

**MAAHANMUUTTAJAOPPILAS MUSIIKINTUNNILLA –
YLÄASTEEN MUSIIKINOPETTAJIEN KOKEMUKSIA**

Musiikkikasvatuksen Pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Musiikkitieteen laitos

Talvi 2000

Kristiina Vuorela

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta
Humanistinen

Laitos
Musiikkitieteen laitos

Tekijä
Kristiina Vuorela

Työn nimi
Maahanmuuttajaoppilas musiikintunnilla – yläasteen musiikinopettajien kokemuksia

Oppiaine
Musiikkikasvatus

Työn laji
Pro gradu -tutkielma

Aika
Talvi 2000

Sivumäärä
70

Tiivistelmä

Tutkimuksen päämääränä on selvittää, miten maahanmuuttajaoppilaat ovat opettajien mielestä sopeutuneet suomalaisen peruskoulun musiikinopetukseen. Tavoitteena on yläasteen musiikinopettajien kertomien kokemusten perusteella muodostaa jonkinlainen yleiskuva maahanmuuttajaoppilaiden vaikutuksesta musiikinopettajan työhön.

Tutkimusaineisto muodostuu seitsemän yläasteella toimivan musiikinopettajan haastatteluista. Kaikilla opettajilla oli vähintään kolmen vuoden kokemus maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta.

Tutkimustuloksista ilmenee, että opettajat kokevat maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen yleensä hyvin myönteisenä asiana. Maahanmuuttajaoppilaat ovat sopeutuneet musiikintunneille heidän mielestään verrattain hyvin, mutta vaikeilta tai ongelmallisilta tilanteilta ei ole vältytty. Suurimmiksi ongelmiksi nousivat opettajien puutteellinen koulutus, maahanmuuttajaoppilaista ennakkoon saatavan informaation vähyys, kielivaikkeudet ja erityisesti sekä islamin uskonnon että somalikulttuurin aiheuttamat ristiriidat. Haastatellut opettajat kaipasivat myös varta vasten maahanmuuttajille suunniteltua oppimateriaalia. Opettajien koulutus ja maahanmuuttajaoppilaita koskevan tiedotuksen parantaminen nousivat keskeisimmiksi kehittämissuhteiksi.

Asiasanat

Maahanmuuttajaoppilas, maahanmuuttajaopetus, monikulttuurisuus, kulttuurien kohtaaminen, musiikinopetus

Säilytyspaikka

Jyväskylän yliopiston kirjasto, musiikkitieteen laitos

Muita tietoja

SISÄLLYS

1) JOHDANTO	1
2) MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA	2
2.1. Keskeisiä käsitteitä	2
2.2. Historiaa	3
2.3. Nykytilanne	4
3) KULTTUURIEN KOHTAAMINEN	6
3.1. Keskeisiä käsitteitä	6
3.1.1. Kulttuuri	6
3.1.2. Etnisyys	7
3.1.3. Etnosentrismi	8
3.1.4. Stereotypiat	9
3.1.5. Rasismi ja muukalaisviha	9
3.1.6. Suvaitsevaisuus	10
3.2. Kulttuurien välinen kommunikaatio	10
3.2.1. Sanallinen kommunikaatio	11
3.2.2. Sanaton kommunikaatio	12
3.3. Yksilön sopeutumisprosessi	12
3.4. Elämä uudessa maassa	14
3.5. Kulttuuripätevyyden osa-alueet	16
3.6. Musiikki – yhdistävä vai erottava tekijä?	17
4) MONIKULTTUURINEN KOULU	19
4.1. Keskeisiä käsitteitä	19
4.2. Opettajana monikulttuurisessa koulussa	21
4.3. Monikulttuurisen koulun musiikinopetus	24
4.4. Maahanmuuttajaoppilaat Suomen peruskoulussa	26
5) AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	29

6) TUTKIMUKSEN TARKOITUS, ONGELMAT JA LÄHTÖOLETUKSET	32
7) TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	33
7.1. Tutkimusmenetelmä	33
7.2. Teemahaastattelun luotettavuus	34
7.3. Tutkimuksen kohderyhmä ja teemahaastattelun toteutus	36
7.4. Aineiston käsittely	37
8) TULOKSET	37
8.1. Opettajan valmiudet ja valmentautuminen	37
8.1.1. Koulutus ja sen tarve	37
8.1.2. Ennakkotiedot maahanmuuttajaoppilaista	38
8.1.3. Oma-aloitteinen perehtyminen ja opettajien välinen yhteistyö	39
8.2. Vaikutus työhön	41
8.3. Maahanmuuttajaoppilaiden sopeutuminen	43
8.3.1. Erot etnisten ryhmien ja sukupuolten välillä	43
8.3.2. Kieleen liittyvät vaikeudet	45
8.3.3. Uskontoon liittyvät vaikeudet	47
8.3.4. Muunlaiset vaikeudet	49
8.3.5. Myönteiset kokemukset	51
8.3.6. Suomalaisten oppilaiden asenteet	52
8.4. Musiikinopetuksen merkitys	53
8.4.1. Helpottaako musiikinopetus maahanmuuttajien sopeutumista?	53
8.4.2. Onko musiikki universaali kieli?	54
8.5. Kehittämisehdotuksia	55
8.6. Opettajien mielteitä maahanmuuttajaopetuksesta	57
9) TULOSTEN TARKASTELU	58
10) POHDINTA	62
LÄHTEET	65
LIITTEET	69

1) JOHDANTO

1990-luvulla Suomi on kansainvälistynyt voimakkaasti. Maahamme on kuluvan vuosikymmenen aikana saapunut kymmeniätuhansia maahanmuuttajia. Sopeutuminen puolin ja toisin ei aina ole käynyt kivuttomasti. Erilaisten kulttuurien kohtaaminen saattaa helposti aiheuttaa vaikeita tilanteita. Tavallisesti ongelmalliset tilanteet syntyvät ihmisten peloista, tietämättömyydestä ja epävarmuudesta. Vieras ja tuntematon koetaan helposti uhkaksi. Mielestäni Suomessa on vasta viime vuosina herätty huomaamaan maahanmuuttajien yhteiskunnallemme asettamat haasteet. Päättäjät alkavat hiljalleen ymmärtää, että maahanmuuttajat tarvitsevat konkreettista tukea ja apua sopeutumisprosessiinsa. Epäonnistunut sopeutuminen johtaa valitettavan helposti maahanmuuttajien täydelliseen syrjäytymiseen yhteiskunnasta ja saa aikaan ikävien lieveilmiöiden syntymisen.

Suomen koululaitoksella on keskeinen rooli maahanmuuttajien integroitumisprosessin edistäjänä ja tukijana. Valitettavasti peruskoulujärjestelmämme on vasta vähitellen havahtumassa monikulttuurisuuden asettamiin haasteisiin. Maahanmuuttajaopetuksen ja erityisesti opettajien koulutuksen kehittäminen on vasta aluillaan. Monikulttuurisen koulun ideologia toteutuu meillä korkeintaan sanojen tasolla. Kuitenkin esimerkiksi pääkaupunkiseudulla maahanmuuttajaoppilaat ovat jo vuosien ajan olleet osa koulun arkipäivää.

Tutkimusaiheeni valintaan vaikutti ennen kaikkea kaksi seikkaa. Ensimmäinen oli henkilökohtainen kiinnostukseni yleensä monikulttuurisuuteen ja kulttuurien kohtaamiseen liittyviin asioihin. Aiemmat monikulttuurisen opetuksen opintoni olivat vain vahvistaneet tätä kiinnostusta. Aihe on tällä hetkellä erittäin ajankohtainen ja koen sen itse myös hyvin keskeiseksi suomalaisesta peruskoulusta ja sen tulevaisuudesta puhuttaessa. Toinen merkittävä seikka oli haluni tutkia aihetta, jota oli tutkittu verrattain vähän ja josta saattaisi olla jotakin käytännön hyötyä opetuslalla toimiville. Toivon, että tämä tutkimus herättäisi lukijansa ajattelemaan maahanmuuttajaopetuksemme tilaa ja tulevaisuutta. Ihanne olisi, jos tämä tutkimus ja sen tulokset voisivat osaltaan vaikuttaa monikulttuurisen koulun ja erityisesti sen musiikinopetuksen kehittymiseen maamme peruskoulujärjestelmässä.

2) MAAHANMUUTTAJAT SUOMESSA

2.1. Keskeisiä käsitteitä

Maahanmuuttajalla tarkoitetaan henkilöä, joka muuttaa maahan asumaan pysyväisluonteisesti. Maahanmuuttajia ovat siten pakolaiset, turvapaikanhakijat, siirtolaiset ja paluumuuttajat. Suurin osa maahanmuuttajista on ulkomaalaisia eli heillä ei ole Suomen kansalaisuutta. Paluumuuttajia lukuun ottamatta maahanmuuttajat muodostavat Suomeen tultuaan uusia etnisiä vähemmistöjä. (Liebkind 1994, 9.)

Suomi on sitoutunut YK:n vuoden 1951 pakolaissopimukseen, jonka määritelmän mukaan pakolainen on ”... henkilö, jolla on perusteltua aihetta pelätä joutuvansa vainotuksi rotunsa, uskontonsa, kansalaisuutensa tai tiettyyn sosiaaliryhmään kuulumisen tai poliittisen mielipiteensä vuoksi; hän on oman maansa ulkopuolella; ja hän ei voi tai pelkonsa takia ei halua ottaa vastaan oman maansa hallituksen antamaa suojelua.” (Alitolppa-Niitamo 1993, 15.) Pakolaista ei voida karkottaa tai palauttaa maihin, joissa pakolaismääritelmän mukaisin perustein voidaan uhata hänen henkeään tai vapauttaan. Tiukasti rajattuna pakolaisuuden syyksi ei riitä muuttaminen sodan, luonnonkatastrofin tai ruuan puutteen vuoksi. Tällöin voidaan puhua lähinnä siirtolaisuuteen verrattavissa olevasta ”elintasopakolaisuudesta”. (Kiljunen 1991, 89-90.) Yhä useammin YK:n pakolaisasiain päävaltuutettu (UNCHR) on kuitenkin joutunut huolehtimaan näistä apua tarvitsevista ryhmistä (Alitolppa-Niitamo 1993, 16). Kiintiöpakolaiset saapuvat Suomeen eduskunnan vuosittain päättämän kiintiön perusteella. Tätä ennen UNCHR on jo myöntänyt heille pakolaisstatuksen ja he tulevat maahan suoraan YK:n pakolaisleireiltä. Vuonna 1998 kiintiöpakolaisia otettiin Suomeen 600 henkeä. Turvapaikanhakijaksi katsotaan henkilö, joka pyytää Suomesta suojaa ja oleskeluoikeutta vedoten YK:n pakolaisyleissopimukseen ja Suomen lakiin. Turvapaikanhakija todetaan pakolaiseksi vasta hakemuksesta annetulla päätöksellä, joten ennen päätöksen tekoa turvapaikanhakijaa ei voida kutsua pakolaiseksi. Suojelun tarpeen vuoksi tai humanitaarisin perustein voi Suomesta saada myös oleskeluluvan. Kiintiöpakolaisia, myönteisen päätöksen saaneita turvapaikanhakijoita ja suojelun tarpeen vuoksi oleskeluluvan saaneita voidaan siis kutsua pakolaisiksi. (Liebkind 1994, 9.)

Siirtolaiset muuttavat vapaaehtoisesti pois omasta maastaan. Työpaikan saaminen tai hakeminen, avioliitto ulkomaalaisen kanssa tai yleensä vain parempien elinolojen etsiminen ovat yleisimpiä siirtolaisuuden syitä. (Alitolppa-Niitamo 1993, 14.) Toinen vapaaehtoisesti muuttava ryhmä on paluumuuttajat. He ovat ulkomailta synnyinmaahansa takaisin muuttavia henkilöitä ja heidän perheenjäseniään (Vartiainen-Ora 1996, 14).

2.2. Historiaa

Suomen pakolaishistoria ulottuu aina ensimmäiseen maailmansotaan saakka. Tuolloin Suomi otti vastaan suuren määrän pakolaisia Venäjältä. Kymmenentuhannet vallankumousta pakenevat hakivat tilapäistä tai pysyvää turvaa maastamme. Suomi on Pohjoismaista ainoa, jonka kansalaisten on ollut pakko hakea naapurimaista – lähinnä Ruotsista ja Venäjältä – turvapaikkaa. Kansalliseen menneisyyteemme kuuluu siten sekä pakolaisena oleminen että pakolaisten vastaanottaminen. (Suomen pakolaispolitiikka 1989, 7.) Toisin kuin muut Pohjoismaat, Suomi on toisen maailmansodan jälkeen ollut lähinnä maastamuuttomaa (Similä 1991, 112). Vähäiseen maahanmuuttoon on varmaan osaltaan vaikuttanut Suomen maantieteellisesti hieman syrjäinen sijainti ja meillä harjoitettu tiukka pakolaispolitiikka.

Vuonna 1973 Suomesta tuli jälleen pakolaisia vastaanottava maa. Hallituksen päätöksellä maahamme saapui sata chileläistä pakolaista. Vuosien 1973-1977 aikana Suomi vastaanotti vielä noin 180 Chilen pakolaista. Ns. venepakolaisten tulo Vietnamista Suomeen alkoi 1970-luvun lopulla. Vuonna 1979 heitä saapui maahamme 100 henkeä. (Suomen pakolaispolitiikka 1989, 8-10.) Kuten taulukosta 1 selviää, 1980-luvulla Suomen ulkomaalaisväestön määrän kasvu oli varsin pientä. Merkittävä kasvu alkoi vasta vuosikymmenen vaihteessa somalipakolaisten myötä. Vuoden 1993 loppuun mennessä noin 2700 somalialaista oli saanut turvapaikan Suomesta. (Nieminen 1994, 26-27.) Vuonna 1991 maassamme asuvien ulkomaalaisten määrä kasvoi huikeat 43 prosenttia, mikä oli suurin prosentuaalinen kasvu sinä vuonna koko Euroopassa. Kyseisen vuoden kasvu on yhteydessä entisen Neuvostoliiton hajoamiseen, sillä vuoden 1991 aikana yli 10 000 henkilöä entisen Neuvostoliiton alueelta hakeutui Suomeen. Suurin osa näistä muuttajista oli inkeriläisiä paluumuuttajia. (Nieminen 1994, 5-7.) Seuraavana vuonna puhkesi entisessä Jugoslaviassa sota ja useat Euroopan maat vastaanottivat alueelta pakolaisia. Suomeen heitä saapui eniten vuonna 1993

eli 1900 henkeä (Monitorin 3/98 tilastoliite, 5). Huippuvuoden 1991 jälkeen ulkomaalaisten lukumäärän kehitys on kääntynyt Suomessa laskuun. Maahamme muutti viime vuoden aikana 4460 ulkomaalaista. Huolimatta ulkomaalaisten vähentyneestä maahanmuutosta, heidän osuutensa koko väestöstä on hiljalleen kasvanut 1,7 prosenttiin. Eurooppalaisittain tämä luku tosin on vielä hyvin pieni.

Taulukko 1. Suomessa asuvien ulkomaalaisten lukumäärän kehitys

Vuosi	Koko väestö	Ulkom.lkm.	% koko väestöstä	Lukumääräinen kasvu
1.1.1980	4 771 292	12 063	0,3	-
1.1.1981	4 787 769	12 670	0,3	607
1.1.1982	4 812 237	13 608	0,3	938
1.1.1983	4 842 306	14 409	0,3	801
1.1.1984	4 870 039	15 702	0,3	1293
1.1.1985	4 893 878	16 753	0,3	1051
1.1.1986	4 910 818	17 029	0,3	276
1.1.1987	4 925 772	17 268	0,4	239
1.1.1988	4 938 679	17 724	0,4	456
1.1.1989	4 954 484	18 670	0,4	946
1.1.1990	4 974 563	21 174	0,4	2504
1.1.1991	4 998 704	26 255	0,5	5081
1.1.1992	5 029 061	37 642	0,7	11387
1.1.1993	5 055 199	46 250	0,9	8608
Vuodenvaihde 1993-1994	5 077 912	55 587	1,1	9337
Vuodenvaihde 1994-1995	5 098 754	62 012	1,2	6425
Vuodenvaihde 1995-1996	5 116 826	68 566	1,3	6554
Vuodenvaihde 1996-1997	5 132 320	73 754	1,4	5188
Vuodenvaihde 1997-1998	5 147 349	80 600	1,6	6846
Vuodenvaihde 1998-1999	5 159 646	85 060	1,6	4460

Lähde: Väestörekisterikeskus, Ulkomaiden kansalaiset

2.3. Nykytilanne

Suomessa asuu tällä hetkellä vakituisesti noin 85 000 ulkomaalaista. Heidän osuutensa koko Suomen väestöstä on suunnilleen 1,7 %. Pakolaisia asuu Suomessa noin 16 000. Suurimman ryhmän muodostavat entisen Jugoslavian ja Bosnian alueelta paenneet. Seuraavina tulevat somalit

ja irakilaiset. Maassamme asuvat ulkomaalaiset puhuvat yli 120 eri kieltä äidinkielenään. (Monitorin 3/1998 tilastoliite, 5-8.) Noin puolet kaikista Suomen ulkomaalaisista asuu Uudenmaan läänin alueella ja valtaosa heistä pääkaupunkiseudulla (Karanko 1995, 10). Taulukosta 2 ilmenee Suomessa vakinaisesti asuvien ulkomaalaisten suurimmat ryhmät. Ylivoimaisesti suurimman ryhmän muodostavat venäläiset, joista valtaosa on inkeriläisiä paluumuuttajia. Heidän lisäksi ainoastaan virolaiset muodostavat yli 10 000 hengen vähemmistöryhmän. Paljon julkisuutta saaneita somaleita asuu maassamme huomattavasti vähemmän eli vain vähän yli 5000 henkeä. Naisten ja miesten lukumäärät ovat suunnilleen samat, miehiä on vain reilu tuhat enemmän. Kansallisuuksittain sukupuolten välisiä eroja muodostuu eniten thaimaalaisten ja turkkilaisten välille. Thaimaalaisia naisia on yli kuusi kertaa enemmän kuin thaimaalaisia miehiä ja Turkista tulleita miehiä puolestaan yli kolme kertaa naisia enemmän.

Taulukko 2. Suomessa vakinaisesti asuvat ulkomaalaiset.
Suurimmat ryhmät maittäin vuodenvaihteessa 1998-1999

	Yhteensä	Miehet	Naiset
Venäjä	16,861	6,510	10,351
Viro	10,340	4,183	6,157
Ruotsi	7,756	4,270	3,486
Somalia	5,371	2,850	2,521
Ent. Neuvostoliitto	3,628	1,537	2,091
Irak	2,670	1,519	1,151
Ent. Jugoslavia	2,518	1,433	1,085
Saksa	2,072	1,327	745
Iso-Britannia	2,058	1,509	549
Yhdysvallat	2,001	1,122	879
Vietnam	1,964	946	1,018
Turkki	1,737	1,337	400
Iran	1,706	983	723
Kiina	1,632	820	812
Bosnia-Hertsegovina	1,496	768	728
Thaimaa	1,084	160	924
Muut	20,166	11,780	8,386
Yhteensä	85,060	43,054	42,006

Lähde: Väestörekisterikeskus, Ulkomaiden kansalaiset

Suomen pakolais -ja siirtolaisuuspolitiikan periaatteissa (1994, 1) todetaan Suomen tulleen uuteen kehitysvaiheeseen, jolle leimaa antavaa on tarve kehittyä kohti yhä monikulttuurisempaa Suomea. Yhteiskunnan ja ihmisten asenteita olisi kehitettävä sitä silmällä pitäen, että suomalaisessa yhteiskunnassa tulee elämään vakituisesti tai tilapäisesti yhä enemmän ulkomaalaistaustan omaavia ihmisiä. Pirkko Pitkäsen (1997, 5) mukaan Suomessa harjoitetun vähemmistöpolitiikan suunta on vähitellen muuttumassa. Pyrkimys sulauttaa kansalliset vähemmistöt ja uudet etniset ryhmät suomalaisväestöön niin kielellisesti kuin kulttuurisestikin on väistymässä. Tilalle ovat astuneet monikulttuurisuutta korostavat periaateohjelmat. Tavoitteeksi on asetettu sulauttamisen sijasta integraatio, joka tukee maahanmuuttajien omien kulttuurien säilyttämistä suomalaisen kulttuurin rinnalla.

3) KULTTUURIEN KOHTAAMINEN

3.1. Keskeisiä käsitteitä

3.1.1. Kulttuuri

Kulttuuri on käsitteenä hyvin moniselitteinen. Suppean määritelmän mukaan kulttuuria on ns. korkeakulttuuri eli taide, musiikki, kirjallisuus ja teatteri (Fredriksson – Wahlström 1997, 83). Laajemmin määriteltynä kulttuuri tarkoittaa tietyn yhteiskunnan kokonaista elämäntapaa (Alho 1989, 31). Kaikki se tietous, jonka ihminen on hankkinut luokitellakseen, selittääkseen ja järjestääkseen toimintojaan, on kulttuuria. Kulttuuriin sisältyvät käsitykset, kokemukset ja arvostukset ilmenevät meidän tavoissamme käyttäytyä, puhua, ajatella ja tehdä erilaisia asioita. (Wellros 1994, 105.) Olennaisen osan kulttuuria muodostavat perinteet, mielipiteet, ajatukset ja erityisesti niihin liittyvät arvot. Myös kieli on kulttuuria. (Alitolppa-Niitamo 1993, 18-19.) Tässä tutkimuksessa kulttuuri ymmärretään laajemman määritelmän mukaisesti.

Kunkin kulttuurin hyväksymät ja arvostamat toimintamallit ovat yleensä kehittyneet pitkän ajan kuluessa. Ne ovat muovautuneet juuri tälle yhteisölle ja elinympäristölle tarkoituksenmukaisiksi. (Launiala 1998, 8.) Kasvatuksen kautta yhteisö siirtää kulttuurinsa seuraaville sukupolville (Fredriksson – Wahlström 1997, 83). Kaikki kulttuuriin liittyvät asiat ovat siis opittuja.

Kysymyksessä ei siten ole biologinen, vaan sosiaalinen perimä. Biologiset piirteet, kuten esimerkiksi ihonvärin, perii eri tavoin kuin kielen, käyttäytymistavat ja uskonnon. (Alho 1989, 33.) Kulttuurin välittymistä seuraavalle sukupolvelle kutsutaan sosialisatioksi. Koska kieli toimii yhdyssiteenä ihmisten välillä, kulttuuriperinnön siirtyminen tapahtuu pääasiassa kielen kautta (Skutnabb-Kangas 1988, 13). Äidinkielellä tarkoitetaan ensimmäiseksi opittua kieltä, johon yksilö samastaa itsensä. Äidinkielen oppiminen on lapselle hyvin tärkeää, sillä samanaikaisesti tapahtuu ihmiseksi ja yksilöksi kasvamista. (Skutnabb-Kangas 1989, 186-188.)

Kulttuurille tyypillinen piirre on sen muutosalttius, dynaamisuus (Kantokorpi 1994, 5). Kulttuurin voidaan ajatella olevan jatkuvassa muutostilassa. Ihmisten kokemukset vaikuttavat siihen, miten he muuttavat tulkintojaan ympäristöstään, omaksuvat uutta yhdistäen sitä vanhaan ja näin muokkaavat uudelleen sekä käyttäytymistään että ajatteluaan. (Launiala 1998, 8.) Viime vuosikymmenten huima kansainvälistymiskehitys on lisännyt eri kulttuurien kanssakäymistä ja nopeuttanut vaikutteiden leviämistä. Tämän seurauksena kulttuurit muuttuvat, kehittyvät ja lomittuvat toisiinsa entistä nopeammin. Jokaisella tietyn yhteiskunnan kulttuurilla on myös erilaisten ryhmien muodostamia alakulttuureita. Tällaisia alakulttuureita ovat esimerkiksi eri ammattiryhmien, eri ikäryhmien ja eri etnisten ryhmien kulttuurit. Jokaisella perheellä voidaan ajatella myös olevan oma perhekulttuurinsa. (Alitolppa-Niitamo 1993, 19.)

