

**JOTAIN RUMPUJUTTUJA AFRIKASTA – ALAKOULUN  
OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ MAAILMANMUSIIKIN  
OPETTAMISESTA**

Nico Nieminen  
Maisterintutkielma  
Musiikkikasvatus  
Kevätlukukausi 2015  
Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Nico Patrick Artonpoika Nieminen	
Työn nimi – Title Jotain rumpujuttuja Afrikasta – Alakoulun opettajien näkemyksiä maailmanmusiikin opettamisesta	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year 5/2015	Sivumäärä – Number of pages 49 + 1
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tässä tutkimuksessa pohditaan maailmanmusiikin käsitettä niin musiikillisesta kuin sosioekonomisesta näkökulmasta, sen määrittelyyn liittyviä ongelmia, maailmanmusiikin opettamisen pedagogiikkaa sekä peruskoulun ja maailmanmusiikin välistä suhdetta. Aihe tulee olemaan tärkeä globalisaation kiihtyvän tahdin myötä. Kansainvälistymiseltä ei voi enää välttyä. Lisäksi vuonna 2016 portaittain voimaan astuva opetussuunnitelma tukee vahvasti monikulttuurisuuden liittyviä teemoja.</p> <p>Puolistrukturoituna haastattelututkimuksena toteutettu empiirinen osio sisältää kahdeksan Pirkanmaan alueella työskentelevän, musiikkia ainakin jonkin verran opettavan opettajan näkemyksiä aiheesta. Informantteja pyydettiin määrittelemään maailmanmusiikin käsite, kuvailemaan omaa maailmanmusiikin opetustaan sekä tunnistamaan sen opettamiseen liittyvää problematiikkaa. Minkäänlaisia taustatietoja tai harrastuneisuutta asiasta ei vaadittu. Keskiössä kysymyksissä olivat pedagogiset ulottuvuudet ja vastaajien oman opetuksen reflektointi, sillä maailmanmusiikin opettamista alakoulussa ei aiemmin ole juurikaan tutkittu.</p> <p>Tuloksista näkee, että maailmanmusiikin käsite koko laajuudessaan oli melko vieras suurimmalle osalle vastaajista. Tämä hankaloitti loogisesti myös myöhempää pohdintaa opettamisen muodoista ja metodeista, jolloin kaikki vastaukset eivät olleet täysin relevantteja. Kaikki haastateltavat onnistuivat kuitenkin löytämään jonkinlaisia näkökulmia kysymyksiin.</p>	
Asiasanat – Keywords Maailmanmusiikki, monikulttuurinen musiikkikasvatus, kulttuurien välinen kasvatus, pedagogiikka, peruskoulu	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

## Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Aikaisemmat tutkimukset</b> .....	<b>3</b>
<b>3</b>	<b>Maaailmanmusiikki</b> .....	<b>4</b>
3.1	<b>Käsitteen syntyhistoria</b> .....	<b>4</b>
3.2	<b>Maaailmanmusiikin käsite</b> .....	<b>6</b>
3.3	<b>Maaailmanmusiikin ulottuvuudet</b> .....	<b>8</b>
<b>4</b>	<b>Maaailmanmusiikki opetuksessa</b> .....	<b>11</b>
4.1	<b>Pedagogiset lähtökohdat</b> .....	<b>11</b>
4.1.1	Vieraiden musiikkikulttuurien opettamisesta.....	11
4.1.2	Schippersin malli .....	12
4.1.3	Fungin yhdeksän ohjetta .....	15
4.2	<b>Maaailmanmusiikki perusopetuksen opetussuunnitelmassa</b> .....	<b>17</b>
4.3	<b>Maaailmanmusiikki alakoulun musiikin oppikirjoissa</b> .....	<b>19</b>
<b>5</b>	<b>Tutkimusasetelma</b> .....	<b>22</b>
5.1	<b>Tutkimuskysymykset</b> .....	<b>22</b>
5.2	<b>Tutkimusmenetelmä</b> .....	<b>22</b>
5.3	<b>Haastateltavat</b> .....	<b>24</b>
5.3.1	Valintaprosessi .....	24
5.3.2	Taustatiedot.....	24
5.4	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>26</b>
5.5	<b>Aineiston analyysi ja tutkimuksen luotettavuus</b> .....	<b>27</b>
<b>6</b>	<b>Tutkimustulokset</b> .....	<b>29</b>
6.1	<b>Käsitteen ymmärtäminen</b> .....	<b>29</b>
6.2	<b>Maaailmanmusiikin opetus alakoulussa</b> .....	<b>31</b>
6.2.1	Integrointi.....	31
6.2.2	Opetuksen jakautuminen ja opetussuunnitelma.....	32
6.2.3	Omat kokemukset ja ammattitaito .....	34
6.2.4	Tuntien sisällöt .....	35
6.2.6	Oppilaiden kiinnostus.....	37
6.2.7	Musiikkiluokan varustelu ja oppimateriaalit.....	38
6.3	<b>Opetukselliset haasteet</b> .....	<b>40</b>
<b>7</b>	<b>Päätäntö</b> .....	<b>42</b>
<b>8</b>	<b>Lähteet</b> .....	<b>44</b>
	<b>LIITE 1. Haastattelupohja</b> .....	<b>47</b>

# 1 JOHDANTO

”Tai ehkä mää oon sitä mieltä että esimerkks siitä afrikkalaisesta jutusta tulee siihen yhteiseen soppaan ne tietyt jutut, niinkun ne kaikista omaperäisimmät, ne kaikista erikoisemmat jutut et yhteisestä jutusta voi sitten erottaa ne tietyt jutut.”

– (N2)

Maailmanmusiikki on viime vuosikymmeninä noussut koko maailman tietoisuuteen. Informaatioyhteyksien nopeutuminen, kansanmusiikin uusi nousu 60-70 –luvulla sekä muusikoiden lisääntyvä kiinnostus aihetta kohtaan ovat kaikki olleet myötävaikuttamassa tämän uuden ilmiön syntymään. Esimerkkejä löytyy runsaasti, mainittakoon Paul Simonin vuonna 1986 ilmestynyt *Graceland* -albumi, Dublinin euroviisujen vuonna 1994 väliajalla irlantilaisista perinnesmusiikkia ja tanssia yhdistelevä *Riverdance* sekä Suomen kansan vanhoista sävelistä uusia ideoita ammentava uuden kansanmusiikin yhtye *Värttinä*. Edellä mainitut saatetaan toisaalta määritellä myös popiksi, rockiksi tai folkiksi tilanteesta riippuen. Tärkeää onkin miettiä nyky-yhteiskunnan rakenteen merkitystä musiikin rakenteeseen ja monimuotoisuuteen. Voidaanko maailmanmusiikkia määritellä ja jos kyllä, niin miten? Hyödynnetäänkö tällaista genren fuusioituneisuutta koulujen musiikinopetuksessa täyteen potentiaaliin asti?

Itse kiinnostuin kansan- ja maailmanmusiikista jo hyvin varhain klassisten piano-opintojeni yhteydessä suorittamassani yhtyesoitannollisessa jaksossa Kangasalan pikkupelimanneissa, jossa soitin eri maiden perinnesmusiikkia. Kappaleiden helppo sovellettavuus eri tasoisille muusikoille ja eri käyttötarkoituksiin avasivat silmäni perinnesmusiikin hyödyntämiselle tulevaisuudessa. Vuonna 2012 vietin puoli vuotta elämästäni vaihto-opiskelijana Botswanassa, missä musiikin tekemisessä, esittämisessä ja tietysti myös oppimisessa on aivan erilainen lähtökohta kuin suomalaisessa kouluopetuksessa. Afrikkalaisessa perinteessä soitto, laulu ja liike ovat useimmiten erottamaton yhdistelmä ja kappaleet opitaan lähes poikkeuksetta korvakuulolta ilman nuottikuvaa tai sointumerkkejä verrattuna kotimaiseen formaaliin ja virheitä karttavaan perinteeseen. Viimeistään tuon vaihtojakson jälkeen aloin tarkemmin miettiä erilaisten oppimistraditioiden integroimista toisiinsa niin pedagogisten ratkaisujen kuin myös kappalevalintojen kautta.

Sittemmin olen tutustunut erilaisiin musiikkitraditioihin koulumaailma mielessäni. Intialainen raga -musiikki yhdistettynä suomalaiseen polskaan, afrikkalaiset rytmit ja soittimet joiun säestäjinä tai jopa särökitarat arabialaisessa musiikissa muutamia esimerkkejä antaakseni olisivat varmasti oppilaita innostavia projekteja. Mielestäni musiikin oppiaineen yksi keskeisimmistä tavoitteista on oppilaan musiikillisen maailmankuvan laajentaminen. Tähän tarkoitukseen maailmanmusiikin ulottuvuudet ovat mitä mainioimmat.

Tämän maisterintutkielman tarkoituksena on kartoittaa maailmanmusiikin erilaisia määritelmiä, herättää ajatuksia genererajojen määrittelyn tarpeellisuudesta sekä tarkastella alakoulussa musiikkia opettavien opettajien käsityksiä maailmanmusiikista, sen opetuksesta ja opetuksellisista haasteista. Haastattelututkimuksena toteutettu empiirinen osuus sisältää kahdeksan opettajan näkemyksiä aiheeseen liittyen. Tutkimuskysymyksiksi valikoituivat seuraavat kolme:

1. Miten alakoulussa musiikkia opettavat opettajat käsittävät termin maailmanmusiikki?
2. Miten maailmanmusiikkia opetetaan alakoulussa?
3. Mitä haasteita maailmanmusiikin opetukseen liittyy?

Vastauksia analysoitaessa kävi selväksi, että maailmanmusiikki ilmiönä ei ole kovinkaan selvä opettajille. Vaikka esille tuli hyviäkin ajatuksia ja kahdeksan henkilön otos on verrattain pieni, niin paljon on vielä töitä tehtävänä, jotta kouluopetuksessa saavutetaan täysi potentiaali maailmanmusiikin kokonaisvaltaisessa käsittelyssä.

## **2 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET**

Maailmanmusiikin opetusta suomalaisessa peruskoulussa ei aiemmin ole tutkittu tällä nimenomaisella termillä. Kansainvälisiin tutkimuksiin siirryttäessä esille nousevat tässäkin tutkielmassa lainatut Bakan, Bohlman, Nettel ja Schippers, jotka kaikki ovat kirjoittaneet lukuisia teoksia maailmanmusiikin eri näkökulmista sekä yleisellä tasolla että pedagogisessa mielessä.

Suomessa Riihimäki (2005) on tutkinut monikulttuurisen musiikkikasvatuksen asemaa eri koulutusasteilla työskentelevien opettajien keskuudessa. Pro Gradu –työssä havaittiin, että kuudenkymmenen neljän [64] vastaajan joukossa monikulttuurisen musiikkikasvatuksen asema vaihteli laidasta laitaan. Tähän vaikuttavat koulutustausta sekä omat kokemukset ja kiinnostus aiheeseen liittyen. Suurimmiksi haasteiksi opettajat kokivat tuntimäärän vähyyden sekä aiheen valtavan laajuuden. Myös Toivasen (2009) artikkelissa paneudutaan kansainvälistyvän maailman mukaan tuomiin haasteisiin koulumaailma mielessä sekä pohditaan monikulttuurisen musiikkikasvatuksen aihekokonaisuutta.

Pietarila (2007) on tutkinut musiikin oppikirjoihin päätyvän monikulttuurisen musiikkikokonaisuuksien taustoilla olevia valintoja. Vaikka oppikirjojen tekivät tunnustavatkin monikulttuurisen musiikkikasvatuksen arvon teoreettisella tasolla, niin käytännössä oppikirjoihin päättyy suhteellisen vähän materiaalia.

Linder (1998) on tutkinut monikulttuurista musiikkikasvatusta esteettisen ja praksiialisen filosofian näkökulmasta. Linderin mukaan kyseisen aiheen opettaminen vaatii, että sekä opettaja että oppilaat ovat kaikki ymmärtäneet filosofiset periaatteet.

Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen merkityksestä on kirjoittanut Kangastalo (2011), joka selvitti tutkielmassaan Etelä-Afrikassa vaihdossa olleiden opiskelijoiden kokemuksia vaihtojaksosta. Vieraassa musiikkikulttuurissa toimiminen laajensi vastaajien musiikillisia taitoja sekä kasvatti kykyä heittäytyä rohkeasti uusiin tilanteisiin.

## 3 MAAILMANMUSIIKKI

### 3.1 Käsitteen syntyhistoria

Käsitettä *maailmanmusiikki* voi olla todella vaikea määritellä. Nopeasti ajateltuna voisi kuvitella, että se implikoisi kaikkea maailmassa tehtyä musiikkia nimensä mukaisesti aivan kuten kansanmusiikkikin. Osittain näin onkin, mutta kuten Connell & Gibson (2006) muistuttavat, esittäytyy se myös metaforana globaalille ja kulttuuriselle muutokselle (Connell & Gibson 2006, 344). Maailmanmusiikkia ei voikaan tarkastella puhtaasti musiikillisesta näkökulmasta, vaan sitä lieneekin syytä tarkastella laajempaan, kulttuurillisena konseptina. Aluksi on kuitenkin tarpeen tutustua hieman historiaan termin takana.

Maailmanmusiikki ilmiönä on luultavasti aina ollut olemassa, sillä musiikillista fuusiota ja muuttoliikettä on esiintynyt kautta historian. Viimeistään 1400 –luvun lopussa löytöretkien myötä kulttuurien sulautuminen mahdollisti musiikkitraditioiden yhdistymistä ja avasi tien nousujohtoiselle kehitykselle musiikin globalisoitumisessa. Nykypäivää lähestyttäessä 1800 –luvun loppu ja 1900 -luku toivat mukanaan muun muassa nuottien massatuotannon sekä äänitysteknologian suullisen perinteen rinnalle, liikenne- ja informaatioyhteyksien valtavat harppaukset sekä uudet keksinnöt, erityisesti television ja radion, joiden ansiosta ihmisillä oli nyt keinoja saada tietoa ympäröivästä maailmasta entistä tehokkaammin. (Arom & Martin 2011, 390–391; Connell & Gibson 2006, 345.)

1960 –luvulla The Beatles ja The Kinks alkoivat käyttämään sitaria omassa musiikissaan luoden eksotiikan tuntua vallalla olevaan pop-musiikkiin (Arom & Martin 2011, 392.). Pop –musiikkiin lisättyjen eksoottisten elementtien lisäksi kasvava kiinnostus kansanmusiikkia kohtaan lisäsi osaltaan kysyntää eri maiden perinnesävelmusiikkia kohtaan. Tärkeitä henkilöitä kansanmusiikin uudessa nousussa olivat Irlannissa vaikuttaneet Séamus Ennis ja Séan O’Riada, joista ensin mainittu keräsi tuhansia kansanmelodioita maaseuduilta talteen ja jälkimmäinen muodosti suuren suosion saavuttaneen yhtyeen *Ceoltóirí Chualann*, joka yhdisti onnistuneesti perinteistä ja modernia musiikkia. (Wallis & Wilson 2001, 18–21).

