

MUSIIKINOPETUKSEN HAASTEITA JA MAHDOLLISUUKSIA
MONIKULTTUURISESSA KOULUSSA

Sukellus kahden monikulttuurisen yläkoulun musiikinopetuksen arkeen

Musiikkikasvatuksen
pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Musiikinlaitos

kevät 2011

Raija Silfverberg

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Raija Irina Silfverberg	
Työn nimi – Title Musiikinopetuksen haasteita ja mahdollisuuksia monikulttuurisessa koulussa Sukellus kahden monikulttuurisen yläkoulun musiikinopetuksen arkeen	
Oppiaine – Subject musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Kesäkuu 2011	Sivumäärä – Number of pages 93 + liitteet 5 sivua
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimus käsittelee musiikinopetusta monikulttuurisissa kouluissa pureutuen kahden monikulttuurisen koulun musiikinopetuksen arkeen. Tutkimuksessa tarkastellaan musiikinopetuksen roolia koulujen suvaitsevaisuus- ja monikulttuurisuuskasvatuksessa, maahanmuuttajaoppilaiden ja alueiden sosioekonomisen tilanteen vaikutusta opetukseen ja sen tavoitteisiin sekä oppilaiden oman kulttuuritaustan heijastumista musiikinopetukseen. Lisäksi käsitellään monikulttuurisuuden tuomia haasteita musiikinopettajien koulutukseen. Keskeisinä taustateorioina käytetään kriittisen pedagogiikan, monikulttuurisuuskasvatuksen ja monikulttuurisen musiikkikasvatuksen teorioita.</p> <p>Metodeina käytettiin kouluetnografiselle tutkimukselle tyypillisiä osallistuvan havainnoinnin ja etnografisen haastattelun metodeja. Tutkimus toteutettiin kahdessa koulussa, jotka sijaitsivat Vantaalla ja Itä-Helsingissä ja joissa oppilaista yli 20 % puhui äidinkieltään muuta kieltä kuin suomea.</p> <p>Tutkimuksen valossa musiikinopetuksen keskeisiksi tehtäviksi muodostuivat oppilaiden välisen ilmapiirin parantaminen yhteismusisoinnin avulla, oppilaiden harrastuneisuuden tukeminen, musiikillisen avarakatseisuuden lisääminen ja oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin tukeminen. Opettajankoulutuksessa tulisi tukea opettajan kykyä kohdata toiseutta ja ymmärtää oppilaat eri kulttuurien rajapinnoilla identiteettejään muodostaviksi yksilöiksi. Tutkimus tarjoaa maailman eri musiikkikulttuurien opetukseen kriittisen näkökulman, jossa pyritään välttämään yksipuoliseen kulttuurikäsitteeseen ja kulttuurisiin stereotypioihin pohjautuvia opetusmetodeja.</p>	
<p>Asiasanat – Keywords</p> <p>monikulttuurinen musiikkikasvatus, kriittinen pedagogiikka, monikulttuurisuuskasvatus, perusopetuksen opetussuunnitelma, kouluetnografia, kulttuuri-identiteetti</p>	
<p>Säilytyspaikka – Depository</p> <p>Jyväskylän yliopiston kirjasto, Musiikin laitoksen kirjasto</p>	
<p>Muita tietoja – Additional information</p>	

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	5
2 KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ	7
2.1 KULTTUURI	7
2.2 ETNISYYS	9
2.3 TOISEUS	11
2.4 SUVAITSEVAISUUS JA RASISMI	13
2.5 MONIKULTTUURISUUS	14
2.5.1 MONIKULTTUURISUUS SUOMESSA	16
2.5.2 MONIKULTTUURISUUS SUOMALAISISSA KOULUISSA	17
3 MONIKULTTUURINEN KOULU JA KASVATUS	19
3.1 KRIITTINEN PEDAGOGIikka JA MONIKULTTUURISUUSKASVATUS	19
3.2 JAMES A. BANKS JA MONIKULTTUURISUUSKASVATUKSEN VIISI ULOTTUVUUTTA	22
3.3 MONIKULTTUURISUUS PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMASSA	24
4 MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS	26
4.1 MONIKULTTUURISEN MUSIIKKIKASVATUKSEN MUSIIKKIFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT: KULTTUURINEN MUSIIKINTUTKIMUS JA ETNOMUSIKOLOGIA	26
4.2 KULTTUURISENSITIIVINEN NÄKÖKULMA ERI MUSIIKKIKULTTUURIEN KÄSITTELYYN MUSIIKINTUNNEILLA	28
4.3 MONIKULTTUURISTEN RYHMIEN MUSIIKINOPETUS	32
4.4 MONIKULTTUURISUUS MUSIIKIN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMASSA	33
5 TUTKIMUSPROSESSI	35
5.1 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	35
5.2 KUULUMISIA KENTÄLTÄ	36
5.2.1 MITÄ ON KOULUETNOGRAFIA?	36
5.2.2 OSALLISTUVA HAVAINNOINTI	37
5.2.3 HAASTATTELUT	38
5.2.4 TUTKIJAN ROOLISTA	41
5.3 KENTÄLTÄ KOTIIN - ANALYYSIMENETELMÄT	42
5.4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN TARKASTELUA	43
6 ANALYYSI	46
6.1 "TÄÄL ON ERI MEININKI" - PUREUTUMISTA TUTKIMUSKOULUJEN ARKEEN	46
6.1.1 OPPILAJEN SOSIAALISEN JA KULTTUURISEN TAUSTAN NÄKYMINEN TUTKIMUSKOULUJEN ARJESSA	46
6.1.2 USKONTO JA KIELITAITO	49
6.1.3 OPPILAJEN VÄLINEN ILMAPIIRI, SUVAITSEVAISUUS JA RASISMI	50
6.2 MUSIIKINTUNTIEN ROOLI OPPILAJEN VÄLISEN ILMAPIIRIN KEHITTÄJÄNÄ	52
6.2.1 "MUSIIKIN TEKEMINEN ON KIVAA" OPETUKSEN TAVOITTEENA	53
6.2.2 OPETUSMETODIEN JA OPETTAJAN PERSOONAN MERKITYS ILMAPIIRIN LUOMISESSA	54
6.2.3 OPPILAJEN TASAPUOLINEN OSALLISTUMINEN MUSIIKINTUNNEILLA	56
6.3 OPPILAJEN HARRASTUNEISUUDEN TUKEMINEN JA PERHEIDEN SOSIO-EKONOMISEN TAUSTAN VAIKUTUS OPETUKSEN TAVOITTEISIIN	59
6.4 ERI MUSIIKKIKULTTUURIEN KÄSITTELY TUNNEILLA - AVARAKATSEISUUDEN TUKEMINEN VAI MUSIIKILLISTA TURISMIA?	62

6.4.1 MAAILMAN ERI MUSIIKKIKULTTUURIEN KÄSITTELY OSANA OPETTAJIEN OPETUSFILOSOFIAA	62
6.4.2 MUSIIKKIKULTTUURIEN OPETUKSEN METODEISTA	64
6.4.3 OPPILAIEN NÄKÖKULMA MAAILMAN ERI MUSIIKKIKULTTUURIEN OPETUKSEEN	68
6.5 MUSIIKINOPETUS OPPILAIEN KULTTUURI-IDENTITEETIN TUKIJANA	72
6.5.1 OPPILAIEN "OMA" MUSIIKKI?	72
6.5.2 OPPILAIEN KULTTUURITAUSTAN NÄKYMINEN MUSIIKINTUNNEILLA	77
6.6 TULEVAISUUDEN HAASTEITA: MUSIIKINOPETTAJAN TYÖNKUVA MONIKULTTUURISESSA KOULUSSA JA KOULUTUKSEN HAASTEITA	80
7 LOPUKSI	85
LÄHTEET	88
LIITE 1: KOULUJEN, OPETTAJIEN JA OPPILAIEN ESITTELYT	94
LIITE 2: HAASTATTELURUNGOT	97

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tavoitteena on pureutua kahden monikulttuurisen koulun musiikinopetuksen arkeen ja nostaa esiin monikulttuuristen koulujen musiikinopetukseen liittyviä kysymyksiä. Toteutin tutkimuksen kahdessa yläkoulussa Helsingissä ja Vantaalla havainnoimalla koulujen musiikintunteja sekä haastatteleamalla musiikinopettajia ja oppilaita. Tavoitteenani oli saada syvälinen kuva siitä, millaista näissä kouluissa on opettaa ja oppia ja millaisia erityiskysymyksiä koulujen musiikinopetukseen liittyy.

Oma kiinnostukseni monikulttuuristen koulujen arkeen lähti alunperin kiinnostuksestani maailman eri musiikkikulttuurien opetusta kohtaan. Olin opiskelijavaihdossa Etelä-Afrikassa Pretorian yliopistossa keväällä 2006 ja pohdin opiskelijavaihtokauden aikana ja sen jälkeen paljon monikulttuurisuuteen liittyviä kysymyksiä. Olen aina ollut kiinnostunut maailman eri kulttuureista, ja tämä kiinnostus on omalla kohdallani kytkeytynyt yleensä tavalla tai toisella musiikkiin. Uskon, että musiikki on kiinteä osa ihmisten kulttuurista identiteettiä ja että oppimalla eri kulttuurien musiikeista opimme samalla jotain kyseisestä kulttuurista. Lähtökohdani tutkimukselle oli, että monikulttuurisissa kouluissa musiikki voisi toimia kulttuurisen vuorovaikutuksen lisääjänä, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kulttuuri-identiteetin tukena ja oppilaiden musiikillisen ja kulttuurisen avarakatseisuuden kehittäjänä. Käsittelin kandidaatin tutkielmassani monikulttuurisen musiikkikasvatuksen teorioita ja opetusmenetelmiä, joiden käsittelyä tahdoin syventää ja kytkeä käytännön kouluarkeen tässä tutkimuksessani.

Kentällä ollessani idealistiset ennakko-oletukseni törmäsivät arjen realismiin ja aloin pohtia tutkimukseni kysymyksenasettelua uusista näkökulmista. Huomasin, että esiin nousi uusia teemoja ja opettajien ja oppilaiden kanssa keskustellessani aloin nähdä musiikinopetukselle monikulttuurisessa koulussa tavoitteita, joita opettajien työtavat tukivat paremmin. Aloin myös nähdä oppilaat eri kulttuurien rajapinnoilla identiteettejään muodostavina yksilöinä, sen sijaan että ymmärtäisin heidät "oman kulttuurinsa" puhtaiksi edustajiksi. Huomasin lopulta, että kandidaatin tutkielmani teksti oli monin osin tähän tutkimukseen soveltumatonta, koska ajatukseni tutkimuksen aiheista kypsyivät tutkimusprosessin kuluessa. Tämä aiheutti paitsi lievää lannistuksen tunnetta, myös prosessin, jossa opin ymmärtämään monikulttuurisen kou-

lun musiikinopetuksen arkea uusista näkökulmista. Toivon, että nämä näkökulmat välittyisivät myös tämän tutkielman lukijoille ja herättäisivät taas uusia ajatuksia.

Tutkimuskouluni sijaitsivat Vantaalla ja Helsingissä, molemmat alueilla, joissa maahanmuuttajien osuus väestöstä on yli 15 prosenttia ja joilla väestön keskimääräiset vuositulot jäävät alle 26 000 euron (HS 1.5.2011, A11). Tarkastelun kohteeksi nousi siten paitsi oppilaiden erilaiset kulttuuritaustat, myös alueiden sosio-ekonomisen tilanteen vaikutus koulujen arkeen. Hämmästyin huomattessani, että oppilaiden perheiden sosiaalinen tausta tuntui usein merkittävämmältä opetukseen vaikuttavalta tekijältä kuin opetusryhmien kulttuurinen kirjavuus. Nämä kaksi erityispiirrettä loivat koulukulttuurin, joka poikkesi aiempien kokemusteni mukaan merkittävästi kouluista, joissa maahanmuuttajataustaisia oppilaita ei ole juurikaan ja joissa oppilaiden perheiden tulotaso on keskitasoa tai sen yläpuolella.

Tutkimukseni näkökulmaan ovat vaikuttaneet paitsi monikulttuurisen musiikkikasvatuksen teorit, myös kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen piiriin kuuluvat kirjoittajat, joiden ajatuksista innostuin lukiessani heidän tekstejään kenttäjakson aikana. Suomessa monikulttuurisia kouluja on tutkittu paljon ja tutkitaan jatkuvasti. Tutkimuksista monet ovat koskeneet opettajien suhtautumista maahanmuuttajaoppilaisiin, maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumista koulumaailmaan tai oppilaiden välistä ilmapiiriä, suvaitsevaisuutta ja rasismia. Monikulttuuristen koulujen musiikinopetukseen ei käsittäkseni ole Suomessa perehdytty vielä etnografisen tutkimuksen keinoin, joten koin, että tällaiselle tutkimukselle on kysyntää. Sain tutkimukseeni paljon uusia näkökulmia lukiessani Eva Saetherin Malmössä tekemästä hyvin vastaanlaisesta tutkimuksesta, jossa Saether on päätenyt samankaltaisiin johtopäätöksiin kuin itse lopulta päädyin. Saetherin tutkimat koulut edustavat kuitenkin huomattavasti monikulttuurisempia kouluja ja uskon, että suomalaista koulumaailmaa ja sen monikulttuurisuutta on tärkeää tutkia omana, erillisenä ilmiönään.

2 KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ

Tämän luvun tavoitteena on selventää tutkimuksessa käyttämiäni keskeisiä käsitteitä. Monikulttuurisuuden ympärillä pyörivässä keskustelussa monilla termeillä on vahva arvolataus ja termit saavat eri ihmisten puheissa erilaisia merkityksiä. Käsitteitä ei useinkaan tarkenneta, jolloin eri ihmiset voivat ymmärtää viestin eri tavoin näkökulmasta riippuen. Huttunen, Löytty ja Rastas toteavat monien monikulttuurisuutta koskevassa keskustelussa käytettyjen käsitteiden olevan "maahanmuuttajia": "ne ovat tulleet vieraina suomen kieleen, mutta jääneet siten osaksi sitä." (Huttunen ym. 2005, 16.) Tämän vuoksi käsitteiden kohdallakin voidaan puhua kotouttamisesta; uusilla, vieraista kielistä käännettyillä termeillä on taipumus saada useita merkityksiä ennen kuin terminologia selkiytyy. (Huttunen ym. 2005, 18.)

Viimeaikaisessa suomalaisessa keskustelussa sanat kulttuuri, monikulttuurisuus, etnisyys, suvaitsevaisuus ja rasismi ovat saaneet vahvasti poliittisia merkityksiä. Tämän vuoksi pidän tärkeänä selvittää terminologiaa, jotta lukija saa kuvan siitä, mitä nämä käsitteet minulle tässä tutkimuksessa tarkoittavat. Monet näistä käsitteistä ovat ongelmallisia ja viimeaikainen Suomessa käyty julkinen ja poliittinen keskustelu on nostanut niille hyvinkin erilaisia merkityksiä. Esimerkiksi monikulttuurisuuden puolestapuhujalle monikulttuurisuuden käsite voi merkitä jotain aivan muuta kuin maahanmuuttokriitikolle.

2.1 Kulttuuri

Monikulttuurisuuden käsitteen ymmärtämiseksi tarvitsemme yhteisen tulkinnan sanalle kulttuuri. Huttunen, Löytty ja Rastas (2005) toteavat, ettei ole olemassa mitään yhtenäistä antropologista kulttuurin käsitettä, vaan kulttuurin olemuksesta on useita erilaisia teorioita. Populaarin version antropologisesta kulttuurikäsitteestä tarjoaa näkemys, jonka mukaan maailma jakaantuu selvärajaisiin kulttuurisiin yksiköihin, ja kukin yksilö sosiaalistuu oman kulttuurinsa jäseneksi niin, että kyseinen kulttuuri ohjaa hänen tapaansa elää ja tehdä valintoja. Kulttuurin käsitteen alle luetaan tällöin erilaiset tavat, uskomukset, traditiot ja uskonnot ja kulttuu-

rin nähdään määrittävän oleellisesti sen piiriin kuuluvia yksilöitä. Tämä arkipäiväinen näkemys kulttuurista johtaa helposti yksilotteisiin tulkintoihin kulttuurista ja sen luonteesta; kulttuurit nähdään selvärajaisina, yhteen sovittamattomina ja jopa toisensa poissulkevinä. Tällaista näkemystä voidaan kutsua myös kulttuurifundamentalismiksi. (Huttunen ym. 2005, 26–27.)

Kulttuurifundamentalistinen ajattelutapa ei välttämättä johda monikulttuurisuuden vastustamiseen, vaan monet monikulttuurisuuden puolustajat jakavat tämän kulttuurien rajoja ja eroja korostavan näkemyksen. Tästä on usein kyse puhuttaessa monien kulttuurien rikkaudesta yhteiskunnassa ja vaalittaessa erilaisten kulttuurien kirjoa mm. erilaisten juhlapäivien viettämisellä ja kulttuurisia eroja ja eksoottisuutta korostavalla puheella. Tässä näkemyksessä kulttuurit nähdään yhteensovittamattomina ja poliittisella tasolla pyritään välttämään negatiivisia yhteentörmäyksiä ja tukemaan suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä arvostusta. (Huttunen ym. 2005, 26–28.) Tällaisesta kulttuurisesta näkemyksestä seurauksena voidaan nähdä mm. koulujen kulttuuriset teemapäivät, joiden tarkoituksena on tutustua erilaisiin kulttuureihin ja kulttuurien tapoihin. Kulttuurit esitellään koulujen teemapäivissä usein eksoottisina ja niiden välisiä eroja tahdotaan korostaa positiivisessa hengessä. Teemapäivien varjopuolina voidaan kuitenkin nähdä eri kulttuurien esittäminen entistäkin vieraampina. Käsittelen tätä kysymystä tarkemmin mm. luvussa 6.4.

Löytty (2004) tuo esiin kulttuurin ja etnisyyden käsitteen arvolatauksia ja kuinka erotamme itsemme "muista" juuri näiden käsitteiden avulla. Kulttuurin ja etnisyyden käsitteitä käytetään Löytyn mukaan usein virheellisesti mittapuuna, joilla "alkuasukkaat" ja uudemmat tulokkaat erotetaan toisistaan. Löytyn mukaan etnisyys rinnastuu helposti rotuajatteluun perustuviin erottelutapoihin ja etnisyyden kulttuurista vivahdetta korostettaessa kyse on pahimmillaan rotuajattelun hienovaraisesta peittelystä. Kulttuurit nähdään usein pelkkinä ulkoisten tapojen ja käytösnormien ryppäinä, jolloin vieraan kulttuurin opettelu nähdään näiden tapojen ja normien omaksumisena, sen sijaan että tutustuttaisiin syvemmin vieraan kulttuurin ajattelu- ja elämäntapoihin. (Löytty 2004, 226–227.)

Kulttuurin käsite on laaja ja sisältää monia eri tasoja. Puhumme kulttuurista viitaten ihmisten arkisiin käytäntöihin, ruokakulttuuriin, pukeutumiseen, taiteeseen ja musiikkiin. Toisaalta sisällytämme kulttuurin käsitteen alle myös eri kulttuurien arvomaailmat, naisten aseman, uskonnon ja käsitykset perheestä tai yhteiskunnasta. Monikulttuurisuudesta puhuttaessa on huomattava, että puhumme sekä arkielämään liittyvistä asioista että koko maailmankatsomus-

ta läpäisevistä arvokysymyksistä, mikä tekee kulttuurin käsitteestä edelleen epäselvemmän. (vrt. Huttunen ym. 2005, 26.)

Kulttuurin käsitteestä on käyty paljon keskustelua, jossa on yritetty löytää uusia tapoja käsitteellistää ja ymmärtää kulttuuria. Yksi tapa on nähdä kulttuuri jatkuvasti muokkaantuvina prosesseina, joissa uusia asioita ja vaikutteita omaksutaan muualta osaksi vanhaa. Tällöin kulttuureja ei nähdä selvärajisina yksikköinä, vaan toisiltaan vaikutteita ottavina, lainaavina ja yhdistelevinä ryhminä. Tämä voi johtaa edelleen kulttuurien näkemiseen hybrideinä, joissa erilaisten kulttuurien ainesten yhdistyessä syntyy jotain uutta, mikä ei ole palautettavissa yksittäisten kulttuurien tasolle. Tästä esimerkkinä voitaisiin käyttää mm. kulttuurien rajat ylittäviä nuorisokulttuureja tai vaikkapa maailmanmusiikkia, jota usein pidetään omana, eri kulttuureista vaikutteita ottavana, musiikkityylinään. (Huttunen ym. 2005, 28–30.) Tämäkään näkemys kulttuurista ei ole ongelmaton, mutta antaa uusia välineitä nähdä kulttuurirajojen yli.

2.2 Etnisyys

"Jos etnisiä ovat aina "ne muut", ja jos "ne muut" ovat aina ennen kaikkea etnisiä, puhujan oma etnisyys ja kulttuuri jäävät pimentoon. Sen seurauksena ei välttämättä havaita muita ihmisten välisiä suhteita määrittäviä tekijöitä, kuten vaikkapa taloudellista tai sukupuolten välistä epätasa-arvoa." (Huttunen ym. 2005, 19.)

Etnisyyden käsite on liukunut tutkijoiden käytöstä pikkuhiljaa myös arkikieleen, politiikkaan ja julkiseen keskusteluun, merkittävimmin 1980-luvun lopulla, kun maahanmuuttajien määrä Suomessa alkoi kasvaa. Tällöin maahan muuttavista ryhmistä alettiin puhua paitsi maahanmuuttajina, paluumuuttajina tai pakolaisina, myös etnisinä vähemmistöinä tai etnisinä ryhminä. Suomalaiset on välillä nähty omana etnisenä ryhmänään, mutta etnisyyden käsitettä on enimmäkseen käytetty lähinnä eksoottisiksi miellettyistä maahanmuuttajaryhmistä. Huttunen painottaakin, että etnisyyden käsitettä tulisi laajentaa myös valtaväestöä koskevaksi, jotta päästäisiin eroon sen vierautta korostavasta arvolatauksesta. (Huttunen 2005, 119.)

Etnisyyden käsite on tullut suomenkielessä alunperin sosiologiseen ja humanistiseen tutkimukseen korvaamaan kiistanalaista ja ongelmallista rodun käsitettä. Sana etninen koetaan rotua korrektimmaksi ilmaisuksi, kun puhutaan kulttuuriin tai ulkonäköön liittyvistä eroista.

Antropologiassa etnisyyden käsitettä on käytetty korvaamaan myös heimon käsitettä; tässäkin taustalla on pyrkimys korrektimpaan kieleen, jossa eri maiden alkuperäiskansoja ei leimattaisi primitiivisemmiksi. "Käsitteenä etninen ryhmä kantaa kuitenkin mukanaan jotakin vanhasta heimokäsitteestä: se mielletään yhä usein selvärajaiseksi, itsensä uusitavaksi kulttuuriseksi ryhmäksi. [...] Etnisyyden tutkimus onkin tarkoittanut usein kulloisenkin ryhmän omaehtoisen kulttuurin tutkimista, pikemminkin kuin ryhmien välisten suhteiden tutkimusta." (Huttunen 2005, 121–124.)

Huttunen puhuu artikkelissaan etnisyydetutkimuksen konstruktionistisesta traditiosta, jossa etnisyyttä liitetään ryhmien välisiin rajoihin, niiden tuottamiseen ja ylläpitoon, sen sijaan, että etniset ryhmät nähtäisiin toisistaan riippumattomina, erillisinä ryhminä. Konstruktionistinen traditio näkee etniset ryhmät vuorovaikutuksessa olevina ryhminä. Tällöin myös kulttuuri nähdään prosessinomaiseksi, dynaamiseksi systeemiksi. Monista etnisyyden merkeistä tulee merkittäviä vasta kulttuurien rajapinnoilla, esimerkiksi maahanmuuttajan muutettua uuteen maahan; tästä esimerkkinä Huttunen käyttää maahanmuuttajanaisten päähuivia, jota moni alkaa käyttää vasta kotiuduttuaan uuteen kulttuuriin. Huivi heijastelee tällöin merkityksiä naisen tärkeäksi kokemasta kulttuurista ja tekee eron kahden kulttuurin välille; samalla huivi saa uusia merkityksiä maan kantaväestön silmissä. (Huttunen 2005, 124–125.)

Etnisyys määritellään usein arkipuheissa, joskus myös tutkimusteksteissä, eräänlaiseksi ominaisuuksien ryppääksi, johon kuuluu sama kieli, uskonto, kulttuuri, tavat, pukeutuminen ja niin edelleen. Usein nähdään, että kulttuurinen sisältö tuottaa etniset ryhmät ja niiden väliset erot, toisaalta määritelmään kuuluu myös jokin yhteinen alkuperä, erotuksena esimerkiksi nuorisokulttuureille tai ammattikulttuureille. Joskus etnisyyteen liitetään sukulaisuuden käsite, mikä viittaa juuri yhteiseen alkuperään, yhteisöön tai yhteiskuntaan, johon yksilö sosiaalistuu kuin perheeseen tai sukuun. Tähän määrittelyyn liittyy monia ongelmia, jotka tulevat esiin, kun pyritään tyypillisten selvärajaisten ryhmien rajalla; mikä on esimerkiksi maahanmuuttajanuoren tai toisesta maasta adoptoidun lapsen etnisyys, kun sosialisatio, synnyinmaa ja arjen kulttuuriset käytännöt osoittavat eri suuntiin? Konstruktionistisen mallin mukaan etnisyyden kannalta oleellisia ovat juuri nämä rajapinnat, eikä etnisyydessä ole kysymys pysyvistä ominaisuuksista, vaan kulttuuristen suhteiden kautta löytyvistä eroista. (Huttunen 2005, 127–129.)

Transnationaalinen näkökulma ottaa huomioon etnisyyden muokkautuvuuden ja siihen vaikuttavat tekijät.

"Kun ihmiset muuttavat maasta toiseen, ne ryhmät, joiden kanssa he ovat säännöllisesti vuorovaikutuksessa, muuttuvat, ja tällöin myös etnisyyden saa väistämättä uusia muotoja. Tämän ymmärtäminen on tärkeää puhuttaessa esimerkiksi maahanmuuttajista monikulttuurisessa yhteiskunnassa: heidän etnisyytensä muuttuu väistämättä toiseksi, kun he siirtyvät toiseen kontekstiin tai vuorovaikutukseen toisten ryhmien kanssa". (Huttunen 2005, 131.)

Etnisyyden käsite kytkeytyy niin rodun kuin kulttuurinkin käsitteisiin, mikä tekee käsitteestä hankalan tulkita (vrt. luku 2.1). Huttunen painottaa, ettei etnisyyden ole ihmisen muuttumaton piirre, eikä sitä tulisi nähdä ihmistä kiinteästi määrittävänä tekijänä; etnisten ryhmien sisälle mahtuu muitakin erottavia tekijöitä, kuten ikä, sukupuoli ja erilaiset alakulttuurit. Etnisyys ja kulttuuri muuttuvat arjessa suhteessa muihin ihmisiin ja ympäristöihin. (Huttunen 2005, 132–135.) Hyvänä esimerkkinä tästä voidaan nähdä tapaamani maahanmuuttajataustaiset nuoret, joiden identiteettiä tuntuvat määrittävän omaa etnistä alkuperää enemmän erilaiset nuorisokulttuurit, joihin he kokevat kuuluvansa.

Huttunen painottaa, että etnisyyden käsitettä käytetään usein tekemään eroja kulttuuristen ryhmien välille. Ihmiset erottautuvat etnisyyden perusteella muista, ja tekevät eroja "meidän" ja "muiden" välille. (Huttunen 2005, 117.) Etnisyyden käsite nivoutuu näin oleellisesti myös toiseuden käsitteeseen, jota käsittelemme seuraavassa luvussa.

2.3 Toiseus

Toiseuden käsitettä käytetään niin tieteellisessä tutkimuksessa kuin arkipuheessakin kuvaamaan ihmisten välisiä erotteluja, joissa toiseksi nähdään esimerkiksi maahanmuuttajat tai naissukupuoli. Toiseudessa ei ole kyse mistä tahansa eroista, vaan erojen luomisesta meidän ja muiden välille, jolloin toinen nähdään usein poikkeavana ja vähempiarvoisena. Tällöin toiseuden käsite liittyy kiinteästi myös ihmisten välisiin valtasuhteisiin. Hyvä esimerkki on maahanmuuttajien sulkeminen heidän oikeuksistaan käytävän keskustelun ulkopuolelle. Löytyn mukaan selkeämpää olisi puhua ihmisten välisistä eroista, välttämättä karkeaa jaottelua meihin ja muihin tai ensimmäisiin ja toisiin. (Löytty 2005, 161–183.)

Toiseuden käsite viittaa vierauteen ja toiseuteen voidaan nähdä liittyvän paitsi pelkoja ja ennakkoluuloja, usein myös ihailua ja uteliaisuutta. Meillä jokaisella on omat tapamme suhtautua toiseuteen ja vierauteen. Yhden välineen toiseuden käsittelyyn antavat ksenofobian, ksenofilian ja ksenosofian käsitteet. Ksenofobia tarkoittaa vierauden pelkoa, johon liittyy ennakkoluuloja ja rasistisia käsityksiä. Sen vastakohta ksenofilia tarkoittaa vieraiden kulttuurien ihailua. Ksenofiliaan kuuluu usein toisen kulttuurin sokea ihailu ja negatiivisten asioiden, kuten ihmisoikeusloukkausten tai ihmisten eriarvoisuuden, sivuuttaminen. Samalla ksenofiliaan liittyy usein vieraan kulttuurin romantisointi. (Löytty 2004, 227–231.) Löytyn mukaan liian pitkälle viety ksenofilia kääntyy helposti vastakohtakseen, "kun ihailtava ei lähemmin tarkasteltuna osoittaudukaan odotusten mukaiseksi, kun hän itse käytöksellään aiheuttaa suvaitsemattomuutta lisääviä ongelmia tai kun hän ei osoitakaan sellaista nöyrää kiitollisuutta, jota liberaali suvaitsiija saattaa kohteeltaan odottaa" (Löytty 2004, 244).

Yhden välineen toiseuden käsittelyyn tarjoaa Lehtosen (2004) käsittelemä ksenosofian, eli vierautta koskevan viisauden, käsite. Ksenosofia voidaan nähdä ksenofobian ja ksenofilian eräänlaisena viisaana välimuotona:

"Ksenosofi ei lähde siitä, että vieraan kohtaaminen olisi mahdotonta, mutta ei siitäkään, että kohtaaminen olisi automaattisesti ongelmatonta ja että se ei voisi sisältää yhteentörmäyksiä ja eturistiriitoja. Ksenosofin lähtökohtana ei toisin sanoen ole sen enempää muukalaisen karkottaminen kuin toiseuden kohtaamiseen liittyvien ongelmien kuvittelu olemattomiksi. Lähtökohtana on sen sijaan oppiminen elämään erilaisuuden kanssa, yritys nähdä toiseuden kohtaamiseen liittyvät aidot ongelmat ja niiden sidoksisuus paitsi siihen, mikä toinen on, myös ja ennen muuta siihen, keitä me olemme." (Lehtonen 2004, 268.)

Tarkkaillessani tutkimukseeni osallistuvia nuoria ja heidän opettajiaan, pohdin paljon sitä, miten toiseus näyttäytyy koulumaailmassa. Oman havaintoni mukaan nuorten elämässä on keskeistä vertailla itseä muihin ja vetää rajoja oman itsen ja muiden välille. Ryhmään kuuluminen on nuorten elämässä tärkeää, mistä kertovat myös erilaiset nuorisokulttuurit ja nuorten jakaantuminen erilaisiin ryhmiin. Toisaalta toiseuden käsittely on oleellista myös sen suhteen, miten opettaja kohtaa oppilaansa. Monikulttuuristen koulujen yhteydessä tämän kysymyksen käsittely on erityisen tärkeää, koska oppilaat edustavat opettajalle usein hyvinkin vierasta kulttuuria. Mirja-Tytti Talib (1999) käsittelee tutkimuksessaan opettajan kykyä kohdata toiseutta ja maahanmuuttajaoppilaita koulussa. Hän toteaa, että keskiluokkaisesta koulutustaustasta lähtöisin oleva opettajien arvomaailma ohjaa usein opettajien suhtautumista oppilaisiin ja heidän sosiaaliseen ja kulttuuriseen taustaansa. (Talib 1999, 166–168.) Talibin tutkimuksesta

käy ilmi, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opettaminen koetaan yleisesti ottaen haastavana, ja opettajilla on ongelmia vieraasta kulttuureista tulevien oppilaiden kohtaamisessa. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen paitsi raskastuttavana ja haasteellisena, myös kuormittavana. Moni maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskentelevä opettaja koki voimattomuutta työssään ja kärsi vaikeuksista vuorovaikutussuhteissa oppilaiden kanssa. Talib toteaa, että keskeinen ongelma on, etteivät opettajat tunne oppilaiden taustoja, eivätkä osaa yhdistää maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ongelmakäyttäytymistä oppilaan taustaan tai sosiaaliseen ja kulttuuriseen asemaan liittyviin ongelmiin. Sen sijaan ongelmat liitetään usein oppilaiden kulttuuriin tai etniseen taustaan. (Talib 1999, 238–246.) Tässä tutkimuksessa toiseuden kohtaaminen tulee esiin paitsi opettajien suhteessa oppilaisiin, myös oppilaiden suhteessa toisiinsa tai tunneilla käsiteltyihin vieraisiin musiikki-kulttuureihin.

