

**MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS SUOMESSA  
– SANAHELINÄÄ VAI ARKIPÄIVÄÄ?**

Jyväskylän yliopisto  
Musiikin laitos  
Musiikkikasvatuksen  
pro gradu –tutkielma  
Kevät 2005  
Marjo Riihimäki

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistinen	<b>Laitos</b> Musiikin laitos
<b>Tekijä</b> Riihimäki, Marjo Kaarina	
<b>Työn nimi</b> Monikulttuurinen musiikkikasvatus Suomessa – sanahelinää vai arkipäivää?	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji</b> Pro gradu
<b>Aika</b> Kevät 2005	<b>Sivumäärä</b> 62 + liitteet (8 s.)
<b>Tiivistelmä</b> <p>Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millainen asema monikulttuurisella musiikkikasvatuksella on suomalaisten koulujen musiikinopetuksessa. Pyrin selvittämään miten opettajat määrittelevät monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ja tuomaan esille miten usein opettajat käyttävät monikulttuurista musiikkikasvatusta opetuksessaan. Lisäksi selvitän millaisia opetusmenetelmiä ja –materiaaleja opettajat hyödyntävät eniten opetuksessaan ja millainen on tarve lisämateriaalille tai –koulutukselle. Otan myös huomioon ne opettajat, jotka eivät opeta monikulttuurista musiikkikasvatusta ja pohdin syitä, jotka saattavat vaikuttaa asiaan.</p> <p>Tutkimusmenetelmänäni on standardoitu kysely, johon vastasi 64 opettaa eri puolelta Suomea. Käytän tulosten esittämiseen taulukoita ja tulkitsemiseen määrällisen tutkimuksen keinoja sekä hyödynnän samalla laadullisen tutkimuksen tarjoamia välineitä.</p> <p>Tutkimusaineistosta käy ilmi, että monikulttuurinen musiikkikasvatus on useimmille opettajille konkreettisen tekemisen kautta avautuva yksi opetettava musiikin osa-alue, toisille se on merkityksellinen moniltakin osin ja he pitävät sitä eräänlaisena opetusfilosofiana. Toisaalta osalle opettajista käsite on vieras. Vastauksista näkyy opettajien koulutuksen, omien kokemusten ja kiinnostuksen kohteiden merkitys siihen, millaisena ja miten tärkeänä he aiheen näkevät.</p> <p>Monikulttuurinen musiikkikasvatus on käytännössä tutkimustulosten mukaan yleensä ottaen sellaisten kulttuurien musiikin opetusta, joista on valmista materiaalia oppikirjoissa ja helposti saatavilla olevia kuunteluesimerkkejä. Opetusmenetelmissä painotetaan usein laulua, soittoa ja musiikin kuuntelua. Opetettava aines ja opetusmenetelmät kuitenkin vaihtelevat eri vastaajilla. Suurimpia esteitä monikulttuurisen musiikkikasvatuksen opettamiselle ovat vastausten mukaan tuntimäärien vähäisyys ja opetettavan aineksen määrä – opettajien arki on erittäin kiireistä. Määrärahat eivät kouluilla ja/tai kunnilla riitä opettajien kouluttamiseen tai materiaalin hankkimiseen.</p> <p>Tutkimuksessani tuli esiin laajemmalti musiikinopettajien tilanne eri puolella Suomea. Arvostus musiikinopetusta kohtaan, rahoitus, musiikkiluokkien välineistö ja tuntimäärien leikkaaminen aiheuttavat opettajille päänvaivaa. Tutkimustulosten ja pohdinnassa esitettyjen parannusehdotusten toivoisin tavoittavan opiskelijat, opettajat, opettajankouluttajat sekä kuntien päättäjät ja opetushallinnon edustajat.</p>	
<b>Asiasanat</b> Monikulttuurinen musiikkikasvatus, musiikinopetus, opetusmenetelmät	
<b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopiston kirjasto, Musiikin laitos	
<b>Muita tietoja</b>	

1 JOHDANTO	3
2 TUTKIMUKSEN TAUSTA	5
2.1 Etnomusikologia	5
2.2 Aikaisempia tutkimuksia	7
2.3 Projekteja Pohjoismaissa	9
3 MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS	13
3.1 Käsitteen määrittely	13
3.2 Historiaa	14
3.3 Tavoitteet	16
3.4 Miksi monikulttuurista musiikkikasvatusta?	18
3.5 Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen asema opetussuunnitelmassa	20
4 TUTKIMUSASETELMA	24
4.1 Tutkimuksen tarkoitus	24
4.2 Ennakkokäsitykset	25
4.3 Tutkimusmenetelmä, -aineisto ja tutkimuksen suorittaminen	25
5 TUTKIMUSTULOKSET	30
5.1 Opettajat ja opetuksen konteksti	30
5.2 Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen määrittely opettajien vastauksissa	32
5.3 Monikulttuurinen musiikkikasvatus opetuksessa	35
5.3.1 Maailman musiikkikulttuurien käyttö opetuksessa	36
5.3.2 Musiikkikulttuurien eri osa-alueiden opetus	38
5.3.3 Opetusmenetelmät	38
5.3.4 Materiaali	39
5.3.5 Koulutuksen ja materiaalin tarve	41
5.3.6 Esteet koulutuksen ja materiaalin hankkimiselle	42
5.4 Musiikin opetuksen sisältö	44

5.4.1 Opetuksen painopisteet	44
5.4.2 Työtavat musiikin tunneilla	45
<b>6 TULOSTEN TARKASTELU</b>	<b>46</b>
6.1 Monikulttuurinen musiikkikasvatus musiikintunneilla	46
6.2 Opetusmateriaalin tarve	48
6.3 Musiikin opetus Suomessa: Populaarimusiikkia laulamalla?	49
6.4 Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tarve – puolesta ja vastaan	50
<b>7 POHDINTA</b>	<b>54</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>60</b>

# 1 JOHDANTO

Monikulttuurisuus on noussut otsikoihin Suomessa erityisesti 1990-luvun aikana. Maahanmuuttajia ja pakolaisia on maassamme yhä enemmän, mikä vaikuttaa vääjäämättä yhteiskuntaamme ja sitä kautta kouluihimme. Monikulttuurisuus musiikkikasvatuksessa ei kuitenkaan tarkoita sitä, että luokassa täytyisi välttämättä olla ulkomaalaista alkuperää oleva oppilas. Monikulttuurinen musiikkikasvatus on terminä hyvin laaja-alainen ja sitä määriteltessä täytyy myös huomioida, kenen näkökulmasta sitä tarkastellaan.

Monikulttuurisuus tarkoittaa työssäni ensinnäkin alkuperältään eri etnisistä ryhmistä ja eri maista tulevia oppilaita ja opettajia, jotka omalla läsnäolollaan tekevät koulumaailmasta monikulttuurisen. Toiseksi viitataan monikulttuurisuudella siihen opetusmateriaaliin ja niihin aiheisiin, joita opetuksessa käsitellään monikulttuurisuuden teeman alla. Monikulttuurinen musiikkikasvatus puolestaan on maailman eri kulttuurien (myös länsimaisten) musiikkien opettamista kokonaisvaltaisesti historia, uskonto, musiikin konteksti ja musiikin eri lajit huomioon ottaen.

Kiinnostukseni monikulttuurista musiikkikasvatusta kohtaan selittyy osittain sillä, että olin syyslukukauden 2001 vaihto-opiskelijana Etelä-Afrikassa, jolloin tutustuin monikulttuuriseen ympäristöön ja musiikkiin syvemmin. Vierailin Durbanissa kouluissa ja huomasin opetuksen monipuolisuuden erilaisen soittimiston ja opetustapojen kautta. Olin myös jäsenenä Natalin yliopiston afrikkalaisen musiikin tanssi- ja soittoryhmässä, jossa sain konkreettisen ja omakohtaisen kokemuksen siitä, miten erilaista ja kokonaisvaltaista musiikkia ja musiikin opetusmenetelmiä maailmassa voikaan olla. Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksella olen kuulunut Gnomus Ensembleen, monikulttuurisen musiikkikasvatuksen erikoistumisryhmään, jossa olemme muun muassa tehneet transkriptioita eri maiden musiikkikappaleista ja esittäneet niitä kouluilla sekä pitäneet monikulttuurisen musiikin työpajoja peruskoulun oppilaille.

Tutkimusaihetta pohtiessani ajattelin ensin jatkaa monikulttuurisuuden teemaa proseminaarini aiheesta, joka käsitteli suomalaisen ja etelä-afrikkalaisen koulujärjestelmän ja opetussuunnitelman eroja sekä yhtäläisyyksiä. Aihe sinänsä oli liian laaja, eikä tutkimuksesta

olisi välttämättä saatu relevanttia ja suomalaisia musiikkikasvattajia koskettavaa tietoa. Kun olen ollut erilaisissa monikulttuurisen musiikkikasvatuksen projekteissa mukana, vierailut kouluilla mm. Venäjällä, Saksassa, Englannissa, Etelä-Afrikassa sekä aivan äskettäin Brasiliassa ja keskustellut aiheesta opetusalan eri henkilöiden kanssa, olen alkanut miettiä, miten monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen oikeastaan suhtaudutaan kentällä. - Miten monikulttuurista musiikkikasvatusta suosivien opiskelijoiden ja opettajien erittäin tärkeänä osana pitämä tietty musiikkikasvatuksen alue huomioidaan kouluissa eri puolella Suomea käytännön opetustyössä?

Tutkin kyselyn avulla, kuinka paljon opettajat opettavat monikulttuurista musiikkia Suomessa vai opettavatko he sitä ollenkaan. Eräissä Euroopan maissa ja Amerikassa monikulttuurista musiikkikasvatusta on tutkittu pidempään ja enemmän kuin Suomessa, joten haluan tutkimuksessani keskittyä selvittämään tilannetta omassa maassamme. Aiemmin on tutkittu esimerkiksi monikulttuurisen musiikkikasvatuksen opetusmateriaalien soveltuvuutta kouluille eri puolella Suomea, mutta tällaista kartoitusta ei ole tehty. Uskon, että tulevaisuudessa monikulttuurisen musiikkikasvatuksen kehitystä varten tarvitaan tietoa nykytilanteesta kentältä.

Olen rajannut aiheeni keräämällä opettajilta tietoa monikulttuurisen musiikkikasvatuksen näkymisestä käytännössä. Keskityn selvittämään, kuinka paljon he opettavat monikulttuurista musiikkia, mitä kulttuureita ja osa-alueita he opettavat, mitkä opetusmenetelmät ja -materiaalit ovat suosituimpia ja mitä ongelmia heillä mahdollisesti on opetusmateriaalin saamisessa. Pyrin selvittämään myös, mitkä ovat suosituimpia aiheita musiikintunneilla, jos opettajat eivät opeta monikulttuurista musiikkia. Lopuksi pohdin erilaisia kehitysvaihtoehtoja opettajien vastauksista kootun yhteenvedon pohjalta. Toivon tutkimukseni tulosten hyödyttävän mahdollisimman monia, niin opiskelijoita, opettajia kuin opettajankouluttajiaakin. Tarpeellista olisi saada myös kuntien päättäjät ja opetushallinto kiinnostuneeksi asiasta.

## 2 TUTKIMUKSEN TAUSTA

Tutkimukseni taustaksi olen valinnut etnomusikologian, kaikkia maailman musiikkikulttuureita tutkivan tieteen. Mielestäni etnomusikologia on tärkeä tekijä monikulttuurisen musiikkikasvatuksen kehityksessä. Aikaisemmista tutkimuksista olen valinnut tarkasteluun mahdollisimman lähellä omaa aiheitani olevia suomalaisia tutkimuksia, joihin voin osittain verrata tutkimustuloksiani. Näen tärkeinä myös viime vuosina Pohjoismaissa toteutuneet projektit, joista saatuihin kokemuksiin perustuen voidaan kehittää koulutyössäkin tapahtuvaa monikulttuurista musiikkikasvatusta.

### 2.1 Etnomusikologia

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttaa tärkeänä tekijänä etnomusikologia: tiede, joka tutkii kaikkia maailman musiikkikulttuureita. Mikä tahansa musiikki on Bruno Nettl'n mukaan etnistä musiikkia, koska jokaista musiikkia kohden on ryhmä ihmisiä, jotka pitävät sitä omanaan. Vertailevasta näkökulmasta etnomusikologiassa on apua, kun halutaan painottaa jonkun musiikkikulttuurin olemassaoloa vain yhtenä musiikkikulttuurina maailman musiikkien joukossa. Ymmärtääkseen muita täytyy kuitenkin ensin ymmärtää oman musiikkikulttuurin monimuotoisuus: miten musiikki on strukturoitunut ja integroitunut meidän kulttuuriimme. Muita musiikkikulttuureita tarkastellessa on syytä huomioida kunkin musiikin kulttuurinen konteksti ja sen musiikillinen systeemi. Musiikin esteettiset standardit ovat kulttuurisidonnaisia, eikä esimerkiksi intialaista musiikkia voi arvostella länsimaisessa musiikissa käytettävän harmoniaopin perusteella. (Nettl 1998, 24.)

Etnomusikologia painottaa musiikin monimuotoisuutta kulttuurien sisällä. Nettl'n artikkelista käy ilmi, että etnomusikologia tutkii musiikkikulttuureita ottaen huomioon niiden historian, kontekstin ja siirtyvyyden. Etnomusikologien mielestä tavoitteena olisi, että musiikin eri osa-alueet (taide-, kansan-, populaari- sekä uskonnollinen musiikki) tulisivat huomioiduksi opetuksessa. Lisäksi kulttuurissa tapahtuvat muutokset ja sen vaikutukset musiikkiin antavat

mielenkiintoisia näkökulmia opetukseen. Musiikin opettamisessa paras tapa olisi siirtää kulttuuria suullisesti itse, jolloin kuulokuva siirtyisi oppilaille mahdollisimman autenttisesti. Mahdollisuudet eri kulttuureihin tutustumiseen henkilökohtaisesti ovat kuitenkin rajalliset, joten useimmiten opetustilanteessa on tyydyttävä ääninauhoihin ja nuotteihin. Musiikkia opetettaessa yhtenä mahdollisuutena olisi kulttuurille tyypillisten melodisten, harmonisten ja rytmisten kuvioiden selvittäminen. Tämän avulla oppilaat pystyisivät improvisoimaan ja musisoimaan kulttuurille ominaisella tavalla. (Nettl 1998, 25-28.)

Evert Bisschop Boele, hollantilainen etnomusikologian tutkija, tuo esiin näkökulman, jonka mukaan yksilö ja yksilöllisyys ovat tärkeitä kun ollaan tekemisissä monikulttuurisen kasvatuksen kanssa. Etnomusikologia käsittelee hänen mukaansa musiikkia kulttuurissa tai musiikkia kulttuurina ja kansoja, muttei ihmisiä yksilöinä. Boele etsi tietoa marokkolaisesta kansanmusiikista, mutta oli tyytymätön löytämäänsä materiaaliin. Hän matkusti Marokkoon kuukaudeksi ja tutustui erääseen muusikkoon, joka soitti marokkolaista kansanmusiikkia Gnawa-seremonioissa<sup>1</sup> ja lisäksi ravintoloissa, sekä eri yhtyeissä pop- ja jazzmuusikkojen kanssa. Muusikko kuunteli vapaa-ajallaan pan-arabialaista populaarimusiikkia ja hänen tyttärensä katsoi kotonaan MTV:tä. Boelen kritiikin mukaan etnomusikologisessa kirjallisuudessa muusikoiden monipuolisuudesta ja heidän työstään musiikin parissa ei kerrota tarpeeksi, vaan kulttuurinen näkökulma voi sokeuttaa tutkijat yksilöistä ja lopulta se mitä kuvailaan, ei vastaa todellisuutta. (Boele 2001.)

Perinteen kehittyminen kulttuurissa on Boelen mukaan uusien sosiaalisten identiteettien kehittymistä. Identiteetti on tärkeä sekä yksilöille että ryhmille. Sosiaalinen identiteetti ryhmässä syntyy, kun siinä toimivat yksilöt jakavat saman karaktäärin ja tuntevat kuuluvansa yhteen. Yksilöllä on monia sosiaalisia identiteettejä (esimerkiksi etninen, kansallinen tai poliittinen), joita vaihdetaan eri tilanteen mukaan. Jokainen luo itselleen sosiaalisen identiteetin, jota konstruoidaan tekemällä valintoja. Ihmiset paljastavat identiteettinsä erilaisilla sosiaalisilla keinoilla, joita ovat muun muassa kieli, murre, vaatteet, musiikki, muut taiteen muodot, sekä musiikkimaku. (Boele 2001.)

---

<sup>1</sup> Gnawa-seremonioissa manipuloidaan henkiä erilaisia rituaaleja ja tapahtumia varten musiikin ja tanssin avulla. Gnawa-veljeskunta toimii Marokossa maan laajuisesti ja polveutuu entisistä mustan afrikan orjista. (The Garland Encyclopedia of World Music 1998, 537.)



Etnomusikologian pyrkimykset ja tavoitteet ovat Nettl'n artikkelissa mielestäni selkeitä ja perusteltuja. Kulttuurit täytyisi kuitenkin tuntea läpikotaisin, jotta tavoitteet toteutuisivat. Mahdollisuudet kulttuurien tutkimiseen eivät kuitenkaan aina ole kovin hyvät. Tutkimukseen täytyisi käyttää aikaa ja se täytyisi mielestäni parhaan tuloksen saamiseksi tehdä tutkimuksen kohteena olevassa kulttuurissa. Boelen kritiikkiä etnomusikologista kirjallisuutta kohtaan ei voida yleistää. Nykyisin on paljon julkaisuja, joissa on tutkittu pelkästään yksilöllisiä muusikkoja. Yksilön toimintaa ei kuitenkaan mielestäni aina kannata tulkita ja analysoida tarkasti, kuten Boele ehdottaa, mutta yksilöllisen musiikin harjoittamisen näkökulman voi tuoda esille. Harvat ihmiset ovat yhteen genreen rajoittuneita muusikkoja, useimmilla on muutakin musiikkia elämässään. Boelen mukaan etnomusikologisessa tutkimuksessa identiteetti pitäisi huomioida erityisesti silloin, kun jonkun yksilön tai ryhmän identiteetti muuttuu ja poikii uusia piirteitä perinteeseen. Yksilöllisen näkökulman huomioiminen liittyy mielestäni opettajan vastuuseen olla yleistämättä tai luomatta stereotyyppioita eri kulttuurien ja aikakausien musiikkeja käsiteltäessä.

## 2.2 Aikaisempia tutkimuksia

Monikulttuurista musiikkikasvatusta on tutkittu maailmanlaajuisesti erityisesti sellaisissa maissa, joissa väestö muodostuu useista eri etnistä alkuperää olevista ihmisryhmistä. Tutkimuksen avulla on pyritty saamaan vastauksia ongelmiin ja haasteisiin, joita koulutus on kohdannut erilaisista kulttuurisista lähtökohdista tulevien oppilaiden tasa-arvoisemman aseman saavuttamisessa (Vold 1989, 7). Tutkimusta on tehty paljon Yhdysvalloissa, mm. Patricia Shehan Campbell ja William Anderson ovat merkittäviä tutkijoita, jotka ovat julkaisseet useita artikkeleita ja toimittaneet kirjoja aiheeseen liittyen.<sup>2</sup> Omassa työssäni keskityn kuitenkin kartoittamaan Suomessa tehtyä tutkimusta, joka on monikulttuurisen musiikkikasvatuksen osalta ollut vähäistä 1990-luvun puoleen väliin saakka.

Sari Kallin pro gradu -tutkielma ”Kansainvälisyyskasvatus musiikinopetuksessa; Yläasteen musiikinopettajien asenteet kansainvälisyyskasvatusta kohtaan” antaa osaltaan näkökulman

---

<sup>2</sup> Katso esimerkiksi Anderson & Campbell (toim.): *Multicultural perspectives in music education*, 1996 (2.painos)

siihen, millainen tilanne kouluissa on ollut 1990-luvun taitteessa. Tutkimuksen termi kansainvälisyyskasvatus tarkoitti oikeudenmukaisen kehityksen edistämistä ja ihmisyyteen kasvattamista ihmisoikeuksien ja kansainvälisen yhteistyön merkityksen ymmärtämisen kautta. Musiikissa kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteena oli kehittää laulun, soiton, liikunnan, kuuntelun, luovan ilmaisun ja dramatisoinnin keinoin oppilaiden tietoja ja taitoja sekä myönteisiä asenteita oman ja vieraiden maiden musiikkikulttuureihin. (Kalli 1991, 7-8.) Kallin tutkimuksen mukaan opettajat suhtautuivat kansainvälisyyskasvatukseen melko positiivisesti, mutta sitä ei käytännön musiikinopetuksessa ollut toteutettu kovinkaan paljon. Parannusehdotukseksi Kalli on maininnut kansainvälisyyskasvatuksen arvojen pohjalta tehtävän musiikinopettajien koulutuksen uudistamisen ja kansainvälisyyskasvatusoppaiden sekä luokkakohtaisten musiikintuntien lisäämisen. (Kalli 1991, 55-58.)

Pia Antikainen on tarkastellut suomalaisia musiikin oppikirjoja pro gradu- tutkielmassaan analysoiden niiden välittämää kuvaa eri musiikkikulttuureista (Antikainen 1995, 158). Antikaisen mukaan asenteet muita kulttuureja kohtaan välittyvät oppilaille sen kautta, miten opettaja käsittelee, opettaa, esittää tai muutoin käyttää eri kulttuurien musiikkia tunneillaan. Antikainen kritisoi suomalaisia oppikirjoja, jotka syyllistyvät hänen mukaansa asiateksteissään usein kulttuureja kapeuttavaan yleistämiseen tai länsimaisten stereotyyppien käyttöön. Kuvitus suunnitellaan tunnelman luomiseksi tai jopa tyhjän tilan täytteeksi. On kuitenkin olemassa hyviä, kulttuuria monipuolisesti ja ennakkoluulottomasti tarkkailevia kirjan kappaleita, joissa on keskitytty esimerkiksi yhden kylän musiikkitradition esittelyyn sisällyttäen jaksoon myös oheismateriaalia tanssi- ja soitinrakennusohjeineen. Oppikirjojen parhaat keinot musiikin erilaisuuden kohtaamiseksi ovat musiikin käyttöyhteyksistä tarkemmin kertominen, länsimaisesta viitekehyksestä luopuminen kulttuuria tarkastellessa, musiikin estetiikka ja musiikillisen aineksen esitleminen alkuperäisessä muodossaan. Useimmat oppikirjat tyytyvät Antikaisen mielestä edellä mainittujen asioiden kustannuksella tavoittelemaan musiikillista yleissivistystä keskittymällä läntisessä maailmassa popularisoituneiden musiikin lajien historiaan. (Antikainen, P. 1995, 177-179.)

