

**MONIUSKONTOISUUDEN HAASTEET JA
MAHDOLLISUUDET PERUSKOULUN
MUSIIKINOPETUKSESSA**

Jenna Hiipakka

Maisterintutkielma

Jyväskylän yliopisto

Musiikin, taiteen ja kulttuurin
tutkimuksen laitos

Musiikkikasvatus

Tammikuu 2018

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Jenna Henriikka Hiipakka	
Työn nimi – Title Moniuskontoisuuden haasteet ja mahdollisuudet peruskoulun musiikinopetuksessa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Tammikuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 78
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää musiikinopettajien näkemyksiä ja kokemuksia moniuskontoisuuden haasteista ja mahdollisuuksista peruskoulun musiikinopetuksessa. Tarkastelun alla ovat musiikin erilaiset merkitykset, ainekohtainen opetussuunnitelma sekä ajankohtaiset kannanotot eri organisaatioilta, foorumeilta ja alan asiantuntijoilta moniuskontoisuuteen sekä koulun toimintakulttuuriin (juhlat) liittyen suomalaista kulttuuriperintöä ajatellen.</p> <p>Tärkeinä lähtökohtina tutkimuksessa ovat Suomen moniuskontoisuutta käsittelevä Kirkon tutkimuskeskuksen tuore julkaisu (2017), islamin uskoon liittyvät musiikkinäkökulmat sekä moniuskontoisuudesta ilmenevät epävarmuudet musiikinopetuksessa. Tarkentavien tutkimuskysymysten avulla pureudutaan sekä opettajien kokemuksiin konkreettisiin esimerkkitapauksiin ja toimintamalleihin että heidän omiin, yksilökohtaisiin käsityksiinsä uskonnollisen musiikin käytöstä opetuksessa ja uskonnollisten perinteiden kuulumisesta koulun toimintakulttuuriin.</p> <p>Hengellisen musiikin käytöstä ei mainita selkeästi opetussuunnitelmassa (2014), mutta kulttuurisen monipuolisuuden peräänkuuluttaminen musiikin opetussäällöissä kyseenalaistaa tätä ohjeistusta. Erityisesti islam on asettanut suomalaisen uskonnollisuuden määrittelyn uuden tarkastelun alle ja siksi tutkimuksessa pureudutaan tarkemmin käsityksiin musiikinopetuksesta muslimeille.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tutkimus ja aineisto on kerätty haastattelemalla kolmea musiikinopettajaa syksyllä 2017. Puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla selvitettiin opettajien näkemyksiä ja kokemuksia moniuskontoisuuden nostamista aiheista peruskoulun musiikinopetuksessa. Haastateltavat opettajat ovat toimineet pitkään musiikinopettajina itähelsinkiläisissä kouluissa.</p> <p>Moniuskontoinen oppilasmateriaali ei ole suurin haaste, mikä aiheuttaa tutkimustulosten mukaan haastavuutta opetustyössä. Kuitenkin kristilliseen perinteeseen pohjautuvaa ohjelmistoa musiikinopetuksessa ja koulun juhlissa pyritään käyttämään hienotunteisesti ja määrällisesti vähän. Virsiä ja hartaimpia lauluja musiikintunneilla ei käytetä välttämättä ollenkaan. Koulun juhlista erityisesti joulu nostaa selkeimmin esille moniuskontoisuuden aiheuttamat, toisinaan ristiriitaiset, näkökulmat erityisesti laulettavasta ohjelmistosta, mikä johtaa eriäviin toimintamalleihin kouluissa. Haastateltavien opettajien mukaan oppilaiden vanhemmat valittavat kuitenkin harvoin musiikintunneilla käsitellyistä kappaleista ja vain yksittäistapausten kohdalla on törmätty musisoimisen kiellettävyuden kannalta haasteisiin.</p>	
Asiasanat – Keywords moniuskontoisuus, monikulttuurisuus, musiikkikasvatus, uskonto, islam, kristinusko, musiikinopetus, peruskoulu	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSEN TAUSTA	7
2.1 KIRKON TUTKIMUSKESKUS	7
2.2 ETNOMUSIKOLOGINEN NÄKÖKULMA	9
2.3 OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET	11
2.3.1 PAIKALLISEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET	11
2.3.2 ARVOKASVATUS JA SIVISTYS	12
2.3.3 KULTTUURIPERINTÖ.....	13
2.3.4 TOIMINTAKULTTUURI JA LAAJA-ALAINEN OSAAMINEN	14
2.3.5 KOULUN YHTEISTYÖ MUIDEN TAHOJEN KANSSA	15
2.4 TAUSTATUTKIMUKSET	16
3 MUSIIKKI, KULTTUURI JA USKONTO	19
3.1 NÄKEMYKSIÄ MUSIIKIN MERKITYKSISTÄ	19
3.2 MUSIIKKI USKONNOISSA	21
3.3 MUSIIKKI TRADITIOISSA	23
3.3.1 RITUAALIT	24
3.4 MUSIIKKI KULTTUURISSA	25
3.4.1 MONIKULTTUURISUUS.....	26
3.5 MUSIIKIN VOIMA	28
4 MONIUSKONTOISUUS SUOMESSA	29
4.1 YHTEISKUNNALLINEN NÄKÖKULMA	29
4.1.1 KIRKKOKALENTERI – YHTEISKUNNALLINEN KALENTERI	31
4.2 USKONTODIALOGI – ISLAM JA KRISTINUSKO	31
4.3 USKONNOTTOMUUS	32
5 MUSIIKINOPETUS MONIUSKONTOISESSA LUOKASSA	35
5.1 MITÄ MUSIIKILLA HALUTAAN VÄLITTÄÄ?	35
5.2 MIKSI MONIUSKONTOISUUS LUOKASSA VOI ARVELUTTAA?	36
5.3 MONITULKINTAINEN ISLAM JA MUSIIKINOPETUS	40
5.3.1 MUSIIKIN ILMENEMINEN ISLAMISSA.....	40
5.3.2 ISLAMILAISEN TEOLOGIAN TAUSTALLA OLEVIA SÄÄNNÖKSIÄ.....	42
5.3.3 MUSIIKIN SISÄLTÖ	43
5.3.4 KOULUN JUHLAT ISLAMISSA.....	46
5.4 MITÄ VOITAIISIIN TEHDÄ TOISIN?	46
5.5 MUSIIKINOPETTAJA KONKREETTISENA OPETUSSISÄLTÖJEN TOTEUTTAJANA	48
5.5.1 MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMA (2014) VUOSILUOKILLE 1-2 JA 3-6.....	49
5.5.2 MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMA (2014) VUOSILUOKILLE 7-9	51
5.5.3 ESIMERKKITAPPAUS JOULUEVANKELIUMIN SOVITTAMISESTA	52
6 TUTKIMUSASETELMA	54
6.1 TUTKIMUSKYSYMYKSET	54
6.2 TUTKIMUSMENETELMÄ	55
6.3 TUTKIMUSAINEISTO	56
6.3.1 VALINTAPROSESSI.....	56
6.3.2 TAUSTATIEDOT	57
6.4 AINEISTON ANALYYSI JA TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	57

6.5 TUTKIJAN ROOLI.....	59
7 TUTKIMUSTULOKSET.....	60
7.1 OHJELMISTO TUNNEILLA.....	60
7.2 KOULUN JUHLAT	63
7.3 ESIMERKKITILANTEITA MUSIIKINTUNNEILTA	65
7.4 KODIN JA KOULUN VÄLINEN YHTEISTYÖ.....	67
7.5 MONIPUOLINEN MUSIIKINOPETUS - KUULUUKO USKONNOLLINEN MUSIIKKI KOULUUN?.....	60
8 POHDINTA.....	72
LÄHTEET.....	75
LIITTEET	78

1 JOHDANTO

Tämä tutkimus nostaa esille ajankohtaisen aiheen moniuskontoisuuden merkityksestä koulun toimintakulttuurissa, musiikinopetussisällöissä ja juhlissa. Moninaisuus näkyy selkeänä monikulttuurisissa kouluissa erityisesti pääkaupunkiseudulla, mikä asettaa vuosikymmenten perinteet uuden tarkastelun alle muuttuvassa yhteiskunnassa. Kirkon ja koulun pitkäaikainen yhteistyö kulttuurikasvatuksen näkökulmasta on hiipunut samaan aikaan, kun rinnalle ovat nousseet uskonnonopetukseen liittyvä lakkautuskeskustelu ja toisaalta moniuskontoisuudesta tai uskonnottomuudesta aiheutuvat muutokset esimerkiksi koulun toimintakulttuurissa ja musiikin sisällöissä.

Uskonnollisten ja elämänkatsomuksellisten kysymysten kirjo on tullut laajemmin esille yleismaailmallisen poliittisen kehityksen myötä. Suomalainen yhteiskunta ja koululaitos ovat perinteisesti olleet hyvin yksikulttuurisia ja perustuneet pitkään ajatukselle kulttuurisesta homogeenisuudesta. Musiikinopettajan työssä, jota taustallani on yhteensä muutaman vuoden verran sekä peruskoulusta että lukiosta, olen kohdannut tilanteita, joissa ymmärrys erilaisista toimintamalleista on monikulttuuristen ja -uskonnollisten taustojen johdosta perusteltua. Mediassakin esiin nostettu teema on aiheellinen sekä nyt että tulevaisuudessa, jolloin ennusteen mukaan 2020-luvulla pääkaupunkiseudun koulujen oppilaista jopa joka neljäs tulee olemaan ulkomaalainen tai ulkomaalaistaustainen. (Kallioniemi ja Luodeslampi 2008, 8, 15.)

Kipinä tutkimusaiheeseeni syntyy välttämättömyydestä pohtia musiikin moninaisia käsityksiä, kuten hengellisyyttä, voimaa ja erityisesti suhdetta sekä kulttuuriseen että uskonnolliseen perinteeseemme peruskouluissa. Tärkeinä motivaattoreina tutkimuksessani toimivat muun muassa muutamat aiheita Suomessa aikaisemmin tutkineet rohkaisevat henkilöt, monikulttuurisissa kouluissa (toisinaan kiperissä tilanteissa) työskentelevät musiikinopettajat sekä oma kokemukseni aiheen tutkimisen tärkeydestä monipuolisen musiikinopetuksen toteutumiseksi. Monikulttuurisuuskasvatus on meillä vielä melko uutta: sen lähestymistapoja, sisältöjä ja käytäntöjä ollaan vasta luomassa, kehittämässä ja tarkentamassa (Kallioniemi ja Luodeslampi 2008, 16), jonka vuoksi uskon edistäväni aiheen tutkimustyötä tämän tutkimuksen avulla.

Tutkimusosani perustuu teemahaastatteluun, jossa kolme musiikinopettajaa kertovat työstään moniuskontoisten oppilasryhmien musiikinopettajina niin omien opetuskäytänteidensä kuin koulukohtaisten toimintamallien näkökulmista. Haastateltavat henkilöt olen valinnut koulujen monikulttuurisuutta ja toimintakulttuuria kartoittaen sekä musiikinopettajien pitkän työkokemuksen perusteella monipuolisen haastattelumateriaalin saamiseksi. Haastatteluiden avulla pyrin selvittämään musiikinopettajien sekä menneitä että ajankohtaisia kokemuksia ja näkemyksiä moniuskontoisuuden ja musiikin vuoropuhelusta ja koulun toimintakulttuurin luonnetta samalla tuoreen opetussuunnitelman ohjeistamia näkökulmia (2014) silmällä pitäen.

Omasta uskonnollisesta tai uskonnottomasta suuntautumisesta riippumatta kalenterivuoden juhlamme rytmittävät koulun juhlakulttuuria erityisesti joulun ja pääsiäisen aikoihin. Uskonto, kulttuuri ja historia sitovat maamme perinteet kokonaisuudeksi, joka tulee nähdä tärkeänä osana myös peruskoulun toimintakulttuuria, ja jolloin niistä luopumiseen tulee löytyä painavia syitä. Eri tahojen, kuten esimerkiksi Kirkon tutkimuskeskuksen, Opetushallituksen, Kansallisen musiikkikasvatuksen liiton ja USKOT-foorumin, kannanotot luovat monimuotoisen kokonaisuuden, jolla pyrin taustoittamaan tutkimustani lisäksi muita tutkimuslähteiden ajankohtaisia näkökulmia unohtamatta.

Opetussuunnitelman perusteissa peräänkuulutetaan paikallisen opetussuunnitelman arviointia ja kehittämistä, jolloin tutkimukseni avulla pyrin toteuttamaan myös opetuksen järjestäjän ja koulujen avointa ja rakentavaa arviointia. Vastuu arvioinnista on luonnollisesti myös opetuksen järjestäjällä, joka arvioi antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistumista toimintansa ulkopuoliseen arviointiin. Näin ollen tutkimukseni selvittää myös koulutuksen kehittämistä ja oppimisen edellytysten parantamista. (POPS 2014, 11.)

2 TUTKIMUKSEN TAUSTA

2.1 Kirkon tutkimuskeskus

Ruth Illmanin, Kimmo Ketolan, Riitta Latvion ja Jussi Sohlbergin toimittama ja Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisema "Monien uskontojen ja katsomusten Suomi" (2017) toimii innoittajana tälle tutkimukselle, joka nousee samoista lähtökohdista kuin esipuheen kirjoittajan kokemus siitä, että Suomessa kaivataan lisää julkaisuja, joissa kuvataan ja arvioidaan kehitystä monien uskontojen ja katsomusten Suomessa. (Rantakari 2017, 5.) Kirjan tavoite suomalaisen katsomushistorian tuntemuksen, uskontojen ja katsomusten lukutaidon edistämiseksi sekä uskontojen ja katsomusten mukaan saamiseksi julkiseen keskusteluun innoittavat aihealueen käsittelemistä myös perusopetukseen liittyvissä moniuskontoisuus- ja monikulttuurisuusnäkökulmissa. Julkaisun kirjoittajat toivovat, että julkaisuun tutustutaan ja sitä hyödynnetään erityisesti kouluissa ja oppilaitoksissa, niin uskonnollisissa ja katsomuksellisissa yhteisöissä kuin viranomaisten toiminnassa ja laajasti yleisön ja suomalaisen yhteiskunnan piirissä, joten tämän kirjan hyödyntäminen tutkimukseni taustalla toteuttaa mielekkäällä tavalla myös julkaisun tavoitteita. (Rantakari 2017, 5–6.)

Kokoomateoksen keskeiset teemat käsittelevät Suomen uskonnollista ja katsomuksellista moninaisuutta sekä uskonnon ja katsomuksen vapauden kehittymistä eri uskontokuntien ja katsomusperinteiden välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Kattavana kysymyksenä on, kuinka Suomessa eri aikoina vaikuttaneet uskonnot ja katsomusperinteet ovat muokanneet toisiaan, suomalaista elämää ja ilmapiiriä. Tartun kohtaan suomalainen elämä, joka linkittyy peruskouluun sekä tavat, joilla uskonnot ovat muokanneet elämää ja ilmapiiriä eli myös peruskoulun arjessa ja juhlissa näkyviä asioita. Tärkeänä näkökulmana teoksessa on, että eri uskonto- ja katsomusperinteiden välillä on dialogi ja historia. Summaus siitä, mistä olemme tulossa ja mihin olemme menossa auttaa näkemään ja ymmärtämään Suomen moniuskontoisuuden kehityssuuntia. (Rantakari 2017, 7.)

Uskonnollista maisemaa ovat monipuolistaneet maahanmuutto ja monet muut yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät, mutta toisaalta maallistumiskehitys on yhtäältä vähentänyt uskonnollisten yhteisöjen kannatusta. Kirjoittajat pitävät tärkeänä uskontojen

ja katsomusten tuntemusta ja niiden yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtämistä monikulttuurisessa yhteiskunnassa niin joka päiväisessä kanssakäymisessä kuin osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen liittyvissä kysymyksissä. Lisäksi he mainitsevat tärkeinä syinä myös koulutukselliset ja kulttuuripoliittiset kysymykset, mikä johdattaa peruskouluun liittyviin teemoihin. (Illman jne. 2017, 7.)

Suomalaisista noin 73 % kuului vuonna 2015 evankelis-luterilaiseen kirkkoon ja runsas 1 % Suomen ortodoksiseen kirkkoon. Rekisteröityjen uskonnollisten yhdyskuntien määrä on kasvanut koko 2000-luvun ja vuoden 2015 lopussa määrä oli 110. Suurimmat uskonnolliset yhdyskunnat vuonna 2015 olivat: Jehovan todistajat (18 286), Suomen Vapaakirkko (15 160), Katolinen kirkko Suomessa (13 069) ja Helluntaikirkko (8299). Yhdyskunnista noin kolmasosa on kristillisiä. Islamilaisia yhdyskuntia oli 42 vuoden 2015 lopussa ja kokonaisjäsenmäärä islamilaisissa yhdyskunnissa oli noin 13 000. (Illman jne. 2017, 8.)

Maallistumisen rinnalla kulkee erilaisia kehityssuuntia, jolloin uskonnollisuus saa jatkuvasti uusia muotoja. Oleellisempaa opillisten kysymysten sijaan voi olla esimerkiksi se, antaako jokin uskonnollinen tai henkinen käytäntö voimavaroja ja välineitä arkeen. (Illman jne. 2017, 8.) Maahanmuuttajat vaikuttavat uskonnolliseen monimuotoistumiseen ja vaikka noin kaksi kolmasosaa maahanmuuttajista on tilastoitu uskontokuntaan kuulumattomaksi, monet heistä harjoittavat uskontoa tai identifioituvat johonkin perinteeseen. Suomessa uskontokuntiin kuulumattomiksi tilastoidaan kaikki, jotka eivät kuulu Suomen evankelis-luterilaiseen kirkkoon, Suomen ortodoksiseen kirkkoon tai johonkin rekisteröityyn uskonnolliseen yhdyskuntaan. Näin ollen esimerkiksi muslimeja, buddhalaisia ja kristittyjä monista eri suuntauksista lukeutuu uskontokuntiin kuulumattomiksi. Mielenkiintoisen näkökulman kirjoittajat nostavat esille siitä, että osalle maahanmuuttajista uskontokunnan jäsenyys uskonnollisen suuntautumisen osoittajana saattaa olla vierasta, sillä uskonnollinen identifioituminen sekä uskonnollisen yhteisön toimintaan osallistuminen eivät välttämättä ole edellyttäneet minkään yhteisön rekisteröityä jäsenyyttä heidän lähtömaassaan. Tärkeää onkin kirjoittajien mukaan ymmärtää, että uskonnollisen yhteisön jäsenyys on vain yksi tapa uskonnollisen sitoutumisen tarkastelulle. (Illman jne. 2017, 9.) Mielenkiintoisena tutkimustuloksena kirjoittajat nostavat esiin Tuomas Martikaisen arvion (2009), että Suomessa asuvista ulkomailta syntyneistä 53–61 % oli kristittyjä, 17–19 % oli

muslimeja, 11–21 % uskonottomia sekä 1–4 % muita (buddhalaisia, hinduja, sikheja). Enenevässä määrin uskonnollisia yhteisöjä on kuitenkin perustettu maahanmuuttajien keskuudessa. (Illman jne. 2017, 9–10.)

Tilastokeskuksen taulukosta nähtävien uskonnollisten yhdyskuntien jäsenmäärien tietoja tarkasteltaessa (2015) kristinuskoon kuuluneita on yli 4,1 miljoonaa ja uskontokuntiin kuulumattomia yli 1,3 miljoonaa. Islamin uskontoperinteeseen kuuluneita on 13 289, juutalaisuuteen kuuluneita 1 133 ja muihin uskontokuntiin (esimerkiksi Jehovan todistajat ja Myöh. Aik. Pyhien Jeesuksen Kristuksen Kirkko) kuuluneita 22 784. (Illman jne. 2017, 10.) Kristinuskoon kuuluvat edustavat suurinta ja uskontokuntiin kuulumattomat toiseksi suurinta ryhmää. Jäsenmäärien väliin jäävät muihin uskontokuntiin kuuluvat sekä islamin edustajat ja juutalaiset. Tämän poiminnan valossa moniuskontoisuutta voidaan tarkastella ja suhteuttaa peruskoulun oppilaiden edustamien uskontokuntien määrään ja sen huomioimiseen opetuksessa ja koulun toimintakulttuurissa.

2.2 Etnomusikologinen näkökulma

Tutkimukseni edustaa Moisan ja Seyen määritelmää etnomusikologiasta, joka on musiikin tutkimusta kulttuurina ja ennen kaikkea kulttuurissa. Musiikkia lähestytään kulttuurin – ja siten aina ihmisen ja ihmistyön toiminnan – tuotteena. Moisan ja Seyen sanoin etnomusikologialle kaikenlainen musiikki on sosiaalista toimintaa, jolloin kaikenlainen musiikki voidaan liittää sekä maalliseen että hengelliseen musiikkiin. Äänet järjestetään musiikiksi kulttuurin hyväksymisen tavoin, ja kulttuuri tuottaa merkityksiä, jotka ääniin assosioituvat. Näitä merkityksiä haluan tarkastella tutkimuksessani. Musiikki myös luo, vahvistaa ja muuttaa kulttuuria. (Moisala ja Seye 2013, 5.)

Bruno Nettl kirjoittaa etnomusikologien perustavan uskomuksensa siihen, että musiikki tulee ymmärtää kulttuurin osana ja ihmiskunnan tuotteena (Nettl 2015, 16). Kaikki musiikki on yhtäläisesti kulttuurin ilmaisua ja jokainen kulttuuri ja musiikki tulee ymmärtää ensisijaisesti sen omilla termeillä. He pitävät kaikkea musiikkia oppimisen arvoisena huolimatta siitä, miten näennäisen yksinkertaisia kompleksisiä ilmiöitä ne ovat. Etnomusikologit uskovat myös, että kaikki musiikki on kykeneväistä välittämään

tietoa sen tärkeydestä ihmisille, joille se kuuluu, ja samoin maailmalle sekä luonnollisesti niille tutkijoille, jotka työskentelevät heidän kanssaan. (Nettl 2015, 18.)

Etnomusikologia on ensisijaisesti näkökulma ja metodi, joka pyrkii ymmärtämään musiikkia esityksenä – ei vain äänen vaan myös kulttuurin esityksenä – ottaen huomioon musiikin tekemisen tavat ja esitykseen liitetyt merkitykset. Nämä esitykset voivat olla musiikintunneilla opittavia kokonaisuuksia, joilla on oma merkityksensä, tai koulun juhlia ja muut tapahtumia, jotka ovat kulttuurin esityksiä. Etnomusikologia on kiinnostunut musiikin ja äänien sosiaalisista ja kulttuurisista merkityksistä. Tällöin hengellisen musiikin käyttö musiikinopetuksessa voi asettaa kysymyksen siitä, millaisia sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä sillä on eri taustoista tuleville oppilaille. Etnomusikologien ymmärryksen mukaan musiikin tekijät ja kuulijat antavat musiikille erilaisia merkityksiä eri yhteyksissä. Koska etnomusikologisen ajattelun mukaan musiikkia ei ole ihmisten merkityksenannosta erillisenä, tutkimuksen kohteena on äänen lisäksi myös sen tekijä, musisoiva ja kuunteleva ihminen. Tässä tutkimuksessa näillä viitataan opettajiin, oppilaisiin ja koko koulun henkilöstöön. Moisala nostaa esiin myös Jeff Titonin näkemyksen, jonka mukaan etnomusikologia lähestyy musiikkia tekevän ihmisen elävää kokemusta: se on musiikkia tekevien ja sitä vastaanottavien ihmisten tutkimusta. (Moisala 2013, 10.)

Etnomusikologi etsii musiikin merkityksiä esityksestä, musisoimisen käytänteistä ja musiikintekijöistä ja -tekijöiltä itseltään. Tutkimukseni pyrkii tarkastelemaan erityisesti esityksiä ja musisoimisen käytänteitä, mutta myös musiikintekijöitä kuulostellen. Kun musiikkia tutkitaan esityksenä ja kulttuurina, täytyy tutkimusaineisto hakea musiikin tekijöiden tai kokijoiden parista eli "kentältä", jolloin katse kääntyy erityisesti musiikinopettajiin, ja toisaalta myös oppilaisiin. Tutkijana tarkoitukseni on pyrkiä myös aina oppimaan tutkimuksen avulla jotain erityistä ja Moisalan mukaan kenttätöissä antoisaa onkin perehtyä toisten ihmisten ajatteluun ja toimintaan, pyrkiä ymmärtämään toisenlaisen olemista, ajattelun ja musisoimisen tapoja sekä itsensä näkemistä toisen peilissä. (Moisala 2013, 10–11.)

Helmi Järviluoma kirjoittaa (2013), että etnografia elää siellä, missä ihmiset ja kulttuurit kohtaavat. Peruskoulun on paikka lapsille ja nuorille varhaisessa vaiheessa elämää kohdata näitä asioita, jolloin kokemusten laadulla voi olla elämänmittaisia vaikutuksia.

Mary Louise Pratt (1991 ja 1992) on käyttänyt kohtaamisen paikasta ja ajasta Järviluoman mukaan nimitystä kontaktivyöhyke (engl. contact zone). Kontaktivyöhykkeenä voidaan tarkastella tässä tapauksessa peruskoulua. Pratt (1991) kirjoittaa, että kontaktivyöhyke viittaa "sosiaalisiin tiloihin, joissa kulttuurit kohtaavat, törmäävät, painivat toistensa kanssa" (Järviluoma 2013, 112).

2.3 Opetussuunnitelman perusteet

Kandidaatintutkielmassani (2014) tarkastelen monikulttuurisuutta peruskoulun musiikinopetuksen opetussuunnitelman perusteissa eri vuosikymmeninä. Tämän johdosta tietopohjallani Opetushallituksen julkaiseman opetussuunnitelman perusteiden (2014) tarkastelulle ovat myös jo aikaisemmin jäsenneetyt käsitykset kronologisista muutoksista opetussuunnitelmissa ja näkemykset sen mukautuvuudesta väestörakenteen kulttuurisissa muutoksissa.