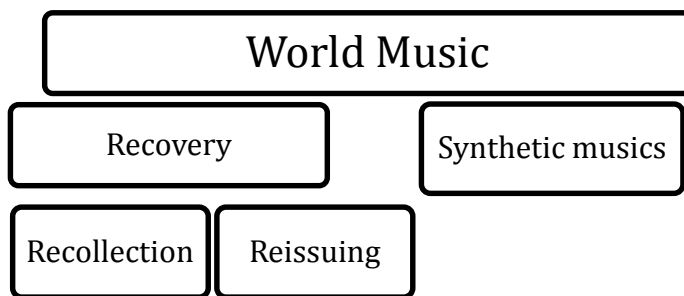
1970 –luvulla Jamaikasta Eurooppaan saapunut reggae Bob Marley keulahahmonaan sekä afrikkalaisten Fela Anikulapo Kuti ja Manu Dibangon menestykset aiheuttivat länsimaissa

tarpeen niin sanottujen kolmannen maailman artistien markkinoimiselle, mitä ei oltu aiemmin systemaattisesti tehty (Arom & Martin 2011, 392). 1980 –luvulle tultaessa poliittisen liberalismiin myötä myös musiikin tuottaminen ja käyttäminen saivat entistä enemmän globaaleja vaikutteita (Stokes 2003, 300). Vuonna 1982 Englannissa järjestettiin ensimmäinen WOMAD eli *World Of Music, Arts and Dance Festival*, missä muun muassa Peter Gabriel ja David Byrne esiintyivät samalla lavalla intialaisten ja balilaisten artistien kanssa. Kyseinen festivaali osoittautui jättimäiseksi menestykseksi. Vuonna 1986 ilmestyneen Paul Simonin *Graceland* –albumin jälkeen Englannissa kehitettiin termi *maailmanmusiikki* (englanniksi *World Music*, *World Beat* tai *Global Pop*, ranskaksi *musiques du monde*) kuvaamaan länsimaisille ihmisille vieraita musiikkikulttuureja, lähinnä markkinointitarkoituksia varten. (Arom & Martin 2011, 392–393.) Aivan täysin selvää ei kuitenkaan ollut, mitä kaikkea kyseisen genren alle voitiin laittaa.



### 3.2 Maailmanmusiikin käsite

Musiikin kiihtyvän saatavuuden kautta lähinnä internetin ja muiden alati kehittyvien kommunikaatioyhteyksien takia tai ansiosta, näkökulmasta riippuen, on mahdollisuus erilaisten musiikkikulttuurien yhdistymiselle suurempi kuin koskaan ennen. Tarkkoja generarajoja onkin todella hankala enää tehdä, koska monikulttuurisuuden vaikutukselta ei voida enää välttyä. (Connell & Gibson 2006, 356–357).



KUVIO 1. Maailmanmusiikki Aromin ja Martinin (2011) mukaan.

Arom & Martin (2011) pyrkivät määrittelemään maailmanmusiikkia jakamalla sen kahteen kategoriaan:

1. *Recovery* (toipuminen): suullisen perinteen uudelleentallentamista tai jo tallennettujen melodioiden pinnalle nostamista (*recollection*) kaikkialta maailmasta Eurooppa mukaan lukien. Sisältää myös vanhojen genrejen järjestämistä maailmanmusiikin käsitteen alle (*reissuing*), esimerkkeinä mainittakoon *zydeco* Yhdysvalloissa, *samba* ja *cumbia* Latinalaisessa Amerikassa, *calypso* ja *zouk* Antilleilla, *fado* ja *rebetiko* Euroopassa sekä *mbalax* ja *soukous* Afrikassa.
2. *Synthetic Musics* (synteettinen musiikki): Modernisoitumisen hyödyntäminen perinteen muokkaamisessa, uusien menetelmien kautta mahdollista oleva musiikki. Esimerkkeinä uusi kelttiläinen musiikki, australialaisen Yothu Yindin sovitukset aboriginaalien musiikista sekä eteläafrikkalaisen Pops Mohammedin versiot *xhosa* –musiikista. (Arom & Martin 2011, 393–394.)

Arom & Martin (2011) lisäävät musiikillisen puolen määritelmäänsä maailmanmusiikin piiloideologian, joka on kiinteästi sidoksissa humanitaariseen toimintaan. Kasvavaa kiinnostusta monikulttuurisuutta kohtaan kehitetyn termin tarkoituksena oli länsimaisille ihmisille uuden musiikin kategorisoimisen lisäksi kehittää solidaarisuutta, ympäristötietoutta ja rohkaista kulttuurien sulautumista. (Arom & Martin 2011, 396.) Kansainvälistyminen tuo kuitenkin mukanaan mahdollisuuksien lisäksi myös ongelmia, joihin paneudutaan tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

Vastaavasti Schippers (2010) erottaa maailmanmusiikin käsitteestä viisi erilaista näkökulmaa:

1. *Maailmanmusiikki tietyn ihmisryhmän, yhteiskunnan, maantieteellisen sijainnin tai ajan tuotteena*: Tämä näkökulma pyrkii kuvailemaan kaikkea musiikkia mitä maailmasta löytyy ilman tuomitsemista tai arvostelua
2. *Maailmanmusiikki ”muiden musiikkina”*: Maailmanmusiikki nähdään sekä positiivisessa että negatiivisessa merkityksessä, uuden musiikin löytäminen sisältää iloja sekä ennakkoluuloja
3. *Maailmanmusiikki kulttuurien välisenä kanssakäymisenä*: Tällä tarkoitetaan fuusioitumista eri musiikkikulttuurien välillä joko luonnollisena tuloksena (salsa, afro pop) tai keinotekoisena (intialainen bhangra, brasilialainen samba -> sambhangra)
4. *Maailmanmusiikki markkinointikeinona*: Maailmanmusiikki on globalisaation ja kuluttajayhteiskunnan tuote
5. *Maailmanmusiikki filosofisena ilmiönä*: Idealistisia näkemyksiä aina koko maailman yhteisestä musiikista aina metaforaan ihmisten yhteisille pyrkimyksille. (Schippers 2010, 27.)

Connell & Gibson (2006) taas määrittelevät maailmanmusiikin pääasiallisesti markkinointiterminä kuvaamaan musiikillista fuusiota lähinnä pohjoisen [Yhdysvallat ja läntinen Eurooppa] ja etelän [Afrikka] välillä. Kyseessä ei siis olisikaan ollenkaan uusi musiikillinen keksintö, vaan yritys lokeroida useita pieniä genrejä yhden ison alle myynnin edistämiseksi. (Connell & Gibson 2006, 350.)

Guilbaultin (1997) mielestä maailmanmusiikkia voidaan yleisesti kuvailla fuusiomusiikkina ja erilaisten musiikkikulttuurien sulautumisena. Musiikillisesta näkökulmasta katsottuna maailmanmusiikki assosioidaan yleensä joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti ensimmäiseen

tai kolmanteen maailmaan. Erilliseksi genreksi sitä kuitenkin on vaikea määritellä, vaikkakin sillä onkin omat sektionsa levykaupoissa, omat lehtensä, festivaalinsa, radio-ohjelmansa ja niin edelleen. Maailmanmusiikin suurimmaksi haasteeksi Guilbault määrittää ensimmäisen maailman tietynlaisen dominoinnin kolmatta kohtaan. Muusikkoja saatetaan tietoisesti käyttää hyväkseen ilman kunnollista palkkaa tai tekijänoikeuksia, jolloin suuri osa maailmanmusiikin konseptista perustuu eettisesti epäilyttävään toimintaan. (Guilbault 1997)

Yllä olevista esimerkeistä huomataan, että maailmanmusiikkia ei tule käsittää pelkkänä musiikillisena ilmiönä ja genrenä, vaan vähintäänkin yhtä oleellista on ottaa jatkuvasti huomioon kulttuurillinen ja sosio-ekonominen näkökulma. Bakan (2007) esittää, että vaikka joka ikinen maailman kulttuuri on saanut aikaan organisoituja ääniä, joita länsimaiset ihmiset nimittäisivät musiikiksi, eivät monetkaan heistä itse mieltäisi omaa äänimaailmaansa musiikiksi. Jo pelkästään tämänkaltaisen dilemman syntyminen todistaa jokaisen ihmisen luontaista halua verrata omaa kulttuuriperimäänsä muihin. (Bakan 2007, 6.) Kysymys kuuluukin: miksi maailmanmusiikillisessa kontekstissa pyritään jatkuvasti vertailemaan musiikkikulttuureja keskenään ja löytämään eroavaisuuksia länsimaisen ja muun musiikin välille? (Bohlman 2002, 26)

Myös Tenzerin (2011) mukaan musiikillisen integraation ja fuusioitumisen keskeinen ongelma piilee tuttuun ja turvalliseen vertaamisessa. Vaikka erilaisia musiikkilajeja pystyisikin analysoimaan objektiivisesti, johtaa analysointi väistämättä henkilökohtaiseen päätökseen musiikillisesta arvomaailmasta. (Tenzer 2011, 362.) *Etnosentrismi* vaikeuttaa näin ollen myös maailmanmusiikin yleistämistä. Termin määrittelyssä on tärkeää muistaa, että määritelmien taustalla on aina määritelmien tekijöiden omat kulttuuriset asetelmat, jotka painottuvat todella vahvasti euro- ja amerikkalaisentrisyyteen. Tällä tavalla määritelmiä tehtäessä on riskinä, että maailmanmusiikki muodostuu yksinoikeudeksi tietyille alueille ja etnisille ryhmille. (Guilbault 1997)

### **3.3 Maailmanmusiikin ulottuvuudet**

Globaalin transformaation kautta muotoutunut maailmanmusiikki saattaa menettää sitä merkitystään, jonka me länsimaiset ihmiset miellämme alkuperäisenä (Bohlman 2002, 15.).

Tällä tarkoitetaan sitä, että vaikkapa Afrikasta Eurooppaan tuotu musiikki saattaa päällepäin näyttää ja kuulostaa samalta kuin alkuperäinen, mutta kontekstin vaihtuessa se ei ole enää sama asia. Yleisestikin autenttisuuden tuntua voidaan korostaa stereotyyppioilla ja kuvilla, jolloin jalostunut tuote on hyvinkin erilainen alkuperäisestä näkökulmasta. Tällaista *strategista epäautenttisuutta*, jossa omaa musiikkia modernisoidaan ja tavallaan valmistellaan länsimaisia markkinoita varten myynnin ja tunnettavuuden edistämiseksi, on paljon kritisoitu. (Connell & Gibson 2006, 350–351.)

Autenttisuuteen pyrkiminen on usein kuitenkin todella haasteellista, jopa mahdotonta. Musiikin kohdalla autenttisuuden tuntu rinnastetaan usein historialliseen kontekstiin, historiallisesti oikeaan tapaan tulkita musiikkia. On kuitenkin vaikea ajatella, että mikään musiikkitraditio olisi säilyttänyt täydellisesti alkuperäisen olemuksensa, jolloin kaikkien musiikkiperinteiden voidaan nähdä muuttuvan jatkuvasti ainakin jollain tapaa. Esimerkiksi otettakoon Mozartin pianoteosten mahdollisimman tarkka jäljittely. Totaaliseen autenttisuuteen pyrkiminen vaatisi yksityiskohtaiset ohjeet säveltäjältä teoksen esittämiseen, alkuperäisen tilanteen uudelleenluomisen sekä syvän tietämyksen kyseisen aikakauden elementeistä. Tämänkaltaisen prosessin sijaan tärkeämpää onkin usein olla itselleen rehellinen ja tietoinen pyrkimyksistään. (Schippers 2010, 47–49.) Tästä lähtökohdasta voidaankin johtaa ajatus, että jokainen maailman musiikkiperinne tulee muuttumaan jollain tapaa ajan myötä. Kysymys on siitä, miten muutokseen suhtautuu.

Aromin ja Martinin (2011) mielestä maailmanmusiikki kuvastaa nykypäivän maailmaa myymällä eksoottista musiikkia niin sanotuille kehittyneille kansoille niin Euroopassa, Yhdysvalloissa kuin myös Aasiassa. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi kansainvälisten sopimusten porsaanreikien hyväksikäyttämistä alkuperäiskansojen musiikin varastamiseen isojen levy-yhtiöiden käyttöön markkinointitarkoituksissa. Toisaalta sama ilmiö edistää musiikin kiertokulkua (Arom & Martin 2011, 397–398). Musiikillinen vuorovaikutus kulttuurien välillä on siis voimakkaampaa kuin koskaan ja tärkeää on löytää sopivia keinoja sen kanssa toimimiseen. Keskeisessä asemassa on mediakasvatus.

Rautiainen-Keskustalo (2013) puhuu median merkityksestä musiikkiperinteiden välittäjänä ja muokkaajana. Esimerkkeinä käytetään vuoden 2012 euroviisuissa esiintynyttä udmurtialaista, hieman iäkkäämmistä naislaulajista kasattua Buranovskije Babushki –lauluryhmää sekä valtaisan suosion saavuttanutta korealaisen PSY:n Gangnam Style –kappaletta, joissa

molemmissa tapauksissa musiikkia on tuotteistettu todella kauas alkuperäisestä kontekstistaan. Uuden median mahdollistamana monet ilmiöt ovat samanaikaisesti sekä paikallisia että globaaleja, mikä johtaa genererajojen hälventymiseen ja lopulta häviämiseen. Rautiainen-Keskustalo esittääkin, että yleisesti ottaen käsityksemme ympäröivästä maailmasta rakentuu lähes kokonaan median perusteelle. (Rautiainen-Keskustalo 2013, 321–322.) *Medioituminen* antaa näin ollen globalisoitumisen ohella artisteille kaikkialta maailmasta mahdollisuuden näyttää osaamistaan isolle yleisölle.

## **4 MAAILMANMUSIIKKI OPETUKSESSA**

### **4.1 Pedagogiset lähtökohdat**

#### **4.1.1 Vieraiden musiikkikulttuurien opettamisesta**

Quesada (2002) esittää, että opettajat omaksuvat omaan opetukseensa uusia malleja ja opetusstrategioita sitä paremmin, mitä osuvammin ne sopivat heidän omaan opetusfilosofiaansa ja kuinka hyvin opettajat kokevat pärjäävänsä uuden asian kanssa. Käytännössä siis omaan opetukseen otetaan useimmiten asioita, jotka tuntuvat hyödyllisiltä kyseisellä hetkellä ja kuinka itsevarmoiksi he kokevat itsensä uuden asian kanssa jo ennen kuin tarkemmin tutustuvat siihen. (Quesada 2002, 146) Maailmanmusiikin kohdalla tämä ajatus on ongelmallinen. Lukemattomien eri musiikkityylien joukosta voi olla vaikeaa valita omaan opetukseen itselle todella vieraita elementtejä, vaikka niissä voisikin olla suurta potentiaalia.

Oman opetuksen arvovalinnat pohjautuvat usein sen kulttuurin arvoperustaan ja erityispiirteisiin, missä yksilö on kasvanut. Verrattuna muihin tieteenaloihin, vaikkapa matematiikkaan tai fysiikkaan, on musiikki verrattain paljon maantieteellisesti sidottu tiede. Tällä tarkoitetaan sitä, että tietyssä kulttuurissa kasvaneet ihmiset tuntevat lähtökohtaisesti oman kulttuurinsa muita paremmin, jolloin muun maailman näkemykset saattavat jäädä taka-alalle. (Quesada 2002, 147.) Esimerkiksi otettakoon Suomessa koko elämänsä asunut ja koulutuksensa saanut opettaja, jonka opetuksessa heijastuu usein tiedostamattakin eurosentrinen tausta. Tämä saattaa näkyä muun muassa transkriptioiden työstämismetodeissa ja pedagogisissa ratkaisuissa, mitkä eivät välttämättä sovellu ollenkaan tietynlaisiin musiikkikulttuureihin. Vaikkapa afrikkalaisessa perinteessä suullinen opetus on usein kirjallista nuotinnosta tehokkaampaa.

