

# **ULKOEUROOPPALAISET MUSIIKKIKULTTUURIT YLÄKOULUSSA**

Kristiina Ihalainen

Maisteritutkielma

Musiikkikasvatus

19.11.2012

Jyväskylän yliopisto

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Kristiina Ihalainen	
Työn nimi – Title Ulkoeurooppalaiset musiikkikulttuurit yläkoulussa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year 11/2012	Sivumäärä – Number of pages 69
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkimuksen tehtävänä on perehtyä ulkoeurooppalaiseen musiikkikulttuureihin ja niiden opettamiseen yläkoulussa. Työn teoriarunko koostuu termistön ja musiikkikulttuurien esittelyn lisäksi opetussuunnitelma- ja opetusohjelmakatsauksesta. Opetussuunnitelmaosuudessa on tutustuttu peruskoulunaikaisiin opetussuunnitelmiin ja ulkoeurooppalaiseen musiikkikulttuureihin niissä. Teoriaosuudessa luodaan pohja sille, mitä kulttuureita opetussuunnitelmat ohjaavat opettamaan.</p> <p>Monikulttuurisuus on osa nykypäivää. Oppilasaines on monikulttuurista ja opetussuunnitelmissa kehoitetaan avoimuuteen ja suvaitsevaisuuteen vieraita kulttuureita kohtaan. Musiikin opetussuunnitelmat määrittelevät tietyt rajat sille, mitä musiikkikulttuureita yläkoulussa tulisi opettaa. Opetussuunnitelmien muuttuessa myös ulkoeurooppalaiset musiikkikulttuurit ja niiden määrät ovat muuttuneet. Teoriaosuudessa selvitetään näitä muutoksia ja mahdollisia syitä niille.</p> <p>Tutkimuksen laadullisessa osiossa haastattelin viittä yläkoulun musiikinopettajaa. Mielenkiinnon kohteena oli opettajien näkemys siitä, mitä ja kuinka paljon kulttuureita yläkoulussa opetetaan, mikä ohjaa kulttuurien valinnassa ja koulutuksen anti musiikkikulttuureita opettaessa. Haastateltavina oli opettajia vastavalmistuneesta miltei eläkeikäiseen opettajaan, joten vastausten kirjo oli laaja.</p> <p>Vaikka opetussuunnitelmaa pidetään opettajia ohjaavana asiakirjana, opettajan arki ja käytännön ongelmat jättävät opetussuunnitelman huomiotta.</p>	
Asiasanat – Keywords Ulkoeurooppalaiset musiikkikulttuurit, opetussuunnitelma	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

1 JOHDANTO.....	6
2 TUTKIMUKSEN TAUSTA .....	8
2.1 Aikaisempia tutkimuksia.....	8
2.2 Aiheeseen liittyviä projekteja.....	9
2.2.1 SIM – Social Inclusion in Music Education.....	9
2.2.2 Jyväskylän yliopiston MONIKU-projekti.....	11
2.2.3 Sibelius-Akatemian projekteja .....	11
3 ULKOEUROOPPALAISET MUSIIKKIKULTTUURIT .....	13
3.1 Termistöä.....	13
3.1.1 Maailmanmusiikki.....	13
3.1.2 Monikulttuurisuus .....	16
3.1.3 Musiikkikulttuuri.....	16
3.2 Ulkoeurooppalaiset musiikkikulttuurit tutkimuksessani .....	18
3.2.1 Afrikkalainen musiikki.....	19
3.2.2 Intialainen musiikki.....	19
3.2.3 Latinalais-amerikkalainen musiikki .....	21
3.2.4 Afroamerikkalainen musiikki ja Amerikan alkuperäiskansojen musiikki .....	21
4 KULTTUURIEN MONIMUOTOISUUS MUSIIKINOPETUKSESSA.....	23
4.1 Historiaa .....	23
4.2 Monikulttuurisuus musiikinopetuksessa .....	23
4.3 Koulutuksen merkitys musiikkikulttuurien opettamisessa.....	24
4.4 Ajatuksia musiikkikulttuurien opettamisesta .....	25
5 PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET .....	30

5.1 Opetussuunnitelmatyö .....	30
5.2 Opetussuunnitelma käytännössä .....	31
5.3 Musiikki –oppiaine peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa .....	32
5.3.1 Tuntijako .....	32
5.3.2 Läpäisevät teemat .....	33
5.3.3 Ainekohtainen katsaus.....	34
6 ULKOEUROOPPALAISET MUSIIKKIKULTTUURIT POPS:ISSA .....	36
6.1 POPS 1970 .....	37
6.2 POPS 1985 .....	38
6.3 POPS 1994 ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat .....	38
6.4 POPS 2004 ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat .....	39
6.5 Muutokset opetussuunnitelmissa ja mahdollisia syitä niille .....	40
7 TUTKIMUSASETELMA .....	44
7.1 Tutkimuksen toteuttaminen .....	44
7.2 Teemahaastattelu .....	44
7.3 Aineiston hankinta ja analyysi .....	45
7.4 Tutkimuksen luotettavuus .....	46
8 TUTKIMUSTULOKSET .....	48
8.1 Yläkoulussa opetettavia musiikkikulttuureita ja arvioita tuntimääristä .....	49
8.2 Kulttuurien valintaa ohjaavia tekijöitä .....	50
8.3 Opetussuunnitelman väljyys – hyvä vai huono asia? .....	52
8.4 Opetusmetodeista .....	53

8.5 Koulutuksen antamat valmiudet musiikkikulttuurien opettamiseen .....	55
8.6 Materiaalin hakua läpi elämän .....	56
8.7 Ulkoeurooppalaistaustaisten oppilaiden huomioonottaminen tunneilla .....	57
9 POHDINTA .....	59
LÄHTEET .....	65

## 1 JOHDANTO

Musiikinopettajaksi opiskellessani monet eri musiikkikulttuurit ovat tulleet tutuiksi ja kiinnostaviksi. Historiaopinnoissa on esitelty maailman musiikkikulttuureita ja meille on pyritty antamaan myös käytännön malleja siitä, miten eri musiikkikulttuureja voisi oppilaille opettaa. Osasyynä mielenkiintoni eri musiikkikulttuureita kohtaan on myös Botswanaan suuntautunut opiskelijavaihtokokemukseni, jonka aikana ymmärsin, miten laajoista kokonaisuuksista musiikkikulttuuri-termiä käytettäessä puhutaan. Botswanassa olon jälkeen tuntui, että tiesin enemmän, vaikka todellisuudessa tiesin vähemmän. En vain aikaisemmin ollut ajatellut ja nähnyt musiikin monimuotoisuutta eri kulttuureissa. Pelkästään yhden pienen maan sisällä musiikkikulttuureita on niin paljon, ettei tieto niistä mahtuisi mitenkään oppikirjoihimme.

Yhtenä oleellisena kysymyksenä minulla on, mitkä ovat ulkoeurooppalaiset musiikkikulttuurit joita yläkoulussa opetetaan ja miten ne on valittu? Miten erilaisia musiikkikulttuureita yläkoulussa opetetaan ja ovatko kulttuurit muuttuneet vuosien saatossa? Tarkastelen myös opetussuunnitelmaa ja sitä, millaisia valmiuksia musiikinopettajien saama koulutus musiikkikulttuurien opettamiseen antaa.

Tutkimuksessani kerron musiikkikulttuureihin liittyvästä termistöstä. Muiden muassa monikulttuurisuus, kulttuurien monimuotoisuus ja maailmanmusiikki ovat termejä, joita tutkimuksessani on syytä hieman avata. Tämän lisäksi olen kertonut musiikkikulttuureista, joita pidän ulkoeurooppalaisina ja myös perustellut valintani. Ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien määrittelyssä on ongelmia, sillä esimerkiksi afro-amerikkalaisessa musiikkikulttuurissa musiikin juuret ovat tulleet sekä Afrikasta että länsimaisesta musiikista. Myös se, määritelläänkö musiikkikulttuurit maantieteellisesti vai muilla kriteereillä, on huomionarvoista.

Musiikinopettajien työtä ohjaavat valtakunnallinen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ja siitä muokatut kuntien ja koulujen opetussuunnitelmat. Teoriaosuudessa olen tutkinut opetussuunnitelmien laajuutta ja mahdollisia muutoksia, koska ensimmäinen valtakunnallinen peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ilmestyi jo vuonna 1970. Käyn tutkimuksessani

läpi opetussuunnitelmatyötä ja musiikin opetussuunnitelmia, jotta ymmärrämme paremmin opetussuunnitelmien merkitystä ja tarkoitusta.

Opetussuunnitelma – osuudessa mielenkiintoni kohteena on, mitä ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureja perusopetussuunnitelmien perusteissa esitetään opetettavaksi ja kenties miten. Tavoitteenani on tutkia valtakunnallisia peruskoulun opetussuunnitelmien perusteita ja ulkoeurooppalaista perinnemusiikkia niissä. Valtakunnallisia peruskoulun opetussuunnitelman perusteita on kaiken kaikkiaan ilmestynyt neljä. Yritän myös selvittää, onko ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien määrä vaihdellut perusopetussuunnitelman perusteiden vaihtuessa, ja jos on niin miksi ja miten.

On syytä ottaa huomioon, että uudemmissa opetussuunnitelman perusteissa ei ole tarkemmin eritelty, mitä koulussa konkreettisesti pitäisi opettaa. Olenkin siis vertailukohdaksi ottanut Ikaalisten Yhteiskoulun ja Jyväskylän Normaalikoulun koulukohtaisia opetussuunnitelmia, joista olen tutkinut ulkoeurooppalaista perinnemusiikkia kahden uusimman opetussuunnitelman mukaan järjestettynä.

Käytän perusopetussuunnitelmien perusteista lyhenteitä POPS 1970, POPS 1985, POPS 1994 ja POPS 2004. Näiden lisäksi lyhenteitä käytetään myös Koulukohtaisista opetussuunnitelmista puhuttaessa. Ikaalisten yhteiskoulun opetussuunnitelmat on lyhennetty muotoon IOPS ja Jyväskylän Normaalikoulun opetussuunnitelma muotoon JNOPS.

Laadullisessa tutkimuksessani on haastateltu viittä musiikinopettajaa eri puolelta Suomea. Haastateltavat ovat kaikki yläkoulun opettajia. Teemahaastatteluiden avulla haluan selvittää opettajien mielipiteitä ulkoeurooppalaisesta musiikkikulttuureista ja niiden opettamisesta yläkouluissa. Toivon löytäväni vastauksen siihen, kumpuavatko opettavat musiikkikulttuurit opetussuunnitelmasta, oppikirjoista vai opettajan omista mielenkiinnon kohteista. Haastattelussa selvitän myös opettajien valmiuksia opettaa ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita ja vertailen saamiani tuloksia taustateorioihini. Haastattelun teemoina olivat ulkoeurooppalaisen musiikkikulttuurien määritelmät, niiden määrä ja valintaperusteet yläkouluissa, ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien opettaminen sekä koulutuksen vaikutus musiikkikulttuurien opettamiseen.

## 2 TUTKIMUKSEN TAUSTA

### 2.1 Aikaisempia tutkimuksia

Opetussuunnitelmiin liittyviä tutkimuksia ovat tehneet mm. Päivi-Helena Kurittu-Laamanen (2001) ja Jussi Härkönen (2000). Kurittu-Laamasen *Arvot opetussuunnitelmien perusteissa – perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa* –tutkimuksessa etsitään vastuksia siihen, mitä arvoja sisältyy valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin peruskoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Tutkimuksessa eriteltiin arvoja tasa-arvoon, yksilöllisyyteen, yhteisöllisyyteen, ympäristöön, tietoon, eettisyyteen ja esteettisyyteen liittyen. Opetussuunnitelman arvoperusta on yksi monikulttuurisuuteenkin vaikuttavista tekijöistä. Kurittu-Laamanen totesi kuitenkin opetussuunnitelmien sisältävän eniten mainintoja yhteisöllisyyteen liittyvistä arvoista, mikä on monikulttuurisuuttakin ajatellen hyvä asia. Monikulttuurisuutta ei voi olla, ellemmme arvosta ja ole avoimia yhteisöllisyyttä kohtaan. (Kurittu-Laamanen 2001, 82–84.)

Härkösen (2000) *Opettaja opetussuunnitelman ja opetuksensa kehittäjänä* tutkimuksessa keskityttiin enemmän opettajaperspektiiviin ja siihen, mitä opetussuunnitelma heille merkitsee. Tutkimustuloksista ilmeni, etteivät opettajat pitäneet opetussuunnitelmaa tärkeimpänä asiana opettajan työn kannalta, mutta siihen suhtauduttiin kuitenkin myönteisesti. Opettajat olivat kuitenkin halukkaita kehittämään koulun toimintaa ja omaa opetustaan. (Härkönen 2000, 2.)

Musiikkikulttuureihin liittyvää tutkimusta on tehnyt mm. Veera Jämsä (2010) tutkimalla *musiikkikulttuurien murrosta koulujemme musiikinopetuksessa*. Jämsän tutkimus keskittyy laajemmin musiikinopetukseen, vaikka tutkimuksessa sivutaan myös musiikintunneilla opittuja asioita ja sitä miksi opetettavat asiat ovat juuri näitä. Jämsällä tuntuu olevan sama huoli opettajien yksipuolisuudesta opetuksessaan kuin minullakin. (Jämsä 2010, 54.) Opettajat opettavat mielellään niitä asioita, joista kokevat jotain tietävänsä tai osaavansa. Tämä yksipuolisuus saattaa jättää joitakin tärkeitä musiikin osa-alueita opetuksen ulkopuolelle, vaikka opetussuunnitelma niitä ohjaisikin opettamaan. Opetuksen yksipuolisuus on todellinen haaste myös opettajankoulutukselle. Johtuuko yksipuolisuus vain opettajan mielihaluista vai onko se musiikinopettajien saaman koulutuksen yksipuolisuutta?



Monikulttuurista musiikkikasvatusta ja opetusta käsittelevät pro graduissaan sekä Heidi Nieminen (2005), että Marjo Riihimäki (2005). Nieminen (2005) teki toimintatutkimuksen Australian aboriginaalien musiikin käytöstä 8.–9. luokilla. Hänen tutkimuksensa käsittää Australian aboriginaalien musiikkia koskevan tietopaketin ja aiheeseen liittyvän opetusmateriaalipaketin. Niemisen tutkimuksen tarkoituksena oli ottaa selvää siitä, soveltuuko Australian aboriginaalien musiikki yläkoulun valinnaisen musiikin opetukseen. Nieminen koki Australian aboriginaalien musiikin soveltuvan yläkoulun valinnaisille ryhmille ja oppilaiden olevan kiinnostuneita niinkin vieraasta musiikkikulttuurista.

Riihimäki (2005) taas keskittyi monikulttuurisen musiikkikasvatuksen asemaan suomalaisten koulujen musiikinopetuksessa tutkimalla opettajien arvoja ja asenteita monikulttuurisuutta kohtaan.

## **2.2 Aiheeseen liittyviä projekteja**

Esittelen muutaman pohjoismaissa järjestetyn monikulttuurisuuteen liittyvän projektin, jotka pohjustavat tutkimukseni teoriaosuutta. Projekteista ensimmäinen keskittyy monikulttuuriseen oppimisympäristöön ja siellä oleviin vaikuttajiin eli opettajiin ja oppilaisiin. Toinen projekti keskittyy musiikkikulttuurien materiaalipaketteihin ja kolmas musiikinopetuksen toteuttamiseen teemaviikkojen avulla. Kaikki projektit liittyvät monikulttuurisuuteen tai vieraisiin musiikkikulttuureihin tutustumiseen.

### **2.2.1 SIM – Social Inclusion in Music Education**

Eva Saether (2008) raportoi Ruotsissa vuosina 2004–2007 toteutetun SIM, Social Inclusion in Music Education –projektin tutkimustuloksia. Hanke toteutettiin dokumentoimalla monikulttuurisessa ympäristössä tapahtuvia musiikintunteja ja tekemällä sekä ryhmä- että yksilöhaastatteluja oppilaille. Tavoitteena projektilla oli saada monikulttuuristen koulujen oppilaiden ja opettajien ääni kuuluviin. Video- ja haastattelumateriaalien avulla haluttiin kehittää uutta tietoa monikulttuurisessa ympäristössä opettamisesta sekä käytännössä että teoriassa. Ennen kaikkea projektin avulla haluttiin tuottaa materiaalia, jota opettajat tai kouluttajat voisivat työssään käyttää. (Saether 2008, 26.)

Projekti toteutettiin Malmön ympäristössä, jossa asukkaista jopa 27 prosenttia on syntynyt muualla kuin Ruotsissa. Projektissa oli mukana kaksi koulua; Rosengård ja Satellitskolan. Rosengårdin koulussa puhutaan 25:tä kieltä ja oppilaita on 35:stä maasta. Koulussa on luokat 0-9 ja oppilaita kaiken kaikkiaan 560. Toisena projektin kouluna oli Satellitskolan, joka oli hieman enemmän ”ruotsalainen”. Koulussa oli 60 oppilasta luokilla 7-9. Hankkeen pilotti toteutettiin vuosina 2004-2005, jolloin kuvattiin 9-luokkalaisten musiikintunteja ja tehtiin muutamia ryhmähaastatteluja Rosengårdin koululla. Pilotin jälkeen projektia jatkettiin ja projektissa käytetty data hankittiin vuosien 2004-2007 aikana. Yhteensä 14 oppituntia, konsertteja, kuuden oppilaan haastattelut sekä kyselykaavakkeet, johon vastasi 43 oppilasta 58:sta. (Saether 2008, 25–28.)

Projektissa koottiin yhteen sekä tutkijan, musiikinopettajan että oppilaiden ajatuksia. Alun perin tutkijaa kiinnosti lähinnä se, miten opetusympäristön monikulttuurisuus vaikuttaa musiikinopettajaan. Johtopäätöksenä Saether toteaa monikulttuurisessa koulussa musiikinopetuksen kehittyneen vuosien saatossa lähinnä opettajan reflektoinnin ansiosta. Hänen mukaansa opettaja on kehittänyt merkityksellisen opetusmetodin ja saanut oppilaat inspiroitumaan reflektoiden oppimaansa oman kulttuurinsa kautta. (Saether 2008, 38–39.)

Oppilaiden ajatuksia tutkittiin kyselylomakkeen ja haastattelujen avulla. Satellitskolanissa painotetaan taiteita; musiikkia, elokuvaa ja draamaa, mikä on saattanut vaikuttaa oppilaiden vastauksiin. Musiikinopettajan perspektiivistä tärkeintä musiikintunneilla olisi saada oppilaat soittamaan, sitoutumaan, tekemään yhteistyötä ja esiintymään. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista 60 prosenttia piti musiikkia nautinnollisimpana oppiaineena ja 25 prosenttia mielsi musiikin tärkeimmäksi aineeksi. Ruotsalaisten ja maahanmuuttajaoppilaiden vastausten välillä on sekä eroja että yhtäläisyyksiä. Tärkeimpänä huomiona pidettiin sitä, että kaikista vastaajista 70 prosenttia olivat eri mieltä siitä, että he kuuntelevat vain oman kulttuurinsa musiikkia. Ruotsalaisista oppilaista 68 prosenttia oli samaa mieltä väitteen: ’Musiikki tekee minusta sen persoonan joka oikeasti olen’, kanssa. Oppilaat, joilla toinen vanhemmista oli ruotsalainen ja toinen ulkomaalainen, samaa mieltä oli vain 40 prosenttia. Tämä ero johtuu oletettavasti kulttuuri-identiteetin puuttumisesta. Tärkeänä huomiona pidettiin myös sitä, että 73% oppilaista ajattelee oppilaiden oman sitoutumisen vaikuttavan musiikintuntien mielekkyyteen. Heidän mukaansa siihen ei vaikuta se, mitä opettaja tekee tai ei tee. Oppilaiden mukaan on hyvä, että kulttuuristen ryhmien välillä on rajoja, sillä rajat luovat

enemmän yhteenkuuluvuutta kuin eristäytyneisyyttä. Satelliteskolanin opetusohjelmaa pidettiin onnistuneena. (Saether 2008, 30–37.)

Ensimmäinen huomio, jonka monikulttuurisessa ympäristössä opettava opettaja on tehnyt, on se, että kritiikkiä ei kannata ottaa negatiivisena asiana vaan rakentavana palautteena. Opettajan mielestä oli hyvin tärkeää edetä oppilaiden ehdoilla. Oppilaiden kulttuurien musiikki on vain opetuksen lähtökohta. Tunneilla keskitytään mieluummin yhdessä soittamiseen ja yhteistyöhön. Tämä yhteistyö saa aikaan rennon ilmapiirin, jossa oppilaat ystävystyvät muista kulttuureista tulevien oppilaiden kanssa, mutta ovat silti osa omaa kulttuuriaan. Opettajan näkökulmasta projektin tärkeintä antia oli tutkijan ja opettajan välinen yhteistyö. Sekä opettajan että oppilaiden huomioiminen tarjosi laajemman näkökulman musiikinopetuksen kehittämiseksi ja tuntien videoiminen sai opettajan huomaamaan asioita, joita normaalisti jää huomiotta. Videoita katsomalla ja reflektoidulla opettaja kehitti omia opetusmetodeitaan ottaen huomioon myös oppilaiden ajatuksia. (Saether 2008, 38–40.)