2.4 Suvaitsevaisuus ja rasismi

Suvaitsevaisuus on käsitteenä vahvasti normatiivinen ja se on saanut normin kaltaisesti tietynlaisen itseisarvon; määrittelemme sen avulla, millainen on avoin, nykyaikainen, kansainvälinen ja hyvä ihminen. Suvaitsevaisuuden käsitettä käytetään monikulttuurisuutta koskevassa keskustelussa paljon, mutta tämänkin käsitteen merkitys vaihtelee sen käyttöyhteyden mukaan. Esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa suvaitsevaisuuden termiä käytetään runsaasti eri oppiaineiden kohdalla, mutta merkitys vaihtelee viitaten välillä yleisellä tasolla hyvään ihmiseen ja ajattelutapaan, välillä taas monikulttuuristuvaan yhteiskuntaan. (Suurpää 2005, 41–45.)

Leena Suurpää tuo esiin suvaitsevaisuuden käsitteen erilaisia ulottuvuuksia. Käsitettä käytetään monissa eri merkityksissä, ja Suurpää jakaa käsitteen käytön neljään eri ulottuvuuteen; suvaitsevaisuus järjestyksen vaalijana (1), politiikan ja hallinnon ohjenuorana (2), sosiaalisten siteiden muovaajana (3) sekä rasisminvastaisuutena (4). Kaksi ensimmäistä ulottuvuutta viittaavat yhteiskunnalliseen järjestykseen ja poliittiseen vallanjakoon (Suurpää 2005, 47–62). Tässä yhteydessä törmätään keskusteluun valtaväestöstä ja vähemmistöryhmistä. Suurpää kritisoi tilannetta, jossa valtaväestöön kuuluviksi määritellyt määrittelevät itse sen, mitä heidän pitää suvaita ja millaiset ovat ne suvaitsevaisuuden ehdot, jotka vähemmistöryhmien tulee täyttää. Vähemmistöihin jäävien ihmisten näkemyksiä suvaitsevaisuudesta ei Suurpään mu-

kaan juurikaan kuunnella, jolloin suvaitsevaisuuden kohteet jäävät sivuun heitä koskevasta keskustelusta. (Suurpää 2005, 48.)

Valtaväestön ja vähemmistöjen välisten sosiaalisten siteiden muovaajana suvaitsevaisuuden normi on ongelmallinen. Suvaitsevaisuuden käsitteeseen liitetään helposti etäisyyden ajatus, vastoin vastavuoroisen vaihtosuhteen ihannetta, jossa suvaitsevaisuuden kohteet ymmärrettäisiin tasavertaisina toimijoina. (Suurpää 2005, 56–58.) Ratkaisuna suvaitsevaisuuden käsitteen tuomiin ongelmiin Suurpää tuokin ajatuksen toiminnallisesta suvaitsevaisuudesta, joka pohjautuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja eri ryhmien väliseen yhteistoimintaan. (Suurpää 2005, 62–64). Monikulttuurisissa kouluissa tällainen arkinen, toimintaan kytkeytyvä suvaitsevaisuus on parhaimmillaan luonnollinen osa arkea, eikä se vaadi erityistä yrittämistä tai arvokeskustelua.

Suvaitsevaisuuden käsitteellä viitataan hyvin usein rasisminvastaisuuteen, mutta käsite ei ole tässä yhteydessä tyhjentävä. Suurpää on huomannut vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmaa lukiessaan, ettei rasismia käsitellä opetussuunnitelmassa lainkaan, mutta suvaitsevaisuuden termi nousee esiin useaan otteeseen (OPS 2004; Suurpää 2005, 58–62). Käsitteiden käyttö ei ole yhdenmukaista, vaan kuvaa hyvin tilannetta, jossa suora rasismiin tarttuminen tuntuu olevan hankalampaa kuin suvaitsevaisuuden ja monikulttuurisuuden edistäminen. (Suurpää 2005, 62.)

2.5 Monikulttuurisuus

Monikulttuurisuuden käsite on käyttämistäni käsitteistä kenties ongelmallisin ja mietin pitkään, uskallanko käyttää käsitettä tutkimukseni keskeisenä punaisena lankana sen arvolatauksen vuoksi. Monikulttuurisuuden rinnalle nousevia interkulttuurisuuden tai transkulttuurisuuden käsitteitä en kuitenkaan kokenut luonteviksi kuvaamaan tutkimieni koulujen arkea. Monikulttuurisuus terminä kuvaa mielestäni paremmin kouluissa havaitsemaani monimuotoisuutta ja oppilaiden sosiaalisesti ja kulttuurisesti erilaisia taustoja.

Monikulttuurisuuden käsite on juurtunut suomenkieleen ja akateemiseen keskusteluun vahvimmin englanninkielisen ja osittain myös pohjoismaisen keskustelun kautta. Yksinkertaisimmillaan monikulttuurisuuden käsitettä voidaan käyttää kuvailevana tai asiantilan kuvaile-

vana terminä, joka väittää, että yhteiskunnassa elää rinnakkain monia, kulttuuriltaan toisistaan poikkeavia ryhmiä. Termi nähdään kuitenkin usein samalla poliittisena, normatiivisena käsitteenä, jonka tehtävänä on kuvata puhujan yhteiskunnallisia ihannekäsityksiä. Kansainvälisessä keskustelussa monikulttuurisuuden käsite on usein korvattu muilla termeillä, kuten interkulturaalisuudella. Huttunen, Löytty ja Rastas peräänkuuluttavat kirjassaan monikulttuurisuuden käsitteen puimista julkisessa keskustelussa, jotta keskustelu selkiytyisi ja ymmärtäisimme, mitä monikulttuurisuudella milloinkin tarkoitetaan. (Huttunen ym. 2005, 20–21.)

Olli Löytty kritisoi monikulttuurisuuden kritiikitöntä juhlistamista, minkä hän toteaa kääntyvän usein itseään vastaan. Monikulttuurisuuden näkeminen värikkyiden, eksoottisuuden ja erilaisuuden kautta johtaa helposti siihen, ettei monikulttuurisuutta nähdä siellä missä erot ovat pienempiä ja monikulttuurisuus arkipäiväistä. Löytty toteaa, että "jos monikulttuurisuus liitetään vain "meistä" katsoen (mahdollisimman) poikkeaviin ihmisiin ja heidän kulttuuriensa ilmenemismuotoihin, siitä tulee lähinnä etnistä ja kulttuurista poikkeavuutta ilmentävä kiertoilmaus." (Löytty 2004, 225.) Näitä käsityksiä jakavat niin maahanmuuttokriitikot kuin monikulttuurisuuden puolestapuhujat.

Julkisessa keskustelussa suomalaisen monikulttuurisuuden erityispiirteeksi mainitaan usein monikulttuurisuuden nuoruus. Huttunen, Löytty ja Rastaa mukaan tässä käsityksessä on kaksi ongelmaa; ensinnäkin se antaa käsityksen, että suomalainen yhteiskunta olisi vielä vähän aikaa sitten ollut yksikulttuurinen. Toiseksi siitä seuraa helposti käsitys, että suomalainen monikulttuurisuus johtaisi kypsyessään samanlaiseen monikulttuurisuuteen kuin esimerkiksi Ruotsissa tai Englannissa. Jokaisen maan monikulttuurisuus on aina erilaista ja sen luonne riippuu mm. maan historiasta, maahan kotoutuvista maahanmuuttajaryhmistä ja kaikista niistä toimijoista ja kulttuureista, joista yhteiskunnan monikulttuurisuus milloinkin rakentuu. (Huttunen ym. 2005, 22.)

Tätä tutkimusta tehdessäni koin tutkimuskoulujen kulttuurien kirjon hyvin moniulotteisena. Oppilaiden yhteistoiminnassa syntyi kulttuurisia hybridejä, joissa oppilaiden kulttuuritaustat, erilaiset sosiaaliset taustat, tyttöjen ja poikien kulttuurit ja erilaiset nuorisokulttuurit nivoutuivat toisiinsa lopulta hyvin arkisella ja luonnollisella tavalla. Haastattelemani nuoret tasapainoilivat näiden erilaisten kulttuurien rajapinnoilla. Nuoret ovat elämänvaiheessa, jossa heidän identiteettinsä ovat vielä muotoutumassa, ja heidän kanssaan toimiessani ja keskustellessani korostui kulttuurien prosessinomainen luonne - paitsi nuorten oman identiteetin muokkautu-

misessa, myös siinä, miten ryhmien kulttuuriset identiteetit muotoutuivat ja nivoutuivat toisiinsa.

Käsittelen monikulttuurisuutta tässä tutkimuksessani laajana ilmiönä, johon kuuluvat nuorten elämään vaikuttavat erilaiset kulttuurit, alakulttuurit ja niiden rajapinnat. En näe oppilaita yksinomaan oman etnisen tai kulttuurisen taustansa edustajina, vaan kiinnitän huomioni siihen, millaisten kulttuuristen ryhmien osana oppilaat näkevät itsensä ja miten ne näyttäytyvät ulospäin. Olen keskittynyt tutkimuksessani maahanmuuttajataustaisten nuorten kulttuuri- ja koulutaustan näkymiseen koulussa, mutta luen monikulttuurisuuden piiriin myös suomalaistaustaisten oppilaiden kirjavan sosiaalisen taustan, joka kytkeytyy koulun monikulttuuriseen arkeen merkittävällä tavalla.

2.5.1 Monikulttuurisuus Suomessa

"Suomalaisuudenkin idea säilyisi varmasti puhtaampana, jos ei olisi yhtään elävää suomalaista sitä sotkemassa." (Löytty 2004, 232.)

Monikulttuurisuudesta käytävässä keskustelussa on usein vallalla käsitys, jonka mukaan monikulttuurisuus on Suomessa varsin uusi ilmiö. Monikulttuurisuus nähdään usein 1990-luvun maahanmuuttajien tuomana ilmiönä, ja maahanmuuttajaryhmistä esiin nousevat usein vain vahvimmin kulttuuriltaan suomalaisista eroavat islaminuskoiset somalit. Suomi on kuitenkin aina ollut jokseenkin monikulttuurinen, jos monikulttuurisuus katsotaan erilaisten etnisten taustojen tai esimerkiksi luokkapohjaisten kulttuurien ja erilaisten alakulttuurien kirjoksi. Suomalaiseen väestöön on jo pitkään kuulunut mm. suomenruotsalaisia, saamelaisia ja romaneja ja erilaiset nuorisokulttuurit tai luokkapohjaiset eliitin- tai työväenkulttuurit ovat olleet suomalaista arkipäivää jo pitkään. (vrt. Lehtonen 2004, 173–201.)

Suomalaisuus käsitteenä ei sekään ole yksiselitteinen, vaan merkitsee eri ihmisille eri asioita. Suomalaisuuden näkeminen paikalleen pysähtyneiden perinteiden ryppäinä ja ulkoisilta vaikutteilta suojattavana monokulttuurina on yhtä kestävä kuin minkä tahansa kulttuurin näkeminen selvärajaisena ja muuttumattomana. Suomalaisuus ei ole enää samanlaista kuin se oli 1800-luvulla, koska kulttuuri myötäelää yhteiskunnan muutoksissa. Lehtonen (2004) toteaa, että nykyisin suomalaisuus määrittyy kasvavasti populaarikulttuurin piirissä, toisin kuin 1800-luvun fennomaanien Suomessa, jossa sivistyneistö määritteli, mitä pidettiin suomalaisuutena.

Suomalaiseen kulttuuriin vaikuttaa oleellisesti myös markkinavetoinen populaarikulttuuri, ja kysymys kansallisuudesta ei ole nykyisessä kulttuurikäsitteessä kovinkaan suuressa roolissa. (Lehtonen 2004, 200.)

Suomalainen identiteetti on ollut maahanmuuttokeskustelun yhteydessä taas vilkkaan keskustelun aiheena. Löytty (2004) pohtii kansallisen identiteetin merkityksiä ja kyseenalaistaa käsityksen, että kansallinen identiteetti olisi aina jotakin pelkästään positiivista. Kansallisen identiteetin muuttumattomuuden ja tiukkarajaisuuden idea on paitsi ahdaskatseinen, myös käytännössä mahdoton. Löytty peräänkuuluttaakin joustavan identiteetin ihannetta, jolloin identiteetti ei olisi niin vakavasti uhattuna joka kerta, kun se joutuu kosketuksiin muiden identiteettien kanssa. (Löytty 2004, 232–236.)

2.5.2 Monikulttuurisuus suomalaisissa kouluissa

Suomalaisen yhteiskunnan monikulttuurisuus ja monikulttuurisuuden lisääntyminen näkyy myös koulumaailmassa ja siihen liittyvässä keskustelussa. Koulu tuo yhteen ihmisiä monista eri taustoista ja eri kulttuurien tavat, perinteet ja käytännöt kulkevat rinnakkain koulun arjessa. Samalla kärjistyvät sekä monikulttuurisuuden hyvät puolet, kuten oppilaiden kulttuuriset vuorovaikutustaidot, että varjopuolet, kuten rasismi, suvaitsemattomuus, ahdaskatseisuus ja eri kulttuurien tai uskontojen väliset ristiriidat.

Pääkaupunkiseudulla näkyy jo sosiaalinen muutos, jossa maahanmuuttajat ovat jakaantuneet alueille, joilla väestön keskitulot ovat matalimmat. Helsingin, Espoon ja Vantaan seudun alueilla, joilla vieraskielisiä on yli 15 prosenttia väestöstä, väestön keskitulot ovat poikkeuksetta 12 000 - 26 000 tai 26 000 - 31 000 euroa vuodessa. Vastaavasti rikkaimmilla alueilla, joilla väestön keskimääräiset vuositulot ovat yli 37 000 euroa vuodessa, vieraskielisiä on alle 10 prosenttia väestöstä. (HS 1.5.2011, A11.) Tämä sosiaalinen muutos johtaa tilanteeseen, jossa köyhien, usein matalammin koulutettujen vanhempien lapset kasaantuvat samoihin kouluihin maahanmuuttajataustaisten lapsien kanssa, jolloin monikulttuurisissa kouluissa heijastuu monikulttuurisuuden lisäksi alueiden sosiaalinen tilanne. Näin ollen koulujen monikulttuurisuutta tutkittaessa nousee esiin myös perheiden sosio-ekonomisen tilanteen merkitys koulun elämään.

Pahimmillaan sosiaalinen jakautuneisuus ja maahanmuuttajien muuttaminen tietyille alueille johtaa niin kutsuttuun "Metsälä-ilmiöön", jossa hyvätuloiset perheet järjestävät lapsensa parempituloisten alueiden kouluihin (HS 1.5.2011, D3). Tämä kielii siitä, että koulut, joissa on paljon maahanmuuttajataustaisia oppilaita, koetaan muita kouluja heikotasoisemmiksi. Monissa Helsingin maahanmuuttajien keskittymiksi kehittyneissä lähiöissä on myös nähtävissä kehitystä, joissa kantaväestö muuttaa pois alueelta. Näin on käynyt jo ainakin Suvelassa ja Länsimäessä. (HS 29.4.2011, A16.)

Näiden väestömittausten valossa on tärkeä huomata, että monikulttuurisia kouluja tutkittaessa koulujen erityispiirteet johtuvat paitsi maahanmuuttajien määrästä, myös alueiden sosio-ekonomisesta tilanteesta. Julkisessa keskustelussa tämä näkökulma usein unohtuu, jolloin myös sosiaalisiin ongelmiin liittyvät koulumaailman kysymykset liitetään maahanmuuttajaoppilaiden määrään. Olen yrittänyt tässä tutkimuksessa tuoda tutkimuskouluistani esiin monikulttuurisuuden lisäksi myös alueiden sosiaalisen tilanteen vaikutusta koulujen arkeen ja musiikinopetukseen.

3 MONIKULTTUURINEN KOULU JA KASVATUS

Tässä luvussa käsittelen monikulttuurisen kasvatuksen teorioita erityisesti kriittistä pedagogiikkaa edustavien kirjoittajien näkökulmasta, mikä näkyy tutkielmani keskeisenä näkökulmana myös analyysiluvussa 6. Monikulttuurista kasvatusta on käsitelty paljon ja sitä koskevia teorioita on kirjoitettu useista eri näkökulmista. Tämän luvun tavoite on tuoda esiin omaan tutkimukseeni oleellisesti vaikuttaneita näkökulmia ja teorioita.

Nostan tässä luvussa esiin kriittistä pedagogiikkaa edustavien Peter McLarenin, Paulo Freiren ja James A. Banksin monikulttuurista kasvatusta koskevia teorioita. Heille kaikille on yhteistä näkemys, jonka mukaan koulun tulisi huomioida erilaiset oppilaat ja heidän kulttuuriset ja sosiaaliset taustansa. Teorioissa korostuu koulutuksen tasa-arvon ihanne ja opetuksen muokkaaminen niin, että se tukisi oppilaiden omaa kulttuurista identiteettiä ja erilaisia tapoja oppia ja ymmärtää maailmaa.

3.1 Kriittinen pedagogiikka ja monikulttuurisuuskasvatus

Yhdysvaltalainen Peter McLaren kirjoittaa artikkelissaan narratiiveista: tarinoista joiden kautta hahmotamme elämäämme ja ympäristöämme, ja joiden avulla tuotamme identiteettejämme ja miellämme sosiaalista elämäämme. Narratiivit ovat kokonaisvaltainen tapa jäsentää maailmaa ja kokemuksiimme. Narratiivinen ajattelu antaa välineitä ymmärtää, mitä kautta hahmotamme maailman; luomme kertomuksia siitä, keitä olemme, miten erotumme muista ja keitä toivoisimme olevamme. Jäsennämme narratiivien avulla käsitystämme ihmisistä ja elämästä ja luomme näin pienien yksittäisten tapahtumien ja ilmiöiden kautta kokonaiskuvan itses-
tämme ja muista. McLarenin mukaan narratiivit ulottuvat elämässämme kaikkialle; ne järjestävät uniamme, myyttejämme ja visioitamme maailmasta ja auttavat muotoilemaan sosiaalista todellisuuttamme. Narratiiveissa oleellista on paitsi se, mitä ne sisältävät, myös se, mitä ne eivät sisällä. Kyse on kokonaiskuvasta, kertomuksista, joita täydennämme mielessämme tiedostamatta ja tiedostaen. McLarenin mukaan kokemusten kertomuksellistaminen on "ehkäpä perustavin inhimillisen ymmärtämisen teko". (McLaren 2001, 109–116.)

Narratiivit liittyvät McLarenin mukaan kiinteästi identiteettien muodostamiseen, siis siihen, millaisina näemme oman ja muiden identiteetit, mukaan lukien kansalliset ja kulttuuriset identiteetit.

"On eri asia etsiä jatkuvuutta osana yhteisöllistä kansalais- tai kansallista identiteettiä kuin jähmettää identiteetti narratiiveihin, jotka "lukevat" meitä leimallisen totalisovalla tavalla. Jokainen kulttuurinen narratiivi suosittaa tiettyä tulkintatapaa. Emme vain elä tiettyjä narratiiveja, vaan asutamme niitä (niin kuin ne asuttavat meitä). Se, miten päättäväisesti vastustamme joitakin narratiiveja, riippuu kyvystämme lukea niitä." (McLaren 2001, 123–124.)

Keskeiseksi McLarenin ajattelussa nousevat markkinaidentiteetit, jotka näyttäytyvät selkeästi myös nuorten keskuudessa ja koulumaailmassa; mainostajat ja markkinoijat luovat erilaisia narratiiveja identiteeteistä, joihin kuuluu tietynlainen pukeutuminen, tietyn musiikkityylin kuuntelu ja tietynlainen kulutuskäyttäytyminen. (McLaren 2001, 109–115.) Samaa ajatusta käsittelee yhdysvaltalainen Alissa Quart kirjassaan *Brändätyt*. Quartin mukaan nuorten identiteettiä määrittelevät aikaisempaa enemmän markkinoiden luomat brändit, joiden avulla tahdotaan ohjailla nuorten kulutuskäyttäytymistä. Quartin mukaan brändit ovat keskeisessä asemassa nuorten elämässä; niiden kautta nuoret määrittävät, mihin ryhmään kuuluvat, miten pukeutuvat, mitä musiikkia kuuntelevat ja jopa sen, millaisia elämäntapoja noudattavat. (Vrt. Quart 2003.)

Narratiivien heikko tulkinta johtaa helposti yksiuolotteisiin stereotypioihin ja ihmisen arvottamiseen etnisyyden, rodun, sukupuolen, luokan tai kulttuuritaustan mukaan.

"Naamioimalla oman paikantumisensa valkoisen etnisyyden muotoihin valkoiset universalisoivat toisen etniseksi ikään kuin he itse sijaitsisivat metafysisesti kaiken etnisen merkityksenannon ulottumattomissa. Näin he vapauttavat itsensä termille 'etninen' luomistaan sivumerkityksistä. Valkoinen kulttuuri eheyttää itsensä näkymättömyydellään ja välttää negatiiviset rinnastukset." (McLaren 2001, 141.)

McLarenin suhde narratiiveihin on hyvin kriittinen ja hän painottaa, että narratiivien tiedostaminen ja niiden kriittinen lukeminen ja tulkitseminen on oleellista, jotta ymmärtäisimme, mihin ihanteemme perustuvat. McLarenin mukaan amerikkalaisissa markkinaidentiteeteissä ihanteeksi on noussut varakas valkoinen kristitty mies, ja tätä ihannetta tuetaan myös koulu- maailmassa. Opettajien on hänen mukaansa tärkeää nähdä näiden narratiivien taakse ja oppia mieltämään identiteetti "subjektiiviseksi muodostumaksi, joka ei ole sellaisia narratiivisia muotoja, jotka perustuvat ajatukseen rodun ja sukupuolen essentialistisuudesta". (McLaren 2001, 132–133.)

McLarenin ratkaisu narratiivien kautta tuotettuihin identiteetteihin ovat rajaidentiteetit, jotka muodostavat siteen omien ja kulttuurisesti toisiksi määriteltyjen kertomusten välille. Hän painottaa, ettei kyse tällöin ole kulttuurirajat ylittävästä, yhteisestä narratiivisesta identiteetistä, vaan ymmärryksestä, että identiteettimme rakentuvat useista eri elementeistä, eikä yksikään ihminen edusta puhtaasti vain yhtä kulttuurista narratiivia. (McLaren 2001, 135–141.)

"Opettajat pystyvät muuttamaan opetustilanteen hybridiksi pedagogiseksi tilaksi, jossa opiskelijoiden sallitaan kertomuksellistaa omat identiteettinsä markkinaidentiteettien ja kuluttajuuden politiikan tavoittamattomissa - tilaksi, jossa yksilölliset identiteetit löytävät merkityksensä yhteisöllisessä ilmaisussa ja solidaarisuudessa kulttuurisen toiseuden kanssa." (McLaren 2001, 133.)

Monikulttuurisessa koulussa ja nuorten kanssa toimiessa narratiivit nousevat keskeiseen asemaan. Muita kulttuureja kohdatessamme olemme usein luoneet stereotypioihin pohjautuvia narratiiveja, joiden perusteella tulkitsemme toisia. Nuoret, joiden identiteetti on vasta muodostumassa, luovat näitä narratiiveja itsestään ja muista aikuisia voimakkaammin ja ovat samalla alttiita ulkoisille, koulusta tai markkinoinnista tutuille identiteettien kuville. McLarenin viesti opettajille on, että koulun tulisi tarjota oppilaille tila, jossa yksilöt nähdään yksilöinä sen sijaan, että heidät nähtäisiin oman kulttuurinsa, sukupuolensa tai luokkansa yksiulotteisina edustajina. (Vrt. McLaren 2001.) Tässä tutkimuksessa olen itse pyrkinyt näkemään näiden ulkopuolelta luotujen narratiivien läpi. Musiikinopetuksen osalta käsittelen narratiivien ajatusta luvuissa 6.4 ja 6.5 pohtiessani maailman musiikkikulttuurien käsittelyä ja oppilaiden kulttuuri-identiteetin tukemista musiikintunneilla.

Toinen keskeinen kriittisen pedagogiikan edustaja, brasilialainen Paolo Freire (synt. 1921) kirjoitti maailmanmainetta niittäneen kirjansa *Sorrettujen pedagogiikka* ollessaan poliittisessa maanpaossa 1960-luvulla. Teoksessa elää vahvasti Latinalaisen Amerikan vallankumousten henki. (Tomperi 2005, 12.) Freirelta on lähtöisin mm. ajatus tallentavan ja problematisoivan kasvatuksen eroista; tallentavan kasvatuksen päämääränä on kaataa tietoa oppilaisiin, kun taas problematisoiva kasvatusta saa oppilaat ajattelemaan itse ja analysoimaan saamaansa tietoa. Problematisoiva kasvatusta on Freiren mukaan avain vallitsevien valtarakenteiden ja sorron purkamiseen - se osallistaa ja haastaa oppilaat mukaan keskusteluun ja aitoon dialogiin, jossa opettajan rooliin kuuluu myös aito vuorovaikutus ja oppiminen oppilaita kuuntelemalla ja opetustilannetta havainnoimalla. (Freire 2005, 75–93.) Kun musiikinopetuksessa käsitellään

nuorten omaa kulttuuritaustaa ja nuorison musiikkikulttuureja, tällainen oppilaita kuunteleva lähestymistapa tuntuu erityisen luontevalta.

Kriittisen pedagogiikan piirissä on keskusteltu siitä, minkälaiset oppimiskokemukset jäävät hallitsevimmin mieleemme, ja miten koulu voisi tukea kokonaisvaltaista oppimista, jolla olisi muukin kuin tietoa tallentava vaikutus oppilaiden elämään. Freiren (2005) mukaan kaiken opetuksen tulisi pohjautua generatiivisille teemoille, joilla hän tarkoittaa oppilaiden kokemusmaailmasta kumpuavia teemoja. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että aiheiden on tärkeää olla lähellä oppilaiden omaa kokemusmaailmaa, ja aiheiden valikoinnissa tulisi kuunnella oppilaita. Generatiiviset teemat ovat laajoja teemakokonaisuuksia, joita ihannetilanteessa tutkitaan yhdessä oppilaiden kanssa. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa erilaisten teemojen ympärille koottuja projekteja, joissa oppilaat hakevat tietoa ja opettavat toisiaan itseään kiinnostavista aiheista. Freire painottaa tässä yhteydessä teemojen kokonaisvaltaista ja syvällistä käsittelyä. (Freire 2005, 105–137.)

Musiikinopetuksessa oppilaiden ääni nousee usein vahvasti kuuluviin, mutta käsiteltäessä oppilaille vieraita musiikkikulttuureja, kuten klassista musiikkia tai eri maiden perinnemusiikkia, nousee esiin kysymys, miten osaisimme yhdistää vieraat teemat oppilaiden omaan kokemusmaailmaan mielekkäällä tavalla? Koulussa, jossa oppilailta on monenlaisia kulttuuritaustoja, generatiiviset teemat voisivat tarkoittaa esimerkiksi paneutumista musiikki-ilmiöihin, jotka ovat kytköksissä oppilaiden omaan kulttuuritaustaan. Tässä kohtaa nousee toisaalta esiin McLarenin ajatukset siitä, ettei oppilaita tulisi leimata opettajan luomien narratiivien perusteella yksiuotteisesti "oman" kulttuurinsa edustajiksi. (Vrt. luku 6.5.)

3.2 James A. Banks ja monikulttuurisuuskasvatuksen viisi ulottuvuutta

Monikulttuurinen kasvatus ei merkitse Banksille ainoastaan maahanmuuttajien opetusta, vaan lähtökohtana on, että kaikille oppilaille - sukupuolesta, sosiaalisesta luokasta ja etnisestä, rodullisesta tai kulttuurista taustasta riippumatta - tarjotaan yhtäläinen mahdollisuus oppia ja menestyä koulussa. (Banks 2007, 3.)

Monikulttuurisen kasvatuksen tausta Yhdysvalloissa on 1960-luvun kansalaisoikeusliikkeessä (Civil Rights Movement), jossa afroamerikkalaiset vaativat, että heidän kulttuurinsa ja taust-

tansa otettaisiin huomioon yleisessä opetussuunnitelmassa. Liikkeen 1960- ja 1970-luvuilla tuomat suurimmat muutokset koskivat etnisiä juhlapyyhiä sekä kursseja, joilla tutustuttiin johonkin etnisen ryhmän kulttuuriin. Kyseiset kurssit olivat kuitenkin yleensä valinnaisia, ja niitä valitsivat usein pääosin kyseiseen etniseen ryhmään kuuluvat opiskelijat. 1970-luvulla monikulttuurisuuskasvatustaatteen rinnalla koulutuksen tasa-arvoa peräsivät myös feministit, joiden ajama tasa-arvon ajatus kytkeytyi afroamerikkalaisten etuja ajavien ajatuksiin opetussuunnitelmauudistuksista. (Banks 2007, 5–7.)

Monikulttuurinen kasvatus mielletään usein melko yksilotteisesti vain joidenkin yksittäisten etnisten ryhmien tai kulttuurien pohjalta toteutetuksi opetuksiksi. Banksin painopiste on sen sijaan kaikkien oppilaiden tasapuolisessa huomiointissa ja monikulttuurisen näkökulman tulisi läpäistä kaikkea koulun toimintaa ja kaikkien aiheiden opetusta. Banks esittelee viisi ulottuvuutta toimivaan monikulttuurisuuskasvatukseen:

1. Sisällön eheyttäminen (suom. Heini Paavola 2007, 55), eli sisällön tarkastelu erilaisista kulttuurisista näkökulmista. Tämä tarkoittaa, että keskeisiä käsitteitä, teemoja ja sisältöjä voidaan tarkastella eri näkökulmista ja pohtia niiden merkityksiä eri kulttuureissa. Banks mainitsee tässä kohtaa erityisesti taideaineet, myös musiikin niiden yhteydessä.
2. Tiedon konstruoiminen. Tiedon rakentumisen periaatteiden ymmärtäminen eri vähemmistöjen näkökulmasta; tässä Banks käyttää esimerkkinä lähinnä historian opetusta.
3. Ennakkoluulojen vähentäminen tarkoittaa Banksille tunteja ja opetusta, jonka tavoitteena on kehittää oppilaille positiivista suhtautumista erilaisia kulttuureja kohtaan. Opettajilla tulisi Banksin mukaan olla tietoiset tavoitteet vähentää ennakkoluuloja opetusmenetelmiensä ja opetussisältöjen avulla.
4. Oikeudenmukaisuuden pedagogiikka viittaa opettajan käyttämien opetusmenetelmien monipuolisuuteen. Opettajan tulisi käyttää mahdollisimman monipuolisia menetelmiä, jotta oppilaat erilaisista taustoista ja erilaisilla oppimistyyyleillä saisivat enemmän irti opetuksesta.
5. Koulukulttuurin ja sosiaalisten rakenteiden muuttaminen suuntaan, jossa koko koulun henkilökunta ja opettajat tukevat eri kulttuuri- ja vähemmistöryhmien sekä eri sukupuolien ja sosiaalisten luokkien tasa-arvoa. Banks tuo esiin mm. ryhmäytymisharjoitukset ja urheilun sekä painottaa, että oppilaiden tasa-arvo tulisi huomioida myös kouluun tai erityisluokille hakemisen hakuperusteiden kohdalla. (Banks 2007, 20–22.)

Banks painottaa, että yksittäiset oppitunnit tai kurssit eivät riitä, kun puhutaan monikulttuurisuuskasvatuksesta, vaan muutoksia on tehtävä kaikilla koulun osa-alueilla. Hän jaottelee

koulun sosiaalista kulttuuria määrittelevät tekijät 11 eri luokkaan: (1) koulu poliittisena systeeminä, (2) koulukulttuuri ja piilo-opetussuunnitelma, (3) koulun suosimat oppimistyyli, (4) kielet ja murteet koulussa, (5) yhteisön osallistavuus, (6) opinto-ohjaus, (7) arviointi- ja koe-käytännöt, (8) oppimateriaalit, (9) virallinen opetussuunnitelma ja kurssit, (10) opetusmenetelmät sekä (11) opetushenkilökunta; asenteet, käsitykset, uskomukset ja toiminta. Banks painottaa, että jokaisella näistä osa-alueista pitäisi ottaa huomioon oppilaiden erilaiset taustat ja yrittää pitää huoli siitä, ettei kulttuuritaustalla, rodulla tai sukupuolella ole negatiivista merkitystä koulussa pärjäämisen kannalta. (Banks 2007, 20–22.)

3.3 Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmassa

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) todetaan seuraavaa:

”Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. - - . Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. Opetuksessa otetaan huomioon 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, 5.)

