

Taidekasvatus ekososiaalisen muutoksen keskellä

Tutkielma (kandidaatti)
4.6. 2021

Sofia Keto-Tokoi
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Taidekasvatus ekososiaalisen muutoksen keskellä	31
Tekijän nimi	Lukukausi
Sofia Keto-Tokoi	kevät/syys 2020-2021
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä	
<p>Tässä systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tutkin taiteen ja taidekasvatuksen suhdetta ekososiaalisiin muutosprosesseihin. Perehdyn taidekasvatuksen käsitykseen kehollisuudesta, kokemuksellisuudesta ja yhteisöllisyydestä.</p> <p>Tutkimuskysymykseni on:</p> <p style="padding-left: 40px;">Miten taidekasvatus voi vastata ekososiaaliseen muutokseen ja toisaalta käynnistää muutosprosesseja?</p> <p>Tutkimukseni teoreettinen viitekehys rakentuu ekososiaalisuuden ja ekososiaalisen sivistyksen käsitteistä, kriittisestä pedagogiikasta ja taidekasvatuksesta kokemuksen ja kohtaamisen välineenä. Tarkastelen tutkimustehtävääni eri perspektiiveistä: Tarkastelen ekososiaalisen muutoksen ja taidekasvatuksen kysymyksiä laaja-alaisesti yhteisönäkökulmasta ja toisaalta myös yksilön kokemuksen perspektiivistä. Hahmotan makro- ja mikrotasojen yhteenkietoutuneisuutta.</p> <p>Tutkimukseni on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Tutkin taidekasvatuksen, musiikkikasvatuksen, kriittisen pedagogiikan, yhteisöllisen taiteen ja ekososiaalisen kasvatuksen kirjallisuutta. Tutkin, vertailen, yhdistelen ja analysoin löytyneitä aineistoja, joista koostan tutkimustulokseni.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kehollisuus, yhteisöllisyys ja uusia sosiaalisia tiloja luova taidekasvatus voidaan tulkita olevan yhteydessä ekososiaalisiin muutosprosesseihin. Yhteisöllisissä taidekasvatuksen muodoissa, kuten yhteisötaiteessa tai kulttuurienvälisessä kasvatuksessa, esiintyy yksilöitä sitouttavia, dialogisia ja vuorovaikutteisia uuden oppimisen tapoja. Erityisesti musiikkikasvatuksen näkökulmasta voisi olla antoisaa tutkia uudenlaisia yhteisöllisiä tapoja toteuttaa taidekasvatusta.</p> <p>Tutkimus osoittaa, että uudelleen muotoutuvat taidekasvatuksen tavat ja toiminta voisivat rakentaa myötätuntoisia ja tietoisia yhteisöjä, uusia taidesisältöjä ja toivoa paremmasta tulevaisuudesta. Uudet yhteisöt saattavat toimia uuden tietoisuuden ja ymmärryksen pohjalta paremman tulevaisuuden puolesta.</p>	
Hakusanat	
taidekasvatus, ekososiaalisuus, muutos, yhteisöllisyys, kriittinen pedagogiikka	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
4.6. 2021	

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Keskeiset käsitteet	4
2.1 Ekososiaalisuus ja ekososiaalinen sivistys	4
2.2 Kriittinen pedagogiikka.....	5
2.3 Taide kokemuksen ja kohtaamisen pedagogiikkana	6
3 Tutkimusasetelma	8
3.1 Tutkimuskysymys	8
3.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus	8
3.3 Tutkimusprosessi	9
3.4 Eettiset kysymykset	10
4 Taiteen keinoin kohti muutosta	12
4.1 Havahtuminen	12
4.1.1 Kehollisuus.....	12
4.2 Yhteisön rakentuminen	14
4.2.1 Musikointi (<i>musicizing</i>) ja yhteisötaide	15
4.2.2 Interkulttuurisuus	16
4.3 Toimiminen	18
5 Johtopäätökset ja pohdinta	20
5.1 Johtopäätökset	20
5.2 Pohdinta	23
5.3 Luotettavuustarkastelu	24
5.4 Jatkotutkimusaiheet.....	26
Lähteet.....	27

1 Johdanto

Tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä, kuinka taidekasvatus suhteutuu maailman ekososiaaliseen muutostilaan. Tutkin sitä, mikä taiteen äärellä olemisen rooli voi olla muuttuvassa ja epävarmassa maailmassa. Perehtymällä taidekasvatuksen tutkimuskirjallisuuteen selvitän, millaisia mahdollisuuksia taidekasvattajilla on toimia muutosagentteina taiteen keinoin yhteiskunnassa nyt ja tulevaisuudessa (Westerlund 2020, 1).

