

Aktivismin taide

Laadullinen meta-analyysi aktivismista musiikkikasvatuksessa

Tutkielma (Maisteri)

22.3.2023

Jussi Koski-Laulaja

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi Aktivismiin taide – Laadullinen meta-analyysi aktivismista musiikkikasvatuksessa	Sivumäärä 80+2
Tekijän nimi Jussi Koski-Laulaja	Lukukausi Kevät 2023
Aineryhmän nimi Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tämä maisterin tutkielma käsittelee aktivismia musiikkikasvatuksessa. Tutkimuskysymys on: ”Mitä opettaja-aktivismilla tarkoitetaan tutkimuskirjallisuudessa ja mitä sillä tavoitellaan musiikkikasvatuksen käytännössä?” Tutkimus on laadullinen meta-analyysi, joka perustuu seitsemääntoista musiikkikasvatuksen alalla julkaistuun vertaisarvioituun artikkeliin ja kirjan lukuun sekä yhteen kokonaiseen aktivismia käsittelevään teokseen.</p> <p>Tutkielman käsitteellisenä viitekehystenä toimii kriittinen pedagogiikka, sorrettujen pedagogiikka sekä sosiaalinen oikeudenmukaisuus sekä näiden suuntausten kehitys kohti pedagogista aktivismia. Menetelmänä on teoreettinen metasynteesi, joka keskittyy hermeneuttiseen tekstin tulkintaan. Käyttämäni laadulliset analyysimenetelmät sitoutuvat interpretivisiin.</p> <p>Tutkimuksen tulokset jakautuvat poliittiseen elämäntaitoon (poiesis) ja käytännön tekemiseen (praksis). Tulokset osoittavat, että musiikkikasvatuksen aktivismilla tavoitellaan yhdenvertaisuutta. Musiikkikasvatuksen aktivismin tehtävä on toimia vastavoimana epäoikeudenmukaisuutta kasvattavia rakenteita vastaan ja sen keskeinen pyrkimys on toimia uusliberalismin ja ääri-individualistinen hegemonian vastavoimana. Tulokset osoittavat, että oppilaan, opettajan, tutkijan ja taiteilijan suhdetta aktivismiin tulisi vahvistaa sekä luoda paremmat mahdollisuudet kriittisyydelle vallitsevia rakenteita kohtaan. Aktivistisen toiminnan pyrkimyksenä on luoda dialogia ja kasvattaa ympäröivää maailmaa kriittisesti tarkastelevia yhteiskunnan yksilöitä. Aktivismi musiikkikasvatuksen kontekstissa pyrkii inklusion ja yhdenvertaisuuden edistämiseen.</p> <p>Tutkimuksen keskeisenä päätelmänä esitän, että opettaja-aktivismin yhteys kriittiseen ajatteluun ja pedagogiikkaan on kiistaton. Toiseksi opettaja-aktivistien tehtävä on mahdollistaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden tavoittelua käytännössä. Lisäksi musiikkikasvatuksellisen aktivismin tehtävänä on vahvistaa dialogia opettajan ja oppilaan sekä musiikkikasvatuksen ja muun yhteiskunnan toiminnan välille. Aktivismi on hyvin oleellinen osa musiikkikasvatusta, koska sen avulla voidaan havainnollistaa musiikillisen toiminnan merkityksiä yhteiskunnassa, se kehittää oppilaiden kriittistä ajattelua ja toimii musiikkikasvatuksen alalla ja yhteiskunnassa muutosta edistävänä voimana. Aktivismi musiikkikasvatuksessa ei ole itseisarvo vaan toiminnan väline.</p>	
Hakusanat aktivismi, musiikkikasvatus, opettaja-aktivismi, pedagogiikka, tasa-arvo, uusliberalismi, yhdenvertaisuus	
Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään 24.03.2023	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	4
2 Kriittisestä pedagogiikasta aktivismiin	7
2.1 Kriittinen pedagogiikka uusliberaalissa yhteiskunnassa	7
2.2 Pedagogiikan kriittisen tarkastelun perinteet	17
3 Tutkimuksen toteuttaminen	21
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys	21
3.2 Metodologiset lähtökohdat	21
3.3 Aineiston keruu	23
3.4 Analyysin prosessi	24
3.5 Tutkimuseettiset lähtökohdat	28
4 Musiikkikasvatuksen merkitykset näkyväksi aktivismin keinoin	30
4.1 Yhdenvertaisuus musiikkikasvatuksen aktivismin tavoitteena	30
4.2 Aktivismi uusliberalismin ja ääri-individualistisen hegemonian vastavoimana 39	
4.3 Musiikkikasvatuksellisen aktivismin edellytykset ja niiden vahvistaminen...42	
4.4 Musiikinopettaja poliittisena toimijana.....	52
5 Päätelmät ja pohdinta.....	60
5.1 Tutkimustulosten pohdintaa ja jatkotutkimusaiheita	60
5.2 Pohdintaa tutkimuksen toteuttamisesta ja luotettavuudesta.....	70
Lähteet.....	74
Liite: Aineisto.....	81

1 Johdanto

Tämä tutkielma tarkastelee opettaja-aktivismiin näkökulmasta, millainen musiikkikasvatuksen tehtävä voi olla globaalissa, muuttuvassa ja kriisien ravistelemassa yhteiskunnassa¹. Aristoteleen runousopissa taiteen keskeiseksi tehtäväksi nimetään toimiminen kansakunnan peilinä kommentoimalla ympäröivää maailmaa ja osoittamalla sen epäkohtia (Heinonen ym. 2012). Kasvatusfilosofi John Dewey puolestaan esittää, että kasvatusta itsessään on taiteen muodoista yliverkaisin (*”Supreme Art”*, vrt. Westerlund & Väkevä 2010, 50). Nämä näkökulmat luovat perustan tutkielmani keskeiselle argumentille, jonka mukaan taide ja kasvatusta ovat erottamaton osa toimivaa yhteiskuntaa.

Tutkielmani käsitteellinen tausta perustuu kriittisen pedagogiikan tutkimusalueeseen, jonka keskeinen teoreetikko Paulo Freire esittää, että opettajan tehtävä on kasvattaa oppilaasta yhteiskuntaa kriittisesti tarkasteleva yksilö (Freire 2005/1968). Aristoteleen ajatus taiteen tehtävästä maailman kommentoijana lisättyä Freiren ajatukseen kriittisestä maailman tulkitsemisesta muodostaa otollisen yhdistelmän taiteen kasvatuksen tehtävästä yhteiskunnassa. Paulo Freiren luoma kasvatusfilosofia on ollut keskeinen lähtökohta musiikkikasvatuksessa tapahtuvan aktivismin suuntaukselle (Freire 2005/1968). Musiikkikasvatuksen tieteenalalla yhdenvertaisuuden tutkimuksessa on tarkasteltu sukupuolten välistä tasa-arvoa, vähemmistöissä olevien kulttuurien huomiointia sekä kehitysvammaisten ihmisten emansipaatiota (Barrière 2021; Hess 2019; Westerlund & Partti 2018). Yksi esimerkki yhdenvertaisuuden tutkimuksesta musiikkikasvatuksen kontekstissa on Taideyliopiston koordinoima Artsequal-tutkimushanke vuosina 2015–2021. Artsequal oli Suomen historian suurimpia taiteita ja taidepedagogiikkaa käsittelevä tutkimushankkeita, jonka tarkoituksena oli vaihtaa radikaalisti lähestymiskulmaa taiteeseen ja taidekasvatukseen. Hankkeen ensisijaisena tavoitteena oli nähdä taide kaikille kuuluvana peruspalveluna (Artsequal, 2015). Samaan aikaan, vuonna 2015, julkaistiin myös Oxford Handbook of Social Justice in Music Education,

¹ World Inequality Reportin (2022) mukaan on havaittavissa yleinen polarisoiva kehityssuunta, joka ilmenee esimerkiksi siten, että rikkaimmista ihmisistä tulee vielä rikkaampia ja köyhistä entistäkin köyhempiä. Yhdenvertaisemman maailman puolesta taisteleminen on aina ollut ajankohtaista ja tänä päivänä se näyttää entistäkin ajankohtaisemmalta, kun maailman varallisuuden tasapaino kallistuu jatkuvasti suoraan erittäin köyhiltä rikkaimman prosentin varallisuuteen. Populismien nousu politiikassa pyrkii hiljentämään vähemmistöjen ääntä sekä kapitalismin ja uusliberalismin lietsoma kilpailu ajaa vähäosaisten tilannetta entistä huonommaksi. (World Inequality Report, 2022.)

mikä kertoo yhdenvertaisuuden tutkimuksen vakiintumisesta musiikkikasvatuksen alalla. Kirjan toimittajat Cathcy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce ja Paul Woodford kirjoittavat esipuheessa, että teoksen tehtävä on tunnistaa ja nimetä sortavia rakenteita ja käytänteitä sekä keskustella keinoista näiden rakenteiden muuttamiseksi.

Aktivistisen toiminnan tutkimuksen perinteet musiikkikasvatuksen tieteenalalla ulottuvat 2000-luvun alkuun, jolloin perustettu ”Action, Criticism, and Theory for Music Education” (ACT) kollektiivi alkoi toteuttaa riippumatonta vertaisarvioitua julkaisua, joka käsittelee kriittisesti musiikkikasvatuksen ajankohtaisia kysymyksiä (ACT, 2022). Julkaisu on vuosien varrella saanut merkittävän aseman musiikkikasvatuksen keskustelufoorumina erityisesti poliittisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Myös osa tämän tutkielman aineistosta koostuu ACT:n artikkeleista. International Society for Music Education (ISME) on puolestaan järjestänyt konferensseja, joissa käsitellään musiikkikasvatuksen demokratiaa ja sen poliittisia ulottuvuuksia yleisesti. Vuonna 2012 ISME:n sisälle luotiin aiheeseen keskittyvä ryhmä ”Critical Debates on Music Education for Social Change”, jonka tehtävä on toimia yhdenvertaisuuden erikoistuneena julkaisuna ja järjestää aiheeseen liittyviä luentoja ISME:n konferensseissa. Heinäkuussa 2022 järjestetyssä ISME maailmankonferenssissa ohjelman aiheuettelossa on useita politiikkaa ja esimerkiksi taiteellista aktivismia käsitteleviä luentoja (ISME, 2022). Musiikkikasvatuksen aktivismi on saanut alkunsa Paulo Freiren (2005/1968) kriittisestä pedagogiikasta ja tänä päivänä musiikkikasvatuksen aktivismilla on useita alustoja kehittyä ja edistää yhdenvertaisuutta.

Yhteiskunnallista vaikuttamista varten pedagogisessa aktivismissa tarvitaan perusteltuja näkemyksiä ja argumentteja pohjautuen paitsi empiiriseen tutkimukseen myös musiikkikasvatuksen filosofiaan. Jos tutkimus muodostaa järkipäisen käsitteellistyneen musiikin luonteesta ja sen erilaisista sosio-kulttuurisista merkityksistä, musiikkikasvatuksen alan toimijat voivat uskottavasti argumentoida, mitä musiikkikasvatus on ja miksi se on merkityksellistä. (Elliot 1995, 12.) Teoreettisfilosofisella tutkimuksella pyritään siis selittämään musiikkikasvatuksen luonnetta ja sen merkityksiä yksilöllisellä ja yhteiskunnallisella tasolla. Tässä lähtökohdiltaan käsitteellisessä maisterintutkielmassa tavoitteena on, että musiikkikasvattajat voivat paremmin ymmärtää, mitä aktivismi taidekasvatuksen kontekstissa on ja voi olla, kuinka aktivismia on jäsennelty

musiikkikasvatuksen tutkimuksessa ja millaisia merkityksiä sille on annettu – erityisesti sellaisessa tutkimuskirjallisuudessa, jossa tutkijat esittävät havaintoja keskeisistä suuntauksista alan tutkimuksessa sekä opetuksessa. Tällaisen käsitteellistykseen keskittyneen kirjallisuusanalyysin avulla myös koulutushallinnon tasolla voidaan tarkastella, miten musiikin aineenopettajan koulutuksessa voidaan tukea taidekasvattajan aktivismia.

Tutkielmani on luonteeltaan laadullinen meta-analyysi ja se perustuu seitsemääntoista musiikkikasvatuksen alalla julkaistuun vertaisarvioituun artikkeliin ja kirjan lukuun sekä yhteen kokonaiseen musiikkikasvatuksen aktivismia käsittelevään teokseen. Aktivistisessa kasvatuksessa on keskeistä olla kriittinen vallitsevia valtarakenteita kohtaan ja sen tavoitteena on saavuttaa kaikille yhdenvertaiset mahdollisuudet opiskella musiikkia sosiokulttuurisesta taustasta riippumatta. Luvussa kaksi avaan kriittisen pedagogiikan historiaa ja miten se myöhemmin sitoutuu olennaisesti aktivismiin ja yhteiskuntaan. Luvussa kolme esittelen tutkimuksen metodologiset lähtökohdat sekä aineistonmuodostuksen ja sen analyysin menetelmät. Tämän jälkeen neljännessä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset teemoittelemalla ne aihepiireittäin. Viimeisessä luvussa esitän tutkimuksen tuloksiin perustuvat päätelmät ja pohdintaa, tarkastelen tutkimukseni laatua ja teen ehdotuksia jatkotutkimusaiheista.

2 Kriittisestä pedagogiikasta aktivismiin

Aktivistisen pedagogiikan voidaan nähdä juontavan juurensa kriittiseen pedagogiikkaan. Kriittisen pedagogiikan historiaa lähempää tarkastellessa huomataan, että sekä kriittinen pedagogiikka että aktivismi pedagogiikassa jakavat perustan, joka on rakentunut Paulo Freiren sorrettujen pedagogiikalle (2005/1968). Alaluvussa 2.1 tarkastelen kriittisen pedagogiikan asemaa uusliberaalissa yhteiskunnassa. Sen jälkeen alaluvussa 2.2 esittelen kriittisen pedagogiikan tarkastelun perinteitä musiikkikasvatuksessa.

2.1 Kriittinen pedagogiikka uusliberaalissa yhteiskunnassa

Siinä missä opettamista ajatellaan tapahtumana opettajan ja oppilaan välillä, *pedagogiikan* käsite liittyy opettamiseen yhteiskunnallisen ja kulttuurisen ulottuvuuden (Aittola & Suoranta 2001, 20). Kriittistä pedagogiikkaa ei voi yksiselitteisesti rajata mutta sitä voidaan kuvata sen määrittelevien piirteiden kautta. Keskeisimpiä käsitteitä kriittistä pedagogiikkaa määrittäessä ovat politiikka, kulttuuri ja talous. Poliitiikka ei rajaudu ainoastaan puoluepoliittiseen ajatusmalliin, vaan politiikalla tässä yhteydessä tarkoitetaan laajemmin sen sosiaalisia ja kulttuurillisia ulottuvuuksia, joissa voidaan luoda merkityksiä sekä rakentaa identiteettejä. Kriittisessä pedagogiikassa pyritään uuteen etiikkaan, jossa asioiden taloudellisen ja rahallisen mittaamisen sijaan painotetaan yhteisen hyvän talouspolitiikan mittaamista. (Aittola & Suoranta 2001, 12–13.)

Pedagogiikan voidaan nähdä virheellisesti olevan vain sivistävää ja poliittisesti neutraalia. Tiedonmuodostaminen on kuitenkin kytkeytynyt valtaan ja sen suhde opiskelijaan on aina pedagogiikkaa tarkastellessa läsnä. Tämän takia tiedonmuodostaminen on hyvin keskeinen tarkasteltava aihepiiri kriittisessä pedagogiikassa. Tieto on sosiaalisesti rakennettua informaatiota ja se on aina kuvaus siitä ajasta, josta sitä tarkastellaan. (Aittola & Suoranta 2001, 13.) Länsimaissa tiedon rakentaminen ja sen ylläpito on ollut lähtökohtaisesti valkoisten cis-heteromiesten² vastuulla, joten ei voi olettaa, että yleissivistyksenä pidetty tieto länsimaissa olisi objektiivista ja neutraalia. Kriittinen

² Cis-heteromiehellä tarkoitetaan miestä, joka tunnistaa itselleen syntymässä määritetyn sukupuolen ja identifioituu heteroseksuaaliksi. Tämä on sosiologisessa mielessä merkittävää, sillä cis-heteromiehet ovat etuoikeutettuja esimerkiksi musiikkialalla, työmarkkinoilla sekä poliittisessa päätöksenteossa.

pedagogiikka tuo esiin opetuksen poliittiset ulottuvuudet linjaamalla, että koulut pahimmassa tapauksessa toimivat keinona vahvistaa vallassa olevien ihmisten valtaa ja ylläpitää heidän arvojaan sekä etuoikeuksia (McLaren & Giroux 2001/1995, 30). Et-nisestä näkökulmasta lähempää tarkastellessa huomataan, että pedagogiikkakaan ei länsimaiden kontekstissa edusta neutraaleja ”värittömiä” arvoja, vaan se useimmiten edustaa arvoja, jotka on määrittänyt valkoinen, heteroseksuaalinen, cis-sukupuolinen mies (Aittola & Suoranta 2001, 15). Koulutusta tutkittaessa tulee siis huomioida, että se on muotoutunut ja saanut muotonsa historiallisista sekä kulttuurillisista prosesseista. Näennäisesti itsestäänselvyyksinä pidetyillä asioilla ja arvoilla kasvattajat saattavat tällaisessa tilanteessa tietämättään ylläpitää esimerkiksi syrjintää ja vahvistaa vahingollisia olettamuksia. (McLaren & Giroux 2001/1995, 33–34.)

Brasilialainen kasvatustieteilijä Paulo Freire on merkittävimpiä tutkijoita, kun puhutaan opetuksen ja yhteiskunnan välisistä suhteista, koska hänen kriittinen teorianensa korostaa opetuksen suhdetta yhteiskunnallisiin rakenteisiin. Kirjassaan *Sorrettujen pedagogiikka* Freire (2005/1968) nimeää näkemyksensä problematisoivaksi kasvatukseksi, koska sen lähtökohdaksi on heikommassa asemassa olevien, mahdollisesti sorrettujen ihmisten yhteiskunnallisten olosuhteiden kaiken kattava problematisointi. Kasvatussällön on lähdettävä ihmisten todellisista omista lähtökohdista ja asemista, jotta kasvatusta voisi motivoida heitä vaikuttamaan ympäröivään maailmaan. Kasvatuksessa, jossa oppilaasta ei tehdä kriittisesti yhteiskuntaa tarkastelevaa yksilöä voi seurata, että hän vieraantuu todellisuudesta ja joutuu alttiiksi esimerkiksi populismille tai autoritarismille. (Freire 2005/1968. 28–29, 83.) Aktivismiin verrattaessa Freiren kriittisessä pedagogiikassa pyritään siihen, että opiskelija osaa määrittää häntä muokkaavaa maailmaa kun taas aktivismissa keskitytään enemmän taiteellisiin käytänteisiin ja siihen, miten näitä mainittuja keinoja voi käyttää vaikuttaakseen ympäröivään maailmaan (Hess 2019a, 12).

Aktivismia ilman toimintaa Paulo Freire nimittää ”kerronnan sairaudeksi” (narration sickness). Tällaista kerronnallista sairautta ilmenee esimerkiksi sosiaalisessa mediassa ja konferensseissa, jossa saatetaan välittää suurpiirteisiä viestejä yhteisestä narratiivista. Tämän kaltaisissa tilanteissa esimerkiksi musiikkikasvattajissa voidaan herättää tarve toimia, mutta käytäntö jää kuitenkin hyvin olemattomaksi. Paulo Freiren mukaan

”narratiivinen sairaus” ilmenee silloin kun opettaja toimii passiivisena kertojana ottamatta huomioon, keitä opetettavat oppilaat ovat. Tällaisessa tilanteessa ei muodostu yhteyttä oppilaan ja opetettavan sisällön välille. Oppilas siis saattaa olla vain ulkoinen toimija, joka varastoi opettajan kertoman tiedon. Kun sanat irrotetaan toiminnan ulottuvuudesta, ne muuttuvat ontoksi ja tarkoituksettomaksi verbaliikaksi. (Bernard & Rotjan 2021, 56–57.)

Narratiivisen sairauden parannuskeino on käytäntö eli praksis. Ilman praksista teoria ja käytäntö irtautuvat toisistaan. Praksiksen edellytyksenä on, että teoria ja tekeminen ovat riippuvaisia toisistaan. Tällainen riippuvuusuhde syntyy, kun näille asioille luodaan dialogi ja konteksti. Freire on muodostanut tämän teorian Karl Marxin huomiosta, jossa hän näki yhteiskunnassa jaon päätöksentekijöiden ja työväen välillä. Päätöksentekijät ideoivat ja luovat konsepteja, kun taas työväelle jää tehtäväksi manuaalinen ideoiden toteutus, jolloin heillä ei jää aikaa ajatella ja kyseenalaistaa näitä ideoita. Tutkijoilla nähdään olevan tämä sama vaara, jossa he antavat opettajille ideoita ja konsepteja, mutta eivät itse osallistu käytännön toteuttamiseen missään vaiheessa. Tavoitteena on sitoa tutkija, opettaja ja oppilas samaan yhteiseen kontekstiin, jossa opettaja oppilaan kanssa yhdessä nimeää ympäröivää maailmaa dialogin avulla. (Bernard & Rotjan 2021, 58.)

Michael W. Apple (2013) esittää, että nykyaikana yliopistot painostavat ihmisiä toimimaan omistushaluisten yksilöiden tavoin ja solidaarisuuden eri muodot pirstaloituvat ideologisesti ja aineellisesti yliopiston sisällä, yliopiston kulttuuriyöntekijöiden sekä muiden ”reaalimaailman kamppailukenttien” välillä. (Apple 2013, 27.) Freiren tarkoitus on herättää valta-asemissa sekä etuoikeutetuissa asemissa olevat ihmiset tiedostamaan etuoikeutensa. Nämä keinot koetaan keskeisiksi, kun taistellaan neokonservatiivisia ja uusliberalistisia arvoja vastaan. (Apple 2013, 28.) Freire puhuu 1990-luvun ”taantumuksellisesta postmodernismista”, jossa kapitalismi tarkoituksellisesti on häivyttänyt yhteiskunnan luokkarajat ja tätä kautta yrittänyt aktiivisesti hävittää vastakkainasettelua köyhien ja rikkaiden välillä samalla luoden illusion kaikkien yhdenvertaisista mahdollisuuksista menestyä (Apple 2013, 29). Tällaisessa ääri-individualistisessa ajattelussa yksittäiset ihmiset eivät osaa kyseenalaistaa omaa huonoa asemaansa yhteiskunnassa, vaan syyttävät itseään resilienssin puutteesta. Freire linjaa,

että aktivismia harjoittavien tieteellisten tutkijoiden tulee olla erinomaisia tutkimustyössään ja samaan aikaan omistautua olemaan jäsen yhteisössä, joka kärsii epätasa-arvosta. Nämä asiat sisäistäen aktivistitutkija pyrkii osallistumaan ja tekemään tutkimusta, jossa pyritään pysäyttämään yhteiskunnan epätasa-arvoa ylläpitävät elimet. Tämä tarkoittaa sitä, että aktivistitutkijan tulee tiedostaa omat etuoikeutensa ollessaan tutkimusta tekevässä asemassa ja saada kuuluviin sellaisten ihmisten äänet, joilla ei ole mahdollista päästä tällaiseen asemaan. (Apple 2013, 43.)

Kriittisen pedagogiikan ajatusmaailman keskiössä on ajatus kaikkien ihmisten hyvinvointiin tähtäävästä yhteiskuntajärjestelmästä. Tästä esimerkkinä toimii maailmanlaajuisesti tunnettu pohjoismainen malli, jossa korostetaan oppijan aktiivista roolia oppimisprosessissa. Kriittisen pedagogiikan tutkijoiden keskuudessa huolta aiheuttaa maailmanlaajuisesti kasvava uusliberalistinen ajattelu, joka vaikuttaa ihmisten maailmankuvaan. Tämä vetoaa erityisesti henkilöihin, jotka tulevat taloudellisesti hyvin toimeen, maalaamalla huonommin toimeentulevat näyttämään virheellisesti muiden rahoilla eläviltä vapaamatkustajilta. (Suoranta 2007, 212.)

Uusliberalismi vaikuttaa myös epätasa-arvoisesti siten, että ihmisillä ei ole tasapuolisesti mahdollisuutta saada esimerkiksi koulutusta, terveystalvueluita tai asuntoa. Trendi, jossa työsuhteet ovat muuttuneet enemmän ja enemmän määräaikaiksi päätöksiksi, luovat elämään epävarmuutta ja sitä kautta sosiaalisia ongelmia, jotka heijastuvat jokaiselle yhteiskuntaluokan tasolle. Kriittisten pedagogien tehtävä on taistella tällaisia ideologioita vastaan. (Suoranta 2007, 212–213.) Suoranta (2007, 213) esittää, että ”Kulttuuripoliittisten käytäntöjen ja yhteiskunnallisen aktivismin on helppo nähdä liittyvän luontaisesti kriittisen pedagogiikan toiminta- ja tutkimusohjelmiin.”

Nicholson (2020, 170) linjaa Yhdysvaltojen kontekstiin sijoittuvassa väitöskirjassaan, että tänä päivänä uusliberalismi ympäröi kansalaisia ja kaikkea yhteiskunnan toimintaa kuin ilma. Hänen mukaan tarvitaan keinoja tutkia uusliberalismin syvempiä vaikutuksia musiikkikasvatuksessa ja myös sitä, miten uusliberalistinen eetos vaikuttaa opettajiin ja oppilaisiin, eli miten se muokkaa opettajien sekä oppilaiden ajattelua ja opetusta. (Nicholson 2020, 170.) Uusliberalismin luoma markkinarakente asettaa musiikkikasvatuksen merkilliseen asemaan. Koulukontekstissa muille esitettävät musiikkiesitykset toimivat näytteenä, mitä musiikintunnilla on opiskeltu. Nicholson kuitenkin näkee, että musiikin ja taiteen arvo on merkittävästi suurempi kuin se, mitä lavalta yleisöön

välittyä. Uusliberaali lähestymistapa, jossa halutaan määriteltyjä sekä mitattavia tuloksia, on tällöin ristiriidassa taideaineen kanssa, jossa suuri osa tuloksista on näkyvämmässä oppilaiden omissa sisäisissä prosesseissa. Nykyään sen sijaan, että etsitään rakkautta musiikkiin ja musiikilliseen ilmaisuun, koulussa testataan oppilaiden kykyä erottaa sävelkorkeuksia ja tempon tunnistamista. Nicholsonin mielestä uusliberalismissa on liian vajavaiset mittarit tulkita musiikkikasvatuksen hyötyjä. (Nicholson 2020, xvi.)

Timo Kovanen (2019, 38) tarkastelee Suomen kehitystä kohti markkinaliberaalia yhteiskuntaa. Suomalaisen kasvatustalouden kehityksen voi nähdä koulutuksellisen menestystarinana, joka on lähtenyt talonpoikaiskylästä ja on tätä nykyä kehittynyt moderniksi ja yhdeksi sivistyneimmistä kansakunnista. Kovanen näkee Suomen kehityksen vahvuutena uskon sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen kasvatuksessa. Tälle kehitykselle on kuitenkin annettu markkinatalouden asettamat raamit, joiden puitteissa yksilö saa toteuttaa itseään. (Kovanen 2019, 38.) Kovanen tarkentaa Suomen koulutuksen kehitystä seuraavasti:

Koulutuksen laajentuminen ja uudistukset ovat perustuneet taloudellisiin panostuksiin, joita on voitu tehdä sitä mukaa kun kansantalous on kasvanut. Koulutuksen taloudellisia reunaehtoja ovat muovanneet niin maailmansodat kuin talouslamat 1990- ja 2010-luvulla, jotka ovat vaikuttaneet selkeästi sekä menotasoon että koulutusmenojen osuuteen bruttokansatuotteesta. Vaikka koulutusmenot ovat kasvaneet 1990-luvun lopulta 2010-luvulle, niiden osuus BKT:stä on viimeisen 30 vuoden aikana laskenut. (Kovanen 2019, 39.)

Kovanen kuitenkin huomioi, että toisin kuin muissa OECD-maissa, Suomen koulutuksen rahoitusta on viimeisen viidentoista vuoden aikana supistettu (Koulutuksen seurantakatsaus 2017, 6; Kovanen 2019, 39). Koulutuksen kehitys Suomessa on lähtenyt eettisistä ja sivistävistä lähtökohdista, mutta tänä päivänä koulutuksen todellisuus on individualistiseen kilpailua korostavaa eetos (Kovanen 2019, 39).

