

**MUSIIKIN OPPIKIRJANTEKIJÖIDEN SUHDE
MONIKULTTUURISEEN MUSIIKKIKASVATUKSEEN**

Mari Pietarila

Pro gradu -työ

Musiikkikasvatus

Syksy 2007

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Mari Emilia Pietarila	
Työn nimi – Title Musiikin oppikirjantekijöiden suhde monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Syksy 2007	Sivumäärä – Number of pages 89
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa, millainen suhde musiikin oppikirjojen tekijöillä on monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen ja monikulttuurisen oppikirjamateriaalin tekemiseen. Pysin selvittämään, miten oppikirjantekijä määrittelee monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ja mitkä ovat oppikirjan monikulttuurisen materiaalin tavoitteet ja lähtökohdat. Tutkin, mitkä asiat vaikuttavat tekoprosessiin ja lopputulokseen ja millaisia valintoja kirjantekijä tekee. Selvitän myös, mitä haasteita monikulttuurisen oppikirjamateriaalin tekemiseen liittyy.</p> <p>Tutkimusmenetelmänä on teemahaastattelu. Haastattelin vuoden 1999 aikana viittä Kustannusosakeyhtiö Otavan ja WSOY:n oppikirjantekijää, jotka olivat laatineet materiaalia yläasteen ja lukion musiikin oppikirjoihin.</p> <p>Rasmin vastustaminen ja suvaitsevaisuuden edistäminen ovat kirjantekijöiden mielestä keskeisiä monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tavoitteita. Lisäksi mainitaan mm. uudet musiikilliset elämykset. Kirjantekijät pitävät monikulttuurisen oppimateriaalin keskeisinä vaatimuksina kunnioittavaa suhtautumista vieraaseen musiikkikulttuuriin, kulttuurisen kontekstin esiintuomista, pyrkimystä syvälliseen lähestymistapaan, jonkinasteista autenttisuutta, toiminnallisuuteen kannustamista ja toimivuutta luokkatilanteessa.</p> <p>Tutkimusaineistoni perusteella monikulttuurisella musiikkikasvatuksella ei ole kovin suurta merkitystä oppikirjantekijän työssä. Vaikka kirjantekijät tunnustavat monikulttuurisen musiikkikasvatuksen arvon periaatteessa, käytännössä monikulttuurinen materiaali ei saa kirjoissa merkittävää sijaa. Esiin nousee myös oppikirjojen sisältämän informaation suppeus ja tietty pinnallisuus: kirjoihin ei mahdu kovin laajoja katsauksia.</p> <p>Tutkimusaineisto osoittaa myös, että kirjantekijä tasapainoilee monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ihanteiden sekä kaupallisuuden vaatimusten ja koulujen arkitodellisuuden välimaastossa. Monilla haastateltavilla on idealistisia näkemyksiä siitä, miten vieraita kulttuureja pitäisi tuoda esiin oppikirjoissa. Viime kädessä oppikirjan tehtävänä on kuitenkin ennen kaikkea mennä kaupaksi ja jos käyttäjätutkimukset osoittavat, että vieraampien kulttuurien osuuksia ei käytetä, ne jätetään pois kirjasta.</p> <p>Opettajien valmiuksilla ja heidän tavoillaan käyttää kirjaa on tärkeä rooli oppikirjan materiaalin muotoutumisessa. Oppikirjan vieraampia kulttuureita käsittelevillä osuuksilla ei ole merkitystä, jos niitä ei osata hyödyntää opetuksessa. Kirjantekijöiden käsitykset opettajien valmiuksista vieraiden kulttuurien musiikin opettamiseen ja oppikirjojen monikulttuurisen materiaalin hyödyntämiseen vaihtelevat optimistisista pessimistisiin. Monet korostavat koulutuksen merkitystä ja näkevät, että nuoremmalla opettajapolvella on koulutuksen myötä vanhempia opettajia paremmat valmiudet maailman eri musiikkien opettamiseen.</p>	
Asiasanat – Keywords Monikulttuurinen musiikkikasvatus, musiikinopetus, oppikirjat, oppikirjantekijät	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

1 JOHDANTO	5
2 MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS	7
2.1 Monikulttuurinen kasvatus	8
2.1.1 Taustaa	9
2.1.2 Kohti koulutuksellista tasa-arvoa	10
2.2 Kansainvälisyyskasvatus ja monikulttuurinen kasvatus Suomessa.....	11
2.3 Kulttuurit kohtaavat musiikinopetuksessa.....	14
2.3.1 Etnomusikologinen lähestymistapa.....	15
2.3.2 Kulttuurisen erilaisuuden problematiikka	17
3 MUSIIKIN OPPIMATERIAALIT JA MONIKULTTUURISUUS.....	23
3.1 Taustaa.....	23
3.2 Monikulttuurisuus musiikin oppikirjoissa ja muissa oppimateriaaleissa	25
3.3 Monikulttuuriselle oppimateriaalille asetettuja kriteereitä	26
3.4 Kulttuurialueiden valinta	29
3.5 Autenttisuuden problematiikka	30
3.6 Haasteet	31
4 TUTKIMUSASETELMA	33
4.1. Tutkimuksen tarkoitus ja pääkysymykset	33
4.2 Tutkimuksen toteutus	33
4.2.1 Haastattelumenetelmä	33
4.2.2 Haastateltavien valinta	34
4.2.3 Teema-alueet	35
4.2.4 Aineiston analyysi ja tulkinta.....	35
4.2.5 Luotettavuuden arviointi	37

5 TUTKIMUSTULOKSET	39
5.1 Haastateltavat	39
5.2 Oppikirjantekoprosessin lähtökohdat	43
5.3. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen käsite ja tavoitteet.....	48
5.3.1 Kunnioitus ja kontekstualisointi.....	49
5.3.2 Rasismia ja ennakkoluuloja vastaan.....	51
5.3.3 Maahanmuuttajaoppilaiden huomioiminen.....	52
5.3.4 Onko monikulttuurisella musiikkikasvatuksella merkitystä?	53
5.4 Autenttisuus ja koulun todellisuus.....	53
5.5 Monikulttuurisen oppikirjamateriaalin tekeminen	56
5.5.1 Monikulttuuriselle oppimateriaalille asetetut vaatimukset	56
5.5.2 Käsiteltävien musiikkikulttuurien valintaperusteet.....	59
5.5.3 Laulujen valinta ja sovitukset.....	62
5.6 Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ja oppimateriaalin problematiikka.....	67
5.6.1 Musiikinopettajan keskeinen rooli materiaalin toteuttajana	67
5.6.2 Musiikinopetuksen aika- ja soitinresurssit	70
5.6.3 Vieras musiikki haasteena.....	71
5.6.4 Riittääkö kirjantekijän asiantuntemus?	72
5.6.5 Kustantajan merkitys.....	73
6 TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA.....	78
LÄHTEET	83

1 JOHDANTO

Osallistuin vuonna 1996 Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen Moniku-projektiin, jonka aikana musiikkikasvatuksen opiskelijoista koostunut ryhmämme laati eri musiikkikulttuureita käsitteleviä oppimateriaalipaketteja. Projektin aikana pohdittiin monikulttuurisen musiikkikasvatuksen filosofisia kysymyksiä käytännön sovittamisen, soittamisen ja muun tekemisen ohessa.

Monikulttuurisen materiaalin tekeminen herätti minut miettimään koulujen musiikinopetuksessa käytettäviä oppikirjoja: mistä lähtökohdista oppikirjantekijät laativat kirjojen monikulttuurista materiaalia? Aihe oli minusta tutkimisen arvoinen. Aluksi olin kiinnostunut erityisesti oppikirjantekoprosessin syvällisyyden asteesta: onko materiaalin tekemiseen tiedostettuja strategioita, vai raapaistaanko materiaalia tehtäessä vain pintaa; laaditaanko monikulttuurista materiaalia vain muodon vuoksi. Kuinka merkittävänä oppikirjantekijät näkevät monikulttuurisen musiikkikasvatuksen roolin? Kirjantekijät kiehtoivat tutkimuskohteena etenkin siksi, että he edustavat tietyllä tavalla valtaa – musiikin oppikirjathan ovat käytössä ympäri maan ja vaikuttavat osaltaan musiikinopetukseen. Ajankohtainen asia 1990-luvun lopussa olivat myös maahanmuuttajat: otetaanko heidät huomioon oppikirjoja suunniteltaessa?

Tutkimukseni tarkoituksena on kartoittaa musiikin oppikirjojen tekijöiden suhdetta monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen ja monikulttuurisen oppikirjamateriaalin tekemiseen. Työtä varten haastattelin vuonna 1999 viittä oppikirjantekijää, jotka olivat tehneet materiaalia yläasteen ja lukion musiikin oppikirjoihin. Haastattelujen edetessä minua alkoivat yhä enemmän askarruttaa kustantajan ja kaupallisuuden merkitys oppikirjantekoprosessissa, kulttuurisensitiivisyyteen ja autenttisuuden merkitykseen liittyvät kysymykset sekä monikulttuurisen oppimateriaalin tekemiseen liittyvät haasteet, ja käsittelen työssäni myös niitä.

Työni teoreettisen viitekehyksen muodostaa monikulttuurista musiikkikasvatusta käsittelevä kirjallisuus. Olen kiinnostunut etenkin kulttuurisensitiivisen musiikinopetuksen ja kriittisen pedagogiikan näkökulmista. Tutkimusmetodina käytän puolistrukturoitua haastattelua. Musiikin oppikirjoja on perinteisesti tutkittu lähinnä sisällönanalyysin keinoin ja pääpaino on ollut valmiissa oppimateriaaleissa, ei kirjantekijöissä tai oppikirjantekoprosessissa. Tästä poikkeuksena mainittakoon Reija Patrakan pro gradu -tutkielma ”Selvät sävelet 8-9 -kirjan lauluston toimivuus musiikinopetuksessa” (2004), jossa tietoa kerättiin lomakekyselyn ja oppikirjojen sisällönanalyysin lisäksi yhtä oppikirjantekijää haastattelemalla. Laajemman kirjantekijäjoukon haastatteluihin perustuvia tutkimuksia ei ole kuitenkaan tehty aiemmin. Musiikin oppikirjoja käsittelevistä aiemmista tutkimuksista omaa työtäni sivuavat etenkin Pia Antikaisen pro gradu -tutkielma ”Kadonnutta erilaisuutta etsimässä” (1995), joka analysoi musiikin oppikirjojen monikulttuurista materiaalia, sekä Hanna Jakobssonin pro gradu -työ oppikirjojen maailmankuvallisista piirteistä ja opetussuunnitelmien ja oppikirjojen vastaavuudesta (2006).

Monikulttuurisen kasvatuksen ja monikulttuurisen musiikkikasvatuksen taustaa ja päämääriä tarkastelen luvussa 2. Luvussa 3 käyn läpi oppikirjantekoprosessin taustaa ja esittelen aiempia oppikirjoja käsitteleviä tutkimuksia erityisesti monikulttuurisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Lisäksi käsittelen mm. monikulttuuriselle oppimateriaalille yleisesti asetettuja päämääriä ja autenttisuuteen liittyviä kysymyksiä. Luvuissa 4-5 kuvaan tutkimusmenetelmän, arvioin tulosten luotettavuutta ja esittelen haastattelujen tulokset. Luvussa 6 pohdin tuloksia ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Kahdeksassa vuodessa Suomi on muuttunut monikulttuurisemmaksi, ja kulttuurisen monimuotoisuuden vaatimukset näkyvät entistä selvemmin esimerkiksi peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteissa. Monet haastatteluissa esiin nousseet teemat ovatkin nyt entistä ajankohtaisempia.

2 MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS

Mitä on monikulttuurisuus? Millaisilla eri tavoilla monikulttuurisen musiikkikasvatuksen käsitettä voi hahmottaa? Mitä yhteiskunnallisia ilmiöitä on monikulttuurisen musiikkikasvatuksen taustalla?

Monikulttuurinen musiikkikasvatus on terminä moniselitteinen ja epätäsmällinen, eikä sille ole olemassa täysin vakiintunutta määritelmää. Yhteistä erilaisille määritelmille näyttää kuitenkin olevan pyrkimys ottaa opetuksessa huomioon maailman musiikkien monimuotoisuus ja kunnioittaa sitä sekä suhtautua kriittisesti länsimaisen musiikin pitämiseen ainoana oikeana ja universaalina taiteena (esim. Moisala 1995a, 202; Westerlund 1998, 5-6).

Monikulttuurisuudella voidaan musiikkikasvatuksessa tarkoittaa oppilaiden, opetusaineiston tai niiden yhteistä ominaisuutta (Moisala 1995b, 11). Monikulttuurisena tunnetaan yleensä pitävän lähinnä etnistä erilaisuutta, ja joskus puhutaankin monietnisyydestä kulttuurisesti monimuotoisen musiikinopetuksen yhteydessä (esim. Campbell 1992, 37). Kulttuurista erilaisuutta luovat etnisyyden ohella myös esimerkiksi kielelliset erot, sukupuoli, seksuaalinen suuntautuminen, sosioekonominen asema tai uskonnollinen vakaumus (Westerlund 1999, 26; Campbell 1999, 8).

Suomessa musiikkikasvatuksen monikulttuurisuus on pitkälti määrittynyt opettavien musiikkien pohjalta. Monikulttuurista musiikkikasvatusta on tällaisen ajattelun mukaan vieraiden musiikkikulttuurien opettaminen valtaväestöön kuuluville oppilaille. Sen sijaan vaikkapa suomalaisen popmusiikin opettamista luokassa, jossa on myös maahanmuuttajaoppilaita, ei välttämättä pidetä monikulttuurisena musiikkikasvatuksena.

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttaa laajempi monikulttuurisen kasvatuksen ideologia, joka pyrkii kulttuurisen monimuotoisuuden huomioimiseen koulutuksessa ja positiivisempien asenteiden herättämiseen vähemmistöjä kohtaan (Banks 1989, 19-20; Verma 1994, 62-63). Tämä ideologia pohjautuu toisaalta kulttuuriantropo-

logian piirissä kehittyneeseen kulttuurirelativistiseen, pluralistiseen aatemaailmaan (ks. esim. Kupiainen 1994, 30), toisaalta ajatukseen tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuudesta (Talib 1999, 104-105; Westerlund 1999, 27-28). Lisäksi monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen yhdistetään yleensä vahvasti etnomusikologia, jonka lähestymistapoja erilaisiin musiikkeihin pidetään sopivina myös koulussa tapahtuvaan opetukseen (Moisala 1995b; Nettl 1998, 23-28). Kulttuurirelativistinen ajattelu on tyypillistä myös etnomusikologialle (Moisala 1995b, 13-14).

2.1 Monikulttuurinen kasvat

Monikulttuuriselle kasvatukselle on monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tavoin vaikea löytää täsmällistä määritelmää. Se ei ole yhtenäinen kasvatuksellinen liike, vaan muodostuu useista erilaisista suuntauksista, jotka tuovat esiin valtakulttuurista poikkeavia tapoja ajatella. Westerlundin (1998, 6) mukaan monikulttuurinen kasvat

”termi, joka on otettu käyttöön kun on alettu tiedostaa kulttuurinen monimuotoisuus ja kyseenalaistaa länsimaisen kulttuurin hegemoninen asema koulutuksessa”. Ulvinen (1994, 510) tosin huomauttaa, että toisenlaisten arvojen ja traditioiden olemassaolosta muistutetaan päätöksentekijöitä yleensä melko sovinnaisella ja varovaisella tavalla, valtakulttuuria myötäillen. Monikulttuurisen kasvatuksen rinnalla puhutaan myös esimerkiksi interkulttuurisesta kasvatuksesta tai interkulttuurisesta koulutuksesta (Järvelä 2002, 33).

Amerikkalainen James Banks näkee monikulttuurisen kasvatuksen keskeisimpänä päämääränä, että kaikille oppilaille taataan tasavertaiset oppimisen mahdollisuudet riippumatta heidän sukupuolestaan ja etnisestä, rodullisesta, kulttuurisesta tai sosiaalisesta taustastaan. Erilaisiin ryhmiin kuuluvien oppilaiden oppimistuloksia voidaan parantaa muuttamalla kouluympäristöä niin, että se vastaa paremmin heidän kulttuurejaan, käyttäytymistään ja oppimistyylejään. Toinen tärkeä päämäärä on Banksin mielestä herättää oppilaissa positiivisempia asenteita erilaisia vähemmistöjä kohtaan. (Banks 1989, 19-20.) Andersonin ja Campbellin (1989, 1) mukaan monikulttuurinen lähestymistapa oppimiseen pyrkii järjestämään oppilaille sellaisia kokemuksia, jotka lisäävät heidän ymmärrystään ja herkkyyttään erilaisista etnisistä taustoista tulevia ihmisiä kohtaan.

2.1.1 Taustaa

Monikulttuuriseen kasvatustieteeseen on vaikuttanut merkittävästi 1900-luvun alussa kehittynyt kulttuurirelativistinen tieteenfilosofia. Kupiainen (1994, 30) mukaan kulttuurirelativismin näkemys kulttuurin käsitteestä ja meidän omasta kulttuuristamme oli suhteellinen, kun aiemmin kulttuuri oli ymmärretty absoluuttisena. Nyt oma tai vieras kulttuuri ja sen arvot ja tavat alettiin nähdä suhteellisena muihin kulttuureihin ja niiden arvoihin nähden eikä oman kulttuurin arvoja voinut enää tarjota muille ainoina oikeina. (Kupiainen 1994, 30.)

Kupiainen (1994, 30) puhuu kulttuurirelativismin yhteydessä kulttuurikäsitteen pluralisoitumisesta eli moniarvoistumisesta. Hän huomauttaa kuitenkin, että läntinen kulttuuripiiri levittää nykyisin muihin kulttuureihin systemaattisesti arvojaan, tapojaan ja moraalikäsitteisiään mm. teknologian, talouden, median ja taiteiden kautta - pluralisoituminen ei siis ole tehnyt maailmasta suoranaisesti oikeudenmukaisempaa, vaan poliittiset intressit ja tavoitteet ovat vaikuttaneet asiaan. (Kupiainen 1994, 30.)

Pluralisoituminen yhdistetään usein postmodernin maailman pirstaloitumiseen ja auktoriteettien ja instituutioiden kriisiin (Westerlund 1998, 6). Westerlundin (1998, 6) mielestä monikulttuurinen kasvatustiede on muuttunut ”kansainvälisen kasvatustieteen turistikasvatuksesta erilaisia pluralismin horisontteja kokoavaksi käsitteeksi, joiden puitteissa joudutaan pohtimaan ja hyväksymäänkin erilaisten epistemologisten, esteettisten ja eettisten käytäntöjen mahdollisuutta”. Pluralisoituminen on tuonut esiin erilaisia, tasavertaisia vaihtoehtoja, ja postmodernissa ilmapiirissä vanhojakin asioita voidaan tulkita uudella tavalla.

Kiihtyvä vuorovaikutus eri kulttuurien välillä on lisännyt tarvetta monikulttuuriseen kasvatukseen. Viihdeteollisuuden, matkustamisen ja siirtolaisuuden kautta eri kulttuureista tulevat ihmiset ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa enemmän kuin ennen. Näin myös erilaiset arvot, tavat ja muut kulttuurin muodot kohtaavat, saavat vaikutteita ja muuttuvat. Kulttuurit voikin nähdä pikemminkin kasvavassa määrin sekoittuvina ja limittäisinä kuin selvärajaisina ja kiinteinä kokonaisuuksina, jollaisina niitä on perinteisessä antropologiassa on usein pidetty (Hannerz 1994; cit. Kupiainen 1994, 35).

Kulttuurien kohdatessa ja vaikuttaessa toisiinsa syntyy myös uusia kulttuureja (Hannerz 1992; cit. Kupiainen 1994, 33). Kulttuurien kohtaamisesta on näin tullut haaste myös koulutukselle. Oppilaita halutaan auttaa kohtaamaan ja ymmärtämään kulttuurista monimuotoisuutta koulussa ja sen ulkopuolella. Kohtaamisista voi syntyä konflikteja - esimerkiksi rasismia - joiden ratkaisemisessa kasvatuksella ajatellaan olevan merkitystä.

2.1.2 Kohti koulutuksellista tasa-arvoa

Kulttuuri relativistisen pluralismin lisäksi monikulttuurisen kasvatuksen ideologia pohjautuu siis vaatimuksille tasa-arvosta ja yhteiskunnallisesta oikeudenmukaisuudesta. Vaikka kulttuuri relativismin mukaan kaikki kulttuurit ovat samanarvoisia eikä niillä ole keskinäistä hierarkiaa, todellisuudessa ne eivät välttämättä suinkaan kohtaa toisiaan tasavertaisina. Monet kulttuuriset traditiot ovat kehittyneet eriarvoisissa ja vallan alla olevissa konteksteissa. (Ulvinen 1994, 512.) Eriarvoisuus voi näkyä yhteiskunnassa monilla eri osa-alueilla. Monikulttuurisella kasvatuksella pyritään vähentämään lähinnä koulutusjärjestelmään sisältyvää epätasa-arvoa.

Kulttuurisen monimuotoisuuden huomioimiseen opetuksessa nähtiin aluksi tarvetta Yhdysvalloissa, Iso-Britanniassa, Kanadassa ja Australiassa, joiden etnisten vähemmistöjen keskuudessa oli herännyt tyytymättömyyttä niiden valtaväestöön nähden epätasa-arvoisen aseman vuoksi (Vold 1989, 6). Varsinainen monikulttuurinen kasvatusteorologia syntyi Yhdysvalloissa 1970-luvulla, tosin jo aiemmin kasvatuksen piirissä oli pyritty etnisen monimuotoisuuden huomioimiseen (Vold 1989, 8; Talib 1999, 104). Monikulttuurinen kasvatusteorologia vaati muutoksia monella tasolla. Sen tuli heijastua niin henkilökunnan, opetussuunnitelmien kuin opetusmateriaalien moniarvoisuutena (Grant 1978, cit. Vold 1989, 10). Pian huomattiin kuitenkin, ettei idealismi riittänyt, vaan avuksi tarvittiin koulutusta, opettajien panosta ja lainsäädäntöä. (Fullan 1991, cit. Hooke 1994, 84, 88.)

Iso-Britanniassa vähemmistöryhmien tarpeita on Verman (1994, 61) mukaan pyritty ottamaan huomioon koulutuksessa 1960-luvulta lähtien. Monikulttuuristen ja rasisminvastaisen koulutusideoiden esiintuominen on auttanut tiedostamaan rodusta ja alkuperästä johtuvaa syrjintää ja kyseenalaistamaan tasa-arvon vastaiset koulutuksen lähtökohdat

(ibid 1994, 61-62). Esimerkiksi opetussuunnitelma on Britanniassa kuitenkin perustunut enimmäkseen valtakulttuurin arvoille (Verma 1994, 66, 68).

Monikulttuurinen kasvatus on 1980-luvulta lähtien saanut yhä enemmän jalansijaa etenkin länsimaissa. Aiheeseen liittyvä tutkimustoiminta on kasvanut, ja monissa maissa opetussuunnitelmissa sekä niitä koskevissa ohjeissa on kiinnitetty entistä enemmän huomiota kulttuuriseen monimuotoisuuteen (Verma 1994, 65-66).

Yksi monikulttuurisen kasvatuksen suuntauksista on kriittinen pedagogiikka, jota ovat tuoneet esiin mm. Peter McLaren, Henry Giroux ja James Banks. Kriittinen pedagogiikka näkee perinteisen koulun yhteiskunnan valtarakenteiden uusintajana ja eriarvoisuutta tukevana instituutiona. Kriittisen pedagogiikan tavoitteena on antaa oppilaille välineitä vapauttavaan, demokraattiseen toimintaan (Aittola ja Suoranta 2001, 16-19.)

Kriittinen pedagogiikka ottaa huomioon, että yhteiskunnalliset ongelmat johtuvat paitsi asiallisen tiedon puutteesta, myös asenteista ja eriarvoistavista valtarakenteista. Rasismia ja muuta syrjintää - esimerkiksi vammaisiin, naisiin tai seksuaalivähemmistöihin kohdistuvaa - ei poisteta pelkästään tutustumalla erilaisiin kulttuureihin ja ajattelutapoihin. Oppilaiden ja opettajien tulisi oppia analysoimaan, kuinka sosiaalisten ryhmien erilaisuus on rakentunut ja kuinka erilaisuutta ylläpidetään yhteiskunnassa mutta myös koulun sisällä (Westerlund 1998, 13). Koulun käytäntöjä pitäisi pyrkiä tarvittaessa muuttamaan.

2.2 Kansainvälisyyskasvatus ja monikulttuurinen kasvatus Suomessa

Suomalaisessa keskustelussa on pitkään painotettu ehkä ennemminkin suvaitsevaisuutta ja kansainvälisyysnäkökohtia kuin tasaveroisia oppimismahdollisuuksia. Tähän lienee syynä etnisten vähemmistöjen suhteellisen pieni osuus väestöstä esimerkiksi Yhdysvaltoihin tai Iso-Britanniaan verrattuna. Huomiota on kiinnitetty ennen kaikkea kansainvälisiin yhteistyövalmiuksiin ja rauhankasvatukseen. Monikulttuurisen kasvatuksen sijasta Suomessa onkin usein käytetty termiä kansainvälisyyskasvatus.

Suomalaisen kulttuurin melko suuri homogeenisuus on näkynyt myös suhteessa kansalliseen kulttuuriin ja identiteettiin. Esimerkiksi 1980-luvun puolivälissä peruskoulun opetussuunnitelman perusteet korosti voimakkaasti kaikille yhteistä suomalaista identiteettiä, joka perustui yhteiseen kansalliseen kulttuuriperintöön (POPS 1985, 12-13). Suomalaisuuteen ja kansallisvaltioon pohjautuvaa identiteetin rakentamista ei silti ole nähty ristiriidassa kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteiden kanssa, pikemminkin päinvastoin: ”parhaan panoksen kansainväliseen yhteistyöhön voi antaa sellainen nuori, jolla on kansalliseen identiteettiin perustuva terve ja tasapainoinen itsetunto”(POPS 1985, 13).

Kansainvälisyyskasvatusta on toteutettu Suomessa tavalla tai toisella 1950-luvulta lähtien. Aluksi sen sisältönä oli tietojen jakaminen muista kansoista (Iso-Hookana-Asunmaa 1983; cit. Helenius 1984, 9). Sitten alettiin kiinnittää huomiota yhteistyötaitoihin ja maailmanlaajuisiin ongelmiin ja 1970-luvulta lähtien myös asenteellisiin ja toiminnallisiin tavoitteisiin (Helenius 1984, 9). Rauhankasvatus ja ihmisoikeudet nousivat esiin jo 1970-luvulla (Yhteinen maailma 1978, 11), mutta ne tuotiin vahvasti esiin myös 1980-luvulla (Liikanen & Vallström 1988, 17). Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteet ovat Suomessa pitkälti pohjautuneet YK:n ihmisoikeuksien julistukseen (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 9).

1990-luvun alkupuolella suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristuminen ja toimintaympäristöjen kansainvälistyminen näkyivät jo esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelman ja lukion perusteissa (POPS 1994, 14; LOPS 1994, 14). Huomiota kiinnitettiin nyt eri kulttuureita edustavien oppilaiden tasa-arvoisiin oppimismahdollisuuksiin sekä suvaitsevaisuuteen (POPS 1994, 14). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”kansallisen kulttuuriperinteen vaaliminen sekä kansainvälisyyteen liittyvä monikulttuurisuus merkitsevät uudenlaista identiteetin selkeyttämistä” (POPS 1994, 9; LOPS 1994, 9). Suomalainen kulttuuri nähtiin edelleen keskeisenä identiteetin rakennusaineena, mutta huomiota saivat myös toisenlaisista kulttuuritaustoista tulevat oppilaat. Sekä lukion että peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa (1994) mainittiin suomenruotsalaisten ja saamelaisten lisäksi maahanmuuttajaoppilaat ja heidän oikeutensa kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiivisiksi jäseniksi (POPS 1994, 14; LOPS 1994, 16-17).

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa on otettava huomioon saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt sekä suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä. (POPS 2004, 14.)

Lukion vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteissa todetaan tavoitteiksi mm. se, että opiskelija on tietoinen omasta kulttuuri-identiteetistään, tietää mihin kulttuuriseen ryhmään hän tahtoo kuulua ja osaa toimia oman kulttuurinsa tulkkina, arvostaa kulttuureiden monimuotoisuutta elämän rikkautena ja luovuuden lähteenä sekä osaa pohtia tulevan kulttuurikehityksen vaihtoehtoja ja pyrkii toimimaan aktiivisesti keskinäiseen kunnioittamiseen perustuvan monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamiseksi. (LOPS 2003, 16-17.)

Sanaa monikulttuurinen voidaan käyttää sekä kuvailevassa että normatiivisessa merkityksessä (Matinheikki-Kokko 1999, 30). Suomalaisessa keskustelussa monikulttuurinen kasvatus sisältää yhä useammin normatiivisen painotuksen: koulun monikulttuurisuus ei synny siitä, että siellä opiskelee erilaisista kulttuureista tulevia oppilaita, vaan eri kulttuurien kunnioittamisesta ja niiden tasa-arvoisesta rinnakkaiselosta (Ikonen 1994, 75). Eri kulttuureista tulevien oppilaiden tarpeet pitäisi tiedostaa ja ottaa huomioon opetuksessa sisällöllisesti ja menetelmällisesti. Monikulttuurinen opetus eri ole vain silloin tällöin toteutettava teema, vaan kokonaisvaltainen toimintaa ohjaava periaate, joka leimaa opettajan jokapäiväistä työskentelyä koulussa. (Ikonen 1994, 98.)