### **2.2.2 Jyväskylän yliopiston MONIKU-projekti**

Vuonna 1996 Jyväskylän yliopistossa aloitettiin MONIKU –projekti, jonka tarkoituksena oli kehittää monikulttuurista musiikkikasvatusta lisäämällä musiikinopettajien tietoja vieraista musiikkikulttuureista ja niiden opettamisen tärkeydestä. Alun perin vain musiikinopettajakoulutukseen keskittynyt projekti sai jatkoa oppimateriaalipaketeista. (Leino 2001, 3.) MONIKU –projektissa laadittiin monikulttuurisen musiikkikasvatuksen opetusmateriaaleja eri musiikkikulttuureista. Materiaalipaketteja annettiin koekäyttöön kouluihin ja niiden käytöstä tehtiin seurantatutkimusta. Projektiin liittyi myös kouluissa ja päiväkodeissa järjestettävät työpajat. (Toivanen 2009, 337.) Projektin tavoitteena oli antaa opettajille valmiuksia ja materiaalia vieraiden musiikkikulttuurien opettamiseen riippumatta siitä saavatko opettajat vierailevia opettajia tunneilleen. (Leino 2001, 3.)

### **2.2.3 Sibeliuksen Akatemian projekteja**

Maailma soi! –projekti oli Sibeliuksen Akatemian, Helsingin yliopiston, Käpylän musiikkiopiston, Maailman musiikin keskuksen ja Suomen Etnomusikologisen Seuran yhteistyöprojekti, jonka tarkoituksena on työllistää siirtolaistaustaisia muusikoita ja heitä työllistämällä antaa suomalaisille oppilaille ja opiskelijoille mahdollisuuksia tutustua eri

musiikkikulttuureihin huippumuusikoiden johdolla. (GMC 2012a.) Projektissa yhdistyi sekä tutkimustoiminta, pedagogiikka että esiintymistoiminta (GMC 2012b.)

Pukinmäen yläaste ja Sibelius-Akatemia järjestivät vuosina 1995-1997 Pukinmäki-projektin. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen kehittämishankkeen tavoitteena oli vieraiden kulttuurien ymmärtämisen ja suvaitsevaisuuden lisääminen Pukinmäen yläasteella, jossa 10 prosenttia oppilaista oli maahanmuuttajia. Projektissa oppilaille järjestettiin kahden vuoden aikana kuusi teemaviikkoa, joilla tutustuttiin erilaisten kulttuurien musiikkiin. Viikot sisälsivät orientoivaa opetusta, näyttelyä, työpajoja ja konsertin. Tapaustutkimuksen materiaali koostui haastatteluista sekä kyselylomakkeista kirjoituksineen. Tutkimustulokset osoittivat, että projektiviikot saivat oppilaissa aikaan positiivisia ajatuksia ja oppimisen kokemuksia viikoilla opetetuista musiikkikulttuureista. (Sibelius-Akatemia 2012a.)

Sibelius-Akatemia järjestää myös englanninkielistä GLOMAS –maisteriohjelmaa. 'The Nordic Master of Global Music' –ohjelman tavoitteena on tarjota monikulttuurisen musiikkipedagogiikan työkaluja kehittämällä erityisesti muusikon taitoja yhdistellä erilaisten musiikkikulttuureiden esitys- ja tutkimuskäytäntöjä. Englanninkielinen koulutusohjelma vastaa globalisaation synnyttämiin uusiin tarpeisiin musiikin alalla. Ohjelmassa on mukana useampia pohjoismaisia yliopistoja monikulttuurisuuden takaamiseksi. (Sibelius-Akatemia 2012b.)

### 3 ULKOEUROOPPALAISET MUSIIKKIKULTTUURIT

#### 3.1 Termistöä

Jotta lukijat ymmärtäisivät ulkoeurooppalaisen musiikkikulttuurin termin ja musiikkikulttuurit, joita maisteritutkielmassani ajattelen ulkoeurooppalaisina, on syytä tutustua myös termeihin maailmanmusiikki, monikulttuurisuus ja musiikkikulttuurit. Maailmanmusiikin voidaan ajatella kattavan kaiken musiikin, mitä maailmasta löytyy. Musiikkikulttuurit sen sijaan voidaan mieltää laajoina kokonaisuuksina kuten esimerkiksi afrikkalainen musiikki tai tarkennettuna, esimerkiksi aboriginaalien musiikkikulttuurina. Monikulttuurisuus on näistä termeistä haastavin. Nykyään kouluissa törmää monikulttuurisuuteen pelkkää oppilasainesta katsomalla. Maahanmuutto tuo Suomeen muiden maiden kansalaisia ja vieraita kulttuureita, jotka täytyy ottaa huomioon myös opetuksessa.

##### 3.1.1 Maailmanmusiikki

”World music” –termillä on muista termeistä poiketen helposti selitettävissä oleva historia. Vuonna 1987 joukko Englannin pienten levy-yhtiöiden edustajia kokoontui lontoolaisen pubin lattialle edistääkseen juuri löytyneiden länsimaista poppia ja alkuperäisiä soittimia ja soundeja yhdistävien musiikkityylien asiaa. Nämä musiikkityylit olivat alkuperältään Afrikasta tai Aasiasta, mutta niitä ei voinut kuvata termeillä ”kansainvälinen” tai ”etninen”. Levy-yhtiöiden edustajat halusivat kehittää markkinointistrategian mainostaakseen levykauppojen monikulttuurista materiaalia, ja muutaman vuoden kuluessa kauppoihin ilmestyivät ja vakiintuivat maailmanmusiikkiosastot. (Schippers 2010, 17.)

Maailmanmusiikkia on vaikea selittää sanan monimuotoisuuden ja maailmanmusiikin monimuotoisuuden takia, mutta esittelen seuraavaksi joitakin tulkintoja. On kuitenkin hyvä muistaa, että termi on saanut osakseen myös kritiikkiä. Muun muassa Burton (2002) on pohtinut sitä, onko maailmanmusiikki –termi tarpeeksi autenttinen ja ns. ”ainoa oikea” kuvaamaan kyseisen sanan merkitystä. (Burton, 2002, 164.) Maailmanmusiikista on puhuttu ja kirjoitettu paljon termin puutteellisuuden takia, mutta tärkeämpää olisi tutustua sanaan eri perspektiiveistä ja ottaa huomioon nämä eri näkökulmat siitä keskusteltaessa (Schippers 2010, 17).

Maailmanmusiikki –termi ja sen määritelmä riippuu siitä, keneltä asiaa kysytään. Bakan (2007, XXVII) toteaa termin olevan tarpeeksi laaja käsittääkseen kaiken musiikin, jota on olemassa tai jota koskaan on ollut olemassa, mutta toisaalta se ei kuvaa tarkasti minkään spesifin musiikin tyyliä tai piirteitä. Bohlmanin (2002, 6) mielestä maailmanmusiikki –termiä voisi selittää vasta, kun tietää, mitä musiikki on. Vaikka tämä kysymys on helppo, ei vastaus sitä ole. Maailmanmusiikki –termi on niin laaja, että se sisältää sekä yksilöllisen että kollektiivisen musiikin sekä sen harjoittamisen aina paikallisuudesta maailmanlaajuisuuteen asti. (Bohlman 2002, 6.)

Burton (2002, 163–164) näkee maailmanmusiikki –termin eräänlaisena etikettinä tai laajana ”sateenvarjona”. Sana viittaa siihen, että maailman eri kulttuuriryhmistä löytyy musiikkikulttuureita niin paljon kuin laajan sateenvarjon alle mahtuu. Burton tekee tärkeän huomion myös siitä, että maailmanmusiikki sisältää sekä kansanmusiikin että klassiset traditiot kustakin kulttuurista. Sateenvarjo –vertauksella hän tarkoittaa maailmanmusiikkia, joka kattaa kaikkien kulttuurien musiikkityylit ja käytänteet. (Burton 2002, 163–164.)

Fung (2002, 187–188.) kiteyttää maailmanmusiikin määritelmän seuraavasti: ”Maailmanmusiikki kattaa äänen rakenteiden ja käyttäytymisen kirjon länsimaisesta ei-länsimaiseen, kansantajuisesta taiteeseen, vokaalisesta soitinmusiikkiin ja ikivanhasta moderniin.” Hänen mukaansa maailmanmusiikkiin liittyvät tietyt uskomukset, käytänteet, arvot, normit ja odotukset (Fung 2002, 188). Mielestäni ero maailmanmusiikin ja musiikkikulttuurin välillä on se, että maailmanmusiikki sisältää musiikkikulttuurit, joita käsittelen seuraavaksi.

Schippers (2010) on ryhmitellyt termiä ja sen merkitystä kahdeksasta eri näkökulmasta. Nämä näkökulmat ovat oikeastaan enemmänkin lähestymistapoja, joiden avulla maailmanmusiikki-termiä voidaan kuvata;

- (1) Musiikin eksoottisuus / muiden musiikki. Viittaa tunteisiin, joita vieraalta kuulostava musiikki ihmisessä aiheuttaa. Tunteet voivat olla esimerkiksi ihmetys, kiehtovuus tai yllätys.
- (2) Alkukantaisesta musiikista kumpuavat ennakkoasenteet tai ennakkoluulot. Oletetaan, että musiikkityylit, jotka eivät käytä notaatiota, eivät ole tarpeeksi kehittyneitä käyttääkseen niitä.

- (3) Musiikin paikkasidonnaisuus. Esimerkkeinä intialainen musiikki tai itämainen musiikki. Ajatellaan musiikkia kokonaisuutena riippumatta esimerkiksi maanosan laajuudesta.
- (4) Musiikin ajallisuus. Esimerkiksi muinainen, perinteinen, klassinen tai nykymusiikki.
- (5) Musiikin käyttöön liittyvät merkitykset. Musiikki jaotellaan alkuperän tai markkinoinnin kautta esimerkiksi uskonnolliseen musiikkiin tai taidemusiikkiin.
- (6) Musiikintekijöiden ominaisuudet. Esimerkkeinä etnisyys, siirtolaisuus tai ”mustien” musiikki.
- (7) Musiikki kohtaamisalustana. Erilaiset termit kuten ”crossover” ja ”fuusio” osoittavat kulttuuristen rajojen ylittämistä musiikin tekemisessä.
- (8) Musiikki maailmanlaajuisena kielenä.

(Schippers 2010, 18–26.)

Maailmanmusiikki-termin monimuotoisuudesta johtuen nämä kahdeksan lähestymistapaa eivät kuitenkaan tyydytä Schippersiä. Hän onkin päätenyt luokittelemaan maailmanmusiikkia viiden pohjimmiltaan erilaisen tulkinnan perusteella;

- (1) Maailmanmusiikki tietyn ihmisryhmän, yhteisön, maantieteen tai ajan tuotteena.
- (2) Maailmanmusiikki ”muiden musiikkina”.
- (3) Maailmanmusiikki eri kulttuurien välisenä musiikillisena kanssakäymisenä.
- (4) Maailmanmusiikki markkinoinnin välineenä.
- (5) Maailmanmusiikki filosofisena konseptina.

(Schippers 2010, 27.)

Hän kuitenkin muistuttaa myös siitä, mitä muutkin tutkijat ovat maailmanmusiikista todenneet: ”Totta kai, maailmanmusiikin voidaan oikeudenmukaisuuden nimissä ajatella maan päällä ilmenevien musiikin muotojen täydellisenä kattauksena.” (Schippers 2010, 27.)

Termille on yhtä paljon selityksiä kuin on tutkijoitakin, mutta Schippersin ajatuksista pidän juuri niiden laajuuden takia. On turha yrittää selittää maailmanmusiikki-sanaa yhdellä

lauseella, koska silloin jää varmasti jotain sanomatta. Viiteen maailmanmusiikin tulkintaan johtanut luokittelu on mielestäni erittäin toimiva ja ennen kaikkea kattava. Näissä luokituksissa tulevat huomioonotetuiksi maailmanmusiikin monet eri muodot maantieteestä filosofiaan.

### **3.1.2 Monikulttuurisuus**

Mikäli maailmanmusiikki mielletään musiikkityyleihin sidonnaisena terminä, se ei ota kantaa siihen, mitkä ovat reaktiot musiikkia vastaanottavassa kulttuurissa tai paikassa (Schippers 2010, 28.) Monikulttuurisuus on monitasoinen sana. Sen määritelmät vaihtelevat ”monista kulttuureista” kokonaisuuteen, joka kattaa sukupuolen, iän ja ympäristön. (Volk, T. 2002, 15.) Kaikissa kulttuureissa musiikki on jollain tavalla läsnä. Monikulttuurista musiikkikasvatusta voidaankin ajatella kahdella eri tavalla. Sitä voidaan ajatella monikulttuuristen ryhmien näkökulmasta tai eri musiikkikulttuureista ammennettävien aihepiirien näkökulmasta. (Silfverberg 2011, 26.) Mikäli monikulttuurista musiikkikasvatusta ajateltaisiin vain monikulttuuristen aihepiirien perspektiivistä, voisi työni otsikkona olla monikulttuurisuus yläkoulun perusopetussuunnitelmien perusteissa.

Monikulttuurisuutta käsittelem enemmän kulttuurien monimuotoisuus musiikinopetuksessa - otsikon alla.

### **3.1.3 Musiikkikulttuuri**

Kulttuuria voidaan pitää ihmisten elämäntapana, joka on opittu ja siirtynyt sukupolvelta toiselle. Kulttuuri opitaan perheiden, yhteisöjen, koulukavereiden ja muiden sosiaalisten instituutioiden kautta, ja kulttuuriperintö kertoo ihmisille, kuinka heidän pitäisi kussakin tilanteessa käyttäytyä. Musiikkikulttuuri voi olla yksittäisen ihmisen kulttuuri tai jonkun uskonnon tai kansan kulttuuri. Termiä voidaan käyttää myös musiikin tyylilajeista tai musiikkikulttuureiden alalajeista puhuttaessa. (Bakan 2007, 16., Titon 2009a, 3.) Musiikkikulttuureista puhuttaessa voidaan puhua esimerkiksi afrikkalaisesta musiikista, joka kattaa kokonaisen maanosan tai vaikka intiaanien musiikista, jossa musiikki kuuluu vain tietylle pienelle ihmisryhmälle.

Sekä Bakan (2007, 10), että Herndon & McLeod (1981, 24) määrittelevät musiikin kulttuurien ilmenemismuotona. Musiikki kertoo eri kulttuurien tekemisistä ja siitä, miten



ihmiset sopeutuvat kulttuurien väliseen mukautumiseen, uudistuksiin ja muutokseen (Bakan 2007, 10). Musiikki on ääntä, jota biologia ja kulttuuri rajoittavat (Herndon & McLeod 1981, 24). Olen samaa mieltä Bakanin, Herndonin ja McLeodin kanssa. Ilman kulttuuria ei olisi musiikkiakaan.

Itse pidän Titonin (2009a) ajatuksesta musiikkikulttuureista. Hän jakaa musiikkikulttuurin osiin ja tekee näistä osista neljä kokonaisuutta:

(1) Käsitteet musiikista hän jakaa neljään osaan:

- a. Musiikin uskomukset kattavat ajatukset siitä, mitä musiikki on tai ei ole. Se vastaa kysymyksiin musiikin tarpeellisuudesta ja yksilöllisyydestä tai yhteisöllisyydestä. Vastaukset vaihtelevat kulttuurikohtaisesti.
- b. Musiikin estetiikka vastaa kysymyksiin musiikin kauneudesta niin ääniin kuin ulkoiseen olemukseenkin liittyen.
- c. Kontekstiin liittyvät käsitteet musiikin esittämisestä ja tilaisuuksista, joihin musiikki kuuluu. Tätä pohdittaessa täytyy kuitenkin ottaa huomioon se, että aikaisemmin oli musiikkia kuullakseen oltava lähellä musiikkia ja musiikintekijöitä. Nykyään media ja erilaiset soittimet tuovat musiikin kaikkien kuultavaksi, eikä musiikinkuuntelu nykyään merkitse samaa kuin se on tarkoittanut vaikkapa sata vuotta sitten.
- d. Historiaan kuuluvat käsitteet musiikin erilaisuudesta eri kulttuurien keskuudessa, musiikin muuttuminen ja mukautuminen sekä millaista musiikki on ollut ja millaista se on tulevaisuudessa.

(2) Musiikki ihmisten elämässä kattaa ajatukset siitä, mitä he musiikista ajattelevat, mutta myös sen, miten näitä ajatuksia viedään käytäntöön. Ihmiset ”kuluttavat” musiikkia yhä enemmän ja enemmän, joten heillä on erilaiset roolit musiikkikulttuurissa. Nämä roolit voivat vaihdella kuuntelusta ja tuottamisesta muusikkouteen.

(3) Musiikin ohjelmistolla tarkoitetaan eräänlaista musiikkivarastoa, josta löytyy esitettävissä olevat teokset. Tämä ohjelmisto jakautuu kuuteen osaan:

- a. Tyyli, joka kattaa musiikin ja äänien elementit ja ominaisuudet.

- b. Tyyllilajit, esimerkiksi laulut alalajeineen, instrumentaalimusiikki tai tanssit.
- c. Tekstit, joita voidaan kutsua myös sanoituksiksi.
- d. Säveltäminen tai ajatus siitä, miten kappaleesta tulee osa musiikkikulttuuria.
- e. Välittyminen, eli musiikin oppiminen ja siirtyminen ihmiseltä toiselle ja sukupolvelta toiselle.
- f. Liikehdintä, jolla tarkoitetaan kaikkea musiikkia säestävää liikkumista. Monissa kulttuureissa tanssi ja musiikki ovat erottamaton yhdistelmä.

(4) Musiikkikulttuurin materiaalit tarkoittavat musiikkiin liittyviä kulttuurin tuotteita, jotka voi nähdä, tuntea, pitää ja käyttää. Esimerkiksi instrumentit ovat musiikkikulttuurien tärkeimpiä materiaaleja, vaikka osa niiden olemassaolosta onkin uskomusten varassa.

(Titon 2009a, 18–29.)

Titonin (2009a) mallin hyvänä puolena on, että siinä musiikkikulttuuria ei selitetä vain muutamalla lauseella, vaan käsite on jaettu pienemmiksi osa-alueiksi ja näin avattu tarkemmin. Musiikkikulttuureita voidaan katsoa monesta eri näkökulmasta, mutta tässä mallissa on huomioitu näkökulmista mielestäni tärkeimmät. Hieman samantapaista jakoa käyttää Bakankin (2010). Hänen mallissaan musiikkikulttuuri jaetaan kymmeneen osa-alueeseen, mutta itse koen Titonin (2009a) mallin johdonmukaisempänä ja selvempänä.

### **3.2 Ulkoeurooppalaiset musiikkikulttuurit tutkimuksessani**

Otsikkoni ulkoeurooppalaisella perinnesmusiikilla tarkoitan eri perinnesmusiikin lajeja lukuunottamatta länsimaista musiikkikulttuuria. Amerikkalainen perinnesmusiikki kuvastaa tietenkin myös länsimaista musiikkikulttuuria, mutta pyrin välttämään Euroopassa esiintyviä musiikkikulttuureita. Tutkimuksen kohteena olevia musiikkikulttuureja ovat muun muassa afrikkalainen, intialainen, latinalais-amerikkalainen ja afroamerikkalainen musiikki sekä Amerikan alkuperäiskansojen musiikki.

Täysin kattavaa kuvausta ei näistä musiikkikulttuureista pysty tutkimukseni puitteissa tekemään, sillä esimerkiksi afrikkalainen ja intialainen musiikki ovat otsikkoina valtavia ja

monimuotoisia. Kerron kuitenkin lyhyesti joistakin ominaispiirteistä, joilla näitä musiikkikulttuureita kuvataan.

### **3.2.1 Afrikkalainen musiikki**

On vaikea saada kokonaisvaltaista käsitystä afrikkalaisesta musiikista, sillä kyseessä on maanosa, jossa on viitisenkymmentä itsenäistä valtiota. Musiikkikulttuurit eroavat kylien ja yhteisöjenkin välillä, joten erot eteläisten- ja pohjoisten valtioiden musiikkikulttuurien välillä voivat olla huomattavat. Siksi afrikkalaiseen musiikkiin liittyvät määritelmät ovatkin yleistyksiä, jotka maakohtaisesti voivat vaihdella. Bakan (2007, 188) antaisi kunnian kaikista viime vuosisadan kansainvälisistä populaarimusiikin ilmiöistä Afrikalle. Mambon, hip-hopin, rockin ja reggaen juuret löytyvät Afrikasta. Afrikkalaiset muusikot muokkaavat ja uudelleenmäärittelevät nykyistä maailmanmusiikkia päivittäen sen aina moderniksi musiikiksi. (Bakan 2007, 188.)

Afrikkalaista musiikkia kuulee ja näkee kaikkialla. Musiikin tarkoitus ei ole esiintyminen, vaan yhdessä tekeminen. Siksi musiikki on osa kaikenlaisia seremonioita. Musiikkiin liittyy myös paljon estetiikkaa draaman, tanssin ja asujen muodossa. Sille on ominaista harmoniat ja duuriasteikot, vaikka perkussioilla soitettuna musiikki voi olla myös polyrytmistä, itseään toistavaa ja improvisoivaa. (Locke 2009, 85.)

