

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**KASAKOITA, KULKUKAUPPIAITA JA  
KAUNIITA NAISIA**

Venäläisyyden representaatiot peruskoulun  
luokkien 1–6 musiikin oppikirjoissa

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
JENNI LARINEN  
Kevät 2008

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

JENNI LARINEN: KASAKOITA, KULKUKAUPPIAITA JA KAUNIITA NAISIA Venäläisyyden representaatiot peruskoulun luokkien 1–6 musiikin oppikirjoissa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 79 sivua, 6 liitesivua

Huhtikuu 2008

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millä tavalla venäläisyyttä on esitetty suomalaisissa musiikin oppikirjoissa peruskouluaikana. Tarkasteltavana olivat venäläistä alkuperää olevien sävelmien laulutekstit ja kuvitus. Tutkimusaineisto käsitti venäläislaulut kaikista vuoteen 2007 mennessä ilmestyneistä suomenkielisistä peruskoulun 1.–6. luokan musiikin oppikirjoista. Yhteensä tarkasteltavana oli 38 oppikirjaa, jotka sisälsivät kaikkiaan 120 venäläistä laulua.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysia. Lisäksi kvantitatiivisen otteen avulla selvitettiin lauluteksteissä ja kuvituksessa esiintyviä lukumääriä ja osuuksia. Analyysissä tarkasteltiin erityisesti miesten ja naisten esittämistapoja, tekstien ja kuvien eksoottisia elementtejä sekä kansanluonteen ja kansanperinteen ilmenemistä.

Tutkimuksessa kävi ilmi, että musiikin oppikirjoissa on korostettu venäläisyyden erilaisuutta suomalaisuuteen nähden. Venäläinen yhteiskunta näyttyy lauluteksteissä ja kuvituksessa usein agraarisena ja patriarkaalisena. Miehet ovat näkyvämmässä ja aktiivisemmassa roolissa kuin naiset. Miehet esiintyvät erilaisissa ammateissa, kun taas naisten toiminta rajoittuu lähinnä yksityiseen kotiympäristöön. Miesten kohdalla on korostettu primitiivisiä ja väkivaltaisia piirteitä, naisia puolestaan on kutsuttu usein hellittelynimillä. Venäläismiesten tavallisia rooleja kaikkien vuosikymmenten kirjoissa ovat kasakka ja kansansoittimia soittava muusikko. Yleisimmin venäläislaulujen naiset on kuvattu viehättävinä nuorina neitoina, joita miehet yrittävät valloittaa.

Oppikirjojen tarkastelu osoitti, että myös eksoottisten kuva- ja tekstielementtien kautta rakennetaan eroja lännen ja idän, Suomen ja Venäjän välille. Eksoottisia elementtejä ovat lauluteksteissä venäjänkieliset äänteet, nimet ja sanat, sekä sellaiset sanat, joiden on tarkoitus kuulostaa venäjän kieleltä. Kuvituksessa eksoottisia piirteitä voi nähdä ihmisten pukeutumisessa, esineissä ja ympäristön kuvaamistavoissa. Eksoottisten elementtien käyttöön sisältyy monissa tapauksissa venäläisen kulttuurin väärinymmärtämisen tai täydellisen ymmärtämättömyyden mahdollisuus.

Vanhaa maalaiskulttuuria on ilmennetty lauluteksteissä ja kuvituksessa muun muassa eläinten, esineistön, ihmisten pukeutumisen ja toimintojen kautta. Vanhaa pakanallista symboliikkaa, perinteisiä venäläisiä tapoja ja venäläisen kansanluonteen piirteitä esiintyy kirjoissa melko monipuolisesti. Vaikka oppikirjat periaatteessa tuovat hyvin esiin venäläisiä perinteitä, ei kuvien ja tekstien sisältämää symboliikkaa ole selitetty kirjan käyttäjälle, jolloin perinteet jäävät todennäköisesti venäläiseen kulttuuriin perehtymättömältä oppilaalta ja opettajalta ymmärtämättä.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että musiikin oppikirjat ovat koko peruskouluajan sisältäneet sellaista venäläisyyttä kuvaavaa materiaalia, joka on voinut omalta osaltaan synnyttää ja ylläpitää suomalaisten negatiivisia asenteita Venäjää ja venäläisiä kohtaan. Tulevaisuudessa musiikin oppikirjoissa tulisi pyrkiä asiallisempaan ja totuudenmukaisempaan kuvitukseen, ja sisällyttää kirjoihin myös uudempia venäläislauluja. Oppikirjojen tekijöiden tulisi jatkossa pohtia tarkemmin omia asenteitaan ja toimintatapojaan ja varmistaa, etteivät he ainakaan omalla toiminnallaan myötävaikuta ennakkoluuloisten ja rasististen asenteiden syntymiseen.

Avainsanat: kansainvälisyyskasvatus, monikulttuurisuus, musiikki, musiikkikasvatus, oppikirjat, peruskoulu, venäläisyys

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA</b> .....	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>KULTTUURI</b> .....	<b>10</b>
3.1	IDENTITEETTI .....	10
3.2	KIELI TOISEN LUOJANA .....	12
3.3	STEREOTYYPIT .....	13
3.4	VENÄLÄISESTÄ KULTTUURISTA .....	13
3.5	VENÄLÄISET SUOMALAISEN KULTTUURIN TOISINA .....	15
3.6	KULTTUURINEN MUSIIKINTUTKIMUS .....	18
<b>4</b>	<b>OPETUSSUUNNITELMA</b> .....	<b>20</b>
4.1	KANSAINVÄLISYYSKASVATUS OPETUSSUUNNITELMASSA .....	20
4.2	KANSAINVÄLISYYSKASVATUS MUSIIKIN OPPIAINEESSA .....	22
4.3	PIILO-OPETUSSUUNNITELMA .....	24
<b>5</b>	<b>OPPIKIRJA</b> .....	<b>26</b>
5.1	SUOMALAISEN OPPIKIRJAN HISTORIAA .....	26
5.2	OPPIKIRJATUTKIMUS .....	28
5.3	MUSIIKIN OPPIKIRJAT .....	29
5.3.1	<i>Peruskoulun uudistetut musiikin oppimateriaalit</i> .....	30
5.3.2	<i>Musiikin oppikirjoille esitetyt vaatimuksia</i> .....	31
5.3.3	<i>Monikulttuurisuus musiikin oppikirjoissa</i> .....	32
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN</b> .....	<b>35</b>
6.1	TUTKIMUSAIHEEN VALINTA .....	35
6.2	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -AINEISTO .....	35
6.3	SISÄLLÖNANALYYSI .....	36
6.3.1	<i>Laulutekstit</i> .....	37
6.3.2	<i>Kuvitus</i> .....	38
6.4	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	39
<b>7</b>	<b>LAULUTEKSTIEN ANALYYSI</b> .....	<b>42</b>
7.1	MUSIIKKITYYLI .....	42
7.2	NAISET JA MIEHET .....	43
7.2.1	<i>Roolit</i> .....	43
7.2.2	<i>Olemus</i> .....	45
7.3	EKSOOTTISET ELEMENTIT .....	46
7.3.1	<i>Äänteellinen eksotiikka</i> .....	46
7.3.2	<i>Venäläinen nimistö</i> .....	46
7.3.3	<i>Venäläinen sanasto</i> .....	47
7.4	KANSANLUONNE .....	48
7.4.1	<i>Toska</i> .....	48
7.4.2	<i>Udal</i> .....	49
7.4.3	<i>Volja</i> .....	50
<b>8</b>	<b>KUVITUKSEN ANALYYSI</b> .....	<b>51</b>
8.1	KUVIEN AIHEET .....	51
8.2	NAISET JA MIEHET .....	54

8.3	EKSOOTTISET ELEMENTIT .....	57
<b>9</b>	<b>TULOKSET JA NIIDEN TULKINTA.....</b>	<b>60</b>
9.1	VENÄLÄISET MIEHET JA NAISET .....	60
9.2	ETÄÄNNYTTÄVÄ EKSOOTIIKKA .....	61
9.3	KANSANLUONNE JA -PERINNE .....	62
9.4	VENÄLÄISET TOISINA MUSIIKIN OPPIKIRJOISSA .....	62
9.5	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA.....	64
<b>10</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>66</b>
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>70</b>
	<b>LIITTEET</b>	

# 1 JOHDANTO

Monikulttuurisuus on tullut viime vuosikymmenten aikana kiinteäksi osaksi suomalaista yhteiskuntaa ja koulumaailmaa. Monikulttuurisuus on nykyisin päiväkotien ja koulujen näkyvää arkipäivää, eikä se enää saavu näihin kasvatusinstituutioihin ainoastaan opetuksen kautta. Koska monikulttuurisuus on yksi tämän päivän puhutuimmista aiheista koulumaailmassa, siihen kiinnitetään yhä enenevässä määrin huomiota myös opetusta suunniteltaessa ja järjestettäessä.

Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteet ja luonne ovat koko peruskouluajan olleet jatkuvassa muutostilassa, minkä voisi kuvitella ilmenevän myös oppimateriaaleissa. Oppikirjat yhdessä muiden joukkoviestinten kanssa vaikuttavat oppilaiden maailmankuvan rakentumiseen. Oppikirja on tietystä mielessä oman aikansa virallinen näkökanta, ja kirjantekijät ovat vallankäyttäjiä, jotka saavat päättää, millaista arvomaailmaa kasvaville lapsille ja nuorille kirjojen kautta välitetään. Sen vuoksi ei ole yhdentekevää, kenen kulttuuria oppikirjassa esitellään, kenen ääni pääsee kuuluviin, kenen musiikista puhutaan.

Suomessa peruskoulun oppikirjojen ennakkotarkastuksista luovuttiin 1990-luvun alussa. Samoihin aikoihin Neuvostoliitto hajosi, ja venäläisistä tuli Suomen suurin maahanmuuttajaryhmä. Venäläiset ovat edelleen suurin maahanmuuttajaryhmämme ja suurin etninen vähemmistöimme, minkä lisäksi Venäjä on nykyisin myös tärkein kauppakumppanimme. Suomalaisten suhtautuminen venäläisiin on vaihdellut eri aikoina, mutta vielä 2000-luvullakin vuosisatojen takaiset ajatusmallit ovat voimissaan ja yleinen suhtautuminen venäläisiin on varsin negatiivista.

Suomalaisessa musiikinopetuksessa kiinnitetään yhä enemmän huomiota monikulttuuriseen ja kulttuurisensitiiviseen musiikkikasvatukseen, jossa vierasta kulttuuria pyritään käsittelemään arvostavasti, vieraan kulttuurin omista lähtökohdista käsin. Haluan selvittää peruskouluaikeisten musiikin oppikirjojen sisältämiä venäläisyyden esitystapoja ja arvioida, ovatko musiikin oppikirjat venäläisyyden käsittelyn osalta opetussuunnitelmien kansainvälisyyskasvatuksellisten tavoitteiden ja monikulttuurisen musiikkikasvatuksen ihanteiden mukaisia.

## 2 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Suomalaisen musiikinopetuksen monikulttuurisia sisältöjä on tutkittu viime vuosina entistä enemmän. Ilmiötä on lähestytty yleensä opettajien asenteita ja toimintatapoja kartoittaen, ja musiikin oppimateriaaleihin kohdistuva tutkimus on jäänyt vähemmälle. Muutamissa opinnäytetöissä on selvitetty yleisesti musiikin oppikirjojen monikulttuurisuuteen tai kansainvälisyyskasvatukseen liittyviä sisältöjä ja päädytty hyvin samansuuntaisiin tuloksiin. Suomessa on tehty jonkin verran oppikirjatutkimusta, jossa on keskitytty tarkastelemaan tietyn valtion tai kulttuurin esittämistapaa. Nämä tutkimukset ovat useimmiten olleet maantiedon ja historian oppikirjojen analyysejä. Monikulttuurista musiikkikasvatusta on tutkittu erityisesti sellaisissa maissa, joissa väestö on etniseltä alkuperältään heterogeenistä. Kansainvälisesti merkittäviä tutkijoita ovat muiden muassa yhdysvaltalaiset Patricia Shehan Campbell ja William M. Anderson (ks. esim. Anderson & Campbell 1996). Tämän tutkimuksen kannalta aikaisemmista tutkimuksista tärkeimpiä ovat kotimaiset oppikirja- ja venäläisyystutkimukset, sillä työ käsittelee suomalaisten opetussuunnitelmien mukaisia suomalaisia oppikirjoja. Toisaalta myös Suomen asema Venäjään nähden on ainutlaatuinen – millään muulla valtiolla ei ole samanlaista yhteistä historiaa Venäjän kanssa eikä samanlaista suhdetta nyky-Venäjään.

Pia Antikainen (1995) on tarkastellut pro gradu -tutkielmassaan yläasteen musiikin oppikirjojen välittämää kuvaa eri musiikkikulttuureista. Kirjoista on analysoitu musiikillisen aineksen lisäksi myös asiatekstit ja kuvitus. Antikaisen mukaan asenteet muita kulttuureita kohtaan välittyvät oppilaille sen kautta, miten opettaja käsittelee, opettaa, esittää tai muutoin käyttää eri kulttuurien musiikkia tunneillaan. Antikainen kritisoi suomalaisia oppikirjoja, jotka syyllistyvät hänen mukaansa asiateksteissään usein kulttuureita kapeuttavaan yleistämiseen tai länsimaisten stereotyyppien käyttöön. Musiikin oppikirjoissa kuvituksen tehtävänä on yleensä tunnelman luominen tai pelkästään tyhjän tilan täyttäminen. Antikaisen mukaan oppikirjoissa esitellään ei-länsimaisia kulttuureita länsimaisesta viitekehyksestä käsin. Vieraita kulttuureita lähestytään, mutta varotaan kuitenkin menemästä liian lähelle. Yleisiä kulttuurisia käsityksiä ei kyseenalaisteta, vaan vieraat kulttuurit halutaan nähdä sellaisina kuin ne on aina totuttu näkemään – sekä hyvässä

että pahassa. Antikaisen mielestä suomalaisten kirjantekijöiden tulisi tulevaisuudessa ottaa huomioon etnisten vähemmistöjen kulttuurien vaalimiseen liittyvät tarpeet.

Mari Pietarila (2007) on musiikkikasvatuksen pro gradu -työssään selvittänyt yläasteen ja lukion musiikin oppikirjojen tekijöiden suhdetta monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen keskeisinä tavoitteina kirjantekijät pitivät suvaitsevaisuuden edistämistä ja rasismien vastustamista. Kirjantekijöiden mainitsema monikulttuurisen oppimateriaalin vaatimuksia olivat muun muassa kunnioittava suhtautuminen vieraaseen musiikkikulttuuriin, kulttuurisen kontekstin esiintuominen, pyrkimys syvälliseen lähestymistapaan ja autenttisuuteen, toiminnallisuuteen kannustaminen ja toimivuus luokkatilanteessa. Tutkimuksessa selvisi kuitenkin, ettei monikulttuurisella musiikkikasvatuksella ole kovin suurta merkitystä oppikirjailijan työssä. Kirjantekijät tunnistavat kyllä monikulttuurisen musiikkikasvatuksen arvon periaatteessa, mutta käytännössä monikulttuurinen materiaali ei useista eri syistä johtuen saa kirjoissa merkittävää sijaa. Oppikirjailija joutuu omien intressiensä lisäksi huomioimaan sekä kustantajan että kirjojen käyttäjien vaatimukset, jolloin kirjoihin ei välttämättä päädy laajoja vieraiden kulttuurien osuuksia.

Kati Lahtinen (2000) tarkasteli kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassaan musiikin oppikirjoissa esiintyviä kansainvälisyyskasvatukseen liittyviä sisältöjä. Tutkimusaineistona olivat Otavan kustantamat Musikantti 3-4 ja 5-6, joista tutkija valitsi lähemmin tarkasteltavaksi 99 monikulttuurista ainesta sisältävää laulua. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, mitä kulttuureita kirjoissa esiintyy ja millaisen vaikutelman kirjat antavat eri kulttuureista. Laulut ryhmiteltiin alkuperänsä mukaan ja näin muodostettiin seitsemän eri kulttuuripiiriä, joita esitellään lauluteksti- ja nuottikuvaesimerkein. Joidenkin esimerkkien kohdalla kerrotaan hieman myös kuvituksesta. Venäläinen musiikki on luokiteltu eurooppalaiseen kulttuuripiiriin kuuluvaksi. Lahtisen mielestä Musikantti-kirjoissa venäläistä kulttuuria on esitelty laajasti ja materiaali on tyyllisesti monipuolista sisältäen niin taidemusiikkia, kansanmusiikkia kuin iskelmiäkin. Laulut kertovat venäläisen kulttuurin ulkoisista piirteistä, historiasta, luonnosta, maantieteestä, soittimista, ihmisistä ja elintavoista. Lahtisen mielestä vieraita kulttuureita esiteltäessä tulisi pyrkiä totuudenmukaisuuteen ja ajankohtaisuuteen unohtamatta kuitenkaan kulttuurien perinteitä. Tutkijan mukaan tarkasteltu materiaali on kokonaisuudessaan monikulttuuriseen musiikinopetukseen soveltuvaa ja sen avulla voidaan pyrkiä kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteisiin. Joiltakin osin oppikirjoissa on havaittavissa piirteitä, jotka välittävät eri kulttuureista liian yksipuolisen tai vanhahtavan kuvan. Tutkimuksensa tulosten perusteella Lahtinen toteaa, että monikulttuurisen oppiaineen sisältöön tulisi jatkossa kiinnittää enemmän tietoista huomiota.

Kirsi Kietäväinen ja Tommi Lukkarila (1997) tutkivat kasvatustieteen pro gradu -työssään kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteiden toteutumista peruskoulun ala-asteen musiikin oppikirjoissa. Tarkoituksena oli saada selville, kuinka paljon kansainvälisyyskasvatukseen soveltuvaa materiaalia kirjat sisältävät, ja mitä eroja ja yhtäläisyyksiä eri kirjasarjojen välillä on. Tutkimusaineisto koostui kolmen eri kirjasarjan – Musica, Musiikin aika ja Musiikki – ala-asteen käyttöön tarkoitetuista osista. Kietäväinen ja Lukkarila havaitsivat, että kansainvälisyyskasvatusta on kaikissa kirjoissa varsin vähän. Kansainvälisyyskasvatuksen eri tavoitealueet toteutuvat epätasaisesti ja satunnaisesti, ikään kuin kirjantekijöillä ei olisi selvää käsitystä siitä, millaista kansainvälisyyskasvatuksen tulisi ala-asteen oppikirjoissa olla. Tutkijoiden mielestä erityisen huolestuttavaa oli se, että varsin monet kansainvälisyyskasvatukseen liittyvät laulut sisälsivät vanhentunutta ja stereotyyppisesti väritynyttä tietoa.

Kalle Karjala (2003) on kasvatustieteen väitöskirjassaan selvittänyt, mitä aineksia ruotsin kielen oppikirjat ovat neljänkymmenen vuoden aikana tarjonneet Ruotsi-kuvan muodostumiselle. Tutkittavana on ollut keskikoulun ja peruskoulun B-ruotsin oppikirjoja vuosilta 1961–2002. Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että oppikirjojen kulttuurinen sisältö on lisääntynyt asteittain ja tullut yhä autenttisemmaksi. Kirjojen kuvitus ja etenkin valokuvien määrä on myös lisääntynyt 1970-luvulta lähtien. Peruskouluaikana suhtautuminen ruotsalaista kulttuuria kohtaan on muuttunut varauksettomasta ihailusta kohti tasavertaista kumppanuutta. Oppikirjoissa Ruotsi on perinteisesti esitetty läntisenä demokratiana ja teollistuneena hyvinvointivaltiona. Kirjoissa tulee myös esille se, että Ruotsissa asuu huomattavan paljon maahanmuuttajia, joista suuri osa on suomalaisia. Kirjoista välittyvän kuvan mukaan ruotsalaiset ovat muun muassa ahkeraa ja rehellistä kansaa, eikä suomalaisten ja ruotsalaisten välillä esiinny minkäänlaisia ristiriitoja.

Pentti Raittilan (2004) tiedotusopin väitöskirja käsittelee toiseuden esittämistapoja suomalaisessa kulttuurissa. Työ koostuu kolmesta tutkimuksesta, joista ensimmäinen tarkastelee venäläisyyttä suomalaisten haastattelupuheissa 1980-luvulla. Toisen tutkimuksen aiheena on virolaisten esittäminen mediateksteissä Estonia-onnettomuuden yhteydessä. Kolmannessa tutkimuksessa on tarkasteltu etnisyyttä ja erityisesti venäläisyyttä suomalaisissa sanomalehdissä vuonna 2000. Väitöskirjassaan Raittila paitsi tutkii venäläisiä ja virolaisia koskevia tekstejä, myös kehittää menetelmiä tekstien tutkimiseksi ja pohtii menetelmien pätevyyttä ja käyttökelpoisuutta. Tutkimuksen viitekehys on monitieteinen yhdistelmä journalistiikkaa, joukkotiedotusta, sosiologiaa, historian tutkimusta ja kielitiedettä. Raittilan tarkastelemista teksteistä käy ilmi muun muassa se, että ensimmäisen tutkimuksen ajalle tyypillinen venäläisten eksotisointi on vähentynyt 2000-luvulle tultaessa. Vuoden 2000 sanomalehti uutisoinnissa venäläisten esilläolo liittyi Venäjän lisäksi ja sijasta yhä enemmän maahanmuuttoa ja suomalaisen kulttuurin monikulttuuristumista



koskevaan keskusteluun. Venäläisten kuvaukset ovat arkipäiväistyneet ja heidät on esitetty yhä tavallisempina oman maan naapureina. Tutkimuksen tulokset osoittivat myös, että Suomessa asuvat tai täällä matkustavat venäläiset päätyvät kuitenkin edelleen suomalaisiin sanomalehtiin ennen muuta kasvottomina rikollisina.

# 3 KULTTUURI

Sanalla kulttuuri on kaksi vanhaa perusmerkitystä. Termi on peräisin latinan kielen verbistä *colere*, joka alun perin tarkoitti maan tuottavaa käyttöä ja viljelemistä. Antiikin Roomassa oli käytössä termi *cultura animi*, sielun viljeleminen. (Fornäs 1998, 167.) Virran (1998) mukaan kulttuuri voidaan käsittää kolmella tavalla. Kapea-alaisesti käytettynä kulttuuri-sanalla tarkoitetaan hengenviljelyä, esimerkiksi tiedettä ja taidetta. Lavean, antropologisen tulkinnan mukaan kulttuuri on elämäntapa, kaikki mitä ajatteleva ja toimiva ihminen on saanut aikaan. Kolmannessa määritelmässä kulttuuri nähdään ensisijaisesti henkisenä muodosteena. Kulttuuri on jokaisen ihmisen pään sisällä oleva kognitiivinen rakennelma, jonka perusteella ihminen toimii yhteiskunnassa ja jäsentää ympäröivää maailmaa. (Virta 1998, 219.)

Karjalan (2003) mukaan kulttuuri on ihmisryhmille ominainen monisärmäinen kokonaisuus, joka sisältää koko elämänmuodon: kielen, tiedot, taidot, tuotteet, uskomukset, arvot ja tavat. Kulttuuri perustuu oppimiselle ja välittyy paljolti kielen avulla. Se on tulosta ryhmän pitkäaikaisesta eksistenssistä, mutta muuttuu kuitenkin jatkuvasti. Vaikka kulttuuri on ryhmän yhteinen ominaisuus, se on silti kaikkien ryhmän jäsenten kohdalla hieman erilaista. (Karjala 2003, 20.) Tässä tutkimuksessa käytän kulttuuri-sanaa laveassa merkityksessään, eli viittaaan sillä yhteisön kokonaisvaltaiseen elämäntapaan.

## 3.1 Identiteetti

Identiteetti on monimerkityksinen käsite. Se pyrkii vastaamaan ihmiselämän peruskysymykseen ”Kuka minä olen?” (Taylor 1989). Kaikkosen (2004) mukaan identiteetti on pohjimmiltaan ryhmiin identifioitumisen käsite. Kyse on siitä, että yhteisöt haluavat pääsääntöisesti jäsentensä toimivan samansuuntaisesti, esimerkiksi käyttävän yhteistä kieltä, jolloin yksilöiden toiminta on suhteellisen läpinäkyvää ja ennustettavaa. Kyse on yksilöiden identifioimisesta yhteisön päämääriin, arvoihin ja käyttäytymiseen. Toisaalta taas yksilön kannalta identiteetissä on kyse samastumisesta eri ryhmiin: millainen identiteetti hänelle on muodostunut sosialisoinnin ja identiteettivalintojensa seurauksena. (Kaikkonen 2004, 65.) Identiteetti on siis sekä yksilöllinen että kollektiivinen käsite.

Stuart Hall (1999, 47) näkee kulttuurin diskurssina, tapana rakentaa merkityksiä, jotka suuntaavat ja järjestävät toimintaa ja käsityksiä itsestämme. Esimodernilla ajalla heimoon, kansaan, uskontoon ja alueeseen kohdistunut uskollisuus ja identifikaatio siirtyivät modernin ajan yhteiskunnissa kohdistumaan kansalliseen kulttuuriin. Kansalliseen kulttuuriin kuuluu kansakunnan oma kertomus, sen käsitys alkuperästään, kansallisen tradition keksiminen, kansakunnan perustamismyytti ja käsitys puhtaasta, alkuperäisestä kansasta. Hallin mukaan kansallinen identiteetti vahvistui, kun yksi puhekielen muoto vakiintui standardiksi ja koululaitos syntyi. (Hall 1999, 46.) Vaikka kansallisen kulttuurin jäsenten yksilölliset erot – luokka, sukupuoli, rotu – ovat suuriakin, kulttuuri pyrkii yhdistämään yksilöt kansaksi. (Hall 1999, 52.)

Postmodernismin aikakaudella 1970-luvulta lähtien globaalin yhdentymisen laajuus ja vauhti ovat kasvaneet, mikä on lisännyt eri kulttuurien välistä kanssakäymistä. Postmodernia aikakautta kuvataan usein hajoamiseksi. Aiemmat suuret yhteiset uskomukset esimerkiksi kansojen historiasta alkavat murtua, usko tieteen auktoriteetteihin heikkenee ja perinteiset ideologiset ja poliittiset käsitykset asetetaan kyseenalaisiksi. Voitto tulee riippuvaiseksi kyvystä ennakoida ja vastata nopeasti paikallisiin ja muuttuviin markkinavaatimuksiin liikevaihdon lisäämiseksi. Utopioiden murtuminen tiedostetaan entistä paremmin ja niille nähdään vaihtoehtoja. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 12–13.) Hallin (1999, 58) mukaan kansalliset identiteetit rapautuvat kulttuurisen homogenisoitumisen ja globaalin postmodernin seurauksena. Toisaalta taas globalisaatioon kohdistuvan vastarinnan vaikutuksesta kansalliset ja muut paikalliset tai rajalliset identiteetit vahvistuvat. Postmodernissa ajassa kansalliset identiteetit voivat myös korvautua uusilla hybrideillä identiteeteillä.

Kaikkonen toteaa, että lapsen identiteettiä määrittävät viiteryhvät, kuten vanhemmat, koulu opetussuunnitelmiseen, kerhot, urheiluseurat ja seurakunnat. Myös asuinseudun virikeilmasto jättää jälkensä lapseen. Vasta aikuistuvalla tai aikuisella riippuvuus viiteryhmistä on vähentynyt siinä määrin, että voidaan puhua vapaasti valittavasta identiteetistä ja sen ominaisuuksista, mutta tällöinkään vapaus ei ole täydellistä, koska yhteiskunta asettaa yksilölle rajoja. (Kaikkonen 2001, 350.) Identiteetti rakentuu ennen kaikkea oivaltamalla ero suhteessa Toiseen (Hall 1999, 12, 13, 251). Identiteetti muokkautuu vuoropuhelussa ympäröivän kulttuurin kanssa ja selkiytyy peilattaessa itseä toisia yksilöitä tai kulttuureja vasten: sisäistäessään kielen välittämiä luonnehdintoja itsestään lapsi muuntuu niiden kaltaiseksi (Talib 1999, 33).

### 3.2 *Kieli Toisen luojana*

Yleinen käsityksemme kielestä on, että se kuvaa kielenulkoisen maailman tapahtumia. Tämän kielen kuvaustehtävän, representaation, lisäksi kielellä on toinen tärkeä tehtävä: konstruointi. Kieli ja ajattelu ovat erottamattomasti yhteydessä toisiinsa. Kieli ei ole neutraali ajattelun väline eikä se ole irrallaan yhteiskunnan rakenteista. Kieli on historiallinen ja sosiaalinen, se muovautuu yhteisöllisesti ja muovaa yhteisöä. (Pietikäinen & Luostarinen 1996, 183.) Kieli voi vahvistaa ja legitimoida, muuttaa ja uudistaa symbolisia eroja ihmisten, ryhmien ja instituutioiden välillä. Kielen käyttö, erilaiset diskurssit, ei pelkästään välitä ajatuksia ja näkemyksiä. Siitä on muodostunut paikka, jossa luodaan, vahvistetaan ja muutetaan niin politiikan ja talouden kuin yhteiskunnankin ilmiöitä. (Väliaverron 1993.)