Opettajan oma ammattitaito onkin yksi keskeisimmistä haasteista maailmanmusiikin opetuksessa. Jos haluaa toteuttaa laadukasta opetusta, tulee opettamastaan musiikkikulttuurista tietää paljon. Tietyissä perinteissä soitinväriin muuttaminen, esimerkiksi autenttisen soittimen

korvaamisella koululuokasta löytyvällä soittimella, on totaalisen sopimatonta, mutta toisissa se taas ei haittaa mitään. Autenttisuuden ongelmaa lisäävät myös lausumisen ongelmat, alkuperäisen kielen säilyttäminen sekä melodian tai rytmin yksinkertaistaminen koululuokkaan sopivaksi. Jokaista kulttuuria tuleekin kohdella yksilönä, eikä esimerkiksi samoja tuntisuunnitelmia voi kaavamaisesti toteuttaa jokaisen kohdalla. (Quesada 2002, 149–152.)

Maailmanmusiikkia opettavalta opettajalta vaaditaan siis todella paljon, jos oman opetuksensa haluaa viedä niin korkealle tasolle kuin mahdollista. Kouluissa tämä ei kuitenkaan käytännössä aina ole mahdollista, sillä erityisesti alakoulussa muutkin oppiaineet vaativat huomiota, eikä opettajalla ole resursseja perehtyä syvällisesti jokaiseen aihealueeseen. Quesada (2002) painottaakin maalaisjärjen merkitystä, koska täydellistä tietämystä mistään musiikkikulttuurista on käytännössä mahdotonta saavuttaa. Pienelläkin panostuksella ja täydennyskoulutuksilla voi saavuttaa tarpeeksi tietoa sekä itseluottamusta laadukkaan opetuksen toteuttamiseen. (Quesada 2002, 147–148.) Täysin autenttinen opetustilanne voi olla jopa mahdotonta toteuttaa, mutta tässä mukaan astuvat erilaiset tallenteet ja nykyteknologiset välineet, joiden avulla voidaan kompensoida paljon puutteita. Älylaitteille on jo nyt saatavilla lukemattomia sovelluksia, jotka tuovat laajan repertuaarin soittimia eri maailman kolkista muutaman klikkauksen päähän. Tietenkään näistä laitteista ei saa muodostua opetuksen itse tarkoitusta, mutta parhaimmillaan ne tuovat valtavasti lisäarvoa oppimiseen.

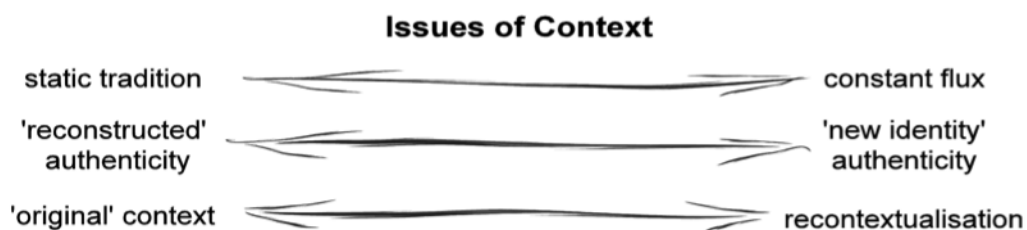
#### **4.1.2 Schippersin malli**

Hollantilainen Huib Schippers on kehittänyt mallin (KUVIO 2), jota voidaan hyödyntää työvälineenä erilaisten musiikillisten oppimistilanteiden observoinnissa. Tämän TCTF -mallin (*Twelve continuum transmission framework*) tarkoituksena ei ole löytää yhtä oikeaa tapaa opettaa kaikkia musiikkityylejä, vaan lähinnä herättää ajatuksia maailmanmusiikin opetuksessa käytetyissä tietoisista ja tiedostamattomista malleista, jolloin opettajilla on mahdollisuus reflektoida ja jatkuvasti kehittää omaa opetustaan. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi opettajan tulee olla muuntautumiskykyinen ja avoin uusille ideoille. TCTF -malli koostuu kahdestatoista eri indikaattorista, jotka jakautuvat neljään alakategoriaan. Kunkin indikaattorin ideana on toimia kahdensuuntaisena vektorina, jonka ääripäiden välistä löytyy paljon vaihtelua. Vaikkakin kuvio saattaa näyttää lähtökohtaisesti kvantitatiiviselta työkalulta, on sen ensisijainen tarkoitus olla laadullinen apuväline, jonka avulla voidaan saavuttaa syvempi ymmärrys tietyistä oppimis- ja opettamisperiaatteista erilaisissa kulttuuriympäristöissä.

(Schippers 2010, 121, 125–126.) Seuraavassa esitellään mallin indikaattorien funktionaalisuutta.

Ensimmäinen indikaattoriryhmä liittyy kontekstiin:

1. *Staatittinen traditio <-> jatkuva muutos*: Suuri arvostus mennyttä kohtaan, harvoin muutoksia <-> musiikillinen tyyli perustuu uudelle innovaatiolle menneen ja tulevan välille
2. *Alkuperäinen konteksti <-> rekontekstualisointi*: Musiikkia harjoitetaan alkuperäisessä kulttuurissaan tai paikassa <-> musiikki on siirtynyt toiseen kulttuurilliseen kontekstiin
3. *Rekonstruoitu autenttisuus <-> 'uuden identiteetin' näkökulma*: Musiikkia harjoitetaan tavalla, joka tarkasti vastaa historiallisia, sosiaalisia ja maantieteellisiä lähtökohtia <-> todellisuuden hyväksyminen, musiikilla ei ole opetustilanteessa alkuperäisen kaltaista roolia tai viitekehystä (Schippers 2010, 121.)



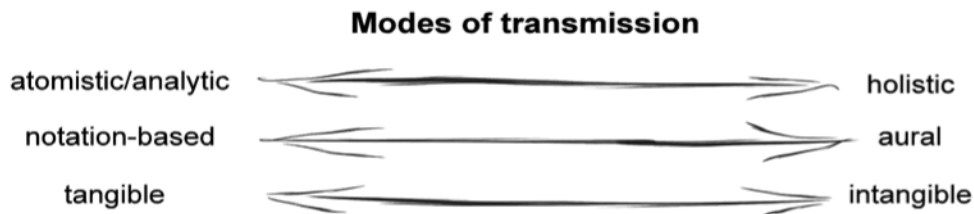
KUVIO 2. Kontekstiin liittyvät indikaattorit (Schippers 2010, 124.)

Toinen indikaattoriryhmä sisältää transmissiotavat:

4. *Atomistinen / analyttinen <-> holistinen*: Täsmällinen musiikin teoria, paljon puhumista, selkeä tuntisuunnitelma, opettaja johtaa toimintaa <-> epätäsmällistä teoriaa, vähän puhumista ja selittämistä musiikin aikana, tunnit etenevät yksilöllisesti ja soveltaen, oppilaskeskeisyys
5. *Kirjoitettu <-> kuulonvarainen*: Keskittyminen nuottikirjoitukseen ja materiaaliin <-> minimaaliset nuottiesimerkit, kuuntelemisen kautta oppiminen



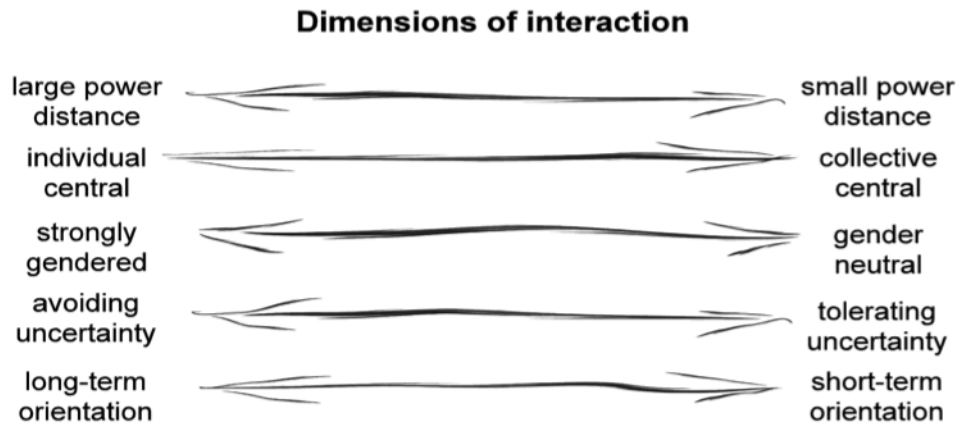
6. *Konkreettinen <-> abstrakti*: Pääpaino instrumenttien teknisessä osaamisessa ja teoriassa <-> paino ilmaisun voimassa, luovuudessa ja improvisaatiossa (Schippers 2010, 120.)



KUVIO 3. Transmissiotapoihin liittyvät indikaattorit (Schippers 2010, 124.).

Kolmas indikaattori keskittyy vuorovaikutustapoihin:

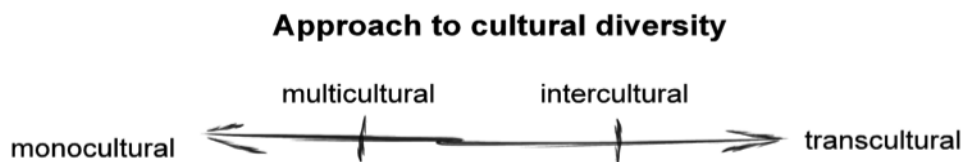
7. *Suuri valtaetäisyys <-> pieni valtaetäisyys*: Vahvasti opettajajohtoinen, opettaja ylemmässä asemassa kuin oppilaat <-> oppilaat mielletään vertaisina, opettaja oppilaiden tasalla
8. *Yksilöorientoitunut <-> kollektiivisesti orientoitunut*: Tietoinen keskittyminen yksilöllisiin saavutuksiin ja kehitykseen, paino henkilökohtaisessa opetuksessa <-> yhteisöllisyys, sosiaaliset aspektit tärkeitä
9. *Sukupuoliorientoitunut <-> sukupuolisesti neutraali*: Tietty genret, laulut tai soittimet yksiselitteisesti joko naisille tai miehille <-> tasa-arvoinen musisointi
10. *Epävarmuuden välttäminen <-> epävarmuuden hyväksyminen*: Musiikillinen informaatio esitetään absoluuttisena, auktoriteettien ja hierarkian kunnioittaminen <-> haastaa perinteisen hierarkian ja auktoriteetin, erilaisten oppimistapojen hyödyntäminen, erilaisten musiikillisten ideoiden soveltaminen erilaisiin tarkoituksiin
11. *Pitkän aikavälin orientaatio <-> lyhyen aikavälin orientaatio*: Jopa vuosia kestävä pitkä kehitys <-> nopeat tulokset (Schippers 2010, 122.)



KUVIO 4. Vuorovaikutustapoihin liittyvät indikaattorit (Schippers 2010, 124.).

Neljä ja viimeinen indikaattori sisältää kulttuurisen monimuotoisuuden vivahde-eroja:

12. *Monokulttuurinen -> monikulttuurinen -> interkulttuurinen -> transkulttuurinen:*  
 Musiikkia tuotetaan yhden dominoivan musiikkikulttuurin kontekstissa -> musiikkia tuotetaan ilman täsmällistä viitteellisyyttä muihin musiikkeihin, mutta kuitenkin tietoisena useiden musiikkikulttuurien olemassaolosta samassa kulttuurissa -> Musiikki nähdään suhteessa muihin musiikkeihin, voi johtaa fuusioitumiseen -> musiikki on ottanut vaikutteita enemmän kuin yhdestä kulttuurista (Schippers 2010, 123.)



KUVIO 5. Kulttuurikäsitteeseen liittyvät indikaattorit (Schippers 2010, 124.)

#### 4.1.3 Fungin yhdeksän ohjetta

Fung (2002) on laatinut yhdeksän ohjetta, joiden tarkoitus on auttaa opettajia suunnittelemaan maailmanmusiikin opetustaan mahdollisimman opettavaisella ja kunnioittavalla tavalla. Kyseiset ohjeet ovat relevantteja ikään, koulutusohjelmaan tai taitotasoon katsomatta. (Fung 2002, 198)

1. Musiikinopettajan tulee hyödyntää mahdollisimman montaa musiikillisen kokemisen muotoa (TAULUKKO 1) kuin mahdollista. Nämä muodot käsittävät paikalla olemisen ja tekemisen, paikalla olemisen, muualla tekemisen, multimedian apuna käyttämisen, konsertissa käymisen, ääninäytteen kuuntelemisen, musiikkikulttuurin liitettävissä olevin objektin tai notaation näyttämisen sekä verbalisoitumisen. Kuten oheisesta taulukosta huomataan, niin ainoastaan paikalla oleminen ja tekeminen käsittää kaikki kokonaisvaltaisen musiikillisen kokemuksen parametrit [konteksti, näköhavainto, ääni, fyysinen toiminta ja henkinen toiminta], mikä kuitenkin ei ole aina realistista koulumaailmassa. Tämän takia on tärkeää yhdistellä opetuksessa erilaisia tapoja, jolloin ne täydentävät toisiaan. (Fung 2002, 198.)

TAULUKKO 1. Musiikillisen kokemisen muodot (Fung 2002, 197).

Types of Musical Experience	Context	Sight	Sound	Physical Action	Mental Action
1. Be-there-and-do-it	x	x	x	x	x
2. Be-there	x	x	x		x
3. Do-it-someplace-else		some	x	x	x
4. Multimedia	some	x	x		x
5. Attend-a-live-concert	some	some	x		x
6. Listen-to-a-recording			x		x
7. View-a-photo, -a-relevant-object, or -music-notation	some	x			x
8. Verbalize (read, write, talk)	secondary				x

*Note. x = Involves primary parameter*

2. Musiikinopettajan tulee tiedostaa, että musiikkia voi ymmärtää ja oppia todella monella tavalla ja suunnitella opetuksensa tämä mielessä. Opetustilanteet sisältävät usein paljon opettajan ja oppilaiden välistä interaktiivisuutta, jonka muoto vaihtelee opettaja- ja oppilastyypin sekä opetettavan asian mukaisesti. Opettajan tulee olla joustava omissa roolivalinnoissaan luokkatilanteessa ja olla avoin oppilaiden toiminnasta oppimiselle. (Fung 2002, 198–200.)
3. Maailmanmusiikin opetukseen tulee osittain sisällyttää sellaista musiikkia, johon oppilaat voivat samaistua. Usein tämä tarkoittaa musiikkia, jossa on havaittavissa länsimaalaiselle musiikille tuttuja elementtejä, kuten tarkkaa rytmiä tai tonaalisuutta, mutta myös oppilaiden oman sosiaalisen ympäristön diversiteetin hyödyntämistä. Jos opetettavien joukosta löytyy erilaisista kulttuureista tulleita oppilaita, niin opettajan on

järkevää hyödyntää kyseisen oppilaan tietoutta. Tällä tavoin mukana on jotain tuttua henkilön muodossa, mutta musiikillisesti jotain uutta. (Fung 2002, 200.)

