

”Muistan, että on jäänyt tahroja sieluun”

Kolmen musiikinopettajan näkemyksiä omasta vallankäytöstään

Tutkielma (Maisteri)

27.5.2019

Jenni Kilpi

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

<p>Tutkielman nimi</p> <p>”Muistan, että on jäänyt tahroja sieluun” Kolmen musiikinopettajan näkemyksiä omasta vallankäytöstään</p>	<p>Sivumäärä</p> <p>88</p>
<p>Tekijän nimi</p> <p>Jenni Kilpi</p>	<p>Lukukausi</p> <p>Kevät 2019</p>
<p>Aineryhmän nimi</p> <p>Musiikkikasvatuksen aineryhmä</p>	
<p>Suomen peruskoulun (POPS 2014) ja lukion (LOPS 2015) opetussuunnitelmien mukaan opetuksen tulee tukea oppilaan kasvua osaksi yhteiskuntaa. Opettajalla on luokkahuoneessa oikeus ja velvollisuus toimia vallankäyttäjänä voidakseen tehdä työtään ja tukea oppilaiden kasvua. Tässä tutkimuksessa käsitellään musiikkikasvattajan vallankäyttöä ja sen oikeudenmukaisuutta.</p> <p>Tutkimuskysymyksinä ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Millaista musiikkikasvattajan vallankäyttö on luokkahuoneessa? 2. Miten musiikkikasvattaja käyttää valtaa luokkahuoneessa oikeudenmukaisesti ja millaista tukea tähän on saatavissa? <p>Kysymyksiin vastaamiseksi tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä määritellään ensin keskeiset käsitteet, kuten musiikkikasvattajan kasvatustehtävä, valta ja oikeudenmukaisuus. Musiikkikasvattajan vallankäyttöä tarkastellaan niin musiikkikasvatuksen kuin yhteiskuntatieteenkin kirjallisuuden näkökulmasta.</p> <p>Kyseessä on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto on kerätty teemahaastattelujen avulla. Tutkimuksessa haastateltiin kolmea eri pituisen opetuskokemuksen omaavaa musiikkikasvattajaa. He opettivat joko yläasteella tai lukiossa ja olivat kaikki valmistuneet Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmästä. Analyysi toteutettiin teoriasidonnaisena sisällönanalyysinä, jossa kirjallisuuden avulla pyrittiin vahvistamaan aineiston analyysin tuloksia.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että musiikkikasvattajan vallankäyttö luokkahuoneessa on moninaista ja ammattitaitoa vaativaa. Vallankäyttö jaettiin kahteen pääluokkaan: päätösvaltaan ja arvovaltaan. Aineistosta ilmeni näiden luokkien alle paljon opettajantyöhön kuuluvia elementtejä, joihin vallankäyttöä liittyi. Päätösvaltaan kuuluivat esimerkiksi luokan jakaminen ryhmiin, tunneilla käsiteltävän materiaalin valinta sekä arviointi. Arvovaltaan kuuluivat oppilaiden kanssa keskustelu, yhteiskunnalliset aiheet ja oppilaiden taustojen huomiointi. Aineistossa ilmeni vaihtelua sen suhteen, miten valtaa pyrittiin käyttämään ja miltä vallankäyttö haastateltavien mukaan tuntui.</p> <p>Oikeudenmukaista vallankäyttöä edistetään aineiston mukaan erityisesti yhteisillä säännöillä ja avoimella päätöksenteolla. Oikeudenmukaisuus hankaloituu, jos opettaja kohtelee ryhmää epätasa-arvoisesti tai kaikki eivät sitoudu samoihin sääntöihin. Oppilaiden välisiä konflikteja selvitetään keskustelemalla ja kääntymällä haasteellisimmista tilanteista oppilashuollon puoleen. Opettajan vastuuasemaan vallankäyttäjänä kuuluu jatkuva eettinen harkinta siitä, miten oikeudenmukaisuus parhaiten toteutuu. Haastateltavat kaipasivat tukea ja työkaluja eettisesti haasteellisiin vallankäytön tilanteisiin. Näitä voitaisiin tarjota esimerkiksi musiikkikasvatuksen koulutuksen, yleisten opettajien ohjeistusten sekä työnantajan, eli koululaitosten suunnilta.</p>	
<p>Hakusanat</p> <p>vallankäyttö, musiikkikasvatus, kasvatustehtävä, oikeudenmukaisuus</p>	

Sisällys

Sisällys	3
Kuviot.....	5
1 Johdanto	6
2 Musiikkikasvattajan vallankäyttö	10
2.1 Opettajan yleinen kasvatustehtävä	10
2.2 Musiikkikasvattajan kasvatustehtävä	14
2.3 Valta ja sen käyttö	18
2.3.1 Näkökulmia vallankäyttöön.....	18
2.3.2 Musiikkikasvattajan vallankäyttö	20
2.4 Vallankäytön oikeudenmukaisuus.....	24
2.4.1 Oikeudenmukaisuus.....	24
2.4.2 Kasvattajan oikeudenmukaisuus.....	26
3 Tutkimusasetelma	29
3.1 Tutkimustehtävä	29
3.2 Laadullinen tapaustutkimus.....	29
3.3 Aineistonkeruu	30
3.4 Aineiston analyysi	32
3.5 Tutkimusetiikka.....	34
4 Tulokset.....	36
4.1 Aineiston kuvaus	36
4.2 Vallankäyttö	38
4.2.1 Vallankäytön määrittely	38
4.2.2 Haastateltavan oma vallankäyttö	40

4.2.3 Arvosana omasta vallankäytöstä	43
4.3 Vallankäyttö päätösvaltana.....	44
4.3.1 Luokan jakaminen	44
4.3.2 Tunneilla käsiteltävä materiaali.....	46
4.3.3 Oppimisen arviointi	48
4.4 Vallankäyttö arvovaltana.....	51
4.4.1 Keskustelut oppilaiden kanssa.....	51
4.4.2 Yhteiskunnallisten aiheiden käsittely tunnilla.....	52
4.4.3 Oppilaiden taustat	55
4.5 Oikeudenmukainen vallankäyttö.....	56
4.5.1 Onnistunut vallankäyttö.....	57
4.5.2 Oikeudenmukaisuuden edistäminen ja haasteet	59
4.6 Vallankäyttö haastavissa tilanteissa	61
4.6.1 Oppilaiden keskinäisten konfliktien ratkaisu.....	61
4.6.2 Oppilaiden henkilökohtaiset ongelmat	64
4.6.3 Apu haasteellisiin tilanteisiin.....	66
4.6.4 Musiikkikasvattajan koulutus	68
5 Pohdinta	70
5.1 Johtopäätökset	70
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	76
5.3 Tulevia tutkimusaiheita	77
Lähteet.....	80

Kuviot

Kuvio 1. Teoriaosan koonti	28
Kuvio 2. Aineiston analyysi	33
Kuvio 3. Haastateltavat	36
Kuvio 4. Vallankäytön määritelmät	38
Kuvio 5. Vallankäyttö päätösvaltana	44
Kuvio 6. Vallankäyttö arvovaltana	51
Kuvio 7. Tulosten tiivistelmä	71

1 Johdanto

”Mulla on paljon valtaa luokkahuoneessa”, sanoo tämän tutkimuksen aineistossa nimellä Alekski kulkeva haastateltava. ”Mä teen loppukädessä päätökset ihan kaikesta mitä luokassa tapahtuu.” Musiikkikasvattajuus mielletään usein musiikin opettamiseksi oppilaille. Musiikinopettajan rooli koulussa ei kuitenkaan sisällä pelkästään musiikin opettamista – opettaja on kasvatustehtävässään myös vallankäyttäjää. Vallankäytöllä tarkoitetaan opettajan omassa asemassaan käyttämää oikeutta ohjata opetustilanteita ja oppilaita itse haluamallaan tavalla. Tässä tutkimuksessa käsitellään musiikkikasvattajan vallankäyttöä luokkahuoneessa ja tämän vallankäytön oikeudenmukaisuutta. Opettajan tapa käyttää valtaa on yhteydessä oppilaiden kokemukseen opiskeltavasta aineesta ja yleisestä oikeudenmukaisuudesta.

Ajatus tutkimuksesta syntyi, kun kohtasin itse opettaessani paljon tilanteita, joissa minulta edellytettiin suoria sääntöjä tai jopa käskyjä, jotta opetus pääsisi etenemään. Tämän jälkeen olen keskustellut useiden muiden musiikkikasvattajien kanssa opettajan vallankäyttäjän asemasta. Opettajan on pidettävä yllä luokan turvallisuutta ja tuettava jokaisen oppilaan kasvua. Opettajalta voidaan kysyä mielipidettä vaikeisiin kysymyksiin ja hänen arvomaailmansa voi välittyä oppilaille jopa huomaamatta. Nämä ovat esimerkkejä opettajan vallankäyttäjän roolista. Opettajan rooli vallankäyttäjänä muistutti minua valtion johtajan roolista - siitä, miten myös valtiota voidaan johtaa eri tavoin ja miten tämä vallankäyttö mahdollisesti ”kasvattaa” kansalaisia. Erityisesti minua kiinnosti, miten vallankäyttäjää pystyy toimimaan oikeudenmukaisesti.

Vallankäyttäjältä odotetaan kykyä käyttää valtaansa oikein, jotta hänen asemansa tuntuisi oikeutetulta. Täten myös opettaja pyrkii useimmiten käyttämään valtaansa hyvin, tehden päätöksiä ja vaalien arvoja, jotka parhaiten tukevat oppilasta. Tämä puolestaan edellyttää kykyä eettiseen pohdintaan, lähtien perimmäisistä kysymyksistä, kuten mikä on hyvää, arvokasta tai aidosti merkityksellistä. Eettinen pohdinta on toisin sanoen tutkimusta siitä, miten parhaiten voitaisiin elää (ks. esim. Wittgenstein 1986). Tässä pohdinnassa opettajaa auttaa oman toiminnan reflektointi sekä sovitut eettiset periaatteet ja kestävä käytänteet. Kouluissa on käytössä erilaisia yhteisiä sääntöjä, joiden mukaan kaikki toimivat ja joita oppilaat opetetaan seuraamaan.

Opettajan työhön kuuluu yleinen kasvatustehtävä, jonka vuoksi opettajalla on luokkahuoneessa lupa ja velvoite toimia vallankäyttäjänä. Koulussa toimivilla opettajilla on vastuu lain mukaan paitsi opettaa oppilaille hyödyllisiä tietoja ja taitoja, myös tukea oppilaan

kasvua (perusopetuslaki 1998/628, lukiolaki 1998/629). Musiikinopettajalla on tämän lisäksi erityistehtävänä opettaa musiikkia opetussuunnitelman mukaisesti siten, että kaikki vaadittavat sisällöt saadaan sopimaan mielekkäästi osaksi musiikin tunteja. Musiikin opetuksen tarkoituksena on kasvattaa oppilaiden taitoja musiikissa ja luoda positiivista suhdetta oppilaiden ja musiikin välille. Musiikki kouluaineena rakentaa myös arvostavaa suhtautumista kaikkia kulttuureja ja musiikkeja kohtaan (POPS 2014).

Tämä tutkimus pohjautuu erilaisille näkemyksille vallankäytöstä. Tarkoituksena on analysoida musiikkikasvattajan vallankäyttöä monipuolisesti tutkimuskirjallisuuden taustoitamanaan, yhdistellen musiikkikasvatuksen kirjallisuutta kasvatustieteelliseen ja yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Tavoitteena on luoda katsaus erilaisiin ajatuksiin liittyen vallankäyttöön ja sen oikeudenmukaisuuteen. Tutkimuksen aineisto koottiin haastatteleamalla kolmea musiikkikasvattajaa, jotka toimivat koulumaailmassa musiikinopettajina. Vallankäyttö voidaan mieltää negatiiviseksi käsitteeksi, sillä siihen yhdistetään usein toisen kontrollointi tai jopa manipulointi. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on kuitenkin opettajan kasvatustehtävään liittyvä, opettajalle kuuluva vallankäyttö. Tämän vuoksi vallankäyttö-termiä lähestytään tässä tutkimuksessa neutraalisti ja pyritään laajasti ymmärtämään, mitä kaikkea vallankäyttö tarkoittaa.

Teoreettinen viitekehys musiikkikasvattajan vallankäytöstä on koottu toimimaan vertailukohteena aineistolle, jotta analyysi saisi tukea laajemmasta tutkimuskirjallisuudesta. Haastateltavien käsitykset vallasta poikkeavat toisistaan ja tarjoavat kiinnostavan yhdistelmän erilaisia ajatuksia opettajan vallankäyttäjän roolista. Tutkimus keskittyy nimenomaan musiikinopettajan omiin ajatuksiin vallankäytöstä ja sen oikeudenmukaisuudesta. Minulle oli tärkeää antaa ääni erilaisille musiikinopettajille, jotka ovat opettaneet kouluissa eri pituisia aikoja ja alueellisesti opettivat myös erilaisissa kouluissa. Pohdittaviksi kysymyksiksi jäivät esimerkiksi, miten musiikkikasvattajan tulee omaan vallankäyttöön suhtautua ja missä vallankäytön rajat kulkevat.

Omassa musiikkikasvattajan koulutuksessani olen kokenut meitä kannustettavan demokraattisuuden ja oppilaslähtöisyyden. Musiikkikasvattajan koulutus, kuten mikä tahansa koulutus, heijastelee sen hetken yhteiskunnan keskeisiä ajatuksia. Opettaja vallankäyttäjänä välittää sekä vallitsevan yhteiskunnan normeja että omia arvojaan (Spoof 2007, 36). Opettajalta edellytetään neutraaliutta asioiden käsittelyssä. Opetussuunnitelman mukaan koulutusta ei saa käyttää kaupallisena markkinoinnin keinona ja sen tulee olla sitoutumaton uskonnosta, puoluepolitiikasta ja katsomuksesta (POPS 2014). Opettajan vallankäyttäjän aseman vuoksi oppilaat voivat pitää hänen sanomiaan asioita totena, vaikka ne

olisivatkin vain hänen näkemyksiään. Opettajalta edellytetään tietoista reflektointia sen suhteen, miten hänen sanansa saattavat vaikuttaa oppilaiden mielipiteisiin tai arvojen kehittymiseen.

Tämän kaiken huomioon ottaen voidaan pohtia, odotetaanko opettajalta liian paljon. Opettaja opettaa eri ikäisiä oppilaita ja ajoittain suuria ryhmäkokoja (Vuorikoski ym. 2003; Poutala 2010). Hänen tulee toimia kasvattajana eri ikäisille, eri kehitysvaiheissa oleville oppilaille. Musiikkikasvattajalla on monia muita opettajia vähemmän tunteja viikossa samojen oppilaiden kanssa, jolloin mahdollisuudet selvittää kaikista opetuksen odotuksista rajoittuvat vain muutamiin hetkiin. Odotukset opettajia kohtaan näkyvät myös mediassa. Mediaa kiinnostavat opetuksen tulokset ja opettajiin kohdistuu paineita esimerkiksi Pisa-tulosten suhteen. Suomalaisia opettajia koskevia lehtiartikkeleita analysoivan tutkimuksen mukaan eniten otsikoita oli kirjoitettu liittyen opettajien moraaliin ja opettajien kohtaamaan väkivaltaan. Tutkimuksen analyysissa päädyttiin kaksijakoiseen mediaimagoon yhtäältä moraalisesta roolimalliopettajasta, toisaalta hauraasta ja haavoittuvasta opettajasta, johon kohdistuu paljon odotuksia. (Punakallio & Dervin 2015.)

Odotuksille opettajaa kohtaan on kuitenkin syynsä. Musiikkikasvattajan tulee suojella oppilaiden hyvinvointia, sekä käyttäytyä vastuullisesti ja ammattitaitoisesti. Odotuksista huolimatta monet kasvattajat ovat syyllistyneet epäammattimaiseen, epäeettiseen tai jopa laittomaan toimintaan (Lien 2012, 81). Väärinkäytöksistä esimerkkinä voidaan tarkastella Suomessa esiin nousseita häirintätapauksia, joista on alettu entistä avoimemmin keskustella muun muassa #metoo-kampanjan myötä. Eräs tapauksista oli musiikinopettaja, jolla oli seksuaalisia suhteita monen eri oppilaansa kanssa (Vasantola 2018). Seksuaalisesti vihjailevia kommentteja kuultiin kuoroharjoituksissa ja leireillä, jotka ovat monille musiikkiluokkalaisille tuttuja konsepteja. Opettaja myös otti mukaan ”apuopettajaksi” vanhempia naispuolisia opiskelijoita, joiden kanssa sitten nukkui samassa huoneessa. (Vasantola 2018.)

Muitakin häirintätapauksia nousi esiin kampanjan myötä ja monesta eri koulusta nousseet tapaukset (mm. Sarpola 2017) herättivät tarpeen laajemmalle keskustelulle. Opetushallitus julkaisi kouluille oppaan seksuaalisen häirinnän ennaltaehkäisystä ja puuttumisesta häirintään (Lehtinen & Salmela 2018). Oppilaat eivät aina kerro kokemastaan opettajan suunnalta tulevasta häirinnästä tai oppilaan kertomaan ei välttämättä uskota. Nämä asiat saivat uudenlaista huomiota vasta kampanjan myötä, eikä pitkän ajan kehitystä ongelman

suhteen vielä voida tietää. On kuitenkin selvää, että musiikinopettajuus tarjoaa mahdollisuuksia sellaiselle opettajalle, joka ei reflektoi omaa vallankäyttäjän asemaansa eettisestä näkökulmasta.

Jo musiikkikasvattajan koulutukseen kuuluvien harjoittelujen aikana monelle käy selväksi, miten musiikinopettajan rooli sisältää myös kurinpitoa, tarvetta motivoida oppilaita osallistumaan tuntiin tai tilanteita, joissa pitää valita, kuka oppilas soittaa mitään. Viimeistään työelämään siirryttäessä oma eettinen ajattelu ja vallankäyttäjän roolin pohdinta tulevat ajankohtaisiksi. Yliopistokoulutetut, musiikkiin monipuolisesti perehtyneet musiikkikasvattajat haluavat todennäköisesti opettaa oppilaitaan mahdollisimman taitavasti ja kasvattaa heitä osaksi modernia yhteiskuntaa. Tämän tutkimuksen taustalla onkin halu tuoda ilmi aitoja kokemuksia työelämästä ja musiikkikasvattajien mahdollisesta tuen tarpeesta kohdatessaan vaikeita vallankäytön kysymyksiä koulumaailmassa.

2 Musiikkikasvattajan vallankäyttö

Tässä luvussa käsitellään musiikkikasvattajan vallankäyttöä koskevaa tutkimuskirjallisuutta. Musiikkikasvattajan vallankäyttöä ymmärtääksemme on ensin tarkasteltava musiikkikasvattajan työhön liittyviä velvollisuuksia koulun musiikinopetuksessa. Tätä käsitellään ensin opettajan yleisen kasvatustehtävän, sitten tarkemmin musiikinopettajan kasvatustehtävän näkökulmasta. Seuraavana tarkastelen vallankäyttöä, ensin yleisten valta-teorioiden, sitten tarkemmin musiikkikasvatuksen vallankäytön tutkimuksen näkökulmasta. Lopuksi perehdytään tutkimukseen oikeudenmukaisuudesta erityisesti luokkahuoneen kontekstissa.

2.1 Opettajan yleinen kasvatustehtävä

Perusopetuslain (1998/628) mukaan koulun päätavoite on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja vastuukykyiseen jäsenyyteen ihmiskunnassa. Opetuksen tulee myös edistää sivistystä ja tasa-arvoa yhteiskunnassa. Lukiolaissa (1998/629) koulutuksen tavoitteeksi määritellään samalla tavoin opiskelijoiden kasvattaminen sivistyneiksi yhteiskunnan jäseniksi. Jo laissa on siis määritelty, miten opetuksen ensisijainen tehtävä on sivistää lapsia ja nuoria. Opetuksen muut sisällöt pohjautuvat tälle perimmäiselle tarkoitukselle.

Tarkemmin perusopetuksen on tarkoitus toteuttaa uusimman opetussuunnitelman arvoja ja opetustavoitteita sekä kasvattaa lapsia ja nuoria toimimaan yhdessä muiden kanssa. Perusopetuksen uudessa opetussuunnitelmassa mainitaan vanhat sivistyksen arvot: totuus, oikeudenmukaisuus ja rauha. (POPS 2014.) Perusopetus on sivistävää, empatiakykyyn pyrkivää ja oppimista toimimaan oikein itseä ja muita kohtaan. Sivistykseen kuuluu myös itsesäätelyn opettelu ja vastuun ottaminen omasta kehityksestä sekä hyvinvoinnista. Perusopetuksessa edistetään hyvinvointia ja demokratiaa. Sen tulee edustaa taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolellista tasa-arvoa. (POPS 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan arvokasvatuksen merkitystä maailmassa, jossa lasten ja nuorten arvoja muokkaavat monimediaisuus ja vertaissuhteet. Arvokeskustelun myötä oppilaita autetaan ymmärtämään kohtaamiaan arvoja, arvioimaan niitä myös kriittisesti ja rakentamaan omaa arvoperustansa. Arvoja pohditaan kodin ja koulun yhteistyössä, jotta oppilaan hyvinvointia voitaisiin parhaiten tukea. Henkilöstön

avoin ja kunnioittava suhtautuminen kotien erilaisiin tapoihin, uskontoihin tai kasvatuskäsityksiin luo perustan rakentavalle vuorovaikutukselle. (POPS 2014, 15.) Lukio-opetus puolestaan kehittää arvo-osaamista käsittelemällä arvojen ja todellisuuden välisiä jännitteitä. Lukion sivistysihanteita ovat pyrkimys totuuteen, inhimillisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen. (LOPS 2015, 12.) Sivistykseen kuuluu eettinen pohdinta, myötätunto ja ratkaisujen etsiminen. Avarakatseisuus ja toisesta huolenpito ovat osa sivistystä. (LOPS 2015.)

Yhtenäiskouluissa musiikinopettaja opettaa usein eri kouluasteilla. Tällöin työ vaatii tarkkuutta sen suhteen, minkä luokka-asteen opetussuunnitelman tai lainsäädännön piirissä opettaja on milläkin tunnilla (Poutala 2010). Opetettavasta luokka-asteesta riippumatta opettaja toimii kuitenkin aina oppilaan kasvattajana. Opettajalta edellytetään esimerkiksi luokan hallintaa (Emmer & Sabornie 2014), eettisiä toimintatapoja (Opettajien Ammattijärjestö 2014) ja oikeudenmukaista arviointityötä (Opetushallitus 2015). Veli-Matti Värri esittää käytännönläheisen järjenkäytön, eettisen harkinnan ja hyveiden tukemisen olevan kasvattajan tärkeitä tehtäviä (Värri 2004). Koulutuksen tarkoituksena on kasvaminen hyväksi ihmiseksi (lukiolaki 1998/629).

Hyvä ihmisyyden ja hyvän elämän käsitteet ovat filosofisia teemoja. Arvot hyvään elämään ovat lähtöisin jo kreikkalaisten filosofien ajatuksista. Esimerkiksi Aristoteles ja hänen opettajakseen mainittu Platon korostivat hyvän elämän merkitystä. Myöhemmin 1980-luvulla MacIntyre (1981) toteaa aristotelisen näkemyksen olevan edelleen käyttökelpoinen tulkinta ihmisen eettisestä toiminnasta. Björk (2016) tutkii hyvää musiikkisuhdetta ja ehdottaa, että musiikki voi toimia rakentajana ihmisen hyvälle elämiselle. Yhteiskunnallisessa keskustelussa taidetta ja musiikkia pidetään usein yhteen tuovana ja parantavana voimana erilaisten ihmisten välillä.

Hyvän elämän saavuttamisessa kasvu hyväksi ihmiseksi ja siihen liittyvät hyveet ovat tärkeitä. Hyveellinen ihminen pyrkii toimimaan pitämällä yllä korkeaa moraalista tasoa ja hänen arvonsa ovat hyveelliset. Aristoteleen mukaan erityisen tärkeä on kohtuullisuuden hyve. Kohtuullisuuden löytämiseen auttaa käytännöllinen järki ja eettinen pohdinta. Kasvatuksella voidaan tukea ihmisen hyveiden kehittymistä ja kasvatuksen avulla kehitetään ihmistä yhä paremmaksi ihmiseksi ja kansalaiseksi. (Aristoteles, Nikomakhoksen etiikka.)

Kasvatus tapahtuu kotona, koulussa ja näiden vuorovaikutuksessa. Kasvattajan työhön kuuluu harkinta toimintansa päämääristä, vaatimuksista ja soveliaasta toimintatavasta.

Aristotelisen ajattelun mukaan tällaista tilanteen edellyttämää tietoa voidaan kutsua käytännölliseksi tiedoksi, jonka käytännöllinen järki (*fronesis*) mahdollistaa. Fronesiksella ei tarkoiteta tekniikkaa tai metodia, jonka avulla voitaisiin objektiivisesti ratkaista tilanteita. Fronesis on tulkinnallinen hyve, johon voidaan tukeutua, kun kohtaamamme tilanne on epävarma ja entuudestaan tuntematon. (Värri 2004, 59.) Tätä ajatusta voidaan hyödyntää opettajan työssä. Voidaan ajatella, että opettaja ammattinsa harjoittajana kykenee fronesiksen avulla toimimaan haastavissakin tilanteissa.

Yksittäiset teot voidaan johtaa käytännöllisellä järjellä suuremmista ohjaavista arvoista, jotka opettaja on omaksunut. Hyvä elämä ei ole irrallinen jokapäiväisistä asioista, vaan yksittäiset teot ovat osa päämäärää. (Värri 2004, 28.) Kasvattaakseen oppilaita kohti hyvää elämää opettajalla tulisi itsellään olla selkeä näkemys oikeasta ja väärästä (Spoof 2007, 3). Opettajan työssä tarvitaankin eettistä pohdintaa opetuksessa näkyvistä arvoista. Opettajasta muodostuu monesti oppilaille myös roolimalli (Lumpkin 2008). Parhaiten opettaja toteuttaa roolimallin tehtävänsä antaessaan hyveiden, kuten kunnioituksen ja vastuun, näkyä opetuksessaan (Värri 2004, 29).

Kasvattajalla on aina kasvatusvastuu, huolimatta mahdollisista arvaamattomista tilanteista (Värri 2004, 29). Opettajan on tärkeää tiedostaa kasvatuksen päämäärät, oikeudet ja mahdollisuudet sekä näiden kysymysten taustalla vaikuttavat ihmiskäsitykset (Törmä 1997, 214). Opettajan oma persoona on työssä tärkeä työväline ja tästä syystä opettajan työn luonteeseen kuuluu jatkuva uusiutuminen ja itsensä sivistäminen (Spoof 2007, 3). Oppilaita tutustutetaan koulussa aikansa yhteiskuntaan, globaaleihin haasteisiin ja informaatioaikakaudella selviämiseen (Hargreaves & Lo 2000). Arvo- ja moraalikysymykset opetuksen suhteen vaihtelevat laajasti mediasta teknologiaan, ilmastonmuutoksesta ihmisoikeuksiin. Opettaja tukee oppilaan kriittisen ajattelun ja sivistyksen kehitystä (Hossieni & Khalili 2011, 1307).

Opettajantyöhön on viime aikoina liittynyt myös yhä enenevää ja laajempaa vastuuta, byrokratiaa, pirstaleisuutta sekä julkista kritiikkiä muun muassa sosiaalisen median myötä (Flores 2017; Hargreaves & Lo 2000). Vastuun haasteissa avustamaan voidaan luoda erilaisia opettajan työtä edistäviä dokumentteja, säädöksiä tai ohjeita. Esimerkiksi Opettajien ammattijärjestön (2014) tekemän ”Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet” -dokumentin mukaan yhteiskunnan tulee pystyä luottamaan opettajan ammatin edustajan eettiseen toimintaan vaikeissakin tilanteissa, joissa vaaditaan nopeaa päätöksentekoa. Dokumentin tarkoituksena on tiedottaa ammattikunnalle opettajantyöhön aina

kuuluneesta eettisyydestä, joka ei kuitenkaan perustu sääntöihin ja valvontaan. Ammatitietikka perustuu ammatinharjoittajan sisäiseen käsitykseen ammatin moraalista vaatavuudesta. (Opettajien Ammattijärjestö 2014.)

Eettisiä ohjeita tarvitaan tukemaan opettajaa työssä, jossa opettajalla on velvollisuus toimia opetussuunnitelman arvoperustan mukaisesti, mutta jonka omalle vastuulle harkinta jää. Opettajien Ammattijärjestö järjestää myös opettajille mahdollisuuksia vanna Opetusalan eettisen neuvottelukunnan laatiman *Comeniuksen valan*, joka on opettajan työtä tukeva eettinen ohjenuora (Opettajien Ammattijärjestö 2018). Valan tarkoituksena on tukea opettajan työtä ja ammatitietikkaa. OAJ:n mukaan vala myös vahvistaa opettajien asiantuntijuutta ja luo yhteenkuuluvuuden tunnetta opettajien kesken. (Opettajien Ammattijärjestö 2018.)

Opettajan roolia avustamaan on myös kouluissa kehitetty tukijärjestelmiä, jotta opettaja itse ei haastavimmissa tapauksissa joutuisi yksinään selvittämään tilanteita. Kouluilta edellytetään perusopetuslaissa (1998/628) ja lukiolaissa (1998/629) oppilashuoltojärjestelmän järjestämistä. Oppilashuollon katsotaan liittyvän läheisesti koulun kasvatustehtävään ja opetussuunnitelman mukaan siinä otetaan huomioon lapsen edun ensisijaisuus (POPS 2014). Järjestelyissä ja kiistatilanteissa lapsen etu otetaan huomioon ennen muita. Oppilashuolto-sanalla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen edellytyksiä, fyysisistä ja henkistä terveyttä, sosiaalista hyvinvointia ja sen edistämistä kouluyhteisössä. (POPS 2014.)

