

MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS
JA VAIHTO-OPISKELU OSANA
MUSIIKINOPETTAJAN OPINTOJA

Musiikkikasvatuksen
kandidaatin tutkielma
Jyväskylän yliopisto,
Humanistinen tiedekun-
ta

Anni Matilainen
Huhtikuu 2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Anni Irene Matilainen	
Työn nimi – Title Monikulttuurinen musiikkikasvatus ja vaihto-opiskelu osana musiikinopettajan opintoja	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Kandidaatin tutkielma
Aika – Month and year Huhtikuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 52
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimuksessa perehdyn monikulttuurisen musiikkikasvatuksen termistöön ja teorioihin kirjallisuuskatsauksen avulla. Tarkoituksena on ollut selvittää termejä aiheen ympärillä, ymmärtää monikulttuurisuutta syvemmin ja perehtyä tässä erityisesti musiikkikasvatuksen näkökulmaan. Yliopistojen monikulttuurisuusopintojen tämän hetkistä tilaa on kartoitettu ja pyritty näin ymmärtämään musiikinopettajien monikulttuurista kompetenssia tällä hetkellä. Selvitystä on tehty silmällä pitäen uutta opetussuunnitelmaa, joka tulee voimaan 2016.</p> <p>Tutkimuksessa on selvitetty vaihto-opiskelua osana yliopiston monikulttuurista koulutusta. Tarkoituksena on ollut tehdä taustatutkimusta vaihto-opiskelun vaikutuksista työelämään ja laajentaa tutkimusta pro gradu-tutkielmassa laadulliseksi haastattelututkimukseksi tästä aiheesta.</p> <p>Kirjallisuuskatsauksen perusteella kävi selväksi, että monikulttuurisen musiikkikasvatuksen termistö on laajaa ja monitulkintaista. Vaihto-opiskelun mahdollisuuksia ja vaikutuksia työelämään ei juurikaan ole ennen tutkittu. Uuden opetussuunnitelman ja koko ajan globaalistuvan maailman ympäröimänä, emme voi nyt, emmekä tulevaisuudessa olla huomioimatta monikulttuurisen musiikkikasvatuksen näkökulmaa laajemmin sekä musiikinopettajankoulutuksessa että koulujen musiikinopetuksessa.</p>	
Asiasanat – Keywords Monikulttuurisuus, musiikkikasvatus, vaihto-opiskelu, opiskelijavaihto, opetussuunnitelma	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	4
2 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ	5
2.1 KULTTUURI	5
2.2 TOISEUS	8
2.3 AUTENTTISUUS	9
2.4 MONIKULTTUURISUUS	12
2.5 MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS	13
3 VAIHTO-OPISKELU JA MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS	17
3.1 ELÄMYS PEDAGOGIIKKA	18
3.2 KULTTUURIENVÄLINEN KOMPETENSSI	19
3.3 VAIHTO-OPISKELU JA CIMON NORTH-SOUTH-SOUTH -PROJEKTI	23
3.4 GLOBAALI YHTEISKUNTA	25
3.4.1 YK:N VUOSITUHATTAVOITTEET	26
3.4.2 MAAILMANKANSALAISUUS	26
3.5 MONIKULTTUURISUUS PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMASSA	28
3.6 MONIKULTTUURINEN KOULU JA OPETTAJAN TYÖELÄMÄ KULTTUURIEN KESKELLÄ	33
3.7 MUSIIKIN OPETTAMINEN MONIKULTTUURISESSA KOULUSSA	34
3.8 MUSIIKINOPETTAJANKOULUTUS JA MONIKULTTUURISUUS	35
3.8.1 OPETTAJANKOULUTUS JA MONIKULTTUURISUUS	36
3.8.2 MONIKULTTUURISUUSOPINNOT MUSIIKINOPETTAJAN-KOULUTUKSESSA	39
3.9. VAIHTO-OPISKELU JA MUSIIKINOPETTAJUUS	40
4 POHDINTA	46
LÄHTEET	48

1 JOHDANTO

Kandidaatintutkielmassani on tarkoitus perehtyä monikulttuurisuuteen musiikkikasvatuksessa ja vaihto-opiskeluun osana musiikkikasvatuksen opintoja. Olen toteuttanut tutkielman kirjallisuuskatsauksena aiheeseen. Tarkoitukseni on jatkaa tästä taustatutkimuksesta pro gradu- tutkielmaani, jossa tutkin vaihto-opiskelun vaikutuksia musiikinopettajan työhön.

Kiinnostuin tästä aihepiiristä alunperin oman vaihto-opiskeluni kautta. Vietin kevään 2009 CIMON koordinoimassa North-South-South-vaihdossa Etelä-Afrikassa Potchefstroomin kaupungissa noin tunnin ajomatkan päässä Johannesburgista ja Pretoriasista. Lisäksi sain kunnian olla mukana keväällä 2010 NSS-projektin intensiiviperiodilla, joka suuntautui Botswanan Gaboroneen ja Etelä-Afrikan Mpumalangan provinssiin. Näiden kokemusten jälkeen huomasin pohtivani sellaisia monikulttuurisuuteen liittyviä elementtejä kuten, kuinka kohdata toinen kulttuuri? Olenko ulkomaalaisena vieralla maaperällä toisessa kulttuurissa? Kuinka nopeasti voin saavuttaa uskottavuuden täysin vieraassa kulttuurissa? Voinko opettaa toisen kulttuurin musiikkia autenttisesti? Muun muassa näihin kysymyksiin lähdin etsimään vastauksia tässä tutkielmassa ja osaan kysymyksistä onnistuin sen löytämäänkin.

Tutkimukseen perehtyessäni huomasin nopeasti, kuinka laaja aihe monikulttuurisuus musiikissa onkaan. Aiheen ympärillä on paljon terminologiaa ja vaikeita osa-alueita, joihin jokaiseen voisi perehtyä tai syventyä tarkemmin vähintään yhden tutkielman verran. Tämän takia olen joutunut tyytymään vain pintaraapaisuun osan aiheiden kanssa. Niin kuin Huib Schippers (2010) kirjoittaa kirjassaan *Facing the Music*, mitä enemmän asiaa tutkii, sitä monimutkaisempiin käsitteisiin törmää (Schippers 2010, 31). Itselleni heräsi tutkielman myötä melkein enemmän kysymyksiä kuin mitä sain niihin vastauksia. Haasteesta huolimatta yritän tässä tutkielmassa kuitenkin selvittää joitakin keskeisiä käsitteitä liittyen monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen.

2 KÄSITTEEN MÄÄRITTELYÄ

Monikulttuurisuuskasvatustermiin sisältyy paljon käsitteitä, joilla saattaa olla tietty sävy tai ne eivät avaudu lukijalle sellaisenaan. Usein monikulttuurisuudesta puhuttaessa, etenkin arkikielessä, monikulttuurisuuteen liitetään myös paljon arvoja. Tämä voi olla joko tietoista tai tiedostamatonta. Poliittinen keskustelu aiheen ympärillä antaa tästä hyvän esimerkin. Asiat kärjistyvät helposti ja keskustelijat eivät itsekään välttämättä tiedä, keskustelevatko he samasta aiheesta. Näkökulmia ja sävyjä näille käsitteille löytyy paljon. Monikulttuurisuus voidaan esimerkiksi nähdä kulttuurien kirjona jonkun kulttuurin sisällä tai se voidaan ymmärtää esimerkiksi maanrajojen mukaisesti kulttuurien erilaisuutena. Tässä luvussa määrittelen mitä nämä käsitteet ovat ja kuinka ymmärrän ne tämän tutkielman kannalta.

2.1 KULTTUURI

Kulttuuri on kompleksi kokonaisuus, joka sisältää tiedon, uskon, taiteen, moraalin, lain, tavat sekä muut ominaisuudet ja tottumukset, jotka ihminen on hankkinut yhteisön jäsenenä. (Tylor 1871; Kupiainen 1994, 27).

Kulttuurin käsite on käsittämättömän laaja ja sillä voi olla monia määritelmiä ja monia tasoja. Edellä oleva lainaus on Edward B. Tylorin (1871) klassinen määritelmä kulttuurista, joka kiteyttää kulttuurin määritelmästä olennaisen. Määritelmä sisältää kaiken inhimillisen toiminnan ja sen takia se on edelleen kattava määritelmä kulttuurista.

Michael B. Bakan tuo kirjassaan *World Music Traditions and Transformations* (2012) lisää näkökulmia kulttuurin määrittelyyn. Kulttuurit ovat muokkautuneet ja ottaneet vaikutteita toisiltaan aina. Nykyään se on helpompaa kuin koskaan. Ihmisten liikkuvuus, internet, media, maailmanlaajuiset yhtiöt ja globalisaatio tekevät yksittäisen kulttuurin määrittämisen miltei mahdottomaksi. Siltikin kulttuurit ovat olemassa, ne vain muokkautuvat koko ajan. Voidaan sanoa, että esimerkiksi joillakin kulttuureilla

on omat tapansa, jotka ovat ominaisia juuri tälle kulttuurille ja että ne poikkeavat jostain muusta kulttuurista, vaikka kulttuurit ovatkin muutosprosessissa koko ajan. Musiikilla, kulttuurin osana, on oma asemansa tässä määrittelyssä. (Bakan 2012, 10.)

Kulttuuri on jotakin, joka määrittää maailmankatsomustamme ja jokapäiväistä arkeamme. Rastas, Löytty ja Huttunen (2005) esittelevät antropologisen määritelmän kulttuurista, jossa kulttuuri omaksutaan ihmisten koko elämäntapaa jäsentävänä asiana. Heidän mukaansa populaari versio tästä määritelmästä, jonka mukaan ihminen omaksuu jonkun tietyn kulttuurin omakseen ja elää tämän kulttuurin ohjaamana, on edelleen voimissaan. Tämän määritelmän ongelmana on, että usein maailman ajatellaan jakautuvat selkeästi tiettyihin kulttuurialueisiin, joilla on tiukat rajat. Silloin kulttuurien yhteensovittaminen on hankalaa. (Rastas ym. 2005, 26-28.)

Niina Vartio (2009) luokittelee, että on kulttuuri voidaan selittää kansallisesti, etnisesti tai alueellisesti. Voidaan puhua kulttuurista myös organisaatioiden, miesten ja naisten tai nuorison yhteydessä (Vartio, 2009, 15). Kulttuuri sanaa käytetään usein myös, kun puhutaan esimerkiksi koululuokan tai jonkin muun yhteisön omasta kulttuurista. Vartio mainitsee Edward T. Hallin määritelmän, jonka mukaan kulttuuri on myös viestintää. Se voi olla yhteisöllinen malli, jonka joku yhteisö on omaksunut ja jonka mukaan se elää päivittäin. Kulttuuria on myös verrattu jäävuoreen. Näkyviin jää vain pieni osa koko kokonaisuudesta. Globaalin ilmastonmuutoksen myötä, jäävuoret sulavat ja lähtevät liikkeelle aiheuttaen tulvia. (Vartio 2009, 15, 18.)

Vartio esittää jalon ajatuksen, jonka mukaan kaikki kulttuurit ovat yhtä arvokkaita, vaikka toiset kulttuurit saattavat olla vasta nostamassa päätään ja toiset tuhansia vuosia vanhoja perinnekulttuureita. Kaikki ne voivat oppia toisiltaan. Eri kulttuurien suuruutta ja moninaisuutta ei voi yksinkertaistaa. Samoin ei voida ylimalkaisesti kuvata rikkautta, joka eri kulttuureissa on sisällä. (Vartio, 2009, 24.) Tämä on mielestäni keskeinen ajatus kulttuureista puhuttaessa etenkin kasvatuskentällä. Kun aloin pohtia koko monikulttuurisuuden opettamista ja tätä tutkielmaa, ajatus eri kulttuurien rikkaudesta oli johtavana ajatuksena taustalla. Kuinka voisin välittää omille oppilailleni ajatuksen kulttuurien tasavertaisuudesta vai onko se ylipäätään mahdollista?

Kulttuuritermin vaikeutta pohtii myös Heidi Westerlund (2009) artikkelissaan '*Näkökulmia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen*'. Hänen mukaansa kulttuuri on saanut yllä olevien määritelmien lisäksi uusia näkökulmia ajan myötä. Termin määrittelyyn liittyy silloin kriittinen puoli valtakulttuurisia käytäntöjä vastaan. Kulttuuri saatetaan ajatella ikään kuin itsestäänselvyytenä, joka opetetaan tai syötetään kasvatettaville sellaisenaan. Tämä ilmiö voi tapahtua opettajan tai opetussuunnitelman taholta. Westerlundin mukaan kulttuuri nähdäänkin nykyään yhä useammin politisoituneena terminä, jolloin se antaa tulkitsijoille vapaammat kädet käyttää sitä eri käyttötarkoituksissa. Kulttuurinen tiedostaminen, jota on tapahtunut vasta viimeisen kymmenen vuoden aikana, on tuonut eettisen näkökulman takaisin tieteelliseen keskusteluun. (Westerlund 2009, 316-317.)

Mielestäni tärkeän näkökulman kulttuurista tuovat esille Rastas, Löytty ja Huttunen (2005). He kirjoittavat, että inhimillisille kulttuureille tyypillistä on kulttuurin muokautuminen vuorovaikutuksessa. Uusia asioita ja vaikutteita otetaan osaksi vanhaa, jolloin kulttuurit ovat joustavia ja sisältävät konfliktien ratkaisua ja tilanteiden tulkitsemista. (Rastas, Löytty & Huttunen 2005, 28-29, ks. Rosaldo 1989; Abu-Lughod 1991.) He kirjoittavat myös, etteivät kulttuurien välille voi selvästi tehdä rajoja. Kulttuurit ovat yhdistelmiä historiasta ja eri vaikutteista. Yksilöt ja yhteisöt joutuvat muokkaamaan tapojaan väistämättä. Kulttuurin sisällä elää erilaisia kulttuureja, jotka tulkitsevat valtakulttuuria eri tavoin. (Rastas ym. 2005, 29-30.)

Kulttuuri voidaan määritellä myös yksilötasolla. Jokaisella ihmisellä on oma kulttuurinsa, joka muokkautuu taustan ja ympärillä olevien vaikutteiden myötä. Tämä näkyy esimerkiksi koululuokassa, joka voi olla erilaisten kulttuurien kirjo, vaikka luokassa ei olisi yhtäkään maahanmuuttajataustaista oppilasta. Kulttuurit muuttuvat jatkuvasti, ne eivät ole pysyviä kokonaisuuksia. Mikä lopulta on esimerkiksi suomalaista kulttuuria? Kaiken kattavaa vastausta kysymykseen ei voi löytää, sillä vastaus riippuu vastaajan sukupolvesta, historiasta ja kaikista yksilön omista lähtökohdista. Suomalainen kulttuuri on muuttunut koko ajan. Lopulta voidaan pohtia, onko koko suomalaista omaa

kulttuuria olemassakaan, vai onko kaikki ”alkuperäinen” vaikutusta jostain muualta. Pohdin tätä autenttisuuden problematiikkaa tarkemmin luvussa 2.3.

Tärkeintä on ehkä ymmärtää, että emme voi määritellä kulttuuria kaiken kattavasti. Kupiainen (1994) toteaa, että yhä monikulttuurisemmassa maailmassa kulttuurit menevät päällekkäin monella tasolla, eikä rajoja kulttuurien välillä voida määrittää yksiselitteisesti. Päällekkäin muodostuvat kulttuurit puolestaan luovat uusia kulttuureja. (Kupiainen 1994, 31-32.) Kulttuurista keskusteltaessa meidän on muistettava Westerlandin esiin nostama eettinen näkökulma sekä kulttuurin muokkautuvuus. Näistä näkökulmista olen tehnyt tätä tutkielmaa.