Itse olen tutustunut vain eteläisen Afrikan musiikkikulttuureihin ja minulle afrikkalaisesta musiikista tulee ensimmäisenä mieleen yhteisöllisyys, rummut, moniääninen laulu ja tanssit. Soittimille ominaista on paikallisten materiaalien (puut, hedelmät, purkit jne.) käyttäminen sekä ei-länsimainen viritys. Afrikkalaisessa musiikkikulttuurissa kaikki saavat osallistua ja esimerkiksi laulaa ja tanssia esitysten mukana.

### **3.2.2 Intialainen musiikki**

Intialaisessa kulttuurissa on paljon monimuotoisuutta. Maassa puhutaan satoja kieliä ja asukkaita on yli miljardi, joista 85 prosenttia hinduja. Loput ovat jakautuneet muihin uskontoihin. Maassa vallitseva hindulaisuus on vaikuttanut voimakkaasti maan musiikkikulttuuriin; Intiassa musiikkia pidetään uskonnollisena välttämättömyytenä. Musiikin ilmaisuvälineistä tärkein on ihmisääni ja sen jälkeen tulevat soittimet, jotka ovat lähinnä ihmisääntä. (Toivanen 2010).

Intia on kulttuurisesti kahtia jakautunut maa. Tämä jako näkyy myös maan musiikkikulttuurissa, jossa perusjako pohjoisen ja etelän välillä voidaan tehdä uskontojen perinteisten vaikutusalueiden kautta. (Bakan 2007, 121; Toivanen 2010.)

Vaikka Intiassa musiikkityylejä on tuhansia, tärkeimpinä musiikkityyleinä pidetään intialaista klassista musiikkia ja intialaista elokuvamusiikkia. Intialainen klassinen musiikki voidaan jakaa kahteen suureen traditioon, hindustaniin ja karnatakiin. Hindustan on Pohjois-Intian klassista musiikkia ja karnatak eteläisen Intian klassista musiikkia. (Bakan 2007, 123–124; Toivanen 2010.) Toivanen (2010) määrittelee intialaisen klassisen musiikin filosofiseksi perustaksi uskonnon merkityksen, melakartat, ragat, talat ja improvisaation. Melakarta ja ragat ovat musiikin melodiikkaan liittyviä teoreettisia asteikoita tai järjestelmiä ja tala on musiikin rytmijärjestelmää kuvaava termi.

Pohjois-Intian hindustan poikkeaa paljon eurooppalaisesta klassisesta musiikista. Se on yksilöllistä jokaisella esityskerralla, sillä klassinen musiikki koostuu erilaisista rytmikaavoista, joiden mukaan solisti improvisoi. Yleisö on asiantuntevaa ja pystyy eläytymään sooloihin ja jännittämään solistin onnistumisia. (Bakan 2007, 127; Reck 2009, 277.) Hindustanissa soittimina käytetään kielisoittimia (sarod, sitar, sarangi), tablarumpua tai bansuria (huilu) ja improvisaatio sekä kuulonvarainen oppiminen ovat korostuneita. (Toivanen 2010.)

Pohjoisen ja eteläisen Intian klassisen musiikin eroina hän pitää lähinnä ragojen erilaisia nimityksiä ja sitä, että eteläisen Intian Karnatakissa valmiiksi sävelletyn musiikin merkitys on korostuneempi. (Toivanen 2010.) Länsimaissa intialaisena klassisena musiikkina tunnettu musiikki on yleensä aina hindustanilaista musiikkikulttuuria.

Intiassa populaarimusiikki voitaisiin määritellä elokuvamusiikiksi. Melkein kaikki populaarimusiikki on alun perin elokuvamusiikkia. Bollywood –tyylisikin kutsuttu elokuvamusiikki on sekoitus kaikkea; Hyperaktiiviset melodiat, nasaaliääniset laulajat, itämaiset asteikot, kansanmusiikkisoittimet ja klassiset instrumentit ovat osa itämaista elokuvamusiikin kulttuuria. Reck (2009, 273) pitääkin intialaista elokuvamusiikkia ”kaikki käy” –tyylisenä lähestymistapana. (Reck 2009, 273). Intialaisesta elokuvamusiikkia voisi pitää jopa homogeenisenä, koska käytetään vain muutamaa harvaa laulajaa. (Toivanen 2010.)

### **3.2.3 Latinalais-amerikkalainen musiikki**

Latinalais-amerikkalainen musiikki –otsikko kattaa yhtä laajat maa-alueet kuin afrikkalainen ja intialainenkin musiikki. Pelkästä Brasiliasta ja sen musiikkikulttuurin monimuotoisuudesta saisi aikaan väitöskirjoja, mutta tarkoituksenani on antaa yleiskäsitys latinalais-amerikkalaisesta musiikkikulttuurista.

Latinalais-amerikkalaiset kulttuurit ovat syntyneet kolonialismin ja amerikkalaisen ja eurooppalaisen kulttuurin sekoituksesta. Latinalaisesta Amerikasta (Brasilia, Kuuba, Haiti) löytyy myös useiden afrikkalaisten musiikkikulttuurien perinteitä, esimerkiksi rituaalikäytänteisiin liittyviä musiikinlajeja. Myös monet latinalais-amerikkalaisessa musiikissa käytetyt soittimet ovat afrikkalaista alkuperää. (Schechter 2009, 415.) Rytmimusiikin lisäksi latinalais-amerikkalainen musiikkikulttuuri tunnetaan myös tanssimusiikista. Sillä tarkoitetaan latinalaisesta Amerikasta lähtöisin olevaa musiikkia, jonka tarkoitus on säestää tanssia. (Bakan 2007, 220.) Tunnetuimpina latinalaisen Amerikan tanssimusiikin lajeina pidetään tangoa, sambaa ja salsaa (Broughton, Ellingham, Muddyman & Trillo 1994, 539).

Latinalais-amerikkalainen musiikki on siis sekoitus kaikkea (Schechter 2009, 415, Bakan 2007, 221). Laulukielen lisäksi musiikissa vaihtelevat afrikkalaiset rummut ja rytmit, intiaanien melodiat, huilut ja helistimet. Musiikki on rytmistä ja latinalais-amerikkalaisessa kansanmusiikissa kitaran tapaisilla soittimilla on iso rooli. Muutamia tunnetuimpia latinalais-amerikkalaisen musiikin tyylejä ovat tanssimusiikkinakin käytetty tango, bossa nova ja calypso. (Schechter 2009, 415–417.)

### **3.2.4 Afroamerikkalainen musiikki ja Amerikan alkuperäiskansojen musiikki**

Afroamerikkalaisella musiikilla tarkoitetaan Amerikkaan vietyjen afrikkalaisten ja heidän jälkeläistensä tekemää musiikkia. Vaikka Euroopassa bluesia, negrospirituaaleja ja jazzia pidetään amerikkalaisina saavutuksina, ne ovat afrikkalaisilta muusikoilta peräisin. Afroamerikkalaiselle musiikille ominaista on puheenomainen rytmi ja melodia. Afroamerikkalaisen musiikin tuoreempina virtauksina voidaan pitää bluesia, gospelia, jazzia, swingiä, boppia, rhytmn & bluesia, rock'n rollia, funkia, soulia, motownia, discoa, rappia ja hip-hopia. (Titon 2009b, 145.) Näiden musiikkityylien taustalla ovat jo 1600-luvulla

syntyneet työlaulut, kutsuhuudot ja erilaiset sosiaalisissa tilanteissa käytetyt laulut (Stephens 2002, 93).

Intiaanien musiikkia voisi kutsua myös Amerikan alkuperäiskansojen musiikiksi. Siinä käytetään instrumentteina lähinnä erilaisia helistimiä, rumpuja ja huiluja. Soittimet säestävät lauluja, joita lauletaan pääsääntöisesti rituaaleissa. (McAllester 2009, 35.) Amerikan alkuperäiskansojen musiikki on kärsinyt intiaaneja vastaan käytyjen sotien ja väestön reservaatteihin sijoittamisen vuoksi. Alkuperäiskansat ja heidän riittinsä on haluttu poistaa, mistä on ollut ikäviä vaikutuksia myös musiikkikulttuuria kohtaan.

Amerikan alkuperäiskansojen musiikki on osa kulttuurin rituaaleja ja seremonioita. Musiikki on osana ihmisten parantamista, sitä on esitetty erilaisten taistelujen päättyessä tai esimerkiksi metsästäessä. (Means 2000, 596.) Nykyään intiaaneihin yhdistetään lähinnä huilumusiikki, joka kuuluu vain tietyn alkuperäiskansan musiikkikulttuuriin (McAllester 2009, 80).

## **4 KULTTUURIEN MONIMUOTOISUUS MUSIIKINOPETUKSESSA**

Vieraan musiikkikulttuurin oppiminen ja ennen kaikkea sisäistäminen tapahtuu hitaasti kuten vieraan kielen tai kulttuurin oppiminenkin. Mitä neuvoja kirjallisuus antaa musiikkikulttuurien oppimiselle ja kuinka käytännönläheisiä opetustavat ovat? Keskityn paljon monikulttuuriseen näkökulmaan, sillä ilman monikulttuurisuutta ei voi olla myöskään monikulttuurisuuteen liittyvää musiikinopetustakaan.

### **4.1 Historiaa**

Monikulttuurisuutta on suomalaisissa kouluissa ollut jo kauan ja siksi keskitynkin sen historiaan lähinnä musiikkikasvatuksen alalla. Opetussuunnitelmissa monikulttuurisuutta on ollut jo 1900-luvun alkupuolelta, mutta muutokset kohti monikulttuurisempaa näkökulmaa alkoivat 1970-luvulla, jolloin musiikin opetussuunnitelmaan haluttiin sisällyttää kaikki musiikkikulttuurit. Mielenkiinto muita musiikkikulttuureita kohtaan lisääntyi 1970- ja 1980-luvuilla ja kulminoitui 1990 Monikulttuurisuuden konferenssissa, jossa otettiin kantaa maailma –näkökulman huomioonottamiseen musiikin opetuksessa. (Volk 2002, 16.)

Monikulttuurisuus nousee puheenaiheeksi jokaisessa opettavassa sukupolvessa. Volkin (2002) mukaan maailmanmusiikin sisällyttäminen musiikinopetukseen on automaattisesti vaikuttanut opetussuunnitelmien kehittelyyn ja pakottanut opettajat tarttumaan luovempiin opetusmenetelmiin eri musiikkikulttuureita opettaessaan. (Volk 2002, 16–17.) Tämä ei ole ollenkaan huono asia. Aineenopettajat ovat voineet saada koulutuksensa seitsemänkymmentäluvulla ja samoilla opeilla pitäisi pystyä opettamaan nykyäänkin, maailmassa, jossa monikulttuurisuus enenevässä määrin hallitsee.

### **4.2 Monikulttuurisuus musiikinopetuksessa**

Eräs monikulttuurisuuteen liittyvä ongelma musiikinopetuksessa on se, että monikulttuurisuus, asenteet sitä kohtaan ja monikulttuurisuuden käyttäminen musiikinopetuksessa ovat periaatteessa osa jokaisen opettajan omaa opetusfilosofiaa. Myös kulttuurisen monimuotoisuuden terminologia on niin laajaa ja tulkinnanvaraista, että musiikinopetuksessa sen huomioonottaminen ja siihen liittyvien päätösten tekeminen on

vaikeaa (Schippers 2010, 39). Esitänkin seuraavaksi muutamien tutkijoiden ajatuksia musiikkikulttuurien opettamisesta ja vertaan niitä omiin kokemuksiini ja ajatuksiini.

Musiikin opettaminen monikulttuurisesta perspektiivistä voi vaikuttaa opettajasta vaativalta. Cambellin ja Scott-Kassnerin (1995, 312) mukaan monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tarkoitus on tarjota oppilaille tietoa siitä, miten musiikki vaikuttaa ihmisten elämäntyyleissä ja tavoissa ajatella kulttuuristen rajojen ulkopuolella. Tämän vuoksi ei pitäisi olla rajoja siinä, miten paljon eri kulttuurien musiikkia oppilaille esitellään. (Campbell & Scott-Kassner 1995, 311–313.) Olen heidän kanssaan samaa mieltä. Opetussuunnitelma ei saisi rajoittaa opetettavia kulttuureita vaan oppilaille pitäisi antaa mahdollisimman laaja näkemys maailmalla esiintyvistä musiikkikulttuureista.

Ihmiset saattavat hämmentyä omasta musiikkikulttuuristaan poikkeavasta musiikista. Vaikka musiikki mielletäisiinkin musiikiksi, ei siitä välttämättä pysty nauttimaan. (Titon 2009a, 3.) Mieleeni tuli musiikinlaitoksella järjestetty kansanmusiikin soiton kurssi, jossa piti tunnistaa sekatahtilajisia kappaleita ja löytää musiikista ”ykkönen”. Tehtävä oli lähestulkoon mahdoton, sillä länsimainen ajatteluni ei pysty paikallistamaan sekatahtilajiajattelun mukaista rytmitystä. ”Ykkönen” ei siis koskaan tuntunut olevan oikeassa paikassa, vaikka joku olisi sitä taputtanut. Tämä esimerkki kuvaa hyvin, kuinka oppilaita hämmentää tutustuminen erilaisiin musiikkikulttuureihin. Kieli, soittimisto, tahtilajit ja äänimaisemat saattavat olla hyvinkin totutusta poikkeavia, jolloin on vaikea päästä käsiksi vieraiden musiikkikulttuureiden syvimpään olemukseen.

### **4.3 Koulutuksen merkitys musiikkikulttuurien opettamisessa**

Uskon, että koulutuksella on suuri vaikutus musiikinopettajiin ja heidän ajatuksiinsa eri musiikkikulttuurien opettamisesta. Minulle ulkoeurooppalaiset musiikkikulttuurit ovat kohde, joista haluan tietää lisää. Opiskeluaikani monikulttuurisuutta on painotettu ja monilla kursseilla opetuksessa otetaan huomioon maailman eri musiikkikulttuurit. Opiskelijoissa on tietenkin eroja. Osa tulee käyttämään saatuja oppeja ja kokee ulkoeurooppalaiset musiikkikulttuurit läheisiksi, mutta on myös niitä, jotka eivät ole ulkoeurooppalaisista musiikkikulttuureista ja niiden opettamisesta kiinnostuneita.



Jokaisella opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien opettamiseen, mutta opettajankoulutuksessa myös monikulttuurisuus pitäisi ottaa huomioon. Opettajat ovat koulutuksensa tuotteita. Koti, peruskoulu ja mahdolliset jatkokoulutukset muokkaavat opettajista sitä, mitä he ovat, mitä he ajattelevat, ja miten he opetustaan toteuttavat. Liian usein tämä koulutuspolku saa vaikutteita vain yhdestä kulttuurista. Mikäli koulutuksessa ei monikulttuurisuutta arvosteta, ei sitä arvosteta työelämässäkään. (Robinson 2002, 229.)

Schippers (2010) listaa seitsemän huomioonotettavaa seikkaa musiikkikulttuurien opettamisessa. Listassa mainitaan mm. tukiverkoston luominen ja fokusoinnin rajaaminen (kaikessa ei voi olla ekspertti). Jäin miettimään omaa koulutustani ja ohjetta: ”Ole tietoinen perinteistä, autenttisuudesta ja kontekstista, mutta älä takerru niihin” (Schippers 2010, 169). En tiedä, vaikuttaako ajatuksiini se, että olen ollut kiinnostunut ulkoeurooppalaisista musiikkikulttuureista ja niiden opettamisesta, mutta kyseistä ohjetta on koulutuksessani korostettu.

Mielestäni Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatuksen linjalla monikulttuurisuus ja maailman monet musiikkikulttuurit nähdään mahdollisuuksina. Koulutuksessamme emme ole saaneet valmiita paketteja eri musiikkikulttuurien opettamiseen, mutta meitä on kannustettu ottamaan selvää ja kokeilemaan. Kaikki Schippersin (2010) listassa olevat kohdat on koulutuksessani mainittu, ja näin ollen uskon koulutukseni olleen ennen kaikkea kannustin eri musiikkikulttuurien opettamiseen. Meille on kerrottu koulumaailman realiteeteista soitinten ja materiaalien puutteineen, mutta olemme saaneet nähdä esimerkkejä eri kulttuurien musiikista koulusoittimille sovitettuna.

#### **4.4 Ajatuksia musiikkikulttuurien opettamisesta**

Musiikkikulttuurien opettamisessa tulisi ottaa huomioon kunkin musiikkikulttuurin ominaispiirteet. Pidän itse erittäin tärkeänä musiikin autenttisuutta eli sitä, että vieraiden musiikkikulttuurien kappaleita pitäisi soittaa mahdollisimman alkuperäisellä välineistöllä ja oppilaiden pitäisi ymmärtää musiikin takana olevat kulttuuriset tekijät eikä vain sitä, miltä musiikki kuulostaa ja miten sitä soitetaan. Alkuperäistä välineistöä ei kuitenkaan useinkaan ole käytettävissä, ja kulttuuriset tekijätkin ovat oletettavasti kirjatiedon pohjalta luotuja olettamuksia, eivät aitoja kokemuksia.

Quesada (2002) näkee musiikinopettamisessa kahtena suurimpana huolenaiheena kontekstin ja autenttisuuden. Olemme tottuneet tietynlaiseen musiikkimaailmaan ja elementteihin siinä, mutta miten käy, kun opettajan pitäisi opettaa musiikkikulttuuria, joka on täysin erilainen kuin mihin olemme tottuneet. (Quesada 2002, 149–150.) Autenttisuuden ongelma on se, että vaikka koulussa olisi tarvittava välineistö jonkin musiikkikulttuurin opettamista varten, on opettaja ja oppilaat silti suomalaisia ja näin ollen musiikkikulttuuria lähestytään suomalaisittain. Kontekstilla Quesada (2002) tarkoittaa sitä, että kun tuodaan vieraan musiikkikulttuurin laulu tai kappale kouluun, on se jo irrotettu omasta ympäristöstään ja näin ollen irti kontekstistaan (Quesada 2002, 152). Tämän ongelman ymmärrän itsekkin, mutta mielestäni tärkeämpää on tutustuttaa oppilaat vieraisiin musiikkikulttuureihin, vaikka kappaleet irrotettaisiinkin kontekstistaan. Todellisia tilanteita, joissa kappaleita esitetään, ei luokkaan saa, mutta tämän puutteen voi korvata suullisella informaatiolla musiikkikulttuurista.

Schippers (2004) pitää musiikkikulttuurien opettamista analyttisen ja holistisen, sekä kirjoitetun että kirjoittamattoman, lähestymistavan välisenä kamppailuna. Se, kallistuuko opetus analyttiselle vai holistiselle puolelle, riippuu lähinnä siitä, mistä opetettavasta kulttuurista on kysymys. Esimerkiksi intialaisessa musiikkikulttuurin klassisen musiikin opettaminen on hyvin analyttistä, mutta kirjoittamatonta, kun taas afrikkalaisten rytmien opettaminen on sekä holistista että kirjoittamatonta (Schippers 2004, 5).

Mediamaailma ja sen laajuus ovat helpottaneet opettajan työtä musiikkikulttuureiden opettamisessa, mutta tutkijat ovat tehneet myös ohjeistuksia siitä, mitä opetuksessa pitäisi ottaa huomioon. Monipuolisuus on yksi tärkeimmistä asioista. Tallenteet, notaatiot, instrumentit ja live-esiintyjät ovat vain murto-osa niistä mahdollisuuksista, joita musiikinopettajilla on käytössään (Burton 2002, 176). Monikulttuurisuuteen liittyvää opetusmateriaalia ei vielä muutama vuosikymmen sitten paljon ollut, mutta nykyään erilaiset opinnäytteet ja projektit (mm. Jyväskylän yliopiston MONIKU-projekti) ovat tuoneet opettajien saataville tarkempia materiaalipaketteja, joita opetuksessa kannattaa käyttää.

Musiikkikulttuureita opettaessa on otetta huomioon myös tilanteet, joissa opettaja ja oppilas ovat eri musiikkikulttuureihin tottuneita. Tulevaisuuden musiikinopettajana en näe tätä tilannetta mitenkään erikoisena. Poikkeuksellisempaa olisi, että musiikinopettajan uralle ei sattuisi yhtään maahanmuuttajaa tai muista kulttuureista tulevia oppilaita. Oppilaat

kuuntelevat varmasti mieluummin omia kokemuksia omaavaa nuorta, kuin opettajaa, joka ei välttämättä ole edes tutustunut kyseiseen musiikkikulttuuriin muuta kuin oppikirjojen avulla. Konkreettisiksi musiikkikulttuurien opetusmenetelmiksi voisi listata kuuntelemisen, laulamisen, soittamisen ja musiikkitiedon (Nieminen 2005, 26–29).