Tutkimukseni lähtökohdat kytkeytyvät vallitsevaan tilanteeseen. Pandemiakriisin hallitsema kulunut vuosi poikkeaa totutusta, kun maailmanlaajuinen koronaviruspandemia on ajanut yhteiskunnat kriisitilaan ja ihmiset eristyksen toisistaan. Pandemiakriisin taustalla lisääntyy kollektiivinen ymmärrys siitä, kuinka ilmastonmuutos määrittelee tulevaisuuden ihmiskunnan ja koko maapallon elämänehtoja. Tulevaisuudenkuvat ja käsitykset tavallisesta elämästä joudutaan hylkäämään epävakaiden globaalien ja lokaalien muutosten jatkumossa.

IPCC:n kansainvälisen ilmastopaneelin ilmastoraportin (2014) mukaan ekosysteemimme on epätasapainossa. Ihmisten vaikutus ilmaston lämpenemiseen on selkeä. Jatkuvat hiilidioksidipäästöt tulevat aiheuttamaan edelleen ilmaston lämpenemistä, ja niillä on kauaskantoisia vaikutuksia koko ekosysteemille ja ihmiskunnalle. Kriisin aiheuttaman riskit jakautuvat ihmisryhmien välillä epätasaisesti ja kurittavat rankimmin jo valmiiksi heikommassa asemassa olevia ihmisiä. (IPCC 2014.) Tästä aiheutuu valtavia muuttoliikkeitä, kun ihmiset joutuvat pakenemaan elinkelvottomista oloista uusiin maihin (Salonen & Bardy 2015, 7). Ihmisten liikkuesssa erilaiset kulttuurit ja ihmisryhmät päätyvät kohdakkain toistensa kanssa yhä useammin (Burnard ym. 2018, 4) ja muodostavat äärimmäisen monimuotoisia (*superdiverse*) yhteiskuntia, jotka ovat kasvavissa määrin jännitteisiä ja polarisoituneita (Westerlund 2017, 18). Kaikesta huolimatta olisi kyettävä kuvittelemaan ja luomaan kestävää tulevaisuutta. On pysyttävä toiveikkaana.

Ekososiaalisuus on ajankohtaisempaa juuri nyt kuin koskaan. Kohtaamme jatkuvasti kysymyksen siitä, kuinka toimia ja ajatella vastuullisesti. Tämän kaiken tulisi perustua ihmisen ja muun luonnon rinnakkaiseen eloon, kunnioitukseen ja jaettuun

kehittymiseen. (Helne ym. 2014, 20.) Ekososiaalinen sivistys sisältää vastuullisuuden, kohtuullisuuden ja ihmistenvälisyyden arvoja (Salonen & Bardy 2015, 8). Ekososiaalisen sivistyksen voi tulkita käsitteenä, joka kattaa erilaisia käsityksiä inhimillisestä sivistyksestä, jonka tavoite on hyvän elämän edellytyksien turvaaminen ihmiskunnalle ja eliökunnalle maapallon kantokyvyn rajoissa (Laininen 2018,19).