4. Opettajan tulee olla uskollinen kunkin musiikkityylin ominaispiirteille. Tietyt perinteet perustuvat vahvasti vaikkapa improvisaatiolle, sointivärille tai alkuperäistekstille, jolloin niitä tulee kunnioittaa. (Fung 2002, 201.)
5. Uskalla muuttaa luokkahuoneen ja opetustunnin standardeja. Aina ei tarvitse soittaa luokasta valmiiksi löytyvillä soittimilla, vaan soittimia voi tehdä myös itse, käyttää multimediaa apuvälineenä tai tehdä jopa konserttimatka. (Fung 2002, 201.)
6. Kappaleita tulee kohdella yksilöinä ja laajamittaisia stereotypioita kannattaa välttää. Muutaman kappaleen on vaikea edustaa kokonaista musiikkiperinnettä, mutta jokainen kappale on kuitenkin esimerkki kyseisestä tyylistä. (Fung 2002, 201.)
7. Musiikin kiihtyvään uusiutumiseen ja fuusioitumiseen liittyen musiikinopettajalla on vastuu kasvattaa oppilaat arvostamaan perinteitä, mutta myös antaa välineitä uuden luomiselle (Fung 2002, 202).
8. Verbaliikan eri muotojen sisällyttäminen opetusmetodeihin. Kriittinen keskustelu ja musiikin analysointi auttavat oppilaita ymmärtämään, kuvailemaan ja vertailemaan eri musiikin tyylejä. (Fung 2002, 202.)
9. Oman ammattitaidon kehittämisen tiedostaminen. Kukaan ei voi ikinä osata kaikkea kaikesta, jolloin opettajalla on jatkuva vastuu kehittää omaa ammattitaitoaan ja musikaalisuuttaan. (Fung 2002, 202.)

## **4.2 Maailmanmusiikki perusopetuksen opetussuunnitelmassa**

Tässä kappaleessa tarkastellaan maailmanmusiikin opettamisen soveltuvuutta koulumaailmaan perusopetuksen opetussuunnitelmaan tukeutuen. Vaikka vuoden 2014 lopussa onkin annettu uudet määräykset, jotka tulevat asteittain voimaan vuoden 2016 syksystä alkaen, niin tätä työtä kirjoitettaessa käytössä ovat vielä vuonna 2004 voimaan tulleet perusteet. Voimassa olevan

opetussuunnitelman tarkastelua tukee myös se, että empiiristä tutkimusta tehtäessä jokainen opettaja ilmoitti perustavansa omaa opetustaan edes jossain määrin vuoden 2004 POPSiin.

Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteissa (POPS 2004) mainitaan yhdeksi lähtökohdaksi suomalaisen kulttuurin tuntemus, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Lisäksi opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen. Opetuksen avulla tulee myös tukea oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä kulttuurien välistä ymmärrystä. Perusopetuksessa kulkee lisäksi koko ajan rinnalla aihekokonaisuuksia, joista erityisesti kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys nousevat vahvasti esille. Kyseisen aihekokonaisuuden tavoitteissa ja sisällöissä mainitaan muun muassa oman henkisen ja aineellisen kulttuuriperinnön arvostus ja tuntemus osana alkuperäistä, pohjoismaista ja eurooppalaista kulttuuria sekä muihin kulttuureihin ja monikulttuurisuuteen tutustuminen. (POPS 2004, 14–15, 38–39.)

Musiikin oppiaineen yleisistä lähtökohdista löytyy muutama maailmanmusiikkiin liitettävissä oleva kohta. Eräs opetuksen tehtävistä on saattaa oppilas ymmärtämään, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista. Se on erilaista eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa, ja sillä on erilainen merkitys eri ihmisille. Lisäksi musiikin opetuksen tulee antaa välineitä musiikillisen identiteetin muodostumiseen prosessissa, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliaista suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. (POPS 2004, 232.)

Vuosiluokilla 1–4 opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt pysyttelevät perusasioissa, kuten musiikillisen ilmaisun kehittämisessä ja musiikillisten elementtien hyödyntämisessä. Maailmanmusiikkiin viitataan muutamassa kohdassa. Yksi opetuksen tavoitteista on musiikillisen maailman monimuotoisuuden ymmärtäminen. Keskeisistä sisällöistä löytyy laulu-, soitto- ja kuunteluohjelmiston läpikäyminen, mikä tutustuttaa oppilaan sekä suomalaisen että muiden maiden ja kulttuurien musiikkiin ja sisältää esimerkkejä eri aikakausilta ja eri musiikin lajeista. (POPS 2004, 232–233.)

Vuosiluokilla 5–9 aletaan hiljalleen jäsentämään syvemmälle musiikillista maailmaa sekä opitaan käyttämään musiikin käsitteitä ja merkintöjä musiikin kuuntelun ja musisoinnin yhteydessä. Yksi tavoitteista on oppilaan kyky oppia kriittisesti tarkastelemaan ja arvioimaan erilaisia ääniympäristöjä sekä laajentaa ja syventää musiikin eri lajien ja tyylien tuntemustaan.

Keskeisistä sisällöistä löytyy yhteysoittotaitoja kehittäviä harjoituksia sekä monipuolisesti eri musiikkityylejä ja kulttuureja edustavaa soitto-ohjelmistoa. (POPS 2004, 233–234.)

Päättöarvioinnin kriteereissä arvosanalle 8 oppilaan on osattava tunnistaa ja erottaa eri musiikin lajeja ja eri aikakausien sekä kulttuurien musiikkia, tuntea keskeistä suomalaista musiikkia ja musiikkielämää (POPS, 234.) Peruskoulun musiikinopetuksen sisältöjen ja päättöarvioinnin kriteerien pohjalta voisi siis todeta, että kansanmusiikki tulee ottaa melko laajastikin esille. Toki musiikillisen identiteetin muodostuminen on valtavan suuri kokonaisuus, mutta maailmanmusiikki monissa muodoissaan on ollut olemassa jo ennen nykymusiikkia ja on näin ollen sen perusta. Tämä tulisi ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa.

### 4.3 Maailmanmusiikki alakoulun musiikin oppikirjoissa

Tarkasteluun on valittu *Soi-* sekä *Musiikin Mestarit* –kirjasarjojen kirjat 3.-4. luokkalaisille sekä 5.-6. luokkalaisille. Valitsin kyseiset teokset, koska ne ovat verrattain moderneja antaen näin edes suhteellisen realistisen kuvan koululuokassa tapahtuvasta opetuksesta, jos oppikirjoja niissä käytetään. Lisäksi suuri osa haastateltavista ilmoitti käyttävänsä kyseisiä kirjasarjoja omassa opetuksessaan.

*Soi 3-4* (Ruodemäki, Ruoho, Räsänen & Salminen, 2007) tutustuttaa oppilaan maailmanmusiikkiin sekä soitto- että kuunteluesimerkkien kautta. Sivuilta 36-37 löytyy nokkahuilun soittoon orientoiva sivu, missä esitellään erilaisia huiluja läheltä ja kaukaa [tinapilli, panhuilu, nokkahuilu, pungit]. Nokkahuilujaksosta löytyy myös virkistäviä tuulahduksia hieman kauempaakin, kuten creek –intiaaneilta *Intiaaniäidin kehtolaulu*, *Hei jannannaa* –intiaanisävelmä sekä *Niin paljon kulkenut oon* –joiku. Nokkahuiluopetukseen on siis ovelasti integroitu hieman vieraampaa musiikkia, mikä antaa hyvän lähtökohdan kyseisten perinteiden syvällisempään käsittelyyn. Sivuilta 48-49 löytyy ääniä Euroopasta –aukeama, missä tutustutaan kuunteluesimerkkien kautta muun muassa sardinialaiseen yhtyeeseen, bulgarialaiseen yhtyeeseen sekä flamencoon. *Soi 3-4* sisältää myöskin muutamia muiden maiden kansallislauluja sekä satunnaisia meille vieraiden kulttuurien kappaleita, kuten *Thomas The Rhymerin* suomenkielisen käännöksen sekä senegalilaisen pääsiäislaulun, *Ke hupna magin*. (Ruodemäki ym. 2007)

*Soi 5-6* (Ruodemäki, Ruoho & Salminen, 2009) jatkaa siitä, mihin *Soi 3-4* antoi hyvän pohjustuksen. Sivuilta 131-164 löytyvä musiikin monet kasvot –jakso sisältää todella lukuisia kappale-esimerkkejä ympäri maailmaa, muun muassa Ranskasta, Portugalista, Israelista, Thaimaasta ja Japanista. Ilahduttavaa oli huomata, että lauluja löytyi jokaiselta mantereelta. Kaikissa ei kuitenkaan ollut sanoja alkuperäisellä kielellä, mikä olisi ollut mukava lisä. Samaten joidenkin kappaleiden yhteydessä oli pieni seliteteksti kyseisen maan musiikkiperinteestä, mutta sitä ei valitettavasti löytynyt jokaisesta. Musiikin monet kasvot –jakso antoi myös sivullisen vinkkejä improvisointiin ja soolojen soittamiseen, mikä on erittäin keskeistä monessa musiikkikulttuurissa. Muutenkin *Soi 5-6* on loistavasti onnistunut integroimaan maailmanmusiikillisia elementtejä kappalevalintojen yhteyteen, esimerkkeinä venezuelalainen joululaulu *La jornada* sekä pääsiäislaulu Thaimaasta, *Khaa tsau banleeng*. Laulujen lisäksi sivuilta 62-63 löytyy ääniä maailmalta –kuunteluaukeama sekä Karibian rytmejä käsittelevä aukeama sivuilta 184-185. Materiaalia löytyy siis todella paljon maailmanmusiikkiin liittyen. (Ruodemäki ym. 2009)

*Musiikin mestarit 3-4* (Haapaniemi, Kivelä, Mali & Romppanen, 2011) sisältää Keruleos ja kuumailmapallo –aukeaman sivuilla 98-121, joka koostuu pelkästään eri maiden, esimerkkeinä Israelin, Venäjän, Irlannin ja Unkarin, lauluista. Maita onkin saatu kattavasti mukaan, mutta *Soi* –kirjasarjan mallin mukaisesti suuressa osassa ei ole alkuperäisen kielen tekstiä mukana. Kappaleiden yhteydessä ei myöskään ole minkäänlaista infotekstiä kyseiseen musiikkikulttuuriin liittyen. Toisaalta, selitetekstejä ei ole minkään muunkaan kirjan laulun yhteydessä, joten jakso noudattaa samaa teemaa. Maailmanmusiikillisia elementtejä löytyy spesifimmän jakson lisäksi myös sivuilta 162-163 [intiaanien lauluja] sekä 176-177 [kansanlauluja Afrikasta]. (Haapaniemi ym. 2011)

*Musiikin mestarit 5-6* (Mali, Puhakka, Rantaruikka & Sainomaa, 2013) sisältää paljon asiaa maailmanmusiikkiin liittyen. Matkamuistoja –jakso pyrkii laajentamaan oppilaan musiikillista maailmankuvaa ottamalla kappale-esimerkkejä eri maista, joiden yhteyteen on liitetty soittoesimerkkejä ja kuvia kyseisen maan soittimistoon liittyen. Esimerkiksi irlantilaisesta perinnesäveltämisestä on kuvissa bodhran, tinapilli ja Riverdance-ilmiö sekä soittoesimerkki kappaleeseen *The Star of The County Down* tai suomeksi kylän kaunotar. Pidemmän soittoesittelyn saa hyvin koulukäyttöön soveltava djembe sivuilla 78-79. Kirjassa on esimerkkejä myös alkuperäiskielellä, mikä lisää välittömästi niiden käyttöarvoa.

Kokonaisuutena *Musiikin Mestarit 5-6* sisältää kattavasti esimerkkejä niin Euroopasta, Aasiasta, Karibialta kuin myös Afrikasta, joista jokainen opettaja löytää varmasti sopivaa materiaalia omaan opetukseensa liittyen. (Mali ym. 2013)

Yhteen vedettäessä kumpikin kirjasarja sisältää suhteellisen paljon maailmanmusiikkiin liitettävissä olevaa asiaa ja antaa opettajalle hyvät lähtökohdat opetuksen toteuttamiseen. Kirjoista löytyi monipuolisesti kuuntelua, soittoa sekä laulua harjoittavia osioita, joiden pohjalta voi laatia suurempiakin kokonaisuuksia.



## **5 TUTKIMUSASETELMA**

### **5.1 Tutkimuskysymykset**

Halusin tutkimuksessani selvittää kolmea asiaa:

1. Miten alakoulussa musiikkia opettavat opettajat käsittävät termin maailmanmusiikki?
2. Miten maailmanmusiikkia opetetaan alakoulussa?
3. Mitä haasteita maailmanmusiikin opetukseen liittyy?

Yllä olevien kolmen pääkysymyksen alle sisältyi erinäisiä tarkentavia kysymyksiä, joita käytettiin haastatteluissa tukena (ks. LIITE 1). Tutkimuskysymysten valinnassa oli koko ajan keskiössä pedagoginen näkökulma, sillä maailmanmusiikin opetusta alakoulussa ei ole Suomessa aiemmin tutkittu. Tarkoituksena oli kartoittaa toimivia malleja, syitä näiden mallien käyttämiselle sekä löytää mahdollisia ongelmakohtia ja esteitä kenties hieman vieraampien musiikkikulttuurien opettamisessa. Taka-ajatuksena näillä kysymyksillä oli myös saada haastatellut opettajat ajattelemaan genre- ja oppiainerajojen ylittämisen mahdollisuuksia sekä pohtimaan oman opetuksensa monipuolistamista.

### **5.2 Tutkimusmenetelmä**

Tutkimus toteutettiin laadullisena eli kvalitatiivisena tutkimuksena. Lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, missä tutkittavaa kohdetta tai asiaa pyritään havainnoimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Muita kvalitatiiviseen tutkimukseen yleisesti liitettäviä piirteitä ovat muun muassa induktiivisen analyysin (aineiston yksityiskohtainen tarkastelu) käyttö, kohdejoukon valitseminen tarkoituksenmukaisesti eikä sattumanvaraisesti sekä aineiston kokoaminen mahdollisimman luonnollisissa tilanteissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 163–164.) Näiden lisäksi Alasuutari (2011) kuvaa laadullisen tutkimusprosessin olevan olennaisesti valmiiden hypoteesien testaamista. Kyseisiä hypoteeseja ei voi tarkkaan muotoilla etukäteen, vaan tutkimusasetelma ja –suunnitelma muovautuvat lopulliseen muotoonsa tutkimuksen edetessä. (Alasuutari 2011, 268.)

Laadullisen tutkimuksen sisältä tutkimustyyppiksi valikoitui puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu. Hirsjärvi ym. (2009) pitävät haastattelun etuna muihin tiedonkeruumuotoihin verrattuna sen joustavuutta sekä säädeltävyyttä tilanteen mukaisesti. Haastatteliija voi tarpeen vaatiessa esittää lisäkysymyksiä sekä pyytää tarkempia perusteluja mielipiteille. (Hirsjärvi ym. 2009, 205.) Haastattelu onkin aina interaktiivinen tilanne. Haastateltavat pyrkivät yleensä muodostamaan jonkinlaisen käsityksen siitä, mitä tutkija kysymyksellään hakee ja vastaavat sen perusteella (Alasuutari 2011, 149). Tästä huomataan, että haastattelun joustavuus voi olla myös osittain ongelmallista.