Hanni Linder on tutkinut monikulttuurisen musiikkikasvatuksen kontekstia Bennet Reimerin esteettisen ja David J. Elliotin praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian näkökulmasta. Linderin mukaan musiikkikasvatusfilosofian tärkein anti musiikkikasvatukselle on, että se pakottaa opettajan ajattelemaan toimintatapojaan perusteellisesti. Filosofia haastaa miettimään

uudelleen itsestäänselvyyksinä pidettyjä asioita ja valottaa sitä, miten monipuolinen ja mahdollisuuksia täynnä oleva oppiaine musiikki on. Monikulttuurinen musiikkikasvatus toimii Linderin mukaan vasta, kun opettaja ja oppilaat ovat ymmärtäneet sekä praksiarilisen että esteettisen monikulttuurisuuden filosofian. Yhteistä näille on pyrkimys kuvata tietä niihin ainutlaatuisiin kokemuksiin, joita vain musiikki voi ihmiselle tuottaa. Filosofia pyrkii myös todistamaan, että kaikenlaista musiikin kokemista voidaan opettaa ja oppilaita voidaan johdattaa syvempään musiikin ymmärtämiseen. (Linder 1998, 59-63.)

Terhi Patovisti ja Eija Siljander ovat tutkineet kulttuurisensitiivisen opetusmateriaalin soveltuvuutta yläasteen ja lukion musiikinopetukseen. Tutkimuksessa opettajille annettiin käyttöön tutkijoiden tekemä opetusmateriaali, jossa käsitellään Pohjois-Amerikan intiaanien musiikkia ja gamelanmusiikkia ottamalla huomioon mahdollisimman tarkasti kulttuurin omalta kannalta tärkeät ja olennaiset asiat. Tutkimukseen osallistuneet opettajat suhtautuivat musiikkikulttuurien opettamiseen myönteisesti. Oppilaat olivat kyselyn mukaan kiinnostuneita tutustumaan vieraisiin musiikkikulttuureihin ja oppimaan kaukaisten maiden kansanmusiikin soittoa. Kokemukset olivat myönteisiä ja oppilaat ilmaisivat kiinnostuksensa tietää lisää kyseisten kulttuurien ihmisistä ja soittimista. Toisaalta vieraammaksi koettu gamelanmusiikki herätti erikoisella soittimistollaan epämiellyttäviä tunteita. Mielekkäimmät oppimismuodot liittyivät aiheen toiminnalliseen käsittelyyn, erityisesti soittamiseen ja laulamiseen. (Patovisti & Siljander 1998, 67, 73-75, 84.)

### **2.3 Projekteja Pohjoismaissa**

Kiinnostus monikulttuurista musiikkikasvatusta kohtaan Pohjoismaissa näkyy erityisesti viimeisen kymmenen vuoden aikana tehtyjen projektien lisääntymisenä. Tanskassa pidetyssä ensimmäisessä Pohjoismaiden yhteisessä monikulttuurisen musiikkikasvatuksen konferenssissä marraskuussa 2001 käytiin läpi The World Music Center –projektin antia. Projektin avulla pyrittiin löytämään monikulttuurisessa yhteiskunnassa toimivia musiikinopetusmuotoja, jotka tukisivat kulttuureihin tutustumista ja ymmärrystä. Projekti toteutettiin Tanskassa Århusissa musiikkikoulun, muutaman peruskoulun ja Kuninkaallisen Musiikkiakatemian kesken. Tarkoituksena oli saada maahan muuttaneet muusikot opettamaan

taitojaan oppilaille ja musiikkikasvatuksen sisältöä haluttiin muokata, jotta se vastaisi monikulttuurisen yhteiskunnan tarpeita. (Projektrapport 2001.)

Århusin ensimmäiseen projektiin valittiin ohjaajiksi neljä muusikkoa, jotka opettivat kahdessa koulussa kahdelle luokalle. Ongelmia ja jännitystä ohjaustunteihin aiheuttivat ohjaajien erilaiset kulttuuriset taustat, tuntien observoijat sekä ohjausperiodin lyhyt kesto. Kokemuksesta viisastuneina ohjausperiodia pidennettiin, ohjaajia lisättiin ja sekä heille että opettajille järjestettiin koulutustilaisuus. Lisäksi opetusryhmiksi valittiin vain 4-6 -luokkalaisia. Ongelmia oli edelleen kurinpidossa; luokassa oli melua ja jopa kaaosta, soitto kuulosti kauhealta ja oppilaiden täytyi odotella pitkiä aikoja. Totuttuaan vähitellen uusiin ohjaajiin, opetustilanteisiin ja -metodeihin, alkoivat oppilaat kuitenkin suhtautua tehtäviinsä vastuuntuntoisesti ja keskittyä harjoituksiin. (Projektrapport 1999-2001.) Århusissa toiminut projekti lisäsi Tanskassa monikulttuurisen musiikkikasvatuksen opettamista myöhemmin Kuninkaallisessa Musiikkiakatemiassa, josta opiskelijat valmistuvat opettajiksi tai muusikoiksi. (World Music in the Nordic Countries. Cultural Diversity within Music Education, 2003.)

Vuoden 2002 aikana NOMUS, Pohjoismaiden ministerineuvoston musiikkiyhteistyön asiantuntijaorganisaatio, aloitti projektin työnimeltään ”World Music in the Nordic Countries”. Projekti kesti vuoden 2004 loppuun saakka ja loppuraportti julkaistaan keväällä 2005. Pohjoismaiden rajojen sisällä on useita kansoja, joiden lapset käyvät samaa koulua paikallisten lasten kanssa, joten oppilasjoukko on yhä heterogeenisempi. NOMUS perusteli projektin tärkeyttä musiikkikasvatukseen tarvittavilla uusilla tuulilla. Kulttuurisen monimuotoisuuden huomioiminen ja avarakatseisuus eri kulttuureita kohtaan on yhä tärkempää. Projektin tulisi herättää musiikkikasvattajat pohtimaan laajemmin, mitä monikulttuuristuminen yhteiskunnassamme merkitsee ja mitä haasteita se luo musiikin opettamiselle. (ibid.)

NOMUS-projektin tavoitteena on kehittää, dokumentoida ja arvioida uusia toimintatapoja ja ideoita musiikkikasvatuksen uudistamiseksi. Tavoitteena on, että projektiin osallistuvat maat ovat yhteydessä toisiinsa jatkuvasti ja oppivat projektin edetessä toisiltaan. Hyväksi havaitut ideat tallennetaan erilliseen tietokantaan Internetiin. Kurssien vetäjiä voisi hyödyntää myös

eri maissa esimerkiksi työpajojen tai luentojen muodossa. Lopuksi on tarkoitus pitää konferenssi maiden kesken ja selvittää, miten kannattaisi jatkaa. (ibid.)

NOMUS-projektiin kuuluu joka maasta musiikkikouluja tai erillisiä projektiryhmiä. Göteborgissa toimii ammattimuusikoille tai sellaisiksi tähtääville suunnattu koulutusohjelma, jossa opiskellaan eri kansojen musiikkia. Kansainvälinen tanssi- ja musiikkikoulu puolestaan tarjoaa kursseja maahanmuuttajille ikään katsomatta. Maahanmuuttajille järjestettiin EU-rahoitteista pedagogiikan- ja opettajankoulutusta vuosina 1999-2001 Eurriadne -projektissa. Ruotsissa järjestettiin samantapainen projekti myös Malmössä vuosina 1997-1999. Projektin onnistumisesta ja positiivisesta palautteesta poiki jatkoa vuonna 2002 "Drömmernas Hus", jolle on myönnetty rahoitus kolmen vuoden ajaksi. Talossa maahanmuuttajat opettavat lapsille ja nuorille oman kulttuurinsa tanssia, draamaa, taidetta ja musiikkia. Talosta yritetään saada pysyvä, kansainvälisesti esimerkillinen organisaatio, jossa toimisi musiikin ammattilaisia eri maista. (ibid.)

Norjassa musiikkikasvatukseen on haettu monikulttuurisuutta jo 1980- ja 1990-luvuilla. Monikulttuurisuutta lähestyttiin alun perin järjestämällä kouluille muiden kuin länsimaisten esiintyjien konsertteja. Resounding Village -projekti järjestettiin 1990-luvulla. Projektin pohjalta suunniteltiin myös Pukinmäki -projekti Suomessa. Fredrikstadin musiikkikoulussa on afrikkalaisen musiikin muotoihin perustuva opetussuunnitelma, joka on syntynyt yhteistyössä Zimbabwen musiikkikasvatusseuran kanssa. Yhteistyötä tehdään Ostfoldin maakunnan peruskoulujen kanssa. Vähemmistöryhmien edustajien lapsille järjestetään musiikkikasvatusta Oslossa ja Trondheimissa. Lisäksi Norjassa järjestettiin lontoolaisen Community Music -järjestön kanssa keväällä 2003 vaihtoehtoisen pedagogiikan koulutusta musiikinopettajille. (ibid.)

Suomessa Pukinmäki -projekti aloitettiin vuonna 1995. Se oli kolmevuotinen monikulttuurisen musiikkikasvatuksen kokeiluprojekti Pukinmäen yläasteen koulussa Helsingissä. Projektiin osallistui 150 oppilasta, joista viidesosa oli syntyperältään ulkomaalaisia. Työpajoissa ja konserteissa hyödynnettiin projektiin erityisesti suunniteltuja oppimateriaaleja, jotka käsittelivät irlantilaisista, kreikkalaisista, senegalilaisista, kuubalaisista, indonesialaisista ja zanzibarilaisista musiikkia. Sibelius-Akatemia on osallistunut

eurooppalaiseen CONNECT-yhteistyöhön, jossa on tietokoneavusteisesti pidetty kongresseja ja konferensseja ja saatu aikaiseksi kolme pilottiprojektia kasvatuksesta ja musiikista. (ibid.)

Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen tehtävänä on musiikkikoulutuksen, musiikin, taiteiden ja kulttuurin kentällä toimivien henkilöiden osaamisen kehittymisen ja vuorovaikutuksen edistäminen. Aikuiskoulutusta toteutetaan suunnittelemalla ja järjestämällä koulutusohjelmia ja seminaareja sekä julkaisemalla oppimateriaalia. Alueellisen kehittämisen painopiste on Helsingin alueen tapahtumien ohella Kuopiossa ja Seinäjoella toteutettavassa kehittämistyössä. (Sibelius-Akatemia 2004a.)

Sibelius-Akatemian monikulttuurisen musiikkikasvatuksen vuosina 1995-97 järjestetyn projektin pohjalta on kehitetty Maailma Soi! -projekti yhteistyössä viiden musiikkioppilaitoksen kanssa, Immigré -koulutusohjelma maahanmuuttajamuusikoille sekä Monikulttuurinen vuorovaikutus koulussa musiikin ja tanssin keinoin -koulutusohjelma musiikinopettajille. Maailma Soi! -projektin puitteissa järjestettiin vuosina 1999-2000 kursseja, joille osallistui lapsia ja nuoria ja niillä opeteltiin eri kulttuurien musiikkia. Projekti kulmineitui kulttuurikeskus Kaisassa pidettyyn konserttiin. Maailman Musiikin Keskus on ollut mukana kehittämässä Immigré -koulutusohjelmaa, jonka puitteissa on koulutettu Suomessa asuvia eri kulttuureista kotoisin olevia muusikoita pedagogisissa taidoissa sekä suomalaisen koulujärjestelmän tuntemuksessa. Kyseiset muusikot ovat sittemmin toimineet menestyksellisesti kouluttajina muun muassa maamme musiikinopettajille suunnatuissa monikulttuurisen musiikkikasvatuksen koulutusohjelmissa. (Sibelius-Akatemia 2004b.)

### **3 MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS**

Tutkimukseni keskeisimmän käsitteen määrittely eri tutkijoiden näkökulmiin perustuen on tärkeää, jotta lukijalle selviää, miten laaja-alainen monikulttuurinen musiikkikasvatus käsitteenä on. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen historiasta otan esiin Suomessakin sen syntyyn ja yleistymiseen vaikuttaneita asioita. Lisäksi haluan tuoda esille eri asiantuntijoiden perusteluita aiheen tärkeydestä. Käyn läpi monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tavoitteita sekä luon katsauksen siihen, millainen on opetussuunnitelman näkemys aiheesta.

#### **3.1 Käsitteen määrittely**

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen määrittelyyn liittyy useita erilaisia näkökulmia. Monikulttuurinen musiikkikasvatus on käytännössä maailman eri kulttuurien musiikin opettamista erilaisin musiikillisin keinoin. Monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen liittyy myös keskeisesti musiikkikulttuurien opettaminen kokonaisvaltaisesti historiaa, uskontoa, musiikin kontekstia ja sen eri lajeja unohtamatta. Monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen luetaan myös länsimaisen ja suomalaisen musiikin opettaminen - tällöin vain opetetaan musiikkia, joka on tuttua suurimmalle osalle oppilasta. On tärkeää tuntee oman kulttuurinsa musiikki ja sen taustat, jotta voi paremmin ymmärtää muiden musiikkia. Musiikkikasvatus voi olla monikulttuurista, jos luokassa on oppilaita, joilla on erilaiset kulttuuriset taustat tai jos opettaja on syntyperältään toisesta kulttuurista. Monikulttuurisuuteen liittyy joissain tilanteissa myös eri kieltä äidinkielenään puhuvat tai eri uskontokuntia edustavat oppilaat. Edellä mainitut esimerkit oppilaiden tai opettajan taustoista eivät kuitenkaan itsessään tee musiikkikasvatuksesta monikulttuurista, vaan opetettava materiaali ja opettajan asenne erilaisia musiikkikulttuureita kohtaan vaikuttaa määrittelyyn.

Heidi Westerlundin mukaan monikulttuurinen musiikkikasvatus on usein mielletty pelkästään etnisen musiikin opettamiseksi. Westerlundin mielestä ajatellaan usein, että ei-länsimainen musiikki on etnistä, kulttuuriin käytäntöihin liittyvää kansanperinnettä tai populaarimusiikkia; länsimainen taidemusiikki taas ei-etnistä (Westerlund, 1999, 26). Etninen

musiikki kuitenkin käsittää kaiken ihmisten tekemän musiikin kaikkina aikoina ja kaikissa kulttuureissa. Monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa oppilaille tulisi opettaa etnisen musiikin käsite ja tuoda esille näkökulma, jonka mukaan kaikki musiikki on yhtä arvokasta. Westerlund muistuttaa, että musiikkikulttuureita ei voida opettaa täysin autenttisesti, vaan opettajan on rohkeasti toimittavat kriittisesti muuttuvien tilanteiden ja kontekstin mukaan. Musiikkia ei ole tarkoitus kopioida vaan sitä tehdessä hyväksytään ajan ja paikan muutos. (Westerlund, 1999, 27.)

Eri maissa musiikki, sen konteksti ja kansojen historia ovat erilaisia. Näihin liittyvät olennaisesti myös perheen, ystävien ja kasvuympäristön musiikkikulttuurit eli musiikin sosiaalinen ulottuvuus, vaikka yksilöllisyys nyky-yhteiskunnassa onkin tärkeää. (Westerlund, 1999, 27.) Suomalaisessa koululuokassakin voi huomata oppilaiden erilaiset musiikkikulttuuritaustat. Musiikin merkitys on kullekin oppilaalle henkilökohtainen asia, ja lisäksi heidän perhetaustansa, erityisesti vähemmistökuultuurien tai esimerkiksi joidenkin herätysliikkeiden edustajien taustat, saattavat vaikuttaa siihen varsinkin peruskoulun alimmilla luokilla. Monikulttuurisuus musiikkikasvatuksessa on monitahoinen käsite – haaste, johon musiikin opetuksen täytyy vastata.

### **3.2 Historiaa**

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tarve on alun perin huomattu maissa, joissa oppilaat tulevat useista eri etnisistä taustoista, kuten Yhdysvalloissa. Toisen maailmansodan jälkeen musta väestö alkoi vaatia tasa-arvoa valkoisen väestön rinnalla. Hallitus vaati kouluja muuttamaan kasvatusta rotujen välisen yhdenvertaisuuden syntymiseksi. Kouluissa alettiin lähestyä aihetta opettamalla tietoa eri roduista ja etnisistä ryhmistä, jotta muiden kunnioitus ja hyväksyntä saavutettaisiin. Eri rotujen ja etnisten ryhmien kulttuureita alettiin opettaa 1960-luvulla. Opintokokonaisuuksien ongelmana oli irrallisuus toisistaan ja se, että rasismin ja syrjinnän käsittely jäi niiden sisällöissä kokonaan huomiotta. Monikulttuurisen kasvatuksen termi otettiin käyttöön 1970-luvulla. Koulun opetus suunnitelmia alettiin vähitellen muokata kulttuurillisen moniarvoisuuden ja demokratian vaatimuksien mukaisesti. (Vold 1989, 6-10.)



Monikulttuurisuus on ollut ajankohtaista myös Britanniassa jo 1960-luvulta saakka. Verman mukaan vähemmistöryhmien eriarvoisuus valtaväestöä kohtaan oli siellä huomattavaa eri kielten, uskontojen ja kulttuurien opetuksen puuttumisessa. Jos kyseisiä aineita opetettiin, olivat stereotyyppiset yleistykset tavanomaisia. Koulu-uudistuksella vuonna 1988 yritettiin muuttaa opetusta tasa-arvoisemmaksi, jotta se edistäisi oppilaan henkistä, moraalista, kulttuurista, psyykkistä ja fyysistä kasvua sekä koulussa että yhteiskunnassa. Opetussuunnitelman tuli valmentaa oppilaita koulun jälkeisiin mahdollisuuksiin, vastuisiin ja kokemuksiin kulttuurisen tasa-arvon periaatteen kautta. Konservatiivinen Iso-Britannian kunniaa julistava koulujärjestelmä, opetussuunnitelma ja –sisällöt ovat kuitenkin hidastaneet kehitystä kohti monikulttuurista koulua. Muutokset vievät aina oman aikansa, ja mitä suuremmasta asioiden myllerryksestä on kyse, sitä kärsivällisempänä asenteiden kehitystä on odotettava. (Verma 1994, 61-72.)

Suomessa tarve monikulttuurisen opetuksen järjestämiseen on lisääntynyt viime vuosikymmeninä. Pakolaisoppilaat ovat saaneet opetusta omassa äidinkielessään 1970-luvun alkupuolelta lähtien ja vuodesta 1987 opetus laajeni myös maahanmuuttajien äidinkielen opetukseen ja samalla kehitettiin ”suomi toisena kielenä” -oppiainetta. Monikulttuurisuuden haasteet yllättivät suomalaisen koululaitoksen maahanmuuttajien lisääntyttä. Vähitellen 1990-luvulla huomattiin, että koulua ja opetussuunnitelmia täytyi kehittää, jotta maahanmuuttajaoppilaiden integroituminen koulujärjestelmään tapahtuisi luontevammin. Vuonna 1992 julkaistiin maahanmuuttajien opetussuunnitelman perusteet ja sitä mukaa opetussuunnitelmia uudistettaessa alettiin ottaa huomioon monikulttuurinen kasvatusteknologia kokonaisuutena koululaitoksessa. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden uudistuksessa kansainvälisyyskasvatus, kulttuurien moninaisuuden arvostaminen sekä suvaitsevaisuus ja avoimuus erilaisuutta kohtaan mainittiin keskeiseksi arvopohjaksi. Lisäksi havaittiin tarve opettajien kouluttamiseen, jotta heillä olisi välineitä kohdata monikulttuurisuutta luokassa ja toisaalta välineitä opettaa sitä. (Ikonen 1994, 77-97.)

Nykyään peruskouluissa on maahanmuuttajia noin 15 000 ja saman verran heitä opiskelee muissa oppilaitoksissa<sup>3</sup>. Vaikka Suomen sisällä jo pitkään eläneet eri (vähemmistö)kulttuurit ja uskonnot sekä niiden edustajien kulttuuriset ja/tai näkemykselliset erot ovat olleet opetustapahtumassa läsnä, on asenteiden ja yhteiskunnan muutoksen tarve huomattu

kieleltään ja kulttuuritaustaltaan täysin erilaisten ihmisten muutettua maahamme. (Laaksola 2004.) Opettajat kohtaavat erilaisia kulttuurisia ristiriitoja käytännön työssään, riippumatta siitä, onko luokassa maahanmuuttajia vai ei. Jonkun uskonlahkon edustajat voivat esimerkiksi kieltää tanssimisen, jolloin musiikkiliikunta ei oppilaan tai hänen perheensä mielestä ole soveliaista. Asenteiden tulisi puolin ja toisin olla suvaitsevaisia ja toimintatavat erilaisissa tilanteissa olisi hyvä sopia etukäteen sekä perusopetuksen lakiin että koulun yhteisiin sääntöihin perustuen.

### 3.3 Tavoitteet

Kasvatus tapahtuu tietyssä kulttuurisessa ja historiallisessa kontekstissa, ja musiikkia lähestytään ympäristöstä peilautuvien omien oletusten pohjalta. Monikulttuurinen musiikkikasvatus on tärkeää nykyaikana, jotta oppilaat saavat tarvittavia valmiuksia elämäänsä monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Maailma on pienentynyt tiedonkulun nopeutumisen ja laajentumisen myötä. Ulkomailla matkustelu, opiskelu tai työskentely on myös yleistynyt suomalaisten keskuudessa.

Kasvatuksen yhtenä tavoitteena on opettaa oppilaat ymmärtämään toisten kulttuurien toiminnan ja ajattelun tapoja sekä kohtaamaan toisista kulttuureista tulevia ihmisiä. Luontevinta Pirkko Moisalan mielestä on tuoda kulttuureihin liittyviä asioita esille musiikin opetuksen kautta. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että eri maiden musiikkien ja musiikkikulttuurien tarkasteluun otetaan erilaisuutta kunnioittava lähtökohta ja annetaan oppilaille valmiuksia tarkastella musiikin ja kulttuurin välisiä suhteita. (Moisala 1995, 11.)