Schippers on tehnyt ns. ”huoneentaulun” maailmanmusiikkiin työympäristössään törmääville ihmisille (Schippers 2010, 171–172). Taulun kymmenen ohjetta ovat kutakuinkin seuraavat:

1. Avaa kaikki ovet ja ikkunat. Vastaanota uudet vaikutteet samalla uteliaisuudella ja avoimuudella, jolla olet kohdannut historian suurimmat musiikilliset kehitykset ympäri maailmaa.
2. Aseta realistiset, konkreettiset tavoitteet pilottiprojekteille tai pitkän tähtäimen aloitteille ja linkitä ne perusteltuina taiteellisiin, henkilökohtaisiin ja yhteisöllisiin tavoitteisiin.
3. Ota huomioon, että kulttuurien monimuotoisuus ei viittaa vain moniin musiikillisiin ääniin ja rakenteisiin, vaan myös opetus- ja oppimistapojen rikkauteen, joista hyötyy koko yhteisö.
4. Laadun kriteerit ovat monimutkaiset tavallisissa musiikkiopistoaineissa. Kulttuurien monimuotoisuuteen liittyvät aktiviteetit vaativat joustavammat kriteerit, joiden täytyy olla tarkoituksenmukaiset ja ottavat kontekstin huomioon.
5. Kulttuurien monimuotoisuuden menestys korkeammassa musiikkikasvatuksessa riippuu myös sen sijoituksesta opetuksen rakenteisiin. Se voi vaihdella vapaaehtoisista työpajoista opetussuunnitelman ydinkohtiin.
6. Kulttuurien monimuotoisuus on puhuttanut kulttuurisesti ja poliittisesti jo jonkin aikaa. Kun se sijoitetaan varovasti vallitsevaan poliittiseen ilmastoon ja kulttuuria rahoittavien tahojen intresseihin, se hyödyttää kaikkia toimintoja ja instituutioita kattavammin.
7. Uutena alueena kulttuurien monimuotoisuus on hyvä keino luoda yhteyksiä ympärillä olevien ihmisten ja instituutioiden välille.

8. Kokemus osoittaa, että kulttuurien monimuotoisuuteen liittyvät onnistuneet aloitteet tehdään innostuneiden ihmisten ja hyvin tuetun hierarkian avulla. Tämä edellyttää hyvää johtajuutta, organisointia ja asianhallintaa.
9. Kulttuurien monimuotoisuus voi johtaa eristäytyneiden ryhmien muodostumiseen instituution sisällä. Jotta tämä vältetään, täytyy henkilökunta ja oppilaat ottaa mukaan suunnitteluun, toteutukseen ja tulosten analysointiin.
10. On kohtalaisen helppoa huomata yksittäinen menestyvä aloite. Suurempi haaste on taata toiminnan pitkäjänteisyys tuottamalla sellainen ympäristö, joka edesauttaa avoimen ja innostavan oppimisilmapiirin luomisessa.

Huoneentaulussa tulee ilmi useita mielestäni tärkeitä asioita monikulttuurisuudesta. Avoimuus ja ennakkoluuloton asenne ovat avainasemassa myös musiikinopettajilla, mikäli he aikovat ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita tunneillaan opettaa. Oletettavasti kulttuurit ovat heillekin vieraita. Niiden opettamiseen tarvitaan kokeilunhalua ja rohkeutta tarttua vähän tuntemattomampiinkin kappaleisiin. Tässä vaiheessa on syytä myös ottaa huomioon opetuksen kriteerit ja se, pitääkö tärkeämpänä täydellistä ja kattavaa opetusta aiheesta, joka on itselle tuttu ja turvallinen vai hieman ehkä hakevaa opetusta aiheesta, johon itsekin on päässyt tutustumaan vain kirjatiedon kautta.

Opettajankoulutuksessa eri musiikkikulttuureihin tutustutaan yhä enemmän, vaikka kurssit ovat usein vapaavalintaisia. Opettajalla saattaa olla motivaatiota opetella soittamaan tai laulamaan vieraiden kulttuurien musiikkia. Usein juuri nämä opettajat ovat niitä, joille vieraiden musiikkikulttuurien opettaminen on helpompaa myös koulumaailmassa. (Campbell & Scott-Kassner 1995, 315.) Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvattajille on luotu erittäin hyvät mahdollisuudet tutustua vieraisiin musiikkikulttuureihin, ja vaikka kurseilla ei saisi suoranaisia valmiuksia musiikkikulttuurien opettamiseen, rohkaisevat lehtorit meitä kokeilemaan ja itsenäisesti opettelemaan uusia asioita, joita voi opetukseenkin soveltaa.

Omaehtoainen kokemus ja soitto- tai laulutaidot ovat myös oppilaille mielenkiintoinen tapa tutustuttaa heidät eri musiikkikulttuureihin. Opettajan soittama esimerkki kiehtoo enemmän kuin internetistä kuunneltu ja katsottu video. (Campbell & Scott-Kassner 1995, 316.) Olen huomannut oppilaiden vierastavan vieraalla kielellä laulettuja lauluja, mutta mikäli opettaja

rohkeasti esittää kappaleen vieraalla kielellä, on myös oppilaiden helpompi laulaa sanoilla, joita he eivät välttämättä ymmärrä ollenkaan. Mikäli opettajalla on soittimia eri musiikkikulttuureista, on niitä mukavampi kuunnella ja katsella paikan päällä eikä vain kuvista.

Opetustyössä tekemiäni havaintojen perusteella käsitykseni on, että musiikinopettajien keskuudessa on niitä, jotka ennemmin valitsevat tutun ja turvallisen tien ja pysyvät sillä, mutta joukossa on myös kokeilunhaluisia opettajia, jotka pitävät monipuolisuutta rikkautena. He haluavat, että oppilaille tarjotaan tutustuttavaksi mahdollisimman monia eri musiikkikulttuureita.

## 5 PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET

Eduskunnan hyväksyessä opetussuunnitelmakomitean 1970 tekemät 1. ja 2. mietinnön peruskoulun opetussuunnitelman perusteiksi 1972, oli peruskoululle saatu myös opettamisen käytäntöön liittyvää materiaalia. Vuoteen 2011 mennessä koulu- tai opetushallitukselta on tullut neljä peruskoulun opetussuunnitelman perustetta vuosina 1972, 1985, 1994 ja 2004. Mutta mikä on opetussuunnitelma ja mikä on sen tarkoitus? Miksi sitä on muokattu vuosien saatossa kolmeen kertaan? Näihin kysymyksiin etsin vastauksia ja samalla avaan opetussuunnitelma –käsitettä.

### 5.1 Opetussuunnitelmatyö

Opetussuunnitelmatyö ei ole vain tietyn ryhmän tehtävä, vaan sitä tehdään keskushallinnosta peruskoulun luokkahuoneeseen asti (Pyhältö & Soini 2007, 143). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on aikaisemmin määritellyt kouluhallitus ja myöhemmin opetushallitus, mutta suunnitteluun ovat osallistuneet monet tahot. Mielenkiintoista oli huomata, että opetussuunnitelma-sanaa ei löytynyt sivistyssanakirjoista. Periaatteessa sen merkitys on itsestäänselvyys, mutta olisi ollut mielenkiintoista tietää miten sanakirjat sen määrittelevät.

Perinteisesti opetussuunnitelma on ollut suomalaisten koulun kehittämisen keskeisin asia. Yhtenäisen perusopetuksen tärkeimpiä rakennuspalikoita on opetussuunnitelman perusteet. (Pyhältö & Soini 2007, 146.) Opetussuunnitelmassa esitellyt tavoitteet ovat osuvia; esi- ja perusopetuksen jatkumo, mielekkäiden ja toimivien elämänstrategioiden oppiminen, yhteisöllisyyden lisääminen ja tasa-arvon tukeminen (POPS 2004, 6). Samankaltaisia tavoitteita löytyy aikaisemmistakin opetussuunnitelmista (vrt. POPS 1994, 12), joten miksi edelleenkin yritämme kehittää opetussuunnitelmia paremmiksi?

Vastauksena kehittämiskysymykseen voitaisiin yksinkertaisesti sanoa, että maailman ja yhteiskunnan muuttuessa koulun on muututtava niiden mukana. Kansainvälistyminen, koulujärjestelmän joustavuus, arvoperustan muutokset ja tiedon määrän kasvaminen ovat osasyitä opetussuunnitelmauudistuksille. (POPS 1994, 8–9.) Myös lisääntyvä tietämys ihmisen oppimisen reunaehdoista antaa aihetta opetuksen kehittämiseksi ja epämielikkäiden

toimintamallien poistamiselle. Tavoitteena tulisi aina olla paitsi tehokas, myös jaksamista tukeva ja kannustava oppimisympäristö. (Pyhältö & Soini 2007, 147.)

Koulun kasvuyhteisönä tulisi tukea tiettyjä arvoja, joita suomalaisessa kulttuurissa voitaisiin listata esimerkiksi näin: kulttuuriperinnön siirtäminen, lapsilähtöisyys, yhteiskunnan uudistaminen ja talous-tekniikka-kehitys. Viime vuosina yhteiskuntamme kehitykselle ominaista on ollut kansainvälistyminen ja monikulttuurisuuden lisääntyminen ja tämän kehityksen pitäisi näkyä myös opetussuunnitelmissa. (Launonen & Pulkkinen 2004, 28.)

Tarve opetussuunnitelmauudistukselle voitaisiin tiivistää koulutuksen laadun parantamiseksi. Tämä merkitsee ennen kaikkea koulutuksen tason nostamista, koulutussisältöjen uudistamista ja opetuksen yksilöllistämistä ja valinnaisuuden lisäämistä. (POPS 1994, 10.) Opetussuunnitelmat sisältävät koulun opetus-oppimisprosessin keskeiset tekijät. Sen tehtävänä on tukea kouluyhteisön kehittymistä (Pyhältö & Soini 2007, 154).

## **5.2 Opetussuunnitelma käytännössä**

Vuoden 2004 POPS:a pidetään kansallisena kehyksenä, jonka pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan (POPS 2004, 4). Opetussuunnitelmaa pidetään opettajan työn ytimenä ja opettajayhteisöjen jaettuna asiantuntijuuden välineenä (Pyhältö & Soini 2007, 154). Sama tehtävä oli aikaisemminkin POPS:illa. Opetussuunnitelman perusteissa tulisi olla tietoa, joka edistää oppilaiden jatko- ja ammattiopintoja. Opetussuunnitelman sisältämällä informaatiolla pitäisi olla merkitystä paitsi tiedollisessa mielessä, myös oppilaiden persoonan kehityksen kannalta. Opetussuunnitelmassa on otettava huomioon tiedot, joiden avulla oppilas pystyy selviämään tärkeistä arkielämän tehtävistä ja ongelmista. Nämä asiat huomioon ottaen opetussuunnitelmaan tulisi valita kunkin tiedonalan keskeistä ja koko tiedonalueen kannalta merkittävää oppiainesta. (POPS 1970; 1., 36.)

Ennen ensimmäistä peruskoulun opetussuunnitelman perustetta opetussuunnitelmaa oli jo ehditty testata käytännössä. Kokeilusta saadut tulokset osoittivat, että esimerkiksi ainekohtaiseen kurssi- ja ainevalintaan rakentuva eriytymisratkaisu mahdollisti yhtenäiskoulutyypin peruskoulun yläasteella oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottamisen paremmin kuin vanha linjajakoinen ratkaisu. Myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä oppilaan opinto-ohjelman valinnassa pidettiin tärkeänä. Haasteena nähtiin

oppikirjamateriaalin puuttuminen. Kokeilun tulosten saamisen jälkeen pidettiin tärkeänä opetus-, oppimis- ja tukimateriaalin kehittämistä. (POPS1970; 1., 19.)

Ensimmäisissä opetussuunnitelmissa peruskoulun päämääräksi asetettiin virikkeiden tarjoaminen oppilaan omaleimaisen kokonaispersoonallisuuden kehittymiselle. Oppiminen oli opetuksen kokonaisuudessa painotettu asia. (Kangasniemi 1993, 61.) Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa ajat olivat jo muuttuneet ja painotettiin enemmän yleissivistäviä opintomahdollisuuksia. Sivistystä korostettiin laaja-alaisuuden, monipuolisuuden, rakentavan yhteistyön ja vastuunkannon tukipilarina. (POPS 1994, 11.)

Viimeisimmässä opetussuunnitelman perusteissa perusopetuksella on sekä kasvatus- että opetustehtävä. ”Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Perusopetuksen on myös tuettava jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä. Tavoitteena on myös herättää halu elinikäiseen oppimiseen.” (POPS 2004, 6.)

Opetussuunnitelmien perusteet ovat aina sisältäneet tietoa koulun tehtävistä ja tavoitteista. Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta kunnat ja koulut tekevät omat opetussuunnitelmansa ja opetus järjestetään niiden mukaan. Esimerkiksi vuoden 2004 opetussuunnitelmaa tutkiessaan huomaa, miten ympäröivästä erilaiset tavoitteet on opetussuunnitelmaan kirjattu. Tavoitteiden saavuttamista ei käytännössä valvo kukaan.

### **5.3 Musiikki –oppiaine peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa**

Musiikin määrä eri opetussuunnitelmissa on vaihdellut ja tälläkin hetkellä taito- ja taideaineiden asema koulussa puhuttaa päättäjiä. Käsittelen seuraavaksi musiikin oppiaineen tuntijakoa, läpäiseviä teemoja opetussuunnitelmissa sekä ainekohtaisia ohjeistuksia eri opetussuunnitelmissa.

#### **5.3.1 Tuntijako**

Musiikinopetuksen asema on vaihdellut aikojen kuluessa (Piha 1958, 106). Nykyisin musiikki on saanut enemmän huomiota osakseen oppilaiden hyvinvointia parantavana oppiaineena,



vaikka tuntikehystä tutkittaessa tuntimäärät eivät olekaan kasvaneet. Kuvassa 2. näemme musiikin tuntijaon alakoulun ja yläkoulun osalta. Vuosien 1970 ja 1985 opetussuunnitelman perusteissa yläkoulun kahdeksannen luokan pakollinen musiikki on jäänyt pois ja tilalle on tullut valinnaisuus. Seitsemännen luokan pakollinen musiikki ja sen jälkeen valinnaisuus on edelleenkin voimassaoleva tuntikehys. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että oppilaalla voi yläkoulun aikana olla vain yksi vuosiviikkotunti musiikkia seitsemännellä luokalla ja tämän jälkeen musiikintunnit ovat ohi.

	I - II	III - VI	VII	VIII	IX
POPS 1970	3 mu + liik.	4 mu + kuvis	1	1	
POPS 1985	1-2 mu + ku	1 - 4 mu+ ku+kä+liik	1	1	1 mu tai ku
POPS 1994	väh. 6 viikkotuntia yhteensä		1	valinn.	valinn.

**KUVA 2. Tuntijako peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Kosonen, E. 2012)**

### 5.3.2 Lämpäisevät teemat

Musiikki –oppiaineen voidaan myös ajatella toteuttavan monin eri keinoin peruskoulun kasvatus- ja opetustyön päämääriä. Vuoden 1970 opetussuunnitelman mukaan vuorovaikutus, kyky yhteistoimintaan ja ystävällisyys ovat peruskoulun tavoitteita (POPS 1970; 1., 37). Nämä lämpäisevät teemat toistuvat muissakin opetussuunnitelmien perusteissa.

Yleissivistys on vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden teema. Sivistystä rakennetaan monipuolisuudella, rakentavalla yhteistyöllä, vastuunkannolla ja myönteisellä ihmiskäsityksellä. Koulun arvoperustassa on otettu huomioon ihmisen suhde itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan ja kulttuuriin. (POPS 1994, 12–13.) Ulkoeurooppalaisia kulttuureita käsitellään muissakin oppiaineissa kuin musiikissa, mutta myös musiikissa ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien opettaminen kattaa näitä sivistykseen johtavia teemoja.

Uusimmassa opetussuunnitelmassa lämpäisevät teemat on nimetty aihekokonaisuuksiksi. ”Aihekokonaisuudet ovat sellaisia kasvatus- ja opetustyön keskeisiä painoalueita, joiden

tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin” (POPS 2004, 38). Pro gradu –tutkielmaa ajatellen tärkeimmät aihekokonaisuudet ovat kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, ihmisenä kasvaminen sekä vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta. (POPS 2004, 38–41.) Erityisesti kulttuuri-identiteetin ja kansainvälisyyden huomioon ottaminen on nykypäivän monikulttuurisuutta ajatellen tärkeää, sillä oppilaat tulevat kohtaamaan eri kulttuureita ja kansainvälisiä vieraita elämässään. Heillä täytyy olla valmiuksia näihin kohtaamisiin ja ennen kaikkea avoin, kiinnostunut ja kunnioittava asenne vieraita kulttuureita kohtaan.

### **5.3.3 Ainekohtainen katsaus**

Jotta saamme edes jonkinlaisen käsityksen siitä, millaisen tilan musiikki oppiaineena saa opetussuunnitelmien perusteissa, on syytä tehdä yleiskatsaus koko oppiaineeseen opetussuunnitelmissa. Sivumäärien mukaan vuonna 1970 musiikilla oli opetussuunnitelmassa viisitoista sivua, vuonna 1985 kuusi sivua, vuonna 1994 kaksi sivua ja viimeisimmässä vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa kolme sivua. Pelkästään sivumääriä katsomalla voi huomata opetussuunnitelmamuutoksen tuloksen. Aikaisemmissa opetussuunnitelman perusteissa oli jo valtakunnallisella tasolla kerrottu tarkasti, mitä piti opettaa ja paikoitellen jopa miten, kun taas nykyään musiikin opettamista määritellään osana laajempia tavoitteita ja sisältöjä. (POPS 1970; 2., POPS 1985., POPS 1994., POPS 2004.)

Kahdessa ensimmäisessä opetussuunnitelman perusteissa löytyy oppiaineen tavoitteet ja itse oppiaines vuosiluokkapareittain kirjattuna. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa ei eri luokka-asteita edes mainita, mutta vuoden 2004 opetussuunnitelmassa opetuksen tavoitteet ja sisällöt on jaettu luokille 1–4 ja 5–9. Kahdessa uusimmassa opetussuunnitelmassa ei näiden tietojen lisäksi paljon muuta ole.

Opetussuunnitelman perusteet 2004 määrittelee vielä päättöarvioinnin kriteereitä, mutta muuta ei opetussuunnitelmasta irti saa (POPS 2004, 234). Vuonna 1994 sentään määriteltiin opiskelun luonnetta ja opetuksen lähtökohtia. Toisaalta 1994 opetussuunnitelmassa yläkoulun osuudessa mainitaan vain se, että yläasteella pitäisi vahvistaa ala-asteella saavutettuja tietoja ja taitoja. (POPS 1994, 97–98.)

Kaksi aiempaa opetussuunnitelmaa sisältävät siis kaiken saman informaation kuin nykyinenkin opetussuunnitelma (toki päivitettyillä tiedoilla), mutta myös paljon muuta.

Näiden tietojen lisäksi vuoden 1985 opetussuunnitelmassa on myös opetusjärjestelyitä ja oppimäärän kuntakohtaista soveltamista koskevat luvut (POPS 1985, 198–199). Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa työtavat on eritelty laulun, soiton, äänenmuodostuksen, sävelkorvan koulutuksen, luovan ilmaisun ja kuuntelun mukaan. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös musiikkikerhoista ja annetaan ohjeita arvosteluun. (POPS 1970; 2., 276–287.)

Huomionarvoista on myös se, että vaikka vuoden 1970 opetussuunnitelmassa musiikin oppiaine on määritelty näin tarkkaan, tuolloin oli olemassa myös erillinen opetussuunnitelman opas musiikille. Tässä oppaassa on määritelty opetussuunnitelmaa tarkemmin musiikin opetuksen työtavat, oppiaineen ryhmittäminen, opetusjaksot ja musiikin opetustilat ja välineistö. (POPS 1970 opas; 11, 1.)

## 6 ULKOEUROOPPALAISET MUSIIKKIKULTTUURIT POPS:ISSA

Selventääkseni ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien ilmenemistä opetussuunnitelmissa kokosin opetussuunnitelmien perusteiden perusteella taulukon (taulukko 1.).

**TAULUKKO 1. Ulkoeurooppalaiset musiikkikulttuurit peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa.**

Opetussuunnitelma	Tavoitteet	Sisällöt
<b>OPS 1970</b>	Tutustuttaa oppilaat mahdollisuuksien mukaan... ...kansanmusiikin ja viihdemusiikin ilmenemismuotoihin.	Kansanlauluja kotimaasta ja muista maista. Vanhojen sivistyskansojen musiikkia ja luonnonkansojen musiikkia.
<b>OPS 1985</b>	Valmiuksia musiikin kulttuuriperinnön omaksumiseen. Myönteisten asenteiden luominen.	Etelä- ja Väli-Amerikka: latinalais-amerikkalaisia tanssirytmeyä. Pohjois-Amerikka: intiaanien musiikki. Afroamerikkalainen musiikki: blues. Afrikkalainen kansanmusiikki: afrikkalaisia rytmejä ja soittimia. Aasialainen kansanmusiikki: aasialaisia soittimia ja melodiikkaa.
<b>OPS 1994</b>	Ymmärtää musiikin merkityksen yksilölle ja yhteisölle, kansalliselle sekä kansainväliselle kulttuurille. Kasvattaa arviointikykyisiä kulttuurikansalaisia.	Oppisisällöksi valittavan musiikillisen aineksen tulee kattaa mahdollisimman monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueita.
<b>OPS 2004</b>	Oppii kriittisesti tarkastelemaan ja arvioimaan erilaisia ääniympäristöjä sekä laajentaa ja syventää musiikin eri lajien ja tyylien tuntemustaan.	Monipuolisesti eri musiikintyyplejä ja kulttuureja edustavaa soitto-ohjelmistoa.