Tarkasteltaessa ekososiaalista kasvatusta käsitteleviä kirjoituksia, nousee useimmiten esiin kriittinen pedagogiikka. Kriittisen kasvatuksen merkittävän filosofin Paolo Freiren (2005, 105) ajatuksin, ihmisten tulisi havahtua yhteiskunnalliseen nykytilanteeseen haasteena, joka herättelisi ajattelemaan ja toimimaan muutoksen puolesta. Ekologisen kriisin hillitsemisen vaatimuksiin vastaaminen vaatisi kiireellistä kriittistä ajattelua ja toimintaa. Tämä ei kuitenkaan näytä toteutuvan, vaikka tietoa on tarpeeksi. Ekologisesta kasvatuksesta kirjoittanut Värri (2018) pohtii, miksei juuri mikään vaikuta muuttuvan tarpeeksi ihmisten toiminnassa, vaikka olemme järjen tasolla tietoisia tuhoisasta maailmantilasta ja -suhteesta. Jotta ymmärtäisimme omaa käytöstämme, olisi uskaltauduttava tietämisen tuolle puolen, eli tiedostomattomaan. (Värri 2018, 24.)

Lähestyn tutkimustehtävääni musiikkikasvatuksen opiskelijan sekä nykytanssin ja esittävän taiteen piirissä toimivan taiteilijan näkökulmista. Minulle on luontevaa lähteä etsimään vastauksia ja ratkaisuja taiteeseen osallistumisesta. Taiteessa toimitaan ja ratkotaan haasteita usein luovin keinoin. Esimerkiksi Taideyliopiston Artsequal-tutkimushankkeen julkaisussa tulevat esiin taiteen ihmisten välisiä siltoja rakentavat ominaisuudet ja toisaalta taiteen merkitys hyvinvoinnille. Lehikoisen ym. mukaan taiteella on kotoutumista, kulttuurien välistä kohtaamista ja tasavertaista vuorovaikutusta edistäviä mahdollisuuksia. (Lehikoinen, ym. 2017, 66.) Taiteella nähdään olevan myös erityislaatuinen kyky herättää ihmisten välistä vuoropuhelua (Anttila 2010, 167).

Tulevaisuuden näkymät vaikuttavat usein monimutkaisilta ja epäuskoa herättäviltä. Olen kiinnittänyt huomiota siihen, ettei ekologinen perspektiivi ole juuri tullut käsitellyksi taiteen opinnoissani, varsinkaan musiikin korkeakouluopinnoissani. Meistä musiikkikasvattajista kasvatetaan tulevaisuuden taidekasvattajia, ja olisikin tärkeää, että ekososiaalinen näkökulma olisi vahvasti läsnä jo opintojen aikana.

Luulen, että jos taidekasvatuksen suhdetta ekososiaalisuuteen tutkittaisiin enemmän, voisi tutkimustieto hiljalleen läpäistä myös käytännön tason taidekasvatuksessa ja korkeakouluopinnoissa.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen taiteen erityisominaisuuksia ja mahdollisuuksia toimia muutosprosessin käynnistäjänä. Muutoksella tarkoitan eteenpäin ja tulevaisuuteen suuntautuvaa ihmisten ajattelua ja toimintaa. Toisessa luvussa avaan teoreettisen viitekehýkseni, joka rakentuu ekososiaalisesta sivistyksestä, kriittisestä pedagogiikasta ja taiteesta kokemuksen ja kohtaamisen pedagogiikkana. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimuskysymykseni ja avaan tutkimusprosessiani. Neljännessä luvussa raportoin tutkimuksen tulokset. Viidennessä luvussa rakennan johtopäätöksiä löytyneistä tuloksista ja pohdin tutkimustulosten merkitystä taiteen ja taidekasvatuksen kentällä. Lopuksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Keskeiset käsitteet

Keskeisiä käsitteitä tutkimuksessani ovat ekososiaalisuus ja ekososiaalinen sivistys, kriittinen pedagogiikka ja taide kokemuksen ja kohtaamisen pedagogiikkana. Käsitteet muodostavat tutkimukseni teoreettisen linssin, jonka läpi tarkastelen tutkimustehtävääni ja aineistoani.

2.1 Ekososiaalisuus ja ekososiaalinen sivistys

Tässä luvussa avaan ekososiaalisuutta ja ekososiaalista sivistystä osana teoreettista viitekehystäni, sillä se esiintyy tieteellisenä terminä ekososiaalisuutta useammin tutkimuskirjallisuudessa. Ekososiaalinen sivistys käsitteenä kattaa erilaisia ajatuksia inhimillisestä sivistyksestä, jonka tavoite on hyvän elämän edellytyksien turvaaminen ihmiskunnalle ja eliökunnalle maapallon kantokyvyn rajoissa (Laininen 2018, 19).