Maailman eri kulttuurien musiikki opettaa, että musiikkia ei harjoiteta vain siksi, että se olisi intellektuaalisesti mielenkiintoista. Musiikki voi olla keino tehdä yhdessä, se voi virkistää, naurattaa tai saada itkemään. Lisäksi se voi olla myös kehollinen kokemus. Monikulttuurinen musiikkikasvatus integroi ihmisiä, asettaa ihmiset dialogiin, jossa huomioidaan ja ymmärretään kulttuurinen rikkaus ja erilaisuus. Musiikilla on useita kokemuksellisia funktioita eri kulttuureissa koulun ja kasvatustilanteiden ulkopuolella, jonka vuoksi se voi olla

---

<sup>3</sup> vuonna 2004

osa erilaisia aktiviteetteja ja käytäntöjä myös kasvatuksen konteksteissa. (Westerlund 1999, 27-29.)

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen pyrkimyksenä on kehittää musiikin erilaisuutta ja samankaltaisuutta käsittelevää musiikinopetusta. Samalla se tukee oppilaiden kansainvälistymistä heidän oppiessaan ihmisen musiikillisen ilmaisun universaaleja lainalaisuuksia ja niiden eriytymistä erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa. (Moisala 1995, 13.) Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tavoitteiden toteutuessa oppilaat saavat valmiuksia eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa toimimiseen muillakin alueilla kuin musiikin saralla.

Pekka Toivasen mukaan oppilaiden tulee ymmärtää, että jako hyvään tai huonoon musiikkiin on kulttuuri- ja näkökulmasidonnaista. Ihmiset eri kulttuurien sisällä muodostavat käsityksensä musiikista, oli se sitten luonnonäänten luokittelemista musiikiksi, inuiittien kurkkulaulua, Peking-oopperaa tai sahan soittoa. Toivanen toteaa William Andersonin ja Patricia Shehan Campbellin monikulttuurista musiikkikasvatusta käsittelevän oppikirjaan viitaten, että musiikkikulttuurien avulla opitaan maailman sointivärin rikkautta, eri kulttuurien musiikkitermejä ja –järjestelmiä sekä uusia laulu- ja soittotapoja sekä tekniikoita. Kaiken tämän avulla oppilaista kehittyy vastaanottavaisempia ja suvaitsevampia musiikin kuuntelijoita ja esittäjiä. (Toivanen 1998, 51.)

Monikulttuurinen musiikkikasvatus on osaltaan erinomainen väylä oppilaiden kasvattamiseen suvaitsevaisiksi maailmankansalaisiksi. Musiikin vähäiset tuntimäärät, suuret luokka- ja ryhmäkoot, soittimiston ja muun laitteiston puute, oppilaiden osaamisen vaihteleva taso sekä erilaiset asenteet musiikkia kohtaan asettavat suuria haasteita musiikinopettajille. Toivanen korostaakin koulutuksen uudelleenorganisoinnin ja niin kouluttajien kuin koulutettavienkin asennemuutosten tärkeyttä. Yhteistyötä tekemällä ja tavoitteellisuutta lisäämällä päästäisiin eteenpäin monikulttuurisuuteen liittyvien kysymysten ratkomisessa. (Toivanen 1998, 55-56.)

### 3.4 Miksi monikulttuurista musiikkikasvatusta?

Suomalainen musiikkikasvatus on Jyväskylän yliopiston musiikin laitoksen lehtori Pekka Toivasen mukaan perustunut lähes kokonaan länsimaisesta taidemusiikista omaksuttuun harmonia- ja tonaliteettikäsitteeseen. Musiikin tunneilla suosittu populaarimusiikkikin pohjautuu länsimaiseen tonaaliseen musiikkikäsitteeseen; duuri-molli tonaliteetin kautta soivaan maailmaan. Tähän ovat vaikuttaneet pitkälti historialliset ja koulutukselliset syyt, jotka näkyvät myös muun Euroopan ja Pohjois-Amerikan musiikkikasvatuksessa. Länsimaisen musiikkikulttuurin eri aspekteja korostamalla saatetaan välittää oppilaille käsitys, että maailmassa on yksi suuri, kaiken muun yllä oleva musiikillinen systeemi. Tämä voi johtaa siihen, että muita kulttuureita ja musiikillisia todellisuuksia vähätellään tai ne tuomitaan huonoina tai meidän kulttuuritraditioomme kuulumattomina. (Toivanen 1998, 49.)

Hans Haugen, tanskalaisen Århusin yliopiston professorin, näkemyksen mukaan musiikin opettamiseen nyky-yhteiskunnassa tarvittaisiin hyvä syy, jotta sitä jatkettaisiin. Valtioiden ei tarvitse enää yhtenäistää kansaa musiikin avulla, kuten 1900-luvulla, jolloin kansalaisuus - käsite vahvistui kun kansallinen musiikki nousi kukoistukseensa ja opettajat opettivat sitä kouluissa. Nykyään kansalaisten yhtenäistämistä ei tarvita – me olemme jo hyväksyneet yhteiskuntamme perusarvot. Hauge lisää, että yksikulttuurinen yhteisö on myytti, jota valtio on pitänyt yllä poliitikoiden näkökulmasta. Kulttuuri on konstruoitu ja kuviteltu ja sen takia monikulttuurisuuden konsepti voidaan nähdä vähemmistöjen ja enemmistöjen kontrolloinnin välineenä. (Hauge 2001.)

Monikulttuuristumisen myötä saatamme Haugen mukaan luoda rajoja ihmisten välille erottelemalla kulttuureita. Kulttuurirajat muodostuvat usein kielirajoista, mutta jos ajatellaan, että musiikki on kieli, voimme eristää jonkun yhteisöstämme. Emme voi toisaalta muodostaa yhteisöä, jos emme rajaa sitä jotenkin – rajaus voi olla makro- tai mikrotasoisia ja yhteisön koko voi täten vaihdella. Tärkeintä on ymmärtää, että kulttuurisia eroja täytyy oppia arvostamaan ja musiikin avulla kulttuurirajoja voidaan ylittää musiikin toimiessa jäänmurtajana. Hauge painottaa, että monikulttuurisen musiikkikasvatuksen avulla kulttuurien rajoja voidaan ylittää, mutta niitä ei voida, eikä tarvitse, kaataa. (Hauge 2001.)

Robert Walker (1998) puolestaan kyseenalaistaa artikkelissaan eri kulttuurien musiikin opettamisen järkevyyden. Musiikin asema jo oppiaineena sinänsä on hänen mukaansa vaarassa länsimaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulun musiikin opetus ei voi kilpailla massamedian ja viihteellisen musiikin kanssa. Hän kysyykin, miksi opetettavien musiikkien kirjoa pitäisi vielä laajentaa? (Walker, 1998.) Samanlaisia kyseenalaistuksia olen kuullut opiskelijakollegoilta eri musiikkien opetusta koskien. Luultavasti sellaisia on herännyt myös opettajien keskuudessa Suomessa tuntimäärien jatkuvasti karsiutuessa opetettavan aineksen silti pysyessä yhtä laajana, jopa kasvavana. Mahdollisia syitä ja muutosehdotuksia tähän asiaan käsittelen pohdinnassa.

Musiikin opetuksen tärkeyttä voi Walkerin mukaan perustella sillä, että musiikin tuntemuksen, tiedollisten ja taidollisten välineiden avulla oppilaat oppivat sekä oman että muiden kulttuurien tapoja ajatella, toimia ja olla. Lisäksi musiikki kehittää aistillisuutta, tunteiden kirjoa musiikilliselta kannalta katsottuna sekä yhteistyövalmiuksia. Musiikki antaa eväitä siihen, miten ihminen toimii sosiaalisessa kontekstissaan. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen hyöty yhteiskunnallisesti koulujärjestelmässä on oppilaiden kasvaminen tietoisuuteen siitä, että musiikin merkitys on erilainen eri kulttuureissa. Länsimaiset mieltävät usein musiikin liittyvän vapaa-aikaan ja rentoutumiseen. Joissain kulttuureissa se on integroitu elämään, sen kaikkiin osa-alueisiin, eikä ole siitä erillinen irrallinen osa. (Walker, 1998.)

The World Music Center –projektiraportissa Niels Erik Eskildsen toi esiin yhteiskunnan uudet haasteet maahanmuuttajien määrän lisääntyttyä. Yhteiskuntaan integroitumisen lisäksi olisi tärkeää, niin maahanmuuttajille kuin alkuperäisille tanskalaisillekin, hyväksyä yhteiskunnassa elävien ihmisten kulttuurien erilaisuudet. (Projektraport 1999-2001.) Suomessakin rasismista ja kulttuurien välisestä kohtaamisesta puhutaan jatkuvasti. Mielestäni kulttuurien erilaisuuden hyväksyminen puolin ja toisin on erityisen tärkeää. Jos maahanmuuttajat eivät ymmärrä valtaväestön kulttuuria ja sopeudu siihen, ei auta, vaikka suurin osa meistä suomalaisista olisi suvaitsevaisia.

NOMUS-projektiraportin mukaan tanskalaiset pelkäävät, että monikulttuuristumisen myötä tanskalaisten oma kulttuuri häviää. Hauge mainitsee Stuart Hallin, jonka mukaan jokaisella ihmisellä on oma etninen taustansa ja etnisen identiteettimme kautta tiedämme keitä olemme.

Mitä enemmän tiedämme toisista kulttuureista, sitä paremmin ymmärrämme omaamme ja samalla opimme uusia puolia itsestämme. (Hauge 2001.) Me suomalaisetkin kaukana pohjoisessa olemme saaneet huomata, ettemme säily homogeenisena kansana. Etninen identiteettimme muuttuneen jatkuvasti maahanmuuttajien ja kulttuurien lisääntyessä maassamme. Perinteinen suomalainen kulttuuri (jos sellaisesta voidaan puhua joidenkin tapahtumien tai toimintatapojen kohdalla) tuskin häviää, vaikka maan sisällä elää monia eri kulttuureita - niitä opitaan vain katsomaan avarammasta näkökulmasta.

### **3.5 Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen asema opetussuunnitelmassa**

Musiikki kuuluu taide- ja taitoaineisiin, ja voimassa olevassa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on jokaiselle oppiaineelle määritelty yleiset tehtävät, tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Valtakunnallista opetussuunnitelmaa noudattaen koulut ovat tehneet omat, tarkemmat opetussuunnitelmansa, joiden laadinnan vastuu on ollut kunnilla. Peruskouluopetuksessa yleensä painotetaan monikulttuurisuuteen liittyen yksilön kulttuuri-identiteetin tukemista ja taitoa toimia suomalaisen kulttuurin tulkkina. Suomen monikulttuuristuminen ja yleinen kansainvälistyminen edellyttävät opetussuunnitelman mukaan koululta kansainvälisyyskasvatuksen tehostamista. (POPS 1994, 13-15.)

Monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen opetussuunnitelmassa on mielestäni epäsuorasti viitattu tehtävissä, joissa mainitaan tavoitteeksi oppilaan ymmärrys musiikin merkityksestä yksilöille, yhteisölle, sekä kansalliselle ja kansainväliselle kulttuurille. Tavoitteissa on puolestaan mainittu valmiudet musiikin valitsemiseen ja arvioimiseen, vastaanottamiseen ja ilmaisuun. Yhtenä tavoitteena on tutustuminen monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueisiin. (POPS 1994, 97-98.)

Musiikin opetussuunnitelman perusteet ovat kuitenkin olleet väljät, mikä on aiheuttanut joskus jopa merkittäviä koulukohtaisia eroja opetuksen järjestämisessä. Perusopetuksen yhtenäistämiseksi ja oppilaiden tasa-arvoiseen jatkokoulutukseen hakeutumisen mahdollistamiseksi uudessa, tammikuussa vuonna 2004 hyväksytyssä ja valtakunnallisesti viimeistään 1.8.2006 käyttöön otettavassa opetussuunnitelmassa on musiikin opetuksen

tehtävät, tavoitteet ja keskeiset sisällöt määritelty tarkemmin kuin ennen. Lisäksi opetussuunnitelmaan on määritelty tarkasti vuosiluokille 1-4 kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta ja vuosiluokille 5-9 päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle kahdeksan. (POPS 2004, 231-234.)

Uuden opetussuunnitelman tehtävissä mainitaan, että oppilas ymmärtää, että musiikki on erilaista eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa, ja sillä on erilainen merkitys eri ihmisille. Musiikillisen identiteetin muodostamisessa tavoitellaan merkityksellisiä kokemuksia, arvostavaa ja uteliasta suhtautuvaa erilaisiin musiikkeihin ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. Tavoitteissa luokille 1-4 on yhtenä kohtana musiikillisen maailman monimuotoisuuden ymmärtäminen. Keskeisissä sisällöissä annetaan ohje laulu-, soitto- ja kuunteluohjelmiston opettamiseen, joka tutustuttaa oppilaan sekä suomalaisen että muiden maiden ja kulttuurien musiikkiin ja sisältää esimerkkejä eri aikakausilta ja eri musiikin lajeista. (POPS 2004, 232-233.) Uusi opetussuunnitelma sivuaa mielestäni tarkemmin monikulttuurista musiikkikasvatusta, vaikka termiä ei suoraan käytetä.

Musiikillista maailmaa ja musiikillisia kokemuksia jäsenetään 5.-9. luokkien musiikin opetuksessa. Monikulttuurista musiikkikasvatusta opetukseen tarjotaan keskeisissä sisällöissä, joissa ohjeistetaan käyttämään yhteissoittotaitoja kehittäviä harjoituksia monipuolisesti eri musiikkityylejä ja -kulttuureja edustavan soitto-ohjelmiston avulla. Kuuntelukasvatuksessakin pyritään siihen, että oppilas osaa jäsentää kappaleet ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti. Päättöarvioinnin kriteereissä yhtenä kohtana on eri musiikin lajien ja eri aikakausien ja kulttuurien musiikin tunnistaminen ja erottaminen. (POPS 2004, 232-233.)

Mielestäni perusopetuksen tavoitteet opetussuunnitelmassa on asetettu yllättävän korkealle ottaen huomioon musiikin tuntien määrän useimmissa kunnissa. Jo alakoulun luokkien 1-4 tavoitteissa mainitaan, että oppilas oppii käyttämään musiikin eri elementtejä musiikillisen keksinnän aineksina ja ymmärtämään musiikillisen maailman monimuotoisuutta. Opettajalla on mielestäni hyvät mahdollisuudet yrittää vaikuttaa alle kymmenvuotiaiden oppilaiden maailmankatsomukseen ja asenteisiin heidän ollessaan vielä hieman avoimempia ja vastaanottavaisempia kuin monet vanhemmat oppilaat. Ryhmän jäsenenä toimimisen oppimisessakin näyttää musiikilla olevan suuri rooli opetussuunnitelman mukaan. Kaikkien näiden tavoitteiden saavuttamiseksi täytyisi olla enemmän viikkotunteja, jotta tuntuma

musiikilliseen maailmaan - oli se sitten mistä maasta, kulttuurista tai musiikin lajista tahansa - säilyisi oppilaiden ajatuksissa jatkuvasti.

Uuden opetussuunnitelman tavoitteissa otetaan esille monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen viittaavia asioita enemmän kuin aiemmin. Tavoitteissa painotetaan musiikillista keksintää, improvisointia ja luovaa suhdetta musiikkiin ja keskeisissä sisällöissä mainitaan monipuolinen, eri musiikinlajeja ja eri kulttuurien musiikkia sisältävä laulu- ja soitto-ohjelmisto, josta oppilaan tulisi osata osa ulkoa (POPS 2004, 232-234). Erityisesti 5-9-luokkien musiikin opetukseen asetetut vaatimukset arvosanalle kahdeksan ovat erittäin korkealla. Kuinkahan moni oppilas yltyä päättöarvioinnissa edes lähelle arvosanaa kahdeksan, jos kaikkien tavoitteiden tulee toteutua kirjaimellisesti? Päättöarvioinnin kriteereissä nimittäin vaaditaan mielestäni sellaisia asioita, joita moni opettajistakaan ei välttämättä hallitse. Jos tavoitteet aiotaan toteuttaa, on opettajalla suuri työ tehdä se kaiken muun sisällön ohessa.

Lukion opetussuunnitelmassa tärkeimmäksi asiaksi nousee musiikin ja kulttuurin välinen yhteys. Erityisesti painotetaan opiskelijan ymmärrystä musiikin merkityksestä itselle ja suomalaiselle kulttuurille. Opiskelijan omien musiikillisten valmiuksien kehittäminen itseilmaisun välineenä on tärkeää. Oman kulttuuri-identiteettinsä kautta opiskelija oppii ymmärtämään musiikkikulttuurien monimuotoisuutta ja toimimaan kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa. (LOPS 2003, 196.)

Lukioissa, lukuunottamatta musiikkilukioita, pakollisia kursseja on kaksi. Ensimmäisessä painopiste on opiskelijan oman musiikkitoiminnan kehittämisessä. Toisessa kurssissa tutustutaan suomalaiseen populaari-, taide- ja perinnesä musikkiiin. Syventävässä kurssissa tavoitteena on, että opiskelija oppii tuntemaan itselleen vieraita musiikinlajeja ja musiikkikulttuureja sekä ymmärtää musiikin kulttuurisidonnaisuutta. Musiikkikulttuurien käytäntöjen samankaltaisuus ja erilaisuus tulee ottaa esiin ja opiskelijan tulisi ymmärtää, miten jokainen kulttuuri määrittelee itse oman käsityksensä musiikista. Lukioissa tulisi opetussuunnitelman mukaan syventävän musiikkikulttuurit -kurssin lisäksi olla tarjolla musiikin viestinnän kurssi sekä mahdollisuus osallistua musiikkiprojektin toteuttamiseen. (LOPS 2003, 197.)



Opetussuunnitelmat ovat uudistuneet vanhoihin versioihin verrattuna huomattavasti ja monikulttuurisuuden näkökulma otetaan esiin niin peruskoulun kuin lukionkin suunnitelmassa. Aiemmin esittämäni kritiikki perusopetukseen kirjattuja tavoitteita kohtaan saattaa käytännössä toteutua niin, että yleisiä tavoitteita on pakko soveltaa koulukohtaisesti oppilaiden lähtötason mukaan. Tavoitteiden tulkintakin on jokaisen opettajan henkilökohtaisen näkemyksen varassa. Uudistusten tekeminen ja niiden käytäntöön soveltaminen, kuten uuden perusopetuksen opetussuunnitelman käyttöön ottaminen ja toimiminen, vie tietenkin oman aikansa - opettajien on ensin itse selvitettävä, miten opetussuunnitelmaa tulkitsevat.

## 4 TUTKIMUSASETELMA

### 4.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimukseni tarkoitus on pyrkiä saamaan käsitys siitä, miten paljon monikulttuurista musiikkikasvatusta käytetään opetuksessa eri puolella Suomea. Pyrin selvittämään tutkimuksellani, mitä suomalaiset opettajat käsittävät termillä monikulttuurinen musiikkikasvatus, mitä he opettavat ja käyvät läpi musiikin tunneillaan ja millaista materiaalia he opetuksessaan käyttävät. Lisäksi tutkin, mitkä työtavat ovat keskeisimpiä musiikin opettamisessa kautta maan ja haluavatko opettajat lisää koulutusta tai opetusmateriaalia, ja missä muodossa.

Tutkimukseni tarkoituksena on saada vastaukset kysymyksiin

- Miten musiikinopettajat ymmärtävät käsitteen monikulttuurinen musiikkikasvatus?
- Mitä musiikkikulttuureita opettajat ottavat esille opetuksessaan?
- Mitä toimintatapoja ja opetusmenetelmiä he käyttävät musiikin tunneillaan?
- Mistä opettajat ovat saaneet materiaalia opetukseensa?
- Onko materiaalia riittävästi ja onko se laadukasta?
- Millainen on lisäkoulutuksen tai –materiaalin tarve?
- Mitkä ovat mahdollisia esteitä koulutuksen tai materiaalin hankkimiselle?

Lisäksi tutkin monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ulkopuolelta

- Mitä musiikin osa-alueita opettajat painottavat opetuksessaan?
- Mitkä työtavat ovat suosituimpia käytännössä?

Kyselylomakkeessani pyrin ottamaan huomioon myös ne opettajat, jotka eivät käytä hyödykseen monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tarjoamia mahdollisuuksia opetuksessaan.

## 4.2 Ennakkokäsitykset

Käsitykseni mukaan monikulttuurisella musiikkikasvatuksella on jalansija musiikinopetuksessa Suomessa. Oletan kuitenkin, että opettajat käyttävät monikulttuuriseen musiikin opetukseensa lähinnä musiikin kirjojen esimerkkejä eri maiden musiikeista, jotka usein saattavat olla samoja kappaleita, joita kirjoissa on käytetty jopa kymmenien vuosien ajan. Opettajien arkinen kiire, tuntien vähyys ryhmää kohden ja opetussuunnitelmaa noudattava musiikin opettaminen rajoittaa varmasti ylimääräisen työn tekoa, jota materiaalin kerääminen vaatisi.

Toisaalta on varmasti sellaisia opettajia, jotka työnsä ohessa hankkivat uutta materiaalia ja aineistoa musiikin opettamiseen. He saattavat itse matkustellessaan tai erilaisten linkkien avulla löytää hyvää materiaalia myös monikulttuurista musiikkikasvatusta varten. Tutkimukseeni voi vastata myös sellaisia opettajia, jolle monikulttuurinen musiikkikasvatus on vieras käsite. Syitä lienee useita: näillä opettajilla ei ole joko tarpeeksi tietoa saatavilla, he eivät ole kuulleet siitä opiskeluaikoinaan saati sen jälkeen työelämässä, heitä käsite ei kiinnosta lainkaan tai opetuksen painopiste on jossain muussa musiikin osa-alueessa.

## 4.3 Tutkimusmenetelmä, -aineisto ja tutkimuksen suorittaminen

Tutkimusstrategia on tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 126). Tutkimusstrategiani on, että käytän hyväkseni sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä. Tutkimusmenetelmien mahdollisuudet yhdistämällä saan kattavamman käsityksen tutkimuskohteesta, jolloin menetelmien vastakkainasettelu olisi turhaa. Tiedonkeruuseen käytän määrällistä tutkimusmenetelmää ja tulkintojen tekemisessä hyödynnän sen lisäksi laadullisia tutkimusmenetelmiä. Kvalitatiiviseen tutkimukseen yleisemmin mielletty vastauksiin perustuva tulkintojen tekeminen sekä todellisen elämän kuvaaminen ovat tärkeässä asemassa tutkimuksessani.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa ilmiötä pyritään mittaamaan systemaattisesti, jolloin kerätty aineisto voidaan esittää numeerisessa muodossa (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995, 20, 42).