Opetussuunnitelmassa puhutaan eheyttävästä opetuksesta, jonka tavoitteena on ohjata oppilaita ”tarkastelemaan ilmiöitä eri tieteenalojen näkökulmista korostaen yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä.” Opetussuunnitelmassa on määritelty erilaisia aihekokonaisuuksia, jotka kuuluvat tämän eheyttävän opetuksen piiriin. Nämä aihekokonaisuudet tulee opetussuunnitelman mukaan ”sisällyttää yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin sekä yhteisiin tapahtumiin, ja niiden tulee näkyä koulun toimintakulttuurissa.” (POPS 2004, 16.) Yksi näistä aihekokonaisuuksista on kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys. Sen päämääränä on ”auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittämään valmiuksiaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen”. Keskeisissä sisällöissä on mainittu suomalainen ja eurooppalainen kulttuuri sekä muut kulttuurit ja monikulttuurisuus. Tavoitteiksi on mainittu mm. oman kulttuuriperinnön tuntemus ja arvostus, muiden kulttuurien ja elämäntapojen tuntemus

tuntemus sekä kulttuuri-identiteetin osatekijöiden ja niiden merkityksen ymmärrys. (POPS 2004, 17 – 18.)

Maahanmuuttajien opetuksesta opetussuunnitelman perusteissa on oma kappaleensa, joka käsittelee ennen kaikkea ratkaisuja oppilaiden kielellisiin ongelmiin sekä kodin ja koulun yhteistyöhön. Kappaleessa painotetaan, että opetuksen "tulee tukea oppilaan kasvamista sekä suomalaisen kieli- ja kulttuuriyhteisön että oppilaan oman kieli- ja kulttuuriyhteisön aktiiviseksi ja tasapainoiseksi jäseneksi". (POPS 2004, 36.) Näin ollen oletetaan, että koulun tulee tuntea oppilaan kulttuurista taustaa tukeakseen oppilaan sosiaalistumista myös oman kulttuuriyhteisönsä jäseneksi. Oletan, että kappaleella ainakin osittain viitataan myös kaikille uskontoryhmille järjestettävään oman uskonnon opetukseen. Muiden aineiden kohdalla tavoite on korkea varsinkin monikulttuurisissa kouluissa, eikä opetussuunnitelma anna juurikaan malleja sen toteuttamiseen.

Opetussuunnitelman perusteissa todetaan:

"Oppilaan ja hänen huoltajiensa tietämystä oman kieli- ja kulttuurialueensa luonnosta, elämäntavoista, kielistä ja kulttuureista hyödynnetään opetuksessa". (POPS 2004, 36.)

Edellä mainittu tavoite tuntuu koulumaailmassa usein unohtuvan. Kaikkien oppilaiden kulttuuritaustan huomiointi vaatii opettajilta jo ajallisestikin suurta panostusta, varsinkin jos koulussa on maahanmuuttajataustaisia oppilaita huomattava määrä.

Opetussuunnitelman perusteisiin kirjatut yleiset opetuksen tavoitteet kuvastavat koulukulttuurin julkista arvomaailmaa, mutta sen perusteella ei tule tehdä kattavia johtopäätöksiä siitä, miten koulumaailmassa todellisuudessa toimitaan. Eheyttävien aihekokonaisuuksien ongelmaksi nousee, ettei mikään yksittäinen oppiaine kanna vastuuta aihekokonaisuuksien toteutumisesta, vaan tavoitteet ovat kaikille opettajille yhteiset. Tämä johtaa toisinaan siihen, ettei aihekokonaisuuksien toteuttamiseen jää koulussa aikaa, koska opettajat kokevat oman aineensa opetussuunnitelman asettamat paineet liian suuriksi. Tämä tuli esiin myös opettajien haastatteluissa, joissa opetussuunnitelman perusteilla todettiin olevan vain pieni vaikutus musiikinopetuksen sisältöihin ja metodeihin.

4 MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS

Musiikki oppiaineena on monikulttuurisuuden kannalta siinä mielessä kiinnostava, että musiikki on kaikissa kulttuureissa jollain tavalla läsnä. Erilaisissa nuorisokulttuureissa musiikki on aina ollut keskeisessä roolissa - ovathan monet nuorisokulttuurit jopa rakentuneet musiikillisten ilmiöiden, yksittäisten yhtyeiden tai musiikkityylien ympärille. Monille nuorille musiikki ilmentää erilaisia identiteettejä. McLaren ja Quart nostavat molemmat kirjoituksissaan useasti esiin musiikin merkityksen kulttuurisissa narratiiveissa tai nuorten identiteettejä määrittävien brändien yhteydessä. (Vrt. McLaren 2001; Quart 2003.)

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen käsitettä voidaan lähestyä kahdesta eri suunnasta. Yhtäältä se viittaa monikulttuuristen ryhmien musiikinopetukseen ja toisaalta eri musiikkikulttuureista ammentaviin aihepiireihin, käsittelytapoihin ja kulttuurisensitiiviseen tapaan ymmärtää ja käsitellä musiikillisia ilmiöitä. Tässä tutkimuksessa nostan esiin molempia näkökulmia. Kysymyksenasetteluni lähtee liikkeelle monikulttuuristen ryhmien musiikinopetukseen liittyvistä kysymyksistä. Lisäksi yritän löytää vastauksia siihen, miten monikulttuuristen ryhmien musiikinopetuksessa voitaisiin käsitellä eri kulttuurien musiikkia tavalla, joka lisäisi oppilaiden musiikillista ja kulttuurista avarakatseisuutta ja tukisi oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja kulttuurisia identiteettejä.

4.1 Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen musiikkifilosofiset lähtökohdat: kulttuurinen musiikintutkimus ja etnomusikologia

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen taustalla voidaan nähdä näkemys musiikista osana kulttuurista kontekstia. Taustalta löytyy kulttuurisen musiikintutkimuksen ja etnomusikologian ajatuksia, joita käsittelen lyhyesti tässä luvussa. Kulttuurinen musiikintutkimus ja etnomusikologia ovat monitieteisiä tieteenaloja, ja lainaavat niin paljon toisiltaan, ettei aina ole mielekää vetää rajaa näiden tieteenalojen välille.

Kulttuurinen musiikintutkimus tarkastelee musiikkia sen kulttuurisessa kontekstissa. Tutkimussuunnan mukaan musiikki on läpeensä sosiaalinen ja kulttuurinen ilmiö. Kiinnostuksen

kohteena on se, minkälaisia merkityksiä missäkin kulttuurissa musiikkiin liitetään. Eri kulttuurien musiikkia tutkitaan lähtien siitä, mitä musiikki eri kulttuureissa tarkoittaa, eikä niin, että tutkija jo valmiiksi tietäisi, mitä musiikki on. Kulttuurisen musiikkitutkimuksen tavoitteena on poistaa musiikintutkimuksen menetelmien ja kohdevalintojen arvolatautuneisuutta ja kyseenalaistaa musiikintutkimuksessa vallitsevia arvoja. Yksi kulttuurisen musiikintutkimuksen tavoitteista on rikkoa ns. korkean ja matalan kulttuurin rajoja ja pohtia, miten ero niiden välillä on tehty: kuka päättää, mikä musiikki on arvokasta, ja millaisia seurauksia tällä arvoittamisella voi olla? (Leppänen & Moisala 2003, 71–72.)

Kulttuurisen musiikintutkimuksen juurien katsotaan olevan 1980-luvun Yhdysvalloissa. Tutkijat Joseph Kerman (1985) ja Leo Teitler (1989) aloittivat tutkimuksen länsimaisesta taidemusiikista tavoitteenaan sijoittaa musiikki omaan historialliseen ja sosiaaliseen ympäristöönsä ja huomioida ne merkitykset ja arvot, jotka musiikkiin nykyisin liitetään. Tutkimus perustui alun perin teosanalyysiin. Teitler tuli tunnetuksi argumentoinnista ”oikeina” pidettyjä teosanalyysijä vastaan. Hänen mukaansa teoksella ei ole yhtä absoluuttista tulkintaa tai merkitystä, vaan sen merkitykset vaihtelevat esitysten ja kielellisten tulkintojen mukaan. Teitlerin ja Kermanin ideoista syntyi 1990-luvulla uusi tutkimusala, jota kutsuttiin nimellä new musicology. Britanniassa tätä suuntausta arvostelemaan syntyi critical musicology - tutkimussuuntaus, joka painotti, että länsimaisen taidemusiikin ohella muidenkin musiikkikulttuurien ja -lajien pitäisi olla musiikin-tutkimuksessa yhtä tärkeässä asemassa. Nämä kaksi musiikkitutkimuksen suuntausta ovat kuitenkin lähellä toisiaan, ja suomen kielessä ne ja niistä syntyneet suuntaukset luetaan kaikki kulttuurisen musiikintutkimuksen piiriin. (Leppänen & Moisala 2003, 74–75.)

Etnomusikologia on Yhdysvalloissa syntynyt tutkimussuuntaus, joka tutkii musiikkia sen kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa. Sen tutkimuskohteena on useimmiten suullisena perinteenä välittynyt perinnesäveltäminen tai ulkoeurooppalainen musiikki, ja se painottaa musiikin merkitystä osana ympäröivää kulttuuria. Toisaalta etnomusikologiankin käsittelemät aihepiirit ovat laajentuneet koskemaan lähes mitä vain musiikkikulttuuria. Keskeistä tutkimuksessa ovat usein etnografiset tutkimusmenetelmät, joissa tutkija usein viettää pitkiä aikoja kentällä. (Kurkela, Leisiö & Moisala 2003, 53; Ks. myös Lappalainen 2007, 7.) Tämän päivän etnomusikologia on monitieteinen tutkimussuuntaus, joka nivoutuu tiiviisti antropologian, etnologian, sosiologian, historian, musiikkitieteiden ja yleisen kulttuurintutkimuksen piiriin. Suomalaisesta etnomusikologian tutkimuksesta suuri osa keskittyy vielä kotimaiseen pe-

rinnemusiikkiin. (Kurkela, Leisiö & Moisala 2003, 65–67.) Etnomusikologien mukaan kaikki musiikki on arvokasta, ja meidän ei tulisi vertailla musiikkityylejä sen mukaan, mistä me pidämme, vaan sen mukaan mitä ne viestivät meille ympäröimästään yhteisöstä tai yhteiskunnasta (Nettl 1992, 4).

Etnomusikologialle ja kulttuuriselle musiikintutkimukselle on yhteistä, että musiikilliset ilmiöt nähdään osana kontekstia, jossa musiikki esitetään. Musiikilla on erilaisia käyttötarkoituksia, ja eri puolilla maailmaa siihen liitetään erilaisia merkityksiä. Etnomusikologia kiinnittää huomiota myös musiikin ja ympäröivän kulttuurin suhteeseen tutkimalla mm. miten musiikki kuuluu ihmisten elämään eri kulttuureissa, ketkä ovat muusikoita ja miten musiikillinen traditio opitaan. Osa etnomusikologisesta tutkimuksesta keskittyy myös musiikin sisäisten rakenteiden analysointiin. (Kurkela, Leisiö & Moisala 2003, 60–65.) Etnomusikologia on tutkimussuuntauksena hyvin lähellä kulttuurista musiikintutkimusta. Ne molemmat pitävät musiikkia kulttuuriin ja yhteiskuntaan liittyvinä ilmiöinä ja keskittyvät ns. ulkomusiikillisten piirteiden tutkimukseen. (Leppänen & Moisala 2003, 76–77.)

4.2 Kulttuurisensitiivinen näkökulma eri musiikkikulttuurien käsittelyyn musiikintunneilla

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen teoriat keskittyvät ennen kaikkea eri musiikkikulttuurien, erityisesti eri kulttuurien perinnemusiikkien, käsittelyyn musiikintunneilla. Lähtökohtana tähän on ajatus monikulttuuristuvasta yhteiskunnasta, jossa oppilaille tahdotaan antaa välineitä kulttuuriseen avarakatseisuuteen. Erilaisten musiikkikulttuurien käsittelyn nähdään lisäävän oppilaiden ymmärrystä eri kulttuureista ja tätä kautta tukevan oppilaiden välistä suvaitsevaisuutta. (Vrt. esim. Anderson & Campbell 1996, 1–9.) Andersonin ja Campbellin mukaan monikulttuurinen musiikkikasvatus kehittää herkkyyttä, ymmärrystä ja kunnioitusta muiden kulttuurien ihmisiä kohtaan. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen lähtökohtana on näkemys, jonka mukaan maailmasta löytyy useita pitkälle kehittyneitä toisistaan eroavia, mutta keskenään yhtä loogisia musiikillisiä systeemejä; ymmärtääksemme muiden kulttuurien musiikkia, meidän on päästävä sisälle näiden systeemien logiikkaan. Keskeinen perustelu eri musiikkikulttuurien käsittelyyn koulussa on myös, että vieraiden musiikkikulttuurien sivuuttaminen opetuksessa antaa oppilaille kuvan, että länsimainen musiikkikulttuuri olisi muita kulttuu-

reja tärkeämpi ja muita kulttuureja pidemmälle kehittynyt - jolloin taas muut musiikkikulttuurit nähtäisiin vähäpätöisempinä ja alkukantaisempina. (Anderson & Campbell 1996, 1–4.)

John Drummond toteaa artikkelissaan, että ihmiset, joiden musiikilliset käsitykset perustuvat vain yhteen kulttuuriin, uskovat usein kantaan, jonka mukaan esteettiset käsitykset ovat maailmanlaajuisia. Tämä uskomus voi johtaa musiikin alkuperäisen kontekstin unohtamiseen ja eri musiikkien arviointiin vain länsimaisen estetiikan perusteella. Toisaalta ihmiset, jotka ovat muodostaneet käsityksensä musiikista useiden musiikkikulttuurien ja -tyylien ympäröimänä, uskovat useimmiten, että esteettiset käsitykset ovat suhteellisia ja että musiikki tulisi aina ymmärtää sen sosiaalisessa kontekstissa. (Drummond 2005, 5.) Myös etnomusikologi Bruno Nettl toteaa, että musiikki on helpoiten ymmärrettävissä osana sitä ympäröivää kulttuuria. Hänen mukaansa musiikin ymmärtäminen voi siten myös auttaa meitä ymmärtämään maailman eri kulttuureja ja niiden monimuotoisuutta (Nettl 1992, 4).

Kuten kaikki asenteet, myös asenteet eri kulttuurien musiikkeja kohtaan muotoutuvat lähinnä lapsuudessa. Asenteiden muotoutumisen prosessi on hyvin kompleksinen; siihen liittyvät niin lapsen perhe ja ystävät, myös mm. koulu ja median kautta kuultu musiikki. Drummond painottaakin median ja muun ympäristön vaikutusta lasten ja nuorten musiikilliseen ymmärrykseen ja musiikkiin liittyviin asenteisiin, ja toteaa, että musiikkikasvatuksella on suuret haasteet, jos sillä aiotaan vaikuttaa lasten ja nuorten asenteiden kehitykseen – nuoren identiteetin muokkaaminen koulukasvatuksella on Drummondin mukaan suorastaan naiivin korkea tavoite. Kuitenkin monikulttuurisella musiikkikasvatuksella on paljon positiivisia vaikutuksia. Nämä vaikutukset ovat pääosin musiikillisia; eri kulttuurien musiikin soittaminen kehittää soittajan musiikillista ”sanavarastoa” ja rohkaisee musiikilliseen luovuuteen. (Drummond 2005, 5–9.)

Lucy Green on tutkinut nuorten tapaa oppia arvostamaan kuulemaansa musiikkia. Hänen mukaansa nuoret kuuntelevat musiikkia vain harvoin analyttisesti, ja että analyttisen kuuntelun ja musiikillisen avarakatseisuuden kehittäminen tulisi aloittaa kuuntelemalla nuorille jo valmiiksi tuttua ja heitä motivoivaa musiikkia. Green kytkee pedagogisessa mallissaan musiikin kuuntelun osaksi yhteismusisoinnin prosessia. Tutkimuksessaan hän kehotti oppilaita kuuntelemaan tunnilla soitettavia populaarimusiikin kappaleita tavoitteenaan, että he oppisivat itse kopioimaan nauhalta eri elementtejä ja hyödyntämään niitä omassa soitossaan. Tämä auttoi oppilaita tunnistamaan kuuntelunäytteistä mm. musiikin äänenvärejä, rytmiiikkaa, melodioita,

eri instrumenttien soitto-osuuksia ja musiikin rakennetta. Greenin mukaan tämä lähestymistapa antoi oppilaille välineitä kuunnella analyttisemmin muitakin musiikkityylejä ja arvostamaan musiikissa piirteitä, joita he eivät aikaisemmin olleet osanneet huomioida. (Green 2008, 67–84.)

Pirkko Moisala lanseeraa artikkelissaan antropologisen musiikinopetuksen käsitteen. Käsitteen taustalla on etnomusikologinen käsitys musiikista kulttuurin osana. Moisala toteaa ihmisen ”musiikkivaraston”, ts. kunkin oman musiikkikäsityksen ja musiikillisen ymmärryksen, olevan musiikillisen enkulturoitumisen tulosta; ihminen oppii kulttuuristaan musiikillisia merkkejä ja merkityksiä, joiden rajoissa hän oppii ymmärtämään musiikkia. Tämä ”musiikkivarasto” paitsi opettaa ymmärtämään oman kulttuurin musiikillista merkkimaailmaa, myös rajaa omaa käsityksimaailmaa; toisen kulttuurin musiikki voi oman musiikkivaraston rajoissa tuntua mahdottomalta hahmottaa. (Moisala 1995, 197–200)

Antropologinen lähestymistapa musiikinopetukseen ottaa huomioon kulttuurisen kontekstin tietyn musiikin syntyhetkellä. Moisalan mukaan ”musiikki heijastaa kulttuurin malleja erityisellä ja symbolisella tavalla” seuraten samalla kulttuurissa tapahtuvia muutoksia. Musiikkikulttuuriin tutustuttaessa on otettava huomioon myös musiikin monenlaiset tehtävät, roolit ja käyttöyhteydet kulttuurissa; musiikki voi mm. vahvistaa etnistä identiteettiä tai arvomaailmaa, vahvistaa yhteenkuuluvuutta, ilmaista tunteita, antaa esteettistä nautintoa, vahvistaa tai ilmentää sosiaalisia normeja ja instituutioiden tai koko kulttuurin jatkuvuutta. Moisalan mallin lähtökohtana on antaa oppilaille valmiuksia tarkastella musiikin ja kulttuurin välisiä siteitä, mm. tarkastelemalla musiikin esteettisten merkitysten syntyä ja musiikin merkityksiä ja tehtäviä kussakin kulttuurissa. Oppilaiden kanssa on tärkeää ensin keskustella vieraan musiikin aiheuttamista reaktioista ja niiden syistä. Opetuksessa tulisi tuoda esiin omat musiikin ymmärryksen rajat ja pohtia, miten niiden yli voitaisiin päästä tutustumaan vieraisiinkin musiikkikulttuureihin. Opettajan oma asennoituminen vieraisiin musiikkikulttuureihin on tärkeässä roolissa, kun yritetään herätellä oppilaiden kiinnostusta. Lähtökohtana vieraaseen musiikkiin tutustuttaessa tulisi olla ne musiikin olennaiset piirteet, jotka ovat tärkeitä kyseisen kulttuurin kannalta. (Moisala 1995, 197–203.)

Moisala esittää seuraavan 3-vaiheisen rungon antropologiselle musiikinopetukselle:

1) Musiikkiin perehtyminen tulisi aloittaa elävästä, äänitetystä tai videoidusta esityksestä ja tutkia sitä analyttisesti. Tätä kautta etsitään sääntöjä, joiden mukaan kyseisessä kulttuurissa

ääntä järjestellään musiikiksi. Soivaan musiikkiin ei saisi lähteä tutustumaan pelkän nuottikuvan perusteella, koska länsimainen nuottikuva on kehitetty kuvaamaan lähinnä länsimaista taidemusiikkia, eikä se siten tee oikeutta muille musiikeille. Kuuntelussa kiinnitetään musiikillisten rakenteiden, melodian, harmonian ja rytmien lisäksi huomiota mm. äänenväriin ja kulttuurille ominaiseen äänenmuodostuksen tekniikkaan.

2) Analyyttisen kuuntelun jälkeen perehdytään musiikkiin sitä imitoimalla, ts. soittamalla ja laulamalla, joskus myös tanssimalla. Moisanan mukaan tässä vaiheessa voidaan ottaa tukea jostain viitteellisestä transkriptiosta. Imitointiharjoituksissa perehdytään kulttuurille tyypillisiin äänenkäytön tapoihin, eikä tarkoituksena ole mennä helpoimman kautta, vaan osoittaa musiikinlajin haastavuus ja monipuolisuus.

3) Lopuksi pohditaan, miten kulttuurin historia ja sen ominaispiirteet kuuluvat musiikissa. Tätä kautta musiikki suhteutetaan kulttuuriympäristöönsä ja tuodaan esiin sen kontekstisidonnaisuutta, rooleja ja käyttötarkoituksia. (Moisala 1995, 197–203.)

Moisanan mallin tavoitteina on auttaa oppilasta: ”1) ymmärtämään kulttuurien erilaisuutta ja laajentamaan maailmankuvaansa, 2) oivaltamaan musiikin merkityksiä hänen omassa kasvussa ja kulttuuriympäristössään ja 3) arvioimaan tiedotusvälineistä tulvivan globaalisen musiikkialjouden laatuja”, Lisäksi tavoitteena on kehittää oppilaiden musikaalisia ja esteettisiä valmiuksia. (Moisala 1995, 202–203.)

Monikulttuurista musiikkikasvatusta koskevassa keskustelussa on nostettu esiin musiikillisen turismin käsite, jolla viitataan tapaan, jolla puutteellisilla valmiuksilla varustetut musiikinopettajat käsittelevät vieraita musiikkikulttuureja (Westerlund 2009, 317). Musiikilliseen turismiin liittyy stereotyyppioita vahvistava asenne, jossa korostetaan vieraan kulttuurin erilaisuutta suhteessa omaan kulttuuriimme (Vrt. Huttunen ym. 2005, 26–28). Kriittinen asenne monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen ja sen opetusmateriaaleihin on suomalaisessa keskustelussa vielä varsin vähäistä. Westerlund (2009) toteaa, että esimerkiksi opetusmateriaalien kriittinen tarkastelu saattaisi paljastaa, miten suomalainen musiikinopetus pitää yllä eri kulttuureja koskevia stereotyyppioita, rasismia tai etnosentrismiä ja sukupuolista tai kulttuurista tasa-arvoa loukkaavia asenteita. (Westerlund 2009, 319.) Itse näen eri kulttuurien perinnumusiikin käsittelyssä koulumaailmassa paitsi mahdollisuuksia oppilaiden integrointiin, avarakatseisuuden lisäämiseen ja suvaitsevaisuuskasvatukseen, myös useita ongelmia ja haasteita, joita käsittelen tarkemmin analyysiluvussa 7.

4.3 Monikulttuuristen ryhmien musiikinopetus

Tämän tutkimuksen tarkastelukohteena ovat monikulttuuriset opetusryhmät ja niiden musiikinopetusta koskevat kysymykset, joita käsitellään monikulttuurisuuskasvatuksen ja monikulttuurisen musiikkikasvatuksen teorioiden kautta. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen teoriat keskittyvät usein eri musiikkikulttuurien käsittelyyn musiikintunneilla. Kentällä toimiessani huomasin, että monikulttuuristen opetusryhmien opetukseen liittyy lukuisia muitakin kysymyksiä, joita tarkastelen tässä lyhyesti ja tarkemmin analyysiluvussa 7.

Eva Saether raportoi artikkelissaan *Social Inclusion in Music education (SIM)* -projektista, jonka tavoitteena oli tuoda esiin opettajien ja oppilaiden näkemyksiä musiikinopetuksesta kahdessa malmöläisessä koulussa, joissa on merkittävä määrä maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Saether kertoo yllättyneensä kentälle päästyään siitä, että musiikintunneilla käsiteltävä musiikki oli nuorisomusiikkia, jolla ei tuntunut olevan mitään tekemistä enemmistöltään arabiankielisten ja jugoslaviaalaistaustaisten oppilaiden kulttuuritaustan kanssa. (Saether 2008, 25–27.)

Oppilaiden kulttuuritaustan painottamisen sijaan Saetherin tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat painottaneet yhteishengen luomista ja maahanmuuttajaoppilaiden sopeuttamista kouluun yhteisen musisoinnin avulla. Opettajat uskoivat, että lähtemällä liikkeelle oppilaiden toivomasta globaalista nuorisomusiikista saataisiin yhteishengen ja yhteismusisoinnin kannalta suotuisampia tuloksia kuin tuomalla väkisin esiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kulttuuritaustaa. Tuloksena on Saetherin mukaan rentoutunut ja positiivinen ilmapiiri, joka edesauttoi oppilaiden ja koulussa esiintyvien kulttuuriryhmien vuorovaikutusta ja paransi heidän viihtyvyyttään koulussa. (Saether 2008, 38–41.)

Monikulttuuristen ryhmien musiikinopetuksen yhteydessä on usein keskitytty pohtimaan, miten musiikinopetus tukisi parhaiten oppilaiden omaa kulttuuri-identiteettiä. Musiikkikasvatuksen filosofiaa käsittelevissä teoksissa oppilaiden identiteetti ymmärretään usein ennen kaikkea kansalliseen, etniseen, kielelliseen tai uskontoon liittyvänä kulttuurisena ominaisuutena. (Westerlund 2009, 320.) Tässä sivuutetaan helposti se, millaisissa musiikillisissa ympäristöissä nuoret liikkuvat ja minkä he kokevat omaksi musiikikseen. (Ks. myös Saether 2008, 30.) Erityisesti monikulttuurisissa kouluissa nuoret tasapainoilevat erilaisten kulttuurien raja-

pinnoilla. Taustalla on toisaalta oman kotimaan tai vanhempien kotimaiden kulttuurit, toisaalta erilaiset nuorisokulttuurit tai Quartin mukaan brändit ja markkinaintiteetit, joihin nuoret samaistuvat (vrt. Quart 2003). Koulujen musiikinopetuksessa ei voida jättää huomioimatta, millaisissa musiikillisissa kokemusmaailmoissa oppilaat elävät tai mihin kulttuuriin ryhmiin he kokevat kuuluvansa.

4.4 Monikulttuurisuus musiikin perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) mainitaan seuraavaa:

"Opetuksen tehtävänä on myös saattaa oppilas ymmärtämään, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista. Se on erilaista eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa, ja sillä on erilainen merkitys eri ihmisille." (POPS 2004, 232.)

Yllä oleva maininta jakaa etnomusikologialle ja kulttuuriselle musiikintutkimukselle ominaisen käsityksen musiikista. Musiikinopetuksen osalta opetussuunnitelman lähtökohdissa mainitaan monia monikulttuuriseen kouluun ja monikulttuurisen musiikkikasvatuksen filosofiaan sopivia tavoitteita. Musiikinopetuksen tavoitteiksi asetetaan arvostavan ja uteliaan suhtautumisen rakentaminen eri musiikkeja kohtaan. Yhdessä musisoinnin avulla tahdotaan kehittää "sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erillisuuden hyväksymistä ja arvostamista". (POPS 2004, 232.)

Vuosiluokkien 5-9 musiikin opetussuunnitelmassa painotetaan oppilaiden oman musiikillisen ilmaisun merkitystä, musiikillisten taitojen kehitystä ja musiikillisten tyylien kirjoa niin kuuntelussa kuin musisoinnissa. Soitto- ja laulutaidossa painotetaan sitä, että oppilaan tulisi pystyä osallistumaan sujuvasti yhteismusisointiin. Musiikilliset käsitteet ja musiikillisten elementtien hallinta toimivat nekin yhteismusisoinnin tukena luokkatilanteessa. (POPS 2004, 233–234.)

Keskeinen monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ajatus tiivistyy opetussuunnitelmassa seuraavasti:

"Musiikin opetus antaa välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostamiseen prosessissa, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliaista suhtautumista erilaisiin musiikkeihin." (POPS 2004, 232.)

Oppilaan omaa musiikillista identiteettiä ei opetussuunnitelmassa määritellä, vaan opetussuunnitelman lause tuntuu pohjautuvan tulkintaan, jossa oppilaiden musiikilliset identiteetit

ovat vielä rakentumassa, ja koulun tulisi tarjota monipuolisia välineitä tähän prosessiin. Opetussuunnitelman tavoitteissa korostuvat kulttuurisen avarakatseisuuden tukeminen, oppilaiden yhteishengen kohottaminen yhteismusisoinnin avulla ja musiikin ymmärtäminen kulttuurisena ilmiönä. (POPS 2004, 232–234.)

Opetussuunnitelman tavoitteita yläkoulun musiikinopetukselle voidaan pitää melko korkeina. Ongelmaksi nousee, että vaikka opetussuunnitelman arvomaailma tukee hyvin monikulttuuristen opetusryhmien opetusta ja oppilaiden musiikillisen avarakatseisuuden kehitystä, käytännön esimerkkejä tavoitteiden toteuttamiseen ei juuri anneta. Näin ollen opetussuunnitelman pohjalta voidaan päätyä lähes millaiseen koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan tahansa; kunhan suunnitelma sisältää yhteismusisointia, soittoa, laulua ja joitakin musiikkityylejä eri aikakausilta ja eri kulttuureista. Käytännössä opettajien toimintaa koulussa taitavat ohjata enemmän heidän oma musiikillinen taustansa, musiikinopettajien koulutus ja käytettävissä olevat oppimateriaalit.

5 TUTKIMUSPROSESSI

5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on pureutua monikulttuuristen koulujen musiikinopetuksen arkeen ja pohtia opetuksesta esiin nousevia teemoja. Mielenkiintoni aihetta kohtaan lähti monikulttuurisen musiikkikasvatuksen teorioista, joissa musiikkikasvatuksella katsotaan olevan parhaimmillaan suuri rooli koulujen suvaitsevaisuus- ja monikulttuurisuuskasvatuksessa. Olin kiinnostunut siitä, miten teoria kohtaa käytännön monikulttuurisissa kouluissa ja miten opettajat ja oppilaat näkevät monikulttuurisuuden vaikuttavan opetustilanteisiin. Tutkimuskysymykset ovat muokkaantuneet jatkuvasti tutkimusta tehdessäni ja varsinainen aihe ja kysymyksenasettelu on tarkentunut vasta hiljalleen tutkimuksen analyysi- ja kirjoitusvaiheessa.

Pyrin saamaan tutkimuksessani vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

a) Mikä on musiikinopetuksen rooli koulujen suvaitsevaisuus- ja monikulttuurisuuskasvatuksessa?

- Voidaanko maailman eri musiikkikulttuurien käsittelyllä lisätä oppilaiden musiikillista ja kulttuurista avarakatseisuutta?
- Miten musiikintuntien ilmapiiri vaikuttaa oppilaiden väliseen ilmapiiriin ja suvaitsevaisuuteen?

b) Millaisia haasteita, tavoitteita ja mahdollisuuksia koulujen suuret maahanmuuttajamäärät ja alueiden sosiaalinen tilanne asettavat koulujen musiikinopetukselle?

- Missä suhteessa oppilaiden sosiaalinen tai kulttuurinen tausta vaikuttaa musiikinopetuksen tavoitteisiin, opetusmetodeihin ja sisältöihin?

c) Miten eritaustaisten oppilaiden kulttuuritaustat tulevat esiin koulujen musiikinopetuksessa ja voidaanko musiikinopetuksen avulla tukea oppilaiden omaa kulttuuri-identiteettiä?

- Miten oppilaiden kulttuuri-identiteettiä voitaisiin tukea kouluissa, välttäen oppilaiden leimaamista ja eri kulttuurien stereotyyppistä käsittelyä?

d) Millaisia mahdollisia muutoksia monikulttuurisuus voi tuoda tulevaisuuden musiikinopetukseen ja millaisia lisätarpeita opettajat näkevät musiikinopettajien koulutukseen?

5.2 Kuulumisia kentältä

Tutkimusmetodeiksi valitsin kouluetnografiselle tutkimukselle tyypilliset osallistuvan havainnoinnin ja etnografisten haastattelujen metodit, joita sovelsin omaan tutkimukseeni sopiviksi. Tutkimukseeni kuului kaksi koulua, joista ensimmäinen oli vantaalainen yläkoulu, jossa opetettiin luokka-asteita 6.-9. Käytän tästä koulusta tutkimuksessani nimitystä koulu 1. Koulu 2 oli itähelsinkiläinen yläkoulu, jossa seurasin luokka-asteita 7.-9. Havainnointijakso kesti yhteensä noin vuoden, minkä aikana seurasin useita eri ryhmiä yhteensä noin 40 oppitunnin ajan. Tunneista osa oli kaksoistunteja, jotka lasken tässä kahdeksi erilliseksi tunniksi. Havainnoinnin lisäksi haastattelin molempien koulujen opettajia sekä havainnointijakson aluksi että lopuksi. Lisäksi pidin molemmissa kouluissa neljä oppilaiden ryhmähaastattelua, joissa jokaisessa haastattelin 4-6 oppilasta ryhmistä, joiden opetusta olin seurannut.

