

**”SIITÄ KOHTAAMISESTAHAN TÄSSÄ ON KYSE”  
NSS -VAIHTO-OPISKELUN VAIKUTUKSET MUSIIKINOPETTAJAN  
TYÖELÄMÄÄN**

Musiikkikasvatuksen  
maisterintutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Humanistinen  
tiedekunta  
Musiikin laitos

Kevät 2014

Anni Matilainen

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO**

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Anni Irene Matilainen	
Työn nimi – Title ”Siitä kohtaamisestahan tässä on kyse” NSS -vaihto-opiskelun vaikutukset musiikinopettajan työelämään	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro Gradu tutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 83 + 2
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimus käsittelee NSS -vaihto-opiskelun vaikutuksia musiikinopettajan työelämään. CIMO koordinoi NSS-hanketta, jonka alaisuudessa toimii MECI-hanke. Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen vaihto-ohjelma kuuluu tähän MECI-hankkeeseen. Tutkimuksessa haluttiin selvittää eteläisessä Afrikassa tapahtuneen opiskelijavaihdon vaikutuksia työkokemusta saaneiden tulevien musiikinopettajien ja jo valmistuneiden musiikinopettajien ajatteluun, toiseuden kohtaamiseen ja opettajaidentiteettiin. Tämän lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin opintojen vaikutusta monikulttuurisuuden opettamiseen ja musiikinopettajien suhtautumista tulevaisuuteen yhä monimuotoisemmassa kouluarjessa. Tutkimus toteutettiin haastatteleamalla kuutta NSS -vaihdossa ollutta, opintojen loppusuoralla olevaa tai jo valmistunutta musiikinopettajaa, joille oli kertynyt työkokemusta musiikin opettamisesta.</p> <p>Tutkimuksen tuloksista selviää, että vaihto-opiskelukokemuksella on ollut suuri vaikutus paitsi musiikinopettajien työelämään myös heidän identiteettiinsä. Vaikutukset ovat olleet enemmänkin ajatuksen tasolla tapahtuneita muutoksia, jotka ovat vaikuttaneet haastattelujen toiseuden kohtaamiseen, monikulttuurisuuden ymmärtämiseen ja sen opettamiseen. Vaihto-opiskelu on antanut heille myös konkreettisia työkaluja musiikin opetukseen. Tällaisten taitojen osaaminen tulee olemaan merkityksellistä koulujen arjessa jo uuden opetussuunnitelman myötä.</p> <p>Haastatellut kokivat, että tulevaisuudessa kouluissa eriarvoistuminen ja polarisoituminen tulee lisääntymään. Musiikin nähtiin kuitenkin olevan aine, jossa voidaan opettaa toiseuden ja toisen kohtaamista ja näin ollen ehkäistä tällaisia ilmiöitä. Tämä nousi tutkimuksen keskeiseksi teemaksi.</p>	
Asiasanat – Keywords Monikulttuurisuus, musiikkikasvatus, vaihto-opiskelu, opiskelijavaihto, monikulttuurisuuskasvatus, opetussuunnitelma	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

## Sisällysluettelo

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>5</b>
<b>2 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ</b>	<b>7</b>
2.1 KULTTUURI	7
2.2 TOISEUS	10
2.3 AUTENTTISUUS	11
2.4 MONIKULTTUURISUUS	14
2.5 MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS	15
<b>3 VAIHTO-OPISKELU JA MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS</b>	<b>19</b>
3.1 ELÄMYS PEDAGOGIIKKA	20
3.2 KULTTUURIENVÄLINEN KOMPETENSSI	21
3.3 VAIHTO-OPISKELU JA CIMON NORTH-SOUTH-SOUTH -PROJEKTI	25
3.4 GLOBAALI YHTEISKUNTA	28
3.4.1 YK:N VUOSITUHATTAVOITTEET	28
3.4.2 MAAILMANKANSALAISUUS	29
3.5 MONIKULTTUURISUUS PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMASSA	30
3.6 MONIKULTTUURINEN KOULU JA OPETTAJAN TYÖELÄMÄ KULTTUURIEN KESKELLÄ	35
3.7 MUSIIKIN OPETTAMINEN MONIKULTTUURISISSA KOULUSSA	36
3.8 MUSIIKINOPETTAJANKOULUTUS JA MONIKULTTUURISUUS	38
3.8.1 OPETTAJANKOULUTUS JA MONIKULTTUURISUUS	38
3.8.2 MONIKULTTUURISUUSOPINNOT MUSIIKINOPETTAJANKOULUTUKSESSA	41
3.9. VAIHTO-OPISKELU JA MUSIIKINOPETTAJUUS	43
<b>4 TUTKIMUSASETELMA</b>	<b>49</b>
4.1 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	49
4.2 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN, TUTKIMUSOTE JA -STRATEGIA	49
4.3 TUTKIMUSAINEISTO	51
4.4 TUTKIMUSMENETELMÄ	53
4.5. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI JA EETTISET KYSYMYKSET	54

<b>5 ANALYYSI</b>	<b>56</b>
5.1 OPISKELIJOIDEN MOTIIVIT VAIHTO-OPISKELUUN JA KOKEMUS KOKONAISUUDESSAAN	56
5.2 TYÖELÄMÄKOKEMUKSET	57
5.3 MONIKULTTUURISUUDEN MÄÄRITTELEMINEN	58
5.4 KOKEMUKSET MAAHANMUUTTAJIEN OPETTAMISESTA	60
5.5 VAIHTO-OPISKELUN VAIKUTUS MAAHANMUUTTAJIEN OPETTAMISEEN	61
5.6 VAIHTO-OPISKELUN VAIKUTUS MUSIIKIN OPETTAMISEEN	63
5.7 KOULUTUKSEN VAIKUTUKSET MONIKULTTUURISUUDEN OPETTAMISEEN	68
5.8 ELÄMYSPEDAGOGIIKKA	69
5.9 KANSAINVÄLISYYS KOULUISSA	70
5.10 TULEVAISUUS	71
<b>6 TUTKIMUKSEN TULOKSET</b>	<b>73</b>
<b>7 PÄÄTÄNTÖ</b>	<b>77</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>79</b>
<b>LIITE 1 Teemahaastattelun runko</b>	<b>84</b>

# 1 JOHDANTO

Vaihto-opiskelu muotoutui minulle käänntekeväksi kohdaksi opinnoissani. Se on muokannut paitsi omaa identiteettiäni ja maailmankatsomustani, myös ohjannut minua vahvasti musiikinopettajana. Kokemus toisessa kulttuurissa elämisestä, on antanut paljon eväitä ja rohkeutta kohdata erilaisia ihmisiä ja ymmärtää monenlaisia lähtökohtia. Tämä on toiminut johtavana ajatuksena myös lähtiessäni tekemään tätä tutkimusta, sillä halusin tietää, onko muilla vastaavan kokemuksen saaneilla samankaltaisia näkemyksiä aiheesta.

Olen itse ollut aina kiinnostunut kulttuurien kohtaamisesta. Tämän kiinnostuksen innoittamana hakeuduin opiskelijavaihtoon osana musiikkikasvatuksen opintojani. Vietin kevään 2009 CIMON koordinoimassa North-South-South -vaihdossa Etelä-Afrikassa Potchefstroomin kaupungissa noin tunnin ajomatkan päässä Johannesburgista ja Pretoriasta. Lisäksi sain kunnian olla mukana keväällä 2010 NSS-projektin intensiiviperiodilla, joka suuntautui Botswanan Gaboroneen ja Etelä-Afrikan Mpumalangan provinssiin. Näiden kokemusten jälkeen huomasin pohtivani entistä enemmän monia monikulttuurisuuteen liittyviä elementtejä, joista halusin ottaa selvää. Tällaisia olivat muun muassa autenttisuuden määrittely ja sen tärkeys musiikinopettamisessa, kulttuurien kohtaamisen tärkeys sekä oma opettajaidentiteettini muuttuvassa kulttuurikehyksessä.

Näkökulmana tutkimuksessa on koko ajan ollut monikulttuurisen musiikkikasvatuksen taustateorioita. Tehdessä tätä tutkielmaa olen pohtinut nimenomaan musiikkia osana kulttuuria ja tämän myötä musiikin asemaa kouluissa. Näen musiikin oppiaineena, joka mahdollistaa eri tavalla esimerkiksi vuorovaikutustaitojen harjoittelemisen. Oman kokemukseni mukaan musiikintunneilla pystytään kokeilemaan heittäytymistä ja eläytymään eri tavalla kulttuurien vietäväksi kuin monessa muussa oppiaineessa. Realiteetitkin ovat toki tulleet vastaan; kaikkea pienten tuntiresurssien puitteissa ei pysty toteuttamaan, vaikka potentiaalia olisi.

Tutkielmassani on tarkoitus perehtyä vaihto-opiskelun vaikutuksiin musiikinopettajan työssä. Taustateoriaosioon olen kartoittanut tutkimuksia monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta ja vaihto-opiskelusta osana musiikkikasvatuksen opintoja. Olen pyrkinyt selventämään aihepiirin termistöä ja käsitteitä. Lisäksi esittelen NSS -vaihto-ohjelmaa ja tutustun monikulttuurisuuteen osana musiikinopettajan opintoja ja työelämää.

Itse tutkimus perehtyy vaihto-opiskeluun osana musiikkikasvatuksen opintoja ja sen vaikutusten kartoittamiseen nimenomaan työelämän kannalta. Samalla tutkin vaihto-opiskelun vaikutusta maahanmuuttajien kohtaamiseen ja toiseuden kohtaamiseen ylipäätään. Tutkimuksessa haluan selvittää, onko vaihto-opiskelu kokemuksena antanut konkreettisia työkaluja musiikintuntien toteuttamiseen ja onko kokemus vaikuttanut heidän opettamiseensa musiikintunneilla. Yritän myös selvittää, miten vaihdossa käyneet musiikinopettajat näkevät monikulttuurisen koulun tulevaisuudessa.

## 2 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ

Monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen 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 sisällöstä 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 määrittelemisen miltei mahdottomaksi. Siltikin kulttuurit ovat olemassa, ne vain muokkautuvat koko ajan. Voidaan sanoa, että esimerkiksi joillakin yhteisöillä on

omat tapansa, jotka ovat ominaisia juuri tälle yhteisölle 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 muokkautuminen 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; 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.)

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 ”alku-

peräinen” 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 käskyttämänä. 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, sillä asiaa ei lähestytty samalla tavalla, vaan kulttuureilla oli omat tapansa lähestyä musiikin oppimista.

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 itsessään 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. Ajatellaan vaikkapa, että ghanalaiseen musiikkiin kuuluu aina djemben soitto. 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 kirjoittaakin, 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 miljööän 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.

David Hebert ja Sidsel Karlsen (2010) 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 lapsilla ei ole sitä ymmärtämystä tai taustaa, jotta he voisivat opetuksen täysin sisäistää. Todella autenttista musiikkia voisi tämän takia olla vain lasten itsensä säveltämä musiikki, jota he itse esittäisivät musiikintunneilla. Jos vaatisimme kaikessa täyttä autenttisuutta, kieliäkin saisivat koulussa opettaa vain äidinkielenään kyseistä kieltä puhuvat ja hekään eivät saisi selittää oppilaille esimerkiksi kielioppia hitaammin puhumalla. (Hebert & Karlsen 2010, 8-9.)

Schippers avaa autenttisuuden problematiikkaa koulun musiikissa Janet Millsin (2005) ajatuksin: ”*Mikään musiikki ei pysy paikallaan ajan kuluessa, edes ilman koulujen osallistumista siihen. Olisi epäautenttista tarkastella mitä tahansa musiikkia museokappaleena 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. Tärkeämpää olisi ehkä ajatella, että omaksumme jotakin musiikkia, voimme ottaa siitä osia ja siten tehdä siitä omamme näköistä. Tässä taas tarvitaan musiikkikasvattajilta ammattitaitoa käsitellä ja opettaa musiikkia oppilaille oikeista näkökulmista käsin.

Autenttisuutta ei siis voida vaatia musiikinopetukselta tai miltään muultakaan oppiaineelta koulussa. Voidaan pyrkiä kohti sitä, mutta todellista autenttisuutta ei voida opetuksessa koskaan saavuttaa. Eikä siihen ole tarvekaan, sillä mikään ei lopulta ole autenttista. 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 arvolutauksia 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 ylijärjestyksellistä 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 elämäntutkimukseksi, joka on helpompi niille opettajille, jotka ovat muodossa tai toisessa joutuneet kohtaamaan erilaisuutta ja eläneet sen parissa”* 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.) Tämän elämäntutkimuksen johdattamana lähdin tekemään omaa tutkimustani. Koen, että se vaihto-opiskelukokemus, jonka itse sain, on johdattanut minua ammatillisesti monikulttuurisempaan suuntaan.