Kerään tietoa standardoidussa muodossa tarkoituksenmukaisesti valitulta joukolta survey-tutkimuksena. Survey-tutkimuksessa kerätyn aineiston avulla pyritään kuvailemaan, vertailemaan ja selittämään ilmiötä (Hirsjärvi ym. 2003, 130). Survey-tutkimus edellyttää, että tutkittavat asiat on luokiteltu ja että kysymykset ovat selkeitä ja ymmärrettäviä. Tutkimuksesta saatavaa tietoa on tarkasteltava kriittisesti, koska vastaajien on valittava vain yksi vastaus valmiiden vastausvaihtoehtojen joukosta. Tutkijalla ei ole suurta mahdollisuutta perehtyä yksittäisten vastaajien oloihin ja ajattelutapaan. Kuitenkin jokaisen vastaus tulkitaan yhtä tärkeäksi analyysissä, minkä vuoksi surveyta on arvosteltu ylidemokraattisuudesta. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995, 118-121).

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytetään usein yhtäaikaan sekä kuvailevaa että selittävää otetta. Kuvailevassa tutkimuksessa pyritään aikaisemmin tutkimattoman asian oikeaan esittämiseen. Kuvailevassa tutkimuksessa voidaan myös vertailla esimerkiksi alueittaisia tai sukupuolittaisia eroja, jolloin kuvailevan ja selittävän tutkimuksen raja on häilyvä. Numeerisen aineiston saa helpommin ymmärrettäväksi graafisen esitystavan avulla. Kuviot antavat esitettävästä asiasta nopeasti tehokkaan mielikuvan lukijalle, jolloin on huolehdittava siitä, että lukija saa asioista oikean kuvan. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995, 187-192). Tutkimuksessani olen pyrkinyt esittämään tulokset yksiselitteisesti värillisten pylväsdiagrammien avulla. Lisäksi olen pyrkinyt tulkitsemaan kuvioiden esittämät asiat tekstissä.

Tutkimuksessani on tärkeää kartoittaa todellista elämää, joka on kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohta. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja pyrkimyksenä on löytää tai paljastaa tosiasioita (Hirsjärvi ym. 2003, 161). Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat muun muassa hypoteesittomuus, harkinnanvarainen otanta ja tulkinnan jakautuminen koko tutkimusprosessiin. Kuitenkin eri tutkimusmenetelmien samankaltaisuus korostuu; survey-tutkimus on myös laadullista, koska kyselyssä käytetään kielellistä kommunikaatiota ja subjektiivisuudelta ei voida täysin välttyä. (Eskola & Suoranta 2000, 18-22.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä – sitä siis voidaan muuttaa olosuhteiden mukaisesti (Hirsjärvi ym. 165). Tutkimuksessa tarkoitukseni oli alunperin haastatella joitakin kyselyyni mahdollisimman eri lailla

vastanneita opettajia. Saadessani aineiston kasaan päätin kuitenkin jättää haastattelut tekemättä, koska tunsin saavani tarpeeksi tietoa tutkimuskysymyksiini avointen kohtien vastauksista. Eskolan & Suorannan mukaan keskeistä laadullisessa tutkimuksessa on aineistosta tehtävät tulkinnat. Vastauksia voidaan yleistää siirrettävyyden kautta, esimerkiksi jos tutkimuksen havainnot ovat siirrettävissä toiseen toimintaympäristöön ja tapaukseen. (Eskola & Suoranta 2000, 67-68.) Kyselyni samankaltaisia havaintoja oli eri puolella Suomea, joten vaikka kaikki eivät vastanneet kaikkiin kohtiin samoilla sanoilla, voin silti olettaa, että usein heillä oli samankaltaisia kokemuksia tutkimusaiheesta.

Tieteellisessä tutkimuksessa on huomioitava tutkijan omat arvolähtökohdat ja aikaisempi tieto, jotka vaikuttavat siihen, miten tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään (Hirsjärvi ym., 161). Objektivisuus tutkimusta tehdessä tarkoittaa sitä, että tutkija ei sekoita omia uskomuksiaan, asenteitaan ja arvostuksiaan tutkimuskohteeseen (Eskola & Suoranta 2000, 17). Objektivisuuteen kuuluu myös se, että tutkija tuo aineiston esiintuomia havaintoja, muttei yleistä niitä pätevyysalueen ulkopuolelle. Pätevyysalueen ulkopuoleisuus tarkoittaa joko tulosten yleistettävyyttä toiseen aikaan tai yhteiskuntaan tai tutkijan esiintymistä tieteellisen maineensa perusteella tietäjänä oman aiheensa ulkopuolella. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995, 298.) Omassa tutkimuksessani pyrin suhtautumaan vastauksiin unohtaen ennakkokäsitykseni aiheesta ja turvautumaan tulkintoja tehdessä vain opettajien antamiin avoimiin vastauksiin. En haastatellut tutkittavia, joten oma asenteeni ei välittynyt heille äänenpainon tai lisäkysymysten kautta.

Tutkimusmenetelmäni on standardoitu kysely, jonka avulla haluan kartoittaa opetuksen tämänhetkistä tilannetta. Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran (2003) mukaan kyselytutkimuksessa lomake lähetetään tutkittaville, jotka täyttävät sen ja lähettävät sen takaisin. Standardoidusti tehtävä kysely tarkoittaa sitä, että asioita on kysyttävä kaikilta vastaajilta täsmälleen samalla tavalla. Hirsjärven ym. mukaan kyselyn etuna on, että sen avulla voidaan kerätä laaja tutkimusaineisto: tutkimukseen voidaan saada paljon henkilöitä ja kysyä monia asioita. Kyselymenetelmä on tehokas, koska se säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä. Lisäksi aikataulu voidaan laatia ja kustannukset laskea tehokkaasti. Kyselyn avulla kerätty aineisto voidaan käsitellä tallennettuun muotoon ja analysoida melko tarkasti. (Hirsjärvi ym. 2003, 180-182).

Kyselytutkimuksen heikkouksia ovat usein aineiston tulkinnan ongelmallisuus ja pinnallisuus. On myös vaikea kontrolloida, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen eli ovatko he vastanneet huolellisesti ja rehellisesti. Vastaajien väärinymmärryksiä annetuista vastausvaihtoehdoista ei voida sulkea pois. (Hirsjärvi ym. 2003, 182). Asteikkotyyppeinä käytin nominaaliasteikkoa erilaisten laadullisten asioiden, kuten asuinläänin, mittaamiseen ja Likert-asteikkoa opettajien omien käsityksien pohjalta vastattaviin kysymyksiin (Metsämuuronen 2003, 37-40). Nominaaliasteikko ilmoittaa vain samanlaisuuden ja erilaisuuden, eikä luokkien keskinäisellä järjestyksellä ole mitään merkitystä. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995, 86). Pysin vähentämään tai poistamaan kyselyyn liittyviä heikkouksia lyhyellä, informatiivisella saatekirjeellä (liite 1), mahdollisimman selkeillä ja rajatuilla kysymyksillä sekä mahdollisimman yksiselitteisillä vastausvaihtoehdoilla. Vastaajilla oli myös mahdollisuus kysyä tutkimukseen liittyvistä asioista ja eräs tutkittava lähetti minulle kysymyksen sähköpostilla johon vastasin.

Laadin kyselylomakkeen, jossa lähes kaikki kysymykset olivat monivalintakysymyksiä (liite 2). Hirsjärven ym. mukaan monivalintakysymysten avulla vastauksia voidaan mielekkäästi vertailla, vastausvaihtoehdot on rajattu ja vastaajan on helpompi tunnistaa asia, eikä hänen tarvitse muistaa sitä. Avoimia kysymyksiä lomakkeessani oli kolme: kaksi pakollista, ja kolmas koko kyselyä koskeva, vapaaehtoinen, aikaisempia vastauksia täydentävä kysymys. Hirsjärven ym. mukaan avoimet kysymykset antavat vastaajalle mahdollisuuden ilmaista itseään omin sanoin, osoittavat mikä on keskeistä tai tärkeää hänen mielestään, tietämyksen asiasta ja aiheeseen liittyvien tunteiden voimakkuuden. Tutkijalle avoimet kysymykset antavat mahdollisuuden tunnistaa motivaatioon liittyviä seikkoja ja auttavat monivalintatehtäviin annettujen poikkeavien vastausten tulkinnassa. (Hirsjärvi ym. 2003, 188.)

Lähetin musiikinopettajille sähköpostilla linkin, josta he saivat auki internetissä täytettävän kyselylomakkeen. Lähetin kyselyn kaikille kolme kertaa samalla karhuten vastauksia. Valitsin internetkyselyn aineiston hankintamenetelmäksi, koska se oli ilmaista, eikä minun tai tutkimukseen vastanneiden tarvinnut lähettää kyselyä postitse. Oletuksenani oli, että useimmat opettajat lukevat sähköpostinsa päivittäin, joten odotin saavani mahdollisimman paljon vastauksia lyhyessä ajassa. Opettajilta tulikin kiitosta kyselylomakkeen nopeasta täyttömahdollisuudesta ja helposta vastaustavasta.

Suurimpana ongelmana kyselyssä on kato, jonka suuruuteen vaikuttaa vastaajajoukko ja tutkimuksen aihepiiri (Hirsjärvi ym. 2003, 183). Suomessa ei ole olemassa päivitettyä listaa kaikista musiikinopettajista sähköpostiosoitteineen. Sain Koulujen Musiikinopettajat ry:ltä (KMO) sähköpostiosoitelistan, jossa oli yhteensä 72 opettajaa. Osoitteista kymmenen ei toiminut, joten etsin itse internetistä musiikinopettajien sähköpostiosoitteita, jotka lisäsin listaan toimimattomien tilalle. Oulun yliopiston ylläpitämä musiikkikasvatuksen yleisellä keskustelulistalla<sup>4</sup> on yhteensä 183 jäsentä. Listalla ei ole omaa aktiivista ylläpitäjää, joten listan jäsenten taustoista ei ole tarkkaa tietoa. Lista on tarkoitettu palvelemaan musiikkikasvatuksesta kiinnostuneita opettajia, opiskelijoita, opettajankouluttajia tai tutkijoita. Muutamia listalla olevista opettajista kuuluvat KMO:oon, joten he ovat saaneet vastauspyynnön kyselyyni kahta eri kautta. Lopulta sain 64 vastausta, jotka olivat mukana lopullisessa analyysissä. Katoa tutkimuksessani tapahtui siis jonkin verran, koska listalla oli paljon henkilöitä, jotka eivät toimi peruskouluissa ja lukioissa musiikinopettajina, ja jotka sen vuoksi jättivät vastaamatta kyselyyni.

---

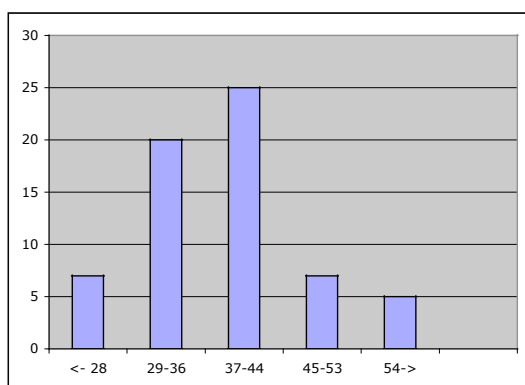
<sup>4</sup> <http://musicedu.oulu.fi/ajank/klista.htm>

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksessani käytin sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä vertaillessani opettajien vastauksia. Vastaukset syötettiin SPSS-ohjelmaan, jonka avulla tarkastelin niitä. Sain ohjelmasta myös tarkat prosenttiluvut tutkimustuloksia varten. Vertailin lisäksi SPSS-ohjelman korrelaation avulla opettajien iän ja monikulttuurisen musiikkikasvatuksen opettamisen määrän yhteyttä. Kuviot on piirretty Microsoft Excel-ohjelman avulla.

### 5.1 Opettajat ja opetuksen konteksti

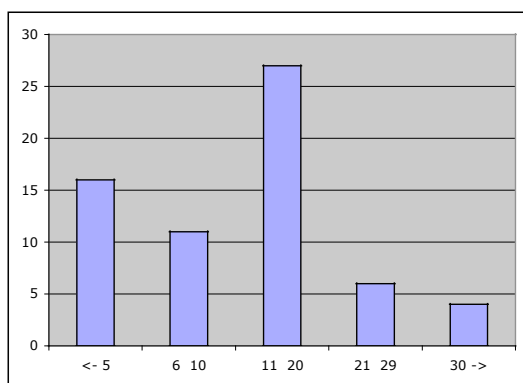
Tutkimukseeni vastasi 64 musiikinopettajaa kautta Suomen, joista 48 eli kolme neljäsosaa (75%) oli naisia, mikä kuvastanee opettajien sukupuolijakaumaa kouluissamme yleensä. Vastaajat toimivat musiikinopettajina peruskouluissa, lukioissa ja kaksi heistä toimi musiikinopettajien kouluttajana.



KUVIO 1: Opettajien ikäjakauma vuosina

Kyselyyn vastanneista opettajista oli iältään alle 28-vuotiaita vastaajia 10,9%, 29-36 -vuotiaita 31,3%, 37-44 -vuotiaita 39,1%, 44-53-vuotiaita 10,9% ja yli 54-vuotiaita 7,8%. Opettajat edustivat siis enimmäkseen nuorta tai keski-ikäistä opettajapolvea, ns.suurten ikäluokkien edustajien (sota-ajalla tai ennen vuotta 1960 syntyneet) jäädessä vähemmälle.

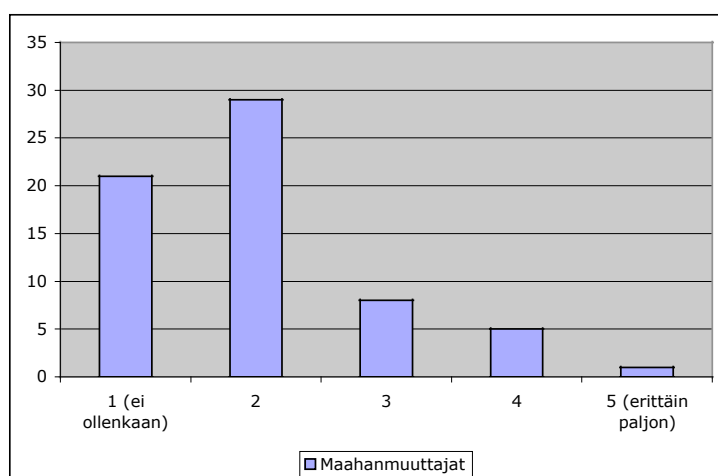




KUVIO 2: Opettajien työssäoloaika vuosina

Opettajien työssäoloaika oli lähes puolella, eli 42,2% vastaajalla, 11-20 vuotta. Opettajista 17,2% oli työskennellyt 6-10 vuotta ja 25% oli ollut työelämässä vasta viisi vuotta tai vähemmän. Kyselyyn vastanneista 9,3% oli toiminut opettajana 21-29 vuotta ja 6,3% oli ollut koulumaailmassa yli 30 vuotta.

Tutkin iän, työssäoloajan sekä sukupuolen vaikutusta monikulttuurisen musiikkikasvatuksen opettamiseen, mutten havainnut kyseisien muuttajien kesken merkittävää yhteyttä. Vastaukset jakoutuivat satunnaisesti riippumatta siitä, minkä ikäisiä opettajat olivat tai miten kauan he olivat opettajan työtä tehneet. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen opettamiseen vaikuttavat siis muut tekijät kuin ikä, työssäoloaika tai sukupuoli.



KUVIO 3: Maahanmuuttajien määrä opettajien opettamissa luokissa tai ryhmissä

Maahanmuuttajaoppilaiden määrä opettavissa ryhmissä tai luokissa oli opettajista 78,1% mukaan joko ei ollenkaan (1) tai vähän (2). Maahanmuuttajaoppilaita ryhmissä oli jonkin

verran (3) tai paljon (4, 5) yhteensä 21,9% opettajista. Oletan vastausten perusteella, että useimmilla opettajilla oli jonkinlaisia kokemuksia maahanmuuttajaoppilaista luokissaan.

TAULUKKO 1: Opettajien jakautuminen eri kokoisiin kuntiin ja eri lääneihin

Opettajien jakautuminen eri kokoisiin kuntiin (asukasluvun mukaan):

Alle 10 000	13
10 000 – 25 000	16
25 000 – 50 000	8
50 000 – 100 000	7
Yli 100 000	20

Opettajien sijoittuminen eri lääneihin:

Lapin lääni	3
Oulun lääni	11
Länsi-Suomen lääni	17
Itä-Suomen lääni	9
Etelä-Suomen lääni	19
Ahvenanmaan maakunta	5

Vastaajia eri kokoisista kunnista ja eri lääneistä oli tasaisesti, tosin eniten vastaajia oli suurista kaupungeista ja Etelä-Suomen läänistä. Toisaalta alle 10 000 asukkaan kunnista ja Länsi-Suomen läänistä vastaajia oli yllättävän paljon. Lapin läänistä vastaajia oli vain kolme ja Ahvenanmaan maakunnasta viisi.

## 5.2 Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen määrittely opettajien vastauksissa

Monikulttuurinen musiikkikasvatus käytännössä - kouluissa ja muissa oppilaitoksissa - on lopulta opettajien henkilökohtaisten painotusten varassa. Näihin vaikuttavat koulutus, kokemus ja kiinnostuksen kohteet. Niiden pohjalta kukin laatii oman, tarkan opetussuunnitelmansa ja tuntien sisällöt valtakunnallista musiikin opetussuunnitelmaa mukaellen.

Monikulttuurinen musiikkikasvatus oli joillekin opettajille uusi käsite. Siitä huolimatta kaikki vastasivat oman käsityksensä mukaan avoimeen kysymykseen, kun pyysin heitä

määrittelemään käsitteen monikulttuurinen musiikkikasvatus. Yleisin vastaus (yhteensä 65,6% vastaajista) lyhennettynä, mutta sisällöltään samanlaisena kuului:

*“Erilaisiin musiikkikulttuureihin tutustumista kuunnellen, soittaen ja laulaen.”*

(Nro 24, mies, Oulun lääni)

Käytännössä, yksittäisellä musiikin tunnilla monikulttuurinen musiikkikasvatus on varmasti juuri kuuntelua, soittamista ja laulamista. Mielestäni (monikulttuurisen) musiikkikasvatuksen tärkeimpiä tavoitteita sisältävät vastaukset kysymykseen olivat lyhyitä ja ytimekkäitä:

*“Musiikinopetusta, jossa musiikin perusasioita tarkastellaan eri musiikkikulttuurien kautta.”*

(Nro 6, nainen, Etelä-Suomen lääni)

*“Tutustumista toisiin kulttuureihin ja erilaisuuden hyväksymisen ja kunnioittamisen oppimista. Musiikkimaun avartamista.”*

(Nro 15, nainen, Lapin lääni)

Länsimaista musiikkia – ainakin historiallisesti tarkastellen – suosiva opetus saattaa jättää oppilaille vääristyneitä mielikuvia sen merkityksestä koko ihmiskunnalle. Länsimaisen musiikin historiaa ja sen piirteitä painottava opetus saisi uusia tuulia, jos opettajat ottaisivat tavoitteeksi monikulttuurisen musiikkikasvatuksen yhden ylemmän tason tavoitteen, joka ilmenee erään opettajan vastauksesta:

*“Tärkeintä olisi opettaa, että ns. länsimainen musiikki on vain pieni pisara koko maailman musiikista.”*

(Nro 13, nainen, Etelä-Suomen lääni)

Etnomusikologisessa näkökulmassa painotetaan oman kulttuurin tuntemuksen tärkeyttä muita musiikkikulttuureita kohdatessa. Toisaalta tutustuminen ei kuitenkaan saisi mielestäni jäädä pelkästään oman musiikkikulttuurin tarkasteluun, vaan oman kulttuurin erityispiirteitä voisi tuoda esille samalla kun tutustuu muihin kulttuureihin. Vertaileva näkökulma musiikkikulttuurien opettamisessa on suositeltavaa, tosin Bruno Nettl muistuttaa, että musiikkeja vertaillen on syytä korostaa, että toinen musiikkikulttuuri ei ole toista parempi,

vaan että ne ovat yhtä arvokkaita (Nettl 1998, 24). Etnomusikologisen näkökulman oli huomionnut opettaja, joka kirjoitti:

*“Hyvä perehtyminen länsimaiseen musiikkikulttuuriin, jonka sisällä myös monille vieraita ”musiikkikieliä”. Ainakin muutamien poimintojen kautta perehtymistä vieraampiin kulttuureihin...”*

(Nro 31, nainen, Länsi-Suomen lääni)

Musiikkikasvatukseen liittyvien taitojen, uusien laulu- ja soittotapojen, erilaisten soitinten tunnistaminen ja mahdollisesti soiton hallitseminen oli huomioitu useissa vastauksissa. Opettajat ajattelevat eri kulttuurien musiikkien opettamisen keinona muun muassa asenteiden avartamiseen.