5.2.1 Mitä on kouluetnografia?

Sanalla etnografia on useita eri merkityksiä. Sitä käytetään toisinaan kuvaamaan tutkimusmenetelmiä ja menetelmien kirjoa, jolloin keskeistä on tutkijan läsnäolo tutkimuksen kohteena olevassa yhteisössä. Toisaalta sanaa etnografia käytetään myös kuvaamaan tutkimuksen luonnetta, kun tutkimuksen tavoitteena on kuvata syvemmin jotain tiettyä kansanryhmää, kulttuuria tai yhteisöä tai johonkin näistä liittyviä ilmiöitä. Näkemykset etnografiasta ja käsitteen käyttö vaihtelevat eri tieteenalojen ja tutkijayhteisöjen välillä. (Lappalainen ym. 2007, 9.)

Kouluetnografinen tutkimus on tutkimusta, jossa etnografisia menetelmiä sovelletaan koulun arjen ja kouluun liittyvien ilmiöiden tutkimukseen. Suomalainen kouluetnografia on suhteellisen nuorta; Lahelma ja Gordon (2007) toteavat sen olleen näkyvää ja monipuolista 1990-luvun loppupuolelta lähtien. (Lahelma & Gordon 2007, 27.) Kouluetnografisissa tutkimuksissa on keskitytty kuvaamaan mm. oppilaiden ja opettajien välisiä vuorovaikutussuhteita ja erilaisia kouluun liittyviä sosiologisia ilmiöitä.

Valitsin kouluetnografian tutkimusmenetelmieni pohjaksi, koska koin näiden menetelmien avulla pääseväni lähimmäs koulujen musiikinopetuksen arkea. Ennen kentälle pääsyä tutkimukseni kysymyksenasettelu ei ollut vielä täysin selvä. Tahdoin lähteä kentälle avoimin mie-

lin, ilman liikoja ennakko-oletuksia. Toivoin, että kentällä olo herättäisi minussa uusia ajatuksia ja näkökulmia musiikinopettajan työhön monikulttuurisessa koulussa ja tahdoin antaa näille ajatuksille tilaa ja aikaa. Toivoin oppivani uutta koulujen musiikinopettajilta ja oppilailta. Onnekseni nämä toiveet toteutuivat ja kysymyksenasettelukin tarkentui ajan myötä.

5.2.2 Osallistuva havainnointi

Etnografiselle tutkimukselle keskeistä on, että tutkija viettää pitkiä aikoja kentällä astuen erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin ja tarkastellen niitä eri näkökulmista. (Tolonen & Palmu 2007, 89.) Osallistuva havainnointi on havainnointia, jossa tutkija on itse läsnä ja osallisena havainnoitavassa tilanteessa. Osallistuminen tässä yhteydessä ei siis viittaa niinkään tutkijan toimintaan itse tilanteessa, vaan siihen, että tutkija on tilanteessa fyysisesti läsnä, eikä seuraa tilannetta esimerkiksi videonauhan välityksellä. Lappalaisen mukaan tutkijan läsnäolo kentällä on aina osallistumista johonkin, vaikka osallistumisen tapa ja intensiteetti saattavat vaihdella. (Lappalainen 2007, 113–118.) Tämän vuoksi kuvaan rooliani osallistuvana havainnoijana, vaikka roolini seuraamillani musiikintunneilla oli hyvin passiivinen, eikä aktiivisesti osallistuva.

Seurasin molemmissa tutkimuskouluissa ensin useiden eri ryhmien opetusta, ja valitsin näistä ryhmistä lopulta ne ryhmät, joita seurasin intensiivisemmin. Koulussa 1 havainnointijakso venyi yhteensä lähes vuoden mittaiseksi, koska sopivien ryhmien löytymiseen, tutkimuslupien saamiseen ja muihin käytännön järjestelyihin upposi lopulta yllättävän paljon aikaa. Elämäni mahtui tämän vuoden aikana toki muutakin, ja havainnointiin käytettyjä tunteja kertyi laskelmieni mukaan vähän yli 20, joista viisi tuntia käytin 6.-luokkalaisten ryhmän ja yhdeksän tuntia valitsemani 7.-luokkalaisten ryhmän seuraamiseen. 7. luokan tunnit olivat kaksoistunteja, joilla käsiteltiin maailman eri musiikkikulttuureja. Tämä oli minulle keskeinen kiinnostuksenkohde, ja havainnointijakso venyi tätä kokonaisuutta odotellessa pidemmäksi kuin olin alunperin suunnitellut.

Koulussa 2 tutkimusenteko ja havainnointi sujui huomattavasti vaivattomammin. Olin ehtinyt anoa Helsingin kaupungin Opetusvirastolta tutkimusluvan jo syyslukukaudella 2010 - joskin päätöksen lopullinen saapuminen ajoittui vasta tammikuun 2011 lopulle. Lisäksi olin lähettänyt opettajalle jo etukäteen tutkimuslupapyyntöt oppilaille kotiin lähetettäväksi, ja

saimme sovittua ryhmien havainnoinnista opettajan kanssa hyvissä ajoin. Seurasin koulussa 2 valitsemieni ryhmien musiikinopetusta noin kuukauden ajan, minkä aikana seurattavia tunteja kertyi yhdentoista kaksoistunnin verran.

Havainnointijakso oli tutkimukseni kannalta ehdottomasti työläin ja eniten aikaa vievä jakso. Kentälle pääsy ja sopivien koulujen löytäminen ilman valmiita kontakteja oli hidasta, ja ehdin jo pohtia aiheen ja metodien vaihtamista, kun kouluista ei aluksi vastattu yhteydenottoihini. Sopivien koulujen löydyttyä vastaan tuli yllättävä määrä byrokratiaa; tutkimusluvut täytyi anoa paitsi tutkittavien koulujen musiikinopettajilta ja rehtoreilta, myös Helsingin ja Vantaan Opetusvirastoilta ja tutkimukseen osallistuvien oppilaiden vanhemmilta. Alkuperäisenä suunnitelmanani oli myös videoita joitakin tunteja havainnoinnin tueksi, mutta tämä suunnitelma kaatui, kun osa oppilaista ei koskaan palauttanut videoinnin sallivia tutkimuslupapyyntöjä. Tuskastuttava prosessi lopulta palkitsi, ja koen oppineeni paljon seurattessani musiikinopetusta näissä kahdessa koulussa. Havainnoinnin teki miellyttäväksi myös koulun ja tutkimukseeni osallistuneiden opettajien lämmin ja kärsivällinen vastaanotto; tästä koen jääneeni suureen kiitollisuudenvelkaan.

Havainnoitavien ryhmien valinnassa kiinnitin huomiota eri kulttuuritaustoista olevien oppilaiden määriin, luokka-asteisiin ja tunneilla käsiteltäviin kokonaisuuksiin ja työtapoihin. Valitsin ryhmät yhteistyössä musiikinopettajien kanssa. Koulussa 1 kuudesluokkalaisten ryhmä kiinnosti minua siksi, että sen 23 oppilaasta 11 puhui luokanopettajan mukaan äidinkielenään muita kieliä kuin suomea; musiikin ryhmistä tämä oli havainnointijaksonei aikana monikulttuurisin. 7. luokkalaisten ryhmän valitsin tarkemman havainnoinnin kohteeksi käsiteltävän aihepiiriin vuoksi; heidän kanssaan käytiin läpi maailman eri musiikkikulttuureja. Lisäksi ryhmässä oli monta maahanmuuttajataustaista, joita pyrin myös saamaan mukaan haastatteluihin. Koulussa 2 ryhmien valinnassa painottui maahanmuuttajien määrän lisäksi se, että tahdoin tarkkailla oppilasryhmiä eri luokka-asteilta. Tähän vaikutti myös opettajan alkuhaastattelussa esiin tulleet ryhmäytymisen ja ryhmien musiikillisen edistymisen teemat.

5.2.3 Haastattelut

Havainnointijakson lisäksi haastattelin opettajia ja oppilaita saadakseni esiin heidän näkökulmansa opetuksesta. Haastattelin molempia opettajia ennen havainnointijakson alkamista ly-

hyesti ja syvemmin havainnointijakson päätteeksi. Näin sain hyvän pohjan havainnointiin, ja toisaalta sain lopuksi esitettyä opettajille mieleeni heränneitä kysymyksiä. Kuvaan näitä haastatteluja etnografisiksi haastatteluiksi, koska haastattelut pohjautuivat havainnointijaksolla tekemiini havaintoihin, ja haastateltavat olivat minulle jo jokseenkin tuttuja havainnointijakson kautta. (Vrt. Tolonen & Palmu 2007, 91–92.)

Tahdoin tuoda tutkimuksessani esiin sekä oppilaiden että opettajien näkökulman. Haastattelusuhteella on kenttätöissä erityinen paikkansa, koska sen kautta tutkimuksen kohteena olevat ihmiset tuovat tutkimukseen oman näkökulmansa. Tolonen ja Palmu toteavat, että varsinkin nuorten kanssa työskenneltäessä on tärkeää, ettei aikuinen tutkija tee yksinään omia päätelmiä nuorten vuorovaikutuksesta ja ajatuksista. (Tolonen & Palmu 2007, 89–90.) Valitsin haastattelumetodiksi ryhmähaastattelun, jossa haastattelin kerrallaan 4-6 oppilasta. Oppilaiden ryhmähaastatteluja pidin yhteensä kahdeksan, neljä molemmissa kouluissa. Valitsin haastatteluihin oppilaita ryhmistä, joita olin seurannut tarkemmin. Koulussa 1 seurasin yhtä 6. luokkalaisten monikulttuurista ryhmää ja yhtä 7. luokkalaisten ryhmää, jonka opetukseen sisältyi seuraamani jakson aikana maailman eri musiikkikulttuurien käsittelyä. Molemmista ryhmistä valitsin kaksi pientä oppilasryhmää haastatteluihin. Koulussa 2 seurasin 7. luokkalaisia ja 8. ja 9. luokkien valinnaisryhmiä. 7. luokkalaiset jaoin kahteen ryhmään, tyttöjen ja poikien ryhmiin ja 8. ja 9. luokkalaisista valitsin molemmista yhden 4-5 hengen ryhmän haastatteluihin.

Koin, että ryhmähaastattelun metodi sopi tutkimukseeni hyvin, koska paitsi että oppilaat saivat siinä oman äänensä kuuluviin, sain samalla lähemmän näkökulman oppilaiden ryhmäsuhteisiin ja vuorovaikutukseen eri tilanteissa. Monet ryhmäsuhteet näyttäytyivät haastattelutilanteessa toisella tavalla kuin luokassa. Haastatteluryhmien valinta ei ollut aivan ongelmaton, koska toivoin, että kaikki oppilaat saisivat haastatteluissa äänensä kuuluviin. Koin, että 4-5 hengen oppilasryhmät olivat yleensä sopivia, ja oppilaista enemmistö sai sanottavansa esiin. Annoin myös opettajien, luokanopettajan ja luokanvalvojen vaikuttaa haastatteluryhmien jaokoon ja pyrin siihen, etteivät oppilaat kokisi ryhmäjakoja ahdistavaksi; tämän vuoksi jaoin joissain haastatteluryhmissä esimerkiksi tytöt ja pojat eri ryhmiin. Koin tämän toimivaksi, koska jotkut tytöt kertoivat pelkäävänsä poikien naureskelevaa suhtautumista, varsinkin kun kyse oli heidän oman kulttuuritaustansa käsittelystä.

Oppilaiden haastatteluiden järjestäminen vaati oppilaiden vanhempien suostumuksen. Osa oppilaista ei koskaan palauttanut tutkimuslupapyyntöjä, joten haastatteleminen jäi sellaisiakin

oppilaita, joita olisin toivonut haastatteluihin. Painotin haastatteluryhmien valinnassa sitä, että ryhmissä olisi oppilaita eri kulttuuritaustoista. Yksi haastattelemani ryhmä sisälsi vain suomalaisia tyttöjä; tässä kohtaa valintani johtui siitä, ettei 7. luokkalaisten ryhmässä koulussa 2 ollut maahanmuuttajataustaisia tyttöjä, ja tahdoin kuulla tyttöjen näkökulman poikavaltaisen ryhmän opetuksessa. Tahdoin, että myös suomalaistaustaisten ääni kuuluu haastatteluissa ja tutkimuksessani ja toivoin edelleen, etten näkisi oppilaita tässä tutkimuksessani yksiulotteisesti oman etnisen taustansa edustajina. Monet haastattelemani nuorista olivat ns. toisen polven maahanmuuttajia, eli heidän vanhempansa olivat kotoisin muualta, mutta he itse olivat syntyneet Suomessa.

Etnografisille haastatteluille on tyypillistä, että haastattelujen runko muuttuu tutkimuksen edetessä, kenttätöön ohessa. Näin ollen yksikään haastattelu ei pohjautu täysin samoihin kysymyksiin, vaan haastattelukysymysten pohjana ovat havainnointijakson aikana heränneet ajatukset. Haastattelujen runko muotoutuu tällöin paitsi lähdekirjallisuuden, myös kentällä käytyjen keskusteluiden ja havainnoinnin pohjalta. (Tolonen & Palmu 2007, 92.) Olin tehnyt opettajille ja oppilaille ennen haastattelujen aloittamista haastattelurungot, joiden kysymykset tulivat esiin haastatteluissa. Näiden kysymysten lisäksi heräsi kuitenkin paljon muitakin ajatuksia ja kysymyksiä, joiden ympärille haastattelut painottuivat eri tavoin.

Pyrin haastatteluissani tuomaan esiin oppilaiden ja opettajien ääntä ja näkemyksiä, ja pyrin olemaan avoin heidän esittämilleen avauksille eri aiheisiin. Toisaalta tahdoin pysyä käsittelemissäni aiheissa, ja varsinkin oppilashaastatteluissa palasin haastattelurunkoon aina keskustelun ajautuessa pahasti sivuraiteille. Kuvaisin haastatteluja ennakkoon mietityistä haastattelurungoista huolimatta hyvin dialogisiksi; tahdoin, että esiin nousee sekä minua että tutkittavia kiinnostavia teemoja, ja haastattelutilanteet muistuttaisivat luonnollista keskustelutilannetta, jossa haastateltavatkin olisivat aktiivisia (ks. Tolonen & Palmu 2007, 99–100). Valitsin tällaisen lähestymistavan haastatteluihin, koska tahdoin luottaa oppilaiden ja opettajien asiantuntemukseen heitä koskettavissa kysymyksissä ja tahdoin, että arvostukseni haastateltaviani kohtaan näkyisi haastattelutilanteessa. Uskon, että tämä lähestymistapa mahdollisti myös useiden sellaisten teemojen nousemisen esiin, joita en itse olisi osannut ottaa esille.

5.2.4 Tutkijan roolista

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijan rooli nousee keskeiseksi; tutkija tekee omia tulkintojaan tapahtumista ja tutkijan suhde tutkittaviin voi vaikuttaa oleellisesti haastattelujen sisältöön ja tutkijan tulkintoihin. Läsnäolo kentällä voi vaikuttaa tutkittavien käytökseen ja haastattelutilanteissa vuorovaikutteisuus on tärkeää.

Kentällä ollessani pohdin paljon rooliani havainnoijana. Oppilaiden silmissä roolini oli välillä epäselvä, eivätkä he aina ymmärtäneet, mistä tutkimuksessa on oikein kysymys. Luokkaan saapuessa koulussa 1 oppilaat kommentoivat kerran tuloani: *"Hei, meil on uus oppilas!"* ja *"Hei ope, sul on väärä luokka!"* (Ote havaintopäiväkirjasta.) Sijoituin omastakin mielestäni johonkin oppilaiden ja opettajan välimaastoon ja luovuin tietoisesti opettajan roolista seurattessani tunteja. En esimerkiksi puuttunut oppilaiden välisiin kahnauksiin tai hankalaan käytökseen, enkä kokenut tarpeelliseksi toimia luokassa apuopettajana. Uutta latausta rooliini toi se, että olin koulussa 2 kerran yhden seuraamani ryhmän sijaisena. Tämä teki oppilaista minulle tutumpia, mutta haastattelutilanteessa luovuin taas kurinpitäjän roolista, mikä tuntui aiheuttavan oppilaissa pientä hämmennystä.

Enemmistö oppilaista tuntui suhtautuvan minuun ja tutkimukseen innostuneesti, vaikkei oppilaille tuntunut syntyvän selityksistäni huolimatta tarkkaa kuvaa siitä, mistä tutkimuksessa on kyse. Tutkimuslupapyyntöjä jakaessani oppilaat riemuitsivat mm. seuraavaa:

Antti: "Me päästän teeveeseen!"

Minä: "Ei, ette te pääse. Mä en näytä niitä videoita kellekään."

Antti: Aha. No mä en ois kaivannukaa enää enempää julkisuutta".

(Ote havaintopäiväkirjasta 9. luokkalaisten tunnilta koulussa 2.)

Monet haastattelujen teemoista olivat melko henkilökohtaisia, ja varsinkin oppilaiden kulttuuristausta käsiteltäessä koin tarpeen olla varovainen, jotteivät oppilaat kokisi tilannetta ahdisttavaksi. Koin tärkeäksi, että suhteeni oppilaisiin oli vuorovaikutteinen ja dialoginen, ja painotin tutkimuksen luottamuksellisuutta ja sitä, että oppilaat puhuivat salanimien suojassa. Ajoittain koin vaikeaksi olla puuttumatta oppilaiden rasistisiin ilmauksiin tai loukkaavaan kielenkäyttöön. Haastattelunauhoja purkaessani huomasin välillä ottaneeni aikuisen roolin ja ojentavani oppilaita; toisaalta koin, että se oli tärkeää, jotta loukkaavan kielenkäytön kohteena

olevat oppilaat eivät kokisi haastattelutilannetta ahdistavaksi. Erityisen ongelmallinen tämä rooli oli koulun 2 seitsemäsluokkalaisten oppilaiden kohdalla, koska olin toiminut heille opettajan sijaisena haastattelua edeltävällä viikolla.

5.3 Kentältä kotiin - analyysimenetelmät

Aineistonkeruussa käytin erilaisia menetelmiä haastattelujen ja tuntien havainnoinnin tallentamiseen. Havainnoistani pidin käsin havaintopäiväkirjaa, jonka pyrin purkamaan tietokoneelle mahdollisimman pian seuraamieni tuntien jälkeen. Opettajien haastattelut äänitin ja litteroin sanasta sanaan haastattelujen jälkeen. Oppilaiden ryhmähaastattelut videoin, jotta pysyisin haastatteluja purkaessani kartalla siitä, kuka milloinkin puhui. Videot ja äänitteet pysyivät vain omassa käytössäni, enkä näyttänyt niitä yksityisyyssyistä kenellekään ulkopuoliselle. Oppituntien videointiin en ehtinyt saada lupaa kaikkien oppilaiden vanhemmilta, joten luovuin lopulta suunnitelmastani videoida oppitunteja. Oppilaidenkin haastattelut litteroin tietokoneelle.

Pyrin litteroimaan haastattelut tarkkaan, koska tahdoin saada kaikki käsitellyt asiat kirjattua ylös. Kysymyksenasetteluni selkiytyi vasta analyysivaiheessa, ja aineistoa läpi käydessäni löysin monia asioita, joita olin haastattelutilanteessa tai litterointivaiheessa sivuuttanut aiheeseen kuulumattomina. Tämän vuoksi pidän tärkeänä, että litteroin haastattelut tarkasti. Litterointi auttoi minua samalla löytämään uusia näkökulmia ja huomioimaan asioita, joita en haastattelutilanteessa huomannut panna merkille.

Laadullisella aineistolla on tapana kasvaa tarpeettomankin suureksi. Aineisto on periaatteessa loppumatonta ja aineistoa kerätessä uusia näkökulmia ja tapoja kerätä tietoa löytyy jatkuvasti. Eskola ja Suoranta toteavat, että laadullista aineistoa kerätessä on hyvä lähteä liikkeelle mahdollisimman pienestä aineistosta ja yrittää rakentaa siitä mahdollisimman eheä tulkinta. (Eskola & Suoranta 1998, 64–65.) Minulla aineiston kerääminen venyi ajallisesti suunniteltua pidempään ja havaintopäiväkirjaan kertyi paljon sellaistaakin aineistoa, jota lopulta en käyttänyt. Haastatteluja ja havaintopäiväkirjan muistiinpanoja kertyi tietokoneelle purettuna yli 200 sivua.

Syrjäläinen jakaa kouluetnografisen aineiston analyysiprosessin seitsemään vaiheeseen: [1] tutkijan herkistyminen, [2] aineiston sisäistäminen ja teoretisointi, [3] aineiston karkea luokittelu, [4] tutkimustehtävän täsmennys, [5] ilmiöiden esiintymistiheyden tarkastelu, uusi luokittelu, [6] ristiinvalidoiminen, [7] johtopäätökset ja tulkinta (Syrjäläinen 1995, 90). Aineiston laajuudesta johtuen käytin analyysivaiheen alussa useamman viikon aineiston läpikäymiseen ja erilaisten luokittelujen luomiseen. Lähdin ensin luokittelemaan aineistoa suoraan aineistoista kumpuavien teemojen kautta. Kirjoitin jokaisen teeman ylös erilliseen tiedostoon, ja luokittelin sitten alateemat suurempien teemakokonaisuuksien alle. Tätä kautta löytyi luokittelu, jonka perusteella järjestelin koko aineiston erilliseen tiedostoon. Muokkasin vielä luokittelua pariinkin otteeseen, kunnes lopulta näiden luokittelujen kautta alkoi löytyä punainen lanka, ja tutkimukseni kysymyksenasettelu lopulta tarkentui. Kävin tämän jälkeen aineistoa vielä läpi erilaisia teemakokonaisuuksia hahmotellen. Lopulliset johtopäätökset muodostuivat pikkuhiljaa kirjoitusprosessin aikana.

Koko havainnointijakson ajan olin kypsytellyt tutkimusaihetta lukemalla kirjallisuutta, tehden siitä muistiinpanoja sekä pohtimalla, luokittelemalla, kirjoittamalla päiväkirjaa ja keskustelemalla aiheestani ystäväni kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa teorian tehtävänä on toimia tutkimuksen tukena ja välineenä (Eskola & Suoranta 1998, 60–65). Näin ollen pidin tärkeänä, että tutustun teoriaan myös ennen varsinaista analyysivaihetta; toisaalta tahdoin myös jättää varsinaisen kirjoitusprosessin kokonaan aineistonkeruun loppuksi, koska tiesin kysymyksenasettelun muuttuvan vielä analyysivaiheessa.

Pyrin pitämään aineiston analyysin jatkuvana luetun teorian, omien kokemuksieni ja näkemysieni sekä oppilaiden ja opettajien näkemysten vuoropuheluna. Aineistoa analysoidessani pyrin elävään kuvaukseen kokemastani koulujen arjesta, ja pyrin samalla tuomaan kaikkien tutkittavien äänen oman ja taustateorioiden äänten lisäksi kuuluviin.

5.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Pyrin tässä tutkimuksessa luomaan kuvaa monikulttuuristen koulujen musiikinopetuksesta ja nostamaan esiin sitä koskevia kysymyksiä. Tavoitteenani ei ollut tarjota kattavaa yleiskuvaa

monikulttuuristen koulujen musiikinopetuksen tilasta, vaan pikemminkin pohtia, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia koulujen monikulttuurisuus asettaa musiikinopetukselle.

Eskola ja Suoranta toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa pienikin määrä aineistoa voi sisältää aineksia yleistykseen. Kriteerinä näihin yleistykseen on silloin se, että aineisto kootaan järkevästi ja haastateltavat valitaan johdonmukaisesti. Oppilaita valitessa tilanne on haastavampi kuin aikuisia haastatellessa, koska oppilaiden tietämys käsiteltävästä aiheesta ei välttämättä aina ole kovin tarkkaa, eikä oppilaille välttämättä aina ole kiinnostusta osallistua tutkimukseen. Vertailuasetelmat parantavat aiheen yleistettävyyttä, joten koen, että oli tärkeää ottaa tutkimukseen mukaan kaksi koulua, joissa kuitenkin oli samoja piirteitä. Samalla pyrin myös vertailemaan aihettani aiempiin tutkimuksiin. Eskola ja Suoranta korostavat, että tutkimuksen luotettavuuden kannalta laadullisessa tutkimuksessa tärkeintä on aineiston analyysin syvyys ja johdonmukaisuus, ei niinkään tilastollinen yleistettävyyys. (Eskola & Suoranta 1998, 65–68).

Koin, että tämän kokoiseen tutkimukseen aineistoni laajuus oli sopiva. Oppilasryhmissä oli paljon eroavaisuuksia, mikä teki välillä yleisten johtopäätöksiä tekemisestä hyvin hankalaa; toisaalta koin, että luotettavuuden kannalta oli tärkeää, että sain valittua tutkimukseeni hyvin monenlaisia oppilasryhmiä. Opettajankoulutuksen näkökulmasta oli kiinnostavaa haastatella kahta eri yliopistoissa kouluttautunutta opettajaa. Koen, että tutkimukseni kannalta oli onni, että opettajilla oli moneen aiheeseen hyvin erilaiset lähestymistavat; näin pääsin lähestymään aihettani useammasta eri näkökulmasta. Tutkimusta olisi voinut laajentaa ottamalla mukaan useamman opettajan ja koulujen rehtoreiden näkökulmaa, mutten kokenut tätä tämän laajuisessa tutkielmassa tarpeelliseksi.

Tutkimuksen eettisyyden kysymykset kytkeytyivät pitkälti monikulttuurisuuden teeman tämänhetkiseen herkkyyteen. Maahanmuuttajataustaisia kohtaan viljellään tällä hetkellä Suomessa monia ennakkoluuloja, eikä monikulttuurisuutta koskevien kysymysten käsittelyssä voida aina välttyä vaikeilta ja henkilökohtaisilta teemoilta. Haastatteluissani nousi esiin myös rasmin ja suvaitsevaisuuden teemoja, ja oppilaiden kulttuuritaustojen tuominen esiin ei aina tuntunut luontevalta.

Kerroin jokaisen haastattelun alussa oppilaille, että haastattelutilanne on luottamuksellinen ja että oppilaat puhuvat tutkimuksessa salanimiensä takaa. Tahdoin myös painottaa, että haastat-

teluihin osallistuminen oli vapaaehtoista ja ettei kenenkään tarvitse puhua asioista, joista ei tahdo puhua, vaan aina voi jättää myös vastaamatta. Monessa haastattelussa oppilaat eivät tahtoneet keskustella juurikaan omaan kulttuuritaustaansa liittyvistä kysymyksistä, jolloin jätin aiheen käsittelyn suosiolla vähemmälle - näissä tilanteissa koin omien eettisten käsitysteni menevän tutkimuksen luotettavuuden edelle.

Opettajat ja koulut esiintyvät tässä tutkimuksessa nimettöminä ja pyrin, ettei ketään tunnistettaisi tutkimuksesta. Käsittelen tutkimuksessani luokkahuoneen tilanteita, joissa opettajien toimintatavat nousevat välillä keskeiseen asemaan. En koe tarvetta arvostella kummankaan opettajan toimintatapoja, vaan toivon, että kunnioitukseni heitä ja heidän työtään kohtaan tulee esiin kirjoituksissani.

6 ANALYYSI

6.1 "Tääl on eri meininki" - Pureutumista tutkimuskoulujen arkeen

Valitsin tähän tutkimukseen kuuluvat koulut sen perusteella että kouluissa oli tavallista enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita; koulussa 1 muuta kieltä kuin suomea äidinkielenään puhuvia oli oppilaista noin 22 prosenttia ja koulussa 2 noin 30 prosenttia. Toinen merkittävä erityispiirre molemmissa kouluissa oli koulujen lähialueiden sosio-ekonominen tilanne. Molemmat tutkimuskouluistani sijoittuivat alueille, joilla asukkaiden keskimääräiset vuositulot jäävät poikkeuksellisen alhaisiksi, 12 000 - 26 000 euroon vuodessa (HS 1.5. 2011, A11).

Opettajien haastatteluissa toistui toteamus, että näissä kouluissa opettaminen oli erilaista kuin muualla. Sitä, mistä tämä erilaisuus syntyi ja mikä teki koko opetustyöstä muista kouluista poikkeavaa, käsittelem tässä luvussa niin opettajien, oppilaiden ja oman näkökulmani kautta. Ennen kenttäjakson alkua huomasin jännittäväni kouluihin menemistä, koska alueilla on Helsingissä huono maine. Yksi suurimmista tätä tutkimusta koskevista kokemuksista oli, että ylätökseni pidin koulujen rennosti ilmapiiristä, oppilaista ja opettajista. Monikulttuurisuuden ja oppilaiden sosiaaliseen taustaan liittyvistä ongelmista huolimatta koulut näyttäytyivät minulle lopulta hyvin positiivisessa valossa. Tässä luvussa pyrin luomaan kuvan siitä, millaista arkea näissä kouluissa ja koulujen musiikintunneilla eletään.

6.1.1 Oppilaiden sosiaalisen ja kulttuurisen taustan näkyminen tutkimuskoulujen arjessa

Ensimmäisinä päivinäni koulussa 1 pohdin paljon monikulttuurisuuden näkymistä koulun arjessa. Kentälle lähtiessäni en ollut varma, mitä odotin löytäväni ja tunsin itseni ensimmäisinä päivinä eksoottisuutta tuloksetta etsiväksi turistiksi:

Tuntuu todella oudolta olla seuraamassa tätä ryhmää. Mitä oikein olen hakemassa? Ei monikulttuurisuus mitenkään hypi täällä tunneilla silmille, ja opettajakin käyttää lähinnä omia toimivia metodejaan, populaarimusiikin soitosta selvästi läh-

detään liikkeelle ja laajennetaan kai muihin aiheisiin myöhemmin. Tunti on ihan tavallinen musiikintunti; oppilaista moni on ulkomaalaistaustainen, mutta tuntuvat pitävän opetuksesta. Ilmapiiri on sellainen, että olisi vaikea kuvitella jonkun tuovan mielellään erilaisuuttaan ja omaa kulttuuriaan esille. (Ote havaintopäiväkirjasta.)

Tutkimuskoulujeni monikulttuurisuus oli arkista. Ruokalassa oli huomioitu eri uskontojen erityisruokavaliot, mutta muuten koulu eli normaalia suomalaisen koulun arkea. Seuraamissani ryhmissä oli paljon oppilaita eri etnisistä taustoista, eikä yksi etninen tai kulttuurinen ryhmä erottunut ylitse muiden.

Monikulttuurisen kasvatuksen teorioissa monikulttuurisuuden käsitteen alle kytketään usein etnisten taustojen lisäksi oppilaiden sosio-ekonominen tausta ja sukupuoli (Vrt. Banks 2007, 3). Molemmissa tutkimukseen osallistuneissa kouluissa oppilaiden perheiden sosiaalinen tausta nousi usein erilaisia etnisiä taustoja merkittävämpää asemaan koulujen erityispiirteitä tarkastellessa. Opettajien kuvailuissa toistui oppilaiden heikko lähtötaso, jonka kohdalla vedottiin alueen sosiaalisiin ongelmiin ja perheiden matalampaan tulotasoon. Opetukseen oppilaiden tausta vaikutti merkittävimmin siten, että opetettavissa asioissa täytyi lähteä liikkeelle ruohonjuuritasosta ja asioiden opetteluun kului enemmän aikaa. Tämä tuli toistuvasti esiin opettajien haastatteluissa.

O2: Se et tänne tulee ikävä kyllä oppilaita sillee et niil ei oo m.. niil ei oo aavistus-takaan et mitä, mitä niinkun, puhumattakaa, et ei voi puhuu mistään nuotinluvusta tai nuoteist ylipäänsä, ei niinku mitään tietoo. Ää, rummut ne on ehkä nähny. Et on siis tämmösii, jotka ei oikeesti ole nähny ja se on niinku tosi ihmeelline juttu. [...] mutta sitte taas, voi sanoo et lähtee sillee aika semmosesta ruohonjuuritasosta. Opetellaan, nytki mä oon ottanu seiskojen kanssa ihan selkeesti sen että harjotellaan ensin ihan perusasiat soittimista et ne tietää ees että mikä on kitara ja mikä on basso. Tämmöset asiat mitkä yleensä ottaen tulee jo ala-asteella ihan selväks mutta, mut niinkun täällä on ihan selkeesti, tääl on vähän köyhemmist oloista oppilaat ja ei myöskään sitä kautta oo sitä harrastuneisuutta. Se sitte näkyy siinä ettei oo sitä taitoo, tai lähtötaso on heikko.

Verrattaessa kouluja opettajien aikaisempiin kokemuksiin nousi esiin, että opettajat kokivat oppilaiden lähtötason huomattavasti heikommaksi kuin "tavallisissa" kouluissa.

O2: [...] Et niinku hyvä esimerkki [Jyväskyläläiseltä yläkoululta] esimerkiks, et mitä mä olin, siellä yläaste myös. Niin ihan eri asioita ehittiin käydä läpi. Et se kaks kuukautta, mitä kestää jakso jotain kaks ja puol kuukautta, niin siinä ajassa jopa ehtii oikeesti tehdä jotaki.