Hall (1999) kuvaa nimellä ”me ja muut” (the West and the Rest) sitä diskurssia, jossa läntisten ja ei-läntisten yhteiskuntien väliset suhteet tuotetaan. Hallin määritelmän mukaan diskurssit ovat puhe- ja ajattelutapoja, tapoja esittää eli representoida jokin kohde tai aihe. Diskurssi rinnastuu sosiologien ideologiaksi kutsumaan ilmiöön: se on joukko lausumia tai uskomuksia, jotka tuottavat tietyn ryhmän tai luokan etujen mukaista tietoa. Niillä, jotka tuottavat diskurssin, on aina valta tehdä siitä totta eli vahvistaa sen pätevyys, sen asema tietona. (Hall 1999, 77–137.) Hierarkkiset toiseuttamisprosessit ovat rasistisia käytäntöjä, joissa etnisiin ja rodullisiin tunnusmerkkeihin perustuvaa luokittelujärjestelmää käytetään sellaisten sosiaalisten, poliittisten ja taloudellisten käytäntöjen perustelemiseen, joilla estetään tiettyjä ryhmiä pääsemästä käsiksi materiaalisiin tai symbolisiin resursseihin (Hall 1992, 297).

Hallin lisäksi myös Teun A. van Dijk (1993) on tutkinut arkipäivän rasismia ja erityisesti eliitin roolia nyky-yhteiskunnassa etnisen ja rodullisen epätasa-arvoisuuden tuottajana. Eliittien – esimerkiksi median, ammattikasvattajien ja akateemisen maailman – tuottamat diskurssit ovat merkittävässä asemassa rasismin tuottamisessa, uusintamisessa, ilmaisemisessa ja oikeuttamisessa. van Dijk osoittaa, että todellisuudessa valkoiset eliitit ovat olennainen osa rasismin ongelmaa, vaikka ulospäin pyritäänkin välittämään kuvaa mahdollisimman suvaitsevaisista kansalaisista ja johtajista. Arkipäivän rasismi käsittää kielteiset mielipiteet, asenteet ja ideologiat sekä vähemmistöjä syrjivät teot ja olosuhteet, jotka suorasti tai epäsuorasti myötävaikuttavat valkoisten valta-aseman ylläpitämiseen ja vähemmistöjen alempiarvoiseen asemaan esimerkiksi mediassa. (van Dijk 1993, 5, 17.)

### 3.3 Stereotyypit

Hallin (1999) mukaan ”me ja muut” on diskurssi, jonka ylläpidossa stereotyyppistämällä ja toisaalta erojen korostamisella on merkittävä rooli. Maailma ikään kuin halkaistaan kahtia, jolloin syntyy erilaisia vastakohtapareja: hyvä ja paha, me ja muut, puoleensavetävä ja luotaantyöntävä, länsi ja muu maailma. Stereotyyppi on yksipuolinen kuvaus, ihmisen pelkistäminen ”pahvinukeksi”. Kohteen erilaiset piirteet sulatetaan yhteen, mutkikkaat erot yksinkertaistetaan ja tiivistetään yhdeksi kuvaksi. Tämä liioiteltu yksinkertaisuus kytketään sitten tiettyyn ihmisryhmään tai paikkaan. Sen piirteistä tulee niitä merkkejä, sitä ”todistusaineistoa”, josta puheena oleva kohde tunnetaan. Ne määrittävät kohteen olemista ja olemusta. (Hall 1999, 122–123.) Homi Bhabhan mukaan stereotyypit ovat paikallaan pidettyjä toisten kuvia, joita täytyy toistaa juuri siksi, että niillä ei ole alkuperää todellisuudessa (Leppänen 2004, 27). Stereotyyppiä ohjaavat yksilöiden ajattelua ja asenteita ja muodostuvat osaksi minä- ja maailmankuvaa (Määttä & Turunen 1991, 18). Stereotyyppiä on ajattelun apuneuvo kaiken informaatio- ja ärsyketulvan keskellä. Kulttuurien välisen viestinnän kannalta stereotyyppiä ovat kuitenkin ongelmallisia: on olemassa vaara, että stereotyyppiä muodostuu ehdottomaksi totuudeksi tai itseään toteuttavaksi ennustukseksi. (Karjala 2003, 43–44.)

Stereotyyppiöiden antama kuva saattaa vääristää naisten ja miesten todellisen eron, mikä osaltaan vaikuttaa siihen, että lapset oppivat jo nuorena sukupuolten väliset arvostuserot, vaikka eroja ei millään tavalla korostettaisikaan (Lahelma 1987, 28–29). Stereotyyppiöiden vaikutus alkaa jo syntymähetkellä (Määttä & Turunen 1991, 18). Sukupuolistereotyyppiä voidaan jakaa *olemusstereotyyppiöihin*, jotka kertovat, millaisia miehet ja naiset ovat, ja *roolistereotyyppiöihin*, jotka kertovat mitä miehet ja naiset tekevät ja mitä heidän sopii tai kuuluu tehdä (Nenola 1986, 101). Suurin osa maskuliinisuuteen ja feminiinisuuteen yhdistetyistä stereotyyppiöistä on pelkkiä uskomuksia, joita minkäänlaiset tutkimustulokset eivät osoita oikeiksi (Määttä & Turunen 1991, 18).

### 3.4 Venäläisestä kulttuurista

Venäjä on maa, jossa on yli 160 kansaa. Vuoden 2002 väestölaskennan mukaan Venäjän federaatiossa asuu 116 miljoonaa etnistä venäläistä ja lisäksi kuusi sellaista kansaa, joista kunkin väkimäärä on yli miljoonan. Venäjän kansat jakautuvat neljään kieliperheeseen: indoeurooppalaiseen, altailaiseen, kaukasialaiseen ja uralilaiseen. Uskonnoista yleisimpiä ovat kristinusko, islam, buddhalaisuus ja juutalaisuus. Väestön heterogeenisyydestä johtuen yhtä

yhtenäistä kansanperinnettä ei ole olemassa, mutta maassa on kuitenkin yksi hallitseva kulttuuriperinne, isovenäläinen kulttuuri. (Vituhnovskaja 2006b, 70.) Venäjän väestöstä valtaosa asuu maan Euroopan puoleisessa osassa. Venäläisten osuus väestöstä on noin 80 prosenttia. Suurimpia vähemmistöjä ovat tataarit (4 %), ukrainalaiset (2 %), baškiirit (1 %) ja tšuvassit (1 %). (Vihavainen 2006b, 13.)

Keskiajalta alkaen venäläisessä yhteiskunnassa vallinnut patriarkaalisuus määritteli naisten ja miesten väliset suhteet aina 1800-luvulle saakka. Naisten emansipaatio alkoi 1800-luvun puolivälissä, jolloin naiset saivat mahdollisuuden korkeaan koulutukseen, yliopisto-opiskeluun ja eri ammateissa toimimiseen. Kaikki kansanosat käsittänyt laajempi naisten emansipaatioprosessi sai alkunsa 1920-luvulla kommunistisen ideologian mukaisesta naisten ja miesten tasavertaisuuden tavoittelusta. Neuvostoliitossa 90 prosenttia naisista kävi töissä. Työssä käymätöntä naista pidettiin epänormaalina, ja tällaista naista kutsuttiin virallisissa asiakirjoissa häpeänimellä ”huollettava”. Neuvostoaikana syntyi uusi naistyyppi, jossa yhdistyivät vanha patriarkaalinen stereotyyppi ja uuden ajan taloudellisesti itsenäinen nainen. Toisaalta nainen ja mies olivat virallisesti tasavertaisia, mutta toisaalta kuitenkin säilyi perinteinen käsitys, jonka mukaan naisen velvollisuuksiin kuuluivat lastenkasvatus ja kodinhoito. (Vituhnovskaja 2006a, 126–127.) Venäläisessä yhteiskunnassa sukupuolten välisiä eroja on aina korostettu. Venäjällä pidetään edelleenkin hyvänä tapana tuoda esiin naisten tärkeää roolia yhteiskunnassa ja perheessä. Miehet lausuvat kohteliaisuuksia ja ylistävät naisten kauneutta, ja naiset pyrkivät korostamaan naisellisuuttaan pukeutumisessa ja tavoissa. Nyky-Venäjällä naisten asema on kuitenkin muutosten alla. Naisten emansipaatio etenee, ja naisista tulee yhä useammin yrittäjiä, toimitusjohtajia ja muita korkeapalkkaisia erityisosaajia. Toisaalta taas sadan vuoden takaiset miehestä täysin riippuvaiset naisstereotyypit ovat jälleen suosiossa, kun televisio ja lehdistö luovat houkuttelevaa kuvaa kotirouvan ja rakastajattaren yltäkylläisestä elämästä. (Vituhnovskaja 2006a, 128–129.)

Pakanallisuus oli vielä vuosisatoja kristinuskon maahantulon jälkeen venäläisten maailmankatsomuksen ja monien tapojen perustana, joten venäläistä kansanperinnettä on mahdotonta ymmärtää ilman jonkinlaista käsitystä pakanallisuudesta. Pakanallisen Venäjän aikana uskottiin erilaisiin luonnonvoimiin, pyhiin kasveihin, vesistöihin ja lehtoihin, joiden rinnalle myöhemmässä vaiheessa tulivat henkilöidyt luonnonvoimat. Muinaisslaavien mielissä elivät myös esi-isien henget. Uskonnon viimeisimmässä vaiheessa alettiin kunnioittaa ihmismuotoisia jumalia, joita oli varsin paljon. Kristillistämisen myötä Venäjällä syntyi ilmiö, jota kutsutaan kaksoisuskoksi tai kansan ortodoksisuudeksi: venäläisten tavoissa ja juhlissa pakanallisen ja kristillisen uskonnon ainekset yhdistyvät ja sekoittuvat toisiinsa. (Vituhnovskaja 2006b, 72–77.) Vanha pakanallinen symboliikka on vahvasti läsnä venäläisessä kansantaiteessa, jossa esiintyy

muun muassa kukkoja, ankkvoja, hevosia, synnyttäjien hahmoja, elämän puita ja muita pyhiä kasveja. Neuvostoajalla monet vanhat käsityöammatit elvytettiin uudelleen, ja muutamat perinteisen kansantaiteen muodot kukoistavat edelleen. Vaikka suurin osa kansantaiteesta on kadonnut venäläisten arjesta elämäntavan muututtua, ovat klassisen kansanperinteen jäljet yhä tallella venäläisten tajunnassa. (Vituhnovskaja 2006b, 91–92.)

Monet ajattelijat ja filosofit ovat pohtineet venäläisten ”arvoituksellisen sielun” erikoisuuksia. Yhtenä venäläisen kansanluonteen erikoisuutena pidetään äärimmäisyyttä, maksimalismia. Filosofit Nikolai Berdjajevin mukaan venäläisen sielunmaisema vastaa Venäjän maan maisemaa – yhteistä niille on rajattomuus, muodottomuus, pyrkimys loputtomuuteen ja laajuus. Äärimmäisyys ilmenee myös venäjän kielen sanoissa *udal*, *toska* ja *volja*. *Udal* tarkoittaa hurjuutta, sellaista rohkeutta, jossa ihminen ottaa suuria riskejä osoittaakseen rohkeutensa. Tyypillisimmin se ilmenee vauhdin ihailuna ja esimerkiksi venäläisessä kirjallisuudessa sitä symboloi usein troikka. *Toska* – suomeksi käännettynä tuska, ikävä, kaiho – on eräänlainen henkinen tila, jossa henkilö kaipaa jotain saavuttamatonta tai menetettyä. Kirjallisuudessa tämän tunteen vallassa ollaan usein keskellä venäläistä avaruutta, esimerkiksi arolla. (Vituhnovskaja 2006a, 130–132.) *Volja* on tietynlaista rajatonta vapautta, tahtoa ja hillittömyyttä, jonka symboleina kansantarustossa esiintyvät Stenka Rasin ja muut kasakkapäälliköt (Hellberg-Hirn 2006, 152). Äärimmäisyyden lisäksi venäläiselle kansanluonteelle tyypillisenä pidetään fatalismia, uskoa pelkkään sattumaan. Tämä piirre tulee usein esiin myös venäläisissä saduissa ja sananlaskuissa. (Vituhnovskaja 2006a, 131–132.)

Viimeisten vuosikymmenten aikana venäläinen yhteiskunta ja kulttuuri ovat olleet harvinaisen suurten muutosten kourissa. Neuvostoliiton romahtamista seurannut kaaosmaiseksi koettu muutoksen aika näyttää kuitenkin olevan ohi ja muutosvauhti on nyt rauhallisempaa kuin etenkin 1990-luvun alkupuolella. Nykyisin muutokset ovat paremmin ennakoitavissa ja lisääntynyt tutkimus ja käytännön kokemus lisäävät Venäjä-tietoutta muissa maissa. Näin suomalaisillakin uskotaan olevan tulevaisuudessa yhä paremmat edellytykset rajan ylittävään kanssakäymiseen ja raja-alueiden kehittämiseen. (Hallikainen 2003, 233.)

### 3.5 Venäläiset suomalaisen kulttuurin Toisina

Suomen ja Venäjän suhteiden ja suomalaisten venäläisiä koskevien ajattelumallien historia käsittää monia eri vaiheita. Venäläisten kanssa on sodittu ja eletty rauhallista yhteiseloä. Suomalaisia on pyritty kasvattamaan venäläisten halveksimiseen ja myöhemmin ystävyyteen ja rauhanomaiseen rinnakkaiseloon. Venäläisyys on koko Suomen itsenäisyyden ajan ollut jollain tavoin mukana

suomalaisten käsityksessä itsestään, ja lapsesta saakka lähes jokainen suomalainen on saanut kielen, puhetapojen ja kulttuuristen ajattelumallien kautta jonkinlaisen käsityksen Neuvostoliitosta tai Venäjältä asukkaineen. (Raittila 2004, 35–36.) Suomalaiset aikanaan tarvitsivat – tai ainakin käyttivät – venäläisyyttä oman “läntisen” identiteetinsä rakentamisessa. Euroopan jatkuvat muutokset ja globalisaatio muuttavat tällä hetkellä toiseuden rajoja. On mahdollista, että tulevaisuudessa suomalaiset ja venäläiset ovatkin samalla puolella suhteessa islamiin, afrikkalaisiin, aasialaisiin. (Raittila 2004, 311.)

Viholliskuville tyypillistä on kohteen näkeminen vailla yksilöllisiä piirteitä, ja tämä koski myös 1920–40-lukujen suomalaista ryssämyyttä. Eri muunnelmina esiintyneen sananlaskun mukaisesti ajateltiin, että ”ryssä on ryssä vaikka voissa paistaisi”. (Raittila 2004, 63.) Venäläisten koettiin siis olevan aina samanlaisia ja parantumattomasti pahoja. Raittilan (2004, 63–64) mukaan vanhan venäläiskuvan muutoksille olennaista oli mahdollisuus nähdä ja kokea venäläiset yksilöinä. 1950-luvulta lähtien joukkoviestintä – erityisesti 1960-luvulla yleistynyt televisio – esitti venäläiset urheilijat ja taiteilijat yhä useammin persoonallisina yksilöinä. Tärkeintä kasvottoman venäläiskuvan murtamisessa olivat kuitenkin henkilökohtaiset kokemukset venäläisistä ihmisistä, joita saatiin ennen kaikkea Neuvostoliittoon suuntautuneilla matkoilla.

Suomalaisten vuorovaikutus venäläisten kanssa kasvoi 1960- ja 1970-luvuilla merkittävästi. Poliittisten järjestöjen ja ammattiyhdistysliikkeen aktiivit sekä ystävyyskuntatoiminnassa mukana olleet kuntien edustajat osallistuivat maiden väliseen yhteistyöhön. Turismi lisääntyi voimakkaasti, ja vilkkaimpina vuosina jopa puoli miljoonaa suomalaista vieraili Neuvostoliitossa. Massaturismi yhdessä joukkoviestinnän ja Neuvostoliiton urheilumenestyksen kanssa edisti venäläisiä ihmisiä koskeneen myyttisen viholliskuvan purkautumista. Myös Suomen itäinen menneisyys alettiin nähdä positiivisena asiana: venäläisyydestä, bysanttilaisuudesta ja ortodoksisesta kulttuurista saadut vaikutteet koettiin suomalaisuutta rikastuttaviksi tekijöiksi. (Raittila 2004, 64.)

Neuvostoliiton hajottua alkoi vilkas maastamuutto. Vuonna 1998 Suomen maahanmuuttajista neljäsosa (yli 20 000) oli entisen Neuvostoliiton alueelta tulleita paluumuuttajia ja heidän perheenjäseniään (Jasinskaja-Lahti & Liebkind 2000, 124). Tilastokeskuksen tietojen mukaan vuonna 2006 Suomessa asui noin 25 000 Venäjän kansalaista ja noin 42 000 venäjää äidinkielenään puhuvaa henkilöä. Venäjänkielisistä on muodostunut Suomen kolmanneksi suurin kieliryhmä suomenkielisten ja ruotsinkielisten jälkeen. Noin puolet venäjänkielisestä väestöstä on sijoittunut pääkaupunkiseudulle. (Tilastokeskus 2007.) Venäjältä tuli vuonna 2005 Suomen kannalta tärkein kauppakumppani noin kymmenen prosentin osuudella. Lähivuosien ennusteet uumoilevat Venäjän talouden elpymistä ja Venäjän-kaupan kasvun jatkumista. Perinteisesti Suomi



on tuonut Venäjältä lähinnä raaka-aineita, erityisesti öljyä, ja vienyt teollisuustuotteita. (Vihavainen 2006b, 18–19.)

Useissa mielipidemittauksissa on voitu havaita suomalaisten keskuudessa yleisesti vallitseva negatiivinen Venäjä-kuva. Tutkimusten mukaan suomalaisilla on keskimäärin kielteisempi kuva Venäjästä kuin muilla eurooppalaisilla. Osittain asia selittyy sillä, että suomalaisten on todettu suhtautuvan muihin maihin ja muunmaalaisiin yleisesti negatiivisemmin kuin muiden Euroopan kansojen. (Vihavainen 2006a, 232.)

Nykyisin venäläiset ovat Suomen suurin maahanmuuttajaryhmä ja suurin etninen vähemmistö (Raittila 2004, 295). Suomessa monikulttuurisuuden nähdään yleensä olevan nimenomaan maahanmuuton seuraus (Lepola 2000, 210, 266) eikä yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen todellisuuteen liittyvä itsestäänselvyys. Tällöin unohdetaan ja sivuutetaan Suomen alueella ikäajoista asti asuneet saamelaiset, 1600-luvulta lähtien asuneet romanit, 1700-luvulta lähtien asuneet juutalaiset sekä venäjänkieliset ja 1830-luvulta lähtien asuneet tataarit (Kortteinen 1997, 76, 92–95).

#### TAULUKKO 1. Venäläiset Toisina suomalaisten esitystavoissa (Raittila 2004, 36).

	Ilmiasu	Kulttuuriset piirteet	Politiikka/talous
Alempiarvoisuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1918–1945: suomalaisista poikkeavien piirteiden (parta, epäsiisteys) korostaminen pila- ja valokuvissa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• suomalaisista poikkeavat siisteyskäsitteet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eivät kuulu sivistyneeseen ”länteen”</li> <li>• kykenemättömiä rakentamaan demokraattista valtiota ja toimivaa taloutta</li> </ul>
Outous	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1918–1945: suomalaisista poikkeavien piirteiden (parta, epäsiisteys) korostaminen pila- ja valokuvissa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uskonto (”ryssänkirkko”, bolshevikkien ateismi)</li> <li>• oudot tavat, kulttuurittomuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ennen: maaorjuus</li> <li>• 1917 jälkeen: kommunismi, kolhoosit, vapaudettomuus</li> </ul>
Uhka/vihollisuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kasvottomat sotilasrivistöt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1990-luvulta alkaen: järjestäytynyt rikollisuus, prostituutio, tarttuvat taudit, ajotavat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ennen 1917: Venäjän imperiumi, sortopolitiikka</li> <li>• bolshevismi, maailman vallankumous, sodat 1939–44</li> <li>• 1991 jälkeen: aina mahdollinen sotilaallinen uhka, venäläisten massamuutto Suomeen</li> </ul>
Kiehtovuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• iloisia, sydämellisiä</li> <li>• venäläisnaisiin yhdistetty kauneus ja kiehtovuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• korkeatasoinen kulttuuri, ortodoksinen mystiikka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1917–91: kommunismi: uusi yhteiskuntamalli, uusi ihminen</li> </ul>

Taulukkoon 1 tiivistetyistä venäläisiin liitetystä piirteistä osa on neuvostovallan aikaan liittyviä ja suureksi osaksi marginaaliin jääneitä, osa taas vuosisadasta toiseen jossain muodossa uusiutuneita ajatusmalleja. Raittilan mukaan erityisesti kulttuurisiin piirteisiin ja uhkaavuuteen liittyvät venäläisyyden esitykset ovat toistuneet pienin muunnoksin vuosisadasta toiseen. (Raittila 2004, 36.)

### 3.6 *Kulttuurinen musiikintutkimus*

Kulttuurinen musiikintutkimus on monitieteinen ala, joka liikkuu kaikkien sitä edeltävien musiikintutkimuksen suuntausten piirissä. Sen näkemys kulttuurista perustuu ennen kaikkea yleiseen kulttuurintutkimukseen, jossa kulttuuri ymmärretään valtasuhteiden verkostossa tapahtuvana merkitysten muodostamisen prosessina. Tutkimuksen kohteena voi olla mikä tahansa musiikinlaji, teos, esityskäytäntö, media tai muu musiikkikulttuurinen ilmiö. Kulttuurisessa musiikintutkimuksessa on olennaista ymmärtää musiikki aina ympäristöstään ja merkitysjärjestelmistä riippuvaiseksi ilmiöksi. (Leppänen & Moisala 2003, 83.)

Kulttuurinen musiikintutkimus tunnustaa tutkimuksen ja tutkimuskohteen poliittisuuden. Tässä yhteydessä politiikalla ei tarkoiteta puoluepolitiikkaa, vaan ihmisten ja ihmisryhmien välille rakentuvia valtasuhteita ja niitä koskevia neuvotteluja. Yksilöillä ja ryhmillä on musiikkikulttuureissa keskenään erilaisia toiminnan mahdollisuuksia ja rajoituksia, joita määrittelevät esimerkiksi kansallisuus, ikä, etnisyys, rotu, seksuaalisuus, sukupuoli ja yhteiskunnallinen luokka. Valta toisaalta rajoittaa ihmisten musiikkiin liittyvää toimintaa ja toisaalta myös tekee sen mahdolliseksi. (Leppänen & Moisala 2003, 78, 81.)

Musiikkikulttuuria tarkasteleva tutkija analysoi musiikkiin liittyviä valtasuhteita. Musiikkikulttuuri nähdään kamppailun kenttänä, jossa kuulijat, musiikinharrastajat, muusikot, säveltäjät ja tutkijat käyvät jatkuvasti neuvotteluja siitä, mitä musiikki on ja millaista sen tulisi olla. Kulttuurinen musiikintutkimus kyseenalaistaa musiikin kentän vallitsevia totuuksia ja tuo esiin vaihtoehtoisia tapoja ajatella, toimia ja puhua. Musiikintutkijat ovat myös vallankäyttäjiä. Kohteen valitseminen jo sinänsä lisää sen merkitystä musiikin kentällä. (Leppänen & Moisala 2003, 78.)

Lasten musiikkikulttuuri on marginalisoitu alue sekä suomalaisessa musiikkitieteessä että kulttuuripolitiikassa. Leppäsen (2004, 13–14) mukaan lasten musiikkikulttuurin tutkiminen on kuitenkin tärkeää. Jokainen lapsi sosiaalistuu pikkuvauvasta asti niihin musiikkikulttuureihin, joiden osaksi hän syntyy. Kuuntelemalla ja tekemällä musiikkia lapset rakentavat omaa identiteettiään – sitä mitä he ovat suhteessa muihin. Lapsi on tutkimuskohteena ollut perinteisesti

altavastaajan asemassa tutkivaan aikuiseen nähden. Castañedan (2001) mukaan lapsi esiintyy aikuisen subjektin Toisena, ei-vielä-subjektina (as a not-yet subject), joka on aikuisen ontologinen alkuperä. Leppäsen (2004, 21) mukaan lapsitutkimuksesta voi tulla emansipatorista ja lapsikeskeistä ainoastaan lapsuuden politisoinnin kautta.

Lasten kohdalla sukupuolen ja muiden identiteetin rakennuspalikoina toimivien erojen konstruktiivisuus tulee erityisen hyvin esiin. Musiikkikulttuurimme käytännöt tulevat näkyviksi silloin, kun niitä yritetään istuttaa sinne missä niitä ei ennestään ole. Tutkimuskohteena lastenmusiikki<sup>1</sup> onkin mielenkiintoinen myös siitä syystä, että siinä musiikkikulttuurimme käytännöt näkyvät selvemmällä tavalla kuin aikuisten musiikkikäytännöissä. Lapset eivät itsestään – ainakaan aikuisen näkökulmasta tarkasteltuna – tiedä, mitä musiikki on ja mitä sen kanssa pitäisi tehdä. (Leppänen 2004, 16.)

---

<sup>1</sup> Lapsia tutkittaessa on tehty ero sen välille tutkitaanko lastenkulttuuria vai lasten kulttuuria. Lastenkulttuuri on yhteiskunnan tukemaa, kanonisoitua kulttuuria, jota aikuiset luovat lapsille. Lasten kulttuurilla puolestaan viitataan lapsen omaan sosiaaliseen toimintaan esimerkiksi perheessä tai koulussa. (Leppänen 2004, 21.) Saman periaatteen mukaisesti lastenmusiikki tarkoittaa aikuisten valmistamaa musiikkia, jonka aikuiset ovat määritelleet lastenmusiikiksi, ja lasten musiikki lasten itsensä tekemää musiikkia.

# 4 OPETUSSUUNNITELMA

## 4.1 *Kansainvälisyyskasvatus opetussuunnitelmassa*

Kansainvälisyyskasvatus on peruskoulun kasvatus- ja toimintaperiaate. Sisällöllisesti se on kokonaisuus, jonka osia ovat kansainvälisen ymmärtämyksen, yhteistyön ja rauhan edistäminen ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Periaatteessa kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteet pohjautuvat täysin YK:n ihmisoikeusasiakirjoihin, sillä juuri ihmisoikeudet ovat kansainvälisyyskasvatuksen yleismaailmallinen eettinen perusta. Kansainvälisyyskasvatuksen ytimen muodostavat peruskoulun yleiset kasvatustavoitteet. Kansainvälisyyskasvatuksen erityisiä osa-alueita on viisi: kehityskasvatus, kulttuurikasvatus, aseidenriisuntakasvatus, ympäristökasvatus ja ihmisoikeuskasvatus. Käytännössä nämä aiheet esiintyvät monin eri tavoin yhdisteltynä eri aineiden opetuksessa. (Peruskoulun opetuksen opas 1988, 7–8.)

Peruskoulussa on jatkuvasti edetty kohti kulttuurien välistä kasvatusta. Vielä 1970-luvulla puhuttiin usein rauhankasvatuksesta, joka 1980-luvulla laajeni kansainvälisyyskasvatukseksi. Nyt kansainvälisyyskasvatuksen käsitteestä ollaan vähitellen luopumassa. (Lerkkanen 1999, 165.) Rauhankasvatus-käsite oli 1970- ja 1980-luvuilla arvolatautunut, mutta sittemmin siitä tuli neutraalimpi termi ja se otettiin uudelleen yleiseen käyttöön. Rauhankasvatuksen painopiste muuttui 2000-luvulla siten, että sodan vastustamisen sijaan keskeiseksi tavoitteeksi nousi yksilön kriittisen ajattelun ja vastuuntunnon herättäminen. (Kananen, Puhakainen-Mattila & Riihelä 2007, 5.) Maahanmuuttajien määrän lisääntyminen maassamme on johtanut siihen, että nykyisin käytetään yhä enemmän monikulttuurisen opetuksen ja interkulttuurisen, kulttuurien välisen kasvatuksen käsitteitä. Vaikka termit ovat vaihdelleet vuosien varrella, itse sisällöt ovat kuitenkin pysyneet melko samanlaisina. Kaikkina aikoina kansainvälisyyskasvatuksen ydintavoitteena on ollut suvaitsevaisuuden ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen edistäminen. (Lerkkanen 1999, 165–166.) Tässä tutkimuksessa käytän kansainvälisyyskasvatuksen ja monikulttuurisen kasvatuksen käsitteitä. Koska tarkasteltavana on aikaväli 1970-luvulta 2000-luvulle, kansainvälisyyskasvatus-termi soveltuu koko aikakauden käsittelyyn. Koen kansainvälisyyskasvatus-käsitteen neutraalina ja vielä tänäkin päivänä käyttökelpoisena, vaikka nykyisin onkin suositeltavampaa puhua monikulttuurisesta kasvatuksesta.