Valitsemani osa-alueet käsittelevät tutkimusaiheeseeni tärkeimmiksi katsomia teemoja paikallisuuden merkityksestä, arvokasvatuksesta, kulttuuriperinnöstä, toimintakulttuurista ja laaja-alaisesta osaamisesta ja koulun yhteistyöstä muiden tahojen kanssa.

2.3.1 Paikallisen opetussuunnitelman merkitys

Alueellisuus ja kodin ja koulun välinen yhteistyö on nähty olennaisena näkökulmana opetussuunnitelmissa jo pitkään. Opetushallituksen julkaisemassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) pureudutaan aikaisempaan opetussuunnitelmaan (2004) nähden entistä syvemmin paikallisen opetussuunnitelman merkitykseen. Tämä merkitsee, että opetussuunnitelmissa on ilmennyt ja tulee myös jatkossa ilmenemään paikallisia eroja, mikä korostaa opetussuunnitelmien pohjautumista erilaisiin koulukulttuureihin. (POPS 2004, 10.)

Opetuksen järjestäjän tulee ottaa opetussuunnitelmaa laatiessaan huomioon oppilaiden tarpeet, paikalliset erityispiirteet sekä itsearviointin ja kehittämistyön tulokset. Monikulttuurisuus ja -uskontoisuus ovat yhdenlaisia erityispiirteitä. Laadinnassa otetaan huomioon muut paikalliset suunnitelmat kuten yhdenvertaisuuslain mukainen

yhdenvertaisuussuunnitelma ja mahdollinen kulttuurikasvatuksen suunnitelma sekä muut opetuksen järjestäjän tekemät suunnitelmat ja päätökset. (POPS 2014, 9–10.) Yhdenvertaisuussuunnitelmaa voidaan tarkastella moniuskontoisuuden tuomien näkökulmien läpi. Oppilaiden yksilölliset suunnitelmat rakennetaan yhteisen opetussuunnitelman varaan, mikä huomioi myös yksilöllisyyden merkityksen perusopetuksessa. Tärkeäksi nostetaan se, että huoltajat voivat osallistua opetussuunnitelmatyöhön, mikä on erityisen tärkeää monikulttuurisen ja -uskontoisen koulun ja kodin välisessä vuorovaikutuksessa. (POPS 2014, 10–11.)

2.3.2 Arvokasvatus ja sivistys

Arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa. Tietotulva saattaa hämärtää tai epäselventää arvoperustaa, mikäli arvokeskustelua ei käydä koulussa avoimesti. Jälleen rooliin nousevat koulun ja kotien yhteistyö arvopohdinnan näkökulmasta, ja keskustelu siitä, mitkä luovat turvallisuutta ja edistävät oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tärkeää on huomata, että myös tämän teeman alla koko henkilöstön suhtautuminen nostetaan esiin, kun tavoitellaan avointa ja kunnioittavaa suhtautumista kotien erilaisiin uskontoihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatusnäkemysiin on rakentavan vuorovaikutuksen perusta. (POPS 2014, 15.) Edellytyksenä on tällöin hyvään arvokasvatukseen sitoutunut koulu.

Toisena näkökulmana nostetaan esiin myös sivistys, joka ilmenee opetussuunnitelman perusteiden mukaan tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Suhtautumistaidot ja -kyvyt, mutta myös itse toiminta liitetään sivistykseen, mikä on tärkeä näkökulma. (POPS 2014, 16.) Yleissivistystä alleviivataan perusopetuksen perustana, koska se tarjoaa oppilaille mahdollisuuden laajan yleissivistyksen perustan muodostamiseen ja oppivelvollisuuden suorittamiseen. (POPS 2014, 14–15). Tämä nostaa musiikin näkökulmasta esiin kysymyksiä siitä, että mitkä asiat nähdään yleissivistävänä ja liittykö näkemys eroja esimerkiksi musiikkivalintoja ajatellen?

2.3.3 Kulttuuriperintö

Kulttuurinen moninaisuus muotoillaan rikkaudeksi, mikä merkitsee myönteisyyttä. Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle ja moninaisuuden huomioiminen on tärkeä seikka. Kulttuuriperintö on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa, mikä viittaa sen jatkuvaan muuttuvuuteen. Koska opetuksen tulee tukea oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan, esiin nousevat opetustavat myös monikulttuurisuudesta ja -uskontoisuudesta. Näitä kahta teemaa voidaan hyödyntää musiikintuntien sisällöissä erinomaisesti. Positiivisia vaikutuksia teemoilla nähdään olevan esimerkiksi luovuuden ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioituksen vahvistumisena, vuorovaikutuksen edistämisenä kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja siten kulttuurisesti kestävä kehityksen pohjan luomisena. (POPS 2014, 16.)

Luonnollista on, että eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Tutustumisesta huolta pitävät pääasiassa opettajat. Katsomuksissa korostuvat erilaiset kulttuuriset taustat ja uskonnot, jolloin tärkeää on, että oppilaat oppivat näkemään asioita toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. Yhtenä opetuksen perustana näen oppimisen yhdessä yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen, koska se luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle. (POPS 2014, 16.) Tutkimustani ajatellen edellä mainittu viittaa perusopetuksen tehtävään erityisesti kulttuuri- sekä tulevaisuustehtävien näkökulmista (POPS 2014, 18).

Oppivassa yhteisössä kotikansainvälisyys on tärkeä voimavara. Yhteisön tulee arvostaa ja hyödyntää maan kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä omaa ja ympäristön kulttuurista, kielellistä, uskonnollista ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Se nostaa esiin saamelaiskulttuurin ja eri vähemmistöjen merkityksen Suomessa. Tämä kehittää yksilöiden ja ryhmien välistä ymmärrystä ja kunnioitusta sekä vastuullista toimintaa. Jos kulttuuritraditioihin tulee tutustua, erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista keskustella

rakentavasti ja luoda uusia tapoja toimia yhdessä, tarvitaan avoimuutta myös opettajalta. (POPS 2014, 28)

Opetussuunnitelman perusteissa kirjoitetaan, että opetus on oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamatonta (POPS 2014, 1). Opetuksen tulee olla aina siis tunnustuksetonta ja termi sitouttamattomuus kirkastaa käsitystä siitä, opetetaanko jotain uskonnollisesta musiikista vai uskonnollista musiikkia. Suomen perustuslain ja yhdenvertaisuuslain mukaan ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan esimerkiksi etnisen tai kansallisen alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella (POPS 2014, 14).

2.3.4 Toimintakulttuuri ja laaja-alainen osaaminen

Toimintakulttuurilla on keskeinen merkitys perusopetuksen yhtenäisyyden toteuttamisessa ja se vaikuttaa aina oppilaan kohtaaman koulutyön laatuun. Yhteisön toimintakulttuuri on sen historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuva tapa toimia ja toimintakulttuuria voidaan kehittää ja muuttaa. Toimintakulttuuriin kehittämisen perusedellytyksenä peräänkuulutetaan toisia arvostavaa, avointa ja vuorovaikutteista sekä kaikkia yhteisön jäseniä osallistavaa ja luottamusta rakentavaa keskustelua. Merkittävää on ymmärtää, että toimintakulttuuria muovaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät ja toimintakulttuuri vaikuttaa sen piirissä oleviin riippumatta siitä, tunnistetaanko sen merkitys ja vaikutukset vai ei. (POPS 2014, 26.)

Ensinnäkin aikuisten tapa toimia välittyy oppilaille, jotka omaksuvat kouluyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Toiseksi vuorovaikutuksen ja kielenkäytön mallit sekä sukupuoliroolit siirtyvät oppilaille, johon tulisi kiinnittää erityistä huomiota. Toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta ja sen ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen ovat tärkeä osa toimintakulttuurin kehittämistä. (POPS 2014, 26)

Arvot, oppimiskäsitys ja toimintakulttuuri luovat perustan osaamisen kehittymiselle. Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta ja ympäröivän maailman muutoksista nousee laaja-alaisen osaamisen lisääntynyt tarve. Kukin oppiaine rakentaa osaamista oman tiedon- ja

taidonalansa sisältöjä ja menetelmiä hyödyntäen. Osaamisen kehittymiseen vaikuttavat sekä ne sisällöt, joiden parissa työskennellään, että erityisesti se, miten työskennellään ja miten oppijan ja ympäristön vuorovaikutus toimii. (POPS 2014, 20.) Vuorovaikutus oppijan ja ympäristön välillä nostaa esiin esimerkiksi kirkossa tapahtuvat koulun tilaisuudet.

Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet on jaettu erikseen seitsemään kohtaan, josta nosta esiin kohdan kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu. Oppilaiden kehoitetaan kasvamaan maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninainen. Monikulttuurisessa ja -uskontoisessa koulussa tämä tapahtuu oletettavasti luonnostaan. Perusopetuksessa oppilaita tuleekin ohjata ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen ja arvostamiseen sekä oman kulttuuri-identiteetin ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamiseen. Tällöin oppilaat oppivat tuntemaan ja arvostamaan elinympäristöään ja sen kulttuuriperintöä sekä omia sosiaalisia, kulttuurisia, uskonnollisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuriaan, mikä osoittaa monipuolista huomiointia. Heitä täytyy kannustaa näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana, mikä on tärkeää. Samalla heitä ohjataan tunnistamaan, miten kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yhteiskunnassa ja arjessa, miten media muokkaa kulttuuria sekä pohtimaan myös, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisena hyväksyä. Koska kunnioitusta ja luottamusta muita ihmisryhmiä ja kansoja kohtaan vahvistetaan kaikessa toiminnassa, keskiöön nousevat konkreettiset toimintamuodot. (POPS 2014, 21.)

Koska perusopetus on opetuksen ja kasvatuksen kokonaisuus, jossa eri osa-alueiden tavoitteet ja sisällöt liittyvät yhteen ja muodostavat opetuksen ja toimintakulttuurin perustan, aineiden välinen yhteistyö ja kulttuurisen ymmärryksen lisääminen ovat tärkeitä näkökulmia (POPS 2014, 9). Esimerkiksi uskonnon, historian ja musiikin aineiden välisellä yhteistyöllä luotaisiin eheytetty kokonaisuus. Toteutusmuotoina ehdotetaan toiminnallisia aktiviteetteja kuten teemapäiviä, erilaisia tapahtumia, kampanjoita, opintokäyntejä ja leirikouluja (POPS 2014, 31).

2.3.5 Koulun yhteistyö muiden tahojen kanssa

Koulun sisäinen yhteistyö ja yhteistyö muiden tahojen kanssa, kuten esimerkiksi kerho- sekä aamu- ja iltapäivätoiminta edistävät oppilaiden hyvinvointia. Myös yhteistyö nuorisoi-, kirjasto-, liikunta- ja kulttuuritoimen, poliisin sekä seurakuntien, järjestöjen, yritysten ja muiden lähiympäristön toimijoiden, kuten luontokoulujen, museoiden ja nuorisokeskusten kanssa lisää oppimisympäristöjen monipuolisuutta ja tukee koulun kasvatustehtävää. (POPS 2014, 36).

Koulun yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa nähdään koulutyötä rikastuttavana näkökulmana ja se liittyy myös ympäröivän yhteisön elämään, mikä osoittaa sen, että esimerkiksi kirkon ja seurakunnan yhteistyö koulun kanssa voi olla tärkeää. Myös muidenkin organisaatioiden ja eri asiantuntijoiden kanssa tehtävä yhteistyö parantaa suunnitelmien ja koulutyön laatua. (POPS 2014, 10–11.) Opetuksen järjestäjällä on vastuu päättää ja kuvata opetussuunnitelmassa opetussuunnitelman laadintaan ja kehittämiseen liittyvät asiat, kuten ne, mitkä ovat ne paikalliset suunnitelmat ja ohjelmat, jotka täydentävät ja toteuttavat opetussuunnitelmaa. Esimerkkeiksi nostetaan aamu- ja iltapäivätoiminnan suunnitelma, kestävän kehityksen ohjelma, tasa-arvosuunnitelma, kulttuurikasvatussuunnitelma ja tietostrategia. (POPS 2014, 12.)

2.4 Taustatutkimukset

Eni Vitikainen tutkii pro gradu -tutkielmassaan (2009) hengellisen musiikin käyttöä yhdessä yhtenäisessä peruskoulussa monikulttuurisen musiikkikasvatuksen sekä yhteiskunnallisen ilmapiirin näkökulmista. Vitikaisen tutkimustulosten mukaan koulussa käytetään hengellisen musiikin kentältä pääasiassa virsiä sekä lasten ja nuorten hengellisiä lauluja, mutta vähemmälle jäävät sen sijaan liturgisen, ylistys- ja gospelmusiikin käyttö sekä taidemusiikin käyttö hengellisen musiikin lajina. Tapaustutkimuksessa hengellinen musiikki kuului kiinteästi koko koulun yhteisiin, perinteiseen juhlakulttuuriin liittyviin tilaisuuksiin ja hengellisen musiikin käyttämisessä opettajien yksittäisten tavoitteiden yhteinen yhdistävä tekijä oli yksilön ja yhteisön

kasvattamiseen hyvään. Virsien tavoitteena oli pääasiassa edustaa ja välittää traditionaalista juhlakulttuuria, kun taas lasten ja nuorten hengelliset laulut tukivat eettistä kasvatustehtävää. (Vitikainen 2009, 2.)

Mielenkiintoista oman tutkimukseni kannalta on, että Vitikaisen tulosten mukaan hengellisen musiikin käyttö painottuu alakouluun ja ohenee yläkouluun siirryttäessä. Soittimien käyttöön liittyen Vitikainen kirjoittaa, että bändisoittimia käytetään hengellisen musiikin osana yläkoulussa, mutta ei alakoulussa. Tutkimuksessa selvisi, että monikulttuurinen musiikkikasvatus nähtiin vahvasti muiden maiden ja kulttuurien opetuksena, eikä siihen katsottu kuuluviksi Suomen sisältä löytyviä pienempiä kulttuureita. Lopuksi Vitikainen kirjoittaa, että hengellisen musiikin nähtiin kuitenkin voivan olla osa monikulttuurista musiikkikasvatusta, mutta tästä huolimatta pienempien suomalaisten uskonnollisten yhteisöjen musiikkia ei kuitenkaan kuulunut käsiteltäviin alueisiin. (Vitikainen 2009, 2.)

Ruth Parrott kirjoittaa tutkimuksessaan "Musiikin tärkeys eri uskonnoissa" opettajan näkökulmasta työssään Silverdalen peruskoulussa (Silverdale Community Primary School) Iso-Britanniassa. Kahdensadan oppilaan koulussa yhdeksänkymmentäviisi prosenttia on valkoisia ja viisi prosenttia muista etnisistä ryhmistä. Parrott haluaa laajentaa lasten tietämystä ja ymmärrystä ihmisiä kohtaan, jotka tulevat eri uskonnoista. Parrott kirjoittaa tulleen kiinnostuneeksi myös siitä, miten musiikki on osallisena eri uskonnoissa ja miten tätä tietämystä voisi hyödyntää luokkahuoneessa siten, että lapsia autettaisiin etsimään samankaltaisuuksia uskontojen välillä ja näin kannustettaisiin empatiaan sekä samalla luovuuteen. Tarkoituksena ei ole pyytää lapsia osallistumaan jumalanpalveluksiin heidän oman uskontonsa ulkopuolelta, vaan hyödyntämään ymmärrystä muista uskonnoista musiikin kautta. (Parrott 2009, 4.)

Uskontojen ja musiikin välillä esiintyy voimakkaita yhteyksiä ja Parrottin mukaan niitä tulisi hyödyntää oppilaiden keskuudessa musiikin ja uskonnollisten teemojen ymmärtämiseksi. Tarkemmin ottaen hän tarkastelee musiikkia ja hengellisyyttä, eri uskontojen musiikkia, tervehtimisiä, juhlia ja rukouksia. Parrottin tavoite on käsitellä musiikintunnilla eri uskontojen musiikkia ponnahduslautana lasten omiin sävellyksiin, kuten tervetuliaislauluihin, rukouslauluihin, juhlamusiikkiin tai muihin rituaaleihin

samanaikaisesti antaen tilaa ajattelulle, itseilmaisulle sekä musiikin ja hengellisyyden yhteyden löytämiselle. (Parrott 2009, 4–5.)

Hengellisyyttä voi rohkaista kehittämään kouluissa käyttämällä musiikkia rauhallisessa ympäristössä auttaakseen lapsia vastaamaan musiikkiin, jota he kuulevat liittääkseen sen ympäröivään maailmaan ja heidän ajatuksiinsa. Tämä voi myös ilmentyä heidän omassa musiikin tekemisessään ja musiikkivalinnoissaan. Sitä voidaan käyttää stimulointivälineenä taiteelle ja luovalle kirjoittamiselle. Musiikilla on myös tärkeä osa soida kollektiivisessa jumalanpalveluksessa luodakseen oikeanlaista tunnelmaa ja tehostaakseen teemaa. (Parrott 2009, 8.)

3 MUSIIKKI, KULTTUURI JA USKONTO

Tässä luvussa avaan näkemyksiä siitä, mitä tarkoituspäriä musiikilla voi olla itsessään, uskonnoissa, traditioissa ja kulttuurisesti. Moniuskontoisuuteen liittyvät käsitteet johtavat oleellisesti myös monikulttuurisuuteen, jonka vuoksi linkitän termin vahvasti aiheeseeni. Useimmiten myös musiikin voima nousee esille kulttuurisia ja uskonnollisia merkityksiä tarkastellessa, mikä saattaa johtaa jopa musiikkisensuuriin. Keskiössä pyrin näkemään ennen kaikkea musiikin ja uskonnon välisen suhteen ja merkitykset kulttuuriperinteeseen nähden.

3.1 Näkemyksiä musiikin merkityksistä

Tarkastelen ensin Bakanin (2007) hiuksen hienoa ajatusta siitä, että musiikki joutuu ikään kuin äänen ja kulttuurin risteykseen. Oleellista on, että ääni tulee ymmärtää musiikkina ja että ääni ja kulttuuri liittyvät yhteen muodostaakseen musiikin (Bakan 2007, 11). Musiikin sävelet ovat merkityksellisiä Bakanin sanoin vähintään kahdella tavalla. Ensiksikin voidaan miettiä sävelten sarjaa ja suhdetta toisiinsa, jolloin niistä muodostuneet kappaleet yhdistyvät tiettyyn asiaan. Tällöin musiikkia voidaan ajatella vain äänen ilmiönä. Toisella tasolla, joka huolestuttaa Bakania, äänet ovat suhteessa asioihin niiden takana. Hän nostaa esimerkiksi tilanteen, jossa samaa kappaletta voidaan käyttää erilaisissa asiayhteyksissä kahdessa eri kulttuurissa. Melodian kuuleminen voi herättää kuulijassa tällöin täysin eri tuntemuksia, muistoja ja ajatuksia ja kappaleen tarkoitus voi muuttua täysin toisenlaiseksi.

Näiden näkökulmien avulla voidaan ymmärtää Bakanin mukaan sitä, mikä musiikissa on usein totta: Musiikin tarkoituspäri määrättyy yhtä paljon kontekstin merkityksen kuin sävelien itsensä kautta. (Bakan 2007, 11.) Tärkeäksi ajatuspohjaksi tämä muodostuu silloin, kun pohditaan eroa uskonnollisen musiikin opettamisesta ja asioiden opettamista uskonnollisesta musiikista. Musiikin konteksti, jonka Bakan esittää myös huolenaiheekseen, määrää puolet siitä, miten kuulija tai oppija kokee tai suhtautuu kappaleeseen, ja määrittää osaksi tuntemuksen, jonka hän musiikista voi saada. Mikäli tilannetta halutaan helpottaa, voidaan musiikkia ajatella vain ääninä suhteessa toisiinsa. Tämä on kuitenkin lähes mahdotonta, koska ääni ja kulttuuri liittyvät yhteen

muodostaakseen musiikin. Kulttuuriin taas liittyy se, että se on jonkun omaa tai jotain tiettyä, jolloin musiikkikulttuurin suhteen kuulijalle tai osallisena olevalle henkilölle saattaa muodostua paine siitä, onko hän riittävän joustava kohtaamaan monimuotoisuutta tai uutta tai haluaako hän edes sitä?

Se miten ihmiset määrittelevät musiikin merkityksen on Bakanin mukaan erottamattomasti yhteydessä myös ihmisen ajattelutapaan itsestään ja toisistaan. Mielikuvat musiikista ovat ympäri maailman Bakanin mukaan sidoksissa mielikuviin identiteetistä, joka tarkoittaa ihmisen käsitystä siitä mitä he ovat tai mitkä asiat yhdistävät ja erottavat heitä muista ihmisistä. Koulussa yhdistäviä tekijöitä olisi oivallinen tilaisuus pyrkiä nostamaan esille opetuksen avulla. Musiikki vastaa Bakanin mukaan aina kahteen olennaiseen kysymykseen: Kuka minä olen ja keitä me olemme? Toisaalta se voi antaa raamit myös kysymysparille kuka hän on tai keitä he ovat? (Bakan 2007, 12.) Identiteetti voi olla musiikissa niin monella tavalla: yhteisöissä, kulttuureissa, kansallisuuksissa, monikansallisissa yhteisöissä ja muissa laajoissa sosiaalisissa rakennelmissa (Bakan 2007, 13).

Ruth Parrott kirjoittaa, että musiikki on pysyvä kumppani matkallamme läpi elämän. Se ilmentää ilonaiheitamme, merkittäviä jaksoja ja merkkipaaluja läpi matkan, vahvistaen ja rohkaisten meitä. Musiikin kuunteleminen, säveltäminen ja esittäminen voi auttaa meitä vastaamaan kysymyksiin keitä me olemme, minkä asioiden edessä seisomme, mitä arvostamme elämässä sekä yksilöinä että yhteisöinä. Musiikki auttaa meitä ymmärtämään itseämme ja muita. (Parrott 2009, 7.)

Ruokosen ja Ruismäen lainaus Kurkelalta (1993) osoittaa, että musiikki on ihmiselle psyykkisesti merkittävä tekemisen ja olemisen tapa. Eläminen ja itsensä ilmentäminen elämänilmauksina, kuten taiteena, ovat päämääriä jo sinänsä. Taiteet myönteisesti koettuina harrastuksina antavat taitojen kehittymisen lisäksi myös kanavia kokea mielihyvää symbolisessa toiminnassa sekä välineitä rakentaa omaa minuutta ja maailmankuvaa kuhunkin kehitysvaiheeseen sopivalla tavalla. (Ruokonen ja Ruismäki 2010, 213.)

Ruokonen ja Ruismäki lainaavat myös Lehosta (1993, 1996), joka pitää musiikkia eräänlaisena "metakielenä". Sen avulla voidaan käsitellä ja tavoittaa ihmisen psyykissä

ja ruumiissa olevia erilaisia kokemusvivahteita. Lehtosen mukaan musiikki on todennäköisesti sellainen inhimillisen ajattelun muoto, joka tekee mahdolliseksi kaikenlaisten ajattelurakenteiden ja skeemojen samanaikaisen aktivoinnin ja integroimisen. Se, kuinka äänet ja musiikki havaitaan ja koetaan, on monitahoinen ilmiö. Hän jatkaa mielenkiintoisesti siitä, että havaitsemiseen liittyy yksilön aktiivisuus ja havaitseminen on aina subjektiivinen kokemus. On siis mahdollista kokea ja käsitellä tunteita musiikin avulla. Tunteiden määrä ja, voimakkuus ja laatu ovat kuitenkin riippuvaisia kuuntelijasta itsestään. Hän näkee Bakanin tavoin, että musiikki on itse asiassa vain pelkkiä ääniä ja kuuntelija tekee musiikkia kuulemistaan äänistä. Musiikin ominaisuudet antavat kuuntelijalle mahdollisuuden kokea pinnalla olevia tai alitajuisia tunteita. Lehtosen mukaan voidaankin todeta, että musiikki tavoittaa usein sellaisia syviä mielen kerrostumia, joihin sanat tai kuvat eivät välttämättä yllä. (Ruokonen ja Ruismäki 2010, 215.)

3.2 Musiikki uskonnoissa

Uskonto tulisi ymmärtää sosiaalisena, kulttuurisena ja poliittisena ilmiönä. Uskontoa tulee tarkastella sosiaalisten kategorioiden yhteydessä, kuten esimerkiksi kulttuurin, rodun ja kansallisuuden yhteydessä. Uskonnon tarkastelussa suuri ongelma ovat stereotypiat, sillä jokainen uskonto sisältää vaihtelevia tulkintoja, tapoja ja perinteitä. Erityisesti maailmanuskontojen kohdalla kannattajamäärät ovat niin suuret, että ne kätkevät sisäänsä valtavan määrän tulkinnallisia eroja ja erilaisia variaatioita. Maailmanuskontojen sisäinen variaatio onkin Kallioniemen mukaan tärkeä muistaa koulussa. (Kallioniemi 2008, 98.)

Suurimmassa osassa maailman kulttuureista ja yhteisöistä musiikilla on olennainen osa jumalanpalveluksissa, uskonnollisissa rituaaleissa ja uskon kokemuksissa. Se tarjoaa ikään kuin kokemuksen yhteydestä maallisen ja taivaallisen välillä tuoden ihmisiä samalla lähemmäs näkymätöntä valtakuntaa tai luoden kommunikaatiomahdollisuuden yliluonnollisten voimien kanssa. Musiikki voi johtaa jopa transsendenssiin. Musiikin hengellisyyden tärkeys näyttäytyy myös sen ainutlaatuisessa kapasiteetissa tuoda yhteisön jäsenet yhteen sosiaalisen solidaarisuuden ja uskon yhtenäisen kokemuksen avulla. Kun ihmiset tekevät musiikkia yhdessä, he ovat useimmiten parhaimmillaan näyttämässä tunnetta yhteisen päämäärän vuoksi. (Bakan 2007, 20–21.)