Haluan opettaa monikulttuurisuutta ja suvaitsevaisuutta musiikin tunneilla, sillä olen itse saanut vieraan kulttuurin kohtaamisesta paljon eväitä ihmisyyteeni ja opettajuuteeni.

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 rinnakkaiselo.

## **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 Musiikkikasvatus-lehden artikkelissa kulttuurienvälisen kasvatuksen tärkeydestä. Vaikka pystymme saamaan meille vieraista maista tänä päivänä yhä helpommin tietoa, ei tämä tarkoita, että kulttuurienvälisestä kasvatuksesta 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 kasvatus (*multicultural education*). (Räsänen 2010, 12.)

Heidi Westerlund (2009) esittelee yleissuuntauksia, joihin monikulttuurinen musiikkikasvatus 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 kirjoittaakin artikkelissaan, että lienee luonnollista, etteivät musiikkikasvattajat pysty sitoutumaan etnomusikologiseen tavoitteeseen musiikkikulttuurin ymmärtämisestä vain sisältäpäin (Westerlund 2009, 317).

Miksi sitten koulujen musiikinopetuksessa 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 peruskomppia? 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 musiikkikasvatustököhdän 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 halutessaan.
- 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; viitattu teoksessa 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, jäädäänkö 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 toiseuden 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 suomalaiseseen kulttuuriin muuttaneita ihmisiä paremmin.

John Blackingin (1987) mukaan eri kulttuurien musiikkien opettaminen koulussa on arvokasta itsessään. Se ei siis olisi tarpeellista esimerkiksi sen takia, että maassa asuu jonkun opetettavan musiikkikulttuurin ihmisiä. Musiikki on maailman kulttuurien rikkaus ja tähän rikkauteen tutustuminen auttaa laajentamaan oppilaiden musiikillista taitoa ja ymmärtämystä. (Moisala 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 aihetta 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. Pauli 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.)

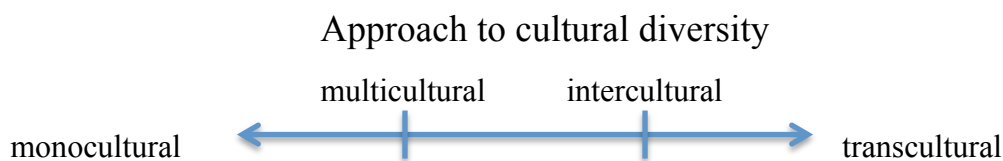
Kaikkonen toteaaakin, että kulttuurienvälistä kompetenssia edistää yksilön halukkuus omaksua monikulttuurisuus osaksi identiteettiä. Tällaista kasvamista kulttuurienväli-

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 kulttuurienvälisen 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 elämäänsä, 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 kulttuurienvälistä 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 liitua ja 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, kuulonvaraisesti, opettamiamme kalevalankielisiä loitsuja. Tämän ja lukuisten muiden opetuskokemusten, joita eteläisessä Afrikassa sain, opettamana kasvatin itseleni 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 oppilaisissa 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 tasojia 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, Kenia ja Zimbabwe. 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 kestävän 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. Projekti jatkuu samannimisenä 1.6.2014 alkaen vuoden 2015 loppuun. (NSS-raportti 2012.)

Raportissa kerrotaan monipuolisesti Jyväskylän yliopiston ja yhteistyöyliopistojen opiskelijoiden ja opettajien vaihto-opiskelusta puolin ja toisin sekä opiskelijoiden ja opetta-

jien 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 musiikkikasvatuksen tilaan paikallisesti, julkaistu uutta tieteellistä ja musiikkikasvatusmateriaalia, kehitetty opetussuunnitelmia ja vaikutettu niiden kehitykseen. (NSS-raportti 2012.) Tämän 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. Opettajat ja kasvattajat ovat tässäkin erityisasemassa. Tätä työtä tekevät monien muiden tahojen lisäksi esimerkiksi YK. Kirjoitan tässä luvussa lyhyesti YK:n vuosituhattavoitteista ja maailmankansalaisuudesta avatakseni arvopohjaa NSS -vaihto-opiskeluohjelman ja edellä mainitsemieni monikulttuurisuuskasvatusteemojen takaa.

#### 3.4.1 YK:N VUOSITUHATTAVOITTEET

CIMO ja North-South-South –ohjelma pohjaavat toimintansa alunperin YK:n vuosituhattavoitteisiin. Yhdistyneiden kansakuntien vuosituhattavoitteet asetettiin New Yorkin huippukokouksessa vuonna 2000. Tavoitteena oli antaa YK:n vastaus niihin haasteisiin, joita maapallomme kohtaa tulevan vuosituhannen aikana. Tavoitteet on tarkoitus saavuttaa vuoteen 2015 mennessä. Tavoitteita 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.)

Tavoitteiden toteutumista on ehditty arvioida jo itsensä YK:n taholta. Maaliskuussa 2010 julkaistiin seurantaraportti, jossa todetaan, että osa tavoitteista 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. Vuosituhattavoitteiden toteutumiseksi YK tekee koko ajan töitä, mutta on epävarmaa saavutetaanko tavoitteita vuoteen 2015 mennessä. (KEPA 2014.)

### 3.4.2 MAAILMANKANSALAISSUUS

Maailmankansalaisuus liittyy vahvasti teemoihin, joita tutkimuksessani käsitellen. 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 vääjäämätöntä, jonka muutokseen 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 globaalistuvassa 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, tuntee omia juuriaan ja oman kulttuurin monipuolisuutta myös tutustua muihin kulttuureihin ja saada valmiuksia monikulttuurisuuden kohtaamiseen. Sisällöissä puhutaan muun muassa tutustumisesta omaan ja muiden kulttuureihin, ihmisoikeuksista oppimisesta sekä taidoista toimia kansainvälisessä vuorovaikutuksessa. (POPS 2004, 39.)

Sisällöt ja tavoitteet kuulostavat korkealentoisilta, mutta epäilemättä osa aihekokonaisuuksista varmasti toteutuukin kouluissa. Joissakin kouluissa kansainvälisyys on painopiste, joka houkuttelee kouluun oppilaita pidempienkin matkojen takaa. Joissakin kouluissa kansainvälisyys on sanahelinää, jolla ei ole mitään tekemistä arkitodellisu-

den kanssa. Mutta koska tämäkin aihekokonaisuus on opetussuunnitelmaan merkitty, eikö se tarkoita, että sitä pitäisi yrittää noudattaa?

Musiikin opetuksen osalta vuoden 2004 opetussuunnitelma mainitsee monikulttuurisuuden 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 muodostamiseen 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. Päätösarvioinnissa 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 kansainvä-



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

Tarkoituserät 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 merkittävämmiin 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 mittaan sa 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 kult-

tuurisuuteen. 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 toiminnoissa. (. . .) 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 musiikki-liikunnallisia 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 haastattelemissa 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 tuntea 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 jäävät usein stereotyyppien varjoon. Tunneilla ei ehditä perehtyä aiheeseen tarpeeksi ja lopulta päädy-

tään 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 oppilaista kuunteli oman maansa musiikkia jossain muodossa, esim. rappia, mutta kovin moni ei jakanut kokemusta omasta vahvasta perinnesmusiikista. Sen sijaan valta-media 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 kaipa-sivat 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 perinnesmusiikkien käsitte-lyn 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. Helena Oikarinen-Jabai (2001) kirjoittaa julkaisussaan, että monikulttuurisen taustan tai kokemuksen saanut henkilö saattaa näyttäytyä jopa hyökkävänä sellaiselle, jonka tausta monikulttuurisuuteen on homogeeninen, samankaltaisista ihmisistä koostuva. Stereotyyppisiin monikulttuurisuuden mielikuviiin 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).

Koen, että 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 jossain mielessä monikulttuurinen.” ”Pitäis ottaa huomioon miten jokaisesta yksilöstä on tullu oma yksilönsä erilaisissa omissa kulttuuripiireissään. Eri asiat näkyy: toisissa saattaa näkyä etnisyys, 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.)

Kuten 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 si-

sältöjä. Tämän takia on tärkeää, että kun opettajankoulutusta suunnitellaan, täytyy huomio kiinnittää muuttuvaan ympäristöön. Tulevaisuuden opettajilla täytyy olla kompetenssia työskennellä monikulttuurisessa ympäristössä. (Räsänen 2010, 15.) Paitisi, että koulut tulevat monikulttuurisemmiksi, täytyy kulttuurien kohtaamista myös osata opettaa.

Räsänen viittaa artikkelissaan Noelin ja Bennettin (1995) tutkimuksiin, joissa korostetaan laajemman sosiaalisen ja kasvatuksellisen näkökulman sisällyttämistä opettajankoulutukseen. 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. Näkemuserot paitsi yksilöiden myös ryhmien välillä voivat olla isojaakin. (Räsänen 2010, 15-16.)

Räsänen nostaa esille myös toisen Bennettiltä (1995) ja Noelilta (1995) lainatun näkökulman, joka pitäisi ottaa huomioon opettajankoulutuksessa puhuttaessa monikulttuurisuuskasvatuksesta. Tämä on yhteisöjen ja taustojen vaikutusten huomioiminen. Erietyisesti 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 opettajankoulutuksessa on kehittää kulttuurienvälisiä taitoja ja herkkyyttä. Räsänen viittaa Bennettin (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 kommunikatiiviskykyä, mutta asenteet ratkaisevat. Kulttuurienvälisen vuoropuhelun merkitys kasvaa, sillä se luo kunnioitusta paitsi omaa myös toisen kulttuuria kohtaan. (Bennett 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 suvaitsevuuden opettamisen yhdeksi musiikinopettajan tärkeimmistä tehtävistä. Yritän selvittää monikulttuuristen opintojen riittävyyttä kouluissa seuraavissa luvuissa.

### **3.8.2 MONIKULTTUURISUUSOPINNOT MUSIIKINOPETTAJANKOULUTUKSESSA SUOMESSA**

Musiikin aineenopettajaksi voi opiskella tällä hetkellä Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa Helsingissä, Jyväskylän yliopistossa ja Oulun yliopistossa. Lisäksi Savonlinnassa ja Turussa voi opiskella peruskoulun musiikinopettajaksi. Tässä luvussa yritän selvittää, minkälaisia monikulttuurisuusopintoja opintoihin sisältyy Helsingissä, Jyväskylässä ja Oulussa.

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. Aineopinnoissa on pakollinen 'maailman musiikit' –kurssi, 5op. Opintoihin sisältyy myös valinnaisia syventäviä opintojaksoja, joissa on kursseja nimeltä 'syventävät musiikkikulttuuriopinnot, 5op', 'afroamerikkalaisen musiikin pedagogiikka, 5op', 'afroamerikkalainen yhtye, 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 mu-

siikkikulttuurit –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 'perinnetaidemusiikit' –kurssi, 2op sekä kansanmusiikki –kurssi, 2op, johon liittyy monikulttuurisuutta. 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.

Omien kokemuksieni ja opiskelijaystäväni mukaan kaikissa oppilaitoksissa monikulttuurista musiikkikasvatusta toteutetaan myös erilaisina projekteina tai esimerkiksi vieraillevien opettajien luentoina tai workshoppeina. Lisäksi aiheen käsittelyä voi sisältyä muihinkin kurssikokonaisuuksiin. Kaikista kolmesta opiskelupaikasta voi myös halutessaan hakea opiskelijavaihtoon. Lisää opetusta aiheesta silti tarvittaisiin, jotta kouluhin 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 *Kansainvälisyyttä 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) 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.)

Koen, että 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 mai-

nitsee, 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-opiskelukokemukseniikin kohdistui. Lisäksi haastateltavat ovat olleet musiikkikasvatuksen opiskelijoita.

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 elämäkokemusta. 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 tutkiesaan, 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 oli hyvin samankaltainen ja juuri tätä kysymystä pyrin maisterintutkielmassani avaamaan.