Molemmat opettajat painottivat oppilaiden sosiaalisen taustan vaikuttavan opetukseen etnistä taustaa enemmän. Kuitenkin myös maahanmuuttajaoppilailta koettiin olevan merkitystä siihen, millaista koulussa on opettaa. Tämä tuli esiin mm. opettajan 1 haastattelussa, kun pohdimme koulun 1 eroja suhteessa kouluun, jossa hän oli aikaisemmin toiminut luokanopettajana:

O1: [...] mä olin koulussa, jos ei ollu yhtään maahanmuuttajaa. Koko sinä aikana. Eikä ku nyt valehtelen, siel oli yks pakistanilainen poika, joka oli rikkaan ravintoloitsijan poika. Ja muita siel sit ei ollukaa, et se oli aivan niinku, aivan niinku niin eri planeetalta ku tämä koulu on. Ja millä tavalla täällä pitää niinku työhön suhtautua. Tai pitäis suhtautua. Mä huomaan kyllä itessäni, että mä, no mä oon pikkasen menny siinä eteenpäin, kyl mä oon menny siinä eteenpäin, että tääl pitää ottaa vähän niinku, pakko ottaa niinku löysin rantein. Että tota niin, tää on erilainen, tääl on eri, eri meininki.

Itse koin, että molemmissa tutkimukseni kouluissa ilmapiiri oli poikkeuksellisen levoton ja lähtötaso normaalia heikompi, minkä voi liittää alueiden sosio-ekonomiseen tilanteeseen. Molemmilla alueilla on poikkeuksellisen paljon työttömyyttä ja oppilaiden vanhempien koulutus- ja tulotaso on matala. Alueille on lyhyen ajan sisällä kasaantunut paljon maahanmuuttajia, mikä pahimmillaan saa hyvätuloiset suomalaiset siirtymään kokonaan pois alueelta tai järjestämään lapsensa muuhun kuin omaan lähikouluun. [Vrt. HS 1.5. 2011, D3; HS 29.4.2011, A 16.] Musiikintunneilla ryhmien levottomuus näyttäytyi parhaimmillaan positiivisena "tekemisen meininkinä", eivätkä opettajat aina kokeneet levottomuutta häiritseväksi. Samalla opettajat kuitenkin painottivat, että levottomien ryhmien opettaminen on tavallista haastavampaa, koska oppilaiden hiljentämiseen ja huomion keskittämiseen opetukseen vaadittiin tavallista enemmän panostusta.

6.1.2 Uskonto ja kielitaito

Maahanmuuttoa ja monikulttuurisuutta koskevassa keskustelussa tiheästi esiin nousevia kielitaidon ja uskonnon teemoja kumpikaan opettajista ei kokenut vakavan ongelmallisiksi tai opetukseen merkittävästi vaikuttaviksi tekijöiksi. Uskontojen kirjo oli kouluissa luonnollista arkea, eikä se näkynyt seuraamillani tunneilla mitenkään. Molemmilla opettajilla oli muistissaan joitain yksittäistapauksia, joissa muita uskontoja kuin kristinuskoa edustavat oppilaat olivat kieltäytyneet kirkossa laulamisesta. Kristinuskolla ei ollut tutkimuskouluissani kovinkaan näkyvä rooli, mutta juhlapyhien vietossa uskonnollisuus näkyi. Koulussa 1 musiikki-luokkien jokavuotinen joulukonsertti pidetään kirkossa ja jotkut vietnamilaistaustaiset oppilaat ovat kieltäytyneet osallistumasta konserttiin uskonnollisen vakaumuksensa perusteella.

Koulussa 2 uskonnollisuuden tuomat kysymykset rajoittuivat muutamaan yksittäistapaukseen. Muutama oppilas oli uskonnollisen vakaumuksensa vuoksi saanut vapautuksen musiikinopetuksesta. Lisäksi yllättäviä tilanteita oli sattunut tässäkin koulussa joulukirkon yhteydessä.

O2: [...] meillähän tuli tossa taannoin vähän ongelmatilanne siinä, kun me oltiin harjoteltu jotain lauluja ja sitte käviki ilmi että laulajat, niin suurin osa niistä on nimeomaan, niin ne on somaliasta vai mistä ne oli ja eihän ne nyt sitte tuu mihinkään kirkkoon. Ja, no, se oli nyt siinä sitte, et sitte täyty äkkiä raapii jostain kasaan jotai ja. Nii, siis tämmösiä asioita, joita ei ajatellu ollenkaan. Et sit tottakai mä nyt tajusin heti, et enhän mä voi odottaa että sä tuut kirkkoon, että sehä on ihan selvä juttu.

Musiikintuntien ohjelmistossa uskonnollisuus tuli opettajien mielestä ottaa paremmin huomioon kuin muissa kouluissa. Toisaalta kysymys ei ole uusi; onhan Suomessa aina ollut eri uskontoja edustavia ja uskonnottomia oppilaita, joiden näkökulma tulee ottaa huomioon koulun toimintakulttuurissa. Usein koulun juhlien uskonnollisuutta vastaan ovat taistelleet juuri ateistiset perheet ja koulun opetukseen liittyvää uskonnollista keskustelua ovat herätelleet mm. vanhoillislestadiolaisen uskonnon edustajat. Suurin osa tutkimuskoulujeni muslimioppilaista osallistui musiikinopetukseen normaalisti, eikä muutaman oppilaan vapautus musiikinopetuksesta ollut tuonut muita muutoksia opetukseen tai muiden muslimioppilaiden käyttäytymiseen musiikintunneilla.

Musiikki on kielitaidon suhteen armollinen aine ja molemmissa kouluissa suomen kieltä huommin osaavat oppilaat tuntuivat pysyvän mukana opetuksessa. Kielitaito tuli molempien opettajien haastatteluissa esiin muutaman kerran. Opettaja 2 oli tyytyväinen siihen, ettei kielitaito tuota koulutyöskentelyssä ongelmia. Opettajan 1 opetukseen kieltä huonosti taitavat oppilaat eivät merkittävästi vaikuttaneet, mutta haastatteluissa hän totesi, että *on tosi vaikeeta aina tietää, että ymmärretäänkö me toisiamme.*

6.1.3 Oppilaiden välinen ilmapiiri, suvaitsevaisuus ja rasismi

Tuoreessa väitöskirjassaan Anne-Mari Souto (2011) käsittelee arkipäivän rasismia joensuulaisessa yläkoulussa. Rasismi näyttäytyy koulussa monin tavoin, mm. arkipäiväsenä kielenkäytönä ja huulenheittona. Souto toteaa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden hakevan jäsenyyttä suomalaisten nuorten yhteisöistä, mikä edellyttää nuorten näkökulmasta suomalaistumista, sosiaalista aloitteellisuutta ja halukkuutta "monikulttuuriseen hauskanpitoon". Monikulttuurisella hauskanpidolla Souto tarkoittaa rentoa, humoristista ja itseironista vuorovaikutusta, jossa kulttuurisilla eroilla uskallettiin avoimesti leikitellä. Tämä vaati maahanmuuttajataustaisilta oppilailta vahvaa itsetuntoa ja muilta oppilailta rentoa ilmapiiriä. (Souto 2011, 78–105.) Raja hyväntahtoisen leikittelyn ja rasistisen pilkan kohteeksi joutumisen välillä on kuitenkin häilyvä ja itse kohtasin kentällä ollessani jatkuvasti tilanteita, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden itseironia ja itsetunto laitettiin ikävällä tavalla koetukselle.

Souton tutkimuksessa nuorten välinen rasismi näyttäytyy räikeänä ja oppilaat myös puhuivat siitä avoimesti haastatteluissa. Tutkimuskouluissani rasismi harvemmin näyttäytyi oppitunneilla, mutta haastatteluissa tuli esiin, että rasismi on koululaisille arkipäivää. Välitunneilla koulun käytävillä kuuli myös rasistiseksi kääntyvää oppilaiden välistä huulenheittoa. "Neeke-ri" ja "ryssä" tuntuivat kuuluvan monen nuoren arkipäiväiseen kielenkäyttöön.

7. luokkalaisten poikien haastattelussa koulussa 2 nousi esiin useita tilanteita, joissa somalia-laistaustaiseen Villeen kohdistettu huulenheitto äityi mielestäni rasistiseksi. Toisaalta oppilaiden mukaan huulenheitto tapahtuu usein "hyvässä hengessä", jolloin on vaikea nähdä rajaa rasismien ja hyväntahtoisen huulenheiton välillä. Oppilaiden välinen vitsailu ja kielenkäyttö on usein, jopa aikuisen läsnä ollessa, hyvinkin karkeaa.

R: [...] Kohtaattekste tääl koulussa paljon rasismia?

Jiri ja Jorma: Ei

Pena: Ville on mun sisko [kaappaa kainaloonsa Villen]

Jorma: Toi [Ville] on mun veli.

Pena: Tää on mun sisko.

R: Mut oottekste törmänny sellaseen?

Jorma ja Pena: Ollaan ollaan.

Pena: Mut en mä koulus oo.

R: Okei, ai et se on koulun ulkopuolel sit vaan?

Pena: Joo.

Ville: Ai ootsä törmänny?

*Pena: No nii, et oo varmaa sinäkää. "V***n neekeri!"*

R: Kuuleeks tollast paljon?

Jorma: Kuulee. Varsinki somalilta somalille! Tääl koulus ku puolet on somaleita nii kaikki huutaa toisillee.

Pena: Jos somali haukkuu somalii niinku neekeriks, ni ne ei suutu, mut jos suomalainen haukkuu somalii nii sit suuttuu. Tää [Ville] ei suutu.

Jorma: Tää neekeri ei suutu [nauraa]. Okei, suuttuu se.

Saman 7. luokan tyttöjen haastattelussa tuli esiin, että luokan sisällä koettiin olevan vain hyväntahtoista vitsailua, eikä kavereiden välistä nimittelyä ja huulenheittoa koettu rasistiseksi.

R: Joo. Mites, oottekste teiän luokan sisällä törmänny syrjintään tai johonki rasistisiin kommentteihin?

Liisa: Ei, paitsi jos ne on heitetty sillee läpällä et kaikki on nauranu. Mut ei sillee et joku ois koskaan pahottanu mieltä.

Kaikki haastattelemani oppilaat kertoivat kohdanneensa rasismia, mutta rasismia ei osattu nähdä omassa kaveripiirissä, vaikka haastattelujenkin kielenkäyttö äityi välillä hyvinkin rasistiseksi. Moni myös kertoi, että rasismia kohtaa enemmän koulun ja oppituntien ulkopuolella. Tämän toteamuksen mukaan koulut olivat ainakin jokseenkin hyvin onnistuneet tavoitteissaan kitkeä rasismia koulusta, mutta koulun ulkopuolisen käyttäytymisen muutokseen vaadittaisiin lisäksi syvempää asenteisiin liittyvää kasvatusta.

6.2 Musiikintuntien rooli oppilaiden välisen ilmapiirin kehittäjänä

O2: Siis mä koen vahvasti oikeesti sen, et nimenomaan niinku sanoin, et se [musiikki] on sellanen raja-aitoja rikkova oppiaine. Et se ihan vaan sen takia, et ku kaikki mitä täällä tehdään on jossain määrin, miten se nyt sanotaan hienosti, siis tällästä yhteisöllistä. Jollain tavalla. Ja sitte ku siin ei mennä tavallaan, et ku tässä luokassa ei jengiydytä. Niin se on niinku silleen ihan selkee, et siin tehään niinku kimpassa asioita.

Musiikinopetusta koskevassa keskustelussa korostetaan usein musiikintuntien roolia oppilaiden välisen ilmapiirin kehittäjänä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2004 [POPS 2004] todetaan, että yhdessä musisoiminen "kehittää sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista" [POPS 2004, 232]. Monikulttuurisessa koulussa nämä tavoitteet nousevat erityisen tärkeiksi. Tutkimuskoulujeni molemmat opettajat kokivat ilmapiirin kehittämisen opetuksensa keskeiseksi tavoitteeksi, mikä vaikutti heidän käyttämiinsä opetusmetodeihin ja heidän vuorovaikutukseensa oppilaiden kanssa voimakkaasti.

Eva Saether totesi tutkimiansa koulujen keskeiseksi musiikinopetuksen tavoitteeksi maahanmuuttajaoppilaiden integroimisen kouluyhteisön osaksi juuri musiikinopetuksen yhteisöllisen toiminnan avulla. Saether oli yllätynyt siitä, että musiikinopetuksessa lähdettiin liikkeelle oppilaiden suosimasta nuorisomusiikista ja pyrittiin ennen kaikkea yhteishengen luomiseen jonkin yhteiseksi koetun musiikin avulla. Saether kuvaa musiikintuntien ilmapiiriä avoimeksi ja rennoksi ja toteaa musiikin olevan juuri yhteistoiminnallisuuden vuoksi koulun sosiaalisesti tärkeimpiä oppiaineita. [Saether 2008, 38-41.] Koin tilanteen tutkimuskouluissani hyvin samankaltaiseksi, sillä erotuksella, että koulussa 1 painotettiin voimakkaasti lisäksi eri kulttuurien musiikkien käsittelyä.

6.2.1 "Musiikin tekeminen on kivaa" opetuksen tavoitteena

R: [...] jos sun pitäis nyt vaik kolme tällast tärkeintä tavotetta niinku sun opetusfilosofiasta mainita, et mitä ylipäättään musiikinopetuksella haluat tuoda näiden oppilaiden elämään niin... lähtiskö?

O1: Tota, noh. Musiikin tekeminen on kivaa, toinen tavote, musiikin tekeminen on kivaa ja kolmas tavote musiikin tekeminen on kivaa. Et tota, tai äänen tuottaminen on kivaa, on palkitsevaa. Millä sanoilla sitä nyt haluis, et se on oikeestaan se mun mitä mä nyt eniten pyrin niinku, tai siis, yritän välittää. Ja pitää vaan kokeilla ja, ei oikeestaan muuta.

Molemmat opettajat pitivät tärkeänä, että musiikintunneilla on hyvä ilmapiiri ja musiikin tekeminen yhdessä on palkitsevaa. Opettajat näkivät tärkeänä, että oppilaille syntyy kipinä musiikin tekemiseen, mutta tärkeänä nähtiin myös se, että tunneilla on hauskaa ja ilmapiiri on positiivinen. Musiikki nähtiin tätä kautta oppiaineena, joka parhaimmillaan yhdistää oppilaita jonkun yhteisen palkitsevan tekemisen äärelle. Opettajat toivat haastatteluissa esiin myös tavoitteensa, että eri kulttuuriryhmiä edustavat oppilaat saisivat musiikintunneilla tilaisuuden toimia yhdessä. Tällä pyrittiin kehittämään oppilaiden välistä ilmapiiriä.

Koin itse tunteja seurattessani, että opettajien tavoitteet positiivisesta ilmapiiristä toteutuivat tunneilla enimmäkseen hyvin. Oppilaiden haastatteluissa tuli esiin, että musiikintunneille on yleensä mukava tulla. Ilmapiiriä kuvattiin haastatteluissa *just chilliksi* ja *rennoksi*. 6. luokkalaisten molemmissa ryhmähaastatteluissa oppilaat mainitsivat musiikintunneissa hauskimaksi tekemiseksi "riehumisen" - joskin kysyttäessä he jatkoivat, ettei tunneilla riehuminen ole oikeastaan sallittua ja että opettaja oli useasti pyytänyt koko ryhmää poistumaan luokasta, kun tunnelma oli kääntynyt liian levottomaksi. Rento ilmapiiri oli oppilaiden mukaan musiikissa erityistä verrattuna useimpiin oppiaineisiin, joissa painopiste on asiaopetuksessa yhteisen tekemisen sijaan.

Tuntien positiiviseen ilmapiiriin vaikutti moni tekijä. Sekä opettajat että oppilaat pitivät opettajan persoonallisuutta keskeisenä tekijänä ilmapiirin luomisessa. Lisäksi käsiteltävillä aiheilla ja työtavoilla tuntui olevan ilmapiiriin keskeinen merkitys. Oppilaat kokivat tuntien ilmapiirin hyväksi yleensä silloin, kun tunneilla soitettiin ja laulettiin yhdessä oppilaille mieleisiä

kappaleita. Oppilaille vieraampien musiikkityylien käsittely, esitelmien teko, ryhmätyöt ja kirjoittaminen puolestaan tuntuivat oppilaiden mielestä pääsääntöisesti ikäviltä. Haastatteluis-
sa kävi ilmi, että oppilaille oli tärkeää, että musiikintunneilla musisoitiin yhdessä koko ryh-
män kanssa, eikä painopiste ollut oppilaiden yksilösuorituksissa.

6.2.2 Opetusmetodien ja opettajan persoonan merkitys ilmapiirin luomisessa

Musiikintuntien hyvä ilmapiiri ei synny automaattisesti, vaan opettajan persoonalla ja suhteel-
la oppilaisiin sekä opetusmetodeilla on siihen keskeinen vaikutus. Oppilaat kokivat hyvin
voimakkaasti, että juuri opettajan rento persoonallisuus teki musiikintuntien ilmapiiristä ren-
non ja erilaisen kuin muilla tunneilla. Koulun 2 yhdeksäsluokkalaisten haastattelussa Jani ku-
vaa hyvän ilmapiirin syitä seuraavasti:

*Jani: No, [opettaja 2] ei oo niin jyrkkä. Se on rento maikka. Antti aina heittää läp-
pää tiätsä, se on hauskaa.*

Koulu 2:ssa korostui oppilaiden rooli opetuksessa ja se, että opettaja antoi oppilaille runsaasti
valtaa ja tilaa opetustilanteessa. Oppilaiden persoonat tulivat voimakkaasti esille ja oppilaiden
omalle itseilmaisulle jätettiin paljon tilaa. Tunneilla sai vapaasti kokeilla erilaisia soittimia ja
oppilaiden musiikkitoiveet otettiin huomioon ja usein niitä pidettiin jopa opetuksen lähtökoh-
tana. Opettajan rento suhtautuminen toi tunneille ilmapiirin, jossa oppilaat saivat tuoda itses-
tään esiin erilaisia puolia. Oppilaat saivat mm. toivoa, että tunneilla kuunneltaisiin heidän eh-
dottamiaan kappaleita Internetistä, ja nämä toiveet useimmiten toteutettiin. Oppilaat saivat it-
se ehdottaa valinnaisryhmissä soitettavia kappaleita, ja joillain oppitunneilla jätettiin jopa ai-
kaa Guitar Hero ja Sing Star -pelien pelaamiselle tai vapaalle soittimien kokeilulle.

Koulussa 2 musiikintunneilla ei tarvinnut viitata ja opettaja jutteli vapaasti oppilaiden kanssa,
usein sellaisistakin aiheista, jotka eivät kuuluneet tuntien aihepiiriin. Opettaja jaksoi jakaa
huomiotaan sitä kaipaaville äänekkäille oppilaille, joita tuntui olevan seuraamillani luokilla
erityisen paljon. Kääntöpuolena tässä oli tuntien jatkuva levottomuus ja melutaso, mikä mo-
nen opettajan mielestä olisi voinut olla sietämätön. Koin myös, että hiljaisemmat oppilaat jäi-
vät opetuksessa pahasti äänekkäämpien jalkoihin, vaikka opettaja pyrki kannustamaan kaikkia
osallistumaan yhteiseen musisointiin.

Opettaja 1 pyrki luomaan hyvää ilmapiiriä oman persoonansa ja kaikkia osallistavien opetusmetodien avulla. Opettajan 1 opetus oli johdonmukaista ja menetot vaihtelevia. Arvelin, että syy tähän saattaisi olla osittain hänen taustastaan ja koulutuksestaan luokanopettajana. Kaikkien oppilaiden oppimistyyliä pyrittiin nähdäkseen ottamaan hyvin huomioon, ja opetuksessa edettiin niin hitaasti, että kaikki oppilaat pysyivät mukana, mikä kävi ilmi myös oppilaiden haastattelussa. Opettaja 1 toi haastattelussa esiin myös, että toivoi omalla persoonalla vaikuttavansa positiivisen ilmapiirin syntyyn.

O1: Et sit toinen on et jos vaan keksii jonku keinon niinku naurattaa, nii se on hyvä. Mä en osaa kertoa vitsejä, et mun täytyis jotenki osata olla semmonen, et pysyy niinku vääntämään sen silleen, et siit vois jotenki syntyä naurua niin se on aina hyvä. Jaja tota, no, kannustaminen ja kehuminen. Mukana oleminen.

Molemmat opettajat mainitsivat ryhmätyöt ryhmäytymisen kannalta tärkeänä opetusmetodina. Esitelmien teossa ryhmätyön metodia käytetään paljon, mutta ohjeita ryhmässä toimimiseen ei seuraamillani tunneilla juuri annettu. Seuraavat havainnot ovat tunnilta, jolla oppilaat valmistelivat suomalaisen populaarimusiikin vuosikymmenistä koskevia esitelmiä koulussa 2. Oppilaat olivat 8. luokkalaisia ja opettaja oli kertonut ryhmän olevan vielä hyvin hajanainen.

Ryhmätyön tekeminen on uskomattoman kankeaa. Oppilaista ei löydy mitään omaaloitteisuutta, eivätkä uskalla edes puhua toisilleen. Katselvat vain kirjojansa, ja joku tekee muistiinpanoja kirjan aukeamasta yksin. Vain yksi tyttöryhmä, jonka jäsenet ovat valmiiksi kavereita keskenään, tekee oikeasti jotain yhteistyötä. Loput odottavat viimeiseen asti opettajan ohjausta. (Ote havaintopäiväkirjasta, koulu 2.)

Saman ryhmän oppilaat kommentoivat ryhmätyön tekemisen olleen hyvin hankalaa, jos oman ryhmän jäseniä ei saanut itse valita.

R. Millast oli toimii sellases pienemmäs ryhmässä? Lähtiks se hyvin käyntiin se työskentely?

Maria: no mun mielest ois hauskaa jos sais päättää ne ryhmät ite koska emmä tiiä, mä en tuntenu yhtään niit joitten kaa mä olin samas ryhmäs. Se oli vähän vaikeet tehdä mitään, ku mä en tiiä mist musiikist ne tykkää.

R: Niin, no se voi olla et siin on ollu sitä ajatustaki, et te tutustuisitte paremmin toisiinne. Tuntuuks että siinä tutustuu?

Marianne: Ei. Koska ei kukaan puhu.

Maria: Nii. Se oli, ei ne uskaltanu sanoo mitään, ei ne ehdottanu mitään biisii ku ne oli nii hiljasii.

Yleisenä linjana voisi nähdä, että parhaiten musiikintunneilla ilmapiiriä kehittää yhdessä musisointi silloin, kun kaikki oppilaat voivat kokea osallistuvansa musisointiin ja kun musisointi on sopivan haasteellista ja vastaa oppilaiden kykyjä ja omia musiikillisia mieltymyksiä. Ryhmätyömetodeita käytetään myös lukuaineiden tunneilla, joten niiden merkitys musiikinopeutuksessa ei ole niinkään keskeinen. Ryhmätöitä teetettäessä olisi tärkeää kiinnittää huomiota oppilaiden työskentelyyn ryhmässä ja kannustaa järkevään tehtävänjakoon, jotta ryhmätyöt ylipäättään onnistuisivat.

6.2.3 Oppilaiden tasapuolinen osallistuminen musiikintunneilla

Hyvin vilkasta ja eloisaa jengiä, mutta energiasta iso osa kohdistuu tekemiseen. 17 oppilaasta 11 osallistuu aktiivisesti tuntiin:

1 poika rummuissa

1 poika sähkökitarassa

2 poikaa bassossa

2 poikaa sähköpianossa

2 tyttöä sähköpianossa

3 tyttöä laulaa mikrofonin

Yhdellä pojalla on lisäksi akustinen kitara sylissä, mutta tämä tuskin soittaa koko tunnin aikana mitään. Kolme takarivin poikaa laulavat mukana. Kaksi oppilaista istuvat hiljaa paikoillaan, mutta opettaja pyytää heidät lopulta perkussioihin. Toinen näistä pojista, ilmeisesti somaliasta kotoisin, ei meinaa millään pysyä mukana, kun pitäisi soittaa tamburiinilla iskut 2. ja 4. iskuille. Ymmärsin, että poika kai osaa kieltäkin vähän huonosti, mutta opettaja näyttää soittotavan eteen niin selkeästi, ettei pitäisi olla siitä kiinni.

(Ote havaintopäiväkirjasta 9. luokan tunnilta koulusta 2.)

Ilmapiirin kannalta keskeinen haaste on kaikkien oppilaiden tasapuolinen huomiointi ja osallistaminen opetustilanteessa. Yllä olevassa havaintopäiväkirjaotteessa kuvaan yhdeksäsluokkalaisten valinnaisryhmän oppilaiden osallistumisesta musiikintuntiin. Useimmilla seuraamilla-

ni tämän ryhmän tunneilla oppilaat osallistuivat yllä kuvaamallani tavalla, soittaen yleensä samoja itse valitsemiaan soittimia. Osa ryhmästä osallistui yhteismusisointiin huomattavan aktiivisesti, kun taas muutamat oppilaat jättäytyivät yhteissoiton ulkopuolelle, jos heitä ei erikseen pyydetty mukaan. Usein soittaminen alkoi tunneilla siitä, että aktiivisten soittajien ydinryhmä, johon kuului rumpali, kitaristi, basisti ja kosketinsoittajat, opetteli ensin kappaleet opettajan ohjeistuksella, ja passiivisemmin osallistuvat loput oppilaat tulivat mukaan pikkuhiljaa, yleensä vasta opettajan erillisestä pyynnöstä. Tytöt olivat tässä ryhmässä poikkeuksellisen innokkaita mikrofoniin laulajia.

Tutkimuskouluissani oli selkeitä eroja siinä, miten eri metodeilla osallistettiin oppilaita. Koulussa 2 painotettiin oppilaiden omaa aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta. Oppilaat saivat enimäkseen valita itse roolinsa soitettavissa kappaleissa. Vaihtoehtoina olivat laulaminen, sähkökitarat ja akustiset kitarat, kaksi sähköbassoa, koskettimet ja rummut. Soittajia löytyi yleensä jokaiseen soittimeen ja opettaja yritti rohkaista jokaista oppilasta osallistumaan yhteiseen musisointiin. Tämän metodin hyvänä puolena voidaan nähdä oppilaiden innostuneisuus ja oma-aloitteisuuden kehittyminen, toisaalta käänöpuolena on oppilaiden jakautuminen rooleihin, joita voi olla vaikea purkaa. Koulussa 2 sukupuoliroolit näyttäytyivät tunneilla selvästi; tytöt lauloivat tai soittivat koskettimia, kun taas rummuissa, kitaroissa ja bassoissa nähtiin lähinnä poikia. Jako oli räikeä, eikä sitä juuri pyritty purkamaan. Jotkut oppilaista tuntuivat myös pudonneen kyydistä; on vaikea tarttua vaikkapa kitaraan, jos vakiokitaristit ovat soittaneet kitaralla samoja sointuja jo useilla tunneilla, eikä itse ole alusta lähtien osallistunut. En tullut kysyneeksi opettajalta, miksei yllä kuvaamassani tilanteessa käsittääkseni somalialaistaustainen poika tuntunut pysyvän mukana opetuksessa lainkaan. Tilanne oli erikoinen, koska kyse oli yhdeksännen luokan valinnaisryhmästä, jossa monet oppilaat olivat edenneet jo pitkälle valitsemisissaan soittimissa. Eri tasoisten oppilaiden huomiointi metodilla, jossa eri soittimien soittajia täytyy ohjeistaa yhtä aikaa saman tunnin kuluessa, on selvästi hyvin haasteellista, ja jättää harmittavan suuren mahdollisuuden oppilaiden passiiviseen syrjään vetäytymiseen.

Koulussa 1 lähes kaikilla tunneilla koko ryhmälle opetettiin samaan aikaan samoja soittimia; jollain tunnilla keskityttiin kitaraan, toisella koskettimiin ja kolmannella lauluun. Luokissa oli oppilaita, jotka osasivat soittaa joitain bändisoittimia hyvinkin pienellä ohjeistuksella, joten vakiorumpali tai -basisti löytyi yhteissoittoa varten helposti. Perusajatuksena kuitenkin oli, että kaikki opettelivat yhdessä jonkun uuden asian ja kaikki osallistuivat tasapuolisesti soittami-

seen. Oppilaat kokivat tämän pääosin toimivana metodina, eikä haastatteluissa tullut esiin turhautumista soittamisen hitaaseen ja yksityiskohtaiseen opetteluun.

Göran: Et se on niinku kaikist kivoin, et soitetaan, niinku et ei oo sillee, et kolme tyyppiä soittaa, et yks soittaa rumpui ja yks soittaa panhuiluu ja sit joku soittaa jotai viuluu, niinnii, sillee se on kaikist kivoint, et kaikki soittaa luokas niinku samaaki soitinta niinku monta eri tyyppiä mutta sillee, et sit vaikka ope laulaa
Jukka: Nii, onhan se paljon parempi soittaa aina ryhmäs ku et sitte ku itte munaa jotai nii ei oo sit kaikki tuijottamas. (Ote 7. luokkalaisten haastattelusta, koulu 1.)

Opettajan 1 metodi tähtäsi varmasti tasapuolisuuteen, kun taas opettajan 2 metodeissa korostui ryhmien musiikillisen tason nousu. Tämä näkyi selvästi siinäkin, että koulussa 2 musisoinnin taso oli pidempään yhdessä soittaneilla ryhmillä jo huomattavasti korkeampi kuin koulussa 1. Tähän vaikutti käytettävien opetusmetodien lisäksi varmasti myös kappaleiden haastavuuden lisääminen ja vahvempi painotus yhtyesoittoon.

En nähnyt juurikaan eroa maahanmuuttajaoppilaiden osallistumisessa suhteessa suomalais-taustaisten oppilaiden osallistumiseen seuraamillani musiikintunneilla. Muutama somalialaistaustainen oppilas kiinnitti passiivisuudellaan huomiotani molemmissa kouluissa - toisaalta seuraamistani ryhmistä löytyi myös poikkeuksellisen aktiivisia ja innokkaita somalialaistautaisia oppilaita. Opettajat vastasivat kysyttäessä, että kulttuuriryhmien välillä on nähtävissä välillä eroja oppilaiden osallistumisessa. Molemmat opettajat painottivat samalla erojen olevan kuitenkin hyvin pieniä.

Koulussa 1 oli tavallisten ryhmien lisäksi musiikkiluokkia, minkä yhteydessä huomioni kiinnittyi maahanmuuttajaoppilaiden vähäiseen määrään. Opettajan 1 mukaan musiikkiluokille hakeutui yleensä ainoastaan suomalaistaustaisia ja vietnamilaistaustaisia oppilaita. Syyksi hän epäili, ettei muita kulttuuriryhmiä edustavissa perheissä juurikaan arvostettu musiikin tekemistä. Erityisesti hän mainitsi, etteivät somalioppilaat tai heidän perheensä näyttäneet harrastavan musiikkia lainkaan. Vietnamilaisoppilaiden huomattava määrä musiikkiluokilla on kiinnostavaa, mutta en siihen tässä tutkimuksessani perehdy tämän enempää, koska musiikkiluokat eivät olleet juurikaan havainnointini kohteena. Musiikkiluokkien rooli monikulttuurisissa kouluissa olisi oma, kiinnostava tutkimuksen kohteensa ja peilaisi varmasti hyvin sitä, millaisia sosiaalisia merkityksiä musiikin harrastamisella on.

Koulussa 2 oppilaiden osallistumisessa musiikintunteihin oli räikeämpiä eroja kuin koulussa 1, minkä tulkitsen johtuvan opettajien käyttämistä opetusmetodeista. Luvun alussa kuvaamani somalialaistausta poikaa lukuun ottamatta maahanmuuttajataustaiset oppilaat osallistuivat opetukseen enimmäkseen hyvin. Räikeämpi ero osallistumisessa oli tyttöjen ja poikien välillä. Harvassa oppiaineessa sukupuolten väliset normit ja käyttäytymisen erot näkyvät niin kirkkaasti kuin musiikissa. Seuraamissani ryhmissä lähes poikkeuksetta pojat soittivat rumppuja, bassoja ja kitaroita, kun taas tytöt lauloivat tai soittivat koskettimia. Haastatteluissa molemmissa kouluissa tytöt mainitsivat usein kitaransoiton olevan musiikintunneilla kaikkein haastavinta, kun taas pojat olivat yhtyesoitosta eniten innoissaan. Sukupuolten välisen osallistumisen erot olisivat monikulttuurisuuskasvatuksenkin näkökulmasta oma kiinnostava aihepiirinsä, mutta tämän opinnäytteen puitteissa en siihen enempää ehdi perehtyä. Havainnointijaksoni ja haastatteluiden perusteella voidaan kuitenkin vetää johtopäätös, että opettamalla kaikille oppilaille samoja soitto- ja laulutaitoja yhtäaikaaisesti, kuten koulussa 1, varmistetaan siitä, että musiikinopetuksella ei tueta perinteisiä sukupuolirooleja ja kaikki oppilaat saadaan osallistumaan opetukseen tasapuolisesti. Tässä käänköpuolena on yhteismusisoinnin tason heikkeneminen, minkä voidaan nähdä toisinaan laskevan pidemmälle edenneiden oppilaiden motivaatiota ja hidastaa heidän edistymistään.

