



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

MUSTAKALLIO, HEIKKI

VANHOILLISLESTADIOLAISTEN NUORTEN AIKUISTEN KOKEMUKSIA
KOULUN MUSIIKINOPETUKSESTA

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Musiikkikasvatuksen koulutus

2016



Musiikkikasvatuksen koulutus		Tekijä Mustakallio, Heikki	
Työn nimi Vanhoillislestadiolaisten nuorten aikuisten kokemuksia koulun musiikinopetuksesta			
Pääaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Maaliskuu 2016	Sivumäärä 58 + 3
Tiivistelmä			
<p>Työn tavoitteena oli selvittää, miten vanhoillislestadiolaiset nuoret aikuiset ovat kokeneet koulun musiikinopetuksen. Aihe syntyi opettajien oletetusta tarpeesta saada tietoa ja taitoa vanhoillislestadiolaisten oppilaiden kanssa toimimiseen musiikinopetuksessa. Aihe liitettiin monikulttuurisen musiikkikasvatuksen viitekehykseen.</p> <p>Vanhoillislestadiolaisten oppilaiden ja musiikinopetuksen suhdetta ei ole tiettävästi aikaisemmin tarkasteltu tieteellisesti, minkä takia tutkimuksen tärkeimmäksi metodologiseksi lähestymistavaksi valittiin grounded theory. Aineisto, yhdeksän kirjoitelmaa, kerättiin Rauhan Tervehdys -lehdessä sekä Omat polut -nettisivustolla ilmestyneellä tutkimusilmoituksella. Aineisto järjestettiin grounded theory -menetelmälle tyypillisten periaatteiden mukaan. Aineistoa käsiteltiin useaan kertaan. Analyysissä apuna käytettiin myös fenomenologista, hermeneuttista ja narratiivista lähestymistapaa sekä diskurssianalyysia.</p> <p>Tutkimuksesta kävi ilmi, että vanhoillislestadiolaiset kokivat musiikinopetuksessa positiivisina klassisen musiikin, kansanlaulut, virret ja perinteiset lastenlaulut. Pelkästään positiivisena koettiin myös opettajan toiminta. Kun laulamisesta puhuttiin positiivisesti, mainittiin yhteislauluun osallistuminen, uusien melodioiden opettelu ja toisten laulamisen kuuntelu. Myös positiivisia populaarimusiikin kokemuksia esiintyi, mutta näihin kaikkiin liittyi eksoottisuuden tunne. Positiivisia kokemuksia luotiin huumorilla ja ylläpidettiin argumenttivalmiuden strategialla.</p> <p>Negatiivisia kokemuksia aiheutti populaarimusiikki sisältäen hengellisen rytmikkään lastenmusiikin. Populaarimusiikki tuntui pahalta, aiheutti levottomuutta ja kamppailua omantunnon kanssa. Näitä voimakkaammat negatiiviset tunteet kuten ahdistus ja häpeä eivät aiheutuneet populaarimusiikista sinänsä vaan siitä, jos oppilas koki ettei tuntenut yhtä laajaa kirjoa artisteja kuin toiset, tai siitä että hän joutui tai päätyi soittamaan omaa lempimusiikkiaan levyraadissa. Kiusallisuutta ja syyllisyyttä aiheutti tanssiminen. Negatiivisista tunteista selviämiseen vastaajat käyttivät strategioina ongelman etäännyttämistä itsestä, tunteen järjeistämistä, koko oppilasjoukkoon sulautumista sekä irvailua. Neutraaleja kokemuksia esiintyi aineistossa vähiten. Ne liittyivät koulukonsertteihin, tanssilanteisiin ja omien taitojen ja osallistumisen arviointiin.</p> <p>Vanhoillislestadiolaiset nuoret aikuiset esittivät toiveena musiikkia opettaville, että tunneilla käsiteltävän musiikin genrevalikoima olisi hyvin laaja. Tämän nähtiin ehkäisevän ongelmien syntymistä. Vastaajat esittivät keskenään eriäviä mielipiteitä siitä, oikeuttaako vakaumus poisjäänteihin tai eriyettyyn opetukseen. Opettajalta toivottiin hyväksyvän ilmapiirin luomista, mutta ei kuitenkaan erityiskohtelua sillä sen pelättiin aiheuttavan kiusaamista. Aineistossa tuli ilmi, että on vaikea keksiä keinoja joilla vanhoillislestadiolaiset nuoret voisivat osallistua musiikintunneille täysin omana itsenään.</p> <p>Tutkimuksen pohjalta luotiin uusi teoria, jonka luotettavuutta arvioitaessa on syytä huomioida että vastaajien kouluvuodet osuvat todennäköisesti ajanjaksolle 1999–2012. Tämänhetkinen tilanne vanhoillislestadiolaisten oppilaiden musiikkikuuntelutottumusten suhteen on esimerkiksi älypuhelimien myötä saattanut muuttua.</p> <p>Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on syytä ottaa huomioon useita seikkoja. Tutkimuksen liitteenä olevat aineistonkeruuilmoitukset ovat olleet huolella laadittuja ja ne ovat tuottaneet aineistoa, jossa tulee esiin vanhoillislestadiolaisuuden ja musiikinopetuksen kohtaamiseen olennaisesti liittyviä seikkoja. Aineistoa on tiivistetty ja sieltä on nostettu esille keskeiset käsitteet. Tutkimusprosessista on kerrottu johdonmukaisesti. Tutkija on pyrkinyt olemaan tutkimusprosessissa puolueeton eikä ole saanut taloudellista tukea miltyään järjestöltä tutkimuksen tekemiseen.</p>			
Asiasanat	fenomenologia, grounded theory, eksotiikka, häpeä, laulaminen, lestadiolaisuus, levottomuus, monikulttuurisuus, musiikkikasvatus, opettaja, populaarimusiikki, syyllisyys, tanssiminen, tunne		

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	4
2	MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS	6
2.1	Monikulttuurinen musiikkikasvatusfilosofia	7
2.2	Monikulttuurinen musiikkikasvatus käytännössä	8
2.3	Uskontojen ja kulttuurien tapausesimerkkejä musiikkikasvatuksessa	10
2.4	Musiikkikasvatuksen tavoitteet ja lähtökohdat suomalaisessa koulujärjestelmässä	11
2.5	Musiikkikasvatus Suomen evankelisluterilaisen kirkon näkökulmasta	12
3	VANHOILLISLESTADIOLAISUUS	14
3.1	Lestadiolaisuuden synty ja hajaannukset	14
3.2	Vanhoillislestadiolaisuuden oppi ja rituaalit	17
3.3	Musiikki vanhoillislestadiolaisessa liikkeessä	18
3.4	Vanhoillislestadiolaisuus ja koulun musiikinopetus	21
4	TUTKIMUSMENETELMÄT	24
4.1	Tutkimustehtävä.....	24
4.2	Tutkimuksen metodologia	24
4.2.1	Grounded theory	24
4.2.2	Fenomenologia.....	25
4.2.3	Hermeneutiikka	27
4.2.4	Diskurssianalyysi	27
4.2.5	Narratiivisuus.....	28
4.3	Tutkimusprosessin kuvaus ja aineiston koonti	29
4.4	Aineiston lajittelu ja analyysi	30
5	VANHOILLISLESTADIOLAISTEN KOKEMUKSIA KOULUN MUSIIKINOPETUKSESTA	33
5.1	Positiiviset kokemukset.....	33
5.1.1	Klassinen musiikki, kansanmusiikki, lastenmusiikki ja virret	33
5.1.2	Opettajan kohtaaminen.....	35
5.1.3	Populaarimusiikki	36
5.1.4	Omien taitojen arviointia.....	38
5.2	Negatiiviset kokemukset.....	39
5.2.1	Hengellinen rytmikäs lastenmusiikki	39
5.2.2	Populaarimusiikki	39
5.2.3	Tanssi	41
5.2.4	Levyraati.....	42
5.2.5	Esiintyminen ja irvailu.....	43
5.3	Neutraaleja kokemuksia	44
5.3.1	Koulukonsertit	44
5.3.2	Tanssi	44
5.3.3	Omien taitojen ja osallistumisen arviointia.....	45
5.4	Eettistä pohdintaa musiikin tunteihin osallistumisesta ja niiden sisällöistä ...	46
6	POHDINTA	50
	LÄHTEET	55
	Liitteet	59

1 JOHDANTO

Vanhoillislestadiolaiset oppilaat osallistuvat lähtökohtaisesti koulun musiikinopetukseen niin kuin ketkä tahansa muutkin. Toisaalta populaarimusiikin osuus koulujen musiikinopetuksen sisällöissä on huomattava. Vanhoillislestadiolaisuudessa populaarimusiikkia tai toisin sanoen rytmimusiikkia on kuitenkin tähän asti pidetty kiellettyinä tai vähintäänkin levottomuutta aiheuttavana asiana. Tämä yhdistelmä saattaa aiheuttaa ristiriitoja maailmankuvaansa hahmottavassa vanhoillislestadiolaisessa lapsessa tai nuoressa. Opettaja saattaa kokea paineita miettiessään, kuinka hän saisi vanhoillislestadiolaiset oppilaat osallistumaan ilman että aiheuttaisi heille omantunnon tuskaa. Myös toiset oppilaat saattavat kiinnittää huomiota näihin tilanteisiin.

Tässä tutkimuksessa entiset ja nykyiset vanhoillislestadiolaiset kertovat niistä tuntemuksista, joita koulujen musiikintunnit ovat heissä herättäneet. Käsittelen vanhoillislestadiolaisuuden ja koulun musiikinopetuksen suhdetta liittäen sen monikulttuurisen musiikkikasvatuksen teoreettiseen viitekehykseen. Myös suomalaiset ja uskonnolliset – kenties meille tutut – musiikkikulttuurit joutuvat tutkimuksessani samanlaiseen monikulttuuriseen tarkasteluun kuin jos tutkisimme mitä tahansa vierasta musiikkikulttuuria. Suomalaisen uskonnollisen musiikkiperinteen tunteminen auttaa kohtaamaan ja käsittelemään myös meille vieraita – kenties turvapaikanhakijoiden ilmentämiä – uskontoja, kulttuureita sekä niiden musiikkia. Monet merkittävät tahot ovat viime aikoina ilmaisseet huolensa vastakkainasettelun lisääntymisestä suomalaisessa yhteiskunnassa erityisesti sosiaalisen median kautta. Omalla tutkimuksellani haluan pyrkiä tarkastelemaan uskonnollisia ryhmiä kiihottomasti ja tähän haluan rohkaista myös muita. On muistettava, että Suomessa on aina ollut erilaisia kulttuurisia vähemmistöjä.

Vanhoillislestadiolaisuuden ja koulun musiikinopetuksen suhdetta ei ole tietävästi aikaisemmin tarkasteltu tieteellisesti. Kansainvälisistä tietokannoista hakemalla en myöskään löytänyt tutkimuksia, joissa olisi tarkasteltu koulun musiikinopetuksen ja jonkin uskonnollisten ryhmien välistä suhdetta. Koska ihmisen uskonnollisuus on universaali ilmiö, voi olettaa että joitain samankaltaisia piirteitä löytyy kaikista uskonnoista sekä niiden musiikkikulttuureista. Näin ollen vaikka tutkimuksessani tarkastellaan vanhoillislestadiolaisten ja suomalaisen koulujärjestelmän musiikinopetuksen välistä suhdetta, sen tulokset saattavat sisältää jotain mistä on hyötyä tarkasteltaessa jonkin toisen maan koulujärjestelmän musiik-

kinopetuksen ja tietyn uskonnollisen ryhmän välistä suhdetta. Musiikinopetuksen ja vanhoillislestadiolaisuuden tiedetään olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa etenkin Pohjois-Pohjanmaalla ja Lapissa, mutta muuttoliikkeen takia myös muualla Suomessa ja etenkin Etelä-Suomessa. Vanhoillislestadiolaisuudella on kannattajia myös Suomen rajojen ulkopuolella. Tutkimukseni tarkoitus on auttaa musiikkia opettavaa luokan- tai aineenopettajaa vanhoillislestadiolaisuuden ja sitä kautta minkä tahansa uskonnollisen tai kulttuurisen vähemmistön kohtaamisessa. Tutkimus on hyödyllinen opettajalle tai kenelle tahansa, joka haluaa ymmärtää itselle vierasta kulttuuria tai ajattelutapaa.

Tutkimuskysymykseni on, *millä tavoin vanhoillislestadiolaiset nuoret aikuiset kokevat koulun musiikinopetuksen?* Aineistonkeruuilmoitus julkaistiin Oulun alueen seurakuntien Rauhan Tervehdys -viikkolehdessä 29. tammikuuta 2015 sekä vanhoillislestadiolaiseen oppiin kriittisesti suhtautuvalla Omat polut -sivustolla 18. helmikuuta 2015. Vastauksia tuli yhdeksän.

Pro gradu -työssäni on seitsemän lukua. Ensimmäinen luku on johdanto ja toinen luku käsittelee käyttämäni monikulttuurisen musiikkikasvatuksen viitekehystä. Kolmannessa luvussa käsittelen vanhoillislestadiolaista liikettä ja myös laajalti lestadiolaisen liikkeen historiaa. Neljäs luku esittelee metodologisia lähestymistapojani sekä tutkimusprosessin kulkua. Viidennessä luvussa päästään tutkimustulosten analyysiin ja kuudes luku on pohdinta, joka sisältää myös tutkimustulosten johtopäätökset sekä tutkimuksen pohjalta luomani teorian.

2 MONIKULTTUURINEN MUSIIKKIKASVATUS

Jokikokon (2002, 86) mukaan monikulttuurisuus tarkoittaa, että yksi yhteisö koostuu monista eri etnisistä ryhmistä. Wurzelin (1998, 5–10) mukaan multikulttuurisuus on sitä, että tunnistamme ja arvostamme kulttuurisia eroja ja että samalla omaksumme uuden kognitiivisen ja psyykkisen maailmankatsomuksen. Clayton (2003, 17) kirjoittaa, että olemme kaikki monikulttuurisia siinä mielessä että eri mikrokulttuureissa käyttäytyään eri tavoin: klassisen musiikin konsertissa sinfonian osien välillä ei osoiteta suosiota, kun taas jazzkeikalla jokaisen improvisaatio-osuuden jälkeen taputetaan. Kullakin mikrokulttuurilla on siis omat sääntönsä siitä, miten tulee käyttäytyä. (Clayton 2003, 17.) Interkulttuurisuus-käsite viittaa kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja Jokikokko (2002, 86) näkee siinä korostuvan ajatuksen paitsi tietoisuudesta ja herkkyydestä, myös taidoista ja halusta toimia erilaisissa kulttuurien kohtaamisen tilanteissa. Transkulttuurisuus-käsite korostaa kulttuurien sekoittumista.

Käsittelen vanhoillislestadiolaisuutta yhtenä kulttuurisena ja uskonnollisena ryhmänä, joka on osa monikulttuurista suomalaista yhteiskuntaa. Evankelisluterilainen kirkko on uskonnollinen ja kulttuurinen yhteisö, jolla on Suomessa institutionaalinen asema. Suomalaisista siihen kuuluu 72,8 prosenttia (Suomen evankelisluterilainen kirkko 2016a), joten se edustaa tietynlaista ”valtakulttuuria”. Tarkastelen kuitenkin myös sitä kuitenkin yhtenä kulttuurisena ja uskonnollisena ryhmänä – yhtenä kulttuurina monista mahdollisista – jolloin monikulttuurisuuden käsite on myös tässä yhteydessä perusteltu.

Vanhoillislestadiolaiset kuuluvat Suomen evankelisluterilaiseen kirkkoon, mutta heidän traditionsa on erilainen kuin kirkon. Vanhoillislestadiolaisuudessa vaikuttaa niin sanottu eksklusiivinen seurakuntaoppi, jonka mukaan ihminen voi pelastua eli toisin sanoen päästä taivaaseen vain kuulumalla vanhoillislestadiolaiseen liikkeeseen. Evankelisluterilaisessa kirkossa on pelastumisesta, kuolemanjälkeisestä elämästä ja jopa sen olemattomuudesta erilaisia näkemyksiä, mutta suurin osa kirkon piispoista, papeista ja jäsenistä ei aseta pelastukselle aseteta tiukkoja rajoja. Tämä vanhoillislestadiolaisuuden ja evankelisluterilaisen kirkon välinen ero näkyy väistämättä myös musiikissa.

2.1 Monikulttuurinen musiikkikasvatusfilosofia

Kaikilla ihmisillä kautta historian ja kaikissa kulttuureissa on ollut musiikkia (Reimer 1993, 24–25). Elliott (1995, 85) määrittelee kulttuuriksi sen yhteisen ohjelman, jonka avulla ihmiset voivat sopeutua, elää ja kasvaa tietyssä paikassa tietynä aikana. Titonin (1992, xxi) mukaan kulttuuri on ihmisten ”totaalinen elämäntapa” ja kansan kulttuuri on heidän ajatustensa ja tekojensa summa, joka opitaan ja välitetään vuosisatojen aikana tapahtuneen luonnolliseen ja inhimilliseen maailmaan adaptoitumisen kautta.

Vaikka ihmiset ovat jo vuosituhansien ja vuosisatojen ajan liikkuneet maanosasta toiseen, tieto toisesta kulttuurista ei ole levinnyt niin räjähdysmäisesti kuin tiedonvälityksen nopeudessa internetin myötä 1990-luvun lopussa ja 2000-luvun alussa. Kärjistäen voi sanoa, että jos haluaa tietää millaista on balilainen musiikkikulttuuri, ei tarvitse matkustaa tuohon Indonesian provinssiin, vaan voi kirjoittaa YouTubeen hakusanat *bali music culture* ja pääsee näkemään ja kuulemaan balilaista *gamelan*-musiikkikulttuuria.

On ilmeistä, että musiikkikulttuurit ovat aina ottaneet vaikutteita toisistaan. Toisissa kulttuureissa tämä hyväksytään helpommin kuin toisissa. Esimerkiksi flamenco on kehittynyt Espanjan Andalusiassa romanien, maurien ja juutalaisten musiikkiperinteiden sekoittuessa. Länsimainen taidemusiikkikulttuuri on ainakin osittain pitänyt itseään – jos ei ainoana oikeana – niin muita tärkeämpänä musiikkikulttuurina. Westerlundin (1998, 5) mukaan länsimaisessa traditiossa on ollut taipumus nähdä nimenomaan länsimainen tai eurooppalainen musiikki arkielämän yläpuolelle transsendoituvana, universaalina taiteena ja muut musiikit etnisinä kansanmusiikkeina. Kuitenkin länsimaisen taidemusiikin säveltäjät, kuten Johannes Brahms unkarilaisine tansseineen tai Frédéric Chopin masurkkoineen, ovat lainanneet myös eri maiden kansanmusiikkiperinteistä. Westerlundin (1998, 5) mukaan muiden muassa Zoltán Kodály ajatteli, että eurooppalainen taidemusiikki on musiikin kansainvälinen kieli, jota kohti pedagogit johdattelevat oppilaita oman kansallisen kielen, kansanmusiikin avulla.

Westerlundin (1998, 6) mukaan monikulttuurinen kasvatus on termi, joka on otettu käyttöön, kun on alettu tiedostaa kulttuurinen monimuotoisuus ja kyseenalaistaa länsimaisen kulttuurin hegemoninen asema koulutuksessa. Monikulttuurinen kasvatus on hänen mielestään käsitteenä muuttunut ”kansainvälisen kasvatuksen turistikasvatuksesta erilaisia pluralismin horisontteja kokoavaksi käsitteeksi, jonka puitteissa joudutaan vähintäänkin pohti-

maan jollei hyväksymään erilaisten epistemologisten, esteettisten ja eettisten käytäntöjen mahdollisuutta”. (Westerlund 1998, 6.)

Elliott korostaa, että musiikkikasvatus ei tapahdu tyhjiössä vaan suhteessa moniin käytännöllisiin, sosiaalisiin, kulttuurisiin, ideologisiin ja poliittisiin rajoituksiin (Elliott 1996, 12). Reimerin mukaan monietnisisissä yhteisöissä musiikinopettajan tulee käyttää kaikkia mahdollisia lähteitä lisätäkseen omaa valmiuttaan toimia. Kulttuurisen monimuotoisuuden kunnioittaminen on myös oman kulttuurin kunnioittamista ja sen jakamista lapsien kanssa – samalla kun jaetaan heidän kanssaan vivahteita muista kulttuureista. (Reimer 1989, 145.)

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen synty tieteenalana liittyy vahvasti David J. Elliottin vuonna 1995 ilmestyneeseen kirjaan *Music matters: a new philosophy of music education*. Siinä Elliott esittelee praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa vastakohtana esteettiselle musiikkikasvatusfilosofialle. Samalla Elliott tuo esiin musiikin monikulttuurista perusolemusta ja sen huomioimista opetuksessa. Westerlundin (1998, 6) mukaan Elliott lähtee liikkeelle ainakin jonkinasteisesta pluralistisesta ajatuksesta. Pluralismilla tarkoitetaan Westerlundin mukaan sitä, että käsitykset musiikista vaihtelevat riippuen ajasta ja paikasta ja että musiikkia käytetään eri tavoin eri konteksteissa. Tästä seuraa, että ei ole mahdollista saavuttaa tai edes mielekästä tavoitella yhtä ei-historiallista näkökulmaa tai yhtä kriteeriä musiikin arvolle tai hyvyydelle. On alettu puhua musiikeista musiikin sijaan. Tämä lingvistinen yksityiskohta kertoo ajattelussa tapahtuneesta perustavaa laatua olevasta muutoksesta. (Westerlund 1998, 6.)

