



Valtteri Pääkkönen

Soitonopetuksen ohjelmiston kulttuuritietoinen monimuotoistaminen

Kirjallisuuskatsaus kriittisen pedagogiikan ja monikulttuurisen musiikinopetuksen julkaisuihin

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (AMK)

Musiikin tutkinto-ohjelma

Opinnäytetyö

24.4.2023

Tiivistelmä

| | |
|-------------------------|--|
| Tekijä: | Valtteri Pääkkönen |
| Otsikko: | Soitonopetuksen ohjelmiston kulttuuritietoinen monimuotoistaminen – kirjallisuuskatsaus kriittisen pedagogiikan ja monikulttuurisen musiikinopetuksen julkaisuihin |
| Sivumäärä: | 69 sivua |
| Aika: | 24.4.2023 |
| Tutkinto: | Musiikkipedagogi (AMK) |
| Tutkinto-ohjelma: | Musiikin tutkinto |
| Suuntautumisvaihtoehto: | Soiton- ja laulunopetus |
| Ohjaaja: | Lehtori Jukka Väisänen |
| Arviointi: | Lehtori Johanna Talasniemi |

Tämä opinnäytetyö pyrkii viitoittamaan lukijalleen yhden mahdollisen, teoria- ja tutkimuskirjallisuuteen pohjaavan lähestymistavan soitonopetuksen ohjelmiston kulttuuritietoiseen laajentamiseen. Työtapana opinnäytetyössä on kirjallisuuskatsaus. Opinnäytetyön tavoite on kannustaa musiikkipedagogeja ja musiikkipedagogeiksi opiskelevia oman opetustoimintansa kriittiseen reflektioon, työn rajauksen takia nimenomaan soitonopetuksen ohjelmistoon painottuen.

Keskeisiä opinnäytetyössä käsiteltäviä tutkimussuuntia ovat kriittinen pedagogiikka, antirasistinen tutkimus ja aktivismi, monikulttuurinen musiikinopetus ja musiikinpedagogiikan filosofia. Pyrin valitsemiani tutkimuksia ja lähteitä esittelemällä viitoittamaan yhden mahdollisen polun, jota pitkin musiikkipedagogin on mahdollista lähteä kriittisesti tarkastelemaan omaa pedagogiikkaansa ja kehittämään sitä kulttuuritietoisempaan suuntaan. Työn käytännön tason huomio keskittyy ennen kaikkea soitonopetuksen ohjelmiston monimuotoistamiseen: siihen, miten instrumenttiopetuksessa olisi mahdollista esitellä oppilaillemme laajempaa musiikkien kirjoja kestäväällä tavalla.

Opinnäytetyön merkitys työelämälle on se, että se pyrkii tarjoamaan suomenkielisen koonnin erilaisista hajanaisista tutkimussuunnista, joiden hahmottaminen on olennaista kulttuuritietoisesta soitonopetuksen toteutumiselle. Tämä opinnäytetyö ei kykene tarjoamaan tyhjentävää katsausta kaikkeen aiheesta julkaistuun tutkimustietoon, eikä se kykene tarjoamaan tyhjentäviä, aukottomia vastauksia. Sen on kuitenkin mahdollista toimia ammattitaitonsa syventämisestä kiinnostuneen soitonopettajan ensiaskeleena kohti tutkimustietoon perustuvaa, kriittistä soitonopetusta.

Avainsanat: musiikkipedagogiikka, soitonopetus, ohjelmisto, kulttuuritietoisuus, monikulttuurisuus, kriittinen pedagogiikka, anti-rasismi

Abstract

Author: Valtteri Pääkkönen
Title: The Culturally Sensitive Diversification of the Repertoire Used in Instrument Teaching – a Literary Review of Materials from the Fields of Critical Pedagogy and Multicultural Music Education
Number of Pages: 69 pages
Date: 24th of April 2023

Degree: Music
Degree Programme: Bachelor of Culture and Arts, Music
Specialisation Option: Instrument and Vocal Teaching
Instructor: Jukka Väisänen, MMus
Johanna Talasniemi, MMus

This thesis attempts to outline to its reader one possible path to culturally sensitive diversification of the repertoire used in instrument teaching, a path based in scholarly literature and relevant studies. This thesis is a literary review. The aim of the thesis is to encourage both practicing music pedagogues and music pedagogy students to critically reflect on their own teaching practice, focusing specifically on the repertoire used in instrument teaching.

Fields of research central to this thesis include critical pedagogy, antiracist research and activism, multicultural music education, and music education philosophy. Using the research and literature I've chosen I attempt to highlight one possible path through which it's possible for the music pedagogue to begin a process of critical examination of their pedagogy. Through critical examination one can begin to develop their teaching practice into a more culturally sensitive direction. The practical focus of this thesis is especially on the diversification of the repertoire used in instrument teaching. How could we introduce a broader array of musics to our students in a sustainable fashion?

The thesis connects to working life in the sense that it aims to offer a Finnish-language summary of the studies that I found relevant in planning my own culturally sensitive instrument pedagogy. This thesis cannot offer an exhaustive overview of all studies published on the subject, nor can it offer black-and-white answers to the complex questions it seeks to raise. It is possible, though, for it to function as a springboard for the instrument teacher interested in developing their pedagogy toward a research-based, critical approach to instrument teaching.

Keywords: music pedagogy, instrument teaching, repertoire, cultural sensitivity, multiculturalism, critical pedagogy, antiracism

Sisällys

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | Johdanto | 1 |
| 1.1 | Työn tavoitteet | 3 |
| 1.2 | Työtapa | 5 |
| 2 | Käsitteiden määritelmiä | 7 |
| 3 | Kriittinen pedagogiikka | 13 |
| 3.1 | Pedagoginen valta-asema | 14 |
| 3.2 | Auktoriteetti ja tietämisen tarpeesta luopuminen | 18 |
| 3.3 | Kriittisen pedagogiikan haasteet | 20 |
| 4 | Soitonopetuksen ohjelmisto nyt ja tulevaisuudessa | 22 |
| 4.1 | Oppilaslähtöinen ajattelu ohjelmiston valinnassa | 22 |
| 4.2 | Soitonopetuksen ohjelmisto nykyään | 24 |
| 4.3 | Perusteita ohjelmiston laajentamiselle | 26 |
| 5 | Kulttuuritietoinen instrumenttipedagogiikka | 30 |
| 5.1 | Rakenteellinen rasismi ja esimerkkitapaus Schenker | 32 |
| 5.2 | Kulttuurinen omiminen | 34 |
| 6 | Autenttisuus ja konteksti | 38 |
| 6.1 | Autenttisuuden määritelmiä | 38 |
| 6.1.1 | Autenttisuus ja traditio | 40 |
| 6.2 | Konteksti | 43 |
| 6.2.1 | Kontekstin merkitys esiintymistilanteessa | 45 |
| 6.3 | "Culture bearers" eli musiikkikulttuurien edustajat opetustilanteessa | 46 |
| 7 | Käytännön opetustyö | 48 |
| 7.1 | Yksittäisen pedagogin rooli | 49 |
| 7.2 | Oppimistyyli ja opettamisen tavat | 49 |
| 7.3 | Realististen tavoitteiden asettaminen | 53 |
| 7.4 | Työkaluja opetukseen | 54 |
| 7.4.1 | Twelve Continuum Transmission Framework (TCTF) | 54 |
| 7.4.2 | Teemaattinen lähestymistapa tuntisuunnitteluun | 56 |
| 8 | Kulttuuritietoisien soitonopetuksen haasteet | 58 |

9 Pohdinta

59

Lähteet

64

1 Johdanto

Miten soittotunneilla soitettavat kappaleet valikoituvat? Mielestäni oikea vastaus on, että soittotuntien ohjelmisto on kompromissi soitonopettajan pedagogisten näkemysten ja oppilaan omien toiveiden välillä. Tällaisessa järjestelyssä sekä soitonopetuksen pedagogiset tavoitteet että oppilaslähtöisyys toteutuvat. Tässä työssä haluaisin kysyä, riittääkö se?

Jokainen soitonopettaja on kasvanut osaksi jotain musiikkikulttuuria, oppimisen ja opettamisen kulttuuria, ja meille kaikkein merkityksellisimmän musiikin oppimisen ja opettamisen kulttuuria. Kuulemme koko kasvuikäme kasvuympäristöistämme riippuen tietynlaisia musiikkeja, joihin pohjaamme musiikillista käsityskykyämme. Kun aloitamme soittimen opiskelun, opettajallamme on valtava vaikutus meidän käsitykseemme siitä, mitä ja millaista on hyvä musiikki. Sen kääntöpuolena opimme usein myös nyrpistämään nenäämme tietyille musiikillisille maailmoille – liian yksinkertaisille, liian monimutkaisille, liian tutuille tai liian vieraille. Opettajamme vaikuttavat aina myös siihen, millainen ajatus meille muodostuu siitä, miten musiikkia kuuluu oppia ja opettaa.

Minun oma opintopolkuni oman soittimeni, sähköbasson, kanssa on lähtemättömästi länsimaisen rytmimusiikin muovaama. Sähköbasteille instrumentin opiskelun monoliitteinä seisovat oman kokemukseni mukaan esimerkiksi fuusiovirtuosi Jaco Pastorius ja Motownin studiolegenda James Jamerson. Jazzin erilaisen tyyliuuntien harmonia- ja melodiakieli on puolestaan tuntunut ajoittain ainolta oikealta tavalta laajentaa ilmaisuvoimaani omalla soittimellani. Oma kokemukseni on se, että mitä ammattimaiseksi soitonopiskeluni muuttui, sitä enemmän jouduin tekemään valintoja sen suhteen, mihin musiikkiin minun on viisasta käyttää harjoitteluajakaani. Valintatilanteissa vaaka kallistui useimmiten musiikkeihin, joita katsoin joko opettajani tai vertaisryhmäni arvostavan. En halunnut hukata aikaa tutkimusmatkailen – halusin varmoja tuloksia.

Olen huomaamattani vienyt samaa ajattelua omaan opetukseeni. Mitä epävarmempi olo minulla on tuntisuunnitelman suhteen, sitä varmemmin huomaan kurottavani kohti tuttuja ja turvallisia kappaleita. Stevie Wonderin *I Wish* on mainio sormitekniikan perustreeni; *Fly Me to the Moon* on helppo ensiaskel walking bassin maailmaan; Ben E. Kingin *Stand by Me* on ikoninen, yksinkertainen bassolinja yhteen pop-musiikin tavallisimmista sointukierroista.

Jos en suunnittele tuntiani ajan kanssa ja harkiten, jää kaikki minulle yhtään vierasempi musiikki piirongin laatikkoon pölyttymään. Musiikin vieraus on minulle yksi valtava pedagoginen kompastuskivi. On suuri kynnys valita opetuskäyttöön musiikkia, jota ei tunne, ja jonka pedagoginen potentiaali on siitä syystä hämärän peitossa. Vielä haastavampi ajatus olisi viedä tunnille musiikkia, joka tulee ei-länsimaisesta kulttuurista. Sellaisten musiikkien tyylilliset lainalaisuudet voivat olla täysin toisenlaisia, estetiikan käsitys täysin omastani poikkeava. Myös riskit jonkinlaisen vahingon tekemiseen kasvavat. Itselle vieraiden musiikkien kanssa on mahdollista sortua kulttuuriseen vallankäyttöön. Ehkä valitsen kappaleen, joka ei kulttuurin edustajien mielestä ole sopiva esimerkki jostain tyylistä. Ehkä en osaa taustoittaa jotain musiikkia riittävästi. Ehkä sorrun liikaan yksinkertaistamiseen, kun koitan sovittaa oppilaalle tuntematonta musiikkia hänelle ymmärrettävään muotoon. Loppupeleissä on aina helpompi valita musiikkia, jonka tunnen. Soitonopettajan asemaan liittyy tietynlainen vastuu: en voi pedagogina viedä opetustilanteeseen musiikkia, joka on minulle vierasta.

Vai voinko?

Tämä työ on kirjallisuuskatsaus, jossa pyrin eli lähteitä esittelemällä perustelemaan näkemykseni siitä, että tulevaisuudessa soitonopetuksen ohjelmiston pitäisi olla kulttuuritietoisesti monimuotoisempaa. Tavoite on monisyinen, hankala määriteltävä ja työläs saavutettava. Se on kuitenkin mahdollinen. Meille instrumenttipedagogeille oman työmme ja siihen vaikuttavien systeemien kriittinen tarkastelu on ensimmäinen askel oikeaan suuntaan. Kun alamme hahmottaa niitä usein tiedostamattomia toimintatapoja, joita olemassa olevat valtarakenteet ohjaavat ja vahvistavat, voimme alkaa tekemään töitä niiden muuttamiseksi. Siinä meitä auttaa valtava määrä merkityksellistä tutkimusta, jota on tehty mm.

kriittisen, feministisen, intersektionaalisen ja/tai kulttuuritietoisen pedagogiikan, antirasistisen aktivismin, tasa-arvoisen koulutusjärjestelmän, ja monikulttuurisen musiikin- ja soitonopetuksen saralla.

On kohtuutonta langettaa tällaisen mittakaavan muutosvastuu yksittäisten pedagogien harteille. Tosiasia on, että muutoksia tarvittaisiin kaikilla soitonopetuksen vaikuttavilla tasoilla, esimerkiksi valtakunnallisissa ja oppilaitoskohtaisissa opetussuunnitelmissa sekä soitonopettajien koulutuksessa. En kuitenkaan usko, että voimme jäädä odottamaan ylhäältä alaspäin valuvaa muutosta, vaan voimme alkaa toimia ruohonjuuritasolla välittömästi. Kaikkea ei tarvitse, eikä voikaan, osata. Alkuun pääsee hyvin vähällä. Tämä työ tarjoaa pintaraapaisun sellaisiin asioihin, joita minä pidän olennaisena silloin, kun haluaa laajentaa omaa pedagogista ohjelmistoaan kulttuuritietoisella tavalla.

Minä henkilökohtaisesti haaveilen maailmasta, jossa esimerkiksi minkä tahansa suomalaisen musiikkiopiston henkilökunnan joukosta löytyy ammattitaitoa ja kiinnostusta lukuisiin erilaisiin, ei-länsimaisiin musiikkikulttuureihin – länsimaiseen musiikkikulttuuriin perustuvan, jo olemassa olevan ammattitaidon lisäksi. Useampaan kuin yhteen musiikkiin vihkiytynyt opettaja pystyy tarjoamaan oppilailleen paitsi tietotaitoa tuon musiikin suhteen, myös esimerkin siitä, miten syvä sukellus itselle vieraaseen musiikkiin voi ruokkia kulttuurienvälisestä ymmärryksestä. Varsinkin useamman opettajan tunneilla käyvä oppilas saisi tuollaisessa maailmassa rikkaan ja monisyisen katsauksen siihen, millaisia musiikkeja maailmassa on ja millä eri tavoin niitä on mahdollista lähestyä. Uskon vilpittömästi, että tuollainen todellisuus tuottaisi paitsi monipuolisia, luovia muusikoita, myös yhteiskunnallisesti kriittisiä ja kulttuurisesti sensitiivisiä ihmisiä. Se on todellisuus, jonka puolesta haluan puhua ja jonka eteen haluan tehdä töitä.

1.1 Työn tavoitteet

Tämän opinnäytetyön keskeisin tutkimuskysymys on kaksiosainen: *miten soitonopetuksen ohjelmiston kulttuuritietoinen monimuotoistaminen on perusteltavissa, ja miten se käytännössä toteutetaan yhteiskunnallisesti kestäväällä tavalla?* Työn sisällä käsitellyt tutkimukset ja tutkimussuunnat ovat valikoituneet

vastaamaan jompaankumpaan tai molempiin näistä kysymyksistä. Karkeasti rajattuna voi todeta, että pyrin kriittisen pedagogiikan kirjallisuuden kautta perustelemaan ohjelmiston monimuotoistamisen, ja musiikkikasvatusta ja -pedagogiikkaa käsittelevän kirjallisuuden avulla pyrin esittelemään käytännön työhön liittyviä kysymyksiä ja niiden vastauksia. Yllä mainitut tutkimuskysymykset luonnollisesti jakautuvat tarkemmassa tarkastelussa useampiin, tarkempiin alakysymyksiin. Yksi tärkeimmistä tavoista, joilla itse hahmotan tutkimuskysymysten siirtymistä käytännön toimintaan, on aikaan perustuva ajattelu. Näkisin, että tutkimuksen tehtävä on kirkastaa kuvaa nykytilanteesta ja tarjota perusteltuja tapoja toimia vastaisuudessa toisin. Soitonopetuksen viitekehyksessä tämä tarkoittaa sitä, että musiikkipedagogien, nykyisten ja tulevien, täytyy:

- Tarkastella nykytilannetta kriittisesti – pystynkö eri teoreettisten viitekehysten valossa perustelemaan omat pedagogiset valintani?
- Hahmottaa muutoksen mahdollisuus.
- Aloittaa muutoksen toteuttaminen, jos suinkin näkee sen perusteluksi.

Pyrkimykseni vastata yllä listaamiini tutkimuskysymyksiin ja niiden johdannaisiin ohjasi koko työprosessin ajan lähdemateriaalini valintaprosessia tavalla, jossa uusi tieto jatkuvasti vaikutti työn suuntaan ja työn tutkimustavoitteen lopulliseen kirkastumiseen. Huomioni siirtyi tutkimuskirjallisuuteen syventymisestä oman työni aktiiviseen kirjoittamiseen vaiheessa, jossa koin, että lukemani tutkimustiedon valossa pystyin hahmottamaan yhden, yhtenäisen polun kohti soitonopetuksen ohjelmiston kulttuuritietoista monimuotoistamista – prosessia, jonka ei alettuaan tarvitse välttämättä koskaan päättyä.

Uskon, että meidän on sekä yksilöllisesti että laajemmalla tasolla tarkasteltava kriittisesti pedagogiikkaa, jota harjoitamme. Tämän päivän soitonopetus on ohjelmistoltaan yksipuolista ja tuottaa siten tulevaisuutta, joka ei vastaa ympäröivää yhteiskuntaa tai opetustamme ohjaavien opetussuunnitelmien linjaamia tavoitteita. Niihin kuuluvat muun muassa opetuksen perustuminen ”moniarvoiselle ja uudistuvalla kulttuuriperinnöllä” ja ”ihmisoikeuksien, tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja kulttuurien moninaisuuden kunnioitukselle”. Opetuksen pitäisi kan-

nustaa oppilaita ”tarkastelemaan, tulkitsemaan ja arvottamaan kulttuurisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin” (Opetushallitus, 2017, s. 10–11). Meidän velvollisuutemme pedagogeina on tunnistaa omassa toiminnassamme ne hetket, joissa ohjelmistovalintojamme ohjaa tottumus eikä se, mikä parhaiten palvelisi oppijaa ja instrumenttipedagogiikan toimintakulttuuria laajemmin.

1.2 Työtapa

Tämä opinnäytetyö on kirjallisuuskatsaus erilaisiin soitonopetuksen ohjelmiston kulttuuritietoiseen monimuotoistamiseen liittyviin teoriakenttiin. Työ lähti alun perin liikkeelle siitä, että halusin selvittää, onko kokemukseni mukaan yksipuoliselle soitonopetuksen ja musiikin opiskelun ohjelmistolle laajemmin olemassa pedagogiset perusteet. Ensimmäiset askeleeni monikulttuurista musiikinopetusta (*multicultural music education*) käsitteleviin tutkimuksiin ja artikkeleihin kuitenkin tekivät hyvin pian selväksi, että pyrkimys musiikinopetuksen kulttuuritietoiseen monimuotoistamiseen on yhteiskunnallisesti monisyinen. Se vaatii tuekseen tutkimustietoon perustuvan käsityksen siitä, mihin musiikinopetuksella ja soitonopetuksella pyritään, ja miten niihin tavoitteisiin on mahdollista päästä kestävällä tavalla. Työtavakseni valikoitui kirjallisuuskatsaus siksi, että halusin koota yhteen opinnäytetyöhön oman näkemykseni mukaan kestäväälle soitonopetukselle keskeisiä tutkimussuuntia ja niiden tuloksia. Lähdemateriaalien valinta oli koko prosessin ajan liikkeessä. Yhden tutkimuksen lukeminen kiinnitti huomioni johonkin sitä edeltäneeseen, jonka sitten luin. Pian tutkimusten masasta alkoi nousta esiin keskeisiä, toistuvia nimiä – kriittisen pedagogiikan saralla mm. Paulo Freire ja bell hooks, kriittisen musiikkipedagogiikan alalla mm. Juliet Hess, monikulttuurisen musiikinopetuksen kentällä mm. Huib Schippers, Melissa Cain ja Heidi Westerlund, etnomusikologian tieteenalalla mm. Bruno Nettle ja Terese M. Volk, monikulttuurisen musiikkipedagogiikan filosofian saralla mm. Estelle R. Jorgensen, ja musiikinopetuksen teorian kentällä mm. David J. Elliot ja C. K. Szego.

Aloitin lähdemateriaaleihin syventymisen enemmän yleisyhteiskunnallisesta kuin musiikkiin keskittyvästä päästä. Kriittinen pedagogiikka valikoitui hyvin no-

peasti pedagogiseksi teoriaviitekehyyksi. Sen ajatukset koulutuksen ja kasvatuksen yhteiskunnallisista mahdollisuuksista ja velvoitteista tarjosivat raamit, joissa tarkemmin musiikin opetukseen keskittyvät, opetuksen didaktisia sisältöjä käsittelevät tutkimukset löysivät paikkansa. Kriittisen pedagogiikan teoria johti minut myös lukemisessani sivuamaan kriittistä rotuteoriaa (*Critical Race Theory, CRT*), joka, vaikkei suoranaisesti tämän opinnäytetyön teoreettinen fokus, on keskeisessä roolissa suurta osaa sitä työtä, jota tämän opinnäytetyön lähdemateriaalin tuottajat tekevät (esimerkiksi Ewell, 2020). Kriittisen rotuteorian kanssa usein samoja teemoja käsittelee myös se antirasistinen tutkimus, jota tätä työtäni varten luin (esimerkiksi DiAngelo, 2009, ja Irving, 2014).

Kriittisen pedagogiikan teoriaa seurasivat monikulttuurisen musiikinopetuksen tutkimukset ja etnomusikologiset tutkimukset, jotka molemmat pyrkivät tahoiltaan perustelemaan musiikinopetuksessa käytettyjen musiikkien monimuotoistamisen tarpeen. Ne pyrkivät myös valottamaan musiikkipedagogian kulttuuriseen muutokseen liittyviä ongelmia ja usein myös tarjoamaan käytännön tason ratkaisuja niihin.

Kokonaisuutena tämä opinnäytetyö on pyrkimys kerätä yhteen kokoelma lähteitä, jotka yhdessä tekevät tutkimustiedon kautta mahdolliseksi yhdenlaisen tavan lähestyä musiikkipedagogiikan ja soitonopetuksen kulttuuritietoista monimuotoistamista. Tämän työn ei ole tarkoitus – eikä mahdollistakaan – vastata kaikkiin kysymyksiin, joita syntyy pyrkimyksestä muuttaa olemassa olevia pedagogisia käytäntöjä. Katsaus teoriakirjallisuuteen tarjoaa kuitenkin tietopohjan ja viitekehyyksen, jonka kautta instrumenttipedagogi voi jäsennellysti tarkastella omaa toimintaansa. Muutosprosessi – vallalla olevien käytäntöjen vastaisesti toimiminen harkitusti ja kestävin pedagogis-filosofisin perustein – sisältää valtaosan määrän risteyskohtia, joissa musiikkipedagogin täytyy kyetä tekemään perusteltuja valintoja. Tämä opinnäytetyö pyrkii tarjoamaan jonkinlaista tukea moneen noista risteyskohdista, ja parhaimmillaan toimimaan ensiaskeleena siihen, että musiikkipedagogi alkaa itse etsimään tutkimustiedosta lisävahvistusta sille suunnalle, johon haluaa omaa toimintaansa yhteiskunnallisesti kehittää.

Valitun työtävän tarkoitus on ensisijaisesti palvella tämän opinnäytetyön loppukäyttäjiä. Toivon, että pystyn opinnäytetyössäni tarjoamaan riittävästi tietoa siihen, että jokainen instrumenttipedagogi pystyy soveltamaan esiteltyjä asioita omaan yksilölliseen tilanteeseensa: omaan instrumenttiinsa, omaan opetustyyliinsä, omiin oppilaisiinsa ja siihen mahdolliseen oppilaitokseen, jossa opettaa. Toivon myös, että työ herättää kiinnostusta tutustua sen käsittelemiin teemoihin syvemmin.

