



Haapalainen Oskari

Kulttuurinen omiminen musiikinopetuksessa

Kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelma

6.4.2023

Tutkielmani käsittelee kulttuurista omimista. Tutkin kulttuurisen omimisen käsitettä, sen historiaa, julkista keskustelua sen ympärillä, mutta ennen kaikkea sitä, mitä tieteellisessä kirjallisuudessa asiasta on sanottu. Yksi tutkielman tavoitteista on saada syvempi ymmärrys aihepiiristä, kuin mitä julkinen keskustelu voi tarjota. Toinen osa tutkielmaani on kulttuurisen omimisen ilmeneminen musiikinopetuksessa. Millä eri tavoilla ja missä tilanteissa musiikinopetuksessa esiintyy kulttuurista omimista ja minkälaisia vaikutuksia sillä on.

Tutkielmani tutkimuskysymykset ovat:

- Mitä kulttuurinen omiminen on?
- Mitä kulttuurinen omiminen tarkoittaa musiikinopetuksessa?

Toteutan tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tutkielmassani on sävyjä systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta siinä mielessä, että pyrin jäsentämään, yhdistelemään ja analysoimaan tutkimusmateriaalia luodakseni synteesejä, jotka luovat uutta tietoa. Tutkielmani ei kuitenkaan sisällä tilastotieteellisiä menetelmiä, joita systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa usein käytetään, joten tutkielmani on narratiivinen yleiskatsaus.

Tutkimustuloksissa esittelen eri tapoja, joilla kulttuurinen omiminen ilmenee musiikinopetuksessa. Tutkielmassa käsittelem myös kulttuurisen omimiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä.

Tieteellisessä kirjallisuudessa kulttuurinen omiminen mielletään neutraalina käsitteenä. Aina kun toisesta kulttuurista otetaan jotain, joka siirretään toiseen kulttuuriin, tapahtuu kulttuurista omimista. Kysymykset kulttuurisen omimisen aiheuttamista haitoista liittyvät kaikkeen muuhun kulttuurisen omimisen ympärillä, kuten esimerkiksi valtasuhteisiin ja eri tapoihin, joilla omiminen voi tapahtua. Esittelen kattavasti aihetta tutkineiden tieteentekijöiden luomia malleja, joilla kulttuurinen omiminen voidaan jakaa eri tyyppeihin, riippuen siitä, keneltä omitaan ja mitä omitaan.

Avainsanat: kulttuurinen omiminen, kulttuurinen appropriaatio, musiikkikasvatus, musiikinopetus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimusmenetelmä	8
2.1	Tutkimustehtävä.....	8
2.2	Kuvaileva kirjallisuuskatsaus	8
2.3	Tutkimusprosessi	8
3	Kulttuurinen omiminen	10
3.1	Kulttuuri.....	10
3.2	Kulttuurinen omiminen.....	12
3.2.1	<i>Rogersin malli</i>	12
3.2.2	<i>Youngin malli</i>	13
3.3	Maailmanmusiikki	14
4	Kulttuurinen omiminen musiikinopetuksessa	15
4.1	Valtasuhteet musiikinopetuksessa	16
4.1.1	<i>Turistimalli</i>	16
4.1.2	<i>Seikkailijamalli</i>	17
4.1.3	<i>Vertaileva malli</i>	18
5	Tulokset	20
5.1	Mitä kulttuurinen omiminen on?	20
5.2	Miten kulttuurinen omiminen ilmenee musiikinopetuksessa?.....	20
6	Pohdinta	22
	Lähteet	25

1 Johdanto

2010-luvulla maailmanlaajuisesti julkisessa keskustelussa on noussut esille enenevässä määrin kulttuurisen omimisen käsite. Nykyisen muotoinen keskustelu kulttuurisen omimisen ympärillä voidaan sanoa alkaneen Yhdysvalloissa vuonna 2011, kun Ohion yliopisto aloitti Halloweenin aikaan mainoskampanjan, jolla pyrittiin lisäämään tietoisuutta kulttuurisesta omimisesta. Kampanjassa kuvattiin tilanteita, joissa vähemmistöjen kulttuureja käytetään Halloween-asuina. Kampanjan iskulause oli *We're a Culture Not a Costume* (Suom. ”Me olemme kulttuuri, emme naamiaisasu.”)

Yksi ensimmäisistä suomalaisista keskustelunavauksista kulttuurisen omimisen suhteen tuli toimittaja ja kirjailija Koko Hubaran (2016) suunnalta. Hän kritisoi Finlandia-voittaja Laura Lindstedtin *Oneiron*-romaanin keväällä 2016, koska romaani oli kirjoitettu juutalaisnaisen näkökulmasta. Hubara (2016) kirjoitti blogissaan:

”...koen hyvin loukkaavana, että yksi kokemuksistani ja olemassaoloistani on yksinkertaistettu jännittäväksi tarinaksi kantasuomalaisen naisen toimesta.” (K. Hubara, 2016, *Ruskeat tytöt* -blogi)

Myöhemmin hän kirjoitti blogissaan, että häntä kiinnosti erityisesti se missä kulttuurisen omimisen rajat Suomen kontekstissa menevät. Hän myös totesi, että käsite on epätarkka vaikeasti määriteltävä. (Hubara, 2016)

Kulttuurisesta omimisesta keskusteleminen alkaa hyvin usein jonkinlaisesta kohusta. Sen takia keskusteluun osallistuvat usein henkilöitä, jotka näkevät uutisotsikon ja närkästyvät. Tämä ei ole hedelmällinen lähtötilanne. Usein kulttuurisesta omimisesta keskustelun aloittajat myös saavat kokea syytöksiä esimerkiksi siitä, että he keksivät ongelmia. Tämä liittyy vahvasti niin sanottuun Pohjoisen hyvinvointivaltion myyttiin, jossa Suomi, maantieteellisesti syrjäisestä sijainnista johtuen, on nähty irrallaan muista kolonialismiin osallistuneista valtioista. (Kallio-Tavin, 2015). Tästä syystä kulttuurisesta omimisesta keskusteleminen nähdään suomalaisessa kontekstissa vaikeana.

Hyvänä esimerkkinä on Oulun yliopistossa helmikuussa 2018 noussut keskustelu saamelaiskulttuuriin kuuluneen rummun käytöstä musiikkileikkikoulun mainosvideossa. Tästä uutisoitiin laajasti mediassa muun muassa Kalevan (Karjalainen, 2018) ja Iltalehden (Rautio, 2018) toimesta.

Aion tutkimuksessani tutkia kulttuurisen omimisen käsitettä itsessään, ja sitä miten kulttuurista omimista ilmenee musiikinopetuksessa. Haluan selvittää, millä tavoin kulttuurista omimista tapahtuu musiikintunneilla ja kuinka kulttuurisen omimisen negatiivisia ominaisuuksia voisi välttää. Useat aiheeseen perehtyneet tutkijat, muun muassa Bradley (2012), Hess (2015), Rogers (2006) ja Young (2010) ovat esittäneet, että kulttuurinen omiminen ei käsitteenä itsessään indikoi eettisesti hyvää tai pahasta, vaan kulttuurisen omimisen moraalinen luonne riippuu aina kontekstista (Mm. Bradley, 2012; Hess, 2015; Rogers, 2006; Young, 2010). Koska kaikki muualta kuin omasta kulttuurista otettu, on kulttuurista omimista, haluan myös selvittää, missä rajat haitallisen ja rikastuttavan kulttuurisen omimisen välillä menevät. Milloin kyse on inspiraatiosta, ja milloin kyse on haitallisten stereotyyppien vahvistamisesta? Haluan selvittää, missä vaiheessa tapahtuma, esimerkiksi musiikin esittäminen, siirtyy kulttuurisen omimisen neutraalista toiselta kulttuurista lainaamisesta, haitalliseksi toiminnaksi. Yksi filosofinen kysymys, johon myös etsin vastausta on, että onko musiikinopetus vapaa kulttuurisen omimisen haittavaiikutuksista. Onko opetuksessa tapahtuva kulttuurinen omiminen aina jossain määrin sallittavaa?