Tieteenalana monikulttuurisen musiikkikasvatuksen keskeisiksi kansainvälisiksi ajattelijoina Huib Schippers (2010, 32) nimeää Keith Swanwickin, Bennett Reimerin, David Elliottin, John Paynterin, Christopher Smallin, Barbara Lundquistin, Kathy Marshin, Marie McCarthyn, Patricia Shehan Campbellin, Teresa Volkin, Peter Dunbar-Hallin ja Heidi Westerlundin.

2.2 Monikulttuurinen musiikkikasvatus käytännössä

Toivanen ja Louhivuori (2015) toteavat Jyväskylän yliopiston verkkosivustolla seuraavaa:

Monikulttuurinen musiikkikasvatus lähestyy musiikkikasvatusta painottamalla oppijoiden kulttuurisen taustan huomioon ottamista kasvatustyössä ja opetuksessa. Opetusmenetelmiä ja sisältöjä valittaessa tulee tuntee vieraista kulttuureista lähtöisin olevien lasten ja nuorten erilaiset lähtökohdat, arvomaailma, tavat ja tottumukset.

set. Monikulttuurinen musiikkikasvatus pyrkii antamaan kasvatusalalla toimiville opetuksen ja kasvatuksen tueksi tietoa, taitoja ja työvälineitä, jotka auttavat toimimaan monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa.

Linderin (1998, 26) huomioi, että kun koulussa toteutetaan monikulttuurista musiikkikasvatusta, on konteksti tietyiltä osilta aina sama: koululuokka ja opettaja musisoivat oppitunnilla. Itse lisää tähän vielä, että lähes aina myös musisoidaan samassa paikassa, koulun musiikkiluokassa. Linderin mukaan se musiikki, jota soitetaan ja kuunnellaan ja josta puhutaan, on syntynyt ja tarkoitettu esitettäväksi mitä erilaisemmissa tilanteissa. Näiden seikkojen huomioiminen on merkittävä osa monikulttuurista musiikkikasvatusta. (Linder 1998, 26.)

Linderin mukaan musiikkikasvatuksen tärkein työväline, musiikki kaikkine variaatioineen, asettaa musiikinopettajan jatkuvien valintojen eteen. Kaikesta maailman musiikista on valittava omille oppilaille ja omiin tavoitteisiin nähden sopivimmat kappaleet ja musisoinnin muodot. (Linder 1998, 29.)

Pirkko Moisalan mukaan se, mitä nimenomaista musiikkia opetellaan, ei ehkä ole niin tärkeää kuin se, miten musiikkia ja kulttuuria käsitellään ja mitä asioita niistä opitaan. Tästä syystä Moisala suosittelee niiden musiikkikulttuurien valintaa, jotka opettaja tuntee itselleen läheisimmiksi, koska opettajan omakohtainen kokemus ja elämykset vieraasta musiikkikulttuurista välittyvät oppilaisiin. (Moisala 1995, 202.) Linderin (1998, 29) mukaan opettajan on myös punnittava omia tietojaan ja kykyään oppia uusia musiikkeja, koska myös epävarmuus tai välinpitämättömyys heijastuvat oppilaisiin. Pyrittäessä suvaitsevaisuuden lisäämiseen on opettajan antama malli erityisen tärkeä. Linderin mukaan opettajan velvollisuus on olla perillä siitä, mitä oman yhteisön musiikkielämässä tapahtuu ja mitä musiikkeja siellä on edustettuina, mutta samalla hänellä on oikeus opettaa sitä, mitä hän kokonaisvaltaisesti pystyy opettamaan. (Linder 1998, 29.)

Elliottin (1995, 207) mukaan monikulttuurisuus on musiikin perusluonne, emmekä tee musiikille oikeutta, jos emme opeta siitä myös tätä piirrettä. Linder (1998, 33) painottaa, että jokaisella oppilaalla on oikeus saada tietää ja kokea, että musiikki on vielä paljon muuta kuin länsimainen taidemusiikki tai tämän viikon listahitti. Monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa on nähtävissä sekä tilaisuus flow-kokemusten edesauttamiseen että vaara aiheuttaa oppilaissa frustraatiota. Uuteen musiikkiin tutustuminen ja oivallus siitä, tai uusi aistielämys voi johtaa flow-kokemukseen. (Linder 1998, 34.) Omasta mielestäni myös mu-

siikkiteknologian käyttö sekä internetissä toimivat musiikin verkkoyhteisöt voidaan nähdä osana monikulttuurista musiikkikasvatusta.

2.3 Uskontojen ja kulttuurien tapausesimerkkejä musiikkikasvatuksessa

Diana Harris on tutkinut Pakistanissa ja Isossa-Britanniassa asuvien muslimiyhteisöjen ja muslimien suhdetta soittamiseen ja laulamiseen (Harris 2002). Yleisen islamin tulkinnan mukaan sekä julkiset musiikkiesiintymiset että musiikin harjoittelu yksityisesti ovat kiellettyjä (Harris 2002, 10). Pojille sallittu musiikillisen esiintymisen muoto on Koraanin resitoiminen, mutta tätä ei yleensä kutsuta musiikiksi vaan pikemminkin ”äänitaiteeksi” – arabiaksi *handasah al sawt* (Harris 2002, 10, 17–18). Harrisin mukaan Koraani ei kuitenkaan kiellä soittamista ja laulamista, mutta 200 vuotta profeetta Muhammedin kuoleman jälkeen syntyneet *hadith*-kirjoitukset sisältävät kohtia, joissa musiikki tuomitaan (Harris 2002, 16).

Toisaalta Harris kertoo laulaja Reem Kelamista, joka on palestiinalainen musliminainen ja jonka vanhemmat tukivat hänen pianonsoittoharrastustaan. Reem Kelamin mukaan pianonsoitto on muslimiyhteisössä sallitumpaa kuin esimerkiksi laulaminen, joka tulkitaan seksuaalisesti. Tämä voi Kelamin mukaan myös johtua siitä, että arabialainen laulutapa palleankäyttöineen on ruumiillisempi kuin päässä tapahtuvaa sointia korostava länsimainen klasinen laulutapa. (Harris 2002, 13.)

Harris kertoo esimerkiksi, että muslimivanhemmat sallivat tyttöjen ja poikien yhteiset steelpannuesiintymiset ala-asteikäisille, mutta yläkouluikään tultaessa tätä ei pidetty enää hyväksyttävänä (Harris 2002, 14). Tämän esimerkin perusteella siis musiikki itsessään ei ollut ongelma, vaan aikuistuvien tyttöjen ja poikien välinen kanssakäyminen. Myös Harrisin haastattelema naislaulaja Najma Akhtar kertoo Isossa-Britanniassa pitämistään konserteista, joissa miehet ja naiset ovat istuneet kuuntelemaan häntä eri kerroksissa (Harris 2002, 12).

Ylva Hofvander-Trulsson (2010, 36) on tutkinut 12 Ruotsissa asuvan maahanmuuttajavanhemman suhtautumista musiikkikoulujen ja musiikin yksityisopetuksen asemaan lastensa kasvatuksessa. Vanhemmista kolme oli kotoisin Irakista, kolme Unkarista sekä yksi Saksasta, Serbiasta, Bosniasta, Uruguaysta, Unkarista, Virosta ja Vietnamista. (Hofvander-Trulsson 2010, 25.) Tutkimuksen mukaan jotkut maahanmuuttajavanhemmista tekevät

strategisen investoinnin lastensa tulevaisuuteen maksamalla musiikinopetuksesta. Vanhempien mukaan musiikin oppiminen oli tärkeä tavoite, koska se kasvattaa kulttuurista pääomaa ja antaa lapsille kielen, joka ei ole stigmatisoiva. Vanhemmat kuvailivat soittamista vapaana alueena, missä ihmiset ovat yhtä arvokkaita ja missä erilaisuus ja olemus muodostuvat kulttuuriseksi pääomaksi, jota saatetaan kovastikin arvostaa. (Hofvander-Trulsson 2010, 36.)

Musiikin koettiin myös antavan kunnioitusta ja kulttuurinen pääoma kykeni avaamaan ovia sosiaaliseen liikkuvuuteen ja perheen rekonstruktioon. Musiikki on väline, joka voi sekä antaa yksilölle pääsyn toisenlaiseen elämään että vahvistaa omaa kulttuurista ryhmää. Lasten musiikillisella menestyksellä on tärkeä rooli perheen kyvyssä ja maineessa. Lapsista tulee tavallaan vanhemmuuden todistus. (Hofvander-Trulsson 2010, 36.)

2.4 Musiikkikasvatuksen tavoitteet ja lähtökohdat suomalaisessa koulujärjestelmässä

Opetussuunnitelman perusteet määrittelevät pitkälti sen, mitkä ovat suomalaisessa koulujärjestelmässä tapahtuvan musiikkikasvatuksen tavoitteet ja lähtökohdat. Esimerkiksi vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 20) mainitaan seuraavaa:

Musiikin opetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisun välineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Opetuksen tehtävänä on myös saattaa oppilas ymmärtämään, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista. Se on erilaista eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa, ja sillä on erilainen merkitys ihmisille.

Näin ollen peruskoulun musiikkikasvatus nojaa monikulttuurisen musiikkikasvatuksen perusajatukseen, jossa musiikki nähdään aika- ja tilannesidonnaisena. Ei siis ole olemassa vain yhtä ”oikeaa” ja ”sopivaa” musiikkia, joka sopisi jokaiseen tilanteeseen.

Vuoden 2014 (Opetushallitus 2014, 422) opetussuunnitelman perusteissa kohdassa musiikki mainitaan ensimmäisenä kulttuurinen osallisuus ja moninaisuus:

Musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Opetus ohjaa oppilaita tulkitsemaan musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnoissa.

Vasta tämän jälkeen puhutaan oppilaiden musiikillisesta osaamisesta. Kun 2004 vielä puhuttiin oppilaista yksikkömuodossa, vuonna 2014 puhutaan oppilaista monikossa – tai ainakin vältetään yksikkömuotoa. Kertooko tämä ajattelun muutoksesta kohti yhteisöllisempää oppimista vai vain sattumalta valikoituneesta kirjoitustyylistä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014?

Oppilaiden musiikillinen osaaminen laajenee, mikä vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin ja luo pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle. Musiikin opetus rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen.

Lukion musiikinopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esiin hyvin samankaltaisia ajatuksia. Toisaalta siellä (Opetushallitus 2003, 196) puhutaan enemmän opiskelijasta yksikkömuodossa ja hänen omakohtaisesta musiikkisuhteestaan:

Lukion musiikinopetus perustuu ajatukselle, että musiikki on merkittävä osa ihmisen kulttuuria. Musiikinopetus tähtää siihen, että opiskelija tiedostaa musiikkisuhteensa ja syventää sitä. Omakohtainen musiikkisuhte vahvistaa itsetuntemusta ja kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä tukee itsetuntoa. Opiskelija oppii ymmärtämään musiikin monenlaisia ilmenemismuotoja ja merkityksiä. Tehtävänä on tarjota elämyksiä, taitoja ja tietoja, jotka lisäävät opiskelijan musiikillista sivistystä ja rohkaisevat häntä elinikäiseen musiikin harrastamiseen.

Vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteiden aloituskappaleen sisältö ja ilmiasu on lähes identtinen vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteiden kanssa.

2.5 Musiikkikasvatus Suomen evankelisluterilaisen kirkon näkökulmasta

Kirkko on koulun ohella merkittävä kasvatusinstituutio suomalaisessa yhteiskunnassa. Kun ajatellaan musiikkikasvatusta, kirkon ja herätysliikkeiden merkitystä esimerkiksi laulaja-lauluntekijöiden kasvualustana voi pitää tärkeänä. Valtakunnallisesti tunnetuista lauluntekijöistä Mikko Kuustonen aloitti uransa niin sanottuun viidenteen herätysliikkeeseen kuuluvan Suomen Raamattuopiston Pro Fide -yhtyeessä ja Juha Tapio Ylistaron seurakunnan nuorten toiminnassa (Heinimäki 2006; 2012). Hieman vähemmän tunnettuja herätysliiketaustaisia lauluntekijöitä ovat muiden muassa Tommi Kalenius ja Mika Nuorva. Lisäksi Apulanta-yhtyeen Toni Wirtasella on taustaa seurakuntanuorena – osallisena kirkon musiikkikasvatustraditioista. Muita merkittäviä muusikkoja, joilla on ollut tai on yhteyksiä kirkkoon tai herätysliikkeisiin, ovat muiden muassa Jippu, Johanna Kurkela, Pekka Ruus-

ka, Petri Laaksonen, Marzi Nyman, Anssi Kela, Viktor Klimenko, Jukka Tolonen ja Juhani ”Junnu” Aaltonen ja Wimme Saari.

Evangelisluterilaisen kirkon musiikkikäsitteeseen eniten vaikuttava henkilö on uskonpuhdistaja Martti Luther (1483–1546). Miikka Anttilan väitöskirjan (2011) mukaan Lutherin musiikkia käsitteleviin teoksiin tutustuminen paljastaa, että musiikin merkittävin ominaisuus on sen kyky koskettaa ihmisen sydäntä, tuottaa iloa ja mielihyvää. Anttila sanoo, että Luther kutsuu musiikkia Jumalan lahjaksi ja lahja-käsite on keskeistä Lutherin koko teologiassa. Musiikki Jumalan lahjana koskettaa syvästi ihmisen tunne-elämää tai laajemmin sanottuna affektia. Anttilan mielestä Lutherin teologia on kauttaaltaan affektiivista eli tunnevaltaista. Affektiivisuuteen liittyy myös se, että Lutherille Jumalan Sana on ennen kaikkea korvin kuultava asia. Anttila painottaa, että senkin tähden musiikki on keskeisessä tehtävässä, koska se toimii kuuloaistin kautta. Sanan toistuva lausuminen ja laulaminen nostaa myös ihmisen tunne-elämän Jumalan puoleen. Uskon perusaffekti on ilo. Kristillinen ilo on asia, joka luontaisesti purkautuu lauluna ja muina ulkoisina ilmauksina. (Anttila 2011.)

Evangelisluterilaisen kirkon Kirkkohallituksen musiikkikouluttajan Ulla Tuovisen mukaan evangelisluterilaisen kirkon ja sen yksittäisen seurakunnan musiikkikasvatuksen tehtävänä on pitää esillä musiikin olemusta Jumalan hyvänä luomislahjana. Erilaisten musiikkityylien monipuolinen käyttö seurakunnan toiminnassa on ilmausta tästä luomisen teologiaan perustuvasta avarasta musiikkikäsitteestä. Luomisessa kaikille lahjoitetun musikaalisuuden ilmenemismuodot ovat moninaiset. Musikaalisuus ilmenee paitsi kykynä soittaa tai laulaa myös haluna kuunnella musiikkia ja reagoida siihen. Musikaalisuuden kehittäminen on ihmisen elämän mittainen mahdollisuus. Musiikin avulla voidaan tukea ihmisen kokonaisvaltaista kehitystä ja hyvinvointia. Seurakunnan musiikkikasvatuksen tavoitteena on auttaa ihmistä löytämään musiikin merkitys tunne-elämälle ja ihmisten väliselle vuorovaikutukselle. (Tuovinen 2003, 437.)

Musiikin merkitys uskonnollisen ja yhteisöllisen kasvun tukemisessa on suuri. Raamatussa musiikki liittyy ihmisen henkilökohtaisiin peruskokemuksiin: iloon, suruun, murheeseen ja ylistykseen. Toisaalta musiikki tarjoaa luontevan mahdollisuuden uskon ilmentämisen yhteisöllisille muodoille. Sillä on siis sekä yksittäisen kristityn että kirkon elämässä vahva rooli. Seurakunnan musiikkikasvatuksen erityisiä näkökohtia ovat yhteyden ja vuorovaikutuksen synnyttäminen sekä toiminnan rakentavuus, ihmisarvon kunnioittaminen, nöyryys ja palvelu. (Tuovinen 2003, 438.)

3 VANHOILLISLESTADIOLAISUUS

Herätysliike tarkoittaa uskonnollista ryhmää, jonka syntyyn usein liittyy hurmoksellisia ilmiöitä. Suomalaisia herätysliikkeitä ajatellaan yleensä olevan viisi: lestadiolaisuus, herännäisyys eli körttiläisyys, evankelisuus, rukoilevaisuus ja viidesläisyys. Rukoilevaisuuden ja herännäisyyden syntyhistoria ulottuu 1700-luvulle ja lestadiolaisuuden ja evankelisuuden 1800-luvulle. Viides herätysliike on syntynyt 1900-luvulla. (Niemelä & Salomäki 2006.) Huhta (2013, 197) kuitenkin kritisoi tätä jakoa. Hänen mukaansa kirkko on onnistunut rajaamaan herätysliike-käsitteen ulkopuolelle ne liikkeet, jotka on erotettu sen yhteydestä tai jotka ovat aina olleetkin kirkon ulkopuolella. Hänen mukaansa on suomalainen erityispiirre, että herätysliikkeet ovat kirkon piirissä.

3.1 Lestadiolaisuuden synty ja hajaannukset

Lestadiolaisuus syntyi ruotsinsaamelaisen kasvitieteilijän ja papin Lars Levi Laestadiuksen (1800–1861) toiminnan tuloksena. Hän työskenteli kirkkoherrana Ruotsin pohjoisimmassa seurakunnassa Kaaresuvannossa, jonka piiriin kuului parisensataa suomalaista ja 600 saamelaista (Talonen 2000). Laestadius toimi tarmokkaasti lukutaidon levittämiseksi sekä juoppoutta vastaan. Hänen 1840-luvulla pitämänsä parannussaarnat saivat Kaaresuvannossa aikaan herätyksen, joka levisi seuraavina vuosina lähiseurakuntiin Ruotsin, Norjan ja Suomen alueella. (Ketola 2008, 71.) Myöhemmin Laestadius toimi myös Pajalan kirkkoherrana (Palola 2010, 13). Laestadiuksen kuoleman jälkeen Juhani Raattamaalla (1811–1899) oli merkittävä vaikutus liikkeen kehitykseen, sillä hänen aikanaan kiteytyi moni opillinen näkemys, kuten eksklusiivinen seurakuntanäkemys. (Ketola 2008, 71–72.) 1800-luvun loppuun mennessä liike oli levinnyt ympäri Suomea ja sen vahvimpia kannatusalueita olivat Tornionjokilaakso ja Länsi-Lappi. Lestadiolaisuus oli tällöin levinnyt myös Pohjois-Ruotsiin, Pohjois-Norjaan, Venäjälle, Viroon sekä siirtolaisten mukana Pohjois-Amerikkaan.

Ensimmäinen suuri hajaannus lestadiolaisuudessa tapahtui 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa Juhani Raattamaan kuoltua. Tällöin lestadiolaisuus hajaantui vanhoillislestadiolaisuuteen, esikoislestadiolaisuuteen ja uusheräykseen. Esikoislestadiolaisuus on Ketolan mukaan lestadiolaisista suuntauksista konservatiivisimpia ja se on puhtaasti maallikkojohdoinen liike. Sen keskusjärjestönä toimii Esikoislestadiolaiset ry, joka rekisteröitiin vuonna

1978. Liikkeeseen arvioidaan kuuluvan 11 000–12 000 kannattajaa. (Ketola 2008, 71–72, *Taulukko 1*). Suomessa liikkeen kannatus painottuu Etelä-Suomen kaupunkeihin. Esikoislestadiolaista liikettä pidetään lestadiolaisista liikkeistä vanhoillisimpana. Marraskuussa 2015 esitettiin Kalevan mielipidekirjoituksessa tieto, jonka mukaan Oulun seudun esikoislestadiolaiset ovat alkaneet jakaa omatoimisesti ehtoollista, mikä on vastoin Suomen evankelisluterilaisen kirkon oppia. Tämä saattanee johtaa liikkeen eroon kirkosta. (Kaleva, 3.11.2015.)

Uusheräyksen synnyn taustalla 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa oli väite lestadiolaisen herätysliikkeen väljähtymisestä. Kittilästä liikkeelle lähtenyt uusi suuntaus halusi palata liikkeen alkuaikojen ja Laestadiuksen opillisiin korostuksiin. (Ketola 2008, 72.) Lohen (2007, 368) mukaan uusheräys syntyi protestina Raattamaan ja Erkki Antti Juhonpieten (1814–1900) liian löyhäksi katsottua evankeliumin julistusta vastaan. Nykyään uusheräyksen keskusjärjestö on Lestadiolainen Uusheräys ry, ja liike vaikuttaa lähinnä Oulun hiippakunnassa eli Keski- ja Pohjois-Pohjanmaalla sekä Lapissa. Sillä on noin tuhatkunta kannattajaa. (Ketola 2008, 72.)

