

PLURIBUS NOVUM ET VETERUM

Näkökulmia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen

Heidi Westerlund

Monikulttuurisuus on termi, joka kuuluu läheisesti viimeaikaiseen musiikkikasvatuksen keskusteluun, mutta jonka merkitys saattaa näkökulmasta riippuen vaihdella radikaalisti. Artikkelissa tarkastelen ensin kulttuurin käsitteen kompleksisuutta taustana monikulttuurisuusajatusten nousulle osana tieteellistä diskurssia ja musiikkikasvatusta esittäen suuntaviivoja lähtökohdalle, jossa monikulttuurisuuden vaatimusta ei esitetä yksiselitteisenä normatiivisena mallina, vaan yleisenä tulevaisuuteen suuntautuvana kriittisenä asenteena. Tässä suhteessa monikulttuurinen musiikkikasvatus ei ole uusi trendi tai tieteellinen käsite, vaan ennemminkin jatkuvasti – myös tutkimuksen avulla – tihentyvä ja muuttuva kriittinen asenne kasvatuksellisia käytäntöjämme kohtaan. Identiteettikeskustelussa monikulttuurisuus tarkoittaa, että hyväksymme muutoksen ja uusien identiteettien muotoutumisen ajatuksen, esimerkiksi pysyvän suomalaisen identiteetin rakentamisen sijaan. Monikulttuurisuudella on tästä kriittisestä ja tulevaisuuteen suuntautuvasta pragmatistisesta näkökulmasta katsottuna monia, jatkuvasti uudelleen rakentuvia tehtäviä musiikkikasvatuksessa.

Kun saksalainen Heinrich Wächter suositti muinoin iloluontoisia rekilauluja suomalaisiin kansakouluihin, oli opettajien vastaanotto penseä. ”Suomen kansa, jossa vielä elää kristillinen henki, tuntee harmilla ja murheella, kuinka heidän lapsensa oppivat kouluissa samoja rekivirsiä ja rakkauslauluja, joita irstaiset pojat ja tytöt kisoissaan laulavat”, arvioivat opettajat Wächterin laulukirjaa vuoden 1878 opettajainkokouksessa Ilmajoella (Pajamo 1976, 106). Pelko koululaitoksen musiikkikulttuurin rappiosta, ulkomaisen ”keveämmän” musiikin tuhoisista vaikutuksista ja kansallisten perinteiden katoamisesta muistuttavat yllättävän paljon omassa ajassamme viimeaikoina ilmenneitä huolestuneisuuden ilmauksia. Muutos synnyttää edelleen keskustelua ja velvoittaa musiikkikasvattajat pohtimaan sen vaikutuksia ja omaa rooliaan siinä. Näiden kysymysten ympärillä on myös syntynyt viime vuosikymmeninä keskustelua niin sanotusta monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta.

Miksi monikulttuurista kasvatusta?

Historiallisesti monikulttuurisen kasvatuksen taustalla on ollut hämmennys, joka on syntynyt kulttuurisesti erilaisten ryhmien arvojen yhteentörmäyksestä. Yksinkertaisuuden vuoksi käytän tässä termiä monikulttuurinen kasvatusta, vaikka ilmiön nimeämisyrityksiä on ollut useita. Esimerkiksi Yhdysvalloissa termi ”kulttuurinen pluralismi” tuli käyttöön kun maa toisen maailmansodan aikana ja sen jälkeen joutui vastaanottamaan eurooppalaisia pakolaisia. 1940-luvun ”intercultural education”, (kulttuurien välinen kasvatusta), vaati kulttuurien välistä kanssakäymistä ja toleranssia, kun taas rasisminvastainen, ”värisokea”, ”akkulturaatio” ja ”assimilaatio” olivat valtasuuntauksia 1960-luvun USA:n kasvatuksessa; oppilaiden taustojen eroja pyrittiin ennemminkin häivyttämään kuin huomioimaan. 1990-luvun tiedostetummin pluralistisessa tilanteessa alettiin puhua ”monikulttuurisesta kasvatuksesta” (Glazer 1997). Tuolloin myös Suomessa, maahan muuttavien pakolaisten määrän noustessa huomiota herättäväksi, monikulttuurisuus nousi ajankohtaiseksi teemaksi kasvatuksessa (Kiljunen 1994). Erilaisten monikulttuurisuutta koskevien suuntausten taustalla on yhtäältä ollut kysymys ”meidän” suhteesta kulttuurisesti ”toisiin”, toisaalta kyse on ollut erilaisten yksilöiden ja ryhmien oikeudesta nähdä itsensä yhteiskunnassa ja erityisesti yleissivistävän koulun opetussuunnitelmassa. Toisin sanoen monikulttuurisessa kasvatuksessa on kyse ideologiasta, jonka mukaan kansalaisia tulisi kasvattaa tiedostamaan ja arvostamaan erilaisia näkemyksiä, tai jonka mukaan yhteiskunnan erilaisilla ryhmillä tulisi olla samat oikeudet ja asema.