Suomen saattamiseksi takaisin juurille sen eettisiin lähtökohtiin tarvitaan kriittistä pedagogiikkaa. Paulo Freirestä puhuttaessa hänen keskeisimpiin käsitteisiinsä kuuluu dialogisuus ja hän linjaakin, että se on ihmiselle ”eksistentiaalinen välttämättömyys”

(Suoranta 2019, 86). Inhimillisen toiminnan ja kanssakäymisen tärkeimmät elementit sisältyvät olennaisesti tähän dialogisuuteen ja niiden tärkeimmiksi osiksi Paulo Freire nimeää:

- Usko ihmisiin ja heidän mahdollisuuksiinsa
- Toivo, joka kannustaa toimintaa eteenpäin
- Rakkaus sorrettujen asialle omistautumiseen
- Nöyryys, jolla tarkoitetaan yhteisen oppimisen salaisuuksille antautumista (Suoranta 2019, 86)

Käytännössä dialogisuuden voidaan nähdä tarkoittavan kasvattajien luovaa osallistumista maailman muuttamiseen. Maailman muuttaminen on tässä yhteydessä yhteiskunnan valtarakenteisiin puuttumista ja sitä kautta se voidaan nähdä vallankumouksellisenä ja aktivistisena toimintana. Freire muistuttaa ihmisten kohtaamisessa lähtöasetelmasta, jossa ”kukaan ei ole täysin tietämätön ja kukaan ei ole täysin viisas. On vain ihmisiä, jotka pyrkivät oppimaan enemmän kuin sillä hetkellä tietävät.” (Suoranta 2019, 86.) Yhteiskunnallisella tasolla tapahtuva dialogisuus tekee yhteiskunnallisesta toiminnasta pedagogista. Tämän ajatuksen kautta Freire näkee, että opettajat ovat yhtä lailla johtavia vallankumouksen johtajien kanssa. Freire näkee siis vallankumouksilla aina olevan pedagoginen luonne. Opettajan suhde oppilaaseen nähdään samankaltaisena kuin johdon suhde kansaan. (Suoranta 2019, 87.)

Kun dialogisuutta puuttuu kasvatuksesta, on kasvatusta silloin Freiren mukaan ”tallettavaa” ja siinä pyritään muokkaamaan ihminen yhteiskuntaan sopivaksi subjektiksi ja välineeksi. Freiren tulkinnassa tämä nähdään ihmistä alistavana toimintana, jonka seurauksena ihmisten sortamisesta tulee arkipäiväistä eikä sitä osata kyseenalaistaa. Vastakohta tällaiselle haitalliselle ”tallettavalle” kasvatukselle on niin sanottu ”vapauttava kasvatusta”. Vapauttavan kasvatuksen peruskivi on ihmisten solidaarinen yhteistyö. Vapauttavan kasvatuksen keskeinen tehtävä on paljastaa yhteiskunnan sortavat rakenteet. (Suoranta 2019, 87–88.)

Keskeinen käsite Paulo Freiren kasvatustilfilosofiassa on tekemiseen keskittyvä ”praktis”. Freire haluaa, että filosofista pohdintaa seuraa aina toiminta ja teot. Karl Marxin kritisoimien niin sanottujen ”nojatulufilelofiien” nähtiin vain tunnustavan epäkohdat yrittämättä muuttaa niitä ja siksi Freire toimiessaan päinvastoin nähdään toiminnan ja

”praksiksen” filosofina samoin kuin Karl Marx. ”Praksis” -käsite Freiren käyttöön tuli juuri Karl Marxin kautta. Marxin teksteissä alleviivataan ihmisen toimijuutta ja kehittävän prosessin merkitystä. Praksis nähdään toiminnallisena vastakohtana tekemiselle, jossa ei palvella kaikkien ihmisten etua ja hyvinvointia, vaan ylläpidetään haitallisia toimintamalleja. Historia Freiren ja Marxin näkemyksen mukaan tulisi nähdä elävänä asiana ja keinona vaikuttaa yhteiskunnan kehitykseen. (Suoranta 2019, 88–89.)

Aktivismin tehtävänä on luoda ”vastakertomus” (counternarrative) valtavirtakeskusteluun (Fuad-Luke 2009; Hess 2019a, 36). Aktivismin ollessa vastakertomus Hess näkee myös, että sitä on käytetty myös epätasa-arvon kasvattamiseen esimerkiksi siten, että uusliberalismi on alkujaan lähtenyt tällaisesta valtavirran vastaisesta vastakertomuksesta eli toisin sanoen aktivismista. Uusliberalismilla pidetään yllä eri etnisten taustojen ja luokkien välistä hierarkiaa meritokratian avulla. Meritokratia tässä yhteydessä tarkoittaa yhteiskuntasysteemiä, jossa yleneminen hierarkiassa tapahtuu ansioiden perusteella. (Hess 2019a, 36; ks. Elmgren 2019.) Meritokratiasta kyseenalaisen tekee juuri yksilöiden hyvin epätasa-arvoiset lähtökohdat tavoitella parempaa asemaa yhteiskunnassa, joita uusliberalismi ylläpitää. Termit ”lisäarvo”, ”parhaat käytännöt”, ”yhteisön kumppanuudet”, ”yhteistoiminnallinen päätöksenteko” ja ”sidosryhmäyhteiskunta” ovat tulleet samaan keskustelupöytään pedagogiikan kanssa ja ne muistuttavat uusliberalistisesta kilpailun, tehokkuuden ja tuoton tavoittelemisesta. (Schmidt 2015, 57.) Schmidt (2015, 58) tarkoittaa

Näyttää siltä, että meillä on runsaasti todisteita siitä, että opettajien nykyinen syrjäyttäminen poliittisesta päätöksenteosta on virheellinen järjestelmä, joka kaipaa kipeästi uudelleentarkastelua. Laaja kirjallisuus politiikasta ja demokraattisista käytännöistä (ks. Moran, Rein & Goodin, 2006) osoittaa, että vaikka on tärkeää ymmärtää ja jatkuvasti etsiä ihanteita ja teorioita, jotka ovat kehystäneet politiikkaa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta eri yhteyksissä. Sen takia on myös tärkeää, että irrotamme itsemme näkemään ne elävinä käytänteinä, jotka vaativat vähemmän viestintää ja enemmän aktiivista rakentamista. (Schmidt 2015, 58.)

Aktivismin keskeinen tehtävä musiikkikasvatuksessa on kritisoida ja taistella uusliberalismin rakenteita vastaan. Talouspoliittisena suuntauksena uusliberalismi on yksilölähtöinen maailmankatsomus. Uusliberalismi perustuu neljälle peruskäsitteelle, jotka ovat hyvinvointi, markkinat, perustuslaki ja omaisuus. (Turner 2008; Horsley 2015, 63.) Uusliberaalissa ajattelussa lait laaditaan siten, että yhteiskunta ei voi estää tai kieltää yksilöä harjoittamasta vapauttaan (Horsley 2015, 63). Yritysten näkökulmasta talouspoliittisena pyrkimyksenä on maailmanlaajuinen vapaakauppa, joka mahdollistaa tuotteiden valmistamisen siirron maihin, joissa kustannukset ovat huomattavasti halvempia ja siten taloudellisesti tuottavampia (Horsley 2015, 65). Horsley täsmentää uusliberalismin ensiaskelmia Euroopassa

Ensimmäinen askel uusliberalismiin saavutettiin poistamalla kauppatalit, mikä alkoi suurelta osin Ison-Britannian Thatcherin ja Yhdysvaltojen Reaganin hallintojen myötä 1980-luvulla ja jatkui kansainvälisen politiikan, kuten Pohjois-Amerikan vapaakauppasopimuksen ja Euroopan unionin perustamisen, kautta. Tämä johti siihen, että maat halusivat (tai kokivat tarpeelliseksi) liittyä yhä enemmän ylikansallisiin talouden sääntelyelimiin, kuten Maailman kauppajärjestöön (World Trade Organisation) ja Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestöön (Organisation for Economic Co-operation and Development), jotka molemmat edistävät aktiivisesti uusliberalistista lähestymistapaa talouteen ja koulutukseen. (Horsley 2015, 65.)

Tällaisessa taloudessa korkean elintason valtiot toimivat teknologian ja arvokkaiden tuotteiden tuottajina sekä uusien innovaatioiden sekä tuotteiden toimittajina (Horsley 2015, 65).

Uusliberalistinen koulutus nojaa kilpailuun yksilöiden sekä koululaitosten välillä. Paremmuusjärjestys saadaan näkyviin standardisoiduilla kokeilla, ja tavoitteena on saada parempaa koulutusta ja oppimistuloksia kilpailun kautta. Englannissa ja Yhdysvalloissa vanhemmilla on oikeus valita lastensa koulu. Tämän takia koulujen tulee olla kuluttajaystävällisempiä koulutustason, tehokkuuden ja kustannusten suhteen. (Horsley 2015, 67.) Talouden tämänhetkinen tila kuitenkin näyttää, että uusliberalistinen lähestyminen yksilön oikeuksiin ja sosiaaliseen hyvinvointiin ei toimi (Horsley 2015, 74).

Uusliberalistisessa reformoinnissa katsottiin, että valtion palvelut ylläpitävät laiskojen ja itsekkäiden ihmisten elämää, jotka eivät tunnista kovan työn arvoa eivätkä ota henkilökohtaisesti vastuuta omasta hyvinvoinnistaan. Tällaisen toiminnan lopputuloksena uusliberalistit näkevät kansakunnan moraalisen ja taloudellisen rappion. (Turner, 2008; Horsley 2015, 67.) Uusliberalismissa henkilökohtaiset valinnat ja niiden seuraukset ovat yhteiskunnallisesti sovittu yhteinen pelisääntö (Horsley 2015, 68). Epäonnistumisen nähdään olevan yksilön omalla vastuulla eikä sitä myöskään perustella sosiaalisella eriarvoisuudella (Horsley, 2015, 67–71). Uusliberalismin hegemoniaa ylläpitävät henkilöt saattavat jopa tulkita, että keynesiläinen hyvinvointivaltioajattelu on sortavaa ja alistavaa. Siinä torjutaan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden myönteiset käsitykset siten, että ne rajoittavat liiaksi markkinoita. (Horsley 2015, 67.) Horsley (2015, 67) tarkentaa hyvinvointivaltion tavoitteita

Hallituksen pyrkimyksenä on varmistaa kaikille kansalaisille korkea elämänlaatu yhteiskuntasuunnittelun ja varallisuuden uudelleenjaon avulla. Nämä ovat uusliberalistisessa diskurssissa henkilökohtaisten vapauksien loukkaamista ja yksilöiden menestymisen rajoittamista niin sanotuilla 'negatiivisilla oikeuksilla'. (Hayek 1968; Horsley 2015, 67.)

Uusliberalismin vaikutuksia sosiologian näkökulmasta tutkii Diditi Mitra (2020) artikkelissaan ”Pedagogy and Activism – Do the Two Mix? A Dialogue on Social Justice and Its Place in The Classroom”, jossa hän tarkastelee kriittisen pedagogiikan keinoja uusliberalismia vastaan taistellessa:

Osuvasti, kun sosiologit määrittelevät kriittisen pedagogiikan "radikaaliksi" lähestymistavaksi koulutukseen, jolla pyritään muuttamaan yhteiskunnan alistavia rakenteita käyttämällä demokraattisia ja aktivistisia lähestymistapoja opetukseen ja oppimiseen. Kriittinen pedagogiikka ei ole vailla rajoituksia. Sitä on kritisoitu siitä, että se keskittyy pääasiassa kapitalismiin yhteiskunnan alistavien rakenteiden lähteenä, jolloin kaikki muut sosiaalisen epätasa-arvon muodot jäävät vähemmälle huomiolle. (Braa & Callero 2006; Mitra 2020, 1349.)

Michael Apple (2015) kertoo Yhdysvaltojen kontekstissa tapauksesta, jossa hän ei saanut pitää luentoa muille rehtoreille yhteiskunnan systeemin kriittisestä tarkastelusta,

koska hänen aiheensa oli liian kiistanalainen. Hän kokee, että uusliberaaleilla ja konservatiivisilla suuntauksilla on suuri vaikutus koulujärjestelmään tänä päivänä. Vastarinta hiljennetään potkujen uhalla, joten kukaan ei halua osoittaa eriävää mielipidettä. Opetuksen budjeteista leikataan koko ajan ja opettajan ammatin arvostuksen puute nähdään olevan hämmentävän suurta. (Apple 2015, 8–9.) Apple (2015, 10) täsmentää

Koulutuksessa tämä kanta perustuu uskomukseen, että mitä enemmän markkinoimme, mitä enemmän tuomme yritysmalleja koulutukseen ja mitä enemmän pystymme pitämään kouluja, hallintoviranomaisia ja opettajia kilpailun paineen alla, sitä paremmiksi ne tulevat. Todellisuudessa on hyvin vähän näyttöä tämän väitteen tueksi ja paljon näyttöä siitä, että se lisää eriarvoisuutta...

...Koulutuksen tavoitteet ovat samat kuin ne, jotka ohjaavat sen taloudellisia ja sosiaalisia hyvinvointitavoitteita. Niihin kuuluvat tuon kaunopuheisen fiktion, vapaiden markkinoiden dramaattinen laajentaminen, valtion vastuun vähentäminen sosiaalisista tarpeista, koulun sisäisen ja ulkopuolisen liikkuvuuden voimakkaasti kilpailullisen rakenteen vahvistaminen, ihmisten odotusten alentaminen taloudellisesta turvallisuudesta, kulttuurin ja ruumiin "kurittaminen" sekä selvästi sosiaalidarwinistisen ajattelun popularisointi. (Apple 2015, 10–11.)

Yhdysvaltojen kontekstissa tapahtuvat uusliberalistisen ajatusmaailman liikehdinnät eivät ole samanaikaisesti tapahtuvia muutoksia koululaitoksissa ja yhteiskunnallisella tasolla Pohjoismaissa tai muualla Euroopassa. Globalisoituneissa länsimaissa kuitenkin aika ajoin voi tapahtua samankaltaisia poliittisia kehityskulkuja viiveellä ja sen takia Yhdysvaltojen kontekstia tulee tarkastella kun tutkitaan Pohjoismaiden yhteiskunnallista kehitystä. Uusliberalismin rantautuminen Eurooppaan toimii tästä hyvänä esimerkkinä. Kristiina Brunilan (2019, 350) mukaan koulutus toimii nykyään taloudellisten intressien taistelukenttänä. Suomalaisissa yliopistoissa on laajojen reformien myötä siirrytty uusliberalistiseen koulutuksen hallintaan. Brunila näkee uusliberalismin saaneen alkunsa Yhdysvalloista ja se toimii nykyään ylikansallisenä hallinnon välineenä. Suomessa uusliberalismi yhteiskunnallisessa kontekstissa pyrkii häivyttämään julkisen ja yksityisen sektorin rajaa tarkoituksenaan kasvattaa yksityistä sektoria

julkisen sektorin kustannuksella. (Brunila 2019, 350.) Uusliberalismista on koululaitoksissa muodostunut julkinen salaisuus. Kyse on suuresta hyvinvointivaltioon liittyvästä muutoksesta, jossa kansalaisuuden käsitettä muokataan uudeksi uusliberalistiseen hegemoniaan sopivaksi koneiston osaksi. Yksilötasolla uusliberalismi yliopiston kontekstissa näyttäytyy individualistisena ajatuksena siitä, että jokainen henkilö on korvattavissa (Brunila 2019, 370–371.) Uusliberalismia vastaan tarvitaan Brunilan (2019) mukaan diskurssia, joka tarkoittaa tarkemmin asioiden politisointia ja tilan avaamista poliittiselle keskustelulle (Brunila 2019, 373).

2.2 Pedagogiikan kriittisen tarkastelun perinteet

Kriittisyys käsitteenä ja käytäntönä sisältyy kaikkeen tieteelliseen tutkimukseen. Mitä kriittisyydellä siis tarkoitetaan kasvatustieteen yhteydessä? Kriittinen kasvatustiede on syntynyt 1960-luvulla tieteellisen murroksen seurauksena. Euroopassa kriittisen kasvatuksen perinne juontaa juurensa 1920- ja 1930-luvun Saksaan, jossa se on rakentunut Frankfurtin koulukunnan kehittämästä yhteiskuntafilosofiasta ja sittemmin 1960- ja 1970-luvulla saksalaisen yhteiskuntateoreetikon ja filosofin Jürgen Habermasin tekemästä työstä. Frankfurtin koulukunnan merkittävimmät edustajat Max Horkheimer ja Theodor Adorno kutsuivat luomaansa yhteiskuntafilosofiaa kriittiseksi teoriaksi. Siinä tutkittiin tieteen sitoutumista poliittisten ja taloudellisten valtarakenteiden koneiston osiin. Tästä kriittisen teorian käsitteestä syntyi kriittinen pedagogiikka, jonka tarkoitus oli tuoda kasvatustieteet mukaan samaan kriittiseen keskusteluun yhteiskuntatieteiden kanssa. (Siljander 2014, 111–112.)

Keskeisin korostus kriittisessä kasvatustieteessä on tieteen näkeminen erottamattomana osana yhteiskunnan sosiokulttuurisia rakenteita. Yhteiskunta koostuu eri tasoista poliittisista valta-asetelmista, instituutioista ja käytänteistä, joihin tiede sitoutuu erottamattomasti. Pauli Siljander (2014) linjaa kriittisen kasvatustieteen keskeisimmiksi periaatteiksi ja näkemyksiksi seuraavat:

- Tiede ei voi olla arvovapaata, vaan se on aina avoimesti tai peitetympin arvosidonnaista ja poliittista.

- Kasvatustieteen ja kasvatuksen tehtävänä on kehittää yhteiskunnallista yhdenvertaisuutta ja tietoisesti taistella epäoikeudenmukaisuutta luovia tai ylläpitäviä käytänteitä vastaan.
- Kasvatustieteen ja kasvatuksen tulee olla ohjelmallisesti emansipatorista eli yhteiskunnallisista vallan ja hallinnan mekanismeista ja riippuvuuksista vapauttavaa. (Siljander 2014, 112.)

On huomionarvoista, että eurooppalaisessa perinteen kirjallisuudessa on käytetty useita termejä kuvaamaan opettaja-aktivismiin ilmiötä, kuten kriittinen kasvatustiede, kriittinen pedagogiikka ja emansipatorinen pedagogiikka (Siljander 2014, 111–112). Musiikkikasvatuksen tutkija Tuulikki Laes (2017) käyttää aktivismia käsittelevässä väitöskirjassaan teoreettisena viitekehyksenä amerikkalaisen kasvatustieteen filosofi John Deweyn naturalistista pragmatismia. John Deweyn käsityksen mukaan naturalistisessa pragmatismissa toiminta ja sen seurauksille arvon antaminen selittää kokonaisvaltaisesti kaiken kulttuurillisen merkityksenannon. Tietämisen lähtökohtana Dewey näkee olevan harkitsevan toiminnan. Tämän takia voidaan olettaa, ettei kyseessä ole siten mikään käsityskykyä ylittävä mysteeri, vaan kaiken nähdään olevan ihmisjärjen havaittavissa ja koettavissa. Kokemus on siten jatkuvaa ja yhteydessä ihmisen kehityksessä muodostuneiden objektiivisten toimintatapojen ja ajatuksien jäsentelyn kanssa (Westerlund & Väkevä 2010, 37.) Kulttuurillisessa toiminnassa kuten juuri taidepedagogiikassa ja taiteellisessa toiminnassa ylipäätään tulkintaa ei voi jäsentää pelkiksi fyysikaalisiksi ja biologisiksi prosesseiksi. Naturalistisessa pragmatismissa pyritään ymmärtämään kulttuurisia tekoja ja tuotteita niiden sosiaalisten merkitysten ja verkostojen perspektiivistä. Kun naturalistisessa pragmatismissa tutkitaan taidepedagogisia arvoja, siinä ei rajata opetustilanteessa tapahtuvaa vuorovaikutusta objektin ja oppijan välille, vaan taidepedagogisia arvoja tulkitaan niiden yhteiskunnallisessa kontekstissa. Naturalistinen pragmatismi näkee yksilön osana suurempia sosiaalisia konstruktioita, joilla nähdään olevan poliittis-eettisiä ulottuvuuksia. Yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen löytäminen ovat Deweyn estetiikan keskeisimpiä pyrkimyksiä. (Westerlund & Väkevä 2010, 38.)

Taidekasvattajafilosofi John Deweyn seuraajia yhdysvaltalaisessa kriittisen kasvatustieteen perinteessä ovat Henry Giroux ja Peter McLaren, jotka ovat kehittäneet tutkimusaluetta 1900-luvun loppupuolella pohjautuen reformipedagogiseen liikkeeseen.

Tämän perinteen tarkoituksena on purkaa maan historian eriarvoistavat tekijät kuten etniseen taustaan ja sukupuoleen liittyvät stereotyypit. Nykykeskustelussa amerikkalainen ja eurooppalainen perinne ovat kietoutuneet yhteen ja kriittisen pedagogiikan erilaisiin muunnelmiin voi törmätä missä kasvatusteoreettisessa keskustelussa hyvänsä. (Siljander 2014, 113.)

Suoranta (2005, 217) esittää kriittiseen pedagogiikan radikaaleihin lähtökohtiin liittyen, että ”Radikaali kasvatusta tarkoittaa yksin sekä yhdessä tapahtuvaa tiedostavaa oppimista sekä yhteiskunnallista toimintaa tasavertaisuuden edistämiseksi” (Suoranta 2005, 217). Radikaalin kasvatuksen edustajille heidän ajatusmaailmansa pohjatyön on tehnyt yhteiskuntafilosofi Karl Marx (1818–1883). Kriittisessä kasvatustieteessä toimii kehyksen ja kontekstin luojana kun siirrytään enemmän yksilöihin kohdistuvaan radikaaliin kasvatukseen, jossa pyritään opettamaan opiskelijoille kriittisen toiminnan käytännön keinoja. Radikaali kasvatusta kehittyi 1900-luvulla Latinalaisessa Amerikassa, Yhdysvalloissa, Euroopassa ja Afrikassa (Suoranta 2005, 28). Kasvatusta on käsitteenä erottamaton osa radikaalia kasvatusta, sillä se tunnustetaan ja sidotaan tiukasti kiinni sen yhteiskunnallisiin ja poliittisiin yhteyksiin (Suoranta 2005, 11). Siispä myös radikaalissa kasvatuksessa tunnustetaan opetustilanteen ja sen ympäristössä vaikuttavat poliittiset ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet (Suoranta 2005, 9). Tavoitteena radikaalissa kasvatuksessa on ihmisten poliittis-kulttuurinen vapaus, jossa he voivat ilmaista kriittisiä näkemyksiä yhteiskunnasta sekä yhdenvertaiset mahdollisuudet koulutukseen ja itsensä kehittämiseen. Keskeistä on säilyttää aktiivinen kriittisyys vallitsevia olosuhteita kohtaan (Suoranta 2005, 10). Radikaalin kasvatuksen angloamerikkalaisessa kulttuuriperinteessä muodostunut radikaali kasvatusta pitää sisällään kriittisen suuntauksen, jossa keskeistä on yhteiskunnallis-poliittisen muutoksen mahdollisuuksien tarkastelu (Suoranta 2005, 10). Radikaalin kasvatuksen tavoitteeksi Suoranta (2005) nimeää ihmisten yhteen tuomisen ja saada heidät kommunikoimaan erilaisten esteiden kuten kulttuuristen ja sosiaalisten eroavaisuuksien, kuten esimerkiksi taloudellisten lähtökohtien, muodostamien raja-aitojen yli avaamalla dialogi sosiaalisten ryhmien välille (Suoranta 2005, 218).

Opetussuunnitelman laatiminen Suomessa perustuu historiallisesti kahden länsimlaiseen ajatuksen yhdistämiseen, jotka ovat saksalainen ”Bildung/Didaktiikka” sekä

angloamerikkalainen ”curriculum”. Näistä suuntauksista ”curriculum” on ottanut Suomessa enemmän jalansijaa ja ajanut Bildung/Didaktikka -lähtöisen ajattelun ahtaalle. Curriculumin suuntaukseen kuuluu myös sen poliittinen pari uusliberalismi. (Autio ym. 2019, 10.) Suomen kontekstissa kriittisen kasvatustieteen ja radikaalin kasvatuksen perinteet näkyvät esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esimerkiksi opetustavoitteissa, joissa painotetaan oppilaiden kykyä arvioida tietoa kriittisesti ja suhteuttaa sitä ympäröivään yhteiskuntaan. Curriculumin suuntauksessa keskitytään tarkkoihin ennalta määritettyihin opetustavoitteisiin ja tiiviiseen opiskelijan suoriutumisen seuraukseen ja tämä näkyy myös Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tämä osaltaan tukee uusliberalistista ajattelua. Toisaalta perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan myös yhteisöllisyyden tärkeyttä ja yhteiskunnallista osallistumista, mikä puolestaan on ristiriidassa uusliberalistisen ajattelun kanssa. (POPS 2014.)

3 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa esittelen käyttämäni laadullisen meta-analyysin menetelmät ja tutkimusprosessin kulun. Alaluvussa 3.1 esittelen tutkimukseni tehtävän ja tutkimuskysymykset ja alaluvussa 3.2 tarkastelen meta-analyysin sekä metasynteessin menetelmällisiä piirteitä. Alaluvussa 3.3 käsittelen tutkimukseeni liittyviä analyysin menetelmiä. Lopuksi luvussa 3.4 käsittelen tutkimukseni etiikkaa.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tutkimustehtäväni on selvittää laadullisen meta-analyysin keinoin, miten aktivismin käsitettä on käytetty musiikkikasvatuksen ja taidekasvatuksen tutkimuksessa. Tarkastelen, mitä aktivismilla taidekasvatuksen kontekstissa tarkoitetaan ja mihin sillä halutaan vaikuttaa. Analysoin tutkimusta varten seitsemäntoista musiikkikasvatuksen alalla julkaistua vertaisarvioitua artikkelia ja kirjan lukua sekä yhden kokonaisen aktivismia käsittelevän teoksen.

Tutkimuskysymykseni on:

Mitä opettaja-aktivismilla tarkoitetaan tutkimuskirjallisuudessa ja mitä sillä tavoitellaan musiikkikasvatuksen käytänteissä?

3.2 Metodologiset lähtökohdat

Laadullisen metasynteessin voidaan nähdä olevan lähellä systemaattista kirjallisuuskatsausta, jota ei varsinaisesti ole laadullisen tutkimuksen metodina käytetty kuin vasta 1980-luvulta lähtien. Laadullisen metasynteessin tarkoituksena on tuoda ja sitoa yhteen samaa aihetta käsittelevät tutkimukset. Tämä tapahtuu harkitusti mietityin hakutermein, jotka ovat tutkittavan aiheen keskiössä. Valikoituja tutkimuksia tarkastellaan aiheistosta löytyvien yhteisten piirteiden kautta, jonka jälkeen tutkimuksista tulee löytää yhdistävien tekijöiden lisäksi erottavat tekijät, ja tätä kautta muodostaa eheä kokonaiskuva tutkittavasta ilmiöstä. (Salminen 2011, 12.) Meta-analyysi jakautuu kahteen pääryhmään, jotka ovat metayhteenvedo ja metasynteesi, joista jälkimmäistä sovellan tässä

tutkimuksessa. Metayhteenvedossa tulkinnassa nojataan tutkimusaineiston matemaattisiin ja määrällisiin puoliin, kun taas metasynteessissä aineiston tulkinta keskittyy kuvailevaan analyysiin. (Walsh & Downe 2005, 206–209.)