Henkilökohtaiset motiivit tutkimuksen tekemiselle löytyvät omasta muusikkoudestani. Suuri osa musiikista, mitä kuuntelen ja soitan pohjautuu afroamerikkalaisen kulttuurin tuotoksiin, kuten rock ja jazz. Minua muusikkona kiinnostaa, mikä on yksilön vastuu kulttuurisessa omimisessa. Onko minun kiellettyä soittaa tiettyä musiikkia, vai onko minun ainoastaan väärin tienata sillä? Koska pidän musiikista, jota olen kulttuurisesti ominut, tiedostan, että olen puolueellinen löytämään vastauksia, jotka hyväksyvät tämän tyyllisen kulttuurisen omimisen ja mahdollistavat harrastuksen ja työn tekemisen jatkuvuuden.

Julkinen keskustelu on tarjonnut minulle tähän mennessä enemmän kysymyksiä kuin vastauksia. Yleensä keskustelun lopputulos on ollut se, että nämä ovat monimutkaisia asioita, ja ne pitää aina katsoa tapauskohtaisesti. Tämä on varmasti totta, mutta haluan selvittää, olisiko tähän asiaan olemassa jonkinlaista yhteistä ”sääntökirjaa”. Minua kiinnostaa myöskin kysymys siitä, kuka saa määrittää kulttuurisen omimisen? Onko se aina se, jolta omitaan?

Kulttuurisen omimisen käsitteen pohtiminen musiikinopetuksessa liittyy vahvasti muiden kulttuurien musiikin opetukseen. Musiikinopetuksessa sorrutaan helposti länsimaakeskeisyyteen, jossa ”maailmanmusiikki” on eksoottinen mauste, jota voidaan ripautella länsimaisen musiikin sekaan, kun tarvitaan jotain hieman jännittävää. Musiikinopetuksessa tuntuu olevan hierarkia,

jossa ylimpänä on länsimainen taidemusiikki ja kaikki muu musiikki vertautuu siihen (Hess, 2015)

Juliet Hess (2015) kirjoittaa artikkelissaan *Decolonizing music education: Moving beyond tokenism* musiikinopetuksen länsimaakeskeisyydestä Kanadassa. Artikkelissa Hess osoittaa, että jo kanadalainen opetussuunnitelma itsessään luo valtarakenteita, jossa länsimaiselle taidemusiikille on pedattu opetuksessa ”normaalin” paikka, johon kaikki muu musiikki vertautuu. Viidennen luokan opetussuunnitelman yksi musiikin oppimistavoitteista on länsimaisen standardien mukaisesti vireessä laulaminen ja länsimaisen nuotinnuksen käyttäminen. Tämä sulkee pois useita kulttuureja, tyylejä ja populaarimusiikin osa-alueita. Artikkelissa Hess käsittelee musiikinopetuksen kontekstissa ilmiötä, jossa taideaineiden opetuksessa monikulttuurisuus nähdään usein ohimenevänä vaiheena, jonka huomioon ottamiseen riittää pelkkä tokenistinen lähestyminen, jotta valtakulttuurin asema ei horju (Hess, 2015). Tokenismilla Hess tarkoittaa asian näennäistä huomioon ottamista. Esimerkkinä tästä voisi käyttää tilannetta, jossa musiikinopetuksesta tehdään näennäisesti monikulttuurista ottamalla yhden tunnin aiheeksi intialainen musiikki. Hessin näkemystä länsimaalaisen musiikinopetuksen länsimaakeskeisyydestä ja perustavanlaatuisesta kolonialistisesta luonteesta tukee myös Deborah Bradley'n artikkeli *Good for what, good for whom?: Decolonizing music education philosophie* (2012).

Tutkielmani tutkimuskysymykset ovat:

- Mitä kulttuurinen omiminen on?
- Mitä kulttuurinen omiminen tarkoittaa musiikinopetuksessa?

Tutkimuskysymyksiin valitsin alun perin kulttuurisen kolonialismin toiseksi tutkittavaksi aiheeksi, koska halusin tutkielman käsittelevän kulttuurisen omimisen ongelmia. Kuten aiemmin mainitsin, minulle selvisi hyvin nopeasti kulttuurisen omimisen käsitettä tutkiessani, että käsite itsessään on neutraali. Rogersin (2006) mukaan kulttuurisen omimisen ongelmat liittyvät juurikin valtasuhteisiin (Rogers, 2006). Mutta totesin tutkielmaa tehdessäni, että kulttuurisen kolonialismin tutkiminen tässä yhteydessä on tarpeeton sivuraide, koska jo itse kulttuurisen omimisen käsitteen tutkimisessa on jo tarpeeksi sisältöä yhteen tutkielmaan. Kulttuurinen kolonialismi liittyisi kiinteästi länsimaalaisen musiikin ongelmiin muita kulttuureja kohtaan ja siten myös musiikin opetuksessa tapahtuvaan kulttuuriseen omimiseen (Bradley, 2012). Koska kandidaatin tutkielman tarkoitus on olla enemmän pintapuolinen raapaisu aihepiiriin, kuin syväluotaava analyysi kokonaisuuksista, päätin jättää sen pois.

Koska tutkimusta aiheestani on tehty musiikkikasvatuksen kentällä tähän mennessä vähän, osa tutkielmastani pohjautuu esimerkiksi etnomusikologian, sosiologian ja filosofian kentällä tehtyyn tutkimukseen. Pysin tutkielmassani luomaan jonkinlaisen synteesin löytämästäni tiedosta ja kohdistamaan sen musiikkikasvatukseen.

Seuraavassa luvussa esittelen tutkielmani tutkimustehtävän ja tutkielman toteutustavan ja tutkimusprosessin.

2 Tutkimusmenetelmä

Tässä luvussa esittelen tutkielman tutkimustehtävän sekä tutkimuskysymykset. Kerron myös tutkimusprosessista ja tutkielman eettisyydestä. Lisäksi käsittelen aikaisemmin mainittujen käsitteiden merkitystä tutkielmani kannalta.

2.1 Tutkimustehtävä

Tutkielmani tavoitteena on selvittää, mitä kulttuurinen omiminen käsitteenä tarkoittaa ja missä muodoissa kulttuurinen omiminen ilmenee musiikinopetuksessa.

- Mitä kulttuurinen omiminen on?
- Miten kulttuurinen omiminen ilmenee musiikinopetuksessa?

2.2 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus

Toteutan tutkielmani kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Ari Salmisen (2011) mukaan kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tarkoitus on kartoittaa valitusta aiheesta tehtyä tutkimusta tiiviissä muodossa ja asettaa se historialliseen sekä oman tieteenalan kontekstiin. Menetelmässä on tarkoitus luoda kokonaiskuva tutkimusalan merkittävistä tutkimustuloksista ja tutkijoista. Kuvailevan kirjallisuuden ala-lajeista tutkielmani edustaa narratiivista kirjallisuuskatsausta. Siinä tutkittavasta aiheesta pyritään muodostamaan helppolukuinen ja selkä kokonaiskuva. (Salminen, 2011)

Tutkielmassani on sävyjä systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta siinä mielessä, että pyrin jäsentämään, yhdistelemään ja analysoimaan tutkimusmateriaalia luodakseni synteesejä, jotka luovat uutta tietoa. Tutkielmani ei kuitenkaan sisällä tilastotieteellisiä menetelmiä, joita systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa usein käytetään, joten tutkielmani on narratiivinen yleiskatsaus. (Salminen, 2011) Koska tutkielmassani käytän ainoastaan kirjallisia lähteitä oman empiirisen tutkimuksen sijaan, kuuluu tutkielmani teoreettisen tutkimuksen piiriin.

2.3 Tutkimusprosessi

Hakusanoina tiedon keräämisessä käytin aikaisemmin esittelemiäni käsitteitä, kuten kulttuurinen omiminen/appropriaatio, kulttuurinen kolonialismi, etnomusikologia ja maailmanmusiikin

pedagogiikka. Käytän myös käsitteistä englanninkielisiä vastineita cultural appropriation, cultural colonialism, ethnomusicology ja world music pedagogy. Käytin tiedonhaun lähteinä tietokantoja, kuten Ebcso, ProQuest ja Google Scholar. Suurimman osan lähteistä löysin Oulufinnan kautta. Yllättävän hyväksi lähteidenkeräämistavaksi havaitsin myös kirjaston musiikkikasvatuksen osaston fyysisten kirjojen selailun. Sieltä löysin useita kirjoja, joita en olisi osannut hakusanoin hakukoneista etsiä. Käytän tutkielmassani vain vertaisarvioituja lähteitä, pois lukien uutiset ja blogi-tekstit, jotka edustavat aiheeseeni liittyvää julkista keskustelua.