Mirja-Tytti Talib (1999) on väitöskirjassaan tutkinut suomalaisten opettajien käsityksiä maahanmuuttajien kohtaamisesta. Hänen mukaansa monet maahanmuuttajia opettavat opettajat eivät tajua maahanmuuttajaoppilaiden oppimisvaikeuksien yhteyttä kulttuurieroihin, koulutusjärjestelmän ja oman toimintansa puutteisiin. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien ajatellaan ratkeavan erityisopetuksella, eikä valtakulttuurin mukaisia

opetuksen rakenteita kyseenalaisteta. Noin puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista ilmoittaa olevansa monikulttuurisesti suuntautuneita, mutta vain kymmenen opettajaa 121:stä toteuttaa monikulttuurista sosiaalisesti uudistavaa pedagogiikkaa, jossa lähtökohtana ovat tasa-arvoon, oikeudenmukaisuus ja sosiaalinen demokratia. (Talib 1999, 219, 239-242.)

2.3 Kulttuurit kohtaavat musiikinopetuksessa

Vieraiden kulttuurien musiikkien opettaminen on Suomessa perinteisesti niveltynyt osaksi kansainvälisyys- ja rauhankasvatusta. Peruskoulun kansainvälisyyskasvatuksen opas (1988) kertoo kansainvälisyyskasvatuksesta musiikissa seuraavasti: ”Perehtyminen vieraan maan kansanperinteeseen ja kulttuuriin on oikea keino maailmankuvan avartamiseksi sekä kansojen ja rotujen välisen yhteisymmärryksen lisäämiseksi. Kansainvälisyyskasvatus on musiikissa mitä suurimmassa määrin rauhankasvatusta”. (Peruskoulun...1988, 77.)

Kansallisvaltioon ja kansallisuuteen perustuvan suomalaisen identiteetin on ajateltu muodostavan vankan pohjan, josta käsin on lähestytty muita, maan rajojen ulkopuolella olevia kulttuureita ja vähitellen myös oman maan sisällä olevia vähemmistöjä. Suomalaisen koulun monikulttuuristuminen maahanmuuttajien ja kansainvälistymisen myötä on kuitenkin 1990-luvun alkupuolelta lähtien nostanut esiin uusia haasteita musiikinopetukselle.

Kulttuurit voivat kohdata musiikkitunnilla tänä päivänä hyvin konkreettisesti. Opettajat joutuvat yhä useammin pohtimaan, miten maahanmuuttajat pitäisi ottaa huomioon musiikinopetuksessa. Mikä on maahanmuuttajaoppilaan omaa musiikkia? Miten sitä pitäisi lähestyä? Millaisia käsityksiä oppilailta ja heidän vanhemmillaan on musiikista? Toisaalta kulttuurien kohtaamiseen liittyvät kysymykset ovat ajankohtaisia sellaisissakin opetusryhmissä, joissa ei vielä ole etnisiin vähemmistöihin kuuluvia oppilaita. Miten musiikinopetuksen keinoin voisi esimerkiksi ehkäistä rasismia ja edistää kulttuurien välistä positiivista vuorovaikutusta yhteiskunnassa? Miten opetuksessa pitäisi pyrkiä näihin tavoitteisiin?

Jatkuvasti laajeneva erilaisten musiikkien tulva ympärillämme on myös lisännyt tarvetta monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Musiikkikulttuurien välinen vuorovaikutus on kiihtynyt maahanmuuton ja matkustamisen sekä ennen kaikkea musiikki- ja muun viihdeteollisuuden sekä nopeutuneen tiedonvälityksen ja uuden viestintätekniiikan myötä. Moisala (1995b, 12) toteaa, että suomalaisia ympäröivä musiikkimaailma on monikulttuurinen. Moisala uskoo, että monikulttuurisen musiikkikasvatuksen avulla oppilaille voidaan antaa välineitä tämän ”globaalisen musiikkipaljouden” jäsentämiseen (1995a, 202).

Musiikkikulttuurien kohtaamisiin liittyy monia taloudellisia, poliittisia ja eettisiä ongelmia. Tukahduttaako länsimainen populaarimusiikki alleen eri maiden ”alkuperäiset” traditiot? Pitäisikö niitä suojella? Kuinka tasaveroisina erilaiset musiikkikulttuurit kohtaavat toisensa? Musiikinopettaja joutuu yhä useammin miettimään, täytyisikö näihin kysymyksiin ottaa kantaa koulun musiikinopetuksessa.

2.3.1 Etnomusikologinen lähestymistapa

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen filosofiaan on vaikuttanut voimakkaasti etnomusikologinen tutkimustraditio, jonka lähestymistapa on 1990-luvulta lähtien alettu yhä laajemmin nähdä keinona vastata monikulttuuristuvan yhteiskunnan ja globalisaation haasteisiin myös musiikinopetuksessa. Etnomusikologiassa kiinnitetään huomiota musiikin kulttuurisidonnaisuuteen (Nettl 1998, 25; Moisala 1995b, 12). Amerikkalaisen Bruno Nettlen mukaan etnomusikologit uskovat, että musiikkia voidaan ymmärtää parhaiten osana sitä kulttuuria, johon se liittyy. Musiikin ymmärtäminen puolestaan voi auttaa ymmärtämään maailman kulttuureja ja niiden monimuotoisuutta (Nettl 1992, 4). Kiinnostuksen kohteena on se, miten kulttuuri vaikuttaa musiikissa ja millaisia tehtäviä musiikilla on kulttuurissa (Moisala 1995b, 14).

Etnomusikologia perustuu kulttuuriantropologiaan (Moisala 1995a, 199), ja kuten monikulttuurisen kasvatusteorian, myös filosofian taustalla vaikuttavat pluralistinen ja kulttuurirelativistinen ajattelu. Etnomusikologisen näkemyksen mukaan ei ole olemassa ”hyvää” ja ”huonoa” musiikkia, ja siksi eri musiikkikulttuureja - myös länsimaista taidemusiikkia - pyritään lähestymään arvottomamatta (Nettl 1992, 4). Musiikkeja ja musiik-

kikulttuureja voidaan tarkastella etnomusikologiassa niiden sisäisen logiikan ja esteettisten arvojen näkökulmasta, mutta myös vertailemalla erilaisia musiikkikulttuureja ja etsimällä niiden yleismaailmallisia piirteitä. (Nketia 1988, cit. Moisala 1995b, 13-14; ks. myös Netti 1998, 23.)

Länsimainen tai eurooppalainen taidemusiikki on usein nähty länsimaissa universaalina taiteena ja kansainvälisenä kielenä, kun taas muita musiikkeja on pidetty ”etnisinä” kansanmusiikkeina (esim. Westerlund 1998, 5). Musiikkikasvatus on myös yleensä perustunut länsimaisen musiikin käsite-, ajatus- ja arvomaailmaan. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ideologia on noussut vastustamaan tällaista yhteen musiikkisysteemiin pohjautuvaa musiikinopetusta. (Moisala 1995b, 13.) Moisalan mukaan lähtökohdaksi pitäisi ottaa kulttuurisen erillisuuden kunnioitus ja oppilaille täytyisi antaa etnomusikologisia valmiuksia tarkastella musiikin ja kulttuurin välisiä suhteita (Moisala 1995b, 11). Opetukseen tulisi sisällyttää monipuolisesti erilaisia musiikillisia traditioita, ei vain länsimaista taide- ja populaarimusiikkia (Moisala 1995b, 12-13).

Ihmisten käsitykset musiikista vaihtelevat riippuen paikasta ja ajasta. Musiikkia myös käytetään eri tavoin eri konteksteissa. Monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa otetaan huomioon, että musiikki merkitsee eri ihmisille eri tilanteissa erilaisia asioita ja että musiikin käyttötavat vaihtelevat tilanteesta riippuen (Westerlund 1998, 5-6). Etnomusikologinen lähtökohta musiikkikasvatuksessa merkitsee sitä, että musiikin kulttuurista kontekstia tuodaan esiin opetuksessa. Tällöin tarkastellaan paitsi itse musiikkia, myös esimerkiksi sen käyttöyhteyksiä, merkityksiä kyseisessä kulttuurissa ja musiikkia koskevaa ajattelua. (Esim. Moisala 1995b, 13; ks. myös Netti 1998, 25). Vierasta musiikkia lähestytään arvostavasti, ja opetuksessa pyritään ottamaan huomioon, mikä kussakin musiikissa on oleellista kyseisen kulttuurin omasta näkökulmasta - tällaista lähestymistapaa voi luonnehtia sanalla kulttuurisensitiivinen (Moisala 1995a, 201).

Toisaalta oppilaille tutun, ”oman” musiikin tarkasteleminen osana sen sosiaalista ja historiallista kontekstia on tärkeää siinä missä vieraankin. Moisala (1995a, 199) uskoo, että vieraiden musiikkien opettaminen kulttuurisensitiivisesti auttaa oppilasta käsittelemään myös oman musiikkikulttuurin ja musiikin piirteitä. Etnomusikologinen lähestymistapa

sopii tämän näkemyksen mukaan kaikkeen musiikinopetukseen, ei ainoastaan oppilaalle vieraiden musiikkien opettamiseen.

Etnomusikologiaan perustuvaa musiikkikasvatusta on kritisoitu siitä, että kulttuuristen erilaisuuksien korostaminen saattaa erotella ryhmiä toisistaan ja siten jopa lisätä rasismia (Dunbar-Hall 1992, 188). Musiikkien ja musiikkikulttuurien samankaltaisuuksien hahmottamista voi siksi pitää musiikkikasvatuksessa tärkeänä päämääränä siinä missä erilaisuuksien havainnointiakin. Oppilas voi sitä paitsi käyttää apunaan omaa kulttuuri-taustaansa ja aikaisempaa musiikin tuntemustaan, jos hän huomaa samankaltaisia piirteitä opiskeltavassa vieraassa musiikkikulttuurissa ja ”omassa” musiikkikulttuurissaan (vrt. Nketia 1988. cit. Moisala 1995b, 14). Nketian (1988) mukaan musiikkikasvatuksessa olisikin hedelmällisintä pyrkiä kulttuurien välistä kommunikaatiota korostavaan lähestymistapaan, jossa tavoitteena on sekä ymmärtää ja kunnioittaa eri musiikkikulttuurien ainutlaatuisuutta ja keskinäistä erilaisuutta että löytää myös niiden samankaltaisuudet. Päämääränä olisi näin tietyssä määrin maailmanlaajuinen musiikkinäkemyks. (Nketia 1988; cit. Moisala 1995b, 14.)

2.3.2 Kulttuurisen erilaisuuden problematiikka

Monikulttuurisuutta ja monikulttuurista musiikkikasvatusta pohdittaessa on määriteltävä, mitä monikulttuurisuus pohjimmiltaan on. Mitä on monikulttuurinen musiikki? Kuka on monikulttuurinen oppilas? Tiedotusvälineissä monikulttuurisuuden käsitettä käytetään lähinnä silloin, kun puhutaan maahanmuuttajista ja etnisistä vähemmistöistä - toisaalta kulttuurieroja ihmisten välillä saavat yhtä lailla aikaan vaikkapa ikä, sukupuoli, sosiaaliluokka, uskonto tai seksuaalinen suuntautuminen kuten luvun 2 alussa todettiin. On myös muistettava, että kulttuurista erilaisuutta määritetään yleensä valtakulttuurin ehdoilla: ne jotka eivät sovi vallalla olevaan normistoon, leimataan poikkeaviksi (Grant & Ladson-Billings 1997, cit. Talib 1999, 12-13). Erilaisuuden ja samanlaisuuden määrittely on aina sidoksissa määrittelijän omaan kulttuuriin, ajankohtaan ja sosiaaliseen asemaan (Talib 1999, 12).

Voidaan myös pohtia sitä, kuinka suuri painoarvo etnisyydelle annetaan monikulttuurista musiikkikasvatusta käsittelevässä keskustelussa. Nähdäänkö etnisesti suomalaiset nuoret yhtenäisenä ryhmänä? Onko heidän musiikkikulttuurinsa yhtenäinen, kun ei-

länsimainen tai ei-suomalainen musiikki edustaa erilaisuutta ja monikulttuurisuutta? Omana lähtökohtanani tässä työssä on ollut, että etnisyys ei ole ainoa musiikkikulttuurin taustalla vaikuttava tekijä. Nuorten erilaiset alakulttuurit, sukupuoli tai esimerkiksi sosiaalinen tausta vaikuttanevat siihen, miten musiikki koetaan ja millaisia rooleja sekä toimintamalleja musiikkitunnilla ja muussa musiikkiin liittyvässä toiminnassa omakсутaan. Erilaisuuden ja samanlaisuuden problematiikka on olemassa myös näennäisesti yhtenäisen suomalaisen kulttuurin sisällä. Jos ajatellaan, että musiikinopetuksessa tulisi ottaa huomioon oppilaiden omat musiikkikulttuurit, huomiota pitäisi kiinnittää myös nuorten omien alakulttuurien musiikkityyleihin ja niiden takana vaikuttaviin ideologioihin ja kulttuurisiin tekijöihin.

John Drummond (2005, 8) toteaa, että nuoren identiteetti voi koostua useista eri alakulttuureista ja olla hyvinkin joustava. Hän pohtii jopa, onko kulttuurisesti monimuotoisella kasvatuksella loppujen lopuksi suoraa vaikutusta nuoriin, jotka kohtaavat median kautta paljon laajemmin erilaisia kulttuurin muotoja ja sisältöjä kuin mitä muodollinen kouluopetus tarjoaa (Drummond 2005, 8). Monikulttuurisuuden yhteydessä voidaan puhua myös hybridydestä; identiteetistä, joka tarjoaa mahdollisuuden asettua erilaisten kulttuurien väliin kyseenalaistamaan ja neuvottelemaan uudelleen erojen ja käsitteiden mielekkyyttä. Tällaisessa ”kolmannessa tilassa” asetetaan ylhäältä asetettujen kategorioiden ulkopuolelle ja etsitään uusia tapoja itsemäärittelyyn ja maailman kuvaamiseen. (Meredith 1998, cit. Saukkonen 2007, 9.)

2.3.3 Tavoitteet

Kasvatustilanteet ja -tavoitteet vaihtelevat eri kulttuureissa ja olosuhteissa, ja niihin liittyy erilaisia eettisiä, sosiaalisia, uskonnollisia ja poliittisia näkökulmia (Westerlund 1998, 6). Westerlundin (1998) mukaan musiikkikasvatuksen tehtävät riippuvat siitä, ketä opetetaan, missä ja miten. Musiikkikasvatus ei ole neutraalia ja arvovapaata, vaikka tavoitteena olisi opettaa ”puhtaasti musiikkia”. (Westerlund 1998, 7.) Myös käsitykset siitä, miksi monikulttuurista musiikkikasvatusta ja monikulttuurista kasvatusta laajemminkin tarvitaan ja mihin tavoitteisiin niillä pyritään, vaihtelevat kulloisestakin kontekstista riippuen.

Päämääränä kunnioitus, ymmärtäminen ja erilaisuuden hyväksyminen. Monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa yksi keskeinen lähestymistapa on pyrkimys oman ja muiden kulttuuriperinteen ymmärtämiseen ja arvostamiseen. Kyse on vieraan ymmärtämisestä ja pluralisoimisesta; kunnioittamisen ja perinteen välittämisen pedagogiikasta. (Westerlund 1998, 7, 10-11).

Erityisesti etnomusikologiaan perustuvalle musiikkikasvatukselle on ominaista pyrkimys eri musiikkikulttuurien ymmärtämiseen ja arvostamiseen. Moisala (1995a, 198-199) uskoo, että kulttuurisensitiivinen, vieraita musiikkeja niiden omista lähtökohdista tarkasteleva opetustapa havainnollistaa parhaiten musiikin ja kulttuurin välisiä suhteita. Hänen mielestään oppilaille pitäisikin antaa ”etnomusikologisia valmiuksia” (Moisala 1995b, 11).

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ajatellaan edistävän muiden musiikkikulttuurien ymmärtämistä ja kunnioittamista ja sitä kautta myös erilaisuuden ja erilaisten ihmisten kohtaamista sekä suvaitsevaisuutta. Moisala (1995a, 203) uskoo, että ”musiikkien erilaisuudesta voimme oppia arvostamaan erilaisia ajattelutapoja ja kulttuureita”. Anderson ja Campbell (1989, 1) kiteyttävät relativistiseen näkökulmaan perustuvan musiikkikasvatuksen tavoitteet näin: ”Monikulttuurinen kasvatus kehittää ymmärrystä siitä, että on olemassa monia erilaisia mutta yhtä arvokkaita musiikillisen ja taiteellisen ilmaisun muotoja ja kannustaa oppilaita muodostamaan laajan näkökulman, joka perustuu ymmärrykseen, suvaitsevaisuuteen sekä erilaisten mielipiteiden ja lähestymistapojen kunnioittamiseen”.

Toisaalta kulttuuriseen erilaisuuteen tutustuminen voi antaa uudenlaisia näkökulmia myös suhteessa oppilaan omaan kulttuuriin. Muun muassa amerikkalainen musiikkikasvatusfilosofi D.J. Elliott (1995, 293) puhuu ”itseymmärryksestä muiden ymmärtämisen kautta” keskeisenä humanistisen kasvatuksen ja monikulttuurisen musiikkikasvatuksen päämääränä. Vieraisiin kulttuureihin tutustuminen nähdään esimerkiksi vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteissa osana opiskelijoiden musiikillisen identiteetin vahvistamista, joka tapahtuu ”suhteuttamalla suomalainen musiikki eurooppalaiseen ja koko maailman musiikkikulttuuriin” (LOPS 1994, 101). Musiikin ja kulttuurin välisten siteiden hahmottamisen on tärkeää kulttuuri-ilmiöiden relativistisuuden ymmär-

tämisen kannalta. Jos oppilas tiedostaa musiikin kulttuurisidonnaisen luonteen, hän voi oppia näkemään länsimaisen musiikin vain pienenä osana maailman musiikkikulttuureja. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2003) lukion musiikin opetuksen tavoitteina mainitaan mm., että ”oppilas tuntee oman kulttuuri-identiteettinsä sekä oppii ymmärtämään musiikkikulttuurien monimuotoisuutta ja toimimaan kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa”. (LOPS 2003, 170).

Kulttuurien moninaisuuden ymmärtäminen ja arvostaminen on yksi monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteista. Musiikkikulttuurien moninaisuuteen perehtymisen uskotaan laajentavan oppilaiden musiikillisia taitoja ja ymmärtämystä (Blacking 1987, cit. Moisala 1995b, 11). Anderson ja Campbell (1989, 4) viittaavat jopa eräänlaisen polymusiikallisuuden saavuttamiseen monikulttuurisen musiikkikasvatuksen avulla. Vieraisiin musiikkikulttuureihin tutustumisen ajatellaan rikastavan oppilaiden maailmankuvaa (Moisala 1995b, 12).

Maailman kulttuurien moninaisuutta pidetään joskus jopa itseisarvona, josta pitää tulla tietoiseksi ja jota pitää vaalia. Etenkin etnomusikologit ovat korostaneet tällaista lähestymistapaa musiikkikasvatuksen yhteydessä. Heidän mukaansa tiettyjen musiikkien opettamisen perusteeksi ei riitä, että esimerkiksi omassa maassa on kyseisen kulttuurin edustajia tai että musiikkikasvatuksen avulla ratkaistaisiin etnisten ryhmien välisiä ongelmia. Maailman eri kulttuurien musiikkeihin pitää tutustua, koska ne ovat olemassa ja sellaisenaan kiinnostavia sekä arvokkaita (esim. Nettl 1992, 7 ja 1998, 23; Blacking 1987, cit. Moisala 1995b, 11). Lisäksi kulttuurisensitiivinen musiikkikasvatus auttaa ymmärtämään musiikin universaaleja lainalaisuuksia ja merkitystä ihmiselle (Moisala 1995a, 203; ks. myös Campbell 1992, 37).

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen yksi tarkoitus on myös etnisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden huomioiminen. Moisala (1995b, 12) toteaa, että kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen perustuvalla musiikinopetuksella voidaan paitsi rikastuttaa valtaväestöön kuuluvien lasten maailmankuvaa, myös vahvistaa muista etnisistä ryhmistä tulevien lasten identiteettiä ja eheyttä.

Kriittisen pedagogiikan näkökulma. Moniarvoisuutta, musiikkikulttuurien ymmärtämistä ja kunnioittamista sekä erilaisuuden hyväksymistä painottava näkemys leimaa usein keskustelua monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta. Joidenkin mielestä perehtyminen vieraisiin kulttuureihin ei kuitenkaan vielä riitä monikulttuurisen musiikkikasvatuksen sisällöksi. Musiikkikasvatukseen on ehdotettu myös kriittisen, sosiaalisesti uudistavan pedagogiikan näkökulmaa: musiikkikasvattajien pitäisi sitoutua paitsi moninaisuuden arvostamiseen, myös oikeudenmukaisemman ja tasa-arvoisemman yhteiskunnan rakentamiseen ja toimia aktiivisesti eriarvoisten rakenteiden purkamiseksi. Kriittisen pedagogiikan näkökulmasta monikulttuurisen kasvatuksen ja musiikkikasvatuksen pyrkimyksenä on lisätä kriittistä ja analyttistä ajattelua, motivoida sosiaalista toimintaa ja kehittää kykyä rakentaa yhteiskuntaa, jossa erilaisten kulttuuristen ryhmien välillä ei esiintyisi syrjintää eikä epätasa-arvoa (Westerlund 1998, 11).

Myös Skyllstad (1998) korostaa rasminvastaisessa kasvatuksessa toiminnan merkitystä. Hänen mukaansa toiminta luo asenteita ja siksi on järkevämpää keskittyä toiminnan kuin asenteiden korjaamiseen. Skyllstad on ollut mukana norjalaisessa Resonant Community -projektissa, jonka tavoitteena oli paitsi lisätä ymmärrystä siirtolaisten ja pakolaisten kulttuureja kohtaan, myös vastustaa rasismia ja syrjintää, edistää tasa-arvoa sekä helpottaa integraatioprosessia kulttuurien välisen vuorovaikutuksen kautta. Pääpaino oli oppilaiden aktiivisessa toiminnassa, kuten musiikin esittämisessä ja tanssissa. Keskeinen rooli oli myös projektiin osallistuneilla maahanmuuttaja- ja ulkomaisilla muusikoilla. (Skyllstad 1998, 94-97.) Projektin merkittävin tulos oli muutos päivittäisissä sosiaalisissa käytännöissä: esimerkiksi kiusaaminen väheni merkittävästi (Skyllstad 1998, 101).

Banksin (1994, cit. Fossi 1999, 179) mukaan oppilaita pitäisi ohjata tiedostamaan, miten eri oppiaineet välittävät suorasti tai epäsuorasti kulttuurisidonnaisia näkemyksiä; auttaa heitä ymmärtämään, miten tietoa luodaan ja miten eri ryhmien etninen tai sosiaalinen asema vaikuttaa siihen. Musiikkitunneilla voitaisiinkin kiinnittää huomiota esimerkiksi rockin tai länsimaisen taidemusiikin sukupuolirooleihin ja erilaisiin valta-asetelmiin. Miten ne ovat muodostuneet? Miten niitä voisi muuttaa? Kenen musiikki on arvokasta? Kuka on musikaalinen? Musiikkiteollisuuden valtaa ja kaupallisuuden merkitystä esi-

merkiksi maailmanmusiikissa tai populaarikulttuurissa laajemminkin voisi myös tarkastella kriittisesti.

Westerlund (1998, 11-12) on soveltanut James Banksin monikulttuurisen kasvatuksen tasoja musiikkikasvatukseen. Ensimmäisellä tasolla muita kuin länsimaisia musiikkeja otetaan mukaan opetussuunnitelmaan, jos ne liittyvät sankareihin, juhlapäiviin tai erillisiin kulttuurisiin elementteihin. Toisella tasolla etniset musiikit tai ei-legitiimit sisältöalueet otetaan opetussuunnitelmaan, mutta opetussuunnitelman rakennetta ei silti muuteta. Kolmannella tasolla opetussuunnitelman rakennetta muutetaan niin, että oppilaat hahmottaisivat käsitteet, asiat ja teemat erilaisten etnisten ja kulttuuristen ryhmien näkökulmasta ja ymmärtäisivät, kuinka tieto rakentuu eri tavoin. Neljännellä tasolla lähtökohta on toiminnallinen: monikulttuurinen opetussuunnitelma olettaa, että oppilaat pystyvät tekemään erilaisia henkilökohtaisia tai sosiaalisia ongelmia koskevia päätöksiä ja toimimaan ongelmien ratkaisemiseksi. (Westerlund 1998, 11-12.)

3 MUSIIKIN OPPIMATERIAALIT JA MONIKULTTUURISUUS

3.1 Taustaa

Oppimateriaali suunnitellaan tietylle kohderyhmälle tietyssä ajankohtana, tietyssä kulttuurissa. Esimerkiksi hyvälle oppikirjamateriaalille ei ole olemassa yleispäteviä kriteerejä, vaan ne määräytyvät sen mukaan, mihin tarkoitukseen materiaalia käytetään ja mitkä sen tavoitteet sekä kohderyhmä ovat. Oppikirjaa voidaan pitää monen intressiryhmän etujen tai toiveiden kompromissina (Hannus 1996, 14, cit. Väisänen 2005, 11). Väisänen (2005, 119) näkee tällaisina intressiryhminä kustantajien ja käyttäjien ohella tiedeyhteisön ja laajemmin yhteiskunnan harjoittamat politiikat. Toisaalta opetusmateriaalia muuttamalla ei vielä muuteta opetusta. Opetussuunnitelman vastaisesti tai suuntaisesti voidaan käyttää millaista materiaalia tahansa (Uusikylä 2000, 143).

Oppikirja on paitsi opetusväline, myös tuote, jonka tehtävänä kustantajan näkökulmasta on mennä kaupaksi. En löytänyt työni lähdeaineistoksi kirjallisuutta, jossa tarkasteltaisiin kustantajan kaupallisten tavoitteiden vaikutusta musiikin oppikirjoihin. Oma oletukseni on kuitenkin ollut työn alkutaipaleelta saakka, että kaupallisuudella on merkitystä kirjojen sisällön rakentumisessa.

Musiikin oppikirjat eivät toki ole opettajille ainoa opetusmateriaalin lähde, mutta arki-kokemukseni perusteella niitä käytetään edelleen paljon opetuksen apuna. Marjo Riihimäki (2005) on pro gradu -työssään selvittänyt, millainen asema monikulttuurisella musiikkikasvatuksella on suomalaisten koulujen musiikinopetuksessa. Hänen tutkimuksensa mukaan opettajat saavat monikulttuurisessa musiikinopetuksessa käytettävän materiaalin pääosin oppikirjoista (Riihimäki 2005, 40). Karjala (2003, 49) toteaa, että viime vuosien oppimateriaalikehityksessä digitaalisen materiaalin osuus on kasvanut merkittävästi. Tämän työn haastatteluja tehtäessä vuonna 1999 digitaalista materiaalia oli jo saatavilla jonkin verran musiikin oppikirjojen ohessa, mutta kovin merkittävää asemaa sillä ei vielä tuolloin ollut.

Musiikin oppikirjoja on Suomessa tutkittu lähinnä sisällönanalyysin keinoin. Reija Patrakka on gradussaan (2004) tutkinut *Selvät sävelet 8-9* -musiikinkirjan lauluston toimitusta musiikinopetuksessa lomakekyselyn ja sisällönanalyysin kautta. Katri Piepponen (1990) käsittelee pro gradu -tutkielmassaan musiikillisen maailmankuvan heijastumista lukion musiikin oppikirjoissa. Pia Antikainen (1995, 170) on musiikkikasvatuksen tutkielmassaan analysoinut yläasteen oppikirjojen monikulttuurista materiaalia. Hänen tutkielmansa tuloksiin palaan tarkemmin luvuissa 3.2-3.3. Hanna Jakobsson (2006, 51) on pro gradu -työssään tutkinut musiikin oppikirjojen maailmankuvallisia piirteitä frekvenssianalyysin keinoin ja analysoinut opetussuunnitelmien ja oppikirjojen vastaavuutta kvalitatiivisen sisällönanalyysin kautta.

Ennakkotarkastusmenettely. Suomalaisten oppikirjojen sisältöihin vaikutti 1990-luvun alkupuolelle saakka merkittävästi oppikirjojen ennakkotarkastusmenettely. Kouluhallitus (nyk. opetushallitus) tarkasti oppikirjat ennen niiden julkaisemista vuoteen 1992 saakka. Vuoden 1984 peruskouluasetuksen (718/84) ja lukioasetuksen (719/84) mukaan opetuksessa käytettävien oppikirjojen ja niihin rinnastettavien oppimateriaalien tuli olla kouluhallituksen hyväksymiä. Oppikirjojen ennakkotarkastusvelvollisuus kumottiin peruskoulun kirjojen osalta 1.8.1992 voimaantulleella asetuksella (507/1992). Myös lukion osalta ennakkotarkistus kumottiin vuonna 1992 voimaan tulleella asetuksella (Pohjois-Koivisto 2006, henkilökohtainen tiedonanto). Ennakkotarkastusmenettelyn päätyttyä kustantajat ja kirjantekijät ovat saaneet enemmän valtaa päättää kirjojen sisällöstä.

Monikulttuurinen musiikkikasvatus vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa.

Tehdessäni oppikirjantekijöiden haastatteluja vuonna 1999 käytössä olivat kirjat, jotka pohjautuivat lähinnä 1994 opetussuunnitelman perusteisiin. Peruskoulun musiikkikasvatukseen opetussuunnitelman perusteissa 1994 ei puhuta monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta, mutta niissä mainitaan kuitenkin oppilaan ymmärrys musiikin merkityksestä yksilöille, yhteisölle, sekä kansalliselle ja kansainväliselle kulttuurille (POPS 1994, 97). Yhtenä tavoitteena mainitaan myös tutustuminen monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueisiin. (POPS 1994, 97.) Esimerkiksi käsiteltäviä kulttuurialueita ei vuoden 1994

opetussuunnitelmassa määritelty toisin kuin vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa, jotka määrittivät ne hyvinkin tarkasti (POPS 1985, 195-198).