Työn lopusta löytyvä lähdelista toimii erinomaisena lähtöpisteenä aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen tutustumiselle. Tämän työn kannalta merkittävimpiä ja minulle henkilökohtaisesti antoisimpia materiaaleja olivat Huib Schippersin kirja *Facing the Music*, Phillip A. Ewellin artikkeli *Music Theory and the White Racial Frame*, Melissa Cainin tohtoritutkielma *Philosophy, Policy, Practice: Visions and Realities of Cultural Diversity in Selected Primary Music Classrooms in Brisbane and Singapore*, C. K. Szegon essee *Praxial Foundations of Multicultural Music Education* David J. Elliotin toimittamassa teoksessa *Praxial Music Education – Reflections and Dialogues*, Paulo Freiren teos *Sorrettujen pedagogiikka*, ja bell hooksin kirjat *Vapauttava kasvatusta* ja *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*.

2 Käsitteiden määritelmiä

Tämän työn luonteen kannalta on tärkeää määritellä mahdollisimman kattavasti työn aiheeseen liittyviä termejä jo näin varhaisessa vaiheessa. Tämän opinnäytetyön kannalta tärkeä kriittisen pedagogiikan tutkimussuunta painottaa sitä, että sitä, että pedagogiikka tarkoittaa aina valinnan tekemistä: joko siirrämme tietoa ja arvoja, jotka tukevat ja vahvistavat vallalla olevaa järjestelmää – poliittista ja kulttuurista – tai sitten haastamme sitä, puramme sen. Puolueettomuus ei tarkoita neutraaliutta, vaan valtaapitävän yhteiskunnallisen järjestelmän toiminta- ja ajatusmalleihin mukautumista. (DNS, 2022) Meillä kaikilla on usein tiedostamattomia käsityksiä niistä merkityksistä, joita tietyt sanat tai käsitteet pitävät sisällään. Nuo käsitykset ovat usein yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti värityneitä, ja siten on olemassa riski siitä, että ne vahvistavat ongelmallisia valta-

kenteita. Käsitteiden määrittelemättä jättäminen johtaisi niiden sisältämien arvoasetelmien toisintumiseen. Käsitteiden avoin määrittely auttaa meitä hahmottamaan niitä sanojen usein näkymättömiä merkityksiä, joiden tunnistaminen on tärkeää työtä eteenpäin lukiessa.

Tämä luku toimii eräänlaisena sanakirjana. Kaikkia seuraavaksi esiteltyjä termejä ja niiden merkitystä instrumenttipedagogiikalle syvennetään myöhemmissä luvuissa. Käsitteet esitellään suurin piirtein siinä järjestyksessä, kun itse katson niiden ymmärtämisen olevan olennaista tulevia käsitelmääritelmiä silmällä pitäen.

Musiikkipedagogilla viitataan tässä työssä ennen kaikkea musiikkipedagogin koulutuksen saaneeseen tai sellaista saavaan henkilöön. Suomessa opettajan ammattinimikettä ei ole suojattu, vaikka aloitteita sen puolesta on viime aikoina tehtykin (Nissilä, 2018). Tämä tarkoittaa sitä, että kuka tahansa voi koulutustaan huolimatta tarjota esimerkiksi musiikkipedagogin palveluita. Opinnäytetyössäni tarkoitan musiikkipedagogeista puhuessani ennen kaikkea muodollisen koulutuksen saaneita musiikkipedagogeja.

Musiikkipedagogeista tämän työn raameissa puhuttaessa on huomioitava, että suuri osa tässä opinnäytetyössä lähteinä käytetyistä artikkeleista ja tutkimuksista käsittelee nimenomaan musiikkikasvattajia, ei musiikkipedagogeja. Musiikkikasvattajat valmistuvat musiikin aineopettajiksi ja työllistyvät mm. perusopetuksen piiriin. Olen valinnut yleistää musiikkikasvattajia (eng. music educators) ja musiikkikasvatusta (eng. music education) koskevat tutkimustulokset koskemaan myös musiikkipedagogeja ja musiikki- ja instrumenttipedagogiikkaa, koska nimenomaan viimeksi mainittuja koskevaa vertaisarvioitua tutkimustietoa oli haastavaa löytää. Minä henkilökohtaisesti ajattelen, että molempia ammatteja yhdistää mm. tarve pystyä toteuttamaan omaa pedagogiikkaa ja esittelemään musiikkia monipuolisesti ja eettisesti kestävältä pohjalta. On kuitenkin selvää, että musiikkipedagogiikassa ja musiikkikasvatuksessa on eroja, ja esittelemiini lähteisiin on syytä suhtautua tämä seikka tiedostaen.

Instrumenttipedagogi tarkoittaa tämän työn tapauksessa rytmimusiikkipuolen musiikkipedagogia, jonka ensisijainen instrumentti ei ole laulu. Tähän rajaukseen on kaksi syytä. Olen itse kasvanut pelkästään rytmimusiikin pedagogisen tradition parissa, joten en koe olevani pätevä kommentoimaan klassisen musiikin ohjelmistokäytänteitä. Klassisen musiikin ohjelmistokaanon on myös rytmimusiikin vastaavaa historialtaan pidempi ja vakiintuneempi, joten siihen eivät päde täysin samat lainalaisuudet kuin rytmimusiikin ohjelmistoperinteeseen. Laulupedagogiikka on rajattu tämän työn ulkopuolelle siksi, että oman kokemukseni mukaan laulunopiskelu eroaa pedagogisilta metodeiltaan ja painopisteiltään mainittavasti muista instrumenttiopinnoista. Siinä missä rytmimusiikin instrumenttien pedagogisissa käytännöissä on keskenään paljon samaa, en koe sopivaksi niputtaa laulupedagogiikkaa perusteetta osaksi sitä ryhmää.

Soitonopetus viittaa tilanteeseen, jossa musiikkipedagogi opettaa yhtä tai useampaa oppijaa instrumentinhallinnassa, musiikissa ja muissa niihin liittyvissä ja niitä tukevissa asioissa.

Ohjelmistolla tarkoitan tämän työn yhteydessä kappaleita ja teoksia, joita soitonopetustilanteissa käytetään toivotunlaisten pedagogisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Ohjelmistovalinnat ovat usein instrumenttipedagogin ja oppijan yhdessä neuvottelemia. On kuitenkin perusteltua sanoa, että pedagogilla on ohjelmistovalintojen suhteen huomattavan paljon valtaa ja vastuuta. Hän voi käyttää valtaansa joko ohjelmiston valintaan, tai siihen, että siirtää valintavastuun oppilaalle ja on auktoriteettiasemastaan jonkinlaisessa suhteessa oppilaan valitsemiin kappaleisiin. On tärkeää muistaa, että esimerkiksi oppilaslähtöinen pedagogiikka ei poista sitä tosiasiaa, että opettaja on opetustilanteessa valtaa pitävä henkilö (kts. esim. hooks, 2010, s. 114).

Mono-, moni-, inter- ja transkulttuurisuus ovat kaikki käsitteitä, jotka pyrkivät kuvaamaan (pedagogisia) vuorovaikutussuhteita eri kulttuurien välillä. Musiikkipedagogiikan yhteydessä törmäsin termeihin alun perin Huib Schippersin teoksessa *Facing the Music* (2010).

Monokulttuurisuus tarkoittaa tilannetta, jossa valtakulttuuri (musiikin tapauksessa usein länsimainen klassinen musiikki) on ainoa tunnustettu viitekehys.

Monikulttuurisuus (multiculturalism) tarkoittaa tilannetta, jossa erilaiset ihmiset ja heidän musiikkinsa elävät rinnakkain mutta eivät sekoitu. Schippersin mukaan tällaista musiikinopetusta ohjaavat oppijoiden juuret (Schippers, 2010, s. 30).

Monikulttuurisuus ei ole merkitykseltään yksiselitteinen termi. Esimerkiksi eräs kirjallisuuskatsaus (Miralis, 2006, s. 54) löysi 16 erilaista käsitettä, jotka sisälsivät monikulttuurinen-sanan englanninkielisen vastineen multicultural. Hän esitteli myös kuusi muuta käsitettä, joiden hän löysi tarkoittavan samaa asiaa kuin monikulttuurinen musiikki (multicultural music). Monessa yhteydessä monikulttuurisuudesta puhutaan tilanteissa, joihin Schippers viittaa sanoilla inter- tai transkulttuurinen. Tätä työtä lukiessa ja aiheeseen lisää syventyessä on hyvä olla tietoinen siitä, että täysin vakiintunutta ja laajalti hyväksyttyä termistöä erilaisista kulttuureista ammentavalle pedagogiikalle ei vielä ole olemassa.

Interkulttuurisuus viittaa löyhään kontaktiin eri kulttuurien välillä. Tämä voi tarkoittaa musiikillisten ideoiden vaihtumista ja erilaisten fuusioiden syntymistä. Schippersin mukaan tämä malli toteutuu esim. pohjoiseurooppalaisissa musiikkioppilaitoksissa, joissa musiikkikulttuurien sekoittumista toisaalta ruokkii aito kiinnostus, toisaalta jarruttaa huoli poliittisesta korrektiudesta. (Schippers, 2010, s. 31)

Transkulttuurisuus tarkoittaa syvää ajatusten ja ideoiden vaihtoa kulttuurien välillä. Pedagogisesti se tarkoittaa tilannetta, jossa läpi koulutusjärjestelmän erilaiset musiikit ja tavat oppia musiikkia esitetään täysin tasavertaisina.

Kulttuuritietoisessa opetuksessa tarkastellaan kulttuurisen vallankäytön perusteita. Kulttuuritietoinen henkilö osaa reflektoida omaa ajatteluaan ja toimintaansa yhteisössä. Hän on tietoinen siitä, miten kulttuuri välittyy yhteisöissä ja miten kulttuurista valtaa käytetään (Opetushallitus: Kulttuurinen vallankäyttö, ei pvm.).

Länsimainen tarkoittaa tämän opinnäytetyön raameissa eurooppalaiseen taidemusiikkiin juurtunutta musiikin hahmottamisen ja siitä puhumisen kulttuuria. Hyvin usein länsimainen tarkoittaa myös valkoista. Jotta voisimme hahmottaa, millaisessa valta-asemassa länsimaisuus on musiikin kentällä, tulee meidän ainakin jossain määrin hahmottaa, mikä merkitys länsimaisuudella ja valkoisuudella on yhteiskunnassa (mme) laajemmin. Antirasismia käsittelevää työtä ja tutkimusta tehdään ja sitä on saatavilla koko ajan enemmän ja laajemmin. Kannustan jokaista omasta ammatillisesta kehittymisestään kiinnostunutta musiikkipedagogia tutustumaan sekä laajemmin yhteiskuntaa käsittelevään sekä suppeammin musiikinopetusta käsittelevään antirasismityöhön (jälkimmäiseen hyvä ensiaskel voi olla esimerkiksi koulutuksellisia resursseja tarjoava verkkosivu *Decolonizing the Music Room* – etenkin sen *Resources*-sivu, joka kokoaa yhteen valtavan määrän englanninkielistä, musiikinopetuksen ja antirasistisen työn risteyskohdassa toimivaa tutkimustietoa).

Tämän käsitelmääritelmän puitteissa länsimaisuudesta ja valkoisuudesta on paikallaan sanoa seuraavat asiat. Valkoisen yhteiskunnallisen ajattelun ydinoppi on sen oletettu objektiivisuus ja näkökannan universaalius (Hein, 2020). Tämä ydinoppi liittyy ajatukseen siitä, että valkoinen väestö elää kulttuurin ulkopuolella, joka puolestaan mahdollistaa valkoisen kokemuksen yleistämisen universaaliksi kokemukseksi, joka sellaisena edustaa koko ihmiskunnan kokemusta (DiAngelo, 2009, s. 59). Eurooppalaisesta taidemusiikista lähtöisin oleva länsimaalainen musiikinopetus ei ole poikkeus tähän perinteeseen, vaan se verhoilee itsensä mm. objektiivisuuden, universaaliuden, rationaalisuuden ja välttämättömyyden kieleen (Finn, 1997, s. 74).

Länsimaisuus on musiikkipedagogiikalle keskeistä ennen kaikkea siinä tavassa, jolla keskieuropalainen klassisen musiikin perinne määrittää vielä tänäkin päivänä valtavaa osaa musiikkipedagogiikkaa ohjaavista arvoista. Koko länsimainen musiikinopetuksen järjestelmä on alun perin rakentunut palvelemaan eurooppalaisen taidemusiikin tarpeita ja sen käsityksiä estetiikasta. Samalla se on systemaattisesti onnistunut vähätteleään ja halventamaan muita ihmisryhmiä (Hein, 2020 ja Jorgensen, 2003b, s. 2). Jonkinlaisena jatkeena laajemman musiikinopetuksen länsimaisille taipumuksille rytmimusiikin opetus ja siinä käytetty

ohjelmisto ammennetaan pitkälti länsimaisen musiikin maailmasta. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikki muu musiikki, johon tästä eteenpäin viitataan sanalla *ei-länsimainen*, jää paitsioon tai se esitellään korkeintaan länsimaista musiikkia vähemmän merkittävänä ja aina siihen vertailtavana lisänä keskeisiin pedagogisiin sisältöihin.

Maailmanmusiikki on termi, jolla on perinteisesti viitattu ei-länsimaiseen musiikkiin. Sanan merkitys on vuosien ja vuosikymmenten mittaan elänyt ja muuttunut. Länsimaissa se on jossain vaiheessa käytännössä toiminut kiilana, joka erottaa englanninkielisen väestön musiikkiperinteen muusta maailmasta (Wade, 2013, s. 162–163). Tänä päivänä maailmanmusiikin termin merkitys on paitsi laajentunut, myös menettänyt suosiotaan. Schippers (2010, s. 27–28) esittää yhteenvedon viidestä erilaisesta maailmanmusiikin käytössä olleesta tai yhä käytössä olevasta määritelmästä:

- Maailmanmusiikki tietyn kansan, yhteiskunnan, maantieteellisen sijainnin tai ajan tuotteena.
- Maailmanmusiikki “Muiden musiikkina” (ihmetys, ennakkoluulot, jne.)
- Maailmanmusiikki, joka syntyy kulttuurienvälisen musiikillisen vuorovaikutuksen tuloksena.
- Maailmanmusiikki markkinoinnin välineenä.
- Maailmanmusiikki filosofisena konseptina (universaali kieli).

Hän esittää myös uudenlaista määritelmää maailmanmusiikille. Maailmanmusiikki on ilmiö, jossa musiikilliset konseptit, ohjelmistot, tyyliuunnat ja instrumentit matkustavat, vakiinnuttavat paikkansa ja sekoittuvat uusiin kulttuurisiin ympäristöihin. Hänen mukaansa tällainen määrittely vähentää eurosentrisyyttä ja korostaa sitä tosiasiaa, että musiikkeja on olemassa ja niitä opetetaan niiden alkuperäisten kontekstien ulkopuolella (Schippers, 2010, s. 27–28).

Kriittinen pedagogiikka viittaa pedagogiseen suuntaukseen tai pedagogiseen filosofiaan, jonka keskeisenä periaatteena voidaan pitää kyseenalaistavaa suhtautumista opetuksessa käsiteltäviin yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Modernin kriittisen pedagogiikan keskeisenä kehittäjänä voidaan pitää brasilialaista Paulo Freireä, jonka kansainvälisesti tunnetuin teos *Sorrettujen pedagogiikka* (1968)

on toiminut pohjana monelle nykypäivän kriittisen pedagogiikan edustajalle. Freire perusti ajatuksensa mm. marxilaiseen yhteiskuntakritiikkiin. Hänen ajatuksiaan on paitsi jalostettu eteenpäin, myös kritisoitu. Tämän opinnäytetyön käsitely kriittisestä pedagogiikasta perustuu ennen kaikkea amerikkalaisen bell hooksin (syntymänimeltään Gloria Jean Watkins) kirjoihin, jotka käsittelevät kriittistä ja hooksin omin sanoin vapauttavaa kasvatusta ja pedagogiikkaa. hooksin pedagogiikan keskeisiä periaatteita ja hänen kirjoituksissaan esiin nostaamia vapauttavan kasvatuksen kipukohtia käsitellään pääluvussa 3.

3 Kriittinen pedagogiikka

Kriittinen pedagogiikka pyrkii kasvattamaan oppijoista ennen kaikkea yhteiskunnan jäseniä, joilla on valmiudet tunnistaa yhteiskunnan epäkohtia ja työkalut puuttua niihin paremman tulevaisuuden toivossa. Kriittisen pedagogiikan voi katsoa lähteneen liikkeelle brasilialaisesta Paulo Freirestä, ja yhtenä hänen työnsä merkittävänä jatkokehittäjänä voidaan pitää amerikkalaista pedagogi-aktivisti bell hooksia. Molempien voidaan katsoa painottaneen, että kasvatuksen ja koulutuksen tehtävänä on vapauttaa moninaisista eriarvoisuuden ja sarron muodoista, ei mukauttaa tehokkuutta ja kilpailua painottavaan yhteiskuntaan (hooks, 2007, s. 10). hooks tunnetaan myös feministisen pedagogiikan keskeisenä kehittäjänä. Kriittisen pedagogiikan ja feministisen pedagogiikan yhtymäkohtina voidaan nähdä ainakin eettisten kysymysten korostuminen, pyrkimys poikkitieteelliseen tietoon, näkemys tiedon historiallisuudesta ja yhteiskunnallisen tiedostamisen lisääminen (hooks, 2007, s. 16).

Kriittisen pedagogiikan pyrkimys – ja samalla edellytys – on kriittisen ajattelun toteutuminen yhteiskunnassa. Opettajan täytyy itse ymmärtää ja kyetä harjoittamaan kriittistä ajattelua, jotta hänen on mahdollista avata sen periaatteita oppilailleen. Elliot kirjoittaa kriittisestä ajattelusta ja diskurssista musiikin opiskelun kontekstissa. Hän esittää, että monet musiikkikasvattajat pitävät ”alan ideoista, filosofioista, metodeista ja instituutioista väittelyä epäkohteliaana, epäsovivana, epäammattimaisena tai vääräuskoisena” (Elliot, 2005, s. 4). Joillain toisilla aloilla kriittisen keskustelun tai eri näkökulmien väittelyn kulttuuri on elimellinen osa opiskelua. Musiikin opettajille täytyy tehdä selväksi, että mikään musiikin

opetuksessa ei ole pyhää tai muuttumatonta – kaikkeen tietoon täytyy suhtautua vain alustavana tai vähintään kritiikille alttiina (Woodford, 2005, s. 96).

Kriittiselle pedagogiikalle keskeistä on myös dialogisuus, johon Freire perustaa suuren osan omaa kasvatustilansuhteensa. Ajatus siitä, että jokaisella ihmisellä on keskustellen mahdollisuus ja oikeus osallistua kollektiivisen tiedon ja todellisuuden tuottamiseen, on olennainen osa myös pluralismia – filosofista näkökantaa, joka painottaa moninaisuuden ja erilaisuuden merkitystä samanlaisuuden ja yhdenmukaisuuden sijaan (Westerlund, 2002, s. 31). Pluralismia voi pitää yhtenä filosofisena lähtökohdana soitonopetuksen ohjelmiston monimuotoistamiselle. Jos useammalle keskenään erilaiselle musiikkikulttuurille onnistutaan tarjoamaan yhtäläinen ja tasa-arvoinen rooli osana oppijan musiikkisuhteen kehittymistä, voi lopputulos parhaimmillaan olla paljon monokulttuurista lähestymistapaa rikkaampi. hooks kirjoittaa, että moniääninen kriittinen ajattelu ja sen ohjaama toiminta voivat tuottaa vilpittömän demokraattista tietoa (hooks, 2010, s. 187).

3.1 Pedagoginen valta-asema

Kaikki me emme ole luokkahuoneessa tasa-arvoisia. Opettajille on enemmän valtaa kuin oppilaille. (. . .) Meidän täytyy olla valmiita tiedostamaan hierarkia, joka on eri asemastamme johtuva tosiasia, samalla kun näytämme että eron asemassamme ei tarvitse johtaa hallintaan tai minkäänlaiseen vallan väärinkäyttöön. (hooks, 2010, s. 114)

Kulttuurissa ja opetuksessa on aina olemassa vallankäytön ulottuvuus. Millaista kulttuurista valtaa opettaja käyttää? Minkälaista on kulttuuritietoinen katsomusopetus ja vastaavasti katsomustietoinen kulttuuriopetus? (Opetushallitus: Kulttuurinen vallankäyttö, ei pvm.)

Opetukseen ja opettajuuteen elimellisesti kuuluva vallankäytön aspekti on syy sille, miksi pedagogisessa tilanteessa käytettävää musiikkia voi niin harvoin lähestyä ”vain musiikkina”. Sillä, miten esittelemme musiikkia oppilaillemme, vaikuttaa paitsi heidän käsitykseensä itse musiikista, myös aina ainakin osittain heidän käsitykseensä maailmasta laajemmin. Kulttuuritietoiseen pedagogiikkaan kriteereitä ei vielä riitä täyttämään se, että opettaja ei sano käsiteltävästä kulttuurista mitään loukkaavaa (vaikka se luonnollisesti onkin minimivaatimus).

Jos pedagogi ei ole tutkinut omia, eksplisiittisiä ja implisiittisiä asenteitaan¹ omaa kulttuuriaan ja muita kulttuureita kohtaan, voi opetustilanteessa oppilaalle välittyä pedagogin huomaamattomia, olemassa olevia valta-asemia toisintavia arvoja ja ajatuksia. Kulttuuritietoinen opettaja on perehtynyt kulttuurien rakentamiseen ja vuorovaikutussuhteisiin ja osaa sijoittaa itsensä sopiviin kohtiin maailman erilaisten kulttuurien muodostamassa monimutkaisessa vuorovaikutusverkossa. Hän tiedostaa oman roolinsa kulttuurin välittäjänä ja vallankäyttäjänä ja osaa toisaalta tarvittaessa huomioida myös kodin, sen katsomuksen tai katsomusten sekä etnisyyden vaikutuksen kulttuuriseen itseymmärrykseen (Opetushallitus: Kulttuurinen vallankäyttö, ei pvm.).

Esimerkkejä syvään juurtuneista kulttuurisen vallankäytön muodoista musiikin opetuksessa ei tarvitse hakea kaukaa. Kodály-metodi on maailmanlaajuisesti tunnettu musiikinopetuksen muoto varsinkin nuorten oppijoiden opetuksessa. Metodin musiikillinen voima on hyvin tunnettu ja laajalti tutkittu, mutta esimerkiksi Cain (2011, s. 262) on kirjoittanut, että koska metodi perustuu eurooppalaisen klassisen musiikin arvoihin, ei se ole kaikille musiikillisille kokemuksille inklusiivinen – etenkin ei-länsimaisille tai nuottikirjoitusta käyttämättömille musiikereille.

Vaikka jäykkään metodologiaan perustuvan pedagogiikan voi sen suurempia miettimättä luokitella vanhahtavaksi, tarjoavat laajalle levinneen opetusmetodin isän kommentit mainion esimerkin kielen arvottavasta ja todellisuutta muovavasta voimasta. Metodin pohjana toimivat Zoltán Kodály'n omat kirjoitukset ja haastattelut kertovat siitä, miten hyvin puolustettavista lähtökohdista toimiva pedagoginen filosofia voi päätyä vahvistamaan hankalia valtarakenteita (lainausten kursiivit itse lisäämiäni):

Istuta häneen [oppilaaseen] *korkeatasoisemman musiikin* jano, jano, joka kestää koko elämän. (Kodály, 2007, s. 39).

¹ Eksplisiittinen tarkoittaa tiedostettua ja implisiittinen tiedostamatonta asennetta. Eksplisiittiset asenteemme osaamme usein tunnistaa ja sanallistaa. Implisiittiset asenteemme ovat useimmiten automatisoituja, eivätkä siksi välittömästi tietoisesti tavoitettavissa. (Martinussen, Petranca & Sømhovd, 2018, s. 1)

Ajattelin, että meidän täytyy tehdä jotain laajentaaksemme vakavamman musiikin yleisöä. (. . .) Joten opiskelin enemmän ja enemmän sitä, mitä tehdä sen parantamiseksi [sen, että musiikki on modernissa ajassa kadottanut paikkansa yleisen koulutuksen keskeisenä osana] – miten tehdä *hyvästä musiikista* saavutettavampaa useammalle ihmiselle. (Louisiana Association of Kodály Educators, 2015).