TAULUKKO 1. Lestadiolaisuuden neljä pääsuuntausta (Ketola 2008, 71–72).

Lestadiolaisuuden suuntaus	Arvioitu kannattajamäärä Suomessa	Syntyajankohta
Vanhoillislestadiolaisuus	100 000–200 000	1800- ja 1900-lukujen taite
Esikoislestadiolaisuus	11 000–12 000	1800- ja 1900-lukujen taite
Uusheräys	1000	1800- ja 1900-lukujen taite
Rauhan sana	7000	1930-luku

1930-luvulla vanhoillislestadiolaisuudessa syntyi kiistaa suhtautumisesta Amerikassa muodostettuun lestadiolaiseen kirkkokuntaan nimeltään Finnish Apostolic Lutheran Church, joka päätti vuonna 1931 kutsua Suomesta vanhoillislestadiolaisia puhujia saarnamatkalle. Palolan (2010, 282) mukaan kutsu käynnisti tapahtumasarjan, joka johti vanhoil-

lislestadiolaisuuden julkiseen hajaantumiseen. Erimielisyydet johtivat uuden lestadiolaisuunnan, pikkuesikoisuuden eli rauhansanalaisuuden muodostumiseen. Nykyään Rauhansanalaisuus edustaa maltillista vanhoillislestadiolaista perinnettä ja kannattajia sillä on noin 7000. Rauhan sana -lestadiolaisuuden keskusjärjestö on LYRS eli Lähetisyhdistys Rauhan sana ry. (Ketola 2008, 72.) Se järjestää joka kesä *Suvijuhlat*. Liikkeeseen kuuluu myös ruotsinkielinen LFF eli Laestadianernas Fridsföreningars Förbund, jonka toiminta on aktiivista erityisesti Kokkola-Pietarsaaren talousalueella. Lähetisyhdistys Rauhan sana on ollut merkittävä kansanliike Tornionjokilaaksossa ja tämän lisäksi se on levinnyt esimerkiksi Enontekiölle, Ouluun ja Espooseen. Myös Suomen pääministeri Juha Sipilä kuuluu Rauhan sana -liikkeeseen (Uimonen 2015).

1960-luvun alussa vanhoillislestadiolaisessa liikkeessä tapahtui hajaantuminen, jossa lähes kaksi kolmasosaa liikkeen papeista, muutamia kymmeniä maallikkopuhujia, noin pari tuhatta rivijäsentä sekä muutamia rauhanyhdistyksiä erotettiin tai erosi vanhoillislestadiolaisuudesta. Suurimmat erimielisyydet koskivat suhtautumista sakramentteihin eli kasteeseen ja ehtoolliseen sekä ulkolähetystyöhön. (Toivio 2013, 132.) Maallikkovaltainen liike ajatteli, että lapsi omistaa uskon jo ennen kastetta kun taas pappissuuntaus korosti kasteessa tapahtuvaa uudestisyntymisen ihmettä. Pappisliike piti evankelisluterilaista kirkkoa – ja jopa muitakin kirkkoja – aitona Kristuksen seurakuntana kun taas maallikkovaltainen liike halusi pitää kiinni eksklusiivisesta seurakuntaopista, eli siitä että oikea Jumalan seurakunta on vanhoillislestadiolainen liike.

Vanhoillislestadiolaiseen liikkeeseen jääneet käyttivät irronneesta ryhmästä nimitystä ”pappiseriseura”. Yleisemmin käytetään nimiä pappislinja ja elämänsanalaisuus. Hajaantumisen myötä valta vanhoillislestadiolaisessa herätysliikkeessä siirtyi pääosin maallikkosaarnaajille ja samalla suhtautuminen ehkäisyyn ja televisioon muuttui tiukemmaksi. Elämäntapaa tarkastelemalla oli mahdollisuus välittömästi tunnistaa toinen herätysliikkeen jäsen. SRK harjoitti sisäistä sensuuria julkaisuissaan, ja vain herätysliikkeen oppia tukevia tekstejä hyväksyttiin Päivämieheen ja toiseen SRK:n julkaisuun, Siionin Lähetyslehteen. (Toivio 2013, 132.)

Nykyään vanhoillislestadiolaisuuteen arvioidaan kuuluvan noin 100 000–200 000 ihmistä (Ketola 2008, 72). Vanhoillislestadiolaisuuden kattojärjestönä on vuonna 1921 rekisteröity Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys ry, johon kuuluu 181 paikallisyhdistystä.

3.2 Vanhoillislestadiolaisuuden oppi ja rituaalit

Ketolan mukaan lestadiolaisen herätysliikkeen opillisia erityispiirteitä ovat eksklusiivinen eli poissulkeva seurakuntanäkemyks ja toisaalta askeettisen elämäntavan ihanne (Ketola 2008, 73). Askeettinen elämäntapa ei kuitenkaan tässä yhteydessä tarkoita erakkoutta tai perheettömyyttä, joihin sana on viitannut kristillisen kirkon perinteessä luostarilaitoksen myötä, vaan pikemminkin raittiutta ja yksinkertaista elämäntapaa. Eksklusiivisesta seurakuntanäkemyksestä huolimatta vanhoillislestadiolaisessa liikkeessä arvostetaan yhteiskunnallista aktiivisuutta.

Ketolan (2008, 73) mukaan vanhoillislestadiolaisessa liikkeessä kiinnitetään runsaasti huomiota nuorten pukeutumiseen ja ulkoasuun. Ketola kirjoittaa, että liikkeen suhde ympäröivään yhteiskuntaan ja sen muutoksiin on ollut torjuva. Monia teknisiä uudistuksia kohtaan on tunnettu suurta epäluuloa – tunnetuimpana esimerkkinä vanhoillislestadiolaisten kielteinen suhde televisioon. (Ketola 2008, 73.) Käytännössä epäluulo kohdistuu viihdeohjelmiin eikä televisioon laitteena sinänsä, sillä jo vuonna 1982 Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys ry:n silloinen pääsihteeri Voitto Savela otti kannan, jossa hän ei pitänyt televisiota ja silloin ajankohtaisia videoita ja kotivideoita sinänsä synnillisinä (SRK 1982).

Ketolan mukaan kenties tärkein vanhoillislestadiolaista liikettä ympäröivästä yhteiskunnasta erottava piirre on kielteinen suhtautuminen syntyvyyden säännöstelyyn sekä siitä seuraava suuri lapsiluku ja naisen perhekeskeinen rooli (Ketola 2008, 72). Kati Toivion (2013, 144) mukaan kysymys ehkäisystä on nykyisin yksi vanhoillislestadiolaisen herätysliikkeen opin kulmakivistä, ja liike on virallisissa kannanotoissa pitänyt tiukasti kiinni ehkäisykielteisestä näkemyksestä. Toivion mukaan jälkimodernina aikana kysymys ehkäisystä muodostuu yhdeksi keskeisimmistä julkisista keskustelunaiheista herätysliikkeen tulevaisuuden kannalta. Se koskettaa liikkeen jatkuvuutta ja muovautumista, sukupuolten rooleja, vallankäyttöä liikkeen sisällä ja suhtautumista eettisiin kysymyksiin globaalissa todellisuudessa. (Toivio 2013, 144.) Ketolan (2008, 73) mukaan lestadiolaiset ovat suhtautuneet kielteisesti myös ammattiyhdistysliikkeeseen sekä kommunistiseen ja sosiaalidemokraattiseen puolueeseen.

Topi Linjama (2014, 7) kuvaa teoksen *Nyt vapaa olen – vanhoillislestadiolaisuudesta irtautuneiden kertomuksia* johdannossa vanhoillislestadiolaista yhteisön oppia seuraavasti:

Monen kirjoittajan kohdalla yhteisön tarjoama käsitys todellisuudesta ei enää vastannut sitä, mitä on ympärillään nähnyt tai sisällään kokenut. Heidän maailmansa ei enää suostunut jakautumaan kahteen, valkeaan ja mustaan, meihin ja muihin, tai vaaseen ja helvettiin, hyvään Jumalan valtakuntaan ja pahaan maailmaan. - - Tekstit kertovat, kuinka vaikea on päästä ja päästää irti siitä, mihin on syntynyt, kasvanut ja kasvatettu. Yhteisöstä, jota on pitänyt turvasatamana, ei lähdetä sormia napsauttamalla maailmaan, jota on pitänyt pahana ja syntisenä. Prosessi voi kestää vuosia ja vuosia, sillä ei ole helppoa vastata itse asioista, joista on aiemmin päättänyt yhteisö. Ei ole yksinkertaista rakentaa uutta maailmankuvaa, kun entinen luhistuu, ja uutta sosiaalista verkostoa, kun entinen hapristuu.

Lestadiolaisuudessa seurat ovat keskeisin kokoontumismuoto muiden herätysliikkeiden tavoin. Vanhoillislestadiolaiset ovat perinteisesti kokoontuneet koteihin, mutta niiden lisäksi on rakennettu omia rukoushuoneita, joita kutsutaan rauhanyhdistyksiksi. Tyypillinen seuratapahtuma aloitetaan Siionin lauluilla ja alussa ja lopussa on yleensä rukous. Saarnan aluksi luetaan raamatunteksti ja saarnaaja selittää tätä sitten jae jakeelta. Nainen ei liikkeessä esiinny koskaan saarnaajana. Lestadiolaissaarnalle on ominaista parannuksen saarnaaminen ja syntien anteeksiantamisen julistus. Henkilökohtainen synninpäästö on koko lestadiolaisen liikkeen keskeisimpiä tunnusmerkkejä. (Ketola 2008, 74.)

Paikallisten seurojen lisäksi lestadiolaisilla on maakunnallista seuratoimintaa. Vanhoillislestadiolaisten valtakunnalliset suviseurat ovat säilyttäneet asemansa maamme suurimpana seuratapahtumana. Suviseuroihin matkataan pitkienkin matkojen takaa koko perheen voimin ja niiden vuosittainen kävijämäärä on noin 70 000 ihmistä. Myös muilla lestadiolaissuuntauksilla on vuotuiset kesätapahtumansa. (Ketola 2008, 74.)

3.3 Musiikki vanhoillislestadiolaisessa liikkeessä

Musiikilla on vanhoillislestadiolaisessa herätysliikkeessä keskeinen asema. Seuroihin kuuluu olennaisena osana Siionin laulujen tai virsien laulaminen urku- tai pianosäestyksellä. Esimerkiksi Oulun Rauhanyhdistyksellä veisuuta säestetään uruilla. Tämä eroaa esimerkiksi herännäisyyden eli körttiläisyyden seuroista, joissa veisataan yleensä ilman säestystä. Monessa vanhoillislestadiolaisessa perheessä musiikilla on keskeinen asema – lapset, isä tai äiti saattavat käydä soitto- tai laulutunneilla, ja kotona mahdollisesti jopa lauletaan yhdessä. Suosittuja ovat virret ja Siionin laulut, klassiset ja isänmaalliset laulut sekä kansanlaulut.

Herätysliikkeiden laulukirjojen nimet ovat hyvin lähellä toisiaan (*Taulukko 2*). Lähes kaikkiin sisältyy nimi *Siion*, joka tarkoittaa alun perin Jerusalemin lähellä sijaitsevaa vuorta,

jonka kuningas Daavid Raamatun mukaan valloitti. Siionilla voidaan tarkoittaa myös Israelin kansaa tai ylipäätään kirkkoa tai seurakuntaa. (Suomen Evankelis-luterilainen kirkko, 2016b.) Tähän jälkimmäiseen merkitykseen nimi herätysliikkeiden laulukirjoissa viittaa.

TAULUKKO 2. Lestadiolaisuuden suuntauksien sekä kolmen muun herätysliikkeen laulukirjat. Mustakallio 2013.

Lestadiolaisuuden suuntaus tai herätysliike	Laulukirja
Vanhoillislestadiolaisuus	<i>Siionin laulut</i>
Esikoislestadiolaisuus	<i>Virsikirja ja hengellisiä lauluja -kirja</i>
Uusheräys	<i>Siionin matkalaulut</i>
Rauhan sana	<i>Siionin matkalaulut</i>
Evankelinen herätysliike	<i>Siionin kannel</i>
Herännäisyys	<i>Siionin virret</i>
Rukoilevaisuus	<i>Siionin virret ja halullisten sielujen hengelliset laulut, Siionin juhlavirsiä</i>

Siionin lauluja on julkaistu joko erillisenä julkaisuna tai yhdessä virsikirjan kanssa. Vuoden 2008 painoksessa *Siionin laulut ja virsikirja* on 329 Siionin laulua, joista 70 on lisävihkon lauluja. Varsinaiset Siionin laulut jakaantuvat niiden sanoituksellisen teeman mukaan 17 eri osastoon kuten *Taivaallinen koti-ikävä*, joka sisältää Siionin laulut 144–175. Lisävihkon laulut jakautuvat 16 eri osastoon niiden teeman mukaan kuten esimerkiksi *Vanhuus*, laulut 326–328.

Paavo Rusava (2014, 97) käsittelee artikkelissaan *Musiikinopiskelijan kohtaamia kysymyksiä* vanhoillislestadiolaisen ammattimuusikon uraa ja siihen liittyviä kysymyksiä. Artikkelin on julkaistu Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistyksen vuonna 2014 julkaisemassa kirjassa *Musiikin lahja*, jossa vanhoillislestadiolaiset kirjoittajat käsittelevät erilaisia musiikkiin ja uskoon liittyviä teemoja. Koska kirja on SRK:n julkaisema, sitä voinee pitää vanhoillislestadiolaisuuden hyväksymänä kantana.

Rusava kuvaa ensin, mitä musiikin opiskeleminen parhaimmillaan on:

Luova työ tuottaa tekijälleen mielihyvää ja iloa. Erityinen musiikillinen lahjakkuus voi tarjota näköalana päämäärän, jossa unelmat toteutuvat ja jota kohti kannattaa pyrkiä. Sen lisäksi myönteinen palaute sekä kuulijoiden suosio ja ihailu kannustavat. Taloudellisella menestymisellä, tunnetuksi tulemisella ja maineellakin on omat vaikutuksensa.

Rusava (2014, 97) suhtautuu myös positiivisesti musiikkiin liittyviin kilpailuihin ja erittelee niihin liittyviä piirteitä:

Kannustava opettaja voi kehottaa opiskelijaa pyrkimään uralla eteenpäin kilpailujen kautta. Niihin osallistumisen tarkoituksena on kehittää opiskelijan kykyä laajan ja monipuolisen ohjelmistokokonaisuuden valmistamiseen ja esittämiseen sekä punnita hänen paineensietokykyään ja kartuttaa hänen yleistä kokemustaan musiikin esittämisestä. Tärkeä tavoite on myös hyödyntää kilpailujen saamaa julkisuutta. Kilpailut tarjoavat mahdollisuuden esittäytyä suurelle yleisölle ja hankkia asema tunnetuna ja siten myös kysyttynä muusikkona. Kilpailujen järjestäjät palvelevat myös musiikkiteollisuuden tarpeita nostamalla esiin kyvykkäitä nuoria muusikoita.

Rusava (2014, 97) kuitenkin myös toteaa:

Uskovainen joutuu pohtimaan suhtautumistaan tarjoutuviin mahdollisuuksiin ja pyyntöihin sekä monesti rajaamaan omaa osallistumistaan musiikkikulttuurin eri muotoihin. Jo opiskeluaikana herää usein kysymys, kuinka käyttää lahjaansa oikein. Viimeistään muusikon ammatissa on otettava kantaa kysymykseen, miten osallistuu nykyisen musiikkikulttuurin maailmaan ja millaisia uhrauksia sille uskon näkökulmasta voi tehdä.

Lopuksi Rusava kertoo ristiriitaisilta tuntuissa musiikin ja uskon kysymyksissä käyttävänsä apuna uskontunnustuksen kolmea uskonkappaletta *Minä uskon Jumalaan*, *Minä uskon Jeesukseen Kristukseen* ja *Minä uskon Pyhään henkeen*. Näitä Rusava selittää käyttäen vanhoillislestadiolaisille tuttuja käsitteitä kuten eriseura, Jumalan perheväen rakkaus, sielunvihollinen, turmeltuneen itseni mielihalut sekä lupa ohittaa Jumalan ääni sanassa. (Rusava 2014, 91.)

On huomattava, että internetin ja älypuhelimien myötä nyt vuonna 2016 se, mitä vanhoillislestadiolainen liike musiikista virallisesti opettaa, saattaa olla yksittäisten liikkeeseen kuuluvien henkilöiden toiminnasta hyvin kaukana. Vanhoillislestadiolainen liike ei pysty valvomaan sitä, mitä lapset, nuoret ja aikuiset kuuntelevat esimerkiksi älypuhelimistaan kuulokkeilla. Voikin olettaa, että kaikenlaisen valvomisen ja tarkkailun sijaan vedotaan ihmisiin itseensä, jotta he eivät kuuntelisi musiikkia joka ”aiheuttaa levottomuutta”. Jos ”levottomuutta aiheuttava” musiikki soi kaikkialla, saattaa yksilö kohdata kognitiivisen konfliktin ja kysyä, mistä omassa levottomuudessa tällaisen musiikin suhteen oikein on kyse.

Jos minkä tahansa musiikin kuunteleminen älypuhelimella onkin mahdollista, musiikin esittäminen ja aktiivinen ”fanittaminen” saattavat olla haastavampia toteuttaa. On hyvä myös muistaa, että vanhoillislestadiolaisuudesta ei voi virallisesti erota siten kuin esimerkiksi Suomen evankelisluterilaisesta kirkosta erotaan, sillä Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistyksellä ei ole yksittäisten henkilöiden jäsenrekisteriä. Toisaalta yksittäinen Rauhanyhdistys voi erottaa jäseniään. Kuitenkin sen arvioiminen kuka on vanhoillislestadiolainen ja kuka ei – ja sitä myötä vanhoillislestadiolaisten musiikinkuuntelutavoista puhuminen – on hyvin haastavaa. Yhteisö itse saattaa pitää yhteisöstä erkaantumisen merkkinä esimerkiksi julkista kritiikkiä yhteisöä kohtaan, asianomaisen selkeää ilmoitusta, seuroissa käymättömyyttä sekä meikkaamista ja korvakorujen käyttöä naisilla.

3.4 Vanhoillislestadiolaisuus ja koulun musiikinopetus

Vanhoillislestadiolaisuuden ja peruskoulun musiikinopetuksen suhteesta kertoo SRK:n *Musiikin lahja* -kirjassa julkaistu luokanopettaja Riina Nurmimäen artikkeli Musiikki – monipuolinen taitoaine peruskoulussa. Nurmimäen mielestä koulun musiikinopetuksen ei kannata keskittyä vain kevyeen musiikkiin (Nurmimäki 2014, 126):

Usein oppilaat toivovat, että musiikinopetuksessa keskityttäisiin pelkästään kevyeen musiikkiin. Voidaan kysyä, miksi kouluissa kannattaisi keskittyä opettamaan sellaista musiikkia, joka jo muutenkin soi kaikkialla ja on oppilaille tuttua?

Kysymys on aiheellinen, sillä onhan tärkeää, että musiikinopetus tarjoaa oppilaille monipuolisen kattauksen erilaisia musiikkityylejä. Toisaalta esimerkiksi konstruktivistinen oppimiskäsitys, johon vuoden 2016 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ankkuroituu, korostaa että uutta opetettavaa ainesta lähdetään rakentamaan vanhan päälle. Itse ajattelen, että vaikka kevyt musiikki onkin oppilaille tuttua, he eivät välttämättä silti osaa laulaa tai soittaa sitä saati tunnistaa sen erilaisia elementtejä. Elliottin (1996, 196–197) mukaan tietyssä kulttuurissa kasvaminen tuottaa useimmille aloittelevan kuuntelijan taidot, mutta näiden taitojen pidemmälle kehittäminen vaatii jonkinlaista opettamista ja tietoista opettelemista. Elliott (1996, 12–13) ehdottaa, että musiikkia valittaessa huomioitaisiin ensin oma musiikkikulttuuri, koska se musiikillinen tieto, jota pienet lapset ovat ympäristöstään omaksuneet, toimii siltana musiikilliseen ymmärtämiseen. Konstruktivistisesta näkökulmasta kevyt musiikki opetuksen lähtökohtana on perusteltu vaihtoehto suurimmalle osalle oppilaista, mutta ei välttämättä kaikille. Toisaalta etenkin nykyisin vanhoillislestadiolaiset oppilaat iästä riippuen mitä luultavimmin kuulevat populaarimusiikkia niin kau-

poissa, kuntosaleilla, jumpissa kuin soittopalveluiden odotusvaihteissa sekä etsivät sitä itse internetistä.

Nurmimäki jatkaa (2014, 130):

Vastuullinen opettaja huolehtii siitä, että kaikki opetussuunnitelman osa-alueet käydään läpi. Silloin tunneilla tulevat tutuiksi niin perinteiset akustiset kuin nykyaikaiset sähkösoittimet. Kaikkien soittimien soittaminen kehittää samoja taitoja: rytmitajua sekä melodian, harmonian ja dynamiikan ymmärtämistä.