Walsh ja Downe (2005) ovat tiivistäneet laadullisen metasynteessin prosessin kuuteen osaan seuraavasti:

1. aihealueen raja
2. asianmukaisten tekstien löytäminen
3. löydetyn aineiston raja
4. tutkimusten arviointi
5. analyttinen tekniikka
6. synteesi (Walsh ja Downe 2005, 206–209)

Laadullisen meta-analyysin toteuttaminen metasynteessin keinoin edellyttää on valitujen tekstien huolellista lukemista, jonka tarkoituksena on löytää avainmetaforia, fraaseja, ideoita ja käsitteitä, joita verrataan toisiinsa. Tiiviimpään kokonaisuuteen pyritään ryhmittelemällä läpi käyty aineisto. Käsiteluokittelulla ja tutkimuksen tuloksia tutkimalla on tarkoitus löytää tutkimusten välillä olevat yhteydet. Kun aineisto on luokiteltu ja tiivistetty, suoritetaan vastavuoroinen käännös (reciprocal translation). (Salminen 2011, 13.) Vastavuoroisella käännöksellä tarkoitetaan tässä yhteydessä tulkitsevaa synteesiä. Muuntamiseen käytetään metaforia, joiden tarkoitus on muuntaa tutkimuksissa samaa tarkoittavia käsitteitä kokoaviksi laajemmiksi ja kattavammiksi käsitteiksi. Tätä voidaan kutsua myös kielelliseksi tiivistämiseksi. On huomioitavaa, että tiivistämistä ei voi pakottaa, vaan joskus tiivistäminen johtaa uusien käsitteiden syntyyn. Tällainen tiivistäminen vaatii tutkimuksen tulosten, metaforien ja käsitteiden välistä vertailua. (Salminen 2011, 13.)

Laadullista tutkimusta määrittäessä on hyvä tiedostaa, että laadullisen tutkimuksen käsitteen tulkinnassa on aina kyseessä tutkimusmetodologiaa ja menetelmiä koskevan oppaan näkemys laadullisesta tutkimuksesta. Ei pidä siis olettaa, että aina puhuttaisiin samasta asiasta, kun tutkimusmenetelmiä koskevissa kirjoissa puhutaan laadullisesta tutkimuksesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 18). Empiirisessä analyysissä pääsääntöisesti anonymisoidaan tai pseudonymisoidaan materiaali, kun taas teoreettisessa analyysissä keskeistä on juuri se, kuka on sanonut mitä ja milloin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 22).

Tutkimuksessa käytettävät tulkinnan välineet vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin, joten tutkimustulokset ovat erottamattomasti yhteydessä tutkimuksessa käytettyihin välineisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 20). Laadullisuutta tämän meta-analyysin yhteydessä merkitsee muun muassa työn loogisesti etenevä, narratiivinen ote. Laadullisessa tutkimuksessa keskeistä on, että siinä keskitytään analysoimaan aineistoa läpi työn koko ajan peilaten ja jakaen aineistoa teemoihin ja yleisempiin käsitteisiin ja merkityksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 260.)

Metasynteesi on hermeneuttinen lähestymistapa, sillä siinä on keskeistä ymmärtää ja selittää ilmiöitä. Hermeneuttisella tutkimuksella tuodaan ilmi, että tutkija on entiteetti, jonka tieto lisääntyy tutkittavaa tekstiä lukemalla ja tätä kautta tutkijan käsitys aiheesta muuttuu. Tämä nähdään tutkimuksessa hermeneuttisena kehänä. Hans-Georg Gadamerin (1960) mukaan hermeneutiikka on dialogi tulkitsijan ja tekstin välillä. Tulkitsijan nähdään olevan yhtä tärkeässä osassa tulkintaa kuin tulkittavan tekstin. Tutkija tulkitsee tekstiä oman tietonsa kautta ja liittää sen tähän hetkeen. Tekstiä tulkittaessa alkuperäinen ymmärrys aiheesta muuttuu tekstin tulkitsemisen edetessä. Tekstin osia ei voi tulkita ilman käsitystä kokonaisuudesta. (Gadamer 1960; Haaparanta & Niiniluoto 1990, 67.)

3.3 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineisto on koottu valmiista olemassa olevista, 2015 jälkeen julkaistuista vertaisarvioituista tutkimusartikkeleista, kirjan luvuista sekä yhdestä kokonaisesta teoksesta. Keräsin seitsemäntoista aktivismia käsittelevää tekstiä sekä yksi aktivismia käsittelevä teos (ks. Liite 1 Aineisto). ”Sopivan otannan saamiseksi haun rajauksen pitää olla harkitusti ja tarkasti määritelty” (Walsh ja Downe 2005, 206–209), minkä takia olen päättänyt harkinnanvaraisesti rajata aineistoni seuraavin perustein: Aineiston ydin on musiikkikasvatus ja siinä tapahtuva aktivismi. Tällä rajauksella sain koottua seitsemäntoista tekstiä sekä yhden teoksen. Tutkielmassa käytän suomalaisia sekä kansainvälisiä tutkimuksia mahdollisimman kattavan käsityksen saamiseksi. Hakutermini ja kattokäsitteeni olivat:

1. Aktivismi
 - a. Teacher activism
 - b. Educational activism

- c. Activist stance
2. Musiikkikasvatus
- a. Music education
 - b. Arts education
 - c. Taidekasvatus

Valitsemani aineiston julkaisuajankohdan rajasin vuosiin 2015–2022 saadakseni tarpeeksi suuren otannan tekstejä sekä saadakseni mahdollisimman ajankohtaisen kuvauksen ja käsityksen tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi peilaan tutkittavaa aineistoa tulosluvussa esittämäni opettaja-aktivismin historiaan. Historian yhdistämisellä nykyyhetkeen voidaan mahdollisesti muodostaa käsityksiä, mihin aktivismi taiteiden pedagogiikassa ja musiikkikasvatuksen alalla on suuntautumassa. Hakukoneina tutkielmaa tehdessä käytin Finnaa, Google Scholaria, EBSCOa ja ProQuestia.

Tekstit on koottu ympäri maailmaa ja jokainen antaa oman ainutkertaisen näkökulmansa aiheeseen. Syynä tähän on jokaisen maan oma kulttuuri, ainutlaatuinen historia ja vallitseva yhteiskunnallinen tilanne. Aineistoa haettaessa huomasin, että musiikkikasvatuksen aktivismista tehty tutkimus keskittyy vahvasti Eurooppaan ja Pohjois-Amerikkaan. Teksteistä yhdeksän on Euroopasta, seitsemän Pohjois-Amerikasta, yksi Aasiasta (eurooppalaisten tekemä tutkimus). Lisäksi aineistossa oleva musiikkikasvatuksen aktivismia käsittelevä teos on tehty Pohjois-Amerikan kontekstissa. Olen pyrkinyt huomioimaan jokaisen maan poliittisen tilanteen verratessani sitä Suomen yhteiskunnan kontekstiin. Otos kattaa musiikkikasvatuksen kentän laajasti.

3.4 Analyysin prosessi

Ominaisuuksien ja käsitysten tyypittely ja luokittelu voidaan määrittää humanistisen tutkimuksen yhdeksi perustavoitteista. Ongelmanasettelu tutkimuksessa hahmottuu tutkittavan kohteen ja sen sisällön järjestelmällisestä erittelystä, jäsentelystä ja lajittelusta, joiden tarkoitus on syventää ymmärrystä tutkittavasta kohteesta. Tyypittelyn tavoite on löytää eri teksteistä toistuvia ilmiöitä ja teemoja, joiden avulla voin muodostaa yleistyksiä. Luokittelun tehtävä tässä prosessissa on kategorisoida ja lajitella ryhmiin aineistostani saama tieto. Tyypittelyn ja teemoittelun analysoinnissa noudatetaan laadullisen analyysin periaatetta. (Jyväskylän yliopisto 2015a.)

Laadulliset analysointimenetelmät ripustuvat tieteen filosofisessa kehyksessä tulkinnallisuuden paradigmaan, interpretivismiin, jossa kaikki tieto riippuu tulkinnasta ja kontekstoinnista. Interpretivismi mielletään positivismiin vastakohtaksi. (Jyväskylän yliopisto 2015a.) Laadullinen tutkimus on toimiva menetelmä, kun halutaan ymmärtää jotakin yhteiskunnallista ilmiötä yksilöiden ja pienryhmien tasolla. Laadullinen tutkimusote mahdollistaa yksittäisten henkilöiden asioille antamien merkityksien, kuten toimintojen, tapahtumien ja toimintatapojen syvällisen ymmärtämisen. Laadullinen tutkimus antaa siis paljon painoarvoa yksilön subjektiivisille havainnoille. Tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on suosia pieniä paljon tietoa sisältäviä otoksia. (Leavy 2017, 159.)

Lähilukemisessa teksteistä havainnoidaan tosiasioita ja yksityiskohtia. Tässä tutkielmassa keskityn tarkastelemaan sitä, miten tieteellisissä teksteissä on käsitelty opettaja-aktivismia, mitä sillä halutaan haastaa, ja mitä aktivistisella toiminnalla halutaan saavuttaa. Tavoitteenani on tarkastella tekstien retorisia piirteitä, rakenteellisia elementtejä ja kulttuurisia viittauksia, joita ovat esimerkiksi yleismaailmallisesti huonoksi todettuun poliittiseen suuntaukseen, kuten fasismiin, viittaaminen tai vastavuoroisesti jonkun yleisesti hyväksytyyn ihanteen tavoittelu ja aatteellistaminen. Aineistoa tulkittaessa tutkimustehtävä ja -kysymys ohjasivat minua tutkimaan aineistona olevan tutkimuksen sanavalintojen ja asioiden esittämisen takana olevia motiiveja, jotka usein ajavat eteenpäin poliittista agenda. Lisäksi pyrin huomaamaan tekstin valikoituja piirteitä, kuten esimerkiksi vastakohtia ja vastaavuuksia tai tiettyjä historiallisia viittauksia. Tällaisten havaintojen tekeminen nähdään ensimmäisenä askeleena lähilukuprosessissa. (Vrt. Kain 1998.)

Tutkimukseni on luonteeltaan teoreettinen. Tässä yhteydessä teoreettisella tutkimuksella tarkoitetaan käsitteellisten mallien, selityksien ja rakenteiden hahmottamista aiemman tutkimuskirjallisuuden pohjalta (Jyväskylän yliopisto 2015b). Abein (2013) linjaa, että teorian tehtävänä on selittää, ennustaa ja tehdä ymmärrettäväksi jokin ilmiö, ja usein, haastaa ja ylittää olemassa oleva tieto. Haaparanta ja Niiniluoto (1991) ovat esittäneet teoreettisen analyysin rungon, jota voidaan käyttää analyysissa: 1) Problematointi, jossa ongelma herätetään, 2) eksplikointi, jonka tehtävä on epäselvien, moniselitteisten tai implisiittisesti omaksuttujen näkemysten selväksi tekeminen, erottelu

ja muotoilu ja 3) argumentaatio, jossa arvioidaan eksplikaation tuloksena saatujen näkemysten pätevyyttä (Haaparanta ja Niiniluoto 1990, 27–29). Leedy ja Ormrod (2015, 39) tiivistävät: “Teoria on järjestetty joukko käsitteitä ja periaatteita, joiden tarkoituksena on selittää jotakin tiettyä ilmiötä”.

Analysointi on tulkintaa aineistosta. Sisältöanalyysin pyrkimyksenä on asettaa aineisto tiiviiseen ja ymmärrettävään muotoon säilyttämällä sen sisältämä informaatio. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91.) Aineiston laadullisessa käsittelyssä puretaan aineisto osiin ja loogisen päättelyn ja tulkinnan avulla muodostetaan uudeksi loogiseksi kokonaisuudeksi. Analyysi kuuluu tutkimusprosessin jokaiseen vaiheeseen. (Hämäläinen 1987; Strauss & Corbin 1990.)

Analysoituani tekstit kategorisoin yhteneviä aiheita, tapoja ja näkemyksiä toteuttaa aktivismia musiikkikasvatuksen kontekstissa vastauksena tutkimuskysymykseeni. Luokittelin aktivismin toteuttamisen tapoja seuraavasti:

- Tutkija aktivistina
- Opettaja aktivistina
- Oppilas/Taiteilija aktivistina
- Uusliberalismi
- Diversiteetti
- Sukupuolten välinen tasa-arvo
- Sosiaalinen oikeudenmukaisuus

Tutkimus omaa piirteitä myös systemaattisesta kirjallisuuskatsauksesta ja painotan sen laadulliseen ja teoreettiseen ulottuvuuteen. Työn tavoitteena on muodostaa luetun kirjallisuuden pohjalta selkeä punainen lanka, joka toimii tutkielman narratiivina. Kommentoin ja tulkiten samalla lukemaani tekstiä ja nivon niitä yhteen muodostaen suurempia tutkimukseni kannalta tärkeitä teemoja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 253.) Yritän tutkielmassani löytää opettaja-aktivismin merkityksiä musiikkikasvatuksessa ja havainnollistaa niitä tarkoin harkituin sitaatein tutkimuskirjallisuudesta. Edellä mainituin keinoin muodostan tutkielmani päätelmät ja tulokset (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 255).

Käytän tutkielmassani hermeneuttista tekstin tulkintaa. Hermeneutiikka nähdään sosi-
aalitieteissä tulkinnan keinona ja teoriana. Hermeneutiikalla tarkoitetaan myös ym-
märtämisen ja tulkinnan teoriaa, jossa haetaan mahdollisia säännönmukaisuuksia eri
tulkinnoille. Tarkoitukseni on lukea ja sen jälkeen rakentaa yhteyksiä eri ilmiöiden
ja merkityksien välille. Hermeneuttisessa tulkinnassa kaikki aiemmin opittu tieto näh-
dään ymmärtämisen perustana. Tästä muodostuu uuden tiedon ja ymmärtämisen pe-
rusta. Ymmärtämisen jatkuva muodostuminen nähdään näyttäytyvän hermeneuttisena
kehänä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Hermeneuttisessa tulkintatavassa pyritään ammentamaan jo olemassa olevaa tietoa ja
samaan aikaan luomaan uusia oivalluksia jo olemassa olevasta tutkimuksesta. Tähän
otetaan avuksi teorioita, käsitteellisiä kehyksiä ja aineistonkeruumenetelmiä, joiden
tarkoitus on ohjata tutkijaa luomaan uusia oivalluksia. Näitä ohjaavia apukeinoja on
tarkoitus käyttää siten, että ne eivät kuitenkaan määritä tutkimustulosten luonnetta.
Hermeneuttisessa tulkinnassa käsitteellisen viitekehyksen on tarkoitus toimia ennen-
min oppaan ja mahdollistajan kuin rajojen luojana. (Patterson & Williams 2002, 38–
39.)

Tutkielman tuloksissa olen erityisen kiinnostunut käsitteen ”aktivismi” käytöstä peda-
gogisessa kontekstissa, sekä siitä, mihin sillä halutaan vaikuttaa sekä saavuttaa. Akti-
vismi on käsitteenä pedagogiikan kontekstissa verrattain uusi. Aktivismin tulkintaan
vaikuttavat eri tutkijoiden tulkinnat tästä käsitteestä ja miten se missäkin kulttuurissa
peilaa yhteiskuntaan ja kuinka paljon sillä on tilaa vaikuttaa ihmisiin.

Luin tutkimusmateriaalini kokonaisuudessaan läpi tehden samalla muistiinpanoja ak-
tivismin keinoista ja päämääristä. Hahmotin artikkeleista yhteneväisyyksiä, joista
muodostin listan, ja lopulta oli helppoa huomata, että aineistoon valitut tekstit olivat
yhteydessä toisiinsa ideologisella tasolla ja osassa tekstejä viitattiin samoihin lähtei-
siin. Perimmäisenä pyrkimyksenä aineistosta löytyi toistuvasti sama tavoite, joka oli
parempi elämä; parempi elämä eritoten yhteisöllisellä tasolla eikä ainoastaan yksilön
näkökulmasta. Aktiivinen toiminta, toisin sanoen aktivismi, todettiin välttämättömäksi
keinoksi tämän tavoitteen saavuttamisessa. Aktiivisella toimimisella tässä musiikkipe-
dagogiikan kontekstissa tarkoitetaan poliittista aktiivisuutta, eli aktiivisuutta tarkas-
tella ja löytää rakenteita yhteiskunnastamme, jotka ylläpitävät haitallisia tai jopa sor-
tavia toimintamalleja.

Haastavaksi osoittautui suuren aineiston hallitseminen samanaikaisesti. Käytin apunani muistiinpanoja, joita kirjoitin samanaikaisesti lukemisen aikana. Jokaisen tekstin muistiinpanosta koostui yksi suurempi tiedosto, joka kokosi kaikista teksteistä tehdyt muistiinpanot. Kirjoitin muistiinpanoihin myös sisäisiä tunnisteita, joista kävi ilmi käsiteltävät aihepiirit. Tämän jälkeen loin uuden tiedoston, johon tein uuden jaon aineistosta nousseiden aihepiirien mukaan. Nämä jaot olivat: sosiaalinen oikeudenmukaisuus, uusliberalismi, tutkija aktivistina, opettaja aktivistina, oppilas aktivistina, taiteilija aktivistina, opettaja poliitikkona. Nämä olivat selkeitä teemoja tutkimusaineistossa, mutta aiheet myös sivuavat osin toisiaan.

3.5 Tutkimuseettiset lähtökohdat

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2023) on linjannut eettisiä periaatteita, joita tutkimuksen tekijöiden tulee noudattaa. Tutkimus voi olla uskottava ja luotettava ainoastaan, jos se noudattaa hyvää eettistä tieteellistä käytäntöä. Tämän tutkimuksen kontekstissa erityisen tärkeitä ovat kirjalliset ja tulkinnalliset käytänteet. Hyvän käytänteen mukaan rehellinen tutkimuksen aineiston ja tulosten esittäminen on ensiarvoisen tärkeää. Huolellisuus ja tarkkuus lähdeviitteiden käytössä puolestaan on tärkeää uskottavan tutkimustuloksen saavuttamiseksi. Tämän seurauksena tutkimuksesta tulee myös helppolukuinen ja läpinäkyvä siinä mielessä, että alkuperäiset lähteet ja viitteet ovat helposti löydettävissä. (TENK, 2023.) Näitä käytänteitä noudatan tässä tutkimuksessa merkitsemällä tarkasti ja selvästi tutkimuksen lähteet. Lisäksi tutkimuksen selkeyttämiseksi jäsentelen tulokset loogisesti ja avaan huolellisesti tutkimusten kontekstit, joissa ne on tehty.

Tutkija ei voi toimia objektiivisena ulkopuolisena maailman tarkkailija, vaan on itse osa ympäröivää maailmaansa ja tarkkailee maailmaa oman maailmankuvansa ja arvonsa kautta (ks. Dyndahl 2015), Tämän tutkimuksen kontekstissa se tarkoittaa, että tiedostan kuinka käsitykseni ympäröivästä maailmasta koostuu holistisesti kaikesta tähän asti kokemastani ja itse toimin ja vaikutan musiikkikasvatuksen alalla, jota samalla

tutkin. Tutkimusaineistossa käsitellään vähempiosaisia ja etuoikeutettuja³, joista jälkimmäiseen ryhmään itse kuulun. Tuotan itse uutta tutkimusta oman alani tutkimuksesta, joka on osaksi tutkinut minua. Olen siis monella tapaa itse liitettynä tutkittavaan ilmiöön olemalla itse aktiivinen toimija musiikkikasvatuksen kentällä, joten tässä valossa minua ei voi nähdä objektiivisena toimijana. Vilpillisiä menettelytapoja tämän tutkimuksen menetelmällisessä kontekstissa ovat muun muassa sepittäminen, havaintojen vääristeleminen, plagiointi sekä anastaminen (TENK, 2012). Nämä vilpilliset menettelytavat olen välttänyt huolellisesti lukemalla lähdeaineiston, jonka jälkeen kirjoitin halutut huomiot itselleni ylös omin sanoin. Vaikka tutkimus on käsitteellinen, sitä on kommentoinut useampi vertainen opiskelija ja ammattilainen. Lisäksi tätä tutkielmaa on työstetty osana seminaariyhteisöä.

³ Käsitteitä ”vähäosainen” ja ”etuoikeutettu” käytetään kuvaamaan ihmisen asemaa yhteiskunnassa. Nämä ilmaukset saattavat olla ongelmallisia, sillä ne luovat hierarkioita ihmisten välille ja asettavat ihmiset eri asemiin suhteessa toisiinsa joskus jopa tarpeettomasti.

4 Musiikkikasvatuksen merkitykset näkyväksi aktivismin keinoin

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeisimmät tulokset. Olen jakanut teemoittelun tulokset kahteen pääluokkaan: ”*poiesis*” eli poliittinen elämäntaito sekä ”*praksis*” eli kädentaito, tässä yhteydessä aktiivinen käytäntöönpano. Alaluku 4.1 alkaa avaamalla aktivismin tavoitteita musiikkikasvatuksessa sekä miten musiikkikasvatus on sosiaalinen ja sitä kautta poliittinen toimintakenttä. Alaluvussa 4.2 selvitän kuinka aktivismi on keskeinen työväline toimiessaan uusliberalismin ja sen ääri-individualistisen ihmis-käsityksen vastavoimana. Seuraavaksi alaluvussa 4.3 kerron, mitä musiikkikasvatuk-sellinen aktivismi edellyttää toimiakseen ja millaisia keinoja aktivismiin on tällä het-kellä sekä miten näitä keinoja voidaan vahvistaa. Viimeisessä alaluvussa 4.4 keskityn musiikin opettajan poliittiseen aktivismiin. Tutkimuskysymykseni on: Mitä opettaja-aktivismilla tutkimuskirjallisuudessa tarkoitetaan ja mitä sillä tavoitellaan musiikki-kasvatuksen käytänteissä? Tutkimalla kirjallisuutta vuosilta 2015–2022 huomataan, että aktivismi jakaa yhteiset juuret kriittisen pedagogiikan kanssa, ja nämä yhdessä ovat laajemmassa mittakaavassa keskeisiä yhtymäkohtia taiteen, pedagogiikan ja kas-vatuksen yhteydestä yhteiskuntaamme. Aktivismilla halutaan esimerkiksi kyseenalais-taa parametrit, joilla yhteiskunta määrittää asioiden arvon. Erityisesti uusliberalismin hegemonia maalaa ihannekuvaa taloudellisesta kannattavuudesta.

4.1 Yhdenvertaisuus musiikkikasvatuksen aktivismin tavoitteena

Analyysini perusteella esitän, että aktivismin yhtenä keskeisimpänä tavoitteena on yh-denvertaisuus, jota käsitellään tutkimuskirjallisuudessa esimerkiksi sosiaalinen oikeu-denmukaisuuden, sukupuolten välisen tasa-arvon ja diversiteetin näkökulmista. Yh-teiskunnallista sortoa vastaan taistellessa musiikilla on historiallisesti ollut merkitystä toimivassa vastarinnassa (Freire 2005/1968; Hess 2019). Tässä alaluvussa esiteltyt tu-lokset osoittavat, miten musiikin sosiaaliset ulottuvuudet liittävät musiikkikasvatuksen sekä opettajuuden yhteiskuntaan ja politiikkaan. Opettaja-aktivismin keinoin pyritään

inkluusioon ja erilaisuuden hyväksymisen kautta parempaan demokraattiseen toimintaan musiikkikasvatuksessa (Laes & Schmidt 2016, 14).

Yksi keskeisimmistä musiikkikasvatuksen aktivismin tutkijoista on Juliet Hess, joka toimii apulaisprofessorina Michiganin osavaltionyliopiston musiikkikorkeakoulussa. Hän on väitellyt tohtoriksi Toronton yliopistossa kasvatussociologian ja tasa-arvotutkimuksen osastolla. Sitten Hessin tutkimusintresseihin ovat kuuluneet sosiaalinen oikeudenmukaisuus, aktivismi musiikissa ja musiikkikasvatuksessa. (Hess 2023.) Juliet Hess näkee, että aktivismi musiikkipedagogiikassa näyttäytyy sorron vastaisena pedagogiikkana (anti-oppressive pedagogy). Tällainen pedagogiikka pyrkii puuttumaan sosiaalisiin ja rakenteellisiin ongelmiin kuten seksismi, rasismi, islamfobia, antisemitismi, heteroseksismi, cis-sukupuolisuus (yhteiskunnallisena valtarakenteen normina), luokittelu, maahanmuuttovastaisuus, ilmastodenialismi ja muihin yhteiskunnassa vallitseviin ongelmallisiin ja sortaviin mekanismeihin. (Hess 2019a, 5.)

Hess (2019a) linjaa musiikkikasvatuksellisen aktivismin perustuvan kriittiseen pedagogiikkaan ja näkee käsitteen ”aktivismi” käsittelevän suurilta osin saman alan kuin musiikkikasvatuksessa käytettävä käsite ”sosiaalinen oikeudenmukaisuus”. Aktivismin tavoite musiikkikasvatuksessa on sosiaalinen yhdenvertaisuus ja siksi sen voidaan nähdä olevan sisarkäsite sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kanssa (Hess 2019a, 7.) Hess kertoo käyttävänsä itse ”aktivismin” käsitettä sen avoimuuden takia. Käsitteenä se assosioituu muutoksen tekemiseen ja sosiaaliseen muutokseen sekä yhdenvertaisuuteen. Tätä kautta se (yhdysvaltalaisessa) poliittisessa kentässä sijoittuu vasemmistolaiseen ajatteluun. Aktivismin tavoitteeksi Hess (2019a) linjaa, että oppilaita tulisi kannustaa olemaan omia kohtaamisiaan maailman tapahtumien kontekstissa pohtivia yksilöitä, jotka luottavat omiin kokemuksiinsa ja omaan ääneensä (Hess 2019a, 6). Aktivistisen musiikkikasvatuksen tarjoamien näkökulmien kautta nuoriso voi oppia taitoja, joita he voivat käyttää ja hyödyntää muuttaakseen omaa ympäröivää maailmaansa. (Hess 2019a, 6–7.) Ihmiset tarvitsevat omaa aktivismiansa varten kyvyn kommunikoida, kyvyn tulkita ympäröivää maailmaa ja kyvyn ilmaista tuntemuksiaan ja musiikkikasvatus voi tarjota heille juuri tällaisia lähestymistapoja. (Hess 2019a, 6.)

Sukupuolten välinen tasa-arvo on keskeinen osa keskustelua musiikkikasvatuksen aktivismissa. Musiikkikasvatuksen sivistävät ulottuvuudet pitävät sisällään monia epä-

tasa-arvoa ylläpitäviä rakenteita ja perinteitä. Esimerkiksi musiikkikasvatuksen opetusmateriaaleissa musiikintekemiseen liittyvät representaatiot kuvaavat naisia usein kapeasti, kun puhutaan rooleista musiikillisen toiminnan eri osa-alueilla. Kirjat ja opetusmateriaali luovat narratiivia, jossa esimerkiksi laulaminen nähdään feminiininä toimintana ja soittaminen maskuliinisena toimintana. Musiikkityyleissä klassinen musiikki nähdään feminiinisenä, kun taas pop- ja rockmusiikki nähdään maskuliinisena toimintana. Tällaisia kuvia toisintamalla oppilaitokset saattavat ylläpitää ja vahvistaa sukupuolistereotypioita. (Hess 2019a, 110–111.)

Louise Barrière (2021) käsittelee myös sukupuolistereotypioita ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta sukupuolten välisessä tasa-arvossa. Louise Barrière on väitellyt tohtoriksi de Lorraine yliopistossa Ranskassa 2022. Tämän tutkimuksen aineistoon sisältyvässä artikkelissaan Barrière käsittelee Saksan feministisiä punkfestivaaleja informaalien oppimis- ja opetusikäntöjen tilana. Barrière selvittää, miten bell hooksin (2003) toivon pedagogiikka voi vaikuttaa nykyisessä Saksan feminismissä punkmusiikissa. Toivon pedagogiikassa nähdään, että koulutus voi olla jopa radikaalin poliittisen työn paikka (Barrière 2021, 4). Vastakohtana toivon pedagogiikalle on hallinnan pedagogiikka. Tämä suuntaus vahvistaa kapitalismin, seksismin, patriarkaatin, rasmin ja valkoisen ylivallan rakenteita. (hooks 2003, 12; Barrière 4.) Barrière (2021, 2) näkee, että nämä punkfestivaalit eivät ole ainoastaan tapahtumia, joissa sosialisoidutaan ja kuunnellaan elävää musiikkia, vaan festivaaleilla on myös merkittäviä informaaleja oppimisen ulottuvuuksia sekä työpajojen vetäjien pedagogisia alustoja. Hän tutkii kulttuurialaa feministisestä näkökulmasta. Hänen tavoitteenaan on uudistaa musiikkiala sukupuolinormeista riippumattomaksi. (Barrière 2021, 2.) Barrière linjaa, että

Materialistinen näkökulma pitää sukupuolta yhteiskunnallisena rakenteena, jossa vastakkain on kaksi luokkaa, joista toinen (miehet) hallitsee sosiaalisesti ja taloudellisesti toista (naisia). Queer-näkökulma pitää sukupuolta myös sosiaalisena rakenteena, mutta katsoo, että ihmisten leimaaminen "miehiksi" ja "naisiksi" on yhteiskunnassa sortava rakenne, minkä vuoksi tällainen näkökulma vaatii näiden kategorioiden purkamista. (Barrière 2021, 3.)