Lukion opetussuunnitelmassa käytetään sanaa opiskeluhoito, jota toteutetaan niin yhteisöllisenä kuin yksilöllisenäkin palveluna ja jonka tarkoitus on edistää oppilaiden terveyttä, hyvinvointia ja oppimista. Opiskeluhoitoon sisällytetään psykologi- ja kuraattori- palvelut sekä opiskeluterveydenhuollon palvelut. (LOPS 2015.) Sekä peruskoulun oppilashuolto että lukion opiskeluhoito järjestetään monialaisessa yhteistyössä opetus-, sosiaali- ja terveystoimen kanssa. Huoltotyön toimintaa ohjaavat luottamuksellisuus sekä kunnioitus oppilasta ja hänen huoltajaansa kohtaan. Oppilashuollon edistämiseksi ja tukemiseksi voidaan perustaa erilaisia ryhmiä tai toimintaa, joiden kehittämisen oppilaitos saa itse määrittellä. (POPS 2014; LOPS 2015.)

2.2 Musiikkikasvattajan kasvatustehtävä

Musiikkikasvatus itsessään heijastelee aina oman aikansa yhteiskuntaa sekä suhdetta menneeseen ja muihin kulttuureihin. Musiikkikasvatusta voidaan ajatella ikkunana sille, mitä kasvatuksessa yleisesti on käynnissä (Jorgensen 2003). Tämä tarkoittaa, että musiikkikasvatus voi toimia muutosvoimana sekä koulutuksessa että koko yhteiskunnassa. Taiteet ovat jo alkuajoista lähtien kuvastaneet yhteiskuntaa ja kasvatusta ja niillä on vahva yhteys kasvatukseen (Jorgensen 2003). Tässä luvussa käsitellään koulun musiikkikasvattajan kasvatustehtävää ja sitä, mikä koulussa on musiikinopetuksen tarkoitus.

Koulun musiikinopetuksen tehtävänä peruskoulussa on tutustuttaa oppilaat monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Opetuksessa keskeistä on opettaa oppilaat tulkitsemaan merkityksiä musiikissa, eri kulttuureissa ja erilaisissa yhteisöissä. Musiikin opetuksella kasvatetaan musiikillista osaamista ja oppilaiden musiikkisuhdetta kohti elinikäistä musiikkiharrastuneisuutta. Musiikki aineena rakentaa myös arvostavaa suhtautumista kaikkia kulttuureja ja musiikkeja kohtaan. (POPS 2014, 141.) Lukiossa musiikin opetus perustuu oppilaiden musiikkisuhteen syventämiselle entisestään. Musiikin opetuksella tuetaan oppilaan itsetuntemusta, hyvinvointia ja itsetuntoa. Tärkeää on sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittyminen ja yhteistyö. (LOPS 2015, 211.)

Musiikin opettajalta koulussa edellytetään Suomessa yliopistossa suoritettua maisterin tutkintoa, joka suoritetaan noin viiden vuoden aikana (Laes 2017, 5). Taideyliopistossa musiikkikasvattaja koulutetaan omaamaan laajan musiikillisen yleissivistyksen, monipuolisen musiikkipedagogisen ammattitaidon sekä hallitsemaan laajasti musiikkiaineita (Taideyliopisto 2018). Opettajien ammattitaitoon luotetaan ja heillä on avainrooli lukujärjestyksen suunnittelussa ja oppilaiden arvioinnissa (Laes 2017, 5). Musiikkikasvattajilla, kuten muillakin opettajilla, on työnsä suhteen suuri autonomia. Tätä pidetään suomalaisen koulujärjestelmän etuna. (Sahlberg 2011; Juntunen 2015.)

Musiikkikasvattajan autonomia ja tarkalleen määrättyjen opetusmetodien puuttuminen musiikinopetuksessa aiheuttavat sekä menetelmällistä että sisällöllistä vaihtelua opetuksessa. Onkin täten olennaista tarkastella musiikkikasvattajan tehtävää filosofisesta ja eettisestä näkökulmasta (Tirri & Puolimatka 2000, 158). Kasvatustehtävän yhteydessä käsitelty hyve-etiikka näyttäytyy musiikkikasvatuksen suhteen eettisenä ammatinharjoittamisena (Higgins 2011; Regelski 2012; Silverman 2012.) Musiikkikasvattajan eettisiä kysymyksiä käsitellään usein filosofisista lähtökohdista (Lien 2012, 81). Etiikkaan liittyvät

aiheet käsittelevät muun muassa sitä, miten musiikkikasvatuksen demokraattisuus muodostuu (Woodford 2005), miten musiikkikasvatus voi edistää suvaitsevaisuutta ja millainen on suhde monikulttuurisuuteen (Schwabsky 2012), tai miten musiikkikasvatus voi toimia koko kasvatuksen alan kehittäjänä ja edelläkävijänä (Jorgensen 2003).

Musiikki avaa tien henkilökohtaiseen kehitykseen ja luovaan keksimiseen. Musiikki opettaa kuuntelemista, ristiriitojen sietämistä, empatiaa ja improvisointia. (Lehtonen & Juvonen 2009, 95.) Musiikintunneilla oppilaat oppivat näitä asioita yhteisesti, kasvamalla osaksi yhteisöä. Musiikin on todettu lisäävän sosiaalisia ja muita henkilökohtaisia kykyjä (Kokotsaki & Hallam 2007, 93). Ihmiset kommunikoivat musiikkia käyttäen esimerkiksi tanssimalla, soittamalla tai puhumalla musiikista. Näitä yhteisöllisyyden tunnetta lisääviä tekijöitä ei voi tavoittaa muilla tavoin, kuin itse kokemalla. (Lehtonen & Juvonen 2009, 101.) Musiikin työtavoille ominaisena voidaan yleisesti pitää yhdessä toimimista.

Musiikkikasvatukseen voidaan nähdä johdattelevan kohti hyvää elämää ja yhteyttä toisiin ihmisiin. Amerikkalainen John Dewey vaikutti merkittävästi viime vuosisadan kasvatustajatteluun ja hänen työtään tarkastellaan usein musiikkikasvatuksen tutkimuksessa (Väkevä & Westerlund 2007; Woodford 2005). Dewey pragmatistina pitää tärkeänä varsinaista musiikin tekemistä. Hänen työssään keskeinen käsite on *learning by doing* eli tekemällä oppiminen (Dewey 1916). Deweyn mukaan kasvatus on ihmisten inhimillisten olosuhteiden parantamisesta ja hyvän elämän tavoittelua, aristoteelisen periaatteen mukaan (Dewey 1916; Laes 2006b, 47). Deweylainen musiikkikasvatus on kiinnostunut musiikkia tekevästä yhteisöstä, joka kehittää yksilöllisyyttä yhteisen toiminnan kautta (Westerlund 2003, 56). Musiikkikasvatus onkin perusteltavissa sillä, että musiikki itsessään jo konstituoii hyvää elämää (Laes 2006b; Westerlund 2003).

Demokratia musiikkikasvatuksessa tarkoittaa kunnioitettavaa ja sallivaa ilmapiiriä, jossa oppilaita kasvatetaan kriittisiksi, autonomisiksi ja aktiivisiksi yhteiskunnan jäseniksi (Heimonen 2014, 196). Dewey tunnetaan myös työstään deliberatiivisen demokratian puolustajana. Voidaankin sanoa, että Dewey lähti työssään demokratisoimaan koko inhimillistä kokemusta (Väkevä & Westerlund 2007, 102). Hän mukaansa koulutuksen tarkoituksena on laajentaa oppilaan kulttuurillista kokemusta (Westerlund 2002, 204). Oppiminen muodostuu sosiaalisessa kontekstissa ja sosiaalisten kontekstien välityksellä (Westerlund 2002). Kun oppilas luokassa joutuu suhteuttamaan ajatuksensa toisten näkökulmiin, hän edistää omaa sosiaalisuuttaan, moraalista ja älyllistä kehitystään (Laes 2006b, 47). Deweyn mukaan demokratia on niissä arvoissa ja merkityksissä, joita ihmiset

luovat. Demokratia koskettaa jokaisen elämää, niin yksilönä kuin yhteisöllisestikin. (Väkevä & Westerlund 2007, 102.)

Musiikin keinoin edistetään oppilaiden kykyä ilmaista tunteitaan ja toimia sosiaalisissa tilanteissa. Musiikkikasvatuksen päämääränä on oppilaiden mahdollisuus itseilmaisuun; omien tunteiden, ajatusten ja identiteetin ilmaisemiseen musiikin välityksellä. Musiikkikasvatuksen painoarvon on nähty kohonneen entisestään, kun tunteiden tutkimus ja tunnekasvatus ovat viime vuosikymmeninä kasvattaneet suosiotaan. (Hallam 2010.) Musiikin tekeminen yhdessä on hyödyllistä sosiaalisten taitojen kehitykselle sekä tunnekyvyille (Hallam 2010, 280). Musiikkikasvatus opettaa kriittistä musiikkiarvojen tarkastelua sekä lisää sosiaalisia taitoja ja sosiaalista älyä (Woodford 2005, 86). Ryhmässä musiikin parissa työskentely kehittää yhteistyökykyä, itsevarmuutta, tarpeellisuuden tunnetta ja johtajuustaitoja (Kokotsaki & Hallam 2007, 106).

Musiikkikasvattaja kykenee työssään edistämään asioita, jotka ovat suurempia kuin pelkästään tekniset, kirjalliset tai laskennalliset taidot (Jorgensen 2010, 23). Musiikkikasvattaja on yhteiskunnallinen toimija. Yhteiskunnan vallitsevat teemat ja ideologiat vaikuttavat musiikkikasvatuksen perimmäisten tavoitteiden syntyyn. Ideologiat vaikuttavat siihen, millaisia erilaisia musiikillisia odotuksia syntyy ja miten eri sosiaalisilla ryhmillä on esimerkiksi mahdollisuus osallistua opetukseen. (Green 2003, 21.) Musiikkikasvatuksen arvoperusta määrittää opetuksen sisältöjä. Opetussuunnitelmaan vallitseviin opetusideologioihin vaikutetaan yhteiskunnallisella päätöksenteolla. (Vuorikoski ym. 2003.) Täten myös musiikkikasvatuksen opetuksen sisältöihin vaikuttavat päätöksentekijät yhteiskunnallisella tasolla.

Musiikkikasvattajalla voidaan nähdä olevan kehittyvä pääoma, jonka avulla tämä kykenee päätöksentekoon hallitessaan luovaa tekemistä (Woodford 2005). Päätöksentekoon Woodfordin kontekstissa liittyy poliittisuuden tausta-ajatus. Kasvattajan pääoman syntyminen edellyttää sitoutumista yhteiskunnalliseen keskusteluun sekä vahvaa ymmärrystä siitä, mitä demokraattisella kasvatuksella tarkoitetaan. (Woodford 2005; Laes 2006a.) Woodford haastaakin musiikkikasvattajia ponnistelemaan alansa eteen ja edistämään sitä (Woodford 2005). Musiikkikasvattajat ovat demokraattisia johtajia ja toimivat ennen kaikkea yhteiskunnan palveluksessa.

Musiikillinen toiminta on myös globaalia toimintaa, jota ihmiset ovat ylläpitäneet aikaisista ajoista lähtien (Kelly 2002, 40). Musiikin avulla lähestytään globaalia tietoisuutta ja siten voidaan tukea empaattisuutta ja herkkyyttä ihmisten välillä (Heimonen 2012, 62).

Globalisaatio tarkoittaa syvempää keskinäisriippuvuutta yhteisöjen välillä, jota vahvistavat esimerkiksi talous ja teknologiset tietojärjestelmät. Musiikkikasvatuksen elementtien, kuten musiikillisten rakenteiden analysoinnin, merkitysten, sekä yhdessä tehtävän musiikin avulla vaalitaan tunteita ja keskinäistä kunnioitusta. (Heimonen 2012, 64.) Musiikkikasvatuksen avulla luodaan yhteyksiä yhteiskunnalliseen ja globaaliin empatiaan.

Globaalin (*global*) ja paikallisen (*local*) välille muodostui alun perin talouspuheessa 1980-luvulla käytetty *glocal*. Paikallisessa voidaan nähdä globaalius ja toisaalta globaalius näkyy paikallisesti. (Trippestad 2015, 20.) Jokainen oma ”glokaali” musiikkityyli sisältää omat oppimistavat sekä oman pedagogisen näkökulman. On vaikeaa määrittää, mitä kaikkea kunkin alueen glokaaliin musiikkimaailmaan sisältyy ja tästä syystä opettajan ei ole helppoa valita musiikin tunneilla käsiteltävää materiaalia. (Ojala & Väkevä 2015, 90–91).

Tutkimukset ovat osoittaneet, miten opettajat valitsevat käsiteltävän materiaalin enemmän omien kuin oppilaiden preferenssien mukaan, vaikka pyrkivätkin olemaan oppilaslähtöisiä (Georgii-Hemming & Westvall 2010). Tämän myötä voi seurata uusi alueellisuus, joka voi haitata oppilaiden laajaa, moninaista ja interkulttuurista oppimista (Ojala & Väkevä 2015, 91).

Globaali kasvattajuus rakentuu kunnioitukselle sekä yksilöä että paikallisia tapoja kohtaan, ymmärtäen historian sekä keskinäisriippuvuuden maailmassa (Trippestad 2015, 20). Oppilaita on autettava ymmärtämään sosiaalisia ja kulttuurillisia perusteita, joita he tarvitsevat kohdatessaan ihmisiä monista eri kulttuureista (Georgii-Hemming & Westvall 2010, 31). Onkin olennaista, että musiikkikasvattaja kykenee moraaliseen toimintaan ja ongelmaratkaisuun haastavissa tilanteissa (Slagowski 2011, 2–3).

Musiikkikasvattajan etiikkaa voidaan tutkia käytännönläheisesti, tarkastelemalla opetus-työssä tapahtuvia aitoja tilanteita ja mahdollisia toistuvasti ilmeneviä haasteita (Lien 2012, 82). Filosofiset lähtökohdat eettiselle pohdinnalle voidaan aloittaa opettajasta itsestään. Opettaja on ihminen ja hänen itseytensä tulee tasapainottaa hänen kasvatustehtävänsä kanssa, suhteessa erityisesti kasvatettaviin. Eettisiä kysymyksiä ovat, miksi opettaja opettaa, miten hän ohjaa oppilaitaan elämään hyvää elämää. Opettajan oma maailma, hänen hyvinvointinsa ja unelmansa ovat olennaisia tarkasteltaessa opettajan parasta mahdollista onnistumista työssään. (Higgins 2011; Silverman 2012, 96.) Musiikkikasvatus on moraalisesti haastava ala, sillä opettajalla tulee olla samaan aikaan kyky luoda ja toteuttaa tasa-arvoisia sääntöjä, mutta myös edistää moraalialia oppilaissa monimutkaisissakin tilan-

teissa (Slagowski 2011, 3). Musiikkikasvattajalla itsellään on oltava ”vahva oma kokemus paitsi musiikista myös hyvästä” (Kainulainen 2005, 20), jotta olisi mahdollista löytää tie eettiseen kasvatukseen.

Luovaa tekemistä voidaan ajatella myös osana kriittistä ymmärrystä opetettavan materiaalin ja maailman välillä. Musiikissa ilmaisunvapaus on usein yhdistetty vapauteen ilmaista tunteita. (Schmidt 2005.) Myös Freiren mukaan koulutus on palkitsevampaa, jos sillä edistetään oppilaan halua ilmaista itseään (Freire 1996). Suorannan käsittelemään osallistavaan oppimiseen liittyvät myös jakaminen ja yhteistyö tai luokka- ja sukupuoli-rajojen ylittäminen. Päämääränä on yhdenvertainen maailma, jossa ihmisiä ei nähdä eriarvoisina perustuen talouteen, maantieteeseen, sukupuoleen, etnisyyteen, uskontoon tai koulutukseen. (Suoranta 2005, 20.) Musiikkikasvattaja voi toimia yhteiskunnallisena vaikuttajana esimerkiksi kannustamalla yhdenvertaisuuteen, ennakkoluulottomuuteen ja itsensä ilmaisemiseen.

2.3 Valta ja sen käyttö

2.3.1 Näkökulmia vallankäyttöön

Vallankäyttö voidaan mieltää monin tavoin eri konteksteissa. Sanakirjan määritelmä vallankäytölle on ”kontrolli, auktoriteetti tai vaikutusvalta toisiin ihmisiin” (Merriam-Webster 2019). Tässä luvussa vallankäyttöä tarkastellaan erilaisten valtateorioiden näkökulmista. Musiikkikasvattajan valta eroaa lähtökohdiltaan monin tavoin yhteiskunnallisista vallankäytön teorioista. Koin kuitenkin tarpeellisenä tarkastella vallankäyttöä myös yleisemmin kuin vain musiikkikasvatuksellisesta näkökulmasta. Musiikkikasvattajan valtaa käsitellään luvussa 2.3.2.

Valta voidaan nähdä kykynä saada toinen ihminen tekemään jotakin, mitä tämä muutoin ei tekisi (Dahl 1957, 202–203). Vallankäytössä on siis kyse kyvystä tai mahdollisuudesta saada toinen henkilö tai suurempi ryhmä (kuten koululuokka) toimimaan haluamallaan tavalla. Dahlin määritelmään sisältyy oletus siitä, ettei vallankäytön kohde ilman vallankäyttöä tekisi vapaaehtoisesti vallankäyttäjän edellyttämää asiaa. Dahl myös käsittelee mahdollisuutta verrata keskenään eri henkilöiden vallan määrää (Dahl 1957, 209). Dahlin teoria perustuu käsitykselle vallasta suhteena ihmisten välillä (Dahl 1957, 203).

Valtaa voidaan tarkastella myös sen käyttäjän legitimitetin näkökulmasta. Tämä tarkoittaa sitä, hyväksytäänkö valtaa käyttävä yksilö roolissaan vallankäyttäjänä. Saksalainen

sosiologi Max Weber (1964, 91–104) määrittelee kolme erilaista tapaa käyttää legitiimiä valtaa: laillisen, traditionaalisen ja karismaattisen tavan. *Laillinen* vallankäyttö tarkoittaa sääntöihin perustuvaa, hallinnollista ja laillisesti perusteltua vallankäyttöä (esimerkiksi tasavallan presidentti Suomessa). *Traditionaalinen vallankäyttö* perustuu aina olemassa olevaan tottumukseen legitiimistä vallankäyttäjistä (esimerkiksi kuninkaalliset). *Karismaattinen* vallankäyttö perustuu vallankäyttäjän henkilökohtaiseen karismaan (esimerkiksi uskonnolliset tai poliittiset johtajat), jonka takia johtajan vallankäyttö koetaan legitiiminä. (Weber 1964.) Näkökulmaan sisältyy oletus siitä, että jos valtaa pyritään käyttämään ilman mitään näistä tavoista, vallankäyttäjä ei ole legitiimi.

Vallankäyttöön liittyy olennaisesti hierarkkinen rakenne valtaa käyttävän auktoriteetin ja muiden toimijoiden välillä; toiset käyttävät valtaa, toiset ovat vallankäytön kohteina. Weberin jälkeen Michael Foucault'n jatkama vallan tutkimus tuo vallan enemmän koko yhteiskuntaan, pois pelkän politiikan kentältä. Foucault'n mukaan valta on kaikkialla, liuenneena diskursseihin ja käsityksiin totuudesta. Valta on sosiaalisissa rakenteissa, eikä vallan käsitettä voida myöskään täydellisesti määritellä. (Foucault 1991.) Auktoriteetin legitiimi valta näkyy arkipäivässä laillisina instituutioina, joita kansalainen noudattaa. Valta ei täten ole vain voimankäytön väline, vaan sitä ei voi aina erottaa totutuista rakenteista. Valta on kaikkialla, ja siten ei missään, joten se ei ole toimija eikä pelkkä rakenne (Foucault 1998, 63). Foucault'n määrittelemä valta ei ole kenenkään käytettävissä kaikissa konteksteissa.

Valtakäsitykset voidaan nähdä myös toistensa vastaisina ja keskenään erimielisinä. Foucault kiisteli Jürgen Habermasin kanssa siitä, kumman käsitys kuvaa paremmin valtaa yhteiskunnassa. Habermas on kriittinen teoreetikko, joka tunnetaan erityisesti kommunikatiivisen toiminnan teoriasta (Habermas 1981). Habermasin mukaan ihmiskunta pystyy ratkaisemaan ongelmia oikeanlaisen, rationaalisen kommunikaation avulla. Habermas painottaa kaikkien oikeutta saada olla mukana luomassa arvoja ja normeja yhteiskunnassa (Bladh & Heimonen 2007, 2). Kommunikatiivisen rationaalisuuden avulla pyritään löytämään yhteisymmärrys tasa-arvoisten keskustelevien yksilöiden kesken ja muodostamaan perusta deliberatiiviselle demokratialle (Bladh & Heimonen 2007, 3).

Habermasin deliberatiivisessa ajattelussa olennaista on diskurssietiikka, keskustelun etiikka, jossa merkittävää on ideaali kommunikaatiotilanne. Tässä kaikki ovat tasa-arvoisia keskustelijoita ja argumentteja arvioidaan niiden ansioiden, ei esimerkiksi niiden esittäjien mukaan. Tämän myötä päätöksenteon legitimitetti riippuu siitä, missä määrin sen

prosessi muodostaa ideaalia kommunikaatiotilannetta. Kaikilla kansalaisilla tulee olla reilut mahdollisuudet osallistua julkiseen keskusteluun. Tässä ideaalissa tilanteessa saavutettua yksimielisyyttä voidaan pitää riippumattomana ihanteena, jota voidaan soveltaa päätösten arvioinnissa. Päätös on siis legitiimi, jos se tehdään keskustelemalla ja mikäli päätös perusteluineen on kaikkien keskustelussa mukana olleiden mielestä hyväksyttävä. (Habermas 1996, 278–279.)

2.3.2 Musiikkikasvattajan vallankäyttö

Neljä vuotta sitten julkaistun ”Music Education and Power” -teemanumeron (Musiikkikasvatus 02/2014) artikkelikutsussa kirjoituksia etsittiin muun muassa aiheilla musiikkikasvattajan vallankäyttö, oppilaan valtauttaminen ja musiikkikasvatuspolitiikka (Väkevä 2014). Teemanumeron artikkelit käsitelivät muun muassa pedagogijohtoista toimintaa yhteisöissä Foucault’inkin käsittelemään panopticon-vankilaprototyypin näkökulmasta (Owens 2014), suomenruotsalaisia musiikinopettajien näkemyksiä kulttuurillisesta monimuotoisuudesta (Westvall 2014) ja populaarimusiikin akatemisoitumiseen liittyviä ennako-oletuksia (Tonsberg 2014). Jokaisessa artikkelissa sivutaan siis musiikkikasvatuksen yhteyttä valtaan. Eri näkökulmien määrä kertoo siitä, miten monin eri tavoin musiikkikasvattajan vallankäyttö voidaan mieltää.

Viime aikoina kirjallisuudessa on käsitelty musiikkikasvattajan valtaa esimerkiksi musiikintuntien materiaalisällössä erityisesti populaarimusiikin ja sensuurin näkökulmista (Kallio 2015). Kallion mukaan populaarimusiikin tuominen mukaan koulujen musiikinopetukseen ei yksinään ole keino luokkahuoneen demokratian tai inklusion edistämiseksi. Sosiaalisen sensuurin, sisältövalintojen heterogeenisyyden sekä identiteettien moninaisuuden tarkastelu voi auttaa sekä oppilaita että opettajia harkitsemaan uudelleen hyvää musiikkia tai oppijuutta. (Kallio 2015, 105.)

Valta-aspekti on esillä myös tutkimuksissa liittyen sukupuolten väliseen tasa-arvoon (ks. esim. Hallam ym. 2008; Koskela 2011; Kuoppamäki 2015; Westerlund & Partti 2018). Sukupuolentutkimukseen linkittyvä tutkimus analysoi yhteiskunnan konstruktioita liittyen nais- ja miesoletettujen sukupuoleen liittyviin toiminnan raameihin ja siihen, miten nämä näkyvät musiikinopetuksessa. Samanlaista tematiikkaa käsittelee Leppänen (2010) lasten musiikkikulttuurien näkökulmasta; miten lastenmusiikin kulttuuriin ja sukupuoleen liittyvät käsitykset muodostuvat ja kenellä on oikeus päättää niistä (Leppänen 2010).

Vallankäyttö liittyy myös erityisoppilaiden inkluusioon (Laes 2017). Oppijoita on monenlaisia, ja kasvatuksen on vastattava moninaisen yhteiskunnan tarpeisiin jo musiikkikasvattajien koulutuksen aikana. Opettajien on oltava valmistautuneita käyttämään erilaisia opetusmetodeja (Laes 2017, 166). On tarkasteltava myös sitä, kenellä valta on ja miten homogeenisesti sitä käytetään. Niin musiikinopetusta kuin musiikinopettajien koulutusta tulee altistaa kriittiselle tarkastelulle ja alati pyrkiä kehittymään (Laes 2017). Kuuntelukasvatuksen tutkimuksessa puolestaan valta-asema näkyy äänenkäyttöllisenä valtana. Kuuntelukasvatukseen liittyy tunneilla tapahtuvan aktuaalisen musiikin kuuntelun lisäksi eettinen, kriittinen ja kokemuksellinen kuuntelu. Ääntä ylipäättään voidaan tarkastella valtana. (Kankkunen 2018.)

Opettajan oletetaan olevan neutraali tiedonjakaja, joka perustaa opetuksensa tutkimukseen (Vuorikoski ym. 2003). Postmoderni kasvatustajattelu perustuu yksilön itsejärjestäytyvään kehitykseen ja kontrolliin (Sahlberg 1996). Opettajan autonomia voidaan nähdä luottamuksena opettajan ymmärrykseen ammattinsa vaatimista hyveistä ja opettajat arvostavat tätä ominaisuutta työssään (Vangrieken ym. 2017, 302). Sekä oppilas että opettaja kykenevät itsenäiseen työhön, eikä heidän toimintaansa tarvitse alati valvoa, vaikka opettaja tekeekin yhteistyötä hallinnon ja muiden opettajien kanssa. Suomessa opettajan työhön kuuluvaa autonomiaa pidetään usein hyvänä asiana (Sahlberg 2011; Juntunen 2015) ja muihin valtioihin verrattuna Suomessa painotetaan opettajan korkeaa moraalialia ja ammattitaitoa verrattuna ulkoiseen kontrolliin (Errs ym. 2016, 16). Tämä autonomia antaa tilaa opettajan itsenäiselle ajattelulle.

Vapaus edellyttää kuitenkin opettajan eettisen pohdinnan lisääntymistä (Spoof 2007, 3). Opettaja päättää itse, miten edistää oikeudenmukaisen ja demokraattisen yhteiskunnan tulevaisuutta (Spoof 2007, 2). Jokaisella ammattikunnalla on etunsa, niin myös opettajilla (Vuorikoski ym. 2003). Voidaan pohtia, mitä tarkoittaa opettajan neutraalisuus; voisiko ihminen opettaa täysin tuomatta henkilökohtaisia arvojaan esiin. Musiikkikasvattajan vallankäyttöön liittyy kyky käsitellä kriittisesti oman alan vallitsevia olosuhteita (Regelski 2014, 77). Laaja autonomia mahdollistaa myös vallan väärinkäytön luottaessaan opettajan omaan eettiseen harkintaan.

Ammattitaidon puute voi olla haitallista niin putkimiehen kuin musiikinopettajan ammatissa (Regelski 2009, 3). Musiikkikasvattajan on mahdollista käyttää rooliaan manipulointiin tarkoituksiin. Indoktrinaatioksi kutsutaan opetusta, jossa opettaja käyttää asemaansa saadakseen oppilaat omaksumaan uskomuksia, joita he eivät muuten omaksuisi (Puoli-

matka 1997, 17). Opettaja käyttää tällöin asemaansa väärin eikä kehitä oppilaan valmiuksia oppia, arvioida ja ymmärtää käsiteltävää asiaa (Puolimatka 1997, 29). Musiikkikasvattaja voi myös koulutuksessaan saada vahvan käsityksen siitä, millaista musiikkia on syytä tukea. Hän toisintaa tätä oppia sen jälkeen työelämässä. Tämä ei edistä monimuotoisuutta ja toisintaa vallitsevia olosuhteita. (Regelski 2014, 78.) Keskustelua tuleekin käydä siitä, mikä on musiikkikasvattajan tärkein tehtävä (Regelski 2009, 3).

Suvaitsevaisuuteen kasvattaminen tai historiallisten perinteiden keskusteluttaminen kuuluvat myös musiikkikasvattajan vallankäyttöön. Monikulttuurisuus kasvatustyössä määritellään muun muassa kykynä arvostaa ja ottaa mukaan oppilaat eri etnisistä, uskonnollisista taustoista mukaan koulun toimintaan tasa-arvoisina osina yhteisöä. (Theoharis 2007; Schwabsky 2012.) Monikulttuurisuus luo uusia velvoitteita kouluille esimerkiksi hallinnon, lukujärjestysten sekä luokkaryhmien integraation suhteen. Moninaisuutta voidaan edistää vain, jos vallitsee yhteinen konsensus diversiteetin olennaisuudesta (Schwabsky 2012, 103).

Westerlund ja Karlsen (2017) edellyttävät opettajilta refleksiivisyyttä ja syvempää keskustelua kulttuurien monimuotoisuudesta, jota tulisi tarkastella koko laajuudessaan. Monikulttuurisuutta painotettaessa voidaan sortua yhä enemmän lokeroimaan yksioikoisesti kulttuurien ominaisuuksia. Musiikkikasvattajien tulee Westerlundin ja Karlsenin mukaan kehittää jatkuvan arvioinnin menetelmiä, joiden avulla työstetään ajatuksia, varjelematta tiukkoja käsityksiä ”oikeasta”. (Westerlund & Karlsen 2017.) Hess puolestaan tutkii lukujärjestyksen ”valkoisuutta”, rakenteissa havaittavaa rasismia ja sitä, mitä tarkoittaa rodullinen tiedostaminen (Hess 2017, 16). Hess toivoo suurempaa kielenkäyttöä ja suoraa puuttumista rakenteellisiin ongelmiin (Hess 2017, 35–36).