”Sähkösoittimia” voitaneen pitää viittauksena bändisoittimiin. Nurmimäen näkökulman voi tulkita jonkinlaisena liennytyksenä suhteessa siihen, millainen vanhoillislestadiolaisuuden suhde bändisoittimiin on aikaisemmin ollut. Toki hänenkin näkökulmansa mukainen ”vastuullinen opettaja” liittyy lestadiolaisuudelle tärkeään esivallalle eli yhteiskunnalle kuuliaisena olemiseen, mikä tarkoittaa että opettajan – niin kuin kenen tahansa muunkin – on hoidettava velvollisuutensa. Opettajaa ei kehoteta nauttimaan kaikenlaisesta musiikista yksityiselämässään, mutta työssään hänen täytyy olla pätevä ja siksi kevyeenkin musiikkiin tai ainakin sen soittamiseen tutustuminen voitaneen sallia.

Nurmimäen mukaan opettajat kunnioittavat yleensä oppilaiden erilaisia arvomaailmoja ja ottavat ne mahdollisuuksien mukaan huomioon opetusta suunnitellessaan. Nurmimäki lisää, että koulun musiikinopetukseen voi lähtökohtaisesti osallistua hyvällä omallatunnolla. Nurmimäki sanoo, että tilanteessa, jonka oppilas kokee omantuntonsa kannalta vaikeaksi, hänellä on oikeus saada korvaavaa opetusta. (Nurmimäki 2014, 130). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa ei suoraan mainita tällaista oikeutta, mutta sen mukaan ”opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt.” (Opetushallitus 2004, 12). Vanhoillislestadiolaisia voi pitää kansallisena vähemmistönä, ja tietyillä seuduilla vanhoillislestadiolaisuus voidaan hyvinkin lukea paikalliseksi erityispiirteeksi.

Vuonna 2014 laaditussa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 15) todetaan:

Koulun ja kotien yhteinen arvopohdinta ja siihen perustuva yhteistyö luovat turvallisuutta ja edistävät oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Henkilöstön avoin ja kunnioittava suhtautuminen kotien erilaisiin uskontoihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatukseen näkemyksiin on rakentavan vuorovaikutuksen perusta.

Opettajan tulisi siis käydä keskustelua kotien kanssa ja suhtautua kunnioittavasti kaikkiin kulttuureihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatuskäsityksiin.

Musiikkipedagogi ja uskonnonopettaja Katrin Kankkonen (2014, 115) kertoo Musiikin lahja -kirjan artikkelissaan *Kristityn kodin musiikkivalinnat*, että perheissä tulisi avoimessa ilmapiirissä keskustella siitä, mikä on hyvää ja rakentavaa musiikkia. Kankkonen mainitsee jokaisen aikakauden musiikissa olevan niin uskoa vahvistavia kuin sitä murentavia piirteitä. Koska musiikki on aikaan ja kulttuuriin sidottua, on hänen mielestään perhepiirin rehellinen ajatustenvaihto uskoa rakentavasta musiikista aina ajankohtaista. (Kankkonen 2014, 115.) Musiikin aikaan ja kulttuuriin sidotun luonteen myöntämisenkin voi nähdä liennytyksenä vanhoillislestadiolaisen liikkeen musiikkikäsitteeseen.

Vanhoillislestadiolaisessa Jämsän kristillisessä kansanopistossa musiikinopettajana työskentelevän Eero Kukon (2014, 123) mukaan ”uskovainen nuori joutuu koulun musiikkitunneilla usein ottamaan osaa sellaiseen musiikkiin, joka on uskonelämälle vierasta”. Hänen mukaansa ”koulujen opetussuunnitelmat sanelevat pitkälti opetuksen sisällön ja tavoitteet, mutta musiikinopettajalla on kuitenkin vapauksia toteuttaa opetustaan ja suunnata opetuksen painopiste oman musiikkimakunsa mukaan”.

Koska Kukon artikkeli on julkaistu Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistyksen julkaisemassa kirjassa, ohje lienee tarkoitettu vanhoillislestadiolaisille lukijoille ja opettajille. Toisaalta miksei siitä hyötyisi kuka tahansa musiikinopettaja: opettajan ei tarvitse yrittää kieppua trendien aallonharjoilla vaan hän voi tuoda kaiken maailmassa ikinä tehdyn musiikin valtavasta kirjosta esiin niitä lauluja, soittimia, tietoja, kuvia ja sovelluksia, jotka hän itse on kokenut tärkeiksi.

4 TUTKIMUSMENETELMÄT

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtäväni on selvittää koulujen musiikinopetuksen ja vanhoillislestadiolaisuuden välistä suhdetta. Tätä selvitetään tutkimalla, millä tavoin vanhoillislestadiolaiset nuoret aikuiset kokevat koulun musiikinopetuksen. Tarkemmin sanottuna tutkin vanhoillislestadiolaisten ja vanhoillislestadiolaisuudesta eronneiden nuorten aikuisten muistoja ja kokemuksia koulun musiikinopetuksesta. En siis tutki nuoria, jotka paraikaa ovat peruskoulussa tai toisen asteen koulutuksessa, vaan mennyt aika, kokemus siitä ja sen tulkinta ovat vahvasti läsnä. Käytän tutkimuksessani viittä metodologista lähestymistapaa: grounded theorya, fenomenologiaa, hermeneuttikkaa, diskurssianalyysia ja narratiivisuutta. Näistä selvästi keskeisin tutkimuksessani on grounded theory.

4.2 Tutkimuksen metodologia

4.2.1 Grounded theory

Grounded theory –lähestymistapa tuli tunnetuksi vuonna 1967 ilmestyneen Glaserin ja Straussin teoksen *Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research* myötä (Charmaz 2000, 509; Koskela 2007, 91; Martikainen & Haverinen 2004, 133). Charmazin (2000, 509) mukaan Glaser ja Strauss haastoivat grounded theory -menetelmällään kvantitatiivisen tutkimuksen ylivallan sosiaalitieteissä. Martikaisen ja Haverisen (2004, 133) mukaan grounded theory kehitettiin vastareaktioksi positivistisen sosiologian deduktiviselle tutkimusotteelle, jonka klassisissa hypoteesien testaamisen malleissa ei itse teorioita kyseenalaistettu.

Jo tutkimusprosessini ensimetreiltä lähtien oli selvää, että työni tulee olemaan grounded theory -tutkimus, sillä vaikutti siltä että vanhoillislestadiolaisuuden ja koulujen musiikinopetuksen suhteesta ei ollut olemassa muita tutkimuksia. Ahonen (1994, 123) sanoo, että grounded theory -menetelmässä tutkimuksen perusväittämät muotoillaan tutkittavan aineiston pohjalta eikä ensisijaisesti aiemman tutkimuksen tai teorianmuodostuksen pohjalta. Myös Metsämuuronen (2003, 177) kuvaa grounded theory -menetelmän edustavan puh-

taasti aineistolähtöistä tutkimusta. Hänen mielestään se muodostunut eräänlaiseksi paradigmaksi tutkimuksen tekemiseen (Metsämuuronen 2003, 177).

Martikaisen ja Haverisen mukaan grounded theory -menetelmä soveltuu erinomaisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen, koska se on tarkoitettu ensisijaisesti ihmisten välisen sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutustilanteiden tutkimiseen. Se soveltuu myös näihin liittyvien yksilöllisten kokemusten ja merkitysrakenteiden kuvaamiseen. (Martikainen & Haverinen 2004, 134.) Päädyin grounded theory -menetelmään paitsi tutkimukseni harvinaisen aiheen myös sen kohteen, ihmisten ja heidän kokemustensa kuvaamisen takia.

Grounded theory –menetelmä edellyttää toisaalta siihen kuuluvien menettelytapojen huolellista noudattamista, mutta toisaalta myös luovaa kekseliäisyyttä ja intuitiivista oivallusta aineiston tulkinnassa ja käsittelyssä (Glaser 1978, 20–22; Strauss & Corbin 1998, 12–14). Martikaisen ja Haverisen mukaan grounded theory –menetelmää pitää soveltaa luovasti ensisijaisesti siksi, että Glaser ja Strauss esittivät perusteoksessaan (1967) vain analyysin yleiset lähtökohdat. Koodauksien käytännölliset tekniikat ja teoreettisen sensitiivisyyden asema käsitteiden rakentamisessa jäivät avoimiksi. Erityisesti kysymys siitä, mikä on induktion ja deduktion suhde grounded theory –tutkimuksessa, on herättänyt keskustelua. (Martikainen & Haverinen 2004, 134.)

Strauss ja Corbin (1994, 275) tosin esittävät, että grounded theory on enemmänkin yleinen tapa ajatella ja käsitteellistää aineistoa kuin oma erityinen strategia tai metodi. He nimittävät grounded theory –menettelyä metodologiaksi, jonka käyttö vaihtelee tutkimuskohteen, tarkoituksen, tutkimusprosessin aikana ilmenneiden sattumien sekä mahdollisesti myös tutkijan temperamentin, lahjojen ja puutteellisuuksien mukaan (emt. 276)

4.2.2 Fenomenologia

Kun tutkimuksessani selvitetään vanhoillislestadiolaisten kokemuksia koulun musiikinopetuksesta, on perin selvää että kyse on myös kokemuksen tutkimuksesta eli fenomenologiasta. Metsämuurosen (2006, 170) mukaan fenomenologisen erityistieteen tavoite on saada esille tutkittavan välitön kokemus. Perttulan (2005, 116) mukaan fenomenologia pitää tajunnallisen toiminnan ytimenä intentionaalisuutta, mikä tarkoittaa tajunnallisuuteen kuuluvaa tapaa suuntautua johonkin, oman toimintansa ulkopuolelle. Martikaisen ja Haverisen (2004, 133) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa on olennaista se, että ulkomaailma pyritään sulkeistamaan ja koetun maailman ilmiöitä sekä niihin liittyvää tiedostamista ja

merkityksellisyyttä pyritään kuvaamaan sellaisena kuin ihminen ne näkee (Martikainen ja Haverinen 2004, 133). Tätä ”sulkeistamis-periaatetta” noudatan esimerkiksi niin, että käsitellen aineiston analyysissa vain aineistosta nousevia teemoja. Toisaalta vastaajien näkökulmasta saatan käsitellä yllättäviäkin teemoja; he saattavat kirjoitelmissaan kertoa asioista, joita eivät aktiivisesti ajattele olevan olemassa heidän kohdallaan. Toisaalta tutkijan on oltava tarkkana, ettei näe tutkimusaineistossa sellaista mitä siellä ei ole, mutta mitä siellä haluaisi nähdä.

Perttulan mukaan tajunnallisen toiminnan valitessa kohteensa ihminen kokee elämyksiä. Elämyksissä kohde ilmenee ihmiselle jonakin. Todellisuus ei ole enää merkityksetön, vaan tarkoittaa jotain. Toisinaan kohde on helppo tunnistaa, toisinaan ihmisen on vaikea tai mahdotonkin käsittää, mistä hänen kokemuksensa on. Vaikka kokemuksen kohde jäisi epäselväksi, elämys on silti todellinen. (Perttula 2005, 116.)

Metsämuurosen mukaan välittömän kokemuksen tutkimus asettaa aineiston hankintatavalle joitakin ehtoja. Ensimmäiseksi aineisto tulee hankkia niin, että tutkija vaikuttaisi mahdollisimman vähän kokemukseen, joita tutkittavat tuovat esiin. Tutkimustilanne tulisi myös järjestää siten, että tutkittavat voivat vapaasti ja avoimessa ilmapiirissä tuoda esiin niitä kokemuksia, joita ovat arkipäivän elämässä kokeneet. (Metsämuuronen 2006, 170.) Näitä ehtoja noudatan tutkimuksessani. Tutkittavat ovat saaneet kirjoitelmissaan tuoda esiin juuri niitä kokemuksia, joita ovat halunneet. Koska kysely tapahtui sanomalehden välityksellä, tutkimukseen osallistuja on voinut kirjoittaa vastauksensa missä, miten ja milloin hän itse on halunnut – tosin antamani aikarajan puitteissa.

Metsämuurosen (2006, 170) mukaan kokemuksen tutkimuksessa toinen kantava periaate aineiston hankintaa ajatellen on kysymysten laatu. Niiden tulisi olla mahdollisimman avoimia, strukturoimattomia. Ne voidaan esittää kirjallisesti tai suullisesti. Tärkeintä on, että kysymys antaa tutkittavalle tilaa liittää vastaukseensa kokemiaan mielikuvia ja elämyksiä aiheesta. (Metsämuuronen 2006, 170.) Tutkimusilmoituksessani olevat kysymykset (liite 2) ovat olleet avoimia kysymyksiä, joissa ei ole ollut annettuja vastausvaihtoehtoja. Pyrin tekemään ne sellaisiksi, että niihin olisi innostavaa ja mieluisaa vastata, ja että vastaaja haluaisi kirjoittaa kokemastaan mahdollisimman runsaasti. Tutkimusilmoitukseni viisi pääkysymystä tietysti vaikuttavat siihen, mistä vastaajat minulle kirjoittavat, mutta niiden päätarkoitus on auttaa vastaajaa pohtimaan omia kokemuksiaan syvemmin ja sitä

myötä tuottamaan aineistoa, josta tutkimuksen tekeminen on ylipäänsä mahdollista. Huomioitavaa on, että en ole haastatellut tai tavannut informantteja.

4.2.3 Hermeneutiikka

Hermeneutiikka sai alkunsa antiikin kreikkalaisesta kirjallisuudentutkimuksesta sekä varhaisesta Raamatun eksegetiikasta. Gadamer (1986, 40) toteaa hermeneutiikka-sanan kattavan varsin erilaisia tarkastelun tasoja. Se tarkoittaa ensinnäkin käytännön taitoa. On kysymys julistamisen, tulkkauksen, selittämisen ja tulkinnan taidosta. Luonnollisesti se sisältää ymmärtämisen taidon ja perustuu sen varaan. Ymmärtämisen taitoa vaaditaan aina, kun jonkin asian merkitys ei ole aivan ilmeinen ja yksiselitteinen. Gadamerin (1986, 40) mukaan kun nykyään puhumme ”hermeneutiikasta” kuulumme jo uuden ajan tieteen traditioon. Modernin metodi- ja tiedekäsitteen myötä myös sana *hermeneutiikka* sai uuden merkityksen. Toisistaan voidaan erottaa teologis-filologinen ja juridinen hermeneutiikka. (Gadamer 1986, 40.)

Oma tutkimukseni on hermeneuttista siinä mielessä, että pyrin ymmärtämään vanhoillislestadiolaisten kulttuuria ja toimintaa sekä selvittämään sen merkityksiä. Hermeneuttisen kehän ajatuksen mukaisesti pyrin lähestymään totuutta. Vastajien kirjoitelmat kuvaavat tosia asioita kahdesta kulttuurista – vanhoillislestadiolaisesta sekä koulun musiikinopetuskulttuurista – ja niiden välisestä leikkauspisteestä.

4.2.4 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysi valikoitui yhdeksi metodologiseksi lähestymistavaksi aivan tutkimukseni loppuvaiheessa. Tutkimukseni pääpaino on toki siinä, *mitä* informantit sanovat eikä siinä *miten* tai *millä tavoin* he sanovat. Nämä kaksi kuitenkin liittyvät toisiinsa ja niiden täydellinen erottaminen ei sopinut tämän tutkimuksen luonteeseen. Jokisen, Juhilan ja Suonisen mukaan (2000, 18) kielen käyttö on käytäntö, joka ei ainoastaan kuvaa maailmaa, vaan merkityksellistää ja samalla järjestää ja rakentaa, uusintaa ja muuntaa sitä sosiaalista todellisuutta, jossa elämme. Käyttäessämme kieltä me toisin sanoen konstruomme eli merkityksellistämme *kohteet*, joista puhumme tai kirjoitamme. (Jokinen ym. 2000, 18.)

Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2000, 20) mukaan konstruktivisuuden idea liittyy kiinteästi kielen jäsentämiseen sosiaalisesti jaettuina merkityssysteemeinä. Merkitysten ajatellaan muodostuvan suhteessa ja erotuksena toisiinsa. Heidän mukaansa ajatus konstruktivisista

merkityssysteemeistä sisältää loogisesti ei-heijastavuuden idean, jonka mukaan kieltä tai kielen käyttöä ei oleteta todellisuuden kuvaksi. Sen ei ajatella heijastavan yksiselitteisellä tavalla niin sanottua ulkoista todellisuutta, eikä myöskään sisäistä, psyykkistä todellisuutta. (Jokinen ym. 2000, 20.) Otan tämän huomioon tutkimuksessani. Koska tutkimukseni ei kuitenkaan ole pelkkää diskurssianalyysiä, luon kielen sekä kertomusten pohjalta kuvaa siitä, millainen todellisuus on ollut. Myös Jokinen, Juhila ja Suoninen (Jokinen ym. 2000, 21) toteavat, että se että kieltä ei tulkita todellisuuden ”luonnolliseksi” kuvaksi, ei myöskään merkitse sitoutumista sellaiseen kaksijakoiseen ajattelutapaan, jossa kielen käyttö erotetaan ”oikeasta” todellisuudesta. Heidän mukaansa tällaisista dikotomioista tulisi päinvastoin päästä eroon, sillä kielen käyttö ja muu todellisuus ovat erottamattomasti yhteenkietoutuneita: näemme sekä aineelliset asiat että käsitteelliset asiat erilaisten merkityssysteemien avulla. (Jokinen ym. 2000, 21.)

4.2.5 Narratiivisuus

Narratiivinen tutkimus ei Riessmannin mielestä sovi vain yhden tutkimusalueen rajojen sisäpuolelle. Narratiivisuutta pidetään hyvänä keinona tutkia inhimillisen toiminnan ja sosiaalisen elämän periaatteita. (Riessmann 2002, 218.) En tehnyt lopullisen aineistoni saamiseksi yhtään haastattelua, vaan tutkimusaineistoni muodostuu yhdeksästä kirjoitelmasta. Jokainen kirjoitelma on oma kertomuksensa, eli narratiivi. Lähes kaikki aineistoni kertomukset rakentuvat siten, että kirjoittaja kuvaa koulukokemuksiaan aikajärjestyksessä alakoulusta yläkouluun ja mahdollisesti lukioon. Joissain kohdin erityisen merkillinen tai muuten mieleen muistunut asia saattaa rikkoa tätä järjestystä.

Riessmann (2002, 218) painottaa, että luonto ja maailma eivät kerro tarinoita, mutta yksilöt kertovat. Tulkitseminen on väistämätöntä, koska narratiivit ovat representaatioita. Ihmisen toimijuus ja mielikuviutus määrittävät sen mitä sisällytetään ja mitä jätetään narratiivisuuden ulkopuolelle, miten tapahtumat kerrotaan ja mitä niiden oletetaan tarkoittavan. Riessmannin mukaan yksilöt rakentavat menneet tapahtumat ja toiminnot persoonallisiksi narratiiviksi todistaakseen identiteettinsä ja rakentaakseen elämäänsä. (Riessmann 2002, 218.) Näin ollen kirjoitelman kirjoittaminen on saattanut jäsentää vastaajan elämää tai ainakin musiikinopetukseen liittyviä kokemuksia. Tämän voisikin olettaa olevan syy, miksi ihmiset ylipäänsä osallistuvat tutkimuksiin tai vastaavat kyselyihin. Riessmann (2002, 218) kuitenkin toteaa, että jälkipositivistisessä tutkimuksessa ei ole olemassa selkeää eroa faktan ja

tulkinnan välillä. Tulkitsen tämän tarkoittavan nimenomaan tutkijan näkökulmaa: tehdessäni tutkimusta jonkun toisen kokemuksista fakta ja tulkinta siitä kietoutuvat toisiinsa.

4.3 Tutkimusprosessin kuvaus ja aineiston koonti

Tutkimusprosessini pääsi vauhtiin keväällä 2014 kun lähetin Opettaja-lehteen tutkimusilmoituksen (liite 1), jossa keräsin musiikkia opettavien kokemuksia vanhoillislestadiolaisuudesta. Tutkimuskysymykseni olivat tällöin:

- a) millainen on koulun musiikinopetuksen ja vanhoillislestadiolaisuuden välinen suhde?
- b) vaikuttaako vanhoillislestadiolaisuus musiikinopetukseen ja opettajan toimintaan?
Jos vaikuttaa niin miten?

Sain vastauksena neljä kirjoitelmaa ja tämän lisäksi toteutin kaksi haastattelua. Tuloksista kävi ilmi se, että yleisesti vanhoillislestadiolaisuuden ja koulujen musiikinopetuksen välistä suhdetta pidettiin kohtuullisen toimivana tai hyvänä, mutta kertomusten perusteella etenkin tiettyjen alueiden opettajat olivat joutuneet näkemään paljon ylimääräistä vaivaa vanhoillislestadiolaisten oppilaiden toiminnan takia. Tällaista vaivaa aiheuttivat esimerkiksi äkilliset poisjäännit ennen esityksiä.