3.1.2. Etnisyys

Käsitteitä kulttuuri ja etnisyys käytetään arkipuheessa usein synonyymeina. Todellisuudessa ne kuvaavatkin samaa ilmiötä, mutta vain hiukan eri näkökulmista. (Kupiainen 1994, 35.) Etnisyys-sana tulee kreikan kielen sanasta *ethnos*, joka merkitsee kansaa tai rotua (Vartiainen-Ora 1996, 86). Yleensä ihminen kuuluu johonkin etniseen ryhmään. Etninen ryhmä on joukko ihmisiä, jotka yhteisen alkuperän takia tuntevat samanlaisuutta. (Alitolppa-Niitamo 1993, 21.) Käytännössä etnisestä ryhmästä puhuttaessa tarkoitetaan yleensä valtakulttuurista ulkonäöltään, kieleltään ja uskonnoltaan poikkeavaa vähemmistöä. Etnisyyttä voidaan lähestyä kahdesta näkökulmasta: objektiivisesta ja subjektiivisesta. Objektiivinen etnisyys perustuu ryhmän ulkopuolisenkin havaitsemiin seikkoihin, kuten fyysisiin ominaisuuksiin, kieleen ja uskontoon. Subjektiivinen

etnisyys taas määrittyy sen mukaan, mihin ryhmään ihminen itse tuntee kuuluvansa. (Vartiainen-Ora 1996, 86-87.)

Etninen identiteetti voidaan lyhyesti määritellä etniseen ryhmään kuulumisen tunteeksi. Yksilön etninen identiteetti rakentuu objektiivisen etnisyyden tunnusmerkkien varaan. Näiden tunnusmerkkien avulla yksilö määrittelee sen ryhmän tai ne ryhmät, joihin itse katsoo kuuluvansa. Jotta ihmiselle voisi syntyä etninen identiteetti, on hänen kohdattava erilaisia ryhmiä ja ihmisiä. Nämä kohtaamiset synnyttävät ihmisessä tarpeen ns. etnisen kartan luomiseen. Tämän kartan avulla yksilö oppii tunnistamaan itsensä, oman ryhmänsä ja muut etniset ryhmät. (Vartiainen-Ora 1996, 87.)

3.1.3. Etnosentrismi

Etnosentrismiä eli omaryhmäkeskeisyyttä tavataan yleensä kaikissa kulttuureissa. Tavallisesti yksilö kasvaa ja samastuu pääasiassa yhteen kulttuuriin, joka muokkaa hänen käsityksiään maailmasta. Jokaisessa yksilössä lienee siten jonkin asteista etnosentrismiä. Etnosentrisyyden aiheuttaa ihmisen tapa pitää omaa kulttuuriaan ilman muuta muita kulttuureja parempana. Vierasta kulttuuria ja sen edustajia arvostellaan omista lähtökohdista ja näkökulmista käsin. Tavallista on pitää omaa kulttuuriaan jonkinlaisena normina ja normaalin ilmentymänä ja vierasta kulttuuria tästä normista poikkeavana. Vieraan kulttuurin piirteitä ja tapoja pidetään helposti väärinä ja arvottomina. Myönteisessä mielessä etnosentrismiä voidaan pitää kansallisen itsetunnon lähteenä, kulttuurin rakentajana ja innoittajana. Omaa kansallista kulttuuria arvostetaan ja tuetaan polkematta toisia alas. Kielteinen etnosentrismi syntyy oman kulttuurin liiallisesta ihailusta ja muiden kulttuurien halveksunnasta. Pahimmillaan etnosentrismi johtaa rodullisten ennakkoluulojen syntymiseen ja rasismiin. (Alitolppa-Niitamo 1993, 21; Launiala 1998, 8.; Vartiainen-Ora 1996, 85.)

3.1.4. Stereotypiat

Kulttuurien välisessä kanssakäymisessä syntyy väistämättä eri kansallisuuksiin liittyviä stereotypioita. Tällaisten yleistysten avulla pyrimme ennakoimaan ja tulkitsemaan toisten ihmisten toimintaa. Stereotypiat voivat kuitenkin olla myös kielteisiä. Tällöin ne saavat liioitellun painoarvon ja ne kohdistetaan ryhmän yksittäisiin jäseniin. Kielteisille stereotypioille on tyypillistä niiden muuttumattomuus ja tiedostamattomuus. Tällaiset ennakkoluuloista syntyneet stereotypiat voivat suuresti vaikeuttaa kulttuurien välistä kommunikaatiota. Stereotypiat liittyvät kiinteästi sekä tunne- että arvomaailmaamme. Tunteiden ja arvojen tiedostamatonta vaikutusta omaan käyttäytymiseemme on usein vaikeaa havaita. Tällöin saatamme huomaamattamme sortua ennakkoluuloihin ja arvolatauksen sisältäviin stereotypioihin. Stereotyyppien suurin vaara piilee siinä, että ryhmän jäsenet ovat aina myös yksilöitä, eikä yksikään yksilö omaa kaikkia ryhmänsä piirteitä. (Launiala 1998, 102-103.)

3.1.5. Rasismi ja muukalaisviha

Rasismi tarkoittaa ideologiaa, joka määrittelee yksilön ihmisarvon ulkoisten, periytyvien ominaisuuksien perusteella. Ideologia uskoo rodun määräävän ihmisten kykyjä ja valmiuksia. Esimerkiksi ihonvärillä ja älykkyydosamäärällä uskotaan olevan selvä yhteys. Rasisti pitää tiettyjä rotuja toisia kehittyneempinä ja siten erityisoikeuksia ansaitsevinä. Yksilöllisistä, ajattelevista ja tuntevista ihmisistä tehdään pelkkiä rotunsa edustajia. Rasismi sanaa käytetään nykyään hieman liian laajassa merkityksessä eli silloinkin kun on oikeastaan kyse muukalaisvihasta. Tarkkaan ottaen rasismi tarkoittaa aina uskoa rotuoppiin ja rotujen eriarvoisuuteen. (Vartiainen-Ora 1996, 82.)

Rasismien tavoin muukalaisviha ilmenee ennakkoluuloina ja vihamielisenä käytöksenä maahanmuuttajia ja muita etnisiä vähemmistöjä kohtaan. Ero rasismiin syntyy siinä, että muukalaisvihassa ei rodulla sinänsä ole merkitystä. Muukalaisvihasta syyksi riittää melkein mikä tahansa erilaisuus tai erikoisuus. Muukalaisen ei aina edes tarvitse olla eri kansallisuuden edustaja. Tyypillistä muukalaisvihalle on siis epärationaalisuus ja vahva tunneperäisyys.

Muukalaisvihamielisyys vastustaa ennen kaikkea erilaisten kulttuurien itsemääräämisoikeutta ja säilymistä, kun taas rasistinen ideologia vastustaa tasa-arvoa (Liebkind 1994, 40-41; Vartiainen-Ora 1996, 83-84.)

3.1.6. Suvaitsevaisuus

Suvaitsevaisuus tarkoittaa yksinkertaisesti avointa ja hyväksyvää suhtautumista. Se on kykyä kunnioittaa ja arvostaa toista ihmistä huolimatta tämän erilaisesta kansalaisuudesta, kielestä tai uskonnosta. Suvaitsevaisuus rakentuu ihmissuhdetaidoille, kykyyn sietää ja ratkoa ongelmia ja haluun tehdä yhteistyötä erilaisten ihmisten kanssa. Suvaitsevainen ihminen pyrkii näkemään erilaiset maailmankatsomukset, tavat ja uskonnot myönteisinä asioina. Erilaisuus ei ole uhka vaan rikkaus. (Wahlström 1997, 99.) Suvaitsevainen ihminen hyväksyy sen tosiasian, että on olemassa myös muita kulttuureita kuin omamme. Ennen kaikkea hän tajuaa sen, että meidän tapamme ja arvomme eivät ole absoluuttisen oikeita. (Kupiainen 1994, 30.)

3.2. Kulttuurien välinen kommunikaatio

Yksi ihmisen perustarpeista on halu muodostaa vuorovaikutussuhteita toisten ihmisten kanssa. Tämän tarpeen aikaansaamaa käyttäytymistä kutsutaan kommunikaatioksi ja se yhdistää erilliset yksilöt toisiinsa. Kulttuurien välinen kommunikaatio tarkoittaa tilannetta, jossa kaksi kulttuuria kohtaavat. Toisen kulttuurin edustaja tuottaa viestin, joka sitten käsitellään ja tulkitaan toisessa kulttuurikontekstissa. (Alitolppa-Niitamo 1993, 138.) Tällainen kahden kulttuurin kohtaaminen saattaa kuitenkin helposti aiheuttaa vaikeuksia. Kullakin kulttuurilla on omat tapansa toimia ja kommunikoida, ja nämä tavat saattavat olla hyvinkin erilaisia. Kulttuurimme asettaa meille tiettyjä toimintamalleja, joita pidämme täysin itsestään selvinä. Kun kaikki käyttäytyvät odotusten mukaan, ei kulttuurin olemassaoloa edes tiedosteta. Kulttuuri on silloin jotakin näkymätöntä ja ongelmattonta. Sellaisena se pysyykin niin kauan, kun toimitaan vain oman kulttuurin edustajien kesken. Kaikkea meille tuttua, tavallista ja normaalia voi verrata valkokankaaseen, johon vieraiden kulttuurien edustajat sitten heijastavat omat, erilaiset tapansa. Vain kaikki se, joka poikkeaa meidän tavallisena ja normaalina pitämästämme, heijastuu valkokankaalla. (Wellros 1994, 106.) Vasta kahden kulttuurin kohdatessa oma kulttuurimme muuttuu meille näkyväksi ja tiedostetuksi.

Vieras kulttuuri on koodijärjestelmä, jonka opettelemista voi verrata kielen opettelemiseen (Alho 1989, 35). Kulttuuristen koodien avainten tunteminen on edellytys pukeutumisen, eleiden ja ilmeiden oikealle ymmärtämiselle. Koodijärjestelmän virheellinen tulkinta, ”lukutaidottomuus”,

aiheuttaa väärää tulkintoja ja siten väärinkäsityksiä. Viestin vastaanottaja ei lue kulttuurisia koodeja siten kuin lähettäjä on ne tarkoittanut luettaviksi. (Forsander 1994, 63.)

Jotta eri kulttuurien edustajat voisivat aidosti kohdata toisensa, tarvitaan ennen kaikkea avoimuutta ja ennakkoluulottomuutta. Terve itsetunto auttaa välttämään alistussuhteita ja kielteisiä asenteita. Kyky pitää omastaan kiinni, mutta samanaikaisesti omaksua uutta on tärkeä. (Kantokorpi 1994, 19.) Toiseen kulttuurin tutustumista voisi kuvailla uusien kulttuuristen karttojen opettelemiseksi. Vieraassa kulttuurissa toimivat mentaaliset mallit on varta vasten opeteltava. (Kupiainen 1994, 28.) Oman kulttuurin tuntemus helpottaa uuden kulttuurin kohtaamista. On hyvä tajuta, että kulttuurien väliset eroavaisuudet ovat erilaisuutta, eivät eriarvoisuutta. Kyse ei ole toisen olemisesta oikeassa ja toisen väärässä. (Raunio 1989, 75.) Kulttuurien välisessä kommunikaatiossa tulisi kuitenkin aina muistaa, että jokaisella viestijällä on aina myös oma persoonallinen puolensa. Ihmiset olisi ennen kaikkea kohdattava yksilöinä eikä vain tietyn kulttuurin edustajina. (Tiittula 1997, 49.)

3.2.1. Sanallinen kommunikaatio

Kommunikatiivinen käyttäytyminen jakautuu kahteen osioon: sanalliseen ja sanattomaan. Sanallinen kommunikaatio rakentuu luonnollisesti puhutun kielen varaan. Kulttuurien välisiä eroja tarkasteltaessa kieli nousee yleensä esiin suurimpana ja näkyvimpänä. Kukin kulttuuri on kehittänyt itselleen tarkoituksenmukaisista ilmaisuista rakentuneen kielen ja usein näitä ilmaisuja voi ymmärtää vain kyseessä olevan kulttuurin taustaa vasten. Jokainen kieli heijastaa ja kuvaa sitä kulttuuria, jossa se on syntynyt ja jossa sitä käytetään. Tästä syystä eri kielten sanavarastot saattavat olla hyvinkin erilaisia. Vaikka hallitsisimme vieraan kielen sanavaraston ja kieliopin täydellisesti, saatamme silti tehdä virheitä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Kielelliset kohteliaisuussäännöt, käytetyt keskustelumuodot ja puherakenteet saattavat vaihdella hyvinkin paljon kulttuurista toiseen. Sanoihin liittyy aina myös kulttuurisidonnaisia arvostuksia ja usein nämä konnotaatiot ovat tiedostamattomia. (Launiala 1998, 71-72; Wellros 1994, 107-110.)

3.2.2. Sanaton kommunikaatio

Eräät viestintäteoriat väittävät, että jopa 75% ihmisten välisestä kanssakäymisestä tapahtuu muulla tavoin kuin sanallisesti. Sanaton kommunikaatio muodostuu kehon kielestä, etäisyys- ja reviirikäyttäytymisestä ja ilmiästä. Kehon kielellä tarkoitetaan ilmeitä, eleitä, liikkeitä, asentoja, äänenpainoja ja -sävyjä. Koskettaminen, jokaisen henkilökohtainen ympärilleen vaatima tila ja ryhmäkohtaiset alueet liittyvät etäisyys- ja reviirikäyttäytymiseen. Ilmiäsu taas muodostuu pukeutumisesta, väreistä, koruista, tuoksuista ja ehostuksesta. (Launiala 1998, 73.) Sanattomassa kommunikaatiossa käytetyt signaalit saattavat tarkoittaa samoja asioita eri kulttuureissa, mutta hyvin usein kulttuurierot ei-kielellisten viestien kohdalla ovat suuria. Pään nyökäytys ei aina tarkoita myöntymistä, keskustelukumppanin silmiin katsominen ei välttämättä ole kohteliasta ja toisen ihmisen koskettamiseen saattaa liittyä oudolta tuntuvia sääntöjä. (Skutnabb-Kangas 1988, 47.) Suurin osa sanattomasta kommunikaatiosta välittyy kasvojen kautta. Tiedetyt perusilmeet, joita pidetään ainakin osittain synnynnäisinä, on löydettävissä kaikista maailman kulttuureista. Samalla on käynyt myös ilmi suuria eroavaisuuksia esimerkiksi vihan tunteen ilmaisussa. Kiinalaiset kaventavat silmiään raivostuessaan, kun taas Yhdysvalloissa toimitaan aivan päinvastoin. (Launiala 1998, 73-74.) Sanattomat viestit auttavat yleensä kielellisten viestien tulkinnaissa ja monissa kulttuureissa sanaton kommunikaatio muodostaa olennaisen osan viestin sisällöstä (Launiala 1998, 78).

3.3. Yksilön sopeutumisprosessi

Elämässä tapahtuvat muutokset vaativat ihmiseltä aina sopeutumiskykyä. Muutto uuteen maahan ja erilaiseen kulttuuriin koettelee erityisen paljon yksilön voimavaroja. Jokainen maahanmuuttaja suoriutuu tästä prosessista eri tavoin. Toisille se on helpompaa ja toisille vaikeampaa. Sopeutumisessa on viime kädessä kysymys kyvystä ottaa vastaan informaatiota ja sulauttaa se osaksi omaa maailmankuvaansa. Tietynlainen avoimuus ja joustavuus maailmankuvassa on siten edellytys toiseen kulttuuriin sopeutumiselle. (Alho 1989, 54.) Sopeutumisprosessia helpottavista tekijöistä ehkä tärkein on vanhan ja uuden kulttuurin samanlaisuus. Venäläiset maahanmuuttajat sopeutuvat suomalaiseen kulttuuriin todennäköisesti nopeammin ja helpommin kuin Somaliasta tulevat. Myös maahanmuuttajan iällä ja koulutustaustalla on vaikutuksensa sopeutumiseen.

Vanhempien maahanmuuttajien sopeutuminen on yleensä hitaampaa ja vaikeampaa, sillä he ovat jo kertaalleen käyneet läpi sosialisatioprosessin omassa kotimaassaan. (Alitolppa-Niitamo 1994, 30-31.) Lapsen maailmankuvan keskeneräisyys taas tekee muutoksien ja uusien asioiden vastaanottamisen helpommaksi. Siksi lapsen sopeutuminen uuteen kulttuuriin tapahtuu luontevammin ja joustavammin. (Raunio 1989, 78.) Myös kielen oppiminen sujuu lapsilta tavallisesti nopeammin ja kivuttomammin kuin vanhemmilta ihmisiltä. Oluennaisesti maahanmuuttajan sopeutumiseen vaikuttaa vastaanottavan maan asenne heitä ja heidän erilaisuuttaan kohtaan. Tutkimukset ovat osoittaneet, että suvaitsevainen ja erilaisuutta hyväksyvä ilmapiiri vastaanottajamaassa vähentää maahanmuuttajan sopeutumisstressiä. (Alitolppa-Niitamo 1993, 31.)

Jokaisen yksilön sopeutumiseen vaikuttavat luonnollisesti hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa ja resurssinsa. Sopeutumisen vaiheista voidaan kuitenkin puhua yleistäen, sillä niin paljon on havaittu olevan eri ihmisten välisiä yhtäläisyyksiä. Maahanmuuttajan ensimmäiset tuntemukset ovat yleensä ihastusta, innostusta ja uteliaisuutta. Näitä uutuudenviehätyksen tuntemuksia koemme tavallisesti lyhyen turistimatkan aikana. Monet asiat tuntuvat jännittäviltä ja eksoottisilta ja uudesta ympäristöstä huomataan vain myönteiset puolet. Paikallisesta kielestä saatetaan nopeasti oppia esimerkiksi tervehdyksiä, numeroita ja kaupassa käyntiin liittyvää sanastoa. Arki ei ole vielä alkanut ja elämä hymyilee. Tämän vaiheen kesto vaihtelee yksilöittäin parista viikosta jopa useaan kuukauteen. (Raunio 1989, 78-80.)

”Kuherruskuukauden” jälkeen alkaa arki ja uuden kulttuurin kuvioiden opettelu on edessä. Käytännön asioiden hoito voi tuntua ylitsepääsemättömän hankalalta viestintävaikeuksien takia. Erot kielessä, käsitteissä, arvoissa ja käytöstavoissa aiheuttavat maahanmuuttajassa helposti turhautuneisuutta ja ahdistusta. Kielen opettelukaan ei enää tunnu vaivattomalta ja hauskalta, vaan vaatii ponnisteluja. Uuden kulttuurin erilaisuus ja eksoottisuus rupeaa ihastuksen sijasta herättämään ärsytystä. Tavallisesti maahanmuuttaja alkaa tässä tilanteessa arvostella paikallisen väestön kulttuuria ja elämäntapaa. Tätä yksilön sopeutumiskykyä koettelevaa ja stressiä aiheuttavaa vaihetta kutsutaan yleisesti kulttuurishokiksi. Käsitteen kulttuurishokki sijasta voidaan puhua myös kulttuurien yhteentörmäyksestä, hämmennyksestä tai kulttuuristressistä. Elämä vieraassa kulttuurissa asettaa yksilölle aina kulttuurisia oppimispaineita ja kulttuurishokkia voidaan pitää sopeutumisprosessin väistämättömänä kehitysvaiheena. Käsite kulttuurishokki synnyttää helposti

kielteisiä miellelyhtymiä, mutta tästä huolimatta se pitäisi nähdä henkisen kasvun ja kehityksen mahdollisuutena. Sopeutumista uuteen kulttuuriin voisi luonnehtia siirtymäkokemukseksi, joka mahdollistaa uusien tapojen, asenteiden ja arvojen omaksumisen. Tämä ei vaadi omasta kulttuuritaustasta luopumista, vaan antaa mahdollisuuden oppia uusia asioita sen lisäksi. Kulttuurishokin kesto ja voimakkuus vaihtelevat yksilöstä riippuen. Useimmiten maahanmuuttaja kokee tämän vaiheen ensimmäisen oleskeluvuotensa aikana. (Launiala 1998, 80-81.)

Kulttuurishokista selvitessään maahanmuuttaja rupeaa vähitellen hyväksymään sen tosiasian, että ei voi muuttaa ympäristöään omien toiveidensa mukaiseksi. Hän tajuaa ainoan vaihtoehdon olevan itsensä muuttumisen. Tämän asian ymmärtäminen ja hyväksyminen auttaa maahanmuuttajaa suuntaamaan energiansa rakentavampaan suuntaan. Suurin osa turhautumisen tunteista aiheutuu kommunikaatioon liittyvistä vaikeuksista, joten niin kielen kuin kulttuurinkin opiskeluun on panostettava enemmän. Sanallisen ja sanattoman kielitaidon parantuminen lisää kykyä sekä ymmärtää että tulla ymmärretyksi. Maahanmuuttajan itseluottamus kasvaa ja kyky nauraa omille kummelluksilleen palaa. Paikalliset tavat alkavat vähitellen tulla tutuiksi eivätkä arjen ongelmat enää tunnu niin vaikeilta. Hyväksynnän vaiheesta alkaa kehitys kohti lopullista sopeutumista. (Raunio 1989, 85-86.)

3.4. Elämä uudessa maassa

Akkulturaatio eli kulttuuriin sopeutuminen tarkoittaa tilannetta, jossa kahden eri kulttuurin edustajat joutuvat jatkuvaan kontaktiin toistensa kanssa, ja jonka seurauksena tapahtuu muutoksia joko kummassakin tai vain toisessa kulttuurissa. Kuten jo edellä todettiin, sopeutuminen uuteen kulttuuriin on hyvin yksilöllinen prosessi ja erilaista eri yksilöillä. Sukupolvien myötä akkulturaation aste yleensä muuttuu eli toinen sukupolvi omaksuu ensimmäistä sukupolvea enemmän uuden kulttuurin piirteitä. Alan kirjallisuus esittelee neljä sopeutumismallia, jotka rakentuvat sen mukaan, miten tärkeänä maahanmuuttaja pitää omaa kulttuuriaan ja toisaalta, miten paljon hän arvostaa kontaktin syntymistä valtakulttuuriin ja sen edustajiin. (Alitolppa-Niitamo 1993, 30-32.)

Assimilaatio tarkoittaa täydellistä sulautumista uuteen kulttuuriin. Tällöin maahanmuuttaja ei halua tai hänen ei ole mahdollista säilyttää omaa kulttuuriaan ja kieltään. (Alitolppa-Niitamo 1993, 32.) Tällaisessa tilanteessa tapahtuu täydellinen samastuminen valtaväestön edustamaan kulttuuriin (Domander 1992, 12). Hyväksymällä uuden kulttuurin maahanmuuttaja hylkää tunteenomaisesti vanhan kulttuurinsa normit ja arvostukset, joita on vähitellen ruvennut halveksimaan (Skutnabb-Kangas 1988, 240).

Päinvastaisessa tilanteessa on kyse separaatiosta eli valtakulttuurista eristäytymisestä. Tällöin maahanmuuttaja haluaa säilyttää syntyperäisen kulttuurinsa ja välttää joutumasta kosketuksiin uuden kulttuurin kanssa. Segregaatio taas kuvaa tilannetta, jossa maahanmuuttaja pakotetaan eristäytymään valtakulttuurista. Tällöin enemmistön edustajat haluavat estää kulttuurien välisen kanssakäymisen ja yrittävät eristää ne toisistaan. (Alitolppa-Niitamo 1993, 33.)

Tilannetta, jossa maahanmuuttaja on muodostanut toimivan suhteen sekä omaan etniseen taustaryhmäänsä että valtakulttuuriin, kutsutaan integraatioksi. Integroituneelle maahanmuuttajalle oma kulttuuri on tärkeä ja hän ylläpitää omia tapojaan, kieltään ja kulttuuriaan. Samalla hän kokee tärkeäksi ylläpitää kontaktia uuden kotimaansa kulttuuriin ja opiskelee siksi tämän kieltä ja tapoja. (Vartiainen-Ora 1996, 91.) Maahanmuuttaja omaksuu uuden kulttuurin normit ja arvostukset vanhojen rinnalle, vaikka ne olisivatkin ristiriitaisia keskenään. Integroituminen mahdollistaa maahanmuuttajan tasavertaisen toiminnan valtakulttuurin sosiaaliverkostossa. Onnistuneen sopeutumisen seurauksena hänestä voi tulla kaksikulttuurinen ja hänen on mahdollista tuntea solidaarisuutta kumpaakin kulttuuria kohtaan. Integraation tyypillinen piirre on se, että molemmat kulttuurit koko ajan kehittyvät ja muuttuvat yhdessä toistensa kanssa. (Alitolppa-Niitamo 1993, 33: Skutnabb-Kangas 1988, 239.)