Valtakunnallisessa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa määritellään tavoitteet, jotka koulutuksessa pitäisi toteutua. Nämä lainsäätäjän antamat opettamista sekä muuta koulun toimintaa ohjaavat toimintaperiaatteet valitaan käytännössä yhteiskunnan sen hetkisten arvostusten ja arvojen pohjalta. Arvot, joihin pohjataan, ovat niin sanottuja yleispäteviä arvoja, joista ollaan laajalti yksimielisiä. Koulun tehtävänä on paitsi tuoda näitä arvoja ilmi oppilailleen, myös kehittää näitä erilaisia arvoja. (POPS 1985, 10.)

Toimintaperiaatteet tai erilaiset aihekokonaisuudet, jotka koetaan tärkeiksi ja ajankohtaisiksi, on listattu eri aikakausien opetussuunnitelmien perusteissa. Kansainvälisyyskasvatuksen keskeiset ajatukset löytyvät jo 1970-luvun peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöistä, vaikkakaan termiä kansainvälisyyskasvatus ei mietinnöissä varsinaisesti käytetä. 1980-luvulta lähtien tavoitteet on säädetty koululaissa ja kansainvälisyyskasvatus-termi sekä siihen liittyvät eri osa-alueet löytyvät peruskoulun opetussuunnitelman perusteista (POPS 1985, 10, 13).

Kansainvälisyyskasvatus on peruskoulun eettisen kasvatuksen keskeinen osa (POPS 1985, 13). Tämä ilmenee jo 1970-luvun opetussuunnitelmakomitean mietinnöstä, jossa kansainvälisyyskasvatuksen teemoja käsiteltiin eettinen ja sosiaalinen kasvatus -nimikkeen alla (POM I 1970, 37). Maailman pienentyminen tiedotusvälineiden lisääntymisen ja välimatkojen ajallisen lyhenemisen seurauksena tiedostettiin, ja näin ollen koettiin tärkeäksi vastuun ottaminen koko maailmasta (POM I 1970, 23). Koulun eettisen kasvatuksen keskeiseksi tehtäväksi muodostui opetuksen kautta ymmärtämyksen, suvaitsevaisuuden sekä ystävällisyyden edistäminen kaikkien rotujen, kansakuntien ja uskontoryhmien kesken. Koulun tuli ohjata oppilaita ymmärtämään jokaisen yksilön ihmisarvo ja maapallon kaikkien kansojen yhteenkuuluvuus. (POM I 1970, 38.) Termi kansainvälisyyskasvatus esiintyy ainoastaan kerran opetussuunnitelman eheyttämistä koskevassa luvussa, jossa sen kerrotaan liittyvän erityisesti historian, maantiedon, luonnonhistorian, musiikin, yhteiskuntaopin sekä uskonnon ja vieraiden kielten opiskeluun (POM II 1970, 412).

Kansainvälistymiseen liittyvä monikulttuurisuus ja Euroopan yhdentyminen vaikuttivat arvoperustan muutokseen ja edellyttivät 1990-luvulla kouluilta uusia sisällöllisiä painotuksia, kielten opetuksen monipuolistamista sekä kansainvälisyyskasvatuksen tehostamista. Suvaitsevaisuuden, avoimuuden sekä kiinnostuksen eri kulttuuritaustoja, katsomuksia ja kieliä kohtaan koettiin olevan avainasemassa opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen kannalta. (POPS 1994, 8–14.) Kansainvälisyyskasvatus oli yksi oppiainerajat ylittävistä, tärkeiksi ja ajankohtaisiksi arvioiduista teemoista 1990-luvun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 1994, 34). 2000-luvulla kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuden tavoitteet ja sisällöt on määritelty tarkkaan. Painotus on kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen kasvattamisessa, ja

opetuksessa kehoitetaan huomioimaan myös suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen maahanmuuton seurauksena. (POPS 2004, 14, 38–39.)

Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteiksi on kautta vuosikymmenten asetettu oppilaiden ohjaaminen hyväksymään erilaisia ihmisiä ja kulttuureita sekä ymmärtämään ihmisten ja kansojen riippuvuus ja tasa-arvoisuus (POPS 1994, 35). Eri aikakausina on painotettu hieman eri osa-alueita. 1980-luvulla korostettiin kansainvälistä yhteistyötä ja rauhaa sekä yhteisvastuuta (POPS 1985, 13), kun taas esimerkiksi 2000-luvulla painotus on suomalaisen kulttuuri-identiteetin näkemisessä osana laajempaa, maan rajat ylittävää kokonaisuutta (POPS 2004, 38–39). Tästä huolimatta kulttuurien välinen ymmärrys ja suvaitsevaisuus ovat pysyneet tavoitteiden keskiössä vuosikymmenestä toiseen.

## *4.2 Kansainvälisyyskasvatus musiikin oppiaineessa*

Eri vuosikymmenten musiikin valtakunnallisia opetussuunnitelmia tarkastellessa voi huomata selkeitä eroja kansainvälisyyskasvatukseen ja monikulttuurisuuteen liittyvän sisällön osalta. Peruskoulun alkuaikoina korostettiin musiikin integroitavuutta muihin oppiaineisiin. Uskottiin, että yhteistyössä maantiedon ja historian oppiaineiden kanssa laulu, kuuntelu ja soitto luovat paremmat edellytykset ymmärtää vieraita kansoja ja niiden elinympäristöä. (POM II 1970, 277, 285.)

Kansainvälisyyskasvatuksen termiä alettiin varsinaisesti käyttää 1980-luvulla, jolloin opetussuunnitelmatasolla herättiin huomaamaan musiikin tarjoamat mahdollisuudet kansainvälisyys- ja rauhankasvatuksen tavoitteiden saavuttamisessa. Kansainvälisyyskasvatukseen liittyen musiikin oppiaineessa pyrittiin kehittämään oppilaiden taitoja, tietoja ja myönteisiä asenteita oman ja vieraiden maiden musiikkikulttuureita kohtaan. Kansainvälisyyskasvatuksen kannalta keskeisinä nähtiin oppiaineet, joiden yhteydessä voitiin kehittää oppilaiden ilmaisukykyä. Tästä syystä musiikkia ja muita taideaineita pidettiin erityisen merkittävässä asemassa opetussuunnitelmassa määritellyn kansainvälisyyskasvatuksen käytännön toteutuksessa. Lisäksi musiikin ja kansainvälisyyskasvatuksen yhdistämisellä pyrittiin muun muassa myönteisen minäkuvan luomiseen, vieraiden kansojen ja kulttuurien hyväksymiseen ja kunnioittamiseen, yhteistyökykyisen yksilön kehittymiseen ja aktiiviseen osallistumiseen. Perehtymistä vieraan maan kansanperinteeseen ja kulttuuriin pidettiin oikeana keinona maailmankuvan avartamiseksi ja kansojen ja rotujen välisen yhteisymmärryksen lisäämiseksi. Kansainvälisyyskasvatuksen määriteltiin olevan musiikissa ”mitä suurimmassa määrin rauhankasvatusta”. (Peruskoulun opetuksen opas 1987, 46–47; Peruskoulun opetuksen opas 1988, 77.)

Opetussuunnitelmia tarkasteltaessa on aina syytä muistaa, että opetussuunnitelman perusteissa kirjattujen tavoitteiden ja sisältöjen tulkinta ja käytännön toteutus voi olla hyvin kirjavaa. Oman aikansa johtavat suomalaiset musiikkikasvattajat – Marja Linnankivi, Liisa Tenkku ja Ellen Urho – laativat vuonna 1981 ensimmäistä kertaa julkaistun *Musiikin didaktiikka* -teoksen, joka on suunnattu ensisijaisesti ala-asteen musiikinopetuksesta vastaaville opettajille sekä opettajiksi opiskeleville. Teoksessa on käsitelty kansainvälisyyskasvatus-aihetta hieman yli kahden sivun verran Linnankiven kirjoittamassa luvussa *Kansainvälisyyskasvatus musiikinopetuksessa*. Linnankivi (1981, 373) toteaa kansainvälisyyskasvatuksen toteuttamisen edellyttävän, että opettaja tiedostaa sen merkityksen, ja jatkaa:

*Muiden maiden musiikin ymmärtäminen edistää oman maan musiikin tuntemuksen saavuttamista. Kansainvälisyyskasvatus musiikissa ei näin ollen missään tapauksessa ole vaihtoehto oman maan musiikkikulttuuriin tutustumiselle. Oman maan musiikin merkitys kasvaa, mitä enemmän voidaan oppia vastaavia asioita myös muista maista.*

Linnankiven ajatukset saattavat kertoa paljonkin tuon ajan yleisestä suhtautumisesta monikulttuuriseen ainekseen musiikinopetuksessa. Meidän musiikkikulttuurin arvokkuutta on korostettu muiden musiikkikulttuurien kustannuksella: vieraisiin kulttuureihin tutustumista ja kansainvälisyyskasvatusta ei ole nähty tärkeänä sen itsensä takia vaan välineenä oman maan musiikin tuntemuksen ja arvostamisen saavuttamisessa. Tekstistä voi saada sellaisen käsityksen, että muiden maiden musiikki opetussuunnitelmassa ja oppimateriaaleissa olisi jokin välttämätön paha, jonka olemassaoloa täytyy selittää ja puolustella. *Musiikin didaktiikan* tekijät ovat olleet mukana monien peruskoulun oppikirjojen teossa, minkä lisäksi he ovat säveltäneet, sanoittaneet ja suomentaneet lauluja, joita esiintyy myös muiden tekijöiden musiikinkirjoissa.

Peruskoulun musiikkikasvatuksen tehtävä on vuoden 1994 opetussuunnitelman mukaan se, että oppilas saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja -taidot ja ymmärtää musiikin merkityksen yksilölle ja yhteisölle, kansalliselle ja kansainväliselle kulttuurille (POPS 1994, 99). Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa musiikin monikulttuurisuus on suuremmassa roolissa kuin aiemmin. Yksi tärkeimmistä musiikinopetuksen tehtävistä on saattaa oppilas ymmärtämään, että musiikki on erilaista eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa. Musiikin opetuksen on tarkoitus antaa välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen prosessissa, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. Yhdessä musisoimisen kautta pyritään kehittämään sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. (POPS 2004, 232–234.)

### 4.3 Piilo-opetussuunnitelma

Kirjattu opetussuunnitelma ei kerro koko totuutta siitä, mitä oppilaat kouluaikaan omaksuvat. Piilo-opetussuunnitelman (the hidden curriculum) käsite syntyi 1960-luvulla Yhdysvalloissa, josta ilmaus omaksuttiin eurooppalaiseen käyttöön 1970-luvulla. Ilmiönä piilo-opetussuunnitelma oli havaittu jo aiemmin, mutta vasta käsitteen keksimisen myötä heräsi laajempi kiinnostus ilmiötä kohtaan. Donald Broady (1986) määrittelee piilo-opetussuunnitelman opettajien tiedostamattomaksi kasvatukselliseksi tavoitteeksi, jonka avulla pyritään sosiaalistamaan lapset olemassa olevaan yhteiskuntaan samalla kun heille näennäisesti opetetaan jotain aivan muuta. Broady sitoo piilo-opetussuunnitelma -käsitteen tiiviisti luokkayhteiskuntaan. Hänen mukaansa on olennaista tietää, miten sosialisatio, kouluttaminen luokkayhteiskuntaan tapahtuu konkreettisesti koulussa. Sosialisatio konkretisoituu sisäistämisen kautta jokapäiväisissä tilanteissa oppimisena, joka tapahtuu usein sekä oppilaan että opettajan ”tietämättä”. Piilo-opetussuunnitelma ei muodostu opettajan tietoisista pyrkimyksistä vaan koulutyön ehdoista, kuten oppituntien pituudesta, ainejaosta, todistusjärjestelmästä sekä oppilaiden ja opettajien sosiaalisesta taustasta. (Broady 1986, 10, 15, 99.)

Piilo-opetussuunnitelman kautta lapsille opetetaan erilaisia asenteita, tapoja ja tottumuksia, joiden avulla heidät sopeutetaan vallitsevan yhteiskunnan olosuhteisiin. Koulussa oppilaat voivat saada epätasa-arvoista kohtelua vaikkapa sukupuolensa tai sosiaalisen taustansa vuoksi. Tutkimusten mukaan onkin hyvin yleistä, että opettajat huomioivat tyttö- ja poikaoppilaita eri tavalla. (Uusikylä & Atjonen 2005, 55.) Piilo-opetussuunnitelmaa ei voida koskaan poistaa, koska se on tiukasti sidoksissa opetuksen ja yhteiskunnan muihin ilmiöihin. Jokaisella pedagogisella käytännöllä on myös oma piilo-opetussuunnitelmansa. Kaikki piilo-opetussuunnitelman vaikutukset eivät sinänsä ole negatiivisia, mutta piilevänä pysytellessään piilo-opetussuunnitelma on ongelmallinen. (Broady 1986, 33, 99, 133.) Piilo-opetussuunnitelmassa ei ilmaista minkäänlaisia oppimistavoitteita, minkä vuoksi opettajat eivät seuraa ja toteuta opetussuunnitelmaa säännöllisesti (Meri 1995, 34). Mikäli opettaja ei tiedosta todellista kasvatuksellista tapahtumaa, hän ei pysty itse arvioimaan ja kehittämään omaa opetustaan. Piilo-opetussuunnitelmaa voidaan kuitenkin tietoisesti muuttaa ja tehdä vähemmän piileväksi (Broady 1986, 133), ja sen olemassaolon tai ominaisuuksien tiedostaminen auttaa sekä hyödyntämään että hälventämään sen vaikutuksia (Uusikylä & Atjonen 2005, 56).

Piilo-opetussuunnitelma on läsnä myös musiikin oppitunneilla ja oppikirjoissa. Musiikin oppikirjoissa mies- ja naissukupuolen esittämisessä on havaittu sukupuolten erilaisuuden painottamista niin kuvituksessa kuin lauluteksteissäkin. Lauluteksteissä on vanhastaan korostunut



esimerkiksi miehen rooli ruumiillisen työn tekijänä ja naisen rooli äitinä, kasvattajana ja hoivaajana (Maskonen 1997; Lähtevänoja & Lähtevänoja 1998). Toinen perinteinen sukupuolistereotyyppiä, jota oppikirjojen kuvitus omalta osaltaan ruokkii, on se että populaarimusiikissa miehet toimivat soittajina ja naiset laulajina (Kosunen 2001). Musiikin oppikirjat sisältävät paljon sellaista teksti- ja kuvamateriaalia, joka voi muokata oppilaiden asenteita omaa kulttuuria ja muita kulttuureita kohtaan (Antikainen 1995; Kietäväinen & Lukkarila 1997; Lahtinen 2000).

Lahelman (1987) tutkimuksen mukaan oppimateriaalit sisältävät stereotyyppioita, ja naisten elämä on miehiin verrattuna näkymättömissä. Stereotyyppisten oppimateriaalien vaikutuksesta lapseen on esitetty erilaisia arvioita. Erään näkemyksen mukaan lapset eivät ajattelematta omaksu ulkoapäin annettua sosialisatiomallia. (Lahelma 1987, 43.) Vastakkainen näkemys, jonka mukaan oppikirjat muokkaavat asenteita, perustellaan sillä, ettei lapsi voi itse valita oppikirjaansa eikä sen sisältöä. Lapsi ei myöskään voi vaikuttaa omaksumisen tasoon, sillä oppikirjan informaatio on usein opiskeltavan asian kannalta oleellista. Näin kirjojen uskotaan olevan muita joukkoviestimiä tehokkaampia asenteisiin vaikuttajia. Tehokkuus voi perustua myös siihen, että lapsi samastuu helposti oppikirjan henkilöihin, etenkin jos ne on tehty lapsen maailmaan sopiviksi. Asenteita muokkaavaa vaikutusta voi tehostaa myös opettaja. Opettajan asema oppikirjan sisällön viestittämisessä oppilaille on merkityksenkäs silloin, kun kirjan sisältöä käydään yhdessä läpi: opettaja tulkitsee tällöin kirjan sisältöä omien käsitystensä mukaisesti. (Happonen & Huttunen 1974, 25–27.) Pietikäinen ja Luostarinen (1996, 171) toteavat, että joukkoviestimien vaikutusta etnisiin mielipiteisiin tai vähemmistöjen asemaan yhteiskunnassa on vaikea arvioida ja eristää muista vaikuttavista tekijöistä. Heidän mukaansa on kuitenkin todennäköistä, että valtavirran viestinnän tavat konstruoida todellisuuttamme, sen käyttämät käsitteet ja kieli, painotukset ja valinnat ja siitä poissaolevat elementit vaikuttavat yhdenmukaistavasti kuluttajiensa tapaan konstruoida ympäröivää yhteiskuntaa.

# 5 OPPIKIRJA

Oppikirjalla tarkoitetaan opetustarkoitukseen laadittua materiaalia, joka on kirjan muodossa. Unescon määrittelemä oppikirjan vähimmäispituus on 48 sivua. (Lappalainen 1992, 11, 161.) Erään arvion mukaan kaikista maailman kirjoista 85 prosenttia liittyy jollain tavalla opetukseen (Ahtineva 2000, 11). Yksinomaan opetustarkoitusta varten tehty teos on kuitenkin suhteellisen uusi tulokas kirjojen historiassa. Opetuksessa on käytetty ja käytetään edelleen myös teoksia, joita ei ole valmistettu nimenomaan koulutustarkoituksiin. (Lappalainen 1992, 11.)

Karvosen (1995, 11–12) mukaan oppikirjoja on aina pidetty peruskouluopetuksen itsestään selvänä osana. Tämän hetken tietoyhteiskunnassa opetusvälineiden kirjo on laaja, mikä voi osaltaan vaikuttaa kirjan asemaan oppimisen välineenä. Muut opetusvälineet yltyvät kuitenkin vain harvoin oppikirjan tasolle (Hummel 1988, 13). Oppikirjat sisältävät ainutlaatuista kirjoitettua ja kuvallista materiaalia, joten niiden käyttö kouluissa on edelleen perusteltua. (Karvonen 1995, 12.) Oppikirjat ja niihin liittyvät harjoitus- tai tehtäväkirjat pohjautuvat aina opetussuunnitelmiin ja opetussuunnitelmien perusteisiin (Heinonen 2005, 29). Hannus (1996, 17) on havainnut, että peruskoulun oppikirjojen rakenne on eri oppiaineissa samantapainen: tiettyjä oppisisältöjä koskevat kuvat ja teksti on järjestetty opetussuunnitelman tuntijaon perusteella kappaleiksi.

## 5.1 *Suomalaisen oppikirjan historiaa*

Suomessa varsinaisten koulukirjojen tuotanto alkoi 1800-luvulla. Oppikirjojen tuotanto liittyi aluksi kiinteästi kansallistunteen nostattamiseen ja suomen kielen aseman parantamiseen. (Ahtineva 2000, 11.) Oppikirjojen valvonta liittyi yleisen painovalvonnan lisäksi mielipidevalvontaan, pedagogiseen valvontaan ja taloudelliseen valvontaan. Mielipidevalvonnalla varmistettiin, ettei oppikirjassa ollut kirkon tai valtion kannalta haitallisia mielipiteitä. Taloudellinen valvonta tarkasteli hinnan kohtuullisuutta ja pedagoginen valvonta oppikirjan tarkoituksenmukaisuutta. Valvonta oli aluksi passiivista, sillä oppikirjatuotantoa ei ohjattu ja ideoitu järjestelmällisesti. Tuotanto ja valvonta toimivat erillään toisistaan. Kouluhallitus aloitti toimintansa Suomessa vuonna 1870, jolloin koululaitoksen johto ja samalla myös oppikirjojen valvonta siirtyi kirkolta valtiolle. (Lehtonen 1983.)

Koulutuksen kansallistuminen 1800-luvulla kansallisti myös oppikirjan tekijät. He olivat usein johtavia kouluviranomaisia, professoreita, opettajankouluttajia ja opettajia (Lappalainen 1992, 143). Hannus (1996, 14) kutsuu tätä kautta auktoriteettikirjoittajien kaudeksi, koska silloin katsottiin, että kirjoittajalla oli hallussaan sekä tarvittava aineenhallinta että kyky saattaa se oppikirjan muotoon. Oppikirjan laatimista pidettiin kulttuuritekona. Sama oppikirja saattoi olla käytössä kymmeniä vuosia.

Peruskoulu-uudistuksen myötä oppivelvollisuusikäisten käyttämien oppikirjojen määrä suunnilleen kaksinkertaistui. Syynä tähän oli kouluhallituksen antama käsky, jonka mukaan kaikki laajaan opetussuunnitelmamietintöön kuuluvat asiat oli opetettava, vaikka aikaisemmin vastaavat mietinnöt olivat olleet suositusluontoisia. Oppikirjajenoma kasvatti myös lisääntynyt työkirjojen käyttö. (Lappalainen 1992, 151.) 1970-luvulla alettiin kustantaa opetukseen tarkoitettuja materiaalipaketteja, joihin varsinaisen oppilaan kirjan lisäksi kuului opettajan opas ja mahdollisesti myös tehtävä- ja työkirja (Ahtineva 2000, 11). Kun tarkka opetussuunnitelma oli tiedossa, alettiin laatia kirjasarjoja, jotka ulottuivat ala-asteelta lukion päättövaiheeseen saakka. Kokonaisen kirjasarjan laatimiseen eivät yhden kirjoittajan voimat riittäneet, joten muodostettiin projektiryhmiä. Tätä aikakautta Hannus (1996, 14–15) kutsuu oppikirjatyöryhmien ja massatuotannon kaudeksi. Oppikirjanimikkeen elinkaari lyheni muutamaan vuoteen (Lappalainen 1992, 14).

Suomalaisten oppikirjojen sisältö herätti 1970-luvulla kiinnostusta myös ulkomailla. Lehtosen (1995) mukaan ajalle ominaista oli YYA-hengessä neuvostoliittolaisten oppikirjailijoiden kanssa tehty yhteistyö oppikirjaseminaarien ja keskinäisen kuvamateriaalivaihdon muodossa. Osa suomalaisista historian ja maantiedon oppikirjoista hyväksyttiin Moskovassa. Samaan aikaan myös yhdysvaltalaiset tutkijat osoittivat kiinnostustaan kirjojen sisältöön. Meillä Suomessa keskusteltiin kiivaasti aina eduskuntaa myöten oppikirjoista ja etenkin suurvaltojen esiintymisestä ja esiintymättömyydestä niissä. 1980-luvulle tultaessa keskustelu laantui. (Lehtonen 1995, 158–206.)

Oppikirjaprojektien kausi alkoi 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa. Tälle aikakaudelle ominaista on entistä selkeämpi kaupallisen toiminnan luonne: selvä tavoitteellisuus, myyntiennusteet, vastuuhenkilöt, projektin ohjaus ja valvonta sekä kulujen ja tulojen suhteen seuranta. Kirjoittajia voi olla yksi tai useampia ja heidän kanssaan saattaa työskennellä myös muita asiantuntijoita ja oppikirjantoimittajia. (Hannus 1996, 16.)

Apple (1988) näkee oppikirjan roolin tiedonvälittäjänä keskeisenä, mutta painottaa lisäksi sitä, että oppikirjat toimivat usein myös yhteiskunnan sosiaalisen kontrollin osana. Suomessa aina vuoteen 1992 saakka kouluhallituksen tarkastajat pitivät huolen siitä, että oppikirjojen sisältö

noudatti opetussuunnitelman perusteita (Laaksola 2007, 26). Kaikesta muusta kirjallisuudesta poiketen oppikirjoja ei saanut painaa ennen kuin kouluhallitus oli hyväksynyt käsikirjoituksen. Oppikirjojen tarkastusmenettely poistui käytöstä Suomessa samoihin aikoihin kuin Itä-Euroopan entisissä sosialistissa valtioissa. (Heinonen 2005, 30.) Kun säännökset oppimateriaalin hyväksymismenettelystä purettiin, siirtyi vastuu oppikirjojen sisällöstä tekijöille. Samalla opettajat saivat nyt mahdollisuuden päättää itse mitä oppikirjoja käyttävät ja miten. (Häkkinen 2002, 78.)

## 5.2 Oppikirjatutkimus

Peruskoulujen aloittaessa toimintansa alkoi oppikirjallisuuden kasvukausi. Samalla niin sanotun tavallisen ihmisen maailmankuva alkoi kiinnostaa tutkijoita, joten oppikirjoista tuli suosittuja tutkimuskohteita (Hietala 1982, 6). Oppikirjojen sisältö heijastelee aina omaa aikaansa. Hietalan mielestä tutkimuksessa onkin keskeistä huomioida ne yhteiskunnalliset olosuhteet, joiden vallitessa oppikirjat on kirjoitettu.

Selanderin (1991, 36–40) mukaan oppikirjatutkimus on tärkeää useista syistä:

- Oppikirja on luokkahuoneen perusoppimateriaalia ja samalla opetussuunnitelmien toteuttamisväline.
- Oppikirja on yksi käytetyimmistä joukkoviestimistä.
- Oppikirja on ainoa tiedonlähde, jonka avulla yksi kokonainen sukupolvi on yhdessä työskennellyt.
- Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset muuttavat myös oppikirjan roolia.
- Oppikirjan muuttumiseen vaikuttaa myös kognitiivisen tutkimuksen kehitys.
- Oppikirja on itsenäinen genre omine rajoituksineen ja mahdollisuuksineen.

Viirin (2000, 47) mukaan oppikirjoja on tutkittu melko paljon juuri siksi, että niillä on merkittävä rooli oppimisprosessissa. Hän on jakanut oppikirjatutkimukset kolmeen: 1) luettavuustutkimuksiin 2) pedagogisiin tutkimuksiin ja 3) asiasisällön tutkimuksiin. Luettavuustutkimuksissa keskitytään oppikirjojen tekstin tutkimiseen. Niissä on selvitetty muun muassa tekstien sidosteisuutta, oppimista edistäviä rakenteita, tekstityyppejä ja käsitteenmuodostusta. Oppikirjojen pedagogisissa tutkimuksissa tarkastellaan sitä, missä järjestyksessä opetettavat käsitteet esitellään ja miten ne liittyvät muuhun oppikirjan sisältöön. Oppikirjan asiasisällön tutkimuksissa pyritään selvittämään, kuvaako teksti tieteen näkökulmasta asiaa oikein vai väärin ja onko teksti tieteellisesti hyväksyttävää. (Viiri 2000, 47–53.) Menetelmänä näissä kolmessa oppikirjatutkimuksen tyypissä käytetään usein sisällönanalyysia. Tämän jaottelun ulkopuolelle jäävät kuitenkin ne oppikirja- tai oppimateriaalitutkimukset, jotka

eivät tarkastele oppikirjoja luettavuuden, rakenteen, sisällön tai oppikirjan edustaman tieteenalan tai oppiaineen näkökulmasta. Näitä ovat esimerkiksi oppimateriaalin vaikuttavuustutkimukset. (Heinonen 2005, 54–55.)

Suomessa oppimateriaaleja ja niiden vaikutusta opetukseen on tutkittu eniten 1970-luvun ja 1980-luvun vaihteessa. Silloin kouluhallituksen oppimateriaalitoimisto ja myöhemmin kokeilu- ja tutkimustoimisto olivat useiden tällaisten tutkimushankkeiden takana. (Heinonen 2005, 55.) Esimerkiksi Kuusiston (1989, 50–51) peruskoulun ala- ja yläasteen oppimateriaaleista tekemän tutkimuksen tulosten mukaan oppimateriaaleja käytetään oppimisen tehokkuuden maksimoimiseksi, minkä lisäksi opettajat pitävät tärkeänä oppikirjan roolia opetustyön helpottajana. Mielenkiintoinen tutkimustulos oli myös se, että opettajat kokevat oppimateriaalit opetussuunnitelmiakin keskeisempänä opetus- ja kasvatustyön määrittäjänä.

### 5.3 Musiikin oppikirjat

Musiikki oppiaineena poikkeaa muista koulussa opetettavista aineista erityisluonteensa vuoksi. Ruismäki (1991) katsoo musiikin opettamisen sisältävän useita erityispiirteitä. Konkreettisimmin musiikin erityisluonne näkyy tuottamiseen tarvittavana erityisvälineistönä. Musiikinopettajan työ on varsin itsenäistä, joten opettajalla on hyvät vaikuttamismahdollisuudet tavoitteiden ja oppisisältöjen asettamiseen ja saavuttamiseen. Musiikki ja sen kuuntelu herättää erilaisia mielipiteitä ja arvostuksia sekä oppilaissa että opettajissa. Musiikin oppiaineeseen liittyy vahvoja emotionaalisia kytkentöjä. Emotionaalispainotteisten asioiden jäsentäminen, välittäminen ja prosessointi ovat tietoon perustuvan informaation vastaavia toimintoja monimutkaisempia. Musiikki on myös oppiala, jossa etenkin ammattiin valmistavat opinnot aloitetaan systemaattisesti jo lapsena ja toimintaa on mahdollisuus syventää erilaisissa oppilaitosmuodoissa. (Ruismäki 1991, 16–17.)