Punkmusiikin skenessä ilmenevä sukupuolten välinen epätasa-arvo pitää sisällään monia haitallisia toimintamalleja, joiden seurauksena miehet ovat usein naisia arvostetummassa asemassa esimerkiksi musiikkitapahtumissa; miehet ovat bändeissä huomattavasti enemmän edustettuina kuin naiset. Lisäksi miehet pääasiassa hoitavat tapahtumien tekniset järjestelyt. Naisten tehtävä usein on pitää huolta ruokailusta tai esimerkiksi tapahtumapaikan koristelusta. Työskentely näissä tapahtumissa nähdään siten, että miehet hoitavat asiat, joista saa paljon kiitosta (esim. äänitekniikka ja valot), kun taas naiset tekevät asioita, jotka ovat lähes näkymättömiä tapahtuman vieraan näkökulmasta, vaikka ne olisivatkin äärettömän tärkeitä tapahtuman toteuttamisen kannalta. (Barrière 2021, 8.) Nämä toimintamallit kuvastavat varsin perinteistä ja stereotyyppistä jakoa miesten ja naisten välillä.

Barrièren tutkimilla punkfestivaaleilla alettiin järjestää foorumeita keskustelulle siitä, miten naisten ja sukupuolivähemmistöjen asemaa voitaisiin musiikkialalla parantaa (Barrière 2021, 9). Miehet jakavat usein ammatillisen tietonsa keskenään, jolloin ulkopuolelle jäävät naiset ja sukupuolivähemmistöt. Naisille ja sukupuolivähemmistöille on järjestetty omia tilaisuuksia, jossa he saavat häpeää tuntematta opetella musiikkialan asioita ilman miesten läsnäoloa. (Barrière 2021, 10.) Punk-festivaaleilla alettiin järjestää työpajoja, joihin miehet eivät saaneet osallistua. Näissä työpajoissa alan sukupuolivähemmistöt pääsivät keskenään kehittämään musiikkialalla tarvittavia taitoja ilman, että heidän tarvitsisi kokea alemmuuden tunnetta. Festivaaleilla ohjelma järjestettiin siten, että workshopit tapahtuivat päivällä ja illat keskittyivät livemusiikkiin. Barrièren tutkimista punkfestivaaleista noin 44 % järjesti tämän kaltaisia työpajoja. (Barrière 2021, 9.)

Sen sijaan, että alan sukupuolivähemmistöt kyynistyisivät ja jättäisivät punk-skenen, he raivaavat itselleen tilaa mieskeskeisessä maailmassa (Barrière 2021, 11). Tällaisen toiminnan Barrière näkee valtarakenteita kyseenalaistavana aktivistisena toimintana. Keskustelujen lisäksi aktivismia tapahtuu tuomalla esiin epäkohtia myös musiikillisesti. Näitä musiikillisia keinoja on esimerkiksi sellaisten bändien perustaminen, joissa ei ole miehiä sekä tekemällä kappaleisiin kantaottavia lyriikoita. (Barrière 2021, 9.) Artikkelissa kysytään, miten erilaisista arvomaailmoista lähtöisin olevat ihanteet eroavat toisistaan; esimerkiksi millainen on hyvä äiti patriarkaatin tai feminismiin näkökulmasta (Barrière 2021, 13). Pedagogiikalla ja aktivistisella toiminnalla halutaan lisätä

tietoisuutta sukupuolten välisen tasa-arvon puolesta taistelevista liikkeistä ja kannustaa ihmisiä myös osallistumaan suurimittaisiin protesteihin. Tarkoituksena on, että ihmisiä autetaan etsimään lisää vaihtoehtoja vaikuttaa elämiinsä ja toimia sukupuolista riippumattoman yhteisön puolesta. (Barrière 2021, 17.) Barrièren (2021) esittämien informaalien oppimisympäristöjen ymmärtäminen on musiikkikasvatuksen näkökulmasta tärkeää, sillä niissä tapahtuu luonnollisesti merkittävä osa ihmisen oppimisesta. Informaaleissa ympäristöissä on mahdollista löytää uusia hyviä käytänteitä ilman formaalin laitoksen määrittämiä sääntöjä ja raameja. Informaalit ympäristöt tarjoavat laajan näkökulman oppimiseen ja niillä on potentiaalia auttaa keksimään uusia toimintatapoja musiikin opettamiseen.

Barrière korostaa, että Saksan punkfestivaaleilla oppimistilanteessa pidetään tärkeänä itsereflektiota ja sitä kautta omien kokemusten jakamista muille osallistujille. Näillä toimintamalleilla esimerkiksi työpajoissa olevat feministit pystyvät torjumaan hallinnan pedagogiikkaa. Barrière osoittaa, että näillä festivaaleilla tietoisuutta lisäävien työpajojen ohjaajat toimivat demokraattisina kasvattajina. Keskustelussa ja tiedon jakamisessa on lisäksi yhteys yhteiskunnan rakenteisiin ja sen takia osallistujia kannustetaan nostamaan aiheensa vielä aktiivisemmalle tasolle ja osallistumaan protesteihin ja laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. (Barrière 2020, 15–16.)

Barrièren tavoitteena on viedä aktivismi laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun, josta Thorgersen ym. (2015) kirjoittavat Pohjoismaiden kontekstissa. Artikkelissa ”Musical Activism Towards Equity Among Youths in Scandinavia” (Thorgersen ym. 2015) käsitellään yhdenvertaisuutta, jossa aktivismia tutkittiin sananvapauden ja ihmisoikeuksien näkökulmista. Artikkelin mukaan musiikkia käytettiin mielipiteiden havainnollistamiseen ja omien halujen ilmaisemiseen. Lisäksi aktivismia pohdittiin kosmopolitanismin, eli maailmankansalaisuuden näkökulmasta. Artikkelissa esitellään esimerkkejä siitä, miten aktivismia toteuttavat nuoret käyttävät musiikkia sosiaaliseen ja poliittiseen toimintaan perinteisen puoluepolitiikan ulkopuolella. Tämän lisäksi he kehittävät aktiivisesti identiteettiään yhteiskunnan kontekstissa, jossa he pyrkivät olemaan yhdenvertaisempia. (Thorgersen ym. 2015, 97.) Thorgersen ym. (2015, 97) esittävät, että

Termi "kosmopolitanismi" on valittu tässä yhteydessä siksi, että yhteiskuntatieteiden, myös musiikkikasvatuksen, kosmopolitanismiteoriat

ovat kehittäneet tapoja keskustella globalisaatiosta, sosiaalisista rajoista ja meidän ja heidän välisistä kahtiajaoista uusilla ja mielenkiintoisilla tavoilla. Erityisen kiinnostavaa on, että kosmopolitanismia koskeva tutkimus lähtee ajatuksesta, jonka mukaan avoimuus, kunnioitus ja uteliaisuus tuntematonta kohtaan sekä globaalia, paikallista, maailman muuttuvia valtarakenteita ja kulttuurivaihtoa kohtaan on toivottavaa. Kosmopolitanismia koskevat teoriat voidaan monissa tapauksissa nähdä aktivismina itsessään. (Thorgersen ym. 2015, 97.)

Hess (2019a, 111) lisää, että globaalissa maailmassa musiikkia representoidessa on nähtävissä myös historia, jota siinä toisinnetaan. Länsimaisessa viitekehyksessä tällaisia tiedostamattomia toisintamisen ideologioita ja ajatusmalleja voivat olla esimerkiksi kolonialismi, valkoinen ylivalta ja imperialismi. (Hess 2019a, 111.) Hess (2019a, 113) täydentää

Kun kasvattajat tarkastelevat taiteilijaa representaatioiden rinnalla, he liikkuvat stereotyyppien ja taustalla olevien patriarkaalisuuden, heteropatriarkaalisuuden, valkoisen ylivallan ja luokkasyrjinnän järjestelmien täyttämällä maastolla. Taiteilijat, jotka myötäilevät näiden järjestelmien toistamiseen liittyviä kapitalistisia vaatimuksia, saattavat itse esiintyä stereotyyppisinä toimijoina. (Hess 2019a, 113.)

Partti ja Westerlund (2018) esittävät musiikin olevan sosiaalinen ja sitä kautta myös poliittinen toimintakenttä, jossa taiteilijat ja muusikot ottavat yhteiskunnassaan aktivistin roolin. Nepalin kontekstissa⁴ yhdenvertaisuutta tavoitellessa ongelmallista on, että yhdenvertaisempi musiikkikasvatus saattaa muuttaa yhteisön perinteitä ja kulttuuria. Sukupuolten välisen tasa-arvon edistämiseksi voidaan tarvita jopa radikaalia aktivismia ja kosmopoliittista lähestymistapaa puuttumalla etnisen ryhmän oikeuteen harjoittaa ja tapaan harjoittaa heidän kulttuuriaan, jos se sisältää ihmisryhmiä sortavia toimintatapoja. Informaalit koulun ulkopuolella tapahtuvat toimintamallit eivät sellai-

⁴ Ks. Treacy, D. S. (2020) *Imagining possibilities: Musician-teachers co-constructing visions in the Kathmandu Valley*. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia ja Timonen, V. (2020) *Co-constructing globalizing music education through an intercultural professional learning community: A critical participatory action research in Nepal*. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

senaan sovi luokkahuoneeseen. Aktivistisen toiminnan tavoitteena tässä Nepaliläisessä kontekstissa on inklusio ja siihen päästään tutkimalla informaaleja muotoja kriittisesti ja sitä mukaan muutettava nykyisiä toimintamalleja. (Westerlund & Partti 2018, 533.) Myös Hess (2018, 44) linjaa, että aktivismi koulun kontekstissa on mahdollista vain, jos aktivismin intressit kohtaavat koulun intressit. Opettajalla on haastava tehtävä toimia yhteiskunnan kriittisen tarkastelun ohjaajana samalla ollessaan valtion koneiston osa. Jos aktivismia kuitenkin koulussa tapahtuu, on sen oltava painostuksesta vapaata. (Hess 2018, 44–45.)

Tässä tutkimuksessa analysoidut artikkelit osoittavat, että musiikkikasvatus on kykenevä antamaan marginalisoiduille ihmisryhmille alustan, jossa he voivat tuoda esiin kokemuksiaan ja saada oman äänensä kuuluviin. Aktivismin tehtävä tässä yhtälössä on avartaa nuorten kriittistä ajattelua ja auttaa heitä nimeämään vallitsevia yhteiskunnan rakenteita. Musiikki voi toimia myös keskustelun avauksen välineenä. Osallisuus ja aktivismi ovat hyviä käytäntöjä syrjinnän torjumisessa ja yhdenvertaisuuden edistämässä marginalisoitujen ihmisryhmien suhteessa valtavirtaan. Esimerkiksi musiikkikasvatuksen tutkija Tuulikki Laes (2017) käsittelee artikkelissaan inklusion toteuttamista sellaisten ihmisten keskuudessa, joilla on todettu oppimisvaikeuksia (Laes 2017, 137). Laajalle levittyneet valtahierarkiat pitävät yllä sellaisia malleja, joissa esimerkiksi kehitysvammaisia pyritään holhoamaan. Oppimisvaikeuksista kärsivät siirretään usein aktiivisen musiikin tekemisen sijaan passiivisesti toteutettavan musiikkiharrastuksen pariin. (Laes 2017, 138.) Laes kertoo, että musiikkikoulu Resonaarissa⁵ tapahtuvaa opettaja-aktivismia voidaan nähdä tapahtuvan kulttuurin tuottamisen ja aktiivisten pedagogisten harjoitteiden muodossa niiden kesken, jotka musiikkikasvattajat (tai -terapeutit) ovat siirtäneet suoraan musiikkiterapiaan heidän oppimisvaikeuksiensa takia (Laes 2017, 139). Laes esittääkin kysymyksen inklusiosta Resonaarissa tapahtuvan aktivismin suhteen: ”Kenen laulu on merkittävää?” (Laes 2017, 147). Resonaari kyseenalaistaa myös ajatuksia siitä kenellä on lupa johtaa, rakentaa ajatuksia ja antaa ohjeita. Resonaarissa työskentelee muusikkoina ja pedagogeina nykyään Helsingin

⁵ Resonaari on suomalainen 1995 perustettu musiikkikoulu. Kahden opettajan kokeiluhankkeesta lähtenyt toiminta on kasvanut oppilaitokseksi, jossa opiskelee yli 300 opiskelijaa (Kivijärvi 2021, 15). Opetus tapahtuu yksilö- ja ryhmätuntien muodossa. Opetuksessa keskitytään populaarimusiikin käytäntöihin. Resonaariin ei järjestetä pääsykokeita, vaan musiikinopetusta pyritään antamaan kaikille siitä kiinnostuneille. Valtaosalla opiskelijoista on kognitiivisia oppimisvaikeuksia, fyysisiä rajoitteita tai muita oppimisvaikeuksia. (Laes & Schmidt 2016, 7.)

kaupungin avustuksella myös entisiä opiskelijoita, jotka olisivat muuten ohjattu aktiivisesti osallistuttavan musiikkikasvatuksen ulkopuolelle (Laes & Schmidt 2016, 13–19).

Alunperin Resonaarin toiminta on alkanut sen johtajien aktivistisesta toiminnasta. He hakivat sääntöjen vastaisesti, mutta onnistuneesti toiminnan rahoituksen sekä kaupungilta että sosiaalitoimelta. (Laes 2017, 11). Mielenkiintoisen tutkimuksen kohteen Resonaarista tekee sen avaamat politiikan, osallisuuden ja opettajien aktivismin⁶ väliset yhtymäkohdat käytännön tasolla (Laes & Schmidt 2016, 7). Yleisesti musiikkikasvatuksessa oppimisvaikeuksista kärsiville ei annetta mahdollisuutta osallistua aktiivisesti opetukseen, vaan keskitytään passiivisiin osallistumisen muotoihin. Nämä passiivisen osallistumisen keinot muodostavat erityisopetuksen alajärjestelmän, jossa opiskelijan osallistavalla tekemiselle ei ole paljoa liikkumavaraa. (Laes & Schmidt 2016, 6.) Resonaari tutkittavana kontekstina antaa mahdollisuuden keskustella uusista innovatiivisista musiikkikäytäntöjen syntyisestä, koulutuspoliittiseen keskusteluun vaikuttamisesta ja marginaalissa olevien henkilöiden sosiokulttuurisen oikeuksien huomioon ottamisesta (Laes & Schmidt 2016, 8). Aktivismilla Resonaarin kontekstissa tavoitellaan ideaa siitä, että inklusio sen kaikissa muodoissa alkaa ajatuksesta, jossa erilaisuus on hyväksytty normi ja se on ennen kaikkea yhteisöä rikastuttava asia. Sosiaalisessa oikeudenmukaisuuden kulmasta tavoite on luoda ihmisille käsitys demokratiasta erilaisuuden kautta. (Laes & Schmidt 2016, 14.) Laes ja Schmidt täsmentävät Resonaarin roolia yhteiskunnallisessa keskustelussa

Musiikkikasvatuksessa tämä "erilaisuuden tasa-arvo" merkitsee sitä, että musiikillisen toimijuuden rakentaminen olisi nähtävä yhtä merkityksellisenä kaikille huolimatta siitä, että heillä ei mahdollisesti ole samanlaisia mahdollisuuksia. Tästä seuraa, että "osallisuus" musiikkikasvatuksessa on hyvin saavutettavissa. Sen saavuttaminen edellyttää kuitenkin yksilöllistä ja institutionaalista toimijuutta, joka voi olla suorassa jännitteessä aiempien kurinpitokäytäntöjen ja poliittisten rakenteiden kanssa, jotka kaikki korostavat Resonaarissa näkemämme poliittisen suuntauksen tarvetta...

⁶ Ks. Kivijärvi, S. (2021). Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

...Resonaari asettaa merkittävän haasteen kilpaileville musiikkikouluille, jotka osoittavat, että aktiivisen osallistavan asenteen puuttuminen ei ole ainoastaan eettisesti kestäväntöntä, vaan myös kasvatuksellisesti epäasianmukaista. (Laes & Schmidt 2016, 14.)

Resonaari laitoksena näkee aktivismin mahdollisuuden siellä, missä muut laitokset näkevät kykenemättömiä ja marginaalissa olevia yksilöitä (Laes & Schmidt 2016, 15). Näissä muissa laitoksissa taiteen tarkastelu nojaa enemmän taiteen lopputuloksiin kuin sen prosesseihin (Laes & Schmidt 2016, 16). Opettajan kyky motivoida opiskelijoita on avainasemassa Resonaarin aktivistisessa otteessa. Opettajasta lähtöisin oleva motivaatio nähdään jakautuvan neljään osaan, jotka ovat: ” (1) korkea motivaatio, (2) sisäinen kehystäminen ja kommunikointikyky, (3) eettinen sitoutuminen ja (4) mielikuvituksellinen sopeutuminen” (Laes & Schmidt 2016, 17).

Laes ja Schmidt (2016, 20) peräänkuuluttavat politiikassa tehtyjen päätösten käytännönpanossa on myös varaa myös oppilaitoksen tasolla linjausten tulkintaan. Resonaarin tapaus on inspiroiva esimerkki pysähtyneiden käytänteiden muuttamisesta aktiivisella asenteella ja toiminnalla. Tavoitteena opetuksessa on yksilön monitahoinen representaatio, jossa musiikin keinoin oppilas pystyy viestimään omaa maailmankuvaansa (Laes & Schmidt 2016, 20.)

Musiikkikasvatuksen tutkimuksen näkökulma on opettajuuden kehittämisen kannalta tärkeää, sillä tutkimus antaa tietoa, miten päästä opetustavoitteisiin paremmin; millaisia (mahdollisesti sortavia) rakenteita opetus sisältää; se auttaa opettajia ymmärtämään musiikkikasvatuksen eettisiä kysymyksiä sekä se auttaa ymmärtämään paremmin musiikkikasvatuksen suhdetta kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Laes (2016, 138) näkee, että myös musiikkikasvatuksen tutkijoiden tehtävänä on purkaa valtahierarkioita, joita tutkimuksen käytänteet sisältävät (Laes 2016, 138). Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa tutkijoilla nähdään olevan niin sanottu tutkimusote (research stance), jossa etsitään keinoja vahvistaa yleisessä keskustelussa kuulematta jääneitä ääniä, jotka muuten pysyisivät hiljaisina tai hiljennettyinä. (Stauffer & Barrett, 200; Laes 2017, 138). Sudbury ja Okazawa-Rey (2009) linjaavat, että tällainen aktivistinen tutkijuus (activist scholarship) on yksi malli akateemisuuden ja sosiaalisen yhdenvertaisuusliikkeiden yhdistämiseen (Sudury & Okazawa-Rey; Laes 2017, 144). Aktivistinen tutkijuus ei voi kuitenkaan rakentua ainoastaan ajatellen, että sorron vastustaminen olisi sen ainoa

päämäärä. Inklusiivisessa tutkimuksessa⁷ tulee pyrkiä tutkimusprosessin demokratisointiin ja antaa marginalisoiduille henkilöille enemmän tilaa kommunikoida omia kokemuksia. Marginalisoiduilla tarkoitetaan tässä yhteydessä ihmisiä, jotka ovat sosiaalisten palveluiden, yhteiskunnan tai tutkijoiden silmissä epäpäteviä. (Laes 2016, 140.) Aktivistisen tutkimuksen tavoitteisiin kuuluu vallan hajauttaminen sekä uusien tilojen rakentaminen akateemiselle tiedontuotannolle ja tutkimusviestinnälle. Tällaisten tilojen saavuttaminen edellyttää, että tutkijat ottavat askeleen pidemmälle siitä, mikä vaikuttaa yleisesti hyväksytyltä ja turvalliselta. (Laes 2017, 148.) Laes muistuttaa, että myös ”vallan jakaminen voi olla vallan käyttämistä” (Laes 2016, 145).

Tämä alaluku osoittaa, miten musiikkikasvatuksen opettajuus on sosio-kulttuurinen ja sitä kautta poliittinen toimintakenttä (esim. Parti & Westerlund 2018, 533). Feminismi ja sukupuolten välinen tasa-arvo ovat keskeisiä musiikkikasvatuksellisen aktivismin tavoitteita, joita tavoitellaan niin formaaleissa kuin informaaleissa ympäristöissä (esim. Barrière 2020, 17). Inklusion tarkoitus musiikkikasvatuksessa on puolestaan saavuttaa tilanne, jossa erilaisuus on hyväksytty normi ja tämän seurauksena luoda käsitys demokratiasta erilaisuuden hyväksymisen kautta (esim. Laes & Schmidt 2016, 14). Musiikkikasvatukseen liittyvässä päätöksenteossa on mentävä yksilöllistä tasoa pidemmälle: miten me pedagogeina olemme yhteydessä musiikkialaan, miten koulussa verrataan opiskeltavaa musiikkia koulun ulkopuoliseen musiikkiin ja kuinka nämä asiat puolestaan saattavat liittyä sosiaalisiin ja poliittisiin epätasa-arvon ongelmiin (esim. Horsley 2015, 73).

4.2 Aktivismi uusliberalismin ja ääri-individualistisen hegemonian vastavoimana

Aineistoa analysoitaessa keskeinen poliittinen teema oli uusliberalismi ja sen vaikutus musiikkikasvatukseen. Koulutuksessa yhä enemmän esiintyvä kilpailu ja tuloskeskeisyys ovat seurausta uusliberalististen arvojen vahvistumisesta yhteiskunnassa, jossa musiikilla ja taideaineilla on vaikeuksia pitää puolensa suhteessa taloudellisilla mittareilla hyödyllisiin aineisiin kuten matematiikkaan ja luonnontieteisiin (Horsley 2015,

⁷ Ks. Nind, M. (2014). What is inclusive research? Bloomsbury Academic.

74). Tässä luvussa esitän, millainen opettajan rooli voi olla uusliberalistisessa ympäristössä, jossa painotetaan yksilöiden testaamista ja kilpailua.

Norjalainen musiikkikasvatuksen sosiologiaan erikoistunut professori Sidsel Karlsen (2019, 194) esittää, että aktivistinen toiminta on yksi keskeinen keino edistää uusliberalismin vastaista murrosta musiikkikasvatuksessa. Aktivismin tehtävä on tässä yhteydessä kritisoida musiikkikasvatuslaitosten uusliberalistisia rakenteita ja Karlsen näkeekin, että uusliberalismia vastaan voidaan vaikuttaa huomaamalla musiikkikasvattajien oma haavoittuvuus sekä opetella tunnistamaan etuoikeudet, joita musiikkikasvattajat itse nauttivat. (Karlsen 2019, 194.) Karlsen (2019, 196) linjaa, että resilienssin ihannointi saattaa tuoda yhteiskuntaan kohtuuttomasti yksilöön kohdistuvaa painetta. Aktivismi voisi edustaa yhtä mahdollista tapaa yhteiskunnan kritisointiin, joka omaa tällaisen ääri-individualistisen ihmiskäsityksen. (Karlsen 2019, 196.) Resilienssin vastustaminen, oman haavoittuvuuden hyväksyminen sekä keskinäisen riippuvuuden tunnistaminen ovat mahdollisia keinoja yhteisöllisempään ja yhdenvertaisempaan musiikkikasvatukseen. Näillä opettajan aktivistisilla toimintatavoilla Karlsen tavoittelee myös muutosta yhteiskunnallisissa rakenteissa. (Karlsen 2019, 196.)

Opettajan aktivistinen lähestymistapa nähdään yhtenä mahdollisena tapana säilyttää ammatillinen toimijuus ja autonomia elinvoimaisina. Layton (2008; Karlsen 2019) linjaa, että "uusliberalistinen subjektiivisuus rakentuu haavoittuvuuden kieltämiselle." Jotta uusliberaalin yhteiskunnan kansalaiset voisivat ylläpitää tällaista kieltämisen tilaa, he harjoittavat "maanista toimintaa". Kansalaiset tekevät töitä niin paljon, että heidän hyvinvointinsa tila järkkyy ja he kuluttavat tämän jälkeen meditatiivisia ja korjaavia palveluita, jotta he voisivat korjata vahingon, mitä he ovat tehneet uuvuttamalla itsensä loppuun. (Karlsen 2019, 7.)

Oxford Handbook of Social Justice -kirjassa olevassa kirjan luvussa Kanadan Western Universityn professori Stephanie Horsley (2015) käsittelee musiikkikasvatuksen merkityksiä uusliberaalissa maailmassa. Hän on tutkimuksissaan kiinnostunut erityisesti politiikan, koulutuksen ja musiikkikasvatuksen risteyskohdista. (Horsley 2023.) Horsley (2015, 63–64) pohtii tekstissään, kuinka vallitsevassa uusliberalistista ajatusmaailmaa tukevassa opetusilmapiirissä voitaisiin ajaa empatian, demokratian ja yhdenvertaisuuden asiaa. Horsley puhuu tekstissään "negatiivisista oikeuksista", jotka edustavat vapautta tavoitella omaa etua sekä yhteiskuntamallia, jossa yksilöt ovat vastuussa

omasta hyvinvoinnistaan ja varallisuudestaan. ”Positiivisten oikeuksien” tarkoituksena puolestaan on taata kansalaisten sosiaalinen ja taloudellinen yhdenvertaisuus valtion sisällä. Toisin sanoen positiivisia oikeuksia käyttäen pyritään vähentämään sosiaalista ja taloudellista kilpailua oman yksilöllisen edun saavuttamiseksi. Positiiviset oikeudet sisältävät myös oikeuden peruselintason ja oikeuden yhdenvertaiseen kohteluun omista lähtökohdista riippumatta. (Horsley 2015, 63–64.)

Horsley (2015, 73–74) näkee, että yhteiskunnan kansalaisten valinnanvapaus ja oikeudet ovat tärkeitä. On kuitenkin yleistä, että oman edun tavoittelun ajatellaan uusliberalistisessa maailmassa olevan myös yhteiskunnan edun mukaista niin, että oma hyvinvointi tuottaa muille hyvinvointia. Tämä saattaa olla kansantaloudellisesta näkökulmasta tarkasteltuna totta, mutta tarkastellessa alemman sosioekonomisen tason koulujen ongelmia ja hitaasti haihtuvaa keskiluokkaa sekä yleistä taloudellista ilmapiiiriä huomataan, että tällainen negatiivisten oikeuksien kautta tapahtuva lähestyminen hyvinvointiin ei edesauta yhteiskunnan hyvinvointia. Musiikkikasvatuksen tulisi yksilön kehittämisen sijaan keskittyä empatian harjoittamiseen, osallistumista poliittiseen toimintaan, sekä nimetä koulutussysteemin sisältämät epäoikeudenmukaisuudet. (Horsley 2015, 73–74.) ”Ihmisen sukupuolella, rodulla ja sosioekonomisella asemalla ei pitäisi olla vaikutusta siihen, miten oppilaat osallistuvat koulunkäyntiin ja miten he sen kokevat” (Horsley 2015, 74). Horsley (2015, 74) pohtii musiikkikasvatuksen näkökulmasta

Mitkä ovat standardoidun musiikin opetussuunnitelman sisällön sosiaaliset, kulttuuriset ja ulkopoliittiset realiteetit? Miten se heijastaa uusliberalistista koulutusideologiaa ja laajempia uusliberalistisia taloudellisia tavoitteita? Mitä musiikillisia käytäntöjä uusliberalismiin sisältyy, ja mitkä se sulkee pois ja miksi? Aktiivinen keskustelu näistä kysymyksistä musiikkiluokissa voi lisätä oppilaiden poliittista tietoisuutta siitä, miten uusliberalismi pyrkii muokkaamaan heidän käsitystään siitä, miten heidän tulisi suhtautua musiikkiin yhteiskunnassa. (Horsley 2015, 74.)

