

JYU DISSERTATIONS 380

---

**Sanna Salminen**

# Musiikkiharrastuksella osallisuuteen

---



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ  
FACULTY OF HUMANITIES AND  
SOCIAL SCIENCES

JYU DISSERTATIONS 380

---

**Sanna Salminen**

**Musiikkiharrastuksella osallisuuteen**

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212  
toukokuun 22. päivänä 2021 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,  
in building Seminarium, Old Festival Hall S212, on May 22, 2021 at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO  
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2021

Editors

Pekka Toivanen

Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover picture by Jussi Koskela.

Copyright © 2021, by University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-8639-1 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8639-1

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8639-1>

## ABSTRACT

Salminen, Sanna

Social inclusion through a musical hobby

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2021, 135 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 380)

ISBN 978-951-39-8639-1 (PDF)

This dissertation focuses on the effects of musical hobbies, such as playing in an orchestra or singing in a choir, on social inclusion. The perspectives cover both the perspective of children and youth who take part in the activities and the pedagogical thinking of a youth choir conductor. The concept of social inclusion is here mainly drawn from the writings of Raivio and Karjalainen (2013, 17) as they conceptualize the factors of social inclusion as well as the theory of well-being by Allardt (1976). Another main theme in this study is intercultural music education, which is primarily based on the reflections by Schippers (2010). Research works concerning the effects of musical hobbies on well-being are outlined and a bridge built towards a multi-disciplinary discussion on social inclusion and music education. The methods of this research consist of ethnographic and autoethnographic orientations. The first two of the four sub-studies are based on data collected in South Africa from music school students during years 2000-2010 and from university students and teachers in 2012. The autoethnographic research (sub-study 4) comprises reflections on how a youth choir conductor applies the research findings about social inclusion in her pedagogical thinking in the sociocultural context of the Vox Aurea youth choir. The data consists of interviews, participant observation, research diaries, videos, photos, music recordings, newspaper articles, messages and memos. The findings of the study support the idea of musical hobbies enhancing the experiences of social inclusion for children and youth, and intercultural music education enriching musical understanding and expression. Conductors and music teachers are encouraged to reflect on their pedagogical choices in the framework of social inclusion, as high artistic level and social inclusion may be targeted as twin goals that support each other.

Keywords: musical hobby, social inclusion, intercultural music education, choral pedagogy, choir conducting

# TIIVISTELMÄ

Salminen, Sanna  
Musiikkiharrastuksella osallisuuteen  
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2021, 135 s.  
(JYU Dissertations  
ISSN 2489-9003; 380)  
ISBN 978-951-39-8639-1 (PDF)

Tutkimus tarkastelee musiikkiharrastuksen vaikutusta lasten ja nuorten osallisuuteen sekä tämän tiedon soveltamista kuoronjohtajan pedagogisessa ajattelussa. Osallisuuden käsite nojaa etenkin Raivion ja Karjalaisen (2013, 17) jaotteluun osallisuuden osatekijöistä sekä Allardtin (1976) hyvinvointiteoriaan. Osallisuuden ohella työn keskeisenä teemana on kulttuurienvälinen musiikkikasvatus, jossa pohdinta peilautuu etenkin Schippersin (2010) kirjoituksiin. Kokonaisuus jäsentää lukuisia musiikkiharrastusten hyvinvointivaikutuksia valottavia tutkimuksia rakentaen monitieteistä siltaa osallisuuteen liittyvään keskusteluun. Työ koostuu neljästä osatutkimuksesta. Kahden ensimmäisen osatutkimuksen aineisto on kerätty Etelä-Afrikassa orkesterisoittoa harrastavilta nuorilta vuosina 2000-2010 sekä musiikin yliopisto-opiskelijoiden ja -opettajien parissa vuonna 2012. Suomessa aineiston keruu on keskittynyt Vox Aurea -nuorisokuoron toimintaan ja erityisesti kuoronjohtajan ajattelun reflektointiin vuosina 1998-2020. Tutkimusotteina on hyödynnetty etnografisia ja autoetnografisia menetelmiä, joihin on liittynyt puolistrukturoituja teemahaastatteluita, observointia, tutkimuspäiväkirjoja, lomakekysely, valokuvia, video- ja äänitemateriaalia sekä kuorotyöskentelyä koskeva dokumenttiaineisto sisältäen mm. muistioita, viestejä ja lehtileikkeitä. Tutkimuksen tulokset tukevat käsitystä lasten ja nuorten musiikkiharrastuksen osallisuutta lisäävistä vaikutuksista sekä kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen mahdollisuuksista rikastaa ja syventää musiikillista ilmaisua ja ymmärrystä. Tulokset kannustavat musiikkiharrastusten ohjaajia refleктоimaan pedagogisia valintojaan myös osallisuuden osatekijöiden näkökulmista: nuorten osallisuutta voi edistää samansuuntaisesti taiteellisiin tavoitteisiin pyrkimisen kanssa.

Avainsanat: musiikkiharrastus, osallisuus, kulttuurienvälinen musiikkikasvatus, kuoronjohto, kuoropedagogiikka

**Author's address** Sanna Salminen  
Department of Teacher education/  
Department of Music, Art and Culture Studies  
University of Jyväskylä  
P.O. Box 35  
FI-40014 University of Jyväskylä  
sanna.p.salminen@jyu.fi

**Supervisors** Lecturer, PhD Pekka Toivanen  
Department of Music, Art and Culture Studies  
University of Jyväskylä

Professor, emeritus Jukka Louhivuori  
Department of Music, Art and Culture Studies  
University of Jyväskylä

Professor, Docent Mirja Tarnanen  
Department of Teacher Education  
University of Jyväskylä

**Reviewers** Professor, Elina Lehtomäki  
Faculty of Education  
University of Oulu

Professor, Heidi Partti  
Sibelius Academy  
University of the Arts

**Opponent** Professor, Elina Lehtomäki  
Faculty of Education  
University of Oulu

## ESIPUHE

”Kun oon osa mua suurempaa, kun kuulun joukkoon, nousen lentoon! Tunnen, olen turvassa taas, saan voimaa uskaltaa”, laulavat Vox Aurean kuorolaiset Antti Kleemolan säveltämässä ja kuorolaisten kanssa yhdessä sanoittamassa kappalessa *Kuulun*. Kappale löytyy kuoron *Pato*-levyltä, joka valmistui väitöskirjatyön rinnalla saman tematiikan taiteellisenä ilmaisuna. Joukkoon kuulumisen ja voimaantumisen kertovat osallisuudesta. Väitöskirjassa avaan näkökulmia osallisuuteen ja kerron muun muassa sosiokulttuurisesta kontekstista, jossa toimin kuoronjohtajan tehtävässä. Kuorokontekstiin keskittyvästä kuviosta puuttuvat kuitenkin monet tärkeät tahot ja henkilöt, jotka ovat vaikuttaneet tutkijantyöni taustalla. Saan olla kiitollinen niin toimijuuden, valtaisuuden, itseilmaisun ja luovuuden tukemisesta (*acting*, Raivio & Karjalainen 2013, 17), yhteisyyden ja jäsenyyden vahvistamisesta (*belonging*, emt. 17) kuin yleisen hyvinvoinnin, turvallisuuden ja terveyden kasvattamisesta (*having*, emt. 17) lukuisille ihmisille ja yhteisöille. Edellä mainittuja osallisuuden osatekijöitä havainnollistavassa kuviossa (Kuvio 2) on alimpana tyhjä ympyrä. Ilman teitä en olisi mitään.

Toimijuuttani, valtaisuuttani, itseilmaisuni ja luovuuttani (*acting*) ovat noin kahdenkymmenen vuoden ajan olleet tukemassa ohjaajani lehtori Pekka Toivanen ja professori Jukka Louhivuori. Yhteisen matkan varrelle on ehtinyt kertyä lukemattomia kokemuksia, elämyksiä ja musiikkiprojekteja niin Suomessa kuin Etelä-Afrikassakin. Kumpakaan tahdon kiittää tutkimustyön ohjaamisen ohella ystävyydestä, kannustamisesta, luovan tilan antamisesta ja uskomisesta kykyihini. Pekalle erityinen kiitos heti ensimmäisenä opiskelupäivänä alkaneesta mukaan ottamisesta (*belonging*) moninaisiin musiikkiprojekteihin, jotka tyyllillisesti ovat vaihdelleet keskiajalta ja varhaisbarokista irlantilaisiin, saamelaisiin ja islamilaisiin musiikkikulttuureihin – avoin asenteesi ja laaja tietämyksesi ovat merkittäväällä tavalla muovanneet ajatteluni ja musiikillista maailmankuvaani. Kannan tätä pääomaa aina mukanani (*having*). Jukalle kiitos visionäärisyydestäsi ja luottamuksestasi (*acting*): ilman sinua olisi esimerkiksi toistakymmentä vuotta jatkunut Etelä-Afrikka -yhteistyö jäänyt toteutumatta. Uskalsit pyytää minut projektiin mukaan ja tarjosit samalla väylän yliopistomaailmaan (*belonging*). Asiantuntemuksesi myös kuorotutkimuksen saralla siivitti työtäni eteenpäin. Olen saanut teiltä kummaltakin luottamusta, joka on kantanut elämässäni joka saralla. Suurkiitos myös rehtori Sini Louhivuorelle pioneerityöstä Etelä-Afrikka -projektissa, jonka perustalle tämä tutkimus on rakentunut!

Väitöskirjatyöskentelyyn olen saanut tärkeää ja asiantuntevaa ohjausta professori Mirja Tarnaselta, jonka viisaus ohjaajana näkyi olennaisten asioiden nostamisena esille sekä nimenomaan kirjoittajan toimijuuden tukemisena: keskusteluitten jälkeen olin täynnä innostusta, toivoa ja uskoa projektin onnistumiseen. Lehtori Emma Kostianen johdatti merkittäviin oivalluksiin autoetnografian soveltamisessa ja pitkäaikaisena, tärkeänä ystävänä osasi lukea autoetnografisen artikkelitekstini lävitse minut: mitä yritän sanoa ja mihin suuntaan työtä tulisi viedä, jotta sanoma välittyisi muillekin. Kiitos teille kummallekin perusteellisesta

paneutumisesta työhön suurella sydämellä sekä osuvista lähdevinkeistä! Englanninkielisen koosteen ja abstraktin kielentarkastajana toimi ihailtavalla ammattitaidolla Vesa B Moate, jonka palveluita voin varauksetta suositella.

Kiitän väitöskirjatyöni esitarkastajina toimineita professori Elina Lehtomäkeä ja professori Heidi Parttia huolellisesta tutustumisesta moniulotteisen työn kaikkiin kerroksiin sekä asiantuntevista ja eteenpäin auttaneista kommentteista. Palautteisiin oli luontevaa tarttua ja pohtia vielä uudelleen työn ratkaisuita. Sydämellinen kiitos Elina Lehtomäelle lupautumisesta vastaväittäjäkseni. Odotan innolla uppoutumista keskusteluun väitöstilaisuudessa!

Lämmin kiitos kuuluu kustokselle, apulaisprofessori Suvi Saarikalliolle sekä Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitokselle ja laitoksen johtaja Heikki Hangalle muun tuen ohella kahden kuukauden tutkimustyöskentelyn mahdollistamisesta loppuvaiheessa. Järjestelyn onnistumiseksi merkittävän panoksensa antoivat myös Kaisa Äijänen ja OKL:n johtaja Sirpa Eskelä-Haapanen.

Opettajankoulutuslaitoksen kollegoita kiitän yhteistyön kulttuurista, jossa on tilaa kokeilla, erehtyä ja luoda uutta. Pedagogiseen ajatteluuni ovat merkittäväällä tavalla vaikuttaneet varsinkin Mari Hankala, Johanna Kainulainen, Eija Aalto, Tommi Mäkinen, Matti Rautiainen ja Antti Lokka. Kanssanne on saanut yhdessä uudistaa opetusta ja ajatella rohkeasti toisin (*acting*). Musiikin aineryhmän kanssa olemme pureutuneet kehittämistyöhön ainespesifistä näkökulmasta: kiitos Hannu Tauriainen, Katri-Helena Rautiainen, Laura Pukki, Eveliina Stolp, Julia Petäjä, Pirkko Oikarinen ja Jaana Virkkala! Jaanalle erityinen kiitos yhteisestä tutkimustyöstä Etelä-Afrikassa (Artikkeli 2) sekä rinnalla kulkemisesta opiskeluaajoista saakka. Olet tuonut elämäni tärkeitä jakamisen hetkiä, turvaa ja voimia (*having, belonging*). Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitokselta tahdon lisäksi kiittää lehtori Erja Kososta kaikesta tuesta, ymmärryksestä ja lukuisista yhteisistä projekteista sekä Ingegärd Lindrothia vuosien yhteisestä taipaleesta musiikin johtamisen opetuksen saralla. Normaalikoulun musiikinopettajien panos pedagogisten näkemysten hiomisessa on ollut myös merkittävä: kiitos antoisasta yhteistyöstä Rami-Jussi Ruodemäki, Aapo Halonen, Henna Mikkonen ja Sampo Hankama! Sampolle sekä Jaana Vahermaalle lämmin kiitos myös yhteisen artikkelin (Artikkeli 2) sujuvasta ja innostavasta työstämisestä!

Koska työni aihe liittyy kuoro toimintaan, tahdon tässä yhteydessä kiittää erityisen syvästi säveltäjä, kuoronjohtaja Pekka Kostiaista. Pekka poimi minut yliopiston kuoronjohdon kurssilta Musica-kuoroon ja johdatti kuorokulttuurin sanattoman tiedon (*tacit knowledge*) pariin. Myöhemmin sain hänen rinnallaan oppia kuoronjohdon käytänteistä äänenmuodostajan paikalla. Pekka liitti minut Vox Aurean yhteisöön ja osaksi kansainvälistä verkostoa. Kiitän myös musiikista: Kostiaisen sävellykset kannattelevat sekä arkeani että juhlapyyhiäni.

Kiitos kuuluu niin ikään Vox Aurean aikaisemmalle johtajalle, Kari Ala-Pöläselle, jonka tuki on tuntunut kuoronjohtajan työssäni sekä kotimaassa, että ulkomailla. Kiitos kannustuksesta, neuvoista, ymmärryksestä ja ennen kaikkea siitä työstä, jonka olet tehnyt Vox Aurean toimintakulttuurin kehittämisessä! Kuoron perustajaa, Torsten Lindforsia kiitän pioneerityöstä lapsikuoro toiminnasta.



nassa, rakenteitten ja käytänteitten luomisesta sekä taiteellisten tavoitteiden asettamisesta korkealle alusta saakka. Kiitos myös innostavasta orkesterijohdon ope-  
tuksesta. Entisiä ja nykyisiä kuorolaisia, äänenmuodostajia, kuoron puheenjoh-  
tajia sekä tukiyhdistystoimijoita tahdon kiittää kaikista yhteisön synnyttämistä  
ihmeistä vuosien varrella! Erityinen kiitos kuoron tukiyhdistyksen nykyiselle  
puheenjohtajalle Päivi Järviselle sekä äänenmuodostaja Meritta Pyykköselle heit-  
täytymisestä rohkeasti ja innovatiivisesti toimeen kuoroelämän haasteissa!

Ystävät ovat suoneet tärkeän, palauttavan vastapainon kognitiiviselle pon-  
nistelulle. Luovuutta ruokkivaa leikkimielisyyttä on tarjonnut varsinkin Hauk-  
kalan kulttuuriyhdistys: Katri, Toni, Lumi, Leo ja Sointu Lepistö. Sydämellinen  
kiitos myös kaikille muille ystäville kuuntelemisesta ja rinnalla kulkemisesta!  
Eija Terholle erityisen suuri kiitos kaikista seikkailuista, kommelluksista, ponnis-  
teluista ja jakamisesta yhteisen tutkijauran aikana Etelä-Afrikka -projekteissa  
sekä sen jälkeen!

Many warm thanks to my dear South African friends who helped in count-  
less different ways in making this research possible: prof. Caroline van Niekerk,  
prof. Johann van der Sandt, prof. Edward Lebaka, former STTEP-music school  
students and the founders of STTEP-music school: Julie and Phillip Clifford;  
Motjatji Tladi, Eunice Mphelane, Marius Coetsee, Riekie van Aswegen, Zenda  
Nell, Charles Mugerwa and many others. You all welcomed me warmly, orga-  
nized my stays in South Africa, opened your homes for me to feel included and  
became my South African family. Special thanks to prof. Caroline van Niekerk  
for writing Article 1 with me and prof. Johann van der Sandt for inviting me to  
Brixen, including me in SiME-group and helping in publishing Article 3.

Lopuksi tahdon kiittää sukua ja perhettä. Vanhemmilleni Eero ja Marianne  
Kiviselle kiitos siitä kuka olen. Kiitos luovuuden ja leikin arvostamisesta, musiik-  
in äärelle johdattamisesta, pedagogisista keskusteluista pienestä pitäen, avaramielisyydestänne ja hyväksynnästä, kansainvälisyyteen kasvattamisesta  
sekä sitkeyteen opettamisesta. Olette aina lukeneet tekstejäni, seuranneet musiik-  
kiesityksiä, osallistuneet ja kannustaneet. Kiitos veljelleni Jonille auliista avusta  
aina tarvittaessa, rinnalla kulkemisesta ja yhteisestä musisoinnista vaihtuvissa  
kokoonpanoissa. Kiitos myös kaikille muille sukulaisille Kivisen, Lundqvistin ja  
Salmisen puolelta lämpimästä tuestanne!

Aivi ja Immi, olette olleet omatoimisia, vastuuntuntoisia ja kekseliäitä sil-  
loinkin, kun äidin ajatukset ovat askarrelleet muualla. Kiitos kaikista ilahdutta-  
vista ideoistanne, pitkämielisyydestänne, huumorista ja ylpeyden aiheista! Veli-  
Matti, sinä olet osallisuuteni ytimessä. Sinussa ja sinuun minä kuulun, saan voi-  
mavaroja ja olen turvassa. Kiitos tämänkin työn lukemisesta, kommentoinnista,  
yhteiskuntatieteellisistä keskusteluista ja lähdevinkeistä, teknisestä tuesta, arjen  
vastuitten kantamisesta, ymmärryksestä, irtiotoista ja välittämisestä!

”Kun oon osa mua suurempaa... tiedän, olen kotona taas ja aion uskaltaa!  
Oon valmiina, meen rohkeena, saa uskaltaa!” (Vox Aurea & Antti Kleemola)

Jyväskylässä 21.4.2021  
Sanna Salminen

## KUVIOT

KUVIO 1	Elämänkuvan käsite .....	26
KUVIO 2	Osallisuuden osatekijät .....	29
KUVIO 3	Tutkimusprosessi .....	42
KUVIO 4	Vaikuttamisen tavat .....	46
KUVIO 5	Vaikuttamistapojen hierarkia .....	48
KUVIO 6	Tutkija-opettajan asema kulttuurien tulkkina .....	49
KUVIO 7	Pedagogiseen ajatteluuni ja toimintaani vaikuttavan sosiokulttuurisen kontekstin toimijat .....	92
KUVIO 8	Kuoronjohtajan työni kokemustihentymät .....	93
KUVIO 9	Osallisuuden vahvistamiseen pyrkivä kuoropedagogiikka ...	94
FIGURE 2b	The factors of social inclusion.....	110
FIGURE 7b	The sociocultural context of my pedagogical thinking and acting as a choir conductor .....	118
FIGURE 8b	Experience clusters of a choir conductor .....	119
FIGURE 9b	Social inclusion in choir pedagogical thinking in Vox Aurea choir.....	120

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Musiikillisen toimijuuden sekä osallisuus- ja hyvinvointiteorioiden välinen suhde .....	34
TAULUKKO 2	Haastatellut musiikkikoulun oppilaat.....	53
TAULUKKO 3	Autoetnografisen tutkimuksen aineisto .....	60
TAULUKKO 4	Kuorolaulun hyvinvointi- ja osallisuusvaikutuksista kertovien tutkimusten näkökulmia .....	89
TABLE 1b	Comparison of well-being, central human capabilities, social inclusion and musical agency .....	111
TABLE 4b	Approaches to well-being and social inclusion in choir research .....	113

## VÄITÖSKIRJAAN SISÄLTÄVÄT ARTIKKELIT

- Artikkeli 1 van Niekerk, C. & Salminen, S. (2008). STTEPping in the right direction? Western classical music in an orchestral programme for disadvantaged African youth. *Intercultural Education*, 19(3), 191–202.
- Artikkeli 2 Salminen, S., Toivanen, P., Virkkala, J., Hankama, S. & Vahermaa, J. (2017). Reflections on North – South collaboration in music education. Teoksessa E. Lehtomäki, H. Janhonen-Aburuah & G. Kahangwa (toim.) *Culturally Responsive Education: Reflections from the Global South and North* (s. 131–142). Routledge.
- Artikkeli 3 Salminen, S. (2020). Benefits of singing reflected in the conceptual framework of social inclusion. Teoksessa J. van der Sandt (toim.), *Singing with Children* (s. 97–108). Lucca: Libreria Musicale Italiana.
- Artikkeli 4 Salminen, S. (2021). Kuoropedagogiikkaa uusin silmin: tavoitteena osallisuus ja taiteellinen taso. Hyväksytty julkaistavaksi: *Musiikkikasvatus*, 24(1).

# SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
1.1	Musiikin voima .....	13
1.2	Osatutkimukset ja tutkimuskysymykset.....	17
1.3	Työn rakenne.....	18
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	20
2.1	Kulttuurienvälinen musiikkikasvatus .....	20
2.2	Osallisuus.....	25
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	36
3.1	Tutkimusprosessi.....	36
3.2	Etnografia tutkimusotteena.....	43
3.3	Etnografisen tutkimuksen aineisto ja analyysi.....	49
3.4	Autoetnografia tutkimusotteena .....	56
3.5	Autoetnografisen tutkimuksen aineisto ja analyysi .....	58
4	OSATUTKIMUSTEN 1 JA 2 TULOKSET .....	63
4.1	Kulttuurienvälinen musiikkikasvatus STTEP-musiikkikoulussa ja MECI-korkeakouluyhteistyössä .....	64
4.2	Musiikkiharrastus STTEP-musiikkikoululaisten osallisuuden kasvattajana .....	68
4.2.1	Acting: toimijuus, valtaisuus, itseilmaisu.....	69
4.2.2	Belonging: yhteisyys, jäsenyys.....	71
4.2.3	Having: terveys, turvallisuus, toimeentulo ja kulttuurinen pääoma.....	73
4.3	Vertailuaineiston analyysi .....	76
5	OSATUTKIMUSTEN 3 JA 4 TULOKSET .....	80
5.1	Osallisuuden käsite kuorolaulun hyvinvointivaikutusten jäsentäjänä.....	85
5.2	Kuoropedagogiikka Vox Aurea -nuorisokuoron sosiokulttuurisessa kontekstissa.....	90
5.3	Pato-levy .....	97
6	POHDINTA .....	100
6.1	Tutkimuksen merkitys .....	100

6.2 Tutkijapositio, tutkimuksen uskottavuus ja eettisyys.....	102
6.3 Aiheita jatkotutkimukselle .....	106
SUMMARY .....	108
LÄHTEET .....	124
ALKUPERÄISET JULKAISUT	

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Musiikin voima

Kirjoitin väitöskirjatyön kokoomaosaa koronaviruksen ajaessa ihmiset sosiaaliin eristäytymiseen. Valtio toisensa jälkeen joutui tekemään arvovalintoja, joissa terveys nostettiin talouskeskeisen ajattelun edelle. Kuvitelmat ihmisten kaikkivoipaisuudesta rapisivat ja elämänhallinnantunteen heikkeneminen ohjasi ihmisiä sosiaalisten yhteyksien hakemiseen tietoverkkojen välityksellä. Erityisellä ilolla sain seurata musiikinopettajien ja kuoronjohtajien vertaisryhmissä vallinnutta solidaarisuutta, jakamista, vertaisoppimista ja innostuneita innovaatioita musiikkitoiminnan järjestämiseksi. Yhteisestä musisoinnista luopumista ei pidetty vaihtoehtona. Italiassa ihmiset siirtyivät parvekkeille laulamaan, ja esimerkkiä seurasivat koteihinsa eristetyt eri puolilla maailmaa. Muusikot tahtoivat jakaa esityksiään ja konserttejaan internetin välityksellä ihmisten koteihin antamaan voimaa ja iloa arkeen. Myös iso osa kuoroista ja orkestereista pyrki jatkamaan toimintaansa luovasti, vaikka reaaliaikaisen yhteismusisoinnin salliva teknologia ei olekaan yleisesti saatavilla. Ihmisen elämään kuuluvat elementit, joita ei voi mitata rahalla, nousivat vahvasti esille – kysymykset arvoista, merkityksistä, elämän sisällöstä ja kulttuurista. Musiikkiharrastuksen voima liittyy ilmiöihin, joiden merkitys eristäytymisen aikana tuli elämyksellisesti esille: yhteisyyteen, jäsenyyteen, sosiaaliseen pääomaan, toimijuuteen, valtaisuuteen, itseilmaisuun, omanarvontuntoon, terveyteen, toimeentuloon ja kulttuuriseen pääomaan. Nämä ilmiöt ovat osallisuuden osatekijöitä (Kuvio 2; Raivio & Karjalainen 2013, 17).

Väitöskirjatyöni käsittelee lasten ja nuorten musiikkiharrastuksen ja osallisuuden välisiä yhteyksiä. Lähtökohtana, arvopohjana ja keskeisenä kontekstuaalisena tekijänä tutkimuksessa on ollut kulttuurienvälinen musiikkikasvatus. Tutkimusaineisto on kerätty Etelä-Afrikassa ja Suomessa, joten osallisuuden ohella tutkimus tarjoaa luontevasti jo aineiston koostumuksen pohjalta näkökulmia

kulttuurienväliseen musiikkikasvatukseen. Tutkimusteemoja käsittelen sekä lasten ja nuorten että toimintaa ohjaavan kuoronjohtajan ja musiikinopettajakoulutuksen näkökulmista. Alkuosa tutkimuksesta on toteutettu etnografisin menetelmin, mutta tutkimuksen lopulla työ päättyy autoetnografiaan, oman kuoronjohdotoiminnan kriittiseen tarkasteluun ja pedagogiikan tietoiseen kehittämiseen. Lopulta tutkimuksen emansipatorisena intressinä on musiikkiharrastuksen osallisuutta tukevien piirteitten vahvistaminen ja jalkauttaminen käytäntöön.

Rauhaa, yhteisymmärrystä, demokratiaa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta rakentamaan on jo vuosikymmenien ajan kehitetty lukuisia kulttuurienvälisiä musiikkiohjelmia, joiden vaikutuksia on seurattu tutkimuksin (ks. esim. Marsh 2019). Samanaikaisesti pohdittaviksi ovat nousseet toisinaan itsellenikin tutuksi tulleet kysymykset länsimaisen taidemusiikin opettamisen oikeutuksesta eri kulttuuriataustasta tuleville lapsille (Artikkeli 1). Myös korkeakouluopintojen osana kulttuurienvälisen musiikkiyhteistyön on havaittu voivan syventää osallistujien vuorovaikutusta, ymmärrystä ja musiikillisia identiteettejä merkityksellisellä tavalla (ks. esim. Bartleet, Grant, Mani & Tomlinson 2020; Artikkeli 2). Kuorotoiminnassa sekä kulttuurienvälinen musiikkikasvatus että kulttuurisen pääoman (Bourdieu 1989, 17) kertyminen nähdään tavallisesti sijaitsevan toiminnan keskiössä (ks. esim. Hoffart 2018), mutta tutkimuksia kuorotoiminnan vaikutuksista kuorolaisiin suoraan tästä näkökulmasta ei löydy.

Tutkijoita ovat erityisen paljon houkutelleet venezuelalaismallin mukaan ympäri maailmaa perustetut, demokratian edistämiseen tähtäävät El Sistema -orkesterikoulut, joita vuonna 2016 löytyi jo 55 maasta (ks. esim. Kuuse 2018, 141-142; Lindgren, Bergman & Saether 2016, 66-68). Syrjäytymisvaarassa oleville lapsille alun perin räätälöity orkesterikoulu tähtää nuorten valtaistumiseen ja toteuttaa samalla koulun perustajan, Abreun, sanoittamaa periaatetta: ”Köyhille tarkoitetun kulttuurin ei tule tarkoittaa köyhää kulttuuria” (Majno 2012, 56). Samanaikaisesti järjestelmän on kuitenkin kritisoitu myös rajaavan liiaksi lasten toimijuutta sekä luovuutta ja käyttävän kyseenalaisia keinoja osallisuuden edistämiseen (Kuuse 2018, 142).

Merkittäviä käytännön esimerkkejä kulttuurienvälisestä, rauhaa rakentavasta musiikkiyhteistyöstä on tutkittujen järjestelmien ja instituutioiden ohella runsaasti muitakin, kuten vaikkapa ”West-Eastern Divan Orchestra”, joka koostuu israelilaisista, palestiinalaisista, turkkilaisista, iranilaisista ja espanjalaisista orkesterimuusikoista. Orkesterin toinen perustaja, Daniel Barenboim (2020) on kuvannut toiminnan tavoitetta seuraavasti:

“Our project may not change the world, but it is a step forward. Edward Said and myself see our project as an ongoing dialogue, where the universal, metaphysical language of music links with the continuous dialogue that we have with young people, and that young people have with each other.” (Barenboim 2020.)

Tämän tutkimuksen aineistosta merkittävä osa on kerätty monin tavoin El Sistema -orkesterikouluja muistuttavasta eteläafrikkalaisesta STTEP-musiikkikoulusta (State Theatre Tshwane Education Project) vuosina 2000-2010, jolloin vuonna 1994 päättyneen rotuerottelupolitiikan, apartheid-politiikan, ajasta oli vasta vähän aikaa. Ajanjakso oli erityisen herkkä kulttuurienvälisen yhteistyön

näkökulmasta, mikä heijastuu tässä tutkimuksessa mm. etnografisen tutkimus-  
otteen valintana, oman reflektion merkityksen korostumisena ja lopulta myös  
tutkimuksen etenemisen haasteina. Tutkimuspolkuni johti Etelä-Afrikasta osal-  
lisuuden viitekehyksen löytymisen kautta tulosten soveltamiseen kuorotyösken-  
telyn alueelle autoetnografisella otteella.

Osallisuuden käsitteeseen liittyvät musiikkikasvatusalan tutkimukset (ks.  
esim. Batt-Rawden & Andersen 2020; Cathro & Devine 2012; Costa, Cruz & Mota  
2019; Frankenberg, Fries, Friedrich, Roden, Kreutz & Bongard 2016; Kuuse 2018;  
Lindgren ym. 2016; Majno 2012; Marsh 2019; Welch, Himonides, Saunders, Pa-  
pageorgi & Sarazin 2014) kohdistuvat usein kapea-alaisesti erilaisiin ”riskiryh-  
miin”, kuten maahanmuuttajien integrointipyrkimyksiin, kuntoutujiin tai ikään-  
tyneisiin aikuisiin, osallistumisen näkökulmaan tai niin laaja-alaisesti jäsennet-  
tyyn hyvinvointipohdintaan, että niiden hyödyntäminen pedagogisten käytän-  
töjen kehittämisessä suoraan on haastavaa (ks. myös Ruud 2013, 2). Musiikkikas-  
vatuksen kentällä käytetäänkin usein alaspesifiä musiikillisen toimijuuden käsi-  
tettä, jonka avulla katetaan hyvin samankaltaisia näkökulmia ja tutkimusaiheita  
kuin osallisuuden tutkimuksessa (esim. DeNora 1999; Karlsen 2011 & 2014; Karl-  
sen & Westerlund 2010). Musiikkikasvatuksen kehittämisen tarkasteluun musii-  
killisen toimijuuden käsite tarjoaa nähdäkseni toimivan työkalun, mutta alas-  
pesifiys saattaa samalla hankaloittaa liittymistä muiden alojen osallisuusaihei-  
seen keskusteluun. Luvussa 2.2 olen rakentanut siltaa näiden eri käsitteiden vä-  
lille.

1990-luvun lopun ja 2000-luvun alun tutkimuksissa saadut tulokset, jotka  
viittasivat kuorolaulun terveyttä ja hyvinvointia edistäviin vaikutuksiin (ks. esim.  
Beck, Cesario, Yousefi & Enamoto 2000; Bygren, Konlaan, & Johansson 1996;  
Hyypä 2002), synnyttivät varsinaisen kuorotutkimusbuumin. Suomessa erityi-  
sen merkittävä oli Markku T. Hyypän (ks. esim. 2002; 2011) lääketieteen alan tut-  
kimus, jossa kuoroharrastus näyttäytyi itsenäisenä pitkän eliniän ennustajana –  
muun kulttuuriharrastamisen ja yhdistysaktiivisuuden ohella. Tutkimuksen  
myötä sosiaalisen pääoman käsite nousi laajemminkin kuoroväen tietoisuuteen.  
Sosiaalisen pääoman ohella kansainvälisesti on tutkittu runsaasti kuorotoimin-  
nan muita sosiaalisia, psyykkisiä ja fyysisiä hyvinvointivaikutuksia (ks. esim.  
Batt-Rawden & Andersen 2020; Hyypä, Mäki, Impivaara & Aromaa 2006; John-  
son, Louhivuori & Siljander 2017; Kreutz 2014; Livesey, Morrison, Clift & Camic  
2012; Ruud 2013; Vickhoff, Malmgren, Åström, Nyberg, Ekström, Engwall,  
Snygg, Nilsson & Jörnsten 2013; Welch ym. 2014). Tulokset ovat kuitenkin osit-  
tain ristiriitaisia, ja yksiselitteisten syy-seuraussuhteitten löytäminen on osoittau-  
nutun vaikeaksi. Artikkelissa 3 kartoitin laulutoiminnan vaikutuksiin liittyviä  
tutkimustuloksia ja jäsenin ne suhteessa Raivion ja Karjalaisen (2013, 17; Kuvio  
2; Taulukko 4) osallisuuden osatekijöiden kaavioon helpottaakseni tutkimustu-  
lostien soveltamista kuorotoiminnan puolelle.

Positiivisten tutkimustulosten myötä kuorolaulua on käytetty aktiivisesti  
myös käytännössä tietoiseen työyhteisöjen rakentamiseen. Esimerkiksi Etelä-Af-  
rikan suurimpiin kuuluva pankki, Absa, järjesti vuonna 2005 sisäisen kuorokil-



pailun, jossa kaikki konttorit haastettiin osallistumaan oman kuoron voimin. Tavoitteena oli helpottaa vallinneen yritysmuutoksen aiheuttamaa kuormitusta ja auttaa eri kieli- ja kulttuuriryhmistä peräisin olevia työntekijöitä yhteistyöhön. Tutkimuksen mukaan nämä tavoitteet saavutettiin hyvin. (van As 2009.) Itseäni lähimpänä on oman työyhteisöni, Jyväskylän yliopiston, henkilökuntakuorotoiminta. Yliopistossa toimii jo kymmenkunta henkilökuntakuoroa, jotka kokoontuvat keväisin yhteiseen Flooran päivän kuorofestivaaliin esiintymään. Kinnusen (2018) maisteritutkielman mukaan tässä kuorotoiminnassa henkilökunnan hierarkiasuhteet jäävät syrjään, tutustumista tapahtuu uudella tasolla ja yhteistyö työasioissakin helpottuu. Kuorolaisten mukaan myös työssä koettu stressi lievittyy ja harjoituksen jälkeen olo on virkistynyt sekä energinen. (Kinnunen 2018.)

Vaikka edellä mainittujen havaintojenkin voi osaltaan tulkita kuvaavan osallisuuden lisääntymistä, ei näissä tutkimuksissa käsitettä valittu. Kuorotoiminnan tutkimuksessa osallisuutta on kuitenkin käytetty teoreettisena viitekehystenä nimenomaan yhteisökuorojen (*community choirs*) yhteydessä, joskin usein nivoutuneena sosiaalisen pääoman käsitteeseen tai sekoittuneena osallistumisen käsitteeseen (ks. esim. Batt-Rawden & Andersen 2020; Welch ym. 2014). Korkeaan taiteelliseen tasoon tähtäävien kuorojen yhteydessä tutkijoiden mielenkiinto on kohdistunut enemmän johtajuusteorioihin (esim. Apfelstadt 1997; Erkkilä 2013; Hoffart 2017; Wis 2011). Voisiko osallisuusnäkökulman huomioimisesta olla hyötyä myös taiteellisesti kunnianhimoisemmassa kuorotoiminnassa, etenkin jos kyseessä on lapsi- ja nuorisokuoro?

Lasten ja nuorten kanssa toimin musiikkikasvattajana kuorokontekstissa, Vox Aurea -nuorisokuoron johtajana, joten tahdoin lähteä tavoittamaan teorian ja käytännön välistä harmaata aluetta autoetnografian keinoin, altistamalla oman toimintani kriittisen tarkastelun kohteeksi. Työtäni ohjasivat kysymykset: Mitä mahdollisuuksia kuorotoiminnalla olisi nuorten kokeman osallisuuden tukemiseen? Mitkä tekijät kuoronjohtajan tehtävässä vaikuttavat ihanteiden toteutumiseen käytännössä ja kuinka kuorotoiminnan käytänteitä voisi kehittää vahvistamaan osallisuutta entistä enemmän?

Autoetnografia tutkimusmenetelmänä tarjosi mahdollisuuden raottaa kuoronjohtotyöni yksityisyysverhoa kriittisen tarkastelun kohteeksi sekä kirjoittaa tavalla, joka pyrkii tavoittamaan myös käytännön toimijat, kollegat, jotka painivat samalla ongelmakentällä. Tavoitteenani on rohkaista laaja-alaista asiantuntijayhteisöä etsimään vastauksia lasten musiikkiharrastustoimintaa koskeviin kysymyksiin yhdessä avoimen keskustelun kautta, tutkimusperustaisesti argumentoiden. (Ks. myös Austin & Hickey 2007, 6; Boyle & Parry 2007, 187-189.) Musiikkikasvatuksen tutkijoiden ja kuoronjohtajien lisäksi toivon tulosten avaavan ovia omille oivalluksille muiden musiikkikasvattajien sekä lasten harrastustoiminnan kehittäjien parissa. Säilyttämällä ”minän” tekstissä pyrin tekemään lukijalle läpinäkyvämmän mahdolliseksi toimintani sekä valintojeni kriittisen arvioinnin. (Ks. myös Holman Jones, Adams & Ellis 2016, 18, 36.)

## 1.2 Osatutkimukset ja tutkimuskysymykset

Väitöskirjani tavoitteena on valottaa lasten ja nuorten musiikkiharrastuksen merkityksiä osallisuuden muodostumiselle sekä pohtia osallisuuteen liittyvän teoreettisen tiedon pedagogista soveltamista musiikkitoimintaa ohjaavan kuoronjohtajan näkökulmasta. Työ koostuu neljästä artikkelista sekä kokoomaosasta. Väitöskirjatyön rinnalla valmistui taiteellisena kiteytyksenä Vox Aurea -nuorisokuoron osallisuusteemainen Pato-levy, jota lukija voi käyttää oman reflektointinsa tukena muodostaessaan käsitystä kuoron toiminnan taiteellisesta ulottuvuudesta. Levy löytyy kaikista keskeisimmistä suoratoistopalveluista.

Tutkimusprosessin punaisen langan voi tiivistää seuraavasti: Kriittisen kulttuurienvälisen kasvatuksen arvopohjaan kuuluu sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen (ks. esim. Mikander, Zilliacus & Holm 2018, 40). Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämiseen liittyy hyvän elämän edellytysten perustoimintamahdollisuuksien tuominen tasa-arvoisesti kaikkien ulottuville. Hyvän elämän edellytysten perustoimintamahdollisuudet puolestaan ovat sosiaaliseen osallisuuteen liittyvän keskustelun keskiössä (ks. esim. Nussbaum 2000, 12; Raivio & Karjalainen 2013, 14; Sen 1999, 74). Musiikkikasvattajana tahdon sitoutua jatkuvaan itsereflektioon, jotta kehittämällä omaa toimintaani voisin samalla olla osa positiivista yhteiskunnallista muutosta – muutosagentti (ks. myös Karlson 2011, 109; Westerlund, Karlson & Partti 2020, 1). Tutkimuksen tiedonintressi on ensisijaisesti emansipatorinen.

Tutkimusprosessi kiteytyi lopulta neljän artikkelin ympärille, joiden tutkimuskysymykset olivat:

Artikkeli 1: Onko länsimaisen taidemusiikin opettaminen vähäosaisille eteläafrikkalaisille nuorille oikein?

Artikkeli 2: Minkälaisia kokemuksia ja näkemyksiä kulttuurienvälisen korkeakoulujen musiikkikasvatussyhteistyö on herättänyt osallistujissa?

Artikkeli 3: Minkälaisia yhteyksiä on laulamisen, hyvinvoinnin ja osallisuuden välillä?

Artikkeli 4: Miten kuoronjohtaja soveltaa pedagogiikassaan osallisuuteen liittyvää tutkimustietoa?

Kahden ensimmäisen osatutkimuksen lähtökohta oli etnografinen ja empiirinen. Mielenkiinnon kohteena näissä oli kulttuurienvälisen musiikkikasvatustoiminnan oikeutus ja merkitys. Osatutkimusten 1 ja 2 tuloksena päädyin osallisuuden teoreettiseen viitekehykseen musiikkiharrastustoiminnan merkityksiä jäsentävänä kehikkona. Artikkeli 3 on teoreettinen, lauluharrastuksen hyvinvointivaikutustutkimuksia osallisuuden kehikkoon jäsentävä kokonaisuus, joka mahdollisti osatutkimuksessa 4 soveltavan paneutumisen oman kuoropedagogisen ajattelun autoetnografiseen reflektioon suhteessa osallisuuden viitekehykseen, kuoron sosiokulttuuriseen kontekstiin (Kuvio 7) ja toiminnan kokemustihentymiin

(Kuvio 8). Tutkimuksen tulokset lisäävät ymmärrystä musiikkiharrastustoiminnan merkityksistä sekä kuoronjohtajan pedagogisesta ajattelusta. Tuloksia voi hyödyntää musiikkiharrastustoiminnan kehittämisessä sekä musiikkikasvattajien koulutuksessa.

### 1.3 Työn rakenne

Etnografisen ja autoetnografisen tutkimusotteen vuorottelu tässä tutkimuksessa johti joihinkin tavanomaisesta poikkeaviin valintoihin. Huomionarvoista on esimerkiksi, että tutkimuksessa käytetyt käsitteet ja teoreettiset viitekehykset ovat olleet samalla myös osa tutkimuksen tuloksia: etnografisen tutkimuksen tuloksena päädyin ensin tarkastelemaan kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen ulottuvuuksia eettisestä näkökulmasta ja myöhemmin osallisuuden käsitteeseen aineiston analysoinnin ja havaintojeni seurauksena. Onkin erityisen merkityksellistä tutustua tutkimusprosessiin, jota kuvaan luvussa 3.1., jotta lukijalla olisi parempi mahdollisuus arvioida johtopäätösteni etenemistä vaiheesta seuraavaan, hahmottaa näkökulmien välisiä yhteyksiä ja arvioida tulosten luotettavuutta. Edellä mainitusta syystä myös työhön liittyvä eettisyyden ja uskottavuuden pohdinta liittyy reflektion ja minä-kertojan myötä useamman alaluvun sisälle. Raportin kieliasu mukailee autoetnografista traditiota, jossa tutkijan persoona ja tunteet saavat näkyä luotettavuuden arvioinnin helpottamiseksi (ks. esim. Holman Jones ym. 2016, 33). Lähtökohtana tutkimuksessani oli etnografinen, laaja ja avoin ”Mitä täällä tapahtuu?” -asetelma (ks. esim. Pole & Morrison 2003, 18), josta lopulta deduktiivisesti päädyin autoetnografiseen ”Muutos lähtee minusta” -asetelmaan.

Tutkimusprosessi jakautuu kahteen osaan: ensimmäinen osa liittyy erityisesti osatutkimuksiin 1 ja 2, jotka keskittyvät kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen tematiikkaan pohtien sekä kulttuurienvälisessä musiikkikasvatuksessa syntyviä eettisiä ja käytännön haasteita että toiminnassa saavutettavia positiivisia tuloksia. Näihin artikkeleihin liittyvät läheisimmin kokoomaosan etnografisen tutkimusotteen kuvaus (luvut 3.2 ja 3.3) sekä kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen teoreettiseen viitekehykseen liittyvät luvut (2.1 ja 4.1). Artikkelien työstäminen etnografisen aineiston pohjalta johti lopulta osallisuuden käsitteen löytämiseen. Prosessin ja keskeisimmät tulokset olen avannut kokoomaosan luvussa 4. Alaluvuissa 4.2 ja 4.3 kuvattu aineisto on kokonaisuudessaan tässä esitelty ensimmäistä kertaa kirjallisessa muodossa.

Etnografisen tutkimuksen tuloksena löytynyt musiikkiharrastuksen vaikutuksia jäsentävä osallisuuden käsite johti kahden jälkimmäisen artikkelin kirjoittamiseen, osatutkimuksiin 3 ja 4. Väitöskirjan toiseen temaattiseen osaan liittyvätkin läheisimmin osallisuuden teoreettisen viitekehyksen (luku 2.2) sekä autoetnografisen tutkimusotteen kuvaus (luvut 3.4 ja 3.5). Artikkelissa 3 testasin osallisuuden käsitteen soveltuvuutta lauluharrastuksen vaikutuksiin liittyvien

tutkimustulosten jäsentäjäksi ja lopulta Artikkelissa 4 lähdin soveltamaan viitekehystä lasten ja nuorten kuoroharrastuksen kehittämiseksi. Kokoomaosan luvussa 5 koostan keskeisimmät löydökset.

Osallisuuden käsitteen määrittelyssä nojaan Raivion ja Karjalaisen (2013, 17) jäsenyykseen osallisuuden osatekijöistä (Kuvio 2; luku 2.2). Kokoomaosassa kuitenkin avaan käsitteen yhteyksiä laaja-alaisemmin myös erityisesti suhteessa Erik Allardtin (1976) hyvinvointiteoriaan, Nussbaumin (2000) hyvän elämän edellytysten perustoimintamahdollisuuksiin sekä Karlsenin (2011) musiikillisen toimijuuden ilmenemismuotoihin (Taulukko 1; luku 2.2). Kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen tematiikka ja siihen liittyvä käsitteistö myötäilee vahvimmin Huib Schippersin (2010) ajatuksia (luku 2.1). Samalla jaan Westerlundin, Karlseinin ja Partin (2020, 2) käsityksen kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen tavoitteista samanaikaisena erilaisuuden arvostamisena ja musiikillisen jakamisen tilojen rakentamisena. Edellä mainitun tavoitteen näen samansuuntaisena erityisesti osallisuuden osatekijöistä toimijuuden ja yhteisyyden kasvattamisen kanssa (Raivio & Karjalainen 2013,17; Kuvio 2). Osallisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen käsitteet punoutuvatkin tässä työssä yhteen tavoitteiden asetteluun, hyvän elämän edellytysten perustoimintamahdollisuuksiin (Nussbaum 2000) pyrkimisen kautta.

Väitöskirjatyöhön liittyy läheisesti johtamani Vox Aurea -kuoron elokuussa 2020 äänittämä Pato-levy, joka tarjoaa lukijalle mahdollisuuden kriittisesti arvioida luvussa 5.2 kuvaamani pedagogisen ajattelun taiteellisia tuloksia. Levyn tematiikka myös kokoaa taiteelliseen muotoon niin osallisuuden kuin kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksenkin keskeisiä ulottuvuuksia. Levyn valmistusprosessin nivoutumista väitöskirjatyöhön olen avannut luvussa 5.3.

## 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

### 2.1 Kulttuurienvälinen musiikkikasvatus

Yhteisen ymmärryksen rakentaminen eri kulttuurien välillä on kautta ihmiskunnan historian tuottanut haasteita (ks. esim. Bennett 1993, 21). Oppiminen ja opettaminen tapahtuvat aina uppoutuneena kulttuurisiin, historiallisiin ja institutionaalisiin konteksteihin ja rakenteisiin, joissa vaikuttavat monenlaiset valtasuhteet, eikä kulttuurienvälinen kasvatus näin ollen voi olla arvovapaata (Belz & Müller-Hartmann 2003, 71–73; Buttjes & Byram 1991, 277). Kysymykset tasa-arvon ja ihmisoikeuksien edistämisestä pysyvät ajankohtaisina: edistyminen tuntuu toisinaan hitaalta, vaikka teknologia mahdollistaa nopeamman tiedonkulun kuin koskaan aikaisemmin. Freire peräänkuulutti jo viisikymmentä vuotta sitten kasvatuskäytänteitten muutosta dialogiseen suuntaan, jotta vapautuminen sortosuhteista olisi mahdollista (Freire, Tomperi, Suoranta & Kuortti 2016). Nuoria soisi tuettavan kasvussa moniarvoiseen, moninaiseen yhteiskuntaan ja autettavan heitä saavuttamaan tarvittavia tietoja, taitoja, asenteita ja motivaatiota, jotta syrjiviin ja syrjäyttäviin käytänteisiin saadaan muutos (ks. esim. Cushner 1998, 2, 6). Kulttuurienvälisen kasvatuksen kriittisessä linjassa, jota katson oman tutkimukseni edustavan, pidetäänkin keskeisenä toiminnan suuntaamista sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja kulttuurisen moninaisuuden edistämiseen sekä marginalisaation ja syrjimyksen ehkäisyyn (Mikander ym. 2018, 40).

Musiikkitoiminnan ja muun esittävän taiteen merkitys demokraattisen osallistumisen ja konfliktien ratkaisun harjoitusalueena on ollut tunnustettua jo pitkään. Musiikillinen vuorovaikutus vahvistaa sekä luo sosiaalisia arvoja ja on näin merkittävä perinteinen sosiaalisen oppimisen väline. (Jandt 2004, 377.) Myös Campbell (2018) korostaa kirjassaan musiikin mahdollisuuksia toimia koulussa siltana erilaisten oppilasryhmien välillä kulttuurisen ymmärryksen lisäämiseksi. Musiikkiohjelmilla on pyritty rakentamaan rauhaa, lisäämään empatiaa

toisia kohtaan ja tukemaan osallisuutta yli erilaisten inhimillisten ja yhteiskunnallisten rajojen (ks. esim. Marsh 2019). Musiikkitoiminnalla on myös tuettu maahanmuuttajalasten integroitumista uuteen kotimaahansa (ks. esim. Frankenberg ym. 2016).

Filosofi Amartya Sen (1999, 242) kuvaa, kuinka kulttuurienvälinen kohtaaminen voi olla suuren rikkauden lähde: pystymme nauttimaan asioista ja ilmiöistä, jotka ovat muualta kotoisin – oli kyse sitten vaikkapa ruokakulttuurista, taiteesta, tavoista tai tuotteista. Kulttuurinen nationalismi voi olla ihmisen elämää merkittävästi kapeuttava ilmiö ja näin Senin (1999, 242) mukaan intohimoista säilyttämiseen ja puhtauteen tähtäävää asennetta kulttuureihin tulisi tarkastella kriittisesti. Kulttuurista moninaisuutta voisi ennemmin lähestyä osana kulttuurista pääomaa (ks. esim. Bourdieu 1989, 17). Hyypä (2002, 53) puolestaan tarkastelee kulttuurienvälistä toimintaa suvaitsevuuspääoman kasvattamisena osana yhteisöllisyyttä ja sosiaalista pääomaa. Schippers (2010, 32) muistuttaa, että myös ammattimuusikot kokevat usein kulttuurien välisen yhteistyön omaa ymmärrystä syventävänä, tärkeänä elementtinä. Suuri osa tällöin tapahtuvasta kasvusta sisältää ”hiljaista tietoa” (*tacit knowledge*), jota ei pystyisi ilman kokeuksellisuutta sanallisesti välittämään (ks. esim. Bartleet ym. 2020, 173).

Kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen voi parhaimmillaan nähdä sekä kulttuurista pääomaa että osallisuutta kasvattavana elementtinä. Snowball, Jamal ja Willis (2009) haastoivat Etelä-Afrikkaan sijoittuvassa tutkimuksessaan Bourdieun (1984) kulttuurisen pääoman käsitteeseen liittyvän teorian ihmisten jakautumisesta korkeakulttuurin (esimerkiksi klassinen musiikki) ja populaarikulttuurin kuluttajiin yhteiskuntaluokan mukaisesti. Heidän tutkimuksensa 500 kulttuurifestivaaliosallistujan parissa mukailikin ennemmin Petersonin (2005) teoriaa kulttuurisen kaikkiruokaisuuden (*omnivore*) korreloimisesta korkeamman yhteiskuntaluokan, koulutuksen ja tulojen kanssa. Bourdieun (1984) kuvaamien ”yksiruokaisten” (*univore*) korkeakulttuurin kuluttajien edustus aineistossa oli erittäin pieni, eikä riittänyt yhteiskuntaluokkayhteyden selittäjäksi. Tutkimuksen tulosta tutkijat pitivät rohkaisevana, koska se osoitti apartheid-politiikan jättämien kulttuuristen raja-aitojen alkavan hälventyä. He viittaavat myös van Eijkin ja Leivensin tutkimukseen, jonka mukaan kulttuurisesti kaikkiruokaiset ihmiset ovat todennäköisemmin avoimia ja suvaitsevia muita kohtaan ja kokevat vähemmän sosiaalista eristäytyneisyyttä sekä syrjäytyneisyyttä. (Snowball ym. 2010, 467-468, 482-483.) Toisaalta samanaikaisesti myös länsimaisen taidemusiikin opettelu voi joissakin sosiokulttuurisissa konteksteissa tarkoittaa nimenomaan Bourdieun (1989, 17) ”arvostettua kulttuurimakua”, josta on yhteiskunnassa yksilölle hyötyä.

Omaehtoisen kokemuksen musiikillisten kielten ja ilmaisumuotojen ymmärtämisen pääomaluonteesta sain tehdessäni tutkimusta Etelä-Afrikassa vuosina 2000-2003. Sain maaseudulla osakseni luottamusta ja pääsin apartheid-politiikan päättymisen jälkeen herkkänä aikana valkoisesta ihonväristäni huolimatta erityisiin tilanteisiin ja tehtäviin – kuten osallistumaan perinteisten parantajien seremoniaan. Luottamuksen syntymisessä koin keskeisenä tekijänä sen, että osasin suuren joukon paikallisia lauluja ja yhdyin rohkeasti yhteiseen musisointiin.

Sain sisäpiiriin kuulumiseni merkiksi maaseudulla lempinimen ”Hunadi”, joka on paikallisille ansioitumisen merkiksi annettava ”praise name”, eräänlainen arvonimi ja township-alueella nimen ”Masango” laulun nimen mukaan. Eräässä Polokwanen kaupungin townshipissa minut vietiin jopa paikallisradioon laulamaan osaamiani sepedinkielisiä perinnelauluja, koska paikalliset ihmiset olivat taidosta niin innoissaan. Kokemus on samansuuntainen edellä mainittujen tutkimusten kanssa ja vahvasti käsitystäni musiikin mahdollisuuksista kansainvälisessä yhteistyössä yhteyden ja tasa-arvon rakentajana.

Kasvatusalalla käytetään vaihtelevasti ja monin eri tavoin määriteltynä käsitteitä kulttuurienvälinen kasvatus (*intercultural education*) ja monikulttuurinen kasvatus (*multicultural education*). Toisinaan kulttuurienvälisyys-termin katsotaan viittaavan dynaamisempaan suhteeseen kulttuuriryhmien välillä verrattuna monikulttuurisuus-termin staattisuuteen. Toisinaan kulttuurienvälisyyden terminä katsotaan pitävän sisällään essentialistisen kulttuurikäsitteen, jolloin kulttuurien moninaisuus ja jatkuva muuntuminen jäävät huomiotta. Kritiikkiä kohdistuu myös kulttuuri-sanain painottumiseen, jolloin riskinä on tulkintojen vahingollinen suuntautuminen erotteluun. (Mikander ym. 2018, 40-42). Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (OPS 2014, 13, 16, 26) osittain edellisten kanssa päällekkäisissä yhteyksissä puhutaan kulttuurisesta moninaisuudesta, kielitietoisuudesta ja monikielisyudesta. Monikulttuurisuus käsitteenä väritettiin 2000-luvun alun poliittisen keskustelun myötä, joten monin paikoin onkin päädytty käyttämään neutraalimpaa termiä kulttuurinen moninaisuus (ks. esim. Schippers 2010, 28; OPS 2014). Monikulttuurisuuskeskustelu on keskittynyt enemmän nimenomaan maahanmuuttajiin, etnisiin vähemmistöihin ja näiden integroitumiseen valtaväestöön (Westerlund ym. 2020, 3). Tässä tutkimuksessa käytän termiä kulttuurienvälinen kasvatus, koska tutkimuskohteessa ja asetelmassa korostuvat vuorovaikutteisuus ja dynaamisuus. Kulttuurin käsitän kuitenkin olemukseltaan jatkuvasti muuttavana ilmiönä, joka sisältää sekä yksilöllisen että yhteisöllisen tason, joilla on sekä ajallisia että paikkaan sidosteisia ulottuvuuksia.

Musiikkikasvatuksen osalta nojaan tässä työssä Schippersin (2010, 30-31) laatimaan määrittelyyn: Yksikulttuurisessa (*monocultural*) musiikkikasvatuksessa dominoiva kulttuuri muodostaa vertailukehikon muille musiikkikulttuureille ja muut musiikkikulttuurit ovat heikosti edustettuina. Monikulttuurisessa (*multicultural*) musiikkikasvatuksessa eri musiikkikulttuurit ja musiikin lajit pidetään toisistaan erillään. Kulttuurienvälisessä (*intercultural*) musiikkikasvatuksessa tehdään yhteistyötä sekä vaihtoa kulttuureiden välillä ja tuloksena voi syntyä myös uusia fuusioita. Kulttuurit läpäisevässä musiikkikasvatuksessa (*transcultural*) eri musiikkikulttuurit ja lähestymistavat ovat lähtökohtaisesti jo rakenteellisella tasolla syvässä tasa-arvoisessa vuorovaikutussuhteessa. Edellämainitut lähestymistavat muodostavat jatkumon, jossa ne voivat olla läsnä samassa kontekstissa eri aikoina. (Schippers 2010, 30-31.)

Keskustelua herättää myös, tulisiko kulttuurienvälisen kasvatuksen tavoitteiden kohdalla puhua kulttuurisesta kompetenssista (*cultural competence*, ks.

esim. Tervalon & Murray-Garcia 1998, 118), kulttuurisesta sensitiivisyydestä (*cultural sensitivity*, ks. esim. Bennett 1993) vai kulttuurisesta nöyryydestä (*cultural humility*, ks. esim. Dolloff 2020). Suomenkielisessä tutkimuksessa edellämaitut käsitteet on käännetty monin eri tavoin: puhutaan edellisten lisäksi esimerkiksi kulttuurienvälisestä osaamisesta, kulttuuriosaamisesta, kulttuurisensitiivisyydestä, monikulttuurisuustaidoista tai interkulttuurisesta kompetenssista. Dolloff (2020, 143) kannattaa siirtymistä musiikkikasvatuksen alalla kulttuurisen nöyryyden (*humility*) käsitteeseen, koska käsitteessä painottuvat asenne ja avoimuus kompetenssi-termin taito- ja ymmärryspainotusten sijaan. Kulttuurienvälisessä yhteistyössä tarvittavien taitojen ja ymmärryksen määrittely yksiselitteisesti kun on ilmeisen mahdotonta. ”Humility” on kuitenkin hyvin hankala kääntää suomeksi: ”nöyryys” herättää vääränlaisia mielikuvia, joten käytän tässä suomenkielistä käsitettä kulttuurienvälisen osaaminen, johon sisältyvät taitojen ja ymmärryksen ohella myös asenteet ja avoimuus. Kyse ei tällöin ole taitojen kokoelmasta, vaan luonteeltaan muuttuvasta, kontekstisidonnaisesta käsitteestä, joka sisältää ajatuksen jatkuvasta oppimisesta ja kasvusta. Kulttuurienvälisen osaaminen voi musiikin yhteydessä mukailla Schippersin (2010, 169) visiota laaja-alaisesta traditioitten, autenttisuuden ja kontekstien tuntemusta, josta kuitenkin irrottaudutaan muistaen, että musiikin ydin ei ole oikeellisuus, vaan sen voima koskettaa ihmisiä.

Westerlund, Karlsen ja Partti (2020, 1) herättelevät tekstissään kehittämään musiikkikasvattajien koulutusta kulttuurienvälisen kasvatuksen arvojen mukaisesti, jotta musiikkikasvattajat voisivat ottaa muutosagentin paikan yhteiskunnallisina vaikuttajina yhä moninaisemmaksi muuttuvassa todellisuudessa. Musiikkia on historian aikana käytetty välineenä kansakuntien yhtenäisyyden kasvattamisessa ja luomassa illuusiota jaetuista arvoista. Nykyään olisi naivia olettaa, että yksilön musiikilliset mieltymykset voisi määrittää etnisen taustan tai kotimaan perusteella. Ihmiset eivät välttämättä identifioitu musiikkikulttuuriin, joka mielletään kuuluvaksi heidän kotimaahansa tai etniseen taustaansa. Todellisuus on paljon monimuotoisempi. Yhteiskunnallinen kehitys on muutenkin suuntautunut sosiaalisesti rakentuneista identiteeteistä kohti yksilöllisesti rakentuneita identiteettejä. (Ks. esim. Schippers 2010, 30.) Westerlund, Karlsen ja Partti (2020, 2) haastavatkin pohtimaan, kuinka musiikin avulla voisi oppia elämään erilaisina ja luomaan silti musiikillisia jakamisen tiloja. He nostavat esille myös Kivelän (2004) sanoittamana pedagogisen paradoksin, joka lienee kokemuksena monelle opettajalle tuttu: koulutuksen tavoitteena on toisaalta kasvattaa uutta sukupolvea osalliseksi ympäröivän yhteiskunnan kulttuuriperinnoistä, toisaalta valmentaa opiskelijoita jatkuvaan uudistumiseen ja rohkaista heitä tarttumaan aktiivisesti kulttuurisen ja sosiaalisen tulevaisuuden rakentamiseen (Westerlund ym. 2020, 4).

Albi Odendaal (2020) muistuttaa Etelä-Afrikan kulttuurienvälisestä musiikinopettajakoulutusta käsittelevässä artikkelissaan tämänkin tutkimuksen ympäristönä toimivan maan kulttuurisesta moninaisuudesta: Etelä-Afrikassa puhutaan vähintään 26 eri kieltä, joista 11 on virallisia. Jokaisen kieliryhmän perinteisiin on



kuulunut lukuisia musiikkitraditioita, jotka ovat vuosisatojen aikana fuusioituneet keskenään. Lisäksi eri musiikinlajeja ja tyylejä on jatkuvasti tullut ihmisten käyttöön maan rajojen ulkopuolelta. Odendaal (2020, 151) näkee musiikin moninaisuuden rikkautena, eikä uhkana alkuperäisille kulttuuri-identiteeteille. Samaa musiikillisen moninaisuuden mukanaan tuomaan rikkauteen viittaa Schippers (2010, 32). Aikanaan apartheid-politiikka perustui virallisesti ajatukselle kulttuuriryhmien identiteettien suojelemisesta erottamalla ryhmät toisistaan. Poliitiikan epätasa-arvoistavat jäljet näkyvät maassa edelleen mm. tulojen jakautumisessa. (Odendaal 2020, 151.) Maan opetussuunnitelmissa ei Odendaalin (2020, 152) mukaan suinkaan korostu kulttuurienvälinen musiikkikasvatus, vaan sosiaalisen koheesion ja ihmisoikeuksien tukeminen – tavoitteena on vahvistaa identiteetin yhteisiä elementtejä ja yhteistyötä eri ihmisryhmien välillä.

Musiikkikasvatuksen opiskelijat saavat Etelä-Afrikassa valita joko länsimaisen taidemusiikin, afrikkalaisen musiikin tai jazzin linjan ja heidän tulee opiskella ainakin yksi lukukausi toisella linjalla. Afrikkalaista musiikkia kuitenkin opetetaan länsimaisen taidemusiikin teorian kautta, mutta afrikkalainen lähestymistapa ei näy länsimaisen musiikin linjalla. (Odendaal 2020, 152-153.) Odendaal (2020, 153) arvioi ilmiön syyksi sen, että afrikkalaisen musiikin arvostusta ehkä pyritään tietoisesti tai tiedostamatta nostamaan länsimaisen teorian avulla. Vaarana on kuitenkin samalla perinteen rikkauden merkittävä kapeutuminen ja ehkä jopa tietyn musiikillisen ilmaisun kanonisointi, kuten on hyvää tarkoittaen tapahtunut vaikkapa vietnamilaisessa konservatoriojärjestelmässä (ks. Schippers 2010, 11). Mahdollisuuksia huomioida afrikkalainen lähestymistapa musiikin oppimisessa lisää esimerkiksi Edward Lebakan (2017) väitöskirja, jossa hän kuvaa seikkaperäisesti musiikin oppimisen traditioita erilaisissa musiikillisissa konteksteissa eteläafrikkalaisen pedi-kansan keskuudessa.

Länsimaisella musiikkikasvatuksella olisi paljon opittavaa muiden kulttuurien lähestymistavoista ja musiikkisuhteesta. Huib Schippers (2010, 6) vertaa kirjassaan länsimaiseen taidemusiikkiin liittyviä, kognitiiviseen prosessointiin ja tekniseen harjoitteluun perustuvia musiikinoppimismenetelmiä muista musiikkikulttuureista löytyviin lähestymistapoihin. Kaikkea musiikin oppimista ei hänen mukaansa voi purkaa auki ja selittää askel askeleelta kognitiivisesti, vaan oppiminen ”musiikissa”, musisoimisen ja musiikillisen vuorovaikutuksen keinoin saattaa olla syvempää ja hienovaraisempaa: monia musiikin elementtejä on mahdotonta sanallistaa. Hän toivookin länsimaisen musiikkikasvatuksen kasvavan kulttuureiden vuorovaikutussuhteessa yhden oikean ideaalista tutkimisen, dominoimisen, eksotisoimisen, sietämisen ja hyväksymisen kautta inklusioon kulttuureiden moninaisessa todellisuudessa (Schippers 2010, xviii).

Schippers (2010, 6) kuvaa esimerkiksi kokemustaan intialaisen sitarinsoiton opiskelusta perinteisin menetelmin. Opiskelu sisälsi gurun kanssa vuosien tiiviin yhteistyön, jonka aikana hänen länsimainen, kognitiivinen ja ahdistusta herättävä ”oikein soittamiseen” pyrkimisensä vaihtui rytmisestä ja melodisesta tilasta nauttimiseksi. Samoin hän kertoo japanilaisessa shakuhachin soiton opiskelussa ajateltavan, että opettajan liika sekaantuminen oppilaan oppimisprosessiin on kuin maanviljelijä kiskoisi riisin taimia ylöspäin nopeuttaakseen kasvua: taimet

irtoavat maasta ja kuolevat. (Schippers 2010, 6). Australialaisopiskelijat puolestaan kokivat valaistuneensa Kambodzassa musiikin yhteisöllisestä olemuksesta ja siitä, kuinka luonteva vuorovaikutuksen laajentaja jaettu musiikillinen kokemus voi olla (Bartleet ym. 2020, 173). Etelä-Afrikassa kuoroyhteistyötä tehneet yhdysvaltalaisopettajat kokivat niin ikään ajatuksensa musiikin oppimisen tavoista, merkityksestä, estetiikasta ja esiintyjien ja yleisön välisestä suhteesta muuttuneen perustavanlaatuisesti toisenlaiseen musiikkikulttuuriin tutustumisen myötä. Etelä-Afrikassa vaikkapa yleisö voi täysin luontevasti liittyä konsertissa esitykseen laulaen ja tanssien, mikä länsimaisessa konserttikulttuurissa voisi vähintään herättää hämmennystä. (Walling 2020, 261-265.)

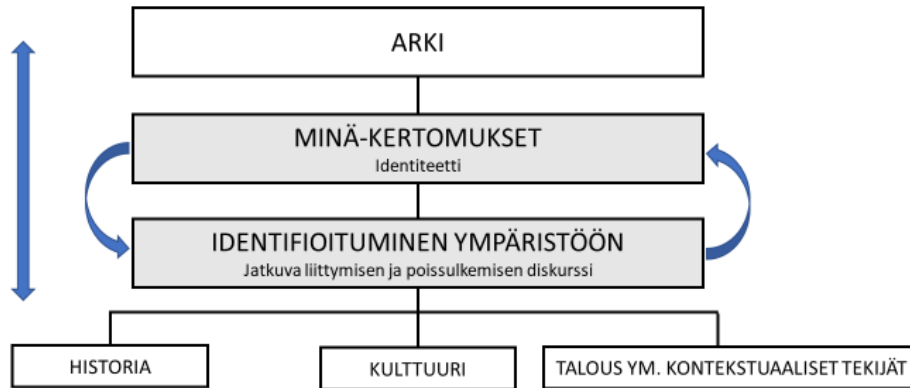
Itse näen näissä ajatuksissa suoria viittauksia niin sosiaaliseen osallisuuteen tähtäävään musiikinpedagogiikkaan kuin musiikillisen toimijuuden tematiikkaankin. Omaan työhöni kulttuurienvälinen musiikkikasvatus tarjoaa arvopohjan ja osallisuuden viitekehys ikään kuin välineet arvojen toteuttamiseen. Toisaalta kaikkien ihmisten tasa-arvoisen oikeuden osallisuuteen voidaan katsoa olevan elementillinen osa kulttuurienvälisen kasvatuksen arvopohjaa. Tässä mielessä käsitteet ovat myös punoutuneet yhteen.

## 2.2 Osallisuus

Kriittinen kulttuurienvälinen kasvatus tähtää sosiaalisen oikeudenmukaisuuden lisäämiseen, hyvän elämän edellytysten takaamiseen kaikille (ks. esim. Mikander ym. 2018, 40). STTEP-musiikkikoululaisten haastatteluaineistosta lisensiaatin-työvaiheessa hahmottunut jäsenyys, jonka nimesin ”elämäkuvaksi”, pyrki kuvaamaan musiikkikoulutoiminnan havaittua tukea hyvän elämän edellytyksille (Kuvio 1). Tavoitteeni oli mahdollisimman laaja-alaisesti ymmärtää STTEP-musiikkikoululaisen elämismaailmaa ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Tahdoin liittää mukaan sekä henkilöstä ulospäin havaittavan toiminnan että sisäiset prosessit yhdessä kontekstuaalisten tekijöiden kanssa. Elämäkuvan käsite koostui lopulta kolmesta osatekijästä: ”arki”, ”minä-kertomukset/identiteetti” ja ”identifioituminen ympäristöön/liittymisen ja poissulkemisen diskurssi”.

Elämäkuvan käsitteen ytimen muodostaa prosessimuotoinen identiteetti. Ympäristöön identifioituminen synnyttää minä-kertomuksia, jotka ohjaavat ympäristöön identifioitumista. Kontekstuaalisista tekijöistä (historia, kulttuuri, talous ym.) tehdyt tulkinnat vaikuttavat identifioitumisprosessin taustalla. Prosessi tulee näkyväksi, pintatasolle, arjen toiminnassa ja valinnoissa. Arjen toiminta sekä kontekstuaaliset tekijät vaikuttavat myös suoraan toisiinsa. Pyrin jäsentämään ymmärrystäni STTEP-musiikkikoululaisista tämän kuvion mukaisesti perehtymällä sekä heidän minä-kertomuksiinsa, arkeensa että heidän arkeensa vaikuttaviin kontekstuaalisiin tekijöihin. (Salminen 2004, 60-61.) Oheinen kuvio havainnollistaa elämäkuvan käsitettä:

# Elämätkuva



KUVIO 1 Elämätkuuan käsite (Salminen 2004, 60)

Käsitteen avulla kuitenkin oli vaikea liittyä muuhun tieteelliseen tutkimukseen, eikä se vielä riittänyt kuvaamaan dynamiikkaa rakenneosiensa välillä. Musiikkikoulun oppilaat olivat kuvanneet monin eri tavoin musiikkiharrastuksen vaikutusta elämässään, mutta en ollut löytänyt tyydyttävää vastausta "miksi"-kysymyksiini. Kiihtyneen kuorotutkimusaktiivisuuden myötä pinnalle alkoi nousta tutkimuksin tuettu käsitys kuoroharrastuksen hyvinvointivaikutuksista. Viimein törmäsin hyvinvointitutkimuksiin perehtymisen kautta osallisuuden käsitteeseen. Erityisesti Raivion sekä Karjalaisen (2013, 17; Kuvio 2) hahmottama jäsenyys osallisuuden osatekijöistä innosti palaamaan haastatteluaineistojen ääreen: löytyisikö osallisuuden käsitteestä selittäjä musiikkikoululaisten kokemuksille? Avukseni otin excel-taulukon, johon ryhmittelin osallisuuden osatekijät ja sijoitin osatekijöiden mukaisesti teemoiteltuja haastatteluiden tekstiotteita vastaavasti. Palaset istuivat paikoilleen. Elämätkuuan käsitteestäni "arki" kuvasi jokseenkin samoja asioita kuin Raivion ja Karjalaisen "having", "minä-kertomukset" vastasi osallisuuden osatekijää "acting" ja "identifioituminen ympäristöön" osatekijää "belonging". Esittämieni kontekstuaalisten tekijöiden ("historia, kulttuuri, talous ym. kontekstuaaliset tekijät") saattoi katsoa olevan läsnä uppoutuneina edellä mainittuihin osallisuuden osatekijöihin, mutta ne olivat aineistossa sisällöllisesti sukua myös Isolan, Kaartisen, Leemannin, Lääperin, Schneiderin, Valtarin ja Keto-Tokoin (2017, 19) teoreettisen viitekehyksen pohdinnalle osallisuuden, resurssien ja tarpeitten välisestä suhteesta. Osallisuuden teoreettisen viitekehyksen voi siis katsoa kummunneen aidosti aineistosta: jaotteluni hahmottui aineistosta vuosia ennen kuin olin osallisuuden käsitteestä tietoinen.

Osallisuus on hyvin moniulotteinen käsite, joka kokoaa yhteen niin hyvinvointiin, merkityksellisyyskokemukseen, toimijuuteen, toimintakykyisyyteen, motivaatioon, yhteyden ja kuulumisen kokemuksiin, talouteen, sosiaalipolitiikkaan, kehitystyöhön kuin luovuuteen, kulttuuriin ja terveyteenkin liittyviä ulottuvuuksia. Arkikielessä osallisuuden käsite sekoitetaan usein osallistumisen

käsitteeseen, mutta kyse on kuitenkin syvemmästä ja laaja-alaisemmasta kokonaisuudesta. Makrotasolla osallisuutta tarkastellaan esimerkiksi kansalaisten mahdollisuuksina osallistua yhteiskuntaan ja valtion keinoina tukea tätä. Mikrotasolla sosiaalinen osallisuus on kuitenkin ennen kaikkea kokemuksellinen, tunneperäinen ilmiö, johon liittyvät muiden muassa yksilön toimintakyvyt, yhteyssyyden kokemus, vaikutusmahdollisuudet ja valtaistuminen. (Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015, 1, 5; Männistö, Fornaciari & Tervasmäki 2017, 92; Raivio & Karjalainen 2013, 14.) Osallisuus ilmenee tuntemisena, kuulumisena sekä toimintana ja on yhteydessä henkilön elämismaailmaan, identiteettiin ja ihmiskäsitykseen. Se on sitoutumista, toimimista ja vaikuttamista omaa elämää koskeviin asioihin sekä vastuun kantamista toiminnan seurauksista. (Särkelä-Kukko 2014, 35-36.) Henkilön toimintakyvyt ja osallisuuden kokemus vaihtelevat prosessimaisesti elämän aikana (Raivio & Karjalainen 2013, 15).

Osallisuuden käsitteen nykyinen muoto syntyi 70- ja 80-lukujen Ranskassa, kun hyvinvointijärjestelmän ulkopuolelle jääneiden ihmisten osallistumista yhteiskuntaan pyrittiin tukemaan. Osallisuuden mahdollistaminen on edelleen lukuisissa kansainvälisissä kehittämissuunnitelmissa keskeinen itseisarvoinen tavoite sekä samanaikaisesti keino tasa-arvoisen ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan rakentamiseen sekä syrjäytymisen ja köyhyyden vähentämiseen. Osallisuuden katsotaan varmistavan yksilöiden mahdollisuuden osallistua talous-, yhteiskunta- ja kulttuurielämään siten, että he voivat saavuttaa ihmisarvoisen elämänlaadun. (Leemann ym. 2015, 2-4.)

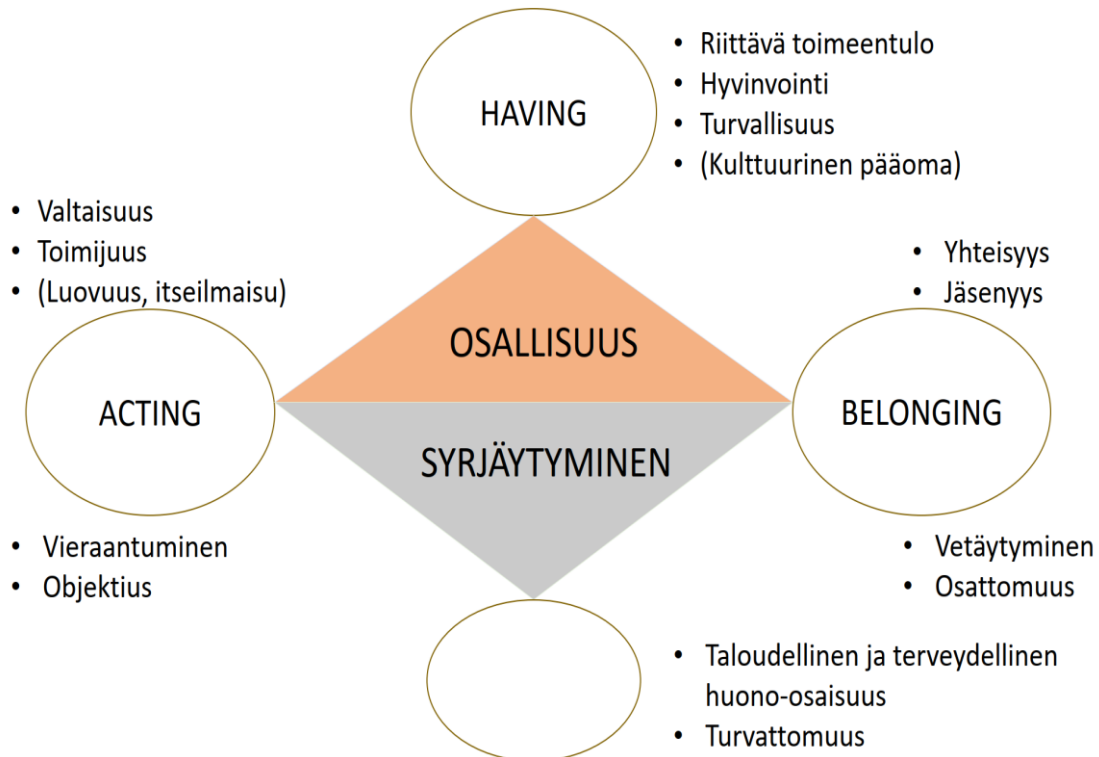
Pedagogiikan tutkimuksessa osallisuutta tarkastellaan nimenomaan ihmisen luontaisena tarpeena kuulua yhteisöön omana itsenään siten, että hänellä on vaikutusmahdollisuus yhteisön toimintaan (Rautiainen, Toom, Tähtinen 2017, 11). Vahvana arvovaikuttajana osallisuuden syntyyn liittyvässä keskustelussa on toiminut kasvatustutkija Paulo Freire, joka näki dialogisten pedagogisten käytänteiden kehittämisen, jonka käytännön ratkaisuna voi tulkita myös oppilaiden osallistumisen ja osallisuuden lisäämisenä, edellytyksenä vapautumiselle yhteiskunnallisesta sorrosta ja näin ollen tasa-arvoisemman yhteiskunnan synnylle. Freiren mukaan ihminen, joka ei saa toimia vastuullisesti ja luovasti, kärsii, joten opettajien ja oppilaiden tulisi kaikkien oppia toisiltaan, kasvaa yhdessä ja jakaa vastuu oppimisesta dialogisessa prosessissa. Reflektoivan osallistumisen tulisi korvata tallettava kasvatustapa. (Freire ym. 2016, 69-85). Esimerkiksi koulun rakenteissa ja lasten kohtaamisissa ilmenevä ulkoapäin määrittely, byrokraattisuus ja patriarkaalisuus heikentävät osallisuutta (Rouvinen-Wilenius 2014, 60). Aitoon dialogiin kannustetaan myös laaja-alaisemmassa osallisuuden tutkimuksessa (ks. esim. Raivio & Karjalainen 2013, 14).

Suomalaisessa osallisuustutkimuksessa korostetaan erityisesti sosiaalisen osallisuuden luonnetta tunneperäisenä, subjektiivisena, vuorovaikutuksessa syntyvänä ilmiönä. Keskeistä tällöin on yhteisöön kuulumisen tunne sekä kokemus vaikutusmahdollisuuksista oman elämän kulkuun. (Leemann ym. 2015, 5.) Osallisuuden kokemukset voivat syntyä arjessa vaikkapa nähdyksi ja kuulluksi tulemisen tunteesta, kohtaamisista, omiin ja yhteisiin asioihin vaikuttamisesta,

kuulumisesta ryhmään ja sosiaalisista suhteista (Särkelä-Kukko 2014, 36). Kuulumisen tunteen syntyminen puolestaan edellyttää empatiakykyä, ymmärrystä ja yhteistä kommunikointitapaa. Tunneilmaisu ja tunteiden jakaminen lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta, mutta jos tunteet sivuutetaan tai ryhmässä ei koe arvostusta, on yhteenkuuluvuuden kokeminen vaikeaa. (Särkelä-Kukko 2014, 41-43.) Sosiaalinen osallisuus onkin kokemuksellisena prosessina laajempi käsite kuin osallistuminen, johon käsite arkikielessä usein sekoittuu. Osallistuminen toki voi tukea osallisuuden tunteen syntyä, mutta osallistumisen määrä ei välttämättä ole suhteessa sosiaalisen osallisuuden kokemukseen. (Leemann ym. 2015, 5-6.)

Erik Allardt (1976) hyvinvointiteoria on Suomessa yleisesti käytössä teoreettisena lähtökohtana osallisuuteen liittyvälle pohdinnalle (Leemann ym. 2015, 5). Erik Allardt (1976) tahtoi tarkastella yhteispohjoismaisessa tutkimuksessaan hyvinvointia laaja-alaisemmin kuin pelkän talouden näkökulmasta, koska silloisten selvitysten mukaan oli todettu, että objektiivisen elintason ja subjektiivisten hyvinvoinnin kokemusten väliset riippuvuudet ovat hyvin heikkoja. Samankaltaiseen johtopäätökseen on myöhemmin tullut huono-osaisuutta koskevissa tutkimuksissaan muiden muassa professori Juho Saari (2015, 28, 188), joka on viime vuosien merkittävä kotimainen sosiaali- ja terveystieteiden vaikuttaja: yksilö voi esimerkiksi olla köyhä ja silti omasta mielestään hyvinvoiva, mikäli hän voi kunnioittaa itseään. Bruttokansantuotetta, varallisuutta, teknologista kehitystä ja sosiaalista modernisaatiota laaja-alaisempaa näkökulmaa kehitystutkimukseen peräänkuulutti pari vuosikymmentä Allardt jälkeen myös filosofi Amartya Sen (1999), joka on merkittävällä tavalla suunnannut kansainvälistä osallisuuden tutkimusta korostamalla toimintakykyjen ja toimintamahdollisuuksien (*capabilities*) merkitystä elämänlaadulle.