Parrott kirjoittaa, että musiikki on tärkeä osa esimerkiksi kristillisiä jumalanpalveluksia, kiitospäivää ja juhlia, joiden kautta kirkkokansa osoittaa tuntemuksiaan jumalaa kohtaan ja jonka avulla kirkkokansa kokee yhteyttä. Kristillisissä jumalanpalveluksissa käytetään monenlaista musiikkia hiljentymisen avuksi, kuten hymnejä, psalmeja, kuorolaulua, gospelia, aikalaisensa musiikkia ja instrumentaalimusiikkia. Kristillinen musiikki ilmaisee yksilön tai yhteisön uskoa kristillistä elämää ja uskoa huomioiden. Suurin osa kristillisistä jumalanpalveluksista hyväksyvät instrumenteilla säestetyyn laulamisen. Raamatussa on monia lähteitä musiikkiin tanssimisen, laulamisen ja soittamisen tiimoilta. Psalmi on laulettua ylistystä jumalalle ja niistä löytyy monia lähteitä musiikkiin ja instrumenteilla säestettyyn ylistykseen. (Parrott 2009, 24.)

Toinen mielenkiintoinen näkökulma nousee esiin islamista, jossa Parrottin mukaan koko universumi nähdään sinfonisena orkesterina täynnä ääniä, rytmejä, nuotteja, sykkeitä ja muotoja synkronoituna täydelliseen melodiseen harmoniaan unisonossa tarkasti ja täydellisesti sävellettyinä, ohjattuna luojansa Allahin johdosta aina monin soundein, liikkein, rytmein ja sykkein, erityisinä sovituksina monissa luonnon muodoissa. Se nähdään näin ollen loisteliaimpana mihinkään musiikilliseen sävellykseen verrattuna ja lahjana Allahin suuresta rakkaudesta ihmiskunnalle. (Parrott 2009, 26.)

Olemassa on kaksi pääkoulukuntaa islamista ja musiikin käytöstä uskonnossa. Ensimmäinen pyhien lähde niille, jotka vastustavat musiikkia ja niille, jotka eivät, on koraani. Vaikka koraanissa ei mainita mitään erityistä musiikista selvästi. Parrott lainaa Toronton islamilaisen instituutin lehtorin Sheikh Ahmad Kuttyn näkemystä siitä, että kaikki saattavat olla samaa mieltä siitä, että kaikenlaiset musiikin muodot, jotka sisältävät pakanallisuutta, sensuelleja teemoja tai alitajuntaan vaikuttavia viestejä ovat selvästi kiellettyjä, mutta toisaalta taas jälkimmäinen tutkijoiden ryhmä pitää kaikkia musiikin muotoja vapaina edellä mainituista teemoista ja viesteistä, jolloin ne ovat luvallisia. Yhtä selvää näkemystä ei siis tunnu olevan. (Parrott 2009, 26–27.)

Jeffers Engelhardt (2012) kirjoittaa, että uskonto muotoutuu samanlaiseksi joka puolella eli sellaiseksi, joka on selvästi erotettavissa muista kokemuksen sfääreistä, toiminnasta, ja uskomuksista kulttuurin tavoin, joka on ollut verrattavissa siihen kautta aikojen ja etäisyyksien. Samaa tapaan tyytit ja laadut, jotka on huomioitu, objektoitu, järjestetty

musiikiksi, vahvistavat musiikin olemusta rajoittamattomana, universaalina kategoriana ihmisilmiaiselle, tunnepitoiselle ja aistimukselliselle kokemukselle. Musiikin ja uskonnon yhdistäminen musiikintietämykseksi vaikuttaa intuitiiviselta ja luonnolliselta, kun kuvaamme esimerkiksi juutalaista musiikkia, musiikkia ja islamia, kristillistä musiikkirepertuaaria, buddhalaista musiikkitraditiota tai vedalaista musiikinteoriaa tai puhumme niistä. (Engelhardt 2012, 300.)

3.3 Musiikki traditioissa

Bakan (2007) kirjoittaa perinteen roolista kulttuurin ja musiikin välillä, ja perinteen nimissä sekä musiikkiperinteen konteksteja tarkastellessa, musiikista syntyy kulttuurisesti merkityksellistä, sosiaalisesti tarkoituksenmukaista ja se edustaa yksilöllisiä ja yhteisöllisiä identiteettejä kaikilla tasoilla. Hän jatkaa, että perinne tai perinnäisyys, kuten kulttuuri, on termi, joka voi tarkoittaa hyvin monia eri asioita. Joillekin se tuo mieleen jotain vanhaa, pysyvää, juurtunutta tai staattista menneiltä ajoilta, mutta Bakan itse ei kuitenkaan halua nähdä termiä ensisijaisesti tästä näkökulmasta, vaan hän kuvailee sitä kreatiivisena transformaation prosessina, jonka merkittävimmät ominaisuudet ovat sen hoitaminen ja ylläpitäminen. (Bakan 2007, 27.)

Bakanin lainauksessa on Henry Spillerin oivallinen näkökulma siitä, että musiikin perinteisyyttä ei määrittele se, miten vanhaa se on, vaan se miten hyvin se opettaa, vahvistaa ja luo sosiaalisia arvoja sen tuottajista ja kuluttajista. Ei perinne ole jotain sellaista, joka on juuttunut menneeseen, vaan se kasvaa ja muuttuu samaan tapaan, kuten ne ihmiset itse, jotka tekevät ja kuuntelevat sitä. Todellisuudessa musiikkiperinne käyttää hyväkseen uusia varoja, hyväksyy uusia edellytyksiä ja vastaa uusiin tilanteisiin. Se tarjoaa ihmisille mahdollisuuden kokeilla uusia löytöjä heidän olemassa olevista arvoistaan, uusien ideoiden kokemuksen ja syntetisoida uutta vanhan kanssa. (Bakan 2007, 27.)

Peruskoulun musiikkikulttuuri muodostetaan pitkälti vuosien ellei vuosikymmenten perinteisiin perustuvista juhlista, teemoista ja juhlapyhistä. Bakan rohkaisee Spillerin tavoin näkemään perinteet muokkautuvina ja sen hetkisen tilanteen ja ajan määrittelemänä kokonaisuutena. Keskiöön nousevat myös ne ihmiset, jotka tekevät sitä ja joiden käsissä musiikkiperinteen opettamat arvot peilautuvat sen tuottajistaan ja

kuluttajistaan. Peruskoulua ajatellen "niillä ihmisillä" voidaan viitata opettajiin, oppilaisiin ja muuhun henkilökuntaan, joilla on mahdollisuus nähdä perinteet vaikutusmahdollisuutena mahdollisen haastavuuden sijaan.

Juha Luodeslampi ja Arto Kallioniemi nostavat esiin ranskalaisen sosiologi Daniele Hervieu-Legerin teorian uskonnosta muistin ketjuna, jossa uskonnolla on keskeinen asema kansakunnan yhteisen perinteen välittämisessä. Muisti on olennainen osa yksilön ja yhteiskunnan identiteettiä. Uskonnon merkitys perustuu ketjuun, joka liittyy yksittäisen uskovan yhteisöön. Tämän yhteisön jäseniä ovat niin menneet kuin tulevatkin sukupolvet. Traditio muodostaa perustan koko yhteisön olemassaololle, sillä se on yhteisön kollektiivinen muisti. Suomi kuuluisi Hervieu-Legerin modernin ja perinteisen yhteiskunnan mallien vertailujen mukaan moderniin, jossa yhteiskunnassa vanhemmat eivät pidä itsestään selvänä oman uskontonsa siirtämistä lapsilleen. Uskontoa ei enää peritä vanhemmilta perinteisen yhteiskunnan tapaan. (Kallioniemi ja Luodeslampi 2008, 14–15.)

3.3.1 Rituaalit

Yhteisöllinen musiikkiesitys, usein esitetyssä yhteydessä jonkin draamallisen muodon tai tanssiesityksen ilmentymä on piirre rituaaleista monissa maailman kulttuureissa. Rituaalit voivat olla hengellisiä tai maallisia ja ne merkitsevät usein tärkeää elämänjakson tapahtumaa ja riittejä. Ne erottautuvat usein tavallisesta arjesta omalla transsendenttisella laadullaan. Esimerkiksi musiikin läsnäolo luo merkittävän tunnusmerkin rituaaleissa monissa maailman kulttuureissa. Rituaalit ovat yksilöiden tai yhteisöjen erityisiä tapahtumia, jotka perustuvat uskomuksiin, arvoihin ja käsityksiin. (Bakan 2007, 22.)

Perinteen ja rituaalin ero voidaan nähdä esimerkiksi Suvivirren kohdalla, joka on sävelmänä osa suomalaista perinnettä, mutta sen esittäminen tiettyinä päivinä on rituaali. Rituaalin ideana onkin siirtää jotain historiasta tähän päivään. Esimerkiksi koulun juhlalliset ovat tällöin myös rituaaleja tai konserteissa tapahtuva toiminta on rituaali.

3.4 Musiikki kulttuurissa

Kulttuuri-termin määritelmän pohjana Michael Bakan pitää edelleen vanhaa Edward Tylorin määritelmää vuodelta 1871, jonka mukaan se on kompleksi, joka sisältää tietämyksen, uskomuksen, taiteen, lain, moraalikäsitteet, tottumuksen ja mitä tahansa muita ihmisen yhteisön jäsenenä hankkimia kykyjä ja tapoja. Bakan korostaa yhteisön merkitystä, johon liittyy jäsenten uskonnot ja poliittiset järjestelmät, kielet ja teknologiat, rituaalit ja tanssit, työ- ja pelimoodit, asiat, jotka saavat nauramaan tai itkemään, mitä he pukevat päälleen, mitä he syövät, ja tietenkin, musiikki, jota he tekevät ja kuuntelevat. (Bakan 2007, 10.) Lista on pitkä ja kattava, ja sen tarkoituksena on osoittaa merkittävästi kokonaisvaltaisuus, joka liittyy yhteisön kulttuuriin.

Musiikki on kulttuurisen tuotannon ja representaation ilmenemismuoto, joka ilmentää voimakkaasti kulttuurin toimintatapoja aina perinteisten tapojen joustavuudesta ja ihmisten merkittävästä kapasiteetista kulttuuriseen adaptaatioon, innovaatioihin sekä liikkuvuuteen asti (Bakan 2007, 10). Perinteisten tapojen joustavuudesta nousee merkittävä näkökulma monimuotoista koulukulttuuria ajatellessa. Samoin representaatiolla on ne mahdollisuudet, joita aikaisemmin myös peräänkuulutin, luoda uudenlaista kulttuuria esimerkiksi toimintamuotoja tai musiikillista sisältöä ajatellen. Voimakkaalla ilmenemisellä voi olla myös voimakas vaikutus siihen yhteisöön, jossa musiikki on kulttuurisen tuotannon ilmenemismuoto. Musiikin avulla koulukulttuurin toimintatavat tai niiden joustavuus on osoitettavissa. Se, millainen vastaanotto esimerkiksi uutta musiikkia ja sitä kautta kulttuuria kohtaan on, ilmentää hyvin perinteisten tapojen joustavuutta tai sitä, onko yhteisöllä riittävä kapasiteetti kulttuuriseen adaptaatioon tai innovaatioihin.

Bruno Nettl (2015) kirjoittaa, että erilaisilla yhteisöillä maailmassa on vertailevia ajatuksia siitä, mikä muodostaa musiikkia tai mikäli yhteisössä edes on sellaista, ja minkälaiset äänet kuuluvat tai eivät kuulu siihen. Olemassa ei ole käsitettä tai määritelmää musiikista, joka voitaisiin jakaa kaikkien maailman kulttuurien tai edes monien kanssa. Hyvin harvoilla yhteisöillä itse asiassa on eurooppalaiselle musiikille rinnakkaista konseptia tai termiä musiikki. Sen sijaan näillä kulttuureilla voi olla luokitteluja, joiden rajat kulkevat monin eri tavoin ihmisten (tai eläinten) tuottamista

universaaleista äänistä länsimaisiin yhteisöihin nähden. Nettl nostaa esille hyvin sen, että minkä tahansa musikaalisen kulttuurin opiskeleminen pitäisi kaikin tavoin vaatia musiikin määritelmän tai konseptin ymmärtämistä, mutta sitä näkökulmaa ei ollut pitkään aikaan tuotu usein esille. (Nettl 2015, 20.)

Mirja-Tytti Talib (2002) kirjoittaa, että kulttuuri mielletään yleensä taiteen ja tieteen saavutusten summana. Se voidaan laajasti ymmärrettynä nähdä tapoina, tottumuksina ja uskomuksina, jotka ovat omiaan tietylle kansakunnalle. Kieli, aika ja paikka määrittävät kulttuuria. Kulttuuri rakentuu niiden ihmisten uskomusten, asenteiden, normien ja arvojen kautta, jotka puhuvat samaa kieltä ja ovat tietynä historiallisena aikana samassa paikassa. Tällöin kulttuuri voidaan rinnastaa myös elämäntapaan. Mikäli asiaa pohditaan hieman syvemmin, voidaan ajatella, että kulttuurin oletetaan koostuvan monista inhimillisistä, objektiivisista ja subjektiivisista elementeistä, jotka ovat lisänneet eloonjäämisen mahdollisuuksia. Myös luonto yhdisti samaa kieltä puhuvia ja samalla alueella asuvia ihmisiä. Näin yhteiskunta ja kulttuuri ovat sidoksissa toisiinsa ja ymmärrettävissä toistensa kautta. Kulttuurilla tarkoitetaankin niitä ihmisten sekä ihmisten ja luonnon välisiä vuorovaikutussuhteita, joille kaikki yhdessäolo perustuu. (Talib 2002, 36.)

Pyrin itse laajentamaan ymmärrystäni kulttuurista myös yksilöllisenä kompleksina, joka ei rajoitu kansallisuuden, poliittisen, uskonnon tai yhteisön normien muodostumana. Relativistinen näkemys, jonka mukaan jokaisella yksilöllä on oma yksilöllinen historiansa ja arvomaailmansa, jota ulkopuolinen ei voi kokonaisuudessaan ymmärtää, osoittaa yksilöllisyyden merkityksen. Tällä viitataan uskonnollisen kokemisen yksilöllisyyteen musiikissa.

3.4.1 Monikulttuurisuus

Koulu yhteisöissä toimivien ihmisten kulttuurinen moninaisuus, erityisesti kielellinen, etninen ja uskonnollinen näyttäytyvät monikulttuurisuutena. Talib (2012) kirjoittaa, että määrittellessämme kulttuurista tai etnistä samankaltaisuutta määrittelemme samalla erilaisuutta. Määrittely on aina sidoksissa määrittelijän omaan kulttuuriin, sosiaaliseen asemaan, moniin henkilökohtaisiin ajatusmalleihin ja määrittelyajankohtaan. Ne, jotka poikkeavat etnisyytensä, uskontonsa, sosiaaliluokkansa, sukupuolensa kykyjensä tai

seksuaalisen orientaationsa vuoksi yleisistä normeista joutuvat helposti erityisen tarkastelun ja leimaamisen kohteeksi. Tällöin monikulttuurinen kasvatus pyrkii edistämään kulttuurista moniarvoisuutta ja sosiaalista tasa-arvoa. (Talib 2002, 37–38.)

Talib selittää, että yksi monikulttuurisuutta edistävästä tekijöistä on kapitalistisen maailmantalouden leviäminen, jolloin kulttuurin tiukkarajainen määrittely on mahdotonta. Tätä maailmantalouden leviämistä, länsimaistumista ja paikallisten kulttuurien sekoittumista kuvataan termillä kreolisoituminen eli kulttuurien sekoittuminen. Sen mukaan paikallinen yhteisö omaksuu vieraasta kulttuurista vaikutteita valikoiden ja soveltaa ne omiin oloihinsa sopiviksi. Kreolisoituneet kulttuurit ovat saaneet vaikutteita vähintään kahdesta tai useammasta historiallisesta vuorovaikutuksessa olevasta kulttuurista. Esimerkiksi suomalaisen kulttuurin peruspiirteet ovat muotoutuneet Ruotsin ja Venäjän välisten suhteiden puristuksessa. (Talib 2002, 36–37.)

Gerd Baumann (1999) tavoittelee monikulttuurista unelmaa, jossa on pysyvä käsitys tasavertaisuudesta kulttuurisessa monimuotoisuudessa. Sitä varten hän tarkastelee kolmeä käsitystä oikeuksista. Tarkoituksena on ymmärtääksemme, meidän tulee hänen mukaansa analysoida monikulttuurisuuskolmion kolmeä ainesosaa: kansallisvaltiota ja sen kansallista identiteettiä, etnisyyden tai etnisen identiteetin ideaa sekä uskonnon toimintaa että uskonnollista identiteettiä. Etninen identiteetti ja etnopolitiikka pohjaavat auktoriteettinsa verisiteeseen ja syntyperään, ja jopa kielellisiä ja kulttuurisia kahleita kohdellaan kuin ne olisivat luonnollisia faktoja. Hänen mukaansa tämä essentiaalinen näkemys ei ole vedenpitävä ja se on luonnollisesta identiteetistä kaukana. Etnisyys on varovasti viljelty, ja ei harvoin manipuloitu, sosiaalisen toiminnan strategia, joka on päättämättömien eliittien johtama, ja jotka usein käyttävät hyväkseen tai harhaanjohtavat tarkoituksenmukaisia perillisiä. Uskonto sitä vastoin välittää ei muuttumattomia identiteettejä. Sillä välin, kun uskovaiset katsovat heidän uskonsa olevan muuttumaton, uskonnot ovat enemmän voimakkaasti konteksti-sensitiivisiä sekstantteja, kuin sidottuja ja merkittyjä yhtenäisten ryhmien matkatavaroita. Monikulttuurisuuden ei tule vastata Baumannin mukaan kysymykseen siitä, onko kansallisesti, etnisesti tai uskonnollisesti riittävä ollakseen yhtäläinen. (Baumann 1999, 135–136, 138.)

3.5 Musiikin voima

Nostan esiin verkossa laajasti musiikkisensuuriin kantaa ottavan Freemusen (2017), joka on itsenäinen kansainvälinen organisaatio, ja joka puolustaa taiteellista ilmaisun vapautta. Organisaation lähtökohtaan kuuluu, että taide ei ole rikos. Nettisivuilla organisaatio kirjoittaa musiikkisensuurista, jonka syyt perustuvat mahdollisesti niinkin yksinkertaiseen asiaan, kun Johnny Cleggin näkemykseen sensuurin perustumisesta pelkoon. Musiikki on vapaa ilmaisukeino ideoille, perinteille ja yksilöiden ja ihmisten tunteille. Ilmaisukeinot esimerkiksi toivosta, pyrkimyksistä, ilosta ja surusta tai todellisesta identiteetistä kulttuurina, saattavat aiheuttaa konflikteja vallassa olevien ihmisten kanssa. Ideat voivat olla yksinkertaisesti epäsuosittuja tai ulkopuolella sen hetkisestä ajattelutavasta, hallintotavasta tai erityisestä kiinnostusryhmästä. Musiikkisensuuria on organisaation mukaan toteutettu osavaltioiden, uskontojen, koulutusjärjestelmien, perheiden, jälleenmyyjien ja edunvalvontaryhmien johdosta. Useimmissa tapauksissa he rikkovat kansainvälisiä asetuksia ihmisoikeuksista. (Freemuse 2017.)

Musiikin voima ja siihen liittyvä pelko voidaan linkittää myös musiikintunneille, jossa erilaiset käsitykset ja näkemykset musiikista kohtaavat. Opettaja toimii lähes poikkeuksetta jonkinlaisena sensorina valitessaan sitä ohjelmistoa ja niitä kappaleita tunneilla, joita soitetaan ja lauletaan tai päinvastoin jätetään käyttämättä. Musiikin voima nähdään useilla eri tavoilla ja Bakan mainitsee esimerkiksi Venezuelan Amerikan intiaanit tai shamaanit the Waraon keskuudessa. He kokevat musiikin parantavaksi keinoksi tai keinoksi tehdä ihmiset sairaaksi. (Bakan 2007, 13.) Jonas Otterbeck (2006) taas kirjoittaa Amnon Shiloahin klassisten islamilaisten lähteiden poiminnasta, jonka mukaan niissä toistuu usko musiikin lumovoimaan, joka valtaa kuulijan sielun vastustamattomalla tavalla. Shiloahin (1995) mukaan olennaista on musiikin oletettu ja todettu voima ja sen katsotaan kilpailevan ihmisten intohimosta, jonka tulisi olla pyhitetty Allahille. (Otterbeck 2006, 29.)

4 MONIUSKONTOISUUS SUOMESSA

4.1 Yhteiskunnallinen näkökulma

Opetushallituksen ylläpitämässä EDU.fi -verkkopalvelussa islamin opettaja Isra Lehtinen kirjoittaa, että suomalainen peruskoulu on käynyt läpi monenlaisia muutoksia, joista kymmenen viime vuoden ajalta yksi keskeisimpiä on ollut koulun muuttuminen monikulttuuriseksi ja moniuskontoiseksi (Opetushallitus 2017). Arto Kallioniemi (2008) tarkentaa kirjassa ”Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä”, että uskonnon ja uskonnollisuuden luonne on yhteiskunnallisessa murroksessa muuttunut ja suomalaiselle uskonnollisuudelle ominainen yhtenäisyys on muuttunut monimuotoisemmaksi. Sen keskeisiä tunnuspiirteitä heidän mukaansa ovat muun muassa kansainvälistyminen, eriytyminen, privatisoituminen, tunnuskuntien rajojen katoaminen sekä tunteiden ja kokemusten painottuminen. (Kallioniemi 2008, 13.)

Olen samaa mieltä siitä, että uskonnolla ei ole maassamme ollut pitkään aikaan näkyvää yhteiskunnallista roolia, vaan uskonnon painopiste on ollut yksityisten ihmisten ja perheiden uskonelämän hoitamisessa. Puhutaan uskonnon privatisoitumisesta eli yksilöllistymisestä, joka liittyy laajempaan yhteiskunnalliseen muutokseen, ja jossa korostuu halu sitoutumattomuuteen sekä vapautumiseen kaikkien auktoriteettien kontrollista. (Kallioniemi 2008, 13). Toisaalta uskonnon näkyvyydestä yhteiskunnassa on keskusteltu mediatasolla. USKOT-foorumi ry on Uskontojen yhteistyö Suomessa ry, jonka jäseniä ovat Suomen Ev.lut. kirkko, Suomen Ekumeeninen Neuvosto (johon kuuluu 11 jäsenkirkkoa), Suomen Islamilainen Neuvosto (johon kuuluu 26 muslimiyhteisöä), Suomen Tataareja edustava Suomen Islam-seurakunta, sekä Suomen Juutalaisten seurakuntien keskusneuvosto. Heidän vuosikertomuksessaankin (2015) kirjoitetaan, että jos vuosi 2014 oli vaiherikas ja tapahtumia täynnä, vielä enemmän sitä oli kulunut vuosi 2015, koska uskonto oli esillä sekä mediassa että laajemmin julkisessa keskustelussa, ja uskonnonopetus sekä uskonnon asema kouluissa puhuttivat. (USKOT-foorumi 2015.)

Esimerkiksi Kirkko ja kaupunki -lehden verkkojulkaisussa (2013) otsikolla ”Moniuskontoisuus koetaan ongelmana” teologian maisteri Silja Lamminmäki-Vartia ja

yliopistonlehtori, FT Arniika Kuusisto näkevät, että, uskonnolla ei välttämättä yleisesti nähdä tai haluta nähdä roolia monikulttuurikeskustelussa. Uskontoa käsitellään heidän mukaansa pinnallisesti yksittäisten joulukuvaelma- tai suvivirsiesimerkkien kautta. Kuusisto kommentoi, että teemat koetaan vaikeiksi, sillä uskonto ei ole kovin monelle kahvipöytäkeskustelun aihe. Uskonto kuuluu henkilökohtaisen elämänpiiriin pariin ja siitä puhuminen koetaan tenttaavaksi. (Kirkko ja kaupunki 2013.) Myös Kallioniemi kirjoittaa, että uskonnollisten ja katsomuksellisten kysymysten käsittely on perinteisesti ollut suomalaisessa yhteiskunnassa varovaista (Kallioniemi 2008, 101). Vaikka haastattelu käsittelee päiväkotien uskontokasvatukseen liittyviä kysymyksiä, näen sen linkittyvän myös alakouluun, koska huolta minussa aiheuttaa kokemus moniuskontoisuudesta ongelmana jo näin varhaisessa vaiheessa.

Suomi on uskonnollisen ilmaston pohjalta jakautunut kahteen osaan: pääkaupunkiseutuun ja muuhun Suomeen. Maaseudulla perinteiset arvot ja yhteisöllisempi elämäntyyli ovat tukeneet uskonnollisuuden säilymistä kaupunkimaista elämäntyyliä voimakkaammin. Kristinusko on menettänyt asemaansa erityisen selvästi pääkaupunkiseudulla. (Kallioniemi 2008, 13–14.) Tätä tehostavat selvästi monikulttuurisuuden ja -uskontoisuuden tuomat muutokset, mikä voi johtaa pääkaupunkiseudun kouluissa kristillisten perinteiden katoamiseen. Mielenkiintoista olisi tutkia, vietetäänkö maalla sijaitsevilla kouluilla kristillisiä juhlia hengellisiä joululauluja laulaen ilman monikulttuurisuuden tuomia muutoksia?

Kallioniemi nostaa esiin sosiologi Robert Bellahin kehittämän käsitteen civil region, jonka avulla hän pyrkii tulkitsemaan uskonnon ilmenemismuotoja yhteiskunnassa. Evankelisluterilaisen kirkon vaikutus on ollut hyvin vahva suomalaisessa yhteiskunnassa ja suomalaiselle yhteiskuntauskonnollisuudelle on silmiinpistävää kansankirkkouskonnollisuuden ominaispiirre: vahva side kirkon, uskonnon ja kansakunnan välillä. Hyvä esimerkki yhteiskuntauskonnollisuudesta itsenäisyyspäivän vietto, jossa kirkollisilla toimituksilla ja symboleilla on keskeinen asema. Niiden kautta heijastuvat kansalliset arvot. (Kallioniemi 2008, 14.) Tämä todistaa sen, että kirkollisia toimituksia ja symboleita pidetään tärkeinä ja niillä halutaan viestiä myös arvokasvatusta. Entä tilanne, jossa koulussa vietettävässä itsenäisyysjuhlassa näitä asioita ei oteta huomioon moniuskontoisuuden vuoksi? Koulun tulee edustaa kasvatusta ja arvoja, jolloin itsenäisyysjuhlassa esiintyvät symbolit ja sisältö tulisivat viestiä niillä

tarkoitettuja asioita. Kyseessä on kaiken kaikkiaan merkittävä juhla. Perinteisesti on ajateltu, että modernisaatioon kuuluu väistämättä myös maallistuminen (Kallioniemi 2008, 13). Tämä voi näkyä entistä voimakkaammin myös koulun musiikinopetuksessa, jos ohjelmistosta katoaisi lopullisesti hengellinen musiikki valtavirtamusiikin tieltä.