Moninaisuuden ja erilaisuuden korostamisen tai huomioimisen ajatus kasvatuksessa kumpuaa laajemmista yhteiskunnallisista, tasa-arvoa, vapautta ja pluralismia koskevista tulkinnoista (esim. Gay 1995). Monikulttuurisuuteen voidaan viitata paitsi kansakunnan etnistä ja kulttuurista moninaisuutta kuvailevana näkökulmana (esimerkiksi Suomen etnisten vähemmistöjen huomioimisena musiikkikasvatuksessa), myös normatiivisena vaatimuksena nykyisen kulttuurisen tilanteen tietoiseksi pluralisoimiseksi. Voidaan ajatella esimerkiksi, että suomalaisten perinteiden lisäksi tulisi musiikkikasvatusta laajentaa kattamaan maailman erilaisia musiikkiperinteitä, jotta suomalaiset tietonsa, taitonsa ja esteettisen vastaanottokykynsä puolesta integroituisivat paremmin globaaliin kulttuuriin ja oppisivat hyväksymään musiikillista erilaisuutta. Demokratian ja vapauden aspektien kytkeytyminen monikulttuurisuuskeskusteluun näyttää johtaneen siihen, ettei keskustelun taustalla olevia ideologisia juonteita ole helppo kyseenalaistaa ainakaan yleissivistävässä musiikkikasvatuksessa ottamatta riskiä leimautua elitistiksi tai kapea-alaiseksi konservatiiviksi. Edelleen voidaan kuitenkin kysyä, millainen yksimielisyys musiikkikasvatuksessa vallitsee musiikillisesta moninaisuudesta? Kysytäänhän nyt, katoaako kansallisten laulujen tuntemus, häviääkö kuorolauluperinne, tai onko maahanmuuttajilla velvollisuus sopeutua suomalaisiin olosuhteisiin vai opettajilla ennemminkin velvollisuus ymmärtää ja ylläpitää maahanmuuttajalapsen erilaisuutta. Pitäisikö esimerkiksi saamelaiden tai romaniheimon musiikkiin tutustua paremmin yleissivistävässä musiikkikasvatuksessa? Onko kaikki moninaisuuden nimissä tapahtuva muutos toivottavaa ja kuinka monikulttuuriseksi musiikkikasvatusta voi tai haluaa tulla, ja mihin musiikkikasvatustajan vastuu loppuu?

Eli ei ole yksiselitteisen selvää, millainen arvo pluralismi on musiikkikasvatuksessa. Kaiken kaikkiaan kysymykset monikulttuurisuudesta koskettavat perimmäisiä kysymyksiä siitä, keitä katsomme olevamme ja miksi haluamme tulla (ks. esim. Walker 1990, 7; Winch & Gingell 1999, 151). Vastaavasti monikulttuurinen musiikkikasvatustutkii niitä reunaehtoja, joiden varassa määritämme sen, mitä musiikkikasvatustutkimus tänä päivänä ja mihin suuntaan haluamme sitä kehittää. Siihen kuuluu sisäänrakennettuna, ei vain musiikillinen, vaan myös pedagoginen ymmärrys eri koulutusmuotojen tehtävistä.

Kulttuurin käsitteen eettiset ja poliittiset ulottuvuudet

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen käsite on johdettu kulttuurin käsitteestä, tai ennemminkin se on seuraus kulttuurin käsitteen riittämättömyydestä. Jo käsite kulttuuri itsessään viittaa siihen, kuinka ymmärrämme toisiamme, mitä ympäristömme ehdottaa ja tarjoaa keskinäiselle toiminnallemme. Kulttuurin käsitteen hankaluus on kuitenkin siinä, että sillä viitataan useimmiten niihin arjen ja juhlan itsestäänselvyyksiin, joista tulemme tietoisiksi vasta silloin kun kohtaamme erilaisuutta. Kasvatuksessa monikulttuurisuusteoreetikot pitävätkin perusongelmana kulttuurin itsestäänselvyyttä. Kasvatusalan tutkimuksissa kasvattajia on syytetty virallisen korkeakulttuurin asettamisesta ensisijaiseksi opetuksen sisältöjä suunniteltaessa (ks. mm. Téllez's & O'Malley 1998; Stärke-Meyerring 1998; Nieto 1999). Eurooppalaista kulttuuria, esimerkiksi niin sanottua klassista musiikkia, saatetaan pitää universaalina ja neutraalina, kun taas vain vähemmistöjen tai virallisen kulttuurin ulkopuolisilla ihmisillä, esimerkiksi intialaisilla, näyttäisi olevan niin sanottu ”etninen” kulttuuri. Kuten eräs Téllezin ja O'Malleyn (1998, 179) tutkimuksen haastateltava vastasi: ”Ei minulla ole kulttuuria. Olen Teksasista”.

Termillä ”monikulttuurisuus” onkin haluttu kiinnittää erityistä huomiota kulttuurin käsitteen yksipuoliseen ymmärrykseen ja siihen, että omia kulttuurisia käyttäytymismalleja pidetään helposti luontaisesti oikeina ja muita arvokkaampina. Erityisesti monikulttuurisuus on vastareaktio niin sanotulle etnosentrismille. Etnosentrismien ongelma ei ole niinkään siinä että sitoudumme tiettyihin toimintatapoihin, vaan kuten antropologi Clifford Geertz (2000, 75) kirjoittaa, siinä että etnosentrismi estää meitä huomaamasta näitä kulttuurisia sitoumuksiamme. Esimerkiksi suomalaisen opettajan toimintamalli, jossa oppilaan fyysistä kosketusta soittotilanteessa pidetään usein luonnollisena ja jopa toivottavana, saattaa pohjoisamerikkalaisessa koulussa johtaa toimenpiteisiin. Mikäli kulttuurisia toimintamalleja ja koodistoja ei tiedosteta, ei ole myöskään olemassa lähtökohtia kulttuurisesti ”toisen” ymmärtämiselle, kulttuurin tietoiselle muuttamiselle tai ”toisinnäkemiselle”.