Oppikirjat ovat keskeisimpiä välineitä länsimaisessa musiikinopetuksessa (Antikainen 1995, 167). Linnankiven (1981) mukaan musiikin oppikirjojen luonne poikkeaa oleellisesti muista oppikirjoista. Musiikin oppikirja koostuu pääosaltaan lauluista ja se sisältää vain vähän tekstiä ja opiskeltavaa tietoa muihin oppikirjoihin nähden. Musiikin opetuksessa tapahtunut kehitys on edellyttänyt myös vastaavan oppi- ja opetusvälineistön uudistamista. Peruskouluun siirtymisen myötä muuttui oppiaineen *laulu* nimi *musiikiksi*, ja vanha laulukirja vaihtui musiikin eri alueita ja monipuolisia toimintoja käsittäväksi musiikin oppikirjaksi, joka on usein saanut rinnalleen myös opettajan oppaan ja muuta lisämateriaalia. (Linnankivi 1981, 354.)

### 5.3.1 Peruskoulun uudistetut musiikin oppimateriaalit

Perinteiset koululaulukirjat saivat väistyä, kun peruskoulun opetussuunnitelman mukaiset musiikin oppimateriaalit otettiin käyttöön 1970-luvun alkupuoliskolla. Uudet musiikin oppikirjat erosivat vanhoista laulukirjoista sekä sisältönsä että ulkomuotonsa puolesta. Kirjoja tarkastellessa voi huomata, että varsinkin peruskoulun alimpien luokkien musiikin oppikirjoissa värikäs kuvitus on merkittävässä roolissa, kun taas vanhoissa laulukirjoissa kuvitusta esiintyy vain vähän tai ei ollenkaan. Musiikin oppikirjoissa on havaittavissa 1970-luvun oppimateriaalituotannon yleiset ilmiöt: oppikirjatyöryhmät, kirjasarjat, massatuotanto ja materiaalipaketit. Samaan aikaan peruskoulu-uudistuksen kanssa tapahtui merkittäviä muutoksia niin suomalaisessa yhteiskunnassa, kasvatustieteessä kuin musiikkikasvatuksessakin. Nämä vaikutukset ulottuivat myös musiikin oppimateriaaleihin.

Lapsuus herätti laajaa keskustelua 1970-luvulla. Yhteiskunnan ja perhe-elämän muutokset kaupungistumisen ja teollistumisen myötä olivat niin rajuja, että lapsen asema herätti huolestusta monilla tahoilla. Parannustoimiin ryhdyttiin myös lastenkulttuurin alueella (Suikkanen 1999, 89). Kasvatusihanteet olivat saaneet psykologisia piirteitä, ja lapsi nähtiin nyt luovana yksilönä, joka aikuisen tavoin kykenee tekemään itsenäisiä ratkaisuja. Laulujen sanoituksissa tavoiteltiin lasten omaa maailmaa ja musiikissa pyrittiin tarjoamaan yhtä monipuolista materiaalia kuin aikuisille. (Suikkanen 1999, 89–90.) Musiikkikasvatuksen tavoitteiksi 1970-luvulla tuli loisteliain esitysten tilalle positiivisten elämysten kokeminen musiikkia tehdessä. Uudessa opetussuunnitelmassa korostettiin sitä, että laulaminen on lapsille luonnollisin musiikillisen ilmaisun keino (POM II 1970, 277). Uusissa musiikin oppikirjoissa lapsilähtöisyys näkyi kuvakirjamaisen ulkoasun lisäksi myös sisällössä. Lauluissa ja kuvituksessa esiteltiin lasten maailmasta tuttuja asioita. Koska musiikkia tehtiin nyt lasten ehdoilla, tiputettiin laulujen vaikeustaso sellaiseksi, että kaikki lapset pystyvät niitä laulamaan (Krokkfors 1985, 11). Uuden lapsikäisyyden myötä lauluissa esiintyi nyt myös yltyöpäisiä, vallattomia sankareita, kuten Peppi Pitkätossu ja Vaahteramäen Eemeli. Aiempien vuosikymmenten opettavaisten laulujen hyveitä olivat ahkeruus, vaatimattomuus ja oikeudenmukaisuus. Suosituiksi teemoiksi 1970-luvun lastenlauluissa nousivat terveyskasvatus ja liikennekasvatus. (Suikkanen 1999, 79.)

Lastenlaulujen musiikillinen ilme koki muutoksia musiikkiteknologian kehittymisen ja kansainvälisten vaikutteiden lisääntymisen ansiosta. Tyyllillisesti alettiin hyödyntää piirteitä etnisestä musiikista, jazzista, rockista ja muista musiikkikulttuureista. Lastenmusiikin fuusioituminen muiden musiikkikulttuureiden kanssa liittyi yleiseen musiikkielämän murrokseen maassamme: uudet tyylit afroamerikkalaisesta musiikkikulttuurista sulautuivat ja juurtuivat

suomalaiseen ympäristöön. Ovet avautuivat myös muille kulttuureille, ja toisaalta myös oman kansanmusiikkimme arvostus kasvoi. (Suikkanen 1999, 85–86.)

### 5.3.2 Musiikin oppikirjoille esitettyjä vaatimuksia

Hyvälle oppikirjalle voidaan esittää useita kriteerejä. Castrén (1988, 33–36) edellyttää oppikirjoilta yleisesti tietojen paikkansapitävyyttä ja tuoreutta. Hyvä oppikirja selventää aihealan kokonaisuutta, sen tiedonjärjestelmää ja rakennetta. Oppikirjan sisällön ja luettavuuden on vastattava oppilaan kykyjä, joten oppikirjojen tulee sopivassa määrin konkretisoida, korostaa ja yksinkertaistaa. Hyvässä oppikirjassa myös ulkonäkö houkuttelee käyttämään kirjaa. Hedqvist (1988, 176–177) määrittelee hyvää oppikirjaa kustantajan näkökulmasta. Oppikirjan käyttäjien ominaisuudet ovat kirjavia, joten on mahdotonta laatia oppikirja, joka sopisi kaikille. Hedqvist korostaa, että kirjan on innostettava oppilasta itseopiskeluun ja itseopiskelun on oltava mahdollista kirjan avulla. Oppikirjan tulisi olla aiheiden käsittelyssä neutraali, mutta silti mukaansatempaava, ja kieleltään korrekti olematta kuitenkaan tylsä. Kuvituksen pitäisi olla kaunista ja aiheeseen liittyvää. Kustantajan kannalta on myös tärkeää määritellä kirjan koko ja hinta oikein.

Linnankivi, Tenkku ja Urho (1988) korostavat, ettei opetus- ja oppimateriaali ole musiikinopetuksen itsetarkoitus. Hyvä opetus- ja oppimateriaali sekä opettajan perehtyneisyys oppikirjan sisältöön ovat kuitenkin hyvän opetuksen perusedellytyksiä. Oppikirjan tuntemus helpottaa opetuksen suunnittelua ja toteutusta. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 232.) Musiikin oppikirjalla on opetuksessa tärkeä tehtävänsä. Sen sisällön tulee vastata opetussuunnitelmassa mainittuja tavoitteita. Opetuksen järjestämisessä oppikirja on opettajan keskeinen apuväline, joten kirjalle asetetaan vaatimuksia, jotka liittyvät opetustapahtumalle luonteenomaisiin piirteisiin ja oppiaineen didaktisen valinnan ja järjestämisen periaatteisiin. Oppikirjaan liittyvä opettajan opas tukee ja täydentää oppikirjan käyttöä ja auttaa oppikirjan pedagogisessa hyödyntämisessä. (Linnankivi 1981, 354.) Linnankivi esittää musiikin oppikirjoille seuraavia vaatimuksia:

- Oppikirjaan valitun aineksen on motivoitava oppilaita musiikin opiskeluun.
- Oppikirjan tulee sisältää aktivoiviin musiikkitoimintoihin ohjaavia tehtäviä ja harjoituksia.
- Oppikirjaan valitun musiikin tulee olla oppilaiden ikä- ja kehitystasoon nähden niin konkreettista, että se tarjoaa hyvän opetuksellisen lähtökohdan myös tiedolliselle musiikkikasvatukselle.
- Oppikirjassa tulee opetetut asiat esittää siten, että ne liittyvät johdonmukaisesti oppiaineen tiedon runkoon.

- Musiikin oppikirjan sisältämällä aineksella tulisi olla myös myönteinen siirtovaikutus muiden aineiden opiskelussa, koska se voi tällä tavalla integroida koulukasvatusta. (Linnankivi 1981, 354.)

Tämän lisäksi Linnankivi painottaa, että opettajan tulisi tutustua käytössä olevaan oppikirjaan ja oppikirjasarjaan niin hyvin, että hän pystyy sen sisältämän aineiston pohjalta valitsemaan ja myös itse laatimaan oppilaiden kyvyille sopivia lisätehtäviä. Vaikka käytetään oppikirjaa, opettajan on hallittava koko musiikin opetussuunnitelma. Perusteellinen opetussuunnitelman ja oppimateriaalin tuntemus mahdollistaa sen, että oppikirja toimii opetussuunnitelman konkreettisena toteuttamisvälineenä. (Linnankivi 1981, 354–355.)

### 5.3.3 Monikulttuurisuus musiikin oppikirjoissa

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tarve tiedostettiin ensimmäisenä maissa, joissa oppilaat tulevat useista etnisistä taustoista. Vasta 1980-luvulla monikulttuurinen kasvatus nousi paikallisten erityistarpeiden ja -tilanteiden yli maailmanlaajuiseksi musiikkikasvatuksen globalistamisen haasteeksi. (Moisala 1995b, 11.) Yhdysvalloissa musiikin oppikirjoja on kritisoitu puutteista, jotka liittyvät niiden monikulttuuriseen sisältöön. Useimmiten musiikin oppikirjat ovat vallassa olevan yhteiskuntaryhmän tuottamia ja suunnattu saman kulttuurin, rodun ja yhteiskuntaluokan edustajille (May, Lantz & Rohr 1990). Antikaisen (1995, 158) mukaan monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tavoitteet ovat samat kuin yleisessä musiikkikasvatuksessa. Antikainen (1995, 160) jakaa monikulttuuriselle musiikkikasvatukselle asetetut odotukset kuuteen eri kategoriaan: 1) kyky kohdata vieraita kulttuureita ja niiden ihmisiä, 2) kyky kohdata vieraita kulttuureita ja niiden musiikkeja, 3) käytännön musiikilliset valmiudet, 4) musiikkikulttuurinen yleissivistys, 5) muut oppilaan hyvinvointia tai hänen kehitystään edistävät seikat ja 6) etnisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kulttuurisen identiteetin ylläpitäminen ja vahvistaminen.

Monikulttuurisen oppimateriaalin keskeisenä tavoitteena pidetään positiivisen kuvan välittämistä vieraasta musiikkikulttuurista (Patovisti & Siljander 1998, 25). Monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa musiikki hahmotetaan toisella tavalla kuin länsimaiseen musiikkikäsitelmään perustuvassa musiikkikasvatuksessa. Moisan (1995a) mukaan kulttuurisensitiivisen opetusmateriaalin lähtökohtana on käsiteltävän kulttuurin arvostus ja se, mikä musiikissa on tärkeää ja olennaista kunkin kulttuurin omasta näkökulmasta. Olennaiset piirteet voivat koskea itse soivaa materiaalia, sen esteettistä arvioimista tai seikkoja, joita länsimaissa pidettäisiin ulkomusiikillisina. Monikulttuurinen musiikkikasvatus ei tarkastele



musiikkeja yhden kulttuurin musiikkinäkemyksen kautta, vaan sen perustana on kulttuurien monimuotoisuus ja maailman musiikkien rikkaus. (Moisala 1995a, 200–202.)

Oppikirjat sisältävät länsimaisella tavalla nuotinnettuja esityksiä opetettavasta musiikista. Alun perin länsimaista taidemusiikkia kuvaamaan kehitetty notaatiojärjestelmä saattaa vääristää musiikkia, joka ei perustu taidemusiikin periaatteille. (Antikainen 1995, 167.) Koska ei-länsimaisen musiikin lähtökohtana on usein kuulonvaraisuus, ja koska suurin osa maailman musiikista ei perustu länsimaiseen duuri-molli-tonaliteettiin, esiintyvät länsimaisiin oppikirjoihin päätyvät ei-länsimaiset sävelmät aina enemmän tai vähemmän muunnetussa muodossa. Moisalan (1995a, 201) mukaan musiikkiin ei saisi tutustua vain nuottikuvan perusteella ja siitä suoraan laulamalla tai soittamalla, koska länsimainen nuottikuva ei kykene välittämään esimerkiksi muiden musiikkien vapaarytmisyyttä, muuntelua, mikrintervalleja tai äänenmuodostustapaa.

Kirjantekijät haluavat valita kirjoihin lauluja, jotka ovat tunnettuja sekä kotimaassaan että Suomessa (Smeds 1991, 70). Antikaisen (1995, 172) mukaan oppikirjoihin sisällytetyt laulut muodostavat siinä määrin vakiintuneen osan länsimaista ja suomalaista musiikkiohjelmistoa, että musiikillisen erilaisuuden kohtaamista ei tapahdu. Vaikka esiteltävässä musiikissa olisi esteettisesti vieraita elementtejä, ne sovitetaan sellaiseen muotoon, etteivät ne häiritse länsimaisen estetiikan piirissä kasvanutta oppilasta. Antikaisen analysoimissa kirjoissa sovitukset perustuvat bändikokoonpanon käyttöön, mikä on pahimmillaan johtanut siihen, että kirjoihin on valittu vain tälle kokoonpanolle soveltuvia lauluja. (Antikainen 1995, 173–174.) Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen yhteydessä korostetaan, että musiikista pitäisi puhua kunkin kulttuurin sisäisin termein eikä länsimaisen terminologian pohjalta. (Moisala 1995a, 200). Kappaleet pitäisi laulaa alkukielellä ja selittää oppilaalle tekstin merkitys, eli oppikirjassakin tulisi olla mukana teksti sekä alkuperäiskielellä että käännöksenä. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää musiikin sijoittamiseen sen alkuperäiseen esitysyhteyteen. (Brennan 1992, 224.)

Oppikirjan kuvituksen tulisi olla informatiivista ja välttää stereotyyppioita. Antikaisen (1995) mukaan kansainvälisessä monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa ei ole kiinnitetty lainkaan huomiota kuvitukseen. Tämä olisi kuitenkin tärkeää, koska kuvitus voi toimia tukevana ja havainnollistavana välineenä, mutta toisaalta se saattaa myös luoda tai vahvistaa erilaisia stereotyyppioita ja asenteita. Antikainen kritisoi analysoimiensa oppikirjojen kuvitusta ei-länsimaita väheksyvistä ja länsimaisia kulttuurisia stereotyyppioita vahvistavasta turistikasvatuksesta – vieraat esitellään länsimaisin silmin eksoottisina turistikohdeina. Kuvituksen ja sovituksellisten ratkaisujen yhteydessä Antikainen puhuu etäännyttämisestä, oppilaiden näkökulman muokkaamisesta valmiiden länsimaisten stereotyyppioiden suuntaan sen sijaan, että vieraat kulttuurit pyrittäisiin näkemään ennakkoluulottomasti. Latistamisella Antikainen tarkoittaa tekstissä

ilmenevää kapea-alaisuutta ja yleistämistä tai musiikillisen materiaalin käsittelyä siten, että länsimaiselle estetiikalle vieras aines karsitaan pois. Latistaminen ja etäännyttäminen ovat toimenpiteitä, joiden kautta ei-länsimainen musiikki päätyy oppikirjoihin länsimaisina muunnoksina tai länsimaisiksi ”jalostettuina” versioina. (Antikainen 1995, 176–178.)

# 6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

## 6.1 Tutkimusaiheen valinta

Kasvatustieteen proseminaaritutkielmassa tarkastelin kansainvälisyyskasvatuksellisia aineksia peruskouluikäisissä 1. ja 2. luokan musiikin oppikirjoissa. Työn aikana heräsi mielenkiinto jatkaa musiikin oppikirjojen ja kansainvälisyyskasvatuksen tutkimisen parissa siten, että keskittyisin tarkastelemaan jonkin tietyn kulttuurin esiintymistä ja esittämistapaa. Päädyin tutkimaan venäläisiä lauluja monesta syystä. Eri musiikinkirjoja käyttäneenä minulla oli sellainen käsitys, että kirjoissa esiintyvät venäläiset laulut olivat usein samoja ja eri kirjojen kuvituksessakin oli paljon yhteistä. Venäläiset ihmiset ja venäläinen kulttuuri oli mielestäni esitetty oppikirjoissa riittävän erilaisena suomalaisen kulttuuriin nähden, joten tästäkin syystä se kelpasi tutkimuskohteeksi. Suurin tutkimuskohteen valintaan vaikuttanut syy oli kuitenkin Venäjän tärkeä merkitys Suomelle sekä historiassa että nykypäivänä.

Tutkimuksen aihe on ajankohtainen, sillä venäläisyys on tiettyssä mielessä lähempänä meitä kuin koskaan aikaisemmin. Venäläisen kulttuurin tunteminen olisi suomalaisille entistä tärkeämpää, koska venäläiset ovat tällä hetkellä suurin maahanmuuttajaryhmämme, suurin etninen vähemmistöimme ja Venäjä tärkein kauppakumppanimme. Suomalaisten suhtautuminen venäläisiin on vaihdellut eri aikoina, mutta tietyt negatiiviset ajatusmallit ovat toistuneet vuosisadasta toiseen. Vaikka venäläiset ovat nykypäivänä Suomelle monella positiivisella tavalla merkittäviä naapureita, suomalaisilla on kuitenkin keskimäärin kielteisempi kuva Venäjästä kuin muilla eurooppalaisilla.

## 6.2 Tutkimustehtävä ja -aineisto

Tutkimuksen kohteena on peruskoulun musiikin oppikirjojen sisältämä venäläisyyteen liittyvä informaatio. Tutkin venäläisyyden representaatioita, eli pyrin selvittämään tapaa jolla oppikirjat esittävät Venäjän, venäläiset ihmiset ja venäläisen kulttuurin. Tarkasteltavana ovat venäläistä alkuperää olevien sävelmien laulutekstit ja kuvitus. Sävellykset jätin tutkimuksen ulkopuolelle, koska länsimaisen taidemusiikin analysoimiseen kehitetyt menetelmät eivät sovellu lastenmusiikin tutkimiseen (Leppänen 2004, 28). Kirjojen sisältämää asiatekstiä en tutkinut tekstin vähyden

takia: joistain alimpien luokkien kirjoista asiateksti puuttuu kokonaan. Tutkimusaineisto käsittää venäläislaulut kaikista vuoteen 2007 mennessä ilmestyneistä suomenkielisistä peruskoulun 1.–6. luokan musiikin oppikirjoista. Vanhimmat kirjat ovat peräisin vuodelta 1972. Olen ottanut huomioon myös saman kirjan uudistetut painokset, mikäli kirjan sisältö on venäläislaulujen osalta muuttunut. Yhteensä tarkasteltavana on 38 oppikirjaa, jotka sisältävät kaikkiaan 120 venäläistä laulua. Tutkimusaineiston keräsin kesäkuussa 2007. Hankin musiikin oppikirjoja kahdesta kaupunginkirjastosta, Jyväskylän yliopiston kirjastosta ja Tampereen yliopiston kirjastosta. Otin tutkittavista lauluista valokopiot helpottaakseni aineiston käsittelyä. Myöhemmin sain käsiini kouluhallituksen hyväksymien oppikirjojen listan, josta varmistui, että olin käynyt läpi kaikki suomenkieliset peruskoulun luokille 1–6 suunnatut musiikin oppikirjat.

Pyrin aineistoa tarkastelemalla saamaan vastaukset seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- Miten venäläisyyttä on esitetty lauluteksteissä?
- Miten venäläisyyttä on esitetty kuvituksessa?
- Millaista kuvaa venäläisyydestä musiikin oppikirjojen laulutekstit ja kuvitus yhdessä luovat?

### *6.3 Sisällönanalyysi*

Kvalitatiivinen sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, joka soveltuu käytettäväksi kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysia voidaan pitää paitsi yksittäisenä metodina myös jonkinasteisena teoreettisena kehyksenä, joka on liitettävissä erilaisiin analyysikonaisuuksiin. Sisällönanalyysin avulla voidaan tehdä hyvin monenlaista tutkimusta. Lisäksi useimmat laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat periaatteessa jollain tavalla sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93.)

Sisällönanalyysissä aineistoa tarkastellaan eritellen, yhtäläisyyksiä ja eroja etsien ja tiivistäen. Sisällönanalyysi toteutetaan yleensä siten, että analyysi etenee ilmiön rajauksesta aineiston koodaamisen, luokittelun, teemoittelun ja tyypittelyn kautta yhteenvedoon. Sisällönanalyysiä on monenlaista: puhutaan muun muassa aineistolähtöisestä analyysistä, teoriasidonnaisesta analyysistä ja teorialähtöisestä analyysistä. Tässä tutkimuksessa käytetty menetelmä on näistä sisällönanalyysin muodoista teoriasidonnaista analyysiä. Tutkimuksella on siis teoreettinen tausta, mutta tutkimusta ei ohjaa mikään aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys kuten teorialähtöisessä analyysissä. Teorian tarkoitus tässä menetelmässä on toimia apuna analyysin etenemisessä. Tässäkin menetelmässä analyysin teoriayksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa analyysin tekoa. Aikaisemman tiedon vaikutus on näkyvissä, mutta

sen merkitys on pikemminkin ajatusuria aukova kuin teoriaa testaava. Teoriasidonnaisen analyysin päättelyn logiikkana on usein abduktiivinen päättely. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 94–99.)

Laadullisen analyysin valinta tutkimukseen tuntui luontevalta, koska sen avulla pystyin analysoimaan dataa, josta ei ollut aineistoa rajaavien menetelmien avulla hävitetty tietoa. Alasuutarin (1994, 74) mukaan yksi laadullisen tutkimuksen ominaispiirre on se, että aineistoa voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Ihannetilanne tästä näkökulmasta katsottuna hänen mukaansa on se, että aineisto on olemassa tutkimuksen tekemisestä ja tekijästä riippumatta (naturally occurring data). Tästäkin syystä oppikirjat ovat hyviä tutkimuskohteita. Oppikirjatutkimuksen tyypeistä tämä tutkimus edustaa asiasisällön tutkimusta. Sisällönanalyysi on tämänkaltaisissa tutkimuksissa yleisesti käytetty menetelmä.

Pietilän mukaan tutkimuksen sisältöluokat rakentuvat tutkittavan aineiston sisällön pohjalta, jolloin ennen varsinaista tutkimusta tulee perehtyä tutkittavaan sisältöön. Aineistoa havainnoitaessa tulee tällöin katsoa, millaiset sisältöluokat kuvaisivat sitä mahdollisimman tarkasti. (Pietilä 1976, 97.) Alasuutari (1994, 100) puhuu aineiston tyyppittelystä, jossa ihanteena on se, että tyypit nousevat aineistosta ilman väkivaltaa, vaikka kyse kuitenkin on vain tutkijan luomasta typologiasta. Luokittelukriteerit voivat olla ja niiden tulisikin olla yksiselitteisiä, niin että kuka tahansa niitä kriteerejä käyttävä päätyisi samaan tulokseen. Kuitenkin tutkija valitsee ne ”oleelliset” kriteerit, joilla hän jakaa tapaukset eri luokkiin.

Kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusotteen yhdistämisellä pyrin mahdollisimman kattavaan näkemykseen tutkimusaineistostani. Kvantitatiivista otetta käytän selvittäessäni joitain lauluteksteissä ja kuvituksessa esiintyviä lukumääriä ja osuuksia. Tällaisessa tyyppittelyssä ja tapausten laskemisessa ei Alasuutarin (1994) mukaan ole kuitenkaan varsinaisesti kysymys puhtaasta kvantitatiivisesta analyysistä, määrällisillä suhteilla argumentoimisesta. Taulukointi on vain kätevä tapa esitellä se aineisto, johon laadullinen analyysi perustuu. Se osoittaa, että aineistoa käytetään systemaattisesti, eikä vain niin että siitä etsitään intuitiivista tulkintaa tukevia tekstinäytteitä. (Alasuutari 1994, 163.) Tarkoitukseni on määrällisellä analyysillä lähinnä siis tukea ja tarkentaa laadullisen tutkimuksen tuloksia, joten kvantitatiivisen tutkimuksen osuus on verraten suppea. Kvantitatiivisen analyysin avulla saan tarkkaa informaatiota aineistosta, jota sitten tulkitsen kvalitatiivisin keinoin.

### 6.3.1 Laulutekstit

Perehtyessäni venäläisten laulujen teksteihin olen kiinnittänyt huomioni kaikkeen Venäjään ja venäläisiin liittyvään informaatioon. Perinteiset oppikirjojen tekstianalyysimenetelmät eivät

sovellu käytettäväksi tässä tutkimuksessa, sillä musiikin oppikirjojen teksti koostuu suureksi osaksi laulujen sanoituksista, kun taas muut oppikirjat koostuvat lähinnä pelkästään asiateksteistä. Toisaalta yleisten sanoitusten tutkimisessa käytettävien menetelmien avulla en mielestäni myöskään olisi päässyt parhaaseen lopputulokseen. Koska etsin venäläisyyteen liittyviä tietoja, ei ole tarpeellista eikä järkevää lähestyä laulutekstiä taideteoksena, siten että käsittelisin sitä melodian yhteyteen kirjoitettuna lyriikkana. Tiedostan laulutekstin runomuotoisuuden ja melodian tekstile asettamat rajoitukset, mutta en painota analyysissä näitä tekstin ominaisuuksia.

Saatuani aineiston kokoon soitin ja lauloin ensin laulut läpi, minkä jälkeen kirjoitin kaikki tekstit samaan Word-tiedostoon. Huomasin tässä vaiheessa, että laulutekstien välillä esiintyy suurta vaihtelua niin laajuuden kuin tyylinkin suhteen. Tämän jälkeen luin tekstejä useaan kertaan läpi ja yritin löytää asioita, jotka toistuisivat useammassa lauluissa. Aineistosta nousi esiin ensimmäisenä ja kaikkein selkeimpänä asiana miesten ja naisten esittämistavat. Naiset ja miehet esiintyvät teksteissä erilaisissa rooleissa ja eroavat toisistaan myös ominaisuuksiltaan. Teksteistä löytyi paljon erilaisia suomalaisuudesta ja suomen kielestä poikkeavia elementtejä. Päätin kerätä kaikkia näitä ei-suomalaisia tekstin osia eksoottiset elementit -otsikon alle. Halusin tarkastella laulutekstejä myös kokonaisuuksina. Vaikka laulutekstit ovat laajuudeltaan ja tyyliään hyvin erilaisia, havaitsin että teksteissä toistuvat usein samat teemat, kuten rakkaus, ikävä ja taisteleminen. Jatkettuani lähdekirjallisuuteen tutustumista huomasin yhtäläisyydet näiden teemojen ja venäläisen kansanluonteen ominaisuuksien välillä, ja näin sain muodostettua kokonaisten laulutekstien sisältöjen tarkastelemiseen sopivan luokitusrunon.

### 6.3.2 Kuvitus

Oppikirjojen kuvituksella on monia tehtäviä. Hatvan (1993) mukaan kuvan tehtävät oppimisessa ovat havainnon rikastuttaminen, havainnon ohjaaminen, verbaalisen materiaalin organisointi ja ymmärtämisen helpottaminen. Tutkimusten mukaan kuvien käyttö auttaa erityisesti heikompilahjaisten ja nuorimpien oppilaiden suorituksia. Värillisten viivapiirrosten on todettu tehostavan oppimista paremmin kuin värillisten tai mustavalkoisten valokuvien. (Hatva 1993, 54.) Selanderin (1991, 68) jaottelun mukaan oppikirjakuvien kolme tehtävää ovat informointi, havainnollistaminen ja sivun tekeminen houkuttelevammaksi. Informoivia kuvia voivat olla esimerkiksi kartat, diagrammit, erilaiset piirroset ja valokuvat. Havainnollistavien kuvien toiminta perustuu tekstin ja kuvan tiiviiseen yhteispeliin – kumpikaan ei olisi toimiva ilman toisen olemassaoloa. Sivuihin tehdään houkuttelevampia kuvia, joilla ei välttämättä ole mitään tekemistä tekstin sisällön kanssa.

Musiikin oppikirja poikkeaa rakenteeltaan ja ulkonäöltään muista peruskoulun oppikirjoista, sillä musiikin oppikirjoissa on muihin kirjoihin verrattuna suhteessa vähän tekstiä ja paljon kuvia. Antikainen (1995, 171) on jakanut musiikin oppikirjojen kuvat kolmeen luokkaan sen mukaan, mikä on niiden suhde asiatekstiin. Informatiiviset kuvat liittyvät kiinteästi asiatekstiin havainnollistaen asiatekstiin sisältyviä tietoja tai kuvatekstillä varustettuna syventäen asiakokonaisuuden omaksumista. Dekoratiivinen kuvitus liittyy löyhästi aihepiiriin, mutta tekstistä ei voida esittää mitään tiettyä kohtaa, johon kuva liittyisi. Dekoratiivisen kuvituksen tehtävänä on lähinnä esteettisen nautinnon tuottaminen ja tyhjän tilan täyttäminen. Stereotyyppinen kuvitus puolestaan muistuttaa matkailumainoskuvitusta. Dekoratiivisen kuvituksen tavoin se liittyy aihepiiriin, mutta sen ensisijainen tarkoitus on miellyttää katsojan silmää. Tämän lisäksi stereotyyppinen kuvitus pyrkii antamaan kuvaamastaan kohteesta kliseisen, vallitseviin stereotypioihin perustuvan ja niitä ylläpitävän mielikuvan.