Tavoitteisiin olen luettellonut mainintoja, joiden voidaan ajatella liittyvän musiikkikulttuureihin. Sisällön puolella on konkreettisempia esimerkkejä ulkoeurooppalaisista musiikkikulttuureista ja siitä, mitä näistä kulttuureista pitäisi opetuksessa käydä läpi. Analysoin tarkemmin opetussuunnitelmien sisältöä seuraavissa kappaleissa.

## 6.1 POPS 1970

Ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien näkyvyys vuoden 1970 opetussuunnitelmassa on vähäinen. Yläasteella oppiaineksena on mainittu kansanlauluja kotimaasta ja muista maista, mutta muita maita ei ole tarkennettu. Mikäli oppilas valitsi valinnaisen musiikin, oli siinäkin tarkoitus opetella samaisen otsikon kattamia asioita. Työtavoissa oli mainittu esimerkkinä yhteistoiminta maantiedon kanssa. Laulu, kuuntelu ja soitto loisivat paremmat edellytykset ymmärtää vieraita kansoja ja niiden elinympäristöjä. (POPS 1970; 2., 275–277.)

Sävelkorvan koulutus –otsikon alla puhutaan musiikkitietoon perehtymisestä kuuntelun keinoin. Kuunneltavan musiikin listasta löytyy vanhojen sivistyskansojen musiikki ja luonnonkansojen musiikkia, mutta edelleenkin ei näitä termejä ole tarkemmin määritelty. (POPS 1970; 2., 282.) Opetussuunnitelmaan tehty lisäopas vielä tarkentaa, että musiikin opetus ei saa perustua ahtaaseen tyylikäsitykseen, vaan musiikin opetuksessa on otettava huomioon kaikki tyylit vanhimmista tunnetuista lauluista popsävelmiin (POPS 1970 opas, 1). Lisäoppaassa on annettu aihepiirejä 7–9 vuosiluokille. Yksi aihepiireistä on Afrikka. Opas esittelee Afrikka - teemaa käsiteltäväksi yhdessä maantieteen ja historian kanssa. (POPS 1970 opas, 1.)

Afrikkalaisesta musiikista on kerrottu, että siinä laulu ja tanssi kuuluvat kiinteästi yhteen, ja että afrikkalaiseen musiikkiin kuuluu paljon rytmisoittimia. Historiasta on kerrottu lähinnä, mitä tiedetään Amerikkaan vietyjen orjien mukanaan tuomista musiikkikulttuureista. (POPS 1970 opas, 62–63.) Oletettavasti opas käsittelee juuri tätä aihepiiriä siksi, että Amerikan puolelta on ollut saatavissa kirjallista materiaalia aiheesta, toisin kuin Afrikasta. Oppaassa on jopa neljä laulua esimerkkinä afrikkalaisesta musiikista.

Kattavasti ei siis musiikkikulttuureja vuoden 1970 opetussuunnitelmassa käsitellä, mutta lisäoppaan informaatio on huimaa verrattuna itse opetussuunnitelmaan. Tuohon aikaa ei

varmasti ole ollut saatavilla niin paljoa tietoa eri musiikkikulttuureista kuin nyt, mutta ainakin ajatuksen tasolla on kehoitettu tutustumaan muuhunkin kuin vain suomalaiseen musiikkiin.

## 6.2 POPS 1985

Peruskoulun perusopetussuunnitelman perusteet -mietintö vuodelta 1985 on erittäin yksityiskohtainen. Jokaisella vuosiluokalla seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle on suunnitelmaan merkitty kansanmusiikki-termin alle ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita. Seitsemännellä luokalla kansanmusiikista tulisi opetella Etelä- ja Väli-Amerikan latinalais-amerikkalaiset tanssirytmit sekä Pohjois-Amerikan intiaanien musiikki. Afroamerikkalainen musiikki (blues, pop- ja rock-musiikin kehitys) on liitetty ”Aikamme musiikki” -yläotsikon alle. (POPS 1985, 195.)

Kahdeksannen vuosiluokan kansanmusiikissa opetellaan afrikkalaiset rytmit ja soittimet sekä aasialaisia soittimia ja melodiikkaa. Tarkennuksena mainitaan, että kahdeksannella vuosiluokalla tutustutaan afrikkalaisen ja aasialaisen kulttuuripiirin jonkin alueen tai rituaalin musiikkiin ja soittimiin. Yhdeksännellä luokalla ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita ei esitellä eikä opeteta, vaan tuolloin keskitytään suomalaiseen musiikkiin. (POPS 1985, 196–198.)

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa annetaan erikseen ohjeita opetusjärjestelyistä, mutta ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurein opettamiseen nämä ohjeet eivät liity. Työtavoista suositellaan laulamista, jonka tulisi olla keskeinen työtapo musiikin opettamisessa, ja jokaiselle oppilaalle olisi löydettävä mieluisa soitin, jonka soittamiseen keskityttäisiin. Kuuntelutaidon opettamista perustellaan musiikin tuottamisen ja vastaanottamisen näkökulmasta ja ohjelmiston valinnalla pitäisi pyrkiä tukemaan oppilaiden esteettistä ja eettistä kasvatusta. (POPS 1985, 199).

## 6.3 POPS 1994 ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa ei ole eritelty mitään musiikkikulttuureita. Niihin viitataan ainoastaan sanomalla ”Oppisisällöksi valittavan musiikillisen aineksen tulee kattaa mahdollisimman monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueita” (POPS 1994, 97). Jotta tietämys tuon ajan opetussuunnitelmien annista musiikkikulttuureita ajatellen edes vähän

avautuisi, olen ottanut tutkittavaksi myös kaksi koulukohtaista opetussuunnitelmaa, joiden sisältöä esittelen seuraavaksi.

Valitettavasti Jyväskylän Normaalikoululta en tämän opetussuunnitelman perusteiden aikaista koulukohtaista opetussuunnitelmaa saanut käsiini, mutta Ikaalisten yläasteen opetussuunnitelmaa pääsin tutkimaan. Ikaalisten yläasteen opetussuunnitelma astui voimaan 1.8.1995. Seitsemännellä luokalla sisältönä oli eritelty musiikkia muualta maailmasta. Esimerkkeinä opetussuunnitelmaan oli kirjoitettu ”lattarimusiikki” ja ”rock’n’roll”, joten ulkoeurooppalaisista musiikkikulttuureista, minun kriteerieni mukaan, ei suoranaisesti ollut kyse. (IOPS 1995, 35.)

Ulkoeurooppalaista musiikkia opetussuunnitelma sisälsi enemmän kahdeksannen luokan valinnainen musiikki –osiossa, jossa sisältönä oli *Ulkoeurooppalaista musiikkia* –otsikon alla *Afrikan monimuotoinen musiikki puheilmasta populaarimusiikkiin* sekä *Aasialainen musiikki*. Aasialaisessa musiikissa oli vielä lisäksi huomautettu siitä, että kohdemaan tulisi olla oppilaiden kiinnostuksen mukainen. Ikaalisten yläasteen opetussuunnitelmassa oli lisäksi annettu konkreettisia ehdotuksia opetuksen toteuttamiseksi: Aiheita voidaan käsitellä projektityöskentelynä (esitys yms.), kuunnellaan paljon, laulujen säestyksessä pyritään autenttisuuteen ja ”oikeisiin” soittimiin ja mikäli kehitys on tarpeeksi hyvä, voidaan kokonaisuuteen liittää kiinalaisen musiikin sävellystyö. (IOPS 1995, 61.)

#### **6.4 POPS 2004 ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat**

Vuoden 1994 perusopetussuunnitelman perusteissa alkanut vähäsanainen linja jatkuu myös 2000-luvulla. Opetussuunnitelmassa mainitaan tavoitteeksi laajentaa ja syventää musiikin eri lajien ja tyylien tuntemusta. Tämän lisäksi opetuksessa tulisi jäsentää musiikillista maailmaa. (POPS 2004, 233). Mielestäni nuo ohjeistukset ovat ainoat, joissa viitataan millään lailla siihen, että aiheina pitäisi käsitellä eri musiikkikulttuureita.

Jotta saisin tutkimukseeni jotain vertailukohtaa uudemmistakin opetussuunnitelmista, päätin tutkia myös kahden eri koulun, Ikaalisten Yhteiskoulun ja Jyväskylän normaalikoulun uudempia opetussuunnitelmia. Ikaalisten Yhteiskoululta sain käsiini kaksi eri koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Vuoden 2005 ja nykyisin käytössä olevan vuoden 2011 opetussuunnitelmat.

Tällä hetkellä käytössä olevassa opetussuunnitelmassa 7. luokan sisällöissä on musiikkia muualta maailmasta, ei mitään sen tarkempaa (IOPS 2011, 93). Vanhemmassa, kuitenkin jo saman opetussuunnitelman perusteiden pohjalta tehdyssä vuoden 2005 opetussuunnitelmassa on hyvinkin tarkkaan eritelty musiikkikulttuureita.

Seitsemännen luokan sisällöissä *Musiikkia muualta maailmasta* –otsakkeen alla on esimerkkeinä ”lattarimusiikki” ja ”rock’n roll”. Tähän opetussuunnitelmaan oli kuitenkin eritelty myös valinnainen musiikki ja kahdeksannen luokan kohdalla yksi laajoista sisällöistä on ulkoeurooppalainen musiikki. Otsikko pitää sisällään Afrikan monimuotoisen musiikin, aasialaisen musiikin ja vieläpä ohjeistuksia siitä, miten aiheisiin voitaisiin tutustua. (IOPS 2005, 72.)

Jyväskylän Normaalikoulussa tuoreimmassa opetussuunnitelmassa jo musiikin oppiaineen tavoitteissa mainitaan kokemukset eri musiikkikulttuureista. Seitsemännen luokan kohdalla, kuten Ikaalistenkin Yhteiskoulun opetussuunnitelmassa kehoitetaan tutustumaan maailman erilaisiin musiikkikulttuureihin (vrt. IOPS 2011, 93). Normaalikoulun opetussuunnitelmassa on lisäksi *aihekokonaisuudet musiikissa* –otsikon alla kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys. Siellä mainitaan myös ulkoeurooppalaiset musiikkikulttuurit, esimerkiksi afrikkalainen, arabialainen ja intialainen jne. (JNOPS 2011, 126–128.) Arabialaisen musiikkikulttuurin mukanaolo on poikkeus, sillä muissa koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa sitä ei ollut mainittu.

## **6.5 Muutokset opetussuunnitelmissa ja mahdollisia syitä niille**

Kuten ensimmäisistä opetussuunnitelmista käy ilmi, ei ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita paljon käsitellä. Uskon tämän johtuvan pelkästään siitä, että 1970 –luvulla on koettu laulu- ja teoriapainotteinen musiikinopetus niin tärkeäksi, ettei monille musiikkikulttuureille ole ollut tilaa opetussuunnitelmassa. Toisena syynä on varmasti myös, että maailma ei ollut tuolloin niin kansainvälistynyt kuin se on nykyään, ja tietoutta eri kulttuureista oli vähemmän.

Afrikkalaisen musiikin mainitseminen musiikin lisäoppaassa johtui ehkä siitä, että Suomeen suuri osa informaatiosta on tullut Amerikasta ja Amerikkaan tieto afrikkalaisesta musiikkikulttuurista tuli orjien mukana. Voisi olettaa, että jo tuolloin ollaan oltu



kansainvälisiä, mutta vähän suppeammin kuin nykyään. Suomesta oli kontakteja Atlantin toiselle puolelle, mutta Aasia ja Intia ovat olleet vielä sen verran vieraampia, ainakin musiikkikulttuureidensa puolesta, ettei näitä musiikkikulttuureita ole opetussuunnitelmiin otettu. Amerikka-painotteinen lähestymistapa on huomattavissa myös lisäoppaan tekstiosuuksissa, joissa kerrotaan useiden kappaleiden verran nimenomaan niistä afrikkalaisen musiikin tyyleistä, jotka ovat tulleet tunnetuiksi afrikkalaisten orjien kautta.

Olisi mielenkiintoista nähdä 1970-luvun musiikin oppikirjoja, sillä opetussuunnitelmaan tehty lisäopas musiikista tuntuu aivan kuin pienehköltä opettajan oppaalta tai vaihtoehtoisesti oppikirjan sivuilta. Oppaassa ollut esimerkki afrikkalaisesta musiikista sisältää huomattavan määrän tietoa ollakseen vain osa opetussuunnitelman opasta.

1980-luvulla ruvettiin jo elämään tietoyhteiskunnassa. Teollistumisen myötä ihmiset matkustelivat enemmän, ja tietämys eri kulttuureista kasvoi. Afrikkalaisen musiikkikulttuurin lisäksi opetussuunnitelmassa oli mainittuina latinalais-amerikkalainen musiikkikulttuuri, intiaanien musiikki, afroamerikkalainen musiikki ja vieläpä intialainen musiikki. Mielenkiintoista on huomata, että verrattuna aikaisempaan opetussuunnitelmaan on nyt afroamerikkalainen musiikkikulttuuri mainittu omana musiikkikulttuurinaan, ei osana afrikkalaista musiikkia.

Mielenkiintoista on myös se, että vuoden 1985 opetussuunnitelmassa esiteltyjen ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien alle oli lisäksi listattu, mitä tyyliuuntia nämä musiikkikulttuurit pitävät sisällään. Esimerkiksi afroamerikkalaisen musiikin alle oli kirjattu blues, pop- ja rockmusiikki. Toisaalta ensimmäisessä peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa oli kerrottu paljon tarkemmin itse musiikkikulttuurista ja siihen liittyvistä opetettavista asioista, vaikka itse musiikkikulttuureita siinä oli vähemmän. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa luotetaan paljon enemmän opettajan tietämykseen ja musiikin oppikirjojen sisältämään informaatioon.

Kuten jo aikaisemminkin todettiin, uusimmat peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ovat erittäin vähäsanaisia. Vastuuta on siirretty enemmän kunnille ja kouluille, ja siksi tutustuinkin koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin mahdollisuuksien mukaan. Sekä Jyväskylän Normaalikoulun että Ikaalisten Yhteiskoulun opetussuunnitelmat ovat ihailtavan yksityiskohtaisia. Uudemmat opetussuunnitelmat eivät sisällä tietoa yksittäisistä aiheista niin

paljon kuin vuoden 1970 opetussuunnitelma, mutta nykyään keskitytään enemmän oppiaineen sisällön määrittelyyn eikä siihen, miten sisältöjä pitäisi opettaa.

Ikaalisten yläasteen tai Yhteiskoulun opetussuunnitelmissa oli vuosien varrella paljon yhteisiä asioita. Uskonkin, että aikanaan tehtyä opetussuunnitelmaa on vain täydennetty tai korjattu aikakauteen sopivaksi, sillä yhtäläisyyksiä löytyi niin kappalejaosta kuin itse aiheistakin. Minulle tuli sellainen käsitys, että vuosien 1994 ja 2004 opetussuunnitelmat eivät eroa toisistaan oikein mitenkään, ainakaan musiikin osalta. Kurssimäärät ovat hieman muuttuneet, mutta oppiaineen sisällöt ovat pysyneet muuttumattomina. Suurimpana erona on se, että uusimmassa, vuoden 2004 opetussuunnitelmassa ei enää eritellä valinnaista musiikkia ja sen sisältöä, vaan tavoitteet asetetaan luokkien 5–9 välille. Ulkoeurooppalainen musiikki Ikaalisten yläasteen vuoden 2005 opetussuunnitelmassa on itse asiassa sanamuodoiltaan täysin samanlainen kuin vuonna 1995 käyttöön otetussa opetussuunnitelmassa. On mahdollista että vuonna 2004 tulleen valtakunnallisen opetussuunnitelman muutokset eivät ole ehtineet vielä Ikaalisten vuoden 2005 opetussuunnitelmaan.

Näyttää siltä, että vuoden 1985 jälkeen tulleissa opetussuunnitelmissa ei enää usia ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita esitellä, vaan ollaan pitäydytty jo tutuiksi tulleissa musiikkikulttuureissa hieman sanamuotoja muutellen. Onko tämä muutos sitten seurausta koko opetussuunnitelmatekstien vähydestä vai siitä, että aikanaan opetussuunnitelmassa mainitut kulttuurit ajatellaan riittävän kattavaksi ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien osalta, en tiedä.

Ainoastaan vanhimmassa opetussuunnitelman perusteissa oli konkreettisia ohjeita käytännön työhön. Tästä voimme tehdä johtopäätöksen, että koulukohtaiset opetussuunnitelmat ohjaavat käytäntöä jonkin verran, mutta ennen kaikkea käytäntö riippuu opettajasta. Sen perusteella voisikin esittää jatkokysymyksen, miten esimerkiksi Ikaalisten yläasteen opetussuunnitelmassakin mainittu autenttisilla soittimilla soittaminen on toteutettavissa, mikäli opettajalla ei ole omakohtaisia kokemuksia tai tietämystä opetettavasta aiheesta. Edelleen, mikäli opettajalla on omakohtaisia kokemuksia jostain opetussuunnitelmissa mainitsemattomasta musiikkikulttuurista, voiko hän käsitellä sitä tunnillaan.

Opettajan rooli näyttää uudemmissa opetussuunnitelmissa olevan merkittävämpi, sillä valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa ei määritellä opetettavia kulttuureita eikä opetusmetodeita. Kunnallisissa ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa ohjeistukset ovat

hieman tarkemmat, mutta silti nykyisissä opetussuunnitelmissa pidän opettajan roolia merkittävänä ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien opettamisessa.

## **7 TUTKIMUSASETELMA**

### **7.1 Tutkimuksen toteuttaminen**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää musiikinopettajien käsityksiä ulkoeurooppalaisista musiikkikulttuureista ja niiden opettamisesta yläkouluissa. Päätin toteuttaa tutkimuksen haastattelemalla musiikinopettajia ja selvittämällä heidän ajatuksiaan ulkoeurooppalaisista musiikkikulttuureista ja niiden opettamisesta yläkouluissa. Tutkimusta suunnitellessani ajattelin ensin, että mitä laajemman otoksen opettajakunnasta haastattelisin, sitä parempi. Kysymyksiä pohtiessani halusin kuitenkin saada tarkempia ja syvempiä vastauksia, vaikka laajuus siitä hieman kärsisikin. Päädyin siis haastattelemaan viittä musiikin opettajaa. Minulle oli tärkeää antaa sananvapaus muutamalle tutkittavalle ja saada henkilökohtaisempia vastauksia, joista selkeästi olisi tulkittavissa musiikinopettajalle ominaisia asenteita ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita kohtaan.

### **7.2 Teemahaastattelu**

Haastattelututkimuksen positiivisina puolina pidän Hirsjärven ja Hurmeen (1979) tavoin vastaajien positiivisemmän asenteen vastaamista kohtaan sekä haastateltavien mahdollisuuden tulkita kysymyksiä. Haastattelu on menetelmänä joustavampi ja sallii täsmennyksiä. Haastattelussa kysymykset tulevat tietyssä järjestyksessä, kysymyksien yli ei voi hyppiä kuten määrällisessä tutkimuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 1979, 29.) Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta haastateltavilla on vapaus vastata niihin omin sanoin. Haastatteluissa on helposti havaittavissa kolme vaihetta; tunnustelu, avoin kerronta ja jäsentely. Tunnustelussa haastateltava kertoo asioita pinnallisesti, joten haastattelijan kannattaa laittaa ensimmäisiksi kysymyksiksi yksinkertaisempia kysymyksiä, joihin on helpompi vastata. Luottamuksen saatuaan haastateltavan kertominen alkaa olla avointa ja vilpittöntä, jolloin päästään syvemmälle haastattelun aiheissa. Kolmannessa vaiheessa haastateltava jäsentää ja selittää kertomaansa tarkemmin, jolloin päästään ns. syvähaastatteluun. (Eskola & Suoranta 1998, 88.)

### 7.3 Aineiston hankinta ja analyysi

Tutkimuksen aineisto on kerätty huhti-toukokuussa 2012 yksilöhaastatteluina. Ajankohtana loppukevät ei musiikinopettajille ole paras mahdollinen, sillä arviointien lisäksi he usein vastaavat koulujen juhlaohjelmista ja ovat erittäin kiireisiä, mutta kaikki haastateltaviksi pyytämäni opettajat kuitenkin suostuivat haastatteluun. Haastattelut on tehty pääsääntöisesti opettajien työpaikoilla. Haastattelujen tallennukseen käytin GarageBand –ohjelmaa, josta haastattelut tallennettiin Mp3-muotoon ja litteroitiin. Nauhoituksen etuna on haastatteluvuorovaikutuksen kulun tarkastelun ja analysoinnin mahdollisuus. Nauhoituksen avulla haastattelu voidaan myös raportoida tarkemmin (Tiittula & Ruusuvuori, 14–15).

Teemahaastattelun kulkua on mahdotonta ennakoida. Vaikka kysymykset olivat kaikille opettajille samat, saattoivat ne esiintyä hieman eri järjestyksessä haastattelusta riippuen. Haastateltavat eivät tienneet haastattelusta etukäteen muuta kuin aiheen. Haastattelun aikana esitin tarkentavia kysymyksiä mikäli koin siihen olevan tarvetta. Haastattelun sisältöä oli suunniteltu pitkään, ja kysymykset testattiin muutamalla koehenkilöllä ennen varsinaisia haastatteluja.