Tässä tutkimuksessa on käytössä teemahaastattelu, koska vaikka keskeisimmät teemat olivatkin tiedossa, ei esille tulevien asioiden järjestystä ja muotoa voinut etukäteen tietää tarkalleen. Hirsjärven ym. (2009) mukaan tämä on tyypillistä teemahaastatteluita tehtäessä (Hirsjärvi ym. 2009, 208). Lisäksi on ominaista, että puolistrukturoitua haastattelua tehtäessä tutkijan ennalta asetetut hypoteesit jäävät taustalle ja kiinnostuksen keskiössä onkin tutkittavan ilmiön tai asian perusluonteen tai –ominaisuuden löytäminen. Tämäkin on kuitenkin osaltaan ongelmallista, sillä kysymyksiä suunniteltaessa tutkijan on osattava jo hieman ennakoida tulevan aineiston luonnetta ja niistä syntyviä päätelmiä. (Hirsjärvi & Hurme 1980, 54–55.)

Haastattelut on toteutettu yksilöhaastatteluina, jotta saatiin luotua luottavainen ja avoin ilmapiiri haastattelijan ja haastateltavan välille. Ryhmähaastattelua ei voitu tässä tapauksessa käyttää, koska kuten Alasuutari (2011) mainitsee, sovelletaan niissä usein sosiaalisen vuorovaikutuksen normeja. Tämä tarkoittaa sitä, että haastattelutilanne saattaa vaihtua tutkijan johtamasta tilanteesta haastateltavien väliseksi keskusteluksi ja pohdinnaksi. (Alasuutari 2011, 151–152.) Tällaisissa tilanteissa yksittäisen haastateltavan omat mielipiteet saattavat jäädä taka-alalle.

Haastattelujen taltioinnissa myöhempää analyysia varten käytettiin ääninauhuria. Tilanteiden videoimiselle ei nähty tarvetta, sillä tutkimuksen luonteen mukaisesti oli tärkeämpää mitä sanottiin eikä miten sanottiin. Sessiot tallennettiin iPhonelle saatavissa olevalla Voice Record Pro –applikaatiolla, mistä asetukset säädettiin tallentamaan parasta mahdollista laatua. Alun perin oli tarkoitus käyttää Zoomin ääninauhuria, mutta koska sitä ei ollut saatavilla ensimmäisiin haastatteluihin ja puhelimitse saatu äänenlaatu oli tarpeeksi hyvä, päädyttiin kaikki haastattelut tallentamaan kyseisellä applikaatiolla.

## 5.3 Haastateltavat

### 5.3.1 Valintaprosessi

Tutkimuksessa oli mukana kahdeksan ( $N = 8$ ) henkilön kohderyhmä. Haastateltavien tuli opettaa musiikkia alakoulussa, mikä toimi ainoana kriteerinä alustavassa valinnassa. Sukupuoleen, työkokemukseen, nykyiseen työpaikkaan, aiempaan tietämykseen maailmanmusiikista tai muihin muuttujiin ei kiinnitetty huomiota. Kaikki haastateltavat ovat valittu Tampereen seudulta erityisesti logistisista syistä, mutta myös valmiiden kontaktien takia. Opettajien yhteystietojen kerääminen oli helppoa tuttujen rehtorien kautta. Ennestään itselleni tuttuja opettajia ei ole mukana, koska tutkijan subjektiivisuus saattaa vaarantua, kun tietyt toimintamallit ja musiikilliset painotukset ovat tiedossa jo etukäteen, vaikka ne eivät vastauksia analysoitaessa kävisikään ilmi.

Haastattelupyynnö lähetettiin sähköpostitse kaikkiaan neljälletoista (14) alakoulun opettajalle, jotka ovat joko yksin tai osittain vastuussa koulunsa musiikinopetuksesta. Sähköpostissa kerrottiin tutkimuksen tavoitteista ja sisällöistä yleisellä tasolla, mutta tutkimuskysymyksiä tai tarkempaa haastattelurunkoa ei vielä tässä vaiheessa paljastettu. Opettajista yhdeksän vastasi, mutta yhden kanssa haastattelua ei saatu sovittua aikataulullisista syistä johtuen. Lopulliseksi osallistumisprosentiksi muodostui siten 57%, mitä pidän hyvänä.

### 5.3.2 Taustatiedot

Taulukkoon 2 on koottu haastateltavilta kysytyt taustatiedot. Haastateltavat on koodattu kuvaamaan sukupuolta sekä haastattelujen kronologista järjestystä: *N1* on ensimmäiseksi haastateltu nainen, *N2* toiseksi haastateltu nainen, *M1* ensimmäiseksi haastateltu mies ja niin edelleen.

Haastatteluun osallistuneista kuusi (75%) oli naisia ja kaksi (25%) miehiä. Kohdehenkilöiltä kysyttiin aluksi omaa koulutustaustaa ja erikoistumisaineita. Kaikki kahdeksan ovat saaneet luokanopettajan koulutuksen. Seitsemän (87,5%) on erikoistunut musiikkiin, mikä suoritettiin viidentoista opintoviikon mittaisena jaksena opiskeluaikana. Halukkuutta oli opiskella enemmänkin, mutta se ei ollut ennen mahdollista, jos opiskeli pääaineena luokanopettajaksi.

Yhdellä (12,5%) on musiikin aineenopettajan pätevyys. Näiden lisäksi osalla oli muitakin erikoistumisaineita, mutta ne on jätetty huomioimatta epärelevanttiuden takia.

Vastaajista kuusi (75%) työskenteli luokanopettajana ja kaksi (25%) musiikkiluokanopettajana yhtenäiskoulussa. Työkokemus vaihteli viiden (5) ja kolmenkymmenenkuuden (36) vuoden välillä. Vastauksia puolittavaksi mediaaniksi muodostui 15 vuotta ja keskiarvoksi hieman vajaa 19 vuotta (18,8). Tutkimuksen luonteen kannalta oli hyvä, että mukana oli opettajia sekä työuran alku- että loppupäästä.

Haastateltavilla oli vastuullaan 4 – 8 tuntia viikkotuntia musiikinopetusta alakoulussa. Tunnit jakautuivat seuraavalla tavalla:

- *N1* opettaa kaksi (2) tuntia viidennelle ja neljä (4) tuntia jaettuna kahdelle eri kuudennelle luokalle
- *N2* opettaa tunnin kolmannelle, kaksi (2) neljännelle ja kaksi (2) viidennelle luokalle
- *N3* opettaa neljä (4) tuntia jaettuna kahdelle eri viidennelle luokalle
- *N4* opettaa kaksi (2) tuntia kolmannelle, kaksi (2) tuntia viidennelle ja kaksi (2) tuntia kuudennelle luokalle
- *N5* opettaa kuusi (6) tuntia jaettuna kolmelle eri viidennelle luokalle sekä kaksi (2) tuntia kuudennelle luokalle
- *N6* opettaa neljä (4) tuntia jaettuna kahdelle eri neljännelle luokalle sekä neljä (4) tuntia jaettuna kahdelle eri viidennelle luokalle
- *M1* opettaa neljä (4) tuntia yhdelle neljännelle luokalle (musiikkiluokka)
- *M2* opettaa neljä (4) tuntia yhdelle kolmannelle luokalle (musiikkiluokka) sekä tunnin kuudennelle luokalle

Alakoulussa opettavien tuntien lisäksi *M1* ja *M2* opettavat yläkoulussa musiikkia. *M1* opettaa kolme (3) tuntia seitsemännelle luokalle sekä kolme (3) tuntia kahdeksannelle luokalle. Molemmat näistä ovat musiikkiluokkia. *M2* opettaa kymmenen (10) tuntia yläkoulun puolella. Kenellekään opettajista ei ole vakituista opetusta lukiossa, vapaan sivistystoiminnan puolella tai muussa yhteydessä.

Haastateltavilta kysyttiin lisäksi omaa musiikillista historiaa sekä nykyistä toimintaa mahdollisten maailmanmusiikillisten vaikutteiden selvittämiseksi. Suoria yhteyksiä siihen ei

löytynyt. Lisäksi jokaisen musiikilliset kiinnostukset vaihtelivat huomattavasti klassisista opinnoista humppaorkesteriin, mikä luo kiinnostavan lähtökohdan analyysia varten.

TAULUKKO 2. Haastateltavien pohjatiedot

Taustatiedot	N1	N2	N3	N4	N5	N6	M1	M2
Musiikin erikoistumisopinnot (15ov)	Aineopinnot	Kyllä	Kyllä	Kyllä	Kyllä	Kyllä	Kyllä	Kyllä
Nykyinen työnnimike <sup>1</sup>	Lo	Lo	Lo	Lo	Lo	Lo	Mlo	Mlo
Työkokemus (vuosia)	5	10	20	10	36	30	10	30
Musiikinopetuksen viikkotuntimäärä ala-asteella (tunteja)	6	5	4	6	8	8	4	5
Musiikinopetusta muualla kuin alakoulussa	Ei	Ei	Ei	Ei	Ei	Ei	6 tuntia yläkoulussa	10 tuntia yläkoulussa
Musiikillinen tausta	Klassinen viulisti, viihdekuoro	”Montaa asiaa vähän”	I klassista piannosta	”Pientä sähellystä aina”	Klassinen piano ja kirkkourut	Mus. opistossa piano, viulu + orkesteri	”Vähän kaikenlaista”	Tanssi-orkesteri

<sup>1</sup> Lo = Luokanopettaja, Mlo = Musiikkiluokanopettaja

## 5.4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin maaliskuun 2014 aikana viitenä eri päivänä. Kohdehenkilöille annettiin sähköpostin välityksellä eri aikoja, joista kukin sai henkilökohtaisesti valita itselleen sopivimman. Haastattelupaikaksi tarjottiin lähtökohtaisesti kohdehenkilön omaa koulua, mutta

esitettiin myös mahdollisuus toteuttaa haastattelu itse valitsemassaan paikassa. Kaikki kahdeksan valitsivat oman koulunsa.

Haastattelutilanteen aluksi etsittiin sopivan rauhallinen tila toteuttaa haastattelu, mikä oli seitsemässä tapauksessa luokkahuone ja yhdessä opettajanhuone. Tilan löydyttyä haastateltaville kerrottiin haastattelun suurpiirteinen rakenne. Lisäksi varmistettiin, että tilanteen taltioiminen ääninauhurille myöhempää analysointia varten sopi kaikille.

Haastatteluiden rakenteen, keston ja mahdollisten ongelmatilanteiden selvittämiseksi sekä tutkimuskysymysten tarkennusta varten tehtävää pilottitutkimusta ei tässä tapauksessa tehty, vaan runko käytiin läpi tutkimuksen ohjaajan kanssa. Puoliavoimelle haastattelulle tyypillisesti jokaisen haastattelun kulku oli erilainen, mutta noudatti kuitenkin ennakkoon ajateltua kaavaa. Haastatteluiden kestot vaihtelivat noin seitsemän minuutin (7:03) ja kahdenkymmenen kahden (22:03) minuutin välillä. Tilanteet olivat ainakin tutkijan näkökulmasta katsottuna luonteeltaan hyvin avoimia, joissa haastattelijan ja haastateltavan välille saatiin luotua keskusteleva ja lämminhenkinen ilmapiiri.

Haastattelutilanteen jälkeen jokaiselle haastatellulle annettiin vielä mahdollisuus saada oma kopia valmistuneesta työstä. Tähän mahdollisuuteen kaikki suhtautuvat hyvin positiivisesti.

## **5.5 Aineiston analyysi ja tutkimuksen luotettavuus**

Jokainen haastattelu litteroitiin sanatakkasti kukin omaksi dokumentiksi, jotta haastateltavien alkuperäiset näkemykset pysyisivät ehjinä. Haastattelumateriaalia kertyi kahdeksalta informantilta kokonaisuudessaan 2 tuntia, 8 minuuttia ja neljätoista litteroitua sivua. Haastattelut ja litteroinnit tehtiin ennen teoriaosuuden kirjoittamista, koska halusin analysoida vastauksia mahdollisimman subjektiivisesti.

Litteroinnin jälkeen alkoi sisällönanalyysi, mikä toteutettiin Microsoft Wordilla. Loin aluksi tyhjään dokumenttiin alkuperäiset tutkimuskysymykset alakysymyksineen omiksi otsikoikseen, joiden alle liitin suoria sitaatteja litteroiduista haastatteluilta. Nopeasti kuitenkin huomasi, että etukäteen ajateltujen vastauksien ja teemojen rinnalle nousi muuttuneita

aihepiirejä, jotka osittain menivät toistensa päälle. Vaikeuksia tuottikin sitaattien sijoittaminen tiettyjen teemojen alle, koska suuri osa olisi sopinut useampaankin teemaan.

Eskola ja Suoranta (2008) toteavat tutkijan subjektivisuuden olevan pääasiallisin luotettavuuden kriteeri, minkä takia tutkimuksen luotettavuuden arviointia tulee pohtia koko tutkimusprosessin näkökulmasta (Eskola & Suoranta 2008, 210). Myös Hirsjärvi ym. (2009) esittävät tutkimuksen toteutuksen yksityiskohtaisen selostamisen parantavan laadullisen analyysin luotettavuutta ja arvoa (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Näistä syistä olen edellisissä kappaleissa kuvannut tutkimusprosessin eri vaiheet niin tarkasti kuin mahdollista, jotta vastaavan tutkimuksen voisi toteuttaa täsmälleen samanlaisena kuka tahansa, joka lukee tämän työn.

Tutkimuksen validiteettiin vaikuttaa myös tutkimusmenetelmän luonne. Kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisesti tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan sekä refleктоimaan tekemiään ratkaisuja ja ottamaan kantaa analyysinsa kattavuuteen. (Eskola & Suoranta 2008, 210). Tutkijan omien hypoteesien suhteuttaminen ja tasapainottaminen vastausten luonteen mukaisesti onkin tärkeä mittari lopullista luotettavuutta arvioitaessa. Jos tuloksia käsitellään alkuperäisten ajatusmallien ja ennako-odotusten mukaisesti välittämättä niistä esille nousseista ja mahdollisesti muuttuneista teemoista, ei tuloksia voida pitää niin valideina kuin mahdollista. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Jonkinlainen hypoteesi tuloksista on siis hyvä olla olemassa, mutta sitä on pystyttävä muuttamaan ja kehittämään tutkimusprosessin eri vaiheissa.

Haastateltavien lukumäärä vaikuttaa luonnollisesti tutkimuksen luotettavuuteen. Tämän tutkimuksen puitteissa ei ollut mahdollista haastatella kuin kahdeksaa henkilöä. Useamman informantin ottaminen mukaan olisi kenties parantanut yleistämisen ja tyypittelyn mahdollisuutta. Haastateltavia on mukana vain Tampereelta, minkä takia johtopäätöksiä koko Suomen tasolta ei voida tehdä, koska resurssit ja toimintamallit saattavat olla täysin erilaisia muissa osissa Suomea. Näiden lisäksi kohdehenkilöille lähetettiin haastattelupyynnön yhteydessä kuvaus tutkimuksesta, mikä antoi tilaisuuden tutustua aiheeseen jo etukäteen. Osa haastateltavista mainitsikin tutustuneensa teemaan jo ennen haastattelua, mikä saattoi jossain määrin väärentää tutkimustuloksia.