Tutkimuskysymykseen b tuli keskenään erilaisia vastauksia. Toinen opettaja kertoi miettivänsä tarkkaan, mitä lauluja lauletaan, ettei aiheuttaisi vanhoillislestadiolaisille oppilaille turhaan synnintuntoa, kun taas toinen korosti sitä että hän miettii kaikkien oppilaiden kohdalla sitä, mitä lauluja tunnilla voi laulaa. Eräs opettaja koki islaminuskoisten oppilaiden kanssa toimimisen aiheuttavan enemmän haasteita kuin vanhoillislestadiolaisten oppilaiden kanssa toimimisen.

Tehtyäni tutkimuksesta raportin tiedekuntani kvalitatiivisen tutkimuksen syventävälle kurssille minua kuitenkin alkoi kiinnostaa saada tietoa vanhoillislestadiolaisuudesta suoraan vanhoillislestadiolaisilta itseltään. Niinpä päätin toteuttaa pro gradu -työtäni varten toisen kyselyn, joka oli osoitettu vanhoillislestadiolaisille tai kyseisestä ryhmästä eronneille nuorille aikuisille.

Rauhan Tervehdys -lehti julkaisi tutkimusilmoitukseni (liite 2) 29. tammikuuta 2015. Rauhan Tervehdys -lehti on Oulun ja sen lähialueiden evankelisluterilaisten seurakuntien lehti, joka jaetaan ilmaisjakelua vastaanottaviin talouksiin Oulun, Hailuodon, Kempeleen, Limingan, Lumijoen, Muhoksen, Siikalatvan ja Tyrnävän seurakuntien alueella. Lehden levikki vuonna 2016 on liki 98 000 kappaletta (Rauhan Tervehdys 2016). Lähetin tutkimusilmoitukseni myös vanhoillislestadiolaiseen oppiin kriittisesti suhtautuvalle Omat polut -sivustolle. Elin pitkään luulossa, että sivusto ei julkaissut tutkimusilmoitustani sillä tutkimusilmoituksen sisältäneeseen sähköpostiviestiini ei vastattu. Syksyllä 2015 kuitenkin huomasin, että sivusto oli julkaissut tutkimusilmoitukseni omine lisäyksineen (liite 3) 18. helmikuuta 2015.

Sain vastauksena yhteensä yhdeksän kirjoitelmaa. Kirjoittajista yksi ilmaisi eronneensa liikkeestä, yksi näyttää eronneen liikkeestä ja muut seitsemän näyttävät kuuluneen liikkeeseen. En pyytänyt vastaajia kertomaan sukupuoltaan, mutta nimien perusteella kaksi vastaajista oli miehiä ja seitsemän naisia. Vastaajien iän toivottiin tutkimusilmoituksessa olevan välillä 18–29 eikä kukaan maininnut poikkeavansa tästä. Yksi vastaajista mainitsi ikänsä vastauksessaan.

4.4 Aineiston lajittelu ja analyysi

Pyrin ensin löytämään aineistosta sellaisia kohtia, jotka antoivat vastauksia tutkimuskysymykseeni. Merkitsin nämä kohdat ja luokittelin niitä kategorioihin. Esimerkiksi lauseen ”Musiikin opettaja ei ollut lestadiolainen, mutta minusta tuntuu, että hän oli vähän niin kuin mukautunut lestadiolaisten musiikki-ajatuksiin” nimesin kuuluvan kategoriaan *Opettajan joustavuus tai mukautuminen*. Erilaisia kategorioita tuli 31 kappaletta. Laskin myös suuntaa antavasti kunkin kategorian lauseiden esiintymislukumääriä. Esiintymislukumäärien perusteella olennaisimmat kategoriat olivat *Oppilaan tunnekokemus, kappaleet tunneilla ja oppilas kuvaa omaa tai oman viiteryhmänsä toimintaa tai poisjääntiä*. Koska tunnekokemus on sinänsä ilmeinen vastaus, kun kysytään kokemuksia, aloin miettiä aineiston lajittelua uudelleen.

Olennaisena lajittelua ohjaavana tekijänä oli sen pohdinta, tulisiko lajittelun tapahtua musiikillisten käsitteiden kuten *lastenmusiikki, rytmimusiikki, levyraati ja tanssiminen* mukaan, psykologisten tai kulttuuristen käsitteiden kuten *tutustumiskokemuksia, selviytymisstrategioita* vaiko erilaisten aineistossa ilmenneiden tunteiden mukaan. Kokeilin useita

erilaisia ratkaisuja, kunnes lopulta päädyin luomaan alaluvut tunnekokemuksiin perustuen: positiiviset, negatiiviset ja neutraalit kokemukset sekä omaksi alaluvukseen eettinen pohdinta musiikin tunteihin osallistumisesta ja niiden sisällöistä. Tämä aiheuttaa sen, että esimerkiksi tanssia käsitellään sekä kohdassa 5.2.3 että 5.3.2 ja omien taitojen arviointia kohdissa 5.1.4 ja 5.3.3. En antanut tämän yksityiskohdan kuitenkaan häiritä kategoriointia, jossa selvästi olin löytänyt jo ydinkategoriat.

Olen pyrkinyt täyttämään Martikaisen ja Haverisen (2004, 136 – 137) määrittelemät seitsemän ehtoa (Taulukko 3), joiden tulisi tutkimuksessa toteutua, mikäli se halutaan sijoittaa grounded theory –menetelmällä toteutettujen tutkimusten joukkoon:

TAULUKKO 3. Grounded theory -tutkimuksen ehdot Martikaisen ja Haverisen (2004, 136–137) mukaan.

1. Tutkimuskohteena ovat yksilölliset kokemukset ja merkitysrakenteet tai sosiaalinen prosessi
2. Tutkimuksen tavoitteena on teorian luominen
3. Aineisto on kerätty teoreettisen otannan periaatteiden mukaisesti
4. Aineiston analysointi on toteutettu jatkuvan vertailun menetelmää käyttäen.
5. Analyysin tuloksena määritellään ydinkategoria.
6. Aineiston analysoinnin jälkeen on laadittu substantiaaliset teoriat.
7. Tutkimuksessa on kehitetty formaali teoria.

Tutkimuskohteeni on vanhoillislestadiolaisten tai siitä eronneiden nuorten aikuisten yksilölliset kokemukset. Näihin kokemuksiin liittyy merkitysrakenteita ja sosiaalisia prosesseja (1). Tutkimukseni tavoitteena oli luoda vanhoillislestadiolaisten kokemuksia koulun musiikinopetuksesta kuvaava teoria (2). Teoreettinen otanta (3) tarkoittaa, että kerätty aineisto vaikuttaa seuraavan aineistonkeruukierroksen kysymyksiin. Tämäkin kohta toteutui tutkimuksessani, sillä esitutkimuksella saadut tiedot vaikuttivat ”seuraavan kierroksen” eli varsinaisen tutkimukseni tutkimuskysymyksiin. Tämä huomioon ottaen ei välttämättä olisi edes tarpeellista nimetä ensimmäistä tutkimuskyselyäni *esitutkimukseksi*. Toisaalta tutkit-

tavat henkilöt vaihtuivat opettajista oppilaisiin mutta tutkimuskohde oli sama: koulun musiikinopetuksen ja vanhoillislestadiolaisuuden välinen suhde. Jatkuvan vertailun menetelmä (4) tarkoittaa, että kun jokin tapahtuma havaitaan, sitä verrataan toisiin tapahtumiin yhtäläisyyksien ja erojen löytämiseksi. Havainnointi tämän tutkimuksen yhteydessä tarkoittaa merkityksellisten ilmaisujuen poimimista tekstistä. Vertasin eri kirjoitelmien merkityksellisiä tapahtumia ja niistä löytyi yhtäläisyyksiä ja eroja. Tämän analyysin yhtäläisyyksistä muodostui neljä tutkimukseni *ydinkategoriaa* (5). Aineiston analyysin perusteella loin substantiaalisen eli uuden teorian, joka liittyy siihen ilmiöalueeseen jota on tutkittu eli vanhoillislestadiolaisuuden ja koulun musiikinopetuksen suhteeseen (6). Formaalin teorian tarkoittaa (7), että se on kehitelty tai löydetty tutkimuksen käsitteelliseltä alueelta.

5 VANHOILLISLESTADIOLAISTEN KOKEMUKSIA KOULUN MUSIIKINOPETUKSESTA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Työni on aineistolähtöinen. En täten vertaa aineistokohtia aikaisempaan vanhoillislestadiolaisuuden ja koulun musiikinopetuksen välistä suhdetta käsittelevään tutkimukseen, sillä sitä ei tiettävästi ole. Aineistolainaukset muodostavat tämän takia suuren osan luvun sisällöstä. Hyödynnän analyysissäni kuitenkin monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen ja vanhoillislestadiolaisuuteen liittyviä tietoja, joita olen käsitellyt luvuissa 2 ja 3. Tämä luku sisältää paitsi vastauksia tutkimuskysymykseeni myös aineistolainauksiin perustuvaa vanhoillislestadiolaiseen musiikkikulttuuriin liittyvää pohdintaa.

Jotta vastaajat eivät tulisi tunnistetuiksi en paljasta heidän sukupuoltaan. Lukemisen helpottamiseksi olen luonut heille sukupuolineutraalit tai suomen kielen substantiiveina käytettävät nimet Aatos, Beeta, Carpe, Danie, Eetos, Fenna, Garda, Helme ja Ilma. Vaikka tekstissä on nähtävillä tulkintojani lyhyidenkin lainausten yhteydessä, olen ottanut huomioon tulkinnassani kunkin lainauksen kontekstin kirjoitelmassa.

5.1 Positiiviset kokemukset

5.1.1 Klassinen musiikki, kansanmusiikki, lastenmusiikki ja virret

Aineiston perusteella vastaajat kokivat klassisen musiikin, kansanlaulut, lastenmusiikin ja virret positiivisina asioina koulun musiikinopetuksessa. Yhtään negatiivista kommenttia niistä ei esiintynyt – pois lukien hengelliseen rytmikkääseen lastenmusiikkiin liittyvät kommentit, joita käsittelem luvussa 5.2.1.

Erään vastaajan mukaan vanhoillislestadiolaisuudessa pidetään omaa hengellistä musiikkia sekä klassista musiikkia ainoana ja oikeana musiikkina:

Vanhoillislestadiolaisena ”tiesin” aina, että vanhoillislestadiolaisten oma hengellinen ja klassinen musiikki ovat ainoaa ”oikeaa” musiikkia. Meillä kotona harrastettiin ahkerasti Bachia ja Beethovenia, ja soitin itsekin pianoa. Peruskoulun ensimmäisillä luokilla koulussa käsiteltiin lähinnä klassista tai perinteistä kansanmusiikkityypistä aineistoa, joten musiikintunneille oli helppo ja mukava osallistua. (Ilma)

Lainauksen perusteella vaikuttaa siltä, että vanhoillislestadiolaisuudessa taidemusiikkia arvostetaan taidemuotona ylitse muiden. On sangen ymmärrettävää, että vanhoillislestadiolaisuudessa muutokset ovat hitaita, sillä monikulttuurisen musiikkikasvatuksen synty tieteenalana ajoittuu 1990-luvulle ja myös monien eri musiikkityylien arvostaminen yhteiskunnallisesti on suhteellisen tuore asia suomalaisessa kontekstissa. Edelleenkin taidemusiikkia tuetaan yhteiskunnan taholta luultavasti runsaammin kuin muita musiikin muotoja.

Beeta korostaa vastauksessaan virsien opettelu merkitystä:

1-luokalla vanha opettajamme aloitti joka päivän ensimmäisen tunnin virrellä. Viikossa opimme yhden virren. Siitä on jäänyt hienoin muisto. (Beeta)

Beetan mainitsemat laulut olivat virsiä, eivät Siionin lauluja. Tämä saattaa kertoa evankelisluterilaisen kirkon tai ainakin sen virsikirjan arvostamisesta myös vanhoillislestadiolaisten keskuudessa. Löytyyhän virsikirja myös useista Siionin laulujen painoksista. Beetan positiiviseen kokemukseen on luultavasti vaikuttanut sekin, mitä virsiä on laulettu. Tutummat virret herättänevät positiivisempia tunteita kuin vieraat.

Muutaman vastaajan mukaan alakoulun musiikinopetus oli mieluisaa myös siksi, että laulaminen oli helppoa:

Peruskoulun musiikinopetuksesta on jäänyt hyvät muistot ainakin ala-asteajalta, siellä laulettiin virsiä ja normaaleja lastenlauluja. Ne oli ihania tunteja, ja kun lapsena opittiin laulamaan jo ja nuottikorvaakin tuli musiikillisessa perheessä niin laulaminen oli mukavaa (Carpe)

Muistan, että valinnaisena sai valita joko kuoron tai bändisoiton, jolloin valitsin kuoron. Mieleen ei ole jäänyt alakoulusta mitään erityisempää, muistan että leikimme ja lauloimme paljon. Olen aina pitänyt musiikista koulussa, ja etuna vois varmaan sanoa, että olin musikaalinen ja osasin laulaa. ☺ (Garda)

Laulaminen on keskeinen asia vanhoillislestadiolaisuudessa. Lestadiolaisten erinomainen laulutaito on omasta mielestäni yksi positiivisimmista asioista koulun musiikinopetuksen ja vanhoillislestadiolaisuuden suhteessa. Vastaajissa positiivisia tuntemuksia aiheutti myös rytmisoittimien ja kellopelien soittaminen sekä innostunut opettaja:

Alakoulussa luokilla 1-2 minulla oli vanhoillislestadiolainen opettaja. Hän laulatti oppilaillaan lastenlauluja ja virsiä. Välillä saimme kokeilla rytmisoittimia, kellopelejä jne. Noista tunteista jäi hyvät muistot. (Aava)

Rytmisoittinten kokeilu ei Aavan vastauksen mukaan ollut millään tavalla ongelmallista. Ilmeisesti tässä tapauksessa rytmisoittimet olivat kevyitä rytmisoittimia kuten rytmimunia

ja kapuloita koska ne mainitaan alaluokkien, lastenlaulujen ja kellopelin yhteydessä. Tämä herättää kysymyksiä. Jos rytmisoittimet eivät ole ongelma vanhoillislestadiolaisuudessa, miksi bändisoittimet ovat. Toisaalta luvussa kolme käsittelin Nurmimäen (2014, 130) liennyttävää lainausta vanhoillislestadiolaisuuden suhteesta ”sähkösoittimiin”. Onko toisaalta niin, että vanhoillislestadiolaisuudessa ongelmallisena ei pidetä soittimia sinänsä vaan niihin liittyvää elämäntapaa? Rytmimunaan ja kapuloihin liittyy kieltämättä erilaisia mielleyhtymiä kuin esimerkiksi rumpusettiin ja sähkökitaraan. Esimerkiksi bändisoittimet saatetaan yhä edelleen vahvasti liittää rock-musiikkiin ja siihen taas kenties liitetään kielteisiä mielikuvia. Sisältäähän rock-musiikkiin liittyvä sanonta *sex, drugs and rock’n roll* seksin ja huumeet. Seksi mielletään vanhoillislestadiolaisessa herätysliikkeessä kuuluvaksi vain avioliittoon ja lasten saamiseen.

Eräs vastaaja kuitenkin kertoo, että hän ja muut lestadiolaiset olivat avoimia jopa kitaransoitolle toisin kuin osa heidän vanhemmistaan:

Kokemukseni peruskoulun ala-asteen musiikinopetuksesta (2000–2006) ovat pääasiassa positiivisia. Opettajina oli vanhempia lähellä eläkeikää olevia luokanopettajia, jotka osasivat soittaa pianoa enemmän tai vähemmän sujuvasti. Lisäksi muutama opettaja käytti kitaraa säestysvälineenä. Siitä ei pahennuttu, paitsi joittenkin konservatiivisemmat vanhemmat. (Beeta)

Miksi koulutovereiden vanhempien pahentuminen mainitaan vastauksessa? Vanhoillislestadiolaisten toverien vanhempien reaktioilla oli mitä luultavimmin jokin vaikutus vastaajaan. Antoivatkohan vanhemmat palautetta koululle kitaran soitosta?

5.1.2 Opettajan kohtaaminen

Kaikki aineistossa ilmenneet opettajakokemukset olivat positiivisia. Tämä kertoo hyvää suomalaisten ja mitä luultavimmin juuri pohjoispohjalaisten opettajien taidosta toimia vanhoillislestadiolaisten oppilaiden kanssa:

Opettaja oli todella pidetty ja ymmärtäväinen (tiesi varmasti että oppilaissa on lestadiolaisia) ja onnistui luomaan tunneille rennon ilmapiirin, jossa oli helppo olla. - - Levyraateihin ei ollut pakko tuoda musiikkia ja kuulin että jotkut lestadiolaiset jäivät pois niistä opettajan luvalla, itse kuitenkin istuin niilläkin tunneilla. (Aava)

Vaikka hengellisen nuorisomusiikin laulaminen oli hieman kiusallista, Beeta ei moittinut opettajaa siitä:

Lauloimme myös kuorossa hengellistä musiikkia sekä virsiä, seurakunnan nuorisomusiikin tyyliin. Se oli hieman kiusallista, mutta opettaja tiesi vakaumuksestamme ja oli hyvin joustava. (Beeta)

Se, että opettaja ei pakottanut mihinkään, auttoi vanhoillislestadiolaista oppilasta kohtaamaan kevyttä musiikkia.

Musiikinopetus yläkoulussa/lukiassa oli siis kevyen musiikin osalta ristiriidassa vakaumukseni kanssa, mutta asiasta ei tullut sen isompaa ongelmaa, koska kenenkään ei ollut pakko osallistua sellaiseen mitä ei halunnut. (Aava)

Seuraavassa tilanteessa opettajan vaatima toiminta ensin jännitti, mutta aiheutti välillisesti erittäin positiivisia tapahtumia ja tunteita vastaajalle:

Yläasteella koulu vaihtui ja tuli uusi musiikinopettaja. Hän käski kaikkien oppilaiden soittaa rumpukompeja vuorotellen. Melkein paskat housussa menin rumpujen taakse, otin kapulat käteen ja soitin kompini, jonka opettaja oli käskenyt. – – Osasin senkin. – – Opettaja oli aivan innoissaan. Hän kysyi, että soitanko mitään instrumenttia. Sanoin, että soittelen pianoa kotona itsekseni ilman sen kummempaa opetusta. Hän kysyi, miksi en käy tunneilla. Koska vanhempani eivät arvosta musiikkia ja pitävät soittotunteja liian kalliina ja esiintymisiä maailmallisina. Opettaja soitti samana iltana vanhemmilleni ja vaati, että alottaisin pianotunnit opettajan puolisolla, joka on kirkkomuusikko. Unelmani toteutui ja pääsin vihdoin pianotunneille! Kehityin hurjaa vauhtia. Jo kuukauden päästä soitin Kuutamonaattia. (Helme)

Vastauksen perusteella taidemusiikkikaan ei saa vanhoillislestadiolaisilta vanhemmilta varauksetonta kannatusta esiintymisten ja kalleutensa vuoksi. Opettajan toiminta sai kuitenkin vanhoillislestadiolaiset vanhemmat päästämään lapsensa pianotunneille. Millä argumenteilla opettaja sai vanhemmat tukemaan lapsensa soittoharrastusta vai nähtiinkö opettaja sellaisena auktoriteettina, jota oli helppo uskoa? Onko vanhoillislestadiolaisuudessa samankaltaista ilmiötä, jonka Hofvander-Trulsson (2014) havaitsi maahanmuuttajavanhemmilla Ruotsissa: he tekevät strategisen investoinnin lastensa tulevaisuuteen maksamalla musiikinopetuksesta?

5.1.3 Populaarimusiikki

Kaikkiin aineistossa ilmenneisiin positiivisiin populaarimusiikin kokemuksiin liittyi eksoottisuuden tunne. Eetos mainitsee ensin ymmärtävänsä niitä, jotka kokevat koulun musiikinopetuksen sotivan vanhoillislestadiolaisuutta vastaan ja sen jälkeen kuvaa eksoottisuuden kokemustaan:

Ymmärrän kyllä, miksi monet ajattelevat, että koulujen musiikinopetus sotii vanhoillislestadiolaisuutta vastaan. Itse en kuitenkaan kokenut sitä niin. Enemmänkin tunneissa oli kielletyn hedelmän makua. Rumpujen rytmit ja laulajien pop-soundi, kaikki jotenkin eksoottista ja makeaa. (Eetos)

Rumpujensoitto ja pop-soundi laulamissa ovatkin hyvin erilaista kuin mihin vanhoillislestadiolaisessa musiikkikulttuurissa on totuttu. Toisaalta taidemusiikin puolella sinfoniaorkestereissa on lyömäsoittimissa myös rumpuja kuten esimerkiksi patarummut, isorumpu ja virvelirumpu. Koetaanko nämä paheellisina? Eetos käyttää vastauksessaan termiä *kielletty hedelmä*, joka lienee vanhoillislestadiolaisessakin retoriikassa yleinen viittaus syntiinlankeemukseen. *Kielletty hedelmä* on myös Dome Karukosken vuonna 2009 ohjaama kahdesta vanhoillislestadiolaisista tytöstä kertova elokuva.