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 sanoinkuvailemattoman erilaista verrattuna heidän normaaliin opiskeluunsa Ruotsissa. Toisessa kulttuurissa oli kyse erilaisesta lähestymistavasta opettaa ja oppia musiikkia – kuulon- ja muistinvaraisesta 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 käsittelee vaihto-opiskelun merkitystä monikulttuurisuuden opettamisessa musiikinopetuksessa, eli Riihimäen tutkimus voisi toimia jon-

kinlaisena yleiskartoituksena nykytilanteesta omassa tutkimuksessani. Tutkimus kertoo myös musiikinopettajien, joilla ei ole vaihto-opiskelutaustaa, kokemuksista, joten siitä voisin 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 viittaa eri kulttuurien musiikin opettamiseen 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 koulussa 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 siitä kautta selvittämään koko Suomea kattavan tilaston monikulttuurisen musiikkikasvatuksen käytöstä musiikin opetuksessa. Saatujen tulosten avulla Riihimäki on tehnyt kehitysehdotuksia, joista toivoo olevan hyötyä opettajille, opiskelijoille ja opettajakouluttajille. 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 kyselyssä opettajien vastauksissa erilaisiin musiikkikulttuureihin tutustumisena laulaen, soittaen ja kuunnellen. Opettajien olettamus 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 musiikintunneilla 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 tulkitsi 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 tunsu 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 TUTKIMUSASETELMA**

### **4.1 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET**

Tutkimuksen tavoite oli selvittää NSS -opiskelijavaihdon vaikutuksia musiikinopettajien työelämään. Olen halunnut selvittää Jyväskylän musiikin laitoksella opiskelevien tai sieltä valmistuneiden opiskelijoiden kokemuksia vaihto-opiskelusta sen vaikutuksista käytännön työhön musiikinopettajana. Lisäksi olen halunnut selvittää heidän suhtautumistaan maahanmuuttajiin työelämässä ja onko vaihto-opiskelulla ollut siihen vaikutusta. Lopuksi olen myös selvittänyt heidän suhtautumistaan tulevaisuuteen monikulttuurisessa koulussa.

Halusin löytää vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- a) Miten vaihto-opiskelu on vaikuttanut työelämään musiikinopettajana?
- b) Miten kokemukset vieraassa maassa asumisesta ovat vaikuttaneet vierauden kohtaamiseen?
- c) Onko vaihto-opiskelu auttanut kohtaamaan vieraista kulttuureista tulevia ihmisiä ja sitä kautta auttanut esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden opettamisessa? Miten?
- d) Onko vaihto-opiskelu antanut konkreettisia työkaluja musiikinopettajan työhön? Mitä?
- e) Miten monikulttuurisuus näkyy kouluissa nyt ja tulevaisuudessa?

### **4.2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS, TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA STRATEGIA**

Tutkimus on luonteeltaan etnomusikologinen, joka tarkoittaa kaikkia maailman musiikkeja tutkivaa tiedettä. Etnomusikologiassa musiikkia lähestytään kulttuurin kautta.

Se on siis musiikin tutkimusta kulttuurina ja kulttuurissa. Näin se on myös ihmisen ja ihmisyhteisön toiminnan tutkimusta. (Moisala & Seye 2013, 5.)

Tieteellisessä tutkimuksessa yritetään päätellä saatujen vihjeiden ja johtolankojen avulla jotain sellaista, jota ei voi nähdä päälle päin. Eli siinä yritetään päästä asioiden sisälle, kohti syvällisempää ymmärtämistä. Havaintoja ei siis välttämättä hyväksytä sellaisenaan, vaan yritetään ymmärtää, mitä niiden takana on. (Alasuutari 1994, 67-71.)

Tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus ja se on toteutettu haastattelututkimuksena. Kysymykset pohjaavat omaan kokemukseeni paitsi työelämästä myös omasta vaihto-opiskeluajastani Etelä-Afrikan Potchefstroomissa. Moisala & Seye (2013, 38) kirjoittavat, että tutkimustyön tekeminen itselle vieraassa kulttuurissa auttaa myös näkemään oman kulttuurisen taustan analyttisemmin ja kokonaisvaltaisemmin. Siinä voi etäännyä oman kulttuurin toimintatavoista, jotka tutkija on omaksunut kasvaessaan tämän kulttuurin vaikutuspiirissä. Tämän takia vieraan kulttuurin tutkiminen on todella antoisaa. (Moisala & Seye 2013, 38.)

Hirsjärvi (2009) tuo esille, että lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen, eli empiirisen ilmiön tutkiminen. Tällöin tutkimuksessa pitäisi pyrkiä tutkimaan kohdetta kokonaisvaltaisesti, sillä havainnoista voi löytää monensuuntaisia suhteita. Arvolähtökohdat määrittävät sitä, miten tutkija pyrkii ymmärtämään ilmiöitä. Näin ollen täyttä objektiivisuutta ei voida laadullisessa tutkimuksessa saavuttaa. Hirsjärven mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa päämääränä on löytää tai paljastaa tosiasioita verrattuna siihen, että todennettaisiin olemassa olevaa tietoa. Ei pidä myös unohtaa, että laadullinen tutkimus sisältää laajan joukon erilaisia tutkimustyyppisiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160-162.)

Aineisto tähän tutkimukseen kerättiin haastatteluina, sillä halusin saada tutkittavien henkilöiden ajatuksista syvällisemmin selvää. Tässä tiedonkeruumenetelmässä haastateltavilta henkilöiltä kysytään mielipiteitä ja vastaukset saadaan puhutussa muodossa. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa haastattelija saa jonkinlaisen kuvan haasta-

teltavan ajatuksista. Vuorovaikutusta voi tapahtua jossain määrin myös toiseen suuntaan. Tavallisesta keskustelusta haastattelu kuitenkin poikkeaa siinä, että päämääränä on kerätä tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41-42.)

Tuomi & Sarajärvi (2006) kirjoittavat, että haastattelun hyvä puoli on nimenomaan sen joustavuus. Tutkija voi tarvittaessa toistaa kysymyksiä, selventää sanamuotoja, oikais- ta väärinkäsityksiä ja olla näin koko ajan vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa. Myös kysymysten paikkaa voidaan tarpeen mukaan vaihtaa. Tärkeintä on saada mahdollisimman paljon tietoa aiheesta. Toisaalta haastattelun negatiivinen puoli voi olla sen aikaa vievyys. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 75-76.)

Haastattelun eri muodoista päädyin teemahaastatteluun. En halunnut sitoa haastateltavien ajatuksia liikaa tarkkojen kysymysten varaan, vaan enemminkin elää haastattelu- tilanteen mukana ja kerätä tietoa teemoista keskustelunomaisesti. Sirkka Hirsjärvi ja Helena Hurme (2000) kirjoittavat, että teemahaastattelussa keskustelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan teemahaastattelulla on se etu, että haastattelussa edetään tiettyjen teemojen mukaan sen sijaan, että keskityttäisiin etsimään vastauksia yksityiskohtaisiin kysymyksiin. Tällöin tutkittavien henkilöiden ääni kuuluu paremmin, tulkinnoille jää varaa ja merkitykset voivat saada syvempiä sävyjä vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 41, 47-48.)

### **4.3 TUTKIMUSAINEISTO**

Pertti Alasuutari kirjoittaa, että kvalitatiivisen tutkimuksen aineistolle tyypillistä on sen ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus. Siinä aineisto voi olla siis melko moniulotteista. Verrattuna kvantitatiiviseen tutkimukseen kvalitatiivinen tutkimusaineisto on ikään kuin pala maailmaa. Palan avulla ei voida tehdä yleistyksiä koskien koko maailmaa, mutta se on avoin monenlaiselle tarkastelulle. (Alasuutari 1994, 75, 78.)

Haastattelin tutkimukseeni kuutta NSS -vaihdossa ollutta opiskelijaa. Haastattelut tehtiin kesän ja syksyn aikana 2011. Tarkoitukseni oli löytää haastatteluihin sellaisia Jyväskylän yliopiston opiskelijoita tai sieltä valmistuneita musiikkikasvattajia, joilla olisi työkokemusta musiikinopettamisesta ja he olisivat olleet vaihto-opiskelemassa NSS -projektin kautta jossakin Afrikan yhteistyöyliopistossa. Kartoitin keitä tällaisia henkilöitä olisi, otin heihin henkilökohtaisesti yhteyttä ja sovin haastattelujen ajankohdista. Aineisto siis rajautui näistä lähtökohdista.

Haastateltavat henkilöt olivat olleet opiskelijavaihdossa vuosina 2005-2009 Etelä-Afrikassa Pretoriassa, Potchefstroomissa tai Botswanan yliopistossa Gaboronessa. Kaikki olivat haastatteluhetkellä joko valmistumassa, opintojen loppusuoralla tai jo valmistuneet musiikkikasvatuksen oppiaineesta Jyväskylän yliopistosta. Kaikilla haastateltavilla oli tehtynä myös muita opintoja joko yliopistossa, ammattikorkeakoulussa tai konservatoriolla.

Haastateltaville oli kertynyt vaihteleva määrä työkokemusta erilaisista musiikkikasvatustehtävistä. Näitä olivat työtehtäviä olivat musiikkipedagogin, yläkoulun ja lukion musiikinopettajan, luokanopettajan ja erilaisten projektien vetäjän toimet. Työkokemusta haastateltavilla oli vaihteleva määrä. Osa oli tehnyt vain lyhyempiä sijaisuspätkiä, osa oli ehtinyt toimia työssä jo muutaman vuoden ajan.

Tein jokaisen haastattelun yksilöhaastatteluna valmiiksi päättämieni teemojen pohjalta. Haastattelut kestivät ajallisesti puolesta tunnista puoleentoista tuntiin. Haastattelujen keston vaikutti selvästi haastattelijan kokemus, eli ensimmäisenä tehty haastattelu kesti ajallisesti pisimpään, sillä teemat muotoutuivat tarkemmiksi tuon ensimmäisen haastattelun jälkeen. Haastattelussa käytetyt teemat ovat taustatiedot, vaihto-opiskelu, työelämä, monikulttuurisuuden opettaminen, kansainvälisyys koulussa, vaihto-opiskelun vaikutukset, elämyspedagogiikka, koulutuksen vaikutukset, tulevaisuus (liite1). Teemahaastattelut on nauhoitettu Zoom-tallennuslaitteella, litteroitu ja tämän jälkeen analysoitu.

Litterointitarkkuutena olen käyttänyt sanasta sanaan editointia. Olen siis jättänyt henkikäyksien ja aivastuksien auki kirjoittamisen pois. Tämä oli mielestäni ainoa oikea vaihtoehto, sillä liian tarkka litterointi ei toisi tähän tutkimukseen mitään lisäarvoa.

#### 4.4 TUTKIMUSMENETELMÄ

Kerätty aineisto on analysoitu käyttäen laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmiä. Pertti Alasuutarin (1994) mukaan laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Havaintojen pelkistämiseen kuuluu olennaisen tiedon poimiminen tietystä näkökulmasta. Näkökulmia voi samassa tutkimuksessa olla monia. Kun pelkistäminen on tehty, havaintojen määrää karsitaan yhdistelemällä niitä. Havainnoista etsitään yhteisiä piirteitä tai sääntöjä, jotka pätevät koko aineistoon. Jos havainnoissa ilmenee poikkeuksia, on näkökulmaa mietittävä uudestaan. Silloin ei voida tehdä johtopäätöksiä mustavalkoisesti. Laadullisessa analyysissä juuri erot ihmisten ja havaintojen välillä ovat merkittäviä, vaikkakin niitä pitäisi yrittää pelkistää mahdollisimman kapeaksi havaintojen joukoksi, jotta saadaan selkeämpiä tuloksia selville. (Alasuutari 1994, 30-34.)

Olen analysoinut kuusi haastattelua poimimalla litteroiduista haastatteluteksteistä keskeisiä teemoja, jotka toistuivat haastateltavien puheissa. Koska kaikki kuusi haastattelua poikkesivat toisistaan rakenteeltaan niiden tilannesidonnaisuuden takia, oli teemojen poimiminen paikoitellen haastavaa. Kuitenkin käydessäni tekstejä läpi, huomasin samojen teemojen toistumisen, vaikkakin ne saattoivat löytyä haastatteluissa eri kysymysten vastausten yhteydessä. Pelkistin ja tyypittelin teemat eri otsikoiden alle ja sain näin vastauksia tutkimuskysymyksiini.