Kuten esimerkiksi Helne ym. ovat esittäneet, ”maapallon ekologinen kriisi on väistämättä myös sosiaalinen kriisi” (Helne ym. 2014, 11). Kohtaamme jatkuvasti kysymyksen siitä, kuinka toimia ja ajatella vastuullisesti. Tämän kaiken tulisi perustua ihmisen ja muun luonnon rinnakkaiseen eloon, kunnioitukseen ja jaettuun kehittymiseen. (Helne ym. 2014, 20.) Ekososiaalinen sivistys sisältää vastuullisuuden, kohtuullisuuden ja ihmistenvälisyyden arvoja (Salonen & Bardy 2015, 8).

Wolffin ym. (2017, 6) mukaan on vahvistettava kasvatuksen roolia kestävämmän kehityksen tulevaisuuden rakentamisessa. Pääperiaatteita ekologiseen kestävyYTEEN ovat osallisuus, muutoksessa mukana oleminen, kriittinen ajattelu ja parempien tulevaisuuksien kuvittelu (Hunter ym. 2018, 2). Kestävä kehitys on luonteeltaan prosessi (Wolff ym 2017, 13). Ennen kaikkea on havahduttava uudelleen keskinäiseen riippuvuuteen ihmisen ja luonnon välillä. Ihmisten ajattelu on pirstaloitunutta ja kapea-alaista, jolloin käsitys asioiden välisistä yhteyksistä katoaa. (Salonen & Bardy 2015, 7.)

2.2 Kriittinen pedagogiikka

Kriittinen pedagogiikka on merkittävä kasvatustieteen haastaja. Tässä tutkimuksessa sen rooli on toimia pedagogisena linssinä muutoksen ajattelussa. Kriittinen pedagogiikka sisältää erilaisia lähestymistapoja ja teoreettisia näkökulmia, jotka ovat saaneet vaikutteita muun muassa feministisestä tutkimuksesta, kriittisestä teoriasta sekä ranskalaisesta post-strukturalismista. (Aittola & Eskola & Suoranta 2007, 5–6.)

Kriittisen pedagogiikan urauurtavan ajattelijan Paolo Freiren (2005, 87) mukaan kriittinen pedagogiikka pyrkii tietoisuuden herättämiseen, paljastamaan jatkuvasti todellisuutta ja puuttumaan siihen kriittisesti. Kriittinen kasvatustieteen katsoo tulevaisuuteen vallankumouksellisesti (Freire 2005, 91). Ihmisen toiminta mielletään luovaksi ja muuttuvaksi. Tämä tuottaa materiaalien tuotoksien ohella yhteiskunnallisia aatteita, käsitteitä ja laitoksia (emt., 111). Eeva Anttilan (2008, 21) mukaan kriittisen pedagogiikan tavoitteena on kasvattaa oppilaiden kriittistä tietoisuutta, mikä lopulta aiheuttaa yhteiskunnallista muutosta.

Aittolan ja Suorannan (2007, 5–6) mukaan kriittisen pedagogiikan keskeisiä tutkimusteemoja ovat erilaiset sukupuoli, etnisyyden, yhteiskuntaluokkien, globalisaation, erilaisten kansalaisuuksien ja julkisen kasvatustieteen ja koulutusjärjestelmän kysymykset. Kriittinen pedagogiikka sitoutuu toivoon ja emansipaatioon (Freire 2008, 39), eli eriarvoisuudesta vapautumiseen (Tieteen termipankki 2021). Kriittinen kasvatustieteen tähtää tasa-arvoon ja näin ollen epätasa-arvon kitkemiseen (Aittola & Suoranta 2001, 16).