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 1994 kiinnitetään huomiota musiikin ja kulttuurin siteiden ymmärtämiseen: niiden mukaan musiikinopetuksen tavoitteena on ”musiikin ja kulttuurin välisten suhteiden ymmärtämisen kansallisesti ja kansainvälisesti” (LOPS 1994, 101). Monikulttuurista musiikkikasvatusta sivuaa etenkin ”Suomalaisena musiikin maailmassa” -kurssi, jonka päämääränä on vahvistaa opiskelijoiden musiikillista identiteettiä suhteuttamalla suomalainen musiikki eurooppalaiseen ja koko maailman musiikkikulttuuriin. Lukion syventävillä kursseilla puolestaan lisätään eri musiikkikulttuurien tuntemusta ja tutkitaan laaja-alaisemmin ajankohtaista musiikkia sekä vieraiden kulttuuripiirien musiikkia. (LOPS 1994, 102.)

3.2 Monikulttuurisuus musiikin oppikirjoissa ja muissa oppimateriaaleissa

Suomessa ei ole tutkittu kovin paljon monikulttuurisuuden ja musiikin oppikirjojen suhdetta. Kati Lahtinen on pro gradu -työssään (2000) analysoinut monikulttuurisuutta ala-asteen musiikin oppikirjoissa. Pia Antikainen (1995, 170) tutkielmassa analyysin kohteena on yläasteen oppikirjojen monikulttuurinen materiaali. Antikainen kritisoi analysoimiensa oppikirjojen monikulttuurista materiaalia voimakkaasti. Hänen mukaansa tarkastelluissa oppikirjoissa ei-länsimaiset musiikkikulttuurit on käsitelty niin, että musiikillisen erilaisuuden kohtaamista ei tapahdu (1995, 172). Antikainen ei toisaalta tuo esiin vaihtoehtoisia tapoja tehdä oppikirjoja.

Moisala (1995b, 13) toteaa, että musiikin oppikirjojen tietaines ei välttämättä anna tietoa eri musiikkien musiikkikäsityksistä, estetiikasta ja musiikin funktioista - tällainen tieto olisi tarpeen näiden musiikkien ainutlaatuisten piirteiden ymmärtämiseksi.

Jyväskylän yliopistossa aloitettiin vuonna 1996 Moniku-maailmanmusiikkiprojekti, jonka puitteissa musiikkikasvatuksen opiskelijat laativat opetusmateriaalipaketteja eri kulttuurialueilta (mm. Pohjois-Amerikan intiaanit, gamelan, islamilaisen alueen musiikki). Näitä opetusmateriaaleja testattiin kouluissa eri puolella Suomea. Terhi Patovisti ja

Eija Siljander (1998) sekä Laura Leino (2001) ovat tutkineet Moniku-projektimateriaalin saamaa vastaanottoa ja toimivuutta pro gradu -tutkielmissaan.

Tutkimukseni haastattelujen tekohetkellä vuonna 1999 monikulttuuriseen musiikinopetukseen soveltuvaa materiaalia oli Suomessa saatavissa melko niukalti. Tilanne ei ole merkittävästi kohentunut vielä 2000-luvullakaan. Marjo Riihimäen (2005, 41) tutkimuksen mukaan monikulttuurisen materiaalin saatavuus on musiikinopettajien mielestä kohtalainen tai huono tai saatavuudesta ei ole mielipidettä tai tietoa.

3.3 Monikulttuuriselle oppimateriaalille asetettuja kriteereitä

Yhtenä monikulttuurisen oppimateriaalin keskeisenä tavoitteena pidetään positiivisen kuvan välittämistä vieraasta musiikkikulttuurista (Williams 1989, 90-91; Patovisti ja Siljander 1998, 25). Tärkeää on myös välttää stereotyyppisiä näkemyksiä. Kulttuurisen-sitiivisen opetusmateriaalin lähtökohtana on käsiteltävän kulttuurin arvostus. Siinä otetaan huomioon, mikä musiikissa on olennaista kulttuurin omasta näkökulmasta (Moisala 1995a; Brennan 1992, 221-223). Olennaiset piirteet voivat liittyä esimerkiksi itse soivan materiaalin järjestämisen periaatteisiin tai seikkoihin, joita länsimaissa pidettäisiin ulkomusiikillisina (Moisala 1995a, 201). Oppimateriaalin tekijän haasteena on myös syvällisyyden vaatimus: toisen kulttuurialueen musiikkiin tutustuminen ei saisi jäädä oppitunnilla pelkäksi pintaraapaisuksi (Moisala 1995a, 202; Goodall 1992, 194-195).

Miten kirjantekijä sitten voi lähestyä vierasta kulttuuria kulttuurin omasta näkökulmasta? Musiikin kulttuurisen kontekstin liittäminen opetukseen on yksi tärkeimmistä monikulttuurisen musiikkikasvatusfilosofian periaatteista (Campbell 1999, 7-15; Goodall 1992, 195-196). Oppimateriaalissa tämä näkökulma voi merkitä muun muassa musiikin käyttöyhteyksien ja merkityksen, uskonnon ja yhteiskunnan esittelyä. Esimerkiksi Jyväskylän Moniku-projektin materiaaleissa onkin tuotu esiin varsinaisen musiikkitietosuuden lisäksi yleistä tietoa kunkin alueen historiasta, uskonnosta ja nykypäivästä sekä kulttuurin suhteesta musiikkiin (Leino 2001, 33).

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen yhteydessä korostetaan, että musiikista pitäisi puhua kunkin kulttuurin sisäisin termein, ei länsimaisen terminologian pohjalta. (Brennan 1992, 223; Moisala 1995a, 200). Kappaleet tulisi laulaa alkukielellä mutta selittää

oppilaalle tekstin merkitys (Brennan 1992, 224; Anderson ja Campbell 1989, 6) - tämän periaatteen mukaan oppikirjassakin tulisi olla mukana teksti sekä alkuperäiskielellä että käännöksenä. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää myös musiikin sijoittamiseen sen alkuperäiseen esitysyhteyteen. (Brennan 1992, 224).

Kulttuurisensitiivisessä opetuksessa tulisi pyrkiä käsiteltävän kulttuurin omaan äänen-tuottotapaan, vaikka se poikkeaisi länsimaisesta (Brennan 1992, 224). Oppimateriaalin laatija joutuu näin ollen pohtimaan, kuinka välittää materiaalissa vieraan kulttuurin äänenkäyttötapa niin, että materiaalia käyttävä opettaja voi omaksua sen ja välittää sen oppilaille. Myös musiikin välitystapaan liittyviin kysymyksiin on ehkä otettava kantaa: jos jossakin kulttuurissa musiikki välittyy kuulonvaraisesti, pitäisikö oppikirjantekijän suositella tällaisen musiikin välittämistä ilman nuottia? Esimerkiksi Anderson ja Campbell suosittelivat mahdollisimman autenttista välitystapaa opetuksessa (1989, 6). Pia Antikaisen 1990-luvun puolivälissä tekemän oppikirja-analyysin perusteella oppikirjoissa ei kuitenkaan käytetä musiikkikohtaisesti kehiteltyjä notaatiosysteemejä eikä ohjata kuulonvaraiseen opetteluun perustuvaan musiikin opiskeluun (Antikainen 1995, 176).

Oman haasteensa oppikirjantekijälle tuo kysymys länsimaisen notaation käytöstä. Moisalan (1995, 201) mukaan musiikkiin ei saisi tutustua vain nuottikuvan perusteella tai siitä suoraan laulamalla tai soittamalla, koska länsimainen nuottikuva on kehittynyt kuvaamaan vain länsimaista taidemusiikkia eikä kykene välittämään esimerkiksi muiden musiikkien vapaarytmisyyttä, muuntelua, mikrointervalleja tai äänenmuodostustapaa.

Kirjantekijä joutuu ottamaan oppikirjasovituksissa huomioon myös saatavilla olevan soittimiston soveltuvuuden eri kulttuurien musiikin opettamiseen. Anderson ja Campbell suosittavat, että koulussa opeteltaisiin soittamaan autenttisia instrumentteja (1989, 6). Ehdottomaan autenttisuuteen pääsemistä pidetään usein epärealistisena tavoitteena. Esimerkiksi Toivanen (1998, 54) on sitä mieltä, että monikulttuurisen musiikkikasvatuksen yhteydessä voi mainiosti käyttää länsimaisia koulusoittimia tai vaikkapa sampleja – hänen mukaansa alkuperäisten soittotapojen, rytmien ja rakenteiden jäljittely onnistuu myös niiden avulla. Anderson ja Campbell (1989, 6) ehdottavat, että opettajat voivat myös rakentaa instrumentteja, jotka jäljittelevät aitoja.

Pia Antikainen kiinnittää oppikirja-analyysissään huomiota oppikirjojen laulujen valintaan: hänen mukaansa oppikirjoihin sisällytetyt laulut muodostavat siinä määrin vakiintuneen osan länsimaista ja suomalaista musiikkiohjelmistoa, että musiikillisen erilaisuuden kohtaamista ei tapahdu (Antikainen 1995, 172). Antikainen kritisoi myös sitä, että oppikirjoissa musiikki saatetaan sovituksissa sellaiseen muotoon, että se ei häiritse länsimaisen estetiikan piirissä kasvanutta oppilasta. Antikaisen analysoimissa kirjoissa sovitukset perustuvat ns. bändikokoonpanoon, mikä Antikaisen mukaan on pahimmillaan johtanut siihen, että sovituksia varten on valittu vain bändikokoonpanolle soveltuvia lauluja. (Antikainen 1995, 173-174.)

Oppikirjan kuvituksen tulisi olla informatiivista ja välttää stereotypioita. Antikainen (1995, 178) kritisoi analysoimiensa oppikirjojen kuvitusta länsimaisia kulttuurisia stereotypioita vahvistavasta ”turistisesta” asenteesta – toiset maat esitellään länsimaisin silmin eksoottisina turistikohteina. Antikainen puhuu tässä yhteydessä ”etäännyttämisestä”, jolla hän tarkoittaa oppilaiden näkökulman muokkaamista valmiiden länsimaisen stereotypoiden suuntaan sen sijaan, että vieraat kulttuurit pyrittäisiin näkemään ennakkoluulottomasti. (Antikainen 1995, 176-178.)

Patovistin ja Siljanderin (1998) Moniku-materiaalien käyttöä tarkastelleessa tutkimuksessa aiheiden toiminnallinen käsittely tuntui niin oppilaista kuin opettajistakin mielekkäimmältä tavalla tutustua muihin kulttuureihin ja toiminnallista osuutta toivottiin materiaaleihin myös lisää (Patovisti & Siljander 1998, 84). Pia Antikaisen (1995, 170) tutkimuksessa tarkastelluissa oppikirjoissa toiminnallinen musiikkiin perehtyminen kuitenkin vähenee oppikirjoissa samalla, kun käsiteltävän musiikin estetiikka etäänny länsimaisen musiikin estetiikasta. Siirryttäessä länsimaisesta musiikista afrikkalaiseen ja aasialaiseen musiikkiin soitto- ja laulutehtävien määrä vähenee radikaalisti (Antikainen 1995, 172-173).

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen yhteydessä suositellaan myös usein integroimista muihin oppiaineisiin (ks. esim. Moisala 1995a, 202).

3.4 Kulttuurialueiden valinta

Oppikirjantekoprosessissa tekijän täytyy päättää, mitä kulttuurialueita otetaan mukaan ja mitä jätetään pois - kaikkeahan ei voi mahduttaa mukaan kirjaan. Westerlundin (1998, 6-7) mukaan monikulttuurisen kasvatuksen peruskysymyksiä on, millä perusteella opettaja valitsee opetettavia sisältöalueita. Valinnat pohjautuvat opettajan arvomaailmaan, tiedostaa tämä sen tai ei (ibid, 6-7). Saman ajatuksen voi ulottaa myös oppikirjantekijöihin: lienee selvää, että he nojaavat kulttuurialueita valitessaan ainakin osittain omaan arvomaailmaansa. Päätöksiä siitä, mikä on tärkeää, ei tehdä arvotyhjiössä. Kirjantekijöiden täytyy valita, painotetaanko länsimaista populaarimusiikkia, taidemusiikkia tai vieraampia musiikkikulttuureja. Valinnat eivät toki perustu pelkästään kirjantekijöiden omiin näkemyksiin, vaan niihin vaikuttavat myös esimerkiksi kirjan käyttäjien mieltymykset.

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen yhteydessä kulttuurialueiden valinnassa on nostettu valintaperusteiksi esimerkiksi oppilaiden kiinnostuksen kohteet, autenttisen ohjelmiston saatavuus ja opettajan kiinnostus uusien käytäntöjen oppimiseen. Lähtökohtana voi käyttää esimerkiksi oman alueen tai kansan musiikillista monimuotoisuutta. (Elliott 1995, 211). Kuten luvussa 2.3.3 todettiin, Moisan mukaan (1995b, 12) kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen perustuvalla musiikinopetuksella voidaan paitsi rikastuttaa valtaväestöön kuuluvien lasten maailmankuvaa, myös vahvistaa muista etnisistä ryhmistä tulevien lasten identiteettiä ja eheyttä. Antikaisen (1995, 180) mukaan oppikirjoja ei kuitenkaan ole laadittu vastaamaan etnisten vähemmistöjen kulttuurin vaalimisen tarpeita.

Länsimaisesta musiikista radikaalisti poikkeavat musiikkikulttuurit näyttävät tutkimusten perusteella jäävän usein opetuksessa vähemmälle tai jopa kokonaan pois. Riihimäki (2005, 46-47) toteaa pro gradu -työssään, että suomalaisille yleensä vieraammat ja länsimaisesta musiikista eniten eroavat kulttuurit jäävät musiikinopetuksen ulkopuolelle. Riihimäen tutkimukseen osallistuneista musiikinopettajista puolet ei ollut koskaan opettanut Oseanian musiikkikulttuurista mitään ja myös Balkanin alue, Pohjois-Afrikka ja Aasia jäivät monilta vastanneilta kokonaan pois opetettavasta aineksestä. Patovistin ja Siljanderin tutkimuksessa vieras musiikki herätti torjuntaa sekä oppilaissa että opettajissa, ja oppilaat kokivat tutumman Pohjois-Amerikan musiikin, etenkin sen länsimaistetut

versiot, miellyttävämpänä kuin gamelan-musiikin. Opettajat käyttivät opetuksessa vähiten niitä kappaleita, jotka pyrkivät antamaan aidoimman kuvan käsiteltävän kulttuurin musiikista. (Patovisti & Siljander 1998, 83-84).

Jakobssonin (2006, 71) pro gradu -tutkielmassa analysoidut oppikirjat osoittautuivat erittäin Suomi- ja Eurooppa-keskeisiksi. Suomeen liittyvien havaintojen määrä oli Opus – Musiikin työpaja -kirjassa (1998) 44 % kokonaismäärästä, Euroopan ulkopuolisten maiden yhteisosuudeksi jäi 23,8 %. Vuonna 2003 ilmestyneessä, lukion uuteen opetussuunnitelmaan pohjautuvassa kirjassa Vox – Lukion musiikki 1 -kirjassa muut maanosat saavat 36,4 % maininnoista, mitä Jakobsson pitää jo melko suurena lukuna (Jakobsson 2006, 71). Jakobsson (2006, 83) arvelee kasvun johtuvan siitä, että monikulttuurisuuden hyväksymisen ja ymmärtämisen tarve on kasvanut maailmankuvan laajenemisen ja koulujen monikulttuuristumisen myötä.

On toisaalta esitetty, että kaikki musiikki ei välttämättä edes sovi kouluopetukseen – näin ollen voisi ajatella, että se ei sopisi oppikirjoihinkaan. Esimerkiksi Westerlundin (1998, 12) mukaan somalilasten oma musiikki ei välttämättä sovellu kouluun, sillä musiikki voi olla kulttuurinen tabu, joka liittyy vain tiettyihin kulttuurisiin yhteyksiin. Campbell (1999, 13) on sitä mieltä, että eräät uskonnolliset tai seremonioihin liittyvät musiikit pitäisi jättää luokkahuoneen ulkopuolelle.

3.5 Autenttisuuden problematiikka

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen yhteydessä törmää väistämättä autenttisuuden problematiikkaan. Kuinka paljon toisesta kulttuurista voi tavoittaa? Missä määrin toista kulttuuria edes voi tarkastella sisältä päin? Entä kuvataanko musiikkikulttuureja staattisina vai muuttuvina?

Westerlundin mielestä ”autenttiseen” kokemukseen pyrkiminen ei yleensä ole opetuksessa järkevää. Alkuperäiseen kokemukseen voi koettaa samaistua, mutta oma kokemuksemme ja vieraampi näkökulma yhdistyvät joka tapauksessa tulkinnassa. Westerlund käyttää tästä käsitettä ”kolmas horisontti”. (Westerlund 1998, 9-10.)

Myöskään Patovistin & Siljanderin (1998) mukaan täydellinen autenttisuuden pyrkiminen ei ole mahdollista, jos tarkoituksena on palvella koulussa tapahtuvaa musiikinopetusta. Materiaalin autenttisuus ei myöskään vielä välitä oppilaille toista kulttuuria kunnioittavaa lähestymistapaa, vaan opettajan oma asenne vaikuttaa enemmän. (Patovisti & Siljander 1998, 27.)

Monikulttuurista materiaalia laativa kirjantekijä voi joutua ottamaan kantaa myös musiikkikulttuurien muuttumiseen: mikä on autenttista musiikkia kunkin kulttuurialueen sisällä? Kelpaako esimerkiksi länsimaisesta populaarimusiikista vaikutteita ammentanut kappale edustamaan jotain tiettyä kulttuurialuetta oppikirjassa, vai pitäisikö kirjassa nostaa esiin pikemminkin kunkin alueen perinnemusiikkia?

Elävät kulttuurit ovat jatkuvassa muutoksessa. Loiman (2003, 27) mukaan yksi monikulttuurisuuden lähestymistapa voisi perustua käsitykseen kulttuurien jatkuvasta muutoksesta. Kulttuuriset muutokset ja uusien alakulttuurien viidakko kannattaisi hänen mukaansa kohdata prosesseina eikä pitää niitä lopullisina totuuksina. Kulttuurin tai tradition säilyminen ei aina ole itseisarvo (Westerlund 1998, 14). Esimerkiksi sukupuolten välisiä eroja ei tarvitse reprodusoida (Westerlund 1998, 9).

3.6 Haasteet

Kiire ja musiikin oppituntien vähäinen määrä mainitaan usein monikulttuurisen musiikinopetuksen haasteena (Riihimäki 2005, 47; Toivanen 1998, 55-56). Ongelmana on lisäksi soittimiston ja muun laitteiston vähäisyys (Riihimäki 2005, 50; Toivanen 1998, 55-56). Myös suuret luokka- ja ryhmäkoot, oppilaiden osaamisen vaihteleva taso sekä erilaiset asenteet musiikkia kohtaan merkitsevät haasteita musiikinopettajalle (Toivanen 1998, 55-56).

Opettajan omat valmiudet monikulttuurisen musiikkikasvatuksen toteuttamiseen ovat myös keskeinen kysymys (Patovisti & Siljander 1998, 28-29; Riihimäki 2005, 53). Tiedolliset ja taidolliset valmiudet eivät pelkästään riitä, vaan opettajan on tärkeää tunnistaa oma kulttuurinen taustansa ja sen vaikutus sekä valtakulttuurin arvojen omaksuminen (Hookey 1994, 86-87, Talib 1999, 245). Opettajan tausta vaikuttaa myös oppikir-

jan käyttöön opetuksessa: mitä korkeampi koulutustaso opettajalla on, sitä vähemmän oppikirjaan sitoutunutta hänen työskentelynsä on. (Kari 1988, cit. Jakobsson 2006, 48).

Tämän työn kannalta mielenkiintoinen kysymys on toki myös se, millaisia ovat oppikirjantekijöiden monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen liittyvät asenteet ja millaiset tiedolliset ja taidolliset valmiudet heillä on monikulttuurisen materiaalin tekemiseen.

4 TUTKIMUSASETELMA

4.1. Tutkimuksen tarkoitus ja pääkysymykset

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen: sen tarkoituksena on kartoittaa musiikin oppikirjojen tekijöiden suhdetta monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen ja monikulttuurisen oppikirjamateriaalin tekemiseen.

Tutkimukseni pääkysymyksiä ovat seuraavat:

- 1) Millainen on oppikirjantekijän suhde monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen? Miten oppikirjantekijä määrittelee monikulttuurisen musiikkikasvatuksen?
- 2) Mitkä ovat oppikirjan monikulttuurisen materiaalin tavoitteet ja lähtökohdat? Mitä seikkoja on oppikirjamateriaalin taustalla? Mitkä asiat vaikuttavat tekoprosessiin ja lopputulokseen? Millaisia valintoja kirjantekijä tekee?
- 3) Mitkä ovat monikulttuurisen oppikirjamateriaalin tekemiseen liittyvät haasteet?

4.2 Tutkimuksen toteutus

4.2.1 Haastattelumenetelmä

Olen valinnut tutkimukseni metodiksi teemahaastattelun. Teemahaastattelu sopii tutkimusmenetelmäksi, kun kiinnostuksen kohteena on ilmiön perusluonne ja hypoteesien löytäminen, ei ennalta asetettujen hypoteesien todentaminen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66). Haastattelun lähtökohtana on, että ihminen on merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli (Hirsjärvi & Hurme 2000, 35). Kun tutkitaan ihmisten tapoja hahmottaa erilaisia asioita, on tärkeää, että tutkittavien ei tarvitse valita tutkijan jäsentämistä vastausvaihtoehdoista vaan he voivat puhua aiheesta omin sanoin (Alasuutari 1999, 83).

Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, tema-alueet, ovat kaikille haastateltaville samat (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Tätä työtä varten tehdyissä haastatteluissa edettiin välillä syvällekin johonkin aihepiiriin, jotkut tema-alueet taas jäivät joidenkin haasta-

teltavien kanssa vähemmälle käsittelylle kuin toisten kanssa. Haastateltavat saattoivat myös itse tuoda esiin jonkun kiinnostavan alueen, josta olin aikonut kysyä myöhemmin. Tällaisissa tilanteissa pyrin olemaan joustava ja etenemään haastateltavan ehdoilla.

Ennen varsinaisia haastatteluja suositellaan yleensä muutaman esihaastattelun tekemistä. Niiden avulla testataan haastattelurunkoa, kysymysten muotoilua ja ymmärrettävyyttä, aihepiirien järjestystä sekä sitä, miten tutkija pystyy seuraamaan haastateltavan ajattelua (Ahonen 1994, 136; Hirsjärvi ja Hurme 1988, 57). Tein ennen varsinaisia haastatteluja yhden esihaastattelun. Esihaastateltavana oli opiskelutoverini, jolla oli jonkin verran kokemusta oppimateriaalin laatimisesta monikulttuuriseen musiikinopetusta varten. Sain esihaastateltava palautetta kysymysrunгон toimivuudesta ja otin palautteen huomioon.

4.2.2 Haastateltavien valinta

Aloitin haastateltavien valitsemisen tutustumalla WSOY:n ja Otavan yläasteen ja lukion oppikirjoihin, jotka olivat yleisesti käytössä kouluissa syksyllä 1998 ja keväällä 1999. Haastateltavista osa oli ns. aktiivisia kirjantekijöitä, jotka olivat parhaillaan työstämässä uutta kirjaa tai joilta oli hiljattain ilmestynyt kirja. Joillakin haastateltavilla taas kirjan-teosta oli jo aikaa. Pyrin siihen, että haastateltavina olisi sekä yläasteelle että lukioon oppimateriaalia tehneitä kirjantekijöitä kummaltakin kustantajalta. Tavoitteenani oli myös saada joukkoon myös sellaisia haastateltavia, jotka ovat sovittaneet monikulttuurista materiaalia oppikirjoihin. Yhden haastateltavista tunsin ennestään ja pyysin häntä haastateltavaksi tavatessamme. Muihin otin yhteyttä puhelimitse. Yksi haastateltavaksi pyytämäni kirjantekijä haastateltava kieltäytyi kiireidensä vuoksi, ja toista muuten potentiaalista haastateltavaa en pyytänyt haastateltavaksi, koska hän asui toisella puolella Suomea. Haastatteluista yhden tein Jyväskylässä, loput pääkaupunkiseudulla.

Nauhoitin haastattelut yliopistolta lainaamalla nauhurilla. Yksi haastatteluista tehtiin musiikkieteen laitoksen harjoitustilassa, yksi haastateltavan kotona, yksi Sibelius-Akatemian harjoitusluokassa, yksi oppilaitoksen lämpiössä ja yksi haastateltavan omassa työhuoneessa. Haastattelujen aikana en tehnyt muistiinpanoja, joten saatoin keskittyä haastateltavien puheeseen hyvin. Pyysin haastateltavilta luvat heidän nimiensä käyttöön

tässä työssä. Päädyin kuitenkin lopulta käyttämään haastateltavista koodeja H1, H2, H3, H4 ja H5, koska haastateltavien henkilöllisyys ei mielestäni ole oleellista tutkimustulosten kannalta.

Varsinaisen haastattelukierroksen jälkeen haastattelin lisäksi tausta-aineistoksi yhtä monikulttuurisen materiaalin tekemiseen perehtynyttä henkilöä, joka oli tehnyt sovituksia oppikirjoihin.

4.2.3 Teema-alueet

Haastattelujen teemarungon tein syksyllä 1998 tutustuttuani ensin monikulttuurista musiikkikasvatusta käsittelevään kirjallisuuteen. Teema-alueet olivat seuraavat:

- Haastateltavan tausta
- Musiikkikasvatuksen tarkoitus ja päämäärät haastateltavan mielestä
- Oppikirjantekoprosessi
- Monikulttuurinen musiikkikasvatus
- Monikulttuurinen oppimateriaali: tavoitteet, lähtökohdat, kulttuurialueiden valinta, suhde autenttisuuteen, monikulttuurisen oppikirjamateriaalin tekemiseen liittyvät haasteet ja tulevaisuuden näkymät.

4.2.4 Aineiston analyysi ja tulkinta

Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on, että ilmaisun merkitys riippuu sekä tutkitavasta että tutkijasta. Tutkija ymmärtää ilmaisun merkityksen oman asiantuntemuksensa kautta. Mitä vahvempi tutkijan oma teoreettinen perehtyneisyys on ja mitä selkeämmin hän tiedostaa oman viitetaustansa, sitä paremmin tutkija tavoittaa tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen. Ilmaisun merkitys paljastuu usein vasta asia- ja tilanneyhteydestä – siksi ilmaisua tulee tarkastella omassa yhteydessään. (Ahonen ym. 1994, 124). Pyrin haastatteluja analysoidessani tarkastelemaan ilmaisuja niiden omissa asiayhteyksissään.

Litteroin haastattelut huolellisesti mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen. Litterointi oli tarkkaa: varsinaisen puheen lisäksi litteroin myös keskeytykset, pidemmät tau-

ot ja naurahdukset. Hirsjärvi & Hurme (2000, 35) toteavat, että vapaamuotoisen haastatteluaineiston analysointi, tulkinta ja raportointi on usein ongelmallista, koska valmiita malleja ei ole. Totesin tämän vaikeuden myös omassa analysointiprosessissani. Analyysivaiheessa keräsin haastateltavien johonkin tiettyyn teemaan tai alateemaan liittyviä vastauksia erilliselle paperille ja luokittelin niiden pohjalta haastateltavien kyseiseen teemaan liittämiä merkityksiä. Hirsjärven & Hurmeen (2000, 142) mukaan samasta teemasta voi syntyä keskustelua haastattelun eri vaiheissa, jolloin jaksot kannattaa analyysivaiheessa koota samalle kortille. Toimin näin keskeisimpien teema-alueiden osalta. Luin aineistoa myös kokonaisuutena analyysin eri vaiheissa ja pyrin hahmottamaan kuvan kustakin kirjantekijästä kokonaisuutena.

Olen pyrkinyt siihen, että tulosten tulkinnassa mahdollisimman pitkälle haastateltavien oma ajatusmaailma, ja olen siksi käyttänyt välillä melko pitkiäkin haastattelulainauksia tuloksia esittelevässä luvussa 5. Luettavuuden parantamiseksi olen jättänyt haastattelulainauksista pois toistoja ja joitakin omia sanojani, joilla ei ole ollut kokonaisilmaisun kannalta merkitystä. Tällaisia ovat esimerkiksi joo-, tota- ja mm-äänähdykset. Olen merkinnyt poistetut kohdat haastattelulainauksiin kolmella peräkkäisellä viivalla.

Aiemmasta haastattelukokemuksesta olisi varmasti ollut hyötyä, nyt minulla ei ollut hiottua haastattelutekniikkaa. Tulkintojen teossa minua auttoi perehtyneisyys musiikkikasvatukseen ja monikulttuurisen musiikkikasvatuksen perusteisiin. Oppikirjantekoprosessi oli minulle ennen haastatteluja vieras alue ja siksi sen hahmottamiseen piti myös haastatteluissa käyttää melko paljon aikaa.

Pyrin välttämään haastatteluissa johdattelua. Toki omat ennakkokäsitykseni ja haastattelukysymysten muotoilu vaikuttivat haastateltaviin luultavasti joka tapauksessa ja haastateltavat tiesivät esimerkiksi positiivisesta suhtautumisestani monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Alasuutarin mukaan (1999, 149-150) haastateltava muodostaa aina summittaisen käsityksen siitä, mihin kysymyksellä pyritään. Jotkut haastateltavista tarkensivatkin, mitä tarkoitan jollain tietyllä kysymyksellä tai ilmaisulla.

4.2.5 Luotettavuuden arviointi

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 184-185) mukaan haastatteluaineiston luotettavuutta voi parantaa rakentamalla tutkimuksen viitekehukseen perustuvan haastattelurungon sekä varmistamalla siitä, että tekniset välineet toimivat haastattelutilanteissa, litteroimalla haastattelut mahdollisimman nopeasti ja pitämällä huolta siitä, että haastatteluaineiston luokittelu on mahdollisimman säännömukaista. Otin omassa työssäni edellä mainitut keinot mielestäni hyvin huomioon. Minulle sattui tosin tekninen kömmähdys yhdessä haastattelussa: nauha loppui kesken haastattelun. Katko jäi kuitenkin lyhyeksi enkä mielestäni kadottanut tulkintojen kannalta oleellista aineistoa.