Tutkimuksessa oli mukana viisi musiikinopettajaa. Opettajat valittiin ottaen huomioon sekä heidän työkokemuksensa että valmistumisajankohtansa. Haastateltavien työkokemukset vaihtelivat alle vuodesta kuuteentoista vuoteen. Mukana oli vastavalmistunut, vähän työkokemusta omaava opettaja ja eläkeiän kynnyksellä oleva, pidemmän työuran tehnyt opettaja. Lisäksi tutkimuksessa oli mukana opettajia tältä väliltä. Tutkimushenkilöistä kolme oli naisia ja kaksi miestä.

Laadullisessa tutkimuksessa ongelmallisin vaihe on tutkimustulosten analysoiminen. Päädyin analysoimaan materiaalia teemoittelua ja sisällön erittelyä apuna käyttäen. Teemoittelussa aineistosta etsitään haastatteluja yhdistäviä tai erottavia asioita, joista tehdään päätelmiä. Tällöin tekstiaineistosta saadaan esille erilaisia vastauksia ja tuloksia esitettyihin kysymyksiin. Teemat ovat yleensä tutkimusongelmia valaisevia, joten niiden avulla voidaan vertailla tutkimusongelmien esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. Teemoittelu sopi tutkimusmenetelmäkseni myös siksi, että onnistuakseen teemoittelu vaatii teorian ja empirian vuorovaikutusta. Tutkimuksessani analysoinkin haastatteluja teoriapohjaan verraten, jolloin tutkimustulokset palvelivat parhaiten käytännöllisiä intressejä, joihin tutkimuksessani etsin vastauksia. Sisällön erittelyssä tavoitteena oli vertailla laadullista aineistoa ja tehdä siitä

yleistyksiä. Pääpaino tutkimuksessani oli teemoittelussa, mutta osittain käytin myös sisällön erittelyä menetelmänä. (Eskola & Suoranta 1998, 175–188.)

Laadullisen analyysin ongelmana on myös vaikutelmanvaraisuus, jota pyrin välttämään sitaattien käytöllä. Tutkimuksen pitäisi aina kertoa enemmän tutkittavasta ilmiöstä kuin tutkijasta, vaikka tutkijankin mielipiteillä on suuri merkitys. (Eskola & Suoranta 1998, 189.) Yritinkin analyysissä tasapainottaa sitaattien ja tulkinnan määrää.

## **7.4 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimusprosessin luotettavuus eli reliabiliteetti on yksi laadullisen tutkimuksen keskeisistä arvioitavista asioista. Luotettavuuden ongelmaa lisää tutkijan läsnäolo ja tutkimusvälineenä oleminen. Haastattelijan täytyy tuntea tutkittava joukko ja huomioida kysymystenasettelussa omat ennakkokäsityksensä. (Hirsjärvi & Hurme 1979, 144.) Tutkimuksen teoriaosuutta kirjoittaessa minulle muodostui odotuksia ja käsityksiä siitä, mitä haastatteluissa kysymyksiin voitaisiin vastata. Haastattelut tein neutraalisti ennako-oletukseni ja käsitykseni unohtaen. Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija on osa tutkimusprosessia, tutkijalla on toiminnassaan tietynlaista vapautta, mikä antaa mahdollisuuksia joustavaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen (Eskola & Suoranta 1998, 20). Kysymysten asettelua mietin pitkään, jotta itse kysymykset eivät viittaisi vastauksiin, joita odotin tutkimuksessa saavani. Haastattelut ovat aina tilanteita, joita on mahdoton toistaa. Haastateltavani eivät olleet nähneet tutkimuskysymyksiä etukäteen, joten he eivät olleet voineet valmistautua haastatteluun.

Haastatteluissa kysymykset olivat samat jokaiselle haastateltavalle ja lisäkysymyksiä esitin vain tarvittaessa. Yritin olla ohjailematta haastattelua ja annoin haastateltaville mahdollisimman paljon aikaa miettiä vastauksiaan ennen seuraavan kysymyksen kysymistä. Vastaajat saivat kertoa oman näkemyksensä ja mielipiteensä, ja kysymyksiin ei ollut vain yhtä oikeaa vastausta. Litteroinnit haastatteluista tein sanatarkasti eikä karsimista tapahtunut. Haastattelujen haasteena oli analysointi, joka on huomattavasti aineiston keräämistä vaivalloisempaa. Haastattelemisen itsessään on helppoa, mutta haastatteluista saadussa materiaalissa jää huomioimatta haastateltavien eläytyminen naurua ja mietintähetkiä lukuun ottamatta. Ilmeet ja eleet kertovat paljon haastateltavien asenteista, mutta analyysi tapahtuu pelkän litteroinnin pohjalta. (Eskola & Suoranta 1998, 116.)

Tietojen käsittelyssä kahtena keskeisenä asiana pidetään luottamuksellisuutta ja anonymiteettia. Haastatteluissa on mietittävä, mitä hyötyä tai haittaa haastateltaville olisi mikäli heidät tunnistaisi heidän vastauksistaan. Heidän yksityisyytensä ja luottamuksellisuus täytyy turvata eikä haastateltavia saa johdattaa harhaan. (Eskola & Suoranta 1998, 56–57.) Haastateltavien nimet on muutettu tutkimusta varten. Tutkimuksessa ei mainita kouluja, joissa haastateltavat opettavat.

## 8 TUTKIMUSTULOKSET

Haastattelun aluksi kysyin opettajilta perustietoja kuten ikää, opetuskokemusta ja valmistumisvuotta. Nämä tiedot kysyin selvittääkseni opettajien työhistorian. Uskon, että kokemus vaikuttaa paljon näkemyksellisiin ja opetusfilosofisiin asioihin. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä pyysin musiikinopettajia nimeämään ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita. Oli yllättävää, että suurin osa opettajista mieluummin määritteli termiä kuin antoi konkreettisia esimerkkejä ulkoeurooppalaisista musiikkikulttuureista:

”Minusta musiikkikulttuureja ympäri maailmaa... Et sikäli ku minä nyt ymmärrän musiikkikulttuureja ni eri maanosissa on erilaisia musiikkipiirteitä melodioitten, harmonioitten ja rytmiikan osalta ja varmasti myöskin soitinvalikoiman osalta. Ja sitä kautta kulttuureja, musiikkikulttuureja on hyvin monenlaisia ympäri maailmaa.” (Pauli)

Ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien määrittelemisen lähti poikkeuksesta siitä, että ulkoeurooppalaiset musiikkikulttuurit ovat kulttuureita, jotka vaikuttavat Euroopan ulkopuolella. Kolme viidestä vastaajasta jatkoi Euroopan ulkopuolisuus –ajatusta mainitsemalla myös tavalla tai toisella kulttuurien historian merkityksen:

”No mä pidän ulkoeurooppalaisina musiikkikulttuureina niitä kulttuureita, joiden vaikutuksen eurooppalaisessa kulttuurissa ei juurikaan näy.” (Maija)

Näiden opettajien mielestä ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien määrittelyssä täytyy ottaa huomioon myös historialliset seikat. Musiikin fuusioituminen mietitytti muutamia vastaajista ja he jäivätkin pohtimaan sitä samaista ulkoeurooppalaisen musiikkikulttuurin määritelmää, jota itse olen teoriaosuudessa yrittänyt määritellä.

Kun tarkensin kysymystä pyytäen esimerkkikulttuureita, oli vastausten kirjo laaja. Mainituksi tulivat itämaisista kulttuureista intialainen -, arabialainen -, aasialainen -, kiinalainen – ja turkkilainen musiikki. Amerikan puolelta eteläamerikkalainen -, latinalais-amerikkalainen -, sekä Pohjois-Amerikan intiaanien musiikki ja afrikkalainen musiikki sekä Australian musiikki.

Samoin kuin määrittelyssä, itse kulttuureita nimettäessä ongelmana oli ulkoeurooppalaisuuden rajaaminen:



”Eurooppalaisuus on aika lähellä, tai ehkä ajattelen silleen et eurooppalaisuus on niitä tutuimpia, et jos miettii Turkkiä tai tämmöstä, miks sitä nyt sanoo, oriental-musaa, ni en ehkä miellä sitä eurooppalaiseks.” (Liisa)

Turkkilaisen musiikin mukaan ottamista enemmän ajatuksia tuli eteläamerikkalaisen musiikkikulttuurin mukaan ottamisesta, koska eteläamerikkalainen musiikki näkyy Euroopassa nykyään paljonkin. Latinalais-amerikkalaiset musiikkityylit, rock, jazz ja blues ovat nykyään Euroopassakin tunnettuja ja käytettyjä musiikkityylejä, mutta tyylien alkuperää ajatellen ne voisi luokitella ulkoeurooppalaisiksi.

## **8.1 Yläkoulussa opetettavia musiikkikulttuureita ja arvioita tuntimääristä**

Kysyessäni mitä ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita yläkoulussa opetetaan, olivat vastaukset kirjavia. Yksi vastaajista tiivisti vastauksen yhteen lauseeseen:

”No mitä vaan ite haluaa.” (Liisa)

Tähän asiaan palaan myöhemmin pohtiessani ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien valintaperusteita. Osa vastaajista muisteli kulttuureita musiikin oppikirjojen kautta mainiten australialaisen, kuubalaisen, afrikkalaisen, aasialaisen ja latinalais-amerikkalaisen musiikkikulttuurin. Muita opetettuja musiikkikulttuureita olivat slaavilainen musiikkikulttuuri sekä länsiafrikkalaiset ja latinalais-amerikkalaiset rytmit.

Musiikkikulttuurien opettaminen painottui musiikinopettajien mielestä selkeästi valinnaiseen musiikkiin, eli kahdeksannelle ja yhdeksännelle luokalle. Seitsemäsluokkalaisille ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita ei latinalaisamerikkalaisia rytmejä lukuun ottamatta opetetu. Poikkeuksena oli vähiten opetuskokemusta omaavan opettajan vastaus, joka muisteli seitsemännen luokan kirjoissa olevan myös afrikkalaisen musiikin asioita.

Yli kymmenen vuotta työelämässä olleilta vastaajilta kysyin myös kulttuurien vaihtelevuutta opettajanuran aikana. Pauli, jolla opetuskokemusta on kertynyt 16-vuotta, sanoi seuraavaa:

”No se Etelä-Amerikka, latinalainen Amerikka on pysynyt kyl aika tiiviisti mulla koko opettajanuran esillä. Mutta nää muut ovat sit vähä vaihtelevammin. Esimes aasialaista tai afrikkalaista musiikkikulttuuria, ni ehkä ne ovat vaihdelleet et joka vuosi ne eivät ole olleet esillä. Mut sit joku slaavilainen musiikkikulttuuri se on, sitäkin on silloin tällöin ollu mukana.”

Huomio oli sikäli mielenkiintoinen, että Paulin mainitsemat musiikkikulttuurit olivat juuri vuoden 1985 opetussuunnitelmassa musiikin oppiaineen sisällöissä mainittuja kulttuureita,

jotka selkeästi näkyivät myös tuoreimmissa koulukohtaisissa opetussuunnitelmissakin sisältöinä (kts. luku 5.). Kysyin Paulilta myös syitä näille kulttuurien vaihteluille. Hänen mielestään kurssien tavoitteet ja sisällöt olivat jonkin verran hänen opettajauransa aikana muuttuneet, mikä oli ohjaillut kulttuurien valintaa, mutta ennen kaikkea vaihtelevuus oli johtunut oppilasaineksesta. Pauli kertoi oppilaiden vaikuttaneen paljon musiikin oppitunteihin ja siihen, mitä niillä opetettiin. Mikäli oppilaat olivat kiinnostuneita jostain tietystä kulttuurista, Pauli oli mieluummin opettanut enemmän sitä ja jättänyt jonkun toisen kulttuurin opettamatta.

Vaikka ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita niin opetussuunnitelmissa kuin opettajien vastauksissakin oli määrällisesti paljon, eivät tuntimäärät, joita kulttuurien opettamiseen käytettiin vastanneet opetettavien kulttuurien määrää.

”Se on aina yks osuus tosta keväästä... Väittäisin että siinä kymmenen tunnin paikkeilla varmaan pyöritään. Kokonaisuutena.” (Tero)

”Seiskaluokalla käytetään ihan ehkä kaks tuntia keväällä... Valinnaisessa musiikissa riippuen vähän vuodesta... Mutta tota, sanotaanko et kaks tuntia on viikossa opetusta niin maksimissaan kahtena viikkona varmaan aina yhtä asiaa.” (Anne)

Seitsemäsluokkalaisten osalta tuntiarviot vaihtelivat kahden ja kolmen tunnin välillä ja valinnaisessa musiikissa neljästä tunnista kymmeneen tuntiin. Opettajien oli vaikea arvioida ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien opettamiseen käyttämänsä aikaa, koska opetustavat olivat niin erilaisia ja musiikkikulttuurien opetus sijoittui monilla keväeseen, joka on musiikinopettajan työn kannalta muutenkin rikkonaista ja kiivastahtista aikaa.

## 8.2 Kulttuurien valintaa ohjaavia tekijöitä

Miksi opetettavat kulttuurit olivat sitten ne, jotka opettajat nimesivät yläkouluissa opetettaviksi ulkoeurooppalaisiksi musiikkikulttuureiksi? Kaksi viidestä vastaajasta lähti perustelemaan kulttuurien valintaa kirjasarjojen ja niissä olevien materiaalien kautta. Anne perusteli kirjojen käyttöä seuraavasti:

”Kirja. Kirjasarjat. Koska sieltä saa aika hyvin materiaalia.”

Terolla selkeä merkki kirjojen käytöstä ohjaajana oli se, että etsiessään vastausta yläkoulussa opetettaviin musiikkikulttuureihin hän kävi hakemassa oppikirjat hyllystä.

Yhtä lukuun ottamatta kaikki opettajat mainitsivat tavalla tai toisella oppilaat ja oppilaslähtöisyyden, joka oli positiivinen yllätys haastattelijalle. Pauli mainitsi oppilaslähtöisyyden moneen kertaan ja piti sitä hyvinkin tärkeänä asiana. Hänen mukaansa ryhmien vaihtelevuus eri vuosina johtaa väkisinkin valintatilanteisiin, mikä ei ole huono asia. Joidenkin ryhmien kanssa voidaan tehdä vähän kaikkea ja toisille ryhmille esimerkiksi tietty kappale ja kulttuuri vetoaa niin, että siihen käytetään enemmän aikaa. Myös Tero piti oppilaiden mielenkiintoa tärkeänä ohjaavana tekijänä. Oppilaslähtöisyydeksi lukisin myös tekemisen kautta lähestymisen, jonka mainitsee kaksi opettajaa:

”Se, että niitä voidaan lähestyä tekemisen kautta... niinku ysienki mielest ne on siis niin ufojuttuja et ne kuuntelee. Että mitä kummallisempaa ja ihmeellisempää ja erikoisempaa niin se herättää keskustelua ja se motivoi kun se on niin järisyttävän kaukana meidän tästä 4/4-osaa –rytmistä... No tietysti se, että mitä, tota, mihin itse on saanu koulutusta...” (Maija)

Maijan perusteli ”ufojuttuja” myös musiikinopettajien ikiteiniydellä ja sillä, että opettajat osaavat eläytyä oppilaidensa sielunmaisemaan. Niinpä hän tulikin siihen johtopäätökseen, että ”se, mikä kolahtaa opettajalle, kolahtaa usein myös oppilaille”.

Opettajan osuutta kulttuurien valinnassa korosti moni opettaja. Anne perusteli opettajajohtoista kulttuurien valintaa siten, että kulttuureiksi valikoituvat ne, jotka itse tuntee parhaiten. Tuttua kulttuuria oli helpompi opettaa kuin täysin vierasta kulttuuria. Vastavalmistuneen Liisan ajatus ohjaavista tekijöistä tuli erittäin spontaanisti:

”No varmaan oma kiinnostus. Oma hulluus. Että lähtee kokeileen jotain ihan. Mut helppohan sitä on lähtee sellasesta liikkeelle mistä on itellä kokemusta.”

Samaa linjaa jatkoi myös Maija:

”No tietysti se... mihin itse on saanu koulutusta.”

Oppilaslähtöisyys, opettaja ja kirjat olivat selkeästi eniten mainittuja kulttuurien valintaa ohjaavia tekijöitä. Näiden lisäksi Pauli mainitsi kurssien tavoitteet ja sisällöt sekä musiikin oppiaineen populaariuden. Hänen mielestään musiikki on hyvin ajankohtainen aihe, ja siihen liittyy tietyn tyyppisen musiikin käsitteleminen tiettyinä aikoina. Hänen mukaansa jostain kulttuurista pinnalle ponnahtanut hittibiisi voi olla virike oppilaiden mielenkiinnon heräämiselle myös itse kulttuuria kohtaan. Näin ollen ohjaavana tekijänä oli myös media ja musiikki –oppiaineen ajankohtaisuus ja ”hetkessä eläminen”.

Koska tutkimukseni teoriaosuus painottuu vahvasti opetussuunnitelmiin ja niiden vaikutukseen ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien valinnassa, olin yllättynyt siitä, että vain yksi viidestä opettajasta mainitsi ohjaavana tekijänä opetussuunnitelman, senkin sivulauseessa mainittuna. Opettajan sanoin:

”Mun mielestä opsissa on vaan tutustutaan johonkin ulkoeurooppalaiseen musiikkiin. Mutta ei. No.”

Tämä epäröivä sivulause oli ainoa maininta opetussuunnitelmasta, ellei Paulin mainintaa kurssien tavoitteista ja sisällöistä lasketa opetussuunnitelman vaikutuksen alaiseksi.

### **8.3 Opetussuunnitelman väljyys – hyvä vai huono asia?**

Kaksi uusinta opetussuunnitelmaa eivät anna ohjeita kulttuurien valintaan, vaikka painottavatkin monipuolisuutta sisällöissään. (kts. Luku 5.) Tämä voisi olla syy opettajienkin mainitsemalle opettajajohtoiselle päätöksenteolle kulttuurien valinnassa. Kysyttäessä opettajien ajatuksia väljyyden suhteen, olivat vastaukset hyvin samankaltaisia. Tero kommentoi väljyyttä seuraavasti:

Tero: Kaikesta huolimatta kyllähän nää tunnit opettaja pitää sen näköisenä kun itse... näkee sen parhaaks... et eiköhän tuo opetussuunnitelma siihen anna, anna meille kuitenkin aikalailla hyvinkin suorat valtuudet et. Et mitä asioita painotetaan ja millä tavalla.

Kristiina: Joo, onko se nyt sun mielestä ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien kannalta hyvä vai huono juttu et se on niin väljä?

Tero: No. Mitä tuohon nyt sanois. Jos se on väljä, niin se antaa opettajalle mahdollisuuden vaikuttaa siihen asiaan ja jos se on kovin tarkkaan määritelty niin se saattaa joidenkin opettajien mielestä sitten tuntua ehkä liiankin holhoavalta. Kai siinä puolensa on molemmissa.

Myös Annen mielestä väljyydessä oli kaksi puolta vaikka enemmän hän asiaa kommentoi positiiviseen sävyyn. Anne ajatteli väljyyden antavan opettajalle mahdollisuuksia opettaa sitä, mistä hänellä oli parhaiten materiaalia tai vaikka vierailija saatavilla. Anne painottikin sitä, että opetettaisiin jotain itselle vierasta vähän enemmän, koska vieraaseen kulttuuriin tutustuminen avaa monia ovia ja antaa mahdollisuuksia ja uskallusta kuunnella ja oppia lisää, mikäli kiinnostus herää. Paulikin ajatteli väljyydellä olevan hyvät puolensa, vaikka hän ajatteli opetussuunnitelman selkeästi oppikirjojen kautta:

”No minust se ohjailee opettajaa nii, et jos opettaja on vahva persoona ja se tuntee ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita niin hän tekee sitä omalla persoonallaan... ja silloin se ei tarte olla mukana siellä kirjoissa... joku opettaja, jolle ne eivät ole tuttuja niin silloin tää

materiaali, jos sitä on oppikirjoissa ... on sit hyväks et niitä voi sieltä sit hyödyntää ja käyttää.” (Pauli)

Pauli näki myös kokemuksen tuovan varmuutta opettajuuteen, jolloin opetussuunnitelmalla (oppikirjoilla) ja sen sisällöillä ei enää ollut niin paljon ohjailevaa merkitystä:

”Mutta itse mä koen niin että... kyllä sitä on niinkun tutustunut monien medioitten kautta ulkoeurooppalaiseen musiikkikulttuureihin ja pystyy tuomaan sitä oppitunnille sisällöiksi ilman oppikirjojakin.” (Pauli)

Hän kuitenkin koki, että nuoremmille, vähän kokemattommille opettajille kirjoista ja niiden sisällöistä voi olla paljonkin apua.