Kriittisen pedagogiikan kysymykset ja tutkimusteemat ovat ajankohtaisia tälläkin hetkellä, sillä eri kulttuuristen yhteisöjen jäsenet päätyvät kohdakkain toistensa kanssa yhä useammin (Burnard ym. 2018, 4). Musiikkikasvatuksessa, taidemaailmassa ja koulumaailmassa kohdataan eri taustoista tulevia ihmisiä maahanmuuton ja ilmastopakolaisuuden kasvaessa. Musiikkikasvatuksessa on kiinnitettävä huomiota kriittisen pedagogiikan yhdenvertaisuuden ja valtasuhteiden kysymyksiin, sillä musiikki on kytköksissä ihmisten kulttuuriin ja näin ollen myös kysymyksiin valtasuhteista ja hallitsemisesta (Wright 2015, 3). Wright (2015, 4) pohtii, että eriyttävät ja epäarvoistavat tekijät tuntuvat näyttäytyvän musiikkikasvatuksessa erityisen selkeästi. Juntusen, Karselin, Kuoppamäen, Laesin ja Muhosen (2014, 254)

mukaan musiikinopettajat pitäytyvät helposti tutuissa käsityksissä musiikinopetuksesta ja näin ollen koulun musiikinopetus on herkästi irrallaan oppilaiden todellisuuksista ja mielenkiinnonkohteista. Westerlund, Karlsen ja Parti (2020, 1) korostavat tutkimuksessaan musiikkikasvatuksen vaihtoehtoisten tulevaisuudenkuvien merkitystä, sillä elämme kasvavaa yhteiskunnallisen monimuotoisuuden ja kompleksisuuden (*societal complexity*) aikaa. Kriittisessä pedagogiikassa etsitään eri ihmisiä yhdistäviä tapoja olla, elää ja oppia.

Kriittisen kasvatuksen teoriassa ihmiskäsitykset ja oppimiskäsitykset muodostuvat usein vaihtoehtoisesti suhteessa vallalla oleviin käsityksien. McLarenin ja Girouxin mukaan (1995; 2001) ruumiillisuudella on tärkeä merkitys maailman hahmotuksessa. Kriittinen näkökulma etsii jatkuvasti vaihtoehtoja vallitsevan talousjärjestelmän liberalismiin ilmiöille, kuten Eurooppa-keskeisyydelle, patriarkaalisuudelle ja järjen korostamiselle. Kriittisen pedagogiikan teoreetikot korostavat yksilöllisyyden ja autonomisuuden sijaan yhteisöllisyyttä ja keskinäistä riippuvuutta. He kyseenalaistavat liberaalin humanismin ajatuksen itsenäisistä, rationaalisista ja itse itsensä motivoivista yhteiskunnallisista toimijoista. (McLaren & Giroux 1995; 2001, 31–32.)

Kriittinen pedagogiikka katsoo vallitsevia olosuhteita kriittisesti, mutta tähtää muutokseen, uudistamiseen ja uuden rakentamiseen. Siljanderin mukaan kriittinen pedagogiikka tähtää luomaan mahdollisuuksien ja toivon kieltä. Tämän tulisi luoda uusia todellisuuksia, joiden avulla asiat voi nähdä toisin ja näin ollen luoda uskoa muutokseen. (Siljander 2015, 164–165.)

2.3 Taide kokemuksen ja kohtaamisen pedagogiikkana

Tässä tutkimuksessa taidetta ja taidepedagogiikka lähestytään kokemuksen ja kohtaamisen mahdollistajana. Taiteellisessa toiminnassa on mahdollista lähestyä oppimista kokemuksen ja kohtaamisen näkökulmasta. Anttilan (2010) mukaan taiteellisen toiminnan seurauksena ihminen tavoittaa tiedostamattomia kokemuksia ja havaitsee niissä merkityksiä. Tämä on väylä tiedostamattomissa olevien kokemusten jäsentämiseen, joka olisi vaikeaa silkan kielen ja rationaalisen ajattelun avulla. Taiteet ja esteettiset kokemukset myös rakentavat uusia asioita tietoisuuden molemmille

puolille ja avaavat reittejä niiden välille. (Anttila 2010, 158.) Kun jaamme kokemuksiamme toisille, avautuu yhteenkuulumista ja kuulluksi tulemistä. Taiteella nähdään siksi olevan dialogia herätteleviä ominaisuuksia. (Anttila 2010, 166–167.) Ihmisten välinen dialoginen yhteys on näin muutakin kuin kielellistä vuorovaikutusta (Anttila 2008, 33).