Kuvitusta tutkiessani luokittelen kuvia aiheen mukaan ja keskityn analysoimaan etenkin miesten ja naisten esiintymistä sekä kuvien eksoottisia elementtejä. Laulun kuvituksena olen ottanut huomioon laulun yhteydessä olevat kuvat, jotka sijaitsevat samalla sivulla laulun kanssa. Analyysissä käsittelen kuvitusta teksteistä irrallaan. Halusin sisällyttää tutkimukseeni kaikki peruskouluikäiset venäläislaulut, myös kuvittamattomat. Koska tutkimusaineistoni on melko laaja, tässä tutkielmassa ei ole mahdollista käydä yksitellen läpi kaikkia 65 kuvaa ja pohtia kuvan ja tekstin yhteistä viestiä. Toisaalta kuvituksen tarkasteleminen tekstistä erillään on mielestäni järkevää, koska suuri osa kuvista ei liity kiinteästi laulutekstiin. Erilliseen tarkasteluun päädyin myös siitä syystä, että kuvittajat ja laulujen sanoittajat ovat hyvin todennäköisesti työskennelleet itsenäisesti, ilman keskinäistä suunnittelutyötä – kuvittaja on siis tehnyt kuvan valmiiseen laulutekstiin haluamallaan tavalla tai kustantajan vaatimusten mukaan. Tutkijat eivät ole yksimielisiä siitä, miten oppikirjojen kuva-teksti-kokonaisuuksia hahmotetaan ja mikä on kuvan ja tekstin yhteisvaikutuksen rooli oppimisessa. Esimerkiksi Hannus (1996, 7) on tutkimustuloksillaan kumonnut aikaisemmat oletukset kuvituksen hyödyllisyydestä oppikirjoissa. Hannuksen tutkimuksen mukaan oppikirjan kuvituksen oppimisvaikutukset ovat vastoin yleistä käsitystä hyvin vähäisiä. Tämä johtuu siitä, että oppilaat eivät käytä kuvien katseluun ja prosessointiin riittävästi aikaa.

#### *6.4 Tutkimuksen luotettavuus*

Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien kohdalla luotettavuuden todentaminen ei ole niin yksiselitteistä kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tämä johtuu osin siitä, että laadullisessa

tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voida erottaa yhtä selkeästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tämän lisäksi kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuudesta puhutaan nimenomaan mittausten luotettavuutena, mutta koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa tärkein luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, täytyy luotettavuutta arvioitaessa ottaa huomioon koko tutkimusprosessi. Lähtökohtana on tutkijan subjektiviteetti ja tutkijan aseman myöntäminen; tutkija on oman tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. (Eskola & Suoranta, 1998, 209–211.)

Laadullisen tutkimuksen piiristä löytyy erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä. Mäkelän (1990) mukaan kvalitatiivisen aineiston analyysin onnistuneisuutta arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota seuraaviin asioihin: 1. Aineiston merkittävydestä tutkijalle asetetaan vaatimus, että aineiston yhteiskunnallinen ja kulttuurinen paikka sekä tuotantoehdot on määritelty. Huomio on kiinnitettävä myös tutkijan mahdolliseen vaikutukseen aineiston luonteeseen. (Mäkelä 1990, 47–48.) 2. Aineiston riittävyden ja kattavuuden vaatimus tarkoittaa, että tutkija ei perusta tuloksiaan satunnaisiin poimintoihin. Aineistoa valittaessa tulee miettiä, miten sen saa hallittavaan ja hyvin prosessoitavaan muotoon. (Mäkelä 1990, 52–53.) 3. Analyysin arvioitavuus ja toistettavuus tarkoittavat, että tutkijan työ on ollut niin johdonmukaista, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä ja tulkintaa. Luokittelu- ja tulkintasääntöjen tulee olla niin selkeitä, että lukija kykenee toistamaan tutkimuksen. (Mäkelä 1990, 53–54.) Aineisto on kerätty peruskouluikäisistä oppikirjoista, joten se on periaatteessa kaikkien saatavilla ja kenen tahansa tutkittavissa. Aineisto käsittää kaikki peruskouluikäisten 1.–6. luokan musiikin oppikirjojen venäläislaulujen tekstit ja kuvat, eli tutkija ei ole valikoinut aineistoa omien mieltymystensä mukaan. Aineiston analyysi on käsitelty suorina lainauksina ja kuvina oppikirjasta, joten tutkijan vaikutus aineistoon on ollut mahdollisimman pieni. Tutkimusmetodissa on noudatettu sisällönanalyysiä, ja sisältöluokat on rakennettu aineiston pohjalta.

Joidenkin näkemysten mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa triangulaation avulla, jolloin tutkittavasta ilmiöstä saadaan kattava ja useita näkökulmia sisältävä kuva (Eskola & Suoranta 1998, 68). Denzinin (1978, 295) erottamat triangulaation neljä päätyyppiä ovat aineisto-, tutkija-, teoria- ja menetelmätriangulaatio. Voidaan ajatella, että tässä tutkimuksessa toteutuvat jonkinasteisina teoria- ja menetelmätriangulaatio. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys on syntynyt eri tieteenalojen näkökulmia yhdistelemällä, ja tutkimusaineisto koostuu kuva- ja tekstimateriaalista, joita tarkastellaan sekä määrällisesti että laadullisesti.



Kulttuurisessa musiikintutkimuksessa kiinnitetään erityistä huomiota tutkijan positioon, jolla tarkoitetaan sitä kontekstia, paikkaa ja aikaa, jossa tutkija sijaitsee ja josta käsin hän tutkimustaan tekee. Positio on se poliittinen ja tieteenteoreettinen paikka, josta käsin asioita tarkastellaan, havaitaan ja koetaan. Tutkijan tulee selvittää ja tiedostaa oma positionsa suhteessa tutkimuskohteeseen. Tutkijan ei ole mahdollista tarkastella tutkimuskohdettaan etäältä ja objektiivisesti, sillä hän itse kaikkine kokemuksineen, musiikkikäsitteineen ja ideologioineen on väistämättä mukana siinä prosessissa, jossa tieteellistä tietoa tuotetaan. (Leppänen & Moisala 2003, 82–83.) Olen kotoisin itärajan läheltä, mutta venäläisten ihmisten kanssa olen ollut tekemisissä oikeastaan vain Venäjän-matkoillani. Venäjällä olen lomaillut perheenjäsenteni kanssa kaikkiaan viisi kertaa. Matkoilla olen tutustunut sekä Pietariin että Karjalan maaseutuun. Pietarissa kävin kaksi kertaa vuonna 2007, jolloin tutkimusaiheeni oli jo selvillä. Suomessa olen saanut tietoa venäläisestä kulttuurista lähinnä kirjoista, televisiosta ja Internetistä. Venäjän kieltä osaan aakkosten ja muutaman sanan verran.

# 7 LAULUTEKSTIEN ANALYYSI

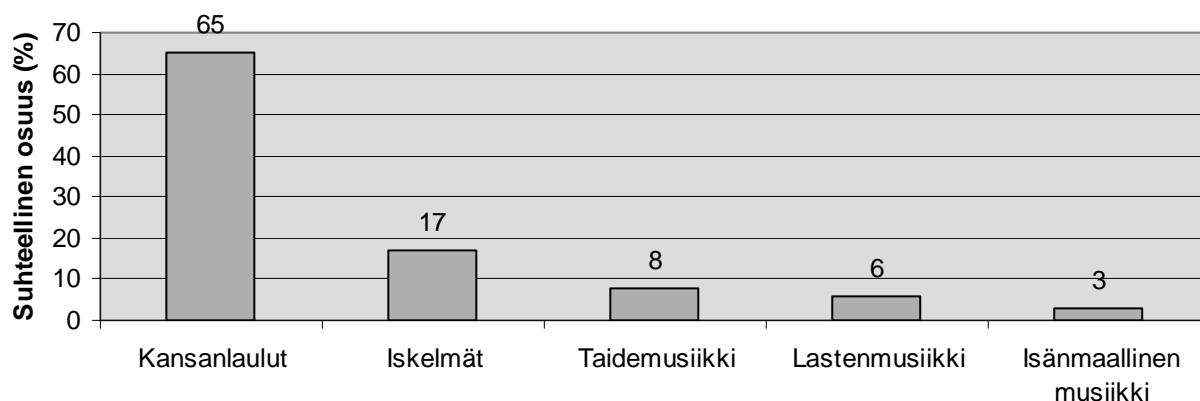
Kirjoissa on yhteensä 120 venäläisperäistä sävelmää, mikä merkitsee keskimäärin kolmea sävelmää yhtä kirjaa kohti. Todellisuudessa näissä 38 kirjassa venäläislaulujen määrä vaihtelee siten, että yhdessä kirjassa (Laulan ja soitan 3, 1972) ei ole yhtään laulua ja enimmillään lauluja on yhdeksän (Musiikki 3-4, 1977). Laulutekstejä on 63 erilaista (Liite 1). Muutamalla laululla on keskenään sama melodia ja jopa sama nimi, mutta erilainen sanoitus.

Venäläisten sävelmien laulutekstit ovat suomenkielisiä ja ainoastaan kahdessa laulussa on mukana venäjänkielinen teksti. Alkuperäisten sanojen puuttuessa on vaikea arvioida, miten uskollisesti suomennokset noudattavat alkuperäisen tekstin sisältöä. Jotkut sävelmät esiintyvät eri kirjoissa eri tekstillä, ja näissä tapauksissa voi havaita selkeitä eroja tekstien sisällössä. Muutamilla sanoittajilla on aineistossa useita laulutekstejä. Sauvo Puhtila on kirjoittanut 13 laulutekstiä omalla nimellään ja yhden salanimellä Veikko Vallas (Hirvi 2007). Liisa Tenkun ja Ellen Urhon yhteisiä tekstejä on kuusi kappaletta, minkä lisäksi Tenkku on yksin sanoittajana kuudessa laulussa. Taljanka-yhtyeen Anja, Timo ja Taija Tyrväinen ovat sanoittaneet yhteensä viisi laulua. Neljän laulun sanoittajasta ei ole tietoa – tekijätiedoissa sanoittaja on tuntematon tai sanoittajaa ei ole mainittu.

Kaikkein yleisin venäläislaulu on *Kasakkapartio*, joka löytyy yhdeksästä eri kirjasta. Seuraavaksi suosituimpia lauluja ovat *Valkorunkoinen koivu* (8), *Katinka* (7), *Kulkukauppias* (4) ja *Neuvostoliiton hymni* (4). Kolmessa eri kirjassa esiintyviä venäläissävelmiä ovat *Kalinka*, *Katjoša*, *Lumituisku*, *Pajunkukka*, *Tuoksuvat tuomien* ja *Vyshni-Volontshek*. Muut laulut ovat mukana yhdessä tai kahdessa kirjassa. (Liitteet 1 ja 2)

## 7.1 Musiikkityyli

Kirjoissa esiintyvät venäläislaulut ovat tyyliltään monipuolisia. Vaikka kyseessä on luokille 1–6 suunnatut oppikirjat, ovat laulut suurimmaksi osaksi jotain muuta kuin lastenlauluja. Olen jakanut laulut musiikkityylin mukaan viiteen luokkaan: kansanlaulut, iskelmät, isänmaallinen musiikki, lastenmusiikki ja taidemusiikki.



**KUVIO 1.** Laulujen musiikkityyli

Kansanlauluihin kuuluvat kaikki sellaiset sävelmät, joilla ei ole säveltäjää. Tekijätiedoissa lukee Venäjä, venäläinen, venäläinen kansanlaulu, venäläinen kansansävelmä tai venäläinen sävelmä. Kansanlauluja on kaikkein eniten, yhteensä 41 eri laulua eli 65 prosenttia kaikista lauluista. Iskelmiksi olen luokitellut 11 laulua: *Huopikkaat*, *Katjoša*, *Katjuuša*, *Moskovan illat* (kaksi eri tekstiä), *Rakastan sinua elämä*, *Sininen huivi*, *Unohtumaton ilta*, *Uralin pihlaja* (kaksi eri tekstiä) ja *Ystävän laulu*. Iskelmien osuus lauluista on 17 prosenttia. Isänmaallinen musiikki -luokkaan kuuluvat *Neuvostoliiton hymni* ja *Näkemiin Moskova*. Isänmaallisen musiikin osuus on kolme prosenttia. Varsinaista lastenmusiikkia on kirjoissa yhteensä neljän laulun verran eli kuusi prosenttia kaikista venäläisperäisistä sävelmistä. Lastenlauluja ovat *Minä soitan harmonikkaa*, *Muksis*, *Naapuri* ja *Tosiystävyys*. Venäläisistä taidemusiikin säveltäjistä on laulujen kera esitelty Mikhail Ippolitov-Ivanov (*Sardarien kulkue*), Dmitri Kabalevski (*Iitalaulu* kahdella eri tekstillä) ja Pjotr Tšaikovski (*Nocturne* ja *Pienten joutsenten tanssi*). Tämän musiikkityylin osuus on kahdeksan prosenttia.

## 7.2 Naiset ja miehet

### 7.2.1 Roolit

Roolit kertovat mitä miehet ja naiset tekevät ja mitä heidän sopii tai kuuluu tehdä. Poimimalla teksteistä kaikki venäläistä ihmistä kuvaavat substantiivit ja substantiivina käytetyt adjektiivit olen pyrkinyt saamaan selville, ketä laulutekstien venäläiset ovat. Olen jakanut roolit sukupuolen mukaan. Silloin kun henkilön sukupuoli ei ilmene suoraan tekstistä, en ole sitä tekstin ulkopuolisten vihjeiden avulla päätellyt. Tällöin esimerkiksi taikuri ja kuski ovat joko miehiä tai

naisia, vaikka todellisuudessa molempien sukupuoli olisi melko varmasti mies. Taulukkoon 2 olen kerännyt myös sukupuoleltaan epäselvät roolit. Taulukossa olen esittänyt kaikki substantiivit yksikön perusmuodossa.

**TAULUKKO 2.** Miesten ja naisten roolit lauluteksteissä

Mies	Mies tai nainen	Nainen
armas	armas	aarre
atamaani	auttaja	armas
herra	ihminen	aurinko
ihmeveikko	jalankulkija	impi
isä	kulta	kaunokainen
kasakka	kumppani	lemmikki
kulkukauppias	kuski	lemmitty
lautturi	lapsi/lapsonen	marja/marjanen
lossimies	mahtaja	morsian
mies	matkaaja	muori
muusikko	neuvostoihminen	nainen
naapuri	nuori	neito/neitonen
perhana	ostaja	ruhtinatar
poika	sortaja	sisko
postinkuljettaja/postimies	taikuri	tyttö/tyttönen
päällikkö	tuttava	uhri
sankari	(lapsen) vanhempi	äiti
sardari	vanhus	äiti (kotimaa)
tattari (oik. tataari)	ystävä	äiti (Volga)
vaari		
veikko		
vieras		

Miehillä eri rooleja on 22. Ammatteja tai ammatin kaltaisia rooleja on kahdeksan: atamaani, kasakka, kulkukauppias, lautturi, lossimies, muusikko, postinkuljettaja/postimies ja sardari. Miesten korkeaan arvoon viittaavat atamaani, herra, päällikkö, sankari ja sardari. Miesten ja naisten roolien huomattava ero on se, että naiset eivät esiinny yhdessäkään ammatissa. Naisten rooleja on 19, joista seitsemässä nainen on jollain tavalla miehen ihailun kohteena. Naisilla esiintyviä hellittelynimiä ovat aarre, armas, aurinko, kaunokainen, lemmikki, lemmitty ja marja/marjanen. Myös morsian ja ruhtinatar ovat rooleja, joita naisella ei voisi olla ilman miestä. Tutkituissa lauluteksteissä usein toistuva naisen rooli on äiti, minkä lisäksi äiti-sanaa käytetään viittaamaan myös Volgaan ja kotimaahan, äiti-Venäjään. Venäläisissä lauluissa ihmiset ovat usein toistensa sukulaisia tai ystäviä.

## 7.2.2 Olemus

Olen pyrkinyt saamaan selville, millaisia venäläiset miehet ja naiset ovat keräämällä teksteistä miehiin ja naisiin liitetyt adjektiivit. Jos adjektiivilla viitataan henkilöön, jonka sukupuolta ei ole suoraan tekstissä mainittu, olen luokitellut adjektiivin miehen tai naisen olemukseksi. Taulukkoon 3 on koottu miesten ja naisten olemusta kuvaavat adjektiivit. Taulukossa kaikki adjektiivit on esitetty yksikön perusmuodossa.

**TAULUKKO 3.** Miesten ja naisten olemus lauluteksteissä

Mies	Mies tai nainen	Nainen
ankara	aito	ainoo/ainokainen
humalainen	hupsu	armas
hurja	kaihoovainen	kaunokainen
julma	murheinen	kuolon kaltainen
nuori	nuori	nuori
rakas	oikea	onneton
rikas	turha	rakas
ylhäinen	vanha	seppelepäinen
		vieno

Miehiä kuvaavista adjektiiveista enemmistö on sävyltään negatiivisia. Miehistä voi saada primitiivisen ja väkivaltaisen kuvan adjektiivien ankara, humalainen, hurja ja julma johdosta. Todellisuudessa myös adjektiiveja rakas, rikas ja ylhäinen on käytetty sellaisessa yhteydessä, että ne kaikki viittaavat henkilön ominaisuuksiin negatiivisessa mielessä. Naisen olemus on monissa lauluissa miesnäkökulmasta määritelty. Naista on kuvattu muun muassa ainooksi/ainokaiseksi, armaaksi, kaunokaiseksi ja rakkaaksi. Yleisesti venäläiset ihmiset ovat laulutekstien mukaan nuoria, vanhoja, aitoja, hupsuja, kaihoovaisia, murheisia, oikeita ja turhia. Olemuksen tarkasteleminen adjektiivien kautta on kuitenkin ongelmallista, koska adjektiiveja ei voi luotettavasti analysoida ilman pääsanaa ja kontekstista irrallaan.

## 7.3 Eksoottiset elementit

### 7.3.1 Äänteellinen eksotiikka

Kuudessa laulussa esiintyy suomen kielestä poikkeavaa äänteellistä ainesta. Neljässä laulutekstissä (*Baiju Bajuški*, *Sasha/Suksen suihke*, *Saska ratsastaa*, *Vyshni-Volontshek*) on pyritty jäljittelemään venäläisiä äänteitä ja sanoja. Lauluteksteissä voi havaita merkkejä lastenlauluissa yleisesti käytetystä nonsense-runoudesta, joka perustuu merkityksettömillä sanoilla ja tavuilla leikkittelyyn:

*Baiju, baiju, bajuški bai, baiju baiju, bajuški bai. (Baiju Bajuški)*

*Nja, nja, njaa, nja, nja, njaa, sauvo Sasha suksiaan. (Sasha/Suksen suihke)*

*Nja, nja, nja, nja, nja, nja, nja, nja, nja, nja, nja, nja, nja. Hei! (Saska ratsastaa)*

*Vyshni, vyshni-volontshek, on tanssit meiltä loppu. Aivan pyörällä on pää, vyshni-volontshek, hei! (Vyshni-Volontshek)*

Kahdessa laulutekstissä esiintyy suomenkielisen tekstin joukossa venäjänkielisiä sanoja. Molemmissa lauluissa venäjän kieltä käytetään toivotuksissa. *Iltalaulussa* toivotetaan hyvää yötä (spakoinyi notši) ja *Näkemiin Moskova* -laulussa esiintyy sana dosvidanja:

*Loistavi kuu, kultainen kuu, pilvet sen hohteessa leijailee. Kuulla mä voin, kuinka tuuli kuiskailee: Spatš, spatš, spatš, spakoinyi notši, spakoinyi notši, spakoinyi notši lager naš. (Iltalaulu, E. Pohjola)*

*Näkemiin, Moskova, dosvidanja, näin nyt toisaalle taival jo vie. (Näkemiin Moskova)*

Venäjänkielisten toivotusten merkitys selviää laulajalle, sillä molemmissa lauluissa toivotukset esiintyvät myös suomen kielellä. *Baiju Bajuški* ja *Vyshni-Volontshek* ovat puolestaan lauluja, joissa venäläisvaikutteisen tekstin sisältö jää ymmärtämättä, koska tekstin merkitystä ei ole selitetty. On myös mahdollista, että näiden laulujen sanat eivät tarkoita mitään.

### 7.3.2 Venäläinen nimistö

Lauluissa esiintyy jonkin verran venäläisiä henkilönimiä ja maantieteellisiä nimiä. Erilaisia henkilönimiä lauluissa mainitaan yhteensä 13. Henkilönimet jakautuvat tasaisesti sukupuolten kesken: miesten nimiä on seitsemän, naisten nimiä kuusi. Lauluissa esiintyviä miesten nimiä ovat

Miška, Petruška, Pjotr, Sasha<sup>2</sup>, Saska, Vasja sekä Stenka Rasin. Naisten nimistä mainitaan Kalinka, Katinka, Katjoša (tai Katjuuša), Marika, Minka ja Sasha.

#### TAULUKKO 4. Henkilönimet

Mies	Nainen
Miška	Kalinka
Petruška	Katinka
Pjotr	Katjoša/Katjuuša
Sasha	Marika
Saska	Minka
Stenka Rasin	Sasha
Vasja	

Lauluteksteistä löytyy yhteensä seitsemän erilaista maantieteellistä nimeä. Kaupungeista Moskova ja Pietari ovat useiden laulujen tapahtumapaikkoja. Vesistöistä mainitaan järvi Kaspia sekä joet Volga ja Don. Valtiosta käytetään nimityksiä Neuvostoliitto ja Venäjän maa.

#### 7.3.3 Venäläinen sanasto

Venäläiseen kulttuuriin liittyviä ja venäläisiä sanoja lauluteksteistä löytyy yhteensä 12: atamaani, balalaikka, kasakka, matuška, partisaani, samovaari, sardari, taljanka, tattari (tataari), troikka, tsaikka ja ulitsa. Sardaria lukuun ottamatta sanojen merkitystä ei ole kirjoissa selitetty.

Balalaikka ja taljanka ovat suosittuja venäläisiä kansansoittimia. Balalaikka on 3-kielinen luuttu, taljanka harmonikka. Kasakka, atamaani, partisaani ja sardari liittyvät maanpuolustukseen. Kasakat ovat sotilaallisesti järjestäytynyt ihmisryhmä, jonka asuinalueet ovat perinteisesti sijainneet suurten jokien varsilla. Atamaani on kasakkapäällikkö, ja laulussa atamaani-nimitystä käytetään Stenka Rasinin yhteydessä. Partisaani-nimityksellä viitataan sissiin tai vastarintaliikkeen jäseneseen. Musiikki 5–6 -kirjan mukaan sardarit ”olivat kaukasialaisten ruhtinaiden sotapäälliköitä”. Matuška tarkoittaa Iitalaulussa äitiä ja monissa lauluissa mainittu troikka hevosista muodostettua kolmivaljakkoa. Samovaari on venäläinen veden keittämiseen ja varsinkin teen eli tsaikan valmistukseen käytetty laite. Ulitsan suomenkielinen vastine on katu, mutta sanan käyttö *Katjošan* säkeessä ”lamppu syttyi jo tuvan ulitsalla” ei kuulosta kovin sujuvalta. *Volgan postimiehen* sanoituksessa ”tuo julma tattari mua vainoo” -lauseella viitataan ilmeisesti julmaan tataariin, turkkilaista alkuperää olevan etnisen ryhmän edustajaan.

<sup>2</sup> *Sasha* voi olla sekä *Aleksandrin* että *Aleksandran* lempinimi (Nikiforow, Keränen & Alikov 1998, 239).

## 7.4 Kansanluonne

### 7.4.1 Toska

Tutkittavissa sanoituksissa usein esiintyvä teema on toska eli saavuttamattoman tai menetetyksen tuskainen ikävöinti. Toskan tunteita on jonkinasteisina havaittavissa kaikkiaan 24 laulun tekstissä. Usein ikävöinti kohdistuu menetettyyn tai vanhaan rakkauteen:

*Jo kuuluu soitto kellojen, taas ilta on, saan lepoon. Se soitto muiston kaukaisen tuo mielehein mun rakkautein. (Iltasoitto)*

*Kauas tuonne jääneen mä tiedän pihlajan. Kauas kulki tieni, jäi hän, jota rakastan. Syksyn punaiset marjat kuin kynnel pihlajan on. Itkin pihlajan lailla on sydän onneton. (Uralin pihlaja)*

Monissa lauluteksteissä ikävöinnin kohteena on jossain muualla oleva rakastettu. Rakkaan paluusta tai jälleenkohtaamisesta ei ole täyttä varmuutta:

*Hupsu on ken uniin luottaa, turha on sun häntä vuottaa, turhaan toivot että armaan tänne toisi tie. Laulu häipyy, päivät vaihtuu, lähteen silmä pilviin haihtuu, vielä rakas sulle varmaan toinen olla voi. (Minka)*

*Kudon sulle pellavaiset hienon hienot vaattehet. Aika rientää, arkku täyttyy: milloin luoksein saapunet?(Kudon sulle pellavaiset)*

*Alla taivaan tähden uinun unta nähden, että mä kerran sinne tulla saan. Aa! Jos jään maailmalle vieraan mullan alle, ken silloin marjaseni poimiikaan? (Kalinka)*

Toskan tunne voi liittyä myös nuoruuden ja vanhojen aikojen haikailuun:

*Rakastan elämää, joka nuoruuden haaveita kantaa. Rakastan elämää, joka muistojen hetkiä antaa. (Rakastan sinua, elämä)*

*Vuodet on vierineet, hurmos on haihtunut, nuoruus jo mennyt on, oi! Vaan en mä valkoisten tuomien tuoksua unhoittaa koskaan, en koskaan mä voi! (Tuoksuvat tuomien)*

Kaipaaminen ei välttämättä ole pelkkää suremista, vaan siihen voi sisältyä toiveikkuuttakin:

*Kenties kerran vielä soi tuuli lauhemmin, kaupunkien pauhu jää taakse viimeinkin. Missä pihlaja kukkii taas armaan nähdä mä saan. Luonto puhkeaa kukkaansa jälleen kauneimpaan. (Uralin pihlaja)*



Toskan vallassa oleva saattaa kuitenkin vaipua epätoivoon, jos ikävöinnin kohteesta tulee pysyvästi saavuttamaton:

*Voi jos luona tammen kerran olla voisin, enkä näin vain surren huojumassa oisi. Jospa sentään pääsen luokses, tammi-kulta, kuiskauksin hellin poistan huolet sulta. Vaan ei yllä konsaan lehvät tammeen asti, siksi murhemielin huokaan haikeasti. (Nuori haapa)*

*Kauas häipyi ääni kavioiden, häipyi ruusun tuoksu aikanaan. Minne juossut on neito vaikeroiden? Jäljet päättyy virran rantamaan. (Katjuša)*

Kaikki laulut, joissa toska ilmenee, ovat tyyliltään joko iskelmiä tai kansanlauluja. Toska on tyypillinen teema niissä lauluissa, jotka ovat mukana useammassa kirjoissa. Näitä lauluja ovat muun muassa *Kalinka*, *Uralin Pihlaja* ja *Tuoksuvat tuomien*. Suuri osa sävelmistä on suomalaisessa laulustossa jo paikkansa vakiinnuttaneita venäläislauluja.

#### 7.4.2 Udal

Udal on venäläisen kansanluonteen piirre, jolle ominaista on hurjuus ja rohkeus ottaa suuria riskejä. Tällaista venäläisen luonteen äärimmäisyyttä esiintyy yhdeksässä laulussa. Tyypillisimmin udal ilmenee lauluteksteissä vauhdin huumana:

*Rohkeasti, taitavasti lailla hurjan kasakan. Niin kuin aron laitaan asti näet heidän ajavan. (Hopak)*

*Saska aikoo hurjastella Vasja-vaarin hevosella. Saska harppaa pollen selkään. (Saska ratsastaa)*

*Troikan tahti, troikan vauhti. Hei niitä troikka kun vie! Lunta tuiskaa ja reen jalas luistaa, hurjasti kun troikka vie. (Troikka)*

Venäläiset ovat valmiita ottamaan riskejä rakkauden takia:

*”Ah, herra, lemmittyni ainoon on kohta toisen omana. Tuo julma tattari mua vainoo, hän ylhäistä on sukua. Mun aurinkoni ainokainen nyt rikkahalle naitetaan. Hän nähdä murhetta saa vainen, ei päivää ilon milloinkaan”. Ja kuski heilautti ruoskaa, vyön alle taas sen pujottain. ”Nyt rakkaat kolmikkoni, juoskaa!” Näin lausui syvään huoahtain. (Volgan postimies)*

*Kiitä, troikka, kiitä. Oottaa armaani. Tummat silmät kaihoisasti tielle katsovi. Lunta leijuu, troikkani kiittää Pietarintietä pitkin. (Pietarin tiellä)*

Myös kaikki udalin piirteitä sisältävät laulut ovat joko iskelmiä tai kansanlauluja. Hevonen esiintyy monissa venäläislauluissa, ja symboloi monen muun asian ohella myös vauhdin ihailua.