Alueellisesti voidaan tarkastella, missä määrin opetus eroaa urbaanien ja ruraalien koulujen välillä. Corbett väittää opetuksen sisältöä määrittelevän valtakeskittymän painottuvan kaupunkikeihin verrattuna maaseutualueisiin (Corbett 2016, 14). Maantieteelliset eroavaisuudet ja erilaiset kulttuuriperimät ovat yhteydessä muodostettavaan lukujärjestykseen ja musiikintuntien sisältöön. Valtion tasolla vallitsee sama opetussuunnitelma, muttei aina ole selvää, kenen perinnettä koulut jakavat eteenpäin oppilaille (Kristiansen 2014, 631). Kaupunkikeskeisyys voi johtaa epävarmuuteen siitä, mikä on paikallisen koulun rooli ja millaiseen yhteiskunnan kansalaisuuteen oppilasta tulisi koulussa kasvattaa (Kristiansen 2014, 631). Musiikinopettajat ovat uniikissa asemassa voidessaan luoda siltoja erilaisten kulttuuristen, sosiaalisten ja institutionaalisten raja-aitojen yli (Woodford 2005, 76).

Opettajan tehtävään vallankäyttäjänä kuuluu harkinta siitä, miten hän huomioi tämän opettaessaan.

Vallankäyttö musiikkikasvatuksessa ulottuu luokkahuoneen ulkopuolelle esimerkiksi yhteiskunnan instituutioiden muodossa. Yhteiskunnallinen päätöksenteko vaikuttaa musiikin harrastusmahdollisuuksiin ja määrärahoihin. Musiikin harrastaminen on usein kallista ja alueellisesti harrastusmahdollisuudet vaihtelevat. Vallankäyttöä on myös tasa-arvoisten harrastusmahdollisuuksien lisääminen kaikille lapsille, riippumatta heidän taustastaan tai perheen taloudellisesta tilanteesta. Tämän takia tarkastellaan myös musiikinopetuksen saavutettavuutta koko Suomen laajuisesti. Matalan kynnyksen kulttuuriharrastamista voidaan edistää koulujen ja musiikkioppilaitosten yhteistyöllä (OKM 2017). Kulttuuriharrastaminen vaatii kuitenkin rahoitusta. Jokaisella aineella on omat poliittiset tukijansa, jotka pyrkivät nostamaan oman aineen tärkeyttä yhteiskunnan päätöksissä (Hebert & Heimonen 2013, 138).

Vallankäyttäjän vastuusta seuraa kysymys, millaista taitoa musiikkikasvattajalta luokkahuoneessa tarkalleen ottaen edellytetään. Musiikkikasvattajan koulutuksessa painotetaan musiikillista taitoa, minkä vuoksi valmistuessaan musiikkikasvattajat saattavat olla vähemmän valmistautuneita varsinaiseen opettamiseen (Regelski 2014, 77). Musiikinluokassa oppilaalla voi olla enemmän tietoa tai taitoa kuin opettajalla ja toimiminen sekä vallankäyttäjänä, pedagogina että suvereenina substanssiosaajana voi olla haastavaa. Toisaalta musiikinluokan konseptiin sopii myös Rancierin ajatus tietämättömästä opettajasta, jonka mukaan kaikki ihmiset ovat yhtä lailla älykkäitä. Myös opettajalla on oikeus olla tietämätön. Hänen tehtävänsä on oppimisen fasilitointi, ei paremmuus oppilaisiin verrattuna. (Ranciere 1987.)

Kokoan edeltävän katsauksen seuraavasti: musiikkikasvattajan vallankäyttöön kuuluu oman työn reflektointi. Opettajan nauttima autonominen vapaus edellyttää jatkuvaa eettistä pohdintaa ja kriittistä kehitystyötä. Musiikkikasvattajan vallankäytön onnistumista voidaan peilata siihen, missä määrin hän kykenee luomaan luokkahuoneesta tilan, jossa jokainen kokee itsensä tervetulleeksi ja oman musiikkinsa, muusikkoutensa sekä persoonansa hyväksytyiksi. Jos musiikkikasvattaja epäonnistuu vallankäyttäjän roolissaan tukemaan häneltä opetussuunnitelmassa edellytetyjä arvoja ja velvollisuuksia, voidaan hänen legitimizeettinsä kasvatustehtävää toteuttavana vallankäyttäjänä kyseenalaistaa.

2.4 Vallankäytön oikeudenmukaisuus

Monille opettajille oikeudenmukaisuus on tärkeä eettinen periaate. Oikeudenmukaisuuteen kuuluu tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen sekä syrjinnän ja suosimisen välttäminen (Opettajien Ammattijärjestö 2014). Oikeudenmukaista opettajaa pidetään myös usein hyvänä opettajana (Donat ym. 2018, 30–31). Oikeudenmukaisuus liittyy opettajan rooliin vallankäyttäjänä, sillä hän tekee roolissaan monia päätöksiä, jotka vaikuttavat oppilaiden käsitykseen oikeudenmukaisuudesta. Onkin tärkeää tarkastella ensin sitä, miten oikeudenmukaisuus voidaan määritellä. Tämän luvun aluksi nostan esiin rawlsilaisen oikeudenmukaisuuskäsityksen esimerkkinä siitä, miten oikeudenmukaisuus teoreettisesti voidaan ymmärtää. Tarkoituksena on kuitenkin tarkemmin keskittyä nimenomaan musiikkikasvattajan oikeudenmukaiseen vallankäyttöön. Tätä käsittelevät kaksi alalukua: luokkakulttuuri ja arviointi.

2.4.1 Oikeudenmukaisuus

Oikeudenmukaisuuteen liittyy paljon erilaisia teorioita, joista Rawlsin oikeudenmukaisuusteoria on eräs tunnetuimmista. Sitä sovelletaan edelleen tutkimuksessa oikeudenmukaisuudesta (ks. esim. Elliott 2007; Hebert & Heimonen 2013; Spruce 2017). Teoksessa ”Oikeudenmukaisuusteoria” (alkuperäisteos 1971, suomennos 1988, uudistettu laitos 1999) Rawls esittää sopimusteoreettisen ajatuksen tietämättömyden verhosta. Tietämättömyden verho vallitsee hypoteettisessa tilanteessa, jossa kukaan osapuolista ei tunne omaa ikäänsä, sukupuoltaan tai paikkaansa yhteiskunnassa. Nämä tietämättömät yksilöt valitsevat säännöt oikeudenmukaiselle yhteiskunnalle. Heidän valitsemansa säännöt ovat seuraavat: 1) kaikille ihmisille tulee suoda mahdollisimman suuri vapaus, joka ei kuitenkaan ole ristiriidassa toisten ihmisten vapauksien kanssa (*vapausperiaate*) 2) yhteiskunnan eriarvoisuudet tulee järjestää niin, että ne hyödyttävät kaikkia, ja eriarvoisuudet koskevat vain kaikille avoinna olevia asemia (*eroperiaate*). (Rawls 1988, 46–57.)

Rawlsin mukaan ei ole oikeudenmukaista uhrata yhden henkilön onnellisuutta sillä ehdolla, että maksimoidaan toisten henkilöiden onnellisuus (Rawls 1988, 4; Eliane 2015, 29). Rawlsin mukaan yhteiskunnallista eriarvoisuutta tulisi arvioida eroperiaatteen mukaisesti. Tämä tarkoittaa, että eriarvoisuuksien tulisi hyödyttää myös heikommassa asemassa olevia. (Rawls 1988, 46–57; Setälä 2003, 141–143.) Tämä näkökulma on mielenkiintoinen ja jopa haastava siirryttäessä todellisen yhteiskunnan kontekstiin. Rawls selit-

tää käsitystään eroperiaatteesta tarkemmin käyttämällä käsitettä *proseduraalinen oikeudenmukaisuus* (Rawls 1999, 73–75). Puhdas proseduraalinen oikeudenmukaisuus osoittaa ainoastaan oikeudenmukaiset ja reilut ominaisuudet prosessille. Tällöin oikeudenmukaisuuden toteutuminen riippuu siitä, miten reilu prosessi itsessään on. (Rawls 1999, 74–75.)

Rawlsin teoria oikeudenmukaisuudesta perustuu sopimusteoreettisesti luotuun oikeudenmukaisuuskäsitykseen. Tällöin voidaan kritisoida sitä, millä perustein oikeat, olemassa olevat ihmiset hyväksyisivät hypoteettisessa tilanteessa luodut säännöt oikeudenmukaisuudelle (Setälä 2003). Myös Rawlsin näkökulmaa prosessin oikeudenmukaisuuden riittävydestä reiluuden saavuttamiseksi on kritisoitu. Taloustieteilijä Amartya Sen muun muassa kritisoi Rawlsia siitä, etteivät ideoiden pohjalta esitetyt toteamukset reiluudesta auta todellisuuden aitoja ongelmia tasa-arvon suhteen (Sen 2009, 52–74). Sen tunnetaan tutkimustyöstään globaalia epätasa-arvoisuutta vastaan.

Rawlsin käsitys oikeudenmukaisuudesta on enemmän ideaali, eikä niinkään sidoksissa aitoon yhteiskuntaan. Se kiinnittää vähän huomiota esimerkiksi rotuun tai koulutukseen (Thompson 2017, 447). Thompson kuitenkin tulkitsee Rawlsin tekstistä, miten koulutus osallistuu rikastamaan ihmisen sosiaalista elämää, lisäämään itsearvostusta ja tutustuttaa oppilaat yhteiskunnan rakenteisiin ja ihmisten tasa-arvoon siinä. Kasvatus siis tukee ja stabilisoi oikeudenmukaisen yhteiskunnan ideaalia. (Thompson 2017, 449.) Täten Rawlsin käsitykset edelleen pohjautuvat ideaaliin, eivätkä sisällä todellisen maailman ongelmia, kuten kasvatuksen eriarvoisuutta tai koulujen sisäisiä konflikteja. Rawlsin oikeudenmukaisuusteoriassa on kuitenkin monia elementtejä, joita tässä työssä voidaan tarkastella, huolimatta teorian ideaalisesta luonteesta.

Rawlsin teorian ajatuksia voidaan soveltaa musiikkikasvatuksen kontekstiin, esimerkiksi oikeudenmukaisen lukujärjestyksen luomisessa. Kotro (2012) ehdottaa, että lukujärjestyksestä suunniteltaessa tulisi vallita tietämättömyyden verho, jolloin kaikki aineet saisivat samanlaisen kohtelun (Hebert & Heimonen 2013, 138). Tietämättömyyden verhon ideaalia voidaan ajatella yleisemminkin työkaluna oikeudenmukaisen valinnan tekemiseen. Aiemmin käsiteltyjä opettajan vallankäytön muotoja voidaan tarkastella tietämättömyyden verhon avulla: jos musiikkikasvattaja ei tunne oppilaitaan, millaiset säännöt ovat kaikille oikeudenmukaiset ja toisaalta millaisia ennakkoluuloja syntyy tietämättömyyden verhon poistuttua.

Oikeudenmukaisuus voidaan tarkemmin jakaa esimerkiksi kulttuuriseen ja sosiaaliseen. *Kulttuurinen* oikeudenmukaisuus sisältää yleisesti identiteettiin, etnisyyteen tai uskontoon liittyvät asiat ja niiden kohtaamat alentavat rakenteet (Elliott 2007, 65). Kulttuurinen oikeudenmukaisuus on aina kontekstuaalista: aikaan ja paikkaan sidottua. Käsitys oikeudenmukaisuudesta muuttuu ajan myötä ja eri asiat ovat oikeudenmukaisia eri paikoissa. (Elliott 2007, 67.) *Sosiaalinen* oikeudenmukaisuus kasvatustyössä edellyttää huomion kiinnittämistä oppilaisiin vaikuttaviin sosiaalisiin ja taloudellisiin eroihin sekä diversiteetin tukemista ja epäoikeudenmukaisuuksiin puuttumista (Palmer 2018, 23). Kasvattajan tehtävänä on tiedostaa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymykset ja reflektoida omaa toimintaansa. Tutustumalla oppilaiden kokemuksiin opettaja voi saada itselleen ja koululle myös arvokasta tietoa työnsä kehittämiseksi. (Palmer 2018, 27.)

Oikeudenmukaisuus voidaan nähdä yhteisön yhteisenä keskusteluna, jossa jokainen osallistuu oikeudenmukaisten periaatteiden luomiseen. Rawlsin myöhempi tuotanto käsittelee kohtuullisuutta ja kohteliaisuutta päätöksenteossa, sekä Habermasin tavoin deliberaatiivista, julkiseen keskusteluun perustuvaa päätöksentekoa. Rawls kirjoittaa ”kohteliaisuuden velvollisuudesta”, joka edellyttää muiden näkökulmien kuuntelemista, eri näkökulmien maltillista arviointia, sekä pyrkimystä muodostaa maltillisia mielipiteitä. (Rawls 1993, 217.) Yhteinen keskustelu on tärkeää ylipäätään kirjallisuudessa koskien demokraattista luokkahuonetta, jossa oppilaat osallistuvat päätöksentekoon tasa-arvoisina ja jokaisella on oikeus sanoa mielipiteensä (ks. esim. Dewey 1916; Woodford 2005; Bladh & Heimonen 2007; Väkevä & Westerlund 2007).

2.4.2 Kasvattajan oikeudenmukaisuus

Opettajan oikeudenmukaisuus vahvistaa tunnetta kouluun kuulumisesta ja kannustaa totelemaan yhteisiä sääntöjä niin koulussa kuin laajemminkin elämässä (Donat ym. 2018, 31). Luokkakulttuuri määritellään toimintana, jota opettajat harjoittavat luodakseen ympäristön, joka tukee oppilaiden sosiaalista, akateemista ja tunne-elämän kehitystä (Emmer & Sabornie 2014, 6; Evertson & Weinstein 2006). Oikeudenmukaisen luokkakulttuurin luominen vaatii opettajalta paljon huomiota, eikä mikään yleinen sääntö riitä ratkaisemaan kaikkia tilanteita. Yksittäinen tapaus saattaa muuttaa täysin oppilaan käsityksen opettajan oikeudenmukaisuudesta. Luokkakulttuurin luominen vaatii aikaa ja totuttelua (Emmer & Sabornie 2014.) Opettajan on johdettava vaatimiaan käyttäytymissääntöjä omalla esimerkillään (Gordon 2001). Luokkakulttuurin luominen on aloitettava alusta lähtien suunnitelmallisesti (Gordon 2001, 19).

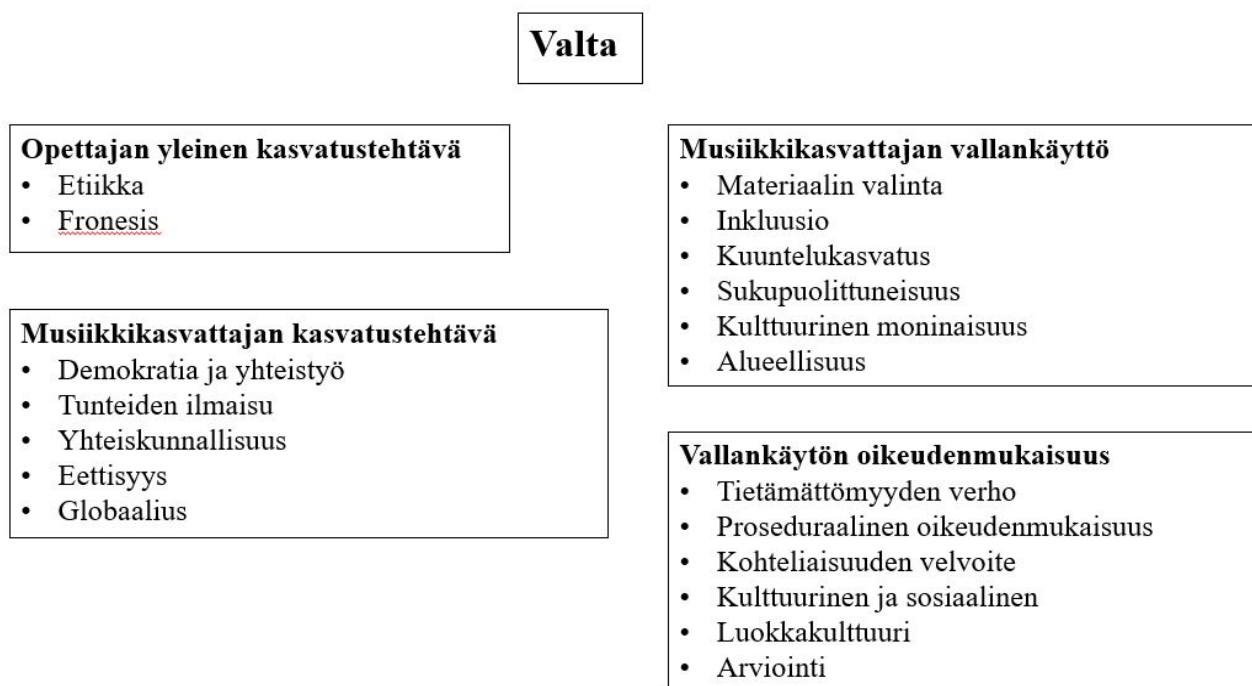
Oikeudenmukaisuuden kokonaiskuvan hahmottaminen saattaa olla oppilaalle haastavaa. Oppilas näkee opettajan ratkaisut usein itseensä kohdistuvana, eikä osaa suhteuttaa saamansa kohtelua ympäristöönsä. Täten epäoikeudenmukaisuutta voidaan kokea tilanteissa, joissa opettaja nimenomaan on pyrkinyt tietoisesti oikeudenmukaiseen ratkaisuun. (Spooft 2007, 22.) Oikeudenmukaisuuden näkökulmasta on tärkeää, että opettaja osoittaa kiinnostusta kaikkia kohtaan ja tekee selväksi, mitä oppilailta odotetaan. Opettaja voi välietappeja luomalla auttaa oppilasta, joka kokee olevansa huono tai pelkää epäonnistumista. (Gordon 2001, 19.) Oppilailla on koululuokassa myös omia mielipiteitä, joita he haluavat lausua ääneen. Opettaja joutuu tekemään valintoja tasa-arvon suhteen: jos yhden henkilön vapaus luokkahuoneessa voidaan ottaa pois, voidaan samoin tehdä kaikille. (James ym. 2015, 6.)

Arviointi on koulun musiikinopettajan välttämätön, lainmukainen tehtävä ja siihen liittyy kysymyksiä oikeudenmukaisuudesta. Opettajan antamalla palautteella on erityinen vaikutus oppilaan käsitykseen itsestään ihmisenä (POPS 2014, 47). Arvioinnilla ohjataan ja kannustetaan opiskeluun ja kehitetään oppilaan kykyä arvioimaan omaa kehitystään (perusopetuslaki 628/1998, 22§). Opetussuunnitelmat painottavat monipuolista ja jatkuvaa palautteenantoa, jolloin oppilaalla säilyy hyvä käsitys omista taidoista ja kehityskohteista. Arviointi on opettajien keskeisiä pedagogisia keinoja oppilaiden kehityksen ja oppimisen tukemiseen (POPS 2014, 47). Oppilasta arvioidaan valtakunnallisiin kriteereihin suhteutettuna, eikä verrata muihin oppilaisiin (Kauppinen & Vitikka 2018). Arviointikriteerien liiallinen korostaminen voi myös kääntää opettajan tehtävää vastaamaan opetuksessaan pelkästään kriteereihin (Ferm Almqvist ym. 2017). Arvioinnin tarkoituksena on kuitenkin tukea oppilaan kasvua ja oppimista. Täten arvioinnin oikeudenmukaisuus on tärkeää.

Opettajalta edellytetään tuntien suunnittelua, selkeää kommunikaatiota ja riittävää ohjastusta, jotta voidaan edistää oppilaiden oppimista ja hyviä toimintatapoja (Gordon 2001, 19). Opetushallitus on julkaissut ”Järjestyssääntöjen laatiminen” -dokumentin (2016), jota opettaja voi käyttää työnsä tukena. Sen mukaan kaikille oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua järjestyssääntöjen valmisteluun, jolloin oppilaat myös sitoutuvat sääntöihin paremmin (Opetushallitus 2016, 7). Asioiden yhdessä käsitteleminen ja avoin keskustelu auttavat oppilaan ja opettajan välistä ymmärrystä. Kommunikoimalla molempien osapuolten on mahdollista kehittää kaikille sopiva konsensus. Samaa käsittelee Habermas kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan (Habermas 1981).

Teoreettisen viitekehyksen perusteella musiikkikasvattajan vallankäytön taustalla on opettajan kasvatustehtävä, eli velvollisuus kasvattaa oppilaita kohti sivistystä, eettisyyttä ja osallisuutta yhteiskunnassa. Opettaja toimii vallankäyttäjänä monessa asiassa ja häneltä edellytetään roolinsa tiedostamista ja päätöksensä eettistä tarkastelua. Opettajan vallankäyttäjän tehtäviin kuuluu oikeudenmukaisen luokkakulttuurin ylläpito ja oppimista tukeva arviointi. Teoriaosassa esiteltyt näkökulmat koottiin seuraavaan kuvioon (Kuvio 1). Tutkimuksen aihe edellytti laajojen käsitteiden esittelyä, eikä ollut tarkoituksenmukaista käsitellä jokaista vallankäyttöä tai oikeudenmukaisuutta analysointia tutkimusta. Esitetyt teoreettisia lähtökohtia hyödynnetään kuitenkin aineiston analysoinnissa, jotta musiikkikasvattajan vallankäyttö voitaisiin sijoittaa laajempaan tutkimukseen.

Kuvio 1. Teoriaosan koonti



3 Tutkimusasetelma

3.1 Tutkimustehtävä

Tässä tutkielmassa tarkastelen musiikkikasvattajan vallankäyttöä ja sen oikeudenmukaisuutta luokkahuoneessa. Tutkimuskysymyksinä ovat:

1. Millaista musiikkikasvattajan vallankäyttö on luokkahuoneessa?
2. Miten musiikkikasvattaja käyttää valtaa luokkahuoneessa oikeudenmukaisesti ja millaista tukea tähän on saatavissa?

3.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Laadullinen tutkimus on empiirinen analyysitapa tarkastella aineistoa ja argumentoida sen pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Laadullista tutkimusta tarvitaan tutkimaan kohteita, jotka ovat tavalla tai toisella abstrakteja, tulkinnallisia tai kontekstiin sidonnaisia (Puusa & Juuti 2011, 31). Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä huomioida moniäänisyys ja moninäkökulmaisuus. Laadullisen tutkimuksen keinoin ei ole tarkoitus saavuttaa universaalialtu totuutta, vaan tarkastella tutkittavaa asiaa mahdollisimman laajasti. (Puusa & Juuti 2011, 31.) Musiikkikasvattajan vallankäyttöä käsitellään tässä tutkimuksessa sitoen kolmen haastateltavan kokemuksiä laajempaan kontekstiin teoreettisessa viitekehyksessä esitettyjen tutkimusten avulla.

Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää tutkijan vuorovaikutus tutkittaviensa kanssa. Tutkittavien kokemukset ovat keskiössä ja tutkijan tehtävänä on tehdä tulkintansa niistä perustellusti. (Puusa & Juuti 2011, 51.) Tästä syystä tutkimuksen aineisto kerättiin samanaikaisesti teoriaosan tekemisen kanssa. Vallankäytön ollessa laaja aihe koin tärkeäksi perehtyä erilaiseen kirjallisuuteen, kun valmistelin haastattelun teemoja ja kysymyksiä. Alustavat tutkimuskysymykset voivat muotoutua uudelleen aineistonkeruun edetessä. (Puusa & Juuti 2011, 51). Vasta aineistonkeruun jälkeen pääsin tarkastelemaan niin kirjallisuuden kuin aineiston vastaavuutta tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen rajaukset täsmentyivät tutkimuksen edetessä (Puusa & Juuti 2011, 51).

Tutkielman näkökulmana on laadullinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksessa pyritään selittämään ja kuvaamaan aiheita ”miten” ja ”miksi” -kysymysten lähtökohdista. Tapaustutkimuksessa tutkitaan itsessään kiinnostavaa yksittäistä ilmiötä, tapahtumaa, tai prosessia kokonaisuutena tietyssä kontekstissa ja pyritään tuottamaan kokonaisvaltaista ja yksityiskohtaista tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa yksittäinen ilmiö on musiikkikasvattajan vallankäyttö, eikä tarkoituksena ollut käsitellä vallankäyttöä tai oikeudenmukaisuutta laajemmin. Laadullisessa tapaustutkimuksessa tapauksia tulee tulkita ainutlaatuisina ilmiöinä ja tuloksia yleistää vain aineiston tulkinnan pohjalta, ei tilastollisesti yleistäen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010). Menetelmällisellä valinnalla tutkimuksessa pyrin nostamaan esiin sekä vallankäytön ilmenemistä että sen taustasyitä.

3.3 Aineistonkeruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelujen avulla. Tutkimusmenetelmänä haastattelu on kuin keskustelu, jolle on asetettu tavoite. Tutkija toimii aloitteen tekijänä ja johdattelee kysymyksillään käsiteltävään aiheeseen, mutta on kuitenkin tilanteessa mahdollisimman puolueeton, eikä ohjaile haastateltavan vastauksia. (Puusa & Juuti 2011, 73.) Haastattelun etu on sen joustavuus, sillä haastattelija voi toistaa kysymyksiä ja tarkentaa väärinymmärryksiä, sekä toimia jatkuvassa kommunikaatiossa tiedonantajan kanssa. Kysymykset voidaan esittää mielekkäässä järjestyksessä ja haastattelija voi myös havainnoitsijan roolissa kiinnittää huomiota siihen, miten haastateltava vastaa kysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Haastattelun aikana tutkija ja tutkittava ovat molemmat läsnä tilanteessa ja keskustelu on vuorovaikutteinen (Puusa & Juuti 2011, 73). Haastattelu sopii tutkimuksen menetelmäksi parhaiten, kun tutkimuksessa kaivataan tarkkaa kuvailua tai kun tutkitaan aiheita, joihin liittyy tunteellisia tai henkilökohtaisia asioita. Haastattelun etuna on myös mahdollisuus esittää täsmentäviä kysymyksiä tai kun kysymyksiin haluttaisiin syvällisemmin pohtivia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2000). Tämän tutkimuksen aiheen kannalta oli olennaista pystyä järjestämään haastattelutilanne kommunikoivaksi ja luottamukselliseksi.

Haastatteluun, kuten kaikkiin menetelmiin, kuuluu omat ongelmansa ja ne on hyvä tiedostaa ennen tutkimuksen tekoa. Ihmisten tutkiminen on haasteellista ja haastattelemalla saadaan tietoa ainoastaan näiden ihmisten käsityksistä asioita koskien. Haastattelutilanne voi myös olla jännittävä ja tutkijan on kyettävä luomaan motivoiva ja luotettava ympäristö haastateltavalle vastata kysymyksiin mahdollisimman laajasti. (Puusa & Juuti 2011,

78.) Tiettyjä aiheita ympäröivät myös niin sanotut sosiaalisesti hyväksytyt vastaukset, jotka tutkijan on myös tiedostettava (Puusa & Juuti 2011, 78). Tämä oli huomioitava myös tässä tutkimuksessa, sillä haastateltavalta vaaditaan rehellisyyttä vastata kysymyksiin hänen omaan vallankäyttöön liittyen, vaikka tutkimus tehtäisiinkin anonyymina.

Puolistrukturoitu haastattelu sopii käytettäväksi tilanteissa, joissa aihe on arka tai intiimi tai kohteena ovat heikosti tiedostetut asiat: arvostukset, ihanteet perustelut. Haastattelu kohdistuu valittuihin teemoihin, mutta kysymysten esittämisjärjestystä tai muotoa ei ole määrätty, kuten strukturoidussa haastattelussa. (Metsämuuronen 2000; Hirsjärvi & Hurme 2000.) Käytännössä puolistrukturoidusta haastattelusta käytetään toisinaan nimitystä teemahaastattelu; esimerkiksi silloin, jos siinä esitetään tarkkoja kysymyksiä tietyistä teemoista, mutta tarkalleen samoja kysymyksiä ei välttämättä kysytä kaikilta haastateltavilta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Teemahaastattelussa pyritään saamaan tutkimuksen tarkoitukseen sopivia merkityksellisiä vastauksia tutkimusongelmaan (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Haastattelut perustuivat kahteen mainittuun tutkimuskysymykseen. Puolistrukturoidun teemahaastattelun teemat luotiin tarkentamaan kahta tutkimuskysymystä. Teemoja oli viisi: 1. Vallankäytön määrittely ja opettajien näkemykset siihen liittyen 2. Vallankäyttö päätösvaltana 3. Vallankäyttö arvovaltana 4. Vallankäytön oikeudenmukaisuus ja 5. Tuki vallankäytön haasteisiin. Teemat määriteltiin jo ennen aineistonkeruuta, mutta otsikot muotoutuivat vielä uudelleen analyysiaiheessa parhaiten kuvaamaan niitä teemoja, jotka haastatteluista nousivat. Esimerkiksi jaottelu päätösvaltan ja arvovaltan välillä muodostui haastattelujen perusteella, vaikka olin tutkijana tätä dikotomiaa alustavasti jo harkinnut.

Aineisto kerättiin tekemällä haastattelut tiiviissä aikataulussa touko-kesäkuussa 2018. Taivoitteena oli saada näkemys opettajilta, jotka olivat urakehityksen eri vaiheissa. Tutkimuksessa haastateltiin kolmea musiikkikasvattajaa, jotka olivat: 1) varttuneempi musiikinopettaja, 2) nuorehko virassa toimiva noviisiopettaja, 3) musiikkikasvatusta vielä opiskeleva, mutta koulussa jo pidempää sijaisuutta tekevä musiikinopettaja. Kaikki haastateltavat ovat opiskelleet ja kaksi heistä myös valmistunut musiikkikasvatuksen aineryhmästä Sibelius-Akatemiasta. Samaa koulutuspaikkaa pidettiin tärkeänä sen vuoksi, että voidaan todeta haastateltavien omaavan samanlaisen peruskoulutuksen työhönsä. Haastattelun tyypiksi valikoitui yksilöhaastattelu aiheen henkilökohtaisuuden vuoksi. Yksilöhaastattelussa haastateltava vastaa sen mukaan, miten hän itse ymmärtää kysymyksen ja miten haluaa vastata siihen.