Anttila (2010, 160) määrittelee, että ihmisyyden toteutumisessa keskeistä ovat suhteet fyysiseen, kulttuurilliseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Ihmisen olemus on osana todellisuutta kehollisena ja orgaanisena olentona, joka tutkii samanaikaisesti ympäröivää todellisuutta. Todellisuus avautuu, kun havaitsemme kokemuksia henkilökohtaisesti, kehollisesti ja toiminnallisesti. Havaintomme ja kokemuksemme välittyvät meihin aistein, jotka sijaitsevat kehossamme (Anttila 2010, 153–155.).

Anttilan mukaan ihmisen tietoisuus, maailmankuva ja identiteetti muodostuvat ympäröivän todellisuuden tapahtumisen jatkumossa, josta kokemukset syntyvät. Myös oppiminen on suhteessa tähän kaikkeen. (Anttila 2010, 160–161.) Toisin sanoen oppiminen rakentuu kokemuksellisesti (Juntunen 2004, 211). Tämä koostuu siitä, miten koemme oma itsen sisäiset orgaaniset prosessit, ympäröivän fyysisen todellisuuden ja sosio-kulttuurisen maailman (Anttila 2010, 161). Westerlund ja Väkevä (2010) tulkitsevat, että merkittävän kasvatustieteilijän John Deweyn (1996) mukaan inhimillisen kokemuksen muodostaa aktiivinen vuorovaikutus elinympäristöön. Vuorovaikutuksen edellytyksenä on yhteisöllinen kommunikaatio, joka samalla palvelee yhteisöllisiä eettisiä päämääriä. (Westerlund & Väkevä 2010, 45.)

Anttilan mukaan tämänhetkiset vallitsevat kognitiivis-konstruktivistiset oppimiskäsitykset ovat hyötyä, tuloksia ja tehokkuutta vaalivia. Hän väittää, että nykyaikaisessa pedagogisessa ympäristössä ei ole tarpeeksi aikaa tukea oppilaiden itsenäistä kriittistä, luovaa tai syvällistä ajattelua eikä omakohtaisuutta tai kokemuksellisuutta, ja oppiminen saattaa jäädä pintapuoleiseksi. Anttilan esittää, että tämä ei ole kestävää pedagogiikkaa. (Anttila 2008, 22–23.) Erityisesti taiteen lähestymistapojen voidaankin nähdä tarjoavan oppimiseen vaihtoehtoja.

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja -kysymyksen. Avaan tutkimusmenetelmäni eli systemaattista kirjallisuuskatsausta ja tutkimuksen kulkua. Esittelen aihepiirini ja aineistoni muotoutumista. Lopuksi valotan tutkimusetiikan periaatteita, joita olen pyrkinyt noudattamaan tutkimuksessani.

3.1 Tutkimuskysymys

Tässä tutkimuksessa tarkastelen sitä, kuinka taidekasvatus suhteutuu nyky maailman ekososiaaliseen muutostilaan. Tutkin, kuinka taidekasvatus voi mahdollistaa yksilöllisiä ja jaettuja kokemuksia ja kohtaamisia sekä käynnistää muutosprosesseja.

Tutkimuskysymykseni on:

Miten taidekasvatus voi vastata ekososiaaliseen muutokseen ja toisaalta käynnistää muutosprosesseja?

3.2 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus

Tutkimukseni on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2003, 109) mukaan kirjallisuuskatsauksessa on tarkoitus osoittaa, mistä näkökulmista aihetta on aikaisemmin tutkittu ja liittää käsillä oleva tutkimus osaksi aihepiirin tutkimuksen jatkumoa. Salmisen (2011) mukaan systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa tiivistetään tutkittavan aiheen aikaisempien tutkimuksien olennaisia sisältöjä. Näitä ovat keskeiset näkökulmat, oleellimmat tutkimustulokset ja tutkijat sekä metodiset ratkaisut (Hirsjärvi ym. 2003, 109). Kerään tutkimusaineistooni tutkimusartikkeleita ja muita kirjallisia lähteitä. Näistä lähteistä etsin yksityiskohtaisia ja toistuvia erityispiirteitä, joita analysoin, tulkitsen ja joista rakennan johtopäätöksiä suhteessa tutkimuskysymykseeni (emt., 207).