Arvoituksen ratkaisemisella Alasuutari tarkoittaa tulosten tulkintaa. Poimittujen havaintojen avulla tehdään tutkittavan ilmiön merkitystulkinta. Havainnoista etsitään vihjeitä tulkintojen tekemiseen ja näin myös koko tutkimuskysymyksen ratkaisemista varten. Tässä vaiheessa analyysia joudutaan palaamaan pelkistämisen vaiheeseen, sillä esille voi tulla uusia näkökulmia. (Alasuutari 1994, 34-39.) Laadullisen aineiston sisäl-

lönanalyysin kirjoittavat myös Tuomi ja Sarajärvi (2006). Heidän mukaansa haasteeksi analyysivaiheessa voivat nousta esimerkiksi kiinnostavat teemat, joita tutkija ei etukäteen osannut ennakoida. Uusia asioita olisi kiinnostavaa ja mielenkiintoista raportoida, mutta silloin vaarana on tutkimuksen paisuminen liian laajaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 94.)

Analysointivaiheessa huomasin tutkimusaineistossa runsaasti erilaisia näkemyksiä, mutta käytettyäni aikaa sen tarkempaan tarkasteluun, sain mielestäni olennaisimmat teemat esille. Hirsjärvi (2009) kirjoittaakin, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi voi olla paitsi mielenkiintoista myös haastavaa, sillä tutkijan voi olla vaikea luoda järjestystä ja etsiä merkityksiä runsaasta aineistosta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 225). Tutkimusanalyysin tuloksia ja johtopäätöksiä esittelen tarkemmin luvussa 6.

#### **4.5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI JA EETTISET KYSYMYKSET**

Edellisissä luvuissa, tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi, olen pyrkinyt selventämään mahdollisimman tarkasti tutkimukseni vaiheet. Tulosten tulkinnassa olen pyrkinyt kertomaan, millä perusteella esitän tulkintoja sekä liittännyt suoria lainauksia niiden tueksi. Hirsjärvi (2009) esittelee kaksi tutkimuksen luotettavuuden mittaria. Reliabilisuus tarkoittaa tutkimuksen tulosten toistettavuutta. Validius tarkoittaa pätevyyttä, eli tutkimuksen kykyä mitata sitä, mitä haluttiinkin mitata. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta mitatessa termit voivat olla ongelmallisia käyttää ja niitä voidaan tulkita monin tavoin. Kappaleen alussa mainituilla tavoilla luotettavuutta on mahdollista parantaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231-233.)

Yleinen käsitys on, että kaikki tutkimus pyrkii objektiivisuuteen (Alasuutari 1994, 80). Haastattelutilanteessa pyrin olemaan mahdollisimman objektiivinen, jotta en vaikuttaisi haastateltavien vastauksiin. Tiedostin kuitenkin itse koko ajan oman roolini ja sub-

jektiivisuuteni, sillä tein haastattelua omista lähtökohdista ja minulla oli omaa, henkilökohtaista tietoa ja mielipiteitä esitetyistä kysymyksistä sekä tilanteista. Pysin pitämään tutkijan neutraalin näkökulman mukana tutkimuksessani jokaisessa vaiheessa. Tavoitteenani ei ole kuitenkaan ollut antaa yleispätevää kuvaa vaihto-opiskelun vaikutuksista musiikinopettajan työelämään, vaan enemminkin pohtia vaihto-opiskelun hyötyjä monikulttuurisuuden kohtaamisessa.

Laadullisessa tutkimuksessa Eskolan ja Suorannan mukaan yleistyksiä voi tehdä vähäisestäkin määrästä aineistoa. Silloin tärkeää on muistaa aineiston järkevä koonti ja haastateltavien henkilöiden johdonmukainen valinta. (Eskola & Suoranta 1998, 65-68.) Haastattelujen ajankohtaan nähden valinnanvaraa haastateltavien henkilöiden valinnassa ei omassa tutkimuksessani kauheasti ollut. NSS –vaihto-ohjelmassa mukana olleille henkilöille ei vielä tuolloin ollut kertynyt suurta määrää työkokemusta, joten henkilöt tutkimukseen valikoituivat melko vaivattomasti.

Haastattelut on tehty luottamuksen ilmapiirissä ja uskon, että haastateltavat henkilöt ovat pystyneet vastaamaan kysymyksiin rehellisesti. Luottamuksellisuuden säilyttämiseksi olen pyrkinyt esittelemään tutkimustuloksia mahdollisimman anonyymisti, niin, että haastateltavien henkilöiden henkilöllisyyttä ei pystyisi tulosten perusteella selvittämään. Suorissa sitaateissa haastateltavien anonymiteetin olen pyrkinyt pitämään antamalla haastateltaville keksityt nimet.

Haastateltavilla on voinut olla vaihto-opiskelusta myös epämiellyttävä kokemuksia, jotka eivät välttämättä näy vastauksissa tai tutkimuksen tuloksissa. Haastattelun keskustelunaiheet ovat myös voineet olla haastateltaville herkkiä, jolloin vastausten antaminen on haasteellisempaa. Olen pyrkinyt pitämään ilmapiirin haastatteluissa mahdollisimman avoimena ja kynnyksen vastaamiseen matalana.

## 5 ANALYYSI

### 5.1 OPISKELIJOIDEN MOTIIVIT VAIHTO-OPISKELUUN JA KOKEMUS KOKONAISUUDESSAAN

Haastateltavien motiivit lähteä opiskelijavaihtoon vaihtelivat. Suurimmalla osalla haastateltavasta syy hakea vaihto-opiskelemaan oli kiinnostus erilaista kulttuuria kohtaan tai kiinnostus monikulttuurisuuteen. He mainitsivat motiivikseen nimenomaan halun lähteä kaukokohteeseen, sillä he halusivat saada sieltä uusia kokemuksia. Haastattelussa kysyttiin myös aikaisempia ulkomaakokemuksia, mutta ne eivät näyttäneet vaikuttaneen vaihtoon lähtemiseen. Osalla haastateltavista oli matkustamiskokemusta ulkomailla oleskelusta enemmän, osalla ei merkittävästi. Kaikkien haastateltavien aikaisempi matkustelukokemus koostui lähinnä Euroopassa matkustamisesta.

*Katariina: ”...Että kiinnostus monikulttuurisuuteen ja niihin asioihin ja myös se, että halusin nähdä että miten musiikkia tehdään muualla kun Suomessa. Että onko se totta, että Afrikassa musiikki elää arjessa.”*

*Tuula: ”...Mutta sitten mä olin siitä heti hyvin kiinnostunut. Mä oon pitkään halunnu sinne Afrikkaan.”*

Kaikki haastateltavat kokivat vaihto-opiskelun eteläisessä Afrikassa olleen avartava kokemus. Sitä kuvailtiin esimerkiksi adjektiiveilla kokonaisvaltainen, positiivinen, mielenkiintoinen ja ajatuksia herättävä. Pääosin vaihto-opiskelusta oli jäänyt hyvä kuva, vaikkakin monet mainitsivat monipuolisten kokemusten kirjjon. Toisessa maassa ollessa oltiin koettu myös haasteita ja ongelmia. Haasteiden ylittamisestä oli tullut osa kokemusta, jolloin siitä tuli myös monella tapaa kasvattava kokemus.

*Risto: ”No kyllä pääpiirteissään se oli erittäin hyvä. Opettavainen ja semmonen niinku itsetuntemukseen, semmonen kasvattava. Oppi pitämään puoliaan ja huolta omista tarpeistaan.”*



*Anna: ”Se oli ajatuksia herättävä, että en varmaan niinku kauheesti oppinu itestäni uutta, mutta sen sitten taas niinku kulttuurisesti, ni se oli kauheen mielenkiintonen aika.”*

*Tuula: ”No, ehkä semmonen niinkun hyvin kokonaisvaltanen kokemus. Sekä hyvässä, mutta sellasessa, ei nyt pahassa, mutta sellasessa kasvattavassa tai aika semmosessa haastavassakin... On kyllä ollu kyllä ihan huikkeimpia juttuja, mitä on ikinä päässy kokemaan. Monella tavalla.”*

Kaikki haastateltavat mainitsivat kulttuurien erilaisuuden kuvaillessaan vaihto-opiskelukokemusta. Koettiin, että kokemus nimenomaan Afrikasta oli silmiä avaava, kulttuurinen kokemus. Länsimaiseen kulttuuriin verrattuna nähtiin paljon eroja, jotka tekivät kokemuksesta vielä syvemmän. Opiskelijavaihdossa oleminen opetti vähintään yhtä paljon omasta kulttuurista kuin vieraasta kulttuurista, jossa oltiin.

## **5.2 TYÖELÄMÄKOKEMUKSET**

Kokemusta työelämästä kaikilla tutkittavilla oli jonkun verran. Määrä kuitenkin vaihteli huomattavasti. Opintojen aikana oltiin tehty pieniä sijaisuspätkiä, joiden pituus vaihteli muutamasta päivästä muutama kuukauteen. Osalla oli työkokemusta jo muutaman vuoden ajalta. Haastateltavien työkokemukset koostuivat luokanopettajan tai musiikinopettajan työstä yläkouluissa ja lukioissa, instrumenttipedagogina toimimisesta sekä muista kouluihin ja muuhun kasvatustyöhön sijoittuvista projektiluontoisista töistä. Maantieteellisesti työkokemusta oli eniten Keski-Suomesta, mutta myös Helsingistä.

Tutkimuksessa mukana olleet kuvailivat työelämää pääosin positiivisesti ja he kaikki olivat kiinnostuneita toimimaan kasvatustehtävissä ainakin toistaiseksi. Muutama mainitsi, ettei välttämättä halua tehdä opettajan töitä ikuisesti tai että työskentely koulussa

ei välttämättä ole houkutteleva pidemmällä tähtäimellä. Tieto musiikinopettajan työn haastavuudesta etenkin monikulttuurisessa koulussa mietitytti joitakin.

*Emilia: ”...Et lähinnä se, että jos joku jännittää, ni se saattaa olla niinku raskasta. Tai sillein haastavaa nyt aluks. Kyl must tuntuu, et se on just se, mitä mä haluan tehdä.”*

### 5.3 MONIKULTTUURISUUDEN MÄÄRITTELEMINEN

*Risto: ”Mun näkemys tai mun tulkinta monikulttuurisuuden käsitteestä on niinkun hyvin laeva. (. . .) Et se, miten mä niinkun tulkitsen monikulttuurisuuden on tietyntyyppinen moniäänisyys. Mun mielestä Suomen sisälläkään, me eletään itse asiassa hirven monotonisessa kulttuurissa, siis Suomessa, siis suomalaisessa kulttuurissa. Et monikulttuurisuus on mun mielestä sitä, että kyetään hyväksymään niinkun monentyypisiä näkökantoja, niinkun rinnakkaisina...”*

Moni haastateltavista vierasti koko monikulttuurisuus –käsitettä. Haluttiin puhua enemmän toisen kohtaamisesta ja suvaitsevaisuudesta. Osan mielestä sitä oli vaikea määritellä ja se on todella laaja termi, joka sisältää monia merkityksiä. Termi sai haastateltavilta tällaisia määritelmiä:

- suvaitsevaisuus
- avoimuus eri kulttuureja kohtaan: ollaan samalla viivalla
- moniäänisyys, suomalaisen kulttuurin sisällä on monia kulttuureja
- mahdollisuus erilaisiin näkökulmiin
- musiikin moniulotteisuus
- erilaiset tavat ja käytänteet toimia
- opitaan hyväksymään erilaisia kulttuureja
- opitaan kohtaamaan muita

Muutamaa haastateltavista jopa ärsytti monikulttuurisuus –termi sen takia, että se usein liitetään maahanmuuttajakeskusteluun. Kuten yllä olevasta listasta näkyy monikulttuurisuus nähtiin terminä, jolla on laajempi merkitys kuin esimerkiksi eri maiden monikulttuurisuus. Se nähtiin osana kouluarkea, sillä me kaikki tulemme erilaisista kulttuureista.

*Anna: ”Mm. No musta se tarkoittaa paljon muutakin, kun vaan, että mulla on vaan niitä oppilaita eri maista. Että onhan ihan suomalaisissakin perheissä aika erilaisia tapoja, erilaisia käytänteitä. Tietysti ne tulee eniten esiin ehkä uskonnon opettamisessa, tai sellasessa. Mutta musta on ollu tärkeätä sitten myöskin varmaan sen takia, että mulla on niitä s2-oppilaita, niin nostaa esille, että näitä erilaisuuksia on itse asiassa kaikissa perheissä. Ja niinku et ollaan tätä monikulttuurisuustematiikkaa käsitelty ihan monen aineen yhteydessä.”*

En erikseen kysynyt haastattelussa vaihdossa olleiden kiinnostusta kulttuurien kohtaamiseen. Tämä oli kuitenkin selkeä teema, joka nousi jokaisessa haastattelussa esille. Kaikki haastateltavat olivat jo ennen vaihtoon hakeutumistaan olleet kiinnostuneita kulttuurisista asioista. Tämä näkyi myös heidän vastauksissaan pitkin haastattelua. Kiinnostus ja avoimuus oli ollut olemassa ennestään, vaihto-opiskelu oli tuonut siihen lisää syvyyttä ja avartanut maailmankatsomusta entisestään.