Vastaajat mainitsevat ensimmäisinä mieleen jääneinä populaarimusiikin kappaleina PMMP:n Rusketusraidat ja Pikkuveljen, Cheekin Maanteiden kingin, Eppu Normaalin Tahroja paperilla sekä Tiktak-yhtyeen Satuprinsessan. Mieleen jääneenä musikaalina mainitaan brittiläinen Mamma mia -elokuvamusikaali, joka kertoo tyttärestä joka äitinsä tietämättä lähtee Kreikkaan selvittämään oikeaa isäänsä. Musikaalissa lauletaan Abba-yhtyeen suosituimpia kappaleita kuten Money money money ja Mamma mia.

Yläasteella harjoittelimme soittamaan kitaraa ja lauloimme karaokea. – – Noilta tunneilta muistan esimerkiksi PMMP:n hittibiisit Rusketusraidat ja Pikkuveli. Eräänä keväisenä päivänä katsoimme Abban MammaMia-musikaalin. Vaikka en sitä tuolloin kenellekään myöntänyt, niin se teki minuun vaikutuksen. Ihastuin siihen eteläisen menevään rytmiin. – – Kuuluuhan sanontakin, että ruoho on vihreämpää aidan toisella puolen. (Eetos)

Yläasteella muistan kun piti soitella rumpuja sekä laulettiin ja kuunneltiin meille epäsoveliaita musiikkia, se jäi mieleen kun kuunneltiin cheekin kappale maanteiden kingi, jonka jälkeen musiikki vei mennessään. (Carpe)

Carpe mainitsee, että tietyt kappaleet olivat ”heille” eli ilmeisesti hänelle ja muille vanhoillislestadiolaisille epäsoveliaita. Cheekin Maanteiden kingi -kappaleen sanoitus ei sisällä mitään erityisen epäsoveliaista ja niin kuin Carpe mainitsee, nimenomaan musiikki vei mennessään. Maanteiden kingi -kappale on mahtipontisella rap-beatilla rytmitetty kappale, jossa lainataan *Leevi and the leavings* -yhtyeen *Teuvo, maanteiden kuningas* -laulua.

Positiivisen kokemuksen ylläpitämiseksi eräs vastaaja käytti myös toimintatapaa, josta käytän nimitystä argumenttivalmius. Hänellä oli mielessään valmiina selitys ilmeisesti juuri muita vanhoillislestadiolaisia ja heidän kommenttejansa varten.

Mukana oli muitakin herätysliiketaustan omaavia, mutta en antanut sen haitata. Tunnella oli hauskaa. Kerrankin sai luvan kanssa fiilistellä. Ja kaiken pystyisi kuittamaan: En mä oikeesti tästä tykkää. Haluan vaan, että opettaja antaa mulle hyvän arvosanan. (Eetos)

Aineistossa oli kaksi kohtaa, jossa huumori oli vahvasti läsnä. Vaikka huumori saattaakin toimia psyykkisen paineen purkukeinona, tulkitsen nämä kokemukset ennen kaikkea positiivisina:

Musiikin kursseihin kuului aina lopuksi esitys välitunnilla. Siitäkin selvittiin vaikei olisi kyllä kiinnostanut. Muistaakseni joskus jotkut lestadiolaiset kaverit saattoivat mennä esityksiin katsomaan ja kiusoittelemaan/hyväntahtoisesti nauramaan lestadiolaisille kavereilleen kun he yrittivät siellä esittää jotakin niin omaan suuhun sopimantonta. (Fenna)

Tämän perusteella komiikka on hyvä keino käsitellä vaikeitakin tilanteita. Seuraavassa lainauksessa Ilma kertoo myös siitä, että rock-kappaleiden esittäminen ja kuunteleminen ei ole hyväksyttyä vanhoillislestadiolaisuudessa. Kun tämä kuitenkin toteutuu, tilanne saa koomisia piirteitä:

Muistan esimerkiksi rock-esityksen uusien 7-luokkalaisten tutustumisillassa. Tuntui oudolta ja tavallaan hupaisalta esiintyä yleisölle, jossa oli runsaasti vanhoillislestadiolaisia vanhempia mukana. ”Virallisesti” minä en olisi saanut olla esiintymässä ja he eivät olisi saaneet olla kuuntelemassa – koko tilannetta ei olisi pitänyt tapahtua. (Ilma)

5.1.4 Omien taitojen arviointia

Vastaajat arvioivat kirjoitelmissaan omaa osaamistaan ja sen suhdetta vanhoillislestadiolaiseen herätysliiketaustaan. Vastauksista tulee esiin se, että laulaminen oli helppoa usealla tavalla. Yhdessä laulaminen oli tilanteena tuttu, melodian löysi nopeasti, oma lauluääni oli tuttu ja kantava:

Yhteislauluun oli aina helppo osallistua. Olipa laulu mikä tahansa, aika äkkiä siitä löysi melodian jota seurata, ja laulaminen onnistui. Enkä pelkää omaa lauluääntäni. Seuroissa oppii laulamaan kantavalla äänellä. (Eetos)

Minulla, kuten niin monella muullakin vanhoillislestadiolaisella nuorella, oli hyvä lauluääni ja rytmitaju. Musiikki on aina ollut tavallaan helppo oppiaine. Musiikki on monelle uskavaiselle erittäin tärkeää ja lähellä sydäntä. (Helme)

Helme tuo esiin näkökulman, että vanhoillislestadiolaiselle nuorelle hyvän lauluäänien lisäksi tyypillistä on myös hyvä rytmitaju. Väitteen todenmukaisuutta on vaikea arvioida. Rytmia on kaikessa musiikissa, joten se että ei harrasta populaarimusiikkia ei välttämättä

aiheuta huonoa rytmittäjää. Fennan vastauksesta näkyy se, että hän saattoi arvioida oman laulutaitonsa todellista huonommaksi.

Herätysliiketaustasta oli siinä mielessä etua musiikin tunteilla, että laulaminen oli tuttua. Minäkin, joka olen aina ajatellut etten osaa laulaa, sain huonosti menneestä laulukokeesta ihan hyvän numeron. (Fenna)

Aineiston perusteella kaikki vanhoillislestadiolaiset eivät koe olevansa hyviä laulajia. Musiikista nauttiminen ei välttämättä vaadi kuitenkaan omaa taitoa. Yksi Tuovisen (2003, 437) määrittelemistä musikaalisuuden tunnusmerkeistä onkin juuri kyky nauttia musiikista.

Minulla on surkea nuottikorva, mutta minusta oli hauska kuunnella kun muut lauloivat. (Eetos)

5.2 Negatiiviset kokemukset

5.2.1 Hengellinen rytmikäs lastenmusiikki

Aineiston perusteella vanhoillislestadiolaiset lapset eivät pitäneet lastenlauluista, joiden säestystyyli oli rytmikäs ja joiden esittäjä oli seurakunnissa paljon kiertänyt lauluntekijä. :

Koululla vieraili kerran Jukka Salminen, ja esitteli laulujaan. Siitä ei tykätty me vi. lapsetkaan (Beeta)

Edellinen lainauksen perusteella toisetkaan lapset eivät pitäneet kyseisestä konsertista. Fenna käyttää termiä *musiikkimaku* kertoessaan kuinka hän ja muut lestadiolaislapset eivät pitäneet kitaransoitosta. Virsien säestäminen kitaralla ei vastaajan muistin mukaan innostanut lestadiolaislapsia:

Suoranaisesti musiikinopetukseen liittymätön asia oli ala-asteen viikottaiset yhteiset seurakunnan päivänavaukset. Silloin koko koulun väki kokoontu saliin ja aluksi sekä lopuksi taidettiin laulaa joku virsi. – – Yksi seurakunnan papeista saattoi soitella päivänavauksessa kitaraa, eikä se aivan meidän (minä & muut lestadiolaiset) musiikkimakuun kolahtanut. (Fenna)

5.2.2 Populaarimusiikki

Populaarimusiikin tai rytmimusiikin herättämät vaikeat tai vaikeahkot tunteet olivat aineistossa eniten esiintynyt teema. Niitä oli niin runsaasti, että luokittelin levyraatiin, tanssiin ja esiintymiseen liittyneet kohdat erikseen alalukuihin 5.2.3 ja 5.2.4. Yleensä rytmimusiikki-

kokemuksista kerrottiin yläkouluopetuksen yhteydessä mutta myös yksi poikkeus löytyi.

Ala- ja yläkoulun välistä eroa populaarimusiikkiin liittyen vertailtiin aineistossa:

Ala-asteen ensimmäisillä luokilla musiikinopetus taisi olla leikinomaisempaa ja myös ”helpompaa”. Myöhemmin piti jonkun verran soittaa rumpuja ja sellaisia lauluja, joista en kovin välittänyt. Siis enemmän rytmiä mukana. (Fenna)

Voisi sanoa, että yläkoulussa ja lukiossa olin musiikintunneilla passiivisempi kuin alakoulussa, nimenomaan siksi että kevyttä musiikkia oli enemmän. En halunnut laulaa karaokea, en halunnut säestää biisejä rummuilla – halusin vältellä sitä että olisin aktiivisesti tuottamassa musiikkia, jonka sisällön koin itselleni vieraaksi. (Aava)

Vastaajien negatiiviset rytmimusiikkikokemukset jakautuivat kahteen osaan: sellaisiin kokemuksiin, joissa vaikealta tuntui rytmimusiikki sinänsä ja sellaisiin joissa vaikeat tunteet, kuten ahdistus tai häpeä, olivat välillisiä. Tällöin ne aiheutuivat esimerkiksi siitä ettei tiennyt jostain musiikista mitään, siitä ettei tuntenut yhtä paljon artisteja kuin muut ja siitä, ettei sen takia pärjännyt yhtä hyvin koulussa kuin yleensä. Fennan ensimmäisessä lainauksessa näkyikin tunteen järkeistäminen selviytymisen strategiana.

Musiikista saattoi tulla eräänlainen paha olo, vaikka toisaalta yritti vain ajatella, että tää on nyt tämmöistä pakollista jota on käytävä. (Fenna)

Rytmimusiikki ei sinänsä tuntunut hyvältä ja olikin yleensä melko huojentunut, että tunnit loppuivat. (Fenna)

Muistan kyllä että tunsin jonkinlaista levottomuutta siitä että tunneilla soitetaan ja lauletaan kevyttä musiikkia. Ehkä se on ennen kaikkea terve ja ymmärrettävä reaktio johtuen siitä, että ei ole tottunut sellaiseen musiikkiin. (Aava)

Ylipäättään musiikin tunnilla tein sen mitä täytyi. Kovin aktiivinen en kuitenkaan tainnut olla. Vaikkei ollut intoa opetella musiikin tunnilla käytyjä asioita, saattoi hävettää se, ettei tiedä jostakin musiikista mitään. (Fenna).

Rock-kuorossakin ristiriitaisuuden tunne liittyi kulttuurien välisen eron ymmärtämiseen. Vaikka ei kokisi tekevänsä mitään väärin, ristiriita voi silti tuntua suurelta. Tämä saattaa johtua siitä, että ollaan kahden tai useamman kulttuurin leikkauspisteessä:

Koin erittäin suurta ristiriitaa virallisen vanhoillislestadiolaisuuden ja rock-kuorossa laulamisen välillä. Ristiriita liittyi nimenomaan vanhoillislestadiolaiseen kulttuuriin, en niinkään ihmisenä kokenut toimivani mitenkään väärin tai ”tekeväni syntiä” muuta kuin muita konservatiivisempia vanhoillislestadiolaisia kohtaan. (Ilma)

Yhdessä vastauksessa kävi ilmi, että musiikin teoriaisuus saattoi tuntua kiinnostavalta sen takia, että se oli mieluisampaa kuin pauhun ja levottoman musiikin kuuntelu ja soittaminen. Aina ristiriitoja ei tunnustettu omalla kohdalla, vaan kerrottiin toisten kokemasta pa-

hasta olost. Omien ristiriitojen kieltämisen voi tulkita myös olevan yksi ihmisen psyykinen strategia selviytymiseen. Vastaja osaa ainakin tässä kuvata tarkasti, miten kotona kielletty musiikki saattaa vetää vahvasti puoleensa:

Itselleni osallistuminen ei ole aiheuttanut sen suurempia ristiriitoja. Muistan, että kouluaikana olin joskus hämmentynyt vieraan kuuloisesta rytmistä, ja siihen osallistuminen ujosutti, vaikka en olekaan kieltäytynyt mistään opetuksesta. Tiedän herätysliikkeeseen kuuluvia/-neita, joille osallistuminen / osallistumatta jättäminen on aiheuttanut ristiriitoja. Kotona kielletty musiikki on voinut vetää vahvasti puoleensa ja ristiriita on syntynyt siitä, tai musiikki on aiheuttanut pahaa oloa, josta ristiriita osallistumisesta opetukseen syntyy. (Garda)

Toisinaan vanhoillislestadiolainen oppilaskin haluaa vain sulautua massaan eli olla kuin kuka tahansa oppilasryhmässä. Muistikuvien puuttuminen saattaa kertoa tilanteen koetusta vaikeudesta.

Lukiossa oli pakollista käydä yksi musiikin kurssi. Se sitten jotenkin selvittiin, eikä ole oikeastaan kovin paljon muistikuvia. Sielläkin varmaan yritti sulautua massaan ja olla huomaamaton, sillä ei oikein tainnut olla sellainen musiikki hallussa. (Fenna)

5.2.3 Tanssi

Negatiiviset kokemukset sisälsivät muutamia erityisesti tanssiin liittyviä kokemuksia. Neutraaleja kokemuksia olen käsitellyt kohdassa 5.3.2. Erään vastaajan mukaan musiikin mukaan liikehtiminen ei tuntunut hyvältä. Toista vastaajaa tanssi kiinnosti, mutta tuloksena oli syyllisyyden tunto eli ”morkkis”:

Erityisen kiusallista oli jos rytmimusiikin mukana olisi pitänyt jotenkin liikehtiä. Se ei tuntunut yhtään luonnolliselta. (Fenna)

Joskus saatoin liikuntatunnilla osallistua tanssiin. Morkkis oli valtava koulupäivän jälkeen, vaikka todella nautin tanssista. (Helme)

Opettajan ei tulisi näin ollen pakottaa vanhoillislestadiolaista oppilasta tanssilliseen toimintaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 ei mainita tanssia musiikkioppiaineen kuvauksissa. Musiikkiliikunta sen sijaan mainitaan. Dalcroze-pedagogiikkaa hyödyntävä musiikkiliikunta tarjoaa monia erilaisia lähestymistapoja musiikin ja liikkeen hienovaraiseen ja luontevaan yhdistämiseen.

5.2.4 Levyraati

Aineistossa ei tullut lainkaan esiin levyraatiin liittyviä positiivisia kokemuksia. Sen sijaan negatiivisia kokemuksia esiintyi muutamia. Erään vastauksen perusteella levyraatitunnit tuntuivat pahalta sen takia, että siellä täytyi kuunnella pop-musiikkia:

En ole osannut ajatella niin, että musiikinopetus olisi ollut ristiriidassa vakaumukseni kanssa. Joskus tavallaan saattoi tuntua pahalta levyraatitunnilla kuunnella poppia, mutta sen ymmärsi niin, että tämä nyt kuuluu tähän koulun opetukseen, eikä sillä tavalla ole minun oma valintani kuunnella. (Danie)

Danien voi ajatella toteuttavan tässä tunteen järjeistämisen psyykkistä selviytymisstrategiaa. Levyraatitunnit tuntuivat pahalta, mutta koska ilmeisesti muita vaihtoehtoja ei ollut, kannatti ajatella että levyraatiin osallistuminen nyt vain kuuluu koulun opetukseen. Nuorempien lestadiolaislasten keskuudessa levyraati saattoi aiheuttaa hämmennystä ja sitä myötä myös riehumista:

Oli meillä myös levyraateja, ja opiskeltiin rautalankamusiikin historiaa jne. Me kaikki lestadiolaiset osallistuimme ihan normaalisti. Joskus ehkä oli pienempänä lapsena hämmentynyt olo levyraatitunneilla, ja saatoimme ehkä vähän riehua enemmän niillä tunneilla. (Danie)

Ymmärsiköhän opettaja lasten riehumisen syitä tässä tilanteessa? Eräs vastaaja koki, että hänen lempimusiikkinsa ei ollut trendikästä. Tästä aiheutuvan häpeän tunteen vuoksi hän ei joka kerta soittanut levyraadissa omaa mielimusiikkiaan:

Muistan että kun koulussa oli levyraateja, johon piti tuoda omaa mielimusiikkia, en aina välttämättä osallistunut siihen tuomalla omaa musiikkia, koska minua hävetti kertoa, että omaa lempparimusiikkia on klassinen tai vastaava, joka ei ollut alkuunkaan trendikästä. (Garda)

Toinen vastaaja taas soitti tai joutui soittamaan mielimusiikkiaan cd-levyltä, mikä aiheutti voimakkaan häpeän kokemuksen:

Ala-asteelta muistan, kuinka vaivaannuttavia ”levyraati” nimiset tunnit olivat. Jokainen oppilas toi CD-levyn, josta soitettiin yksi kappale. En uskovaisena nuorena tietenkään kuunnellut kevyttä ja maailmallista musiikkia, joten toin klassisen musiikin levyn. Opettaja soitti levyn viiden minuutin kappaletta pari minuuttia ja poisti levyn radiosta. Se hävetti niin paljon, että muistan sen tunteen elävästi vieläkin näin 25 vuoden iässä. Kaikki kappaleet piti arvostella paperille sanallisesti ja numeroasteikolla. Tunnin jälkeen katsottiin voittajakappale. Kirjoitin kaikkiin kohtiin: ”En tykkää. Liian kevyttä.” Sain opettajalta satinkutia siitä, että näin ei voi arvostella levyraatissa. Häpesin. Enhän voinut kirjoittaa mistään, että kappale olisi edes lähimainkaan hyvä, enkä mitään muutakaan positiivista, sillä kevyt musiikki oli syntiä.

Pelkäsin, että paperi näytettäisiin vanhemmilleni, joten tuomitsin kaikki kappaleet arvioinneissa. (Helme)

Kettusen (2011, 62) mukaan häpeällä ja syyllisyydellä voi olla ihmiselämässä sekä myönteinen, elämää suojeleva että kielteinen, sitä vahingoittava rooli. Häpeää ja syyllisyyttä on hänen mukaansa nimitetty ihmiselämän sosiaalisiksi tienviitoiksi, joiden avulla ihminen voi löytää asemansa erilaisissa ryhmissä ja yhteisöissä. Kettusen mukaan ne auttavat monesti yritysten ja erehdysten kautta sopeutumaan sosiaalisiin rooleihin ja vaikuttamaan siihen, miten toiset suhtautuvat meihin. (Kettunen 2011, 62.) Oma havaintoni on, että häpeän tunnetta esiintyy melko paljon vahvan kristillisen tai herätysliikekristillisen kasvatuksen saaneilla nuorilla. Tämä saattaa johtua siitä, että he ikään kuin ylireagoivat tai kokevat syyllisyyttä myös Kettusen mainitsemissa elämää suojelevan häpeän tilanteissa. Toinen tähän liittyvä seikka saattaa olla, että vanhempien käsittelemättömät häpeän tunteet siirtyvät tiettyjen toistuvien tilanteiden myötä lapsille.

5.2.5 Esiintyminen ja irvailu

Eräs vastaaja kertoo ristiriidoista, joita esiintymismahdollisuudet hänessä herättivät. Tämä ei ole ihme, sillä parhaimmillaan esiintymisellä on useita positiivisia vaikutuksia kuten vireytyminen ja muiden kiinnostuksen herättäminen:

Ristiriitoja oli valtavasti. Kyllä houkutus oli monesti kova lähteä mukaan kaikenmaailman musiikkiesityksiin mukaan, sillä olihan minulla lahjoja ja monesti pyydettiin mukaan. Aina piti silti kieltäytyä, sillä omaatuntoa kolkutti. (Helme)

Helmen omantunnon kolkuttaminen paljastaa jotain vanhoillislestadiolaisen yhteisön suhteesta esiintymiseen. Tätä tukee myös Jussi Vilkunan tekemä haastattelu (2001) vanhoillislestadiolaislähtöisestä oopperalaulaja Soile Isokoskesta. Vilkunan mukaan lestadiolainen maailmankuva vierastaa esiintymistä ja itsensä esille laittamista. Isokoski kertoo, että voitokkaaseen Lappeenrannan laulukilpailuun lähtö 1987 oli vastoin kaikkia vanhoillislestadiolaisuuden periaatteita, mutta tarve esittää musiikkia oli voimakkaampi. Ilma kertoo oman näkökulmansa siihen, miten vanhoillislestadiolaisen yhteisön sisällä suhtaudutaan ammattimuusikoiksi opiskeleviin:

Peruskoulun jälkeen lähdin opiskelemaan klassista pianoa, ja tässä vaiheessa oli hyvin luontevaa keskittyä vain ”oikeaan klassiseen musiikkiin”. Tosin vanhoillislestadiolaisuus tuntui jossain vaiheessa hyvin todelliselta esteeltä konserttipianistin uralle. Esiintyvä taiteilija saattaa sortua ”ihmiskunnian tavoittelun syntiin”, joten kyseistä

uraa ei pidetä erityisen suotavana ja sen valitsevat vanhoillislestadiolaiset joutuvat kokemaan kovia paineita yhteisön sisältä. (Ilma)

Ihminen on parhaimmillaan ja pahimmillaan erittäin luova eri toiminnossaan. Vaikka esiintyminen ja näyttöleminen on kiellettyä, irtailu vain harvoin.