Noudatan tutkielmaani tehdessä hyvää tieteellistä käytäntöä, eli olen rehellinen, huolellinen ja tarkka. Toisten tutkijoiden julkaisuja hyödyntäessäni huolehdin, että viitataan niihin asianmukaisella tavalla. Tutkielmani suunnittelun, toteutuksen ja siitä raportoinnin suoritan tieteellisiä toimintatapoja käyttäen (TENK, 2012).

3 Kulttuurinen omiminen

Tässä luvussa esittelen tutkielmalleni olennaisimmat käsitteet ja teoriat. Määrittelen ensin kulttuurin käsitteen muutamalla eri tavalla, jonka jälkeen määrittelen kulttuurisen omimisen ja esittelen kaksi teoreettista mallia sen tutkimiseen. Kulttuurin määritelmä on olennainen tutkielmalleni, koska se on ensimmäinen askel kulttuurisen omimisen ymmärtämisessä.

Usein tieteellisessä tekstissä käytetään kulttuurisen omimisen sijaan käsitettä kulttuurinen appropriatio. Käytän tässä tekstissä käsitettä kulttuurinen omiminen, koska se on aidosti suomenkielinen käsite, eikä kömpelöähkö väännös suoraan englannista. Lisäksi minulla ei ole tarkoitus tehdä jo valmiiksi monimutkaisesta aiheesta vielä vaikeampaa käyttämällä vaikeimpia mahdollisia nimiä käsitteille. Ongelma käsitteessä kulttuurinen omiminen, on sen lähtökohtaisesti negatiiviset konnotaatiot julkisessa keskustelussa, johtuen sanan ”omiminen” luonteesta ja yleisistä käyttötilanteista.

3.1 Kulttuuri

Jotta voimme puhua kulttuurisesta omimisesta, täytyy määritellä mitä tarkoittaa kulttuuri. Kulttuuri on sanakirjamäärittelyn mukaan:

”yhteisön t. koko ihmiskunnan henkisten ja aineellisten saavutusten kokonaisuus.” (MOT Kielitoimiston sanakirja)

Antropologi Sir Edward Burnett Tylor (1871) on kuvannut kulttuuria seuraavasti:

"Koko se moninaisuus, joka muodostuu tiedoista, uskomuksista, taiteesta, moraalista, laeista, tavoista ja kaikista muista elämänjärjestykseen ja tottumuksiin liittyvistä seikoista, jotka ihminen on omaksunut yhteisön jäsenenä." (Tylor, 1871, s. 1.)

Viktorian yliopiston filosofian professorien James O. Youngin ja Conrad G. Brunkin (2009) mukaan kulttuurisen omimisen tutkimuksen suhteen mielekkäin tapa määritellä käsite kulttuuri, on niin sanottu Wittgensteinin perheyhtäläisyys-teoria (Wittgenstein, 1972). Wittgensteinin teorian mukaan on olemassa paljon käsitteitä, joilla on paljon yhteisiä ominaisuuksia, mutta yhdelläkään käsitteistä ei ole kaikkia ominaisuuksia. Kuuluisa esimerkki tästä on käsite ”peli”.

Joissakin peleissä on kaksi puolta, jotka pelaavat vastakkain, joissakin peleissä on pallo. Joissakin peleissä heitetään noppaa, ja joissakin peleissä yritetään osua puukapulalla joukkoon numeroituja palikoita. Yhdessäkään pelissä ei voi olla kaikkia ominaisuuksia, jotka kuuluvat ”pe-
lin” käsiteperheeseen, mutta kunhan pelillä on tarpeeksi yhteneviä käsitteitä, se tunnustetaan peliksi. Sama teoria soveltuu käsitteen ”kulttuuri” tarkasteluun. Jokaisella kulttuurilla on tietty määrä siihen yhdistettyjä ominaisuuksia, mutta millään kulttuurilla ei ole niitä kaikkia (viitattu lähteessä Young & Brunk, 2009).

Suomalaiseen kulttuuriin voisi ajatella kuuluvan esimerkiksi ruisleipä, Marimekko, saunominen, raskas musiikki ja Alvar Aalto. Kukaan ei voi liittää itseensä kaikkia ominaisuuksia, jotka suomalainen kulttuuri pitää sisällään, eikä ole olemassa minimimäärää ominaisuuksia, joita yksilön täytyy liittyä, mutta kunhan yksilö omaa tarpeeksi monta ominaisuutta, voidaan häntä pitää osallisena suomalaiseen kulttuuriin. Haastavan tästä mallista tekee, niin kuin useasta aiemmastakin käsitteestä, määrittely. Ennen kaikkea se, kenen vastuulla määrittely on. Jos yksilön kulttuurin määrittely on yhteisön vastuulla, siitä voi seurata syrjintää. Jos määrittely on yksilön vastuulla, siitä voi seurata toisten kulttuurien hyväksikäyttöä ja sen oikeuttamista määrittelemällä itsensä osaksi hyväksikäytettävää kulttuuria (viitattu lähteessä Young & Brunk, 2009).

Youngin (2010) mukaan tärkeä osa kulttuurin määrittelyä on, että mikään osa yksinään ei ole kulttuuria ja jonkun tietyn osan puuttuminen ei estä kulttuurina olemista. Yksinkertaisimmillaan kulttuuri on ryhmä ihmisiä, joilla on yhdistäviä piirteitä, jotka erottavat heidät muista. Tällöin oleellista on se, että ne ihmiset, jotka luovat tietyn kulttuurin, ovat myös itse osa sitä kulttuuria (Young, 2010, s. 10). Vaikein osa kulttuurin määrittelystä on sen rajojen määrittely. Mistä alkaa jokin tietty kulttuuri ja mihin se loppuu?

Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei määritellä tarkkaan mitä kulttuuri tarkoittaa, mutta laaja-alaisen osaamisen tavoitteessa L2 mainitaan monia kulttuuriin liittyviä tavoitteita. Opetussuunnitelma tiedostaa, että monia kulttuureja sisältävässä maailmassa navigoimiseen oppilas tarvitsee kulttuurista osaamista (Opetushallitus, 2014). Samaan lokeroon kulttuurisen osaamisen kanssa opetussuunnitelmassa on laitettu vuorovaikutus ja ilmaisuus, mikä on hieman ongelmallista. Se mahdollistaa sen, että musiikin kohdalla opetussuunnitelmassa laaja-alaisen osaamisen tavoite L2 ilmenee monessa kohdassa, mutta usein vuorovaikutuksen ja ilmaisun takia, ei kulttuurisen osaamisen.

3.2 Kulttuurinen omiminen

Kulttuurinen omiminen (engl. Cultural appropriation) käsitteenä ilmaantui tieteellisiin julkaisuihin Pohjois-Amerikassa 1970- ja 1980-luvuilla. Silloin sitä käytettiin yleensä tutkimuksissa, jotka käsittelivät länsimaisen kolonialismin ongelmia. (esim. Coutts-Smith, 1976 ja Bourdieu, 1977) Usein tätä käsitteen merkitystä ei selvennetty, koska sitä pidettiin itse-selittävänä käsitteenä. Vasta kun käsite siirtyi akateemisista julkaisuista julkiseen keskusteluun, syntyi tarve käsitteen tarkemmalle tarkastelulle.

Kulttuurinen omiminen tarkoittaa Pohjois-Arizonan yliopiston informaatiotutkimuksen professori Richard A. Rogersin (2006) mukaan muiden kulttuurien symboleiden, artefaktien, tyylien, rituaalien tai tekniikoiden käyttämistä jonkin toisen kulttuurin toimesta, ottamatta huomioon käyttämisen tavoitteita, etiikkaa, funktiota tai lopputulosta. Rogersin määritelmän mukaan kulttuurinen omiminen ei rajoitu vain toimiin, jotka ovat haitallisia omimisen kohteelle. Rogers jakaa kulttuurisen omimisen neljään kategoriaan: Kulttuurinen vaihto, kulttuurinen dominanssi, kulttuurinen hyväksikäyttö ja transkulturaatio (Rogers, 2006).