Termi ”kulttuuri” on siis jo lähtökohtaisesti moniselitteinen: sitä on käytetty eri tavoin viittaamaan milloin edistykseen, sivilisaatioon tai valistukseen, milloin pirstoutuneisuuteen tai relativismiin (Walker 1990; Wax 1993). Latinankielisestä sanasta *colere* juontuva klassinen kulttuurin käsite tarkoitti inhimillisen potentiaalın kultivointia ja

elinympäristön kehitystä, johon liittyi syvä kunnioitus (Panikkar 2000; MacMillan Dictionary of the History of Science 1981). Vielä 1800-luvulle tultaessa kultivointi ja kunnioitus kohdistuivat koko ihmiskunnan kulttuuriin, jonka huippua eurooppalaiset edustivat. Tärkeä käänne tapahtui 1900-luvulla, jolloin kulttuurilla alettiin yhä useammin viitata kulttuurin tuotteisiin itse toiminnan sijasta. (Wax 1993.) Kulttuuri saatetaan edelleenkin arkipuheessa samaistaa taiteeseen ja taideobjekteihin. Jotkut monikulttuurisuusteoreetikoista ovatkin ehdottaneet paluuta klassiseen merkitykseen: kulttuuri tulisi ymmärtää pikemminkin verbinä kuin substantiivina; se tulisi ymmärtää merkitysten käyttönä ja toimintana sosiaalisessa kontekstissaan (ks. esim. Nieto 1999, 56; Kalantzis & Cope 1999, 248). Alun perin antropologi Edward B. Tylorin (1871) luoma määritelmä kulttuurista kompleksisena kokonaisuutena ja yhdessä elävien ihmisten tai kansakunnan, esimerkiksi suomalaisten, elämäntapana on kuitenkin edelleen yleisesti käytössä. Tällöin kulttuuriin liitetään klassiseen tapaan useimmiten positiivinen, hyvää tekevä voima, kuten esimerkiksi kun termiä suomalainen kulttuuri käytetään ilmaisemaan kansankunnan kulttuuriperinteen voimaa.

Tutkijoiden parissa kulttuurin käsite on saanut ajassamme myös uusia ulottuvuuksia, tai se on käsitteellisesti hajonnut erilaisten kompleksisten alakulttuurien tai valtasuhteiden alati muuttuviksi kentiksi ja verkostoiksi. Tällöin kulttuurin määrittelyyn liittyy usein kriittinen puoli erityisesti hegemonisia kulttuurisia käytäntöjä vastaan. Esimerkiksi kasvatuksessa kulttuuriseen hegemoniaan viittaaminen tarkoittaa sitä, että kasvatettava suostutellaan tai pakotetaan olemaan jotain, joka on hegemonisesti määritelty kulttuuriksi joko opettajan tai virallisen opetussuunnitelman taholta. Hegemonisen kulttuurikäsitteiden ajatellaan sanelevan oppilaan identiteettiä. Esimerkiksi musiikkisosiologi Peter Martin (1995, 11) on kritisoinut sitä, että Isossa-Britanniassa klassinen musiikki edustaa virallisesti ”brittimusiikkia”, ja että sillä on sen vuoksi etuoikeutettu asema koulujen opetussuunnitelmissa. Tutkimusten mukaan kuitenkin vain vähemmistö brittiläisistä käy klassisen musiikin konserteissa. Se, mitä ymmärrämme kulttuurilla ja kulturoiduksi tulemisella, näyttäisi siis vain päällisin puolin edellyttävän konsensusta.

Erilaisten keskenään kilpailevien kulttuuristen voimien vuoksi onkin tullut yleisemmäksi nähdä kulttuuri politisoituneena, jolloin termiä kulttuuri voidaan käyttää useisiin tehtäviin riippuen siitä kuka kulttuurin määrittelee (Wax 1993, 100; Ortner 1995, 180; Gaenslen 1997, 272; Wright 1998, 14). Termin esittely saksalaisten porvarisintellektuellien parissa liitettiin tasa-arvopyrkimykseen suhteessa aristokratiaan, ranskalaisiin ja englantilaisiin. Japanilaisille termi kulttuuri, bunka, merkitsi sekä kansallista yhtenäisyyttä että itsenäisyyttä suhteessa länsimaisiin kolonialistisiin pyrkimyksiin. (Gaenslen 1997, 266.) Kuuluu antropologi Franz Boas (1940) käytti aikoinaan kulttuurin termiä retorisenä aseena rotudeterminismiä vastaan. Boasin kulttuurin käsite on periytynyt myös monikulttuuriseen kasvatukseen, jossa sen avulla vedotaan jokaisen lapsen oikeuteen tulla kasvatetuksi omassa kulttuurissaan ja varoitetaan opetussuunnitelman tai oppimateriaalien etnosentrisyydestä. On kuitenkin huomattava, että siinä vaiheessa kun kulttuurin käsite 1900-luvulla otettiin tieteellisen tutkimuksen kohteeksi ja kun sillä alettiin viitata kognitioon, tämä eettis-poliittinen näkökulma häipyi vähitellen taustalle. Vasta viimeisen vuosikymmenen aikana tapahtunut kulttuurinen

tiedostaminen on tuonut eettisen näkökulman takaisin tieteellisen keskustelun piiriin. Monikulttuurinen musiikkikasvatus voidaan nähdä osana tätä laajempaa tiedostamisen prosessia.