Joissakin tapauksissa maahanmuuttajaa saattaa uhata syrjäytyminen sekä syntyperäisestä että uudesta kulttuurista. Molemmista viiteryhmistä syrjäytymistä kutsutaan marginalisaatioksi. Tällainen tilanne syntyy, kun maahanmuuttajalla ei ole halua tai mahdollisuutta säilyttää omaa kulttuuriaan, mutta hän ei myöskään halua tai pysty samastumaan uuteen kulttuuriin. Tämä johtaa siihen, että kumpikaan ryhmä ei pysty antamaan maahanmuuttajalle tukea ja hyväksyntää. Marginalisaatio on yleistä sellaisissa maissa, joissa erilaisuutta ei hyväksytä ja joissa maahanmuuttajat kokevat syrjintää valtakulttuurin edustajien taholta. (Alitolppa-Niitamo 1993, 33.)

3.5. Kulttuuripätevyyden osa-alueet

Edellisessä luvussa totesin, että onnistuneen sopeutumisen seurauksena maahanmuuttajasta saattaa kehittyä kaksikulttuurinen. Mitä kaksikulttuurisuus sitten käytännössä tarkoittaa? Millaisia asioita yksilön on hallittava voidakseen olla kotonaan kahdessa eri kulttuurissa? Tove Skutnabb-Kangas (1988, 229-235) on tutkinut kaksikulttuurisuuden olemusta ja sen yksilölle asettamia vaatimuksia. Hän on jaotellut kulttuurisen pätevyyden kolmeen osa-alueeseen: tietoon, tunteisiin ja käyttäytymiseen.

Kulttuuripätevyyden kognitiivinen osa tarkoittaa sitä, että yksilöllä on paljon tietoa kulttuurista. Hän tuntee kulttuurin historiaa, osaa kielen, tuntee eri laitosten toimintaperiaatteet, tietää ihmisten käyttäytymis- ja ruokailutavat jne. Yksilön on helposti mahdollista olla pätevä kahdessa eri kulttuurissa tieto-osasta puhuttaessa, sillä tiedot eivät ole ristiriitaisia keskenään. Se, että oppii valmistamaan kiinalaista ruokaa, ei tarkoita sitä, että pitäisi unohtaa tietonsa suomalaisesta ruoasta.

Kulttuuripätevyyden affektiivisen osan hallitessaan yksilö omaa syviä myönteisiä tunteita ja asenteita kulttuuria kohtaan. Hän pystyy ymmärtämään kulttuuria sisältäpäin ja samastumaan siihen ainakin osittain. Affektiiviseen osaan kuuluu kulttuurin arvojen ja normien hyväksyminen. Yksilö on myös sisäistänyt yhteisön käsitykset oikeasta ja väärästä. Affektiivisen kulttuuripätevyyden saavuttamisen edellytyksenä on siis voimakkaiden tunteiden omaaminen kulttuuria kohtaan. Yksilön on mahdollista tuntea tämäntyyppisiä syviä tunteita useita kulttuureita kohtaan, mutta se vaatii jo enemmän kuin kognitiivisen tason saavuttaminen. Erityisesti kahden arvoiltaan ja normeiltaan hyvin ristiriitaisen kulttuurin omaksuminen saattaa aiheuttaa vaikeuksia. Ristiriidat kasvavat tavallisesti, mitä syvemmälle kulttuurin ydinarvoihin tullaan. Tällaiset ydinarvot liittyvät yleensä sellaisiin asioihin kuin perhesuhteet, lastenkasvatus, uskonto ja kieli. Vahvojen myönteisten tunteiden syntyminen kahta eri kulttuuria kohtaan edellyttää tavallisesti sitä, että on elänyt kummankin kulttuurin parissa ja todella kokenut ne sisältäpäin.

Kulttuuripätevyyden kolmas osa liittyy käyttäytymiseen. Tällä tasolla yksilö osaa käyttäytyä erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja pystyy toimimaan kulttuurin muiden edustajien kanssa loukkaamatta näitä. Käytösoosan hallinta edellyttää kommunikointiin liittyvien normien, tapojen, eleiden ja ilmeiden tuntemista. Tähän liittyy myös toisten ihmisten käytöksen ja reaktioiden

oikeanlainen tulkinta. Käytösoosan hallitseva yksilö pystyy halutessaan toimimaan niin, että hänet hyväksytään ryhmän päteväksi jäseneksi. Pelkästään tieto-osan hallitsevan yksilön on toisinaan mahdollista käyttäytyä niin, että se ulkopuolisen silmin katsottuna näyttää oikealta. Todellisen käyttäytymisen syvempi hallinta vaatii kuitenkin kulttuurin normien tunteenomaista hyväksymistä ja vahvaa sisäistä ymmärtämistä. Pinnallisesti oikealta näyttävä käytös jää kuitenkin vain roolin esittämisen tasolle.

Kehittyminen kaksikulttuuriseksi edellyttää siis kaikkien kolmen osa-alueen hallintaa. Kulttuurisen pätevyyden ja erityisesti syvemmän ymmärryksen saavuttaminen aikuisiällä vaatii yksilöltä paljon aikaa ja työtä. Olli Alho (1989, 66) on mielestäni kiteyttänyt asian hyvin: ”Kulttuurien tuntemuksesta on vielä pitkä matka niiden ymmärtämiseen”.

3.6. Musiikki – yhdistävä vai erottava tekijä?

Musiikki käsitteenä on hyvin vaikeasti määriteltävissä, vaikka jokainen meistä intuitiivisesti ”tietää”, mitä musiikki on. Mielekkään ja yksiselitteisen määritelmän luominen on asian tuttuudesta huolimatta vaikeaa. Musiikki on universaali, kaikille kulttuureille yhteinen, inhimillinen ilmiö. Jokainen kulttuuri määrittelee itse oman musiikkinsa ja siihen liittyvät arvot ja käsitykset. Musiikin asema ja merkitys saattavat vaihdella hyvinkin paljon kulttuurista toiseen.

Alan Merriam (1964, 27) määrittelee musiikin inhimilliseksi ilmaukseksi, joka muodostuu järjestellysti rakennellusta äänestä. Musiikkiin liittyy aina mallitettu käytös, sillä sattumanvarainen käyttäytyminen ei ole musiikkia. Kukin kulttuuri muovaa omat, sosiaalisesti hyväksytyt äänimallinsa, joista musiikki rakentuu. Siten musiikki on aina muotoutunut omalle kulttuurilleen merkityksellisistä äänistä. Merriam painottaa musiikki-ilmiön inhimillistä puolta. Musiikki ei elä itsekseen, se on aina ihmisten ihmisille tekemää. Musiikkia ei voida tarkastella pelkästään äänellisenä ilmiönä, vaan siihen liittyy kiinteästi sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti. Siksi musiikki on aina oman kulttuurinsa kuva.

Philip Tagg (1985, 225) määrittelee musiikin muodostuvan ihmisen järjestämistä äänirakenteista, joihin ei liity verbaliikkaa. Toisin kuin kuvataide, musiikki ei esitä tai muistuta itsensä ulkopuolella

näkyvistä ilmiöistä. Musiikki ei myöskään ole siinä mielessä merkityksellinen kuin puhuttu kieli. Tärkeä on musiikin kyky välittää tunnepitoisia käsityksiä esimerkiksi ihmisistä, tapahtumista ja ympäristöstä. Musiikki on myös erityisen sopiva väline yhteenkuuluvuuden ja kollektiivisen identiteetin ilmaisemiseen. Musiikkiin liittyvät tiedostetut tai tiedostamattomat ajatusprosessit ovat aina kulttuurisidonnaisia. Suomalaisten mieliin ”Suvivirsi” tuo poikkeuksetta koulun kevätjuhlat tai ”En etsi valtaa, loistoa” joulun. Tällaiset kulttuurisidonnaiset mielle yhtymät ovat sosialisoinnin kautta opittuja asioita.

Muun kulttuurin lailla musiikkikin on siis opittu, sukupolvelta toiselle siirtyvä asia. Jokainen meistä oppii oman kulttuurinsa tietynlaisen musikaalisen informaation jo lapsuudessa. Opimme myös arvioimaan ja arvostelemaan sekä musiikkia että muita taiteita. Erot eri musiikkikulttuurien välillä saattavat olla hyvinkin suuria esimerkiksi käytetyissä viritysjärjestelmissä, soittimissa, laulutekniikoissa ja esitystavoissa. Myös musiikin merkitys eroaa radikaalisti kulttuurista toiseen. Yleensä musiikilla on hyvin keskeinen rooli erilaisissa rituaaleissa ja seremonioissa. Sen vaikutus ulottuu usein ihmiselämän keskeisimpiin alueisiin. (Herndon – McLeod 1981.)

Onko musiikki universaali kieli, jonka avulla voi edistää maailmanlaajuista ymmärrystä? Philip Taggin (1985, 221-223) mielestä musiikin universaalius toteutuu vain muutamissa bioakustiikkaan liittyvissä yhteyksissä. Ensimmäinen on yhteys musiikillisen tempon ja kehon sydämen sykkeen välillä. Toinen on yhteys musiikin äänenvoimakkuuden ja sointivärin ja fyysisen toiminnan tai akustisen ympäristön välillä. Esimerkiksi kukaan ei laula kehtolaulua nopeasti ja raivokkaasti tai soita hyvin hiljaisesti suuressa tilassa. Kolmas yhteys syntyy musikaalisten fraasien pituuden ja ihmiskeuhkojen kapasiteetin välille. Koska vain harvat voivat laulaa sisään hengityksellä, laulufraasit ovat yleensä kymmentä sekuntia lyhyempiä. Viimeinen yhteinen asia liittyy oktaaviin, jota kaikissa musiikkikulttuureissa pidetään saman äänen varianttina, eräänlaisena unisonona. Omien tutkimustensa perusteella Tagg väittää, ettei musiikkia voi pitää kielenä, jota kaikki ymmärtäisivät. Esimerkiksi niinkin universaali tapahtuma kuin kuolema saa aivan erilaisia musiikillisia hahmoja. Jonkun kulttuurin hautajaismusiikki saattaa ulkopuolisen korvissa kuulostaa iloiselta häämusiikilta. Musiikki muiden kommunikaatiojärjestelmien tavoin sekä erottaa että yhdistää ihmisiä. Se voi toimia erottavana tekijänä myös kulttuurin sisällä. Erilaiset alakulttuurit, kuten punkkarit tai helluntailaiset, luovat identiteettiään ja ryhmähenkeään musiikin avulla. Myös Herndon ja McLeod (1981, 20-21) ovat sitä mieltä, että musiikki eroaa niin paljon kulttuurista

toiseen, ettei sitä voida pitää universaalina kielenä. He pahoittelevat sitä, että musiikki ei helpota siltojen rakentamista kulttuurikuilujen välille. Omakohtaisten kokemusteni takia olen myös sitä mieltä, ettei musiikin avulla voida lieventää kulttuurien kohtaamiseen liittyviä ongelmia. Ajatus musiikista yhteisenä, kulttuuri- ja kielirajat ylittävänä kielenä on kaunis, mutta ei valitettavasti käytännössä toimiva. Kulttuurisesti samankaltaisten maiden, kuten esimerkiksi Saksan ja Ranskan, musiikki voi toimia yhdistävänä tekijänä, mutta esimerkiksi suomalaiselle kiinalainen musiikki on yhtä käsittämätöntä kuin kiinan kieli. Huomionarvoinen seikka toisin on, että vaikka emme toisen kulttuurin musiikkia ymmärtäisikään, voimme tuki nauttia siitä (Letts 1997, 26).

4) MONIKULTTUURINEN KOULU

4.1. Keskeisiä käsitteitä

Yksinkertaisesti määriteltynä monikulttuurisuus tarkoittaa useiden eri kulttuurien rinnakkais- ja yhteiselo (Vartiainen-Ora 1996, 88). Monikulttuurisen filosofian keskeinen idea on se, että sukupuolisen, etnisen, rodullisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden pitäisi näkyä yhteiskunnan institutionaalisissa rakenteissa. Erityisesti tämän monimuotoisuuden näkymistä painotetaan kasvatuksessa ja koulutuksessa. Tavoitteena on, että koulutuksen monikulttuurisuus näkyisi alalla työskentelevässä henkilökunnassa, opetussuunnitelmissa, oppilasaineuksessa, vallitsevissa arvoissa ja normeissa. (Grant – Ladson-Billings 1997, 182.)

Monikulttuurinen kasvatus on opetusstrategia, jossa vähintään kaksi kulttuuria kohtaa ja sekoittuu toisiinsa. Käsite viittaa kansallisen, kielellisen, etnisen tai rodullisen kriteerin määrittelemään kulttuuriin eikä siten sisällä yhteiskunnan alakulttuureja tai esimerkiksi vammaisopetusta. Käsitteen taustalta löytyvät filosofiset ihanteet korostavat tasa-arvoa, oikeudenmukaisuutta, vapautta ja ihmisarvoa. Monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteena on synnyttää suvaitsevaisuutta, yhtenäisyyttä ja hyväksyntää yhteiskunnan jäsenten välille. Kulttuurien väliseen kommunikointiin liittyvien kognitiivisten, verbaalisten ja sanattomien taitojen opettaminen koetaan tärkeäksi. Näiden taitojen avulla oppilaiden toivotaan olevan kykeneviä solmimaan myönteisiä suhteita eri kulttuuritaustaisiin ihmisiin. Monikulttuurinen kasvatus painottaa myös kriittisen ajattelun taitojen, demokraattisen päätöksenteon ja sosiaalisen toiminnan opettamista. Kulttuurin monimuotoisuuden

ja sosiaalisen tasa-arvon lisäksi keskeiseksi tavoitteeksi nousee oppilaiden vahvan itsetunnon kehittymisen tukeminen. Monikulttuurinen opetus ei vaadi oppilasaineuksen monikulttuurisuutta, vaan sitä voidaan toteuttaa myös monokulttuurisen ryhmän kanssa. Viime vuosikymmenten kansainvälistymiskehityksen takia monikulttuurista opetusta tarvitaan myös Suomen kaltaisissa kulttuurisesti suhteellisen yhtenäisissä maissa. (Ekstrand 1994, 3962-3963: Grant – Ladson-Billings 1997, 171-173.)

Monikulttuurinen koulu ei synny ainoastaan siellä opiskelevista, eri kulttuuriryhmiin kuuluvista oppilaista, vaan ennen kaikkea erilaisten kulttuurien kunnioittamisesta ja tasa-arvosta (Ikonen 1994, 75). Monikulttuurisen koulun tavoitteena on valmentaa tulevaisuuden kansalaisia rakentamaan sellainen yhteiskunta, joka nykyistä paremmin palvelisi kaikkien ihmisryhmien intressejä. Opetussuunnitelman lähtökohdat ovat oppilaslähtöisyys ja antirasistisuus. Erityisesti monikulttuurinen koulu pyrkii painottamaan oppiaineita, jotka tuovat esiin eri ryhmien kulttuurien rikkautta. Tämä tarkoittaa taiteeseen, musiikkiin ja draamaan panostamista. (Grant – Ladson-Billings 1997, 186-187.) Monikulttuurisen koulun tunnusmerkkeihin kuuluu luonnollisesti suvaitsevaisen ilmapiirin luominen. Eri kulttuuriryhmiin kuuluvien oppilaiden tulisi voida tuntee, että heidän kulttuurinsa, kielensä, tietonsa ja kokemuksensa ovat arvokkaita ja kiinnostavia. (Ikonen 1994, 98-99.) Monikulttuurisuuden tulisi olla koulun normaalia arkipäivää, ei ainoastaan juhlien eksoottisia esityksiä tai tiettyjä teemapäiviä (Strandberg 1996, 125). Ennen kaikkea on muistettava, että jokaista oppilasta olisi kohdeltava yksilönä, eikä tietyn kulttuurin tai kansallisuuden edustajana (Fredriksson – Wahlström 1997, 117).

Maahanmuuttajaoppilas-termi kuvaa oppilasjoukkoa, joka on hyvin heterogeeninen kulttuurin, kielen, koulutuksen ja maahantulon syyn suhteen (Ikonen 1994, 75). Selkeimmin käsitteellä tarkoitetaan oppilasta, joka on syntynyt jossakin toisessa maassa ja joka puhuu äidinkielenään jotakin muuta kieltä kuin uuden kotimaansa valtakieltä. Usein lapsi oppii uuden kotimaansa kielen vasta kouluun tultuaan. Toisaalta termiä käytetään myös oppilaista, joiden vanhemmat ovat maahanmuuttajia ja joiden kotona puhutaan vierasta kieltä, mutta jotka ovat syntyneet uudessa kotimaassaan tai muuttaneet maahan aivan pieninä. Usein tällaiset lapset osaavat valtakulttuurin kielen jo kouluun tullessaan eli ovat kaksikielisiä. Heitä tulisikin ehkä enemmän kutsua maahanmuuttajataustaisiksi oppilaiksi. Joskus joukkoon sisällytetään myös sellaiset kaksikulttuuristen kotien lapset, joiden vanhemmista jompikumpi on maahanmuuttaja. Selkeimmin

maahanmuuttajaoppilaat eroavat muista oppilaista kulttuurin, kielen ja uskonnon perusteella. On kuitenkin hyvä huomata, että esimerkiksi Suomessa suomalaisetkin lapset saattavat tunnustaa jotain muuta kuin enemmistön uskontoa. Maahanmuuttajaoppilaista puhuttaessa on tärkeä muistaa, että ainoa yhdistävä tekijä heidän välillään on se, että he eivät ole valtaväestön kanssa identtisiä. (Vasama 1998, 3-4.)

4.2. Opettajana monikulttuurisessa koulussa

Opettajan työlle monikulttuurinen koulu asettaa aivan uudenlaisia haasteita. Yhä heterogeenisempi oppilasaines muuttaa väistämättä opettajan työnkuvaa. Luokassa saattaa opiskella samaan aikaan hyvinkin erilaisen kulttuuritaustan omaavia lapsia. Lisäksi heidän aiemmat elämänvaiheensa saattavat poiketa suuresti toisistaan. Erityisesti pakolaislapsilla voi olla takanaan vaikeita, jopa traumaattisia, kokemuksia. Maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskennellessään opettaja joutuu väistämättä kohtaamaan uusia asioita ja tilanteita. Kuten jo aiemmin tuli ilmi, kulttuurien kohtaamiseen liittyy usein väärinkäsityksiä ja ongelmia, joiden ratkaiseminen ei aina ole ihan helppoa. Yhteistyöhalukkuutta on löydyttävä molemmilta puolilta. Timo Latomaa ja Eija Kaakinen (1996, 32) painottavat artikkelissaan kulttuurin merkityksen tiedostamista. Opettajan olisi tajuttava, mikä merkitys kulttuurilla on jokaiselle yksilölle. Kulttuuria ei voi noin vain vaihtaa, sillä se on kiinteä osa jokaisen ihmisen minuutta.

Monikulttuurisessa koulussa työskennellessään opettaja joutuu tekemisiin omien ennakkoluulojensa ja asenteidensa kanssa. Usein koulutetut ja itseään sivistyneinä pitävät ihmiset kieltävät itseltään etnosentriset ja rasistiset ajatukset. Ensimmäinen askel kohti todellista tasa-arvoa on kuitenkin se, että myöntää ja tunnistaa omat ennakkoluulonsa ja asenteensa. Vain siten voi ruveta työstämään omia tunteitaan ja tuntemuksiaan ja uskaltaa asettua alttiiksi erilaisten ihmisten kohtaamiselle. (Alitolppa-Niitamo 1993, 165.) Eräs maahanmuuttajalasten parissa työskentelevä opettaja nimesi Mielenterveys-lehden haastattelussa kovimmaksi kouluksi omien asenteidensa kanssa painimisen. ”Monet väittävät, etteivät ole asenteellisia. Ovatkohan he rehellisiä? Minulla on asenteita, mutta on myös keinoja huomata ne ja käsitellä niitä”, hän sanoi. (Puusaari 1996, 42.)

Monikulttuurisessa ympäristössä työskentely vaatii opettajalta kulttuuritietoisuutta. Anne Alitolppa-Niitamo (1993, 168-169) on listannut kulttuuritietoisien henkilön tunnusmerkkejä. Kulttuuritietoinen ihminen on ensinnäkin tietoinen omasta kulttuuristaan, arvostuksistaan, normeistaan ja siitä, miten ne vaikuttavat hänen käytökseensä ja työskentelyynsä. Hän koettaa välttää ennakkoluuloja, stereotyyppioita ja etnosentrisuutta. Muita kulttuureja hän pitää yhtä arvokkaina kuin omaansa eikä pyri tyrkyttämään omia arvojaan toisille. Kulttuuritietoinen ihminen tajuaa vähemmistöjen sosiopoliittisen aseman ja tiedostaa heihin kohdistuvan syrjinnän. Hänen on helppo kohdata erilaisuutta ahdistumatta siitä. Huolimatta ihmisten erilaisista asenteista ja uskomuksista hän kokee heidät samanarvoisina. Kulttuuritietoisella ihmisellä on tietoa eri kulttuureista: niiden historiasta, arvoista, normeista ja elämäntavoista. Hän tiedostaa kulttuurien väliset kommunikaatioerot ja yrittää välttää väärinkäsityksiä. Ennen kaikkea hän pyrkii olemaan avoin ja joustava.

Maahanmuuttajaoppilaan sopeutuminen uuden kotimaansa koulujärjestelmään voi olla hyvinkin vaikeaa. Useimmiten hänellä on jo valmiina käsitys koulunkäymisestä: siitä, miten koulussa käyttäydytään ja työskennellään, miten opettajaan ja muihin oppilaisiin suhtaudutaan, mitä oppiaineita opiskellaan. Uuden kotimaan koulujärjestelmä saattaa kuitenkin erota suuresti vanhasta. Omien tietojensa ja kokemustensa pohjalta tulkintoja tekevät maahanmuuttajaoppilaat saattavat sen tähden ymmärtää väärin opettajan ja muiden oppilaiden käytöksen. Erityisesti autoritääriiseen koulukulttuuriin tottuneet lapset saattavat olla hyvin hämmentyneitä esimerkiksi Suomen kaltaisen koululaitoksen toiminnasta. Heidän silmissään näyttää siltä, että koulussa ei ole lainkaan kuria tai sääntöjä. Opettajan tehtävänä on selvittää maahanmuuttajaoppilaille koulun toimintaperiaatteet ja säännöt, joiden mukaan toimitaan. Heille on selvitettävä, millaisia odotuksia koululla on heidän suhteensa. Opettajan on huolehdittava siitä, että maahanmuuttajaoppilas pääsee luokan työskentelyyn mukaan heti alusta alkaen. Hänen tulisi myös tarkkailla oppilaan selviämistä luokkatovereidensa kanssa ja edesauttaa ystävyyssuhteiden syntymistä. Mahdolliseen kiusaamiseen ja syrjintään tulisi puuttua välittömästi. Eri kulttuureita edustavien lasten tulisi saada tuntea, että heidän tietonsa ja kokemuksensa ovat arvokkaita ja tärkeitä. Heidän tulisi antaa kertoa omasta kulttuuristaan aina, kun se vain on mahdollista ja kun he itse sitä haluavat. Ympäristön hyväksyvä ja kannustava suhtautuminen maahanmuuttajaoppilaaseen edesauttaa hänen sopeutumistaan uuteen kulttuuriin. Kun erilaisten kulttuurien arvostus ja huomioon ottaminen näkyvät opetuksessa sekä sisällöllisesti että menetelmällisesti, voivat oppilaat tuntea olevansa keskenään tasa-arvoisia. (Kauhanen – Luokkanen – Manner 1998, 18-19.)