*“Musiikkikulttuureihin tutustumalla voidaan omaksua soitto- ja laulutapoja, erilaisia musiikkiasenteita sekä opitaan arvostamaan ja ymmärtämään musiikkia maailmanlaajuisena, tärkeänä yhdistävänä siteenä.”*

(Nro 26, nainen, Itä-Suomen lääni)

Seuraavissa määritelmissä vastaajat halusivat korostaa myös musiikin globaalista puolta ja musiikin keinoja kulttuurien välisessä kohtaamisessa Suomessa:

*“...Luokan maahanmuuttajien huomioiminen erityisesti ja heidän kulttuuriensa hyväksikäyttö. Aikuisten/maahanmuuttajien ja muiden ulkomaalaisten käyttö apuna mahdollisuuksien mukaan.”*

(Nro 49, nainen, Itä-Suomen lääni)

*“...Minulle monikulttuurisuus on sitä että otetaan pala omaa ja lisätään toinen puolikas toista. Se on tasa-arvoista toisen ihmisen ja kulttuurin kohtaamista esim. musiikin avulla.”*

(Nro 58, nainen, Länsi-Suomen lääni)

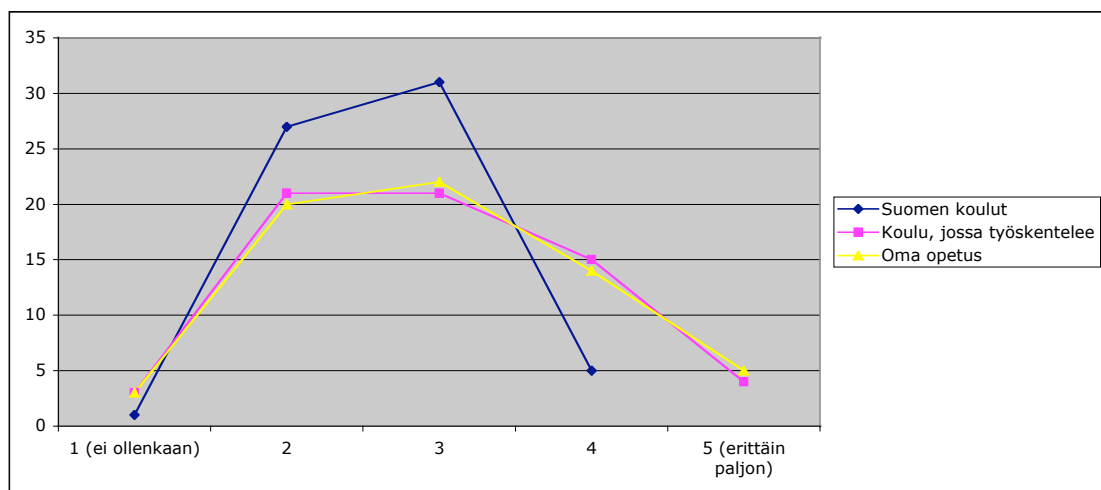
Arvostuksesta ja kiinnostuksen herättämisestä eri kulttuureja kohtaan oli myös useita mainintoja opettajien määritelmissä. Länsimaista musiikkia painottava opetus voisi

kehittyä paljon, jos useampi opettaja ajattelisi erään monikulttuurisen musiikkikasvatuksen määrittelijän kaltaisesti:

*“Kulttuurisensitiivistä, mitään musiikkikulttuuria priorisoimatonta elämyksellistä opetusta, jossa pyritään suhtautumaan arvostavasti ja kiinnostuksella kaikkiin kulttuureihin . Avaraa ja ilmavaa meininkiä, jossa oppija saa kokea uutta ja uskaltaa.”*

(Nro 10, nainen, Etelä-Suomen lääni)

### 5.3 Monikulttuurinen musiikkikasvatus opetuksessa



KUVIO 4: Opettajien käsitys monikulttuurisen musiikkikasvatuksen määrästä

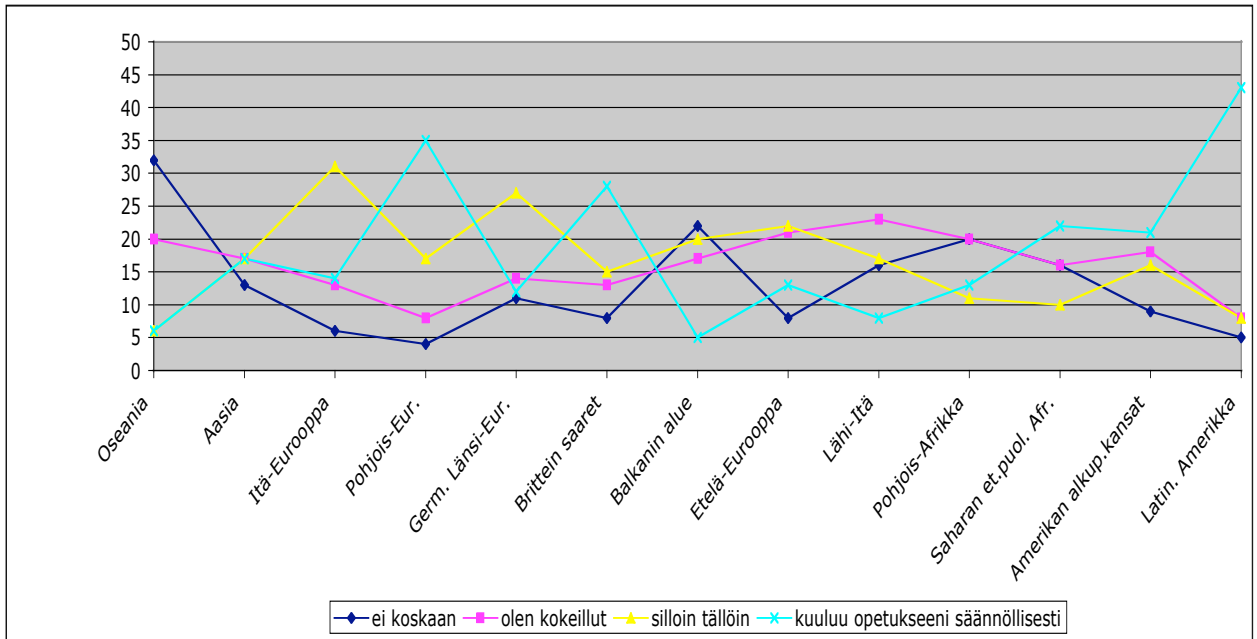
Opettajat arvioivat monikulttuurisen musiikkikasvatuksen määrää Likert-asteikolla 1 ei ollenkaan – 5 erittäin paljon. Opettajien käsityksen mukaan (90,6 % vastaajista) Suomen kouluissa sitä opetettiin joko vähän (2) tai jonkin verran (3). Vain yksi oli sitä mieltä, ettei sitä opeteta ollenkaan ja viisi opettajaa ajatteli monikulttuurista musiikkikasvatusta esiintyvän paljon. Kolme opettajaa ilmoitti, että monikulttuurinen musiikkikasvatus ei kuulu omaan opetukseen, eikä uskonut sitä olevan omalla koulullaan lainkaan. Toisaalta kuviosta käy ilmi, että omassa opetuksessa paljon ja erittäin paljon aiheita käsitteleviä henkilöitä oli yhteensä yhdeksäntoista (29,7% vastaajista).

### 5.3.1 Maailman musiikkikulttuurien käyttö opetuksessa

TAULUKKO 2: Kyselylomakkeessa käytetty musiikkikulttuureihin jako

Oseania	Australia, Uusi-Seelanti, Uusi-Guinea, sekä Tyynen valtameren saaret.
Aasia	Intia, Thaimaa, Indonesia, Malesia, Burma, Kiina, Korea, Japani, Mongolia
Itä-Eurooppa	Venäjä, Valko-Venäjä, Bulgaria, Romania, Puola, Slovakia
Pohjois-Eurooppa	Ruotsi, Norja, Islanti, Viro, Latvia, Liettua sekä Suomen sisällä olevat musiikkikulttuurit eli saamelaiset ja romanit <sup>5</sup>
Germaaninen Länsi-Eurooppa	Esim. Itävalta, Sveitsi
Brittein saaret	Englanti, Skotlanti, Wales, Irlanti, Pohjois-Irlanti sisältäen kelttiläisen ja brittiläisen musiikin
Balkanin alue	Esim. Bulgaria, Romania, Slovenia
Etelä-Eurooppa	Esim. Espanja, Italia, Portugali
Lähi-Itä	Esim. Turkki, Israel, Libanon
Pohjois-Afrikka	Egypti, Marokko ja muut Arabimaat
Saharan eteläpuolinen Afrikka	
Amerikka	Inkat, mayat, inuiitit sekä Pohjois-Amerikan alkuperäiskansat
Latinalainen Amerikka	Keski- ja Etelä-Amerikka, mukaan lukien afro- ja euroamerikkalaiset vaikutteet

<sup>5</sup> Suomesta mukana ovat nämä kulttuurit sen vuoksi, että jaottelin muiden suomalaisten musiikin suomalaisiksi kansanmusiikiksi kohtaan 5.4.1.

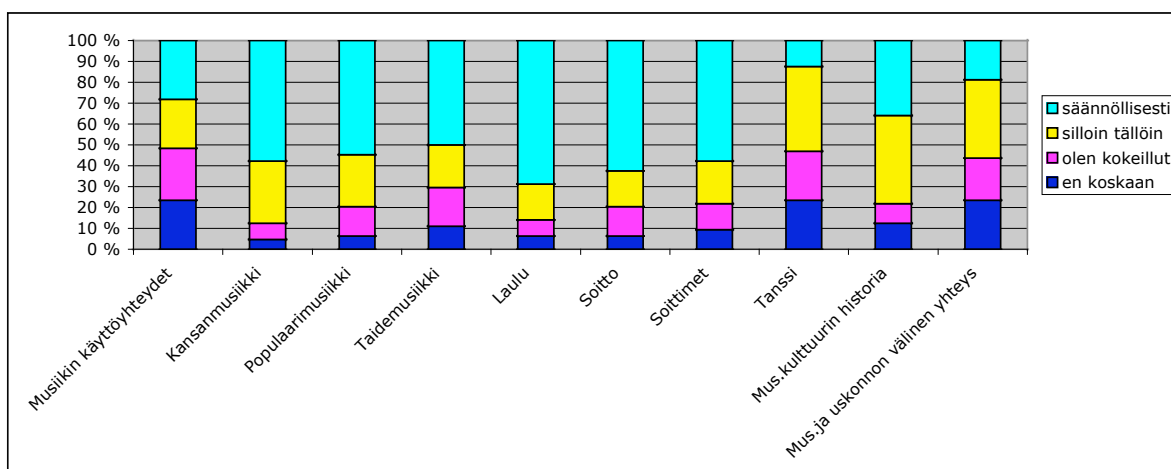


KUVIO 5: Musiikkikulttuurien käyttö opetuksessa

Suosituin musiikkikulttuurialue oli Latinalainen Amerikka; vastanneista 68,8% kertoi sen kuuluvan opetukseensa säännöllisesti. Pohjois- ja Itä-Euroopan sekä Brittein saarten musiikkia käytti lähes puolet opettajista säännöllisesti opetuksessaan. Amerikan alkuperäiskansojen sekä Saharan eteläpuolisen Afrikan musiikki oli myös suosittua.

Opettajista 50% ei ollut koskaan ottanut Oseanian musiikkikulttuureita opetukseensa, 34,4% oli sivuuttanut Balkanin alueen ja 31,3% oli jättänyt Pohjois-Afrikan alueenkin kokeilematta. Aasian musiikkikulttuuritkaan eivät olleet kovin suosittuja opetuksessa käytettyjä alueita. Opetuksessa vähemmän käytettyjä musiikkikulttuureita osa opettajista oli kuitenkin kokeillut opetuksessaan.

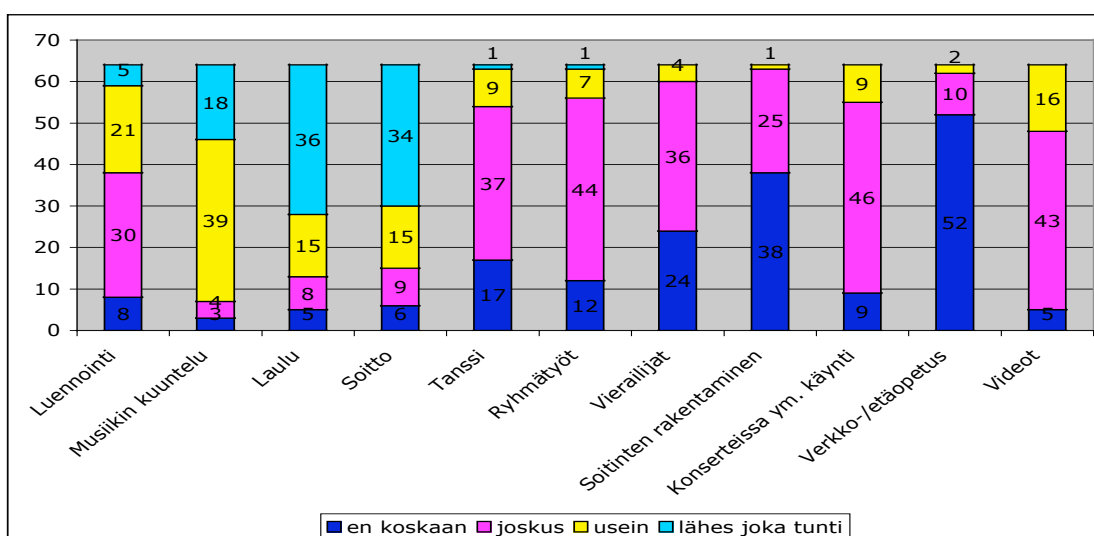
### 5.3.2 Musiikkikulttuurien eri osa-alueiden opetus



KUVIO 6: Musiikkikulttuurien eri osa-alueiden käyttö opetuksessa

Opettajat huomioivat musiikkikulttuurien eri osa-alueita opetuksessaan melko tasaisesti. Keskeisimpiä ja useimmin tunneilla käytetyimpiä osa-alueita olivat laulu, soitto, soittimet sekä kansanmusiikki. Populaari- ja taidemusiikki sekä musiikkikulttuurien historia olivat vastausten perusteella kukin yhtä usein esillä tunneilla. Musiikin käyttöyhteyksiä, musiikin ja uskonnon välistä yhteyttä ja tanssia opettajat ottivat opetuksensa, mutta ne eivät olleet yhtä säännöllisesti esillä kuin aiemmin mainitut musiikkikulttuurien osa-alueet.

### 5.3.3 Opetusmenetelmät

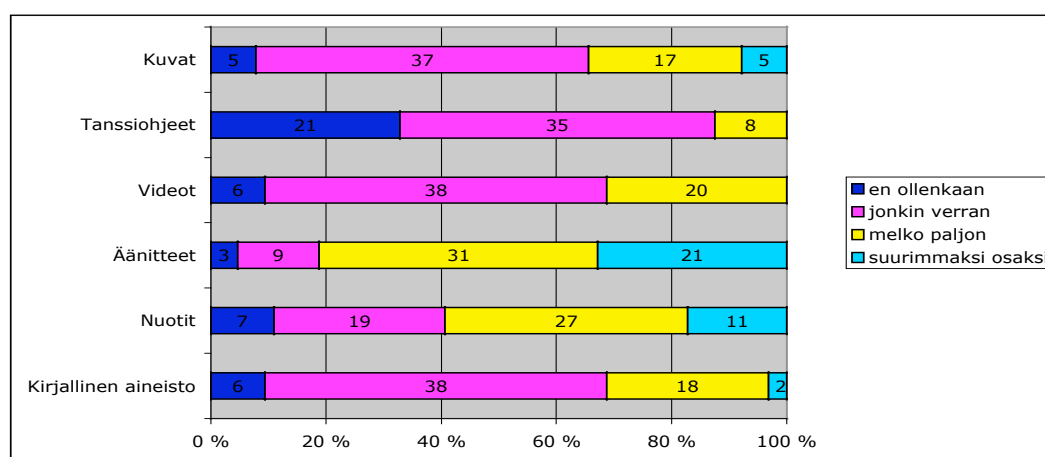


KUVIO 7: Opetusmenetelmien käyttö opetuksessa



Opetusmenetelmistä suosituimpia olivat laulu ja soitto, joita käyttivät lähes joka tunti yli puolet opettajista. Musiikin kuuntelu oli myös hyvin suosittua, 89% prosenttia opettajista suosi tätä opetusmenetelmää lähes joka tunti tai usein. Luennointia käytti 40,6% opettajista lähes joka tunti tai usein. Videot, konserteissa käynti, ryhmätyöt ja tanssi olivat joskus käyttökelpoisia opetusmenetelmiä opettajien mukaan. Opetusmenetelmistä verkko- tai etäopetusta, soitinten rakentamista ja vierailevia esiintyjiä/pedagogeja käytettiin vain joskus tai ei ollenkaan. Vain muutama opettaja käytti edellä mainittuja opetusmenetelmiä silloin tällöin.

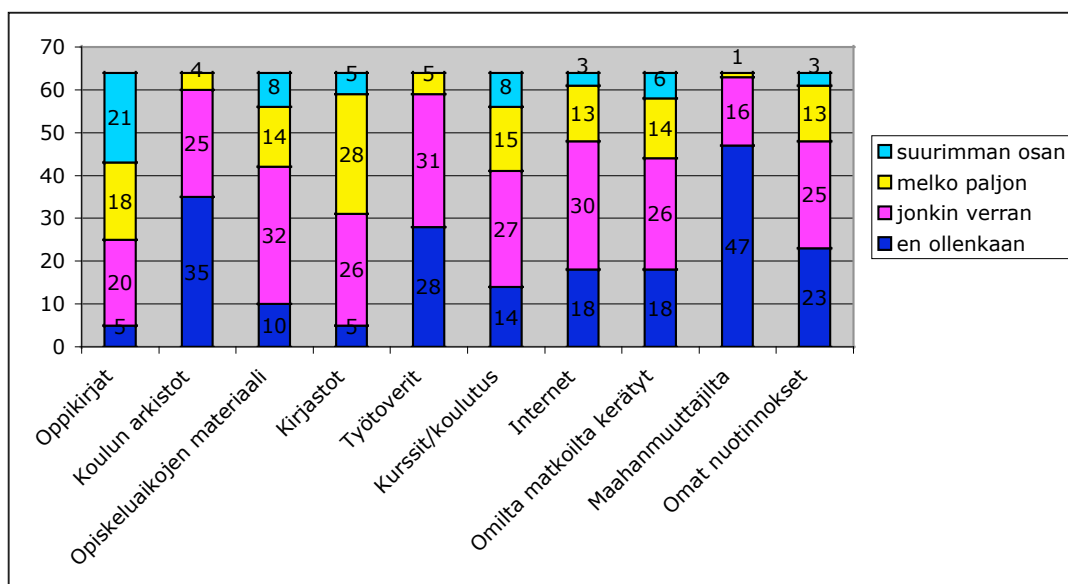
### 5.3.4 Materiaali



KUVIO 8: Monikulttuurisessa opetuksessa käytettävä opetusmateriaali

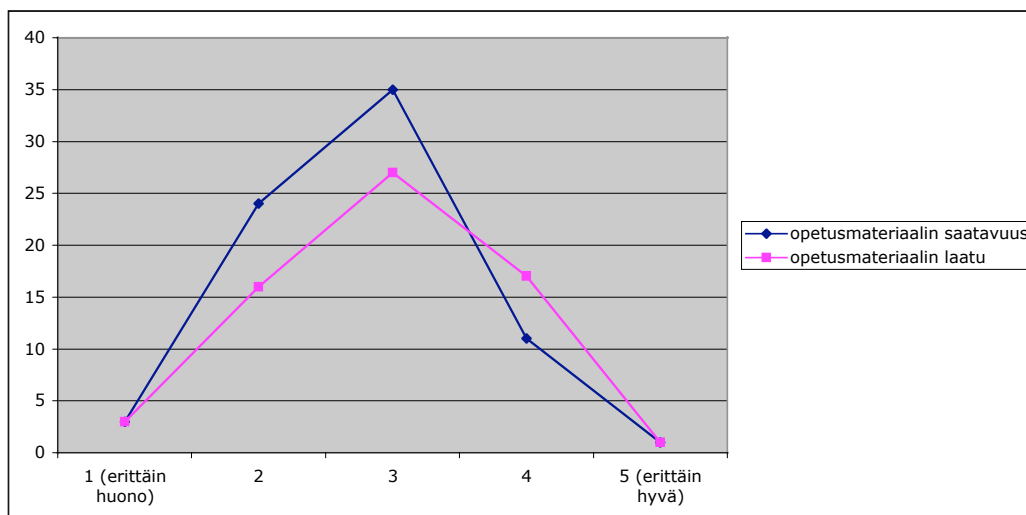
Ehdottomasti suosituinta opetusmateriaalia olivat äänitteet, joita käytettiin suurimmaksi osaksi tai melko paljon (yhteensä 81,2% vastanneista). Nuotteja (59,4%), kuvia (34,4%) ja kirjallista aineistoa (31,2%) käytettiin myös melko paljon opetuksessa. Videoita ja tanssiohjeita käytettiin jonkin verran, mutta 32,8% opettajista myönsi, ettei käytä tanssiohjeita

ollenkaan.



KUVIO 9: Opetuksessa käytettävän materiaalin hankinta

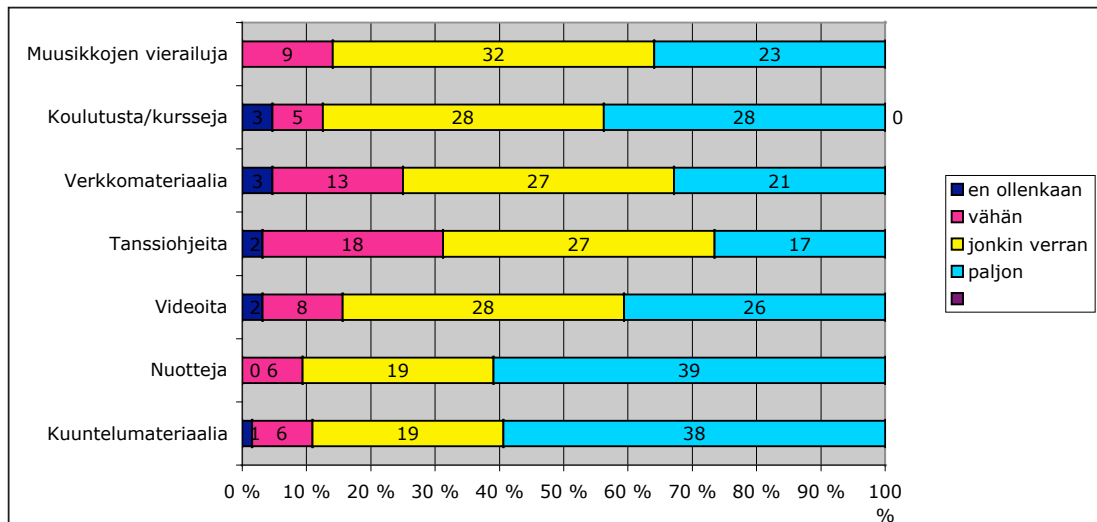
Opetuksessa käytettävän materiaalin opettajat saivat pääosin oppikirjoista. Kirjastoista saatava ja opiskeluajoilta tai kursseilta ja koulutuksesta kertynyt materiaali oli melko paljon käytettyä. Matkustelevat opettajat olivat hakeneet materiaalia suoraan ulkomailta, osa käytti internetiä hyväksi materiaalin kartuttamiseksi ja omia nuotinnoksia teki jonkin verran tai enemmän yli puolet (64,1%) opettajista. Vähiten materiaalia opetukseen hankittiin maahanmuuttajilta, koulujen arkistoista ja työtovereilta.