Uusliberalismi on Yhdysvaltojen kontekstissa näyttäytynyt yksilön edun tavoittelussa, joka liittyy koulun valitsemiseen. Viimeaikaisen keskustelun perusteella tämä ”koulushoppailun” ilmiö on myös rantautumassa Suomeen (Yle 2023). Sosioekonomisesti

hyvässä asemassa olevien vanhempien mahdollisuus valita lastensa koulutus on Horsleyn (2015, 70) mukaan merkittävästi parempi. Vanhempien ekonominen, kulttuurilinen ja sosiaalinen vauraus luovat etulyöntiaseman koulun valitsemisessa. (Horsley 2015, 70.) Varakkailla alueilla asuvilla opiskelijoilla, joiden kouluilla on mahdollisuus hakea ulkopuolista rahoitusta yhteisöltä ja yrityksiltä, on paremmat resurssit musiikin opiskeluun, sitoutuneemmat opettajat sekä opiskelijat (Horsley 2015, 69). Horsley huomauttaa, että sosiaalista yhdenvertaisuutta ei ole mahdollista saavuttaa, jos opettaja ei reflektoi omaa identiteettiään ja huomioi, millaiselle arvomaailmalle hänen opettajuutensa on rakennettu. Opettajien tehtävä on myös toimia siltojen rakentajana sosiaalisten, kulttuuristen ja instituutioiden muurien yli. (Horsley, 2015, 72.)

Horsleyn (2015, 63–64) esittämien negatiivisten oikeuksien avulla tulee siis pyrkiä opiskelijoiden yhdenvertaisiin mahdollisuuksiin musiikin opetuksessa (Horsley 2015, 63–64). Horsley (2015) sekä Karlsen (2019) jakavat näkemyksen siitä, että uusliberaali individualistinen käsitys omasta menestymisestä on ongelmallinen ajattelutapa yksilöille ja yhteisöille. Opettajan tehtävä on vaatia ja tuottaa oikeudenmukaista koulutusta jokaiselle oppilaalle heidän taustastansa riippumatta sekä luoda dialogi, jossa opiskelijat oppivat havaitsemaan yhteiskunnan uusliberalistisia rakenteita ja sitä kautta he voivat huomata, millaisen arvon ja tehtävän uusliberalismi antaa musiikille yhteiskunnassa (Horsley 2015, 74).

4.3 Musiikkikasvatuksellisen aktivismin edellytykset ja niiden vahvistaminen

Tässä luvussa käsittelen, kuinka opettajan tulee kasvattaa opiskelijaa tulkitsemaan ympäröivää maailmaa ja miten tässä maailmassa voi toimia aktivistisesti. On tärkeää huomata, että opettaja voi valta-asemaansa johdatella opiskelijaa ajattelemaan kuin hän, joten opettaja-aktivistilla on suuri vastuu kasvattaessa opiskelijaa itsenäiseksi ajattelijaksi. Musiikkikasvatuksellinen aktivismi edellyttää toimiakseen mahdollisuuden olla kriittinen yhteiskuntaa ja sen rakenteita kohtaan. Musiikkikasvatuksen aktivismin toteuttamiseen vaikuttaa myös olennaisesti se sosioekonominen asema, josta käsin vallitseviin rakenteisiin pyritään vaikuttamaan. Yhteiskunnassa kansalaisella on oikeus ilmaista itseään ja vaikuttaa vallitsevan ympäristön jatkuvaan muutokseen aktivismin keinoin. Analysoin tässä luvussa, millaisia haasteita aktivismi kohtaa, kun yhteiskunta,

joka myös suojelee sananvapautta, estää aktivistisia toimia vedoten muiden kansalaisten etuun ja rauhan säilyttämiseen. Tässä luvussa myös määritän, millaisia keinoja aktivismiin tällä hetkellä on ja miten näitä keinoja voidaan vahvistaa.

Hess (2019a) pohtii, että koulu ei voi ohjata oppilaita aktivismiin antamalla heille valmiita arvoja, jolloin opetus saattaa ottaa mikrofasistisia piirteitä, joten vallankumouksellinen aktivismi on ehkä tässä mielessä filosofisesti, poliittisesti ja materiaalisesti mahdotonta koulutasolla. Musiikkikasvatusaktivistit kuitenkin voivat kuitenkin vahvistaa opiskelijoiden kriittistä ajattelua, sorron rakenteiden tunnistamista, omien kokemusten ilmaisemista ja yleisesti ympäröivän maailman tapahtumien nimeämistä. (Hess 2019a, 44.) Myös Mitra (2020, 1347) kommentoi oppilaiden roolia opetuksessa suhteessa aktivismiin:

Oppilaat eivät ole poliittisen yhteiskunnan ulkopuolella olevia esityksen seuraajia, vaan päinvastoin he ovat sen aktiivisia osatekijöitä. He tulevat toisintamaan näkemyksensä aikanaan yhteiskunnassa. Tavoite on tuottaa oppilaista kriittisesti informaatiota tarkastelevia yksilöitä. (Mitra 2020, 1347.)

Hess näkee musiikkikasvatuksellisen aktivismin kontekstissa tärkeäksi sen, miten opiskelijoiden kanssa voi käsitellä ongelmallista taidetta, joka vahvistaa sortavia rakenteita. Esimerkiksi tulkitsemalla laulutekstejä ja keskustelemalla vaikeista lyriikoista saadaan opiskelija itse huomaamaan taiteen ongelmalliset rakenteet. Oppilaille annetaan siis mahdollisuus kyseenalaistaa auktoriteetteja. Oppilaat saavat kyseenalaistaa auktoriteetteja kuten poliitikkoja tai opettajia, joiden mielipiteet eriävät heidän omistaan. (Hess 2019a, 119.)

Auktoriteetin kyseenalaistamista taiteen näkökulmasta pohtii belgialainen politiikan tutkija Chantal Mouffe (2015). Hän käsittelee Lauri Väkevän suomeksi kääntämässä artikkelissa taiteen aktivismia. Mouffe kysyy, ”voiko taiteellisilla käytännöillä olla yhä kriittinen tehtävä yhteiskunnassa, jossa ero taiteen ja markkinoinnin välillä on hämärtynyt ja jossa taiteilijoista sekä kulttuurin tekijöistä on tullut kapitalistisen tuotannon välttämätön osa?” (Mouffe 2015, 71). Mouffe näkee liberalismiin muodostaneen hegemonian, jota vastaan taistelussa yhtenä keinona on taiteen avulla vallitsevan poliittisen tilan kommentoiminen (Mouffe 2015, 75).

Politiikka on päätösten tekemistä ja sille ominaista on olennaisesti arvovalinnat päätösten taustalla. Uusliberalistiseen näkemykseen kuuluu ajatus siitä, että kaikki kysymykset ovat asiantuntijoiden ratkaistavissa olevia haasteita. Liberalistisessa ajatusmaailmassa uskotaan, että kysymyksille on olemassa järkeen perustuva rationaalinen yhteisymmärryksen mahdollisuus. Poliitikassa olevien antagonististen ulottuvuuksien myötä tämän ei kuitenkaan nähdä käytännössä olevan päätöksenteossa mahdollista. Antagonismi paljastaa järkiperaisessä yhteisymmärryksessä olevat rajat. Maailman monimuotoisuus konflikteineen, näkökulmineen ja arvoineen ei pysty muodostamaan sopusuhtaista kokonaisuutta, vaan tosiasiallisesti kyseessä on jatkuva tasapainottelu eriävien mielipiteiden välillä. Liberalistien rationalistinen ja individualistinen lähestymistapa ei Mouffen mielestä pysty vastaamaan yhteiskunnallista todellisuutta sen kaikissa muodoissa ja konflikteissa. (Mouffe 2015, 72–75.) Taiteen kautta tapahtuvaa aktivismia käytetään syntynyttä kapitalistista hegemoniaa vastaan taistelussa ja kommentoinnissa. Taiteen ei kuitenkaan nähdä yksin pystyvän muuttamaan koko poliittista ympäristöä, mutta Mouffe uskoo sen voivan näytellä hyvin keskeistä roolia tämän hegemonisen rakenteen muuttamiseksi. (Mouffe 2015, 74–76.)

Yhteiskunnan vallitsevaan hegemoniaan vaikuttamista taiteen näkökulmasta on tarkastellut Toronton yliopiston professori Deborah Bradley. Hän on sosiaalisen oikeudenmukaisuuteen erikoistunut tutkija sekä ”Action Criticism, and Theory for Music Education” julkaisun toinen päätoimittaja. (Bradley 2023.) Hän pohtii tekstissään aktivistisia keinoja käyttävän taiteilijan kansalaisuuden käsitettä ja tämän sosiaalista vastuuta suhteessa valtioon ja sen instituutioihin Pohjois-Amerikan kontekstissa. Kansalaisuuden käsite nähdään ensisijaisesti sen suomien oikeuksien kautta, mutta siihen sisältyy myös vastuita. (Bradley 2018, 71–72.) Antiikin Kreikassa kansalaisuudessa oli kyse syntymäpaikasta ja osallistumisesta tämän paikan päätöksentekoon. Ideana oli, että kansalainen nauttii lain suomasta suojasta ja häneltä vastavuoroisesti oletetaan lojaaliutta valtiota kohtaan. Suojelu kansalaisuuden etuna on kuitenkin haastettuna, kun esimerkiksi Yhdysvaltojen kontekstissa suojelun käsitettä on venytetty tekemällä lakiehdotuksia, joissa rajoitetaan rauhanomaista mielenosoitusta ja sananvapautta naamioimalla nämä toimet kansalaisten edun mukaisiksi. (Baniewicz 2018; Bradley 2018.) Tällaiset lait pyrkivät pitämään kansalaiset hallinnassa ja helpommin johdettavina. Valtio vetoaa tällaisiin ratkaisuihin usein järjestyksen ja status quon säilymisen

nimissä ja käyttää tällaisissa tilanteissa hiljaista ja passiivista enemmistöä hyödykseen. (Bradley 2018, 74–75.)

Bradley (2018, 73–74) pohtii, pitääkö taiteellinen kansalaisuus yllä sortavaa rakennetta, jossa unohdetaan epäetuoikeutettujen asema. Mitä taiteellinen kansalaisuus tarkoittaa esimerkiksi maahanmuuttajille? Miltä taide näyttää maassa, jossa on sortava hallinto, jossa näkyvyys aktivistisena taiteilijana tulisi välttää? Inklusion ja eksklusion merkitys on tällaisia asioita tarkastellessa tärkeää huomioida. (Bradley 2018, 73–74.) Hyvä kansalaisuus ja sananvapauden harjoittaminen joutuvat ristiriitaan silloin kun yhdenvertaisemman kansan puolesta puhuminen on vallanpitäjien edun vastaista (Bradley 2018, 77).

Pohjois-Amerikassa on ollut pitkä historia sen kansalaisten ja myös ei-kansalaisten huonossa kohtelussa. Tällä Bradley (2018) viittaa naisten, alkuperäiskansojen, vähemmistöuskontojen (eritoten muslimien), seksuaali- ja sukupuolivähemmistöjen kokemaan syrjimiseen. Tuoreena esimerkkinä Donald Trumpin hallinto pani vuonna 2017 täytäntöön matkustuskiellon muslimimaista Yhdysvaltoihin. (Bradley 2018, 77.) Myös edelleen ajankohtaisella naisten lisääntymisoikeuksiin kohdistuvalla maailmanlaajuisella loukkauksella uskonnon ja poliittisen päätöksenteon muodossa on yhteneväisyyksiä alkuperäiskansojen oikeuksien loukkaamiseen ja maailmanlaajuisen ködittömyyden ja pakkosiirtolaisuuden kasvavaan määrään. Sortavat rakenteet ja sosiaaliseen yhdenvertaisuuteen liittyvät asiat eivät siis ole erillisiä asioita, vaan kaikki liittyvät toisiinsa vaikuttavat toisiinsa ja ruokkivat toisiaan. (Bradley 2018, 80.) Bradley (2018, 80–81) pohtii taiteellisen kansalaisen haittapuolia seuraavasti:

Onko käsite ”*taiteellinen kansalaisuus*” mahdollisesti taiteilijan käytännön rajoittamista, tai ehkäpä suoremmin ilmaistuna: vaarantaako taiteellisten kansalaisten kehittämiseen (tai taiteelliseen kansalaisuuteen metaforana) keskittyvä opetus joitakin niistä oppilaista, joita toivomme sen hyödyttävän? Opiskelijat, jotka ovat kokeneet sosiaalista epäoikeudenmukaisuutta, elämää pakolaisleirillä tai vaivalloista matkaa uuteen kotimaahan, voivat epäilemättä hyötyä siitä, että he pystyvät kääntämään kokemuksensa voimakkaiksi tarinoiksi, mutta teemmekö kaltoin opiskelijoille, joiden ensisijainen toive saattaa olla yksinkertaisesti se, että he

kuuluisivat (lailliseen) kansalaiskategoriaan? Asetammeko nämä opiskelijat vaaraan joutua entistä epäoikeudenmukaisempaan asemaan, kun heidän pyrkimyksensä täyteen osallisuuteen saavat (mahdottoman) hinnan normatiiviseen yhteiskuntaan sulautumisesta. (Bradley 2009; Bradley 2018, 80–81.)

Taiteellinen kansalaisuus ideana itsessään sisältää dikotomian me ja muut, joten se on jo itsessään eriarvoistava tekijä, vaikka sen tarkoitus on edistää sosiaalista yhdenvertaisuutta. Muiden inkluusio pitää sisällään sen, että rodulliset valtarakenteet kielletään ja hyväksytään queer-politiikasta pois jättäytyminen. Vaikka oletettaisiin, että normatiivisuus johtaa suvaitsevuuuteen, tapahtuu normatiivisuus kuitenkin assimilaation kautta, eli vähemmistö sulautetaan osaksi enemmistöä. (Gould 2016, 123; Bradley 2018, 81.) Kovac (2017, 5) jatkaa pohtimalla taiteellisen kansalaisuuden etuoikeuksia

Keskustelussa siitä, onko taiteellinen kansalaisuus etuoikeudellinen diskurssi, joka mahdollisesti vahingoittaa syrjäytyneitä yhteisöjä ja yksilöitä, ei oteta huomioon sitä tosiasiaa, että etuoikeudellinen diskurssi on itsessään etuoikeudellinen diskurssi. Tässä piilee ongelma, mutta ei niinkään taiteellisen kansalaisuuden diskurssissa. Kun etuoikeusdiskurssi kritisoi aktivistien roolia millä tahansa alalla, se palvelee hegemoniaa ja tukee sitä. Tämä johtaa poliittiseen umpikujaan, sillä jos kaduille lähteminen on liian radikaalia ja riskialtista sorretuille yhteisöille, he jäävät valkoiseen syyllisyyteen vajoamaan, allekirjoittamaan turhia vetoomuksia ja soittamaan kongressiedustajilleen. Kun vallankumousta pidetään "etuoikeutettuna", status quon säilyttämisestä tulee arkipäivää. (Kovac 2017, 5.)

Tällä ei tarkoiteta sitä, että keskustelua etuoikeuksia koskevasta diskursseista tulisi täysin välttää. Tällaisella diskurssilla saadaan ymmärrystä siihen, miten hallitsevassa asemassa olevat ihmisryhmät saavat etuja ja etuoikeuksia marginalisoitujen ihmisten kustannuksella (Bradley 2018, 83). Kovacin (2017) ajatus voidaan laajentaa käsittämään, että akateeminen kirjoittaminen on omien etuoikeuksien esittelyä (Kovac 2017; Bradley 2018, 84). Tutkimusta kuitenkin tehdään lopulta pienelle ja samanhenkiselle yleisölle (Bradley 2018, 84). Bradley (2018, 86) näkee, että musiikkikasvatuksen teh-

tävä on kannustaa oppilaita ottamaan sosiaalinen vastuu huolehtimalla toisista, torjumalla rassistisia ja heteroseksistisiä käytänteitä sekä auttamalla oppilaita ottamaan tätä sosiaalista vastuuta nimenomaan taiteellisin keinoin (Bradley 2018, 86).

Hess (2019b, 44–45) käsittelee sävellyksen mahdollisuuksia opiskelijan aktivismin keinona. Säveltäminen antaa opiskelijoille mahdollisuuden tutkia omaa identiteettiä ja ilmaista omia kokemuksia maailmasta musiikin keinoin. Säveltäminen parhaimmillaan voi olla kriittistä itsensä tutkimista ja oman identiteetin vahvistamista. Esimerkiksi Hessin haastattelema opiskelija Dan kertoi, kuinka hän pystyi säveltämisen keinoin tutkia valkoisuutta, adoptiota ja korealaisamerikkalaista identiteettiään. Tällaisilla sävellyksillä on mahdollisuus resonoida muissa opiskelijoissa, jotka ovat käyneet samankaltaisia asioita läpi elämässään. (Hess 2019b, 44–45.)

Juliet Hess (2019b, 145) jatkaa oppilaiden aktivismin käsittelyä Paulo Freiren näkökulmasta. Paulo Freire näkee, että oppilaiden tarkoitus on määrittää maailmaa. Aktivismia harjoittavat musiikkipedagogit tarjoavat monia tapoja tutkia yhteiskunnan politiikkaa musiikin keinoin. Samaten opettajien tulisi kannustaa opiskelijoita ”kyseenalaistamisen kulttuuriin”. Yleisesti molemmat tavoittelevat kriittistä ajattelua ja painottavat keinoja, joilla nuoret opiskelijat voisivat musiikin keinoin tunnistaa sorron rakenteita ja järjestelmiä, jotka muokkaavat nuorten maailmankuvan rakentumista koulumaailmassa. Aktivistipedagogien tarjoaman politisoidun musiikkikasvatuksen varjopuolena on kuitenkin sen mahdollisuus mikrofasismiin. (Hess 2019a, 145.) Oxford Dictionary määrittää fasismin ”äärimmäisen autoritaariseksi, sortavaksi ja/tai suvaitsemattomaksi muita ajatuksia ja käytänteitä kohtaan”. Musiikkikasvatuskontekstissa on huomioitava, että musiikki yhdistää ja tuo ihmisiä saman idean äärelle. Tällaisessa tilanteessa on mahdollista, että opiskelija haluaa sopeutua joukkoon ja tekee niin kyseenalaistamatta. Tämän takia kapitalistisessa maailmassa mikrofasistiset piirteet saattavat johtaa opetusympäristössä tilanteeseen, jossa eriäville mielipiteille ei ole sijaa. Luomalla tilaa keskustelulle ja kaikkien omille mielipiteille on hyvä lähtökohta aktivistipedagogille mikrofasististen piirteiden välttämiseksi. (Hess 2019a, 145–146.)

Mikrofasistisia piirteitä kasvatuksessa voidaan välttää Laesin (2017) ehdottaman dialogin keinoin. Hän linjaa, että yleisellä tasolla ”aktivismi” liitetään tiedon, politiikan ja pedagogisten käytäntöjen tuottamiseen aktiivisella sitoutumisella ja osallistumisella

yhteiskunnan keskustelussa kuulematta jääneiden sosiaalisten ryhmien kanssa ja niiden puolesta. Aktivistinen opettaja ajattelee, että pelkästään oikeudenmukaisuuteen pyrkiminen ajatuksen tasolla ei riitä, vaan sosiaaliseen muutokseen vaaditaan vuorovaikutteista toimintaa, joka luo uusia oppimisen ja osallistumisen tiloja. (Montaño, López-Torres, DeLissovoy, Pacheco & Stillman, 2002; Laes 2017.)

Norjalainen musiikkitieteen, musiikkikasvatuksen ja yleisen kasvatustieteen professori Petter Dyndahl (2015) käsittelee puolestaan musiikkikasvatuksen tutkijan aktivismia Norjan kontekstissa, kun dialogi ihmisryhmien väliltä puuttuu ja keskustelua käydään tutkimuksen keinoin. Tutkijoiden tehtäväksi tällaisessa tilanteessa nähdään vähempiosaisten puolesta puhuminen. Hän kyseenalaistaa, että kuka saa puhua ja kenen puolesta (Dyndahl 2015, 23). Dyndahl (2015, 23) pohtii aktivistitutkijoiden vastuuta tutkimuksen tekemisessä seuraavasti:

Aktivististen tutkijoiden ja opettajien ei pitäisi laiminlyödä peilin kääntämistä itseensä, jotta he voisivat yrittää käsitellä perusteellisesti omia akateemisia intressejään ja yhteiskunnallisia asemiaan. Tämä ehdotus ei suinkaan tarkoita sitä, että aktivistinen tutkimus olisi mitätöitävä, vaan pikemminkin sitä, että on välttämätöntä käsitellä niitä monimutkaisuuksia, pulmia ja paradokseja, joita tähän lähestymistapaan väistämättä sisältyy. (Dyndahl 2015, 23.)

Dyndahl liittää keskusteluun musiikkikasvatuksen ja puhuu eri musiikkityylien ”gentrifikaatiosta” eli tässä yhteydessä, mitkä musiikkityylit ovat tarpeeksi salonkikelpoisia oppilaitoksiin. Jazz, rock ja pop ovat akatemisoituneet kevyistä musiikkityyleistä parhaiten. Kantri, blues, punk-rock, hevi, hiphop ja elektroninen tanssimusiikki eivät ole saaneet akateemisessa maailmassa jalansijaa samoissa määrin. Yksi tutkimuksen löydös oli, että eniten syrjitty musiikkityyli Ruotsissa ja Norjassa oli tanssilavoilla soitettu musiikki. Dyndahl epäilee, että Skandinavian tutkijat pitävät esimerkiksi tanssilavamusiikkia liian ”junttina” akateemiseen ympäristöön. Epäakateemisiin tutkimusaiheisiin tutkija voi lisätä trendikyyttä, eli ”hipster”-otetta tutkimalla epäakateemista popmusiikkia jonkun populaarin ilmiön, kuten esimerkiksi feminismin näkökulmasta, jolloin tutkimus saa akateemisen hyväksynnän sen tutkimusnäkökulmasta. (Dyndahl 2015, 25.) Dyndahl (2015, 27) jatkaa

Autenttisuus ei ole musiikin luontainen ominaisuus, vaan se liitetään tiettyihin genreihin ja käytäntöihin: "Se liitetään, ei kirjoiteta". Lisäksi hän esittää, että tutkijoiden olisi kysyttävä, "kuka, eikä niinkään mitä, autentisoidaan", jotta he kuvaisivat autenttisuutta tarkemmin prosesseina kuin itse musiikin erityisominaisuuksina. (Dyndahl 2015, 27.)

Tämän kautta Dyndahl (2015, 28) tarkastelee tärkeitä eettisiä kysymyksiä, jotka muodostavat aktivismin paradoksin. Hän käsittelee sitä, miten musiikkikasvatuksen aktivistitutkijoiden tulisi toimia puhuessaan sellaisten ihmisten puolesta, joiden kulttuuriset arvot ja ominaisuudet ovat marginalisoituja tai jopa syrjittyjä. (Dyndahl 2015, 28.) Dyndahl (2015, 30) pohtii musiikin asemaa ihmisten elämässä

Jos musiikki ja musiikkikasvatus ovat niin tärkeitä yksilölle ja yhteisölle kuten haluamme ajatella, niillä ei voi olla vain myönteisiä vaikutuksia, vaan niiden on väistämättä myös vaikuttettava joihinkin kielteisiin yhteiskunnallisiin ja historiallisiin prosesseihin. Tämän tunnustaminen on kuitenkin monille musiikkikasvattajille yhtä sietämätön ajatus kuin aktivistitutkijoille sen ymmärtäminen, että aktivismi voi parhainakin aikomuksin johtaa uudelleen epätasa-arvoon, marginalisoitumiseen ja syrjäytymiseen. (Dyndahl 2015, 30.)

Hess (2019a, 41) huomioi Yhdysvaltojen kontekstissa, että vaikka opettajat yrittäisivät luoda opiskelijoille aktivismiin kannustavaa ympäristöä, he saattavat joutua puuttumaan ja esimerkiksi sensuroimaan kielenkäyttöä. Myös jos tekstin sisällöstä käy ilmi, että oppilas on joutunut rikoksen uhriksi, opettaja on osavaltiotasolla velvollinen ilmoittamaan rikoksesta. Jos oppilas olisi itse syyllistynyt rikokseen tilanne on monimutkaisempi, sillä Yhdysvaltojen lainsäädännössä on osavaltiokohtaisia eroja onko opettaja velvollinen ilmoittamaan opiskelijan. (Hess 2019a, 41.) Opettaja ei voi tehdä opiskelijasta aktivistia, mutta hän voi kannustaa siihen ja antaa oppilaalle työkaluja kriittisesti havaita ja vuorovaikuttaa maailman kanssa ja tätä kautta edesauttaa vallankumousta sortavia rakenteita vastaan. Opettaja on kuitenkin loppujen lopuksi valtion väline. (Hess 2019a, 44.)

Hess (2019b, 127) jatkaa keskustelua aktivismin haasteista ja nimeää aktivismin haasteita musiikkikasvatuksen kontekstissa. Ongelmia alkaa muodostua, kun asioita määrittellään dikotomialla me ja muut. Hän linjaa, että tämä ei tarkoita, että nimettävät asiat olisivat yksiselitteisesti pahoja, vaan ennemmin vaarallisia, jos näitä keinoja käyttää huolimattomasti (Hess 2019a, 127). Luokkahuoneessa musiikki saattaa esiintyä hierarkkisen rakenteena, jossa länsimainen taidemusiikki saatetaan nostaa jalustalle muun musiikin yläpuolelle ja samalla sivuuttaa muiden maiden musiikillista kulttuuria. Opettaja saattaa tätä kautta luoda sivilisaatioiden hierarkian ja mahdollisesti sivuuttaa täysin kokonaisia sivilisaatioita. (Hess 2019a, 128–129.)

Dyndahl lainaa Spivakia (1988) puhuessaan representaation kahdesta eri merkityksestä. Ensimmäinen on ”puolesta puhuminen”, kuten käytäntö on esimerkiksi politiikassa ja toinen merkitys on representaatio ”uudelleen esittämisenä”. Näin toimitaan pääasiassa taiteen ja filosofian kentällä. (Spivak 1988; Dyndahl 2015, 28.) Ongelmallisena Dyndahl (2015, 28–30) näkee tilanteen, jossa tutkija representaatiosta puhuessaan liittää nämä kaksi eri määritelmää virheellisesti yhteen. Kun tutkijat esiintyvät intellektuelleina vähäosaisten edustajina, he samalla esittävät itsensä oletettuina läpinäkyvinä toimijoina. Tutkijan tulee miettiä kysymystä, kun hän puhuu jostakin ihmisryhmästä ilmauksella ”he”, niin onko silloin oikeastaan korrektaa käyttää omasta näkökulmasta monikkoa ”me” yksikön ”minä” sijaan? Dyndahl huomauttaa, että sorrettuja ihmisiä aktivistisella otteella tutkiessa tutkija itse tulee huomaamaan omat etuoikeutensa. (Dyndahl 2015, 28–30.) Alexis Kallio (2020) esittää artikkelissaan yhdessä saamelaiskansojen kanssa tehdyn musiikkikasvatuksen tutkimuksen pohjalta, miten tutkijan on mahdollista harjoittaa metodologista vastuuta tukiessaan alkuperäiskansoja. Tutkijoiden harjoittama kolonialismin purkamiseen tähtäävä työ on sen hyvistä aikomuksista huolimatta hyvin haasteellista. Kallio näkeekin, että metodologinen vastuu saattaa olla saavuttamaton tavoite. (Kallio 2020, 177.) Kolonialismi on haitallinen yhteiskunnallinen rakenne mutta tutkijat saattavaat virheellisesti ajatella, että yksilöt eivät toisinnassa kolonialismin rakenteita. Metodologisen kolonialismin purkaminen on kuitenkin niiden vastuulla, jotka toimivat tutkimuslaitoksen sisällä. Kallio (2020, 187–188) näkee, että metodologinen vastuu ei ole päämäärä vaan mahdollisuuksien tila, jossa muiden epäonnistuneesta huomioonottamisesta avataan uusia keskusteluita. Tutkijan tulee reflektoida omaa toimintaansa ja vähän kerrallaan purkaa kolonialismia

tutkimuksessa ja näin edesauttaa muun muassa saamelaisten emansipaatiota. (Kallio 2020, 187–188.)

Hess (2019a) määrittää kolmitahoisen näkymän aktivistipedagogien tulevaisuudenkuvaksi, joista ensimmäinen on kommunikaation ulottuvuus. On ensiarvoisen tärkeää rakentaa yhteisö, jossa musiikki liitetään sen historiaan ja sosiopoliittiseen kontekstiin. Musiikki on ennen kaikkea ihmisten välistä vuorovaikuttamista. Opiskelijoiden on tarkoitus oppia toisten äänen kuuntelemisen merkityksestä ja itseilmaisun ajoittamisesta sekä luottamuksesta itseensä. Toinen ulottuvuus Hessin näkymässä on häivyttää keinoitekoinen dikotomian raja, jossa musiikki olisi muista kouluaineista erillään oleva entiteetti. Tarkoitus on, että opiskelija ymmärtää maailman historiallisten asioiden suhteiden toisiin ja myös oman suhteensa näihin asioihin. Kolmas ulottuvuus keskittyy oppilaiden kasvattamiseen on kattavalla valikoimalla musiikkia, joka on kulttuurit, historialliset ja sosiaaliset kontekstit huomioiden esitetty. Näin oppilaat saavat eheän kuvan ympäröivästä maailmasta. (Hess 2019a, 150–153.)