3.2.1 Rogersin malli

Rogersin (2006) mukaan kulttuurinen vaihto tarkoittaa symboleiden, artefaktien, tyylien, rituaalien tai tekniikoiden kulttuurien välistä jakamista, jossa kulttuurien väliset voimasuhteet ovat tasaiset. Tilannetta, jossa kulttuurinen vaihto tapahtuu tasaisin valtasuhtein, pidetään lähes mahdollisena, eikä sitä esiinny kuin teorian tasolla. Kulttuurisen vaihdon määritelmä on olemassa, jotta olisi teoreettinen ideaali niille eettisille standardeille, joiden perusteella muita kulttuurisen omimisen muotoja arvioidaan (Rogers, 2006).

Kulttuurinen dominanssi tarkoittaa ”altavastajakulttuurien” käyttämiä ”ylivaltakulttuurin” elementtejä ylivaltakulttuurin määräämin tavoin. Tästä esimerkkinä Rogers (2006) käyttää USA:ssa tapahtunutta yritystä integroida alkuperäiskansojen lapset osaksi angloamerikkalaista kulttuuria 1800-luvulla aloitetussa sisäoppilaitosohjelmassa. Alkuperäiskansojen lapset vietiin sisäoppilaitoksiin, jossa heidän hiuksensa leikattiin, heille annettiin uudet vaatteet ja uudet nimet. Heiltä kiellettiin kaikki muut kielet paitsi englanti. Myöskin heidän oman uskonnon harjoittaminen kiellettiin (Rogers, 2006).

Rogersin (2006) mallin kulttuurinen hyväksikäyttö tarkoittaa altavastajakulttuurien elementtien omimista valtakulttuurin käyttöön ilman vastavuoroisuutta, lupaa ja/tai kompensatiota.

Kulttuurinen hyväksikäyttö, on kulttuurisen omimisen kategoria, johon suuri osa kulttuurisen omimisen haitoista asettuu. Juuri tämän kategorian kohdalla törmäämme ongelmaan siitä, kuka määrittelee kulttuurisen hyväksikäytön ja mistä kulttuuri alkaa ja mihin se loppuu (Rogers, 2006).

Aikaisemmissa Rogersin (2006) mallin esimerkeissä kulttuurinen omiminen tapahtuu kahden tekijän välillä. Kulttuurisessa vaihdossa tekijät olivat kaksi yhden veroista toimijaa ja kulttuurisessa dominanssissa tekijät olivat valtakulttuuri ja altavastaajakulttuuri. Transkulturaatio haastaa nämä mallit, luomalla mallin, jossa omimisen suuntia on useita. Transkulturaation musiikillisena esimerkkinä voi käyttää musiikkiteollisuuden afroamerikkalaisen hip-hop-perinteen omimisen tuotoksena syntynyt tyyli suunta ja musiikki, joka innostaa Amerikan alkuperäisväestöön kuuluvan nuorison luomaan omaa musiikkia. Koska yhtälössä on monia omimisen suuntia ja valtasuhteita, on vaikea määrittellä kuka omii ja keneltä (Rogers 2006).

3.2.2 Youngin malli

Young (2010) on esittänyt toisen tavan jakaa kulttuurinen omiminen kategorioihin. Hän jakaa kulttuurisen omimisen kategorioihin sen mukaan mitä omitaan. Objektin omiminen (englanniksi object appropriation) tapahtuu silloin kun toisesta kulttuurista viedään toiseen kulttuuriin konkreettinen esine, taideteos tai muu tavara. Tätä tapahtuu esimerkiksi museoiden toimesta. Sisällön omiminen (englanniksi content appropriation) tarkoittaa vastaavasti sellaisten asioiden omimista, mitkä eivät ole konkreettisia. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sävellystä, tarinaa tai runoa. Jos kulttuurista omitaan yleinen tapa tehdä jotain, esimerkiksi yleinen tyyli, voidaan käyttää käsitettä tyylin omiminen (englanniksi style appropriation), josta esimerkkinä voisi olla länsimaisen ei-afroamerikkalaisen muusikon säveltämä alkuperäinen jazz-kappale (Young, 2010).

Youngin (2010) tyylin omiminen -kategorian kanssa samansuuntainen kategoria on motiivin omiminen (englanniksi motif appropriation). Siinä artisti ottaa vaikutteita ja/tai inspiraation toisen kulttuurin luomuksista, mutta tuottaa teoksen, joka ei edusta kyseisen kulttuurin tyyliä. Musiikin kentällä esimerkki voisi olla Igor Stravinskyn teos Piano Rag-Music, jossa on otettu vaikutteita afroamerikkalaisesta jazz-kulttuurista, mutta teos ei lopulta ole jazzia. ”Subject appropriation” on Youngin viimeinen omimisen kategoria. Se kuvaa omimista, joka tapahtuu silloin kun yksilö käyttää kuvausta muusta kulttuurista kuin omastaan fiktiossa tai ei-fiktiossa. Tässä

tapauksessa ei omista kulttuurin tuottamaa taidetta, vaan omitaan itse kulttuuri oman taiteen aiheeksi. Esimerkkinä tästä Finlandia-voittaja Laura Lindstedtin *Oneiron*-romaani, joka kertoo juutalaisesta naisesta. Tällaista omimista voisi kutsua suomeksi ”äänen omimiseksi” (Young, 2010).

3.3 Maailmanmusiikki

Etnomusikologian tutkimuskentällä on kiistelty pitkään siitä, millä nimellä kaikkea muuta kuin länsimaista taidemusiikkia pitäisi kutsua. Bryan Burtonin (2002) mukaan yhtenevää linjaa ei olla löydetty, koska monilla tähän liittyvillä käsitteillä on ikäviä poliittisia tai historiallisia konnotaatiota. Esimerkiksi ”multicultural” on sanana ongelmallinen, koska sitä käytettiin apartheidin aikaan Etelä-Afrikassa rotujen erottelun oikeuttamisen välineenä. Etninen taas sisältää joidenkin mukaan sisäänrakennetun merkityksen alemmuudesta, koska käsitettä ”etninen” on kauan käytetty ilmaisemaan, että asia on ”eksoottinen” ja jotain muuta kuin valtakulttuuri. Burton päätyy käyttämään käsitettä maailmanmusiikki (engl. ”World music”), koska se ilmaisee, että on olemassa paljon eri musiikkikulttuureja ympäri maailmaa ja siihen sisältyy eri maiden kansanmusiikki ja myös klassinen musiikki. Käsitteen ongelma on sen käyttö kaupalliseen tarkoitukseen tehdyssä ”keinotekoisessa” eri kulttuurien musiikkeja yhdistelevässä musiikkityylissä. Se on kuitenkin Burtonin mukaan käyttökelpoinen käsite, joten käytän sitä (Burton, 2002).

Mainittavan arvoista on, että Sibelius-Akatemia käyttää maailmanmusiikkiin keskittyvästä tutkimusohjelmasta nimeä Global music. He määrittelevät käsitteen tarkoittavan laajaa kokonaisuutta, jossa yhdistyvät monitieteiset ja taiteidenväliset lähestymistavat sekä musiikillisen ilmaisun moniarvoiset muodot. (Sibelius-Akatemia, 2023) Ongelma Sibelius-Akatemian Global music -käsitteen käytössä on, että sille ei tarjota tyydyttävää suomennosta.

4 Kulttuurinen omiminen musiikinopetuksessa

St. Thomasin yliopiston musiikkikasvatuksen apulaisprofessorin Karen Howardin (2020) mukaan musiikkikasvatuksen kontekstissa kulttuurista omimista tapahtuu yleensä käsiteltäessä musiikkia, joka ei edusta länsimaalaista musiikkia sekä kulttuuria, joka ei edusta länsimaista valtakulttuuria. Koska USA:ssa 90% musiikinopettajista eivät kuulu vähemmistöihin, tämä yleistys voidaan tehdä (Howard, 2020). Suomen opettajista ei ole olemassa tällaista tilastotietoa, joten joudun tyytymään olettamukseen, että tilanne Suomessa on samankaltainen.

Musiikinopetuksessa tapahtuvan kulttuurisen omimisen muoto on yleensä sisällön omiminen. Joka tarkoittaa epäkonkreettisten asioiden omimista, kuten toisen kulttuurin musiikkia. Musiikinopetuksessa se voi tarkoittaa toisinaan myös tanssien ja runojen omimista (Howard, 2020). Musiikinopetukseen sisällytetty toisten kulttuurien musiikki eli niin sanottu maailmanmusiikki, ottaa usein kolonialistisen muodon luvattoman aineellisen ja/tai aineettoman sisällön omimisessa. Samalla siirtäen kulttuuritietoa monikerroksisen virheellisen ymmärryksen ja kielenkäytön lävitse, joka korostaa maailmanmusiikin asemaa alempiarvoisena länsimaiseen taidemusiikkiin (Bradley, 2012).