Herätysliiketaustani haittasi kiinnostumista musiikista monipuolisesti. Ihmisenä koin olevani avoin ja kiinnostunut kaikenlaisista asioista mutta tunsin, että minulla on velvollisuus irtailla ”vääränlaiselle” musiikille ja ihmisille, jotka sitä kuuntelevat. Musiikintunnillakin piti ottaa katsekontaktia muihin vanhoillislestadiolaisiin ja pyöritellä silmiään, jos musiikin tyyli meni kevyempään suuntaan. (Ilma)

Ilman kertomus paljastaa vanhoillislestadiolaisten keskinäisen käyttäytymiskoodin, joka saa lähes draamallisia piirteitä. Koulumaailmassa puhutaankin usein esittämisestä siinä merkityksessä, että näytellään tiettyä roolia tai oppilas on esimerkiksi opettajan mielestä tiettyssä tilanteessa toisenlainen kuin hän ”oikeasti” on.

5.3 Neutraaleja kokemuksia

5.3.1 Koulukonsertit

Eräs informantti kertoo poisjäännistä koulukonsertista:

Jos koulu järjesti konserttireissuja tms, mihin en vakaumuksen takia olisi lähtenyt, ne järjestettiin siten, että ”hyvällä syyllä” pois jääneet saivat korvaavan tehtävän. (Garda)

Seuraavan informantin koulussa koulukonserttien poisjäännit oli ilmeisesti tilanteena jottu. Oppilaat eriytettiin tekemään korvaavaa tehtävää:

Kaikki pakollinen musiikki tuli käytyä, eikä musiikista kuitenkaan lintsattu. Paitsi ehkä lukiossa sallitun verran. Hämärästi muistan, että yläasteella olisi ollut joku tilanne, ehkäpä konsertti tai muu johon lestadiolaisten luokkakaverien kanssa ei lähdetty vaan tehtiin jotain muuta. Lukiossa täytyi käydä klassisen musiikin konsertissa, sinne mentiin kun oli pakko. (Fenna)

5.3.2 Tanssi

Kohdassa 5.2.3 käsiteltiin tanssiin liittyviä negatiivisia kokemuksia. Kaikki tanssiin liittyvät kokemukset eivät olleet negatiivisia. Eräs vastaaja kertoo tanssitunnilta poisjäännistä neutraaliin sävyyn – tosin myöntäen että ei muista tapahtumien kulkua täysin:

Kuudennella luokalla järjestettiin yhtenä iltapäivänä tanssitunti: opettajan johdolla muu luokka pyörähteli valssin tahtiin. Opettaja oli kuitenkin tietoinen minusta ja muutamasta muusta vanhoillislestadiolaisesta, ja perusolettamus olikin, että emme osallistu tunnille. Istuimme tyhjässä luokassa ja pelasimme ehkä jotain. En muista. (Eetos).

Sama vastaaja ei osallistunut lukiossa vanhojen tansseihin tanssimalla, mutta toimi juhlassa valokuvaajana.

Tanssitunteja ei enää yläasteella tai lukiossa minun muistini mukaan ollut. Tietenkin meillä oli erikseen Vanhojen tanssi –kurssi, johon en osallistunut. Minä valokuvasin juhlan. Olisihan se ollut kokemus tanssahdella suurelle yleisölle, hienosti pukeutuneena. (Eetos)

5.3.3 Omien taitojen ja osallistumisen arviointia

Eräälle vastaajalle muu kuin klassinen musiikki näyttäytyy epäselvänä kokonaisuutena. Hän myöntää kuitenkin että saattaa pystyä erottamaan muunkin tyylisestä musiikista joidain piirteitä:

Yleensä ottaen musiikkilajien tuntemus on kyllä vähäistä, koulussa musiikkilajeihin taidettiin tutustua, mutta omassa mielessä muut kuin klassinen musiikki kietoutuu yhteen massaan ja on ”jotain rokkia”. Toki jotakin piirteitä ehkä saattaisi osata erottaa kenties juuri koulun musiikkituntien takia tai ansiosta, mutta sitä ei pidä itse tärkeänä. (Fenna)

Vastauksen perusteella näyttää siltä, että populaarimusiikin siemen oli kuitenkin kylvetty. Toinen vastaaja kertoi, että niin hän kuin toisetkin lestadiolaiset kokivat jäävänsä ulkopuolelle ”musiikkiasioissa” eli konteksti huomioon ottaen musiikintunnilla.

Olemme silti aina olleet musiikkiasioissa ulkopuolisia ja vähän ujoja, vaikkakin lahjakkaita. (Helme)

Gardan vastauksessa näkyy puolestaan tunteen järjeistämisen selviytymisstrategia. Hän kertoo, ettei vakaumuksen takia jäänyt pois pakollisesta tekemisestä:

Musiikinopetus ei ole juuri häirinnyt vakaumustani, eikä vakaumus tietääkseni musiikinopetusta, sillä ajattelin, että kyllä voin osallistua pakolliseen tekemiseen samalla tavalla kuin muutkin, vaikkei kaikki opetus aina miellyttäisikään. (Garda)

Fennan mainitseman vetäytymisen voi ajatella kuuluvan joukkoon sulautumisen selviytymisstrategiaan. Toisaalta siinä voi nähdä piirteitä suomalaisesta työmoraalista, jossa tunteet eivät ole läsnä.

Sitä pyrki ehkä aika lailla vetäytymään ja tekemään sen mikä täytyi. (Fenna)

5.4 Eettistä pohdintaa musiikin tunteihin osallistumisesta ja niiden sisällöistä

Osa vastaajista oli sitä mieltä, että koulujen musiikinopetuksessa ei vanhoillislestadiolaisuutta tarvitse sen kummemmin huomioida, ei ainakaan siten että oppitunneilta tai niiden osilta voisi jäädä pois:

Onko tasa-arvoista, että jonkun ei tarvitse vakaumuksensa vuoksi osallistua oppitunnille? – – Joku voisi samaan syyhyn vedoten olla osallistumatta biologian tunneille, tai joku toinen sanoa musiikintunnilla, että en voi osallistua, koska kuuntelemme jazzia, en halua kuulla jazzia... okei, ehkä menee hieman liioitteluksi, mutta ajatukseni on se, että ei uskonnollinen vakaumus oikeuta ainakaan helpotettuihin musiikintunteihin (Eetos)

Eetoksen ajatusrakennelmia seuraten voi todeta, että koulun arkinen toiminta vaikeutuu, mikäli jokainen saisi päättää mihin opetussisältöihin osallistuu. Erityisesti nyt vuonna 2016 kun esimerkiksi pakolaisten saapumisen johdosta koulujen oppilaiden kulttuurinen kirjo alkaa olla yhä heterogeenisempi, voi ajatella että opettajan työstä tulee haastavaa, jos eri kulttuuriset ja uskonnolliset ryhmät jäävät vuorotellen pois kustakin opetettavasta sisällöstä.

Vastauksissa korostettiin myös sitä, että vanhoillislestadiolaisille on hyödyksi oppia tuntemaan muutakin musiikkia ja kulttuuria kuin vain virsiä ja Siionin lauluja.

Ei tee lainkaan hallaa vanhoillislestadiolaisille lapsille huomata, että on olemassa muitakin kulttuuria kuin vanhoillislestadiolaista. (Ilma)

Lestadiolaislasten nähtiin myös innostavan toisia lapsia:

Toisaalta taas vanhoillislestadiolaiset musiikkia harrastavat lapset voivat innostaa muitakin esimerkiksi klassisen musiikin pariin, mikä on hienoa. (Ilma)

Beetan mielestä musiikintuntien laaja ja monipuolinen genrevalikoima jo itsessään ottaa kaikki oppilaat huomioon:

Mielestäni on hyvä, että vl. lapset ja nuoret eivät saa musiikkikasvatusta pelkästään virsien ja siioninlaulujen parissa. Tarkoitan siis, ettei koulujen musiikinopetuksen

tulisi kumartaa kenenkään suuntaan liikaa. Jos tuntien musiikillinen genrevalikoima on tarpeeksi laaja ja monipuolinen, se ottaa jo itsessään kaikki huomioon. (Beeta)

Jos musiikinopettaja seuraa opetussuunnitelmaa, ongelmia suppean genrevalikoiman kanssa ei pitäisi syntyä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2014 todetaan:

Musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Opetus ohjaa oppilaita tulkitsemaan musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toiminnoissa. Oppilaiden musiikillinen osaaminen laajenee, mikä vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin ja luo pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle. Musiikin opetus rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriin monimuotoisuuteen. (Opetushallitus 2014, 422).

Myös Fenna mainitsee, että musiikinopetuksen tarkoitus on tutustuttaa eri musiikkityyleihin. Fenna toivoo opettajan kiinnostavan huomiota myös siihen, miten artisteista puhutaan, sillä tietämättömyys saattaa aiheuttaa häpeän tunnetta:

Kaiketi koulun musiikinopetuksessa on luultavasti yhtenä tarkoituksena perehdyttää musiikin eri lajeihin. Toivoisin, että tunneilla ei pidettäisi itsestään selvyytenä, että kaikki tietävät jostakin musiikista tai että kaikki tietävät jonkun tunnetun laulajan. Nämä olisi ihan hyvä selittää, eikä tehdä oletuksia. Siten voisin kuvitella, ettei kenenkään tarvitsisi samalla tavalla hävetä tietämättömyyttään. Ei siis tyyliin ”tietäkö kaikki tämän?” vaan itsestäänselvyys on, että kaikessa puheessa selitetään asiat. Tämä olisi hyvä olla jo ihan pienissä heitetyissä kommentteissakin. (Fenna)

Fenna toivoo myös perinteisen musiikin kuten lastenlaulujen, kansanlaulujen ja jopa klassisen musiikin liedien osuuden kasvattamista kouluopetuksessa. Hän myös toivoo, ettei ketään pakotettaisi laulamaan tietynlaisella laulutavalla:

Lisäksi toivoisin, ettei musiikin tunneilla pakotettaisi liikkumaan musiikin mukana tai laulamaan sellaisella tietyllä käheällä äänellä esim. vokaaleja venyttäen (vai miten sitä kuvaisi), sillä se voi tuntua ahdistavalta. Myöskään konserteissa käymisen en toivoisi olevan pakollisia.

Edellä määriteltyjen musiikkityylien pohjalta hän toteaa:

Omasta puolestani voin sanoa, että parasta musiikinopetusta olisi sellaisen musiikin parissa toimiminen, joka todella rauhoittaa eikä vain tee levottomaksi oloa. Olisi myös hienoa, että omaa (erilaista) musiikillista osaamistaan voisi jotenkin käyttää musiikinopetuksessa hyödyksi. (Fenna)

Fennan mielestä kaikentyylistä musiikkia tulisi opettaa kaikille, mutta ketään ei toisaalta saisi laittaa tekemään mitään omatuntonsa tai vakaumuksensa vastaisesti:

Mielestäni kaiken tyylistä musiikkia tulisi edelleen opettaa kaikille (tai se mitä opetussuunnitelma sanoo). – – Toisaalta ketään ei saisi silti pakottaa tekemään tai osal-

listumaan oman omantunnon tai vakaumuksen vastaisesti. Vaikea kysymys tämä viimeinen ☺ Onko yhtä oikeaa vastausta. Se vaatii opettajalta aika paljon ymmärtää erilaisia vakaumuksia ja vieläpä kunnioittaa niitä. (Garda)

Ilman mielestä dialogin sijasta lestadiolaiset oppilaat ja perheet voivat keksiä tekosyitä jäädä pois konserttimatkoilta:

Mielestäni koulun musiikinopetuksessa ei tarvitse ottaa vanhoillislestadiolaisia erityisesti huomioon. Nykyisinkin varmasti löytyy keinoja jäädä esimerkiksi pois joltakin konserttimatkalta, jos se on oman vakaumuksen vastainen. (Ilma)

Kertooko tämä siitä, että vanhoillislestadiolainen ei aina haluaisi tai jaksaisi käsitellä musiikinopetuksen yhteydessä omaan uskoon liittyviä asioita?

Aineistossa esitettiin opettajaa kohtaan monia toiveita. Aavan mielestä opettajien olisi syytä ”tiedostaa tilanne”, jos luokassa on vanhoillislestadiolaisia oppilaita. Osa opettajille esitetyistä toiveista on kuitenkin hyvin haastavia, jopa ristiriitaisia toteutettaviksi:

Opettajien olisi siksi ehkä hyvä tiedostaa tilanne, jos luokassa on lestadiolaisia oppilaita. Asiasta ei tarvitse tehdä erikseen suurta numeroa eikä toiminnan tarvitse näyttää siltä, että lestadiolaiset saavat erityiskohtelua. (Aava)

Eli toisaalta toivotaan tiedostamista mutta ei erityiskohtelua – eikä ainakaan sellaista mikä näkyisi toisille oppilaille, sillä se saattaisi aiheuttaa jopa kiusaamistakin:

En ajattele, että lestadiolaisia pitäisi mitenkään erityisesti ottaa huomioon musiikin tunneilla. Ei me minusta siinä mielessä mitään erityiskohtelua tarvita. Se voisi ehkä aiheuttaa lestadiolaisten kiusaamistakin, jos jotain erityiskohtelua järjestettäisiin. (Danie)

Garda peräänkuuluttaa opettajalta sellaisen ilmapiirin aikaansaamista, jossa jokainen on hyväksytty sellaisenaan kuin on:

Parasta olisi, jos luokassa olisi arvostava ilmapiiri erilaisia musiikkimakuja kohtaan –puolin ja toisin. Malli erilaisuuden arvostamisesta lähtee mielestäni opettajalta, opettajan tehtävä on (kuten muussakin suvaitsevaisuuskasvatuksessa) luoda ilmapiiriä, että jokainen on hyväksytty sellaisenaan kuin on. Opettaja voi selittää (myös vanhemmille), ettei kaikesta musiikista tarvi tykätä, mutta siihen voi tutustua. Ikään kuin yleissivistävästi. (Garda)

Helme tiivistää koulun musiikinopetuksen ja vanhoillislestadiolaisuuden välisen ongelman ytimen:

Olisi varmasti todella vaikeaa keksiä keinoja, joilla vl nuoret saisivat osallistua musiikintunneille täysin omana itsenään. (Helme)

Eräs vastaaja pitää peruskoulun musiikintunteja haitallisina:

Näen haitalliseksi jossai määrin nämä peruskoulun musiikin tunnit, tässä vastaan tulee sielunvihollinen eli Saatana meitä kiusaamaan. Ajatellessani ei tullut mieleen mikä olisi hyvä vaihtoehto vanhoillislestadiolaisten ollessa musiikin tunnille. (Carpe)

6 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää vanhoillislestadiolaisten oppilaiden kokemuksia koulun musiikinopetuksesta. Aineiston määrä, yhdeksän kirjoitelmaa, oli suhteellisen vähäinen, mutta aiheen oletettuun arkaluonteisuuteen nähden runsas. On huomioitava, että tähän kyselyyn vastasi ainakin seitsemän sellaista vanhoillislestadiolaista, jotka joko itse lukevat tai joiden läheinen oli lukenut Rauhan Tervehdys -lehteä, sekä enintään kaksi sellaista henkilöä, jotka näkivät 18. helmikuuta 2015 tai sen jälkeen tutkimusilmoitukseni Omat polut -sivustolla. Näin ollen vastaajat eivät edustaneet ainakaan kriittisintä joukkoa ihmisiä, joilla on kokemuksia aiheesta. Vain yksi yhdeksästä vastaajasta kertoi eronneensa vanhoillislestadiolaisesta liikkeestä. Tämäkin yksityiskohta antaa viitteitä siitä, että vanhoillislestadiolaiset ovat yhteiskunnallisesti aktiivisia. Vanhoillislestadiolaisesta liikkeestä eronnut vastaaja toi kirjoitelmassaan esille useampia kyseisen herätysliikkeen käyttäytymisnormeja kuin toiset vastaajat ja oli hieman muita vastaajia kriittisempi vanhoillislestadiolaista herätysliikettä kohtaan.

Tutkimusaineistoni perusteella vanhoillislestadiolaiset kokevat koulun musiikinopetuksessa pelkästään positiivisena klassisen musiikin, kansanlaulut, virret sekä perinteiset lastenlaulut. Pelkästään positiivisia kokemuksia aiheutti myös opettaja: kertomuksissa opettaja onnistui luomaan rennon ilmapiirin, jossa ei pakoteta mihinkään. Toisaalta yhdessä kertomuksessa todetaan positiivisena se, että opettaja pani kaikki soittamaan rumpukompin kun siitä seurasi oma onnistuminen. Yhteislauluun osallistuminen, uusien melodioiden opettelu sekä toisten laulamisen kuuntelu mainittiin helppoina ja mukavina asioina. Eksoottisuuden kokemukset liittyivät populaarimusiikkiin ja aineistossa mainitaan tässä yhteydessä PMMP, Mamma Mia -musikaali sekä Cheek. Positiivista kokemusta saatettiin luoda huumorin käytöllä ja ylläpitää argumenttivalmiuden strategialla.

Negatiivisia kokemuksia aiheutti populaarimusiikki – myös hengellinen rytmikäs lastenmusiikki. Rytmimusiikki sinänsä tuntui pahalta, aiheutti levottomuutta ja kamppailua omantunnon kanssa. Ahdistuksen ja häpeän tunteet kumpusivat kuitenkin siitä, kun ei tuntenut rytmimusiikkia tai sen artisteja yhtä hyvin kuin muut. Häpeä ja hämmennys olivat läsnä jos päätyi soittamaan levyraadissa omaa mielimusiikkiaan.

Erään vastaajan mielestä musiikin rytmiin liikehtiminen tuntui kiusalliselta, kun taas toinen olisi halunnut tanssia mutta koki siitä syyllisyyttä. Esiintymismahdollisuudet houkuttelivat

erästä vastaajaa mutta aiheuttivat syyllisyyttä ja sitä myötä poisjäännin niistä. Negatiivisista tunteista selviämiseen vastaajat käyttivät strategioina ongelman etäännyttämistä itsestä, tunteen järjeistämistä, koko oppilasjoukkoon sulautumista sekä irvailua.

Neutraalit kokemukset jakaantuivat koulukonsertteihin, tanssitilanteisiin ja omien taitojen ja osallistumisen arviointiin. Neutraaleissa kokemuksissa asioista kerrotaan ilman mainintaa tunnereaktioista – toteavasti. Niihin liittyy kerrontaa koulujen käytänteistä ja omasta toiminnasta. Yhdessä kertomuksessa ilmenee myös muistamattomuutta ja toisessa leikitteilyä sillä, jos asiat olisivat menneet toisin eli jossittelua.

Kun on kysymys musiikin tuntien ja vanhoillislestadiolaisuuden välisestä suhteesta sekä toiveista musiikintunneille, vastaajat pitivät hyvänä ja ongelmia ennaltaehkäisevänä sitä, että tuntien genrevalikoima on laaja. Muutama vastaaja piti hyvänä sitä, että vanhoillislestadiolaiset lapset saavat muunkinlaista musiikkikasvatusta kuin virsiä ja Siionin lauluja. Eräs vastaaja mainitsi myös, että vanhoillislestadiolaiset lapset saattavat innostaa toisia lapsia klassisen musiikin pariin. Eräs vastaaja toivoi lastenlaulujen, kansanlaulujen ja klassisen musiikin liedien laulamista musiikintunneilla.

Opettajaa kohtaan esitettiin keskenään ristiriitaisia toiveita: erään vastaajan mukaan vakaumus ei oikeuta helpotettuihin musiikintunteihin tai poisjäänteihin mutta toisen mukaan ketään ei saa panna tekemään mitään vastoin omaatuntoaan. Opettajalta toivottiin lestadiolaisten läsnäolon tiedostamista mutta ei erityiskohtelua, sillä sen pelättiin aiheuttavan kiusaamista. Eräs vastaaja mainitsi, että esimerkiksi konserttimatkoilta poisjäämisen voi perustella muilla syillä. Opettajalta toivottiin sellaisen ilmapiirin luomista, jossa jokainen on hyväksytty sellaisena kuin on. Toivottiin myös, että opettaja esittelisi artistit eikä pitäisi itsestänselvyytenä sitä, että kaikki oppilaat tuntevat tietyn artistin. Eräs vastaaja myöntää, että on vaikea keksiä keinoja millä vanhoillislestadiolaiset nuoret saisivat osallistua koulun musiikintunneille täysin omana itsenään. Yksi vastaaja yhdeksästä koki peruskoulun musiikintunnit jossain määrin haitallisina ja mainitsi, että sielunvihollinen eli Saatana saattaa kiusata ihmistä niillä.