2.2 TOISEUS

Kun on asunut puoli vuotta itselle vieraassa kulttuurissa, saa aika hyvän käsityksen toiseudessa elämisestä. Toiseus on läsnä koko ajan. Ympärillä olevat asiat ihmetyttävät, moni asia on eri tavalla, kuin mihin itse on tottunut. Toisaalta moni asia voi olla myös tuttua. Kun menimme suomalaisina esimerkiksi eteläafrikkalaisen musiikin kurssille, olennaisena osana kurssia olivat tanssitunnit. Oma käsitykseni tanssitunneista oli melkoisen toisenlainen kuin mitä Etelä-Afrikassa koimme. Liikkeitä ei opetettu, vaan ne piti omaksua opettajan monimutkaisista liikesarjoista heti. Jos näin ei käynyt, löysimme itsemme lattialta tekemästä punnerruksia opettajan käskyttäminä. Ajattelimme silloin, että täällä eletään kuin keskiajalla, opetustavat ovat jämähtäneet vanhaan aikaan. Eihän Suomessa tulisi kuuloonkaan, että yliopisto-opiskelijat laitettaisiin punnertamaan lattialle oppimattomuudesta. Pikkuhiljaa tietysti totuimme tähän tapaan opettaa ja lopulta teimme juuri niin kuin ankara opettajamme käski meitä tekemään. Emme kuitenkaan kokeneet tätä opetusmetodia kovin tehokkaaksi oppimisen kannalta.

Huib Schippers (2010) kirjoittaa kirjassaan *Facing the Music – Shaping Music Education From A Global Perspective* samasta ilmiöstä. Kun balilainen Gamelan-muusikko opetti omaa musiikkiaan länsimaiselle ihmiselle, niin kuin sitä oli hänelle opetettu, ei siitä tullut mitään. Balilainen musiikkikulttuuri perustui kuulonvaraiselle oppimiselle,

nuotteja ei käytetty. Schippers kertoo kirjassaan, että hänelle selitettiin musiikinoppimisprosessi niin, että balilaiset ihmiset eivät opi musiikkia, he vain istuvat alas ja soittavat. He jollain lailla omaksuvat musiikkia pienestä pitäen ja jossain vaiheessa alkavat vain soittaa. Prosessi on tiedostamaton, toisin kuin länsimaissa. (Schippers 2010, 153-154.) Kulttuurit eivät kohdanneet tässä kohtaa.

Toiseuden ymmärtäminen on olennaista opettamisessa. Yksinkertaisimmillaan toisen musiikki voi esittäytyä kuulijalle vain erilaisena, eksoottisena, musiikkikokemuksena. Toisaalta, laajimmillaan, se voidaan ymmärtää etnomusikologian lähtökohdaksi. (Schippers 2010; 18).

Eva Saether (2010) kirjoittaa artikkelissaan Musiikkikasvatus –lehteen toiseuden ymmärtämisen ongelmasta. Länsimaisissa kulttuureissa toisen musiikki on ihailtua, mutta tähän liittyy halu pitää musiikki eksoottisena. Emme halua sen tulevan osaksi omaa musiikkiamme. Saether viittaa Toddin (2008) tutkimukseen, jossa hän esittelee ajatukset *oppimisesta jostakin* ja *oppimisesta joltakin*. Kun *opimme jostakin*, ajattelemme, että voimme ymmärtää toista ja että toimimalla oikein, voimme vapauttaa itsemme moraalista ja poliittisesta vaatimuksesta, jolloin kohtaamme toisen vähemmän kunnioittavasti. Kun taas *opimme joltakin*, tiedostamme, ettemme voi ymmärtää tai omaksua toista. Oppimisprosessissa täytyy olla jonkinlainen suhde valmiina, siihen kuuluu riski menettää omasta teoriapohjasta jotakin ja että joltakin oppimisessa täytyy olla avoin mieli. (Saether 2010, 48-49.) Toisen kohtaaminen ei ole niin helppoa, sillä se vaatii meitä muokkaamaan omia mielipiteitämme ja lähtökohtiamme. Ihmisten itsensä täytyy muuttua, ei pelkästään sisältöjen tai muotojen. (Saether 2010, 57.)

2.3 AUTENTTISUUS

Monikulttuurisuutta tutkiessa ja käsitteisiin tutustuessa huomaa jatkuvasti pohtivani autenttisuuden ongelmaa. Pitääkö musiikinopetuksen olla autenttista? Voinko edes yrittää tavoitella autenttisuutta, sillä olen kuitenkin lopulta vain itseni edustaja tässä kulttuurien ristitulessa?

Schippers (2010) viittaa Mautnerin (1995) määritelmään, jonka mukaan autenttisuus on vapaasti suomennettuna 'aitouden laatu, rehellisenä olemista itselleen'. Musiikissa puolestaan autenttisuudella on usein tarkoitettu historiallisesti virheetöntä. Siinä yritetään löytää musiikin alkuperäinen lähtökohta. Schippers kuitenkin toteaa heti, että autenttisuuden toteuttaminen musiikissa on vaikeaa, sillä näkökulmia ja mielipiteitä aiheesta riittää. Toiset sanovat autenttisuuden löytyvän esimerkiksi luovuudesta tai tunteesta, toiset vannovat esimerkiksi nuottikuvan tai soittimien nimeen. (Schippers 2010, 47-48.)

Musiikkikulttuureista puhuttaessa autenttisuus saa uusia sävyjä. Pyritäänkö löytämään jonkun musiikkikulttuurin olennainen luonne niin, että se ei ole esimerkiksi saanut vaikutteita muista kulttuureista. Asenteet voivat olla tiukkoja. Voidaan ajatella, että vain tietyt tuntomerkit täyttävä musiikki voidaan kuvailla jonkun tietyn kulttuurin musiikiksi. Mikä sitten on olennaista missäkin musiikissa? Tätä määritelmää voi olla vaikea löytää. Schippers esittelee myös Taylorin (2007) ajatuksen autenttisuudesta, jossa ollaan 'vilpittömiä ja lojaaleja itselle'. Hän kirjoittaaakin, että tällainen autenttisuuden määritelmä voisi toimia hyvin populaarimusiikissa. (Schippers 2010, 48-49.)

Viisi määritelmää, jotka voidaan liittää autenttisuuteen ovat Schippersin (2010, 50) mukaan:

1. vanhojen nuottien tai sääntöjen seuraaminen
2. kauden/ajanjakson soittimien ja kokoonpanojen käyttäminen
3. alkuperäisen miljöön tai kontekstin uudelleenluominen
4. sääntöjen ja tradition määrittelemien lähestymistapojen totteleminen
5. vilpittömään ilmaisuun, tarkoitukseen tai musiikkityylin olennaisuuteen tähtääminen

Mielestäni nämä viisi määritelmää kuvaavat aika tarkasti niitä pohdintoja, joihin törmään esimerkiksi opettaessani muiden kulttuurien musiikkia koulussa. Kouluympäristö ja aikataulut asettavat minulle tiettyjä rajoituksia, joiden takia autenttisuuden hakeminen koulun musiikinopetuksessa on haastavaa.

Musiikkikasvatus –lehden 13. vuosikerran 1. numerossa David Hebert ja Sidsel Karl- sen avaavat hyvin autenttisuuden ongelmaa, joka liittyy kaikkeen kouluopettamiseen. Täyden autenttisuuden löytäminen musiikkitunneilla on täysi mahdottomuus, sillä luokkahuone on aina keinotekoinen ympäristö ja opettajien täytyy mukautua tähän kaikissa oppiaineissa. Kompromisseja täytyy tehdä koko ajan, sillä opetettavilla lapsil- la ei ole sitä ymmärtämystä tai taustaa, jotta he voisivat opetuksen täysin sisäistää. To- della autenttista musiikkia voisi tämän takia olla vain lasten itsensä säveltämä musiik- ki, jota he itse esittäisivät musiikintunneilla. Jos vaatisimme kaikessa täyttä autentti- suutta, kieliäkin saisivat koulussa opettaa vain äidinkielenään kyseistä kieltä puhuvat ja hekään eivät saisi selittää oppilaille esimerkiksi kielioppia hitaammin puhumalla. (Hebert & Karl- sen 2010, 8-9.)

Schippers avaa autenttisuuden problematiikkaa koulun musiikissa Janet Millsin (2005) ajatuksin: ”*Mikään musiikki ei pysy paikallaan ajan kuluessa, edes ilman kou- lujen osallistumista siihen. Olisi epäautenttista tarkastella mitä tahansa musiikkia mu- seokappaleena ja yrittää esittää sitä sellaisena, kuin miten se on ajateltu esitettävän alkuperäisesti.*” (Schippers 2010, 50.) Tähän Millsin ajatukseen kiteytyy olennainen ajatus autenttisuudesta musiikinopetuksessa kouluissa. Emme voi ajatella minkään musiikin olevan jotakin staattista. Silloin emme voisi mitenkään tarttua siihen. Tärke- ämpää olisi ehkä ajatella, että omaksumme jotakin musiikkia, voimme ottaa siitä osia ja siten tehdä siitä omamme näköistä. Tässä taas tarvitaan musiikkikasvattajilta am- mattitaitoa käsitellä ja opettaa musiikkia oppilaille oikeista näkökulmista käsin.

Autenttisuutta ei siis voida vaatia musiikinopetukselta tai miltään muultakaan oppiai- neelta koulussa. Voidaan pyrkiä kohti sitä, mutta todellista autenttisuutta ei voida ope- tuksessa koskaan saavuttaa. Eikä siihen ole tarvekaan, sillä mikään ei lopulta ole au- tenttista. Musiikki muuttuu koko ajan ja oppilaille täytyy muokata sopivia muotoja opettaa musiikkia. Tämän näkökulman pidän mukana tätä tutkielmaa kirjoittaessa.

2.4 MONIKULTTUURISUUS

Monikulttuurisuuteen liittyvät termit ovat tulleet suomen kieleen muista kielistä. Tämä hankaloittaa monikulttuurisen aihepiirin käsitteiden määrittelyä. Huttunen, Löytty & Rastas (2005, 20) määrittelevät, että monikulttuurisuus tarkoittaa kulttuuriltaan poikkeavien ryhmien elämistä rinnakkain yhteiskunnassa. Termillä voidaan kuitenkin määrittellä myös erilaisten ryhmien välisiä suhteita. Termiin liittyy myös arvolatauksia tavoitteista ja ihanteista. Tällöin sanalla voidaan viitata maahanmuuttajiin tai se voi liittyä tavoitteelliseen politiikkaan. Monitulkintaisuus tekee siis termistä ongelmallisen. (Huttunen ym. 2005, 20-21.)

Kulttuurien rajapinnoilla tapahtuu ajatusten ja kokemusten vaihtoa. Kulttuuri on siis jatkuvasti muutosprosessissa ja se on vuorovaikutteista. Tästä seuraa paitsi hyvää dialogia myös kärjistymistä ja erilaisten ajatusmaailmojen yhteentörmäystä. Vaikka esimerkiksi Suomessa eri ryhmillä on erilaisia käytäntöjä keskenään, ne kohtaavat arkitodellisuudessa. Se tekee kulttuurista ylirajaista ja tämän takia monikulttuurista. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 34.)

Monikulttuurisuus luo myös uusia haasteita koulutusjärjestelmälle. Enkä puhu nyt vain maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta, vaan suvaitsevaisuuskasvatuksen lisäämisestä opetukseen ylipäätään. Erilaisten ryhmien rinnakkain eläminen tulee lisääntymään tulevaisuudessa yhteiskunnassa ja näin myös kouluissa. Tällöin meillä pitäisi olla tietoa kasvattaa avoimia ja toiset huomioivia kansalaisia. Koulut ovat avainasemassa tämän viestin eteenpäinviemisessä.

”Monikulttuurisuus voidaan ymmärtää myös eräänlaiseksi elämänkatsomukseksi, joka on helpompi niille opettajille, jotka ovat muodossa tai toisessa joutuneet kohtaamaan erilaisuutta ja eläneet sen parissa” (Talib 2005, 40, ks. Kaikkonen 1999, 26-27). Tämän elämänkatsomuksen johdattamana lähdin tekemään omaa tutkimustani. Mielestäni se vaihto-opiskelukokemus, jonka itse sain, on johdattanut minua ammatillisesti monikulttuurisempaan suuntaan. Haluan opettaa monikulttuurisuutta ja suvaitsevaisuutta musiikin tunteilla, sillä olen itse saanut vieraan kulttuurin kohtaamisesta paljon

eväitä ihmisyyteeni ja opettajuuteeni. Kun kasvattaja on itse sinut oman monikulttuurisen identiteettinsä kanssa, pystyy hän ymmärtämään toisia kulttuureja ja niiden erilaisuutta (Talib 2005, 40, ks. Kaikkonen, 1999; 26-27).

Monikulttuurinen opetus sisältää myös kriittisen näkökulman. Talib (2005) kirjoittaa, että ilman tätä kritiikkiä opetus voi jäädä eksoottiselle tai romanttiselle tasolle. Tällöin monikulttuurisesti kompetentin opettajan pitää osata kyseenalaistaa eri kulttuurien itsestään selvinä otettuja totuuksia ja ehkä pystyä myös muuttamaan niitä. Tällaisessa ajattelussa auttaa se, että osaa käsitellä omat kulttuurikokemuksensa kriittisesti, sillä vain se voi avartaa mieleemme muiden kohdistamaan kritiikkiin omia kulttuurikokemuksiamme kohtaan. (Talib 2005, 21-22.)

Tämän tutkimuksen kannalta puhun monikulttuurisuudesta terminä lähinnä musiikkikasvatuksen yhteydessä. Lieneekin siis olennaista yrittää määritellä myös näiden kahden termin yhteisyyttä.

2.5 MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS

Oppilaiden, oppimateriaalien tai näiden yhdistelmä voidaan ymmärtää monikulttuurisuudeksi, kun puhutaan monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta (Moisala 1995: 11). Musiikilla on erityisasema monikulttuurisessa kasvatuksessa, sillä musiikki on osa kulttuuria. Perinteisesti monikulttuurinen musiikkikasvatus on määritelty kahdesta näkökulmasta. Kuten Moisalan määritelmäkin kertoo, sillä voidaan tarkoittaa monikulttuurisen ryhmän opetusta. Tällainen ryhmä voi olla esimerkiksi koululuokka, jossa on maahanmuuttajaoppilaita. Toisaalta termillä voidaan viitata opetustyyliin, joiden avulla käsitellään monikulttuurisuutta ja yritetään ymmärtää kulttuureja paremmin. Tässä tutkielmassa pääpaino on jälkimmäisessä määritelmässä eli eri musiikkikulttuurien opettamisessa ja ymmärtämisessä musiikin tunneilla. En keskity maahanmuuttajanäkökulmaan, vaikkakin se on välttämätöntä pitää mukana koko ajan.

Tarve monikulttuuriselle kasvatukselle on tullut muuttuvan ympäristön myötä. Jotta voimme ymmärtää muita kulttuureja paremmin, on meidän tutustuttava niihin jotenkin. Rauni Räsänen (2010) kertoo Musiikkikasvatuslehden artikkelissa kulttuurienvälisen kasvatuksen tärkeydestä. Vaikka pystymme saamaan meille vieraista maista tänä päivänä yhä helpommin tietoa, ei tämä tarkoita, että kulttuurienvälisestä kasvatusta ei tarvittaisi. Päinvastoin, siitä on tullut entistä tärkeämpää. Hän puhuu nimenomaan kulttuurienvälisestä kasvatuksesta (intercultural education) ja kirjoittaa, että tämä termi antaa tasavertaisemman ja yhteistyötä korostavamman kuvan tästä kasvatuksesta kuin monikulttuurinen kasvatusta (multicultural education). (Räsänen 2010, 12.)

Heidi Westerlund (2009) esittelee yleissuuntauksia, joihin monikulttuurinen musiikkikasvatusta tällä hetkellä nojaa. Pääsuuntauksia on hänen mukaansa kaksi: musiikin yhteys ja liikkuminen kulttuurien välillä sekä toisaalta musiikin sosiaalinen ja paikallinen luonne. (Westerlund 2009, 317). Suuntauksia on mielenkiintoista vertailla. On relevanttia kysyä, voimmeko todella omaksua jonkun toisen kulttuurin tai menneisyyden musiikkia vai olemmeko vankeina oman aikamme ja ympäristömme musiikkikulttuurissa? Voi myös pohtia, onko tarpeellista omaksua jokin toinen musiikkikulttuuri täysin? Tässä palaamme taas autenttisuuden tavoittelun äärelle. Westerlund kirjoittaa artikkelissaan, että lienee luonnollista, etteivät musiikkikasvattajat pysty sitoutumaan etnomusikologiseen tavoitteeseen musiikkikulttuurin ymmärtämisestä vain sisältäpäin (Westerlund 2009, 317).