Tutkimuksen luotettavuuteen liitetään yleensä reliabiliuden ja validiuden käsitteet. Hirsjärven & Hurmeen mukaan reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta (2000, 186). Validius taas liittyy siihen, koskeeko tutkimus sitä, mitä tutkija olettaa sen koskevan ja onko sillä yleistettävyyttä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186-187). Perinteiset tavat määrittää validiutta ja reliabiliteettiä eivät välttämättä sellaisenaan sovellu laadullisen tutkimuksen luotettavuuden perustaksi. Ihmiselle on ominaista ajassa ja paikassa tapahtuva muutos ja käytöksen muuttuminen tilanteen mukaan. Lisäksi jokainen tutkija tekee haastateltavan lausumista oman tulkintansa omien kokemustensa perusteella. Ei ole todennäköistä, että kaksi eri arvioijaa päätyisi täysin samaan tulokseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185-186.)

Vaikka perinteisistä validiuden ja reliabiliuden käsitteistä luovuttaisiin, tutkijan on silti pyrittävä paljastamaan tutkittavien käsityksiä ja kuvaamaan heidän maailmaansa mahdollisimman hyvin. Tutkijan tulee myös tiedostaa oma vaikutuksensa saatavaan informaatioon jo keruuvaiheessa ja ymmärtämään, että kyse on hänen omista tulkinnoistaan. Lisäksi tutkijan on dokumentoitava mahdollisimman hyvin, miten hän on päätenyt kuvaamaan ja luokittelemaan haastateltavien maailmaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 188-189.) Olen pyrkinyt kuvaamaan analyysiprosessin ja tehdyt tulkinnat mahdollisimman tarkasti, lisäksi käytän tulosten raportointiluvussa haastattelulainauksia havainnollistamaan, millaisten lausumien perusteella olen päätenyt tiettyihin tulkintoihin. Toinen tutkija olisi silti saattanut päätyä erilaisiin tulkintoihin.

Intersubjektiivisuuden oletuksen perusteella voi pitää todennäköisenä, että tutkijan ja tutkittavien yhteinen käsitteenmuodostus on ainakin jossain määrin mahdollista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 187). Uskon, että haastateltavieni ja minun käsitemaailma oli riittävän yhtenevä; että haastateltavat ovat ymmärtäneet kysymykset pääpiirteissään niin kuin tarkoitin ja että itse olen ymmärtänyt tavoittanut haastateltavien tarkoittamat merkitykset ainakin enimmäkseen oikein.

Tulosten luotettavuuteen saattaa vaikuttaa se, että oppikirjanteosta oli muutamien haastateltavien kohdalla jo aikaa. Näin ollen he eivät välttämättä muistaneet kaikkea tekoprosessiin liittyvää kovin tarkasti.

Tutkimukseni ei ole sellaisenaan toistettavissa: aika on nyt toinen ja osa kirjantekijöistä vaihtunut. Työni kuvaakin lähinnä vuosituhannen vaihteen tilannetta, vaikka toki monet kysymykset ovat edelleen ajankohtaisia. Monikulttuurisuus on kuitenkin nyt entistä merkittävämpi osa arkipäivää ja uusi haastattelukierros poikisi luultavasti erilaisia tuloksia. Uusi haastattelukierros toisi varmasti myös lisää syvyyttä aiheeseen.

Ennen haastattelujen aloittamista itselleni olivat tutuimpia kulttuurisensitiivisen musiikinopetuksen näkökulmat ja etnomusikologinen lähestymistapa. Haastattelujen jälkeen aineistoa analysoidessani ja monikulttuuriseen kasvatukseen liittyvää kirjallisuutta lukiessani aloin kiinnostua yhä enemmän myös kriittisen pedagogiikan näkökulmasta musiikkikasvatukseen.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa kerron viiden kirjantekijän suhteesta monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Luvussa 5.1 käsittelem lyhyesti haastateltavien taustoja ja heidän näkemyksiään koulun musiikkikasvatuksen päämääristä ja merkityksestä. Luvussa 5.2 taas kerron lyhyesti oppikirjantekoprosessin yleisistä lähtökohdista. Luvut 5.1. ja 5.2 eivät siis suoraan liity monikulttuurisuuteen, vaan ne taustoittavat varsinaisia monikulttuurista kasvatusta ja oppimateriaalia käsitteleviä lukuja (5.3 - 5.6).

Luvussa 5.3 käsittelem monikulttuurisen musiikkikasvatuksen käsitettä ja tavoitteita, luvussa 5.4 puolestaan autenttisuuteen liittyviä kysymyksiä. Luku 5.5 kertoo monikulttuurisen oppikirjamateriaalin teon lähtökohdista. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ja oppimateriaalin problematiikkaan keskitytään luvussa 5.6.

5.1 Haastateltavat

Haastattelemani kirjantekijät ovat yhtä lukuun ottamatta valmistuneet musiikinopettajiksi 1970-luvun loppupuolella. Haastatteluhetkellä kirjantekijöistä kaksi opetti pelkästään lukiossa, yksi peruskoulun yläasteella ja yksi sekä ala-asteella, yläasteella että lukiossa. Yksi haastateltavista teki jonkin verran opetustyötä konservatoriossa.

Haastatelluista kaksi (H3 ja H5) on tehnyt oppikirjoja WSOY:lle, muut ovat työskennelleet Kustannusosakeyhtiö Otavan työryhmissä. Yläasteen oppikirjoja olivat haastatteluhetkeen mennessä tehneet kaikki paitsi H5, lukion oppikirjoja puolestaan olivat laatineet H2, H3 ja H5. Haastateltavista kolme (H1, H2 ja H4) oli haastatteluhetkellä ns. aktiivisia kirjantekijöitä, eli heiltä oli vast'ikään ilmestynyt tai ilmestymässä oppikirja. H3 ja H5 eivät olleet tehneet kirjoja kouluopetusta varten vuoden 1995 jälkeen.

Koulun musiikinopetuksessa tärkeintä on haastateltavien mielestä innostavuus. Oppilaisissa halutaan herättää kiinnostus musiikkiin ja pitää sitä yllä. Muutamat haastateltavat tuovat esiin, että musiikki on osa ihmisyyttä ja se rikastuttaa elämää. Oman tekemisen - erityisesti soittamisen ja laulamisen - merkitystä musiikinopetuksessa korostavat kaikki

kirjantekijät. Muutamit haastateltavista tuovat esiin musiikkikasvatuksen vaikutuksen oppilaan persoonalliseen kasvuun ja itsetuntoon. Koulun musiikinopetusta pidetään tärkeänä myös yleissivistyksen vuoksi. Haastateltavista H1, H3 ja H4 ovat suuntautuneet vahvasti länsimaiseen populaarimusiikkiin. Seuraavassa kuvaan tarkemmin kunkin haastateltavan taustaa ja näkemyksiä koulun musiikkikasvatuksen merkityksestä.

H1

H1 on Sibelius-Akatemiasta 1970-luvulla valmistunut musiikinopettaja. Hän on opettanut sekä ala- että yläasteella ja lukiossa ja toimi haastatteluhetkellä musiikinopettajana yläasteella. Hän on suuntautunut vahvasti kevyeen musiikkiin ja kertoo painottavansa opetuksessaan soittamista. Oppikirjatyöhön WSOY:lle H1 kertoo tullessaan 1980-luvun puolivälissä, jolloin hän oli ollut mukana tekemässä yläasteen oppikirjaa. Hän on ollut sovittajana myös ala-asteen kirjassa ja oli haastatteluhetkellä parhaillaan työstämässä ensimmäistä lukion oppikirjaa. H1 on laatinut oppikirjoihin sekä tekstiosuuksia että sovituksia.

H1 korostaa innostuksen herättämistä ja säilyttämistä musiikinopetuksen keskeisenä päämääränä. Hän pyrkii siihen, että oppilaille muodostuisi positiivinen kuva musiikista ja musiikkitunneilla olemisesta. H1 painottaa oman tekemisen merkitystä kipinän synnyttämisessä ja arvelee, että musiikista omakohtaisen musisoinnin kautta innostuneessa oppilaassa herää vähitellen halu ottaa selville myös teoria-asioita. H1 käyttää opetuksessaan lähtökohtana sellaista musiikkia, jota oppilaat kuuntelevat vapaa-aikanaan.

H1: No itse asiassa lähtee aika paljon kyllä siitä senhetkisestä musiikkitalanteesta tai siis --- mitä musiikkia oppilaat kuuntelee, koska --- mä haluan niinku lähteä niitten maailmasta liikkeelle, sitte tuoda niitä elämyksiä, lähinnä --- soittoelämyksiä sitä kautta, et ne oppii tuntemaan, et tää tän päivän musikkikin taituu, et ei oo olemassa enää koulumusiikkia omana saranaan ja sit on tää, mitä ne kuuntelee koulun ulkopuolella --- aika lähellä tässä menneisyydessä on ollu, et koulun laulukirjat on sisältäny sellasia lauluja, joita ei niinku kuule missään muualla kuin koulussa. Nyt tänä päivänä ollaan tultu siihen tilanteeseen, et päivän hittejä voidaan soittaa ja harjoitella niitä ja sillä tavalla edetä.

Musiikkikasvatus on H1:n mielestä tärkeää myös yleissivistyksen vuoksi. Ennen kaikkea hän kuitenkin tuo esiin musiikkikasvatuksen merkityksen oppilaan persoonallisuuden kasvun ja itsetunnon kehittymiselle. Hän uskoo, että musiikkia tehdessä syntyvät

pienetkin onnistumiset vahvistavat itseluottamusta ja voivat heijastua myös muuhun elämään.

H2

H2 valmistui 1970-luvulla musiikinopettajaksi Sibelius-Akatemiasta. Hän opiskeli myös musiikkitiedettä Helsingin yliopistossa etnomusikologia suuntautumisvaihtoehtonaan. Hän oli haastatteluhetkeen mennessä toiminut pitkään yläasteen ja lukion musiikinopettajana. Vuodesta 1989 hän oli työskennellyt myös rehtorina.

H2 on tehnyt oppikirjoja Otavalle vuodesta 1984 lähtien. Hän on laatinut materiaalia yläasteelle ja lukioon, mutta kertoi haastattelussa nykyisin tekevänsä oppikirjoja ainoastaan lukiota varten. H2 ei ole tehnyt oppikirjoihin sovituksia. H2 kertoo, että etnomusikologinen näkemys musiikista on hänelle hyvin tärkeä.

H2:n mielestä musiikki on osa ihmisen kokonaispersoonaa ja tarjoaa yhden tärkeän näkökulman ihmiselämään. Hänen mukaansa koulun musiikinopetuksen pitää innostaa ja tuoda esiin se, miten musiikin omakohtainen harrastaminen ja kuuntelu voivat rikastuttaa elämää. H2 mainitsee myös yleissivistyksen yhtenä musiikkikasvatuksen tavoitteena.

H3

H3 valmistui Sibelius-Akatemiasta musiikinopettajaksi vuonna 1970-luvun lopulla. Hän on opettanut lukiossa ja Pop-Jazz -konservatoriossa. Haastatteluhetkellä H3 kertoi tekevänsä melko paljon tuottamistyötä, sen sijaan opetustyö oli vähitellen väistymässä. H3:lla on vahva populaarimusiikkitausta.

H3:a pyydettiin 1980-luvun puolivälissä mukaan WSOY:n oppikirjaprojektiin. WSOY:llä ei tuolloin ollut musiikin oppikirjoja, joten H3:n työryhmän tehtävänä oli suunnitella aivan uusi kirjasarja. H3 kertoo toimineensa lukion kirjoja tehneessä työryhmässä varsinaisena kirjantekijänä. H3 oli mukana suunnittelemassa kirjaa sekä laati tekstejä ja sovituksia. Hän osallistui kuitenkin myös ala- ja yläasteen kirjojen suunnitte-

luun ja sovitusten tekemiseen sekä sävelsikin joitakin kappaleita kirjoja varten. H3 oli mukana tekemässä musiikin oppikirjoja koulua varten vuoteen 1995 saakka, jolloin ilmestyi viimeinen uudistettu painos hänen työryhmänsä kirjasta.

H3:n mielestä koulun musiikinopetus on tarpeen yleissivistävyyden vuoksi. Koulun tehtävänä on opettaa perusasioita musiikista ja sitä kautta auttaa oppilaita ymmärtämään musiikkia sekä kehittämään musiikin käyttöönsä. Musiikki on jokapäiväistä todellisuutta, joten musiikin ymmärtäminen auttaa H3:n mukaan ymmärtämään todellisuutta ja elämää. H3 korostaa myös omakohtaisen tekemisen ja kokemisen sekä musiikillisten elämysten tärkeää roolia koulun musiikinopetuksessa.

H4

H4 oli valmistumassa musiikinopettajaksi Sibelius-Akatemiasta samana keväänä kuin haastattelut tehtiin (1999). Hänellä oli tuolloin työkokemusta musiikinopettajan työstä noin 2,5 vuotta. Haastatteluhetkellä H4 työskenteli opettajan ala- ja yläasteella sekä lukiossa. Hän oli tullut mukaan oppikirjatyöhön Otavalle noin neljä vuotta ennen haastatteluaikajankohtaa. Ensimmäinen kirja oli ollut yläasteen 8-9-luokkien oppikirja. Työryhmässä oli ollut kaikkiaan neljä jäsentä. Kirjan julkaisemisen jälkeen H4 oli osallistunut toisena tekijänä kirjaprojektiin, jossa oli laadittu seitsemännen luokan oppikirja. Projekti oli kestänyt noin kaksi vuotta.

H4 kuvaa musiikkikasvatuksen tavoitteita pitkälti samalla tavalla kuin H1. Myös hän pyrkii siihen, että oppilaat saisivat positiivisia kokemuksia musiikista ja musiikkitunneista. Oppilaiden itsetunnon kohentaminen onnistumisen elämysten kautta on keskeinen asia hänenkin filosofiassaan.

H4:llä on H1:n ja H3:n tavoin vahva bänditausta, ja hän painottaa omassa opetuksessaan länsimaista kevyttä musiikkia ja omakohtaista musisointia. H4 kertoo suunnittelevansa opetuksensa kolmen osa-alueen - laulun, soiton ja kuuntelun - ympärille. H4 mainitsee myös yleissivistävyyden yhtenä musiikkikasvatuksen päämääränä.

H5

H5 valmistui musiikinopettajaksi Sibelius-Akatemiasta 1970-luvulla. Hän on toiminut lukion musiikin lehtorina vuodesta 1982. H5 tuli oppikirjatyöhön mukaan 1980-luvun puolivälissä ja työskenteli samassa WSOY:n työryhmässä kuin H3. H5 työskenteli luki-
on kirjatyöryhmässä, mutta hän ei ole laatinut oppimateriaalia muille luokka-asteille. H5 ei ole tehnyt oppikirjoja vuoden 1995 jälkeen.

H5 toteaa, että hänellä on etnomusikologinen musiikkinäkemyks. Hän on tutustunut musiikkiin alun perin klassisen musiikin kautta, mutta myös jazz ja maailmanmusiikki ovat olleet hänelle tärkeitä jo melko nuorena. Myös H5 korostaa musiikin elämää rikastuttavaa merkitystä ja tuo muiden haastateltavien tavoin esiin omakohtaisen musisoinnin tärkeyden musiikin opiskelussa.

H5 pitää musiikkikasvatusta tärkeänä, koska musiikki on hänen mielestään yksi elementti ihmisyyden toteutumisessa - musiikki ilmentää ihmisen henkistä ulottuvuutta.

5.2 Oppikirjantekoprosessin lähtökohdat

Kirjantekijät olivat laatineet oppikirjamateriaalin työryhmissä, joiden koko vaihteli kahdesta hengestä viiteen. Kirjantekoprosessiin oli varsinaisen työryhmän lisäksi osallistunut usein myös tekijöiden valitsemia ulkopuolisia sovittajia ja asiantuntijoita. Haastateltavista kaikki olivat osallistuneet kirjojen tekstien kirjoittamiseen. Sen sijaan sovituksia olivat tehneet ainoastaan H1, H3 ja H4. Kirjantekijöiden mukaan kirjantekoprosessiin kuuluu aikaa tavallisesti vuodesta kahteen vuoteen.

Tässä luvussa käsittelemme oppikirjantekoprosessin yleisiä lähtökohtia. Moniin oppikirjantekoprosessiin liittyviin kysymyksiin palataan tarkemmin monikulttuurisen materiaalin yhteydessä luvuissa 5.3-5.6.

Opetussuunnitelman perusteiden merkitys. Opetussuunnitelman perusteet ovat kirjantekijöiden mukaan olleet yksi kirjantekoprosessin tärkeimmistä lähtökohdista. Tätä painotetaan etenkin ennen vuotta 1992 ilmestyneiden kirjojen kohdalla, koska niille on

vaadittu silloisen kouluhallituksen hyväksyntä ja oppikirjojen on pitänyt sisältää määrättyjä asiakokonaisuuksia. Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden antamia ohjeita on kuitenkin pyritty ottamaan huomioon myös ennakkotarkastusvelvoitteen poistumisen jälkeen. H2:n mukaan vuonna 1994 voimaan tulleet väljemmät opetussuunnitelman perusteet antavat kuitenkin kirjantekijälle huomattavasti enemmän liikkumavaraa kuin vaikkapa aiempi opetussuunnitelma tarkkoine tavoitteineen. H4 puolestaan kertoo jopa kokevansa vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet niin ympäröiviksi, ettei niistä ole saatu juuri apua kirjantekovaiheessa.

Tavoitteet. Haastateltavat asettavat oppikirjalle monia erilaisia tavoitteita. Oppikirjamateriaalin pitää olla ennen kaikkea innostavaa ja monipuolista. Esimerkiksi H3:n mukaan hänen työryhmänsä tavoitteena oli ollut luoda kirjasarja, joka antaisi oppilaille mahdollisimman monipuolisen tiedollisen ja taidollisen pohjan sekä mahdollisuuden musiikin kokemiseen. H2 kertoo, että oppikirjanteossa kiinnitetään huomiota koulukasvatuksen yleisiin osa-alueisiin kuten tasa-arvoon, kansainvälisyyskasvatukseen ja terveystieteiden kasvatukseen. H2 painottaa lisäksi oppimateriaalin merkitystä nimenomaan opettajan työtä helpottavana välineenä. Monet haastateltavista mainitsevat myös, että kirja ei saisi olla liian laaja.

Oppikirja suunnitellaan kohderyhmän mukaan - esimerkiksi oppikirjan kielessä otetaan huomioon oppilaiden ikäkausit (H2) ja vaikkapa se, sopiiko jokin tietty laulu tekstisisältönsä puolesta esimerkiksi seitsemäsluokkalaisten (H1).

Kirjantekijöille toiminnallisuus on eräs tärkeimmistä oppikirjan lähtökohdista. Soitto- ja laulumateriaalin merkitystä painotetaan voimakkaasti, mutta monet näkevät myös ohjatun kuuntelun tärkeänä osana musiikinopetusta. Musiikkiliikunnan yhtenä mahdollisena työtapana mainitsevat haastateltavista ainoastaan H2 ja H5. H2 toteaa kuitenkin, että musiikkiliikunnan osuutta on Otavan oppikirjoissa vähennetty ratkaisevasti, koska käytätutkimusten perusteella opettajat eivät hyödynnä työssään kirjojen musiikkiliikuntamateriaalia.

Jotkut haastateltavista tuovat esiin, että työryhmän yhteisellä ideoinnilla ja keskustelulla on tärkeä merkitys kirjan suunnittelussa ja tavoitteidenasettelussa. Esimerkiksi H2:n

mukaan hänen työryhmässään keskustellaan todella paljon ennen kuin kirjoitetaan saakaan paperille. H5 kertoo, että hän olisi kirjantekoprosessin aikana kaivannut enemmänkin keskustelua kirjan filosofisesta pohjasta ja tavoitteista.

H5: Mun mielestä siitä--- niinku filosofiasta olisi voinut tehdä enemmänkin, et must, enemmänkin niinkun aihetta ja --- pohdintaa olisi voinut siihen sisältyä enemmän. Täällä--- tuota oltiin kovasti siinä --- ajatuksessa, että tekemällä oppii, Elikä tää doing, learning by doing -ajatus oli -- - keskeinen lähtökohta ja tottahan se on ja oikeinhan se on --- mut kysymys on siitä, että mitä tehdään. --- Ja mihin pyrkien, minkälaisiin, minkälaisia tavoitteita on ja --- siitä mun mielestä ois pitäny keskustella enemmän.

Tiedonhankinta. Haastateltavat kertovat etsivänsä tietoa kirjanteon pohjaksi kirjoista ja internetistä. Muutamit haastateltavista matkustavat lisäksi paljon ulkomailla ja hankkivat matkoiltaan materiaalia. H2 kertoo, että hänen työryhmänsä käyttää paljon myös eri alojen asiantuntijoita apuna kirjantekoprosessissa.

Teksti ja kuvitus. Oppikirjojen tekstiosuudet ovat useiden haastateltavien mukaan kaventuneet merkittävästi aiempiin kirjoihin verrattuna. Tekstiosuuksissa pyritään tuomaan suppeasti esiin tärkeimmiksi koettuja yleissivistäviä asioita.

H1: Tietysti tekstiasiat on semmoset --- yleisesti tärkeiksi todetut asiat, niitä, mitä pitäis niinku yleissivistävästi osata, niin ne on, ne musta tietysti pakko jotenkin olla kirjoissa mukana, mutta jollakin tavalla ohjenuorana on ollut myöskin se, että kaikkea ei tarvi opettaa. --- Et jonku voi joskus jättää poisikin, eikä oppikirjan tarvi olla sillä lailla tyhjentävä kirja, et ku sä yhden kirjan otat niin sen jälkeen tiedät kaikki, kaiken musiikista. --- Aikasemmin ne on ollu kyllä aika pitkälti semmosia.

Kuvituksen merkitystä oppikirjassa painottaa erityisesti H2. Hän perustelee tätä sillä, että visuaalisuus on nykynuorille tärkeää. Hänen mukaansa kuvien pitää olla niin huolellisesti valittuja, että nekin opettavat. Hänen työryhmänsä pyrkiikin välttämään kuvituksessa kasvokuvia ja suosii sellaisia kuvia, joissa muusikko tai säveltäjä on työnsä ääressä. H2 toteaa kuitenkin, että kuvien valinnassa päädytään usein kompromisseihin. Kustantaja vastaa viime kädessä kirjojen visuaalisesta ilmeestä. Jos pedagogisesti hyvän kuvan laatu ei tyydytä kustantajaa, kirjaan saatetaankin lopulta ottaa kasvatuksellisesti vähemmän ansiokas mutta kustantajan mielestä visuaalisesti parempi kuva. H2:n lisäksi myös H5 tuo esiin, että kustantajalla on nimenomaan kuvituksen valinnassa paljon sananvaltaa.

Muu materiaali. Oppikirjoihin liittyy yleensä myös muuta materiaalia kuin varsinainen oppilaankirja, esimerkiksi äänitteet. Haastatteluissa keskityttiin lähinnä varsinaiseen oppikirjaan. Muutamit haastateltavista (H2, H3, H5) pohtivat opettajan oppaan roolia ja toteavat, että sen käyttö on tuntunut olevan melko vähäistä. H4 ja H2 korostavat oppikirjoihin liittyvän kuuntelumateriaalin merkitystä. H4 arvelee, että jatkossa mukaan voidaan mahdollisesti ottaa myös miditiedostoja.

Laulujen valinta. Kertoessaan oppikirjan laulujen valintakriteereistä haastattelemani kirjantekijät korostavat toimivuutta ja helpoutta. Esimerkiksi H1:n mukaan tähtäimessä on soittotilanteen hallitseminen. H2 painottaa valittavan kappaleen laulullisuutta: melodian pitäisi olla sellainen, että kappale toimii tarvittaessa pelkästään laulettuna. Useat haastateltavista kertovat, että kirjaan pyritään löytämään ”hyviä biisejä”, jotka kestävät ajan kulutuksen. Tämä on tosin joskus tekijälle vaikeaa: ajankohtaisesta materiaalista ja hittikappaleista on vaikea päätellä, mikä kappale kuluu nopeasti loppuun ja mikä kestää pidempään. H3 toteaaakin, että kestävien laulujen löytäminen on hakuammuntaa, koska kappaleita syntyy ja kuolee tiheään tahtiin.

Monipuolisuus mainitaan lauluston valintakriteerinä. H4 kertoo myös, että hänen työryhmänsä on pyrkinyt ottamaan mukaan lauluja, joita ei ole muissa musiikin oppikirjoissa. Yksi keskeinen valintaperuste on kaikkien haastateltavien mukaan laulujen liittyminen oppikirjan erilaisiin teemoihin ja aihekokonaisuuksiin. Kappaleen avulla voidaan esimerkiksi havainnollistaa jotain tiettyä teoria-asiaa.

Sovitukset. Oppikirjasovitusten tärkein päämäärä on haastateltavien mukaan toimivuus luokkatilanteessa. Sovitusten pitää olla helposti toteuttavia. H1:n mukaan tavoitteena on, että hitaimmatkin pääsevät mukaan, mutta toisaalta sovitusten tulee hänen mielestään tarjota soitettavaa myös pidemmälle edistyneille.

H1: Meillä on yks kriteeri et niinku näiden biisivalintojen mukaan tai niitten pitää olla niin helppoja, että siellä hitaimmatkin pääsee mukaan, tavalla tai toisella, ja niille pyritään tekemään sitte omia --- soittoratkaisuja --- ja sama sitten, kun on päästy tietyn kynnyksen yli, nyt tietysti puhutaan jo tosta soittotouhust, miten se toteutetaan, ni --- kaikki nää, jotka harrastaa enemmän, ne myöskin pystyy ammentamaan siitä nuottikuvasta itselleen --- sopivaa soitettavaa niitten sovitusten kautta.

Useimmat haastateltavat korostavat sopivien soitto- ja laulusävellajien tärkeyttä. Esimerkiksi H1:n työryhmän seitsemännen luokan kirjassa kaikki kappaleet on pyritty kirjoittamaan sellaiseen sävellajiin, jossa on helppo soittaa kitaraa. H2:n työryhmän eräässä lukion kirjassa taas yhteislaulu on keskeinen työtapana, joten H2:n mukaan tämän kirjan sovituksissa on kiinnitetty huomiota ennen kaikkea sopiviin laulusävellajeihin hyvien soitto- ja laulusävellajien kustannuksella. Suurin osa haastateltavista mainitsi, että oppikirjatyöryhmässä oli kehitelty sovitusten pohjaksi yhteiset ohjeet, joissa oli määritelty esimerkiksi soitto- ja laulusävellajit, laulumelodian korkein ja matalin sallittu sävel sekä komppimerkinnot.

Materiaalin testaus, kontrolli ja kehittäminen. Kirjantekijät testaavat yleensä tekemäänsä materiaalia omassa opetuksessaan. Esimerkiksi H1:n mukaan hänen työryhmänsä ei uskalla laittaa yläasteen kirjaan ainoatakaan sovitusta, jonka toimivuudesta luokkatilanteessa ei ole varmistuttu. Toisaalta jo julkaistua materiaalia hyödynnetään omassa opetuksessa ja kehitetään edelleen saatujen kokemusten pohjalta (H2).

Kustantajista Otava kontrolloi musiikin oppikirjojen materiaalien toimivuutta, vastaanottoa ja kysyntää keräämällä musiikinopettajilta palautetta sekä ennen uuden tuotteen julkaisemista että sen jälkeen. H4:n ja hänen työparinsa kirjaa varten oli aluksi haettu palautetta opettajilta tuotekehittelykierroksen avulla. Tekijöiden Helsinkiin, Tampereelle ja Jyväskylään suuntautuneella kierroksella musiikinopettajat olivat kertoneet mielipiteitään tulevan kirjan sisällysluettelosta. Myöhemmin kustantaja oli lähettänyt H4:n työryhmän käsikirjoituksen muutamalle opettajalle kommentoitavaksi, minkä jälkeen oli materiaalia oli jonkin verran muokattu opettajien palautteen pohjalta ennen varsinaisen kirjan julkaisemista.

H4:n työryhmän kirjalle oli haettu palautetta jo ennen sen julkaisemista osittain siksi, että ryhmä oli uusi eikä sillä ollut paljon kokemusta kirjanteosta. Sen sijaan saman kustantajan kokeneempi kirjantekijä (H2) kertoo, että hänen työryhmänsä viimeisintä tuotetta ei ollut lähetetty kommentoitavaksi, vaan kustantaja oli luottanut tekijöiden näkemykseen. H2:n mukaan palautetta etsitään myös koulutuskierron avulla. Kun uusi tuote on julkaistu, tekijät kiertävät eri paikkakunnilla koulutustilaisuuksissa. Niissä opettajilta saadaan palautetta avoimessa keskustelussa.

Kolmas haastatteluissa esille tullut tapa, jolla kustantaja tutkii materiaalien käyttöä ja kysyntää, ovat käyttäjätutkimukset. Ainakin Otava hyödyntää H2:n mukaan käyttäjätutkimuksia silloin, kun oppikirjaa aletaan uudistaa. Kustantaja kutsuu markkinointiyhdyshenkilöidensä kautta kirjaa käyttäviä opettajia Helsinkiin koko päivän kestäväan seminaariin. Näille opettajille on jo etukäteen järjestetty kysely, jossa kirjan sisältö käydään läpi aihe aiheelta ja laulu laululta. Opettajat kertovat oman mielipiteensä siitä, mikä kirjassa on hyvää ja mikä huonoa sekä mitä kirjan materiaalista he hyödyntävät omassa opetuksessaan ja mitä eivät. Tämän palautteen perusteella muokataan tulevan kirjan sisältöä.