Monikulttuurisessa koulussa opettavalle opettajalle suuria ongelmia aiheuttaa maahanmuuttajien kielitaidon puutteellisuus. Jos yhteistä kieltä ei ole eikä tulkkipalvelua ole säännöllisesti käytettävissä, kontaktin saaminen oppilaaseen on hyvin vaikeaa. Täysin ummikon lapsen kanssa moni opettaja kokee turhautumista ja avuttomuutta (Honkala 1995, 21). Kielivaikkeuksien takia opettajan on myös hyvin hankala selvittää oppilaan todellisia tietoja ja taitoja eri oppiaineissa. Oppilaiden osaaminen perustuu kotimaan erilaisessa ympäristössä aikanaan opittuun äidinkieleen. Siksi puutteellisen kielitaidon varassa opiskeleva lapsi ei aina ymmärrä opettajaa oikein. Usein käy niin, että oppilas luulee ymmärtävänsä, mutta huomaakin erehdyksensä myöhemmin. Tilanne on hyvin ongelmallinen myös maahanmuuttajaoppilaiden opettajalle, joka ei koskaan voi olla ihan varma, kuinka paljon lapset ovat ymmärtäneet. (Wellros 1994, 110.) Opettajan apuna työskentelevät koulunkäyntiavustajat ja tulkit saattavat opettajan uuteen tilanteeseen. Perinteisesti opettaja on työskennellyt yksin luokkansa kanssa ja ainoana aikuisena vastannut opetuksesta. Luokassa työskentelevät avustajat asettavat opettajan tavallaan esimiehen asemaan, sillä heidän työnsä suunnittelu jää opettajan vastuulle. (Saarenketo 1997, 14.)

Monikulttuurisen koulun tärkein vaatimus opettajalle on oma asenne. Jos maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskentely tuntuu opettajasta rasittavalta taakalta, se heijastuu väistämättä myös hänen käytökseensä. Sanaton viestintä, ilmeet ja eleet paljastavat nopeasti totuuden luokan muille oppilaille. Opettajan on turha yrittää tällaisessa tilanteessa opettaa suvaitsevaisuutta, sillä aikuisten asenteet siirtyvät helposti lapsiin. (Peltonen 1998, 12.) Opettajan stereotypiset käsitykset maahanmuuttajaoppilaistaan saattavat vaikuttaa näiden oppimiskykyyn ja pahimmillaan johtaa alisuoriutumiseen. Etnisesti erilaiset oppilaat saatetaan suoralta kädeltä leimata ongelmaksi, vaikka heidät pitäisi nähdä myönteisenä voimavarana. Maahanmuuttajaoppilaiden kautta kaikille koulussa työskenteleville avautuu näköala muihin kulttuureihin ja erilaisiin arvomaailmoihin, mutta ennen kaikkea mahdollisuus ihmisten samankaltaisuuden havaitsemiseen. (Liebkind 1994, 231.) Opettajan tulisi yrittää nähdä maahanmuuttajaopetukseen liittyvät vaikeudet haasteena ja mahdollisuutena. Tämä vaatii uusia ajattelu- ja toimintamalleja. Opetussuunnitelman määrittelemien tavoitteiden sijaan opettajan tulisi rakentaa kullekin yksilölle omat tavoitteet. Myös arvostelussa tulisi korostaa yksilöllisyyttä. Opettajan mielipiteillä monikulttuurisuudesta ja maahanmuuttajista on myös koulun ulkopuolella merkitystä. Suvaitsevaisuuden edistämiseksi olisi tärkeää, että monikulttuurisessa koulussa

työskentelevät opettajat osallistuisivat aktiivisesti yhteiskunnassa käytävään keskusteluun. (Ask 1996, 13-22.)

4.3. Monikulttuurisen koulun musiikinopetus

Musiikinopetuksen on muiden oppiaineiden tavoin vastattava monikulttuurisuuden haasteisiin. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että musiikinopetus ei saa perustua kulttuurisesti yksipuolisen oppimateriaalin käyttöön, vaan sen on heijasteltava etnisesti erilaisen oppilasjoukon taustoja. Opettajan vastuulla on huolehtia siitä, että jokaisen oppilaan musiikkikulttuuri pääsee esille tasavertaisena muiden kanssa. (Gamble 1983, 40.) Jokaisen oppilaan olisi saatava tuntee ylpeyttä omasta musiikkikulttuuristaan ja kokea, että muut suhtautuvat siihen vakavasti ja arvostaen (Oehrle 1996, 95). Musiikinopettajan pitäisi rohkaista ja kannustaa oppilaita jakamaan omaa musiikkikulttuuriaan muiden kanssa (Boyer-White 1988, 53). Monikulttuurisen musiikinopetuksen avulla on mahdollista pyrkiä murtamaan ennakkoluuloja ja lisäämään erilaisuuden suvaitsemista. Tutustuminen eri kulttuurien erilaisiin musiikillisiin ilmaisutapoihin on keino johtaa oppilaat ymmärtämään musiikkia maailmanlaajuisesti. Musikaalisen ymmärryksen lisääminen auttaa oppilaita ymmärtämään myös muita asioita vieraisissa kulttuureissa. (Oehrle 1996, 95.) Monikulttuurisessa musiikinopetuksessa tulisi tarjota jokaiselle oppilaalle mahdollisuus omien tunteiden ilmaisuun (Gamble 1983, 40). Korkealentoisten kulttuuriarvojen sijasta opettajan tulisi kiinnittää huomiota henkilökohtaisen kokemuksen merkitykseen (Verma 1994, 71).

Monikulttuurisen musiikinopetuksen toteuttaminen vaatii opettajalta paljon aikaa ja vaivaa. Opettajan tulisi opiskella mahdollisimman paljon oppilaidensa kulttuureista (Boyer-White 1988, 53). Yleensä muiden kulttuurien musiikki on opettajalle suhteellisen vierasta ja sopivaa oppimateriaalia on vaikea löytää (Verma 1994, 71.) Monikulttuurisen musiikinopetuksen ihanne on, että opettaja esittelisi ja opettaisi eri kulttuurien lauluja, soittimia, äänenkäyttötapoja, tonaalisia järjestelmiä ja esitystapoja (Gamble 1983, 40). On kuitenkin mahdotonta vaatia, että musiikinopettaja olisi näin perehtynyt kaikkiin maailman musiikkikulttuureihin. Opetuksessa kannattaakin käyttää apuna oppilaiden, näiden vanhempien ja etnisen vähemmistön muiden jäsenien asiantuntemusta (Boyer-White 1988, 53).

Musiikki oppiaineena saattaa olla monelle maahanmuuttajaoppilaalle aivan vieras ajatus. Vaikka oppilaat eivät olekaan tottuneet opiskelemaan musiikkia, pitävät he sitä yleensä hauskana. Puutteellinen kielitaito voi aluksi aiheuttaa vaikeuksia tekstin kanssa, kuten 12-vuotias Ivan kuvailee: ”Musiikin opiskelu on toivotonta. Nuotteja ehtisi lukea ihan hyvin, mutta kun samalla pitäisi lukea myös laulun sanoja”. (Wellros 1992, 30-31.) Puutteellista kielitaitoa suurempia ongelmia voivat aiheuttaa yhteentörmäykset erilaisten uskontojen kanssa. Erityisesti islamin näkemykset musiikista ja musiikin opiskelusta synnyttävät usein vaikeita ristiriitatilanteita. Monien muslimien mielestä musiikkia ei voi pitää sopivana oppiaineena. Ainoa hyväksyttävä musiikin muoto on heidän mielestään säestyksetön, teksteiltään sopiva laulu, joka käytännössä tarkoittaa koraanin resitointia. (Parker-Jenkins 1995, 73-75.) Kaikenlaiset soittimet, paheelliset tai toiseen uskontoon liittyvät laulut ovat jyrkästi kiellettyjä. Useiden muslimien mielestä musiikki on ajan tuhlausta, peräisin saatanasta ja houkuttelee siten pois kaidalta polulta. Tämän takia monet muslimivanhemmat eivät halua lapsiensa osallistuvan lainkaan musiikinopetukseen. Osa islamin uskontoa tunnustavista ihmisistä ei pidä musiikkia ja musiikinopiskelua ollenkaan näin pahana asiana. Heistä musiikki on harmitonta ja rentouttavaa ajanvietettä. Muslimioppilaiden ja musiikinopetuksen välinen ristiriita nostaa esiin kaksi keskeistä kysymysaluetta. Ensimmäisen alueen kysymykset liittyvät muslimiväestön mielipiteisiin: kuinka laajaa musiikin vastustus on islaminuskoisten parissa? Päteekö vastustaminen yhtäläisesti kaikkeen musiikkiin? Perustuuko musiikin vastustus islamin lakiin vai muslimien kulttuuriin ja perinteisiin? Toinen kysymysalue etsii vastauksia koulun tapaan reagoida: miten koulun tulisi suhtautua muslimioppilaiden poisjääntiin musiikinopetuksesta? Kuinka musiikinopettaja voisi samanaikaisesti olla sekä kulttuurisensitiivinen että noudattaa koulun opetussuunnitelmaa? Tilanteen ratkaiseminen edellyttää opettajalta suvaitsevuuutta ja sekä erilaisen uskonnon että kulttuurin kunnioittamista. Muslimivanhemmille olisi annettava asiallista ja perusteltua tietoa musiikinopetuksen tärkeydestä. Heille tulisi kertoa musiikin opiskelun myönteisistä puolista: itsekurin ja keskittymisen kehittämisestä, tunne-elämän kehityksen edistämisestä, stressin vähenemisestä, rentouden lisääntymisestä, kulttuurisen ymmärryksen lisääntymisestä ja ennen kaikkea kulttuurisen pääoman kertymisestä, joka omalta osaltaan voi ehkäistä syrjäytymistä. Musiikinopetuksen integrointi muihin aineisiin, kuten matematiikkaan tai kieliin, voi tehdä asiasta hyväksyttävämmän. Integroitavat oppiaineet eivät kuitenkaan saa olla muita taideaineita, sillä se voi pahentaa tilannetta ennestään. Musiikinopettajan pitäisi toiminnassaan pyrkiä siihen, että ei koskaan pakottaisi oppilastaan tekemään vakaumuksensa vastaisesti. (Halstead 1994, 145-155.)

4.4. Maahanmuuttajaoppilaat Suomen peruskoulussa

Monikulttuurisuus ja maahanmuuttajat ovat saapuneet Suomen kouluihin varsinaisesti vasta tällä vuosikymmenellä. Tällä hetkellä suomalaisessa peruskoulussa opiskelee noin 10 000 ulkomaan kansalaista. Suurin osa heistä asuu joko Helsingissä tai sen lähikunnissa. (Peltonen 1998, 7.) Suomessa vakinaisesti asuvat ulkomaalaiset lapset kuuluvat oppivelvollisuuden piiriin (Maahanmuuttajien koulutus Suomessa s. a., 7). Ensimmäistä kertaa heidät mainittiin Suomen peruskoulu- ja lukiolainsäädännössä vuonna 1995 (Rekola 1995, 16). Neljä kieli- ja kulttuurivähemmistöjen koulutuspoliittista periaatetta ohjaa maahanmuuttajaopetuksen kehittämistyötä. Nämä periaatteet ovat tasa-arvo, toimiva kaksikielisyys, tutkintojen ja opintojen vastaavuus ja monikulttuurisuus. Vähemmistöjen koulutuksen kehittämistä pidetään osana monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamista. Maassamme asuva ulkomaalaisväestö nähdään koulutuksellisen voimavarana, jonka taidot voivat hyödyttää Suomea kansainvälisessä yhteistyössä. Koulutuksen avulla halutaan tukea maahanmuuttajien oman kulttuurin säilymistä ympäristön muutospainesta huolimatta ja toisaalta antaa heille valmiuksia mukautua suomalaisen yhteiskunnan käytäntöihin. (Suomen pakolais- ja siirtolaisuuspolitiikan periaatteet 1994, 35-36.) Kaikessa kouluopetuksessa tulisi kiinnittää huomioita maamme etnisten ja kulttuuristen vähemmistöjen asemaan ja pyrkiä heidän kulttuuriensa erityispiirteiden esittelyyn osana suomalaista yhteiskuntaa (Suomen pakolais- ja siirtolaisuuspolitiikan periaatteet 1994, 58). Peruskoulun maahanmuuttajaopetuksen yleinen tavoite on varustaa oppilas sellaisilla kielellisillä ja taidollisilla valmiuksilla, että hän pystyy tasavertaisesti muiden mukana hakeutumaan jatko-opintoihin. Opetus pyrkii myös tukemaan maahanmuuttajaoppilaan persoonallisuuden, vahvan itsetunnon ja identiteetin kehitystä. (Talvitie – Rekola 1994, 6.) Suomalaisen peruskoulun kansainvälistyminen lisää haasteita opettaa oppilaille myönteistä ja vastuullista suhtautumista erilaisuuteen. Jokapäiväiset, arjen konkreetit tilanteet tarjoavat oppilaille mahdollisuuden suvaitsevaisuuden opetteluun ihan käytännössä. (Atjonen 1994, 126.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 14) mainitaan vähemmistöihin kuuluvien lapsien oikeus kasvaa sekä oman kulttuuriyhteisönsä että suomalaisen yhteiskunnan aktiiviseksi jäseniksi. Maahanmuuttajaoppilaiden opetus edellyttävää peruskoululta uusia sisältöön liittyviä painotuksia, kulttuurin eri alueilla tapahtuvan vuorovaikutuksen lisäämistä, kielten opiskelun monipuolistamista ja kansainvälisyyskasvatukseen panostamista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 14.)

Suomeen saapuvat kiintiöpakolaiset ja turvapaikanhakijat tulevat usein sotaa käyvistä maista. Tavallista on, että lasten koulunkäynti on saattanut olla keskeytyneenä vuosikausia tai he eivät ole voineet lainkaan käydä koulua. Lasten kokemat psyykkiset ja fyysiset traumat, keskeisten tietojen ja taitojen puute, sekä kulttuurien erilaisuus saattavat vaikeuttaa koulunkäyntiä suuresti. (Karanko 1996, 3.) Oppivelvollisuusikäisille maahanmuuttajaoppilaille voidaan tarvittaessa antaa ns. valmistavaa opetusta. Valmistavan opetuksen tavoitteena on edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja antaa heille tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. Oppilaita pyritään perehdyttämään suomalaiseen kulttuuriin ja suomalaisen koulun toimintaperiaatteisiin. He saavat opetusta eri oppiaineissa ja heille opetetaan sekä suomen kieltä että heidän omaa äidinkieltään. Opetus suunnitellaan kunkin yksilön iän, aiemman koulunkäynnin, kulttuuritaustan ja opiskelutottumusten mukaan. Suomalaiseen kulttuuriin sopeutumisen ohella valmistava opetus pyrkii edistämään myös oppilaiden oman kulttuurin tuntemusta. Tavoitteena on siirtää oppilas peruskoulun yleisopetukseen heti, kun hänen edistymisensä sen mahdollistaa. (Maahanmuuttajien koulutus Suomessa s. a., 8.) Moni yläasteiän kynnyksellä Suomeen tullut maahanmuuttajanuori ei ehdi yläasteen aikana oppia suomen kieltä kunnolla. Sen tähden yläasteen maahanmuuttajaopetusta varten on kehitelty erilaisia erityisjärjestelyjä: erillinen ulkomaalaisluokka, maahanmuuttajien kymppiluokka tai mahdollisuus käydä yläaste luokattomasti. (Peltonen 1998, 9.) Maahanmuuttajien kymppiluokat ovat ehkä koko maahanmuuttajaopetuksen heterogeenisin ryhmä. Jotkut oppilaat ovat saattaneet suorittaa kotimaassaan peruskoulun oppimäärää vastaavat opinnot, joku samanikäinen taas ei ehkä osaa lukea tai kirjoittaa lainkaan. Kaikille uusi, yhdistävä tekijä on suomen kieli. (Karanko 1996, 31.) Oppivelvollisuusiän ylittäneille, yli 16-vuotiaille nuorille, on suunniteltu oma koulutusohjelma, jossa he voivat suorittaa Suomen peruskoulun oppimäärän ja täydentää aiempia opintojaan. Tämän koulutuksen tavoitteena on auttaa maahanmuuttajanuoria hankkimaan jatko-opintoihin hakeutumiseen tarvittavia valmiuksia ja taitoja. (Maahanmuuttajien koulutus s. a., 11.) Maahanmuuttajaoppilaille opetetaan perusopetuksessa joko suomea tai ruotsia toisena kielenä. Tämän opetuksen tavoitteet eroavat suomea tai ruotsia äidinkielenään opiskelevien tavoitteista. Jokainen maahanmuuttajaoppilas voi lisäksi opiskella omaa äidinkieltään osana peruskoulun normaalia opetusta. Opetus voidaan järjestää myös erillisen resurssin avulla, jolloin äidinkielen tunteja pidetään kaksi tuntia viikossa ryhmää kohden. (Maahanmuuttajien koulutus s. a., 9.)

Monen maahanmuuttajaoppilaan tausta on kulttuurisesti, kielellisesti ja uskonnollisesti hyvin erilainen kuin suomalaisten. Suomen koululaitoksen demokraattinen opetustyyli on monelle

opettajajohtoiseen koulunkäyntiin tottuneelle maahanmuuttajalle hämmentävä kokemus. Myös vanhemmat saattavat huolestua koulun näennäisen vapaasta kasvatuksesta ja olemattomasta kurista. Modernin kasvatuksen ihanteet ja traditionaalisten kulttuurien kasvatusnäkemykset eivät aina käy yksiin. Moni maahanmuuttajaoppilas kokeekin elämänsä kahden kulttuurin välissä raskaaksi. Koulu ja suomalaiset ystävät sosiaalistavat heitä suomalaiseen kulttuuriin, kun taas vanhemmat haluavat heidän säilyttävän oman kulttuurinsa tavat ja arvot. Teini-iässä olevat maahanmuuttajat joutuvat murrosiän ongelmien lisäksi painimaan etnisen identiteetin löytymisen kanssa (Alitolppa-Niitamo 1993, 100). Suomalaisen koulujärjestelmän olisi panostettava maahanmuuttajaoppilaiden vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Molemmipuoliset ennakkoluulot, ja usein pelkät väärinkäsitykset, ovat tavallisesti keskustelun avulla selvitettävissä. Kompromisseja olisi tehtävä puolin ja toisin, jotta kahden ristiriitaisen maailman välissä eläminen ei kävisi nuorille liian rankaksi. Koulun keskeinen tehtävänä onkin tukea ja edesauttaa maahanmuuttajalasten ristiriidatonta integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan ilman, että he menettävät yhteyden perheensä ja etnisen yhteisönsä kulttuuriin (Ahlberg 1991, 105).

Suomen koululaitoksella riittää tulevaisuudessa paljon työtä monikulttuurisuuden haasteisiin vastaamiseksi. Maamme koululaitos ei, yhä kasvavasta maahanmuuttajaoppilaiden joukosta huolimatta, täytä monikulttuurisen koulun tunnusmerkkejä. Muutoksen on nyt nimenomaan tapahduttava koulutusjärjestelmässämme. ”Koulu on se, jota on muutettava, kunnes se vastaa niitä edellytyksiä, mitkä vähemmistölapsella on. Koulun tulee tehdä normaaliksi se, että lapsi on monikielinen ja monikulttuurinen tai kehittymässä monikulttuuriseksi ja monikieliseksi. Monikielisyys ja monikulttuurisuus täytyy nähdä niinä tavoittelemisen arvoisina elämäntilanteina mitä ne tosiasiasa ovat, myönteisinä tiloina, jotka jatkuvasti muuttuvat, vaihtelevat ja kehittyvät”, kirjoittaa Tove Skutnabb-Kangas (1988, 196). Jos suomalainen koulujärjestelmä ei pysty tarjoamaan maahanmuuttajaoppilaille heidän tarvitsemaansa opetusta ja tukea, voi Tove Skutnabb-Kangaksen (1989, 184) maalaama uhkakuva toteutua: maahanmuuttajalapsista tulee täysin pakkosulautettuja niin kielellisesti kuin kulttuurisesti, he tulevat kuulumaan yhteiskunnan heikoimmin selviäviin kerroksiin ja kokemaan syrjintää.

5) AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Suomessa on toistaiseksi tehty verrattain vähän peruskoulun maahanmuuttajaopetukseen liittyviä tutkimuksia. Tehdyt tutkimukset ovat pääasiassa olleet pro gradu -tutkielmia, jotka ovat käsitelleet maahanmuuttajaoppilaiden parissa työskentelevien luokanopettajien kokemuksia. Aineenopettajien osalta tutkimustyötä ei ole tehty lainkaan.

”Kohtauspaikkana koulu: ulkomaalaislasten opettajien kokemuksia” on Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimusharjoittelukurssin tekemä tutkimus. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten vieraan kielen ja kulttuurin parista tuleva ulkomaalaislapsi otetaan suomalaisessa koululaitoksessa vastaan. Peruskoulun opettajia haastatteleamalla yritettiin kartoittaa heidän kokemuksiaan koulun ja ulkomaalaislasten kohtaamisesta. Tutkimuksen tulokset osoittivat opettajien asennoituvan yleensä hyvin myönteisesti ulkomaalaisoppilaisiin ja heidän opettamiseensa. Ulkomaalaisten opettaminen koettiin haastavana ja rikastuttavana kokemuksena, joka antaa mahdollisuuden ammattitaidon kehittämiseen. Käytännössä eri kulttuurien kohtaaminen voi kuitenkin olla myös hyvin rasittavaa. Melkein kaikki haastateltavat kertoivat monista esiin nousseista ongelmista. Erilaisia tapoja omaava ja kielivaikeuksista kärsivä maahanmuuttajalapsi tarvitsee opettajalta erityistä huomioita ja huolenpitoa. Liian suurten opetusryhmien takia opettajalla ei riitä aikaa sellaiseen yksityisopetukseen, jota kielitaidoton lapsi tarvitsisi. Yleensä opettajat olivat pystyneet selvittämään kulttuurieroista johtuneet väärinkäsitykset. Ulkomaalaislapsen todettiin vähitellen tottuvan ja sopeutuvan suomalaisen koulun tapoihin. Kehittämisehdotuksista keskeisimmäksi nousi opettajien oman koulutuksen parantaminen ja lisääminen. Tietoa kaivattiin erityisesti sekä eri kulttuureista ja kulttuurien kohtaamisesta että käytännön opetustilanteista. Sopivista opetusmateriaaleista todettiin olevan pulaa. Kehittämistä toivottiin myös riittävän etukäteisinformaation saantiin. Monet opettajat joutuvat aloittamaan ulkomaalaislapsen opettamisen hyvin vähäisin tiedoin. Opettajien keskinäisen yhteistyön kehittäminen koettiin tärkeäksi. Virallinen ja pysyvä järjestelmä mahdollistaisi tietojen, kokemusten ja materiaalin vaihdon. (Uusitalo 1991.)

Anna-Kaisa Merikallion ja Anita Paajasen (1992) pro gradu -tutkielma käsittelee ala-asteen vietnamilaisten pakolaisoppilaiden ongelmia opettajien arvioimina. Tarkoituksena oli tutkia erityisesti toisen kielen oppimiseen liittyviä ja kulttuurillisten erojen aiheuttamia ongelmia. Tutkimusjoukko koostui pakolaisia opettavista alkuvaiheen opettajista ja luokanopettajista.

Tulokset osoittivat pakolaisopetuksessa olevan paljon vaikeuksia. Opettajien vastausten mukaan suurimmat ongelmat olivat alkuvaiheen heterogeeniset opetusryhmät, riittämättömät taloudelliset resurssit, pakolaisopetuksen soveltuvan oppimateriaalin puuttuminen ja opetuksen suunnittelun vaikeus. Puutteellisen koulutuksen takia suomen/ruotsin opettaminen ulkomaalaiselle lapselle koettiin vaikeaksi. Kulttuurierojen koettiin vaikeuttavan luokkatyöskentelyä ja samasta syystä myös yhteydenpito koulun ja kodin välillä aiheutti ongelmia. Pakolaisopetuksen ongelmien vähentämiseksi ehdotettiin kuntien ja opettajien välisen yhteistyön kehittämistä, opettajien lisäkoulutusta sekä määrärahojen ja resurssien lisäämistä. Pakolaisopetukseen toivottiin kaiken kaikkiaan enemmän joustavuutta.