KUVIO 10: Monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa käytettävän opetusmateriaalin saatavuus ja laatu.

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen opetusmateriaalin saatavuus oli opettajien mielestä huono tai kohtalainen. Kuvion voi tulkita myös niin, ettei opettajilla ollut mielipidettä tai tietoa opetusmateriaalin saatavuudesta, koska yli puolet (53,1%) vastaajista oli vastannut vaihtoehtoon 3, joka usein mielletään vaihtoehdoksi ‘en osaa sanoa’ tai ‘en tiedä’. Laatu sai hieman paremmat arvostelut, mikä viittaa siihen, että ne opettajat, jotka olivat materiaalia löytäneet, olivat olleet siihen pääosin tyytyväisiä.

### 5.3.5 Koulutuksen ja materiaalin tarve



KUVIO 11: Materiaalin, toiminnan ja koulutuksen tarve opettajien vastauksissa (N=64)

Materiaalin ja toiminnan lisääminen oli kaikilta osin tervetullutta. Erityisesti painottui nuottien ja kuuntelumateriaalin tarve, joita yli puolet opettajista haluaisi paljon lisää. Koulutuksen ja kurssien sekä videoitten lisätarve oli myös huomattavaa. Nuotteja ja muusikkojen vierailuja toivoivat kaikki lisää, muihin vaihtoehtoihin tuli myös en ollenkaan – vastauksia, joka saattaa johtua esimerkiksi siitä, että opettajat tunsivat omistavansa tarpeeksi materiaalia suhteessa opetuksen määrään.

### 5.3.6 Esteet koulutuksen ja materiaalin hankkimiselle

Kyselylomakkeessani oli avoin kysymys koskien koulutuksen ja materiaalin hankkimisen eteen tulleista esteistä. Opettajien mielestä suurimmat esteet niiden hankkimiselle olivat rahoitusongelmat, ajan puute sekä kiire, jotka mainittiin yli puolessa vastauksista. Näin kuvaili esteitä eräs opettaja:

*“Raha, aika ja puuttuva tieto jo olemassa olevista muista materiaaleista, kuin koulun musiikin oppikirjat”*

(Nro 36, nainen, Etelä-Suomen lääni)

Materiaalin löytämisen vaikeus oli seuraavaksi suurin ongelma. Koulujen määrärahat ovat vähissä ja perusopetuksestakin säästetään, joten opettajien koulukseen tai kurssittamiseen saati uuden materiaalin hankkimiseen ei riitä varoja. Vastauksista kävi ilmi, että materiaalia saisi olla enemmän ja näkyvämmiin sekä helpommin tarjolla.

*“Taloudelliset seikat. Kootun materiaalin puute, itse sen kokoaminen on aikaa vievää ja siihen ei aika riitä.”*

(Nro 15, nainen, Lapin lääni)

Materiaali on opettajien mukaan usein melko vanhaa, kuvat ovat heikkoja ja sovitukset koulukäyttöä ajatellen liian vaikeita. Osa opettajista haluaisi hankkia koulukäyttöön sopivaa materiaalia oman kokemuksen kautta:

*“Käytännön opiskelun avulla täytyisi saada materiaalia. Sellaista materiaalia, jota voi hyödyntää koulukäytössä.”*

(Nro 32, mies, Itä-Suomen lääni)

Erään opettajan vastauksesta välittyy hyvin kuva arkisesta kiireestä, ajan vähyydestä ja vapaa-ajan tarpeellisuudesta:

*“Ajan puute... Ei sitä vapaa-ajalla jaksa enää, kun on päivän heilunut hiki päässä luokassa.”*

(Nro 45, mies, Oulun lääni)

Opettajat painottavat opetuksessaan musiikin eri osa-alueita, johon vaikuttavat omat taidot ja mielenkiinto. Usein sellaisen asian opettaminen, jota ei itse osaa, on vaikeaa ja vaatisi paneutumista ja innostumista. Lisäksi opetussuunnitelma on väljä ja opettajat saavat suhteellisen vapaasti suunnitella omaa opetustaan. Kiire ja oppituntien vähyys heijastuu käytännön opetustyöhön, kuten käy ilmi seuraavista kommentteista:

*“Ajanpuute ja oppituntien vähyys. Valitettavan usein tärkeille aihekokonaisuuksille jää liian vähän aikaa ja asian käsittely jää tahtomattaankin "pintaraapaisuksi".”*

(Nro 64, nainen, Etelä-Suomen lääni)

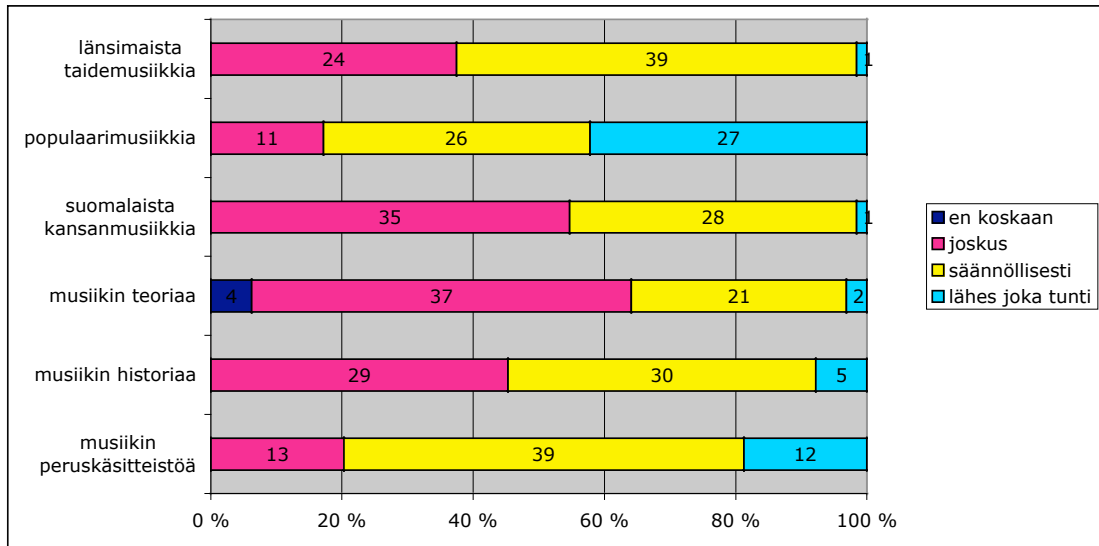
*“Opetuksessa on hirvittävä kiire. Pitäisi ennättää saada paljon asioita aikaan.”*

(Nro 20, nainen, Länsi-Suomen lääni)

Osalle opettajista materiaalin tai koulutuksen hankkimisen esteeksi muodostuvat suuret välimatkat, unohtamatta kurssin ja majoituksen hintaa. Lisäksi sijaisen hankkiminen on vaikeaa, jos kurssit järjestetään kouluaikana. Toisaalta suurin osa opettajista haluaa käyttää vapaa- ja loma-aikansa ansaitusti lepoon.

## 5.4 Musiikin opetuksen sisältö

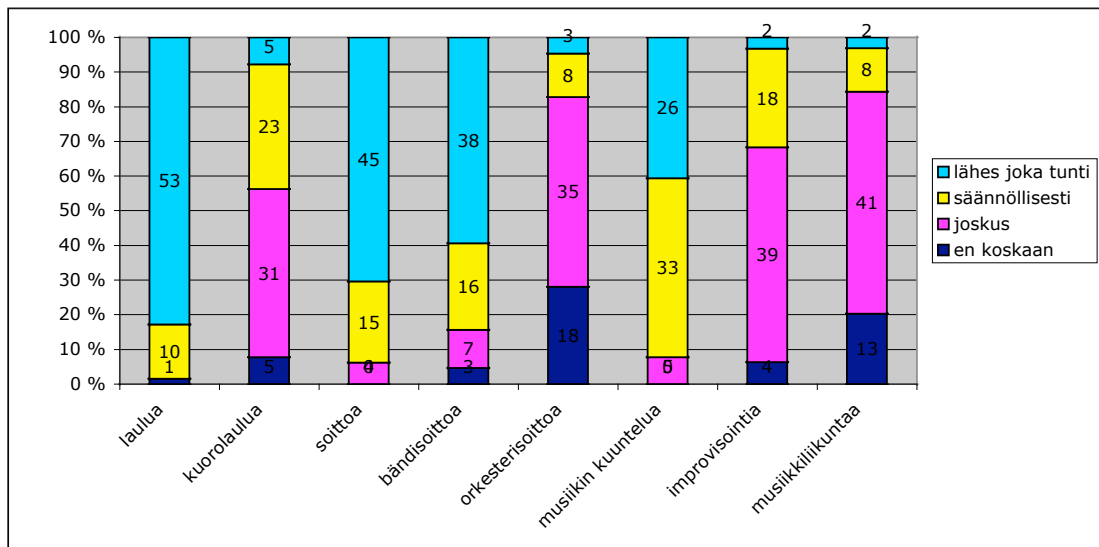
### 5.4.1 Opetuksen painopisteet



KUVIO 12: Musiikin eri osa-alueiden opettaminen

Musiikin eri osa-alueista populaarimusiikki oli käytössä lähes joka tunti melkein puolella (42,2%) opettajista. Loputkin opettivat populaarimusiikkia säännöllisesti tai joskus. Musiikin peruskäsitteistöä opetettiin säännöllisesti (60,9% opettajista), osa lähes joka tunti ja loput joskus. Musiikin historiaa, länsimaista taidemusiikkia ja suomalaista kansanmusiikkia painotettiin säännöllisesti opetuksessa. Musiikin teoriaa otettiin tunneilla esille pääosin joskus (57,8% opettajista), jotkut säännöllisesti ja osa ei koskaan.

### 5.4.2 Työtavat musiikin tunneilla



KUVIO 13: Musiikin tuntien työtapojen käyttö opetuksessa

Suosituimmat työtavat musiikin tunneilla olivat laulu (82,8 % lähes joka tunti), soitto (70,3% lähes joka tunti), sekä musiikin kuuntelu (40,6% lähes joka tunti ja 51,6% säännöllisesti). Bändisoitto oli työtapana 59,4%:lla opettajista lähes joka tunnilla, mutta oli myös niitä, jotka eivät käyttäneet bändisoittoa koskaan (4,7%). Kuorolaulua harjoitutti säännöllisesti 35,9% opettajista ja joskus 48,4%. Improvisointi, musiikkiliikunta ja orkesterisoitto olivat vähemmän käytettyjä työtapoja. Opettajat käyttivät niitä pääosin joskus, mutta osa myönsi ettei sovelle niitä tunneillaan koskaan.

## 6 TULOSTEN TARKASTELU

Monikulttuurinen musiikkikasvatus on Suomessa terminäkin aika uusi, mikä selittänee osaltaan opettajien erilaisia asenteita ja opetuskäytäntöjä. Vaikka vastaajat olivat suhteellisen nuoria, tuli heidän vastauksistaan esille, että useimmilta monikulttuurinen musiikkikasvatus oli jäänyt koulutuksen aikana kokonaan käsittelemättä. Opettajista vain muutamilla oli paljon maahanmuuttajia opettamissaan ryhmissä tai luokissa. Maahanmuuttajien ja heidän perustamiensa perheiden määrä lisääntyy kuitenkin jatkuvasti ympäri Suomea, joten se saattaa myöhemmin alkaa näkyä myös oppilasmateriaalin monikulttuuristumisena.

Tutkimukseeni vastanneista opettajista suurin osa on korkeintaan keski-ikäisiä (81,3% alle 45-vuotiaita). Vain kymmenellä opettajalla oli työkokemusta yli kaksikymmentä vuotta. Suurin osa vastanneista on iän perusteella syntynyt 1960-luvulla tai myöhemmin ja on siten valmistunut keskimäärin 1980-luvun aikana ja sen jälkeen. Koska monikulttuurisen musiikkikasvatuksen käsittely on yleistynyt opettajankoulutuksessa oikeastaan vasta 1990-luvun lopulla, ei ole ihme, että vastaajien käsitykset perustuivat lähinnä heidän päätelmiinsä ja omiin kokemuksiinsa aiheesta. Määritelmät, joita opettajat antoivat käsitteelle, vastasivat siitä huolimatta mielestäni hyvin sitä, mitä monikulttuurinen musiikkikasvatus lopulta käytännön opetustilanteessa saattaa olla. Määritelmissä oli kuitenkin paljon eroja ja opettajien omat taustatiedot monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta sekä asenteet sitä kohtaan tulivat niissä esille.

### 6.1 Monikulttuurinen musiikkikasvatus musiikintunneilla

Tutkimustuloksia taulukoiden avulla tarkastellessani panin merkille, että suomalaisille yleensä vieraammat ja länsimaisesta musiikista eniten eroavat kulttuurit jäävät opetuksen ulkopuolelle. Musiikkikulttuureihin kuuluvien erikoisten soitinten hankinnan vaikeus saattaa rajoittaa kyseisten kulttuurien käyttöä opetuksessa. Lisäksi vaikeat kielet, niiden lausuminen ja erilainen kirjoitustapa rajoittaa kokeilunhalua ilman opastusta. Myös soitinten eri vireisyys,



erilaiset asteikot, vaikeat rytmit ja länsimaisen nuottikuvan puute hankaloittaa musiikin käyttämistä tunneilla. Pianolla ei sittenkään voi soittaa mitä tahansa musiikkia. Musiikkikulttuurien eri osa-alueiden opettaminen vaihtelee käytännössä ja uskoisin että osa-alueita valitessaan opettaja käyttää opetuksessaan niitä materiaaleja, mitä on saanut käsiinsä ja mistä hänellä on tietoa ja kokemusta.

Laulu, soitto ja musiikin kuuntelu ovat käytetyimmät, hyväksi koetut opetusmenetelmät, jotka ovat suosituimpia myös monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa. Äänitteiden avulla saadaan kutakuinkin autenttinen kuva siitä, miltä kyseessä oleva musiikki alkuperäisillä soittimilla, laulutyylillä ja sanoilla kuulostaa. Kun oppilaat pääsevät itse soittamaan ja laulamaan, he oppivat parhaiten, laulut jäävät paremmin mieleen ja sanojen ääntäminenkin tulee tutuksi. Oppilaat saavat muiden kulttuurien soittimiin tutustumisesta hienoja elämyksiä, joita voivat myöhemmin hyödyntää elämässään ennakkoluulottomuutena uuden kokeilemiseen.

Musiikkikulttuurien käytön jakautuminen opetuksessa kuvastaa mielestäni edelleen eri kulttuurien taustatiedon ja materiaalin määrää oppikirjoissa, joissa on Antikaisen tutkimuksen mukaan ollut eniten Latinalaisen Amerikan musiikkikulttuurin lauluja ja lähes yhtä paljon afrikkalaisia (Antikainen 1995, 173). Kallin tutkimuksesta selvisi, että viime vuosikymmenen alussa painopiste musiikkikulttuurien opetuksessa on ollut samansuuntainen kuin nykyisin. Musiikkikulttuureihin jako on ollut Kallin tutkimuksessa pelkistetympi verrattuna oman tutkimukseni kulttuurijakoon. Siitä kävi kuitenkin ilmi yhtäläisyys latinalais-amerikkalaisen ja eurooppalaisen musiikin kiistämättömästä suosiosta oppitunneilla. (Kalli 1991, 43.)

Tutkimukseeni osallistuneet musiikinopettajat olivat vastaustensa perusteella ainakin kokeilleet eri kulttuurialueiden musiikkeja opetuksessaan. Oli kuitenkin alueita, jotka olivat vähemmän käytettyjä tai jopa opetuksesta pois jätettyjä. Puolet vastanneista ei ollut koskaan opettanut Oseanian musiikkikulttuurista mitään. Balkanin alue, Pohjois-Afrikka ja Aasia olivat alueita, jotka jäivät myös useilta vastanneilta kokonaan pois opetettavasta aineksesta. Kallin kyselyssä opettajat olivat ilmoittaneet opettavansa vähiten aasialaista musiikkia (Kalli 1991, 43.) Aasialaisia kappaleita oli Antikaisen mukaan musiikin oppikirjoissa radikaalisti vähemmän (Antikainen 1995, 174). Tämä tukee olettamustani, että oppikirjojen anti vaikuttaa tuntien sisältöihin huomattavasti.

## 6.2 Opetusmateriaalin tarve

Osa opettajista saa materiaalia myös muualta kuin oppikirjoista, mutta sen hankkiminen on opettajien mielestä hankalaa – tai sitten kyse on viitseliäisyydestä. Suurimpia esteitä materiaalin ja koulutuksen hankkimiselle ovat rahoituksen järjestäminen sekä ajan puute. Sopivaa materiaalia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen oli alakoululaisille erään opettajan mielestä tarjolla erittäin heikosti. Mielestäni tämä on erittäin tärkeä seikka, kun ottaa huomioon koko musiikinopetuksen kaaren oppilaan näkökulmasta. Suurin osa pakollisesta musiikinopetuksesta tapahtuu alakoulun puolella. Yläkoulussa kaikille kuuluvaa pakollista musiikinopetusta on enää vuoden verran. Valinnaisilla kursseilla ehditään tietenkin käymään läpi monia asioita, mutta ne eivät saavuta enää koko ikäluokkaa.

Kaksi opettajista kirjoitti opettavansa monikulttuurista musiikkikasvatusta oppikirjoista ja opettajan oppaista saatujen materiaalien avulla. Oppikirjojen anti oli heidän mielestään vuosien varrella parantunut. Toinen kirjoitti häntä painavasta asiasta, mikä lienee tuttu monille pitkään ammatissaan toimineille opettajille:

*“Monesti on huono omatunto siitä, että vuodesta toiseen opettaa samoja asioita ja joitakin ei taas ollenkaan.”*

(Nro 13, nainen, Etelä-Suomen lääni)

Vaihtoehtona saman materiaalin käyttämiseen aina uudelleen voisi olla esimerkiksi materiaalin vaihto opettajien kesken. Valintoja on kuitenkin aina tehtävä tuntimäärän vähyyden vuoksi - kaikkea ei ehdi mitenkään opettaa. Mielestäni on tärkeintä esitellä vaihtoehtoja oppilaille, tutustuttaa ja yrittää innostaa oppilaat monikulttuuriseen musiikkiin, jolloin he pystyvät etsimään tietoa itseään kiinnostavista aiheista.

Antikainen kritisoi musiikin oppikirjojen informaation kapea-alaisuutta, musiikin funktion pois jättämistä sekä stereotyyppien ruokkimista (Antikainen 1995, 173-179). Herää kysymys, miten niistä saisi kaiken kattavia, autenttiseen monikulttuuriseen musiikinopetukseen ohjaavia oppaita? Musiikin oppikirjoja tehdessä joudutaan karsimaan valtavasti musiikillisia aineksia, jotka olisivat tärkeitä. Kirjantekijät joutuvat uutta kirjaa suunnitellessaan tekemään suuria linjavetoja ja punnitsemaan, mitä materiaaleja kirjoissaan käyttäisivät. Antikaisen

tutkimuksen kritiikki on kohdistunut kulttuurien kärjistämiseen. Mielestäni on totta, että usein kirjoista saa stereotypisiä mielikuvia, mutta niitä ei kuitenkaan ole tarkoitettu ainoaksi tietolähteeksi monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Lisäksi on muistettava, ettei musiikkia ole mahdollista opettaa täysin autenttisesti, vaikka tarvittava materiaali saataisiin käyttöön: musiikki muuntuu kontekstin mukaan.

Kirjat ovat yleensä tietyille vuosiluokille tarkoitettuja, useaa eri musiikin lajia käsitteleviä yleisopuksia. Nuottikuvan lisäksi tarvittaisiin kuitenkin myös äänitteitä ja videoita. Niiden avulla saataisiin paremmin välitettyä oppilaille musiikin ja/tai tanssin alkuperäinen konteksti ja kuulokuva. Koulu-TV:ssä, jonka ohjelmia kopioitunakin on luvallista käyttää opetuksessa, voitaisiin näyttää ohjelmia, joita voisi käyttää opetuksen apuna. Monikulttuurisen materiaalin kokoaminen omiksi materiaalipaketeiksi toisi mielestäni mahdollisuuden maailman musiikkien laaja-alaisempaan käsittelyyn. Paketeissa voisi käsitellä eri kulttuurien eri musiikinlajeja tuomalla esiin historiallista näkökulmaa ja musiikin tämänhetkisiä käyttöyhteyksiä. Nykyään erinomaisia väyliä materiaalin levittämiseksi olisivat myös CD-rom-levyt sekä verkkomateriaali. Etäopetustakin, jota jo pohjoisessa Suomessa käytetään hyväksi musiikin opetuksessa, on varmasti käyttökelpoinen mahdollisuus monikulttuurisen materiaalin levittämiseen ja sen omaksumiseen teknologian kehittyessä jatkuvasti.

### **6.3 Musiikin opetus Suomessa: Populaarimusiikkia laulamalla?**

Musiikin opetusta yleensä käsitteiden kysymysten avulla saa selville musiikin opetuksen maan laajuiset trendit. Populaarimusiikkia painotetaan lähes joka tunnilla ja laulu on käytetyin väline musiikin tekemisessä. Työtapoina käytetään usein myös soittoa ja bändisoittoa, mikä viitanee siihen, että populaarimusiikin soinnut ja muut musiikilliset piirteet ovat helposti toteutettavissa bändisoiton tai esimerkiksi koko luokan voimin kitaransoiton kautta. Opettajat myös kuunteluttavat musiikkia tunneillaan paljon eli toteuttavat opetussuunnitelman mukaista kuuntelukasvatusta. Musiikin peruskäsitteistöä opettajat opettavat vastausten perusteella aika usein ja länsimaista taidemusiikkia, musiikin historiaa sekä suomalaista kansanmusiikkia opetettiin silloin tällöin.

Musiikkiliikunta ja improvisointi ovat vastausten perusteella vähemmän esillä musiikin tunneilla. Uskon, että niidenkin opettamista varten tarvittaisiin lisäkoulutusta. Kyseisten aineiden osuus musiikinopettajankoulutuksessa on vähäistä ja usein opiskelijat saattavat jopa vierastaa niiden tekemistä. Miten he opettavat niitä, jos eivät itsekään halua tai uskalla laittaa itseään likoon edes opiskeluaikana? Uudessa opetussuunnitelmassa tavoitteissa painotetaan oman keksinnän, improvisoinnin ja luovan ilmaisun tärkeyttä. Välineet kyseisten tavoitteiden harjoittamiseen täytyisi tarjota myös opettajille, jotta se käytännössä toteutuisi.