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Sille on tyypillistä jonkin yhteiskunnallisesti vaikuttavan aiheen valikoituminen. Tutkittavaa aihetta tarkastellaan rajatusta näkökulmasta (Juhila 2021.) Prosessi etenee tutkimusideasta aiheeseen vihkiytymiseen, tutkimussuunnitelman laatimiseen, aineiston keräämiseen

ja analysoimiseen ja tutkimuksen raportoimiseen (Günther & Hasanen, 2021). Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tämä tutkimuksen tutkimustehtävä ja -kysymys ovat muotoutuneet tutkimusta tehdessä (Hirsjärvi ym. 2003, 155).

Otan tutkimuksessani huomioon, että kvalitatiivisen tutkimuksen luonteenomaisuudesta johtuen olen tutkijana väistämättä kiinnittynyt arvolähtökohtiini, jotka vaikuttavat tapaani havaita ja tulkita ilmiöitä. Täydellistä objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa, koska tutkija ja tutkittava aihe kietoutuvat yhteen, kuten myös tiede ja yhteiskunta ovat kietoutuneita toisiinsa. Tulokset laadullisessa tutkimuksessa voivat olla ainoastaan ehdollisia selityksiä suhteessa johonkin paikkaan ja aikaan. (Hirsjärvi ym. 2003, 152.)

3.3 Tutkimusprosessi

Etsin erityisesti aineistoa, joka lisäisi ymmärrystä taiteen ja taidekasvatuksen suhteesta ekososiaaliseen muutokseen. Hain aineistoa yhteisöllisen taiteen ja musiikkikasvatuksen eri muodoista. Aineistooni rajautui julkaisuja musiikkikasvatuksen, taidekasvatuksen, ekososiaalisen kasvatuksen ja kriittisen kasvatuksen tutkimusalueilta. Aineistoni koostuu pääasiallisesti 2010-luvun julkaisuista, tosin esimerkiksi Juntusen sekä Westerlundin väitöskirjat ovat vanhempia, ja muutama tutkimus sijoittui jo 2020-luvulle. Yksi keskeinen lähde aineistossani on *Oxford Handbook of Community Music* -julkaisu ja sen sisältämät kirjanluvut.

Aineiston keruussa kaikista heldelmällisintä oli löytämieni julkaisujen lähdeluetteloihin perehtyminen. Sain myös opiskelutovereilta ja ohjaavalta opettajalta usein hyödyllisiä lähteitä. Sen sijaan hakusanahaut tietokannoista tuottivat eniten haasteita lähteiden keruun kannalta. Tämä lienee johtunut siitä, että tutkielman tarkka aihe ja tutkimuskysymys eivät olleet aluksi selkeitä, vaan ne muotoutuivat prosessin aikana peilaten lähdemateriaalia. Löysin pitkän hakuprosessin myötä aiheeseen pureutuvia ja tuoreita julkaisuja aineistooni, ja teemoittelin ja analysoin niiden sisältöjä suhteessa tutkimustehtävääni. Olen hyödyntänyt tutkimuksessani runsaasti englanninkielistä materiaalia, jonka olen kääntänyt itse. Olen yrittänyt parhaani säilyttääkseni alkukielisen lähteen sisällön mahdollisimman tarkasti omassa tekstissäni. Olen myös merkinnyt joskus englanninkielisen alkuperäisen termin

sulkuihin suomennokseni perään. Hain suomeksi ja englanniksi aineistoja muun muassa seuraavilla hakusanoilla Taideyliopiston kirjaston Arsca- ja Taju-tietokannoista, EBSCO-tietokannasta ja Google Scholar -hausta:

- yhteisöllinen musiikki ("communal music")
- yhteisöllinen taide ("communal art")
- taide ja taidekasvatus ja yhteisöllisyys (art + "art education"+ communality)
- ekososiaalisuus ja taidekasvatus (ecosocial + "art education")