Aktivismin tehtävä musiikkikasvatuksessa on tulevaisuudessa jatkuvasti määrittää itseään uudelleen. Yleisesti kyse on työn tekemisestä sosiaalisen muutoksen hyväksi, joka vaatii refleksiivisyyttä ja ymmärryksen siitä, että oppilaat saattavat olla myös muuta kuin mitä he ovat olettaneet esimerkiksi itsestään ja etuoikeuksistaan. Aktivismin kautta voidaan myös luoda uusia keinoja vuorovaikuttaa ympäröivän materialistisen maailman kanssa ja määrittää, mikä on mahdollista sekä haaveilla muutoksesta parempaan. (Hess 2019a, 154–155.)

Paulo Freire (1970) tiivistää aktivismin tehtävän reflektioon, maailman tulkitsemiseen ja muutokseen maailman tulkitsemisen seurauksena, jonka jälkeen palataan taas reflektioon (Freire 1970, 200; Hess 2019a, 155). Giroux'n näkemyksessä aktivismissa tulee olla dialogissa historian kanssa ja sen kautta ”unelmoida tulevaisuudesta, joka ei vain toistaisi nykyhetkeä” (Giroux 2017a). Aktivismin tavoitteena on saada oppilaat huomaamaan intersektionaalinen⁸ epäoikeudenmukaisuus. Tämän seurauksena oppilaista kasvaa kriittisesti ajattelevia toimijoita epäoikeudenmukaisuutta vastaan (Hess

⁸ Intersektionaalisuus on feministinen teoria, jonka esitteli yhdysvaltalainen kansalaisoikeusaktivisti Kimberle Crenshaw vuonna 1989. Intersektionaalisuudessa tunnustetaan, että yksilön kokemus syrjinnästä voi johtua useamman tekijän yhteisvaikutuksesta. Crenshaw'n intersektionaalisuudessa keskityttiin alun perin tarkastelemaan ihonvärin ja sukupuolen toisiinsa kietoutunutta syrjintäkokemusta, mutta nykyisin käsite kattaa useita yksilön marginalisoivia ominaisuuksia. (Koskela 2022, 34–35.)

2019a, 157). Tällaisia epäoikeudenmukaista ideologiaa toteuttavia liikkeitä 2020-luvulla ovat äärioikeiston (alt-right) liikkeet, joissa tavoitellaan ja ylläpidetään valkoista ylivaltaa (Hess 2019a, 158–159).

Tämä luku ilmentää opettaja-aktivismiin tehtävää sekä sen rajoitteita. Opettaja voi törmätä ongelmiin antamalla opiskelijalle valmiita arvoja. Opettajan tehtävä ei ole tehdä oppilaasta aktivistia, mutta opettajan tehtävä on dialogin avulla tehdä oppilaasta kriittisesti maailmaa tarkasteleva yksilö (Hess 2019a, 44). Dyndahl (2015, 30) alleviivaa myös opettajien itsereflektion tärkeyttä, sillä aktivismi parhainkin tarkoitusperin voi johtaa uudelleen epätasa-arvoon ja ihmisten marginalisoitumiseen (Dyndahl 2015, 30). On myös ensiarvoisen tärkeää huomata, että jokaisella yksilöllä erilaiset lähtökohdat opiskeluun ja opettajan tulisikin tiedostaa kuinka moni kasvatuksellinen ideologia sisältää ajatuksen ”me ja muut”. Etenkin kansalaisuudesta puhuttaessa on huomioitava yhteys kansalaisuuden, kansalaisen oikeuksien ja sen velvollisuuksien välillä sekä miten nämä asiat vaikuttavat toisiinsa suhteessa sananvapauteen. (Bradley 2018, 71–72.) Musiikkikasvatuksen tehtävä on tämän kaiken keskellä jatkuvasti reflektoida ja määrittää itseään uudestaan muuttuvassa maailmassa (Hess 2019a, 44).

4.4 Musiikinopettaja poliittisena toimijana

Tässä luvussa esitän analyysiin perustuen, millaisia keinoja opettajuudessa on poliittiseen aktivismiin ja millaisia muotoja se voi ottaa. Poliittinen toiminta on opettajuudessa merkittävä työkalu, sillä sen keinoin on mahdollista edistää yhdenvertaisuutta sekä sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Se auttaa kehittämään opettajan sekä opiskelijan yhteiskunnallista ajattelua.

Juliet Hess (2019a, 107–109) linjaa Paulo Freireen ja bell hooksiin viitaten, että opettaminen on ennen kaikkea poliittinen teko⁹, ja ajatus siitä, että kasvatus olisi neutraalia ja ideologioista vapaata on myös itsessään poliittinen näkemys. Musiikkikasvatuksen keinoin tapahtuva poliittinen toimiminen tapahtuu kuitenkin eri tavalla kuin puolue-

⁹ Ks. myös Schmidt, P. (2020). *Policy as Practice: A Guide for Music Educators*. Oxford University Press.

politiikassa. Poliitiikalla tässä yhteydessä halutaan ilmaista maailman kriittistä tarkastelua. Tällä tarkoitetaan oman lähiyhteisön kontekstin¹⁰ ja oman yhteisön suhdetta ympäröivään alueelliseen, kansalliseen ja kansainväliseen kontekstiin. Poliittisen toiminnan tavoitteena on kyetä kyseenalaistamaan, kritisoimaan ja ymmärtämään ideologioita ja voimia, jotka muokkaavat omia sekä erityisesti muiden elinoloja ja kokemuksia. Pohjan kritiikin harjoittamiselle luo ideologioiden ja arvovalintojen läsnäolon tunnistaminen lähestulkoon kaikkialla. Musiikkikasvatuksen kontekstin näkökulmasta katsoen on tärkeää huomata, miten ideologiat ohjaavat auktoriteettihenkilöiden, kuten opettajien, toimia ja diskursseja. Eri medioissa esitetyt representaatiot sekä musiikin sanoitukset tekevät näkyväksi sen, kuinka ideologiat ja arvovalinnat ovat vahvasti läsnä myös musiikkikasvatuksessa. (Hess 2019a, 107–109.) Uusliberalismissa nähdään koulun olevan ei-poliittinen laitos, jossa opetetaan tieteellisesti todistettuja parhaita käytänteitä. Koulutusjärjestelmissä halutaan kuitenkin tehdä ihmisistä taloudellisesti tuottavia, kilpailukykyisiä yksilöitä, joiden tehtävä on ylläpitää status quo. (Horsley 2015, 68.)

Michiganin osavaltionyliopiston apulaisprofessori Ryan D. Shaw (2020) puhuu musiikin aineen altavastajaan asemasta pohjois-amerikkalaisissa koulutusjärjestelmissä. Musiikin opetussuunnitelmaa ja tavoitteita muutetaan usein suhteessa muihin muutoksiin. Musiikkia ei muisteta keskusteluissa suuria opetussuunnitelman linjoja vedettäessä, vaan sille annetaan huomiota vasta viime hetkellä, jolloin demokraattiselle keskustelulle ei yksinkertaisesti jää aikaa. Musiikin on usein autettava muiden aineiden (kuten historia, matematiikka ja äidinkieli) sisältöjen oppimista, mutta tilanne ei tunnu ikinä olevan toisin päin. (Shaw 2020, 65.) Uusliberalistisessa lähestymistavassa opetuksessa vallitsee aineiden hierarkia, jossa kirjallisuus, matematiikka, tiede ja teknologia ovat arvostetuimpia aineita. Musiikki tulee hierarkiassa vasta näiden kouluaineiden jälkeen ja sen tehtävä on palvella ja parantaa tuloksia arvostetuissa aineissa. Tämä asetelma antaa päättäjille mahdollisuuden ylenkatsoa musiikin tärkeyttä opiskelijalle. (Horsley 2015, 69.)

¹⁰ Ks. Shieh, E. Y. (2020) Learning Policymaking in Schools: Decolonization, Reinhabitation, and Inquiry. Doctoral dissertation. Columbia University.

Ruben Gaztambide-Fernández (2013) esittää käsitteellisen kontekstin näkökulmasta, miten taidealan diskurssissa on havaittavissa vahvistuva käsitys hierarkisista käsityksistä taiteellisen kasvatuksen käytänteistä koulumaailmassa sekä sen asemasta yhteiskunnassa. Hän ehdottaa uutta kulttuurituotannon retoriikkaa, joka laajentaa näkemyksiämme koulutuksessa. (Gaztambide-Fernández 2013, 211.) Gaztambide-Fernándezin mielestä nykyinen julkinen keskustelu taidekasvatuksesta perustuu kulttuurianalyysiin, joka on hyvin pinnallista ja siinä laitetaan yksittäiset ihmiset ja heidän kulttuurinsa vastuuseen heidän elinolosuhteistaan ja koulutustuloksistaan. Tämä on Gaztambide-Fernándezin mielestä liian suorasukaista retoriikkaa ja siinä jätetään moni tärkeä muuttuja, kuten esimerkiksi yksilölliset tarpeet huomiotta. Tällaiset tulkinnat eivät huomioi yksittäisten ihmisten elämän piirteitä, joihin taidekasvatuksella nimenomaan pyritään vaikuttamaan. Gaztambide-Fernández linjaa, että taidekasvatuksen tehtävänä on edistää kulttuurin syvällistä ymmärtämistä, jossa analysoidaan todellisia ihmisten välisiä vuorovaikutuksia. (Gaztambide-Fernández 2013, 225.) Gaztambide-Fernández kokee, että yhteiskunnallisessa julkisessa diskurssissa taide on ajautumassa sivuun ja valtdiskurssien ulkopuolelle. Tästä huolimatta yhteiskunnallisella tasolla saatetaan ajatella, että taiteella on ylevä moraalinen asema yhteiskunnassamme. Gaztambide-Fernández näkee, että tämä ajatusmalli asettaa taidekasvatukselle paljon paineita ja vaatimuksia, joita se ei pysty lunastamaan. Nämä ajatukset ovat ristiriidassa nykyisten kulttuuriteorioiden kanssa – vaikka kyseessä olisi tarkkaan suunniteltu taidekasvatusprosessi, sen vaikuttavuudesta ja synnyttämistä kokemuksista ei voida antaa takeita. (Gaztambide-Fernández 2013, 230–231.)

Hess (2019a, 129) jatkaa musiikkikasvatuksen opetussisällön valitsemisesta koulumaailmassa. Koulussa opetettavan musiikin sisältöä ja sen representaatiota on tärkeää tarkastella syvällisesti. Esimerkiksi erilaisia musiikkikulttuureja käsiteltäessä tulee varoa kulttuurista omimista, jolla Hess tarkoittaa, että otetaan jotakin toisesta kulttuurista ja esitetään se omana antamatta tunnustusta sen alkuperälle. Pedagogisessa aktiivisissa tällaista voi tapahtua vaatimalla opetussuunnitelmaa kasvattamaan käsiteltävien kulttuurien määrää, jolloin asioiden kontekstin selittämiseksi ei jää aikaa ja esiteltävät musiikkikulttuurit eivät saa tunnustusta omasta musiikistaan. (Hess 2019a, 129.) Muiden musiikkikulttuurien sisältöä avattaessa voidaan haitallisesti myös muodostaa stereotyyppioita. Tässä tapauksessa kontekstin avaamisessa epäonnistutaan ja opiskelijoille muodostuu väärä kuva käsiteltävästä kulttuurista ja ihmisryhmästä. (Hess 2019a, 132.)

Samojen toimintatapojen seurauksena saatetaan myös tehdä haitallista eksotisointia, jossa lainataan asioita toisilta kulttuureilta, että voitaisiin ”maustaa” omaa valtavirran valkoista kulttuuria (Hess 2019a, 135). Aktivistipedagogien musiikkikasvatuksessa on siis tiedostettava muiden kulttuurien käsittelemisen haasteet. Nämä ovat Hessin mukaan vältettävissä painottamalla historian tuntemuksen merkitystä ja luomalla rikas sekä monipuolinen konteksti käsiteltävälle aiheelle. Myös tämä avaa mahdollisesti oman vaaran, kun käsitellään esimerkiksi sorretusta kansasta syntynyttä taidetta. Tässä opettaja-aktivistin tehtävänä on kunnioittaa jokaisen yksilön reaktiota mahdollisesti tunteita järjyttävän asian suhteen. (Hess 2019a, 141.)

Yhdysvaltojen kontekstissa musiikilla on kouluaineiden hierarkiassa heikko asema (Horsley 2015, 69). Kun otetaan huomioon taiteen heikko asema koulujen opetussuunnitelmissa, taiteen lisääminen muihin poliittisiin toimiin voi olla yksi ainoista keinoista saavuttaa poliittisia tuloksia musiikkikasvatuksen alalla erityisesti osavaltio- ja liittovaltiotasolla. Tämä on samalla mahdollisuus musiikinopettajien poliittiselle aktivismille. Kun kouluissa tutkitaan oppilasarviointeja, tulisi musiikinopettajien pitää huoli, että musiikki ja taideaineet eivät jää tämän keskustelun ulkopuolelle. Musiikkikasvattajien tulisi siis pyrkiä mukaan päättävän elimen keskusteluihin pitämään taidekasvatuksen puolia. (Shaw 2020, 65.) Shaw peräänkuuluttaa aktivismia koulutuksen leikkauksia vastaan. Musiikkikasvattajien pitää ennaltaehkäisevästi osallistua leikkauskeskusteluun ennen kuin muodostuu liittoumia leikkausten tekijöiden keskuudessa. Musiikkikasvattajille tärkeä tehtävä on löytää poliittisissa prosesseissa ratkaisuja, jotka edesauttavat heidän ja opiskelijoiden asemaa musiikkikasvatuksessa. (Shaw 2020, 66.)

Schmidt (2015, 51) kokee, että muutoksen ytimessä on opetussuunnitelmien ja pedagogisen aktivismin pitkän historian yhdistäminen valloillaan olevaan ja yhä kasvavaan poliittiseen aktivismiin. Opettajien henkilökohtaisten ideologioiden ja vakaumusten ei nähdä olevan keskiössä tällaisessa aktivismissa. Keskeisenä nähdään se, kuinka he pystyvät olemaan tietoisia valloillaan olevista poliittisista trendeistä ja miten he pystyvät mukautumaan vallitseviin oloihin samalla pitäen kiinni omista visioistaan. (Schmidt 2015, 51.) ”Etenkin taloudellisten rasisusten aikana poliittisen ajattelun hylkääminen merkitsee luopumista kriittisen, demokraattisen ja sosiaalisesti oikeudenmukaisen koulutuksen vision tavoittelusta” (Schmidt 2015, 50).

Shaw (2020, 66) näkee avaimen olevan opettajien oma aktivismi. Poliitikka ei hänen mukaan ole ikinä luokkahuoneesta erillään vaan se on vahvasti läsnä musiikinopettajan luokkahuoneessa. Täytyy pitää mielessä, että useimmat koulutuspoliittiset linjaukset ovat tulkinnanvaraisia. Niiden tulkinnat ovat usein itse asiassa oman koulun sisällä muodostettuja tulkintoja. Shaw kutsuu tällaisia koulun sisällä päättävässä asemassa olevia henkilöitä ”katutason byrokraateiksi”. Usein tehdyt päätökset musiikinopetuksen suhteen muodostuvat epäsuorasti. Esimerkiksi kun historian opetuksesta leikataan, osa sen sisällöstä siirtyykin musiikin aineen vastuualueelle opetettavaksi. (Shaw 2020, 66.)

Schmidt (2015, 57) linjaa, että sosiaalisen oikeudenmukaisuuden saavuttamiseen tarvitaan nimenomaan opettajilta poliittista aktivismia. Opettajat tulisi tunnustaa poliittisina toimijoina ja heitä tulisi kannustaa poliittisina ajattelijoina ja sitä kautta heistä muodostuu poliittisia aktivisteja. Opettaja on autonominen toimija, joka saa tehdä luokkahuoneen sisällä omat päätöksensä. Opettajan tulisi rakentaa autonomiansa keskustelulle, vuorovaikutuksella, jakamiselle, kuuntelemiselle ja ympäröivän maailman haastamiselle. (Schmidt 2015, 57.) Artikkelissaan Schmidt (2015, 56–57) ehdottaa pedagogista lähestymistapaa poliittiseen ajatteluun, jossa omaksutaan aktivismi erottamattomaksi osaksi opetusta. Hän nimeää neljä kohtaa, joiden johdosta aktivismi pedagogiassa ei toteudu. Ne ovat:

- Tarkoituksen/tavoitteiden puuttuminen
- Näkemyksen puuttuminen
- Rajauksen puute
- Aktiivisen toiminnan puuttuminen (Schmidt 2015, 56–57.)

Nämä otaksumat ovat jokseenkin itsestään selviä ja perustavanlaatuisia lähtökohtia kasvatukselle. Schmidt (2015, 58) päättelee

Näyttää siltä, että meillä on runsaasti todisteita siitä, että opettajien nykyinen syrjäyttäminen poliittisesta päätöksenteosta on virheellinen järjestelmä, joka kaipaa kipeästi uudelleentarkastelua. Laaja kirjallisuus politiikasta ja demokraattisista käytännöistä osoittaa, että vaikka on tärkeää ymmärtää ja jatkuvasti etsiä ihanteita ja teorioita, jotka ovat kehystäneet politiikkaa ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta eri yhteyksissä, on myös

tärkeää, että irrotamme itsemme näkemään ne elävinä käytänteinä, jotka vaativat vähemmän viestintää ja enemmän aktiivista rakentamista. (Schmidt 2015, 58.)

Musiikkikasvatuksen yhteydessä toteutuva poliittinen toiminta oppilaiden kanssa edellyttää opettajilta kyseenalaistamisen kulttuurin luomista (Giroux, 2004; Hess 2019a), jossa oppilaat ensin huomaavat ja tunnistavat ideologiat, jotka muokkaavat kaikkia heidän kohtaamisiaan. Tämän jälkeen he tunnistavat itsensä ja muiden eletyt olosuhteet ja lopulta siirtyvät toimintaan. (Hess 2019a, 119.) Opettajuuden kannalta tämä on merkittävää opetuksen ilmapiirin luomisessa. Mitra (2020, 1351) käsittelee vasta-argumenttia käsitteellisessä kontekstissa

Pedagogiikan ja aktivismin erottamiseen uskovat henkilöt, jotka kannattavat arvovapaan sosiologian väitettä, saattavat väittää, että poliittisesti sitoutuneet pedagogit ja heidän sosiologiset näkemyksensä on epätieteellistä, vaikka pedagogiikka ei olisikaan eksplisiittisesti aktivismiin suuntautunutta, kuten kriittisten pedagogien kurssit. (Mitra 2020, 1351.)

Mouffe (2015, 73) alleviivaa Mitran ajatusta pedagogiikan poliittisuudesta

Poliittinen liittyy hegemonisen instituution toimintaan. Tässä mielessä on tehtävä ero sosiaalisen (the social) ja poliittisen (the political) välillä. Sosiaalinen on sedimentoituneiden (kerrostuneiden) käytäntöjen alue – toisin sanoen käytäntöjen, jotka peittävät näkyvistä satunnaisen poliittisen alkuperänsä ja jotka otetaan itsestään selvinä, ikään kuin ne saisivat itse itsensä aikaan. (Mouffe 2015, 73.)

Tuulikki Laes (2017, 43) kertoo kasvatusfilosofi John Deweyn olleen avoin omasta poliittisesta aktivismistaan. Dewey ja hänen aikansa muut edistykselliset pragmatistiset teoretikot loivat ajatuksen osallistavasta yhteiskunnallisesta tutkimuksesta ja tämän voidaan nähdä luoneen perustan aktivistiselle oppineisuudelle. (Oakes & Rodgers 2006; Laes 2017, 43.) Tämän seurauksena monet nykyajan kriittiset kasvattajat kutsuvat itseään mieluummin aktivisteiksi. Sanan ”aktivisti” nähdään kohdentavan huomion paremmin pedagogiseen ja poliittiseen ajatteluun. Lisäksi kriittiset kasvattajat haluavat antaa painoarvoa tiedon tuottamiseen aktivistitutkijoina, jolla halutaan puolestaan painottaa aktiivista sitoutumista yhdenvertaisuutta tavoitteleviin sosiaalisiin liikkeisiin

ja niiden asioiden edistämiseen. (Sudbury & Okazawa 2009, 3.) Näin ollen aktivistinen tutkimus pitää sisällään käytännön ja tutkimuksen. Tämän aktivismikäsitteen mukaan opettajien tavoite tutkijoina ei voi olla ainoastaan lisääntynyt tietoisuus (Kincheloe, McLaren & Steinberg 2011, 166–167; Laes 2017, 43), vaan myös osallistuminen poliittiseen toimintaan tuomalla esiin narratiiveja, jotka pystyvät paljastamaan koulutuksen ja tutkimuksen epäoikeudenmukaisuudet. Kun tämä toteutuu, saadaan kriittisen koulutuksen tulokseksi jotain mitä on mahdollista toteuttaa eikä kritiikki jää pelkääntään utopistiseksi haaveeksi. (Apple 2006, 260; Laes 2017, 43.)

Mitra (2020) huomioi, että samoin kuin taide ja kasvatustiede on prosessi. Tieteelliset prosessit vaativat jatkuvasti reflektiota ja määritelmien tarkastelua sekä uudelleen määrittämistä. Tutkimuksen ja metodologioiden pitää olla julkisia. Toiseksi on välttämätöntä sisäistää, että sosiologia ei ole arvovapaata. Kun tutkimus esitetään arvovapaana, se on juuri vallan toimintaa koneiston sisäpuolelta ja se leimaa kaikki, jotka eivät ole samaa mieltä esitetystä käytännöstä tai ajattelusta. Itseään avoimesti ilmaisevat pedagogit ja sosiologit, mielletään virheellisesti puolueellisiksi toimijoiksi, kun he esimerkiksi poliittisesti vasemmassa laidassa toimiessaan haastavat valtarakenteita. (Mitra 2020, 1352.)

Bernard ja Rotjan (2021) käsittelevät artikkelissaan aktivismin erästä ilmentymää, jota he kutsuvat nimellä ”slacktivism”. Sillä tarkoitetaan musiikkikasvattajia, jotka ovat ajatuksen tasolla yhdenvertaisuusasioissa hereillä (woke), mutta eivät käytännön tasolla tee mitään edistääkseen yhdenvertaisuutta. Kuten Freire ja Marx tarkoittivat puheessaan toiminnasta nimityksellä ”praksis” Bernardin ja Rotjanin tavoitteenaan on löytää toiminnan keinoja opettamiseen, tutkimukseen, ja oppimiseen kaikissa ikäluokissa ja konteksteissa. (Bernard & Rotjan 2021, 53.) Henrik Christensen (Bernard & Rotjan 2021; Christensen 2011) määrittelee slacktivismin ”poliittiseksi toiminnaksi, jolla ei ole vaikutusta tosielämän poliittisiin tuloksiin, vaan sen tarkoituksena on vain lisätä osallistujien hyvinvoinnin tunnetta”. Toiminta ei voi olla aktiivista, jos muutosta kaipaavat asiat esitetään niiden globaaleissa ja abstrakteissa ulottuvuuksissa. Asiat tulisi havainnollistaa paikallisella ja konkreettisella tavalla. (Bernard & Rotjan 2021, 55–56.)

Luennoiminen musiikin opetuksessa voi saada haitallisia narratiivisen sairauden piirteitä, jos dialogille ei jätetä tilaa. Ongelmana on, että otetaan vastaan joku idea ja laitetaan se eteenpäin ajattelematta ja kyseenalaistamatta sitä (Bernard & Rotjan 2021, 63). Narratiiveja, kuten esimerkiksi sosiaalisen median päivityksiä jakamalla, saadaan tunnustusta ja hyväksyntää siitä, että asian eteen tehdään jotain, vaikka asialle ei käytännön tasolla tehtäisi yhtään mitään. Olemalla woke¹¹, opettaja voi saada ymmärrystä toimimiseen luokkahuoneessa esimerkiksi ymmärtämällä asioita paremmin opiskelijan näkökulmasta. Bernard ja Rotjan näkevät wokeismin vain päälle liimattavana tarhana, jossa vain toteamalla olevansa woke ihmisen ei tarvitse tehdä mitään muuta, ja jolla täytetään tarve julistaa omaa uutta itsetuntemustaan maailmalle. (Bernard & Rotjan 2021, 65.) Wokesta tulisi Bernardin ja Rotjanin mukaan päästä käytännön toimintaan eli heidän mukaan olemalla ”täysin hereillä” (wide awake)¹² (Bernard & Rotjan 2021, 75).

Tämän alaluvun perusteella opettajat voidaan nähdä merkityksellisinä ja erottamattomina toimijoina yhteiskunnan politiikassa. Näkökulma, jossa opettaja nähdään ei-poliittisena entiteettinä, on jo itsessään poliittinen mielipide (Hess 2019a, 107–109). Tällainen opettajan poliittinen toiminta nähdään maailman kriittisenä tarkasteluna ja se voi myös osaltaan auttaa oppilaita kriittiseen ajatteluun. Opettajat ovat myös osaltaan lähellä yhteiskunnallisia ongelmia oppilaidensa kokemusten kautta. Schmidt (2015, 51) kokee, että muutoksen ytimessä on opetussuunnitelmien ja pedagogisen aktivismin pitkän historian yhdistäminen poliittiseen aktivismiin (Schmidt 2015, 51). Opettajan poliittista aktivismia tarvitaan pitämään musiikkikasvatuksen puolia eri kouluaineiden resursointia koskevassa keskustelussa (Horsley 2015, 69). Opettajuuden poliittisista ulottuvuuksista tulee pitää kiinni, sillä opettajien poliittisen toiminnan hylkääminen tarkoittaa luopumista kriittisyyden, demokratian ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tavoittelemisesta (Schmidt 2015, 50).

¹¹ Käsitteellä ”woke” tarkoitetaan poliittista valvutuneisuutta, jossa tiedostetaan rasismien, syrjinnän ja yhteiskunnassa vaikuttavat epäoikeudenmukaisuutta ylläpitävät rakenteet.

¹² Käsite ”wide-awakeness” on klassisen kasvatustieteen keskeinen käsite, josta Maxine Greene (1977) puhuu esimerkiksi artikkelissaan ”Toward Wide-Awakeness: An Argument for the Arts and Humanities in Education.”

5 Päätelmät ja pohdinta

Tutkimustehtävänä oli selvittää, miten aktivismin käsitettä on käytetty musiikkikasvatuksen tutkimuksessa. Tutkimuskysymykseni oli: Mitä opettaja-aktivismilla tarkoitetaan tutkimuskirjallisuudessa ja mitä sillä tavoitellaan musiikkikasvatuksen käytännöissä? Alaluvussa 5.1 esitän päätelmät tutkimuksen tuloksien pohjalta. Lopuksi alaluvussa 5.2 pohdin tutkimuksen etenemistä, tutkimusetiikkaa ja tutkielmani luotettavuutta.

5.1 Tutkimustulosten pohdintaa ja jatkotutkimusaiheita

Tuloksista ilmenee monitahoinen käsitys opettaja-aktivismista. Se nähdään musiikkikasvatuksessa ja taidekasvatuksessa laajana käsitteenä, joka pitää sisällään sekä tavoitteita että haasteita. Yksi keskeinen huomio on aktivismin yhteys kriittiseen ajatteluun sekä opettajan että opiskelijan kohdalla ja kyseenalaistavan, refleksiivisen ajattelun yhteys yhteiskunnan kriittiseen tarkasteluun. Aktivistinen opettajuus mahdollistaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja opiskelijoiden yhdenvertaisuuden tavoittelun. Tutkimuskirjallisuus esittää, että aktivistisesti orientoituneiden opettajien tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelijoita tarkastelemaan kriittisesti yhteiskuntaa ja sitä, miten yhteiskuntaan voi vaikuttaa musiikin ja taiteen keinoin. Opettajien tulee myös purkaa dikotomioita ihmisryhmien välillä sekä häivyttää keinotekoinen raja musiikin ja yhteiskunnan väliltä (ks. Hess 2019a, 153). Paulo Freire jakaa aktivismin tehtävän kolmeen osaan, jotka ovat reflektio, ympäröivän maailman tulkitseminen ja myöhempi toiminta sekä muutos maailman tulkitsemisen seurauksena (Freire, 1970; Hess 2019a, 155). Freiren malli on myös tunnistettavissa tässä tutkimuksessa analysoidusta tutkimusaineistosta.