Reko Niemelän (1994) tutkielmassa ”Maahanmuuttajat Helsingin peruskouluissa ja lukioissa” on selvitetty, miten maahanmuuttajaoppilaat kokevat sopeutuneensa suomalaiseen peruskouluun. Lisäksi on tutkittu heidän sosiaalisia suhteitaan ja sitä, minkälaisia valmiuksia kouluilla tulisi olla maahanmuuttajaoppilaiden tukemiseksi. Tutkimus suoritettiin maahanmuuttajaoppilaille suunnatuilla kyselylomakkeilla ja maahanmuuttajaopetuksen kanssa tekemisissä olevien opettajien haastatteluilla. Maahanmuuttajaoppilaiden suurin ongelma oli ennakkoluuloista johtuva kielteinen suhtautuminen heihin. Kuitenkin heidän asenteensa koulunkäyntiä kohtaan oli myönteinen ja he pitivät uuden oppimista ja kavereiden tapaamista tärkeänä. Jokainen kyselyyn osallistunut ilmoitti omaavansa luottamuksellisia ystäviä ja lähes puolella oli yli viisi suomalaista ystävää. Toinen suuri ongelma oli suomen kieli ja sen vaikeus. Tästä huolimatta noin puolet vastanneista oli tyytyväisiä koulumenestykseensä. Yleisesti maahanmuuttajaoppilaat kokivat elämäntilanteensa hyväksi ja kiinnostavaksi. Haastatellut opettajat suhtautuivat huomattavan myönteisesti maahanmuuttajiin, eivätkä kertoneet mistään erityisistä ongelmista. Opettajien koulutuksen kehittämistä pidettiin tärkeänä. Erityisesti korostettiin opettajan roolia terveen vuorovaikutuksen luomisessa suomalaisten oppilaiden ja maahanmuuttajien välillä. Suomen kielen oppimisen ja opettamisen helpottamiseksi kaivattiin lisää materiaalia. Tärkeänä pidettiin myös koulun ja kodin välistä yhteistyötä.

”Maahanmuuttaja luokassa – opettajan työnkuvan muuttuminen”-niminen tutkimus on selvittänyt, kuinka vierasmaalaisen oppilaan tulo opetusryhmään vaikuttaa opettajaan ja hänen työhönsä. Tavoitteena oli myös kartoittaa maahanmuuttajaopetuksen kehittämismahdollisuuksia. Tutkimustulokset kertovat, että opettajien mielestä maahanmuuttajaoppilas luokassa lisää heidän työmääräänsä. Tämä koettiin kuitenkin myönteisenä ja työnkuvaa monipuolistavana asiana.

Maahanmuuttajaoppilaiden koettiin myös rikastuttavan koko luokan toimintaa, ennen kaikkea suomalaisoppilaiden osalta. Haastateltavat kertoivat myös sopeutumisvaikeuksista ja erilaisten kulttuurien kohtaamisten aiheuttamista ongelmista. Maahanmuuttajaoppilaiden suurimmiksi ongelmiksi koettiin kulttuuri- ja kielierot. Opettajat tunsivat joutuvansa oman työnsä lisäksi kulttuurien väliseksi sanansaattajiksi ja monella ei mielestään ollut tällaisiin tilanteisiin riittävästi valmiuksia. Kehittämisehdotukset koskivat tilojen, materiaalien ja opettajien koulutuksen puutetta. Maahanmuuttajaopetusta varten toivottiin omia pysyviä tiloja. Sopivalle oppimateriaalille olisi myös kysyntää. Opettajien käyttämä materiaali oli suurimmaksi osaksi itse tehtyä tai kollegoilta saatua. Jokainen opettaja olisi myös kaivannut enemmän tietoa opetukseensa tulevista maahanmuuttajaoppilaista. (Aalto 1996.)

Maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisprosessia ja siihen liittyviä vaikeuksia kuvataan tutkimuksessa ”Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun”. Tutkimuksen pääongelmat ovat: 1) millaisia piirteitä kuuluu maahanmuuttajalasten alkuperäiskulttuureihin ja 2) miten maahanmuuttajalapsi sopeutuu peruskouluun. Näiden lisäksi tutkimuksen tavoitteena on ollut saada selville, millaisia vaikeuksia koulussa ilmenee ja miten niihin suhtaudutaan.

Tutkimus perustuu 82 peruskoulun opettajan tapauskuvauksiin maahanmuuttajaoppilaistaan. Tutkimustulokset osoittivat, että maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisessa ilmeni vaikeuksia sekä kielellisellä alueella että persoonallisen ja sosiaalisen sopeutumisen alueilla. Sopeutumisen ongelmia voitiin osittain selittää kulttuurieroista ja kulttuuritiedon puutteesta johtuviksi. Tutkimus osoittaa myös kulttuurisen ja maantieteellisen läheisyyden yhteyden ongelmien määrään. Entisen Neuvostoliiton alueen ja Viron maahanmuuttajaoppilailla oli selvästi vähemmän ongelmia kuin muilla etnisillä ryhmillä. Kodin tuella on myös suuri merkitys lapsen sopeutumiselle. Yhteiset neuvottelut maahanmuuttajalapsen perheen kanssa olivat opettajien mielestä tehokkain tapa ongelmien ratkaisemiseen. Nämä neuvottelut olivat tärkeitä myös opettajille, jotka tätä kautta saivat tuntumaa lapsen kulttuuriin ja perheeseen. Tutkimus osoittaa, että kulttuurien tuntemusta lisäämällä osa maahanmuuttajaoppilaan ongelmista voitaisiin ehkäistä jo ennakolta. (Mikkola – Heino 1997.)

6) TUTKIMUKSEN TARKOITUS, ONGELMAT JA LÄHTÖOLETUKSET

Tutkimuksen päätarkoituksena on selvittää, miten maahanmuuttajaoppilaat ovat opettajien mielestä sopeutuneet suomalaisen peruskoulun musiikinopetukseen. Tavoitteena on yläasteen musiikinopettajien kertomien kokemusten perusteella muodostaa jonkinlainen yleiskuva maahanmuuttajaoppilaiden vaikutuksesta musiikinopettajan työhön.

Tutkimuksen ongelmat:

1. Minkälaiset valmiudet musiikinopettajilla on maahanmuuttajien opettamiseen?
2. Miten maahanmuuttajaoppilaat ovat vaikuttaneet musiikinopettajan työnkuvaan?
3. Millaisia myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia musiikinopettajilla on maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta?
4. Mikä on opettajien mielestä musiikinopetuksen merkitys maahanmuuttajaoppilaille?
5. Minkälaisia kehittämisajatuksia opettajilla on maahanmuuttajien musiikinopetuksen suhteen?

Tutkimuksen lähtökohtana on kaksi oletusta:

Oletus 1. Aiempien tutkimusten ja oman kokemukseni perusteella oletan, että musiikinopettajien valmiudet maahanmuuttajien opettamiseen eivät ole kovinkaan hyvät. Käytännönläheisestä koulutuksesta ja riittävästä informaatiosta on puutetta. Uskon, että opettajat olisivat kuitenkin kiinnostuneita oman ammattitaitonsa ja opetuksensa kehittämisestä.

Oletus 2. Maahanmuuttajaopetukseen liittyvien aiempien tutkimusten pohjalta oletan maahanmuuttajaoppilaiden muuttaneen musiikinopettajan työnkuvaa ja sisältöä. Uskon heidän aiheuttaneen myös jonkin verran vaikeita ja ongelmallisia tilanteita. Oletettavasti maahanmuuttajaoppilaiden sopeutuminen musiikinopetukseen ei ole käynyt aivan kivuttomasti.

Toisaalta uskon maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskentelemisen antaneen opettajille myös paljon myönteisiä kokemuksia.

7) TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

7.1. Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmän valintaan vaikuttaa ennen kaikkea se, mitä tutkimuksessa halutaan saada selville. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, kuinka yläasteella työskentelevät musiikinopettajat kokevat maahanmuuttajaoppilaat opetuksessaan. Keskeisiksi tarkastelukohteiksi nousevat siis opettajien omat kokemukset ja tunteet. Tutkimus on siten luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Kvalitatiivisin menetelmin hankittujen tutkimustulosten arvo on siinä, että ne tärkeällä tavalla valottavat ihmisten tunteita, toiveita ja tarpeita (Grönfors 1982, 12).

Kvalitatiivista tutkimusta tekevän tutkijan oma osuus aineiston keruussa muodostuu keskeiseksi ja tärkeäksi. Voidaan ajatella, että tutkija itse on tärkein tutkimusväline. Laadullista tutkimusta tekevän tutkijan taidot joutuvat koetukselle ennen kaikkea silloin, kun hän kohtaa tutkittavansa henkilökohtaisesti. Tavoitteena on tällaisessa tilanteessa pitää kysymyksenasettelu mahdollisimman avoimena kentältä tuleville vaikutteille. (Grönfors 1982, 13.)

Tutkimuksen tiedonhankintamenetelmäksi valitsin haastattelun. Yksinkertaisesti määriteltynä haastattelu on keskustelu, jolla on ennalta määrätty tarkoitus. Keskustelun tavoin haastatteluun sisältyy sekä kielellistä että ei-kielellistä kommunikaatioita, jonka avulla ajatukset, asenteet, mielipiteet, tiedot ja tunteet välittyvät ihmiseltä toiselle. Haastattelu eroaa keskustelusta siinä suhteessa, että se pyrkii hankkimaan informaatiota ja on siis etukäteen suunniteltua päämäärähakuista toimintaa. Tieteellisenä metodina haastattelu on lomaketutkimusta joustavampi ja se antaa tutkijalle suuremmat mahdollisuudet tutkittavien motivointiin. (Hirsjärvi – Hurme 1991, 15-25.)

Kvalitatiivisiin kenttämenetelmiin luetaan kuuluvaksi myös nk. teemahaastattelu, jota on käytetty tämänkin tutkimuksen teossa (Grönfors 1982, 105). Mielestäni teemahaastattelu soveltuu parhaiten

ihmisten kokemusten ja mielipiteiden selvittämiseen. Valmiiksi mietittyjen teemojen avulla haastattelu pysyy aiheessa, mutta antaa haastateltaville mahdollisimman suuren vastausvapauden. Menetelmä on myös vähiten johdatteleva, koska valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole tarjolla. Haastattelutilanne muistuttaa hyvin paljon avointa keskustelua ja haastateltava saa kertoa tutkittavasta aiheesta omalla persoonallisella tyyllillään. Asiasta toiseen siirtyminen tapahtuu luontevasti ja tavallisesti haastateltava itse määrää keskustelun tahdin. Keskustelunomainen tilanne mahdollistaa myös aidon vuorovaikutuksen syntymisen tutkijan ja tutkittavan välille. Tällöin tutkija saa tilaisuuden tarkkailla inhimillisen käyttäytymisen vaikeasti lähestyttäviä ilmiöitä kuten tietoisuutta, aikomuksia ja elämyksiä (Hirsjärvi – Hurme 1991, 7).

Teemahaastattelu on lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto, jota yleensä kutsutaan puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Haastattelun aihepiirit, teema-alueet, ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Teemahaastattelu sopii hyvin käytettäväksi tilanteissa, joissa pyritään tutkimaan esimerkiksi emotionaalisesti arkoja aiheita, heikosti tiedostettuja seikkoja tai asioita, joista haastateltavat eivät ole tottuneet puhumaan päivittäin. (Hirsjärvi – Hurme 1991, 35-36.) Teemahaastattelun haastattelurunkoa suunniteltaessa ei siis laadita yksityiskohtaista kysymysluetteloa vaan luodaan keskustelun pohjaksi teema-alueet. Teema-alueet toimivat haastattelutilanteessa haastattelijan muistilistana ja ohjaavat keskustelua haluttuun suuntaan. (Hirsjärvi – Hurme 1991, 41.)

7.2. Teemahaastattelun luotettavuus

Todellisuuden ja tulosten mahdollisimman hyvän vastaavuuden tulisi olla jokaisen tutkijan tavoitteena. Koska teemahaastattelu on tieteellinen tutkimusmetodi siinä missä muutkin, sen käyttökelpoisuus arvioidaan tieteellisin kriteerein. Tutkimuksen luotettavuus on yksi keskeisimmistä tieteelliselle menetelmälle asetettavista vaatimuksista. Luotettavuustarkastelu on ulotettava koskemaan koko tutkimusprosessia, ei ainoastaan haastatteluvaihetta. (Hirsjärvi – Hurme 1991, 128.) Tutkimuksen validiteetista puhuttaessa tarkoitetaan tulosten yleistettävyyttä ja niiden käyttökelpoisuuden arviointia. Validiteetin avulla pyritään myös arvioimaan sitä, missä määrin tutkijan muodostamia oletuksia ja käsityksiä voidaan tarkastella toisessa tilanteessa. (Syrjälä – Numminen 1988, 136.)

Grönforsin (1982, 174) mukaan haastattelututkimuksessa saatu aineisto on ulkoisesti validia silloin, kun haastateltava on antanut totuudenmukaisia tietoja tutkimuksen kohteena olevista asioista. Yleisin tapa tarkistaa tietojen totuudenmukaisuus on verrata eri haastateltavilta saatuja tietoja keskenään, tai verrata haastattelutietoja muulla tavoin kerättyyn aineistoon. Ns. terveen järjen eli päättelyn avulla taas voidaan tarkistaa aineiston sisäinen validiteetti. Se kuvastaa lähinnä tutkijan tieteellistä otetta ja tieteenalan hallintaa.

Ellei tutkimus pysty tavoittamaan tutkittavan ilmiön olennaisia piirteitä tai ellei tutkija kykene johtamaan keskeisiä käsitteitä teoriasta, tutkimuksen käsitevalidius on huono. Tämä näkyy ennen kaikkea pääkategorioissa ja ongelmanasettelussa ilmenevänä heikkoutena ja haastattelurungon huonona suunnitteluna. Käsitevalidiutta on mahdotonta pyrkiä parantamaan jälkikäteen. Parhaiten siihen voi vaikuttaa suunnitteluvaiheessa tutustumalla haastateltavaan ryhmään, käsitejärjestelmään, kielenkäyttöön, aikaisempiin tutkimuksiin ja alan käsitteistöön. Teemahaastattelun huono sisältövalidius puolestaan johtuu epäonnistuneesta teemaluettelon laatimisesta. Teema-alueita koskevat alustavat kysymykset eivät tavoita haluttuja merkityksiä. Sisältövalidiutta voi pyrkiä varmistamaan riittävällä määrällä kysymyksiä. (Hirsjärvi – Hurme 1991, 129.)

Muuttujia muodostettaessa tutkija kohtaa sekä käsite- että sisältövalidiuteen liittyviä ongelmia. Menetelmän luotettavuuteen vaikuttaa se, miten hyvin teoreettista viitekehystä vastaavat muuttujat on muodostettu ja miten hyvin haastateltavien maailmankuvan keskeiset kategoriat on onnistuttu tavoittamaan. Teemahaastattelussa sekä muuttujien että niiden luokkien tulisi mahdollisimman hyvin vastata todellisuutta. (Hirsjärvi – Hurme 1991, 130.)

Tutkimuksen validiteettiin liittyy myös reliabiliteetin osoittaminen. Silloin kun tutkimusaineisto ei sisällä ristiriitaisuuksia, sillä voidaan sanoa olevan reliabiliteettia. Huomionarvoinen seikka on se, että aineistolla voi reliabiliteettia ilman validiteettia. Esimerkiksi järjestelmällinen valehtelu voi tuottaa reliaabelia aineistoa, joka kuitenkin ei ole validia. Validia aineistoa ei kuitenkaan ole mahdollista saavuttaa ilman reliabiliteettia. (Grönfors 1982, 175.)

Kuten jo aiemmin todettiin, teemahaastattelun luotettavuutta mitattaessa tulisi haastattelemisen lisäksi ottaa huomioon koko tutkimusprosessi eri vaiheineen. Mekanistista luotettavuuden määrittelyä ei tulisi menetelmän pehmeämmän luonteen takia liikaa korostaa. Luotettavana

luotettavuuden ilmaisimena toimii myös tutkijan omiin kokemuksiin perustuva käsitys tulosten ja todellisuuden vastaavuudesta. (Hirsjärvi – Hurme 1991, 130.)

7.3. Tutkimuksen kohderyhmä ja teemahaastattelun toteutus

Tutkimuksen kohteena olivat yläasteella työskentelevät musiikinopettajat, joilla oli opetuksessaan maahanmuuttajaoppilaita. Kohderyhmän valitsin soittamalla sellaisille pääkaupunkiseudun yläasteille, joilla tiesin olevan paljon maahanmuuttajaoppilaita.

Tutkimustani varten haastattelin seitsemää yläasteen musiikinopettajaa. Kuusi heistä oli naisia ja yksi mies. Haastateltavien ikäjakauma liikkui 32:den ja 55:den ikävuoden välillä. Kuusi näistä opettajista oli suorittanut musiikkikasvatuksen opinnot Sibelius-Akatemiassa. Ainoastaan yhdellä haastateltavista ei ollut muodollista musiikinopettajan pätevyyttä, tosin työvuosia oli kertynyt jo yli 15. Kaikilla opettajilla oli vähintään kolmen vuoden kokemus maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta. Opettajien omien arvioiden mukaan heidän opetuksessaan olleiden maahanmuuttajaoppilaiden määrät vaihtelivat noin 15 ja 50 välillä. Kaksi opettajista opetti maahanmuuttajia lisäksi valmistavassa opetuksessa ja yhdellä oli opetettavanaan maahanmuuttajien kymppiluokka. Ainoastaan yhdellä haastattelemistani opettajista ei ollut lainkaan kokemusta maahanmuuttajaoppilaista perusopetuksessa, mutta hän oli useamman vuoden ajan opettanut ryhmää, jossa yli 16-vuotiaat maahanmuuttajanuoret täydentävät opintojaan jatkokoulutukseen pääsemiseksi.

Haastattelut suoritin kahdessa eri vaiheessa: toukokuussa 1998 viisi haastattelua ja syyskuussa loput kaksi. Kukin tutkimukseen osallistunut opettaja haastateltiin yksitellen. Yhtä poikkeusta lukuun ottamatta tein haastattelut opettajien työpaikoilla joko musiikin luokassa tai muussa soveltuvassa tilassa. Keskimääräinen haastatteluaika oli noin tunnin verran. Jokainen haastattelu äänitettiin nauhalle analysointia varten. Kaikki haastatteluun osallistuneet suhtautuivat tutkimukseen hyvin myönteisesti. Tutkimuksen aihetta pidettiin tärkeänä ja ajankohtaisena. Kysymyksiin liittyvät teemat olivat haastateltaville tuttuja ja he keskustelivat asioista mielellään.

7.4. Aineiston käsittely

Kvalitatiivisen aineiston analyysi voidaan jakaa kolmeen päävaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija muodostaa itselleen abstraktin mielikuvan kohderyhmästä ja sen luonteesta. Hänelle syntyy myös mielikuva niistä strategioista, joilla kerättyä aineistoa voi lähestyä. Toinen vaihe käsittää kokemusperäisen tutkimusaineiston järjestämisen ja sen yksityiskohtaisen tarkastelun. Kolmannessa vaiheessa tutkija suorittaa tilannekohtaisen analyysin, jossa hän pyrkii yhdistämään käsitteellisen ja kokemusperäisen toisiinsa niin, että niistä syntyy looginen kokonaisuus. (Grönfors 1982, 146.) Teemahaastatteluun perustuvassa tutkimuksessa otos on huomattavasti pienempi kuin strukturoituja menetelmiä käyttävässä. Tähän on syynä aineiston vaativampi analyysi. Tutkimusmateriaalia syntyy runsaasti ja sen käsittely on aikaa vievää. Kvalitatiivisen tutkimuksen tuottaman aineiston käsittelystä ja analysoinnista ei ole olemassa samanlaisia yleispäteviä ohjeita kuin esimerkiksi aineiston tilastollisesta käsittelystä. Jokaisen tutkijan on itse luotava oma tapansa järjestellä aineistoa. (Syrjälä – Numminen 1988, 118.) Tekemäni haastattelut purin nauhalta kirjoittamalla ne sanatarkasti ylös. Sen jälkeen käsitelin materiaalia teema-alueittain. Tulosten raportoinnissa olen käyttänyt impressionistista tarkastelutapaa. Saaduista vastauksista olen pyrkinyt löytämään sekä samankaltaisuuksia että poikkeavuuksia. Tulosten esittelyn väliin olen liittänyt suoria, tutkimusaineistosta poimittuja lainauksia. Nämä lainaukset kuvaavat parhaiten tekemiäni johtopäätöksiä ja tuloksia. Tavoitteenani on ollut, että teema-alueista tehdyt tiivistelmät kuvaisivat mahdollisimman hyvin haastateltavien todellisia kokemuksia, ajatuksia ja tunteita.

8) TULOKSET

8.1. Opettajan valmiudet ja valmentautuminen

8.1.1. Koulutus ja sen tarve

Opettaminen on työtä, joka vaatii tekijältään tiettyjen valmiuksien omaamista. Nämä valmiudet on mahdollista oppia työtä tehdessä, ikään kuin kantapään kautta. Tämä tapa on kuitenkin sekä opettajan että oppilaiden kannalta turhauttava ja aikaa vievä. Opettajankoulutuksen avulla pyritäänkin työssä tarvittavia valmiuksia antamaan jo etukäteen.

Kukaan haastattelemistani opettajista ei ollut saanut minkäänlaista koulutusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen. Kuusi opettajaa ilmoitti kuitenkin kaivanneensa sitä. Yksi opettaja (D) kertoi ilmoittautuneensa maahanmuuttajaopetusta käsitelleelle kurssille, mutta ei ollut päässyt mukaan suuren kysynnän vuoksi. Ainoastaan yksi haastateltava (opettaja B) ei osannut sanoa, olisiko kaivannut koulutusta. Hän oli tosin menossa kurssille, jonka tarkoituksena oli käsitellä monikulttuurisuuden hyödyntämistä musiikin opetuksessa. Varsinkin alkuaikoina maahanmuuttajaoppilaiden kanssa oltiin tunnettu epävarmuutta ja avuttomuutta. Moni harmitteli sitä, että kaiken joutui opettelemaan kokeilemalla.

”Sitä säästyis monelta kokeilulta ja turhulta virheeltä. On monta sellasta tilannetta, jossa on huomannu, että olis kiva, kun olis ollut etukäteen tietoa.” (opettaja E)

”Kyllähän sen tietysti huomaa tässä kantapäähän kautta vähitellen, mutta musta on turhaa, vois vähän ennakkoonkin saada jotain.” (opettaja G)

8.1.2. Ennakkotiedot maahanmuuttajaoppilaista

Tutkiessani opettajien valmiuksia maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen selvitin koulutuksen lisäksi myös ennakkotietojen saantia. Etukäteen saatavat tiedot opetukseen tulevan maahanmuuttajaoppilaan taustasta parantavat olennaisesti opettajan valmiuksia ja helpottavat hänen työtään. Seitsemästä haastateltavasta viisi ei ollut koskaan saanut mitään ennakkotietoja tai informaatiota maahanmuuttajaoppilaistaan.

”Se tulee se nimilistä ja sitten siellä on jotain ihmeellisiä nimiä ja sitten ajattelee, että mikäs tää on.” (opettaja G)

Kaikki viisi opettajaa toivoivat, että he olisivat saaneet edes jonkinlaista taustatietoa tulevista oppilaistaan. Sen koettiin helpottavan uuden oppilaan kohtaamista ja häneen suhtautumista.

”Mutta olis paljon helpompaa, jos vähän jotain tietäis. Että jos tietää, että jollakin on tosi hankalaa, niin sitä vähän katsoo sormien läpi alussa.” (opettaja B)

”Se olisi ollut ihan ehdoton asia, että mä olisin saanu paperit käteen, että tää tulee sieltä. Ne vaan tulee ja se on huono. Se on hankalaa, kun sä joudut itse onkimaan. Kyllä se pitäis olla ihan ehdoton asia. Tää ontuu tässä suhteessa, mä sanon suoraan.”
(opettaja E)

”Ois se tietysti hyvä. Niin kuin Anita Välkki sanoo, että jotta osaisit opettaa, niin pitää ensin opiskella se ihminen. Niin kyllä se näin on, kaikkien kohdalla. Kun tietää enemmän, niin tietää suhtautua siihen lapseen oikealla tavalla. Aina on tieto hyvästä.”
(opettaja D)

Yksi opettaja (D) kertoi, että hänelle ei aina edes informoida uuden maahanmuuttajaoppilaan tulosta:

”Ne vaan tupsahtaa siihen eikä välttämättä aina edes tiedotetakaan. Että ykskaks vaan huomaan, että mulla on luokassa yks tai kaks lisää. Se tapahtuu näin.”