*Liisa: ”Mä oon hirveen kiinnostunu ollu aina niinku jos on ollu mahdollisuus mennä juttelemaan jonkun ulkomaalaisen kanssa vaikka tuolla jossain yläasteella taikka joku sukulainen on tuonu jonkun kaverinsa jostain ulkomailta niin sitten niitten kanssa on ollu kiva jutella. Oo, nyt mä puhuin tuon kanssa englantia ja! Että se kiinnostus on ollu kyllä aina...”*

## 5.4 KOKEMUKSET MAAHANMUUTTAJIEN OPETTAMISESTA

Kartoitin haastatteluissa myös tutkittavien henkilöiden kokemusta maahanmuuttajien opetuksesta. Tätä kysyin sen takia, jotta voisin selvittää, oliko heidän helpompi kohdata maahanmuuttajia, kun heillä itsellään oli jonkinlainen kokemus toiseudessa elämisestä.

Vaikka kokemus maahanmuuttajien opettamisesta oli suurimmalla osalla haastateltavista vähäistä, kaikilla haastateltavilla oli siitä joku kokemus. Näiden kokemusten perusteella maahanmuuttajien ei koettu olevan mitenkään näkyvä osa koulutyötä, vaan luonnollinen osa kouluarkea. Kaikissa haastatteluissa tuli esille kuitenkin yksi haaste, jonka he nostivat esille; yhteisen kielen puuttumisen. Kielen ei silti koettu aiheuttavan erityisiä ongelmia työssä, vaan ennemminkin sen koettiin olevan asia, joka piti ottaa opetuksessa huomioon. Kielihaasteiden mainittiin jopa olleen muiden oppilaiden kannalta hyvä asia, sillä silloin tuli kerrattua vaikeita termejä koko ryhmän kanssa, jolloin se palveli myös suomenkieltä äidinkielenään puhuvien oppimista. Esiin nousi myös molemminpuolinen oppimiskokemus maahanmuuttajia opetuksessa.

*Tuula: ”No ehkä suurimmat semmoset haasteet, mitä tulee mieleen, niin liittyy nimenomaan siihen, ettei oo yhteistä kieltä. Että niinku se, eikä ees siinä, ei välttämättä siinä mun ja lapsen suhteessa, mutt sen niinku lapsen ja muiden lasten suhteessa.”*

*Liisa: ”Mutta ne vähäiset kokemukset mitä on, niin. Mitä tulee mieleen, niin suomen kieli, että, sehän nyt helpottaa kaikkia, jos ne asiat selvittää sillein yksinkertaisesti. Mutta. Siinä pitää olla. Sen huomaa heti, tälläkin kokemuksella, että se on ainakin yks semmonen haaste. Se, että oppilas ymmärtää.”*

*Katariina: ”En mä tiedä, mutta mua kiehtoo sellanen erilaisuus niin, ei ne sitten kumminkaan siinä niin isona asiana paina tai sillä tavalla mitenkään. Ja ku sitte itte yrittää olla myös siinä oppivana persoonana siinä mukana.”*

Kysyin haastattelussa myös, oliko haastateltavilla maahanmuuttajien opettamisesta sellaisia kokemuksia, joissa he olisivat itse opettaneet jonkin toisen kulttuurin musiikkia tunnilla ja saaneet näin paremmin yhteyden johonkin maahanmuuttajaan. Kysymys herätti ristiriitaisia tunteita. Joillakin haastateltavilla oli hyviä kokemuksia maahanmuuttajien tai maahanmuuttajataustaisten kanssa jaetuista musiikkikokemuksista. Heidän mielestään musiikki tulee ehkä lähemmäksi oppilasta, kun siinä on jotain omaa. Yhteys nähtiin myös vuoropuheluna musiikin kautta, kun 'omaa' musiikkia jaetaan muille. Jaettu kokemus on vahva side, mutta se pätee muihinkin tilanteisiin kuin maahanmuuttajien kohtaamiseen.

*Emilia: ”Et ehkä silleen, jos se tapahtuu niinku oppilaan ehdoilla, mut sit jos se tapahtuu silleen opettajan taholta, et tässä on niinku afrikkalainen kulttuuri, et tällasta musiikkia on Afrikassa, joitain kauheen leimaavaa, niin se voi kääntyä sit itseään vastaan kanssa.( . . . ) Tai mä mietin just sitä, että jos oot ite suomalaisena jossain, vaik siel Etelä-Afrikassa ja varsinkin tolleen yläasteikäsenä ja sitten opettaja tulis jonkun kanteleen kanssa silleen esittelemään mun kulttuuria, niin kyl se tuntuis vähän oudolta.”*

Yllä olevan kommentin perusteella tässä asiassa kannattaisi opettajan olla aika herkkänä, sillä opettaja ei välttämättä pysty opettamaan toisen kulttuurin musiikkia oikealla tavalla. Silloin maahanmuuttajaoppilas voisi esimerkiksi tuoda omaa musiikkiaan kouluun, jolloin avoimuus asiassa säilyisi.

## **5.5 VAIHTO-OPISKELUN VAIKUTUS MAAHANMUUTTAJIEN OPETTAMISEEN**

Kysyessäni haastateltavilta, oliko vaihto-opiskelu vaikuttanut heidän suhtautumiseensa maahanmuuttajiin tai heidän opettamiseensa, suurin osa ei aluksi osannut vastata kysymykseen. Tämä osoittautui kysymykseksi, jota monikaan ei ollut tietoisesti aikaisemmin miettinyt. Kun keskustelimme aiheesta lisää, moni vastasi, että erilaisessa kulttuurissa elämisestä on voinut jäädä ajatuksen tasolle tapa suhtautua ylipäätään ih-

misiin. Vaihto-opiskelussa koetuista asioista oli tullut niin kiinteä osa ajattelua, että niiden vieminen konkreettisten tilanteiden tasolle oli vaikeaa. Haastateltavan mielestä ymmärtämys kaikkien erilaisuudesta oli vaihdon myötä syventynyt.

Monet mainitsivat asioita kuten kokemus toiseudesta auttaa ehkä ymmärtämään täällä asuvia ulkomaalaisia paremmin. Tietoisuus siitä, miltä tuntuu mennä vieraaseen kulttuuriin auttaa kohtaamisessa. Joidenkin mielestä vaihto-opiskelusta ei ehkä ollut suoranaista hyötyä, mutta kokemus muukalaisuudesta auttaa ehkä ylipäätään erilaisuuden ymmärtämistä.

*Tuula: ”Mutta sitä mä mietin, tai sitä lähinnä, että ehkä siinä jollakin tavalla pystyy ajattelemaan eri tavalla, kun on ite tavallaan kokenu, varsinkin siellä vaihdossa sitä, että olis periaatteessa siihen maahanmuuttaja. Ja tulee hyvin erilaisesta kulttuurista ja hyvin erilaisista lähtökohdista, ei osaa kieltä. Ja vielä niinku selkeesti näyttää tosi erilaiselta kuin valtaosa väestöstä. Ni ehkä tommosessa, niinku ajatuksen tasolla. Mä en tiää, kuinka hyvin se niinku, tai kuinka paljon merkitystä sillä on ollu sille maahanmuuttajaoppilaille, tai sille lapselle...”*

Vaihto-opiskelu oli selvästi avannut haastateltujen ajatusmaailmaa ja erilaisten kulttuurien hyväksyminen on tullut heille entistä luontevammaksi. Lisää ajatuksia oli noussut myös siitä, miten muut näkevät oman kulttuurin. Haastatteluissa tuli myös sellainen näkökulma esille, että omasta kulttuuristaan voi olla ylpeä, mutta se voi helposti näyttäytyä stereotyyppisenä.

Koska monikulttuurisuus nähtiin myös ylipäätään ihmisten moninaisuutena, ei pelkääntään maahanmuuttajien kohtaamisena, haastateltavat kertoivat, että vaihto-opiskelu oli tuonut avarakatseisuutta myös tähän. Se oli opettanut kohtaamaan moninaisuutta kaikissa muodoissaan. Esimerkkinä mainittiin vaikkapa oppimishäiriöistä kärsivä tai kehitysvammainen oppilas luokassa.

*Liisa: ”Kyllähän se hyödyttää suomalaisiakin oppilaita, että ihan siis periaatteessa samahan se on että ootsä erityisoppilas vai niinku vaikka joku dysfaatikko tai joku kieliongelmistä kärsivä suomalainen lapsi tai sitte maahanmuuttaja, joka ei osaa suomen kieltä kauheen hyvin. Jos ne on vierekkäin siinä, nii ne hyötyy molemmat siitä että opettaja on vähän ees miettinyt sitä, että minkälaista on olla sellasessa paikassa, jossa ei ymmärrä. Tai tuu ymmärrettäks.”*

## **5.6 VAIHTO-OPISKELUN VAIKUTUS MUSIIKIN OPETTAMISEEN**

Vaihto-opiskelun vaikutus musiikinopettajien työelämään oli tämän tutkimuksen johdava tutkimuskysymys. Vastausten perusteella näyttäisi siltä, että vaihto-opiskelukokemuksella on ollut paljon merkitystä työelämään ja kokemus koettiin erittäin merkittäväksi koko opettajaidentiteetin kannalta. Tähänkin kysymykseen vastatesa suurin osa haastateltavista mainitsi, että isoin muutos oli tapahtunut omassa ajattelussa ja asenteissa. Vaihto-opiskelu oli antanut työhön avoimuutta, avarakatseisuutta, ennakkoluulottomuutta ja rohkeutta. Se oli ollut tärkeä ja voimakas kokemus, joka näkyi eniten omassa maailmankatsomuksessa. Muutos on ollut syvälinen, ei niinkään tiedollinen vaan asenteellinen.

- rentous omaan opetukseen
- kokemus toiseudesta/erilaisuudesta
- heittäytyminen musiikkiin on helpompaa
- asenne
- identiteetti muuttui

Vaikka omat kulttuurikokemukset koskivat eteläistä Afrikkaa, suurimman osan mielestä vaihto-opiskelu oli helpottanut myös muihin musiikkikulttuureihin tarttumista omassa opetuksessa. Kynnys siihen oli mahdollisesti madaltunut vaihto-opiskelun myötä.

*Anna: ”Niin. Voi se.. Luultavasti se menee niinkin, että kun on johonkin vieraaseen kulttuuriin tutustunu, ni sitten on helpompi tutustua niinku seuraavaan vieraaseen.”*

Vaihto-opiskelu oli saattanut madaltaa myös kynnystä opetusmateriaaleihin tarttumiseen.

*Liisa: ”Kyllä se varmaan ainakin sellaset.. Sellaset niinku, just vaikka ne valmiit materiaalit, mitä on ni sitten niitten niinku käyttäminen on helpompaa. Väittäisin näin. Ei sitä tietenkään voi sanoa, ku...”*

Joidenkin mielestä vaihto-opiskelu ei sinänsä helpottanut muiden musiikkikulttuurien opettamista, mutta omaan opettamiseen oli tullut mukaan kokonaiskulttuurisuutta.

*Anna: ”Ei oo nyt semmosta käytännön kokemusta siitä, mutta voisin kuvitella hyvinkin, että sinänsä niinku sitä opettamista ei oo helpottanu se vaihtokokemus, koska edelleenkin täytyy ite aina valmistella sitä opetusta tietyllä tavalla, mutta entistä enemmän nyt ja tulevassa, ni otan semmosta niinku kokonaiskulttuurista niinku opetusta siihen musiikinopetuksen mukaan.*

*H: Niinpä.*

*Anna: Et se on niinku selkeemmin kulttuurisidonnaista.”*

Vaihto-opiskelusta oli saatu myös konkreettisia hyötyjä, joita voitiin soveltaa suoraan työelämään. Kaikki mainitsivat afrikkalaisen kulttuurin ja musiikin omaksumisen. Afrikkalaista musiikkia ja kulttuuria oli helppo opettaa oppilaille, sillä oma oppiminen aiheesta oli tullut puolen vuoden aikana melko syvälliseksi. Tähän liittyen oltiin saatu ihan konkreettisia lauluja ja laululeikkejä, joita voitiin opettaa oppilaille. Lisäksi monet haastateltavat kertoivat, että tapa tehdä afrikkalaista musiikkia oli tullut syvälliseksi itselle ja sen saman tunteen halusi välittää oppilaille. Opetuksessa kerrottiin omia kokemuksia ja asiat opetettiin niin kuin ne oltaisiin opeteltu eteläisessä Afrikassa omien kokemusten perusteella. Myös omaa kulttuuria peilattiin afrikkalaisen kulttuurin kautta. Työelämään saatiin vaihto-opiskelusta myös musiikkinäytteitä ja erilaisia ope-



tusmetodeja. Observoimalla paikallisia opettajia oltiin saatu myös omaan opetukseen työkaluja.