Tällaisen opetuksen valmiiksi saattamiseksi on mahdollisimman monipuolinen musiikillinen kokemus välttämätöntä; kukaan ei voi tulla hyväksi muusikoksi soittamatta kamarimusiikkia tai laulamatta kuorossa. (Kodály, 1974)

Kodály – jonka merkitystä musiikkipedagogiikalle on hankala kiistää – puhuu paljon ”hyvästä” tai ”vakavasta” (kenties tässä tapauksessa ”vakavasti otettava”?) musiikista. Kenellä tahansa pedagogilla tällaiset sisäistetyt käsitykset varmasti ohjaisivat sitä, millaista ohjelmistoa he tunneillaan käyttävät. Tällaisista sisäistetyistä arvoista kumpuava pedagogiikka on omiaan ruokkimaan kulttuurista kloonauksia ja siirtämään oppilaisiin pedagogin kyseenalaistamatta jääneet, valtarakenteita tukevat arvot. Tästä syystä on tärkeää toistuvasti asettaa omat instrumenttipedagogiikkaan liittyvät arvonsa ja ajatuksensa kriittisen tarkastelun alle.

Toinen esimerkki pedagogisesta vallankäytöstä on paljon lähempänä meidän arkeamme ja mahdollisesti myös paljon suoraviivaisemmin haitallinen, jopa vaarallinen. ”Toiminnan hyötyjä ja haittoja on sitä helpompi analysoida puolueettomasti, mitä kauempana omasta toimintaympäristöstä se on”, kirjoittaa Opetushallitus Kulttuurinen vallankäyttö -verkkosivullaan. Eräässä suomalaisessa musiikkipedagogista opetusmateriaalia sisältävässä teoksessa saamelaiseen joikuperinteeseen pohjaavan, lapsille sovitettun teoksen säveltäjäksi on merkitty ”Trad.”, (Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson, 2010, s. 164) samalla, kun heti seuraavan aukeaman bulgarialaiset ja makedonialaiset perinnesävelmät ovat saaneet oikean alueellisen määrään ja lyhyet, perinnesävelmät ovat kontekstoivat kuvaukset asianmukaisesta kulttuuriperinteestä (s. 166–167). Suomessa on pitkä historia saamelaisten alkuperäiskansojen assimiloinnista – saamelaisväestön historian tapauksessa siis pakkosuomalaisamisesta - osaksi valtaväestöä (esim. Ranta & Kanninen, 2019). Sorretun alkuperäisväestön musiikki-

kin alkuperän häivyttäminen oppikirjassa, jota musiikkipedagogit käyttävät tunti-suunnittelussaan, on huolestuttava tapausesimerkki. Se on pieni mutta merkittävä askel kohti maailmaa, jossa saamelainen kulttuuriperintö on pyyhitty näkyvästä. Jos musiikkipedagogi ei ole harjaantunut kulttuuritietoiseen pedagogiikkaan, tällainen näennäisen pikkiriikkinen yksityiskohta voi jäädä huomamatta tai tuntua merkityksettömältä. Vaikka opetuksessa käytetyn musiikin alkuperän tunnistaminen ja näkyväksi tekeminen on vain yksi ja usein sellaisenaan vielä riittämätön osa monikulttuurista musiikkipedagogiikkaa, on se esimerkiksi mainitunlaisissa tilanteissa välttämätön sellainen.

On tärkeää muistaa, että kukaan meistä ei voi koskaan olla täysin objektiivinen, irrottautua tyystin siitä musiikki- ja toimintakulttuurista, johon on kasvanut. Cain (2011, s. 69) kokoaa eri tutkijoiden näkemykset yhteen:

Jopa Jorgensen tiedostaa oman subjektiivisuutensa tutkiessaan muiden kulttuurien musiikkia. ”Kun katson toiseen yhteiskuntaan, en voi erottaa itseäni omien kokemusteni ja kasvatukseni kehyksestä. Näen sen, mitä olen taipuvainen näkemään, ja etsin yhteisiä teemoja, jotka heijastavat omia arvojani, asenteitani ja näkökantojani” (2006, s. 17). Kuten Barlex ja Carre painottavat, ”emme näe asioita sellaisena kuin ne ovat, näemme asiat sellaisina kuin me olemme” (1985, s. 36). Solbun toteamus on käytännöllisempi: ”En voi paeta omaa identiteettiäni, mutta voin rikastaa sitä” (1998, s. 31)

On siis tärkeää pysyä myös armollisena omaa pedagogiikkaansa ja sen ajoittaisia, vääjäämättömän värittyneitä näkemyksiä kohtaan. Aina on kuitenkin hyvä hetki kysyä itseltään, kuinka inklusiivinen oma näkemys musiikista on (Elliott, 1995). Inklusiivinen koulu ja kasvatusympäristö on avoin ja tukee kaikkien oppijoiden moninaisuutta. Moninaisuus rakentuu esimerkiksi kielestä, sosioekonomisesta taustasta, maailmankatsomuksesta, sukupuoli-identiteetistä, seksuaalisesta suuntautumisesta, vammaisuudesta sekä osaamisen ja oppimisen kyvykkyydestä. (Kankainen, 2022). Pedagogien kannattaa pohtia, onko heidän opetuksessaan tai näkökulmissaan poissulkevia elementtejä. Kaikki tällaiset kysymykset ovat monikulttuurisen musiikki- ja instrumenttipedagogiikan keskiössä (Mansikka, Westvall & Heimonen, 2018). Valtarakenteiden kriittinen tarkastelu vie toimintaamme joka kerta lähemmäs sellaista maailmaa, jossa kaikki musiikit

ja kaikki musiikin opiskelijat voisivat opetustilanteessa olla todella tasa-arvoisessa asemassa toisiinsa nähden.

3.2 Auktoriteetti ja tietämisen tarpeesta luopuminen

Pedagogisen ohjelmiston monimuotoistaminen pakottaa pohtimaan pedagogin auktoriteettia: voimmeko sisällyttää opetukseemme vain musiikkeja, jotka tuntemme perusteellisesti? Miten suuri osa modernin instrumenttipedagogin auktoriteetista opetustilanteessa perustuu siihen, että hän tuntee opetuksessa käytetyn musiikin selvästi oppilasta syvemmin? Oma ajatteluni on linjassa suomalaistutkimuksen kanssa, jossa sanotaan, että opettajat hyötyisivät siitä, että esittelisivät myös vähemmän tuntemaansa musiikillista materiaalia oppilailleen ja yrittäisivät tehdä siitä heille helposti saavutettavaa. Tästä näkökulmasta olisi tärkeää, että opettaja ja oppilaat pystyisivät yhdessä lähtemään tutkimusmatkalle muuntamaan jotain tuntematonta tunnetuksi (Mansikka, Westvall & Heimonen, 2018, s. 72). Nigerianlais-amerikkalainen kirjailija-aktivisti Chimamanda Ngozi Adichie sanoo TED-tapahtumassa pitämässään puheessa ”The Danger of a Single Story”:

Kun hylkäämme yksittäisen tarinan, kun tajuamme, että yhdestä paikasta ei ole koskaan olemassa vain yhtä tarinaa, saamme takaisin eräänlaisen paratiisin.

Kriittisen pedagogiikan keskeinen ajattelija Paulo Freire esittää, ettei dialoginen suhde ihmisten välillä voi syntyä, jos edes yksi heistä ei ole valmis myöntämään omaa tietämättömyyttään (Freire, 1968, s. 99). Tämä muutos pedagogien suhtautumisessa omaan rooliinsa opetustilanteessa voi kuulostaa yksinkertaiselta, mutta sen haasteista on kirjoittanut esimerkiksi hooks sanoessaan, että

Monet kollegoistamme osallistuivat aluksi tähän muutokseen vastentahtoisesti. Monet kokivat, että yritys kunnioittaa ”kulttuurista monimuotoisuutta” pakotti heidät kohtaamaan koulutuksensa ja tietämyksensä rajat, samoin kuin mahdollisen ”auktoiteetin” menettämisen. (hooks, 2007, s. 65)

Jos opettaja luopuu tietämisen vastuustaan (ja vapaudestaan), joutuu oppija ottamaan tilanteessa aktiivisemmän roolin. Tämäkään ei varmasti ole kivuton prosessi, kuten hooks samassa teoksessaan myöhemmin toteaa:

[Opiskelijat] on jo kouluttu ajattelemaan, ettei heillä ole auktoriteettia, ei valtaa. (. . .) Kun yritämme muuttaa opetustilannetta niin, että oppimisesta kantavat vastuuta sekä opiskelijat että opettaja, opiskelijat säikähtävät, että nyt heillä ei ole lainkaan kapteenia ja opettaja onkin vain yksi miehistön jäsen – eikä edes erityisen luotettava. (. . .) Jos pyrimme koulutuksella vapauttamiseen, meidän on kyseenalaistettava ja muutettava yleisesti vallitseva käsitys pedagogisesta prosessista. (hooks, 2007, s. 216)

Varman tiedon ja tuttujen, toimiviksi todettujen teosten ja tyylien taakse piiloutuminen mahdollistaa meille pedagogeina sen, että näyttäydymme aina oppilaillemme osaavina. Se on usein myös yksi suorimpia reittejä olla pedagogi, josta oppilaat pitävät. Jos pedagogi ei ole oppilaalle kaveri muttei toisaalta myöskään auktoriteettihenkilö, joka on aina oikeassa, mitä syytä oppilaalla on enää pitää hänestä? Tämä on pedagogisen toimintakulttuurin muutoksessa yksi haastava este. Monet meistä ovat ihailleet omia soitonopettajiamme, ja saatamme joko tietoisesti tai tiedostamattomasti toivoa, että meitä ihailtaan jonain päivänä samoin. Radikaali muutos pedagogisessa toiminnassa voi uhata tuota mahdollisuutta.

Jännitteiden – ja joskus jopa ristiriitojen – ilmaantuminen usein tarkoitti, että opiskelijat eivät nauttineet tunneistani tai pitäneet minusta, professoristaan, niin kuin salaa mielessäni toivoin. (. . .) Ammattiroolissani minun täytyy tukahduttaa tarpeeni saada välitöntä palautetta onnistuneesta opetuksesta --- ja hyväksyä, että opiskelijat eivät ehkä välittömästi osaa arvostaa jotakin tiettyä näkökulmaa tai prosessia. (. . .) Kypsyminen luopumaan välittömän palautteen tarpeesta oli välttämätöntä kasvulleni opettajana. (hooks, 2007, s. 80–81)

Jos mietimme, miksi vallitsevia soitonopetuksen tapoja olisi syytä muuttaa, on mielestäni hyvä kysyä, millaisia kansalaisia haluamme osaltamme soitonopettajina olla muovaamassa. Perustelu tutussa, länsimaalaisessa ohjelmistossa pidättäytymiselle voi olla esimerkiksi työelämälähtöisyyden argumentti: se, että se on musiikkia, jota oppilaat tulevat ensisijaisesti mahdollisessa työelämässään muusikkoina esittämään ja käsittelemään, ja siksi juuri sen musiikin opettamiseen keskittyminen on oppilaiden edun ajattelua. Opetuksella voi kuitenkin olla muitakin päämääriä.

Uusliberalisoituvassa koulumaailmassa harjoitellaan harvalukuisista työpaikoista kilpailemista ja uran luomista prekaarin työelämän ehdoilla (. . .) Kriittisessä kasvatustutkimuksessa on esitetty, että Suomessa kasvatusta rakennetaan yhä enemmän palvelemaan itseään brändäävän ”yrittäjäminän” synnyttämistä. (. . .) Kun opetuksen tehtäväksi ajatellaan kasvattaa pärjäämään kilpailulliseksi oletetussa ja kehystetyssä taloudessa, unohdetaan kasvatuksen aktiivinen ja poliittinen luonne: se tuottaa tietynlaisia taloudellisia toimijoita ja todellisuuksia. (Laukkanen, Miettinen, Elonheimo, Ojala, Saresma, Ahlfors & Salminen, 2018, s. 120)

Uusliberalistisen ihmiskäsityksen ja demokratian väliin muodostuu ristiriita. Uusliberalistiset arvot peräänkuuluttavat tehokkuutta, tuottoisuutta ja yksilöllistä suorituskkyä, siinä missä demokraattisiin arvoihin lukeutuvat mm. yhtäläinen mahdollisuus osallistua, toimijuuden vahvistaminen, luovuus ja yhteiskunnan diversiteetti. (Koskela, 2020, s. 181–182). Sitoutuminen kriittiseen pedagogiikkaan tarkoittaa nähdäkseni sitoutumista demokraattisiin arvoihin. Se taas tarkoittaa sitä, että omassa pedagogiikassa voi olla tärkeää tunnustaa uusliberalistisia arvoja toisintavan opetuksen ongelmallisuus – ja toisaalta muutoksen mahdollisuus.

3.3 Kriittisen pedagogiikan haasteet

Edellä mainittujen kaltaiset pedagogiset teoriat ja niiden vieminen käytäntöön voivat tarjota hyvän lähtökohdan tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa rakentavaan soitonopetukseen. On kuitenkin hyvä olla tietoinen myös omasta yhteiskunnallisesta asemastaan ja sen vaikutuksesta oman opetuksen vaikutuksiin. Hess nostaa artikkelissaan *Critiquing the Critical: The Casualties and Paradoxes of Critical Pedagogy in Music Education* esiin joitain ongelmakohtia, joita nousee kriittisen pedagogiikan soveltamisesta musiikinopetukseen. Ensin hän käsittelee vaikutusta, joka opettajan yhteiskunnallisella asemalla on hänen mahdolluuksiinsa soveltaa kriittistä pedagogiikkaa omaan opetukseensa. Siinä missä valkoinen opettaja saa antirasistisesta työstään ja aktivismistaan usein kiitosta, saavat ei-valkoiset pedagogit usein vastaavanlaisesta työstään osakseen kritiikkiä, vastustusta ja jopa väkivaltaa (Hess, 2017, s. 180–181). Näin syntyy paradoksi, jossa se rakenne, jota valkoisten pedagogien kriittinen pedagogiikka pyr-

kii purkamaan, on se sama rakenne, joka mahdollistaa heidän normeista poikkeavan pedagogiikkansa esteettömän toteutumisen. On siis jokaisen valkoisen pedagogin vastuulla pyrkiä tulemaan tietoiseksi omasta valkoisuudestaan ja sen vaikutuksesta heidän ammattiinsa ja toimintaansa sen sisällä. Sitoutuminen kriittiseen pedagogiikkaan on myös mainio ensiaskel tätä kohti, pyrkiihän se tutkimaan, muuttamaan ja purkamaan kaikkia etuoikeuttavia rakenteita – myös niitä, joista pedagogi itse hyötyy.

Hess myös mukailee Delpitiä (1995/2006) todetessaan, että musiikkipedagogi on vastuussa siitä, että ei-valkoiset oppijat oppivat ne kulttuuriset koodit, jotka määrittävät heitä ympäröivää valkoisen valtakulttuurin maailmaa. Nuotinlukutaito ja soittimen tekninen hallinta edustavat musiikin jatkokoulutukseen vaadittavaa pääomaa. Jos pedagogi tietoisesti antaa noille asioille omassa opetuksessaan vähemmän painoarvoa, voi hän samalla sulkea oven musiikin jatkoopintoihin heiltä, jotka eivät ole syntymästään asti saaneet mahdollisuutta sisäistää (musiikki)kulttuurimme implisiittisiä arvoja. Ratkaisuksi tähän Hess tarjoaa ongelman ymmärtämistä. Hän kannustaa pedagogeja kysymään itseltään:

Mitä tapahtuu, jos me kriittisinä pedagogeina menemme luokkahuoneeseen ja omaan kriittiseen työhömmе sen kokonaisvaltaisen tiedon kanssa, että kriittinen kasvatus voi mahdollisesti asettaa vähemmistöjä edustavat oppilaat epäedulliseen asemaan tiettyjen opetussisältöjen hylkäämisestä johtuen? Miten opetamme toisin? Jos ohjelmistokaanonin hylkääminen rajoittaa oppilaita, samoin kuin eliminoi luokkahuoneesta ihmeellisen musiikillisen repertuaarin, kenties meidän täytyy miettiä erilaisia tapoja sen lähestymiseen, Jorgensenin ”tätä tuon kera” -ajatteluun juurtuneesta Allsupin ”sekä/että” lähestymistavasta ammentaen. (Hess, 2017, s. 183)

Arkisen haasteen kriittisen pedagogiikan toteutumiselle tarjoaa hyvin yksinkertaisen resurssin rajallisuus: opettajilla on vain vähän aikaa. Jokapäiväiset ammatilliset velvoitteet jättävät heille vain vähän aikaa todella reflektoida omaa toimintaansa ja arvioida kriittisesti niitä arvoja, joille heidän pedagogiset valintansa perustuvat (Cain, 2011, s. 35). Käytännöllinen selviytyminen on usein suurempi toimintaa ohjaava motivaattori kuin se, että päivittäisellä opetustyöllä olisi yhdenmukainen filosofinen perusta (Broomhead, 2004, s. 21). Perustelluinkaan yhteiskunnallinen pyrkimys ei maagisesti tuo työtä tekevän opettajan vuorokau-

teen lisää tunteja. Muutos on kuitenkin mahdollista myös rajallisen ajan puitteissa. Ensin on tärkeää määritellä itselleen, uskooko todella muutoksen tarpeellisuuteen. Oli vastaus mikä hyvänsä, on se tärkeää pystyä perustelemaan vähintään itselleen. Jos muutos tuntuu merkitykselliseltä, voi sen toteuttamista auttaa realististen tavoitteiden asettaminen. Maailmaa ei muuteta omin hartiavoimin tai yhdessä yössä, mutta jokainen voi tehdä heti jotain: avata kirjan, lukea yhden verkkoartikkelin, hahmotella seuraavaa tuntiaan paperille tai kysyä itseltään ”Mikä on yksi asia, jonka voisin heti tehdä toisin, paremmin?”. On tärkeää muistaa, että kaiken ei tarvitse olla valmista, jotta voisi aloittaa.

Mitä enemmän muutostyöstä saa tehtyä yksilöllisen sijaan kollektiivista, sitä laajempaa sen muutosvoima on. Mansikka, Westvall ja Heimonen (2018) huomasiivat tutkimuksensa osana suorittamissaan ryhmähaastatteluisissa, että pienikin mahdollisuus vertaiskeskusteluun muutti opettajien kriittisen reflektion syvyyttä hyvin lyhyessä ajassa. Tätä voi pitää merkinä siitä, että (soiton)opettajille pitäisi luoda tiloja, jossa he voivat keskustella omasta opetuksestaan reflektiivisesti ja joissa heidän toimintaansa voidaan jopa haastaa. Tällainen toimintamalli olisi paitsi hyödyllinen, myös todentaisi hienosti kriittisen pedagogiikan perusajatusta dialogisesta tiedon tuottamisesta.

4 Soitonopetuksen ohjelmisto nyt ja tulevaisuudessa

Pedagoginen ohjelmisto eli soitonopetuksessa käytetyt kappaleet voivat valikoi-tua monella tapaa. Ne voivat olla pedagogin valitsemia, oppilaan valitsemia, tai opettajan ja oppilaan välisessä dialogissa syntyneitä, todella yhteisiä valintoja.

4.1 Oppilaslähtöinen ajattelu ohjelmiston valinnassa

Oppilaslähtöinen pedagogiikka tuntuu olevan tänä päivänä usein tavoiteltavana esitettävä tilanne. Oppilaslähtöisessä pedagogiikassa edistetään oppilaiden osallisuutta ja pedagogisen tilanteen yhteistoiminnallisuutta. Vuorovaikutustaitojen edistäminen on keskeinen osa oppilaslähtöistä opetustapahtumaa (Oppilaslähtöinen pedagogiikka, ei pvm.). Tämän työn pedagogis-filosofisena viitekehyk-

senä toimiva kriittisen pedagogiikan suuntaus tukee oppilaslähtöisen pedagogiikan ajatusta sikäli, että se kannustaa dialogiseen opetukseen: opetukseen, jossa tieto muodostuu opettajan ja oppilaiden keskustelun pohjalta. Freire puhui dialogin ja ”maailman nimeämisen” merkityksestä niin sanotulle problematisoivalle kasvatukselle, joka asettaa opettajan ja oppilaat keskustelemaan suhteeseen yhteisen ongelman ympärille. Samoin Freire toteaa, että tallettava kasvatusta, jossa opettaja yläpositiosta jakaa oppilaiden totena pitämänä tietoa heidän sisäistettäväkseen, on yhteiskunnallista sortoa ylläpitävä rakenne (Freire, 1968, s. 85). bell hooks, joka kunnioitti Freireä pedagogisena ajattelijana ja jatkoi hänen aloittamaansa työtä kriittisen pedagogiikan saralla, painotti myös dialogin merkitystä (hooks, 2007, s. 22).

Kuvatun kaltaisessa valossa oppilaslähtöisyys saattaa pedagogisena periaatteena vaikuttaa yksiselitteisen perustellulta. Oppilaslähtöisyys voi kuitenkin olla myös ongelmallista. Minja Koskela kirjoittaa väitöskirjassaan (2022) demokraattisesta populaarimusiikkikasvatuksesta ja sen suhteesta intersektionaaliseen ajatteluun suomalaisen perusopetuksen musiikinopetuksen kontekstissa. Populaarimusiikkikasvatuksella, eli ajanmukaisen pop-musiikin käyttämisellä peruskoulujen musiikinopetuksessa, on Suomessa pitkät perinteet jo useamman vuosikymmenen ajalta (s. 23). Toimintamallin tarkoitus on tarjota oppilaille mahdollisuus tutkia ja soittaa tunneilla heidän ”omaa” musiikkiaan, mutta ongelmaksi muodostuu se, että valtavan moninainen ryhmä peruskouluikäisiä ihmisiä mielletään yhdeksi homogeeniseksi oppilasryhmäksi, ja ryhmän sisäinen intersektionaalisuus ei saa todellista mahdollisuutta vaikuttaa tunneilla käsiteltävään musiikkiin (s. 17).

Mielestäni on tärkeä muistaa, että myös soitonopetusohjelmiston valitsemisen vallan ja vastuun luovuttaminen pelkästään oppilaalle on myös pedagoginen valinta, jopa pedagogista vallankäyttöä. En halua vähätellä oppilaslähtöisyyden musiikkipedagogiikalle tarjoamia mahdollisuuksia. Oppilaiden oma musiikkisuhde on aina heidän kasvuympäristönsä ja kulttuurinsa tuote. Se on sellaiseen arvokas, voi rikastaa soitonopetusta valtavasti, ja tarjota opettajalle mahdollisuuden oppia oppilailtaan ja laajentaa omaa musiikillista maailmankuvaansa. Ajattelen kuitenkin myös, että pedagogilla on velvollisuus mahdollistaa

oppilaalle tämän musiikkisuhteen laajeneminen sen totuttujen rajojen ulkopuolelle. Se voi tarkoittaa oppilaalle vieraan ohjelmiston tuomista opetustilanteisiin tavalla, joka kunnioittaa opetettavaa musiikkia ja antaa oppilaalle aidon mahdollisuuden innostua siitä.

4.2 Soitonopetuksen ohjelmisto nykyään

Jokainen soitonopettaja käyttää oman opetuksensa osana jonkinlaista ohjelmistoa. Ohjelmistovalinnan pedagogisia tavoitteita voi olla esimerkiksi tiettyyn musiikilliseen ilmiöön tutustuminen, tietyn soittoteknisen kokonaisuuden harjoittelu, tai oppijan musiikillisen tyylitajun tai estetiikan harjaannuttaminen. Myös oppilaan hallitseman ohjelmiston kartuttaminen voi itsessään olla pedagoginen tavoite.

Pedagogi tekee ohjelmistovalintoja usein sen perusteella, miten hyvin hän katsoo sen palvelevan oppijan tarpeita, toiveita ja tavoitteita. Nuo valinnat ovat kuitenkin aina kulttuurisidonnaisia. Koska meidän pitää soitonopettajina olla tietoisia valitsemiemme teosten pedagogisista mahdollisuuksista, me valitsemme teoksia, jotka tunnemme ainakin pintapuolisesti. Se, mikä musiikki kullekin soitonopettajalle on tuttua ja siten käyttökelpoista, on äärimmäisen yksilöllistä. Siihen vaikuttavat mm. kasvuympäristö, ympäröivä yhteiskunta ja kulttuuri (Way, Gil, Anderson & Clauset, 2019, s. 534). Oman kokemukseni mukaan myös soitonopettajilla sekä heidän eksplisiittisillä ja implisiittisillä musiikillisilla arvoillaan on vaikutusta oppilaan musiikkisuhteen kehityksen suuntaan.