Teemahaastattelussa edetään etukäteen määriteltyjen teemojen perusteella, kysyen teemaan liittyen tarkentavia kysymyksiä; kysymysten tarkennukset voivat riippua myös haastateltavan vastauksista ja niiden laajuudesta tai suuntautumisesta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastattelukysymyksiä testattiin ensin testihaastattelemalla musiikkikasvatuksen opiskelijaa, pyrkimyksenä varmistaa kysymysten selkeys. Haastattelukysymykset pyrittiin luomaan sellaisiksi, että ne tarjoavat vastaajalle mahdollisuuden vastata tarkemmin kuin kieltäen tai myöntäen. Haastattelukysymyksiä luodessani pyrin myös huomioimaan sellaiset tilanteet, joita olin kuullut musiikkikasvattajien pohtivan arkipuheessa työnsä suhteen.

Etukäteen valmisteltujen kysymysten lisäksi haastatteluissa saatettiin kysyä tarkentavia lisäkysymyksiä haastateltavan sivutessa jotain tutkimukselle tärkeää aihetta, jota ei oltu kysymyksissä huomioitu. Haastateltaville annettiin niin paljon aikaa vastata, kuin he itse halusivat; haastattelut kestivät yleensä noin tunnin. Haastattelut nauhoitettiin kahdelle eri laitteelle varmuuskopioinnin vuoksi ja nauhoituksen aloittaminen ja lopettaminen kerrottiin haastateltavalle.

3.4 Aineiston analyysi

Laadulliseen aineiston analyysiin kuuluu erilaisia näkökulmia ja tarkastelutapoja, joiden avulla aineistoa käydään läpi systemaattisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tyypillistä on tehdä analyysia koko tutkimusprosessin ajan. Prosessiin kuuluu jatkuva havainnointi ja analysointi sekä valintojen tekeminen niin, että tutkimus vastaa parhaiten tutkimusongelmaan. (Puusa & Juuti 2011.) Analyysissa tiivistetään ja järjestetään aineiston materiaali järkeviksi kokonaisuuksiksi. Pienistä havainnoista tulisi saada koottua suurempi kokonaisuus kuin vain monta pientä havaintoa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Analyysissa pyritään totuudenmukaisuuteen, tulkinnan uskottavuuteen ja tehtyjen ratkaisujen perusteleamiseen (Puusa & Juuti 2011).

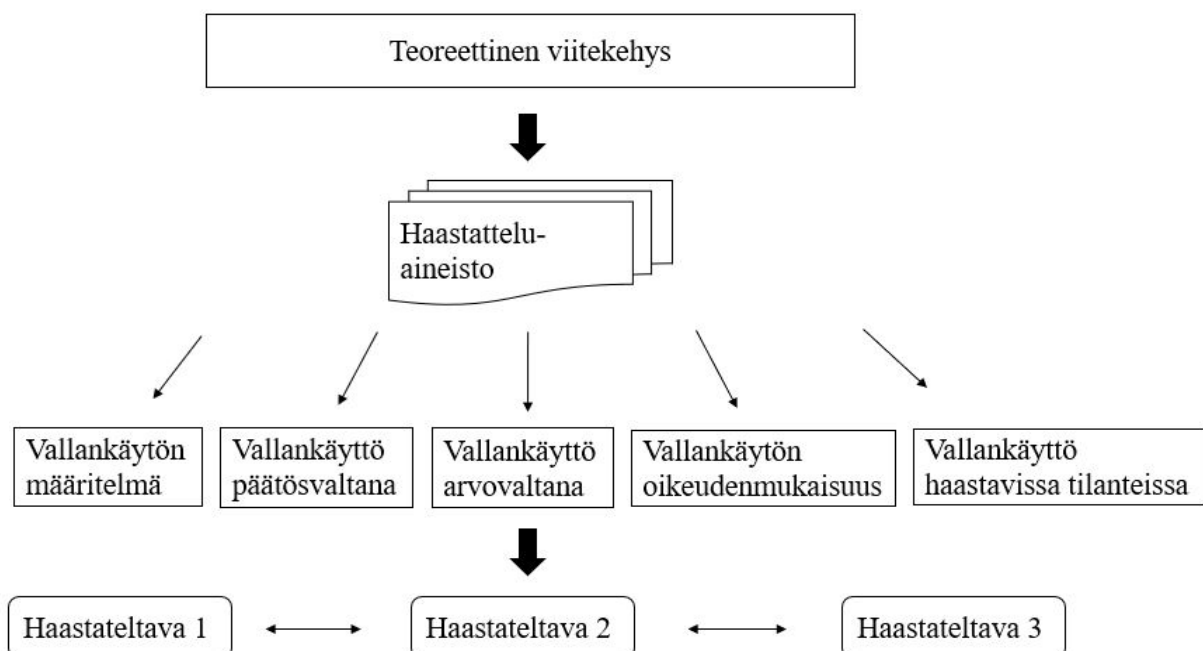
Tässä tutkimuksessa analyysi tehtiin pilkkomalla haastatteluaineisto yksittäisiin kysymyksiin ja luomalla sen jälkeen uudet kokonaisuudet eli teemat, joiden alle lopullinen aineisto sopi (ks. edellä mainitut viisi teemaa, luku 3.3). Haastateltavan vastauksia analysoitiin sekä yhtenä haastattelukokonaisuutena että vertaillen toisten haastateltavien vastauksiin. Analyysissa pyrittiin syvällisesti tarkastelemaan myös haastateltavan opetusideologioita, jotka välittyivät paitsi haastateltavan suoraan kertomina, myös vastausten

taustalta. Koko analyysi ja tehdyt päätelmät pyrittiin perustelemaan tarkasti raportoinnissa.

Analyysi toteutettiin teoriasidonnaisena sisällönanalyysinä (ks. Kuvio 2). Teoriasidonnainen tutkimus sijaitsee teoria- ja aineistolähtöisen tutkimuksen välillä. Siinä aineiston analyysi ei suoraan perustu teoriaan, mutta aineistoon kytketään teoriapohjaa esimerkiksi etsimällä analyysin tueksi aineistosta tehdyille löydöksille vahvistusta teoriasta. (Eskola 2001.) Siinä voidaan myös todeta puutteita verrattuna aikaisempaan tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa teoreettinen viitekehys oli olennainen osa aineistonkeruussa ja analyysissä koko tutkimuksenteon ajan. Aineistoa analysoitaessa teemojen kokoaminen tapahtui aineistolähtöisesti, sillä koin tämän tuovan parhaiten esiin haastateltavien näkökulman.

Teemojen ollessa selvillä haastateltavien vastauksia tarkasteltiin teoreettisen viitekehysten avulla. Samanaikaisesti vastauksia vertailtiin toisten haastateltavien vastauksiin. Pyrkimyksenä oli luoda aineiston ja teoreettisen viitekehysten välinen dialogi, jossa ajatukset vallankäytöstä voidaan kytkeä suurempaan kontekstiin. Seminaariryhmä osallistui pohdintaan haastattelun laajemmista näkökulmista. Lopulliseen työhön sisällytettiin suoria lainauksia litteroidusta aineistosta. Selkeyden vuoksi näitä muokattiin siten, että puheeseen kuuluvia lauseen merkitykselle tarpeettomia täytesanoja poistettiin ja puhekielen kuuluvia sanojen loppujen lyhennyksiä täydennettiin. Samoin poistettiin mahdollisia tunnistettavuustekijöitä. Sisältö säilyi kuitenkin aina samana.

Kuvio 2. Aineiston analyysi



3.5 Tutkimusetiikka

Tutkimusta tehtäessä noudatettiin Tutkimuseettinen neuvottelukunnan (2014) hyvän tieteellisen käytännön ohjeita. Koko prosessin aikana pyrittiin rehellisyyteen ja huolellisuuteen. Haastateltavien valinta tapahtui etsimällä kriteereihin sopivia haastateltavia (Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmästä valmistunut/valmistuva henkilö, joka toimii koulussa musiikinopettajana) pyrkien luomaan diversiteettiä heidän opetusuransa pituuden, opetuspaikan sijainnin ja sukupuolen suhteen. Tutkimuksessa pyrittiin valitsemaan toisistaan eroavia haastateltavia. Haastateltavien esimiehille, eli koulujen rehtoreille, tiedotettiin haastatteluiden teosta ja annettiin mahdollisuus kysyä aiheesta lisää näin halutessaan. Esimiehille selvitetiin, että haastateltava vastaa haastattelussa vain omasta puolestaan.

Suostumus haastattelulle saatiin haastateltavilta sähköpostitse, kun he suostuivat tutkijan pyyntöön saapua haastatteluun. Haastateltaville kerrottiin tutkimuksen aihe, muttei annettu etukäteen kysymyksiä. Haastattelut tehtiin paikoissa, joissa yksityisyys voitiin taata, yleisimmin Sibelius-Akatemian kirjaston kuunteluhuoneissa. Haastattelun aluksi haastateltavalle tehtiin selväksi hänen oikeutensa olla vastamatta kaikkiin kysymyksiin tai halutessaan keskeyttää haastattelu. Hänelle kerrottiin, että tutkimus raportoidaan maisterintutkielmana ja että raportoinnissa pyritään anonymiteettiin. Haastateltavalla oli mahdollisuus kieltäytyä haastattelun nauhoittamisesta, mutta kaikki heistä antoivat tähän luvan. Haastateltavalle annettiin myös mahdollisuus kysyä kysymyksiä, jos jokin asia jäi epäselväksi.

Litteroin haastattelut itse suoraan nauhoitteesta. Tekstidokumentteihin ei kirjoitettu haastateltavien henkilötietoihin viittaavia asioita edes litterointivaiheessa. Tutkimuksen tulosten raportointivaiheessa haastateltavien henkilöllisyys pyrittiin anonymisoimaan (ks. esim. Kuula 2011) antamalla haastateltaville uudet nimet ja poistamalla aineistosta sellaisia kohtia, jotka viittaisivat henkilöihin, kouluun tai kaupunkiin. Myöskään haastateltavien ikää ei kerrota, ainoastaan heidän valmistumisvuotensa musiikkikasvatuksen aineryhmästä viiden vuoden aikavälillä. Seminaari-ryhmälle ei jaettu aineistoa missään muodossa omaksi ja sitä tarkasteltiin ainoastaan ilman nimiä.

Tutkimusaineiston säilytyksen suhteen on noudatettava erityistä huolellisuutta. Joissain tilanteissa kerätty aineisto voi olla perusteltua turvallisesti hävittää. Aineistoilla voi kuitenkin olla käyttötarkoitusta myös tutkimuksen jälkeen. Kaikilla aineistoilla voi olla kulttuurinen tai historiallinen merkitys, ja eettisissä periaatteissa aineistojen arvo tunnustetaan niiden ainutkertaisuuden vuoksi. Jatkotutkimuksia varten voidaan myös ajatella arkistoitujen aineistojen merkitystä helpottavana tutkijan työssä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2014; Hyvärinen ym. 2017.) Tämän tutkielman aineistoa ei säilötty mihinkään vaan tuhottiin tutkielman valmistuttua.

4 Tulokset

4.1 Aineiston kuvaus

Tutkimustulosten kattavuuden vuoksi haastateltaviksi pyrittiin saamaan musiikinopettajia, jotka eroaisivat toisistaan. Haastatteluja tehtiin yhteensä kolme. Osa haastateltavista opetti kouluissa, joissa on musiikkipainotteisia ryhmiä, mutta jokainen heistä opetti myös ei-musiikkipainotteisia ryhmiä. Musiikinopettaja toimii koulussa usein monella eri kouluasteella riippuen siitä, onko koulu yhtenäiskoulu, eli yhteydessä edeltävään tai seuraavaan kouluasteeseen, tai molempiin.

Haastateltavien valinnassa ei rajattu tarkemmin opettavien ryhmien tai luokka-asteiden ominaisuuksia, vaan kriteerinä oli ainoastaan päätoiminen musiikinopettajuus peruskoulussa tai lukiossa. Opettajaa tarkasteltiin myös opetusvastuun näkökulmasta, sillä vaikka kaikilla haastateltavista ei vakinaista tehtävää ollutkaan, toimivat he kaikki vastuuasemassa valtion koulun opettajana, ja heidän työtään määrittää lainsäädäntö ja siten myös Opetushallituksen säädökset. Haastateltavien perustiedot esitellään seuraavassa kuviossa (Kuvio 3). Haastateltavien nimet on muutettu.

Kuvio 3. Haastateltavat

<u>Haastateltava</u>	<u>Valmistumis-</u> <u>vuosi välillä</u>	<u>Opetuspaikka</u>	<u>Opetuskoke-</u> <u>mus</u>	<u>Oma luokka</u>
Juhani	1990–1995	yläaste	yli 20 v	on ollut, nyt ei
Iisa	2008–2012	lukio ja yläaste	vakituudessa toimessa 4 v	lukion ryhmänohjaus
Aleksi	valmistuu pian	lukio	yli vuoden si- jaisuus	ei ole

Haastateltava numero 1 on Juhani, joka on opettanut musiikkia peruskoulussa päätoimisesti yli 20 vuotta ja myös aikanaan opiskelujen ohella sivutoimisesti. Haastatteluvuonna hänellä ei ole ollut omaa ohjattavaa luokkaa, mutta aikaisempina vuosina on ollut. Juhani opettaa sekä musiikkipainotteisia että ei-musiikkipainotteisia oppilaita luokilta 7-9, usein jaetuissa ryhmissä, jolloin koko luokka ei tule tunnille samalla kertaa. Perustietojen jälkeen haastateltavia pyydettiin aluksi kuvailemaan vapaasti omaa opetusideologiaansa. Juhani pitää opetusideologianaan musiikin tuntien hyvinvoinnillista aspektia ja kaikille ”hyvän fiiliksen” luomista. Juhani kokee, että muissa kouluaineissa ei musiikin tavoin pystytä käsittelemään kaikkia asioita.

Haastateltava numero 2 on haastatteluhetkellä virkavapaata viettävä Iisa. Hän teki ensin eräässä koulussa musiikinopettajan sijaisuuden ja sen jälkeen sai viran samasta koulusta. Iisa opettaa sekä yläasteella että lukiossa musiikkia. Hänellä on virka lukion puolelta, jonka puitteissa hänelle annetaan myös ryhmänohjaajantehtävä kolmeksi vuodeksi kerrallaan. Toimeen kuitenkin kuuluu vain vähän tapaamisia, eikä Iisa kokenut tutustuneensa erityisesti ryhmänohjauksessaan oleviin oppilaisiin. Nyt Iisa on ollut jonkin aikaa poissa virastaan ja on tänä aikana kyennyt pohtimaan omaa opettajuuttaan. Iisa kokee opetusideologiakseen sen, että pyrkii soveltamaan omaa oikeudenmukaisuuden tajuaan kaikissa tilanteissa.

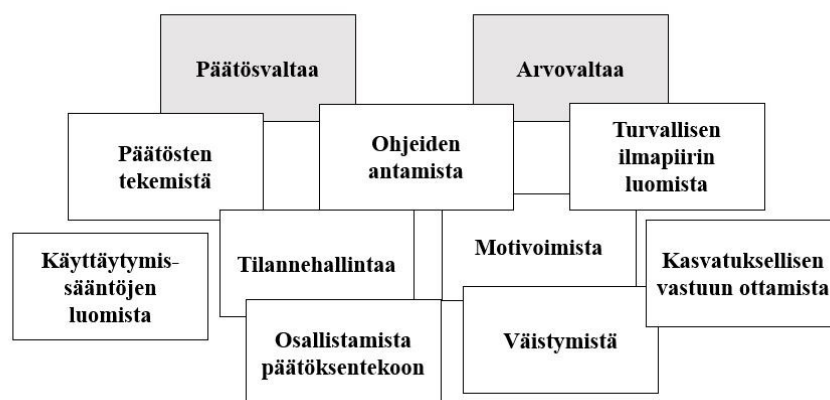
Haastateltava numero 3, Aleks, opiskelee musiikkikasvatusta edelleen ja aikoo valmistua maisteriksi pian. Hän on tehnyt yli vuoden viransijaisuuden lukiossa, jota ennen hän on tehnyt satunnaisia sijaisuuksia eri kouluissa opiskelujen ohella. Koska Aleks toimii sijaisena, hän ei ole saanut osakseen ryhmänohjaajan tehtävää. Haastattelussa hän kertoo hänelle olevan epäselvää, mitä opetusideologialla voitaisiin tarkoittaa, mutta koki seuraavansa opetustyössä omia arvojaan ja opettajan etiikkaa. Aleks haluaa jokaisen oppilaan saavan musiikista itselleen toverin loppuiksi ja haluaa antaa kaikille yhdenvertaisesti mahdollisuuden musiikkikokemuksiin. Aleks pitää tärkeänä olla suosimatta ketään, esimerkiksi musiikillisesti lahjakkaampia oppilaita. Hänen mukaansa kaikilla tulisi olla tunteilla mielekästä ja mukavaa.

4.2 Vallankäyttö

4.2.1 Vallankäytön määrittely

Ensimmäisenä teemana haastatteluissa käsiteltiin vallankäyttöä, termin määrittelyä ja haastateltavien omia kokemuksia vallankäytöstä. Haastateltavia itseään pyydettiin ensin määrittelemään *vallankäyttö luokkahuoneessa*. Kysymys esitettiin haastattelun aluksi, jotta haastateltavat pääsisivät ensin kertomaan oman näkemyksensä siitä, mitä heidän vallankäyttönsä ylipäätään on. Vallankäyttö näyttäytyi haastattelujen perusteella opettajille hyvin monenlaisena ja haastateltavat pyrkivät vastauksissaan jaottelemaan vallankäyttöä suurempiin kategorioihin. Aineiston jakolinjaksi valikoitui haastateltavien yleisimmin tekemä jako päätösvallan ja arvovalan välillä (Kuvio 4).

Kuvio 4. Vallankäytön määritelmät



Jako muodostui haastatteluissa siten, että haastateltavista jokainen kuvaili ensin konkreettisia päätösvaltaan liittyviä asioita, kuten päätösten tekemisen ja tilanteen hallinnan ja erotteli ne sitten arvovaltaan liittyvistä vallankäytön muodoista, kuten vastuusta ja motiivoinnista. Kuviossa näkyvät kaikki luokkahuoneen vallankäytön piirteet, mitkä haastatteluissa tämän kysymyksen kohdalla tulivat esille, asettamatta vastauksia mihinkään järjestykseen. Osan niistä mainitsi haastateltavista vain yksi, osan kaikki heistä. Määritelmät on kuviossa aseteltu haastateltavien lokeroinnin mukaan; keskellä rajapinta arvovalan ja päätösvallan välillä on häilyvämpi. Haastateltavat eivät vielä tässä kohdassa listanneet kaikkia mahdollisia vallankäytön muotoja, vaan muitakin tuli haastattelun myötä esiin. Kuvion tarkoituksena onkin luoda kuva siitä, millaisia asioita musiikinopettajalle ensikysymällä nousee mieleen vallankäytöstä luokkahuoneessa.

Haastateltavista Juhani keskittyy pohtimaan tarkemmin vallankäyttöä, johon sisältyi opettajan lakisääteinen velvollisuus (perusopetuslaki 1998/628) pitää huolta turvallisesta työilmapiiristä ja hallita opetustilanne osaavasti. Hänen mukaansa vallankäyttäjän asema mahdollistaa sen, että opettaja kykenee tekemään työtään.

”Lakisääteisesti opettajan kuuluu hallita tilanne ja taata tiettyjä asioita ja sen edellytyksenä on, että on valtaa ja osaa käyttää sitä.” – Juhani

Iisa painottaa opettajan rooliin liittyvää vallankäytön moninaisuutta ja yhdistää vallankäyttöön erityisesti vastuun. Luokkahuoneessa vastuu on opettajalla, joten hänen tulee käyttää valtaansa vastuullisesti. Iisan mukaan vallankäyttöön liittyy oppilaiden motivoiminen ja hyvän ilmapiirin luominen, joista opettaja vallankäyttäjän roolissaan on vastuussa. Hänen näkemyksensä ei perustu opettajan lakisääteisiin tehtäviin vaan opettajan velvollisuuteen tehdä opetus oppilaille mielekkääksi.

”Vallankäyttöä voi olla erilaista tietysti, eli opettajallahan on siinä suuri vastuu kun hän on tällasessa vallankäyttäjän roolissa, että millanen ilmapiiri siellä luokkahuoneessa on ja kokevatko oppilaat itse – tai ovatko he motivoituneita opiskelemaan sitä.” – Iisa

Aleksi kokee vallankäyttönsä luokkahuoneessa oikeutetuksi hänen ammattitaitonsa ja hänelle annetun opetustehtävän perusteella. Hänen mukaansa opettajalla on valta kaikesta päätöksenteosta luokkahuoneessa. Tästä syystä hänelle on tärkeää, että hän ei opettajana tuo liikaa omia mielipiteitään esiin, vaan tiedostaa oman roolinsa vallankäyttäjänä luokkahuoneessa.

”Lyhyesti [vallankäyttöä on] se, että mä päätän mitä tapahtuu, vaikkakin vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, mutta loppukädessä se on kuitenkin mun päätöksessä.” – Aleksi

Vallankäytöstä keskustelu voi olla tutumpaa sellaisille ihmisille, jotka ovat tekemisissä esimerkiksi poliittisten tai hallinnollisten elinten kanssa. Tällaisia olisivat puolueet, organisaatioiden hallitukset tai ministeriön työryhmät. Haastateltavilta kysyttiin, olivatko he mukana jossakin yhteiskunnallisessa vastuutehtävässä, mutta jokainen vastasi kieltävästi. Iisa sanoo toimineensa nuorempana aktiivisesti opiskelijajärjestöissä, mutta sittemmin on kokenut työnsä niin kokonaisvaltaiseksi, että muut aikaa vievät tehtävät ovat jääneet.

Haastateltavat tarkastelivat siis omaa rooliaan vallankäyttäjänä eri tavoin, mutta heidän vallankäytön määritelmässään oli paljon yhteisiä elementtejä. Vallankäyttö koettiin kokonaisvaltaisesti opettajan työhön liittyvänä ominaisuutena, johon opettajalla on oikeus ja velvollisuus. Jokainen heistä yhdisti valtaan myös vastuun. Juhaniille vastuu suuntautui opettajan lakisääteisiin tehtäviin, Iisalla oppilaiden motivointiin ja Aleksilla oman roolinsa tiedostamiseen vallankäyttäjänä. Painopisteet vaihtelivat haastateltavien kesken myös siinä, miten suuri on opettajan yksinvalta.

4.2.2 Haastateltavan oma vallankäyttö

Seuraavaksi haastateltavat kuvailivat omaa vallankäyttöään luokkahuoneessa. Juhani kokee vallankäyttönsä luokkahuoneessa vaihtelevana ja ”flexiibelinä” ja kokee onnistuneensa, kun oppilaat ovat itse löytäneet tiedon lähteille ja on saanut tehtyä itsestään tarpeettoman. Toisaalta joskus edellytetään ”tiukempia suitsia” ryhmien kanssa, jos ryhmä ei suoraan toimi niin, kuin Juhani toivoisi.

Iisa, Juhaniin tavoin, pyrkii vallankäytössään siihen, että oppilaat olisivat itse aktiivisia oppijoita ja toimisivat luokassa opettajan kanssa yhdessä aktiivisina toimijoina. Hän haluaa luoda opetustilanteesta demokraattisen ja jakaa vastuuta oppilaiden kesken.

”Et se paras hetki ois se et mua ei enää tarvittais, et ne opiskelijat ottais ite homman käsiin. et mikä tahansa se opiskeltava asia onkaan, niin ne opiskelijat itse ois aktiivisia oppijoita siinä ja itse veis sitä juttua eteenpäin.” – Iisa

Aleksilla on omasta mielestään paljon valtaa luokkahuoneessa. Hän pyrkii suhteuttamaan oman vallankäyttönsä niin, ettei se vaikuta oppilaiden kasvatukseen vahingollisesti. Aleks pyrkii pysymään mahdollisimman tietoisena puheistaan, jottei tule vahingossa syöttäneeksi oppilaille omia ideologioitaan. Sen lisäksi hän yrittää olla mahdollisimman ”ei-mielivalentainen” opettaja.

”Musiikinopettajana mä teen loppukädessä päätökset ihan kaikesta mitä luokassa tapahtuu ja sillä tavalla mä käytän mielestäni aika paljonkin valtaa.” – Aleks

Seuraavaksi vallankäyttöä tarkasteltiin siitä näkökulmasta, miltä se haastateltavista opettajista *tuntuu*. Juhani kokee ärsyttäväiksi tilanteet, joissa hän joutuu olemaan ennemmin

tiukka pomo kuin opettaja ja kasvattaja. Juhani kokee olevansa joustava opetusmetodeissaan ja kohtelevansa oppilaitaan reilusti. Hänen mielestään vallankäyttö tuntuu hyvältä, kun hän onnistuu johdattamaan oppilaat keskenään toimimaan yhteistyössä opetettavan asian äärellä.

”Perusopetuksen näkökulmasta opettaja on silloin onnistunut tehtävässään hyvin kun tekee itsensä tarpeettomaksi, että oppilaat itse oppii löytämään tietojen lähteille ja keskenänsä saamaan hommat toimimaan.” – Juhani

Juhanin kanssa samoilla linjoilla on Iisa. Iisan mielestä riippuu tilanteesta, tuntuuko vallankäyttö hyvältä vai huonolta. Hän ei pidä kurinpitämisestä, eli ”vallankäytöstä negatiivisessa valossa”. Iisa kokee olevansa ”energisoiva ja pirskahteleva ihminen”, joten hän kokee haastavaksi rauhoittavien tilanteiden luomisen. Vallankäyttö tuntuu erityisen epämiellyttävältä, jos ääntä pitää korottaa tai hän joutuu vaatimaan oppilaiden huomiota muilla tavoin. Hänen mielestään jokainen opettaja opettaa omasta persoonastaan ja ajatuksistaan käsin. Erilaiset asiat ovat eri persoonille haastavia.

Iisa on vastannut kuripidon ongelmallisuuteen kehittämällä rutiineja ja keskittymällä itsekin rauhoittumaan tunnin loppuksi, jottei kenellekään jäisi tunne kiireestä tunnilta lähtiessään. Hän kertoo olevansa prosessissa oleva opettaja ja etsivänsä vastauksia sille, miten hänen nimenomaan ei tarvitsisi olla vallankäyttäjää työssään, vaan voisi toimia tunneilla tasa-arvoisena ohjaajana oppilaille.

”Tavallaan et yhdessä etsitään sellasia rutiineja et löydetään se rauha, ettei tulis niitä tilanteita, et pitää jotenki käyttää valtaa tai et tulis kauheesti kurinpidollisia juttuja vaan et ne oppis ite sen, että missä hetkissä ollaan hiljaa ja missä hetkissä saa tehdä töitä.” – Iisa

Aleksin mielestä vallankäyttö tuntuu hyvältä, mutta myös vaativalta ja vastuulliselta tehtävältä.

”Musiikin tapauksessa se [vallankäyttö] tuntuu hyvältä koska mulla on expertiisi siihen aiheeseen. Mä koen että sillä vallalla, joka mulle on annettu tässä tehtävässä ni se mahdollistaa sen, että mä pääsen antamaan oman osaamiseni sillä tavalla ku mä näen parhaaksi – niin parhaaksi kun mitä mä voin sen opettaa jos puhutaan musiikista, ja sillä tavalla se tuntuu jopa oikeutetulta.” - Aleksi

Aleksin mukaan hän miettii harvoin luokkatilanteessa vallankäyttöään. Hänen työilleen on opetussuunnitelmassa esitetty tarkat raamit, joiden mukaan Aleksi tekee tuntisuunnitelmat. Aluksi vallankäyttö voi hänen mukaansa kuitenkin tuntua pelottavalta, jos siitä ei ole ennestään kokemusta.

”Kun ekat kurssit alko, mietin, et mitä mä näiden kanssa... [teen] ja käytän tätä omaa voimaani ohjaa tätä kurssia ja mitä me tehdään, ni silloin se tuntuu vähän pelottavalta. Mut mitä enemmän on tehny, ni sitä tottuneemmaksi sitä tulee vallankäyttöön.” – Aleksi

Jokaisen haastateltavan vastauksissa on nähtävissä ajatus opettajan roolista tiedon ja taidon äärelle ohjaavasta aikuisesta, joka onnistuu silloin, kun oppilaat oppivat toimimaan myös itsenäisesti. Tämä käsitys vastaa opetussuunnitelmien (POPS 2014; LOPS 2015) ilmaisemaa näkökulmaa opettajan roolista. Haastateltavien ajatukset omasta vallankäytöstään eroavat kuitenkin jonkin verran lähtökohdiltaan.

Lisa painottaa halua muuttaa itsensä tarpeettomaksi ja ikään kuin toimia oppilaiden vertaisohjaana. Samaa tematiikkaa on nähtävissä esimerkiksi Habermasin (1981) teoriassa deliberatiivisesta demokratiasta ja Deweyn (1916) ajatuksissa demokratiasta elämäntapana. Demokratian ideaalin mukaan opetustilanteessa kaikki pääsevät olemaan tasa-arvoisia keskustelijoita, oppilaiden ajatukset otetaan huomioon ja kaikilla on mahdollisuus osallistua yhteiseen keskusteluun. Iisalle on tärkeää myös oppilaiden motivointi ja itsenäisyyteen kannustaminen. Tämä muistuttaa monia opetussuunnitelmien ja tutkimuskirjallisuuden ajatuksia siitä, miten oppilasta kasvatetaan kohti hyvää elämää ja luovaa kasvua kohti omaa itseään (Värri 2004; Hosseini & Khalili 2011; POPS 2014; LOPS 2015).

Juhanin ajatukset ovat samansuuntaisia kuin Iisalla oppilaiden autonomisen oppijuuden suhteen. Juhanilla vaikuttaa kuitenkin olevan selkeämpi rooli kurinpitäjänä ja hän on määritellyt ennalta, millainen käytös musiikintunneilla olisi ”toivottavaa”. Juhanin näkemyksissä on mukana myös Weberin (1964) määritelmässä laillisen vallankäytön korostamista, minkä mukaan vallankäyttö tarkoittaa sääntöihin perustuvaa hallinnollista ja laillisesti perusteltua vallankäyttöä. Tämä näkyy halussa tuoda esiin opettajan lakisääteiset velvollisuudet. Juhanin käsitys vallankäytöstä saa tukensa opettajan velvoitteista taata lain edellytykset.