Oppilaan kasvattaminen aktivistiksi saatetaan myös nähdä ongelmallisena ja epäeettisenä toimintana. Esimerkiksi valmiiden puoluepoliittisten arvomaailmojen jakamiseen suoraan opiskelijalle saattaa liittyä mikrofasisistisia piirteitä (ks. Hess 2019a, 145), joten sellaista toimintaa tulee välttää. Opettajien on tärkeää myös reflektoida omia toimiaan tällaisten tilanteiden välttämiseksi ja erityisesti varmistaa, että heidän harjoittamansa aktivismi ei johda uudelleen epätasa-arvoon ja ihmisten marginalisoitumiseen (ks.

Dyndahl 2015, 30). Aktivismiin tavoitteena on auttaa oppilasta tulkitsemaan ympäröivää maailmaa, sanoittaa omaa näkemystään ja kannustaa häntä toimimaan paremman maailman puolesta. Hess (2019a, 107–109) linjaa, että aktivismin tehtävänä on dialogin muodostaminen ja kulttuurin uudistaminen sen tausta kriittisesti huomioiden. Musiikkikasvatus ei ole objektiivista ja arvovapaata, vaan sen sisäiset ideologiat perustuvat aina jonkun henkilön arvoihin ja tulkintaan maailmasta, jotka useimmiten länsimaiden kontekstissa ovat valkoisia cis-sukupuolisia miehiä. (ks. Hess 2019a, 107–109.)

Tulosten mukaan opettaja-aktivismi on keskeinen osa musiikkikasvatusta, koska sen avulla pystytään havainnollistamaan musiikin merkityksiä yhteiskunnassa ja kehittämään oppilaiden kriittistä ajattelua. Siten opettaja-aktivismi voi toimia yhteiskunnassa muutosta edistävänä voimana. Aktivismi ei siis ole itseisarvo vaan toiminnan tapa. Tutkimuksen tulokset ilmentävät, että aktivismilla tavoitellaan yhdenvertaisuutta. Aktivismiin tehtävä on toimia vastavoimana epäoikeudenmukaisuutta kasvattavia rakenteita vastaan ja sen keskeinen pyrkimys on toimia uusliberalismin ja ääri-individualistisen hegemonian vastavoimana. Aineiston analyysi osoitti, että oppilaan, opettajan, tutkijan ja taiteilijan suhdetta aktivismiin tulisi vahvistaa sekä antaa mahdollisuus olla kriittinen vallitsevia rakenteita kohtaan. Tulosten perusteella yksi opettaja-aktivismiin käytännön keinoista on kääntää kehityssuunta individualistisesta lähestymistavasta enemmän yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen muut huomioonottavaan näkemykseen. Esimerkiksi musiikkikoulu Resonaari on alun perin ollut marginaalinen toimija Suomen musiikkikasvatuksen alalla, mutta se on vakiinnuttanut asemansa musiikkikasvatuksen kentällä opettaja-aktivististen käytänteiden ansioista (ks. Laes 2017, 11).

Tulosten perusteella sukupuoliroolien haitallisen vahvistamisen ja toisintamisen on musiikkikasvatuksessa tulevaisuudessa puuttettava, esimerkiksi aktivismin keinoin. Miehet ovat tällä hetkellä enemmän näkyvillä rakenteissa aina informaalista punkske-
nestä hallinnolliselle tasolle (ks. Barrière 2021). Musiikkialoilla on vielä paljon rakenteita, jotka ylläpitävät vanhentuneita käsityksiä sukupuolirooleista ja se vaatii lisää tarkastelua. Tuoreena esimerkkinä tekijänoikeusjärjestö Teoston teettämän kyselytutkimus, jossa kysyttiin ”Onko musiikkiala sukupuolten kesken tasa-arvoinen?”. Kielteisen vastauksen antoi 77 % naisista, muunsukupuolisista 70 % ja miehistä 32 %. Suurimmiksi syiksi epätasa-arvoisuudelle nähtiin asenteet, naisten verkoston ja esikuvien

puute. (Teosto 2023.) Luvut kertovat miesten hyvin erilaisesta näkemyksestä koskien musiikkialan toimintaa, joka varmasti myös osaltaan auttaa pitämään yllä tätä valta-asetelmaa. Yksi mahdollinen jatkotutkimuksen aihe voisi olla haastattelututkimus, jossa haastateltaisiin naisia ja muunsukupuolisia heidän kokemuksistaan musiikkialalla ja miten musiikkikasvatus voisi muuttaa vallitsevaa rakennetta opettaja-aktiivismin keinoin. Lisäksi opetettavaa materiaalia valittaessa opettajan tulee huomioida, mistä opetettava materiaali on lähtöisin, kenen kulttuuria ja millaista ihmiskuvaa siinä toisinnetaan. Opettamisessa kulttuurin toisintamisella saattaa olla ongelmalliset perinteet. Representaation pohjalla saattaa olla esimerkiksi kolonialismi tai imperialismi (ks. Hess 2019a). Suomen kontekstissa keskeinen huomioitava ihmisryhmä on saamelaiset ja heidän kulttuurinsa representaatiot (ks. Kallio 2020).

Tutkimuksen tulosten perusteella kriittisen pedagogiikan näkökulmasta opettaja halutaan nähdä aktiivisena toimijana, joka ei voi pysytellä objektiivisena tiedonvälittäjänä (vrt. Mitra 2020). Samalla Hess (2019a) varoittaa poliittisten arvojen suorasta jakamisesta ja suvaitsemattomuudesta muiden mielipiteitä kohtaan. Mikrofasismin ilmiö on nähdäkseni moniulotteisempi kuin Hess (2019a, 145) esittää. Ensinnäkin näen, että jos sosiaalinen oikeudenmukaisuus aatteellistetaan asiaksi, joka on oikeampi ja oikeutumpi kuin muiden mielipiteet, saattaa se johtaa muiden ilmaisun rajoittamiseen ja ideologiseen indoktrinaatioon. Toiseksi, ajattelen, että mikrofasismin takana ovat laajemmat yhteiskunnalliset ja rakenteelliset ongelmat, jotka ovat historiallisesti juurtuneet hyvin syväälle yhteiskuntaan. Tällä tarkoitan, että Hessin ajatus mikrofasismista saattaa siirtää huomion yksilön käytökseen ja asenteisiin. Yhteiskunnassa ilmenevät mikrofasistiset ja suvaitsemattomuuden piirteet ovat huomattavasti monimutkaisempi asia ja ne sisältävät laajoja yhteiskunnallisia ongelmia. Fasismin käsite on myös hyvin latautunut käsite sen historiallisesta liittymisestä fasistiseen Saksaan, ja tästä syystä on mielestäni kärjistettyä kuvata tätä pedagogista ilmiötä fasismin käsitteen kautta. Ajattelen, että mikrofasismi on oikea ongelma, johon tulee tarttua ja uskon, että sosiaalinen yhdenvertaisuus on monimutkainen, mutta tavoittelemisen arvoinen asia, jossa pitää olla tilaa myös dialogille. Suomalaisessa koulujärjestelmässä mikrofasistisia piirteitä voi ilmetä esimerkiksi sosiaalisena paineena sopeutua normeihin ja kulttuuriin, joka saattaa ylläpitää esimerkiksi saamelaisten huonoa asemaa Suomessa (ks. Kallio 2020).

Tulosten perusteella yhteistä kaikille analysoiduille artikkeleille on paremman elämän tavoittelu yhdenvertaisuutta edistämällä ja harjoittamalla pedagogista aktivismia. Aktivismi edustaa tällä hetkellä musiikkikasvatuksen kontekstissa uusliberalismin vastaisia sekä antikapitalistisia arvoja ja se pyrkii inklusioon ja yhdenvertaisuuteen. Erityisen merkityksellistä aktivismin toteuttamisessa on vähempiosaisten ja vähemmistöjen aseman ilmentäminen ja heidän sosiaalisen asemansa parantaminen. Tutkimusaineistosta välittyvät poliittiset näkemykset ovat vasemmistolaisia. Aineistossa on edustettuna eri kansallisuuksia, mutta merkittävä osa tutkimuksista käsittelee Yhdysvaltojen koulutusjärjestelmää. Tämän takia on tärkeää huomioida, että poliittinen vasemmistolaisuus tarkoittaa esimerkiksi Yhdysvaltojen kontekstissa eri asiaa kuin Suomessa. Yhdysvaltojen ja poliittisen kulttuurin ilmapiiri on Suomeen verraten konservatiivisempi sen perinteisten konservatiivisten kristillisten arvojen takia, jotka ohjaavat maan poliittista keskustelua. Toiseksi Yhdysvalloissa on kaksipuoluejärjestelmä, joista molemmat ovat verraten oikealla, kun taas Suomessa on monipuoluejärjestelmä, jossa poliittisten puolueiden mielipiteiden skaala on merkittävästi suurempi.

Opettaja-aktivismin avulla opiskelijoille voidaan opettaa kriittisen maailman tarkastelun lisäksi empatiaa. Erilaisista lähtökohdista tulevien ihmisten erilaisuutta vaalimalla voidaan huomata, että kaikki ovat keskenään erilaisia ja tätä kautta tehdä erilaisuudesta hyväksytty normi (ks. Laes & Schmidt 2016, 14). Muiden kokemuksista keskustelemalla opiskelijalle voidaan opettaa myös solidaarisuutta. Luovana aktivismin harjoittamisen keinona tuloksissa nähdään musiikin säveltäminen (ks. Hess 2019b, 44–45). Säveltämisen keinoin oppilas pääsee tutkimaan omaa identiteettiään ja ilmaisemaan omia kokemuksiaan musiikin keinoin. Myös muiden opiskelijoiden sävellysten kuunteleminen auttaa opiskelijaa empatian keinoin ymmärtämään, mitä mahdollisesti muut opiskelijat ovat kokeneet ja käyneet läpi. Aktivismi ruokkii luovuutta ja luovuus ruokkii aktivismia.

Feminismi ja sukupuolten välinen tasa-arvo ovat tutkimuksen tuloksista löydettäviä aktivismin kohteita, mutta tutkimusaineiston analyysin perusteella ne tapahtuvat enemmän informaaleissa kuin formaaleissa ympäristöissä (ks. Barrière 2020, 17). Musiikkikulttuureissa saattaa olla myös rakenteita ja vanhoja käytänteitä, jotka tarvitsevat feministisiä toimintatapoja yhdenvertaisemman musiikkikasvatuksen saavuttamiseksi. Sukupuolirepresentaatiot formaaleissa konteksteissa kuten musiikin oppikirjoissa

maalaavat edelleen kuvaa feminiineistä ja maskuliinisista soittimista (ks. Hess 2019a, 110–111). Musiikkikasvatuksen opetuksessa on vielä parannettavaa yhdenvertaisen sukupuolien representaation suhteen ja siihen tulisi jatkossa kiinnittää huomiota opetussuunnitelmaa ja opetuksen sisältöä suunnitellessa.

Opettaminen on poliittinen teko (ks. hooks 2003; Freire 2005/1968; Hess 2019). Tulosten mukaan opettajuuden poliittisten ulottuvuuksien ymmärtäminen ja vaaliminen on tärkeää. Opettaja-aktivismia tarvitaan kun poliittisella kentällä pitää puhua sosiaalisen oikeudenmukaisuuden puolesta. Lisäksi opettaja-aktivismi nähdään keskeiseksi keinoksi säilyttää ammatillinen toimijuus ja autonomia elinvoimaisena (ks. Karlsen 2019a). Opettajan poliittisuudesta luopuminen tarkoittaisi luopumista kriittisen kasvatuksen ajatuksista sekä sosiaalisesta oikeudenmukaisuuden tavoittelusta eli käytännössä myös aktivismista (ks. Schmidt 2015, 50). Opettaja ei voi toimia ylemmältä portaalta annettujen ohjeiden mukaan itse kriittisesti tarkastelematta niitä, vaan opettajan tulee reflektoida omia käytänteitään sekä seurata koulutuksen päätöksentekoon vaikuttavien tahojen päätöksiä ja linjauksia, joihin hän tarvittaessa on kykenevä reagoimaan opettaja-aktivismiin keinoin.

Hyvä koulusysteemi tarvitsee toimiakseen resursseja. Koulutuksen resursseista saataan poliittisen päätännän seurauksena pyrkiä leikkaamaan ja on opettaja-aktivistien tehtävä pitää koulutuksen ja musiikkikasvatuksen puolia tällaisten leikkausten edessä. Tutkimuksen tuloksissa käy ilmi, että opettaja-aktivismilla on poliittisia ulottuvuuksia kun kyseeseen tulee musiikkikasvatukseen koskeva päätöksenteko hallinnollisella tasolla. Opettajankoulutuksen pitäisi pystyä kouluttamaan opettajat siten, että he pystyvät uskottavasti perustelemaan musiikkikasvatuksen tärkeyttä ja roolia yhteiskunnassa sekä puhua sen puolesta. Laadukkaan opetuksen takaamiseksi tulee pitää huoli rahoituksen riittävydestä tarvittaessa aktivismin keinoin kuten musiikkikoulu Resonaaria koskevassa esimerkissä rahoitusta haettiin luvatta useammalta taholta (ks. Laes 2017). Opettaja-aktivismi on toimintana päätäntävällän alemmilta portailta vaikuttamista ylöspäin.

Tarpeiden mukaiset resurssit takaavat opettajille paremman koulutuksen sekä opiskelijoille laadukkaamman opetuksen. Opetuksesta ja taideaineista leikkaamalla on kauskantoiset seuraukset ja tästä on tuoreena esimerkkinä suomalaisten koulujen heikko suoriutuminen viimeisimmässä PISA-tutkimuksessa (OECD 2019). Suomen parhaat

tulokset tulivat vuonna 2006, jonka jälkeen tulokset ovat kääntyneet laskuun ja viimeisin PISA-tutkimus osoittaa, että Suomi ei ole koulutuksessa enää OECD-maiden kärkikastia. Syyt heikkoon menestykseen ovat Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan monisyiset, mutta yhtenä keskeisenä tekijänä nähdään sosioekonominen epätasa-arvo, joka on myös tämän tutkielman keskeinen löydös Yhdysvaltojen kontekstissa. Lisäksi Opetus- ja kulttuuriministeriö katsoo sivistyskatsauksessaan heikon menestyksen johtuvan koulutuksen rahoituksen laskemisesta, joka on alkanut 1990-luvulla. (Helsingin Sanomat 2023.) Resurssiongelman ratkaiseminen saattaa tarvita toteutuakseen poliittista opettaja-aktivismia. Timo Kovanen (2019, 39) esittää väitöskirjassaan, että suomalaisen koulutuksen kehityskaaren pysähtymisellä ja heikentyneillä PISA-tuloksilla sekä koulutusleikkauksilla 2000-luvun alussa, on yhteys (ks. Kovanen 2019, 39). On myös huomionarvoista, että PISA-tutkimuksen suorittava taho, Organisation for Economic Co-Operation and Development, on aktiivisesti uusliberaalista lähestymistapaa koulutukseen ajava organisaatio (ks. Horsley 2015, 65). Voiko siis olla, että OECD ajaa opetusta koulutuksen kannalta huonompaan suuntaan? Mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe olisi selvittää aktivismin näkökulmasta PISA-tutkimuksen arvovalintoja sen painotuksien ja tutkimusten tulosten suhteen. Tutkimuksen voisi suorittaa esimerkiksi hallintotason haastattelututkimuksena PISA-tutkimuksen painotuksista läpi sen historian.

Koulutuksen ja pedagogiikan historia on ollut osa suomalaista menestystarinaa maatalousmaasta moderniksi ja sivistyneeksi maaksi (ks. Kovanen 2019, 38–39). Tämänhetkinen laskusuhdanne suomalaisten lasten oppimistuloksissa tarjoaa mahdollisuuden miettiä, mitä konkreettisia keinoja opettaja-aktivismilla on toimia muuttaakseen opetuksen kehityksen parempaan suuntaan. Ensinnäkin opettaja-aktivisti voi osallistua musiikkikasvatuksen opetussuunnitelman perusteiden ja etenkin paikallisten opetussuunnitelmien kehittämiseen siten, että musiikin aineella on tarpeeksi resursseja taahtakseen laadukas musiikinopetus. Toiseksi, opettaja-aktivisti voi osallistua aktiivisemmin oman yhteisön musiikkielämään järjestämällä konsertteja huomioiden esimerkiksi edellä mainitut sukupuolten tasa-arvoon liittyvät näkökulmat ja edistää yleistä tietoisuutta musiikkikasvatuksen elämänlaatua parantavasta vaikutuksesta tapahtumissa tai sosiaalisessa mediassa (ks. Bernard & Rotjan 2021). Kolmanneksi opettaja-aktivisti voi kehittää itseään osallistumalla koulutukseen ja seminaareihin, jotka käsittelevät esimerkiksi kasvatuksen ja yhteiskunnan voimasuhteita, sosiaalista yhdenvertaisuutta

tai kriittistä pedagogiikkaa. Näin opettaja parantaa omia ammatillisia valmiuksiaan sekä saa laajemman kuvan tämänhetkisistä ilmiöistä ja suuntauksista koulumaailmassa. Tämä ei kata kaikkia opettajan aktivistisen toiminnan keinoja. Tiivistettynä opettaja-aktivismi lähtee opettajasta itsestään ja hän voi ammatillista harkintaansa käyttäen pohtia, mikä musiikkikasvatuksessa tarvitsee muutosta ja lähteä sen jälkeen selvittämään, edellyttääkö muutos aktivistista toimintaa.

Opettajien suhde puoluepoliittiseen toimintaan on problemaattinen. Opettajat saattavat kokea, että he eivät voi tai heidän ei ole soveliasta esittää omia poliittisia mielipiteitä julkisesti, sillä opettajan asemaan liittyy valta ja vastuu vaikuttaa opiskelijan ajatteluun. Tärkeää on, että opettaja ei käytä asemaansa oman poliittisten näkemysten ajamiseen. Opettajalla henkilönä ja kansalaisena on monta asemaa, joissa hän toimii. Yksityishenkilönä opettajalla on kansalaisen oikeus omaan mielipiteeseen ja sananvapauden demokraattisessa yhteiskunnassa. Toisaalta opettajan ammatillinen asema on toimia yhteiskunnan hyväksi ja toimia osana yhteiskunnan koneistoa (ks. Hess 2019a, 44). Tässä mielessä opettajuuden ja aktivismin yhteensovittaminen on haastavaa, sillä jos opettaja-aktivismin tarkoitus on kritisoida yhteiskunnan rakenteita, on se ristiriidassa sen tosiasian kanssa, että opettaja on itse tämän kritisoitavan yhteiskunnan koneiston osa. Nämä seikat muodostavat opettajuuden ja aktivismin välille ristiriidan. Miten opettajien siis tulisi näkyä yhteiskunnan toimijoina? Onko opettajan tarkoitus vaikuttaa poliittisesti ainoastaan ammattijärjestöjen ja edunvalvonnan organisaatioiden kautta? Tämä muodostaa yhden jatkotutkimuksen aiheen, jossa voisi tutkia opettajan poliittista identiteettiä ja miten se voi näyttäytyä heidän ammatti-identiteetissään. Tutkimuksen voisi suorittaa haastattelututkimuksena virassa oleville opettajille.

Uusliberaalissa yhteiskunnassa aktivismin tehtävä on haastaa yhteiskunnallisia toimintatapoja ja sen valtarakenteita, jotka painottavat markkinavoimien tärkeyttä yhteiskunnallisessa kehitymisessä ja korostaa yksilön vastuuta itsestään. Nämä mallit johtavat yhteiskunnallisiin ongelmiin ja epäoikeudenmukaisuuksiin. Opettaja-aktivismin tehtävä on havainnoida ja puuttua näihin epäkohtiin ja esittää perusteluja kestävän ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan rakentamiseksi. Musiikkikasvatuksellisen opettaja-aktivismin tehtävänä on myös tuoda esiin näkemyksiä ja kokemuksia, joita valtavirta ei huomaa. Tämä edistää puolestaan yhteiskunnallista dialogia ja raivaa tilaa uusille aktivistisille yhteisöille.

Huomionarvoista on, että liberalismi on myös ollut joskus marginaali suuntaus ja se on saavuttanut nykyisen asemansa aktivististen käytänteiden avulla. Uusliberalismi osaltaan onnistuu vakuuttamaan parempiosaisena kasvaneet siten, että elämässä huomomin menestyvien ihmisten kohtalo olisi heidän oma vikansa. Kyseessä voidaan kuitenkin nähdä olevan koneisto, joka on häivyttänyt luokkarajat ja luonut illuusion kaikkien yhdenvertaisista mahdollisuuksista menestyä yhteiskunnassa (ks. Apple 2013). Jatkotutkimusta ajatellen on mielenkiintoista nähdä, onko aktivismi tulevaisuudessa poliittisen keskustelun spektrissä oikeiston ja vasemmiston välillä oleva voima, joka siirtyy aina maailman tilanteen mukaan marginaalissa olevien ryhmien käyttöön.

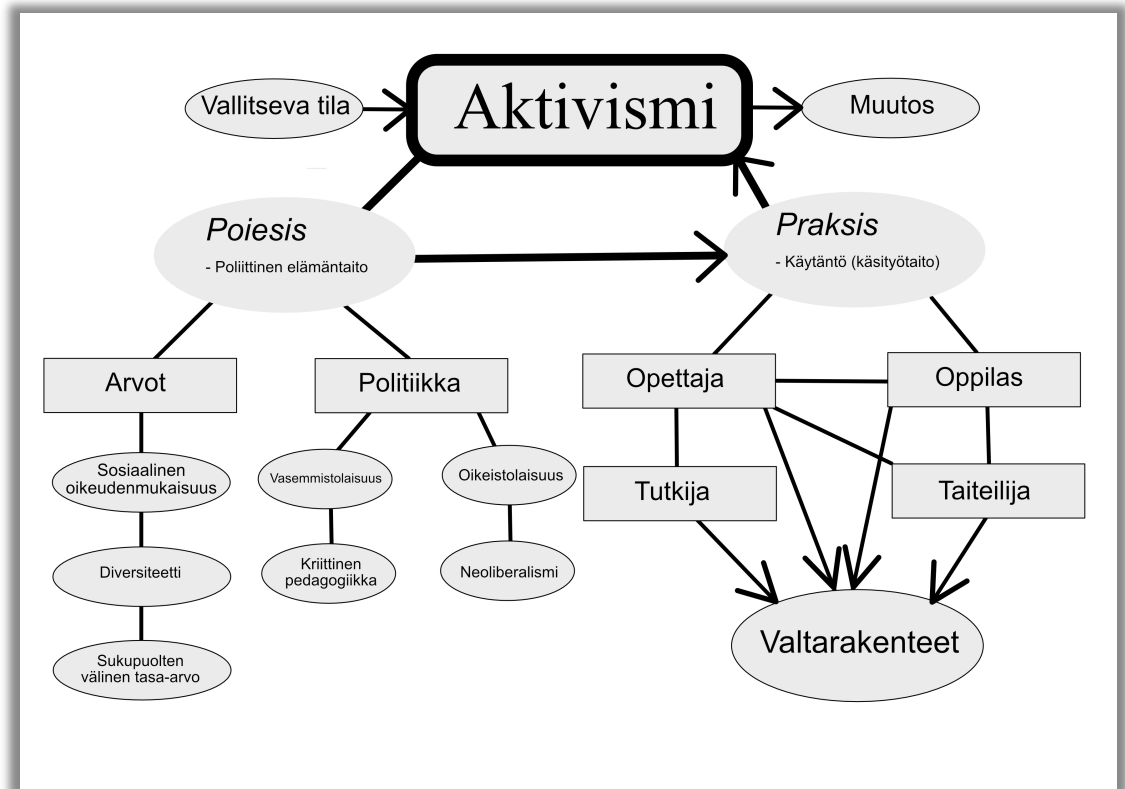
Aktivismia vastustavat tahot saattavat kokea, että aktivismissa pyritään saavuttamaan jokin ideaali. Ideaali ei ole tavoiteltava määränpää vaan suunta ja tie, jota kuljetaan realiteettien maailmassa. Haittana ideaalissa kuitenkin on, että se saattaa johtaa fanaattisuuteen. (Bernard & Rotjan 2021.) Siksi on tärkeää huomata, että opettaja-aktivismissä dialogin luominen on erittäin tärkeä tehtävä. Onko aktivismilla jokin asema ja lopputulema, jota se tavoittelee? Ainakaan Chantal Mouffin (2015) mukaan vastaus on kieltävä, sillä universaalia yhteisymmärryksen mahdollisuutta koskien poliittista päätöksentekoa ei ole, vaan vastakkaiset voimat vetävät toisiaan vastaan saavuttaen jonkinlaisen balanssin eriävien mielipiteiden välillä. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella nämä vastavoimat ovat usein poliittinen vasemmisto vastaan poliittinen oikeisto.

Aiempaa tutkimusta pedagogisen aktivismin käsityksestä juuri musiikkikasvatuksen kontekstissa ei ole. Voidaanko ajatella, että pedagogisessa maailmassa aktivismi tarkoittaa samaa asiaa kuin musiikkikasvatuksessa paljon käytetty käsite ”sosiaalinen oikeudenmukaisuus”? Tutkimukseni tulosten perusteella näen, että kyseessä on kaksi toisiaan suurilta osin sivuavaa käsitettä, mutta synonyymeistä ei kuitenkaan voida puhua. Aktivismi pitää sisällään sosiaalisen oikeudenmukaisuuden arvot kokonaisuudessaan eli pedagogisen aktivismin tavoitteisiin sisältyy sosiaaliseen yhdenvertaisuuteen pyrkiminen. Sosiaalinen oikeudenmukaisuus ei kuitenkaan kata esimerkiksi ympäristöön ja sen suojeluun liittyvää aktivismia tai aktivismia uusliberalistisia rakenteita vastaan¹³.