Miksi sitten koulumusiikissa pitäisi opettaa monikulttuurisuutta? Brittiläisen etnomusikologin John Blackingin mukaan maailman musiikkien opettaminen on tärkeää kouluissa, koska eri kulttuurien musiikki on musiikillinen rikkaus (Moisala 1995, 11). Paitsi, että voimme oppia musiikin kautta jotakin kulttuurista, on tärkeä myös muistaa musiikin rikkauden näkökulma. Haluan opettaa eri kulttuurien musiikkia oppilaille, sillä haluan samalla opettaa musiikin monipuolisuutta ja laaja-alaisuutta. Opetuksessa kulttuurit menevät väistämättä myös päällekkäin. Jos esimerkiksi haluaisin opettaa oppilailleni japanilaista rummutusta, on minun mahdotonta hankkia kouluun aitoja japanilaisia taiko-rumpuja kaikille oppilaille. Voimmeko siis hyödyntää taiko-rytmejä, mutta soittaa niitä djembeillä? Tai voimmeko soittaa Mozartin päälle turkkilaisen

marssin päälle rumpusetillä peruskoppia? Musiikkikulttuurien opettaminen on myös pitkälti sovittamista ja uuden keksimistä niin kuin kirjoitin myös luvussa 2.3. Tämä on luonnollista ja tällaista tapahtuu paitsi kulttuureissa myös opetuksessa koko ajan.

Kulttuurien sulautumisen merkittävydestä sain myös omakohtaista kokemusta hiljattain. Olin katsomassa ruotsalaisen Ale Möllerin kokoaman yhtyeen konserttia Espoon kulttuurikeskuksen Louhi-salissa huhtikuussa 2014. Yhtye oli löytänyt monikulttuurisen musiikin ytimen: Yhtyeessä soitti kaksi ruotsalaista pelimannia, senegalilainen mieslaulaja, kreikkalainen naislaulaja, kanadalainen basisti ja meksikolainen rumpali. Rumpalin 'rumpusetissä' oli djembe-rumpu, darabuka, bassorumpu, cajon-rumpu ja erilaisia helistimiä ympäri maailmaa. Kappaleet olivat yhdistelmä orkesterin jäsenten omien maiden musiikkikulttuureja yhdistettynä yhtyeen omiin sävellyksiin ja sovituksiin. En ole pitkään aikaan kuullut tai nähnyt parempaa konserttia. Kaikki maailman musiikit soljuivat musiikissa sulassa sovussa keskenään. Kaikkea heidän musiikkiaan voitiin soittaa eri maiden soittimilla. Yhtyeen keulahahmo Möller sanoikin konsertissa oivasti: *"Opiskellessani kreikkalaista musiikkia Kreikassa törmäsin samoihin rytmeihin kuin Ruotsissa Taalainmaalla. Viikingit ovat kuljettaneet musiikkia ympäri Eurooppaa. Jonkun kulttuurin musiikillinen ilmiö saattaa hyvinkin toistua jossain toisella puolella maailmaa."* Mikä rikkaus! Tällaisen musiikkikasvatustilaisuuden haluaisin omille oppilailleni välittää.

Eva Saether (2003) esittelee kirjassaan *The Oral University* Volkin (1998) perusteluja monikulttuuriselle musiikkikasvatukselle. Vaikka ajatukset ovat 90-luvun lopulta, ovat ne yllättävän relevantteja vielä tässä ajassa:

- Monilla mailla on monia kulttuureja valtion sisällä. Lapsien pitäisi paitsi oppia kunnioittamaan näiden kulttuurien musiikkia myös päästä oppimaan niitä niin halutesaan.
- Yllä olevaa argumenttia voidaan käyttää myös maailman mittakaavassa. Musiikinopiskelu on tapa oppia ymmärtämään ihmisiä, koska aiheen luonne merkitsee.
- Oppimalla muista, opit myös itsestäsi.
- Vieraan kulttuurin musiikinopiskelu johdattaa kaksois- tai monimusikaalisuuteen eli kykyyn toimia tehokkaasti kahdessa tai useammassa kulttuurissa.

- Monista musiikeista oppiminen antaa monipuolisemman paletin sävellyksen ja improvisaation apuvälineitä käytettäväksi.

(Volk 1998; Saether 2003, 23.)

Monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen perehtyneet kouluttajat etsivät yhä tehokkaita keinoja opettaa tätä ymmärtämystä tuleville musiikinopettajille (Hebert & Karlsen 2010, 8). Asia vaatii syvempää perehtymistä ja musiikinopettajan omaa kiinnostusta kulttuurisia asioita kohtaan, jotta syvemmälle ymmärtämisen tasolle päästäisiin. Halusinkin löytää vastauksia kysymykseen, auttaako opiskelijavaihto kulttuurin tai kulttuurisen ymmärtämisen lähemmäksi pääsemisessä? Voiko vaihto-opiskelukokemuksesta ammentaa jotakin kulttuurin sisältäpäin kumpuavaa myös omaan opetukseen? Entä auttaako vaihto-opiskelukokemus ymmärtämään myös muita kulttuureja paremmin? Näihin kysymyksiin etsin tarkempaa taustatietoa ja vastauksia luvussa 3.

Käytännön musiikinopetuksen kannalta usein aika ja resurssit asettavat rajoitteita, joiden takia musiikin monikulttuurisuuden opettaminen voi jäädä niin sanotuksi musiikilliseksi turismiksi. Onkin myös opettajan ammattitaidosta kiinni, jääääkö opetuksessa turismin ja eksoottisuuden tasolle, vai päästäänkö kohti syvempää kulttuurista ymmärtämistä.

3 VAIHTO-OPISKELU JA MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS

Vaihto-opiskelu toi mukanaan paljon vierauden tai toiseuden kohtaamiseen liittyviä kokemuksia. Olin täysin toisenlaisella maaperällä kuin oma kokemusmaailmani siihen asti. Pääsin heittäytymään tyystin toisen kulttuurin vietäväksi ja peilasin uusia kokemuksiani tietenkin oman kulttuurini kautta. Vaihto-opiskeluun liittyy paljon toisen kohtaamista ja omista mukavuusalueista irrottautumista. Tullessani takaisin Suomeen, huomasin, että halusin levittää ympärilleni sitä tietoa, jonka olin toisesta kulttuurista saanut. Hyödynsin heti opittuja lauluja ja materiaaleja harjoitteluissani ja myöhemmin työelämässä. Olin saanut matkalta mukaani tarttumapintaa toisen kulttuurin musiikin opettamiseen. Väistämättä mietin myös, voisiko omassa kokemuksessani olla jotain sellaista, jonka avulla voisin ymmärtää suomalaisen kulttuuriin muuttaneita ihmisiä paremmin.

John Blackingin (1987) mukaan eri kulttuurien musiikkien opettaminen koulussa on arvokasta itsessään. Ei siis sen takia, että maassa asuu sen kulttuurin, jonka musiikkia opetetaan, ihmisiä. Musiikki on maailman kulttuurien rikkaus ja tähän rikkauteen tutustuminen auttaa laajentamaan oppilaiden musiikillista taitoa ja ymmärtämystä. (Moi-sala 1995: Blacking 1987.)

Malcolm Floyd (1996:1) kirjoittaa puolestaan julkaisussaan musiikin arvostamisesta. Monimuotoisuuden ymmärtäminen on ihmisyyden voima. Tuntemattoman pelko saattaa pidätellä meitä kokemuksista, jotka voisivat kiehtoa ja kehittää meitä. Tätä pelkoa voi liittyä myös maailmanmusiikin opettamiseen osana musiikin opetusta kouluissa. (Floyd 1996, 1.)

3.1 ELÄMYSPEDAGOGIIKKA

Omien opetuskokemuksieni innoittamana, olen kiinnostunut myös elämyksellisyydestä osana monikulttuurista musiikkikasvatusta. Omiin kokemuksiini viitaten opetustilanteissa, joissa olen opettanut eteläafrikkalaista musiikkia oppilaille, olen saanut oppilaat innostumaan osaltaan myös sen takia, että minulla on omaa kokemusta juuri Etelä-Afrikasta. Osaltaan ilmiö johtuu varmaan omasta innokkuudestani aiheetta kohtaan, mutta luulen myös, että voin tarjota oppilaille ikään kuin syvemmän oppimiskokemuksen sen takia, että välitän opettamiseni kautta omaa vaihto-opiskelukokemustani juuri tästä nimenomaisesta kulttuurista. Olen huomannut, että oppilaat motivoituvat aiheeseen eri tavalla.

Flow-kokemuksella tarkoitetaan iloa, luovuutta, kokonaisvaltaista elämässä mukana oloa (Chikszentmihalyi 1990, 11). Chikszentmihalyi on tutkinut laajasti flow-ilmiötä monesta näkökulmasta, myös musiikin kannalta. Hän kirjoittaa kirjassaan *Flow – elämän virta* luvun musiikin flow’sta. Hänen mukaansa jo pelkästään musiikin kuunteleminen voi tuoda kuulijalle luovan aistimuksen kokemuksen, jos kuuntelu on aktiivista, ei taustamelua. Musiikinopettamisessa Chikszentmihalyi vertaa suorituskeskeistä opettamista ja kokemusta painottavaa opettamista. Hän kirjoittaa: ”*Kun oppii tuottamaan sointuvia ääniä, se ei synnytä vain iloa, vaan muiden kompleksisten taitojen hallinnan lailla auttaa vahvistamaan itseä.*” (Chikszentmihalyi 1990, 163-169.)

Heikki Ruismäki kertoo artikkelissaan *Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää – näkökulmia musiikkikasvatuksessa* elämyksistä osana oppimiskokemusta. Elämyksiä syntyy, koska meillä ihmisillä tunteet. Jos olemme onnistuneet saamaan elämyksen jostakin kokemuksesta, muistamme sen yleensä vuosienkin päästä. Tällaisia voivat olla esimerkiksi konserttikäynnit, juhlat tai matkat. Ruismäki mainitsee myös nautinnon elämyksen ohella ja kirjoittaa näiden molempien olevan hankalasti määriteltävissä olevia käsitteitä. Elämys on pitempiaikainen kokemus ja yleensä mullistavampi kuin nautinto. Nautinto voi olla osa elämystä ja se on pinnallisempi kokemus kuin elämys. (Ruismäki 1998, 31–32.)

Elämyksellisyys tapahtuu useammin yhteisöllisesti eli siihen liittyy muita ihmisiä. Oivaltaminen voi olla elämys. Ruismäki kertoo artikkelissaan, että elämysten avulla tapahtuu hyvää oppimista. Elämykset puolestaan muistetaan hyvin. Taito- ja taideaineilla on elämysten tarjoamisen ominaisuus oppimistilanteissa myös koulun ulkopuolella. Kun oppimistilanteeseen saadaan mukaan monia aisteja, nautinto maksimoituu. Iloa, nautintoa, ja elämyksiä oppimisessa voidaan saavuttaa luovan toiminnan, itsensä totuttamisen ja itsensä likoon laittamisen kautta. (Ruismäki 1998, 32–33.) Näin ollen voisin ehkä koskettaa oppilailta syvemmin ja oppilaat pääsisivät lähemmäksi kulttuurista kokemusta oman vaihto-opiskeluni kautta.

3.2 KULTTUURIENVÄLINEN KOMPETENSSI

Jos ajattelemme kulttuurin olevan muokkautuva prosessi ja vuorovaikutusta eri ryhmien välillä, tarvitsemme välttämättä työkaluja tämän vuoropuhelun käsittelemiseen. Tarvitsemme kompetenssia eli osaamista kulttuurien välille. Viesti olisi erittäin tärkeää saada kouluihin ja opettajille, jotka voivat konkreettisesti rakentaa tätä kompetenssia tuleville sukupolville.

Kulttuurienvälisestä kompetenssista kirjoitettaessa näkee myös termejä monikulttuurinen kompetenssi ja interkulttuurinen kompetenssi. Pienistä sävyeroista huolimatta termeillä tarkoitetaan käytännössä samaa asiaa. Kaikkonen (2004) määrittelee käsitettä seitsemän kyvyn, joita tarvitaan kulttuurienvälisessä kompetenssissa, kautta. Näitä kykyjä ovat eettisyyden kyky, empatian kyky, perspektiivin vaihtokyky, reflektiokyky, vuorovaikutuskyky, monitulkintaisuuden sietokyky ja kunnioittamisen kyky. Hänen mukaansa peruslähtökohtana käsitteessä on toisen kunnioittaminen ja erilaisuuden suvaitseminen. Jotta yksilön kompetenssia kulttuurien välille voi kehkeytyä, tarvitsee harjoitella erityisesti monitulkintaisuuden siedon laajentamista. (Kaikkonen 2004, 148-149.)

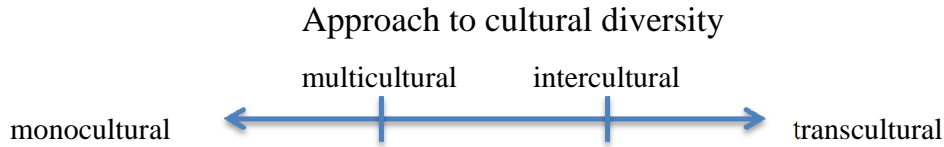
Kaikkonen toteaaakin, että kulttuurienvälisiä kompetenssia edistää yksilön halukkuus omaksua monikulttuurisuus osaksi identiteettiä. Tällaista kasvamista kulttuurienväli-

syyteen voivat kehittää pitkäaikainen oleskelu ja toiminta monikulttuurisissa tilanteissa. Tarvitaan tietoa, mutta se ei yksistään riitä. Yhdessä toimiminen ja vuoropuhelu kulttuurien välillä on kulttuurienvälisessä kompetenssissa kaikkein tärkeitä. (Kaikkonen 2004, 149-150.) Mielestäni vaihto-opiskelu voisi olla nimenomaan yksi keino päästä lähemmäksi tällaista kompetenssia.

Kulttuurienvälisen kompetenssin käsitettä on myös kritisoitu. On pelätty, että kompetenssin käsite olisi liian tekninen. Toisaalta myös kulttuurienvälinen nostetaan joskus epäilyksien alaiseksi, sillä esimerkiksi oppimisen näkökulmasta, se ei tuo mitään sellaista esille, mitä ei voitaisi korvata jollain aikaisemmalla käsitteellä. (Kaikkonen 2004, 146-147.) Tässä yhteydessä termi kuitenkin kertoo nimenomaan kulttuurienvälisyydestä, jolloin termissä säilyy vuoropuhelun merkitys, jota haluan oman tutkielmani näkökulmasta korostaa.

Etnosentrisyys tarkoittaa yksikulttuurista opetusta, jossa tietoa käsitellään vain valtakulttuurin näkökulmasta (Talib 2005: 21; Nieto 1999 1-18; 2004, 345-346). Se voi tarkoittaa myös opetusta pelkästään omista lähtökohdista käsin. Tällaista monikulttuurisuuden opettaminen koulumaailmassa helposti on. Syyllistymme koko ajan opettajina peilaamaan muita kulttuureja omista lähtökohdista käsin. Tämän takia vuorovaikutteisuuden korostaminen on mielestäni tärkeää. Toisaalta esimerkiksi alakouluikäisen lapsen hahmottaminen pohjaa pitkälti omista lähtökohdista oppimiseen. Tämän takia olisi tärkeä tuntea myös oma kulttuuri mahdollisimman hyvin ja olla varma omista juuristaan. Silloin avautuminen muille kulttuureille ja kulttuurinen oppiminen olisi helpompaa. Pyrkimys olisi ymmärtää, miksi muualla tehdään asioita erilaisilla tavoilla kuin itse ja että se on ihan yhtä arvokasta kuin oma tekemisemme.