### 7.4.3 Volja

Volja tarkoittaa tietynlaista rajatonta vapautta, tahtoa ja hillittömyyttä. Yhteensä neljässä laulutekstissä volja tulee esiin uhmana tai taisteluna vihollista vastaan:

*Me taistellen nostimme armeijan maasta, kuin myrsky me käymme päin valloittajaa. Nyt iskemme puolesta lastemme lasten ja eestä sun kunnias, neuvostomaa. (Neuvostoliiton hymni)*

*Välkehtien kuun kuvajainen kilvissä sardarien yön valaista voi. Taisteltu on, voitettu on, sardarien kulkueesta näin sanoma soi: Kaukaasiaa vieras ei saa! Kilpi kertoo sen välkehtien. (Sardarien kulkue)*

*Hoo-hei-hoo! Hoo-hei-hoo! Kerran vieläkin vetäkää hoo! Koivu kaatuu aikanaan, mies sen voittaa voimallaan. Mahtajat kaatuu, tammikin maatuu mies sen voittaa voi voimallaan. (Volgan lautturit)*

Usein venäläisessä kansantarustossa volja henkilöityy keinoja kaihtamattomaan Stenka Rasiiniin:

*Kuuli uhman ilkkuvaisen atamaani ankarin, kietoi vankoin käsivarsin varren vienon lemmikin. Kulmakaaret synkistyivät, ukkosilmaa ennustaa, kun niin hurjan verihahmon atamaanin silmät saa. ”Kaikki annan empimättä! Annan vaikka villin pään!” Ääni päällikön näin ärjyy hiljaisuuteen illan sään. ”Volga, Volga, äiti armas, meri meidän synnyinmaan, uhri näätkö? Tyytyväinen ootko Donin kasakkaan?” Silmät maassa vierellensä impi kuolon kaltainen kuuli huudot humalaisen atamaanin ylhäisen. ”Ettei vaaraan vapautemme miesten kesken päästä vois, Volga, Volga armas, tuossa kaunokainen, korjaa pois!” Nosti maasta korkealle nuoren ruhtinattaren, sieltä päänsä päältä paiskas alle ensi lainehen. ”Mik on teidän, perhanoiden? Filka lurjus, tanssi, hei! Raikumaan nyt raju laulu muistoks sen, min Volga vei!” (Volga, Volga Stenka Rasin)*

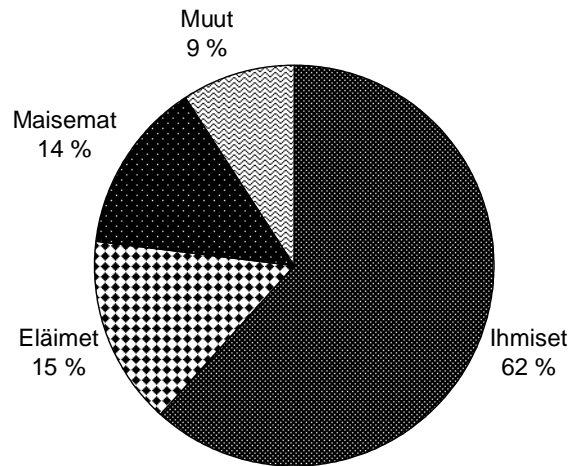
Mielestäni on yllättävää, että näinkin raakoja tarinoita on sisällytetty alaluokkien musiikin oppikirjoihin. *Volga, Volga Stenka Rasinin* suomalainen lauluteksti on vanha, mutta laulu esiintyy kaikkine alkuperäisine säkeistöineen vasta vuoden 1997 *Musikantti 5–6* -kirjassa. Vuonna 1988 ilmestyneessä saman luokka-asteen *Musiikin aika* -kirjassa laulu on mukana nimellä *Stenka Rasin*, mutta laulussa on vähemmän säkeistöjä ja teksti on muutenkin huomattavasti kesympi.

# 8 KUVITUKSEN ANALYYSI

Kirjoissa on yhteensä 120 venäläistä laulua, joista 65 on kuvitettuja (Liite 3). Kuvista suurin osa, 51 kappaletta, on piirroksia. Piirroksissa on sekä viivapiirroksia että väripiirroksia. Värillisiä ja mustavalkoisia valokuvia on yhteensä 14 kappaletta. Viivapiirrokset ja mustavalkoiset kuvat ovat tavallisia etenkin 1970-luvun kirjoissa. Kuvituksen suhde laulutekstiin on vaihtelevaa, ja aineistosta löytyy sekä informatiivisia, dekoratiivisia että stereotyyppisiä kuvia. Kuvituksen tehtävät vaihtelevat tarkasta laulutekstin kuvallisesta kerronnasta pelkkään sivun koristamiseen. Joukossa on myös kuvia, jotka eivät liity laulutekstin sisältöihin, mutta lähes poikkeuksetta venäläisten sävelmien yhteydessä olevat kuvat pyrkivät tuomaan laulun alkuperämaan jollain tavalla esille. Yleensä sama kuvittaja on kuvittanut useampia saman kirjasarjan kirjoja (Liite 4). Esimerkkinä esitettävien oppikirjakuvien tiedot ovat liitteenä (Liite 5).

## 8.1 Kuvien aiheet

Kuva-aiheet olen jakanut neljään luokkaan: ihmiset, eläimet, maisemat ja muut. Jokainen kuva voi kuulua vain yhteen luokkaan. Mikäli yhdessä kuvassa on useampia aiheita, luokka määräytyy kuvan tärkeimmän aiheen mukaan. Kaikkein yleisin aihe on ihmiset, joita esiintyy 40 kuvassa eli 62 prosentissa kuvista. Eläimet ovat pääosassa 10 kuvassa, mikä vastaa 15 prosentin osuutta. Maisema kuvittaa yhdeksää laulua. Maisemakuvien osuus on 14 prosenttia. Luokka ”muut” tarkoittaa erilaisia esineitä ja asioita, ja nämä ovat pääaiheena kuudessa kuvassa eli yhdeksässä prosentissa kuvista.



**KUVIO 2.** Kuvien aiheet

Ihmiset ovat aiheena 40 kuvassa. Kuvissa on sekä lapsia että aikuisia, huomattavasti useammin kuitenkin pelkästään aikuisia. Miehet ja pojat ovat naisia ja tyttöjä suosittumia kuvauskohteita. Puolet ihmisiä esittävistä kuvista ovat sellaisia, joissa ainoastaan miessukupuoli on edustettuna. Tämän lisäksi miehet ovat yhdessä naisten kanssa mukana 12 kuvassa. Molempia sukupuolia esittävien kuvien osuus on 30 prosenttia. Naiset ovat ilman miehiä kuvattuna kahdeksassa kuvassa eli 20 prosentissa ihmisiä esittävistä kuvista.

**TAULUKKO 5.** Miehet ja naiset kuvissa

Sukupuoli	Kuvien määrä (kpl)	Osuus (%)
Mies	20	50
Nainen	8	20
Mies ja nainen	12	30
Yhteensä	40	100

Eläimet ovat 10 kuvassa pääroolissa. Kahdessa kuvassa on hevonen, joka onkin venäläisessä kansanperinteessä keskeinen eläin. Troikka eli kolmivaljakko on tunnettu venäläinen kulkuväline. Lisäksi troikka on Venäjän laajentumisen ja venäläisten hurjuuden (*udal*) symboli. Linnut, jotka myös liittyvät vanhaan pakanalliseen symboliikkaan, ovat kolmen kuvan aiheena. Yhtä laulua kuvittavat ihmismäisiä piirteitä omaavat kissat, ja yhdessä kuvassa puolestaan karhumaiset olennot käyttäytyvät kuin ihmiset (KUVIO 8, oik.). Eduard Uspenskin luomat suosittu satuhahmot krokotiili Gena ja Muksis koristavat kolmea laulua.



**KUVIO 3.** Troikka ja tanssivat satuhahmot Gena ja Muksis

Maisemakuvia on yhteensä yhdeksän, joista yksi sijoittuu talviaikaan, loput kahdeksan kevääseen tai kesään. Suurin osa maisemakuvista on valokuvia. Kuvista kahdeksan on luontokuvia ja ainoastaan yhden kuvan aiheena on kaupunkimaisema. Venäläislauluja kuvittavat maisemat näyttävät hyvin tutuilta. Mitään suomalaisesta luonnosta poikkeavaa kuvissa ei esiinny. Onkin hyvin todennäköistä että luontokuvia ei ole kuvattu Venäjällä vaan Suomessa.



**KUVIO 4.** Valkorunkoinen koivu ja Moskovan illat

Kuuden kuvan aiheena on jotain muuta kuin ihmiset, eläimet tai maisema. Kahta laulua koristaa kuva balalaikasta. Yhdessä kirjassa *Kalinka*-laulun yhteyteen on ripoteltu monia tunnettuja Venäjän symboleita (KUVIO 5). Samalle sivulle on mahdutettu niin Venäjän lippu, maatuskat kuin koristeelliset kupolitkin. Kuva kannustaa katsojaa kliseiseen ja stereotyyppiseen ajatteluun, ja

tällaista kuvitusta voisikin luonnehtia stereotyyppiseksi matkailumainoskuvitukseksi. Muiden kuvien aiheita ovat ilmapallot, pajunkissa ja kulkukauppiiaan tavarat.



**KUVIO 5.** Venäjän symboleita *Kalinkan* kuvituksena

## 8.2 Naiset ja miehet

Kuvituksesta olen selvittänyt naisten ja miesten rooleja tarkastelemalla, mitä ihmiset kuvissa tekevät. Kunkin ihmistä esittävän kuvan kohdalla olen kuvannut miesten ja naisten toiminnan jollain verbillä (esim. KUVIO 6). Kun henkilö esiintyy kuvassa tekemättä varsinaisesti yhtään mitään, käytän toiminnasta verbiä *olla*. Tämän lisäksi olen luokitellut toiminnan joko aktiiviseksi tai passiiviseksi.



**KUVIO 6.** Nainen *on*, mies *soittaa harmonikkaa* ja *tanssii*

Kirjojen kuvista löytyy miesten tekemänä 12 erilaista toimintaa. Kuvien venäläismiesten toiminta liittyy usein musiikkiin. Tanssimista miehet harrastavat viidessä kuvassa. Soittaminen on kuvien miehillä yleisin toiminta. Yhteensä 11 kuvassa mies soittaa joko balalaikkaa, viulua, harmonikkaa tai banduraa. Miehet ratsastavat neljässä kuvassa. Tervehtimistä tai hyvästelemistä voi nähdä kahdessa kuvassa. Yhdessä kuvassa esiintyviä toimintoja ovat soutaminen, hiihtäminen, lautan vetäminen ja sormuksen pujottaminen. Kaikki edellä mainitut toiminnot ovat aktiivista toimintaa. Pelkkä oleminen puolestaan on passiivista toimintaa, ja sitä esiintyy seitsemässä kuvassa.

**TAULUKKO 6.** Miesten toiminta kuvissa

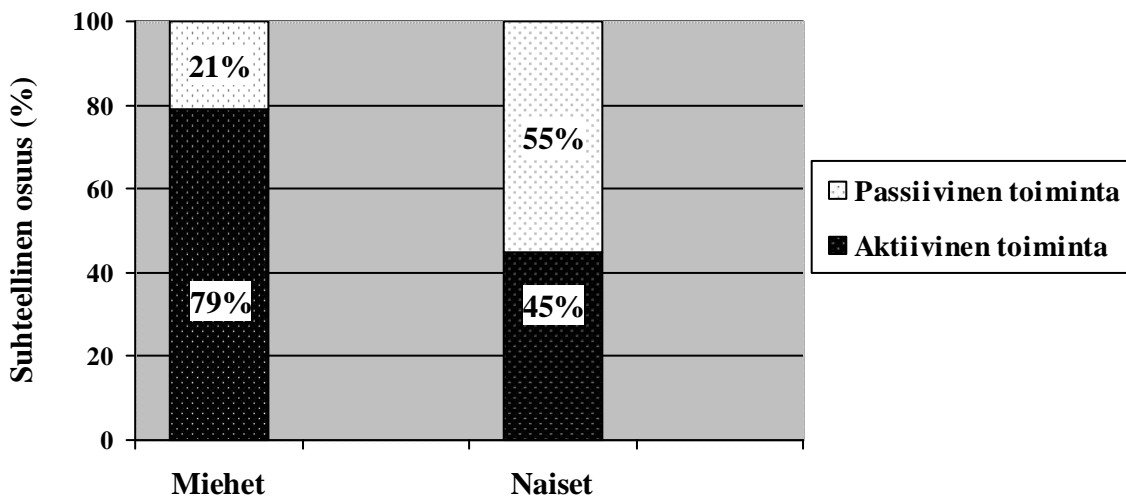
Tekeminen	Määrä	Passiivinen/aktiivinen
Olla	7	passiivinen 7=21 %
Tanssia	5	
Ratsastaa	4	
Soittaa banduraa	2	
Soittaa harmonikkaa	2	
Soittaa viulua	2	
Soittaa balalaikkaa	5	
Soutaa	1	
Hiihtää	1	
Vetää lautta	1	
Tervehtiä/hyvästellä	2	
Pujottaa sormus	1	aktiivinen 26=79 %
Yhteensä	33	

Kuvien naisilla erilaisia toimintoja on yhteensä vain viisi, eli naisten toiminta on paljon yksipuolisempaa miehiin verrattuna. Naiset ovat kuvissa huomattavasti miehiä passiivisempia, sillä oleminen on naisten yleisin toiminta. Naiset esiintyvät kuvissa ilman aktiivista toimintaa 11 kertaa. Aktiivisista toiminnoista tavallisin on tanssiminen, jota naiset harrastavat neljässä kuvassa. Kahdessa kuvassa esiintyviä toimintoja ovat tervehtiminen tai hyvästeleminen sekä lastenhoito. Yhdessä kuvassa balalaikan soittaja on naispuolinen.

**TAULUKKO 7.** Naisten toiminta kuvissa

Tekeminen	Määrä	Passiivinen/aktiivinen
Olla	11	passiivinen 11=55 %
Tanssia	4	
Hoitaa lasta	2	
Soittaa balalaikkaa	1	
Tervehtiä/hyvästellä	2	aktiivinen 9=45 %
Yhteensä	20	

Miesten kuvissa toimintoja on yhteensä 33. Näistä seitsemän eli 21 prosenttia on passiivista toimintaa ja aktiivisia toimintoja on 26 eli 79 prosenttia. Naisten toimintoja on 20, joista passiivisia on 11 ja aktiivisia yhdeksän. Naisten passiivisen toiminnan osuus on 55 prosenttia ja aktiivisen 45 prosenttia. Kun vertaillaan keskenään miesten ja naisten toimintoja, huomataan että miehet ovat kuvissa huomattavasti aktiivisempia toimijoita. Naiset ovat passiivisessa roolissa 55 prosentissa kuvista kun taas miehet ovat passiivisia vain noin joka viidennessä kuvassa.

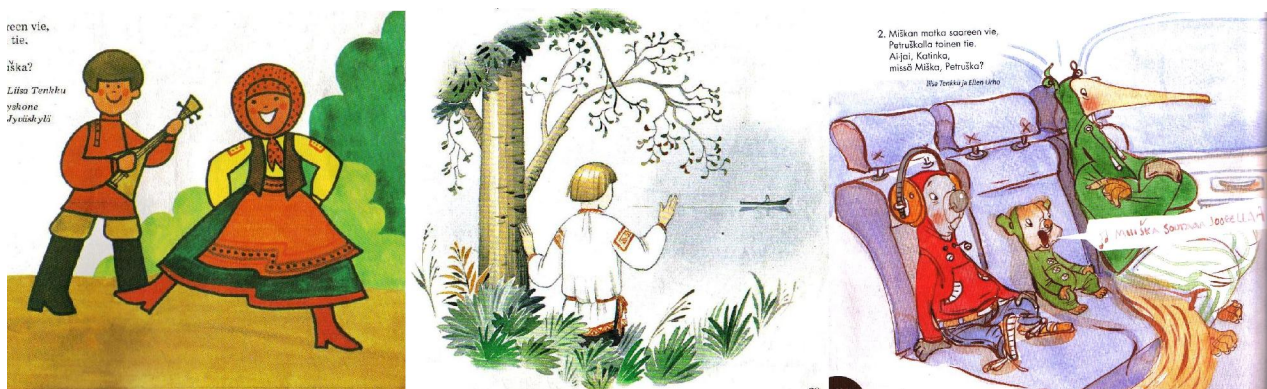


**KUVIO 7.** Toimintojen aktiivisuus ja passiivisuus



### 8.3 Eksoottiset elementit

Eksoottisia elementtejä löytyi kuvien esineistä, ympäristöistä ja ihmisten pukeutumisesta. Musiikin oppikirjoja käyttäessä voi huomata, että kuvissa esiintyvien hahmojen pukeutumisella annetaan usein vihjeitä hahmojen kansallisuudesta. Tietynlaiset vaatteet siis tekevät venäläisistä venäläisiä ja ruotsalaisista ruotsalaisia, ja kulttuurit tiivistyvät ”pahvinukeiksi”. Olen tarkastellut pukeutumista 40 kuvassa, joissa ihmiset ovat pääosassa. Venäläislaulujen yhteydessä länsimaisesti ja nykyaikaisesti pukeutuneita ihmisiä on kahdeksassa kuvassa eli 20 prosentissa kuvista. Lisäksi yhdessä eläinkuvassa karhut istuvat junassa nykyaikaisissa, suomalaisilta näyttävissä vaatteissa (KUVIO 8 oik.). Pukeutuminen on jollain tavalla ei-länsimaista tai ei-nykyaikaista 32 kuvassa. Eksoottisia pukeutumiseen ja ulkonäköön liittyviä elementtejä löytyy siis 80 prosentista kuvista. Pukeutuminen on vanhanaikaista kolmessa kuvassa. Näissä kuvissa vaatteet näyttävät vanhoilta, väriltömiltä ja huonokuntoisilta. Kansallispukuja ja muita venäläisiä asuja on 29 kuvassa (KUVIO 8 vas., kesk.).

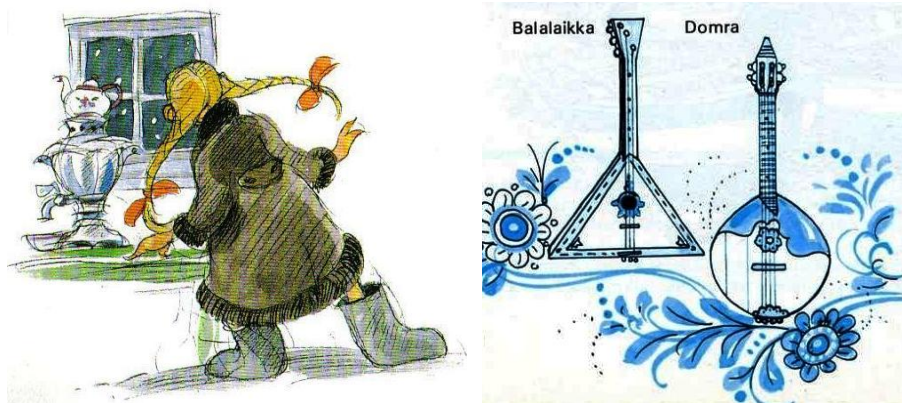


**KUVIO 8.** *Katinkan* kuvitusta 1970-, 1980- ja 2000-luvulta

Naisten ulkonäön kuvaamisessa ei ole suurta vaihtelua eri kuvittajien välillä. Venäläinen nainen on useimmissa kuvissa nuori ja hänellä on vaaleat, letitetyt hiukset. Neljässä kuvassa naisen hiukset on peitetty huivilla, mikä vanhassa venäläisessä maalaiskulttuurissa on merkki siitä, että nainen on naimisissa. Naisen yllä on useimmiten vaalea pusero ja pitkä hame, joka muistuttaa venäläiseen kansallispukuun kuuluvaa sarafaania. Jalassaan venäläisnaisella on yleensä saappaat. Venäläinen mies on pukeutunut lähes poikkeuksetta joko kasakan univormuun tai miesten perinteiseen maalaisasuun, johon kuuluvat kirjailtu tunika ja pitkiin saappaisiin tungetut housut. Miesten

pukeutumisessa huomio kiinnittyy myös eksoottisiin päähineisiin, joita näkee varsinkin kasakoiden päässä.

Eksoottisista esineistä yleisin on balalaikka, joka on useimmissa lauluissa sijoitettu soittajan käteen. Balalaikka on mukana yhdeksässä kuvassa. Muita eksoottisia soittimia ovat domra ja bandura, joiden nimet on myös mainittu kuvan yhteydessä. Näistä soittimista on kuva kahdessa kirjassa. Harmonikka esiintyy kolmessa kuvassa. Suosittu matkamuistoesine maatuska on piirretty kahteen kuvaan – molemmissa tietenkin useampina kappaleina. Samovaari löytyy yhdestä kuvasta.



**KUVIO 9.** Samovaari, balalaikka ja domra

Ympäristöstä löytyy eksoottisia piirteitä muutamassa kuvassa. Luontokuvat näyttävät hyvin suomalaisilta, mutta eksoottisia elementtejä voi havaita rakennuksissa ja ympäristöön sijoitetuissa koristeissa.



**KUVIO 10.** Itäistä arkkitehtuuria ja ornamentiikkaa

Rakennuksissa venäläisyydestä ja itäisyydestä ovat merkinä etenkin kupolit ja kattojen päällä olevat ristit ja tähdet, jotka viittaavat itäisiin uskontoihin (ks. KUVIOT 4, 5 ja 10). Kuvista voi löytää venäläistyylisiä ja itämaisyyden mieleen tuovia koristekuvioita. Joissain kuvissa (esim. KUVIO 9, oik.) on pyritty jäljittelemään perinteisistä venäläisistä puukäsitetöistä tuttua Khokhloma-kuviointia.

# 9 TULOKSET JA NIIDEN TULKINTA

## 9.1 *Venäläiset miehet ja naiset*

Peruskoulun musiikin oppikirjoissa käy ilmi venäläisen yhteiskunnan patriarkalisuus. Miehet esiintyvät naisia näkyvämmässä roolissa sekä kuvituksessa että lauluteksteissä. Oppikirjoissa luodaan venäläisestä perhe-elämästä kuvaa, jonka mukaan mies on perheen pää. Mies elättää perheen ja käy töissä, kun taas naisen toiminta rajoittuu lähinnä yksityiseen kotiympäristöön. Nainen esiintyy perinteisissä kodin askareissa, hoitaa lapsia ja huolehtii miehen hyvinvoinnista, eikä kotitöiden lisäksi tee mitään muuta työtä. Naiset ovat miehen ylistämisen kohteena, mikä onkin venäläisessä kulttuurissa vielä tänäkin päivänä tavallista.

Venäläiset ihmiset on esitetty suurimmaksi osaksi agraariyhteisön jäseninä. Maalaisuus ilmenee niin ihmisten ulkomuodossa kuin toiminnoissakin. Miehet ja naiset esiintyvät yleensä perinteisissä maalaisasuissa, naiset venäläiseen kansallispukuun ja miehet kansallispukuun tai kasakkaunivormuun puettuina. Venäläismiehillä yleisiä rooleja kaikkien vuosikymmenten kirjoissa ovat kasakka ja kansansoittimia soittava muusikko. Miesten kohdalla korostetaan primitiivisiä ja väkivaltaisia piirteitä, naisia puolestaan kutsutaan erilaisilla hellittelynimillä. Kirjoissa esiintyvät venäläisnaiset voi periaatteessa jakaa kahteen naistyyppiin – nainen on joko äiti tai neiti. Teksteissä ja kuvissa esiintyy vanhempia naisia, äitejä ja vaimoja, jotka hoivaavat perhettä. Yleisimmin venäläislaulujen naiset on kuvattu viehättävinä nuorina neitoina, joita miehet yrittävät valloittaa. Kirjoissa esiintyy siis passiivisia, miehestä riippuvaisia naisia. Tällaiset kouluttamattomat ja työtä tekemättömät naiset olivat Venäjällä tyypillisiä ennen neuvostoaikaa. Tavallaan musiikin oppikirjojen naisstereotyypeistä voidaan löytää yhteys ikivanhoihin venäläisiin kotirouvan ja rakastajattaren rooleihin, jotka ovat nyt tulleet Venäjällä sadan vuoden jälkeen uudelleen muotiin (Vituhnovskaja 2006a, 129).

Musiikin oppikirjoissa ei esitetä venäläisiä moderneina kaupunkilaisina. Sukupuolet erottuvat selkeästi toisistaan, sillä naiset ovat korostetun feminiinisiä, miehet korostetun maskuliinisia. Lauluissa tai kuvituksessa ei voi havaita merkkejä sukupuolten välisen tasa-arvon toteutumisesta ainakaan siinä merkityksessä kun suomalaiset tasa-arvon käsitteen ymmärtävät. Musiikin oppikirjojen venäläisiä lauluja ja laulujen kuvitusta tarkastelemalla voi tehdä saman

havainnon kuin Lahelma (1987, 43) suomalaisia oppikirjoja tutkittuaan: oppimateriaaleissa esiintyy sukupuolistereotypioita ja naisten elämä on miehiin verrattuna näkymättömissä.

## 9.2 Etäännyttävä eksotiikka

Eksoottisten elementtien korostaminen kuvituksessa ja lauluteksteissä voi muokata oppilaiden näkökulmia valmiiden stereotyyppien suuntaan sen sijaan, että venäläinen kulttuuri nähtäisiin ennakkoluulottomasti. Eksoottisten kuva- ja tekstielementtien kautta rakennetaan eroja lännen ja idän, Suomen ja Venäjän välille. Muutamassa kuvassa on esitetty venäläisiä ihmisiä ja venäläisiä maisemia kuten suomalaisia, mutta muuten kuvituksessa on pyritty tekemään venäläisyydestä hyvin näkyvää ja helposti venäläisyydeksi tunnistettavaa.

Tekstissä esiintyy venäläisiä nimiä, venäjänkielisiä äänteitä ja sanoja, sekä sellaisia sanoja, joiden on tarkoitus kuulostaa venäjän kieleltä. Alkuperäisten nimien säilyttäminen on teksteissä järkevää, koska silloin laulutekstit ovat autenttisempia. Samalla oppilaat saavat tietoa venäläisistä henkilö- ja paikannimistä. Venäjänkielisten sanojen käyttö on usein epäonnistunutta siitä syystä, ettei sanojen suomenkielistä merkitystä selitetä. Tällöin venäjän kielen käytöllä on melko varmasti etäännyttävä vaikutus. Laulutekstien sanoma ei välity oppilaalle, mikä voi johtaa siihen, että oppilas kokee venäläisyyden yleisesti mystisenä ja käsittämättömänä.

Kuvien ihmisten ulkonäkö on eksoottista vanhanaikaisten ja suomalaisuudesta poikkeavien piirteiden vuoksi. Ihmisten päällä on kansallispukuja, kasakkaunivormuja ja muita Venäjän historiaan liittyviä asuja. Venäläisyyteen viitataan myös eksoottisilla esineillä. Kuvituksessa esiintyy usein balalaikka tai jokin muu venäläinen kansansoitin. Itäisestä uskonnosta ovat merkinä erikoiset, kupolikattoiset rakennukset, ja kuvituksessa toistetaan itämaisyyteen ja perinnekäsityksiin viittaavaa dekoratiivisuutta.

Venäläislauluihin liitettyjä eksoottisia elementtejä esiintyy kaikkien vuosikymmenten oppikirjoissa. Joissakin tapauksissa eksoottisten elementtien käyttäminen on perusteltua ja mielekästä: syynä voi olla esimerkiksi asi tietojen välittäminen oppilaalle tai pyrkimys noudattaa mahdollisimman pitkälle alkuperäistekstin ideaa. Eksotiikan viljelemiseen ja kulttuurien välisten erojen korostamiseen sisältyy kuitenkin aina myös väärinymmärtämisen tai täydellisen ymmärtämättömyyden mahdollisuus.

### 9.3 *Kansanluonne ja -perinne*

Venäläistä kansanperinnettä on sisällytetty niin lauluteksteihin kuin kuvitukseenkin. Venäläisten kansanluonteeseen voi tutustua sanoitusten kautta. Lauluteksteissä on havaittavissa venäläisen ihmisen luonteen äärimmäisyys ja piirteet, joita venäjän kielessä kuvataan sanoilla *toska*, *udal* ja *volja*. Laulutekstien ihmisten tunteet ja käyttäytyminen noudattelevat hyvin pitkälti sitä, mitä venäläisiltä odotetaan – äärimmäistä rakkautta, ikävöintiä, hurjuutta, riskien ottamista, hillittömyyttä. Venäläisten oletettu kansanluonne ilmenee siis lauluissa monipuolisesti, mutta suomalaislapsi tuskin ymmärtää täysin näiden lähinnä aikuisille suunnattujen laulujen tekstejä.