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen yleissuuntaukset

Musiikkikasvatuksessa valtanäkemyksenä lienee Boasin tapaan erilaisten musiikkikulttuurien arvon tunnustaminen kasvatuksessa. Kritiikki koulujen opetussuunnitelmien ”koteloitumista” ja niin sanottua koulumusiikkia kohtaan sekä kansanmusiikin arvon tunnustaminen olivat jo Brysselissä vuonna 1953 pidetyn kansainvälisen musiikkikasvatuksen järjestön, ISME:n, perustamiseen johtaneen kokouksen lähtökohdista (ks. Volk 1998, 63). Alan erityisenä huolena on ollut klassisen musiikin parissa koulutuksen saaneiden musiikinopettajien kyky opettaa eri musiikkikulttureiden musiikkia ja puutteellisista valmiuksista seuraava ”musiikillisen turismin” asenne. Tästä huolimatta opettajankoulutuksen musiikilliseen etnosentrismiin on radikaalisti puututtu lähinnä vain pohjoismaissa.

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen lähestymistavoista voidaan jäsentää ainakin kaksi pääsuuntaa. Toinen painottaa musiikin ajattomuutta ja kykyä ”liikkua” kulttuurisesta yhteydestä toiseen kun taas toinen korostaa sen merkitysten sosiaalista ja paikallista luonnetta. Ensimmäinen vaihtoehto tarkastelee musiikkia sen niin sanottujen sisäisten ominaisuuksien näkökulmasta. Taustalla on myös usein käsitys tiedon ja arvojen neutraaliudesta. Ratkaisuna vastakkaiselle vaihtoehdolle, eli täydelliselle tiedolliselle relatiivisuudelle, niin sanotulle ”laissez-fair” -asenteelle, on tarjottu näkökulmaa, jossa musiikillisia merkityksiä tarkastellaan jossain määrin autonomisina, oppimiskontekstin ylittävinä, ja jossain määrin kulttuuris-sosiaalisina, jolloin musiikin voidaan ajatella viittaavan tai heijastavan kulttuurisia ja sosiaalisia konventioita. Musiikkikasvatuksessa tämän suuntaisia ajatuksia ovat esittäneet muun muassa Keith Swanwick (1988, 95) ja Bennett Reimer (1991, 11). Swanwick ja Reimer esittävät, että mikäli musiikilliset merkitykset liittyisivät elimellisesti paikalliseen kulttuuriseen kontekstiinsa, kuten monet antropologisista ja etnomusikologisista lähtökohdista ponnistavat musiikkikasvattajat ajattelevat, ei tämän kulttuurisen kontekstin ulkopuolisilla olisi mahdollisuutta oppia tai ymmärtää kyseisen kulttuurin musiikkia. Suomessa asuvina olisimme näin mykän tietämättömiä menneisyyden taiteesta tai meille kaukaisista vieraista musiikeista.

Onkin ymmärrettävää, että yleissivistävän musiikkikasvatuksen näkökulmasta kirjoittavat musiikkikasvattajat eivät halua sitoutua tiukkaan etnomusikologiseen tavoitteesseen, jonka mukaan kulttuuristen merkitysten syvälinen ymmärtäminen edellyttää niin sanottua emic-näkökulmaa, eli kulttuurin toimijoiden ja toiminnan sisältäpäin kumpuavaa näkökulmaa. Sekä opettajan että oppilaan on vain harvoissa tapauksissa mahdollista hankkia syvällistä tuntemusta esimerkiksi gamelan-musiikista sosiaalis-tumalla balilaiseen yhteisöön.

Toinen lähestymistapa vetoaa siihen, että musiikillinen tieto hankitaan kulttuurisesti erilaisissa konteksteissa, ja että musiikissa ensisijaisina tiedollisina ja kokemuksellisina ulottuvuuksina voidaan nähdä taito ja taitaminen. Vaikka eri musiikkeja harjoitetaan ympäri maailmaan, ei musiikillisen taidon soveltaminen uudessa tilanteessa, yli omien kulttuuristen rajojen, näyttäisi olevan lainkaan itsestään selvää. Esimerkiksi David J. Elliott (1995) ja Patricia Shehan Campbell (1997, 74) korostavat, että musiikilliset taidot eivät välttämättä siirry yhdestä tyylistä toiseen vaan ovat ainakin jossain määrin aina tyyli- ja kulttuurisidonnaisia. James Clevelandin gospel-laulut ja Johannes Brahmsin kuoroteokset edellyttävät erilaisia taitoja, Campbell (emt.) kirjoittaa. Myös esityskäytännöt saattavat poiketa toisistaan huomattavasti liittyen laajemmin kulttuuriin arvoihin. Esimerkiksi tanssin ja musiikin erottamattomuus afrikkalaisessa musiikissa ilmentää laajemmin kulttuurissa vallitsevaa suhdetta kehollisuuteen, liikkeeseen ja rytmiin. Oppimistilanteessa äänet eivät vain heijasta tätä suhdetta vaan musisointi tuottaa tietynlaista kulttuurista kehollista kokemusta. Elliott (1995, 209) argumentoikin, että musiikin autenttisten merkitysten emic-näkökulma tulisi olla kasvatuksessa aina tavoitteena riippumatta siitä, kuinka hyvin se voidaan saavuttaa, ja että opettajien tulisi hallita useampi kuin yksi musiikillinen käytäntö. Elliottin monikulttuurisuusteoriaan liittyy myös laajempi humanistinen tavoite: musisoimalla autenttisesti saavutamme laajemman ymmärryksen musiikilliseen ympäristöömme ja itseemme, eli ymmärtämällä toisia ymmärrämme paremmin myös itseämme.