Opettajien arvot ja mielipiteet siirtyvät opetusprosessin aikana opiskelijoihin, jotka puolestaan saattavat siirtää niitä myöhemmin eteenpäin osana omaa opetustyötään. Tätä prosessia voidaan nimittää kulttuuriseksi kloonaamiseksi (Laukkanen ym., 2018, s. 19). Tutkimusten mukaan musiikkipedagogien koulutus kannustaa opiskelijoita toimimaan valtakulttuurin paradigmojen sisällä niiden haastamisen sijaan (Drummond, 2010, s. 119). Tämä viittaa järjestelmätason paineeseen, jota vastaan musiikkipedagogeiksi opiskelevien täytyy tietoisesti toimia. Toinen paine on sisälähtöinen ja yksilöllinen: musiikkipedagogeiksi opis-

kelevien täytyy käsitellä luontaista taipumusta suosia musiikkia, joka on ”heidän” (Cain, 2011, s. 67) Kaikki soitonopettajat eivät välttämättä hahmota näitä haasteita tai tiedosta omaa länsimaisuuttaan tässä asiassa. Se voi johtaa siihen, etteivät he näe syytä monikulttuurisemman ohjelmiston käytölle omassa opetuksessaan, ellei käytössä oleva opetussuunnitelma heitä siihen yksiselitteisesti ohjaa (Teicher, 1997, s. 417). Wayne D. Bowman kuvaa yksilöllistä ja yhteisöllistä musiikillisten arvojen rakentumisen ja eteenpäin siirtymisen prosessia seuraavanlaisella ”reseptillä”:

- (1) Aloita musiikkikäsitteillä, joka pohjaa yhteen, tietynlaisen musiikillisen vuorovaikutuksen ja toiminnan muotoon, ja palvelee vain sitä.
- (2) Rakenna ymmärrys muusikkoudesta, joka pohjaa sen perusarvoihin ja joka on todennettavissa ensisijaisesti niillä soittimilla, jotka ovat kehittyneet sitä palvelemaan.
- (3) Suo etuoikeus opetussuunnitelmalle ja pedagogikoille, jotka hoiavaavat tuon kaltaista muusikkoutta.
- (4) Valitse syventäviin opintoihin oppilaita kriteereillä, jotka palvelevat tätä tietynlaista toimintaa.
- (5) Palkkaa henkilökuntaa, joka palvelee valitunlaisten oppilaiden tarpeita ja mielenkiinnon kohteita.
- (6) Käytä menestyksen arvioinnin mittarina sitä, missä määrin tuon perinteen ja sen toimintatapojen normit ja arvot säilytetään. (2007, s. 116)

Länsimainen ajattelu on musiikinopetuksessamme niin merkittävässä ja syvään juurtuneessa valta-asemassa, että olemme usein sokeita omalle kulttuurisidonnaisuudellemme ja opetuksemme kolonialistisille piirteille. Monille meistä länsimaisen musiikkikulttuurin piirteet saattavat näyttytyä universaaleina ja vääristää siten ajatuksiamme paitsi kaikesta ei-länsimaisesta, myös länsimaisesta musiikista (Cain, 2011, s. 69).

Vaikka länsimaisuuden valta-aseman tunnistaisikin, voi merkittävän muutoksen toteuttaminen tuntua työläältä. Länsimaiseen kulttuuriin kasvaneina omien pedagogisten arvojemme ja käytäntöjemme kriittinen tutkiminen tarkoittaa meille usein sitä, että meidän täytyy luopua niistä etuoikeuksista, joita meille on auto-

maattisesti luovutettu suhteessa heihin, jotka tulevat ei-länsimaisesta kulttuurista länsimaisen musiikkipedagogiikan vaikutuksen piiriin (esim. Dean, 2019). Omista etuoikeuksista kiinni pitämisen tarve – silloinkin, kun noiden etuoikeuksien eteen ei ole joutunut tekemään minkäänlaista työtä – on hyvin inhimillistä, mutta meidän täytyy pyrkiä eroon siitä tarpeesta, jotta musiikkipedagogiikka kenttänä voisi liikkua eteenpäin. Debby Irving muistuttaa asian mittasuhteista teoksessaan *Waking Up White, and Finding Myself in the Story of Race*:

Valtaapitävän valkoisen kulttuurin tunnistamisen ja tutkimisen syy ei ole todistaa, että valkoiset ihmiset ovat rasisteja tai että kaikki mitä valkoiset ihmiset tekevät on väärin. Se on keino tarjota palautetta, jonka sävy on ”tässä on jotain valtaapitävän valkoisen kulttuurin ajattelun ja toiminnan tapoja, jotka haittaavat yrityksiä purkaa rasis- mia. (Irving, 2014, s. 194)

Optimaalisessa tilanteessa, jossa voimme paineettomassa tilanteessa tarkastella omia etuoikeuksiamme ja arvojamme kriittisesti, meidän voi olla mahdollista tunnistaa niitä ja alkaa toimia toisin. Yhä oman haasteensa luovat paineistetut tilanteet. Schippers (2010, s. 57) kertoo, että vaikka musiikin aineopettajat ovatkin pääasiassa tietoisia maailmanmusiikin opettamisen tärkeydestä, saattavat he epävarmuutta tuntiessaan hakea tukea oman lapsuutensa ja nuoruutensa oppimistilanteista (jotka puolestaan voivat heijastella heidän opettajiensa vastaavia). Schippers toteaa, että tällainen voi johtaa sukupolvia kestävään pedagogisen käytännön fossilisoitumiseen.

4.3 Perusteita ohjelmiston laajentamiselle

Kun aloin opettaa harjoitusoppilaita musiikkipedagogiikan opiskeluni alkumetreillä, suosin pedagogisessa ohjelmistossa omista instrumenttiopinnoistani tuttuja kappaleita. Bassolle ne tarkoittavat usein jotain seuraavista: toisteisia, rifu-pohjaisia biisejä; Motownia; jazz-standardeja, joihin harjoitella walking bassin perusteita; tai kappaleita, jotka tunnetaan ennen kaikkea vetävästä bassolinjastaan. Valitsin käyttää kuvatun kaltaisia kappaleita, koska tiesin niiden toimineen itselleni, omassa soitonopiskelussani. Opintojen edetessä pedagoginen työtaakani kasvoi, kun harjoitusoppilaiden rinnalle tulivat koulun ulkopuoliset opetustyöt. Aika, jota minulla oli käytettävissä yksittäisen tunnin suunnitteluun, väheni.

Päädyin opetuksessani käyttämään samoja kappaleita yhä uudestaan ja uudestaan: tiesinhän niiden toimivan tietyn asian esittelyssä.

Musiikkipedagogeina ja soitonopettajina olemme omalla, usein suhteellisen pienellä panoksellamme mukana muovaamassa kokonaisia, yhteiskunnallisia toimijoita. Paljon mittavampi panos meillä on kuitenkin siinä, millaisista muusikoista tulevaisuuden musiikkikenttä koostuu. Oman kokemukseni mukaan suomalainen soitonopiskelu voi usein olla hyvin jäykkää: ohjelmisto koostuu vuodesta toiseen samoista, ammattikentälle tai tietylle estetiikalle keskeisenä pidetyistä kappaleista ja oppimista lähestytään hyvin atomistisena prosessina, jossa otetaan haltuun yksi, hyvin selkeästi (ja usein hyvin mustavalkoisesti) rajattu kokonaisuuden osa kerrallaan. Huomaan itse opettaessani usein toisintavani näitä malleja. Huomaamattani tulen tuntisuunnitelmia tehdessäni ajatelleeksi, että on olemassa selkeä lista asioita, jotka jokaisen basistin täytyy osata, ja että jokaisen asian harjoitteluun on olemassa yksi tai kaksi toimivaksi todettua kappaletta. Miksi meidän pitäisi soitonopetuksessamme astua pois näistä opituista malleista, joiden meriiteiksi voi lukea esimerkiksi meidän tämänhetkisen osaamisemme? Mitä musiikillista lisäarvoa monikulttuurisuus voi tuoda soitonopetukseen?

Monimuotoistamista mutkistaa entisestään se, että olemassa olevien ohjelmistokäytänteiden puolesta puhuu moni seikka. Ei vähiten se, että juuri se ohjelmistoperinne, jonka purkamista ja uudistamista tässä työssä peräänkuulutan, on tuottanut valtaosan tämän päivän muusikoista, musiikkipedagogeista tai sellaisiksi opiskelevista. Katson opiskelutovereitani ja ihmettelen sitä valtavaa tiedon ja taidon määrää, jonka olemassa oleva instrumenttipedagoginen perinne on heihin iskostanut: miksi muuttaisin mitään? Melissa Cain (2011, s. 88) siteeraa Paul G. Woodfordia todetessaan, että musiikkikasvattajilla on velvoite tulla ammatillisessa toiminnassaan inklusiivisemmiksi ja aloitteellisemmiksi. Musiikinopettajan rooli ei Woodfordin mukaan ole ”yksinkertaisesti toisintaa olemassa olevia standardeja ja olosuhteita” (Woodford, 2005, s. 89), vaan ennemmin ”hoivata ja ohjata henkilökohtaisia ja kollektiivista musiikillista kasvua jaettujen ja yhteistoiminnallisten sosiaalisten kokemusten kautta” (Woodford, 2005, s. 89).

Woodford puhuu ”musiikkikasvattajien velvoitteesta”. Instrumenttipedagogin on tärkeää kysyä itseltään, mikä hänen työnsä tavoite tai tehtävä on. Kriittinen pedagogiikka tarjoaa tehokkaan työkalun olemassa olevien pedagogisten käytänteiden tarkasteluun, purkamiseen ja muuttamiseen. Ajatussuunnan keskeiset hahmot Paulo Freire ja bell hooks ovat molemmat tahoillaan todenneet, että kasvatuksen ja koulutuksen tehtävänä on vapauttaa moninaisista eriarvoisuuden ja sarron muodoista, ei mukauttaa tehokkuutta ja kilpailua painottavaan yhteiskuntaan (hooks, 2007, s. 10). Tätä ajatusta mukaillen soitonopetuksen tarkoitus ei ole ensisijaisesti tuottaa musikoita, jotka mahdollisimman tehokkaasti mukautuvat meitä ympäröivään (usein valkoiseen ja länsimaiseen, klassisen musiikin perinteestä ammentavaan) musiikkikulttuuriin. Tätä näkemystä vahvistaa se, miten Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2017 muotoilee musiikin opetuksen tavoitteet yleisesti:

Musiikin laajan oppimäärän mukaisen taiteen perusopetuksen tehtävänä on luoda edellytykset hyvän musiikkisuhteen syntymiselle. Tavoitteena on, että oppilas kehittää musiikillista osaamistaan ja iloitsee oppimisestaan. Opetus antaa valmiuksia musiikin itsenäiseen harrastamiseen ja oppilaan tavoitteiden mukaiseen musiikkiopintojen jatkamiseen muilla koulutusasteilla.

Musiikillisten taitojen kartuttamisen lisäksi oppilasta rohkaistaan opinnoissaan esteettiseen kokemiseen, luovaan ajatteluun ja tuottamiseen sekä uusien ratkaisujen etsimiseen. Opintojen edetessä oppilas oppii tunnistamaan musiikilliset vahvuutensa ja löytää omat tapansa ilmaista itseään musisoiden. Opetus tukee oppilaan myönteisen minäkuvan, terveen itsetunnon ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Oppilasta ohjataan tekemisen ja osallisuuden kautta ymmärtämään musiikin merkityksiä kulttuurin kokonaisuuteen kuuluvina ilmiöinä. Näin oma musiikkiharrastus voi asettua osaksi elävää ja toimivaa musiikkikulttuuria sekä koko taiteiden kenttää. (Opetushallitus, 2017, s. 47)

Mielestäni yläpuolinen sitaatti ei toimi perusteena yksipuoliselle tai muuttumattomalle pedagogiselle ohjelmistolle. Sen sijaan monimuotoinen, erilaisista musiikkikulttuureista niitä kunnioittaen ammentava, ja olemassa olevan instrumenttipedagogiikan perinteitä kriittisesti tarkasteleva pedagoginen ajattelu pystyy mielestäni vastaamaan opetussuunnitelman perusteissa listattuihin vaateisiin.

”[Kasvatuksen] yhteiskunnallisuuden oikeuttaa se eettinen päämäärä, jota haluamme edistää: kasvatusta voi viedä lähemmäksi tätä päämäärää, etäämmäksi siitä tai olla siihen nähden välinpitämätön.” (Freire, 1968, s. 237)

Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmia – sekä laajaa että yleistä oppimäärää – voi nähdäkseni lukea kahdella tavalla. Toisaalta opetussuunnitelmien usein melko suurpiirteisiä linjauksia voi käyttää tukena ja perusteluna omalle kulttuuritietoiseen monimuotoisuuteen pyrkivälle soitonopetukselle. Laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa sanotaan mm. että ”oppilasta ohjataan tekemisen ja osallisuuden kautta ymmärtämään musiikin merkityksiä kulttuurin kokonaisuuteen kuuluvina ilmiöinä. Näin oma musiikkiharrastus voi asettua osaksi elävää ja toimivaa musiikkikulttuuria” (Opetushallitus, 2017b, s. 47), ja ”[o]pintoihin sisältyy myös musiikin hahmotustaitojen, kulttuurisen ymmärryksen ja luovan ajattelun monipuolista kehittämistä.” (Opetushallitus, 2017b, s. 50) Toisaalta opetussuunnitelmat voi nähdä rakenteellisen tason epäonnistumisena soitonopettajien kannustamisessa opetuksessa käytetyn ohjelmiston monimuotoistamiseen. Tämä on ongelmallista siksi, että pedagogi jää usein yksin vastuuseen oman opetuksensa kulttuurisesta monimuotoisuudesta.

Kulttuurisen moninaisuuden kunnioittaminen mainitaan opetussuunnitelman arvopohjassa, mutta konkreettisia tavoitteita kulttuurisen moninaisuuden tukemiselle ei ole kirjattu. Kulttuurienvälisyydelle tai rasisminvastaisuudelle ei ole asetettu tavoitteita taiteen perusopetuksessa. (. . .) Mikäli suunnitelmiin ei tavoitteita kirjata, käytännön pedagogiikassa voi olla suuria alueellisia eroja yhdenvertaisuuden toteutumisessa. (Albrecht, 2021, s. 18)

Huolestuttavaa tästä tekee se, että valtakunnallinen opetussuunnitelma ja siten myös sen ohjaamat paikka- ja oppilaitoskohtaisemmat opetussuunnitelmat heijastelevat yhteiskunnallisia arvojamme. Opetussuunnitelma edustaa tekijöidensä ajatuksia opetuksen tavoitteista (Jorgensen, 2002, s. 49). Laajamittaisempi muutos kohti niin sanottua transkulttuurista musiikinopetusta vaatiikin paljon työtä ja opetussuunnitelma- ja koulutuslaitostason muutoksia esim. musiikkipedagogien koulutukseen (Schippers, 2010, s. 106).

Kulttuuritietoisien musiikkipedagogiikan konkreettiset hyödyt ovat olleet vain vähäisen tutkimuksen kohteina ja niistä ei ole huomattavaa tieteellistä näyttöä.

Useat eri lähteet kuitenkin toistavat näkemyksen siitä, että useista eri musiikkikulttuureista ammentava musiikinopetus kehittää oppilaiden kulttuurien välistä hahmotuskykyä ja kunnioitusta (esim. Volk, 2002, p. 23 ja Cain ym., 2013, s. 81). Muiden (ihmisten ja kulttuurien) syvempi ymmärrys taas ruokkii oppilaiden itsetuntemusta (Elliott 1995, s. 209). Kulttuuritietoiseen musiikkipedagogiikkaan yltäminen vaatii olemassa olevien pedagogisten valta-asemien tunnistamista ja purkamista. Nuo valta-asemat edustavat usein laajempia yhteiskunnallisia epätasa-arvoisuuksia. (Cain, 2011, s. 65). Kulttuuritietoinen pedagogiikka tiedostaen toteutettuna on siis usein myös osa laajempaa yhteiskunnallista aktivismia. Yhteiskunnallisten ja ulkomusiikillisten arvojen lisäksi monikulttuurisella instrumenttipedagogiikalla on luonnollisesti myös musiikillisia perusteita. Volk esittää, että maailman musiikkeihin tutustuminen opettaa oppilaille, miten muut kulttuurit ”ajattelevat ääninä” (eng. think in sound). Uusien musiikillisten valintojen tutkiminen ja niihin tutustuminen yhdessä opettajan johdolla antaa oppilaille mahdollisuuden löytää omat, ainutlaatuiset musiikilliset äänensä (Volk, 2002, s. 23).

Soitonopetuksen tarkoitus ei lähtökohtaisesti ole tuottaa musiikin ammattilaisia, mutta jos jostain oppilaastani joskus tulee instrumenttipedagogi, hän saattaa juuttua samaan kierteeseen kuin minäkin (kts. *kulttuurinen kloonaaminen*, Laukanen ym., 2018, s. 19). Jos opetuksen tavoite on esimerkiksi ruokkia oppijan luovuutta, laajentaa hänen käsitystään musiikkista ja avartaa hänen kuuntelukykyyään ja -taipumuksiaan, on lähdeittävä suunnitelmallisesti monimuotoistamaan instrumentinopetuksessa käytettävää ohjelmistoa.

5 Kulttuuritietoinen instrumenttipedagogiikka

Kulttuuritietoinen instrumenttipedagogiikka on se käsite, jota koko tähänastinen työ on pyrkinyt pohjustamaan ja taustoittamaan. Opetushallitus määrittelee kulttuuritietoisen opetuksen seuraavasti:

Kulttuuritietoisessa opetuksessa tarkastellaan kulttuurisen vallankäytön perusteita. (Opetushallitus: Kulttuurinen vallankäyttö, ei pvm.)

Kun puhun tässä opinnäytetyössä kulttuuritietoisesta instrumenttipedagogiikasta, tarkoitan soitonopetusta, joka pyrkii kasvamaan ja laajenemaan monimuotoisemmaksi niin, että se jatkuvasti tunnistaa, kunnioittaa ja pyrkii purkamaan kulttuurien ja ihmisten kohtaamisiin liittyviä valta-asetelmia. Yksinkertaisimmillaan kaipaamme sitä, että soittotunneilla käytettäisiin nykyistä monipuolisemmin musiikkeja ympäri maailman. On kuitenkin kriittisen tärkeää, miten niitä käytetään. Hyvä esimerkki on jo pelkästään se, haluaako puhua musiikin ”käyttämisestä”, vai esimerkiksi sen tutkimisesta, sen oppimisesta tai siitä oppimisesta. Pienikin sanavalinta saattaa asettaa oppilaalle vieraan musiikin tietynlaiseen, voimasuhteita sisältävään valoon. Albrecht kirjoittaa opinnäytetyössään kulttuurisen omimisen yhteydessä seuraavaa:

Kulttuurisen omimisen kysymyksessä on lähdettävä taas ajatusmaailman työstämisestä. Kohtaammeko eri kulttuurien musiikit ensisijaisesti käyttötarkoituksestamme käsin: ”miten voin käyttää eri kulttuurien musiikkeja?” vai kohtaammeko musiikit niiden historian ja merkityksen tiedostaen: ”miten voin oppia eri kulttuurien musiikeista?” (Albrecht, 2021, s. 42)

Ei-länsimaisten musiikkien käyttöarvoon viittaa esimerkiksi se, että Suomessa valtakulttuurin ulkopuolisia musiikkeja opetetaan usein additiivisesti, eli ne nähdään olemassa olevaa ohjelmistoa rikastavina lisinä (Albrecht, 2021, s. 41). Mansikka, Westvall ja Heimonen (2018) erittelevät tutkimuksessaan kolme erilaista tapaa sisällyttää moninaisia musiikkeja osaksi opetusta: ne ovat *additiivinen*, *inklusiivinen* ja *kriittinen*.

Additiivinen määriteltiin jo ylempänä. Additiiviset musiikit ovat ylimääräisiä lisäyksiä ”normaaliin” ohjelmistoon. Additiivinen ei-länsimaisten musiikkien opettaminen nojaa usein näkemykseen musiikkikulttuurien staattisuudesta eli muuttumattomuudesta (kts. Schippers, 2010, s. 43).

Inklusiivinen musiikinopetus lähtee siitä ajatuksesta, ettei ole olemassa yleisesti hyväksyttyä teoskaanonia tai ohjelmistorunkoa. Inklusiivinen lähestymistapa keskittyy suurten kulttuuristen ryhmien välisten erojen sijasta yksilötason eroihin ja näkemyksiin. Myös opetusmenetelmät ovat jäykkien käytänteiden sijaan enemmän tilannesidonnaisia ja joustavia. (Mansikka, Westvall & Heimonen, 2018, s. 74)

Kriittinen lähestymistapa ei-länsimaisten musiikkien opettamiseen pyrkii kyseenalaistamaan hallitsevia normeja ja käytänteitä. Sen huomio keskittyy yksilöllisten ja yhteiskunnallisten voimasuhteiden risteämiskohtiin, ja opetuksen pyrkimys on kannustaa oppijoita kriittiseen ja reflektiiviseen tiedostamiseen. (Mansikka, Westvall & Heimonen, 2018, s. 74)

Inklusiivinen musiikinopetus on riittävä, jos pyrkimyksenä on yksinkertaisesti käyttää soitonopetuksessa monipuolisemmin erilaisia musiikkeja. Se kuitenkin jättää huomiotta suuren osan niistä valtarakenteista, joita liittyy siihen, että eri kulttuurien musiikkeja tuodaan opetustilanteisiin. Kriittinen lähestymistapa – eli kriittinen pedagogiikka – pyrkii didaktisen sisällön laajentamisen lisäksi puhumaan auki niitä kysymyksiä, joihin vastaamatta jättäminen lopulta johtaa vain jo olemassa olevien rakenteiden vahvistumiseen. Täten jos perusteena ohjelmiston laajentamiselle on minkäänlainen yhteiskunnallinen pyrkimys, on elimellisen tärkeää pyrkiä tunnistamaan ja purkamaan epätasa-arvottavia rakenteita osana soitonopetustilannetta.

5.1 Rakenteellinen rasismi ja esimerkkitapaus Schenker

Rakenteellinen rasismi on yhteiskunnan toimintaan, lakeihin, palveluihin ja instituutioihin piiloutuvaa syrjintää, joka tuottaa lähes huomaamatta rodullistavaa ja etnistä eriarvoisuutta. (. . .) Se voi ilmetä esimerkiksi näennäisen neutraaleina käytäntöinä, jotka tosiasiasa sulkevat valtaväestöstä poikkeaviksi tai ei-valkoisiksi nähtyjä henkilöitä ulos. (. . .) Rakenteellinen rasismi perustuu valtasuhteisiin. (Yhdenvertaisuusvaltuutettu: Rasismi, ei pvm.)

Se, että musiikkipedagogi ei itse omalla toiminnallaan aktiivisesti syrji ketään, ei vielä riitä takaamaan, että hänen työnsä olisi todella antirasistista. Rasismi ja monet muut syrjinnän muodot ovat juurtuneet syvälle päivittäisiin toimintatapoihimme.

Rakenteelliseen rasismiin liittyy meille tärkeä kysymys: onko musiikin opetuksessa rasistisia tai muuten syrjiviä toimintatapoja, joihin me ammattilaisina otamme (kenties huomaamattamme) osaa? Tämän opinnäytetyön keskeisiä teesejä on oma ajatukseni siitä, että tämänhetkinen pedagogisen ohjelmiston valitsemisen kulttuurimme on rakenteellista rasismia. Usein huomaamattamme

arvotamme musiikkeja hyviin ja huonoihin, oppimisen arvoisiin ja niihin, joihin ei kannata hukata aikaansa. Valitsemisen ja sen vastakohtan, poisvalitsemisen, toiminta on aktiivista pedagogista vallankäyttöä. Jokaisen omalla vastuulla on tarkastella, onko ei-länsimainen musiikki ollut riittävällä tavalla edustettuna heidän omalla opintopolullaan tai heidän omassa pedagogiikassaan. Jos vastaus on ei, ja valinta ei ole ollut erityisen tietoinen, on rakenteellinen rasismi varmasti ainakin osasyynä.