WSOY:n kirjojen osalta testaus tai käyttäjätutkimukset eivät nousseet haastatteluissa esiin. En tosin kysellyt tästä aktiivisesti. WSOY:n kirjantekijöistä H1 mainitsi, että palautetta on jonkin verran tullut kirjaesittelyissä.

5.3. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen käsite ja tavoitteet

Yksi tämän tutkimuksen keskeinen päämäärä on selvittää, mitä monikulttuurinen musiikkikasvatus on oppikirjantekijöiden mielestä. Monet haastateltavista toteavat, että monikulttuurinen musiikkikasvatus on käsitteenä moniselitteinen ja vaikeasti määriteltävä. Kirjantekijät kiinnittävät monikulttuurisen musiikkikasvatuksen käsitettä määritellässään huomiota siihen, mitä opetetaan ja miten sekä mihin tavoitteisiin pyritään. Sen sijaan oppilaiden tai opettajien mahdollista monikulttuurisuutta ei tässä yhteydessä mainita – haastateltavat eivät siis määrittele opetusta monikulttuuriseksi sillä perusteella, ketä opetetaan tai kuka opettaa.

Monikulttuurinen musiikkikasvatus määritellään vieraiden kulttuurien musiikkien opiskeluksi. Haastateltavat pitävät monikulttuurisena musiikkina eri maiden ”alkuperäisiä” kansanmusiikkeja mutta myös eri musiikeista vaikutteita saaneita, fuusioitumisen kautta syntyneitä musiikkityylejä kuten erilaisia maailmanmusiikkityylejä tai rockia. Oppikirjantekijät korostavat voimakkaasti, että vierasta musiikkia tulisi lähestyä opetuksessa sen omilla ehdoilla, kunnioittaen. Musiikin kulttuuriseen kontekstiin tutustumista pide-

tään tärkeänä. Kunnioittamisen ja kontekstualisoinnin merkitystä tarkastellaan lähemmin luvussa 5.3.1.

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tavoitteina mainitaan ennen kaikkea suvaitsevaisuuden ja kansainvälisyyden edistäminen sekä rasmin vähentäminen. Näiden päämäärien merkittävyydestä haastateltavat tuntuvat olevan varsin yksimielisiä.

Kirjantekijät käyttävät monikulttuurisen kasvatuksen yhteydessä myös sanoja empatiakasvatus, rauhankasvatus ja kansainvälisyyskasvatus. Huomiota kiinnitetään etnosentristen asenteiden vähentämiseen: tavoitteena on, että oppilaat oppisivat pitämään esimerkiksi länsimaista populaarimusiikkia vain yhtenä musiikkina maailman musiikin joukossa. Haastateltavat mainitsevat lisäksi, että monikulttuurinen musiikkikasvatus voi avata uusia näkökulmia oman musiikin tekemiseen, rikastuttaa oppilaiden musiikillista maailmankuvaa sekä tarjota heille hauskoja elämyksiä ja mahdollisuuksia kokeilla uusia asioita. Monikulttuurista musiikkikasvatusta perustellaan myös sen yleissivistävyydellä.

5.3.1 Kunnioitus ja kontekstualisointi

Kontekstualisointi ja kunnioittava suhtautuminen vieraaseen musiikkiin näyttävät kaikkien haastateltavien kohdalla olevan keskeisin osa heidän monikulttuurisen musiikkikasvatuksen käsitettään. Haastateltavien mielestä oppilaiden tulisi tutustua paitsi itse musiikkiin, myös sen kulttuuriseen kontekstiin, kuten musiikin käyttöyhteyksiin, ihmisten ajatteluun, muuhun kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Opetettavaa musiikkia pitäisi lähestyä nimenomaan vieraan kulttuurin omasta näkökulmasta. Yksi kirjantekijöistä kiteyttää näkemyksensä näin:

Mari Pietarila: Mitä sää niinku aattelet, että mitä on on niinku sitte monikulttuurinen musiikkikasvatus?

H1: No, lyhyesti kai se on sitä, et pystytään opiskelemaan muista kulttuureista, muiden kulttuurien musiikin perusteita tai yhteiskunnallisia perusteita sen musiikin --- ja niinku ymmärtämään toisen kulttuurin musiikkia niitten näkökulmasta. ---

M: Miten sää käytännössä, jos sää ite opetat, nii miten sää pyrit siihen tai miten sää toteutat jonku tunnin, tai?

H1: No tietysti sinne pitää vetää ne kulttuuriset perusteet, semmosta perustietoa toisista kulttuureista, et minkä takia jutut on toisissa näin ja minkä takia musiikki on tällee. Et semmonen perusta pitää tehdä sille ennen ku --- nyt musiikkia voi toteuttaa, täytyy käydä ne kulttuuriset perusteet läpi.

Kunnioituksen ja kontekstualisoinnin välinen yhteys näyttää haastattelujen perusteella kiinteältä ja monisyiseltä – nämä kaksi käsitettä kietoutuvat monien haastateltavien puheessa yhteen niin, että niitä on vaikea hahmottaa erillisinä. Ilmeisesti heidän mielestään vieraan musiikin lähestyminen kunkin musiikin kulttuurisesta kontekstista lähtien on oleellinen osa kunnioittavaa suhtautumista – toisaalta kulttuuriseen kontekstiin perehtyminen voi myös auttaa ymmärtämään ja kunnioittamaan outoakin kulttuuria ja sen musiikkia. Esiin nousee voimakkaasti ajatus siitä, että vierasta musiikkia ei saa arvottaa omasta länsimaisesta näkökulmasta.

M: Elikä mitä sinun mielestä on monikulttuurinen musiikkikasvatus? Miten sinä sen miellät?

H5: No sehän on --- hirveen monisyinen --- termi ja sitä voi ruveta niinku hyvinkin tieteellisesti määrittelemään, mut jos ollaan pragmaattisia, niin minusta se tarkoittaa sitä, että maailmassa on erilaisia musiikkeja, jotka ovat kukin oman historiansa myötä kehittyneet ja niillä on arvo sinänsä, sellaisenaan --- että me --- ei voida ruveta niitä arvottamaan asiallisin perustein millään tavalla.

Haastateltavat pitävät vieraan musiikkikulttuurin arvostusihanteisiin perehtymistä tärkeänä osana monikulttuurista musiikkikasvatusta, koska se nähdään keinona välttää arvottamista ”länsimaisin silmälasein”. Jos oppilaat ymmärtävät, että toisten ihmisten mielestä tyystin meidän musiikistamme poikkeava musiikki voi olla kaunista tai arvokasta, he eivät ehkä tuomitse oudolta kuulostavaa musiikkia suoralta kädeltä. Erilaisten arvostusihanteiden läpikäyminen on tarpeen vaikkapa tutustuttaessa maailman eri laulutyyliin:

H1: Niin kun tää Alain Lomaxin tutkimus ympäri maata, maapalloa sillä tavalla, et tota eri puolilla kaunis laulu on aivan erilaista. --- Et jollakin joku nasaali äänenkäyttö on erittäin kaunista jossakin kulttuurissa --- Et just tiedot et miks ne laulaa tällä tavalla tai miks ne soittaa noin ja se on --- niitten mielestä oikea tapa. --- Et sillon helposti törmää just siihen, että tuomitsee ihan väärin perustein joitakin juttuja.

Kirjantekijöistä monet puhuvat myös ymmärtämisestä pohdiskellessaan kulttuurisen kontekstin merkitystä musiikkikasvatuksesta. Taustalla tuntuu olevan ajatus siitä, että monikulttuurisen musiikkikasvatuksen kautta on mahdollista oppia ymmärtämään vierasta kulttuuria edustavia ihmisiä ja heidän ajatteluaan. Oppilas oppii hahmottamaan kulttuurien välisiä yhteyksiä ja erilaisten fuusioituneiden musiikkityylien kuten rockin alkuperää ja hyväksymään vieraista kulttuureista tulevat vaikutteet.

Omien käsitysten suhteellisuuden ja kulttuurisidonnaisuuden ymmärtäminen ja tiedostaminen nousivat myös keskeisiksi teemoiksi lähes kaikilla haastateltavilla, kun puhuimme monikulttuurisen musiikkikasvatuksen päämääristä ja ongelmista. Yksi haastateltavista kuvaa tätä näin:

H5: Mutta --- oleellist on se, että --- niinku pääsee sen oman ennakkoluuloisuutensa ja rajallisuutensa ohi, että tietää, että mul on tietty historia, joka vaikuttaa siihen miten kuulen ja nään ja arvotan.

Haastateltavat puhuvat monikulttuurisen kasvatuksen kohdalla enimmäkseen muihin kulttuureihin tutustumisen tärkeydestä. Yksi kirjantekijöistä korostaa kuitenkin voimakkaasti, että voidakseen ymmärtää muita on ymmärrettävä itseään ja omaa kulttuuriaan. Oman kulttuurin musiikkiin perehtyminen on hänen mielestään tärkeä osa suvaitsevaisuuskasvatusta ja sen tulee olla opetuksessa etusijalla. Toisaalta haastatteluista nousee esiin myös se, että vieraamman musiikin soittaminen voi auttaa oppilasta hahmottamaan myös hänelle tutun musiikin soittamista uudella tavalla.

M: --- jos nyt aattelis näitä, et mihin monikulttuurisella musiikkikasvatuksella pyritään. Sää puhuit siitä, et niinku ymmärtämään niitten kulttuuria ja niitten musiikkia, mut onks jotain muuta, mikä jotenkin, tai minkä takia sitä nyt tarvitaan tai koulussa yleisemminkin jotain monikulttuurisuutta? Vai tarvitaanko sitä?

H1: No kyllä, mun mielestä suvaitsevuuden takia sitä tarvitaan ja sitte tietysti on ainakin, mitä mä itse koen, nää vieraan kulttuurin kappaleet ja tällaset, kun niitä pääsee soittamaan, niin se tulee, se avaa, avaa ihan --- erilaisia sfäärejä myöskin oman musiikin tekemiseen.

M: Joo. Miten esimerkiksi?

H1: No hirveen kiinnostavana mää koin, kun mää ysiluokkalaisten kans pari vuotta sitte tai milloin se nyt oli, tehtiin muutama sellanen iranilainen biisi, miten mää niinku oikein käsinkosketeltavasti sain niinku kokee sen, miten ne aktiivisoittajat niinku miten tämä imee tätä meininkiä, et tää on niinku niin hyvä, kiva soittaa tää juttu ja. Et tavallaan se normaali rutiini katoa siitä, ja sit niinku löytyy ihan uusia asioita. Tavallaan innostavaa myöskin niinku kattoo. Sen musiikin luonne on niin --- erilaista.

5.3.2 Rasismia ja ennakkoluuloja vastaan

Useimmat haastateltavat näkevät monikulttuurisella musiikkikasvatuksella tärkeitä yhteiskunnallisia tehtäviä, joita ovat ennen kaikkea rasismin ja ennakkoluulojen vähentäminen sekä suvaitsevaisuuden edistäminen.

Haastateltavat puhuvat rasismin vähentämisestä monikulttuurisen kasvatuksen päämääränä melko yleisellä, idealistisella tasolla. Yksi kirjantekijä viittaa kuitenkin myös konk-

reettisiin tuloksiin, joita monikulttuurisella musiikkikasvatuksella on saavutettu rasisminvastaisessa työssä:

M: --- Mihin sää aattelet, että, että monikulttuurisella kasvatuksella sitten pyritään?

H5: --- siis mä nään musiikin --- yhteiskunnallisena tekijänä. Kulttuurisena ja yhteiskunnallisena tekijänä ja --- mun mielestä viime kädessä monikulttuurinen musiikkikasvatus liittyy --- tammöseen kansainvälisyys --- kasvatukseen ja --- rauhankasvatukseen.

M: Joo. Uskotko sää, että sillä on niinku ihan oikeasti vaikutusta?

H5: No ainakin se on --- mahdolloman hyvä kanava tammösen ennakkoluuloisen aseenteen --- hillitsemiseksi. --- Et tästähän on ihan selkeitä näyttöjä Englannissa ja Norjassa, miten --- on tehty tammöstä --- monikulttuurista musiikkikasvatustyötä ja edistetty --- suvaitsevaisuutta tammöistä rasisistissa yhteisöissä ja --- konteksteissa.

5.3.3 Maahanmuuttajaoppilaiden huomioiminen

Tasa-arvoisten oppimismahdollisuuksien takaaminen kaikille, myös vähemmistökuultureja edustaville oppilaille, mainitaan yleensä tärkeänä monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteena esimerkiksi Yhdysvalloissa. Haastattelemistani kirjantekijöistä kukaan ei kuitenkaan maininnut tätä, kun kysyin heidän näkemyksiään monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tavoitteista. Kyselin maahanmuuttajaoppilaiden roolista myöhemmin haastattelujen kuluessa. Haastateltavista kaksi toi esiin, että on tärkeää tuoda oppitunneille maahanmuuttajaoppilaiden kulttuurien musiikkia ja antaa oppilaiden kertoa itse suhteestaan musiikkiin.

H5 pitää maahanmuuttajien musiikkikulttuurin tuomista esiin tärkeänä toisaalta maahanmuuttajaoppilaiden kulttuuristen juurien säilyttämisen kannalta, mutta toisaalta myös valtaväestöön kuuluvien oppilaiden vuoksi. H1:n yhdeksännen luokan musiikki-ryhmässä oli käsitelty iranilaista musiikkia, koska ryhmässä oli iranilaisia oppilaita. H1:llä tuntui olevan tästä erittäin positiivinen kokemus:

H1: --- just silleen kun niitä iranilaisia juttuja soitettiin, ni se alko sillä tavalla, et yks iranilainen tyttö toi jonku kasetin mulle ja he haluais tanssia tammösiä juttuja. Ja sitte --- mää kuuntelin sitä musaa ja sitte mää sanoin, että mulla on tuolla muutamia nuotteja, että mä teen ens kerraks teille tietokoneella semmosen taustan, ihan aitoja iranilaisia nuotteja. Ja sit, kun mää olin tehny, niin mää soitin sille. Että 'Hei! Miten sää osaat soittaa niinku ihan noin oikein noita meidän juttuja?' Se oli ihan ällikällä lyöty. Että he haluaa ehdottomasti tanssia tätä, mitä mä tein niille. Ja se oli niinku jotain niitten vanhaa kansanmusaa, joka oli --- niille tuttu se melodia. --- Ne oli hirveen yllättyneitä.

5.3.4 Onko monikulttuurisella musiikkikasvatuksella merkitystä?

Haastateltavista muutama tuntuu pohtineen monikulttuurisen musiikkikasvatuksen vaikutuksia ja merkitystä hyvinkin syvällisesti, osalle tämä on vieraampi teema. Kirjantekijät näkevät rasismien vastustamisen ja suvaitsevaisuuden edistämisen keskeisinä monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteina, mutta ainoastaan yksi heistä, H5, mainitsee näihin liittyen konkreettisia tuloksia (ks. luku 5.3.2.). Toiveikas yleissävy välittyy kuitenkin haastateltavien puheenvuoroista. Monikulttuurisella kasvatuksella uskotaan ja toivotaan olevan yhteiskunnallista vaikutusta.

Monet haastateltavista ovat kokeneet, että monikulttuurisen musiikkikasvatuksen kautta oppilaat saavat uudenlaisia musiikillisia elämyksiä, jotka voivat muuttaa heidän suhtautumistaan myös itselle tutumman musiikin soittamiseen (ks. luku 5.3.1). Näiden tavoitteiden osalta monikulttuurinen musiikkikasvatus oli havaittu tehokkaaksi.

Tuloksellinen monikulttuurinen musiikkikasvatus näyttäisi haastateltavien mukaan olevan kiinni ennen kaikkea musiikinopettajasta: hänen innostuksestaan, vuorovaikutustaidoistaan, asenteistaan sekä perehtyneisyydestään eri kulttuurialueisiin ja niiden musiikkeihin. H2:n mukaan monikulttuurinen musiikkikasvatus voi edistää suvaitsevaisuutta, jos vieraan kulttuurin opiskeluun paneudutaan syvällisesti, opettaja tuntee käsiteltävän musiikkikulttuurin riittävän hyvin ja uskoo asiaansa.

Muutamit haastateltavat korostavat, että monikulttuurinen kasvatus ei ole vain musiikituntien asia, vaan sitä pitäisi toteuttaa muidenkin oppiaineiden osalta. Näin oppilaalle muodostuu vieraasta kulttuurista syvempi kuva.

5.4 Autenttisuus ja koulun todellisuus

Kuinka pitkälti monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa voi tai pitää lähteä liikkeelle vieraan kulttuurin näkökulmasta? Kun vierasta musiikkia opetetaan koulussa, missä kulkevat etnomusikologisen lähestymistavan ja autenttisuuden rajat? Voiko omasta kulttuuritaustastaan irrottautua ja onko se tarpeen? Kuinka kulttuurisensitiivinen esimerkiksi opettaja voi olla?

Olen lähestynyt tätä teemaa kysymällä joiltakin haastateltavilta suoraan heidän mielipiteitään ja toisaalta haravoimalla koko litteroidusta aineistosta aiheeseen liittyviä näkökulmia. Huomasin haastatteluja analysoidessani, että haastateltavia olisi kannattanut pyytää täsmentämään, mitä he tarkoittavat autenttisuudella. Yleisesti ottaen autenttisuus tuntuu kuitenkin merkittävän kirjantekijöille sitä, mitä opiskeltava musiikki on alkuperäisessä asussaan ja kontekstissaan: kuulokuvaa, alkuperäisiä soittimia ja soittotapoja, kunkin tradition olennaisia musiikillisia elementtejä (esimerkiksi rytmiiikan korostumista), musiikin välitystapaa (esimerkiksi kuulonvaraista), kappaleen tai musiikkityylin esiintymistä sekä musiikin yhteyttä sen taustalla vaikuttavaan filosofiaan.

Haastateltavien käsitykset autenttisuuden merkityksestä monikulttuurisen kasvatuksen lähtökohdista ovat melko samanlaisia. Kaikki ovat yhtä mieltä siitä, että on tärkeää pyrkiä mahdollisimman lähelle vieraan kulttuurin alkuperäistä ilmaisua esimerkiksi soittamisessa, mutta toteavat samaan hengenvetoon, että kompromisseja ei voi välttää. Lähestymistapa on useimmilla mutkattoman käytännöllinen: opetuksessa ei tarvitse tähdätä ehdottomaan autenttisuuteen, vaan oleellista on soveltaa asiat opettajan vahvuusalueiden, opetusryhmän ja tilanteen mukaan.

H4 tuo esiin, että alkuperäinen musiikki ja koulukontekstin rajoitukset eivät välttämättä ole ristiriidassa. Alkuperäiseen musiikkiin pitää tutustua esimerkiksi kuunnellen, mutta musisointi luokassa voidaan toteuttaa omalla tavalla.

Haastateltavat korostavat, että ennen kuin opettaja voi opettaa vieraan kulttuurin musiikkia, hänen täytyy perehtyä siihen itse todella hyvin. Muuten opetuksesta tulee helpposti pinnallista, eikä kulttuurisensitiivinen lähestymistapa toteudu. Yksi kirjantekijöistä pitää ei-länsimaisen musiikin opettamista jopa vaarallisena, jos käsiteltävää musiikkia ei tunne. Esiin nousee myös ajatus, että yksi ihminen ei voi tutustua syvällisesti kuin muutama kulttuuriin. H2 puhuu syvällisen perehtymisen puolesta näin:

H2: Mutta täs on jälleen tää hirveen karu totuus, että jos sä aiot --- viedä jonku monikulttuurisen --- siis jonku vieraan kulttuurin musiikin oppilaille, niin sun pitää ite niinku todella --- tuntee se hirveen hyvin. --- Ja --- sit mä oon myös sitä mieltä, että yksi musiikinopettaja ei voi olla niinku koko maailman asiantuntija. Et mähän ite oon niinku ihan hirmusen --- mun ihan --- ehdoton eksperttialue on niin tämmönen --- afrikkalainen kylämusiikki --- oon siis saanu semmosen --- mielettömän niinku Afrikka-herätyksen. Ja sitä mä pystyn opettaan, mä väitän, opiskelijoille tosi hyvin. Mulla on afrikkalaisen tanssin varusteet ja koko luokka tanssii mun kanssa ja on niinku

villi meininki. Mut et sit taas jos mä yritän yhtä, yhtä eläytyneesti ja yhtä niinku opettaa sitte koko maailmankarttaa, tokihan --- ku vuosia kertyy niin voi --- saada lisää --- niitä kulttuureja. Et niinku voi perehtyä elämänsä aikana vähä useampaankin. Mut --- et se on --- mahdoton ajatus, et sä mun mielest niinku niiden, mitä mä nään tämmöses monikulttuurises musiikinopetukses tärkeenä, et sä niiden tavoitteiden pohjalta niinku pystysit --- mihin tahansa --- opettaan, niin must se on niinku kuolleena syntyny tavote. Niinku yhden opettajan kannalta, mä tarkotan että.

M: Siis minkä, minkä tavoitteiden?

H2: Niin että jos sä aiot niinku tuoda sen sinne luokkaan --- muunakin kuin --- länsimaisten silmälasien kautta --- lähtien siitä, et mitä ne ihmiset siel ajattelee --- Ja mikä --- niiden mielestä on kaunista ja mikä niille on arvokasta. Niin yksinkertaisesti yks musiikinopettaja ei niinku voi --- hallita tätä koko arsenaalia.

Entä voiko omasta kulttuuritaustastaan irrottautua? Onko opettajan tietynlainen irrottautuminen länsimaisesta viitekehystä jopa monikulttuurisen musiikkikasvatuksen edellytys? Kaikissa haastatteluissa ei ehditty käsitellä tätä aihetta tai se jäi syrjään jostain muusta syystä, mutta muutamat haastateltavat ottivat kantaa tähän. H2:n mielestä omasta kulttuuritaustasta irrottautuminen on jossain määrin mahdollista: toiseen kulttuuriin kuuluvien ihmisten ajattelua voi oppia ymmärtämään. Yksittäisen ihmisen kyky omaksumaa vieraita kulttuureita ja eläytyä niiden ajattelutapoihin on hänen mielestään kuitenkin melko rajoitettu.

M: Mut aatteleksää, että omasta kulttuuritaustastaan jollakin lailla pystyy irrottautumaan --- opettaja ---

H2: Tietenkin, kyllä -- on. Enkä mä voi niinku jokaises maailmankulttuurissa niinku tämmöstä.

M: Niin, saaha semmosta kokemusta, joo.

H2: Niin. Et siis se oli niinku --- must tuntui, et mä aloin ymmärtää, et miten, mitä ne ajattelee. -- - Mitä nää jutut merkitsee niille. Ja mu, must siit on niinku hirveen vaikee, tietenkin meillä ihmisil on erilaisia eläytymiskykyjä ja erilaisia, mutta silti mä oon sitä mieltä, et niinku mun --- mieles ei oo tilaakaan --- ei niinku mahdu --- hirveen monta tämmöstä, tämmöstä niinku hyvää perehtymistä. Eikä oo aikaakaan.

H5 korostaa opettajan oman asenteen ja tietämyksen merkitystä. Kunnioittava, kulttuurisensitiivinen suhtautuminen muihin kulttuureihin on hänen mukaansa ratkaisevaa.

M: --- sanoitkin, että sitä kulttuuria ja semmosta niinku filosofiaa ois tärkeätä tuoda --- esille --- musiikkikasvatuksessa ja oppimateriaaleissa, mut --- kuinka paljon sää aattelet, et on niinku mahdollista lähteä siitä kulttuurista käsin? Tai --- minkä verran? Tai --- onks siinä ne länsimaiset silmälasit sitte kuitenkin?

H5: No varmaan se on, on henkilökohtainen kysymys siinä määrin, et minkälainen ihminen on itse asenteeltaan ja toisaalta millä lailla ihminen on hankkinut tietoja asioista. Et silleen, et millä lailla näit lähtee opettamaan. Et --- niinkun --- joko sä ku, sä kunnioitat niinkun sitä, mitä muilla on ja mitä muut ovat. Ja hyväksyt sen. Tai sitten --- sä niinku ajattelet itsekeskeisesti ja niinku etnosentrisesti --- asioista. Et se, mitä meillä on, on hyvää ja oikein. Ja se, miten muut tekevät asiat, on sitte suhteessa siihen.

H5 toteaa lisäksi, että oleellista on tiedostaa omat kulttuuriset lähtökohtansa ja niiden vaikutus asioiden havaitsemiseen sekä ajatteluun. Omaa kulttuuritaustaa ei välttämättä pidä yrittää häivyttää, vaan sen tiedostaminen voi olla avain ennakkoluulojen voittamiseen ja pohja kulttuurien välisten erojen ja yhtäläisyyksien tarkasteluun.

5.5 Monikulttuurisen oppikirjamateriaalin tekeminen

5.5.1 Monikulttuuriselle oppimateriaalille asetetut vaatimukset

Yksi tämän tutkimuksen keskeisimpiä kysymyksiä on, millaiseen lopputulokseen kirjantekijät pyrkivät laatiessaan monikulttuurisen musiikinopetuksen oppimateriaaleja. Mil-laista on ”hyvä” monikulttuurinen materiaali? Mitä tavoitteita ja vaatimuksia sille asetetaan? Miten tehtyjä ratkaisuja perustellaan?

Haastateltujen näkemykset monikulttuuriselle materiaalille asetetuista tavoitteista vaihtelevat jonkin verran. Haastatteluja purkaessani ja analysoidessani huomasin, että on usein vaikea erottaa, milloin haastatellut puhuvat nimenomaan monikulttuuriselle oppimateriaalille asetetuista tavoitteista ja milloin taas yleisemmistä monikulttuurisen musiikkikasvatuksen päämääristä esimerkiksi omassa opetuksessaan.

Monikulttuuriselle oppikirjamateriaalille asetettiin seuraavia vaatimuksia:

- toimivuus luokkatilanteessa
- kunnioittava suhtautuminen vieraaseen musiikkiin ja sen edustamaan kulttuuriin
- kulttuurisen kontekstin esiintuominen
- pyrkimys asioiden syvälliseen tarkasteluun; jotain tyypillistä jonkin tietyn alueen musiikista laajojen, pinnallisten yleisesitysten sijaan
- autenttisuus
- toiminnallisuus, oma tekeminen.

Seuraavassa tarkastelen lähemmin joitakin keskeisimpiä monikulttuuriselle materiaaleille asetettuja kriteerejä.

Kunnioitus ja musiikin kulttuurisen kontekstin esiintuominen materiaalin teossa.

Useille haastateltaville kunnioittava suhtautuminen vieraaseen kulttuuriin ja sen musiikkiin on tärkeä vaatimus. Vieraan kulttuurin musiikkia pyritään lähestymään sen

omasta viitekehystä käsin, vaikka arvellaan sen olevan vaikeaa tai mahdotontakin. Päämääränä on kuitenkin, ettei vierasta musiikkia arvotettaisi omasta, länsimaisesta näkökulmasta, vaan oppimateriaalissa tarjottaisiin tietoa kappaleiden käyttöyhteyksistä, taustoista, ihmisten ajattelutavoista ja elämästä. Syvälinen lähestymistapa nähdään tässä olennaisena. Kulttuurisen kontekstin merkityksestä oppikirjanteossa puhutaan esimerkiksi näin:

H2: --- mä oon niinku sitä mieltä, että --- jokainen musiikki kuuluu niinku siihen omaan kulttuuriseen kontekstiinsa.--- Ja ihan yhtä tärkeätä kun on se, se niinku laulaa tai soittaa se biisi, niin on --- tietää sen funktio ja se yhteys ja se kokonaisuus ja se kulttuuri, mihin se kuuluu --- mitä ne ihmiset, jotka sitä harrastaa, niin mitä ne siit ajattelee. Ja niinpä --- alun alkaen jo --- ku me lähettiin tekemään kirjoja, niin tää on ollu meil --- periaatteena kyl kaikkes muussakin, että me ei niinku yritetäkään niinku koko maailmankarttaa kattaa, eikä kaikkia mahdollisia asioita, vaan se juttu, mikä otetaan kirjaan --- niin se niinku käsitellään hyvin.--- Ettei niinku tehä semmosii mielettömiä yleistyksiä, jotka aina vääristää totuutta ---Vaun me otettiin niinku joku maa ja --- sitä sit käsiteltii vähän syvällisemmin ja --- sielt otettiin jotain esimerkkejä --- ja yritettiin niinku tuoda mukaan, miten ne ihmiset elää ja mitä ne ajattelee ja nii eespäin. Siinä myös, että --- otetaan kaiken maailman lauluja ilman mitään selityksiä, niin siit helposti tulee siin valinnassa, että otetaan semmosii biisejä, jotka niinku meidän --- musiikkikäsitelmän mukaan on niinku semmosii laulettavia. Mutta niillä tehdään hirveet vääryyttä niinku niit kohtaan, joiden estetiikka on ihan erilainen.

Edellisessä haastattelukatkelmassa nousee esiin myös ajatus siitä, että valintaprosessissa on suuri kiusaus suosia sellaisia kappaleita, jotka ovat länsimaisen musiikkikäsitelmän mukaan ”hyviä” tai laulettavia. Myöhemmin sama haastateltava huomauttaa, että musiikin kontekstista kertominen voi vaikuttaa paitsi siihen, miten oppilaat suhtautuvat vieraaseen musiikkiin, myös siihen, mitä he ajattelevat kyseiseen kulttuuriin kuuluvista ihmisistä.

H2: et siis tätä asennetta mä niinku --- et ku sä otat jonku biisin ilman mitään niinku sitä kulttuurisyhteyttä. Sanot vaan, että tää on Balilta tää laulu. --- Niin sit se kuulostaa lapsista iha idiootilta. Ja sit ne aattelee, et balilaiset on ihan idiootteja --- kun ne laulaa tälläst musaa. --- Mutta ne ehkä jättää tän ajatuksen ajattelematta, jos niillä on niinku riittävän paljon tietoa siitä yhteydestä, mihin tää laulu kuuluu ja mitä mieltä balilaiset itse on täst laulusta. --- Ja niinku mikä on se funktio heidän.