4.1.1 Kirkkokalenteri - yhteiskunnallinen kalenteri

Monien uskontojen ja katsomusten Suomi -kirjassa (2017) Mikko Malkavaara nostaa esiin luterilaisen kalenterin merkittävä vaikutus arjen ja juhlan määrittelyyn suomalaisessa yhteiskunnassa. Kristillisistä juhlapäivistä säädetään kirkkolaiilla, ja ne ohjaavat seurakuntien jumalanpalveluselämää ja kirkkovuoden viettoa, mutta vaikuttavat myös voimakkaasti kansan tapaan. Tärkeimmiksi juhla-ajoina hän mainitsee joulunajan ja pääsiäisajan. Yhteiskunnalliseen kalenteriin kirkkolaki ei kuitenkaan virallisesti vaikuta. (Malkavaara 2017, 63.) Malkavaaran mukaan suosituin kirkkopyhä on nykyisin jouluaatto, jolloin 420 000 suomalaista käy kirkossa (Malkavaara 2017, 63).

Voimakas vaikutus kansan tapaan linkittyy myös voimakkaasti peruskoulujen toimintakulttuurin tapoihin. Jos joulun merkitystä peilaa Malkavaaran antaman tiedon pohjalta sen merkitykseen myös kouluissa, näen sen olevan erittäin tärkeä juhla. Joulunvietto pohjautuu ennen kaikkea kristilliseen perinteeseen.

4.2 Uskontodialogi - islam ja kristinusko

Teemu Pauha, Suaad Onniselkä ja Abbas Bahmanpour (2017) kirjoittavat, että islamin suhtautumista muihin uskontoihin, kuten kristinuskoon ja juutalaisuuteen, on pidetty aina erityisenä, koska islam näkee itsensä abrahamilaisena uskontona ja juutalaisuuden ja kristinuskon luonnollisena jatkeena. Näin ollen muslimien ja kirkon välinen suhde on muslimeille tärkeä kysymys. Pauhan, Onniselän ja Bahmanpourin mukaan muslimien käymä uskontodialogi on keskittynyt Suomessa erityisesti evankelis-luterilaiseen kirkkoon ja heidän näkökulmastaan kirkko on ollut erittäin aktiivinen uskontojen välisessä vuoropuhelussa ja halukas käymään dialogia Suomen uskonnollisten vähemmistöjen kanssa. Vieraanvaraisena ja lämpimänä on koettu kirkon virallinen asenne islamia kohtaan. Pauha, Onniselkä ja Bahmanpour nostavat esiin tärkeän aiheen uskontodialogikasvatuksesta, jota ei nähty tärkeänä ennen viime vuosien tutkimusten

esille tuomaa väkivaltaista radikalisoitumista ja ennakkoluuloja muslimeja kohtaan. Esimerkiksi pääkaupunkiseudulla ja muilla paikkakunnilla järjestetään dialogitoimintaa kirjoittajien mukaan. (Pauha ym. 2017, 108–109.)

Pauhan, Onniselän ja Bahmanpourin mukaan muslimit herättävät kysymyksen siitä, mitä on suomalainen uskonnollisuus. He osuvat tärkeään kohtaan siinä, että ensimmäisenä muutokseen ovat joutuneet päiväkodit, koulut ja muut oppilaitokset. (Pauha ym. 2017, 109.) Mielenkiintoinen näkökulma nousee esiin islamin opetuksen asemasta koulussa. Yksi islamin opetuksen haasteista on ollut pula kelpoisista opettajista. Määrä on kuitenkin noussut vuodesta 2006 vuoteen 2015 mennessä moninkertaisesti, mikä johtuu aineenopettajakoulutuksen aloittamisesta vuonna 2007. Tilanteen paranemisen myötä kotien asenteet ja odotukset ovat lähentyneet koulun opetusta kohti. Oman uskonnon opetuksen tavoitteena onkin antaa oppilaalle välineitä uskontojen väliseen vuoropuheluun. Uudessa opetussuunnitelmassa (2014) myös yhteisön sisäisen moninaisuuden tunnistaminen ja vuoropuhelu yhteisön sisällä on huomioitu. Näin oman uskonnon opetus voi edesauttaa vähemmistöidentiteetin ja suomalaisuuden sitoutumista yhteen tai vähintään vähentää näiden kahden identiteetin vastakkainasettelua. (Pauha ym. 2017, 111.) Uskon, että tilanne kohentaa muslimikotien asenteiden ja odotusten paranemista kokonaisvaltaisesti koulua ja opetettavia aineita kohtaan. Musiikinopettaja voisi tehdä yhteistyötä islamin aineenopettajan kanssa kohdatessaan kysymyksiä muslimioppilaiden opetukseen liittyen. Toisaalta opettajien vähyys on edelleen haaste, eikä mahdollisuuksia yhteistyöhön ole monessakaan koulussa esimerkiksi vuoden 2015 neljäntoistahengen määrään suhteuttaen (Pauha ym. 2017, 111). Kehittyvä suunta osoittaa kuitenkin positiivisuutta.

4.3 Uskonnottomuus

Esa Ylikoski kirjoittaa artikkelissaan "Uskonnottomuus Suomessa" (2017), että päiväkotien ja koulujen toimintaan kuuluu yhä myös tunnustuksellista uskonnonharjoitusta, kuten jumalanpalveluksia kirkossa, hartaustilaisuuksia, "pikkukirkkoja" päiväkodeissa, aamuhartauksia koulujen päivänavauksina sekä paikoin myös ruokarukouksia päiväkodeissa ja koulujen alaluokilla. Hänen mukaansa uskonnottomien järjestöt ovat esittäneet yhtäältä vaihtoehtoisen, ei-uskonnollisen ohjelman kehittämistä ja tarjoamista tasavertaisesti uskonnollisille tilaisuuksille, ja näitä

onkin Ylikosken mukaan alettu kehittää. Järjestöt ovat tuoneet myös esiin, että tunnustuksellisen uskonnonharjoituksen liittämistä koulutyöpäivään voisi ja tulisi myös luopua, koska sellainen ei kuulu koulun lakisääteisiin tehtäviin ja opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulee olla uskonnollisesti sitoutumatonta. Uskonnonharjoitus voisi jäädä perheen, seurakunnan ja yksilön asiaksi varsinaisen koulutyöpäivän ulkopuolelle. (Ylikoski 2017, 166.)

Ylikoski kirjoittaa hyvin ajankohtaisesta, mutta ristiriitaisesta aiheesta, sillä uskonnollista musiikkia ajatellen uskonnollisuus linkittyy voimakkaasti esimerkiksi tärkeään juhla-aikaan joulun. Kuitenkin tilastojen valossa rekisteröityihin uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomia oli vuonna 2011 yli 20 prosenttia ja nyt lähes 25 prosenttia, joten muutos uskonnollisuudesta näkyy tulevaisuudessa entistä voimakkaammin myös oppilaisissa, joiden perhetaustana saattaa olla uskonnottomuus. (Ylikoski 2017, 167.) Tieteet, taiteet, tekniikka, oikeus- ja valtiolliset järjestelmät ovat syntyneet sosiaalisessa kanssakäymisessä kumulatiivisesti ihmisten ja yhteisöjen vuorovaikutuksen tuloksena. Ihminen on siirtänyt myös tuohon kulttuuria sukupolvelta toiselle ja siksi Ylikoski näkee tärkeänä, että erilaiset humanistiset tahot, olivatpa ne uskonnollisia tai uskonottomia, pyrkivät yhteiskuntarauhan ja maailmanrauhan parantamisessa yhteistyöhön. (Ylikoski 2017, 169.)

Uskontojen yhteistyö Suomessa eli USKOT-foorumi ry:n on antanut kommentin Opetushallituksen nettisivuille (2014) koskien perusopetusluonnosta. Kommentti koskee luvun kaksi kohtaa 2.2 "Perusopetuksen arvoperusta", jonka mukaan "Oppiaineiden opetus on puoluepoliittisesti ja uskonnollisesti sitoutumatonta". USKOT-foorumi painottaa kuitenkin perusopetuksen uskonnollisen moniarvoisuuden merkitystä. Kysymys on foorumille tärkeä, koska tulevaisuudessa Suomi on yhä enemmän monikulttuurinen ja moniuskontoinen maa. Erityisen tärkeä tämä asia on USKOT-foorumin edustamille vähemmistöille, joiden tarpeet ja oikeudet voidaan huomioida ainoastaan, mikäli perusopetus on uskonnollisesti moniarvoista, ei uskonnollisesti sitoutumatonta. USKOT-foorumin mukaan opetuksen tulisi antaa uskonnoille se myönteinen rooli, mikä niillä voi olla monikulttuurisen luokan eri opetuksen tunneilla. Koska uskonnoton elämäkatsomus ei ole maassa USKOT-foorumin mukaan vallitseva, myös tässä suhteessa tulee noudattaa demokratian periaatetta. USKOT-foorumi ehdottaa tilalle Jyri Komulaisen esittämää vaihtoehtoa "Oppiaineiden opetus on puoluepoliittisesti

sitoutumatonta ja uskonnollisesti moniarvoista." Merkittävänä yhteistyöjäsenenä USKOT-foorumissa on Suomen evankelis-luterilainen kirkko, Suomen Ekumeeninen Neuvosto, Suomen Islamilainen Neuvosto, Suomen tataareja edustava Suomen Islam-seurakunta sekä Suomen Juutalaisten Seurakuntien Keskusneuvosto. (USKOT-foorumi 2014.) Vuoden 2017 alkuun mennessä oppilaitosten ja muidenkin julkisten laitosten on pitänyt kaiken kaikkiaan laatia yhdenvertaisuussuunnitelmat, ja yhdenvertaisuuden toteutumisen ja edistämistyön onnistumista on pitänyt alkaa arvioimaan säännöllisesti. (Ylikoski 2017, 167.)

5 MUSIIKINOPETUS MONIUSKONTOISESSA LUOKASSA

Lähtökohtanani on nähdä moniuskontoisuus ja monikulttuurisuus "Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä" -kirjan (2008) kirjoittajien tavoin arkipäivän pedagogisena voimavarana ja kouluelämää rikastuttavana ilmiönä (Kallioniemi ja Luodeslampi 2008, 8). Tarkastelen musiikin merkitystä opetettavana kouluaineena ja syitä siihen, miksi moniuskontoisuus voi aiheuttaa epävarmuutta musiikinopettajan työssä tai koulun toimintamalleissa.

5.1 Mitä musiikilla halutaan välittää?

Inkeri Ruokonen ja Heikki Ruismäki (2010) kirjoittavat, että musiikki on luonnollinen ja elämyksellinen tie lapsen maailmankuvan avartamiseen ja eri kulttuureihin tutustumiseen. Heidän mukaansa musiikkikasvatuksen keskeinen tehtävä on välittää ennen muuta myös suomalaista kulttuuriperinnettä. Myös maailman musiikki on lapselle hyvin kokonaisvaltainen tutustumiskohde, koska musiikki kietoutuu yleensä aina kulttuurinsa eri ilmenemismuotoihin, kuten kuviin, tekstiileihin, tansseihin ja tarinoihin. Musiikki auttaa lasta jäsentämään muuta maailmaa ja toisaalta luo musiikillista identiteettiä omaan kulttuuriin. (Ruokonen ja Ruismäki 2010, 217.)

Kirjoittajat lainaavat Ruokosta ja Rusasta (2009), joiden mukaan kasvattajan tulee tunnistaa aikuisen vahva asema lasten musiikkikulttuurien alueella. Heidän mukaansa aikuiset vaikuttavat lasten musiikkikulttuuriin ensinnäkin tuottamalla sitä. Sen lisäksi aikuiset organisoivat ja kontrolloivat lapsen kulttuurisia kohtaamisia. Lainaus Pääjoelta (2007) ilmentää, että taiteellinen toiminta voi parhaimmillaan avata tilaa oman kulttuurisen paikan tunnistamiseen ja kulttuuristen erojen tutkimiseen ja kohtaamiseen, mikä voi synnyttää leikillisen kolmannen tilan, joka ei ole sinun tai minun, vaan jossa toimijat yhdessä siirtyvät hetkeksi tutulta paikaltaan yhteiseen leikkitalaan tutkimaan maailman moninaisuutta ja kohtaamisia. Näin lasten ja aikuisten musiikilliset ja uskoon liittyvät maailmat voivat toimia hedelmällisen yhteisen kokemuksen tai leikin aineksina. (Ruokonen ja Ruismäki 2010, 220–221.)

Uskonnot sisältävät usein normeja ja arvoja, jotka voivat olla luonteeltaan moraalisia. Niillä on siis yhteys filosofiseen etiikkaan, vaikka uskontojen normit ja arvot eivät perustukaan yksinomaan järkeen. Uskontojen vaikutus eri kulttuurien moraalikäsitteisiin on kiistanalainen ja moraalikäsitteitä olisi vaikea hahmottaa tuntematta jonkin verran paikallisia uskontoja. (Luodeslampi 2008, 113.) Moniuskontoisen oppilasryhmä musiikintunnilla muodostaa opettajalle ympäristön, jossa häneltä vaaditaan käytännön tilanteissa eri kulttuuripiirien etiikan peruslähtökohtien tuntemusta. Tämä mahdollisesti ennaltaehkäisee kulttuurisia yhteentörmäyksiä oppilaan, hänen vanhempiansa ja koulussa tapahtuvan opetuksen sisällön välillä. Koska moraalikäsitteet käsittelevät hyvää ja pahaa, oikeaa ja väärää, voidaan moraalikäsitteitä liittää ilmiönä käytännön teoiksi. Vaikka voimme tehdä erilaisia tekoja, itse teoista ei selviä, ovatko ne oikeita vai vääriä. Sen sijaan ne on tulkittava tai ymmärrettävä oikeiksi tai vääriksi, ja siihen juuri vaikuttaa uskonnollinen traditio. (Luodeslampi 2008, 114.)

Opetushallituksen ylläpitämässä EDU.fi-verkkopalvelussa opetuksen, oppimisen ja niiden kehittämisen tueksi on materiaalia, josta löytyy nopeasti ohjeistusta suurimpaan hätään. Verkkopalvelun tavoitteena on tukea arjen opetustyötä, oppimista ja niiden yhteistä kehittämistä. Musiikin opetuksen tehtävänä nähdään oppilaan auttaminen löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisuvälineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Opetuksen tehtävänä on myös saattaa oppilas ymmärtämään, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista. Yhdessä musisoiminen kehittää sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. Oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymistä tulee tukea myös etsimällä yhteyksiä muihin oppiaineisiin. (Opetushallitus 2017.)

5.2 Miksi moniuskontoisuus luokassa voi arveluttaa?

Arto Kallioniemi kirjoitti kymmenen vuotta sitten (2008), että Suomessa ei ole vielä paljonkaan kiinnitetty huomioita moniuskontoisuuden kysymyksiin koulussa, vaikka globalisaatio ja siihen liittyvä muuttoliike ovat tuoneet suomalaiseseen yhteiskuntaan monenlaista uskonnollista erilaisuutta, jonka kanssa on opittava elämään ja toimimaan.

Hänen mielestään uskonnollista moninaisuutta ei voi jättää koulun kulttuuriseen moninaisuuteen liittyvien keskustelujen ulkopuolelle. Uskonto on kulttuurisen erilaisuuden pääulottuvuuksia ja useat tutkijat ovat viime vuosina todenneet, ettei ilman uskonnollisen ulottuvuuden ymmärtämistä ja kunnioitusta voi olla arvojen täydellistä arvostamista, sillä useiden ihmisten arvot ja arvojärjestelmät kumpuavat uskonnollisista uskomuksista. Uskonnoilla ja katsomuksilla on siksi Kallioniemen mukaan tärkeä rooli yksilöiden ja yhteisöjen elämässä ja siksi niiden yhteiskunnallinen merkitys on keskeinen. Kallioniemikin sanoo, että tieto uskonnoista ja katsomuksista edistää erilaisuuden huomioon ottamista ja yhteiskunnan kiinteyttä. (Kallioniemi 2008, 97–98.)

Isra Lehtinen kirjoittaa Opetushallituksen verkkopalvelussa (2017), että esimerkiksi islam painottaa koulutuksen merkitystä ja useimmat muslimit arvostavat opettajia, mutta ristiriitatilanteet syövät luottamusta. Esimerkkitapauksena hän nostaa esiin, että muslimikoti on saattanut kokea, että opettaja käyttää viranomaisvaltaa, eikä vanhempien omia näkemyksiä kunnioiteta tai sovitut pelisäännöt eivät ole pitäneet. Silloin kehittämistä vielä riittää. (Opetushallitus 2017.) Kymmenen vuotta sitten julkaistusta Kallioniemen ja Luodeslammen kirjasta voi lukea viitteen kuitenkin siihen, että monikulttuurisuuskasvatus on Suomessa vielä melko uutta: sen lähestymistapoja, sisältöjä ja käytäntöjä ollaan vasta luomassa, kehittämässä ja tarkentamassa. Monikulttuurisuuteen ja erilaisuuden kohtaamiseen liittyvillä pohdinnoilla on ylipäättänsäkin maassamme hyvin lyhyet perinteet. (Kallioniemi ja Luodeslampi 2008, 15–16.) En sen vuoksi ihmettele, miksi mahdollisuudet ristiriitatilanteille ovat olemassa ja koen luonnolliseksi sen, että musiikinopettajana kokee painetta monipuolisen, mutta "oikeanlaisen" musiikinopetuksen sisällöstä.

Alexis Kallio kirjoittaa aiheesta Taideyliopiston lehden kolumnissaan (4/2014) otsikolla "Koulujen musiikkivalinnat ja uskonto". Hänen mukaansa musiikinopettajien täytyy ottaa huomioon uskonto ja uskonnollisuus oppituntien suunnittelussa, käytännön opetustyössä ja koulukonserttien valmisteluissa, koska nykypäivän koulumaailmassa samalla luokalla on moneen eri uskontokuntaan kuuluvia ja uskontokuntiin kuulumattomia oppilaita. Hänen mukaansa tilanteissa, joissa opettaja valitsee opetustyössä käytettävää musiikkia, uskontoon liittyvät kysymykset voivat aiheuttaa merkittäviä ongelmia. Myös Kallio nostaa esiin Suvivirren ja joululaulujen laulamiseen liittyvän jokavuotisen kiihkeän keskustelun. Vaikka opettajat kokevat olevansa

velvoitettuja valitsemaan myös uskonnollista (kristillistä) musiikkia koulun juhliin, muun uskonnollisen musiikin käyttämiseen opetuksessa näyttää liittyvän pelkoa. Syiksi Kallio mainitsee sekä monikulttuurisuuden, uskonnollisen että ateistien keskustelun entistä voimakkaamman polarisoitumisen eli vastakkainajattelun. (Kallio 2014.)

Entistä selvempää siis on, tutkimustuloksiin pohjautuen, että opettajat pelkäävät loukkaavansa uskontokuntiin kuuluvia tai uskonnollisesti sitoutumattomia. Kallio huomauttaa kuitenkin, että koulujen musiikkivalinnoista on valitettu erittäin harvoin, mikä herättää kiinnostusta. Opettajat tekevät usein musiikkivalinnat huolella suojellakseen kouluyhteisöä musiikilta, joka on liian uskonnollista tai ei ole riittävän uskonnollista tai joka ei edusta ”oikeaa” uskontoa tai on uskonnon vastaista. (Kallio 2014.) Edellä mainitut valintaperiaatteet tekevät siis opettajan musiikkivalintaprosessista kerrassaan monimutkaisen. Tärkeä näkökulma Kalliolta osuukin myös omaan huolenaiheeseen: Kun yhä suurempi osa musiikista katsotaan sopimattomaksi, se voi kaventaa musiikkikasvatusta ja tehdä siitä merkityksetöntä niin oppilaille ja opettajille kuin muulle yleisöllekin. (Kallio 2014.) Musiikkikasvatuksen mustavalkoistaminen tuskin palvelee ketään.

Vastaavaa tapahtuu myös Kallion väitöskirjan "(Epä)populaarista musiikista neuvottelu koulussa: Sosiaalinen tuomitseminen ja sensuuri inklusiivisessa, tasa-arvoisessa musiikkikasvatuksessa" (2015) mukaan toisen genren kohdalla: populaarimusiikkiin liitettävä ”sex, drugs and rock’n’roll” -teema jätetään usein opetustyön tai koulun esitysten ulkopuolelle, koska sen katsotaan voivan loukata uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluvia oppilaita, oppilaiden vanhempia, opettajia ja rehtoreita, erityisesti maahanmuuttaja- ja vähemmistöryhmiä, kuten muslimeja, saamelaisia tai lestadiolaisia. (Kallio 2015, 75.)

Lopuksi Kallio palauttaa mieliin erityisen tärkeän huomion suhtautumisesta musiikkiin kuitenkin kyseenalaistamatta tai välinpitämättömästi. Vastaavasti hän esittää, että olisi ylläpidettävä keskustelua uskonnosta, vaikka keskusteluun liittyisi kiusallisia tai kiistanalaisia kysymyksiä. Olen samaa mieltä siitä, että tietyn musiikin sopivuuden (tai sopimattomuuden) miettimisen sijaan voi olla hedelmällisempää pohtia, kenen musiikkia luokassa kuullaan ja kenen äänen opettajat musiikkivalinnoillaan vaimentavat. Kallio nostaa esille merkittävän ajatuksen siitä, että sivuuttamalla uskontoon liittyvät

kysymykset oletamme, että kaikilla on sama vakaumus ja samat arvot, emmekä ota huomioon niitä, joiden ajattelutapa on erilainen. Osallistumiseen ja demokratiaan perustuvaan opetukseen kuuluu epävarmuus ja epämukavuus. Se on usein hyvä tapa oppia lisää muista ja itsestämme. (Kallio 2014.)

Musiikkiin suhtaudutaan uskonnollisissa yhteisöissä myös hyvin myönteisesti. Jad Edströmin artikkelissa (2017) kirjassa Monien uskontojen ja katsomusten Suomi esimerkiksi nostetaan baptilit. Laulun ja musiikin kerrotaan olevan tärkeä osa baptistiseurakunnan elämää ja he laulavat mielellään psalmeja, hengellisiä lauluja sekä perustavat kuoroja. Lisäksi solistit, lauluryhmät ja soittajat avustavat jumalanpalveluksissa ja kokouksissa ja Edströmin mukaan monet kirjossa esiintymiskokemusta hankkineet nuoret hakeutuvat myöhemmin jopa muusikoiksi tai muiksi esiintyviksi taiteilijoiksi. (Edström 2017, 79.)

Helsingin Sanomien tuoreessa haastattelussa (2017) Arto Kallioniemi ottaa kantaa uskonnonopetukseen ja sanoo, että malli, jossa lapset jaetaan eri luokkiin uskonnon perusteella, ei ole tätä päivää. Muutosta hänen mukaansa hankaloittaa se, että uskonto-Suomessa koululaiset elävät kahdessa todellisuudessa, jolla hän tarkoittaa sitä, että pääkaupunkiseudulla uskontojen kirjo on arkipäivää, kun taas muualla Suomessa ei ole välttämättä koskaan tarvinnut pohtia opetuksen järjestämistä uusille uskontoryhmille. Lapset jaetaan eri luokkiin sen mukaan, mihin kirkkoon he kuuluvat tai eivät kuulu, joten sujuvaa vuoropuhelua katsomuksiin liittyvissä kysymyksissä ei pääse hänen mukaansa syntymään. (Valtavaara 2017.) Tämän teeman voi yhdistää myös musiikinopetukseen siten, että oppilaiden eriyttäminen hengellisiä lauluja laulaessa voi synnyttää samankaltaista uskonnollisen vuoropuhelun estämistä. Haastattelun mukaan Euroopassa Suomi rinnastuu tämän kaltaisen toimintamallin mukaan lähinnä Itävaltaan ja joihinkin Saksan osavaltioihin, joissa kirkkoilla on merkittävä valta uskonnonopetuksen sisältöihin ja joissa opetusta on arvosteltu Kallioniemen sanoin kulttuurierojen syventämisestä eri ryhmien välillä. Kallioniemen mielestä malli on järjetön ja se ei palvele kenenkään etua. Oppiaineena uskonnon aseman hän näkee masentavana. Hän mukaansa suuria muutoksia ei saada aikaan, ennen kuin tämä suurimmassa määrin poliittinen kysymys saadaan hallitusohjelmaan. (Valtavaara 2017.)

Haastattelussa pohditaan myös lupaa koulun joulujuhlassa tai kevätjuhlassa esitettäviin virsiin. Opetushallituksen muutaman vuoden takaisten ohjeiden mukaan yhden virren esittäminen ei tee juhlasta uskonnollista. Haastattelussa annetaan taustatietoa sille, että ohjeen mukaan koulu voi järjestää uskonnollisia tilaisuuksia, kuten jumalanpalveluksia ja uskonnollisia päivänavauksia tai pitää vaikkapa ruokarukouksen, mutta oppilaista ei voida luonnollisesti velvoittaa osallistumaan siihen. (Valtavaara 2017.) Tämä vahvistaa opetussuunnitelmassa ilmeneviä koulun toimintakulttuuriin liittyviä näkökulmia.