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että kaikilla tutkimukseen osallistuneilla vanhoillislestadiolaistaustaisilla nuorilla aikuisilla on samansuuntainen kokemus siitä, että alakoulussa esiintyneet musiikkityylit kuten klassinen musiikki, kansanlaulut, virret ja perinteiset lastenlaulut saivat aikaan positiivisia tunteita. Kaikkien vastaajien kertomuksista kävi ilmi,

että populaarimusiikki, joka aineistossa esiintyi pääosin yläkoulussa, aiheutti suoraan ja välillisesti vaikeita tunteita kuten hämmennystä, levottomuutta, syyllisyyttä, häpeää ja ahdistusta. Vastajaat kuitenkin kokivat nämä tunteet eri tavoin ja hämmennyksestä selvinneet kokivat populaarimusiikin myös eksoottisena. Yleisimpänä toiveena koulujen musiikinopetukselle esitettiin, että tunneilla käsiteltävä genrevalikoima olisi mahdollisimman laaja ja että kaikki käsitellyt artistit esiteltäisiin. Mielipiteet siitä, oikeuttaako vakaumus helpotettuihin musiikintunteihin, vaihtelivat.

Ajanjakso, jolloin tutkimukseeni osallistuneet ovat osallistuneet peruskoulun ja lukion musiikinopetukseen on hieman epäselvä, sillä en sitä tutkimuksessani kysynyt. Kertomuksissa ilmenevien tietojen perusteella arvelen, että vastaajat kertovat koulukokemuksista, jotka ovat tapahtuneet vuosina 1999–2012. Tämä vaikuttaa luomaani teoriaan. Esimerkiksi älypuhelimien myötä populaarimusiikki on nykyään luultavasti tutumpaa vanhoillislestadiolaisille nuorille kuin aikaisemmin.

Tekemäni työn perusteella luon seuraavan teorian:

Vanhoillislestadiolaiset oppilaat kokevat klassisen musiikin, kansanlaulut, perinteiset lastenlaulut ja virret positiivisina koulun musiikinopetuksessa. Myös opettajan toiminta sekä yhteislaulu koetaan positiivisina. Populaarimusiikki aiheuttaa vanhoillislestadiolaisille oppilaille suoraan ja välillisesti vaikeita tunteita kuten levottomuutta, syyllisyyttä, häpeää ja ahdistusta. Osa vanhoillislestadiolaisista oppilaista kokee populaarimusiikin myös eksoottisena. Vanhoillislestadiolaiset nuoret aikuiset toivovat, että musiikkituntien genrevalikoima olisi mahdollisimman laaja, ja ettei musiikinopetuksessa oletettaisi että kaikki oppilaat tuntevat tietyn artistin. Vanhoillislestadiolaisten nuorten aikuisten mielipiteet siitä, voiko vakaumuksen perusteella jäädä pois tietyistä musiikinopetuksen osa-alueesta, vaihtelevat.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on syytä ottaa huomioon useita seikkoja. Tutkimuksen liitteenä olevat aineistonkeruulmoitukset ovat olleet huolella laadittuja ja ne ovat tuottaneet aineistoa, jossa tulee esiin vanhoillislestadiolaisuuden ja musiikinopetuksen kohtaamiseen olennaisesti liittyviä seikkoja. Aineistoa on tiivistetty ja sieltä on nostettu esille keskeiset käsitteet. Tutkimusprosessista on kerrottu johdonmukaisesti. Olen pyrkinyt olemaan tutkimusprosessissa puolueeton eikä ole saanut taloudellista tukea milteään järjestöltä tutkimuksen tekemiseen. Se, että suurin osa tutkimusilmoituksen vastauksista tuli seura-

kuntien Rauhan Tervehdys -lehden kautta, vaikuttaa vastauksiin kenties sillä tavalla että sekä vanhoillislestadiolaisuudesta että kirkosta eronneita ei mahdollisesti tavoitettu.

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen viitekehyksessä tarkasteltuna vanhoillislestadiolainen musiikkikulttuuri on yhtä arvokas kuin mikä tahansa muukin. Klassisen musiikin hegemonisen aseman murtuminen Suomen koulujen musiikinopetuksessa on kuitenkin saattanut tuoda lisähaasteita vanhoillislestadiolaisuuden ja koulujen musiikkikasvatuksen välille, sillä populaarimusiikin osuus musiikinopetuksessa on luultavasti lisääntynyt viime vuosikymmenien aikana. Opettajan tulee olla luova keksimään erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja haasteiden kiertämiseksi. Kansanmusiikkia, taidemusiikkia, lastenlauluja ja virsiäkin uskonnonvapauden sallimissa rajoissa ei ole syytä unohtaa.

Toivon, että tutkimukseni antaa kouluissa tapahtuvaan koulun musiikkikasvatuskulttuurin ja vanhoillislestadiolaisen kulttuurin kohtaamiseen yhden tärkeän näkökulman, josta on apua muidenkin kulttuurien kohtaamiseen. Uskon, että suomalaisessa kontekstissa tutkimukseni antaa lisänäkökulman vanhoillislestadiolaisen kulttuurin käsittelyyn, jota on viime vuosina tehty niin tieteen kuin taiteen keinoin. Ansioituneina henkilöinä mainittakoon muun muassa lestadiolaisessa liikkeessä tapahtuneita hyväksikäyttötapauksia tutkinut Johanna Hurtig, vanhoillislestadiolaisten perheenäitien kokemuksista tietokirjan kirjoittaneet Vuokko Ilola ja Aila Ruoho sekä Pauliina Rauhala Taivaslaulu-romaanillaan.

Jatkossa minua kiinnostaisi tutkia vanhoillislestadiolaista liikettä etnografisin menetelmin: osallistumalla vanhoillislestadiolaisen perheen arkeen ja suviseuroihin. Olisi myös kiinnostavaa haastatella yläkouluikäisiä vanhoillislestadiolaisia heidän musiikinkuuntelutottumuksistaan. Haluaisin selvittää myös vanhoillislestadiolaisen liikkeen johdon ajankohtaisia näkemyksiä musiikista sekä niiden teologisia ynnä muita perusteita. Olisi kiinnostavaa myös kuuntelunäytekokeen avulla saada tarkempaa tietoa siitä, mitkä musiikin elementit koetaan erityisen levottomina sekä selvittää sitä onko kappaleen sanoituksella merkitystä tässä kokemuksessa.

Toisaalta herätysliikekonteksti innostaa minua myös lestadiolaisuutta laajemminkin: olen nuoresta pitäen seurannut vierestä herätysliikkeissä ja kirkon piirissä vaikuttaneita lauluntekijöitä ja heidän esimerkkinsä on vaikuttanut myös omaan tapaani tehdä musiikkia. Olisi kiinnostavaa tutkia evankelisluterilaisen kirkon sekä herännäisyyden, evankelisuuden ja viidesläisen herätysliikkeen vaikutusta suomalaisiin laulaja-lauluntekijöihin. Onko kirkon

tai herätysliikkeiden piirissä joitain sellaisia toimintatapoja, jotka aiheuttavat sen että ihminen alkaa tehdä lauluja? Mikko Nikula on jo laajaan kyselytutkimukseen pohjautuvassa pro gradu -työssään (2012) *Oli halu soittaa heviä ja julistaa sanaa – suomalaisen gospelmuusikon profiili* kuvaillut suomalaista gospelmusiikkikulttuuria. Oma taustani neljän herätysliikkeen vaikutuspiirissä ja musiikintekijänä luo kiinnostusta tähän.

LÄHTEET

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s.114–160). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Anttila, M. (2011). *The Innocent Pleasure – A Study on Luther’s Theology on Music*. Väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Charmaz, K. (2000). Grounded Theory – Objectivist and Constructivist Methods. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research* (2. painos), (s. 509–536). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Clayton, J.B. (2003). *One Classroom, Many Worlds – Teaching and Learning in the Cross-Cultural Classroom*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & Research design. Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (1996). Music Education in Finland. A new philosophical view. *Musiikkikasvatus, Finnish Journal of Music Education*, 1(1), 6–20.
- Gadamer, H-G. (2014). Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory* (3. painos). Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Harris, D. (2002). *Tolerance is no longer enough: A view on how to accommodate muslims and music in schools*. *Musiikkikasvatus, Finnish Journal of Music Education*, 6(2), 9–21.
- Heinimäki J. (2006). *Q – lauluntekijän tarina*. WSOY: Helsinki.
- Heinimäki J. (2012). *Ohikiitävää*. Kaiku books: Helsinki.
- Hofvander-Trulsson, Y. (2010). Musical upbringing in the eyes of immigrant parents. *Musiikkikasvatus, Finnish Journal of Music Education*. 13(1), 25–38.
- Huhta, I. (2013). Herätysliikehistoria. Teoksessa J.O Antila, E.M. Laine, J. Meriläinen (toim.), *Kristinuskon historian tutkimusalat ja metodit*. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallinen seura.

- Ihalainen, T. (2015). *Oululaiset hajottamassa herätysliikkeensä*. Kaleva 3.11.2015. Luki-jalta K2 s. 42.
- Jokikokko, K. (2002). Interkulttuurinen kompetenssi apuna kulttuurien kohdatessa. Teoksessa R. Räsänen, K. Jokikokko, M.-L. Järvelä, & T. Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.). *Interkulttuurinen opettajankoulutus: utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. (s. 85–95) Oulu: Oulun yliopisto.
- Jokinen, A. & Juhila K., Suoninen E. (1993). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Ketola, M. (2008). *Uskonnot Suomessa – käsikirja uskontoihin ja uskonnollistaustaisiin liikkeisiin*. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Kettunen P. (2011). *Kätetty ja vaiettu – suomalainen hengellinen häpeä*. Helsinki: Kirjapaja.
- Koskela H. (2007). Grounded theory – opettajien opiskelijäkäsitysten analyysiä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen, V.-M. Värri (toim.). *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin* (s. 91–110). Tampere: Tampere University Press.
- Laiho S. (2004). *The psychological functions of music in adolescence*. Nordic Journal of Music Therapy, 13(1), 49–65.
- Linder, H. (1998). Kohti monikulttuurista musiikkikasvatuksen filosofiaa: Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen konteksti esteettisen ja praksiaalisen filosofian näkökulmasta. *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education*. 3(2), 18–40.
- Linjama, T. (2014) Esipuhe. *Nyt vapaa olen – vanhoillislestadiolaisuudesta irtautuneiden kokemuksia (toim.)*. Kuopio: Kustannusosakeyhtiö Hai.
- Lohi, S. (2007). *Lestadiolaisuuden suuri hajaannus ja sen taustat*. Oulu: Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys ry.
- Martikainen M. & Haverinen L. (2000). Grounded theory –menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.). *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*, (s. 133–158). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsämuuronen J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp.
- Moisala, P. (1995). Antropologisen musiikinopetuksen malli. Teoksessa P. Moisala & P. Antikainen (toim.). *Musiikkitunteja maailmalta, monikulttuurisia kohtaamisia. Sibelius-Akatemian julkaisuja 10* (s. 197–204). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Mustakallio, H. (2012). *Veisuu psykologisesta ja sosiologisesta näkökulmasta*. Musiikkikasvatuksen kandidaatintutkielma. Oulun yliopisto.

- Niemelä, K. & Salomäki H. (2006). Herätysliikkeet 2000-luvun kirkollisessa kentässä. *Teologinen aikakauskirja* 111 (4), 359–371.
- Nikula, M. (2012). *Oli halu soittaa heviä ja julistaa sanaa – suomalaisen gospelmuusikon profiili*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Omat polut. Internet-lähde osoitteessa <https://freepathways.wordpress.com>.
- Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki.
- Opetushallitus (2003). *Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki.
- Palola, A-P. (2011). *Evankeliumin työ laajenee – Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistyksen historia (2) 1945–1961*. Oulu: Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistys ry.
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tie-teenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa, *Kokemuksen tutkimus, merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (s.115–162). Helsinki: Dialogia Oy.
- Rauhan Tervehdys. Internet-lähde osoitteessa <http://www.rauhantervehdys.fi/cgi-bin/linna.pl?document=yhteystiedot>. Tarkistettu 2.3.2016.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of Music Education* (2. painos). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Reimer, B. (1993). Music Education in Our Multimusical Culture. *Music Educators Journal*. 79(7), 21–26.
- Riessmann, K. (2002). Narrative Analysis. Teoksessa Michael Huberman, & Matthew B. Miles. *The Qualitative Researcher's Companion* (s. 216–271). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rostila I. (1991). Grounded Theory –lähestymistavasta. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.). *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja* (s. 65–79). Oulu: Oulun yliopiston Monistus- ja kuvakeskus.
- Schippers, H. (2009). *Facing the Music: Shaping Music from a global perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Siionin laulut ja virsikirja*. (2008). Oulu: Suomen Rauhanyhdistysten keskusyhdistys ry.
- SRK (1982, joulukuu 15.) *Videot ovat tulleet*. *Päivämies* (50), 2–3.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology. Teoksessa Denzin N.K. & Lincoln Y.S. (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. (s. 273 – 285). Thousand Oaks: Sage Publications.

Suomen evankelis-luterilainen kirkko (2016a)

<http://evl.fi/EVLUutiset.nsf/Documents/1139DA8CC3CECB38C2257F4100454CA0?OpenDocument&lang=FI> Katsottu 1.3.2016

Suomen evankelisluterilainen kirkko (2016b) Aamenesta Öylättiin –sanasto

<http://www.ev12.fi/sanasto/index.php/Sion>. Katsottu 17.2.2016.

Talonen J. (2000). *Lars Levi Laestadius*. Kansallisbiografia-verkojulkaisu. Tarkistettu 2.3.2016.

Titon, J. T. 1992. Esipuhe. Teoksessa J. T. Titon (toim.), *Worlds of Music, An Introduction to the Music of the World's Peoples* (2.painos). New York: Schirmer Books.

Toivio K. (2013). Ehkäisykielto: omantunnon asia vai ihmisoikeuskysymys? Teoksessa M.-A. Hintsala, M. Kinnunen (toim.). *Tuoreet oksat viinipuussa – vanhoillislestadiolaisuus peilissä* (s. 124–144). Helsinki: Kirjapaja.

Tuovinen U. (2003). Musiikkikasvatus seurakunnassa. Teoksessa L. Erkkilä, U. Tuovinen, E. Tuppurainen (toim.), *Kirkkomusiikin käsikirja*. Helsinki: Kirjapaja.

Uimonen R. (2015). *Juha Sipilä – keskustajohtajan muotokuva*. Helsinki: Minerva kustannus.

Vilkuna J. *Soile Isokoski – Ruukin jokimaisemista suurkaupunkien vilskeeseen*. Kaltio 5/2001. <http://www.kaltio.fi/vanhat/indexfbd7.html?76>

Westerlund H. (1998). Pluralismin ja eettisen yhteisöllisyyden näkökulmia musiikkikasvatukseen. *Musiikkikasvatus, Finnish Journal of Music Education*. 3(2), 5–16.

Wurzel, J.S. (1988). Multiculturalism and Multicultural Education. Teoksessa J. S. Wurzel (toim.), *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education* (s.1–13). Yarmouth, ME: Intercultural Press, Inc.

LIITTEET

LIITE 1, Tutkimusilmoitus Opettaja-lehden Keskustelua-palstalla 7.2.2014

Teen musiikkikasvatuksen pro gradu –työtä Oulun yliopistoon aiheenani ”Vanhoillislestadiolaisuuden ja koulujen musiikinopetuksen kohtaaminen suomalaisen koulujärjestelmän arjessa ja juhlassa”. Tutkimusta ohjaa yliopistonlehtori Juha Ojala.

Voit olla musiikinopettaja, musiikkia opettava luokanopettaja, rehtori, koulunkäynninohjaaja tai kouluavustaja – olennaista on että Sinulla on kokemuksia aiheeseen liittyen. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja nimettömästi. Kysymykseni Sinulle on:

Millainen on vanhoillislestadiolaisuuden ja koulujen musiikinopetuksen kohtaaminen musiikin tunneilla ja/tai juhlatilanteissa? Liittyykö siihen jotain erityistä verrattuna muihin ryhmiin? Onko oppilaiden tai heidän vanhempiansa toiminnassa jotain toistuvia malleja? Millaisia käytännön ratkaisuja kouluissa on kehitetty?

Voit vastata halutessasi vain osaan kysymyksistä. Lähetä vastauksesi 31.1.2014 mennessä sähköpostilla osoitteeseen Heikki.Mustakallio@student oulu.fi

Ystävällisin terveisin,

Heikki Mustakallio

Oulu

LIITE 2 Tutkimusilmoitus, Rauhantervehdys 29.1.2015

Hei!

Olen 27-vuotias Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelija ja teen gradua vanhoillislestadiolaisten nuorten aikuisten kokemuksista koulun musiikinopetuksesta. Työtä ohjaa musiikkikasvatuksen professori Juha Ojala. Voit osallistua tutkimukseen, jos olet 18-29-vuotias, liikkeeseen kuuluva, siitä eronnut tai jotain siltä väliltä. Osallistumisesi olisi arvokasta ja antaisi tietoa täysin uudesta tutkimusaiheesta. Tutkijana sitoudun noudattamaan aineiston käsittelyyn liittyviä eettisiä ohjeita.

Pyydän sinua lähettämään minulle lyhyen kirjoitelman, jossa vastaat seuraaviin kysymyksiin:

Minkälaisia kokemuksia sinulla on peruskoulun ja sen jälkeisestä musiikinopetuksesta?

Kuinka kattavasti osallistuit toimintaan musiikin tunnilla?

Mitä etua ja haittaa herätysliiketaustastasi oli musiikintunnilla?

Koitko musiikinopetuksen olevan ristiriidassa vakaumuksesi/herätysliikkeesi perinteen kanssa? Jos koit, millä tavalla?

Millä tavalla koulun musiikinopetus voisi ottaa vanhoillislestadiolaiset oppilaat paremmin huomioon?

Lähetä kirjoitelmasi mieluiten heti, viimeistään 28.2 mennessä osoitteeseen Heikki.Mustakallio@student oulu.fi

Kirjoitelmaasi odottaen

Heikki Mustakallio

LIITE 3: Omat polut –sivusto 18.2.2015

Kokemuksiasi koulun musiikintunneilta – mitä opetuksessa pitäisi ottaa huomioon?

62 Votes

Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelija **Heikki Mustakallio** valmistelee pro gradu -tutkielmaa aiheenaan *vanhoillislestadiolaisten nuorten aikuisten kokemukset koulumusiikinopetuksesta*.

Tutkimuksensa aineistoksi hän kaippaa tietoja ja kokemuksia elävästä elämästä, vanhoillislestadiolaisuuden piiristä. Mitä erityiskysymyksiä liittyy vanhoillislestadiolaisesta taustasta tulevan oppilaan musiikinopiskeluun?

Kerro siis ajatuksiasi, kokemuksistasi ja muistoistasi hänelle lähettämällä sähköpostia helmikuun loppuun mennessä. Toimi nopeasti!

Tutkija toivottaa tervetulleeksi niin liikkeeseen enemmän tai vähemmän tiiviisti kuuluvien kuin siitä irtautuneidenkin kokemukset ja ajatukset, sillä tutkimusaineistoon on hyvä saada mahdollisimman monipuolisesti erilaisia vastauksia.

Alla Heikin viesti ja ohjeet.

Mitä erityiskysymyksiä liittyy vanhoillislestadiolaisesta taustasta tulevan oppilaan musiikinopiskeluun?

Hei!

Olen 27-vuotias Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelija ja teen gradua vanhoillislestadiolaisten nuorten aikuisten kokemuksista koulun musiikinopetuksesta. Työtä ohjaa musiikkikasvatuksen professori Juha Ojala.

Voit osallistua tutkimukseen, jos olet 18-29-vuotias, liikkeeseen kuuluva, siitä eronnut tai jotain siltä väliltä. Osallistumisesi olisi arvokasta ja antaisi tietoa täysin uudesta tutkimusaiheesta. Tutkijana sitoudun noudattamaan aineiston käsittelyyn liittyviä eettisiä ohjeita, jotka löytyvät Yhteiskunnallisen tietoarkiston nettisivuilta <http://www.fsd.uta.fi/fi/>

Pyydän sinua lähettämään minulle lyhyen kirjoitelman, jossa vastaat seuraaviin kysymyksiin:

Minkälaisia kokemuksia sinulla on peruskoulun ja sen jälkeisestä musiikinopetuksesta?

Kuinka kattavasti osallistuit toimintaan musiikin tunnilla?

Mitä etua ja haittaa herätysliiketaustastasi oli musiikintunnilla?

Koitko musiikinopetuksen olevan ristiriidassa vakaumuksesi/herätysliikkeesi perinteen kanssa? Jos koit, millä tavalla?

Millä tavalla koulun musiikinopetus voisi ottaa vanhoillislestadiolaiset oppilaat paremmin huomioon?

Lähetä kirjoitelmasi mieluiten heti, viimeistään 28.2 mennessä osoitteeseen **Heikki.Mustakallio@student oulu.fi**.