Kaiken kaikkiaan on kuitenkin tyypillistä, että musiikkikasvattajien parissa ”vieras” tai ”muu” musiikki – musiikillinen ”toinen” – määritellään suhteessa niin sanottuun länsimaiseen taidemusiikkiin, ja että kanta monikulttuurisuuskysymyksissä johdetaan siitä, miten ymmärrämme länsimaisen taidemusiikin roolin kasvatuksessa. Esimerkiksi australialainen Robert Walker (2007) kääntää Elliottin argumentin toisin päin väittäen, että tuntemalla itseme, eli länsimaisen traditiomme, arvostamme myös muita vaatien näin kasvattajia keskittymään eurooppalaiseen traditioon. Erityisesti suhde populaarikulttuuriin jäsenyytä tästä näkökulmasta: ”Beethoven on opiskelua varten, Britney Spears kemuja varten”, Walker (emt., 17) kirjoittaa.

Kriittinen, sosiaalisesti rakentava näkökulma musiikkikasvatuksessa

Edellä mainittujen monikulttuurisuuskäsitteiden taustalla on ajatus musiikkikulttuurin ja sen arvojen ymmärtämisestä positiivisin termein. Tällöin ajatellaan, että musiikkikasvattajan tehtävä ei ole muuttaa kulttuuria tai kritisoida käytäntöjä. Yleisen kasvatustieteen parissa monikulttuurisuuskeskustelu on kuitenkin huomattavasti kriittisempää ja yhteiskunnallisesti kantaaottavampaa. Kulttuurin poliittista tiedostamista pidetään kasvatuksessa erityisen tärkeänä silloin, kun kulttuuri uusintaa epätasarvoisia asenteita.

Erityisesti kriittisiksi pedagogeiksi tunnustautuvat kasvattajat ja tutkijat näkevät myös musiikkikasvattajat kulttuurisina toimijoina, jotka kykenevät analysoimaan kulttuurin ”piilossa olevia”, epätasa-arvoon tai peräti sortoon johtavia merkityksiä. Esimerkiksi kriittisen pedagogiikan keulahahmo, Henri Giroux (1999, 104–106), on tutkinut Walt Disneyn elokuvia, jotka hänen mukaansa toimivat esimerkkeinä rasistisia stereotyyppioita ylläpitävistä globaaleista kulttuurisista kulutustuotteista. Disneyn Aladdinissa valkoisen porvariston arvot edustavat etuoikeutetusti yleismaailmallisia arvoja. Elokuvan sankari, Aladdin, näyttää arabilta, jolla kuitenkin on pieni nenä ja joka puhuu standardia amerikanenglantia. Sen sijaan elokuvan kiroilevilla pahoilla pojilla on parta ja suuret, sipulimaiset nenät, synkät silmät ja vahva aksentti. Leijonakuninkaan Scar, pahan ikoni, on väriltään tummempi kuin hyvät leijonat, ja kuninkaallisen leijonaperheen jäsenet kommunikoiivat yläluokan brittiaksentilla, kun sen sijaan Shenzi ja Banzai, halveksittavat hyeenat ja iskujoukkojen jäsenet, puhuvat urbaanilla latinalais- tai afrikanamerikkalaisen nuorison aksentilla. Tämän kaltainen kriittinen asenne esimerkiksi musiikkikasvatuksessa käytettäviä materiaaleja kohtaan on ollut toistaiseksi poikkeuksellista niin suomalaisessa kuin kansainvälisessäkin musiikkikasvatuksessa. Esimerkiksi kouluissa käytettävien laulujen sanoitusten vastaavanlainen tarkastelu saattaisi paljastaa, kuinka myös suomalainen musiikinopetus voi huomaamattaan ylläpitää stereotyyppioita, etnosentrisiä, rasistisia tai sukupuolista tasa-arvoa loukkaavia asenteita.

Kasvatuksen opetussuunnitelmien sisältöjen kulttuurisen monipuolistamisen lisäksi monikulttuurisuudella viitataan usein siis kasvatuksen kriittiseen ja eettiseen pedagogiseen tehtävään. Tämä eettinen tehtävä ulottuu eritoten koulun ja luokkahuoneyhteisöjen sosiaaliseen kanssakäymiseen. Useat tutkijat (esim., Grant & Sleeter 1994; Stuhr 1994; Banks 1995) korostavat, että oppilaiden tulisi oppia koulussa sosiaalisia taitoja ja toimintatapoja voidakseen osallistua yhteiskunnan kulttuuriseen ja sosiaaliseen muutokseen. Tämän kaltaiseen rekonstruktiviseen eli sosiaalisesti uudistavaan musiikkikasvatukseen sitoutuva monikulttuurinen kasvattaja kehittää kriittistä ja analyttistä ajattelua, motivoi opetuksessa sosiaalista toimintaa ja muutosta, edistää kykyä uudistaa yhteiskuntaa alistamiselta ja kaikenlaiselta rodullisten, etnisten ja kulttuuristen ryhmien väliseltä epätasa-arvoisuudelta. Esimerkiksi kasvatustieteilijä James Banksin (1995) ajatuksia seuraavalle rekonstruktiviselle musiikkikasvatukselle ei riittäisi oppimateriaalin monipuolistaminen lisäämällä ei-länsimaisia musiikkeja opetussuunnitelmaan, juhliin tai kulttuurisiin tapahtumiin eikä myöskään musiikkikulttuurin tarkastelu yhteiskunnan eri ryhmien näkökulmista. Monikulttuurinen toiminta kouluissa olettaa, että oppilaat ovat aloitteellisia ja ratkaisevat ongelmia, jotka liittyvät suoraan luokkahuoneyhteisön, koulun tai sitä ympäröivän yhteisön sosiaaliseen toimintaan. Myöskään tämän kaltainen lähestymistapa ei ole ollut kirjallisuuden perusteella yleinen musiikkikasvatuksessa vaikka musiikissa sosiaalinen vuorovaikutus ja toisia kuuntelevan ja arvostavan yhdessä toimimisen edellytykset lienevät opettajille itsestään selvän olennaisia. Vaikka opettajat toiminnallaan luovat musisoivaa yhteisöä, voisi tällä toiminnalla olla vielä tiedostetummin asetettuja laajempia demokraattisia tavoitteita.