Kuorolaulua ja orkesterisoittoa käytetään työtapoina vastausten perusteella joskus tai silloin tällöin. Kuorolaulua käytetään kuitenkin enemmän ja kuoro onkin käsitykseni mukaan helpompi muodostaa kuin orkesteri. Kuoroon voi osallistua melkein kuka tahansa, joka osaa laulaa (ainakin lähes) nuotilleen ja jos joka äänessä on muutama vahvaääninen ja varma laulaja, antaa se varmuutta ja innostusta myös muille kuorolaisille. Orkesterin muodostamiseen tarvitaan eri soitinten hallitsijoita. Orkesterikokoonpano voi olla tietenkin monenlainen ja koululle voidaan opettajan innostuksen mukaan perustaa kouluorkesteri, jolle sovitetaan kappaleita erikseen. Kyselyssäni painotin toimintaa varsinaisten musiikin tuntien puitteissa, joten kuorojen ja orkestereiden toiminta koulutuntien ulkopuolella jäi kartoittamatta. Tuntien ulkopuolisen opetuksen järjestäminen saattaa olla hankalaa rahoituksen vuoksi: koulujen kerhotoimintaan ei kaikissa kunnissa ole resursseja.

#### **6.4 Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tarve – puolesta ja vastaan**

Kyselyni viimeiseen avoimeen kohtaan opettajat saivat lisätä heidän mielestään tärkeitä tai kyselyssä huomiotta jääneitä asioita. Nuorten opettajien ongelmat koulutyössä liittyvät koulun tapoihin tottumiseen ja oman opettajaidentiteetin kasvun alkuun pääsyyn. Eräs opettaja (nro 10, nainen, Etelä-Suomen lääni) kirjoitti, että monikulttuurista musiikkikasvatusta on uuteen kouluun mennessä aluksi hankala toteuttaa soittimiston vähyyden ja oppilaiden ennakkoluuloisen asennoitumisen takia. Tähän liittyy oppilaiden taustatiedon vähyys sekä edellisen opettajan opetuksen painopisteet ja toimintatavat. Niiden ei kuitenkaan mielestäni pitäisi olla esteenä uuden opettajan opetustyyliille.

Opettaja tulee hänelle uuteen kouluun ja luokkatilaan, jonka välineistö ei välttämättä vastaa sitä mielikuvaa, mikä hänellä on ollut musiikkiluokasta yleensä. Luokkatilan lisäksi opettaja kohtaa koulun muun henkilökunnan, joiden keskuudessa hän usein yksin edustaa musiikin opetusta. Uusia opetusvälineitä, kuten soittimia, hankitaan opetusta varten tarpeen vaatiessa, tosin laman jälkeisten vuosien aikana siihen ei välttämättä ole ollut resursseja.

Kyselyyni vastanneet opettajat työskentelevät melko tasaisesti eri puolella Suomea eri kokoisissa kaupungeissa tai kunnissa. Vastauksista saa siten näkökulmia siihen, miten kunnan koko tai sijainti vaikuttaa joissain tapauksissa musiikinopetukseen. Kuntien arvostus kouluja kohtaan näkyy mielestäni rahamäärässä, joka niille myönnetään vuosittain. Koulun määrärahojen ollessa kyseessä tulee opettajien välillä väistämättä kiistaa rahojen sijoittelusta, kuten eräs opettaja alle 10 000 asukkaan kokoisesta paikkakunnasta kirjoitti:

*“Jos olet ainoa musiikinopettaja koko seudulla, äänesi jää aina äänestyksissä yksin muita opettajia vastaan”*

(Nro 23, nainen, Itä-Suomen lääni)

Musiikinopettaja on avainasemassa oleva henkilö musiikkiluokkaa varusteltaessa. Mikään laki ei määrittele, mitä luokassa tulisi olla ja mitä siellä tarvitaan. Jos opettaja ei jaksakaan pitää puoliaan ja yleinen mielipide koulussa on rahojen musiikkiin sijoittamista vastaan, jäävät soittimet tai muu monikulttuuriselle musiikkikasvatuksellekin hyödyllinen materiaali usein hankkimatta ja kouluttautuminen väliin.

Opettajilla on vaikeuksista huolimatta myös myönteisiä kokemuksia ja kommentteja sekä vinkkejä materiaalin ja koulutuksen hankkimiseen. Jotkut opettajat haluavat painottaa, että opetustavat, aiheet ja painotuksen kohteet muuttuvat paljon riippuen siitä, onko kyseessä peruskoulu vai lukio ja onko kyseessä musiikkiluokka vai tavallinen luokka. Kaikkien musiikin kurssien keskenkin on vielä todella suuria eroavuuksia sen mukaan minkälainen ryhmä on ja mikä on kulloinenkin aihe. Maailman musiikin keskus Helsingissä tuli parin opettajan kommenteissa esille. Eräs miesopettaja Etelä-Suomen läänistä (nro 29) kiitteli Jasesoi ry:n hankkimia opettajia ja yhdistyksen panosta djembe-rumpujen yleistymiseen Suomessa, sekä Kulttuurien kumppanuus ry:n (Kuku ry) toimintaa. Toisella opettajalla on kasetti

opiskeluajoilta, jossa soittaa itse mukana eri kulttuurien musiikkeja (mies 32, Itä-Suomen lääni). Itä-Suomesta tulee myös seuraavanlaisia terveisiä:

*“Koulussamme on käytössä steelpannut, jotka auttavat kovasti helppokäyttöisyydellään ja varsinkin erilaisten musiikkikulttuurien opetuksessa!”*

(Nro 19, nainen, Itä-Suomen lääni)

Yhteisiä aiheita eri oppiaineiden välillä käytetään hyväksi jo suunnitteluvaiheessa, jotta aikaa säästyisi:

*“Aihepiiri on hyvin tärkeä, mutta sen oppiminen vie paljon aikaa opettajaltakin. Musiikkituntien määrä ratkaisee aihepiirit. Siksi olen pitäytynyt 7.luokan maantiedon antamiin kulttuureihin. Uusikin OPS suunniteltiin alakoulun kanssa vastaavasti”*

(Nro 51, nainen, Etelä-Suomen lääni)

Eräs naisopettaja Etelä-Suomesta (nro 62) kirjoitti, että he ovat koulussaan toteuttaneet monikulttuurisuutta jo useiden vuosien ajan taideaineiden (musiikki, ilmaisu- ja kuvaamataito) yhteistyönä. Monikulttuurisuusopetus on heillä ollut lähinnä työpajatoimintaa, jossa ohjaajina ovat toimineet asiantuntijat, kyseisestä maasta olevat taiteilijat. Koulun omat opettajat ovat olleet työpajoissa mukana ja he ovat käyttäneet myös oman kulttuurin aineksia niissä. Viime lukukaudella he olivat tutustuneet balilaiseen kulttuuriin tanssien, soittaen ja valmistaen oman varjoteatteriesityksen. He uskovat, että voivat taiteiden välisellä yhteistyöllä lisätä paitsi kulttuurien tuntemusta, myös suvaitsevaisuutta. Uudessa opetussuunnitelmassa he ovat rakentamassa valinnaisaineisiin kokonaisuutta, jossa edellä mainittujen aineiden integraatio toteutuu. Heillä on myös kummiluokka Azerbaidzanissa, jonka kanssa yhteistyö oli juuri käynnistynyt ja toiminta jatkuu edelleen.

Yhteistyö eri aineiden opettajien välillä ja integraatio ainerajojen yli antaisi varmasti uusia mahdollisuuksia ja näkökulmia monikulttuuriseen (musiikki)kasvatukseen. Ongelmana lienee opettajien ennakoasenteet yhteistyötä kohtaan. Lisäksi ainekohtaisten opetussuunnitelmien tarkka noudattaminen ja valtakunnallisessa tulosvastuussa pidättäytyminen saattavat aiheuttaa ennakkoluuloja integraation hyödyllisyyttä kohtaan.

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen opettamisen kipinän syttymiseksi tarvitaan materiaalin ja soittimiston lisäksi koulutusta. Omakohtaiset kokemukset synnyttävät kiinnostuksen uusia asioita kohtaan ja jotta niitä pystyisi itse opettamaan eteenpäin, tarvitaan esimerkkejä, joita koulutuksesta saadaan. Musiikinopettajankoulutuksessa monikulttuurinen näkökulma on nykyisin esillä yksittäisten kurssien muodossa, joten vähitellen valmistuu sellaisia opettajia, joilla jo peruskoulutuksessa annetaan edes joitakin eväitä monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Kurseja ja koulutusta tulisi markkinoida ja järjestää eri paikkakunnilla sekä mahdollistaa niihin osallistuminen ajatellen kaikkia opettajia ympäri Suomen. Kokonaisvaltaisempaan painotukseen ja monikulttuurisen musiikkikasvatuksen merkityksen ja mahdollisuuksien ymmärtämiseen on vielä matkaa.

## 7 POHDINTA

Monikulttuurinen musiikkikasvatuksen asema koulujen arkipäivässä vaihtelee eri kouluissa ja opettajien asenteissa. Sain tutkimustuloksistani sellaisen vaikutelman, että opettajat suhtautuvat siihen yleisesti ottaen positiivisesti. Suurimmalla osalla on tarkka mielikuva siitä, mitä termi tarkoittaa ja osa opettajista käyttää useita erilaisia opetusmenetelmiä käydessään läpi musiikkia eri kulttuureista. Toisaalta on opettajia, jotka eivät ole sisäistäneet monikulttuurisen musiikkikasvatuksen merkitystä tai eivät edes tiedä, mitä termillä tarkoitetaan. Tämä selittynee sillä, että monikulttuurinen musiikkikasvatus on verraten uusi käsite.<sup>6</sup>

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa otetaan huomioon sen reliaabelius ja validius. Reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta, validius puolestaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Kysymyksiin saadut vastaukset voivat antaa vääriä tuloksia, jos vastaajat ovat käsittäneet kysymykset toisin kuin tutkija on ajatellut, eikä tutkija tiedosta sitä arvioidessaan vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2003, 213-214.) Reliaabelius eli toistettavuus omassa tutkimuksessani on mahdollista: osoitteet joihin lähetin kyselyni ovat tallessa. Pieniä eroja vastauksissa saattaisi kuitenkin syntyä, varsinkin jos selittäisin vastausvaihtoehtojen käytön tarkemmin. Aiemmin kyselyyni vastanneet olisivat saattaneet innostua aiheesta ja opettaa monikulttuurista musiikkia kyselyjen välillä enemmän kuin aikaisemmin. Yhdistelemällä mittareita voidaan tutkia reliaabeliutta (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1995, 97.) Haastattelu olisi ollut sellainen mittari, jolla olisin voinut testata reliaabeliutta, koska olisin voinut muotoilla kysymykset toisin.

Validius tarkoittaa mittarin kykyä mitata täsmälleen sitä, mitä se on tarkoitettu mittaamaan. Validius voidaan jakaa tarkemmin ulkoiseen ja sisäiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen yleistettävyyttä johonkin tiettyyn ryhmään. Sisäinen validius käsittää sisällön, käsite- ja kriteerivaliditeetin. Tärkeintä on pyrkiä huomioimaan validiteetin uhat jo etukäteen. (Metsämuuronen 2003, 43-44.) Tutkimuksessani ulkoinen validiteetti tarkoittaa

---

<sup>6</sup> Olen pohtinut syitä määritelmien vaihtelevuuteen tarkemmin osiossa 6 Tulosten tarkastelu.



tulosten yleistettävyyttä ryhmään ”musiikinopettajat”. Pyrin välttämään sisäisen validiteetin uhkia informatiivisen saatekirjeen, etukäteen hyvin valmistelluin, selkein kysymyksin ja yksiselitteisin vastausvaihtoehdoin. Lisäksi pyrin kysymään opettajien taustatiedoissa sellaisia asioita (kuten ikä ja opettajana toimimisen aika), jotka mahdollisten erojen kohdalla yksilöiden vastauksissa antaisivat selityksen ryhmän sisäisiin muuttujiin. Sisäisen validiteetin uhkana on kuitenkin vastaajien valehtelu sekä asettamieni kysymysten ja vastausvaihtoehtojen eri lailla tulkitseminen.

Tutkimukseeni vastasi 64 opettajaa eri puolilta Suomea eri kokoisista kunnista. Tutkimukseeni oli mahdollisuus vastata nimettömänä, joten uskon, että tutkittavat olivat melko rehellisiä vastauksissaan. Tutkittavissa oli kuitenkin sellaisia, jotka olivat vastanneet joko keskellä koulupäivää tai myöhään illalla, mikä ilmeni osittain avointen kysymysten vastausten lyhenemisenä. Vastauksiin siis saattoi vaikuttaa inhimilliset tekijät, kuten tutkittavan sen hetkinen mielentila, vastauspaikka sekä -ajankohta. Tein kyselyn keväällä, joten opettajilla oli varmasti tuoreessa muistissa lukuvuoden opetus ja sen aikana vastaan tulleet epäkohdat ja onnistumiset. Katoa oli paljon osittain siksi, että sähköpostilista, jolle kyselyni lähetin, on muitakin käyttäjiä kuin musiikinopettajia. Uskon, että osa jätti vastaamatta esimerkiksi kiireen tai kyselyn aiheen takia; osalle, varsinkin iäkkäämmille opettajille, monikulttuurinen musiikkikasvatus on vieras käsite ja sen näkyminen saatekirjeessä saattoi vähentää vastausinnostusta.

Kysymyslomakkeessa olisin voinut selvittää yksityiskohtaisemmin, mihin vastausvaihtoehtoon esimerkiksi kerran viikossa tai kerran vuodessa tapahtuva opetus merkitään ja miten suhtautua kysymyksiin nykyisen kurssimuotoisuuden puitteissa. Opettajilta tuli palautetta siitä, että kyselylomakkeeseen oli hankala vastata, jos esimerkiksi kerran vuodessa järjestettävällä kurssilla oli monikulttuurisia aineksia. Opettajilla oli mahdollisuus kirjoittaa mielestään epäselväksi jääneistä asioista avoimeen kohtaan, jota monet hyödynsivätkin kertoessaan esimerkiksi kurseista, joita olivat järjestäneet tai toimivista opetusmenetelmistä. Haastattelun avulla monet vastaukset olisivat tarkentuneet.

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen projekteja on 1990- ja 2000-luvuilla tehty ja uusia aloitettu eri puolilla Eurooppaa, mikä on mielestäni erittäin positiivinen kehitysnäkymä.<sup>7</sup> Suomessakin projekteja ja koulutusta järjestetään, mutta toiminta on keskittynyt lähinnä pääkaupunkiseudulle. Koulun ulkopuolisista, muun muassa monikulttuurista musiikkikasvatusta edistävästä tahoista esimerkkinä on Jyväskylässä toimiva Kulttuuriaitta. Kulttuuriaitta on osa Taikalamppua, valtakunnallista lasten ja nuorten kulttuurikeskusten verkostoa. Kulttuuriaitan kautta Jyväskylän alueen koulut ovat esimerkiksi lukuvuoden 2004-2005 aikana voineet tilata maksutta monikulttuurisen musiikin työpajoja ja konsertteja. (Kulttuuriaitta 2005.) Kulttuuriaitan toiminta on opetusta tukevaa, mutta se ei yksistään riitä musiikin tuntimäärien tai resurssien kasvuun. Projektit tai työpajat eivät kehitä koulussa oman opettajan johdolla tapahtuvaa musiikin opetusta monikulttuuriseksi, jos se ei sitä ole aiemmin ollut.

Tutkimustuloksistani ja opettajien vastauksista voi päätellä, että usein koulut ja opettajat jäävät vaille koulutusta kurssitiedotuksen ja rahoituksen puuttuessa. Opettajien mukaan pitkät välimatkat, koulutuksen hinta ja sijaisen saamisen vaikeus hankaloittavat kursseille osallistumista. Osa opettajista myönsi, ettei monikulttuurisen musiikkikasvatuksen kursseille osallistuminen edes kiinnosta, mieluummin he valitsisivat jonkin toisen osa-alueen kurssin. Jotkut opettajista hoitavat mieluummin oman työnsä kuten aina ennenkin ja säästyvät näin sijaisen ohjeistamiselta. Miten heitä voisi kannustaa lisäkoulutukseen vai onko se edes tarpeen? Jos maahanmuuttajia koulutetaan monikulttuurisen musiikkikasvatuksen pedagogeiksi, voisiko heitä käyttää kouluissa eri puolella Suomea?

Tutkimustuloksissani kävi ilmi, että opettajat kaipasivat eniten materiaalia. Tutkimuksia monikulttuurisen musiikkikasvatuksen oppimateriaaleista ei ole tehty, mutta olen huomannut, että nykyisin on saatavilla kirjoja, joissa on tietoa muiden maiden musiikista enemmän kuin Antikaisen (1995) tutkimuksen aikaan on ollut. Tutkimukseni olisi kuitenkin paisunut liikaa, jos olisin itse alkanut tutkia saatavilla olevaa materiaalia, joten rajasin kirja- ja materiaalianalyysin pois tutkimuksestani.

Mitä materiaalilla käytännössä tekee, jos ei tiedä, miten niitä tulisi käyttää? Jos opettajien lisäkoulutus olisi lakisääteistä, olisi työnantajan pakko esimerkiksi tietyn väliajoin kouluttaa

---

<sup>7</sup> Olen esitellyt projekteja tarkemmin kappaleessa 2.3 Projekteja Pohjoismaissa

opettajia ja opettajien ammattitaito pysyisi tällöin myös ajantasalla. Eri asia on, voidaanko opettajia pakottaa kouluttautumaan pätevöitymisen jälkeen, mutta palkallinen lisäkoulutus työajalla olisi mielestäni asiaan kuuluvaa myös kehittyvän teknologian vuoksi. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen koulutuksessa voitaisiin käyttää vaikkapa aiemmin mainittuja pätevöityneitä, eri kulttuurien musiikkikasvatuksen pedagogeja ja kohdentaa koulutus esimerkiksi etäopetusmahdollisuuksia apuna käyttäen eri puolille Suomea.

Linderin (1998) musiikkikasvatusfilosofiaan perustuvat näkemykset monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta ovat mielestäni osittain perusteltuja. Jos musiikinopettajat tutustuisivat musiikkikasvatusfilosofisiin näkemyksiin ja toimisivat niiden pohjalta, alkaisi musiikinopetuksessa todellakin puhaltua uudet tuulet. Opettajan täytyy kuitenkin olla hyvin kiinnostunut ja valveutunut, jotta saa filosofiasta ajattelemisen aihetta ja osaa soveltaa sitä omaan työhönsä käytännön tasolla. Filosofia on oppilaita ajatellen tässä tapauksessa mielestäni etäällä käytännön koulutyöstä. Lukiolaisilla saattaisi olla valmiuksia filosofisiin pohdintoihin, mutta muille ikäryhmille opettajan on esitettävä näkemykset käytännönläheisemmässä kontekstissa.

Patovistin & Siljanderin (1998) tutkimuksen tuloksista tuli esiin oppilaiden aito kiinnostus musiikkikulttuureita kohtaan erityisesti omakohtaisten soitto- ja laulukokemusten jälkeen. Musiikin merkitys avartavana, kokemuksellisena oppiaineena on tärkeä. Musiikkikulttuureita opettaessa täytyy kuitenkin hyväksyä, että täysin autenttista musiikkikulttuurin opetustilannetta on usein mahdoton järjestää. Opetustilanteeseen vaikuttavat opetettava aines, opettajan oma kokemus aiheesta, saatavilla oleva materiaali (esimerkiksi soittimisto), oppilaiden ikä, taustatiedot, asenteet sekä oppimisilmapiiri. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opetuksen tulee nivoutua aiemmin opittuun ja mielellään oppilaan omaan käytännön elämään ja sen hetkiseen maailmaan. Oppilaiden täytyy tuntea oma musiikkikulttuurinsa, jolloin heidän on helpompi vertailla ja ymmärtää muiden musiikkia. Etnisen musiikin määritelmä - kaikki ihmisen tekemä musiikki kaikkina aikoina ja kaikissa paikoissa - tulisi opettaa jo alakouluikäisille oppilaille, jotta he ymmärtäisivät käsitteen merkityksen laajemmin.

Musiikki on osaltaan erittäin merkittävä tekijä koulun arjessa. Musiikkia kuulee päivänavauksissa ja erityisesti sen merkitys korostuu erilaisissa juhlissa ja koulun

tilaisuuksissa. Sen avulla saadaan usein viritettyä tunnelmaa tapahtumaan sopivaksi. Silti tutkimuksessani tulee jatkuvasti esille musiikin heikko asema kouluissamme rahoituksen ja tuntimäärien vähydessä. Mitä asialle voi tehdä? Puhummeko edelleen keskenämme Koulujen Musiikinopettajien liitossa tai opiskelijoiden kahviloissa huonosta rahatilanteesta ja jatkamme työtämme nurkumatta kuten aiemmin?

Käsitykseni mukaan musiikkia pidetään leppoisana aineena, jonka tarkoitus on virkistää oppilaita muiden aineiden opiskelun ohessa. Sen yhteyksiä matemaattiseen älykkyyteen tai muiden aineiden opintosuoritusten parantumiseen ei usein muisteta. Olin syksyllä 2004 Jyväskylän normaalikoulun lukiossa opettajaharjoittelussa ja yhteisessä tapaamisessa pyydettiin muiden aineiden opiskelijakollegoita kuvailemaan musiikkia oppiaineena. Mieleeni jäi erään tulevan opettajan lausahdus, että musiikki ei oikeastaan ole oikea aine, vaan tunneilla vähän lauleskellaan ja soitellaan. En suinkaan oleta, että kaikki opettajat ajattelisivat näin, mutta tällaisia käsityksiä on varmasti joillakin myös työelämässä. Musiikinopettajilla on vaikeuksia saada työpaikoillaan arvostusta ja sitä myöten rahoitusta tärkeinä pitämiinsä hankintoihin, kuten tutkimuksestani käy ilmi.