5.3 Monitulkintainen islam ja musiikinopetus

5.3.1 Musiikin ilmeneminen islamissa

Hussein Janmohamed keskittää artikkelissaan "Soundi, musiikki ja islam" (2016) näkemyksiään mielenkiintoisesti niihin muslimiyhteisöihin, joissa musiikkia ja musiikillista oppimista ilmenee. Hän toteaa, että väittelyä ilmenee islamilaisissa koulukunnissa musiikin sallimisesta, mutta tämä ei päde hänen mukaansa kaikkiin muslimeihin. Tärkeää musiikin seikkoja tarkasteltaessa on hänen mukaansa tietää mistä islamilaisesta tulkinnasta ja mistä kulttuurisesta ja poliittisesta kontekstista tulkinta tuodaan ilmi. Musiikkikasvattajille on Janmohamedin mukaan välttämätöntä suunnata katsetta pois päin massiivisesta, rajoittuneista islamin ja muslimien määritelmistä suhteessa musiikkiin, ja siihen, kuka on suhteessa siihen, laajentaakseen näkökulmia siitä, miten sooniset maailmat nivoutuvat muslimien elettyihin kokemuksiin. Hänen mukaansa tulisi ottaa selville niitä mahdollisuuksia opettamiseen ja oppimiseen, joita emme ole aikaisemmin ottaneet huomioon. Hän käsittelee artikkelissaan monimuotoisia konteksteja, joissa musiikkia esiintyy islamissa, esittelee Ismaili-yhteisön, jonka jäsen hän on, ja kolmanneksi tarkastelee hengellistä ginans -kirjallisuutta ja sen roolia Ismaili-yhteisössä. (Janmohamed 2016, 50–51.)

Janmohamed osoittaa rikkaan ja merkittävän, soonisen muslimimaailman perinnön katsomalla historiaan, josta hän nostaa esille pohjoisintialaisen klassisen musiikin kehittymisen persialaisen ja intialaisen musiikkityylien yhdistelmänä Moghulin keisarikunnassa sekä andalusialaisen musiikin yhdistelmän espanjalaisiin ja arabialaisiin perinteisiin pohjautuen. Kuten islam halki Balkanin ja Keski-Aasian, Afrikan ja Espanjan osien, Pakistanin ja Indonesian, muslimi-ihmiset ottivat vaikutteita paikallisesta

soonisesta traditioista myös kiinteänä osana uskonsa käännytystyötä, vahvistusta, välittämistä. Nämä erityiset kulttuuriset vaikutteet vaikuttivat tyyliin, toimituksen ilmenemismuotoon ja hengellisen kirjallisuuden esteettiseen kieleen. Tästä esimerkkinä hän mainitsee koraanin resitaation ja mystisen runouden, joihin liittyy ylistyslauluja sekä muistelua. Lisäksi hän mainitsee palvonta- ja rukouskokemukset monissa hengellisissä ja yhteisöllisissä, joita ilmenee muslimiasetuksissa sekä monimuotoisissa kielissä, kuten esimerkiksi persian kielessä, intian kielessä, balkanin kielessä, Keski-Aasian murteissa ja arabian kielessä. (Janmohamed 2016, 51.)

Sen sijaan, että musiikkikasvattajat jatkavat keskittämistä muslimiyhteisöjen rajattuihin näkemyksiin, Janmohamed kehottaa nöyrytymään ja tarjoamaan kunnioituksen elekieltä niille tavoille, joilla monimuotiset ihmiset osallistuvat tai eivät osallistu heidän omiin soundimaailmoihinsa. Samassa hengessä, jolla musiikkikasvattajat kohtaavat kulttuureita, ja jossa musiikki ja ääni muslimimaailmassa kukoistavat, musiikkikasvattajat voivat löytää monia tapoja työskennellä muslimiyhteisöjen kanssa jopa kouluasetusten ulkopuolella, varmistaakseen, että moninkertaiset äänet esiintyvät vuoronperään musiikillisissa ja soonisissa yhteyksissä, jotta vuoropuhelua voi tapahtua. Siirtääkseen katsemme siihen mahdollisuuteen, että äänimaailmat ovat olemassa monimuotoisessa muslimikonteksteissa, joiden osana emme ehkä ole, sallii Janmohamedin mukaan uudelleen ajattelemaan sitä, miten muodostaa musikaalista ja soonista keskustelua, jotta se murtaisi raja-aidat tietämättömyydestä alas. (Janmohamed 2016, 55.)

Toinen mielenkiintoinen musiikin ilmenemismuoto esiintyy suufilaisuudessa (islamilainen suuntaus), josta Javad Nurbakhsh (1976) kirjoittaa. 'Sama', joka on usein käännetty hengelliseksi musiikiksi, tarkoittaa kirjaimellisesti kuulemistä. Suufilaisessa terminologiassa se on musiikin kuuntelemista sydämen korvalla, johon liittyy syvälinen runous, melodiat, sävelmät ja rytmiset harmoniat. Tässä herkkyydessä 'sama' nimetään jumalan kutsuksi. (Nurbakhsh 1976, 3.) Nurbakhshin mukaan 'samaa' harjoittavat voidaan jakaa kolmeen ryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä ovat ne, jotka ennustavat tulevaisuuteen eli esimerkiksi profeetat, ja joiden aseman jumala on osoittanut. Toisessa ryhmässä ovat ne, jotka rukoilevat, ja kuulevat jumalan asettamia ajatuksia sydämissään. Kolmannessa ryhmässä kamppailevat vähäosaiset eli esimerkiksi todelliset suufilaiset,

jotka katkaisevat yhteydet maailmaan ja sen kaikkiin vastoinkäymisiin, ja kuulevat 'saman' puhtain sydämin. He ovat lähimpänä jumalaa. (Nurbakhsh 1976, 6.)

Sen sijaan, että suufilaiset laulaisivat säkeitä koraanista, he käyttävät runoutta ja dhikr:jä eli hengellisiä, lyhyitä resitointeja joko ääneen tai mielessä lausuttuina auttaakseen muistamaan jumalan säännöllisesti sydämissään erilaisista syistä. Esimerkiksi koraanin lukeminen toistuvasti saattaa johtaa siihen, ettei sen sanoma liikuta sydämissä samalla tavalla. Myös useimpien sydämet nähdään voida liikutettavan ainoastaan stimuloituna rytmisiin värähtelyihin, harmonioihin ja melodioihin. Jotta laulut saataisiin vielä vaikuttavimmiksi, tulisi niitä säestää instrumenteilla, mutta koraanin resitaation aikana soittaminen saatettaisiin nähdä ei-suufilaisten muslimien mukaan pyhäinhäväistyksenä. 'Saman' harjoittamiseen liittyy Nurbakhshin mukaan sääntöjä ja esimerkiksi sitä ei tulisi harjoittaa liian usein, jottei sitä kohtaan koettu erityinen kunnioitus häviäisi. Samaa ei voi harjoittaa myöskään ilman suufilaista mestaria tai sheikkiä, tai esittää julkisesti, ja yhden henkilön tulee esittää kunnioitusta laulajaa ja muusikkoja kohtaan. Laulajien ja muusikkojen tulee olla suufilaisia, jotka kokevat tuskaa jumalasta erkaantumisen vuoksi, eikä heidän tule ilmaantua paikalle ansaitakseen rahaa tai saadakseen elantoa. (Nurbakhsh 1976, 6–8.)

5.3.2 Islamilaisen teologian taustalla olevia säännöksiä

Jonas Otterbeck käsittelee artikkelissaan Joutavaa ajanvietettä: Islamin konservatiivinen tulkinta musiikista (2004) aiheetta, joka osoittaa islamiin mahtuvan useita tulkintoja ja käsityksiä musiikista. Sen sijaan, että hän pyrki esittelemään vain konservatiivista suhtautumista musiikkiin, hän perustelee artikkelinsa sisällön monipuolisesti: 1) Näillä (negatiivisilla) näkökannoilla on perinteisesti ollut, ja on yhä ajoittain, vaikutusta muun muassa lakeihin, sosiaaliseen käyttäytymiseen sekä muusikkojen sosiaaliseen asemaan ja maineeseen. 2) Nämä (kielteiset) näkemykset ovat myös liberaalimpien muslimien keskuudessa varsin tunnettuja. 3) Monilla ihmisillä on käsitys, että islaminusko suhtautuu musiikkiin kielteisesti. 4) Vain hyvin harvat islamin tuntijat pitävät kaikkia musiikin muotoja hyväksyttävänä. Aiheen sensitiivisyyttä heijastaa Otterbeckin muistutus, etteivät hänen argumenttinsa päde islamin kaikkiin tulkintoihin, eivätkä kaikkiin alueisiin tai historiallisiin aikakausiin. (Otterbeck 2004, 25.)

Klassisessa islamilaisessa teologiassa on Otterbeckin mukaan joukko sääntöjä, joiden mukaan määritellään, onko tietty teko tai mielipide halal (sallittu) vai haram (kielletty). Ensin turvaudutaan Koraaniin ja jos pyhästä kirjasta löytyy asiaan selkeä kanta, se on muita lähteitä painavampi. Koraanin jälkeen tutkitaan hadith-kirjallisuus, joka koskee tarinoita Muhammedista ja hänen kumppaneistaan sekä kumppaneista seuraavaa sukupolvea. Islaminoppineiden mukaan monimutkaiset hadithit ovat profeetan (Muhammedin) neuvoja, jotka perustuvat hänen näkemykseensä islamista, eikä niitä näin ollen pidetä Jumalan puheena kuten Koraania. (Otterbeck 2004, 25–26.)

Otterbeck korostaa, että tulkinnalla on suuri merkitys, kun tutkitaan Koraanin säkeitä ja hadithia. Jos hadith tukee Koraania, asia on selvä; jos taas käsitysten välillä on ristiriita, tulkitsija joutuu miettimään, onko kyseistä Koraanin säettä tai hadithia mahdollista ymmärtää toisella tavalla. Jos lähteistä ei löydy asiasta mainintaa, etsitään siihen verrattavaa tilannetta. Jos tulkitsija ei lopultakaan saa muodostettua käsitystä lukemansa perusteella, on myös mahdollista ilmaista varauksellinen kanta, joka perustuu uskonnon yleiseen tuntemukseen. Toinen tärkeä lähde on historiallinen perinne, jota oppineet ovat noudattaneet islamilaisen lain oppilaitoksissa. (Otterbeck 2004, 26.)

5.3.3 Musiikin sisältö

Otterbeck jatkaa, että joidenkin hadithien voidaan katsoa sallivan tietynlaisen musiikin, tai pikemminkin tietyissä tilanteissa esitettävän musiikin, kuten perhe-, ja juhlamusiikin, ammatinharjoittamiseen liittyvän musiikin ja sotilaallisen musiikin. Klassinen arabimusiikki ja kansanmusiikki, joiden voidaan sanoa edustavan esi-islamilaista tai ei-islamilaista alkuperää, ovat kaksi muuta usein mainittua kategoriaa. Klassinen musiikki kehittyi Koraanin kokoamisen ja hadithien kuvailemien tapahtumien jälkeen, joten siitä ei teksteissä puhuta. Kansanmusiikin maininnasta haditheissa on erimielisyyttä. Yleisesti ottaen islaminoppineet eivät ole pitäneet näitä musiikillisia kategorioita korkeassa arvossa. Koska niitä koskevaa selkeää tekstiä ei ole, monet pitävät niitä neutraaleina. (Otterbeck 2004, 26–27.)

Islamin tutkimuksen professori Amna Mohamed Nossieri antoi näkemyksensä (2002) Otterbeckille musiikista; se on sinänsä halal (sallittu). Hän nosti esiin kysymyksen sanoitusten sisällöstä sen paikasta ja sosiaalisesta tilanteesta, jossa musiikkia soitetaan.

Hänen mielipiteensä edustaa klassista, hyvin perusteltua liberaalia suhtautumista, johon törmää läpi koko islamin historian ja joka Otterbeckin käsityksen mukaan on myös vallitseva asenne Egyptissä julkisissa viroissa toimivien tutkijoiden keskuudessa. (Otterbeck 2004, 27.)

Esimerkiksi soitinrajoitteet nousevat esille musiikintunnilla kaikkein konservatiivisimpien islamistien mielipiteitä ajatellen. Heidän mielestään miltei mikään mûsîqân laji ei ole välttämättä sovelias. Otterbeck kertoo, että ainoa poikkeus on, että naisten on sallittua soittaa pientä käsirumpua, davehia, joka on kuin pieni tamburiini ilman heliseviä lautasia, toisten naisten seurassa. Miehiä ei saa olla hänen mukaansa läsnä, eivätkä miehet saa soittaa kyseistä soitinta. Seuraava askel on, että nuorten tyttöjen on sallittua laulaa uskonnollisissa juhlissa ('id) ja naiset voivat laulaa toisille naisille juhlissa (tosin vain säädyllyisiä lauluja). Tämä on joko makruh (epäsuotavaa) tai haram (kiellettyä). (Otterbeck 2004, 27.)

Kaiken kaikkiaan nykypäivän kovan linjan islamistit voivat Otterbeckin mukaan pitää musiikkia uskontonsa vakavana kilpailijana. He ovat löytäneet islamilaisesta perinteestä tulkinnan, joka kieltää musiikin. Koraanin ilmaisua ”joutavaa puhetta” käytetään yhdistämään musiikki Saatanan innoittamiin tekoihin ja mielipiteisiin. Kovan linjan islamistit painottavat musiikin hyödyttömyyttä ja sen yhteyttä kiellettyyn käyttäytymiseen ja syntiin. Lisäksi he väittävät, että nykypäivän nuoriso harrastaa liikaa ei-islamilaista, länsimaistyylistä musiikkia. Logiikka kielteisen suhtautumisen takana on, että musiikin pelätään kilpailevan uskonnon rinnalla ihmisten intohimosta ja nautinnosta. Lisäksi islamistit pelkäävät, että taistelu kulttuurihegemoniasta voidaan olla menettämässä globaalille, länsimaistyylliselle konsumerismille. (Otterbeck 2004, 31.)

Lehtisen (2017) mukaan toisille islaminusko on osa kulttuuritaustaa, mutta uskonnon harjoittaminen on tavallista. Myös hän näkee, että suurimmalle osalle yhteisiä kysymyksiä on luonnollisesti olemassa perusta uskonnossa. Musiikkikysymys on islamin sisällä monitulkintainen, mutta Lehtisen mielestä on olemassa yksi yleinen, kaikkia yhdistävä periaate: sellainen musiikki, joka ei ole rokkia tai diskoa ja jonka sanoituksessa ei ole islamin vastaisia asioita, on sallittua. Tällaisia ovat muun muassa perinteiset lastenlaulut. Tiukemmankin tulkinnan omaavia muslimivanhempia löytyy. Muslimille

hyväksyttävää ei myöskään ole muun uskonnon kuin islamin hengellinen musiikki. (Opetushallitus 2017.)

Lehtinen kirjoittaa myös Kallioniemen ja Luodeslammen julkaiseman kirjan (2008) artikkelissaan, että se, millaisena islam näkyy perheessä, riippuu sekä perheen kotimaasta että kunkin uskonnollisesta sitoutuneisuudesta. Muslimiperheiden erilaisuus näkyy moninaisuutena ja uskonnon monitulkintaisuutena suhtautumisessa musiikkiin. He nostavat kuitenkin esiin, että muslimioppilas on koulussa oppilas siinä kuin muutkin oppilaat ja hän opiskelee samoja oppiaineita kuin muut oppilaat. Lehtinen peräänkuuluttaa avointa keskustelua perheen kanssa mieltä askarruttavien kysymysten ratkaisemiseksi ja lapsen huomioimiseksi koulun arjessa. (Lehtinen 2008, 84–85.) Esimerkiksi Helsingissä on tehty ratkaisuja, joissa oppilas opiskelee musiikin teorian ja kuuntelee Koraanin resitaatioita kasetilta. Koraanin resitaatiokin on melodista ja laulunomaista luentaa. Lehtinen näkee tärkeänä ennen kaikkea peruskoulun päättötodistuksen saamisen myös muslimioppilaan kohdalla. Mikäli pulmatilanteita syntyy, koulun kannattaa kääntyä islamin opettajan tai islamilaisen yhdyskuntien puoleen. (Lehtinen 2008, 88.)

Myös Kallioniemi ja Luodeslampi (2008) mainitsevat muslimioppilaista ja musiikista pintapuolisesti kirjoittamalla, että musiikkikysymys islamissa on monitulkintainen. Muslimeille yhteinen tulkinta on, että musiikki on sinänsä hyväksyttävää, mutta tietynlainen musiikki ei. (Kallioniemi ja Luodeslampi 2008, 88.) Tämä ohjenuora saattaa olla musiikinopettajalle vain tyhjä lausesisältö. Konkreettisuutta tekstiin saadaan kuitenkin jatkamalla rock- ym. musiikista, johon suhtaudutaan kielteisesti silloin, kun sanoitus käsittelee epäislamilaisia asioita. Esimerkiksi vapaisiin sukupuolisuhteisiin, alkoholiin tai huumeisiin liittyvät teemat ovat epäsopivia, mitkä ovat luonnollisesti siveettömiä aiheita myös kasvatuksen ja kouluympäristön näkökulmasta. Tämä ei tuo siis edelleenkaan uutta infoa. Musiikinopettajan hengähtäessä tässä kohtaa selkiytymisen merkiksi, tutkijat muistuttavat, että on myös muslimeja, jotka eivät puutu lainkaan lastensa kuuntelemaan tai laulamaan musiikkiin. Sen lisäksi olemassa on myös luonnollisesti toinen ääripää muslimeja, jotka eivät hyväksy musiikkia lainkaan. (Kallioniemi ja Luodeslampi 2008, 88.)

On tärkeää, että muslimioppilaskin saa peruskoulun päättötodistuksen kykenemällä suorittaa kaikki opetussuunnitelmaan kuuluvat oppiaineet tasavertaisesti. Pulmatilanteissa kehoitetaan kääntymään koulun islamin opettajan tai islamilaisten yhdyskuntien puoleen. Kallioniemi ja Luodeslampi mainitsevat, että esimerkiksi Helsingissä on useana vuonna toiminut yksi somalialainen islamin opettaja tämän kaltaisten kysymysten konsulttina. Toisaalta tämä konsultti saattaa edustaa yksipuolista kantaa näkemyksestä musiikkiin. (Kallioniemi ja Luodeslampi 2008, 88–89.)

5.3.4 Koulun juhlat

Lehtinen antaa esimerkin koulukulttuuriin liittyvistä erilaisista muoti-ilmiöiden tuomista muotitansseista ja diskoilloista, joita alaluokilla saatetaan järjestää, ja joihin useimmat muslimivanhemmat suhtautuvat kielteisesti, eivätkä ne islamin kannalta olekaan hyväksyttäviä. Useimmat muslimit eivät halua Lehtisen mukaan lastensa osallistuvan myöskään kristillisten tai muuten ei-islamilaisten juhlien viettoon tai niiden valmisteluun. Joululauluja lauletaessa hänet sen sijaan voidaan siirtää toiseen luokkaan tekemään jotain muuta. Lapselle voidaan järjestää mukavaakin tekemistä eikä pelkästään tavanomaista koulutyötä, ettei lapsi koe tilannetta rangaistuksena. (Opetushallitus 2017.)

Toisaalta on myös perheitä, jotka assimiloituvat Lehtisen mukaansa täysin suomalaiseen kulttuuriin, eikä uskonnolla ole perheille merkitystä. Lehtinen nostaa esiin myönteisyyttä lisäävän näkökulman, että osallistumattomuus joulujuhlaan ei ole keneltäkään pois, eikä se tarkoita kielteistä asennetta kristittyihin yleensä. Kevätjuhlassa suurin osa muslimeista, niin oppilaista kuin opettajista, vain jättävät Suvivirren laulamatta ja tätä Lehtisen mukaan ei tulisi valtaväestön edustajan pitää pulmallisena. (Lehtinen 2008, 84–85.)

5.4 Mitä voitaisiin tehdä toisin?

Isra Lehtisen kehitysideana on, että kouluissa voitaisiin järjestää uskonto- tai kulttuuripäiviä ja näyttelyitä, joissa jokainen voisi esitellä omaa vakaumustaan yhdessä ryhmän kanssa. Vähemmistöryhmien lapset saisivat tilaisuuden kertoa omastaan ja kaikki saisivat tutustua toistensa taustoihin. Sen lisäksi suurimmissa kaupungeissa on Lehtisen mukaan tehty usean vuoden ajan erityyppistä työtä muslimiperheiden toiveiden

ja koulun tapojen yhteensovittamiseksi. Esimerkiksi Helsingissä kouluilla on ollut pitkään mahdollisuus saada joko opetusviraston intranet-sivuilta tai heidän toimittamistaan kirjasista neuvoja, miten koulu voi toimia lainsäädännön puitteissa, mutta samalla ottaa huomioon muslimivanhempien näkemykset. (Opetushallitus 2017.)

Hän kirjoittaa Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä -kirjassa (2008) myös, että tulevaisuudessa voitaisiin harkita mallin ottamista Kanadasta, jossa vietetään kaikkien eri uskontojen juhlia yhdessä. Hän näkee, että niin sanottu vähemmistöoppilas on voimavara koululle, joka rikastuttaa koulun arkea. Vanhempien tai uskonnon yhteistyö opettajan kanssa sekä panoksen hyödyntäminen koulussa voi avata ikkunoita globaaliin maailmaan. Lehtisen mukaan tänä päivänä lapset tottuvat pienestä pitäen eri uskontojen ja kulttuurien läsnäoloon arjessa. (Lehtinen 2008, 86.)

Kallioniemi jatkaa aiheesta samassa kirjassa toistaen oppilaiden kulttuurisen herkkyyden ja kulttuurien välisen empatiakyvyn kehittämisen tärkeyttä. Mitä varhaisemmassa elämänkaaren vaiheessa yksilöt avautuvat erilaisuuden sensitiiviselle kohtaamiselle ja ymmärtämiselle, sitä paremmat valmiudet he saavat eri kulttuurien ja katsomusten ymmärtämiseen sekä toimintaan ja työskentelyyn monikulttuurisessa maailmassa. Hän nostaa esiin kuitenkin, että uskonnollisten ja katsomuksellisten kysymysten käsittely on perinteisesti ollut suomalaisessa yhteiskunnassa varovaista. Panostus vuorovaikutusta lisääviin työ- ja opetusmenetelmiin ja luontevat yhteistyömuodot ja vuorovaikutuksen harjoittelumahdollisuudet eri kulttuureista tulevien ja eri uskontoa edustavien oppilaiden välille olisivat hänen mielestään edesauttavia keinoja. Luovan työtavan esimerkkinä hän käyttää muun muassa musiikkia. (Kallioniemi 2008, 101–102)

USKOT-foorumin yksi tärkeimmistä hankkeista on ollut vuosikertomuksen (2015) mukaan moniuskontoinen 2012 julkaistu moniuskontoinen nettikalenteri, jonka ideaa tutkiessa syntyy monipuolisia ideoita moniuskontoisuuden tukemiseksi kouluissa. Se esittelee islamin, juutalaisuuden sekä kristinuskon (katolisen, luterilaisen ja ortodoksisen) perinteen juhlapyyhiä ja merkkipäiviä. Vuosikertomuksessa ohjeistetaan, että kalenteri on suunniteltu suurelle yleisölle, kouluille, päiväkodeille, sairaaloille, puolustusvoimille sekä muille yhteiskunnan laitoksille sekä kansalaisjärjestöille, joiden piirissä on henkilöitä eri uskontotaustoista. Kalenterin ruotsin ja englanninkieliset versiot mobiiliversio saatiin valmiiksi 2015. Venäjänkielinen käännös pantiin myös alulle ja

arabiankielinen versio on ohjelmassa vuonna 2016 edellyttäen, että rahoitus järjestyy. Viimemainittua USKOT-foorumi pitää tärkeänä erityisesti lisääntyneen maahanmuuton vuoksi. (USKOT-foorumi 2015, 8.)

5.5 Musiikinopettaja konkreettisenä opetussisältöjen toteuttajana

Monikulttuurisuuskasvatusta voidaan lähestyä kahdesta lähtökohdasta käsin: pedagogisesta ja kulttuurisesta. Pedagoginen lähtökohta korostaa kasvua ja kasvatusta, mutta katson tämän tutkimuksen kohdalla musiikinopettajalle ensisijaiseksi kulttuurisen lähtökohdan, jonka avulla pyritään ymmärtämään erilaisten elämänmuotojen ja ajattelutapojen ominaispiirteitä ja niiden moninaisuutta sekä näiden vaikutusta kasvuun ja kasvatukseen. (Kallioniemi ja Luodeslampi 2008, 16).

National Association of Music Education eli Kansallinen musiikkikasvatuksen liitto (2014) ohjeistaa kotisivuillaan musiikkivalintoihin. Liitto on esittänyt jäsenilleen hengellisen musiikin valintaperiaatteisiin liittyvän kysymyksen lähes joka vuosi. Konfliktit uskonnollisen teeman musiikin esittämisen ja opiskelun suhteen ovat muuttaneet muotoaan ajan saatossa sisältäen myös musiikin, joka voisi olla loukkaavaa mistä tahansa lukuisista syistä. Hengellisen musiikin sija julkisissa kouluissa nähdään NafMen mukaan silloin, kun sen opiskelu ja esittäminen koulutuksellisesta näkökulmasta on olennaista ja tarkoituksenmukainen osa kokonaisvaltaista musiikkikasvatusta. Hengellisen musiikin poisjätto opetussuunnitelmista voisi johtaa vaillinaisiin kasvatuksellisiin kokemuksiin. NafMen mukaan on toivottavaa, että herkkyydellä esille nousevia näkökulmia kohtaan, lainmukaisten näkökulmien huolellisella ymmärtämisellä ja hienotunteisuudella yksilökohtaisia tuntemuksia kohtaan kasvattajat voivat käyttää laajaa musiikkikirjallisuutta oikeanlaisissa kontekstiasetelmissä. (NAfME 2014.)

Koska uskonnollisen musiikin valitseminen edellyttää harkintakykyä, NafMe on luonut seitsemän kohdan kysymyslistan (2014), jonka läpikäyminen auttaa opettajaa tarkastelemaan uskonnollista neutraaliutta:

1. Onko musiikki valittu ennemmin sen musiikillisen ja kasvatuksellisen arvon perusteella kuin uskonnollisen kontekstin perusteella?