Banks ja Giroux haluavat molemmat ylittää humanistisesta traditiosta polveutuvan kulttuuria kunnioittavan ja suvaitsevan position rajoitukset. Oletuksena on, että millään kulttuurilla tai traditiolla ei ole yksinomaan positiivista arvoa. Kulttuurin olemassa olevan tilan lisäksi kriittinen monikulttuurinen kasvatus pyrkii tavoittamaan sen miten asiat voisivat olla (Giroux 1997, 222–224).

Perinteinen identiteettipolitiikka ja tulevaisuuteen suuntaava, niin sanottu mahdollisuuksien politiikka, motivoivat kuitenkin musiikkikasvatusta jossain määrin eri tavoin. Jälkimmäisessä ”identiteetti” on sitoutumista tiettyyn käsitykseen tulevaisuudesta ennemmin kuin identiteetti-käsityksen rakentamista oppilaan kansallisten tai muiden ”juurien” historiallisesta näkökulmasta. Näyttäisi siltä, että musiikkikasvatuksessa oppilaan identiteetti ymmärretään useimmiten pysyvänä, kansalliseen, etniseen, kielelliseen tai uskontoon liittyvänä ominaisuutena (ks. esim. Elliott 1996) jolloin musiikkikasvatuksen oletetaan valitsevan opetuksessa käytettävä repertuaari tästä kulttuuris-historiallisesta näkökulmasta käsin. Esimerkiksi Elliott kehotti vuoden 1996 Musiikkikasvatus-lehden artikkelissaan suomalaisia musiikkikasvattajia valitsemaan ohjelmistoon klassisen musiikin lisäksi suomalaista kansanmusiikkia ja harkitsemaan näiden lisäksi jotain ulkoeurooppalaista musiikkia vetoamalla oppilaan kulttuuriseen identiteettiin ja oikeuteen nähdä itsensä musiikin opetus suunnitelmassa. Lienee kuitenkin oikeutettua kysyä, edustavatko klassinen musiikki ja suomalainen kansanmusiikki tänä päivänä oppilaiden tai heidän vanhempiansa ”omaa musiikkia” tai vastaavasti ovatko Suomessa asuvat muualta tulleet oppilaat ylipäättään halukkaita tuomaan omaa etnistä taustaansa esiin musiikintunneilla (ks. Westerlund 1999). Musiikkikasvatuksen mahdollisuudet rakentaa uudenlaista identiteettiä koulun ja luokkahuoneen musiikillisten yhteisöjen kautta ovat yhtä lailla harkittavissa olevia näkökulmia. Traditioiden ja uusien tilanteiden vaatimien muutosten sovittelu musiikillisesti identiteetin rakentamisen näkökulmasta näyttäisi edellyttävän musiikillista joustavuutta ja sensitiivisyyttä sekä yksinkertaistavien musiikinlajien luokitusten ja historiallis-kulttuurisen determinismin kyseenalaistamista.

Musiikkikasvatuksen monikulttuurinen politiikka

Musiikkikasvatuksen tehtävä traditioiden säilyttäjänä ja originaalin – tai autenttisen – nostalginen ihannointi ja toisaalta kulttuurinen muutos tai muutoksen edesauttaminen kasvatuksen keinoin asettuvat helposti toisensa poissulkeviksi vaihtoehdoksi. Musiikkikasvatuksessa jako yhtäältä musiikillisen ilmaisun originaalisuutta ja toisaalta etnomusikologi Laurent Aubertia (2007, 54) lainaten, ”suuren musiikillisen kirkon ekumeenisuutta” kannattaviin musiikkikasvattajiin näyttäisi kallistuvan ensin mainittujen hallitsemampaan asemaan. Musiikkikasvatuksen elämyksellisyyttä ja luovuutta korostettaessa tämä kahtiajako kuitenkin kyseenalaistuu. Esimerkiksi suomalaisessa musiikkikasvatuksessa voidaan havaita kansanmuusikoiden parissa yleiseksi tullut tarve yhdistää populaarimusiikin keinovarot tai soittimisto eri kulttuurien musiikillisiin elementteihin. Tällöin perinteinen boasilainen oman tai vieraan kulttuurin kokonaisuutta korostava kolonialistinen monikulttuurinen asenne voidaan rikkoa nä-

kökuilmalla, jossa yhdistyvät peritty ja lainattu musiikillinen materiaali tai käytäntö. Kulttuurit eivät näin ollen ole todellisuuden pysyviä ominaisuuksia, vaan jotain jonka rakennamme opetuksessa aina uudestaan jostain tietystä näkökulmasta. Monikulttuurisuutta voisi kuvata enemmin jatkuvana rajalla olemisena kuin 'oman' ja 'toisen' tai emic ja etic -käsitteillä (Wax 1993).