Rakenteellisesta rasismista löytyy kuitenkin myös paljon selkeämpiä, ja samalla myös vahingollisempia esimerkkejä. Philip Ewell on julkaisi vuonna 2020 artikkelin ”Music Theory and the White Racial Frame”. Siinä Ewell esittää, että musiikin teorian kenttä on juuttunut valkoiseen ja valkoisuutta suosivaan (myös maskuliiniseen ja maskuliinisuutta suosivaan) näkökulmaan, jonka tunnistaminen on ensimmäinen askel muutokselle. Ongelma koskee paitsi musiikin teorian ammattikenttää, myös niitä säveltäjiä ja teoreetikkoja, joita alan ammattilaiset työssään käsittelevät. (Ewell, 2020)

Minulle Ewellin artikkelin mieleenpainuvuin kohta oli hänen syventymisensä saksalaisen musiikkiteoreetikon, Heinrich Schenkerin ajatuksiin ja arvoihin. Schenkerin merkitys varsinkin klassisen musiikin teorialle on huomattava. Schenker (1868–1935) oli itävaltalainen muusikko, joka kehitti tonaalisen musiikin analysointiin tarkoitetun systeemin, joka tunnetaan Schenker-analyysina (Aleatori – Schenker-analyysi, ei pvm.). Schenkerin analyyttiseen lähestymistapaan kuuluu musiikin pintakerroksen alle katsominen musiikin laajempien jänneväliden ymmärtämiseksi (schenkerguide.com, ei pvm.). Ewell toteaa, että jos Beethoven on meille säveltäjän perikuva, on Schenker vastaavasti musiikkiteoreetikon perikuva. Schenker oli rasisti ja nationalisti. Schenker kirjoitti itse näistä näkemyksistään paljon ja alleviivasi sitä, miten erottamattomasti hänen maailmankuvansa ja musiikin tulkintatapansa ovat toisistaan riippuvaisia.

Schenker itse selvästi uskoi, että hänen poliittiset fulminaationsa ja hänen musiikilliset ajatuksensa kuuluivat yhteen, että molemmat olivat tavallaan aseistusta kulttuurisessa taistossa, joka lopulta johdaisi sekä musiikin että koko yhteiskunnan uudelleensyntymiseen saksaa puhuvassa maailmassa. (Schachter, 2001, s. 3–4)

Schenkerin musiikin teoriaan liittyviin ajatuksiinsa liittyy nykyään kokonainen musiikin teorian perinne ja suuntaus. Hänen musiikillinen hierarkia-ajattelunsa kulkee käsi kädessä hänen yhteiskunnallisen hierarkia-ajattelunsa kanssa: kaikkia ihmisiä ei hänen nähdäkseen ollut luotu tasa-arvoisiksi. Myöhemmät musiikkitooreetikot ovat Schenkeristä puhuessaan pyrkineet katkaisemaan, tai ainakin häivyttämään yhteyttä Schenkerin poliittisten näkemysten ja hänen musiikillisten näkemystensä väliltä. Tämä menee vastoin Schenkerin omia näkemyksiä ja toiveita.

Se, että Schenkeriä seuranneet teoreetikot ovat olleet valmiita tekemään huomattavia ponnistuksia perustellakseen itselleen ja muille rasisen teoreetikon rasisen teorian käytön osana opetustaan, kertoo siitä, miten hankalaa meille on hyväksyä se, että musiikilliset ilmiöt ja niiden tulkinta on aina kulttuurisidonnaista.

Minä itse en ole rytmimusiikin ja sähköbasson opiskelijana koskaan törmännyt Schenker-analyysiin. Se, miten minä opetan Schenkeriä omassa ammatissani, ei ole minulle ajankohtainen kysymys – helppo ja suoraviivainen vastaus on, etten opeta. Schenkerin ja hänen merkityksensä kriittinen tarkastelu toimivat kuitenkin hyvänä esimerkkinä siitä, miten musiikkiin tai sen osa-alueisiin ei voi suhtautua muusta kulttuurista tai yhteiskunnasta irrallisena, objektiivisena asiana. Toimimme jatkuvasti kulttuuristen tuotteiden parissa, ja meidän pitää pystyä käsittelemään niitä sellaisina. Meidän vastuullamme on pedagogeina hahmottaa parhaan kykymme mukaan sitä vuorovaikutussuhteiden verkkoa, joka tuottaa sitä tietoa ja taitoa, jota opetuksessamme siirrämme eteenpäin. Jos katsomme tuon materiaalin olevan ongelmallista – toimivan niitä arvoja vastaan, joita omassa pedagogiikassamme haluamme edistää – meidän täytyy kyetä joko hylkäämään sellainen materiaali, tai tarjoamaan se oppilaillemme sellaisessa muodossa, että toimintamme purkaa materiaalin kulttuurista valtaa.

5.2 Kulttuurinen omiminen

Kulttuurisella omimisella tarkoitetaan sellaista toimintaa, jossa hyväksikäytetään elementtejä toisesta kulttuurista, joka ei kuulu käyttäjän omaan kulttuuriin, ja hyväksikäyttö tapahtuu ilman käytettävän

kulttuurin omistajien suostumusta. Kulttuurisessa omimisessa on kyse vähemmistön ja enemmistön välisistä valtarakenteista. Luvattoman hyväksikäytön lisäksi kulttuurin omimisen tekee vahingolliseksi se, että toisen kulttuurin elementtejä hyväksikäyttävä henkilö ei ymmärrä ja/tai arvosta kyseistä, hyväksikäytön kohteeksi joutunutta kulttuuria ja/tai hyväksikäytettyjen elementtien laajempaa kulttuurista merkitystä tai sanomaa. (Vastuullisesti ja eettisesti kestävä saamelaismatkailun toimintaperiaatteet, 2018, s. 11.)

Musiikki ja soitonopetus liikkuvat jatkuvasti maastossa, jossa piilee riski kulttuuriseen omimiseen. Monta kulttuurisen omimisen tilannetta on mahdollista välttää, jos onnistumme pedagogeina selittämään opetustilanteessa tutkittavien soitinten ja musiikkien taustat, ja avaamaan hieman niiden suhdetta itseemme ja omaan kulttuuriimme. Kuinka moni kuitenkin pysähtyy miettimään esimerkiksi erilaisten lyömäsoitinten syvempää olemusta? Djembet, kehärummut, clavet ja kastanjetit ovat perkussiohylyjen vakiokalustoa. Jokainen niistä kantaa soittimena jonkinlaista kulttuurihistoriallista merkitystä. Mistä ne ovat tulleet? Millaisissa tilanteissa niitä on perinteisesti soitettu, entä millainen rooli niillä on tänä päivänä? Ketkä niitä ovat saaneet soittaa? En henkilökohtaisesti osaa vastata noista kysymyksistä yhteenkään. Tiedon puute ei saa olla este musiikin luovalle tekemiselle, mutta lupa musiikin tekemiseen ei myöskään saa olla oikeutus pedagogiselle passivoitumiselle.

Yksi musiikin ja kulttuurisen omimisen risteämiskohdan keskeisimpiä aiheita on mustan musiikkikulttuurin omiminen valkoisen valtaväestön toimesta. Jazz, alun perin musta musiikki, on viimeisen viidenkymmenen ajan valunut osaksi länsimaista koulutusjärjestelmää. Oppikirjat ovat korvanneet suullisen perimätiedon, luentosalit ja harjoitusluokat toimittavat säännöllisten jamisessioiden tehtävää paikkana, jossa musiikin oppiminen tapahtuu, ja ilmaisuvoimaa haetaan kapinahengen sijasta tiettyjen tyylillisten ilmiöiden moitteettoman hallinnan kautta. Hip hop ja rap (D'Anjou, 2020) ovat toinen malliesimerkki siitä, miten kiistattoman mustan alkuperän omaava taidemuoto on sittemmin otettu omaksi myös valkoisissa, länsimaisissa musiikkipiireissä. Improvisointiin ja protestiin juurtunut taidemuoto on se maaperä, josta monet viime vuosien suurimmat suomalaisartistitkin ponnistavat.

Samaan aikaan, kun mustat taidemuodot ja musta kulttuuri otetaan lähes poikkeuksetta valkoisen valtaväestön käyttöön, ei mustille artisteille aina löydy tilaa perinteisen valkoisista piireistä vielä tänäkään päivänä. Lil Nas X:n muutaman vuoden takainen country-hitti ”Old Town Road” ei alun perin kelvannut tyyli-suunnalle omistautuneille radiokanaville tai Billboardin country-listalle.

(. . .) Billboard linjasi, että kappale epäonnistui ”syleilemään tarpeeksi montaa modernin country-musiikin elementtiä sijoittuakseen tämänhetkisenä versionaan listoille.” Tämä ei ansaitse tulla käännetyksi, mutta olkaamme perusteellisia: Kappale on liian musta tietuille valkoisille ihmisille. (Morris, 2019)

Mustan ja valkoisen musiikkikulttuuriin suhteeseen liittyvät esimerkit ovat vain yksi nosto siitä kulttuuristen vuorovaikutussuhteiden merestä, jossa kulttuurista omimista voi tapahtua. Se on mahdollista aina, kun kahden kulttuurin välillä vallitsee vallan epätasapaino. Kaikesta urauurtavasta ja joka päivä runsaammasta antirasistisesta, sortorakenteita pyrkimään purkavasta aktivismityöstä huolimatta yhä tänäkin päivänä tuon kulttuurisen valtahierarkian huipulla on valittavasti lähes järjestään valkoinen, länsimainen väestö.

Kun otamme osaksi soitonopetustamme jotain, minkä voi katsoa kuuluvan johonkin meille vieraaseen kulttuuriin, on meidän pystyttävä arvioimaan oman toimintamme kestävyyttä. Jos opetus perustuu ajatukselle siitä, että tutustumme opetustilanteessa johonkin vieraaseen ja eksoottiseen, on kulttuurisen omimisen riski suuri.

Helppoja kategorioita meistä ja heistä, jossa ”me” on huolissaan ja tirkistelevä ja ”he” ovat säälimme, pelkomme ja viehtymyksemme kohteita, tulisi välttää- Samoin pyrkimys kohti murhaavaa samanlaisuutta ja keinotekoisia yhteisöjä ei ole paljon väärsti. ”Vaarana on varastaa tietoa muilta, varsinkin heiltä, joilla on hyvin vähän mitään muuta, ja tehdä siitä vallankäytön väline” (Järviluoma & Leppänen, 2011, s. 304)

Eksotisointia² ja sitä kautta kulttuurista omimista on mahdollista välttää esimerkiksi taustoittamalla tunnilla tutkittavan asian tarpeeksi perusteellisesti. Vielä parempi on, jos oppilailleen tekee selväksi, ettei kenenkään kulttuuri ole yleisesti hyväksytty normi tai vertailun muuttumaton lähtökohta, vaan maailman kulttuurit ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Emme siis tutki vierasta tai toista, vaan tutkimme erästä – jotain, joka ei ole välttämättä meidän omamme, mutta on silti sellaisenaan aivan yhtä tärkeä kuin jokaisen omakin.

Szego tiivistää näkemyksensä musiikin monikulttuurisen opetuksen tavoitteen seuraavalla tavalla:

[Tavoitteemme musiikkikasvattajina, joilla on monikulttuurinen mandaatti, on olla] tietoisia siitä, mitä teemme opettaessamme muiden kuin oman kulttuurimme musiikkia, kuka tai mitä on edustettuna, ja kuinka nämä representaatiot saatetaan tulkita” (Szego, 2005, s. 214)

Tavoitteena ei siis ole välttää itsellemme vieraiden kulttuurien esittämistä tai niiden musiikkien opettamista. Tavoitteena on olla jatkuvasti tietoinen opetuksen motiiveista ja tavoitteista, kulttuurien välisistä valtasuhteista ja siitä voimasta, joka niissä piilee. Parhaimmillaan kulttuurisen omimisen kysymykset antavat pedagogisen mahdollisuuden rikastaa oppilaiden maailmankuvaa ja musiikillista käsityskykyä.

Kokonaisvaltainen, intellektuaalinen sitoutuminen representaation ja kulttuurisen vaihtelevuuden kysymyksiin, samoin kuin täysi sitoumus kaikkiin taiteisiin, jotka yhdessä muodostavat musiikillisen toiminnan kentän, tulee rikastamaan ja elävöittämään heidän [monikulttuurisuuteen pyrkivien musiikinopettajien] omien oppilaidensa musiikillista toimintaa. (Szego, 2005, s. 215)

Kulttuurinen omiminen on monisyinen keskustelu, joka sisältää hyvin harvoja mustavalkoisia vastauksia kysymyksiin. Kysymys siitä, milloin oman kulttuurin ulkopuolelta opetuskäyttöön otettu musiikki on kulttuurista omimista ja milloin ei,

² ”Eksotisointi – Kun ei-vaikoinen ihminen nähdään ainoastaan hänen etnisyytensä ja siihen liittyvien stereotyyppien kautta. Eksotisoinnin avulla käytetään valtaa, esineellistetään ja tyypistetään ihminen tietyn ryhmän edustajaksi.” (Fem-R, ei pvm.)

on usein riippuvainen kahdesta suuresta kokonaisuudesta: autenttisuudesta ja kontekstista. Niitä käsitellään seuraavassa luvussa.

6 Autenttisuus ja konteksti

Kulttuuritietoisuus liittyy soitonopetuksessa lähtemättömästi autenttisuuden ja kontekstin kysymyksiin. Pintapuolisesti ajatus tuntuu kirkkaalta: kulttuuritietoisessa musiikinopetuksessa käytetty musiikki ja sen opetustavat ovat autenttisia ja musiikin tekemisen konteksti on mahdollisimman lähellä alkuperäistä. Näiden kahden käsitteen tarkempi tarkastelu tekee kuitenkin selväksi sen, miten vaikeasti määriteltäviä ja toteutettavia ne opetuksessa ovat. Autenttisuuden ja kontekstin kysymyksien ratkaisuun ei ole yhtä, aina toimivaa kaavaa. Pedagogin täytyy hahmottaa niihin liittyvien kysymysten syvyys ja monisyisyys ja toimia kaikissa opetustilanteissa parhaan tietonsa mukaan.

6.1 Autenttisuuden määritelmiä

Autenttisuudella tarkoitetaan tietynasteista aitoutta. Verkkosanakirja Merriam-Webster Online Dictionary tarjoaa *authentic*-sanalle useita määritelmiä. Autenttisuuden arkikielistä määritelmää kuvaa ehkä parhaiten määritelmä "*made or done the same way as an original*" (Merriam-Webster Online Dictionary, 2023). Jos käytämme tuota määritelmää opetuksemme johtoajatuksena, voi sanoa, että pyrimme mahdollisimman tarkasti toisintamaan jotain musiikkia sellaisena, kuin se sille alkuperäisenä pidetyssä ympäristössä ja tilanteessa ilmenee. Kaikille meistä on kuitenkin selvää, ettei mikään musiikintekemisen hetki ole tismalleen toisen kaltainen. Vaikka esimerkiksi otettaisiin musiikkityyli, jonka estetiikkaan kuuluu esimerkiksi hyvin tietynlaiseen soivaan lopputulokseen pyrkiminen joka esityskerralla, on esityskertojen välissä silti poikkeuksetta eroja. Alkuperäisen toisintaminen hankaloituu yhä, jos esimerkiksi teoksen säveltäjä on kuollut tai jos teoksesta on olemassa vain nuottimateriaalia, ei mitään tallenteita. Tällöin jokainen esityskerta perustuu valistuneeseen arvaukseen siitä, millaista sointia säveltäjä on työssään tavoitellut.

Toinen määritelmä, ”*conforming to an original so as to reproduce essential features*” (Merriam-Webster Online Dictionary, 2023), on lähempänä soitonopetuksen arkipäivää. Meidän tehtävämme pedagogeina voi ajatella olevan tunnistaa opetettavan musiikin keskeiset piirteet – ne, joiden on säilyttävä, jotta musiikki on edelleen autenttista ja perustelee siten paikkansa pedagogisessa tilanteessa. Tästä alkaa autenttisuuden käsitteen määrittelyn hankaluus. Mikä kaikki tietyssä musiikissa on keskeistä? Minkä täytyy säilyä, ja mistä on mahdollista luopua opetustilanteen mahdollistamiseksi?

Avain on sen selvittäminen, miten paljon pystytään menettämään, ennen kuin musiikki ei enää kuvasta kulttuuria, jota oletettavasti edustetaan. (. . .) Pyrkimys kohti ”puhtaan” autenttista musiikillista teosta sisällytettäväksi opetussuunnitelmaan saattaa olla turha tehtävä. Voimme kuitenkin oppia ymmärtämään, mikä on kulttuuria edustavaa, ja miten tuo musiikki asemoituu tietyn kulttuurin sisään. (Abril, 2006, s. 40)

Kenties tärkeimmäksi kysymykseksi nousee se, onko musiikkipedagogi (tämän opinnäytetyön tapauksessa valkoinen, länsimainen soitonopettaja) pätevä tekemään näitä kriittisiä valintoja, kun kyse on musiikkikulttuurista, jota pedagogi itse ei edusta.

Musiikkiin ja sen opetukseen liittyvänä terminä autenttisuus on saanut muutama eri tilannesidonnaisen määritelmän.

Sitä saatetaan käyttää kuvailemaan tiettyä musiikillista teosta (äänitettyä, nuotinnettua, esitettyä); prosessia, jossa musiikkia opetetaan ja opitaan (äänitteiltä, tosielämän malleista, nuottikuvasta); tai tapaa, jolla sitä esitetään (esitystila, vaatteet, käytöstavat ja etiketti). Etnomusikologi Bonnie Wade kuvailee autenttisuutta laatuna, joka majoilee tiettyjen musiikkia esittävien tai sitä arvioivien yksilöiden sisällä. (Abril, 2006, s. 39)

Samoin musiikillisista ominaisuuksista puhuttaessa autenttisuus voi viitata musiikin eri ulottuvuuksiin.

Monikulttuurisuuden asiantuntijat esittävät, että musiikillista autenttisuutta tulee tarkastella kolmella tasolla: (1) musiikki – äänen muodolliset ominaisuudet, (2) merkitys – sitä ympäröivä konteksti, ja (3) ne keinot, joilla musiikkia opetetaan, opitaan, ja esitetään. Näihin kokemuksen aspekteihin paneutuminen auttaa varmistamaan, että

musiikkia valitaan ja esitetään eheästi [kestävästi]. (Abril, 2006, s. 39)

Jo tässä vaiheessa on selvää, että autenttisuus voi tilanteesta ja kontekstista riippuen viitata erilaisiin aitouden tasoihin tai jopa kokonaan erilaisiin asioihin. Mitä enemmän autenttisuuden määritelmää soitonopetuksen ympäristössä pysähtyy pohtimaan, sitä hankalammaksi määriteltäväksi se paljastuu. Valitettavasti yhtäaikaisesti se saa aina vain lisää merkityksiä ja siten sen painoarvo kasvaa. Henkilökohtaisesti näkisin, että soitonopettajalle tärkeintä on hahmottaa termin moniulotteisuus mahdollisimman perusteellisesti ja lopulta löytää pedagoginen itsevarmuus toimia perustellusti eri määritelmien ristiaallokossa.

6.1.1 Autenttisuus ja traditio

Varsinkin maailmanmusiikkia käsiteltäessä autenttisuuden käsite liittyy vahvasti traditioon eli perinteen ajatukseen. Ajatus, että puhdas autenttisuus on saavutettavissa, perustuu ajatukseen siitä, että jossain on olemassa muuttumaton ja siksi oikea malli tietystä musiikista. Ensimmäinen todettava asia on, että kulttuurit ovat jatkuvassa muutoksessa, ja niiden musiikit muuttuvat vääjäämättä osana tuota prosessia. Jotkut etnomusikologit ovat todenneet, että juuri tästä syystä ”autenttinen” musiikki ei ole pätevä käsite (Abril, 2006, s. 40). Ei-länsimaisia musiikkeja koskeva autenttisuuden ajatus luo musiikillisen kastijärjestelmän, jossa länsimaiset muusikot ovat vapaita tutkimaan, omimaan ja luomaan uudenlaista kulttuurin alkuperäisten edustajien musiikkia samalla kun noiden samojen edustajien odotetaan säilyvän musiikissaan autenttisina ja muuttumattomina (Jones, 2007, s. 7).

On myös tärkeä hahmottaa, että yhden näennäisesti homogeenisen musiikkikulttuurin sisään voi mahtua siihen kuuluvien ihmisten määrän verran erilaisia näkemyksiä siitä, mikä on kulttuurin autenttista musiikkia. Näin yksittäistä näkemystä ei voi nostaa yksiselitteiseksi esimerkiksi siitä, mitä tietyn kulttuurisen ryhmän musiikki on. (Szego, 2005, s. 213). Soitonopettajan tehtävä on tunnistaa tämä äänien moninaisuus ja viestiä siitä tehokkaasti ja ymmärrettävästi paitsi oppilailleen, myös heidän mahdollisille yleisöilleen.

Uskon, että opetuksen kannalta hyödyllinen autenttisuuden määritelmä on jossain ääripäiden välissä. Ehdoton autenttisuuden määritelmä – “*not false or imitation*” – ei maailman musiikkien kanssa koskaan toteudu länsimaisessa luokahuoneessa. Jyrkän puristisen näkökannan omaksuminen tarkoittaisi, että meidän täytyisi lopettaa suurimman osan musiikeista opettaminen, koska meillä ei ole niistä tai niiden autenttisuudesta täydellistä ymmärrystä (Elliot, 1998, s. 14). Toisaalta taas autenttisuuden tavoittelun täysi hylkääminen johtaisi mitä todennäköisimmin siihen, että soitonopettajat päätyisivät valitsemaan musiikkeja ja suunnittelemaan opetustaan liian löyhin perustein, ongelmallisia kulttuurien välisiä valtasuhteita vahvistaen. Autenttisuuden joustava, eri näkökulmat huomioiva postmodernini tulkinta on osa laajempaa pyrkimystä irti musiikkisuhdettamme määrittävästä binäärisestä ajattelusta. Kulttuurisidonnaiset musiikit, jotka putoavat monikulttuurisuuden otsikon alle, ovat osin sellaisten kaksinapaisuusien rajoja, kuin perinteinen/ei-perinteinen, historiallinen/uusi, sisäpuolinen/ulkopuolinen, länsimainen/ei-länsimainen ja puhdas/epäpuhdas (Allsup, 2014, s. 185).

Kaksinapaisen ajattelutavan yhteydessä voidaan puhua myös kitkasta, jota autenttisuuden tavoittelun ja kaksinapaisen ajattelun välille syntyy. Szego alleviivaa pedagogisen periksiantamattomuuden tärkeyttä tilanteissa, joissa ajatussuunnat ja arvot törmäävät.

”Autenttisten” representaatioiden jahtaaminen paljastaa usein lukuisia kulttuurisia jännitteitä. Joissain tapauksissa se on jännite perinteen ja modernin välillä; toisissa taas kulttuurisen puhtauden romanttisen idealisoinnin ja kulttuurien törmäyksissä syntyneiden musiikkisten hybriditodellisuuksien välillä. Kuitenkaan monikulttuuriset musiikkikasvattajat (. . .) eivät voi perääntyä pakottavien, joskus sensitiivisten, maailman kulttuurien musiikkiin ja niiden esittämiseen liittyvien kysymysten ääreltä. (Szego, 2005, s. 215)

Kulttuuria – soitonopetuksen tapauksessa musiikkikulttuuria – ei pelkästään siirretä, toteuteta tai säilötä, vaan sitä jatkuvasta uudelleentulkitaan (Swanwick, 1994, s. 222). On perustavalaatuinen inhimillistä olla yhtä aikaa kulttuurin vastaanottaja ja innovaattori (s. 223). Autenttisuus löytyykin siis kulttuuriperimän ja yksilöllisten pyrkimysten väliin jäävästä tilasta (s. 226). Siten myöskään musiikkien inter- tai transkulttuurisissa kohtaamisissa syntyneet uudet musiikin eivät

ole yhtään vähemmän autenttisia kuin ne, jotka ovat pysyneet verrattain muuttomattomina läpi historian. Silti harkitsemattoman pedagogiikan kautta on mahdollista misrepresentoida (esittää väärässä valossa) musiikkien kulttuurisia juuria (Szego, 2005, s. 214). Szego (2005, s. 212) puhuu opettajien toiminnan mahdollisuuksista ja riskeistä (lainauksen kursiivit itse lisäämiäni):

(. . .) askeleita, joita musiikkikasvattajat voivat ottaa pyrkimyksensä kunnioittavan representaation tavoitettavampaa maalia kohti, ovat *konsultoida musiikkiperinteen kantajia; lukea monipuolisesti tieteellistä kirjallisuutta, tiedottaa oppilaita ja yleisön jäseniä siitä, mitä tapahtuu*. (. . .) on täysin mahdollista, että olosuhteet saattavat opettajan käyttämään erittäin länsimaistettua sovitusta ei-länsimaistesta kappaleesta. Jos se on ainoa asia, jonka opettaja tekee, (. . .) sitten hän ottaa huomattavan riskin misrepresentaatioon tai muuhun ongelmallisia valtasuhteita vahvistavaan toimintaan. Mutta jos opettaja valitsee käyttää sovitusta kriittisen pedagogiikan kanssa – pyytää oppilaita tunnistamaan mikä muunnosprosessissa muuttui ja miten merkitys on saattanut muuttua (. . .) silloin näennäisesti epäautenttinen esitys saa taakseen vakuuttavaa ja arvoa luovaa voimaa.