2. Keskittääkö hengellisellä tekstillä varustetun kappaleen musiikinopetus huomion musikaalisiin ja taiteellisiin näkökohtiin?
3. Ovatko erilaisten ihmisten traditiot tilanteessa jaettuina ja kunnioitettuja?
4. Onko hengellisen musiikin rooli puolueetonta, eikä mainontaa estyneille uskonnollisille näkökannoille?
5. Huomioivatko kaikki paikalliset ja koulun linjaukset uskonnollisia lomia ja hengellisen musiikin käyttöä?
6. Ovatko hengellisen musiikin ja uskonnollisten symbolien tai kulissien käyttö sallittua? Onko hengellisellä sisällöllä varustettu esitys sallittua?
7. Edustavatko oppilaat ja vanhemmat uskonnollista monimuotoisuutta kohtaan hienovaraisuutta?

Lista sisältää hyviä ja kokonaisvaltaisia näkökulmia siitä, mitä opettaja voi pohtia epävarmojen tilanteiden ilmentyessä. Merkittävää on, että aiheesta on kansainvälinen näkemys ja ohjeistus, mikä auttaa peilaamaan koulun toimintakulttuureita niin paikallisesti kuin kansainvälisestäkin näkökulmasta.

5.5.1 Musiikin opetus suunnitelma (2014) vuosiluokille 1–2 ja 3–6

Musiikin tehtävänä oppiaineena on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Opetuksen tulee ohjata oppilaita myös tulkitsemaan musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnoissa kaikilla vuosiluokilla 1–6. Ennen kaikkea musiikin opetus tulee rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen, mikä luo hyvät edellytykset monipuoliselle musiikinopetukselle. Toiminnalliseksi musiikinopetuksiksi lasketaan muut oppiaineet, eheyttävät teemat, koulun juhlat ja tapahtumat sekä koulun ulkopuolella tapahtuva toiminta, mikä auttaa pohtimaan konkreettisia esimerkkejä. (POPS 2014, 141 ja 263.)

Musiikillinen toiminta liittyy luontevasti eheyttävään opiskeluun koulun arjessa ja juhlissa jo ensimmäiseltä vuosiluokalta alkaen aina kuudenteen asti. Opetuksen tavoitteista löytyy kulttuurisen ymmärryksen ja monilukutaidon kohta, jonka alla käsitellään oppilaan innostamista tutustumaan musiikilliseen kulttuuriperintöön ensimmäisillä luokilla leikkien, laulaen, liikkuen ja nauttien sekä myöhemmin

tarkastelemaan musiikin esteettistä, kulttuurista ja historiallista monimuotoisuutta. Sisällöt valitaan kaikille vuosiluokille 1–6 siten, että oppilaat tutustuvat musiikkikulttuureihin ja -tyyleihin mahdollisimman monipuolisesti. Sisältöjen tulisi tukea tavoitteiden saavuttamista ja hyödyntää sekä oppilaiden kokemuksia että paikallisia mahdollisuuksia. (POPS 2014, 141–142. ja 264.)

Pohdintaa myös musiikin merkityksistä omissa yhteisöissä nostetaan esille, koska musiikillisten taitojen ja tietojen lisäksi opetuksessa tulee käsitellä oppilaiden kokemuksia ja havaintoja musiikista jo vuosiluokilla 1–2. Myöhemmin vuosiluokilla 3–6 havaintojen tekemistä pyritään laajentamaan musiikin tekemiseen eri ympäristöissä koulussa ja koulun ulkopuolella. Eheyttämiseen aletaan keskittymään kolmannelta vuosiluokalta alkaen, mikä on opetuksen yhteyksien rakentamisen kannalta muihin oppiaineisiin ja omiin yhteisöihin nähden tärkeä näkökulma. Merkityksiä tulee nähdä niin omissa yhteisöissä kuin elämän eri tilanteissa, eri aikoina ja aikakausina. (POPS 2014, 142 ja 264.)

Musiikin opetuksen ohjelmiston suunnittelussa kehoitetaan kiinnittämään huomiota oppilaiden omiin kulttuureihin ja kulttuuriperinnön vaalimiseen koko alakoulun ajan. Konkreettisina esimerkkeinä ohjelmistosta nousevat vuosiluokilla 1–2 laulut, leikit, lorut, liikunta, soitto- ja kuuntelutehtävät. Lisäksi luovuuden huomioiminen tilaisuuksien tarjoamisella luovaan toimintaan, jotka aihepiireiltään ja musiikillisilta ominaisuuksiltaan soveltuvat ikäkauteen ja koulun toimintakulttuuriin, nähdään merkittävänä jo varhaisessa vaiheessa. Myöhemmin vuosiluokilla 3–6 ohjelmiston suunnittelussa kiinnitetään huomiota myös kulttuurisen ymmärryksen avartamiseen, jolloin ohjelmistoon voidaan sisällyttää monipuolisesti muun muassa myös lastenmusiikkia, eri kulttuurien musiikkia, taidemusiikkia, populaarimusiikkia ja kansanmusiikkia. (POPS 2014, 142 ja 264.)

Keskiöön astuu oppilaslähtöisyys, joka merkitsee oppilaista nousevien ominaisuuksien, kuten kulttuurin ja kulttuuriperinnön tai ikäkauden, huomioimista. Tämä on oiva mahdollisuus pyrkiä toteuttamaan tunneilla parhaimmillaan iloa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta erilaisuuksien innoittamana. Opetuksella voidaan ohjata oppilaita tulkitsemaan musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa niin yksilö- kuin yhteisötasolla. Luokkakaveria voi olla helpompi ymmärtää silloin, kun saa tietoa siitä, miksi hän jättää

osallistumatta esimerkiksi kristillisten joululaulujen laulamiseen tai jättää ilmestymättä joulujuhlaan, koska ei vietä kulttuurisen taustansa vuoksi joulua ollenkaan. Koska musiikin opetus voi rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista niin musiikkiin kuin kulttuuriseen monimuotoisuuteenkin, opettajalla on vastuu edesauttaa toimintaa tunneilla sen mukaisesti. (POPS 2014, 141–142.)

Arviointikriteerejä tarkastellessa osallisuus tunneilla ja musiikilliset tiedot, taidot sekä luova tuottaminen muodostavat suurimman osan arviointikokonaisuudesta vuosiluokilla 3–6. Jo varhaisessa vaiheessa vuosiluokilla 1–2 erityistä huomiota kiinnitetään musiikillisten yhteistyötaitojen ja musisointitaitojen edistymiseen. Oppilaan oppimisen arvioinnin tulee perustua monipuoliseen näyttöön. Tämä merkitsee sitä, että musisointiin osallistuminen nähdään tärkeänä tapana toimia musiikin parissa. Vuosiluokilla 3–6 kulttuuriseen ymmärrykseen ja monilukutaitoon liittyy suurempien kokonaisuuksien ja monimuotoisuuden tarkastelutaitoa, mutta se muodostaa monipuolisuutta ajatellen paljon pienemmän osan kriteeristöä. Fyysinen tekeminen ja osallistuminen ovat siis selkeitä tapoja osallistua musiikinopetukseen. (POPS 2014, 143 ja 266.)

5.5.2 Musiikin opetussuunnitelma (2014) vuosiluokille 7–9

Musiikin opetuksen tehtävänä yläkoulussa jatkuu edellytysten luonti monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen, joiden avulla musiikillinen osaaminen kehittyy ja maailmankuva laajenee. Opetuksen tulee jatkaa ohjausta oppilaiden tulkintakyvyn edistämiseksi musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toimintoja ajatellen, jolloin myös kriittinen musiikkikulttuurien lukutaito ja analysointi- ja arviointitaidot musiikin viestintä- ja vaikutuskeinoista kehittyvät. Arvostava ja utelias suhtautuminen musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen ovat tärkeitä asioita. (POPS 2014, 422.)

Keskeistä on, että toiminnallinen musiikin opetus ja opiskelu edistävät oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. Näitä tulee vahvistaa ottamalla musiikin opetuksessa huomioon oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet, muut oppiaineet, eheyttävät teemat, koulun juhlat ja tapahtumat sekä koulun ulkopuolella tapahtuva toiminta. Sisällöt kehoitetaan luonnollisesti valitsemaan siten, että oppilas tutustuu musiikkikulttuureihin ja

-tyyleihin monipuolisesti. Oivallinen näkökulma on, että opetuksessa huomioidaan myös tulkinnan merkitys musiikillisessa ilmaisussa, mikä nostaa esiin moninaisuuden. Opetuksessa tulee käsitellä myös oppilaiden esille tuomia aihepiirejä sekä heidän musiikkiin liittyviä kokemuksiaan ja havaintojaan, ja tämä edistää avointa keskustelua oppimisessa. (POPS 2014, 422.)

Ohjelmiston ja erityisesti kuunteluohjelmiston kohdalla peräänkuulutetaan eri kulttuurien ja aikakausien musiikkia aina kansanmusiikista taidemusiikkiin ajankohtaiset musiikilliset ilmiöt huomioiden. Ohjelmiston valinnassa tulee ottaa siis huomioon kulttuuriperinnön vaaliminen. (POPS 2014, 423.) Kaikki edellä mainitut näkökulmat nousevat esiin myös päättöarvioinnissa, jossa oppilaan kulttuurinen osaaminen perustuu oppilaan osaamiseen jäsentää musiikin käyttötapoja ja ilmenemismuotoja ja havaintojen kertomiseen tarkastellen musiikkia taiteenlajina. Lisäksi ymmärrys myös siitä, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa, nousee esiin. (POPS 2014, 425.)

5.5.3 Esimerkkitapaus jouluevankeliumin sovittamisesta

Alexis Kallio jakaa oman kokemuksensa musiikinopettajan roolissa väitöskirjan jälkitekstissään "Toivotamme sinulle rokkaavaa joulua" (2015), jossa hänen kahdeksaluokkalaisensa innostuneempina kuin koskaan, esittivät koulun vuoden päätöskonsertissa joulukuvaelman musikaalina. Yhdessä oppilaidensa kanssa he olivat päättäneet modernisoida tarinaa. Kallio näki esityksen luonteen päivitettyinä ja kaikkien oppilaiden osallisuuden projektissa upeana asiana. Esimerkiksi Raamatun tekstiä oli yhdistetty paikalliseen slangiin ja Jeesus-lapsi makasi seimen sijaan pulkassa. (Kallio 2015, 239.)

Ristiriidat nousivat esiin vasta konsertin jälkeen, kun Kallio oli liittynyt muiden opettajien joukkoon juhlimaan esitystä. Muutamat opettajat olivat tulleet juttelemaan hänelle kysyäksään, miten hän antoi tämän tapahtua? Kallio ei odottanut sen kaltaista kysymystä ja kertoo vastanneensa kysyjille rohkaisseensa oppilaita esitykseen ja nauttineensa siitä itsekin kovasti. Kukaan ei ollut kertonut hänelle sääntöjä uskonnollisista aiheista ja tapaus osoittaa sen, mihin itsekin musiikinopettajana samaistun. Kallio uskoo kokevansa työnsä aika hankalaksi, jos olemassa olisi kokoelma

sääntöjä siitä, mitä voimme tehdä ja mitä emme. Hänen mukaansa näyttää kuitenkin siltä, että vaikkei kirjoitettuja tai sanottuja sääntöjä ole, olemassa on joitain traditioita ja aiheita, jotka ovat herkkiä. Uskonnollista musiikkia esitetään ainoastaan muutamissa tilaisuuksissa, kuten jouluna ja keväällä, ja siksi Kallio pohtiikin, että voisiko hän saada tolaltaan myös vanhemmat tai muun koulun henkilökunnan harjoittamalla liian paljon uskonnollista ohjelmistoa. (Kallio 2015, 239–240.)

Monelle musiikinopettajalle on myös tuttua Kallion pohdinta siitä, että valitseeko hän liian paljon yhdenlaista musiikkia tai mitä jättää valitsematta. Voisivathan vanhemmat senkin vuoksi soittaa kouluun valittaakseen tai vähintäänkin kyseenalaistaakseen. Sitä ei ole kuitenkaan Kalliolle koskaan tapahtunut, mutta uskoo, ettei se ole mahdotonta, mikäli hän tekisi epäasiallisia päätöksiä. Edellä mainittu kokemus modernisoidusta joulukuvaelmasta on kuitenkin herättänyt Kalliolle kysymyksiä. Opetussuunnitelma peräänkuuluttaa kulttuuristen perinteiden tärkeyden siirtymistä sukupolvelta toiselle, mutta myös ajattelutapojen ja toimintamallien elvyttämistä. Kallio kyseenalaistaa balanssin perinteisen ja modernin, sääntöjen ja luomisen, tunnetun ja tuntemattoman sekä vanhan ja uuden välillä. Lopuksi hän ihmettelee sitä, että kenen arvot, toimintaperiaatteet tai kriteerit luovat ja ylläpitävät koulukulttuuria. (Kallio 2015, 239–240.)

6 TUTKIMUSASETELMA

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää musiikinopettajan kokemuksia ja näkemyksiä moniuskontoisuuden haasteista ja mahdollisuuksista peruskoulun musiikinopetuksessa. Koska musiikintuntien opetussisällöistä vastaa viime kädessä opettaja, koin tarpeelliseksi haastatella kahta monikulttuurisessa koulussa ja yhtä ei-monikulttuurisessa koulussa työskentelevää musiikinopettajaa kuitenkin moniuskontoisuuteen liittyviä kokemuksia edellyttäen. Laadullinen tutkimus toteutettiin haastattelemalla siis yhteensä kolmea opettajaa. Haastattelun avulla selvitin sekä aikaisempia kokemuksia että ajankohtaisia näkemyksiä moniuskontoisten ryhmien parissa työskenteleviltä henkilöiltä. Lisäksi osoittautui, että haastattelu tarjosi vastavuoroisesti mahdollisuuden musiikinopettajille kertoa anonymisti ja avoimesti omista kokemuksistaan tärkeäksi ja moninaiseksi koetusta aiheesta. Haastateltavien opettajien määrä jäi odotettua pienemmäksi, koska haastateltavakseni kysytyt henkilöt eivät vastanneet yhteydenottopyyntöihini ja lopulta vain kolme opettajaa sitoutuivat tutkimukseen.

6.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni päätutkimuskysymys on: Millaisia haasteita ja mahdollisuuksia moniuskontoisuus asettaa peruskoulun musiikinopetukseen?

Täsmäntävinä kysymyksinä ovat:

1. Millaisia asioita musiikinopettaja joutuu huomioimaan moniuskontoisen ryhmän musiikinopetuksessa?
2. Millainen on juhlakulttuuri (erityisesti joulu ja pääsiäinen) koulussanne ja millainen on uskonnollisuuden rooli musiikkiesityksissä?
3. Millainen suhde musiikinopetuksella ja uskonnollisella musiikilla on osana kulttuuriperintöämme?

Ensimmäinen täsmäntävä kysymys pyrkii löytämään vastauksia musiikinopettajan työssä vastaan tuleviin näkökulmiin moniuskontoisen oppilasryhmän kohdalla sekä mahdollisia kodin ja koulun välisiä vuorovaikutukseen liittyviä tilanteita musiikin opetussisältöjen kannalta.

Toinen täsmentävä kysymys keskittyy koulun juhlakulttuuriin, jossa esille nousevat erityisesti kristilliseen perinteeseen pohjautuvat joulu ja pääsiäinen. Tarkoituksena on osoittaa koulukohtaisia tapoja juhlakulttuureihin liittyen sisältöjä ja hengellisen musiikin roolia tarkastellen.

Kolmas täsmentävä kysymys kartoittaa musiikinopettajan omaa näkemystä uskonnollisen musiikin kuulumisesta musiikinopetukseen kulttuuriperinnön näkökulmasta ja monipuolisen musiikkikasvatuksen takaamiseksi.

6.2 Tutkimusmenetelmä

Menetelmänäni oli kvalitatiivinen tutkimus, jossa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Koska kohdetta pyrittiin tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, tuki se ajatustani selvittää moniuskontoisuuden ja musiikinopetuksen tuomaa asetelmaa opettajan työhön. Tutkijana en voinut valitettavasti irtisanoutua omista arvolähtökohdistani, koska arvot muovaavat sitä, miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiötä. Tärkeäksi näkökulmaksi nousi kuitenkin se, että laadullisessa tutkimuksessa oli pyrkimyksenä pikemminkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 161.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitteena oli myös ymmärtää tutkimuskohdetta. Tutkimalla yksityistä tapausta (opettajaa) kyllin tarkasti, saatiin näkyviin myös se, mikä ilmiössä (moniuskontoisuus musiikinopetuksessa) on merkittävää, ja mikä toistuu usein tarkasteltaessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 181–182.)

Aineistonkeruun perusmenetelmäksi valitsin haastattelun, koska siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Haastattelussa on enemmän mahdollisuuksia myös vastausten tulkitsemiseen. Teemahaastattelun avulla pyrin esittämään tietyn aihepiirin alla olevia kysymyksiä, jotka tarjosivat tilaa haastateltavien vastauksille sillä periaatteella, jonka mukaan opettajien ”ääni” pääsisi mahdollisimman vapaasti esille. Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluna ja tarkoituksena on pyrkiä nostamaan esille erityisesti ajankohtaisia, työssä vastaan tulleita näkökulmia ja kokemuksia. Valitsin kohdejoukon tarkoituksenmukaisesti, jotta

otos nostaisi esiin monipuolisesti eri näkökulmista tulleita kokemuksia. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 164.)

6.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu kolmen musiikinopettajan yksilöhaastatteluista. Anonymiteetti säilytetään opettajien toiveesta tutkimuksessa. Aineistonkeruu tapahtui haastattelujen äänityksenä kännykän sanelin-sovelluksella ja jälkepäin tehtynä kirjallisena litterointina.

6.3.1 Valintaprosessi

Tutkimus koskee opettajan omia kokemuksia ja suhtautumista moniuskontoisuuden haasteisiin ja mahdollisuuksiin työssään, jolloin jokainen opettaja edustaa vain itseään, omaa persoonaansa ja opettajuuttaan. Tutkimuksessa haastateltavat kolme opettajaa edustavat eri ikäryhmiä ja erilaisia kouluja, mikä tuotti monipuolista haastatteluaineistoa. Kaksi heistä edustivat selkeästi monikulttuurisia kouluja. Tutkijana katsoin haastateltavien odotettua pienemmän määrän lopulta riittäväksi, koska tutkimusaiheen laajuus aiheutti prosessin alkuvaiheessa kaiken kaikkiaan haasteita sisällön rajaamista ajatellen.

Opettajien numerointi perustuu haastattelijärjestykseen (O1, O2 ja O3) ja he ovat naisia. Sukupuolella ei ole käsitykseni mukaan vaikutusta opettajan kokemuksiin ja musiikinopetuksen sisältöjen valintoihin nähden, joten olennaisempaa valintaprosessissa oli koulukohtaisuus ja moniuskontoisuuden näkyvyys opettajien työkuvassa. Lähestyin opettajia viestillä tiedustellen heidän kiinnostustaan ottaa osaa haastateltavaksi ja kaikki kolme suostuivat mielellään. Kaikkien opettajien haastattelujen kestot olivat noin tunnin mittaisia ja aineistoa syntyi melko runsaasti.

6.3.2 Taustatiedot

O1 on valmistunut musiikin maisteriksi musiikkikasvatuksen koulutusohjelmasta Sibelius-Akatemiasta vuonna 1994 ja ollut siitä lähtien musiikinopettajana ensin yläkoulussa, sitten yhtenäisessä peruskoulussa ja lopulta enemmän ja enemmän

alakoulussa Itä-Helsingin alueella. Lukio-opetuksesta O1:lla on puolen vuoden kokemus. Peruskoulussa O1 on ollut opettajana vuodesta 1995 eli kahdenkymmenen kahden vuoden ajan.

O2 on valmistunut musiikin maisteriksi musiikkikasvatuksen koulutusohjelmasta Sibelius-Akatemiasta vuonna 2000 ja on siitä lähtien työskennellyt itähelsinkiläisessä alakoulussa yli 17 vuotta. Sitä ennen hän kertoo työskennelleensä jonkin verran työväenopistoissa, opettaen piano-oppilaita sekä ohjaten musiikkileikkikoulua.

O3 on ensimmäiseltä koulutukseltaan kuvaamataidonopettaja, jonka jälkeen hän on käynyt kelpoisuuskoulutuksen musiikinopettajaksi Sibelius-Akatemiassa valmistuen musiikkikasvatuksen koulutusohjelmasta vuonna 2003. Itähelsinkiläisessä yläkoulussa hän on opettanut siitä lähtien 14 vuoden ajan ensin vuoden verran kuvaamataitoa ja sen jälkeen myös musiikkia. Alakoulun musiikinopetusta hänellä ei ole ollut, vaikkakin yhteistyötä kouluasteiden välillä on luonnollisesti ollut ja myöhemmin koulu on yhdistynyt yhtenäiskouluksi.

6.4 Aineiston analyysi ja tutkimuksen luotettavuus

Teemahaastattelulla kerätty aineisto sopi hyvin analysoitavaksi diskurssianalyysin keinoin, koska aineistolle oli ominaista haastateltavien tuottama runsas puhe. Sitä voidaan pitää jonkinlaisena väljänä teoreettisena ideana tai viitekehystenä. Tarkastelu suunnattiin haastattelupuheeseen ja aineistosta etsittiin eroja ja yhtäläisyyksiä sekä kiinnitettiin huomiota myös poikkeustapauksiin. Diskurssianalyysissä oli mahdollista tarkastella puheen sekä tarkoituksellisia että ei-tarkoituksellisia seurauksia. Tutkijana etsin olennaisia piirteitä aineistosta. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 155).

Perustelen suhteellisen pientä haastateltavien määrää sillä, että Hirsjärven ja Hurmeen mukaan diskurssianalyttisesti tarkasteltavaksi aiotun aineiston ei tarvitse olla suuri, koska pienikin aineisto voi tuottaa merkittäviä tuloksia. Näin katsoin tapahtuvan myös tämän tutkimuksen kohdalla riittävän hedelmällisellä tasolla. Vaikkei kolmen haastateltavan kokemuksista ja näkemyksistä voida tuottaa täysin ratkaisevia johtopäätöksiä tutkimusongelmaan nähden, nousevat esiin kuitenkin huomionarvoiset näkemykset ja kokemukset musiikinopetustyötä pitkään tehneiltä henkilöiltä. Hirsjärvi

ja Hurme lainaavat Suonista (1997), joka on todennut: "Yksittäisen pienen aineiston analyysi ei kerro kulttuurisista yleisyyksistä. Se voi kuitenkin kertoa havainnollisesti ja ajatuksia herättävästi siitä, mikä on kulttuurisesti mahdollista." (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 155–156.)

Aineiston puhtaaksi kirjoittaminen eli litterointi auttoi hahmottamaan, mitä teemoja ja luokkia aineistosta nousi esille (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 138). Teemoittelu tapahtui siten, että analyysivaiheessa tarkastelin sellaisia aineistosta nousevia piirteitä, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Ne pohjautuivat odotettavasti ainakin teemahaastattelun lähtökohtateemoihin. Sen lisäksi esille nousivat lukuisat muut teemat, jotka olivat toisinaan jopa lähtökohtateemoja mielenkiintoisempia. Näin syntyviin teemoihin voi Hirsjärven ja Hurmeenkin mukaan luonnollisesti kuulua myös alkuperäisten teemojen väliset yhteydet. Analyysistä esiin nostetut teemat pohjautuvat tutkijan tulkintoihin haastateltavien sanomista. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 173.)

Koska olen kokematon haastattelija, haastatteluni saattoivat sisältää aluksi jonkin verran pieniä virheitä. Riittävä joustavuus syntyi vasta haastattelujen edetessä ja aloin kiinnittämään huomiota haastateltavalle annettavaan vastausaikaan huomattavasti esimerkiksi keskeyttämisen tai päälle puhumisen vaaran kysymyksiä esittäessä (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 121). Haastattelut tapahtuivat rauhallisessa ja hiljaisessa tilassa kahdenkeskeisesti ilman havaittuja häiriötekijöitä (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 127).

Haastattelukysymykset pyrin esittämään kaikille haastateltavilleni mahdollisimman samassa muodossa ja järjestyksessä. Keskustelujatkumon vuoksi mahdollisten lisäkysymysten esittäminen oli luonnollista ja toisaalta opettajat saattoivat kysyä kysymyksestä uudelleen tarkentaakseen asettelua. Toisinaan haastattelukysymys saattoi jopa unohtua, koska aiheet limittyivät toisiinsa niin huomaamattomasti ja haastateltava pohti kysymystä useista eri näkökulmista. Tällöin pyrin palauttamaan haastattelukeskustelua takaisin valitsemieni kysymysten pariin. Opettajan ilmaistaessa epävarmuutensa kysymykseni asettelusta, avasin kysymystä hieman enemmän antaen samalla jonkin yleisluontoisen esimerkin. Tämä oli tärkeä seikka, jotta opettajan vastaus säilyisi mahdollisimman autenttisena.

6.5 Tutkijan rooli

Hirsjärvi ja Hurme kirjoittavat, että kvalitatiivista aineistoa selostaessaan tutkija voi olla kolmenlaisessa roolissa: taiteilijana, kääntäjänä/tulkkina ja muuntajana (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 192: Glesne ja Peshkin 1992). Taiteilijan rooli liittyy erityisesti kvalitatiivisiin haastatteluihin siksi, että niiden raportoinnissa tarvitaan herkkyyttä, luovuutta ja jopa mielikuvitusta. Toisaalta voin nähdä tutkijan roolini myös kirjoittajana, joka on kulttuurin kääntäjän roolissa siinä mielessä, että hänen tehtävänä on ymmärtää vastapuolen maailmaa ja sitten kääntää tämä mielekkääksi kertomukseksi, kuten Hirsjärvi ja Hurme kuvailevat. Näin nähtynä tutkija on objektiivinen välittäjä. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 192.)