Aleksin näkemys vallankäytöstä on lähempänä perinteistä Dahlin määrittelemää valtakäsitystä, jossa valta on henkilön kykyä saada toinen tekemään jotain, mitä tämä ei muuten

tekisi. Alekski myös määrittelee vallan suhteena ihmisten välillä; hänet itsensä oikeutettuna vallankäyttäjänä ja oppilaat vallankäytön kohteina (Dahl 1957, 203). Hän myös näkee ainoana haastateltavista oman vallankäyttönsä nimenomaan *oikeutettuna*. Aleksin opetusideologiaan kuuluu halu luoda musiikista oppilaalle elinikäinen ystävä ja tehdä tunteista mukavia kaikille oppilaille riippumatta heidän taitotasostaan. Tämä heijastelee muun muassa Hallamin (2010) tutkimuksessaan esittämää ajatusta siitä, miten musiikkikasvatuksen päämääräksi on asetettu oppilaiden mahdollisuus itseilmaisuuksiin; omien tunteiden, ajatusten ja identiteetin ilmaisemiseen musiikin välityksellä.

4.2.3 Arvosana omasta vallankäytöstä

Haastattelun alkupuolella haastateltavia pyydettiin kuvailemaan omaa vallankäyttöään. Haastattelun lopuksi he pääsivät arvioimaan oman vallankäyttönsä oikeudenmukaisuutta kouluarvosana-asteikolla 4–10. Juhani antaa itselleen arvosanan 9-.

”Vaihtelevaa, pyrin kymmppiin, mutta kyllä jos on stressiä tai kiirettä tai keuhkua ni joskus ei ihan kymmppiin päästä, ehkä sellanen 9- vois olla sellanen.”
– Juhani

Iisa antaa itselleen arvosanan 9.

”Mä meen ihan fiilispohjalta, et omatuntoni on puhdas, et siel on ne pari tahraa joita pitää muistaa, ja sen on aina tajunnu jos on päässy sammakko suusta et on tullu sellanen oh fuck et tätä mä en saa enää takas, et sellasiikin on ollu mut ei onneks niin monii et niitä pulpahtelis mieleen.” – Iisa

Hän myös kokee, että oppilaiden kanssa on aina ollut kiva nähdä heidän valmistuttuaan, ja nämä vaikuttavat siltä, että opettaja on tehnyt työnsä hyvin.

Alekski antaa itselleen arvosanan 8, koska se on hyvä.

”Kyl se nyt ainaki hyvä on. Mä yritän aina perustella ratkaisut sillä, argumentoida niiden puolesta miks mä teen asioita, et mä varsinkin herkempiä asioita, joissa tietää käyttävänsä valtaa, et ne ei ois mielipuolisia. Mut saatan olla ajoittain despootti kyllä.” – Alekski

Aleksi ei koe aina tiedostavansa siinä hetkessä, millaisia valintoja tekee luovuttaessaan valtaansa oppilaille esimerkiksi ryhmien jaon kohdalla tai millaisia seurauksia tällä voi olla. Hän kuitenkin kokee olevansa arvioissaan ja toiminnassaan oikeudenmukainen.

4.3 Vallankäyttö päätösvaltana

Vallankäyttö päätösvaltana jakaantuu kolmeen teemaan eli luokan jakamiseen, tunneilla käsiteltävän materiaalin valitsemiseen sekä oppimisen arviointiin (Kuvio 5).

Kuvio 5. Vallankäyttö päätösvaltana

Vallankäyttö päätösvaltana
1) Luokan jakaminen
2) Tunneilla käsiteltävä materiaali
3) Oppimisen arviointi

4.3.1 Luokan jakaminen

Ensimmäinen opettajan päätösvaltaa käsittelevä teema on luokan jakaminen. Luokan jakaminen toteutetaan pääasiallisesti, jotta tunnilla päästään opiskelemaan asioita tarkemmin ja opettaja voi kiertelemällä ryhmissä seurata oppimisen etenemistä ja mahdollisia ongelmia. Pienryhmästä muodostuu autonominen yksikkö, jossa oppilaiden tulee saada valmiiksi annettu tehtävä. Ideaalissa tilanteessa tällainen pienryhmä toimii deliberatiivisen demokratian tavoin keskustelevana yhteisönä, jossa jokaisen ajatuksia kuullaan. Eri-laisiin pienryhmiin jakaminen on hyvä keino lisätä vuorovaikutusta myös sellaisten oppilaiden välillä, jotka muuten eivät olisi toistensa kanssa tekemisissä. Pienryhmätyöskentely voi olla haitallistakin, jos ryhmä ei syystä tai toisesta tue oppilaan oppimista.

Haastattelujen mukaan opettajat jakavat luokan pienryhmiin monella eri tavalla. Juhani mukaan riippuu luokan ilmapiiristä, miten jako tehdään. Hän jakaa luokan aina pyrkien säilyttämään turvallisen ympäristön. Tärkeää on myös käyttää jakometodia, joka ruokkii opin tarttumista parhaiten. Juhani antaa luokan jakautua vapaasti joskus, jos kyseessä on lyhyt ryhmätyö. Toinen tapa on antaa oppilaiden itse arvioida omaa soittotaitoaan esimerkiksi basson soitossa ja antaa näiden jakautua sen perusteella eri tiloihin harjoittelemaan. Tällöin opettaja antaa oppilaille vallan arvioida omaa osaamistaan. Juhani sanoo joskus jakavansa luokkaa myös sukupuolen mukaan.

”Tätä oon itse pohdiskellu, mut kyllä mun esimerkiks laulun kohdalla on joskus ollu ihan hyödyllistä myös sukupuolenkin mukaan jakaa eli jos on esim äänenmurroksellisia poikia ja niitä jänskättää tyttöjen kuullen tuottaa lauluääntä ni silloin oon voinu tehdä tyttö-poika-jakoja sen perusteella.” – Juhani

Iisa kertoo jakavansa luokan joskus nopeasti sattumanvaraisesti esimerkiksi jako viiteen -tyylisesti. Soiton suhteen hän kuitenkin kuuntelee aina oppilaiden toiveita siitä, mitä soitinta nämä haluaisivat soittaa. Sen jälkeen hän jakaa luokan soittoryhmiin, jotka kuukauden ajan soittavat yhdessä ja lopulta esittävät muille opettelemansa kappaleen. Ryhmät tehdään sen mukaan, kuka halusi soittaa mitäkin soitinta. Iisa pitää toiveista tarkasti kirjaa ja suunnittelee ryhmät. Joskus Iisa antaa myös oppilaiden itse muodostaa omat ryhmänsä, vaikka pohtii myös tämän jakotyylin huonoja puolia.

”Niin kuin tiedämme niin yhteisöt ovat hierarkisia ja siel on kaikkienkokoisia suosittuja ja sit on ujompi tapauksia ni siin on vaara – se riippuu vähän siitä ryhmähengestä, sitä pitää vähän aistia.” – Iisa

Iisa viittaa ”perinteiseen pesismatsiin”, jossa kaksi kapteenia valitsevat joukkuelaiset ja viimeiseksi jää ”hylkiöitä”. Tätä hän haluaa välttää ja kertoo aistivansa aina luokan henkeä jakamista suunnitellessaan. Aleksin puolestaan antaa oppilaiden useimmiten jakautua ryhmiin haluamallaan tavalla. Hänen mukaansa valmiiksi toisiaan hiukan tuntevat ihmiset luottavat myös helpommin toisiinsa ja täten ryhmätyötkin sujuvat paremmin. Aleksin opettaa lukioon juuri tulleet oppilaita, joista monet eivät aluksi tunne ketään.

”Ihmiset, jotka tuntee toisensa ni ne usein myös luottaa toisiinsa ja uskaltaa sanoa ajatuksiaan ääneen ja pystyy työskentelee dynaamisesti myöskin niin ettei mun tarvi – jos on vaikka 25 hengen ryhmä ni mun ei tarvi olla siin rakentamassa siltaa oppilaiden välillä vaan ne pystyy toimimaan itsenäisesti niissä pienryhmissä.” – Aleksin

Haastavaa on kuitenkin valvoa ryhmien tasapuolisuutta, ja ryhmistä huomaakin, jos joku on vain tullut muiden vanavedessä ilman kunnollista omaa panosta työhön. Aleksin myöntää, ettei vapaan valinnan metodi edesauta parhaimmalla mahdollisella tavalla tutustumista uusiin ihmisiin.

Juhanilla on eniten erilaisia tapoja jakaa luokkaa, jota voidaan selittää kenties hänen pitkän opetusuransa kautta. Hän jakaa jopa luokan sukupuolten mukaan, jos käytännön kokemus on osoittanut sen auttavan opetusta, vaikka hän onkin pohtinut, onko se hyvä tapa jakaa luokkaa. Kirjallisuudessa tätä pohdintaa sisältää musiikin tuntien sukupuolittuneisuuden tutkimus (Hallam 2008; Koskela 2011; Kuoppamäki 2015). Iisa puolestaan ottaa huomioon oppilaiden toiveet ja jakaa ryhmät niiden mukaisesti mahdollisimman harkitusti. Hän käyttää valtaansa luomaan rakenteita, jotka suojaavat oppilaita kiusaamiselta ja ulkopuoliseksi jäämiseltä. Alekski käyttää opettajan valtaa niin, että jättää käyttämättä sitä. Hän luottaa siihen, ettei opettajan tarvitse luokassa toimia sillanrakentajana oppilaiden välillä vaan oppilaat itsenäisesti pystyvät toimimaan ryhmissään.

Luokan jakamiseen liittyy haastateltavien mukaan erityisesti tilannesidonnaisuus ja opettajan harkintakyky. Tämä viittaa ajatukseen fronesiksesta (Värri 2004). Haastateltavat pyrkivät luokan jakamisella edesauttamaan oppimista ja oppilaiden hyvinvointia. Opetuskokemuksen lisääntyessä on luonnollista vaihdella ja kehittää uusia luokan jakometodeja vastaamaan esiin nouseviin ongelmakohtiin. Haastateltavista Iisa ja Juhani ovat kehittäneet Aleksia enemmän erilaisia tapoja jakaa luokkaa. Alekski opettaa pelkästään lukiolaisia ja tämä erottaa hänet muista kahdesta haastateltavasta. Lukiolaisten voidaan olettaa olevan keskimäärin yläastelaisia kypsempiä ja täten kykeneviä oman ryhmän valintaan. Kaikki haastateltavat olivat valmiita kehittämään jakometodejaan.

4.3.2 Tunneilla käsiteltävä materiaali

Musiikkikasvattajan on valittava suuresta joukosta musiikillista materiaalia kuhunkin tuntiin sopivat kappaleet. Saman asian oppimiseen voidaan hyödyntää monia erilaisia musiikkityylejä tai kappaleita, eikä opetussuunnitelma määritä tarkkaan tunneilla käytettävää materiaalia. Tutkimuksessa on tarkasteltu musiikin tuntien sisältövalintoja ja populaarimusiikin roolia musiikinopetuksessa (Kallio 2015). Tunneilla käsiteltävään musiikkiin liittyy myös kulttuurien moninaisuuden näkökulma (esim. Hess 2017) sekä erot kaupunkialueiden ja harvempaan asuttujen alueiden välillä (Corbett 2016). Tuntimateriaalin valinta nousi esiin haastatteluissa jo ensimmäisten kysymysten kohdalla siitä, mitä opettajan vallankäyttö on.

Haastateltavista Alekski valitsee materiaalin sen perusteella, että se on nuorien tuntemaa ja tarjoaa sitä kautta heille aidon kosketuspinnan musiikkiin. Hän ei koe tärkeäksi soittaa vanhoja klassikoita sillä perusteella, että niitä tulisi yleissivistyksen vuoksi tuntea.

”Mä haluun et se on musaa, joka motivoi niitä nuoria, jota ne on kuullu, joka on niille tuttua ja joka on niille helppoa korvakuulolta muistaa että täähän menee näin.” – Alekski

Materiaalin valintaan vaikuttaa myös sen helppo soitettavuus yhdessä ja tämän jälkeen se, onko kappaleella muutakin hyvää annettavaa. Tällaista on esimerkiksi kiinnostava teksti tai laulullisesti jotain olennaista opetettavaa. Alekski kuunteluttaa oppilaillaan joka tunnin aluksi jonkin kappaleen, jotta päästäisiin musiikin mielentilaan. Hän kertoo tehtävänannon aina etukäteen oppilaille, jotta nämä tietävät, mitä kappaleesta pitäisi erityisesti kuunnella.

Alekski ottaa mielellään vastaan myös oppilaiden toiveita käsiteltävästä musiikista. Hän on pyytänyt oppilaita toivomaan niitä esimerkiksi Wilma-viesteillä tai tunnin jälkeen. Vain harvoin hän on kieltäytynyt ottamasta vastaan jotain oppilaan toivetta. Hän muistelee kertaa, jolloin oppilas oli toivonut aamun aluksi Burzum-yhtyeen ”death metal kirkonpolttaja hevibiisiä”.

”Sillon mä muistan et sanoin et otetaan joku vähän pirtsakampi, et joku joka halua ni mä voin kirjottaa taululle että ”burzum” ja te voisitte mennä tutustumaan, mut sillon mä tein sellasen päätöksen et se ei sopinu mun mielestä sen tunnin kulkuun. Mut ei niit kauheesti oo, kyl mä yritän osoittaa avoimuutta kaikkee musaa kohtaan sillä et voidaan kuunnella mitä vaan melkein.” – Alekski

Lisa valitsee kappaleet pedagogisen toimivuuden mukaan, esimerkiksi helpon riffin tai sointukierron perusteella. Kun oppilailla alkaa jo olla paljon taitoja, voidaan vaan soittaa ”hyviä biisejä”. Oppilaat saavat esimerkiksi soittoryhmissään päättää itse kappaleen, jota aikovat harjoitella kuukauden ajan, eikä Lisa puutu tähän valintaan. Joskus hän sanoo oppilaiden halunneen soittaa jotain todella haastavaa, jolloin hän on kysynyt, olisiko joku toinen kappale yhtä hyvä.

”Mut kyl ykski ryhmä jotain Queenia - no se ei ollu Bohemian Rhapsody - mut joku kans tosi hankala, et oli kaikkee vaikeita tahdinvaihdoksii ja kaikkee, mut kyl ne sitä sit soitti. Sillonha siit saa suurimmat kiksit, ku sit pystyy.” – Lisa

Juhanikin lähtee liikkeelle materiaalin pedagogisesta hyödyllisyydestä ja ottaa vastaan oppilaiden toiveita. Pienryhmissä oppilaat saavat soittaa, mitä haluavat, ja hän käy vain auttamassa. Joskus oppilaiden toiveissa saattaa kuitenkin olla kappale, joka ei sovellukaan hyvin soitettavaksi. Kerran erästä kappaletta oli jo kertaalleen soitettu yhdessä, kun Juhani heräsi siihen, ettei kappale kenties sovellukaan kovin hyvin koulun musiikinopetukseen.

”Ku mä rupesin analysoimaan tekstejä ni vähän varotuskellot soi ja sitku yks oppilas vielä tuli sitte tunnin jälkeen kertomaan mulle et hänkin huomasi tän asian, elikkä kappale kerto kouluampumisista. Ni se oli sellane, et siinä kohtaa ehkä olis voinu olla vähän tiukempikin” – Juhani

Materiaalin valinnassa haastateltavat pyrkivät ottamaan huomioon erityisesti pedagogiset tavoitteet ja oppilaiden toiveet. Oppilaiden toiveita pyritään huomioimaan, jotta musiikin opiskelu motivoisi ja käsiteltävä materiaali olisi tuttua. Erityisesti oppilaiden soittaessa keskenään pienemmissä ryhmissä opettajan on helpompi antaa heille enemmän vapautta soitettavan materiaalin suhteen. Toisaalta kaikki musiikki ei kuitenkaan aina kelpaa. Opettaja puuttuu tilanteisiin, joissa materiaali ei hänen arvionsa mukaan sovellu opetukseen. Näitä piirteitä aineistossa olivat ikävällä tavalla monitulkintaiset tekstit tai musiikillisesti tunnin tunnelmaan sopimattomat kappaleet. Kallion (2015) mukaan oppilas saattaa kokea tämän torjuntana.

Haastateltavat kertovat ottavansa huomioon oppilaiden toiveet, mutta esimerkiksi Aleksi aloittaa tunnit kappaleen kuuntelulla, jonka hän on valinnut. Opettajana hän toimii valankäyttäjänä velvoittaen oppilaat kuuntelemaan hänen valitsemaansa kappaleen, pyytäen heitä analysoimaan siitä määrättyjä asioita. Opettajan asettaessa ennakkoehtoja kuuntelulle oppilaiden oma kuuntelutaito kasvaa näiden ehtojen suuntaisesti. Kuuntelukasvatuksen dialogisuus kuitenkin edistää kuuntelun yhteisöllistä merkitystä. Kuuntelukasvatukseen voidaan nähdä kuuluvan myös muu kuin musiikillinen kuuntelu ja eettiset ja kriittiset näkökulmat kuunteluun. (Kankkunen 2018.)

4.3.3 Oppimisen arviointi

Koulujen musiikinopetukseen kuuluu muiden kouluaineiden tapaan numeroarviointi todistusta varten. Uudessa opetussuunnitelmassa edellytetään monipuolista arviointia ja pe-

rusteltavuutta (POPS 2014; LOPS 2015). Arvioinnissa opettajalla on suurelta osin yksinvalta arvosanojen jakamisessa oppilaille, sillä arviointi kuuluu osaksi opettajan pakollisia tehtäviä. Oppilaiden kokemus arvosanojen oikeudenmukaisuudesta on usein yhteydessä siihen, miten onnistuneena opettajan vallankäyttö näyttää ja miten motivoitunut oppilas on jatkossa musiikin opiskeluun. Musiikin arvosanalla voi myös olla vaikutus oppilaan tulevaisuuteen. Musiikin päättöarvosana muodostetaan suhteuttamalla oppilaan osaamisen taso musiikin valtakunnallisiin päättöarvioinnin kriteereihin (POPS 2014, 424). Oppilaan taitoa ei siis saa verrata muihin oppilaisiin vaan valtakunnallisiin kriteereihin (Kauppinen & Vitikka 2018).

Kaikki haastateltavista pitävät tärkeänä arviointikriteerinä oppilaan aktiivisuutta ja halua yrittää. Kukaan haastateltavista ei mainitse oppilaan hyviä musiikkitaitoja, vaan kaikki painottavat enemmän osallisuutta tunneilla ja positiivista energiaa luokassa.

”Mulle tärkein osa kurssiarviointia on asenne, et mitä sä teet sen eteen et sä oppisit, koska meil ei oo kokeita. Se on se sun näyttö, et sä et opi soittaa kahta sointua kitaralla, jos sä et yritä, tai jos et sä osoita minkään näköistä oma-aloitteisuutta et sä oppisit tai näkisit vaivaa sen aineen eteen, ni sitte ei voi antaa hirveen vahvaa arviota siitä.” – Aleks

Alexi kertoo arvioivansa systemaattisesti neljää asiaa: yhdessä tehtävää esitelmää, luokka-aktiivisuutta, esseetä omasta musiikkisuhteesta sekä konserttiarviointia. Alexi kertoo joutuvansa kiinnittämään paljon huomiota siihen, kuka tunneilla tekee mitään, jotta pystyy arvioimaan luokka-aktiivisuutta. Kirjalliset työt kertovat lisää oppilaan aktiivisuudesta.

”[Esseetä] mä arvioin et onks se iha vasemmal kädäl kirjoitettu neljän kappaleen juttu et tykkään musasta ja siitä tulee hyvä mieli ja piste.” – Aleks

Juhanin koulussa hyödynnetään oppilaiden itsearviointimenetelmiä tukena opettajan arviointityössä. Oppilaiden kanssa käydään myös arviointikeskusteluja. Juhanin mukaan uuden opetussuunnitelman korostama arvioinnin monipuolisuus ja keskustelevuus tuo muihin aineisiin kenties enemmän uutta kuin musiikkiin.

”Kyl mun mielestä aina on musiikissa on ollu sellasta, että opettaja pystyy siinä tunnin aikana kovasti neuvomaan ja kysymään ja reflektoimaan ja

kuuntelemaan oppilaan omiakin käsityksiä oppimisesta et monipuolisuus on se avainsana siinä.” – Juhani

Arviointia hankaloittaa oppilaiden suuri määrä. Iisa pyrkii tekemään ”pika-arviointeja verkkeseltään” tuntien jälkeen, jos joku oppilas jää erityisesti mieleen positiivisesti tai negatiivisesti. Stressaavien kausien aikana tämä kuitenkin usein unohtuu, ja arvosanojen antamisesta lukukauden lopulla tulee vaativampaa. Erinomaiset arvosanat Iisa tunnistaa helposti, mutta haastavaa on arvioida oppilaita, jotka ovat ”hyvän” ja ”kiitettävän” välillä. Arvosanat ovat oppilaille merkityksellisiä, ja siksi Iisan mielestä arviointi on hirveän vaikea kysymys – varsinkin jos opettajalla ei ole muistissaan tarkkoja, konkreettisia asioita, joille arvioinnin voisi perustaa.

”Sit se arviointi nojaa tosi paljon vaa sellaseen ihmeelliseen fiilikseen ja sitä on vaikee perustella sitten. Et usein se fiilis on varmaan aika oikeilla jäljillä, mut sit jos joku tulee lankoja pitkin et ’hetkonen, ansaitsisin kyllä parempaa’, nii sithän sun pitää pystyy perustelee et miks sä oot pääteny siihen numeroon.” – Iisa

Arviointia helpottaa yhteistyö kollegoiden kanssa, jolloin annettu arvosana perustuu yhteiseen kokemukseen monilta eri oppitunneilta, esimerkiksi yhteissoittotunnit, kuoro ja musiikinteoria. Tällöin perustelu helpottuu. Tästä huolimatta Iisa kertoo heräävänsä joskus vielä yöllä korjaamaan jonkun oppilaan arvosanaa, jos kokee sittenkin olleensa väärässä. Iisa pitää todella tärkeänä, ettei kenenkään arvosana ole vahinko.

”Siihen niinku herää sit et ei vitsi, nyt jäi väärin [arvosana] ja se pitää heti muuttaa, ettei se jää siihen. Alitajunta kyl prosessoi tosi paljon noita.” – Iisa

Arviointi vaatii aineiston mukaan siis musiikinopettajalta tarkkaa harkintaa. Oppilaiden suuri määrä vaikeuttaa työtä, kuten myös muistiinpanojen vähyys lukukauden ajalta. Haastateltavat pyrkivät tekemään arvioinnin mahdollisimman oikeudenmukaisesti ja monipuolisesti. Arviointi on voitava perustella ja opettajan kannettava antamastaan arvostasta vastuu. Arviointi onkin aineiston mukaan haastava tehtävä, sillä oppilaan suoriutumisista tulee verrata kriteeristöön, ei toisiin oppilaisiin. Toisaalta jos kriteeristöä muodostuu opetuksen tärkein fokus, oppilaan kasvu ja oppiminen saavat vähemmän huomiota (Ferm Almqvist ym. 2017). Oppilaiden opettaminen opetussuunnitelman kriteerein on tärkeää, mutta opettaja itse joutuu harkitsemaan arvosanaa ja arvioimaan sen vaikutusta oppilaan kehitykselle.

4.4 Vallankäyttö arvovaltana

Vallankäyttö arvovaltana jaetaan tässä tutkimuksessa kolmeen teemaan eli keskusteluihin oppilaiden kanssa, yhteiskunnallisten aiheiden käsittelyyn sekä oppilaiden taustojen huomiointiin (Kuvio 6).

Kuvio 6. Vallankäyttö arvovaltana

Vallankäyttö arvovaltana
1) Keskustelut oppilaiden kanssa
2) Yhteiskunnalliset aiheet
3) Oppilaiden taustat

Haastattelujen perusteella musiikinopettajan vallankäyttö voidaan päätösvalan lisäksi nähdä arvovaltana. Opettajalla on omat arvonsa ja tapansa opettaa luokkaa. Opettajan arvovallalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kaikkea oppilaiden arvoja ja mielipiteitä muokkaavaa vallankäyttöä, jopa sen ollessa tiedostamatonta. Tämän luvun tarkoituksena on nostaa esiin haastateltavien kanssa käsiteltyjä teemoja, joissa opettajalla on luokkahuoneessa valta-asema keskustelun fasilitoijana ja ikään kuin mallina oppilaille siitä, millaisia arvoja hän kannustaa oppilaita pitämään yllä. Ensimmäisenä aiheena käsittelem sitä, millaisista asioista musiikinopettaja ylipäättään keskustelee oppilaidensa kanssa.

4.4.1 Keskustelut oppilaiden kanssa

Opettaja määrittää itse, millainen opettaja hän haluaa olla ja millaisen suhteen hän luo oppilaisiin. Opettajan ja oppilaan välinen suhde muodostuu paitsi tunneilla myös epävirallisemmissä hetkissä, jolloin opetus ei ole käynnissä. Suomalaiseen kasvatukseen kuuluu kunnioittava ja salliva ilmapiiri (Sahlberg 2011; Heimonen 2014) sekä monia valtioita keskimääräisesti rennompia suhteita oppilaiden ja opettajien välillä. Tähän tutkimukseen haastatellut kertovat juttelevansa oppilaiden kanssa erilaisista aiheista ennen tuntia tai sen jälkeen.

Alexi kertoo keskustelelevansa uutisista oppilaiden kanssa ja kyselevänsä heidän kuulumisiaan. Esimerkkeinä hän mainitsee olympialaiset, koripallon ja viikonlopun puuhut. Hän mainitsee myös heittävänsä käytävillä vitsejä oppilaiden kanssa näiden tullessa vastaan. Alexi haluaa, ettei kenenkään tarvitsisi jännittää häntä opettajana ja pyrkii luomaan juttelullaan rentoutta ryhmään.

”[Keskustelen] kaikesta mistä tulee sellanen olo et mun kaa voi keskustella just muutenkin, yritän poistaa opettajan ja oppilaiden välistä jännitystä. Mä en halua et mä oon sellanen auktoriteetti jota tarvii pelätä tai jolle ei uskalla sanoo mielipidettään, must kauhein tilanne luokassa on et jengi jännittää sitä et sanonkohan mä väärin, jos mä kerron mun oman mielipiteen.” – Aleks

Juhani puolestaan kertoo puhuvansa rönsyilevästi eri aiheista oppilaiden kanssa. Hän kokee musiikin liittyvän moneen asiaan ja sanoo olevansa itsekin kiinnostunut monista asioista, ei pelkästään musiikista. Esimerkkeinä puheenaiheista hän mainitsee historian ja ruuanlaiton, jotka molemmat ovat hänelle itselleen tärkeitä kiinnostuksen kohteita.

Myös Iisa puhuu oppilaiden kanssa kaikenlaisista asioista.

”Miten vaan elämä meitä kuljettaa ja mitkä aiheet ja asiat on oppilaiden mielessä tai joskus on ite niin pähkinöinä jostain et sit vaa alkaa pölpöttää jostain, niinku mistä tahansa.” – Iisa

Opettajan kanssa voidaan puhua siis lähes aiheesta kuin aiheesta, ja haastateltavat suhtautuvat myönteisesti oppilaiden aloittamiin keskusteluihin. Haastateltavat haluavat vaikuttaa oppilaille lähestyttäviltä ja vastausten perusteella pyrkivät luomaan ystävällisen suhteen oppilaisiin. Oppilaita pidetään keskustelussa siis tasa-arvoisena keskustelukumppanina, kuten Habermasin (1981) ideaali kommunikaatiotilannekin kuvailee. Puheenaiheet lähtevät usein myös opettajien omista kiinnostuksen kohteista. Opettaja voi aineiston perusteella puhua opetustilanteen ulkopuolella oppilailleen jokseenkin samanlaisia asioita, kuin puhuisi kenelle tahansa.

4.4.2 Yhteiskunnallisten aiheiden käsittely tunnilla

Opetussuunnitelmassa ei määritellä tarkasti, miten musiikinopettajan tulisi käsitellä tunneillaan yhteiskunnallisia aiheita, jotka nousevat esiin opetuksen myötä. Musiikin historian aikakaudet ja kappaleiden sanoitukset sivuavat monia yhteiskunnallisia teemoja. Haastateltavat kertovat käsittelevänsä aiheita keskustelemalla niistä oppilaiden kanssa ja pyrkivät siihen, että oppilaat ryhtyisivät itse ajattelemaan. Juhani kertoo käsittelevänsä luokan kanssa esimerkiksi rock-musiikin historiaan liittyen rotuerottelua. Hänen mieles-

tään opettajan kuuluu nostaa yhteiskunnallisia teemoja esiin silloin, kun se aiheeseen liittyy. Rotuerottelun suhteen hän toteaa käyttävänsä harkintaa ryhmästä riippuen, ottaen huomioon oppilaiden erilaiset kulttuurilliset ja etniset taustat.

”Jos liikaa jää jauhamaan jotakin rotuerottelujuttua ni siinä voi jolleki tulla sellane olo et sitte vähä voi tuntua jostakin ahdistavaltaki sellane et täytyy aina suhteuttaa siihen ryhmään, kuinka paljon käsitellään.” – Juhani

Lisäksi Juhani kertoo käsittelevänsä rap-musiikin yhteydessä sekä naisten esineellistämisen teemaa että ”gangsta-ihannointia”. Asioita on kyettävä käsittelemään laajasti, jottei synny vääriä käsityksiä.

”Se on taas hirveen ryhmästä riippuvainen juttu, että kyl ne on sillee haasteellisia, et saa kieli keskellä suuta olla välillä ettei ymmärretä väärin tai osaa asettaa asiat ikään kuin mittasuhteisiin ja laajasti käsitellä niitä että ei ne helppoja oo.” – Juhani

Iisa sanoo olevansa itse oppilaita aktiivisempi kuuntelemaan laulujen tekstejä ja niiden merkityksiä. Hänelle särähtävät korvaan kaikessa musiikissa kansanlauluista lähtien seksistiset tai alisteiset tekstit, joissa erityisesti naisia raiskataan tai pahoinpidellään. Konserteissa esitettävät kappaleet on myös erikseen pohdittava siten, että ne ”menevät läpi joka paikassa”, eivätkä tekstit voi sisältää mitä vain, vaikka kappale olisikin oppilaiden suuri suosikki.