6.3 Oppilaiden harrastuneisuuden tukeminen ja perheiden sosioekonomisen taustan vaikutus opetuksen tavoitteisiin

Kuten kappaleessa 7.1.1 toteen, molemmat tutkimuskoulujen opettajat kokivat alueen sosioekonomisen tilanteen vaikuttavan voimakkaasti oppilasryhmien lähtötasoon. Haastatteluissa nousi esiin, että opettajalle 2 oppilaiden harrastuneisuuden lisääminen oli yksi keskeisimmistä opetuksen tavoitteista. Myös opettaja 1 painotti opetuksessaan sitä, että jokainen löytäisi oman kiinnostuksensa musiikin tekemiseen.

Koulussa 2 oppilaiden harrastustoimintaa pyrittiin edistämään paitsi musiikintunneilla, myös iltapäivän bändikerhotoiminnalla. Opettajan 2 haastatteluissa tuli esiin, että opettaja koki perheiden huonon tulotason vaikuttavan oppilaiden elämään siten, että oppilailla on harrastuksia

yleensä ottaen hyvin vähän. Tämä johti siihen, että opetuksen painopisteinä oli oppilaiden soittotaidon ja harrastuneisuuden tukeminen. Opettaja 2 toivoi musiikinopetuksen johtavan yhä useamman oppilaan hakeutumiseen koulun ulkopuoliseen harrastustoimintaan. Taustalla voidaan nähdä ihanne sosiaalisesta tasa-arvoisuudesta, jossa heikommin toimeen tulevista perheistä nousisi nuoria, joilla on yhtäläiset mahdollisuudet harrastaa musiikkia kuin rikkaampien alueiden nuorilla.

O2: Et tota, mä painotan enemmän sitä, et otetaan vähän näist soittimista, soitto-taitoja. Että niillä niinku tulis jonkin näkönen kipinä, et ne hakeutuis, jos niil on mahollist hakeutua, et ne hakeutuis johonki semmoseen paikkaan, esimerkiks musiikkiopistoon tai kansalaisopistoon, missä ne voi sitte sitä lähtee jatkamaan ja sitä kautta kehittämään sitä. Vaikka siellä ottaa sit niitä perusteita. Mä koen, että tässä koulussa tää on niinku aika pitkälti sitä, että tää on vaan niinku semmonen ponnahduslauta johonki.

Opettaja 2 piti tärkeänä tuoda muutosta alueen sosio-ekonomisen tilanteen vaikutukseen oppilaiden harrastuneisuuteen ja suuntautumiseen musiikkialalle. Haastatteluissa tuli ilmi, että opettaja 2 koki oppilaiden mahdollisuudet musiikkiin työelämässä hyvin heikoiksi.

O2: Tossa ohjasin just, no johtuen tästä että tääl ei oo aikaa niin paljon käydä läpi näitä teoria-asioita, nii yhden oppilaan, joka ois halunnu ysiltä jatkaa, jatkaa tai mennä popjazz-konservatorioon, ja se oli hankkinu jopa nää pääsykoelaput ja sit sillee, ku mä katoin niit lappuja nii mä kysyin, et tiätsä mitä tarkoittaa intervalli? Nii ei niinku aavistustakaan. No mä en oo häntä opettanu silleen niinku aikanaan. Mut just tää, kun ei niinku ymmärretä sitä että tommoseen ehkä vaadittais sitte niinku enemmän sitä harrastuneisuutta ja enemmän sitä, ylipäänsä jos musiikin koulutukseen haluaa lähteä, niin just tämmösillä niinku peruskoulun tiedoilla, niin niillä ei pärjää millään tavalla.

Voimakas tarve oppilaiden harrastuneisuuden tukemiseen johti osaltaan myös siihen, että musiikkiin voimakkaammin suuntautuneita oppilaita tuettiin vahvasti koulussa 2. Oppilaat saivat koulun valinnaisryhmien ja bändikerhojen kautta paljon valmiuksia yhtyesoittoon ja kehittyivät kolmivuotisen yläkoulun aikana valitsemisensa soittimissa enemmän kuin koulussa 1. Taivote nostaa harrastuneisuutta johti myös siihen, että oppilaat saivat valinnaisen musiikin tun-

neilla pysyä itse valitsemisissaan soittimissa ja kehittyä niissä. Yhtyesoiton painotus oli voimakasta, jolloin muihin aiheisiin ja erilaisiin musiikkityyleihin käytettiin aikaa hyvin rajoitetusti. Opettaja katsoi tärkeämmäksi, että opeteltua soittotaitoa voidaan syventää ja viedä eteenpäin musiikintuntien puitteissa.

O2: Tässä koulus mä oon kattonu sen, et mä mieluummin teen sen niin päin, et me soitetaan mahollisimman paljon ja me sitä kautta otetaan niitä musiikin perusteiden teoriaa. Sit taas eri asia niinku semmoses koulus missä oikeesti on harrastuneisuutta, mis ihan selkeesti ei tarvii, et ihmiset tietää mikä on kitara ja mikä on basso ja mitä rummuilla tehään ja mikä tai mitä tarkoittaa rytmi. Ettei tämmösiä asioita tarvii selittää.

Painotus yhtyesoittoon vaikutti myös opettajan kappalevalintoihin. Koulussa 2 seuraamillani tunneilla kaikki käsiteltävät kappaleet olivat länsimaista populaarimusiikkia, jonka alueelta oli etsitty koulukäyttöön helposti soveltuvia kappaleita. Opettaja 2 painotti kappalevalinnoissa myös nykyaikaisuutta, ja suurin osa seuraamillani tunneilla soitetuista kappaleista ajoittuivat 2000-luvun puolelle. Ymmärsin tämän liittyvän siihen, että oppilaille oli korkeampi motivaatio soittaa uudempaa musiikkia. Nykyaikaisuuden vaatimus toistui oppilaidenkin haastatteluissa useasti.

Molempien koulujen opettajat toivat haastatteluissa esiin oppilaiden sosiaalisen taustan lisäksi myös huolensa siitä, ettei maahanmuuttajataustaisilla oppilaille tuntunut olevan harrastuksia. Opettajat kokivat maahanmuuttajataustaisten oppilaiden hidastavan asioissa etenemistä, mutta näkivät tärkeäksi, että perusasiat soittamista opetettaisiin kaikille ja musiikkiharrastuksen aloittamisen mahdollisuutta tarjottaisiin näin myös maahanmuuttajataustaisille oppilaille.

O2: Et ku mä oon puhunu siitä, et ku tääl ei oo harrastuneisuutta. Niin ku ei kukaan noista maahanmuuttajista harrasta musiikkia, et ei ne harrasta mitään, et ehkä koripalloo tai nyrkkeilyä, aika yllättävää mutta joo. Niin ei ne kukaan harrasta musiikkia, niin sit tottakai se vie heti paljon enemmän eforttia ja aikaa et me harjoitellaan ihan perustaitoja, että mikä on kitara ja mikä on basso.

Koulussa 1 oppilaiden harrastuneisuutta pyrittiin tukemaan sillä, että kaikki oppilaat saatiin osallistumaan yhteismusiisointiin. Painotus oli pidemmälle edenneiden soittajien tukemisen si-

jaan kaikkien oppilaiden tasapuolisessa tukemisessa, eikä tavoitteena ollut viedä harrastuneisuutta ainakaan ammattimaisemmalle tasolle. Toisaalta suuren eron koulussa toimimiseen toivat musiikkiluokat, joiden toimintaa en käynyt seuraamassa kuin yhden kerran. Tavallisten luokkien opetuksessa korostuivat oppilaiden harrastuneisuuden tukemisen sijaan opettavien tyyli- ja eri musiikkikulttuurien monipuolinen kirjo, yhdessä soittamisen elämykset ja kaikkien oppilaiden tasapuolinen tukeminen.

6.4 Eri musiikkikulttuurien käsittely tunneilla - avarakatseisuuden tukemista vai musiikillista turismia?

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen teorioiden peruslähtökohtana voidaan pitää sitä, että erityisesti monikulttuurisissa kouluissa tulisi käsitellä eri maiden musiikkikulttuureja ja edistää sen avulla oppilaiden musiikillista ja kulttuurista avarakatseisuutta sekä kulttuurisia tietoja, taitoja ja ymmärrystä. Taustalla on ajatus musiikista suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä vuorovaikutusta edistävänä oppiaineena. (Ks. luku 4.)

Tutkimukseeni osallistuvilla opettajilla oli hyvin erilaiset lähestymistavat monikulttuurisen musiikkikasvatuksen kysymyksiin. Opettaja 1 koki erityisen tärkeäksi, että koulussa käsiteltäisiin erilaisia musiikkikulttuureja eri maista ja hän käytti eri maiden perinnesävelmuusikon käsitteeseen huomattavan osan musiikintunneista. Opettaja 2 painotti opetuksessaan voimakkaammin yhteysoittoa ja länsimaista populaarimusiikkia ja käsiteli maailman eri musiikkikulttuureja oppilaiden omista kiinnostuksenkohteista lähtien, enimmäkseen muutama kulttuuriin keskittyen vasta vuosiluokilla 8. ja 9. Valitettavasti ehdin seurata maailmanmusiikkiin keskittyvää opetusta ainoastaan koulussa 1.

6.4.1 Maailman eri musiikkikulttuurien käsittely osana opettajien opetusfilosofiaa

*O1: Jos joku oppiaine, no, musiikkihan on semmonen oppiaine joka voi tarjota semmosia mahdollisuuksia niinku siihen suvaitsevaisuuteen ja yhteishengen ja ilma-
piirin kasvuun. Toivottavasti ja toki se voi kasvaa millä tahansa oppitunnilla, et
musiikki voi olla hyvinki otollinen, mut nyt tietysti välttämättä se aine ei oo siinä se*

ratkaseva vaan se et miten sitä lähestyy sitä opetustilannetta ja oppimis, opetushetkeä, no se on ratkasevampaa. Mut kyl mä sitte taas koen jotenki että idealistisesti myöskin, että mul on myös paljon maailmanmusiikkia sen takia että, että ihmiset olisivat rauhaa rakastavaisempia ja ystävällisiä toisiaan kohtaan, kun niin monesta maista meitä löytyy. Et noh, tää [nauraa]... Voi voi. Mut sit, et kyl mä ihan oikeesti, et ihan vilpittömästi niinku siis sillä tavalla et kylhän se nyt voi olla semmonen ilmeneminen myöskin, et semmost niinku.. Mut en mä haluu korostaa sitä. Se nyt siis, joo. Noni, näin. [naurua]

Opettaja 1 toi opetusfilosofiassaan voimakkaasti esiin maailman eri musiikkikulttuurien opetuksen tärkeyden. Hän katsoi, että musiikinopetuksen keskeisenä tavoitteena tulisi olla laajan ja monipuolisen kuvan antaminen siitä, millaista musiikkia maailmasta löytyy. Haastatteluissa tuli esiin, että opettaja 1 näki maailman musiikkikulttuurien opetuksen taustalla monia erilaisia tavoitteita, jotka voitaisiin jakaa kolmeen ryhmään. (1) Ensinnäkin opettaja näki, että eri musiikkikulttuureihin perehtyminen antaa oppilaille monipuolisemman kuvan musiikista ilmiönä ja että koulun tulisi tarjota oppilaille muutakin musiikkia kuin valtamediat tarjoavat, (2) toiseksi opettajan näkemyksissä korostui musiikillisen ja kulttuurisen avarakatseisuuden ja suvaitsevaisuuden ihanne ja (3) kolmanneksi opettaja näki esimerkiksi afrikkalaisen ja kuubalaisen musiikin soittamisen toimivan hyvin yhteismusisoinnin tukena luokassa.

Maaailman musiikkikulttuureihin tutustuminen oli keskeinen osa opettajan 1 opetusfilosofiaa, ja haastatteluissa hän pohti paljon sitä, uhraako hän opetuksestaan liikaakin aikaa eri musiikkikulttuureihin perehtymiseen; 7. luokkien pakollisesta opetuksesta kului maailman eri perinnesmusiikkien käsittelyyn yksi kokonainen jakso, kun taas koulussa 2 perinnesmusiikkeja eri puolilta maailmaa käsiteltiin vasta 8. ja 9. luokkien valinnaisryhmissä.

Opettaja 2 painotti maailman eri musiikkikulttuureja opetuksessaan huomattavasti vähemmän. Hän kertoi haastattelussa käsittelevänsä 7. luokilla naapurimaiden musiikkia, jos niille jäi aikaa. Kahdeksannella luokalla mukaan otettiin eurooppalaista musiikkia mm. Italiasta ja Irlannista ja yhdeksännellä luokalla afrikkalaista ja eteläamerikkalaista musiikkia. Hänen pyrki- myksensä oli linkittää maailman eri kulttuurien kirjo nykypäivään ja oppilaiden omaan kokemusmaailmaan. Vieraiden musiikkikulttuurien esittelyssä opettaja 2 tahtoi painottaa koulusta löytyviä eri kulttuureita ja haastattelussa opettaja kertoi kannustavansa oppilaita tuomaan tunneille esimerkkejä omaan kulttuuritaustaansa kuuluvasta musiikista.

Keskeisenä tavoitteena opettaja 2 piti myös oppilaiden musiikillisen avarakatseisuuden tuke-
mista. Hän tahtoi tuoda oppilaiden tietoisuuteen musiikkia, jota oppilaat eivät olleet tottuneet
kuuntelemaan ja haastoi oppilaat keskustelun kautta pohtimaan, mistä oppilaiden musiikki-
maku muotoutuu ja millä tavoin kuultua musiikkia voidaan arvioida.

*O2: [...] jossain kirjas oli tällöinen [...] että ku ihmiset ei käytä korviaan, et ku ei
niinku ajatella sitä mitä kuullaan. Ei niinku pätäkääkään. Et mä oon yrittäny täällä
niinku saada sen, että yrittäkää nähdä niinku tän mustavalkosen ajattelun läpi sil-
lee, [...] et jos sä nyt inhoot vaikka Avril Lavigneä nii jos sä vaikka inhoat sitä, nii
ei se tarkota sitä et sen musa on p***aa. Et niinku yrittää nähä sen niinku musta-
valkosen ajattelun läpi, et niinku musiikki on tai laulaja on huono tai hyvä. Et siel-
lä voi olla jotain semmosia asioita, jotka tekee siitä hyvän ja suosituksen just sen ta-
kia. Et mä oon yrittäny sitä sit vähän tuoda... Et no tänään kuunneltii esimerkiksi,
niinku ajankohtaisuudesta puheenollen niin tää vuoden tulokas oli tää Yona ja liik-
kuvat pilvet, niin kuunneltiin sitte se Pilvet liikkuu, minä en -kappale. Nii tottakai
sitte niinku, eihä tän ikäset oikeen. Niinku tosi harva täs koulussa tykkää siitä ja jos
tykkää nii ei ainakaan viitti sanoa. Nii sitte ensimmäiset kommentit oli että v***u
mitä p***aa. Nii sit keskusteltiin siitä, että minkä takia. Ja siitä, että niinku ei mul-
le ainakaan tulla sanomaan että joku musa on p***aa tai joku musa on hyvää. Että
mulle voi tulla sanomaan, että tää laulaja ei laula kovin hyvin tai että nää sanat on
mun mielestä vähän huonot, et mä en oikeen ymmärrä tätä, et tällee voidaan tulla
sanomaan. Mut ei niinku mustavalkosesti sitä. [...]että tää sama asia sitte näis mu-
sakulttuuriasioissaki, ettei ajatella, ettei ihan suorilta lytätä sitä, et tää on ihan
hirveetä p***aa tai tällee - mä nyt käytän tätä hirveetä p***aa sen takii et se on
tullu niin monta kertaa täällä. Niinniin, eli siis että tää ei välttämättä oo ihan niin
huonoa, että sun kannattaa vähän kuunnella ja käyttää korvia. Niin.*

6.4.2 Musiikkikulttuurien opetuksen metodeista

Monikulttuurista näkökulmaa voidaan tuoda musiikin opetukseen monin eri tavoin ja meto-
dein. Andersonin ja Campbellin mukaan ihanteelliseen monikulttuuriseen musiikilliseen toi-
mintaan kuuluu lauluja, kuoroteoksia, soittoa ja monien erilaisten musiikkien kuuntelua (An-

derson & Campbell 1996, 5). Victor Fungin mukaan musiikinopetuksessa tulisi antaa oppilaille mahdollisimman monenlaisia kokemuksia maailman eri musiikkikulttuurien musiikista (Fung 1999, 98). Vieraiden musiikkikulttuurien opettamisessa nousee esiin useita kysymyksiä, kuten opetuksen monipuolisuus, musisoinnin autenttisuus ja se, mitä menetelmiä opetuksessa tulisi käyttää. Moisanan (1995, 197–203) antropologisen musiikinopetuksen mallissa korostetaan kolmivaiheisen prosessin kaikkien vaiheiden - kuuntelun/esityksen seuraamisen, musisoinnin ja analyttisen keskustelun - tasapuolista tärkeyttä.

Tutkimuskouluni opettajat käyttivät maailman musiikkikulttuurien opetuksessa toisistaan vahvasti poikkeavia metodeja. Opettaja 1 painotti yhdessä soittamista ja eri kulttuurien perinnemusiikkeihin tutustumista perinteisillä soittimilla, kun taas opettaja 2 painotti vieraiden musiikkikulttuurien ymmärtämistä kuuntelun kautta ja pyrki sekoittamaan eri kulttuurien musiikkiin jotain oppilaiden omasta kokemusmaailmasta, sekoittaen esimerkiksi perinteisiä ja oppilaille vieraita elementtejä nykyaikaisempaan nuorten suosimaan musiikkiin. En saanut tilaisuutta perehtyä opettajan 2 opetusmetodeihin tässä kohtaa haastatteluja syvemmin, koska tutkimusjaksolleni ei osunut tunteja, joilla maailman eri musiikkikulttuureja olisi käsitelty. Sen vuoksi keskityn tässä luvussa kuvaamaan enemmän opettajan 1 opetusta.

Koulun 1 maailman eri musiikkikulttuurien opetuksen painopiste oli eri maiden perinnemusiikeissa, joista käytiin läpi ainakin afrikkalaista, kuubalaista, brasilialaista, havaijilaista ja eteläamerikkalaista perinnemusiikkia. Opetus painottui yhdessä soittamiseen, jota harjoiteltiin ringissä opettajaa korvakuulolta imitoiden. Soittimina käytettiin afrikkalaisen ja kuubalaisen musiikin kohdalla djembe-, conga- ja bongo-rumpuja. Brasilialaisen samban yhteydessä mukaan otettiin osia rumpusetistä ja kuubalaisen ja brasilialaisen musiikin yhteydessä käytettiin lisäksi mm. quiroa, lehmänkelloa ja shakereita. Havaijilaista musiikkia käsitteleviä tunteja en päässyt seuraamaan, mutta näillä oltiin otettu esiin ainakin ukulelet ja lisäksi laulettiin havaijilaista laulua. Seuraamillani tunneilla keskityttiin rytmien opetteluun ja rytmipohjan päälle välillä myös laulettiin.

O2: No siis mun mielestähän aina mielekkäintä on soittaa jotain. Se voi olla vähän vaikeeta, esimerkiks joku lattarirytm, jos ei niinku ihan lähe, niin se on vähän vaikee saada kasaan niinku ihan noin vaan, et siihe ei yks tunti riitä. Mut mielellään soittamalla, mä aina mieluummin soitan ja teen porukalla jotain, kuin et mä luennoitsisin pelkästään. Mieluummin niin päin. Mitäs vielä, tietenki mahdollisimman

paljon esimerkkejä. Koska ei tommonen niinku, ei se kerro mitään, jos mä kerron minkälaista se on. Pakkohan siin on jotain esimerkkejä olla.

Molempien opettajien opetusmenetelmät painottivat oppilaiden oman musisoinnin merkitystä, jolloin teoreettiselle oppimiselle jätettiin vähemmän aikaa. Opettaja 2 kertoi haastatteluissa painottavansa lisäksi musiikin kuuntelun merkitystä ja keskustelewansa oppilaiden kanssa kuuntelunäytteistä ja niiden herättämistä tunteista. Hän pyrki tarjoamaan oppilaille erilaisia kuunteluesimerkkejä useasta eri tyylistä niin länsimaisen kuin vieraampienkin musiikkikulttuurien piiristä. Lisäksi koulussa 2 kuunneltiin oppilaiden tuomia kuuntelunäytteitä heidän omasta kulttuuritaustastaan tai kotimaistaan. Koulussa 1 kuuntelunäytteiden rooli suhteessa musisointiin oli havaintojeni mukaan pienempi ja näytteistä keskusteltiin vain vähän. Musiikkinäytteillä pyrittiin luomaan autenttista kuvaa eri kulttuurien perinnesäikeistä, eikä muita musiikkityylejä, kuten nuorisomusiikkia, alueiden musiikkikulttuureista käsitelty lainkaan.

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen teorioissa painotetaan kuuntelun, konserttiesitysten ja yhteisen musisoinnin lisäksi teorian tason oppimista. Teoreettiseen opetukseen voi opettajan luennoinnin, lukemisen, kirjoittamisen ja keskustelun lisäksi sisältyä esimerkiksi kuvien katsomista ja multimedian käyttöä. Fung toteaa artikkelissaan, että opettajien olisi hyvä panostaa luokkahuoneen tekniikkaan, jotta opetuksessa voitaisiin käyttää esimerkiksi hyvälaatuisia videoita. Jos mahdollista, niin luokkaan voisi myös tuoda eri musiikkikulttuureissa käytettäviä soittimia vähintään lyhyen esittelyn ajaksi. (Fung 1999, 103–104.) Andersonin ja Campbellin mukaan tehokkain tapa oppia ymmärtämään vieraan kulttuurin musiikkia on opetella yleisiä asioita kyseisestä kulttuurista ja oppia ymmärtämään musiikki osana tätä kulttuuria. Kulttuuriin kuuluvia tapoja, käsityötä, taidetta, arkkitehtuuria, kirjallisuutta ja tanssia voidaan opetella myös muiden aineiden opettajien kanssa. (Anderson & Campbell 1996, 8.)

Teoreettisen opetuksen ajatus on toimia analyttisen kuuntelun ja yhteismusisoinnin tukena niin, että oppilaille annettaisiin laaja kuva käsiteltävästä musiikkikulttuurista. Haasteeksi tässä nousee musiikintunneille ladatut odotukset siitä, että opetus olisi jatkuvasti toiminnallista ja että tunneilla päästäisiin aina soittamaan. Oppilaiden haastatteluissa toistuivat negatiiviset asenteet kirjoittamiseen, musiikin kuunteluun tai esitelmien tekemiseen musiikintunneilla. Oppilaat kokivat voimakkaasti, etteivät tällaiset työtavat kuulu musiikintunteihin, joille tullaan odottaen soittamista ja laulamista. Muutama oppilas mainitsi kuitenkin videoiden katselun kiinnostavaksi ja suurin osa kertoi "unelmiensa musiikinopetuksen" sisältävän muusikko-

jen vierailuja ja esitysten seuraamista kouluissa; kyse tosin oli tässä kohden nuoria itseään kiinnostavista musiikkityyleistä ja artisteista. Lucy Green huomauttaa, ettei pelkkä keskittynyt kuuntelu useinkaan kasvata ymmärrystä kuullusta musiikista, varsinkaan jos kuultu musiikki on oppilaille etukäteen hyvin vierasta. Kuuntelukasvatus tulisikin sitoa käytännön musisointiin ja aloittaa kuuntelu oppilaille tutusta musiikista, laajentaen sen kautta havaittujen elementtien havainnointia vieraaseen musiikkiin. (Green 2008, 67–84; Vrt. luku 4.2.)

Eri musiikkikulttuureja opettaessa nousee esiin kysymys yhteismusisoinnin autenttisuudesta. Patricia Shehan Campbell toteaa, että eri maiden kansanmusiikista koulukäyttöön kirjoitetut transkriptiot ovat usein niin kaukana kappaleen alkuperäisestä olemuksesta, että ne toimivat paremmin musiikillisina harjoituksina kuin opetusvälineenä tietyn kulttuurin musiikkiin. Eri kulttuurien kansanlauluista on tehty paljon sovituksia mm. länsimaisille kuoroille tai orkestereille, mutta näiden sovitusten yhteydessä tulisi painottaa oppilaille, että esitys on kaukana autenttisesta, ja jättää siten kyseisestä musiikkikulttuurista hyvin ohuen kuvan. Laulamista ja soittamista käsitellessään Campbell huomauttaa, että autenttisen äänenväriin saavuttamiseen pyritään aivan liian harvoin. Vieraita musiikkeja laulaessa tulisi ottaa huomioon kulttuureihin kuuluvat erilaiset äänenmuodostustavat ja soittaessa tulisi käyttää mahdollisimman paljon autenttisia instrumentteja. Oikea äänenväri voi olla hyvin vaikea saavuttaa, mutta siihen pitäisi Campbellin mukaan ainakin pyrkiä – onhan se oleellinen osa jokaista musiikkikulttuuria. (Campbell 1992, 38–39.)

Opettaja 1 pyrki tunneillaan luomaan autenttista kuvaa käsittelemistään musiikkikulttuureista ainakin jossain määrin. Koulussa oltiin panostettu etnisten soittimien hankintaan niin, että rumpuja ja rytmisoittimia riitti hyvin kaikille ja etenkin afrikkalaisen musiikin kohdalla saatiin synnytettyä djembe-rummuilla autenttisen tuntuinen äänenväri. Laulamista ei seuraamillani tunneilla juurikaan painotettu, eikä erilaisista äänenkäytön tavoista keskusteltu. Opettajan opetusmenetelmät perustuivat pitkälti Sibelius-akatemian pätevyyskoulutuksen maailmanmusiikkikurssiin, jossa erilaisista etnisistä taustoista olevat opettajat opettivat kurssilaisille eri kulttuurien perinnemusiikkia. Opettaja 1 kertoi siirtäneensä monia metodeja suoraan omaan käyttöönsä. Osa käytetyistä materiaaleista ja kappaleista löytyi myös musiikin oppikirjoista ja opettaja oli itse löytänyt eri lähteistä joitain kuuntelunäytteitä koulukäyttöön.

Musisoinnin autenttisuuden kysymys on yläkoulujen osalta hyvin hankala. Pakollisten musiikintuntien määrän puitteissa ehditään häidin tuskin käymään yhden musiikkikulttuurin perus-

teita niin pitkään, että musisointi saadaan kuulostamaan mielekkäältä. Aikaa vieraampien musiikkikulttuurien läpi käymiseen jää joka tapauksessa hyvin vähän, jolloin autenttisen äänen värin ja musiikillisen ilmaisun saavuttaminen jonkin vieraan kulttuurin musiikista on tavoitteena suorastaan mahdoton. Positiivisia kokemuksia yhteisestä musisoinnista voidaan toki saavuttaa, vaikka musiikillinen ilmaisu jäisi alkeellisellekin tasolle. Riskinä tässä kuitenkin on, että oppilaille jää käsitys, että vieraat musiikkikulttuurit ovat alkeellisempia kuin länsimaissa kehittyneet musiikin tyyliuunnat.

6.4.3 Oppilaiden näkökulma maailman eri musiikkikulttuurien opetukseen

R: Onks koskaan, vaik ala-asteel käsitelty jotain muita musiikkikulttuureita?

Pena: On!

Jorma: Mitä?

Pena: Se Ziwele Mama

Jorma: Ziwele maaaa! [laulaa] Se oli Mogadishu-musaa! [nauraa]

Pena: Just sellast.

Ville: Ei se oo Mogadishusta

Jorma: No ei se oo, se on Kongosta

Pena: Nii, Kongo-musiikkii

R: Okei. Mitä te lauloitte ja soitittekste jotai?

Jorma ja Pena: Ziweele, ziweele maamaa! [laulavat, nauravat]

Ville: Afrikkalaist musiikkii

R: No olik se kivaa?

Jorma: O. Se oli just hyvä. Iha parasta. Kunnon sellast ziweele mama!

Yllä oleva keskustelu on 7. luokkalaisten poikien haastattelusta koulussa 2. Haastatteluissa tuli esiin, että molempien koulujen oppilailla oli eri maiden musiikkikulttuureista hyvin stereotyyppinen kuva. Vieraat musiikkikulttuurit käsitettiin eksoottisiksi ja alkukantaisiksi ja niille naurettiin avoimesti. Suhtautuminen oli usein innostunutta, mutta oppilaiden asenteista huokui samalla ylemmydentunto ja käsitykset siitä, että länsimainen musiikki on pidemmälle edennyt, kun taas muissa kulttuureissa ollaan jämähdetty alkukantaiseen perinnesäntämusiikkiin. Oppilailla oli hyvin vähän tietämystä muiden kulttuurien musiikista, vaikka seuraamillani luokilla oli oppilaita hyvinkin vaihtelevista kulttuuritaustoista. Monen oppilaan kotona kuun-

neltiin eri maiden populaarimusiikkia, mutta kysyttäessä oppilaat kuvasivat esimerkiksi afrikkalaista musiikkia hyvin stereotyyppisellä tavalla.

Seuraavassa otteessa Göran ja Keke keskusteleivat maailmanmusiikkijakson opetuksesta koulussa 1:

Göran: Ku yleensä aina lauletaan sellasii mitä niinku ennen ei oo kuullu. Niinku jotain niinku jostai eksoottisista maista, että ei oo niinku välttämättä mitää englantii, et onhan niitäki siis joo, mut alunperin ne biisit on tullu tuolta jostain niinku Afrikasta tai jostai Etelä-Amerikasta, jostai sellasest mitä nyt ei luulis sillee, et ostanpa tästä eteläafrikkalaisen joikulevyn.

Keke: Nuotiomusiikkii

Göran: Just sellasta

Oppilaiden haastatteluissa tuli ilmi, ettei maailman eri musiikkikulttuurien käsittely ollut edistänyt oppilaiden musiikillista avarakatseisuutta juurikaan, vaan maailman perinnesävelmaailmasta oli jäänyt oppilaille stereotyyppinen ja alkukantainen kuva. Yllä olevassa haastattelupätkässä Göran ja Keke kuvailevat musiikkia "eksoottiseksi" ja "nuotiomusiikiksi". Afrikkalaista musiikkia oltiin tässä vaiheessa käsitelty kahdella kaksoistunnilla, mutta Göranin kommentista "ostanpa tästä eteläafrikkalaisen joikulevyn" käy ilmi, ettei oppilaiden ymmärrys käsiteltävistä musiikkikulttuureista ollut juurikaan lisääntynyt.

Sanna: Paitsi et jos me soitetaa tyyliin kuus tuntii putkee jotai djembee nii se alkaa ottaa päähän pikkuhiljaa.

R: Okei, okei. No sit mun pitiki kysyy että mikä teiän mielest on kaikist kivointa musiikintunneilla?

Sanna: Soittaa niinku sillee bändis tavallaan. Et osat soittaa pianoo ja rumpui ja laulaa

Mari: Just sillee

R: Niijust, joo. Mikä sit on kaikist tylsintä?

Sanna: Just tollee soittaa ringis djembee. Kuus tuntii! Se on kaikist tylsintä.

[naurua, nyökyttelyä]

Kuten yllä olevassa 7. luokkalaisten tyttöjen haastattelussa koulussa 1 tulee ilmi, oppilaat suhtautuivat maailman eri musiikkikulttuurien käsittelyyn usein hyvin penseästi, ja oppilaat toi-

voivat musiikintunneille usein enemmän yhtyesoittoa. Vaihteluakin näissä asenteissa oli, mutta haastattelemani 7. luokan ryhmät korostivat, että rumpujen soittamiseen käytettiin tunneilla liikaa aikaa. Sannan kuvaama "6 tuntia djemben soittoa" tosin näyttäytyi minulle erilaisena tilanteena; käytiinhän tuon kolmen kaksoistunnin aikana läpi afrikkalaista, kuubalaista ja brasilialaista musiikkia. Sannan kommentti kuitenkin paljastaa, etteivät musiikkikulttuurien erot tulleet juurikaan esiin tunneilla, kun kaikkia kulttuureja soitettiin luokasta löytyvillä rytmisoittimilla ja brasilialaisia ja kuubalaisiakin rytmejä opeteltiin aluksi myös djembe-rumpuja apuna käyttäen.