Monikulttuurisuus on kiehtonut minua musiikkikasvatuksen opinnoissani useiden vuosien ajan ja tiedon sekä kokemuksen lisääminen aiheesta on ollut minulle tärkeää. Erityisinä ja konkreettisina taustakokemuksinani erilaisissa kulttuureissa elämisestä minulla ovat lukukauden mittainen vaihto-opiskelujakso Kenyatta University :ssa Keniassa vuonna 2012 sekä kolmen kuukauden mittainen ulkomaan työharjoittelujakso Finlandia Village :ssa Kanadassa vuonna 2017. Aikaisemmassa kandidaatintutkielmassani (2014) käsitelen monikulttuurisuutta peruskoulun musiikinopetuksessa, joka luo pohjaa tälle tutkimukselleni monikulttuurisuuden tuoman moniuskontoisuuden lähempänä tarkasteluna.

Ennakkokäsitysteni mukaan tutkimukseni koskee suomalaisessa kulttuurissa ajankohtaista aihetta, johon ei ole löytynyt yhtä selkeää näkemystä. Koska monikulttuurisuus on suhteellisen uusi ilmiö peruskouluissa, opettajien tietämys ja keinot vastata moniuskontoisuuden tuomiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin voivat tuottaa epävarmuuden tunteita erityisesti työuran alkuvaiheessa. Rohkeus monikulttuurisuutta ja -uskontoisuutta kohtaan saattaa tuottaa paineita niin sanotusti "oikein suoriutumisesta". Toisaalta se voidaan nähdä suurena rikkautena, kunhan aiheeseen asennoidutaan vain oikein.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Haastatteluissa kävi ilmi, että oppilaiden edustamaa moniuskontoisuutta ei nähty yleisesti ottaen kovin merkittävänä haasteena musiikinopettajan työssä musiikintunneilla. Moniuskontoisuuden tuomat haasteet nousivat enemmän esiin käsiteltävän musiikkiohjelmiston kohdalla ja koulun juhlista joulun nousi vahvimmin esiin ohjelmistoa tarkastellessa. Koulun juhlissa haluttiin yleisesti ottaen säilyttää hengellisten kappaleidenkin osuutta, vaikka määrä ja kappaleiden sisällöt aiheuttivat toisinaan epävarmuutta. Koulukohtaisia sekä opettajien yksilökohtaisia eroja näyttäytyi suhtautumisessa hengellisen ohjelmiston käyttöön musiikintunneilla ja koulun juhlissa. Yksittäistapaukset painoutuivat eniten muslimioppilaisiin, joiden kohdalla esiin nousi erilaisia rajoitteita musisoinnin tai kappaleiden sisällön suhteen. Vanhempien päätökset esimerkiksi valinnaiskursseille osallistumisesta olivat ratkaisevia yhdessä koulussa. Yhteydenottoja musiikinopettajaan oppilaiden vanhemmilta musiikkivalintoihin liittyen oli kohdattu erittäin vähän. Kaiken kaikkiaan kodin ja koulun välinen yhteistyö nähtiin edesauttajana opintojen sujuvuudessa. Hengellisen ohjelmiston puuttuminen saatettiin nähdä musiikinopetus sisältöjen kaventamisena, kulttuurisen perinnön unohtuttamisena ja harmillisena yhteistyön vähentämisenä kirkon ja seurakunnan kanssa. Opettajien varmuus toimia omin päin tunneilla ja juhlissa käytettävän sisällön suhteen vahvistuivat kaikilla haastateltavilla työkokemuksen kartuttua. Uskonnollinen musiikki nähtiin kuuluvan tärkeänä osana musiikinopetuksen sisältöjä kulttuurihistoriallisuutensa vuoksi.

7.1 Ohjelmisto musiikintunneilla

Tunneilla käytettävää ohjelmistoa tarkastellessa erityisesti jouluaikaan laulettavat laulut johtivat kaikilla kolmella haastateltavalla eniten haasteisiin. O1 kommentoi, että perusjoululauluja tunneilla lauletaan, mutta kaikista hartaimpia joululauluja ei ollenkaan. Hartaimpia lauluja voidaan kuitenkin hänen mukaansa laulaa joulukirkossa ja esimerkiksi koulussa toimivan kuoron ja solistien kanssa, koska ohjelmistoa voidaan valita tällöin spesifimmin hieman eri näkökulmasta. O2 pohtii, että ennen joulua olisi paljon kappaleita, joita hän haluaisi käyttää opetuksessa, mutta hän näkee sen kiellettyinä. Sen vuoksi O2 kokee hankalaksi valita jouluehjelmistosta yhtään mitään, mutta toisaalta traditioon perustuvia hengellisiä joululauluja voi valita helpommin, jos se on perusteltua,

koska ne ovat oppilaiden vanhemmillekin tuttuja. Uudempien hengellisten joululaulujen kohdalla vanhemmat saattavat kokea epävarmuutta kappaleiden sisällön suhteen ja tällöin opettajalle voisi tulla yhteydenottoja kappalevalintoihin liittyen, O2 epäilee. Myös O3 kertoo, ettei valitse jouluaikaan uskonnollisimpia joululauluja tunneille, vaikka toisaalta joukossa saattaa olla ajoittain muutama. Lisäksi hän kertoo mielenkiintoisesta tilanteesta, jossa moniuskontoinen oppilasryhmä oli oma-aloitteisesti pyytänyt hartaiden joululaulujen laulamista. Joukossa oli ollut buddhalainen, islamilainen ja kristittyjä.

O2: ... mutta ehkä se joulu on kaikkein suurin, koska se tuntuu niin suurelta kuilulta. Joka kerta pitää vaan laulaa niitä tonttulauluja ja sitte ei niinku yhtään tavallaan sit aattele semmosia klassikoita, ei, ei yhtään "Maa on niin kaunis", ei yhtään "En etsi valtaa, loistoa", jota aattelee kuitenkin semmosiks niinku musiikinopettajan kannalta klassikkolauluiks, mitä ois kiva opettaa lapsille ja joita niiden vanhemmat varmasti osaa.

Kaikki kolme haastateltavaa nostavat esiin itsevarmuuden kasvamisen ja sen merkityksen ohjelmiston valitsemisessa työkokemuksen kartuttua. Esimerkiksi O1 kokee, että saattoi olla aikaisemmin työurallaan arempi valitsemaan hengellistä ohjelmistoa, mutta viime vuosina hänelle on tullut enemmän nimittämäänsä kansalaisrohkeutta.

O1: Sanotaan, että oonks mä nyt ennen ollut sitten vähän arempi tai jotain, mut kyl mul vähän semmosta kansalaisrohkeutta on tullu viime vuosina, että oon ihan vetässy jotain "Tie Golgatalle" tai muuta siellä koko tunnilla, eikä sieltä kukaa oo pois lähteny. Ehkä joku jättää laulamatta tai ehkä joku jättää muutenki laulamatta. Ei se oo se uskonto tuntunu sielä. Kyl joskus männä vuosina joku niinku on sitte lähteny pois tai viitannu tai sanonu et he ei voi osallistua tai jotain.

O2 kertoo, että heidän koulussaan hengellisen musiikin tuomisesta tilaisuuksiin ollaan tarkkoja. Hän on saanut kuitenkin tukea muilta opettajilta perinteisten hengellisten kappaleiden valintaan koulun juhliin, mikäli perustelut ovat hyvät. O2 kertoo perustelleensa aikaisempina vuosina paljon tarkemmin oppilaille hengellisiä kappalevalintojaan, mutta nyt hän on vaihtanut taktiikkaa ja pyrkinyt ilmaisemaan taustatietoa kappaleista hieman laveammin ja ilman "suurta numeroa". O2 kokee, että maailma on muuttunut 10–15 vuoden aikana todella paljon ja varhaisessa työuransa vaiheessa hän koki pystyvänsä käyttämään hengellistä ohjelmistoa "katsomalla sitä sormien läpi".

O2: Jossain vaiheessa 17 vuoden aikana voin sanoa, et tein silleen, et sanoin et no niin nyt ET tai muihin uskontoihin kuuluvat ei tarvi laulaa, et muut laulaa ja se oli ihan normi setti. Jotkut jätti sit vähän laulamatta, muutamat suurimmaks osaks silloin laulo, mut nyt se ois ihan mahoton ajatus, et se jäi niinku pois koska se oli semmonen "hei sun ei tarvi laulaa, sun ei tarvi laulaa", et yhtäkkiä puolet luokasta ei laula ja sit siitä tulee sellanen tilanne, et toi laulaa ja toi ei laula, toi laulaa nyt Jeesuksesta, nyt kaikki katotaan sitä...

O3 sopii musiikkisisällöt koulujen juhliin yhteisesti kollegojen kanssa. Hänen mukaansa opettajat päättävät kukin omalla vastualueellaan esityksensä sisällöstä. Hän muistelee, että nuorempana ja kokemattomampana hän kysyi enemmän neuvoja kollegoiltaan kappalevalintoihin liittyen saaden niihin tukea. Hän muistelee erästä kevätjuhlatapausta, jossa Suvivirsi oli muutettu sambaksi ja tästä eräs suomalainen perhe oli ottanut paheksuvasti yhteyttä rehtoriin, koska sovitukset oli muutettu liian meneväksi hartaaksi katsotun kappaleen näkökulmasta. O3 itse koki Suvivirren aurinkoiseksi ylistyslauluksi, eikä nähnyt sovituksessa mitään väärää.

O1 mukaan koulun juhlat suunnitellaan aina yhdessä, jolloin ristiriitatilanteita tai näkemyseroja uskonnollisen musiikin käytön suhteen ei ole koskaan ollut. Lisäksi esimerkiksi joulujuhlan kohdalla joulujuhla on erotettuna joulukirkosta, joiden luonteet ovat erilaiset. Erityisesti O1 korostaa joulujuhlan suunnitteluprosessia, jota yhdessä opettajien kanssa suunnitellaan. Hänen mukaansa koulun henkilökunta koostuu erilaisista persoonista ja osa tuo hyvinkin kärkkäästi omat ajatuksensa julki ja toiset taas ovat hyvin joustavia ja hyväksyviä.

Pääsiäinen huomioidaan kouluissa hieman eri tavoin ja O2 muistelee takavuosilta, että laulattaessaan pääsiäismessulauluja, jotka eivät olleet oppilaiden vanhemmille kovin tuttuja, hänelle oli tullut sanomista hieman "kautta rantain". O3 taas kertoo, ettei heidän koulussaan ole pääsiäiseen liittyen tapahtumia, vaan ainoastaan koulussa olevilla useilla venäläistaustaisilla oppilailta on omaa ohjelmaa valinnaisluokkien kesken. O1 kertoo, että juuri pääsiäisen aikoihin hänellä on tapana käsitellä hieman enemmän uskonnollista musiikkia, gospelia, negrospirituaaleja.

Virsiä käytöstä musiikintunneilla sivuttiin haastatteluissa jonkun verran ja Suvivirsi nousi virsistä selkeimmin esille. O1 ei laulata virsiä arkipäivän musiikintunneilla

ollenkaan, koska ne kuuluvat enemmän "kirkko-osastolle" ja hän pohtii myös, että uskonto on piilotetumpaa ja aika kaukana arkipäivän musiikista. O1 jatkaa, että heidän koulunsa kevätjuhlassa lauletaan kuitenkin Suvivirsi ja hänen tietääkseen kukaan ei ole poistunut tilaisuudesta virren aikana. O2 kokee, että nykykoulu on muuttunut siten, ettei uskonnollisia lauluja voi laulaa tunneilla ollenkaan. Hän kokee Suvivirren ainoaksi, jota voi laulaa keväällä ja josta hän haluaa pitää kynsin ja hampain kiinni niin pitkään, kuin hän kykenee koulussa asiaan vaikuttamaan.

O3 välttää virsien veisausta tunneilla, vaikka sen kaltaista musiikkia voitaisiin hänen mukaansa tunneilla kuunnella. Kevätjuhlassa lauletaan O3 mukaan Suvivirrestä yksi tai kaksi säkeistöä, muttei muita hengellisempiä säkeistöjä. O3 näkee, että suurimmaksi osaksi moniuskontoisuus ei vaikuta musiikintunneilla käytettäviin materiaaleihin tai ohjelmistoon. Hän kertoo katsovansa tietoisesti, ettei kristinuskolla ole suurta roolia opetussisällöissä. Hän mainitsee useampaan otteeseen siitä, että heidän koulunsa on niin monikulttuurinen, että kaikki ovat päivittäin "sekaisin" keskenään, jolloin tilanne on arkipäivää. Hän kokee, että nuoriso on enimmäkseen hyvin globaalia.

O2 kertoo koulunsa oppilaskulttuurista, että enemmistö koulun oppilaista on ollut aina elämäkatsomusoppilaita, jonka vuoksi tunneilla käytettävää ohjelmistoa on tullut kaventaa. Nykyisin koulussa on jonkin verran myös maahanmuuttajia, mutta hän näkee rajoitteiden nousevan enimmäkseen elämäkatsomusoppilaiden johdosta.

O1 huomaa, että poikkeavat kokemukset painottuvat islamiin, koska he ovat näkyvä ja helposti tunnistettavissa oleva ryhmä. Lisäksi hän mainitsee Jehovan todistajat, jotka eivät osallistu esimerkiksi synttärilaulujen, joululaulujen tai pääsiäislaulujen laulamiseen. Muutoin he osallistuvat musiikkiin. O1 ei ole törmännyt muiden uskontoryhmien kanssa haasteisiin.

7.2 Koulun juhlat

Koulun toimintakulttuuri nousee tutkimuksessa esille mielenkiintoisena moniuskontoisuuden ilmentäjänä. Kuten jo käsiteltävän ohjelmiston kohdalla nousevat esiin teemat joulu, pääsiäinen ja kevätjuhla, kohdentavat haastateltavat näkökulmiaan moniuskontoisuudesta näihin liittyen myös koulun juhliin liittyvissä kysymyksissä.

Juhlien kohdalla haastateltavat nostavat esiin myös lakiasetuksen, jonka luvalla yksi virsi mahtuu koulun tilaisuuksiin, eikä tee tilaisuuksista uskonnollisia.

O2: Sen takia ei voida tehdä sitä, koska laki sanoo, et yhden laulun saa laulaa ja se on se "Suvivirsi" tai sit se "Maa on niin kaunis" tai "En etsi valtaa, loistoa", joita ei ees yleensä saa linkitettyä siihen joulujuhlaan tai siis joku, koska se on yleensä joku tonttuaiheinen tai joku semmonen niinku ei millään lailla kristillinen niinku yhtään, eikä harras. Koska sä et saa sinne sit mitään hartaita lauluja edes yhen yhtä tai sen yhden, niin sit se melkein menee sillä, et no miks tänne nyt sit laittaa mitään muutakaan.

O1 kertoo, että kevätjuhla ja joulujuhla ovat ehdottomasti koko koulun väelle. Joulujuhla on yleispätevä ja ei-kirkollinen tapahtuma, koska oppilaille järjestetään erikseen joulukirkko. Joulujuhla on aatteeton ja globaali, jossa on esimerkiksi tonttuja. Joulukirkkoon ja pääsiäiskirkkoon menevät hänen mukaansa evankelis-luterilaiset, ortodoksit, katoliset, elämäkatsomusoppilaat ja kaikki halukkaat. Kouluun jääville oppilaille järjestetään oheistoimintaa ja niin sanottu kakkosjuhla, jossa he esimerkiksi askartelevat vuodenajan teemaan liittyen.

O2 kertoo, että jouluna järjestetään joulujuhla ja joulukirkko erikseen. Hän kertoo esimerkkitapauksen myös vuonna 2016 järjestetystä Sibeliuksen satavuotisjuhlasta, jonka ohjelmaan opettajat olivat yhdessä päättäneet ottaa luonnollisesti J. Sibeliuksen säveltämät "On hanget korkeat nietokset" ja "En etsi valtaa, loistoa". Kukaan ei hänen tietojensa mukaan ollut asiasta jälkeenpäin valittanut tai kommentoinut, vaikka jälkimmäisen kappaleen säkeistöt ovat järjestäen hyvin hengellisiä. Perusteluiksi kappalevalinnoille katsottiin säveltäjän juhlavuosi.

Toiseksi esimerkiksi O2 nostaa vuosien yhteistyön koulun ja seurakunnan välillä, johon syntyi syksyllä 2017 muutos, kun lukuvuoden aikana tehtäviä kirkkokäyntejä päätettiin opettajien toiveesta vähentää. Aiemmin perinteenä olivat olleet syyskirkko, joulukirkko, pääsiäiskirkko ja kevätkirkko, mutta nyt jäljelle jätettiin vain joulukirkko ja pääsiäiskirkko. Yhtenä syynä O2 näkee, että elämäkatsomusoppilaille ei keksitä tekemistä kirkkokäyntien ajaksi tai vastaavanlaista, kulttuurista perinnettä ylläpitävää ja motivoivaa toimintaa. Opettajat kokevat ylityöllistyvänsä oppilaiden jakamisesta kahteen eri toimintaan tai näkevät kirkkoperinteen säilyttämisen vain "säilyttämisen vuoksi". Myös oppilaiden välillä syntyy keskustelua siitä, mitä kunkin ohjelmaan kuului

ja omien näkemysten jakamista ohjelmista. O2 kokee, että juhlien järjestämisessä muiden opettajien tukea tulee, mutta edellä mainitussa tapauksessa hän kokee harmistuneisuutta siitä, että perinteistä luovutaan.

O3 kertoo, että heidän koulussaan järjestetään joulujuhla, johon kaikki ovat tervetulleita. Juhla ei ole uskonnollinen, mutta yhteislauluksi kuitenkin valitaan yksi harras joululaulu ja yksi iloinen joululaulu. Esimerkkikappaleina hän mainitsee virren "Enkeli taivaan" ja hengellisen laulun "Niityllä lunta". Islaminuskoiset eivät ole O3 kokemusten mukaan kieltäytyneet koskaan joulujuhlasta ja ainoastaan Jehovan todistajiin kuuluvat oppilaat eivät osallistu joulujuhlaan tai itsenäisyysjuhlaan. Hienon esimerkkitilanteen O3 nostaa esiin eräästä joulujuhlasta, jossa eri uskontokuntiin kuuluvat oppilaat olivat laulaneet "Jouluyö, juhlayö" -kappaletta viidellä eri kielellä silkasta yhdessä laulamisen ilosta. Koulu järjestää O3 mukaan seurakunnan kanssa yhteistyössä joulukirkon sekä lisäksi korvaavan tilaisuuden. Huoltajat saavat ilmoittaa kumpaanko tilaisuuteen oppilaat osallistuvat uskontokuntaan katsomatta.

7.3 Esimerkkitilanteita musiikintunneilta

Yksittäisillä esimerkkitapauksilla saadaan lisää tietoa niistä poikkeustilanteista ja kokemuksista, joita musiikinopettajat ovat kohdanneet vuosien varrella. Esimerkiksi kahdella haastateltavista oli kokemuksia oppilaista, jotka olivat toivoneet saavansa vapautuksen musiikin oppiaineesta, mikä herättää mielenkiintoa näihin taustalla oleviin syihin.

O3 kertoo, että hänen työuransa aikana on ollut kolme tapausta, jossa oppilas on anonut vapautusta musiikista uskonnon takia. Hän kertoo, että somalikulttuurissa tyttö ei saa laulaa, eikä soittaa. Hän on soveltanut tapausten kohdalla opetusviraston ohjetta siitä, että oppilas voi suorittaa musisoinnin sijaan kirjallisia tehtäviä. O3 on antanut kaksi vaihtoehtoa suoritustavoista, jotka ovat olleet kirjalliset tehtävät muussa opetustilassa tai läsnäolo tunneilla. Tällaisista suoritustavoista hän on antanut numeroarvioinnin sijaan suoritusmerkinnän. Yksi esimerkkitapaus vuosien takaa saa O3 kuitenkin edelleen hämmentymään, kun eräs muslimioppilas oli koko yläkoulun ajan suorittanut kirjallisia tehtävinä musiikin, mutta eräänä päivänä tullut musiikkiluokkaan opettajan ollessa yksin, ja istunut rumpusetin taakse innoissaan soittamaan. O3 oli hämmentynyt tilanteesta ja

pohti, että soittamiseen saattoi vaikuttaa se, etteivät muut olleet näkemässä tilannetta, sukupuoliroolien merkitys tai että ryhmässä musisointi oli kiellettyä.

O1 kertoo esimerkkitapauksen, jossa islaminuskon opettajan omat lapset olivat olleet samassa koulussa ja vastaan oli tullut ongelmatilanne. Isä oli pyytänyt oppilaalle jo musiikista vapautusta, mutta tähän eivät rehtori ja musiikinopettaja olleet suostuneet, koska syyt eivät olleet riittävät. Lopulta tyttö oli osallistunut tunneille, muttei soittanut soittimia. O1 mukaan mahdollisiin musiikkivalinnoista aiheutuviin ristiriitatilanteisiin tulee suhtautua tyynesti ja pyrkiä perustelevaan ja taustoittamaan esitykset, koska negatiivista palautetta voi tulla esimerkiksi tiedon puutteen vuoksi.

O1 jatkaa, että osa muslimioppilaista on valinnut jopa musiikin valinnaiskursseja, mutta muutamien tuntien jälkeen osa oppilaista on jättänyt tulematta tunneille ja opettajalle on käynyt ilmi, että vanhemmat ovat kieltäneet osallistumasta, vaikka oppilaat ovat olleet erittäin lahjakkaita musiikissa. Muslimioppilaiden sukupuolieroista musisoinnin suhteen O1 ei osaa sanoa ja hän luulee, että soitto- ja laulusäännöt ovat molemmille sukupuolille yhtäläisiä.

O1: Lähinnä varmaan noit somaleita, jos nyt näin voin nimetä, mutta siis islaminuskaisia, niillähän on kuulemma aika kova se joukkopaine niitten keskinäisessä keskuudessa, joku sulkee korvat, pitää vähän muistakin huolta et älä säkään kuuntele tätä ja sit mitä muualla tapahtuu ja sit on huono tyyppi jos ei oo kuuroutta, mut vähä sellasta joukkopainetta joskus on ollu , mut emmä muista et tänä päivänä semmosta ois ollu pitkään aikaan.

O1 ei ole koskaan pyytänyt oppilaita poistumaan luokasta ennen hengellisen laulun aloitusta, vaikka hän on kuullut joidenkin opettajien niin tekevän. Joku oppilas on saattanut pitää O1 mukaan joskus sormia korvilla, jolloin hän on kysynyt, miksi näin tapahtuu. O1 kertoo, että vuosia sitten kerran tai kaksi jotkut olivat lähteneet pois tunnilta laulettavan materiaalin vuoksi. Monenlainen musiikki on O1 mukaan jo kuitenkin niin arkipäiväistä, ettei hän enää vuosiin muista tapauksia, jolloin joku olisi lähtenyt tunnilta pois. Hän nostaa esimerkiksi myös Jehovan todistaja -oppilaita, jotka ovat jättäneet osallistumatta lauluihin. Hän kokee kuitenkin, että vetää tiukasti läpi musiikinopetuksen sisältönsä ja kokee, että oppilaiden on hyvä tietää aiheista. Oppilas tekee itse valinnan,

miten hän on mukana. O1 kertoo esimerkin islaminuskoa edustavista oppilaista, jonka mukaan muslimityöt ovat soittaneet rumpusettiä tunnilla.

Arvioinnin kannalta O1 kertoo esimerkin siitä, että mikäli oppilas ei osallistu soittoon, merkitään se arvioinnin kannalta puuttuvaksi näytöksi ja yleisesti ottaen tämä vaikuttaa kokonaisarvosanaan. Toisaalta saattaa olla myös niin, että kyseinen oppilas ei osallistu muutenkaan tunnilla annettaviin tehtäviin. O1 pyrkii antamaan plussaa pienistäkin osallistumisista ja toisaalta hän näkee, että soittaminen on vain yksi osa-alue musiikinopiskelua.

Nokkahuilunsoiton eli oman koulusoittimen suhteen hänellä on tullut somalialaisten kanssa haasteita, sillä he eivät saa soittaa instrumenttia. Tämä ei kuitenkaan koske O1 mukaan kaikkia somaliperheitä, sillä osa oppilaista saa soittaa ja osa ei. Imaamien näkemyksellä on O1 mukaan suuri vaikutus. Kielto oppilaalle saattaa tulla O1 mukaan jopa Suomen ulkopuolelta kotimaasta, vaikka vanhemmat sallisivat paikallisen tavan. Tämän on perhekohtaista ja O1 kokee, että perheet ovat pitkälti sopeutuneet musiikinopetukseen, koska uskonnollisuus on aika pitkälti kaukana arkipäivän musiikinopetuksesta. O1 uskoo, että tietyissä uskonnoissa musiikki on vaan ylipäättään kiellettyä.

O1: Ei laulujen suhteen oikeastaan ei, mut jos on tullut jotain ongelmaa niin mä soitatan nokkahuilua edelleenki siellä koulussa kolmosesta kutoseen pikkusen, se on se oma koulusoitin niin siellä on saattanu sitte tulla haasteita. Jotkut pitäytyvät siten, että isälle Ghanaan soitetaan, että voiko tanssia vanhojen tansseja ja niitä nelosluokan tansseja. Äiti ois Suomessa antanut, mut isä Ghanassa sanoo et ei saa. Noi on aika paljon perheistäki kiinni myöskin.

O2 kertoo, että ne muslimioppilaat, joita hänellä on ollut, ovat omanneet niin paljon erityisiä haasteita koulussa jo muutenkin, että onnistumiset musiikissa ovat olleet vain positiivisia kokemuksia. Mikäli musiikintunnilla on pärjätty soittamisessa ja laulamassa, asenne on ollut "antaa mennä vaan". O2:lla ei ole koskaan ollut tilanteita, että hän olisi joutunut laittamaan muslimioppilasta luokan ulkopuolelle opetussisällön takia tai keksimään muuta toimintaa. Hän ei ole myöskään kysynyt muslimioppilailta, saavatko he soittaa tai laulaa tunneilla, mutta on kuitenkin varmistanut asian kotiväeltä, mikäli oppilas on halunnut laulaa soolo-osuutta koulun juhlissa.