”Onhan nykymusas varsinki sellasii lyriikoita mitkä on aika kiinnostavii, et kaikennäkösii seksistisii ja varsinki nois ihmissuhdebiiseissä, ni tulee tosi mielenkiintosii juttui vastaan. Et kyl mä koen et mä ite oon siinä vähän sellanen herättelijä siinä, et herättelee siihen, et ne oppilaat tajuis, mitä siin tekstis sanotaan.” – Iisa

Juhanin mukaan oppilailla itsellään on vahvat mielipiteet ja hän kokee joskus joutuvansa olemaan kuin puheenjohtajan roolissa, eikä yksisuuntaisesti kertomassa oppilaille, miten asiat ovat. Yläasteikäiset ovat todella valveutuneita. Haasteeksi Juhani kokee esimerkiksi oppilaat, joiden vanhemmat edustavat tiettyjä poliittisia ideologioita, joista hän mainitsee esimerkkinä perusuomalaiset.

”Tekis mieli joskus sanoa vähän tiukemminkin esim. maahanmuuttoon negatiivisesti suhtautuvista ihmisistä tai kommenteista, että omasta näkökulmasta ne on aika kyseenalaisia. Mut siinäkin asiassa joutuu ottamaan välillä vähän virkamiesmäisen otteen ja jopa sivuuttamaan asioita, mitä joskus haluis käsitellä jopa syvällisemmin. Että ei oo aina helppoo, sanoisin.” – Juhanani

Aleksi kertoo, Juhanin tavoin, käsittelevänsä yhteiskunnallisia aiheita aina, kun se luontevasti tulee esiin, esimerkiksi propaganda- tai taistolaismusiikkia käsiteltäessä. Hän pyrkii pohtimaan oppilaiden kanssa rinnastuksia näistä teemoista nykypäivään ja oppilaiden omaan maailmaan. Aleksi nostaa esille rap-musiikkia käsiteltäessä, ovatko kyseisen kappaleen aiheet oppilaiden mielestä jo vanhentuneita vai ajankohtaisia, tai miten nämä asiat ovat edenneet muualla maailmassa. Aleksi haluaa laajentaa näkökulmaa teksteistä oikeaan elämään. Hän pohtii aiheita, jotka ovat pinnalla nykymaailmassa, ja joita hän ei olisi vielä tunneillaan käsitellyt, esimerkiksi seksuaalivähemmistöt.

”Se varmaan koskettaa aika montaa, sehän ei kuulu mulle et mitä seksuaalista suuntautumista kukin siellä luokassa edustaa, mut siinä saa varmaan olla aika silkkihansikkain.” – Aleksi

Aleksin mukaan tunneilla pohditaan sitäkin, ovatko jotkut kappaleet vain ”hyvän fiiliksen vadelmaveneitä”, joilla ei ole sen suurempaa syvempää merkitystä. Aleksilta oppilaat eivät kysele paljoakaan kysymyksiä, vaan hän kokee, ettei oppilaita musiikintunneilla niinkään kiinnosta kantaaottavuus tai yhteiskunnalliset asiat. Ehkä oppilaat eivät koe ajankohtaiseksi yhteiskunta-aiheita musiikissa, tai niitä ei haluta käsitellä yhdessä. Aleksi myös pohtii, näkyykö nykymusiikissa edes niin paljon yhteiskunnan vallitsevia aiheita. Jos näkyy, hänen oppilaitaan ei ainakaan kiinnosta kysellä niistä.

Iisa kokee oppilaiden olevan todella valveutuneita ja ”sairaan avoimia”. Oppilaat eivät hätkähdä toisen erilaista taustaa tai vakaumuksia. ”Aikuisilla on enemmän ongelmia”, toteaa Iisa. Hän sanoo Aleksin tapaan, että oppilaiden kiinnostukset musiikintunneilla eivät useinkaan liity kappaleiden yhteiskunnalliseen merkitykseen. Oppilaat eivät tarkastele ensisijaisesti kappaleiden tekstejä syvällisesti pohdiskellen.

Musiikinopettaja siis joutuu harkitsemaan, miten puhuu yhteiskunnallisista aiheista tunneilla ja miten suhtautuu oppilaiden mahdollisiin kommentteihin. Musiikkikasvattajalta

edellytetään sensitiivisyyttä, jota muun muassa Karlsen ja Westerlund kuvaavat artikkelissaan (2017) liittyen kulttuuriseen moninaisuuteen. Opettajan tehtävänä on luokassa reflektoida alati toimintaansa. Vaikeiden tilanteiden edessä, esimerkiksi opettajan ollessa oppilaan kanssa eri mieltä arvokysymyksistä, hänen on pohdittava, miten tilanteessa opettajana parhaiten tukisi moninaisuutta. Edellä käsitellyt yhteiskunnalliset aiheet ovat vain esimerkkejä tilanteista, joissa opettajalta vaaditaan sensitiivisyyttä.

4.4.3 Oppilaiden taustat

Samassa koululuokassa opiskelee oppilaita yhtä monesta erilaisesta taustasta, kuin oppilaita on. Opettajalta odotetaan laajaa sivistystä ymmärtää erilaisia taustoja, uskontoja tai etnisyyksiä ja kykyä luoda luokahuoneesta tila, jonne jokainen on tervetullut ja tasa-arvoinen. Oppilaisiin tutustumalla ja pyrkimällä ymmärtämään heidän taustaansa opettajakin saa itselleen tarpeellista tietoa oman työnsä kehittämiseen (Palmer 2018). Haastateltavat kokivat oppilaiden erilaisten taustojen vaikuttavan harvoin musiikinopetukseen. Aleksin mukaan joskus tiukka uskonnollisuus saattaa vaikuttaa joidenkin oppilaiden asenteisiin joitain esitelmäaiheita tai kappalevalintoja kohtaan. Muuten hän ei koe oppilaiden taustojen vaikuttavan tunteihin kuin positiivisesti.

”En voi sanoa, että uskonto näkyis muuten kovin vahvasti, eikä etnisyysskään, muuta kun hyvällä tavalla, informaation lähteenä ja usein esitän kysymyksiä niihin kulttuureihin liittyen” – Aleks

Jehovantodistajat eivät mielellään laula joululauluja, ja usein he ilmaisevat sen itse opettajalle. Juhani kertoo kysyvänsä tällöin, haluaako oppilas poistua luokasta. Usein näin ei ole, vaan yhteisymmärryksessä oppilas jättää vain osallistumatta joululaulujen laulamiseen. Samoin Iisa antaa oppilaan lähteä luokasta, jos hän kertoo uskontonsa vuoksi olemaan haluton laulamaan joululauluja. Oppilas saa mennä esimerkiksi harjoittelemaan huiluläksyjä tai erityisopettajan luokse.

Etnisyyden suhteen Juhani pohtii tilanteita, joissa jossain kappaleessa tai muussa materiaalissa esiintyy tunnilla etnisyyteen liittyvä, väheksyvä ilmaisu. Tällöin joutuu olemaan tarkkana, mitä mihinkin suuntaan sanoo, vaikka Juhani aina selkeään nimitteilyyn ja kiusaamiseen puuttuukin. Hän kertoo esimerkkinä kollegalleen sattuneen hetken, jossa tämä oli välitunnilla kuullut kahden somalitaustaisen oppilaan nimittelevän toisiaan kyseisellä sanalla.

”Siinä sit, mitä siinä sit tekee, opettajana pieni haaste onko huomaavinaan vai puuttuuko siihen vai lähteekö leikkiin mukaan? En itse lähtis leikkiin mukaan, mut ehkä sit – tai silloin ku ei loukkaa ketään tai tarkoituksena ei oo loukata ni sit voi ehkä antaa olla ettei tuu ihan liian isoo numeroo.” – Juhani

Haastateltavat eivät koe siis oppilaiden erilaisten taustojen vaikuttavan erityisesti heidän työhönsä. Erilaiset taustat rikastuttavat opetusta haastateltavien mukaan. Voidaan pohtia, missä määrin haastateltavien kouluissa ylipäättään esiintyi oppilaita erilaisista taustoista ja miten musiikinopetus on erilaista eri alueilla (Kristiansen 2014; Hess 2017). Iisa pitää oppilaita avoimempina erilaisuutta kohtaan kuin aikuisia. Aleksi käyttää monikulttuurisuutta tiedonlähteenä, kokien monikulttuurisuuden rikastavana. Tätä haastavaa kysymystä pohditaan kirjallisuudessa kulttuurien moninaisuuden ja syvemmän inklusion näkökulmasta (Westerlund & Karlsen 2017). On hyvä muistaa, ettei jokaisella varmasti ole halua esitellä oman taustansa mukaista kulttuuria erityisesti luokassa.

Juhanin esimerkit tässä ja edellisessä luvussa kertovat opettajan kohtaamasta haasteesta sen suhteen, miten hänen tulisi puuttua keskusteluun, jossa oppilaan kommentit väheksyvät toisen taustaa. Opettajan oletetaan olevan neutraali tiedonjakaja (Vuorikoski ym. 2003) ja koulutuksen tulee olla sitoutumatonta uskonnosta, puoluepolitiikasta ja katsomuksesta (POPS 2014; LOPS 2015). Onkin vaikea todeta, mitkä kannat ovat esimerkiksi puoluepoliittisia tai katsomuksellisia tai miten opettaja luokkahuoneessa kykenee suorittamaan kasvatustehtävänsä tuomatta esiin omia kantojaan. Opettajalla ei ole oikeita vastauksia, mutta opettajan työssä vaaditaan silti fronesis-ajattelun (Värri 2004) mukaan kykyä selvittää tilanteista käytännön järjellä ja oman eettisen harkinnan avulla.

4.5 Oikeudenmukainen vallankäyttö

Oikeudenmukaisuus on vahvasti kokemukseen perustuva käsite, tässä tapauksessa oppilaan kokemukseen opettajan oikeudenmukaisuudesta. Tästä syystä oikeudenmukaisuutta ei voida ulkoapäin määritellä tai yleistää. Kirjallisuuden pohjalta oikeudenmukaisuutta voidaan lähteä analysoimaan Rawlsin teorian avulla (1971). Opettaja voi tietämättömyyden verhon ideaalin tavoin pyrkiä olemaan tietämätön oppilaiden ominaisuuksista ja tarkastella heitä kaikkia samalla tavoin. Hän voi myös proseduraalisen oikeudenmukaisuuden tavoin luottaa siihen, että oikeudenmukaiseen kohteluun riittää se, että oppilaat ko-

kevat prosessin oikeudenmukaiseksi, riippumatta lopputulemasta. Kohteliaisuuden velvoitetta tai Habermasin ideaalia (1981) kommunikaatioteoriaa soveltaen opettajan on hyvä osallistaa kaikki keskusteluun, jotta löydettäisiin sopiva, yhteinen ratkaisu.

4.5.1 Onnistunut vallankäyttö

Haastateltavilta kysyttiin heidän näkemyksiään onnistuneesta ja epäonnistuneesta vallankäytöstä luokkahuoneessa. Onnistuneena vallankäyttönä pidettiin oikeudenmukaista vallankäyttöä, joka edisti opettajan työtä sekä oppilaiden oppimista. Vastausten perusteella onnistumisia vallankäyttäjänä tapahtuu silloin, kun opettaja saa ryhmän toimimaan hyvin yhdessä, jokainen oppilas osana ryhmää. Erityisen onnistunutta vallankäyttö on Juhani mukaan silloin, kun ryhmä on alun perin hyvin ”epähomogeeninen” tai ryhmän sisällä on negatiivisia tunnelatauksia.

”Jos on jotakin riitoja tai muuta ja sitten yhtäkkiä huomataankin, että ollaan saman asian äärellä ja saadaan sellanen yhteenkuuluvuuden fiilis - sellasia onneks aika usein tapahtuu.” – Juhani

Iisan mukaan onnistunutta vallankäyttöä on oppilaiden kannustaminen ja ohjaaminen niin, että oppilas saavuttaa jotain, mitä ei ole ennen saavuttanut. Onnistumisen hetkiä nähdään hänen mukaansa lähes jokaisella tunnilla ja se on hänestä työssä tärkeintä. Onnistunut vallankäyttö näkyy myös ongelmanratkaisutilanteissa, joissa valtaa käytetään koko yhteisöä yhdenvertaisesti kohtelemalla. Aleksin mukaan esimerkiksi konserttikäynnistä, jonne kaikki oppilaat eivät saapuneet paikalle, vaikka yhdessä oli sovittu asiasta jo paljon etukäteen.

”Siinä tuli oikeudenmukaisuuskysymys, et koska osa on tulossa, ja osa seuraa sitä mitä on yhdessä sovittu, ja osa viime hetkessä peruu kurssisuoritukseen liittyvän konserttikäynnin ehkä ei niin - no kaikki on niin suhteellista, pätevin perustein - no vedoten erilaisiin syihin.” – Aleksin

Alexin oli seuraavalla tunnilla selittänyt tilanteen koko luokalle ja kysynyt kaikilta konserttiin tulleilta, oliko hänen suunnittelemansa korvaava tehtävä muille oppilaille heidän mielestään hyväksyttävä. Aleksin mukaan on tärkeää osoittaa, ettei yhteisesti sovittua asiaa ohiteta opettajan suunnalta noin vain, vaan samat säännöt koskevat kaikkia.

Epäonnistunutta vallankäyttöä opettajantyössä ruokkivat haastavammat ryhmät, joissa on esimerkiksi määrällisesti liikaa oppilaita tai paljon oppilaita, jotka vaativat opettajalta erityistä huomiota. Juhanin mukaan tällaisissa tilanteissa opettaja todennäköisesti kokee stressin oireita, jolloin tilanne saattaa purkautua huonona vallankäyttönä.

”Että tulee fiilis että täytyy olla enemmän tiukka pomo kuin kasvattaja ja opettaja, se turhauttaa kovasti.” – Juhani

Aleksin mukaan tiukka aikataulu luo tunneilla ongelmia. Jotta suunnitellut asiat saadaan tehtyä, opettaja määrää kullekin oppilaalle tehtävän kyselemättä näiden toiveita sen suhteen, mitä kukakin haluaisi tehdä tai missä kehittyä. Tällöin opettaja käyttää luokassa yksinvaltaa.

Opettaja on ihminen, joka tekee muiden tavoin virheitä. Vallankäytön onnistumisen edellytyksenä on jatkuva harkinta siitä, millaisista asioista opettaja voi lausua mielipiteensä. Opettajan on muistettava roolinsa vallankäyttäjänä, vaikka opetettava henkilö olisi miten tuttu tai jopa samanikäinen. Iisa kommentoi asiaa näin:

”Kyl mä muistan, että on jäänyt tahroja sieluun. Et on hetkiä, että mä oon sanonu jonkun asian, mitä mä tajusin, että nyt ei ois pitänyt sanoo, koska mä oon opettaja. Mä en ollu siin tilanteessa vaan ihmisenä, vaan opettajana, jolloin siinä on heti se valtasuhde.” – Iisa

Iisa kertoo tilanteesta, jossa hän puhui ohi suunsa ja lausui ääneen oppilaalle epäilyksensä siitä, ettei tämä kenties pääsisi sisään musiikkilukioon, koska hänellä oli niin huono keskiarvo. Oppilas oli tämän spekulatiivisen johdosta murtunut täysin.

”Sit mä oon antanu itelleni anteeks, et ihmisiä tässä vaan ollaan ja sitä tulee välillä sanottua tyhmii asioita. Mut se oli kans sellanen hetki et mä oisin vaan voinu olla hiljaa enkä sanoo ääneä, et se ei auttanu ketään siinä tilanteessa. Et se oli vaan sellanen oma spekulatio, mitä pään sisässä itse ajattelee, mut mä sanoin sen ääneen. Et se oli sellanen et mä pahotin hänen mielensä siinä, ikään kuin arvotin häntä siinä.” – Iisa

Haastateltavien käsitykset onnistuneesta vallankäytöstä liittyvät siis hyvään ryhmänohjaukseen ja tehtävänantoihin, joiden avulla oppilaat ”puhaltavat yhteen hiileen” ja onnistuvat. Sen ohella onnistunutta vallankäyttöä on kohdella kaikkia yhdenvertaisesti ja kysyä kaikkien mielipidettä siitä, toteutuuko oikeudenmukaisuus. Aleksin esittämä näkökulma

konserttikäyntiin liittyen viittaa Rawlsin (1993) kohteliaisuuden velvoitteeseen ja myös Opetushallituksen Järjestyssääntöjen luominen (2015) -dokumenttiin, jonka mukaan kaikkien tulee päästä mukaan tekemään luokan sääntöjä. Epäonnistuneeksi vallankäytöksi haastateltavat kokevat tiukan kurinpidon ja oppilaiden määräämisen antamatta heille sanavaltaa. Myös opettajan rooliin kuulumattomat kommentit koettiin epäonnistuneena, vääränlaisena vallankäyttönä.

4.5.2 Oikeudenmukaisuuden edistäminen ja haasteet

Haastateltavien mukaan musiikkikasvattaja käyttää valtaa luokkahuoneessa onnistuneesti, kun pystyy luomaan ympäristön, jossa jokainen toimii tärkeänä osana ryhmää, oppilaat saavuttavat tavoitteitaan ja kokevat tulevansa kohdelluiksi oikeudenmukaisesti. Aineistosta käy ilmi, että tasa-arvon saavuttamiseksi luokkaan tulee luoda yhteiset säännöt, joiden mukaan kaikki toimivat. Säännöt ovat kaikkien oppilaiden tiedossa ja ne mielellään on myös yhdessä luotu tai oppilaat ovat päässeet tavalla tai toisella ilmaisemaan niistä mielipiteensä. Niiden luominen on kuitenkin osa opettajan roolia luokkahuoneen vallankäyttäjänä.

Iisan mukaan on tärkeää, että kaikille on selvää, miten tunti etenee ja millä perusteilla kukakin oppilas tekee tunnilla asioita. Näin jokainen tietää, että pääsee soittamaan bassoa esimerkiksi jossain kohdassa tuntia tai lukuvuotta, eikä koe tulleensa kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti. Tällöin kukaan ei myöskään voi odottaa itselleen erityisoikeuksia esimerkiksi siten, ettei tarvitsisi osallistua samalla tavoin tuntiin muiden kanssa. Iisa kokee kaikille samanlaiset säännöt oikeudenmukaisuus- ja tasa-arvokysymyksenä.

”Et ehkä toi on konkreettisin musiikkiluokkatilanteessa oleva tasa-arvoa käsittelevä asia on se että valitaan ihmisiä tekemään jotain, et joko vastaamaan tai soittamaan tai laulamaan tai näin.” – Iisa

Aleksikin pitää tärkeimpänä oikeudenmukaisuuden edistäjänä yhteisiä sääntöjä. Sääntöjen noudattaminen voi olla monelle kuitenkin haaste. Aleksin mukaan opettajalla on vastuu erityisesti poikkeustilanteissa osoittaa, että samat säännöt pätevät kaikkiin oppilaisiin. Aleksin pitää avointa päätöksentekoa tärkeänä ja haluaa perustella päätöksensä kaikille.

Oikeudenmukaisuutta voidaan laiminlyödä kohtelemalla oppilaita luokassa eriarvoisesti ja antamalla toisille erilaisen aseman kuin muille.

”No se estää [oikeudenmukaisuutta] et jos mulla olis selkeesti suosikkeja oppilaiden joukossa. Et huomaa et tunti menee helpoiten niin et nää tyypit soittaa aina.” – Aleks

Alexi kertoo, että jos hänelle tulee tunnilla kiire, hän saattaa vain määrätä jotkut oppilasta soittamaan, jotta pystyy pitäytymään suunnittelemissaan aikataulussa. Samaa tarkastelee Juhani hieman eri näkökulmasta, sillä hänen mukaansa avain oikeudenmukaiseen vallankäyttöön on opetettavan ryhmän hallittavuus. Ryhmän ollessa hyvin moninainen on vaikea saada sitä toimimaan samojen sääntöjen ympärillä tasa-arvoisesti.

Iisan mukaan haasteellisia tilanteita oikeudenmukaisuuden suhteen ovat solistivalinnat koulun konsertteihin ja juhliin. Yhteisenä tapana hänen koulussaan on laittaa solistipaikka yleiseen hakuun, jolloin kuka tahansa oppilas voi sitä hakea. Näin ei tapahdu kuitenkaan aina kaikkien soolujen kohdalla. Usein yleisten hakujenkin lopputuloksena saatetaan valita samoja oppilaita solisteiksi kerta toisensa jälkeen. Iisa ei saa yksin tehdä päätöksiä solisteista, vaan päätökset tehdään yhdessä kollegoiden kanssa.

”Toi on se keskustelu mitä me käydään, että pitääkö aina paras, ikään kuin paras, aina valita, vai oisko siinä joku pedagogisempi ajatus, että tasa-arvoisemmin kaikille halukkaille niitä, koska kuitenkin monia hyviä laulajia on olemassa.” – Iisa

Keskustelua käydään opettajien kesken siitä, kumpaa priorisoidaan: mahdollisuutta monelle kokeilla solistina oloa vai tietoa siitä, että solisti on todella taitava. Kokemus opettajan suosimisesta on yhteydessä oppilaan kokemukseen oikeudenmukaisuuden toteutumisesta, oli hän itse sitten opettajan suosion kohde tai sen ulkopuolella. Iisan vastauksessa on nähtävissä halu ratkaista soolovalinnat oikeudenmukaisuudentajunsa mukaisesti, mutta hän ei yksin pysty muuttamaan kulttuuria opettajien ollessa yhteisö.

Musiikkikasvattajan oikeudenmukaista vallankäyttöä edistävät siis selkeät yhteiset säännöt, ryhmän hallittava suuruus, sekä avoimuus päätöksenteossa. Tämä vastaa kirjallisuudessa luokkakulttuuriin liittyvää tutkimusta (Gordon 2001; Emmer & Sabornie 2014) sekä käsitystä proseduraalisesta oikeudenmukaisuudesta: yhteisten sääntöjen noudattaminen on kaikille oikeudenmukaista. Lisäksi opettaja joutuu tilanteisiin, joissa pelkästään yleiset säännöt eivät riitä. Iisan nostama esimerkki soolovalinnoista liittyy samaan aiheeseen kuin Aleksin tapa osoittaa oppilaille luokassa tehtävät, jos tunnilla tulee kiire.

Priorisointia tehdään sen suhteen, onko jokaisen oppilaan oppimisella ja henkilökohtaisilla toiveilla suurempi painoarvo, kuin esimerkiksi tunnin jouhevalla etenemisellä tai onnistuneella joulukonsertilla. Proseduraalinen oikeudenmukaisuus (Rawls 1971) pätee usein siinä, että kaikille on annettu sama mahdollisuus esimerkiksi hakea soololaulajaksi. Mahdollisuuksien tasa-arvo ei kuitenkaan riitä tasa-arvon todelliseen toteutumiseen (Sen 2009). Taidetta voidaan pitää monin tavoin tasa-arvoon kannustavana, yhteisöllisenä asiana, mutta taide itsessään ei ole syrjimätöntä. Taiteeseen voi liittyä poissulkevia käytänteitä liittyen esimerkiksi tässä esiin nousevaan taiteelliseen lahjakkuuteen, sukupuoleen tai muihin henkilökohtaisiin piirteisiin liittyen. Huolimatta mahdollisuuksien tasa-arvoisuudesta musiikin pariin ei päästetä kaikkia samalla tavoin (ks. esim. Laes & Schmidt 2016).

Oikeudenmukaisuusteoriat tutkivat laajemmin sitä, miten oikeudenmukainen päätös määritellään. Myös taitavimman valintaa voidaan pitää oikeudenmukaisena päätöksenä. On kuitenkin tärkeää tiedostaa valintojen oikeudenmukaisuusnäkökulma ja tehdä valinta tietoisesti reflektoiden kunkin valinnan vaikutuksia. Kiire opetustilanteessa voi johtaa siihen, ettei opettaja ehdi pohtia tarkemmin valintojensa motiiveja tai seurauksia. Opettaja voi myös olla umpikujassa halutessaan toimia oikeudenmukaisesti, mutta kollegat tai koulun totutut tavat voivat ohjeistaa toimimaan toisin.

4.6 Vallankäyttö haastavissa tilanteissa

4.6.1 Oppilaiden keskinäisten konfliktien ratkaisu

Opettajan valta päättää luokassa tapahtuvista asioista perustuu opettajan asiantuntemukseen musiikissa. Musiikkia opettaessa voi kuitenkin esiintyä konflikteja, joissa musiikkikasvattajan substanssiosaaminen ei riitä. Kasvattaja pyrkii ratkaisemaan haastavat tilanteet avoimesti, oikeudenmukaisesti ja lopullisesti niin, että asia on käsitelty eikä toivottavasti enää nouse pinnalle uudestaan. Konfliktien ratkaisuun liittyy myös opettajan vastuu oppilaiden vanhempia kohtaan ja velvollisuus estää kiusaaminen.

Haastateltavien mukaan avoin keskustelu on paras keino ratkaista kaikki ongelmalliset tilanteet. Aina yksinkertaista ratkaisua ei ole ja musiikkikasvattaja tarvitsee työssään mui-

den tukea. Luokassa oppilaiden välille voi syntyä erilaista kiistaa, kiusaamista tai naureskelua. Juhani kertoo pienten välikohtausten olevan yleisiä ja puuttuvansa niihin lyhyellä keskustelulla heti tilanteessa.

”On tällasta ns. hevosenleikkiä, missä on aina välil sitte vaikee havaita, mikä on oikeesti riitaa ja mikä on sellasta nahjailua tai nahistelua tai miksikä sitä kutsuu, mut et sellanen yleinen puuttuminen heti jos näkee jotakin sen tapasta.” – Juhani

Puuttumista Juhani pitää vasta ensimmäisenä askeleena. Jos kyse on vakavammasta tilanteesta, hän ottaa koulun sovitteluohjelmat käyttöön. Näissä opettaja ja joku henkilökunnan jäsen keskustelevat oppilaiden kanssa. Ohjelman suhteen hän kuitenkin kokee, että jotkut oppilaista ovat oppineet ”oikeat vuorosanat”, jotka tulee sovittelutilanteessa sanoa, tarkoittamatta niitä. Tällöin tilanne ei lopulta muutu, eikä sovitteluohjelma, joka on tarkoitettu keskustelevan selvittämisen välineeksi, todellisuudessa auta ongelmaan.

Aleksi puolestaan ei ole joutunut selvittämään oppilaiden välisiä kiistoja lähes ollenkaan 1,5 vuoden aikana lukiossa työskennellessään. Nämä vähätkin konfliktit hän on lopettanut tukeutumalla jo alusta lähtien luomaansa auktoriteettiasemaan, jolloin hänen sanansa on riittävä purkamaan tilanteen. Asiasta puhutaan ja sitten Aleksi johtaa tilannetta niin, että sopu saadaan aikaan. Asioita, joista Aleksi huomauttaa, ovat esimerkiksi raisut vitsit tai liika levottomuus.

”Mul on sellanen narkästymisen ilme, joka toimii usein sinä viestinä, sellanen tietynlainen katse niihin oppilaisiin, jotka alkaa käydä hermoille, ne usein ymmärtää sen siitä ilmeestä jo et nyt alkaa opettajalla keittää yli.” – Aleksi

Iisankaan uran aikana ei suuria yhteenottoja ole ollut, enemmän sanaharkkoja tai muita pienimuotoisempia välikohtauksia, joiden Iisa kokee kuuluvan osaksi elämää.

”Toki pinnan alla kytee ja se on ollu ihan selvä, että jossain ryhmissä on ollu sellasta kyräilyä.” – Iisa

Juhani toteaa, että opettaja ei saa jäädä liian isoja asioita selvittämään yksinään, vaan tueksi tulee vähintään pyytää toinen opettaja. Jos tilanne on tarpeeksi vakava, mukaan pyydetään rehtoria tai oppilashuoltoryhmää. Iisa sanoo, ettei musiikinopettajan tarvitse

yrittää olla mikään muu, kuin mihin on koulutuksen saanut. Sellaiset tilanteet, jotka menevät yli oman osaamisen, pitää ohjata eteenpäin.

”Mut pitää olla valppaana ja aistia niitä kaikkia tilanteita ja vähän arvioida et miten pitää reagoida kulloinkin.” – Iisa

Oppilaat voivat joskus olla myös vastahakoisia osallistumaan musiikintuntiin. Iisan mukaan lukion puolella opettaessaan hän kokee tällaista haluttomuutta harvoin, mutta yläasteella kylläkin. Yleensä syynä on jotakin oppilaan omiin tunteisiin, perheeseen tai koulu-kaveriin liittyvää. Iisa kertoo esimerkin oppilaasta, joka yhtäkkiä kieltäytyi yhdellä tunnilla tekemästä mitään. Keskustelun myötä selvisi, että kaverin kanssa oli ollut nimittelyä, ja tämän kaverin ollessa samassa ryhmässä oppilas oli mennyt lukkoon.

”Et sit haettiin se toinen henkilö ja sit me keskusteltiin siitä asiasta ja ilmeni, ettei se oikeesti kauheen iso juttu ollu, mut tos iässä tietysti kaikki tuntuu tosi isolta, et eihän se toinen edes tajunnu et se oli pahottanu sen toisen mieltä.” – Iisa

Juhanin mukaan oppilaan kieltäytymiseen voivat olla syynä lääketieteelliset perusteet esimerkiksi mielenterveyden puolelta, jolloin oppilasta ei tule pakottaa osallistumaan. Jos syitä ei ole opettajan tiedossa, täytyy asiasta tunnin jälkeen keskustella. Syiden kuuleminen auttaa opettajaa ratkomaan oppilaan mahdollista ongelmaa ja on myös opettajan valta-aseman kannalta olennaista. Tunneilla ajankäyttö kuitenkin ratkaisee, missä määrin ongelmaa ehditään käsitellä tunnin aikana.

”Jos hirveesti käyttää aikaa yhden oppilaan tekemättömyyteen ni se on sitte muilta oppilailta, niiltä jotka haluaa tehdä, ni pois se aika sillon tunnilla.” – Juhani

Pakottaminen voi Juhanin mukaan usein aiheuttaa harmia, eikä edistä tilannetta. On myös kertoja, jolloin oppilasta ei vain syystä tai toisesta kiinnosta. ”That’s life”, sanoo Juhani.