Huib Schippers (2010) on pohtinut paljon kulttuuriin ja monikulttuurisuuteen liittyviä termejä ja ilmiöitä kirjassaan *Facing the music – Shaping music from the global perspective*. Hän tuo esille neljä termiä, joita hän selventää seuraavan kaavion avulla.



KUVIO1. Kulttuurisen monimuotoisuuden lähestymistavat (Schippers 2010, 31).

Termit ovat monokulttuurisuus (monocultural), monikulttuurisuus (multicultural), kulttuurienvälinen (intercultural) ja poikki-/läpikulttuurinen (transcultural). *Monokulttuurisuus* viittaa siihen, että vallitseva kulttuuri on ainoa viitekehys, jonka kautta maailma nähdään. *Monikulttuurisuudessa* ihmiset ja heidän musiikkinsa elävät omaa elämänsä, eivätkä välttämättä kohtaa toisiaan ollenkaan. *Kulttuurienvälisessä* vuorovaikutuksessa kulttuurit kohtaavat toisiaan ja saattavat ottaa toisiltaan vaikutteita. Tässä tullaan tietoisiksi ja ollaan kiinnostuneita eri kulttuureista. Tämän tyylistä vuorovaikutusta tapahtuu kouluissa. Viimeinen termi, *transkulttuurisuus*, on kulttuurien syvällistä ajatustenvaihtoa. Kulttuurit nähdään tasavertaisina ja keskustelu kulttuurien välillä on tasapainossa keskenään. (Schippers 2010, 31-32.)

Kulttuurien välisestä kompetenssista interkulttuurisena kompetenssina kirjoittavat opetusneuvokset Paula Mattila ja Mikko Hartikainen (2011) opetushallituksen hankkeessa, jossa kartoitettiin maailmankansalaisuuden toteutumista suomalaisissa kouluissa. Kirjoitan maailmankansalaisuudesta ja tästä hankkeesta tarkemmin luvussa 3.4.2. Mattilan ja Hartikaisen mielestä kulttuurien välinen kompetenssi on nimenomaan yhteyksiä rakentavaa vuoropuhelua ja toinen toisiltaan oppiva kulttuurienvälisestä vuorovaikutusta. Termin alle kuuluvat yksilöiden, koulun tason ja laajempien ryhmienkin kulttuurit. Arkipäivässä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että osaisimme iloita erilaisuudesta ja yksilöiden erilaisuus olisi meille jokapäiväistä. Tällaisen ajatusmaailman toteuttaminen vaatii tietenkin koululta tietoa ja taitoa. Jotta tällainen interkulttuurinen kompetenssi voisi toteutua, vaatii se asenteiden ja arvojen muuttamista ymmärtävämmäksi ja ylipäänsä avointa toisen kohtaamisen tilaa. Interkulttuurinen oppiminen tapahtuisi yhteisen toiminnan kautta, ei irrallisena, ulkoapäin syötettynä tiedonopetuksena. (Mattila & Hartikainen 2011, 85-86.) Juuri tästä näkökulmasta musiikki on erin-

omainen tapa opettaa kulttuurien välistä kompetenssia. Musiikki on toimintaa ja se on lähestulkoon aina jollain lailla yhteisöllinen kokemus.

Musiikinopettajan lähtökohdaksi tulisi aina ottaa oppilaiden näkökulma. Opettajan tulisi tietää, mikä on ympäröivä todellisuus ja mitkä seikat näin ollen määrittävät opetuksen sisällön. Olimme intensiiviperiodilla Etelä-Afrikan Ikagengissa opettamassa township-koulussa. Tarkoituksena oli opettaa eteläafrikkalaisille lapsille suomalaista musiikkia ja välineinä luokassa ei ollut käytännössä katsoen mitään. Liitutaulu ja liituja löytyi, siinä se. Ei olisi ollut tarkoituksenmukaista esimerkiksi kaivaa kannettavia tietokoneita esille ja alkaa opettaa Sibeliuksen musiikkia nuotinnosten kautta. Lähdimme heidän kokemusmaailmastaan käsin ja oppilaat oppivat itselleen tyypillisellä tavalla, kuulovaraisesti, opettamiamme joikuja. Tämän ja lukuisten muiden opetuskokemusten, joita eteläisessä Afrikassa sain, opettamana kasvatin itselleni pikkuhiljaa tietynlaista kulttuurienvälistä kompetenssia. Tämänkaltaiset oppimiskokemukset musiikinopettajankoulutuksessa voisivat olla erittäin hyödyllisiä käytännön työn kannalta tuleville musiikinopettajille.

Mirja-Tytti Talib (2005) on tutkinut opettajien monikulttuurista kompetenssia suomalaisissa kouluissa. Hän kirjoittaa:

Opettajien ja koulun henkilökunnan monikulttuurista ammatillisuutta tulisi kehittää vastaamaan sekä maahanmuuttajataustaisten että syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden tarpeita. Yksi tärkeimmistä tavoitteista olisi herättää oppilaissa inhimillisiä asenteita. Onnistuneet kulttuuriset kohtaamiset ja oppilaiden menestyminen helpottavat ilman muuta asennemuutosta. Näin kaikkien kulttuurinen horisontti laajentuu. (Talib 2005, 39.)

Vastuuta opettajien monikulttuurisesta osaamisesta hän penää opettajankoulutukselta ja täydennyskouluttajilta. Lyhyillä kursseilla ei hänen mukaansa saavuteta asian syvempää osaamista. (Talib 2005, 39.) Näin ollen tässä asiassa riittää työnsarkaa yleisen ilmapiirin muuttamisessa monikulttuurisesti avoimempaan suuntaan. Kirjoitan lisää monikulttuurisuudesta osana opettajankoulutusta luvussa 3.8.

Talib luettelee opettajan monikulttuurisen kompetenssin tasoja. Hän keskittyy kirjassaan maahanmuuttajanäkökulmaan ja maahanmuuttajien kohtaamiseen kasvatuksessa, mutta teemat ovat hyvin lähellä myös ylipäänsä kulttuurien ymmärtämistä. Näitä tasoja ovat esimerkiksi minäkäsitys ja identiteetti, menneisyyden reflektointi sekä etninen identiteetti. (Talib 2005, 43-46.) Näihin kaikkiin vaikuttavat ympäriltä saadut kokemukset. Voisi siis olettaa, että vaihto-opiskelukokemus vaikuttaisi jollakin tapaa opettajan monikulttuuriseen kompetenssiin.

3.3 VAIHTO-OPISKELU JA CIMON NORTH-SOUTH-SOUTH -PROJEKTI

CIMO on opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalla, ministeriön alaisena itsenäisenä virastona toimiva organisaatio. Se on kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön asiantuntija- ja palveluorganisaatio (Centre for International Mobility), jonka keskeisenä tehtävänä on edistää suomalaisen yhteiskunnan kansainvälistymistä. 1991 perustettu CIMO toimii koulutuksen, työelämän ja kulttuurin aloilla sekä tekee työtä myös nuorison keskuudessa. (CIMO, 2014a.)

CIMOn toimintastrategiana on saavuttaa Suomeen aito kansainvälisyys, korkeatasoinen tieto ja osaaminen. Globaali kilpailu, ympäristökysymykset, muuttoliike ja kulttuurin monimuotoistuminen aiheuttavat myös uusia päämääriä tulevaisuudelle. Kansainvälisen liikkuvuuden ja yhteistyön avulla CIMO vie eteenpäin aidosti avarakatseisen Suomen rakentamista. Avarakatseisuudella tarkoitetaan isojen kokonaisuuksien omaksumista, avoimuutta uudelle, moninaisuuden näkemistä arvokkaana asiana, omien ennakkoluulojen tiedostamista ja vuorovaikutusvalmiutta. (CIMO, 2012.)

CIMO koordinoi North-South-South (Higher Education Institution Network Programme) –hanketta, jonka kautta Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijat ja -opettajat ovat päässeet vaihto-opiskelemaan eri Afrikan maihin. Yhteistyömaita tässä projektissa ovat olleet Etelä-Afrikka, Botswana ja Kenia. Ohjelma tukee yhteistyöhankkeita suomalaisten ja kehitysmaiden korkeakoulujen välillä, missä tärkeimpänä painopisteenä on juuri opiskelija- ja opettajaliikkuvuus. Tavoitteena on yhteistyön

avulla ”vahvistaa korkeakoulutuksen kapasiteettia ja inhimillisiä voimavaroja. North-South-South -ohjelma tukee osaltaan YK:n vuosituhatjulistuksen ja Suomen kehityspoliittisten tavoitteiden saavuttamista köyhyyden vähentämiseksi ja kestäväen kehityksen edistämiseksi. North-South-South -ohjelmalla on lisäksi tärkeä rooli korkeakoulujen kansainvälisyysstrategioiden tavoitteiden saavuttamisessa. Tavoitteena on myös edistää kehitysmaiden korkeakoulujen keskinäistä yhteistyötä.” Ohjelmalla tuetaan opettaja- ja opiskelijavaihtoa, intensiivikursseja sekä keskinäistä verkostoitumista. (CIMO, 2014b.)

North-South-South –ohjelman painopiste on opiskelija- ja opettajavaihdolla, jonka kesto on 3-12 kuukautta. Intensiivikurssit puolestaan kestävät 1-10 viikkoa ja niiden tarkoituksena on tarjota yhteistä opetusta verkoston korkeakoulujen opiskelijoille. Ohjelma edistää myös siinä mukana olevien korkeakoulujen verkostoitumista monella tavalla, esimerkiksi tukemalla valmistelevia vierailuja sekä verkostotapaamisten järjestämistä. Näillä kaikilla tavoin pyritään edistämään yhteistyötä sekä jakamaan tietoa korkeakoulujen välillä. (CIMO, 2014b.)

Olin itse vaihto-opiskelijana NSS-projektin kautta keväällä 2009 ja osallistuin intensiiviperiodiin keväällä 2010. Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen North-South-South –raportissa vuodelta 2012 todetaan seuraavaa: Yhteistyöyliopistoja ovat olleet University of Pretoria, North-West University ja University of South Africa Etelä-Afrikasta, Kenyatta University Keniasta ja University of Botswana Botswanasta. Syksystä 2011 mukana yhteistyössä on ollut myös Africa University, joka sijaitsee Zimbabwessa. Tavoitteena on ollut nimenomaan lisätä myös South-South –näkökulmaa, jolloin kontaktit Afrikan eri yliopistojen välillä lisääntyisivät. Heinäkuuhun 2011 projektin nimi oli ’Musiikin rooli kulttuurisen identiteetin vahvistamisessa eteläisessä Afrikassa. Syyskuusta 2011 lähtien projektin nimeksi vaihtui: ’MECI – Musiikki, koulutus ja kulttuurinen identiteetti’. Tämä projekti jatkui syyskuuhun 2013 asti. (NSS-raportti 2012.)

Raportissa kerrotaan monipuolisesti Jyväskylän yliopiston ja yhteistyöyliopistojen opiskelijoiden ja opettajien vaihto-opiskelusta puolin ja toisin sekä opiskelijoiden ja opettajien osallistumisesta intensiiviperiodeihin. Näistä kaikista oli saatu erittäin positiivisia kokemuksia.

Tavoitteet, joita projekteille oli asetettu, olivat täyttyneet raportin perusteella hienosti. Näitä tavoitteita olivat esimerkiksi kulttuuri-identiteettien tutkiminen musiikin avulla, saada opiskelijat kohdemaissa tietoisiksi monikulttuurisen opetuksen hyödyistä ja haasteista, tehostaa musiikinopettajien kulttuuri-identiteettejä ja parantaa yhteistyöhön osallistujien oppimis- ja opettamiskykyjä. Projektin puitteissa on vaikutettu musiikkikasvatukseen tilaan paikallisesti, julkaistu uutta tieteellistä ja musiikkikasvatusmateriaalia, kehitetty opetussuunnitelmia ja vaikutettu niiden kehitykseen. (NSS-raportti 2012.) Tämäkin tutkielma on yksi esimerkki materiaalista, jota projekti on tuottanut.

NSS-projektin raportissa todetaan myös, että yhteistyöyliopistojen opiskelijoiden ja opettajien lisäksi välillisesti projektissa on ollut mukana myös paikallisia kouluja, lähiöitä ja maaseutualueita, joissa on työskennellyt monia opettajia. Tällaisia vaikutuksia on ollut esimerkiksi Musikhane –projektissa, joka toimii alueella, jolla itse olin vaihto-opiskelemassa. Pääsimme osaksi projektia ja näin ollen vaikuttamaan monien township-koulujen lasten arkeen. Myös vaihto-opiskelijat ja –opettajat Afrikasta ovat osallistuneet paikallisten koulujen toimintaan täällä Suomessa. (NSS-raportti 2012.) Mielestäni tämä onkin yksi NSS-projektin parasta vaikuttamista.

Vuoden 2012 raportissa todetaan hyvin monikulttuurisen musiikkikasvatuksen nykytilasta:

Kiivas keskustelu kulttuurisen identiteetin ja musiikin roolista siinä on edelleen todella ajankohtaista sekä Afrikassa että Suomessa ja musiikkikasvatus on monenlaisessa muutosprosessissa. Sen takia tällaisia toteutusmalleja, joissa erilaiset musiikit ja musiikilliset lähestymistavat ovat tärkeä osa tasa-arvoisesta perustaa, tarvitaan. (. . .) NSS-projekti on taannut mahdollisuuksia tähdätä näihin päämääriin. (NSS-raportti 2012.)

3.4 GLOBAALI YHTEISKUNTA

Tietoliikenneyhteydet ja kovaa vauhtia lisääntyvä teknologia tuovat ihmisiä ympäri maailmaa yhä lähemmäs toisiaan. Yhteiskunnan pitäisi pystyä vastaamaan tähän globaaliin haasteeseen. Tarvitsemme kommunikaatiota ja maanosien rajat ylittävää yhteistyötä, jotta voisimme toimia yhdessä tehokkaammin maapallomme hyväksi. Opet-

tajat ja kasvattajat ovat tässäkin erityisasemassa. Tätä työtä tekevät monien muiden tahojen lisäksi esimerkiksi YK. Kirjoitan tässä luvussa lyhyesti YK:n vuosituhattavoiteteista ja maailmankansalaisuudesta avatakseni arvopohjaa NSS -vaihtoopiskeluohjelman ja edellä mainitsemieni monikulttuurisuuskasvatusteemojen takaa.

3.4.1 YK:n VUOSITUHATTAVOITTEET

CIMO ja North-South-South –ohjelma pohjaavat toimintansa alunperin YK:n vuosituhattavoiteteisiin. Yhdistyneiden kansakuntien vuosituhattavoiteteet asetettiin New Yorkin huippukokouksessa vuonna 2000. Tavoitteena oli antaa YK:n vastaus niihin haasteisiin, joita maapallomme kohtaa tulevan vuosituhannen aikana. Tavoiteteet on tarkoitus saavuttaa vuoteen 2015 mennessä. Tavoiteteita on yhteensä kahdeksan ja ne ovat: puolittaa äärimmäinen köyhyys, taata peruskoulutus kaikille, edistää tasa-arvoa, vähentää lapsikuolleisuutta, parantaa odottavien äitien terveydentilaa, hidastaa tautien leviämistä, turvata kestävä kehitys, sitoutua globaaliin kumppanuuteen. (YK, vuosituhattajulistus 2000.)

Tavoiteteiden toteutumista on ehditty arvioida jo itsensä YK:n taholta. Maaliskuussa 2010 julkaistiin seurantaraportti, jossa todetaan, että osa tavoiteteista on toteutunut jollain tasolla. Esimerkiksi lasten pääsy peruskouluun on parantunut ja lapsikuolleisuutta on saatu vähenemään. Myös sukupuolten välisen epätasa-arvo koulutuksessa on pienentynyt vähän ja HI-virustartuntojen määrä on pienentynyt. Paljon on kuitenkin vielä saavuttamatta. Vuosituhattavoiteteiden toteutumiseksi YK tekee koko ajan töitä, mutta on epävarmaa saavutetaanko tavoiteteita vuoteen 2015 mennessä. (KEPA 2014.)