Vanhaa maalaiskulttuuria ilmennetään oppikirjoissa muun muassa eläinten, esineistön, ihmisten pukeutumisen ja toimintojen kautta. Vanhaa pakanallista symboliikkaa ja perinteisiä venäläisiä tapoja esiintyy sekä teksteissä että kuvissa. Usein toistuvia toimintoja venäläisillä naisilla ja etenkin miehillä ovat eri instrumenttien soittaminen ja tanssiminen. Tansseista yleisin on *ripaska*, jota miehet tanssivat useissa lauluissa ja kuvissa. *Ripaska*-nimeä ei kuitenkaan mainita yhdessäkään kirjassa. Laulujen tarinoissa ja kuvituksessa ovat yleisiä hevoset, jotka esiintyvät varsinkin kolmivaljakkona eli troikkana.

En tiedä miten hyvin laulujen suomennokset vastaavat alkuperäiskielisiä sanoituksia, mutta mielestäni suuri osa lauluteksteistä on varsin hyviä perinteisen venäläisyyden kuvauksia. Ongelmana kuitenkin on se, ettei missään kerrota niiden kuvaavan nimenomaan vanhaa venäläistä kulttuuria, eikä kuvien ja tekstien sisältämää symboliikkaa myöskään avata kirjan käyttäjälle millään tavalla. Vaikka oppikirjat periaatteessa tuovat hyvin esiin venäläisiä perinteitä, ne todennäköisesti jäävät venäläiseen kulttuuriin perehtymättömältä oppilaalta ja opettajalta ymmärtämättä.

### 9.4 *Venäläiset Toisina musiikin oppikirjoissa*

Musiikin oppikirjat ovat rakenteeltaan ja laulustoltaan pysyneet melko samanlaisina 1970-luvulta näihin päiviin saakka. Venäläistä alkuperää olevista lauluista tietyt klassikot ovat vuosikymmenestä toiseen päätyneet oppikirjoihin. Lauluista monet ovat periaatteessa hyvinkin suomalaisia, sillä tietyt venäläiset iskelmät ja kansanlaulut ovat olleet täällä tunnettuja jo pitkään. Toisissa lauluissa venäläinen alkuperä ei korostu ja ne vaikuttavat suomenkielisine sanoineen hyvinkin suomalaisilta. Esimerkiksi *Minä soitan harmonikkaa* on Suomessa suosittu lastenlaulu, jota nykyajan lapsi tuskin mieltää ulkomaiseksi kappaleeksi.



Venäläisistä tehdään suomalaisten Toisia monin eri tavoin. Raittilan (2004, 36) mukaan suomalaisten tavoissa esittää venäläisiä Toisina korostetaan yleensä venäläisten alempiarvoisuutta, outoutta, kiehtovuutta sekä uhkaa tai vihollisuutta. Musiikin oppikirjoissa venäläisten alempiarvoisuus suomalaisiin nähden ilmenee muun muassa siinä, että Venäjä (tai Neuvostoliitto) esitetään vanhanaikaisena agraariyhteiskuntana, jossa vallitsee patriarkaalinen perhemalli. Venäläisten outoutta korostaa itäisten uskontojen esittäminen ja ihmisten ei-länsimainen pukeutumistyyli, ja kiehtovuus puolestaan tulee kirjoissa esiin kauniiden naisten ja runsaan koristeellisuuden muodossa. Uhka ja vihollisuus näyttäytyvät musiikin oppikirjojen lauluissa ja kuvissa lähinnä sotaisina hahmoina – kasakoina ja sardareina. Musiikin oppikirjat sisältävät myös sellaista materiaalia, joka voi luoda tai ylläpitää kuvaa Venäjästä Suomen sotilaallisena uhkana. *Kasakkapartio*-laulu on yleensä saanut seurakseen kuvan kasakasta, joka pahimmassa tapauksessa on kuvattu ratsastamassa ase kädessään (KUVIO 11, oik.).

Hyvälläkin kuvalla voi olla etäännyttävä vaikutus, jos kuvaa ei selitetä kuvatekstein tai käydä läpi yhdessä opettajan kanssa. Musiikin oppikirjoissa ei muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta selitetä ollenkaan vieraita sanoja, symboliikkaa tai kuvien vieraita esineitä. Näin ollen venäläisyyden esittäminen jää pinnalliseksi ja stereotyyppiseksi, vaikka esitystapa saataisiin helposti informatiivisemmaksi esimerkiksi kuvatekstejä käyttämällä. Ilmeisesti tätä ei kuitenkaan ole koettu tarpeelliseksi, koska muiden maiden musiikkikulttuureihin tutustuminen on perinteisesti nähty ennen kaikkea välineenä suomalaisen musiikin arvostamisen lisäämisessä. Musiikin oppikirjojen laatijat ovat tehneet eri aikoina hyvin samanlaisia ratkaisuja lauluvalintojen ja kuvituksen suhteen. Kirjantekijät eivät ehkä riittävästi kyseenalaista ratkaisujaan, vaan oppikirjojen tekoprosessia näyttää ohjailevan ”tehdään niin kuin on aina ennenkin tehty” -periaate.



KUVIO 11. Sininen huivi, Volgan postimies ja Kasakkapartio

Venäläisten toiseutta suomalaisiin nähden on tuotu esiin etenkin kuvituksen keinoin. Venäläisen Toiseksi tekeminen voi olla joko tietoista tai tiedostamatonta. Uskon, että monessa tapauksessa syynä stereotyyppiseen ja toiseuttavaan esittämiseen on puhtaasti kustantajan, kirjantekijän ja kuvittajan ajattelemattomuus ja tietämättömyys. Kun oppikirjoja tarkastellaan kriittisesti vieraan kulttuurin näkökulmasta, kuvituksessa on havaittavissa monia puutteita, kuten stereotyyppistä ”pahvinukkekuvitusta”, kulttuurin ja perinteiden ymmärtämättömyyttä sekä suoranaisia kuvitukseen sisältyviä asiavirheitä. Kuvat voivat myös haitata laulutekstin sisällön välittymistä oppilaalle. Vaikka lauluteksti kuvaisikin hyvin venäläisyyttä, laulutekstin ja kuvituksen väliset ristiriidat saattavat hämärtää tekstin sanoman. Mielestäni kuvituksen pitäisi aina olla tyyllisesti samassa linjassa laulutekstin kanssa – jos lauluteksti kertoo venäläisistä perinteistä, tulisi kuvituksenkin tuoda esiin vanhoja perinteitä. Esimerkiksi *Sininen huivi* -laulu on päätetty kuvittaa moderniin tyyliin, jolloin on sivuutettu kokonaan laulutekstin todellinen sisältö (KUVIO 11, vas.). Syynä modernistamiseen ja suomalaistamiseen voi tietenkin olla myös se, että venäläisiä ei ole haluttu esittää suomalaisiin nähden erilaisina. *Volgan postimies* -laulussa troikka vie postimiestä Volgan jäätä pitkin, mutta kuvituksessa postimies istuukin soutuveneessä, ja kyydissä on suomalainen postisäkki (KUVIO 11, kesk.).

Oppikirjojen kuvitukseen ei kansainvälisessä monikulttuurisessa musiikkikasvatuksessa ole kiinnitetty ollenkaan huomiota (Antikainen 1995, 176). Antikaisen mielestä kuvitus on harvoin harmitonta ja harkitsemattomasti käytettynä se on omiaan vahvistamaan ja luomaan erilaisia stereotyyppioita ja asenteita (Antikainen 1995, 176–177). Tässä asiassa olen Antikaisen kanssa samaa mieltä. Lisäksi uskon kuvituksella olevan arvojen ja asenteiden välittämisessä suuri rooli etenkin alemmilla luokilla, jolloin lukutaidon vielä kehittyessä kuvat saavat tekstiä enemmän huomiota osakseen. Tuskin minkään muun oppiaineen kirjat välittävät alaluokilta lähtien niin paljon tietoa vieraista kulttuureista kuin musiikin oppikirjat, jotka esittelevät muita maita ja kulttuureita sävelten, sanojen ja kuvien avulla.

## 9.5 Tutkimuksen luotettavuudesta

Tutkimusraportissani olen selittänyt tutkimusprosessin vaiheet ja arvioinut oman positioni tutkimuskohteeseen nähden. Olen pyrkinyt sisällyttämään raporttiin riittävän määrän kuva- ja tekstiesimerkkejä, jolloin lukija voi päätellä, miten olen tulkintaa tehnyt. Kuvien ja laulutekstien tulkinta ei ole yksiselitteistä, vaan niitä voi tulkita monin eri tavoin. Pietilän (1976, 33) mukaan taiteen tuotteiden, kuten runojen, sisällön osalta yksimielisyyteen pääseminen voi olla vaikeaa johtuen niiden sisällön ainutkertaisesta luonteesta.



Olen mielestäni voinut käyttää tutkimuksen tekoon ja tutkimusraportin laatimiseen riittävästi aikaa. Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että aineiston keräämisen ja lähdeostosten lukemisen jälkeen kypsyttelin ajatuksia muutaman kuukauden ajan, minkä jälkeen kävin uudelleen läpi lähdekirjallisuuden ja aineiston ja aloitin varsinaisen tutkimusraportin kirjoittamisen. Tutkimus oli menetelmältään teoriasidonnaista sisällönanalyysiä. Tutkimusprosessi on ollut jatkuvaa vuorovaikutusta esioletusten, johtolankojen ja aineiston välillä, ja näin tutkimusasetelma on mielestäni ollut koko ajan avoin uusille vaikutteille. Käyttämäni menetelmä oli työläs, mutta soveltui tähän tutkimukseen hyvin. Sisällönanalyysi paljasti aineistosta monia seikkoja, joita en ollut aikaisemmin musiikin oppikirjoja käyttäessäni tullut ajatelleeksi. Osa tekemistäni havainnoista oli ennakkokäsitysteni vastaisia. Yllätyin positiivisesti siitä, miten paljon venäläiseen kulttuuriin ja historiaan liittyvää informaatiota laulutekstit ja kuvitus sisälsivät. Aikaisemmin en ole tätä huomannut ehkä siitä syystä, että tietämykseni venäläisestä kulttuurista on ollut vähäistä. Myös kuvituksen puutteet tai itselleni vieraiden sanojen käyttö on saattanut aiheuttaa sen, etten ole ymmärtänyt laulutekstien ja kuvien sisältävän niin paljon venäläisiä elementtejä. Musiikin oppikirjoissa vieraiden kulttuurien esittämiseen liittyvä stereotyyppisyys ei ole – ainakaan venäläisyyden osalta – niin mustavalkoinen asia kuin aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Antikainen; Kietäväinen & Lukkarila) on annettu ymmärtää. Stereotyyppisen ja informatiivisen esittämistavan välinen ero ei välttämättä ole kovin suuri: useissa tapauksissa hyvin pienet lisäykset riittäisivät muuttamaan stereotyyppisen representaation informatiiviseksi ja kulttuurisensitiivisemmäksi. Tutkimuksen negatiivisin yllätys oli se, että oppikirjat todella sisältävät sellaista materiaalia, joka voi rohkaista oppikirjojen käyttäjiä kokemaan venäläiset pahoina, uhkaavina ja sotaisina.

Tutkimuksen vahvistettavuudella tarkoitetaan sitä, että tehdyt tulokset saavat tukea toisista samaa ilmiötä käsitelleistä tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 213). Tutkimukseni vahvistettavuutta on vaikea arvioida, sillä samaa aihetta ei ole aiemmin tutkittu. Tässä tutkimuksessa päädyttiin kuitenkin samansuuntaisiin tuloksiin kuin niissä tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu musiikin oppikirjojen yleisiä kansainvälisyyskasvatuksellisia sisältöjä. Lahtinen (2000) havaitsi tutkimissaan oppikirjoissa piirteitä, jotka välittävät vieraasta kulttuurista liian yksipuolisen tai vanhahtavan kuvan. Samanlaiset piirteet tulivat selvästi esiin venäläisen kulttuurin esittämistavoissa. Tämän tutkimuksen tuloksista löytyy myös monia yhtymäkohtia Antikaisen (1995) ja Pietarilan (2007) tutkimuksiin.

# 10 POHDINTA

Peruskoulun musiikin oppikirjoissa on vuosikymmenestä toiseen esitetty melko yksipuolista ja samanlaisena toistuvaa kuvaa venäläisyydestä. Runsaan kolmenkymmenen vuoden aikana venäläisissä lauluissa ja venäläislaulujen kuvituksessa ei ole tapahtunut merkittäviä muutoksia. Modernia venäläisyyttä ja kaupunkielämää ei oppikirjoissa juurikaan näy lukuun ottamatta kahta laulua, joissa seikkailevat 1960-luvulla luodut satuhahmot krokotiili Gena ja Muksis. Etenkin kuvituksen kautta luodaan venäläisistä ihmisistä vanhahtavaa kuvaa, jolle ei löydy vastaavuutta venäläisestä arkitodellisuudesta. Kirjoissa ihmiset esitetään hyvin usein kansallispuvuissa, vaikka Venäjällä kansallispukuisia ihmisiä voi tavata ainoastaan kansanperinne-esityksissä ja nationalistisissa tilaisuuksissa (Hellberg-Hirn 2006, 142–143). Musiikin oppikirjojen venäläisyyden representaatioissa on havaittavissa sama Toisten kuvaamisen ilmiö, josta Homi Bhabha on puhunut: stereotyyppejä täytyy toistaa juuri siksi, ettei niillä ole alkuperää todellisuudessa (Leppänen 2004, 27).

Nykyiset oppikirjat ovat pedagogisesta perustehtävästään huolimatta syntyvaltanaan monen tekijän kompromisseja. Oppikirjan tekeminen on pääasiassa liiketaloudellista kustannustoimintaa, jonka tavoitteena on tuottaa koulujen käyttöön materiaaleja ja kustantamoille taloudellista voittoa. Oppikirjasta pyritään tekemään – pedagogisten tavoitteiden ohella ja usein niiden kustannuksella – myyvä tuote. (Hannus 1996, 13.) Pietarilan (2007, 78) mukaan monikulttuurisella musiikkikasvatuksella ei ole kovin suurta merkitystä musiikin oppikirjoja laativien työssä. Kirjantekijät tunnistavat monikulttuurisen musiikkikasvatuksen arvon periaatteessa, mutta käytännössä monikulttuurinen materiaali ei saa kirjoissa merkittävää sijaa. Oppikirjailija joutuu omien intressiensä lisäksi huomioimaan sekä kustantajan että kirjojen käyttäjien vaatimukset, jolloin kirjoihin ei välttämättä päädy laajoja vieraiden kulttuurien osuuksia. Tämä on mielestäni ihan ymmärrettävää, sillä musiikin oppiaineen ja oppimateriaalien ensisijainen tarkoitus ei ole toteuttaa kansainvälisyyskasvatusta vaan musiikkikasvatusta.

Musiikin oppimateriaaleissa tapahtuvat muutokset ovat hitaita, ja musiikin oppikirjojen käyttöikä on varsin pitkä moniin muihin oppikirjoihin verrattuna. Opettajien toiveilla, tavoilla ja valmiuksilla on merkitystä, kun tekijäryhmä miettii mitä kaikkea oppikirjaan kannattaa sisällyttää

(Pietarila 2007, 79). Oppikirjat ovat kaupallisia tuotteita, joten uudistuksia ei ole järkevää toteuttaa, jos opettajat ovat niitä vastaan. Toisaalta pelkillä oppikirjojen muutoksilla ei välttämättä pystytä vaikuttamaan musiikinopetukseen, sillä opettaja voi helposti sivuuttaa kirjojen uudistukset ja pitäytyä vanhoissa tutuissa kaavoissa. Olen Pietarilan (2007, 80) kanssa samaa mieltä siinä, että musiikin- ja luokanopettajien tulisi jo opiskeluaikana pohtia kriittisesti musiikin (ja oppimateriaalien) valtasuhteita, sukupuolirooleja ja kulttuurista toiseutta. Opettajan olisi myös tärkeää tiedostaa oman kulttuuritaustansa mahdolliset vaikutukset opetukseen.

Antikainen (1995, 180) pitää etnisiin vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden kulttuurisen identiteetin ylläpitämistä ja vahvistamista yhtenä monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tärkeimmistä tulevaisuuden haasteista. Antikaisen mukaan suomalaisia musiikin oppikirjoja ei ole laadittu vastaamaan etnisten vähemmistöjen tarpeita. Venäläiset ovat 1990-luvulta lähtien olleet Suomen suurin etninen vähemmistö, mutta musiikin oppikirjoista sitä ei voi millään tavalla huomata. Kirjantekijöitä haastatteleamalla onkin saatu selville, ettei Suomessa asuvien maahanmuuttajien vaikutus oppikirjan painotuksiin ole kovin suuri (Pietarila 2007, 79).

Tutkimukseni perusteella voin todeta, että musiikin oppikirjat ovat koko peruskouluajan sisältäneet sellaista venäläisyyttä kuvaavaa materiaalia, joka on voinut omalta osaltaan synnyttää ja ylläpitää suomalaisten negatiivisia asenteita Venäjää ja venäläisiä kohtaan. van Dijk (1993, 5, 17) mukaan eliittien eli median, ammattikasvattajien ja akateemisen maailman tuottamat diskurssit ovat merkittävässä roolissa rasismien tuottamisessa ja uusintamisessa. Eliitit pyrkivät välittämään ulospäin mahdollisimman suvaitsevaista kuvaa itsestään, vaikka todellisuudessa ne harjoittavat ja tuottavat arkipäivän rasismia vähemmistöihin kohdistuvilla kielteisillä mielipiteillä ja asenteilla sekä vähemmistöjä syrjivillä teoilla. Peruskoulun opetuksen oppaissa korostettiin 1980-luvulla, että musiikin oppiaineessa kansainvälisyyskasvatus on mitä suurimmassa määrin rauhankasvatusta. Pietarilan tutkimus vuodelta 2007 osoitti kirjantekijöiden pitävän monikulttuurisen musiikkikasvatuksen keskeisinä tavoitteina juuri rauhankasvatukseen liittyen suvaitsevaisuuden edistämistä ja rasismien vastustamista. Kirjantekijät haluavat puheissaan korostaa suvaitsevaista imagoa, mutta todellisuudessa – ainakin venäläisten kohdalla – kirjantekijöiden toiminta kertoo jotain aivan muuta. Se, että musiikin oppikirjan venäläinen voi vielä 2000-luvun alussa olla vihollinen, asetta kädessään pitävä kasakka, todistaa ettei kansainvälisyyskasvatuksella ja monikulttuurisella musiikkikasvatuksella ole oikeasti suurta merkitystä oppikirjailijan työssä.

Venäläistä kulttuuria on oppikirjoissa lähestytty suomalaisesta valtakulttuurista käsin. Antikaisen (1995) mukaan musiikin oppikirjojen yleinen ongelma onkin vieraiden kulttuurien käsitteleminen kapea-alaisesti ja pinnallisesti. Vierasta kulttuuria lähestytään, mutta varotaan menemästä ”liian” lähelle. Yleisiä kulttuurisia käsityksiä ei kyseenalaisteta, vaan vieras kulttuuri

halutaan nähdä sellaisena kuin se on aina totuttu näkemään. (Antikainen 1995, 177–179.) Osa musiikin oppikirjojen tekijöistä tunnistaa itsekin tekijäryhmän stereotyyppiset ratkaisut lauluvalintojen ja kuvituksen suhteen (Pietarila 2007, 79), mutta vaikka kirjantekijällä olisi halukkuutta uudistaa oppimateriaaleja ja tehdä asioita eri tavalla kuin aiemmin, ei se välttämättä ole mahdollista. Toisten oppikirjailijoiden mielestä kirjojen kaupallinen perusluonne aiheuttaa sen, että muutoksia voi tehdä vain vähitellen. Toiset kirjantekijät taas kokevat oppikirjan välineenä, jonka avulla oppimista ja opetusta voidaan ihan oikeasti edistää ja uudistaa. (Pietarila 2007, 81.)

Oppikirjoissa on pakko pelkistää ja yksinkertaistaa asioita, sillä kirjoihin ei mahdu laajoja vieraiden kulttuurien osuuksia. Oppikirjan sisällön on vastattava oppilaan kykyjä, joten tästäkin syystä oppikirjojen tulee sopivassa määrin konkretisoida, korostaa ja yksinkertaistaa. Musiikin oppimateriaalien mahdollisuudet suvaitsevaisuuden edistämiseksi ovat loppujen lopuksi rajalliset, eikä radikaaleja uudistuksia pystytä toteuttamaan hetkessä. Uskon kuitenkin, että jo hyvin pienillä muutoksilla voitaisiin vaikuttaa siihen, että oppikirjojen venäläisyyden esittäminen olisi jatkossa totuudenmukaisempaa ja venäläistä kulttuuria arvostampaa. Oppikirjojen lauluvalinnoissa voitaisiin tulevaisuudessa vanhojen ja perinteisten venäläislaulujen rinnalla tuoda esiin myös uudempaa venäläistä musiikkia. Kuvituksessa tulisi kiinnittää aina huomiota myös sisältöön. Vaikka kuvituksen ensisijainen tehtävä näyttää nykypäivänä olevan kirjojen myynnin lisääminen, pitäisi kuvituksen kuitenkin olla asiallista ja totuudenmukaista, eikä se saisi olla ristiriidassa laulutekstin kanssa. Myös kuvatekstit ja vieraiden käsitteiden selittäminen tekisivät venäläisen kulttuurin ymmärtämisestä helpompaa. Musiikin oppikirjojen tekijät haluavat edistää suvaitsevaisuutta ja rasismia vastustamista, mutta kokevat usein kansainvälisyyskasvatuksen käytännön toteutuksen mahdottomaksi tehtäväksi. Mielestäni kirjantekijöiden ja kustantajien olisi jatkossa järkevämpää keskittyä pohtimaan omia asenteitaan ja toimintatapojaan, ja varmistaa etteivät he ainakaan omalla toiminnallaan myötävaikuta ennakkoluuloisten ja rasististen asenteiden syntymiseen.

Oppimateriaalien tutkiminen on tarpeellista, sillä tutkimuksen avulla voidaan selvittää oppimateriaalien puutteita, jolloin oppikirjojen suunnittelussa osataan kiinnittää huomiota oikeisiin asioihin. Tämä tutkimus osoitti, että oppimateriaaleja tulisi tarkastella vähemmistöjen näkökulmasta, jotta niitä voitaisiin kehittää opetussuunnitelmassa mainittujen kansainvälisyyskasvatuksellisten ja monikulttuuristen tavoitteiden suuntaan. Jatkossa olisi tärkeää kartoittaa etnisten vähemmistöjen omia kokemuksia ja mielipiteitä suomalaisista oppikirjoista ja niiden tavasta esittää eri kulttuureita. Venäläisyyden representaatioita ei ole peruskoulun oppikirjoissa aikaisemmin tutkittu ehkä siitä syystä, että aihe on jossain vaiheessa ollut poliittisesti arka. Nyt kun Venäjän ja venäläisyyden tutkimus on Suomessa lisääntynyt, olisi aika selvittää

myös oppikirjojen venäläisyyden representaatioita eri oppiaineissa eri aikakausina. Tällä tavoin tultaisiin tietoisiksi aiemmista toimintatavoista ja oppikirjojen ongelmakohdista, ja pystyttäisiin tulevaisuudessa paremmin estämään esimerkiksi tahattomien kulttuuristen vihjausten päätymistä oppikirjoihin.

# LÄHTEET

## Tutkimusmateriaali

**Alanne, P., Perkiö, S., Rihu, L., Rätty, E. & Törmälä, J. 1987.** Musiikin aika 3-4. Porvoo: WSOY.

**Ala-Pöllänen, K., Hovi, S. & Partanen, P. 1990.** Musica 5-6. Espoo: Fazer.

**Alho, L.-M., Harinen, H. & Perkiö, S. 1997.** Musiikin aika 1-2. Porvoo: WSOY.

**Alho, L.-M., Jaantila, A., Perkiö, S. & Sarmanto, H. 1986.** Musiikin aika 1-2. Porvoo: WSOY.

**Alho, L.-M., Perkiö, S. & Rautanen, O. 1988.** Musiikin aika 5-6. Porvoo: WSOY.

**Annala, S., Pohjola, E. & Sallinen, A. 1977.** Tie musiikkiin. Musica 3-4. Helsinki: Fazer.

**Annala, S., Pohjola, E. & Sallinen, A. 1979.** Musiikin maailma. Musica 5-6. Helsinki: Fazer.

**Cederlöf, E., Pohjola, E. & Teivainen, T. 1976.** Tie musiikkiin: Musica 2. Helsinki: Fazer.

**Cederlöf, E., Pohjola, E. & Teivainen, T. 1978.** Piiri pieni pyörii. Musica 1-2. 5. painos. Helsinki: Fazer.

**Haapaniemi, J., Kivelä, E., Mali, M. & Romppanen, V. 2004.** Musiikin mestarit 3-4. Helsinki: Otava.

**Heino, T., Johansson, T. & Sikander, J. 1986.** Koulun musiikki 3-4. Helsinki: Otava.

**Helasvuo, P., Laitinen, M. & Vilén, M. 1985.** Koulun musiikki 1-2: Musisoiden. Helsinki: Otava.

**Helasvuo, P., Laitinen, M. & Vilén, M. 1991.** Musisoiden 1-2. Helsinki: Otava.

- Hynynen, A., Kuisma-Sorjonen, P., Pinola, S. & Viitaila-Pulkkinen, E. 1996.** Musikantti 3-4. Helsinki: Otava.
- Hynynen, A., Mali, M., Tuovinen, M.-L. & Viitaila-Pulkkinen, E. 1997.** Musikantti 5-6. Helsinki: Otava.
- Jarvola, J. & Kiviniemi, A.-K. 1976.** Musiikki 1-2. Helsinki: Otava.
- Jokinen, U., Kiiski, P., Polas E. & Sonninen, A. 1977.** Musiikki 3-4. Helsinki: Otava.
- Kaisto, L., Muhonen, S. & Peltola, S. 2004.** Musiikin mestarit 1-2: Ärdepärde. Helsinki: Otava.
- Kangasniemi, H., Pinola, S. & Viitaila-Pulkkinen, E. 2000.** Musikantti 1-2. Helsinki: Otava.
- Kerola, P., Perkiö, S. & Salovaara, I. 2000.** Musiikin aika 5-6. Porvoo: WSOY.
- Kiiski, P., Pohjola, E. & Sariola E.-L. 1988.** Musica 3-4. Helsinki: Fazer Musiikki.
- Lindeberg-Piironen, A. & Tynninen, J. 1995.** Musica 1-2. Espoo: Warner/Chappel Music Finland.
- Linnankivi, M., Perkiö, S. & Salovaara, I. 1999.** Musiikin aika 3-4. Porvoo: WSOY.
- Mali, M., Puhakka, T., Rantaruikka, T. & Sainomaa, K. 2005.** Musiikin mestarit 5-6. Helsinki: Otava.
- Mikkola, V.-H. & Sikander, J. 1988.** Koulun musiikki 5-6. Helsinki: Otava.
- Pohjola, E. & Cederlöf, E. 1975.** Tie musiikkiin: Musica 2. 10. painos. Helsinki: Fazer.
- Pohjola, E., Sariola, E.-L. & Simola-Isaksson, I. 1985.** Piiri pieni pyörii. Musica 1-2. Helsinki: Fazer.
- Sonninen, A. & Räisänen, M. 1972.** Laulan ja soitan 3: Musiikin oppikirja kansa- ja peruskoulun kolmatta luokkaa varten. Helsinki: Otava.
- Sonninen, A. & Räisänen, M. 1972.** Laulan ja soitan 4: Musiikin oppikirja kansa- ja peruskoulun neljättä luokkaa varten. Helsinki: Otava.
- Sonninen, A., Jokinen, U., Kiiski, P. & Polas, E. 1980.** Musiikki 3-4. 5. uudistettu painos. Helsinki: Otava.

**Sonninen, A., Jarvola, J., Jokinen, U. & Räisänen, M. 1980.** Musiikki 5-6. 6. uudistettu painos. Helsinki: Otava.

**Sonninen, A., Räisänen, M. & Jarvola, J. 1977.** Musiikki 5-6. Helsinki: Otava.

**Tenkku, L. & Urho, E. 1974.** Sininen soittorasias. Peruskoulun musiikki 2. Jyväskylä: Gummerus.

**Tenkku, L. & Urho, E. 1975.** Vihreä viserryskone. Peruskoulun musiikki. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.