Wayne State -yliopiston instrumentaalimusiikin koulutuksen apulaisprofessori Terese M. Volkin (2002) mukaan yrittäessämme opettaa vieraiden kulttuurien musiikkia, me ”kaappaamme” ne niiden alkuperäisestä kulttuurista ja tuomme ne meidän koulun maailmaan. Tämä tarkoittaa, että aina kun musiikinopetuksessa käsittelemme musiikkia toisesta kulttuurista, on se kulttuurista omimista.

Volk (2002) viittaa Lucy Greenin teoriaan, jonka mukaan musiikki ja sitä ympäröivä kulttuuri ovat yhtä. Toisen korostaminen toista korkeammalle hänen mukaansa tuhoaa musiikin. Musiikki ei ole vain satunnaisia ääniä. Mitä paremmin tunnemme musiikkityylin, sitä paremmin koemme musiikin tarkoituksen. Greenin teorian mukaan kuka tahansa on kansallisuudesta tai kulttuurista riippumatta kykenevä kuulemaan musiikin sisäänrakennettuja merkityksiä, kunhan he tuntevat musiikin tyylin. Tässä tapauksessa musiikin tyyli tarkoittaa musiikin ”rakennuspalikoita” ja kulttuurista kontekstia. Musiikkikasvatuksen tehtävä on opettaa tätä (viitattu lähteessä Volk, 2002).

Volkin (2002) tekemän tutkimuksen mukaan useiden musiikkikulttuurien lisääminen musiikinopettajakoulutukseen ei ole merkittävästi parantanut muiden kulttuurien musiikkien opetusta. Opettajaopiskelijat usein opettelivat pelkästään esittämään kappaleita nuoteista lukien. Hyvin

pieni osa maailmanmusiikkien opetuksesta liittyi maiden kulttuureihin musiikin lisäksi. Opettajaopiskelijat olivat myös sitä mieltä, että länsimainen musiikin koulutus on riittävä pohja esittää muiden kulttuurien musiikkia eli kaikki muu musiikki nähdään länsimaisen klassisen musiikin perspektiivistä (Volk, 2002).

Howard (2020) käyttää esimerkkinä kulttuurisesta omimisesta musiikintunnilla gospelien laulamista. Jos tunnin opettajana on valkoihoinen, on hänen yhteys afro-amerikkalaiseen spirituaaliin eri kuin henkilöllä, jonka juuret ovat afro-amerikkalaiset. Gospelien esittämisen perustelu pelkästään sillä, että halutaan arvostaa hyvää musiikkia ei toimi niin kauan kuin kulttuurien väliset valtasuhteet eivät ole tasapainossa. Tässä tapauksessa valtarakenteen huipulla on valkoiset ja omimisen kohteena ovat afro-amerikkalaiset (Howard, 2020).

Kuten johdannossa mainitsin, kulttuurinen omiminen on julkisesta keskustelusta huolimatta neutraali käsite ja kulttuurisen omimisen haittavaikutukset riippuvat aina kontekstista (Mm. Bradley, 2012; Hess, 2015; Rogers, 2006; Young, 2008). Musiikkikasvatuksen kontekstissa kulttuurisen omimisen ongelmien keskiössä ovat valtasuhteet (Hess, 2015).

4.1 Valtasuhteet musiikinopetuksessa

Musiikinopetuksessa valtasuhteet rakentuvat tyypillisesti niin, että ylimpänä on länsimaalainen klassinen musiikki ja sen alapuolella on kaikki muu. Juliet Hessin (2015) mukaan kanadalaisessa musiikinopetuksessa länsimainen klassinen musiikki on arvokkainta musiikkia ja kaikki ”muu” musiikki suhteutetaan länsimaiseen klassiseen musiikkiin. Hän esittelee artikkelissaan kolme tapaa, joilla musiikinopetuksessa toiseus (lähdetekstissä ”Other”) ilmenee. Hess käyttää jaottelun pohjana aiempaa Chandra Talpade Mohantyn (2003) tutkimusta, joka käsittelee toiseuden ilmenemistä naistutkimuksessa. Hess sovittaa artikkelissaan nämä mallit musiikinopetukseen (Hess, 2015; Mohanty, 2003).

4.1.1 Turistimalli

Hessin (2015) mukaan monissa tapauksissa musiikinopetuksessa käytetään niin sanottua ”lisää maailmanmusiikkia ja sekoita” -lähestymistapaa länsimaisen klassisen musiikin suhteen. Tämä tapa jättää viimeksi mainitun koskemattomaksi normatiivisuuden suhteen. Tokenistisessä opetuksessa tämä ilmenee siten, että asioita tehdään eristyksissä. Esimerkiksi opettajan esiteltäessä muutamia rumpupiiritekniikoita, ”afrikkalaista rummutusta”, ovat yleensä yhdistelmiä Länsi-

Afrikan eri maiden kulttuureista. Ne eivät ole kulttuurisesti tarkkoja eikä missään päin Afrikkaa asioita tehtäisi niin. Turistimallin mukaisesti myöskään Afrikasta tai valtasuhteista ei keskusteltaisi, vaan kuitattaisiin asia vain hauskanpitona. Toinen esimerkki turistimallista on samankaltainen suhtautuminen rock-musiikkiin. Keskustelua musiikkityylin afrikkalaisista juurista ei olisi ja sekin olisi vain ”hauskaa”. Ongelma tämän mallin suhteen on se, että siinä toiseutta käytetään vallassa olevan vahvistamiseen. Tässä mallissa ikään kuin ”maistellaan” muita kulttuureja, kun siltä tuntuu, mutta valtakulttuuri – altavastajakulttuuri -paradigma ei muutu (Hess, 2015).

Robert Walker kirjoittaa artikkelissaan *Avoiding the dangers of postmodern nihilist curricula in music education* (2012) siitä mitkä tekijät vaikuttavat siihen, mitä musiikkia opetukseen valitaan ja miten sitä pitäisi opettaa. Hänen mukaansa Yhdysvaltojen, Iso-Britannian ja Australian opetussuunnitelmat kaikki tukevat toisten kulttuurien sisällyttämistä opetukseen, mutta niissä ei oteta kantaa mitä pitäisi opettaa ja miten pitäisi opettaa. Tämä osoittaa sen, että opetussuunnitelmat voivat osaltaan tukea Hessin (2015) esittämän turistimallin toteutumista.

Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan yhdeksi laaja-alaisen oppimisen tavoitteeksi kulttuurinen osaaminen. Musiikin kohdalla sen toteutuminen opetussuunnitelman tasolla jää vähäiseksi. Musiikin opetuksen tavoitteissa vuosiluokilla 7-9 ei mainita suoraan kulttuurisen osaamisen kasvattamista globaalissa kontekstissa. Se mainitaan ainoastaan sisältöalueessa 4, ohjelmisto. Siinä kerrotaan, että ohjelmistoon ja painotettuna erityisesti kuunteluohjelmistoon tulee valita monipuolisesti musiikkia eri kulttuureista. Ohjelmiston valinnassa mainitaan erikseen kulttuuriperinnön vaalimisen tärkeys. Koska opetussuunnitelmassa ei tarkenneta, minkä kulttuuriperinnön vaaliminen on tärkeää, oletan sen tarkoittavan suomalaista kulttuuria. Tämä vaikuttaisi tukevan näkemystä siitä, että myös Suomen opetussuunnitelma tukee asetelmaa, jossa maan valtakulttuuri on opetuksen keskiössä ja muita kulttuureja lisätään siihen Hessin (2015) turistimallin mukaisesti.