3.4.2 MAAILMANKANSALAI SUUS

Maailmankansalaisuus liittyy vahvasti teemoihin, joita tutkimuksessani käsittelen. Tämäkin on jälleen yksi termi, johon sisältyy monia merkityksiä ja termi voi saada eri merkityksiä eri yhteyksissä. Liisa Jääskeläinen (2011) esittelee Jyväskylän yliopiston

kansalaisyhteiskunnan tutkimusportaalista otettuja näkökulmia termin määritelmäksi. Näitä ovat esimerkiksi maailmankansalaisuuden kokeminen identiteettinä osana ympäröivää maailmaa, halukkuus ja valmius kohdata kulttuurista erilaisuutta ja eläytyä toiseuteen. Se voidaan nähdä kansainvälistymisenä, vastuullisena toimijuutena globaalissa kansalaisyhteiskunnassa tai esimerkiksi eettisenä laajan tasa-arvon ymmärtäjänä. (Jääskeläinen 2011, 75.) Mielestäni maailmankansalaisuus voi pitää sisällään kaikkea edellä olevaa. Tämän tutkimuksen kannalta, maailmankansalaisuus on ehkä ihmisläheinen kulttuurisen yhteenkuuluvuuden ihanne, jota voimme tavoitella kasvattajina koulumaailmassa. Kun ympäröivä yhteiskunta muuttuu koko ajan globaalimmaksi, on tärkeä ymmärtää maailmankansalaisuuden olennaisuus opetustyössä tulevaisuudessa.

Opetushallitus toteutti vuosina 2010-2011 yhdessä ulkoasiainministeriön kehitysviestinnän, kouluverkoston ja useiden asiantuntijoiden kanssa yhteistyöhankkeen, jossa selvitettiin, miten maailmankansalaisuus Suomessa toteutuu. Hankkeen myötä haluttiin tietää, mitä maailmankansalaisuuteen kuuluu ja miten sitä voitaisiin mahdollisesti edistää tulevassa opetussuunnitelmassa. Hankkeessa selvitettiin myös, mikä maailmankansalaisuuteen kasvattamisessa on keskeistä ja mitä haasteita tai mahdollisuuksia se tarjoaa. Taustalla painotettiin kehityskasvatusta, jonka perustana ovat YK:n vuosituhattavoitteet. Kouluilla oli tärkeä asema selvityksessä, sillä kentältä haluttiin poimia myös hyviä opetuskäytänteitä esiin. (Jääskeläinen 2011, 6.)

Maailmankansalaisuus Suomessa –hankkeeseen valikoitui lopulta 15 koulua, joissa tavalla tai toisella toteutettiin maailmankansalaisuuden tavoitteita. Näillä kouluilla saattoi olla jokin projekti tai teema, jota vietiin eteenpäin yli Suomen rajojen. Selvityksessä esitellään näitä eri koulujen tapoja käsitellä maailmankansalaisuutta, mutta myös tästä vironneita teema-artikkeleja asiantuntijoilta. (Jääskeläinen 2011, 7-8.)

Lopun artikkeleissa korostuu tieto siitä, että globaali yhteiskunta on jotakin vääjäämättömyyttä, jonka muutoksiin meidän olisi kasvattajina pystyttävä vastaamaan. Hankkeen pohjalta käy tärkeäksi, että osaisimme täällä Suomessakin vastata koulutuksellamme globaalikasvatuksen tarpeisiin. (Jääskeläinen 2011, 119-127.)

3.5 MONIKULTTUURISUUS PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMASSA

Koulukentällä monikulttuurisuus on kiivas puheenaihe ja sitä käytetään erityisesti puhuttaessa maahanmuuttajista. Silti tässäkin yhteydessä sillä voidaan tarkoittaa myös monikulttuurisuuden kohtaamisesta laajemminkin. Globaali yhteiskunta asettaa koulutukselle haasteita, joita on yritetty ratkoa käytännön opetuksessa esimerkiksi erilaisilla projekteilla ja teemapäivillä. Opetussuunnitelma kuitenkin velvoittaisi opettajia ottamaan monikulttuurisuuden osaksi eri aineiden opetusta.

Koulumaailmassa on monikulttuurisuuden yhteydessä puhuttu myös kansainvälisyyskasvatuksesta, mutta tämä termi on jäämässä taka-alalle. Kaikkonen on todennut artikkelissaan jo 1999, että sanana kansainvälisyyskasvatus on hieman aikansa elänyt. Tässä termissä on helposti negatiivinen sävy, sillä termillä voidaan helposti tarkoittaa suomalaisten lasten yksipuolista opettamista kansainvälisyyteen sen sijaan, että kulttuurien välinen oppiminen olisi vähintäänkin kaksipuoleista oppimista toinen toiseltaan. (Kaikkonen 1999, 26-27.)

Perusopetuksen arvopohjassa todetaan seuraavaa:

Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista.

Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Opetuksen avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalituvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä. (POPS 2004, 14)

Opetussuunnitelmaa määrittävät sen arvot. Nämä arvot ovat peräisin vuonna 2004 voimaan tulleesta opetussuunnitelmasta, joka on ohjannut opetusta viimeiset kymmenen vuotta. Lukiessani tuota arvopohjaa vuodelta 2004, en voi olla pohtimatta, ovatko arvot tuollaisenaan toteutuneet koulumaailmassa.

Perusopetuksen opetussuunnitelmasta löytyvät myös aihekokonaisuudet, joiden sisältöjen tarkoitus olisi sisältyä kaikkiin oppiaineisiin. Aihekokonaisuuksien tarkoitus on myös vastata nykyisiin koulutushaasteisiin. Aihekokonaisuuksia on opetussuunnitelmassa yhteensä seitsemän. Yksi näistä seitsemästä kokonaisuudesta on kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys. (POPS 2004, 38.)

Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittämään valmiuksiaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen. (POPS 2004, 39.)

Tämän aihekokonaisuuden tavoitteena on siis paitsi vahvistaa oppilaan omaa kulttuuri-identiteettiä, tuntea omia juuriaan ja oman kulttuurin monipuolisuutta myös tutustua muihin kulttuureihin ja saada valmiuksia monikulttuurisuuden kohtaamiseen. Sisällöissä puhutaan muun muassa tutustumisesta omaan ja muiden kulttuureihin, ihmisoi-keuksista oppimisesta sekä taidoista toimia kansainvälisessä vuorovaikutuksessa. (POPS 2004, 39.)

Sisällöt ja tavoitteet kuulostavat korkealentoisilta, mutta epäilemättä osa aihekokonai- suuksista varmasti toteutuukin kouluissa. Joissakin kouluissa kansainvälisyys on pai- nopiste, joka houkuttelee kouluun oppilaita pidempienkin matkojen takaa. Joissakin kouluissa kansainvälisyys on sanahelinää, jolla ei ole mitään tekemistä arkitodellisuu- den kanssa. Mutta koska tämäkin aihekokonaisuus on opetussuunnitelmaan merkitty, eikö se tarkoita, että sitä pitäisi yrittää noudattaa?

Musiikin opetuksen osalta vuoden 2004 opetussuunnitelma mainitsee monikulttuuri- suuden näin:

Opetuksen tehtävänä on myös saattaa oppilas ymmärtämään, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista. Se on erilaista eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa, ja sillä on erilainen merkitys eri ihmisille. (. . .) Musiikin opetus antaa välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen prosessissa, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. (. . .) Yhdessä musisoiminen kehittää sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. (POPS 2004, 232.)

1.–4.-vuosiluokilla musiikin opetussuunnitelmassa monikulttuurisuus näkyy lähinnä musiikin monimuotoisuuden ymmärtämisenä. Laulu- ja soitto-ohjelmistosta pitäisi löytyä kappaleita omasta ja muista kulttuureista. 5.–9.-vuosiluokilla laajennetaan erilaisten musiikkien ymmärtämistä sekä monipuolistetaan laulu- ja soitto-ohjelmistoa. Päättöarvioinnissa mainitaan, että oppilaan pitäisi osata tunnistaa eri kulttuurien musiikkia, saadakseen arvosanan 8. (POPS 2004, 233-234.)

Monikulttuurisuus –käsitteen alle kuuluvat väistämättä myös globaalit arvot, jotka enenevässä määrin ovat hyödyllisiä taitoja tulevaisuuden kansalaisille. Kansainvälisyyskasvatus kuuluu paitsi opetussuunnitelmaan, sen piiriin kuuluvat koulun ohella lukuiset muut tahot. Kehitysyhteistyön palvelukeskuksen Kepan teettämän *Pallo haltuun – kansainvälisyyskasvatus Suomessa* –raportin (2004) mukaan kansainvälisyyskasvatustyötä tehdään eri järjestöjen, valtionhallinnon, kuntien, kirkkojen, median ja yritysten toimesta. Vuonna 2004 opetusministerinä ollut Tuula Haatainen kirjoittaa raportissa, että riittävällä kansainvälisyyskasvatuksella taataan myös ihmisoikeuksien toteutuminen. Tavoitteena on, että kansainvälisyyskasvatuksen avulla ihminen oppii hyväksymään erilaiset ihmiset ja tuntemaan vieraita kulttuureita, ymmärtää riippuvuuden kansojen ja ihmisten välillä sekä omaksuu ihmisarvon perustaksi tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden. Haatainen ilmoittaa myös, että vaikka koulut ovat tärkeä kansainvälisyyskasvatuksen kanava, tarvitaan kansainvälisyyskasvatusta kaikenikäisille, sillä koti ja muu ympäristö vaikuttavat väistämättä uusien sukupolvien arvoihin. (Haatainen 2004, 8–9.)

Pirkko Moisala kirjoittaa, että kansainvälisyyskasvatuksen tarkoituksena on opettaa oppilaita ymmärtämään ja muiden kulttuurien toiminnan ja ajattelun tapoja sekä sa-

malla kohtaamaan toisista kulttuureista tulevia ihmisiä. Se on musiikin alalla lisääntyvää tarvetta ymmärtää musiikkikulttuurista erilaisuutta. (Moisala 1995, 11.)

Tarkoitukselliset ovat siis olleet hyviä jo 2004 ja opetussuunnitelmasta löytyy selviä linjoja sille, että monikulttuurisuuskasvatusta pitäisi pystyä sisällyttämään perusopetukseen. Vuonna 2016 tulee voimaan uusi opetussuunnitelma, jossa monikulttuurisuus tuodaan musiikin opetussuunnitelmassa esille hieman eri tavalla kuin vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Globalistuva maailma otetaan siinä huomioon merkittävämminkin jo arvoperusteissa. Tässä tutkielmassa käytin lähteenä perusopetuksen perusteluonnoksia 2016, jotka olivat kommentoitavana keväällä 2014. Luonnosta kehitellään kommenttien perusteella ja opetussuunnitelman, joka tulee voimaan vuonna 2016, pitäisi olla valmiina vuoden 2014 lopussa.

Perusteluonnoksen 2016 (2014a) arvoperustassa ainakin kahden eri otsikon alla viitataan monikulttuurisuuteen:

Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen:

Jokainen lapsi on ainutlaatuinen. Jokaisella on oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla oppilas luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja erilaisiin kulttuureihin. (Perusopetus perusteluonnos 2016, 2014a, 10.)

Kulttuurinen moninaisuus rikkautena:

Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Opetuksessa tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä osallisuutta niin paikallisesti kuin laajemmin suomalaisessa yhteiskunnassa ja globalistuvassa maailmassa. Identiteetti muotoutuu merkityksellisten oppimis- ja elämäkokemusten kautta läpi elämän. Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat yhdessä erilaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Opetuksessa opitaan näkemään asioita toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. Oppiminen yli kieli-, kulttuuri- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteistyölle. Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta. (Perusopetus perusteluonnos 2016, 2014a, 11.)

Näyttäisi siis siltä, että vuoropuhelu kulttuurien välillä on otettu uudessa opetussuunnitelmassa paremmin huomioon. Globalisaatio ja sen mukanaan tuomat ilmiöt kouluarkeen

huomioidaan myös aiempaa tarkemmin. Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan erikseen myös oppilaan laaja-alaista osaamista, josta todetaan muun muassa seuraavaa:

Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu:

Oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti ja katsomuksellisesti moninainen. Kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät kulttuurista osaamista, arvostavan vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään. (Perusopetus perusteluonnos 2016, 2014a, 16.)

Toimintakulttuurille on annettu tarkempia ohjeita ja periaatteita, joiden mukaan kouluissa pitäisi toimia eri osa-alueilla. Yksi osa-alue on kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, jossa todetaan:

Kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus:

Koulu oppivana yhteisönä on osa kulttuurisesti muuntuvaa ja monimuotoista yhteiskuntaa, jossa paikallinen ja globaali limittyvät. Erilaiset identiteetit, kielet ja katsomukset elävät rinnakkain. Oppiva yhteisö hyödyntää maan kulttuuriperintöä sekä omaa ja ympäristön kielellistä ja kulttuurista monimuotoisuutta. Se kehittää kulttuurienvälistä ymmärrystä ja kunnioitusta sekä vastuullista toimintaa. Erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista keskustellaan rakentavasti ja luodaan uusia tapoja. (Perusopetus perusteluonnos 2016, 2014a, 22.)

Kokonaisuudessaan voi todeta, että monikulttuurisuus ja siihen liittyvät ilmiöt otetaan kokonaan uudella tavalla huomioon vuoden 2016 opetussuunnitelmassa. Monikulttuurisuus nähdään moniäänisyytenä, jollaisena se pitäisikin nähdä. Kulttuurin sisällä olevat kulttuurit nähdään paremmin. Näitä periaatteita sovelletaan myös eri oppiaineiden opetussuunnitelmissa. Musiikin kohdalta löytyy jo vuosiluokilta 1.-2. viittauksia kulttuurisuuteen. Tämä sama ohje säilyy peruskoulun musiikin opetussuunnitelmassa 1. luokka-asteelta 9. luokka-asteeseen asti.

Musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Opetus ohjaa oppilasta tulkitsemaan musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnossa. (. . .) Musiikin opetus rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen. (. . .) . . .innostaa oppilasta havainnoimaan musiikin esteettistä, kulttuurista ja historiallista monimuotoisuutta erityisesti omassa lähiympäristössään.” (Perusopetus perusteluonnos 2016, 2014b, 41-44.)

Vuosiluokilla 3.-6. aiemmin opittua syvennetään, mukana on säilytetty myös ihan samoja sanamuotoja kuin 1.-2. luokkien OPS:ssa. Lisäksi ohjataan näin:

Musiikin opetuksessa käytetään ikäkauteen soveltuvia yksi- ja moniäänisiä lauluja, loruja, soittotehtäviä, harjoituksia ja kuuntelutehtäviä sekä musiikkiliikunnallisia tehtäviä. Valinnassa huomioidaan lähiympäristön ja kouluyhteisön omat traditiot, monikulttuurisuus sekä oppilaiden musiikilliset kokemukset. (Perusopetus perusteluonnos 2016, 2014c, 109-111.)

7.-9.-vuosiluokilla mainitaan musiikkikulttuureihin ja -tyyleihin tutustuminen uutena asiana verrattuna 3.-6.-vuosiluokkien OPS:iin (Perusopetus perusteluonnos 2016, 2014d, 208-210).

3.6 MONIKULTTUURINEN KOULU JA OPETTAJAN TYÖLÄMÄ KULTTUURIEN KESKELLÄ

Mirja-Tytti Talib (2005) on tutkinut suomalaisten opettajien valmiuksia kohdata maahanmuuttajataustaisia ja erilaisia oppijoita. Tutkimustulosten mukaan opettajat toivat esille suvaitsevaisuuden tärkeyttä omassa työssään, mutta läheskään kaikki opettajat eivät olleet vielä päästäneet irti suomalaisuuden ja suomalaisten arvojen korostamisesta. Vuorovaikutus kulttuurien välillä ei siis ollut vielä aitoa vuoropuhelua kulttuurien kesken. (Talib 2005, 110.)