Allardt määrittelee hyvinvoinnin tilana, jossa ihmisellä on mahdollisuus saada keskeiset elintason ja elämänlaatuun liittyvät tarpeensa tyydytyiksi. Tarpeet hän näkee olemukseltaan perustavampina kuin toivomukset ja hyvinvoinnin pysyvämpänä elementtinä kuin onnen, joka on tunne. Elintason vaikuttavat aineelliset resurssit, kun puolestaan elämänlaatua määrittävät ihmisten väliset, ihmisen ja yhteiskunnan sekä ihmisen ja luonnon väliset suhteet sekä itsensä toteuttamisen osatekijät. (Allardt 1976, 21-33.) Itsensä toteuttamisen osatekijöistä Allardt (1976, 47) mainitsee yksilön saaman arvostuksen, mahdollisuuden harrastuksiin ja vapaa-ajan toimintaan, mahdollisuuden poliittiseen toimintaan sekä sen, että yksilöä pidetään persoonana. Lopulta hän jakaa hyvinvoinnin kolmeen osatekijään: elintaso (*having*: tulot, asumistaso, työllisyys, koulutus, terveys), yhteisyysuhteet (*loving*: paikallisyhteisyys, perheyhteisyys, ystävyysuhteet) sekä itsensä toteuttamisen muodot (*being*: arvonanto, korvaamattomuus, poliittiset resurssit, mielenkiintoinen vapaa-ajan toiminta). Tämän kolmijaon pohjalle Raivio ja Karjalainen (2013, 17; Kuvio 2) ovat rakentaneet osallisuuden osatekijöiden jaottelunsa, jota käytän teoreettisena viitekehyksenä tutkimuksessani.



KUVIO 2 Osallisuuden osatekijät (Raivio & Karjalainen 2013, 17 pohjalta)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkijat Raivio ja Karjalainen (2013, 16) jatkavat Allardtin hyvinvointiviitekehityksen pohjalta sosiaalisen osallisuuden osatekijät kolmeen osaan: riittävä toimeentulo, hyvinvointi sekä taloudellinen osallisuus (*having*), valtaisuus, toimijuus sekä toiminnallinen osallisuus (*acting*) ja yhteisöihin kuuluminen, jäsenyys sekä yhteisöllinen osallisuus (*belonging*). Osallisuuden osatekijöiden toteutuminen elämässä ilmentää yksilötason hyvinvointia, joka tuottaa yhteiskuntaan sosiaalista kestävyyttä. Sosiaalinen kestävyys puolestaan näkyy yhteiskunnassa sosiaalisena koheesiona, luottamuksena, suvaitsevaisuutena, tulonjakoina, terveytenä ja toimintakykyinä. Sosiaalinen osallisuus suojaa disorganisaatioilmiöiltä, kuten rikollisuudelta ja huumeilta, hyvinvointivaajeilta ja syrjäytymiseltä. Sosiaali- ja terveysministeriön ohjelmassa on jo 2010-luvun alusta lähtien nähty myös taiteen ja kulttuurin saavutettavuus sekä moninaisuus tavoitteina, joilla osallisuutta voidaan lisätä. (Raivio & Karjalainen, 2013, 17-19, 31.) Olen lisännyt alkuperäisen kuvion "having" osatekijään erikseen näkyviin kulttuurisen pääoman (ks. esim. Bourdieu 1989, 17) ja "acting" osatekijään luovuuden ja itseilmaisun, koska ne liittyvät kyseisiin osatekijöihin, mutta kulttuurisen pääoman, luovuuden ja itseilmaisun merkitys korostuu sovellettaessa jaottelua musiikkiharrastusten puolelle. Alkuperäiseenkin kuvioon kuuluvan tyhjän ympyrän olen tulkinnut havainnollistavan syrjäytymiseen ja osattomuuteen liittyvää tyhjyyttä ja puutetta.

Osallisuuteen liittyvät yksilöllisten kokemusten ohella toimintakyvyt (*capabilities*), jotka voidaan suomeksi kääntää myös toimintamahdollisuuksina tai toimintavapauksina (Raivio & Karjalainen 2013, 14). Filosofit Amartya Sen (1999) ja Martha Nussbaum (2000) nostivat kirjoissaan esiin näkökulman toimintakykyjen

merkityksestä hyvän elämän edellytyksenä. Tällöin ei keskitytä tarkastelemaan yksilön resursseja tai tyytyväisyyttä, vaan mitä hänen on oikeasti mahdollista tehdä ja olla (Nussbaum 2000, 12; Sen 1999, 74). Esimerkiksi elämän merkityksellisyys saattaa tuottaa olemiseen sen kaltaista väljyyttä, joka kompensoi taloudellista niukkuutta (Isola ym. 2017, 18).

Nussbaum (2000) kokoaa hyvän elämän edellytyksiin liittyvät perustoimintamahdollisuudet kymmeneen kohtaan. Nämä ovat mahdollisuus elämään, mahdollisuus terveyteen, mahdollisuus ruumiilliseen koskemattomuuteen, mahdollisuus aistimiseen, mielikuvitukseen ja ajatteluun, mahdollisuus kiintymykseen ja tunteisiin, mahdollisuus kriittiseen perusteluun ja järjen käyttöön, mahdollisuus kuulumiseen, liittymiseen ja jäsenyyteen, mahdollisuus luontosuhteeseen, mahdollisuus leikkiin ja mahdollisuus hallita omaa ympäristöä. (Emt. 2000, 78-80.) Edellä mainitut toimintamahdollisuudet voi jäsentää myös Alldartin (1976) kolmijaon, "having", "loving", "being" alle, kuten Särkelä-Kukko (2014, 38) osoittaa artikkelissaan.

Toimintavalmiuksiin keskittyvässä tarkastelussa kuitenkin korostetaan toimijuutta ja vapautta, kun osallisuus käsitteenä viittaa myös olemiseen ja voimavaroihin kiinnittymiseen (Isola ym. 2017, 10). Ihmisen hyvinvoinnille ja elämähallinnalle on toimintakykyteorian näkökulman mukaan keskeistä kyky muuntaa käytettävissä olevat resurssit elämänlaaduksi. Toimintakykyjen toteutumisen kannalta puolestaan olennaista on ihmisen sitoutumiskyky hyvinvointia edistävään tavoitteelliseen toimintaan, yksilön identiteetti sekä vuorovaikutus toisten kanssa. (Saari 2015, 39, 111, 186.) Parantuneet toimintakyvyt johtavat tyypillisesti myös kykyyn olla tuottava ja ansaita taloudellisesti enemmän tuloja, kun puolestaan tulojen vaikutus toimintakykyihin vaihtelee eri yhteisöissä, perheissä sekä yksilöiden välillä. Toimintakyvyillä on suora merkitys ihmisten hyvinvoinnille ja vapaudelle sekä epäsuora vaikutus yhteiskunnalliseen muutokseen ja talouskasvuun. (Sen 1999, 88, 90, 296.)

Musiikkikasvatustutkimuksissa runsaasti sivuttu osallisuuden osatekijä, joka huomioidaan myös Raivion ja Karjalaisen jaottelussa (Raivio & Karjalainen 2013, 17; Kuvio 2) on sosiaalinen pääoma. Ihminen on uppoutuneena (*embedded*) sosiaalisiin verkostoihin ja sidoksiin, joissa hän määrittää omaa asemaansa suhteessa muihin toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevien ihmisten ja organisaatioiden kentällä. Näitä kenttiä on kullakin useita esimerkiksi työelämässä, koulutuksessa, harrastuksissa ja kotipiirissä. Koettu suhteellinen asema vaikuttaa myös elintasoon, elämänlaatuun ja kuolleisuuteen. (Saari 2015, 46-48, 94.) Sosiologian klassikon, Pierre Bourdieun kenttäteorian mukaan ihmiset pyrkivät menestymään kentillä hyödyntäen taloudellista, sosiaalista, kulttuurista ja symbolista pääomaa. Symbolisella pääomalla tarkoitetaan esimerkiksi arvostusta tai pätevyuden tunnustusta, kulttuurisella pääomalla vaikkapa taitoa toimia erilaisissa kulttuuriympäristöissä ja arvostettua kulttuurimakua, taloudellisella pääomalla rahaa sekä omaisuutta ja sosiaalisella pääomalla esimerkiksi sosiaalisia verkostoja ja jäsenyyksiä. (Bourdieu 1989, 17; Bourdieu 1986.) Sosiaalisen pääoman merkityksen nosti erityisen huomion kohteeksi Robert D. Putnam (1993) tutkiessaan yhteiskuntien suorituskykyä Italiassa ja Yhdysvalloissa. Hän tulkitsi

sosiaalisen pääoman, eli sosiaalisten verkostojen, normien ja luottamuksen selittävän hyvinvointieroja eri alueiden välillä (Putnam 1993). Kulttuurialan toimijat innostuivat 2000-luvun alussa erityisesti Markku T. Hyypän (ks. esim. 2001, 2002, 2006, 2011) lääketieteen tutkimuksesta, jonka tulokset osoittivat sosiaalisen pääoman positiiviset terveysvaikutukset ja kannustivat näin ihmisiä kulttuuriharrastusten, kuten kuorolaulun pariin. Hyypän tutkimusten mukaan vaikkapa hyvien ystävien olemassaolo on terveydelle tärkeämpää kuin tupakoimattomuus ja muita kohtaan tunnettu epäluottamus haitallisempaa kuin ylipaino. Terveyden itsenäisinä selittäjinä nousivat esille esimerkiksi kansalaistoiminta, harrastustoiminta ja kuorolaulu. (Hyypä 2002, 42.)

Sosiaalisen pääoman rinnalla Raivion ja Karjalaisen (2013, 17, Kuvio 2) sosiaalisen osallisuuden osatekijäjaottelun ”belonging”-sektoriin liittyy yhteisyyden ja kuulumisen kokemus. Liittymisen ja kuulumisen tarve on perustavanlaatuisen inhimillinen ominaisuus. Ihmiselle on luontaista virittyä jatkuvasti toisiin ihmisiin ympärillään. Toisen ihmisen tuottama katse, kosketus, sana tai vaikkapa musiikki on merkki, joka vaikuttaa vastaanottajan autonomiseen hermostoon. Myös nähdyksi ja kuulluksi tuleminen aiheuttaa ihmisessä fysiologisen reaktion. Yhteisen virittäytymisen avulla voi saada kokemuksen merkityksenantoprosessien, tunteiden sekä ajatusten jakamisesta. Oman merkityksellisyyden kokemiseen tarvitaan yhteys toiseen ihmiseen tai muuhun olevaiseen sekä irrottautuminen käsillä olevasta hetkestä. Irrottautumista tunteesta kutsutaan myös mentalisaatioksi ja irrottautumista vastoinkäymisistä resilienssiksi. (Isola ym. 2017, 17.)

Yhteenkuuluvuuden vastakohtana voidaan pitää sosiaalista etäisyyttä. Sosiaalista etäisyyttä ja ulkopuolisuutta vahvistavia tekijöitä ovat sosioekonomiset jaot, statukset sekä kulttuurierot. Yhteiskunnan tasolla ryhmien välinen suuri sosiaalinen etäisyys johtaa usein levottomuuksiin, kun pieni etäisyys puolestaan saattaa häiritä eri ryhmien välistä yhteiskunnallista vuorovaikutusta. Kun yhteenkuuluvuutta ei tunneta, voi toista ryhmää kohtaan vallita solidaarisuusvaje tai empatiakuilu, jolloin auttamishalukkuus on heikkoa. Ulossulkeminen aiheuttaa jopa aivotasolla havaittavaa ”sosiaalista kipua”. Kuuluminen yhteisöön tuo arvostusta ja luottamusta, kun taas arvostuksen ja luottamuksen osoittaminen lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta. Sosiaalinen tuki myös auttaa kestämaan elämän vastoinkäymisiä, kuten rikkonaista lapsuutta. (Saari 2015, 89-92, 95, 104, 198, 202.) Toisaalta sosiaalista tukea ja pääomaa voi olla vaikea hyödyntää, jos identiteettikysymykset, kuten trauman seurauksena vaurioitunut yhteys minuuteen, hankaloittavat luottamuksen ja vuorovaikutuksen syntymistä (Niemelä 2002, 76, 80-81). Niemelä (2002, 89-90) korostaa kolmannen sektorin toiminnan merkitystä tilanteissa, joissa yksilön lähisuhdeverkot eivät toimi. Heikot sosiaaliset ja taloudelliset resurssit sekä toimintakykyjen puute voivat johtaa pitkäaikaiseen köyhyyteen ja huono-osaisuuteen – prosessin seurauksena ihminen syrjäytyy (Saari 2015, 103).

Eräs osallisuuden osatekijä (Kuvio 2) on valtaisuus (*empowerment*), jota kutsutaan suomenkielisessä kirjallisuudessa toisinaan myös voimaantumiseksi tai valtaantumiseksi. Valtaisuus on kykyä nähdä, arvioida ja ilmaista toiminnan tavoitteita, perusteita ja toteutusta sekä omia vaikutusmahdollisuuksia näihin



(Rouvinen-Wilenius 2014, 52). Se syntyy toimijuuden ja ulkoisten rakenteitten vuorovaikutuksessa. Valtaisuus on resursseihin ja päätöksiin liittyvää omistajuutta, autonomiaa, itsevarmuutta, omanarvontuntoa ja itseohjautuvuutta (Narayan 2005, 3-6). Yksilöiden valtaistuminen vahvistaa yhteisön mahdollisuutta vaikuttaa elinympäristöönsä. Ihmisten täytyy osata ottaa omat voimavarat käyttöön, tunnistaa taitojaan ja olosuhteita, jotta osallisuus olisi mahdollista. Käytännössä tätä voidaan tukea vahvistamalla identiteettiä. (Rouvinen-Wilenius 2014, 52.)

Valtaisuuden puutteesta kertoo sosiaalista häpeää ja kärsimystä sisältävä huono-osaisuusidentiteetti. Huono-osaisuusidentiteetti viittaa pysyvään minuuden vahingoittumiseen, jonka myötä huono-osaisuus myös periytyy sukupolvelta toiselle – syntyy köyhyyden kehä (Niemelä 2002, 80-81; Saari 2015, 38-39). Osallisuutta ei voida vahvistaa ylhäältä alas suunnatuilla toimilla, vaan ihmisten tulee itse kokea asiat merkityksellisiksi ja valtaistua. Tällöin on panostettava luottamuksen rakentamiseen, sitoutumisen tukemiseen ja kuulluksi tulemisen varmistamiseen. (Rouvinen-Wilenius 2014, 62, 67.) Kehitystyössä keskeisenä päämääränä on jo pitkään ollut köyhien ihmisten ja yhteisöiden valtaisuuden lisääminen, jotta elämänhallinta olisi heidän omilla käsissään ja kehitystyö olisi kauaskantoista sekä kestävä (Riddell 2007, 263).

”Acting” osatekijään (Kuvio 2) liittyvä toimijuus on tulevaisuuteen kurottava käsite. Nojaan tässä Kristiansenin (2014, 15) määritelmään, jonka mukaan toimijuus on yksilön uskoa omaan kykyihinsä vaikuttaa elämänsä kulkuun. Käsitteenä toimijuus on hyvin moniulotteinen: ihminen ei koskaan voi olla täysin vapaa toimija, vaan toimijuus toteutuu aina aikaulottuvuudessa suhteessa moneenlaisiin rakenteisiin yksilön ollessa samanaikaisesti myös näiden osana. Rakenteet ovat sitovia, kannattelevia, mutta myös rajoittavia ja toimintamahdollisuuksia kaventavia. Ihminen on toimijana aina myös hauras. (Honkasalo, Ketokivi & Leppo 2014, 366-371.) Näennäisen vapaa toimijakin saattaa alitajuisesti vain toisintaa omaa sosiokulttuurista ympäristöään (Hitlin & Glen 2007, 171). Toimijuus edellyttää luovuutta, tiedostamista tai reflektiota, jotta yksilö saa etäisyyttä rutiineihinsa sekä tunteisiinsa ja voi päättää tehdä toisin. (Isola ym. 2017, 18.) Kuitenkin toimijuus toteutuu aina sosiaalisissa rakenteissa ja vuorovaikutuksessa (Hitlin & Glen 2007, 171-173).

Yhteyden aineellisiin ja aineettomiin hyvinvoinnin lähteisiin voidaan katsoa myös synnyttävän motivaatiota sekä tahdonvoimaa. Itseohjautuvuus, autonomia ja kuulluksi tuleminen esimerkiksi motivoivat tekemään terveyttä edistäviä valintoja. (Isola ym. 2017, 15-16.) Keskeinen käsite tässä yhteydessä on minäpystyvyys, jolla viitataan uskoon omaan suoriutumiseen ja vaikutusmahdollisuuksiin haasteen edessä (Bandura 1997). Hyvän tekeminen ja kokemus merkityksellisyydestä ohjaavat ihmisten voimavarojen käyttöä. Positiivisesti tulevaisuuteen suuntautuva mieli ja usko omaan pystyvyyteen kannustavat ottamaan haastavampia tehtäviä vastaan ja selviytymään tavoitteista. Pakottavuuden tunteen poistuminen myös vapauttaa voimavaroja ja antaa tilaa luovuuden käyttämiseen. (Isola ym. 2017, 15-16.) Luovuuden ilmenemiseen puolestaan liittyy myös Nussbaumin (2000, 80) toimintamahdollisuusjaottelussakin mainittu kyky

leikkiä. Luovien ryhmäprosessien on todettu lisäävän tasa-arvoisuuden kokemusta, kuuluvuutta, merkityksellisyyttä ja rohkaisevan tarttumaan uusiin mahdollisuuksiin (Isola ym. 2017, 40).

Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa on keskeisellä sijalla ollut jo muutama vuosikymmenen ajan musiikillisen toimijuuden käsite. Tällöin arvolähtökohtana ollaan kiinnostuneita ihmisten kokemuksista sekä toimijuudesta musiikin kautta ja musisoinnissa eikä pelkästä taiteellisesta lopputuloksesta (ks. esim. Karlsen 2011, 209). Westerlund (2008, 84-85, 91) kutsuu yksipuolista musiikillisiin tuotoksiin keskittymistä pedagogisten prosessien kustannuksella suorastaan musiikkikasvatuksen arkkiviholliseksi, joka pahimmillaan tappaa ilon musisoinnista. Musiikillisen toimijuuden tutkimuksessa tarkastelun kohteena on yksilön tai yhteisön toimintakyky suhteessa musiikkiin tai musiikilliseen tapahtumaan (Karlsen 2014, 423). Käsite nivoutuu etenkin praksiin perustuvan musiikkikasvatustutkimuksen filosofiaan, jossa musiikki nähdään mm. tärkeänä sosiaalisena muutosvoimana ja välineenä elämänlaadun parantamiseen (ks. esim. Elliott 2007). Toisaalta musiikilliseen toimijuuteen kuuluvissa identiteettiprosesseissa korostuu myös musiikkitoiminnan esteettinen ulottuvuus ja sen merkitykset (ks. esim. DeNora 1999). Musiikillisen toimijuuden käsitteen yhteydessä sivutaan usein lisäksi kysymystä formaalista ja informaalista oppimisesta Lucy Greenin (mm. 2008) populaarimusiikin oppimista käsitteittä tutkimusten viitoittamana (ks. esim. Batt-Rawden & DeNora 2005).

Musiikillisesta toimijuudesta voi erottaa kollektiivisen tason ja yksilöllisen tason. Karlsenin (2011, 111-115) jäsenyyksen mukaan yksilöllisellä tasolla musiikillinen toimijuus ilmenee kykynä käyttää musiikkia itsesäätelyyn (esim. tunteiden tunnistaminen ja säätely, energiatason nostaminen tai kehon toimintojen rauhoittaminen), identiteetin muodostamiseen (esim. liittyminen, tarinallistaminen, toisenlaisen asemoitumisen tutkistelu), itsesuojeluun (oman tilan rajaaminen musiikin avulla vaikkapa meluisassa ympäristössä), ajatteluun (esim. tapahtumien palauttaminen mieleen ja kokemusten käsittely, kognitiivisten prosessien stimuloiminen), olemiseen (esim. turvallisuuden tunne, hengellinen kokeminen, tietoisuuden ja mielikuvituksen virittäminen) ja musiikillisten taitojen kehittämiseen (soittaminen, laulaminen, säveltäminen). Kollektiivinen musiikillinen toimijuus puolestaan ilmenee musiikin hyödyntämisessä sosiaalisten tilanteiden säätelyyn ja jäsentämiseen, fyysisen yhteistoiminnan koordinointiin, kollektiivisen identiteetin vahvistamiseen ja peilaamiseen, elämismailman mahdollisuuksiin tutustumiseen sekä yhteismusisoinnin mahdollistamiseen. (Karlsen 2011, 111-115.) Merkittävän taustan Karlsenin jäsenyykselle ovat tarjonneet muiden muassa Tia DeNoran (esim. 1999) tutkimukset ihmisten tavoista hyödyntää musiikkia elämässään.

Oheiset musiikillisen toimijuuden ilmenemismuodot on mahdollista luontevasti jäsentää Raivion & Karjalaisen sosiaalisen osallisuuden osatekijöihin (Kuvio 2: *having, acting & belonging*) liittyviksi siinä määrin, että käsitteet ovat musiikkitoiminnan kuvaajina jopa osittain päällekkäiset. Samoin jaottelu on hyvin samansuuntainen Senin (1999) toimintakykyteoriaan nivoutuvan Nussbaumin

(2000) hyvän elämän edellytysten luettelon kanssa. Musiikillisen toimijuuden ilmenemismuodot keskittyvät nimenomaan musiikkiin, mutta yhteys osallisuuden osatekijöihin on havaittavissa. Oheiseen taulukkoon (Taulukko 1) olen koonnut edellä mainitut jäsennykset rinnakkain tarkasteltaviksi:

TAULUKKO 1 Musiikillisen toimijuuden sekä osallisuus- ja hyvinvointiteorioiden välinen suhde

Allardt (1976): Hyvinvointi	Nussbaum (2000): Hyvän elämän edellytysten perus- toimintamahdollis- suudet	Karlsen (2011): Musiikillinen toi- mijuus	Raivio & Karjalai- nen (2013): Osallisuus
"Having" / Elintaso  Tulot, asumistaso, työllisyys, koulutus, terveys	Elämä, terveys, ruumiillinen koskemattomuus	Itsesuojelu, oleminen, itsesäätely, elämismaailman mahdollisuuksiin tutustuminen	"Having"  Riittävä toimeentulo, hyvinvointi, taloudellinen osallisuus
"Loving" / Yhteisyysuhteet  Paikallisyhteisyys, perheyhteisyys, ystävyyssuhteet	Kiintymys ja tunteet, liittyminen ja jäsenyys, luontosuhde	Sosiaalisten tilanteiden säätely ja jäsentäminen, yhteistoiminnan koordinointi, kollektiivisen identiteetin vahvistaminen	"Belonging"  Yhteisöihin kuuluminen, jäsenyys, yhteisöllinen osallisuus
"Being" / Itsensä toteuttamisen muodot  Arvonanto, korvaamattomuus, poliittiset resurssit, mielenkiintoinen vapaa-ajan toiminta	Mielikuvitus ja ajattelu, perustelu ja järjen käyttö, leikki, oman ympäristön hallinta	Ajattelu, identiteettiprosessit, musiikilliset taidot, yhteismusisointitai- dot	"Acting"  Valtaisuus, toimijuus, toiminnallinen osallisuus

Taulukko 1 havainnollistaa yhteyttä Allardtin (1976), Raivion ja Karjalaisen (2013), Nussbaum (2000) sekä Karlsenin (2011) teorioiden välillä. Allardtin (1976) hyvinvointiteorian "having"-osa-alue, joka koostuu tuloista, asumistasta, työllisyydestä, koulutuksesta ja terveydestä, on saanut Raivion ja Karjalaisen (2013) osallisuuden osatekijänä muodon "riittävä toimeentulo, hyvinvointi ja

taloudellisen osallisuus”. Sisällöltään olen tulkinnut osatekijän vastaavan lähinnä Nussbaumin (2000) teoriaan sisältyviä ihmisen hyvään elämään liittyviä perusoikeuksia elämään, terveyteen ja ruumiilliseen koskemattomuuteen. Karlsein (2011) musiikillisen toimijuuden jäsennyksessä vastaavia tavoitteita sopisi nähdäkseni tukemaan musiikin käyttäminen itsesuojeluun, olemiseen, itsesäätelyyn sekä elämismaailman mahdollisuuksiin tutustumiseen.

Allardtin (1976) hyvinvointiteorian ”loving”, jolla tarkoitetaan paikallisyhteisyyssuhteita, perheyhteisyyttä ja ystävyysuhteita, on muotoutunut Raivion ja Karjalaisen (2013) käsitteistössä asuun ”belonging”, ja sisältää yhteisöihin kuulumisen, jäsenyyden ja yhteisöllisen osallisuuden. Nussbaum (2000) puolestaan nostaa teoriassaan esille näitä vastaavat näkökulmat ihmisen oikeuksista kiintymykseen ja tunteisiin, liittymiseen ja jäsenyyteen sekä luontosuhteeseen. Karlsein (2011) musiikillisen toimijuuden ilmenemismuodoista samankaltaisia tavoitteita voisivat tukea kyvyt sosiaalisten tilanteiden säätelyyn ja jäsentämiseen, yhteistoiminnan koordinointiin sekä kollektiivisen identiteetin vahvistamiseen.

Allardtin (1976) teorian kolmas osa-alue, ”being”, sisältää itsensä toteuttamisen muodot, joihin hän laskee ihmisen tarpeen arvonantoon, korvaamattomuuteen, poliittisiin resursseihin sekä mielenkiintoiseen vapaa-ajan toimintaan. Raivio ja Karjalainen (2013) kuvaavat samankaltaisia tarpeita osallisuuden osatekijällä ”acting”, johon kuuluvat valtaisuus, toimijuus sekä toiminnallinen osallisuus. Nussbaumin (2000) mukaan ihmisellä tulisi vastaavasti olla mahdollisuus mielikuvitukseen ja ajatteluun, perusteluun ja järjen käyttöön, leikkiin sekä oman ympäristön hallintaan. Musiikillisen toimijuuden myötä tarpeita voisivat Karlsein (2011) jaottelun pohjalta täyttää vaikkapa musiikkiin liittyvät ajattelu- ja identiteetti-prosessit sekä musiikillisten ja yhteismusisointitaitojen karttuminen.

## 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 3.1 Tutkimusprosessi

”Kaikissa meissä on voimaa, kaikissa meissä soi”, päättyy Aili Järvelän Vox Aurea -kuorolle säveltämä teos Pato. Tuota voimaa lähdin hahmottamaan jo opiskeluaikoinani: mihin musiikkia tarvitaan? Miksi musiikkia on olemassa? Miten musiikkia voi käyttää? Kysymykset johdattivat Thaimaahan tutustumaan pienenä vähemmistönä elävien kristittyjen musiikkielämään, identiteetin rakentamisen haasteisiin pääosin buddhalaisessa maassa sekä oman musiikkikulttuurin merkityksiin tuossa kontekstissa. ”Kirkko ilman musiikkia on kuin riisi ilman lisukkeita”, totesi itserakentamaansa sähkö-phin-luuttua soittava koillisthaimaalainen kansanmuusikko ja hymyili leveästi hampaattomalla suullaan. Oman musiikki-, tanssi- ja draamaperinteen arvo nousi esille erityisesti ympäristössä, jossa thaimaalainen identiteetti kyseenalaistettiin vähemmistöuskonnon vuoksi. Musiikki tuki yhteisön identiteettiä ja minäkuvan muodostamista. (Kivinen 2000.)

Jyväskylän yliopiston Musiikin laitoksella aloitettiin vuosituuhannen vaihteessa toista vuosikymmentä kestänyt yhteistyö eteläafrikkalaisten yliopistojen kanssa, joka lopulta liitti yhteistyöverkostoon Pretorian yliopiston, North-West -yliopiston (Potchefstroom, Etelä-Afrikka), UNISA:n (University of South Africa), Botswanan yliopiston (Gaborone), Kenyatta yliopiston (Nairobi, Kenia) sekä Africa-yliopiston (Mutare, Zimbabwe). Pretoriassa ISME:n (International Society of Music Education) konferenssissa vuonna 1998 professori Jukka Louhivuoren ja rehtori Sini Louhivuoren aloitteesta käynnistynyt projekti palkkasi alkuvaiheessa Suomen Akatemian rahoituksella kaksi tutkija-opettajaa, ja sain Eija Terhon (o.s. Siljander) kumppanina toisen näistä tehtävistä.

Kolmen vuoden aikana Etelä-Afrikassa järjestettyjen lukuisten tutkimusmatkojen, paikallisten opettajien jatkokoulutuskurssien, musiikkileirien, opiskelujaksojen, opetustehtävien ja kohtaamisten kautta pääsin hämmästelemään musiikin voimaa, joka oli juuri kohottanut ihmisiä nousemaan apartheid-politiikan

varjoista kohti tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa. Musiikin voima tuntui sitä vahvemmalta, mitä vähäisemmiltä näyttivät ulkoiset resurssit ja mahdollisuudet. Oma tutkimukseni keskittyi vähävaraisille lapsille ja nuorille tarkoitettuun STTEP-musiikkikouluun (State Theatre Tshwane Education Project). "You can't do crime if you do music", kuvasi eräs STTEP-musiikkikoulun oppilas kokemustaan musiikkiharrastuksen merkityksestä. Musiikkikoulu avasi harrastusmahdollisuuden lapsille ja nuorille, jotka olisivat muuten viettäneet aikansa townshippien (apartheid-politiikan aikana ihonväriltään mustille ihmisille tarkoitettu asuinalue) kaduilla vaarallisissa olosuhteissa ja oman kuvauksensa mukaan ajautuneet mahdollisesti myös rikolliseen toimintaan. Nuoret kuvasivat musiikin merkitystä kuitenkin syvemmin kuin ajanviettotapana: musiikki auttoi käsittelemään tunteita, rakensi siltoja eri kieliryhmiin kuuluvien harrastajien välille, rauhoitti mielen, antoi uskoa omiin mahdollisuuksiin – viulu saattoi olla kuin paras ystävä. (Salminen 2004.)

Tutkijana lähestyin itselleni vieraita kulttuureita mahdollisimman avoimin mielin, reflektoiden omia taustaoletuksiani ja antaen tutkimuskysymysten rakentua relevanteiksi tutkimuskohteitten ehdoilla. Lähestymistapaani voi hyvin kuvata etnografiseksi. (Ks. esim. Pole ja Morrison 2003, 3-4.) Lähtökohtani rakentuivat paljolti etnomusikologisen tutkimustradition perustalle, mikä osoittautuikin viisaaksi valinnaksi. Toisesta kulttuurista käsin on mahdotonta ennakoida tutkimuskohteen olosuhteita, elämismääailmaa, tarpeita ja arvoja. Toimiminen sekä opetustehtävissä, organisointitehtävissä että tutkijana tarjosi mahdollisuuden päästä samanaikaisesti tarkkailemaan yhteisöjä sisäpuolelta, osallistuvan toimijan sekä ulkopuolelta, toisesta maasta saapuvan vieraan rooleissa (ks. esim. Pike 1990, 31: "emic - etic").

Lisensiaatintyössäni kokosin eteläafrikkalaisen STTEP-musiikkikoulun oppilaiden näkemyksiä harrastuksensa merkityksistä. Tutkimusaineistoa kertyi runsaasti sekä haastatteluitten, observoinnin, tutkimuspäiväkirjan, valokuvien, videoiden, oppilaitten kirjoittamien päiväkirjojen sekä musiikkiäänitysten muodossa. Näkökulmia musiikkiharrastuksen merkityksiin nousi aineistosta niin runsaasti, että kokonaisuuden jäsentäminen ehjäksi kokonaisuudeksi osoittautui hyvin haastavaksi. Tutkimusraportissani päädyin kokoamaan tulokset oman, tulosten pohjalta muodostamani käsitteen "elämänkuva" alle (ks. Kuvio 1). Ratkaisuun en ollut täysin tyytyväinen, mutta näin työn arvon tuolloin vahvemmin siinä, kuinka nuorten eteläafrikkalaisten äänet tulivat kuuluviin mahdollisimman autenttisina. (Salminen 2004.)

Suomessa törmäsin usein tutkijakollegoiden kysymyksiin länsimaisen taidemusiikin opettamisen eettisestä oikeutuksesta eteläafrikkalaisille nuorille – eikö se ole kulttuurin tuhoamista ja kolonialismin jäännös? Jäin keskustelutilanteissa toisinaan sanattomaksi: nuoret olivat itse kuvanneet harrastustaan elämänkulkunsa positiivisena muokkaajana ja voimavarana. Voisivatko lähtökohdat silti olla "väärät"? Toisinaan kiukun tunteitakin nostatti tarve puolustaa tunteieni nuorten oikeutta jatkaa tärkeänä pitämäänsä harrastusta. Keskustelin aiheesta myös Pretorian yliopiston musiikkikasvatuksen professorin Caroline van

Niekerkin kanssa hänen Suomen vierailullaan syksyllä 2006, ja hän rohkaisi minua kirjoittamaan siihenastisesta tutkimuksestani artikkelin. Lopulta artikkelista muodostui yhteisprojekti (Artikkeli 1). Artikkelin tavoitteena oli syventyä pohtimaan STTEP-musiikkikoulutoiminnan oikeutusta sekä erilaisia ulottuvuuksia nimenomaan kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta.

Yhteistyö Jyväskylän yliopiston Musiikin laitoksen ja afrikkalaisten yliopistojen välillä jatkui ulkoministeriön tuella osana North-South Higher Education ohjelmaa vuosina 2004-2007 ja niin ikään ulkoministeriön tuella CIMO:n (Centre of International Mobility) hallinnoimana vuosina 2007-2013 osana North-South-South Higher Education Institution Network Programme -ohjelmaa. Viimeisessä vaiheessa yhteistyöprojektin nimi oli MECI (Music, Education and Cultural Identity), ja sitä johti yliopistonlehtori Pekka Toivanen. Yhteistyö sisälsi opiskelijavaihtoa, opettajavaihtoa sekä intensiivijaksoja eri yliopistojen isännöimänä. Alkuvaiheessa yhteistyön puitteissa toteutettiin myös mm. opettajien jatkokoulutusta maaseudulla. Vuosia kestäneen kulttuurienvälisen musiikkikasvatussyhteistyön sekä erityisesti intensiivijaksojen merkitystä osallistujille selvitimme tutkijaryhmän kanssa kyselytutkimuksella vuonna 2012 (Artikkeli 2).

Etelä-Afrikassa pidettyjen intensiivijaksojen ja kurssien puitteissa vuosina 2009-2010 pääsin samalla haastattelemaan entisiä STTEP-musiikkikoulun oppilaita kymmenen vuotta ensimmäisten kohtaamisten jälkeen. Tavoitteenani oli koota pitkäaikaisaineisto monografiana toteutettavaa väitöskirjatyötä varten. Kuitenkin tapaamisen järjestäminen kaikkien aikaisemmin haastateltujen oppilaiden kanssa osoittautui mahdottomaksi. Tavoittamani ja haastattelemani entiset oppilaat olivat jokainen opiskelleet ammattiin – osa yliopistossa saakka. Musiikkikouluajoja muisteltiin lämmöllä ja harrastuksen merkityksiä osattiin reflektoida suhteessa omiin myöhempisiin valintoihin, elämäkokemuksiin ja arvoihin. Vaikka aineistoa ei kertynyt riittävästi monografiaa ajatellen, auttoivat haastattelut ymmärtämään syvemmin myös ensimmäisiin haastatteluihin kätkeytyneitä merkitysrakenteita ja lopulta teoreettisen kehikon äärelle.

Samoihin aikoihin uusien haastatteluitten litteroinnin kanssa luin kehitysyhteistyöhön, hyvinvointiin ja osallisuuden käsitteeseen liittyviä tutkimusartikkeleita. Kuitenkin vasta Raivion ja Karjalaisen (2013, 17; Kuvio 2) kaavio osallisuuden osatekijöistä loksautti palaset kohdalleen. Lähdin kokeilemaan, pystyykö STTEP-musiikkikoulun oppilaiden kuvaamat musiikkiharrastuksen merkitykset jäsentämään kokonaisuudeksi osallisuuden osatekijöitä kuvaavaan kaavioon. Apuna käytin excel-taulukkoa, johon ryhmittelin litteroimani haastatteluaineiston. Tässä vaiheessa perehdyin kuhunkin osallisuuden osatekijään tarkemmin avaamalla teoreettisia käsitteitä ja niiden välisiä suhteita. Samalla ymmärrykseni tutkimusaineistosta sekä sen merkityksistä ja nuorten kertomusten asiayhteyksistä syveni. Havaitsin myös selvän yhteyden lisensiaatintyötä varten luomani, aineistosta kummunneen ”elämäkuva”-käsitteen (Kuvio 1) ja osallisuuden (Kuvio 2) välillä. Prosessin myötä sain kokea löytämisen ja näkemisen iloa vuosia kestäneen harhailun ja etsimisen jälkeen. Tutkimusaineistolla ja osallisuuden kokemuksella oli selvä yhteys.

SANORD (Southern African – Nordic Centre) -konferenssissa elokuussa 2018 esittelin tutkimukseni tuloksia tutkijoille, joista monet tulivat eteläisen Afrikan maista. Palaute oli rohkaisevaa: maiden kehitykseen ja ihmisten hyvinvointiin tähtääviä musiikkiprojekteja oli sekä menossa että suunnitteilla, mutta hankkeiden perustelu päättäjille oli haastavaa. Suuren köyhyyden kanssa kamppailevissa maissa oli kommenttien mukaan erityisen vaikeaa perustella hankkeita, joiden positiivinen vaikutus on nähtävissä mahdollisesti vasta vuosien kuluttua. Osallistujilta saamani palautteen perusteella päättelin, että musiikin hyvinvointivaikutusten jäsentäminen saattaisi tarjota tukea päätöksentekoon ja helpottaa musiikin merkityksiin liittyvää vuorovaikutusta sekä laaja-alaisempaa kehitystyötä tukevan musiikkitoiminnan suunnittelua. Motivoiduin panostamaan tutkimustyöhön pitäen mielessäni erityisesti tulosten sovellettavuuden.

Kehitysyhteistyön saralla on jo pitkään tavoiteltu mahdollisimman kestävä ja saavutettava kehitystä synnyttäviä toimintatapoja. Keskeisinä haasteina ovat olleet muiden muassa ihmisten valtaisuuden ja toimijuuden tukeminen sekä tasapainon löytäminen lyhytkestoisten ja pitkäkestoisten tavoitteiden välille (esim. kriisiapu vs. poliittiset rakenteet). (Riddell 2007, 170-171, 254, 263.) Haasteensa kehityksen kestävyydelle tuo myös Friedmanin (1994, 190-193) aikanaan esille nostama ”kolmas maailma” -elämänstrategia, jossa ihmisen maailmankuva rakentuu riippuvuussuhteitten varaan: historialliskulttuuriset tekijät ovat voineet muovata yksilöiden identiteettiä ja suhdetta elämään siten, että jättäytyään rikkaiden ja ulkomaalaisten avun varaan. Oma toimijuus, valtaisuus ja osallisuuden kokemus ovat tällöin lamaan tunteissa tilassa. Pahimmillaan voi syntyä sukupolvien mittainen köyhyyden kehä, jonka murtamisesta tuli akuutti aihe esimerkiksi Etelä-Afrikassa apartheid-politiikan päättymisen jälkeen 1990-luvulla (le Roux & Gildenhuys 1994, 28-29; ks. myös Niemelä 2002, 80-81; Saari 2015, 38-39). STTEP-musiikkikoululaisten kertomukset (Salminen 2004; luku 4.2) herättivät pohtimaan, voisiko näidenkin tavoitteiden saavuttamiseen saada musiikki-toiminnasta erään työkalun.

Tutkimuksen aikana sain reflektointiin apua mahdollisuudesta etäännyttää itseni vuoron perään eteläafrikkalaisesta kontekstista ja suomalaisesta kontekstista tarkastellen vaihtuvien silmälasein havaintojani ilmiöistä, jotka liittyivät musiikkikasvatukseen. Erojen ja yhtäläisyyksien havaitseminen johti kysymyksiin: miksi näin on? Esimerkiksi Etelä-Afrikassa elää vahvana yhteislaulu- ja kuorokulttuuri. Laulu on instrumenteista se, joka on kaikkien saatavilla varallisuudesta riippumatta. Maaseudulla ihmiset edelleen yhtyvät moniäänisesti kaikkien tuntemaan runsaaseen laulustoon, joka liittyy niin hääseremonioihin, hautajaisiin kuin arkipäivän tilanteisiinkin. Laulamien on kuin hengittämistä, elinehto. (Tutkimuspäiväkirja 2001; Siljander 2004, 44-45.) Länsimaissa sen sijaan on viime vuosina herätty huoleen lasten laulamisen vähenemisestä. Bolzanon yliopiston järjestämässä symposiumissa ”International Symposium on Children’s Choirs” joulukuussa 2018 oli koolla tutkijoita, jotka toimivat myös kuoronjohtajina ja opettajina. Esitelmissä sekä työpajoissa yhdistyi innostavalla tavalla tutkija-opet-



taja-taiteilijoiden monialainen asiantuntemus. Eri puolilta Eurooppaa, Yhdysvalloista ja Etelä-Afrikasta saapuneet osallistujat kantoivat yhteistä huolta lasten laulamisen vähenemisestä sekä yhteislaulukulttuurin taantumisesta länsimaissa.

Etelä-Afrikan maaseudulla ihmiset vaikuttivat hyödyntävän musiikkia monipuolisesti ja luontevasti hyvinvointinsa tukena, mutta jotakin laulun voimasta tuntui olevan nyt kateissa laajemminkin länsimaissa – ainakin alalla toimivat ihmiset olivat huolissaan. Kuorolaulun hyvinvointivaikutuksista on jo olemassa runsaasti tutkimustietoa, mutta kuinka jäsentää löydettyjä näkökulmia ja vaikutusmekanismeja laajemmaksi kokonaisuudeksi, jotta käytännön toimijat, opettajat ja kuoronjohtajat voisivat soveltaa tutkimuslöytöjä kehittääkseen yhteislaulutoimintaa houkuttelevammaksi, vahvemmin motivoivaksi sekä innostavammaksi? Tiedon lisääminen on arvokasta, mutta tiedon muuttuminen käytännön toimiksi vaatii refleктоimista, soveltamista ja rohkeaa kokeilemistä. Osallisuuden käsite, joka löytyi selittämään STTEP-musiikkikouluun liittyvää aineistoa, kutsui refleктоimaan ja kehittämään myös omaa toimintaani kuoronjohtajana: jos keran musiikkiharrastus voi tukea osallisuuden kokemusta eteläafrikkalaisten nuorten parissa, kuinka tätä tietoa voisi soveltaa nuorisokuorotoiminnan kehittämisessä? Löytyisikö laulamisen hyvinvointivaikutuksiin liittyvällä tutkimuksella ja osallisuuden käsitteellä yhtymäkohtia? Osallisuuden käsitteen yhteyttä laulamisen hyvinvointivaikutuksiin liittyviin tutkimuksiin avasin lopulta vertaisarvioidussa artikkelissa, joka julkaistiin kirjassa ”Singing with Children” (van der Sandt 2020; Artikkel 3).

Kuorotoiminta on ollut osa omaa arkeani jo kolmevuotiaasta saakka, kun pääsin isäni viereen Muroleen kylän kirkkokuoroon laulamaan tenoristemmaa oktaavia ylempää. Riihimäellä kävin musiikkiluokat ja Riihimäen nuorisokuorossa lauloin virolaisia kuorolauluja täydestä sydäimestä tarttolaisten ystävyyskuorolaisten kanssa samana vuonna, kun Neuvostoliitto romahti ja Viro sai itsenäisyyden. Kuorolaulun voima tuntui joka solussa. Muutamaa vuotta aikaisemmin olin ystävyyskaupunkivaihdossa neuvostoliittolaisella pioneerileirillä laulanut venäläisiä kansanlauluja ystävyyden ja välittämisen ilmapiirissä. Partiojohtajana innostin nuorempia nuotiolaulujen tenhoon. Opiskelemaan tullessa uudelle paikkakunnalle henkinen koti löytyi Pekka Kostiaisen johtamasta Musica-kuorosta. Sieltä löytyi myös aviomieheni. Musica-kuoron ja Vox Aurea -lapsikuoron äänenmuodostajana ja varajohtajana aloitin tammikuussa 1998. Vox Aurean jatkoksi perustin vuonna 2000 Ruamjai-nuorisokuoron, jota johdin vuoden 2009 loppuun saakka. Vuodesta 2009 olen toiminut Vox Aurea -kuoron johtajana. Kuorotoiminnassa olen alusta saakka ollut kiinnostunut kuoron erityispiirteistä yhteisönä. Yhteinen laulaminen tuntuu liimana, joka saa luottamaan kuorotovereihin erityisellä tavalla, herkistää tunteille ja avaa kauneuden kokemiselle.

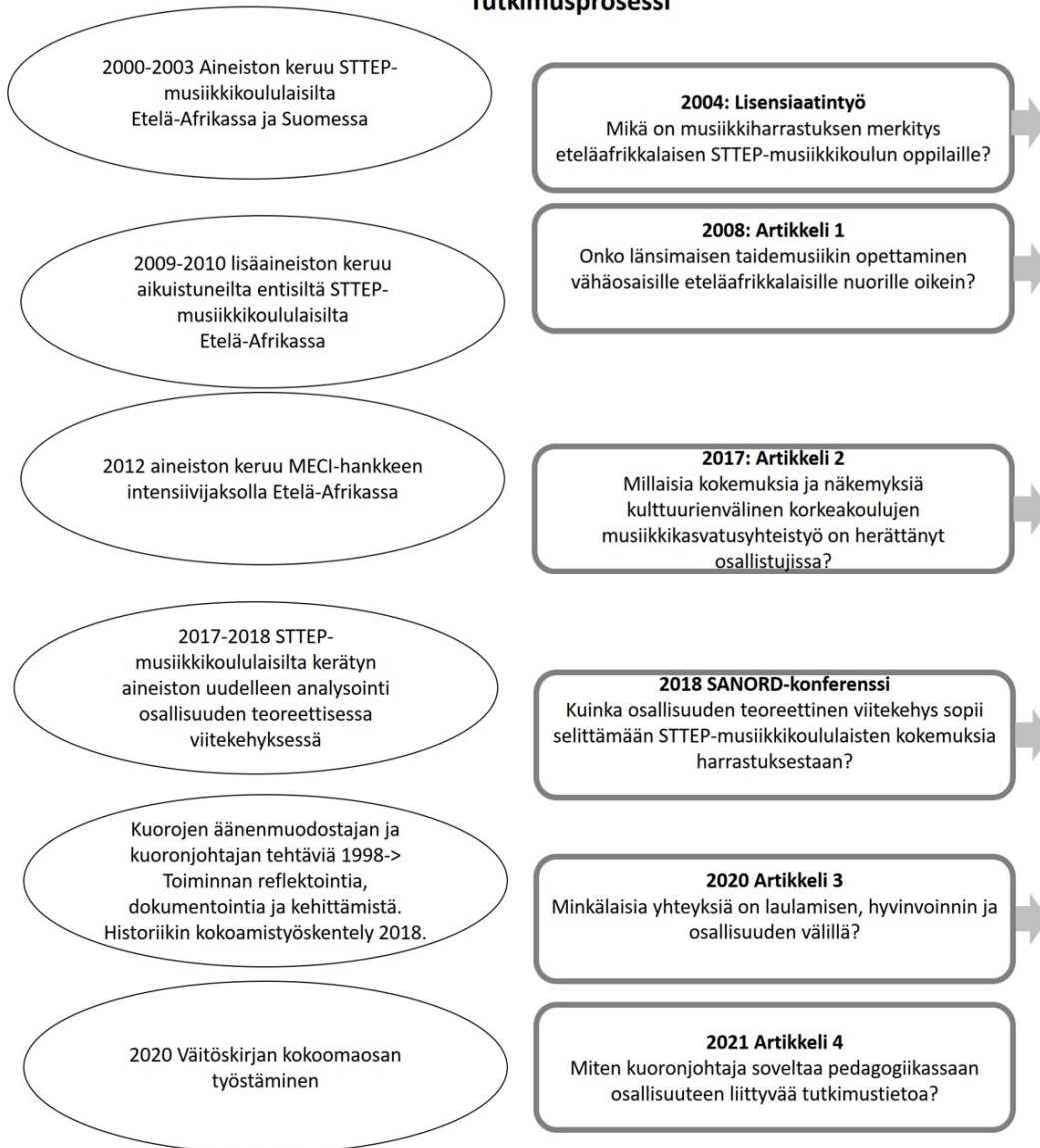
Kaikesta tutkimuksen kautta ammentamastani tiedosta olen jatkuvasti pyrkinyt kehittämään sovelluksia sekä opetus- että kuoronjohtotyöhöni. Etelä-Afrikkaan suuntautuvan tutkimus- ja kehitysyhteistyöprojektin jälkeen toimin töissä sekä yläkoulun ja lukion musiikinopettajana, että sittemmin yliassistenttina ja yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella. Musiikin pedagogiikan opettajana pyrin elämään mahdollisimman paljon niin kuin

opetan – tutkin omaa työtäni, reflektoin, kokeilen rohkeasti ja tutkin lisää. Koska suomalaisten nuorisokuoronjohtajien joukossa ei ole juurikaan tutkijoita ja kuorotutkijoiden joukossa ei ole juurikaan nuorisokuoronjohtajia, koin suorastaan velvollisuudekseni lähteä avaamaan työskentelyäni reflektoiden rinnakkain teoreettista tietoa sekä niitä käytännön sovelluksia, joita olen tuon tiedon pohjalta kokeillut, erehtynyt ja kehittänyt. Autoetnografiseen lähestymistapaan oli luontevaa siirtyä etnografisen tutkimustaustan jälkeen. Jäsentämisen kautta pyrin tuomaan oman toimintani ja ratkaisuni yhteisön kriittisen tarkastelun kohteeksi sekä tahdon avata keskustelua: toimia siltana tutkimuksen ja kuorotoiminnan käytäntöjen välillä. (Artikkeli 4.) Ratkaisuun rohkaisivat merkittäväällä tavalla Yhdysvalloista ja Iso-Britanniasta viime vuosina saapuneet tutkija-kuoronjohtajat, Rachel Lucius, Linda Berger ja Richard Jeffries, jotka tahtoivat kukin vuorollaan nimenomaan tutustua toteuttamaani kuoropedagogiikkaan sekä sen taustoihin. Oli aika pysähtyä pohtimaan oman ajattelun ja toiminnan välistä suhdetta. Mitä voisin kehittää omassa toiminnassani, jotta lasten ja nuorten osallisuuden kokemus vahvistuisi kuorossa?

Oheiseen kuvioon olen koonnut edellä kuvaamani tutkimusprosessin keskeisimmät vaiheet (Kuvio 3).

Väitöskirjani ei ole ainoastaan opinnäytetyö. Se on kasvumatka nuoren opiskelijan musiikin merkitystä koskevista kysymyksistä osallisuuden käsitteeseen kietoutuviin löydöksiin ja lopulta tiedon soveltamiseen, jotta musiikin voima olisi myös tulevien sukupolvien käytettävissä. Samalla se on matka kaukaa – pyrkimyksestä parantaa maailmaa toisella puolen maapalloa – lähelle, omaan sisimpään. Kutsun lukijan osallistumaan tälle matkalle reflektoiden, kyseenalaistaen ja jatkaen keskustelua.

## Tutkimusprosessi



KUVIO 3 Tutkimusprosessi

## 3.2 Etnografia tutkimusotteena

Koulutukseen ja kasvatukseen liittyvässä tutkimuksessa etnografia on saanut vankan jalansijan. Omalla tutkijan polullani reitti etnografisen tutkimusotteen omaksumiseen kulki luontevasti antropologian ja etnomusikologian perinteisiin tutustumisen kautta. Myös lähestymistapana etnografia on syntynyt 1900-luvun alun antropologisen tutkimustradition pohjalle. (ks. esim. Pole & Morrison 2003, 1, 11.) Maisterintutkielmani tutkimuskohde oli Thaimaassa ja vaati sikäläisiin kulttuureihin ja arvoihin perehtymistä sekä osallistuvan observoinnin ja reflektoidun kirjoittamisen menetelmien opettelua (Kivinen 2000). Lisensiaatintyöhöni liittyvää tutkimusta puolestaan tein Etelä-Afrikassa vain kuusi vuotta apartheid-politiikan päättymisen jälkeen, mikä teki tutkimuskentästä erityisen herkän ja pakotti jatkuvaan eettiseen pohdintaan (Salminen 2004). Etnografisen lähestymistapa tarjosi tilaa empaattiselle, tilanteisiin reagoivalle tutkimustoiminnalle. Koska tein tutkimusta itselleni vieraisissa kulttuureissa – ja Etelä-Afrikan osalta valtiossa, joka oli toipumassa rotusortoon perustuvan politiikan jättämistä haavoista – pyrin samalla ymmärtämään kulttuurin olemusta syvemmin myös teoreettisella tasolla.

Tylorin (1891) klassisen kulttuurimääritelmän mukaan kulttuuri on monimutkainen kokonaisuus, joka sisältää tiedot, uskomukset, taiteet, moraalikäsitteet, lait, käytänteet ja mitkä tahansa muut kyvyt ja tavat, joita ihminen tarvitsee yhteisön jäsenenä (Coser & Rosenberg 1964, 18). Ihmiset käyttäytyvät tietyssä tilanteessa odotetulla tavalla, koska he ovat sisäistäneet tietyn yhteisön normit ja arvot. Kulttuurin tärkeänä funktiona pidetäänkin sosiaalisen systeemin jatkuvuuden varmistamista. Sosiaalisen toiminnan ymmärtäminen vaatii yhteisön jäsenten uskomusten, arvojen, tapojen – kulttuurin – merkityksen ymmärtämistä. Toisaalta kulttuuria ei nähdä kiinteänä järjestelmänä, vaan jatkuvana joksikin tulemisen prosessina. Kulttuuri muuttuu toiminnan kautta ja toiminta muuttuu kulttuurin takia. Keskeisenä valintakriteerinä turvallisuuden ja selviytymisen etsintä johtaa ihmisiä tässä prosessissa. (Billington, Strawbridge, Greensides & Fritsimons 1991, 4-6, 29; Sizoo 1995, 16, 18.)

Etnografisessa tutkimuksessa teorian ei anneta estää kulttuurin subjektiivisten ulottuvuuksien kokemista, vaan subjektiivinen kokemus liitetään havaintoihin reflektoiden ja käyttäen useita eri tutkimusmenetelmiä (Billington ym. 1991, 31-32). Vieraita kulttuureita tutkittaessa on olennaista pyrkiä tavoittamaan ymmärryksessään sekä paikallisten toimijoiden eeminen (*emic*) ilmaisu että ulkopuolisten yhteisöjen eettinen (*etic*) ilmaisu, jotta tutkija voi pyrkiä lisäämään yleistä ymmärrystä tutkimuskohteesta (Pike 1990, 28-29, 34). Tutkimustyössä olen toiminut osana yhteisöjä opetus- ja organisointitehtävissä, mutta myös tutustuen ihmisiin, viettämällä yhteistä vapaa-aikaa sekä vierailen kodeissa ja sisäistänyt näin paremmin yhteisön ”eemejä”. Toisinaan olen etäännyttänyt itseni tarkkailijaksi ja analysoinut havaintojani suhteessa teoreettisiin käsitteisiin. Musiikin ollessa tutkimuksen keskeinen elementti voitaneen ”eemina” pitää myös paikallisen perinnelauluston opettelua ja liittymistä yhteismusisointiin.

Polen ja Morrisonin (2003, 16) määritelmän mukaan etnografia on sosiaalisen tutkimuksen lähestymistapa, joka perustuu omakohtaiseen kokemukseen sosiaalisesta toiminnasta tietyssä kohteessa, jossa on tavoitteena kerätä kohteessa elävien ihmisten subjektiivista todellisuutta valottavaa aineistoa. Induktiivisessa tutkimusprosessissa yhteisöstä tehtyjä havaintoja tulkitaan, analysoidaan, käsitteellistetään, teoretisoidaan ja näin tehdään näkyväksi moniulotteisia kulttuurisia ilmiöitä sekä näiden merkityksiä. Tutkimusprosessissa saatava tieto on relativistista, jolloin sitä ei voi luokitella oikeaksi tai vääräksi. Tutkijan ensisijaisena mielenkiinnon kohteena ei olekaan yleistettävä, objektiivinen totuus, vaan niiden ihmisten subjektiivinen kokemus, jotka rakentavat ja ovat osana sosiaalista maailmaa. Tutkija pyrkii tavoittamaan yhteisön jäsenten merkityksiä ja arvostuksia sisäpuolisesta näkökulmasta. Tulkintoja tarkastellaan hermeneuttisesti yhä uudelleen tutkimuksen edetessä, jolloin mahdolliset sisäiset ristiriidat paljastuvat ja tutkija joutuu muokkaamaan omia ennako-oletuksiaan. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 7, 14-15; Pole & Morrison 2003, 5, 8.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleisestikin tutkijan luotettavuutta ja rehellisyyttä pidetään objektiivisuutta tärkeämpänä, jolloin kyky hallittuun subjektiivisuuteen ja alkuperäisten merkitysten välittämiseen painottuu (Patton 1990, 481-482; Perttula 1993, 270; Salner 1989, 69). Etnografiassa korostuu erityisellä tavalla tutkijan kyky jatkuvaan reflektioon ja eettisiin valintoihin. Tavoitteena on kiinteä suhde kenttään, jolloin tutkimuskysymykset sekä tulkinnot saavat muuttua tutkimusprosessin kuluessa joustavasti. Usein tilanteet syntyvät ennakoimattomasti ja niihin tulisi tarttua rohkeasti. Tehdyt valinnat on kuitenkin tehtävä näkyviksi ja tuotava julki arvioitaviksi. Yhteisön toimintaan osallistuva tutkija tuottaa samalla uutta todellisuutta vaikuttamalla ympäristöönsä, kuvaamalla kulttuuria, rajaamalla tutkimuskohdetta ja tekemällä tulkintoja. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 8-10.)

Etelä-Afrikassa ollessani 2000-luvun alussa pelkkä tutkijan läsnäolon vaikutus oli selkeästi havaittavissa: monissa tilanteissa sain kuulla olevani ensimmäinen valkoihoinen tai ensimmäinen ulkomaalainen, ihmiset kuvasivat maailmankuvansa muuttumista ja jonottivat päästäkseen samaan valokuvaan kanssani. Laaja-alaiset ja vaikeat eettiset kysymykset olivat edessäni päivittäin. Toisinaan koin vaihtuvissa tilanteissa edustavani kaikkia valkoihoisia, toisinaan kaikkia ulkomaalaisia, toisinaan kaikkia rikkaita, toisinaan kaikkia naisia – ennakkoluulot ja asenteet muuttuivat puolin ja toisin. (Tutkimuspäiväkirja 2001.) Etnografisessa tutkimuksessa kentällä syntyneet tunteet ja kokemukset ovat tärkeä osa aineistoa, ja herkkyyttä sekä empatiaa pidetään tärkeinä ominaisuuksina onnistuneen tutkimuksen toteuttamisessa (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 16, 19). Itse pidin matkoilla tutkimuspäiväkirjaa mukana jatkuvasti eteen tulevia havaintoja ja pohdintoja varten, mutta varasin perusteellisemmalle reflektiolle rauhassa aikaa iltaisin. Kirjasin tällöin muistiin laaja-alaisesti kokemuksiani ihmisistä, yhteisöistä, kulttuureista, yhteiskunnasta, tunteista ja tapahtumista. Mukanani kulkivat myös äänityslaite, kamera ja videokamera, joita käytin ahkerasti.

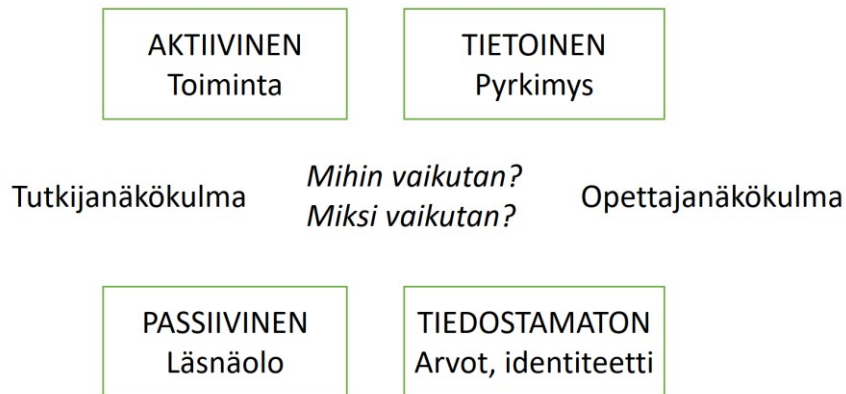
Kehittämisyrittäminen, tietoinen tavoite muuttaa asioita paremmiksi, on etnografiselle tutkimukselle tavallista. Käsitteellistämisen ohella tuloksia sovelletaan toiminnan kehittämiseen usein yhteistyössä yhteisön jäsenten kanssa. (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 21.) Samoin olen tutkimusprosessissa peilannut havaintojani lukuisissa keskusteluissa toimintaa suunnittelevien, siitä päättävien ja sitä rahoittavien tahojen kera, kuten opetushenkilökunnan, oppilaiden, Suomen suurlähetystön työntekijän sekä Pretorian ja Jyväskylän yliopistojen edustajien kanssa. Etelä-Afrikan pohjoisosissa, Sekhukhunen alueella maaseudulla, neuvottelukumppaneihin kuuluivat myös sikäläiset opettajat, perinteiset parantajat, kylien ja seutujen päälliköt sekä koulutoimen päättäjät (Tutkimuspäiväkirja 2001). Yleisenä tavoitteenani on ollut alusta saakka ihmisten hyvinvoinnin lisääminen ja musiikkikasvatuksen kehittäminen kuunnellen ja ymmärtäen paikallisia tarpeita, kokemuksia, uskomuksia ja tavoitteita. Tutkijan ja toimijan roolien sekä näkökulmien vuorottelu on mahdollistanut toisin näkemisen, kyseenalaistamisen, jäsentämisen sekä hiljaisen tiedon tekemisen näkyväksi (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 23).

Pole ja Morrison (2003, 3-4) esittävät, että etnografisen tutkimuksen tulisi täyttää seuraavat tavoitteet:

- yksityiskohtaisen, analysoitavan aineiston kerääminen
- sosiaalisen toiminnan kuvauksen kontekstissaan
- yhteisön toiminnan merkitysten kuvaaminen sekä sisäpuolisen osallistujan että tutkijan näkökulmasta
- aineiston pohjalle rakentuvan käsitteellisen kehikon hahmottaminen, joka lisää sekä empiiristä että teoreettista ymmärrystä sosiaalisesta toiminnasta

Heidän kuvaamansa etnografisen tutkimuksen alkukysymys ”mitä täällä tapahtuu?” vastaa hyvin myös omaa asennettani matkustaessani ensimmäistä kertaa Etelä-Afrikkaan STTEP-musiikkikoulun musiikkileirille joulukuussa 2000. Tavoitteenani oli päästä lähelle tutkittavia kuvatakseni ja tulkitakseni merkityksiä, käyttäytymistä, tapahtumia ja olosuhteita. Pyrkimys empaattisesti samaistua tutkittavien kokemuksiin vaati myös tietoista itsen esittelyä kohteessa: sen pohtimista, minkälaisen roolin, aseman ja suhteen luon yhteisön jäseniin, kuinka tutkimusprosessi muuttaa minua sekä kuinka paljon, mitä ja kenelle voin kirjoittaa? Tiedostin, että osallistuvana observoijana vaikuttaisin suoran ja tietoisin toiminnan lisäksi tutkimuskenttään jo pelkästään omalla läsnäolollani, mutta että toiminta ja havainnot muuttaisivat myös omia ajatuksiani, asenteitani ja toimiani. (Pole & Morrison 2003, 18-19, 28-29.) Jäsensin ja tein näkyväksi vaikuttamisen etiikkaan liittyvää reflektointiani oheisen kuvion avulla:

## VAIKUTTAMINEN



KUVIO 4 Vaikuttamisen tavat (Salminen 2004, 30)

Tutkija - opettajana pyrin olemaan jatkuvasti mahdollisimman tietoinen toimintani vaikutuksista, huomioin havaittavissa olevat vaikutukset sekä pohdin mahdollisia tulevia sekä itseltäni piiloon jääviä vaikutuksia. Ydinkysymyksinäni ovat olleet "Mihin vaikutan?" ja "Miksi vaikutan?". Samanaikaisesti pohdin mahdollisia seurauksia eettisestä näkökulmasta: mikä on hyvää, oikein ja arvokasta? Tutkijanäkökulma ja opettajanäkökulma ovat tuoneet pohdintaan omat ulottuvuutensa.

Aktiivista vaikuttamista on ollut vaikkapa tutkimuskohteen rajaaminen tiettyyn musiikkikouluun ja sen tiettyihin oppilaisiin. Vuorovaikutukseen liittyvät valinnat sekä itsen asemoiminen mahdollisimman tasa-arvoiseksi ovat heijastuneet sekä opetus- että tutkimustoiminnassa. Osallistuminen oppilasjoukon Suomen matkan järjestelyihin on esimerkki sangen mittavasta aktiivisesta vaikuttamisesta samoin kuin varojen kerääminen soitinten hankkimiseksi. Toisaalta opetustoiminnassa pienetkin valinnat voivat vaikuttaa kauaskantoisesti: esimerkiksi suomalaisen pelimannimusiikin opettaminen voi viestiä perinteen arvostamista ja kannustaa oppilasta tutustumaan omaan perinnesiikkiinsä, mutta on myös mahdollista, että oppilas innostuu näin nimenomaan suomalaisesta kansanmusiikista, musiikillinen maailmankuva avartuu ja luovuuden työkalut lisääntyvät, tai että oppilas hylkää oman perinteensä vähemmän arvokkaana. Koska länsimaista nuottikirjoitusta ei apartheid-politiikan aikana opetettu ihonväritään mustille ihmisille, saattaa pelkkä nuottikirjoituksen opettaminen vaikuttaa valtaistumisen kokemukseen positiivisesti antaessaan avaimet laajaan musiikkimateriaalin käyttöön, mutta muutos musiikillisen hahmottamisen tavassa voi toki vaikuttaa myös vaikkapa kuulonvaraisen perinnesiikin ilmaisulliseen köyhtymiseen. Vaikuttamiseen liittyy vastuu, jota olen pyrkinyt kantamaan sitoutumalla aktiiviseen reflektioon ja tutkimuskohteen mahdollisimman monipuoliseen ymmärtämiseen. (Salminen 2004, 31.)

Passiivisesti olen vaikuttanut kentällä jo olemalla läsnä. Moni haastatelluista oppilaista kertoi ihonväriltään valkoisten ihmisten taholta aikaisemmin kokemastaan epäystävällisestä kohtelusta ja siitä, kuinka suomalaisten kohtaminen aluksi jännitti. Toisaalta matkustaminen maapallon toiselle puolelle kertoo varallisuudesta ja saattaa vahvistaa vaikkapa Friedmanin (1994, 190-193) kuvaamaa "Kolmas maailma" -elämästrategiaa, jossa maailmankuva rakentuu passivoivien isäntä - asiakas -riippuvuussuhteitten varaan. Tutkimuksen tekeminen ja länsimainen tieteellinen ajattelu edustavat jo itsessään perinteiselle afrikkalaiselle maailmankuvalle vieraita arvoja, mikä tekee asetelmasta eettisesti vaikean. Läsnäolo voi myös viestiä kiinnostusta, arvostusta sekä välittämistä ja tukea näin tietoisia vaikuttamisen tavoitteita. (Salminen 2004, 31.)

Tietoisesti olen toiminnallani pyrkinyt edistämään tasa-arvoa, oppilaiden itsearvostusta ja hyvinvointia sekä parantamaan musiikkiharrastusmahdollisuuksia, kehittämään työllistymismahdollisuuksia, lisäämään kulttuurienvälistä ymmärrystä ja vähentämään ennakkoluuloja. Arvopohjan taustalla painavat myös YK:n lapsen oikeuksien yleissopimuksen artiklat 29 ja 31, erityisesti artiklan 29 kohdat:

"Sopimusvaltiot ovat yhtä mieltä siitä, että lapsen koulutuksen tulee pyrkiä:

a) lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täyteen kehittämiseen;

c) kunnioituksen edistämiseen lapsen vanhempia, omaa sivistyksellistä identiteettiä, kieltä ja arvoja, lapsen asuin- ja synnyinmaan kansallisia arvoja sekä hänen omastaan poikkeavia kulttuureita kohtaan;

d) lapsen valmistamiseen vastuulliseen elämään vapaassa yhteiskunnassa ymmärryksen, rauhan, suvaitsevaisuuden, sukupuolten välisen tasa-arvon ja kaikkien kansakuntien, etnisten, kansallisten ja uskonnollisten ryhmien sekä alkuperäiskansoihin kuuluvien henkilöiden välisen ystävyyden hengessä;"

Sekä artikla 31:

"1. Sopimusvaltiot tunnustavat lapsen oikeuden lepoon ja vapaa-aikaan, hänen ikänsä mukaiseen leikkimiseen ja virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin.

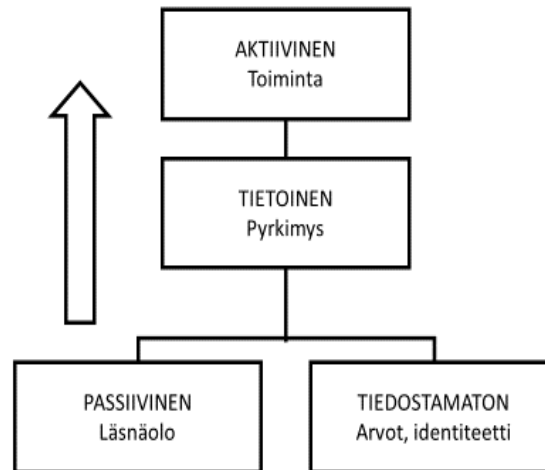
2. Sopimusvaltiot kunnioittavat ja edistävät lapsen oikeutta osallistua kaikkeen kulttuuri- ja taide-elämään ja kannustavat sopivien ja yhtäläisten mahdollisuuksien tarjoamista kulttuuri-, taide-, virkistys- ja vapaa-ajan- toimintoihin."

(YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista 2020.)

Nämä pyrkimykset ovat vaikuttaneet käytännön valintoihini sekä opettajan että tutkijan rooleissa niin vuorovaikutustilanteissa kuin aktiivisessa toiminnassa. Arvopohjaan nojaava vahva motivaatio on väistämättä vaikuttanut sekä toiminnan muotoihin että laatuun. Tiedostetun arvopohjan lisäksi valintoihin ovat vaikuttaneet monet tiedostamattomat tekijät, kuten arvot, asenteet, kognitiivisen hahmottamisen tavat, persoonallisuus ja elämänhistoria. Tavoitteena on ollut



saavuttaa jatkuvasti parempi tietoisuus myös näistä oman toiminnan taustalla vaikuttavista tekijöistä. Oheinen kuvio kuvaa edellä esittämääni vaikuttamistapojen hierarkiaa:

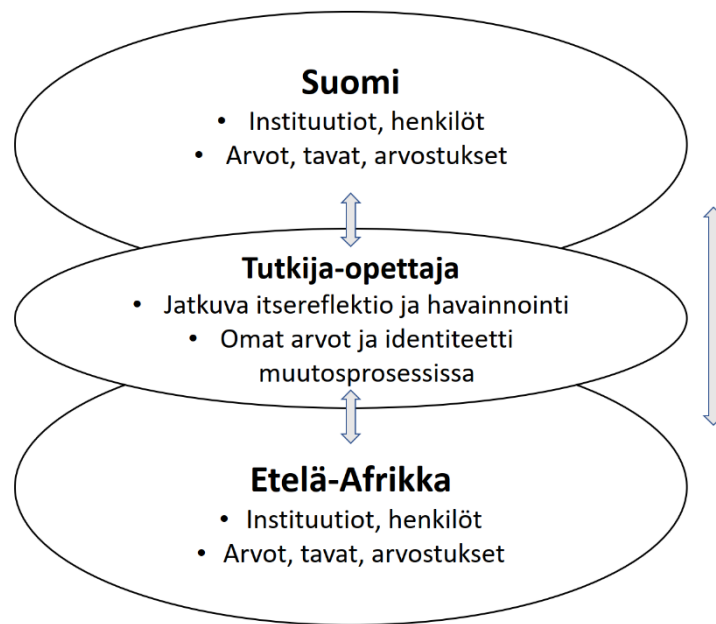


KUVIO 5 Vaikuttamistapojen hierarkia (Salminen 2004, 32)

Pohtiessani omia motiiveitani valintojen takana olen pyrkinyt sijoittamaan kokemuksi ja havaintoni laajempaan kontekstiin. Etelä-Afrikassa tapahtuva tutkimus oli osa laajempaa yhteistyöhanketta, jossa institutionaalisina osapuolina olivat Jyväskylän yliopisto, Jyväskylän kansalaisopiston musiikkikoulu, Pretorian yliopisto, STTEP-musiikkikoulu ja rahoittajan roolissa Suomen Etelä-Afrikan suurlähetystö, Suomen Akatemia ja CIMO (Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön keskus, joka toimi tuolloin Opetus- ja kulttuuriministeriön yhteydessä). Kullakin instituutiolla oli omat tavoitteensa ja motiivinsa yhteistyölle. Osa tavoitteista oli julkilausuttuja esimerkiksi kirjallisten dokumenttien muodossa, osa epävirallisia ja jopa tiedostamattomia. Tutkija-opettajana jouduin itsereflektion ohella huomioimaan projektiin liittyneiden muiden osapuolien tarpeet, motiivit ja tavoitteet. Virallisiin tavoitteisiin tuli sitoutua, mutta usein näiden tavoittaminen vaati epävirallisten ja tiedostamattomien tarpeitten sekä tavoitteiden huomiointia.

Keskeiseksi tässä prosessissa muodostui kokonaisvaltainen tutustuminen eteläafrikkalaiseen kulttuuriin samalla kun pyrin etäännyttämään itseäni suomalaisesta kulttuurista kyetäkseen tarkastelemaan sitä kriittisesti. Lisensiaatintyöissäni käsittelin sekä Etelä-Afrikan historiaa että tutkimusten valottamia pohdintoja yhteiskunnan senhetkisistä haasteista kehityksen, kulttuurin ja identiteetin näkökulmista. Peilasin oppimaani myös tutkimuspäiväkirjaan tallentamiini kokemuksiin tapakulttuurista, yhteiskunnasta, henkilöistä, omista ennakkokäsityksistä sekä yhteistyön osapuolista. Analyysivaiheessa vertasin sekä havaintojani että muiden tekemiä tutkimuksia videomateriaaliin, haastatteluihin ja omiin

myöhempiin tulkintoihini. (Salminen 2004.) Toteutin samalla aineistotriangulaatiota (Patton 1990, 187). Tutkija-opettajana asetin itseni myös tutkimustyökaluksi kulttuurien rajapinnalle myötäillen Polen ja Morrisonin (2003, 18-19, 28-29) kuvausta etnografisen tutkijan persoonan asemoitumisesta kentällä. Tutkimusprosessi muutti maailmankuvaani, ajatteluani ja identiteettiäni merkittäväällä tavalla. Oheinen kuvio havainnollistaa kokemustani:



KUVIO 6 Tutkija-opettajan asema kulttuurien tulkkina (Salminen 2004, 33)

### 3.3 Etnografisen tutkimuksen aineisto ja analyysi

Etnografiselle tutkimukselle on ominaista käyttää lukuisia eri tutkimusmenetelmiä ja pyrkiä triangulaation keinoin parantamaan tulosten luotettavuutta (Pole & Morrison 2003, 18). STTEP-musiikkikoulun toimintaa tutkiessani aineisto koostui osallistuvasta observoinnista, yksilöhaastatteluista, ryhmähaastatteluista, tutkimuspäiväkirjateksteistä, sähköpostiviesteistä, valokuvista, videoista, äänitteistä, oppilaiden kirjoittamista matkapäiväkirjoista ja vertaishaastatteluista. Lisäksi MECI-intensiivijakson yhteydessä vuonna 2012 toteutettiin osallistujille pääosin avoimista kysymyksistä koostunut kysely. Lisensiaatintyön valmistumisen jälkeen olen tehnyt Etelä-Afrikkaan neljä matkaa tutkijan, yliopistonopettajan ja kuoronjohtajan rooleissa. Matkoilta olen varsinaisen tutkimusaineiston lisäksi kerännyt runsaasti myös muuta materiaalia (kirjoja, lehtiä, äänitteitä, valokuvia, videoita, levyjä, kirjeitä, viestejä, konserttiohjelmia, esineitä), joka valaisee tutkimuksen kontekstuaalista puolta.

Merkittävänä tutkimuksen työkaluna pidän lisäksi musiikkia, yhteismusiisointia, joka myös oppilaiden kertoman mukaan lisäsi luottamusta ja helpotti

syntyneen positiivisen suhteen kautta esimerkiksi haastattelutilanteissa kohtaa- mista. Omaa ymmärrystäni pyrin tutkimuksen aikana syventämään muun muassa perehtymällä samanaikaisesti Etelä-Afrikan historiaan, eri kulttuureihin, viettämällä viikonloppuja township-alueilla musiikkikoulun oppilaiden tai muiden musiikkitoimijoiden kodeissa, osallistumalla useamman päivän kestävään perinteisten parantajien seremoniaan maaseudulla, tutustumalla muihin paikallisiin musiikkikoulutusohjelmiin, osallistumalla eri uskontokuntien jumalanpalveluksiin ja vierailemalla monenlaisissa kouluissa sekä maaseudulla, township-alueilla että keskustassa. (Salminen 2004; Tutkimuspäiväkirja 2001 & 2002.)

Haastattelumenetelminä Etelä-Afrikassa käytin puolistrukturoitua teema- haastattelua (Kvale 1996, 32; Patton 1990, 283) sekä etnografista haastattelua. Etnografinen haastattelu on kaikkein keskustelunomaisin ja spontaanein haastattelumuoto. Siinä haastattelutilanteisiin tartutaan kiinni, kun ne tulevat vastaan. Etnografinen haastattelu onkin paljon käytetty menetelmä erityisesti tutkimustilanteissa, joihin liittyy osallistuvaa observointia. Tutkijan täytyy kyetä tunnistamaan juuri kyseisessä hetkessä esille tulevat mielenkiintoiset tilanteet tai lausumat, tarttua niihin ja muovata nopeasti kysymyksenasettelu sellaiseksi, että esille nousee lisää mielenkiintoista tietoa. Tutkijan täytyy olla hyvin herkkä aistimaan ja tunnistamaan tilanteen tarpeet ja vivahteet ja pysyä mukana keskustelun virrassa. (Lindlof 1995, 170.)

Matkoillani Etelä-Afrikassa turvautuminen etnografiseen haastatteluun tapahtui usein pakon sanelemana: tilanteet tulivat eteen ja niihin oli tartuttava välittömästi. Pyrin pitämään mukana jatkuvasti joko videokameran tai muun äänityslaitteiston, mutta muutaman kerran käytettävissäni oli vain tutkimuspäiväkirja, johon tein mahdollisimman tarkat muistiinpanot. Tällaisessa tapauksessa pyrin yleensä sopimaan ajan myöhemmälle haastattelulle, jossa käytettävissä oli myös äänityslaitteistoa. Muistiinpanoja käytin tällöin apuna kysymysten laatimisessa. Videokamera osoittautui hyvin toimivaksi tallennusvälineeksi kulttuurien välisessä haastattelutilanteessa, jossa kumpikaan osapuoli ei käytä äidinkieltään. Erilaisista aksenteista oli helpompi saada selvää, kun litterointivaiheessa näki myös suun liikkeitä ja saattoi tarkkailla vielä kerran haastateltavan eleitä ja ilmeitä. Vaikka haastateltavien koulukieli oli englanti, oli vain harvalla ollut äidinkielenään englantia puhuvia opettajia. Videoinnin ansiosta haastateltavat pystyivätkin myös kompensoimaan mahdollista sanavaraston suppeutta eleillä ja ilmeillä.

Etnografisessa haastattelussa tutkijan persoonan vaikutus korostuu erityisesti, koska aikaa esimerkiksi kysymysten huolelliseen etukäteispohdintaan ei ole. Täytyy tarttua tilanteisiin nopeasti ja olla luova, mutta reflektoida samanaikaisesti kriittisesti omaa toimintaansa. Olen alusta saakka kiinnittänyt erityistä huomiota omien motiivien, ympäröivien tahojen ja persoonan vaikutusten näkyväksi tekemiseen ja arviointiin sekä paikallisten kulttuurien vuorovaikutustapoihin tutustumiseen, jotta pystyisin tarpeen vaatiessa reagoimaan nopeasti, mutta harkitusti eteen tuleviin tiedonkeruutilanteisiin. Lindlof (1995, 175) on kuvannut osuvasti niitä edellytyksiä, joita etnografisen haastattelun toteuttajalta vaaditaan: Jos haastattelu rakentuu osittain vuorovaikutukselle, haastattelijan täytyy hallita

hyvät vuorovaikutustaidot, jos haastattelu sisältää kulttuurien välistä kohtaamista, täytyy haastattelijan olla kulttuuristen normien tulkki, jos haastattelu on yhteiskuntatieteellinen "tiedonkaivamisväline", on haastattelijan oltava peloton kyselijä, jos haastattelu on osittain oppimistilanne, on haastattelijan oltava innokas oppilas.

Puolistrukturoituja teemahaastatteluita tein kolmentoista STTEP-musiikkikoululaisen kanssa eri vaiheissa varsinaisen yhteistyöprojektin aikana. Haastattelut olivat iältään 12-19 -vuotiaita ja heistä kolme oli tyttöjä ja kymmenen poikia. Ensimmäiset haastattelut toteutin joulukuun musiikkileirin yhteydessä vuonna 2000 ja toiset tammikuussa 2002. Haastatteluiden teemat käsittelivät musiikkiharrastuneisuutta, musiikkiharrastuksen merkityksiä, oppilaiden koulunkäyntiä, perhettä ja vapaa-aikaa, musiikin kuuntelua, kulttuuri-identiteettiä, rooleja ryhmissä, arvoja, oppilaiden kokemuksia ympäröivästä yhteiskunnasta, musiikkileirikokemuksia, kulttuurien välistä kohtaamista sekä tulevaisuuden suunnitelmia ja haaveita. Aihepiirit olivat hyvin laajoja, koska tavoitteeni oli samalla kartoittaa ja ymmärtää, mikä lopulta olisi oppilaista itsestään tärkeää ja merkityksellistä heidän elämässään. Lokakuussa 2009 sain haastattelut vielä kolmelta ja kesäkuussa 2010 yhdeltä entiseltä STTEP-musiikkikoulun oppilaalta. Tuolloin he pohtivat musiikkikoulutoiminnan merkitystä elämässään ja myöhemmissä valinnoissaan kymmenen vuotta ensimmäisten haastatteluitten jälkeen. Lisäksi haastattelin vuonna 2009 neljää oppilasta toisesta vastaavasta musiikkikoulusta verratakseni oppilaiden kertomuksia STTEP-musiikkikoulun toimintaan ja kyetäkseni erottamaan paremmin tietyn järjestelmän vaikutus yleisistä musiikkiharrastukseen liittyvistä vaikutuksista eteläafrikkalaisessa kontekstissa. Haastateltavien nuorten lisäksi vuonna 2001 tein parin tunnin haastattelun STTEP-musiikkikoulun johtajapariskunnan kanssa ja Pretoriassa pääsin vuonna 2009 myös haastattelemaan kaupungin musiikkitoimintaa koordinoivaa toimihenkilöä sekä kahta nuorten musiikkikoulutuksessa työskentelevää opettajaa.