Yhtenä ratkaisuna maailman eri musiikkikulttuurien käsittelyyn voitaisiin pitää vieraista kulttuuriryhmistä tulevien muusikoiden vierailuja kouluissa. Suomessa tällaista toimintaa järjestää Konserttikeskus, jonka listoilla on monia maailman eri kulttuurien musiikkeja soittavia yhtyeitä. Tällaisen esityksen seuraaminen tuo oppilaat lähemmäs autenttista musiikillista kokemusta, ja opettaa kenties enemmän kyseisestä kulttuurista kuin pelkkä kuulokuva tai oppilaiden oma musisointi. Konserttikeskuksen toimintaan kuuluvat lisäksi teemakonsertit ja työpajatoiminta ja keskeisenä tavoitteena keskuksen toiminnassa on ollut monikulttuuristen musiikkielämysten tarjoaminen kouluihin. (Ruokonen 1999, 63–76.) Tässäkin lähestymistavassa oli haastattelujen perusteella kuitenkin ongelmia. Jos kyse on oppilaille lähtökohtaisesti vieraasta musiikkikulttuurista, eikä oppilailla ole välineitä ymmärtää kyseistä musiikkia - tai jos vierailu on muuten huonosti toteutettu ja esiintyjät eivät ole sopivia - konserttikokemus ei välttämättä edistä haluttuja tavoitteita. Seuraavassa 7. luokan oppilaat koulusta 2 kertovat, mitä heille on jäänyt mieleen koulussa vierailevien muusikoiden esityksestä:

R: Oottekste koskaan käyny missää konsertis tai onks tääl käyny jotai esiintyjii?

Jorma ja Pena: Ei

Jorma: Eiku oli sillo ne romanit! [nauraa]

Pena: Ne mannet!

R: Siis mitä, jotai romaniesiintyjii?

Pena: Joo. Ne oli kuitenkin suomalaisii.

R: Suomen romaneita?

Pena: Mannemusiikkii.

R: Okei, millast se oli se romanimusa?

Jorma: Surkeeta!

Pena: Ne o huonoi, youtubes on paljo parempii.

[...]

R: Noni, joo. Kertokaa lisää siit romanimusasta. Mitä soittimii siel oli?

Pena: Mikki

R: Ai pelkästään mikki? Ne vaan laulo?

Jorma: Oli siel ehkä jotai muitaki soittimii.

R: Okei. No miks te ette tykänny siitä?

Jorma: Se oli nii surkeet.

R: Miks se oli surkeeta?

Jorma: Noku ne vaa oli surkeita.

Musiikillisen avarakatseisuuden kehittäminen ja suvaitsevaisuuteen kasvattaminen vieraiden musiikkikulttuurien käsittelyn avulla on musiikinopetukselle hyvin ylevä tavoite. Opetus jää helposti Westerlundin (2009, 317) kuvaaman musiikillisen turismin tasolle ja opetuksella päädytään vastoin tavoitteita välittämään oppilaille vain stereotypioita vieraasta kulttuurista (ks. luku 4.2). Jos opettajan tuntemus käsiteltävästä kulttuurista on hyvin kapea, korostetaan usein vieraan kulttuurin erilaisuutta, eksoottisuutta ja vierautta sen sijaan, että kulttuurista etsittäisiin piirteitä, joihin oppilaat voisivat kokea samaistuvansa. Musiikillisen turismin tuottamat stereotypiat ja ennakkoluulot ovat tuskin kenenkään kannalta toivottavia. Westerlund toteaa kulttuurien ohueksi jäävän käsittelytavan johtuvan usein opettajien puutteellisesta pätevyydestä vieraiden musiikkikulttuurien opettamiseen (Westerlund 2009, 317). Käsittelen tätä kysymystä tarkemmin luvussa 6.6.

Tämän tutkimuksen puitteissa en pysty tarjoamaan kestäväää mallia erilaisten musiikkikulttuurien käsittelyyn musiikintunneilla. Kriittiseen monikulttuurisuuskasvatuksen kenttään vedoten Banks (2007, 20–22) korostaa, etteivät yksittäiset opintokokonaisuudet, kurssit, oppitunnit tai teemapäivät riitä kattamaan monikulttuurisen koulun opetukselle asettamia haasteita, vaan monikulttuurisuus tulisi huomioida kaikessa opetuksessa. Musiikinopetuksen osalta tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi musiikin eri elementtien käsittelyä eri musiikkikulttuurien kautta, kuuntelunäytteiden ja soitettavan materiaalin analyttistä tarkastelua käsiteltyjen elementtien kautta ja kaikkien oppilaiden tasapuolista huomiointia erilaisten opetusmetodien käytössä.

Haastattelut ja seuraamani musiikintunnit johtivat tulkintaan, jonka mukaan pelkkä perinnesäveltäminen esiin tuominen vieraiden kulttuurien musiikista johtaa helposti hyvin kapeaan käsitykseen näistä musiikeista. Perinnesäveltäminen käsittely yhteismusiisoinnin kautta ei riittänyt

kasvattamaan oppilaiden musiikillista avarakatseisuutta tai kulttuurista ymmärrystä. Oppilaiden käsitykset koulussa 1 käsitellyistä kulttuureista jäivät stereotyyppisiksi ja yksinkertaistettujen sovitusten soittaminen jätti oppilaille kuvan, jonka mukaan käsiteltävät kulttuurit olivat alkeellista "nuotiomusiikkia". Laajemman kuvan tarjoamiseen tarvittaisiin opettajalta syvempää kulttuurien tuntemusta, analyttistä kuuntelua, teorian oppimista ja monipuolisempaa materiaalia käsiteltävien kulttuurien musiikeista - yläkoulun tarjoamien musiikintuntien puitteissa tämä tavoite taitaa kuitenkin jäädä hyvin utopistiseksi. Myös oppilaiden tuomalla oma-kohtaisella kokemuksella eri kulttuureista voisi olla opetukseen positiivinen merkitys.

6.5 Musiikinopetus oppilaiden kulttuuri-identiteetin tukijana

Tämän tutkimusprosessin alussa yksi keskeisimmistä tutkimuskysymyksistäni oli, miten oppilaiden erilaiset kulttuuritaustat tulisivat esiin musiikintunneilla. Uskoin, että osa maahanmuuttajataustaisista oppilaista toisi omaa kulttuuritaustaansa esiin oma-aloitteisesti, että musiikintunneilla käsiteltäisiin toisinaan oppilaiden kulttuuritaustoihin liittyvää musiikkia ja että oppilaita kannustettaisiin aktiivisesti tuomaan kouluun musiikinäytteitä oman kotimaansa musiikista ja kertomaan siitä. Kentällä ollessani monet aikaisemmissa luvuissa käsittelemäni kysymykset nousivat keskeisempään asemaan ja huomasin, etten enää nähnyt maahanmuuttajataustaisia oppilaita niin selkeästi oman kotimaansa kulttuurin edustajina, vaan pikemminkin useiden eri kulttuurien rajapinnoilta identiteettiään etsivinä persoonina. Oppilaita haastatellesani ymmärsin, etteivät he useinkaan kuunnelleet kotimaansa, saati vanhempiansa kotimaan, musiikkia. Kohtasin myös varovaisuutta oppilaiden omien kulttuurien esiin tuomisessa, oudoksi leimautumisen ja rasmin pelkoa, suomalaistaustaisten oppilaiden naureskeleviä asenteita vierautta kohtaan ja opettajien varovaisuutta maahanmuuttajataustaisten kulttuuritaustan esiintuomisessa.

6.5.1 Oppilaiden "oma" musiikki?

R: Kuunteletsä ite koskaan sitä kiinalaist musaa?

Keke: En mä tykkää siitä.

R: Et tykkää? Mikset sä tykkää siitä?

Keke: Se on tota, no. Ne soittaa, ne laulaa jotai karaokebiisejä. Semmosii ihmeellisiä. Ne ei tunne siellä ollenkaa, ku ei ne oo nähny maailmaa siellä. Se on nii auto paikka se Kiina niinku se on eristetty, samanlainen ku Pohjois-Korea. Niin tota, vähän niinku meiän kehäkolmonen, että sielt ei pääse sit pois oikeen normaali ihminen. Ja ei ne tiedä mikä siel on joku hiphoppi tai rokki. Ne soittaa niitä nuotiobiisejä.

Göran: Nii on Kiinastaki tullu rock-artisteja, mut niit on kaks kappaletta, et mitä on tyylit tullu sellasii mitä muual maailmas tiedetään...

Keke: Neki on jotai hongkongilaisii et sielt on lähteny lentokoneita tunnin välein Lontooseen.

R: Niin mut sit taas siel on aika pitkälle kehittyny kaikki omat musajutut. Onks ne sulle tuttuja?

Keke: No, tota. No en mä tiedä. On siellä hieno soitin, semmonen kitaran tyylinen. En mä tiää, mä soittaisin sillä kaikkee. Ei siit tullu mitään kyllä. Mut siel oli, niil oli toi.. mikä toi on, syntikka. En tiedä, mistä ne oli sellasen löytäny. Kaupasta niitä saa varmaan. Se oli ihan hieno aarre.

(Ote 7. luokkalaisten poikien haastattelusta koulussa 1.)

Monikulttuurisista opetusryhmistä puhuttaessa tulee usein kuva, että maahanmuuttajataustaisilla nuorilla olisi vahva oma kulttuuri-identiteetti. Oma ennako-oletukseni tutkimusta aloittaessani oli, että maahanmuuttajataustaiset nuoret tuntisivat oman tai vanhempiensa kotimaan musiikkia ja arvostaisivat sitä. Haastattelut antoivatkin yllättäen hyvin erilaisen kuvan todellisuudesta. Osa oppilaista kuunteli musiikkia omasta kulttuuritaustastaan, osa taas ei voinut sieittää sitä. Selkeä ero näkyi siinä, olivatko haastateltavat oppilaat itse syntyneet muualla ja ehtineet asua toisessa kulttuurissa vai olivatko he jo toisen polven maahanmuuttajia. Yllä oleva haastattelunäyte kertoo Suomessa syntyneen Keken, jonka äiti on kotoisin Kiinasta, suhtautumisesta kiinalaiseen musiikkiin. Keke kertoi äitinsä kuuntelevan kotona kiinalaista musiikkia, mutta hänen oma suhteensa kiinalaiseen musiikkiin oli alentuva: *"Ne soittaa niitä nuotiobiisejä"*.

Suurin osa toisen polven maahanmuuttajista suhtautui vanhempiensa kuuntelemaan musiikkiin hyvin negatiivisesti. Musiikilla ei näissä perheissä ollut suurta roolia, eivätkä lapset ymmärtäneet vanhempiensa kuuntelemaa musiikkia.

R: Millast musiikkii teiän vanhemmat kuuntelee?

Vanessa: Sellast vanhanaikasta somalimusiikkii.

R: Kuuntelettekste ite sit musiikkii teiän kotimaista?

Riri: En. Vain yhtä kuuntelen

R: Vaan yhtä?

Riri: Nii.

R: Mitä sä kuuntelet?

Riri: Se, ku ei oo sellast räppii tai hiphoppii.

Sara: Meiä maas on tosi paljo!

R: Joo, mut kuitenkin et kuuntele sitä vai?

Sara: En. Mä en pidä niist.

R: Aijaa, okei. [Vanessalle:] Mites, ootsä kuunnellu somalimusiikkii?

Vanessa: Kerran

Sara: [osoittaa Vanessaa ja nauraa] Kerran!

R: Kerran? Okei, no mitä sä tykkäät siitä?

Vanessa: En tykkää siitä! Se on nii outoo.

Yllä olevassa haastattelunäytteessä Irakista Suomeen muuttanut Riri, Iranista kotoisin oleva Sara ja Suomessa syntynyt somalialaisten vanhempien tyttö Vanessa keskusteleivat suhteestaan kotimaidensa tai vanhempiensa kotimaiden musiikkiin. Tämän ryhmän haastattelussa korostui oppilaiden nolostunut suhtautuminen oman kulttuuritaustansa musiikkiin; Riri, Vanessa ja Sara eivät missään nimessä tahtoneet, että heidän tai vanhempiensa kulttuurien musiikkia käsiteltäisiin koulussa. Riri oli ainoa tästä haastatteluryhmästä, joka kertoi kuuntelevansa kotimaansa musiikkia. Vanessa tunnusti kuunnelleensa somalialaista musiikkia vain kerran, mihin Sara suhtautui naureskellen epäuskoisesti. Aihe oli tälle haastatteluryhmälle kokemuksen mukaan melko arka ja vaikea, eivätkä he tuntuneet puhuvan siitä mielellään.

Osa Suomeen kouluikäisinä muuttaneista haastattelemistani oppilaista puolestaan kuunteli oman kulttuurinsa nuorisomusiikkia, enimmäkseen räppiä ja hiphoppia eri maista. Essin, Karitan, Lulun ja Toorun haastattelussa tytöt kertoivat kuuntelevansa räppiä omista kotimaistaan, Afganistanista, Filippiineiltä ja Ghanasta. Lisäksi mm. Marianne, Maria ja Liisi kertoivat kuuntelevansa mielellään kotimaidensa musiikkia. Haastattelemistani maahanmuuttaja-taustaisista pojista kaikki olivat syntyneet Suomessa ja suhtautuivat vanhempiensa kuuntelemaan musiikkiin penseästi.

Oppilaista valtaosa kuunteli hiphoppia ja räppiä. Kokemukseni mukaan oppilaille oli tärkeämpää mieltää itsensä osaksi jotain nuorisokulttuuria kuin kiinnittää itsensä ei-suomalaiseen kulttuuritaustaan. Ylpeyttä omasta kulttuurista näki koulussa hyvin harvoin, mutta maahanmuuttajataustaisten häpeilevää suhtautumista omaan kulttuuritaustaan ja tarvetta sulautua valtavirtaan huomasin tutkimuskouluissa paljon. Hip hop tuntui olevan suurimmalle osalle haastattelumistani oppilaista tärkeä musiikkityyli. Muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta lähes kaikki haastatteluihin osallistuneet oppilaat toivoivat musiikintunneille lisää rap- ja hip hop -musiikkia, mieluiten amerikkalaista ja englanninkielistä. Souto ja Perho näkivät joensuulaishuoria koskevissa tutkimuksissaan hoppeliryhmien edustavan kulttuurirajat ylittäviä, monikulttuurisuuteen positiivisesti suhtautuvia nuoria (Souto 2011, 169; Perho 2010, 50–53). Em. tutkimusten hoppelit edustivat nuorten yhteisöissä vähemmistöä, kun taas tutkimissani kouluissa hoppelit edustivat valtavirtaa ja amerikkalainen hip hop ja mustien musiikiksi usein mielletty R'n'B oli oppilaiden laajassa suosiossa.

Seuraamillani tunneilla hip hoppia ei käytetty opetuksessa, vaikka molemmat opettajat painottivat opetuksessaan paljon länsimaista populaarimusiikkia ja varsinkin opettaja 2 koki tärkeäksi soittaa musiikkia, joka on oppilaille tuttua ja valmiiksi mieleistä. Hip hop oli kuitenkin kenties opettajille itselleen melko vieras musiikkityyli ja opettajat kokivat sen käytön musiikintuntien yhteissoitossa hankalaksi.

R: Käytät sä sit hiphoppia tai räppiä tääl musatunneilla? Et soitattekste tai..?

O2: Soitetaan ehdottomasti. Tottakai. Siis niinku, se on sillee vaikeeta, et ku aika vähän löytyy niin sanottuja räppäreitä. Ja et ku se mun räppääminen ei aina oo sitä niinku vakuuttavinta, et se voi olla niinku lähinnä huvittavaa. Mutta kuitenkin.

Oon mä haastanu esimerkiks viime vuonna räppibattleen yhen kaverin ja siit tuli ihan törkeän hyvä. Joo. Nojoo, siis tietysti otetaan kaikkee eri tyylejä mitä mahdollista. Et mitä on mahdollista soittaa, vähän siitäki kii.

Musiikkimaku tuntui olevan keskeinen nuorten identiteetin osa, minkä vuoksi haastatteluissakin oppilaat reagoivat musiikkimakuun liittyviin kysymyksiin usein voimakkain tuntein. Musiikkimaun kautta viestittiin mm. mihin ryhmään oppilaat kokivat kuuluvansa, tai mihin he eivät ainakaan tahtoneet kuulua. Näin ollen musiikintunneilla käsiteltävät kappaleet eivät koskaan voi miellyttää kaikkia. Seuraavassa haastattelunäytteessä Göran ja Keke tahtovat

erottua koulun valtavirrasta, hoppareista. Molemmat pojat harrastivat paljon musiikkia ja kokivat kuuntelevansa aikuisempaa musiikkia kuin valtaosa koulun oppilaista.

R: Mul on tähän mennes aina jokaises haastattelus joku sanonu et kuuntelee hiphoppi.

Göran: Ne on sellasii nykynuorii

R: Nykynuorii? [naurua]

Keke: Me ei olla hoppareita.

Suurin vaikuttaja haastattemieni nuorten musiikilliseen identiteettiin tuntui olevan valtamedia ja sen tarjoama musiikki. Musiikin markkinoinnista suuri osa kohdistuu nuoriin ja markkinoinnin taustalla on usein vahvaa identiteetteihin liitettyä brändäystä. Quart pohtii brändäyksen merkitystä nuorten elämässä ja toteaa markkinavoimien vaikutuksen nuoriin olevan suullisen suuri (Quart 2003). McLaren puhuu vastaavasti markkinaidentiteeteistä, joihin hän liittää myös musiikkiin kytkeytyvät nuorisokulttuurit, ja toteaa, että koulun tehtävä olisi näiden identiteettien tukemisen sijaan tarjota nuorille muita vaihtoehtoja, joiden varaan he voisivat rakentaa identiteettinsä (ks. McLaren 2001). (Vrt. luku 3.1.)

Kysymys siitä, millaisia kulttuurisia identiteettejä musiikinopetus tukee, on monella tapaa ongelmallinen. Tärkeää on varmasti tiedostaa, mitkä ovat oppilaiden omat kokemusmaailmat ja miten heidän kulttuuritaustansa, tämänhetkinen ympäristönsä sekä media ja markkinointi vaikuttavat heidän musiikilliseen ymmärrykseensä. Molemmat tutkimuskoulujen opettajat pitivät tärkeänä, että oppilaiden valtamediakeskeiset musiikilliset käsitykset haastettaisiin musiikinopetuksessa ja että koulussa pyrittäisiin kasvattamaan oppilaita musiikilliseen avarakatseisuuteen (vrt. luku 6.4.1). Haasteeksi nousee myös se, miten koulun musiikinopetus voisi tarjota oppilaita kiinnostavia vaihtoehtoja tilanteessa, jossa median ja markkinoinnin vaikutus nuoriin on niin tehokas ja kansainvälinen musiikkiteollisuus valikoi puolestamme musiikin, jota kuulemme päivittäin (Vrt. Toivanen 2009, 333–334). Helpoin ratkaisu opettajille on usein pysyä hyväksi havaitussa tutussa musiikissa, mutta mm. Walker peräänkuuluttaa tarkempia perusteluita sille, millaista musiikkia koulun tulisi tarjota oppilaille. (Vrt. Walker 1998, 53–59.)

Oppilaiden musiikillisista ihanteista puhuttaessa on myös hyvä muistaa, että poikkeuksiakin löytyy joka lähtöön. Seuraavassa haastatteluesimerkissä Irakista ja Iranista Suomeen muutta-

neiden vanhempien poika, kitaransoittoa harrastava Jani kertoo mielipiteensä koulun 2 musiikinopetuksen sisällöistä:

Jani: On se aika hyvää, mut sit mun mielest sitä populaarimusiikkii on liikaa siel.

R: Joo, mitä sä toivoisit sitte muuta, sä sanoit sen bluesin?

Jani: Nii. Jotain vähä vanhanaikasempaa. Ei mitää sellast nykymusiikkii joka on pureskeltu valmiiks, sillee niin teollist musaa.

6.5.2 Oppilaiden kulttuuritaustan näkyminen musiikintunneilla

R: Miltä teist tuntuis, jos joskus [opettaja 1] ois tuonu teille musiikintunnille jonku iranilaisen tai irakilaisen laulun kuunneltavaks ja soitettavaks?

Sara ja Riri: Ei!

Riri: Ei me haluta

R: Miksei?

Vanessa: Se on noloo!

Sara: Niijust.

Riri: Nii sit kaikki nauraa. Ja varsinkin pojat.

Oppilaiden ja opettajien haastatteluissa korostui varovaisuus oppilaiden kulttuuritaustan esiintuomisessa. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen teorioissa suitsutetaan usein käsitystä, jonka mukaan musiikintunneilla tulisi rohkeasti tuoda esiin oppilaiden erilaisia kulttuuritaustoja. Musiikki nähdään näissä teorioissa välineeksi lisätä kulttuurien välistä vuorovaikutusta ja juhlistaa koulun monikulttuurisuutta. (Vrt. luku 4.1.)

Opettaja 2 kannusti aktiivisesti oppilaita tuomaan musiikkinäytteitä omiin kulttuuritaustoihinsa kuuluvasta musiikista. Suurin osa näistä musiikkinäytteistä oli opettajan mukaan yleensä hiphoppia, jonka hän mainitsi muutenkin olevan poikkeuksellisen suuressa suosiossa koulussa 2 (vrt. luku 6.5.1). Oppilaiden suhtautumisessa näiden musiikkinäytteiden tuomiseen kouluun oli eroavaisuuksia, mutta opettajan 2 mukaan oppilaat suhtautuivat yleensä positiivisesti siihen, että näytteitä pyydettiin. Oppilaiden asenteissa toistui haastatteluissakin toisaalta ylpeys omasta kulttuuritaustasta, mutta tätä useammin oman kulttuuritaustan häpeily ja tarve samautua suomalaiseen valtavirtaan. Saman olivat huomanneet molemmat tutkimukseeni osallistu-

vat opettajat, joskin opettaja 2 koki oppilaiden olevan useammin otettuja saadessaan tuoda kuuntelunäytteitä kotimaansa musiikista kouluun.

*R: Tuoks ne oppilaat mielellään noita [kuuntelunäytteitä kotimaansa musiikista]?
Ope 2: Mielellään, ehdottomasti tuovat. Ja mielellään kuunnellaan, mä oon tehny sitä että kuunnellaan vaikka tunnin aluksi eri oppilailta jotain. Sit saadaan siinä vähän kartotettuu et minkäläist musaa ihmiset kuuntelee ja.. Mä oon yrittäny saada, siel niinku aika paljon, vähä häpeillään sitä. Se on ku tääl tulee, siis vahvasti täällä ku tää on monikulttuurinen koulu nii vahvasti tulee tämmönen et joko häpeillään sitä omaa tai sit päinvastoin tuodaan iha hirveesti sitä. Et sen mä oon huomannu näillä maahanmuuttajanuorilla et niinku, et ei oo sellast välimallia. Et sitä joko vähän piilotellaan tai sit tuodaan tosi vahvasti esille.*

Näin pienellä otannalla en pystynyt tekemään johtopäätöksiä siitä, oliko oppilaiden kotimaalla vaikutusta heidän kulttuuristaan kokemaansa ylpeyteen. Kumpikaan tutkimukseen osallistuvista opettajista ei osannut myöskään eritellä kulttuurien välisiä eroavaisuuksia tähän liittyen. Molemmat opettajat kokivat kuitenkin somalialaistaustaisten olevan tässä suhteessa hankalin ryhmä; syyksi voidaan olettaa, että somaleja kohtaan ilmenee kouluissa paljon rasismia ja että islamilaisessa kulttuurissa musiikin merkitys on erilainen kuin Suomessa.

*R: Joo. Onks siin eroo, niinku, riippuen siitä et mist kulttuurista ne tulee? Ne oppilaat, ootsä huomannu sellasta?
Ope 2: Emmä oo. En oo hirveesti. No ehkä niinkun, no jos mieltii että mitä musaa, niinku mistä ollaan kuunneltu, niinku täältä löytyy kuitenkin afrikastaki paljon oppilaita. Kongostaki oli. No kuitenkin, mut sieltä tulee vähemmän sit kuitenkin sitä niinkun, sen kulttuurin esimerkkejä. Ne ehkä niinkun, ei mielellään.. No, mä en tiedä, mut tää ei oo mitään varmaan, siis mul on vaan niinku musta tuntuu, mututuntuma tästä et sieltä ois ehkä vähemmän tullu näitä esimerkkejä. Et enemmän ehkä just nimeomaan arabikulttuureista.*

Eri kulttuurien musiikkien kuuntelusta koulussa 2 opettajalla 2 oli erittäin positiivisia kokemuksia. Hänen mukaansa oppilaat suhtautuivat toistensa tuomiin musiikkinäytteisiin enimmäkseen positiivisesti ja hän totesi näiden näytteiden tuovan tuoretta näkökulmaa musiikkikulttuurien käsittelyyn musiikintunneilla. Opettaja 2 piti tärkeänä, että vieraiden kulttuurien-

kin kohdalla oppilaat ymmärtäisivät, että eri maiden musiikkityyleissä on suuri kirjo, kuten suomalaisessakin musiikissa, eikä kaikki vieraiden kulttuurien musiikki kiteydy kulttuurien perinnemusiikkiin.

O2: Joo, no siis sit just tää et tämmöset, no et se on just hyvä, et ku sanoin, et ku kuunneltiin tämmösen iranilaisen, niin se oli semmonen pop, semmonen r'n'b-juttu. Et just tää että, ku eihän kukaan oo ajatellu et siel on sellast musaa, ikinä. Et tavallaan murretaan tolla tavalla niitä semmosia ennakkokäsityksiä ja. Et siinä mielessä tavallaan hedelmällistä et on monikulttuurinen koulu kyllä.

Riri ilmaisee tämän kappaleen alussa monien haastattemieni tyttöjen huolen siitä, että *"kaikki nauraa, ja varsinki pojat"*. Haastattemillani nuorilla oli paljon leimautumista koskevia pelkoja. Opettaja 1 korosti haastatteluissa maahanmuuttajanuorten tarpeesta sulautua suomalaiseen valtavirtaan. Hän kertoi, etteivät oppilaat mielellään tuo omaa kulttuuritaustaansa esiin, mikä tuli ilmi myös oppilaiden haastatteluissa, erityisesti koulussa 1. Opettaja 1 kertoi joistain yksittäistapauksista, joissa maahanmuuttajataustaiset oppilaat olivat tuoneet kotimaansa soittimia kouluun tai esittäneet jonkin kotimaansa laulun. Tähän opettaja suhtautui hyvin kannustavasti ja ihailevasti ja totesi tällaisen esiintymisen vaativan oppilailta paljon rohkeutta.

Musiikkinäytteiden esittely koulussa on huomattavasti vähemmän rohkeutta vaativa teko kuin omaan kulttuuritaustaan kuuluvan musiikin esittäminen itse. Molemmat opettajat painottivat, että oppilaiden kulttuuritaustan esiintuomisessa on hyvä olla varovainen, ja oppilaiden reagoinnin suhteen tulisi olla herkkä. Opettajan 2 haastatteluissa juttelimme myös suomalaistaustaisten oppilaiden suhtautumisesta oppilaiden tuomiin eri kulttuurien musiikkinäytteisiin:

R: Joo. Miten ne, tota muut oppilaat suhtautuu sitten siihen?

Ope 2: No, ööh.. Mä oon kokenu että hyvin. Et kyllä siitä niinku, kyllähän siitä jotenki ku on suulaita oppilaita niin kyllä sieltä sitä naljailuu tulee. Mä oon yrittäny siihen, et katki sellaset ilkeät, naljailla saa hyväntuulisesti mutta niinkun ei saa sellasta ilkeetä, ilkeetä sanailua olla. Mä oon ite kokenu että on ollu hyvä, hyvä meini siinä etku on kuunneltu eri, eri kulttuurien musiikkia.

Oppilaiden kulttuuritaustan käsittely musiikintunneilla vaatii opettajalta herkkyyttä. Haastatteluiden perusteella voidaan tulkita, että monet oppilaista kokevat oman kulttuuritaustansa käsittelyn vaikeaksi ja noloksi, ja että valtavirtaan sulautuminen on monen maahanmuuttajataustaisen oppilaan jakama tavoite. Toisaalta löytyi myös paljon oppilaita, jotka kokivat ylpeyttä omasta kulttuuritaustastaan ja toivoivat, että koulussa käsiteltäisiin eri kulttuurien musiikkeja. Helsinkiläissyntyisen, puoliksi turkkilaisen Marian mukaan *"ois just kiva kuunnella pari bii-siä ja sit vois tehdä tyylin jonku esitelmän oman maan musiikist"*. Haastatteluista voidaan nostaa esiin myös se, ettei oppilaita tule nähdä yksiulotteisesti "oman kulttuurinsa" edustajina, vaan opettajan olisi hyvä ymmärtää, miten monen eri kulttuurin rajapinnoilla oppilaat liikkuvat.

6.6 Tulevaisuuden haasteita: musiikinopettajan työnkuva monikulttuurisessa koulussa ja koulutuksen haasteita

Yksi tämän tutkimuksen tavoitteista on ollut tarjota näkökulmia musiikinopettajien koulutukseen ja pohtia, millaisia uusia tarpeita monikulttuurinen koulumaailma luo opettajankoulutukselle. Kenttäjakson aikana listasin havaintopäiväkirjaani, millaisia erityisiä kykyjä tutkimuskouluissani toimivilta opettajilta kaivataan:

Näiden ryhmien kanssa tarvitaan ainakin:

- erittäin hyviä vuorovaikutustaitoja
- kykyä sovittaa kappaleet niin, että heikoimmatkin pysyvät mukana, mutta kappale kuulostaa silti musiikilta ja motivoi
- rentoa asennetta
- ymmärrystä heikosta lähtötasosta ja joidenkin oppilaiden heikosta kielitaidosta
- herkkyyttä puuttua oppilaiden väliseen tönimiseen, härnäykseen ja kiusaamiseen, rasistisiin vitseihin ja asiattomuuksiin
- herkkyyttä ymmärtää oppilaiden omaa musiikillista kokemusmaailmaa
- kannustavaa asennetta
- kärsivällisyyttä

(Ote havaintopäiväkirjasta.)

Kuten edellä olevasta havaintopäiväkirjaesimerkistä käy ilmi, kentällä ollessani huomasin kiinnittäväni huomiota ennen kaikkea opettajien sujuvaan vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Seuraamissani opetusryhmissä opettajan kannalta keskeiseksi piirteeksi nousi oppilasryhmien levottomuus ja heikko lähtötaso. Monikulttuurisuus ei noussut haasteeksi niinkään opetusmateriaaleja valitessa, vaan siihen liittyvät haasteet koskivat enemmänkin oppilaiden välistä, ajoittain rassistista vuorovaikutusta ja sen purkamista yhteismusisoinnin ja ilmapiirin kehittämisen keinoin (vrt. luku 6.2). Lisäksi koin, että maailman eri musiikkikulttuurien käsittelyssä opettajalta vaadittiin herkkyyttä ja taitoa käsitellä eri kulttuureja leimaamatta maahanmuuttajataustaisia oppilaita heidän kulttuuritaustansa perusteella. Musiikkikulttuurien käsittelyssä ja oppilaiden oman kulttuuritaustan esiintuomisessa opettajien tulisi ymmärtää oppilaiden erilaisia kokemusmaailmoja; tuskin olisi pahitteeksi tutustua oppilaiden kulttuuritaustoihin, vaikkapa oppilaiden itsensä tuomien musiikinäytteiden ja kertomusten kautta.

O2: Harjottelut ei ollu mitään, niinku sitä mitä tää on. Et jos mieltii niinku et sä oot normaalikoulussa ideaaliympäristössä tekemässä sillee, et ihmiset kuuntelee kiltisti ja ei tarvii käytännös käyttää millään taval omaa persoonaansa siellä, tai ei tarvii niinku semmoseen kurinpidollisia toimia, niinku ei minkäännäkösiä tarvii tehdä. Sit taas niinku täällä suurin osa ajasta ja energiasta menee siihen et saa ne oppilaat kuuntelemaan. [...] Et tota, harjottelupaikat mun mielestä kannattas vähän funtsia opetuksessa paremmin. Esimerkiks tää koulu on ollu harjottelupaikkana. Se on erittäin hyvä asia. Tää on, nyt tää ei vissiin oo, mut tää oli jossain vaiheessa ollu harjottelupaikkana ja mun mielest tää antaa niinku, no ehkä taas sit toisesta ääripäästä, mut sitte täällä saa taas sitä niinku filistä, että mitä se teinien kans tekeminen oikeesti aika usein on.