”Erilaisuuden kokemukset voivat olla monenlaisia, mutta kulttuurisena vähemmistönä olemisen kokee parhaiten asumalla itse pidempään ulkomailla.” Talibin haastattelemista opettajista 29% oli kokemusta ulkomailla asumisesta jollain muotoa ja näistä kokemuksista oli selvästi apua maahanmuuttajien kokemusmaailman ymmärtämisessä. Yksi haastateltu opettaja oli sanonut, että olisi tärkeää tunkea oma avuttomuuden tunne, sillä sen jälkeen voi vasta yrittää ymmärtää, miltä maahanmuuttajaoppilaasta tai hänen vanhemmistaan voi tuntua. (Talib 2005, 110.)

Talibin tutkimuksessa haastatelluista opettajista reilusti yli kolmasosa oli monikulttuurisen ammatillisuuden omaavia opettajia. Vastausten perusteella näyttää siltä, että tästä oli hyötyä työhön liittyvässä optimismissa. Kokemus oli myös selvästi optimismia lisäävä seikka. Tämä auttoi heitä ajattelemaan positiivisesti omista oppilaistaan ja heidän selviytymisestään. Monikulttuurisesti kompetentit opettajat eivät kokeneet myöskään työyhteisöongelmia, kun sen sijaan koulutuksen puute näytti lisäävän ymmärtämättömyyttä erilaisia oppijoita kohtaan. Ylipäänsä voidaan ajatella tämän tutkimuksen perusteella, että monikulttuurisessa koulussa opettaminen on sekä haastavaa että kuormittavaa. Tähän vaikuttivat esimerkiksi vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö, oppilaan hyvinvoinnista huolehtiminen, 'moniongelmaisten' luokkien hallitsemattomuus, vaatimukset opettajan työtä kohtaan ja oma koulutuksen puute. (Talib 2005, 112-113, 117-120.) Jälleen tämä tutkimus puhuisi sen puolesta, että vaihto-opiskelulla saattaisi olla merkitystä myös maahanmuuttajien kohtaamisessa.

3.7 MUSIIKIN OPETTAMINEN MONIKULTTUURISESSA KOULUSSA

Raija Silfverberg (2011) avaa monikulttuurisuutta ja musiikkikasvatusta pro gradussaan maahanmuuttajiin liittyvästä näkökulmasta. Hän tutki musiikin opetusta kahdessa suomalaisessa monikulttuurisessa koulussa, joiden oppilaista yli 20% puhui äidinkielenään muuta kuin suomea. Hän sai tutkimuksessaan selville, että musiikkikasvatuksen ylevät tavoitteet lisätä suvaitsevuutta ja avarakatseisuutta koulussa jäivät usein stereotyyppien varjoon. Tunneilla ei ehditä perehtyä aiheeseen tarpeeksi ja lopulta päädytään antamaan oppilaille stereotyyppioita korostava kuva muiden kulttuurien musiikista. (Silfverberg 2011, 69-72.)

Yllättäen tutkimuksessa kävi myös ilmi, ettei maahanmuuttajataustaisilla oppilailta ollut välttämättä vahvaa omaa kulttuuri-identiteettiä. Päinvastoin, he saattoivat hävetä ns. ”omaa musiikkia”, eivätkä halunneet missään nimessä käsitellä sitä koulussa. Osa oppilasta kuunteli oman maansa musiikkia jossain muodossa, esim. rappia, mutta kovin moni

ei jakanut kokemusta omasta vahvasta perinnemusiikista. Sen sijaan valtamedia vaikutti lasten musiikkimakuun ja sitä kautta asenteisiin. (Silfverberg 2011, 72-77.)

Tutkimuksen kaksi opettajaa myös mainitsivat, että opettajankoulutuksen harjoittelut eivät vastanneet ollenkaan todellisuutta monikulttuurisessa koulussa. Opettajat kaipasivat enemmän vuorovaikutukseen liittyviä taitoja. He mainitsivat myös, että tieto eri maahanmuuttajaryhmien maista voisi auttaa heidän ymmärtämisessään paremmin. Silfverberg summaa asian näin:

Tutkimukseni valossa tärkeäksi nousee musiikinopettajien kriittisen ajattelun ja musiikillisen avarakatseisuuden tukeminen, vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja ymmärryksen lisääminen toiseuden kohtaamiseen liittyvistä kysymyksistä. Vieraiden musiikkikulttuurien opettamiseen voitaisiin pyrkiä luomaan toimivia malleja, joissa painotettaisiin kulttuurien monimuotoisuutta ja monipuolisia opetusmetodeja, yksiulotteisen perinnemusiikkien käsittelyn sijaan. (Silfverberg 2011, 83-84.)

Juuri tähän tarpeeseen vaihto-opiskelu antaa oman kokemukseni kautta paljon työkaluja. Vaihto-opiskelu on kuin syvällisempi perehdytys johonkin musiikkikulttuuriin. Kokemuksen avulla musiikinopettaja mahdollisesti ymmärtää toiseutta paremmin. Musiikinopettaja, jolla on kokemusta elämisestä vieraassa kulttuurissa, on uskottavampi opettaessaan tästä musiikkikulttuurista. Kulttuuri tulee ikään kuin lähemmäs oppilasta opettajan kautta. Omat parhaat oppimiskokemukseni liittyvät tilanteisiin, jossa opettaja on ollut asiantuntija alallaan ja pystynyt esittämään asiansa uskottavasti. Ehkäpä vaihto-opiskelu voisi tuoda opettajalle tällaista uskottavuutta.

3.8 MUSIIKINOPETTAJANKOULUTUS JA MONIKULTTUURISUUS

Käsittelen tässä luvussa musiikinopettajankoulutusta ja monikulttuurisuusopintoja osana koulutusta. Yritän löytää vastauksia kysymykseen, miksi opettajat tarvitsevat monikulttuurista osaamista ja kuinka siihen tällä hetkellä opinnoissa vastataan.

3.8.1 OPETTAJANKOULUTUS JA MONIKULTTUURISUUS

Hebert ja Siedsel (2010) kirjoittavat Musiikkikasvatus -lehden artikkelissaan ympäröivän kulttuurin muuttumisesta, joka vaikuttaa musiikkikasvatukseen ja musiikinopettajien käytäntöön arkiopetuksessa. Tämä haastaa esimerkiksi opetussuunnitelmat vastaamaan tällaista kulttuurinmuutosta. Musiikin täytyy olla oppijoilleen merkityksellistä laajasta kulttuuritaustasta huolimatta ja musiikkikasvattajien täytyy ottaa tämä huomioon, jotta he voivat mukautua tähän muuttuvaan ympäristöön. (Hebert & Siedsel 2010, 9.) Maailmanlaajuistuminen haastaa musiikkikasvatuksen ja musiikinopetuksen kouluissa vastaamaan tähän tarpeeseen. Mitä keinoja meillä on vastata muuttuvan maailman kulttuurihaasteisiin?

Kun yksilöllä itsellään on henkilökohtaista kokemusta monikulttuurisuudesta, on hän joutunut pohtimaan omaa identiteettiään vahvemmin kuin sellainen henkilö, jolla tätä kokemusta ei ole. Henkilökohtaisella kokemuksella tarkoitetaan tässä kohtaa syvempää kontaktia monikulttuurisuuteen kuin pelkkien persoonallisuuserojen huomioiminen. Oikarinen-Jabai (2001) kirjoittaa julkaisussaan, että monikulttuurisen taustan tai kokemuksen saanut henkilö saattaa näyttäytyä jopa hyökkävänä sellaiselle, jonka tausta monikulttuurisuuteen on homogeeninen. Stereotyyppiin monikulttuurisuuden mielikuviin puuttuminen saattaa tuntua valtakulttuurille jopa loukkaavalle. Jos kuitenkin monikulttuurisuuden ilmentymät, esimerkiksi maahanmuuttajat koulussa, sulautetaan valtaväestöön, puhutaanko enää monikulttuurisuudesta, Oikarinen-Jabai pohtii. (Oikarinen-Jabai 2001, 43).

Minun mielestäni Oikarinen-Jabai tuo esille hienon ajatuksen. Hänen selvityksessään samaan taideprojektiin osallistunut opettaja, jota Oikarinen-Jabai kutsuu julkaisussaan Liisaksi, kertoo seuraavaa: ”Jokainen lapsi on kohdattava yksilönä, riippumatta lapsen kulttuuritaustasta, joka on yksi muuttuja monen joukossa. Jokaikinen luokka on josain mielessä monikulttuurinen.” ”Pitäis ottaa huomioon miten jokaisesta yksilöstä on tullu oma yksilönsä erilaisissa omissa kulttuuriympäristöissään. Eri asiat näkyy: toisissa saattaa näkyä etnisuus, toisessa voimakkaana oma persoonallisuus. Monikulttuurisuus

on kulttuurisen yksilöllisyyden huomioonottamista.” Etninen monikulttuurisuus on hänen mielestään ”erilaisia tapoja tehdä”. (Oikarinen-Jabai 2001, 43.)

Rauni Räsänen (2010) on kirjoittanut Musiikkikasvatuslehteen artikkelin kansainvälisyyskasvatuksen roolista opettajankoulutuksessa. Hän toteaa, että opettajan rooli on tärkeä kulttuurienvälisessä kasvatuksessa ja taiteilla on voimakas vaikutus opettaessa eri kulttuureista. Tarve kulttuurienväliselle ymmärtämiselle on suuri. Otamme vaikutteita muista kulttuureista, ei paitsi taiteisiin, myös aatteisiin ja oikeastaan kaikkeen olemiseen. Kansainvälisyys voi olla myös inspiroiva oppimisympäristö. Räsänen mukaan on tehty paljon tutkimuksia, joiden mukaan uudet ja erilaiset tilanteet inspiroivat oppimista. Tämä voi synnyttää kulttuurien välille ymmärtämystä ja uusia, luovia ratkaisuja. Räsänen mukaan haasteitakin tosin on. Usein tällaisia ovat ymmärtämyksen puute, stereotyyppiset oletukset, etnosentrismi ja kyvyttömyys empatiaan. Negatiivisia kokemuksia voivat aiheuttaa myös aikaisemmat huonot kokemukset, historia tai ennakkoluulot. Kansainvälinen yhteistyö ja siihen liittyvät ilmiöt voidaan siis nähdä joko taakkana tai luovan oppimisen lähteenä riippuen, mistä näkökulmasta yksilö asiaa tarkastelee. Jotta oppimiskokemus vieraista kulttuureista voisi olla hedelmällinen, täytyy tilanteessa olla tahtoa tasavertaisuuteen, kunnioitusta toista kohtaan ja yhdenvertaista yhteistyötä tahojen välillä. (Räsänen 2010, 13-14.)

Niin kuin jo aiemmin mainitsin, monikulttuuriset ympäristöt luovat haasteita opettajankoulutukselle ja opettajille. Opettajat ja oppilaat työskentelevät päivittäin monikulttuurisessa ympäristössä. Opettajat luovat tulevaisuutta ja he pystyvät ohjaamaan oppilaita kohtaamaan erilaisuutta ja ottamaan siitä eväitä omaan elämäänsä. Vaikka globalisaatio on väistämätöntä, tarvitsemme ihmisiä antamaan näille ilmiöille tarkoituksia ja sisältöjä. Tämän takia on tärkeää, että kun opettajankoulutusta suunnitellaan, täytyy huomio kiinnittää muuttuvaan ympäristöön. Tulevaisuuden opettajilla täytyy olla kompetenssia työskennellä monikulttuurisessa ympäristössä. (Räsänen 2010, 15.) Paitsi, että koulut tulevat monikulttuurisemmiksi, täytyy kulttuurien kohtaamista myös osata opettaa.

Räsänen viittaa artikkelissaan Noelin ja Bennetin (1995) tutkimuksiin, joissa korostetaan laajemman sosiaalisen ja kasvatuksellisen näkökulman sisällyttämistä opettajakoulutukseen. Etenkin Suomessa, joka on verrattain nuori kulttuuri, olemme melko taipuvaisia korostamaan kansallisuutta ja yhteneväisyyttä sen sijaan, että korostaisimme näkökulmien erilaisuutta ja monia eri katsantokantoja. Kun tulemme tietoisiksi monista eri perspektiiveistä, ymmärrämme erilaisuutta paremmin. Vaikka olemmekin yksilöitä, kuulumme silti moniin eri viiteryhmiin. Näkemyserot paitsi yksilöiden myös ryhmien välillä voivat olla isojakin. (Räsänen 2010, 15-16.)

Räsänen nostaa esille myös toisen Bennetiltä (1995) ja Noelilta (1995) lainatun näkökulman, joka pitäisi ottaa huomioon opettajakoulutuksessa puhuttaessa monikulttuurisuuskasvatuksesta. Tämä on yhteisöjen ja taustojen vaikutusten huomioiminen. Erityisesti tämä voi olla haastavaa, jos meillä itsellämme ei ole kokemusta toisenlaisen kulttuurin kohtaamisesta. Meidän kasvattajina pitäisi osata asettaa itsemme oman kulttuurin ulkopuolelle, jotta voisimme ymmärtää, minkälaisena muut näkevät kulttuurimme. Oman kulttuurin tunteminen on tässä myös avainasemassa. (Räsänen 2010, 16.)

Kolmas kriteeri kansainvälisyyskasvatukselle opettajakoulutuksessa on kehittää kulttuurienvälisiä taitoja ja herkkyyttä. Räsänen viittaa Bennetin (1995) kirjoitukseen, jossa penätään sitoutumista yhtenäiseen kansakuntaan ja samalla tarvitaan myös hyväksyntää eri kulttuureista tulevien ihmisten välille. Pätevä opettaja tietää, että kulttuurit muuttuvat ja he osaavat varoa stereotyyppien luomista. Tarvitaan kommunikaatiokykyä, mutta asenteet ratkaisevat. Kulttuurienvälisen vuoropuhelun merkitys kasvaa, sillä se luo kunnioitusta paitsi omaa myös toisen kulttuuria kohtaan. (Bennet 1995, ks. Räsänen 2010, 17.)

Minua kiinnostaa, minkälainen tilanne kouluissa tällä hetkellä on, jos vaihto-opiskelukokemusta ei ole. Riittävätkö opintojen monikulttuuriset opinnot avaamaan tätä maailmaa tarpeeksi? Itse koen omien kokemuksieni kautta monikulttuurisuuden ja suvaitsevuuuden opettamisen yhdeksi musiikinopettajan tärkeimmistä tehtävistä. Yritän selvittää monikulttuuristen opintojen riittävyttä kouluissa seuraavissa luvuissa.

3.8.2 MONIKULTTUURISUUSOPINNOT MUSIIKINOPETTAJANKOULUTUKSESSA SUOMESSA

Musiikinopettajaksi voi opiskella tällä hetkellä Sibelius-Akatemiassa Helsingissä, Jyväskylän yliopistossa ja Oulun yliopistossa. Tässä luvussa yritän selvittää, minkälaisia monikulttuurisuusopintoja opintoihin sisältyy.

Nopealla perehtymisellä kyseisten oppilaitosten internetsivuihin ja kurssitarjontaan käy ilmi, että monikulttuurisen musiikkikasvatuksen osuus kaikista opinnoista näissä oppilaitoksissa on melko pieni. Kaikilta koulutustahoilta opintoja monikulttuurisuusteeman alle kuitenkin löytyy.

Oulun yliopiston varsinaisessa kurssitarjottimessa ei ole yhtään monikulttuurisen musiikin kurssia, joka sisältyisi perusopintoihin. Opintoihin sisältyy valinnaisia syventäviä opintojaksoja, joissa on kursseja nimeltä 'syventävät musiikkikulttuuriopinnot, 5op', 'afroamerikkalaisen musiikin pedagogiikka, 5op', 'afroamerikkalainen yhteys, 5op', 'maailman musiikit 2, 5op' ja 'musiikkikasvatuksen kulttuuri- ja filosofiaopinnot, 5op'. Halutessaan opiskelija voi siis perehtyä aiheeseen 25 opintopisteen verran, josta muodostuu verrattain melko suuri kokonaisuus. (Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma, 2013c.)