Ainoastaan kaksi opettajaa kertoi saaneensa riittävästi ennakkotietoja maahanmuuttajaoppilaistaan. Molemmissa kouluissa toimi maahanmuuttajien oma opetusryhmä, joiden vastuuopettajilta musiikinopettajat olivat tietonsa saaneet.

”Tää opettaja kertoo, mistä kukin tulee ja minkälaisista oloista, että ymmärretään esimerkiksi, että jos tulee suoraan jostain pakolaisleiriltä. Että niistä on aina keskusteltu.” (opettaja A)

8.1.3. Oma-aloitteinen perehtyminen ja opettajien välinen yhteistyö

Opettaja voi myös omalla toiminnallaan parantaa ja kehittää työssään tarvitsemia valmiuksia. Tällainen työhön valmentautuminen vaatii opettajalta aktiivisuutta, kiinnostusta ja motivaatiota. Kysyin haastateltaviltani, olivatko he oma-aloitteisesti ottaneet selvää maahanmuuttajaoppilaidensa kulttuuritaustoista ja perehtyneet näiden kulttuurien musiikkiin. Kolme opettajaa ilmoitti tehneensä näin.

”Mä oon käyny tossa Sibiksen kirjastossa. Mulle on ollu ihan vierasta esimerkiksi tää somalialainen. Mä oon joutunu paljon tutustumaan ja löytämään sitä heille ominaista.” (opettaja E)

”Kun on näistä maista puhuttu - - niin oon itse yrittäny ottaa selvää, että oon pystyny oppilaille selittämään.” (opettaja C)

Yksi opettaja (B) kertoi jo pidempään olleensa kiinnostunut eri kulttuurien musiikeista ja tutustuneensa niihin. Tätä kautta hän sanoi tietävänsä jotakin oppilaidensa musiikkikulttuureista. Loput kolme opettajaa olivat suhteellisen tietämättömiä oppilaidensa erilaisista kulttuuritaustoista, vaikka myönsivät, että tarvetta ja kiinnostustakin perehtyä asiaan olisi.

”Kyllä mä häpeällisen vähän oon, että kyllä mä tunnen piston siitä rinnassani, että pitäis vähän paremmin tutustua. Ja muutenkin siihen musiikkiperinteeseen vähän paremmin - - että siis oikein paneutuis, että mitä semmonen arkipäivän musiikki siellä kulttuurissa on - -. Mutta kyllähän se yhä ajankohtasemmaksi tuntuu tulevan, että täytyis ruveta itteensä kouluttamaan tässäkin suhteessa.” (opettaja G)

Kysyin haastateltaviltani myös, olivatko he tiedustelleet maahanmuuttajaoppilailtaan heidän aiemmasta musiikinopetuksestaan sekä mahdollisista opetukseen liittyvistä odotuksista ja toiveista. Kolme opettajaa vastasi myöntävästi. Nämä samat opettajat olivat myös perehtyneet oppilaidensa kulttuuritaustoihin eli aktiivisuus tiedon hankinnassa näyttää kasautuvan samoille yksilöille.

”Mä ekalla tunnilla aina jaan lapun. Kerro itsestäsi, maa, mitä soitinta soitat ... Sitten jos haluaa, saa kertoa lisää. Se on tosi tärkeetä.” (opettaja E)

”Mulla on aina alussa sellanen alkukysely - - ylipäänsä sitä taustaa kyselen ihan kaikilta.” (opettaja A)

Kaksi opettajaa ilmoitti joskus kyselleensä joiltakin maahanmuuttajaoppilailtaan heidän musiikillisesta taustastaan. Loput kaksi opettajaa taas eivät olleet koskaan tehneet tätä.

Opettajien kokemusten perusteella syntyi sellainen yleisvaikutelma, että monella maahanmuuttajaoppilaalla on hyvin vähän tuntumaa musiikinopiskeluun.

”Somalialaisilla ei oo ollu [musiikinopetusta]. Bosnialaisilla on ollu vähän ja thaimaalaisilla jonkun verran. Venäläisillä on yleensä hirveen hyvä pohja.” (opettaja E)

”Yleensä ei oo ollu paljon mitään [musiikinopetusta].” (opettaja C)

”Joillakin ei oo ollu ollenkaan musiikkia. Suurin osa ei oo nähny koskaan mitään tällöisiä soittimia, että heillä on sitten ollu erilaisia.” (opettaja G)

Tiedustelin haastateltaviltani tekevätkö he yhteistyötä muiden maahanmuuttajia opettavien opettajien kanssa. Neljä opettajaa seitsemästä vastasi tekevänsä, kolme ei. Lähinnä yhteistyön tekeminen rajoittui keskustelemiseen ja ilmenneistä ongelmista puhumiseen.

”Siitä oli kyllä puhetta, että pitäis seuraavassa opettajankokouksessakin vähän enemmän puhua tästä - -. Opettajanhuoneessa on kauheesti mielipiteitä vaihdeltu ja haettu toinen toisiltamme tukea, kun kaikki on niinku tajunnu näitä ongelmia.” (opettaja G)

Yhden haastateltavan (E) mielestä opettajien välisen yhteistyön keskeinen muoto on integraatio. Hän kertoi pyrkivänsä integroimaan aina, kun se vain on mahdollista. Tämänkaltaista yhteistyötä hän sanoi tekevänsä usean eri oppiaineen opettajan kanssa.

8.2. Vaikutus työhön

Kysymykseen maahanmuuttajaoppilaiden vaikutuksesta työhön ja sen sisältöön sain aika erilaisia vastauksia. Neljän opettajan mielestä työnkuva ei ollut maahanmuuttajaoppilaiden myötä muuttunut oleellisesti. Kaksi opettajaa, joilla molemmilla oli opetettavanaan maahanmuuttajista koostuva ns. valmistava ryhmä, koki työnsä sisällössä tapahtuneen muutoksia.

”Kun ne tulee näille vastaanottoaluokille, niin sehän on totta kai aivan erilaista se musiikinopetus - -. Että täytyy esimerkiks jotain asioita painottaa enemmän. (opettaja A)

”Niillä ei oo oikeestaan käytännöllisesti katsoen - - sellasta musiikkitaustaa kuin meillä on. Että se on niin erilainen, että meillä ei löydy niitä liittymäkohtia yhtään. Että joutuu funtsiin ihan uudella tavalla, että mitä näille opettaa, että mitkä on ne tavoitteet. (opettaja G)

Ainoastaan yksi haastateltava (opettaja E) kertoi työnsä sisällön muuttuneen merkittävästi. Hän sanoi maahanmuuttajaoppilaiden opettamisen vaativan aivan uudenlaisen asenteen ottamista ja uusiin asioihin tutustumista.

Tuntien suunnittelussa ja niiden sisältöjen valinnassa ainoastaan kolme opettajaa sanoi yrittäneensä ottaa maahanmuuttajaoppilaat huomioon.

”Bosnialaisten tyttöjen kanssa me tehtiin heidän kielellään lauluja, lähinnä oppilaat halus. Sitten kun mä olin kertonu, että heillä on omatyylisensä musiikki, niin käsiteltiin pop-musiikkia heidän maan kannalta. Ja sit käsiteltiin somalilaisten pop, jos sitä nyt on, se on lähinnä sellasta polyrytmikkaa. Ja sit mä laitoin somalilitytöt tanssimaan, koska ne ei halua laulaa, mutta ne halus tanssia. Me tehtiin sellanen jazzjuttu, tanssittiin ja ne oli tosi hyviä.” (opettaja E)

Muut opettajat sanoivat opettavansa oman, tutun opetussuunnitelmansa mukaan maahanmuuttajia sen kummemmin huomioimatta. Pari opettajaa kertoi joidenkin oppilaiden pitäneen esitelmän oman kulttuurinsa musiikista, mutta siinä kaikki.

Viisi opettajaa seitsemästä ei kokenut työmääränsä lisääntyneen maahanmuuttajaoppilaiden takia. Vain kahden opettajan mielestä työmäärä oli kasvanut. Nämä kaksi opettajaa kuuluvat niihin opettajiin, jotka pyrkivät tuntien sisältöjä suunnitellessaan ottamaan maahanmuuttajaoppilaansa huomioon, joten on luonnollista, että heiltä kuluu tuntien valmisteluun aiempaa enemmän aikaa.

Tuntien sisältöjen miettiminen ja sekä tiedon että sopivan materiaalin löytäminen vaatii oman aikansa.

Opetusryhmien monikulttuurisuutta oli pyrkinyt hyödyntämään kolme opettajaa. Muista haastateltavista jotkut kokivat asian tärkeäksi, mutta samalla hiukan vaikeaksi toteuttaa:

”Se on tosiaan ollu hyvin vähäistä, ku se ei oo oikein onnistunu. Kyllä elän toivossa, että voisin riippuen siitä minkälainen ryhmä on, niin sitten ...” (opettaja F)

Kaikkien opettajien asenteet maahanmuuttajaopetusta ja maahanmuuttajaoppilaita kohtaan olivat myönteisiä. Oppilaita pidettiin ihanina ja kivoina. Toisaalta opettaminen koettiin välillä hyvinkin vaikeaksi ja raskaaksi. Erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden aktivointi ja motivointi tuntui monesta opettajasta hankalalta. Pari opettajaa sanoi asettavansa maahanmuuttajaoppilaille hyvin pieniä ja matalia tavoitteita. Seuraavassa vastauksessa kiteytyy kaikki oleellinen:

”Mun mielestä ne on hirveen vaikeita opettaa. - - On ne ihan kivoja, kyllä niitten kanssa on kiva puuhailla. Mutta ne tavoitteet on tosi matalalla, että jos saa ne vähän jostain kiinnostumaan, niin se on kyllä sen vuoden tavoite. - - Että sanotaan, että se mitä vuodessa opitaan, niin se ei oo kyllä paljon. Se on semmosta yleistä koulun käyntiä. Että jos mukaan tarttuu vähän musiikkia, niin se on sitten positiivista.”
(opettaja C)

8.3. Maahanmuuttajaoppilaiden sopeutuminen

8.3.1. Erot etnisten ryhmien ja sukupuolten välillä

Maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisesta puhuttaessa opettajat olivat huomanneet eroja eri etnisten ryhmien sopeutumisen välillä. Seitsemästä opettajasta peräti kuusi mainitsi hankalimmaksi ja eniten vaikeuksia aiheuttavaksi ryhmäksi somalioppilaat.

”Kyllä ne [somalit] mun mielestä erottuu tästä porukasta. Tai kyllähän nää kaikki erottuu jollain lailla, mutta somalit ehkä erottuu räikeimmin siinä käytöksessään ja semmosessa tietynlaisessa levottomuudessaan ja ne on vähän semmosia lyhytjännitteisiä. - - Että ne ei oikeen niinku asetu tähän hommaan. Tosin se varmaan riippuu osittain mun aineesta, että se arvostus ei ole sitten sellanen musiikkia kohtaan.” (opettaja G)

”Somaliporukka on hirveen vaikee, ne katselee pitkin nenää pitkän aikaa.” (opettaja E)

Kaksi opettajaa (B ja F) kertoi lisäksi vaikeuksista kurdioppilaiden kanssa, mutta muita kansallisuusryhmiä ei tässä yhteydessä mainittu. Vietnamilaiset ja thaimaalaiset maahanmuuttajaoppilaat saivat usealta opettajalta tunnustusta hyvästä käytöksestään, ahkeruudestaan ja innokkuudestaan. Myös venäläisiä oppilaita kehuittiin, erityisesti musikaalisuudestaan.

”Ainakin nää venäläiset on tosi hyviä musiikissa ja hirveen kilttejä ne on myöskin ollu. - - Venäläiset on kyllä paljon valinnut musiikkia ja ne on ollu semmosia, jotka on harrastanu musiikkia.” (opettaja B)

Ainoastaan yksi opettaja (C) oli sitä mieltä, että maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumisessa on ennen kaikkea kysymys ihmistyypistä, ei kansallisuudesta tai etnisestä ryhmästä:

”Voi olla ahkera somali tai tosi laiska somali. - - Jotka on tottunu tekemään töitä, niin ne tekee, oli kansallisuus mikä tahansa.”

Sukupuolten välisistä sopeutumiseroista puhuttaessa opettajien kokemukset olivat aika vaihtelevia ja mielipiteet jakautuivat kutakuinkin tasan. Kolmen haastateltavan mielestä tytöt sopeutuvat hitaammin ja heitä pidettiin ainakin alussa arkoina.

”Monesti pojat on vilkkaampia ja sopeutuu helpommin, kun ne sitten solmii kontakteja. - - Hiljaiset ulkomaalaiset tytöt on niitä hankalampia.” (opettaja C)

Neljällä opettajalla oli taas aivan päinvastaisia kokemuksia. Heidän mielestään tytöt sopeutuvat helpommin, osallistuvat aktiivisemmin oppitunneilla ja ovat tunnollisempia.

8.3.2. Kieleen liittyvät vaikeudet

Kieli on hyvin keskeinen asia ihmisten välisessä kommunikaatiossa ja sen merkitys opettajan työssä on hyvin suuri. Vaikka musiikki oppiaineena antaa mahdollisuuden myös sanattomaan kommunikointiin, jokainen haastatteluun osallistunut opettaja koki kieleen liittyvät vaikeudet yhdeksi suurimmaksi maahanmuuttajaopetuksen ongelmaksi.

”Sehän just on ongelma, että mä en tiedä mitä mä laulattaisin, kun heidän pitäis oppia suomea ja mä yritän ottaa jotain suomalaisia lauluja, niin se menee se tunti sanojen tankkaamiseen. Että sitten tuntuu, että missähän se musiikin osuus tässä on.” (opettaja G)

Kaikki maahanmuuttajaoppilaat eivät saa ns. valmistavaa opetusta ja suomea sanaakaan osaamattomia oppilaita sijoitetaan sitten tavallisiin opetusryhmiin. Kuusi opettajaa kertoi joutuneensa opettamaan tällaisia täysin ummikoita oppilaita. Voi vain kuvitella, miten turhauttavalta tällainen tilanne tuntuu sekä opettajasta että oppilaasta. Ilman yhteistä kieltä on lähes mahdotonta synnyttää minkäänlaista kontaktia.

”Mulla oli sellaisia costaricalaisia tyttöjä, jotka ei ymmärtäny yhtään sanaa suomea. He vaan pamahti tänne. Silloin musta tuntu tosi pahalta, kun mä katoin niitä tyttöjä. Yleensä he istu aamusta iltaan koulussa eivätkä ymmärtäneet yhtään mitään. Ja se tuntu itestä ihan hirveeltä.” (opettaja B)

”Vasta tuli uus venäläinen poika, joka on ollu Suomessa nyt tällä hetkellä ehkä kuukauden eikä osaa sanaakaan suomea. Kiltisti se täällä istuu, mutta ei se varmaan mitään ymmärrä.” (opettaja C)

Ainoastaan yhdellä opettajalla ei ollut kokemuksia täysin ummikoista oppilaista, mutta hänkin oli opetuksessaan törmännyt kielivaikeuksiin huonosti suomea osaavien maahanmuuttajien kanssa:

”Ne on kaikki osannu jotenkin suomea ja ... minusta tuntuu kyllä, että joittenkin oppilaiden kanssa on jäänyt vähän epäselväksi, miten hyvin he on ymmärtäny mun viestejä. Vaikka mä oon sanonu, että multa pitää kysyä, jos ei ymmärrä. Mutta ei ne välttämättä uskalla sitä sitten sanoa.” (opettaja F)

Kieleen liittyneitä ongelmia opettajat olivat pyrkinneet ratkaisemaan monin eri tavoin. Pari opettajaa sanoi välillä käyttäneensä englantia opetuskielenä suomen ohella. Kolme opettajaa mainitsi kädet oiviksi apuvälineiksi sanojen puuttuessa.

”Että ne ymmärtää just ja just sen, että istu alas, kun näyttää kädellä. Että melkein mä koko ajan [näytän], että ota kirja esiin ja näytän kirjaa. Ja aukaise sivu ja kirjotan taululle ja käyn vielä aukomassa kirjoja. Että tää tämmönen sanallinen ohjeiden antaminen ei onnistu kuin pienelle osalle. - - Mä oon aika hyvä kyllä käsillä puhumaan, että mä aika hyvin saan perille asiat.” (opettaja G)

Yksi opettaja (B) kertoi harrastavansa huonosti suomea puhuvien oppilaiden kanssa paljon soittamista ja lauletaessa käyvänsä laulujen sanat etukäteen huolellisesti läpi. Opettaja G puolestaan sanoi teettäneensä maahanmuuttajaryhmällään paljon erilaisia rytmiin perustuvia harjoituksia.

Kahdella opettajalla oli kokemuksia tulkin kanssa työskentelemisestä. Molemmissa opettajissa tämä herätti hieman ristiriitaisia tunteita. Toisaalta tulkin antama apu ummikko-oppilaan kanssa koettiin tärkeäksi ja tarpeelliseksi, mutta toisaalta työrauhan ja oman itsenäisyyden koettiin kärsivän.

”Se on toisaalta ihan hyvä, mutta siinä on puolensa ja puolensa. Eli sitten on myös se, jos sä ite selität koko ajan ja sitten toinen kääntää siellä, niin sekin aiheuttaa sitä semmosta hämmennystä. Sitä semmosta turhaa hälyä niin sanotusti. - - Se on vähän kakspiippunen juttu.” (opettaja A)

”Mä olen niin itsenäinen, että parempi kun saan olla yksin. Jos on joku toinen, niin oppilaat alkaa ehkä esiintyä tai jotain. Jotenkin mä koen tulevani paremmin toimeen yksin. Että ei se nyt haittaa. Mutta mä luulen, että siinä tarttis sitten olla ammatti-ihminen, koska se sanasto on aika vaikeeta kääntää ja selittää, jos ei oo musiikkialan ihminen.” (opettaja B)

Loput viisi opettajaa olivat joutuneet tulemaan toimeen ilman minkäänlaista tulkkausapua. Yksi (opettaja D) heistä ilmoitti, että ei ole sellaista apua kaivannutkaan. Loput neljä opettajaa olisivat mielellään käyttäneet tulkin palveluja apunaan. Kaksi heistä ilmoitti kaivanneensa apua erityisesti venäjänkielisten oppilaiden kanssa, koska vain harva heistä osaa mitään muuta kieltä kuin venäjää.

8.3.3. Uskontoon liittyvät vaikeudet

Kieliongelmiensä lisäksi opettajat kertoivat uskonnon, lähinnä islamin, aiheuttamista yhteentörmäyksistä. Huomattavaa on, että ristiriitoja musiikinopetuksen ja muslimien välillä oli syntynyt pääasiassa vain somalioppilaiden kanssa. Esimerkiksi islamin uskoa tunnustavat kurdit olivat vain harvoin suhtautuneet musiikin opiskeluun yhtä kielteisesti. Myös somalien keskuudessa on vallalla hyvin erilaisia mielipiteitä musiikin opiskelun sopivuudesta. Jokaisella haastatteluun osallistuneella opettajalla oli kokemuksia muslimioppilaista, jotka olivat kokonaan kieltäytyneet osallistumasta musiikinopetukseen. Oppilaiden reaktiot musiikkia ja musiikinopetusta kohtaan olivat välillä olleet hyvinkin jyrkkiä. Seuraava lainaus edustanee tällaisen käytöksen ääripäätä:

”Ja sit yks oppilas oli semmonen tyttö, joka ... sieltä kotoa tuli tämmönen viesti, että musiikki on pahinta, mitä maailmassa voi olla. Hän oli tämmönen täysin hunnutettu oppilas ja niin hän sitte ei voinu ees katsoa minua, kun mä oon niin syntinen, kun mä opetan musiikkia. Ja hän ei sitten koskaan käynytkään tunneilla. - - Mutta minä laitoin nelosen. Silloin, jos ei osallistu opetukseen, se on nelonen.” (opettaja A)

Vuosi sitten keväällä peruskouluille annettiin määräys, että kaikkien on pakko suorittaa seitsemännen luokan pakollinen musiikin kurssi. Täydellistä vapautusta musiikin opiskelusta ei siis voi saada. Kahdessa koulussa oppilaita oli kuitenkin vapautettu musiikista, ja kolmannessa

muslimioppilaat saivat olla poissa koulusta ramadanin ajan. Kaksi opettajaa kertoi antaneensa muslimioppilaille mahdollisuuden suorittaa musiikin kurssi kirjallisina tehtävinä. Tämäkään ei tosin toisen mielestä ollut täysin ongelmaton ratkaisu:

”Mä oon usein sitten ottanu jostakin musiikinhistorian puolelta tai jostain muun kurssin puolelta jonkun alueen, jonka mä oon pistäny sitten tavallaan lukemaan ja tenttimään. Mutta sitten se tenttiminenkin on ollu oikeestaan sitä, että siellä on ollu muutama sana sitten paperilla, että ei ne kykene sitä kirjasta ottamaan selvää monesti. Että se luku -ja kirjoitustaito ja se ymmärtäminen on vaikeeta. Että se on niinku semmonen vähän rimaa hipoen, että saatais paperilla näkymään, että musiikissakin on saatu jotain.” (opettaja G)

Osa islaminuskoisista maahanmuuttajaoppilaista osallistui musiikintunneille, mutta kieltäytyi laulamasta tiettyjä, lähinnä muihin uskontoihin liittyviä, lauluja. Tällaisissa tapauksissa opettajat olivat sopineet oppilaiden kanssa, että he joko istuvat hiljaa luokassa tai menevät laulun ajaksi käytävään.

”Ne sanoo ihan suoraan ja mä sanon, että sä voit mennä ulos siksi aikaa tai sä voit olla mukana. Mä tiedän, että ne haluaa tulla kuitenkin seuraavaan lauluun. Ja ne tykkää siitä kauheesti, kun mä sanon, että sulla on kaikki oikeus tehdä niin kuin sä haluat ja musta on kiva, kun sä teet oman valinnan. Ja sitten ne sanoo: ”Hei maikka! Mun mutsi sano, että mä en voi tulla tänään, mutta saanks mä olla täällä?” Mä oon pyrkiny sanomaan, että se on teidän oma asia, kuinka te vanhemmillenne selitätte, jos te ootte täällä.” (opettaja E)

”Esimerkiks ”Taivas on sininen ja valkoinen” on niitten mielestä ihan virsi, niin ne saattaa kysyä, että onko tämä semmonen laulu. Ja sitä sitten vähän mietitään, että onko tämä vai ei. Ja jos heistä tuntuu, että se on semmonen laulu, niin he ei sitten laula.” (opettaja D)

8.3.4. Muunlaiset vaikeudet

Kieleen ja uskontoon liittyvien ongelmien lisäksi opettajat kertoivat hyvin monenlaista pienemmistä vaikeuksista. Peräti neljä opettajaa seitsemästä puhui maahanmuuttajien perusrhythmissäilytyksen erilaisuudesta ja sen aiheuttamista hankaluuksista:

”Ihan semmonen perussykkeen löytäminen on esimerkiks ... tuntuu, että se on hirveen vieras ajatus.” (opettaja G)

Suomalaiseen koulujärjestelmään ja sen toimintatapoihin tottuminen vie maahanmuuttajaoppilaalta oman aikansa. Opettajat kertoivat alkuhämmennyksen aiheuttavan usein levotonta ja häiriköivää käytöstä. Kellon mukaan eläminen ei kaikille kulttuureille on yhtä itsestään selvää kuin meille. Yksi opettaja (C) kertoi seuraavaa:

”Ei niille oo niin tarkkaa, että pitääkö koulussa olla 8.15, että jos tulee kello 9, niin eiks se oo ihan sama asia. - - Se on semmonen kulttuurikysymys, kun ei oo semmosia opiskelutottumuksia.”

Moni maahanmuuttajaoppilas ei ole välttämättä koskaan käynyt koulua ja sen takia perustavaa laatua olevat opiskelutottumukset ja taidot puuttuvat. Tämä tietenkin vaikeuttaa opettajan työtä:

”Se, mikä harmittaa niin on se, että niillä ei oo mitään perusopiskelutottumuksia ja sen takia edetään hitaammin, kun joutuu kaikki opettelemaan alusta. Jos kirjottaminen on hidasta, kun ei tunne kirjaimia vielä kunnolla, niin kaikki tämmöset sitten vaikeuttaa.” (opettaja C)

Kulttuurien ja uskontojen erilaisuus luo väistämättä hankalia ja ristiriitoja synnyttäviä tilanteita, joita opettajan saattaa olla hyvinkin vaikea ratkaista. Seuraava lainaus on tästä hyvä esimerkki:

”Ja sitten on tämmöinen, että jos muslimiäiti lähtee pyhiinvaellukselle kuukaudeks Mekkaan, niin tyttö jää hoitamaan perhettä eikä tuu kuukauteen kouluun.” (opettaja C)

Kaksi pelkistä maahanmuuttajista koostuvan ryhmän opettajaa kertoi sopivan oppimateriaalin löytämisen aiheuttavan ongelmia.