Edellä mainitusta käsitteellisestä jaosta johtuen myös termiä maailman musiikit (world musics) käytetään eri tavoin musiikkikasvatuksessa. Tutkimuskirjallisuudessa sillä saatetaan viitata ylipäättään erilaisiin musiikkikulttuureihin ja niiden sisällyttämiseen kasvatuksessa (esim. Nettl 1998) mutta myös niin sanottuihin musiikillisiin hybrideihin (etnisiin sekoituksiin) ja kulttuurien välisiin kokemuksiin erityisesti populaarimusiikin kontekstissa (Aubert 2007, 53, 58). Aubertin (2007, 54) mukaan maailmanmusiikki kokoa käsitteellisesti mitä oivallisimmin ne ”täällä” ja ”muualla” näkökulmat, jotka kietoutuvat elämäämme nykyisessä kulttuurisesti kompleksisessä tilanteessa. Kasvatuksessa termillä maailman musiikki ei kuitenkaan yleensä viitata edellä mainitun originaalisuusnostalgian vuoksi musiikillisiin hybrideihin. Biddle ja Knights (2007, 2) analysoivatkin, että viimeaikaisessa akateemisessa keskustelussa ilmenevä musiikillisen käytännön paikantaminen on oire laajemmasta tendenssistä idealisoida ja asettaa näin etusijalla mikroyhteisöt ja niiden paikalliset kulttuuriset resurssit. Paikallinen kulttuuri romantisoidaan autenttisena ja vastakkaisena globaalille, jolloin globaali näyttäytyy aina keinotekoisena ja epäautenttisena. Kirjoittajien mukaan tämä voidaan nähdä oireena tendenssistä etsiä hallinnan keinoja nykyisen kulttuurisen tilanteen monimutkaisuuteen ja hakea käytäntöjen intersubjektiviisiä dimensioita. Musiikintutkijoiden tilanneanalyysi näyttäisi pätevän myös musiikkikasvatukseen.

Paitsi musiikillisessa materiaalissa hybridin ajatusta voidaan käyttää kasvatuksessa laajemminkin. Kasvatuksen opetettava aines on aina jatkuva prosessi, jossa konteksteja sijoitetaan uusiin konteksteihin. Tällöin ajatus, että jonkin maantieteellisesti kaukaisen musiikin alkuperäinen kulttuurinen konteksti voitaisiin siirtää kasvatukselliseen tilanteeseen, ei ole mahdollinen, vaan perustuu eräänlaiselle dekontekstualisoinnille, eli merkitysten irrottamiselle käyttöyhteyksistään. (van Oers 1998; White 1998; ks. myös Westerlund 1998, 1999 & 2001, 2002.) Autenttisen ja säilyttävän kulttuurin uusintamisen sijaan voidaan ajatella, että merkitykset muodostuvat viime kädessä siinä musiikillisten materiaalien käytössä, jossa menneisyys, traditiot tai musiikillisesti ”toinen” kohtaavat, ja että näillä merkityksillä on uutta luova voima. Tämän kaltaisen dynaamisen kontekstuaalisuuden näkökulmasta monikulttuurinen opetus suunnitelma tulisi rakentaa kasvatuksellisista tarpeista ja tilanteista käsin. Tilanne ja laajempi konteksti sekä eri konteksteja yhdistävät globaalit näkökulmat yhdistyvät tällöin opetuksessa ainutlaatuisella tavalla. Eräs monikulttuurisen kasvatuksen varhaisista puolesta puhujista, Nicholas Appleton (1983), ehdottaakin pluralismin mallien pluralismia (ks. myös Grant & Sleeter 1994, 210-212): “pluralismin hengessä meidän tulisi kehittää yhden kansallisen mallin sijaan useita alueellisia ja paikallisia malleja, jotka kohtaavat erilaisten ryhmien tarpeet” (Appleton 1983, 150).

Kaiken kaikkiaan viimeisten vuosikymmenten aikana nousseet erilaiset näkökulmat monikulttuurisuuteen pyrkivät aina ratkaisemaan jonkin koetun ongelman. Lähtökohdaisesti monikulttuurinen musiikkikasvatus voi näin ollen toteuttaa monia eri tehtäviä riippuen kasvatuksellisesta kontekstista. Jännitteen tähän kysymykseen luo kuitenkin se, että juuri kulttuurinen sokeus estää näkemästä ongelmia. Kriittisen monikulttuurisuuden jalanjäljissä monikulttuurinen musiikkikasvatus pitäisikin nähdä jatkuvana prosessina, joka suuntaa musiikkikasvatusta tradition säilyttävän tehtävän lisäksi myös tulevan tietoiseen rakentamiseen.

Keskeiset lähteet

- Aubert, L. (2007) *The Music of the Other. New Challenges for Ethnomusicology in a Global Age*. Käännös C. Ribeiro. Aldershot: Ashgate.
- Banks, A. & McGee Banks, C. A. (Toim.) (1995) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Biddle, I. & Knights, V. (Toim.) (2007) *Music, National Identity and the Politics of Location. Between the Global and the Local*. Aldershot: Ashgate.
- Wax, M. L. (1993) How Culture Misdirects Multiculturalism. *Anthropology and Education Quarterly* 24(2) 99–115.

Muut lähteet

- Appleton, N. (1983) *Cultural Pluralism in Education. Theoretical Foundations*. New York & London: Longman.
- Aubert, L. (2007) *The Music of the Other. New Challenges for Ethnomusicology in a Global Age*. Käännös C. Ribeiro. Aldershot: Ashgate.
- Banks, J. A. (1995.) Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Toim.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 3–24.
- Biddle, I. & Knights, V. (2007) Introduction. National Popular Musics: Betwixt and Beyond the Local and Global. Teoksessa I. Biddle & V. Knights (toim.) *Music, National Identity and the Politics of Location. Between the Global and the Local*. Aldershot: Ashgate, 1–15.
- Boas, F. (1940) *Race, Language and Culture*. Chicago: Chicago University Press.
- Campbell, P. S. (1997) Music, the universal language: Fact or fallacy? *International Society for Music Education* 29, 32–39.
- Elliott, D. (1995) *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. (1996) Music Education in Finland: A New Philosophical View. *Musiikkikasvatus* 1(1), 6–21.
- Gaenslen, F. (1997) Advancing Cultural Explanations. Teoksessa V. M. Hudson (Toim.), *Culture & Foreign Policy*. London: Lynne Rienner Publishers,