Sibelius-Akatemian kurssitarjonnasta monikulttuurisuutta löytyy jo perusopinnoissa seuraavista kursseista: afroamerikkalaisen musiikin kurssilta, 7op ja maailman musiikkikulttuurit –kurssilta, 4op. Syventäviin opintoihin kuuluu pedagogiikkakurssi 'afroamerikkalaisen musiikin pedagogiikka', 4op. (Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma, 2013-2014.)

Jyväskylän yliopiston kurssitarjonta on jaoteltu niin, että perusopinnoissa suoritetaan 'musiikkikulttuurit I' –kokonaisuus, johon kuuluu 'länsimainen taidemusiikki I', 3op ja 'länsimainen populaarimusiikki', 2op. Lisäksi aineopinnoissa suoritetaan 'musiikkikulttuurit II' –kokonaisuus, johon kuuluu 'länsimainen taidemusiikki II', 3op ja 'perinnemusiikit' –kurssi, 2op sekä kansanmusiikki –kurssi, 2op, johon liittyy monikult-

tuurisuutta. Syventävistä opinnoista löytyy 'monikulttuurinen musiikkikasvatus' –kurssi, 5op, jonka voi halutessaan valita. (Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma, 2013a.)

Omasta kokemuksestani tiedän, että Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen ohjelmassa monikulttuurinen musiikkikasvatus on myös näkökulmana mukana koko opintojen ajan. Opiskelija voi myös suuntautua monikulttuurisuuteen myös erilaisten yhtyeiden tai orkesterien avulla. Lisäksi opintojen arkea sävyttävät vaihto-opiskelijat ja yliopistolla ideoidaan monikulttuurisuuteen liittyviä projekteja koko ajan.

Kokemuksen ja kuullun perusteella kaikissa oppilaitoksissa monikulttuurista musiikkikasvatusta toteutetaan myös erilaisina projekteina tai esimerkiksi vierailevien opettajien luentoina tai workshopeina. Lisäksi aiheen käsittelyä voi sisältyä muihinkin kurssikokonaisuuksiin. Kaikista kolmesta opiskelupaikasta voi myös halutessaan hakea opiskelijavaihtoon. Lisää opetusta aiheesta silti tarvittaisiin, jotta kouluihin saataisiin monikulttuurisesti kompetentteja opettajia. Tuleva opetussuunnitelma, joka tulee voimaan 2016, tähtää selvästi arvoiltaan monikulttuurisuutta arvostavampaan opetukseen. Tähän tarpeeseen opettajankoulutuksen pitäisi pystyä vastaamaan. Käsittelen opetussuunnitelmia tarkemmin luvussa 3.3.

3.9. VAIHTO-OPISKELU JA MUSIIKINOPETTAJUUS

Vaihto-opiskelun vaikutuksia työelämään on tutkittu Suomessa melko vähän. Tutkimukset keskittyvät enemmän vaihto-opiskelukokemusten selvittämiseen kuin sen vaikutusten tutkimiseen. Tutkimukset ja selvitykset pohjaavat opiskelijoiden mielipiteisiin ja vaihto-opiskelukokemuksiin. Vaihto-opiskelun merkitystä ei ole juuri tutkittu siinä vaiheessa, kun opiskelija on jo siirtynyt työelämään. Yleensä tutkimukset koskevat opiskeluvaiheen tietoja vaihto-opiskelun merkityksestä.

Irma Garam (2000) on kartoittanut tietoa suomalaisten yliopisto-opiskelijoiden vaihto-opiskelusta selvityksessä *Kansainvälisyttä käytännössä – suomalaisten vaihto-*

opiskelijoiden kokemuksia ulkomailla opiskelusta. Selvityksessä on haettu perustietoa vaihto-opiskelun motiiveista ja ylipäättään opiskelusta ulkomailla. Lopuksi on etsitty tietoa myös vaihto-opiskelun merkityksestä työelämään. Selvityksestä käy ilmi, että vaihto-opiskelijat itse pitivät vaihto-opiskelukokemusta todella merkityksellisenä työelämän kannalta. Työpaikan saamiseen uskottiin ulkomailla opiskelusta olevan eniten hyötyä. Vaihto-opiskelijat arvioivat myös, että jos vaihto-opiskelujakso on kestänyt koko lukukauden tai –vuoden tai jos se on kohdistunut Euroopan ulkopuolisiin maihin, on siitä työn saamisen kannalta eniten hyötyä. (Garam 2000, 84, 86.)

Garamin (2000, 87) selvityksessä ulkomailla opiskelleet mainitsivat kielitaidon, selviytymisen yllättävistä tilanteista sekä sosiaaliset taidot kolmeksi työelämän kannalta tärkeimmäksi valmiudeksi, jotka he kokivat saaneensa vaihto-opiskelusta. Garam kirjoittaakin, että vaihto-opiskelijat ovat ymmärtäneet nykypäivän työelämän arvostuskohteet, sillä näitä edellämainittuja taitoja työelämän edustajat ovat katsoneet vaadittavan. (Garam, 2000: 87–88.)

Mielestäni selvitys antaa hyvän kuvan vaihto-opiskelun merkityksestä heijastuen koko opiskeluun. Tutkimus on kuitenkin tehty ennen kuin opiskelijat ovat ehtineet työelämään, heti vaihtoperiodin jälkeen, joten selvitykseen osallistuneiden opiskelijoiden vaihto-opiskelusta työelämään tulleita vaikutuksia ei saada selville. Garam kyllä mainitsee, että vaihto-opiskelua koskevia pro gradu –tutkielmia on tehty paljon (Garam 2000, 10).

Matti Taajamo (1999) on tutkinut ulkomailla opiskelua opiskelijoiden omista näkökulmista käsin. Hänkään ei keskity tutkimuksessaan vaihto-opiskelun vaikutuksiin työelämän kannalta, vaan luo enemmänkin yleisvaikutelman vaihto-opiskelukokemuksista opiskelijoiden omista lähtökohdista yhden vaihto-opiskeluprojektin puitteissa. Taajamo pohtii tuloksissaan ulkomailla opiskelun olevan voimaantumisprosessi, jossa opiskelija kääntää riskin omaksi voimavarakseen. Oma kulttuuri nähdään uudessa valossa, kun on kokemuspohjaa vieraasta kulttuurista. (Taajamo 1999, 82.)

Laura Kangastalo (2011) on tutkinut gradussaan vaihto-opiskelua elämäkokemuksena. Hän pohtii tutkielmassaan, minkälaisia vaikutuksia vaihto-opiskelulla on ollut vaihdossa olleeseen persoonaan itseensä. Hän haastatteli tutkimuksessaan tulevia musiikinopettajia.

Aihe on oman tutkielmani kannalta tärkeä, sillä Kangastalo pohtii pro gradussaan vaihto-opiskelua NSS -projektin kautta Etelä-Afrikassa, jonne oma vaihto-opiskelukokemukseniakin kohdistuu. Lisäksi haastateltavat ovat olleet musiikkikasvatuksen opiskelijoita. Hän sai tutkimuksessaan muun muassa tällaisia tuloksia.

Kangastalon tutkimuksen mukaan vaihto-opiskelemaan haluttiin lähteä uusien kokemusten takia. Toisessa maassa haluttiin omaksua uutta kulttuuria ja elämää. Vaihto-opiskelumaalta haluttiin myös uusia tuttavuuksia ja verkostoitumista. Etelä-Afrikkaan haluttiin lähteä, koska se tuntui eksoottiselta ja mielenkiintoiselta maalta. Vaihto-opiskelusta saatiin itsevarmuutta ja elämänkokemusta. Monet myös tunsivat, että he olivat kasvaneet ihmisinä vaihto-opiskelun myötä ja joutuneet pohtimaan omaa minuuttaan identiteettiään uudelleen. He tunnistivat itsessään uutta avoimuutta vieraita kulttuureja kohtaan tullessaan takaisin Suomeen. (Kangastalo 2011, 56-61.)

Kangastalo sivuaa tutkimuksessaan vaihto-opiskelun vaikutuksia työelämään tutkiessaan, vaikuttiko vaihtokokemus haastateltavien musiikinopettajuuteen. Kangastalon mukaan vaihto-opiskelijat olivat saaneet opettajan työhön lisää rohkeutta ja kykyä heittäytyä uusiin tilanteisiin. Lisäksi opiskelun lomassa oli saatu tietoa eteläafrikkalaisesta musiikista ja näin ollen konkreettista materiaalia opettajan työhön. Yksi haastateltavista oli kokenut, että oma kynnys kokeilla työssään uutta ja erilaista oli madaltunut vaihto-opiskelun myötä. (Kangastalo 2011, 62-64.) Oma kokemukseni vaihto-opiskelusta Etelä-Afrikassa on hyvin samankaltainen ja juuri tätä kysymystä haluaisin omassa pro gradu -tutkielmassani avata.

Kansainvälisyyden vaikutuksia ruotsalaisten musiikinopettajien koulutuksen kehittämiseen on tutkinut Eva Saether (2003) Malmön yliopistosta. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut laajentaa nykykäsitteitä musiikin opetuksesta, jotta tulevat musiikinopettajat voisivat olla valmiimpia työskentelemään monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Saether on havainnoinut ja haastatellut Gambian jali -kulttuurin edustajia ja muita paikallisia muusikoita. Tällä tavalla hän on saanut kerättyä kulttuurista tietoa, jota hän vertailee länsimaiseen kulttuuriin.

Saether kuvailee Gambiassa käyneiden opiskelijoiden kokeneen jotain sanoinkuvailematoman erilaista verrattuna heidän normaaliin opiskeluunsa Ruotsissa. Toisessa kulttuurissa oli kyse erilaisesta lähestymistavasta opettaa ja oppia musiikkia – suullisesta musiikista. Saether kuvailee oman opetuksensa ja tapojensa opettaa musiikkia muuttuneen Gambian kokemuksen jälkeen merkittävästi. Hän käsittelee tutkimuksessaan monikulttuurisuutta ylipäänsä, monikulttuurista musiikkikasvatusta sekä opettamisen ja etnomusikologian välisiä yhteyksiä. Saether listaa kolme ulkomailla opiskelun tärkeintä asiaa: 1. tarvitaan enemmän ymmärtämystä maailman ihmisten välille

2. tästä saatu laajentunut ymmärtäminen voidaan saavuttaa musiikinopetuksessa
3. 'toisen' ymmärtäminen auttaa ymmärtämään 'omaa'. (Saether, 2003, 1-5, 9.)

Marjo Riihimäen vuonna 2005 tehty pro gradu *Monikulttuurinen musiikkikasvatus Suomessa –sanahelinää vai arkipäivää?* käsittelee monikulttuurisen musiikkikasvatuksen asemaa suomalaisten koulujen musiikinopetuksessa musiikinopettajien omista näkemyksistä käsin. Oma aiheeni tulee käsittelemään vaihto-opiskelun merkitystä monikulttuurisuuden opettamisessa musiikinopetuksessa, joten Riihimäen tutkimus voisi toimia jonkinlaisena yleiskartoituksena nykytilanteesta omassa tutkimuksessani. Tutkimus kertoo myös musiikinopettajien, joilla ei ole vaihto-opiskelutaustaa, kokemuksista, joten siitä voisinkin saada mahdollista vertailutietoa omaan pro gradu -tutkimukseeni.

Riihimäki kysyi 64 musiikinopettajalta ympäri Suomea, kuinka he käyttävät monikulttuurisuutta musiikinopetuksessaan vai käyttävätkö ollenkaan. Riihimäki pyysi opettajia myös määrittelemään käsitettä 'monikulttuurisuus musiikkikasvatuksessa' ja millä eri tavoilla he käyttävät sitä työssään. Tutkimuksesta iso osa on termien määrittelyä, sillä Riihimäenkin mielestä monikulttuurisuus musiikkikasvatuksessa on monitahoinen käsite. Toisaalta Riihimäki tarkoittaa sillä eri etnisistä taustoista tulevia oppilaita ja opettajia, jotka sinällään tekevät koulun arjesta monikulttuurista. Toisaalta hän tarkoittaa niitä opetusmateriaaleja ja –aiheita, joita käsitellään monikulttuurisuus –teeman alla. Monikulttuurisella musiikkikasvatuksella hän taas tarkoittaa eri kulttuurien musiikin opettamista ottaen huomioon muut kulttuuriin liittyvät seikat. (Riihimäki 2005, 13-14.)

Riihimäki kiinnostui aiheesta oman taustansa takia. Hän on ollut vaihto-opiskelijana Etelä-Afrikassa ja lisäksi vierailut kouluissa eri puolilla maailmaa mm. Venäjällä ja Brasiliassa. Hän on ollut myös opintojensa puolesta opettamassa kouluissa monikulttuurista musiikkikasvatusta ja tekemässä monikulttuurisen musiikkikasvatuksen materiaaleja. Hän halusi selvittää, onko monikulttuurinen musiikkikasvatus työelämässä oleville musiikinopettajille yhtä iso asia kuin joillekin hänen tuntemilleen opettajille tai minkälainen suhtautuminen aiheeseen ylipäänsä kentällä on. Lisäksi hän on keskustellut eri tahojen kanssa opinnoissaan sekä ollessaan ulkomailla ja kiinnostunut sitä kautta selvittämään koko Suomea kattavan tilaston monikulttuurisen musiikkikasvatuksen käytöstä musiikinopetuksessa. Saatujen tulosten avulla Riihimäki on tehnyt kehitysehdotuksia, joista toivoo olevan hyötyä opettajille, opiskelijoille ja opettajankouluttajille. Aihe on Riihimäen mielestä ajankohtainen liikkuvuuden yleistyttyä ja monikulttuurisuuden lisääntyttyä kouluissa konkreettisesti mm. maahanmuuttajien värittäessä kouluarkea. Kasvatuksen yksi tavoite on myös opettaa oppilaat ymmärtämään muita kulttuureja ja oppia kohtaamaan eri taustoista tulevia ihmisiä. (Riihimäki 2005, 3-4, 13-14.)

Aineistoa Riihimäki hankki standardoidun kyselylomakkeen avulla ja käytti vastausten tulkitsemiseen sekä määrällisen että laadullisen tutkimuksen analysointimenetelmiä. Hän selvitti aikaisempia aiheesta tehtyjä tutkimuksia sekä projekteja ja määritteli aiheeseen liittyviä termejä. Tutkimukseen vastasi yhteensä 64 musiikinopettajaa, joista suurin osa oli naisia. He edustivat iältään nuorta tai keski-ikäistä opettajapolvea. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen opettamiseen vaikuttivat tulosten mukaan muut tekijät kuin sukupuoli, työssäoloikä tai ikä ylipäänsä. Useimmilla vastaajista oli jonkinlaista kokemusta maahanmuuttajaoppilaista luokassaan. (Riihimäki 2005, 25-30.)

Monikulttuurinen musiikkikasvatus määriteltiin Riihimäen mukaan avoimessa kysymyksessä opettajien vastauksissa erilaisiin musiikkikulttuureihin tutustumisena laulaen, soittamalla ja kuunnellen. Opettajien oletus oli, että Suomessa monikulttuurista musiikkikasvatusta opetettiin joko vähän tai jonkin verran. Suosituin musiikkikulttuurialue oli tutkimuksen mukaan Latinalainen Amerikka. Pohjois- ja Itä-Eurooppa, Brittein saaret sekä Amerikan ja Saharan eteläpuolisen Afrikan musiikki oli myös opetuksessa suosittua. Suosituimpia opetusmenetelmiä puolestaan olivat laulu ja soitto, jotka muutenkin ovat musiikintun-

neilla käytettyjä opetusmetodeja. Materiaaleista äänitteet olivat suosituimpia ja materiaali ylipäänsä tuli pääosin oppikirjoista. (Riihimäki 2005, 32-41.)