4.1.2 Seikkailijamalli

Seikkailijamallia Hess (2015) pitää artikkelissaan hieman parempana vaihtoehtona ensimmäiselle mallille. Vaikka tässä mallissa annetaan suurempi arvo kaikelle ”muulle”, ei tässäkään mallissa keskitytä valtasuhteisiin. Seikkailijamallissa oma musiikkikulttuuri suljetaan pois ja ainoastaan kaikkea muuta pidetään arvokkaana opiskeltavana. Seikkailijamalli on ongelmalli-

nen siten, että pois suljemalla länsimainen klassinen musiikki omana musiikkikulttuurina, ”kotina”, vahvistetaan tämän asemaa ”normaalina” ja hierarkian huippuna. Hessin käyttää artikkelissaan jälleen esimerkkinä ”afrikkalaista rummutusta”. Seikkailijamallin mukaisesti voitaisiin ensin opiskella afrikkalaista rummutusta ja siirtyä japanilaisen taikorummun kautta afrokuubalaisen perinteen opiskeluun. Seikkailijamallissa liikutaan aktiivisesti paikasta toiseen, mutta vaarana on se, että pois jäävät näkökulmat musiikin sosiaalisista ominaisuuksista. Vaarana on myös kulttuurien essentialisointi eli kulttuurien yksinkertaistaminen ulkopuolelta käsin määritettyihin tärkeimpiin ominaisuuksiin (Hess, 2015).

Hessin (2015) mukaan hyvä puoli sekä turismi-, että seikkailijamallissa on se, että siinä oppilaille esitellään maailma laajasti ja että se sisältää kaikenlaista. Vaikka kummatkin mallit ovat taipuvaisia käsittelemään musiikinopetusta vähemmän länsimaakeskeisenä, ei niissä juurikaan opeteta oppilasta ajattelemaan suhteellisesti, eikä myöskään kriittisesti (Hess, 2015).

4.1.3 Vertaileva malli

Hessin (2015) kolmannessa mallissa ei oteta additiivista eli ”lisää maailmanmusiikkia ja sekoita” lähestymistapaa, eikä julisteta ainoastaan kaikkea ”muuta” opettamisen arvoiseksi. Sen sijaan opetussisällöt rakennetaan antamaan painoarvo musiikille ja musiikkien kontekstien yhteenliittyvyydelle. Samalla opetuksessa keskitytään valtasuhteisiin. Mallissa otetaan myös huomioon etnisyydet, sukupuolet, asema ja valtio sekä miten ne liittyvät toisiinsa ja aiheeseen. Vertaileva malli antaa eri asioiden opettaa toisiaan. Hess jatkaa afrikkalaisen rummutuksen käyttämistä esimerkkinä. Tässä mallissa voitaisiin tutkia, kuinka Länsi-Afrikkalainen musiikki on vaikuttanut esimerkiksi samban syntyyn ja miten monet suositut musiikkityylit liittyvät Afrikkaan (Hess, 2015). Mohanty (2003) kuvaa, että opetuksen tavoitteena on ”luoda pedagogiikkaa, joka sallii oppilaan nähdä monimutkaisuuksia, yhtäläisyyksiä ja yhteneväisyyksiä, jotta valta, etuoikeus, tekijyys ja erimielisyydet tulevat näkyviksi ja niiden kanssa voidaan toimia” (Mohanty, 2003, 243–244). Vaikka kuvaus ei ole musiikkikasvatuksen kentältä, tätä voidaan soveltaa myös musiikkikasvatukseen.

Hessin (2015) vertailevassa mallissa toiseus integroidaan kiinteäksi osaksi opetusta. Tässä mallissa länsimainen klassinen musiikki on yhtä arvokasta kaiken muun musiikin kanssa. Mallissa on tavoitteena luoda rhizomaattinen eli juurista nouseva rakenne opetukselle hierarkkisen rakenteen sijaan. Vertailevan mallin tarkoitus on opettaa näkemään kaikkien musiikintyylien vahvuudet sekä ymmärtämään niiden rooli paikallisella ja globaalilla tasolla (Hess, 2015). Hessin

(2015) käsitystä musiikinopetuksen tehtävistä, valtasuhteista ja niiden ongelmista tukee Bradley'n artikkeli *Good for what, good for whom?: Decolonizing music education philosophies* (2012).

Bradley'n (2012) mukaan musiikinopetuksen tavoitteena on auttaa opiskelijoita kehittämään oma, henkilökohtainen suhde musiikkiin. Yhdeksi kolonisaation jäänteitä ilmentävän musiikinopetuksen ongelmista hän nostaa musiikin yksipuoleisuuden ja länsimaalaisen kulttuurin ylivallan. Yksipuoleisuus antaa Bradley'n (2012) mukaan olettaa, että muunlainen musiikki ei ole opiskelun arvoista. Tämän lisäksi monilla opiskelijoilla voi olla haastavaa rakentaa omaa musiikkisuhdettaan ja saada positiivisia kokemuksia musiikista, kun opetuksen sisältö ja opiskelijan henkilökohtaiset mieltymykset, identiteetti sekä kulttuurinen tausta eivät kohtaa (Bradley, 2012).

5 Tulokset

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiini jotka ovat:

- Mitä kulttuurinen omiminen on?
- Miten kulttuurinen omiminen ilmenee musiikinopetuksessa?

5.1 Mitä kulttuurinen omiminen on?

Kulttuurisen omimisen määritelmä vaihtelee hieman, riippuen siitä keneltä kysytään. Rogersin (2006) mukaan kulttuurinen omiminen on muiden kulttuurien symboleiden, artefaktien, tyylien, rituaalien tai tekniikoiden käyttämistä jonkin toisen kulttuurin toimesta, ottamatta huomioon käyttämisen tavoitteita, etiikkaa, funktiota tai lopputulosta. Youngin (2010) määritelmä tukee Rogersin (2006) määritelmää yksikertaisesti esittämällä, että kulttuurinen omiminen on tapahtuma, jossa toisen kulttuurin edustaja ottaa jotain toisesta kulttuurista. Yhtäläistä molemmissa määritelmässä on käsitteen moraalisen painolastin puuttuminen. Kiinnostavaa on, että Oxfordin sanakirja on määritellyt kulttuurisen omimisen tapahtuvaksi valtakulttuurin ja altavastaaajakulttuurin välillä. Akateemisessa tutkimuksessa käsite esitetään laajemmassa merkityksessä, kuin sanakirjassa. Sanakirjan määritelmä tukee nykyistä kulttuuriseen omimiseen liittyvää diskursia, jossa käsitteellä on lähtökohtaisesti haitalliseen toimintaan viittaava merkitys.

5.2 Miten kulttuurinen omiminen ilmenee musiikinopetuksessa?

Kulttuurista omimista ilmenee musiikin opetuksessa Volkin (2002) mukaan aina yrittäessämme opettajina opettaa vieraiden kulttuurien musiikkia. Opetuksessa me ”kaappaamme” musiikin sen alkuperäisestä kulttuurista ja tuomme sen meidän koulun kulttuuriin. Tämä tarkoittaa, että aina kun musiikinopetuksessa käsittelemme musiikkia toisesta kulttuurista, on se kulttuurista omimista. Tätä näkökulmaa tukevat aiemmin mainitut Rogersin (2006) malli ja Youngin (2010) malli (Rogers, 2006; Young, 2010). Volkin (2002) mukaan kulttuurisesta omimisesta on haittaa omittavalle kulttuurille jos emme kykene toteuttamaan musiikkia mahdollisimman autenttisesti. Silloin teemme musiikin alkuperäiselle kulttuurille enemmän haittaa kuin hyötyä (Volk, 2002).

Kuten aiemmin on todettu, musiikinopetuksessa tapahtuvan kulttuurisen omimisen muoto on yleensä sisällön omiminen. Se tarkoittaa epäkonkreettisten asioiden omimista, kuten toisen

kulttuurin musiikin, tanssin ja runojen omimista (Howard, 2020). Musiikinopetukseen sisällytetty toisten kulttuurien musiikki eli niin sanottu maailmanmusiikki, ottaa usein kolonialistisen muodon luvattoman aineellisen ja/tai aineettoman sisällön omimisessa. Samalla siirtäen kulttuuritietoa monikerroksisen virheellisen ymmärryksen ja kielenkäytön lävitse, joka korostaa maailmanmusiikin asemaa alempiarvoisena länsimaiseen taidemusiikkiin (Bradley, 2012).

Robert Walkerin (2012) mukaan opetussuunnitelmat Yhdysvalloissa, Iso-Britanniassa ja Australiassa tukevat toisten kulttuurien sisällyttämistä opetukseen, mutta opetussuunnitelmat eivät ota kantaa opetustapoihin tai varsinaisiin sisältöihin. Suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) suhteen tilanne on sama. Muita kulttuureja pitää sisällyttää opetukseen, mutta tapoja tai sisältöjä ei määritellä.