Analyysivaiheessa litteroin ja teemoittelin haastatteluaineiston siitä esiin nousevien aihekokonaisuuksien mukaan. Jokaisen kategorian nimesin sisältöä kuvaavista kirjaimista muodostamillani koodeilla. Tämän jälkeen luokittelin tekstimateriaalin koodien mukaan kokonaisuuksiksi, joista etsin teemoihin erilaisia näkökulmia sekä yhdistäviä ja erottavia tekijöitä. Sama tekstikohta saattoi tuoda valaisua useampaan eri teemaan. Tuloksissa tavoittelin nimenomaan näkökulmien runsautta enemmän kuin määrällistä painoarvoa. Litteroidun tekstin numeroin haastateltavan, sivun ja tekstikohdan mukaan (esim. T2, s.3, k.2), mikä helpotti palaamista alkuperäiseen tekstiin analyysin edetessä. Analysointistrategiaani voi kutsua cross case -analyysiksi. (Kvale 1996, 32; Patton 1990, 376-377; Pole & Morrison 2003, 80-81; Pyörälä 1995, 22; Tesch 1990, 122.)

Osallisuuden käsitteeseen tutustumisen jälkeen analysoin vuosina 2000, 2001, 2002, 2009 ja 2010 keräämäni haastatteluaineistot uudelleen excel-tilin avulla sijoittaen osallisuuden osatekijöitä kuvaavien koodien merkitsemiä tekstiotteita kategorioihin. Jäsennys selkeytti haastatteluaineiston analyysiä selvästi: oppilaiden saattoi tulkita kuvanneen haastatteluissa nimenomaan osallisuuden kokemuksen lisääntymistä.

Kokeilin menetelmänä myös ryhmähaastattelua yhdeksän kesällä 2001 Suomeen matkustaneen STTEP-musiikkikoululaisen kanssa. Eteläafrikkalaiseen maailmankuvaan kuuluu perinteisesti "Ubuntu"-ajattelu: minä olen, koska sinä olet (ks. esim. Ogude 2019, 1-2). Yksittäishaastattelut olivat olleet aluksi aivan uusi ja outo tilanne oppilaille, joten arvelin ryhmähaastattelun kenties sopivan paremmin kulttuurissa, jossa yhteisöllisyys arvona korostuu. Ryhmähaastattelussa voidaan parhaimmillaan saavuttaa tilanne, joka mukailee ihmisten luontaista tapaa prosessoida tietoa toisten kanssa: ryhmän jäsenet stimuloituvat toisten kokemuksista ja aktivoituvat perustelemaan omia näkökantojaan. Samaa tietoa ei voitaisi tällöin saavuttaa ilman ryhmässä tapahtuvaa vuorovaikutusta. (Lindlof 1995, 174.) Ryhmähaastattelutilanteessa STTEP-musiikkikoululaiset kuitenkin tuntuivat hiljaisemmilta ja varautuneemmilta kuin yksilöhaastatteluissa, joten keskityin jatkossa jälleen yksilöhaastatteluihin. Arvelin varautuneisuuden johtuneen osittain ikäkauteen liittyvästä vertaishyväksynnän hakemisesta, osittain kaikille uudesta tilanteesta ja oman paikan hakemisesta pienryhmässä, joka ei ollut vielä vakiintunut. Menetelmä olisi saattanut toimia paremmin esimerkiksi Suomen matkan jälkeen.

TAULUKKO 2 Haastatellut musiikkikoulun oppilaat

	Ikä ensimmäisessä haastattelussa	Haastattelu v. 2000	Asuinalue	Oli Suomessa kesällä 2001 -matkapäiväk. -vertaishaast. -ryhmähaast. -haast. 2002	Haastattelu v. 09-10
T1	12	x	esikaupunkialue		
T2	15	x	township	x	
T3	14		esikaupunkialue	x	
P1	18	x	township		
P2	18	x	township		
P3	13	x	värillisten as.alue	x	
P4	17	x	värillisten as.alue		
P5	17	x	township	x	x
P6	14		esikaupunkialue	x	
P7	15		township	x	
P8	15		township	x	x
P9	16		township	x	
P10	17		värillisten as.alue	x	x
P11	nuori aikuinen		township		x
MP12	15		township		x
MT4	15		township		x
MT5	15		township		x
MT6	15		township		x

Lisensiaatintyövaiheessa haastatellut 13 oppilasta on taulukossa merkitty koodilla T1-T3 (tytöt) ja P1-P10 (pojat). Kaikki oppilaat kuuluivat STTEP-musiikkikouluun. Suomen matkaan kesällä 2001 osallistuneet oppilaat kirjoittivat matkastaan matkapäiväkirjat, vastasivat suomalaisnuorten laatimiin vertaishaastatteluihin, ja heidän kanssaan toteutimme myös ryhmähaastattelun ennen heidän matkaansa. Vuonna 2009-2010 haastattelin lisäksi yhtä aikaisempien haastateltujen ulkopuolelle jäänyttä oppilasta (P11), joka oli aikuistuuksaan ottanut erityisen suuren vastuun STTEP-musiikkikoulun toiminnasta ja lisäksi neljää Mamelodin musiikkikoulun oppilasta, joista yksi oli poika (MP12) ja loput tyttöjä (MT4-MT6). Nämä oppilaat valikoituivat Mamelodin musiikkikoulun toimintapäivänä haastatteluun satunnaisesti sen mukaan kuin heillä oli aikaa soittotuntien ja orkesteriharjoitusten välillä.

Tutkittavien joukossa oli enemmän poikia kuin tyttöjä. Ensimmäisissä haastatteluissa valinta perustui vapaaehtoiseen ilmoittautumiseen ja pojat olivat rohkeampia tulokkaita. Jatkossa tutkimuskohteena oli joukko, joka vieraili Suomessa. Tässä joukossa oli enemmän poikia kuin tyttöjä. Taustalla saattaa olla kulttuurisia perheitten sukupuolirooleihin liittyviä valintoja. Tyttöjen ja poikien vastaukset kuitenkin noudattivat samoja linjoja, joten lopulta arvioisin sukupuolen merkityksen olleen sangen pieni. Esimerkiksi kaikki korostivat yhtä lailla soittoharrastuksen merkitystä tunteitten käsittelyssä, itseilmaisussa, yhteisyyden rakentamisessa ja rikollisuuden ehkäisyssä.

Loka - marraskuussa 2009 vietin kolme viikkoa Etelä-Afrikassa. Matkan aikana tarkoitukseni oli haastatella samoja STTEP-musiikkikoulun entisiä oppilaita, joita haastattelin ensimmäistä kertaa joulukuussa 2000. Aikaa ensimmäisistä haastatteluista oli kulunut siis lähes kymmenen vuotta ja tuolloin nuoruuttaan eläneistä 12-17 -vuotiaista oli tällä välin kasvanut nuoria aikuisia. Tahdoin selvittää, minkälaisia vaikutuksia STTEP-musiikkikoulutoiminnalla oli ollut heidän uravalintoihinsa, arvoihinsa ja elämänsä kulkuunsa sekä kuinka he jälkikäteen tarkasteltuna arvioisivat musiikkikoulun merkitystä elämässään.

Aloitin musiikkikoulun entisten oppilaiden etsimisen useita kuukausia ennen matkaa. Etsintää vaikeutti se, että STTEP-musiikkikoulu jouduttiin lakkautamaan heinäkuun 2009 lopulla, kun toiminnan rahoitukseen tarvittavia avustuksia ei saatu. Musiikkikoulua miehensä kuoleman jälkeen johtanut Julie Clifford joutui muuttamaan takaisin Isoon Britanniaan, eikä muiden musiikkikoulun toimijoiden yhteystietoja ollut. Juliellakaan ei ollut tietoa läheskään kaikkien musiikkikoululaisten elämäntilanteesta.

Lopulta onnistuin löytämään viisi yhdeksästä vuonna 2001 Suomessa vierailleesta musiikkikoululaisesta Facebookin välityksellä. Neljä viidestä ilahdutti yhteydenotosta ja lupasi järjestää tapaamisen vieraillessani Etelä-Afrikassa. Yksi oppilas kieltäytyi haastattelusta. Kieltäytymisen syy kuvaa mielestäni hyvin sitä eettistä pohdintaa, jota olen tutkijanakin joutunut jatkuvasti tekemään kulttuurien rajapinnalla työskennellessäni: Oppilas kertoi vastustavansa länsimaiseen tiedonkäsitykseen perustuvaa toimintaa, koska arvioi länsimaisen tutkimustradition ja tiedekeskeisen ajattelun johtavan ihmisten sairastumiseen. Hänen mukaansa eurooppalaisten olisi hyödyllistä ottaa oppia afrikkalaisesta yleishumanaarista maailmankuvasta, eikä hän näin ollen tahtonut tavata minua haastattelutarkoituksessa. Tämän viestin hän tahtoi välittää eteenpäin. (Matkakertomus 2009.)

Sovimme lokakuisen Etelä-Afrikan matkani aikana useita tapaamisia haastattelua varten entisten musiikkikoululaisten kanssa, mutta tapaamiset peruuntuivat yksi toisensa jälkeen. Toisten ihmisten kunnioitus ja elämän virtaan heittäytyminen näyttävät länsimaiselle ihmiselle usein epäluottavuutena: vaikkapa Suomessa toisen arvostukseksi tavallisemmin tulkitaan sovittujen aikojen pitäminen ja työskentely lupausten toteuttamiseksi. Vierailuitteni aikana olen keskustellut monien eteläafrikkalaisten kanssa aiheesta ja he ovat valottaneet, että perinteisessä afrikkalaisessa ajattelussa on arvokkaampaa antaa toiselle ihmiselle vapaus olla saapumatta paikalle tai saapua silloin kuin hänelle sopii, mikäli elämä juuri sovittuna aikana viekin häntä toisaalle. Elämää ei pyritä hallitsemaan ja puristamaan sitä tiettyyn muottiin, vaan elämää kunnioitetaan heittäytymällä sen virtaan. Samalla kunnioitetaan Luoja toisen ihmisen ylitse. (Tutkimuspäiväkirja 2001; Matkapäiväkirja 2009.) Helppoa on kuvitella, että vastaava toimintatapa ja arvottaminen saattaisivat hyvinkin pienentää stressin aiheuttamaa oireilua länsimaissa, vaikka toiminnan tehokkuutta ja vaatimustasoa olisi todennäköisesti samalla laskettava. Tutkijantyön rajatessa aikakehikossa maailman toisella puolella ennakoimattomuus on kuitenkin vain omiaan lisäämään

paineen tuntua. Lopulta onnistuin haastattelemaan kahta neljästä oppilaasta, joiden kanssa haastatteluista oli sovittu, sekä yhtä oppilasta, joka oli vuosien varrella saanut vastuuta STTEP-musiikkikoulun järjestely- ja opetustehtävissä ja oli nyt aikeissa käynnistää vastaavaa toimintaa lakkautetun koulun perustuksille. Muilta sain lupauksia sähköpostikyselyyn vastaamisesta, mutta vastauksia en kyselyihin myöhemmin saanut. (Matkapäiväkirja 2009, P11.)

Haastatteluiden alussa selvitin tutkimuksen tarkoituksen ja varmistin haastateltavien entisten oppilaiden suostumuksen tutkimukseen. Suostumuslomaketta minulla ei ollut, koska tilanteet tulivat lopulta ennakoimattomasti vastaan, mutta asia on todennettavissa haastatteluäänitteiltä. Neljännen oppilaan haastattelun sain kesällä 2010 musiikkikasvatuksen opiskelija Julia Petäjän toteuttamana hänen vaihto-opiskelijakaudellaan Pretoriassa.

Entisten STTEP-musiikkikoululaisten haastatteluiden lisäksi kävin tutustumassa kahteen vastaavanlaiseen musiikkiprojektiin: Mamelodi Music Programme tarjosi tällä hetkellä musiikinopetusta noin kahdellesadalle 8-20 -vuotiaalle koululaiselle ja Pan African Music and Dance Ensemble afrikkalaisten perinnesäveltäjäkulttuurien opetusta vähän yli 30:lle 13-20 -vuotiaalle koululaiselle. Haastattelin musiikkikoulujen opettajia sekä oppilaita ja saamani vastaukset tukivat vahvasti aikaisempien tutkimuksieni tuloksia musiikkiharrastuksen merkityksestä townshipeissä asuvien lasten ja nuorten elämässä. Aineistoa käytin vertailuaineistona asettamassa STTEP-musiikkikoulusta saamaani aineistoa laajempaan kontekstiin ja näin parantamaan tekemieni tulkintojen luotettavuutta.

Vuodesta 2000 vuoteen 2013 jatkuneeseen Jyväskylän yliopiston ja eteläisen Afrikan yliopistojen yhteistyöhön kuuluivat elementillisenä osana henkilökunnan ja opiskelijoiden intensiivijaksot, joita isännöivät eri yliopistot vuorollaan. Vuoden 2012 intensiivijakson päätteeksi toteutimme kyselytutkimuksen selvittääksemme tämän korkeakoulujen kulttuurienvälisen musiikkikasvatusyhteistyön merkityksiä osallistujille keskittyen erityisesti tuoreimpaan intensiivijaksoon. Jaksolle osallistui yhteensä 58 yliopisto-opiskelijaa ja -opettajaa yhteistyöyliopistoista, mutta heistä vain 30 pystyi osallistumaan jaksolle koko viikon ajan. Tästä joukosta 27 vastasi kyselyyn. Vastaaajista 14 toimi yliopiston opetustehtävissä ja 13 oli opiskelijoita. Kysely koostui taustamuuttujakysymyksistä (opiskelija/opettaja, kokeneisuus musiikkikasvattajana ja aikaisempi osallistuminen vastaaville intensiivijaksoille) sekä seitsemästä avoimesta kysymyksestä. Kysymykset koskivat odotuksia intensiivijaksoa kohtaan, jakson antia, erityisen kiinnostuksen kohteita jaksolla, tulevaa kehittämistä sekä tämän kulttuurienvälisen yhteistyön merkitystä laajemmin. (Artikkeli 2.)

Pole ja Morrison (2003, 63-71) mainitsevat mahdollisena osana etnografista tutkimusaineistoa myös valokuvat sekä taideteokset. Valokuvan avulla on mahdollista tallentaa ja välittää eteenpäin suoraan se hetki, jonka näkee. Toki valokuvauksessa kuvaaja tekee valintoja hetkestä, rajauksesta ja vaikkapa ohjeistuksesta samoin kuin kirjoittaessaan muistiinpanoja tai haastatellaan, mutta kuva voi toimia merkittävänä aineistona, joka itsessään ei sisällä tulkintoja, vaan ainoastaan johdattaa katsojaa tulkintoihin. (Pole & Morrison 2003, 63-64.) Valokuva voi siis tutkijalle olla merkittävä muistuttaja hetkestä ja auttaa refleктоimaan



omia aikaisempia tulkintoja uudelleen toisesta näkökulmasta. 2000-luvun alussa ei puhelimia vielä käytetty valokuvaukseen samassa määrin kuin nykyisin, joten ensimmäisillä Etelä-Afrikan matkoilla kuljetin mukana aina digikameraa ja videokameraa. Varsinaisten tutkimukseen liittyvien matkojen jälkeen olen vierailut useita kertoja Etelä-Afrikassa opetus- ja kuoronjohtotehtävissä, jolloin kuvakokoelmaa esimerkiksi oppilaiden kotiympäristöistä township-alueilta on voinut täydentää mukana kulkevan puhelimen kameralla. Matkoja Etelä-Afrikkaan on kertynyt yhteensä kaksitoista, joista viimeisin vuonna 2012. Kestoltaan yksitälliset matkat ovat olleet parista viikosta reiluun kuukauteen. Samasta yliopistoyhteistyöstä tuttuja kumppaneita tapasin myös opetusmatkalla Botswanaan vuonna 2016. Merkittäviä ovat olleet myös Etelä-Afrikasta Suomeen saapuneiden oppilaiden, opiskelijoiden ja opettajien vierailut. Kaiken kaikkiaan valokuvia on kertynyt satoja ja videomateriaalia kymmeniä tunteja. Kuvamateriaalin avulla olen palauttanut mieleeni kokemuksia ympäristöstä ja havainnoitavista tilanteista analyysin yhteydessä sekä kirjoittaessani tuloksia.

Myös taideteoksia voidaan tulkita teksteinä, jotka kertovat tekijöidensä arvoista, arvostuksista, kokemuksista, identiteetistä, sosiaalisesta todellisuudesta sekä yhteiskunnallisesta kontekstista. Taideteoksen tulkinta on kuitenkin syytä tehdä osana laajempaa, ensisijaista tutkimusaineistoa. (Pole & Morrison 2003, 68-71.) Tässä tutkimuksessa keskeinen taidemuoto on musiikki. Esimerkkinä musiikkiaineiston merkityksestä toimii STTEP-musiikkikoulun oppilaiden jousisoittimilla esittämä kwela-sävelmä. Kyseessä oli oppilaiden omaehtoinen yhteismuusointi soittimilla, joiden soittoa he olivat musiikkikoulussa oppineet pääosin länsimaisen taidemusiikkimateriaalin avulla. Oppilaat lähtivät luontevasti soveltamaan oppimiaan taitoja perinteisen eteläafrikkalaisen musiikin tulkintaan, minkä voi katsoa osoittavan, että länsimaisen taidemusiikin opettelu ei ohjannut heitä hylkäämään eteläafrikkalaisia perinnetaidemusiikkikulttuureja, vaan ennemmin tarjosi uusia laaja-alaisempia työkaluja itseilmaisuuksiin. Musiikkikoulun orkesterin CD-levyltä sekä harjoitus- ja konserttiäänitteistä voi myös muodostaa käsityksen toiminnalla saavutetuista musiikillisista tuloksista sekä tunneilmaisuvoimasta.

### **3.4 Autoetnografia tutkimusotteena**

Musiikkiharrastusten kehittämisen näkökulmasta on ensiarvoisen tärkeää rakentaa monipuolisesti siltaa tutkimustiedon ja käytännön toiminnan välille. Autoetnografinen tutkimusote voi parhaimmillaan valaista tätä harmaata aluetta teorian sekä käytännön välillä, ja tutkimukseen liittyvä teoreettinen käsitely helpottaa tiedon soveltamista (ks. esim. Ellis 2016, 10). Autoetnografiassa olennaista itsereflektiota pidetään myös opetustyössä yleisemmin keskeisenä kasvun edellytyksenä – reflektion tulisi ulottua niiden uskomusten, ajatusten, tiedon ja tavoitteiden taakse, jotka toiminnan taustalla vaikuttavat (ks. esim. Kelchtermans 2009, 269-270). Kuoronjohtajien tekemiä autoetnografisia tutkimuksia ei kuitenkaan löydy.

Autoetnografisen tutkimuksen pioneeri Carolyn Ellis (2013, 10) on kuvannut, kuinka hänelle oli erityisen merkityksellistä löytää autoetnografisen tutkimusotteen kautta mahdollisuus rehelliseen ja syvään reflektioon itsestämme, suhteistamme toisiin ja tavoitteista elämässämme. Monikerroksiseen itsereflektioon perustuva tutkimusote johti luontevasti tietoiseen muutosprosessiin – sen pohtimiseen, keitä ja minkälaisia tahdomme olla. Autoetnografia yhdisti hänen aikaisemmat kiinnostuksensa etnografiaan, minuuden ja roolien sosiaalipsykologiaan, subjektiivisuuden ja tunteiden huomioimisen, vuorovaikutuksen, tarinallisuuden, evokatiivisen kirjoittamisen ja pyrkimyksen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden lisäämiseen. (Ellis 2016, 10; Holman Jones ym. 2016, 17.)

Itselleni autoetnografiaan tutustuminen oli suuri helpotus: löysin tutkijoita, jotka olivat pohtineet samoja tutkimuksen mielekkyyteen ja vaikuttavuuteen liittyviä kysymyksiä, jotka painoivat omaa mieltäni. Tieteelliseen kirjoittamiseen liittyvä traditio, jossa tutkijan persoona hämärretään, tunteet piilotetaan ja valittu tekstilaji aukeaa ymmärrettävänä lähinnä toisille saman aiheen tutkijoille, tuntui epätarkoituksenmukaiselta suhteessa emansipatorisiin pyrkimyksiini. Omat taustani ja tavoitteeni tutkimukselle myötäilevät läheisesti muiden autoetnografisten tutkijoiden motiiveita: Autoetnografisen tutkimuksen arvotaustassa näkyy erityisen vahvalla tavalla humaanius, tulosten käyttökelpoisuuteen pyrkiminen, evokatiivisuus ja tunteiden merkityksen tunnustaminen. Tutkimukselle on tyyppillistä työn kannalta häiritseviä tutkimukseen ja kirjoittamiseen liittyvistä normeista luopuminen, työskentely sisäpiirin näkökulmasta, hiljaisuuden rikkominen, vääryyksien oikaiseminen sekä työn tekeminen tavoitettavaksi laaja-alaiselle lukijakunnalle. (Holman Jones ym. 2016, 18, 36.)

Kuoronjohto- ja opetustyössäni tunnetyöskentely on niin keskeisellä sijalla, että tunteiden sivuuttaminen tutkimustehtävässä vaikutti vieraalta ja epätarkoituksenmukaiselta ajatukselta. Jaan ennemmin Alhon (2020, 207) johtajien päätöksentekoprosesseja koskevassa tutkimuksessa esiin tuoman havainnon, että tunteitten vaikutus yksilön päätöksentekoon on joka tapauksessa merkittävä, joskin vaikutuksen määrää ja laatua on vaikea mitata. Autoetnografisessa tutkimuksessa tarkoituksena onkin kirjoittaa tunteet näkyviksi, jotta lukija pystyisi paremmin arvioimaan, kuinka esitetyt tunteet ovat tutkimuksen etenemiseen ja tuloksiin vaikuttaneet (ks. esim. Boyle & Parry 2007, 189). Keskeistä tutkimuksen luotettavuuden parantamisessa on omaelämäkerrallisen aineiston peilaaminen suhteessa sosiokulttuuriseen kontekstiin. Kirjoittamiseen tulisi sisällyttää reflektiota sekä sosiokulttuurisen kontekstin luomista merkityksistä ja vaikutuksista omiin kokemuksiin ja tulkintoihin että itsen liittymisestä tähän kontekstiin. (Chang, Ngunjiri & Hernandez 2012, 18-19; Farrell, Bourgeois-Law, Regehr & Ajjawi 2015, 975.) Kuoronjohtotutkimuksen osalta kuvittelen lisäksi, että kriittinen suhtautuminen omaan toimintaan ja sen puutteisiin saattaa paikoin olla jopa helpompaa kuin nimeltä tiedetyn toisen kuoronjohtajan toiminnan arvioiminen.

Autoetnografisilla menetelmillä voidaan tavoittaa syvempi ymmärrys sellaisista monimutkaisista ilmiöistä, joita on vaikea kuvata kattavasti vaikkapa yksinomaan määrällisillä menetelmillä. Tällaisia ilmiöitä voivat olla esimerkiksi

merkityksenantoprosessit, yhteisöllisten identiteettien rakenteet, johtajuuden arviointi ja moraalisen-emotionaalisten narratiivien rakenteet. Tutkimuksen vaikutavuutta arvioitaessa olennaista ei ole tällöin aineiston otannan laajuus, vaan enemmänkin se muutos, joka tapahtuu raportin lukijassa. Kognitiivisen perustelun ohella teksti pyrkii myös evokatiiviseen vaikuttavuuteen. Tekstissään tutkijan tulee avata omaa merkityksenantoprosessiaan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä mahdollisimman avoimesti, jotta lukija kykenee arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollista sovellettavuutta. (Boyle & Parry 2007, 187-189.) Tutkimus on tulkitsevaa ja painottaa muuttuvaa subjektiivista todellisuutta. Tämänkin autoetnografisen tutkimuksen voi katsoa saavuttaneen tavoitteensa, mikäli se löytää uusia näkökulmia ja kehittää kuoronjohtajan toimintatapoja paikallisesti – vaikkapa vain Vox Aurea -kuorossa, mutta rohkaisee samalla lukijoita reflektoimaan itseään ja omaa toimintaympäristöään laaja-alaisemmin. (ks. myös Farrell ym. 2015, 974-975.)

### 3.5 Autoetnografisen tutkimuksen aineisto ja analyysi

Etelä-Afrikassa tekemäni etnografisen tutkimuksen seurauksena sain uutta perspektiiviä tarkastella kriittisesti sekä johtamani kuoron sosiokulttuurista kontekstia (Kuvio 7) että omia valintojani suhteessa alan tutkimukseen. Osallisuuden syntymisellekin keskeinen aikaulottuvuus: vapaus ja väljyys irrottautua hetkestä sekä liikkua menneen, nykyisyyden, tulevan ja utopian välillä (Isola ym. 18-19) mahdollisti myös omassa tutkimustyössäni luovan ajattelun sekä motivoitumisen aktiiviseen vaikuttamiseen.

Löysin itseni osana kuoromaailman toimintakulttuuria, jossa pedagoginen perustelu tapahtuu ennen kaikkea musiikillisten taitojen oppimisen näkökulmasta, mutta vaikkapa yhteisön rakentamista, tunnekasvatusta tai kuorolaisten toimijuuden tukemista toteutetaan tiedostamattomasti ja satunnaisesti, jos toteutetaan. Erityisen pysäyttävä kokemus oli valtakunnallisilla kuoronjohtajapäivillä keväällä 2019 keskustelu kuorolaisten mahdollisesta toimijuudesta: läsnä olleesta kuoronjohtajajoukosta osa kummasteli koko ajatusta – eihän kuorolaisella voi olla toimijuutta: kuoronjohtaja luo taiteelliset visiot ja kuorolaisen tehtävä on toteuttaa ne. Kuorolaisten mielipiteiden huomioimista saatetaan jopa pitää ammatitaidottomuutena ja osoituksena johtajan taiteellisten kykyjen puutteesta. Tilanne synnytti minussa voimakkaan tarpeen sekä tarkastella omaa toimintaani ja pedagogista ajattelua kriittisesti että peilata sitä tutkimustietoon. Missä määrin olen itse toisintamassa toimintakulttuuria, jossa kuorolaisen rooli on passiivinen? Voisiko kuorotoiminnassa tietoisesti pyrkiä kehittämään ja luomaan tilaa laulajien osallisuudelle sekä hyvinvoinnille? Olisiko mahdollista, että samansuuntaisilla toimilla tuetaan taiteellisen tekemisen laatua? Tuntui tarkoituksenmukaiselta valinnalta nojautua menetelmällisesti nimenomaan autoetnografiaan: tuoda pedagoginen ajatteluni kuoronjohtajana näkyväksi sekä itselleni reflektointia varten että asettaa se alttiiksi muiden arvioinnille. Toivoin avaavani samalla kes-

kustelua, jonka myötä yhä suurempi joukko ihmisiä saisi elämäänsä sisältöä osallistavasta ja hyvinvointia lisäävästä kuoroharrastuksesta. Vähintään yhtä merkittävänä tavoitteenani on itse kehittyä pedagogina ja kyetä tarjoamaan kuorolaisilteni elämässä kannatteleva kasvupaikka.

Autoetnografisen tutkimukseni aineisto koostui hyvin monialaisesta arkistomateriaalista, mikä on tutkimusotteelle tyypillistä (ks. esim. Chang ym. 2012, 75; Taulukko 3). Vox Aurean toimintaan liittyviä valokuvia, äänitteitä, videoita, päiväkirjamerkintöjä, kirjeitä, sähköposteja, tekstiviestejä, toimintakertomuksia, hakemustekstejä, lehti- ja radiohaastatteluita, konserttiarvosteluja, matkakertomuksia, konserttiohjelmia, esitteitä, kuorolaisten videohaastatteluita, powerpoint-esityksiä sekä toiminnan suunnitteluun liittyviä tekstidokumentteja olen koonnut talteen vuoden 1998 alusta saakka. Tuolloin aloitin kuoron äänenmuodostajana ja varajohtajana. Kuoronjohtajan tehtävään tulin valituksi tammi-kuussa 2009, joten erityisesti kuoronjohtajan tehtäviin liittyviä dokumentteja ja näin ollen laaja-alaisempaa materiaalia olen tallettanut reilun kymmenen vuoden ajalta. Dokumentit ja taiteellisemmat tuotokset ovat helpottaneet menneiden kokemusten muistelua ja reflektointia, mutta ne myös todistavat tapahtumien todellisuuden sekä lainausten muodossa antavat raportin lukijalle mahdollisuuden arvioida niiden pohjalta syntyneitä tulkintoja, toimia ja tunteita (ks. esim. Chang ym. 2012, 75, 77).

TAULUKKO 3 Autoetnografisen tutkimuksen aineisto

Aineistolaji	Vuosilta 1998-2007 (äänenmuodostaja/ varajohtaja)	Vuosilta 2009-2020 (kuoronjohtaja)
Valokuvia	Paperikuvia kotimaan konserteista sekä matkoilta Kanadasta, Kreikasta ja Espanjasta	Kuvatiedostoja konserteista, harjoituksista ja kuoroleireiltä kotimaasta sekä matkoilta Yhdysvalloista, Virosta, Italiasta, Etelä-Afrikasta, Itävallasta, Sveitsistä, Belgiasta, Alankomaista ja Saksasta.
Äänitteitä	Levyt: <i>Lorulaillee</i> (Alba), <i>22 kansanlaulua</i> (Victor), <i>Iloidcam: Christus on Ilmandum</i> , <i>Tuhat kertaa tuhat vuotta</i> (Alba)	Radionauhoituksia, -ohjelmia ja kantanauvoja, harjoitusäänitteitä, kuoronjohtajan ja kuorolaisten radiohaastatteluita äänitiedostoina, Levyt: <i>Matkalla jouluihin</i> (Alba), <i>Aalloilla</i> (Alba) ja <i>Pato</i> (Alba)
Videoita		Itse nauhoitettuja videoita harjoituksista, konserteista ja kuorolaisten vapaa-ajalta matkoilla, YouTube-kanavalla julkaistut videot, Instagramissa ja Facebookissa julkaistut videot, TV-haastattelut, striimattuja konsertteja
Esitelmää	Kuoron äänenmuodostuksen pedagogiikkaan liittyviä powerpoint-esitelmää kotimaiselle ja kansainväliselle joukolle	Kuoropedagogiikkaan ja äänenmuodostukseen liittyviä powerpoint-esitelmää kotimaiselle ja kansainväliselle yleisölle, haastatteluaineistoon nojautuva esitelmä kuorolaisten ajatuksista ryhmäilmioistä ja opetusvuorovaikutuksen dilemmoista.
Tekstiaineistoja	Päiväkirjapohdintoja, kirjeitä, sähköpostiviestejä, suunnitteludokumentteja, konserttiarvosteluja lehdistä, lehtihaastatteluita äänenmuodostajan tehtävästä, konserttien käsiohjelmaa	Päiväkirjapohdintoja, sähköpostiviestejä, suunnitteludokumentteja vuosikerrittain, toimintakertomustekstejä, toimintasuunnitelmatekstejä, kortteja, konsertti- ja levyarvosteluja lehdistä, lehtihaastatteluita kuoronjohtajan tehtäviin liittyen, konserttien käsiohjelmaa
Kirjoja	Kosonen, P. (2008). (toim.) <i>Neljä vuosikymmentä kultaista ääntä. Kuvia Jyväskylän musiikkiluokkien A-kuoron/ Vox Aurean taipaleelta</i> . Jyväskylä: Vox Aurean Tuki ry.	Järvinen, P., Kuitunen, L., Salmiinen, S., Kosonen, P., Leppänen, E. & Manner, M. (2018). <i>Vox Aurea 50 vuotta. Yhteinen laulumme</i> . Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.  Maisterintutkielmat: Hyppönen 2009, Vesalainen 2017.

Fyysisen aineiston kokosin analyysivaiheessa muovitaskuissaan, kansioissaan ja äänilevyinä samaan työskentelytilaan, jossa minulla oli käytettävissäni digitaalinen aineisto ryhmiteltynä tietokoneella kansioittain toimintavuosilukujen mukaan. Aineistoon uppoutuminen palautti muistiin lukuisia unohtuneita kokemuksia, kohtaamisia, tunteita, ideoita, suunnitelmia ja erehdyksiä. Aineiston pohjalta määrittelin ensin oman kuoronjohtotyöni sosiokulttuurisen kontekstin (Kuvio 7) ja kokemustihentymät (Kuvio 8). Tämän jälkeen käytin kunkin vuoden toimintakertomustekstejä apunani etsiessäni ja sijoittaessani kokemustihentymiini liittyviä aineistoja suhteessa kyseisenä aikana vallinneeseen sosiokulttuuriseen kontekstiin tarkastellen rinnakkain suunnitelmia, viestintää ja tapahtumia. Dokumentteihin olen palannut yhä uudelleen pohtiessani kuoropedagogisia valintojani ja arvioidessani kriittisesti, olenko toiminut käytännössä periaatteitteni mukaisesti, missä määrin omat toiveeni ovat värittäneet tulkintojani ja millä tavoin sosiokulttuurisessa kontekstissa vallitsevat arvostukset, tarpeet ja uskomukset ovat vaikuttaneet omiin valintoihini kuoronjohtajana. Muodostin siis ikään kuin päivitettyjä kertomuksia menneistä tapahtumista ja reflektoin niihin liittyviä merkityksiä sekä tulkintoja (ks. esim. Chang ym. 2012, 78).

Materiaalin jaottelin lopulta Raivion ja Karjalaisen (2013, 17, Kuvio 2) osallisuuden osatekijöitten mukaisesti teemoihin "having", "acting" ja "belonging" sen mukaan kuin pedagogisessa ajattelussani pyrin erilaisilla ratkaisuilla kutakin osatekijää tukemaan. Reflektoinnin tukena käytettävissäni oli myös Katriina Mathlinin (Vesalainen 2017) maisterintutkielma entisten Vox Aurea -kuorolaisten kokemuksista kuorotoiminnan merkityksestä elämässään, jo aikaisemmin tehty Maija-Liisa Hyppösen maisterintutkielma (2009) sekä hiljattain valmistunut Vox Aurea -kuoron 50-vuotishistoriikki (Järvinen, Kuitunen, Salminen, Kosonen, Leppänen & Manner 2018), johon muun sisällön ohella entiset kuorolaiset ja kuoronjohtajat laativat muistelmakirjoituksia kuoron merkityksestä. Historiikin toimituskunnassa pääsin avartavalle matkalle tutustumaan kuoron toimintaan sen perustamisvuodesta 1967 alkaen. Kuorolaisten edellä mainituissa julkaisuissa kertomia kokemuksia peilasin omiin tulkintoihini tapahtumista arvioidakseni tulkintojeni oikeellisuutta. Varsinainen tutkimuskysymykseni ei kuitenkaan liittynyt pedagogiikan onnistumiseen, vaan ymmärryksen lisäämiseen kuoronjohtajan pedagogisesta ajattelusta ja teoreettisen tiedon soveltamisesta työssä.

Oman työn reflektointista merkittävällä tavalla syventänyt tekijä on ollut Vox Aurea -kuoron toimintaan koko historiansa ajan liittynyt kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen perinne. Vierailut, yhteistyö ja tutustuminen kuoroihin kansainvälisten konserttikiertueiden, kuorofestivaalien ja kilpailuiden yhteydessä ovat johtaneet näköalapaikoille toisin tekemisen ja ajattelemisen äärelle. Kuoro on myös vuosikymmenten ajan kiinnostanut musiikkikasvatuksen tutkijoita ja kuoronjohtajia eri puolilta maailmaa. Lukuisat ulkomaalaiset vierailijat ovat kysymyksillään ja näkökulmillaan tarjonneet kuoroyhteisölle arvokkaita tilaisuuksia syvemmälle oman toiminnan reflektoinnille. Kuoronjohtajat, kuorolaiset ja tukiyhdistystoimijat ovat vuosien varrella vaihtuneet, mutta perinteet ovat kantaneet aina seuraavaa kuorosukupolvea eteenpäin. (Ks. esim. Järvinen ym. 2018.)

Oman työn tutkimiseen sain erityisen merkittävän tuen minnesotalaiselta fullbright-stipendiaatilta ja kuoronjohtajalta, Rachel Luciukselta, joka vietti kevään 2017 Jyväskylässä tutkien suomalaista musiikkikasvatusjärjestelmää keskittyen syvemmin lapsi- ja nuorisokuoro toimintaan. Neljän kuukauden aikana tapasimme useita kertoja viikossa ja lukuisissa keskusteluissa, haastatteluissa sekä viesteissä vertasimme pedagogista ajatteluaamme suhteessa kotimaittemme konteksteihin opetus-, tutkimus- ja musiikkikasvatuskentällä. Vuorovaikutus hänen kanssaan johti lukuisiin oivalluksiin, joita tuskin olisi tapahtunut ilman tätä mahdollisuutta. Opettavaista oli myös seurata yhdysvaltalaisen opettajien ja kuoronjohtajien kommentointia Rachel Luciuksen reflektoiiviin blogikirjoituksiin. Yhteistyö herätti minut esimerkiksi pohtimaan kielenkäytön ja sanoittamisen merkitystä kuorolaisten ja kuoronjohtajan välisen suhteen luomisessa: monet ratkaisut, joita itse olin pitänyt sangen kuorolaislähtöisinä, eivät yhdysvaltaissilmillä sellaisina toiminnan tasolla näyttäneet. Arvioin suomenkielentaidon puutteen vaikuttaneen erilaisiin tulkintoihin, mutta samalla jäin pohtimaan oman toiminnan kehittämistä.

Erityisen haastavaa oli vaikkapa kuorolaisen toimijuuden tasojen arvottaminen: jos esimerkiksi kuorolaiset laativat pienryhmissä kappaleeseen nyanssi-suunnitelmat, joista sitten äänestettiin mieluisin, kului suunnitteluun ja keskusteluun puolet kuoroharjoittelua ajasta, jolloin lopputuloksena kuorolaiset olivat kyllä saaneet itse vaikuttaa sävelmän tulkinnallisiin valintoihin, mutta heillä ei ollut ollut aikaa laulaa. Laulaminen kuitenkin on todennäköisesti tärkeä motiivi nimenomaan kuoroharrastuksen valitsemiselle ja harjoituksissa käymiselle. Toimijuuden vahvistaminen tällä tavalla muodosti nähdäkseni tällöin esteen kuorolaisten tarpeiden täyttymiselle. Keskeisimmäksi eroksi ”pedagogisissa silmälasissamme” totesimmekin yhteisesti sen, kuinka Rachel oli lähtökohtaisesti ensin kiinnostunut opettajan käyttämisestä metodeista ja toiminnasta, kun oma mielenkiintoni suuntautui ensin kuorolaisten tarpeisiin ja merkityssuhteisiin tarpeiden takana. Peilasimme havaintojamme suhteessa yleisempään opetusajatteluun Suomessa ja Minnesotassa. Kauden aikana totuin kyseenalaistamaan omaa toimintaani entistä laaja-alaisemmassa perspektiivissä.

Artikkelissa 4 tavoitteenani oli avata kuoronjohtajan pedagogista ajatusprosessia ja subjektiivista opetusteoriaa autoetnografisen otteen avulla ja pyrkiä näin lisäämään ymmärrystä kuoro toimintaan liittyvän tutkimuksen ja käytännön toiminnan rajapinnasta. Tavoitteenani ei ole toimia kuoronjohtaja esimerkkinä, vaan ainoastaan osoittaa, että osallisuuteen liittyvään teoreettiseen viitekehykseen on mahdollista rakentaa ehjä kuoropedagoginen kokonaisuus, joka toivottavasti rohkaisee muita kuoronjohtajia kehittämään omaa kuorolaisten hyvinvointiin tähtäävää pedagogista ajatteluaan yhä pidemmälle. Luotettavuuden arvioinnissa korostuu raportin lukijan arvio jäsenyyksen eheydestä, käytännön esimerkkien ja tulkintojen uskottavuudesta sekä äänilevyllä (ks. luku 5.3) esitetystä taiteellisesta tuotoksesta (ks. esim. Boyle & Parry 2007, 187-189).

## 4 OSATUTKIMUSTEN 1 JA 2 TULOKSET

Kirjoitin liseniaatintyöni suomen kielellä, mutta saamani palautteen perusteella työn tulokset kiinnostivat kansainvälistä yleisöä – etenkin eteläisen Afrikan maissa, joissa vastaavia musiikkikasvatusohjelmia oli useita, mutta toiminnan perustelu rahoittajille haastavaa. Toisaalta konferenssiesitelmien yhteydessä kuulijakunnan ensimmäiset kysymykset koskivat kerta toisensa jälkeen eettistä asetelmaa: onko oikein opettaa länsimaista taidemusiikkia eteläafrikkalaisille lapsille? Eikö heille pitäisi opettaa paikallista perinnesäveltäystä? Edustaako koko STTEP-musiikkikoulu ”kulttuurikolonialismia” ja osoittaako se jo olemassaolollaan eteläafrikkalaisen perinnesäveltäyksen kulttuurin olevan vähemmän arvokasta? Näiden kysymysten esittäjät eivät koskaan olleet itse eteläafrikkalaisia. Haastatteluaikojeni ja observointini perusteella olin itse vakuuttunut myös musiikkikoulutoiminnan saavuttamista positiivisista hyvinvointivaikutuksista ja ryhdyinkin johdonmukaisesti etsimään havaintojen selittäjää.

Saamani palautteen perusteella päätin, että aluksi oli syytä pysähtyä pohtimaan toiminnan eettisiä perusteita: minkälaisia näkökulmia liittyy kulttuurien väliseen musiikkikasvatukseen? Ymmärsin myös kritiikin länsimaisen taidemusiikin valta-asemaa kohtaan ja allekirjoitin paikallisten perinteiden tukemisen merkityksen sekä tasa-arvoisen tulokulman eri musiikkikulttuureihin. Tunnistin niin ikään Etelä-Afrikassa apartheid-politiikan jälkeen vallinneen erityisen herkin yhteiskunnallisen tilanteen. Toisaalta olin koko elämäni ajan ollut mukana kuorotoiminnassa, jossa kulttuurienvälinen yhteistyö ja oppiminen, ohjelmiston vaihto ja eri musiikkityyleihin tutustuminen olivat aivan harrastuksen ytimessä. Saman innostuksen ja jakamisen ilon olin nähnyt haastattelemani eteläafrikkalaisten nuorten silmissä.

Syksyllä 2006 Pretorian yliopiston musiikkikasvatuksen professori Caroline van Niekerk vieraili Jyväskylässä ja kerroin hänelle tutkimustani koskevasta palautteesta. Hän rohkaisi minua kirjoittamaan artikkelin englanniksi ja lupasi äidinkieleltään englanninkielisenä auttaa kieliäsuun hiomisessa. Saatuaani ensimmäisen version artikkelista *STTEPPing in the Right Direction? Western Classical Music in an Orchestral Programme for Disadvantaged African Youth* (Artikkeli 1) val-



miiksi, toimitin sen professori van Niekerkille, joka teki kielentarkistuksen, kirjoitti artikkelille sopivaa julkaisufoorumia ja kirjoitti artikkeliin luvut: *Discussion in terms of STTEP participants' performance on music perception tests* ja *Theoretical framework* sekä lisäsi tekstiin tuoreita sähköpostiviestissä saamiaan kommentteja musiikkikoulun johtaja Phillip Cliffordilta. Referee-prosessin aikana kävimme aktiivista viestinvaihtoa liittyen artikkelin viimeistelyyn.

Kulttuurien välisen kasvatuksen alalta löytynyt teoreettinen viitekehys valaisi mielestäni hyvin eettistä pohdintaa musiikkikoulutoiminnan oikeutuksesta ja arvopohjasta. Kulttuurien välisen koulutusyhteistyön merkitystä pohdimme tutkijaryhmän kanssa myös artikkelissa *Reflections on North – South Collaboration in Music Education* (Artikkeli 2). Tutkimus liittyi samaan Jyväskylän yliopiston ja kuuden eteläisen Afrikan yliopiston väliseen yhteistyöhön, joka oli saanut alkunsa 90-luvun lopussa, ja jonka puitteissa toimin tutkija-opettajana STTEP-musiikkikoulussa sekä suunnittelija-opettajana Limpopo-provinssissa maaseudulla toteutetussa opettajien musiikkijatkokoulutushankkeessa. Aineiston tutkimukseen keräsimme lomakekyselyllä Pretoriassa järjestetyn yhteistyöyliopistojen intensiivikoulutusviikon yhteydessä. Tavoitteenamme oli selvittää kulttuurien välisen korkeakoulu-yhteistyön merkityksiä osallistujille. Tutkimuslomakkeen ja tutkimussuunnitelman laadimme yhdessä, mutta analyysivaiheessa jaoimme jokaiselle oman vastualueen. Päävastuualueenani olivat luvut *Suggestions for developing the courses* ja *Conclusion*, mutta lopulta osallistuimme kaikki koko artikkelin tekstikokonaisuuden hiomiseen ja analyysivaiheen pohdintoihin.

#### **4.1 Kulttuurienvälinen musiikkikasvatus STTEP-musiikkikoulussa ja MECI-korkeakoulu-yhteistyössä**

Kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen tematiikka on keskiössä sekä osatutkimuksessa 1, johon liittyy artikkeli: "STTEPping in the right direction? Western classical music in an orchestral programme for disadvantaged African youth" (Artikkeli 1) että osatutkimuksessa 2, johon liittyy artikkeli: "Reflections on North – South collaboration in music education" (Artikkeli 2). Toisaalta artikkeleissa punnitaan kulttuurienvälisen yhteistyön merkitystä ja vaikutuksia, toisaalta pohdittavana ovat kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen eettiset haasteet: opetustyössä kun ovat aina niin pedagogiset kuin kulttuuriset ja historialliset valtasuhteet läsnä. Artikkeleissa painottuvat yksilöiden kokemukset kulttuurienvälisestä musiikkikasvatussyhteistyöstä.

Sekä STTEP-musiikkikoululaisten haastatteluissa että North – South – South -ohjelman MECI (Music, Education and Cultural Identity) -projektin intensiiviviikkoon osallistuneiden yliopiston opetushenkilökunnan ja opiskelijoiden kyselytutkimuksessa vastaajat nostivat esille kulttuurienvälisen yhteistyön näkökulmasta ainoastaan positiivisia kokemuksia. Tutkimusten luotettavuutta voi tässä heikentää se, että vastaajat tiesivät tutkimuksen tekijöiden tulevan

maasta, joka toimi projektien päärahoittajana. Toisaalta observoinnin aikana havaittu osallistujien innostus ja aktiivisuus tuki saatujen positiivisten vastausten todenmukaisuutta. Toisaalta innostuksen tunne saattoi värittää vastauksia: esimerkiksi opituiksi ilmoitettujen asioiden siirtymistä käytäntöön ei tutkittu.

North – South – South -ohjelman MECI-projektin intensiiviviikkoon osallistuneiden opettajien ja opiskelijoiden vastauksista välittyi vahvasti, kuinka tämä kulttuurien välinen koulutusyhteistyö – joka osalla oli kestänyt jo toistakymmentä vuotta – oli rikastanut heidän elämäänsä niin henkilökohtaisen kasvun, uran, ajattelun, pedagogisen kehittymisen, innostamisen kuin ymmärryksen syvenemisen näkökulmista. 90% vastaajista korosti nimenomaan kulttuurien välisen toiminnan merkitystä oppimisessaan. *“Participating in NSS programme changed my life in very fundamental, but extremely positive ways”*, kuvasi esimerkiksi eräs osallistujista kokemuksensa ja yhteistyön vaikutuksen syvyyttä. (Artikkeli 2.)

Samankaltaisia tuloksia saivat australialaisten musiikinopiskelijoiden kulttuurienvälisen opiskelun kokemuksia käsitelleessä tutkimuksessaan Bartleet, Grant, Mani ja Tomlinson (2020, 173-175). He tulivat johtopäätökseen, että kansainvälinen musiikkiyhteistyö voi kasvattaa opiskelijoiden globaalia kansalaisuutta, sosiaalista tietoisuutta ja vastuunkantoa sekä kulttuurienvälistä osaamista. Yhteistyö voi olla myös portti uusien musiikkiestetiikkojen ja -tyylien maailmaan sekä kokemuksellisesti, taidollisesti että asenteiden tasolla. Kohtaaminen pakottaa reflektioon ja oman taiteellisen tulokulman kehittämiseen, mikä puolestaan johtaa syvempään itsetuntemukseen ja monipuolisempaan ilmaisuun. (Bartleet ym. 2020, 173-175.) Vastaavia tuloksia sai Walling (2020) tutkiessaan yhdysvaltalaisopettajien kuoroyhteistyötä Etelä-Afrikassa ja sen vaikutuksia osallistujien musiikinopetustoimintaan kokemuksen jälkeen: kulttuurienvälinen musiikkiyhteistyö, jossa opittiin samalla paikallista musiikkia, syvensi kulttuurien, moninaisuuden ja musiikin moninaisuuden ymmärrystä. Kokemus johti osallistujat kehittämään omaa opetustaan, harjoittamistaan, ohjelmistovalintojaan, esiintymistraditioitaan ja luovaa improvisointia, mutta muutti ratkaisevalla tavalla myös heidän maailmankuvaansa, uskomuksiaan, kulttuurienvälistä osaamistaan ja minäkuvaansa. (Walling 2020, 263-265.)

STTEP-musiikkikoululaiset harrastivat Pretoriassa länsimaista taidemusiikkia kahden Iso-Britanniasta saapuneen muusikon perustamassa musiikkikoulussa ja olivat kulttuurienvälisessä musiikkiyhteistyössä myös suomalaisten kanssa. Yhteistyöhön sisältyi esimerkiksi tutustuminen kaustislaiseen pelimanniperinteeseen Näppäripedagogiikan kehittäneen Mauno Järvelän johdolla ja yhdeksän musiikkikoulun oppilaan vierailu Suomessa – myös Kaustisen kansanmusiikkijuhlilla esiintyen. (Salminen 2004.) Kulttuurienvälinen yhteistyö, ystävyystyminen, isäntäperhevierailut suomalaisnuorten kanssa ja molemminpuolinen musiikkiperinteisiin tutustuminen sekä yhteismusisointi olivat oppilaiden kertoman mukaan opettaneet arvostamaan myös omia kulttuurisia juuria ja näkemään moninaisuuden rikkautena. Viulu taipui instrumentiksi niin Mozartin klassiseen teokseen, pohjalaiseen sotiisiin kuin townshipissa ikivihreänä suosittuun kwela-sävelmään. (Salminen 2004, 71-73.)

Tasa-arvoisen kulttuurienvälisen kohtaamisen kokemus oli oppilaiden ker-  
tomusten mukaan luonut myös uskoa omiin mahdollisuuksiin elämässä ja kan-  
nusti työskentelemään kohti haastavampia tavoitteita (Salminen 2004). Musiik-  
kikoulun johtaja tosin myöhemmin kertoi muutaman oppilaan hänen tulkintansa  
mukaan laiskistuneen yhteistyön seurauksena. Hän ei kuitenkaan avannut tar-  
kemmin tulkintansa syitä. (Artikkeli 1.) Tulosten voi siis pääosin katsoa olevan  
samansuuntaisia kuin ne, joita saivat Bartleet, Grant, Mani ja Tomlinson (2020)  
sekä Walling (2020) tutkimuksissaan: yhteistyö johti nuoret musiikin harrastajat  
reflektioon sekä muutti heidän maailmankuvaansa, minäkuvaansa, uskomuksi-  
aan ja motivoi heidät monipuolisempaan musiikilliseen ilmaisuun. Esimerkiksi  
eräs STTEP-musiikkikoulun oppilas kuvasi musiikkikäsitteensä tulleen tietoi-  
semmaksi suomalaisen kansanmusiikkiin tutustumisen seurauksena seuraavasti:

“Well, first of all the music, the music-part of it. I found that Finnish music is very  
different from African music in many ways - rhythm and stuff like that. Because I  
never thought that music could be that different, you know, so different. - - - [What  
did you think about music before that?] Well, because I’ve done music, I didn’t really  
think about it - I just thought about the notes and the rhythm and stuff like that; I  
didn’t really think about it from a point of view of a person that doesn’t do music,  
who doesn’t know much about music.” (P3, Salminen 2004, 73.)

Toinen STTEP-musiikkikoulun oppilas puolestaan oli vaikuttunut syntyneestä  
yhteyden ja tasa-arvoisen hyväksynnän tunteesta kulttuurienvälisessä musiikki-  
projektissa Suomessa:

“I remember when the choir came, we sang. After singing we ate lunch. After lunch  
others went swimming and X and Y, they called me, and they didn’t even know me,  
they just said, ‘Hey, are you gonna swim?’, and I’m like, ‘I’m (P5), by the way, yes, I  
want to swim!’ - it was just nice. In the bus when we were going to Kaustinen we  
were sitting at the back, we were singing together and we were very happy, so that  
was the best experience I’ve ever had. And I’m sure I’ve mentioned it to so many  
people here that it was so amazing. We didn’t have to stay for two days to get used  
to the choir or people from Finland, it just took us 30 minutes. And that is most  
amazing. And another thing: appreciating people as people, you know, not as Finn-  
ish people, people as people, that was the best. As I’ve said I was so relaxed I didn’t  
want to come home. Z would be cooking downstairs and I would go in the kitchen  
and, say, maybe she’s preparing pizza and I would just take a sausage and eat and go  
out, you know... So I was so relaxed. That was the best thing ever. And I never re-  
ceived a bad look from anyone. Even people at Kaustinen, they never really looked at  
me badly. I mean, they were amazed that we were there, but they’re not used to us,  
that is understandable.” (P5, Salminen 2004, 73.)

Kulttuurienvälisen osaamisen lisääntyminen oli odotusten keskiössä MECI-pro-  
jektin intensiiviviikkoon osallistuneiden opettajien ja opiskelijoiden mielissä. He  
toivoivat yhteistyöltä nimenomaan kansainvälistä verkostoitumista, yhteisen  
musisoinnin kautta oppimista, erilaisista musiikkiestetiikoista ja pedagogisista  
käytänteistä oppimista sekä palautetta tutkimustyöstään. (Artikkeli 2.) Kyselyyn  
osallistujat olivat kaikki joko yliopiston opiskelijoita tai opettajia, mikä jo lähtö-  
kohtaisesti suuntasi osallistujien kiinnostuksen kohteita ja toisaalta kertoi länsi-  
maiseen tiedetraditioon nojaavasta maailmankuvasta. Musiikin osalta osallistu-

jat olivat kertomansa mukaan intensiiviviikolla oppineet arvostamaan ja ymmärtämään sekä erilaisia tulokulmia musiikkiin, musisointiin ja musiikin opettamiseen, että yleisemmällä tasolla musiikillisten perinteitten syvää merkitystä. Palautteen mukaan viikon aikana toteutuivat kulttuurienvälisen MECI-yhteistyöprojektin yleisistä tavoitteista (ks. Artikkel 2) ainakin kulttuuri-identiteettien tutkiminen ja tukeminen musiikin keinoin, kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen syvempi ymmärtäminen, musiikinopetuksen laadun kehittäminen ja kulttuurienvälisen yhteistyön lisääminen.

Eri musiikkikulttuureita on MECI-projektin aikana pyritty tietoisesti lähestymään mahdollisimman tasa-arvoisesti, jotta esimerkiksi Odendaalin (2020, 152-153) kuvaamia arvostusvinoumia ei ainakaan rakenteellisilla tasoilla ilmenisi. Koulutusjaksoilla eri musiikkikulttuureista on saatu kokea monipuolinen katkaus ja opettajina ovat toimineet myös opiskelijat. Käytännön toiminnan tasolla on näkynyt Schippersin (2010,169) kuvaama visio kulttuurienvälisen osaamisen lisääntymisestä: pyrkimyksestä laaja-alaiseen traditioitten, autenttisuuden ja kontekstien tuntemukseen - näistä kuitenkin joustavasti irrottautuen musiikillisen kokemisen rikkauden niin edellyttäessä. Monenlaisia musiikillisia fuusioita, joissa on hyödynnetty niin afrikkalaisia soittimia (esim. mbira, marimba, kora, djembe) kuin eurooppalaisia soittimia (esim. kantele, harppu, viulu) ja soittopeirinteitä sekä erilaisia laulutraditioita (esim. eri kulttuurien perinnelaulut, beatboxing, länsimainen klassinen laulu) sekä musiikkiteknologiaa on yhteistyön tiimoilta syntynyt. Aihepiireissä on sivuttu myös poliittisesti hyvin herkkiä aiheita, mikä on altistanut niin esittäjiä kuin kuulijoitakin haavoittuvuuden kokemuksille - onhan osallistujissa ollut historiallisten epäoikeudenmukaisten valtasuhteiden monia osapuolia läsnä (ks. esim. Artikkel 2). Toisaalta ehkäpä juuri nämä kokemukset ovat osaltaan kannustamassa läsnä olleita musiikkikasvattajia ottamaan paikkansa muutosagentteina ja yhteiskunnallisina vaikuttajina (ks. esim. Westerlund ym. 2020, 1).

Edellä mainittujen kulttuurienvälisen musiikkikasvatusympäristöjen toiminnan oikeutusta pohtiessa törmää kehitysetiikalle tyypillisiin kysymyksiin, kuten kuinka määritellä "hyöty", mitä on "hyvä elämä" ja mitkä ovat hyvän elämän edellytykset (ks. esim. Gasper 2016, 6). Pohdinnassa viitataan usein tässäkin työssä sivuamiini Nussbaumin (2000) määrittelemiä hyvän elämän perustoimintamahdollisuuksiin ja Senin (1999) kirjoituksiin hyvinvoinnista varallisuutta laaja-alaisempana käsitteenä (ks. esim. Gasper 2016). Hyvää elämää on työhöni liittyvissä kehitysprojekteissa tavoiteltu dialogissa eri kulttuureja edustavien ihmisten kanssa, kuten vaikkapa Mazigon ja Hattinghin (2020) kuvaamassa Tansaniassa toteutetussa kehitysprojektissa, jossa eettisenä kehikkona hyödynnettiin nimenomaan Senin (1999) toimintakykyteoriaa. Kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta kerätystä aineistosta löytyi luontevasti Taulukossa 1 esiintyvien Nussbaumin (2000) hyvän elämän perustoimintamahdollisuuksien kuvauksia, jotka ovat merkittäväällä tavalla suhteessa muuhun osallisuuskeskusteluun. Artikkelin 1 kysymykseen "Onko länsimaisen taidemusiikin opettaminen vähäosaisille eteläafrikkalaisille nuorille oikein?" sekä tätä täydentäneeseen Artikkelin 2 avoimempaan kysymykseen "Millaisia kokemuksia ja näkemyksiä

kulttuurienvälinen korkeakoulujen musiikkikasvatusyhteistyö on herättänyt osallistujissa?” voi vastata utilitaristisesti: osallistujat kuvasivat toiminnan parantaneen elämäänsä monin eri tavoin, joten näin perustellen sen voi katsoa olleen ”oikein”. Päinvastaisesta tulkinnasta ovat varoittavia esimerkkejä nostaneet esille artikkelissaan Connel ja Gibson (2004): musiikkikulttuurien eristäminen ja eksotisointi voi olla musisoijan näkökulmasta suorastaan rasistinen ja väkivaltainen toimenpide. Seuraavassa luvussa avaan tuloksia tarkemmin nimenomaan osallisuuden näkökulmasta. Samalla kulttuurienvälinen musiikkikasvatus ja osallisuus punoutuvat yhteen.

## 4.2 Musiikkiharrastus STTEP-musiikkikoululaisten osallisuuden kasvattajana

Osallisuuden käsite tarjosi teoreettisen viitekehyksen, joka sopi selittämään havaintojani musiikkikoulutoiminnan vaikutuksista STTEP-musiikkikoululaisten elämään. Analysoin vuosina 2000, 2001, 2002, 2009 ja 2010 keräämäni haastatteluaineiston uudelleen excel-taulukon avulla sijoittaen osallisuuden osatekijöitä kuvaavien koodien merkitsemiä tekstiotteita kategorioihin. Jäsennys selkeytti haastatteluaineiston analyysiä selvästi: oppilaiden saattoi tulkita kuvanneen haastatteluissa nimenomaan osallisuuden kokemuksen lisääntymistä. Havainnoistani laadin esitelmän Jyväskylässä elokuussa 2018 järjestettyyn SANORD (Southern African - Nordic Centre) -konferenssiin. Esitelmässä nostin esimerkiksi yhden STTEP-musiikkikoulun oppilaan (P5), joka oli osallistunut haastatteluihin vuosina 2000, 2001, 2002, 2010, oli vierailut Suomessa kesällä 2001 ja kirjoittanut tuolloin matkapäiväkirjan sekä osallistunut vertaishaastatteluun. Lisäksi olin viettänyt yhden kokonaisen viikonlopun oppilaan kotona townshippissa tutustuen hänen elinympäristöönsä ja sukuunsa. Yhden oppilaan elämän tarkasteluun keskittyminen tarjosi mahdollisuuden syvemmälle ymmärrykselle, mikä oli tässä yhteydessä tavoitteena tarkoituksenmukaisempi kuin määrällinen yleistettävyyys. Samalla jäi riittävästi tilaa punnita huolella sosiaalisen osallisuuden teoreettisen viitekehyksen sopivuus havaintojen selittäjäksi.

Seuraavassa peilaan STTEP-musiikkikoululaisten kertomuksia suhteessa osallisuuden teoreettiseen viitekehykseen. Samalla avaan prosessia, joka johti päätelmiini musiikkiharrastuksen ja osallisuuden kokemuksen kasvun yhteyksistä. Haastatelluista oppilaista syvimmin tutustuin henkilöön, jota kutsun tässä nimellä ”Paul” (P5). Hän osallistui tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen, toimin hänen soitonopettajanaan sekä orkesterinjohtajanaan musiikkileirillä ja sain myös tutustua hänen kotioloihinsa viikonlopun kestäneen vierailun ajan. Kolme muuta esimerkkioppilasta ovat ”Tom” (P10), ”Dan” (P8) ja ”Mark” (P11), jotka sain haastateltaviksi vuonna 2009, kymmenen vuotta ensimmäisten haastattelujen jälkeen. Haastateltujen oppilaiden nimet on muutettu.

Paul oli vuonna 2000 17-vuotias alttoviulisti, joka osallistui STTEP-musiikkikoulun toimintaan vuosina 1996-2003. Hän asui township-alueella tätinsä

luona, koska hänen äitinsä ei pystynyt huolehtimaan hänestä ja hänen isänsä oli kuollut. Hänen tehtävänä oli lisäksi pitää huolta tädin tyttärestä, koska tämän vanhemmat eivät töiden vuoksi olleet juuri koskaan kotona. Paulilla oli neljä veljeä ja yksi sisko. Perheen varattomuuden vuoksi hän ei voinut käydä yksityiskoulua, jossa olisi ollut harrastusmahdollisuuksia ja niinpä hän piti STTEP-musiikkikoulun tarjoamaa mahdollisuutta hyvin arvokkaana. Viimeisen haastattelun aikaan, vuonna 2010, hän oli 27-vuotias asiakaspalvelupäällikkö, joka opiskeli markkinointia ja sisustussuunnittelua. (P5, 2000, 2010.)

Dan oli vuonna 2000 15-vuotias viulisti, joka kävi STTEP-musiikkikoulua lopulta yhteensä 12 vuotta. Soittotunneilla käymisen hän lopetti vuonna 2004, mutta oli jatkanut viulunsoittoa kavereitten kanssa sen jälkeen esittäen erilaisissa juhlissa sekä tuttua STTEP-ohjelmistoa että eteläafrikkalaista kwela-musiikkia. Dan asui township-alueella perheessä, johon kuului äiti, isä, veli, sisko, serkut, isoäiti ja täti. Sytykkeen harrastuksen aloittamiseen hän sai, kun Cliffordit kävivät pitämässä workshopin heidän kotikirkossaan. Viimeisen haastattelun aikaan hän oli viimeistelemässä kauppatieteitten Marketing Management -yliopisto-opintoja. (P8, 2002, 2.11.2009.)

Tom oli vuonna 2000 16-vuotias viulisti, joka oli aloittanut musiikkikoulussa vuonna 1996 ja oli mukana koulun toiminnassa sen sulkemiseen saakka vuonna 2009. Hän asui esikaupunkialueella, kävi yksityiskoulua ja hänen perheeseensä kuuluivat äiti, isä, veli ja isoäiti. Ystävä oli kertonut hänelle harrastusmahdollisuudesta, minkä johdosta hän pyrki aikoinaan STTEP-musiikkikouluun. Tom soitti edelleen viulua ystäviensä kanssa ja kävi esiintymässä eri kokoonpanoilla esimerkiksi häissä ja muissa juhlissa. Viimeisen haastattelun aikaan hänellä oli yliopistotutkinto ja hän työskenteli tilintarkastajana. (P10, 2002, 1.11.2009.)

Mark aloitti viulunsoittoharrastuksen vuonna 2000 ja jatkoi harrastusta edelleen haastattelun aikana. Hänen tätinsä, joka toimi townshipin kirkossa kuoronjohtajana, houkutteli hänet mukaan musiikkikoulutoimintaan, ja mukaan lähti myös seitsemän serkkua. Tultuaan täysi-ikäiseksi (18v.) Mark oli kantanut vastuuta myös musiikkikoulun hallinnollisista tehtävistä: kirjoittanut anomuksia ja hoitanut byrokratiaa. Opetus- ja musiikinsovitustehtäviä hän oli hoitanut jo 16-vuotiaasta alkaen. Haastattelun aikaan hän suunnitteli musiikkikoulun käynnistämistä uudelleen. Hän oli itse aikoinaan päässyt mukaan toimintaan varattomuudesta huolimatta ja hän tahtoi jakaa saamastaan seuraavalle sukupolvelle. Seitsemän yksityisoppilasta hänellä oli tuolloin edelleen. Kymmenen vuoden kulluttua, vuonna 2020 hän oli suuren eteläafrikkalaisen yrityksen hallintopäällikkö ja aktiivinen freelancer muusikko (P11, 15.10.2009, Henkilökohtainen tiedonanto 13.3.2020).

#### **4.2.1 Acting: toimijuus, valtaisuus, itseilmaisu**

Kaikki entiset musiikkikoulun oppilaat kuvasivat saaneensa harrastuksesta määrätietoisen toiminnan taitoja sekä itseluottamusta. He kertoivat oppineensa kunnialaisuutta, harjoittelemisen taitoja, sitoutumista, itsen ja toisten kunnioitta-

mista, tasa-arvoisuutta ja itsetuntemusta. Heidän kuvauksensa mukailee Kristiansenin (2014, 15) määritelmää toimijuudesta yksilön uskona omiin kykyihinsä vaikuttaa oman elämänsä suuntaan. Vastaukset heijastelivat myös valtaistumisen kokemuksia: autonomian, itsevarmuuden, omanarvontunnon ja itseohjautuvuuden lisääntymistä (ks. esim. Narayan 2005, 3, 6). Entiset oppilaat olivat vakuuttuneita nimenomaan musiikkikoulutoiminnan positiivisesta vaikutuksesta edellä mainittujen ominaisuuksien kehittämisessä.

Paul kuvasi, kuinka hän tunsikin musiikkikoulun oppilaita, joille soittoharrastus oli ollut erityisen merkittävä valtaisuuden lisääjä:

“...and didn't do anything with these lifes, but with STTEP.. it was able to empower them and now they're doing something different. And when I say something different, I mean they are performing in weddings with their musical instrument.” (P5, 2010).

Musiikkiharrastus oli avannut näille nuorille merkityksellisen toimijuuden kentän. Musiikkikoulun oppilaat saivat vaikuttaa omaan oppimiseensa liittyviin valintoihin ja esimerkiksi valita instrumenttinsa orkesterisoittimista itse. Paul oli ihastunut alttoviulun ääneen ja olikin sittemmin motivoitunut harjoittelemaan jopa neljä tuntia päivässä (P5, 2000). Omanarvontuntoa nosti myös se, kun ystävät ja sukulaiset seurasivat ylpeinä orkesterin esiintymisiä konserteissa ja jopa televisiossa (P5, 2000). Paul toivoi voivansa ammentaa saamastaan hyvästä muillekin:

“...STTEP took those kids and took us and said, you know, we are gonna teach you how to play a musical instrument. It added so much value and I wanna... because of that, I want to give back to the disadvantaged.” (P5, 2010.)

Dan toisti haastattelussa vuonna 2009 moneen kertaan, kuinka STTEP-musiikkikouluun liittyviä kokemuksia on mahdotonta pukea sanoiksi – elämys oli niin vahva. Itsekunnioitusta ja toisten kunnioitusta oli hänen mukaansa erityisesti vahvistanut toimintakulttuuri, jossa eri-ikäisten kanssa toimittiin tasa-arvoisesti. Phillip ja Julie olivat olleet hänen elämässään ensimmäiset aikuiset, joita sai kutsua etunimellä, eikä tarvinnut sanoa esimerkiksi ”setä Phillip” ja ”täti Julie”. Kommunikaatio oli avointa. Nuorten arvostaminen oli kasvanut heissä omanarvontunnoksi. Danin kuvaus heijasteli hyvin myös Freiren (2016, 69-85) ihannetta dialogissa tapahtuvasta reflektioivasta oppimisesta. Dan oli valmis tekemään vapaaehtoistyötä ja parhaansa eteläafrikkalaisen yhteiskunnan kehittämiseksi ja viesti uskoa omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa. Haastattelun aikana hän ehti jo esittää lukuisia toimintaideoita. STTEP oli tarjonnut Danille omanarvontunnon, joka ei ole omaisuudesta riippuvainen (P8, 2009):

“Sense of pride, you know, pride without possession... most people wait before they'll get rich before they'll get pride, you know, most people wait before they'll get rich before they'll get happiness. STTEP has been that for me. I have brothers in others places in South Africa and the world - which I just didn't know that I had, you know, which wouldn't have been possible, which I couldn't accomplice on my own.” (P8, 2009.)

Tom totesi heti haastattelun aluksi, ettei olisi sama ihminen ilman STTEP-musiikkikoulua. Hän toisti Danin tavoin, kuinka sanoiksi puettuna kokemus vaikuttaa niin "klisheeltä", lattealta verrattuna elämyksen syvyyteen. Hän kertoi oppineensa elämän taitoja, kurinalaista työskentelyä, toisten kunnioittamista ja ymmärtämistä, kuuntelemista, ryhmätaitoja, itseuria... Tom korosti itsenäisenä tekijänä myös musiikkisuhteen syntymistä: musiikin arvostamista ja käyttämistä elämässä sekä kuuntelijan että tekijän rooleissa. Hän oli myös opettanut nuorempia soittajia musiikkikoulussa ja huomannut pitävänsä opetustehtävistä. (P10, 2009.)

"Honestly, I don't think I would be the person I am today without having ever been at STTEP. Because it's such a clishe that people say that music teaches you about life, music teaches you about discipline and all that. And if I really look back I can really say: that is true. Playing in orchestra, being in STTEP, it teaches you to tolerate other people, to play in a group, to listen, to appreciate music because - I'm not gonna lie - before then I generally didn't listen to music and I don't think I would have that appreciation for music and people play. Because I sometimes do come to concert and I think the main reason is because I was exposed to that at STTEP. So, in short: it made me the person I am today." (P10, 2009.)

"Having played in STTEP I have also helped in teaching and that's a very gratifying experience to teach someone else and see they enjoy they're learning something. To me, as I continue working, I would like to help on Saturdays, help out with other music programmes, if... programmes like this... if they need people to help, I would like to help passing out the knowledge someone has given me... I need to give back and give someone else the opportunity as well." (P10, 2009.)

Mark kuvasi lähipiirissään kohtaamaansa osattomuutta kertomalla, kuinka "ihmisillä ei ole rahaa, heillä ei ole mitään ja he haluaisivat jotakin syötävää, joten he tekevät rikoksia. Soittoharrastus pitää lapset poissa kadulta." Merkittävinä hän piti kurinalaisuuden, määrätietoisuuden ja harjoittelun taitojen oppimista. Orkesterissa on mahdollisuus huomata etenevänsä taitojen karttuessa: Mark oli ollut aluksi soittajana kakkosviulun viimeisessä pultissa ja edennyt lopulta orkesterin johtajaksi. Hän oli löytänyt johtajuuden itsessään ja koki saavansa tehtävässä muiden luottamusta ja arvostusta. Musiikkikoulussa hän oli opetustehtävien ohella myös opetellut kantamaan vastuuta hallinnollisista tehtävistä. Hänellä oli vahva motivaatio jakaa oppimastaan edelleen lapsille ja nuorille, sillä "townshipeissa on paljon lahjakkaita lapsia, joilla ei ole mitään mahdollisuuksia päästä musiikkikouluihin ja opiskella musiikkia." (P11, 2009.) Markin ajatukset kuvaavat hyvin musiikkikoulussa syntyneitä sitoutumista, toimimista, vaikuttamista ja vastuun kantamista, jotka esimerkiksi Särkelä-Kukko (2014, 35-36) mainitsee osallisuuden määrittelyssään. Lisäksi Markin tavoin jo Allardt (1976, 47) piti arvostuksen saamista sekä mahdollisuutta harrastuksiin ja vapaaajan toimintaan keskeisinä itsensä toteuttamisen muotoina.

#### **4.2.2 Belonging: yhteisyys, jäsenyys**

Yhteisyyden ja jäsenyyden, joukkoon kuulumisen tarvetta voidaan pitää osana ihmisyyttä. Ihminen voi kokea itsensä merkitykselliseksi olemalla suhteessa toi-



seen ihmiseen tai olentoon. (Isola ym. 2017, 17.) Yhteismusisoinnissa haetaan tie-toisesti hyvin hienovaraista ja tarkkaa yhteistä virittäytymistä. Kunkin kappaleen tunneviestiä tulkitaan yhdessä samanaikaisesti reagoiden herkästi toisten muusikoiden musiikkiviestintään, jotta kokonaisuudesta muodostuisi esteettinen kokemus.

STTEP-musiikkikoulun entiset oppilaat kertoivat merkityksellisestä yhteisestä rytmittymisestä ja tunteiden jakamisesta musiikin keinoin. Kielen evoluution tutkijat ovat arvelleet, että jo esihistoriallisena aikana yhteisen musisoinnin kautta tapahtuva rytmittyminen on todennäköisesti helpottanut yhteisyyden kokemusta ja yhteisymmärryksen syntyä. Musiikin keinoin toteutettu tunneviestintä on auttanut toisten toiminnan ennakoimista sekä päätöksentekoa jo aikana, jolloin metsästys oli ihmisten pääelinkeino. (Mithen 2009, 68-70.) Sosiaalisen osallisuuden kaaviossa "belonging"-sektori kuvaa näitä ihmisen perustavanlaatuisia tarpeita (Raivio & Karjalainen 2013, 17; Kuvio 2). STTEP-musiikkikoulun oppilaat kuvasivat monesta eri näkökulmasta harrastustoiminnan merkitystä nimenomaan yhteisyyden ja jäsenyyden lisääjänä. Musiikkiharrastus oli heille merkittävä sosiaalisen osallistumisen muoto, joka kartutti sosiaalista pääomaa. (ks. Hyyppä 2011; Hyyppä ym. 2001 & 2006; Ruuskanen 2002, 5-9.) Varsinaisen musiikillisen toiminnan ohella musiikkikoulu oli tarjonnut osallistumismahdollisuuden myös vertaisopettamisen ja organisointitehtävien saralla.

STTEP-musiikkikoulu oli oppilaiden ainoa harrastus. Harrastuksen parista he olivat löytäneet uusia ystäviä, saaneet tunteen kuulumisesta joukkoon, josta voi olla ylpeä ja kokivat voimakasta yhteisyyttä, joka kansainvälisen yhteistyön kautta laajeni kulttuurien väliseksi jakamisen kokemukseksi. (P5, P8, P10, P11.) Paul puki kokemustaan sanoiksi toteamalla:

*"amm Julie and Phillip were my other parents and the rest of the kids that were playing were my other family" (P5, 2010.)*

Perheeseen ja kotiin musiikkikoulua vertasi myös Mark (P11, 2009). Hän kuvasi, kuinka musiikkikoulu oli aluksi kuin leikkikenttä, jossa hän piti hauskaa, mutta kuinka hän sittemmin upposi toimintaan täysin. STTEP merkitsi hänelle "koko maailmaa". Rakkaus musiikkiin, ihmisiin ympärillä ja STTEPiin kasvoi vuosien myötä. Siellä oli ihmisiä, jotka olivat kiinnostuneita hänen elämästään ja pitivät hänestä huolta. Hän kertoi oppineensa musiikkikoulussa asioita samalla tavalla kuin kotona.

Dan kertoi kaipaavansa eniten täyttymyksen tunnetta orkesterissa. Sitä, kun jossakin hetkessä kaikki soittajat ovat samanaikaisesti samassa tunnetilassa. On vain se hetki, harmonia, sointu, jolloin kaikki ovat mukana samassa värähtelyssä, jonka voi lähes nähdä. Kun jakaa tunteensa soittamalla kavereidensa kanssa, tulee samalla iloiseksi. Danin mielestä nämä voimakkaat yhteisyyden ja jakamisen kokemukset voisivat täyttää eteläafrikkalaisten lasten ja nuorten tarpeita, joita he nyt turruttavat huumeilla. Dan kuvasi, kuinka STTEP-musiikkikoulun ansiosta hänellä on ikään kuin veljiä eri puolilla Etelä-Afrikkaa ja maailmaa - hän ei vain tiennyt näistä ennen yhteismusisointia. Musiikkikoulu oli avartanut hänen maailmankuvaansa. (P8, 2009.)

Erityisesti Dan, mutta myös muut musiikkikoululaiset kuvasivat vivahteikkaasti yhteismusisoinnissa syntyvää yhteistä virittäytymistä samaan tunnetilaan. Särkelä-Kukko (2014, 41-43) korostaa nimenomaan tunneilmaisun ja tunteiden jakamisen merkitystä yhteenkuuluvuuden kokemuksen synnylle. Danin arvio näiden kokemusten yhteydestä eteläafrikkalaisten lasten suojelemiseen disorganisaatioilmiöiltä, kuten huumeidenkäytöltä, saa tukea Saarelta (2015, 198, 202): yhteenkuuluvuuden kokemukset ja sosiaalinen tuki auttavat kestämaan esimerkiksi rikkonaista lapsuutta.

Tom analysoi orkesteritoiminnan opettavan ryhmätaitoja, toisten kunnioittamista ja antavan tunteen kuulumisesta ryhmään. Hän nosti erityisesti esille siltojen ja kontaktien muodostumisen laajemmalle kuin vain omaan yhteisöön. Orkestereilla on monenlaisia sidosryhmiä ja esiintymisissä pääsee tilaisuuksiin, joihin ei muuten menisi. Kansainvälinen yhteistyö ja monikulttuuriset ohjelmistovalinnat saivat kiinnostumaan uusista kulttuureista ja rakentamaan siltoja kulttuurien välille. (P10, 2002, 2009.) Mark muisteli myös suomalaisten kanssa yhdessä järjestettyä musiikkileiriä. Musiikillisen oppimisen ohella hän oli leirillä avautunut ja alkanut puhumaan ihmisten kanssa, kun ennen leiriä hän oli tottunut olemaan "itseksensä omassa kuoressaan".

"Another thing that has also widened my eyes is because I would never have met people like yourself and... I know people, a lot of musicians now and the only way that you could bridge cultures like that is through music and that's the easiest way to do that." (P10, 2009.)

### 4.2.3 Having: terveys, turvallisuus, toimeentulo ja kulttuurinen pääoma

Haastatteluissa entiset STTEP-musiikkikoulun oppilaat nostivat esille harrastuksen vaikutuksia etenkin turvallisuuden lisäämisen, toimeentuloon johtavan koulutuksen hankkimisen sekä kulttuurisen pääoman karttumisen näkökulmista. Välillisten terveysvaikutuksien pohdinnaksi laskin analyysivaiheessa kommentit, jotka liittyivät psyykkiseen työskentelyyn ja esimerkiksi stressin aiheuttaman kuormituksen vähentämiseen.

Kaikki neljä entistä musiikkikoulun oppilasta olivat opiskelleet korkeakoulututkinnon ja kävivät töissä. Soittaminen oli heidän elämässään edelleen mukana joko harrastuksena tai työnä. Kaksi oppilaista kävi esittämässä viulunsoittoa erilaisissa juhlissa (P8 & P10, 2009) ja yksi opiskeli myöhemmin Lontoossa viulunsoitosta itselleen sivutyönä (P11, Henkilökohtainen tiedonanto 13.3.2020). Soittoharrastuksella oli siis ollut suora vaikutus heidän toimeentuloonsa mahdollisten välillisten vaikutusten lisäksi. Uskosta omiin mahdollisuuksiinsa he kertoivat jo nuorempina haastatteluissa. Paul kertoi vuonna 2010, kuinka oli tahtonut rikkoo kouluttamattomuuden kierteen perheessään ja lopulta opiskella kaksi korkeakoulututkintoa. Hän näki STTEP-musiikkikoulun välilliset vaikutukset tärkeinä ja kuvasi niitä:

"No, in fact, I think I am what I am because of STTEP. I'm studying interior designing because of STTEP, because it gave me that confidence. And I would have probably turned out differently. I would have probably been that normal type that studied marketing and that's it. I think it taught me a lot, hey." (P5, 2010.)

Musiikkikoulutoiminnan välillisistä vaikutuksista ammattiin pätevöittävä opiskelun sujumiseen Dan nosti esille työskentelytaitojen lisäksi kognitiiviset taidot ja lukutaidon kehittämisen. Hän uskoi musiikkiharrastuksen stimuloineen hänen aivojaan siten, että se on vaikuttanut positiivisesti hänen analyttisen ja strategisen ajattelun taitoihinsa sekä lukutaitoon. Dan kuvasi kokemustaan nuottien ja partituurin lukemisen yhteydestä kirjojen ja numeroiden lukemiseen. (P8, 2009.)

Kaikki entiset oppilaat olivat huolissaan Etelä-Afrikan turvallisuustilanteesta, köyhyydestä, rikollisuudesta ja huumeidenkäytöstä. He kokivat musiikkikoulutoiminnan tuoneen arkeensa nuorina turvaa, rakennetta ja mielekkyyttä. (P5, 2000; P8, 2009; P10, 2002; P11 2009.)