- 265–279.
- Gay, G. (1995) Curriculum theory and multicultural education. Teoksessa J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Toim.), *Handbook of research on multicultural education*. New York: MacMillan, 25–43.
- Glazer, N. (1997) *We are all multiculturalists now*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Geertz, C. (2000) *Available Light. Anthropological Reflections on Philosophical Topics*. Princeton: Princeton University Press.
- Giroux, H. A. (1997) *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling. A Critical Reader*. Oxford: Westview Press.
- Giroux, H. A. (1999) *The Mouse that Roared. Disney and the End of Innocence*. Lanham, Boulder, New York & Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Grant, C. A. & Sleeter, C. E. (1994) *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York & Toronto: Merrill, Macmillan Company.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999) Multicultural Education: Transforming the Mainstream. Teoksessa May, S. (Toim.), *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London: Falmer Press, 245–276.
- Kiljunen, K. (1994) Ihmisten liikkuvuuden syitä. Monikulttuurinen koulu ja opetus. Teoksessa T. Hilasvuori & A. Mikkola (Toim.), *Monikulttuurinen koulu ja opetus*. Helsinki: Painatuskeskus.
- MacMillan *Dictionary of the History of Science*. (1981) Toim. W. F. Bynum, E. J. Browne & R. Porter. London & Basingstoke: MacMillan Reference Books.
- Martin, P. J. (1995) *Sounds and society. Themes in the sociology of music*. Manchester & New York: Manchester University Press.
- Nettl, B. (1998) An Ethnomusicological Perspective. Teoksessa B. Lundquist & C. K. Szego (Toim.), *Musics of the World's Cultures: A Source Book for Music Educators*. Reading: International Society for Music Education (ISME).
- Nieto, S. (1999). *The Light in Their Eyes. Creating Multicultural Learning Communities*. New York & London: Teachers College Press.
- van Oers, B. (1998) The Fallacy of Decontextualization. *Mind, Culture, and Activity* 5(2,) 135–142.
- Ortner, S. B. (1995) Resistance and the Problem of Ethnographic Refusal. *Comparative Studies in Society and History* 37, 173–193.
- Pajamo, R. (1976) *Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843–1881*. Acta Musicologica Finnica 7. Suomen Musiikkiteollinen seura
- Panikkar, R. (2000) *Religion, Philosophy and Culture*. Käännös R. Vachon. Polylog 1(1), 1–140.
<<http://www.polylog.org/them/1.1/fcs3-en.htm>> 9.11.2000.
- Reimer, B. (1991) Selfness and Otherness in Experiencing Music of Foreign Cultures. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 2(3), 4–13.
- Stuhr, P. L. 1994. Multicultural art education and social reconstruction. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research in Art Education* 35, 3.
- Stärke-Meyerring, D. (1998) “Lost and Melted in the Pot”: Multicultural Literacy in Predominantly White Classrooms. Teoksessa K. Dixon, W. Archibald & J.

- Varley (Toim.), *Outbursts in Academy. Multiculturalism and Other Sources of Conflict*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers, 135–157.
- Swanwick, K. (1988) *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- Télez, K. & O'Malley, S. (1998) Exploring the Use of History in Multicultural/ Multilingual Teacher Education. Teoksessa R. Chávez Chávez & J. O'Donnell (Toim.), *Speaking the Unpleasant. The Politics of (non)Engagement in the Multicultural Education Terrain*. Albany: State University of New York Press, 164–185.
- Tylor, E. B. (1871) *Primitive culture. Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art and custom*. London: J. Murray.
- Volk, T. M. (1997) *Music, Education, and Multiculturalism. Foundations and Principles*. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Walker, R. B. J. (1990) The concept of culture in the theory of international relations. Teoksessa J. Chay (Toim.), *Culture and International Relations*. New York, Westport & London: Praeger, 3–17.
- Walker, R. (2007) *Music education. Cultural values, social change and innovation*. Charles C. Thomas Publisher Ltd: Springfield, Illinois.
- Wax, M. L. (1993) How Culture Misdirects Multiculturalism. *Anthropology and Education Quarterly* 24(2), 99–115.
- Westerlund, H. (1998) Pluralismin ja eettisen yhteisöllisyyden näkökulmia musiikkikasvatukseen. *Musiikkikasvatus* 3(2), 3–19.
- Westerlund, H. (1999) Maaailman musiikit kasvatuksessa. Filosofisia näkökulmia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. *Musiikkikasvatus* 4(2–3), 28–43.
- Westerlund, H. (2001) Multicultural music education and pragmatism: A Deweyan approach to musical pluralism and democratic education. Teoksessa P. Määttänen (Toim.), *Pragmatist viewpoints on art. Proceedings of the AWE symposium in Helsinki, June 2000. Working Papers F 19*. Taideteollinen korkeakoulu. Helsinki, 61–68.
- Westerlund, H. (2002) *Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education*. Studia Musica 16. Sibelius-Akatemia. Helsinki.
- White, J. H. (1998) Pragmatism And Art: Tools For Change. *Studies in Art Education* 39(3), 215–229.
- Winch, C. & Gingell, J. (1999) *Key Concepts in the Philosophy of Education*. London & New York: Routledge.
- Wright, S. (1998) The politicization of 'culture'. *Anthropology Today* 14(1), 7–15.