Joskus oppilaat ovat liian ujoja osallistumaan tuntiin. Eräs Aleksin oppilaista on ottanut monta hänen valinnaista kurssiaan, mutta tämän vanhempien kanssa on tehty erityissopimus, ettei oppilaan tarvitse pitää luokan edessä kurssisuoritteeseen kuuluvia esitelmiä jännityksen vuoksi. Muutoin Aleksi pyrkii muun muassa huumorin avulla saamaan vastahakoiset oppilaat osallistumaan ja rohkaisee yrittämään, sillä yrittämällä voi onnistua saamaan aikaan onnistumisen kokemuksen.

”Mun keino käsitellä niitä tyypejä on se että ’noniin jätkät siellä, teillä tosi hyvin pysyy toi kitara kädessä’, ku molemmat on puhelimella vaikka, et ’mitä jos yrittäisitte vähän’, ja yritän kääntää sen tietynlaisen huumorin kautta siihen, et ne edes kerran yrittäis.” – Alekski

Hän pyrkii välttämään ”kansakoulu-oloa”, jossa hän käskisi vastahakoisia oppilaita väkisin soittamaan. Lukiossa oppilaat ovat koulussa omasta halustaan, eikä heitä tällöin tarvitse pakottaa osallistumaan tuntiin.

Oppilaiden keskinäisiä konflikteja ratkaistaan oikeudenmukaisesti siis keskustelemalla asiasta, oli se suuri tai pieni. Tätä oikeudenmukaisuusnäkökulmaa edusti myös Habermas (1981). Jokainen haastateltava on tahollaan käynyt keskusteluja oppilaiden keskinäisistä asioista ja toiminut tilanteessa selvittäjän ominaisuudessa. Vastausten perusteella Iisa tuntee luokan ilmapiiriä tarkasti ja arvioi myös pinnan alla kyteviä mahdollisia erimielisyyksiä, vaikka hänen kohdalleen on osunut vain vähän ongelmatapauksia.

Alekski tiedostaa haastateltavista eniten oman henkilökohtaisen roolinsa luokan kurinpitäjänä sekä motivaattorina. Hänen ilmeensä riittää luokan kurin palauttamiseksi, mikä sopii myös Weberin (1964) esittämään ajatukseen karismaattisesta johtajasta. Juhani puolestaan luottaa koulun selvittelyohjelmiin ja oppilashuoltoon, jos ongelmatilanteita esiintyy. Jos tätä verrataan Weberin kategorisointiin, Juhani ilmentää enemmän laillista vallankäyttöä korostavaa johtajuutta.

4.6.2 Oppilaiden henkilökohtaiset ongelmat

Musiikinopettaja on parhaimmillaan luotettava aikuinen, jolle oppilas voi kertoa huolensa ja jolta oppilas voi pyytää apua. Haastattelujen mukaan jokainen haastateltavista musiikinopettajista on ollut tilanteissa, joissa oppilaan kanssa käsiteltiin tämän henkilökohtaisia asioita, joilla ei ollut mitään tekemistä musiikin kanssa. Opettajan kasvatusvastuu oppilaasta ei ole yksinkertainen, vaikka opettajan tukena toimiikin koko kouluyhteisö, oppilashuolto ja oppilaiden vanhemmat. Haastateltavat pyrkivät todella auttamaan oppilasta ja käyttävät tilannekohtaisesti erilaisia keinoja ongelman ratkaisemiseksi.

Iisa kertoo yksityisoppilastaan, joka lukion viimeisenä vuonna oli eräällä tunnilla alkanut ilman näkyvää syytä itkemään. Tunneilla oli sivuttu jo aiemmin oppilaan huolia kotona. Iisa oli soittanut heti ajan koulupsykologille ja käsenyt oppilaan sinne. Tämän jälkeen tilanne oli edennyt ohjeiden mukaisesti ja oppilas oli saanut tarvitsemaansa apua. Iisa

kokee, että hän saattoi toimia tilanteessa vain omana itsenään. Hänellä ei ole koulutusta auttamaan mielenterveystyössä.

”Ni toki siinä itse kuuntelevana aikuisena voi olla, mut oikeesti tollasia noin, ku näkee et ihminen on vaa nii rikki ni eihä sitä pysty ite eikä mun musiikinopettajana, enhän mä oo saanu sellasta koulutusta.” – Iisa

Juhanin luo tulee aina silloin tällöin joku kertomaan omaan elämäänsä liittyvää asiaa, joskin harvoin mitään kovin vakavaa. Juhani kokee selkeänä ongelmana sen, ettei opettaja saa joka tilanteessa ottaa yhteyttä vanhempiin, vaikka tietäisi oppilaalla olevan vakavia-kin asioita meneillään elämässään.

”Siinä on nyt tosiaan laki mun mielestä vähän vahingollinenkin, tai oikeesti on niin, että oppilaan esimerkiksi koulupsykologikäynneistä ei saa vanhemmille kertoa, jos oppilas ei anna lupaa. Ja vaikka opettajasta tuntuis, et nyt ois kyl tosi tärkeätä et vanhemmatkin tietäis.” – Juhani

Aleksin kohdalle on sattunut tapaus, jossa oppilaalla oli mukanaan leikkiase, joka oli ahdistanut toista oppilasta niin paljon, että tämä oli kertonut siitä rehtorille. Asiasta oli tullut poliisitapaus. Oppilas oli uskoutunut Aleksille siitä, miten koki kauheaksi tutkintaan joutumisen tällaisen asian takia, jossa hänet oli väärinymmärretty. Alekski kuunteli oppilaan huolta ymmärtäväisesti ja sanoi, ettei oppilas varsinaisesti ollut tehnyt mitään väärää. Toisessa tapauksessa 16-vuotias oppilas oli tullut raskaaksi ja uskoutui asiasta Aleksille. Alekski kehotti menemään terveydenhoitajalle ja koulupsykologille ja yhdessä asia saataisiin selvitettyä. Alekski kuitenkin kokee, että eväät musiikinopettajana olivat tilanteessa vähissä.

”Et oli vaan hetken aikaa se olkapää jonka jälkeen sanoo et hei nyt tää on pakko hoitaa tätä kautta, mä en pysty enempään.” – Alekski

Musiikkikasvattaja kohtaa työssään myös täysin uusia tilanteita, joihin tämä ei ole osannut valmistautua. Eräs oppilas jäi Aleksin luokkaan, ikään kuin odotellen, että Alekski kysyisi, miten menee. Oppilas kertoi haluavansa jutella, ja Alekski sanoi, että hänellä on aikaa. Oppilas tahtoi kuulla Aleksin mielipiteen siitä, mitä hänen tulisi tehdä elämällään.

”Se on hyvä, kun on ite kolmekymppinen ja vasta neljä vuotta sitten ite ymmärtänyt mitä elämässä tulee tapahtumaan ja joku 16–17-vuotias nuori kysyy multa et mitä hän tekis elämällään, et haluuks sä neuvoo mua. Siinä on jo ensimmäinen asia, et onks tää liian iso asia mulle ohjattavaksi.” - Aleks

Alexi oli sitten kysellyt oppilaalta tämän intresseistä, neuvonut olemaan stressaamatta ja seuraamaan intohimoaan. Hän oli myös vastaillut kysymyksiin muusikon urasta ja kertonut valmistautumisesta, mitä vaaditaan esimerkiksi Sibelius-Akatemiaan pyrittäessä. Aleksille tilanne oli pysäyttävä ja hän huomasi, että tällaiseen olisi pitänyt osata paremmin valmistautua. Nyt hän kokee olevansa jo valmistautuneempi, jos samankaltaisia asioita tapahtuu uudestaan.

Oppilaiden henkilökohtaisia ongelmia siis kuunnellaan ja pyritään ratkaisemaan yhdessä, opettajan kuitenkin ottaessa tilanteessa aina vastaan oppilaan ongelman. Haastateltavilla on yhteys koulun henkilökuntaan, kuten terveydenhoitajiin ja koulupsykologeihin. Yhteys vanhempiin näkyy vastauksissa vähemmän ja Juhani nostaa esille myös sen, ettei vanhempiin edes saa ottaa yhteyttä, jos oppilas niin toivoo. Musiikinopettaja toimii siis tarvittaessa oppilaan kuuntelijana ilman erityistä koulutusta aiheeseen.

4.6.3 Apu haasteellisiin tilanteisiin

Opettajilla on Suomessa työnsä suhteen suuri autonomia (Sahlberg 2011; Juntunen 2015). Opettaja kaipaa silti tukea tehdessään haastavia päätöksiä. Musiikkikasvattajan asema vallankäyttäjänä edellyttää vastuullista ajattelua ja harkintaa, jossa myös apu ja tuki ovat tarpeen. Edellä on kuvattu, miten musiikinopettajalla on sekä päätösvaltaa että arvovaltaa. Opettaja kohtaa työssään tilanteita, joissa ei ole oikeaa vastausta, mutta opettajan on silti valittava toimintatapansa. Hän kaipaa tällöin tukea päätöksenteolle ja apua harkintaan. Tukea voidaan saada kouluyhteisöstä, muilta opettajilta ja koulun johdolta, valtakunnallisista säädöksistä tai koulun omista ohjeistuksista.

Haastateltavista yksikään ei kerro, että työpaikalta löytyisi kirjallinen eettinen ohjeistus liittyen opettajan vallankäyttäjän rooliin. Haastateltavilla ei ole käytössään selviä periaatteita esimerkiksi siitä, millaisiin kysymyksiin heidän ei tule oppilaan kysyessä vastata, tai millaisia aiheita kenties välttää. Iisan mukaan vallankäyttö-aihetta tulisi käsitellä paljon enemmän.

”Ei oo mitään erillistä kirjallista [ohjetta], että varmaan oletetaan, että koulutukseen kuuluu ku opettaja alottaa työt ni on käsitys omasta roolissaan tollasessa yhteisössä ja vallankäyttäjänä. Ei ainakaa nyt tuu mieleen, et ois sivuttukaan aihetta kertaakaan missään.” – Iisa

Aleksin mukaan hänen opettajana toimimanaan aikana koulussa ei ole käsitelty opettajan vallankäyttöä tai muitakaan eettisiä kysymyksiä ollenkaan. Yhteisiä opettajienkokouksia on joka viikko, mutta niissä ei käsitellä näitä aiheita.

”Käydään jotain arviointiin tai opsiin tai tuleviin koulun juhlallisuuksiin liittyviä asioita tai jotain ryhmätöitä, mut ei olla käytetty aikaa kyl vallankäytön tai opettajan etiikan läpikäymiseen, ei tuu mieleen ainakaan.” – Aleks

Iisan mukaan oppilashuoltoasiaa käsitellään joskus koulun opettajankokouksissa. Tämä ei kuitenkaan sisällä opettajien henkilökohtaista pohdintaa omasta asemastaan tai omasta vaikutuksestaan oppilaaseen. Jos keskustelua käydään yksittäisestä oppilaasta, käydään lähinnä yhteisesti läpi sitä, miten oppilaan kohdalla tulisi menetellä tulevaisuudessa.

”Yksittäisten opiskelijoiden kohdalla, jos on jotenki poikkeuksellisen... käytän nyt sanaa hankala, eikö hän saa opintoja valmiiksi tai lintsaa tunteilta tai jotain, ni aina välillä keskustellaan opettajakokouksissa yksilötasolla” – Iisa

Juhanin koulussa puolestaan puhutaan opettajankokouksissa joskus opettajan etiikasta ja vierailijoitakin on käynyt luennoimassa. Juhanille on tullut tutuksi lastensuojeluilmoituksen tekeminen, jossa hän kuitenkin aina konsultoi kouluterveydenhuoltohenkilökuntaa. Juhani kokee, että nykyään painotetaan enemmän opettajan ”virkamiesmäisyyttä”, mikä sotii hänen omaa minäänsä vastaan. ”Virastotaholla” ajatellaan opettajan olevan enemmän virkamies, joka suorittaa tietyn opetuksen, eikä inhimillinen olento, joka aidosti on oppilaista kiinnostunut ja huolissaan heidän ongelmistaan.

Juhani on eniten pohtinut vallankäyttöään tilanteessa, jonka hän haluaa haastattelunsa lopuksi jakaa.

”Yhessä vaiheessa, tästä on nyt joitain vuosia aikaa, oli tällasia – omalla valvontaluokalla ni – hasis-kokeiluja, se oli sellanen tosi haastava... ja omassa opetuksessa huomioin sitä niin, että kaikki, mikä liittyi huumeiden

ihannointiin, sellaset biisit ja leffat tai missä käsiteltiin liberaalisti huumeita ni yritin niitä sitten välttää, että – lopputulos oli siinä pikkasen heikko, että perusopetus suju ihan hyvin ja itselläni ei jäänyt fiilistä että olisin tehnyt jotain väärin tai muuta, mutta sitte lopulta yks näistä pojista kuoli huumeisiin. Sitte on sitä miettiny, et mitä siin ois voinu itse tehdä, tai koulu tehdä, ni ei siinä loppupeleissä ehkä ois voinu mitenkään toisinkaan toimia. Se on rankin tällanen opettajan valta -tapaus.” – Juhani

Haastattelujen perusteella kouluissa usein oletetaan, että opettaja kouluun tullessaan osaa käsitellä eteen tulevia haastavia tilanteita, osaa määritellä oman vallankäyttönsä rajat ja reagoida tilanteissa eettisesti ja oikein. Opettajankokouksissa kiinnitetään huomiota siinä hetkessä olennaisiin asioihin ja pohditaan esimerkiksi oppilashuollon näkökulmasta, miten ”hankalan oppilaan” kanssa tulisi menetellä.

Opettaja voi kuitenkin jäädä yksin haastavissa tilanteissa, joissa on vaikea löytää oikeaa ratkaisua. Opettaja välittää oppilaistaan ja kantaa mukanaan tekemiään valintoja. Yksikään haastateltavista ei kerro, että heidän koulussaan olisi tapana keskustella opettajien kesken haastavista tilanteista jälkeenpäin tai pohtia yhteisesti omaa asemaa vallankäyttäjänä.

4.6.4 Musiikkikasvattajan koulutus

Tukea tarvitaan myös musiikkikasvattajan koulutukselta, jotta jo ammattia harjoiteltaessa voitaisiin syventyä pohtimaan omaa vallankäyttöä luokassa. Kaikki tämän tutkimuksen haastateltavat ovat saaneet koulutuksensa Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmässä. Koulutus kestää 5,5 vuotta ja koulutuksesta valmistuu musiikin maisteriksi (Taideyliopisto 2018).

Juhani kokee, että oppi musiikkikasvatuksen aineryhmässä taidon pärjätä missä tahansa tilanteessa ja toimia epämurkkualueellaan. Hän oppi hyppäämään uusiin tilanteisiin ja selviytymään haasteista.

”Tietty pokan pitäminen tai stressin sietäminen, ne on mitä täällä [mukalla] oppii ihan tosi paljon yleisellä tasolla. Mut ainakaan omalta ajalta ei hirveen vahvoja sellasia ainedidaktisia tai muita kuin musiikillisia valmiuksia kuitenkaan oo sit saanu.” – Juhani

Alexi nostaa yksinomaan erityispedagogiikan kurssin käytännön opettajantyötä edistäväksi kurssina musiikkikasvatuksen aineryhmässä. Kurssilla käsiteltiin vallankäyttöä, toimintamalleja ja haastavia tilanteita opettajana. Iisa puolestaan sanoo, ettei koe saaneensa musiikkikasvatuksen aineryhmästä opastusta vallankäyttöön tai minkäänlaista apua haasteellisiin tilanteisiin luokahuoneessa. Työyhteisö ja oppilaat ovat olleet hänen tukenaan, kun tilanteita on sitten työelämässä syntynyt. Iisan mukaan varsinkin keskustelu oikeista toimintatavoista olisi tärkeää koulutuksen aikana.

”Varsinkin sellaiset vähän epämiellyttävät tilanteet jotka vaatis jonkunäköstä – niinku miten toimia tällases tilanteessa tai ku tulee vastaan tällanen oppilas, ni ei tollasii oo mun mielestä käyty missään.” – Iisa

Aleksikin sanoo, ettei yliopistoaikana ole tarjottu paljoa välineitä ongelmaratkaisuun tai luokkatyöskentelyyn haastavissa tilanteissa, eikä edes mahdollisuuksia keskustella näistä yhteisesti. Juhani muistelee, että suurin anti yliopistossa oli musiikillinen. Tähän toteamukseen yhdytään paikoin myös kirjallisuudessa (Regelski 2014, 77). Muita valmiuksia esimerkiksi oppilaiden mielenterveyden tai vallankäytön suhteen Juhani ei koe saaneensa. Haastateltavista jokainen toteaa oppineensa työtä tehdessään tekemään ratkaisuja parhaan harkintansa mukaan. Tämä voidaankin luonnollisesti yhdistää Deweyn *learning-by-doing* -ajatukseen oppimisesta tekemisen kautta (Dewey 1916).

5 Pohdinta

5.1 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tutkimustehtävänä oli tarkastella musiikkikasvattajan vallankäyttöä luokkahuoneessa. Tutkimuskysymyksinä olivat:

1. Millaista musiikkikasvattajan vallankäyttö on luokkahuoneessa?
2. Miten musiikkikasvattaja käyttää valtaa luokkahuoneessa oikeudenmukaisesti ja millaista tukea tähän on saatavissa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen vastaus painottui tulosluvun alkupuolelle (4.1–4.4) ja toisen loppupuolelle (4.5–4.6), vaikka kaikissa luvuissa sivuttiinkin aihetta kokonaisuudessaan. Musiikkikasvattajan vallankäyttö jaettiin päätösvaltaan ja arvovaltaan. Päätösvaltaan sisältyi luokkakulttuuriin liittyviä asioita: luokan jakaminen, materiaalin valinta ja oppilaiden arviointi. Arvovaltaan sisältyi puolestaan keskustelut oppilaiden kanssa, yhteiskunnallisten aiheiden käsittely ja oppilaiden erilaisten taustojen huomioiminen. Arvovallassa olennaista oli avoimuus ja keskusteleavuus, sekä opettajan neutraliteetin säilyttäminen.

Musiikkikasvattajan vallankäytön oikeudenmukaisuuteen kuuluvat yhteiset säännöt sekä avoin ja reilu päätöksenteko. Oikeudenmukaisuutta edistävät myös hyvin luotu ryhmähenki, oppilaiden osallistaminen päätöksentekoon ja heidän mielipiteidensä tasapuolinen kuunteleminen. Oikeudenmukaisuus hankaloituu, jos opettajalla on opetettavanaan suuria ryhmiä, eikä hän ehdi huomioimaan kaikkia eikä tutustumaan heihin. Myös kiire ja täydet tuntisisällöt tai suosiminen vaikeuttavat oikeudenmukaisuutta. Suosimisen taustalla voi olla opettajan motiivi ennemmin saada aikaan hieno lopputulos kuin tukea oppilaiden tasapuolista kehitystä. Koettiin myös, ettei musiikinopettaja saa työhönsä vallankäyttöön tai oikeudenmukaisuuteen liittyvää eettistä koulutusta, eikä kouluilla aina ole tällaista ohjeistusta. Aineiston pääkohdat on koottu seuraavaan kuvioon (Kuvio 7).

Kuvio 7. Tulosten tiivistelmä

Vallankäytön määritelmä	Vallankäyttö päätösvaltana	Vallankäyttö arvovaltana	Vallankäytön oikeudenmukaisuus	Vallankäyttö haastavissa tilanteissa
<ul style="list-style-type: none"> Vallankäyttö on osa musiikinopettajan työtä, edellytys kasvatustyölle Vallankäyttö oikeutettua ja laissa määriteltyä Valtaan liittyy vastuu Vallankäyttö on tiedon äärelle johdattelua ja motivointia Vallankäyttö voi olla yksinvaltaista tai demokratiaan pyrkivää Vallankäytön tiedostaminen vaihtelee 	Pienryhmiin jakautuminen: <ul style="list-style-type: none"> Oppilaat jakautuvat itse Opettaja harkitsee jaon etukäteen Materiaalin valinta: <ul style="list-style-type: none"> Oppilaiden toiveet huomioidaan Kaikki musiikki ei sovi kaikille tunneille Arviointi: <ul style="list-style-type: none"> Pakollista ja haastavaa, varsinkin ryhmien ollessa suuret Oppilaille suuri merkitys Asenne tärkeä arvioinnin kriteeri 	Keskustelu oppilaiden kanssa <ul style="list-style-type: none"> Opettajan lähestyttävyyden ja rentous Yhteiskunnalliset aiheet: <ul style="list-style-type: none"> Keskusteleisuus, neutraalius, avoimuus kysymyksille Pyrkimys saada oppilaat ajattelemaan itse Ei aina selkeää, miten toimia Oppilaiden taustat: <ul style="list-style-type: none"> Eriaisuus tiedon lähteenä 	Oikeudenmukaisuutta lisää: <ul style="list-style-type: none"> Kaikkien huomiointi tasa-arvoisesti Avoin päätöksenteko Mielipiteen kysyminen Selvät säännöt Oikeudenmukaisuutta vähentää: <ul style="list-style-type: none"> Suuret ryhmät Kiire Suosiminen Motiivina jokin muu kuin oppilaiden kasvatusta, esim. konsertin onnistuminen 	<ul style="list-style-type: none"> Konflikteissa tai ongelmatilanteissa keskustelu asianomaisten kesken Reagointi omalla itsensä, tukeminen Ohjaaminen eteenpäin, kun tuntuu siltä Eettiset kysymykset, kun oppilas ei halua, että vanhempiin otetaan yhteyttä Lakisääteinen apu, oppilashuolto

Ensimmäistä tutkimuskysymystä *millaista musiikkikasvattajan vallankäyttö on luokkahuoneessa* käsiteltiin teoreettisessa viitekehysessä laajasti ja kysymystä pyrittiin pohjustamaan opettajan kasvatustehtävällä. Teoreettisessa viitekehysessä esitettyjä ajatuksia voitiin nähdä haastatteluaineiston vastauksissa, ja täten ajatukset opettajan vallankäytöstä yhtenivät osittain muun tutkimuksen kanssa. Erityisesti musiikkikasvattajan vallankäyttö demokraattisuuden (ks. esim. Dewey 1916; Woodford 2005; Väkevä & Westerlund 2007) saavuttamiseksi, sekä vallankäyttö siten, että mahdollistetaan sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppiminen sekä monipuolinen yhteistyö (ks. esim. Hallam 2010; Woodford 2005) olivat tutkimuksen aineistossa paljon esillä. Musiikkikasvattajan vallankäyttö pyrkii tukemaan oppilaiden kasvua, huomioiden yksilöiden tarpeet ja oppilaiden toiveet materiaalin valinnassa (ks. esim. Kallio 2015). Ei voida kuitenkaan sanoa, ovatko tämän tutkimuksen tulokset linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, sillä tätä tutkimusta on haastavaa suoraan rinnastaa aiempaan tutkimukseen.

Toinen tutkimuskysymys oli kaksiosainen: *miten musiikkikasvattaja käyttää valtaa luokkahuoneessa oikeudenmukaisesti ja millaista tukea tähän on saatavissa*. Musiikkikasvattajan oikeudenmukaisen vallankäytön suhteen tutkimuskirjallisuus ja aineisto keskustelivat keskenään samankaltaisista teemoista. Erityisesti Rawlsin kohteliaisuuden velvoite (Rawls 1993) ja Habermasin ideaali kommunikaatiotilanne (Habermas 1981) vastasivat haastatteluaineiston käsitystä oikeudenmukaisesta vallankäytöstä: musiikkikasvattaja voi

käyttää valtaa oikeudenmukaisesti luomalla avoimen keskustelun oppilaiden kanssa ja ottamalla jokaisen huomioon tasa-arvoisesti. Tuki oikeudenmukaiseen vallankäyttöön näyttäytyi teoreettisessa viitekehyksessä erityisesti opettajille suunnatuissa aiheeseen liittyvissä dokumenteissa (Opettajien Ammattijärjestö 2014; POPS 2014; LOPS 2015). Tämän kysymyksen yhteydessä haastateltavat painottivat erityisesti sitä, miten työn tuoma kokemus ja työssä oppiminen auttoivat selviämään haastavissa tilanteissa, eivät niinkään ohjeistukset tai musiikkikasvatuksen opinnot.

Valitut teoreettiset lähtökohdat olivat sisällöllisesti aiheeseen sopivia ja toivat tutkimukseen sellaisen teoreettisen pohjan, joka mahdollistaa vallankäytön tieteellisen käsittelyn. Haastatteluaineiston sisältämä opettajien itsereflektointi vastasi monelta kohdilta tutkimuskirjallisuuden tuottamia väitteitä, vaikka kaikkia teoreettisia ajatuksia ei haastatteluaineistosta ilmennytäkään. Teoreettinen viitekehys auttoi jäsentämään vallankäyttöä luokahuoneessa ja sen saamia monia muotoja, joita olisi ollut haastavaa ilman kirjallisuutta nostaa esiin. Teoriaosassa esitelty Foucault'n vallan teoria (1991) on hyvä esimerkki teoriasta, joka vaikutti koko tutkimuksen taustalla ja mahdollisti syvällisen pohdinnan vallan rakenteesta. Haastateltavien erilaisten näkökulmien vertailu todentaa, miten valta on monenlaista, konstruktiona muun muassa ihmisten välisissä suhteissa, eikä kenenkään omistamaa kaikissa tilanteissa.

Tutkimuksen pohjalta voidaan sisällöllisesti pohtia yksityiskohtaisemmin muutamaa aihetta. Ensimmäinen niistä on *opettajan autonomia*. Valta ja vastuu luokan toiminnasta ja oppilaista on aina lopulta opettajalla, vaikka hän osallistaisi oppilaat päätöksentekoon. Opettajat tekevät päätöksiä parhaaksi näkemällään tavalla ja poikkeavat jo tämän aineiston puitteissa toisistaan siinä, miten toimivat vallankäyttäjän roolissaan. Yleisesti luotetaan siihen, että opettaja osaa käyttää fronesis-ajattelun tyyliin eettistä harkintaansa joka tilanteessa. Opettajan toimia ei valvota, vaan hänen luotetaan toimivan toivotulla tavalla lakia kunnioittaen (Vuorikoski ym. 2003; Opettajien Ammattijärjestö 2014). Myös musiikinopettajalla on autonomia työssään, johon kuuluu oikeus ja velvollisuus tehdä ratkaisuja ilman valvontaa. Johdannossa esitelty opettajan vallanväärinkäytös seksuaalisen hyväksikäytön muodossa on ääriesimerkki opettajan autonomian saamasta muodosta.

Autonomiaan liittyvä eettinen harkinta, *fronesis*, näkyi aineistossa monta kertaa, kun haastateltavat kuvailivat ”tunnelman aistimista” tai ”tilanteen tarkkailua” luokassa. Aineiston perusteella ei ole yhtä parasta tapaa esimerkiksi jakaa luokkaa ryhmiin vaan se riippuu luokasta. On tärkeää motivoida oppilaita ja tehdä luokahuoneesta turvallinen,

oppimista edistävä tila. Jopa vanhentuneelta kuulostavaa sukupuolen mukaan jakamista voidaan perustella epävarmojen oppilaiden turvallisuudentunteen lisäämisellä. Turvallista voi olla myös saada valita itse oman ryhmänsä. Toisaalta myöskään oppilas ei aina ole oman oppimisensa paras asiantuntija, eikä paras valitsemaan itselleen ryhmää. Kaikille ei tunnu turvallisemmalta esimerkiksi laulaa pelkästään oman sukupuolen henkilöiden kesken. Voidaan pitää epätodennäköisenä, että opettajan froneettinen harkinta osuisi aina oikeaan ja siksi opettajan jatkuva kriittinen oman toiminnan onnistumisen arviointi on tarpeen.

Kiinnostavia päätelmiä voidaan tehdä myös liittyen *oppilaslähtöisyyteen*. Haastatellut opettajat halusivat antaa oppilaille tunneilla mahdollisuuden soittaa ja kuunnella näiden toivomia kappaleita, arvostaen kaikkea musiikkia. Tämän aineiston perusteella ei voida tietää, miten monenlaista musiikkia musiikinopettajat luokkahuoneessa todella suosivat. Tutkimuksen mukaan musiikinopettajat usein suosivat musiikkia, josta he itse pitävät (Georgii-Hemming & Westvall 2010). Opettajat pyrkivät kunnioittamaan oppilaiden toiveita, eivätkä halunneet varsinaisesti kieltää tunnille sopimattomia kappaleita. He kuitenkin kokivat jotkut kappaleet tunneille sopimattommiksi kuin toiset. Sopimattomien kappaleiden ominaisuuksia olivat ikävät tekstit, synkkä musiikillisuus tai liiallinen soitannollinen haastavuus. Voidaan pohtia, onko tämä edelleen opettajan pedagogista harkintaa vai kenties opettajan harjoittamaa vallankäyttöä, jopa sensuuria. Ero *harkinnan* ja *vallankäytön* välillä ei ole helposti määriteltävissä.

Seuraavaksi haluan nostaa kysymyksen opettajan *omasta persoonasta*. Tutkimuksen aineistossa kuvataan, miten opettaja toimii työssään omana itsenään, opettaa ”omasta persoonastaan käsin”. Haastateltavat kertoivat puhuvansa oppilaiden kanssa lähes mistä tahansa ja tarttuvansa mielellään myös oppilaiden tarjoamiin keskusteluaiheisiin. Haastateluissa kävi kuitenkin myös ilmi, etteivät oppilaat ole opettajansa vertaisia tovereita, vaan valtanäkökulmasta alisteisessa asemassa. Haastateltavat korostivat pyrkimystään neutraaliuteen. Oman persoonan esille tuonti voi kuitenkin saada erilaisten opettajien käsissä hyvin erilaisiakin muotoja. Autonomian myötä ei ole varsinaista taetta sille, että opettajan tarvitsisi koskaan pohtia oman persoonansa vaikutuksia. Voidaan pohtia, millaisia asioita pidetään hyväksyttävänä siksi, että se on osa jonkun persoonaa.