Pyrkimys autenttisuuteen on pohjimmiltaan erittäin tarpeellinen korjausliike kolonialistisille ja post-kolonialistisille toimintatavoille, jossa kulttuurisesti toiseutettujen kulttuurien musiikin tekemisen tapoja vähätellään ja jätetään huomiotta (Szego, 2005, s. 211). Szego tiivistää autenttisuuteen liittyvän argumenttinsa hankalasti suomennettavalla mutta osuvalla tavalla.

The harm lies not in performances that only approximate "the real thing," but in the conviction that we are somehow doing "the real thing." (2005, s. 213)

Autenttisuuteen liittyvä pedagoginen huoli on ymmärrettävä, tarpeellinenkin. Voi kuitenkin olla paikalla siirtää se sivuun monikulttuurisen soitonopetuksen absoluuttisesta keskiöstä, jotta soitonopetuksen on mahdollista liikkua eteenpäin.

(. . .) 'autenttisuus' ei saa olla maailmanmusiikin oppimisen keskiössä. Todellista autenttisuuden kokemusta on mahdotonta tavoittaa lukuisista käytännön syistä (alkuperäisten soitinten puute, alkupeleistä kulttuuria edustavien opettajien puute, budjetti, jne.) Maailmanmusiikin opetuksen täytyisi keskittyä siihen, millä eri tavoin tunteita ja ajatuksia voidaan välittää; ja mitä ne tarkoittavat eri kulttuurien sisällä. (Wu, 2012, s. 314)

6.2 Konteksti

Konteksti on autenttisuuden lailla hankalasti määriteltävä termi. Pelkästään musiikin puitteissa se voi tarkoittaa useampaa asiaa. Merriam-Webster määrittelee kontekstin seuraavalla tavalla: “*the interrelated conditions in which something exists or occurs*” (Merriam-Webster Online Dictionary, 2023). Konteksti on siis se tilanne, jossa musiikki luonnollisesti tai alun perin tapahtuu. Jotkut musiikit voivat kuulua esimerkiksi seremoniallisiin tai uskonnollisiin tilanteisiin, tietynlaisiin juhliin tai esimerkiksi surumenoihin. Nuo kaikki voivat olla musiikin konteksteja. Musiikillista kontekstia ovat myös musiikkiin alkuperäisesti kuuluvat soittimet, musiikin maantieteellinen sijainti, siihen mahdollisesti tiiviisti kuuluvat tanssit ja laulut – konteksti voi periaatteessa kattaa mitä vaan, mitä musiikin esitystilanteeseen elimellisesti kuuluu. Tuossa merkityksessä musiikin todellinen konteksti katoaa aina, kun se siirretään alkuperäisestä yhteisöllisestä ympäristöstään opetustilanteeseen. Tämän kontekstin määritelmän alla siis käytännössä kaikki musiikki opetetaan irti kontekstistaan. Tämä ajatus kulkee käsi kädessä autenttisuuden jyrkän määritelmän kanssa: emme pysty toisintamaan musiikin alkuperäisiä olosuhteita luokkahuonetilanteessa.

Koko meidän muodollinen koulutusjärjestelmämme – musiikin ja kaikkien muiden aineiden – on yksi suuri uudelleenkontekstoinnin voimannäyte (Schippers, 2010, s. 59). Tämä ei vielä automaattisesti tarkoita, että kontekstin muutos, kun musiikki tuodaan opetustilanteeseen, olisi huono asia. Westerlund ja Partti (2018) kirjoittavat, että koulun ulkopuoliset musiikilliset toimintatavat eivät välttämättä tarjoa parhaita mahdollisia malleja luokkatilanteeseen siirrettäviksi. Niitä täytyy usein tarkastella kriittisesti ja mahdollisesti muuttaa niin, että ne ovat paremmin linjoissa globaaleiden näkemysten kanssa ja ottavat huomioon yhteiskunnalliset kysymykset, kuten sukupuolten välisen tasa-arvon.

Minulle henkilökohtaisesti kontekstin kysymykset näyttäytyivät alun perin haastavina. Oppilailleni vieraan musiikin kattava taustoittaminen vaikutti jonkinlaiselta liialliselta korjausliikkeeltä – musiikkihan on musiikkia, se on universaali kieli. Miksen voisi vain esitellä musiikkeja oppilailleni niin kuin esittelen heille länsimaista rytmimusiikkia, josta he eivät ole aiemmin kuulleet? Nyt ymmärrän

ajatuksen olleen naiivi, mutta sen tajumisen hetken laitto liikkeelle kenties merkittävin sitaatti, johon tätä työtä tehdessäni törmäsin.

Lopulta se [balilainen gamelan-musiikki] on toteuttamiskelpoista ilman kontekstia, mutta parempaa sen kanssa. Ajattelen, että konteksti myös painottaa musiikin arvoa ja sen tasa-arvoisuutta suhteessa länsimaiseen klassiseen musiikkiin. Länsimaisessa musiikissa emme tarvitse kontekstia, koska meillä on se. (Vonck, viitattu lähteessä Schippers, 2010, s. 155)

Opinnoissa ja työelämässä kohtaamamme länsimaisen musiikin kanssa emme tarvitse erillistä kontekstointia, koska meillä on jo kaikki tarpeellinen konteksti. Musiikilliset elementit, asianmukaiset soittimet, esiintymispaikat ja -tilanteet, esiintyjien asianmukainen vaatetus, yleisöetiketti – nämä ja lukematon määrä muita, konteksti-käsitteen alle kuuluvia asioita ovat meille itsestäänselvyyksiä. Olemme kasvaneet tietynlaiseen musiikilliseen kulttuuriin ja kaikkiin siihen liittyviin ja sitä ympäröiviin käytänteisiin, ja ainakin minä olen pitänyt sitä siinä määrin itsestään selvänä, etten koskaan ollut edes pysähtynyt ajattelemaan asiaa. Kuten Vonck yllä olevassa sitaatissa toteaa, se, että parhaamme mukaan pyrimme kontekstoimaan opetuksemme osana olevia ei-länsimaisia musiikkeja, on konkreettinen keino tarjota niille se sama kunnioitus, jonka miettimättä tarjoamme omalle musiikkikulttuurillemme.

Kontekstin ja kontekstoinnin tärkeimpiä kysymyksiä on riittävän kontekstin määrä. Kysymys täytyy kysyä kahteen suuntaan.

- Miten paljon kontekstia tarvitaan, jotta musiikin keskeiset elementit säilyvät ja tulevat näkyviksi?
- Miten paljon ja millaista kontekstia oppilas tai oppilaat ovat valmiita vastaanottamaan?

Meidän täytyy etsiä hienovaraista tasapainoa musiikin kulttuurisen kontekstin kunnioittamisen ja oppilaiden oppimisprosessien kunnioittamisen välillä (Blair & Kondo, 2008, s. 50). Yksi suoraviivainen tapa kontekstin käsittelyyn on luoda sarja kysymyksiä, joiden kautta on mahdollista syventää oppijoiden musiikin kontekstuaalista ymmärrystä (kts. esim. Johnson, 2000 ja Wade, 2013). Esi-merkkejä tällaisista kysymyksistä ovat esimerkiksi seuraavat:

- Mistä musiikki tulee? (viittaa maapalloon)
- Kuka tätä musiikkia soittaa?
- Miten tätä musiikkia opetetaan?
- Soittavatko sitä ammattilaiset, amatöörit, vai molemmat?
- Mitä tarkoitusta tämä musiikki palvelee?
- Mitä soittimia käytetään?
- Miten me (opetustilanteessa) olemme uudelleenkontekstoineet musiikin: kuka, mitä, milloin, missä, miksi? (Cain, Lindblom & Walden, 2013, s. 83)

Kontekstoinnin voi musiikkikulttuurin kunnioittamisen lisäksi ajatella olevan osa kriittistä pedagogiikkaa. Konteksti auttaa oppijaa antamaan musiikille kulttuuriset raamit, ja tuo raamitus puolestaan auttaa oppijaa suhteuttamaan itselleen vieraan musiikkikulttuurin omaansa tai aikaisemmin tutuksi tulleisiin. Tästä prosessista syntyy paitsi musiikillisten vuorovaikutussuhteiden verkko, myös syvempi kulttuurinen ymmärrys. On kuitenkin tärkeää muistaa, että kaiken kontekstin takaa löytyy aina myös soiva musiikki. Kriittiseen pedagogiikkaan keskittyneen soitonopettajan on tärkeää myös pitää mielessä kaikkien musiikkien musiikillinen itseisarvo. Hess (2017, s. 184) peräänkuuluttaa lähestymistapaa, jossa syvennyttään sekä musiikkien kriittiseen tarkasteluun että niiden musiikillisten elementtien syvälliseen tutkimiseen.

6.2.1 Kontekstin merkitys esiintymistilanteessa

Sellaisen musiikin käyttämistä opetuksessa, jonka historiaan liittyy jonkinlainen valta-asetelma suhteessa valtakulttuuriin, tulisi sensitiivisesti harkita. On myös väliä, miten musiikki on osana opetusta: Soitetaanko ja esitetäänkö esimerkiksi jonkin alkuperäiskansan musiikkia konsertissa vai kuunnellaanko sitä sen sijaan luokkahuoneessa, tutustuen musiikin merkitykseen ja taustaan? (Albrecht, 2021, s. 42)

Konteksti (myös autenttisuus) saa aivan erityisen merkityksen, kun musiikkia viedään opetustilanteesta julkiseen esitystilanteeseen. Tämä johtuu siitä, että esiintymiseen kuuluu käytännön tilanteesta huolimatta aina auktoriteettia ja valtaa. Puhtaasti siksi, että musiikkia tuodaan julkiseen tilaan, esitystilanne suosii

tietyjä sointimaailmoja tai kuvia toisten sijaan (Szego, 2005, s. 203). Esittäjien mahdollisuus hallita yleisön käsitystä siitä, mikä musiikissa on arvokasta, voimauttaa esiintyjä ja luo epäsymmetrisen valtasuhteen edustetun (musiikki) ja edustajan (esiintyjä) välille (s. 212).

Esiintymistilanteessa on aina olemassa representaation elementti huolimatta siitä, mitä musiikkia soitetaan. Tällaisessa tilanteessa representaatio on harvoin hyvälaatuista, etenkin kun se tapahtuu julkisessa tilassa, tai kun siihen liittyy jotain muuta kuin esiintyjän/esiintyjien oman kulttuurin musiikkia (s. 203). Esiintymistilanteessa on helppoa antaa valheellinen, pintapuolinen tai tietämätön kuva perusteettoman auktoriteetin asemasta käsin, etenkin, kun kyse on muutoin yleisöön vetoavista tai korkean taitotason omaavista esityksistä (s. 213).

Esiintymistilanteita ei kuitenkaan pidä pelätä sen enempää kuin itselle vieraiden musiikkien käyttämistä opetuksessaan laajemminkaan. Niiden opetustilanteeseen verrattuna suurempi voima ongelmallisten valtasuhteiden vahvistajina on yksinkertaisesti tärkeää tiedostaa. Omat pedagogiset toimintatavat esiintymistilanteiden järjestämisessä on myös tärkeää pystyä kaiken olemassa olevan tiedon valossa perustelemaan itselleen, ohjaamilleen esiintyjille, ja esiintymistilanteiden tapauksessa ennen kaikkea esityksen yleisölle.

6.3 "Culture bearers" eli musiikkikulttuurien edustajat opetustilanteessa

Yksi suoraviivaisimpia ratkaisuja autenttisuuteen ja kontekstiin liittyvissä kysymyksissä on perinteisesti ollut opetuksessa käsiteltävän musiikkikulttuurin edustajan tuominen opetustilanteeseen. Englanniksi tällaiset musiikkikulttuurin edustajat tunnetaan käsitteellä *culture bearer*. Opetusvastuu siirtyy tällaisessa tilanteessa osittain tai kokonaan vakinaiselta pedagogilta vierailevalle opettaja-muusikolle.

Äänen antamista tietyn musiikkikulttuurin edustajille tukevat esimerkiksi bell hooksin kirjoitukset siitä, miten mustan naistutkimuksen kenttää hallitsivat pitkään valkoisten naistutkijoiden äänet.

Valkoiset naiset, jotka eivät vielä osaa kriittisesti ruotia 'valkoisuuden' merkitystä elämälleen, valkoisuuden representaatioita kirjallisuudessa tai valkoisen rodun ylivaltaa, joka muovaa heidän yhteiskunnallista asemaansa, selittävät nyt mustuutta pohtimatta lainkaan sitä, kumpuaako heidän työnsä tietoisesta rasismista vastaisesta lähtökohdasta. Nojautuen mustien naisten kirjoituksiin, joita he aikoinaan pitivät yhdentekevinä, he uusintavat nyt palvelija-palvelu -asetelmaa tutkimuksissaan. (. . .) Tyytyen havaintoon suvaitsevaisuuden lisääntymisestä valkoiset naiset eivät kiinnitä huomiota mustien naisten äänen melkein täydelliseen puuttumiseen (. . .) (hooks, 2007, s. 163)

Jos tieteellinen aikakauslehti julkaisee teemanumeron mustasta naistutkimuksesta ja mukana on vain valkoisten naisten artikkeleita, mustat naiset eivät silloin pysty kunnolla kyseenalaistamaan heidän hegemonista otettaan feministisestä teoriasta. (. . .) Jos ääniämme ei kuulla kirjoituksissa ja suullisissa esityksissä, meidän ajatuksiammekaan ei kuulla. (s. 165)

Soitonopettajan on siis tärkeä kartoittaa mahdollisuutensa tuoda opetustilanteeseen hänelle itselleen vieraiden musiikkikulttuurien edustajia. On selvää, ettei se aina ole mahdollista: haasteiksi voivat nousta esimerkiksi aikataulut, resurssit tai alueelta löytyvien asiantuntevien muusikoiden vähäisyys. Vaivannäkö tämän kokemuksen järjestämiseksi oppilaille mittaa kuitenkin instrumenttipedagogin sitoutumista kriittisen ja kulttuuritietoisin pedagogiikan periaatteisiin.

Jotkut monikulttuurista musiikinopetusta tutkineet ovat nostaneet vierailevat musiikkikulttuurien edustajat esiin parhaana toimintamallina. On mielestäni kiistatonta, että vierailijat voivat tuoda opetukseen paljon kaivattua moniäänisyyttä ja sellaista syvää musiikin tuntemusta, joka kulttuurin ulkopuolella kasvaneelle soitonopettajalle voi olla hankalaa tai jopa mahdotonta saavuttaa. Moni lukemani lähde kuitenkin kannustaa malttiin ja harkintaan siinä, millaisen painoarvon vierailijoille antaa ja miten heidät suhteuttaa opetettavaan asiaan.

Yhteisön musiikkikulttuurien edustajat [*community culture bearers*] edustavat hedelmällisempää suuntaa, mutta siellä täytyy ottaa huomioon riskit siitä, että musiikki voi olla kulttuurin standardeilla mitattuna huonolaatuista tai sen esitystapa voi olla kömpelö. (Schippers, 2010, s. 59)

Tapauksessa, jossa musiikkikulttuurin edustajana pidetyn henkilön saaminen opetustilanteeseen ei ole mahdollista, tarjoaa kirjallisuus yhden vaihtoehtoisen

toimintatavan. Painettu sana ei kuitenkaan ole yhtään luokkahuoneeseen saapuvaa kulttuurin edustajaa immuunimpi sille, että se edustaa vain yhtä näkemystä moninaisesta musiikkikulttuurista. Jotkut kirjat saattavat onnistua kokoamaan yksiin kansiin kokoelman tietoa, joka laajalti tunnustetaan pedagogisesti toimivaksi ja musiikkikulttuuria riittävän todenmukaisesti edustavaksi. Toiset taas todella edustavat vaan yksittäistä näkökantaa tiettyyn musiikkiin. Ne eivät välttämättä koskaan saavuta koskaan tarpeeksi mittavaa suosiota tullakseen laajemmin kyseenalaistetuiksi, ja saattavat siksi näyttäytyä lukijalleen meritoituneempina kuin todellisuudessa ovat. Kirjoihin on hyvä suhtautua samalla tavalla kuin musiikkikulttuurien edustajien vierailuun. Ne tarjoavat mahdollisuuden kurtistaa musiikkikulttuuriin siihen kasvaneen ihmisen kautta, mutta ne edustavat vain yhtä näkökulmaa. Siitä voi oppia, mutta todenmukaisin kuva syntyy moniäänisestä keskustelusta, jonka pohjalta jonkinlainen kokonaiskuva muodostetaan.

7 Käytännön opetustyö

Oivallus ei voi olla vain älyllinen vaan myös toiminnan on kuuluttava siihen. Se ei myöskään voi olla vaan pelkkää toimintaa, vaan sen tulee sisältää vakavaa pohdintaa: vain silloin se muuttuu *praksiseksi* eli tietoiseksi toiminnaksi. (Freire, 1968, s. 69)

Leninin kuuluisa väittämä, ”Ilman vallankumouksellista teoriaa ei voi olla vallankumouksellista liikettäkään”, merkitsee, ettei vallankumousta voida toteuttaa pelkkien sanojen tai tekojen avulla vaan *praksiksessa*: rakenteiden muuttamiseen suuntautuneen *reflektion* ja *toiminnan* avulla. (Freire, 1968, s. 140)

Freiren ajatuksia mukailen haluan todeta, että aikaisemmissa luvuissa esitellyt, tutkimustietoon perustuvat ajatukset ovat merkityksettömiä, jos ne eivät vaikuta siihen, miten käytännössä toimimme omassa työssämme. Teorian ja reflektion täytyy ohjata toimintaa, ja toiminnan taas vuorostaan ohjata reflektiota. Vapauttava, kriittinen kasvatus rakentuu tämän ajatuksen varaan.

Kulttuuritietoinen soitonopetus kietoo sisäänsä lukuisia ajattelun suuntauksia, joista jokainen sisältää paljon abstrakteja käsitteitä ja harmaata aluetta. Vaikka

epävarmuuden sietäminen onkin yksi merkittävä osa kulttuuritietoista pedagogiikkaa, on hyvä myös pyrkiä hahmottamaan käytännön toimintamahdollisuuksia sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä.

7.1 Yksittäisen pedagogin rooli

Ei ole perusteltua vaatia yksittäiseltä instrumenttipedagogilta lukuisten erilaisten musiikkien syvällistä hallintaa. Hän voi keskittyä vain muutamaaan, itselleen läheiseksi kokemansa musiikin ja musiikkikulttuurin esittelyyn (Moisala ja Antikainen, 1995, s. 202). Englanninkielinen tutkimuskirjallisuus puhuu bi-musikaalisuudesta (bi-musicality), joka tarkoittaa kahden tunnistettavasti erilaisen musiikin hallintaa siten, että yksilöllä on ymmärrys ja pätevyys molempien teknisistä vaatimuksista ja tyyllisistä vivahteista (O'Flynn, 2005, s. 198). Estelle Jorgensen on esittänyt, että musiikkipedagogille on mahdollista tulla musiikillisesti kaksi- ja korkeintaan kolmikieliseksi (2003a, s. 203). Tällainen syvä ja kokonaisvaltainen perehtyminen yhteen tai kahteen omasta musiikista eroavaan musiikkiin on välttämättömyys kulttuuritietoisen instrumenttipedagogiikan toteutumiselle. Pintapuoliset tutustumiset muihin musiikkeihin eivät tarjoa samanlaista ymmärrystä musiikin kytkeytymisestä kulttuuriin ja niistä implisiittisistä musiikillisista ja ei-musiikillisista arvoista, joita jokaiseen musiikkiin kuuluu. Bi-musikaalisuus kannustaa musiikkipedagogeja käsittelemään kulttuurienvälisyyteen liittyviä kysymyksiä, kuten kulttuurisensitiivisiä esiintymiskäytänteitä ja musiikillisen tiedonsiirron prosesseja. Kahden musiikin syvä tuntemus myös mahdollistaa kommunikaation näiden usein keskenään erilaisten musiikkien välillä (Cain, 2011, s. 81). Uskon, että jos musiikkipedagogeiksi opiskelevia kannustettaisiin nykyistä enemmän tutkimaan itselleen vieraita musiikkeja, ei olisi kohtuutonta kuvitella, että esimerkiksi kymmenen vuoden päästä erilaisissa musiikkioppilaitoksissa henkilökunnan sisäلتä löytyisi useita erilaisia musiikillisia ekspertiisejä.

7.2 Oppimistyylit ja opettamisen tavat

Länsimaisen musiikin lisäksi meidän musiikinopetuksemme keskiössä on vähintään yhtä merkittävästi länsimainen tapa oppia ja opettaa. Vaikka oppilaitokset

kiinnittäisivät huomiota kulttuurisesti monimuotoiseen musiikinopetukseen, hyvin vähän huomiota kiinnitetään ei-länsimaisten musiikkikulttuureiden kognitiivisiin prosesseihin ja oppimisen tapoihin (Westerlund, 1999, s. 94). Oletus siitä, että monikulttuurisuutta voidaan opettaa jonkin universaalien metodologian kautta johtaa siihen, että joitain musiikillisia kulttuureja representoidaan väärin ja/tai haitallisesti (Cain, 2011, s. 95). Tämä huolimatta siitä, että kaikkien musiikkien tyyli, niiden pääpiirteet ja rakenteet liittyvät hyvin läheisesti siihen, miten niitä kokonaisuuksina tai yksittäisinä osina opetetaan (Nettl, viitattu lähteessä Schippers, 2010, s. 62). Nettlin lausumalla on soitonopetuksen kannalta kaksi merkittävää implikaatiota. Ensinnäkin musiikin opetuksen metodien tutkiminen voi toimia työkaluna sen selvittämisessä, mitä tiettyjä musiikillisia perinteitä edustavat muusikot ja yhteisöt painottavat ja pitävät tärkeänä musiikkinsa oppimisprosessissa. Toiseksi se toimii välineenä sen ymmärtämiseen, mitkä tietyn musiikin piirteet ovat välttämättömiä sen onnistuneelle siirtämiselle eteenpäin. (Schippers, 2010, s. 62).

Atomistinen (joskus myös serialistinen) oppimistyyli tarkoittaa siirtymistä yksityiskohdista kohti kokonaisuutta (Anttila, 2022a). Kokonaisuus kootaan myöhemmin niistä kokonaisuuden osista, jotka oppilas jo tuntee. Atomistisen lähestymistavan vaihtoehtona voi pitää holistista oppimistyyliä, jossa oppilaan huomio kiinnitetään ensin kokonaisuuteen, jonka ymmärryksen kautta oppilas myöhemmin hahmottaa myös kokonaisuuden osat ja niiden merkityksen sen toiminnalle (Anttila, 2022a). Atomistinen lähestymistapa tuntuu usein olevan musiikin muodollisen opetuksen ensisijainen toimintamalli (Schippers, 2010, s. 87). Se tuntuu ainakin henkilökohtaisesti myös intuitiivisemmin oikealta. Tuntuu vastuutomalta jättää vastuu musiikin – etenkin oppilaalle vieraan musiikin – jäsentämisestä oppilaalle itselleen. Koen usein pedagogisena vastuunani esittää uuden asian oppilaalle selkeästi jäsennehtynä, osiin pilkkottuna ja ymmärrettävien, hyvin rajattujen harjoitteiden kautta.