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

### 6.1 Käsitteen ymmärtäminen

Haastateltavien vastaukset maailmanmusiikin käsitteen sisällöstä ja ideologiasta vaihtelivat runsaasti, mikä oli odotettavissa. N4 ja N5 näkevät maailmanmusiikin osana isompaa musiikillista kokonaisuutta. Tämä ilmenee mm. musiikillisena fuusiona ja genrerajojen hälventymisenä.

”Sit mä näkisin maailmanmusiiks myös tämmösen pop-rock –genreltäkin tulevia sitten taas kappaleita, koska on monesti maailmanmusiikkia siinä et ne soi ympäri maailmaa.” (N4)

”Mun mielestä musiikkia ei hirveästi pidä edes lokeroida, että se pitäisi nähdä hyvin globaalisti.” (N5)

Yleisesti koettiin kuitenkin, että maailmanmusiikkia voidaan tietyssä määrin kategorisoida ja löytää sille tunnusomaisia asioita. Suurin osa vastaajista mielsi maailmanmusiikin liittyvän läheisesti kunkin maan omaan, alkuperäiseen kulttuuriin ja siihen kiinteästi yhdistettävissä olevaan musiikkitraditioon.

”.. että on niinku jokasesta maasta, että on niinkun tätä omaa.. miten sen ny sanois.. tätä omaperäistä sille maalle.. maalle ominaista musiikkia.” (N2)

”Maailmanmusiikki on tavallaan myös omanlainen genre, koska maailmanmusiikki on sen kyseisen maan perinteistä musiikkia.” (N6)

Mielenkiintoista oli huomata vastaajien mielipiteen jakautuminen maantieteellisestä näkökulmasta katsottuna. N1 ja N6 kokivat, että maailmanmusiikkia on lähinnä Euroopan ulkopuolinen musiikki. Myös N3 assosioi termin Afrikan, Etelä-Amerikan ja muiden, omien sanojensa mukaan, *vähän alkukantaisempien* kulttuurien musiikkiin. Vastaavasti N5 ajattelee asiaa hieman laajemmasta näkökulmasta ja kategorisoi maailmanmusiikin aluksi maanosittain, josta voidaan jalostaa tarkempia alagenrejä ja yksilöllisiä eroavaisuuksia.

”Kattaako se minkä maailman, että jotenkin mulla on sellanen ajatus, että vasta kun mennään Euroopan ulkopuolelle niin puhutaan maailmanmusiikista.” (N1)

”Ehkä mää lähden ensin hahmottelemaan maanosittain, eri maanosissa on hyvin vahvasti eri kulttuuriset perinteet, jonka perustalle musiikkikin rakentuu. Tän perusteella sitten voidaan lähtee yksilöimään musiikkeja, esimerkiksi Suomessa pohjoisessa erilaista.” (N5)



Musiikkia analysoitaessa on kuitenkin aina tärkeää muistaa kulttuurien erilaisuus. N1 oivallisesti huomauttaa, että Kiinassa ajatellaan länsimaalaisen musiikin olevan outoa ja ihmeellistä, kun se on meille arkipäivää. Vastaavasti meille länsimaalaisille ihmisille kiinalainen perinnemusiikki saattaa olla todella hämmentävää, jolloin maailmanmusiikki olisikin tällöin määriteltävissä eri tavoin eri puolilla maailmaa.

Maailmanmusiikin käsitettä pohdittaessa esiintyi myös ajatuksia kansanmusiikin merkityksestä taustavaikuttajana. Termien konsonanssista ääneen ajatelleet N4, N5, N6, M1 ja M2 olivat kaikki yhtä mieltä siitä, että maailmanmusiikki joko rakentuu kansanmusiikin päälle tai että ne vaihtoehtoisesti muodostavat yhdessä kiinteän parin. M1 lisäksi esitti maailmanmusiikin olevan sama asia kuin etnomusiikki, jolloin käsitteiden erottelulla ei olisi suurta merkitystä.

”Sitä voi olla suomalainen kansanmusiikki, saksalainen kansanmusiikki, afrikkalainen.. kansanmusiikki noin ylipäätään.” (M1)

”Maailmanmusiikki rakentuu hyvin vahvasti kansanmusiikin pohjalta, kuten myös kaikki musiikki.” (N5)

Edelliseen liittyen osa vastaajista myös koki, että musiikkia ei voida enää analysoida niin helposti ja vaikka jonkinlaista kategorisointia ja luokittelua voidaan tehdä, ei se ole aina tarpeellista. Tällä tavoin ajateltuna kaikki musiikkigenret ja –tyylit olisivat nykypäivänä jollain tavoin toistensa päällekkäisyyksiä pienillä vivahteilla varustettuna. N4 lisäksi ennusti, että maailmanmusiikki tulee jatkuvasti kehittymään, eikä jämahdä paikoilleen. Tässä ajatuksessa oli pohjana se, että maailmanmusiikki perustuu kunkin maan kulttuuriin. Kulttuurin kehittyessä ja uudistuessa myös musiikilliset erityispiirteet muuttuvat vastaamaan uusia tarpeita.

”Tai ehkä mä oon sitä mieltä, että esimerks siitä afrikkalaisesta jutusta tulee siihen yhteiseen soppaan ne tietyt jutut, niinkun ne kaikista omaperäisimmät, ne kaikista erikoisemmat jutut et yhteisestä jutusta voi sitten erottaa ne tietyt jutut.” (N2)

”Ensivaikutelma on hyvin tällainen perinteinen jako, mutta ei se semmoista nykyään oookaan et vaikea sanoo et mikä on puhtaasti poppia. Se sisältää semmoista mitä minä en miellä pop-musiikiksi, et miten esimerkiksi mielletään iskelmän ja popin ero.” (N3)

## 6.2 Maailmanmusiikin opetus alakoulussa

Tässä kappaleessa esittelen maailmanmusiikin opetuksen muotoa sekä toimivia malleja alakoulussa. Haastatteluista nousi esille viisi keskeistä teemaa (integrointi, opetuksen jakautuminen periodi- vai jaksomuotoisuuteen, oma ammattitaito ja opettajuus, käytetyt materiaalit ja luokan varustelu sekä maailmanmusiikkia sisältävien tuntien konkreettiset teemat), jotka hieman poikkeavat alkuperäisestä haastattelurungosta. Esimerkiksi opettajan oman ammattitaidon ja kokemusten merkitystä ei suoraan kysytty, mutta se tuli esille lähes jokaisessa haastattelussa.

### 6.2.1 Integrointi

Integrointi muihin opettaviin aineisiin koettiin yleisesti ottaen hyväksi työvälineeksi maailmanmusiikin opetuksessa. Haastatelluista opettajista ainoastaan M1 ei maininnut integroinnista mitään. N4 ei itse ole hyödyntänyt musiikkia muiden aineiden opetuksessa tai vastaavasti muiden aineiden opetuksessa musiikkia johtuen osittain asemastaan pienempien oppilaiden opettajana, mutta tiedostaa mahdolliset hyödyt.

”Oon kyllä miettiny, että vois olla tosi hyvä. Opettajan oppaatkin yleensäkin vihjaa tähän suuntaan.”  
(N2)

N1, N2, N5 ja N6 kokivat maantiedon ja musiikin yhteyden merkittävänä. Maantiedossa kulkevat aihepiirit on helppo havainnollistaa musiikin keinoilla joko laulamalla tai soittamalla, jolloin oppilaalle jää elävämpi kuva maan kulttuurista. Vastaavasti maailmanmusiikin opetuksessa kunkin yhteiskunnan ja kulttuurin tunteminen on jopa edellytys asian sisäistämiseksi.

”Sit kuudennen luokan kanssa ollaan maantiedossa käsitelty Afrikkaa ja Aasiaa ja sit niiden ohessa ollaan soiteltu afrikkalaista musiikkia ja lähinnä kuunneltu aasialaista.” (N1)

”Erityisesti tänä vuonna käyty joo [italialaista musiikkia], koska se on maantiedossa niin iso osa.” (N5)

N3 kertoi käyttävänsä musiikkia myös muiden oppiaineiden tunneilla. Erityisesti itsenäisen työskentelyn taustalla soitetut kappaleet saattavat parantaa oppilaan keskittymistä. Samalla myös teoksia tulee kuunneltua edes alitajuisesti.

”Kunneltiin just afrikkalaisia biisejä muuhun opetukseen liittyen, mutta ei olla soitettu. Esimerkiksi kuvistunnilla laitan taustalle soimaan kappaleita. Tulee aika paljonkin tällaista käytettyä.”(N3)

N1 ja M2 mainitsivat erilaiset kouluvuoden tapahtumat hyvänä tilaisuutena tutustua eri kulttuurien musiikkiin. Esille tulivat Eurooppa –viikko ja Afrikka –tapahtuma. Tapahtumien luonteet ja käytännön järjestelyt eivät tulleet tarkemmin esille, mutta yhteys musiikinopetukseen on selkeä.

”Nyt meillä on koulussa ollu just Eurooppa-viikko, jos tää Eurooppa ny lasketaan sit maailmanmusiikiks, että ollaan paljon laulettu just eurooppalaisia biisejä, että se on ollu tutustumista nimenomaan laulamisen keinoin ja sit soitettu just näitä bändisoittimia.” (N1)

”Meillä on ollut pari kertaa tämmöinen Afrikka-tapahtuma, johon sitten ollaan opeteltu afrikkalaisia lauluja.” (M2)

## 6.2.2 Opetuksen jakautuminen ja opetussuunnitelma

Taulukko 2 kuvaa maailmanmusiikin opetuksen jakautuneisuutta kouluvuodessa haastateltujen opettajien näkökulmasta. Vastauksissa käy ilmi alakoulun opetuksen luonne verrattuna yläkoulun tai lukion kurssimuotoisuuteen. Opettajilla on paljon valtaa painottaa opetustaan omien kiinnostusten ja erikoisosaamisen pohjalta.

TAULUKKO 2. Maailmanmusiikin opetuksen jakautuminen haastatelluilla

Haastateltava	Maailmanmusiikin opetuksen jakautuneisuus kouluvuodessa
N1	Vaihtelevaa
N2	Satunnaista
N3	Oman luokan kanssa enemmänkin, muiden kanssa vaihtelevaa
N4	Ympäri vuotta, mutta myös jaksottaista
N5	[Ei kommentoinut]
N6	Jaksottaista
M1	Vuodesta riippuen, vaihtelevaa
M2	Silloin tällöin, myös projektimuotoista

Maailmanmusiikin opetuksen jaksottamisessa korostuvat jälleen integroimisen mahdollisuudet niin muihin oppiaineisiin kuin myös musiikin sisällä. N3 myöntää myös arpaonnella olevan tietty osa opetuksessa. Musiikillisesti taitavan luokanopettajan, jolla on soittimet käytössä omassa luokassaan, on helppo täydentää muuta opetustaan musiikilla. Tällä tavalla aikaa on luonnollisesti enemmän käydä läpi enemmän musiikin osa-alueita.

”Omien kanssa pystyy tekemään kyllä paljon enemmän, kun on soittimet luokassa, että vähän arpaonnellakin on tässä sijaa.” (N3)

N4 antaa esimerkin, jossa tietty teoria- tai laulutekninen asia opiskellaan maailmanmusiikillisten elementtien kautta. Vaikka keskeisenä tavoitteena ei olekaan tietoisuuden lisääminen musiikillisen maailman kompleksisuudesta, tulee sitäkin käytyä ohessa läpi. N4 kuitenkin kuvasi tällaisen toiminnan olevan satunnaista.

”Ympäri vuottakin, mutta on myös jaksoja, jolloin otan enemmänkin, koska se on ihan mielenkiintoista, miten paljon lähimaidenkin musiikki voi erota toisistaan. Sitten toki pitkin vuottakin ja joku yksittäinen laulukin esimerkiksi teoria- tai lauluasian takia ettei niinkään maailmanmusiikin.” (N4)

Opetuksen jakautumisen suurta vaihtelua selittää osallaan musiikin suhteellisen väljä opetussuunnitelma. N5 ilmaisee koulukohtaisen opetussuunnitelmansa antavan paljon vapauksia monipuolistamiseen, mutta myös mahdollisuuksia tiettyjen asioiden syventämiseen. N4 on samaa mieltä asiasta. Musiikkia ei oppiaineena voi suoraan miettiä vaikkapa matematiikan kaltaiseksi, jossa tiettyjen asioiden hallitseminen on ehdoton edellytys etenemisessä, vaan teemoja voi yhdistellä ja palasia poimia sieltä täältä.

”Musiikin OPS on hyvin väljä ja antaa opettajalle aika vapaat kädet opetuksesta.” (N4)

”Meillä on aika väljä OPS, antaa opettajalle hirveen paljon sellasta omaa vapautta tehdä ja luoda. Musiikkia voi OPSin puitteissa opettaa todella monipuolisesti. Pyrin kyllä opettamaan OPSin vaatimukset tietyssä määrin, mutta haluan myös syventää sitä.” (N5)

Opetussuunnitelman väljyys on toisaalta myös haaste. Aiemmasta opetussuunnitelmakatsauksesta huomataan, että alakoulussakin tulee jo käsitellä vieraiden kulttuurien musiikkia osana oppilaan musiikillista kasvua. N3 myönsi suoraan, ettei tällä hetkellä tunne POPSia juuri lainkaan, vaan olettaa käyvänsä asioita läpi melko kattavasti kouluvuoden aikana.

”Tunnustan, että en tällä hetkellä edes mitä siellä lukee, mutta sen verran oon tutustunut, että oletan, että mitä vuoden sisällä tapahtuu niin se on kohtuullisen kattavaa.” (N3)

### 6.2.3 Omat kokemukset ja ammattitaito

Opettajan omalla ammattitaidolla on luonnollisesti merkitystä opetuksen yleisilmeeseen. Musiikillinen tausta ja mieltymykset sekä itseen vaikutuksen tehneet ilmiöt ja kokemukset muovaavat käsityksiä musiikin oppiaineen merkityksestä ja tavoitteesta. Kenenkään haastateltavan musiikillisesta historiasta ei käynyt ilmi suoranaista toimintaa maailmanmusiikin parissa, mutta haastateltujen vastauksista ilmeni lukuisia epäsuoria esimerkkejä aiheeseen liittyen. N1 kertoo matkustelun lisänneen maailmanmusiikillista aspektia omassa opetuksessaan.

”Täytyy sitten sanoa että ne on [maailmanmusiikin opetuksen aiheet] osittain omien kokemusta pohjalta, että kun mää oon ite käyny Kiinassa ja kuunnellu kiinalaista oopperaa, joka on hyvin erilaista kun täällä niin siitä osannu sit keskustella. Sit hiljattain kävin Kuubassa, ja kuubalainen musiikki vei mennessään niin ei ollu voinut ottamatta kuubalaista musiikkia myös omaan opetukseen.” (N1)

N5 kuitenkin huomauttaa, että matkustelulle löytyy vaihtoehtoja. Esimerkiksi Tampereella on järjestetty erilaisia rumpukursseja, joiden kautta kyseinen henkilö on löytänyt Afrikan ja Latinalaisen Amerikan rytmit. Kurssilla opittuja taitoja on sittemmin hyödynnetty opetuksessa lähes koko ajan.