Autenttisuuden merkitys materiaaleissa. Autenttisuus on yksi keskeisimmistä hyvän monikulttuurisen materiaalin kriteereistä, joita aineistosta nousee. Eri kirjantekijät puhuvat kuitenkin autenttisuuteen pyrkimisestä kirjantekoprosessissa hyvinkin eri tavoin. Samaa kirjasarjaa laatineista kirjantekijöistä yksi (H5) kritisoi voimakkaasti autenttisen otteen puuttumista, kun kirjan monikulttuurisesta osuudesta aletaan keskustella ja palaa

tähän teemaan useaan otteeseen haastattelun aikana. Toinen (H3) taas ei esitä lainkaan tällaista kritiikkiä. H5 on selvästi pohtinut autenttisuuden merkitystä oppikirjassa esimerkiksi lauluvalintojen osalta ja kritisoi kirjan ”turistimeininkiä”, jolla hän ilmeisesti tarkoittaa tapaa esittää vieraat musiikkikulttuurit sellaisina kuin ne on meillä totuttu näkemään. Hän itse pitää tärkeämpänä informatiivisuutta; vieraan musiikkikulttuurin tekemistä tunnetuksi.

H5: Mut että --- se semmonen niinkun kritiikki, mitä--- mä niinku tosta meidän kirjan siitä monikulttuurisesta osuudesta voisoin sanoa, niin --- on se, että mun mielestä siinä niinku semmonen autenttisempi ote olis ollu paikallaan.

M: Mm. Mitä sä tarkoitat?

H5: Siis, siis semmonen nimenomaan, että --- täs on musta vähän semmosta, semmost niinku turistimeininkiä. Et --- tääl on jotain niinkun semmost laulettavaa 'E viva Espanja' --- joka on niinku hyvä vetävä --- jota ehkä lauletaan mielellään, mutta miten paljon se kertoo sitte espanjalaisesta musiikista kuitenkaan. --- Ja --- onhan täällä sit ihan autenttista materiaalia, mutta kreikkalainen musiikki, sävelmä elokuvasta 'Ei koskaan sunnuntaisin'. ---- Et sitä --- sillä autenttisuudella tarkotan, että ehkä--- tää osio ois sillä--- lailla voinut olla ansiokkaampi.

Monet haastateltavat pitivät kuitenkin tiettyä länsimaisuutta lähestymistavassa itsestäänselvyytenä – käyttäjät saattaisivat vierastaa liian outoa musiikkia.

H1: No siinä mielessä, että--- et jos sen, kyllä se lähestymistapa on länsimaista, koska jos sä meet ihan siihen aitoon, niin se, se on niin jyrkkä vaihdos, että se saattaa tehdä karhunpalveluksen.--- Tavallaan, jos niinku ehkä mä ajattelen silleen, et se on niinku kompromissia kuitenkin monesti. Et pik, lievästi yksinkertaistettua, mut et sieltä nyt jotain kuitenkin tulis sitte esille ---- siitä alkuperäisestä.

Autenttisuuden yhteydessä nousi esiin myös musiikkikulttuurien sekoittuminen. H5:n mielestä alkuperäisen perinnön säilyttäminen on tärkeä tavoite, ja oppikirjoissa olisi hyvä olla alkuperäiselle traditiolle uskollista materiaalia. Hän myöntää kuitenkin, että kulttuurien sekoittumisen kautta syntynyt musiikki on myös soivaa todellisuutta eikä sitä voi siksi kieltää oppikirjoissa.

Oppilaiden aktivoiminen toimintaan. Oppilaiden aktivoiminen toimintaan ja tekemään itse on haastatteluaineiston perusteella keskeinen monikulttuurisen oppikirjamateriaalin tavoite. Pääasiassa haastateltavat puhuvat laulamisesta ja soittamisesta mutta myös kuuntelusta. Yksi haastatelluista kertoi, että hänen työryhmänsä oppikirjassa oli pyritty oppilaiden aktivointiin muun muassa peukalopianon rakennusohjeilla.

Toiminnallisuuden – etenkin soittamisen ja laulamisen – korostamisesta huolimatta monet kirjantekijöistä totesivat, että joidenkin musiikkikulttuurien musiikki on liian vierasta tai vaikeaa koulussa tapahtuvaan musisointiin. Yksi kirjantekijöistä kertoi myös, että käyttäjätutkimusten perusteella luokassa ei useinkaan toteuteta vieraampien kulttuurialueiden kappaleita käytännön musisointina, vaikka opettajat kävisivätkin läpi muuta aiheeseen liittyvää materiaalia.

M: --- miten --- sää aattelet, että kuinka tärkeätä sitten tommosessa monikulttuurisessa ois itse tekeminen?

H2: Itse omakohtanen --- Mä luulen, et meil oli se pahin ongelma, et me ei löydetty semmost materiaalia, mitä me oltais todettu et toimii. Ja sit on just se ongelma, että hirmunen opettajien -- - kouluttaminen. Siis ne --- muutamat vieraiden kulttuureiden biisit, mitä noihin kirjoihin tuo --- niin ne on ne, mitä pitää vääntää koulutustilaisuuksis ihan hirveesti, et niitä edes yhtään otetaan käyttöön. Täs on taas tää ongelma. --- Et kyl ne kuuntelee sujuvasti, käy ne tekstit läpi, mut ---- se on vaan niinku kalpee aavistus siitä. ---- Mut --- ne biisit ne jättää tekemättä.

5.5.2 Käsiteltävien musiikkikulttuurien valintaperusteet

Yksi mielenkiinnon kohteistani on tässä työssä ollut se, miten ja millä perusteilla kirjantekijät ovat valinneet käsiteltävät musiikkikulttuurit oppikirjojen monikulttuurisiin osioihin. Haastatteluissa ei ole kuitenkaan keskitytty pelkästään jo tehtyihin valintoihin vaan myös siihen, miten valintoja voisi ja kannattaisi tehdä jatkossa.

Useissa haastatteluissa tuli esiin, että kulttuurialueita valittaessa on vaikeaa päättää, mitä asioita jostakin laajasta, heterogeenisestä alueesta tai maanosasta kannattaisi tuoda mukaan oppikirjaan. Esimerkiksi Afrikka nähdään niin suurena, erilaisia kulttuureja sisältävänä alueena, että sen musiikin yleisesittely oppikirjassa ei palvele tarkoitustaan. Jollekin tietylle Afrikan alueelle tyypillisen musiikin esittelyä pidetään järkevämpänä ratkaisuna.

Kulttuurialueiden valinnassa perusteina mainittiin seuraavat asiat:

- opetussuunnitelma
- opetusryhmän jäsenten ikä
- hyvät laulut
- henkilökohtaiset mieltymykset
- merkittävyys länsimaisen populaarimusiikin kannalta
- merkittävyys oppilaiden elämän kannalta

- tietyn maantieteellisen alueen käsittely muissa oppiaineissa
- levinneisyys Suomessa (tynnyrimusiikki)
- halu tuoda esiin jotain uutta.

Maahanmuuttajat mainitsi perusteena yksi kirjantekijä. Suomen perinteisiä etnisiä vähemmistöjä (esimerkiksi saamelaiset tai romanit) ei maininnut kukaan haastateltavista. Seuraavassa tarkastelen lähemmin muutamia käsiteltävien kulttuurialueiden valintaperusteista.

Hyvät laulut ja henkilökohtaiset mieltymykset. Kirjantekijöiden henkilökohtaiset mieltymykset ja ”hyvät laulut” mainittiin yhtenä kriteerinä kulttuurialueita valittaessa:

M: --- Millä perusteilla nuo kulttuurialueet valittiin?

H5: Mä luulen, että, että se meni osittain niinkun hyvien laulujen kautta ja --- sitten osittain et mistä kukin halusi kirjottaa, minkälaisia asioita--- tuoda esiin. --- Sen sijaan, et ois niinku lähdetty selkeesti jostain tavoitteesta sen niinku tai sillä lailla etnomusikologisemmin. ---Niinku semmoselta --- tieteellisemmältä pohjalta.

Opetussuunnitelmat. Muutamat haastateltavista viittaavat opetussuunnitelmiin kulttuurialueiden valintaperusteena. Haastatteluaineistosta ei kuitenkaan käy selkeästi ilmi, mikä on valtakunnallisten opetussuunnitelmien merkitys kulttuurialueiden valinnassa. Kaikissa haastatteluissa opetussuunnitelmat eivät nousseet esiin lainkaan. Haastatteluaineistosta ei myöskään varsinaisesti selviä, kuinka paljon vuoteen 1992 voimassa ollut oppikirjojen ennakkotarkastusmenettely vaikutti siihen, mitä musiikkikulttuureja kunkin luokka-asteen kirjassa esiteltiin ja kuinka paljon kirjantekijöillä oli tuolloin omaa päätösvaltaa kulttuurialueita valitessaan.

On mielenkiintoista, että samaa kirjasarjaa tehneestä kahdesta haastatellusta toinen (H3) painottaa opetussuunnitelmia valinnan pohjana, toinen (H5) on sitä mieltä, että valinnat tehtiin ”hyvien laulujen” sekä kirjantekijöiden omien mieltymysten perusteella.

Oppilaiden ikä kriteerinä. Kirjantekijöiden mukaan kulttuurialueiden valintaan vaikuttaa luokka-aste ja oppilaiden ikä. H4:n mielestä afrikkalaisen musiikin ottaminen esimerkiksi seitsemännen luokan oppikirjaan on perusteltua, koska afrikkalaisen musi-

kin vaikutus länsimaiseen populaarimusiikkiin on suuri. Afrikkalaiseen musiikkiin tutustuminen auttaa ymmärtämään esimerkiksi rockin juuria, mitä H4 pitää tärkeänä monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tavoitteena. Sen sijaan kaukaisempiin, länsimaisen populaarimusiikin kannalta vähemmän merkittäviin kulttuureihin tutustumista H4 ei näe yhtä oleellisena seitsemännen luokan opetuksessa.

H5 taas ei ole tehnyt oppikirjoja yläasteelle, joten hänen kantansa yläasteen kirjoihin soveltuvista kulttuurialueista ei tule esiin. Hän korostaa, että erilaisten musiikkifilosofioiden esittely kuuluu ehdottomasti lukion tasoiseen opetukseen. Hän huomauttaa, että erilaisten musiikkikulttuurien sisältämien arvojen säilyminen globalisaatioprosessissa on myös kysymys, josta pitäisi keskustella luokassa.

H5: Mutta sitten toisaalta taas on jotain semmosia ihan erilaisia musiikkikulttuureita, sanotaan nyt joku Balin gamelan-traditio--- ja koko musiikkikäsitys Balilla --- taikka Afrikassa, islamin maissa, joissa--- niinkun se käsitys musiikista on ihan erilainen--- Et siinä mieles niinku näiden asioiden esiintuominen on mun mielestä myöskin semmosta ---perusmusiikkikasvatusta, joka tähän lukion tasoseen opetukseen kuuluu. --- Siis nimenomaan niitten filosofioitten --- arvojen, mitä --- näissä maissa on ja ennen kaikkea niinku vielä sitten tänä päivänä taas just siitä, että kun puhutaan että --- maailma on globaali kylä, et miten ne asiat säilyy ja pitääkö niiden säilyä.

Maahanmuuttajien huomioiminen. Yksi kirjantekijöistä mainitsee Suomeen tulleiden maahanmuuttajien musiikkikulttuurit yhtenä valintakriteerinä.

H1: --- esimerkiks tuo iranilainen juttu, mikä tossa nyt oli, ni se vaan tuli siihen. Ei se, me aateltiin, että kun ei --- tätä muualla oo edes sillä tavalla käyty läpi, Tavallaan semmosta vaihtelua ehkä se on ollu tossa --- Ja ehkä senkin takia, että Iranista on aika paljon tullu, sieltä alueelta --- tänne Suomeen porukkaa.

Muut haastateltavat eivät sen sijaan näe maahanmuuttajia vielä kovin merkittävänä ryhmänä.

M: Oottekste miettiny ollenkaan sillon kun ootte tehny noita, että pitäskö ottaa jotenki näitä maahanmuuttajia tai muita huomioon sitte tuossa kirjatouhussa?

H4: No mä en niinku oikein tiedä, että miten niitä, miten ne niinku otettas sitten niinku muuten kun nyt huomioon, että ku siellä on erilaisia--- kulttuuri, tai siis nää--- eri maat nyt on olemassa jo että--- emmä tiedä, tarviiks niitä sen enempää huomioida. --- Tai nyt sitä ei ainakaan huomioitu.

M: --- Nii joo, mä aattelin, että sillon ko, ennen ku te teitte, niin mietittekö te sitä?

H4: -- ehkä me sitä jonkin verran siitä keskusteltiin, mutta kyllä se aika--- heikkoo oli kuitenkin se keskustelu--- että kyl meillä oli sit molemmilla semmonen aika selkee näkemys, et mitä me halutaan tähän --- kirjaan laittaa.

H5 toteaa, että oppikirjojen pääpaino on ollut eurooppalaisissa musiikkikulttuureissa, mutta huomauttaa että kirjantekoprosessin jälkeen Suomi muuttunut huomattavasti monikulttuurisemmaksi kuin aiemmin ja kaukaisemmatkin kulttuurit ovat lähempänä kuin ennen. Näin ollen olisi luontevaa, että ne näkyisivät myös oppikirjoissa.

M: Mites sit niinku kirjoissa, että --- jos otetaan suuria vaikka maahanmuuttajaryhmiä, ni aatteletko, ne vois näkyä tai niitten pitäis näkyä ---

H5: No esimerkiksi Amerikassa on tehty näin. --- Amerikkalaisissa oppikirjoissa. Meil on kaikki aina niin nappikauppaa, että mää en tiedä, missä --- määrin siihen on mahdollisuuksia. --- Mutta pidän sitä ihan mahdollisena kehityslinjana kyllä. Riippuu tietysti siitä, minkälaista ulkomaalaispolitiikkaa Suomessa harrastetaan.

5.5.3 Laulujen valinta ja sovitukset

Kun oppikirjaan valitaan lauluja, peruslähtökohtana näyttää olevan toimivuus luokkatilanteessa. Laulettavuus ja soitettavuus korostuvat kirjantekijöiden kommentteissa. ”Hyvän” tai länsimaisesta näkökulmasta ”vetävän” laulun löytäminen saattaa joskus olla jopa peruste sille, että jokin tietty kulttuurialue otetaan mukaan oppikirjaan. Haastattelavista H2 ja H5 tosin kritisoivat kappaleiden valitsemista pelkän laulettavuuden perusteella (ks. myös luku 5.5.1). Toisena valintaperusteena mainitaan se, että kappaletta ei löydy muista oppikirjoista.

Toimivuus on haastateltavien mukaan tärkein vaatimus myös sovituksissa. Toinen peruslähtökohta on kunnioittava, autenttisuuteen pyrkivä suhtautuminen alkuperäiseen musiikkiin. Autenttisuuteenkin pyrkiminen tapahtuu kuitenkin useimpien haastateltavien mukaan toimivuuden ehdoilla. Kompromisseja alkuperäisen musiikkitradition ja esimerkiksi käytännön soitinresurssien välillä pidetään välttämättöminä. Sellainen musiikki, jonka ei uskota toimivan luokassa, jätetään kokonaan pois oppikirjan laulu- ja soittomateriaalista. Seuraava haastattelukatkelma kuvaa mainiosti toimivuuden vaatimusta:

M: --- Minkälaiset--- jos aatteele monikulttuurisen musiikin sovittamista niinku silleen yleisemmin, niin--- onks siinä jotain, minkälaista ois hyvä --- sovitus?

H5: No se, siinähan on taas ihan hirveä määrä --- erilaisia arvoja. Että kysymys on, on niinku taas siitä, että missä yhteydessä. Että jos me ajatellaan tämmöst koulukirjaa, niin totta kai se toimivuus--- siinä koululuokassa ja--- luokassa, jossa ei ole ammattimuusikoita, --- on oleellisen tärkeää. Eli--- jos käytetään autenttista musiikkia, niin silloin--- pitää niinku ne esimerkit olla sellasia, että ne on mahdollisuus toteuttaa.

Vierasta musiikkia kunnioittava, asiantunteva ote mainitaan sovitettaessa tärkeänä:

M: --- Minkälaista ois sitten niinku, tai mitkä ois semmosia tosi niinku pahoja virheitä tai muita, mitä vois tehdä niinku jos niinku nimenomaan monikulttuurista materiaalia, mitä, minkälaista se ei sais olla?

H5: No varmasti --- niin jos ajatellaan sovittamista, niin --- sä voit, voit tehdä soinnutuksella ja--
-komppityyleillä --- pahaakin jälkeä, jos--- sä et tee sitä niinkun kunnioittaen ja --- sillä lailla asiantuntevasti, että--- se toimii.

Kaikki haastatellut ovat sitä mieltä, että sovituksissa pitäisi pyrkiä jonkinasteiseen autenttisuuteen. Muutamit kirjantekijät mainitsevat myös alkuperäistä muistuttavan ”fiilisen” yhtenä tavoitteena. Kaikki oppikirjasovituksia tehneet haastatellut (H1, H3, H4) painottavat, että sovituksissa ja niiden toteuttamisessa koulussa pitäisi pyrkiä säilyttämään jokin alkuperäiselle musiikille tyypillinen elementti. Jos esimerkiksi tietynlainen rytmikka on oleellista jossakin musiikissa, se pitäisi saada esiin:

M: --- et monikulttuuriset materiaali ku oot sovittanu, niin onks jotain erityisiä tavoitteita? Tai onks --- jotenkin erilaista sit?

H3: No on siinä se, että--- silloin jos, jos käyttää niinku sambaa tai--- jotain --- meille vieraampaa rytmikkaa lattarissa, montunoo tai mitä tahansa näitä, niin kyl se se alkuperäisen oikeellisuus on se, se juttu, et --- ei tehdä sinne päin, vaan tehdään oikeen. Elikä otetaan selville, miten se oikeen tehdään. Ja--- pyritään se tuomaan, se elementti siihen. Vaikka se oiskin vaan yks osa sitä kudelmaa. Ja --- sitten kaikki muu ois sinne päin. Mutta että siinä, et sanotaan, et joku semmonen ydinasia ois niinku oikeen tehty.

H4 kertoo, ettei ole halunnut käyttää esimerkiksi sambasovituksessaan pianoa tai bassoa, koska niitä ei käytetä katusambassa. Hän toteaa, että lopputulos voi toki aluksi kuulostaa länsimaisesta kuulijasta kummalliselta ja huomauttaa, että sambaa pitäisikin arvioida suhteessa sen alkuperäiseen kontekstiin eikä länsimaiseen musiikkiin.

H4: Ja esimerkiks tossa--- sambasovituksessa niin siinä ei oo niinku kirjoitettu bassoa ollenkaan. Eikä pianoa, koska sambassa ei käytetä niitä. Katusambassahan ei oo mitään muuta ku--- se hervoton rumpubatteria ja sitte tota ne cavaquinhot, ne pikku kitarat, ne nelikieliset--- kitarat ja--- laulu. Eihän siin mitään muuta oo siin sambas. Se kuulostaa itse asias aika niinku länsimaisesta kuuntelijasta, ittestäkin must se kuulosti aluks niinku tosi niinku jotenki, siin ei oo mitään botnee eikä mitään pohjaa, kun sieltä puuttuu ne kaikki bassarinisku ja muut. Mut tota se pitäis niinku ajatellakin siitä, sen kulttuurin kautta se musa että. Et se on enempi tätä räiskettä, ryminää.

Afrikkalaisen musiikin sovituksia tehdessään H4 sen sijaan kertoo olleensa valmiimpi tinkimään autenttisuudesta kuin sambasovituksissa, koska hänen mielestään afrikkalainen musiikki on nykyään jo itsessään melko länsimaistunutta.

H4: No ehkä siinä sitten niinku ku sehän on tavallaan afrikkalainen musiikki on niinku, ku se on niin hirveen länsimaistunutta nykyään, että jossain Tansaniassakinhan siellä niinku vedetään sähkökitaralla, että se on vissiin aika marginaalialue, mikä siellä tällä hetkellä vedetään sitä

semmosta niinku alkuperästä. Sehän on --- hirveen länsimaistunu koko paikka muutenkin ni --- kyl mä niinku siinä aattelen, ettei, sinne voi ihan hyvin iskee tämmösen kitaran ja bassojutun.

Soittimiston käyttöön suhtaudutaan toimivuuden ja käytännöllisyyden näkökulmasta. Joustavuus soittimien suhteen tuntuu olevan haastatelluille itsestään selvää. Alkuperäissoittimien käyttöä pidetään periaatteessa arvokkaana, mutta omassa opetuksessaan useat haastatellut kertovat korvanneensa puuttuvat instrumentit joillakin muilla, alkuperäisiä muistuttavilla soittimilla. Gamelania on soitettu kattiloilla ja koulun laattasoittimilla, ja iranilaisen musiikin oppikirjasovitukseenkin on otettu congia ja bongoja. Yksi haastateltu mainitsi myös syntetisaattorin hyvänä lisänä. Sovitusten lähtökohtana ovat usein äänitteet. Myös alkuperäisestä musiikista tehtyjä valmiita notaatioita on käytetty sovitusten pohjana. Kaksi kirjantekijöistä toteaa, että valmiiden notaatioiden autenttisuudesta ei toki aina voi olla varma.

H4: Että me, meillä oli ne nuotit olemassa esimerkiksi tosta Coca-Colasta ja Kilele Awosta. En tiedä sitten, että kuinka paljon niitä nuotteja sitte, oliko niitä niinku jostain helpotettu, koska ne oli tämmösi--- yleislauluja siellä, että hyvin pitkälle niinkun niitten nuottien pohjalta se meni.

Kysyin kahdelta sovittajalta (H1 ja H3), olivatko he joutuneet tekemään oppikirjasovituksissa kompromisseja esimerkiksi länsimaisesta poikkeavien viritysjärjestelmien ja diatonisuuden välillä. Molemmat ovat kuitenkin sitä mieltä, ettei kompromisseihin ollut tässä asiassa juuri päädytty. Jos tietyn kappaleen viritysjärjestelmä poikkeaa länsimaisesta, kappale on jätetty heidän mukaansa kokonaan pois kirjan soitto- ja laulumateriaalista. Oppikirjasovituksissa ei siis ryhdytä esimerkiksi ”suoristelemaan” viritystä länsimaisemmaksi.

M: --- miten, ooks sitte koskaan törmänny semmoseen, että kun kuitenkin on semmosia, että ne ei oon mejän tämmösiä diatonisia systeemejä, et ois esimerkiksi jostaki kappaleesta joutunu luopumaan sen takia tai, tai tekemää jotain kompromissia, suoristaan vähän intervalleja tai muuta sitten? Sovituksessa?

H3: --- ei oikeestaan oo ollu tollast ongelmaa. Mä en oo niin--- tarkkoja sovituksia tehny --- Että se ois ollu niinku ongelmana toi. Esimerkiks ne asteikkojutut ja muut jossain intialaisessa tai --- jossain jossain aasialaisissa jutuissa niin ei niitä oo kyl soitettu. Ne on --- kyl ollu ihan siis kuuntelun kautta --- tehtäviä. Et ne on--- jo se, että ei oo niitä soittimia, tekee sen niinku aika mahdottomaksi.

Kysyin haastateltavilta myös heidän suhtautumisestaan notaatioon oppikirjassa. Useimmat haastattelemani kirjantekijät toteavat, että länsimainen notaatio on melko rajoittunutta eikä välttämättä välitä jonkin vieraan kulttuurin musiikista oikeaa kuvaa. Erään haastatellun mukaan esimerkiksi arabimusiikki oli jäänyt pois hänen työryhmänsä

kirjan soitto- ja laulumateriaalista, koska pelkkä nuotti ei anna alkuperäisestä musiikista ja sen esittämisestä riittävästi informaatiota.

H4: --- meillä ei itse asiasta siitä esimerkiksi siitä arabia nyt ku meillä ei oo mitään musaa. Sehän on just semmosta, missä on tota paljon semmosta liu'utusta ja semmosta --- tätä asteikkoja, egyptiläistä. Se ei niinku, se voisi olla aika vaikeaa--- intervalleja ja muita että.

M: Niin oliko se yks syy siihen, että sieltä arabista ei siis tullu?

H4: No en mä tiedä. Me niinku ajateltiin--- et se ei ehkä, et se on enempi ehkä tätä kuunteluosasto kuitenkin. --- Koska--- ei siinä nuottikuvasta sitä saa niinku irti sitä, ku puhutaan, et siinä on--- kireä äänenmuodostus ja--- sitten näitä soittimia niin jos siinä on vaan pelkkä nuotti, niin --- ei siitä sitä saa irti.

H2:n mielestä musiikin mahdollistaminen sellaiseen notaatioon, johon sitä ei ole alun perin tehty, on epäeettistä. Hänen mukaansa kappale pitää pystyä kirjoittamaan nuotein, jotta se ylipäänsä voidaan ottaa oppikirjaan.

M: --- Mites sitte notaatiot? Jos on esimerkiksi semmosta musiikkia, vai jätetäänkö se kokonaan pois, että jos sitä ei pysty, viritysjärjestelmät ja muut?

H2: --- niin no se on oikeestaan aika selvä, että, että se on just se, niinku se pelottava piirre, mitä mä sanoin, että sitten niinku niitä arvostellaan niinku, ne yritetään saada mahtumaan meidän nuottikirjotukseen. Nehän, pakkohan ne on saada. Eihän opettajalla oo mitään välinettä saada siitä mitään selvää. Josse se ole. Ja siinä just tehdään just älyttömästi vääryyttä sille biisille. Että se niinku pannaan mahtumaan länsimaiseen nuottikirjotukseen, jota varten sitä biisiä ei oo tehty.

M: Joo. Onko teillä tässä ollu mitään linjaa?

H2: No tota ei meil nyt oo, se siis melkein jo niinku leikkaa sen biisin sieltä pois. Että--- mitään niinku kauheen kummosia juttuja---. Et ne, se on jo melkein yks kriteeri, et sen biisin ees kannattaa kirjaan laittaa, et sen saa kirjoitettua nuotein ulos---

Toisaalta yksi kirjantekijöistä on sitä mieltä, että nuottikuvan ei tarvitsekaan välttämättä kertoa kaikkea, kunhan sen likimääräisyys tunnustetaan. Länsimainen notaatio voi olla yksi lähtökohta, ja äänitteen avulla on mahdollista tutustua alkuperäiseen musisointiin.

M: Miten sä äattelet, et jos ois vaikka semmose --- kulttuurin musiikkia, jossa ei esimerkiksi meidän notaatiosysteemi niinku riitä siihen?

H5: Anna ku--- likimääräisen kuvan, joo-o.

M: Niin tota miten semmoseen pitäis suhtautua? Pitääks se jättää kokonaan pois, vai?

H5: No voihan siitä sanoa, että tämä nuottikuva on likimääräinen ja sitten sulla on äänite, jossa sen sitten sen --- todellisen musisoinnin voi kuulla. Niin onhan se --- yksi mahdollisuus. Et ei mulla--- tähän niinku mitään semmosta tiukkapiposta näkemystä ole. --- Se nyt on todettu monessa yhteydessä, et länsimaalainen notaatio on rajoittunut.

Muutamit kirjantekijät ehdottavat soittamisen ja laulamisen sijaan työtavaksi kuuntelua tutustuttaessa hankaliksi koettuihin Lähi- ja Kaukoidän musiikkeihin. Kukaan haastateltavista ei tuo esiin mahdollisuutta käyttää oppikirjassa länsimaisen notaation asemesta jonkin vieraan musiikkikulttuurin omaa notaatiosysteemiä. En tosin aktiivisesti edes kysellyt tällaisesta vaihtoehdosta. Kysyin kolmelta haastateltavalta (H5, H4 ja H3) heidän mielipidettään siitä, pitäisikö laulujen alkuperäiskieli säilyttää oppikirjassa vai olisiko

sanat parempi kääntää suomeksi. Alkuperäisen kielen käyttäminen oppikirjasovituksissa näyttää periaatteessa olevan tärkeä asia ainakin H4:lle ja H5:lle. Haastatellut toteavat kuitenkin, että alkuperäiskielen käyttö voi olla käytännössä hankalaa. Järkevimpänä ratkaisuna tunnutaan pitävän sitä, että sovituksessa olisi mukana sekä alkuperäisteksti että sen suomenkielinen käänös.

M: Mites sitten--- kappaleissa, esimerkiks että--- jos on laulu, niin pitäskö se olla alkukielellä vaikkapa kirjassa vai ---

H5: Se on --- tietysti tämmönen--- taas arvoasia myöskin. Et se saattaa olla vaikea--- sillä alkukielellä laulaa. Et mieluusti molemmat. Tästäki keskusteltiin, mä muistan --- Tossa --- on semmosia lauluja, jois on molemmat tekstit. Siihen pyrittiin kyllä.

H3:n ja H4:n mielestä englanti on oppikirjaan riittävän helppo kieli, ja H3 arvelee myös ranskan taittuvan oppilailta. Sen sijaan eksoottisempien kielten arvellaan tuottavan vaikeuksia laulettuina.

M: Mitä mieltä sää oot, pitäskö kappaleet olla esimerkiks alkukielellä vai --- suomeksi? --- Onks sillä mitään merkitystä?

H3: On sillä merkitystä kyllä. Esimerkiks --- laulettuna niin, niin jos, jos ei osaa sitä kieltä, niin se on tosi vaikeeta. -- Ja --- kaikki tämmöset niinku portukeesit ja, ja Etelä-Afrikka mitä siellä käytetään sitä kaikkine --- naksahduksineen ja muu, niin jos lauletaan jotain afrikkalaista hymniä, joka siellä on niinku eri puolilla Afrikkaa, niinku tunnettu--- sillä alkuperäisellä tekstillä, niin ois se kauheen hyvä --- ymmärtää siitä jotain. Et se on ongelma kyllä siis se. Englanti ja --- joku ranska menee, mut kaikki muu alkaa olla jo sitte hankalaa.