”Kun se kielitaito on näillä aika heikko, niin sitten monesti joudun alottamaan pienempien materiaalista, joka sitten ei taas oo niille ikäkauteen sopivaa. Että se on kans yks ongelma.” (opettaja C)

Opettaja E oli välillä kokenut vaikeuksia monikulttuurisen opetusryhmän tuntien sisällön suunnittelussa. Jokaisen oppilaan tarpeisiin vastaaminen on hankalaa eikä eriyttäminen isossa ryhmässä aina ole ihan helppoa.

”Välillä tulee närää siitä, että miks aina tehään näin ja miks tehään venäläisten mukaan. - - Pitäis olla heille omaa musiikkia hiukan ja heille omaa ja sit semmonen eurooppalainen, suomalainen kasvatus.”

Opettaja C koki vaikeaksi maahanmuuttajaoppilaiden nivomisen suomalaiseen ja yleensä eurooppalaiseen musiikkiperinteeseen. Oppilaiden tietämys länsimaisesta klassisesta ja kevyestä musiikista on usein kovin hataraa:

”Niillä ei oo mitään käytännön tuntumaa siihen, mitä ympärillä täällä maassa tapahtuu. Esimerkiks ylipäänsä eurooppalaiseen nuorisomusiikkiin, saatikka sitten suomalaiseen. Että ei ne tiedä ulkomaalaisia, jos esimerkiks kevyestä musiikista puhutaan, niin hyvä että muutaman nimeltä. Jos ne on kuullu Madonnan, niin se on jo aika paljon näiltä toisilta. - - Ne liikkuu aika pienessä tilassa, kun se oma kulttuuri on monelle niin vahva. Kaikki, mikä tapahtuu koulun ulkopuolella, tapahtuu siinä omassa yhteisössä ja omalla äidinkielellä. Siihen porautuminen on hankalaa.”

8.3.5. Myönteiset kokemukset

Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksessa ilmenneistä vaikeuksista huolimatta jokainen opettaja korosti sitä, että kokee maahanmuuttajaoppilaat ennen kaikkea rikastuttavana ja myönteisenä asiana. Ilmenneet vaikeudet koettiin kuitenkin suhteellisen pieniksi ja harmittomiksi. Moni opettaja korosti myös suomalaisten oppilaiden kanssa olevia vaikeuksia:

”Että kyllä niitä on ongelmia ihan meikäläistenkin kanssa. Ja ihan samansuuntasia, ne osaa pistää hanttiin ja sanoo, että mä en tätä tee.” (opettaja D)

”Ihan sama sitten niinku suomalaisten jehovalaisten taholla on, ettei he laula kaikkia lauluja.” (opettaja F)

Jokainen haastatteluun osallistunut opettaja kertoi erilaisista maahanmuuttajaoppilaisiin liittyvistä myönteisistä ja mieleen jääneistä kokemuksista. Erityisen iloisia opettajat olivat musiikin valinnaisaineekseen ottaneista maahanmuuttajaoppilaista. Olipa muutama somalioppilaskin valinnut musiikin valinnaisia kursseja. Toinen ilonaihe olivat näiden oppilaiden esiintymiset koulun erilaisissa juhlissa ja tapahtumissa:

”Just jossain esityksissä ... esimerkiksi kun tää vietnamilaistyttö lauloi jotain oman maansa kansanlauluja, niin se jäi oikeen elämyksellisenä mieleen.” (opettaja F)

”Ne [somalipojat] opettelivat ”Hanget korkeat nietokset” ja sinnikkäästi harjotteli ne sanat. Niillä ei ollu se kielitaito vielä hyvä, että ne oli vasta tulleet tänne. Ne opetteli ne sanat, laulo joulujuhlissa ja ne vei mukaansa muitakin, jotka ei olis ollenkaan astuneet areenalle. Se oli musta semmonen suuri positiivinen asia.” (opettaja D)

Yksi opettaja (A) iloitsi siitä, että alkuhankaluuksien jälkeen oppilaat ovat vähitellen alkaneet luottaa häneen. Monen mieleen olivat myös elävästi jääneet pienet tilanteet, jolloin oppilaat olivat esittäneet omien kulttuuriensa musiikkia.

”Kun mulla on laulu- tai soittokokeita, niin ne saattavat sitten joskus esittää, laulaa oman maansa lauluja omalla kielellään. Niistä on tullu sellasia, että mä oon nauttinu hurjasti niistä tilanteista. Viime vuonna oli yks intialainen tyttö, joka toi mulle etukäteen kaks kasettia, joista mä sain kuunnella sitten ne hänen laulukoe-kappaleet. Ja sitten hän lauloi niitten säestyksellä. Se oli jotain mahtavaa.” (opettaja F)

”Ja sitten se, mikä oli aika jännä yllätys, kun silloin ihan alkuvuosina mä yritin saada jostain kiinni sen musiikin suhteen, että ettekö te tosiaan oo mitään opiskellu siellä Somaliassa, että eikö teillä oo ollu musiikkia. Niin sitten ainut, minkä ne kaikki osas, oli Somalian lippulaulu. Mä pyysin niitä silloin laulamaan sen ja sit kirjoitin nuoteille ja kirjoitin sanat niinku ne lausutaan. Ja nyt sitte, kun mä seiskalla pidän äänentestauksen kaikille oppilaille, - - niin siinä on just näitten kanssa törmätty siihen, että en mä osaa mitään. No sit mä, että osaatko Somalian lippulaulun? Sitten ne on niinku, että mitä? Ja mä oon yhtä äkkiä noussu arvoon arvaamattomaan, että opettaja osaa Somalian lippulaulun, että kuinka sä voit sen osata.” (opettaja A)

8.3.6. Suomalaisten oppilaiden asenteet

Kysyin haastateltaviltani, olivatko he oppitunneillaan törmänneet suomalaisten oppilaiden ennakkoluuloisiin asenteisiin tai jopa vihamieliseen käytökseen maahanmuuttajia kohtaan. Viidellä opettajalla oli tämänkaltaisia kokemuksia. Kaikki ilmoittivat kuitenkin heti puuttuvansa tällaiseen käytökseen.

”Kyllä sitä tapaa semmosta ... mutta ehkä vähemmän. Siihen täytyy aina puuttua heti. Se saattaa olla hyvin pikkunen juttu, joku katseenvilauk. Sen ei tarte olla paljon ja ne ei ollenkaan tiedä ite, että toinen sen herkästi huomaa. Mä otan sen heti puheeks.” (opettaja D)

”On ollu [ennakkoluuloisuutta], mutta mä oon ottanu ne heti käsittelyyn. - - On ollu semmosia hankalia tilanteita, mutta ne on hyviä. Musta se on hyvä opetuksellinen tilanne tuoda esille, että me ollaan eri kulttuureista, eri tilanteista tultu tähän luokkaan, eri maista, eri kohtaloista.” (opettaja E)

Kahdella opettajalla ei ollut kokemuksia suomalaisten oppilaiden ennakkoluuloisuudesta. Toinen heistä tosin oli törmännyt vanhempien kielteisiin asenteisiin:

”Muutamat lasten vanhemmat olis halunnu, että heidän poikansa vois siirtyä toiselle luokalle. Että eikö vois siirtää toiselle luokalle, missä ei oo näitä somaleja. Että se on lähinnä niin, että se tulee lasten vanhemmista se rasismi eikä lapsista.” (opettaja A)

8.4. Musiikinopetuksen merkitys

8.4.1. Helpottaako musiikinopetus maahanmuuttajien sopeutumista?

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että peruskoulussa annettava musiikinopetus helpottaa maahanmuuttajaoppilaan sopeutumista suomalaiseen yhteiskuntaan.

”No eiköhän kaikki helpota heidän sopeutumista, että mitä useammassa asiassa he on mukana. Että eiköhän se sillä tavalla ole niinku paras heille. Että se on mun mielestä heidän etunsa.” (opettaja G)

Yksi opettaja (F) tosin epäili, että ainoastaan toimiva ja maahanmuuttajaoppilaita huomioon ottava musiikinopetus edesauttaa heidän sopeutumistaan:

”Mutta jos ne [maahanmuuttajaoppilaat] hukkuu siihen joukkoon, jos ne tuntee olonsa jotenkin ulkopuoliseksi, orvoksi tai eivät hallitse niitä juttuja mitä tehdään, niin en mä tiedä. Se saattaa olla silloin yhdentekevää tai jopa jarruttaakin.”

Moni opettaja korosti musiikinopetuksen merkitystä maahanmuuttajaoppilaiden tunne-elämän ja itseilmaisun kehittäjänä. Yksi opettaja (E) arveli musiikinopetuksen myös tukevan nuoria uuden identiteettinsä löytämisessä.

”On se tärkeä. Kun etsitään keinoa, että millä tavalla lapsi ilmasee itseään, niin kyllä musiikki on yks älyttömän hyvä avain. Mä oon pyrkiny löytämään sen tavan musiikista, millä he ilmasee itseään. Joku osaa hyvin käyttää mankkaa, joku on hyvä roudari. Kaikkia tarvitaan. Jokaisella on tehtävä, tapa ilmaista itseään. Musiikilla on tärkeä rooli. Ja tietysti suomalaisuuteen oppimisessa. - - Sen oman identiteetin löytämisessä uudessa maassa. Tää on yks osa sitä. Musta se on hirveen hieno ja tärkeä asia.” (opettaja E)

”Esimerkiks kun kuunnellaan musiikkia, ja kaikilla on kuitenkin taito kuunnella sitä, niin kyllähän se siinä tunnepuolella on kehittämässä näitäkin oppilaita yhtä lailla kun suomalaisia.” (opettaja F)

8.4.2. Onko musiikki universaali kieli?

Kaikkien haastateltavien mielestä musiikkia voi pitää kulttuuriset ja kielelliset rajat ylittävänä, universaalina kielenä. Musiikin koettiin yhdistävän eri kulttuuritaustaisia ihmisiä ja toimivan ennakkoluulojen karsijana. Sen avulla opettajat ajattelivat voivansa tarjota elämyksiä ja myönteisiä kokemuksia jokaiselle oppilaalleen.

”Esimerkiks laulamissa tai soittamisessa silloin, kun kaikki on hirveen innostuneita, niin se on jotenkin ylittänyt kaikki rajat, että kukaan ei niinku muista toisen ihonväriä.” (opettaja F)

”Keväällä me laulettiin ”We are the world” ja kaikki halus tulla mukaan jollain tavalla. Meillä oli mahtava kuoro, bosnialainen ja thaimaalainen solisti, venäläinen tyttö soitti pianoa. Mä olin vedet silmissä. Se on universaali kieli, mahtava tapa.” (opettaja E)

8.5. Kehittämisehdotuksia

Haastattelemieni opettajien vastauksista kävi ilmi monenlaisia maahanmuuttajaopetusta koskevia kehittämis- ja parannusehdotuksia. Eniten kannatusta sai opettajille suunnatun koulutuksen kehittäminen. Toinen keskeinen puute liittyi maahanmuuttajaoppilaista tiedottamiseen ja ennakkoinformaation saantiin. Tieto koulujen sisällä ei oikein tunnu kulkevan kaikille opettajille. Etukäteen saatava tietoa pidettiin opettajien keskuudessa kuitenkin tärkeänä ja työtä helpottavana asiana. Opettaja F ehdotti seuraavanlaista parannusta asiaan:

”Se olis kyllä ihan hyvä, että kullekin aineenopettajalle vois olla ikään kuin joku pieni paketti siitä ihmisestä, taustasta kaikkienensa. Milloin muuttanu, mitä vaikeuksia, mitä hyviä juttuja ja kaikkea tämmöstä.”

Opettajien keskinäisen yhteistyön lisääminen koettiin myös kehittämisen arvoiseksi asiaksi. Opettaja G:n mielestä aikaa pitäisi varta vasten varata opettajien keskinäiselle keskustelulle, erityisesti maahanmuuttajien omien opettajien kanssa:

”Kyllähän ne näiden [maahanmuuttajaoppilaiden] omat opettajat on kauheen mukavia, mutta jotenkin tuntuu, että on liian vähän aikaa, että sitten täytyis olla ihan semmonen oma aikansa, että vois heidän kanssaan jutella näistä.”

Erityisesti pelkistä maahanmuuttajista koostuville ryhmille kaivattaisiin kipeästi jotain omaa oppimateriaalia. Kuten jo edellä kävi ilmi (s. 48) opettajat joutuvat käymään yläasteikäisten maahanmuuttajaoppilaiden kanssa läpi ala-asteen oppimateriaalia oppilaiden heikon kielitaidon takia. Tämä materiaali ei kuitenkaan ole sisällöltään oppilaiden ikätasoa vastaavaa. Tarvetta ja käyttöä varta vasten maahanmuuttajaryhmälle suunnatulle oppimateriaalille löytyisikin:

”Sehän olis aivan mahtavaa, kun olis jotain semmosta ohjelmaa, jonka joku olis jo miettiny. Kun siis kirjojahan ei tietysti tämmösessä vaiheessa ole, niin jotakin kun olis, niin sehän olis tosi huippuhienoa.” (opettaja G)

Maahanmuuttajaopetuksen keskittäminen tiettyihin kouluihin nousi yhdessä haastattelussa esille. Haastateltavan mukaan tällainen järjestely mahdollistaisi sen, että opettajat voisivat paremmin mukauttaa opetussuunnitelmaansa maahanmuuttajien tarpeita vastaaviksi ja kehittää opetustaan paremmaksi vuosi vuodelta.

”Mun mielestä ne pitäis ... niinkun keskittää joihinkin kouluihin siinä mielessä, että opettajat ehtis oman opetussysteeminsä mukauttamaan siihen. Tietäis mitä nyt on tulossa ja mitä seuraavana vuonna, että nyt mä otan nää ja nää asiat huomioon ja yritänkin tehdä toisella lailla. Että kun nää on siirtynyt vähän koulusta toiseen, niin se on aina yks vuosi siinä semmonen kokeiluryhmä ja sitten taas ehkä ne häipyvät jonnekin muualle. Että siinä ei ehdi sopeutumaan siihen tilanteeseen oikein.” (opettaja G)

Opettaja B puolestaan oli sitä mieltä, että joissakin tapauksissa saattaisi olla parempi, jos esimerkiksi somaleilla olisi oman kulttuurinsa edustajan pitämää musiikinopetusta:

”Jos somaleita on todella paljon luokassa, että ne alkaa olla sellanen hallitseva, niin silloin melkeen sanosin, että olis parempi, että heillä olis oman kulttuurin opettaja, oman musiikin opettaja.”

Pelkistä maahanmuuttajista koostuvan ns. valmistavan luokan musiikinopettajana toimiva G olisi kaivannut tietoa siitä, mitä häneltä ja hänen opetukseltaan oikein odotetaan.

”Mä kyllä kaipaaisin sitä, että mulla olis tieto siitä, että mitä multa odotetaan tän musiikinopetuksen suhteen näiden oppilaiden kohdalla. Että onko tarkoitus, että ne on täällä vaan mukana, että ne oppii täälläkin ikään kuin sitä kieltä koko ajan, että se helpottais tulevaisuutta. Vai mitä multa musiikinopettajana odotettais?”

8.6. Opettajien mietteitä maahanmuuttajaopetuksesta

Haastattelun lopuksi opettajat saivat halutessaan kertoa maahanmuuttajaopetukseen liittyviä mietteitään ja ajatuksiaan. Moni opettaja pohdiskeli maahanmuuttajien musiikinopetukseen liittyviä filosofisia periaatteita ja sitä, millaisista lähtökohdista opetuksen tulisi lähteä liikkeelle.

”Silloin jos musiikinopetus on sellasta kokonaisvaltasta ja sä hyväksyt ihmisen ihmisenä ja lähetään siitä ihmisestä rakentamaan sitä persoonaa ja musiikillista persoonaa, niin ei siinä silloin oo mitään ongelmia. Se alkutilanne on tosi tärkeä, ku luodaan se toimintamalli. Sun ei tarvii osata mitään etukäteen, vaan mä hyväksyn sut tämmösenä. - - Ja jokainen täällä selviää, että mä en sulta vaadi enempää, ku mihin sä pystyt.” (opettaja A)

”Mä oon niinku pehmeästi alottanu, että en oo tehny siitä suurempaa numeroa. Täällä on muitten [opettajien] taholta semmonen henki, että niitten pitää tehdä kaikki justiin niinkun muittenkin. Ja ei se nyt onnistu. Ne ei osaa kieltä, se pitää ottaa kaikessa huomioon. Ja sitten niitten kulttuuritausta. Ei se oo nyt niin, että mä sanon, että sun pitää tehdä kaikki. Laulaa se, mitä sä et jostain syystä voi laulaa. Mä oon kuunnellu niitä ja antanu niitten olla mukana. - - Mulla on semmonen asenne, että kaikki ihmiset on ihmisarvosia.” (opettaja D)

”Musiikki on monta kertaa se, että I ’m here. Mä voin ilmasta itteeni, mä voin loistaa tanssimalla, mä voi loistaa viheltämällä, puhaltamalla, taputtamalla, soittamalla, millä tahansa. Ja musta tuntuu, että ne on aika paljon kokenu, että ne on saanu tehdä tietyissä rajoissa sitä. Ja sillä tavalla ilmentää itseään ja omaa kulttuurista pohjaa.” (opettaja E)

Maahanmuuttajaopetuksen käytännön lähtökohdat ja ratkaisut mietityttivät myös monia haastateltaviani.

”Ylipäänsä mun opetus lähtee siitä, että rytmi on se mistä lähdetään liikkeelle. - - Mun mielestä se ei oo hirveen kaukasta kenellekään. Ja sitte sen jälkeen mä lähen vasta syöttämään niitä vieraampia asioita. - - Että rakennetaan pala palalta, että rytmi on se perus ja sen päälle rakennetaan se kaikki muu opetusaineisto.” (opettaja A)

”Nyt mä oon niinku ajatellu sen asian niin, että mä pyrin löytämään jotakin sellasta yhdessä musisoimista, missä niinkun vähän saatais yhteismusisoinnin alkeita liikkeelle, että into säilyis siihen hommaan. - - Että kaikki ymmärtää mitä tehdään ja sais vielä semmosen olon, että jotain tässä on, tää sopii yhteen ja homma hoituu.” (opettaja G)

9) TULOSTEN TARKASTELU

Tutkimukseni päätarkoitushan oli selvittää maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumista suomalaisen peruskoulun musiikinopetukseen. Tutkimukseeni osallistuneiden seitsemän musiikinopettajan kokemuksista välittyi sellainen kuva, että ilmenneistä ongelmista huolimatta maahanmuuttajaoppilaat olivat sopeutuneet musiikin tunneille verrattain hyvin. Opettajilla oli maahanmuuttajaoppilaistaan ja heidän opettamisestaan kaiken kaikkiaan hyvin myönteinen kuva. Kaikki tutkimukseen osallistuneet korostivat kansainvälistymisen rikastuttavan sekä koulua että koko yhteiskuntaamme.

Ensimmäisenä tutkimusongelmanani oli selvittää musiikinopettajien valmiuksia maahanmuuttajaopetuksen suhteen. Kukaan haastattelemistani opettajista ei ollut saanut minkäänlaista koulutusta maahanmuuttajaoppilaiden opettamiseen. Tarvetta ja halukkuutta tällaista koulutusta kohtaan olisi kyllä löytynyt. Saadut tulokset vahvistavat siten ensimmäisen oletukseni todeksi. Moni opettaja kokee turhautumista painiskellessaan yksin ongelmiansa kanssa ja joutuessaan kokeilemaan kaiken kantapään kautta. Jokainen musiikinopettaja kohtaa todennäköisesti samankaltaisia vaikeuksia maahanmuuttajia opettaessaan. Käytännön työssä hankittua, olemassa olevaa kokemusta ja taitoa kannattaisi hyödyntää koulutusta suunniteltaessa. Pelkästään toisten opettajien samankaltaisten kokemusten kuuleminen helpottaisi varmasti monen opettajan oloa. Hyväksi havaitut ongelmanratkaisukeinot kannattaisi ilman muuta jakaa kollegoiden

kesken. Varta vasten musiikinopettajille räätälöity, maahanmuuttajaopetusta koskeva kurssi tulisi aivan varmasti tarpeeseen.

Ennakkotietojen saanti maahanmuuttajaoppilaista antaa opettajalle ilman muuta paremmat valmiudet oppilaan huomioimiseen. Pelkkä nimi paperilla ei kerro tulijasta paljonkaan. Mielestäni yhden haastatteleman opettajan idea jokaiselle aineenopettajalle annettavasta informaatiopakelistä kuulosti hyvältä. Tieto helpottaa aina uuden ihmisen vastaanottamista ja kohtaamista. Oli aika järkyttävää, että peräti viisi opettaja kertoi, ettei ollut koskaan saanut minkäänlaista etukäteisinformaatiota maahanmuuttajaoppilaistaan. Osaltaan asiaan varmasti vaikuttaa se, että erityisesti pakolaisoppilaiden taustoista on vaikeaa saada tietoa. Ja jos koulussa kukaan ei puhu lapsen äidinkieltä, on tietoa ymmärrettävästi huonosti saatavilla. Asiaan pitäisi mielestäni kuitenkin saada jotain parannusta. Ennen kuulumatonta on sellainen kohtelu, että opettajalle ei aina edes ilmoiteta opetukseen tulevasta maahanmuuttajasta. Tilanne oli tutkimukseni mukaan huomattavasti parempi niissä kouluissa, joissa toimi ns. valmistavaa opetusta tai erillinen maahanmuuttajaluokka. Näiden koulujen opettajat olivat saaneet mielestään riittävästi ennakkotietoja oppilaistaan.

Opettajien oma-aloitteinen valmentautuminen maahanmuuttajaopetuksensa parantamiseksi ja kehittämiseksi oli mielestäni valitettavan vähäistä. Vain kolme opettajaa seitsemästä oli jaksanut perehtyä oppilaidensa erilaisiin kulttuuritaustoihin ja ottaa selvää heidän aiemmasta musiikinopetuksestaan. Loput neljä kyllä vakuuttivat kiinnostustaan ja tunnustivat tuntevansa huonoa omatuntoa saamattomuudestaan. Eri kulttuuritaustan omaavien oppilaiden kulttuurien edes pintapuolinen tunteminen helpottaa opettajan työtä. Se myös mahdollistaa oppilaan yksilöllisen huomioimisen ja auttaa varmasti ymmärtämään häntä paremmin. Oppilaan musiikkikulttuurin tunteminen auttaa opettajaa myös löytämään yhdistäviä tekijöitä uuden ja vanhan kulttuurin musiikkien väliltä. Toisaalta ymmärrän kyllä, ettei monikaan perheellinen opettaja kovin mielellään käytä vapaa-aikaansa kirjastossa istumiseen ja esimerkiksi somalialaisten musiikkikulttuuriin perehtymiseen.

Maahanmuuttajaoppilaiden vaikutus musiikinopettajan työnkuvaan ja työn sisältöön osoittautui pienemmäksi kuin olin ennakkoon ajatellut, joten toisen oletukseni alkuosa osoittautui odotettua heikommaksi. Vain kolme opettajaa koki työnkuvassaan tapahtuneen muutoksia. Tämä johtuu osittain siitä, että haastattelemistani opettajista neljä ei ollut lainkaan opetuksensa sisältöjä

suunnitellessaan ottanut maahanmuuttajia huomioon. On selvää, että jos ei ole opetussuunnitelmaansa tai opetuksen käytäntöjä maahanmuuttajien takia mitenkään muuttanut ei työn sisältö voi muuttua tai työmääräkään kasvaa. Olen hieman yllättynyt opettajien passiivisuudesta ottaa eri kulttuuritaustaiset oppilaansa huomioon. Maahanmuuttajaoppilaiden kautta tarjoutuisi luontevasti tilaisuus tutustua maailman erilaisiin musiikkikulttuureihin. Vain kolme opettajaa oli kuitenkin hyödyntänyt monikulttuurisen oppilasaineksen tarjoamia mahdollisuuksia. On valitettavaa, että opettajat koulun kansainvälistymisestä huolimatta rakentavat opetussuunnitelmansa hyvin pitkälle länsimaisen kulttuuritradition pohjalle ja siten ohittavat vähemmistöryhmien edustajien tarpeet. Vaikuttaa siltä, että monikulttuurisen koulun ja kasvatuksen ideat eivät vielä ole levinneet suomalaisen koulujärjestelmään tai ainakaan ne eivät toteudu käytännön tasolla.