*Katariina: ”No tietenkin nää erilaiset kappaleet, nää musiikkijutut, mitä sieltä on tuonu ja mitä on itse oppinu. Mutta lähinnä mitä se vaihto on opettanut silloin aikoinaan, on semmonen niinkun, että sen kautta pystyy peilaamaan, että minkälainen suomalainen musiikkikulttuuri on, millä tavalla täällä opitaan musiikkia...”*

Kysyessäni, oliko vaihto-opiskelu auttanut ylipäättään monikulttuurisuuden opettamisessa koulussa, jakautuivat vastaukset kahteen aihepiiriin. Puhuttiin ylipäättään monikulttuurisuudesta ja sen käsittelemisestä sekä toisten musiikkikulttuurien opettamisesta.

Monikulttuurisuudesta moniäänisyytenä puhuttaessa, haastateltavat kertoivat, että siitä on tullut tärkeä osa omaa opetusta. Oppilaille haluttiin opettaa toisten kohtaamista ja kulttuurisuudesta ylipäättään haluttiin antaa syvälinen kuva. On erilaisia tapoja tehdä ja olla, kaikkien pitäisi pystyä toimimaan kuitenkin yhdessä omina itsenään. Mainittiin myös oppilaiden kasvaminen monikulttuurisuuteen ja sen harjoittelu koulussa. Tunneilla haluttiin keskustella erilaisuudesta ja näin ollen kasvattaa arvostusta paitsi itseä myös muita kohtaan.

*Risto: ”Että mä oon niinku pyrkiny, täysin tietosesti, välttämään sitä, että on tämä meidän kulttuuri ja tuolla on joku muu, vaan että. Ihan jo siitä näkökulmasta, että hei meillä on monikulttuurisuutta, kun meillä on erilaisia toimintatapoja, vaikkapa nyt toimia luokassa. Ja se monikulttuurisuus taas niinku hyvin laveana käsitteenä, niin on sitä, että mä vaikkapa tarjoan eri tyyppisiä tehtävätyyppejä. (. . .) No on se sitäkin, että mä annan tilaa opiskelijoille olla niinkun oma itsensä. Että mä hyväksyn sen.”*

*Anna: ”Et kyl mie luulen, että ne edelleenkin vertailee toisiaan keskenään, mutta jotenkin mie toivon, että niille alkas kehittyä semmonen, semmonen niinkun arvostus kaikkia kohtaan. Ja myöskin itseä, semmonen itsearvostus.”*

Kun puhuttiin monikulttuurisuudesta siitä näkökulmasta, että opitaan muiden kulttuurien musiikkia, oli vaihto-opiskelulla ollut vaikutusta tähänkin. Aiheeseen tarttuminen koettiin helpommaksi, vaikkakin monet mainitsivat, että oma mielenkiinto aiheeseen on koko ajan ollut olemassa. Tässäkin aiheessa omassa opetuksessa haluttiin päästä syvällisemmälle tasolle niin, että oppilas saisi kokonaisvaltaisen ja avoimen kuvan musiikista osana kulttuuria, eikä se jäisi pintapuoliseksi sanahelinäksi aiheesta. Jotkut mainitsivat esimerkiksi vierailijoiden merkityksen tässä ja halusivat, että tällaiseen kohtaamiseen olisi enemmän aikaa.

*Emilia: ”Et ehkä just se, et sit voi pyrkiä siinä opetuksessa siihen, että kun on ollu siellä vaihdossa, ni ei oo vierastanu sitä tavallaan, että antas tavallaan liian yksipuolisen kuvan tavallaan jostain kulttuurista. Et ehkä sit voi opettaa niille oppilaille siellä koulussa jotain semmosta, semmosta, että miten tällasta vierasta kulttuuria vois lähtee lähestyy. Mm. Noi on kyl tosi vaikeita, koska en mä.. Sit jos miettii sitä, kuinka vaikee on päästä sisälle johonkin vieraaseen musakulttuuriin, niin.. Niin, miten sen tekee sitten jossain koulussa... Koulussa, ilman että antaa jotenkin tosi yksipuolista kuvaa...”*

Haastattelujen perusteella kävi selväksi, että luonnollisesti juuri afrikkalaiseen musiikkiin oltiin saatu kosketuspintaa ja sitä oli helppo opettaa. Keskustelimme haastatteluisissa, olisiko tästä voinut olla apua myös muihin musiikkikulttuureihin tarttumiseen. Haastateltavat arvelivat, että yhden musiikkikulttuurin syvempi osaaminen saattaisi nostaa kiinnostusta myös muihin musiikkikulttuureihin. Kynnys tarttua myös muiden kulttuurien musiikkeihin tarttumiseen oli mahdollisesti madaltunut. Näkökulma oppia uuden kulttuurin musiikkia oli muuttunut niin, että siihen haluttiin tutustua kulttuurin omasta näkökulmasta käsin. Näin tehtiin myös erilaisia sovituksia musiikkiin.

*Risto: ”Ehkä se on just se semmonen ajattelutapa. Et kun mä lähestyn sitä vierasta kulttuuria, oli se nyt sitten mikä tahansa, vaikka nyt, mitä oon opettanu, vaikka nyt brasilialaista sambaa. Ni se, että se, miten mä sitä lähestyn, ni on nimenomaan se, että miten ne tätä oikeesti tekis? Et, mitä ne ajattelee, kun ne tekee tätä musaa. Et mikä siinä on se clue. Ei pelkästään se, että kylähän mä saan printattua netistä niinku ne sambabaterian niinku ne rytmit neljä neljäsosaa. Et niinku siitä laput eteen ja solfaamaan ne rytmit. Mutta ku se ei svengaa yhtään, et mistä tulee se svengi? Ainiin noku se ei meekään neljä neljäsosaa, vaan se menee kahteen, samba menee kahteen, ei neljään. Et ainiin, no siitä tulee se svengi. (. . .) Et niinkun, se että yrittää lähtee sinne, yrittää asettua niinku niitten ihmisten asemaan.”*

Muutamit mainitsivat opetuksen ja kouluarjen realiteetit monikulttuurisuuden opettamisessa. Esiin tuli muun muassa tällaisia asioita:

*Katariina: ”No vähän oon opettanu eri maiden musiikkeja. Ja kansanmusiikkia. Että, niitten tuntien puitteissa, mitä pystyy.”*

*Risto: ”Kyl mun mielestä niinku niitä erilaisia musiikkikulttuureita on koulussa lupa tehdä sellasella varustuksella ja siitä lähtötasosta ja niistä lähtökohdista, mitä on. Ja ne on länsimaiset lähtökohdat. Muttet on mun mielestä silti oikeus tehdä musiikkia, vaikka ei gamelania, ei lukiolaiset ikinä pysty, niinku tavallisten lukiolaisten kanssa niinku oikeesti gamelan-musiikkia. Muttet me voidaan tehdä sitä siitä huolimatta. Mutta kyllä mä sillä tavalla oon tullu kriittisemmäksi, että me ei voida lähteä länsimaisin niinkun käsittein tai ajattelutavoin, vaan mä yritän niinku sitten tehdä sitä niistä lähtökohdista, miten ne ajattelee musiikista.”*

*Tuula: ”Et sitten enemmän semmosella asenneasteella niinkun sitä kouluelämää ja sitä, niin sehän on... Et kuinka vähällä kalustolla niinkun esimerkiksi pystyy.. Tekemään ihan vaikka mitä. Verrattuna siihen, et mitä Suomessa tarvitaan kaiken maailman viimesen päälle ne...”*

*H: Joku smartboard..*

*Tuula: Joo, ja mitä ne on ne piirtoheittimet ja muut. (naurua)”*

## **5.7 KOULUTUKSEN VAIKUTUKSET MONIKULTTUURISUUDEN OPETTAMISEEN**

Koulutuksen kautta haastateltavat kokivat saaneensa eniten oppia omaan ajatteluunsa puhuttaessa monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta. Koulutus ja opinnot olivat antaneet näkökulmia, asennoitumista aiheeseen ja omaa opettajuutta oli rakennettu koko ajan tämän pohjalta. Koulutus oli antanut haastateltaville avoimuutta ja halua oppia muita kulttuureja. Ajatuksia oli herännyt ja tätä kautta mielenkiinto aihetta kohtaan noussut. Suurin osa kuitenkin mainitsi, että oma mielenkiinto ohjaa vahvasti opintojen kulkua. Jos on kiinnostunut ja haluaa ottaa selvää monikulttuurisista aiheista, siihen on mahdollisuus.

*Anna: ”Mut paljon niistä eväistä on tullu sen kautta, et oon ite ollu kiinnostunut tämmösestä erilaisuuden kohtaamisesta.”*

*H: ”Aivan. No jos se niinku käsitetään semmosessa perinteisessä merkityksessä, että sä vaikka tutustut muitten kulttuurien musiikkiin, niin ootko semmoseen saanut mejän koulutuksesta?”*

*Anna: ”Oon saanu jonkin verran, mut että tietysti paljon siitä oppimisesta tulee omasta aktiivisuudesta, niin kuin kaikissa opinnoissa.”*

Moni haastatelluista oli soittanut musiikin laitoksella monikulttuurista musiikkia soittavissa yhtyeissä; arabimusiikkiin painottuvassa Sinuhessa tai irlantilaista ja kelttiläistä musiikkia soittavassa Kompastuksessa. Nämä kokemukset näyttivät selvästi haastattelujen perusteella olleen tärkeitä motivaation lähteitä opiskelijoille. Bändeistä oli saatu tietoa kyseisistä kulttuureista ja tekemisen kautta musiikki oli tullut tutummaksi.

Yksittäisistä kursseista mainittiin tässä yhteydessä ’musiikin historian pedagogiikka’, ’kollokvio’, ’monikulttuurisen musiikkikasvatuksen erikoistumisopinnot’, ’eurooppalainen ja ulkoeurooppalainen perinnesmusiikki’. Muutamat olivat tehneet oman opin- näytteensä myös liittyen vaihto-opiskeluun.

Kritiikkiä opintoja kohtaan ei juurikaan tullut, mutta joitakin kommentteja asiasta mainittiin:

- Tietopuoliset kurssit voivat antaa stereotyyppisen tai yksipuolisen kuvan musiikista.
- Oppilaiden käyttäminen oman musiikkinsa asiantuntijoina ei ole ehkä hyvä neuvo.
- Kansanmusiikkikurssi omana aikanaan ei ollut hyvä.
- Monikulttuurinen musiikkikasvatus –kurssi oli aika lyhyt.

Kysyin haastateltavilta myös, olivatko he saaneet välineitä koulutuksesta maahanmuuttajien opetukseen. Tämä oli jäänyt hyvin vähälle kaikkien mielestä. Yksittäisiä luentoja mainittiin. Eniten tässäkin oli opinnoista saatu ajatuksen tasolle, konkreettisia välineitä ei niinkään. Suhtautumista muihin oli opittu opintojen aikana. Samaistuminen toisen näkökulmaan oli ehkä isoin oppi, eikä osa edes kaivannut valmiita toimintalistoja maahanmuuttajien opettamiseen, vaan enemminkin nimenomaan toiseuden kohtaamisen huomioimista osaksi opintoja.

## 5.8 ELÄMYS PEDAGOGIIKKA

Kysyin haastatteluissa, oliko haastateltavilla ollut itsellään vaihto-opiskelun myötä sellaisia opetustunteja, joista oppilaat olisivat saaneet heidän mielestään joitain syvempiä, niin sanottuja ’vau-kokemuksia’. Kaikki haastateltavat eivät osanneet sanoa konkreettista esimerkkiä vastaukseksi. Yhtä mieltä oltiin siitä, että asia, tässä tapauksessa afrikkalaisen musiikin opettaminen, tulee vaihto-opiskelun myötä jotenkin lähemmäksi oppilaita. Silloin se jää myös todennäköisesti paremmin mieleen. Oppilaat kiinnostu-

vat opettajan kokemuksesta helpommin ja siitä tulee motivoivampaa. Opetus tulee myös elävämmäksi.