Uusi opetussuunnitelma on tehty ja kirjattu täyteen toinen toistaan korkeampia tavoitteita. Vaikka musiikin opetussuunnitelma on uudistunut, tuntimäärät vähenevät jatkuvasti. Musiikin opetuksen pelastus olisi sen arvostuksen nouseminen kuntien päättäjien ja opetushallinnon tahoilla. Jos valtakunnallisessa opetussuunnitelmaan ja tuntiresursseihin olisi säädetty enemmän tunteja musiikille ja muille taideaineille, voitaisiin jokaiselle oppilaalle antaa mahdollisuus niiden opiskeluun täysipainoisesti, saataisiin tunteja enemmän ja niiden puitteissa toteutettua monia aiemmin haaveeksi jääneitä projekteja tai kursseja.

Opetussuunnitelma on mielestäni myös liian tuloskeskeinen. Mikä on lopulta tärkeää musiikkikasvatuksessa? Miten musiikin vaikutusta oppilaan kehitykseen eli sen hyödyllisyyttä voidaan mitata? Olisiko monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta apua opetussuunnitelman uudistumiseen? Mielestäni musiikinopettajien omat asenteet ainettaan kohtaan tuntuvat joskus jopa negatiivisilta. Tilannetta surkutellaan, mutta asioille ei tehdä mitään. Jotkut opiskelijat kokevat omassa yliopistossamme annettavan monikulttuurisen musiikkikasvatuksen osaltaan turhaksi, koska eivät pidä sitä tärkeänä tai uskovat, ettei heillä ole käytännössä mahdollisuuksia opettaa sitä. Heidän mielestään musiikinopetuksessa on jo

nyt niin paljon asioita, joita opetuksesta täytyy karsia, etteivät he halua enää lisätä monikulttuurista musiikkikasvatusta sisältöihin.

Muutoksiin tarvitaan myös muutoksia opettajankouluttajien, opettajiksi opiskelevien sekä jo kentällä toimivien opettajien asenteissa musiikinopetusta kohtaan. Liian usein mielestäni vedotaan siihen, että asiat täytyy tehdä siten, kuin ne on tehty aina ennenkin, eikä uskalleta tarttua uusiin haasteisiin. Muutoksia voisi tapahtua, jos musiikinopettajuutta, musiikkia oppiaineena ja opetussuunnitelmaa alettaisiin rakentaa puhtaalta pöydältä. Utopistinen ajatus määrärahojen ja tuntimäärien lisääntymisestä huimaa päätä. Taideaineiden lisääminen koulussa voisi mielestäni osaltaan auttaa myös viime aikoina esille noussutta ongelmaa: nuorten huonoa kouluviihtyvyyttä ja opiskelumotivaatiota.

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen perusteet on annettava jo musiikinopettajien koulutuksessa. Projektit ovat erinomaisia ja antavat paljon, mutta monikulttuurisuuden näkökulmaa täytyisi käyttää jokapäiväisessä musiikinopetuksessa. Se ei tarkoita sitä, että nuorten suosima populaarimusiikki jätettäisiin pois opetusohjelmasta tai että länsimaisen taidemusiikin historia pitäisi unohtaa. Musiikinopetuksen tulisi uudistua ja uudistuksen olisi lähdettävä asenteiden, koulutuksen ja opetussuunnitelman muutoksista – sellaisista, jotka toteutettaisiin myös käytännön työssä.

Tutkimusta tehdessäni havaitsin osa-alueita, joista olisi mielenkiintoista saada enemmän tietoa. Tarkempien taustatietojen avulla voisi kartoittaa paremmin tekijöitä, jotka vaikuttavat opettajien toimintaan. Kiinnostavaa olisi tietää, mistä ja milloin opettajat ovat valmistuneet ja millaista lisäkoulutusta he ovat saaneet. Lisäksi voitaisiin tiedustella heidän mielipiteitään haastattelun avulla: mitkä ovat heidän kokemustensa mukaan toteuttamiskelpoisia aiheita ja työtapoja opetusta ajatellen. Ehkä jatkotutkimuksessa yhteistyö taiteen tutkimuksen keskuksen kanssa olisi mahdollista, jolloin tutkimuksen ja aiheen julkisuuteen nousemisen avulla saataisiin myös koulukäyttöön soveltuvia monikulttuurisen musiikkikasvatuksen materiaalipakettejakin vihdoinkin julkaistua.

## LÄHTEET

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1995. *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. Juva: WSOY.

Antikainen, P. 1995. Kadonnutta erilaisuutta etsimässä – monikulttuurinen musiikkikasvatus ja suomalaiset musiikin oppikirjat. Teoksessa Moisala, P. (toim.) *Etnomusikologian vuosikirja 7* (1995). Helsinki: Hakapaino, 158-181.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Ikonen, K. 1994. Maahanmuuttajien opetus osana monikulttuurista koulua. Teoksessa Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.) 1994. *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 75-102.

Kalli, S. 1991. *Kansainvälisyyskasvatus musiikinopetuksessa; Yläasteen musiikinopettajien asenteet kansainvälisyyskasvatusta kohtaan*. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.

Laaksola, H. 2004. Kulttuurien leikkauspisteessä. *Opettaja*, 42, KokoMaailmanOpetusta 42B 2004-2005, 7.

Linder, H. 1998. *Kohti monikulttuurisen musiikkikasvatuksen filosofiaa: Monikulttuurinen musiikkikasvatus esteettisen ja praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian jännitteessä*. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.

LOPS 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus.

Moisala, P. 1995. Toisenlaisen musiikkien äärelle – monikulttuurinen musiikkikasvatus ja opettajakoulutus. Teoksessa Moisala, P. & Antikainen, P. (toim.) 1995. *Musiikkitunteja maailmalta. Monikulttuurisia kohtaamisia*. Sibelius-Akatemian julkaisuja 10. Helsinki: Hakapaino.

Patovisti, T. & Siljander, E. 1998. *Kulttuurisensitiivinen musiikin opetusmateriaali yläasteen ja lukion musiikinopetuksessa*. Musiikkikasvatuksen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.

POPS 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Opetushallitus 2000. Helsinki: Painatuskeskus.

Stone, R.M. (toim.) 1998. *The Garland Encyclopedia of World Music. Volume 1: Africa*. New York & London: Garland, 537.

Toivanen, P. 1998. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen sisällöistä ja tavoitteista. *Musiikkikasvatus (FJME)* 3 (2), 49-56.

Verna, G.K. 1994. Monikulttuurisen koulun opetussuunnitelma. Teoksessa Hilasvuori, T. & Mikkola, A. (toim.) 1994. *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsinki: Painatuskeskus, 60-74.

Vold, E.B. 1989. The Evolution of Multicultural Education: A Socio-Political Perspective. Teoksessa Ramsey, P.G. (toim.) *Multicultural Education. A Source Book*. New York: Garland, 3-42.

Westerlund, H. 1999. Musiikillinen pluralismi ja reflektiivinen kasvatuskäytäntö. Teoksessa I. Sava (toim.) *Ajatuksia monikulttuurisesta*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja, F6, Helsinki.

Walker, R. 1998. In Music Education "a hundred flowers blossom and a hundred schools of thought contend". Is this a Problem? *International Journal of Music Education*, 32.

### **Elektroniset lähteet, CD-rom ja internetsivut:**

Boele, E. B. 2001. Shopping for Music in a Multi-Musical Society. Luento. [CD-rom] *Projektrapport 1999-2001*. World Music Center. Århus Danmark.

Hauge, H. 2001. "Is There No Beyond Culture?" - Music between the Commercial and Public Sphere or between the Market and State. Luento. [CD-rom] *Projektrapport 1999-2001*. World Music Center. Århus Danmark.

Kulttuurianta 2005. [www-dokumentti] *Kulttuuriantan internetsivut*. [Viitattu 15.2.2005] Saatavissa: <http://www.jyvaskyla.fi/kulttuuri/aitta/>

POPS 2004. [www-dokumentti] *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus. [Viitattu 24.9.2004] Saatavissa: [http://www.oph.fi/info/ops/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf)

Projektrapport 2001. [CD-rom] *Projektrapport 1999-2001*. World Music Center. Århus Danmark.

Sibelius-Akatemia 2004a. [www-dokumentti] *Sibelius-Akatemian internetsivut*. [Viitattu 1.10.2004]. Saatavissa: <http://www2siba.fi/koulutuskeskus/index.php?id?10&la=su>

Sibelius-Akatemia 2004b. [www-dokumentti] *Sibelius-Akatemian internetsivut*. [Viitattu 1.10.2004]. Saatavissa: <http://www2siba.fi/koulutuskeskus/index.php?id?7&la=su>

### **Julkaisemattomat lähteet:**

*World Music in the Nordic Countries. Cultural Diversity within Music Education*. 2003. Muistio. Englanniksi käänätnyt Kjærsum, H. NOMUS.



**Lähtettäjä:** [makariih@cc.jyu.fi](mailto:makariih@cc.jyu.fi)

Liite 1

**Aihe:** MoniKu?

**Päiväys:** 30. huhtikuuta 2004 14:51:44 GMT+03:00

**Vastaanottaja:** musiikkikasvatus@lists.oulu.fi

Hei!

Olen musiikkikasvatuksen opiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen pro gradu - tutkielmani aiheesta "Monikulttuurinen musiikkikasvatus - sanahelinää vai arkipäivää?". Pyydän teidän musiikinopettajien apua gradumateriaalini keräämisessä ja lupaan ettei teiltä kulu kuin pari minuuttia sen tekemiseen!

Gradussani haluaisin selvittää, opetetaanko Suomen kouluissa monikulttuurista musiikkikasvatusta ollenkaan, millaista materiaalia te opettajat opetuksessanne käytätte ja mistä olette sitä saaneet ja mikä monikulttuurisen musiikkikasvatuksen asema yleisesti ottaen kouluissa on. Monikulttuurisuus on viime vuosina noussut otsikoihin lähinnä muussa kuin musiikin opetuksessa, joten nyt olisi paikallaan selvittää, miten sen opettaminen näkyy musiikin tunneilla vai näkyykö se laisinkaan.

Olen tehnyt kyselykaavakkeen internetiin, jotta teidän olisi mahdollisimman NOPEAA ja HELPPOA vastata siihen työkiireiden keskellä. Olen huomionnut myös vaihtoehdon, että monikulttuurista musiikkikasvatusta ei kaikissa kouluissa opeteta, joten se ei rajoita kyselyyni vastaamista. Tässä linkki kyselyyn (jonka voi täyttää nimettömänä):

<http://semm-319-o.mus.jyu.fi/cgi-bin/marjo/kysely/index.cgi>

Graduni on tarkoitus valmistua kesän aikana ja materiaalin toivotaan olevan koko maan kattava, joten pikaiset vastauksenne eri puolelta Suomea ovat kullan arvoisia.

Keväisin terveisin, gradun kanssa hikoillen

Marjo Riihimäki  
Fil.yo, tuleva musiikinopettaja  
Musiikin laitos/ musiikkikasvatus  
Jyväskylän yliopisto

e-mail: [makariih@cc.jyu.fi](mailto:makariih@cc.jyu.fi)

puh: 050-361 0431

Ps. Kyselyyn vastanneet voivat halutessaan tiedustella minulta Jyväskylän yliopiston Musiikin laitoksen monikulttuurisen musiikkikasvatuksen opetuspakettia kokeilukäyttöön! :)

## Pro gradu -kysely

Jyväskylän yliopisto  
Musiikin laitos  
Musiikkikasvatus  
fil.yo Marjo Riihimäki

### Henkilötiedot:

Sukupuoli:\*

Nainen | Mies |

Ikä:\*

 <- 28 |  29-36 |  37-44 |  45-53 |  54 -> |

Toimiminen opettajana (vuosia):\*

 <- 5 |  6-10 |  11-20 |  21-29 |  30 -> |

Paikkakunnan koko, jossa koulu sijaitsee:\*

 <- 10 000 |  10 000 - 25 000 |  25 000 - 50 000 |  50 000 - 100 000 |  100 000 -> |

Lääni:\*

Lapin lääni

### Monikulttuurinen musiikkikasvatus

Seuraaviin kysymyksiin pyydän vastaamaan asteikolla 1 (ei ollenkaan) - 5 (erittäin paljon)

1. Kuinka paljon monikulttuurista musiikkikasvatusta Suomen kouluissa

mielestäsi opetetaan?\*

 1 ei ollenkaan |  2 |  3 |  4 |  5 erittäin paljon

2. Onko teidän koulussanne monikulttuurista

musiikkikasvatusta?\*

 1 ei ollenkaan |  2 |  3 |  4 |  5 erittäin paljon

3. Onko luokassasi tai opettamissasi musiikkiryhmissä

maahanmuuttajia?\*

 1 ei ollenkaan |  2 |  3 |  4 |  5 erittäin paljon4. Mitä on mielestäsi monikulttuurinen  
musiikkikasvatus?\*

5. Kuuluuko opetukseesi monikulttuurista musiikkikasvatusta?\*

1 ei ollenkaan |  2 |  3 |  4 |  5 erittäin paljon

Jos ei ollenkaan, siirry kohtaan 11, ole hyvä!

### Monikulttuurinen musiikkikasvatus käytännössä

6. Mitkä musiikkikulttuurit ovat kuuluneet/kuuluvat opetukseesi?

a. Oseania\*

▼

b. Aasia\*

▼

c. Itä-Eurooppa (Venäjä, Valko-Venäjä, Bulgaria, Romania, Puola, Slovakia...)\*

▼

d. Pohjois-Eurooppa (Ruotsi, Norja, Islanti, Tanska, Viro, Latvia, Liettua sekä Suomen sisällä olevat musiikkikulttuurit (saamelaiset, romanit))\*

▼

e. Germaaninen Länsi-Eurooppa (Itävalta, Sveitsi...)\*

▼

f. Brittein saaret (Sisältää kelttiläisen ja irlantilaisen musiikin.)\*

▼

g. Balkanin alue (Bulgaria, Romania, Slovenia...)\*

▼

h. Etelä-Eurooppa (Espanja, Italia, Portugali...)\*

▼

i. Lähi-Itä (Turkki, Israel, Libanon)\*

▼

j. Pohjois-Afrikka (Egypti, Marokko ja muut Arabimaat)\*

▼

k. Saharan eteläpuolinen Afrikka\*

▼

l. Amerikan alkuperäiskansat (Inkat, Mayat, Inuitit ja muut Pohjois-Amerikan alkuperäiskansat)\*

▼

m. Latinalainen Amerikka (Keski- ja Etelä-Amerikka mukaan lukien afro- ja euroamerikkalaiset vaikutteet)\*

▼

---

7. Mitä musiikkikulttuurin osa-alueita olet ottanut opetukseesi?

Musiikin käyttöyhteydet\*  en koskaan |  olen kokeillut |  silloin tällöin |  säännöllisesti

---

Kansanmusiikki\*  en koskaan |  olen kokeillut |  silloin tällöin |  säännöllisesti

---

Populaarimusiikki\*  en koskaan |  olen kokeillut |  silloin tällöin |  säännöllisesti

---

Taidemusiikki\*  en koskaan |  olen kokeillut |  silloin tällöin |  säännöllisesti

---

Laulu\*  en koskaan |  olen kokeillut |  silloin tällöin |  säännöllisesti

---

Soitto\*  en koskaan |  olen kokeillut |  silloin tällöin |  säännöllisesti

---

Soittimet\*  en koskaan |  olen kokeillut |  silloin tällöin |  säännöllisesti

---

Tanssi\*  en koskaan |  olen kokeillut |  silloin tällöin |  säännöllisesti

---

Mus.kulttuurin historia\*  en koskaan |  olen kokeillut |  silloin tällöin |  säännöllisesti

---

Mus. ja uskonnon välinen yhteys\*  en koskaan |  olen kokeillut |  silloin tällöin |  säännöllisesti

---

8. Mitä opetusmenetelmiä olet käyttänyt?

Luennoti\*  en koskaan |  joskus |  usein |  lähes joka tunti

---

Musiikin kuuntelu\*  en koskaan |  joskus |  usein |  lähes joka tunti

---

Laulu\*  en koskaan |  joskus |  usein |  lähes joka tunti

---

Soitto\*  en koskaan |  joskus |  usein |  lähes joka tunti

---

Tanssi\*  en koskaan |  joskus |  usein |  lähes joka tunti

---

Ryhmätyöt\*  en koskaan |  joskus |  usein |  lähes joka tunti

---

Vierailijat\*  en koskaan |  joskus |  usein |  lähes joka tunti

---

Soitinten rakentaminen\*  en koskaan |  joskus |  usein |  lähes joka tunti

---

Konserteissa ym. käynti\*  en koskaan |  joskus |  usein |  lähes joka tunti

---

Verkko-/etäopetus\*  en koskaan |  joskus |  usein |  lähes joka tunti

---

Videot\*  en koskaan |  joskus |  usein |  lähes joka tunti

---

#### 9. Mistä olet saanut materiaalia?

Oppikirjat\*  en ollenkaan |  jonkin verran |  melko paljon |  suurimman osan

---

Koulun arkistot\*  en ollenkaan |  jonkin verran |  melko paljon |  suurimman osan

---

Opiskeluaikeiden materiaali\*  en ollenkaan |  jonkin verran |  melko paljon |  suurimman osan

---

Kirjastot\*  en ollenkaan |  jonkin verran |  melko paljon |  suurimman osan

---

Työtoverit\*  en ollenkaan |  jonkin verran |  melko paljon |  suurimman osan

---

Kurssit/koulutus\*  en ollenkaan |  jonkin verran |  melko paljon |  suurimman osan

---

Internet\*  en ollenkaan |  jonkin verran |  melko paljon |  suurimman osan

---

Omilta matkoilta kerätyt\*  en ollenkaan |  jonkin verran |  melko paljon |  suurimman osan

---

Maahanmuuttajilta\*  en ollenkaan |  jonkin verran |  melko paljon |  suurimman osan

suurimman osan

---

Omat nuotinnokset\*  en ollenkaan |  jonkin verran |  melko paljon |  suurimman osan

---

10. Millaista materiaalia olet opetuksessasi käyttänyt?

Kirjallinen aineisto\*  en ollenkaan |  jonkin verran |  melko paljon |  suurimmaksi osaksi

---

Nuotteja\*  en ollenkaan |  jonkin verran |  melko paljon |  suurimmaksi osaksi

---

äänitteitä\*  en ollenkaan |  jonkin verran |  melko paljon |  suurimmaksi osaksi

---

Videoita\*  en ollenkaan |  jonkin verran |  melko paljon |  suurimmaksi osaksi

---

Tanssiohjeita\*  en ollenkaan |  jonkin verran |  melko paljon |  suurimmaksi osaksi

---

Kuvia\*  en ollenkaan |  jonkin verran |  melko paljon |  suurimmaksi osaksi

---

### Materiaali ja opetus yleisesti

11. Millaisena näet monikulttuurisen musiikkikasvatuksen opetusmateriaalin saatavuuden

arkipäivän työssäsi?\*  1 erittäin huono |  2 |  3 |  4 |  5 erittäin hyvä

---

12. Millaisena näet monikulttuurisen musiikkikasvatuksen opetusmateriaalin

laadun?\*  1 erittäin huono |  2 |  3 |  4 |  5 erittäin hyvä

---

13. Millaista materiaalia ja toimintaa haluaisit lisää?

Kuuntelumateriaalia\*  en ollenkaan |  vähän |  jonkin verran |  Paljon

---

Nuotteja\*  en ollenkaan |  vähän |  jonkin verran |  Paljon

---

Videoita\*  en ollenkaan |  vähän |  jonkin verran |  Paljon

---

Tanssiohjeita\*  en ollenkaan |  vähän |  jonkin verran |  Paljon

---

Verkkomateriaalia\*

En ollenkaan |  Vähän |  Jonkin verran |  Paljon

---

Koulutusta/kursseja\*

En ollenkaan |  Vähän |  Jonkin verran |  Paljon

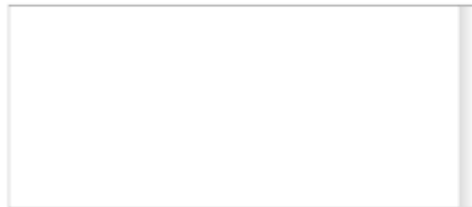
---

Muusikkojen vierailuja\*

En ollenkaan |  Vähän |  Jonkin verran |  Paljon

---

14. Mitkä ovat mielestäsi suurimpia esteitä materiaalin, koulutuksen tms. hankkimiselle?\*



15. Jos jätetään monikulttuurinen mus.kasvatus huomiotta, mitä painotat musiikin opetuksessasi?

Musiikin peruskäsitteistöä\*

En koskaan |  Joskus |  Säännöllisesti |  Lähes joka tunti

---

Musiikin historiaa\*

En koskaan |  Joskus |  Säännöllisesti |  Lähes joka tunti

---

Musiikin teoriaa\*

En koskaan |  Joskus |  Säännöllisesti |  Lähes joka tunti

---

Suomalaista kansanmusiikkia\*

En koskaan |  Joskus |  Säännöllisesti |  Lähes joka tunti

---

Populaarimusiikkia\*

En koskaan |  Joskus |  Säännöllisesti |  Lähes joka tunti

---

Länsimaista taidemusiikkia\*

En koskaan |  Joskus |  Säännöllisesti |  Lähes joka tunti

---

16. Mitä toimintatapoja käytät opetuksessasi?

Laulua\*

En koskaan |  Joskus |  Säännöllisesti |  Lähes joka tunti

---

Kuorolaulua\*

En koskaan |  Joskus |  Säännöllisesti |  Lähes joka tunti

---

en koskaan |  joskus |  säännöllisesti |  lähes joka tunti

Bändisoittoa\*

en koskaan |  joskus |  säännöllisesti |  lähes joka tunti

Orkesterisoittoa\*

en koskaan |  joskus |  säännöllisesti |  lähes joka tunti

Musiikin kuuntelua\*

en koskaan |  joskus |  säännöllisesti |  lähes joka tunti

Improvisointia\*

en koskaan |  joskus |  säännöllisesti |  lähes joka tunti

Musiikkiliikuntaa\*

en koskaan |  joskus |  säännöllisesti |  lähes joka tunti

Halutessasi voit täydentää edellä antamia vastauksiasi.

Ole hyvä ja kirjoita lisäyksesi tähän:

Haastattelisin Sinua mielelläni puhelimitse tai kasvotusten mahdollisuuksien mukaan. Tarkoituksenani on saada tarkempi kuva opetuksestasi ja toimintamalleistasi graduani varten. Jos olet halukas ja suostut mahdolliseen haastatteluun, ole hyvä ja täytä yhteystietosi niin otan tarvittaessa yhteyttä! Kiitos!

Nimi

Puh.nro

Sähköposti

\* = kenttä on täytettävä