*"Maybe now I would have been somewhere in the streets or doing something that is illegal. Because STTEP has been taking lots of youngsters who live in townships. A great opportunity to move away, to abstain from bad things." (P5, 2000.)*

*"I think... STTEP is heaven for me. Yeah, STTEP is heaven for me." (P5, 2000)*

*"Keeping our youth busy... we need more programmes like that... we need them for the sake of our youth... for the sake of those who are stealing cars, for the sake of those who are smoking drugs... you can't have junkies building a country!" (P8, 2009.)*

Psyykkisen työskentelyn välineenä soittoharrastus oli tuonut oppilaille jaksamista, iloa ja sisältöä elämään. Tom kertoi, että vaikean työpäivän jälkeen viulunsoitto oli helpoin palautumiskeino. Soittaminen rentoutti, sai unohtamaan muun maailman ja tarjosi hetkeksi pakopaikan, josta palata takaisin todellisuuteen rentoutumisen jälkeen. (P10, 2009.) Osallisuuteen liittyvän merkityksellisyyden kokemuksen syntymisessä Tomin kuvaamaa irrottautumista tässä olevasta hetkestä pidetään keskeisenä. Psykologiassa ja yhteiskuntatieteissä samankaltaiseen ilmiöön voidaan viitata puhumalla mentalisaatiosta tai resilienssistä. Myös toimijuus edellyttää kykyä irrottautua hetkestä ja rutiineista, jotta uutta luoville ajatuksille tulee tilaa. (Ks. esim. Isola ym. 2017, 17-18.) Vuonna 2002 Tom kertoi olevansa henkilö, joka ei puhu paljon, mutta jolle viulu antaa oman äänen. Tom kertoi ikään kuin puhuvansa viulun välityksellä. Viulusta tulee ystävä, jonka kanssa voi keskustella ja tietää, ettei se huuda takaisin. Hän kertoi soittavansa surullisena surullista musiikkia ja iloisena iloista musiikkia. (P10, 2002.) Dan kehui niin ikään viulunsoiton voimaa stressinsäätelyssä ja mielialan nostamisessa (P8, 2009). Paul kuvasi samaa ilmiötä jo nuorena soittajana:

*"I think there is more to it than just see me playing. I can express my emotions through music and that's probably why I practise a lot because when I'm angry I still practise and it calms me down so I think the reason why I love it so much is that I got passion for viola and music." (P5, 2000.)*

*"When I have a bad day at work, one of the easiest way for me to forget about it, not forget about it but to get out of it, is to take out the instrument and start to play... So, to me it relaxes me, makes me to forget the stress about the world - so it makes me almost go to my own little world where I can enjoy the moment and from where I can come back to reality. So it's very important." (P10, 2009.)*

Rikkautta elämään oli tuonut lisäksi saatu kulttuurinen pääoma. Klassisen musiikin opiskelu oli monipuolistanut oppilaiden musiikinkuuntelua, ja kaikki neljä olivat myös avoimia uusille, ennestään tuntemattomille musiikinlajeille. Omia ennakkoluuloja ja maailmankuvaa oli avartanut merkittäväällä tavalla niin ikään kansainvälinen yhteistyö, kuten yhteiset musiikkileirit suomalaisten kanssa. Tom kertoi puoli vuotta Suomen matkan jälkeen vuonna 2002 olevansa suorastaan ihastunut eri kulttuureihin ja niiden rikkauteen. Hän tahtoisi oppia, minkälaisia musiikinlajeja vaikkapa Euroopasta löytyy, opetella niitä ja pohtia samalla, mikä hänen oma musiikkikulttuurinsa on. Kansainvälinen yhteistyö oli saanut hänet kiinnostumaan ja arvostamaan eri kulttuureita ja pyrkimään ymmärtämään näiden arvoja – ”kasvamaan ihmisenä”. (P10, 2002.) Myös Dan kertoi tuolloin tahtovansa oppia tuntemaan niin montaa kulttuuria kuin voi (P8, 2002). Mark puolestaan korosti, kuinka ilman STTEP-musiikkikoulua hän ei ymmärtäisi klassisesta musiikista mitään. Hän oli myös innostunut Mauno Järvelän tulkitsemasta kaustislaisesta pelimannimusiikista yhteistyöprojektin aikana. Nykyään hän kertoi soittavansa klassisen musiikin lisäksi mm. afrikkalaista musiikkia, r&b-musiikkia, hiphopia, reggaeta sekä amerikkalaista ja suomalaista kansanmusiikkia. (P11, 2009.) Eri kulttuureista tulevat ihmiset olivat johdattaneet eri musiikkikulttuurien pariin ja musiikkikulttuurit olivat johdattaneet eri kulttuureista tulevien ihmisten pariin. Monipuolinen tyylilajituntemus rikasti myös oman ilmaisun mahdollisuuksia.

Dan (P8, 2009) harmitteli sitä, kuinka soittoharrastuksen merkityksiä on niin vaikea kommunikoida laajemmin ymmärrettävällä tavalla. Ihmiset pitävät harrastusta vain ylimääräisenä hauskana ajanvietteenä, vaikka toiminta on monipuolisesti hyödyllistä. Mark peräänkuulutti kaikille eteläafrikkalaislapsille tasapuolisia mahdollisuuksia soittoharrastukseen ja näki toiminnan myötä musiikkialan myös kykenevän työllistämään ihmisiä. Vuonna 2002 haastattelemistani yhdeksästä STTEP-musiikkikoulun oppilaasta onnistuin vuoden 2009 haastatelluitten yhteydessä saamaan kahdeksasta tiedon heidän työtilanteestaan. Haastateltujen kolmen lisäksi Dan, Tom ja Mark olivat jatkuvasti yhteyksissä viiden muun kanssa. Kaikki nämä kahdeksan olivat opiskelleet korkeakoulututkinnon. Soittoharrastuksen vaikutuksesta opiskelu-uraan ei näin pienen aineiston perusteella voi kuitenkaan tehdä minkäänlaisia päätelmiä.

“Many people just don’t see the value in such projects – they just see it’s fun. Of course it’s fun. It’s supposed to be fun!” (P8, 2009.)

“It’s about time that we as South Africans step up, that we step up and look towards our development, look towards giving money to these children who need to be taught the instruments. If we develop them from an early age and give them the teaching that they need, I believe that South Africa as well, it could produce wonderful, great musicians, people who could compete with the rest of the world...”

...Look at giving opportunities to those who don’t have money. That’s the crucial thing because - It’s something that is very close to me. I’ve been there. And I know how it is. So I can just imagine those children who are less fortunate than me, who couldn’t go to STTEP-music school, who couldn’t afford it. It’s, it’s very sad.” (P11, 2009.)

Musiikkikoululaiset kuvasivat monin tavoin saaneensa harrastuksestaan sen kaltaista merkityksellisyyttä elämäänsä, joka saattaa jossakin määrin kompensoida myös taloudellista niukkuutta (ks. esim. Isola ym. 2017, 18). Heidän vastauksensa heijastelivat kokemuksia toimintakykyjen (Sen 1999) lisääntymisestä. Lisääntyneillä toimintakyvyillä puolestaan on positiivinen yhteys yksilön kykyyn olla tuottava, taloudelliseen ansaitsemiseen, vapauteen ja hyvinvointiin (Sen 1999, 88, 90, 296).

### 4.3 Vertailuaineiston analyysi

Päädyin syksyllä 2009 hankkimaan myös vertailuaineistoa STTEP-musiikkikoulun oppilaiden ja opettajien haastattelutulosten tueksi kahdesta muusta musiikkikoulusta. Valintaan johti hankaluus tavoittaa alkuperäisiä osallistujia kymmenen vuoden jälkeen ja saada heidät saapumaan haastatteluun silloisen Etelä-Afrikan vierailuni aikana. Uudesta aineistosta kummunneet tulokset olivat niin samansuuntaisia kuin STTEP-musiikkikoulussa, että tietynlainen kylläntymispiste tutkimuksessa tältä osin saavutettiin (ks. esim. Eskola & Suoranta 1996, 33). Haastatteluitten lisäksi kuvasin kummankin musiikkikoulutusohjelman harjoituksia videolle ja kirjoitin havaintojani tutkimuspäiväkirjaan.

Mamelodin musiikkikoulu, Mamelodi Music Programme, oli hyvin samankaltainen länsimaisen taidemusiikin ja orkesterisoitinten soiton opettamiseen keskittynyt oppilaitos kuin STTEP. Se tarjosi musiikinopetusta noin 200:lle 8-20-vuotiaalle koululaiselle. Pan African Music and Theatre Arts Ensemble puolestaan oli afrikkalaiseen perinnemusiikkiin keskittyvä musiikkikoulutusohjelma, jonka johtaja oli ugandalainen musiikinopettaja. Pan African Music and Theatre Arts Ensemble -koulutusohjelman oppilaat tulivat viidestä eri townshipista ja heitä oli vähän yli kolmekymmentä.

Pan African Music and Theatre Arts -kokoonpanolla oli harjoituksia tavallisesti kolme kertaa viikossa, mutta esiintymisten lähellä harjoiteltiin päivittäin. Esityksissä yhdistettiin laulua, soittoa ja tanssia afrikkalaisten perinteiden pohjalta. Oppilaat olivat 13-21 -vuotiaita. Opettaja kuvasi, kuinka heidän kokemukseensa mukaan 16-22 -vuotiaat nuoret olivat suurimmassa syrjäytymisvaarassa ja siitä syystä tämä oli heidän pääasiallinen kohderyhmänsä, mutta monet olivat ottaneet mukaan nuorempia sisaruksiaan tai ystäviään. Opettajat kuvasivat omaa toimintaansa kannustavaksi kasvatukseksi. Harjoituksissa oppilaille tarjottiin myös syötävää ja viikonloppuharjoitukset pyrittiin pitämään paikassa, jossa oli uima-allas: vedessä vilvoittelu oli harvinainen ja toimintaan motivoiva mahdollisuus townshipeissä kasvaneille nuorille. (PAM-musiikinopettajien haastattelu lokakuussa 2009.)

Haastattelemi Mamelodin musiikkikoulun oppilaat olivat kaikki 15-vuotiaita. Kahden soitin oli viulu ja kahden sello. He olivat käyneet musiikkikoulua 2-3 vuotta. Kaikki kertoivat harjoittelevansa soittoa myös kotona: nuori sellisti jopa kaksi kertaa päivässä (MP12). Kaikki oppilaat olivat kotoisin Mamelodin

townshipista. Musiikkikoulu oli aluksi toiminut heidän koulullaan, mutta rikolliset murtautuivat tiloihin ja varastivat välineitä, joten koulun toiminta jouduttiin siirtämään keskusta-alueelle pois townshipista (MT4). Musiikkikoulussa heillä oli soittotuntien lisäksi orkesteritoimintaa, jota he pitivät erityisen mieluisana: orkesterissa kuulee monenlaisia soittimia, kaikki saavat osallistua ja yhteissointi on hieno. Yhteismusisoinnissa ei myöskään tarvitse jännittää kuten yksin soittaessa. (MP12, MT4, MT5.) Jokaisella oppilaalla oli takanaan perheen tuki: sellistipoikaa vanhemmat olivat kannustaneet ylpeinä ja kuvanneet musiikkiharrastuksen aloittamista ”pitkän askeleen ottamisena eteenpäin” (MP12). Eräs oppilas puolestaan selvensi kokemustaan soittoharrastuksen erityisyydestä viitaten siihen, kuinka hänen äitinsä on sokea ja isä on työtön (MT5).

Jokainen oppilaista kuvasi omalla tavallaan sitä, kuinka soittoharrastus piti heidät poissa ”kaduilta maleksimasta”, irti huumeista ja rikollisuudesta (MP12, MT4, MT5, MT6). Koulun jälkeen siirryttiin musiikkikoululle soittamaan, sitten kotiin tekemään läksyt ja nukkumaan. Ystävien kuvattiin jäävän koulun jälkeen kadulle ja unohtavan sitten helpommin läksytkin. (MT5.) Urheiluharrastukset olisivat vaatineet varoja käydä yksityiskoulua (MT4). Eräs tytöistä (MT6) kuvasi tunteikkaasti, kuinka monet musiikkikoulussa tekevät musiikkia koko sydämeästään unohtaen rahan ja muun: nuoret ”saapuvat musiikin luo, soittavat ja ymmärtävät musiikkia”. Toinen oppilas pohti, kuinka musiikkikoulussa heistä kasvatetaan parempia ihmisiä, opetetaan kunnioittamaan ympäristöä ja jakamaan musiikkia myös muille (MT4). Henkilökuntaa pidettiin ystävällisenä ja merkityksellisiä olivat myös esiintymismahdollisuudet konserteissa ja vaikkapa suurlähetystöissä (MP12).

Oppilaat kuuntelivat vapaa-ajallaan klassista musiikkia, mutta myös pop-musiikkia, hip-hopia, gospelia, rockia ja r&b-musiikkia. Yksi oppilaista oli tutustunut klassiseen musiikkiin vasta musiikkikoulutoiminnan myötä (MT6). Hän kuvasi myös, kuinka hän stressaantuneena kuuntelee radiota ja on jo kymmenen minuutin päästä jälleen riittävän energinen tehdäkseen läksyt loppuun. Myös kaksi muuta tyttöä kuvasi musiikin käyttöä stressitason säätelyssä. Toinen heistä piti klassista musiikkia tehokkaimpana musiikinlajina oman stressitason rauhoittamiseen (MT5) ja toinen kuvasi yleisemmällä tasolla, kuinka musiikki rauhoittaa, innostaa, välittää viestejä ja koskettaa (MT4). Sellonsoittaja haaveili ammattimuusikon urasta ja tahtoi ennen kaikkea sukeltaa musiikin kokemiseen mahdollisilla tulevilla konserttikiertueilla (MP12). Muilla oppilailla ei ollut ammattimuusikkohaaveita, mutta hekin kuvasivat määrätietoisen työskentelyn ja jatko-opiskelun merkitystä (MT4, MT5, MT6). Eräs oppilaista tahtoi haastattelussa koota ajatuksensa harrastuksen merkityksestä huudahtamalla: ”Musiikki pyörittää maailmaa!” (MT6)

Pan African Music and Theatre Arts Ensemble:n musiikinopettajat kuvasivat nuorten todellisuutta hyvin samankaltaisesti: koulua on aamusta kello kahdeksaan saakka, mutta sen jälkeen nuorilla ei ole mitään tekemistä. Jotkut menevät kotiin, mutta suurin osa ei – he lojuvat kaduilla ja ryhtyvät juomaan alkoholia tai kokeilemaan huumeita. Musiikkiharrastus pitää heidät poissa kaduilta sekä baa-

reista ja antaa merkitystä elämään. Harrastuksessa opitaan keskittymään, kuuntelemaan ja ymmärtämään - samoja asioita, joita koulussa pitäisi oppia. Musiikkikoulun opettajat kertoivat, kuinka township-alueilla opettajat eivät ole kiinnostuneita koulunjälkeisestä toiminnasta. Vanhemmat ovat kiittäneet heitä, kun lapset ovat alkaneet musiikkiharrastuksen myötä tulla kotiin ajoissa, peseytyä ja tavata ehkä illalla yhden ystävän ennen nukkumaanmenoa, kun ennen samat lapset saattoivat viipyä ulkona yhteen - kahteen yöllä. Musiikkikoulussa lapsille opetetaan, että taiteilijalta edellytetään kurinalaisuutta. Vanhempia pitää kunnioittaa, eikä lapsia päästetä harjoituksiin, ellei koulutöitä ole hoidettu asiallisesti. Musiikkikoulun opettajat ovat päätyneet ratkomaan myös vanhempien ja lasten välejä. (PAM-musiikinopettajien haastattelu lokakuussa 2009.)

Elämyksellisesti saavutin syvemmän ymmärryksen tason nuorten arjen kontekstuaalisista tekijöistä sekä hyvinvoinnin edellytyksistä vietettyäni tämän matkan yhteydessä viikonlopun hyvin askeettisissa oloissa ystäväni siskon asunnossa eräässä Johannesburgin townshipeistä. Olin aikaisemmin viettänyt viikonloppua kolmessa eri townshipissa, mutta tällä kertaa olot olivat vielä astetta vaatimattomammat ja mukana oli kaksivuotias tyttäreni, minkä johdosta tarkastelin ympäristöä myös äidin silmälasein. Vaatimattomassa betonirakennuksessa oli aaltopeltikatto, joka oli tiivistetty lumpuilla, eikä sisäkattoa ollut. Eristämättömät seinät olivat pahasti rapautuneet. Kuusi perhettä jakoi yhteisen alkeellisen wc-rakennelman pihapiirissä. Rotat ja torakat vilistivät ja pesuvettä perheemme sai käytettäväksi yhteensä viisi litraa. Talon vieressä oli baari, jossa musiikki soi aamuneljään niin kovalla voimakkuudella, että olo oli kuin olisi yrittänyt nukkua discon lattialla. (Matkapäiväkirja 2009.)

Tyttäreni löysi tuota pikaa ystäviä pihapiiriin muista lapsista ja he lauloivat, tanssivat ja juoksivat pienellä piha-alueella. Townshipin lapsen tulevaisuus näyttäisi kuitenkin erilaiselta kuin tyttäreni: paikallisissa kouluissa opetuksen laatu oli todella heikko, eivätkä opettajat aina saapuneet tunneille lainkaan. Ilman kunnollista pohjakoulutusta ei lapsilla olisi mitään mahdollisuuksia jatko-opintoihin. He olivat umpikujassa. (vrt. KÖYHYDEN KEHÄ!!!) Ympäristön likaisuus ja meluisuus oli alati läsnä oleva stressitekijä. Haastatteleman oppilaat kertoivat, kuinka musiikkiopinnot olivat heille mahdollisuus, jota he olivat toivoneet. Mahdollisuus päästä köyhyyden kehästä ulos. Mahdollisuus näköalaan näköalattomassa elinympäristössä. Musiikki oli tärkeä väline stressin käsittelyssä stressaavassa ympäristössä. Musiikki vapautti, avasi mielen ja tunteen lukkoja, yhdisti toisiin ihmisiin ja opetti määrätietoista työskentelyä. Jokainen kuvasi myös, kuinka soittoharrastus tarjosi vaihtoehdon rikolliselle toiminnalle. Koulun jälkeen township-nuorisolle ei ole tiloja - ei yhteisiä eikä juuri kavereitten kodeissakaan. Aikaa vietetään kuljeksimalla kaduilla, tekemällä pikkurikoksia jännityksen vuoksi, kokeilemalla huumeita ja ihan vain maleksimalla. Tarjolla ei ole harrastuksia, ei harrastusvälineitä, ei ohjattua toimintaa. Koulut saattavat loppua jo varhain iltapäivällä, jolloin vapaa-aikaa jää paljon. Vanhemmat eivät perinteisesti osallistu kovin aktiivisesti lastensa elämään, vaan ihanteen mukaan aikuisten näkökulmasta hyvä lapsi ei näy eikä kuulu. Musiikkikoulusta lapset löysivät myös turvallisen ja välittävän aikuisen. (Matkapäiväkirja 2009.)

Etelä-Afrikkalaiset nuoret kuvasivat seikkaperäisesti musiikkiharrastuksensa merkitystä osallisuuden kokemuksen synnyttäjänä ja tukijana. Elinympäristön haastavat olosuhteet nostivat vaikutukset erityisen selkeinä esille. Varsinaisen musiikkiharrastuksen muoto ja rakenne kuitenkin olivat hyvin samankaltaisia kuin vaikkapa Suomessa, joten arvelin, ettei itse ilmiö - musiikkiharrastuksen ja

osallisuuden kokemuksen välinen suhde - ratkaisevalla tavalla muuttuisi, vaikka kulttuurista kontekstia vaihdettaisiin. Arvioin kontekstuaalisten tekijöiden voivan kuitenkin vaikuttaa ilmiön voimakkuuteen ja havaittavuuteen. Hyvinvoinnin edellytykset ja toimintakyvyt (*capabilities*, Sen 1999) ovat suomalaisen lapsen ja nuoren ulottuvilla aivan toisella tavalla kuin eteläafrikkalaisessa townshipissä, joten arvioin osallisuuden kokemuksen ja musiikkiharrastuksen välisen yhteyden pysyvän täällä vahvemmin piilossa.



## 5 OSATUTKIMUSTEN 3 JA 4 TULOKSET

Tutustuminen musiikkiharrastuksen mahdollisuuksiin tukea nuorten osallisuutta johti pohdiskeluun: kuinka voisin omassa työssäni kuoronjohtajana vahvistaa kuorolaisten kokemusta osallisuudesta? Musiikkiharrastusten ohjaajat, kuten kuoron- ja orkesterinjohtajat, toimivat perinteisesti yksin – työ on rinnastettavissa opettajan toimintaan, mutta kuoronjohtajan työssä lisämausteena on taiteilijalle suotu vapaus: käsitys luovan työn vaatimasta erityisen väljästä tilasta, itsemääräämisoikeudesta ja joissakin tapauksissa jopa yleisesti hyväksytyjen rajojen ylittämisestä. Toisinaan kuoronjohtajaa voidaan myös idealisoida samaan tapaan kuin säveltäjää, orkesterinjohtajaa tai muuta artistia – luovuuteen liitetään jonkinlaista mystiikkaa. Kuoronjohtajan eettisen ajattelun on pysyttävä kirkkaana, jotta suotua vapautta käytetään yhteisön ja yksilöiden hyväksi.

Lasten urheiluvallennuspuolella on jo pitkään käyty julkista keskustelua joidenkin valmentajien pedagogisesti kestävämmistä käytännöistä (ks. esim. YLE uutiset 29.2.2020). Musiikkiharrastuksissa kärsitään paikoin samoista ongelmista: ymmärryksen lisääminen sisäisen motivaation tukemisesta ulkoiseen motivointiin keskittymisen ja opettajajohtoisuuden sijaan on edelleen tarpeen, vaikka kehitystä positiiviseen suuntaan onkin tapahtunut paljon (ks. esim. YLE uutiset 5.3.2020). Taiteen perusopetuksen vuonna 2017 julkaistut opetus suunnitelmat (OPH 2017, 47-51) antavat kehitykselle hyvät puitteet: aikaisempaan nähden lisää tilaa on annettu ryhmätoiminnalle sekä omalle ilmaisulle, kuten säveltäjätyydelle. Ajatus myyttisistä, yli-inhimillisistä säveltäjistä ja instrumenttivistuuseista motivaatiota kannattelevina esikuvina, joita kohden tavoitellaan kepin ja porkkanan avulla, ei vastaa tämän päivän lapsen ja nuoren koulussa omaksumaa oppimiskäsitystä, jossa oppija on vuorovaikutuksellinen toimija (ks. OPH 2014, 17). Harrastajamäärien lasku pakottaa harrastustoiminnan kriittiseen tarkasteluun.

Kuorofestivaaleilla, koulutustapahtumissa ja kuoronjohtajakeskusteluissa olen kohdannut argumentointia, jossa vaikeuksiin löytää lapsi- ja nuorisokuoroihin laulajia haetaan syytä joko yhteislaulukulttuurin rapistumisesta, kuorolaulun jäämisestä pois muodista, koulujen musiikinopetuksen alhaisesta tasosta tai perheiden sitoutumiskyvyn puutteesta. Haasteeseen on pyritty vastaamaan kunkin

tulkinnan mukaisesti: paikoin kuorot on muutettu lauluyhtyeiksi, ohjelmisto on vaihdettu populaarimusiikiksi ja oppimisen päämääräksi on nostettu yksilön oman äänen kehittyminen. Toisaalla on käännytty koulujen puoleen, alettu elvyttämään yhteislaulukulttuuria ja parhaimmillaan järjestetty jopa tuhansien koululaisten laulujuhlia, kuten Oulun seudulla (Kärkölä 2016). Kouluihin on aktiivisesti lähdetty myös perustamaan koulukuoroja, jotta harrastuksen saavutettavuus olisi parempi ja perheiden kynnyksellä valita kuoroharrastus matalampi (Nuorten kuoroliitto 2020; Tapiolan kuoro 2020). Lapsi- ja nuorisokuorotoiminnan pedagogiset valinnat ja käytänteet ovat kuitenkin paljolti saaneet pysyä koskemattomana alueena kriittisessä keskustelussa. Kuoronjohtaja on edelleen taiteilija, jolle sallitaan toimiminen oman visionsa varassa, mikä toki taiteellisessa työskentelyssä on perusteltua, mutta olisiko pedagogisten ratkaisuiden kriittiselle tarkastelulle syytä antaa suurempi painoarvo muiden relevanttien näkökulmien rinnalla?

Kuoronjohtoon liittyvän tutkimuksen ja kirjallisuuden voi karkeasti jakaa toisaalta johtajuusteorioihin nojautuviin töihin (esim. Apfelstadt 1997; Erkkilä 2013; Hoffart 2017; Wis 2011) ja toisaalta opetusmenetelmiä tarkastelemaan tulo- kulmaan (esim. Bartle 2003, Durrant 2017, Rolsten 2016; Smith & Sataloff 2013). Lisäksi on 2000-luvun alussa saatujen kuorotoiminnan hyvinvointivaikutuksista kertovien tulosten myötä virinnee erityisen innostuksen jälkeen selvitetty lukuisin tutkimuksin kuorotoiminnan vaikutuksia kuorolaisten hyvinvointiin, terveyteen ja sosiaalisen pääoman kertymiseen (ks. esim. Beck ym. 2000; Fancourt & Perkins 2018; Johnson ym. 2017; Kreutz, Bongard, Rohrman, Hodapp, & Grebe 2004; Livesey ym. 2012; Ruud 2013; Vickhoff ym. 2013; Bygren ym. 1996; Hyypä 2002; Hyypä ym. 2006; Pearce, Launay & Dunbar 2015).

Tutkimuksia, joissa olisi rakennettu yhteys toteutetun johtajuuden tai pedagogisten menetelmien ja kuorolaisten kokemien hyvinvointivaikutusten välille on kuitenkin vaikea löytää. Samaa tuskaili Erkkilä (2013, 30) tutkimuksensa yhteydessä: kirjallisuus käsittelee kuorotyön näkyvää ja kuuluvaa puolta, mutta ei pääse ”kiinni kuoronjohtajan aivoituksiin”. Tilanne ei ole Erkkilän tutkimuksen jälkeen huomattavammin kohentunut. Ymmärrettävästi uskottavan ja eettisesti kestävä tutkimusasetelman rakentaminen kyseisestä näkökulmasta olisi haastavaa. Toisaalta edellä mainituissa kuoronjohtajuutta käsittelevissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa kuorotoiminnan tavoitteena tunnutaan itsestään selvästi pidettävän nimenomaan korkeaa taiteellista tasoa, jolloin kyseinen tausta- oletus on varmastikin rajannut asetelmaa.

Samoin näkökulmia lienee rajannut kansainvälisellä kuorokentällä yleinen jako korkeatasoisiin, taiteellisesti kunnianhimoisiin kuoroihin ja ns. yhteisökuoroihin (*community choirs*), joissa toiminnan tavoitteena painottuu yhteisöllisyys (ks. esim. Batt-Rawden & Andersen 2020, 145). Taiteellisesti kunnianhimoisia kuoroja koskevissa tutkimuksissa tutkijoiden mielenkiinnon kohteena on ollut enemmän toteutetun johtajuuden suhde saavutettuun taiteelliseen tasoon (ks. esim. Rolsten 2016), kun taas kuorotoiminnan hyvinvointitutkimuksia on toteutettu laajemmin yhteisökuoroissa (esim. Batt-Rawden & Andersen 2020; Livesey ym. 2012; Welch ym. 2014). Itse olen pitänyt kyseistä jakoa ongelmallisena: kun

kansainvälisissä kuorotapahtumissa on kysytty, kumpaa joukkoa edustan, en ole osannut vastata. Olen ajatellut taiteellisen tason sekä kuorolaisten hyvinvoinnin olevan samansuuntaisia tavoitteita ja yllätynyt toisenlaisen käsityksen yleisyydestä.

Kathy Rolsten (2016) on koonnut artikkeliinsa laajan katsauksen tutkimuksista, jotka käsittelevät korkean taiteellisen tason kuorojen johtamiskäytänteitä. Tutkimuksissa korkea taiteellinen taso oli määritelty mm. saavutettuna kilpailumenestyksenä, arvostettuina konserttiympäristöinä ja asiantutijalausuntoina (emt. 66). Yhteenvedossaan tutkimuksista Rolsten (2016, 71) toteaa, että korkeaan taiteelliseen tasoon kuoro tarvitsee työteliään johtajan, joka asettaa tavoitteet korkealle, on tietoinen kuorolaisten keskittymisestä sekä asenteista ja osaa regoida näihin, varaa aikaa kuorolaisten laulutekniikan kehittämiseksi ja saa käytännön asioiden organisointiin tukea. Luonteeltaan hyvä kuoronjohtaja on visionäärinen, energinen, välittävä, ahkera ja karismaattinen (emt. 66-67). Rolstenin käsittelemissä lukuisissa tutkimuksissa kuorolaisen rooli näyttääytyy kuoronjohtajan vision toteuttajana, jonka toimijuus rajautuu oman äänen kehittämiseen sekä musiikin tuottamiseen ja kokemiseen yhdessä toisten kuorolaisten kanssa. Läsnä tällöin toki ovat monet musiikillisen toimijuuden elementit (ks. esim. Karlson 2011, 111-115), kuten yhteismusisointitaidot, identiteettiprosessit, ajattelutaidot sekä kollektiivisen identiteetin muodostuminen ja Nussbaumin (2000, 78-80) hyvän elämän toimintamahdollisuuksista vaikkapa mahdollisuus kiintymykseen, tunteisiin, liittymiseen ja jäsenyyteen sekä aistimiseen. Kuitenkin Rolstenin (2016) tutkimuksesta piirtyy kuva, johon toivoisin lisättävän kuorolaisille laaja-alaisempia mahdollisuuksia Nussbaumin (2000, 78-80) jaottelun mukaan esimerkiksi mielikuvitukseen, kriittiseen perusteluun, leikkiin ja mahdollisuuteen hallita omaa ympäristöä tai Karlsonin (2011, 111-115) musiikillisen toimijuuden elementistä lisää mahdollisuuksia sosiaalisten tilanteiden säätelyyn ja yhteistoiminnan koordinointiin. Osallisuuden kokemuksia varmasti syntyy korkean taiteellisen tason kuoroissa, mutta toimintakulttuureissa voisi olla myös monia osallisuuden vahvistamiseen liittyviä tietoisien kehittämisen alueita.

Kuoropedagogiikkaa käsittelevissä teoksissa niin ikään esimerkiksi ryhmän rakentamisen, psyykkisen hyvinvoinnin tukemisen, vuorovaikutuksen ja kuorolaisten toimijuuden näkökulmilla (vrt. *"having"*, *"acting"*, *"belonging"*, Kuvio 2) on erittäin pieni painoarvo. Esimerkiksi Smith & Sataloff (2013, 181-186) opastavat lapsikuoronjohtoon nostaen keskittymisen kohteiksi kuorolaisten laulusennon, hengityksen, resonanssin, muusikkouden kehittämisen ja repertuaarin opiskelun. Hyvän kuoroharjoituksen tunnistaa heidän mukaansa siitä, että laulajat saavuttavat terveen, taiteellisen laulamisen taitoja, johtaja ja kuorolaiset ovat harjoituksen jälkeen virkistyneitä, musiikilliset taidot, kuten rytminluku ja puhtaus, paranevat, laulutekstien merkityksiä on avattu ja musiikillinen muoto sekä tyyli saavat näkemyksellisen tulkintansa. Kysymykseen *"How do conductors and choral singers remain vocally refreshed?"* he antavat vastauksen: *"Discipline is the short answer"* (emt. 270-271). Vastauksessaan he kuitenkin painottavat nimenomaan itsekurin merkitystä.

Kuoronjohdon koulutuksella ja työkentällä on pitkät perinteet, jotka ulottuvat vähintään keskiajalle saakka. Traditioita avaa Apfelstadt artikkelissaan (1997, 23), jossa hän kuvaa, kuinka kuoronjohdon opinnoissa on perinteisesti keskitytty musiikillisiin taitoihin ja tietoihin, äänenkäytön ymmärtämiseen, liikkeilmaisuuksiin, viestintään ja opetusmenetelmiin, mutta johtajuuden tarkastelu on jäänyt vähemmälle. Hän pohtii myös johtajuuden sidonnaisuutta persoonallisuuden piirteisiin ja sitä, missä määrin johtajuutta voi oppia. Johtajuuden teoriat hän jakaa kolmeen näkökulmaan: käyttäytymisteorioihin (johtajuutta tarkastellaan käytänteinä), situationaalisiin teorioihin (johtajuutta tarkastellaan käytänteinä, jotka ovat suhteessa ympäristötekijöihin) ja transaktionaalisiin/ transformatioonaalisiin teorioihin (johtajuutta tarkastellaan tarpeisiin vastaamisen näkökulmasta) (Apfelstadt 1997, 24-26). Kaikki edellämainitut johtajuusteoriat sisältävät tulkintani mukaan ajatuksen ryhmän kaksoistavoitteen – tehtävätavoitteen ja suhdetavoitteen – tukemisesta (Bion 1979). Tehtävätavoite – suhdetavoite – ulottuvuudet nivoutuvat kuorotoiminnassa luontevasti myös tasapainon hakemiseen musiikillisten ja Apfelstadtin (1997, 26) mainitsemien ”ulkomusiikillisten” tavoitteiden välillä. Tuoreemmassa kirjoituksessaan (2015, 73-75) Apfelstadt kuitenkin kokoaa ohjeita kuoronjohtajalle tehokkaan harjoituksen onnistumiseksi ja näkökulmat liittyvät ainoastaan kuoronjohtajan puheviestintään ja opetukseen opettajajohtoisessa mielessä – suhdetaso kuorolaisten kesken (ks. ”belonging”, Kuvio 2) jää täysin huomiotta. Wis (2011, 9-10) sen sijaan huomioi omassa johtajuusteorioihin pohjautuvassa kuoronjohtofilosofiassaan myös kuorolaisten tarpeen vaikuttaa toiminnan suunnitteluun, molemminpuolisen luottamuksen rakentamisen merkityksen sekä kuorolaisia motivoiviin tekijöihin tutustumisen, mutta hänenkin ajatuksistaan puuttuu ryhmän rakentamisen näkökulma ja toiminnan tavoite on yksinomaan taiteellisesti korkeatasoinen esitys.

Omaa tutkimustyötäni lähimmäksi sijoittuu Danica Hoffartin (2017) tutkimus. Hoffart (2017) on etnografisessa väitöskirjassaan kanadalaisen transformatioonaalisen nuorisokuoronjohtajan työstä yhdistänyt sekä johtajuusnäkökulman, kuoron harjoitusprosessit ja ohjelmistovalinnat sekä kuorolaisten valtaistumistavoitteen. Hän kuvaa, kuinka perinteinen käsitys kuoronjohtajasta hyväntahtoisena diktaattorina on alkanut rapistua, ja niin tutkijoiden kuin käytännön toimijoiden parissa on alettu tunnustaa kuorolaisten innostamisen ja luottamuksen rakentamisen merkitys (emt. 8). Hoffart (2017, 14) myös tunnistaa tarpeen kehittää käytäntöjä kuorolaisten toimijuuden ja valtaisuuden lisäämiseksi perinteisesti autoritäärisessä kuorokulttuurissa. Hän tahtoo haastaa perinteisen kuoronjohtajakuvan lisäämällä hyvän kuoronjohtajan ominaisuuksiin musiikillisten kykyjen lisäksi ryhmäkoheesioita rakentamisen, maailmankansalaisuuteen kasvattamisen ja taidon käyttöä visuaalisia elementtejä osana esityksiä (emt. 14). Transformatioonaalisen kuoronjohtajuuden toteuttaminen edellyttää hänen mukaansa mm. molemminpuolisen kunnioituksen tilan luomista harjoituksiin, virheiden hyväksymistä ja kuorolaisten ottamista mukaan päätöksentekoprosesseihin (emt. 301). Hoffartin (2017) esittelemä kuoropedagoginen näkemys toisikin merkittävän lisän suhteessa osallisuutta tukevaan kuoropedagogiikkaan verrattuna aiemmin esittelemääni Rolstenin (2016) kuorotutkimuskatsaukseen: kunnioituksen tilan,

toimijuuden ja virheiden hyväksymisen myötä kuorolaisilla saattaisi olla parempi mahdollisuus niin mielikuvituksen käyttöön, kriittiseen perusteluun, leikkiin, oman ympäristön hallintaan (Nussbaum 2000, 78-80) kuin sosiaalisten tilanteiden säätelyyn ja yhteistoiminnan koordinointiin (Karlsen 2011, 111-115; Taulukko 1).

Transformaationaalisen johtajuuden tulokulma sopisi edellämainituista tutkimuksista tekemäni päätelmän mukaan parhaiten osallisuuden kasvua tukevan pedagogisen tavoitteen toteuttamiseen, vaikka samanaikaisesti pohdinkin, miksi kuorotutkimuskentällä jäsenyyksiä haetaan mieluummin johtajuusteorioiden kuin kasvatuksen ja opettajuuden tutkimuksen puolelta. Myös Tuomas Erkkilä (2013, 145-146) on tehnyt Kari Ala-Pölläsen kuoropedagogiikkaa käsittelevän tutkimuksensa yhteydessä havainnon, että esimerkiksi Tapiolan kuoron johtajien Kari Ala-Pölläsen ja Erkki Pohjolan kuoron johtamisen filosofiaa koskevissa kirjoituksissa ja lehtiartikkeleissa opettajuuden merkitys on jätetty huomiotta, vaikka kumpaakin on yhdistänyt kansakoulunopettajan peruskoulutus. Erkkilä arvioi kasvatuksellisten ja pedagogisten elementtien painoarvon lapsikuorotyöskentelyssä niin suureksi, että pelkästään taiteen tekemiseen keskittyvässä kuoronjohdossa vaarana olisi turhautuminen ja kyynistyminen (emt. 147). Tutkimusraportista löytyvissä lainauksissa Kari Ala-Pöllänen kuvaakin omaa jatkuvaa reflektointiaan pedagogisesta näkökulmasta, vastuunkantoa laulajien hyvinvoinnista (vrt. *"having"* Kuvio 2), välittämistä, ryhmän rakentamisen merkitystä ja kuorolaisten sosiaalisia suhteita (vrt. *"belonging"* Kuvio 2) ja kuorolaisten toimijuuden ja oman luovuuden tukemista (vrt. *"acting"* Kuvio 2) (ks. esim. emt. 144, 148, 154, 155). Haastatteluaineistosta välittyy monin tavoin itsellenikin tuttu viitekehys – onhan myös Vox Aurea -kuoron pitkäaikainen johtaja Kari Ala-Pöllänen erittäin merkittävä vaikuttaja omankin työni taustalla. Erkkilä (2013) on kuitenkin jäsentänyt aineiston yhteistoiminnallisen johtajuuden teoreettisen viitekehysten kautta, mikä toki sopii tulkintaan. Yhteistoiminnallisen johtajuuden kriteereistä Erkkilän tulkinnan mukaan vain yksi ei toteutunut Tapiolan kuorossa: tietoinen pienryhmätyöskentelyn käyttö (emt. 93). Lapsikuorotoiminnassa pienryhmätyöskentelyn käyttökin voisi kuitenkin olla mahdollinen toimijuutta ja valtaistumista (*"acting"*, Kuvio 2) vahvistava rakenteellinen käytänne (ks. Artikkelit 4; Kuvio 9).

Kuoronjohtotutkimuksessa vallitsevaan autoetnografisten, kuoropedagogiikkaa myös hyvinvointinäkökulmasta punnitsevien tutkimusten puutteeseen sekä omaan työssäkehittämistavoitteeseeni pyrin vastaamaan osatutkimuksella 4, johon liittyy artikkeli: "Kuoropedagogiikkaa uusin silmin: tavoitteena osallisuus ja taiteellinen taso" (Artikkeli 4). Samalla toivon rakentavani siltaa tutkimustyön soveltamiseen käytännön toiminnan tasolla. Artikkelin myötä korostan myös pedagogiikan ja reflektion merkitystä kuoronjohtotyössä.

## 5.1 Osallisuuden käsite kuorolaulun hyvinvointivaikutusten jäsentäjänä

Osatutkimuksessa 3 käsittelin laulamisen, hyvinvoinnin ja osallisuuden välisiä suhteita. STTEP-musiikkikoulututkimuksestani (ks. luku 3.3) kummunnut osallisuuden käsite houkutteli tarkastelemaan vastaavia havaintoja liittyen laulamiseen ja erityisesti kuorolauluun. Päämääränäni oli ymmärtää syvemmin mekanismeja positiivisten vaikutusten takana, jotta voisin jatkossa pohtia jäsenntymmin, kuinka soveltaa tietoa käytännön kuoronjohtotyössä. Päädyinkin kartoittamaan ensin yleisemmin, minkälaisista näkökulmista laulamisen ja kuorolaulun hyvinvointivaikutuksia on tutkittu, jäsentämään yksittäiset tulokset osallisuuskäsitteen osatekijöiden mukaisesti (Kuvio 2; Artikkelit 3) ja analysoimaan sen jälkeen tutkimustulosten soveltamista kuoronjohtotyössä (Artikkeli 4).

”Having” -osallisuuden osatekijän (Kuvio 2) kuvaukseen kartoitin tutkimuksia, jotka avasivat näkökulmia mahdollisuuksiin vaikuttaa positiivisesti terveyteen, turvallisuuteen, hyvinvointiin, toimeentuloon tai kulttuuriseen pääomaan laulun keinoin. Terveyteen liittyvissä kuorotutkimuksissa korostui näkökulmana psyykinen terveys, mutta laulajat olivat raportoineet myös fyysisen terveyden kohentumista (ks. esim. Johnson ym. 2017). Lauluryhmätoiminnan on esimerkiksi todettu nopeuttavan äitien toipumista synnytyksen jälkeisestä masennuksesta (Fancourt & Perkins 2018) sekä sosiaalisten siteitten syntymistä ja läheisyyden tunnun kasvua (Pearce ym. 2015). Kuorolaulajat itse ovat raportoineet kokemuksista, joiden mukaan kuorolaulu on auttanut verenpainevaikeuksiin, lihasjännitykseen, kipuun ja hengityselinsairauksiin, kuten astmaan sekä ahdistukseen ja mielialaoireisiin. Lisäksi heidän mukaansa merkittävää on ollut harrastuksesta saatava yhteenkuuluvuuden tunne, kognitiivinen stimulaatio ja hengelliset kokemukset (Moss, Lynch & O’Donoghue 2018, 164-165). Naiskuorolaulajiin keskittyneessä tutkimuksessa harrastajat kertoivat pitävänsä merkittävänä harrastuksen tuomaa yhteyden kokemusta, lisääntyneitä itsetietoisuutta, ahdistuksen vähenemistä sekä positiivista vaikutusta hengitykseen, muistiin, rentoutumiseen, kivun lievitykseen, energiatasojen säätelyyn ja mielialaan (Batt-Rawden & Andersen 2020, 143).

Fancourt, Aufegger ja Williamon (2015) havaitsivat syljestä tehtyjen mitausten avulla stressihormonitasojen laskevan kuorolaulun myötä, mikäli kyseessä ei ole paineistettu konserttitilanne. Samankaltaisiin tuloksiin tulivat Keeler, Roth, Neuser, Spitsbergen, Waters ja Vianney (2015) lauluyhtyettä koskevassa tutkimuksessaan: laulajien stressistä kertova ACTH-hormonitaso laski laulun aikana ja he raportoivat sosiaalisen flow’n kokemuksista. Oksitosiinitasot, jotka kertovat liittymisen kokemuksista, heillä kohosivat improvisoidun osuuden aikana, mutta laskivat hieman ennakoitua harjoiteltua musiikkia esittäessä (emt. 7). Kreutzin (2014) laajemmalla otannalla tehdyn kuorolaistutkimuksen tulos puolestaan kertoi kuorolaulajien merkittävästä oksitosiinitasojen noususta. Sen sijaan Bullack, Gass, Nater ja Kreutz (2018) eivät puoli tuntia laulamista sisältäneessä tutkimuksessaan havainneet stressihormonitasojen muutoksia.

Kuorolaulajien yleiseen hyvinvoinnin kokemukseen liittyviä tutkimuksia löytyi runsaasti. Esimerkiksi laajan, 1124 osanottajan, kansainvälisen tutkimuksen kuorolaulun vaikutuksesta elämänlaatuun Australiassa, Saksassa ja Britanniassa tekivät Clift & Hancox (2010). Työkaluna tutkimuksessaan he käyttivät WHO:n elämänlaadun mittaria. Tulosten mukaan suurin osa kuorolaulajista koki harrastuksensa parantavan omaa hyvinvointiaan ja elämänlaatua. Huomionarvoista on myös, että laulajien kokemus omasta terveydestään oli parempi kuin saman ikäryhmän ihmisillä keskimäärin. (Emt. 91-92.) Vastaavaan tulokseen päätyivät seniori-ikäisiä kuorolaulajia koskevassa tutkimuksessaan Johnson, Louhivuori ja Siljander (2017): vastaajat kokivat terveytensä paremmaksi kuin ikätoverit, jotka eivät laula kuorossa. Clift ja Hancox:n (2010) tutkimuksen jatkona Livesey, Morrison, Clift ja Camic (2012) analysoivat uudelleen erityisen korkeita ja matalia tuloksia raportoineitten kuorolaulajien avoimia vastauksia selvittääkseen tarkemmin laulajien ajatuksia kuorolaulun, terveyden ja hyvinvoinnin välisestä suhteesta. Tuloksia analysoitiin myös verraten taustamuuttujiin. Kuorolaulajien kokemukset voitiin lopulta jakaa yleisyysjärjestyksessä positiivisiin sosiaalisiin vaikutuksiin (128 vastaajaa), tunteiden säätelyyn (127), elämän mielekkyyden lisäämiseen (122), fysiologisiin hyötyihin (103), positiivisiin kognitiivisiin vaikutuksiin (84), musisointiin liittyviin taitoihin ja iloon (53), kokonaisvaltaiseen terveyteen (38) ja negatiivisiin vaikutuksiin (14), kuten ajoittainen paineen tuntu ja väsyminen. Tuloksena selvisi myös, että erityisesti oman yleisen hyvinvointinsa heikoksi kokevien parissa kuorotoiminnan positiiviset vaikutukset korostuivat. (Emt. 13, 19.)

”Belonging” -osallisuuden osatekijän (Kuvio 2) kuvaamiseen käytin tutkimuksia, joissa oli selvitetty kuorolaulun vaikutuksia yhteisyyden ja jäsenyyden kokemusten sekä sosiaalisen pääoman karttumiseen. Yhteisen laulamisen vaikutus ryhmän koheesion kasvuun lienee jo esihistoriallinen syy laulun harrastamiseen (ks. esim. Cross & Woodruff 2009 & Mithen 2009). Monissa kuorotutkimuksissa ei kuitenkaan ole syntyneessä yhteisyyden kokemuksessa havaittu kovinkaan merkittävää eroa suhteessa vaikkapa legorakennusryhmään (Allpress, Clift & Legg 2012) tai luovan kirjoittamisen ryhmään (Dingle, Williams, Jetten & Welch 2017). Pitkäkestoisemmassa vertailussa kuorolaulajien todettiin kyllä muodostavan nopeammin sosiaalisia tunnesiteitä kuin käsityö- ja luovan kirjoittamisen ryhmäläiset, mutta seitsemän kuukauden kuluessa erot tasoittuivat. Erityispiirre kuorolaulajilla oli kuitenkin tunnesiteen muodostaminen ryhmään kokonaisuutena, kuoroon kuorona. (Pearce ym. 2015.) Myöskään Maury ja Rickard (2018) eivät löytäneet merkittäviä eroja verratessaan laulu-, voimistelu- ja keskusteluryhmätöiminnan vaikutuksia osallistujien kokemaan sosiaaliseen koheesioon ja tunnetilaan. Kaikissa harrastuksissa osallistujien ryhmäkoheesio kasvoi ja mieliala parani. Kuorotoiminnassa koheesion kasvu kyllä oli suurinta, mutta se ei erottunut muista ryhmistä merkittävällä tavalla. (Emt. 8, 11-12.) Kuoro voi kuitenkin olla ihmisen arjen tärkein sosiaalinen viiteryhmä, jonka merkitys korostuu etenkin seniori-ikäisillä (ks. esim. Louhivuori, Lebaka & Salminen 2005).

Weinstein, Launay, Pearce, Dunbar ja Stewart (2016) löysivät sosiaalisen liittymisen näkökulmasta merkittävän kuorolauluun liittyvän erityispiirteen: toisilleen ennestään vieraat laulajat kokivat 232 laulajan suurkuoroharjoituksen jälkeen merkittävää keskinäisen sosiaalisen kuulumisen ja läheisyyden lisääntymistä. Myös osallistujien kipukynnys nousi. Sosiaalisen koheesion kokemuksen lisääntymisen määrä oli suurempaa suurkuorossa verrattuna laulamiseen pienemmässä kokoonpanossa. Tutkijat pitävätkin mahdollisena, että yhteislaulukulttuuri, kuten kansallislaulut, uskonnollinen musiikki ja sotilasmarssit, on voinut olla merkittävässä roolissa ihmisen kehityshistoriassa mahdollistamassa ihmisyhteisöjen koon kasvua. (Emt. 153, 156-157.)

Toimijuus- ja valtaisuusnäkökulmaa ("Acting", Kuvio 2) on huomioitu merkillepantavan niukasti kuorotoiminnan vaikutuksia koskevissa tutkimuksissa. Toisaalta havainto ei ole yllättävä, kun sitä vertaa kuoronjohto- ja kuoropedagogiikkatutkimusten aiempaan kuvaamiini painotuksiin: näyttäisi siltä, että kuorolaisten toimijuutta ei koeta keskeisenä kuorotoiminnan tavoitteena tai pedagogisesti merkittävänä näkökulmana. Työssäni jouduin siksi soveltamaan yleisempiä musiikilliseen toimijuuteen liittyviä tutkimuksia sekä "acting"-osallisuuden osatekijän sisältämiä tunteiden hallintaan ja ilmaisuun liittyviä näkökulmia (esim. DeNora 1999; Karlsen 2011 & 2014; Karlsen & Westerlund 2010).

Vahvimmin nimenomaan kuorolaulajien valtaistumista kuvaa Bratt-Rawden ja Andersen (2020), joskin heidänkin tutkimuksessaan varsinaisen mielenkiinnon kohteena on kuorolaisten kokonaisyhyvinvointi. He toteavat kuorolaulun kohentaneen laulajien itsetuntoa ja itseluottamusta sekä vahvistaneen identiteettiä ja resilienssiä. Laulamisen positiivinen vaikutus valtaistumiseen nousee esille myös Ruudin (2013) tutkimuksessa: laulaminen voi esimerkiksi tukea tunteiden käsittelyä, antaa toivoa ja tuottaa elämänhallinnan kokemuksia (emt. 5). Saarikkali (2007) ja DeNora (1999, 40-41) puolestaan valaisevat tutkimuksissaan nimenomaan musiikin roolia tunteiden hallinnassa, tunnistamisessa ja käsittelyssä sekä laajemmin identiteettityöskentelyssä. Musiikki tarjoaa symbolisen muodon voimakkaan tunteen käsittelylle ja kokemuksen itsen hallinnasta, auttaa säätelemään energiatasoa ja löytämään yhteyden omaan identiteettiin (DeNora 1999, 37, 40, 49). Kuorolaulajien tunnetyöskentelyyn voi tulkita viittaavan myös tulokset positiivisten tunteitten lisääntymisestä ja mielialan noususta harjoitusten aikana, joihin ovat päätyneet sekä syljestä tehtyjen mittausten että kuorolaisten oman ilmoituksen perusteella Kreutz, Bongard, Rohrman, Hodapp, & Grebe (2004) ja Bullack, Gass, Nater ja Kreutz (2018). Hoffart (2018, 301) esittää työssään ajatuksen, että antamalla kuorolaisten osallistua päätöksentekoon ja rohkaisemalla heitä omiin musiikillisiin tulkintoihin, kuoronjohtajat voivat valtaistaa laulajia itsenäisiksi ajattelijoiksi ja taiteilijoiksi. Näkökulmaan liittyviä tutkimuksia ei kuitenkaan ole tehty.

Oman työni näkökulmasta merkittävä on Päivi-Sisko ja Tuomas Eerolan (2014) tutkimus, jossa selvitettiin tehostetulla musiikkikasvatuksella koulussa saavutettavia hyötyjä. Monien suomalaisten nuorisokuorojen taustalla on nimenomaan 60-luvun lopulla virinnyt musiikkiluokkatoiminta, joka on kansainväli-



sesti tarkasteltuna ainutlaatuinen järjestelmä (Törmälä 2013). Johtamani Vox Aurea -nuorisokuoro on kehittynyt Jyväskylän musiikkiluokkien A-kuoron perustalle ja edelleen merkittävä osa laulajista on musiikkiluokkien tai musiikkilukion oppilaita (Järvinen ym. 2018). Kyseisen tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa osa kohderyhmistä oli musiikkiluokkia ja osa tavallisia perusopetuksen ryhmiä. Myöhemmässä vaiheessa tuloksia verrattiin vielä liikuntaluokkiin ja kuvataide- luokkiin. Tulosten mukaan musiikkiluokkatoiminta lisäsi lasten kouluelämän laatua – erityisesti kouluviihtyvyyttä sekä onnistumisen kokemuksia ja uskoa omiin mahdollisuuksiin. (Eerola & Eerola 2014.) Tutkimuksessa ei kuitenkaan selvitetty kuvattujen vaikutusten syntymekanismeja.

Toimijuuden käsitteeseen löyhästi minäpystyvyyden kasvattamisen kautta nivoutuvia tutkimustuloksia löysin koskien laaja-alaisempaa musiikkitoimintaa. Tiedetyt kuorotoiminnalle spesifit elementit, kuten ryhmä, puuttuivat toisinaan näistä asetelmista. Esimerkiksi Tervaniemen (2017) tutkimuksen mukaan laulaminen tukee mm. neurokognitiivista kehitystä, kuuntelutaitoja, ääntämistaitoja ja motorisia taitoja. Laulu aktivoi kielen ja äänen käsittelyyn liittyviä aivoalueita jopa monipuolisemmin kuin puhe. Lapset, jotka harrastavat musiikkia usein oppivatkin lukemaan aikaisemmin kuin ikätoverinsa. (Tervaniemi 2017, 223-226.) Musisoinnilla on havaittuja vaikutuksia myös aivojen kehitykseen ja muovautuvuuteen, keskittymiskykyyn, mielialaan ja elämän laatuun. Musiikkia onkin käytetty tuloksetta kuntosuunnittamistoiminnassa niin lukemisen häiriöiden, neurologisten sairauksien, kehitysvammojen kuin Parkinsonin taudinkin yhteydessä. (Sihvonen, Särkämö, Leo, Tervaniemi, Altenmüller & Soinila 2017, 648-658; Tervaniemi 2017.) Edellämainittujen karttuvien taitojen ja ominaisuuksien, kuten kielitaidon ja keskittymiskyvyn, puolestaan voi arvella vaikuttavan positiivisesti minäpystyvyyteen, joka on keskeinen tekijä toimijuuden taustalla (ks. esim. Ahonen 2004, 154-160; Bandura 1997).

Oheiseen taulukkoon (Taulukko 4) olen koontanut kuorolaulun hyvinvointi- ja osallisuusvaikutuksia kuvaavia tutkimuksia, joita olen käyttänyt työni pohjana. Olen luokitellut tutkimukset Raivion ja Karjalaisen (2013, 17; Kuvio 2) osallisuuden osatekijöitä koskevan jäsenyyden mukaan siten kuin olen pedagogisessa reflektiossa kunkin osa-alueen osalta niitä hyödyntänyt. Huomionarvoista on, että kaikista osallisuuden osatekijöistä tuloksissaan kertovat työt eivät tavallisesti käyttäneet osallisuus-käsitettä, vaan kuvasivat joko yleisesti mahdollisimman laajasti kuorolaulun vaikutuksia tai keskittyivät hyvinvointi-käsitteeseen. Muuten tutkijoiden intressi kohdistui tavallisesti joko kuorolaulun vaikutuksiin yhteisyyteen ja sosiaaliseen pääomaan ("belonging") tai hyvinvointiin terveyden näkökulmasta ("having"). Toimijuus ja valtaisuus -näkökulmina rajoittuivat kuorotutkimuksissa pelkästään tunteiden käsittelyyn ja ilmaisuun, joten laajensin näkökulmaani musiikillisen toimijuuden tutkimuksen puolelle.

TAULUKKO 4 Kuorolaulun hyvinvointi- ja osallisuusvaikutuksista kertovien tutkimusten näkökulmia (ks. myös Kuvio 2)

<b>"Having"</b>	<b>"Belonging"</b>	<b>"Acting"</b>	<b>Kaikki osatekijät</b>
Beck, Cesario, Yousefi & Enamoto 2000	Allpress, Clift & Legg 2012	Bullack, Gass, Nater & Kreutz 2018	Batt-Rawden & Andersen 2020
Bullack, Gass, Nater & Kreutz 2018	van As 2009	DeNora 1999	Clift & Hancox 2010
Fancourt, Aufegger & Williamon 2015	Bygren, Konlaan, & Johansson 1996	Eerola & Eerola 2014	Livesey, Morrison, Clift & Camic 2012
Fancourt & Perkins 2018	Dingle, Williams, Jetten & Welch 2017	Fancourt & Perkins 2018	Moss, Lynch & O'Donoghue 2018
Johnson, Louhivuori & Siljander 2017	Hyypä 2002, 2011	Karlsen 2011 & 2014;	Ruud 2013
Keeler, Roth, Neuser, Spitsbergen, Waters & Vianney 2015	Hyypä, Mäki, Impivaara & Aromaa 2006	Karlsen & Westerland 2010	Welch, Himonides, Saunders, Pageorgi & Sarazin 2014
Kreutz, Bongard, Rohrmann, Hodapp, & Grebe 2004	Keeler, Roth, Neuser, Spitsbergen, Waters & Vianney 2015	Leo, Tervaniemi, Altenmüller & Soinila 2017	
Vickhoff, Malmgren, Åström, Nyberg, Ekström, Engwall, Snygg, Nilsson & Jörnsten 2013	Kirschner & Tomasello 2010	Saarikallio 2007	
	Kreutz 2014	Sihvonen, Särkämö, Kreutz, Bongard, Rohrmann, Hodapp, & Grebe 2004	
	Louhivuori, Lebaka & Salminen 2005	Tervaniemi 2017	
	Marsh 2019		
	Maury & Rickard 2018		
	Metsäpelto, Pulkkinen & Tolvanen 2011		
	Pearce, Launay, & Dunbar 2015		
	Weinstein, Launay, Pearce, Dunbar & Stewart 2016		

## 5.2 Kuoropedagogiikka Vox Aurea -nuorisokuoron sosiokulttuurisessa kontekstissa

Etelä-Afrikassa Sekhukhunen alueen maaseudulla yhteisillä tutkimusmatkoillamme Eija Terhon haastattelema opettaja kuvasi laulamista yhtä tärkeäksi kuin hengittämistä – ilman sitä ei voi elää (Tutkimuspäiväkirja 2001). Toinen puolestaan linkitti onnen ja laulun yhteen: ”Music is my whole happiness. When I sing I become happy. Everything can stop” (Siljander 2004, 45). Samankaltainen on ollut oma suhteeni yhdessä laulamiseen. Kuorossa koen syvästi illuusion jakamisesta, yhteydestä, saman mielisyydestä ja hyväksynnästä, elämänvoimaa antavan turvallisuuden ja onnen tunteen. Nuo kokemukset ovat kannatelleet vaikeiden aikojen yli ja antaneet syyn tarjota vastaavia kannattelevia kokemuksia muillekin. Nuorisokuoronjohtajana koen oloni tavallisesti virkistyneeksi kuoroharjoitusten päätteeksi, vaikka opetusryhmäkoko on 58 ja kaikenlaista säpinää ja rauhattomuuttakin joukkoon luonnollisesti mahtuu. Kuorossa syntyvä tunneyhteys ulottuu myös kuoronjohtajaan. Toisinaan yhteys tuntuu kuin tunnepeilauksen kehänä kuorolaisten ja johtajan välillä: virittäytyminen pienimpiinkin liikkeistä, ilmeistä ja äänistä syntyviin impulsseihin puolin ja toisin johtaa saumattomaan yhteiseen reagointiin, jonka seurauksena suorastaan kuvittelee ajattelevansa samoja ajatuksia toisten kanssa. Yhteyden kokemus painuu hoitavana syvälle. (ks. myös Isola ym. 2017, 17.)

Viimeinen osatutkimus ja siihen liittyvän artikkelin työstäminen oli prosessina opettavaisin, raskain ja antoisin (Artikkeli 4). Työn äärellä törmäsin omiin heikkouksiini sekä riippuvuuteeni sosiokulttuurisen kontekstini (Kuvio 7) arvostuksista ja asenteista. Autoetnografinen kirjoitustapa mahdollisti omien tunteitten tarkastelun avoimesti sekä kriittisesti ja toi näin haavoittuvuuden tunteet pintaan. Toisaalta olin kokemuksen jälkeen yhä vakuuttuneempi, että pedagogista toimintaa kuoroissa tulisi tarkastella enemmän osallisuuden viitekehyksen lävitse: edellisessä luvussa kuvaamani tutkimustulokset kuorolaulun hyvinvointivaikutuksista kannustavat rakentamaan kuorotoiminnan elinvoimaisuutta seuraavillekin sukupolville. Mikäli vahingollisilla pedagogisilla valinnoilla aiheutetaan musiikkirajoittuneisuutta (ks. esim. Lehtonen, Juvonen & Ruismäki 2016) siten, että lasten ja nuorten laulumotivaatio latistuu, menetetään samalla ihmiselämään kuuluva elementti, joka voisi parhaimmillaan tukea osaltaan nuorten sosiaalisen luottamuksen rakentumista. Vuoden 2017 Nuorisobarometrin osoittama tulos nuorten uupumuksen ja ahdistuneisuuden lisääntymisestä sekä jo kymmenen vuotta jatkunut laskeva trendi sosiaalisen luottamuksen kokemisessa herättää kehittämään konkreettisia toimia tilanteen parantamiseksi (Pekkarinen & Myllyniemi 2017, 90-91, 103).

Artikkelissa 4 reflektoin Vox Aurea -kuorossa toteuttamaani pedagogiikkaa suhteessa osallisuuden kasvattamisen ja korkean taiteellisen tason tavoitteisiin, sosiokulttuurisen kontekstin toimijoihin (Kuvio 7) ja kuorotyöskentelyn kokemustihentymiin (ks. esim. Kauppinen ym. 2020, 103; Kuvio 8). Tavoitteenani oli valottaa harmaata aluetta tutkimustiedon ja käytännön kuoronjohtotoiminnan

rajapinnalla: tuottaa aineistoa, joka lisäisi toisaalta tutkijoiden ymmärrystä kuorotyöskentelyn arjesta, toisaalta rohkaisisi kuorotoimijoita soveltamaan tutkustietoa omassa työskentelyssään. Sosiokulttuurisen kontekstin toimijoiden (Kuvio 7), kuoronjohtajan työn kokemustihentymien (Kuvio 8) sekä pedagogisten käytänteitten (Kuvio 9) jäsenyykset rakentuivat laajaan arkistomateriaaliin tutustumisen pohjalta (ks. luku 2.3). Artikkelissa 4 keskityin näiden elementtien välisten suhteiden havainnollistamiseen myös käytännön esimerkkien avulla.

Vox Aurea -kuoro perustettiin vuonna 1967, ja sen ensimmäinen johtaja oli tuolloin musiikkiluokanopettajana toiminut Torsten Lindfors. Kuoro menestyi alkuvuosista saakka niin kotimaisilla kuin kansainvälisillä areenoilla – mikäli menestystä mitataan kilpailupalkintoina, huomionosoituksina, esiintymiskutsuina, äänitteinä ja mediahuomiona. Erityisen tapahtumarikkaaseen kansainväliseen nosteeseen kuoro kohosi Kari Ala-Pölläsen johtajakaudella 1978-1993. Esiintymisiä saattoi olla vuosittain yli 30 ja ulkomaisia konserttimatkojakin useita. Lukuisia sävellyksiä kuorolle jo aiemmin tehnyt Pekka Kostiainen jatkoi Vox Aurean johdossa vuosina 1993-2009. (Järvinen ym. 2018.) Itse aloitin kuoron äänenmuodostajana ja varajohtajana vuonna 1998. Kostiaisen työparina sain kasvaa kuoron perinteisiin, tutustua aiemmin vaikuttaneiden johtajien luomiin käytänteisiin ja kokeilla turvallisessa ympäristössä uusia ideoita. Maailmalla säveltäjänä tunnettu Kostiainen vei kuoron mukanaan arvostetuille estradeille, ja pääsin itsekin samalla tutustumaan laaja-alaisesti kansainväliseen lapsikuorotoimintaan. Kuoronjohtajana aloitin vuoden 2009 tammikuussa. Nykyään kuorossa laulaa noin viisikymmentä 11-19 -vuotiasta nuorta laulajaa, ja sillä on Jyväskylän kaupungin koulutoimen edustuskuoron asema.

Tärkeinä arvolähtökohtina kuoronjohtajan työssäni ovat sekä kulttuurivälisen musiikkikasvatuksen että kuorolaisten osallisuuden kokemuksen edistäminen. Toisaalta sidosteisesti kuoron sosiokulttuuriseen kontekstiin korkean taiteellisen tason tavoittelu on toiminnan keskiössä. Kuviossa 7 olen avannut kuoronjohtajan työn sijoittumista suhteessa muihin kuoron sosiokulttuurisen kontekstin toimijoihin. Nämä toimijat jaan läheisyys - etäisyys - akselilla kuorolaisista, vanhemmista, kuoron tukiyhdistyksestä sekä henkilökohtaisesta lähipiiristä muodostuvaan lähiyhteisöön, kuoron paikallisiin yhteistyötahoihin ja muihin kuoroalan toimijoihin sekä globaaleihin ja yhteiskunnallisiin toimijoihin. Kaikki edellä mainitut toimijat ovat keskenään vuorovaikutussuhteessa luomassa niitä arvoja, normeja, arvostuksia, asenteita, identiteettejä, valtasuhteita ja käytänteitä, joihin sopeutan jatkuvassa reflektiossa omaa ajattelua ja toimintaani kuoronjohtajana.

Pedagogiseen ajatteluuni ja toimintaani vaikuttavan  
sosiokulttuurisen kontekstin toimijat  
(arvot, normit, arvostukset, asenteet, identiteetit, valtasuhteet, käytänteet)



KUVIO 7 Pedagogiseen ajatteluuni ja toimintaani vaikuttavan sosiokulttuurisen kontekstin toimijat (Artikkeli 4).

Varsinaisen kuorotoiminnan koen sisältävän kokemustihentymiä (ks. esim. Kauppinen ym. 2020, 103; Kuvio 8), joissa reflektio on erityisen intensiivistä. Intensiivisessä reflektiossa oman ymmärryksen rajat voivat tulla haastetuiksi tavalla, joka johtaa syvenevään pohdintakierteeseen, merkitysten uudelleenjäsenytymiseen ja lopulta positiiviseen kasvuun (ks. esim. Holman Jones ym. 2016, 34). Haasteet voivat olla laaja-alaisia ja pitkäkestoisia makrotason kokemustihentymiä, kuten konsertit, esiintymismatkat ja levytykset tai ne voivat olla lyhytkestoisia kohtaamisia ja elämyksellisiä hetkiä. Nämä kokemustihentymät ovat aina suhteessa sosiokulttuurisen kontekstin toimijoihin (Kuvio 7). Tunnetasolla intensiivisimpiä ovat tavallisesti kontekstin lähiyhteisön kanssa jaetut kohtaamiset ja hetket, mutta ne voivat samanaikaisesti liittyä saumattomasti makrotason tapahtumiin ja etäisempiin kontekstuaalisiin toimijoihin.

## Kuoronjohtajan työni kokemustihentymät

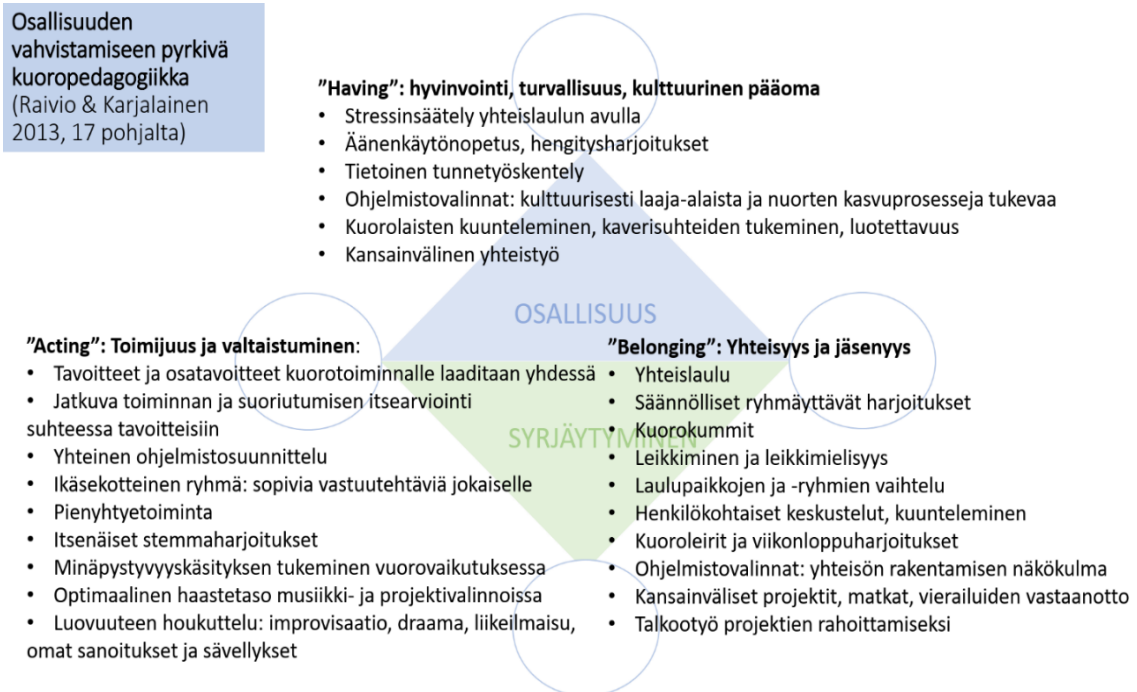


KUVIO 8 Kuoronjohtajan työni kokemustihentymät (Artikkeli 4).

Kuoron sosiokulttuurinen konteksti sekä toiminnan kokemustihentymät suuntaavat merkittäväällä tavalla kuorotoiminnan suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Oman toiminnan reflektiosta kuoronjohtajana muodostuukin usein sisäisiä ristiriitoja sisältävä monimutkainen vyyhti, jossa vaikkapa kuorolaisilla, heidän vanhemmillaan, konserttijärjestäjillä, kansainvälisillä yhteistyötahoilla ja rahoittajana toimivalla kaupungilla on samanaikaisesti keskenään ristiriitaiset tavoitteet, jotka tulisi ottaa huomioon samalla kun suunnittelen pedagogisesti, taiteellisesti ja arvopohjaltaan mahdollisimman kestäviä ratkaisuja kuorotoimintaan. Usein kuoron sosiokulttuuriseen kontekstiin liittyvän toimijan (Kuvio 7) tavoite liittyy johonkin tiettyyn kuorotoiminnan kokemustihentymään (Kuvio 8), kuten yksittäiseen konserttiin tai matkaan, kun kuoronjohtajan roolissa tehtävänäni on pyrkiä nivomaan pitkäkestoisempia kehityslinjoja ja johdonmukaista kuorotoimintaa kuorolaisille. Perusteltujen perinteitten ja rutiinien luominen on osoittautunut merkittäväksi kuorotoimintaa jäntevöittäväksi ja kannattelevaksi tekijäksi. Nämä käytänteet kuitenkin ovat joustavia ja jatkuvasti kehittyviä. (ks. esim. Honkasalo ym. 2014, 366-371.)

Artikkelissa 4 reflektoin ja kokosin lopulta aikaisempiin tutkimuksiin ja arkistomateriaaliin viitaten yhteen Vox Aurea -kuoron pedagogisia käytänteitä, joilla kuoronjohtajana pyrin vaikuttamaan positiivisesti sekä kuorolaisten osallisuuden kokemukseen että kuoron taiteelliseen tasoon (Kuvio 9). Samalla tahdoin nostaa esille käsityksen, että nämä kaksi tavoitetta (osallisuus ja taiteellinen taso) voivat tukea toisiaan. Käytänteet jaottelin Raivion ja Karjalaisen (2013, 17) osallisuuden osatekijöitä (*having, acting ja belonging*) havainnollistavan kuvion pohjalle. Käytänteet ovat muotoutuneet vuosien saatossa sekä edellisten kuoronjohtajien, kuorolaisten ja tukiyhdistystoimijoiden aloittamina perinteinä, suhteessa kuoron

sosiokulttuurisen kontekstin toimijoihin (Kuvio 7) ja kuorotoiminnan kokemustihentymisiin (Kuvio 8) että sittemmin tietoisesti kuorotoiminnan vaikutuksiin liittyviin tutkimustuloksiin perehtymisen ja sovellusten kokeilemisen kautta.



KUVIO 9 Osallisuuden vahvistamiseen pyrkivä kuoropedagogiikka (Artikkeli 4).

Hyvinvointia, turvallisuutta ja kulttuurista pääomaa (*having*, Kuvio 9) Vox Aurea -kuorossa pyritään kasvattamaan esimerkiksi käyttämällä harjoitusaikaa tehokkaasti nimenomaan laulamiseen, sillä yhteislaulu itsessään jo toimintona auttaa stressin säätelyssä (ks. esim. Fancourt, Aufegger & Williamon 2015; Keeler ym. 2015). Kunkin harjoituksen aluksi puoli tuntia on varattu äänenmuodostukseen, joka sisältää myös tietoisesta hengitystekniikan opettelua sekä muita äänenkäyttöön liittyviä työkaluja, joilla voi hallita omaa tunnetyöskentelyä stressitasojen säätelyä laajemminkin (ks. esim. Batt-Rawden & Andersen 2020, 143; Moss ym. 2018, 164-165; Ruud 2013, 8). Tunteisiin tutustutaan harjoituksissa tietoisesti laulun ohella myös draaman, keskustelun ja liikkeen keinoin: missä tunteet tuntuvat kehossa, kuinka näkyvät ilmeissä ja eleissä tai kuinka tunteita voi ilmaista äänellä.

Kuorolaisten turvallisuuden kokemuksen vahvistumista tavoitellaan kuuntelemalla ja huomioimalla kuorolaisten mielipiteet ja ajatukset (ks. esim. Raivio & Karjalainen 2013, 14; Rouvinen-Wilenius 2014, 60) sekä tukemalla kaverisuhteiden muodostumista vaikkapa erilaisilla tietoisilla ryhmäajoilla (ks. myös Karlson 2011, 111-115). Turvallisuuden osana luottamusta rakennetaan myös esimerkiksi ahkeralla tiedottamisella, perusteluiden läpinäkyvyydellä, mahdollisimman hyvällä ennakoitavuudella, aikataulujen ja sopimusten pitämällä sekä kannustavalla viestinnällä (ks. myös Hoffart 2017, 8). Kulttuurista pääomaa (Bourdieu 1989, 17) kasvatetaan kuorossa monipuolisten ohjelmistovalintojen kautta sekä sitoutumalla tulkittavien kappaleitten kontekstin ja estetiikan laaja-

alaiseen kulttuuriseen perehtymiseen. Merkittävä osa kulttuurisen pääoman rakentamisesta Vox Aurea -kuorossa on jatkuva kansainvälinen yhteistyö (ks. Kuvio 7). Schippers (2010, 32) on korostanut kulttuurienvälisen musiikkiyhteistyön merkitystä myös musiikillisen ymmärryksen syventämisen näkökulmasta.

Kuorolaisten toimijuuden ja valtaisuuden (*acting*, Kuvio 9) vahvistumiseen tähdätään aktiivisesti esimerkiksi laatimalla toiminnalle kehitystavoitteita kunkin kauden ja merkittävän kokemustihentymän (Kuvio 8) aluksi yhdessä erilaisen pienryhmäkeskusteluitten sekä teknologisten sovellusten avulla. Kaikki pienryhmien ehdotukset kootaan yhteen, hyväksytään ja yhdessä valitaan, mitä kohtia erityisesti lähdetään kehittämään ja miten. (Ks. esim. Narayan 2005, 3-6; Rouvinen-Wilenius 2014, 52.) Syksyllä 2019 kuorolaisten kehitystyöskentelyn anti kauden aluksi näytti seuraavalta:

**”Sujuu hyvin:** yhteishenki, heittäytyminen, keskittymällä hyviin tuloksiin, hyvä yhteishenki, tsemppaus, eväiden nopea syöminen, läsnäolo, kännyköiden poisto, kaikkien kaveruus, hauskat läpät, täydellinen laulajuus, äänenmuodostuksesta kiittäminen, laulaminen, Vox-liikkuu ja selviytyy, synttärimuistaminen

**Parannettavaa:** kotona harjoittelu, yhtenäinen soundi, uusien mukaan ottaminen, harkoissa puhuminen, kellujat uimareiksi, hajusteet, heittäytyminen, rohkaistuminen, pulinat pois, nuottien mukana pito, nimen kirjoitus nuottiin, turha höpinä pois, sanojen opettelu/ kotiharjoittelu, muovien kierrättäminen Puistokoululla, tullaan ajoissa, keskittyminen, lisää meemejä, tavarat mukana, nirsoilemattomuus ja tehokkuus syömisessä

**Hyvä ehdotus:** heittäytymisharkkoja, Vox-ryhmytyymistä: kaikissa stemmoissa olevat kaikenikäiset tutuiksi, Vox-villasukat, oma haarukka, jos käy salaattibaarissa, Vox-pullot (nimikoidut) kaikille, kierrätyspiste jätekeräykseen, Voxin keikkabussi, Belgian bussikuski vakkarikuskiksi, uudet Voxibokset, uusi logo, uusia paitoja uusilla logoilla, uusVoxhuppari ilman vetoketjua, Vox-tanssitunti, VOX-HYGIENIAPUSSI, Vox-sateenvarjo, sponsoreita” (Vox Aurea, 2019)

Kuorolaiset saavat esittää jatkuvasti kappaletoiveita, mutta erityisesti joulukonserttiohjelmisto valitaan yhdessä äänestämällä – nykyään mobiilisovelluksen avulla. Taiteellinen ja pedagoginen vastuu kuitenkin on kuoronjohtajalla, joten valinnoista keskustellaan perustellen. (Ks. myös Hoffart 2017, 301.) Kuorolaiset arvioivat oman osaamisensa edistymistä erityisten ”tsemppilistojen” avulla, harjoitusmateriaalia itsenäisen harjoittelun tueksi löytyy nettialustalta ja jokainen kuorolainen kuuluu lauluyhtyeeseen, joka harjoittelee ja esiintyy myös itsenäisesti. Niin ikään stemmaharjoituksia kuorolaiset harjaantuvat pitämään keskenään. Tällä tähdätään kuorolaisten omien taitojen tunnistamiseen ja voimavarojen käyttöönottoon (ks. esim. Rouvinen-Wilenius 2014, 52).

Kuoro on ikäsekoitteinen ryhmä, jossa vastuutehtävien haastetaso kasvaa kertyneen kokemuksen ja taitojen myötä (ks. esim. Huf & Raggl 2017, 173-174; Pratt 1986, 111-114). Minäpystyvyyksäytyksen ja oman merkityksellisyyskokemuksen vahvistumista tavoitellaan esimerkiksi sopivan haastetason etsimisellä, kannustavalla vuorovaikutuksella, sitoutumisen ja motivaation tukemisella, kuuntelemisella, tehtävien pilkkomisella sopiviksi kokonaisuuksiksi ja vastuutehtävien jakamisella (ks. esim. Ahonen 2004, 154-160; Bandura 1997; Isola ym. 2017, 17; Rouvinen-Wilenius 2014, 62, 67). Vastuutehtäviin kuuluu musiikillisia



tehtäviä, kuten sooloja, soitinosuuksia tai ohjaamista, yhteisön rakentamiseen liittyviä tehtäviä, kuten kuorokummina toimimista, iltaohjelman suunnittelua tai meemialustan ylläpitoa sekä yhdistystehtäviä kuten kuorolaisten edustaminen tukiyhdistyksen kokouksissa tai kuoron ympäristötoimikunnan jäsenyys. Itseilmaisuuksiin ja luovuuteen (ks. myös Kuvio 2; Taulukko 1) kuorossa kannustetaan käyttäen ilmaisukeinoina laulua, soittoa, keskustelua, liikettä, improvisointia, draamaa ja vaikkapa esitettävän sävellyksen sanoittamista itse. (ks. myös Isola ym. 2017, 40.)

Yhteisyyden ja jäsenyyden kokemusta (*belonging*) syventää kuororyhmässä jo yhdessä laulamisen sinällään (ks. esim. Batt-Rawden & Andersen 2020, 143; Moss ym. 2018, 164-165; Pearce ym. 2015). Tämän lisäksi Vox Aureassa tehdään jatkuvasti erilaisia ryhmäyttäviä harjoituksia ja houkutellaan samalla leikkimielisyyttä esille (ks. myös Nussbaum 2000, 78-80; Taulukko 1). Luottamuksen ja arvostuksen tietoisella osoittamisella vahvistetaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ja kokemus jäsenyydestä toivottavasti lisää Saaren (2015, 198) sanoihin viitaten myös kuorolaisten keskinäistä luottamusta sekä toisten arvostusta. Jokainen uusi kuorolainen saa pari vuotta vanhemmasta kuorolaisesta itselleen kummin, jonka vastuutehtävänä on auttaa uutta kuorolaista pääsemään sisälle sekä kuorossa sovituihin että kirjoittamattomiin normeihin, kuulostella kuulumisia ja ottaa mukaan joukkoon. Laulupaikkoja ja pienryhmien koostumusta vaihdellaan tutustumisen helpottamiseksi. Ohjelmistovalinnoissa työstettäväksi otetaan kappaleita, joiden aihepiirin myötä päästään myös musiikin keinoin tutkimaan ryhmän rakentamisen näkökulmasta relevantteja kysymyksiä ja tunteita, kuten yksinäisyyttä, kuulumista, sosiaalista mediaa, kiusaamista, ulkopuolisuutta ja yhteisymmärrystä.

Vuosittain äänenmuodostaja viettää kunkin kuorolaisen kanssa tuokion, jossa käydään läpi sekä kuorolaisen omaan laulamiseen että joukkoon kuulumiseen ja viihtymiseen liittyviä ajatuksia sekä tunteita. Tunteiden kuulemisella ja hyväksynnällä on merkittävä vaikutus yhteisyyden kokemuksen synnylle (ks. esim. Särkelä-Kukko 2014, 41-43). Kuoronjohtajana käytän hyväkseni erityisesti evästäuot, matkat ja kuoroleirit tutustuakseni kuorolaisiin paremmin. Kansainväliset ja kansalliset laajat projektit sekä ponnistelu yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi nostattavat yhteisyyden kokemukset toisinaan lähes käsin koskeltaviksi. Omien esiintymismatkojen ohella tärkeää on myös muista maista saapuvien ystävyyskuorojen isännöiminen ja kulttuurienvälisen yhteenkuuluvuuden rakentaminen. Kulttuurieroja pidetään mahdollisina sosiaalista etäisyyttä ja ulkopuolisuutta vahvistavina tekijöinä, joten koen näiden raja-aitojen ylittämisen musiikin keinoin erityisen tärkeänä (ks. esim. Saari 2015, 89-92). Kulttuurienvälisen yhteistyön voidaan myös katsoa kasvattavan suvaitsevuuspääomaa, jonka Hyyppä (2002, 53) mainitsee sosiaalisen pääoman osana. Kansainväliseen yhteistyöhön liittyy lisäksi ahkera talkootyö projektien rahoittamiseksi. Yhteisyyden kokemus laajeneekin nuorisokuorossa luontevasti myös laulajien perheisiin.

### 5.3 Pato-levy

Väitöstutkimuksen rinnalla valmistunut Vox Aurea -kuoron Pato-levy (Vox Aurea 2020) havainnollistaa aiempaan kuvattua kuorotoimintaa sekä tarjoaa lukijalle mahdollisuuden itse määrittää oma käsityksensä toiminnan suhteesta saavutettuun taiteelliseen tasoon, jonka yksiselitteinen ja yleispätevä määrittely muuten on mahdotonta. Levy on kuunneltavissa tärkeimpien suoratoistopalveluitten kautta. Taiteellisen tason kriteereinä on kansainvälisessä kuorokilpailutoiminnassa pidetty esimerkiksi sävelpuhtautta, äänen kvaliteettia, nuotinmukaista tulkintaa, tyylinmukaisuutta, autenttisuutta ja yleistä taiteellista vaikutelmaa (Interkultur 2020, 21). Yksiselitteisiä mittareita kyseisten ominaisuuksien määrittelyyn ei kuitenkaan ole olemassa ja arviointikriteeritkin vaihtelevat kilpailun, festivaalin ja arvioitsijan mukaan. Etnografisen tutkimuksen aineistona on perustellusti voitu käyttää myös valokuvia ja videoita (Pole & Morrison 2003, 134), joten en näe syytä sulkea musiikkia pois ilmaisuvälikoimasta. Pato-levy havainnollistaa Vox Aurea -kuoron osallisuuden tukemiseen tähtäävän pedagogisen toiminnan musiikillisia tuloksia, jotka ovat keskeinen tekijä tämän työn liittymisessä kuoroalalla käytävään keskusteluun sekä asetettaessa tutkimuksen tuloksia kontekstiinsa.