¹³ Ks. Professori Heidi Westerlundin meneillään oleva hanke “Music education, professionalism, and eco-politics (EcoPolitics)”

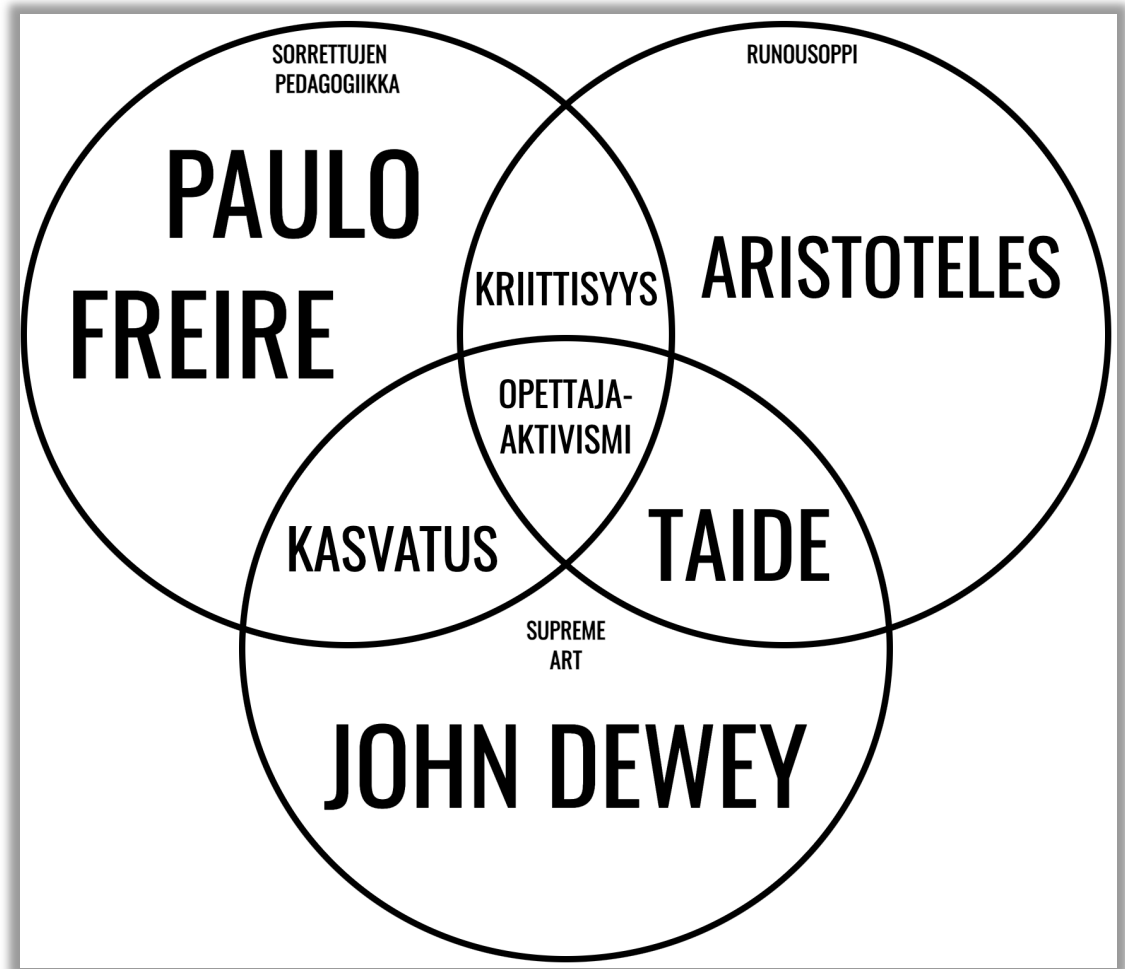
Omaa ammatillisuuttani ajatellen tämä tutkimus on opettanut minulle juuri niitä asioita, joita opettaja-aktivismissa peräänkuulutetaan. Olen tämän tutkimuksen seurauksena kehittänyt omaa kriittistä ajattelua ja ympäröivän maailman kriittistä tarkastelua. Tutkimus on myös osoittanut minulle, kuinka valtavan monista etuoikeuksista itse nautin, joita on esimerkiksi minulle suodut mahdollisuudet opiskeluun ja etuoikeutettu asema yhteiskunnassa oman sosioekonomisen aseman, kansalaisuuden, sukupuolen sekä fyysisten ominaisuuksien vuoksi. Tämä on puolestaan auttanut minua opettajana ymmärtämään vähäosaisten asemaa paremmin. Olen myös oppinut, että vähempiosaiten puolesta puhuessa tulee olla hyvin tarkkana, kuinka heidän kantansa esittää sekä tiedostaa samaan aikaan se asema, jossa itse kyseisessä keskustelussa on. Olen myös huomannut harjoittavani jossain määrin Bernardin ja Rotjanin (2021) esittämää ”slacktivismia”, eli aktivismia ilman käytännön aktiivista toimintaa. Jatkossa huolehdin, että oman opettajuuteni aktivismini ei jää ainoastaan puheen tasolle, vaan pyrin muuttamaan sen aktiiviseksi toiminnaksi esimerkiksi ottamalla aktiivisesti osaa päätöksentekoon musiikkikasvatuksen sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyvään keskusteluun hallinnollisella tasolla (ks. Bernard & Rotjan 2021, 55–56).

Jaoin tutkimuksen tulokset poliittiseen elämäntaitoon (poiesis) ja käytännön tekemiseen (praksis). Kun aktivismi nähdään aktiivisena toimintana, se soveltuu luokkahuoneeseen. Kuten Paulo Freire (1968/2005) sorrettujen pedagogiikassa linjaa, aktivismia ei ole ilman aktiivista toimintaa. Tämän lisäksi huomasin yhteneväisyyksiä Aristoteleelta lähtöisin olevaan näkemykseen poiesis – praksis eli poliittiseen elämäntaitoon ja käytännön eli käden taitoon. Aktivismi vaatii toimiakseen arvoja, jotka ovat konfliktissa valtarakenteen arvoperustan kanssa. Aktivistisella pedagogiikalla vaikutetaan valtarakenteisiin ja päämääränä on muuttaa niitä. Tätä varten tarvitaan politiikkaa sekä aktiivista toimintaa (ks. kuva 1).



Kuva 1. Aktivismin toteuttaminen poiesiksen ja praksiksen kautta

Huomasin tässä tutkimuksessa esiintyvien filosofien jakavan yhteneviä ajatuksia taiteen ja kasvatuksen olemuksesta ja niiden tehtävästä. Johdannossa esittämäni John Deweyn filosofiassa kasvatusta nähdään ylivertaisena taidemuotona (*Supreme Art*). Aristoteles puhuu runousopissa taiteen tehtävästä ja hän näkee sen olevan toimia kansakunnan peilinä kommentoimalla kriittisesti ympäröivää maailmaa osoittamalla sen epäkohtia. Maailman kriittisestä tulkinnasta puhuu myös Paulo Freire ja näkemyksensä kriittisestä kasvatuksesta yhdistää taas hänen filosofiansa John Deweyyn. Esitän, että nämä kolme filosofiaa ajatusta yhdistettynä muodostavat yhden kolmikantaisen näkemyksen opettaja-aktivismista. Havainnollistan tätä ideaani näiden kolmen filosofin ajatusten yhdistämisestä venn-diagrammin avulla (ks. kuva 2).



Kuva. 2 Opettaja-aktiivismin kolmikanta

5.2 Pohdintaa tutkimuksen toteuttamisesta ja luotettavuudesta

Tämä tutkimus pyrki selventämään pedagogisen aktiivismin tarkoitusperiä ja antamaan näyttöä siitä, mihin sillä tulevaisuudessa pyritään. Tutkimukseni oli metodologisilta lähtökohdiltaan kvalitatiivinen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden ja laadun mittarin voidaan nähdä olevan tutkimuksen perusteellisuudessa ja yhteneväisyydessä. Luotettavuutta ja laatua voi arvioida kysymyksillä: ”Onko nähtävissä mitä tehdään ja miksi?” ja ”Sopivatko tutkimuksen osat luontevasti yhteen?” (Leavy 2017, 153.) Tekeminen on selvennetty ja perusteltu kattavasti, mitä metodeja tutkimuksessa on käytetty ja tutkimuksen osien yhteensopivuus on työstetty luontevaksi oikolukemalla tutkielmaa itseni ja vertaisten sekä ammattilaisten toimesta.

Tämän tutkimuksen laadullisen meta-analyysin toteuttaminen metasynteetin keinoin koostui valitun aineiston lähilukemista. Lähilukemisen avulla löysin aineistosta avainmetaforia, fraaseja, ideoita ja käsitteitä, joita vertasin toisiinsa. (Salminen 2011, 13.) Edellä esitetty ajatus aktivismin poiesiksesta ja praksiksesta (ks. kuva 1) on esimerkki tällaisesta metaforien käyttämisestä. Laadullinen metasynteetin tarkoituksena tämän tutkimuksen kontekstissa on tuoda yhteen musiikkikasvatuksen aktivismia käsittelevät tutkimukset. Lähilukemalla näitä tutkimuksia ja järjestin teemoittelemalla aineistosta löytyvät aiheet, joista muodostin loogisesti etenevän kuvailevan analyysin. (ks. Walsh & Downe 2005, 206–209; Salminen 2011, 12.)

Tutkimusasetelmassa huomioitava asia on tiedostaa se, että en tutkijana pysty objektiiviseen tiedon tuottamiseen. Valitsin tutkimusaiheen, koska mielestäni yhteiskunnan rakenteessa on parannettavaa ja näitä ajatuksia ja arvoja eteenpäin viemällä ja niistä keskustelemalla voin saada aikaan muutoksia rakenteissa. Tiedostan, että omat asenteeni vaikuttavat tutkimukseni tuloksiin. Toisin sanoen toteutan myös itse musiikkikasvatuksen aktivismia tällä tutkimustyöllä ja sitä kautta sisällyn tutkittavan ilmiön piiriin. Tiedostan ja huomioin myös, että jos toinen tutkija tekisi tämän saman tutkimuksen täysin samoilla haku- ja rajausmenetelmillä, hän muodostaisi todennäköisesti erilaisia tuloksia, koska käytin tutkimuksessa hermeneuttista tulkintaa, jossa tutkijan käsitykset tutkittavasta aiheesta muovautuvat tutkimusprosessin myötä (ks. Niiniluoto 1990, 67). Lisäksi interpretivismin kautta käsitelty aineisto perustuu ainoastaan minun tulkintaani kyseisistä teksteistä (ks. Jyväskylän yliopisto 2015a). Eri hakukoneita käyttämällä ja harkitulla rajauksella löysin sopivan määrän artikkeleita käsiteltäväksi maisterintutkielman puitteissa ja otanta on hyvin kattava suhteessa kaikkeen musiikkikasvatuksen alalla julkaistuun aktivismia käsittelevään kirjallisuuteen. Seminaarityöskentely on osaltaan auttanut tekemään tutkielmasta luotettavamman. Tutkimus on oikoluettu kolmen eri vertaisen opiskelijan toimesta. Lisäksi erinäiset kriittiset ystävät ovat lukeneet tutkielman yksittäisiä osia ja antaneet rakentavia kommentteja. Esitän kuitenkin, että vaikka toinen henkilö tekisi saman tutkimuksen uudestaan keskeisimmät tulokset olisivat samat, sillä keskeisimmät tulokset tulevat esiin monesta eri lähteestä ja usein eri sanankääntein. Tutkimukseni perustuu paitsi kattavaan aineistoon myös kontekstointiin perehtymällä kriittisen kasvatustieteen kehityskulkuihin (ks. luku 2), jolloin tutkimus on luotettavampi ja vähemmän puolueellinen. Tällaisen triangulaation avulla tutkielmasta tulee myös eheämpi ja laadukkaampi (Leavy 2017, 153–156).

Tekstien lähilukuprosessin edetessä kävi ilmi kuinka merkittävää aktivistisen musiikkikasvatuksen työtä Juliet Hess on tehnyt. Tästä syystä annoin keskeisen roolin hänen kirjalleen ”Music Education for Social Change – Constructing an Activist Music Education” (Hess 2019a) ja päätin sisällyttää sen kokonaisuudessaan tutkimusaineistooni.

Tutkimuksen aineiston tulkintaan ja tuloksiin vaikuttaa ihmiskäsitykseni ja näkemykseni musiikkikasvatusfilosofiasta. Filosofia on uskomuksien systemaattista kyseenalaistamista ja loogista analyysiä sekä niiden mahdollistamaa kriittistä ajattelua. Filosofia on Elliotin (1995, 6–7) mukaan perittyä tietoa siitä, mistä ihmiset rakentavat strategian systemaattisen kritiikin ja uskomusten analyysin perusteella. Wayne Bowman näkee, että maalaisjärki (common sense) ja stereotypiat ovat filosofian pahimpia vihollisia, sillä ne sisältävät ajatuksen kyseenalaistamattomista normeista. Maalaisjärki on Elliotin mielestä retorinen keino, jossa maalaisjärjellä päätelty asia on itsestään selvä ja kyseenalaistamaton. (Elliot 1995, 6–7.) Musiikkikasvatusfilosofian keskeinen tehtävä on omata keinot tarkastella ja loogisin keinoin argumentoida väitteitä sen merkityksestä (Elliot 1995, 9–10).

Musiikkikasvatuksen keskeisimmiksi tavoitteiksi näen sen sivistävät, yhteiskunnalliset, sosiaaliset ja elämänlaatua parantavat ominaisuudet. Musiikkikasvatus ja taide ylipäätään tulisi ennen kaikkea nähdä kokonaisuuksien ja lopputulemien sijaan prosesseissa. Prosesseissa, joissa ollaan tekemisessä luovan tuottamisen sekä sosiaalisuuden kanssa on läsnä moniarvoisuutta ja konflikteja. Moniarvoisuus luo monitahoisen sosiaalisen verkoston, jossa erilaiset sosiaalisten asemat ja arvot kohtaavat. Konfliktien kanssa toimeen tuleminen puolestaan auttaa tuomaan esiin muiden kanssa poikkeavia eettisiä arvoja, joiden huomaaminen on osa yhteiskunnallista sekä sosiaalista toimintaa kehittävää kulttuuria. Ryhmään voidaan luoda koheesiota altistumalla konflikteille ja omaa yksilöllisyyttä voidaan rakentaa osallistumalla konflikteihin monipuolisesti. (Westerlund & Väkevä 2010, 49.) Deweyn mukaan taidekasvatus mahdollistaa oppilaiden tutkivien impulssien kehittymisen täyteen potentiaaliinsa ja siksi esittää taidekasvatuksen olevan taidemuodoista ylivertaisin (”Supreme Art”, Westerlund & Väkevä 2010, 50).

Tämä tutkimus kattaa musiikkikasvatuksen aktivismin sellaisena kuin se tällä hetkellä näyttää ja sitä kautta antaa jatkotutkimukselle eheämmän kuvan, mitä tällä verrat-

tain uudella käsitteellä halutaan musiikkikasvatuksen yhteydessä ilmaista. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella esitän, että paremmat mahdollisuudet toteuttaa opettaja-aktivismia ovat opettaja-aktivistien omalla vastuulla, sillä ei voida olettaa, että aktivismia tuettaisiin yhteiskunnan rakenteista käsin, jota opettaja-aktivismi nimenomaan pyrkii haastamaan. Opettaja-aktivismiin tulee olla tulevaisuudessa musiikkikasvatuksen keskeinen käsite ja tavoite. Käsitteellä on tietynlaisia vallankumouksellisia latauksia ja konnotaatioita, jotka eivät monen mielestä sovi koulutuksen kontekstiin. Tämän tutkimuksen myötä kuitenkin selvennän, että opetuksen kontekstissa aktivismissa kyse ei ole radikaalista idealismista, jota sellaisenaan opetetaan opiskelijoille. Opettaja-aktivismiin tarkoituksena on opettaa oppilaita kriittisiksi ajattelijoina ja vaikuttajiksi. Silloin he kykenevät tunnistamaan maailmassa tapahtuvia epäoikeudenmukaisuuksia. Aktivismi on keino toimia paremman maailman puolesta.

Lähteet

- Action, Criticism and Theory in Music Education. 2022. About us. Saatavilla: <http://act.maydaygroup.org/about-us/>, luettu 28.10.2022.
- Aittola, T. & Suoranta J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettäläinä. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.) Kriittinen pedagogiikka. Vastapaino, 7–28.
- Apple, M. W. 2013. Can Education Change Society. Routledge.
- Apple, M. W. 2015. Educational Realities and the Tasks of the Critical Scholar/Activist. Finnish Journal of Music Education 18(2), 8–19.
- Artsequal. 2015. Tietoa hankkeesta. Saatavilla: <https://www.artsequal.fi/fi/tietoa-hankkeesta>, luettu 28.10.2022.
- Autio T., Hakala L. & Kujala T. (toim.) 2019. Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere University Press.
- Bernard, C. & Rotjan, M. 2021. “It Depends:” From Narration Sickness to Wide Awake. Action in Music Education. Action, Criticism, & Theory for Music Education, 20(1), 55–83.
- Barrière, L. 2021. Underground Pedagogy of Hope? Open Gender Journal, 5. <https://doi.org/10.17169/ogj.2021.84>
- Bracke, S. 2016. Bouncing Back: Vulnerability and Resistance in Times of Resilience. Teoksessa J. Butler, Z. Gambetti, & L. Sabsay (toim.), Vulnerability in Resistance. Duke University Press, 52–75.
- Bradley, D. 2018. Artistic Citizenship: Escaping the Violence of the Normative (?). Action in Music Education. Action, Criticism, & Theory for Music Education, 17(2), 71–91.
- Brunila, K. 2019. Kiihdyttävä yliopisto. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere University Press, 349–376.
- Dyndahl, P. 2015. Academisation as Activism? Some paradoxes. Finnish Journal of Music Education 18(2), 20–32.

- Elmgren, H. 2019. On the Problematic of Meritocracy. Väitöskirja. University of Jyväskylä.
- Freire, P. 2005/1968. Sorrettujen pedagogiikka. Vastapaino.
- Gaztambide-Fernández, R. A. 2013. Why the Arts Don't Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211–237. <https://doi.org/10.17763/haer.83.1.a78q39699078ju20>
- Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001/1995. Radikaali pedagogiikka kulttuuripoliittikkana – Kriittikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.), *Kriittinen pedagogiikka*. Vastapaino, 29–72.
- Greene, M. 1977. Toward Wide-Awakeness: An Argument for the Arts and Humanities in Education. *Teachers College Record* 79(1), 119–125. <https://doi.org/10.1177/016146817707900105>
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1990. (5. painos). *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. Helsinki: Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 3, 1986.
- Heinonen, T., Kivimäki, A., Korhonen, K., Korhonen, T., Reitala, H., & Aristoteles. 2012. *Aristoteleen runousoppi: Opas aloittelijoille ja edistyneille*. Teos.
- Helsingin Sanomat. 2023. Oppimistulokset romahtavat, eikä kukaan tunnu tietävän miksi – Mitä kouluissa on tapahtunut? Saatavilla: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009322569.html>, luettu 07.03.2023
- Hess, J. 2018. Revolutionary Activism in Striated Spaces? Considering an Activist Music Education in K-12 Schooling. *Action, Criticism, & Theory for Music Education*, 17(2), 22–49. <https://doi.org/10.22176/act17.2.21>
- Hess, J. 2019a. *Music Education for Social Change – Constructing an Activist Music Education*. Routledge.
- Hess, J. 2019b. Singing our own song: Navigating identity politics through activism in music. *Research Studies in Music Education*, 41(1), 61–80. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773094>
- Hess, J. 2023. Saatavilla: <https://www.julietlhess.com/about.html>, luettu 15.02.2023.
- Hirsjärvi S., Remes R. & Sajavaara P. 1997. *Tutki ja Kirjoita*. Tekijät ja Kirjayhtymä Oy.

- hooks, b. 2003. Teaching community. A Pedagogy of Hope. Routledge.
- Horsley, S. 2015. Facing the Music: Pursuing Social Justice Through Music Education in a Neoliberal World 62. Teoksessa C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (toim.), Oxford Handbook of Social Justice in Music Education. Oxford University Press, 47–61.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus sosiaalitutkimuksen ”käsiyötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987 Kuopio.
- ISME. 2022. World Conference Program. Saatavilla: <https://ismeworldconference.org/posters/>, luettu 14.12.2022.
- Jenkins, R. 1998. Culture, Classification and (in)competence. In R. Jenkins (Toim.), Questions of competence: Classification and Intellectual Disability, Cambridge University Press, 1–24.
- Jyväskylän yliopisto 2015a. Tyypittely ja luokittelu. Saatavilla: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/ongelmanasettelu/tyypittely-ja-luokittelu>, luettu 17.5.2021.
- Jyväskylän yliopisto 2015b. Teoreettinen tutkimus. Saatavilla: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/teoreettinen-tutkimus>, luettu 15.5.2021.
- Kain, P. 1998. How to Do a Close Reading. Writing Center at Harvard University. Saatavilla: <https://writingcenter.fas.harvard.edu/pages/how-do-close-reading>, luettu 17.5.2021.
- Kallio, A. A. 2020. Decolonizing music education research and the (im)possibility of methodological responsibility. Research studies in music education, 42(2), 177–191. <https://doi.org/10.1177/1321103X19845690>
- Karlsen, S. 2019. Competency nomads, resilience and agency: Music education (activism) in a time of neoliberalism. Music education research, 21(2), 185–196. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1564900>
- Kivijärvi, S. 2021. Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

- Koskela, M. 2022. Democracy through pop?: Thinking with intersectionality in popular music education in Finnish schools. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Kovac, M. 2017. How mainstream privilege discourse actually bolsters the status quo. Saatavilla: <http://www.truth-out.org/news/item/40798-how-mainstream-privilege-discourse-actually-bolsters-the-status-quo>, luettu 20.2.2023.
- Kovanen, T. 2019. Musiikkikasvatus ja markkinahallinta. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Laes, T. 2016. Beyond Participation: A Reflexive Narrative of the Inclusive Potentials of Activist Scholarship in Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 137–151.
- Laes, T. & Schmidt, P. 2016. Activism within music education: Working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *British Journal of Music Education*, 33(1), 5–23. <https://doi.org/10.1017/S0265051715000224>
- Laes, T. 2017. The (Im)possibility of Inclusion: Reimagining the Potentials of Democratic Inclusion in and Through Activist Music Education. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Leavy, P. 2017. *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. The Guilford Press.
- Leedy, P. D. & Ormrod, J. E. 2015. *Practical Research: Planning and Design* (11th ed.). Pearson Education Limited.
- Mitra, D. 2020. Pedagogy and Activism – Do the Two Mix? A Dialogue on Social Justice and Its Place in The Classroom. *Sociological forum* 35(4), 1346–1353. <https://doi.org/10.1111/socf.12651>
- Mouffe, C. 2015. Taiteellinen aktivismi ja agonistiset tilat (suom. Lauri Väkevä). *Finnish Journal of Music Education* 18(2), 71–77.
- Nicholson, G. 2020. (Open Market + Deregulation) ÷ Competition = Innovation + Excellence: The Experiences of Music Teachers in the Age of Neoliberal Reform. Väitöskirja. Columbia University.
- Nind, M. 2014. *What is inclusive research?* Bloomsbury.

- OECD. 2019. Organisation for Economic Co-operation and Development: Programme for International Student Assignment. Saatavilla: <https://www.oecd.org/pisa/data/>, luettu 07.03.2023.
- Partti H. 2021. Music education, professionalism, and eco-politics (EcoPolitics) Saatavilla: <https://research.fi/en/results/funding/34246>, luettu 20.3.2023.
- Patterson, M., & Williams, D. 2002. Collecting and analyzing qualitative data: Hermeneutic principles, methods and case examples. Sagamore Publishing.
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? – Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja.
- Schmidt, P. 2015. The Ethics of Policy – Why a Social Justice Vision of Music Education Requires a Commitment to Policy Thought. Teoksessa C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (toim.), Oxford Handbook of Social Justice in Music Education. New York: Oxford University Press, 47–61.
- Schmidt, P. 2020. Policy as Practice: A Guide for Music Educators. Oxford University Press.
- Shaw, R. D. 2020. How Music Education Policies Come to Be and What Teachers Can Do. Music educators journal 107(1), 62–67. <https://doi.org/10.1177/0027432120945011>
- Shieh, E. Y. 2020. Learning policymaking in schools: Decolonization, reinhabitation, and inquiry. Väitöskirja. Teachers College, Columbia University.
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen – Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Vastapaino.
- Stauffer, S. L., & Barrett, M. S. 2009. Narrative inquiry in music education: Toward resonant work. Teoksessa M. Barrett & S. Stauffer (Toim.), Narrative inquiry in music education: Troubling certainty. Springer, 19–29.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. 1990. Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Sage Publications.

- Sudbury J., & Okazawa-Rey M. 2009. Introduction: Activist scholarship and the neoliberal university after 9/11. Teoksessa J. Sudbury & M. Okazawa-Rey (Toim.), *Activist scholarship: Antiracism, feminism, and social change*. Routledge, 1–14.
- Suoranta, J. 2005. *Radikaali kasvatus*. Tampere-Paino Oy.
- Suoranta, J. 2007. Kriittinen työläiskasvatus. Teoksessa T. Aittola, J. Eskola & J. Suoranta, *Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä*. Tampereen Yliopistopaino Oy/Juvenes Print, 167–221.
- Suoranta, J. 2019. *Paulo Freire – Sorrettujen Pedagogi*. Into Kustannus Oy.
- TENK. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla: <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>, luettu 30.11.2022
- TENK. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla: https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf, luettu 26.3.2023
- Teosto. 2023. Saatavilla: <https://www.teosto.fi/tutkimus-nais-ja-miesmusiikintekijöillä-taysin-eri-kasityks-ala-tasa-arvoisuudesta-musiikkiala-ryhtyy-toimenpiteisiin/>, luettu 13.3.2023
- Thorgersen, C.F., Brinck, L., Kvaal, C. & Thorgersen, K. 2015. Musical Activism Towards Equity Among Youths in Scandinavia. *Finnish Journal of Music Education*, 18(2), 88–101.
- Timonen, V. 2020. *Co-constructing globalizing music education through an intercultural professional learning community: A critical participatory action research in Nepal*. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Treacy, D. S. 2020. *Imagining possibilities: Musician-teachers co-constructing visions in the Kathmandu Valley*. Väitöskirja. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Töttö, P. 2000. *Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua*. Vastapaino.
- Walsh, D. & Downe S. 2005. Meta-Synthesis Method for Qualitative Research: A Literature Review. *Journal of Advanced Nursing* 50(2), 204–211.

- Westerlund, H. & Partti, H. 2018. A cosmopolitan culture-bearer as activist: Striving for gender inclusion in Nepali music education. *International Journal of Music Education*, 36(4), 533–546.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. 2010. Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn Filosofian näkökulmasta. Teoksessa E. Anttila, Taiteen jälki Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Teatterikorkeakoulu, 35–56.
- World Inequality Report. 2022. Executive summary. Saatavilla: <https://wir2022.wid.world/executive-summary/>, luettu 10.12.2023.
- Yliopistolaki. 2009. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>, luettu 11.1.2023.
- Yhdenvertaisuuslaki. 2014. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>, luettu 6.3.2023.

Liite: Aineisto

- Apple, M. W. 2015. Educational Realities and the Tasks of the Critical Scholar/Activist. *Finnish Journal of Music Education* 18(2), 8–19.
- Barrière, L. 2021. Underground Pedagogy of Hope? *Open Gender Journal*, 5. <https://doi.org/10.17169/ogj.2021.84>
- Bernard, C. & Rotjan, M. 2021. “It Depends:” From Narration Sickness to Wide Awake. *Action in Music Education. Action, Criticism, & Theory for music education*, 20(1), 55–83.
- Bradley, D. 2018. Artistic Citizenship: Escaping the Violence of the Normative (?). *Action in Music Education. Action, Criticism, & Theory for music education*, 17(2), 71–91.
- Dyndahl, P. 2015. Academisation as activism? Some paradoxes. *Finnish Journal of Music Education*, 18(2), 20–32.
- Hess, J. 2018. Revolutionary Activism in Striated Spaces? Considering an Activist Music Education in K-12 Schooling. *Action, Criticism, & Theory for Music Education*, 17(2), 22–49. <https://doi.org/10.22176/act17.2.21>
- Hess, J. 2019a. *Music Education for Social Change – Constructing an Activist Music Education*. Routledge.
- Hess, J. 2019b. Singing our own song: Navigating identity politics through activism in music. *Research Studies in Music Education*, 41(1), 61–80. <https://doi.org/10.1177/1321103X18773094>
- Horsley, S. 2015. Facing the Music: Pursuing Social Justice Through Music Education in a Neoliberal World, Teoksessa C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (toim.), *Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Oxford University Press, 62–78.
- Kallio, A. A. 2020. Decolonizing music education research and the (im)possibility of methodological responsibility. *Research studies in music education*, 42(2), 177–191. <https://doi.org/10.1177/1321103X19845690>

- Laes, T. & Schmidt, P. 2016. Activism within music education: Working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *British journal of music education*, 33(1), 5–23. <https://doi.org/10.1017/S0265051715000224>
- Laes, T. 2017a. Beyond Participation: A Reflexive Narrative of the Inclusive Potentials of Activist Scholarship in Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 137–151.
- Karlsen, S. 2019. Competency nomads, resilience and agency: Music education (activism) in a time of neoliberalism. *Music Education Research*, 21(2), 185–196. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1564900>
- Mouffe, C. 2015. Taiteellinen aktivismi ja agonistiset tilat (suom. Lauri Väkevä) *The Finnish Journal of Music Education* 18(2), 71–77.
- Schmidt, P. 2015. The Ethics of Policy – Why a Social Justice Vision of Music Education Requires a Commitment to Policy Thought. Teoksessa C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (toim.), *Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. Oxford University Press, 47–61.
- Shaw, R. D. 2020. How Music Education Policies Come to Be and What Teachers Can Do. *Music Educators Journal*, 107(1), 62–67. <https://doi.org/10.1177/0027432120945011>
- Thorgersen, C.F., Brinck, L., Kvaal, C. & Thorgersen, K. (2015). Musical Activism Towards Equity Among Youths in Scandinavia. *Finnish Journal of Music Education*, 18(2), 88–101.
- Westerlund, H. & Partti, H. 2018. A cosmopolitan culture-bearer as activist: Striving for gender inclusion in Nepali music education. *International Journal of Music Education*, 36(4), 533–546. <https://doi.org/10.1177/025576141877109415>