Vastauksista kävi ilmi, että osalla opettajista monikulttuurinen musiikkikasvatus oli jäänyt omassa koulutuksessa miltei kokonaan pois. Tämä johtuu osittain siitä, että suurin osa vastanneista on kouluttautunut tai valmistunut musiikinopettajaksi ennen 90-lukua. Riihimäki tulkitsee vastauksista, että suomalaisille etäisimmäksi länsimaisesta musiikkikulttuurista menevä musiikki jää usein opetuksessa vähäisimmäksi. Tähän on monesti syynä resurssien vähyys. Jos materiaaleja ja soittimia ei ole, on aihetta hankalampaa opettaa. Materiaalit muutenkin ohjaavat aiheen valintaan, sillä opettajan on helpompi tarttua valmiiseen, oppikirjassa olevaan kappaleeseen kuin etsiä materiaalia itse. Oppikirjat nousevatkin keskeiseksi teemaksi tuloksissa. Opettajat kokivat, että monikulttuurisuuteen liittyvää oppimateriaalia on vähän, vaikkakin se on lisääntynyt viime vuosina. Riihimäen mielestä materiaalia tarvittaisiin enemmän, jotta aiheeseen voitaisiin tarttua helpommin. (Riihimäki 2005, 46-47.)

Opettajakohtaisia eroja näkyi vastauksissa paikkakunnasta riippuen. Osalla paikkakunnista arvostetaan koulua, jolloin määrärahat ovat suuremmat. Tämä näkyy myös musiikissa, sillä musiikinopettaja on avainasemassa oman luokkansa varustelussa. Musiikin kurssien välillä on eroja riippuen koulusta, luokka-asteesta ja painotuksesta. Tuntimäärät näkyvät vastauksissa. Kaikkea ei ehdi opettaa tuntiresurssien puitteissa. Usein, jos opettaja tunsi aiheen vieraaksi itselleen, siihen oli vaikeampi tarttua. Lisätietoa ei jaksettu lähteä hakemaan tai kurssit tuntuivat opettajien mielestä liian raskaalta lisältä omaan kouluarkeen. Ylipäänsä monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen suhtauduttiin positiivisesti ja opettajat tiesivät tarkastikin, mistä on kyse. (Riihimäki 2005, 50-53)

Marjo Riihimäen pro gradu –tutkimus antaa hyvän kuvan koko Suomen tilanteesta monikulttuurisen musiikkikasvatuksen kentällä. Riihimäen motiivit tehdä tutkimus on hyvin samankaltainen kuin omani. Koen monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tärkeäksi teemaksi yhteiskunnassamme, jossa elämme. Pystyn tämän tutkimuksen pohjatiedoilla ikään kuin syventymään ja erikoistumaan aiheeseen, vaikuttaako nimenomaan vaihto-opiskelu monikulttuurisen musiikkikasvatuksen opettamiseen koulumusiikissa.

4 POHDINTA

Tämä kartoitustutkimus toimii pohjana tulevalle pro gradu –tutkielmalleni. Tarkoitukseni oli saada selville, miten paljon vaihto-opiskelun vaikutuksia työelämään on kartoitettu. Halusin myös selvittää taustateorioita monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ympärillä.

Kävi ilmi, että aihe pitää sisällään paljon termistöä ja käsitteitä, jotka eivät ole lainkaan yksiselitteisiä. Usein näillä käsitteillä on jokin arvolataus, jolloin sama termi voi saada useita merkityksiä eri henkilöiden käsittelyssä tai ylipäänsä eri yhteyksissä. Terminologian selvityksessä huomasin, että itsellekin aiemmin selkeät käsitteet saivat uusia näkökulmia. Jouduin tekemään myös itselleni selväksi, mitä tarkoitan.

Monikulttuurisuuden ja sen mukana suvaitsevuuden opettaminen on itselleni aihe, jonka koen olevan olennainen osa omaa opetusfilosofiaani. Tutkielmaa kirjoittaessani sain paljon perusteluja ja taustatukea omille ajatuksilleni. Globalistuminen on väistämätöntä, eikä kouluilla välttämättä ole erityisiä työkaluja asian eteenpäinviemiseksi. Viimeistään uuden opetussuunnitelman voimaantulemisen myötä 2016, on opettajien havahduttava tähän asiaan. Tätä kirjoittaessani keväällä 2014, käsilläni ei ollut vielä lopullista versiota uudesta opetussuunnitelmasta. Kuitenkin lukiessani perusteluonnoksia, kävi selväksi, että kulttuurienvälinen kasvatus oli siinä suuremmissa roolissa kuin aiemmin. Opettajankoulutuksen täytyy vastata tähän. Mielestäni musiikinopettajankoulutus on tässä vielä suuremmissa roolissa kuin monet muut alat. Musiikin ollessa osa kulttuuria ja näin ollen muutosprosessia, ovat tulevat musiikinopettajat eräänlaisia sanansaattajia kulttuurien raja-aitojen murtamisessa. Niin kuin muutamista tutkimuksista on käynyt ilmi, koulujen resurssit asettavat tälle tiettyjä rajoituksia. Aikapula on esimerkiksi yksi iso asia, johon koulujen perusarjessa usein törmää. Tämän takia tulevalla opetussuunnitelman tuntijaolla tulee olemaan iso merkitys musiikin resurssien järjestämisessä ja näin ollen myös kulttuurikasvatuksen lisäämisessä kouluissa. Itse fyysisistä resursseista en olisi niin huolissani, sillä tässä kohtaa pätevä opettaja pystyy kyllä mukautumaan ympäröivään tilanteeseen. Toki välineet helpottavat opettamista.

Mielestäni on selvää, että vaihto-opiskelu lisää tällaista opettajan pätevyyttä. Tämän kirjallisuuskatsauksen valossa monesta lähteestä kävi ilmi, että omalla kokemuksella toiseudesta, on merkitystä kulttuurien kohtaamisessa. Kirjallisuuskatsauksen myötä kuitenkin selvisi, että vaihto-opiskelun vaikutuksia työelämään tai musiikinopettajuuteen ei olla paljon tutkittu. NSS-projekti itsessään on koettu hyväksi ja tämän takia tutkimusaineistoa sen hyödyistä tarvitaan. Tämän kartoituksen pohjalta minun on hyvä jatkaa tutkimustani pro gradu –tutkielmassa.

LÄHTEET

- Bakan, M.B. (2007) *World Music – Traditions and Transformations*. McGraw-Hill, New York. (+verkkomateriaali)
- Banks, A. & McGee Banks, C. A. (Toim.)(1995) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Bennett, C. 1995. Preparing teachers for cultural diversity and national standards of academic excellence. Artikkelissa Räsänen, R. (2010) *Intercultural Education and Education for Global Responsibility in Teacher Education*. *Musiikkikasvatus* 13 nro 1. 12-24.
- Bohlmann, P. (2002) *World Music – A Very Short Introduction*. Oxford University Press, Oxford.
- Blacking, J. (1987) *A Commonsense View of All Music*. Cambridge: Cambridge University Press. Viitattu lähteessä Moisala, P. (1995) *Toisenlaisten musiikkien äärelle – monikulttuurinen musiikkikasvatus ja opettajankoulutus*.
- Chikszentmihalyi, M. (1990) *Flow – elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Suom. Mitrunen, M. Tallinna: Tallinna Raamatustrükikoda.
- CIMO (2014a). *Mikä on Cimo?* http://www.cimo.fi/mika_on_cimo Viitattu 17.4.2014
- CIMO (2014b). *NORTH-SOUTH-SOUTH Higher Education Institution Network Programme*. <http://www.cimo.fi/ohjelmat/north-south-south> Viitattu 17.4.2014
- CIMO (2012). *Strategia 2020* http://www.cimo.fi/mika_on_cimo/strategia_2020 Viitattu 17.4.2014
- Floyd, M. (Toim.) (1996) *World musics in education*. Aldeshot, England; Brookfield, Vermont: Scolar Press.
- Elliot, D. (1996) Music Education in Finland: A new Philosophical View. *Musiikkikasvatus* 1(1).
- Garam, I. (2000) *Kansainvälisyyttä käytännössä: suomalaisten vaihto-opiskelijoiden kokemuksia ulkomailla opiskelusta*. Opiskelijajärjestöjen tutkimussäätiö Otus. Helsinki.
- Haatainen, T. (2004) Globaali vastuu. Teoksessa T. Myllymäki (toim.) *Pallo haltuun. Kansainvälisyyskasvatus Suomessa*. Kehitysyhteistyön palvelukeskus KEPA. Lahti: Esa Print.

- Honkonen, N. (1999) *Vaihto-opiskelijoiden kokemuksia maailmalta: palkitsevaa itsensä voittamista kaukana kotoa*. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Pro Gradu.
- Huttunen, L., Löytty, H. Rastas, A. (toim.) (2005). *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino.
- Hänninen, E. & Law, H. (2008) *Taksvärkki Ry kansainvälisyyskasvattajana*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro Gradu.
- Jääskeläinen, L. & Repo T. (2011) *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Kuopio. Kopyjyvä.
- Kaikkonen, P. (2004). *Vierauden keskellä: vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylän yliopisto, opettajakoulutus laitos.
- Kangastalo, L. (2011) *Opiskelijavaihto elämäkokemuksena: Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksia opiskelijavaihdosta Etelä-Afrikassa*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro Gradu.
- Karinsalo, J. (2003) *Kahden musiikkikasvatuksen opiskelijan kokemukset vaihto-opiskelusta*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö. Pro Gradu.
- Karlsen, S. & Hebert, D. G. (2010) Editorial Introduction: Multiculturalism and Music Education. *Musiikkikasvatus* 13 nro 1. 6-11.
- KEPA (2010). *Tiivistelmä vuosituhtavoitteiden toteutumisesta*. <http://www.kepa.fi/toiminta/kampanjat-ja-vaikuttaminen/kansainvaliset-kokoukset/2010/new-york-yk/tiivistelma-vuosituhat> Viitattu 17.4.2014
- Kiljunen, K. (1994) Ihmisten liikkuvuuden syitä. Monikulttuurinen koulu ja opetus. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (Toim.) *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Mautner, T. (1995) A Dictionary of Philosophy. Viitattu lähteessä Schippers, H. (2010) *Facing the Music – Shaping music from a global perspective*. Oxford. Oxford University Press.
- Moisala, P. & Antikainen, P. (toim.) (1995) *Musiikkitunteja maailmalta – monikulttuurisia kohtaamisia*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Moisala, P. (1995) Toisenlaisten musiikkien äärelle – monikulttuurinen musiikkikasvatus ja opettajakoulutus. Teoksessa P. Moisala & P. Antikainen (toim.) *Musiikkitunteja maailmalta – monikulttuurisia kohtamisia*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma (2013a). Jyväskylän yliopisto: Musiikin laitos. <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki/oppiaineet/opsmka2013> Viitattu 14.4.2014

- Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma (2013-2014). Sibelius-Akatemia: Musiikkikasvatus. <http://www.siba.fi/studies/life-at-the-school/curriculum-structure-13-14> Viitattu 14.4.2014
- Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma (2013b). Oulun yliopisto: Musiikkikasvatus. <http://www oulu.fi/sites/default/files/content/MUKO%20OPSajoitus%202013.pdf> Viitattu 14.4.2014
- Nieto, S. (1999) *The light in their eyes. Creating multicultural learning communities.* Viitattu lähteessä Talib, M.-T. (2005) *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista.* Turku: Painosalama Oy.
- Noel, J. (1995) *Multicultural teacher education: From awareness through emotions to action.* Artikkelissa Räsänen, R. (2010) *Intercultural Education and Education for Global Responsibility in Teacher Education.* Musiikkikasvatus 13 nro 1. 12-24.
- NSS Qualitative Final Report (2012) Jyväskylän yliopisto: Musiikin laitos. Julkaisematon.
- Oikarinen-Jabai, H. (2001) *Monikulttuurista taidekasvatusta etsimässä.* (Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A8:2001). Opetusvirasto.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). (2004). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetus, perusteluonnos 2016 (2014a). *Luvut 1-12.* Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/156870_perusopetus_perusteluonnos_luvut_1_12.pdf Viitattu 15.4.2014
- Perusopetus, perusteluonnos 2016 (2014b). *Vuosiluokat 1-2.* Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/156871_perusopetus_perusteluonnos_vuosiluokat_1_2.pdf Viitattu 15.4.2014
- Perusopetus, perusteluonnos 2016 (2014c). *Vuosiluokat 3-6.* Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/156872_perusopetus_perusteluonnos_vuosiluokat_3_6.pdf Viitattu 15.4.2014
- Perusopetus, perusteluonnos 2016 (2014d). *Vuosiluokat 7-9.* Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/156873_perusopetus_perusteluonnos_vuosiluokat_7_9.pdf Viitattu 15.4.2014
- Reimer, B. (1991) *Selfness and Otherness in Experiencing Music of Foreign Culture.* *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 2(3). 4-13.
- Schippers, H. (2010) *Facing the Music – Shaping music from a global perspective.* Oxford. Oxford University Press.
- Saether, E. (2010) *Music Education and The Other.* Musiikkikasvatus 13 nro 1. 45-60.

- Saether, E. (2003) *Oral University – Attitudes to Music Teaching and Learning in the Gambia*. Musikhögskolan i Malmö.
- Silfverberg, R. (2011) *Musiikinopetuksen haasteita ja mahdollisuuksia monikulttuurisessa koulussa. Sukellus kahden monikulttuurisen yläkoulun musiikinopetuksen arkeen*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro Gradu.
- Riihimäki, M. (2005) *Monikulttuurinen musiikkikasvatus Suomessa – sanahelinää vai arkipäivää?* Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro Gradu.
- Ruismäki, H. (1998) Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää – näkökulma musiikkikasvatuksessa. Teoksessa A. Puurula (toim.) *Taito- ja taideaineiden integrointi Kokeimuksia, käytäntöjä, teoriaa*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. 29–48.
- Räsänen, R. (2010) Intercultural Education and Education for Global Responsibility in Teacher Education. *Musiikkikasvatus* 13 nro 1. 12-24.
- Taajamo, M. (1999) *Ulkomailla opiskelu. Kulttuurinen kehitystehtävä*. (Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 9). Jyväskylän yliopisto.
- Talib, M.-T. (2005) *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Painosalama Oy.
- Talib, M.-T. (2002) *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Hämeenlinna: Karisto.
- Taylor, T. D. (2007) Beyond exoticism. Western music and the World. Viitattu lähteessä Schippers, H. (2010) *Facing the Music – Shaping music from a global perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Todd, S. (2008) Att lära av den Andre. Artikkelissa Saether, E. (2010) Music Education and The Other. *Musiikkikasvatus* 13 nro 1. 45-60.
- Toivanen, P. (2009) 'Jokainen ihminen on ulkomaalainen lähes kaikkialla' - Ajatuksia monikulttuurisen musiikkikasvatuksen sisällöstä, tavoitteista, haasteista, ja tulevaisuuden näkymistä. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 325-341.
- Typpö, M. (2008) *Umuntu ungumuntu ngabantu – Suomalaisena musiikinopettajana monen kulttuurin Etelä-Afrikassa*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro Gradu.
- Vartio, N. (2009) *Kotona kaikkialla. Kansainvälisen kanssakäymisen taitoja*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino.
- Volk, T. M. (1998) Music, Education and Multiculturalism. Viitattu lähteessä Saether, E. (2003) *Oral University – Attitudes to Music Teaching and Learning in the Gambia*. Musikhögskolan i Malmö.

- Walker, R. (2007) *Music education. Cultural values, social change and innovation*. Charles C. Thomas Publisher Ltd: Springfield, Illinois.
- Westerlund, H. (2009). Pluribus novum et veterum – Näkökulmia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 313-324.
- Westerlund, H. (2002) *Bridging experience, action, and culture in music education*. Sibelius-akatemia. Väitöskirja.
- Westerlund, H. (1999) Maailman musiikit kasvatuksessa. Filosofisia näkökulmia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. *Musiikkikasvatus* 4(2-3), 28-43.
- YK Vuosituhattulistus (2000). <http://www.ykliitto.fi/vuosituhatjulistus/julistus/etusivu> Viitattu 17.4.2014