Maija oli väljyyden kannalla ja antoi jopa parannusehdotuksen opetussuunnitelman muokkaamiseksi. Hänenkin vastauksessaan ”omalla persoonalla tekeminen” oli tärkeässä roolissa ja hänen mielestään sidotut tekstit eivät tätä tue. Maija harmitteli moneen otteeseen pakollisen musiikin painottumista alakouluun ja yläkoulussa pakollisen musiikin vähäistä määrää.

”Niin sit mun mielestä opetussuunnitelmassa pitäis antaa monipuolisia eväitä että miten alakoulun opettaja, myös sellanen jolla itellä ei oo musiikin aineenhallintaa niin pystyis käyttämään sitä välineenä. Sitä musiikkia, vaikka suvaitsevaisuuskasvatuksessa ja tämmösessä monikulttuurisessa ymmärtämisessä... eri musiikkikulttuurien kautta sen kulttuurin ymmärtäminen se on kyllä tosi. Se on hyvä väline.” (Maija)

Maija haluaisi opetussuunnitelman olevan ennemminkin vinkkipankki kuin määräävä asiakirja.

## 8.4 Opetusmetodeista

Musiikinopetuksen kulmakivet, laulamisen ja soittamisen, mainitsivat kaikki vastaajat. Laulamista ja soittamista perusteltiin lähinnä itse tekemisellä ja sen merkityksellä. Oppilaat eivät jaksu keskittyä luennoivaan opetukseen, joka muissa oppiaineissa vain lisääntyy, vaan tarvitsevat päiviinsä myös toimintaa. Laulaa osaa jokainen ja laulaessa soitin on jokaisella mukana ihan luonnostaan. Soittamiseen kuitenkin liittyy esimerkiksi soittimien puutteen aiheuttamia ongelmia.

”Soittimia kun emme näille alueille saa, taikka näiltä alueilta saa tänne luokkaan niin, niitä soittimia täytyy sekä katsella että kuunnella.” (Tero)

Soitinten puute ei kuitenkaan tuntunut olevan minkäänlainen ongelma kokeneemmille opettajille. He yhdistivät ulkoeurooppalaisiin musiikkikulttuureihin soittimistoa, jota luokassa on käytettävissä, jotta kappaleisiin ja kulttuureihin tutustuttaisiin myös soittamisen kautta:

”...lyömäsoitinten käyttämisen kautta parhaiten esimes afrikkalaiseen rytmiiikkaan. Aasialaista musiikkia ehkä sit tämmösten laattasoitinten kautta, ehkä ksylofonien kautta, metallofonien kautta niin niillä soittamalla voidaan ehkä luoda vähän niin kun tällasen aasialaiseen musiikkikulttuuriin liittyviä vivahteita.” (Pauli)

Soittimiston vähäisyys on opettajille haaste, mutta ksylofonit, metallofonit, kitarat ja erilaiset rytmisoittimet tuntuvat toimivan välineinä myös ulkoeurooppalaisiin musiikkikulttuureihin tutustuttaessa. Soittimiston käyttämistä estää lähinnä mielikuvituksettomuus ja uskalluksen puute. Maija muistaa myös opiskeluaikanaan opettajansa tekemän eron eri musiikkityyleihin kuuluvien soitinten välillä:

”...että erotettiin esimerkiksi sambasoittimet ja salsan tai kuubalaisen rytmiiikan soittimet ehottomasti toisistaan. Ei saanu edes cabasaa laittaa Kuuba-osastoon...”

Musiikkityyleihin kuuluu edelleenkin osittain omat soittimensa, mutta ainakin omassa koulutuksessani pikemminkin rohkaistiin rajojen rikkomiseen kuin siihen, että tietyissä tyyleissä saisi käyttää vain tiettyjä soittimia.

Opettajat kertoivat laulamisen ja soittamisen lisäksi käyttävänsä paljon musiikkiliikuntaa ja esimerkiksi bodypercussion -harjoitteita. Musiikkiliikunnassa tanssiminen oli hyvä esimerkki kohtalaisen helposta vaikkapa afrikkalaiseen kuoroperinteeseen liittyvästä laulun ja liikkeen yhdistämisestä. Myös kuuntelemista ja visuaalista oppimista pidettiin tärkeinä opetettaessa ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita.

”Kuulonvaraisuutta. Kaikuja, rytmeissä. Niin kun näyttämistä, siis kehollisesti näyttämällä, ei välttämättä niin paperilla... ..katotaan YouTubea myöskin koska siellä saa aika lailla erilaisen käsityksen ku näkee et joku oikeesti tekee jotain.” (Liisa)

Liisa kiteytti vastauksessaan myös sen, että ulkoeurooppalaisissa musiikkikulttuureissa olisi hyvä unohtaa perinteiset nuotit ja toimia kuulonvaraisesti. Hän mainitsee myös YouTubeen käyttämisen, eikä ollut ainoa vastaajista. Neljä viidestä vastaajasta mainitsi internetin käytön ja kolme neljästä internetin mainitsijasta puhui myös YouTubea ja sen käyttämisestä tunneilla.

Maija oli vuosien saatossa kehittänyt ns. musiikkimatkat, joiden avulla hän opettaa ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita yhdeksäsluokkalaisille:

”Mä kerron tosi eksoottisista ja vieraista maista, me tehdään niin kun matkoja. Ilman matkakassaa. Musiikin avulla... ...Joo, se on viidentoista minuutin mittainen musiikkimatka.”

Musiikkimatkojen lisäksi Maijan koulussa tehdään paljon projekteja, joissa monikulttuurisuuskin on ollut teemana. Yksi projekteista oli ollut pidempi musiikkimatka, jonka aikana ”käytiin” eri maissa katselemassa ja kuuntelemassa heidän musiikkiaan.

Oman opetuksen lisäksi ulkoeurooppalaisiin musiikkikulttuureihin voitiin tutustua myös vierailijoiden tai kurssien muodossa. Tero mainitsi koulussa vierailleen kulttuuriosuuskunnan, jonka jäsenet olivat tutustuttaneet oppilaita etnisiin soittimiin ja niiden soittamiseen. Pauli taas mainitsi musiikkikursseilta taskuun jääneet ”jipot”, esimerkiksi tennispallojen käytön, joita hän sovelsi omassa opetuksessaan.

Kysyin pidempään työelämässä olleilta opettajilta myös opetuksen vaihtelevuudesta vuosien saatossa. Pauli pohti aikaisemmin käyttäneensä kehorytmiikkaa enemmän, mutta tilanpuutteen vuoksi se oli jäänyt vähemmälle. Rytmikka muuten oli säilynyt ja jopa vahvistanut asemiaan opetusmenetelmänä. Rytmikassa suurena apuna oli soittimet, joita nykyään oli enemmän kuin joskus aikaisemmin. Maija toteaa ensimmäisten vuosien menneen lähinnä niillä opeilla, joita opiskellessa sai, mutta nykyään kokemus ja erilaiset kurssit olivat tuoneet lisämateriaalia ja ennen kaikkea mahdollisuuksia. Tutkimusvuonna Maijan tunneilla oli ollut erittäin hyvät räppäri ja beatboxaaja, joten heille oli annettu tilaa ja heitä oli hyödynnetty myös opetuksessa. Oppilaslähtöisyys tuntui olevan merkittävässä osassa opetusmetodeita valittaessa.

## **8.5 Koulutuksen antamat valmiudet musiikkikulttuurien opettamiseen**

Koulutuksesta keskusteltaessa esille nousivat joidenkin opettajien vaikutus tuleviin opettajiin ja ennen kaikkea ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien laajuus ja siksi haasteellisuus. Anne muistelee aiheeseen liittyvää koulutusta olleen hyvin vähän. Hän hankki jo yliopisto-aikana lisäkoulutusta musiikkiliikuntaan ja uskoi saaneensa eniten valmiuksia myöhemmin hankkimastaan lisäkoulutuksesta. Koulutusta olivat hankkineet myös muut opettajat, ja se tuntui olleen antoisaa ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita ajatellen.

Tero kiteytti koulutuksen antamat valmiudet seuraavaan lauseeseen:

”Eiköhän se anna samanlaiset valmiudet kuin minkä tahansa musiikkikulttuurin opettamiseen, koska se on antanu valmiudet tutkia mitä tahansa musiikkikulttuuria itse.”

Tero jatkoi ajatusta sillä, että koulutuksessa ei mitenkään äärimmäisen syvällisesti keskitytty yksittäisiin musiikkikulttuureihin, mutta kannustettiin opiskelijoita tutustumaan ja ottamaan itse selvää. Samoilla linjoilla olivat Anne ja Maijakin. Maija piti koulutusta liian ehdottomana esimerkiksi soittimiin ja niiden käyttämiseen liittyen.

Viidestä vastaajasta kaksi piti koulutuksen antamia valmiuksia hyvinä. Pauli, joka tuntui olevan itse kiinnostunut jazzista ja bluesista, kehui erityisesti näiden aineiden opettajia. Hän muisteli myös saaneensa opetusta aasialaisesta musiikkikulttuurista, vaikka muuten ulkoeurooppalaiset musiikkikulttuurit eivät olleet koulutuksessa kovin näkyvässä osassa. Liisa, jonka valmistumisesta oli kulunut vähiten aikaa, koki oman kiinnostuksen ja aktiivisuuden olleen hyvä asia opiskeluaikana. Yliopistolla oli ollut mahdollisuuksia osallistua erilaisiin työpajoihin ja Liisa oli käyttänyt nämä mahdollisuudet ja saanut enemmän valmiuksia ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien opettamiseen. Hän piti tärkeänä omaa persoonaa ja uskallusta:

”Mä oon ja varmaan se on persoonakysymyksenkin että ku miten niin kun uskaltaa lähteä koittaan jotain outojaki juttuja. Mutta mä oon ehkä ite ollu kuitenkin aktiivinenkin silloin joskus tuolla opiskellessani. Ollu erilaisissa jutuissa mukana ni ehkä se ruokkii sillai, jos jotain hulluttelee ni sit on helpompi hullutella jatkossaki.” (Liisa)

Kuten Liisallakin, myös Paulilla opiskeluaikaiset positiiviset kokemukset liittyivät nimenomaan niihin aiheisiin, joista itse oli ollut kiinnostunut.

## **8.6 Materiaalin hakua läpi elämän**

Materiaalien tarve on hyvinkin erilainen riippuen opettajan ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien opettamiseen käyttämästä. Osa haastatelluista opettajista oli varsin tyytyväinen oppikirjojen sisältämiin materiaaleihin, ja heidän mielestään materiaalia oli kirjoissa riittävästi.

”No tota, kirjoissa on sellaset sopivat pienet raapasut ja oikeestaan kouluissa ei paljoo enempää ehitäkään tekemään...” (Anne)

Anne perustelee kirjojen riittävää materiaalia nimenomaan tuntiresurssien vähyydellä. Jos ei ole aikaa eri kulttuureita opettaa, ei siihen tarvita paljoa materiaaliakaan. Samaa toteavat Maija ja Paulikin.



Oppikirjoja tärkeämpänä materiaalilähteenä opettajat pitivät saamaansa lisäkoulutusta. Haastattelemiani opettajat olivat ottaneet osaa mm. Paukepiiri-, Monikulttuurinen koulu- ja Orff-pedagogiikka kursseille sekä musiikkiliikunnan kursseille.

”Oon ollu sellasessa monikulttuurisessa koulutuksessa... ..mikä tosiaan viien opintoviikon koulutus missä käytiin maahanmuuttajat, Suomeen muuttaneet muusikot koulutti meitä musiikinopettajia niin kun omaan kulttuuriinsa. Se oli ehkä herkullisimmasta päästä.” (Anne)

”No mä oon ollu Paukepiiri-koulutuksessa ja se on rummutusta aika pitkälti. Niin niin sieltä on kyllä tullu, ei nyt välttämättä minkään tietyn kulttuurin, joitakin kappaleita sillai sovitettuna sellaseen suomalaiseen muottiin.” (Liisa)

Koulutuksessa tehtiin paljon käytännön harjoitteita, mutta saatiin myös materiaalia omaa opetusta varten. Vain yksi viidestä opettajasta ei ollut käynyt ulkoeurooppalaisien musiikkikulttuurien lisäkoulutuksessa.

Vastavalmistunut opettaja oli opiskeluaikanaan käynyt myös Afrikassa opiskelijavaihdossa ja koki saaneensa vaihtoaikana paljon materiaalia ja omakohtaista kokemusta sen musiikkikulttuurin perinteistä. Mikäli opettajilla oli ollut kiinnostusta ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita kohtaan, he olivat etsineet materiaalia myös erilaisista kirjoista ja internetistä. Anne totesikin käytettävissä olevia materiaaleja olevan enemmän kuin mitä niitä koskaan pystyy käyttämään. Materiaalien hankkimiseen liittyen Maija pohti myös opettajauran ensimmäisiä vuosia ja niistä selviytymistä. Ennen lisäkoulutusta oma osaaminen ja ammattitaito olivat olleet koetuksella.

## **8.7 Ulkoeurooppalaistaustaisten oppilaiden huomioonottaminen tunneilla**

Viimeisenä kysymyksenä tiedustelin opettajilta ulkoeurooppalaistaustaisten oppilaiden määrästä ja vaikutuksista musiikintunneilla. Vaikka joissakin kouluissa oli ollut vaihtopilaita tai maahanmuuttajia, suoranaisesti ulkoeurooppalaistaustaisia oppilaita ei haastattelemieni opettajien yläkoulussa pitämällä tunneilla ole ollut. Mikäli heitä tunneilla olisi, kokisivat opettajat sen pikemminkin myönteisenä kuin kielteisenä asiana. Vaikka ulkoeurooppalaistaustainen oppilas ei olisi kotimaassaan ollut kiinnostunut kulttuurinsa musiikkiperinteistä, hän silti oletettavasti tietäisi siitä enemmän kuin mitä suomalaiset opettajat, jotka kirjoista lukisivat aiheesta.

Yhdellä opettajista oli ollut Kosovosta Suomeen tulleille maahanmuuttajanuorille oma musiikinryhmä, koska heidän lähtökohtansa opiskella musiikkia oli jo kotimaassa ollut aivan

erilainen kuin meidän oppivelvollisuutemme musiikinopetus. Mikrointervallien lävistämä laulutapa ja tottumattomuus soittaa yhtään mitään soittimia olivat tuoneet opettajalle ongelmia, mutta myös hyvää kokemusta. Opettajat pitivät monikulttuurista ryhmää vaativana, mutta tulevaisuutta ajatelleen täysin mahdollisena asiana.

”Kyl se kyl tulevaisuuden haaste tulee olemaan et ois on oikein monikulttuurinen musaryhmä niin. Mut et kyl tää niinku tää meidän tapa lähestyy sointumerkeillä ja tai miten mä ite teen tietysti ku ei oo nuotinlukutaitosii nuoria niin pitää enempi löytää sellasia menetelmiä et saa kaikki osallistuu ite tekemään sitä.” (Maija)

Maija siis ei kokenut ongelmana monikulttuurisuutta, vaan sitä, että nuoret tietävät ja taitavat yhä vähemmän. Pakollisen musiikki painottuu alakouluun, jossa harmillisen usein opetuksesta vastaa musiikkiin syvemmin kouluttamaton luokanopettaja. Seitsemännen luokan yhdellä vuosiviikkotunnilla monikulttuurisuus –aatetta ei enää kovin syvällisesti voida oppilaille esitellä.

Koskovon albaanien lisäksi opettajat olivat törmänneet virolaiseen ja venäläiseen sekä turkkilaiseen oppilaaseen, mutta kaiken kaikkiaan oppilasaineksen monikulttuurisuus ei näissä kouluissa ole ollut tavallista. Monikulttuurisuus aatteena on kyllä mainittuna koulujen opetussuunnitelmissa, mutta käytännössä se on vielä toteutumatta. Maija oli opettajanuransa aikana huomannut niin oman kuin oppilaidenkin juurien merkityksen.

”...tälle tytölle oli suuri hetki kun sanottiin musiikkiprojektin lopuksi kymmenellä kielellä kiitos... ...ni sit hälle oli suuri asia sanoa ”tese kyrler” Turkiksi. Et ne on niin pieniä asioita... ...mut et juuret on, en mä tiä mistä ne tietää missä ne mejän... Eiks koko ihmiskunta oo tullu Afrikasta uusimpien selitysten mukaan? Mitäs me pigmenttihäiriöiset.”

Ehkä tulevaisuudessa musiikin luokissa nähdään enemmän monikulttuurisuutta jo oppilasaineksessakin, mutta vielä tässä vaiheessa musiikinopettajat ovat vaihtoehtoisesti saaneet tai joutuneet pitämään tuntinsa ilman ulkoeurooppalaistaustaisia oppilaita. Täytyy ottaa huomioon, että tutkimukseni ei kata pääkaupunkiseutua, jossa oletettavasti monikulttuurisuus on pikemminkin sääntö kuin poikkeus.

## 9 POHDINTA

Tutkimukseni teoriaosuudessa määrittelin monikulttuurisuutta ja ennen kaikkea ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita. Oli huojentavaa huomata, että kirjallisuudesta ei tuntunut löytyvän suoria vastauksia määritelmille. Eivät niitä osanneet antaa musiikinopettajakaan, jotka kuitenkin ovat saattaneet opettaa vuosikymmeniä. Haastattelemilleni opettajille ei eritelty niitä musiikkikulttuureita, joita olen tutkimuksessani ajatellut ulkoeurooppalaisiksi musiikkikulttuureiksi, vaan heidän vastauksensa perustuvat heidän omiin käsityksiinsä ulkoeurooppalaisista musiikkikulttuureista.

Opettajien vastauksista huokui kuitenkin samoja aatteita kuin kirjallisuudestakin. Toisille ulkoeurooppalaisuus tarkoittaa maantieteellisesti Euroopan ulkopuolista aluetta. Jotkut liittävät eurooppalaisen musiikkikulttuurin vahvasti länsimaiseen musiikkikulttuuriin ja kaikki ei-länsimainen on ulkoeurooppalaista, vaikka maat, joissa musiikkia olisi, olisivat Euroopassa. Oli mukava huomata, että osa opettajista otti huomioon myös musiikin historian, sillä monet eurooppalaisista musiikkikulttuureista pohjautuvat ulkoeurooppalaisiin musiikkikulttuureihin.

Kirjallisuuden lisäksi vertailin peruskoulunaikaisia valtakunnallisia opetussuunnitelmia saadakseni paremman kokonaiskäsityksen siitä, mitä opettajia yhteisesti ohjaava asiakirja ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien opettamisesta kertoo. Kahden viimeisimmän opetussuunnitelman ollessa hyvinkin väljiä opetettavan aineksen määrittelemisessä, syvensin opetussuunnitelmien tutkimusta muutamaa koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin. Niistä oli selvästi huomattavissa se, että valtakunnallisen opetussuunnitelman muuttuessa lyhyeksi, mitään tarkemmin määrittelemättömäksi ohjenuoraksi, oli koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa hyvinkin tarkkaan säilytetty vuoden 1985 valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa mainittuja aiheita ja sisältöjä. Pidän syynä yhtä seuraavista vaihtoehdoista tai yhdistelmää niistä; Kouluilla ja musiikinopettajilla ei ole ollut rohkeutta muuttaa omia opetussuunnitelmiaan mieleisikseen. Koulut ja opettajat eivät ole jaksaneet suunnitella ja tehdä näitä muutoksia. Koulut ja opettajat ovat pitäneet vuoden 1985 opetussuunnitelmaa niin hyvänä pohjaratkaisuna ja ohjenuorana, ettei muutokselle ole ollut tarvetta.

Taustatutkimuksen jälkeen mielenkiintoni kasvoi. Haastattelut ja kirjallisuuskatsaus olivat mielestäni kummatkin hyviä vaihtoehtoja tutkimuksen toteuttamiseen. Päädyin haastatteluihin saadakseni syvempiä vastauksia aiheesta. Tutkimusta olisi mielenkiintoista jatkaa myös kirjallisuuskatsauksena, jolloin aihe tulisi kattavammin käsiteltyä.

Ennen haastattelujen aloittamista minulle oli kirjallisuuden ja opetussuunnitelmien tutkimisesta tullut käsitys siitä, mitä musiikkikulttuureita yläkouluilla opetetaan ja mikä ohjaa opettajia näiden kulttuurien valinnassa. Osasyynä käsitykseni muodostumiseen oli oma opiskeluni ja siihen liittyvä harjoitteluvuosi. Pedagogisissa opinnoissa opetussuunnitelman tärkeyttä painotetaan paljon, ja oletinkin, että musiikinopettajat mainitsisivat opetussuunnitelman tärkeimpänä kulttuurien valintaa ohjaavana tekijänä.

Todellinen tilanne musiikinopetuksessa tai kouluissa on kaukana käsityksistäni. Tuntiresurssit ovat minimaaliset, luokkakoot valtavat, käsiteltäviä aiheita paljon, ja ulkoeurooppalaiset musiikkikulttuurit vain murto-osa siitä kaikesta, mitä oppilaille pitäisi opettaa. Jäin pohtimaan pakollista musiikkia ja erään opettajan kommenttia siitä, kuinka suuri osa pakollisen musiikin opetuksesta lepää luokanopettajien hartioilla. Yläkoulun puolella pakollista musiikkia ei ole kuin tunti viikossa, sekin seitsemännellä luokalla. Muutamat koulut ovat tässä tehneet poikkeuksen niin, että tunteja on kaksi viikossa, mutta pääsääntöisesti pakollista musiikkia on yksi vuosiviikkotunti seitsemännellä luokalla.