Kovinkaan yllättävä tulos ei ollut se, että haastatteluun osallistuneet opettajat kokivat somalioppilaat vaikeimmaksi ja eniten ongelmia aiheuttavaksi ryhmäksi. Suurimmat syyt näihin ongelmiin löytynevät sekä kulttuurien että uskontojen erilaisuudesta. Islamin uskonnon tiukka suhtautuminen länsimaiseen musiikkiin ja sen opiskeluun aiheuttaa väistämättä hankalia tilanteita. Osa haastattelemistani opettajista oli mielestäni suhtautunut asiaan hyvin joustavasti ja antanut oppilaille mahdollisuuden kurssin kirjalliseen suorittamiseen. Toinen asia on, toteutuvatko musiikinopetukselle asetetut tavoitteet kirjallista työtä tehtäessä. On hyvin vaikeaa määritellä sitä, kuinka pitkälle toisen ihmisen vakaumuksen kunnioittamisen pitäisi ulottua. Onko opettajilla peruskoulun opetussuunnitelmaan vedoten oikeutta vaatia samanlaista käytöstä ja osallistumista kaikilta oppilailta? Onko ”maassa maan tavalla”-vaatimus tässä tapauksessa kohtuullinen vai kohtuuton?

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat yksimielisiä siitä, että maahanmuuttajaoppilaiden kanssa työskennellessä törmää kielivaikeuksiin. Kuuden opettajan kokemukset täysin ummikoista oppilaista kertovat jotain maahanmuuttajaopetuksemme tilasta. Kielitaidottomat lapset istuvat kuukausien ajan koulussa ymmärtämättä sanaakaan. En ymmärrä, ketä tällainen tilanne palvelee. Ei ainakaan hirveän hämmennyksen keskellä elävää maahanmuuttajalasta. Opettajilla oli myös ollut heikosti tulkkiapua käytettävissään. Vain kahdella oli asiasta kokemuksia.

Moni opettaja oli törmännyt maahanmuuttajaoppilaiden erilaisen rytmikäsitteiden aiheuttamiin vaikeuksiin. Meille tutun ja itsestään selvän perussykkeen löytäminen ei niin vain ole maahanmuuttajilta onnistunutkaan. Pari opettajaa ilmoitti suoraan, että maahanmuuttajaoppilaille tuntuu olevan huono rytmintaju. Kysymys on ennemminkin oppilaiden oman musiikkikulttuurin erilaisesta rytmikäsittelystä. Heidän korvansa on tottunut täysin erilaiseen rytmikäsittelyyn eikä vieraan kulttuurin rytmikkaa noin vain aukea. Yhtä lailla arabialaisen tai intialaisen musiikin rytmikkaa tuottaa meille vaikeuksia. Nimenomaan tällaisissa kysymyksissä korostuu eri musiikkikulttuurien tuntemuksen tärkeys. Maahanmuuttajaoppilas voi olla musiikillisesti hyvinkin lahjakas, vaikka ei pysykään mukana suomalaisen kansanlaulun rytmissä ja melodiassa. Musikaalisuuden mittaaminen länsimaisen musiikkikulttuurin mittarein on mielestäni vähintäänkin epäreilua ja itsekeskeistä toimintaa. Useampikin opettaja mainitsi hyvin samankaltaisesta musiikkikulttuurista tulevat venäläiset oppilaat musikaalisiksi ja lahjakkaiksi. On selvä, että suomalainen musiikki on tutumpaa ja helpommin lähestyttävää venäläisille kuin vietnamilaisille oppilaille.

Niin kuin toisessa oletuksessani arvelinkin, maahanmuuttajaoppilaiden osallistuminen musiikinopetukseen on aiheuttanut jokaiselle opettajalle jonkinlaisia ongelmallisia tilanteita. Vaikeuksista huolimatta opettajat suhtautuivat maahanmuuttajiin hyvin myönteisesti ja korostivat kokemiaan hyviä asioita. Jokainen opettaja arveli musiikinopetuksen tukevan ja helpottavan maahanmuuttajaoppilaan sopeutumisprosessia. Musiikinopiskelun ajateltiin myös antavan mahdollisuuden itsensä ilmaisuun kielitaidosta riippumatta. Aika yllättävää oli mielestäni haastateltavieni yksimielisyys koskien musiikkia universaalina kielenä. Luulisi musiikin ammattilaisten törmänneen tilanteisiin, joissa musiikki ei pysty yhdistämään ihmisiä sen paremmin kuin kielikään. Intialaisen musiikin välittämä viesti jää meille suomalaisille hyvin hämäräksi. Se voi herättää meissä pikemminkin hämmennystä tai jopa kielteisiä tuntemuksia. Mielestäni musiikkia ei missään nimessä voi pitää kulttuuriset rajat ylittävänä maailmanlaajuisena kielenä. Voidaan ajatella, että eurooppalainen, samankaltaisesta kulttuuriperimästä syntynyt musiikki voi oman alueensa sisällä toimia eri kansoja yhdistävänä tekijänä. Globalisoituvassa maailmassamme myös ylikansallinen popmusiikki supertähtineen voi toisinaan toimia rajojen kaatajana. Mutta erityisesti eri maiden kansanmusiikin kautta on mielestäni äärimmäisen vaikeaa tavoitella sellaisia hienoja tavoitteita, kuten ennakkoluulojen poistamista tai maailmanlaajuisen suvaitsevaisuuden edistämistä.

Maahanmuuttajaopetuksen kehittämisestä puhuttaessa jo aiemmin useaankin kertaan mainittu opettajien koulutus nousi jälleen esiin. Sille todella tuntuisi olevan tarvetta.

Maahanmuuttajaoppilaita koskevan tiedotuksen kehittäminen on toinen huomionarvoinen seikka, joka varmaan osaltaan parantaisi paljon kyseisten oppilaiden opetusta ja asemaa. Myös tarkoitukseen sopivan oppimateriaalin kehittäminen helpottaisi varmaan erityisesti maahanmuuttajaryhmien musiikinopettajia. Uskoisin, että tulevaisuudessa musiikin oppikirjojen tekijöiden on yhä enenevässä määrin otettava huomioon peruskoulumme oppilasaineksen monikulttuuristuminen.

10) POHDINTA

Tutkimuksestani saamani tulokset noudattivat hyvin paljon aiemmin tehtyjen tutkimusten linjoja. Opettajat kokevat yleensä maahanmuuttajien opettamisen myönteisenä asiana, mutta ovat kuitenkin kohdanneet vaikeita tai ongelmallisia tilanteita. Kaikissa tutkimuksissa on noussut esiin opettajien puutteellinen koulutus. Kristiina Ikonen (1994) toteaa artikkelissaan, että täydennyskoulutuksessa maahanmuuttajaopetukseen liittyviä asioita on käsitelty, mutta toivoo monikulttuurisuutta koskevien kysymysten ottamista huomioon jo opettajien perusopetuksessa. Ainakaan aineenopettajien kohdalla tilanne ei ole viiden vuoden aikana muuttunut mihinkään. Musiikinopettajien koulutus sisältää kyllä maailman musiikkikulttuureihin tutustumista, mutta maahanmuuttajaoppilaiden opettamista ei käsitellä pedagogisissa opinnoissa lainkaan. Opettajankoulutusjärjestelmämme tuntuu olevan kovin jähmeä ja hidas reagoimaan kentältä tulleisiin viesteihin. Onhan maahanmuuttajaopetus ollut esillä ja keskustelun aiheena jo koko tämän vuosikymmenen ajan. Täytyy toivoa, että uusi vuosituhat tuo mukanaan uusia, kansainvälisiä tuulia myös opettajankoulutukseen.

Myös koulujärjestelmällämme on vielä paljon tehtävää pystyäkseen vastaamaan kaikkiin monikulttuurisuuden haasteisiin. Monikulttuurisen koulun tunnusmerkkejä ei suomalaisen peruskoulun arkipäivästä helposti löydy. Oppiainesisällöt ovat maahanmuuttajaoppilaista huolimatta kovin samankaltaiset kuin kymmenen vuotta sitten. Oppilaiden edustamat eri kulttuurit eivät pääse esille opetuksen sisältöjä suunniteltaessa. Monikulttuurisen koulun opetuksen ei tulisi perustua kulttuurisesti yksipuoliseen näkökulmaan, vaan antaa jokaisen oppilaan kulttuurille

yhtäläisesti tilaa ja aikaa. Tällaiseen tilanteeseen pääsemiseen kuuluu Suomessa varmasti vielä vuosikymmeniä. Toisaalta hälyttävät merkit maahanmuuttajanuorten syrjäytymisestä saattavat nopeuttaa asioihin paneutumista ja päättäjien kiinnostuksen lisääntymistä. Olen vakaasti sitä mieltä, että maahanmuuttajaopetukseen panostaminen auttaa ehkäisemään nuorten syrjäytymistä ja sen aiheuttamia ongelmia.

Suomen virallisen pakolaispolitiikan suunta on viime vuosina painottunut yhä enemmän tukemaan maahanmuuttajien integraatiota. Tavoitteena on auttaa maahanmuuttajia sopeutumaan osaksi suomalaista yhteiskuntaa, mutta tukea samalla heidän omien kulttuuriensa säilymistä. Ylevät periaatteet tупpaavat tavallisesti jäämään vain sanojen tasolle. Tutkimukseni perusteella peruskoulun musiikinopetus ei pahemmin tue oppilaiden omaa kulttuuria, vaan keskittyy lähinnä suomalaisen ja eurooppalaisen musiikkiperinteen opettamiseen. On täysin opettajasta kiinni, kuinka paljon hän näkee vaivaa maahanmuuttajaoppilaidensa takia. Musiikinopetusta varten pitäisi kiireesti luoda uudenlaiset sisältöä ja tavoitteita koskevat ohjeet, jotka velvoittaisivat jokaisen opettajan paneutumaan monikulttuurisen koulun vaatimukseen. Tällaisia asioita ei mielestäni saisi jättää opettajien vapaaehtoisen aktiivisuuden varaan. Maahanmuuttajaoppilaat joutuvat hyvin eriarvoiseen asemaan, jos vain satunnaiset opettajat jaksavat ottaa heidät ja heidän tarpeensa huomioon. Monikulttuurisen opetuksen periaatteita mukaileva musiikinopetus auttaa ja tukee maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Se antaa jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden itseilmaisuun ja erilaisten tunteiden kokemiseen, ja on siten tärkeä osa nuoren kasvu- ja kehitymisprosessia. Olen myös sitä mieltä, että tällainen musiikinopetus helpottaa maahanmuuttajanuoren identiteetin etsimisprosessia ja vähentää kahden kulttuurin keskellä elämisen paineita. Jos oman kulttuurinsa saa kokea arvokkaaksi ja tärkeäksi, se auttaa myös terveen itsetunnon kehittymistä. Jos omaa kulttuuristaansa ei tarvitse häpeillä ja peitellä, uuteen kulttuuriin asennoituu paljon myönteisemmin ja vastaanottavammin. Luontevan, yhteismusisoinnin avulla tapahtuvan kanssakäymisen ja eri musiikkikulttuurien tasavertaisen kohtelun kautta suomalaiset lapset huomaamattaan oppivat arvostamaan kulttuurien monimuotoisuutta ja pitämään erilaisuutta normaalina, arkipäivään kuuluvana asiana. Tämä ei voi olla lisäämättä suvaitsevaisuuden ja erilaisuuden kunnioittamisen leviämistä.

Mielestäni haastatteluiden avulla keräämäni tieto valottaa hyvin maahanmuuttajien musiikinopetuksen olennaisia piirteitä. Koska alaan liittyvää tutkimusta ei ole aiemmin Suomessa tehty, tutkittavaa riittäisi vaikka kuinka paljon. Toivottavasti tästä ensimmäisestä, tilannetta kartoittavasta tutkimuksesta on seuraaville tutkijoille, musiikinopettajille ja musiikinopetusta tulevaisuudessa kehittäville tahoille jotakin hyötyä ja iloa. Erityisen kiinnostava aihe seuraavalle tutkimukselle olisi selvittää sitä, miten maahanmuuttajaoppilaat ovat suomalaisen peruskoulun musiikinopetuksen kokeneet. Nythän näkökulma aiheen laajuuden takia rajautui vain musiikinopettajiin.

LÄHTEET

- Aalto, Pia 1996. Maahanmuuttaja luokassa – opettajan työnkuvan muuttuminen. Syventävien opintojen tutkielma. Lapin yliopiston luokanopettajan koulutusohjelma.
- Ahlberg, Nora 1991. Muslimisiirtolaiset eettis-ideologisen haasteena. Teoksessa Lipponen, P. – Westermarck, H. (toim.): Kulttuurien kohtaaminen. Helsingin yliopisto, Studia generalia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Alho, Olli 1989. Kulttuuristen erityispiirteiden syntyminen. Teoksessa Alho, Olli – Raunio, Arja – Virtanen, Matti: Ihminen ja kulttuuri. Vientikoulutussäätiön julkaisu 72. Toinen painos. Helsinki: Hakapaino.
- Alitolppa-Niitamo, Anne 1993. Kun kulttuurit kohtaavat – matkaopas maahanmuuttajan kohtaamiseen ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Ask, Ingvor 1996. I den mångkulturella skolan. Teoksessa Hultinger, Eva-Stina – Wallentin, Christer (red.): Den mångkulturella skolan. Lund: Studentlitteratur.
- Atjonen, Päivi 1994. Peruskoulun kasvatus- ja opetustyön päämäärät. Teoksessa Kinos, Sirkka (toim.): Uudistuva peruskoulu – peruskoulun opetussuunnitelmien laadinta. Helsinki: Opetushallitus.
- Boyer-White, René 1988. Reflecting Cultural Diversity in the Music Classroom. *Music Educators Journal* 4/1988, 50-54.
- Domander, Minna 1992. Maahanmuuttajat ja koulutus. Hanko: Siirtolaisinstituutti.
- Forsander, Annika 1994. Monietninen työ – maailma pienoiskoossa. Teoksessa Forsander, Annika – Ekholm, Elina – Saleh, Raya: Monietninen työ – haaste ammattitaidolle. Helsingin yliopisto. Helsinki: Hakapaino.
- Fredriksson, Ulf – Wahlström, Pär 1997. Skola för mångfald eller enfald: om interkulturell undervisning. Stockholm: Legus Förlag.
- Gamble, Susan 1983. A multicultural curriculum. *Music Educators Journal* 9/1983, 39-41.
- Grant, Carl – Ladson-Billings, Gloria (eds.) 1997. *Dictionary of Multicultural Education*. Phoenix: The Oryx Press.
- Grönfors, Martti 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Halstead, J. Mark 1994. Muslim Attitudes to Music in Schools. *British Journal of Music Education* 2/1994, 143-156. Cambridge University Press.

- Herndon, Marcia – McLeod, Norma 1981. *Music as Culture*. Second Edition. Darby: Norwood Editions.
- Ikonen, Kristiina 1994. *Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua*. Teoksessa Hilasvuori, Touko – Mikkola, Armi (toim.): *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kantokorpi, Otso 1994. *Vieraan kulttuurin kohtaaminen – mahdollisuuksia ja mahdottomuuksia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Karanko, Marjatta 1995. *Espoon, Helsingin ja Vantaan maahanmuuttajaoppilaiden opetusjärjestelyistä*. Teoksessa Laaksonen Pirjo (toim.): *Helmeni – taakkani*. Uusmaalaisia malleja maahanmuuttajaopetuksessa. Helsinki: Uudenmaan lääninhallituksen elinkeino- ja koulutuspalvelut.
- Karanko, Marjatta 1996. *Ylä-asteen maahanmuuttajat 1995-1996 – opetusjärjestelyjen ja oppilaiden problematiikkaa*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B14: 1996. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Kauhanen, Merja – Luokkanen, Riitta – Manner, Katja 1998. *Maahanmuuttajaoppilaiden opetus normaaliluokassa*. Teoksessa Pitkänen, Pirkko (toim.): *Monikulttuurinen koulu – kulttuurien kohtaaminen opetustyössä*. Joensuu: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Kiljunen, Kimmo 1991. *Sinä ja maailman köyhät*. Juva: WSOY.
- Kupiainen, Jari 1994. *Kulttuurien kohtaaminen*. Teoksessa Hilasvuori, Touko – Mikkola, Armi (toim.): *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus.
- Latomaa, Timo – Kaakinen, Eija 1996. *Maahanmuuttajaoppilaan omalle kulttuurille annettava tilaa*. *Opettaja* 16/1996, 32-33.
- Launiala, Annika 1998. *Muu maa mustikkako*. Suomalaisena kulttuureja kohtaamassa. Helsinki: Ulkoasiainministeriö.
- Letts, Richard 1997. *Music: Universal Language Between All Nations?* *International Journal of Music Education* 29/1997, 22-31.
- Liebkind, Karmela (toim.) 1994. *Maahanmuuttajat – kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Maahanmuuttajien koulutus Suomessa s.a. Opetushallituksen tiedote.

- Merikallio, Anna-Kaisa – Paajanen, Taina 1992. Vietnamilaisien pakolaislasten opetuksen ongelmat peruskoulun ala-asteella opettajien arvioimina. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Merriam, Alan 1964. *The Anthropology of Music*. USA: Northwestern University Press.
- Mikkola, Pirjo – Heino, Lisbet 1997. Maahanmuuttajalasten sopeutuminen peruskouluun. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Monitori-lehden tilastoliite 3/1998. Työministeriön maahanmuutto-osasto.
- Niemelä, Reko 1994. Maahanmuuttajaoppilaat Helsingin peruskouluissa ja lukioissa. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Nieminen, Mauri 1994. Ulkomaalaiset Suomessa. Tilastotietoa Suomen ulkomaalaisväestöstä. Helsinki: Tilastokeskus.
- Oehrle, Elizabeth 1996. Intercultural education through music: towards a culture of tolerance. *British Journal of Music Education* 2/1996, 95-100.
- Parker-Jenkins, Marie 1995. *Children of Islam – a Teacher's Guide to Meeting the Needs of Muslim Pupils*. Exeter: Trentham Books Limited.
- Peltonen, Arja 1998. Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksen erityispiirteitä. Teoksessa Pitkänen, Pirkko (toim.): *Monikulttuurinen koulu – kulttuurien kohtaaminen opetustyössä*. Joensuu: Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Pitkänen, Pirkko (toim.) 1997. *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen*. Helsinki: Edita.
- Puusaari, Hille 1996. Ulkomaalaislapset pakottavat koulut ja päiväkodit muutokseen. *Mielenterveys* 3/1996, 41-45.
- Raunio, Aino 1989. Vieraan kulttuurin kohtaaminen. Teoksessa Alho, Olli – Raunio, Aino – Virtanen, Matti: *Ihminen ja kulttuuri*. Vientikoulutussäätiön julkaisu 72. Toinen painos. Helsinki: Hakapaino.
- Rekola, Nina 1995. Maahanmuuttajaopetuksen mahdollisuudet lisääntyvät. *Spektri* 6/1995, 16.
- Similä, Matti 1991. Pakolaiset ja siirtotyövoima Suomessa. Teoksessa Lipponen, P. – Westermarck, H. (toim.): *Kulttuurien kohtaaminen*. Helsingin yliopisto, Studia generalia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1989. *Pakolaiset ja monikielisyys*. Teoksessa Kippola, Anna-Kaarina (toim.): *Tuntematon pakolainen*. Helsinki: Gaudeamus.

- Strandberg, Max 1996. *Mångfalden en guldgruva*. Teoksessa Hultinger, Eva-Stina – Wallentin, Christer (red.): *Den mångkulturella skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Suomen pakolais- ja siirtolaisuuspolitiikan periaatteet 1994:5. Pakolais- ja siirtolaisuusasiain neuvottelukunnan mietintö 1. Helsinki: Työministeriö.
- Suomen pakolaispolitiikka 1989. Pakolaisasiain neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Syrjälä, Leena – Numminen, Merja 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tagg, Philip 1985. *Musiken – språket som alla förstår?* Teoksessa Allwood, Jens (toim.): *Tvärkulturell kommunikation*. Lindome: Institutionen för lingvistik, Göteborgs Universitet.
- Talvitie, Ulla – Rekola, Nina (toim.) 1994. *Maahanmuuttajaoppilaiden opetuksesta*. Rauma: Opetushallitus.
- Tiittula, Liisa 1997. *Kulttuurien välinen viestintä*. Teoksessa Pitkänen, Pirkko (toim.): *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen*. Helsinki: Edita.
- Uusitalo, Ritva (toim.) 1991. *Kohtauspaikkana koulu: ulkomaalaislasten opettajien kokemuksia*. Helsingin yliopiston sosiologian laitos.
- Vartiainen-Ora, Päivi 1996. *Paossa. Perusasiaa pakolaisista meillä ja muualla*. Sosiaali- ja terveysministeriön pakolaistoimisto. Helsinki: Edita .
- Vasama, Aurora 1998. *Miten kansainvälisyys toteutuu koulussa?* *Soolibooli* 4/1998, 3-8.
- Verma, Gajendra K. 1994. *Monikulttuurisen koulun opetussuunnitelma*. Teoksessa Hilasvuori, Touko – Mikkola, Armi (toim.): *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus.
- Wahlström, Riitta 1997. *Kohti suvaitsevuuutta*. Teoksessa Pitkänen, Pirkko (toim.): *Näkökulmia monikulttuuriseen Suomeen*. Helsinki: Edita.
- Wellros, Seija 1992. *Ny i klassen. Om invandrarbarn i svenska skolan*. Kristianstad: Gleerups.
- Wellros, Seija 1994. *Maahanmuuttajalapsen kohtaavat uuden koulunsa*. Teoksessa Hilasvuori, Touko – Mikkola, Armi (toim.): *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: Painatuskeskus.

LIITE 1.

OPETTAJILLE SUUNNATUN TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

FAKTAT

- syntymävuosi
- koulutus
- kauanko ollut opettajana
- kauanko opettanut maahanmuuttajaoppilaita
- minkä verran maahanmuuttajaoppilaita ollut vuosien varrella
- opettaako maahanmuuttajaoppilaita koostuvia erikoisryhmiä

OPETTAJAN VALMIUDET JA VALMENTAUTUMINEN

- onko saanut koulutusta maahanmuuttajaopetukseen
- olisiko kaivannut/toivonut
- onko saanut taustatietoja maahanmuuttajaoppilaitaan
- onko perehtynyt maahanmuuttajaoppilaidensa kulttuuritaustoihin
- onko selviteltyt maahanmuuttajaoppilaidensa musiikinopetustaustaa, odotuksia ja toiveita
- onko tehnyt yhteistyötä muiden maahanmuuttajia opettavien opettajien kanssa

VAIKUTUS TYÖHÖN

- millaisena kokenut maahanmuuttajien opettamisen
- ovatko maahanmuuttajat vaikuttaneet työn sisältöön/työnkuvaan
- onko huomionnut maahanmuuttajia tuntien suunnittelussa ja sisällöissä
- onko työmäärä lisääntynyt
- onko hyödyntänyt opetusryhmien monikulttuurisuutta

MAAHANMUUTTAJAOPPILAJEN SOPEUTUMINEN

- onko eri etnisten ryhmien sopeutumisen välillä eroja
- onko sukupuolten sopeutumisen välillä eroja
- onko ollut ongelmia tai vaikeita tilanteita
- miten pyrkinyt ratkaisemaan ongelmia, onko onnistunut
- onko ollut kieleen liittyviä vaikeuksia

- onko kokemuksia tulkeista
- onko ollut ongelmia erilaisten uskonnollisten vakaumusten kanssa
- myönteiset kokemukset
- suomalaisten oppilaiden asenteet

MUSIIKINOPETUKSEN MERKITYS

- helpottaako maahanmuuttajaoppilaiden sopeutumista
- onko musiikki universaali kieli

KEHITTÄMISAJATUKSET

OPETTAJIEN MIETTEITÄ