*Anna: ”Joo ja sitten, kun osaa ite afrikkalaisesta elämästä kertoa muutakin, kun afrikkalaisen norsun ja leijonan. Semmosia niinku arkisia asioita.. Ja yksityiskohtia, ni kyllähän se tietenkin tulee elävämmäksi.”*

Toinen asia, mikä haastatteluissa nousi tässä kohtaa esiin oli uskottavuuden lisääntyminen. Oppilaat vakuuttuvat asiasta eri tavalla, kun opettaja voi kertoa henkilökohtaisia kokemuksia aiheesta. Lyhyissäkin sijaisuuksissa oli koettu, että opettajasta jää ehkä pätevämpi kuva.

*Emilia: ”Kyllä ne oli ne oppilaat suht kiinnostuneita siitä.. Tai ehkä ne ajatteli, että.. Mut en mä tiedä silleen.. Mä toivon, että se antaa myös vähän pätevämmän kuvan siitä, et, mitä tehdään..”*

## 5.9 KANSAINVÄLISYYS KOULUISSA

Osana teemahaastattelua kysyin myös haastateltavien kokemuksista kansainvälisyyden näkymisestä koulussa. Suurimman osan kokemukset eivät olleet kovinkaan syvällisiä tai niitä ei juurikaan ollut. Kansainvälisyys näkyi kouluissa lähinnä eri projektien (esimerkiksi Comenius), teemapäivien, vaihto-ohjelmien, retkien ja kummikoulujen muodossa. Joissakin kouluissa projektien näkyminen oli vahvempaa kuin toisissa. Lisäksi mainittiin, että maahanmuuttajat näkyivät joissain kouluissa selkeämmin ja joissain kouluissa oli ollut esimerkiksi romani-kouluavustajia, jotka koettiin todella hyvänä asiana osana kouluarkea.

Haastateltavat itse eivät olleet olleet mukana projekteissa ja monet sanoivatkin, että osallistuminen esimerkiksi projekteihin olisi helpompaa, jos työkokemusta olisi enemmän.

## 5.10 TULEVAISUUS

Viimeisenä aiheena teemahaastattelussa oli koulujen tulevaisuus. Keskustelimme haastateltavien kanssa koulujen tulevaisuudesta ja monikulttuurisuuden osuudesta siinä. Kantavaksi teemaksi tässä aiheessa nousi kohtaamisen opettelu. Kaikkien haastateltavien mielestä tämän opettaminen oppilaille olisi todella tärkeää nyt ja tulevaisuudessa. Jotkut pelkäsivät, että polarisoituminen, hajanaisuus ja yhteiskunnallinen eriarvoistuminen tulevat näkymään jatkossa entistä enemmän kouluarjessa. Nimenomaan tämän ehkäisemiseksi toiseuden kohtaamisen opettelu olisi ensiarvoisen tärkeää.

*Risto: ”Mä pahoin pelkään, että semmonen polarisoituminen jatkuu. Että meillä on kohta semmosia niinku slummikouluja. Mikä on niinku valitettavaa. En todella toivois, että niin tapahtuu. Se, mitä mä toivosin, on tietysti se, että se ois niinkun, et se toiseuden kohtaaminen ois niinkun.. Ois niinkun luontevaa. (. . .) ...niin se, että peruskoulu on mun mielestä hieno, että siellä kaikki, koko porukka, on aktiivisesti läsnä, oli ne oppilaat minkälaisia tahansa. Ja se, että katotaan myös että ihan samanlaisia tyyppisiä noi on. Okei, jotkut on urpompia kuin toiset ja toiset käyttäytyy huonommin kuin toiset ja toiset on muuten vaan vähän erilaisia ja kummallisia.(. . .) Me jaetaan se sama kokemus siitä maailmasta, niin mun mielestä se on niin kun äärimmäisen hyvä, että me kohdataan niitä toisia ihmisiä.”*

*Tuula: ”Ja samalla sitten niinkun niillä ihmisillä, jotka Suomessa asuu, niinku kansalaisuudesta ja kotimaastaan niinkun täysin riippumatta, niin olis mahdollisuus, jotenkin, ees jollain tasolla, kohtuuavoimesti kohdata niitä muita ihmisiä.. Kohdata niitä muita ihmisiä. Siitä kai tässä on niinkun ensisijaisesti kysymys.”*

Jotkut mainitsivat vaihto-opiskelun olevan hyvä lisä opettajanopinnoissa avaamaan silmiä kouluarjen moninaisuutta kohtaan. Se auttaisi kulttuuriseen kasvamiseen. Jotkut toivoivat, että monikulttuurisuus näkyisi vahvemmin opinnoissa ylipäätään. Koulutuksessa voisi opettaa myös rentoutta oppilaiden kohtaamiseen.

*Anna: ”Mut ehkä sitä vois koulutuksessa sitten olla, että jotenkin sellasta rentoutta siihen oppilaitten kohtaamiseen, että ne on kuitenkin oppilaita, ja ne on niinku lapsia (. . .) Nii. Ja semmosta henkee olis hirveen hyvä luoda enemmänkin kouluissa. Että olipa kuka vaan, ni me ollaan tässä ryhmänä ja me toimitaan yhdessä.*

Musiikin tärkeys oppiaineena mainittiin melkein kaikissa haastatteluissa. Se nähtiin oppiaineena, jossa kulttuurista ja muutakin kohtaamista voidaan harjoitella. Musiikin tunneilla voidaan luoda yhteistä ilmapiiriä ja kasvattaa avarakatseisuuteen. Tunti-resurssit nähtiin tässä rajoittavana tekijänä. Oma kulttuuri olisi tärkeä pitää mukana, mutta hyväksyä se, että suomalainenkin kulttuuri muuttuu koko ajan.



## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että vaihto-opiskelulla olisi paitsi opiskelijoiden opintoihin myös työelämään suuri vaikutus. Vaikutus on tapahtunut syvällisellä, ajattelun tasolla ja se on vaikuttanut opettajaidentiteettiin suuresti. Vaikutus saattoi olla myös sellainen, jota ei osattu pukea sanoiksi tai tuoda suoraan käytäntöön, sillä muutosta ajattelussa oli tapahtunut ikään kuin tiedostamattomalla tasolla.

Tätä väitettä näyttäisi tukevan esimerkiksi Talibin (2005) ajatukset. Hänen mukaansa monikulttuurisuus voidaan ymmärtää ikään kuin elämäkatsomuksena, joka näyttyy vahvana niillä, jotka ovat jollain lailla olleet toiseuden kanssa tekemisissä tai eläneet siinä. (Talib 2005, 40). Voisi ehkä sanoa, että vaihto-opiskelukokemuksesta oli tullut haastateltaville osa heidän elämäkatsomustaan.

Kaikilla haastateltavilla suhde monikulttuurisuuteen terminä ja käsitteenä oli laaja ja monitahoinen. Ymmärtämys oli syventynyt vaihto-opiskelun myötä. Haluttiin, että kulttuurisuus ja kulttuurien kokeminen ei jäisi vain pintapuoliseksi, vaan siitä haluttiin antaa monipuolisempi kuva. Ymmärrettiin, että monikulttuurisuus käsitti paljon muutakin kuin erilaiset kulttuurit. Siihen sisältyi opetuksessa esimerkiksi erilaiset toimintatavat, erilaiset taustat ja erilaiset tehtävätyypit.

Huttunen Löytty & Rastas kirjoittavat tästä monikulttuurisuuden syvemmästä ymmärtämisestä. He esittelevät ajatusta Suomessa rinnakkain elävistä kulttuureista, jotka kohtaavat arkitodellisuudessa ja mainitsevat kulttuurin ylirajaisuuden. (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, 34.) Koulumaailma voisi olla tällainen yksi tällainen arkitodellisuus, jossa rinnakkain elävät kulttuurit kohtaavat. Näin ollen haastateltaville oli syntynyt jo aika hyvä kuva kouluarjessa kohtaavista kulttuureista ja niiden monimuotoisuudesta. Tämän seikan ymmärtäminen auttaneekin myös opettajia kohtaamaan näitä kulttuureja. Toivanen (2009) puhui sellaisen kasvatustilafilosofian luomisesta, joka ymmärtää kaikkien kulttuurien osatekijöiden oman sisäisen arvon. (Toivanen 2009, 329). Tutkimuksessa haastatellut olivat pystyneet luomaan itselleen tällaista kasvatustilafilosofiaa.

Schippers (2010) esitteli kirjassaan neljä kulttuurisuuteen liittyvää termiä. Viimeinen vaihe näistä, *transkulttuurisuus*, on hänen mukaansa kulttuurien syvällistä ajatustenvaihtoa, jossa kulttuurien tasavertaisuus ja keskustelu ovat toistensa kanssa tasapainossa. (Schippers 2010, 31-32.) Transkulttuurisuus voisi olla se kulttuurin ymmärtämisen taso, jonne opettajienkin pitäisi pyrkiä. Haastattelujen perusteella näyttäisi siltä, että vaihto-opiskelukokemus olisi vienyt heitä kohti tätä tasoa.

Opiskelijavaihdossa olleilla näyttäisi olevan muutenkin kiinnostusta monikulttuurisuuteen tai kulttuurien kohtaamiseen. Tämä tuli esille kaikissa haastatteluissa. Se näkyi kiinnostuksena toisten kohtaamiseen, kiinnostuksena oppia muita kulttuureja ja niiden musiikkia sekä avoimuutena erilaisuutta kohtaan. Vastauksista kävi ilmi, että vaihto-opiskelu oli syventänyt tätä kiinnostusta vielä lisää.

Kaikkonen (2004) esitteli monikulttuurisesti kompetentin henkilön ominaisuuksia. Näitä olivat esimerkiksi toisen kunnioittaminen ja erilaisuuden suvaitseminen. Tällaista kompetenssia hänen mukaansa edistää nimenomaan halukkuus omaksua monikulttuurisuus osaksi identiteettiä ja sitä voi edistää pitkäaikainen oleskelu ja toiminta monikulttuurisissa tilanteissa. (Kaikkonen 2004, 148-150.) Vaihto-opiskelu näyttäisi näin ollen toimivan monikulttuurisen kompetenssin lisääjänä. Väitettä puoltavat myös Talibin (2005) ajatukset. Lyhyillä täydennyskoulutuksilla ei hänen mielestään lisätä monikulttuurista kompetenssia. Luetellessaan opettajan monikulttuurisen kompetenssin tasoja hän kirjoittaa, että niihin kaikkiin vaikuttaa ympäriltä saadut kokemukset. (Talib 2005, 43-46.) Vaihto-opiskelun ollessa haastateltaville iso, lisää näkemyksiä tuova kokemus, se on varmasti vaikuttanut myös heidän monikulttuurisen kompetenssin tasoihinsa.

Tärkeäksi teemaksi haastatteluissa nousi myös toiseuden ja toisen kohtaamisen opettaminen omassa työssä. Tätä ei tarkoita vain erilaisten kulttuurien kohtaaminen, vaan kaikenlaisten ihmisten kohtaaminen. Tärkeänä asiana oppilaille haluttiin opettaa, miten tullaan erilaisissa ryhmissä toimeen. Toisen kohtaamisen pitäisi olla itsestään selvää, mutta haastateltavien mielestä tämän harjoittelua tarvittaisiin koulutukseen ja ope-

tukseen paljon enemmän. Kohtaamisen opettamisen tärkeyttä vaihto-opiskelukokemus oli vahvistanut. Maahanmuuttajien opetukseen vaihto-opiskelu ei ollut suoranaisesti tai tietoisesti haastatelluilla vaikuttanut, mutta tämäkin näkyi enemmän heidän suhtautumisessaan erilaisuuteen. Maahanmuuttajien asemaan pystyttiin oman vaihtokokemuksen kautta paremmin samaistumaan.

Talib (2005) haastatteli opettajia heidän monikulttuurisista valmiuksistaan. Tutkimuksessa kävi ilmi, että kulttuurisena vähemmistönä olemisen kokee parhaiten asumalla itse pidempään ulkomailla. Ulkomailla asumisesta oli ollut selkeästi hyötyä maahanmuuttajien ymmärtämisessä. (Talib 2005, 110.) Silfverberg (2011) sai tutkimukseensa samankaltaisia tuloksia. Maahanmuuttajien opetukseen musiikinopettajat kaipaavat lisää musiikillisen muun muassa avarakatseisuuden tukemista ja ymmärryksen lisäämistä toiseuteen liittyvissä kysymyksissä. (Silfverberg 2011, 83-84.) Tutkimukseni perusteella vaihto-opiskelu osana opintoja voisi tukea maahanmuuttajien opettamista ja ymmärtämistä kouluissa.