O2: Muslimioppilaat, joita on ollut nyt viime vuosina, niin niillä on ollut erityisiä haasteita jo niin paljon et niiltä ei oo ainakaan vanhemmilta oo tullu mitää, et jos nyt siellä pärjätään ja halu laulaa ja soittaa nii antaa mennä!

O3 kertoo tilanteesta, että muslimioppilas oli kokenut kielletyksi laulaa sanaa "luoja" ja hän sen vuoksi hän jätti laulamatta säkeistön. Lisäksi esimerkiksi Juice Leskisen kappale "Sika" on kappale, jota muslimit eivät olleet halunneet laulaa uskontoonsa liittyvän näkemyksensä vuoksi. He olivat osallistuneet kuitenkin soittotehtäviin. Myös "Porsaita äidin oomme kaikki" on kappale, jonka sisältöä O3 on avannut muslimioppilaille, sillä aihealue liittyy samaan tapaan sikaeläimeen. O3 sanoo, ettei kuitenkaan tee suurta numeroa tällaisista luokassa.

7.4 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

O1:llä ei ole kokemusta siitä, että joku olisi niin sanotusti "tullut kimppuun" uskonnollisen musiikin käytön vuoksi. Hänen mukaansa omalla persoonalla ja sillä, miten asiat esitetään, on paljon vaikutusta. Mikäli esittämistapa ja uskonnollisen laulun nivominen oppimiskokonaisuuteen ovat mielekkäitä, on sillä O1 mukaan vaikutusta vastaanottamiseen. Hän pyrkii ottamaan huomioon eri opetusmetodeja, kuten kuuntelua, katsomista, aisteja ja visuaalisuutta. Hänen mukaansa islamin uskoa edustavien kanssa saattaa syntyä selkeimmin ongelmia, jos syntyy. O1 nostaa myös esiin sen, että moniuskontoisuudesta on helppo keskustella kollegoiden kanssa. Hän ei ole kuitenkaan tehnyt yhteistyötä esimerkiksi islamin uskon opettajan kanssa, vaikka sellaisia kouluissa on.

O2 ei näe haasteena monikulttuurisuutta tai -uskontoisuutta musiikinopetuksessa, koska hän kokee, että tekee työtä samoilla periaatteilla, kuin kenelle tahansa. Haastavia tilanteita ei ole tullut vastaan. O2 sanoo, että mikäli oppilaan vanhemmilta ei tule tietoa oppilasta koskevista poikkeusjärjestelyistä musiikinopetuksen suhteen, hän ei muuttaisi opetuksessaan mitään. O2 kertoo, että tullessaan töihin kouluunsa hänelle kerrottiin, että hengellisten musiikkivalintojen kohdalla tulee olla tarkkana. Kukaan ei ole hänen työuransa aikana antanut kuitenkaan palautetta musiikkivalinnoista. Hän kokee, että monen oppilaan vanhemmilla ei ole mitään väliä laulavatko he uskonnollisia lauluja vai

eivät. Opetus ei ole hänen mukaansa tunnustuksellista tai käännyttämistä, vaan tunneilla kerrotaan ja lauletaan asioista. O2 mukaan koulun elämäkatsomusoppilasmäärän jatkuva kasvu kuitenkin pakottaa tarkastelemaan uskonnollisen musiikin käyttöä.

O2:lla ei ole tullut tilanteita vastaan kommunikaatio-ongelmien vuoksi musiikinopetukseen liittyen, eikä yhteydenottoja monikulttuurisista perheistä ole tullut. Monikulttuurisista oppilaista O2 kertoo, että he laulavat mukana tunneilla mitä tahansa laulua innoissaan. Hän näkee, etteivät monikulttuuriset oppilaat ajattele tarkasti, mitä missäkin laulussa lauletaan. Kantasuomalaiset ottavat asiat herkemmin esille, jos heillä on tarvetta ottaa. O2 uskoo myös, että aiheen tiimoilta on Suomessa alueellisia eroja, koska hän on kuullut pääkaupunkiseudun ulkopuolella työskenteleviltä kollegoiltaan esimerkiksi hyvinkin perinteisistä joulujuhlista seimikuvaelmineen, mikä tuntuu helsinkiläiselle epätodelliselta.

O3 kokee, että moniuskontoisuus on pieni haaste paljon suurempien haasteiden rinnalla. Heidän koulunsa on niin monikulttuurinen, että oppilaat elävät siellä sulassa sovussa. Hän on kuullut, että liikunnanopettajille aihealue saattaa olla musiikinopettajia paljon haastavampi.

7.5 Monipuolinen musiikinopetus - kuuluuko uskonnollinen musiikki kouluun?

Kaikkien haastateltavien mielestä hengellisen musiikin kuuluminen koulun musiikinopetukseen on perusteltavissa ensinnäkin kulttuurihistoriallisilla näkökulmilla. O1 nostaa esimerkiksi mustien hengellisen musiikin, jossa monella tyyliä on juurensa, ja toisaalta Suomi on ollut vuosisatojen ajan maantieteellisesti kiinteästi eri kulttuurien vaikutuksien alaisina Venäjän ja Ruotsin vuoksi, jonka vuoksi suhtautuminen kulttuuriseen tai uskonnolliseen monimuotoisuuteen ei pitäisi tulla O1 mukaan uutena. O3 mukaan musiikinopetuksessa sivutaan uskontoja ja ne kuuluvat yleissivistykseen. O3 kertoo käsittelevänsä joka tapauksessa monikulttuurisesti musiikkia tunneilla. Hän pyrkii kuitenkin omien sanojensa mukaan käsittelemään musiikkia turvallisten rajojen sisäpuolella ja hänen mielestään lauluteksteistä on toisinaan edes vaikea sanoa, millä tavoin hengellisyys voidaan kokea tai määritellä.

O1: Sanat ei silleen merkkää, siis se musiikki itessään merkkää mulle enemmän. Mä en niinku väheksy tai jätä jotain tekemättä jonkun takia, et se olis uskonnollista, vaan se musiikki edellä mennään. Sitte jos on joku historiallisesti tärkeä juttu tai kuuluu yleissivistykseen tai semmosta nii tottahan se kuuluu sitte mukaan riippumatta kuinka uskonnollinen mä ite oon.

O2 kokee, että hengellisen musiikin käyttö ei ole hänelle henkilökohtaisesti erittäin tärkeää ja hän tekee päätökset yhteisten pelisääntöjen mukaan. Hänen mielestään hengellinen musiikki kuuluu kuitenkin ehdottomasti koulun musiikinopetukseen. O2 kokee todella sääliksi sen, että nykyisen toimintakulttuurin johdosta kyseinen musiikki unohdetaan tai ajatellaan, ettei sitä voi käyttää opetuksessa. Hän nostaa esiin mielenkiintoisen näkökulman alakoulun musiikinopetukseen liittyen siitä, että aineenopettajana hän käyttää aikaa ehkä enemmän kappalevalintojen pedagogiseen pohdintaan, kuin taas alakouluissa, joissa musiikkia opettaa luokanopettaja. Luokanopettaja saattaa tehdä kappalevalinnat jo senkin perusteella, mitä hän osaa käytännössä soittaa. O2 näkee, että on sääli, mikäli kirkko erotettaisiin kokonaan kulttuurista. Esimerkiksi ristiäisissä laulettava "Ystävä sä lapsien" tai joulukirkossa laulettava "Maa on niin kaunis" saattaisivat tämän johdosta olla outoja lapselle, joka osallistuu kirkolliseen tilaisuuteen, mikä on sääli. O2 epäilee, että näitä perinteisiä kappaleita ei lauleta kovinkaan paljon kodeissa enää nykyään, jolloin ainut oppimispaikka on koulu.

O2: Must se on niinku tosi tosi sääli että ne tavallaan tämän tota säännön ja maailman menon puolesta niinkun vaan unohdetaan tai ajatellaan, että kun niitä nyt ei voi ottaa niin sitten niitä ei voi ottaa. Tokihan tässä nyt voidaan sitten miettiä sitä, että minkälaista ala-asteella musiikinopetus ylipäätään on et itse kun on aineenopettaja ja opettaa näitä ja on paljon aikaa miettiä laulustoa ja valintoja ja tehdä niitä pedagogisin perusteluin. Se on ehkä eri juttu ku niissä kouluissa, missä ei oo vaikka musiikin aineenopettajaa tai suurimmas osas kouluissa nii siel nyt lauletaan sitä mitä siinä nyt sit lauletaan tai opettaja osaa soittaa, että tavallaan tää on varmaa niinku tällänen isompi kysymys sinänsä.

O2 pelkää, että mikäli uskonnonopetus jäisi kouluista pois kokonaan, virsien ja hengellisten laulujen oppiminen jäisi seurakunnassa ja kirkossa vapaa-ajallaan käyvien varaan. O2 muistuttaa, ettei harras ja tunnustuksellinen musiikinopetus ei ole hänen näkökulmansa tunneilla, mutta kirkon irrottaminen koulutyöstä ja musiikinopetuksesta kokonaan olisi hänen mielestään erittäin harmillista. O2 sanoo, että hän saisi tietenkin täytettyä opetussuunnitelmansa monenlaisilla sisällöillä, eikä kyse ole siitä, etteikö

tunneille keksisi materiaalia, mutta laulusto ja kirkkoon liittyvä musiikki tuovat O2 mielestä sisältönä paljon hyvää ja kiinnostavaa asiaa opetukseen.

O2 mainitsi erikseen, että hän käyttää kaiken kaikkiaan paljon aikaa lauluston valitsemiseen, jotta ohjelmisto olisi hyvin perusteltua. Ajatuksena hänellä on, että oppilas osaisi alakoulusta lähtiessään sata laulua ulkoa. Pääperiaatteena on, että oppilas voisi yhtyä eri tilanteissa mukaan yhteislauluihin, eikä sadan laulun valitseminen ole hänen mukaansa "aivan sama". Kappalevalintoja ei tule hänen mielestään tehdä vain kosiskellakseen oppilaita uusimmilla hiteillä, vaan vanhat perinteisetkin tulee muistaa tärkeänä osana ohjelmistoa.

O2 kertoo mielenkiintoisen järjestelyn koulussaan järjestettävästä uskontomusiikkitunnista, jota on yksi tunti viikossa. Ussamusa-nimellä tunnettu tilaisuus järjestetään joko suurelle ryhmälle liikuntasalissa tai pienryhmittäin riippuen tulevista tilaisuuksista, joihin valmistellaan mahdollisia esityksiä. Ohjelmisto, jota ussamusassa käytetään, koostuu perinteisimmistä virsistä teemojen mukaan. Ideana on, että oppilas oppii tuntemaan yleisimpiä virsiä eri tilaisuuksia, kuten ristiäisiä tai häitä, varten. Lisäksi lauletaan erilaisia messukokoelmia, joita on hyödynnetty koulujumalanpalveluksissa. Oppilaat tykkäävät kovasti ussamusasta ja O2 pohtii, ettei tiedä Helsingistä mitään muuta koulua, jossa vastaavaa tuntijärjestelyä olisi. Hän on ylpeä siitä, että alakoulusta lähtiessään heidän koulun oppilaat osaavat monipuolisesti sekä maallista että hengellistä musiikkia, mikäli uskonnonopetukseen oppilaat osallistuvat.

O2: Siellä sitte käydään läpi niinku ne laulustot, mitä valitaan et tavallaan niinku näitä perinteisiä virsiä, mitä niitä nyt on "Ystävä sä lapsien", "Päivä vain ja hetki kerrallansa", "Soi kunniaksi Luojan", joulun liittyviä "En etsi valtaa, loistoa" ja pääsiäiseen liittyviä "Vieraalla maalla kaukana", "Pilvimuurista valo välähtää", niinku näitä mitkä kuuluis tavallaan semmoseen, et jos sä meet kirkkoon tai uskonnolliseen tilaisuuteen niin sä osaisit just tai ristiäisiin tai häihin...

8 POHDINTA

Tutkimustyön tekeminen ja työn kirjoittaminen on ollut opettavaista ja prosessin avulla olen syventynyt tarkastelemaan entistä lähemmin omia käsityksiäni moniuskontoisuuden merkityksestä musiikinopettajan työssä. Tätä työtä kirjoittaessani taustallani oli jonkin verran kokemusta sekä peruskoulun että lukion musiikinopettajana, mikä mahdollisti pohtimaan teemaa myös käytännön työn ja kasvatuksen kannalta aina alakouluikäisistä täysi-ikäisiin lukiolaisiin asti.

Opetustyön pohjana käytettävä valtakunnallinen opetussuunnitelma (2014) kiinnittää entistä monipuolisemmin huomiota teemoihin, jotka käsittelevät tutkimuksen kannalta merkittäviä aihealueita. Alueellisuus ja kodin ja koulun välinen yhteistyö nähdään olennaisena näkökulmana opetussuunnitelmassa ja toiseksi arvokasvatuksen merkitys korostuu maailmassa, jossa monimediainen tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa. Toimintakulttuuri sekä koulussa että koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa vaikuttaa koulutyötä rikastuttavalla tavalla. Tästä perinteikkäästä yhteistyöstä eivät musiikinopettajatkaan halua välttämättä luopua, kuten yksi haastateltavistani mainitsi murheellisena oman koulunsa kirkkokäyntien vähentämisen vuoksi.

Aikuisten ja opettajien omilla toimintamalleilla voidaan välittää kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämistä rikkaudeksi, mikä vaatii myönteisyyttä ja avoimuutta. Tutkimuksessa esitetään ideoita, joita voitaisiin tehdä toisin moniuskontoisen ja -kulttuurisen vuoropuhelun edistämiseksi. Bakan viittaa ihmisten väliseen vuorovaikutukseen musiikin näkökulmasta oivallisesti siten, että se miten ihmiset määrittelevät musiikin merkityksen on erottamattomasti yhteydessä myös ihmisen ajattelutapaan itsestään ja toisistaan (Bakan 2007, 12). Tutkimustuloksista käy ilmi, että kaikki kolme musiikinopettajaa pyrkivät käsittelemään musiikkia monipuolisesti poissulkematta sisällöistä hengellistä musiikkia suuntaan tai toiseen moniuskontoisuudesta riippumatta. Musiikkisisällöistä koulujen juhliin päätetään tarvittaessa yhteisöllisesti kaikissa kolmessa koulussa kollegojen kanssa.

Tutkimukseni kautta osoittautuu selkeästi, että niin Suomessa kuin muualla maailmassa monikulttuurisuutta ja -uskontoisuutta pidetään arvokkaana ilmiönä, koska sitä vaalivia organisaatioita, foorumeja ja tutkijoita löytyy sekä paikallisesti että kansainvälisesti. Mainitsen niistä Suomessa toimivan Kirkon tutkimuskeskuksen, Opetushallituksen EDU.fi-verkkopalvelun ja USKOT-foorumia, joiden avulla informaatiota ja kannanottoja uskonnon merkityksistä suomalaisessa kulttuurissa ja koulutuksessa on saatavilla. Lisäksi kansainvälisistä organisaatioista NAFME eli Kansallinen musiikkikasvatuksen liitto ja Freemuse, joka puolustaa taiteellista ilmaisun vapautta, tukevat tutkimukseni kannalta kulttuurisen monimuotoisuuden ja tasa-arvoisuuden toteutumista opetuksen ja taiteen näkökulmista.

Aiheen ajankohtaisuus ilmenee tutkimukseen käytetystä suhteellisen tuoreesta lähdemateriaalista. Tutkimustuloksista ilmenevät muutamat haastavammat esimerkkitapaukset. Näkökulmat tunneilla käytettävään ohjelmistoon tai koulun juhlissa esitettävään musiikkiin vahvistavat niitä monimuotoisia oletuksia ja näkemyksiä, jotka ovat ajankohtaisia tämän päivän kouluissa. Haastattelujen perusteella ilmenee, että musiikinopettajien rohkeus toimia oman ammattitaitonsa ja arviointikykyensä perusteella vahvistuu työkokemuksen karttuessa ja omien valintojen takana seisominen voimistuu. Oppilaat nähdään pääasiassa hyvin sopeutuvina ja monikulttuurisuus täysin arkipäivänä itä-helsinkiläisissä kouluissa. Musiikista voidaan saada mahdollisten oppimisvaikeuksien rinnalla päinvastaisia elämyksiä uskontorajoitteisiin katsomatta. Vain haastateltavien kohdalle osuneet yksittäistapaukset nostavat esiin musisoinnin kiellettyyyden kannalta haasteellisia tilanteita, mutta suurin osa oppilaista osallistuu musiikinopetukseen odotetulla, opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisella tavalla uskontoryhmään katsomatta.

Mikäli haastateltavani työskentelisivät pääkaupunkiseudun ulkopuolella sijaitsevissa, vähemmän monikulttuurisissa tai -uskontoisissa kouluissa, tutkimustulokset saattaisivat olla erilaisia. Lisäksi alkuperäinen tavoitteeni haastatella myös steinerkoulun ja kristillisen koulun musiikinopettajia olisi saattanut tuoda lisää erilaisia näkökulmia tutkimustuloksiin. Se, että vain äänekäs vähemmistö nostaisi esiin asiat uskonnon kuulumattomuudesta kouluun, ei ole tämän tutkimuksen valossa perusteltua, koska teemaa käsittelevät monet suuret tahot, toki suhteellisen hienovaraisesti. Aihe on pitkään kiistelty ja mitään yhtenäistä näkemystä ei ole saavutettu tähän päivään mennessä, eikä

tuskin tulla koskaan saavuttamaankaan. Tältä osin tutkimukseni tavoitteena ei olekaan löytää yhtä ainoa ratkaisua, vaan nostaa esiin ajankohtaisia näkökulmia monipuolisesti. Monimuotoisuuden juhlimisella edesautamme ymmärrystä ja globaalimpaa maailmankatsomusta, ja ideologia kypsyy minusta jatkuvasti parempaan suuntaan.

Jatkotutkimuksen kannalta tämä tutkimus nostaa esiin useita itseäni kiehtovia aiheita, joihin pureutuminen laaja-alaisemmin tuntuisi mielenkiintoiselta. Laajemman valtakunnallisen vertailun avulla moniuskontoisuuden asettamista haasteista ja mahdollisuuksista peruskouluissa voitaisiin kartoittaa selkeämmin alueellisia eroja, joita tämän tutkimuksen lähdemateriaalissa sivuttiin. Myös esimerkiksi oppiaineiden välisen yhteistyön merkitys kulttuurisen vuorovaikutuksen ja ymmärryksen lisäämisen kannalta olisi kiinnostava aihe tutkia. Nykyisen suomalaisen uskonnonopetusmallin kritisoiminen ja sen mahdollinen muuttaminen tulevaisuudessa yhtenäiseksi moniuskontoiseksi opetussisällöksi herättää kiinnostusta käsitellä jatkossa myös moniuskontoista ja -kulttuurista musiikkia oppitunneilla entistä rohkeammin ja avoimemmin. Tämä merkitsisi musiikin opetusmateriaalin tutkittavuutta tulevaisuudessa. Samalla hengellisen musiikin käyttöä kouluissa voisi tutkia lisää, sillä tilanne saattaa olla aivan uudenlainen esimerkiksi seuraavan kymmenen vuoden kuluttua kasvavan globalisoitumisen myötä. Tutkimusta voisi kohdentaa myös musiikkisosiologisiin näkökulmiin yhteiskunnallisten oppiaineiden ja musiikkikasvatuksen avulla.

LÄHTEET

Bakan, Michael B. (2007). *World music: traditions and transformations*. Boston: McGraw-Hill.

Baumann, Gerd. (1999). *The Multicultural Riddle: Rethinking National, Ethnic and Religious Identities*. Iso-Britannia: Routledge. Haettu 04.02.2016 osoitteesta https://construcciondeidentidades.files.wordpress.com/2015/02/zones-of-religion-gerd-baumann-the-multicultural-riddle_-rethinking-national-ethnic-and-religious-identities-routledge-1999.pdf

EDU.fi. (2017). *Muslimilapsi koulussa*. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 16.9.2017 osoitteesta http://www.edu.fi/perusopetus/uskonto_ja_elamankatsomustieto/uskontonetti/opetukseen_toteuttaminen/uskontojen_ja_kulttuurien_vuorovaikutus/muslimilapsi_koulussa

Freemuse. (2017). *What is music censorship?* Haettu 06.12.2017 osoitteesta: <https://freemuse.org/about-music-censorship/>

Hirsjärvi, Sirkka. Remes, Pirkko. Sajavaara, Paula. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki.

Hirsjärvi, Sirkka. Hurme, Helena. (2000). *Tutkimushaastattelu - Teoriahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Illman Ruth. Ketola, Kimmo. Latvio, Riitta. Sohlberg, Jussi. (2017). *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi*. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.

Janmohamed, Hussein. (02/2016 vol 19). *Sound, Music and Islam: Shifting The Music Education Gaze*. FJME: Sibelius Akatemia. Haettu 20.07.2017 osoitteesta: http://sites.uniarts.fi/documents/166984/205660/FJME_Vol19nro2_netiversio.pdf/1a596fb3-af3e-407a-865f-7bf268651366?version=1.0

Kallio, Alexis. (2014). *Koulujen musiikkivalinnat ja uskonto*. Taideyliopiston lehti: Issuex. Haettu 06.02.2016 <https://www.issuex.fi/koulujen-musiikkivalinnat-ja-uskonto/>

Kallio, Alexis. (2015). *Navigating (un)popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education. We wish you a rockin' Christmas*. Helsinki: Unigrafia. Haettu 20.10.2017 osoitteesta <http://ethesis.siba.fi/files/nbnfife2015102315039.pdf>

Kallioniemi, Arto. Luodeslampi, Juha. (2008). *Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä*. Helsinki: LK-kirjat.

Kirkko ja kaupunki. (2013). *Moniuskontoisuus koetaan ongelmana*. Haettu 21.10.2017 osoitteesta: <https://www.kirkkojakaupunki.fi/-/moniuskontoisuus-koetaan-ongelmana>

Korpe, Marie. (2006). *Ampukaa artisti! : musiikkisensuuri nykypäivänä*. Helsinki: Like.

NAfME. (2017). *How do you choose music for your Christmas/Holiday/Winter or Non-holiday/December concert?*. Haettu 16.02.2017 osoitteesta <https://nafme.org/how-do-you-choose-music-for-your-christmasholidaywinter-or-non-holidaydecember-concert/>

Nettl, Bruno. (2015). *The Study of Ethnomusicology: Thirty-Three Discussions*. The Board of Trustees of the University of Illinois.

Nurbakhsh, Javad. (1976). *Sama in Sufism*. Sama in Sufism. Haettu 20.10.2017 osoitteesta www.geocities.ws/haroonmsk/AboutIslam/SamaInSufism.doc

Parrott, Ruth. (2009). *The Importance of Music in Different Religions*. Silverdale Community Primary School, Newcastle-under-Lyme.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. (2004). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 10.03.2017 osoitteesta: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. (2014). Helsinki: Opetushallitus. Haettu 09.04.2017 osoitteesta <http://www.oph.fi/ops2016/perusteet>

Pollari, Jorma. Marja-Leena, Koppinen. (2011). *Maahanmuuttajan kohtaaminen ja opettaminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Talib, Mirja-Tytti. (2002). *Monikulttuurinen koulu: haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja.

Ubani, Martin. Kallioniemi, Arto. Luodeslampi, Juha. (2010). *Kokonaisvaltainen kasvatus, lapsi ja uskonto*. Helsinki: Lasten Keskus Oy.

USKOT-foorumi ry. (2014). *Uskonnollinen moniarvoisuus tärkeää perusopetuksessa*. Haettu 10.10.2017 osoitteesta http://www.uskot-resa.fi/kannanotot/uskonnollinenbsp_moniarvoisuus_tarkeaa_perusopetuksessa/

USKOT-foorumi ry. (2015). *USKOT-foorumi - Uskontojen välinen yhteistyö Suomessa. Vuosikertomus 2015*. Helsinki. Haettu 11.10.2017 osoitteesta http://www.uskot-resa.fi/vuosikertomukset/vuosikertomus_2015/

Valtavaara, Marjo. (2017). *Professori: Uskonnonopetus estää meitä ymmärtämästä muita uskontoryhmiä – "Malli, jossa lapset jaetaan eri luokkiin uskonnon perusteella, ei ole tätä päivää"*. Helsingin Sanomat: 13.09.2017. Haettu 12.12.2017 osoitteesta: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005365153.html>

Vitikainen, Eni. (2009). *Hengellisen musiikin käyttö yhtenäisessä peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto. Haettu 04.09.2017 osoitteesta https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/20087/URN_NBN_fi_jyu-200905071545.pdf?sequence=1

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset.

Taustatiedot:

- Koulutus ja valmistumisvuosi
- Työkokemus
 - i. Onko musiikkivalinnoistasi valitettu koskaan? Millaisia esimerkkitilanteita? Muut kokemukset työvuosien varrelta?
 - ii. Onko koulussanne tehty muutoksia viimeisten vuosien aikana koulun perinnejuhliin, kuten joulujuhlaan tai kevätjuhlaan?
 - iii. Oletko törmännyt tilanteisiin, jossa opettamasi musiikki on kiellettyä jonkun oppilaan kohdalla?
 - iv. Millainen työyhteisön tuki tai vastarinta musiikinopettajalla on koulussa musiikkivalintoja ja koulun juhlia suunniteltaessa ja toteuttaessa?
 - v. Lauletaanko koulussanne perinteinen Suvivirsi?
 - vi. Millaisia mahdollisia kommunikaatio-ongelmia olet kohdannut maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa musiikinopetukseen liittyen?
 - vii. Näkyykö opettajan oma vakaumus tai asenne uskonnollisen musiikin käyttöä ajatellen musiikinopetuksessa?
 - viii. Onko uskonnollinen musiikki pyhää? Voiko esimerkiksi kristitty laulaa islamilaisia lauluja vain oppiakseen jotain heidän musiikistaan ja toisin päin?
 - ix. Vaikuttavatko moniuskontoiset oppilaat tiedostamattomasti tai tietoisesti opettajan käyttämään opetustyyliin tai opetusmateriaaleihin tunneilla? Esimerkiksi ulkoisesti huomattavat asiat, kuten kieli, vaatetus tai ihonväri?