Toisaalta on todettu, miten nimenomaan musiikkikasvattajan henkilökohtaiset arvot, muusikkous ja musiikkisuhde ovat tärkeitä onnistuneen opetuksen takaamiseksi (Muuk-

konen 2010). Musiikkikasvattajan koulutuksessa opiskellaan muusikoksi, jolla on musiikilliset edellytykset opettaa vaativiakin sisältöjä. Musiikkikasvattaja on musiikin ammattilainen ja hänellä on oma suhteensa musiikkiin. Aineistossa Iisa sanoi soittavansa oppilaiden kanssa myös ”ihan vaan hyviä biisejä”. Musiikkikasvattajan ei tarvitse irrottaa omaa muusikkouttaan opetuksen ajaksi, vaan hän opettaa omana itsenään, mikä on opetuksen kannalta tärkeää. Aineiston haastateltavat pitivät musiikista paljon ja toivoivat musiikin tuntien johtavan hyvään elinikäiseen musiikkisuhteeseen. Opettajan ei tarvitse olla Juhanin sanoin pelkästään opetusta tuottava virkamies, vaan hän saa välittää oppilaistaan ja opettamastaan aineesta.

Tutkimuksessa sivuttiin opettajan *tarpeellisuutta*. Useissa tutkimuksissa on käsitelty sitä, miten oppilaiden mahdollisuuksien ja haaveiden toteuttamisessa tarvitaan kasvattajien ohjausta (ks. esim. Kainulainen 2005). Aineistosta kävi kuitenkin ilmi opettajien halu luovuttaa valtaa pois. Opettaja onnistuu tehdessään itsensä ”tarpeettomaksi”; oppilaiden oppiessa itsenäiseen ajatteluun ja työskentelyyn. Tämä ideaali liittyy demokraattiseen kasvatuskäsitykseen, jossa opettaja kasvattaa oppilaita toimimaan yhteisönä ja kasvamaan vastuulliseksi yhteiskunnan kansalaiseksi. Mutta minkälainen tehtävä opettajalla on, jos hän on onnistunut tekemään itsestään tarpeettoman? Oppilasta pidetään aineistossa älykkäänä yksilönä, jonka oman oppimisensa asiantuntijuuteen tulee luottaa. Opettajan luovuttaessa valtaansa pois se kuitenkin siirtyy aina jonnekin muualle. Musiikkikasvatuksen kannalta on olennaista pohtia, minne valta siirtyy, jos musiikinopettaja ei pidä sitä enää yhtä lailla hallussaan.

Opetussuunnitelmat (POPS 2014; LOPS 2015) korostavat koululaitoksen tarkoitusta kasvattaa oppilaita *osaksi yhteiskuntaa*. Ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, millaisia edellytyksiä tämä yhteiskunnan osana toimiminen sisältää. Tähän liittyy poliittinen näkemys siitä, millaiseksi suomalaiset lapset ja nuoret halutaan kasvattaa ja miten paljon tilaa omille ajatuksille tässä prosessissa annetaan. Haastateltavat sanoivat keskustelewansa oppilaiden kanssa yhteiskunnallisista asioista ja pyrkivänsä vain ”herättelewään heitä ajattelemaan”. Musiikinopettajan koulutuksen omaavalle ihmiselle lienee kuitenkin haastavaa ”toimia puheenjohtajana” tai opettaa suvaitsevaisuutta ilman, että heidän koulutuksessaan on käsitelty aihetta. Opettajalta edellytetään neutraaliutta ja monet lausunnot voidaan tulkita poliittisiksi. Tästä ongelmallisuudesta olisi hyvä keskustella myös laajemmin pohdittaessa opettajan kasvatustehtävää.

Aineistosta nousee selvästi esiin opettajien *tuen tarve*. Haastateltavien kouluista ei löytenyt eettisiä vallankäytön ohjeistuksia, eivätkä he kokeneet saaneensa näihin kunnollista apua koulutuksensa aikana musiikkikasvatuksen aineryhmässä. Kukaan ei haastattelussa maininnut esimerkiksi Opettajien Ammattijärjestön ohjeistusta (Opettajien Ammattijärjestö 2014) tai muita opetusministeriön tai Opetushallituksen luomia dokumentteja liittyen etiikkaan, arviointiin tai oppilashuoltoon (POPS 2014; LOPS 2015; Opetushallitus 2016; Opettajien Ammattijärjestö 2018). Voi olla, etteivät juuri kyseiset haastateltavat tiedä näistä tai ne ovat unohtuneet haastattelutilanteessa. Erityisen esillä nämä asiat eivät aineiston perusteella kuitenkaan ole olleet. Iisan mukaan kouluissa oletetaan opettajan saaneen jo opiskeluvaiheessa valmiudet käsitellä vallankäyttäjän rooliaan. Huolestuttavaa on, että Iisa ei kokenut myöskään musiikkikasvatuksen opintojen antaneen tukea vallankäyttäjän roolin pohdintaan.

Haastateltavat opettajat ovat opiskelleet Sibelius-Akatemiassa eri vuosina, eikä voida tarkasti tietää, miksi muistikuvat yliopisto-opinnoista ovat jääneet mieleen juuri tällaisina. On kuitenkin tosiasia, ettei musiikkikasvatuksen 5,5 vuoden opintokokonaisuuteen sisälly kurssia opettajan etiikasta, oikeudenmukaisuudesta tai vallankäytöstä (Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma 2018). Koulutuksen tavoitteissa kuitenkin määritellään, että musiikkikasvatuksen koulutuksen saanut ”tuntee opetustyön eettiset ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet” (Taideyliopisto 2018). Ainakaan tämän tutkimuksen aineiston perusteella nämä eettiset ulottuvuudet eivät ole erityisen selkeinä jääneet tulevien musiikinopettajien mieliin.

OKM:n selvitys vuodelta 2014 tutkii demokratian ja ihmisoikeuksien tavoitteita opettajankoulutuksessa, ja miten tulevat opettajat parhaiten voisivat edistää näiden toteutumista siirtyessään työelämään (OKM 2014). Tärkeitä ihmisoikeusnäkökulmia ovat oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo. Oikeudenmukaisuuden käsitteleminen musiikin tunneilla ei erityisesti painotu opetussuunnitelman määrittelemissä opetussisällöissä. Musiikin tuntien aiheet kuitenkin liittyvät usein oikeudenmukaisuuteen, niin globaaliin kuin lokaaliinkin. Musiikinopettaja tarvitsee kykyä käsitellä näitä asioita yhteisesti luokkahuoneessa. Haastateltavat halusivat haastaa oppilaita ajattelemaan, mutta oppilaat eivät aina olleet siitä ”kovin kiinnostuneita”. Musiikkikasvatuksen olisi hyvä kirkastaa, millainen läksy musii- kintunneilla on tärkeintä oppia.

Viimeinen pohdittava kysymys liittyy vallankäyttäjän *legitimiteettiin*. Aleksin mukaan vallankäyttäjän rooli tuntuu oikeutetulta hänen ammattitaitonsa vuoksi, jonka hän on

hankkinut musiikkikasvatuksen tutkinnon myötä. Opettajan oikeus toimia vallankäyttäjänä luokkahuoneessa perustuu hänen tehtävälleen opettaa oppilaita, koulutuksensa ja valtion opetussuunnitelmien pohjalta. Tämä tekee hänestä legitiimin vallankäyttäjän. Voidaankin pohtia, onko vallankäytön legitimitetti kyseenalaistettavissa, jos opettajan kasvatustyö ei ole sellaista, millaiseksi valtion lainsäädäntö ja sen viitoittama opetussuunnitelma sen määrittelevät. Jos näin on, kenellä on valta kyseenalaistaa se?

Tässä tutkimuksessa pyrin kokoamaan yleistä kuvaa musiikkikasvattajan vallankäytöstä ja herättämään ajatuksia siitä, miten monella tavoin musiikkikasvattaja käyttää valtaa luokkahuoneessa ja miten hän voisi käyttää valtaansa oikeudenmukaisesti. Opettajan valta rajoittuu luokkahuoneeseen, jossa hän pyrkii kasvattamaan oppilaita mahdollisimman hyvin. Siitä eteenpäin opettaja ei kuitenkaan voi valvoa oppilaan kasvua, eikä opettaja ole oppilaan huoltaja.

Juhani viittaa haastattelussaan opettajan virkamiesmäisyyteen; siihen, ettei opettajaa pidetä välittävänä ihmisenä. Tällä pyritään kenties suojelemaan opettajan mielenterveyttä ja koulua liialta osallisuudelta oppilaan elämässä. On totta, että opettaja on ihminen, jonka työhön liittyy tunteita ja aitoja ihmissuhteita. Opettajan on kyettävä kuitenkin käyttämään valtaa vain siihen asti, kuin se hänellä tehtävänsä mukaisesti on. Opettaja ei voi ohjailla oppilasta, eikä häntä maailmalta pelastaa.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Kokonaisuudessaan aineiston avulla kyettiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin hyvin. Luotettavuutta pohdittaessa on kuitenkin huomioitava tutkimuksen luonne, joka mahdollisesti vaikuttaa haastateltavien vastauksiin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Vallankäyttö on aiheena haastava, koska aihe on pinnalla yhteiskunnallisessa keskustelussa ja herättää suurta kiinnostusta. Haastateltavat saattavat myös pyrkiä antamaan oman ennakkokäsitystensä mukaisia vastauksia, eikä pelkästään tutkimustilanteen perusteella voida päätellä, miten kriittisesti haastateltava omaa toimintaansa tarkastelee (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Erilaisia metodeja olisi tarvittu tutkimaan, miten vallankäyttö luokassa konkretisoituu. Tämän tutkimuksen anti oli opettajan sisäisen pohdinnan näkyväksi tekeminen.

Tutkija kuljettaa tutkimuksen ajan mukanaan analyysia, tehtyjä tulkintoja ja teoreettista taustaa. Jokainen tulkinta ja analyysi on perusteltava ja pyrittävä mahdollisimman todennukaiseen lopputulokseen. (Eskola & Suoranta 1998.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli syvällisesti käsitellä muutaman opettajan kokemuksia, ei kerätä määrällisesti suurta tai yleistettävää aineistoa. Tutkimus sisälsi suuren määrän näkökulmia aiheeseen ja jokaista alakohtaa olisi voinut käsitellä syvemmin. Haastatteluissa olisi voitu esittää monia lisäkysymyksiä. Tutkimusta tehtäessä pidettiin kuitenkin tärkeänä, että haastatteluissa keskitytään suurelta osin samoihin kysymyksiin, samalla tavalla kysyttynä. Tarkentavia kysymyksiä kysyttiin vain, jos vastaus jäi selvästi vaillinaiseksi olennaiselta osin. Tästä johtuen haastateltavat vastasivat osaan kysymyksistä hieman eri näkökulmista. Tätä voidaan pitää kuitenkin osoituksena aiheen monipuolisuudesta ja haastavuudesta.

Haastateltavat oli informoitu etukäteen haastattelun aiheesta ja jokainen heistä oli kertomansa mukaan aihetta pohtinut jo tullessaan haastatteluun. Tämä mahdollisuus harkintaan tulee ottaa huomioon luotettavuutta arvioitaessa. Haastatteluissa vallitsi luottamuksellinen ilmapiiri ja haastatteluiden raportoinnissa on pyritty täyteen anonymiteettiin. Haastateltavat olivat kaikki halukkaita kertomaan vastauksen jokaiseen kysymykseen ja pyrkivät tarkastelemaan monia eri näkökulmia, säästämättä itsekritiikkiä. Täten voidaan ajatella, ettei tällaisella metodilla voida saada aikaan aineistoa, joka kuvaisi todellisuutta sellaisena kuin se todella on.

Aineiston analyysi pyrittiin tekemään mahdollisimman neutraalisti, kooten samanlaisia asioita kunkin teeman alle. Analyysia tuki se, että nauhoitettuihin ja litteroituihin haastatteluihin oli helppo palata eri vaiheissa. Haastatteluaineiston yhdistäminen teoreettiseen viitekehykseen oli paikoin haastavaa kirjallisuuden laajuuden vuoksi. Haastatteluaineisto ja kirjallisuus eivät keskustelleet keskenään kaikkien teemojen kohdalla yhtä hyvin. Moni teema kuitenkin löytyi sekä kirjallisuudesta että haastatteluaineistosta. Tutkimuksen antina voidaan myös pitää rehelliseltä vaikuttavaa, musiikinopettajan arkipäivään pureutuvaa haastatteluaineistoa.

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Opettajan vallankäyttöä on kasvatustieteen kentällä tutkittu (esim. Puolimatka 1997; Vuorikoski ym. 2003; Poutala 2010) ja on hyvin tärkeää tutkia aihetta edelleen myös

musiikkikasvatuksen tieteenalalla. Musiikkikasvatuksen kirjallisuudessa yksittäinen tutkimus käsittelee usein yhtä musiikkikasvattajuuteen liittyvää valtarakenteellista kysymystä. Musiikkikasvattaja kohtaa luokkahuoneessa kuitenkin yhtä aika monta erilaista vallankäyttäjän problematiikkaa. Tulosten perusteella voidaan tunnistaa erilaisia jatkotutkimusaiheita.

Yhden selkeän jatkotutkimusalueen muodostaa oppilaiden vallankäyttö, jota ei tässä tutkimuksessa käsitelty. Oppilaat ovat nykymaailmassa hyvin tietoisia omista oikeuksistaan ja Wilma-viestinnän myötä myös vanhemmilla on suora yhteys opettajaan, jos he haluavat antaa palautetta. Oppilailla on mahdollisuus teknologian ja sosiaalisen median avulla käyttää paljonkin valtaa luokassa niin opettajaa kuin luokkatovereitaankin kohtaan. Myös media käsittelee usein opettajaa uhrina, joka on oppilaiden ja heidän vanhempiansa armoilla (Punakallio & Dervin 2015). Täten myös oppilas voi olla vallankäyttäjä. Tätä sivuttiin tutkimuksen aineistossa lyhyesti Juhanin kertoessa tilanteista, joissa oppilaat ilmaisevat poliittisesti värittyneitä mielipiteitään luokassa.

Musiikintuntien yhteiskunnallisten aiheiden käsittely muodostaa niin ikään tulevaisuuden tutkimusalueen. Erityisesti näkökulmana voisi olla se, miten paljon musiikin keinoin voidaan edistää suvaitsevaisuutta tai yhdenvertaisuutta yhteiskunnassa. Tutkia voitaisiin myös, omaksuvatko oppilaat herkemmin musiikillisen yhdessä tekemisen myötä enemmän modernin yhteiskunnan keskeisiä arvoja. Kiinnostavaa olisi myös pohtia opettajan itse ilmaisemiensa arvojen vaikutusta opetuksen sisältöihin tai haastatella oppilaita heidän käsityksistään arvoista opetuksessa. Yleisesti oppilaiden näkökulma vallankäytön kohteina on vastapari opettajan vallankäyttäjän roolille, johon liittyy monia kiinnostavia tutkimuskohteita.

Demokratia luokkahuoneessa, yhdessä tehdyt säännöt ja jokaisen mielipiteen kuuntelu ovat asioita, joihin usein modernissa pedagogiikassa kannustetaan (POPS 2014; LOPS 2015; Opetushallitus 2016). Ideaalin toteutuminen ja sen mahdolliset haasteet voitaisiin kuitenkin ottaa tarkempaan tarkasteluun. On selvää, että on hienoa toimia oppilaiden tasa-arvoisena ohjaajana, jopa toverina, mutta tutkimusta tarvitaan siitä, millaisia sosiaalisia rakenteita syntyy, kun opettaja luopuu omasta valta-asemastaan. Valta on lopulta tyhjiö, jonka joku tai jokin täyttää. Tämän toteutuminen koululuokassa olisi kiinnostavaa ottaa tarkasteluun, esimerkiksi havainnointitutkimuksen keinoin.

Vallankäyttöön liittyvät haasteelliset tilanteet luokkahuoneessa tarvitsevat myös lisätutkimusta. Tulosten mukaan opettajan vallankäyttöön liittyviä kysymyksiä käsitellään verrattain vähän opetustyössä ja musiikkikasvattajan koulutuksessa. Tutkimus voisi tarkemmin analysoida esimerkiksi oppilashuoltojärjestelmää, opettajan työtä ohjaavia dokumentteja tai yhteisiä opettajaseminaareja. Opettajan työn tukemiseksi olisi tarpeen kartoittaa syvemmin syitä tilanteiden haastavuudelle.

Lähteet

- Aristoteles. *Nikomakhoksen etiikka*. Teokset. Osa VII. 1989. Suom. Knuutila, S. Helsinki: Gaudeamus.
- Björk, C. 2016. *In Search of Good Relationships to Music: Understanding Aspiration and Challenge in Developing Music School Teacher Practices*. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Bladh, S. & Heimonen, M. 2007. Music Education and Deliberative Democracy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6(1): 1–20.
- Corbett, M. 2016. Music education and/in rural social space: Making space for musical diversity beyond the city. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15(4): 12–29.
- Dahl, R.A. 1957. The Concept of Power. *Behavioral Science*, 2(3): 201–215.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education*. Lontoo: Macmillan.
- Donat, M., Knigge, M. & Dalbert, C. 2018. Being a Good or a Just Teacher: Which Experiences of Teachers' Behavior Can Be More Predictive of School Bullying? *Aggressive Behavior* 44(1), 29–39.
- Eliane, S. 2015. *The Concept of Justice and Equality: On the Dispute between John Rawls and Gerald Cohen*. Berlin: De Gruyter.
- Elliott, D.J. 2007. Socializing" Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6(4): 60–95.
- Emmer, E. & Sabornie, E.J. 2014. *Handbook of Classroom Management*. New York: Routledge.
- Errs, M., Kalmus, V. & Autio T.H. 2016. 'Walking a fine line': teachers' perception of curricular autonomy in Estonia, Finland and Germany. *Journal of Curriculum Studies* 48(5), 589–609.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen tutkimuksen analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 133–157. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino

- Evertson, C. & Weinstein, C. 2006. *Handbook of Classroom Management*. London: Routledge. 1. painos.
- Flores, M.A. 2017. Teaching and developing as a teacher in contradictory times. *Teachers and Teaching* 23(2): 123–126.
- Ferm Almqvist, C., Vinge, J., Väkevä, L. & Zanden, O. 2017. Assessment as learning in music education: The risk of “criteria compliance” replacing “learning” in the Scandinavian countries. *Research Studies in Music Education* 39(1): 3–18.
- Foucault, M. 1991. *Discipline and Punish: the birth of a prison*. London: Penguin.
- Foucault, M. 1998. *The History of Sexuality: The Will to Knowledge*. London: Penguin.
- Freire, P. 1996. *Pedagogy of hope*. New York: Continuum.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. 2010. Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education* 27(1), 21–33.
- Gordon, D.G. 2001. Classroom management, problems and solutions. *Music educators journal* 88(2), 17–23.
- Green, L. 2003. Why “Ideology” is Still Relevant for Critical Thinking in Music Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 2(2), 1–24.
- Hallam, S., Rogers, L. & Creech, A. 2008. Gender differences in musical instrument choice. *International Journal of Music Education* 26(1), 7–19.
- Hallam, S. 2010. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education* 28(3), 269–289.
- Hargreaves, A. & Lo, N-K.L. 2000. The paradoxical profession: Teaching at the turn of the century. *Prospects* 30(2), 167–180.
- Habermas, J. 1981. *Theory of Communicative Action*. Käännös: McCarthy, T.A. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. 1996. *The Inclusion of the Other*. Käännös: Shapiro, J. Cambridge: MIT Press.
- Hebert, D.G. & Heimonen, M. 2013. Public Policy and Music Education in Norway and Finland. *Arts Education Policy Review* 114 (3), 135–48.

- Heimonen, M. 2012. Music Education and Global Ethics: Educating Citizens for the World. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 11(1), 62–80.
- Heimonen, M. 2014. “Bildung” and Music Education: A Finnish Perspective. *Philosophy of Music Education Review* 22(2), 188–208.
- Hess, J. 2017. Equity and Music Education: Euphemisms, Terminal Naivety, and Whiteness. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 16(3), 15–47.
- Higgins, C. 2011. *The good life of teaching: an ethics of professional practice*. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hossieni, A. & Khalili, S. 2011. Explanation of creativity in postmodern educational ideas. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 15: 1307–1313.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvoori, J. (toim.). 2017. *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- James, J.H., Barton, K.C., Logan, K., Schweber, S. & Kunzman, R. 2015. *Religion in the classroom: dilemmas for democratic education*. New York: Routledge.
- Jorgensen, E. 2003. Western Classical Music and General Education. *Philosophy of Music Education Review* 11(2): 130-140.
- Jorgensen, E. 2010. School Music Education and Change. *Music Educators Journal* 96 (4), 21–27.
- Juntunen, M.L. 2015. National assessment meets teacher autonomy: national assessment of learning outcomes in music in Finnish basic education. *Music Education Research* 19(1), 1–16.
- Kainulainen, J. 2005. Kohti eettistä musiikkikasvatusta. *Musiikkikasvatus* 8 (2), 15–22.
- Kallio, A. 2015. *Navigating (un)popular music in the classroom: censure and censorship in an inclusive, democratic music education*. 65 *Studia Musica*. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Kankkunen, O-T. 2018. *Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa Kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta*. 75 *Studia Musica*. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

- Kauppinen, E. & Vitikka, E. 2018 (toim). Arviointia toteuttamassa. Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. *Oppaat ja käsikirjat* 2017:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Kelly, S.N. 2002. *A sociological basis for music education*. *International Journal of Music Education* 39(1), 40–49.
- Kokotsaki, D. & Hallam, S. 2007. Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research* 9(1), 93–109.
- Koskela, M. 2011. *Aktiivista toimintaa ja näkymättömiä rajoja - Sukupuolet musiikinluokan käyttäjinä*. Maisterin tutkielma. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Kotro, A. 2012. Paras mahdollinen koulu. *Opettaja* 37:12.
- Kristiansen, A. 2014. Teachers as Rural Educators. *Alberta Journal of Educational Research* 60 (4), 629–642.
- Kuoppamäki, A. 2015. *Gender Lessons: Girls and boys negotiating learning community in Basics of Music*. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka*. Helsinki: Vastapaino.
- Laes, T. 2006a. Kirja-arvio Paul Woodfordin (2005) teoksesta Democracy and Music Education. Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice. *Musiikkikasvatus* 9 (1–2), 84–85.
- Laes, T. 2006b. *Muuttuva musiikkikasvatus: sosiokulttuurinen kritiikki musiikkikasvatuksen oppijäkäsityksiin*. Maisterin tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- 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.
- Laes, T. 2017. *The (Im)possibility of Inclusion*. 72 *Studia Musica*. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Lehtinen, T. & Salmela, S. 2018. Opetushallitus julkaisi oppaan seksuaalisen häirinnän ennalta-ehkäisystä kouluissa – ”Nyt on viimeinen hetki laittaa asia kuntoon”. *Helsingin Sanomat* 6.3.2018
- Lehtonen, K. & Juvonen, A. 2009. Edistääkö musiikkikasvatus hyvinvointia? *Musiikkikasvatus* 12(1): 92–104.
- Leppänen, T. 2010. *Vallatonta musiikkia*. Gaudeamus: Helsinki.

- Lukiolaki. 1998/629. Finlex-tietokanta.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS). 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Lien, J.L. 2012. Ethical Dilemmas of In-Service Music Educators. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 11(1): 81-98.
- Lumpkin, A. 2008. Teachers as Role Models – Teaching Character and Moral Virtues. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 79(2): 45–49.
- MacIntyre, A. 1981. *Hyveiden jäljillä: Moraaliteoreettinen tutkimus*. Suom. Nojonen, N. 2004. Helsinki: Gaudeamus.
- Merriam-Webster. 2019. *Definition of power*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/power>. Luettu 21.5.2019.
- Metsämuuronen, J. 2000. *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: Methelp.
- Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma*. 2018. <http://www.uniarts.fi/sites/default/fles/Musiikkikasvatus/>. Luettu 25.8.2018.
- Muukkonen, M. 2010. *Monipuolisuuden eetos: musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Opettajien Ammattijärjestö. 2014. *Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet*.
- Ojala, A. & Väkevä, L. 2015. Keeping it real: addressing authenticity in classroom popular music pedagogy. *Nordic Research in Music Education*, Yearbook 16: 87–99.
- Opettajien Ammattijärjestö. 2018. *Comeniuksen vala eli opettajan vala*. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/comeniuksen-vala>. Luettu 25.12.2018.
- Opetushallitus. 2015. *Arvioinnin opas 2015*. 6. uudistettu painos.
- Opetushallitus. 2016. *Järjestyssääntöjen laatiminen*. Ohje 1/012/2016.
- OKM. 2014. Demokratia ja ihmisoikeudet: Tavoitteet ja sisällöt opettajankoulutuksessa. *Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä* 2014:18.
- OKM. 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön kulttuuripolitiikan strategia 2025. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2017: 20.
- Owens, J.T. 2014. The Panopticon of Music Education: Hierarchy, Surveillance, and Control. *Musiikkikasvatus* 17(2).

- Palmer, E.S. 2018. Literature Review of Social Justice in Music Education: Acknowledging Oppression and Privilege. *Update: Applications of Research in Music Education* 36 (2): 22–31.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS)*. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki*. 1998/628. Finlex-tietokanta.
- Poutala, M. 2010. *Opettajan valta ja vastuu*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. 1997. *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Punakallio, E. & Dervin, F. 2015. The best and most respected teachers in the world? Counternarratives about the ‘Finnish miracle of education’ in the press. *Power and Education* 7(3): 306–321.
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) 2011. *Menetelmäviidakon raivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: Hansaprint.
- Rawls, J. 1971. *Oikeudenmukaisuusteoria*. Alkuperäisteos 1971, suomennos 1988, uudistettu laitos 1999. Massachusetts: Belknap.
- Rawls, J. 1993. *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Ranciere, J. 1987. *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*.
- Regelski, T.A. 2009. The Ethics of Music Teaching as Profession and Praxis. *Visions of Research in Music Education*: 13.
- Regelski, T.A. 2012. The Good Life of Teaching or the Life of Good Teaching? *Action, Criticism, and Theory for Music Education*: 11(2), 42–78.
- Regelski, T.A. 2014. Resisting Elephants Lurking in the Music Education Classroom. *Music Educators Journal*: 100(4), 77–86.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 07.03.2019.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin* 1. 189-199. Juva: PS-kustannus.

- Sahlberg, P. 1996. *Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 3. painos.
- Sahlberg, P. 2011. *Finnish lessons – What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sarpola, L. 2017. Kallion lukion entiset opiskelijat muistelevat opettajan kyseenalaista käytöstä - ”Himon esittäminen kuului joskus harjoitteisiin liian selkeästi, tirkistelynomaisesti”. *Iltalehti* 5.11.2017.
- Schmidt, P. 2005. Music education as transformative practice: Creating new frameworks for learning music through a Freirian perspective. *Visions of Research in Music Education*, 6.
- Schwabsky N. Multicultural and democratic curriculum. Teoksessa: Alt D & Reingold R (toim.) 2012. *Changes in Teachers’ Moral Role. From Passive Observers to Moral and Democratic Leaders*, 93–105. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sen, A. 2009. *The Idea of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Setälä, M. 2003. *Demokratian arvo*. Helsinki: Gaudeamus.
- Silverman, M. 2012. Virtue Ethics, Care Ethics, and “The Good Life of Teaching”. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*: 11 (2): 96–122.
- Slagowski, J. 2011. *Developing a Measure of Moral Judgment in Music Education*. Tohtorintutkielma: Coloradon yliopisto.
- Spoof, M. 2007. ”Pintaa syvemmälle” – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Väitöskirja. Helsingin yliopisto: Yliopistopaino.
- Spruce, G. 2017. The power of discourse: reclaiming social justice from and for music education. *Education 3-13*, 45(6), 720–733.
- Suoranta, J. 2005. *Radikaali kasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Taideyliopisto. 2018. *Musiikkikasvatuksen koulutuksen tavoite ja uramahdollisuudet*. <http://www.uniarts.fi/koulutustarjonta/musiikkikasvatus>. Luettu 19.5.2019.
- Theoharis, G. 2007. Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly* 43: 221–258.
- Thompson, W.C. 2017. Returning to Rawls: Race, Education, and Rectified Ideals. *Philosophy of Education Archive*.

- Tirri, K. & Puolimatka, T. 2000. Teacher Authority in Schools: A case study from Finland. *Journal of Education for Teaching* 26(2), 157-165.
- Tonsberg, K. 2014. Critical events in the development of popular music education at a Norwegian music conservatory. *Musiikkikasvatus* 17(2): 19-34.
- Trippestad, T.A. 2015. The Glocal Teacher: The paradox agency of teaching in a globalised world. *Policy Futures in Education* 14(1), 9–23.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. <https://www.tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta>. Luettu 22.4.2019.
- Törmä, S. 1997. Postmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. *Kasvatus* 28 (3): 211–220.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. & Kyndt, E. 2017. Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education* 67 (2017), 302–315.
- Vasantola, S. 2018. Musiikinopettaja ahdisteli oppilaitaan ja harjoitti osan kanssa seksiä – yksi uhreista oli poptähti Mira Luoti, ja nyt hän ja muut entiset oppilaat kertovat, mitä turkulaisessa koulussa tapahtui. *Helsingin Sanomien Kuukausiliite* 3.3.2018.
- Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. 2007. The “Method” of Democracy in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6(4), 96–108.
- Väkevä, L. 2014. Lukijalle. *Musiikkikasvatus* 2(17), 4–5.
- Värri, V-M. 2004. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press. 5. painos.
- Weber Max. 1964. *Politics as a vocation*. Käännös: Gerth, H.H. & Mills C.W. New York: Free press.
- Westerlund, H. 2002. *Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education*. *Studia Musica* 16. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

- Westerlund, H. 2003. Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education. *Philosophy of Music Education Review* 11(1): 45–62.
- Westerlund, H. & Karlsen, S. 2017. Knowledge Production Beyond Local and National Blindspots: Remediating Professional Ocularcentrism of Diversity in Music Teacher Education. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 16(3), 78–107.
- 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.
- Westvall, M. 2014. Musical diversity or conformity? *Musiikkikasvatus* 17(2): 8–17.
- Wittgenstein, L. 1986. *Kirjoituksia 1929–1938*. Suom. Nyman, H. Porvoo: WSOY.
- Woodford, P. 2005. *Democracy and music education: liberalism, ethics, and the politics of practice*. Indiana: Indiana University Press.