Kouluissa kansainvälisyys näyttäytyi lähinnä erilaisten projektien puitteissa. Haastateltavilla ei ollut paljon kokemusta osallistumisesta näihin projekteihin, joten kuva muiden tekemisestä ja yleisestä monikulttuurisuuden näkymisestä kouluissa jäi aika pintapuoliseksi. Suhtautuminen näihin projekteihin oli kuitenkin positiivista.

Haastatelluilla oli samankaltaisia kokemuksia oppilaiden reaktioista, kun heille paljastui, että opettaja oli asunut jonkin aikaa toisella puolella maailmaa. He näkivät asian niin, että opetettava asia tulee jollakin tapaa lähemmäksi oppilasta, kun opettaja pystyy kertomaan siitä omakohtaista kokemusta. Näin ollen asia jää mahdollisesti myös paremmin oppilaan mieleen. Ruismäki (1998) esittelee samaa ilmiötä. Jos oppilaassa saa aikaa elämyksen, sen avulla opitaan paremmin, sillä ne muistetaan paremmin. Taito- ja taideaineet ovat tässä asiassa muutenkin erityisasemassa. (Ruismäki 1998, 32-33.) Tämän perusteella vaihto-opiskelun kautta oppilaissa voisi siis mahdollisesti saada aikaan parempaa oppimista.

Eriarvoistumista ja polarisoitumista kouluissa pelättiin tulevaisuudessa. Tähän toivottiin lisää yhteisöllisyyttä ja edellä mainittua toisten kohtaamisen opettelua kouluihin.

Koulutukselta toivottiin lisää monikulttuurisia ja toisen kohtaamiseen tähtääviä opintoja. Vaihto-opiskelua suositeltiin lämpimästi osana opintoja.

Vastausten perusteella ei pystytä tekemään yleispäteviä päätelmiä vaihto-opiskelun vaikutuksista, sillä otanta vaihto-opiskelemassa olleista on tässä tutkimuksessa melko pieni koko kuvan kannalta. Lisäksi tässä tutkimuksessa käsiteltiin vain yhtä vaihto-ohjelmaa yhdessä yliopistossa, joten tutkimustietoa tarvittaisiin myös muista vaihto-ohjelmista ja -maista. NSS-nimikkeen alla toimii tällä hetkellä vain kaksi musiikkikasvatuksen hanketta. Tämän tutkimuksen kohteena näistä kahdesta on ollut MECI-hanke, joka toimii Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksella. Toinen musiikkikasvatuksen NSS-hanke on Taideyliopiston Sibelius-Akatemian koordinoima hanke, jonka yhteistyöyliopistot ovat pääasiassa Länsi-Afrikasta.

Ajallisesti osalla oli kulunut vaihto-opiskeluajasta jo muutama vuosi, osalla se oli tuoreemmassa muistissa. Tällä ei kuitenkaan näyttänyt olevan merkittävää vaikutusta heidän vastauksiinsa, sillä samat teemat toistuivat kaikkien vastauksissa. Tulokset ovat rohkaisevia NSS –vaihto-ohjelmakokonaisuuden kannalta, sillä näyttäisi siltä, että ohjelman tavoitteiden kannalta, vaihto-ohjelma on onnistunut tehtävässään.

## 7 PÄÄTÄNTÖ

Haastattelujen perusteella näyttäisi siltä, että vaihto-opiskeluperiodi on muodostunut tärkeäksi osaksi paitsi kaikkien haastateltavien opintoja myös vaikuttanut vahvasti työelämään musiikinopettajana. Siitä on tullut osa opetusfilosofiaa ja opettajaidentiteettiä. Vaihto-opiskelu koettiin voimakkaana kokemuksena, josta oli tullut osa heidän ajatteluaan. Tätä puoltavat myös omat kokemukseni vaihto-opiskelusta.

Tutkimustulosten pohjalta ei tietenkään voida tehdä yleisiä johtopäätöksiä siitä, että kaikille musiikkikasvatuksen opiskelijoille vaihto-opiskelukokemus olisi ollut samanlainen merkityksellinen kokemus. Niin kuin usein tutkimuksissa käy, tutkimuksen edetessä herää lisää kysymyksiä. Aiheesta voisi hyvin jatkaa tutkimusta ja kartoittaa laajemminkin vaihto-opiskelun merkityksiä työelämän kannalta. Nyt, kun Jyväskylän yliopistosta NSS –vaihto-ohjelman läpikäyneitä opiskelijoita on yhä enemmän ja heitä on ollut työelämässä jo pidemmän aikaa, olisi mielenkiintoista selvittää, onko vaihto-opiskelu edelleen merkittävä tekijä työelämässä. Olisi mielenkiintoista vertailla eri vaihto-ohjelmien opiskelijoiden kokemuksia toisiinsa. Onko esimerkiksi kohdemaalla merkitystä? NSS-raportin perusteella NSS –vaihto-opiskelu itsessään on koettu hyväksi ja tämän takia tutkimusaineistoa sen hyödyistä tarvitaan lisää.

Taustateoriaan perehtyessäni huomasin nopeasti, kuinka laaja aihe monikulttuurisuus musiikissa onkaan. Aiheen ympärillä on paljon terminologiaa ja vaikeita osa-alueita. Niin kuin Huib Schippers (2010) kirjoittaa kirjassaan *Facing the Music*, mitä enemmän asiaa tutkii, sitä monimutkaisempiin käsitteisiin törmää (Schippers 2010, 31). Taustakartoituksessa kävi myös 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 ylipäätään eri yhteyksissä. Terminologian selvityksessä huomasin, että itsellekin aiemmin selkeät käsitteet saivat uusia näkökulmia. Jouduin tekemään myös itselleni selväksi, mitä tarkoitan milläkin termillä. Löysin perusteluja niille ajatuksille, joita olin itse musiikinopettajana ja monikulttuurisuudesta kiinnostuneena miettinyt.

Monikulttuurisuuden ja sen mukana suvaitsevuuden opettaminen on itselleni aihe, jonka koen olevan olennainen osa omaa opetusfilosofiaani. Tutkielmaa kirjoittaessani sain paljon perusteluita 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, käsissäni ei ollut vielä lopullista versiota uudesta opetussuunnitelmasta. Kuitenkin lukiessani perusteluonnoksia, kävi selväksi, että kulttuurienvälinen kasvatus oli siinä suuremmassa roolissa kuin aiemmin. Onneksi näin, sillä koulujen monimuotoistuminen on väistämätön tosiasia. Opettajankoulutuksen täytyy vastata tähän tarpeeseen. Musiikin ollessa osa kulttuuria ja näin ollen muutosprosessia, ovat tulevat musiikinopettajat eräänlaisia sanansaattajia kulttuurien raja-aitojen murtamisessa. Niin kuin muutamista tutkimuksista on käynyt ilmi (esim. Silfverberg), 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. Tässä yhtenä apuna voivat jatkossa toimia musiikkiteknologian tarjoamat mahdollisuudet monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen.

Olisi myös hyvä tiedostaa, että monikulttuurisuuteen liittyvät teemat tarvitsevat syvempää ymmärrystä ja näkökulmien muuttamista siihen suuntaan, että monikulttuurisuus nähtäisiin nimenomaan vuorovaikutuksena, molemminpuolisena oppimisena, toisen kohtaamisena, jotta stereotyyppioilta ja niiden vahvistamiselta vältyttäisiin.

Tutkimukseni valossa on selvää, että vaihto-opiskelu lisää tällaista opettajan monikulttuurista kompetenssia. Omalla kokemuksella toiseudesta, on merkitystä kulttuurien kohtaamisessa, tätä väitettä tukevat myös monet teoriaosiossa esiteltyt lähteet. Vaihto-opiskelun vaikutuksia työelämään tai musiikinopettajuuteen ei olla paljon tutkittu. Tutkimustiedosta voisivat hyötyä paitsi vaihto-ohjelmat ja niiden kehittäjät, myös opettajankouluttajat ja musiikinopettajat itse.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. (1994) *Laadullinen tutkimus*. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- 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 Raamatustrukikoda.
- CIMO (2014a). *Mikä on Cimo?* [http://www.cimo.fi/mika\\_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](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).
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. Painos. Tampere: Vastapaino.
- 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.
- Hirsjärvi S. & Hurme H. (2000) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi S., Remes P. & Sajavaara P. (2009) *Tutki ja kirjoita*. 15. painos. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- 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. Kopijyvä.
- 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 opettajankoulutus. Teoksessa P. Moisala & P. Antikainen (toim.) *Musiikkitunteja maailmalta – monikulttuurisia kohtaamisia*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Moisala, P. & Seye, E. (toim.) (2013) *Musiikki kulttuurina*. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura.
- 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](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](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](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](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 Kokemuksia, 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.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2006) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Typpö, M. (2008) *Umuntu ungumuntu ngabantu – Suomalaisena musiikinopettajana monien 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) Maaailman 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

## LIITE 1

**Teemahaastattelulomake**Anni Matilainen  
2011

Haastattelu Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatukselta valmistuneille, joilla on vaihto-opiskelukokemus Cimon NSS-projektin kautta

**Taustatiedot**

1. Ikä?
2. Milloin aloitit opiskelun musiikkikasvatuksella? Ja milloin valmistuit? Sivuaineet?
3. Mihin ajankohtaan vaihto-opiskelu sijoittuu?
4. Onko sinulla muita opintoja muissa oppilaitoksissa?

**Vaihto-opiskelu**

1. Missä olit vaihdossa ja kuinka kauan?
2. Miksi hait vaihtoon?
3. Millainen kokemus vaihto-opiskelu oli kokonaisuudessaan? Hyvät/huonot puolet lyhyesti?
4. Onko vaihto-opiskelu muuttanut omia käsityksiäsi musiikinopetuksesta ylipäänsä?
5. Onko vaihto-opiskelu vaikuttanut omaan musiikinopettajan identiteettiisi? Miten?
6. Vaikutukset omaan elämään?

**Työelämä**

1. Oletko ollut työelämässä valmistumisesi jälkeen? Missä? Kuinka kauan?
2. Työelämän hyvät/huonot puolet? Onko työsi sinulle mielekästä/ viihdytkö töissä? Jos kyllä/ei, niin miksi?
3. Kohtaatko työelämässäsi maahanmuuttajaoppilaita? Jos kyllä, niin kuinka paljon?
4. Miten koet maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen? Haaste/helppoa?
5. Onko vaihto-opiskelusta ollut apua opettajan työssä? Hyötyä/haittaa?

**Monikulttuurisuuden opettaminen**

- Miten ymmärrät termin?
- Oletko opettanut työssäsi monikulttuurisuusaihetta? Miten/millä tavoin?
- Miten ylipäänsä koet aiheen? Onko tärkeä/ ei-tärkeä?
- Millainen osa koko opetustasi monikulttuurisuus on?

### **Kansainvälisyys kouluissa**

- Törmätkö työssäsi kansainvälisyyteen? Millä tavoin se näkyy?
- Työyhteisön tuki? Kouluympäristö?

### **Vaihto-opiskelun vaikutukset**

- Oletko huomannut, onko maahanmuuttajaoppilaita helpompi kohdata monikulttuurisuusaiheen kautta? Onko vaihto-opiskelulla vaikutusta tässä?
- Onko vaihto-opiskelu madaltanut kynnystä opettaa monikulttuurisuutta koulussa? Miten?
- Onko sinulla antaa käytännön esimerkkejä monikulttuurisuuden opetustilanteista? Onko vaihto-opiskelusta ollut hyötyä tässä?
- Oletko saanut vaihto-opiskelun kautta ideoita monikulttuurisuus-teeman opettamiseen koulussa?
- Onko aiheeseen helpompaa tarttua ylipäänsä, vaikka omat vaihtokokemukset ovatkin tietyltä maantieteelliseltä alueelta?

### **Elämypedagogiikka**

- Oletko saanut oppilaissa aikaan vau-efektejä omalla kulttuurikokemuksellasi?

### **Koulutuksen vaikutukset**

- Onko koulutuksesi antanut valmiuksia monikulttuurisuuden opettamiseen musiikissa? Mitä esimerkiksi?
- Onko koulutuksesi antanut valmiuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen? Jos kyllä, niin mitä?

### **Tulevaisuus**

- Tulevaisuus? Minkälaisena näet monikulttuurisuuden tulevaisuuden kouluissa? Kuinka tärkeässä osassa?