Suomenkieliset sanat valitaan mielellään etenkin varsinaiseen nuottiin, vaikka alkuperäinen teksti saatetaankin liittää mukaan sovituksen loppuun. Esimerkiksi H4:n työryhmässä (seitsemännen luokan kirja) ruotsikin oli nähty liian vieraana oppikirjasovituksen ensisijaiseksi kieleksi. Seuraavassa haastattelukatkelmassa H4 kuvaa kompromisseja, joihin hänen työryhmänsä oli päätenyt alkuperäiskielten suhteen.

H4: --- Meillä oli lähtökohtana oli niinku se --- että meillä olis niinku siinä nuotin alla se alkuperäiskieli, jos mahdollista. Mutta tota kompromissejä jouduttiin tekemään sitte aina siellä täällä ja tää ruotsin kieli nyt oli yks--- mistä me kyllä käytiin keskustelua pitkäänki, mutta--- päädyttiin tämmöseen ratkaisuun nyt sitte, että ruotsin kohdalla aika paljon ni käytettiin sit niinku sitä suomalaista tekstiä niinku ehkä ensimmäisenä. --- Mutta englannin kohdalla sitte koska koettiin, että --- suurin osa opiskelijoita on--- opiskellu enempi sitä englantia, että se pitäis ainakin olla tutumpaa. Että tota, et kyl me haluttiin pitää niinku tämmönen alkuperäinen kieli siellä. Mutta --- kyl sit niinku esimerkiks jossain viron kohalla niin se tuntu toisaalta niinku jotenki hankalalta tai venäjän kohalla laittaa --- sitä alkuperäistä kieltä sinne nuotin alle. Et mä koen ainakin itte ne nuotit aika luotaantyöntävinä, jossa niinku kattoo sitä --- eikä ymmärrä tekstist ptkääkään.

Kokeneemmat kirjantekijät olivat neuvoneet H4:n työryhmää kääntämään kappaleet, jotta niitä olisi helpompi lähestyä. H4 puolestaan kertoo, että hänen työryhmässään yksi lauluteksti on käännetty hyvinkin tarkasti kun taas toisessa kappaleessa suomenkielisel-

lä tekstillä ei ole mitään tekemistä alkuperäisen version kanssa. H3:n mielestä tekstin alkuperäisen sanoman säilyttäminen suomennoksessa on tärkeää.

5.6 Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ja oppimateriaalin problematiikka

Haastatteluaineiston perusteella monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen ja monikulttuurisen oppimateriaalin tekemiseen liittyy erilaisia kysymyksiä, ongelmia ja ristiriitoja. Yhdeksi keskeisimmistä teemoista nousee musiikinopettajien suuri merkitys monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ja oppimateriaalin toteuttamisessa. Riittävätkö opettajien valmiudet materiaalin läpikäymiseen? Onko monikulttuuriselle materiaalille tarpeeksi kysyntää? Myös koulumaailman muihin resursseihin kuten alkuperäissoittimien puutteeseen ja musiikkituntien vähäisyyteen kiinnitetään huomiota. Toisaalta kirjantekijät pohtivat myös omien tietojensa ja perehtyneisyytensä riittävyyttä. Oma problematiikkansa liittyy lisäksi siihen, että jotkut musiikkikulttuurit koetaan niin kaukaisiksi ja erityisesti niihin liittyvää käytännön musisointia pidetään niin hankalana luokassa toteutettavaksi, että kaikki kirjantekijät eivät vielä pidä tällaista materiaalia kypsänä oppikirjaan.

Tässä luvussa käsittelen myös kustantajan ja kaupallisuuden merkitystä oppikirjan ja erityisesti monikulttuurisen materiaalin tekemisen kannalta. Kuinka paljon kustantaja vaikuttaa haastateltavien mielestä oppikirjojen monikulttuuriseen materiaaliin ja sen osuuteen kirjan muusta materiaalista? Kun monikulttuurinen ideologia ja oppikirjaan liittyvät kaupalliset arvot kohtaavat, missä suhteessa ne vaikuttavat lopulliseen julkaisuun?

5.6.1 Musiikinopettajan keskeinen rooli materiaalin toteuttajana

Lähes kaikki haastateltavat painottavat, että vieraampien kulttuurien musiikin opettaminen vaatii opettajalta todellista paneutumista asiaan. Musiikinopettaja on monikulttuurisen musiikkikasvatuksen toteuttamisessa ja materiaalin käytössä joko vahvin tai heikoin lenkki: onnistuminen riippuu ennen kaikkea hänen tiedollisista ja taidollisista valmiuk-

sistaan sekä asenteistaan vieraita kulttuureja kohtaan¹. Seuraavassa haastattelukatkelmassa H3 painottaa opettajan käytännön musisointivalmiuksien tärkeyttä:

H3: Niin kyl siin täytyy olla sillä vetäjällä eli opettajalla täytyy olla hyvät perustiedot. Elikä se on jälleen taas se opettajapainotteisuus siinä, opettajakeskeisyys. Esimerkiks jos me käytetään jotain, jos me halutaan soittaa kuubalaista --- jotain Kuuba-pohjasta musiikkii, niin kyl opettajan täytyy tietää, miten--- käsitellä niitä sen musiikkityylin peruselementtejä. Sil täytyy olla tieto--- clave-rytmistä, sen täytyy osata soittaa lehmänkelloo, sen täytyy osata soittaa congoo, bongoo. -- - Se on, ilman näit tämmösii opettajan --- omaavii valmiuksii, niin se on hyvin vaikeeta. Et ja mitä edemmäs me omastamme menemme, niin sitä vaikeemmaksi käy. Kyl meil kanteleensoittajii ja kitaran- ja pianonsoittajia alkaa jo olla, mutta --- monikulttuurisuus tarkoittaa sitä, että siellä--- jos siel soittimissa niinkun näkyy, niin --- siel pitäs olla myös niit soittimia ja pitäs olla tietoo, miten niitä niinku tietyl taval oikeen käytetään.

Haastateltavista etenkin H1 ja H2 korostavat opettajan innostuneisuuden merkitystä oppilaiden motivaation herättäjänä. Asiaansa vihkiytynyt opettaja pystyy heidän mukaansa saamaan oppilaat mukaan vieraammankin musiikin opiskeluun. H1 puhuu asiasta näin:

M: Mites sitte oppilaat, tai no ylipäänsä aattelee oppilaita ja opettajia, että miten ne, minkälaista se materiaali on, että ne voi motivoitua tekemään tommosta, vähän erilaista juttua?

H1: Oppilaiden motivaatio löytyy heti, kun opettaja on innostunu.

M: Joo. Nii, et se on opettajasta.

H1: Mitä tahansa voi tehdä, kun opettaja on tarpeeks innostunu. Osa perustella ne asiat, miks tehdään. Sen mää oon huomannu kyllä, et--- jos sä johonkin asiaan vihkiydyt ja haluat toteuttaa oppilaiden kans semmosen jutun, ni kyl se menee läpi sit.

Kirjantekijöiden käsitykset opettajien valmiuksista opettaa vieraampien kulttuurien musiikkia ja hyödyntää oppikirjojen monikulttuurista materiaalia poikkeavat toisistaan melko paljon. Arviot vaihtelevat optimistisista hyvinkin pessimistisiin. Kirjantekijöistä kolme (H1, H4, H5) arvelee, että opettajilla on nykyään melko hyvät valmiudet toteuttaa vieraampiinkin musiikkikulttuureihin liittyvää materiaalia. He tuntuvat näkevän monikulttuurisuuteen liittyvän tietotaidon ennen kaikkea sukupolvikysymyksenä: vasta valmistuneilla uskotaan olevan paremmat mahdollisuudet monikulttuurisen musiikkikasvatukseen toteuttamiseen kuin vanhemmalla opettajapolvella. Esimerkiksi H1 usko, että tuoreet musiikinopettajat ovat saaneet jo koulutuksessa eväitä monikulttuurisen materiaalin läpikäymiseen.

H1: Mää--- epäilen vähän, että--- ehkä vanhempi, vanhempi polvi ei oo sillä tavalla valmis. Mutta mää luulen, että nuoremmat --- vastavalmistuneet ja muutama vuosi sitten valmistuneet, niin on huomattavasti valmiimpia ja ne saivat varmaan jo koulutuksen aikanakin--- paljon vaikutteita ja--- lähestymistapoja sitten näihin uusiin. Mikä musta on hyvä kyllä, että on. Ainakin Jyväskylässä.

¹ Kirjantekijöiden käsityksiä opettajan asenteiden ja omakohtaisen perehtymisen merkityksestä monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa käsiteltiin myös luvussa 5.4.

H5 tuo haastattelun aikana useaan kertaan esiin, että nykypäivän opettajilla on hänen mielestään sinänsä riittävät valmiudet toteuttaa monikulttuurista materiaalia - se ei hänen mukaansa ole liian vierasta opettajille. Hän arvelee kuitenkin, että ongelmana saattavat olla pikemminkin asenteet ja kaipaa opettajien koulutukseen pohdiskelevampaa otetta pelkän tekemisen sijaan.

M: Joskus oon törmänny semmoseenkin ajatukseen, et --- opettajat ei niinku pysty käyttämään välttämättä sitäkään monikulttuurista materiaalia, mitä kirjoissa jo on. Et ei ois tavallaan riittäviä valmiuksia.

H5: Mm.

M: Niin sää oot kuitenkin sitä mieltä, että on?

H5: No minusta tota niin niin enemmän on kysymys asenteesta. Ja --- koko siinä opettajankoulutuksessa mun mielestä --- semmonen pohdiskeleva --- opetus ehkä ni on, on loistanu poissaololaan, että, et --- asiat on ollu asioita ja tekeminen on ollu tekemistä ja tekeminen on ollu hauskeempaa kun niiden asioiden opiskelu. Mut--- se, että --- sää oot niinku tekevä ja ajatteleva ihminen, joka voi arvottaa asioita, niin se on hirveen tärkeä ulottuvuus siinä opettajakoulutuksessa.

M: Joo. Et sen pitäis sen koulutuksen kautta tulla.

H5: Niin, se pitäis integroida. Ihan--- niinku samalla lailla, kun puhutaan--- niinku tästä musiikkikasvatuksen menetelmistä, niin ei niitä menetelmiä tartte oppia erikseen. Vaan--- niinku sen oppiaineksen kautta yhdessä --- voi niitä menetelmiä --- opettaa. Elikä semmonen niinku--- eheys siinä tekemisessä. Ja sillä tavalla niinku tavallaan myöskin sen materiaalin moninaisuuden ongelman jollain lailla voi saada hallintaan.

H3:n käsitys opettajien kyvystä käyttää monikulttuurista oppimateriaalia on sen sijaan jonkin verran pessimistisempi kuin H1:n, H2:n ja H4:n. Seuraavassa hän viittaa etenkin muodollista pätevyyttä vailla oleviin opettajiin.

M: Miten, kun teitte niitä kirjoja, niin törmäsittekö te esimerkiks, et opettajilla ois, et onko niillä riittäviä valmiuksia esimerkiks jonku monikulttuurisen materiaalin toteuttamiseen tai?

H3: No kyllä siihen--- kyllä se on tiedostettu, että niillä ei oo. --- Ja suurin osa esimerkiks musiikinopettajista on --- niin sanotusti muodollisesti epäpäteviä yhäki. Maaseudulla varsinki.

H2 on haastateltavista pessimistisin arvioidessaan musiikinopettajien valmiuksia hyödyntää työssään oppikirjojen monikulttuurista materiaalia. Hän viittaa useaan kertaan haastattelun aikana siihen, että kustantajan tekemien käyttäjätutkimusten mukaan opettajat eivät juuri käytä kirjojen monikulttuurisia osuuksia. H2 arvelee aikapulan ohella syyksi tähän sitä, että vieraampien musiikkien opettaminen vaatii opettajalta valtavasti työtä, ellei tämä ole saanut niihin liittyen vahvaa koulutusta. H2 korostaa että hänen työryhmänsä aiemmissa kirjoissa on todella yritetty tuoda esiin kaukaisempien kulttuurien lauluja ja niiden kontekstia, mutta käytännössä nämä osiot eivät ole saavuttaneet suosio-

ta. Monikulttuurisen materiaalin osuus onkin tästä syystä vähennetty hänen työryhmänsä kirjoissa.

H2: Mut sit jälleen, kun on näit mejän käyttäjä--- tutkimuksia, niin meillä on ollu upeita just(--- sovittajan nimi poistettu ---) tekemiä sovituksia ja lauluja ja on ollu niien laulujen taustaa ja sitä kulttuuriperinteistä --- niin ne on valitettavasti niinku musiikkiliikunta, ni jälleen niitä -- osioita, jotka siinä kirjassa jää ensimmäisenä käyttämättä.

M: Joo, mä huomasin, että.

H2: Ja se on niinku hampaat irvessä niinku, se on mulle siis aivan hirmusen tärkeä asia ja jonka kautta mä niinku no tässä suhteessa mä oon joutunu antaan periksi. Et --- meil on niinku uusimmat materiaaleis on yhä vähemmän ja vähemmän ---

M: Et se on trendi niinku siihen suuntaan sitte?

H2: Mm-m. Tietenki mä toivon, että joku Jyväskylän väki kun lähtee maailmalle, niin teillä on niinku erilainen asenne, mutta just että kun on jotain näitä balkanilaisia rytmejä, jotka on aivan hirveen viehättäviä --- jos opettaja ei oo siis aivan mieletönt koulutusta saanu sellasiin rytmeihin, ne on niin kovan duunin takana.

Opettajan omien valmiuksien merkitys nousee esiin etenkin oppikirjan monikulttuurisen soitto- ja laulumateriaalin toteuttamisessa. Kuten luvusta 5.5.1 käy ilmi, opettajat eivät joskus ota tällaisia materiaaleja lainkaan käyttöön, ellei niitä käydä läpi koulutustilaisuuksissa.

5.6.2 Musiikinopetuksen aika- ja soitinresurssit

Musiikin tuntimäärien vähäisyys on yhden haastateltavan (H2) mielestä yksi keskeisimmistä ongelmista monikulttuurisen musiikkikasvatuksen toteuttamisessa. Muutama muukin haastateltavista toteaa, että pakolliset tuntimäärät ovat pienet, mutta he eivät tuo ajan riittävyttä esiin varsinaisena ongelmana nimenomaan monikulttuurisen kasvatuksen yhteydessä. H2 sen sijaan puhuu aiheesta useaan kertaan haastattelun aikana. Hän on sitä mieltä, että koska kaikille yhteistä, pakollista musiikinopetusta on esimerkiksi lukiossa ja yläasteella vain yksi kurssi, monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen ei jää aikaa, vaan huomio pitää keskittää oman maan kansanmusiikkiin ja länsimaiseen musiikkiperintöön.

H2:n mielestä koulun pakolliseen musiikinopetukseen tarkoitettuihin materiaaleihin ei osittain juuri ajanpuutteesta johtuen kannatakaan juuri sisällyttää monikulttuurista materiaalia. Hän huomauttaa lisäksi, että jos monikulttuurisella kasvatuksella pyritään saavuttamaan tuloksia asenteiden tasolla, jo yhdenkin vieraamman laulun käsittelyyn tarvitaan kaikkineen aikaa vähintään kolmesta viiteen tuntiin. Tähän taas ei ole pakollisilla

kursseilla mahdollisuutta. Sen sijaan valinnaiskursseilla on paremmat resurssit, ja niitä varten tarkoitettulle materiaalissa voi käsitellä myös vieraita kulttuureja.

Haastateltavista H3 tuo esiin alkuperäissoittimien puutteen monta kertaa haastattelun aikana yhtenä monikulttuurisen kasvatuksen ongelmana. Suurin osa haastateltavista kuitenkin suhtautuu soitinten käyttöön joustavasti eikä tunnu näkevän aitojen instrumenttien puuttumista ongelmallisena (ks. myös luku 5.5.3).

5.6.3 Vieras musiikki haasteena

Omaa problematiikkaansa monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen ja materiaalin tekemiseen luo se, että vieraiden musiikkikulttuurien lähtökohdat ovat joskus ratkaisevasti erilaiset kuin suomalaisen kulttuurin. Esimerkiksi H1 sanoo, että jokin musiikki itsessään saattaa olla liian monimutkaista tai vaikeaa suomalaisen luokkahuoneeseen.

H1: No melko useesti se musiikki sinänsä, pelkästään se musiikki on jo niin hankalaa, koska siellä on erilaiset lähtökohdat. Monesti se on niin polyrytmistä, et suomalainen humppakansa taivu siihen. Ja --- sit ihan näitä melodisia juttuja, jotka, jolla tavallaan se aitous tulee niin monimutkaisten asioiden kautta, et, et siihen ei nuottikuvat riitä. Se on yks vaikeus. Et saada kuulostamaan se sit semmoselta alkuperäselä, niin se, se vaatii jo hyvin paljon sitte jo spesiaalitie-toa soittotekniikasta ja tällasista. Et ehkä se nyt ois yks vaikeus.--- Tietysti hirveen monimutkasia ei tavallisesti, tavallisessa luokkatilanteessa voi edes kokeilla, koska se ei taivu.

H3 taas toteaa, että suomalaisesta musiikkitodellisuudesta hyvin kaukana oleva musiikki ei välttämättä ole kypsää oppikirjaan, koska sitä ei tunneta riittävän hyvin. Hän arvelee, että tällä on vaikutusta erityisesti monikulttuurisen materiaalin toiminnalliseen osuuteen: konkreettinen musisointi jää vähäiseksi.

M: --- Onks sun mielestä sitten, onko monikulttuurisessa materiaalin tekemisessä jotain muita jut, ongelmia kun siitä sanoit siitä opettajien valmiuksista, mut --- muita?

H3: No on siinä, on siin tietysti semmonenki, et --- vaikka vuorovaikutus on niinku kiihtynyt tässä ja tiedotusvälineistä sitä saa sitä niinku sitä informaatiota, niin ei me kauheen hyvin tunneta. -- Ei me --- olla niinkun niin hyviä soittamaan, soittamaan --- esimerkiks argentiinalaista kansanmusiikkia, että --- se tieto niinku olis kypsää oppikirjaan täällä. Ja toisaalta --- taas semmosta tarvetta niinku soittaa argentiinalaista, siis oikeeta argentiinalaist kansanmusia, niin täällä hyvin --- harvoin niinku esiintyy. Et kyl ne oppikirjan viitteet ja semmoset informatiiviset niin painotukset, niin ne jää hyvin semmosiksi yleisiksi. Et --- kerrotaan, että siellä saattaa olla sen ja sen tyyppistä, mutta semmonen konkretismi kyllä jää puuttumaan. Ja silloin täytyy vaan niinku todeta omat rajansa siinä. --- Ei riitä, ei oo riittävästi niinkun. Elikä sitä kautta se sellanen konkreettinen musisointi on tosi --- sanotaan, että se on tulevaisuudessa pitkällä.

5.6.4 Riittääkö kirjantekijän asiantuntemus?

Haastatteluaineiston perusteella asioiden syvälinen käsittely on useimpien kirjantekijöiden mielestä tärkeää monikulttuurisessa oppimateriaalissa. Muutamat heistä ovat kuitenkin kokeneet, että tarvittavaa syvällisyyttä on todellisuudessa vaikea tavoittaa oppikirjassa ja materiaalit jäävät helposti pinnallisiksi. Ongelmallisena pidetään sitä, ettei kirjantekijä aina tiedä itsekään aiheesta kovin paljon. Vieraampien kulttuurialueiden esittely kirjassa nähdäänkin haasteellisena.

M: --- Poikkeeks sitten jotenki tää niinku monikulttuurisen materiaalin tekeminen muuten niinku tavallisen matskun tekemisestä? Tai onko siellä erilaisia ongelmia tai --- mitä?

H1: En määhän nyt osaa sanoa, poikkeeko. Mut on se työlästä. --- Huomattavasti työläämpää, koska se just se, et itsekään ei sieltä, siitä asiasta tiedä hirveesti ja tavallaan se pienkin juttu, mitä tekee, ni jos niinku --- haluaa sanoa jonkun --- antaa yleiskuvan siitä kulttuurista, ni se on, se voi hyvin helposti mennä niinku ihan pieleen. --- Koska monesti ne --- just niinku kaikki muut paitsi länsimäinen kulttuuri, ko ajatellaan muita kulttuureja, ni siellä on niin, niin syvällisiä juttuja. Toi musiikkikin liittyy --- niin syvälle siihen muuhun toimintaan useasti, että ne niinku jää ehkä helposti sitte pinnallisiksi niinku ne jääkin, aina.

Muutamit haastateltavat korostavat kirjantekijän omakohtaisen perehtymisen merkitystä syvällisyyden saavuttamisessa. Esimerkiksi H5:n mielestä käsiteltävää musiikkia olisi ollut hyvä opiskella enemmän käytännössä.

M: Oliko --- siis--- jotain tiettyjä ongelmia esimerkiksi tai, tai mitään, jotka ois--- liittynyt nimenomaan siihen, et se on monikulttuurista materiaalia? Tai ylipäänsä jos ajattelee?

H5: Niin no varmaan --- siis hyötyä olisi ollut siitä, että--- olisi ollut enemmän omakohtasta kokemusta --- niinku näistä erilaisista kulttuureista. Et olisi --- opiskellut sitä musiikkia --- ihan käytännössä enemmän.

H5 arvelee, että hänen työryhmänsä oppikirjan monikulttuurinen materiaali oli jäänyt pinnalliseksi osittain juuri siksi, että kunkin tekstinkirjoittajan perehtyminen käsiteltävään kulttuuriin oli ollut melko rajallista.

H2 painottaa asiantuntemuksen merkitystä monikulttuurisen materiaalin kohdalla niin paljon, että hänen mielestään tarvittaisiin kenties jopa käsiteltävän kulttuurin edustaja laatimaan materiaalia. Vieraan musiikin lähestyminen sen edustaman kulttuurin omista lähtökohdista käsin korostuu H2:n näkemyksessä.

H2: --- sit ne on myös hirveen haasteita --- tuoda--- kirjoihin, koska mä oon niinku sitä mieltä, että ne pitää melkein tuoda niinku sitte, että se--- asiantuntemus, millä ne sit tuodaan --- niin se suunnilleen niinku tarvitsee niinku sen kulttuurin itsensä --- kirjottamaa materiaalia.

H5 koki ongelmaksi myös suunnitelmallisuuden puutteen:

M: --- oliko teillä jotain tiettyjä tavoitteita nimenomaan jotenki erityisesti ton--- monikulttuurisen materiaalin suhteen?

H5: No se --- oli ongelmallinen sillä tavalla, et siinäkinhän on tietysti hirveä määrä materiaalia, et mitä --- sä tuot. Et tossa nyt on, on niinku aika monta --- erilaista musiikkia tuotu esiin. Se--- olis voinu olla suunnitelmallisempi ja harkitumpi se kokonaisuus.

5.6.5 Kustantajan merkitys

Kuinka suuri vaikutus kustantajalla on kirjantekijöiden mielestä oppikirjojen monikulttuuriseen materiaaliin? Kuinka vapaat kädet haastateltavat kokevat saaneensa kirjantekoprosessissa? Määrääkö kustantaja viime kädessä, millainen kirjasta tulee?

Haastateltavista useimmat ovat sitä mieltä, että kustantajan taholta on annettu materiaalin tekemiseen hyvin vapaat kädet. Keskustelin tästä haastateltavien kanssa sekä yleisesti että nimenomaan monikulttuuriseen materiaaliin liittyen. H3 oli ollut mukana oppikirjatyössä silloin, kun oppikirjoille vaadittiin kouluhallituksen hyväksyntä. Hänen mielestään opetussuunnitelman perusteet olivatkin olleet kirjantekoprosessissa suurempi rajoite kuin kustantaja. Kustantaja oli asettanut hänen mukaansa rajoituksia ainoastaan laulumateriaalin käyttöön - joidenkin laulujen oikeudet olivat olleet kustantajan mielestä liian kalliita.

M: --- Mites sitte --- kustantaja, et kuinka vapaat kädet teillä oli niinkun tehdä juttuja?

H3: Täys, kyllä voi sanoo, että --- lähes täysin vapaat. Me saatiin, saatiin niinku kustantajan puolesta kyl luoda uus kirjasarja. Ainoo, ainut rajote oli --- joidenkin laulujen käytös, käyttöön. Niiden oikeudet oli niin kalliita, että ei --- saatu kaikkea --- sitä laulumateriaalia, mitä ois haluttu, mutta muutoin ei ollu rajoituksia. Suurin, suurin rajote oli--- tää kouluhallituksen ne --- valtakunnalliset--- popsit ja opsit ---

Myös H1 kokee, että kustantaja ei rajoita kirjantekoprosessia. Hänen mukaansa oppikirjojen ennakkotarkastuksen poistumisen myötä oppikirjanteko on niin vapaata kuin tekijät haluavat.

M: Mites sitte, kuinka paljon kustantaja niinku vaikuttaa niihin kaikkiin sisältöihin ja semmoisiin? Et kuin vapaat kädet on sitte, tai?

H1: Aika vapaat kyllä tänä päivänä. Nyt puhut, kun opetussuunnitelmat muuttu, kun ei tarvi enää opetushallituksessa hyväksyttää oppikirjoja. Sillon se on kyllä niin vapaata, kun tekijät haluaa.

Kysyin myöhemmin haastattelun aikana H1:ltä, onko kustantaja hänen mielestään vaikuttanut kirjojen painotuksiin ja siihen, kuinka suuri monikulttuurisen materiaalin osuus on kirjassa. H1 tuo esiin, että kustantaja oli alkuvaiheessa ehdottanut kansanlaulujen lisäämistä kirjaan, koska niiden oikeudet eivät maksa mitään. Hänen mukaansa kustantaja ei kuitenkaan ole sinänsä vaikuttanut siihen, millainen monikulttuurisen musiikin painotus on hänen työryhmänsä oppikirjoissa.

H4:n mielestä kustantaja ei ole suoranaisesti vaikuttanut oppikirjan monikulttuuriseen materiaaliin. Mukana kirjantekoprosessissa oli kuitenkin alkuvaiheessa ollut H2 ja toinen kokeneempi kirjantekijä, joiden kanssa H4 ja hänen työparinsa olivat keskustelleet tulevan kirjan materiaalista. Kuten luvusta 5.5.3 käy ilmi, nämä kokeneemmat kirjantekijät olivat esimerkiksi neuvoneet H4:ää ja hänen työpariaan kääntämään kappaleiden tekstit suomeksi. Kustantajan järjestämällä tuotekehittelykierroksella oli lisäksi kerätty opettajien kommentteja, mikä oli jossain määrin vaikuttanut kirjan sisältöön. Itse kustantajan taholta ei ollut kuitenkaan tullut ohjeita monikulttuurisesta materiaalista.

M: --- kuinka paljon toi kustantaja vaikutti, vaikuttiko se mitenkään tähän monikulttuurisuus-osastoon? Vai oliko teillä yhtä vapaat kädet niinkun siinä kun muussakin sitten?

H4: Ehkä ei kustantaja niinku suoranaisesti. Emmä--- koe ainakaan, että se ois niinku vaikuttanu tähän monikulttuurilliseen osastoon. Et me tavallaan niinku mietittiin, että nämä maat --- kun me niitä aikamme pyöriteltty, että mitä maita yleensä otetaan ja millä perusteella. --- Aikamme niitä pyöritelttiin ja sen jälkeen käytettiin niillä, niillä parillakymmenellä musiikinopettajalla ja sitten vielä tää (--- kahden kirjantekijän nimet poistettu---) kanshan me tehtiin aika tiivistä yhteistyötä tän kirjan alkuvaiheessa. Vaikka he sit niinku tavallaan tästä sitten --- jäi pois. --- Mutta tota niitenkin kans tehtiin aika paljon tätä yhteistyötä ja mietittiin. Mutta ei niinku suoranaisesti kustantajan taholta en muista ainakaan, että ois tullu mitään --- ohjetta varsinaisesti.

Haastateltavista kolme siis kokee saaneensa hyvinkin vapaat kädet materiaalintekoprosessissa kustantajan taholta. Kaksi muuta haastateltavaa - H2 ja H5 - tuovat kuitenkin esiin, että kirjantekijän vapaus on tiettyssä määrin ehdollista: kustantajalle oppikirja on ennen kaikkea tuote, jonka pitää mennä hyvin kaupaksi. H2 korostaa, että kirjantekijänä ei voi olla liian rohkea ja uudistusmielinen. Muutokset tapahtuvat hänen mukaansa to-della hitaasti, eivätkä kustantajat edes lähde mukaan kovin äkkinäisiin, radikaaleihin uudistuksiin.

H2: ---sit taas oppikirjantekijänä on myös semmonenki, että on hyvin vaarallista olla liian rohkeaa. --- Että jos tekee yhtäkkiä sellasen kirjan, joka on aivan erilainen, kun mihin on totuttu, niin ei sille löydy kustantajaa. Et niinku muutokset, se on vaan hyväksyttävä, että muutokset tapahtuu hitaasti. Kukaan --- ei osta sellasta --- johonka perehtyminen on niin suuri haaste opettajalle, ja hänellä on kiire, hän halua kirjan, jossa on, tai näin me ajatellaan ja myös kustantaja on varmaan eri oppiaineissa ihan hyväks havainnu, että niinku muutoksia pitää olla ja pitää niinku koko aika jos niinku haluaa tiettyjä muutoksia, niitä pitää ajaa sisään, mut et se prosessi on aika hidas, et --- semmosta tuttua ja turvallista kyllä pitää olla.

H2:n kokemuksen mukaan kustantajan luottamus ja sitä kautta vapaus pitää ansaita. Kun kustantaja luottaa kirjantekijöihin, näiden on mahdollista saada omat ehdotuksensa paremmin läpi.

H2: Me ollaan niin kauan oltu samal kustantajalla. Et tietenki aluks ne lähti varovasti --- mut me --- saadaan suunnilleen mitä tahansa läpi.--- Et ollaan viime vuosina saatu. --- Et meihin luotetaan. Ja --- sekin on semmosta niinku kustantajalle --- niinku tullu kokemus. Et meil on hirveen hyvin mejän materiaalit on menny.