**Tenkku, L. & Urho, E. 1977.** Keltainen kellopele. Peruskoulun musiikki 4. Jyväskylä: Gummerus.

**Tenkku, L. & Urho, E. 1977.** Punainen posetiivi. Peruskoulun musiikki 3. Jyväskylä: Gummerus.

**Tenkku, L. & Urho, E. 1979.** Sinivihreä soittorasias. Peruskoulun musiikki 1-2. Jyväskylä: Gummerus.

**Tynninen, J. & Sikander, J. 1999.** Musica 3-4. Espoo: Warner/Chappel Music Finland.



## Lähdekirjallisuus

- Ahtineva, A. 2000.** Oppikirja – tiedon välittäjä vai opintojen innoittaja? lukion kemian oppikirjan – Kemian maailma 1 – tiedonkäsitys ja käyttökokemukset. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisusarja C; 164.
- Alasuutari, P. 1994.** Laadullinen tutkimus. 2.–3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Anderson, W. M. & Campbell, P. S. 1996.** Multicultural perspectives in music education. 2. painos. Reston: Music Educators National Conference.
- Antikainen, P. 1995.** Kadonnutta erilaisuutta etsimässä. Monikulttuurinen musiikkikasvatus ja suomalaiset musiikin oppikirjat. Teoksessa P. Moisala (toim.) Etnomusikologian vuosikirja 7: 1995. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura, 158–181.
- Apple, M. 1988.** Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education. New York: Routledge.
- Brennan, B. 1992.** Design and implementation of curricula experiences in world music: a perspective. Teoksessa H. Lees (toim.) Music education sharing musics of the world. Proceedings of the 20th World Conference of the ISME held in Seoul, Korea. New Zealand: University of Canterbury, 221–225.
- Broady, D. 1986.** Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.
- Castrén, M. J. 1988.** Mikä on oppikirjan asema opetuksessa ja millainen sen tulisi olla? Teoksessa Finlandsbildens i Nordens läroböcker. Nordisk konferens. Hanaholmens kulturcentrum. Helsinki: Pohjola-Norden, 33–38.
- Denzin N. K. 1978.** The research act. A theoretical introduction to sociological methods. 2. painos. New York: McGraw-Hill.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fornäs, J. 1998.** Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia. Suom. M. Lehtonen, K. Hazard, V. Blom & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hall, S. 1992.** Kulttuurin ja politiikan murroksia. Tampere: Vastapaino.

- Hall, S. 1999.** Identiteetti. Suom. ja toim. M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Hallikainen, A. 2003.** Venäjän kahdet kasvot. Maakunnallisten ohjelma-asiakirjojen ja vertailuaineiston välittämä Venäjä-kuva. Tampereen yliopisto. Kauppa- ja hallintotieteiden tiedekunta. Acta electronica Universitatis Tamperensis; 292. <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-5800-1.pdf>> viitattu 2.4.2008.
- Hannus, M. 1996.** Oppikirjan kuvitus – koriste vai ymmärtämisen apu. Turun yliopisto, psykologian laitos. Turun yliopiston julkaisusarja C; 122.
- Happonen, R. & Huttunen, J. 1974.** Oppimateriaali ja sukupuoliroolit. Valtioneuvoston kanslian julkaisu; 9. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Hatva, A. 1993.** Kuvittaminen. Helsinki: Rakennustieto.
- Hedqvist, M. 1988.** Förlagsverksamhet kring läroboken. Teoksessa Finlandsbilden i Nordens läroböcker. Nordisk konferens. Hanaholmens kulturcentrum. Helsinki: Pohjola-Norden, 176–181.
- Heinonen, J.-P. 2005.** Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos; 257.
- Helakorpi, S, Juuti, P. & Niemi, H. 1996.** Tiimiorganisoitu koulu. Porvoo: WSOY.
- Hellberg-Hirn, E. 2006.** Venäjän symbolit. Teoksessa T. Vihavainen (toim.) Opas venäläisyyteen. Helsinki: Otava, 137–155.
- Hietala, M. 1982.** Maailmankuva historian oppikirjoissa: Unescon kansainvälisyyskasvatussuosituksen toteutuminen suomalaisissa lukion historian oppikirjoissa. Helsingin yliopisto. Historian laitoksen julkaisu; 9.
- Hirvi, H. 2007.** Musiikin salanimiä ja nimimerkkejä. <<http://www.hypermedia.fi/VYS/nimet.html>> viitattu 1.9.2007.
- Hummel, C. 1988.** School textbooks and lifelong education: an analysis on schoolbooks from three countries. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- Häkkinen, K. 2002.** Suomalaisen oppikirjan vaihteita. Helsinki: Hakapaino.

- Jasinskaja-Lahti, I. & Liebkind, K. 2000.** Venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten perhearvot ja identiteetti. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus.
- Kaikkonen, P. 2001.** Identiteetti ja sen kompleksisuus kulttuurienvälisen vieraan kielen opetuksen käsitteenä. *Kasvatus* 32 (4), 345–354.
- Kaikkonen, P. 2004.** Vierauden keskellä Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Kananen, L., Puhakainen-Mattila, R. & Riihelä, P. 2007.** ABC ensiaskeleet rauhankasvatukseen. Helsinki: Rauhankasvatusinstituutti.
- Karjala, K. 2003.** Neulanreiästä panoraamaksi Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961–2002 painetuissa oppikirjoissa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*; 214.
- Karvonen, P. 1995.** Oppikirjateksti toimintana. Jyväskylä: Gummerus.
- Kietäväinen, K. & Lukkarila, T. 1997.** Kansainvälisyyskasvatus eräissä peruskoulun ala-asteen musiikin oppikirjoissa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.*
- Kortteinen, J. 1997.** Romanit ja muut vähemmistömme. Teoksessa T. Dahlgren, J. Kortteinen, K. J. Lång, M. Pentikäinen & M. Scheinin (toim.) *Vähemmistöt ja niiden syrjintä Suomessa. Ihmisoikeusliitto ry:n julkaisusarja nro 4.* Helsinki: Yliopistopaino, 75–108.
- Kosunen, M. 2001.** Soittavat miehet ja laulavat naiset Seitsemännen luokan ja lukion kaikille yhteisten musiikkikurssien oppikirjojen sisällönanalyysi sukupuoliroolien näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitehteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Krokkfors, M. 1985.** Lapsi ja musiikki. Laulaminen. Porvoo: WSOY.
- Kuusisto, J. 1989.** Oppimateriaalit peruskoulun ala- ja yläasteella 1988. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A; 26.
- Laaksola, H. 2007.** Opettajat väsyneitä oppikirjojen virheisiin Ennakkotarkastukset takaisin. *Opettaja* (47), 26–27.
- Lahelma, E. 1987.** Sukupuolten tasa-arvo koulussa tutkimuskartoitus tasa-arvokokeilutoimikunnalle. Opetusministeriön suunnittelusihteeristön julkaisuja; 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Lahtinen, K. 2000.** Monikulttuurisuus peruskoulun ala-asteen musiikin oppikirjoissa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lappalainen, A. 1992.** Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin. Porvoo: WSOY.
- Lehtonen, K. R. 1983.** Valtiovalta ja oppikirjat: Senaatti ja kouluhallitus oppi- ja kansakoulun oppikirjojen valvojina Suomessa 1870–1884. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia; 9.
- Lehtonen, K. R. 1995.** Oppikirjantekijä supervaltojen syleilyssä. Teoksessa Koulun kansainväliset kasvot: Suomen kouluhistoriallisen seuran 33. vuosikirja. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 158–206.
- Lepola, O. 2000.** Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Leppänen, T. & Moisala, P. 2003.** Kulttuurinen musiikintutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori, & P. Moisala (toim.) Johdatus musiikintutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkitieteellinen seura, 71–86.
- Leppänen, T. 2004.** “Tästä tulee kiva päivä!” Lastenmusiikintutkimuksen haasteita. *Musiikki* 34 (1), 13–32.
- Lerkkanen, M.-K. 1999.** Monikulttuurista ja kulttuurien välistä kasvatusta opettajankoulutuksessa. Teoksessa K. Matinheikki-Kokko (toim.) Monikulttuurinen koulutus perusteita ja kokemuksia. Helsinki: Opetushallitus, 165–176.
- Linnankivi, M. 1981.** Musiikin opetus- ja oppivälineet sekä opetustila. Teoksessa M. Linnankivi, L. Tenkku & E. Urho Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus, 354–365.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988.** Musiikin didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Lähtevänoja, P. & Lähtevänoja, T. 1998.** “Heillä ois isänsä raivaama pelto, äitinsä kasvatusta kelpo” tekstin välittämä kuva sukupuolesta neljässä musiikinkirjassa 1934, 1958 ja 1992–94. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Maskonen, T. 1997.** “Isä tekee työtä. Äiti lasta tuutii” tekstin antama kuva sukupuolisuudesta kolmessa alkuopetuksen musiikinkirjassa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- May, W. T., Lantz, T. & Rohr, S. 1990.** Whose content, context, and culture in elementary art and music textbooks? Center for the Learning and Teaching of Elementary Subjects. Institute for Research on Teaching. Michigan State University. <[http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/22/c4/bc.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/22/c4/bc.pdf)> viitattu 13.2.2008.

- Meri, M. 1995.** Mitä koululuokassa todella tapahtuu? Teoksessa A. Vaahtokari & A. Vähäpassi Tutki, vertaile, arvioi. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino Oy, 32–49.
- Moisala, P. 1995a.** Antropologisen musiikinopetuksen malli. Teoksessa P. Moisala & P. Antikainen (toim.) Musiikkitunteja maailmalta monikulttuurisia kohtaamisia. Sibelius-Akatemian julkaisuja; 10. Helsinki: Hakapaino, 197–203.
- Moisala, P. 1995b.** Toisenlaisten musiikkien äärelle – monikulttuurinen musiikkikasvatus ja opettajakoulutus. Teoksessa P. Moisala & P. Antikainen (toim.) Musiikkitunteja maailmalta monikulttuurisia kohtaamisia. Sibelius-Akatemian julkaisuja; 10. Helsinki: Hakapaino, 11–17.
- Mäkelä, K. 1990.** Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Määttä, K. & Turunen, A.-L. 1991.** Tasa-arvokasvatuksen didaktiikan perusteet. Helsinki: Finn Lectura.
- Nenola, A. 1986.** Miessydäminen nainen. Naisnäkökulmia kulttuuriin. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Nikiforow, M., Keränen, R. & Alikov, V. 1998.** Saljut! venäjän alkeiskurssi 1. 1.–2. painos. Helsinki: Otava.
- Patovisti, T. & Siljander, E. 1998.** Kulttuurisensitiivinen musiikin opetusmateriaali yläasteen ja lukion musiikinopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Peruskoulun opetuksen opas 1987.** Musiikki. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetuksen opas 1988.** Kansainvälisyyskasvatus. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pietarila, M. 2007.** Musiikin oppikirjantekijöiden suhde monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Pietikäinen, S. & Luostarinen, H. 1996.** Vähemmistöt suomalaisessa julkisuudessa. Teoksessa T. Dahlgren, J. Kortteinen, K. J. Lång, M. Pentikäinen & M. Scheinin (toim.) Vähemmistöt ja niiden syrjintä Suomessa. Ihmisoikeusliitto ry:n julkaisusarja nro 4. Helsinki: Yliopistopaino, 171–198.
- Pietilä, V. 1976.** Sisällön erittely. 2. korjattu painos. Helsinki: Gaudeamus.

**POM I 1970.** Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Helsinki: Opetusministeriö.

**POM II 1970.** Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Helsinki: Opetusministeriö.

**POPS 1985.** Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

**POPS 1994.** Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

**POPS 2004.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.  
<[http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)> viitattu 2.3.2008.

**Raittila, P. 2004.** Venäläiset ja virolaiset suomalaisten Toisina Tapaustutkimuksia ja analyysimenetelmien kehittelyä. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Acta electronica Universitatis Tamperensis; 362. <<http://acta.uta.fi/pdf/951-44-6016-2.pdf>> viitattu 26.2.2008.

**Ruismäki, H. 1991.** Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in the arts; 37.

**Selander, S. 1991.** Pedagogic text analysis. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Research on texts at school. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia; 37. Joensuun yliopisto, 35–88.

**Smeds, B. 1991.** Principer vid valet av innehåll och metoder för läroböcker i musik för årkurs 7. Sibeliuss-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Pro gradu -tutkielma.

**Suikkanen, A. 1999.** Kehtolauluista Känkkäränkkään Suomalaisen lapsuuden ja lastenmusiikin vaiheita kalevalaiselta kaudelta 1980-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

**Talib, M.-T. 1999.** Toiseuden kohtaaminen koulussa. Opettajien uskomuksia maahanmuuttajaoppilaista. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia; 207.

**Taylor, C. 1989.** Sources of the self. The making of the modern identity. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

**Tilastokeskus 2007.** Väestö. <<http://www.tilastokeskus.fi/til/vrm.html>> viitattu 23.8.2007.

**Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004.** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–3. painos. Helsinki: Tammi.

**Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005.** Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.

**van Dijk, T. A. 1993.** Elite discourse and racism. Sage series on race and ethnic relations; 6. Newbury Park: Sage.

**Vihavainen, T. 2006a.** Me ja he. Omakeuva ja naapurikuva. Teoksessa T. Vihavainen (toim.) Opas venäläisyyteen. Helsinki: Otava, 308–324.

**Vihavainen, T. 2006b.** Venäjän maa. Teoksessa T. Vihavainen (toim.) Opas venäläisyyteen. Helsinki: Otava, 9–21.

**Viiri, J. 2000.** Vuorovesi-ilmiön selityksen opetuksellinen rekonstruktio. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja; 59.

**Virta, A. 1998.** Kulttuurikasvatus ongelmakenttänä. Teoksessa S. Tella (toim.) Media nykypäivän koulutuksessa, Osa I. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Hakapaino, 217–227.

**Vituhnovskaja, M. 2006a.** Kansanluonne ja elämäntapa. Teoksessa T. Vihavainen (toim.) Opas venäläisyyteen. Helsinki: Otava, 114–136.

**Vituhnovskaja, M. 2006b.** Kansanperinne. Teoksessa T. Vihavainen (toim.) Opas venäläisyyteen. Helsinki: Otava, 70–92.

**Väliaverronen, E. 1993.** Diskurssien verkossa. Joukkoviestimet, julkisuus ja valta. Tiedotustutkimus (1), 22–34.

## Laulutiedot

Laulu	Sävellys	Sanoitus	Kirja
Arolaulu	venäläinen	Liisa Tenkku & Ellen Urho	11
Baiju Bajuski	venäläinen	Liisa Tenkku & Ellen Urho	14
Balalaikka	venäläinen	Liisa Tenkku	14
Hopak	venäläinen	Sauvo Puhtila	18, 24
Huopikkaat	Ponomarenko, G.	Anja Tyrväinen	37
Hyppy ja kyykky	venäläinen	Liisa Tenkku & Ellen Urho	11
Ihan totta	venäläinen	Liisa Tenkku & Ellen Urho	11
Iitalaulu	Kabalevski, D.	Erkki Pohjola	2, 5
Iitalaulu	Kabalevski, D.	Sauvo Puhtila	20, 22
Iltasoitto	venäläinen	Urpo Jokinen	19, 21
Kaivotie	venäläinen	Liisa Tenkku	13
Kaksi rantaa	venäläinen	tuntematon	38
Kalinka	venäläinen	Sauvo Puhtila	5, 25, 31
Kasakkapartio	venäläinen	Sauvo Puhtila	1, 2, 3, 7, 19, 21, 24, 27, 37
Katinka	venäläinen	Liisa Tenkku & Ellen Urho	4, 6, 12, 15, 23, 26, 30
Katjoša/Katjuša	Blanter, M.	ei mainittu	2, 5, 19
Katjuuša	venäläinen (oikeasti Blanter, M.)	ei mainittu	17
Kattilaulu	venäläinen	Anne Lindeberg-Piiroinen	9
Kerrohan Marika	venäläinen	Sauvo Puhtila	18, 24
Kudon sulle pellavaiset	venäläinen	Kyllikki Solanterä	19, 21
Kulkukauppias	venäläinen	Sauvo Puhtila	3, 7, 27, 34
Laulaa virta	venäläinen	Kari Tuomisaari	10
Lumituisku	venäläinen	Liisa Tenkku	14, 34, 37
Matuška (Iitalaulu)	venäläinen	Kari Levola	8
Minka	venäläinen	Sauvo Puhtila	35, 37
Minne matka	venäläinen	Liisa Tenkku	13
Minä soitan harmonikkaa	Šainski, V.	M. A. Numminen	6, 31
Moskovan illat	Solovjev-Sedoi, V.	Kristiina (Kyllikki Solanterä)	5
Moskovan illat	Solovjev-Sedoi, V.	Sauvo Puhtila	20, 22
Muistan sinua	venäläinen	Tuulia Aho	38
Muksis	Šainski, V.	Timo Tyrväinen	7, 10
Muuttolinnut	venäläinen	Liisa Tenkku & Ellen Urho	12
Naapuri	Potjomkin, B.	Anja Tyrväinen	10
Neuvostoliiton hymni	Aleksandrov, A.	Elvi Sinervo	5, 20, 22, 35
Nocturne	Tšaikovski, P.	Huoti Koski	19, 22
Nuori haapa	venäläinen	Hilkka Norkamo	35
Näkemiin, Moskova	Pahmutova, A.	Pauli Salonen	8
Pajunkukka	venäläinen	Liisa Tenkku	13, 26, 33
Partisaanilaulu	venäläinen	Sauvo Puhtila	19, 21
Pienten joutsenten tanssi	Tšaikovski, P.	Jukka Itkonen	30
Pietarin tiellä	venäläinen	Irja Vuorisalo	19, 21



(jatkuu)

Poika puhettansa säästi	venäläinen	Hilkka Norkamo	34
Rakastan sinua, elämä	Kolmanovsky, E. & Salanov, V.	Pauli Salonen	20, 22
Sardarien kulkue	Ippolitov-Ivanov, M.	Sauvo Puhtila	20, 22
Sasha/Suksen suihke	venäläinen	Liisa Tenkku	15, 36
Saska ratsastaa	venäläinen	Tuula Kallioniemi	29
Satu	venäläinen	Liisa Tenkku & Ellen Urho	11
Sininen huivi	Ponomarenko, G.	Timo Tyrväinen	28
Stenka Rasin	venäläinen	ei mainittu	35
Tosiystävyyys	Saveljev, B.	Taija Tyrväinen	10
Troikka	venäläinen	Liisa Tenkku & Ellen Urho	11
Tum-Balalaika	venäläinen	Mika Mali	28
Tuoksuvat tuomien	venäläinen	Martti Vuori	20, 22, 25
Unohtumaton ilta	Solovjev-Sedoi, V.	Kristiina (Kyllikki Solanterä)	8
Uralin pihlaja	Rodyigin, E.	Sauvo Puhtila	19, 21
Uralin pihlaja	Rodyigin, E.	Veikko Vallas (Sauvo Puhtila)	5
Valkorunkoinen koivu	venäläinen	Sauvo Puhtila	5, 7, 14, 19, 22, 27, 33, 37
Virran rannalla	venäläinen	Hilkka Norkamo	35
Volga Volga Stenka Rasin	venäläinen	Jussi Snellman	28
Volgan lautturit	venäläinen	Sauvo Puhtila	5, 35
Volgan postimies	venäläinen	R. R. Ryyänen	32
Vyshni-Volontshek	venäläinen	Tuula Teivainen	2, 24, 37
Ystävän laulu	Vysotski, V.	Juha Vainio	8

## Kirjat

1	Tie musiikkiin. Musica 2	(1975)	Fazer
2	Tie musiikkiin. Musica 2	(1976)	Fazer
3	Tie musiikkiin. Musica 3-4	(1977)	Fazer
4	Piiri pieni pyörii. Musica 1-2	(1978)	Fazer
5	Musiikin maailma. Musica 5-6	(1979)	Fazer
6	Piiri pieni pyörii. Musica 1-2	(1985)	Fazer
7	Musica 3-4	(1988)	Fazer
8	Musica 5-6	(1990)	Fazer
9	Musica 1-2	(1995)	Warner/Chappel Music Finland
10	Musica 3-4	(1999)	Warner/Chappel Music Finland
11	Sininen soittorasias	(1974)	Gummerus
12	Vihreä viserryskone	(1975)	Gummerus
13	Keltainen kelloveli	(1977)	Gummerus
14	Punainen posetiivi	(1977)	Gummerus
15	Sinivihreä soittorasias	(1979)	Gummerus
16	Laulan ja soitan 3	(1972)	Otava
17	Laulan ja soitan 4	(1972)	Otava
18	Musiikki 1-2	(1976)	Otava
19	Musiikki 3-4	(1977)	Otava
20	Musiikki 5-6	(1977)	Otava
21	Musiikki 3-4	(1980)	Otava
22	Musiikki 5-6	(1980)	Otava
23	Koulun musiikki 1-2: Musisoiden	(1985)	Otava
24	Koulun musiikki 3-4	(1986)	Otava
25	Koulun musiikki 5-6	(1988)	Otava
26	Musisoiden 1-2	(1991)	Otava
27	Musikantti 3-4	(1996)	Otava
28	Musikantti 5-6	(1997)	Otava
29	Musikantti 1-2	(2000)	Otava
30	Musiikin mestarit 1-2: Ärdepärde	(2004)	Otava
31	Musiikin mestarit 3-4	(2004)	Otava
32	Musiikin mestarit 5-6	(2005)	Otava
33	Musiikin aika 1-2	(1986)	WSOY
34	Musiikin aika 3-4	(1987)	WSOY
35	Musiikin aika 5-6	(1988)	WSOY
36	Musiikin aika 1-2	(1997)	WSOY
37	Musiikin aika 3-4	(1999)	WSOY
38	Musiikin aika 5-6	(2000)	WSOY

**Kirjojen laulut ja kuvitus** (laulu ilman kuvitusta, **laulua kuvittaa piirros, laulua kuvittaa valokuva**)

- 1 **Kasakkapartio**
- 2 Iltalaulu (Pohjola), Kasakkapartio, *Katjoša, Vyshni-Volontshek*
- 3 *Kasakkapartio*, Kulkukauppias
- 4 **Katinka**
- 5 Iltalaulu (Pohjola), Kalinka, **Katjuša, Moskovan illat** (Kristiina), Neuvostoliiton hymni, Uralin pihlaja (Vallas), Valkorunkoinen koivu, **Volgan lautturit**
- 6 **Katinka, Minä soitan harmonikkaa**
- 7 Kasakkapartio, Kulkukauppias, **Muksis**, Valkorunkoinen koivu
- 8 *Matuška*, Näkemiin Moskova, *Unohtumaton ilta*, Ystävän laulu
- 9 **Kattilaulu**
- 10 *Laulaa virta, Muksis, Naapuri, Tosiystävyyys*
- 11 **Arolaulu**, Hyppy ja kyykky, *Ihan totta*, Satu, *Troikka*
- 12 Muuttolinnut, Katinka
- 13 Kaivotie, Minne matka, Pajunkukka
- 14 Baiju Bajuski, **Balalaikka**, Lumituisku, Valkorunkoinen koivu
- 15 Katinka, Sasha
- 16 –
- 17 *Katjuuša*
- 18 Hopak, **Kerrohan Marika**
- 19 Iltasoitto, **Kasakkapartio**, Katjuša, Kudon sulle pellavaiset, **Nocturne, Partisaanilaulu**, Pietarin tiellä, **Uralin pihlaja**, Valkorunkoinen koivu
- 20 *Iltalaulu* (Puhtila), **Moskovan illat** (Puhtila), Neuvostoliiton hymni, Rakastan sinua elämä, **Sardarien kulkue, Tuoksuvat tuomien**
- 21 Iltasoitto, **Kasakkapartio**, Kudon sulle pellavaiset, Partisaanilaulu, Pietarin tiellä, **Uralin pihlaja**
- 22 *Iltalaulu* (Puhtila), **Moskovan illat** (Puhtila), Neuvostoliiton hymni, Nocturne, Rakastan sinua elämä, **Sardarien kulkue, Tuoksuvat tuomien**, Valkorunkoinen koivu
- 23 **Katinka**
- 24 Hopak, Kasakkapartio, **Kerrohan Marika, Vyshni-Volontshek**
- 25 Kalinka, *Tuoksuvat tuomien*
- 26 **Katinka, Pajunkukka**
- 27 Kasakkapartio, **Kulkukauppias**, Valkorunkoinen koivu
- 28 **Sininen huivi, Tum-Balalaika, Volga Volga Stenka Rasin**
- 29 **Saska ratsastaa**
- 30 **Katinka, Pienten joutsenten tanssi**
- 31 **Kalinka, Minä soitan harmonikkaa**
- 32 **Volgan postimies**
- 33 Pajunkukka, Valkorunkoinen koivu
- 34 Kulkukauppias, **Lumituisku, Poika puhettansa säästi**
- 35 Minka, Neuvostoliiton hymni, Nuori haapa, **Stenka Rasin**, Virran rannalla, Volgan lautturit
- 36 **Suksen suihke**
- 37 Huopikkaat, **Kasakkapartio, Lumituisku, Minka, Valkorunkoinen koivu, Vyshni-Volontshek**
- 38 **Kaksi rantaa, Muistan sinua**

## Kuvittajat

1	Tie musiikkiin. Musica 2 (1975)	Veronica Leo
2	Tie musiikkiin. Musica 2 (1976)	Marja Arvola
3	Tie musiikkiin. Musica 3-4 (1977)	Marja Arvola
4	Piiri pieni pyörä. Musica 1-2 (1978)	Marja Arvola
5	Musiikin maailma. Musica 5-6 (1979)	Marja Arvola
6	Piiri pieni pyörä. Musica 1-2 (1985)	Maija-Liisa Soveri
7	Musica 3-4 (1988)	Pirkko Huttunen
8	Musica 5-6 (1990)	Pirkko Huttunen
9	Musica 1-2 (1995)	Maija Ranta
10	Musica 3-4 (1999)	Maija Ranta
11	Sininen soittorasia (1974)	Pirjo Lampinen
12	Vihreä viserryskone (1975)	Pirjo Lampinen
13	Keltainen kellopeleli (1977)	Osmo Omenamäki
14	Punainen posetiivi (1977)	Osmo Omenamäki
15	Sinivihreä soittorasia (1979)	Pirjo Lampinen
16	Laulan ja soitan 3 (1972)	–
17	Laulan ja soitan 4 (1972)	–
18	Musiikki 1-2 (1976)	Marjaliisa Pitkäranta
19	Musiikki 3-4 (1977)	Marjaliisa Pitkäranta
20	Musiikki 5-6 (1977)	Marjaliisa Pitkäranta
21	Musiikki 3-4 (1980)	Marjaliisa Pitkäranta
22	Musiikki 5-6 (1980)	Marjaliisa Pitkäranta
23	Koulun musiikki 1-2: Musisoiden (1985)	Kirsti Brandt
24	Koulun musiikki 3-4 (1986)	Pirkko-Liisa Surojegin
25	Koulun musiikki 5-6 (1988)	Marjut Heikkinen
26	Musisoiden 1-2 (1991)	Kirsti Brandt & Irmeli Raittinen-Skrikberg
27	Musikantti 3-4 (1996)	Tiina Paju
28	Musikantti 5-6 (1997)	Tiina Paju
29	Musikantti 1-2 (2000)	Sirkku Pitkänen
30	Musiikin mestarit 1-2: Ärdepärde (2004)	Kati Vuorento
31	Musiikin mestarit 3-4 (2004)	Minna Kaisa Kuosmanen
32	Musiikin mestarit 5-6 (2005)	Antti Tiainen
33	Musiikin aika 1-2 (1986)	Inge Löök
34	Musiikin aika 3-4 (1987)	Inge Löök
35	Musiikin aika 5-6 (1988)	Inge Löök
36	Musiikin aika 1-2 (1997)	Mika Launis
37	Musiikin aika 3-4 (1999)	Mika Launis & Petri Salmela
38	Musiikin aika 5-6 (2000)	Mika Launis & Petri Salmela

**Kuvatiedot**

- KUVIO 3** Troikka ja tanssivat satuhahmot Gena ja Muksis:  
vas. Sininen soittorasia (1974), Pirjo Lampinen  
oik. Musica 3-4 (1988), Pirkko Huttunen
- KUVIO 4** *Valkorunkoinen koivu ja Moskovan illat*:  
vas. Musiikin aika 3-4 (1999), Mika Launis & Petri Salmela  
oik. Musiikin maailma. Musica 5-6 (1979), Marja Arvola
- KUVIO 5** Venäjän symboleita *Kalinkan* kuvituksena:  
Musiikin mestarit 3-4 (2004), Minna Kaisa Kuosmanen
- KUVIO 6** *Nainen on, mies soittaa harmonikkaa ja tanssii*:  
Tie musiikkiin. Musica 2 (1976), Marja Arvola
- KUVIO 8** *Katinkan* kuvitusta 1970-, 1980- ja 2000-luvulta:  
vas. Piiri pieni pyörii. Musica 1-2 (1978), Marja Arvola  
kesk. Koulun musiikki 1-2: Musisoiden (1985), Kirsti Brandt  
oik. Musiikin mestarit 1-2: Ärdepärde (2004), Kati Vuorento
- KUVIO 9** Samovaari, balalaikka ja domra:  
vas. Musiikin aika 3-4 (1999), Mika Launis & Petri Salmela  
oik. Musiikki 5-6 (1977, 1980), Marjaliisa Pitkäranta
- KUVIO 10** Itäistä arkkitehtuuria ja ornamenttiikkaa:  
vas. Sininen soittorasia (1974), Pirjo Lampinen  
oik. Musiikki 5-6 (1977, 1980), Marjaliisa Pitkäranta
- KUVIO 11** *Sininen huivi, Volgan postimies ja Kasakkapartio*:  
vas. Musikantti 5-6 (1997), Tiina Paju  
kesk. Musiikin mestarit 5-6 (2005), Antti Tiainen  
oik. Musiikin aika 3-4 (1999), Mika Launis & Petri Salmela