”En oo käyny Kuubassa tai Keniassa, mutta jonkun verran hurahtanut afrikkalaiseen ja käynytkin muutamalla rumpukurssille. Totta kai se näin on, että mitä ite tekee ja kokee niin se välittyy siihen opetukseen.” (N5)

Ilman mitään kosketuspintaa vieraiden kulttuurien musiikkiin saattaa opetuksen laajentaminen olla haastavaa. N3 kuvaa omaa kansan- ja maailmanmusiikin opetustaan melko lähialueisiin keskittyneeksi. Tätä voidaan reflektoida kyseisen henkilön vahvaan klassisen musiikin taustaan (suorittanut I –tutkinnon pianosta), minkä opetuksen hän kokee tärkeänä.

”En oo hirveesti matkustellu just tommosiin eksoottisiin paikkoihin, että ei tuu ehkä tähän [omien kokemusten vaikutukseen] sitten mitään mieleen. Enemmänkin keskittyny ihan tähän lähialueiden, esimerkiks Suomeen, joikuun ja kanteleen käyttöön.” (N3)

”Ite kun on se klassinen tausta niin haluaa opettaa lapsille sitäkin, kun ne kuitenkin kuuntelee sitä omaa musiikkiaan niin aika harva on varmaan tekemisissä klassisen musiikin kanssa.” (N3)

Vastaavasti vahva itseluottamus omaan tekemiseen eri musiikin osa-alueilla näyttäisi johtavan väistämättä uusien asioiden kokeilemiseen. N6 kertoo tuntevansa afrikkalaiset rytmit ja laulut todella hyvin, vaikka ainakaan haastattelutilanteessa ei tullut esille minkäänlaista aiheeseen liittyvä koulutusta tai muuta perehtyneisyyttä. On aika rohkeasti sanottu, että tuntee kyseiset rytmit todella hyvin ottaen huomioon kyseisen maanosan monijakoisuuden, mutta ehkäpä näin on kuitenkin parempi verrattuna täysin päinvastaiseen asetelmaan, jossa opettaja myöntää olevansa täysin tietämätön jostain asiasta, jolloin kyseinen aihe saattaa helposti jäädä täysin käsittelemättä.

”Lisäksi myös afrikkalaiset rytmit on hyvin tuttuja ja afrikkalaiset laulut on tosi helppo opettaa, kun niissä yleensä on tällainen solo-tutti –rakenne.” (N6)

#### 6.2.4 Tuntien sisällöt

”Tai justiin jotain Afrikasta jotain rumpujuttuja tai sellasia.” (N2)

”Sitä ollaan menty Italialaisia rytmejä ja musiikkia, ollaan haettu iloista meininkiä.” (N5)

Informanttien näkemykset maailmanmusiikin käsitteen sisällöstä heijastuivat vahvasti myös konkreettisten esimerkkien antamiseen maailmanmusiikkia läpi käyvien tuntien sisällöistä. Vastauksista ei ollut löydettävissä yhtä tiettyä keskittymää johonkin maanosaan tai musiikkikulttuuriin, vaan jakauma oli suuri. Tämä oli toki ennustettavissa, sillä opettajille ei missään vaiheessa annettu minkäänlaista yleispätevää määritelmää kyseisestä aiheesta, mihin he olisivat voineet tukeutua. Suurimman huomion tässä vaiheessa saivatkin pedagogiset ratkaisut ja lähestymistavat niin sanotusti vieraaseen kulttuurin tutustuttaessa.

”Sit esimerkiks tällasta bollywood –musiikkia ja haettu just eroja länsimaaisen musiikin välillä, kuunneltu kiinalaista musiikkia, kiinalaista oopperaa.” (N1)

”Intialaista musiikkia kun mentiin niin raga-asteikko ja miten se eroaa länsimaalaisesta musiikista, soitettiin laatoilla jotain pentatonista asteikkoa tai sitten pianon mustilla koskettimilla, heti tulee semmonen tietty sävy siihen.” (N6)

Yllä olevista esimerkeistä huomataan, että opettajat haluavat hakea eroja oppilaille tutun ja kenties hieman vieraamman välille. Toki eroavaisuuksien hahmottaminen auttaa selkeyttämään alueellisia erityispiirteitä, mutta luodaanko tällä tavoin mahdollisesti liian eurosentrinen kuva musiikillisen maailman laajuudesta ja opetetaan oppilaat heti alusta pitäen suhteuttamaan

kaikkea kuulemaansa musiikkia länsimaissa vallassa olevaan duuri-molli –tonaliteettiin ja tasajakoiseen rytmiin?

Jokainen opettaja mainitsi kuuntelun tärkeäksi elementiksi maailmanmusiikin opetuksessaan. Epäselväksi jäi kuitenkin se, liittyykö kuunteluun oppilaita aktivoivia tehtäviä ja missä yhteydessä kuuntelua suoritetaan. Ainoastaan N3 mainitsi käyttävänsä muun muassa afrikkalaista musiikkia erityisesti kuvaamataidon tunneilla taustamusiikkina, mutta muiden opettajien osalta käyttötarkoitus jäi epäselväksi. Kuunteluiden lisäksi myös soittaminen ja laulaminen saivat odotetusti mainintoja. Erityisesti N5 ja N6 painottivat perussykkeen löytämistä tärkeimpänä asiana, jonka päälle jatketaan kappaleen muiden osioiden rakentamista. Yksikään haastateltu henkilö ei kertonut käyttävänsä kirjallisia kokeita tai muita paperitöitä maailmanmusiikin oppimismuotona, mutta toisaalta tätä asiaa ei suoraan kysytty vastaajilta.

”Mulla on ollu tämmösiä musiikkipajojakin, että opittu lauluja ringissä, missä joka toisella on rumpu ja joka toinen sitten laulaa.” (N6)

”Toki kuunnellaan, soitetaan ja lauletaan myös omaa kansanmusiikkia. Laulaminen on hirveen hyvä konsti, koska ääni on kaikista helpoin mukana kulkeva soitin.” (M1)

Mielenkiintoista oli myös huomata, että ainoastaan yksi opettaja mainitsi liikkeen ja liikkumisen osaksi omaa opetustaan, vaikka tanssiminen ja erilaiset koreografiat ovat usein erottamaton osa kokonaisuutta.

”Haettiin sekä kuuntelun että tekemisen avulla musiikkia sekä liikettä, koska se on Afrikalle ominaista.” (N5)

N4 mainitsee oppilaiden iän ja ryhmäkohtaisen taitotason asettavan tiettyä rajoja myös maailmanmusiikin opetuksen suhteen. Kappalevalintoja täytyy harkita tarkasti sanoitusten ja sovituksellisten asioiden puolesta, jotta ne sopisivat alakoulussa soitettaviksi.

”Ihan pienillä lähetään suomalaisesta musiikista, mutta yhä isompien kanssa lähetään eri kulttuurien musiikkien ja lähetään kuuntelemaan niitä, esimerkks scarborough fairin alkuperäinen versio ja sitten siitä poppiversio.” (N4)

N3 otti myöskin tässä vaiheessa [käsitteen määrittelyyn liittyen] esille tärkeän huomion siitä, että maailmanmusiikin ei välttämättä tarvitse olla aina outoa ja ihmeellistä itselle vieraan

kulttuurin musiikkia, vaan se voi myös tarkoittaa kaikkea tehtyä musiikkia. Tällä tavoin ajateltuna länsimainen taidemusiikkikin voidaan mieltää maailmanmusiikiksi.

”Sitten jos ajatellaan, että maailmanmusiikki käsittää tavallaan kaiken musiikin, ettei voida määritellä rajoja, niin sitten mulla on kuulunu joka vuosi tällanen klassisen musiikin kuuntelujaksot.” (N3)

### 6.2.6 Oppilaiden kiinnostus

Haastatellut kuvailivat maailmanmusiikillista opetusta yleisesti ottaen kaiken ikäisiä oppilaita motivoivaksi ja kiinnostavaksi aihealueeksi. N5 kertoi käyttävänsä rytmisoittimia opetuksessaan lähes joka tunti. Kyseisten soittimien avulla myös musiikillisesti ei niin taitavat oppilaat pääsevät mukaan yhteissoittoon, kun aluksi etsitään yhdessä kappaleen perussyke. Näin oppilailla säilyy innostus aiheeseen. Tästä voidaan päätellä, että jopa kaikista hankalimpien ja outojen kappaleiden harjoittelussa ja kuuntelussa on keskeisessä asemassa opettajan kyky sovittaa musiikkia eri oppilasryhmille sopiviksi. Mielenkiintoista olikin huomata, että ainoastaan musiikkiluokanopettajat M1 ja M2 kertoivat suoraan tekevänsä omia sovituksiaan tunneille.

”Sitten myös ne lapset, jotka ei oo Sibeliuksia niin pääsee jollain mukaan siihen meininkiin [rytmisoittimien avulla].” (N5)

N1 kertoi oppilaiden kiinnostuksen korreloivan suoraan siihen, kuinka tuttua musiikki ennestään on oppilaille. Alla olevan sitaatin mukaisesti oppilaita voi olla vaikea saada lähtemään mukaan täysin vieraaseen musiikkikulttuuriin, koska siitä ei välttämättä ole löydettävissä Suomessa kuultavan musiikin rytmikkaa ja sointumaailmaa. Tähän liittyykin varmasti yksi maailmanmusiikin opetuksen suurimmista haasteista, joita käsitellään vielä myöhemmissä kappaleissa. Voidaanko tiettyihin musiikillisiin ennakkoluuloihin ja käsityksiin vaikuttaa jo ennen asenteiden juurtumista vai onko tällainen edes tarpeellista?

”Varsinkin kun on suhteellisen lähellä meidän omaa musiikkia [kuubalainen musiikki] et joku japanilainen tai just se kiinalainen ooppera niin kyllähän sitä kuunnellaan mutta siihen ei lähetä innosta puhkuen mukaan.” (N1)

Maailmanmusiikinkaan ei toisaalta tarvitse olla aina kaikista oudoimman ja ihmeellisimmän musiikin etsimistä, vaan jonkin tutun ja turvallisen yhdistäminen uuteen asiaan ja sitä kautta oppilaan musiikillisen maailman laajentaminen saattaa tuottaa parhaita tuloksia. N2 ja N4



antoivat esimerkit hieman vieraampien instrumenttien, lusikoiden ja kuppien, hyödyntämisestä, joihin oppilaat tarttuivat välittömästi kiinni.

”Esim. me soitettiin kutosten kanssa just lusikoilla ja ne oli ihan innoissaan, vaikka rytmi olikin hyvin yksinkertainen.” (N4)

”Mut sit yks esimerkki et meillä oli just [en tiä sit oliko maailmanmusiikkia] meillä oli toi cup song, et kaikki vitokset oltiin tuolla salissa, et me harjoteltiin sitä monella tunnilla ja sitten yllätykseksi niin sanotaanko et 3-4 viidestäkymmenestä ei oppinu sitä ja kaikki muut oppi.” (N2)

### 6.2.7 Musiikkiluokan varustelu ja oppimateriaalit

Haasteltavilta tiedusteltiin alla olevan taulukon (TAULUKKO 3) mukaisesti heidän opetuksessa käyttämiään kirjasarjoja ja muita oheismateriaaleja. M1 ja M2 ovat samalla rivillä, koska kyseiset opettajat opettavat samassa koulussa ja käyttävät samoja tiloja sekä materiaaleja. Tietoja kysyttiin, koska tutkija halusi selvittää, onko opettajien käyttämillä kirjasarjoilla merkitystä maailmanmusiikin opetuksen määrässä.

TAULUKKO 3. Haastateltavien opetuksessa käyttämät materiaalit.

Haastateltava	Käytössä olevat kirjasarjat	Muut materiaalit
N1	Musiikin mestarit	Internet, orff -kurssit
N2	Saa laulaa, musiikin mestarit, musiikin aika	-
N3	Musiikin mestarit	-
N4	Saa laulaa, musiikin mestarit, soi	-
N5	Musiikin mestarit, musikantti, soi	-
N6	Musikantti, musiikin mestarit, saa laulaa	CD -levyt
M1 + M2	Musiikin mestarit, soi, saa laulaa	Omat sovitukset

Aiemmasta oppikirjakatsauksesta kävi ilmi, että sekä *Soi* – että *Musiikin mestarit* –kirjasarja sisälsivät molemmat kattavasti informaatiota maailmanmusiikkiin liittyen. Jokaisella opettajalla oli käytössään jompikumpi näistä, joten ilmeisiä eroja ei tässä kohtaa löytynyt. Eniten huomiota kiinnittikin se, että ainoastaan musiikkiluokanopettajat M1 ja M2 tekevät omia sovituksiaan tunneille. Täydennyskoulutuksesta saatuja materiaaleja mainitsi käyttävänsä N1, joka on käynyt orff –kurssin.

Haastateltavilta kysyttiin myös musiikinluokan varustetasoa (TAULUKKO 4). Tämän tarkoituksena oli selvittää, näkyykö soittimien ja laitteiden määrän määrä ja monipuolisuus maailmanmusiikin opetuksessa vai onko sillä mitään merkitystä.

TAULUKKO 4. Haastateltavien musiikkiluokan varustetaso

Haastateltava	Koulun varustelu
N1	Koulu remontissa, satunnaisia soittimia tarjolla
N2	Bändikamat, laattasoittimia, djembe, kongat, bongot
N3	Bändikamat, akustisia kitaroita, paljon rytmisoittimia, useita ukuleleja
N4	Koulu remontissa, satunnaisia soittimia tarjolla.
N5	Bändikamat, muutama djembe, cajon, kongat, kanteleet
N6	Bändikamat, kanteleet, 7 djembeä, laattasoittimia, rytmisoittimia,
M1 + M2	Bändikamat, laattasoittimia

Jos yllä olevia tietoja vertaa aiempaan taulukkoon maailmanmusiikin opetuksen jakautumisesta ja määrästä (TAULUKKO 2), niin selkeää yhteyttä ei ole havaittavissa. Esimerkiksi N1 ja N2 kertoivat molemmat opettavansa maailmanmusiikkia satunnaisesti tai vaihtelevasti, vaikka koulujen varustetasot ovat aivan eri luokkaa. Toisaalta, ainoastaan N6 ja osittain N4 mainitsivat opettavansa maailmanmusiikkia hieman tiiviimmin periodimuotoisesti, jolloin muiden haasteltavien todellinen maailmanmusiikin opetuksen määrä jäi hieman hämärän peittoon. Musiikkiluokan varustetaso tosin rajoittaa ainoastaan soiton osuutta erilaisista musiikkityyleistä, jolloin kuvaan astuvat muut vaihtoehdot, kuten vaikkapa kuunteluttaminen tai ryhmäprojektien tekeminen. Niin sanotusti normaalien koulun musiikkiluokkaan voi olla myös hankala hankkia niitä hieman vieraampia soittimia, jolloin saatetaan ajatella, että perinteisimmillä bändisoittimilla ei voida soittaa ulkoeurooppalaisia musiikkityylejä. Tähän

tarpeeseen tällä hetkellä suuressa suosiossa olevat iPadit tarjoavat loistavia ratkaisuja erilaisten virtuaalisten instrumenttien kautta, joiden myötä opettaja voi suhteellisen helposti monipuolistaa omaa opetustaan ja luoda yhteysoitolle ja teoreettisemmalle opiskelulle aivan uusia ulottuvuuksia.