Oppikirjojen monikulttuuriset osuudet eivät kuitenkaan ole H2:n mukaan olleet käyttäjien suosiossa. H2 kertoo, että esimerkiksi hänen työryhmänsä lukiota varten laatiman maailmanmusiikkia käsittelevän vihkosen myyntiluvut ovat olleet heikkoja - opettajat eivät ota materiaalia käyttöön. Sen sijaan vastaava osio näyttämömusiikista on mennyt hyvin kaupaksi.

H2: Et mä niinku nään tämmösen monikulttuurisen musiikinopetuksen, onhan meilki lukios yks kurssi. Kurssi 'Maailmanmusiikista populaarimusiikkiin' jos on sitte jotaki lapsellista vähän yritetty. Mut se on saanu hirveest kritiikkiä sekin kirja. Et niinku --- mehän ollaan lukios jouduttu, siellähän ei sanota syventäville kursseille otsikoita.--- et se on niinku mejän valinta. Et me ollaan niinku tehty yhdelle lukion kurssille niinku otsikoks tämmönen, tämmönen--- maailmanmusiikki. --- Nii-i --- tonhan myyntiluvut on ihan ala-arvoset.

Seuraavassa haastattelukatkelmassa H2 kuvaa, miten kustantaja on välillisesti vaikuttanut vieraampien musiikkikulttuurien painotuksiin yläasteen oppikirjassa. Kun opettajat ovat kertoneet kustantajan järjestämissä käyttäjätutkimuksissa, että he eivät hyödynnä opetuksessaan tiettyjä vieraampia kulttuureja käsitteleviä oppimateriaalin osia, oppikirjantekijän on ollut vaikea perustella kustantajalle näiden osioiden ottamista kirjaan uudelleen. Monikulttuuriselle materiaalille ei siis ole ollut riittävästi kysyntää, joten se on jätetty pois lähes kokonaan.

H2: Mut että vanhassa kasiysissä, jos sä oot sitä tutkinu, niin siinähan oli just tää afrikkalainen ngoma ya selo, siin oli tää japanilainen, siin oli intialaista ragaa ja.
M: Joo, siin oli vaikka mitä.

H2: Siis siin oli niinku hirveesti vaik mitä --- aattelee niinku peruskoulun kirjaa. Kaikki on jätetty pois. --- Koska ne, ne niinku oli ne--- jotka sitte, ku oli tämmönen käyttäjäraati, niin. niinku ne on niinku luku luvulta ---- käsittelenkö, onko se mukana. Niin ne oli aina ne, että phh. --- Phh. Perustele sit kustantajalle, että nää pitää olla tässä, kun ne näkee tuloksen, että näitä ei kukaan käytä. Niin raadollinen tää maailma on.

H5 ja H2 kertovat, että kustantaja puuttuu herkästi ennen kaikkea kirjan kuvitukseen - kirjantekijöiden mielestä pedagogisesti paras kuva ei välttämättä kelpaa julkaistavaksi, koska kustantaja arvostaa ennen kaikkea lopputuloksen visuaalista laatua. Kuvien valinnassa päädytäänkin usein kompromisseihin.

H2: Et on niinku joskus hirveen hyvä kuva, mutta sitte se kuva--- jos ois, kaikki tämmöset hienot ylväät tavoitteet toteutuis. Mut sit tulee näit muit näkökulmi. Et se kuva on joko laadullisesti vähän huono--- et--- kustantaja ei suostu sitä painamaan, koska siit tulee huono jälki. Ja kustantajalle on tärkeätä, et lopputulos on niinku visuaalisesti--- myös hyvä. Tai sitte siin on joku sellanen, et siin on taittajan mielestä väärät värit siin kuvassa ---.

H5:n mukaan kustantaja oli vaikuttanut merkittävästi hänen työryhmänsä kirjan monikulttuurisen osion kuvitukseen.

H5: ---Et me tuotiin jotain tiettyjä kuvia, mutta --- esimerkiks--- tän --- osion kohdalta, niin meil oli hirveen vähän itsellä niinku vaikutusta siihen.

M: Nii et olikse kustantajan?

H5: Joo, kustantajan kuvatoimittajan --- kuvia.

H2:n ja H5:n puheenvuoroista nousee esiin tietty oppikirjan erilaisiin rooleihin liittyvä ristiriita: toisaalta oppikirjan tekeminen on idealististakin opetuksen ja oppimisen kehittämis- ja edistämistyötä, toisaalta kirjan kaupallinen luonne asettaa idealismille omat rajoituksensa.

H2: --- Et nää on semmosia, mitkä sit käytäntö on opettanu, että tämmöset jutut menee perille ja eikä sille voi mitään, että kustantaja haluaa, että kirja menestyy. Ja--- tietenki se on hauskaa teki- jöillekin, että kirja käy hyvin kaupaksi. Ja siitä tietää, että on osunu oikeeseen saamaan, jos käy hyvin kaupaksi. ---ja täs on aina myös tämä, vaikka niinku tekee ylvästä, hienoa, aatteellista--- musiikinopetuksen kehittämistyötä--- niin kyl siinä tämä raadollinen...

M: Markkinatalous. (M nauraa.)

H2: Markkinatalous.

H2 toteaa, että huolimatta maailmanmusiikkiin liittyvästä vahvasta, muiden kulttuurien omia lähtökohtia ja estetiikkaa kunnioittavasta vakaumuksestaan hän on käytännön oppikirjatyössä joutunut antamaan periksi vieraiden kulttuurien musiikin kohdalla.

H2: Täs on niinku mulla hirvee määrä ihan tämmöst niinku tällast niinku, tietsä tälläst niinku henkilökohtasta vakaumusta --- johon mä niinku uskon tosi vahvasti. --- Mut et täs mä oon niinku joutunu niinku (---toisen kirjantekijän nimi poistettu ---) on joutunu antamaan musiikkiliikunnassa periksi. (H2 nauraa.)

M: Niin sulla on ollu tää.

H2: Tässä minä oon joutunu maailmanmusiikis antamaan periksi ---.

H2 näyttää tietyllä tavalla mukautuneen ajatukseen, että oppikirjan kaupallinen perusluonne pitää hyväksyä tosiasiana ja että muutoksia voi tehdä vain vähitellen. H5 vaikuttaa tässä suhteessa idealistisemmalta kuin H2. Hän toteaa toki myös, että kustantaja haluaa kirjan menestyvän kaupallisesti ja kertoo WSOY:n kustannustoimittajan maininneen, että metodia ei voi juurruttaa oppikirjan kautta. H5 kuitenkin kritisoi hieman tällaista käsitystä - hänen mukaansa oppikirja on väline, jonka avulla oppimista ja opetusta voi edistää eikä kirjan hänen mielestään tarvitsisi vain tyytyä hyväksymään jo olemassaoleva. Uudistuksien läpiajaminen vaatisi hänen mukaansa opettajien koulutusta ja koko musiikkialan eri tahojen yhteistyötä. Esimerkiksi omaan musisointiin perustuvan vieraampia kulttuureja käsittelevän materiaalin tuominen oppikirjoihin edellyttää H5:n mielestä opettajien täydennyskoulutusta.

6 TULOSTEN TARKASTELU JA POHDINTA

Yksi tämän työn keskeisistä kysymyksistä on se, kuinka merkittävänä oppikirjantekijät näkevät monikulttuurisen musiikkikasvatuksen roolin. Millaisia tavoitteita kirjantekijät asettavat ja millaisilla perusteilla he tekevät valintojaan? Onko monikulttuurisen materiaalin tekemiseen tiedostettuja strategioita? Mikä on esimerkiksi etnomusikologisen lähestymistavan merkitys oppikirjantekijän työssä?

Haastattelujen perusteella monikulttuurisella musiikkikasvatuksella ei ole kovin suurta merkitystä oppikirjantekijän työssä. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen arvo tunnustetaan periaatteessa, mutta käytännössä monikulttuurinen materiaali ei saa kirjoissa merkittävää sijaa. Tilanne on tosin muuttunut jonkin verran haastattelujen jälkeen – nykyisissä musiikin oppikirjoissa eri kulttuureita käsittelevää materiaalia on jo enemmän.

Useimmat haastateltavat tuovat ainakin jossain määrin esiin etnomusikologian näkökulmaa monikulttuurisen musiikkikasvatuksen yhteydessä. Käytännön oppikirjatyö merkitsee kuitenkin jatkuvien kompromissien tekemistä. Valintojen perustat ovat hyvinkin käytännönläheisiä: mistä saa materiaalia, onko kouluissa käytettävissä sopivia soittimia tai löytyykö hyviä lauluja. Yksi kirjantekijöistä toi esiin suunnitelmallisuuden puutteen monikulttuurisen materiaalin teossa – hän olisi kaivannut tekoprosessiin enemmän keskustelua, pohdiskelua ja omakohtaista perehtymistä käsiteltäviin kulttuuri-alueisiin.

Musiikin oppikirjoja on kritisoitu informaation kapea-alaisuudesta ja siitä, että oppikirjojen tietoa ei välttämättä anna tietoa eri musiikkien musiikkikäsitteistä, estetiikasta ja musiikin funktioista (Moisala 1995b, 13; Antikainen 1995, 173-179). Informaation suppeus ja tietty pinnallisuus oppikirjassa ovat tosiasioita, jotka myös haastateltavani toivat esiin – kirjaan ei yksinkertaisesti mahdu kovin laajoja katsauksia. Oppikirjantekoprosessissa joudutaan väistämättä karsimaan paljon kiinnostavaa materiaalia ja jättä-

mään kokonaan pois kiinnostavia kulttuurialueita. Pia Antikainen (1995, 173-179) moittii oppikirjoja myös stereotyyppisistä asenteista. Haastateltavistani yksi mainitsi oman työryhmänsä kirjan tietyn stereotyyppisyyden, joka liittyi laulujen valintaan ja kuvitukseen, muissa haastatteluissa tätä teemaa ei sivuttu.

Entä kuinka suuri varsinaisen oppikirjan rooli voi olla monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa? Riihimäki (2005, 49) toteaa, että oppikirjoja ei ole tarkoitettukaan ainoaksi tietolähteeksi ja ehdottaa monikulttuurisen materiaalin kokoamista omiksi materiaalipaketeiksi, jotka hänen mielestään toisivat mahdollisuuden maailman musiikkien laajalaisempaan käsittelyyn – esimerkiksi historiallisen näkökulman ja musiikin tämänhetkisten käyttöyhteyksien esittelyyn. Itse olen Riihimäen (2005, 49) kanssa samaa mieltä siitä, että osa eri musiikkikulttuureita käsittelevästä materiaalista voi olla esillä esimerkiksi internetissä taustamateriaalina.

Pluralistisen, kulttuurirelativistisen näkemyksen mukaan kaikki musiikit ovat yhtä arvokkaita. Oppikirjat on kuitenkin suunnattu suomalaiselle valtaväestölle, ja käytännössä länsimaisen populaarimusiikin valta-asema musiikinopetuksessa ja oppikirjoissa näyttää haastattelujen perusteella selvältä. Myös Riihimäki (2005, 49) toteaa tutkimuksensa perusteella, että populaarimusiikkia painotetaan opetuksessa lähes joka tunnilla. Suomessa asuvien maahanmuuttajien vaikutus oppikirjan painotuksiin ei kirjantekijöiden haastatteluiden perusteella ole kovin suuri.

Opettajien toiveilla, heidän tavoillaan käyttää kirjaa sekä valmiuksillaan on haastatteluaineistoni perusteella keskeinen rooli oppikirjan materiaalin muotoutumisessa. Riihimäki (2005, 47) olettaa, että oppikirjojen anti vaikuttaa oppituntien sisältöön huomattavasti ja että esimerkiksi aasialaisen musiikin opetuksen vähäisyys oppitunneilla liittyy siihen, että aasialaisia kappaleita on kirjoissa niukasti. Haastatteluaineistoni perusteella aasialaisten kappaleiden määrän lisääminen oppikirjoissa ei kuitenkaan välttämättä vielä lisäisi aasialaisen musiikin opetusta kouluissa. Oppikirjan vieraampia kulttuureita käsittelevillä osuuksilla ei ole merkitystä, jos niitä ei osata tai haluta hyödyntää opetuksessa.

Pia Antikaisen (1995, 172-173) mukaan soittamisen ja laulamisen osuus oppikirjoissa vähenee, kun käsitellään kaukaisia kulttuureja. Haastattelujen perusteella hänen tulkin-

tansa on oikean suuntainen: muutamat kirjantekijät ehdottavat soittamisen ja laulamisen sijaan työtavaksi kuuntelua tutustuttaessa vaikeiksi koettuihin Lähi- ja Kaukoidän musiikkeihin. Myös vieraamman musiikkityylin hankalaksi koettu äänenmuodostus tai notaation erilaisuus voi haastateltavien mukaan aiheuttaa sen, että tietty materiaali jää kirjasta pois.

Kirjantekijöiden käsitykset opettajien valmiuksista vieraiden kulttuurien musiikin opettamiseen ja oppikirjojen monikulttuurisen materiaalin hyödyntämiseen vaihtelevat optimistisista pessimistisiin. Monet korostavat koulutuksen merkitystä ja näkevät, että nuoremmalla polvella on koulutuksen myötä paremmat valmiudet monikulttuuriseen musiikinopetukseen. Opettajan omien valmiuksien merkitys nousee esiin etenkin oppikirjan monikulttuurisen soitto- ja laulumateriaalin toteuttamisessa: opettajat eivät välttämättä ota tällaisia materiaaleja lainkaan käyttöön, ellei niitä käydä läpi kustantajan järjestämässä koulutustilaisuuksissa. Yksi haastateltavista pitää opettajien valmiuksia sinänsä riittävänä, mutta ongelmana hänen mukaansa voivat olla pikemminkin asenteet, joihin voisi vaikuttaa pohdiskelevammalla otteella opettajankoulutuksessa. Mielestäni hänen tulkintansa on oikea - käytännön tietojen ja taitojen lisäksi asenteilla on keskeinen merkitys. Mielestäni etnomusikologisen näkökulman lisääminen musiikinopettajien koulutukseen on ollut tärkeä askel, mutta sen lisäksi jo opiskeluvaiheessa tarvittaisiin kriittistä pohdintaa ja keskustelua esimerkiksi musiikin valtasuhteista, sukupuolirooleista ja kulttuurisesta toiseudesta sekä oman kulttuuritaustan tiedostamisen merkityksestä.

Kuten luvussa 3.6 todettiin, Toivanen (1998, 55-56) ja Riihimäki (2005, 47) näkevät monikulttuurisen musiikkikasvatuksen haasteina mm. musiikin oppituntien vähäisen määrän, kiireen ja sopivan soittimiston vähäisyyden. Nämä haasteet nousivat esiin myös muutamien kirjantekijöiden haastatteluissa - soittimiston puutetta useimmat kirjantekijät eivät tosin pitäneet suurena ongelmana. Toivasen (1998, 55-56) muina haasteina mainitsamat suuret luokka- ja ryhmäkoot, oppilaiden osaamisen vaihteleva taso sekä erilaiset asenteet musiikkia kohtaan eivät nousseet esiin kirjantekijöiden haastatteluissa, mutta uskon niillä olevan merkitystä monikulttuurisen musiikinopetuksen toteuttamisessa.

Kiinnostavimpia teemoja työn aikana on ollut monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ihanteiden ja toisaalta kaupallisuuden ja koulujen arkitodellisuuden välinen ristiriita.

Haastattelujen perusteella kirjantekijä tasapainoilee näiden välimaastossa. Monilla haastateltavilla on idealistisia näkemyksiä siitä, miten vieraita kulttuureja pitäisi tuoda esiin oppikirjoissa. Käytännössä kirjan tehtävänä on kuitenkin ennen kaikkea mennä kaupaksi. Jos käyttäjätutkimukset osoittavat, että vieraampien kulttuurien osuuksia ei käytetä, ne jätetään pois kirjasta. Kirjantekijällä on periaatteessa melko vapaat kädet, mutta viime kädessä kustantajakin vaikuttaa linjauksiin. Myös Patrakka (2004, 19) viittaa opettajilta saadun palautteen merkitykseen oppikirjojen muokkaajana.

Haastateltavistani muutamat ottivat kantaa oppikirjan rooliin ja mahdollisuuden toimia uudistusten välineenä. Näkemykset poikkesivat toisistaan kovastikin. Kuten luvussa 5.6.5 todettiin, yksi haastateltavista oli sitä mieltä, että oppikirjan kaupallinen perusluonne pitää hyväksyä tosiasiana ja että muutoksia voi tehdä vain vähitellen. Toinen kirjantekijä taas korosti, että oppikirja on väline, jonka avulla oppimista ja opetusta voi edistää eikä kirjan hänen mielestään tarvitsisi vain tyytyä heijastamaan todellisuutta. Itse näen asian jälkimmäisen tavoin: uudistuksien läpiajaminen oppikirjankin keinoin ei ole mahdotonta. Toki se vaatii opettajien koulutusta ja musiikkialan eri tahojen yhteistyötä.

Rasmin vastustaminen ja suvaitsevaisuuden edistäminen ovat haastateltavien mielestä keskeisiä monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tavoitteita. Haastattelujen perusteella monikulttuurisen musiikkikasvatuksen voi jopa nähdä eräänlaisena toiveiden tynnyrinä: sen yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen uskotaan, mutta konkreettisiin kokemuksiin tai tutkimustuloksiin rasmin vähenemisestä monikulttuurisen musiikkikasvatuksen keinoin viittaa kuitenkin vain yksi kirjantekijöistä. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen muuta merkitystä kirjantekijät analysoivat sen sijaan konkreettisemmalla tasolla - monet haastateltavista olivat omassa työssään kokeneet, että oppilaat saavat muihin musiikkikulttuureihin perehtymisen myötä uusia musiikillisia elämyksiä, jotka voivat muuttaa oppilaan suhtautumista hänen omaankin musiikkikulttuuriinsa.

Oppikirjan monikulttuurisen materiaalin yksi merkittävä tehtävä on mielestäni eri kulttuurien näkyväksi tekeminen. Kirjantekijät ovat jossain määrin vallankäyttäjiä: he tekevät valintoja ja ovat osaltaan mukana luomassa suomalaisen musiikinopetuksen kaanonin. Oppikirja nostaa merkittäviä asioita valtakunnallisesti esiin. Sitä voi kutsua jopa

virallisen ideologiaksi tai instituution ääneksi (Väisänen 2005, 5). Siksi ei ole yhdentekevää, kenen kulttuuria oppikirjassa esitellään, kenen ääni pääsee esiin, kenen historiaa ja musiikista puhutaan. Haastatteluissa ei noussut esiin luvussa 2 esitelty kriittisen pedagogiikan näkökulma - tosin yksi haastateltavista huomautti, että musiikin aikansa eläneistä käsityksistä pitää voida keskustella kriittisesti ja että kaikkia johonkin kulttuuriin liittyviä traditioita ei tarvitse pitää itseisarvona.

Entä millaisia ovat oppikirjan monikulttuurisen materiaalin nykyhetken ja tulevaisuuden näkymät? Ainakin kaksi haastattelemistani kirjantekijöistä tekee edelleen oppikirjoja. Olisi kiinnostavaa kuulla heidän suhteestaan monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen nyt, kahdeksan vuotta haastattelujen jälkeen. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, mitä tämän hetken uudet oppikirjantekijät ajattelevat monikulttuurisen oppimateriaalin tekemisestä. Onko Suomessa asuvien maahanmuuttajien musiikkikulttuureilla yhteiskunnan monikulttuuristumisen myötä nyt enemmän vaikutusta oppikirjojen painotuksiin kuin vuosituhannen vaihteessa? Kustannustoimittajien haastattelemisen voisi myös tuoda esiin mielenkiintoisia näkökulmia aiheeseen. Mielestäni jatkossa olisi hyödyllistä tutkia myös sitä, miten digitaalisuus muuttaa musiikin oppikirjoja ja niiden asemaa sekä miten se vaikuttaa tapoihin etsiä, käyttää ja tuottaa monikulttuurisen musiikkikasvatuksen oppimateriaaleja.

LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä L., Ahonen S., Syrjäläinen E., Saari S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Teoksessa Aittola, T. & Suoranta, J. (toim.) Henry A. Giroux ja Peter McLaren: Krittinen pedagogiikka. Jyväskylä: Osuuskunta Vastapaino, 7-28.

Anderson, W-M & Campbell, P.S. 1989. Multicultural Perspectives in Music Education. Music Educators National Conference. Reston, Virginia.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Banks, J.A. 1989. Multicultural Education: Characterictis and Goals. Teoksessa Banks, J.A. & Banks, Cherry A. McGee (toim.) Multicultural education : issues and perspectives. Boston, Mass.: Allyn and Bacon, 2-26.

Antikainen, P. 1995. Kadonnutta erilaisuutta etsimässä – monikulttuurinen musiikkikasvatus ja suomalaiset musiikin oppikirjat. Teoksessa Moisala, P. (toim.) Etnomusikologian vuosikirja 7 (1995). Helsinki: Hakapaino, 158-181.

Brennan, P. 1992. Design and Implementation of Curricula Experiences in World music: A Perspective. Teoksessa Lees, H. (toim.) Music Education: Sharing Musics of the World. Proceedings of the 20th World Conference of the ISME held in Seoul, Korea. New Zealand: University of Canterbury, 221-225.

Campbell, P.S. 1992. The World of Music through American Eye: A Case for Multi-ethnic Consciousness in Teaching the World's Music Traditions. Teoksessa Lees, H. (toim.) Music Education: Sharing Musics of the World. Proceedings of the 20th World Conference of the ISME held in Seoul, Korea. New Zealand: University of Canterbury, 32-42.

Campbell, P.S. 1999. Teaching Music in the Midst of Cultural Change. *Musiikkikasvatus (FJME)* 4 (2-3), 7-15.

Drummond, J. 2005. Cultural Diversity in Music Education: Why Bother? Teoksessa Campbell, P.S., Drummond, J., Dunbar-Hall, P., Howard, K., Schippers, H. & Wiggins, T. (toim.) Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century. Brisbane: Australian Academic Press, 1-11.

Dunbar-Hall, P. 1992. Towards a Definition of Multiculturalism in Music Education. Teoksessa Teoksessa Lees, H. (toim.) Music Education: Sharing Musics of the World. Proceedings of the 20th World Conference of the ISME held in Seoul, Korea. New Zealand: University of Canterbury, 183-196.

Elliott, D.J. 1995. Music Matters. A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press.

Fossi, R. 1999. Monikulttuurinen opetus osana opettajaksi opiskelevan opintoja. Teoksessa Matinheikki-Kokko, K. (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus. 177–189.

Goodall, S. 1992. Sharing Music Philosophies of the World. Teoksessa Lees, H. (toim.) Music Education: Sharing Musics of the World. Proceedings of the 20th World Conference of the ISME held in Seoul, Korea. New Zealand: University of Canterbury, 193-198.

Helenius, S. 1984. Kasvatus rauhaan ja kansainvälisyyteen. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 236/1983.

- Hirsjärvi, S. ja Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. 4. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hookey 1994. Culturally Responsive Music Education: Implication for Curriculum Development and Implementation. Teoksessa Lees, H. (toim.) Musical Connections: Tradition and Change. Proceedings of the 21st World Conference of the ISME held in Tampa, Florida. Auckland: Uniprint, 84-91.
- Ikonen, K. 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.) 1994. Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 75-102.
- Jakobsson, H. 2006. Doriksesta Surupukuun: musiikillisen maailmankuvan muuttuminen lukion musiikin oppikirjoissa ja opetussuunnitelmissa 1994-2003. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos.
- Karjala, K. 2003. Neulanreiästä panoraamaksi. Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961–2002 painetuissa oppikirjoissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 214. Jyväskylän yliopisto.
- Kupiainen, J. 1994. Kulttuurien kohtaaminen. Teoksessa Hilasvuori, T. ja Mikkola, A. (toim.) Monikulttuurinen koulu ja opetus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 26-59.
- Lahtinen, K. 2000. Monikulttuurisuus peruskoulun ala-asteen musiikin oppikirjoissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Leino, L. 2001. Moniku-oppimateriaali koulujen musiikinopetuksessa: opettajien kokemuksia monikulttuurisen musiikin oppimateriaalin käytöstä. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Liikanen, P. & Vallström, K. 1988. Kansainvälisyyskasvatuksen asema ja tehostaminen opettajien koulutuksessa. Intia-viikko normaalikoulun ala-asteella. Opettajankoulutuksen kehittämistutkimus 19. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Loima, J. 2003. Opettajuus kulttuurien kohtaamisina – sirpaleisten paradoksien kautta eheyteen? Yliopisto 15/03. Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.

LOPS 1994. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Matinheikki-Kokko, K. 1999. Maahanmuuttajien opetuksen kehitys Suomessa. Teoksessa Matinheikki-Kokko, K. (toim.) Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 30-51.

Moisala P. 1995a. Antropologisen musiikinopetuksen malli. Teoksessa Antikainen, P. & Moisala, P. (toim.) Musiikkitunteja maailmalta. Monikulttuurisia kohtaamisia. Sibelius-Akatemian julkaisuja 10. Helsinki: Hakapaino Oy, 197-204.

Moisala P. 1995b. Toisenlaisten musiikkien äärelle – monikulttuurinen musiikkikasvatusta ja opettajakoulutus. Teoksessa Antikainen, P. & Moisala, P. (toim.) Musiikkitunteja maailmalta. Monikulttuurisia kohtaamisia. Sibelius-Akatemian julkaisuja 10. Helsinki: Hakapaino Oy, 11-19.

Nettl, B. 1992. Ethnomusicology and the Teaching of Music. Teoksessa Lees, H. (toim.) Music Education: Sharing Musics of the World. Proceedings of the 20th World Conference of the ISME held in Seoul, Korea. New Zealand: University of Canterbury, 3-8.

Nettl, B 1998. An Ethnomusicological Perspective. Teoksessa Lundqvist, B. & Szego, C.K. (toim.) Multicultural Education. A Source Book For Music Educators. International Society for Music Education, 23-28.

Patovisti, T. & Siljander, E. 1998. Kulttuurisensitiivinen musiikin opetusmateriaali yläasteen ja lukion musiikinopetuksessa. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.

Patrakka, R. 2004. Selvät sävelet, vai onko? : Selvät sävelet 8-9 -musiikinkirjan lauluston toimivuus musiikinopetuksessa. Musiikkikasvatuksen pro gradu -työ. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos.

Peruskoulun opetuksen opas 1988. Kansainvälisyyskasvatus. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

POPS 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

POPS 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Riihimäki, M. 2005. Monikulttuurinen musiikkikasvatus Suomessa – sanahelinää vai arkipäivää? Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos.

Skyllstad, K. 1998. The Resonant Community: A School Project to Promote Interracial Understanding. Teoksessa Lundquist, B. & Szego, C.K. (toim.) *Musics of the World's Cultures*, International Society for Music Education.

Talib, M-T. 1999. Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsinki: Hakapaino.

Toivanen, P. 1998. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen sisällöistä ja tavoitteista. *Musiikkikasvatus (FJME)* 3 (2), 49-56.

Ulvinen, V-M 1994. Kulttuuriopetuksesta oppilaskulttuuriin? *Antropologia, monikulttuurisuus ja koulumaailma*. *Kasvatus* 1994:5, 510-517; 577. Suomen kasvatustieteellinen seura.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Juva: WSOY.

Verma, G.K. 1994. Monikulttuurisen koulun opetussuunnitelma. Teoksessa Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.) *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuskeskus. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 60-74.

Vold, E.B. 1989. The Evolution of Multicultural Education: A Socio-Political Perspective. Teoksessa Ramsey, P.G. (toim.) *Multicultural Education. A Source Book*. New York: Garland Publishing Inc., 3-42.

Väisänen, J. 2005. Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 107*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Westerlund, H. 1998. Pluralismin ja eettisen yhteisöllisyyden näkökulmia musiikkikasvatukseen. *Musiikkikasvatus (FJME)* 3 : 2 , 4-17.

Westerlund, H. 1999. Musiikillinen pluralismi ja reflektiivinen kasvatuskäytäntö. Teoksessa Sava, I. (toim.) *Ajatuksia monikulttuurisesta*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F6, Helsinki, 26-29.

Williams, L.R. 1989. Multicultural Programs, Curricula and Strategies. Teoksessa Ramsey, P.G. (toim.) *Multicultural Education. A Source Book*. New York: Garland Publishing Inc., 79-118.

Yhteinen maailma 1978. *Kansainvälisyyskasvatuksen käsikirja*. Suomen Unesco-toimikunta. 2. painos. Espoo: Amer-yhtymä Oy.

ELEKTRONISET LÄHTEET

Järvelä, M-L 2002. [www-dokumentti] Tavoitteena interkulttuurinen opettajankoulutus. Orientaatioperusta ja epistemologia. Teoksessa Räsänen, R., Jokikokko, K., Järvelä M-L & Lamminmäki-Kärkkäinen, T. (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto, 31-48. [Viitattu 5.9.2007]
Saatavissa: <http://herkules.oulu.fi/isbn9514268075/isbn9514268075.pdf>

LOPS 2003. [www-dokumentti] Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. [Viitattu 7.8.2007] Saatavissa: http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi1.doc

POPS 2004. [www-dokumentti] Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. [Viitattu 22.8.2007]
Saatavissa: http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf

Peruskouluasetus 507/1992. [www-dokumentti] [Viitattu 21.8.2006] Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1992/19920507>

Saukkonen, P. 2007. [www-dokumentti] Maahanmuutto, monikulttuurisuus ja kulttuuripolitiikka: taustatietoja tutkimukselle ja toiminnalle. Cuporen verkkojulkaisuja 1/2007. [Viitattu 24.8.2007]
Saatavissa: http://www.cupore.fi/documents/monikulttuurisuus_taubstatiatoja.pdf.

MUUT LÄHTEET

Pohjois-Koivisto, Tiina, OPM, 14.8.2006, henkilökohtainen tiedonanto.