Molempien tutkimukseeni osallistuneiden opettajien kokemus oli, etteivät harjoittelukoulut vastanneet luonteeltaan lainkaan heidän nykyistä työympäristöään, millä he viittasivat työrauhaongelmiin ja oppilaiden heikkoon lähtötasoon. Kysyessäni opettajilta, miten heidän koulutuksensa vastasi heidän nykyistä työnkuvaansa, molemmat painottivat, että koulutuksessa tulisi painottaa enemmän oppilaan kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen liittyviä taitoja. Vuorovaikutustaitoihin monikulttuurisessa koulussa liittyy oleellisesti myös opettajan kyky kohdata toiseutta. Mirja-Tytti Talib on tutkinut opettajien tapaa kohdata maahanmuuttajaoppilaita koulussa. Hän painottaa, että kohtaamisessa oleellista on, että opettaja ymmärtää oppilaan kulttuuritaustaa ja sitä tilannetta, jossa maahanmuuttajaoppilas tällä hetkellä elää. Maahan-

muuttajaoppilaat käyttäytyvät usein koulussa ongelmallisesti, ja opettajan olisi tällöin hyvä ymmärtää, ettei ongelmakäyttäytyminen yleensä johdu oppilaan etnisestä tai kulttuurisesta taustasta, vaan useammin kyseessä ovat oppilaiden taustaan liittyvät erilaiset ongelmat. Talib toteaa, että koulussa kohtaamisen tielle nousee harmillisen usein myös ajan puute ja kiire. Talib korostaa, että toiseuden kohtaamisen taitoihin tulisi perehtyä opettajankoulutuksessa nykyistä enemmän. (Talib 1999, 238–246.) Musiikinopetuksessa voidaan nähdä kenties monia oppiaineita parempia mahdollisuuksia oppilaan kohtaamiseen, koska oppimistavoitteet ovat monia aineita joustavammat ja oppilaiden taustaa ja kiinnostuksenkohteita on mahdollista pitää opetuksen keskeisinä lähtökohtina.

Molemmat tutkimukseeni osallistuvat opettajat totesivat, että heidän tietämyksensä oppilaiden kulttuuritaustoista oli melko heikko. Haastatteluissa käsitelimme myös kysymystä, olisiko musiikinopettajien koulutuksessa tarvetta perehtyä juuri keskeisimpien maahanmuuttajaryhmien kulttuureihin. Molemmat opettajat totesivat, että koulutuksen kautta olisi hyvä saada tietoa ainakin joistain kulttuureihin liittyvistä tavoista ja käyttäytymismalleista. Toisaalta molemmissa kouluissa oli maahanmuuttajia niin monista maista, että kaikkiin kulttuureihin perehtyminen olisi jo haasteellista. Maahanmuuttajien kulttuurisen taustan lisäksi olisi hyvä perehtyä myös heidän nykyiseen tilanteeseensa suomalaisessa yhteiskunnassa (vrt. Talib 1999).

O1: [...] Et tääl on tavallaan vakiintunu. Et tietyl taval, et vietnamilaisuus, venäläisyys, virolaisuus, somalit. Ne on ehkä ne isoimmat. Sit o jotaki näitä balkanilta on näitä, kroatialaisia ja tälläsiä. No tota, mut sit meillä on hirveesti semmosia hyvin pieniä, et niinku yks Indonesiasta ja yks Bangladeshista ja yks sieltä ja toinen täältä. Mut jotku noita isompia on, et olis siinä, se olis aika kiva jos ois niinkun aikaa vähäsen, et jotenki vois oppia näitä, näistä kulttuureista vähäsen. Se ois tosi mielisaa.

Maailman musiikkikulttuurien käsittelyyn monikulttuurisuus tuo omat haasteensa. Missään koulussa ei ole suotavaa, että musiikkikulttuureihin tutustuminen jäisi eksoottisuutta korostavan musiikillisen turismin tasolle, mutta maahanmuuttajaoppilaiden näkökulmasta on erityisen tärkeää, ettei heidän edustamistaan kulttuureista anneta oppilaille alkukantaista ja stereotyyppistä kuvaa. (Vrt. luku 6.4.) Haastattelujen ja seuraamieni tuntien perusteella voidaan tulkita, että liian yksipuolinen keskittyminen vieraiden kulttuurien perinnemusiikkeihin tukee stereotyyppisiä, vaikka tavoitteena olisi lisätä kulttuurien välistä arvostusta ja suvaitsevaisuutta.

Näin ollen musiikinopettajien koulutuksessakin voisi olla kiinnostavaa korostaa eri kulttuuri- en musiikkielämän monimuotoisuutta ja sitä, millaista musiikkia eri alueiden nuoret kuuntelevat. On tärkeää huomioida, etteivät maailman musiikkikulttuurit ole paikalleen jämähtäneitä, vaan musiikkityylien kirjo ympäri maailman on suuri ja vaikutteita lainataan eri kulttuureista, aivan kuten suomalaisessakin musiikkielämässä.

Tutkimuskoulujeni opettajat olivat eri yliopistoista, opettaja 2 Jyväskylän yliopistosta ja opettaja 1 Sibelius-Akatemiasta. Opettaja 1 kehui käytännönläheistä maailmanmusiikin kurssia vuolaasti; se oli tarjonnut opettajaopiskelijoille positiivisia kokemuksia eri maiden perinnesiirteistä ja antanut suoraan koulumaailmaan helposti sovitettavia opetusmalleja. Näiden metodien käyttö koulumaailmassa ei kuitenkaan ainakaan tämän tutkimuksen valossa edistänyt oppilaiden musiikillista avarakatseisuutta; siihen oltaisiin kenties tarvittu monipuolisempaa katsausta käsiteltävien maiden musiikkielämään.

Oman kokemukseni mukaan Jyväskylän yliopistossa panostetaan monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen paljon, mutta opettaja 2 kritisoi, ettei eri musiikkikulttuurien käsittelyyn juuri anneta käytännön toteutusmalleja. Maailman eri musiikkikulttuureja käsiteltiin opettajan 2 koulutuksessa paljonkin, mutta opettaja totesi haastatteluissa, ettei ole osannut hyödyntää näitä tietoja koulumaailmassa juurikaan.

R: Okei, teil ei ollu Johdatus monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen?

O2: Oli, mut mä en muista siit yhtään mitään. En, en yhtään mitään. Me käytiin siellä varmaan niinku siis, et tääki on just tämmönen että siellä käydään teoriaa läpi, et niinku mitä on esimerkiks gamelan-musiikki, et niinku tämmösiä asioita, niinku, mitä minä teen semmosella tiedolla jos mulla ei oo semmosia malleja, joilla sen vois niinku tuoda tämmösille täysin tietämättömille?

Yllä oleva opettajan 2 kommentti monikulttuurisen musiikkikasvatuksen opintojaksosta kertoo paljon koulutuksen vaikutusmahdollisuuksien rajallisuudesta maailman eri musiikkikulttuurien tuntemuksen kehittämisessä. Vieraaseen musiikkikulttuuriin perehtyminen on monivaiheinen prosessi, jonka toteutuminen opettajankoulutuksen puitteissa on tavoitteena vähintäänkin haasteellinen. Tutkimukseni valossa tärkeäksi nousee musiikinopettajien kriittisen ajattelun ja musiikillisen avarakatseisuuden tukeminen, vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja ymmärryksen lisääminen toiseuden kohtaamiseen liittyvistä kysymyksistä (Vrt. luku 2.4).

Vieraiden musiikkikulttuurien opettamiseen voitaisiin pyrkiä luomaan toimivia malleja, joissa painotettaisiin kulttuurien monimuotoisuutta ja monipuolisia opetusmetodeja, yksiulotteisen perinnemusiikkien käsittelyn sijaan (Vrt. luku 6.4.2).

7 LOPUKSI

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli nostaa esiin monikulttuuristen opetusryhmien musiikinopetusta koskevia kysymyksiä ja pohtia niitä luetun teorian ja kentältä kerätyn aineiston pohjalta. Tutkimuskysymykset muotoutuivat kentällä ja lopulta vielä analyysivaiheessa ja esiin nousseista ajatuksista karsin tähän tutkimukseen mielestäni aiheen kannalta oleellimmat. Aineistonkeruu kentällä ajoittui noin vuoden mittaiselle jaksolle, jonka aikana näkökulmani tutkimuksen teemoihin ehti kypsyä ja muuttua, välillä radikaalistikin. Siksi koen kaiken kentällä vietetyn ajan ja keskustelut niin haastattelemieni opettajien ja oppilaiden, kuin ystäväieni ja koulujen henkilökunnan kanssa tärkeiksi tutkimusprosessini kannalta.

Monikulttuurisuus ja oppilaiden perheiden sosiaalinen tausta kytkeytyivät tässä tutkielmassa toisiinsa niin, että usein oli vaikea nähdä, oliko seuraamieni opetusryhmien käyttäytymisessä hallitsevammin esillä oppilaiden sosiaalinen vai kulttuurinen tausta. Monikulttuurisuuden näkyminen koulujen elämässä oli hyvin arkista ja oppilaiden kulttuuritaustaa kirkaammin esillä olivat erilaiset nuorisokulttuurit. Somalialaistaustaiset oppilaat erottuivat valtavirrasta merkittävimmin uskontonsa ja ulkonäkönsä puolesta, mutta musiikintunneilla en huomannut erityistä eroa heidän osallistumisessaan opetukseen.

Keskeisiksi musiikinopetuksen tavoitteiksi nousivat oppilaiden välisen ilmapiirin, suvaitsevaisuuden ja yhteistoiminnallisuuden kehittäminen, oppilaiden harrastuneisuuden tukeminen, kaikkien oppilaiden huomioiminen opetuksessa sekä musiikillisen ja kulttuurisen avarakatseisuuden tukeminen kulttuurisensitiivisen pedagogiikan avulla. Näitä tavoitteita tukivat kouluissa yhteismusisointi ja kaikkia oppilaita osallistavat menetelmät, musiikintuntien motivoiva ja rento ilmapiiri, oppilaiden oman kokemusmaailman huomiointi opetuksessa ja opettajien vuorovaikutustaidot toimiessaan erilaisista kulttuurisista ja sosiaalisista taustoista tulevien oppilaiden kanssa.

Näkemykseni monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta muuttuivat tutkimusprosessin aikana, kun huomasin, miten helposti vieraiden kulttuurien musiikkia opetettaessa välitetään oppilaille stereotyyppisiä ja yksiuotteisia käsityksiä käsiteltävistä kulttuureista. Jos kulttuurien käsittely jää "musiikillisen turismin" tasolle (vrt. luku 6.4), vaarana on, että opetuksessa korostuu

kulttuurien vieraus, outous, eksoottisuus ja alkukantaisuus. Musiikinopettajan kulttuurintuntemuksen olisi oltava hyvä ja monipuolinen, jotta tältä tulokselta vältyttäisiin - toisaalta opettajan oma kulttuurintuntemukseen ei takaa suvaitsevuuteen ja avarakatseisuuteen tähtäävien oppimistavoitteiden toteutumista, jos opetuksessa ei oteta riittävästi huomioon oppilaiden omaa kokemusmaailmaa ja kykyä jäsentää vieraiden kulttuurien musiikkeja. Positiiviset kokemukset yhteissoitosta eivät riitä lisäämään positiivista suhtautumista muihin kulttuureihin, vaan tuloksena voi olla pahimmillaan stereotyyppien lisääminen. Tämä näkyi mm. haastattelieni oppilaiden naureskelevana suhtautumisena afrikkalaiseen "nuotiomusiikkiin". (Vrt. luku 6.4.3.)

Tutkimusprosessin aikana toimin välillä sijaisena itähelsinkiläisessä monikulttuurisessa koulussa. Jouduin kerran puuttumaan oppilaiden väliseen suunsoittoon, joka alkoi, kun luokassa oleva suomalaissyntyinen oppilas kehotti somalialaistaustaista oppilasta painumaan "takas Afrikkaan soittamaan niitä rumpuja" somalialaistaustaisen oppilaan häiriköidessä tuntia bon-go-rummuilla. Tilanteen jälkeen pohdin, etten tahtoisi musiikinopettajana itse edistää käsityksiä, joiden varjolla kaikki mustat tai afrikkalaistaustaiset ihmiset leimataan etnisiä rumpuja ja "nuotiomusiikkia" soittaviksi - vaikka itse arvostan afrikkalaista perinnesävelmusiikkia paljon. Afrikkalaiseen rummutukseen, kuten muidenkin kulttuurien perinnesävelmusiikkiin, yhdistetään usein käsitys kulttuurin alkukantaisuudesta ja alkeellisuudesta. Tätä stereotyyppiä vastaan musiikkikasvattajien tulisi toimia aktiivisesti. Välineitä tähän pyrkimykseen voisi antaa analyyttinen eri musiikkityylien kuuntelu ja avoin keskustelu siitä, millä tavalla jäsenämme kuulemaamme musiikkia, mikä tekee musiikista hyvää tai huonoa ja millainen erilaisten musiikkityylien kirjo eri maissa todellisuudessa on. Itse hämmästyin Etelä-Afrikassa opiskellessani sikäläisen yliopiston muusikonkoulutuksen länsimaisuudesta ja siitä, miten vähän yliopistotasolla todellisuudessa soitettiin perinteistä afrikkalaista musiikkia. Tämä on mielestäni edelleen sääli, mutta opin vaihtokauteni aikana myös ymmärtämään, ettei afrikkalainen kulttuuri ole eristäytynyt ja pysähtynyt paikalleen, vaan alueiden musiikilliseen kirjoon kuuluu tasokasta musiikkia jazzista klassiseen, kuoromusiikista orkesterimusiikkiin ja erilaisista perinnesävelmusiikkien tyylilajeista poppiin, hip hoppiin ja hevimetalliin. Vaikutteita lainataan maailmalta ja alueiden musiikkielämä on jatkuvassa vuorovaikutuksessa muualta tulevan musiikin kanssa - aivan kuten meillä Suomessa.

Olen tietoisesti pyrkinyt pitämään tässä tutkimuksessa yllä pohdiskelevaa otetta, jossa oma näkökulmani on selkeästi läsnä opettajien, oppilaiden ja aikaisempien tutkijoiden näkökulman

ohella. Tutkimus koskee vain kahta koulua ja haastateltuja opettajia ja oppilaita oli suhteellisen vähän, joten tutkimuksen perusteella ei tule tehdä kattavia yleistyksiä monikulttuurisissa kouluissa toimivien opettajien tai oppilaiden kokemuksista tai toiminnasta. Tavoitteena oli pikemminkin pohtia koulun arjesta esiin nousevia kysymyksiä. Näihin kysymyksiin en pyri enkä pysty antamaan kattavia vastauksia, mutta olen pyrkinyt tuomaan esiin näkökulmia, joita monikulttuurisessa koulussa toimivan musiikinopettajan olisi hyvä muistaa huomioida. Tämä tutkimus toiminee myös omana ohjenuoranani tulevassa työssäni musiikinopettajana; ensimmäinen työpaikkani aukesi hiljattain Itä-Helsingin Kontulasta, jonka väestörakenne vastaa tutkimieni koulujen alueiden sosiaalista ja monikulttuurista väestörakennetta melko tarkkaan. Uskon, että kriittinen kulttuurisensitiivinen näkökulma on hyvä säilyttää myös seuraavissa työpaikoissa, on maahanmuuttajien määrä koulussa miten suuri tahansa.

LÄHTEET

- Ahonen, S., Saari, S., Syrjälä, L., Syrjäläinen, E. (toim.) (1995). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Anderson, W. & Campbell, P. (toim.) (1996). *Multicultural Perspectives in Music Education*. Reston, VA : Music Educators National Conference.
- Anderson, W. & Campbell, P. (1996). Teaching Music from a Multicultural Perspective. Teoksessa W. Anderson & P. Campbell (toim.) *Multicultural Perspectives in Music Education*. Reston, VA : Music Educators National Conference, 1–9.
- Aittola, T., Suoranta, J. (toim.) (2001) *Kriittinen pedagogiikka* Henry A. Giroux & Peter McLaren (suom. J. Vainonen), Tampere: Vastapaino.
- Antikainen, P. & Moisala, P. (toim.) (1995). *Musiikkitunteja maailmalta: monikulttuurisia kohtaamisia*. Helsinki: Sibelius-akatemia.
- Banks, J. (2007) *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. Teoksessa J. Banks, C. Banks (toim.) *Multicultural Education Issues and Perspectives*. Hoboken, N. J: Wiley, 3–29.
- Banks, J., Banks, C. (toim.) (2007). *Multicultural Education Issues and Perspectives*. Hoboken, N. J: Wiley.
- Campbell, P. ym. (toim.) (2005). *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*. Australia: Australian Academic Press Pty Ltd.
- Drummond, J. (2005). *Cultural Diversity in Music Education: Why Bother?* Teoksessa P. Campbell, J. Drummond jne. (toim.) *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*. Australia: Australian Academic Press Pty Ltd. 1–11.

- Eerola, T., Louhivuori, J. & Moisala, P. (toim.) (2003). Johdatus musiikintutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkiteollinen seura.
- Eskola, J., Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. (2005). Sorrettujen pedagogiikka (suom. J. Kuortti, toim. T. Tomperi) Tampere: Vastapaino. Alkuteos *Pedagogia do oprimido* 1970.
- Fung, C., Kantorski, V. jne. (toim.) (2000). *Cultural Interpretation and Contemporary Music Education*. Bowling Green (OH) : Bowling Green State University.
- Fung, C. (2000). *Experiences in World Musics and Implications for Educators*. Teoksessa C. Fung, Kantorski, V. ym. (toim.) *Cultural Interpretation and Contemporary Music Education*. Bowling Green (OH) : Bowling Green State University. 98–105.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Hampshire, UK: Ashgate Publishing Limited.
- Helsingin sanomat 29.04.2011. Suomen kieli hiipuu lähiöissä. Vöntönen, E. A 16.
- Helsingin sanomat 01.05.2011. Helsingin seudun jakolinjat paljastuvat. Silfverberg, K. A 11.
- Huttunen, L. (2005). *Etnisyys Luokittelusysteemejä ja elettyä yhteisöllisyyttä*. Teoksessa L. Huttunen, H. Löytty, A. Rastas (toim.) (2005). *Suomalainen vieraskirja Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 117–160.
- Huttunen, L., Löytty, H. Rastas, A. (2005). *Suomalainen monikulttuurisuus Paikallisia ja yllirajaisia suhteita*. Teoksessa L. Huttunen, H. Löytty, A. Rastas (toim.) (2005) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 16–40.
- Huttunen, L., Löytty, H. Rastas, A. (toim.) (2005). *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino.

- Kurkela, V., Leisiö, T. & Moisala, P. (2003). Etnomusikologia. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.) Johdatus musiikintutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkitieteellinen seura. 53–70.
- Lahelma, E., Gordon, T. (2007). Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen ym. (toim.) (2007). Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 17–38.
- Lappalainen, S. ym. (toim.) (2007). Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. (2004). Meistä on moneksi. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty, P. Ruuska. Suomi toisin sanoen. Tampere: Vastapaino, 247–270.
- Lehtonen, M. (2004). Suomi rajamaana. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty, P. Ruuska. Suomi toisin sanoen. Tampere: Vastapaino, 173–201.
- Lehtonen, M., Löytty, O., Ruuska, P. (2004) Suomi toisin sanoen. Tampere: Vastapaino.
- Leppänen, T. & Moisala, P. (2003). Kulttuurinen musiikintutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.) Johdatus musiikintutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkitieteellinen seura. 71–86.
- Louhivuori, J., Paananen, P., Väkevä, L. (toim.) (2009). Musiikkikasvatus Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura FisME Ry.
- Lyytinen, J. (2011). Metsälä-ilmiö leviää Helsingissä. Helsingin sanomat 1. 5. 2011, D3.
- Löytty, O. (2004). Meistä on moneksi. Teoksessa M. Lehtonen, O. Löytty, P. Ruuska. Suomi toisin sanoen. Tampere: Vastapaino, 221–245.

- Löytty, O. (2005). Toiseus Kuinka tutkia kohtaamisia ja valtaa. Teoksessa L. Huttunen, H. Löytty, A. Rastas (toim.) (2005) Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta. Tampere: Vastapaino, 161–189.
- McLaren, P. (1993). Rajakiistoja - multikulttuurinen narratiivi, identiteetin rakentuminen ja kriittinen pedagogiikka postmodernissa Amerikassa. (suom. J. Vainonen) Teoksessa T. Aittola, J. Suoranta (toim.) (2001) Kriittinen pedagogiikka Henry A. Giroux & Peter McLaren (suom. J. Vainonen), Tampere: Vastapaino, 109–152.
- Moisala, P. (1995). Antropologisen musiikinopetuksen malli Teoksessa P. Antikainen & P. Moisala, (toim.) Musiikkitunteja maailmalta: monikulttuurisia kohtaamisia. Helsinki: Sibelius-akatemia, 197–203.
- Nettl, B. (1992). Ethnomusikology and the Teaching of World Music. Teoksessa H. Lees (toim.) Music Education: Sharing Musics of the World: Proceedings of the 20th World Conference of the International Society for Music Education held in Seoul, Korea. Seoul: International Society for Music Education. World Conference. 3-8.
- Paavola, H. (2007). Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Perho, S. (2010). Rasistisuus nuorten yhteisöissä. Tutkimus vuosituhaten vaihteen Joensuusta. Helsinki: Nuorisotutkimusseura / Nuorisotutkimusverkosto Julkaisu 103.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2004). Helsinki: Opetushallitus.
- Puurula, A. (toim.) (1999). Moni- ja interkulttuurinen taidekasvatus. Helsinki: Hakapaino.
- Quart, A. (2003). Brändätyt - ostetaan ja myydään nuoria. (suom. T. Juvala) Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. Alkuteos Branded - the Buying and Selling of Teenagers 2003.

- Ruokonen, I. (1999). Musiikissa soi kulttuurien rikkaus Monikulttuurisuus Konserttikeskus ry:n toiminnassa. Teoksessa A. Puurula, (toim.) *Moni- ja interkulttuurinen taidekasvatus*. Helsinki: Hakapaino.
- Saether, E. (2008). When Minorities are the Majority: Voices from a Teacher/Researcher Project in a Multicultural School in Sweden. *Research Studies in Music Education* 30 (1), 25–42.
Saatavissa: <http://rsm.sagepub.com/content/30/1/25.abstract>
- Souto, A. (2011). Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto /Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 110.
- Suurpää, S. (2005). Suvaitsevaisuus Sietämistä vai solidaarisuutta? Teoksessa L. Huttunen, H. Löytty, A. Rastas (toim.) (2005). *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 41–68.
- Syrjäläinen, E. (1995). Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa S. Ahola ym. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Talib, M. (1999). Toiseuden kohtaaminen koulussa Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Toivanen, P. (2009). Jokainen ihminen on ulkomaalainen lähes kaikkialla. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura - FisME ry, 325–341.
- Tolonen, T., Palmu, T. (2007). Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen ym. (toim.) (2007). *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Tomperi, T. (2005) Johdanto. Teoksessa P. Freire, *Sorrettujen pedagogiikka (Alkuteos Pedagogia do oprimido, 1970.)* Tampere: Vastapaino, 9–32.

Walker, R. (1998) In Music Education "a hundred flowers blossom and a hundred schools of thought contend". Is this a Problem? *International Journal of Music Education*, 32, 53–59.

Westerlund, H. (2009). *Pluribus novum et veterum - Näkökulmia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen*. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Suomen Musiikkikasvatusseura - FisME Ry, 313–235.

LIITE 1: Koulujen, opettajien ja oppilaiden esittelyt

Koulut

Koulu 1

Vantaalainen yläkoulu, jossa opetetaan vuosiluokkia 6-9. Koulussa on myös musiikkiluokat
Koulussa on oppilaita 442, joista noin 22 % puhuu äidinkielenään muuta kieltä kuin suomea. (Tiedonanto koulun kansliasta 28.2.2011)

Koulu 2

Itähelsinkiläinen yläkoulu, jossa opetetaan vuosiluokkia 7-9
Koulussa on oppilaita 374, joista noin 30 % puhuu äidinkielenään muuta kieltä kuin suomea. (Tiedonanto koulun kansliasta 3.3.2011)

Opettajat

Opettaja 1 (O1)

Musiikin aineenopettaja koulussa 1. Kouluttautunut Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella ja työskennellyt luokanopettajana. Tehnyt musiikinopettajan pätevytymisopinnot Sibelius-Akatemiassa.

Opettaja 2 (O2)

Musiikin aineenopettaja koulussa 2. Kouluttautunut Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksella musiikin aineenopettajaksi. Toiminut ammattikitaristina sekä yläkoulun ja lukion musiikinopettajana ja bändiopettajana.

Oppilaat, haastatteluryhmittäin jaoteltuina

Koulu 1

6x, ryhmä 1

Vanessa, kotoisin Vantaalta, vanhemmat kotoisin somaliasta, kuuntelee "kaikenlaista paitsi rokkia.

Ihan tavallista, nykyaikasta.", äidinkieli somali

Sara, syntynyt Irakissa, vanhemmat iranilaisia, muuttanut Suomeen Iranista, kuuntelee sekalaista, äidinkieli kurdi

Heidi, kotoisin Vantaalta, suomalaiset vanhemmat, lempiartistit Cheek ja Anna Puu

Riri, syntynyt Irakissa, ollut suomessa 3 vuotta, kuuntelee "vähän kaikkee", äidinkieli arabia

6x, ryhmä 2

Essi, syntynyt Afganistanissa, asunut 4 vuotta Suomessa, kuuntelee hiphoppia

Emma, syntynyt Helsingissä, vanhemmat suomalaisia, kuuntelee hiphoppia ja poppia

Tooru, syntynyt Suomessa, isä puoliksi japanilainen ja äiti filippiiniläinen, kuuntelee hiphoppia ja r'n'btä

Lulu, syntynyt Ghanassa, asunut 3 vuotta Suomessa, kuuntelee hiphoppia ja r'n'btä

Karita, syntynyt Helsingissä, vanhemmat Ghanasta, kuuntelee hiphoppia ja poppia

7x pojat:

Jukka, kotoisin Vantaalta, vanhemmat suomalaisia, kuuntelee "kaikenlaista musiikkia"

Keke, kotoisin Vantaalta, äiti Kiinasta, isä Helsingistä, soittaa pianoa, kitaraa ja bassoa, kuuntelee sekalaista

Jaakoppi, kotoisin Vantaalta, vanhemmat suomalaisia, kuuntelee musiikkia "laidasta laitaan"

Göran, kotoisin Vantaalta, vanhemmat suomalaisia, kuuntelee enimmäkseen rokkia, mm. Van Halen ja AC/DC, osaa soittaa rumpuja

7x tytöt:

Johanna, kotoisin Vantaalta, vanhemmat suomalaisia, kuuntelee "jotain poppii ja vähän kaikkee", esim. Paramore

Mari, syntynyt Filippiineillä, asunut 5 vuotta Suomessa, kuuntelee Paramorea, "mulle käy kaikki musiikit",

Sari, syntynyt Pietarissa, asunut 11 vuotta Suomessa, kuuntelee "kaikkee"

Sanna, kotoisin Vantaalta, vanhemmat suomalaisia, "harrastanu kuoroo, rumpujen soittoa, pianon soittoa ja tanssimist koko ikäni.", kuuntelee räppiä ja hiphoppia, mm. MC Mane

Koulu 2

7y pojat:

Jorma, syntynyt Helsingissä, vanhemmat suomalaisia, kuuntelee räppiä, ei harrasta musiikkia

Jani, syntynyt Helsingissä, vanhemmat suomalaisia, kuuntelee räppiä, ei harrasta musiikkia

Ville, syntynyt Helsingissä, vanhemmat somalialaisia, kuuntelee räppiä (mm. Wiz Khalifa - Black and Yellow), ei harrasta musiikkia

Pena, syntynyt Helsingissä, vanhemmat suomalaisia, kuuntelee räppiä, ei harrasta musiikkia

7y tytöt:

Linda, syntynyt Helsingissä, ruotsinsuomalainen äiti, suomalainen isä, kuuntelee Rihannaa ja Selena Gomezia, ei harrasta musiikkia

Liisa, syntynyt Helsingissä, vanhemmat suomalaisia, kuuntelee "laidasta laitaan kaikkee paitsi heviä", ei harrasta musiikkia

Sanna, syntynyt Helsingissä, vanhemmat suomalaisia, kuuntelee kaikkea paitsi heviä, ei harrasta musiikkia

Kaisa, syntynyt Helsingissä, vanhemmat suomalaisia, kuuntelee "jotain poppii ja tollasta", ei harrasta musiikkia

8. luokkalaisten valinnaisryhmä:

Jaakko, syntynyt Helsingissä, vanhemmat suomalaisia, kuuntelee räppiä, ei harrasta musiikkia

Valteri, syntynyt Helsingissä, vanhemmat suomalaisia, soittaa kitaraa, kuuntelee "kaikenlaista, rokkii, poppii, räppiä"

Digi, syntynyt Somaliassa, vanhemmat somalialaisia, kuuntelee reggaeta (mm. Beenie Man), ei harrasta, äidinkieli somali

Maria, syntynyt Helsingissä, vanhemmat Suomesta ja Turkista, kuuntelee "kaikkee musiikkii melkein", lempiartisti Mikael Gabriel

Marianne, syntynyt Helsingissä, "mut mä oon gambialainen, amerikkalainen ja jamaikalainen" (äidinkieli suomi ja englantia). Kuuntelee r'n'btä ja hiphoppia, lempiartistit The Rangers, New Boyz ja Khalil.

9. luokkalaisten valinnaisryhmä

Asmir, syntynyt Helsingissä, vanhemmat Suomesta ja Bangladeshista, kuuntelee kaikenlaista musaa (mm. Akrobaattitanssi), ei harrasta

Liisi, syntynyt Virossa, vanhemmat virolaisia, kuuntelee kaikenlaista, myös virolaista, ei harrasta

Emmi, syntynyt Helsingissä, vanhemmat suomalaisia, kuuntelee laidasta laitaan (mm. Smak), ei harrasta

Jani, syntynyt Turussa, vanhemmat Iranista ja Irakista, soittaa kitaraa, kuuntelee "kitarapitoista musiikkia" (mm. Jimi Hendrix)

LIITE 2: Haastattelurungot

Haastattelurunko / Oppilaat

(esittäytyminen salanimillä)

Oppilaiden oma kulttuuritausta:

- Kertokaa vapaasti taustastanne: mistä päin olette kotoisin/ missä vanhempanne ovat syntyneet? Mitä musiikkia kuuntelet?
- Millaista musiikkia kotonanne kuunnellaan? Entä kotimaassasi (jos muualla syntynyt)?

Suhtautuminen musiikinopetukseen:

- Mikä on parasta musiikintunneilla?
- Mikä on tylsintä musiikintunneilla?
- Mikä musiikintunneilla tuntuu vaikeimmalta? Entä helpoimmalta? Onko opetuksessa helppo vai vaikea pysyä mukana?
- Miten kuvailisitte musiikintunneilla soitettavaa musiikkia? Mitä toivoisitte enemmän/ vähemmän?
- Millaista olisi unelmienne musiikinopetus?

Oman kulttuuritaustan näkyminen tunneilla:

- Onko oma kulttuuritaustanne tullut esiin musiikintunneilla? Miten ja miltä se tuntui?
- Tahtoisitteko kuulla lisää koulukavereiden kulttuuritaustasta musiikintunneilla?
- Tahtoisitteko, että musiikintunneilla käsiteltäisiin (enemmän) kotimaanne/ vanhempienne kotimaan musiikkia? Miksi/miksi ei?

Rasismi, yhteishenki ja musiikintuntien ilmapiiri:

- Kohtaatteko koulussa rasismia?
- Miten kuvailisitte luokkanne ilmapiiriä?
- Miten kuvailisitte musiikintuntien ilmapiiriä? Mikä vaikuttaa musiikintuntien ilmapiiriin?

Haastattelurunko/ Opettajat

Opettajan tausta:

- Koulutus ja työhistoria?
- Miten aikaisemmat koulut eroavat nykyisestä työympäristönä?

Yleisiä havaintoja monikulttuurisen ryhmän musiikinopetuksesta:

- Millaista on työskennellä monikulttuurisen koulun musiikinopettajana?
- Minkälaisia haasteita monikulttuuriset ryhmät tuovat opetukseesi?

Opetusmetodeista ja materiaaleista:

- Oletko muuttanut joitain opetusmetodejasi ryhmien monikulttuurisuuden vuoksi?
- Miten monikulttuurisuus vaikuttaa materiaalivalintoihin?
- Mitä tahdot painottaa opetuksessasi eniten/ opetuksen päätavoitteet?

Oppilaiden kulttuuritaustan näkyminen ja oppilaiden suhtautuminen opetukseen:

- Miten oppilaat tuntuvat suhtautuvan eri kulttuurien musiikinopetukseen?
- Miten oppilaiden oma kulttuuritausta näkyy musiikintunneilla?
- Tuovatko oppilaat mielellään omaa kulttuuritaustaansa esille musiikintunneilla?

Musiikintuntien ilmapiiri ja koulun yleisilmapiiri

- Kohtaatko koulussa paljon rasismia? Miten se näyttääytyy? Näkyykö sitä mielestäsi oppitunneilla?
- Uskotko, että musiikinopetuksella on mahdollista vaikuttaa oppilaiden väliseen ilmapiiriin ja vuorovaikutukseen? Mitkä keinot olet kokenut toimiviksi?

Opettajankoulutuksesta:

- Miten näet koulutuksesi vastanneen työtä tässä koulussa, jossa työskentelet?
- Käsiteltiinkö koulutuksessasi monikulttuurisuuteen liittyviä teemoja? Jos, miten? Mitä jäit kaipaamaan/ mikä toimi?
- Miten opettajankoulutus voisi mielestäsi paremmin valmentaa tulevia musiikinopettajia työhön monikulttuuristen ryhmien kanssa?

+ vapaata keskustelua seuraamieni tuntien aikana esiin nousseista aiheista