Suomalaisessa musiikinopetuksessa on perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) tasolla viitteitä siihen, että muiden kuin valtakulttuurien musiikkia opetetaan Hessin (2015) turistikallin mukaisesti. Tämä tarkoittaa sitä, että valtakulttuuria pyritään vahvistamaan, ja muita kulttuureja lisätään opetukseen virkistävänä vaihteluna. Tämä viittaa siihen, että suomalaisessa musiikinopetuksessa kulttuurinen omiminen tapahtuu turismimallin toteutuksen yhteydessä. Tällaisessa asetelmassa on riski sille, että kulttuurisen omimisen haittavaikutukset korostuvat (Volk 2002).

Musiikin opetuksen kontekstissa tapahtuvan kulttuurisen omimisen eettisyydestä ja haitallisuuden muodoista ei olla tiedeyhteisössä yhtä mieltä. Juliet Hessin (2015) mukaan on tavasta riippumatta positiivista, että oppilaan tietoisuus muista kulttuureista lisääntyy. Volkin (2002) mukaan epäautenttisella maailmamusiikkien opetuksella teemme opettavalle kulttuurille enemmän haittaa kuin hyötyä (Volk, 2002). Youngin (2010) mukaan kulttuurisen omimisen haittavaikutuksia musiikin kontekstissa on vaikea arvioida, koska usein omimisen kohteena olevalta kulttuurilta ei omi mitään konkreettista.

6 Pohdinta

Eräs pitkään musiikinkentällä sekä muusikkona että opettajana toiminut tuttavani sanoi kandidaatintyöni aiheesta keskusteltaessa hyvin lauseen: ”Kaikki musiikki kuuluu kaikille”. Tuo lause jäi pyörimään ajatuksiini ja monta kertaa tätä tutkielmaa tehdessäni huomasin palaavani tuohon lauseeseen. Tuo lause on vaikuttaa ensisilmäyksellä hyvin yksinkertaiselta, mutta siitä löytyy syvempi filosofinen merkitys.

Moniin kappaleisiin on sisäänrakennettuna politiikkaa, uskontoa tai muuta kulttuuria. Jos musiikki puretaan pienemmiksi palasiksi, voi sen ajatella nuotteina, jotka tulevat peräkkäin tietyssä järjestyksessä. En toki ole sitä mieltä, että on missään nimessä hyvä asia poistaa konteksti kappaleesta, ja se voi myös olla mahdotonta. Tarkoitin tällä kaikella sitä, että vaikka musiikkia ja sitä ympäröivää maailmaa on mahdotonta erottaa toisistaan, musiikki itsessään ei ole väärin.

Kun tutkielmassani tutkin kulttuurisen omimisen ongelmia, eivät ne juurikaan liittyneet itse musiikkiin. Musiikilla tarkoitan sitä musiikkia itsessään. Yksinkertaisia musiikin rakennuspalikoita kuten säveliä ja sävelten välissä olevia taukoja. Koska ihmiset ovat tuntevia monimutkaisia olentoja, nämä fysiologiset ilmiöt liittyvät saumattomasti ihmisyyden eri osa-alueisiin, kuten politiikkaan ja uskontoon. Koska musiikilla, kuten kaikilla taiteilla, on ihmiselle äärimmäisen voimakas merkitys, puhuttaessa musiikista, ei koskaan puhuta vain musiikista. Kulttuurisen omimisen ongelmat musiikin kontekstissa eivät liity säveliin ja sävelien välissä oleviin taukoihin. Ne liittyvät siihen tunnekokemukseen, joka tapahtuu sävelten saavuttaessa ihmisen. Ne liittyvät siihen, mitä musiikki tarkoittaa sekä vastaanottajalle että tuottajalle. Minulle jokin sarja säveliä, on vain sarja säveliä. Toiselle se voi kuvastaa vuosisatojen mittaista sortoa, jonka jäljet ovat vieläkin läsnä. Musiikki ei ole objektiivista, vaan äärimmäisen subjektiivista. Musiikin merkitys voi muuttua riippuen kuulijasta ja esittäjästä.

Yksi tutkielmani johdannossa esittämistä kysymyksistä oli selvittää, missä vaiheessa kulttuurinen omiminen muuttuu haitalliseksi. Tähän kysymykseen ei ole olemassa yksiselitteistä vastausta. Minulla oli vaikeuksia löytää tieteellistä kirjallisuutta, jossa kerrottaisiin musiikin käyttämisen kulttuurisen omimisen ongelmista. Se on itsessään jo jonkinlainen tulos. Suurimmassa osassa lähteistäni itse musiikki tuottaminen toisen kulttuurin edustajan toimesta, ei ollut ongelma. Ongelmat liittyivät kaikkeen muuhun kuin itse musiikkiin. Esimerkiksi ongelmallisena nähtiin se, että jätetään kertomatta oleellisia asioita kulttuurista, tai kerrotaan asiat väärällä ta-

valla, tai että jokin musiikillinen teos onnistuneesti tiivistäisi tietyn kulttuurin. Musiikkikasvatuksen näkökulmasta kulttuurisen omimisen ongelmat alkavat siinä vaiheessa, kun musiikista aletaan puhua, tai kun laitetaan heimopäähine päähän.

Kun vuonna 2018 suomalainen artisti Stig Dogg opetti Radio Helsingin toimittajalle kuinka durag-huivi solmitaan päähän, alkoi kiivas keskustelu kulttuurisesta omimisesta. Mielenkiintoista on minusta se, että Stig Dogg aiheutti kohun vasta ottaessaan esille mustien kulttuurista tunnetun päähineen eikä Stig Doggin musiikkia, joka on pohjimmiltaan parodiaa afroamerikkalaisesta r&b-musiikista, pidetty ongelmallisena.

Vuonna 2019 ilmestyneessä pro gradu -opinnäytteessä Liisa Hannula kertoo suomalaisten taidekasvattajien varovan saamelaisten käsittelyä opetuksessa. Tämä johtuu Hannulan mukaan tiedon puutteesta. Opettajat pelkäävät opettaa vieraita kulttuureja, koska he eivät koe olevansa kykeneviä opettamaan vierasta kulttuuria sen vaatimalla kunnioituksella. (Hannula, 2019) Tämä aiheuttaa toisen kulttuurin kannalta ongelman. Kun kulttuuria ei sisällytetä opetukseen ollenkaan, silloin tieto koko kulttuurin olemassaolosta vähenee. Post-koloniaalisen tutkijan Denise Cuthbertin (1998) mukaan vakavin kulttuurisen omimisen aiheuttama vahinko kulttuurille on, se että kulttuuri häviää kokonaan. Äskeisessä Hannulan (2019) esimerkissä kulttuurin häviämistä edistetään liikkumalla toiseen ääripäähän, jossa kulttuurin kanssa ei olla millään tavoin tekemisissä.

Kuinka olennainen kysymys näitä asioita pohtiessa on käytännön toteutus? Miten musiikinopettajan on mahdollista suoriutua oikeaoppisesti muiden kulttuurien sisällyttämisestä opetukseen? Opettajilla on tunnetusti hyvin vähän resursseja opetuksen suunnitteluun (Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H., & Fonsén, E. 2022), ja eikä opettajalta myöskään voida vaatia kaiken täydellisestä hallintaa. Hessin (2015) esittelemä ideaali malli musiikinopetuksesta, eli vertaileva malli, on jo sitä lukiessa hengästyttävä. Mutta se on myös se tarkoitus. Voisiko olla, että filosofian tutkimuskentällä toimiessa käytäntö on toissijaista. Toimiiko Hessin (2015) vertailevalle mallille vasta-argumenttina se, että se ei toimi käytännössä?

Kuten Rogers (2006) mainitsi puhuessaan kulttuurisen vaihdon määritelmästä, että se on olemassa, jotta olisi teoreettinen ideaali niille eettisille standardeille, joiden perusteella muita kulttuurisen omimisen muotoja arvioidaan (Rogers, 2006). Samaa voisi ajatella Hessin (2016) malleista. Niitä voi lukea käytännön ohjeiden lisäksi eettisen pohdinnan standardien ääripäinä. Se,

että filosofinen teoria on mahdollisesti ajautunut liian kauan käytännöstä, voi olla usein tarpeellista todeta, mutta jos teoria on asiasisällöltään ja logiikaltaan vedenpitävä, ei minusta pelkkä käytännön haasteellisuus riitä sitä kumoamaan.