Näiden pakollisten musiikintuntien realiteettina voi olla se, että puolet luokan oppilaista on tullut pienestä kyläkoulusta, jossa ei ole ollut edes kitaraa ja puolet on tullut suuremmalta koululta, jossa soitinvalikoima on ollut laaja. Jälkimmäisillä on kenties ollut opettajana pätevä musiikinopettaja. Vaikka ulkoeurooppalaiset musiikkikulttuurit ja niiden opettaminen sijoittuvatkin usein kevätkauteen, voi koko vuosi kulua perusasioiden opettamiseen, jolloin ulkoeurooppalaiset musiikkikulttuurit jäävät armotta ns. tärkeämpien aiheiden alle.

Seitsemännellä luokalla musiikinopetukseen osallistuvat kaikki oppilaat, mutta ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita ajatellen opettajat kokivat tärkeämpänä ja ajankäytöllisesti parempana valinnaisen musiikin, joka sijoittuu vaihtoehtoisesti kahdeksannelle ja/tai yhdeksännelle luokalle. Valinnaisessa musiikissa tunteja on kaksi viikossa ja ryhmäkoko usein huomattavasti pienempi kuin pakollisessa musiikissa. Oppilaat ovat itse saaneet valita musiikin ja ovat siitä kiinnostuneita. Opettajien vastauksista voisi päätellä, että ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien opettamiseen käytettiin korkeintaan 10

oppituntia, usein ei sitäkään. Halu ja mielenkiinto opettaa ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita oli suurempi kuin mitä käytännössä on mahdollista tehdä.

Positiivisina omaakin opettajauraa ajatellen pidän opettajien vastauksia siihen, mikä ohjaa opetettavien musiikkikulttuurien valinnassa. Pidin erityisesti ”oma hulluus” –vastauksesta, josta voi päätellä että, kaikki langat ovat musiikinopettajien käsissä. Pohjimmiltaan kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että musiikinopettaja itse päättää, mitä kulttuureita yläkoulussa opetetaan ja miten. Opetussuunnitelmaa opettajat eivät kuitenkaan maininneet (yhtä lukuun ottamatta) kulttuurien valintaa ohjaavana tekijänä. Toinen musiikinopettajien monikulttuurisuus-aatetta tukeva asia on se, että eriteltäessä opetettavia ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita mainittiin kulttuureita enemmän kuin osasin odottaa. Opettajat siis tunnistavat ulkoeurooppalaiset musiikkikulttuurit ja haluaisivat opettaa niitä tunneillaan.

Haastateltavat pitivät myös oppilaiden näkemyksiä tärkeinä opetettavia kulttuureita valitessa. Oppilaslähtöisyys ja oppilaiden mielenkiinto tuntuivat olevan opettajille tärkeitä asioita. Kaikki opettajat halusivat antaa oppilaille tietoa juuri niistä aiheista, jotka oppilaita kiinnostavat ja kokivat kehittyneensä itsekin tutkiessaan ja ottaessaan selvää oppilaita kiinnostavista aiheista. Eräs haastateltu opettaja sanoi, että musiikinopettajat ovat ikiteinejä, ja se, mikä ”kolahtaa” opettajaan, ”kolahtaa” usein myös oppilaisiin. Pitäisikö musiikinopettajia siis pitää ikääntymistä vastaan kapinoivina opettajina vai ajatella asia positiivisena; musiikinopettajat haluavat pysyä mukana maailman ja musiikin muuttuessa taatakseen parhaan mahdollisen opetuksen oppilailleen. Ehkä totuus lienee jossain ääripäiden välissä, mutta haastattelujen perusteella pidän opettajien asenteita uusia asioita kohtaan myönteisinä ja avoimina.

Opettajien mielenkiinto ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita kohtaan näkyi myös opetusmetodien monipuolisuutena. Yhtä lukuun ottamatta kaikki opettajat olivat kouluttautuneet myös valmistumisensa jälkeen ja kokivat lisäkoulutuksen hyväksi ja antoisaksi. Tämä heijastuu myös siinä, että opettajat, varsinkaan yli kymmenen vuotta sitten valmistuneet, eivät pitäneet koulutuksensa antamia valmiuksia riittävinä ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien opettamiseen. Ehdottomasti eniten koulutuksen antamia valmiuksia kiitteli vastavalmistunut, joten voisi olettaa, että koulutuskin on kehittynyt monikulttuurisempaan suuntaan. Toisaalta haastatteluotokseni on liian suppea tällaisten johtopäätösten tekemiseen.

Opetussuunnitelmat kyllä painottavat monikulttuurisuus-aatetta ja siihen kannustamista. Musiikin opetussuunnitelma on kuitenkin väljä. Ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita ei juurikaan edes mainita. Opettajat pitivät tätä väljyyttä sekä hyvänä että huonona asiana. Vastauksista voisi päätellä jo aikaisemminkin mainitsemani opetussuunnitelman merkityksettömyyden.

Yksikään haastatelluista ei ole kohdannut ulkoeurooppalaistaustaista oppilasta tunneillaan, mikä kertoo oppilasaineksen monikulttuurisuuden olevan vähäistä. Opettajat opettivat kaupungeissa, joissa väkiluku vaihteli 4000:n ja 130 000:n välillä. Koulujen oppilasmäärät vaihtelivat n. 160:n ja 300:n oppilaan välillä. Vaikka monikulttuurisuus opettajien mielestä olisikin suotavaa, on se vielä kaukana koulujen arkipäivästä.

Haastattelujen jälkeen jäin pohtimaan opettajan roolia ja asemaa ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita opettaessa. Viidestä haastatellusta neljä tuntui olevan hyvinkin kiinnostuneita aiheesta, mikä näkyi myös heidän vastauksissaan. He olivat etsineet lisämateriaalia, pystyivät kertomaan, mistä sitä löytyy, ja olivat käyttäneet sitä opetuksessaan. Ensin ajattelin tämän johtuneen opettajien saamasta koulutuksesta, mutta syy ei voi olla siinä. Viidestä haastatellusta kolme oli opiskellut Jyväskylän yliopistossa ja kaksi Sibelius-Akatemiassa. Sibelius-Akatemiasta valmistuneista toinen piti saamansa koulutuksen antamia valmiuksia hyvinä, ja toinen piti koulutusta liian yksioikoisena. Kuitenkin molemmat opettajat olivat opettaneet ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita kouluissaan ja lisäkoulutuksen kautta kehittäneet itseään alallaan. Jyväskylän yliopistosta valmistuneista kaksi piti koulutuksen antia hyvänä ja kohtalaisen monipuolisena ja yksi haastatelluista totesi koulutuksen antaneen ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien opettamiseen samanlaiset valmiudet kuin minkä tahansa muun aiheen opettamiseen.

Opettaja, joka totesi koulutuksen antamat valmiudet keskinkertaisiksi, ei pystynyt koulussa opetettavia ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita nimeämään eikä ollut hankkinut lisäkoulutusta valmistumisensa jälkeen. Sain sen käsityksen, että hän ei opiskeluaikanaan eikä sen jälkeen ole ollut ulkoeurooppalaisista musiikkikulttuureista niin kiinnostunut, että olisi etsinyt niistä materiaalia. Toisaalta hän tuntui olevan kiinnostunut tietotekniikasta ja sen käyttämisestä oppitunneilla. Johtopäätöksenä tästä voisi todeta, että oppilaat saavat opetusta niistä näkökulmista, jotka ovat opettajan mielenkiinnon kohteina. Jos opettaja ei ole kiinnostunut monikulttuurisuudesta, ei hänen ole pakko käyttää aikaa ulkoeurooppalaisten

musiikkikulttuurien opettamiseen enempää kuin mitä kirjassa aihetta sivutaan. Opettajien mukaan se ei ole paljon.

Kuten tutkimukseni antaa olettaa, opetussuunnitelma musiikinopettajia ohjaavana tekijänä on merkityksetön. Samaan tulokseen päätyi Härkönen (2000), jonka tutkimuksessa opetussuunnitelmaan suhtauduttiin myönteisesti, mutta sitä ei pidetty tärkeänä (kts. luku 2.1). Tämä on outoa, sillä koulutuksessamme opetussuunnitelman osuutta pidetään merkittävänä. Tämä ristiriita olisi selitettävissä sillä, että opetussuunnitelma on edelleenkin opettajia ohjaava asiakirja, mutta opetussuunnitelman muututtua musiikin osalta kaksisivuiseksi yleisohjeeksi on päätösvalta siirtynyt kouluille ja opettajille. Toisena syynä on opetussuunnitelman ongelmallisuus käytännössä. Jo opetussuunnitelmassa olevat läpäisevät teemat (kts. luku 4.3.2) ohjaavat opettajia oppilaiden kulttuuri-identiteettien etsimiseen ja kansainvälisyyden painottamiseen, mutta teemat ovat kussakin koulussa toteutettavissa opettajien ja koulu yhteisön mieltymysten mukaisesti.

Saamani tutkimustulokset ovat hyvin samansuuntaisia Riihimäen (2005) tekemän monikulttuurisuustutkimuksen kanssa. Riihimäki selvitti tutkimuksessaan monikulttuurisen musiikkikasvatuksen asemaa suomalaisten koulujen musiikinopetuksessa. Tutkimus painottui monikulttuurisen musiikkikasvatuksen määrittelemiseen sekä eri musiikkikulttuurien, opetusmenetelmien ja materiaalien käyttöön musiikinopetuksessa. Opetettavia kulttuureita ja esimerkiksi opetusmetodeita vertailtaessa huomaa, että ei ole väliä, puhutaanko monikulttuurisesta musiikinopetuksesta vai ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien opettamisesta. Tutkimustuloksista selviää molemmissa aiheissa suosituimmat opetusmetodit; laulu ja soitto. Materiaaleissa kirjallisen aineiston ja kuva- tai äänimateriaalin käyttö on suosittua. (Riihimäki 2005, 38–40.)

Riihimäen (2005, 41) tutkimuksessa opettajat pitivät monikulttuurisen musiikkikasvatuksen opetusmateriaalien saatavuutta huonona tai kohtalaisena. Materiaalia on siis tullut opettajien saataville enemmän, sillä tutkimukseeni haastatteleman opettajat pitivät ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita koskevan materiaalin hankkimista helppona, ja heidän mielestään materiaalia kyllä löytyy, jos sitä haluaa löytää. Osasyynä tähän eroon on maailman muuttuminen kansainvälisemmäksi ja monikulttuurisemmäksi. Vuonna 2005 monikulttuurinen musiikkikasvatus oli terminä kohtalaisen uusi, mutta nykyään siitä puhutaan

paljon, ja opettajankoulutuksessa opettajia kannustetaan yhä monikulttuurisempaan opetukseen.

Tutkimukseni tuloksia olisi mielenkiintoista vertailla oppikirjojen antamiin materiaaleihin. Olivatko opettajien mainitsemat kulttuurit niitä, joita mainitaan myös kirjasarjoissa ja toteuttavatko kirjasarjat opetussuunnitelmia? Vai muokataanko opetussuunnitelmat kirjasarjojen pohjalta? Laajempi haastattelututkimus ja kirjallisuuskatsaus avaisivat aihetta enemmänkin, vaikka jo tällä tutkimusotoksella pystyy tekemään suuntaa-antavia johtopäätöksiä ulkoeurooppalaisten musiikkikulttuurien opettamisesta yläkouluissa.

Ennen kaikkea tutkimukseni on antanut minulle, ulkoeurooppalaisista musiikkikulttuureista kiinnostuneelle tulevalle opettajalle, varmistuksen siitä, että tulevaisuudessa voi rohkeasti omana itsenään opettaa sitä, mitä itse haluaa. Mielenkiintoni ulkoeurooppalaisia musiikkikulttuureita kohtaan on vain laajentunut tutkimukseni myötä. Vaikka jatkuvasti kokee oppivansa uutta, huomaa samalla monikulttuurisuuden ja musiikkikulttuurien laajuuden ja sen, miten vähän siitä kaikesta oikeasti tietää. Tavoitteena voisi olla haastattelemani opettajan ajatus:

”Aina ku tämmösiä tulee ni aina sitä haluais tehdä paljon enemmän kun mitä voi. Muistaa taas et ne (vieraat kulttuurit) on niin kivoja.” (Anne)



## LÄHTEET

- Bakan, M. (2007). *World music. Traditions and Transformations*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Bohlman, P. (1988). *The Study of Folk Music in the Modern World*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Bohlman, P. (2002). *World music: a very short introduction*. Hampshire: Ashford Colour Press Ltd.
- Broughton, S., Ellingham, M., Muddyman, D. & Trillo, R. (1994). Latin America. Teoksessa S. Broughton, M. Ellingham, D. Muddyman & R. Trillo (toim.) *World music: Salsa to Soukous, Cajun to Calypso... the complete handbook*. London: Rough Guides Ltd, 539–540.
- Brunell, V. (1993). Pitääkö koulun olla kaikille sama? Teoksessa E. Kangasniemi, R. Konttinen. (toim.) *Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi*. Juva: WSOY, 32–51.
- Burton, B. (2002). Weaving the Tapestry of World Musics. Teoksessa B. Reimer. (toim.) *World Musics and Music Education. Facing the Issues*. Reston: MENC, 161–186.
- Campbell, P. & Scott-Kassner, C. (1995). *Music in childhood. From Preschool through the Elementary Grades*. New York, Shirmer.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fung, C. (2002). Experiencing World Musics in Schools: From Fundamental Positions to Strategic Guidelines. Teoksessa B. Reimer. (toim.) *World Musics and Music Education. Facing the Issues*. Reston: MENC, 187–204.
- GMC 2012a. [www-dokumentti] *Global Music Centre:n internetsivut*. [Viitattu 17.7.2012]. Saatavissa: [http://www.globalmusic.fi/index.php?mact=News,cntnt01\\_detail,0&cntnt01articleid=155&cntnt01lang=fi\\_FI&cntnt01returnid=54&hl=fi\\_FI](http://www.globalmusic.fi/index.php?mact=News,cntnt01_detail,0&cntnt01articleid=155&cntnt01lang=fi_FI&cntnt01returnid=54&hl=fi_FI)
- GMC 2012b. [www-dokumentti] *Global Music Centre:n internetsivut*. [Viitattu 17.7.2012]. Saatavissa: <http://www.globalmusic.fi/index.php?page=koti-2>

Herndon, M., McLeod, N. (1981). *Music as culture*. Darby: Norwood Editions.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1979). *Teemahaastattelu*. Tampere: Gaudeamus.

Härkönen, J. (2000). *Opettaja opetussuunnitelman ja opetuksensa kehittäjänä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu.

IOPS 1995. Ikaalisten yläaste opetussuunnitelma

IOPS 2005. Ikaalisten Yläasteen opetussuunnitelma 2005.

IOPS 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelma Ikaalisten yhteiskoulu lv 2011-2012.

JNOPS 2011. Jyväskylän normaalikoulun esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma.

Johnson, P. (2007). Perusopetus – nykypäivän kansansivistystä. Teoksessa P. Johnson. (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Juva: PS-kustannus, 13–46.

Kangasniemi, E. (1993). Opetuksen käsite ja käytäntö yleissivistävässä koulussa. Teoksessa E. Kangasniemi, R. Konttinen. (toim.) *Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi*. Juva: WSOY, 52–69.

Kosonen, E. (2012). Musiikkikasvatuksen historia: Musiikin opetussuunnitelmat 1900-luvulla. Luento, 23.1.2012. Musiikin laitos, Jyväskylän yliopisto.

Kuikka, M. (1992). *Suomalaisen koulutuksen vaiheet*. Keuruu: Otava.

Kurittu-Laamanen, P. (2001). *Arvot opetussuunnitelmien perusteissa – perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikka. Pro gradu.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. (2004). Koulu kasvuyhteisönä. Koulun arvoperusta. Teoksessa L. Launonen, L. Pulkkinen. (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Juva: PS-kustannus, 13–26.

Leino, L. (2001). *Moniku-oppimateriaali koulujen musiikinopetuksessa – Opettajien kokemuksia monikulttuurisen musiikin oppimateriaalin käytöstä*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieten laitos. Pro gradu.

Locke, D. (2009). Africa/Ewe, Mande, Dagbamba, Shona, BaAka. Teoksessa J. Titon. (toim.) *Worlds of music. An Introduction to the Music of the World's Peoples*. Belmont: Schirmer, 83–144.

McAllester, D. (2009). North America/Native America. Teoksessa J. Titon. (toim.) *Worlds of music. An Introduction to the Music of the World's Peoples*. Belmont: Schirmer, 33–81.

Means, A. (2000). USA – Native America: ha-ya-ya, weya ha-ya-ya! Teoksessa M. Ellingham, O. Duane & J. McConnachie. (toim.) *World Music Volume 2: Latin & North America, Caribbean, India, Asia and Pacific*. London: Rough Guides Ltd, 593–603.

Nieminen, H. (2005). *Matka uniaikaan – Toimintatutkimus Australian aboriginaalien musiikin käytöstä 8.–9.luokilla*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.

Piha, T. (1958). *Musiikkikasvatuksen vaiheita*. Riihimäki: Riihimäen Kirjapaino Oy.

POPS 1970; 1. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970:A4. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

POPS 1970; 2. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970:A5. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

POPS 1970 opas. (1970). *Musiikki*. Kouluhallitus.

POPS 1985. Kouluhallitus. (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

POPS 1994. Opetushallitus. (1994). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Painatuskeskus.

POPS 2004. Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Pyhältö, K. & Soini, T. (2007). Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson. (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Juva: PS-kustannus, 143–188.

Quesada, M. (2002). Teaching Unfamiliar Styles of Music. Teoksessa B. Reimer. (toim.) *World Musics and Music Education. Facing the Issues*. Reston: MENC, 139–160.

Reck, D. (2009). India/South India. Teoksessa J. Titon. (toim.) *Worlds of music. An Introduction to the Music of the World's Peoples*. Belmont: Schirmer, 265–298.

Riihimäki, M. (2005). *Monikulttuurinen musiikkikasvatus Suomessa – sanahelinää vai arkipäivää?* Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.

Robinson, K. (2002). Teacher Education for a New World of Musics. Teoksessa B. Reimer. (toim.) *World Musics and Music Education. Facing the Issues*. Reston: MENC, 219–236.

Saether, E. (2008). When minorities are the majority: voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden. *Research Studies on Music Education*, 30(1), 25–42.

Schechter, J. (2009). Latin America/Chile, Bolivia, Ecuador, Peru. Teoksessa J. Titon. (toim.) *Worlds of music. An Introduction to the Music of the World's Peoples*. Belmont: Schirmer, 415–472.

Schippers, H. (2010). *Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Perspective*. New York: Oxford.

Schippers, H. (2004). *Blame it on the Germans! –A cross-cultural invitation to revisit the foundations of training professional musicians*. Griffith University, Brisbane, Australia.

Saatavissa:

[http://griffith.academia.edu/HuibSchippers/Papers/1039383/Blame\\_it\\_on\\_the\\_Germans\\_-\\_A\\_cross-cultural\\_invitation\\_to\\_revisit\\_the\\_foundations\\_of\\_training\\_professional\\_musicians](http://griffith.academia.edu/HuibSchippers/Papers/1039383/Blame_it_on_the_Germans_-_A_cross-cultural_invitation_to_revisit_the_foundations_of_training_professional_musicians)

(luettu 22.4.2012)

Sibelius-Akatemia 2012a. [www-dokumentti] *Sibelius-Akatemian internetsivut*. [Viitattu 16.7.2012]. Saatavissa: <http://ethesis.siba.fi/ethesis/showrecord.php?ID=171149>

Sibelius-Akatemia 2012b. [www-dokumentti] *Sibelius-Akatemian internetsivut*. [Viitattu 16.7.2012]. Saatavissa: <http://www.siba.fi/how-to-apply/degrees-and-programmes/global-music>

Silfverberg, R. (2011). *Musiikinopetuksen haasteita ja mahdollisuuksia monikulttuurisessa koulussa. Sukellus kahden monikulttuurisen yläkoulun musiikinopetuksen arkeen*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.

Stephens, R. (2002). Memory, Multiculturalism, and Music: An African-American Perspective. Teoksessa B. Reimer. (toim.) *World Musics and Music Education. Facing the Issues*. Reston: MENC, 91–102.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. (2005). Johdanto. Teoksessa L. Tiittula & J. Ruusuvuori. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Titon, J. (2009a). The Music-Culture as a World of Music. Teoksessa J. Titon. (toim.) *Worlds of music. An Introduction to the Music of the World's Peoples*. Belmont: Schirmer, 1–32.

Titon, J. (2009b). North America/Black America. Teoksessa J. Titon. (toim.) *Worlds of music. An Introduction to the Music of the World's Peoples*. Belmont: Schirmer, 145–204.

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.

Toivanen, P. (2010). Eurooppalainen ja ulkoeurooppalainen perinnemusiikki. Luentosarja, kevät 2010. Musiikin laitos, Jyväskylän yliopisto.

Volk, T. (2002). Multiculturalism: Dynamic Creativity for Music Education. Teoksessa B. Reimer. (toim.) *World Musics and Music Education. Facing the Issues*. Reston: MENC, 15–30.