Pato-levyn valmistusprosessi oli erityislaatuinen: teosten harjoittelu aloitettiin jo vuotta ennen elokuun alun äänityksiä, mutta keväällä 2020 alkaneen pandemian seurauksena kuoron toiminta jouduttiin siirtämään etäyhteyksien varaan. Zoom-sovelluksen avulla tapasimme kerran viikossa, ja kuorolaiset joutuivat harjoittelemaan taustanauhujen päälle laulamista. Etäyhteyksissä syntyvän viiveen vuoksi yhtäaikainen laulu toisten kanssa ei onnistunut. Käytimme apuna myös internetistä löytyvää ilmaissovellusta, joka mahdollisti kollaboratiivisen moniraitaäänityksen.

Kuvasin tunnelmia ensimmäisen etäharjoituksen jälkeen näin:

*”Silti ajatus kuoronjohtamisesta etäältä tuntui etukäteen todella ahdistavalta: miten käy kuorolaislähtöisyyden, kun kuorolaisia ei kuule? Teknologia ei vielä mahdollista samanaikaista laulamista netin välityksellä, joten mahdollisuus reagoida kuorolaisten lauluun on minimaalinen. Itselleni on luontevampaa reagoida kuorolaisten toimintaan ja taustalla vaikuttaviin tarpeisiin kuin suorittaa suunniteltu ohjelma läpi. Olenko nyt pakotettu vetämään yhden naisen shown, jota yli viisikymmentä silmäparia tarkkailee ruudun läpi ja yrittää selviytyä yksin parhaansa mukaan? Joudunko toimimaan arvojeni vastaisesti? Kokevatko kuorolaiset, että heidät on jätetty yksin? Kuinka käyttää intuitiota, kun kuorolaisia ei aisti lähellä?”*

*Sain jo viikko sitten ryhmäpuhelun kuorolaisjoukolta, joka oli huolestunut tilanteesta. He eivät jaksaneet uskoa porukan motivaation riittämiseen. Etelä-Afrikan matkan peruuntumisen vuoksi yksi kuorolainen lopetti. Hän oli pohtinut lopettamista jo pitkään, mutta matka oli toiminut motivaattorina vielä jatkaa siihen saakka. Muut olivat huolestuneita, että nyt tulee iso lopetusaalto, eikä levytyksiä saada tehtyä.” (Päiväkirja 27.3.2020.)*

Muutaman viikon kuluttua tunnelmat olivat jo positiivisemmat, ja teknologian tarjoamia mahdollisuuksia oli otettu laaja-alaisemmin käyttöön kuorolaisten

osallistamisen parantamiseksi, mutta yhteislaulun ja läsnäolevan ryhmätoiminnan tunnepalkintojen puuttuminen kuormitti edelleen:

”Kuorolaisia oli mukavasti paikalla etäkuorotreeneissä. Myös osa heistä, joita ei ollut eristyksen aikana tähän mennessä näkynyt, oli palannut joukkoon mukaan. Alkukyselyssä pääosin fiilikset kertoivat siitä, kuinka oli mukavaa nähdä kavereita ja päästä laulamaan, mutta noin puolet kertoi myös väsymyksestä, kahta suututti ja yksi valitsi vaihtoehdon ”ei voisi vähempää kiinnostaa”. Lupasin, että mulle saa soitella, jos on paha olla.

Jäin kuitenkin pohtimaan, mikä oikeasti on kuoronjohtajalle mahdollista tämmöisenä etätyöaikana. Mihin saakka etäyhteys ylittää. Ilmeet, eleet, myötäeläminen, kuunteleminen välittyy sangen heikosti ilman oikeaa läsnäoloa. Ryhmän tuki niin ikään irrottaa otteensa, kun jokainen on päätelaitteen takana. Ryhmäilmiöiden ja tunnelman puuttuessa kuorolaisista tulee toisenlaisia yksilöitä. Heistä näkyy eri puolia kuin yhteisharjoituksissa osana ryhmää. Ryhmä saa tsemppaamaan ja skarppaamaan. Nyt osan ruudulta näkyy apatia ja kaikki eivät edes jaksaa tai viitsi laulaa – vaikka laulun myötä oma olo ja mieliala kohenisivat. On ilmeisesti vaikea motivoitua, vaikea saada itsestään irti, vaikea nähdä mitään syytä toimintaan, kun palkinto on niin kaukana monen kuukauden päässä. Toisaalta osa kuorolaisista näytti innokkailta ja aidon onnellisilta päästessään osaksi toimintaa ja edes etänä toimivaa kuoroa. Stemmeryhmistä osa onnistui pienryhmätoiminnassakin hyvin, osasta ryhmiä kuorolaiset alkoivat kadota kesken kaiken. Keinot on hyvin vähissä, jos kuorolaiselta puuttuu sisäinen motivaatio.” (Päiväkirja 14.4.2020.)

Kevään työskentelyn tuloksena syntyi tuore, levyllekin sittemmin äänitetty ”Kuulun”-kappaleen virtuaalikuorovideo, johon kukin kuorolainen äänitti ja kuvasi oman osuutensa puhelimellaan. Yksittäiset tuotokset koottiin teknologian avulla kuoroksi. Kappaleen sävelsi Antti Kleemola kuorolaisten kirjoittamiin teksteihin ulkopuolisuuden ja joukkoon kuulumisen kokemuksista. Palautteen perusteella virtuaalikuorotoiminta ei kuitenkaan motivoinut kuorolaisia: yhteisyyden elementti puuttui, ja kuorolaulaja on valinnut nimenomaan kuoron harrastukseksi, ei yksinlaulua. Kesäkuussa eräs lukioikäisistä kuorolaisistamme pääsi BBC:n haastatteluun kertomaan kokemuksistaan etäkuorojaksolta ja totesi tulkinneensa osan omasta alakulostaan johtuvan siitä, että kuorolaulu puuttuu hänen elämästään (BBC 2020). Vastaavia kokemuksia jakoivat lukuisat muut kuorolaulajat ja kuoronjohtajat eri puolilta maailmaa (ks. esim. Tisi 2020).

Elokuun alussa 2020 pidimme viiden päivän intensiiviharjoitusjakson turvavälit mahdollistaneessa salissa. Aluksi vaikutti siltä, että yhteys kuorolaisten väliltä on kadonnut, eivätkä kaikki muista, miksi harrastavat kuorolaulua – ilmeet olivat monella apaattisia, eivätkä kaikki jaksaneet yrittää parastaan. Kolmantena harjoituspäivänä tapahtui merkittävä käänne, joka näkyi valoisammassa ilmeissä ja kuului äänten soinnissa sekä toiveikkaissa kommentteissa. Lopulta äänitysviikonloppuja tarvittiin vain yksi, vaikka olimme varautuneet kahteen. Kaikista levyn kappaleista saatiin kokonainen onnistunut otto alusta loppuun: yksittäisiä raitoja ei siis jouduttu koostamaan pienemmistä otoista, mikä olisi ollut äänitystilanteessa tyypillisempää. Yhteisen laulun voima synnytti flow-kokemuksia, joiden pyörteessä eräskin nuori kuorolainen tuumasi, ettei ollut muistanut edes wc:ssä käydä koko päivänä. Äänityspäivät alkoivat aamulla yhdeksän jälkeen ja jatkuivat iltakahdeksaan saakka – keskittyneisyys oli tiivistä koko ajan. Ilman yhteislaulun tuottamaa energiaa levy ei olisi valmistunut: toista

äänitysviikonloppua ei pandemiaan liittyneiden olosuhteiden muutoksen vuoksi olisi voinut enää järjestää lainkaan. Kokemuksen jälkeen moni kuorolainen, joka oli aikaisemmin puhunut lopettavansa levytyksen jälkeen, päättikin vielä jatkaa kuorossa.

Levyn kappaleet ovat pääosin Vox Aurea -kuorolle sävellettyä uutta musiikkia. Kappaleitten teemat liittyvät pakolaisuuteen ja maahanmuuttoon, yksinäisyyteen, joukkoon kuulumiseen, yhteyden kokemiseen ja itseilmaisuun. Osallisuuden tematiikan voi kuulla levyn lävistävänä punaisena lankana. Alun perin kulttuurienvälisenä musiikkikasvatusyhteistyönä sanfranciscolaisen ja cambridgelaisen kuoron kanssa valmistettiin levyllä keskeinen Eric Tuanin neliosainen teos "Crossings". Konserttitilanteissa kappaleisiin liittyy myös koreografiaa sekä draamallisia elementtejä. Jokainen kappale on kuorolaisten kanssa työstetty yhdessä pohtien, eläytyen ja suuri osa myös näytellen. Taiteellinen tuotos kiteyttää väitöskirjan sanoman. Levyn kansitekstissä kuvaan sisältöä näin:

"Pato-levy kertoo yhteislaulun voimasta: joukkoon kuulumisen ja yhteyden onnesta, vaikeista tunteista vapautumisen lohdusta, ilon jakamisen riemusta sekä voimaantumisen vaikeidenkin haasteiden keskellä. Yhteisen laulun myötä pysähdytään hetkeen, kauneuden kokemisen äärelle. Levy kulkee laulun voimalla pakolaisuuden, toiseuden ja yksinäisyyden hetkistä yhteyteen sekä itsen, toisen että luonnon kanssa." (Pato-levy 2020)

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tutkimuksen merkitys

Nuorisobarometri 2017 kertoi nuorten kokeman sosiaalisen luottamuksen jatkuvasti laskevasta suunnasta. Etenkin tyttöjen kokema ahdistuneisuus, uupumus ja tyytymättömyys elämään ovat lisääntyneet. (Pekkarinen & Myllyniemi 2017, 90-91.) Harrastustoimijoita haastetaan mukaan tukemaan lasten ja nuorten hyvinvointia, ja tälle on luotu myös uusia rakenteita mm. harrastustakuun kautta (Haanpää & Salasuo 2019, 11). Musiikkiharrastuksia koskeva osallisuusaiheinen tutkimus on kuitenkin kapea-alaisesti kasautunut erilaisten riskiryhmien ympärille (ks. esim. Ruud 2013, 2), eikä tutkimus kata esimerkiksi korkeaan taiteelliseen tasoon tähtääviä ryhmiä. Kuorotutkimuksissa osallisuuden osatekijöistä etenkin toimijuus on jäänyt varjoon.

Tässä tutkimuksessa olen toisaalta tuonut esille musiikkiharrastuksen mahdollisuuksia osallisuuden kasvattajana, toisaalta pyrkinyt tasoittamaan tietä tulosten soveltamiseen käytännön musiikkikasvatustyössä. Etelä-Afrikkalaisilta STTEP-musiikkikoululaisilta kerätty aineisto osoitti samansuuntaisia tuloksia kuin monet muut musiikin hyvinvointivaikutuksiin ja osallisuuden eri osa-alueisiin keskittyneet tutkimukset: harrastus tuki oppilaiden kokemusten mukaan toimijuutta, valtaistumista, luovuutta ja itseilmaisua (*acting*), yhteisyyden, jäsenyyden ja sosiaalisen pääoman kasvua (*belonging*) sekä terveyttä, turvallisuutta, toimeentuloa ja kulttuurisen pääoman karttumista (*having*) (Kuvio 2; luku 4.2). Samalla tulokset tukivat aikaisempia tutkimuksia kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen rikastavasta ja ymmärrystä syventävästä vaikutuksesta kulttuurien tuhoamiseen liittyvien pelkojen sijaan (ks. esim. Bartleet ym. 2020; Schippers 2010; Walling 2020; luku 2.1 ja 4.1).

Huomioitava seikka on tutkimuksen painottuminen ryhmämuotoiseen musiikkiharrastukseen: STTEP-musiikkikoulun sydämenä toimi orkesteri, vaikka yksityissoittotunnit ovatkin merkittävä osa harrastusta. Toisena tutkimuskon-

tekstina oli nuorisokuoro. Osa tuloksista on sovellettavissa myös musiikkiin yksilöharrastuksena, mutta etenkin yhteisyyteen ja sosiaaliseen pääomaan (*belonging*, Kuvio 2) liittyvät näkökulmat lienevät sopivampia yhteismusisointiin.

Tutkimuksen tuloksina esitän, että:

- Musiikkiharrastus ryhmässä lisää lasten ja nuorten osallisuutta.
- Nuorisokuoronjohtaja voi soveltaa pedagogiikassaan osallisuuden teoreettista viitekehystä ja tukea samalla taiteellisia tavoitteita.
- Kulttuurienvälinen musiikkikasvatus rikastaa ja syventää musiikillista ilmaisu- ja ymmärrystä.

Koska kuorolaisten toimijuutta ei ole juurikaan tutkittu, ja kuoronjohdon tutkimus keskittyy johtajuusteorioiden tarjoamiin näkökulmiin, pidän erityisen merkittävänä tämän työn panosta kuorolaisten toimijuuden ja kuoronjohdon pedagogiikan nostamisessa keskustelun kohteeksi. Merkityksellisenä niin ikään koen musiikkiharrastuksen vaikutuksiin liittyvien tutkimustulosten jäsentämisen nostaa esille niiden yhteyden osallisuuden käsitteeseen. Osallisuuden käsitteen käyttäminen rakentaa sillan yleiseen kehitykseen ja hyvään elämään liittyvään pohdintaan ja päätöksen tekoon (ks. esim. EU 2017; Leemann ym. 2015; Maailmanpankki 2013; Nussbaum 2000; Sen 1999). Näin musiikkiharrastuskeskustelu ulottuu osaksi muuta yhteiskunnallista keskustelua yhteismitallisemmin kuin esimerkiksi alaspesifin musiikillisen toimijuuden käsitteen kautta. Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa useammin käytetyn musiikillisen toimijuuden käsitteen myötä havaintoja ei voida samaan tapaan asettaa rinnakkain muilta aloilta saatujen tutkimustulosten kanssa. Osallisuuden käsitteen kautta tulokset limittyvät vaikkapa Nussbaum (2000) hyvän elämän perustoimintamahdollisuuksiin, joihin peilaten voi eettisesti arvioida kehitystoimintaa yleisemminkin kulttuurienvälisissä konteksteissa (ks. esim. Gasper 2016).

Kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen tutkimuksessa kulttuurinen moninaisuus ymmärretään yleisesti rikkautena (ks. esim. Bartleet ym. 2020; Odenaal 2020; Schippers 2010; Walling 2020). Edelleen kysymykset mahdollisesta ”kulttuurikolonialismista” kuitenkin nousevat pinnalle musiikkiyhteistyöprojektien yhteydessä – etenkin jos yhteistyökumppaneiden valtasuhteissa on taloudellinen tai muu epätasa-arvoinen asetelma. Nähdäkseni tätä näkökulmaa onkin hyvä reflektoida projektien arvioinnin yhteydessä. Kuitenkin esimerkiksi Connel & Gibson (2004) ovat osoittaneet, kuinka muusikon näkökulmasta musiikkikulttuurien eristäminen tai eksotisointi voivat yhtä lailla tuntua väkivaltaisilta lähtökohdilta. Tutkimukseni kohteena olleissa kulttuurienvälisissä musiikkikasvatusprojekteissa osallistujat kokivat kiinnostuksensa ja arvostuksensa eri musiikkikulttuureita kohtaan lisääntyneen projektin aikana. Moninaisten musiikkikulttuurien tasa-arvoisuutta lähtökohtana pitäneen yhteistyön tuloksena syntyi myös musiikillisia fuusioita. Eräs haastattelelmistani musiikkikoululaisista (P11 2009) mainitsi lempimusiikin lajeikseen länsimaisen klassisen musiikin, afrikkalaisen perinnesäveltäjämusiikin, r&b-musiikin, hip hopin, reggaen, amerikkalaisen

folk-musiikin ja suomalaisen kansanmusiikin. Kenellä olisi oikeus kieltää häntä soittamasta jotakin näistä musiikeista?

Oma arvonsa lienee myös etnografisen ja autoetnografisen otteen vuorotte-  
lulla tässä tutkimusprosessissa: selvitykseni perusteella vastaavanlainen tutki-  
musote on harvoin käytetty, eikä varsinkaan nuorisokuoronjohtajien autoetno-  
grafisia tutkimuksia löydy lainkaan. Arvioin kuitenkin, että esimerkiksi kuoro-  
laisten toimijuus olisi saattanut nousta luontevasti tutkimusintressien kohteeksi  
jo aikaisemmin, mikäli nuorisokuoronjohtajat olisivat autoetnografisesti reflek-  
toineet omaa pedagogiikkaansa. Ulkopuoliselle tutkijalle saattaisi muodostua  
eettinen kynnyks ajatuksesta lähteä tutkimaan kuorolaisten toimijuutta: tulokset  
voisivat loukata johtajaa tai pahimmillaan vaurioittaa kuorotoimintaa. Teorian ja  
käytännön harmaalta rajapinnalta voi autoetnografisen tutkimusotteen ansiosta  
valottua kokonaan varjoon jääneitä alueita. Tutkijana olenkin asemoinut itseni  
muutosagentiksi: pyrin liittymään sekä laaja-alaisempaan yhteiskunnalliseen  
keskusteluun, musiikkikasvatustoiminnan pedagogiseen kehittämiseen että  
oman itseni kehittämiseen musiikkikasvattajana. Evokatiiviset ja yhteiskunnalli-  
sen vaikuttamisen pyrkimykset ovatkin kognitiivisen perustelun ohella tyypillinen  
osa autoetnografista tutkimusotetta. (Ks. esim. Austin & Hickey 2007, 6; Boyle  
& Parry 2007, 187-189; Holman Jones ym. 2016, 18, 36.)

Taidealoilla oma tiedeperusta on vielä sängen nuori ja koulutus usein ym-  
märrettävästi taitopainotteinen. Tietyn profession edustajat puolestaan pyrkivät  
yleisesti pitämään tietotaitonsa jossain määrin mystisenä, arkisuuden ulottumat-  
tomissa, jotta turvattaisiin oman ammattiryhmän erityisasema. Oma tiedepe-  
rusta erottaa profession vähemmän arvostetusta suoritusasteen ammattiryhmästä.  
(Huhtanen 2020, 44-46.) Autoetnografisella tutkimuksella toisaalta pyrin raotta-  
maan edellä kuvattua kuoronjohtajuuteenkin liittyvää mystiikan verhoa, mutta  
toisaalta samalla lisäämään alan tiedeperustaisuutta. Tahdoin kuitenkin liittää  
työn rinnalle myös taiteellisen kiteytyksen oppimastani: Pato-levy kuvastaa osal-  
lisuuteen ja kulttuurienväliseen musiikkikasvatukseen liittyviä näkökulmia sekä  
sanomaltaan että toteutukseltaan. Työni on monimenetelmäinen ja monitieteinen  
kokonaisuus, joka pyrkii silloittamaan niin tieteen ja taiteen välistä aluetta kuin  
eri tieteenalojakin.

## 6.2 Tutkijapositio, tutkimuksen uskottavuus ja eettisyys

Positioni tutkimuksen kuluessa on vaihdellut osallistuvasta observoijasta opet-  
tajaan, yhteisön ulkopuolisesta tutkijasta tutkimuksen kohteena olemiseen. Tut-  
kija-opettajan kaksoisrooli on joka tapauksessa leimannut työtäni alusta alkaen.  
Musiikkikasvatuksen tutkija-opettaja Hanna Nikkanen (2019, 379) nostaa esille  
tämänkaltaisen asemoinnin tehokkuuden tutkimustyössä: tutkimuksen koh-  
teeksi löytyy jatkuvasti ajankohtaisia ja relevantteja aiheita, joiden tutkimiseksi  
aineisto on lähellä. Toisaalta opetustyötään pystyy kehittämään uuden tutkimus-  
tiedon pohjalta (emt. 379). Asemointi kuitenkin aiheuttaa erityisen haasteen tut-

kimuseettiselle pohdinnalle: anonymiteetin takaaminen tutkimuksen kohdejoukolla saattaa olla haastavampaa kuin yhteisön ulkopuoliselle tutkijalle olisi ja lisäksi opetustyön sisältämä vastuu oppilaista muovaa tutkimukseen liittyviä ratkaisuja ja mahdollisesti myös tulkintoja (emt. 383).

Tutkija-opettaja -roolini vuoksi olisi ollut hankalaa piilottaa tutkimuksen kohteena olleen eteläafrikkalaisen musiikkikoulun nimi, jota olin julkisesti jo käyttänyt lisensiaatintyövaiheessa – ja täysin mahdotonta kätkeä, mitä kuoroa johdan. STTEP-musiikkikoulu kuitenkin lakkautettiin kymmenen vuotta sitten, joten arvioin haastateltujen oppilaiden anonymiteettiä suojaavan sekä aikaperspektiivin, maantieteellisen etäisyyden että tässä työssä käytetyn suomen kielen, jota heidän lähipiirissään ei osata. Joka tapauksessa olen käyttänyt työssäni keksittyjä nimiä, koodeja ja esimerkiksi poistanut tutkimusmateriaalin, joka liittyi myöhemmässä vaiheessa tutkimuksesta kieltäytyneeseen oppilaaseen.

Vox Aurean osalta olen tietoisesti keskittynyt nimenomaan kuoronjohtajan näkökulmaan, jotta lasten ei tarvitse kokea ylimääräistä jännittyneisyyttä osallistuessaan virkistäväksi tarkoitettuun harrastustoimintaan. Lainauksista olen jättänyt herkkien, tunnistettavien kohtaamisten kuvauksen pois ja keskittynyt ilmiöihin (ks. esim. Nikkanen 2019, 389-390). Väistämättä kuorolaiset kuitenkin ovat osallisina tutkimuksessa kuvattuun toimintaan, jolloin mahdollinen tutkimuksen lukeminen saattaa nostattaa hämmennyksen tunteita: kuorotoiminta varmasti näyttäytyy kuorolaisen kokemana toisenlaisena. Varsinaista vahinkoa en kuitenkaan usko näin aiheutuvan – ennemmin tervetullutta keskustelua toiminnan kehittämiseksi.

Tutkimustyössäni Etelä-Afrikassa tutkija-opettaja -kaksoisroolin lisäksi moniulotteiseen eettiseen pohdintaan pakotti herkkä poliittinen tilanne ajanjaksoilla, jolloin apartheid-politiikka oli vasta hiljattain väistynyt: monissa kohtaamisissa rotuerottelun jäljet tuntuivat ennakkoasenteina, rooli-dotuksina ja luottamusvaikeuksina (Tutkimuspäiväkirja 2001). Asemoitumistani ja kokemuksiani tutkijana Etelä-Afrikassa olen reflektoinut syvemmin luvussa 3.2. Samalla olen valottanut tutkimuksen eteläafrikkalaista kulttuurikontekstia. Edellä mainittuja sekä STTEP-musiikkikoulun toimintaperiaatteita olen lisäksi tutkimustyön uskottavuutta parantaakseni avannut seikkaperäisesti lisensiaatintyössäni sekä suppeammin Artikkelissa 1 (Salminen 2004; ks. myös O'Connor 2011, 421). Tässä kokoomaosassa olen keskittynyt vahvemmin tutkimuksen tuorempaan osaan sekä tulosten yhteenvedoon, mutta liittänyt valikoituja otteita myös vanhoista päiväkirjoista valaisemaan prosessia.

Aineiston tulkinnassa olen ollut tietoinen riskistä muokata tuloksia omassa mielessä muodostuvan kauniin juonen mukaisiksi (Palaganas, Caricativo, Sanchez & Molintas 2017, 427), mutta olen vastannut haasteeseen jatkuvalla reflektoidun tutkimuspäiväkirjan pitämällä. Olen esimerkiksi kirjoittanut vuodesta 2001 alkaen tutkimustyöhön liittyviä taustaoletuksiani, arvojani ja pyrkimyksiäni näkyviksi, jotta olen voinut arvioida näitä suhteessa keräämäni aineistoon. Samankaltainen rutiini on jatkunut tämän kokoomaosan kirjoittamiseen saakka: olen kirjoittanut muistiin artikkelista ja kirjallisuudesta lukemaani ja oppimaani,



mutta pitänyt rinnalla kirjaa tunteistani, tulkinnoistani, aikaisemmista kokemuk-  
sistani ja pohtinut näiden vaikutuksia huomioni suuntautumiseen. Tukea oman  
toiminnan kriittiseen reflektioon ovat tarjonneet erityisesti myös keskustelut  
vuosina 2000-2003 työparini Eija Terhon kanssa sekä kuorotyöskentelyäni läheltä  
seuranneet kansainväliset vierailijat (ks. luku 3.5). Otteita päiväkirjoistani olen  
liittänyt tähän raporttiin, jotta lukija saa käsityksen siitä kokemusmaailmasta ja  
tunteista, jotka ovat vaikuttaneet tulkintojen taustalla.

Tutkimuksen teko on myös muokannut minua (ks. esim. Palaganas ym.  
2017, 430). Ennen tutkimustyötä Etelä-Afrikassa esimerkiksi kulttuurinen toiseus  
ja englanninkielen käyttäminen herättivät epävarmuuden tunteita, jotka proses-  
sin myötä ovat muotoutuneet luonnollisuuden kokemukseksi ja innostuneisuu-  
deksi. Toisaalta vaikkapa kulttuurisensitiivisyyden käsite on saanut mielessäni  
täysin uusia merkityksiä: ymmärrän nykyään, että kulttuurisensitiivisyyden ni-  
missä voidaan pahimmillaan myös harjoittaa rasismia, riistää vapauksia tai pas-  
sivoida toinen ihminen riippuvaisen lapsen asemaan (ks. esim. Friedman 1994,  
190-193; le Roux & Gildenhuis 1994). Kuoronjohtajan roolissa näen omat puut-  
teeni selkeämmin, kiinnitän huomiota aikaisempaa enemmän esimerkiksi kuo-  
rolaisten toimijuuden mahdollistamiseen ja tunnistan yhä uusia kehittämiskoh-  
teita.

Musiikkikasvatuksen tiedean luontainen nivoutuminen muihin, kuten  
kasvatustieteeseen, psykologiaan, sosiologiaan ja kulttuurintutkimukseen tuo tä-  
hänkin työhön vahvuutena kokemaani silloittavaa laaja-alaisuutta, mutta sa-  
malla sisältää riskin eri näkökulmiin liittyvän ymmärryksen jäämisestä pinnal-  
liseksi. Olen lähestynyt eri tieteenaloja ensisijaisesti musiikkikasvattajana, jolloin  
asiantuntemukseni ei tavoita kaikkia merkitysyhteyksiä, jotka vaatisivat syvälli-  
sempää perehtyneisyyttä kuhunkin tieteenalaan. Toisaalta eräs tämän työn anti  
voi kätkeytyä toisinnäkemiseen: prosessointini myötä avautuu käsitys silmäla-  
seista, joiden kautta musiikkikasvattaja tulkitsee ja soveltaa eri tieteenalojen tut-  
kimustuloksia. Päätelyprosessini olen pyrkinyt avaamaan seikkaperäisesti, jol-  
loin lukijan on mahdollista liittyä keskusteluun kriittisesti.

Työssäni en pitänyt esioletuksena käsitystä musiikkikasvatuksesta ”yleis-  
inhimillisenä hyvänä” Björkin ja Juntusen (2019, 84) tavoin, vaan lähdin kyseen-  
alaistamaan tämän arvon. Björk ja Juntunen (2019, 84) toteavatkin, että musiikki-  
kasvatuksen arvon kyseenalaistaminen yhteiskunnassa näkyy vaikkapa rahoi-  
tuspäätöksissä – kaikki eivät jaa käsitystä musiikkikasvatuksesta hyvänä ja ar-  
vokkaana asiana. Kyseenalaistamisen äärelle ajaa myös Lehtosen, Juvosen ja  
Ruismäen (2016) tutkimus musiikkikasvatuskokemusten aiheuttamasta musiik-  
kirajoitteisuudesta: epäonnistuneilla pedagogisilla valinnoilla voidaan aiheuttaa  
musiikkikasvatuksessa myös inhimillistä kärsimystä. Päädyinkin aluksi perehty-  
mään laulamisen evolutionääriseen taustaan, etsimään sitä kautta musiikin mah-  
dollisia yleisinhimillisiä merkityksiä ihmisyydelle (Artikkeli 3; ks esim. Burling  
2007; Mithen 2009) ja vasta sen jälkeen pohtimaan, mikä musiikkikasvatuksessa  
tuottaa ”hyvää” ja kuinka näitä puolia saisi vahvistettua.

Tutkimuksen eheyttä olisi saattanut parantaa teorialähtöisyys tai ainakin johdonmukaisempi ja määrätietoisempi eteneminen kohti suunniteltuja tavoitteita. Nyt tutkimuksen heikkoutena näyttäytyy laaja-alaisuus, joka saattaa olla vaikeasti hahmotettavissa. Aikajänne eri osatutkimusten välillä oli pitkä, ja kaikkien vuonna 2000-2002 lisensointityötä varten haastateltujen STTEP-musiikkikoululaisten haastatteleminen uudelleen osoittautui mahdottomaksi. Mielestäni ratkaisu keskittyä prosessin lopulla refleктоimaan omaa toimintaani käytännön musiikkikasvatustyössä suhteessa osallisuuden teoreettiseen viitekehykseen osoittautui kuitenkin hedelmälliseksi: Ilman mutkikasta ja vastoinkäymisiäkin sisältänyttä etnografista tutkimuspolkua en olisi päätenyt aineistosta esiin nousseen osallisuuden käsitteen äärelle, enkä olisi näin ollen osannut tarkastella kuoropedagogiikkaa nimenomaan osallisuuden osatekijöiden kautta. Toisaalta sillan rakentaminen musiikkiharrastuksen osallistavien vaikutusten ja käytännön musiikkikasvatustoiminnan välille olisi jäänyt tekemättä, mikäli alkuperäiset suunnitelmat STTEP-musiikkikoululaisten tavoittamisesta olisivat toteutuneet.

Etnografinen tutkimusote mahdollisti juuri nämä tulokset ja toisaalta parantaa tulosten uskottavuutta: tulokset kumpusivat aidosti aineistosta ja konteksteistaan ilman ennakoita päätettyä teoreettista viitekehystä. Työ seurasi askel askeleelta avointa ”mitä täällä tapahtuu” -kysymystä. (ks. esim. Pole ja Morrison 2003, 3-4.) Koko tutkimusprosessin ajan pidin päiväkirjaa, jossa reflektoin kohtaamiani tilanteita ja kokemuksiani. Tutkimuksen tulosten analysointivaiheissa puolestaan arvioin päiväkirjaan kirjaamieni kokemusten ja tuntemusten suhdetta kontekstuaalisiin tekijöihin sekä näiden kaikkien vaikutusta päättelyprosessiini. Raportoinnissa pyrin läpinäkyvyyteen sekä havainnollistamaan kuviointia ja taulukointia tutkimusprosessia.

Tekstiasun minä-kertoja, tunteiden näkyminen ja autoetnografinen ote sisältävät riskin narsistisiin, itsekeskeisiin päätelmiin (Farrell ym. 2015, 979). Otin tämän riskin vakavasti ja autoetnografiaan keskittyvän artikkelin 4 kirjoitin lopulta moneen kertaan uudelleen. Kirjoituskertojen välissä pysähdyin ja peilasin tunteitani: mitä pelkään, mitä en tahtoisi tunnustaa, missä koen epämukavuutta ja mitä häpeän. Sitouduin reflektioon sen sijaan että olisin defensiivisesti selitellyt, kieltänyt tosiasioita tai piiloutunut onnistumisten taakse. Nostin julkisesti esille myös monia epäonnistumisia ja neuvottomuuden hetkiä. Väitöskirjan koossaosassa keskityin ainoastaan keskeisimpien tulosten pohdintaan. Työn tekstiasussa kuitenkin säilytin autoetnografian sävyn: tahdoin päästää lukijan syvemmälle läpikäymääni kasvuprosessiin, jotta persoonani idealistiset ja intuitiiviset piirteet, jotka väistämättä vaikuttavat ajatteluuni (ks. esim. Alho 2020, 211-212), olisivat avoimesti kriittisen arvioinnin kohteena. Tutkimustyössäni idealismi ja intuitio toimivat merkittävinä luovina ja käynnistävinä voimina, mutta tiedostan samalla heikkouteni sortua turhan rohkeaan ajatteluun. Tutkijana joudun usein pysähtymään ja palaamaan tekstiin kriittisesti yhä uudelleen.

Artikkeliväitöskirja työskentelymuotona johti lopulta siihen, että erittäin laajasta aineistosta vain pieni osa päätyi kirjallisten tuotosten osaksi. Rajaaminen oli suorastaan tuskallista: pelkästään vuosina 2000-2010 Etelä-Afrikassa kerää-

mäni aineiston pohjalta olisi voinut koostaa useamman monografian – kuorotoimintaan liittyvästä aineistosta puhumattakaan. Olen kuitenkin pyrkinyt valitsemaan käyttämäni esimerkit ja lainaukset kuvaamaan laajempaa samankaltaista aineistoa. Etelä-Afrikassa suoritetusta aineiston keruusta oli lisäksi kulunut jo sen verran aikaa, että tahdoin linkittää tulokset nykyhetken musiikkikasvatustodellisuuden tutkimustyön merkityksellisyyden ja sovellettavuuden parantamiseksi. Koin samalla velvollisuudekseni nostaa haastateltujen STTEP-musiikkikoulun oppilaiden äänet kuuluviin: olin luvannut käyttää aineistoa väitöskirjatyössäni, ja oppilaat olivat toivoneet viestinsä saavuttavan laajemman yleisön.

### 6.3 Aiheita jatkotutkimukselle

Tämän tutkimusprosessin ja osallisuuden käsitteen löytämisen myötä koen päässeeni vasta tutkimustyön alkuun. Seuraavaksi olisi syytä paneutua selvittämään kuorolaisten omia kokemuksia osallisuudestaan sekä peilata tätä autoetnografiseen reflektioon paljastaen samalla oman ajattelun virheitä (ks. Alho 2020). Tutkimukseni kuvasi ainoastaan kuoronjohtajan osallisuuden viitekehykseen rakentamaa pedagogista ajattelua, mutta kuorolaisten kokema todellisuus voi poiketa tästä merkittäväillä tavoilla. Opetustyössä on tyypillisesti havaittavissa ero sen välillä, kuinka opettaja sanoo toimivansa ja mitä käytännössä tekee (Björk & Juntunen 2019, 80). Olen vakuuttunut, että hyvästä pyrkimyksestä huolimatta ei toimintani vastaa aina käytännössä ajatteluani: pidänkin ensiluokkaisena tärkeänä jatkuvaa palautteen ja myös tutkimusaineiston keräämistä kuorolaisilta, jotta saisin realistisemmän kuvan toiminnastani ja itseymmärrykseni syvenisi (ks. esim. Kelchtermans 2009, 261). Tahdon uskaltautua jatkossa yhä pidemmälle epämu-kavuusalueilleni ja haavoittuvuuteni äärelle, sillä uskon samalla löytyvän uusia pedagogisia ratkaisuita, joilla edistää kuorolaisten osallisuuden kokemusta. Olen kipeän tietoinen jatkuvasta virheiden tekemisestä ja epäonnistumisesta niin kuorolaisten yhteisyyden, toimijuuden kuin yleisen hyvinvoinnin tukemisessa, mutta samalla uskon oman heikkouden kohtaamisen olevan avain kehitymiselle. Hankalien tunteiden äärellä tunnistan piilevän kiusauksen defensiiviseen kieltämiseen, torjumiseen ja selittämiseen, mutta pyrin sitoutumaan näiden tunteiden sietämiseen ja jatkuvaan reflektioon (ks. myös emt. 269-270).

Selvästi erityishuomion kuorotutkimuksen jatkossa ansaitsee laulajien toimijuus kuorokontekstissa. Rohkaisisin niin kuoronjohtajia kuin kuorolaisiakin tarttumaan varsinkin etnografisilla tutkimusotteilla toiminnan tarkasteluun, sillä yleiset mielikuvat kuorotoiminnasta eivät välttämättä tavoita kuorossa koettavaa todellisuutta, jolloin ulkopuolisen tutkijan voi olla haastavaa tavoittaa relevantteja tutkimuskysymyksiä. Toimijuuden tukemiseen yleisemminkin musiikkikasvatusalalla haastaa myös Muhonen (2014, 186-187): alalla on kansainvälisesti tyypillistä toisintaa vakiintuneita käytäntöjä, jolloin esimerkiksi musiikin oppijan rooli helposti jää musiikin vastaanottajaksi sekä toisten luomien sävellysten ääneksi annettujen ohjeiden mukaan. Kuorotoimijoiden yhteisön jäsenenä ja vertaisena haastankin Nikkasen (2019, 392) sanoin: "we have something wrong here

and suggest that we do something to this together”. Kuorolaisten toimijuuden ilmenemistä, muotoja ja mahdollisuuksia olisi tärkeää nostaa näkyville, jotta kuorotoiminnassa koettavaa osallisuutta saataisiin entisestään vahvistettua tietoisin toimin.

Kuoronjohtajien pedagogisen ajattelun tutkimusta tarvittaisiin myös laajemmin, jotta harrastusmuotoa päästäisiin kehittämään motivoivampaan ja hyvinvointia yhä vahvemmin lisäävään suuntaan. Liityn Hoffartin (2017) ajatuksiin kuorotoiminnan tavoitteista myös korvin kuultavaa musiikillista tuotosta laajalaisempina. Kuoronjohtajien pedagogisen ajattelun näkökulmasta tätä aluetta tarkastelevaa tutkimusta ei kuitenkaan juuri löydy. Alalla saattaisikin olla tarpeen suorastaan paradigman muutos tai ainakin avartaminen pedagogisten näkökulmien syvemmän huomioimisen suuntaan. Samoin kuorotoiminnassa tyypillisen kansainvälisen kuoroyhteistyön merkityksiä kulttuurienvälisen osaamisen karttumiselle olisi syytä avata perusteellisemmin sekä yksilöiden että yhteisöjen näkökulmista.

Sydäntäni lähellä on edelleen myös lasten ja nuorten hyvinvointi kehityksimaissa: olen tutkimuksen myötä yhä vakuuttuneempi musiikin voimasta hyvän elämän toimintamahdollisuuksien lisääjänä (ks. Nussbaum 2000). Erityisen mielenkiintoinen selvityskohde olisi STTEP-musiikkikoulun oppilaidenkin kuvaama hetkestä irroittautuminen ja psyykkinen palautuminen musiikin avulla: mikä on musisoimisen ja resilienssin välinen suhde? Eroaako yhteismusisoimisen vaikutus resilienssiin yksilömusisoimisesta?

Osallisuuden näkökulmasta maantieteellisessä pohjoisessa on paljon opittavaa etelästä (ks. myös Maailmanpankki 2013) – näin myös musiikissa. Musiikki avaa erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa mahdollisuuksia niin yhteisymmärryksen ja rauhan rakentamiseen kuin yleisen kehityksen edistämiseen. Kulttuurienvälisen musiikkikasvatuksen ja osallisuuden kokemuksen välistä suhdetta ja mahdollisia yhteyksiä olisi mielenkiintoista tarkastella keskenään erilaisissa konteksteissa. Lukuisat musiikkiprojektit kaipaisivatkin tuekseen tutkimusta: kuinka musiikin voima valjastettaisiin parhaiten käyttöön kaikkien ihmisten hyvinvoinnin, turvallisuuden, yhteisyyden, jäsenyyden, toimijuuden ja valtaisuuden – osallisuuden – kasvattamiseksi.

## SUMMARY

### Background and theoretical framework

This dissertation discusses the possibilities of musical hobbies, such as orchestras and choirs, for enhancing experiences of social inclusion among children and youth. The subject is researched both from the viewpoint of children and youth playing in an orchestra as well as from that of a youth choir conductor. The contextual and ethical background for the study is intercultural music education. The aim of the research is to reach the grey area between theory and practice in music education using a mix of ethnographic and autoethnographic methods. The ultimate goal is to develop practices in musical hobbies so that experiences of social inclusion are consciously fostered together with the quality of artistic expression of young musicians.

Intercultural music education frames this study foremost because of its starting point, the collaboration of the University of Jyväskylä and the Music School of Jyväskylä Municipality with the South African STTEP Music School and six southern African universities during the years 2000-2013. The aspect of social inclusion arose from the ethnographic substudy. In interviews, the STTEP Music School students told about the meanings and effects of their musical hobby on their lives, and through the analysis the framework of social inclusion took shape. Drawing on my experience as a youth choir conductor, I wanted to use these learned aspects in autoethnographic reflection: how do my pedagogical thinking as a conductor and the practices in the sociocultural context of the Vox Aurea choir relate to the theories of social inclusion? After reaching out to the other side of the world, it was time to reflect on what could I do myself to make things better.

The concept of intercultural music education is here defined according to Schippers (2010, 30-31): In *intercultural music education* there is collaboration and exchange between cultures and fusions may occur. In comparison, *monocultural music education* provides a framework based on a dominant culture, *multicultural music education* keeps different music cultures and genres separate, and in *transcultural music education* different music cultures communicate deeply and equally as a structural starting point (Ibid. 30-31). At the same time, the ethics of this intercultural music collaboration is discussed: is it right to teach Western art music and Finnish folk fiddling to South African youth (Sub-study 1)? The objective of social justice is weaving the concepts of intercultural music education and social inclusion together (see Jandt 2004, 377; Marsh 2019; Mikander et al. 2018, 40; Sen 1999, 242).

Different intercultural music programmes have been widely used in promoting peace, social justice, democracy and, for example, in helping the integration of immigrants (see Frankenberg et al. 2016; Kuuse 2018; Lindgren et al. 2016; Majno 2012; Marsh 2019). On the other hand, intercultural music collaboration in higher education has been found to deepen understanding and communication as well as reflection on musical identities in valuable ways

(Bartleet, Grant, Mani, & Tomlinson 2020). In choral activities, intercultural music education has been a central element for decades (see Hoffart 2018), yet very little research has been conducted from this perspective.

Previous studies concerning the connections between musical hobbies and social inclusion have often concentrated on different risk groups, such as immigrants, elderly people or rehabilitees, or the focus of interest has been on overall well-being in such a broad sense that applying the results into practice is very challenging (see Batt-Rawden & Andersen 2020; Cathro & Devine 2012; Costa et al. 2019; Frankenberg et al. 2016; Lindgren et al. 2016; Marsh 2019; Ruud 2013; Welch et al. 2014). In choral research, the focus has mainly been on the effects of community choir activities on the well-being of the singers (see Beck et al. 2000; Fancourt & Perkins 2018; Johnson et al. 2017; Kreutz et al. 2004; Livesey et al. 2012; Vickhoff et al. 2013; Bygren et al. 1996; Hyyppä 2002; Pearce et al. 2015) or analysing leadership theories in relation to the conductors of artistically high level choirs (see Apfelstadt 1997; Erkkilä 2013; Hoffart 2017; Wis 2011). There is a lack of research on social inclusion in artistically ambitious choirs and, especially, the agency of choristers has been almost totally left aside. Instead of pedagogical research, the interest seems to be more on understanding choir conductors as leaders. As a youth choir conductor, a music pedagogue, and a researcher, I felt responsible for trying to fill this gap. I wanted to deepen the understanding of the pedagogical thinking of a youth choir conductor targeting the social inclusion and artistic skills of the choristers as an intertwined goal.

Social inclusion is a worldwide concept upon which much social policy and decision making is based. It is a multidimensional concept that collects together, for example, aspects of well-being, meaningfulness, agency, empowerment, capabilities, motivation, belonging, social policy, finance, development, creativity, culture and health. Social inclusion may, on the other hand, be looked at at the macro level in terms of possibilities for participation in society and national support systems that enable it. At the micro level, social inclusion takes form as an experiential and emotional phenomenon. Viewed through this lens, aspects such as individual capabilities, belonging, empowerment and agency are highlighted (Leemann et al. 2015, 1, 5; Männistö et al. 2017, 92; Raivio & Karjalainen 2013, 14). For example, in Finland the recent policy of 'hobby warranty' challenges actors in the field of children's hobbies to develop their practices especially towards enhancing well-being (Haanpää & Salasuo 2019, 11), as the results of the Youth Barometer 2017 showed increasing distrust and anxiety among young people (Pekkarinen & Myllyniemi 2017, 90-91). The conceptual framework of social inclusion in this study is mainly derived from the writings of Raivio and Karjalainen (2013). They have illustrated the factors of social inclusion as based on the theory of well-being by Allardt (1976). This framework is shown in Figure 2b:

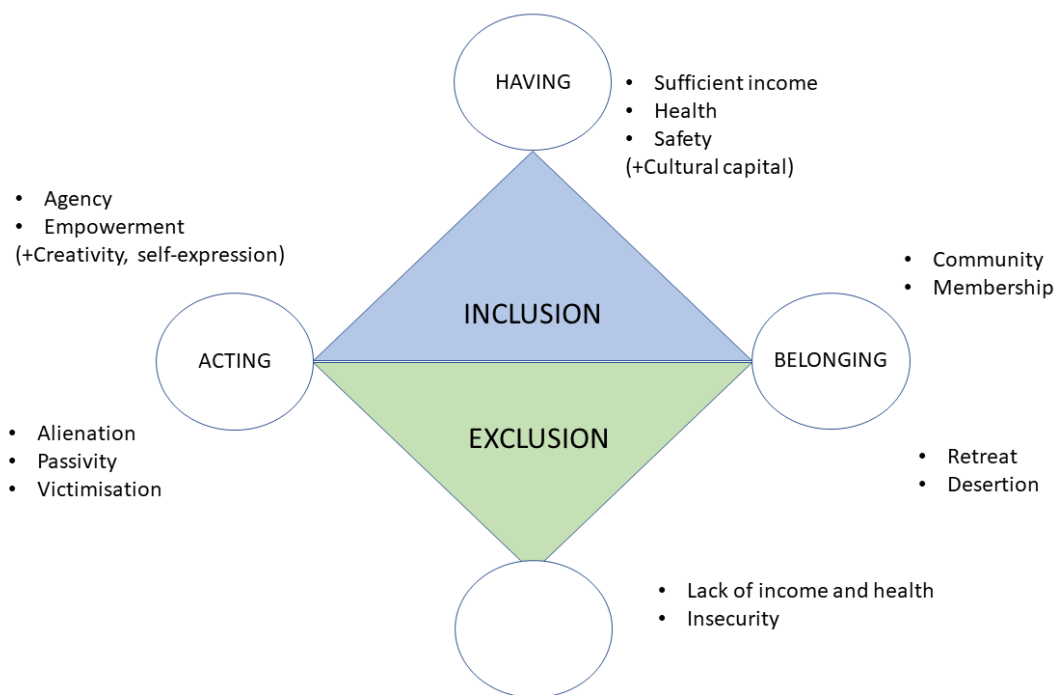


FIGURE 2b The factors of social inclusion (based on Raivio & Karjalainen 2013, 17).

The three factors of social inclusion in the figure are named *'having'*, *'acting'* and *'belonging'*. *'Having'* includes the viewpoints of sufficient income, health and safety. The aspect of cultural capital (see Bourdieu 1989, 17) is here included in the figure because of its special relevance in the field of music education. The factor *'belonging'* depicts, for example, community, membership and social capital. *'Acting'* illustrates agency and empowerment, but in this study creativity and self-expression are also separately mentioned due to their significance in musical hobbies. Social inclusion protects people from its opposite, exclusion, together with different phenomena of disorganisation like crime, violence and drugs (Raivio & Karjalainen 2013, 17-19, 31).

Erik Allardt (1976) wanted to define well-being as a wider concept than only a narrow focus on gross domestic product, technological development, social modernisation or income. According to him, well-being is a state in which an individual has possibilities to fulfil their basic needs regarding quality of life and standard of living. In Allardt's theory, well-being comprises three factors: *'having'*, *'loving'* and *'being'* (Allardt 1976, 21-33, 47). The ideas of Allardt have been broadly cited in the Nordic countries, especially, as bases for social policies. It is, for example, recognised that income and health are insufficient measures of well-being: an individual may be underprivileged, yet still consider him- or herself as having a good level of well-being if they are able maintain a good sense of self-respect (Saari 2015, 28, 188).

In this dissertation, I discuss the connections between the concepts of well-being by Allardt (1976), social inclusion by Raivio and Karjalainen (2013), Nussbaum's list of central human functional capabilities (2000), and musical agency as illustrated by Karlsen (2011). The following table bridges these concepts:

TABLE 1b Comparison of well-being, central human capabilities, social inclusion and musical agency

<b>Allardt (1976): Well-being</b>	<b>Nussbaum (2000): Central human functional capabilities</b>	<b>Karlsen (2011): Musical agency</b>	<b>Raivio &amp; Karjalainen (2013): Social inclusion</b>
'Having' / Living standard  Income, standard of housing, employment, education, health	Life, health, bodily integrity	Self-protection, matters of being, self-regulation, 'knowing the world'	'Having'  Sufficient income, well-being, economic inclusion
'Loving' / Community  Local community, family community, friendships	Affection and emotions, affiliation, relation to other species	Regulating and structuring social encounters, coordinating bodily action, affirming and exploring collective identity	'Belonging'  Community, membership, communal inclusion
'Being' / Forms of self-expression  Valuation, irreplaceability, political resources, interesting leisure activities	Senses, imagination and thought, practical reason, play, control over one's environment	Thinking, shaping self-identity, developing music-related skills, establishing a basis for collaborative musical action	'Acting'  Empowerment, agency, functional inclusion



Nussbaum's (2000) list of central human functional capabilities is often used, for example, in evaluating development programmes in various fields (see e.g. Gasper 2016; Mazigo & Hattingh 2020). They are derived from the approach by Sen (1999) where development and well-being are understood as freedoms and capabilities providing a contrast to a narrow focus on economics. On the other hand, musical agency as a concept is often discussed in developing music education and studying the meanings of music (see DeNora 1999; Karlsen & Westerlund 2010; Karlsen 2011). However, the concept is subject-specific, which raises challenges regarding the public discussion of policies. The concept overlaps significantly with the others presented in Table 1b: musical agency thus emphasises the possibilities of musical activities in supporting different aspects of well-being, social inclusion and central human functional capabilities. The bridge between these concepts may help both in finding music pedagogical solutions and communicating musical hobbies in public decision making.

In this study, previous research concerning the relations between well-being and choral singing were considered according to their relevance to the different factors of social inclusion shown in Tables 1b and 2b. As there were no studies dealing with the agency of choristers, I widened the perspective instead towards musical agency, especially studies illustrating self-expression or creativity. In the 'All factors of social inclusion' column in Table 2b, the studies referenced did not necessarily use social inclusion as a concept, but often focussed instead on overall well-being. Nevertheless, the aspects of all factors of social inclusion depicted by Raivio & Karjalainen (Figure 2b) were taken into account. The studies illustrated in Table 2b formed the basis of my autoethnographic reflection in sub-study 4.

TABLE 2b

## Approaches to well-being and social inclusion in choir research

<b>'Having': well-being/health, safety, income or cultural capital</b>	<b>'Belonging': community, membership or social capital</b>	<b>'Acting': agency, empowerment, self-expression or creativity</b>	<b>All factors of social inclusion (Figure 2b)</b>
<p>Beck, Cesario, Yousefi &amp; Enamoto 2000</p> <p>Bullack, Gass, Nater &amp; Kreutz 2018</p> <p>Fancourt, Aufegger &amp; Williamon 2015</p> <p>Fancourt &amp; Perkins 2018</p> <p>Johnson, Louhivuori &amp; Siljander 2017</p> <p>Keeler, Roth, Neuser, Spitsbergen, Waters &amp; Vianney 2015</p> <p>Kreutz, Bongard, Rohrman, Hodapp, &amp; Grebe 2004</p> <p>Vickhoff, Malmgren, Åström, Nyberg, Ekström, Engwall, Snygg, Nilsson &amp; Jörnsten 2013</p>	<p>Allpress, Clift &amp; Legg 2012</p> <p>van As 2009</p> <p>Bygren, Konlaan, &amp; Johansson 1996</p> <p>Dingle, Williams, Jetten &amp; Welch 2017</p> <p>Hyypä 2002, 2011</p> <p>Hyypä, Mäki, Impivaara &amp; Aromaa 2006</p> <p>Keeler, Roth, Neuser, Spitsbergen, Waters &amp; Vianney 2015</p> <p>Kirschner &amp; Tomasello 2010</p> <p>Kreutz 2014</p> <p>Louhivuori, Lebaka &amp; Salminen 2005</p> <p>Marsh 2019</p> <p>Maury &amp; Rickard 2018</p> <p>Metsäpelto, Pulkkinen &amp; Tolvanen 2011</p> <p>Pearce, Launay, &amp; Dunbar 2015</p> <p>Weinstein, Launay, Pearce, Dunbar &amp; Stewart 2016</p>	<p>Bullack, Gass, Nater &amp; Kreutz 2018</p> <p>DeNora 1999</p> <p>Eerola &amp; Eerola 2014</p> <p>Fancourt &amp; Perkins 2018</p> <p>Karlsen 2011 &amp; 2014;</p> <p>Karlsen &amp; Westlund 2010</p> <p>Leo, Tervaniemi, Altenmüller &amp; Soini 2017</p> <p>Saarikallio 2007</p> <p>Sihvonen, Särkämö, Kreutz, Bongard, Rohrman, Hodapp, &amp; Grebe 2004</p> <p>Tervaniemi 2017</p>	<p>Batt-Rawden &amp; Andersen 2020</p> <p>Clift &amp; Hancox 2010</p> <p>Livesey, Morrison, Clift &amp; Camic 2012</p> <p>Moss, Lynch &amp; O'Donoghue 2018</p> <p>Ruud 2013</p> <p>Welch, Himonides, Saunders, Pageorgi &amp; Sarazin 2014</p>

## Research questions

The aim of the study was to explore the meaning of musical hobbies in enhancing social inclusion and to reflect on the thinking of a choir conductor as she applies the theoretical framework of social inclusion in her choir pedagogical thinking. This dissertation consists of four sub-studies and a summarising report. The research themes are social inclusion and intercultural music education. The research questions of the sub-studies are the following:

Sub-study 1: Can teaching Western art music to disadvantaged South African youth be described as 'right'?

Sub-study 2: What experiences and perceptions did the participants get from an intercultural music education programme for higher education students and teachers in one Finnish and six African Universities?

Sub-study 3: What connections can be found between singing, well-being and social inclusion?

Sub-study 4: How does a choir conductor apply research findings on social inclusion in her choral pedagogy?

The starting point of the two first sub-studies was empirical and ethnographic. The interest was to explore the meanings and ethical dimensions of intercultural music education programmes. As a result, the theoretical framework of social inclusion was found to explain the findings. Sub-study 3 is theoretical: it outlines different studies on the effects of singing on well-being and social inclusion. The third sub-study explored the autoethnographic reflections of a youth choir conductor in relation to her sociocultural context (Chang et al. 2012, 18-19; Farrell et al. 2015, 975) and profound experiences, *experience clusters* (Kauppinen et al. 2020, 103), in targeting both high artistic level and social inclusion in the choir. The findings are reported in sub-study 4.

## Data and methods

The data for sub-studies 1 and 2 were collected during an intercultural higher education programme that originated at a conference of the International Society of Music Education (ISME) in Pretoria, South Africa, in 1998. Professor Jukka Louhivuori and Principal Sini Louhivuori launched the cooperation first between the Universities of Jyväskylä and Pretoria as well as two music schools: the STTEP (State Theatre Tshwane Education Project) Music School, an outreach project for disadvantaged children and youth from the Pretoria area, and the Music School of Jyväskylä Municipality. In the final phase of the collaboration six African Universities were involved: University of Pretoria, South Africa; North-West University, Potchefstroom, South Africa; University of South Africa, Pretoria; University of Botswana, Gaborone; Kenyatta University, Nairobi, Kenya; and Africa University, Mutare, Zimbabwe.

As a researcher-teacher in the described collaboration, I chose an ethnographic approach. The political and social climate in South Africa during 2000-2012 was still very sensitive as the collaboration began less than ten years after the end of apartheid. I chose a very open standpoint, asking only 'what's happening here?' (Pole & Morrison 2003, 18). I started collecting the first data from STTEP Music School students in 2000 together with participant observation, and the final data consisted of semi-structured theme interviews (Kvale 1996, 32; Patton 1990, 283), ethnographic interviews (Lindlof 1995, 170), a group interview (ibid. 174), peer-interviews, trip diaries, research diaries, videos, photos and music CDs. The last interview with a STTEP Music School student was made in 2010. In total, 14 students were interviewed in different phases of the collaboration, some of them in each phase. In addition, four students from a different but similar music school were interviewed as well as the heads of the STTEP Music School and two other music teachers. Cross-case analysis was used in organising and interpreting the results (Kvale 1996, 32; Patton 1990, 376-377; Pole & Morrison 2003, 80-81; Pyörälä 1995, 22; Tesch 1990, 122).

An integral part of the intercultural higher music education programme was student and teacher exchange as well as organising intensive periods in participant universities. The intensive period in 2012 was hosted by the University of South Africa in Pretoria. A survey was made of all 30 participants who were able to participate in the whole period, and 27 of them answered the questionnaire. The inquiry consisted of background questions and seven open-ended questions concerning the experiences, ideas and meanings of the intercultural music education collaboration for the participants. Of the participants, 13 were university students and 14 were university teachers or professors (Article 2).

The results of the first two sub-studies broadened my understanding of the meanings of musical hobbies and intercultural music education and led me as a researcher to the theoretical framework of social inclusion as explaining the findings. I wanted to draw on my experience as a music educator of children and young people in my capacity as conductor of a choir, *Vox Aurea*, to illuminate the grey area between research and practice (Ellis 2016, 10). Autoethnography as a method opened the door to reflecting on my own pedagogical thinking in relation to the sociocultural context of the *Vox Aurea* choir and the experience clusters that occur as integral aspects of choral work (Chang et al. 2012, 18-19; Farrell et al. 2015, 975; Kauppinen et al. 2020, 103).

First, I conducted a study (sub-study 3) of previous research in the field of singing, especially choral singing, and well-being. In that study, I examined how these different viewpoints relate to the theoretical framework of social inclusion and, especially, the three factors of social inclusion as depicted by Raivio and Karjalainen (2013, 17). From there, I continued to analyse the broad archive material concerning the *Vox Aurea* choir and my work as a conductor (see also Chang et al. 2012, 75). The data consisted of diaries, e-mails, messages, planning documents, newspapers, magazines, radio broadcasts, videos, annual reports, tour reports, funding applications, CDs and presentations. The data was collected in one space and sorted into categories according to the information they

carried in relation to the different factors of social inclusion as illustrated by Raivio and Karjalainen (2013, 17). To begin with, I defined the sociocultural context and experience clusters of Vox Aurea choir as they arose based on the material. The data summoned up forgotten memories, meetings, feelings, ideas, plans and mistakes. I then updated the narratives based on past experiences and reflected on the interpretations and meanings that were found behind them and that have led to present day practices (Chang et al. 2012, 78). As a support for this reflection, I used the studies on the meanings of the hobby of Vox Aurea choir singers led by Katriina Mathlin (Vesalainen 2017) and Maija-Liisa Hyppönen (2009) as well as a book on the history of the choir (Järvinen et al. 2018).

## Main findings

The results of this study underscore the possibilities of musical hobbies for enhancing social inclusion. The data collected in South Africa supports previous findings concerning the connections between well-being, social inclusion and musical hobbies. Studying in an orchestral music school proved to support the agency, empowerment, creativity and self-expression (*'acting'*), community, membership and social capital (*'belonging'*) as well as health, safety, overall well-being and cultural capital (*'having'*) of the music school students (Figure 2b).

The interviewed music school students explained, for example, how they had learned self-confidence, determination, discipline, commitment, respect, self-respect, equality, self-knowledge and rehearsal skills from their hobby (e.g. 'Paul' 2010, 'Dan' 2009, 'Tom' 2009, 'Mark' 2009). Their accounts reflect Kristiansen's (2014, 15) definition of agency as *'the individual's belief in his or her ability to influence his or her life course'*. According to the young participants, the culture at the STTEP Music School highlighted equal relationships with people from different ages and cultural backgrounds as well as open communication (e.g. 'Dan' 2009). The students were given increasing responsibilities in running the activities of the music school as they grew in experience – even administrative and teaching tasks (e.g. 'Tom' 2009, 'Mark' 2009). Their responses reflect experiences of empowerment: autonomy, confidence and growing self-esteem (see Narayan 2005, 3, 6). Many students told how they were committed to 'paying back' what they had received to the next generations (e.g. 'Paul' 2002, 'Dan' 2009, 'Mark' 2009).

STTEP Music School was the only hobby the students had. From there, they found new friends and a sense of belonging to a group that they could be proud of. Intercultural collaboration broadened that experience to cover new friends from different countries (e.g. 'Paul' 2002, 'Dan' 2002, 'Tom' 2002, 'Mark' 2009). The music school was compared to a family, as love towards the music and the people involved grew over the years – there were strong feelings of care and community (e.g. 'Mark' 2009). After leaving the music school, the sense of being embedded in music together with others was missed. One student even stated that these strong experiences of sharing music and belonging to a group could keep the South African youth from using drugs ('Dan' 2009).

Many students expressed concern about insecurity, poverty, crime and drug use in their neighbourhood and that having a musical hobby provided their life with safety, structure and meaning (e.g. 'Paul' 2000, 2010, 'Dan' 2009, 'Tom' 2009, 'Mark' 2009).

'Maybe now I would have been somewhere in the streets or doing something that is illegal. Because STTEP has been taking lots of youngsters who live in townships. A great opportunity to move away, to abstain from bad things' ('Paul' 2000).

'I think... STTEP is heaven for me. Yeah, STTEP is heaven for me' ('Paul' 2000).

The former music school students interviewed in years 2009 and 2010 had all graduated from a higher education institution and were in employment. They believed that the skills they gained from music school had supported them in their career. They still played a musical instrument as a hobby and described how doing so helped regulate their emotions and relieve stress:

'When I have a bad day at work, one of the easiest way for me to forget about it, not forget about it but to get out of it, is to take out the instrument and start to play... So, to me it relaxes me, makes me to forget the stress about the world - so it makes me almost go to my own little world where I can enjoy the moment and from where I can come back to reality. So it's very important' ('Tom' 2009).

The music school students, the university students and the teachers participating in this study all saw intercultural music collaboration as an enriching experience. The collaboration deepened their understanding of the meanings of music, different musical ways of expression, different identities and worldviews, and of themselves. Musical fusions were born, too, as a result of being exposed to new ways of self-expression (Sub-studies 1 and 2). The results are in line with other studies on the subject (see Bartleet et al. 2020; Schippers 2010; Walling 2020). The participants in both sub-studies (1 & 2) explained how they gained from the collaboration in many fields of life, so that, in answer to the research question, even mere utilitarian reasoning would lead to the conclusion that teaching Western music to South African children could well be described as 'right'. Moreover, Connel & Gibson (2004) have shown that isolating musical cultures and labelling them as exotic can be racist and violent towards musicians. In the present study, collaboration between people from different cultures led to new musical experiences and the development of international community. Intercultural music education increased the students' interest in and respect for different cultures and made them hungry to learn more. For example, one former STTEP Music School student ('Mark') told in 2009 that his favourite music includes Western classical music, traditional African music, R&B, hip hop, reggae, American folk music and traditional Finnish music. Who would have the right to tell him that some of these music styles were 'wrong' for him?

The second part of the research focussed on reflecting on the results from the perspective of my own pedagogical thinking as a choir conductor using autoethnographic methods. Intercultural music education, enhancing social inclusion, and achieving a high artistic level form the central value basis for my work

as a conductor. My values and decision-making processes are always relational to the sociocultural context of the Vox Aurea choir, as illustrated in the following figure:

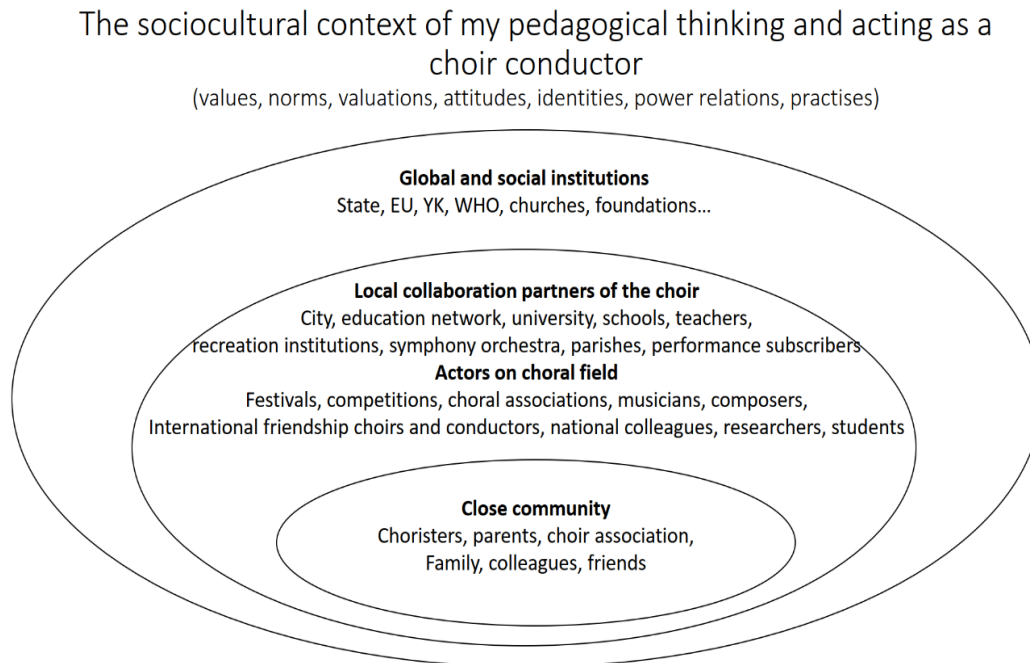


FIGURE 7b The sociocultural context of my pedagogical thinking and acting as a choir conductor

The actors in the sociocultural context are here presented according to their closeness to the conductor. They influence and create the values, norms, valuations, attitudes, identities, power relations and practices in which thinking, acting and pedagogical decisions are made. All actors are in constant interaction with each other and sometimes with conflicting goals. For example, hypothetically, the values of a certain religion (*global context*) might be offended by a piece of music that was ordered from a composer (*actor in the choral field*) who is a friend of a parent of a chorister (*close community*) and the piece was meant to be performed with an orchestra (*local collaboration partner*) whose conductor belongs to this religious group (*global context*). It is clear that there are no ‘right’ answers for how to solve these situations in such way that everyone’s needs are met, but outlining the complexity makes it easier to reflect on and be aware of the reasoning involved and evaluate situations in order to develop better practices.

Working in the choral field can be seen as full of specific experience clusters (see Kauppinen et al. 2020, 103; Figure 8b) where reflection is particularly intensive. In intensive reflection, the boundaries of understanding can be expanded, leading to the basic constructs of meaning being challenged (see Holman Jones et al. 2016, 34). In the Vox Aurea choir, these experience clusters may occur at the macro level as concerts, tours and recordings or they may be short encounters and moments such as an enlightening discussion with a chorister or a sudden

realisation during a song. In any case, they are always in relation to the sociocultural context shown in Figure 7b. Emotionally, the most intensive moments are usually experienced within the close community of the context, but they may at the same time be connected to macro-level activities and more distant contextual actors.

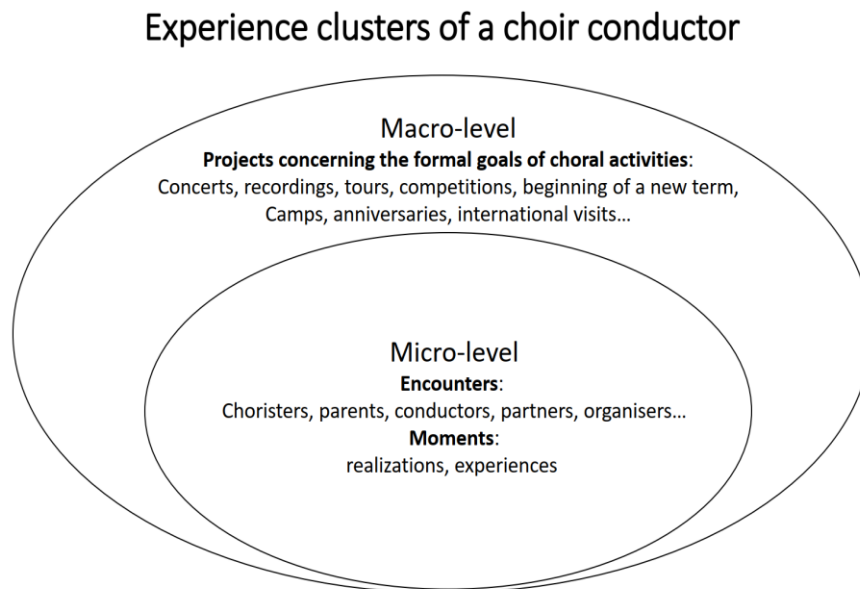


FIGURE 8b Experience clusters of a choir conductor

All planning, actions and evaluations in a choir take place embedded in a sociocultural context (Figure 7b) and experience clusters (Figure 8b). Often, the ambition of a single actor within the sociocultural context is tied together with a certain macro-level experience cluster since, at the same time, the responsibility of the conductor is to create long-term goals. Constant reflexion is necessary in order to make sustainable decisions. Well-reasoned traditions and routines have proved successful in carrying out the choir's activities in a meaningful way. Nevertheless, the practices of Vox Aurea choir are flexible and evolving (See Honkasalo et al. 2014, 366-371). Figure 9b illustrates the collection of practices in the Vox Aurea choir in relation to the theoretical framework of social inclusion (Figure 2b). The practices have been created over a long process, many of them during the time and influence of former conductors, previous choristers and parents' board members. All traditions have been born in relation to the actors of the sociocultural context (Figure 7b) as well as experience clusters (Figure 8b).



The practices are here grouped by the factors of social inclusion *'having'*, *'acting'* and *'belonging'* (Raivio & Karjalainen, 2013, 17) according to my aims as a conductor: what practices could support which factor? My aim is not to provide *'right'* answers but only wider understanding of the thinking processes of one youth choir conductor. Deeper reflexion is presented in Article 4.

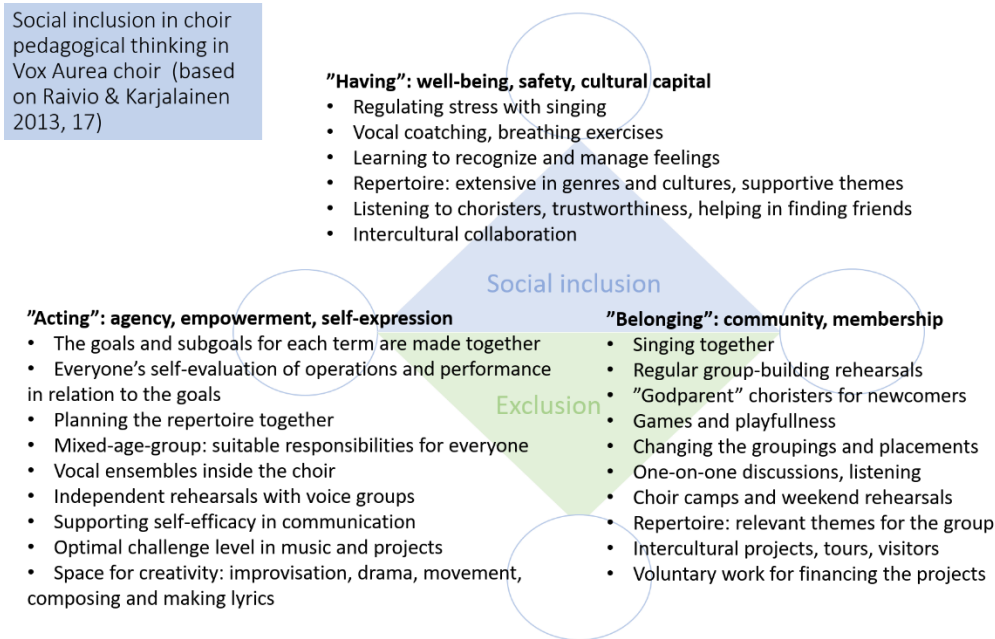


FIGURE 9b Social inclusion in choir pedagogical thinking in Vox Aurea choir

In targeting well-being, safety and cultural capital (*'having'*, Figure 9b) the rehearsal times of Vox Aurea are used as effectively as possible for singing, as singing itself may help relieve stress (see Fancourt et al. 2015; Keeler et al. 2015). Each rehearsal starts with half an hour of concentrated voice training, movement and drama exercises: mastering breathing and voice technique are also tools for emotion regulation (see Batt-Rawden & Andersen 2020, 143; Moss, Lynch & O'Donoghue 2018, 164-165; Ruud 2013, 8). The opinions and feelings of choristers are actively listened to and taken into account in order to fortify feelings of safety and trust (see Raivio & Karjalainen 2013, 14; Rouvinen-Wilenius 2014, 60). The foundations of trust lie in effective information, transparent reasoning, predictability, keeping agreements, and supportive communication (see also Hoffart 2017, 8). Cultural capital (Bourdieu 1989, 17) is targeted through intercultural collaborations (Figure 7b) and studying the contexts and aesthetics of different songs.

My aim as a conductor is to increase the agency and empowerment of the choristers (*'acting'*, Figure 9b), for example through various small group functions. Each new term and preparation for experience clusters, such as tours or recordings (Figure 8b), starts with working in small groups in which choristers evaluate their previous operations and plan the goals for the next term or challenge. All ideas are collected and selected for development for future actuation (See Narayan 2005, 3-6; Rouvinen-Wilenius 2014, 52). Choristers can suggest songs to include in the repertoire and, for example, the programme for Christmas

concerts is voted on using an online application. All choices are jointly discussed and reasoned. Self-evaluation of the choristers is carried out using specific 'show'em!' lists, rehearsal material for choristers is collected in an online platform, and each chorister belongs to a vocal group with its own independent rehearsals and performances. Choristers also learn to run the majority of part rehearsals themselves, for example second sopranos together and first altos together. The aim is that the choristers learn to recognise their skills and are encouraged to use their resources (see Rouvinen-Wilenius 2014, 52). Mixed-age groups are used to enable responsibilities to grow according to age and experience (see Huf & Raggl 2017, 173-174; Pratt 1986, 111-114). Providing appropriate challenge levels, encouraging interaction, supporting commitment and motivation, listening, sharing responsibilities and splitting tasks into reasonable entities lay the foundations for the growth of self-efficacy and meaningfulness (Ahonen 2004, 154-160; Bandura 1997; Isola et al. 2017, 17; Rouvinen-Wilenius 2014, 62, 67). In addition to singing, movement, improvisation, drama, making lyrics, playing instruments and games are used as tools for self-expression and creativity, which can be seen as manifestations of agency and empowerment (see Isola et al. 2017, 40).

Numerous studies have indicated that choir singing enhances experiences of belonging and community ('*belonging*', Figure 9b; see Batt-Rawden & Andersen 2020, 143; Moss et al. 2018, 164-165; Pearce, Launay, & Dunbar 2015). In Vox Aurea, the goal is to fortify these experiences through playfulness and specific exercises aimed at building team spirit and showing respect and valuation (see also Nussbaum 2000, 78-80). Each new chorister is paired with a more experienced tutor whose responsibility is to help the newcomer feel included and get to know the people and practices of the choir. The seating of the choristers and composition of vocal groups are changed and mixed in order to help new people find each other. Each year, the choir's voice trainer has a one-on-one session with each chorister to discuss their thoughts and feelings about singing in the choir and belonging to the group and to answer any questions about voice technique. As a conductor, I try to spend as much time as possible with the choristers during breaks and tours. Feelings of being heard and accepted significantly influence the experiences of belonging (Särkelä-Kukko 2014, 41-43). Engaging in intercultural projects also helps bring down cultural barriers that could create social distance (Saari 2015, 89-92), while striving towards shared goals evokes strong feelings of belonging. The sense of community also extends to the choristers' families through involvement in voluntary work to finance choir projects.

In my work as a youth choir conductor, I have experienced many frustrations and failures in seeking the intertwined goal of achieving social inclusion and a high artistic level. Analysing the archive material brought up, for example, memories of choristers who left the choir without telling why, challenges that were perhaps too stressful, and many struggles on the administrative side. Nevertheless, trust in the community and sociocultural network (Figure 7b) have carried the choir over numerous hardships. The Covid-19 pandemic has, perhaps,

been the most difficult challenge faced so far. I reflected on this situation from the perspective of a conductor in my diary:

Now, the immediate reward, positive emotions from singing together, is missing because technology is not yet up to the job of distant simultaneous music making. There is no motivational support from planning concert tours, either. The only thing left is trust. Are we going to stay together, even when things are as unpleasant as they are? Do we have enough devotion and love towards our choir, even when the core of what we are all about is not there? How long will our devotion remain if there is nothing certain in sight? Giving orders and forcing things only increase disintegration. I can only trust, describe what I see and know, offer opportunities, listen, open my heart, and see how many will stay. Now, just before Easter, it is clear that the whole choir is hanging on a prayer. Every lost chorister hurts me deeply. It feels like losing trust, like failure. Luckily, those are only feelings. A choir is like one's child – an integral part of yourself. Being distant feels like being separated from your child. (Diary 7.4.2020)

The concept of artistic level is impossible to define definitively. The reader of this dissertation may form his or her own opinion of the artistic level of Vox Aurea choir from the CD 'Pato' (available through all major streaming providers, such as Spotify or Apple Music), which serves as an artistic manifestation of the pedagogical thinking described here. The CD was recorded in August 2020 after periods of working online during the previous spring and five intensive rehearsal days in the run-up to recording, alongside the writing of this dissertation. The themes of the CD provide a musical insight to the different factors of social inclusion.

## **Conclusion**

The results of this dissertation support earlier studies on the meaning of musical hobbies for experiences of social inclusion and well-being (see e.g. Batt-Rawden & Andersen 2020; Beck et al. 2000; Bygren et al. 1996; Cathro & Devine 2012; Costa et al. 2019; Fancourt & Perkins 2018; Frankenberg et al. 2016; Hyyppä 2002; Johnson et al. 2017; Kreutz et al. 2004; Lindgren et al. 2016; Livesey et al. 2012; Marsh 2019; Pearce et al. 2015; Ruud 2013; Vickhoff et al. 2013; Welch et al. 2014). The results build a bridge between music education research and the concept of social inclusion widely used in social policy and decision making. At the same time, the findings reveal a gap in the research dealing with the agency of choir singers. This presents a clear avenue for further investigation of this aspect of agency and the reasons for its absence in the research. In addition, the pedagogical thinking of choir conductors is not well covered in the literature, as conductors are predominantly viewed through the lens of leadership (see e.g. Apfelstadt 1997; Erkkilä 2013; Hoffart 2017; Wis 2011).

The results suggest that a coherent pedagogical structure for choral activities can be built using the concept of social inclusion as the foundation. Further investigation of this concept is needed from the perspective of the choristers themselves: what is the relation between their experiences and the pedagogical thinking of the conductor? In addition, the dissonance between aims and practices, typical of teaching professions (Björk & Juntunen 2019, 80), is worthy of

investigation in the context of the present study. Furthermore, the aspects of intercultural music education discussed in this dissertation should be expanded to choirs, where this topic is of great importance, yet understudied. Finally, countless music programmes throughout the developing countries could benefit from research into social inclusion through music: How could the power of music best be harnessed to foster the social inclusion of all?

## LÄHTEET

- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Alho, T. (2020). *Persoonallinen ajattelu päättelyssä ja päätöksenteossa*. Vaasan yliopisto. Väitöskirja.
- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.
- Allpress, R. B., Clift, S., & Legg, L. (2012). *Effects of group singing on psychological states and cortisol*. Paper presented at the 12th International Conference on Music Perception and Cognition and the 8th Triennial Conference of the European Society for the Cognitive Sciences of Music, Thessaloniki, Greece. [http://icmpc-escom2012.web.auth.gr/files/papers/90\\_Proc.pdf](http://icmpc-escom2012.web.auth.gr/files/papers/90_Proc.pdf)
- Apfelstadt, H. (1997). Applying Leadership Models in Teaching Choral Conductors. *The Choral Journal*, 37(8), 23–30.
- Austin, J. & Hickey, A. (2007). Autoethnography and teacher development. *International Journal of Interdisciplinary Social sciences*, 2(2), 369–378.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Barenboim, D. (2020). <https://west-eastern-divan.org/> viitattu 6.4.2020
- Bartle, J. A. (2003). *Sound Advice: Becoming a Better Children's Choir Conductor*. USA: Oxford University Press.
- Bartleet, B-L., Grant, C., Mani, C. & Tomlinson, V. (2020). Global mobility in music higher education: Reflections on how intercultural music-making can enhance students' musical practices and identities. *International Journal of Music Education*, 38(2), 161–176. doi: 10.1177/0255761419890943
- Batt-Rawden, K. & Andersen, S. (2020). 'Singing has empowered, enchanted and enthralled me'-choirs for wellbeing? *Health Promotion International*, 35(1), 140–150. <https://doi.org/10.1093/heapro/day122>
- Batt-Rawden, K. & DeNora, T. (2005). Music and informal learning in everyday life. *Music Education Research*, 7(3), 289–304. doi: 10.1080/14613800500324507
- BBC (27.6.2020). Newshour. <https://www.bbc.co.uk/programmes/w172x2yr6nz8jft>
- Beck, R. J., Cesario, T. C., Yousefi, A., & Enamoto, H. (2000). Choral singing, performance perception, and immune system changes in salivary immunoglobulin A and cortisol. *Music Perception*, 18(1), 87–106.
- Belz, J.A. & Müller-Hartmann, A. (2003). Teachers as intercultural learners: Negotiating German-American telecollaboration along the institutional fault line. *Modern Language Journal*, 87(1), 71–89.
- Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Teoksessa R.M. Paige (toim.), *Education for the intercultural experience* (s. 21–71). Yarmouth: Intercultural Press.
- Billington, R., Strawbridge, S., Greensides, L. & Fitzsimons, A. (1991). *Culture and Society. A Sociology of Culture*. Lontoo: Macmillan Education LTD.
- Bion, W. R. & Syrjälä, L. (1979). *Kokemuksia ryhmistä: Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta*. Espoo: Weilin+Göös.

- Björk, C. & Juntunen, M-L. (2019). Ethical Considerations on Conducting Research about Music Teaching in Primary Schools. *European Journal of Philosophy in Arts Education*, 4(2), 63–110.  
<http://www.ejpae.com/index.php/EJP/AE/article/view/36/29>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Teoksessa I. Szeman & T. Kaposy (toim.), (2011). *Cultural Theory – an Anthology* (s. 81–94). USA: Wiley-Blackwell.
- Bourdieu, P. (1989). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7(1), 14–25.
- Boyle, M. & Parry, K. (2007). Telling the Whole Story: The Case for Organizational Autoethnography. *Culture and Organization*, 13(3), 185–190. doi: 10.1080/14759550701486480
- Bullack, A., Gass, C., Nater, U. M. & Kreutz, G. (2018). Psychobiological Effects of Choral Singing on Affective State, Social Connectedness, and Stress: Influences of Singing Activity and Time Course. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 12, 223. doi: 10.3389/fnbeh.2018.00223
- Burling, R. (2007). *The talking ape. How language evolved*. Studies in the evolution of language, 5. Oxford: Oxford University Press.
- Buttjes, D. & Byram, M. (1991). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bygren, L. O., Konlaan, B. B., & Johansson, S. E. (1996). Attendance at cultural events, reading books or periodicals, and making music or singing in a choir as determinants for survival: Swedish interview survey of living conditions. *British Medical Journal*, 313(7072), 1577–1580.
- Campbell, P. (2018). *Music, Education, and Diversity: Bridging Cultures and Communities*. Multicultural Education Series. New York: Teachers College Press.
- Cathro, M. & Devine, A. (2013). Music therapy and social inclusion. *Mental Health Practice*, 16(1), 33–36. doi: 10.7748/mhp2012.09.16.1.33.c9282
- Chang, H., Ngunjiri, F. W., Hernandez, K-A. C. (2012). *Collaborative Autoethnography*. Lontoo: Routledge.
- Clift, S. & Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research*, 3(1), 79–96.
- Connell, J. & Gibson, C. (2004). World music: deterritorializing place and identity. *Progress in Human Geography*, 28(3), 342–361.
- Coser, L. A. & Rosenberg, B. (1964). *Sociological theory: a book of readings* (2. painos). New York: The Macmillan Company.
- Costa, J. A., Cruz, A. I. & Mota, G. (2019). Between adoption and adaptation: Unveiling the complexity of the Orquestra Geração. *Research Studies in Music Education*, 41(3), 293–309.
- Cross, I. & Woodruff, G.E. (2009). Music as a communicative medium. Teoksessa R. Botha & C. Knight (toim.), *The prehistory of language*, (113–144). Oxford: Oxford University Press.

- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1984). *Being adolescent. Conflict and growth in the teenage years*. USA: Basic Books.
- Cushner, K. (1998). *International perspectives on intercultural education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- DeNora, T. (1999). Music as a technology of the self. *Poetics*, 27(1), 31–56.
- Dingle, G. A., Williams, E., Jetten, J. & Welch, J. (2017). Choir singing and creative writing enhance emotion regulation in adults with chronic mental health conditions. *British Journal of Clinical Psychology*, 56, 443–457.
- Doloff, L-A. (2020). To Honor and Inform: Addressing Cultural Humility in Intercultural Music Teacher Education in Canada. Teoksessa H. Westerlund, S. Karlsen & H. Partti. (toim.) *Visions for Intercultural Music Teacher Education. Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education* 26 (s. 135–149). Springer. doi: 10.1007/978-3-030-21029-8
- Durrant, C. (2017). *Choral Conducting: Philosophy and Practice*. New York: Routledge.
- Eerola, P-S. & Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88–104.
- Elliott, D.J. (2007) 'Socializing' music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 60–95.
- Ellis, C. (2016). Carrying the Torch for Autoethnography. Teoksessa S. Holman Jones, T. Adams & C. Ellis (toim.), *Handbook of Autoethnography* (s. 9–12). New York: Routledge.
- Erkkilä, T. (2013). *Pedagogiikka Tapiolan kuorossa ja Kari Ala-Pöllänen yhteistoiminnallisena lapsikuoronjohtajana*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- EU, 2017. European semester thematic factsheet social inclusion. Luettavissa: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file\\_import/european-semester-thematic-factsheet-social-inclusion\\_en\\_0.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/european-semester-thematic-factsheet-social-inclusion_en_0.pdf) viitattu 24.3.2020
- Fancourt, D., Aufegger, L. & Williamon, A. (2015). Low-stress and high-stress singing have contrasting effects on glucocorticoid response. *Frontiers in Psychology*, 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01242
- Fancourt, D. & Perkins, R. (2018). Effect of singing interventions on symptoms of postnatal depression: Three-arm randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry*, 212(2), 119–121. doi: 10.1192/bjp.2017.29
- Farrell, L., Bourgeois-Law, G., Regehr, G. & Ajjawi, R. (2015). Autoethnography: introducing 'I' into medical education research. *Medical Education*, 49, 974–982.
- Frankenberg, E., Fries, K., Friedrich, E. K., Roden, I., Kreutz, G. & Bongard, S. (2016). The influence of musical training on acculturation processes in migrant children. *Psychology of Music*, 44(1), 114–128. doi: 10.1177/0305735614557990

- Freire, P., Tomperi, T., Suoranta, J. & Kuortti, J. (2016). *Sorrettujen pedagogiikka* (2. painos). Tampere: Vastapaino.
- Friedman, J. (1994). *Cultural identity and global process*. London: Sage.
- Gasper, D. (2016). Development Ethics. Teoksessa H. ten Have (toim.), *Encyclopedia of global bioethics* (s. 860–868). New York: Springer.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Haanpää, L. & Salasuo, M. (2019). Alkusanat: Harrastustakuuselvitys Nuorisotutkimusverkoston osaamiskeskuksen tehtävänä. Teoksessa: L. Haanpää (toim.) *Harrastustakuu: yhdenvertaisuuden asialla* (s. 8–11). Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Hitlin, S., Glen, H. Elder and Jr. (2007). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170–191. <https://www.jstor.org/stable/20453074>
- Hoffart, D. (2017). *Innovation and Empowerment: Transformational Leadership and Ubuntu in the Youth Choir*. University of Calgary. Väitöskirja.
- Holman Jones, S., Adams, T. & Ellis, C. (2016). Coming to Know Autoethnography as More than a Method. Teoksessa S. Holman Jones, T. Adams & C. Ellis (toim.), *Handbook of Autoethnography* (s. 17–49). New York: Routledge.
- Honkasalo, M-L., Ketokivi, K. & Leppo, A. (2014). Moniselitteinen ja hämärä toimijuus. *Sosiologia*, 51(4), 365–372. <http://elektra.helsinki.fi/se/s/0038-1640/51/4/moniseli.pdf>
- Huf, C. & Raggl, A. (2017). The normativity of the helping child - meta-ethnographic perspectives on individualised learning in age-mixed classrooms. *Ethnography and Education*, 12(2), 165–177. doi: 10.1080/17457823.2016.1192479
- Huhtanen, K. (2020). Kanttori: musiikin ammattilainen kirkon työssä. Teoksessa V-M. Salminen, J. Hannikainen & K. Huhtanen (toim.), *Kirkon muusikko arjessa ja pyhässä* (s. 42–71). Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 132.
- Hyppönen, M-L. (2009). Kultainen ääni ja kultaiset opit. Kokemuksia Jyväskylän musiikkiluokkien kuorosta. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurintutkimuksen laitos. Maisterintutkielma.
- Hyypä, M. T., & Mäki, J. (2001). Individual-Level Relationships between Social Capital and Self-Related Health in a Bilingual Community. *Preventive Medicine*, 32, 148–155. doi:10.1006/pmed.2000.0782
- Hyypä, M. T. (2002). Kuorossa elämä pitenee. Sosiaalinen pääoma ja terveys. Teoksessa P. Ruuskanen (toim.), *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille* (s. 28–59). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyypä, M. T., Mäki, J., Impivaara, O., & Aromaa, A. (2006). Leisure participation predicts survival: A population-based study in Finland. *Health Promotion International*, 21(1), 5–12.
- Hyypä, M. T. (2011). Elinvoimaa yhteisöstä. *Tieteessä tapahtuu*, 29(8), 15–17.



- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. (2014). Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.), *Moniulotteinen etnografia* (s. 7–32). Helsinki: Ethnos ry.
- Interkultur. (11.5.2020) World Choir Games. Flanders 2021. Competition Information. Haettu osoitteesta <https://www.interkultur.com/events/world-choir-games/flanders-2021/>
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. (2017). *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Jandt, F.E. (2004). *Intercultural communication: A global reader*. Thousand Oaks: Sage.
- Johnson, J. K., Louhivuori, J. & Siljander, E. (2017). Comparison of well-being of older adult choir singers and the general population in Finland: A case-control study. *Musicae Scientiae*, 21(2), 178–194.
- Järvinen, P., Kuitunen, L., Salminen, S., Kosonen, P., Leppänen, E. & Manner, M. (2018). *Vox Aurea 50 vuotta. Yhteinen laulumme*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- 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. doi: <https://doi.org/10.1017/S0265051710000203>
- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107–121. doi: 10.1177/1321103X11422005
- Karlsen, S. (2014). Exploring democracy: Nordic music teachers' approaches to the development of immigrant students' musical agency. *International Journal of Music Education*, 32(4), 422–436. doi: 10.1177/0255761413515806
- Kauppinen, M., Aarto-Pesonen, L. & Kostiainen, E. (2020). Uudistuvaan opettajuuteen kasvu - ilmiölähtöinen oppiminen yksilön ja ryhmän prosesseina. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.), *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista* (s. 100–122). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://www.uuttaluova.fi/download/1273/>
- Keeler, J. R., Roth, E. A., Neuser, B. L., Spitsbergen, J. M., Waters, D. J. M. & Vianney J-M. (2015). The neurochemistry and social flow of singing: bonding and oxytocin. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 518. doi: 10.3389/fnhum.2015.00518
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272.
- Kinnunen, A. (2018). Kuoro työpaikkaharrastuksena: Mukamas-kuoron laulajien kokemuksia kuorotoiminnan vaikutuksista työhyvinvointiin ja työyhteisöön. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Maisterintutkielma.

- Kivinen, S. (2000). "Kirkko ilman musiikkia on kuin riisi ilman lisukkeita." Näkökulmia Thaimaan luterilaisen kirkon virsikirjatyöhön. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Maisterintutkielma.
- Kreutz, G., Bongard, S., Rohrman, S., Hodapp, V. & Grebe, D. (2004). Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state. *Journal of Behavioral Medicine*, 27(6), 623–635.
- Kreutz, G. (2014). Does singing facilitate social bonding? *Music & Medicine*, 6(2), 51–60.
- Kristiansen, M. H. (2014). *Agency as an Empirical Concept. An Assessment of Theory and Operationalization*. Netherlands Interdisciplinary Demographic Institute. Working Paper no. 2014/9. Haettu osoitteesta <https://www.nidi.nl/shared/content/output/papers/nidi-wp-2014-09.pdf>
- Kuuse, A-K. (2018). "We will fight Goliath": Negotiation of space for musical agency in children's music education. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 140–156. doi: 10.1177/1321103X18771796
- Kuusisto, E., Kuusisto, A., Rissanen, I., Holm, K. & Tirri, K. (2015). Finnish teachers' and students' intercultural sensitivity. *Journal of religious education*, 63(2), 65–77. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s40839-016-0018-0>
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Kärkölä, A. (2016). *Lasten laulujuhlat. Kala- ja Pyhäjokilaaksojen juhla Haapavedellä 21.4.2016*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurintutkimuksen laitos. Maisterintutkielma.
- Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. (2015). *Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveysten ja hyvinvoinnin laitos*. Haettu osoitteesta [www.thl.fi/sokra](http://www.thl.fi/sokra).
- Lebaka, E. (2017). *Transmission processes of indigenous pedi music*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Lehtonen, K., Juvonen, A. & Ruismäki, H. (2016). Musiikkirajoitteisuus sukupolvien välisenä siirtotakkana. *The Finnish Journal of Music Education*, 19(1), 29–42.
- Lindgren, M., Bergman, Å. & Sæther, E. (2016). The construction of social inclusion through music education: Two Swedish ethnographic studies of the El Sistema programme. *Nordic Research in Music Education. Yearbook*, 17, 65–81.
- Lindlof, T. R. (1995). *Qualitative Communication Research Methods*. Teoksessa J. G. Delia (toim.) *Current Communication. An Advanced Text Series*, 3. Lontoo: Sage Publications.
- Livesey, L., Morrison, I., Clift, S. & Camic, P. (2012). Benefits of choral singing for social and mental wellbeing: qualitative findings from a cross-national survey of choir members. *Journal of Public Mental Health*, 11(1), 10–26.
- Louhivuori, J., Salminen, V-M. & Lebaka, E. (2005). Singing together: A crosscultural approach to the meaning of choirs as a community.

- Teoksessa P. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers, & T. Wiggins (toim.), *Cultural Diversity in Music Education. Directions and challenges for the 21<sup>st</sup> century*. Brisbane: Australian Academic Press.
- Maaailmanpankki (2013). Inclusion Matters. The Foundation for Shared Prosperity. New Frontiers of Social Policy. Washington DC: The World Bank. Luettavissa <http://hdl.handle.net/10986/16195>. Viitattu 13.10.2020.
- Majno, M. (2012). From the model of El Sistema in Venezuela to current applications: learning and integration through collective music education. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252, 56–64. doi: 10.1111/j.1749-6632.2012.06498.x
- Marsh, K. (2019). Music as dialogic space in the promotion of peace, empathy and social inclusion. *International journal of community music*, 12(3), 301–316.
- Maurry, S. & Rickard, N. (2018). A Comparison of the Effects of Short-term Singing, Exercise, and Discussion Group Activities on the Emotional State and Social Connectedness of Older Australians . *Music & Science*, 1, 1–18. doi: 10.1177/2059204318800607
- Mazigo, A.F. & Hattingh, J. P. (2020). Using Insights in Sen's Capability Approach to Overcome Design and Execution Challenges in Empirical Development Ethics Research. *Etikk i praksis*, 14(1), 45–65. doi:<http://dx.doi.org/10.5324/eip.v14i1.3311>
- Mikander, P., Zilliacus, H. & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40–56. doi: 10.1080/20004508.2018.1433432
- Mithen, S. (2009). Holistic communication and the co-evolution of language and music: resurrecting an old idea. Teoksessa R. Botha & C. Knight (toim.), *The prehistory of language* (s. 58–76). Oxford: Oxford University Press.
- Moss, H., Lynch, J. & O'Donoghue, J. (2018). Exploring the perceived health benefits of singing in a choir: an international cross-sectional mixed-methods study. *Perspectives in Public Health*, 138(3), 160–168.
- Männistö, P., Fornaciari, A & Tervasmäki T. (2017). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985-2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 89–119). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Narayan, D. (2005). Conceptual Framework and Methodological Challenges. Teoksessa D. Narayan (toim.), *Measuring Empowerment. Cross-Disciplinary Perspectives* (s. 3–39). Washington DC: The World Bank.
- Van Niekerk, C. & Salminen, S. (2008). STTEPPing in the right direction? Western classical music in an orchestral programme for disadvantaged African youth. *Intercultural education*, 19(3), 191–202. <https://doi.org/10.1080/14675980802078509>

- Nikkanen, H. (2019). Double agent? Ethical considerations in conducting ethnography as a teacher-researcher. Teoksessa H. Busher & A. Fox (toim.), *Implementing Ethics in Educational Ethnography* (s. 379–394). Lontoo: Routledge.
- Nuorten kuoroliitto (2020). <http://www.nuortenkuoroliitto.fi/nuorten-kuoroliitolla-monipuolisista-suunnitelmia-ensi-vuodelle/> viitattu 23.3.2020.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development. The Capability Approach*. Cambridge: University Press.
- O'Connor, S.J. (2011). Context is everything: the role of auto-ethnography, reflexivity and self-critique in establishing the credibility of qualitative research findings. *European Journal of Cancer Care*, 20, 421–423.
- Odendaal, A. (2020). Structure and Fragmentation: The Current Tensions and Possible Transformation of Intercultural Music Teacher Education in South Africa. Teoksessa H. Westerlund, S. Karlsen & H. Partti (toim.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education. Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education* 26 (s. 149–163). Springer. doi: 10.1007/978-3-030-21029-8
- Ogude, J. (2019). Introduction. Teoksessa J. Ogude (toim.), *Ubuntu and the reconstitution of community* (s. 1–20). Bloomington: Indiana University Press.
- OPH 2014  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetusuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetusuunnitelman_perusteet_2014.pdf) viitattu 23.3.2020.
- OPH 2017  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920\\_taitteen\\_perusopetuksen\\_laajan\\_oppimaaran\\_opetusuunnitelman\\_perusteet\\_2017-1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taitteen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetusuunnitelman_perusteet_2017-1.pdf) viitattu 23.3.2020
- Palaganas, E. C., Caricativo, R. D., Sanchez, M. C., & Molintas, M. V. P. (2017). Reflexivity in qualitative research: A journey of learning. *The Qualitative Report*, 22(2), 426–438. <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss2/5>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2. painos). Newbury Park: Sage.
- Pearce, E., Launay, J., & Dunbar, R. I. M. (2015). The ice-breaker effect: singing mediates fast social bonding. *Royal Society Open Science*, 2(10). <http://doi.org/10.1098/rsos.150221>
- Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. (2017). *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Nuorisotutkimusseura.
- Perttula, J. (1993). Fenomenologinen psykologia, kokemuksen systemaattista tutkimusta. *Psykologia*, 28, 267–274.
- Peterson, R. (2005). Problems in comparative research: The example of omnivorousness. *Poetics*, 33, 257–282.
- Pike, K. L. (1990). On the Emics and Etics of Pike and Harris. Teoksessa T. Headland, K. L. Pike & M. Harris (toim.), *Emics and Etics. The Insider/Outsider Debate* (s. 28–47). USA: Sage.

- Pole, C. & Morrison, M. (2003). *Ethnography for education*. Buckingham: Open University Press.
- Pratt, D. (1986). On the Merits of Multiage Classrooms. *Research in Rural Education*, 3(3), 111–115. [http://sites.psu.edu/jrre/wp-content/uploads/sites/6347/2014/02/3-3\\_3.pdf](http://sites.psu.edu/jrre/wp-content/uploads/sites/6347/2014/02/3-3_3.pdf)
- Pulkkinen, J., Rautopuro, J. & Välijärvi, J. (2017). Kaikki hyvin? Suomalaisnuorten hyvinvointi nuorisobarometrin ja PISA-tutkimuksen tulosten valossa. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.), *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017* (s. 121–133). Nuorisotutkimusseura.
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Pyörälä, E. (1995). Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla* (s. 11–25). Helsinki: Ykköspaino Oy.
- Raivio, H. & Karjalainen, J. (2013). Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissa. Teoksessa T. Era (toim.), *Osallisuus – oikeutta vai pakkoa?* (s. 12–35). Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156.
- Rautiainen, M., Toom, A. & Tähtinen, J. (2017). Unelma osallisuudesta – kasvatuksella kohti oppimista ja yhteiskunnallista osallisuutta. Teoksessa: A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.), *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa* (s. 9–27). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Riddell, R. C. (2007). *Does Foreign Aid Really Work?* New York: Oxford University Press.
- Rolsten, K. (2016). The Production of Quality Choral Performance: A Review of Literature. *Applications of Research in Music Education*, 35(1), 66–73.
- le Roux, J. & Gildenhuys, F. P. (1994). The phenomenon of a “culture of poverty” in contemporary society. Teoksessa J. le Roux (toim.) *The Black Child in Crisis. A Socio-Educational Perspective*, 2 (s. 25–52). Pretoria: J. L. van Schaik.
- Rovio, E., Eskola, J., Kozub, S. A., Duda, J. L. & Lintunen, T. (2009). Can High Group Cohesion Be Harmful? A Case Study of a Junior Ice-Hockey Team. *Small Group Research*, 40(4), 421–435. doi: 10.1177/1046496409334359
- Ruud, E. (2013). Can music serve as a “cultural immunogen”? An explorative study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 8(1). doi: 10.3402/qhw.v8i0.20597
- Ruuskanen, P. (2002). *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveystieteille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saari, J. (2015). *Huono-osaiset. Elämän edellytykset yhteiskunnan pohjalla*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saarikallio, S. (2007). *Music as mood regulation in adolescence*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

- Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen* (s. 221–231). Jyväskylä: Atena.
- Salminen, S. (2004). "You can't do crime if you do music". *Soittoharrastuksen vaikutus eteläafrikkalaisen STTEP-musiikkikoulun oppilaiden elämänsuoraan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Lisensiaatintyö.
- Salminen, S., Toivanen, P., Virkkala, J., Hankama, S. & Vahermaa, J. (2017). Reflections on North – South collaboration in music education. Teoksessa E. Lehtomäki, H. Janhonen-Aburuah & G. Kahangwa (toim.) *Culturally Responsive Education: Reflections from the Global South and North* (s. 131–142). Routledge.
- Salminen, S. (2020). Benefits of singing reflected in the conceptual framework of social inclusion. Teoksessa J. van der Sandt (toim.), *Singing with Children* (s. 97–108). Lucca: Libreria Musicale Italiana.
- Salminen, S. (2021). Kuoropedagogiikkaa uusin silmin: tavoitteena osallisuus ja taiteellinen taso. *Musiikkikasvatus*, 24(1).
- Salner, M. (1989). Validity in Human Science Research. Teoksessa S. Kvale (toim.) *Issues of Validity in Qualitative Research* (s. 47–71). Lund: Studentlitteratur.
- van der Sandt, J. (2020). *Singing with Children*. Lucca: Libreria Musicale Italiana.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: University press.
- Sihvonen, A. J., Särkämö, T., Leo, V., Tervaniemi, M., Altenmüller, E. & Soinila, S. (2017). Music-based interventions in neurological rehabilitation. *The Lancet Neurology*, 16(8), 648–660.
- Sizoo, E. (1995). Putting Ideas into Practice. Cultural Dynamics at the Local Level. Teoksessa A. de Ruijter & L. van Vucht Tijssen (toim.), *Cultural Dynamics in Development Process*. Haag: Unesco Publishing.
- Smith, B. & Sataloff, R. (2006). *Choral Pedagogy*. United Kingdom: Plural Publishing.
- Snowball, J. D., Jamal, M. & Willis, K. G. (2010). Cultural Consumption Patterns in South Africa: An Investigation of the Theory of Cultural Omnivores. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*, 97(3), 467–483. doi: 10.1007/s11205-009-9513-y
- Särkelä-Kukko, M. (2014). Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Mistä puhumme, kun puhumme osallisuudesta? Teoksessa: A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.), *Osallisuuden jäljillä* (s. 34–51). Saarijärvi: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry.
- Tapiolan kuoro. (2020). <http://www.tapiolankuoro.fi/kuorokerho> viitattu 23.3.2020.
- Tervalon, M. & Murray-García, J. (1998). Cultural Humility Versus Cultural Competence: A Critical Distinction in Defining Physician Training Outcomes in Multicultural Education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 9(2), 117–125. doi: <https://doi.org/10.1353/hpu.2010.0233>

- Tervaniemi, M. (2017). Music in Learning and Relearning: The Life-Span Approach. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 27(3), 223–226.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019). *Osallisuuden osatekijät*. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus/osallisuuden-osatekijat>
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.
- Tisi, J. (5.5.2020). The Tears of the Choir World [blogikirjoitus]. Haettu osoitteesta <https://www.classicalmpr.org/story/2020/05/01/the-tears-of-the-choir-world>
- THL. (2020). Osallisuus. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus>
- Törmälä, J. (2013). *Suomen musiikkiluokkien historia: musiikkiluokkatoimintaa 50 vuoden ajalta*. Kouvola: Jouko Törmälä.
- Verghese, J., Lipton, R. B., Katz, M. J., Hall, C. B., Derby, C. A., Kuslansky, G., et al. (2003). Leisure activities and the risk of dementia in the elderly. *The New England Journal of Medicine*, 348(25), 2508–2516.
- Vesalainen, K. (2017). "Ei se ole vaan laulua" Kuorolaisten kokemuksia Jyväskylän musiikkiluokkien A-kuoron ja Vox Aurean vaikutuksista. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Maisterintutkielma.
- Vickhoff, B., Malmgren, H., Åström, R., Nyberg, G., Ekström, S-R., Engwall, M., Snygg, J., Nilsson, M. & Jörnsten, R. (2013). Music structure determines heart rate variability of singers. *Frontiers in Psychology*, 4(334). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3705176/>
- Vox Aurea. (2019). Hyvä tietää Voxissa. Haettu sivulta <https://peda.net/jyvaskyla/voxaurea/vox/kuorolaiselle/k%C3%A4yt%C3%A4nteit%C3%A4/htvb>
- Walling, C. B. (2020). Intercultural exchanges in South Africa: Exploring music teacher experiences, understandings and practices. *International Journal of Music Education*, 38(2), 252–266.
- 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, 152–158.
- Welch, G., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. & Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5(803). doi: 10.3389/fpsyg.2014.00803
- Westerlund, H. 2008. Justifying music education. A view from the here-and-now value experience. *Philosophy of Music Education Review*, 16(1), 79–95.
- Westerlund, H., Karlsen, S. & Partti, H. (2020). Introduction. Teoksessa H. Westerlund, S. Karlsen & H. Partti. (toim.) *Visions for Intercultural Music Teacher Education. Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education* 26 (s. 1–13). Springer. doi: 10.1007/978-3-030-21029-8

Wis, R. (2011). Influence changes everything: How conductors can shape motivation, create momentum, and reframe the musical experience. *The Choral Journal*, 51(8), 6–19.

YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus-turvaa-lasten-ihmisoikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> viitattu 20.3.2020

YLE uutiset 29.2.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-11231398> viitattu 23.3.2020.

YLE uutiset 5.3.2020. <https://yle.fi/uutiset/3-11239553> viitattu 23.3.2020.





# **ALKUPERÄISET JULKAISUT**

## **I**

### **STTEPPING IN THE RIGHT DIRECTION? WESTERN CLASSICAL MUSIC IN AN ORCHESTRAL PROGRAMME FOR DISADVANTAGED AFRICAN YOUTH**

by

van Niekerk, C. & Salminen, S. 2008

*Intercultural Education*, 19(3), 191–202

DOI:10.1080/14675980802078509

Reproduced with kind permission by Routledge.

# **STTEPPING IN THE RIGHT DIRECTION? WESTERN CLASSICAL MUSIC IN AN ORCHESTRAL PROGRAMME FOR DISADVANTAGED AFRICAN YOUTH**

**Caroline van Niekerk, Department of Music, University of Pretoria, South Africa**  
**Sanna Salminen, Departments of Music and Education, University of Jyväskylä, Finland**

## **Abstract**

There is no spelling error in this article's title – it refers to STTEP, an outreach project currently housed at the University of Pretoria, and concentrating on the teaching of western orchestral instruments, plus background areas such as music theory, to disadvantaged children and youth from a variety of townships around Pretoria, South Africa. STTEP's direction can well be described as “right” - pupils are already surrounded by all kinds of global phenomena, and their formal music studies in western classical music are not making them forget their roots. In fact the contrary has been found to be the case and some interesting cultural fusions are already seen; always a sign of a living culture.

## **Introduction**

After the 1998 ISME (International Society for Music Education) conference in Pretoria the Finnish branch of ISME formulated a development cooperation project with the then already existing South African STTEP<sup>i</sup> music school, which focuses on the teaching of standard western orchestral instruments to disadvantaged black children and youth<sup>ii</sup> from townships around the city of Pretoria, South Africa. The Music School of the Municipality of Jyväskylä, conducted by Sini Louhivuori, took an initiative as a friendship school for STTEP and two cooperative music camps were organized in South Africa during the years 2000-2002. In July 2001 nine STTEP Music School students also visited Finland. During these visits the pupils of STTEP also had the possibility of working together with a famous Finnish music pedagogue and folk fiddler, Mauno Järvelä.

The first author of this article serves on the Board of the STTEP school, and is attached to the Department of Music of the University of Pretoria (UP), on whose campus STTEP is currently housed. This constitutes her ongoing involvement in the project, and she serves as the major link between the UP Music Department and STTEP. She is also the coordinator of the exchange programme between the music departments of the universities of Pretoria and Jyväskylä. The second author has worked both as an intermittent teacher in the project, during several visits to South Africa since 2000, and as a researcher, using the project as the topic for her licentiate thesis at the University of Jyväskylä. The aim of her doctoral research, completed in 2004, was to find out the effects that western classical music, learned and performed by the STTEP participants as a kind of special hobby, has on the lives of the pupils. Does this involvement and hobby not destroy the pupils' traditional culture? It is this question that both interests and disturbs many music educators and researchers all over the world. According to the

UN Declaration of Human Rights, article 27, everybody has the right to practise culture. But who has the right to decide which culture?

In this article the authors wish to demonstrate that STTEP's direction can well be described as "right". STTEP pupils are already surrounded by all kinds of global phenomena, and their formal music studies are not making them forget their roots, as clearly evidenced by their own statements, when interviewed on this aspect. In fact the contrary has been found to be the case: many pupils have become aware of their own traditions and some interesting cultural fusions are already seen – which is always a sign of a living culture.

The pupils see STTEP as a priceless opportunity that was not possible during the apartheid<sup>iii</sup> era. Many pupils stressed that if they did not play an instrument it would be very obvious that they would spend their time on the streets doing crime. STTEP gives the students meaningful activity especially on Saturdays, when they are free from school, although it is interesting that the school's weekday afternoon programme has grown increasingly in recent years. Playing also provides pupils with new equipment for dealing with their feelings – it appears to have a therapeutic effect. Most of the pupils come from difficult backgrounds and now claim that their instruments are their best friends. Many friendships have been born through STTEP: pupils spend spare time playing together, during which time some prejudices have been overcome between different language groups, for example. On the other hand some problems - for example with stage fright - that are probably familiar to all western classical music schools have occurred.

## **Background**

STTEP Music School was launched in 1995, a few years after the husband and wife team of Philip and Julie Clifford had moved to Pretoria from the UK. Julie was working as a violinist in the orchestra of the State Theatre, in the centre of the city, when the Mercedes Benz company granted funds for some black orchestral cadets to join the orchestra and to be educated as professional musicians. It was soon realised that actually there were no such people who would have even the basic skills required to be able to join the project. Julie Clifford, together with Michael Hankinson, who was then conducting the State Theatre orchestra, contacted some churches in the surrounding townships, organised small orchestral concerts there and during these events tried to ascertain the wishes of the local people concerning music education for themselves and their children. A group of 170 adults, mostly choir singers, were interested in learning western music theory and staff notation. Many of them took their children with them to the lessons which were then organised at the State Theatre and the children turned out to be interested in the orchestral instruments which they saw there. The idea of STTEP Music School was born.

Just under ten years later, as ascertained during specific semi-structured interviews conducted with 13 pupils, three girls (girls 1-3) and ten boys (boys 1-10), by the second author, some of the STTEP Music School students were aiming to be professional musicians, but for most of the children, playing this music is just a hobby, but one which is giving more meaning and flavour to their lives<sup>iv</sup>. Most of the students initially have no or very little background in music studies, regardless of their age, although at

some of their schools there has been a little music theory education, playing the recorder or in some cases even private instrumental lessons. STTEP tuition is started from the very basics. The main working day at STTEP is Saturday because that is a free day from regular schools and most pupils would have nothing else to do than “hanging around in places”, to quote one of them. The students arrive at the school in the morning and then they have private instrumental lessons, orchestral rehearsals, music theory, history and aural training until the afternoon. Instruments can be borrowed from the school for a small fee: care is taken that the hobby is affordable for everyone, but commitment must be demonstrated and responsibility taken for looking after instruments.

The students come from different townships and suburban areas around Pretoria and they are transported to and fro by bus to make the education available for everyone. Despite the expense of the transport, it has two distinct advantages: those children who are picked up by the bus, attend more regularly than if they are dependent on other transport. It also makes it possible for pupils who come from quite a wide geographic area to mix – otherwise, pupils from one township might not be able to cooperate regularly with pupils from another township, on another side of Pretoria.

At STTEP several of the more advanced players work as assistant teachers for the younger ones in addition to their own studies. They gain important experience of tuition and taking responsibility and at the same time they give valuable help, for example in language problems between a white, English speaking teacher and a black pupil whose home language is one of the nine indigenous such languages in South Africa. Some of the older players still come to school to help and play even if they are over 20 years old and have already started their own careers in a different line.

### **Theoretical framework**

In the research methodology described below, Leeman and Reid’s “metanarratives of liberal democracies and the culture-based studies of the local context” (2006: 59) were considered, as well as the assertion by Buttjes and Byram (1991: 276) that “The substantial implication of intercultural pedagogy as an ideologically critical category of society is the transformation of that very society”. According to these authors (Buttjes and Byram 1991: 277), “Intercultural education within the framework of societal theory cannot be understood as free of ideology ... Intercultural pedagogy as a critical category means intervention into societal practice rather than affirmation.” The research underpinning this article demonstrated this, and the issues of culture and power relations and their pedagogical relevance were also considered<sup>v</sup>.

Culture and power relations were particularly important to consider in this research at a time and in a country which had only recently emerged from its near half a century of apartheid policies. The “disadvantaged” pupils referred to are all Black Africans, whereas the two researchers are White (as are most of the teachers in the project), and can thus be seen as belonging to the racial grouping of the previous elite, and oppressors of the Black majority in the country. Nevertheless, the authors took heart from the “social turn” of “the last few decades of educational research”, described by Belz and Müller-Hartmann: “This theoretical shift is in reference to the view that teachers, learners, learning, and teaching are always and everywhere embedded in cultural, historical, institutional, and power-structured contexts. Although these contexts bear

significantly on the ultimate shape that learning and teaching assume, learners and teachers are not mere automatons caught in a tangle of macro-level forces; instead, their individual agencies are co-constructed by the interrelationships of their own desires, abilities, and histories and the particular mix of artefacts, cultures, institutions, people, and situations in which they are located and in which they interact ... Social realism provides a theoretical framework and concrete investigative methodology with which to examine and interpret complex social action ... This paradigm ... dovetails well with the social turn in educational research in general” (Belz and Müller-Hartmann 2003: 71-73).

It was accepted both in advance of and during this research that, as McAllister and Irvine (2000: 20) state: “Measuring change, especially cross-cultural change, is a complex and difficult process.” However, as Cushner (1998:2) notes: “Although education alone cannot change the face of many problems that exist today, it can influence the future by preparing the minds of young people to include a diversity of viewpoints, behaviors and values”. Elsewhere Cushner (1998: 6) remarks that “School programs and practice teaching Eurocentric (or any other “centric”) experience, heritage, and perspective that exclude the views of others must be transformed, and young people must be helped to develop the knowledge, motivation, and skill to challenge and change systems characterized by discrimination and oppression”. The authors of this article may have been concerned specifically with the teaching of western instruments and music theory to African children, but this endeavour was not seen in the sense that Jandt (2004: 305), describing William J. Starosta’s major contribution to the development of the academic study of intercultural communication, calls promoting one’s own culture because it allows one’s “supporters to survive in a difficult world.” Rather we considered the caveat of Bennett (1993: 21) that “Intercultural sensitivity is not natural. It is not part of our primate past, nor has it characterized most of human history ... Education and training in intercultural communication is an approach to changing our ‘natural’ behaviour. With the concepts and skills developed in this field, we ask learners to transcend traditional ethnocentrism and to explore new relationships across cultural boundaries”.

As Cushner (1998: 6) writes, “Pedagogical approaches to addressing issues of diversity ... are quite varied”. We considered the four approaches to multicultural education identified by Eldering (1996): the *disadvantage approach*, the *enrichment approach*, assuming that mutual appreciation, respect, and better understanding result from increased knowledge, the *bicultural competence approach*, and the *collective equality approach*, focusing on groups’ collective equality rather than individual equality. We believe that the work in STTEP answers to the last three of these four approaches, resulting in the advantages that Eldering describes from these foci. Although aware of the STTEP pupils’ disadvantaged backgrounds, we forged straight ahead from that point onwards, using music in the way described by Skyllstad, in his chapter in the book by Jandt (2004: 377): “Music, dance and theatre are important arenas for training in democratic participation and conflict transformation. The cultural crises we now see unfolding may be traced to our modern societies discontinuing these vital processes of social learning ... Musical interaction creates social values”.

The three different models of cross-cultural development explored by McAllister & Irvine (2000)

were considered: Helms's Racial Identity Theory, Banks's Typology of Ethnicity, and Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity, but not one specific model was followed. Nor did we focus on understanding culture in terms of 'otherness', as Leeman and Reid (2006: 58) note that educational theory has done, in determining how best to manage differences. Agreeing with Woodrow et al (1997: 3) that "even theory ... is culturally created and leads to different conceptualisation in difference societies". These authors further note the turning of such differences into "discriminating consequences by the social power brokers". Later in their book (1997: 21 – 27 they describe the claims of the theories of collective identity as "nothing less than obvious. There is no clearly defined set of phenomena (characteristics of identity) to which theories bring more and more suitable interpretations, in the way in which theories of perception progressively lead to a better realisation of the perceptive processes ... it seems that the array of theories of collective identity is more a question of food for thought than a fait accompli. It is probably where social psychology and the disciplines with which it is associated (sociology, history, semiology) prove the least certain in the prediction of events and the prevention of crises. All the more reason for further work". We found that STEPP's influence on pupils and their cultural roots and wings proved to exemplify Gandhi's vision with which Woodrow et al chose to end their book (1997: 337):

'I do not want my house to be walled in on all sides and my windows to be stuffed. I want the cultures of all lands to be blown about my house as freely as possible. But I refuse to be blown off my feet.'

### **Research methodology**

The methods of the research described in this article were qualitative, including observation in general, participative observation, semi-structured theme interviews with the pupils and teachers, trip diaries written by the pupils and a research diary kept by the second author during the periods of her direct involvement. Thirteen pupils were particularly targeted during the interviews, conducted in December 2000, May 2001 and January 2002. The literature study was mainly based on material supplied by the founders of the project, the Cliffords, general background literature in fields such as intercultural education and cultural and musical identity, and reports of research during which STTEP pupils were utilised as subjects for music perception studies by other University of Jyväskylä staff.

The position of the second author, as researcher conducting interviews related to this project, could be viewed in the light of the emic-etic concept described by Pike (1990:31). In order to be able to use and understand the emics of a society, the researcher works as a member of the society but simultaneously and flexibly keeps some distance, thus deliberately remaining as an outside observer so as to be able to analyze both his or her own actions and the actions of the society, as well as the meaning structures found (Pike 1990:28-29, 34). In line with concern for both research reliability and ethical constraints the effects of the research as well as feelings of responsibility as a researcher have been constantly reflected upon, as the next figure shows:

## CONTRIBUTING - RESPONSIBILITY

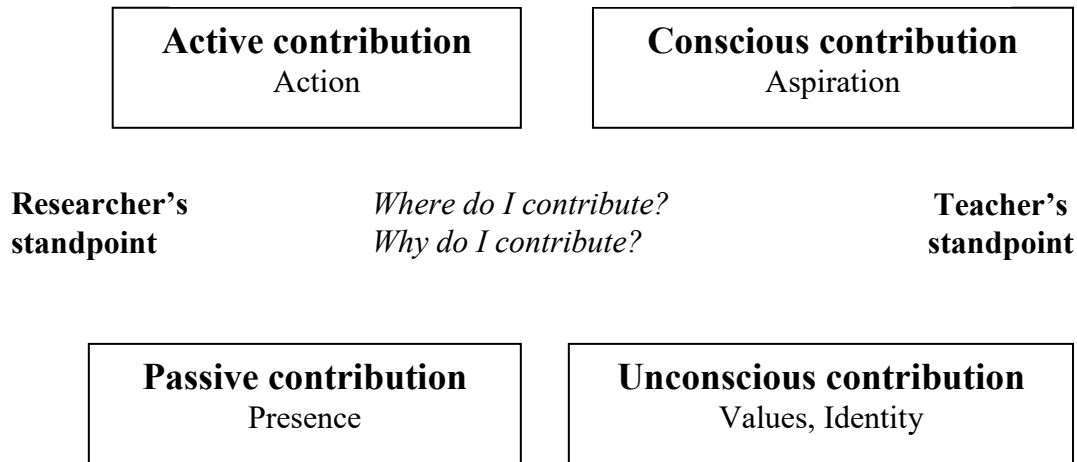


FIGURE 1: The ways of contribution (Salminen 2004:30).

During the research and teaching project the questions “Where do I contribute” and “Why do I contribute” were constantly asked and the potential answers considered. The aim was actions that would be ethical, striving towards what is “valuable” in every situation encountered. As a researcher, contributions have been more passive and less conscious whereas a teacher’s contribution tends to be more active and conscious. Through reflection the aim was to move from any unconscious and passive aspects towards conscious and active.

We operated from the assumption that it was more valid to try and understand deeply the lives of single STTEP students than collecting large amounts of quantitative data in which there would be more space for possibly hidden intercultural misunderstandings. As we evaluate the effects of the STTEP Music School and western classical music as a hobby, even single cases already have much to tell.

### STTEP’s direction and underlying philosophy

The goals of running STTEP Music School have not only been to produce professional black instrument players and thus to help the continuation of western art music culture in South Africa – goals which are questioned both within and outside the country. The founders of the school have stressed repeatedly that their main motivation for running it is the children: improving their lives and developing their love for music. The direction the school follows is not only determined by its founders and their fellow-teachers, but is also reflected in the pupils’ perception thereof: this is clearly revealed in the quotations below from the interviews conducted with some of them. However, from the position of hindsight of 2007, Philip Clifford does note two important points: in the first of these he writes, “whereas a small group of STTEP’s pupils took from their work with Finns a true inspiration (to quote Darryn Williams), too many others thought that they had got on to an escalator that would gently raise them to the top floor with no further

effort. Things are tougher at STTEP nowadays, I am glad to say” (email to the first author, dated 1 March 2007). The second point that he makes is that “Looking back on the last ten years, we see that musically we have travelled further than we foresaw in, for example, 1999; BUT it is equally clear that we should have aimed much higher from the beginning, and that we now have to pay specific attention to the development of our most talented pupils. We have no particular ambitions for the founding of multi-racial or all-black professional orchestras. They will come, no doubt, if we want them. STTEP’s work, though, is the development of a healthy, powerful, well-resourced musical life in the community.”

The philosophy behind STTEP is clearly student centred. The teachers try to take into account the backgrounds of the pupils as much as possible and support pupil-initiated activity. A good example of the fruits from this are the fusion music styles described in this article. The students are also asked for an opinion when important decisions are made. On the other hand the teaching methods and arrangements are very close to a traditional western classical music school system – quite obviously because that is the background of all the teachers.

The 13 interviewed pupils saw STTEP as a possibility to a better life. Seven of them stated that they would be on the streets doing crime without the music school. Some of them were considering music as their future profession even if they realised that the path would not be easy, especially in their society. The youths were proud of their hobby and felt themselves privileged, although not everybody’s friends and families understand or support them. It was their own progress in their chosen hobby that was supporting their self-esteem and many have found their best friends in STTEP. The orchestra of the school works as an important social link between children and youth from different areas and language groups. Instead of watching TV, many pupils are now meeting their new friends and playing together during their free time. Encouragement in this is provided by the fact that STTEP now has a more specialised orchestra, known as Amacademy. Pupils can be selected for Amacademy from the large, general orchestra, in which all pupils play, from the very youngest beginners, every Saturday.

*It’s interesting to play because you become proud of yourself and your parents, they support you and things like that. (Girl 2)*

*Maybe now I would have been somewhere in the streets or doing something that is illegal. Because STTEP has been taking lots of youngsters who live in townships. A great opportunity to move away, to abstain from bad things. So, to be honest, if I didn’t joined STTEP I’d probably be doing something illegal. (Boy 5)*

*I don’t really click too much with other groups like at home because mostly I’m always doing music and stuff and they get like bored with it, they just wanna do some other stuff and I try to mix myself in. And I think I’m pretty capable of mixing anywhere. - - - Yeah, in my neighbourhood I have friends, but sometimes I get bored of them because I also wanna do music and then I don’t feel like staying with them all the time. [S: What do you usually do with your friends?] Go around places, getting into troubles and stuff like that... doing some things. (Boy 9)*



Ten of the 13 interviewed pupils stressed the meaning of music in dealing with one's feelings and in relaxing:

*The violin is like a best friend to me because every time I'm at home when I'm alone I play a nice tune and just listen to the melody and I'm happy again. It's like a friend to me. (Boy 4)*

*I think there is more to it than just see me playing. I can express my emotions through music and that's probably why I practise a lot because when I'm angry I still practise and it calms me down so I think the reason why I love it so much is that I got passion for viola and music. (Boy 5)*

One boy even saw the power of music as so strong that it would be impossible for a person who is able to use music in expressing one's feelings to be involved in crime:

*I would give each and everyone work to do to get some money and then give them music lessons to do some music. Because music is nice – you can't do crimes when you do music, I don't think you can. You can't steal, you can't beat anyone. (Boy 7)*

Mostly the musical surroundings of STTEP music school students consist of western popular music. Music programmes from TV and radio are closely followed. Many pupils, though, also still have contact to their more traditional musical roots. Traditional songs are sung on special occasions and rituals as well as sometimes when friends and family get together. However, in some cases parents do not teach their children about their roots because they would prefer to ensure that they fit in well in the modern, largely western society.

*My real cultural roots? I've never asked my mom that. Honestly, I don't know. I'm not saying it's my fault or anything but... as we were growing up, everything was going fine, we knew our cultures. And then they started mixing us, we went to white schools, we started being mixed with white kids and then you end up not knowing exactly where you are. You end up not knowing your roots and I'm sure if you don't ask your parents about it they will never tell you. So, frankly, I don't know where my cultural roots are but I'd actually consider that I'm a Ndebele. Because my dad was a Ndebele and my mom is a Ndebele. So it's a combination, my dad and my mom. And I lost my dad when I was young, so I lived with my mom. So somehow I adopted her culture. But as we were growing up, my brothers and I were taken to white schools and that had an effect on us because now we don't exactly know our roots. But we do the rituals, you know, slaughtering of cows and sheep and everything, but to be frank I don't know where my culture is. That's why I'm saying, I'm creating my own culture saying that I wanna live life to fullest, that is my own culture and I wanna stick to it. But if I have kids, most definitely I want them to know where I come from. (Boy 5)*

For many youth, STTEP music school was the first place they were exposed to and learnt western classical music. It may have been possible for them to see and hear, for example, orchestral music from different media, and initially even within the confines of the State Theatre building, yet they could not imagine it to be something for them: they associated the genre with white people. However, after starting their studies at STTEP they noticed that this kind of music could enrich their lives:

*My favourite music, it just, I like classic. When I tell my parents, it's really rare to have a kid like classic but I like classic. - - A bit of house-music, mixes of things but my first thing is classic. I like it because it's music that comes I would say out from the soul, it is not teasing when I like relaxing. Just the kind of music that our soul like. (Boy 2)*

Two pupils from the 13 interviewed had taken some instrument lessons before attending STTEP: they were privileged to go to a more expensive, upmarket school where playing an instrument was possible. For the others, STTEP offered the first possibility to start the hobby. They did not even know of any other options for learning instruments. The equal possibilities that STTEP presented were highly appreciated. Particular gratitude was directed to the friendly personnel and to the warm atmosphere of the school. A special flavour to the hobby was also obtained from the international contacts that the school has, and the opportunities that they enjoy as an outreach project of long-standing. (For example, one of the older participants, who now studies at the University of Pretoria, could play in the university's symphony orchestra. However, he chooses to return to STTEP, helping out as a teaching assistant and playing with the current pupils. When asked about this choice, he noted that the Amacademy group are asked on occasion to perform for the President of the country, but this is not the case with the university's symphony orchestra!)

*Oh, STTEP-school is very important. Because, you see, the children, there are many children who want to play an instrument, but they cannot afford it because of the money. And I think STTEP is very good because it keeps the children off the streets and there are a lot of challenges and experiences... that I think is great. And the people, all STTEP is childrens lover, they are also the best. They are all friendly and loving. (Boy 4)*

One 17 year old boy thought that the change in his life through STTEP was so positive and radical that he was already planning how to pay everything back as an adult:

*I think I owe all about STTEP. Let me say that if I'm gonna be a professional violist I'm probably gonna make sure that STTEP is running well. I'm also gonna teach there for free because it's actually based, it's supposed to teach disadvantaged children to play and it's been a success since - 95. And I strongly believe that the person who made that STTEP to be the best are Phillip Clifford and his wife and some of professional teachers. And I think that the dedication from students is currently well. I think... STTEP is heaven for me. Yeah, STTEP is heaven for me. Because without STTEP I wouldn't be talking to you right now and without STTEP I wouldn't know who's Mozart, who's Beethoven. But because of STTEP-music school has taught me a lot, in about 13 years or so I'll repay it very constantly by teaching there for free and I'm gonna make it sure that it's running well. There are some of my colleagues, it is, that if we become professional musicians, then we gotta give back what we've received from STTEP. So this is why I love it very much. (Boy 5)*

## **Discussion in terms of musical identity and musical fusions**

A STTEP music school student is a “normal” child or young person living in the Pretoria area, who watches MTV, drinks CocaCola and is highly aware of fashion

clothes. Usually it appeared that several generations of his or her forefathers had already lived in the city area. Some of the students still have contacts with the old traditions of their cultures and their families may, for example, still make use of traditional healers as opposed to western medical practitioners. Overall, however, they are so widely surrounded by global culture that it would be naive to blame the hobby of playing an orchestral instrument for destroying their traditions. On the contrary, some interesting fusions have already taken place among the STTEP pupils: they have started to play together some traditional songs and kwela<sup>vi</sup> music with their western instruments. In October 2002, for example, at a church in the township of Atteridgeville to the west of Pretoria, from which some of the pupils come, Amacademy performed this kind of music and the whole audience was clapping hands and dancing with the music.

The process of change and fusion can actually be seen as a vital element for any culture. If ongoing development ceases, the culture is in danger of becoming a museum piece and dying. An example of this can be taken from traditional Thai art music: after it was “saved” and regarded as a museum piece it no longer had anything to do with the ordinary Thai people (Morton 1976, 223; Nettl 1985, 159). With STTEP music school youth it is clear that being exposed to different music cultures such as western classical music and Finnish folk fiddling has raised their interest in different cultures – including their own.

International cooperation has also been fruitful in this aspect of cultural development: during the first interviews in December 2000 the pupils did not note their ability of singing and dancing traditional South African songs, but understood only western singing and ballroom dancing as “real”. During their visit to the Kaustinen Folk Music Festivals in Finland in July 2001 the pupils were stimulated to wonder about the interest that Finnish people have in their own traditional music and also in South African traditional music. In the interviews of January 2002 almost every student told about the changes which occurred in their conceptions of culture and they were already able to analyze their own culture to some extent. Most of them also pointed out the importance of knowing and practising one’s own culture for identity formation processes.

For the identity of STTEP pupils, their roles at the school or in the orchestra have become very important to them. A part of self-concept was formed in comparison to other players and to that role which was achieved in the orchestra. In addition to forming real elements of the identity of the students, the hobby has also produced an important tool to be used in identity processes. Playing helps the youth in processing, adapting and analyzing their feelings. Yet the contrast between a violin performance in a matinée and a traditional relaxed singing and dancing event during a music camp is striking, and leads the researchers to wonder to what extent the pupils’ musical identity is yet solidly established. Playing orchestral instruments, some pupils have suffered from the same kind of performance anxiety familiar to many western classical music students.

### **Discussion in terms of STTEP participants’ performance on music perception tests**

STTEP pupils have been used in research experiments conducted by colleagues of the authors, based at the University of Jyväskylä. In a study by Toiviainen and Eerola (2003), the degree to which familiarity with a musical culture affects pulse perception

was investigated. Excerpts of 16 African and 16 European folk songs were presented in two separate blocks to 19 African and 20 European listeners. The African listeners were STTEP participants, with a mean age of 16.6 years and between 1-4 years of training in a western musical instrument. As Africans who had been exposed to European music, it was not surprising that the research results showed them not to differ significantly from the European group with respect to the mechanisms they employed in finding the pulse in European melodies. However, results suggested that the African group utilised style-specific knowledge in deducing the beat in the African melodies.

A 2006 article by Eerola et al, entitled “Perceived complexity of western and African folk melodies by western and African listeners” reports on further research utilising STTEP pupils in comparison with 36 Finnish participants. This time the larger STTEP group of 62 had a mean age of 16.4 years and had received 1-6 years of training in a western musical instrument. A cross-cultural comparison was used to investigate the ratings of melodic complexity of western and African participants for western (Experiment 1) and African folk songs (Experiment 2). In Experiment 1, western folk songs represented a style familiar for both groups and the results showed the differences in stylistic knowledge and high predictive rate of melodic variables. In the second experiment, African folk songs were only stylistically familiar for the African group and the results illustrated a lower predictive rate of variables and differences between the groups in rhythm and structural variables. This research suggests that melodic complexity ratings are influenced by musical enculturation, and on the basis of these results, could it possibly be argued that STTEP’s direction is “wrong”?

## **Conclusions and questions for further research**

Recent research appears increasingly to demonstrate that ‘cocooning<sup>viii</sup>’ is not successful in the maintenance, let alone continuation and development, of culture. And so it is clear to the authors of this article that, rather than having a deleterious effect on their traditional culture, their involvement and identification with the music of an ‘other’ culture (if western classical music can be so described) actually awakened and strengthened STTEP students’ interest in their cultural heritage and traditions. We asked a question in our Introduction to this article, having noted that the UN Declaration of Human Rights states (article 27) that everybody has the right to practise culture: but who has the right to decide which culture? All the research done to date with the STTEP students, conducted in various ways, such as the interviews and music perception tests referred to in this article, indicates that none of the musical interventions in their lives can be described as “wrong”, for any measurable reasons. Furthermore, no-one involved (pupils, their parents, teachers and intermittently involved outsiders) actually has to decide “which” culture, in an either/or kind of paradigm. Certainly it was found that the western and the African enriched each other, with neither culture “suffering” as a result.

Considering enrichment in other directions, such as for westerners, could it be possible to learn something from the social, African way of learning and playing music when mistakes made could even be described as joyous occasions, demonstrative of shared humanity and not of shame? If we, as cultural outsiders, are concerned about the ‘saving’ of traditional African music culture, could we not as well ourselves learn some

elements from it, and apply them, too, within the genre of western classical music? Could music be an important tool in supporting one's identity processes, self esteem and creating understanding between different cultural groups in other multicultural cases, for example with immigrants and refugees? Could the role of social musical hobbies prove to be of importance in breaking the culture of poverty? Does this research offer pointers to societies, other than South Africa, also struggling with huge changes? Can these lessons from the world of music offer additional insights within the wider field of intercultural education generally?

When the one boy stated that "You can't do crime if you do music" he was clearly referring to the power and intrinsic value of music – not only to the fact that children would have an alternative activity to that of crime. Perhaps the hidden side of the power of music is even more obvious to that boy than to those who have long had the possibility of western classical music education.

## References

- Belz, J.A. and Müller-Hartmann, A. (2003) Teachers as Intercultural Learners: Negotiating German-American Telecollaboration along the Institutional Fault Line. *The Modern Language Journal* 87 (1): 71-89.
- Bennett, M. (1993) Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R.M.Paige (Ed.) *Education for the intercultural experience* (pp.21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Buttjes, D. And Byram, M. (1991) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Multilingual Matters Ltd: Clevedon.
- Cushner, K. (1998) *International Perspectives on Intercultural Education*. Lawrence Erlbaum Associates: London.
- Eerola, T., Himberg, T., Toiviainen, P. and Louhivuori, J. (2006) Perceived complexity of western and African folk melodies by western and African listeners. In *Psychology of Music* 34(3): 341-375.
- Eerola, T. and Louhivuori, J. (In press.) Expectancy in Sami Yoiks Revisited: The Role of Data-Driven and Schema-Driven Knowledge in the Formation of Melodic Expectations.
- Eldering, L. (1996) Multiculturalism and multicultural education in an international perspective. *Anthropology and education quarterly*, 27 (3), 315 – 330.
- Jandt, F.E. (2004) *Intercultural Communication: A Global Reader*. Sage: Thousand Oaks.

Kivinen, S. (2003) "Jos Teet Musiikkia, Et Voi Tehdä Rikoksia". Musiikkiharrastus Eteläafrikkalaisten Step-Musiikkikoululaisten Identiteetin Rakentajana ('If you play music, you cannot commit crimes': Music tuition in construction of social identity among the South African STTEP music school students), *Musiikin Suunta* 25(1):5-17.

Leeman, Y. and Reid, C. (2006) Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare: A journal of comparative education* 36(1): 57-72.

McAllister, G. and Irvine, J.J. (2000) Cross Cultural Competency and Multicultural Teacher Education. *Review of Educational Research* 70 (1): 3-24.

Morton, D. (1976) *The Traditional Music of Thailand*. University of California Press, Los Angeles.

Nettl, B. (1985) *The Western Impact on World Music*. Schirmer Books, New York.

Pike, K. L. (1990) On the Emics and Etics of Pike and Harris. In *Headland, T., Pike, K. L. and Harris, M. (edit.) Emics and Etics. The Insider/Outsider Debate*. Sage, USA.

Salminen, S. (2004) "You can't do crime if you do music". Unpublished doctoral dissertation, University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland.

Toiviainen, P. and Eerola, T. (2003) Where is the beat?: Comparison of Finnish and South-African listeners. In *Proceedings of the 5<sup>th</sup> Triennial ESCOM Conference*, 8-13 Sept 2003, p. 501-504.

UN Declaration of Human Rights.

Wikipedia free online encyclopedia.

Woodrow, D., Verma, G.K., Rocha-Trindade, M.B., Campani, G. and Bagley, C. (1997) *Intercultural Education: Theories, Policies and Practice*. Ashgate, Aldershot.

---

<sup>i</sup> The acronym was devised to acknowledge the South African Music Education Trust (S), the Tshwane district, under which Pretoria falls, and the then Transvaal Philharmonic Orchestra, no longer in existence.

<sup>ii</sup> In this article a variety of terms are used for STTEP participants: children, youth, pupils, learners, students. The ages of participants vary from 4 upwards. Initially, one of STTEP's problems was that only older children and teenagers started the instrumental lessons. This meant that there was usually insufficient time for them to develop more than fairly basic instrumental skills. One of the successes of the project has been that children of an increasingly younger age have applied to register; this makes much greater their chances of developing higher level performance skills. The downside is that sometimes the opinion has been expressed, even by participants themselves, that the school is used by parents as a "babysitting" service.

<sup>iii</sup> Apartheid was the policy/system of segregation or discrimination on grounds of race of the previous Nationalist party government in South Africa. The families of pupils referred to in this article as living in "townships" around the main city of Pretoria would have been forced, under apartheid, to live there.

<sup>iv</sup> For example, Philip Clifford wrote in an email dated 1 March 2007: "By coincidence, Amacademy (note: see reference later in the article to this more specialised STTEP orchestra) had a lengthy discussion on Sunday concerning the members' obligations to each other, or ethical entanglements with each other.

---

We eventually agreed that these bonds are most keenly felt in musical matters; that we want to hear each other play, to play with each other, and that Johann Sebastian's or Amadeus's music comes second".

<sup>v</sup> "As soon as intercultural pedagogy is seen as enlightening practice, its contrast to affirmation becomes decisive and radical ... "With regard to its empirical principles intercultural pedagogy has to define itself within the enlightened practice and within societal organisation and movement. The ideological terrain of racism, cultural racism and cultural colonialism must be drained. The substantive task of the practice of interculturality is to break racism ..." (Buttjes and Byram 1991: 281).

<sup>vi</sup> Kwela is a happy, often pennywhistle based, street music with jazzy underpinnings.

<sup>vii</sup> Cocooning is the name given to the trend that sees individuals socializing less and retreating into their home more. The term was coined in the 1990s by Faith Popcorn a trend forecaster and marketing consultant. Popcorn identified cocooning as a commercially significant trend. However, apart from such commercial aspects, it is also possible to think of this term specifically in relation to cultural heritage and its preservation, as opposed to openness to what can be gained from other cultures.

.....  
.....

Details for correspondence:

Professor Caroline van Niekerk  
Department of Music  
University of Pretoria  
Pretoria 0002  
SOUTH AFRICA  
FAX: +27+12+420-2248  
Email: [caroline@mweb.co.za](mailto:caroline@mweb.co.za)



## II

### REFLECTIONS ON NORTH - SOUTH COLLABORATION IN MUSIC EDUCATION

by

Salminen, S., Toivanen, P., Virkkala, J., Hankama, S. & Vahermaa, J. 2017

E. Lehtomäki, H. Janhonen-Abuquah & G. Kahangwa (toim.) Culturally Responsive Education: Reflections from the Global South and North (s. 131-142).

Reproduced with kind permission by Routledge.



# REFLECTIONS ON NORTH – SOUTH - SOUTH COLLABORATION IN MUSIC EDUCATION

## 1. Background

MECI network, coordinated by the Department of Music of the University of Jyväskylä (JyU), has its roots in North-South Higher Education programme (which existed between 2004 -2007, funded by the Ministry of Foreign Affairs in Finland)) with University of Pretoria (UP) as the only partner institution then. However, the first seeds of collaboration between JyU and UP in music education dates back to 1998, when the ISME World Conference was held in South Africa. Initially, prior to North-South-South (up to 2007), means of collaboration existed only between the universities of Pretoria and Jyväskylä.<sup>1</sup> From the very beginning the collaboration has included staff and student exchanges, and some joint intensive periods. During the first years of collaboration staff members and students from JyU did participate in outreach projects in which also the UP Music Dept people were involved. Such activities included, among others, Arts & Culture teacher training in rural areas of Mpumalanga province. Furthermore, the UP Music Dept's involvement with projects such as teacher training in the Sekhukhune district (in Limpopo province) and the former STTEP (State Theater Educational Project) orchestral outreach project for children living in various township areas of Pretoria.

Since autumn 2007 the overall title for collaboration projects has been North-South-South Higher Education Institution Network Programme (furthermore funded by the Ministry of Foreign Affairs and administrated by CIMO – Centre of International Mobility). In order to bring more focus to South-South axis, JyU invited University of Pretoria (UP) together with the following new partner institutions to join the new phase of the project:

- North-West University (NWU) - location: Potchefstroom (South Africa)
- Kenyatta University (KU) – location: Nairobi (Kenya)
- University of Botswana (UB) – location: Gaborone (Botswana)
- University of South Africa (UNISA) – location: Pretoria (South Africa)

Up to 2011 the collaboration project included the above mentioned five African universities plus JyU. The overall title of the project then was “Music in Strengthening Cultural Identity in Southern Africa”.

Since 2011, Africa University (location: Mutare, Zimbabwe) has been a partner institution in this project which was then renamed MECI ('Music, Education and Cultural Identity').The activities within the MECI project have aimed:

---

<sup>1</sup> During the North-South phase collaboration existed only on bilateral basis (in our case between University of Jyväskylä and University of Pretoria.) Since 2007 the overall title of the network has been North-South-South, thus denoting both the importance of getting more partners involved and attempts to strengthen collaboration between partner institutions in South.

- a) to explore notions of cultural identities through music
- b) to make African and Finnish students and teachers of music / music education /cultural education aware of the benefits and challenges of multicultural/transcultural teaching
- c) to improve learning and teaching skills of African and Finnish music and culture educators (including the classroom teachers), aiming for in-depth exchange of approaches and ideas
- d) to boost cultural identities of music teachers in Africa and in Finland
- e) to improve the overall quality of music teaching and cultural education in South-Africa, Kenya, Botswana, Zimbabwe and Finland
- f) to increase the cooperation between different actors and organizations in the fields of cultural education, music and music education in South-Africa, Botswana, Kenya and Zimbabwe (and thus strengthen the South-South axis within the project)

The planning concerning the contents and strategies of the MECI-project has been done in joint collaboration between partner institutions, taking into account both the positive and negative experiences from the past. The project phase 2011-2013 has involved, in addition to staff and teacher mobility, various forms of collaboration in the fields of music education pedagogy and research, music technology and its pedagogical and research application possibilities (e.g. in teaching various indigenous musics) as a new area.

This article is based on the results gained from a survey that was carried out during the 2012 Intensive Course, hosted by UNISA. The main reason for our survey was to collect data from course participants related to their experiences and perceptions of activities (both past and present) within the MECI project, contents of the course programme dealt with topics related to the title of the project – ‘Music, Education & Cultural Identity’ and its proposed aims included. Intensive courses, for which each partner institution contributes from their areas of expertise (cultural, pedagogical, research), together with student and staff mobility, are an integral part of activities in all North-South-South projects.

## **2. Research methods**

The questionnaire was made in Finland before the Intensive Course in South Africa in 2012, and at the end of IC the actual survey was carried out. The questionnaire contained a section for background information, profession, experience as a music educator and question of previous attendance on IC. This section was followed by seven open questions in which following items were asked; expectations on the course, beneficials gained from the course kind of ideas participants got, what were the most interesting subjects, how to develop further IC and what is the meaning of this kind of collaboration. Questions overlapped with each other in order to enable triangulation together with observation during the course (Patton 1990, 467). There was also a general evaluation rating scale (from poor to excellent) in the questionnaire. The idea of making this kind of survey was positively received by all course participants, albeit not everybody participated in it (partly due to schedule overlappings and transport issues.)

Total number of course participants was 58, of whom 30 were present throughout the IC. Eleven

teachers had attended project intensive courses more than once, seven of them working in African partner institutions. In total 27 persons (all of whom were present throughout the entire course period) answered the questionnaire: fourteen (14) of them being university teachers and thirteen (13) students. Four (4) of the teachers and eight (8) of the students attended for the first time in IC. Seven (7) teachers had attended an IC at least three times.

Table 1

Status S/U	Experience in teaching (years)	Participation in ICs (times)
S1	-	1
S2	-	1
S3	-	1
S4	-	1
S5	1	1
S6	1	1
S7	2	1
S8	6	1
S9	2	3
S10	3	2
S11	-	2
S12	-	2
S13	-	2

Status S/U	Experience in teaching (years)	Participation in ICs (times)
U1	6	1
U2	12	2
U3	15	3
U4	17	1
U5	18	3
U6	21	2
U7	25	4
U8	28	1
U9	29	1
U10	29	4
U11	38	5
U12	40	3
U13	40	3
U14	15	3

In analyzing process the answers were coded according to the participant's status (student, S, or university teacher, U), experience as a music educator in years (y) and previous attendance in intensive courses in times (t). For example S6y1t means student, 6 years of teaching experience, first time participation in IC . All answers were collected into a form of a table which made it possible to notice connections between different answers.

### 3. Results

General opinion of the course was positive; 26% of the participants answered excellent, 63% good and 11% ok. The answers of students and teachers were also in line.

Table 2  
General evaluation of the course

	poor	moderate	ok	good	excellent
student			1	8	4
University teacher			2	9	3
<b>Together</b>			<b>3</b>	<b>17</b>	<b>7</b>
			<b>11%</b>	<b>63%</b>	<b>26%</b>

### 3.1 Expectations before the intensive course

What kind of expectations did the participants have from this intensive course? Along with the rest of the questionnaire, we gathered this information after the course. The answers would probably have been somewhat different, had this been asked before the activities actually started. Despite the bias caused by the timing of this question, we felt that this information gives us a fair idea of the participants' different orientations towards the course. More than half of the respondents, in most cases university teachers, had attended on at least one NSS-program's intensive course in the past. These teachers knew what to expect, and they also had a chance to share in advance their former experiences, with the rest of the group coming from the same university.

First-timers included both students and teachers. Their orientation towards courses topics and activities varied, from having no specific expectations, to quite strong preassumptions.

"---I thought all that we were going to do is exchange ideas about our (musical) performance practices." (S5)

"I thought it would be a lot of paper presentations. Lots of academic work. Not so much workshops" (S10)

The most common theme in expectations was the possibility to share knowledge of music and music education with other attendees from different countries and cultural environments.

Related to this theme but a bit more specified, participants expected to learn practical music

teaching skills. Networking and making new contacts were also mentioned in many answers as well as academic activities, including paper presentations and research feedback.

"To learn different ways to approach music education, learn about other cultures, get something practical to apply to my work." (S1)

"I expected to learn, share and experience other people's ideas and also receive feedback on my research work." (U9)

Other themes in expectations were attending and participating in musical performances, learning to play musical instruments as well as visits to local schools and sites related to music. Two answers related to attendants' commitment to the course's schedule in general, which appears to be more of a critical remark than expectation, reminding us of the fact that this question was answered after the course.

### **3.2 What did the participants gain from the course?**

To find out what the course's participants felt they had benefitted or gained from the course, we asked two somewhat overlapping questions: *"What did you gain from this course?"* and *"What kind of ideas did you get for your work in the future?"* The participants came from different cultural and professional backgrounds, so we decided to ask two separate questions with the same focus, enabling the respondents to reflect their experiences from different angles and their answers would then complement each other.

Most common themes found in these answers were networking (2xS, 10xU), diverse resources for practical music education (10xS, 8xU), research skills (8xS, 9xU) and cultural understanding (6xS). From a Finnish viewpoint it seemed that some of the presentations handled culturally, historically and even politically sensitive issues in the context of past and present musical practices in Africa.

"I got to know to many lovely people, saw many different ways to have a presentation, new ideas, approaches and influences, I understood so much more about cultural issues, how the background influences your thinking and how sensitive subject talking about different cultural groups is and the importance of everyone's cultural heritage" (S1)

"A wide knowledge of music theory, different methods of teaching as well as presenting, exposure to a number of instruments, african and western and networking as well as cultural exchanges" (S6)

This kind of intensive course with multicultural pedagogical and academic activities exposes the attendants to different cultural views. It would be ideal that these new perspectives and ideas learned on the course, along with practical teaching tools, would eventually benefit the local

community of the attendant. It would be very interesting to find out to what extent this kind of transfer actually happens, however this kind of survey has not yet been carried out.

”Article writing and teaching what I’ve learnt to my friends and students in primary schools as well as practicing the conducting, singing and composing of unique sounds and structures” (S6)

According to the answers given by the participants, a lot of useful information in the field of music education was gained. The majority of respondents (10xS, 8xU) reported of having adopted new practical methods for teaching music and ideas to be used in their future work. These methods included e.g. 1) creative approaches in music education, 2) adding movement to music teaching, 3) choral conducting and singing, 4) teaching African instruments such as mbira, marimbas, drums and percussions, 5) instructing African ensembles or pop bands and teaching hip hop music. Participants also got new material (songs, games) for their lesson plans and new insights about music education in general. Also various music education projects that were introduced during the intensive course were regarded as interesting, as well as comparing music education methods in different cultures.

Participating the IC gave many respondents a possibility to enhance their academic skills. Workshop series for writing articles was popular amongst the students, whereas university teachers found the event fruitful in terms of having ideas for research, getting encouragement, sharing ideas and engaging in academic discourses (7xS, 5xU). Also the opportunity to give a presentation was valued, as well as the possibility to see different ways of presenting a topic (4xS, 1xU).

With regard to the amount and reliability of the gathered data, there probably would have been a better time and place for answering the questions before the actual ending of the IC. The questionnaire was carried out after the last meeting together, just before the participants were about to say their goodbyes to each other. After the diverse activities during ten intensive days, it must have been quite demanding for many of us to stay focused and reflect thoroughly on all the things that we had learned about music, different cultures and each other.

”To number what I have learned would lead myself to cheating. All I can say, I have learned more than my expectations.” (S9)

### **3.3 What is the meaning of this international cooperation for you?**

International collaboration plays central role in the MECI project. In all answers to the question “What is the meaning of this international cooperation for you?” the importance of experiences gained from collaboration and reciprocal interaction stood up. Various forms and viewpoints concerning collaboration were brought forward: in some answers focus was on cultural interaction, in others bias was in research collaboration. In some cases the emphasis was on

dialogue between pedagogy and musicianship, whereas some informants found development of one's own identity within cultural interaction as being very important.

In more than 90 % of given answers the issues of international cooperation and interaction stood clearly up and felt as being important (12 students out of 13 and 13 teachers out of 14). Under those concepts were mentioned for example share ideas and experiences (7xS, 5xU), cultural exchange (8xS, 6xU) and interacting with other musicians, music educators and researchers (5xS, 4xU). Three (3) students mentioned networking. Verbs *learn* (5xS, 1xU) and *share* (7xS, 4xU) were mentioned often especially among students.

*Working together from different countries, nationalities and cultures in a way the enriches each others' practices. (U5)*

Personal growth seemed to be an important issue to many respondents. 37 %, ten (10) persons out of twenty seven (27), answered that this international cooperation had to some extent affected their ways of thinking. In the answers attendees used descriptions such as "mind opening" and "opening doors and new ideology of music". The participants noticed having learnt about other cultures and similarity of people despite of different cultures (S1) and on the other hand how different people perceive music and how they value it (U14). The importance of sharing was mentioned in connection of personal growth (S6). Teachers found cultural encounters as being important in student's own growth and development; them being eye openers and giving new possibilities (U4), and having their impact to study commitment in the long run (U10).

*It has given me a broader perspective in how different people perceive music and how they value it. Despite the differences in mus.ed. policies there seems to be a lot of common ground in terms of music and mus.ed.'s importance. NSS has given me wonderful experiences that I will never forget! (U14)*

Pedagogical perspectives were strongly emphasized in international collaboration. In fourteen responses (52 % of total) issues of learning, teaching or own pedagogical thinking and actions were mentioned. In the answers given by the teachers (9xU) pedagogical viewpoints were more frequently emphasized in the answers given by the students (5xS). Sharing ideas and thoughts was considered as important in developing one's own work, as well as getting concrete working tools from collaboration (U5).

Also the impact of collaboration and cultural encounters emerged as an important factor in employment process and career making. One of the participants (U4) emphasized the fact that events such as the project intensive courses give encouragement and self-confidence to people working in various fields of music education.

*Great inspiration to younger scholars and something to always look forward to. (U1)*

*It was also enriching to realize how much positive energy there is and how many inspiring*

*projects are being done to promote music education (U4).*

### **3.4 Suggestions for developing the courses**

The participants had many suggestions how to improve the courses. One may argue as well that the large variety in suggestions speaks for the commitment of the participants. They consider that developing this operations model is worthwhile. The participants were asked two questions on their development ideas: “What kind of topics or approaches you would have added to this course?” “What other suggestions do you have to develop these courses?”

The biggest group of development ideas concerning the topics and approaches (6xS, 3xU) dealt with issues of practical music making and wishes to get more emphasis on that. The participants wished more activities in instrumental performance – both African and Western (2xS, 3xU), voice training (2xS) and organizing performing groups such as orchestras and choirs (2xS). One participant had an idea about practical music making that would at the same time have an impact on creating togetherness during the course:

*“As participants who are multicultural, we must try to form groups and present prepared activities on the last day of the workshop e.g. forming a mass choir, playing instruments. We must have time to practice given the experts in the areas.” (S12)*

The second largest group of participants (4xS, 2xU) wanted to have more topics related to music education. The educational aspects that were missed were connected to philosophy and didactics of music education (3xS, 2xU); “the easy way of teaching music” (S2), “how to teach Western instruments in African schools” (S8) and multicultural as well as interdisciplinary teaching and learning approaches (U3). Also music in overall social life and its contribution to music education was desired to be discussed (S7).

Five participants (2xS, 3xU) wanted to have more the kind of approaches that would increase togetherness or utilize the possibilities for co-operation. More co-operation was wanted inside the IP in the forms of joint research projects (fieldwork during an IP, U4), performance (forming a mass choir or an orchestra, S12, U1) and discussion (lunch time debate on a random and well-known topic, S6). On the other hand one person suggested co-operation with local schools and teachers (U2).

Some persons wished to have more topics on African music and preserving culture (2xS, 3xU). They wanted to learn strategies how to incorporate in helping societies to gather lost musical elements and encourage more people to preserve the culture in music (2xS). “Notation of afro-american rhythms” was one suggestion for a topic that would help local teachers to write down their music (U14). Another idea around this area was to add a presentation “Indigenous music through modern technology” (U6). One participant suggested that people should arrange their traditional music for purposes of teaching (U5).



Three University teachers wanted to have more approaches on music research. They wanted to maximize better the privilege of having research specialists assembled. More time could be offered for consultation on research proposals (U13) and joint research projects could be planned (U4). One University teacher called after more critical theory. He claimed that “some presentations lack critical vigour & are full of unexamined assumptions” (U8).

Other wishes for topics or approaches dealt with out of school music activities and community development (S2, U9), music therapy and the healing aspect of music (2xS), historical backtrack of the music development of the countries present (S6) and study possibilities (MA/PhD) available in each of the sister universities to share with students (U10). Three persons (1xS, 2xU) had nothing to add to the course: “I think the number of people now involved in this project guarantees a very good variety of topics and presentations.”(U12)

The most mentioned idea of developing the structures of the courses (3xS, 4xU) was to increase time that is used for discussion or rest. The ten days period was quite packed with great variety of presentations and workshops and there was only one free day in the middle of the period. Participants missed for example “room for thorough discussion” (U3), “One or two free afternoons” (U7) and less days used for course because it’s difficult to fit 10 days in participants normal workloads (U4).

Three participants thought that the topics of the course should be organized according to themes (1xS, 2xU) but on the other hand three persons said that there should be more variation in presentations (1xS, 2xU). One of them underlined that offsetting presentations with other activities would provide a valuable variety of learning experiences (U10), another wanted to alternate western presentations with African ones on the same day (S3) and one thought that there shouldn’t be too many presentations by the same persons (U4). In addition to these people two others wanted to have more practical workshops and demonstrations (S13, U14).

Four persons wished to have more shared material and networking (2xS, 2xU). There was a suggestion to make a booklet about the presentations that could be sent to members (S2). On the other hand sharing could happen using a website for NSS MECI program (S7). Also shared mentorship between the universities and follow ups for younger scholars were called after (2xU).

Six people had ideas/suggestions/opinions on participation. One teacher wished for more participation of students (U9). On the other hand two students suggested that there should be competition sort of activities in order to motivate the participants and encourage those who are not fully taking part (2xS). Two students and one university teacher called after more equally balanced contributions from all partner institutions (2xS, 1xU). They hoped that everyone could attend actively to the whole course or that there should be balance on presentation from all the participating universities.

To sum up survey results, it seemed to be evident that kind of collaboration practiced in the

MECI project so far has been rewarding to everyone involved, and that collaboration activities have been efficient and beneficial.

#### **4. Conclusion**

As can be noticed from above, the project activities have played a significant role in participants' lives. To general comment, already referred to above ("Participating in NSS programme changed my life in very fundamental, but extremely positive ways."), one could add many more examples on how both students and teachers have experienced the project activities in the past, and how they have applied what they have learned from the project in their own lives and career building.

Regarding what the project has meant for students, it has made an immense contribution towards expanding their views and perspectives. The MECI intensive course, held in Pretoria during 2012, where all the participating countries joined and shared ideas, was also a very valuable experience to students. Opportunities were created where they could share in music making, and also where they could take part in critical discussions and seminars with researchers – both experienced experts and young scholars - from Africa and Finland.

The participants joined the course with very different - even opposite - orientations. In the end everyone had gained something important from the period, so obviously the variety of topics was wide enough. Maybe there was already too much programme since many wished for more free conversation or time to rest. In the future it should be remembered to give sufficient time for networking in both ways: through conversations and music. Informal action promotes as well the overall aims of the MECI programme - collaboration, networking in the areas of research and education as well as deeper understanding and learning. During previous courses good experiences have been gained for example from centered boarding. It should be remembered as well to utilize the possibilities of joint musicking in creating trust, networks and interaction.

MECI IP courses are valued in the field of increasing equality. For many students and teachers they give a possibility of joining an international academic conference in spite of their economical situation. The collaboration has led into many joint articles and it has been a great inspiration for writing a master's thesis for many. It has been seen as well as an important act of becoming employed.

The fact that collaboration of this kind was experienced important from the perspective of personal growth by many participants (37% of the total) can be regarded as being considerable. This can be understood so that when people representing different cultures meet during courses such as this, sustainable development is created - some essential growth in self takes place and gets new meanings. Since nearly all participants were either (music) teacher educators or (music) education students, all this will be transmitted to generations to come via school education in participatory countries, and hence its importance can not be underestimated.

To conclude with: we, the authors, have experienced the MECI collaboration as a long-enduring developmental project. The continuation of this project is currently not guaranteed; yet we wish that our experiences could encourage others to take up similar kind of multicultural collaboration projects in different fields of music and music education. As mentioned in the first chapter, the main reason for our survey was to collect data from course participants related to their experiences and perceptions of activities (both past and present) within the MECI project, contents of the course programme and proposed aims of the MECI project. We found the results most encouraging and live in hope that there will be continuation to our collaboration efforts in future, since it seems that there is need for music and music education projects such as this.

Selection of relevant reference material:

- Bakan, M.B. (2013): 'World Music – Traditions and Transformations' (McGraw - Hill, New York)
- Blacking, J. (1973/2000): 'How Musical is Man?!' (University of Washington Press, Seattle)
- Bohman, P.V. (2002): 'World Music – A Very Short Introduction' (OUP, New York)
- Cook, N. (2000): 'Music – A Very Short Introduction' (OUP, New York)
- Nettl, B. (2005): 'The Study of Ethnomusicology. Thirty-one Issues and Concepts.' (University of Illinois Press, Urbana)
- Patton, M. Q. (1990). 'Qualitative Evaluation and Research Methods. 2. ed.' (Sage, Newbury Park)
- Schippers, H. (2010): 'Facing the Music – Shaping Music Education from a Global Perspective' (OUP, New York)



### III

## **BENEFITS OF SINGING REFLECTED IN THE CONCEPTUAL FRAMEWORK OF SOCIAL INCLUSION**

by

Salminen, S. 2020

J. van der Sandt (toim.), *Singing with Children* (s. 97–108).  
Lucca: Libreria Musicale Italiana.

Reproduced with kind permission by Libreria Musicale Italiana.

## **8. Benefits of singing reflected in the conceptual framework of social inclusion**

*Sanna Salminen*

### **8.1 Introduction**

How to live a long and happy life? Public media is full of different guidelines for special diets and workouts. Less attention has been given to the effects of cultural and artistic activities – especially music. However, the significance of various cultural activities to the growth of social inclusion and well-being have been reported in increasing amount in fields of research. For example, in Sweden they made a ten-year research already during the Eighties with over 10,000 participants about cultural activities as determinants for survival. The results showed that cultural activities have a positive correlation in life expectancy. Further research was suggested to find out more specifically for example the effects of choir singing (Bygren et al 1996). Singing – and especially singing together – has been noticed to promote happier and longer life with higher social capital (Hyypä et al 2006). In a medical research with 2000 participants it was found out that good friends are more important than not smoking, distrust is more dangerous than overweight and those who sing in a choir live longer (Hyypä 2002: 42). Especially in educating children it's of great importance to use singing as a method. In Finnish schools the system of extended music education has shown positive effects as well on the pupils' enjoyment at school (Eerola and Eerola 2014).

As a University teacher in music pedagogy and choir conductor I find myself often in situations where I need to stand for the meaning of music and music education. Music is often seen as something nice but not very important or useful. Some believe that music belongs exclusively to musically gifted people and is not worth while supporting from public funds. Some speak up in a beautiful way for the meaning of music but actions are contradictory because of economy-based reasoning. It is rarely understood that human values and good economical results could actually support each other. When I studied the meaning of musical hobby for South African disadvantaged young people in the years 2000-2003, the students saw very clearly their hobby as a way out from the circle of poverty that had been going on through generations (Salminen 2004). The results of this ethnographic research demanded deeper understanding about the dynamics that give a musical hobby such a positive power.

Finally, I discovered the concept of social inclusion that is capable of covering both mental and social perspectives on the dynamics behind these effects. In this article it is particularly interesting to reflect singing activities in the same conceptual framework because human voice is an instrument that is attainable for everyone. The description of social inclusion is here mostly adapted from the writings of Raivio and Karjalainen (2013) and closely related to the conceptualizing of well-being by Erik Allardt (1976).

Through singing activities, children and adolescents are provided with tools for dealing with emotions, empowerment, self-esteem, social skills, equality, community and agency – among many others. In this article, different dimensions of the relationship between singing, well-being and social inclusion are discussed.

## **8.2 Singing as innate human action**

In western countries it has been widely believed that musicality is purely an innate tendency. For example, during the 20<sup>th</sup> century many teachers in Finland still aimed at finding the musically gifted out of the tuneless children (Lehtonen et al 2016). As a result of these actions it is very common to find people who claim that they are not able to sing or they are not musical. Anyway, many studies have showed that singing is a developing skill. For example, Numminen (2005) made her doctorate research on poor pitch singing adults who got singing lessons for 1,5 years. By the end of the research period every student was able to sing a song in tune at least when supported by piano or teacher's voice. If people believe that singing is not an attainable skill and that it is meant exclusively to specially skilled people the benefits that are possible to reach from singing activities will be out of their reach.