Toinen merkittävä länsimaalaista opetusta ohjaava ajatussuunta on konstruktivismi, eli ajatus siitä, että oppilaalla on aktiivinen rooli tiedon rakentajana.

Konstruktivismiin perusajatus on, että tieto on todellisuuden tulkin-
taa. Tieto sopii todellisuuteen, mutta ei ole sen kopio. Oppiminen

on tiedon aktiivista konstruointia, ja oppiminen perustuu ihmisen uteliaisuuteen.

Konstruktivistisen käsityksen mukaan tietoa ei voi sellaisenaan välittää oppijalle, vaan oppija on aktiivinen tiedon konstruoiija eli tietorakenteiden muodostaja oppimisprosessissa. Oppija tekee informaatiosta oman tulkintansa ja luo tiedon konstruktionsa aikaisempien tietojensa ja kokemustensa pohjalta.

Konstruktivismi edustaa oppimiskäsityksen muutosta tiedon kopiinnista tiedon rakentamiseen, muuntamiseen. (Anttila, 2022b)

Atomistisen oppimistyylin ja konstruktivistisen oppimisajattelun hallitsemalla kentällä voi olla hankalaa uskoa esimerkiksi holistisen oppimistyylin käyttökelpoisuuteen. Schippers kuitenkin esittää, että holistinen pedagogiikka on lähempänä länsimaalaisen musiikkipedagogin arkea kuin ensi näkemältä uskoisi.

Samalla, kun atomistinen lähestymistapa näyttää olevan ensisijainen viitekehys suurelle osaa järjestäytyneitä musiikin opetusta, on merkillepantavaa huomata kuinka läheisesti jotkut holistisen oppimisen mekanismit muistuttavat koulutuksen konstruktivistisessä ajattelussa toivotunlaisina pidettyjä prosesseja. Konsepti, jossa oppija rakentaa tietoa sen pelkän vastaanottamisen sijaan (. . .) potentiaalisesti kohottaa holistisen oppimisen ja opettamisen aseman ”alikehittyneestä” postmoderniin ympäristöön sopivaksi. (Schippers, 2010, s. 87)

David J. Elliott esittää, että länsimaisen musiikin ympärille järjestetty musiikinopetus luo modernistisen oppimisympäristön postmoderniin maailmaan. Hän kritisoi länsimaista opetusmallia siitä, että se perustuu modernismin tieteellisteollisiin konsepteihin, esimerkiksi standardisoiuihin lukujärjestyksiin ja tasosuorituksiin, opettajakeskeisiin pedagogisiin metodeihin, rajalliseen ohjaukseen, ja iän ja osaamistason perusteella eroteltuihin ryhmiin (Elliott, viitattu lähteessä Schippers, 2010, s. 35). Mitattaviin, selkeästi eroteltaviin asioihin perustuva ajattelu riittää soitonopetuksessa vain tiettyyn pisteeseen saakka.

Mitattavuuden tyrannia on osittain kielen ja diskurssin epäonnistumista kuvata monimutkaisempia, hienovaraisempia ja vakiintumattomampia ilmiöitä, samoin kun mielipiteitä muovaavien ja päätöksiä tekevien epäonnistumista ymmärtää ja arvostaa näitä liukkaampia asioita. On hankalaa, joskus jopa mahdotonta, arvostaa sitä, mitä ei

kyetä nimeämään tai kuvailemaan, joten nimeämisen ja kuvailemisen tehtävä on keskeinen mille tahansa kapinalle kapitalismin tai kulutusyhteiskunnan status quoa vastaan. (Solnit, 2014, s. 105)

”Ihminen on olemassa nimeämällä maailmaa, muuttamalla sitä. Nimetty maailma puolestaan näyttäytyy nimeäjilleen uudella tavalla ongelmana ja vaatii heiltä uutta nimeämistä. (. . .) eikä se ole vain harvojen etuoikeus vaan jokaisen ihmisen oikeus. Siksi kukaan ei voi sanoa aitoa sanaa yksin – eikä sitä voi sanoa myöskään toisen puolesta, määräyksenä, joka vie toisilta heidän sanansa.” (Freire, 1968, s. 96)

Schippersin ajatuksen mukaan holistinen ajattelu on itse asiassa atomistista ajattelua enemmän linjassa konstruktivistisen oppimisteorian kanssa. Samaan aikaan suomalaisten oppilaitosten kompetensseihin ja osaamisvaatimukseen perustuvat opetussuunnitelmat ovat askel pois päin yksittäisten ja selkeästi rajattujen taitojen hiomisesta ja askel kohti kokonaisvaltaisempaa, erilaisten taitojen valikoimiin tähtäävää opetusta.

Oma lempiesimerkkini holistisemmasta lähestymisestä soittimen oppimiseen on oma perkussiosoitinopettajani Sami Kontola. Samin lähestymistapa musiikin (meidän tapauksessamme perinteisten brasilialaisten musiikkityylien) oppimiseen on vahvasti opettajan esimerkkiin ja kuulonvaraiseen imitointiin perustuvaa. Oppitunneilla puhutaan opetettavasta asiasta verrattain vähän. Kaiuttimista soi lähes jatkuvasti käsiteltävään kokonaisuuteen sopivaa musiikkia, jonka tahdissa harjoitteleme tunnin asioita. Meillä on yleensä molemmilla sama lyömäsoitin, ja minun vastuullani oppilaana on toisintaa mahdollisimman tarkkaan se, mitä opettaja tekee. Tässä vaiheessa hän saattaa korjata toimintaani muuttamalla sanalla tai kiinnittää huomioni erityisesti johonkin soittamisen osa-alueeseen. Kun olen saanut harjoiteltavan rytmikuvion kuntoon, jään toistamaan sitä samalla, kun Samin on mahdollista ottaa suurempia vapauksia oman soittonsa kanssa ja näyttää esimerkki siitä, millainen improvisointi harjoittelemamme musiikin sisällä on mahdollista. Opetuksen etenemistapa on todella intuitiivinen, toimiva ja motivoiva. Emme ole missään vaiheessa erityisesti sopineet toimivamme nimenomaan tällä tavalla joidenkin toisten toimintatapojen sijaan – ajattelen, että olemme edenneet musiikin ja soitinten ehdoilla. Samin opetus on va-

lanut minuun vakaata uskoa siihen, että instrumenttipedagogiikassa piilee paljon laajempi mahdollisuuksien kirjo, kuin mitä ensi istumalta tulisi ajatelleeksi. On myös ollut palkitsevaa olla itse oppilaana uudenlaisen lähestymistavan äärellä. Se on vahvistanut näkemystäni siitä, että soitonopetus – ja sen tärkein osa-alue, musiikin tekeminen – vaativat todellisuudessa hyvin vähän puhetta. Musiikki soi, ja sitä soitetaan – sitä tulisi oppia sillä tavoin. Schippers (2010, s. 87) puhuu tähän ajatukseen liittyen siitä, kuinka oppilaita pitäisi tiettyjen musiikillisten teosten sijaan kannustamaan musisoinnin eli musiikin aktiivisen tekemisen opetteluun.

Todella tasa-arvoinen instrumenttipedagogiikka vaatii sen, että tutustumme monimuotoisiin opettamisen ja oppimisen tapoihin, tunnustamme niiden hyödyt ja merkityksen, ja opettelemme käyttämään niitä perustellusti ja sensitiivisesti osana omaa kulttuuritietoista opetustamme. Toimivan työkalun oman kulttuuritietoisien instrumenttipedagogiikan kriittiseen tutkimiseen ja jäsentämiseen tarjoaa alaluvussa 7.4.1 esiteltävä, Huib Schippersin tutkimuksensa pohjalta rakentama työkalu (TCTF).

7.3 Realististen tavoitteiden asettaminen

Aiemmin tässä luvussa alleviivattiin yksittäisen pedagogin toimintamahdollisuuksia kulttuuritietoisien soitonopetuksen puitteissa. Omaa toimintaa suunnitella on kuitenkin tärkeää muistaa, että kaikkea ei voi muuttaa välittömästi. Kaikkea ei voi edes muuttaa. Vaikka yksittäisen soitonopettajan toimintamahdollisuudet omassa ammatissaan ovat hyvin monipuoliset ja joustavat, ohjaa meidän toimintaamme silti moni ylempi taho. Valtakunnalliset, alueelliset ja oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat antavat toiminnallemme raamit samalla, kun saamamme pedagogin koulutus vaikuttaa valtavasti siihen, millaisia valmiuksia meillä soitonopettajina on.

Yksittäisenä pedagogina meidän tehtävämme ei ole esitellä oppilaillemme kaikkia maailman musiikkeja syväluotaavasti. Netti (1992, s. 5) kirjoittaa, ettei meidän tehtävämme ole edes opettaa meille vieraiden kulttuurien musiikkeja, vaan jotain niistä. Oppilaiden täytyy tietää niiden olemassaolosta ja tunnistaa, että ne

ovat huomion ja kunnioituksen arvoisia. On parempi tietää vähän kuin olla tietämättä mitään. Vähän tietämistä ei kuitenkaan kannata välttämättä aloittaa ei-länsimaalaisten musiikkien ”länsimaalaistamisesta”: diatonisen harmonian lisäämisestä, rytmien yksinkertaistamisesta tai pianosäestyksestä. Kun oppilaille esitellään vieraita musiikkeja, Netti (2010, s. 5) suosittelee, että opettajat ”tekevät enemmän kuin vain etsivät tehokkaita tapoja siirtää ja sisäistää musiikin sointia, sen säveliä, ja sisällyttävät sille [musiikille] luontaisia ymmärtämisen konsepteja – konsepteja kuten suullinen tiedon siirtyminen, tai yhden kappaleen monenlaiset olemassa olevat muodot”.

On myös hyvä pitää mielessään oman työnsä perimmäinen motivaatio. Tarkoituksemme ei ole pedagogiikallamme rakentaa täydellistä maailmaa, vaan vähemmän epätäydellinen.

7.4 Työkaluja opetukseen

Lähdemateriaaleista, ennen kaikkea Huib Schippersin *Facing the Music* -kirjasta löytyy joitain verrattain konkreettisia työkaluja oman opetuksen tarkasteluun, jäsentelyyn ja suunnitteluun. Esittelen tässä niistä muutaman, joista jokaiseen suosittelen syventymään alkuperäisten materiaalien avulla.

Seuraavaksi esiteltävien kahden työkalun lisäksi Schippers esittelee kirjansa loppupuolella mm. kieli poskessa kirjoitetun hätäohjeistuksen ”Emergency Guidelines in Case of World Music” (2010, s. 171), ei-länsimaisten muusikkojen haastatteluun tarkoitetun kysymyssarjan ”Sample Questions for Interviewing World Musicians on Learning and Teaching” (2010, s. 173), ja kulttuurisen toiminnan kestävyuden tarkasteluun tarkoitetun viisikohtaisen listan ”Five Domains of Musical Sustainability in Contemporary Contexts” (2010, s. 180).

7.4.1 Twelve Continuum Transmission Framework (TCTF)

Kenties konkreettisin monikulttuurista musiikinopetusta varten kehitetty työkalu, johon lähdemateriaaleihini perehtyessäni törmäsin, oli Huib Schippersin Twelve Continuum Transmission Framework eli TCTF (Schippers, 2010, s. 124). Se sisältää nimensä mukaisesti 12 janaa tai jatkumoa, joista jokaisen on tarkoitus

auttaa hahmottamaan tiettyä ulottuvuutta opetettavassa musiikissa ja siihen liittyvässä pedagogiikassa. 12 eri janaa on luokiteltu neljään eri alaryhmään. Ensimmäinen on "Issues of context" eli kontekstiin liittyvät kysymykset:

- staattinen perinne – jatkuva muutos
- "uudelleenrakennettu" autenttisuus – "uusi identiteetti" -autenttisuus
- "alkuperäinen" konteksti – uudelleenkontekstointi

Toinen alaluokka on "Modes of transmission" eli (tiedon) siirtämisen muodot:

- atomistinen/analyttinen – holistinen
- nuottikirjoitukseen perustuva – kuulonvarainen
- konkreettinen – abstrakti

Kolmas alaluokka on "Dimensions of interaction" eli vuorovaikutuksen ulottuvuudet:

- suuri valtaetäisyys (opettajan ja oppilaan välillä) – pieni valtaetäisyys
- yksilökeskeinen – yhteisökeskeinen
- vahvan sukupuolittunut – sukupuolineutraali
- välttää epävarmuutta – sietää epävarmuutta
- pitkäaikainen suuntautuminen – lyhytaikainen suuntautuminen

Neljäs alaluokka, "Approach to cultural diversity" eli lähestymistapa kulttuuriin moninaisuuteen, sisältää vain yhden janan, jossa on kahden sijaan neljä merkittyä kohtaa:

- monokulttuurinen – monikulttuurinen – interkulttuurinen – transkulttuurinen

Työkalun tarkoitus on toimia siten, että pedagogin on mahdollista sijoittaa tietyn musiikin tai tietyn musiikin opettamisen ulottuvuuksia eri janoille hahmottaakseen paremmin sitä, millainen opetustilanne musiikkia parhaiten palvelee ja millaisia valmiuksia se pedagogilta edellyttää. Jotkin TCTF-työkalun kohdista ovat hyvin itsestään selviä ja verrattain yksiselitteisiä, toiset vaativat ehdottomasti taustoituksen. Janojen käsittelemät ulottuvuudet ovat koko kirjan aiheena, mutta

Schippers tiivistää ne sivuilla 120–122. Jo näillä muutamalla sivulla saa pinta-puolisen käsityksen niistä seikoista, joita tulisi kulttuuritietoista soitonopetusta suunnitellessaan huomioida.

TCTF työkaluna alleviivaa kulttuuritietoisien, monimuotoisen musiikkipedagogiikan perustotuutta. Musiikki tai siihen liittyvät ulottuvuudet ja kysymykset eivät tapahdu binäärillä. Harvaan asiaan on kyllä-ei -muotoista vastausta, vaan liukuvien määreiden ja sitä kautta epävarmuuden sieto on olennainen osa onnistunutta pedagogiikkaa.

7.4.2 Teemaattinen lähestymistapa tuntisuunnitteluun

Tyypillinen tapa esitellä ei-länsimaisia musiikkeja osana soitonopetusta on maantieteellinen lähestymistapa. Tällainen lähestymistapa vahvistaa monia ongelmallisia rakenteita, kuten eurosentristä ajattelua (me olemme keskus, muut ovat ulkopuolella) ja ajatusta siitä, että tietty musiikki on lähtemättömästi sidottu tiettyyn paikkaan (tällainen ajattelu vahvistaa käsitystä musiikkikulttuureista aikaan pysähtyneinä ja muuttumattomina). Maantieteellinen jäsentelytapa johtaa usein myös siihen, että opetuksessa käytetyt esimerkkiteokset pysyvät vuodesta toiseen samoina. Tämä yksinkertaistaa usein todella monimuotoisia musiikillisia perinteitä. Esimerkiksi brasilialaisen musiikin tapauksessa olen omissa opinnoissani usein törmännyt siihen, että esimerkkeinä valtavan rikkaasta musiikkiperinteestä käytetään vaikkapa Stan Getzin bossa nova -levyjä, jotka mitavista musiikillisista meriiteistään huolimatta ovat valkopesty, siistitty, ja amerikkalaisille kuluttajille suunnattu versio tuolloin hyvin elinvoimaisesta ja poliittisesti aktiivisesta musiikista (esim. Priore & Stover, 2014).

Brasilialaisen musiikin tapausta mutkistaa vielä yksi maantieteelliseen ajatteluun liittyvä ongelma. Joskus yhteen niputetuiksi tulevat musiikkikulttuurit ja -tyylit, joilla on todellisuudessa hyvin vähän yhteistä maantieteellisen läheisyytensä lisäksi. Oma opiskelupolkuni musiikin parissa on ollut täynnä erilaisia ”lattarimusiikki”-aiheisia työpajoja, joissa tyypillisesti on soitettu ainakin brasilialaista ja kuubalaista musiikkia. Vaikka huonosti toteutettu ohjelmiston monimuotoistaminen on kai täysin länsimaiseen musiikkiin keskittyvää ohjelmistoa parempi, ei

”lattari” sateenvarjokäsitteenä palvele yhtään sen alle jäävistä, mittaamattoman rikkaista musiikkikulttuureista. Pohjimmiltaan se viestii siitä, etteivät nuo musiikit ansaitse samanlaista yksityiskohtaista huomiota kuin esimerkiksi länsimaisen rytmimusiikin tyyliä.

Muun muassa näistä syistä Schippers tarjoaa toisenlaista tapaa jäsenellä ope-
tuksessa käytettävä ohjelmisto. Hän esittelee 12 erilaista teemaa (2010, s. 175–
179), joiden alle on mahdollista mahduttaa minkälaista musiikkia tahansa, ja
jotka korostavat musiikin kytköstä yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Hänen teemansa
ovat:

- Musiikki ja yliluonnollinen
- Musiikki ja kuninkaalliset hovit
- Musiikki ja keskiluokat
- Musiikki ja matkustus
- Musiikki ja fuusio
- Musiikki ja teknologia
- Musiikki ja rakkaus
- Musiikki ja kuolema
- Musiikki ja luonto
- Musiikki ja paikka
- Musiikki ja toisinajattelu
- Musiikki ja kaupankäynti

Schippers katsoo, että kaikki 12 teemaa voivat tällaisenaan luoda hyvän rungon esimerkiksi yhden lukukauden tuntisuunnittelulle. Kaikki 12 kohtaa ovat mielestäni toimivia, ja ne antavat myös hyvän peruskäsityksen siitä, että omaan ope-
tukseseen sopivan teeman valitseminen ei ole hankalaa. Musiikkia löytyy mittaamattomasta määrästä aiheita, ja luova pedagogi pystyy myös löytämään assosiaatioita musiikkien ja teemojen välillä myös vähemmän itsestään selvistä paikoista. Maantieteellisestä (ja myös tyyliuuntasidonnaisesta) ajattelusta erkaantuminen tekee tilaa paljon tämänhetkistä tilannetta laajemmalle kirjolle musiikkeja.

8 Kulttuuritietoisen soitonopetuksen haasteet

Kulttuuritietoinen, kriittiseen pedagogiikkaan pohjaava soitonopetus ei ole ongelmatonta tai valmista. Jos se olisi, se olisi varmasti jo laajemmalle levinnyttä. Ensimmäinen kompastuskivi on se, että vakiintuneita systeemejä on usein työstä alkaa muuttaa. On helpompaa pitäytyä toimintatavoissa, joita kaikki ympäröivät järjestelmät ovat luotu mahdollistamaan.

Kulttuuritietoisen soitonopetuksen kohtaamat haasteet ovat moninaisia ja usein todella tilannekohtaisia. Alla kuitenkin listaan kolmen eri akateemikon – Juliet Hessin, Philip A. Ewellin ja Melissa Cainin – huomioita siitä, millaisia vasta-argumentteja uudistuva soitonopetus usein kohtaa, ja mihin sen täytyy kyetä vastaamaan.

On riskialtista alkaa horjuttaa olemassa olevaa musiikkien hierarkiaa: ajatusta siitä, mikä musiikki on ja mikä ei ole opetuskäyttöön sopivaa. Jos juutumme uudistusajattelussamme kaksinapaiseen ajatukseen siitä, että on länsimaista musiikkia ja muuta musiikkia, saatamme ajattelemattomuuttamme vahvistaa yhteiskunnassa jo kiehumispisteessä olevia jännitteitä. Kaikki kokoelmat erilaisia musiikkeja (esim. soitonopetuksessa lukuvuoden aikana käytetyt musiikit) sisältävät aina joitain musiikkeja samalla, kun ne jättävät joitain ulkopuolelle. Uusi, vakiintunut ohjelmistorepertuaari ei ratkaise hierarkkisen ajattelun ongelmaa, vaan korvaa vanhan arvojärjestyksen uudella. Vasta erilaisten musiikkien vuorovaikutussuhteisiin syventyminen voi purkaa arvottavia malleja. (Hess, 2017, s. 177)

Ewell (2020) listaa artikkelissaan seitsemän argumenttia, joita on kohdannut omassa työssään antirasistisemmän musiikin teoriaopetuksen puolestapuhujana. Hän esittelee niille myös vasta-argumentit. Yksinkertaistaen listasta nousevat keskeisinä teemoina esiin

- liiallinen keskittyminen nopeisiin ratkaisuihin ongelmarakenteiden syvällisen tutkimisen sijaan,

- meritokratiaan³ vetoaminen systemaattisen syrjinnän kieltämisen keinona,
- syrjintään liittyvä värisokeuden argumentti, jonka avulla on mahdollista kieltäytyä kohtaamasta todellista ongelmaa, ja
- ajatus siitä, että poliittinen aktivismi ja musiikin teoria eivät liity toisiinsa lainkaan.

Yksi huomattava kulttuuritietoisen soitonopetuksen kompastuskivi on jo aiemmin käsitellyt opetusmenetelmät. Opettajien omat musiikkitaustat ja hallitsevan koulutusjärjestelmän peruseräpäätökset ovat usein esteenä sille, että ei-länsimaisia musiikkeja opetettaisiin asianmukaisin lähestymistavoin (Cain, 2011, s. 65). Perustellusti valittu ohjelmisto voi kaikkine hyötyineen valua hukkaan, jos sitä koitetaan sovittaa pedagogisiin toimintatapoihin, joiden raameissa siitä katoaa jokin arvokasta. Musiikkipedagogiikan koulutuksen tulisi muovautua niin, että pedagogeiksi opiskelijat saisivat mahdollisuuksia syventyä erilaisiin oppimisen ja opettamisen tapoihin myös länsimaisten konventioiden ulkopuolella.

9 Pohdinta

Luvussa 1.1 muotoilin tämän oppinnäytetyön kaksiosaisen tutkimuskysymyksen seuraavalla tavalla: miten soitonopetuksen ohjelmiston kulttuuritietoinen monimuotoistaminen on perusteltavissa, ja miten se käytännössä toteutetaan yhteiskunnallisesti kestäväällä tavalla?

Haluan vastata kahteen kysymykseen omina kokonaisuuksinaan. Ensin kysymys siitä, miten ohjelmiston monimuotoistaminen on perusteltavissa. Mielestäni tuo perustelu alkaa siitä tunnistuksesta, että länsimainen ja valkoinen kulttuuri on yhä edelleenkin vahvasti yhteiskunnan, musiikin ja musiikkipedagogiikan keskiössä (esim. Hein, 2020, DiAngelo, 2009, s. 59, ja Jorgensen, 2003b, s. 2).

³ "Meritokratiaksi kutsutaan systeemiä, jossa valta jaetaan pätevyyden perusteella." (Lyytinen, 2020). "Meriitit kasaantuvat tavallisesti jo valmiiksi hyvässä asemassa oleville ihmisille. He voivat esimerkiksi käyttää vuosia elämästään hankkimalla koulutusta. Toisten erilaiset elämän lähtökohdat tekevät mahdottomaksi lähteä yrittämään samaa. Meriittien tavoittelun mahdollisuudet eivät siis ole samat kaikille." (Elmgren, 2020, s. 343).

Seuraavaksi on kysyttävä, haluammeko pedagogiikallamme vahvistaa vai purkaa edellä mainittua valta-asemaa (ja muita sitä vastaavia järjestelmiä). Kriittisen pedagogiikan eräänä perusteena voi pitää sitä, että kasvatuksen ja koulutuksen tehtävänä on vapauttaa moninaisista eriarvoisuuden ja sorron muodoista, ei mukauttaa tehokkuutta ja kilpailua painottavaan yhteiskuntaan (hooks, 2007, s. 10). Kasvatus ei myöskään koskaan ole yhteiskunnalliselta luonteeltaan neutraalia – puolueettomuus ei tarkoita neutraaliutta, vaan valtaapitävän yhteiskunnallisen järjestelmän toiminta- ja ajatusmalleihin mukautumista (DNS, 2022). Kriittisen pedagogiikan viitekehyksen kautta tarkasteltuna nykytilanne on siis kestävä, ja meidän yhteiskunnallinen velvollisuutemme kasvattajina on osallistua tahollamme tavoiteltavan kaltaisen muutoksen toteutumiseen.