### 6.3 Opetukselliset haasteet

”Suurin haaste on varmasti, että miten käsite määritellään, mitä se sisältää.” (N3)

Maailmanmusiikin opetuksen haasteista kysyttäessä esille nousi hyvin paljon koko musiikin oppiaineeseen liittyviä ongelmia ja haasteita. Maailmanmusiikin ideologian sisäistämisen ja käsitteen määrittelyn hankaluuden takia suurella osalla haastatelluista oli vaikeuksia löytää spesifejä ongelmakohtia pelkästään vieraiden musiikkikulttuurien opettamiseen liittyen. Perinteisistä ongelmista ajan puute ja luokkakokojen suuruus saivat odotetusti mainintoja, sillä minkä tahansa opetuksen järjestäminen hankaloituu huomattavasti resurssien jäädessä pieneksi. Esimerkkinä N1 kuvaa omaa tilannettaan seuraavalla tavalla:

”Mulla tässä on 28, rinnakkaisessa 28 ja sit vitosilla ihan muutama vähemmän. Mut kyllä ne on tosi isoja ja se on vähän semmonen kurja et kyllähän se väkisinkin menee siihen, ettei bändisoitossa 28 voi soittaa rumpuja et väkisinkin jättää vähemmälle jokaisen henkilökohtaista soittoa.” (N1)

Myös N5 toteaa oppilaiden henkilökohtaisen soitonohjaamisen olevan käytännössä mahdotonta isoissa luokissa, kun 29 soittajaa ja laulajaa valtaavat luokkatilan. Suurien ryhmäkokojen takia onkin jatkuvasti tehtävä kompromisseja läpikäytävän materiaalin ja ohjelmiston puolesta. Hankala tilanne on myös vähäiset vuosiviikkotunnit. Vaikka opettajalla olisikin taitoa ja koulun puolesta välineistöä opettaa musiikkia laajemmassa mittakaavassa, niin yhdessä tunnissa viikossa ei paljon kerkiä.

”Et periaatteessa siis vain taivas ois rajana niillä soittimilla, mut siis tää aika, et yks tunti vitosilla on tosi vähän..” (N2)

Pelkästään maailmanmusiikkiin liittyen yleisin vastaus kohdistui opettajan oman ammattitaidon riittämättömyyteen, kun siirrytään mukavuusalueelta pois ja aletaan opettamaan

vieraampia asioita. Uuden opettaminen on aina aluksi haastavaa ja jopa toisinaan epämiellyttävää, mutta tuntemattomaan hyppääminen on usein palkitsevaa ja lisää varmuutta omaan tekemiseen.

”Täyty aluksi mennä epämuokavuusalueelle tässä asiassa ja luottaakin siihen omaan ammattitaitoon. Semmosia, että tässä itekin työtä tehdessä oppii koko ajan uutta, että koko ajan se varmuus omaan tekemiseen kasvaa.” (N3)

”Maailmanmusiikissa sinänsä, että jos mennään kansanmusiikillisella pohjalla, että oma ammattitaito ei tunnu riittävän vaikka haluaisi opettaa enemmän. Nyt jos mennään esim. Afrikan mantereelle niin joutuu itse näkemään hyvin paljon vaivaa.” (N4)

Oman ammattitaidon kehittäminen on kuitenkin koko elämän kestävä projekti, joka vaatii paljon resursseja. Myös N1 on huomannut tämän ja huomauttaakin, että vaikka erinäisiä lisäkouluttautumismahdollisuuksia on paljon tarjolla, niin kaikkeen ei yksinkertaisesti kerkiä paneutumaan niin syvällisesti kuin kenties haluaisi. Tietyissä tilanteissa tämä ilmiö saattaa eskaloitua siihen, että tietyt aihealueet musiikista saattavat jäädä käymättä läpi jopa kokonaan, kun aiheet koetaan liian vieraisiksi ja sisältöön tutustuminen veisi paljon aikaa. N2 tunnustaa jopa melko usein menevänsä helpoimman kautta, jos opetettava aihe ei ole itselle tuttu.

”Ja sitten ehkä semmonen ettei ite ehkä uskalla tai jaksa heittäytyä siihen, että menee sitten ehkä.. resursseista riippuen tai muista että menee yleensä siitä mistä aita on matalin.” (N2)

N1 ottaa esille tärkeän asian vieraita kulttuureja opettaessa. Jos opettajalla ei ole minkäänlaista aiempaa asiantuntemusta tai kosketuspintaa käsiteltävään aiheeseen niin tuntia ei ole kovin itsevarma olo pitää, kun asiaa ei välttämättä saa perille tarpeeksi hyvin. Vaikka kappaleen osaisikin soittaa nuoteista tai sen pystyisi soittamaan levyltä oppilaille kuunneltavaksi, ei omaan opetukseen välttämättä saa tietynlaista otetta ja syvällisempää ymmärrystä, kun tiedä aiheesta tarpeeksi.

”Et jos mulla esimerkiksi on musiikin kirjassa joku japanilainen kappale johon mä en saa ite mitään otetta, että miltä se sävelmaailma kuulostaa eikä oo mitään cd:tä niin että miltä se kuulostaa.. osaako sen soittaa oikein, miten tartun siihen jos on itelle vieras?” (N1)

## 7 PÄÄTÄNTÖ

Maailmanmusiikki on konseptina valtavan laaja. Kaikkien maailman musiikkikulttuurien musiikillisten tyylipiirteiden lisäksi opetuksessa tulee ottaa myös huomioon kulttuuriset, sosio-ekonomiset ja poliittiset näkökulmat edes jollain tapaa kokonaisuuden luomiseksi. Aihe muuttuu jatkuvasti ajankohtaisemmaksi, sillä globalisaatio ja kansainvälistyminen tulevat voimistumaan tulevaisuudessa. Tämän takia on tärkeää antaa oppilaille valmiuksia käsitellä aihekokonaisuuksia syvällisemmällä tasolla eikä pelkästään vain raapaista pintaa.

Vuonna 2016 portaittain voimaan astuva opetussuunnitelma (POPS 2014) tukee maailmanmusiikin opetusta. Arvoperustassa mainitaan jokaisen oppilaan oikeus rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja –katsomustaan samalla luoden suhdetta erilaisiin kulttuureihin. Opetuksen tulee vahvistaa kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja luoda siten pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. Tämä toteutetaan kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen yli ulottuvalla opetuksella. (POPS 2014, 15–16.) Nämä tavoitteet toteutuvat erittäin hyvin eri musiikkikulttuureja läpikäydessä.

Haastattelututkimuksessa nousi esille, että opettajilla saattaa iso kynnyks astua omalle epämukavuusalueelleen vieraampien musiikkityylien kanssa, jolloin saatetaan jämähtää vanhoihin, hyväksi havaittuihin kaavoihin ja metodeihin. Syinä saattavat olla muut kiireet, liiallinen epävarmuus tai jopa haluttomuus tuoda omaan opetukseen uusia elementtejä. Täytyy kuitenkin muistaa, että apua saa varmasti pyydettyä. Koulun ulkopuoliset vierailijat, luokan sisältä löytyvät monikulttuuriset oppilaat, lähipiiristä löytyvien ihmisten kokemukset ulkomailta, maailmanmusiikin opetusta järjestävät tahot [esimerkiksi Uulu Tampereella] ja nykYTEKNOLOGIA avaavat kaikki osaltaan uusia mahdollisuuksia tällä saralla. Välineistä opetus ei jää myöskään kiinni. Vaikka koulu olisikin remontissa ja luokan soittimet muutamaa kitaraa, rytmisoitinta ja akustista pianoa lukuun ottamatta eivät olisivatkaan saatavilla, niin tämä asetelma jopa tukee esimerkiksi eteläisen Afrikan musiikkityylien opettamista, missä suullinen

perinne ja säestyksetön laulu on huomattavasti voimakkaampaa kuin nuoteista lukeminen ja instrumenteilla soittaminen. Yhdessä voitaisiin opetella muutama laulu ja integroida liike mukaan, jolloin parhaimmillaan pystytään luomaan erittäin toiminnallinen musiikintunti.

Tulevaisuuden koulussa tulee olemaan myös tärkeää projektiluontoisuus ja oppiainerajat ylittävä toiminta. Alakoulun opettajana maailmanmusiikin integroiminen onnistuu helposti muihin koulun pakollisiin oppiaineisiin. Esimerkkiprojektina voisi olla aluksi hellävarainen tutustuttaminen teemaan soittamalla musiikkia kuvaamataidon tunnin taustalla, jonka jälkeen maantiedon tunnilla tutustutaan kyseisen maan kulttuuriin. Tästä jatketaan musiikkiin, missä opetellaan laulamaan ja soittamaan muutama kappale aiheeseen liittyen. Kokonaisuus viimeistellään liikuntatunnilla, missä oppilaat saavat pienissä porukoissa suunnitella mieleisensä koreografiat kappaleisiin. Tämänkaltainen projekti tukeutuu vahvasti myös uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014) esiintyvään kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun laaja-alaiseen oppimiskokonaisuuteen (POPS 2014, 18.).

Maailmanmusiikin opettamisessa on siis paljon potentiaalia, mitä ei ainakaan tämän tutkimuksen perusteella hyödynnetä tarpeeksi. Tietysti kahdeksan henkilön otos on verrattain pieni ja haastateltavat ovat pelkästään Pirkanmaan alueelta, mutta jotain suuntaa näistäkin näkemyksistä jo saa. Käsite on todella epäselvä monelle, jolloin myös maailmanmusiikin opettaminen on loogisesti haasteellista. Mielenkiintoista olisi ollut saada musiikkikasvatusta pääaineena opiskelleen opettajan näkökulmia mukaan tutkimukseen, mutta tällä kertaa yhtään tällaista opettajaa ei otokseen päässyt. Myöskin käsitteen vaihtaminen olisi mahdollisesti antanut enemmän vastauksia. Monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen voi olla helpompi päästä kiinni kuin maailmanmusiikkiin, vaikka ne ovatkin hyvin lähellä toisiaan.

Tutkimusta voisi jatkaa valtakunnalliselle tasolle ja todella pureutua maailmanmusiikin opetuksen käytännön järjestelyihin. Mitä opetetaan, miten opetetaan ja miksi opetetaan? Miten opetusta voisi kehittää? Mielenkiintoista olisi tarkastella erityisesti alueellisia eroja, sillä pääkaupunkiseudulla ja pohjoisessa Lapissa on luultavasti todella erilaisia opetuskäytäntöjä ja aiheita.

## 8 LÄHTEET

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Riika: Inprint.
- Arom, S. & Martin, D-C. Combining sounds to reinvent the world: World music, sociology and musical analysis. Teoksessa Tenzer, M. & Roeder, J. (2011). *Analytical and Cross-cultural Studies in World Music*. New York: Oxford University Press.
- Bakan, M. B. (2007). *World Music: Traditions and Transformations*. Boston: McGraw-Hill.
- Bohlman, P.V. (2002). *World Music. A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Connell, J. & Gibson, C. (2006). *World Music: Deterritorializing place and identity*. Luettu 1.3.2014 osoitteesta [xa.yimg.com/kq/groups/22426440/616045051/name/world%20music.pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/22426440/616045051/name/world%20music.pdf)
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Fung, C. V. (2002). Experiencing World Musics in Schools: From Fundamental Positions to Strategic Guidelines. Teoksessa Reimer, B. (2002). *World Musics and Music Education: Facing the Issues*. Reston: MENC.
- Griffin, C. (1989). *Music Matters: Folk Music*. London: Anchor Press Ltd.
- Guilbault, J. (1997). *Beyond the World Music Label – An Ethnography of Transnational Musical Practises*. Luettu 27.3.2015 osoitteessa [http://www2.hu-berlin.de/fpm/textpool/texte/guilbault\\_beyond-the-world-wusic-label.htm](http://www2.hu-berlin.de/fpm/textpool/texte/guilbault_beyond-the-world-wusic-label.htm)
- Haapaniemi, J., Kivelä, E., Mali, M. & Romppanen, V. (2011). *Musiikin mestarit 3-4*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1980). *Teemahaastattelu*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Kangastalo, L. (2011). *Opiskelijavaihto elämäkokemuksena: Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kokemuksia opiskelijavaihdosta Etelä-Afrikassa*. Jyväskylä: Musiikin laitos. Pro Gradu.

- Linder, H. (1998). *Kohti monikulttuurista musiikkikasvatuksen filosofiaa : monikulttuurinen musiikkikasvatus esteettisen ja praksiialisen musiikkikasvatusfilosofian jännitteessä*. Jyväskylä: Musiikin laitos. Pro Gradu.
- Mali, M., Puhakka, T., Rantaruikka, T. & Sainomaa, K. (2013). *Musiikin mestarit 5-6*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2004). Helsinki: Opetushallitus. Luettu 17.3.2014 osoitteesta [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)
- Pietarila, M. (2007). *Musiikin oppikirjantekijöiden suhde monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen*. Jyväskylä: Musiikin laitos. Pro Gradu.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (2014). Helsinki: Opetushallitus. Luettu 13.5.2014 osoitteesta [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Quesada, M. A. (2002). Teaching Unfamiliar Styles of Music. Teoksessa Reimer, B. (2002). *World Musics and Music Education: Facing the Issues*. Reston: MENC.
- Rautiainen-Keskustalo, T. (2013). Paikalliset ja globaalit skenet – medioitunut musiikkikulttuuri tutkimuskohteena. Teoksessa Moisala, P. & Seye, E. (2013). *Musiikki kulttuurina*. Sastamala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Ruodemäki, R-J., Ruoho, E., Räsänen, T. & Salminen, S. (2007). *Soi 3-4*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Ruodemäki, R-J., Ruoho, E. & Salminen, S. (2009). *Soi 5-6*. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Riihimäki, M. (2005). *Monikulttuurinen musiikkikasvatus Suomessa – sanahelinää vai arkipäivää?* Jyväskylä: Musiikin laitos. Pro Gradu.
- Tenzer, M. (2011). Cross-cultural analytical comparisons. Teoksessa Tenzer, M. & Roeder, J. (2011). *Analytical and Cross-cultural Studies in World Music*. New York: Oxford University Press.
- Toivanen, P. (2009). ”Jokainen ihminen on ulkomaalainen lähes kaikkialla” : ajatuksia monikulttuurisen musiikkikasvatuksen sisällöstä, tavoitteista, haasteista ja tulevaisuuden näkymistä. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (2009). *Musiikkikasvatus : näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.
- Schippers, H. (2010). *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press



Stokes, M. (2003). *Globalization and the Politics of World Music*. Teoksessa Clayton, M.,

Herbert, T. & Middleton, R. (2003). *The Cultural Study of Music*. London: Routledge.

Wallis, G. & Wilson, S. (2001). *The Rough Guide to Irish Music*. London: Rough Guides Ltd.

## **LIITE 1. Haastattelupohja**

Koulutustausta (jatkokoulutukset?):

Työkokemus:

Musiikillinen tausta ja nykyinen toiminta:

Musiikin opetuksen viikkotuntimäärä:

Miten käsität termin maailmanmusiikki?

- onko kaikki musiikki maailmanmusiikkia?
- mikä olisi lyhyt määritelmä maailmanmusiikille?
- kansan- ja maailmanmusiikin erot?

Miten opetat maailmanmusiikkia?

- materiaalit (oppikirjat)
- opetusmuodot (luentomuotoinen, oppilaslähtöinen, bänditoiminta?)
- opetustila ja -paikka (käytössä olevat soittimet ja välineet)
- kuinka usein? (periodimuotoinen vai pitkin vuotta)
- Minkälaista musiikkia?
- OPSin noudattaminen?
- Integrointi?

Mitä haasteita maailmanmusiikin opetukseen mielestäsi liittyy?