Many linguistic researchers consider singing a natural part of being a human being. They have found interesting possible combinations between prehistorical language and singing. Many suggest that probably there has first been some kind of emotional vocalization as means of communication before speech evolved. This vocalization had many elements that are in the core of singing, such as different tones, rhythms and the aim to communicate emotions. Vocalization was used to mark local bands – to distinguish 'us' from 'them' in order to create and control physical, social and psychological surroundings (Burling, 2007). It was an important tool in raising children: in infant directed speech, or 'motherese' one can notice same elements even today. The spoken language that people use as they are speaking to babies is almost like singing in the use of tone changes, higher pitches, longer vowels and the

use of rhythms. Voice can be used in creating bonds, feelings of safety and soothing the child (Mithen 2009; Burling 2007).

In addition to communicating emotions, singing has very probably served as a tool for creating social networks between people as well as helping to operate as a team since prehistorical times. As humans started to hunt together, the importance of social bonding and trust became more essential than before. Singing and dancing together served this purpose perfectly. There was also a growing need to feel and express emotions in order to make rational decisions. It's impossible to predict or understand the actions and behavior of another human without an idea of his emotions. Obviously, the same dynamics are present in attracting mates. Emotional vocalization can be considered as being of unquestioned importance in the evolution of humans. From such vocalization evolved two main lines: language for communicating cognitive messages and singing for communicating emotional messages (Mithen 2009: 68–70). Danish linguist Otto Jespersen has put this continuum into words: “[Love] inspired many of the first songs and through them was instrumental in bringing about human language” (Burling 2007: 124).

In examining human communication and bonding one could say that the main difference between the use of language and singing is that language organizes social action while music organizes sociality. One very special function for music that language can't reach, is that in situations of social uncertainty, for example in unresolved disagreements, singing may be the tool that offers an honest signal that can be interpreted individually. This paves the way for social bonding despite of discord. Participants can experience each other's intentions as mutually manifest (Cross and Woodruff 2009: 78–93). Emotional borders between people can be crossed through singing. “We can talk together because first we sang together” (Mithen 2009: 59). Singing can be seen as innate human action that everyone should be encouraged to use – not only ‘musically gifted’ people.

### **8.3 The effects of singing on social inclusion**

What kind of benefits would we gain if singing was encouraged more widely? There has been plenty of studies around the concept of well-being and the positive effects that cultural and artistic activities have on it. In social policy the concept of social inclusion is closely related to well-being and used in decision-making processes. In the following chapter the relations between these two concepts and the effects of singing activities on social inclusion are reflected.

Allardt (1976) has divided the concept of well-being into three categories: having, loving and being. He noticed that concentrating on the level of need satisfaction instead of available resources or economic success describes the overall well-being of people in a more precise way. In this definition ‘having’ consists of factors that are affecting the standard of living like sufficient income, work, health and education, ‘loving’ tells about social relationships as well as belonging to communities and ‘being’ is formed of self-fulfillment and opportunities for influence (Allard 1976).

The Finnish National Institute for Health and Welfare is an expert organization providing research-based information on health and welfare for decision-making. The institute has promoted the model made by two researchers (Raivio and Karjalainen) in order to explain the concept of social inclusion. The researchers took the ideas of well-being from Allardt and reshaped them to fit the needs of decision-making in Finnish social policy (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019; Raivio and Karjalainen 2013). The contents of the original model figure, in this article, has been translated into English, and within the brackets some viewpoints from perspective of singing activities have been added. Cultural capital, creativity and self-expression are not mentioned in the original figure. The three main components: ‘acting’, ‘belonging’ and ‘having’ are discussed in more detail below.

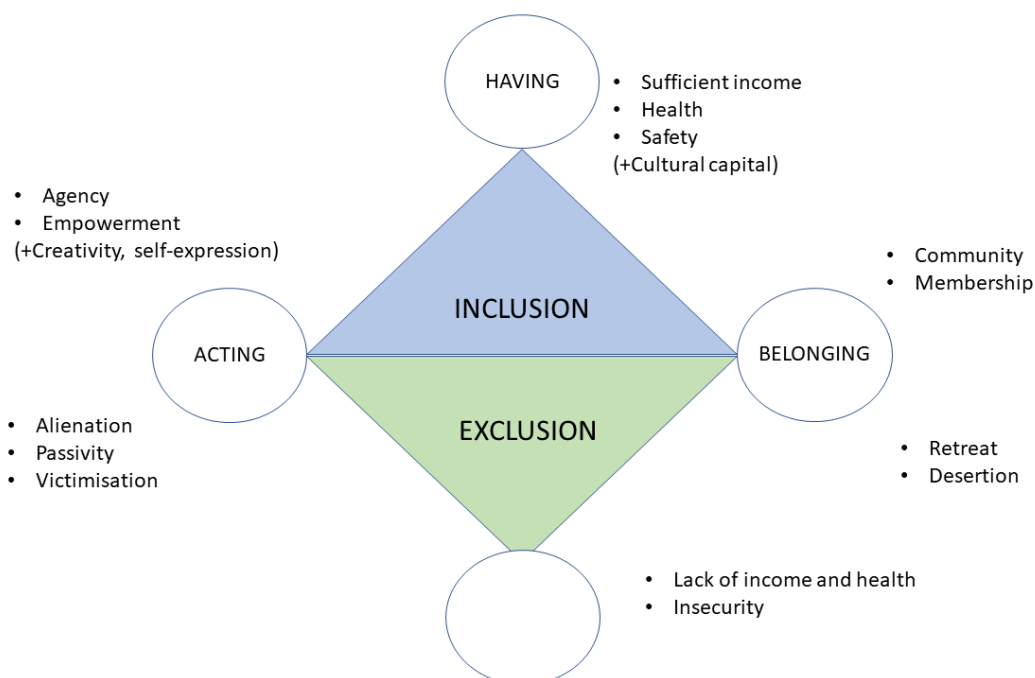


Figure 1: The components of social inclusion (Raivio and Karjalainen 2013: 17; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019).



The lay-out in Figure 1 has been divided into two sections: the upper section illustrates the components of social inclusion as the lower section represents the opposite, social exclusion. The categories taken from Allardt's conceptualizations of well-being, 'having, loving and being' are here re-transcribed into 'having, belonging and acting'. 'Having' refers to every human's need to have sufficient income, basic health and safe life. 'Belonging' replaces Allardt's 'loving' and emphasizes the importance of social networks, communities and social capital in building trust, acceptance and protection from criminality and other phenomena of disorganization. 'Acting' replaces Allardt's concept of 'being' and emphasizes the effects of agency and empowerment on increasing social inclusion. Ignoring those elements can lead into social exclusion: alienation, passivity, victimization, retreat, desertion, insecurity and lack of income and health.

Many studies dealing with singing show results that can be connected with this figure. Singing activities can be construed as enhancing social inclusion.

### **8.3.1 Singing and 'acting'**

In the conceptualizing by Raivio and Karjalainen (2013: 17) 'acting' illustrates the agency and empowerment of an individual. Agency is at the same time a very elusive, underspecified concept and one of the core concepts in sociology. Key questions on the field are, for example, the relationships between individual agency and objective structures, the temporality and relationality of agency, should agency be measured with quality or quantity and is agency a variable or fundamental human capacity. Widely discussed also are the concepts self, self-efficacy and self-reflectivity in relation to agency (Honkasalo et al 2014; Kristiansen 2014; Hitlin and Glen 2007). Kristiansen (2014: 15) defines agency as "The individual's belief in his or her ability to influence his or her life course". Because of relational and structure-dependent nature of agency, 'acting' as a factor of social inclusion is inseparable from 'belonging' and 'having'.

Empowerment overlaps the concepts of autonomy, self-direction, self-confidence and self-worth. A growing amount of linkages have been found between development effectiveness and empowerment at both the individual level and society-wide. Empowerment can be seen as a product of the interaction between agency and the opportunity structure (Narayan 2005: 3, 6).

Singing activities may significantly develop the qualities needed in building one's agency and empowerment, qualities that support the growth of children into well-being

adults. Learning music starts already in pre-natal period and forms the brains of a child positively. Music supports neurocognitive development, hearing skills, pronunciation skills, listening skills and motor functions. Singing activates brain areas that are connected with processing sounds and languages even more than speech. Children who have music as a hobby for example often learn to read earlier than their peers (Tervaniemi 2017: 223–226). Singing can be compared to the effects of mindfulness as a stress releasing method. When singing, you need to control your breathing: exhalation activates the vagus nerve that releases the speed of heartbeat whereas inhalation accelerates the pulse. Singing in a choir has been reported to relax the physiology of participants (Vickhoff et al 2013; Baer et al 2006). In the research interviews conducted in many different countries by Jukka Louhivuori (2018) almost every chorister told feeling relaxed and energetic after choir rehearsals.

The importance of music is especially substantial in adolescence which is an essential phase in identity formation. Music supports gaining self-knowledge and forming identity through identification processes. Many youngsters use music as a tool for fortifying and releasing emotions and controlling inner impulses. Through musical hobbies one may get experiences of succeeding, learning, knowing and capability which are prize factors for growing self-esteem (Saarikallio 2009: 21–22). Already in the 90's Kauhanen (1993) found out in his doctoral research in medicine that the skills of controlling emotions outweigh diets in prevention of vascular and heart diseases.

Even greater weight could be given on the effects of flow-experiences. In musical activities, the surroundings are optimal for flow-experiences to take place: challenge and reward are gained simultaneously when striving to learn or perform a new piece – not to mention improvising and creating new music. Music offers cognitive challenge tied up with emotional pleasure. Joint rules during musical activities channel psychic energy, goals demand concentration and feedback together with the belonging to a greater ensemble release from self-observation. In flow-experience the sense of time and space disappears and one feels total embeddedness, concentration is comprehensive. These experiences build stable mental structures that protect the individual later in life when facing hardships or times of crisis (Csikszentmihalyi and Larson 1984: 249–262).

Eerola (2016) and his research group noticed that there is a connection between experiencing moving sadness – enjoying sad music intensively – and high trait empathy. Vice versa, it could be questioned if the skills of empathy could be increased through music. On the whole music and singing activities nurture qualities that benefit agency and

empowerment: these include emotion regulation and stress release, neurocognitive development and cognitive skills, language skills, self-knowledge, self-esteem and tools for self-expression.

### **8.3.2 Singing and 'belonging'**

The concept of social capital is often used to refer to social networks, norms and trust that promote the interaction and co-operation between the members of a society. Social capital enhances the well-being of a community as well as the possibilities of individuals to reach their ambitions. Social participation is a crucial factor in increasing social capital. It helps people to understand their dependence on each other and be empathetic; trust, communicate and get information. In the end social capital has positive effects also on health and overall quality of life as well as on finances. Singing together enhances social capital and can be seen as a noteworthy factor in fortifying 'belonging' in social inclusion (Hyypä 2011; Hyypä et al 2006; 2001; Ruuskanen 2002).

As mentioned above, singing has served the needs of bonding, co-operating and communicating since pre-historical times. Singing is the language of emotions and has been an essential skill in building human communities. Singing together is social participation, which creates relationships and trust in each other, operations and achieving goals (Mithen 2009; Burling 2007; Ruuskanen 2002). In recent research it has also been noticed that singing together makes social bonding faster and creates closeness between participants (Pearce et al 2015). Singing together builds group identity and maintains the feeling of shared goals and acting as a unit. In a way one starts to feel equality with the persons who are singing together. Even though the other person would come from a different social class, in choir everyone is equal. A choir may be the most important social group in one's life and its significance is especially emphasized in elderly age (Louhivuori et al 2005). Moreover, senior aged choir singers experience their health being better than other senior citizens who are actively taking part in cultural and sport activities (Johnson et al 2017).

In 2005, in South Africa, there was a project run by a major bank company, Absa, to support teambuilding and interaction between staff members representing many different cultures, age and language groups during a merger. They organized an internal choral festival, and the results were encouraging. Choral singing provided shared communicative experiences for people who couldn't speak each other's language (Van As 2009). Numerous personnel choirs have been established worldwide in order to strengthen team spirit but it

would be very interesting – albeit challenging – to study whether these activities also have had an effect to the financial success of companies.

After the financial depression in Finland in the 90's there was a program called MUKAVA that re-established club activities at schools. Riitta-Leena Metsäpelto and Lea Pulkkinen (2011) collected data from the children who participated in different clubs. The results showed that taking part in a music club contributed to school achievement, perseverance, concentration and social skills. In comparison, participation for example in sport clubs didn't have direct link to increasement in social skills. Possibly one explanation to these dynamics could be the lack of competition in making music together. One important factor promoting the development of social skills was a high-quality adult guidance (Metsäpelto et al 2011: 163–164).

Kirschner and Tomasello have studied the effects of joint music making on the social behavior of four-year old children. They had two kinds of activity groups: one group of children played games with musical elements (songs, rhythms, etc.) and the other group had the same activities but without the musical elements. Afterwards the children were given specific tasks. Those children who took part in musical activities were more often willing to help their peers and choose to do their job preferably with another child than alone (Kirschner and Tomasello 2010).

When we sing together, we share the same rhythm, same breathing speed, same pulse, same emotional stories and same vibrations of sounds. When we sing together, we start to believe that we are on the same side, equal, willing to help and understand each other. Singing is a powerful tool in creating 'belonging'.

### **8.3.3 Singing and 'having'**

Biasing on the factors of 'acting' and 'belonging' lead to the increasement of 'having'. The stronger networks, communities, social capital, empowerment and agency, the better possibilities of 'having' health, safety and income. On the other hand, retreat, desertion, alienation, passivity and victimization may lead to lack of income, poor health and feeling of insecurity. Singing activities are noteworthy ways in enhancing social inclusion.

Music and singing offer tools for mood regulation, thus promoting better health (Saarikallio 2007). In the studies of Hyypä et al (2006) and Bygren et al (1996) it was noticed that singing in a choir correlates positively with life expectancy. Senior citizens who sing in a choir report themselves feeling better in health than people in control group (Johnson et al

2017). Analysis of blood samples taken from choir singers showed that the content of hormones protecting from stress had increased during the singing activities (Kreutz et al 2004). Singing promotes health strongly.

Music has proved to be beneficial as well in the neurological rehabilitation of people having dementia, Parkinson's disease, epilepsy, stroke and multiple sclerosis. Music-based interventions, such as singing, playing and listening to music have positively affected on neural plasticity, cognitive functions such as memory and attention, language functions, motor functions, mood and quality of life. A singing-based speech therapy has also improved the speech of people suffering from chronic aphasia (Sihvonen et al 2017: 648–658).

Mastering your voice is intrinsically an important capital that can be made of good use in labor markets. Musical skills in general could be included in cultural capital. Music is a natural tool in overlapping cultural boundaries and creating understanding (Moisala and Antikainen 1995). One could even say that in music and songs some shared emotional memories of humans, living in a specific area, are stored. Through music you can get an idea of the original emotional landscape. Awareness of different musics is cultural capital that one can use in international affairs for creating understanding, bonding and equality. In a study made in South African STTEP-music school the students told even believing that a musical hobby reduces the motivation to be involved in crime (van Niekerk and Salminen 2008; Salminen 2004). We don't know yet if music really increases safety but what we know for sure, is that it has been used very widely in that purpose.

An important factor of 'having' especially for children and youth is the quality of education. Eerola and Eerola (2014) tested in ten different Finnish schools whether music education could create social benefits in school environment. Some groups belonged to the extended music curricula classes and others to normal classes. In a follow-up study the results were still compared to other classes with extended curriculum (sports or visual arts). The results showed that extended music education enhances the quality of school life, especially in satisfaction about the school and a sense of achievement and opportunity (Eerola and Eerola 2014). Success at school helps as well to reach a better income career later in life.

## **8.4 Conclusions**

The studies on the effects of singing from psychological and social perspectives, as shown in previous chapters, support the idea of singing as enhancing social inclusion. In the discussion dealing with well-being it is fundamental to take singing into account as an important tool

and possibility – not only as something ‘nice’. Singing provides unique opportunities to create social bonding, understanding and co-operation: singing builds up communities and hence strengthens the ‘belonging’ of individuals. Therefore, it is no wonder that singing has appeared since pre-historical times as an essential factor of being human. Singing activities could be used much more efficiently for instance in team building, stress-release, therapy, education, parenting and intercultural co-operation. There are already encouraging examples of companies and schools that have invested in singing activities in many countries. Many institutions could, with a relatively minor effort, provide natural surroundings for community singing: hospitals, health centers, libraries, parks, churches, shopping centers – just to mention a few. Through better social inclusion it is possible to get better economic growth – but more importantly, well-being for people.

All music educators can be encouraged from knowing that children who join extended music education enjoy going to school more than their peers and they also have a better sense of achievement and opportunity. Or that the social skills of children joining music clubs improve and after participating in musical activities they are more willing to help one another and co-operate, as stated in paragraphs 8.3.2 and 8.3.3. Nevertheless, the question and challenge for the future could be, how to use singing as a tool to reach these possibilities more effectively? What kind of pedagogical choices and practices would support the growth of social inclusion and well-being? There are many examples where singing activities have led to exactly opposite direction and children have learned to believe that they are unmusical and it’s better for them to stop singing completely. These false beliefs are harmful both for the development of the child and the well-being of the whole society. A remarkable Finnish music pedagogue Siukonen criticized the teacher training seminars already in the 1930’s for not paying enough attention on the significance of music in developing emotional skills and artistic expression but putting the weight only on flawless intonation and music reading skills. (Lehtonen et al 2016). Many children grew up unmotivated to sing or express themselves through music. As we have learned, expressing emotions is in the very core of singing and intonation followed much later in history. Wider awareness and appreciation of the possibilities that singing activities offer could encourage the development of pedagogical practices and additional research. Musicality is a developing skill, and the well-being that singing brings belongs to everyone.

## References

- Allardt, E. (1976). *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.
- Baer, R.A., Smith, G.T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. and Toney, L. (2006). 'Using Self-report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness'. *Assessment* 13(1): 27–45.
- Beck, R.J., Cesario, T.C., Yousefi, A. and Enamoto, H. (2000). 'Choral Singing, Performance Perception, and Immune System Changes in Salivary Immunoglobulin A and Cortisol'. *Music Perception* 18(1): 87–106.
- Burling, R. (2007). *The Talking Ape: How Language Evolved*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Bygren, L.O., Konlaan, B.B. and Johansson, S.E. (1996). 'Attendance at Cultural Events, Reading Books or Periodicals, and Making Music or Singing in a Choir as Determinants for Survival: Swedish Interview Survey of Living Conditions'. *British Medical Journal* 313(7072): 1577–1580.
- Cross, I. and Woodruff, G.E. (2009). 'Music as a Communicative Medium'. In R. Botha and C. Knight (eds), *The Prehistory of Language*, 77–98. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. and Larson, R. (1984). *Being Adolescent: Conflict and Growth in the Teenage Years*. USA: Basic Books.
- Eerola, P.-S. and Eerola, T. (2014). 'Extended Music Education Enhances the Quality of School Life'. *Music Education Research* 16(1): 88–104.
- Eerola, T., Vuoskoski, J.K. and Kautiainen, H. (2016). 'Being Moved by Unfamiliar Sad Music Is Associated with High Empathy'. *Frontiers in Psychology* 7(1176). Retrieved from: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01176/full>
- Hitlin, S., Glen and Elder, H. Jr. (2007). 'Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency'. *Sociological Theory* 25(2): 170–191.
- Honkasalo, M.-L., Ketokivi, K. and Leppo, A. (2014). 'Moniselitteinen ja hämärä toimijuus'. *Sosiologia* 51(4): 365–372.
- Hyypä, M.T. and Mäki, J. (2001). 'Individual-Level Relationships between Social Capital and Self-Related Health in a Bilingual Community'. *Preventive Medicine* 32: 148–155.
- Hyypä, M.T. (2002). 'Kuorossa elämä pitenee. Sosiaalinen pääoma ja terveys'. In P. Ruuskanen (ed), *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Hyypä, M.T., Mäki, J., Impivaara, O. and Aromaa, A. (2006). 'Leisure Participation Predicts Survival: A Population-based Study in Finland'. *Health Promotion International* 21(1): 5–12.
- Hyypä, M.T. (2011) 'Elinvoimaa yhteisöstä'. *Tieteessä tapahtuu* 29(8):15–17.
- Johnson, J.K., Louhivuori, J. and Siljander, E. (2017). 'Comparison of Well-being of Older Adult Choir Singers and the General Population in Finland: A Case-control Study'. *Musicae Scientiae* 21(2): 178–194.
- Kirschner, S. and Tomasello, M. (2010). 'Joint Music Making Promotes Prosocial Behavior in 4-year-old Children'. *Evolution and Human Behavior* 31: 354–364.
- Kreutz, G., Bongard, S., Rohrman, S., Hodapp, V. and Grebe, D. (2004). 'Effects of Choir Singing or Listening on Secretory Immunoglobulin A, Cortisol, and Emotional State'. *Journal of Behavioral Medicine* 27(6): 623–635.
- Kristiansen, M.H. (2014). 'Agency as an Empirical Concept: An Assessment of Theory and Operationalization'. Netherlands Interdisciplinary Demographic Institute, Working Paper no. 2014/9. Retrieved from:  
<https://www.nidi.nl/shared/content/output/papers/nidi-wp-2014-09.pdf>
- Louhivuori, J., Salminen, V.-M. and Lebaka, E. (2005). 'Singing Together: A Crosscultural Approach to the Meaning of Choirs as a Community'. In P. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers and T. Wiggins (eds), *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21<sup>st</sup> Century*. Brisbane: Australian Academic Press.
- Louhivuori, J. (2018). 'Kuorolaulusta hyvinvointia ja terveyttä elämään – totta vai tarua?'. In P. Järvinen, L. Kuitunen, S. Salminen, P. Kosonen, E. Leppänen, and M. Manner (eds), *Vox Aurea 50 vuotta. Yhteinen laulumme*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Lehtonen, K., Juvonen, A. and Ruismäki, H. (2016). 'Musiikkirajoitteisuus sukupolvien välisenä siirtotaakkana'. *Musiikkikasvatus* 19(1): 29–42.
- Metsäpelto, R.-L., Pulkkinen, L. and Tolvanen, A. (2010). 'A School-based Intervention Program as a Context for Promoting Socioemotional Development in Children'. *European Journal of Psychology of Education* 25: 381–398.
- Metsäpelto, R.-L. and Pulkkinen, L. (2011). "'Aika kuluu nopeasti ja on ollut hauskaa": Kerho ja harrastustoiminta koulussa'. In T.K. Pohjola (toim.), *Uusi Koulu: Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*, 157–168. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.



- Mithen, S. (2009). 'Holistic Communication and the Co-evolution of Language and Music: Resurrecting an Old Idea. In R. Botha and C. Knight (eds), *The Prehistory of Language*, 58–76. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Moisala, P.M. and Antikainen, P. (1995). *Musiikkitunteja maailmalta. Monikulttuurisia kohtaamisia*. Helsinki: Sibelius Academy.
- Narayan, D. (2005). 'Conceptual Framework and Methodological Challenges'. In D. Narayan (ed), *Measuring Empowerment: Cross-disciplinary Perspectives*, 3–38. Washington, DC: The World Bank.
- Numminen, A. (2005). *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi: Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Helsinki: Sibelius Academy.
- Pearce, E., Launay, J. and R.I.M. Dunbar (2015). 'The Ice-breaker Effect: Singing Mediates Fast Social Bonding'. *Royal Society Open Science* 2(10). Retrieved from: <https://royalsocietypublishing.org/doi/full/10.1098/rsos.150221>
- Raivio, H. and Karjalainen, J. (2013). 'Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat!'. In T. Era (toim.), *Osallisuus - oikeutta vai pakkoa?*, 12–34. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulun kirjasto.
- Ruuskanen, P. (2002). *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saarikallio, S. (2007). *Music as Mood Regulation in Adolescence*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Saarikallio, S. (2009). 'Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys'. In J. Louhivuori, P. Paananen and L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, 221–231. Jyväskylä: Atena.
- Salminen, S. [née Kivinen] (2004). "You can't do crime if you do music". *Soittoharrastuksen vaikutus eteläafrikkalaisen STTEP-musiikkikoulun oppilaiden elämäntapaan*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Sihvonen, A.J., Särkämö, T., Leo, V., Tervaniemi, M., Altenmüller, E. and Soinila, S. (2017). 'Music-based Interventions in Neurological Rehabilitation'. *The Lancet Neurology* 16(8): 648–660.
- Tervaniemi, M. (2017). 'Music in Learning and Relearning: The Life-Span Approach'. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain* 27(3): 223–226.

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2019). 'Osallisuuden osatekijät'. Retrieved from:  
<https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus/osallisuuden-osatekijat>
- Van As, A. (2009). *Choir Participation as Tool for Transformation and Teambuilding in a Corporate Environment: A Case Study within Absa Bank*. Pretoria: University of Pretoria.
- Van Niekerk, C. and Salminen, S. (2008). 'STTEPping in the Right Direction? Western Classical Music in an Orchestral Programme for Disadvantaged African Youth. *Intercultural Education* 19(3): 191–202.
- Vergheze, J., Lipton, R.B., Katz, M.J., Hall, C.B., Derby, C.A., Kuslansky, G. et al (2003). 'Leisure Activities and the Risk of Dementia in the Elderly'. *The New England Journal of Medicine* 348(25): 2508–2516.
- Vickhoff, B., Malmgren, H., Åström, R., Nyberg, G., Ekström, S-R., Engwall, M., Snygg, J., Nilsson, M. and Jörnsten, R. (2013). 'Music Structure Determines Heart Rate Variability of Singers'. *Frontiers in Psychology* 4(334). Retried from:  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3705176/>



## IV

### **KUOROPEDAGOGIIKKA UUSIN SILMIN: TAVOITTEENA OSALLISUUS JA TAITEELLINEN TASO**

by

Salminen, S. 2021

Musiikkikasvatus, 24(1)

Painossa, in print.

Sanna Salminen

## **Kuoropedagogiikkaa uusin silmin: tavoitteena osallisuus ja taiteellinen taso**

### **Kuoronjohtaja-tutkijan autoetnografinen sukellus tehtävän juurille**

Työni sekä yliopistonopettajana että lapsi- ja nuorisokuoro Vox Aurean johtajana houkuttelee jatkuvaan kuoroaiheisten tutkimustulosten reflektointiin sekä oman työn kriittiseen tarkasteluun ja kehittämiseen. Lapsikuoronjohtajan työssä saa usein tasapainoilla kasvatuksellisten ja taiteellisten tavoitteiden välillä, jotta kuorotoiminta kukoistaisi, toiminnan vetovoima säilyisi ja kuorolaulun hyvinvointivaikutukset rikastaisivat ihmisten elämää myös tulevaisuudessa. Ihanteellisen tasapainon löytäminen ja säilyttäminen on haastavaa. Arjessa joudun jatkuvasti punnitsemaan, toiminko arvojeni mukaisesti ja missä arvojärjestyksessä teen valintoja. Hallitsenko ulkoapäin tulevien aikataulupaineiden, konserttijärjestäjien ja organisointiin liittyvien haasteiden aiheuttaman stressin ja muut tunteet heijastamatta niitä kuorotoimintaan? Tilanteessa, jossa kaikkia tavoitteita ei voida saavuttaa, minkälaisia valintoja teen ja millä perusteilla?

Viime vuosikymmeninä saadut tutkimustulokset kuorolaulun hyvinvointivaikutuksista synnyttivät suoranaisen kuorotutkimusaallon: kuorolaulun on havaittu kohentavan niin fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia (esim. Beck, Cesario, Yousefi & Enamoto 2000; Kreutz, Bongard, Rohrmann, Hodapp, & Grebe 2004; Livesey, Morrison, Clift & Camic 2012; Ruud 2013; Vickhoff, Malmgren, Åström, Nyberg, Ekström, Engwall, Snygg, Nilsson & Jörnsten 2013; Fancourt & Perkins 2018) kuin kerryttävän sosiaalista pääomaa (esim. Bygren, Konlaan & Johansson 1996; Hyyppä 2002; Pearce, Launay & Dunbar 2015). Kuoronjohtoa puolestaan on tutkimuksessa ja kirjallisuudessa tarkasteltu sekä johtajuusteorioiden (esim. Apfelstadt 1997; Erkkilä 2013; Hoffart 2017) että kuorotyöskentelyssä käytettävien menetelmien valossa (esim. Bartle 2003, Durrant 2017, Rolsten 2016; Smith & Sataloff 2013). Tutkimuskysymysten keskiössä on kuitenkin tavallisesti ollut, millä keinoin mahdollisimman korkea taiteellinen taso saavutetaan. Monipuolisen kirjallisuuskatsauksen näistä korkean taiteellisen tason kuorojen johtamistutkimuksista on koonnut Kathy Rolsten (2016). Kuoronjohtajan ja havaittujen hyvinvointivaikutusten välisen suhteen pohdinta on kuitenkin jäänyt vähäiseksi samoin kuin kuoronjohtajan pedagogisen ajattelun tarkastelu niiltä osin kuin se ei tähtää ensisijaisesti taiteellisten tavoitteiden saavuttamiseen.

Kansainvälisten kuorotoimijoiden parissa itsellenikin on tullut tutuksi jako yhteisökuoroihin (community choirs) ja taiteellisesti kunnianhimoisiin kuoroihin, mihin viitataan myös muun muassa norjalaistutkimuksessa naislaulajien kokemista kuoron hyvinvointivaikutuksista (Batt-Rawden & Andersen 2020, 145). Jakoon liittyy tavallisesti ajatus yhteisökuorojen keskittymisestä hyvinvoinnin lisäämiseen ja taiteellisesti kunnianhimoisten kuorojen keskittymisestä taiteelliseen tasoon – tarvittaessa kovinkin keinoin. Olen kuoronjohtajan tehtävissä usein joutunut

vastaamaan kysymykseen, kumpaa tulokulmaa edustan, vaikka koen edustavani näiden yhdistelmää, sillä en osaa asemoida taiteellista tasoa ja hyvinvointia toisistaan erillisinä tai jopa vastakkaisina tavoitteina.

Kokonaisvaltaisen nuorisokuoronjohtajan pedagogisten lähtökohtien kuvauksen on koonnut tutkimuksessaan Tuomas Erkkilä (2013). Hänen työnsä käsittelee Tapiolan kuoron pedagogiikkaa Kari Ala-Pölläsen johtajakaudella (1994–2008), ja hän päätyy tulkitsemaan Ala-Pölläsen edustavan yhteistoiminnallista johtajuutta toiminnassaan. Jo suomalaisen lapsikuorotyön pioneeri, Tapiolan kuoron perustaja, Erkki Pohjola korosti työssään kasvatustulokulmaa ja lapsilähtöisyyttä: oli tärkeää, että jokainen laulaja löytää omat vahvuutensa. (Erkkilä 2013, 13–30.) Omaa aiheitani ehkä läheisimmin sivuaa Hoffartin (2017) tutkimus, jossa hän tarkastelee transformaationaalista johtajuutta edustavan kuoronjohtajan johtaman kuoron harjoitusprosesseja, ohjelmistovalintoja ja kuorolaisten voimaantumista globaaliin kansalaisuuteen. Tutkimuksessa hän syventyy etnografisen tutkimusstrategian avulla kanadalaisen nuorisokuoronjohtajan työhön, jossa kuorotoiminnan tavoitteet liittyvät kuultavan esteettisen tuloksen ohella visuaalisiin, sosiaalisiin ja humanitäärisiin ulottuvuuksiin (emt. 3, 14). Voidaan siis sanoa, että nuorisokuoronjohtajien tavoitteet ovat jo vuosikymmeniä sisältäneet runsaasti myös laaja-alaisempia kasvatuksellisia päämääriä. Autoetnografisia tutkimuksia kuoronjohtajan pedagogisesta ajattelusta ei kuitenkaan löydy.

Tutkimusperustaisuus on itselleni tärkeä arvo, johon kuorotoimintaa peilaan ja jolla pyrin omaa toimintaani perustelemaan. Arjessa tulkitsen tutkimustietoa ja teen valintoja kuitenkin hyvin eri tavoin suhteessa kuorotoiminnan kokemustihentymiin (ks. esim. Kauppinen, Aarto-Pesonen & Kostainen 2020, 103; Holman Jones, Adams & Ellis 2016, 34; Kuvio 2) ja ympäristössä vaikuttaviin sosiokulttuurisiin tekijöihin (ks. esim. Chang, Ngunjiri & Hernandez 2012, 18; Kuvio 1). Avoimen reflektion kautta pyrin tässä artikkelissa rakentamaan siltaa tutkimustiedon ja käytännön kuorotoiminnan välille, lisäämään ymmärrystä siitä prosessista, joka kuoronjohtajan asemassa muovaa osaltaan kuorotoiminnan todellisuutta (ks. esim. Farrell, Bourgeois-Law, Regehr & Ajjawi 2015, 975). Tavoittelen Changin, Ngunjirin ja Hernandezin (2012, 21) kuvaamaa autoetnografista tutkijapositiona ikkunana kokemusmaailmaan, joka ei samalla tavalla aukene objektiivisuuteen pyrkivillä tutkimusotteilla. Tiedostan samalla autoetnografisessa tutkimusotteessa piilevän haasteen sokeutumisesta tekijöille, jotka ovat liian lähellä, jopa käyneet itsestään selviksi, mutta saattavat olla olennaisia palasia kokonaisuudessa: omat ennako-oletukset omasta toiminnasta saattavat estää tuoreella tavalla näkemisen (ks. esim. emt. 21). Autoetnografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan en tavoittelekaan yleistettävää totuutta tai yhtä oikeaa vastausta, vaan tuon esille mahdollisimman avoimesti oman merkityksenantoprosessini, jotta lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen sovellettavuutta omista lähtökohdistaan (Boyle & Parry 2007, 187–189). Tekstissä kuvaan senhetkisiä tulkintojani, kokemuksiani, sovelluksiani ja näkökulmiani, mutta en ajattele niiden olevan pysyviä tai

rinnastettavissa yleistettävään totuuteen: kuoronjohtajuutta tarkastelen jatkuvana oppimisprosessina.

Kognitiivisen perustelun ohella pyrin myös evokatiiviseen vaikuttavuuteen – kuoronjohtoon liittyvän keskustelun syventämiseen (ks. esim. Austin & Hickey 2007, 6; Boyle & Parry 2007, 187–189). Autoetnografisen tutkimusotteen vuoksi valitsin artikkelin kieleksi suomen, koska pystyn tavoittamaan äidinkielellä kokemusmaailmaa ja tunteita vivahteikkaammin kuin englanniksi. Autoetnografiselle tutkimukselle tunteiden merkityksen tunnustaminen ja työskentely sisäpiirin näkökulmasta on tunnusomaista samoin kuin kirjoittaminen tavalla, joka tavoittaa laaja-alaisen lukijakunnan (Holman Jones ym. 2016, 18, 36). Tiedeyhteisön ohella toivonkin keskusteluun uusia avauksia myös käytännön toimijoilta – kuoronjohtajilta, opettajilta ja päättäjiltä.

Hanna Nikkanen (2019) esittelee artikkelissaan samankaltaisen roolin ja pyrkimyksen musiikkikasvatuksen tutkija-opettajana: hänen tavoitteenaan on ollut sujuvoittaa opetuksen käytäntöjen ja tutkimuksen välistä vuorovaikutusta, sillä tutkija-opettajana on mahdollista hyödyntää tehokkaasti tutkimustietoa opetustyössä ja toisaalta nostaa käytännön työkentältä ajankohtaisia aiheita tutkittaviksi. Hänen tutkimusasetelmansa on ollut etnografinen. Tutkija-opettaja -asetelmasta aiheutuu erityisiä eettisiä haasteita koskien oppilaiden ja työyhteisön oikeuksia sekä oman tutkimustyön luotettavuutta. Oma työtä ja yhteisöä tutkiessa on esimerkiksi mahdotonta taata anonymiteettiä henkilöille, jotka ovat tutkimuksen kohteena tai liittyvät kuvattaviin ilmiöihin. (Emt. 379–383.) Samoin totesin itse jo tutkimustyön alkuvaiheessa: suomalaisen nuorisokuorokentän pienen koon vuoksi on mahdotonta tavoitella anonymiteettiä – kuoro on joka tapauksessa jäljitettävissä artikkelin kirjoittajan nimen avulla. Samalla tein ratkaisun aiheen keskittymisestä kuoronjohtajan näkökulmaan ja monien herkkien kohtaamisten jättämisestä raportointivaiheessa pois aineistosta. Luotettavuus ja turvallisuus kuoronjohtajana ovat minulle tärkeitä arvoja, enkä tahdo tuottaa kuorolaisille ylimääräistä jännitystä tutkimuskohteena olosta heidän tullessaan kuoroharjoitukseen, joka on harrastustoimintaa. Nikkanen (2019, 386) kertoo päätyneensä samantapaiseen johtopäätökseen: kaksoisrooli saattaa aiheuttaa yhteisössä ylimääräisiä jännitteitä, ja työyhteisöllä on oikeus tietää, koska he ovat tutkimuksen kohteena ja milloin keskustelemassa kollegiaalisesti. Autoetnografia ei vielä itsessään takaa yksityisyyden suojaa kuorolaisille ja muille toiminnassa mukana oleville henkilöille – ovathan he osapuolina myös kuoronjohtajan omassa pohdinnassa ja toiminnan kuvauksessa (ks. esim. Farrell ym. 2015, 980). Olenkin tästä syystä pyrkinyt pohtimaan tarkasti esimerkkien valinnassa tunnistettavuuden ja kielenkäytön välistä suhdetta: milloin puhua yleisellä tasolla, milloin taas yksityiskohtainen esimerkki on turvallinen kaikille osapuolille.

Tutkimuskysymykseni on: Miten kuoronjohtaja soveltaa pedagogiikassaan osallisuuteen liittyvää tutkimustietoa? Esittelen teoreettisen viitekehyksen, joka oman kuoronjohtajuuteni taustalla vaikuttaa, ja kuvaan sitä kuoronjohtotoimintaan liittyvää

ajatteluprosessia, jossa valinnat syntyvät suhteessa kontekstuaalisiin tekijöihin (ks. esim. Farrell ym. 2015, 975). Keskiössä pohdinnassani on kuorolaisten osallisuus ja kuoron taiteellinen taso. Osallisuuden olen valinnut tutkimuksen ydinkäsitteeksi, koska sitä käytetään yleisesti sekä kansallisissa että kansainvälisissä kehitysohjelmissa ja toimenpide-ehdotuksissa sekä arvotavoitteena itsessään, että keinona ehkäistä syrjäytymistä (Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015, 3; THL 2020). Kehitysohjelmissa on lähtöajatuksena, että osallisuutta lisäämällä kehitetään yksilöiden hyvinvointia (Raivio & Karjalainen 2013, 12). Omaan kuoronjohtofilosofiaani käsite päätyi tutkiessani Etelä-Afrikassa vähävaraisille lapsille tarkoitetun orkesterikoulutoiminnan vaikutuksia oppilaisiin (van Niekerk & Salminen 2008; Salminen 2004). Suomalaisessa osallisuuskeskustelussa paljon viitatus Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkijat Raivio ja Karjalainen (2013, 17) ovat koonneet kuviossa 3 tässä artikkelissa esitettävään Osallisuuden osatekijät -kaavioon elementit ”having”, ”acting” ja ”belonging”, jotka jäsentävät hyvin myös kuorotoiminnan hyvinvointivaikutuksia ja omia tavoitteitani kuoronjohtajana. Jäsennyksen he ovat muotoilleet käyttäen pohjana Erik Allardtin (1976) klassista määritelmää hyvinvoinnista (ks. esim. Isola, Kaartinen, Leemann, Lääperi, Schneider, Valtari & Keto-Tokoi 2017, 9–10).

Osallisuuden käsitettä on käytetty erityisen runsaasti tutkimuksessa, jossa keskitytään musiikin terapeuttisiin vaikutuksiin tai musiikkitoimintaan eri tavoin valittujen ”riskiryhmien”, kuten maahanmuuttajien, kehitysvammaisten, senioreiden tai mielenterveyskuntoutujien parissa (esim. Cathro & Devine 2012; Lindgren, Bergman & Saether 2016; Marsh 2019; ks. myös esim. Ruud 2013, 2), mutta kuorotoiminnan tutkimuksessa käsite nousee esille lähinnä edellä mainittujen yhteisökuorojen (community choirs) merkitystä pohdittaessa tai painottuneena sosiaalisen pääoman tai osallistumisen käsitteiden sisältöihin (esim. Batt-Rawden & Andersen 2020; Welch, Himonides, Saunders, Papageorgi & Sarazin 2014; vrt. Raivio & Karjalainen 2013, 14). Toisaalta kuorolaulun vaikutuksia käsittelevässä tutkimuksessa voidaan kattaa kaikki Raivion ja Karjalaisen (2013, 17, Kuvio 3) esittelemät osallisuuden osatekijät käyttämällä kuitenkin ydinkäsitteenä hyvinvointia (esim. Livesey ym. 2012, 16). Osallisuuden osatekijöitä myös vähintään sivutaan musiikillista toimijuutta käsittelevässä tutkimuksessa (esim. DeNora 1999; Karlsen & Westerlund 2010; Karlsen 2011 & 2014). Käsitteet ovatkin läheistä sukua toisilleen: osallisuus ja musiikillinen toimijuus voidaan kumpikin käsittää sekä tavoitteena että keinona lisätä hyvinvointia. Käsitteet myös avaavat hyvin samantapaiset näkökulmat sekä yksilölliseen että yhteisölliseen toimijuuteen, jossa musiikinopetuksen päämääränä ovat musiikillisten tuotosten ohella laaja-alaisemmat pyrkimykset. (Ks. esim. Karlsen 2011, 111–118.) Suhteessa Raivion ja Karjalaisen (2013, 17, Kuvio 3) jäsennykseen osallisuuden osatekijöistä hahmotan musiikillisen toimijuuden sijoittuvan ennen kaikkea ”acting”-osatekijän alle, joskin käsitteeseen liittyvät kuvaukset kattavat jossakin määrin myös ”having” ja ”belonging” -sektoreiden sisältöjä (ks. esim. Karlsen 2014, 425).

Erityisesti kuorotoiminnan pedagogiseen kehittämistyöhön osallisuuden näkökulmasta haastaa osaamisen ja koulutuksen tematiikkaan pureutuneen vuoden 2017

Nuorisobarometrin (Pekkarinen & Myllyniemi 2017) tulos, jonka mukaan nuorten sosiaalisessa luottamuksessa on noin kymmenen vuoden ajalta havaittavissa jatkuva laskeva trendi. Uudet sukupolvet ovat siis entistä kyynisempiä ja nuoruusvaiheessa luottamuksen kokeminen on erityisen heikkoa. Etenkin tytöillä myös tyytyväisyys omaan elämään on laskenut ja uupumus sekä ahdistuneisuus lisääntynyt. Toisaalta toivoa herättää tieto, että sosiaalisilla tekijöillä voidaan vaikuttaa positiivisesti luottamuksen kasvuun. (Emt. 90–91, 103.) PISA-tutkimuksissa vuonna 2015 havaittiin, että yhä useampi nuori ei koe kuuluvansa kouluyhteisöön, ja että tämä yhteenkuuluvuuden tunne tai sen puute on yhteydessä yleiseen elämään tyytyväisyyteen (Pulkkinen, Rautopuro & Välijärvi 2017, 130).

Koulun rinnalla myös harrastustoimijat, kuten kuorot, voivat tukea merkittäväällä tavalla nuoren osallisuutta ja luoda tärkeitä yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Vuonna 2017 Suomen hallitus kirjasi tavoitteekseen ”harrastustakuun”, mahdollisuuden jokaiselle lapselle ja nuorelle vähintään yhteen mieluisaan harrastukseen. Harrastusten tiukka tavoitteellisuus ja kilpailukeskeisyys ovat kuitenkin osoittautuneet ulossulkeviksi tekijöiksi, jolloin harrastaminen loppuu helposti juuri ikävaiheessa, jossa syrjäytymisen ehkäisyyn saatava hyöty olisi merkittävintä. Vanhat toimintamallit eivät välttämättä innosta nykyajan lapsia, nuoria ja heidän vanhempiaan. Harrastustoiminnan yhteiskunnallinen perustelu jää tällaisessa tilanteessa heikolle pohjalle. (Haanpää & Salasuo 2019, 8–9, 11.) Haanpää ja Salasuo (2019, 11) haastavatkin harrastustakuuta koskevassa tutkimuksessa harrastustoimijat, joihin kuorotkin kuuluvat, ottamaan harrastustakuun arvopohjan lähtökohdakseen ja luomaan sen mukaisia uusia käytäntöjä: ”Suomalainen harrastamisen instituutio on tärkeää päivittää sellaiseksi, että se vastaa parhaalla mahdollisella tavalla, tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti kaikkien 2020-luvun lasten ja nuorten tarpeisiin, edistää hyvinvointia sekä tukee nuoren sukupolven kasvua ja kehitystä” (emt. 11).

Lapsen kokemusmaailman ja kasvatuksellisten prosessien kokonaisvaltaiseen huomioimiseen musiikkikasvatuksen saralla sekä idealisoitujen käytäntöjen kriittiseen tarkasteluun vastaavassa hengessä on kannustanut Heidi Westerlund (2008, 91) jo yli kymmenen vuotta sitten. Liika keskittyminen musiikillisiin tuotoksiin oppilaiden kokemusten sijaan voi pahimmillaan luoda elinikäisen esteen musiikin harrastamiselle (ks. esim. Karlson 2011, 107, 118). Mikäli musiikkikasvattaja – tässä tapauksessa erityisesti nuorisokuoronjohtaja – ei tiedosta oman toimintansa mahdollisia vaikutuksia, voi hän pahimmillaan aiheuttaa lapselle sitkeitä uskomuksia omasta kyvyttömyydestä ja tyrehdyttää lauluharrastuneisuuden. Epäonnistuneet pedagogiset ja kasvatukselliset valinnat voivat johtaa musiikkirajoitteisuuden syntyyn (Lehtonen, Juvonen & Ruismäki 2016).

Tässä artikkelissa tuon julkisesti arvioitavaksi kuoropedagogisen ajatteluni ja altistan toimintani kritiikille. Tutkimusote on autoetnografinen. Käytän hallittua subjektiivisuutta välineenä kokemuskentän nyanssien ilmi tuomiseen valaistakseni hankalasti tavoitettavaa harmaata aluetta teoreettisen tiedon ja käytännön



kuorotoiminnan välillä. Pyrin tarkastelemaan ”miten”-kysymyksiä (ks. esim. Westerlund 2008, 91) ja ”miksi”-kysymyksiä. Emansipatorisena tavoitteenani on löytää mahdollisia pedagogisia kehityslinjoja, joiden avulla kuorotoiminnan hyvinvointivaikutuksia voitaisiin entisestään vahvistaa ja negatiivisesti vaikuttavia ratkaisuja vähentää. Pyrkimyksenäni on itse kehittyä kuoronjohtajana yhä tiedostavampaan, eettisesti johdonmukaiseen ja monialaisesti tuloksekkaampaan suuntaan.

## **Tutkimusote**

Autoetnografia kuuluu menetelmänä etnografisiin tutkimusstrategioihin. Autoetnografian keskeisin ominaispiirre liittyy tutkimuskohteen näkökulmaan: kysymyksen asettelu kohdistuu tutkijan kokemuksiin ja hänen toimintansa vaikutuksiin, kun etnografiassa mielenkiinnon kohteena on tutkittavien ajatusmaailma ja heidän kokemustensa tulkinta. Omakohtaisten kokemusten ja tunteiden havainnoiminen on kuitenkin merkittävä osa kumpaakin tutkimusotetta. Myös autoetnografisessa tutkimusprosessissa kaksoisrooli, tutkija – toimija, mahdollistaa näkökulmien vuorottelun, toisin ajattelemisen ja analyttisen reflektion, jotka ovat etnografisen tutkimuksen yleisiä piirteitä. (Ks. esim. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 20–23.) Hiljainen tieto jäsentyy, kyseenalaistuu, tulee näkyväksi ja saa tuekseen käsitteitä. Teoreettinen käsitely puolestaan mahdollistaa tiedon soveltamisen. Tutkimuksella voidaan pyrkiä yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja muutokseen. Autoetnografia voi johtaa myös tutkijan muutokseen: oman toiminnan, ajattelun ja uskomusten observoinnista, jatkuvasta kehittämisestä ja tutkimisesta syntyy elämäntapa. (Ks. esim. Ellis 2016, 10.) Parhaimmillaan autoetnografisilla menetelmillä saavutetaan syvempi ymmärrys monimutkaisista ilmiöistä, kuten merkityksenantoprosesseista tai moraalis-emotionaalisten narratiivien rakenteista, joita on vaikea tavoittaa kattavasti vaikkapa yksinomaan määrällisillä menetelmillä (Boyle & Parry 2007, 187–189).

Kaksi keskeisintä tunnusmerkkiä autoetnografisessa tutkimuksessa ovat omaelämäkerrallisen aineiston käyttäminen ja sen peilaaminen suhteessa sosiokulttuuriseen kontekstiin. Tarkasteltavana on tulkinta toisaalta itsen liittymisestä sosiokulttuuriseen kontekstiin ja toisaalta kontekstin luomista merkityksistä omiin kokemuksiin ja näkökulmiin. (Chang ym. 2012, 18–19; Farrell ym. 2015, 975.) Autoetnografinen tutkimusote mahdollistaa tunteiden kirjoittamisen näkyviksi (Ellis 2016, 10). Tunteiden vaikutusta valintoihin on vaikea mitata, mutta vallitsevat tunteet vaikuttavat aina merkittävästi yksilön päätöksentekoon (Alho 2020, 207). Tunteiden kirjoittaminen näkyviksi antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida näiden tunteiden vaikutuksen määrää ja laatua (ks. esim. Boyle & Parry 2007, 189).

Autoetnografiaa voidaan pyrkiä yleisesti määrittämään neljän, tässäkin tutkimuksessa toteutuvan, erityispiirteen avulla: 1. tutkija pyrkii tarkoituksellisesti kommentoimaan tai kritisoimaan vallalla olevaa kulttuurista käytäntöä tai ilmiötä, 2. tutkija pyrkii tuomaan uusia näkökulmia aikaisempaan tutkimustietoon, 3. tutkija altistaa itsensä

haavoittuvuudelle, sillä omien lähtökohtien avaaminen tuo itsen kritiikin kohteeksi, 4. tutkija tähtää vastavuoroisen keskustelun aikaansaamiseen lukijoiden kanssa, muutokseen kohti jotakin parempaa (Holman Jones ym. 2016, 22–25). Tutkimuksen vaikuttavuutta arvioitaessa olennaisempaa kuin aineiston otannan laajuus onkin se muutos, joka tapahtuu raportin lukijassa (Boyle & Parry 2007, 187–189).

Autoetnografiaa koskeva kritiikki liittyy usein tutkimusotteen riskiin johtaa narsistisiin ja itsekeskeisiin päätelmiin (Farrell ym. 2015, 979). Ihmisen objektiivinen ajattelukyky on joka tapauksessa rajoittunutta, kuten muun muassa Tapio Alho (2020) tuo esille johtajien persoonallista ajattelua käsittelevässä väitöskirjassaan. Loogisen päättelyn sijaan ajattelu rakentuu omaa menestystä tavoittelevan henkilökohtaisen kognitiivisen kartan ja heuristisen päättelyn varaan. (Emt. 5, 203.) Ihmisellä on siis taipumus pyrkiä pitämään omat hypoteesinsa ja subjektiiviset käsityksensä kaikin tavoin hengissä, mutta sopeuttamaan havaintonsa ja uuden informaation sosiokulttuuriseen ympäristöönsä ja sen vaatimuksiin. Pyrkimyksestä seuraa väistämättä informaation optimointia ja ajattelun virheitä. Ajattelun virheet ovat joko tiedostamattomia tai osin tiedostettuja, mutta niiden välttäminen on mahdotonta. Pahimmillaan seurauksena on yhteisön näkökulmasta epäasiallinen toiminta, jonka tosiasiallisena tavoitteena on oma urakehitys, oman nimen tunnetuksi tekeminen tai byrokraattinen kunnianhimo. Alho rohkaiseekin johtajia kriittiseen reflektioon – tulemaan mahdollisimman tietoiseksi omasta ajattelusta, arvoista, asenteista, ennakkokäsityksistä sekä sosiokulttuurisen ympäristön vaikutuksista. Näistä paloista koostuva kognitiivinen kartta suuntaa väistämättä yksilön toimintaa sekä suorasti (tavoiteorientaatio) että epäsuorasti (informaation tulkinta). (Alho 2020, 211–212.) Keskeistä autoetnografisessa tutkimuksessa onkin kuvata avoimesti dialogia kontekstin muiden toimijoiden, kontekstuaalisten tekijöiden sekä aikaisempien tutkimusten kanssa, jotta luotettavuutta saadaan kohenemaan (Farrell ym. 2015, 979).

Samankaltaisen haasteen jatkuvaan reflektioon esittää Kelchtermans (2009) opettajan työssä toimiville, jollaisina myös nuorisokuoronjohtajia pidän. Tilanteen lukemista, arvion tekemistä ja sen pohjalta toimimista pidetään keskeisinä opettajuuteen kuuluvina taitoina. Prosessi rakentuu opettajan subjektiivisen opetusteorian varaan, joka puolestaan muotoutuu sekä formaalin tiedon että henkilökohtaisten kokemusten pohjalta (ks. esim. Alho 2020: ”kognitiivinen kartta”; Kelchtermans 2009, 264.) Opetusteorian ohella valintoihin vaikuttaa opettajan ammatillinen itseymmärrys: minäkuva, itsetunto, motiivit, tehtäväkäsitys ja tulevaisuusodotukset (Kelchtermans 2009, 261–263). Reflektion tulisikin ulottua toiminnallisen tason taakse – niihin uskomuksiin, ajatuksiin, tietoon ja tavoitteisiin, jotka vaikuttavat toiminnan taustalla, vaikka omien syvien uskomusten kyseenalaistaminen on usein epämurkavaa (emt. 269–270).

Opetustyöhön liittyy elementillisenä osana haavoittuvuus. Haavoittuvuus kumpuaa työn luonteesta, jossa on seisottava tiettyjen arvojen ja normien takana, vaikka nämä voivat osittain olla ulkopuolelta määriteltäviä. Toisaalta haavoittuvuutta aiheuttaa

hyödyttömyyden pelko: opettaja ei koskaan voi täysin osoittaa, mikä osa saavutetuista tuloksista on hänen työnsä ansiota ja mikä puolestaan seuraa oppilaiden henkilökohtaisista ominaisuuksista ja ympäristötekijöistä. Kolmanneksi haavoittuvuutta aiheuttaa opettajan työn ydintehtävä: työssä on tehtävä valintoja sekä päätöksiä muuttuvissa tilanteissa toisinaan heikoinkin perustein ja sitouduttava kantamaan vastuuta seurauksista. (Kelchtermans 2009, 265–266.) Reflektiossani avaan kuoronjohtajan pedagogista ajatusprosessia ja subjektiivista opetusteoriaa autoetnografisen otteen avulla haavoittuvuuteni paljastaen ja pyrin näin lisäämään ymmärrystä kuorotoimintaan liittyvän tutkimuksen ja käytännön toiminnan rajapinnasta.

### **Tutkimuskonteksti ja aineisto**

Kuoroon liittyessäni ensin äänenmuodostajan ja sitten kuoronjohtajan roolissa olen tullut sosiokulttuuriseen ympäristöön, jossa ovat vallinneet edellisten johtajien ja äänenmuodostajien kaudella muovautuneet normit, arvot ja toimintatavat. Esimerkiksi Tuomas Erkkilän (2013) tutkimuksessaan kuvaamista yhteistoiminnallisen johtajuuden periaatteista oli jäänyt toimintakulttuuriin jälki, sillä Kari Ala-Pöllänen toimi myös Vox Aurea -kuoron johtajana vuosina 1978–1993. Monet hänen sekä kuoron perustajan, Torsten Lindforsin, luomat perinteet niin ohjelmiston, harjoitusmäärien, toiminnan rakenteitten kuin taiteellisten tavoitteittenkin suhteen ovat kannatelleet kuoroa näihin päiviin saakka. Itse olen toiminut Vox Aurea -nuorisokuoron äänenmuodostajana ja varajohtajana Pekka Kostiaisen johtajakaudella vuosina 1998–2007, joten omaan ajatteluuni, arvoihini ja työskentelyyni on vaikuttanut aivan erityisesti juuri Kostiaisen suhde musiikkiin, kuorotyöskentelyyn, tavoitteiden asettamiseen ja nuoriin laulajiin. Kostiaisen on suunnannut myös liittymistäni kansainväliseen kuoroyhteisöön.

Vox Aurea -kuorossa merkittävä ominaispiirre on ollut 70-luvulta saakka äänenmuodostajan käyttäminen. Äänenmuodostaja ohjaa päätehtäväänään kuorolaisten äänenkäyttöä puoli tuntia kunkin harjoituksen aluksi, mutta työkuva sisältää myös ryhmän rakentamista, kuoronjohtoa, edustustehtäviä, huoltotehtäviä ja monenlaisiin vaihtuviin haasteisiin tarttumista. Koska itsekkin liityin kuoroon ensin äänenmuodostajan tehtävässä, ovat sekä edeltävät äänenmuodostajat, kuten Tuija Pasanen ja Marita Kabris, että lähes kymmenen vuoden työskentely toimesta asemoineet sekä arvojani että toimintatapojani myös kuoronjohtajana. Päätehtävääni äänenmuodostajana kuului kuorolaisten äänen hyvinvoinnista vastaaminen, ryhmän rakentaminen sekä monet käytännön organisointiin liittyvät pienet tehtävät, joten tarkastelen automaattisesti kuorotoimintaa edelleen kuoronjohtajana myös näistä näkökulmista. Kuoronjohtotehtäviä tein jo Kostiaisen johtajakaudella hänen sävellysjaksojensa aikana, vaikka päävastuu toki oli varsinaisella kuoronjohtajalla.

Pedagogiseen ajatteluuni ja toimintaani vaikuttavan sosiokulttuurisen kontekstin toimijat jaan hahmotuksessani oheisen kuvion (Kuvio 1) mukaisesti globaaleihin ja

yhteiskunnallisiin toimijoihin, paikallisiin yhteistyötahoihin, kuoroalan toimijoihin ja lähiyhteisöön. Olen kuvassa sijoittanut toimijat läheisyys-etäisyys -suhteessa kuoronjohtajan positioon, mutta kaikki toimijat ovat myös keskenään vuorovaikutussuhteessa. Itseeni vaikuttavat tässä sosiokulttuurisessa kontekstissa vallitsevat arvot, normit, arvostukset, asenteet, identiteetit, valtasuhteet ja käytänteet. Mitä läheisemmästä toimijasta on kyse, sitä intensiivisempiä tunteita vuorovaikutukseen liittyy.

### Pedagogiseen ajatteluuni ja toimintaani vaikuttavan sosiokulttuurisen kontekstin toimijat

(arvot, normit, arvostukset, asenteet, identiteetit, valtasuhteet, käytänteet)



KUVIO 1 Pedagogiseen ajatteluuni ja toimintaani vaikuttavan sosiokulttuurisen kontekstin toimijat.

Globaalit ja yhteiskunnalliset toimijat luovat sekä nuorisokuorotoiminnan arvopohjaan että käytänteisiin raamit, joiden puitteissa toimintaa toteutetaan. Lainsäädäntöä on noudatettava, yhteiskunnallisia arvoja ja arvostuksia kunnioitettava ja toiminta suhteutettava esimerkiksi valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Kuoron tukiyhdistys on sopimuksin sitoutunut yhteistyöhön kaupungin koulutoimen kanssa, minkä myötä toiminnalta edellytetään sitoutumista samaan arvopohjaan ja normeihin. Yhteiskunnalliset päätökset ja lainsäädäntö tulevat siis lähemmäksi paikallisten yhteistyötahojen (esim. kaupungin koulutoimi) kautta ja saavat toteutuksensa lähiyhteisössä sekä työnantajana toimivan, vanhemmista koostuvan tukiyhdistyksen päätösten muodossa että kuoronjohtajan suunnittelu-, toteutus- ja arviointityössä sekä kuorolaisten panoksessa. Toisaalta kansainvälisessä nuorisokuoroyhteisössä vallitsevat monenlaiset arvot ja normit voivat toisinaan olla ristiriidassa vaikkapa suomalaisen koulukulttuurin kanssa. Esimerkiksi käsitys kuorolaisen toimijuuden määrästä ja laadusta voi poiketa merkittäväällä tavalla, jolloin kuoronjohtajana on tehtävä valintoja yhtäältä suhteessa niihin arvoihin ja normeihin, joihin oma kuoro on sitoutunut, toisaalta suhteessa vaikkapa kansainvälisen ystävyyskuoron arvojen ja normien

kunnioittamisen ihanteeseen. Lopputuloksena saattaa olla voimakkaita tunteita nostattava kompromissi, jota joutuu reflektoidaan sekä itse että yhdessä lähiyhteisön kanssa.

Vox Aurea on kansainvälisesti tunnustettu 50-vuotias nuorisokuoro. Kuoron historiikka varten tehdyissä haastatteluissa ja kirjoituksissa entiset kuorolaiset kuvasivat monipuolisesti kuoron merkitystä oman elämänkulun positiivisena muokkaajana. (Järvinen, Kuitunen, Salminen, Kosonen, Leppänen & Manner 2018.) Samansuuntaisia olivat Katriina Mathlinin (Vesalainen 2017) pro gradu -tutkielman tulokset hänen selvittäessään Vox Aurea -kuoron vaikutusta laulajien elämään. Kuoronjohtajan roolissa tehtävänkuvaaan liittyvällä vastuullani on ollut valita ja päättää, mitä kuoron pitkistä perinteistä ja käytänteistä jatketaan, mitä muovataan, mistä luovutaan ja mitä uutta kokeillaan. Valinnat ovat syntyneet jatkuvassa prosessissa suhteessa sosiokulttuurisen kontekstin tekijöihin kognitiiviseen karttaani nojautuvan heuristisen päättelyn avulla, mutta pyrkien jatkuvaan itsereflektioon ja sekä omiin että toisten ”miksi”-kysymyksiin vastaamiseen (ks. esim. Alho 2020).

Kuoronjohtajan työssä voi hahmottaa kokemustihentymiä (ks. esim. Kauppinen ym. 2020, 103), joissa erityisellä tavalla pysähtyy havainnoimaan, reflektoidaan ja suunnittelemaan toimintaa. Näitä kokemustihentymiä ovat itselläni olleet esimerkiksi konsertit, kilpailut, esiintymismatkat, levytykset, kauden aloitus, kuoroleirit kohtaamisineen, vuorovaikutus kansainvälisten vieraiden kanssa ja kuoron juhluvuodet (Kuvio 2). Kokemustihentymissä tapahtumien intensiivisyys saa palaamaan mielikuvissa tilanteisiin jälkeensäkin yhä uudelleen. Carolyn Ellis (Holman Jones ym. 2016, 34) kuvaa vastaavaa intensiivisyyttä ja sen tuomaa positiivista haastetta omalle kasvulle suhteessa autoetnografiseen tutkimusprosessiin osuvasti:

*“I tend to write about experiences that knock me for a loop and challenge the construction of meaning I have put together for myself. I write when my world falls apart or the meaning I have constructed for myself is in danger of doing so”* (Holman Jones ym. 2016, 34.)

Tavallisesti kokemustihentymässä oma toiminta on myös ulkopuolisen arvioinnin kohteena: palautetta antavat esimerkiksi kuorolaiset, vanhemmat, konserttiyleisö, toiset kuoronjohtajat, toimittajat, kilpailuitten ja festivaalien tuomaristo, kansainväliset vieraat, levyarvioijat, äänittäjät, tuottajat sekä kaupungin tai säätiöiden rahoituspäätösten tekijät. Palaute syventää omaa reflektiota ja pakottaa myös epämurkuvuusalueille. Kritiikki houkuttelee henkisen suojakuoren rakentamiseen: torjumiseen, kieltämiseen ja selittelyyn. Olen kuitenkin sitoutunut jatkuvan reflektion ihanteeseen ja pyrin käsittelemään vaikeat tunteet tavalla, joka suuntaa energian kehittymiseen. Kokemukset epäoikeudenmukaisesta arvioinnista, sivuutetuksi tulemisesta, ymmärtämättömyydestä, sukupuoleen liittyvästä vähättelystä tai etenkin kuorolaisten kaltoinkohtelusta nostattavat joka tapauksessa voimakkaan tunneallan, joka pitää otteessaan pitkään. Toisaalta yhteiset onnistumiset, haasteiden jakamiset, kovan ponnistelun seurauksena saavutetut tulokset, innostuneet kuorolaiset, herkät

kohtaamiset ja musiikin siivittämä ylikuonnolliselta tuntuva yhteys kuorolaisten ja yleisön kanssa painaa pursuavan onnentunteen syvälle.

Kuorotoimintaan liittyvä dokumentointi ja muu aineisto kasautuu näiden kokemustihentymien ympärille. Kokemustihentymät hahmotan työssäni makrotasolla ja mikrotasolla oheisen kuvion (Kuvio 2) mukaisesti. Makrotason kokemustihentymiin luen toiminnan formaaleihin tavoitteisiin sisältyvät tapahtumat sekä projektit ja mikrotason kokemustihentymiin yksilötason kohtaamiset ja merkitykselliset hetket, joihin liittyy oivalluksia tai elämyksiä. Usein makrotason kokemustihentymät, kuten konsertit ja esiintymismatkat, sisältävät erityisen paljon mikrotason kokemustihentymiä, kuten merkityksellisiä kohtaamisia ja elämyksiä.

## Kuoronjohtajan työni kokemustihentymät



KUVIO 2 Kuoronjohtajan työni kokemustihentymät

Autoetnografisessa tutkimuksessa aineisto koostuu tyypillisesti hyvin monialaisesta arkistomateriaalista, jonka joukossa voi olla myös taiteellisempaan ilmaisuun liittyviä tuotoksia. Arkistomateriaali ja muistiinpanot helpottavat menneitten kokemuksien palauttamista mieleen, mutta toimivat myös fyysisinä todisteina tapahtumien todellisuudesta. (Chang ym. 2012, 75, 77.) Kuoroa koskevia dokumentteja olen koonnut vuodesta 1998 alkaen talteen. Aloitin toiminnan kuoron äänenmuodostajana ja varajohtajana tammikuussa 1998 ja kuoronjohtajaksi tulin valituksi tammikuussa 2009. Vuodesta 2009 alkaen tallentamani materiaali on näin ollen monipuolisempaa ja liittyy läheisemmin nimenomaan kuoronjohtajan tehtäviin. Dokumentit sisältävät valokuvia, äänitteitä, videoita, päiväkirjamerkintöjä, kirjeitä, sähköposteja, tekstiviestejä, toimintakertomuksia, hakemustekstejä, lehti- ja radiohaastatteluita, konserttiarvosteluja, matkakertomuksia, konserttiohjelmia, esitteitä, kuorolaisten

videohaastatteluita, powerpoint-esitelmiä sekä toiminnan suunnitteluun liittyviä tekstidokumentteja. Digitaalisen aineiston olen koonnut tuolta ajalta kansioihin, jotka on lajiteltu toimintavuoden mukaan. Videot ja valokuvat olen koonnut omaan kansioonsa – digitaaliset tietokoneelle, paperikuvat valokuvakansioon. Lehtileikkeet olen koonnut muovitaskuihin. Kuoron historiikka (Järvinen ym. 2018) varten laaditut tekstit löytyvät omana kansionaan. Sähköpostit ovat tallella niin ikään aikajärjestyksessä, jolloin kunkin kokemustihentymän viestinnän, suunnittelun ja tapahtumien tarkastelu rinnakkain on ollut mahdollista.

Kuoronjohtaja-ajalta, vuodesta 2009 alkaen kirjoittamani kunkin vuoden toimintakertomustekstit ovat helpottaneet kokemustihentymisiin liittyvän materiaalin löytämistä ja sijoittamista oikeisiin vuosiin sekä kuvanneet kunkin vuoden arvostuksia: kuinka olen silloisessa sosiokulttuurisessa kontekstissa tulkinnut kuoron toimintaa, päämääriä ja tavoitteita sekä tiivistänyt tulkintani mukaiset keskeisimmät tapahtumat. Analyysivaiheessa olen koonnut kaiken materiaalin samaan tilaan ja tarkastellut aineistoja rinnakkain teemojen mukaisesti, jotka nousevat Raivion ja Karjalaisen (2013, 17, Kuvio 3) kuvaamista osallisuuden osatekijöistä: ”having”, ”acting” ja ”belonging”. Materiaalia olen verrannut kuoron tämänhetkiseen toimintaan sekä pyrkimyksiini ja arvoihini kuoronjohtajana. Olen siis sekä konstruoinut tarinoita menneistä tapahtumista että pohtinut näiden merkityksiä ja niistä syntyneitä tulkintoja (ks. esim. Chang ym. 2012, 78).

### **Osallisuus teoreettisena viitekehyksenä**

Sosiaalista osallisuutta voidaan tarkastella yhteiskunnallisella tasolla valtion velvollisuutena tukea ja mahdollistaa kansalaisten osallistumista yhteiskuntaan sekä yksilötasolla kokemuksellisenä, tunneperäisenä ilmiönä, joka syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Leemann ym. 2015, 1, 5). Tässä tutkimuksessa keskityn sosiaalisen osallisuuden yksilötason näkökulmaan, koska se liittyy luontevammin kuoronjohtajan työn kehittämisen tavoitteeseen. Yhteiskuntaa tarkastelen Pierre Bourdieun (esim. 1989, 17) luoman hahmotuksen mukaisesti kenttänä, jossa yksilöt pyrkivät menestymään hyödyntämällä taloudellista, sosiaalista, kulttuurista ja symbolista pääomaa. Taloudellisella pääomalla tarkoitetaan rahaa ja muuta omaisuutta, sosiaalinen pääoma sisältää sosiaaliset verkostot sekä jäsenyydet ja kulttuurinen pääoma esimerkiksi kielitaidon, sosiaalisten tilanteiden hallinnan erilaisissa kulttuuriympäristöissä ja arvostetun kulttuurimaun. Kuorotoiminnassa tulkitseen kulttuuriseen pääomaan kuuluvaksi erityisesti eri musiikkikulttuurien ymmärryksen. Symbolisesta pääomasta esimerkki voi olla vaikkapa arvostus tai tunnustettu pätevyys. (Bourdieu 1989, 17; Bourdieu 1986; ks. esim. Saari 2015, 47–48.)

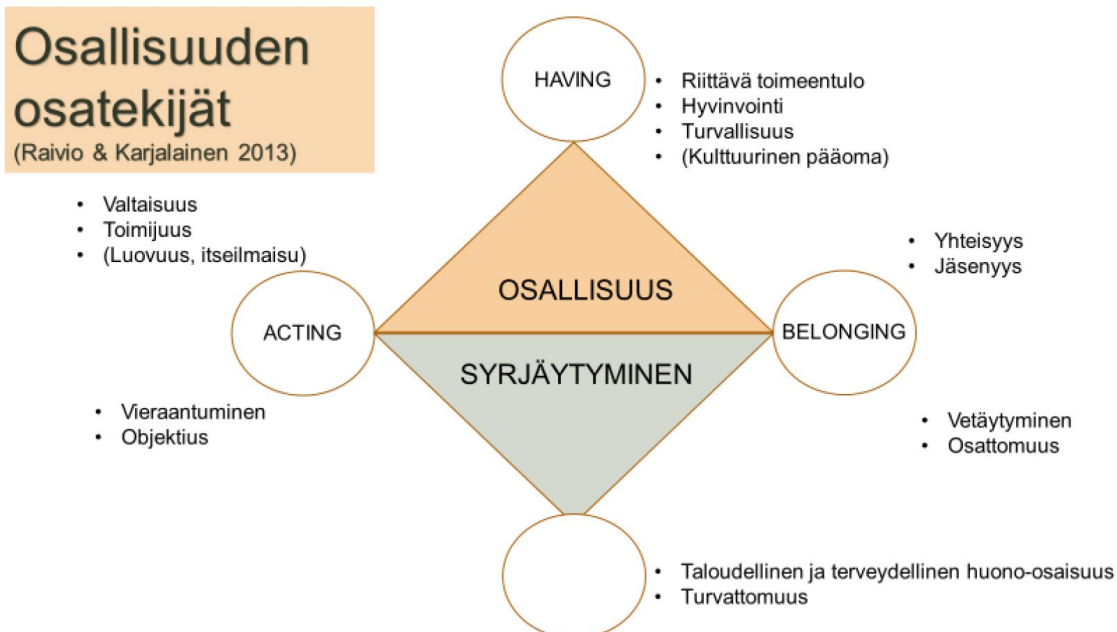
Kulttuuristen ja yhteiskunnallisten rakenteitten pirstaloituminen sekä yleinen marginalisoituminen ja eriarvoistuminen ovat lisääntyneet jo pidemmän kehityskaaren aikana. Ihmisen on yhä vaikeampi hahmottaa, kuka hän on ja mihin hän kuuluu.

Osallisuuden tukeminen on näissä olosuhteissa erityisen tärkeää. Sosiaalinen osallisuus on ihmisen perusolemukseen liittyvää tarvetta elää yhteydessä ja suhteessa muihin ihmisiin. (Männistö, Fornaciari & Tervasmäki 2017, 92; Rautiainen, Toom & Tähtinen 2017, 11.) Merkittävää osallisuuden tarkastelussa on keskittyä resurssien sijaan ihmisen toimintakykyihin, vapauksiin ja toimintamahdollisuuksiin (Nussbaum 2000, 78–80; Sen 1999, 3). Osallisuus onkin paitsi tunnetta kuulumisesta ihmisyyhteisöön, myös kokemus vaikutusmahdollisuuksista oman elämän kulkuun. Osallisuus on kokemuksen ohella toimintaa. Se on muuttuva, dynaaminen prosessi, joka torjoo syrjäytymistä, mahdollistaa osallistumisen, tarjoaa voimavaroja ja mahdollisuuksia, lisää taitoja, pystyvyyttä ja takaa ihmisarvoisen elämän. (Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015.)

Osallisuuden käsitteellistäminen nojaa Suomessa yleisesti Erik Allardtin klassiseen hyvinvointimääritelmään. Allardt (1976) jakaa hyvinvoinnin kolmeen osatekijään: ”having”, ”loving” ja ”being”. Hänen mukaansa keskittyminen ihmisen tarpeitten täyttymisen tutkimiseen kuvaa yleistä hyvinvointia osuvammin kuin pelkkien resurssien tai taloudellisen menestyksen mittaaminen. ”Having” kuvaa elintasotekijöitä kuten riittävä toimeentulo, terveys ja koulutus, ”loving” kertoo sosiaalisista suhteista sekä kuulumisesta yhteisöihin ja ”being” sisältää tarpeet, jotka liittyvät itsensä toteuttamiseen sekä omiin vaikutusmahdollisuuksiin. (Raivio & Karjalainen 2013, 88–94; Särkelä-Kukko 2014, 38.)

Raivio ja Karjalainen ovat kehittäneet oman jaottelunsa osallisuuden osatekijöistä Allardtin hyvinvointikäsitteen perustalle. Kaavio on valittu myös Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen sivuille tukemaan sosiaalipoliittista päätöksentekoa Suomessa. (Kuvio 3; Terveiden ja hyvinvoinnin laitos 2019; Raivio & Karjalainen 2013, 17.) Alkuperäiseen kuvioon on tässä artikkelissa liitetty suluilla merkittynä kulttuurinen pääoma (ks. esim. Bourdieu 1986), luovuus ja itseilmaisu (ks. esim. Karlsen 2011, 114), jotka liittyvät yleisempiin osallisuuden osatekijöihin, mutta joiden merkitys painottuu musiikkiharrastuksessa.





KUVIO 3 Osallisuuden osatekijät (Raivio & Karjalainen 2013, 17).

Osallisuuden osatekijät -kuvio jakautuu kahteen osaan: ylempi puoli kuvaa osallisuutta ja alempi syrjäytymistä. Allardtin hyvinvointimääritelmästäkin löytyvä ”having” kuvaa tässä ihmisen tarpeita riittävään toimeentuloon, hyvinvointiin ja turvallisuuteen. ”belonging” korvaa kuviossa Allardtin käsitteen ”loving” ja painottaa sosiaalisten verkostojen, yhteisyyden ja sosiaalisen pääoman merkitystä luottamuksen ja hyväksynnän rakentajina. Nämä myös suojaavat erilaisilta disorganisaatioilmiöiltä, kuten rikollisuudelta ja huumeidenkäytöltä. ”Acting” on tässä verrannollinen Allardtin käsitteeseen ”being” ja korostaa toimijuuden ja valtaistumisen vaikutusta osallisuuteen. Vuorovaikutteisella, dialogisella kohtaamisella luodaan kunkin omalle äänelle lisää tilaa. Edellä mainittujen osatekijöiden puutos voi johtaa syrjäytymiseen: vieraantumiseen, passivoitumiseen, objektivoitumiseen, vetäytymiseen, luopumiseen, turvattomuuteen sekä taloudelliseen ja terveydelliseen huono-osaisuuteen.

Raivion ja Karjalaisen (2013, 17, Kuvio 3) osallisuuden osatekijöitä kuvaavan kaavion ”belonging” ja ”acting” -sektoreiden kasvu johtaa myös ”having”-sektorin kasvuun. Toimijuuden, voimaantumisen, verkostojen, yhteisyyden ja sosiaalisen pääoman myötä kasvavat myös mahdollisuudet hyvinvointiin, turvallisuuteen ja taloudelliseen toimeentuloon. Samanlainen keskinäisriippuvuus vaikuttaa sektoreiden välillä myös muihin suuntiin. Kuvion ”having”-osioon on tässä artikkelissa lisätty taloudellisen pääoman ohien kulttuurinen pääoma ja ”acting”-osioon toimijuuden ja valtaistumisen ohien luovuus sekä itseilmaisu rakentamaan siltaa alun perin sosiaalipoliittisiin näkökulmiin luodun käsitteekaavion soveltamisessa musiikkiharrastuksen puolelle. Kaavio auttaa jäsentämään useat kuoro- ja musiikkitoimintaa koskevat tutkimukset

kokonaisuudeksi, joka osaltaan selittää havaittuja musiikin hyvinvointivaikutuksia ja toisaalta tarjoaa reflektiotyökalun tutkimusten soveltamisessa kuoroarkeen.

### **”Acting”: toimijuuden, valtaistumisen ja itseilmaisun näkökulma kuoropedagogiikassa**

Raivion ja Karjalaisen (2013, 17, Kuvio 3) esittämässä osallisuuden kaaviossa ”acting”-ulottuvuus muodostuu yksilön toimijuudesta ja valtaistumisesta. Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa näille läheistä sukua ovat musiikillisen toimijuuden ja musiikillisen minäpystyvyyden käsitteet. Keskeisinä musiikillisen toimijuuden ilmiöinä voidaan pitää myös luovuuden ja itseilmaisun eri musiikillisiä muotoja, kuten laulamista, soittamista ja säveltämistä (ks. esim. Karlsen 2011, 114).

Toimijuus on keskeinen käsite sosiologisessa ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, mutta käsitteen määrittely herättää edelleen runsaasti keskustelua. Määrittelyä kaipaa esimerkiksi se, kuinka paljon toimijuudessa on kyse yksilön ominaisuuksista ja kuinka paljon lopulta ulkoiset rakenteet määrittävät toimijuuden ilmenemistä ja muodostumista. Toimijuus on hyvin relationaalinen ja aikasidonnainen käsite, josta voi yhtä hyvin mitata laatua tai määrää. Yksiselitteistä ei myöskään ole, onko toimijuus muuttuja vai osa yksilön kapasiteettia. (Hitlin & Glen 2007; Honkasalo, Ketokivi & Leppo 2014; Kristiansen 2014.) Kristiansen (2014, 15) määrittelee toimijuuden yksilön uskoksi omiin kykyihinsä vaikuttaa oman elämänsä suuntaan. Valtaistuminen (empowerment) puolestaan syntyy toimijuuden ja ulkoisten rakenteiden välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Valtaistuminen on valinnan ja toiminnan vapauden lisääntymistä suhteessa oman elämänsä muotoutumiseen. Käsite pitää sisällään myös päätöksiin ja resursseihin liittyvän omistajuuden. Eri yhteyksissä samaan ilmiöön viitataan läheisesti sukua olevilla käsitteillä autonomia, itsevarmuus, omanarvontunto ja itseohjautuvuus. (Narayan 2005, 3–6.)

Musiikillisen toimijuuden tutkimuksessa tarkastellaan yksilö- ja yhteisötasolla kykyjä toimia ”in and through music” – toimia osana musiikillista ilmaisua, vastaanottamista ja kykyä hyödyntää musiikkia esimerkiksi itsesäätelyssä (tunteet, kehollisuus), identiteettiprosesseissa, ajattelussa, sosiaalisuuden toteuttamisessa, toisiin liittymisessä, herkistymisessä itselle ja ympäristölle, ääniympäristön säätelyssä, luovuudessa, sekä musiikkiin liittyvien taitojen kehittämisessä (ks. esim. DeNora 1999, 34–49; Batt-Rawden & DeNora 2005, 290–292, 299; Karlsen & Westerlund 2010, 231–232; Karlsen 2014, 425). Kuorotoiminnassa ovat voimakkaasti läsnä sekä Westerlundin kuvaama musiikillisen toimijuuden vertikaalinen ulottuvuus: subjektiivinen, ajallisesti koettava narratiivi, joka on suhteessa sosiokulttuuriseen ympäristöön, että horisontaalinen ulottuvuus: sosiokulttuurinen rakenteellinen taso, jota voi havainnoida itsenäisesti, mutta jonka pohjalta yksilöt voivat kokea joko jaettavia nautinnollisia musiikkikokemuksia tai vieraantuneisuutta ja joukkoon kuulumattomuutta (Karlsen & Westerlund 2010, 231–232).

Kuoronjohtajan työssä vastuullani on luoda rakenteita, joissa kuorolaisten toimijuudelle ja valtaistumiselle on tilaa, mutta toisaalta joudun rajaamaan tuota tilaa vahvistaakseni yhteisyyden ja kuulumisen ulottuvuutta (belonging) sekä turvallisuuteen ja kulttuurisen pääoman vahvistamiseen liittyviä pyrkimyksiä (having) (Kuvio 3). Toisaalta kuorolaisten toimijuuden lisääntyminen samanaikaisesti vahvistaa näitä. Kyseessä on spiraalimaiseen kasvuun tähtäävä jatkuvan tasapainon ylläpito edellä mainittujen tavoitteiden välillä. Kasvun edellytyksenä pidän määrätietoista luottamuksen rakentamista kuorolaisten ja johtajan välillä sekä kuorolaisten kesken. Kuoronjohtajana joudun olemaan herkkänä tasapainon muutoksille ja tekemään tarvittavia korjausliikkeitä jatkuvasti.