Tutkielmani eettisyyttä pohiessani nousee esiin yksi tärkeä kysymys. Millä oikeudella minä, länsimainen monelta osin etuoikeutettu korkeakouluopiskelija, voin tätä tutkia? Spivak (1988) kysyi, onko alistettujen aiheita edes mahdollista tutkia akateemisesti? Voiko korkeasti koulutettu ja siten etuoikeutettu ihminen mitenkään ymmärtää alistettua ja nähdä heidän todellisuuttaan (Spivak, 1988). Toisaalta etuoikeuteni ei voi toimia syynä jättää tutkimus tekemättä, koska silloin laajemmassa kuvassa asian tutkiminen jäisi yksistään ”altavastajien” hartioille (Kallio, 2020).

Pyrin kandidaatin tutkielmassani ottamaan huomioon oman asemani vallankäyttäjänä, vaikka tutkielmani ei ole varsinaisesti virallinen tutkimus, mutta kandidaatintyönä se kuitenkin liittyy osaksi akateemisen tutkimuksen kirjoa. Tästä johtuen minun on tärkeää huomioida oma vallankäyttöni, koska minä valitsen mihin artikkeleihin viitataan, mitä sanon ja mitä jätän sanomatta. Postkoloniaaliselle, filosofiselta suuntaukseltaan kriittiselle tutkimukselle, on luonteenomaista huomioida kirjoittajan oma valta-asema (Seye, Pitkänen, & Lampinen, 2020).

Tutkimukseni aihe vaikuttaa tällä hetkellä siltä, että tutkittavaa riittäisi myös pro gradu -tutkielmaan. Tämä oli myös yksi tavoitteistani aihetta valitessani. En vielä tiedä mihin tutkimustani laajentaisin tai minkä näkökulman ottaisin. Pro gradu -tutkielman empiirinen osa voisi olla esimerkiksi ”Musiikinopettajien käsityksiä musiikinopetuksen valtarakenteista”. Tämän voisi toteuttaa esimerkiksi puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Mielekästä olisi myös tutkia vasta aloitaneiden opettajien ja pidempään opettaneiden musiikinopettajien käsityksien eroja. Toinen vaihtoehto pro gradu -tutkielman empiiriselle osalle olisi vertailla opettajien musiikkitaustaa suhteessa heidän käsityksiinsä musiikinopetuksen valtasuhteista: Eroaako opettajan, joka mieltää itsensä klassiseksi muusikoksi, käsitykset valtasuhteista esimerkiksi jazz-muusikoksi itsensä mieltävästä opettajasta?

Lähteet

- Bradley, D. (2012). Good for what, good for whom?: Decolonizing Music Education Philosophies. Teoksessa Frega, A. L. & Bowman, W. D. (toim.), *The Oxford handbook of philosophy in music education* (s. 409-433). Oxford: Oxford University Press.
- Burton, B. (2002). Weaving the Tapestry of World Musics. Teoksessa Reimer, B. (toim.), *World Musics and Music Education: Facing the Issues* (s. 161–185). MENC, the National Association for Music Education.
- Chalmers, F. (2019). Cultural Colonialism and Art Education: Eurocentric and Racist Roots of Art Education. Teoksessa Garnet, D. & Sinner, A. (toim.), *Art, Culture, and Pedagogy. Revisiting the Work of Graeme Chalmers* (s. 37–46). Leiden, Boston: Brill Sense. https://doi.org/10.1163/9789004390096_005
- Coutts-Smith, K. (2006). Some general observations on the problem of cultural colonialism. In *The myth of primitivism* (pp. 25-38). Routledge.
- Cuthbert, D. (1998). Beg, borrow or steal: The politics of cultural appropriation. *Postcolonial Studies: Culture, Politics, Economy*, 1(2), 257-262.
- Hannula, L. (2019). " We don't really talk about them" Finnish art teachers' beliefs, attitudes and views regarding Sámi culture in a postcolonial framework.
- Hess, J. (2015). Decolonizing music education: Moving beyond tokenism. *International Journal of Music Education*, 33(3), 336–347. <https://doi.org/10.1177/0255761415581283>
- Howard, K. (2020). Equity in Music Education: Cultural Appropriation Versus Cultural Appreciation – Understanding the Difference. *Music Educators Journal*, 106(3), 68-70. <https://doi.org/10.1177/0027432119892926>
- Hubara, K (8.2.2016) Other(i)on, blogissa *Ruskeat tytöt*. [lily.fi/blogit/ruskeat-tytot/otheiron/](https://www.lily.fi/blogit/ruskeat-tytot/otheiron/)
- Hubara, K (10.2.2016) Othe(i)ron II, blogissa *Ruskeat tytöt* <https://www.lily.fi/blogit/ruskeat-tytot/otheiron-ii/>
- Kallio, A. A. (2020). Decolonizing music education research and the (im)possibility of methodological responsibility. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 177–191. <https://doi.org/10.1177/1321103X19845690>
- Kallio-Tavin, M. (2015). Becoming culturally diversified. In M. Kallio-Tavin, & J. Pullinen (Eds.), *Conversations on Finnish Art Education*, 20-32. Aalto ARTS Books

- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H., & Fonsén, E. (2022). ”Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä”: Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika*, 16(2), 72–89. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Karjalainen, J. (22.2.2018). OYY:n muskarivideolla esiintynyt saamelaisrumpu joutui kohun keskelle – käyttö ja alkuperä selvitetty. *Kaleva* <https://www.kaleva.fi/oyyn-muskarivideolla-esiintynyt-saamelaisrumpu-jou/1847502>
- Mohanty, C. T. (2003). *Feminism Without Borders : Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Durham: Duke University Press.
- MOT Kielitoimiston sanakirja: kulttuuri. Kielikone Oy. Haettu 6.2.2023 osoitteesta www.sanakirja.fi/kotus/finnish-finnish/kulttuuri
- Opetushallitus (2014) *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki 2016. Haettu 10.2.2023 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Oxford University Press. (n.d.) Emotional Intelligence. *Oxford English dictionary*. Haettu 14.12.2022, osoitteesta: <https://www.oed-com.pc124152.oulu.fi:9443/view/Entry/45742?redirectedFrom=cultural+appropriation#eid1223654010>
- Rautio, S. (22.2.2018). Saamelaisrumpu muskarivideolla suututti - Oulun yliopiston ylioppilaskunta pyytää anteeksi kulttuurista omimista. *Iltalehti* <https://www.iltalehti.fi/kotimaa/a/201802222200763491>
- Rogers, R. A. (2006). From cultural exchange to transculturation: A review and reconceptualization of cultural appropriation. *Communication Theory*, 16(4), 474–503. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2006.00277.x>
- Robert, W. (2012) Avoiding the dangers of postmodern nihilist curricula in music education. Teoksessa Frega, A. L. & Bowman, W. D. (toim.), *The Oxford handbook of philosophy in music education* (s. 386-403). Oxford: Oxford University Press.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Seye, E., Pitkänen, H., & Lampinen, L. (2020). Postkoloniaalinen teoria ja musiikintutkimus. *Musiikin suunta*, 2020(1). Haettu osoitteesta <http://musiikinsuunta.fi/2020/01/postkoloniaalinen-teoria-ja-musiikintutkimus/>
- Sibelius akatemia (2023). *Global musicin aineryhmä*. Haettu 10.2.2023 osoitteesta <https://www.uniarts.fi/yksikot/global-music/>

- Spivak, G. C. (1988). "Can the Subaltern Speak?" Teoksessa Nelson, C. & Grossberg, L. (toim.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (s. 271–313). Urbana: University of Illinois Press.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK), (2012) *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkauspäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 10.2.2023 osoitteesta <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. Vol. 1. London: Murray. doi:10.1017/CBO9780511705960
- Volk, T. M. (2002). Multiculturalism: Dynamic Creativity for Music Education. Teoksessa Reimer, B. (toim.), *World Musics and Music Education: Facing the Issues* (s. 15–29). MENC, the National Association for Music Education.
- Young, J. O. (2010). *Cultural appropriation and the arts*. Malden (Mass.): Wiley-Blackwell.
- Young, J. O. & Brunk, C.G. (2009). Introduction. Teoksessa Young, J. O. & Brunk, C. G. (toim.). *The ethics of cultural appropriation*. Malden (Mass.): Wiley-Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1972). *Philosophical investigations* (3. ed.) (s. 31–33). Blackwell.