Miten tuo muutos toteutetaan yhteiskunnallisesti kestäväällä tavalla? Kestävyys tässä yhteydessä tarkoittaa sitä, että suunnittelemme uudenlaisen toimintamme tavalla, että se kestää nyt ja vastaisuudessa mahdollisimman hyvin sen kriittisen tarkastelun, jota meidän ja meitä ympäröivän maailman tulee siihen jatkuvasti kohdistaa. Ensimmäinen askel tuohon suuntaan on soitonopetuksen ohjelmiston monimuotoistamiseen liittyvien pedagogisen vallan väärinkäytön mahdollisuuksien tunnistaminen. Moni niistä on kietoutunut rakenteelliseen rasismiin. Onkin tärkeää, että musiikkipedagogi ymmärtää rakenteellista rasismia ilmiönä ja tunnistaa tilanteet, joissa sitä ilmenee musiikin ja musiikin opetuksen kentillä (luku 5.1). Käytännönläheisempiä ohjelmiston monimuotoistamiseen liittyviä riskejä on myös lukuisia. Tämä työ käsittelee perusteellisemmin mm. kulttuurisen omimisen, autenttisuuden ja kontekstin kysymyksiä (luvut 5.2 ja 6).

Vaikka mustavalkoisia, tyhjentyviä vastauksia tai toiminnan ohjenuoria ei useimmissa tilanteissa ole olemassakaan, auttaa edellä mainittuihin kysymyksiin perehtyminen soitonopettajaa tekemään perusteltuja pedagogisia valintoja myös tilanteissa, joissa riski vallan väärinkäyttöön on olemassa. Perehtyneisyys asiaan kuuluvaan kirjallisuuteen antaa instrumenttipedagogille myös varmuutta viedä omaa ammattitaitoaan yhä rohkeammin eteenpäin. Opetustyöhön liittyvien kysymysten lisäksi tarjoan työssäni myös esimerkkejä työkaluista, joita monikulttuurista musiikinopetusta varten on kehitetty (luku 7.4).

Tällä tavoin kuvattuna näkisin, että olen onnistunut löytämään itseäni tyydyttävät vastaukset tutkimuskysymyksiini. Opinnäytetyön asettamissa raameissa on mahdotonta pyrkiä tarjoamaan kaikki mahdolliset näkökulmat kattava katsaus niin laajaan haasteeseen kuin kulttuuritietoinen ohjelmistovalinta soitonopetuksessa on. Kattavan kuvan antamista hankaloittaa entisestään se, montako erilaista systeemiä ohjelmistovalintaan vaikuttaa. Uskon kuitenkin, että olen työssäni onnistunut nostamaan esiin riittävän määrän tärkeitä kysymyksiä ja vastauksia, jotta ensiaskeleen ottaminen kohti monimuotoisempaa, kulttuuritietoisempaa soitonopetusta on niiden valossa mahdollinen.

Opinnäytetyöni liikkuu käsittelemissään aiheissa monilla erilaisilla yhteiskunnallisilla tasoilla. On paikallaan käydä läpi työssäni käsittelemäni tasot ja se merkitys, minkä katson niillä olevan kehittyvässä soitonopetuksessa.

Koulutuksen laajemmat tavoitteet, useimmiten opetussuunnitelmien muodossa, kielivät siitä, millaisia laajempia yhteiskunnallisia tavoitteita koulutuksella on. Tämä pakottaa pohtimaan sitä, miksi ja miten opetetaan. Tämän työn tapauksessa se tarkoitti kriittisen pedagogiikan teorian perusteiden esittelyä: ajatusta siitä, että koulutuksen tehtävä on assimilaation sijaan vapauttaa, olla osaltaan tuottamassa kriittisesti ajattelevaa, kohti tasa-arvoisempaa huomista pyrkivää yhteiskuntaa.

Pelkkä koulutustavoitteiden muutos ei tietenkään heti näkyisi käytännön työssä, soitonopetuksen kentällä. Koska opetussuunnitelma kertoo meille siitä, millaisia asioita oppilaiden pitäisi osata, kertoo se meille myös siitä, millaisia asioita opettajien pitäisi osata opettaa. Vaikka jokaisella pedagogilla on mahdollisuus omalla työllään olla osana liikettä kohti kulttuuritietoisempaa ja monimuotoisempaa soitonopetusta, edellyttää merkittävän mittakaavan yhdenaikainen muutos muutosta siihen, mitä soitonopettajiksi opiskeleville opetetaan. Heillä täytyy valmistuessaan olla selkeät ja perustellut näkemykset siitä, mitä heiltä vaaditaan, ja mitä heidän täytyy tuohon tavoitteeseen pääsemiseksi tietää ja osata. Yksittäisen pedagogin vastuuttaminen tuon mittakaavan asiassa on kohtuutonta.

Kenties suurin yksittäinen askel, jonka soitonopettaja voi ottaa kohti kulttuuritietoisempaa otetta ohjelmistovalintaan, on luopuminen jatkuvasta tietämisen tarpeesta. Olen itsekin kuullut, että soitonopettajien ”pitää osata vähän kaikkea”. Se kääntyy helposti varsinkin nuoren, ammattitaidostaan epävarman pedagogin päässä niin, että tärkeintä on vaikuttaa siltä, että tietää ja osaa kertoa mistä tahansa asiasta edes vähän. Kauhukuvaksi muodostuu se, että pedagogin täytyisi myöntää oppilailleen, ettei osaa kertoa heille heitä kiinnostavasta asiasta mitään.

Mielestäni paikallaan olisi instrumenttipedagogin position uudelleen määrittelyminen. Jos pystyisimme päästämään irti jatkuvasta tietämisen tarpeesta, voisimme asemoida itsemme oppilaan rinnalle – kuten Freire asian muotoilee, opettaja opettaja-oppilaana ja oppilas oppilas-opettajana (Freire, 1968, s. 85). Yhtäläisestä tietämättömyyden tilanteesta liikkeelle lähteminen ei tekisi opettajasta ja oppilaasta opetustilanteessa tasa-arvoisia: opettajan rooliin on sisäänrakennettu paljon valtaa, jota hän käyttää silloinkin, kun tutkii uutta asiaa yhdessä oppilaan kanssa. On myös perusteltua odottaa opettajalta kykyä ottaa vastuu oppimistilanteen etenemisestä silloinkin, kun didaktinen sisältö on hänelle vierasta.

Tuntemattomaan hyppääminen – varsinkin ohjelmistovalinnan kaltaisissa tilanteissa, joissa riski kulttuuriseen vallankäyttöön on huomattava – edellyttää kuitenkin kattavaa ymmärrystä sen mahdollisuuksista ja haasteista. Freirenkin peräänkuuluttama ongelmalähtöinen ajattelu toimii myös tätä pohdittaessa. Autenttisuuden, kontekstin, kulttuurisen omimisen, tradition ja kehittyvän kulttuurin suhteen, ja oppimistyylien kysymykset ovat vain muutamia esimerkkejä niistä asioista, joiden erilaisia ulottuvuuksia pedagogin täytyy ymmärtää, jotta yhteinen tutkimusmatka oppilaan kanssa on mahdollinen. Moniin noista kysymyksistä ei ole mustavalkoisia vastauksia tai aina varmoja toimintamalleja. Ainoaksi vaihtoehdoksi jää erilaisten mahdollisuuksien ja näkökulmien sulauttaminen pedagogisiksi valinnoiksi, jotka pystytään tarpeen tullen perustelemaan itselleen ja muille. Epävarmuuden sietäminen muodostuukin tärkeäksi osaksi kehittyvää soitonopetusta. Tässä kulttuuritietoinen soitonopetus elää todeksi vaadettaan moniäänisyydestä. Parhaassa mahdollisessa tilanteessa pedagogi on yhtäältä

syventynyt yhteen tai kahteen itselleen vieraaseen musiikkikulttuuriin, toisaalta pystyy lähtemään oppilaidensa kanssa tutkimusmatkoille kohti itselleen vieraita musiikkeja.

Käytännössä puhumme hyvin käytännönläheisestä asiasta. Puhumme siitä, miten soitonopetuksessa olisi mahdollista käyttää monipuolisempaa ja -kulttuurisempaa materiaalia niin, että se tehtäisiin kulttuurisesti tiedostavalla ja kestäväällä tavalla. Tuo käytännön taso on ehdottoman tärkeä, mutta se on minulle osa laajempaa, yhteiskunnallista pyrkimystä kohti parempaa, tasa-arvoisempaa tulevaisuutta. On tärkeä katsoa eteenpäin ja kysyä itseltään, mitä voi omasta asemastaan käsin tehdä, jotta seuraava päivä, viikko, kuukausi ja vuosi olisi parempi yhteisöllemme ja maailmallemme. Se vaatii paljon työtä: se vaatii kriittistä ajattelua, mahdollisuuksien kartoittamista, tutkimukseen perehtymistä, omien arvojen tutkimista, ja kenties tärkeimpänä pitkäjänteistä, sitoutunutta liikettä eteenpäin, vähän kerrallaan.

Toivo ei ole lottokuponki, jota voit sohvalta istuessasi rutistaa kädessäsi ja tuntea olosi onnekaaksi. (. . .) Toivo on kirves, jolla muretaan ovia hätätilanteessa; (. . .) toivon pitäisi työntää sinut ulos ovesta, koska tulevaisuuden ohjaaminen pois loputtomasta sodasta, maan aarteiden tuhosta ja köyhien ja marginalisoitujen maahan polkemisesta tulee vaatimaan kaiken, mitä sinulla on. (. . .) Toivominen on itsensä tulevaisuudelle antamista, ja se sitoumus tulevaisuuteen tekee nykyhetkestä elinkelpoisen. (Solnit, 2016, s. 4)

Jokaista tähän työhön käytettyä hetkeä on ohjannut pohjimmiltaan toivo siitä, että huomina voi olla tätä päivää parempi – tasa-arvoisempi, rohkeampi, toiveikkaampi. Minulle on ollut äärettömän merkityksellistä hahmottaa oman ammattini sisällä piilevät mahdollisuudet toimia toiveideni mukaisen tulevaisuuden puolesta.

Jos toivoisin jotain, en toivoisi vaurautta tai valtaa, vaan kiihkeää aavistusta siitä, mitä voi olla, sillä silmä, iäti nuori ja kiivas, näkee mahdollisen. Nautinto tuottaa pettymyksen, mahdollisuus ei koskaan. Ja mikä viini on niin helmeilevää, mikä niin sulotuoksuista, mikä niin päihdyttävää kuin mahdollisuus. (hooks, 2010, s. 139: si-taatti Sören Kierkegaardin teoksesta *Joko-Tahi*)

Lähteet

- Abril, C. R. (2006) Music That Represents Culture: Selecting Music with Integrity. *Music Educators Journal; Reston, Va. Vol. 93, Iss. 1, (Sep 2006)*, s. 38-45.
- Albrecht, F. (2021). *Kohti antirasistista musiikkikasvatusta: Ajatuksia kohtaamisen mahdollistamisesta* [Opinnäytetyö, Metropolia Ammattikorkeakoulu]. Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Alcoff, L. M. (1991-1992). The Problem of Speaking for Others. Teoksessa University of Minnesota Press (toim.), *Cultural Critiques, No. 20, Winter, 1991-1992*, s. 5-32.
- Aleatori – Schenker-analyysi (ei pvm.). Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. <http://web.uniarts.fi/aleatori/indexe390.html?id=248&la=fi>
- Allsup, R. E. (2004). Imagining possibilities in a global world: music, learning and rapid change. *Music Education Research, Volume 6, No. 2, July 2004*, s. 179-190.
- Anttila, E. (2022a). Oppimistyylit uudessa valossa. *Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 2022*. <https://disco.teak.fi/anttila/oppimistyylit-uudessa-valossa/>
- Anttila, E. (2022b) Konstruktivistinen oppimiskäsitys. *Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 2022*. <https://disco.teak.fi/anttila/konstruktivistinen-oppimiskasitys/>
- Blair, D., & Kondo, S. (2008). Bridging Musical Understanding through Multicultural Musics. *Music Educators Journal, 94(5)*, s. 50-53. <http://www.jstor.org/stable/20685479>
- Bowman, W.D. (2007). "Who is the 'We'? Rethinking Professionalism in Music Education," *Action, Criticism and Theory for Music Education 6, no. 4*, s. 109-130.
- Bremmer, M. & Nijs, L. (2020). The Role of the Body in Instrumental and Vocal Music Pedagogy: A Dynamical Systems Theory Perspective on the Music Teacher's Bodily Engagement in Teaching and Learning. *Front. Educ. 5:79*. <https://doi:10.3389/educ.2020.00079>
- Broomhead, P. (2004). The problem of music education philosophy for undergraduates. *Journal of Music Teacher Education, 14(1)*, s. 20-26.
- Brown-Jeffy, S. & Cooper, J. E. (2011). Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and Theoretical Literature. *Teacher Education Quarterly, Winter 2011*, s. 65-84.
- Cain, M. (2011). *Philosophy, Policy, Practice: Visions and Realities of Cultural Diversity in Selected Primary Music Classrooms in Brisbane and Singapore*. Queensland Conservatorium of Music, Griffith University.

- Cain, M.; Lindblom, S. & Walden, J. (2013). Initiate, Create, Activate: Practical Solutions for Making Culturally Diverse Music Education a Reality. *Australian Journal of Music Education* (2), s. 79-97. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/initiate-create-activate-practical-solutions/docview/1627120177/se-2?accountid=11363>.
- Chimamanda, N. A. (2009). *The danger of a single story* [video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/
- D'Anjou, C. (22.6.2020). Out of Line: On Hip Hop and Cultural Appropriation. *Medium*. <https://medium.com/@cyandanjou/out-of-line-on-hip-hop-and-cultural-appropriation-1c060e6801e9>
- DiAngelo, R. (2009). White Fragility. *The International Journal of Critical Pedagogy*, Vol 3, 2011, s. 54-70.
- Dean, C. (9.1.2019). *How Can I Help to Promote Diversity without Relinquishing Any of My Power?*. McSweeney's. <https://www.mcsweeneys.net/articles/how-can-i-help-to-promote-diversity-without-relinquishing-any-of-my-power>
- Decolonizing the Music Room (2021). Resources – Research and Philosophy. <https://www.decolonizingthemusicroom.com/research-philosophy>
- DNS (11.4.2022). Critical Pedagogy: 8 Key Concepts You Need To Know. DNS / The Necessary Teacher Training College. <https://www.dns-tvind.dk/critical-pedagogy/>
- Drummond, J. (2010). Re-thinking Western Art Music: a perspective shift for music educators. *International Journal of Music Education*, Volume 28, Issue 2. <https://doi.org/10.1177/0255761410362854>
- Ewell, P. A. (2020). Music Theory and the White Racial Frame. *Music Theory Online*, Volume 26 Number 2, June 2020.
- Elliot, D. J. (1998). Musical diversity and music education: Principles and practices. *Canadian Music Educator*, 39(2), s. 11-16.
- Elliot, D. J. (2005). *Praxial music education*. Oxford University Press.
- Elmgren, H. (2020). Meritokratia meriitteihin perustuvana ulossulkemisena. *Ajatus*, 77(1), s. 341–350. <https://journal.fi/ajatus/article/view/100271>
- Finn, G. (1997). White Noise: Composition, Colonization, and Colour. *Canadian University Music Review*, Vol. 18, Number 1, s. 66–83.
- Fem-R. (ei pvm.) *Sanasto*. <https://www.fem-r.fi/sanasto/>
- Freire, P. (2016). *Sorrettujen pedagogiikka* (suom. Joel Kuortti). Vastapaino. (Alkuperäisteos julkaistu 1968)

- Hein, E. (29.5.2020). The racial politics of music education. *The Ethan Hein Blog*. <https://www.ethanhein.com/wp/2020/the-racial-politics-of-music-education/?fbclid=IwAR23cU152lcy2C7Zt7MbLeWbR3WP7N-YvU3EhfFsNi8U3uc6skIXwwQGdtE>
- Hess, J. (2017). Critiquing the Critical: The Casualties and Paradoxes of Critical Pedagogy in Music Education. *Philosophy of Music Education Review; Bloomington Vol. 25, Iss. 2, (Fall 2017)*, s. 171-191. <https://doi.org/10.2979/philmsieducrevi.25.2.05>
- hooks, b. (2007). *Vapauttava kasvatus*. (suom. Vuorikoski, M. & Rekola, H.) Kansanvalistusseura. (Alkuperäisteos julkaistu 1994)
- hooks, b. (2010): *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge.
- Irving, D. (2014). *Waking Up White, and Finding Myself in the Story of Race*. Elephant Room Press.
- Johnson, S. (2000). Authenticity: who needs it? *British Journal of Music Education*, 17(3), s. 277-286.
- Jones, P. M. (2007). Music education for society's sake: Music education in an era of global neoimperial/neo-medieval market-driven paradigms and structures. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(1). http://act.maydaygroup.org/articles/Jones6_1.pdf
- Jorgensen, E. R. (2002). Philosophical Issues in Curriculum. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning: A Project of the Music Educators National Conference*. Oxford University Press.
- Jorgensen, E. R. (2003a). What philosophy can bring to music education: Musicianship as a case in point. *British Journal of Music Education*, 20(2), s. 97-214.
- Jorgensen, E. R. (2003b). *Transforming Music Education*. Indiana University Press.
- Juntunen, M-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. (2010). *Musiikkia liikkuen*. WSOYpro Oy.
- Järviluoma, H. & Leppänen, T. (2012). Becoming Audible! Asylum seekers, participatory action research and cultural encounters. *Situating popular musics: IASPM 16th International Conference Proceedings*, s. 297-306.
- Kankainen, S. (30.3.2022). *Inkluusio koulussa ja päiväkodissa – osallistava oppimis- ja kasvatusyhteisö*. <https://hyplus.helsinki.fi/inkluisio-koulussa-ja-paivakodissa-osallistava-oppimis-ja-kasvatusyhteiso/>
- Kodály, Z. (1974). *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. (toim. Bónis, F.) Corvina.

- Kodály, Z. (2007). *Visszatekintés*. (toim. Bónis F.) (3. painos, vol. 1). Argumentum.
- Koskela, Minja (2022). *Democracy through pop?: Thinking with intersectionality in Popular Music Education in Finnish schools* [väitöskirja, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia]. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Koskela, M. ja Tuomi, E. (2020). *Toisin tehty: Keskusteluja koulusta*. Kustantamo S&S.
- Laukkanen, A.; Miettinen, S.; Elonheimo, A-M.; Ojala, H.; Saresma, T.; Ahlfors, J. & Salminen, A. (2018). *Feministisen pedagogiikan ABC: opas ohjaajille ja opettajille*. Vastapaino.
- Louisiana Association of Kodály Educators (25.11.2015). *Zoltán Kodály Interview (1966)* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=NbDvjqzb924&t=481s>
- Lyytinen, J. (19.12.2020). Meritokraattisessa Suomessa kassatytöstä voi tulla pääministeri, mutta matalista asemista on tutkimusten mukaan yhä vaikeampi nousta. *Helsingin Sanomat*.
- Mansikka, J-E., Westwall, M. & Heimonen, M. (2018). Critical aspects of cultural diversity in music education: Examining the established practices and cultural forms in minority language schools in Finland, *Intercultural Education*, vol. 29, no. 1, s. 59-76. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14675986.2017.1404784?need-Access=true&role=button>
- Martinussen, L. M., Petranca, L. & Sømhovd, M. J. (2018). The relationship between explicit and implicit attitudes towards drunk driving. *PLoS ONE* 13(10): e0206124. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0206124>
- Merriam-Webster Online Dictionary (2023). *authentic (adjective)*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/authentic>
- Merriam-Webster Online Dictionary (2023). *context (noun)*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/context>
- metropolia.fi: Musiikki AMK, päiväopiskelu (ei pvm.). <https://www.metropolia.fi/fi/opiskelu-metropoliassa/amk-tutkinnot/musiikki>
- Miralis, Yiannis (2006). Clarifying the Terms "Multicultural," "Multiethnic," and "World Music Education" Through a Review of Literature. *Applications of Research in Music Education*, Volume 24, Issue 2, s. 54-67.
- Moisala, P. & Antikainen, P. (1995). *Musiikkitunteja maailmalta: monikulttuurisia kohtaamisia*. Sibelius-Akatemia.
- Morris, W. (14.8.2019). *Why Is Everyone Always Stealing Black Music?* The New York Times.

- Nettl, B. (1992). Ethnomusicology and the teaching of world music. *International Journal of Music Education*, 20, s. 3–8.
- Nettl, B. (2010). Music education and ethnomusicology: A (usually) harmonious relationship. *29th World Conference of the International Society for Music Education*.
- Nissilä, M-L. (2018). OAJ esittää opettajarekisteriä – ratkaisisi monta pulmaa. Opettaja 26.01.2018. <https://openscience.jyu.fi/fi/opetus/perustutkinto-opiskelijat/opiskelumateriaalit/kirjastotuutori/3-tallenna-lahteet-ja-viittaa-oikein/nain-viit-taat> (luettu 17.1.2023)
- O' Flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 23(3), s. 191–203.
- Opetushallitus. *Kulttuurinen vallankäyttö* (ei pvm.). Artikkelit Opetushallituksen verkkosivulla. <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/kulttuurinen-vallan-kaytto>
- Opetushallitus (2017a). *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetus-suunnitelman perusteet 2017*. Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus (2017b). *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetus-suunnitelman perusteet 2017*. Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- Oppilaslähtöinen pedagogiikka (peda.net, ei pvm.) <https://peda.net/nak-kila/ol/14kjottl/4ojt/op>
- Ranta, K., & Kanninen, J. (2019). *Vastatuuleen: Saamen kansan pakkosuomalaisamisesta*. Kustantamo S&S.
- Ross, A. (29.1.2018). The Rediscovery of Florence Price. *The New Yorker*.
- Saarinen, J. (2001). Riitasointuja: valta ja auktoriteetti feministisessä pedagogiikassa. *Aikuiskasvatus*, 21(4), s. 330–335. <https://doi.org/10.33336/aik.93375>
- Schachter, Carl. 1999. *Unfoldings: Essays in Schenkerian Theory and Analysis*. Toimittanut Joseph N. Straus. Oxford University Press.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective*. Oxford University Press.
- Solnit, R. (2014). *Men Explain Things to Me*. Haymarket Books.
- Solnit, R. (2016). *Hope in the Dark: Untold Histories, Wild Possibilities* (3. painos). Canongate Books.
- Swanwick, K. (1994). Authenticity and the reality of musical experience. Teoksessa H. Lees (toim.) *Musical Connections: Tradition and Change. Proceedings of the 21st World Conference of the International Society for Music Education held in Tampa, Florida, USA*, s. 215- 226.

- Szego, C.K. (2005). Praxial Foundations of Multicultural Music Education. Teoksessa David J. Elliott (toim.) *Praxial Music Education – Reflections and Dialogues* (s. 196- 218). Oxford University Press.
- Teicher, J. M. (1997). Effect of multicultural music experience in pre-service elementary teacher's attitudes. *Journal of Research in Music Education*, 45, s. 415–427.
- Vastuullisen ja eettisesti kestävän saamelaismatkailun toimintaperiaatteet (2018). *Saamelaiskäräjät*. <https://www.samediggi.fi/saamelaismatkailun-eettiset-ohjeet/>
- Volk, T. (1998). *Music, Education, and Multiculturalism: Foundations and Principles*. Oxford University Press.
- Wade, B. C. (2013). *Thinking Musically: Experiencing Music, Expressing Culture*. Oxford University Press.
- Way, S. F., Gil, S., Anderson, I., & Clauset, A. (2019). Environmental Changes and the Dynamics of Musical Identity. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, 13(01), s. 527-536. <https://doi.org/10.1609/icwsm.v13i01.3250>
- Westerlund, H. (1999). Universalism against contextual thinking in multicultural music education: Western colonialism or pluralism? *International Journal of Music Education*, 33, s. 94-103.
- Westerlund, H. (2002). *Bridging experience, action and culture in music education*. [väitöskirja, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia]. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Westerlund, H. & Partti, H. (2018). A cosmopolitan culture-bearer as activist: Striving for gender inclusion in Nepali music education. *International Journal of Music Education Volume 36, Issue 4*. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0255761418771094>
- Woodford, P. (2005). *Democracy and music education: Liberalism, ethics, and the politics of practice*. Indiana University Press.
- Wu, S. (2012). Reflecting on the implications, problems and possibilities raised by the entrance of 'world musics' in music education. *British Journal of Music Education*, Vol. 29, Iss. 3, (Nov 2012), 303-316. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S026505171200037X>
- Yhdenvertaisuusvaltuutettu. (ei pvm.) *Rasismi*.