Alku Vox Aurea -kuoron äänenmuodostajana ja varajohtajana oli täynnä ristiriitaisia ajatuksia, laajoja kysymyksiä ja toivottomuuden hetkiä. Musiikinopettajaopinnoissa olin omaksunut konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja partiojohtajataustastani kumpusi vahva usko luottamuksen voimaan kasvatustehtävissä. Kuorossa törmäsin ympäristöön, jossa oli valmis käsitys siitä, minkälainen äänenmuodostajan kuuluu olla ja miten työtä tehdään – perinne oli jo vuosikymmenten ikäinen. Samanaikaisesti kuoronjohtajana toiminut Pekka Kostiainen oli erittäin kannustava, luotti ja antoi toimintatilaa – sain kokeilla, yrittää ja erehtyä. Päiväkirjassani (16.3.1998) kerron saaneeni kritiikkiä siitä, etten pidä riittävän ”kovaa kuria”. Asia johti intensiiviseen reflektiokierteeseen (ks. esim. Holman Jones ym. 2016, 34), jossa jouduin käsittelemään suhdettani opettajajohtoisuuden ja oppilaskeskeisyyden välillä. Keskustelin asiasta myös edellisen äänenmuodostajan kanssa ja sain häneltä merkittävää tukea pohdintaani (Kirje 17.3.1998). Koin, että minulta odotettiin opettajajohtoisempaa otetta, mikä oli omia arvojeni ja uskomuksiani vastaan. Lopulta päädyin listaamaan käsityksiäni, joista keskustelin seuraavissa harjoituksissa kuorolaisten kanssa:

- *” jokaisella on oma ääni, jonka paras asiantuntija on itse*
- *ääni kehittyy vain omalla aktiivisuudella, ei sillä, että laulaa mekaanisia harjoituksia*
- *jos luulee osaavansa perusasiat, on vaikea kehittyä -> kehitys alkaa, kun löytää tutkiskelevan asenteen perusasioihin*
- *½ tuntia viikossa on TOSI lyhyt aika, jotta asioita ja oppia jäisi lihasmuistiin -> aika on käytettävä intensiivisesti ja tehokkaasti*
- *kuoro on yhteisyritys, jos pöliset naapurin kanssa, etkä tee parastasi, olet siitä vastuussa koko kuorolle*
- *kun kaikki mukana, me pystytään MIHIN vaan -> täällä on hyvää sakkia*
- *tulkaa juttelemaan, tekemään ehdotuksia, kysymyksiä ääniasioista ja kuoroasioista MUTTA äänenmuodostuksen ulkopuolella (aikaa)*
- *Kuinka moni on valmis ottamaan uuden asenteen tähän hommaan?”*

(Päiväkirja 16.3.1998)

Keskustelu oli lopulta sangen opettajajohtoinen, sillä kuorolaiset eivät siihen juurikaan uskaltaneet osallistua. Ajatuksistani ikään kuin kuului läpi toive kuorolaisten toimijuudesta ja usko toimijuuden merkitykseen oppimisessa, mutta keinoja asian edistämiseksi minulla ei ollut. Päädyin kertomaan ”faktoja” kuorolaisille ja

houkuttelemaan vahvempaan toimijuuteen sanoittamalla uskoa yhteisöön ja kuorolaisten kykyihin. Käytännön toimintani oli kuitenkin ristiriidassa oppilaslähtöisyyteen liittyvien arvojeni kanssa. Samalla oivalsin, että jotakin toimintakulttuurissa täytyy muuttaa, jotta pystyn arvoineni jatkamaan tehtävässä. Muutin toimintaani aloittamalla kuorossa säännölliset ilmaisutaito- ja ryhmärakentamisharjoitukset äänenmuodostushetkien yhteydessä. Kuoroleireillä varasin aikaa kahdenkeskisille keskustelua ja laulua sisältäville tapaamisille jokaisen kuorolaisen kanssa. Jälkikäteen tarkasteltuna tuossa toiminnassa oli runsaasti musiikillista toimijuutta tukevia elementtejä, kuten itseilmaisuun rohkaisua, tunteiden tunnistamista ja käsittelyä, oman identiteetin rakentamista, musiikillisen ilmaisun yhteyttä kehollisuuteen ja liittymistä toisiin (ks. esim. DeNora 1999, 34–49; Karlsen 2014, 425). Vuonna 1998 kuvasin toiminnan päämäärää käsitteellä ”Luova hulluus”:

*”Etsimme ilmaisutaidollisilla harjoituksilla kuorolaisten uskaltamisen ja kehtaamisen rajoja. Jos ei viihdy siinä, missä on, ei laulustakaan tule mitään – ja yleisö huomaa, jos laulajalla ei ole hauskaa.*

*Tiivistetyksi voisi sanoa, että äänenhuolto- ja musiikillinen on intensiivistä itseensä keskittymistä ja tutkistelua: mikä on se mun ääni, ja miten sen muodostan. Kun laulaja löytää yhteyden kehoonsa, on laulamisenkin nautinnollisempaa.”*

(Rauhala 1998.)

Alkuvuosiinani toimintani kuorossa oli hyvin intuitiivista ja perustui lähinnä omaan reflektioon, ympäristöltä saatuun palautteeseen ja opinnoissa omaksuttuihin pedagogisiin arvoihin ja taitoihin. Aloitin työn opettajana Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella vuonna 2005 (Kuvio 1). Työyhteisössä vallitsi jo tuolloin yhteisen kehittämisen ilmapiiri. Keskusteluissa kollegoiden kanssa tutustuin toimijuuden käsitteeseen entistä syvällisemmin, sain luettavakseni mielenkiintoisia artikkeleita ja kuulin myös erilaisista käytänteistä, joilla toimijuutta on pyritty vahvistamaan. Kun aloitin kuoronjohtajan tehtävässä vuonna 2009, käynnistin samalla pitkän prosessin, jossa olen tulkinnut tutkimustietoa ja soveltanut sitä oman ymmärrykseni mukaan, jotta kuorolaisten toimijuudelle olisi tilaa ja mahdollisuuksia kasvaa.

Syksystä 2015 alkaen jokainen syksy kuorossa on alkanut pienryhmätyöskentelyllä, jossa kuorolaiset arvioivat siihenastista toimintaa sekä laativat yhteiset tavoitteet toiminnan kehittämiseksi. Pyrkimyksenä on vahvistaa kuorolaisten kokemusta kyvyistään ja mahdollisuuksistaan vaikuttaa toiminnan suuntaan (ks. esim. Kristiansen 2014, 15; Saari 2015, 110). Pienryhmissä jokaisen ääntä rohkaistaan kuuluviin ja koonnissa kaikki ideat ja ajatukset hyväksytään jatkokehittämisen pohjaksi. Tavoitteisiin palataan toimintakauden aikana, niitä hiotaan ja toteutumista arvioidaan. Yhteisestä työskentelystä on vaikea kuitenkin erottaa, mitkä ovat aidosti kuorolaisten omia ajatuksia ja mitkä syntyvät vaikkapa hyväksynnän tarpeesta tai sopeutumisesta sosiokulttuuriseen kontekstiin (Kuvio 1). Esimerkiksi syksyn 2019 kuorolaisten työskentelyn koonnissa löytyy samankaltaisia seikkoja arvioissa sekä kehityskohteista että toimivista käytänteistä. Vastaukset saattavatkin yhtä hyvin kuvata omaksuttua

yhteistä arvopohjaa tai käsitystä kuoronjohtajan toiveista kuin kuorolaisten henkilökohtaisia tarpeita.

Matkojen yhteydessä kuoro jaetaan noin kahdeksan kuorolaisen matkaryhmiin, jotka laativat itselleen säännöt, joihin koko ryhmä voi sitoutua. Toisinaan kuorolaiset arvioivat omaa suoritustasoaan suhteessa omaan mahdolliseen suoriutumiskapasiteettiinsa. Harjoiteltavasta ohjelmistosta laaditaan ”tsemppilistoja”, joiden avulla jokainen kuorolainen voi seurata itse oman oppimisensa edistymistä. Taulukkoon kukin saa merkitä päivämäärän, koska osaa minkäkin laulun nuotista, koska ulkoa ja koska pystyy vastaamaan osuudesta tuplakvartetin kanssa. Kuorolaiset saavat jatkuvasti esittää ohjelmistotoiveita, ja joulukonserttikappaleista joinakin vuosina jopa lähes kaikki valitaan äänestämällä. Kuoronjohtaja kantaa taiteellisen vastuun ohjelmistosta, mutta ohjelmistokokonaisuudesta keskustellaan yhdessä ja pyritään löytämään lopputulos, jonka takana kaikki voivat seistä. Pidän tärkeänä, että kuorolaisilla on käsitys, miksi tiettyjä lauluja lauletaan ja miksi toiminnan tavoitteet kullakin kaudella ovat ne, mitkä ovat. Perustelujen ymmärtäminen ja kuulluksi tuleminen luovat osaltaan vaikuttamisen mahdollisuuksia sekä omaan että yhteiseen toimintaan (ks. esim. Rouvinen-Wilenius 2014, 67; Särkelä-Kukko 2014, 36). Edellä mainitut toimijuuden vahvistamiseen tähtäävät keinot tulkitseen samansuuntaisiksi kuin Rouvinen-Wileniuksen (2014, 55) koonti osallisuuden kokemusta vahvistavista sosiaaliseen terveyteen liittyvistä tekijöistä. Hän mainitsee koonnissaan muun muassa valintojen tekemisen mahdollisuuden, yhteisöön kuulumisen tunteen, sääntöjen tunnistamisen ja itsensä tarpeelliseksi kokemisen (emt. 55).

Ohjelmistovalinnoissa olen kuorolaisten ohella sidoksissa myös muuhun sosiokulttuuriseen kontekstiin (Kuvio 1). Toisinaan konserttitilaajien tai festivaalien musiikkivalinnat eivät miellytä kuorolaisia tai itseäni. Toisinaan kuorolaisten kappaletoiheet eivät sovi yhteen esityksen tilanteen yhteiskunnallisen toimijan arvojen kanssa. Joskus vanhemmat kaipaavat ohjelmistoon vaikkapa lisää heidän nuoruutensa aikaisia suosikkisävelmiä, jotka eivät sovellu kuoron ohjelmistoon tai joihin sovitusluvan hankkiminen olisi kohtuuttoman kallista. Toisinaan valtakunnallisessa tai kansainvälisessä kuoroyhteisössä jokin tietty musiikkityyli tai tietyn säveltäjän tuotanto on erityisen arvostettua ja tämä tuntuu sosiaalisena paineena. Kaikki osapuolet joutuvat tekemään kompromisseja keskenään ja samalla muodostuu rajoja toimijuudelle. Kyseessä on myös tasapainottelu sosiokulttuuriseen kontekstiin suhteutuvan taiteellisen tason määrittelyn ja kuorolaisten toimijuuden vahvistamispyrkimysten välillä.

Toimijuustutkimuksessa keskeinen käsite on minäpystyvyys, joka on lukuisissa musiikkikasvatuksen tutkimuksissakin liitetty läheisesti musiikin harrastamisen motivaation syntymiseen ja ylläpitoon. Minäpystyvyydessä kyse on uskosta omaan suoriutumiseen ja omiin vaikutusmahdollisuuksiin. Näillä on suora yhteys haasteista selviytymiseen, motivaatioon ja emotionaaliseen hyvinvointiin. (Ahonen 2004, 154–

160; Bandura 1997.) Yksilö on valmis panostamaan toimintaan, jota hän arvostaa ja jossa hän uskoo menestyvänsä (Ahonen 2004, 159, 163). Kuorolaisten minäpystyvyyksäsityksen ja motivaation kehitykseen olen pyrkinyt ohjelmiston valinnassa ja toiminnan suunnittelussa ratkaisuilla, joissa tavoitteen saavuttaminen vaatii ponnistelua, mutta tavoite on kuitenkin turvallisesti saavutettavissa. Optimaalisen haastetason löytäminen mahdollistaa flow- eli virtauskokemukset, joissa tehtävä suorastaan vie mukanaan (ks. esim. Ahonen 2004, 159, 163–164; Csikszentmihalyi & Larson 1984, 249–262). Harjoituksissa pyrin seuraamaan herkästi kuorolaisten jaksamista ja mielenkiinnon kohteita, jotta tekemisen intensiteetti saavuttaisi mahdollisimman usein flow-kokemuksiakin sisältävän tasapainopisteen. Mikäli epäonnistun tässä tavoitteessa, lopettaa pahimmillaan osa kuorolaisista harrastuksensa. Koska kuorolaiset ovat iältään, mieltymyksiltään ja taidoiltaan heterogeeninen joukko, ja ryhmässä on yli 50 laulajaa, olen usein kuorolaisten pitkämielisyyden varassa – epäonnistumisia en pysty täysin välttämään. Kolhiutuneita minäpystyvyyksäsityksiä yritän paikata muilla osallisuutta vahvistavilla tekijöillä, kuten viestimällä hyväksyntää ja panostamalla ryhmän turvallisuuteen (ks. esim. Rouvinen-Wilenius 2014, 55).

Harjoituskauden edetessä tavoitetasoa ja samalla myös motivaatiota pyrin nostamaan edellyttämällä yhä korkeampaa taiteellista tasoa, kuten tarkkuutta, äänen kvaliteettia, tulkintaa ja tunneilmaisua. Toisaalta vaikeuksien ja epäonnistumisten turvallinen hyväksyminen sekä ryhmässä vallitseva lämmin huumori ja leikkimielisyys saattavat auttaa tavoittelemaan taitoja joukossa jopa oman henkilökohtaisen minäpystyvyyksäsityksen rajojen yli (ks. esim. Hoffart 2017, 301). Vox Aureassa aikaa kestäviksi kuorolaisten suosikkikappaleiksi ovat usein nousseet vaativat nykymusiikkiteokset, joiden opetteleminen on vaatinut runsaasti ponnistelua, mutta tavoite on saavutettu ryhmän tuella. Toisaalta toivottujen sävelmien joukossa on renessanssimusiikkia, jossa ponnistelun tuloksena avautuu uusi viritysmailma sekä polyfonian jännitteisyydet. Yleisön suosikkilaulut eivät aina vaatimustasoltaan riitä vastaamaan kuorolaisten tarpeeseen kehittää omaa minäpystyvyyksäsitystään. Toisaalta yleisön kannustava palaute voi tukea positiivista minäkuvaa muuten, joten näilläkin lauluilla on paikkansa. Kuorolaisten käsitykseen toiminnan arvosta (ks. esim. Ahonen 2004, 159, 163–164) liittyvät läheisesti ponnisteluun käytetyn henkilökohtaisen panoksen lisäksi sosiokulttuurisen kontekstin muilta toimijoilta (Kuvio 1) saatu positiivinen huomio: palkinnot, mediajulkisuus ja yleisön sekä lähiyhteisöjen arvostava palaute (ks. esim. Järvinen ym. 2018). Toiminnan tavoitteiden asettaminen korkealle voi toisinaan kuoronjohtajan näkökulmasta olla riski, koska kuorolaisten senhetkinen osaaminen ei viittaa onnistumiseen tulevassa haasteessa, mutta usko nuoriin saattaa myös parhaimmillaan vahvistaa nuorten harrastusmotivaatiota, minäpystyvyyksäsitystä ja sen kautta toimijuutta.

Eräs kuoronjohtajakauteni eniten kauhua herättäneistä kokemustihentymistä (Kuvio 2), jossa tavoitteen ja taitojen välisen suhteen tasapaino oli koetuksella, on ollut Augusta Read Thomasin säveltämän 20 minuuttisen Daylight Divine -teoksen

valmistaminen yhteistyössä Jyväskylän Sinfonian kanssa vuonna 2011. Kuorossa oli ollut suuri sukupolvenvaihdos ja kakkosalto-stemmassa lähes kaikki laulajat olivat pieniä alakoululaisia, joista vain harvalla oli nuotinlukutaito. Kuvaan tilannetta sanomalehtihaastattelussa:

*”Hyvin vaativaa laulettavaa, tahtilajit vaihtuvat, on suuria hyppyjä ja melodiakulut ovat vaikeita. Jo syksyllä aloitimme harjoittelun, joten teos on vaatinut lapsilta hyvin paljon tunteita. Lapsille tämä kuitenkin on arvokas, spesiaali kokemus.”*

(Keskisuomalainen, 14.2.2011.)

Kommentin viimeinen lause oli tuossa vaiheessa yhtä paljon toive kuin havainto. Paria viikkoa aikaisemmin olin ollut lähes varma, että kuoro ei tule selviytymään teoksesta ja tunsin pettäneeni sekä kuorolaisten että yhteistyötahojen luottamuksen. Jouduin kyseenalaistamaan oman ammatillisen osaamiseni sekä tehtävien vastaanottamisessa että toiminnan organisoimisessa vahvasti. Odotettavissa oli taiteelliselta tasoltaan heikko esitys. Tilanne kuitenkin pakotti antamaan enemmän harjoitteluvastuuta kuorolaisille itselleen, valmistamaan harjoitusäänitteitä ja luomaan uusia stemmaharjoituskäytänteitä, jotka jäivät elämään. Omasta kontrollista piti päästää irti ja luottaa yhteisön voimaan. Lopulta projektista muodostui kokonaisuus, johon kuorolaiset viittasivat ylpeinä puheissaan vuosia jälkeen päin. Tehtävästä selvittiin kuorolaisten aktiivisen toimijuuden ansiosta ja kuorolaisten viestintä viittasi myös valtaistumisen kokemuksiin. Lopputulos olisi kuitenkin voinut olla myös täysin päinvastainen.

Vox Aurea on ikäsekoitteinen ryhmä, jossa nuorimmat laulajat ovat kauden alkaessa 10-vuotiaita ja vanhimmat 19-vuotiaita. Tutkimusten mukaan ikäsekoitteinen ryhmä tukee lasten sosiaalista ja emotionaalista kehitystä, vähentää kilpailua ja aggressiota, antaa tilaa yksilölliselle kehitykselle sekä vahvistaa hoivaelementin läsnäoloa toiminnassa (Huf & Raggl 2017, 173–174; Pratt 1986, 111–114). Ikäsekoitteisuuden myötä kuoroon on luotu jo edellisten kuoronjohtajien kausilla toimintakulttuuri, jossa laulajat pitävät huolta toisistaan ja kantavat vastuutehtäviä (ks. esim. Erkkilä 2013). Kuorossa jokainen uusi tulokas saa kokeneesta laulajasta kuorokummin, joka istuu harjoituksissa vieressä, vastaa kysymyksiin, kuuntelee tuntemuksia ja pitää huolta, että uusi kuorolainen pääsee sisälle kuorokäytäntöihin ja ryhmään. Kuorolaiset kasvavat vastuuseen kuorovuosien myötä. (Ks. esim. Huf & Raggl 2017, 173–174.) Aluksi vastuu ulottuu omaan toimintaan ja oppimiseen, mutta vähitellen vastuu laajenee kuorotoverien tukemiseen, kuorokummiuteen, stemmaharjoitusten järjestämiseen ja ohjaamiseen, pienyhteytoiminnan organisointiin, matkaryhmävastuuseen ulkomailla sekä kansainvälisiin edustustehtäviin. Moni entinen Vox Aurea -kuorolainen on kiitellyt kuorotoiminnan olleen ratkaiseva kasvualusta tiellä kansainväliselle uralle tai muusikoksi. Kuorolaisten kertomuksista kuultavat itseluottamuksen kasvun ja valtaistumisen kokemukset (Järvinen ym. 2018; Vesalainen 2017). Toisaalta kuoroon liittyviin haastatteluaineistoihin ei ole koskaan päätynyt kuorolaisia, joilla harrastusura on loppunut jo alkuvaiheessa. Heillä kokemukset ovat saattaneet olla sävyllään paljon negatiivisempia.

Kuorolaisten toimijuuden ja valtaistumisen kasvuun tähtää myös kuoron lauluyhteytoiminta. Jokainen Vox Aurea -kuoron jäsen kuuluu lauluyhtyeeseen, joka muodoltaan on tavallisesti tuplakvartetti. Yhtyeiden kokoonpano vaihtelee kausittain, millä toisaalta pyritään tukemaan luottamuksen syntymistä ja kuorolaisten tutustumista toisiinsa, toisaalta kehittämään kuorolaisten taitoja kuunnella ja sopeuttaa oma yksilöllinen äänensä erilaisten äänten kanssa soivaksi kudokseksi. Pyrkimyksenä on myös vahvistaa kuorolaisten itseohjautuvuutta ja omistajuutta (ks. esim. Narayan 2005, 3–4) kuorolaistaitojensa käytössä: itsenäiseen lauluyhteytoimintaan oppiminen toivottavasti rohkaisee organisoimaan moniäänistä yhteislaulutoimintaa vaikkapa lähiyhteisöjen juhlissa. Kuorossa opituista taidoista soisi olevan iloa myös varsinaisen kuoroharrastuksen ulkopuolella sekä myöhemmin elämässä (ks. esim. Karlsen 2011, 109). Lauluyhtyeet harjoittelevat itsenäisesti kuoron ohjelmistoa kuorolaisten kodeissa. Ennen konserttikiertuetta tai muuta tärkeää tavoitetta järjestetään tunnelmaltaan kepeä ”kvartetit esiintyvät” -tilaisuus, jossa kukin lauluyhtye esittää ohjelmistosta yhden heille arvotun kappaleen. Kuulijat kannustavat innokkaasti ja tarvittaessa tukevat haastavissa kohdissa. Uusille laulajille toimintatapa on kuitenkin usein aiheuttanut paineen tuntua ja jännitystä, mikä antaa aiheen kehittämiseen.

Itsenäistä yhteistoimintaa kuorolaiset harjoittavat myös viikonloppuharjoitusten stemmaharjoituksissa. Tällöin kuoronjohtajan tehtäväksi jää kiertää eri stemmojen harjoitustiloissa, kysyä, kuunnella ja vastata kysymyksiin, auttaa haastavissa kohdissa, teroittaa tavoitteita, auttaa pilkkomaan oppimisprosesseja sopivan kokoihin paloihin ja tukea musiikin hahmottamista tuomalla musiikillisten elementtien yhteisvaikutuksia näkyviin sekä sanoittamalla että yhdessä kokeilemalla. Tärkeintä mielestäni kuitenkin on osata poistua paikalta ja olla toimimatta oppimisen esteenä. Tunnetasolla on toisinaan haastavaa viestiä luottamusta kuorolaisten omiin ongelmanratkaisukykyihin sen sijaan, että tarjoaa valmiin vastauksen. Kuorolaiset kuitenkin ovat osoittaneet oppineensa löytämään teoksista harjoittelua vaativia kohtia ja toivottavasti tutustuneet samalla itseensä musiikin oppijoina.

Laulutaidon oppimisen voidaan katsoa jo itsessään vahvistavan musiikillista toimijuutta monipuolisesti sekä musiikillisena taitona, joka avaa reittejä musiikillisen kokemisen maailmaan että välineenä itsetuntemukseen, itsesäätelyyn (tunteet, kehollisuus) ja itseilmaisuuksiin (ks. esim. Karlsen 2014, 425). Jo musiikin kuunteleminen tukee identiteetin muodostumista sekä itsetuntemuksen lisääntymistä (DeNora 1999, 49). Musiikki on erinomainen väline tunteiden vahvistamisessa ja niistä vapautumisessa sekä sisäisten impulssien kontrolloinnissa. Musiikkiharrastuksen myötä nuori saavuttaa lisäksi itsetunnon kasvuun tärkeitä oppimisen, onnistumisen, osaamisen ja tietämisen kokemuksia. (Saarikallio 2009, 21–22.) Puheen esihistorian tutkimuksessa on esitetty, että puheen esiaste, emotionaalinen ääntely, olisi syntynyt nimenomaan mahdollistamaan tunneviestintää ja yhteistoimintaa. Sittemmin kehittynyt puhe erikoistui kognitiiviseen viestintään. Emotionaalisen ääntelyn pohjalta kehittynyt laulu



on säilyttänyt asemansa vahvana tunneviestintävälineenä ja yhteisön rakentajana. (Burling 2007, 127–128; Mithen 2009, 68–70.)

Kuorolaulua ajattelen kuoronjohtajan näkökulmasta ikään kuin yhdessä jaettuna tunne-episodina: musiikissa on sisäänkirjoitettuna tunneviestejä, jotka tulkinan aikana eletään läpi samansuuntaisesti kanssalaulajien kera. Itseilmaisun ja yhteisen ilmaisun välinen raja hämärtyy. Mikäli tunneilmaisua tarkastellaan laulun evolutionaarisena perustehtävänä, voisiko siinä onnistumista pitää keskeisenä kriteerinä taiteellisen tavoitteen saavuttamista arvioitaessa? Kuoronjohtajana tehtäväni on avata näkökulmia kunkin kappaleen tunneviesteihin sekä johtamisleiden, eläytymisen että keskustelun avulla. Mitä tunteita kappaleeseen liittyy? Miten ne kuuluvat äänensävyissä ja fraseerauksessa? Kuinka ne näkyvät ja tuntuvat kehossa? Kuinka kappaleen tunteet liittyvät omaan elämään? Jo yksittäinen laulu voi muodostua merkittäväksi tunnesäätelyvälineeksi: laulusta saattaa löytyä lohdullinen peili vaikkapa omalle yksinäisyydelle tai arkinen työkalu nostamaan mielialaa (ks. esim. Ruud 2013, 3–10). Tuomas Eerolan tutkimusryhmä (2016) teki löydön empatiakyvyn yhteydestä kykyyn nauttia liikuttavan surullisesta musiikista. Voisiko musiikin sisältämien tunne-episodien yhteinen tulkinta olla jopa kehittämässä empatiakykyä? Tämänkaltaisia tulkintoja on esittänyt muun muassa Kathryn Marsh (2019).

Kuorotoiminnassa toimijuutta, valtaistumista ja itseilmaisua voidaan tarkastella sekä ryhmätasolla että yksilötasolla (ks. esim. Batt-Rawden & Andersen 2020, 148). Ponnisteltavaa tulisi olla riittävästi, jotta flow-kokemuksia olisi mahdollista houkutella esille, mutta ei liikaa, jotta minäpystyvyyksä ei laske (ks. esim. Ahonen 2004, 159, 163–164; Csikszentmihalyi & Larson 1984, 249–262). Ryhmänä haasteet voivat liittyä vaikkapa kappaleen vaativuuteen, tunneilmaisuuun, koreografiaan, kuuntelutaitoihin, esiintymisympäristöön, uusien jäsenten integrointiin, musiikkikulttuuriin tai jaksamiseen. Yksilötasolla ponnistelua voi edellisten lisäksi tuottaa esimerkiksi soolotehtävä, pienyhteyharjoittelu, oman äänenvärin sovittaminen yhteisointiin, vastuunkanto muista, omien musiikillisten taitojen ja tietojen kehittäminen tai vaikkapa ulkomaalaisessa isäntäperheessä selviäminen. (Järvinen ym. 2018; Vesalainen 2017.) Haasteissa piilee mahdollisuus toimijuuden, valtaistumisen ja itseilmaisun kasvuun tai siemen ulkopuolisuuden ja epäonnistumisen kokemuksille (ks. esim. Karlsen & Westerlund 2010, 231–232). Toiminnassa ollaan monipuolisesti palkitsevan itsensä ylittämisen äärellä, mikä parhaimmillaan ilmenee yhteisinä flow-kokemuksina musisoidessa.

### **”Belonging”: sosiaalisen pääoman, kuulumisen ja yhteisyyden näkökulma kuoropedagogiikassa**

*”Ei sitä voi edes sanoa kuvata sellaiselle, joka ei ole itse päässyt kokeilemaan. 40 nuorta on latautunut esitettävän kappaleen tunnelmaan ja itse näkee, miten se purkautuu heistä. Koko joukko esiintyy yhtenä. Ja lopuksi tulee hetken hiljaisuus, yleisössä on jollain tippa silmässä. Se*

*on valtava yhteisöllisyyden tunne, elämää suurempi kokemus. -- Kuorossa äänet yhdistyvät ja yksityisestä tulee yhteistä. Siihen taitaa perustua sekin, että kuorolaisten välille syntyy usein koko elämän läpi kestäviä ystävyyssuhteita.”*

(Autio 2008.)

Näin kuvasin motivaatiotani tarttua juuri samaani kuoronjohtajan toimeen sanomalehti Keskisuomalaisen haastattelussa puoli vuotta ennen työn alkua. Olin toiminut Vox Aurea -kuorossa äänenmuodostajan ja varajohtajan tehtävissä vuodesta 1998 ja perustamani Ruamjai-kuoron johtajana vuodesta 2000, joten olin päässyt jo kokemaan syvästi kuorolaulun voiman. Aivan toisen sävyinen kirjoitus löytyy päiväkirjastani keväältä 2020, kun kuorotoiminta siirtyi etätyökalujen varaan maassa levinneen korona-viruksen vuoksi:

*”Nyt yhteislaulun tuoma välitön tunnepalkinto puuttuu, koska teknologia ei mahdollista viiveitten vuoksi yhdessä laulamista etänä. Motivaatiolähteenä ulkomaan konserttikiertuekin peruuntui, joten jäljellä on vain luottamus. Oletteko tässä vielä, vaikka tämä ei ole niin kivaa? Oletteko sitoutumisen ja välittämisen voimalla vielä mukana, vaikka koko toiminnan ydin puuttuu? Kuinka pitkän aikajänteen kestää nuorella sitoutuminen, kun toiminta ei tällä hetkellä tuota samaa mielihyvää ja näköpiirissä ei ole mitään varmaa? Käskemällä ja puristamalla tekee vain tuhoa. Ei voi kuin luottaa, kuvata tilannetta, avata mahdollisuuksia, kuunnella, olla ja katsoa, moniko jää. Näin pääsiäisen alla voisi vaikka todeta, että nyt on kuorotouhu ihan armon varassa. Kauhean syvälle sattuu nyt jokainen poisjäävä kuorolainen. Tuntuu luottamuksen menettämiseltä. Tuntuu epäonnistumiselta. Ne ovat onneksi kuitenkin vain tunteita. Kuoro on kuin oma lapsi tai ruumiinjäsen. Se on niin kiinni omassa minuudessa, että eristäytyminen tuntuu kuin joutuisi olemaan erossa pienestä lapsestaan.”*

(Päiväkirja 7.4.2020.)

Kuulumisen ja yhteisyyden tunne kuorossa on elämässäni voimakkaimpien elämysten joukossa. Tunne antaa minulle voimia, lohduttaa, innostaa, eheyttää, rauhoittaa ja luo toiveikkuutta. Samankaltaisista kokemuksista toivon kuorolaisten nauttivan.

Sosiaalisen eristäytymisen aikana yhteislaulusta katosi ”yhteis-” ja jäi vain laulu: teknologian laatu ei vielä riitä äänen kuljettamiseen tavalla, joka mahdollistaisi samanaikaisen laulamisen yhdessä verkkovälitteisesti. Yhteisyysulottuvuuden merkityksellisyydestä kuorotoiminnassa tuli kipeällä tavalla kouriintuntuva. Jatkoimme Vox Aurean kanssa harjoituksia videokonferenssisovelluksen sekä yhteistoiminnallisuuden mahdollistavan äänityssovelluksen avulla. Kolme kuorolaista lopetti harrastuksen saman tien. Virtuaalikuoroprojekti ahdisti monia, koska oman äänen kuuleminen ja kuvan näkeminen yksin arastutti. Nuorista monet ovat valinneet tietoisesti nimenomaan kuorolauluharrastuksen – äänitys tuntuu yksinlaululta. Samankaltaisia kokemuksia ovat jakaneet sosiaalisessa mediassa ja blogiteksteissään monet nuorisokuoronjohtajat ja kuorolaulajat eri puolilta maailmaa (esim. Tisi 2020).

Raivion ja Karjalaisen (2013, 17, Kuvio 3) esittämässä sosiaalisen osallisuuden kaaviossa ”belonging”-sektori sisältää kuulumisen, yhteisyyden ja sosiaalisen pääoman ulottuvuudet. Yhteislaulun rooli kaikkien näiden ulottuvuuksien rakentajana on ollut keskeinen jo ihmisten esihistoriassa, kun metsästys elinkeinona edellytti vahvoja sosiaalisia siteitä sekä luottamusta ryhmään. Laulun ja tanssin arvellaan helpottaneen

yhteisyyden kokemusta, yhteistä rytmittymistä ja yhteisymmärryksen syntyä. Metsästyksessä tarvittava toisen ihmisen toiminnan ymmärtäminen, ennakointi ja rationaalinen päätöksen teko edellyttivät myös toimivaa tunneviestintää. (Mithen 2009, 68–70.) Erityisesti konfliktitilanteisiin tai sosiaaliseen epävarmuuteen yhteinen laulu tarjoaa oivan työkalun: rehellisen signaalin, joka voidaan kokea yhdessä, mutta jonka kukin voi samanaikaisesti tulkita omiin lähtökohtiinsa sopivalla tavalla. Laulu siis tarjoaa mahdollisuuden kokea yhteyttä erimielisyyksistä huolimatta. (Cross & Woodruff 2009, 78–93.) Kuorolaulun voima yhteisyyden rakentamisessa on erityisen voimakkaasti näkynyt vaikkapa Viron itsenäistymisprosessissa tai Etelä-Afrikan murtautumisessa ulos apartheid-politiikan vallasta. Laululla voidaan merkittäväällä tavalla rakentaa ihmisryhmän yhteisyyttä.

Markku T. Hyypän (2002) laaja lääketieteen tutkimus nosti kuorolaulun terveysvaikutukset laajempaan keskusteluun Suomessa 2000-luvun alkupuolella. Kuorolaulu osoittautui itsenäiseksi pitkän eliniän selittäjäksi. Erääksi vaikutusmekanismiksi arvioitiin kuorolaulun positiivinen vaikutus sosiaalisen pääoman kasvuun. Sosiaalisen pääoman käsitteellä viitataan usein verkostoihin, normeihin ja luottamukseen, jotka mahdollistavat yhteisön jäsenten toimimisen yhdessä. Sosiaalinen pääoma lisää hyvinvointia yhteiskunnassa sekä yksilön mahdollisuuksia saavuttaa päämääränsä. Sosiaalinen osallistuminen on merkittävä sosiaalisen pääomaan kartuttaja. Yksilöt oppivat ymmärtämään toisiaan, olemaan empaattisia ja kunnioittamaan keskinäistä riippuvuuttaan. Luottamus, vuorovaikutus ja informaation saavutettavuus helpottuvat. Lopulta sosiaalisella pääomalla on havaittu olevan positiivinen vaikutus elämän laatuun, terveyteen ja taloudelliseen toimeentuloon. (Hyypä 2002; Ruuskanen 2002, 5–9.)

Pearce, Launay ja Dunbar (2015) vertasivat tutkimuksessaan kuorolaisten ja muiden harrastajien (kirjoittaminen, käsityöt) harrastuksessa kokemaan läheisyyden tuntua ja sosiaalisten siteiden syntymistä. Tulokset osoittivat, että kuorolaulu nopeuttaa sosiaalisen koheesion kokemista, joskin muissa harrastusryhmissä kokemukset saavuttivat myöhemmin vastaavan tason (Pearce ym. 2015). Kuoro voikin muodostua ihmisen arjen tärkeimmäksi sosiaaliseksi viiteryhmäksi, jonka merkitys korostuu etenkin seniori-ikäisillä (Louhivuori, Lebaka & Salminen 2005). Myös Vox Aurea -kuoron entiset laulajat ovat kuvanneet syntyneiden elinikäisten ystävyysuhteiden ja verkostojen merkitystä elämässään (Järvinen ym. 2018; Vesalainen 2017). Yhdessä laulamien edistää yhteisyyttä, sosiaalista koheesiota, empaattisia reaktioita ryhmäläisiä kohtaan, rakentaa ryhmän identiteettiä, ylläpitää tunnetta jaetuista tavoitteista ja toimimisesta yksikkönä, mutta tutkimuksilla ei ole pystytty yksiselitteisesti osoittamaan eroja suhteessa muihin harrastusryhmiin (ks. esim. Batt-Rawden & Andersen 2020; Livesey ym. 2012; Maury & Rickard 2018).

Parhaimmillaan nuorisokuorolla on siis toimintamuotona mahdollisuus muodostua nuoren identiteetin kasvua tukevaksi perhemäiseksi yhteisöksi, joka täyttää ryhmään kuulumisen tarpeita. Toisaalta, mikäli ryhmän rakentamiseen ei kiinnitetä tietoista

huomiota, voi toimintaympäristö muodostua haavoittavaksi: kiinteässä yhteisössä voi joku kokea tulevansa suljetuksi ulos. Liiallinen ryhmän koheesion kasvattamiseen keskittyminen puolestaan saattaa myös heikentää suoritustasoa, koska kasvavan ryhmäkoheesion myötä tietoisuus omasta suoriutumistasosta tehtävän suhteen voi laskea (Rovio, Eskola, Kozub, Duda & Lintunen 2009, 430).

Kuorotoiminnassa taiteellisen tason ylläpito ja nostaminen on keskeinen sosiokulttuurisesta kontekstista (Kuvio 1) kumpuava tehtävätavoite, jota tulisi tavoitella tasapainossa sosiaalisen koheesion tavoitteen kanssa (ks. esim. Rovio ym. 2009). Tätä taiteellista tasoa määrittelevät niin festivaaliorganisaatiot, kilpailutuomaristot, koulutuksen järjestäjät, yleisö, vanhemmat, kuorolaiset, kuoronjohtajat, avustuksia myöntävät säätiöt kuin median edustajatkin. Yksiselitteinen taiteellisen tason määritteleminen lienee mahdotonta. Esimerkiksi maailman suurimman kuorokilpailujärjestäjän, Interkulturin, seuraavissa kuoro-olympialaisissa Belgiassa 2021 arvioinnin kohteena olevan taiteellisen tason kriteereiksi määritellään sävelpuhtaus, äänen kvaliteetti, nuotinmukainen tulkinta, tyylinmukaisuus, autenttisuus ja yleinen taiteellinen vaikutelma (Interkultur 2020, 21). Monet edellä mainituista kriteereistä ovat sangen avoimia erilaisille tulkinnoille. Kuorokilpailut valmistautumisineen muodostavatkin kuorotoimintaan kokemustihentymiä (Kuvio 2), joissa saa varautua ryhmäkoheesiota ravisuttelevien voimakkaiden tunteiden käsittelyyn.

Esimerkiksi vuonna 2013 Venetsian kuorokilpailuissa tuomaristo moitti Vox Aurean tulkintaa kuoron edellisen johtajan, Pekka Kostiaisen, sävellyksestä Jaakobin pojat, sillä heidän mukaansa kuoro ei tulkinnut teosta säveltäjän tarkoituksia kunnioittaen. Palautekeskustelussa jälkeen päin eräs tuomari pahoitteli, etteivät olleet tienneet kuoron suhteesta säveltäjään. Tuolloin tapaus herätti vahvoja epäilyksiä kuorokilpailuiden mielekkyydestä, etiikasta ja verkostojen vaikutuksista tuloksiin. Kuorolaisten kanssa kokemuksen yhteinen kestäminen lopulta kuitenkin tuntui tiivistävän ryhmää ja kolmas sija otettiin lopulta tyytyväisinä vastaan. Kuorokilpailumenestys tuo usein positiivista mediajulkisuutta, mikä puolestaan luo paremmat mahdollisuudet tulevien projektien rahoitukselle ja uusien kuorolaisten motivaatiolle hakeutua harrastuksen pariin. Itse pidän vielä tärkeämpänä kilpailuiden merkitystä kuorolaisten motivaation nostajana sekä foorumeina, joissa oppia muilta, verkostoitua kansainväliseen kuoroyhteisöön ja jakaa elämyksiä. Kilpailuiden ja festivaalien yhteydessä tavallisesti kohoavat sekä kuoron taiteellinen taso että ryhmän yhteisyyden kokemus – silti suhteeni kuorokilpailuihin toimintaa arvioivina instituutioina on hyvin ristiriitainen. Kilpailuissa kohoava stressitaso ja paineen tuntu saavat lisäksi toisinaan minut pedagogina hetkellisesti turvautumaan vahvaan kontrolliin ja toimimaan osittain vastoin pidemmän tähtäimen periaatteitani. Kuorolaisten kanssa toimintatavoista, perusteista ja rajoista keskustellaan jo etukäteen, ja kokeneemmat kuorolaiset kertovat nuoremmille samalla aikaisemmista omista kokemuksistaan. Keskeinen kehityskohteeni kuitenkin on löytää sekä uusia

omia toiminta- ja vuorovaikutustapoja että ryhmän rakentamisen keinoja hetkiin, joissa vaaditaan nopeata yhtäaikaista reagoitua paineistetussa tilanteessa.

Vox Aureassa jokainen harjoitus aloitetaan puolen tunnin äänenmuodostustuokiolla. Äänenmuodostaja sisällyttää tuokioon myös ryhmän koheesion kasvattamiseen tähtääviä harjoituksia, jotka johdattavat kuorolaiset vuorovaikutukseen keskenään niin laulun, liikkeen kuin draamankin keinoin. Varsinaiseen kuoroharjoitukseen sisällytetään niin ikään harjoitteita, joissa vaihdetaan kokoonpanoja ja ollaan tekemisissä muidenkin kuin parhaiden kavereiden kanssa. Toisinaan harjoituksia pidetään stemmaringeissä, toisinaan kvartetteina istuen tai seisten, joskus tuplakvartetteina. Varsinkin uuden kauden alkaessa kuorolaisia rohkaistaan juttelemaan uusien tuttavuuksien kanssa, ja kuorohengen yhteisestä rakentamisesta keskustellaan jatkuvasti. Tunteita ja tuntemuksia kysellään, kuunnellaan ja rakentavaan tunneilmaisuun rohkaistaan. Kuoromatkoja varten huoltajaryhmät ja perhemajoitusparit suunnitellaan huolellisesti niin, että jokaiselle löytyisi ystävä. Kuitenkin joka vuosi on kuorolaisia, joiden on vaikea löytää paikkaansa kuorosta. Vanhoja dokumentteja, valokuvia, esitteitä ja videoita selatessa silmiin osuu monia kasvoja, joiden kohdalla koen epäonnistuneeni kuoronjohtajana. Joskus viihtymättömyyden syy on keskusteluissa löytynyt ohjelmiston vaikeustasosta tai tyyllilajeista, joskus ”kasvamisesta ulos”, joskus koetusta torjunnasta tai vaikeudesta päästä sisälle valmiisiin kaveriporukoihin. Ulossulkeminen aiheuttaa aivoissa fyysiseen kipuun verrattavaa ”sosiaalista kipua”, joten havaittu tilanne tulisi aina ottaa vakavasti (Saari 2015, 106). Kuorolaisten ja vanhempien kanssa olen käynyt lukuisia yksityisiä keskusteluita tilanteiden yhteydessä, mutta joskus kuorolainen on kadonnut yllättäen ja ilman selittäviä tekijöitä. Pidän tärkeänä, että kaikenlaisille nuorille olisi tilaa olla oma itsensä ryhmässä. Arvelen tällä olevan positiivinen vaikutus myös yleisön kokemukseen kuoron taiteellisesta tasosta, sillä yleisöpalautte sisältää usein arviointikategorioina läsnäolon, aitouden ja vapautuneisuuden.

Äänenmuodostaja tarjoaa kuoronjohtajalle mahdollisuuden ryhmädynamiikan yhteiseen kollegiaaliseen reflektointiin sekä kuorotoiminnan arviointiin muuten sangen itsenäisessä tehtävässä. Kahden aikuisen läsnäolo kuorotoiminnassa antaa kummallekin mahdollisuuden observoinnille, vertaisoppimiselle ja ajan antamiselle yksittäisille kuorolaisille. Äänenmuodostaja varaa kullekin kuorolaiselle vuosittain aikaa myös kahdenkeskiseen laulu- ja keskustelutuokioon kuoroharjoitusten aikana. Tällöin kukin kuorolainen pääsee rauhassa esittämään oman lauluäänen kehittymiseen liittyviä kysymyksiä, mutta myös kertomaan kaverisuhteistaan ja viihtymisestään kuorossa. Tavoitteena on sekä kuorolaisen itsenäinen vastuunotto oman äänensä kehittämisestä, äänenkäytön kehittämisen tukeminen että henkilökohtainen kohtaaminen, turvallisuuden tunteen lisääminen ja ryhmän rakentamisessa hyödynnettävän tiedon saaminen.

Kuorotoiminnan mahdollisuuksien ymmärtäminen yhteisyyden, kuulumisen ja sosiaalisen pääoman lisääjänä innostaa kuoronjohtajana pohtimaan myös musiikillisia

valintoja tästä näkökulmasta. Vox Aurealla on tietty vakio-ohjelmisto, joka on muodostunut osaksi kuoron identiteettiä ja rituaaleja. Kuorolaiset vuosikymmenten takaa tuntevat samat sävelmät ja voivat liittyä yhteiseen lauluun omien muistojensa ja tunnesisältöjensä kera. (Ks. esim. Cross & Woodruff 2009, 78–93; Karlsen 2011, 116.) Esimerkiksi kuoron lähtiessä ulkomaan matkalle tai palatessa kotiin lauletaan jäähyväisiksi Kari Ala-Pölläsen omana johtoaikanaan sovittama ”Somewhere over the Rainbow”. Joulukonsertin tulee alkaa virrellä ”Tulemme Jeesus pienoises” ja lopussa täytyy kajahtaa Adamin säveltämä ”Oi jouluyö” tai yleisö sekä kuorolaiset kautta aikain pettyvät. Pekka Kostiaisen säveltämässä ”Lorulaileessa” kaksi lapsiryhmää kinastelee keskenään, ja samalla päästään kuorolaisten kanssa käsittelemään myös poliittisia erimielisyyksiä sekä niiden sijoittumista suhteessa ihmisyyteen. Sosiaalisen median suhdetta identiteetin rakentamiseen ja yhteisöllisyyteen sivutaan valmistaessa ”Like me” -kappaletta ja yksinäisyyden sekä yhteyden problematiikkaa pohditaan ”About People and Loneliness” -sarjan harjoituksissa. Kesäkuussa 2019 kantaesitetty Eric Tuanin sävellys ”Crossings” saattoi kuorolaiset pakolaisuuden ja maahanmuuton aihepiireihin. Sävelmät antavat mahdollisuuden käsitellä yhteisyyttä ja kuulumista suhteessa omaan identiteettiin sekä kognitiivisesti, emotionaalisesti, kehollisesti että vielä lisäksi yhteisönä – yhdessä laulaen (ks. esim. DeNora 1999, 34–35, 49; Karlsen & Westerlund 2010, 232).

Nuorisokuorossa sosiaalisen pääoman kasvattaminen ulottuu myös kuorolaisten perheisiin. Vox Aurealla on takanaan tukiyhdistys, Vox Aurean Tuki ry, joka muodostuu kuorolaisten vanhemmista. Yhdistystoimintaan osallistumisen on todettu lisäävän solidaarisuutta, yhteistyötaitoja ja demokraattisia asenteita. Näillä on merkitystä myös toisia ihmisiä kohtaan koetun luottamuksen kannalta. (Putnam 1993.) Matkat ja erilaiset projektit vaativat tuekseen aktiivisen vanhempien verkoston. Yhteistyöstä on syntynyt pitkäaikaisia ystävyyssuhteita ja muiden muassa Vox Mamas -äitikuoro sekä isien soitinyhtye. Kuorolaisten pikkusisaruksista monet laulavat Muskarikuorossa (3–5-vuotiaat), NollaKakkoset-kuorossa (6–8-vuotiaat) tai KolmeKuutoset-kuorossa (9–12-vuotiaat). Vox Aurean kuoroperhe liittyy osaksi laajempaa keskisuomalaisten kuorojen yhteistyöverkostoa ja lopulta maailmanlaajuiseen lapsi- ja nuorisokuorojen verkostoon (Kuvio 1). Kansainväliset suhteet ovat madaltaneet monella entisellä kuorolaisella kynnystä lähteä ulkomaille opiskelemaan tai töihin. (Järvinen ym. 2018; Vesalainen 2017.) Toivon, että kuorosta voisi saada mukaansa tunteen kuulumisesta maailmaan, yhteydestä monenlaisiin ihmisiin.

### **”Having”: hyvinvoinnin, turvallisuuden ja kulttuurisen pääoman näkökulma kuoropedagogiikassa**

Yhdessä laulamisen terveysvaikutuksia on tutkittu toisaalta sosiaalisen pääoman näkökulmasta (esim. Bygren ym. 1996; Hyyppä 2002; Pearce ym. 2015), toisaalta aivotoiminnan, fysiologisten muutosten ja psyykkisen työskentelyn näkökulmasta (esim. Fancourt & Perkins 2018; Kreutz ym. 2004; Vickhoff ym. 2013.). Monissa

kuorolaulun hyvinvointivaikutustutkimuksissa kuitenkin kaikki näistä ulottuvuuksista yhdistyvät (esim. Batt-Rawden & Andersen 2020; Bullack, Gass, Nater & Kreutz 2018; Livesey ym. 2012; Moss, Lynch & O'Donoghue 2018). Esimerkiksi Kreutz ym. (2004) havaitsivat tutkimuksessaan kuorolaulajien mielialan kohenevan ja syljestä mitattujen immunoglobuliini a-vasta-aineiden lisääntyvän harjoituksen aikana. Sen sijaan kuoroharjoitusten kuuntelijoiden stressihormoni kortisolin taso kyllä laski, mutta niin mielialakin. Bullack, Gass, Nater ja Kreutz (2018) eivät löytäneet merkittäviä muutoksia kuorolaulajien alfa-amylaasin ja kortisolin mittauksissa laulusta pidättäytyneeseen verrokkiryhmään verrattuna, mutta positiiviset tunteet laulajilla lisääntyivät, negatiiviset vähenivät ja yhteenkuuluvuus lisääntyi lievästi jo lyhyen mittausjakson aikana. Positiivisia mielialavaikutuksia löysivät myös Fancourt ja Perkins (2018) kyselytutkimuksessaan, jonka tuloksena he totesivat lauluryhmätoiminnan nopeuttavan äitien toipumista synnytyksen jälkeisestä masennuksesta.

Fancourt, Aufegger ja Williamon (2015) erottivat tutkimuksessaan matalan stressitason esiintymisen (kenraaliharjoitus ilman yleisöä) korkean stressitason kuoroesityksestä (konsertti yleisölle) ja totesivat mittauksissa sekä kortisoli- että kortisonitasojen laskevan yleisöttömässä lauluesityksessä, mutta nousevan selvästi konsertissa. Moss, Lynch ja O'Donoghue (2018) keräsivät aineistonsa 1779 kuorolaulajalta eri puolilta maailmaa. Aineiston kuorolaiset raportoivat itse saaneensa kuorolaulusta apua verenpainevaivoihin, lihasjännitykseen, kipuun ja eritoten hengityselinsairauksiin, kuten astmaan tai yleisesti hengityksen vahvistamiseen sekä ahdistukseen ja mielialaoireisiin. Vastaajat korostivat myös sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, kognitiivisen stimulaation ja hengellisten kokemusten merkitystä. Tuloksia ei todennettu mittauksin, vaan ne perustuivat kuorolaisten omaan ilmoitukseen. (Emt. 164–165.) Batt-Rawden ja Andersen (2020, 143) saivat naiskuorolaulajia koskevassa kyselytutkimuksessaan vastaavia tuloksia: laulajat raportoivat kokeneensa kuorolaulun positiivisia vaikutuksia hengitykseen, muistiin, rentoutumiseen, kivun lievitykseen, energiatasojen säätelyyn, mielialaan, ahdistuksen vähenemiseen, tietoisuuden lisääntymiseen itsestä ja yhteyden kokemiseen. Kattavaa tietoa havaittuihin hyvinvointivaikutuksiin johtavista tekijöistä ei ole saatu.

Laulaessaan ihminen joutuu kontrolloimaan hengitystään: uloshengitys aktivoi vagushermon, joka hidastaa sydämen lyöntiä, kun sisäänhengitys puolestaan kiihdyttää sykettä (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney 2006, 27–45). Laulaminen edellyttää pitkää, hallittua uloshengitystä ja rentoa, tehokasta sisäänhengitystä. Osa kuorolaulun stressiä lievittävästä vaikutuksista saattaaakin perustua juuri hengityksen säätelyyn – joskin vaikutusmekanismeja ei ole vielä pystytty selvittämään kattavasti (ks. esim. Ruud 2013, 8). Kuoroharjoituksessa hengittämisen hallinnan taitoihin voisikin olla hyvä kiinnittää huomiota lauluäänen laadun ohella myös yleisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Äänenmuodostustuokioihin hengitysharjoitukset liittyvät elementillisesti, mutta on tärkeää ohjata myös teosten harjoittamisvaiheessa kuorolaisten hengitystekniikkaa ja pohtia yhdessä hengityspaikkoja. Ryhmässä ylimääräinen paine mukauttaa oma hengitys toisten rytmiin voi johtaa myös

vahingollisiin äänenkäyttötapoihin. Uskon, että kuoroharjoituksessa saavutettu hyvä, energinen olo ja stressin helpottaminen voisivat parhaimmillaan sekä kohentaa terveyttä että parantaa taiteellisen kuorotyöskentelyn tehokkuutta.

Laulutoiminnan positiivisia tunteita lisäävä ja fysiologiaa rentouttava vaikutus (esim. Fancourt ym. 2015; Kreutz ym. 2004) voi toimia perusteena myös sille, että kuoroharjoituksen toteuttamisessa kannattaa kuorolaisille antaa mahdollisimman paljon aikaa nimenomaan laulamiseen toisten seuraamisen ja ohjeitten kuuntelun sijaan. ”Laulamaan oppii laulamalla”, neuvoi Pekka Kostiainen jo Vox Aureassa työskentelyni alkutaipaleella. Esimerkiksi tutkimustulos, jonka mukaan kuoroharjoituksen kuuntelijan mieliala laskee (Kreutz ym. 2004) tukee osaltaan harjoitusten suunnittelemista siten, että kuorolaiset pääsevät laulamaan mahdollisimman paljon. Kuitenkin harjoitusajan keskittäminen laulamiseen saattaa olla pois yhteiseen päätöksentekoon ja keskusteluun käytetystä ajasta, mikä toisinaan muodostaa ristiriidan suhteessa kuorolaisten toimijuuden tavoitteluun (Kuvio 3). Tieto kortisolitasojen vahvasta nousemisesta kuorokonserttien yhteydessä (Fancourt ym. 2015) kannustaa puolestaan etsimään sopivia rentoutusharjoituksia juuri ennen esiintymisiä. Keskittymispiiri ennen konsertteja on toki jo vuosikymmeniä vanha perinne Vox Aurea -kuorossa, ja ainakin sen poisjättämisellä olemme havainneet olevan negatiivinen vaikutus kuoron taiteelliseen suoriutumiseen konsertissa.

Hyyppä (2002) nostaa tutkimuksessaan esille kuorolaulun itsenäisenä selittäväenä tekijänä pitkän elinajan odotuksessa. Kuorolaulua harrastavat seniorit kuvaavatkin itse kokevansa terveytensä paremmaksi kuin toiset kulttuuria ja liikuntaa aktiivisesti harrastavat saman ikäryhmän edustajat (Johnson, Louhivuori & Siljander 2017). Musiikkitoiminnan on todettu vaikuttavan muun muassa aivojen kehitykseen ja muovautuvuuteen, kognitiivisten, kielellisten ja motoristen taitojen kehitykseen, keskittymiskykyyn, mielialaan ja elämän laatuun. Musiikin avulla on myös kuntoutettu esimerkiksi lukemisen häiriöistä, neurologisista sairauksista, kehitysvammasta tai Parkinsonin taudista kärsiviä. (Sihvonen, Särkämö, Leo, Tervaniemi, Altenmüller & Soinila 2017, 648–658; Tervaniemi 2017.) Havaittujen terveysvaikutusten dynamiikka vaatii vielä runsaasti lisätutkimusta, mutta niiden ilmenemistä kuoronjohtaja voi todennäköisesti tukea tietoisilla valinnoilla. Varsinaisen laulutoiminnan ohella merkittäviä tekijöitä näistä näkökulmista kuvittelisin olevan vaikkapa ohjelmistovalinnat, toiminnan haastavuus, ryhmän rakentaminen, tekstien käsittely ja turvallisen, hyväksyvän ilmapiirin luominen – kuorolaisten tarpeiden kuunteleminen ja kysymysten kysyminen.

Tunteiden hallinnan taitoja on jo pitkään pidetty merkittävinä myös ihmisen fyysisen terveyden näkökulmasta (ks. esim. Kauhanen 1993). Saarikallio (2007) ja DeNora (1999, 40–41) puolestaan kuvaavat tutkimustensa tuloksissa nimenomaan musiikin mahdollisuuksia tunteiden hallinnan, tunnistamisen ja käsittelyn työkaluna. Vox Aurean harjoituksissa olen pyrkinyt tunnetyöskentelyn tuomiseen tietoiselle tasolle laulun sekä keskustelun avulla, mutta lisäksi käytämme runsaasti draamaa



työskentelytapana. Lauluun liitetyn draaman keinoin houkutellaan tunnelmaisuun etenkin rohkeutta ja omakohtaisuutta. Toisaalta draaman käyttö edellyttää myös tunteiden hallinnan oppimista, jotta laulun sekä musiikillisen ilmaisun laatu ei kärsi hallitsemattomista tunteista. Tunteiden monipuolisella käsittelyllä toivon olevan positiivinen vaikutus myös taiteelliseen tasoon. Kun laulun tunnesisältö on erityisen raskas, kuten vaikkapa Eric Tuanin pakolaisuutta käsittelevässä ja autenttisia tekstejä sisältävässä teoksessa ”Crossings”, olen vaikean kysymyksen äärellä: kuinka paljon ja mitä ulottuvuuksia tekstistä yhteisesti avataan, kun laulajat ovat iältään 11–19-vuotiaita ja osa heistä erittäin herkkiä? Tai kuinka on mahdollista huomata 56 laulajan joukosta jokaisen kokemus tai mahdollinen ahdistus tunnesisällöltään voimakkaan sävelmän äärellä? Kuinka paljon puolestaan minun on kuoronjohtajana hyvä paljastaa itsestäni, haavoittuvuudestani ja omista tunteistani, jotta pysyisin samalla turvallisena aikuisena?

Äänenkäyttötaidot ovat jo itsessään pääoma, josta on hyötyä työmarkkinoilla laaja-alaisesti. Musiikilliset taidot ja erilaisten musiikkikulttuurien tuntemus puolestaan voidaan lukea kulttuuriseksi pääomaksi (Bourdieu 1989, 17). Musiikki on luonteva väline kulttuuristen rajojen ylittämiseen ja yhteisymmärryksen rakentamiseen (Moisala & Antikainen 1995). Jos laulu ymmärretään emootioiden viestintävälineenä (Burling 2007, 127–128; Mithen 2009, 68–70), voidaan jopa ajatella, että lauluihin on säilötyinä jonkin tietyn ihmisryhmän tunnemaailmaa. Musiikin kautta voi saavuttaa aavistuksen alueen tai aikakauden kokemuksista, tunteista, arvoista ja arvostuksista. Varmasti käytetyimpiä teemoja kuorofestivaaleilla onkin rauhan ja yhteisymmärryksen rakentaminen ihmisten välillä. Erilaisten musiikillisten kielten ja ilmaisumuotojen ymmärtäminen on pääomaa, jota voi hyödyntää kansainvälisessä yhteistyössä yhteyden ja tasa-arvon rakentajana. Yhteismusisointia onkin käytetty työkaluna ihmisryhmien välisissä konfliktitilanteissa ja näiden ehkäisyssä eri puolilla maailmaa (esim. Marsh 2019).

Vox Aurea -kuoron laulajat ovat innokkaasti tutustuneet monipuolisesti sekä maantieteellisiin että historiallisiin musiikkikulttuureihin. Ulkomailla kuorolaisten on ollut helppoa tutustua toisen maan kuorolaisiin yhteisten laulujen avulla ja samalla on voitu pohtia, mitä suomalaiset laulut kertovat meistä. Itsen ja toisen syvempi ymmärtäminen myös yhteisen laulun kautta on ehkä osaltaan rakentamassa turvallisempaa maailmaa (ks. esim. Marsh 2019, 312–313). Kansainvälisten yhteistyöprojektien tiimoilta yhteistyö tiivistyy myös Tukiyhdistyksen ja muiden vanhempien kanssa (vrt. Kuvio 1). Matkat ovat kokemustihentymiä (vrt. Kuvio 2), jotka sisältävät lukemattoman määrän työtunteja, pohdintaa ja intensiivisiä tunteita. Rahankeruuta matkoja varten tehdään talkootyönä, ja silloin on ratkaistavana esimerkiksi, otanko varainkeruutarkoituksessa esiintymisiä vastaan, vaikka kuorolaisilla olisi koulussa koeviikko ja yleinen jaksamistilanne heikko – tai onko arvioni jaksamisesta edes oikea ja mihin se perustuu? Kuinka paljon ajankäyttöä kuorolaiselta voi edellyttää ja missä vaiheessa sisäinen motivaatio romahtaa? Mitä voi matkan lähestyessä pitää ”hyvänä syynä” jäädä harjoituksista pois, jotta kuorolaiset kokisivat

tulevansa oikeudenmukaisesti kohdelluiksi? Kuinka sanoitan kuorolaisille kohtaamani vaikeudet kansainvälisessä yhteistyössä? Kuinka luodaan matkahuoltajien kanssa yhtenäinen käsitys toimintaperiaatteista, kun suurella osalla ei ole aikaisempaa kokemusta kuoromatkoista? Tai jos matkan aikana syntyy ristiriitatilanne kuorohuoltajan ja kuorolaisen välille, kumman puolelle asetun: luoko aikuisten yhtenäinen linja turvallisuuden tuntua vai luottamus siihen, että kuoronjohtaja on joka tilanteessa kuorolaisen puolella? Sitoudummeko isäntämaan toimintakulttuuriin silloinkin, kun se sotii kuorolaisen arvoja vastaan? Valinnoissa onnistuminen voi rakentaa luottamusta ja turvallisuutta, mutta epäonnistuminen pahimmillaan saa kuorolaisen lopettamaan harrastuksensa ja jättää käsiteltävän tunnetaakan.

Oheiseen kuvioon (Kuvio 4) olen tiivistänyt tässä artikkelissa esitetyt keskeisimmät elementit, joilla kuoronjohtajana pyrin toisaalta vahvistamaan kuorolaisten sosiaalista osallisuutta, toisaalta pitämään taiteellisen tason mahdollisimman korkeana. Elementit olen jäsentänyt Raivion ja Karjalaisen (2013, 17, Kuvio 3) esittämän osallisuuden osatekijöitä kuvaavan kaavion pohjalle. Jäsennyksen tavoite ei ole yleispätevä esitys, vaan esimerkki yhden nuorisokuoronjohtajan tavasta soveltaa tutkimustietoa työssään.

Osallisuuden vahvistamiseen pyrkivä kuoropedagogiikka (Raivio & Karjalainen 2013, 17 pohjalta)



KUVIO 4: Osallisuuden vahvistamiseen pyrkivä kuoropedagogiikka

## Päätäntö

Kuorotoiminnan lähitulevaisuus näyttää sosiaalisen eristäytymisen aikana hyvin erilaiselta kuin aikaisemmin. Pinnalla julkisessa keskustelussa eivät juuri nyt ole kuorolaulun terveysvaikutukset, vaan päinvastoin kuorotoiminta koetaan kansainvälisesti korona-viruksen leviämistä kiihdyttävänä riskitoimintana, koska laulaminen tuottaa tehokkaasti aerosoleja laajalle alalle. (Ks. esim. Connolly 2020;

Nelson 2020; Spahn & Richter 2020.) Nuorisokuoro toiminta voi kuitenkin parhaimmillaan luoda osallisuutta merkittävällä tavalla, kuten aiemmin tässä artikkelissa esitellyt tutkimukset osoittavat. Kuorossa syntyy elinikäisiä ystävyssuhteita, verkostoja, ymmärrystä, kokemusten ja tunteiden jakamista. Stressi helpottuu, kognitiiviset ja tunnetaidot kasvavat, psyykkiset rakenteet vahvistuvat, itsetuntemus ja auttamishalukkuus lisääntyvät. Kuoronjohtajalla on mahdollisuus pedagogisilla valinnoillaan tukea kuorolaisten toimijuutta, valtaistumista, yhteisyyttä, verkostoitumista, hyvinvointia sekä turvallisuuden tunnetta. Aktiivinen, motivoitunut, hyvinvoiva kuorolainen puolestaan todennäköisemmin tukee yhteistä tavoitetta taiteellisen laadun saavuttamisesta. Kuoro toiminnan mahdollisuudet nuorten hyvinvoinnin lisäämisessä avaavat motivoivia näköaloja ja innostavat pohtimaan käytännön pedagogisia ratkaisuja, joilla vahvistaa positiivisia vaikutuksia.

Työssäni olen kokenut lukuisia epäonnistumisia, tuskastumisia sekä neuvottomuuden hetkiä, ja varmasti näitä tulee aina olemaan, mutta selkeä, perusteltu päämäärä auttaa eteenpäin. Riskinä on jatkuvasti oikeuttaa itselleen osallisuuteen tähtäävien tavoitteiden vastainen toiminta vetoamalla kiireeseen, muun organisoinnin heikkouksiin tai yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin arvostuksiin sekä niiden puutteeseen. Kuoronjohtajana koen usein olevani kuin jonglööri: suuri määrä ”palloja”, kuorolaisia, yhteistyötahoja, organisoitavia yksityiskohtia ja projekteja pitäisi saada liikkumaan saumattomasti samassa rytmissä samaan suuntaan (Kuvio 1 ja 2). Elementillisesti joustavuuteen taipuvan suunnittelun merkitys on valtava. Suunnittelussa ja organisoinnissa helpotusta tuo jo tietoisuus mahdollisuudesta kohentaa kuoron taiteellista tasoa samansuuntaisesti osallisuuteen tähtäävien pedagogisten valintojen kanssa.

Tässä artikkelissa olen autoetnografisen otteen avulla pyrkinyt refleктоimaan omaa kuoronjohtotyötäni suhteessa tutkimustuloksiin, muihin sosiokulttuurisen kontekstin tekijöihin (Kuvio 1) sekä kuoro toiminnan kokemustihentymiin (Kuvio 2) ja avaamaan näin ikkunan siihen todellisuuteen, jossa kuoronjohtaja soveltaa tutkimustietoa. Autoetnografisen tutkimuksen voidaan katsoa saavuttaneen tavoitteensa, mikäli se johtaa tutkimuksen tekijän ymmärtämään ja kehittämään käytänteitään syvemmin ja samalla kannustaa lukijaa refleктоimaan omia toimintatapojaan. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa korostuu tutkijan avoimuus ja esimerkiksi omien lähtökohtien esitleminen ja tunteitten kuvaaminen. Tällöin lukijalla on mahdollisuus suhteuttaa lukemansa omiin kokemuksiinsa ja arvioida tutkijan aitoutta. (Farrell ym. 2015, 974, 979.) Olen tässä artikkelissa kuvannut sekä kasvuani kuoronjohtajana että tuonut julkisiksi myös eri tilanteisiin liittyviä tunteita. Objektiivisuuden sijaan olen tähännyt hallittuun subjektiivisuuteen, sillä uskon tässä tapauksessa tutkijapersoonan näkyväksi tekemisen lisäävän luotettavuutta ja helpottavan sovellettavuutta verrattuna objektiivisuuteen pyrkivään persoonan piilottavaan ilmaisuun (ks. esim. Holman-Jones ym. 2016, 33). Muistin tarkistajana ja peilausapuna pohdinnassani olen käyttänyt laajaa arkistomateriaalia, josta olen poiminut havainnollistavia lainauksia tähän raporttiin (ks. esim. Chang ym. 2012, 75).

Opetuskäytänteitä koskevassa tutkimuksessa on jo aikaisemmin havaittu mahdollinen ristiriita sen välillä, miten opettajat sanovat toimivansa ja miten todellisuudessa

toimivat. Toisaalta, mikäli opettajan havaitaan idealisoivan omaa toimintaansa, voi sekin tuottaa uutta ymmärrystä aihepiiristä. (Björk & Juntunen 2019, 80.) Olen vakuuttunut, että ajatteluni ja tekoni sekä toisten ihmisten tulkinnat toiminnastani eivät ole aina yhdenmukaiset, vaikka siihen pyrin. Tämä tutkimus kuitenkin on luonteeltaan tulkitseva ja korostaa todellisuuden subjektiivista puolta (ks. esim. Farrell ym. 2015, 974–975), joten merkittävämpää on ajatusprosessien, arvojen ja uskomusten rehellinen tuominen näkyviksi kuin sanojen ja tekojen absoluuttinen suhde. Olen pyrkinyt mahdollisimman avoimesti tuomaan esille havaitsemiani ristiriitoja oman ajatteluni ja toimintani välillä sekä kuvaamaan ratkaisuihin vaikuttaneita sosiokulttuurisia tekijöitä. Vox Aurean toiminnan todellisuudesta voi lukija halutessaan lisäksi täydentää käsitystään esitetyn kirjallisuuden ohella myös tutustumalla esimerkiksi kuoron Youtube-kanavalta löytyviin videoihin. Tulevaisuudessa olisi joka tapauksessa mielenkiintoista selvittää kuorolaisten näkökulmia kuorotoiminnan ja osallisuuden kokemuksen väliseen suhteeseen sekä erilaisten toimintatapojen vaikutusta kokemusten muodostumiselle. Kiinnostavaa olisi myös verrata jäsenystä toisten nuorisokuoronjohtajien kokemuksiin tai toisille harrastusaloille.

Vox Aurea -kuorossa käytetään käsitettä ”Vox-ihme”, jolla tarkoitetaan ryhmän venymistä tavoitteiden saavuttamisessa vielä paljon pidemmälle kuin kukaan osasi kuvitella. Kaikkia osallisuuden osatekijöitä on silloin rakennettu ryhmässä vahvaan suuntaan, seuraus tuntuu kuoron keskinäisenä lämpimänä luottamuksena itseen sekä muihin ja se on kuultavissa soivana, yleisöä koskettavana musiikkina.

## Lähteet

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Alho, T. 2020. Persoonallinen ajattelu päättelyssä ja päätöksenteossa. Vaasan yliopisto. Väitöskirja.
- Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.
- Apfelstadt, H. 1997. Applying Leadership Models in Teaching Choral Conductors. *The Choral Journal* 37, 8, 23–30.
- Austin, J. & Hickey, A. 2007. Autoethnography and teacher development. *International Journal of Interdisciplinary Social sciences* 2, 2, 369–378.
- Autio, H. 16.7.2008. Kuorossa monesta tulee yksi. Vox Aurean tulevalle johtajalle kuorolaulu on elämää suurempi kokemus. Keski-suomalainen.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. & Toney, L. 2006. Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 1, 27–45.

- Bandura, A. 1997. Self-efficacy. *The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Bartle, J. A. 2003. *Sound Advice: Becoming a Better Children's Choir Conductor*. USA: Oxford University Press.
- Batt-Rawden, K. & Andersen, S. 2020. 'Singing has empowered, enchanted and enthralled me'-choirs for wellbeing? *Health Promotion International* 35, 1, 140–150.
- Batt-Rawden, K. & DeNora, T. 2005. Music and informal learning in everyday life. *Music Education Research* 7, 3, 289–304.
- Beck, R. J., Cesario, T. C., Yousefi, A., & Enamoto, H. 2000. Choral singing, performance perception, and immune system changes in salivary immunoglobulin A and cortisol. *Music Perception* 18, 1, 87–106.
- Björk, C. & Juntunen, M-L. 2019. Ethical Considerations in Conducting Research about Music Teaching in Primary Schools. *European Journal of Philosophy in Arts Education*, 4, 2, 61–110.
- Bourdieu, P. 1986. *The Forms of Capital*. Teoksessa I. Szeman & T. Kaposy. (toim.) 2011. *Cultural Theory – an Anthology*. USA: Wiley-Blackwell, 81-94.
- Bourdieu, P. 1989. Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory* 7, 1, 14–25.
- Boyle, M. & Parry, K. 2007. Telling the Whole Story: The Case for Organizational Autoethnography. *Culture and Organization* 13, 3, 185–190.
- Bullack, A., Gass, C., Nater, U. M. & Kreutz, G. 2018. Psychobiological Effects of Choral Singing on Affective State, Social Connectedness, and Stress: Influences of Singing Activity and Time Course. *Frontiers in Behavioral Neuroscience* 12, 223.
- Burling, R. 2007. *The talking ape. How language evolved*. Studies in the evolution of language 5.
- Bygren, L. O., Konlaan, B. B., & Johansson, S. E. 1996. Attendance at cultural events, reading books or periodicals, and making music or singing in a choir as determinants for survival: Swedish interview survey of living conditions. *British Medical Journal* 313, 7072, 1577–1580.
- Cathro, M. & Devine, A. 2013. Music therapy and social inclusion. *Mental Health Practice* 16, 1, 33–36.
- Chang, H., Ngunjiri, F. W., Hernandez, K-A. C. 2012. *Collaborative Autoethnography*. Lontoo: Routledge.
- Connolly, K. 29.4.2020. Germany to set out rules for religious services including singing ban. *The Guardian*. Haettu osoitteesta <https://www.theguardian.com/world/2020/apr/29/germany-to-set-out-rules-for-religious-services-including-singing-ban>

Cross, I. & Woodruff, G.E. 2009. Music as a communicative medium. Teoksessa R. Botha & C. Knight (toim.) *The prehistory of language*. Oxford: Oxford University Press, 113-144.

Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. 1984. *Being adolescent. Conflict and growth in the teenage years*. USA: Basic Books.

DeNora, T. 1999. Music as a technology of the self. *Poetics*, 27, 31–56.

Durrant, C. 2017. *Choral Conducting: Philosophy and Practice*. New York: Routledge.

Eerola, T., Vuoskoski, J. & Kautiainen, H. 2016. Being moved by unfamiliar sad music is associated with high empathy. *Frontiers in psychology* 7, 1176.

Ellis, C. 2016. Carrying the Torch for Autoethnography. Teoksessa S. Holman Jones, T. Adams & C. Ellis (toim.) *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 9-12.

Erkkilä, T. 2013. *Pedagogiikka Tapiolan kuorossa ja Kari Ala-Pöllänen yhteistoiminnallisena lapsikuoronjohtajana*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Fancourt, D., Aufegger, L. & Williamon, A. 2015. Low-stress and high-stress singing have contrasting effects on glucocorticoid response. *Frontiers in Psychology* 6, 1242.

Fancourt, D. & Perkins, R. 2018. Effect of singing interventions on symptoms of postnatal depression: Three-arm randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry* 212, 2, 119–121.

Farrell, L., Bourgeois-Law, G., Regehr, G. & Ajjawi, R. 2015. Autoethnography: introducing 'I' into medical education research. *Medical Education* 49, 974–982.

Haanpää, L. & Salasuo, M. 2019. *Alkusanat: Harrastustakuuselvitys Nuorisotutkimusverkoston osaamiskeskusten tehtävänä*. Teoksessa: L. Haanpää (toim.) *Harrastustakuu: yhdenvertaisuuden asialla*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 8-11.

Hitlin, S., Glen, H. Elder and Jr. 2007. Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory* 25, 2, 170–191.

Holman Jones, S., Adams, T. & Ellis, C. 2016. Coming to Know Autoethnography as More than a Method. Teoksessa S. Holman Jones, T. Adams & C. Ellis (toim.) *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 17-49.

Hoffart, D. 2017. *Innovation and Empowerment: Transformational Leadership and Ubuntu in the Youth Choir*. University of Calgary. Väitöskirja.

Honkasalo, M-L., Ketokivi, K. & Leppo, A. 2014. Moniselitteinen ja hämärä toimijuus. *Sociologia* 51, 4, 365–372.

Huf, C. & Raggl, A. 2017. The normativity of the helping child – meta-ethnographic perspectives on individualised learning in age-mixed classrooms. *Ethnography and Education* 12, 2, 165–177.

Hyyppä, M. T. 2002. Kuorossa elämä pitenee. Sosiaalinen pääoma ja terveys. Teoksessa P. Ruuskanen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-59.

Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry, 7-32.

Interkultur. 11.5.2020. World Choir Games. Flanders 2021. Competition Information. Haettu osoitteesta <https://www.interkultur.com/events/world-choir-games/flanders-2021/>

Isola, A-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Johnson, J. K., Louhivuori, J. & Siljander, E. 2017. Comparison of well-being of older adult choir singers and the general population in Finland: A case-control study. *Musicae Scientiae* 21, 2, 178–194.

Järvinen, P., Kuitunen, L., Salminen, S., Kosonen, P., Leppänen, E. & Manner, M. 2018. *Vox Aurea 50 vuotta. Yhteinen laulumme*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

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.

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

Karlsen, S. 2014. Exploring democracy: Nordic music teachers' approaches to the development of immigrant students' musical agency. *International Journal of Music Education* 32, 4, 422–436.

Kauppinen, M., Aarto-Pesonen, L. & Kostiainen, E. 2020. Uudistuvaan opettajuuteen kasvu – ilmiölähtöinen oppiminen yksilön ja ryhmän prosesseina. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.) *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 100-122.

Kauhanen, J. 1993. Dealing with emotions and health: a population study of alexithymia in middle-aged men. Kuopion yliopisto. Väitöskirja.

Kelchtermans, G. 2009. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15, 2, 257–272.

Kreutz, G., Bongard, S., Rohrmann, S., Hodapp, V. & Grebe, D. 2004. Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state. *Journal of Behavioral Medicine* 27, 6, 623–635.

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

Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. 2015. Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Haettu osoitteesta [www.thl.fi/sokra](http://www.thl.fi/sokra).

Lehtonen, K., Juvonen, A. & Ruismäki, H. 2016. Musiikkirajoitteisuus sukupolvien välisenä siirtotaakkana. *Musiikkikasvatus / The Finnish Journal of Music Education* 19, 1, 29–42.

Lindgren, M., Bergman, Å. & Sæther, E. 2016. The construction of social inclusion through music education: Two Swedish ethnographic studies of the El Sistema programme. *Nordic Research in Music Education. Yearbook* 17, 65–81.

Livesey, L., Morrison, I., Clift, S. & Camic, P. 2012. Benefits of choral singing for social and mental wellbeing: qualitative findings from a cross-national survey of choir members. *Journal of Public Mental Health* 11, 1, 10–26.

Louhivuori, J., Salminen, V-M. & Lebaka, E. 2005. Singing together: A crosscultural approach to the meaning of choirs as a community. Teoksessa P. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers, & T. Wiggins (toim.) *Cultural Diversity in Music Education. Directions and challenges for the 21<sup>st</sup> century*. Brisbane: Australian Academic Press.

Marsh, K. 2019. Music as dialogic space in the promotion of peace, empathy and social inclusion. *International journal of community music* 12, 3, 301–316.

Maury, S. & Rickard, N. 2018. A Comparison of the Effects of Short-term Singing, Exercise, and Discussion Group Activities on the Emotional State and Social Connectedness of Older Australians. *Music & Science* 1, 1–18.

Mithen, S. 2009. Holistic communication and the co-evolution of language and music: resurrecting an old idea. Teoksessa R. Botha & C. Knight (toim.) *The prehistory of language*. Oxford: Oxford University Press, 58-76.

Moisala, P. M. & Antikainen, P. 1995. Musiikkিতunteja maailmalta. Monikulttuurisia kohtaamisia. Helsinki: Sibelius-Akatemia.



Moss, H., Lynch, J. & O'Donoghue, J. 2018. Exploring the perceived health benefits of singing in a choir: an international cross-sectional mixed-methods study. *Perspectives in Public Health* 138, 3, 160–168.

Männistö, P., Fornaciari, A & Tervasmäki T. 2017. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985–2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 89-119.

Narayan, D. 2005. Conceptual Framework and Methodological Challenges. Teoksessa D. Narayan (toim.) *Measuring Empowerment. Cross-Disciplinary Perspectives*. Washington DC: The World Bank, 3-39.

Nelson, H. 29.4.2020. Singing, the Church, and COVID-19: A Caution for Moving Forward in Our Current Pandemic [blogikirjoitus]. Haettu osoitteesta <https://www.drheathernelson.com/singingandcovid19>

Van Niekerk, C. & Salminen, S. 2008. STTEPping in the right direction? Western classical music in an orchestral programme for disadvantaged African youth. *Intercultural education* 19, 3, 191–202.

Nikkanen, H. 2019. Double agent? Ethical considerations in conducting ethnography as a teacher-researcher. Teoksessa H. Busher & A. Fox (toim.) *Implementing Ethics in Educational Ethnography*. Lontoo: Routledge, 379-394.

Nussbaum, M. 2000. *Women and Human Development. The Capability Approach*. Cambridge: University Press.

Pearce, E., Launay, J., & Dunbar, R. I. M. 2015. The ice-breaker effect: singing mediates fast social bonding. *Royal Society Open Science* 2, 10.

Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S. 2017. *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Nuorisotutkimusseura.

Pratt, D. 1986. On the Merits of Multiage Classrooms. *Research in Rural Education* 3, 3, 111–115.

Pulkinen, J., Rautopuro, J. & Välijärvi, J. 2017. Kaikki hyvin? Suomalaisnuorten hyvinvointi nuorisobarometrin ja PISA-tutkimuksen tulosten valossa. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.) *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Nuorisotutkimusseura, 121-133.

Putnam, R. D. 1993. *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.

Raivio, H. & Karjalainen, J. 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissa. Teoksessa T. Era

(toim.) Osallisuus – oikeutta vai pakkoa? Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156, 12-35.

Rauhala, A. Toukokuu 1998. Laulajalla pitää olla hauskaa! Äänenhuoltaja Sanna Kivinen etsii voxilaisten kehtaamisen rajoja. Vox Aurea. Jyväskylän musiikkiluokkien kuorojen lehti, 11.

Rautiainen, M., Toom, A. & Tähtinen, J. 2017. Unelma osallisuudesta – kasvatuksella kohti oppimista ja yhteiskunnallista osallisuutta. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 9-27.

Rolsten, K. 2016. The Production of Quality Choral Performance: A Review of Literature. *Applications of Research in Music Education* 35, 1, 66–73.

Rovio, E., Eskola, J., Kozub, S. A., Duda, J. L. & Lintunen, T. 2009. Can High Group Cohesion Be Harmful? A Case Study of a Junior Ice-Hockey Team. *Small Group Research* 40, 4, 421–435.

Ruud, E. 2013. Can music serve as a “cultural immunogen”? An explorative study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 8, 1.

Ruuskanen, P. 2002. Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saari, J. 2015. Huono-osaiset. Elämän edellytykset yhteiskunnan pohjalla. Helsinki: Gaudeamus.

Saarikallio, S. 2007. Music as mood regulation in adolescence. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Väitöskirja.

Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Atena, 221-231.

Salminen, S. 2004. “You can’t do crime if you do music”. Soittoharrastuksen vaikutus eteläafrikkalaisen STTEP-musiikkikoulun oppilaiden elämänsuuntaan. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Lisensiaatintyö.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: University press.

Sihvonen, A. J., Särkämö, T., Leo, V., Tervaniemi, M., Altenmüller, E. & Soinila, S. 2017. Music-based interventions in neurological rehabilitation. *The Lancet Neurology* 16, 8, 648–660.

Smith, B. & Sataloff, R. 2006. *Choral Pedagogy*. United Kingdom: Plural Publishing.

Spahn, C. & Richter, B. 2020. Risikoeinschätzung einer Coronavirus-Infektion im Bereich Musik – Update vom 6. Mai 2020. Haettu osoitteesta <https://www.mh-freiburg.de/hochschule/covid-19-corona/risikoeinschaetzung/>

Särkelä-Kukko, M. 2014. Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Mistä puhumme, kun puhumme osallisuudesta? Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.) Osallisuuden jäljillä. Saarijärvi: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry, 34-51.

Tervaniemi, M. 2017. Music in Learning and Relearning: The Life-Span Approach. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain* 27, 3, 223–226.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. Osallisuuden osatekijät. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus/osallisuuden-osatekijat>

Tisi, J. 5.5.2020. The Tears of the Choir World [blogikirjoitus]. Haettu osoitteesta <https://www.classicalmpr.org/story/2020/05/01/the-tears-of-the-choir-world>

THL. 2020. Osallisuus. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus>

Verghese, J., Lipton, R. B., Katz, M. J., Hall, C. B., Derby, C. A., Kuslansky, G., ym. 2003. Leisure activities and the risk of dementia in the elderly. *The New England Journal of Medicine* 348, 25, 2508–2516.

Vesalainen, K. 2017. “Ei se ole vaan laulua” Kuorolaisten kokemuksia Jyväskylän musiikkiluokkien A-kuoron ja Vox Aurean vaikutuksista. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu.

Vickhoff, B., Malmgren, H., Åström, R., Nyberg, G., Ekström, S-R., Engwall, M., Snygg, J., Nilsson, M. & Jörnsten, R. 2013. Music structure determines heart rate variability of singers. *Frontiers in Psychology* 4, 334.

Welch, G., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. & Sarazin, M. 2014. Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology* 5, 803.

Westerlund, H. 2008. Justifying music education. A view from the here-and-now value experience. *Philosophy of Music Education Review* 16, 1, 79–95.