3.4 Eettiset kysymykset

Pyrin noudattamaan tutkimuksessani eettisiä ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä, jotka on määritellyt Opetus- ja kulttuuriministeriön tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). Tieteellinen tutkimus luetaan eettisesti hyväksyttäväksi, vain jos tutkimus sitoutuu hyvän tieteellisen käytännön vaatimaan tapaan. Tutkimuksen tekeminen ja sen esittäminen edellyttävät rehellisyyttä, huolellisuutta, tieteellisyyttä eettisesti kestäväällä tavalla perustellusti ja vastuullisesti, jäljitettävyyttä ja läpinäkyvyyttä muiden töitä huomioidessa (TENK, Teak 2016). Pyrin olemaan tulkinnoissani rehellinen, objektiivinen ja kriittinen (Hirsjärvi ym. 2003, 110).

Laadullisessa tutkimuksessa eettiset kysymykset läpäisevät kaikki vaiheet. Jo aiheenvalintaa ja tutkimustuloksia voidaan pitää tutkimuseettisenä kysymyksenä. (Vuori, 2021.) Tässä tutkimuksessa aiheena on ekososiaaliset muutosprosessit ja niiden suhde taide- ja musiikkikasvatukseen. Tutkimukseni aiheen valintaa ja aihepiiriä voinee pitää yhteiskunnallisesti merkittävänä ja ajankohtaisena kysymyksenä. Ilmastonmuutos ja sen globaalit vaikutukset luontoon ja ihmisiin ovat ajankohtaisempia kuin koskaan. Mukana on myös tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden eettisiä kysymyksiä, jotka ovat vahvasti edustettuna kriittisen pedagogiikan ajattelussa.

Tiedostan, että ennakoajatukseni muovaavat tutkijan käsityksiäni ja tulkintojani. Tällä hetkellä on erityisen tärkeää nostaa pohdittavaksi musiikkikasvatuksen ja taidekasvatuksen rooli ekososiaalisten kysymysten käsittelyssä. Olen alalla toimivana vahvasti sitä mieltä, että taidekasvatuksen ja taiteen merkitystä yhteiskunnassa on

tutkittava lisää. Tutkimustieto on tärkeää, jotta taide ja kulttuuri pysyisivät keskeisenä osana yhteiskuntaa ja rahoitusta, jota jatkuvasti leikataan (YLE, 3.5. 2021). Pyrin tästä huolimatta tarkastelemaan aineistoja ja tutkimustuloksia mahdollisimman objektiivisesti ja myös kehittämään ymmärrystäni tutkimuksen edetessä tiedostaen ennakkokäsitykseni. Tutkijana huomioin myös eriäviä ja vastakkaiset näkökulmat, ja pyrin arvioimaan tutkimustyötäni kaikissa sen vaiheissa korjaten ja kehitellen. Pyrin ymmärtämään tutkimustulokseni ehdollisiksi ja kumottavissa oleviksi (Hirsjärvi ym 2003, 24).

4 Taiteen keinoin kohti muutosta

4.1 Havahtuminen

Tässä luvussa käsittelen muutosta edeltävää kehollista havahtumista ja taidekasvatuksen suhdetta siihen.

Vallitseva ekososiaalinen tilanne on ongelmallinen tulevaisuuden kannalta. On vahvistettava kasvatuksen roolia kestävämmän kehityksen mukaisen tulevaisuuden rakentamisessa (Wolff ym 2017, 6). Värri kirjoittaa ekososiaalisen kasvatuksen näkökulmasta, että tämänhetkinen vallassa oleva elämänmuoto ei kestävämyydessään mahdollista tulevaisuuden elämän ehtoja. Tarvittu muutos alkaa jo siitä, kun hahmotamme ekososiaalisen tilanteen vääristyneisyyden ja sitä ylläpitävät kulttuurilliset uskomukset, jotka on purettava. (Värri 2019, 116.) Meidän tulisi havahtua yhteiskunnalliseen nykytilanteeseen haasteena, joka herättelisi ajattelemaan ja toimimaan muutoksen puolesta (Freire 2005, 105). On siis pohdittava, kuinka havahtuminen alkaa.

Kriittiseen pedagogiikkaan on sisäänrakennettu muutoksen tavoittelu. Freiren (2005) kriittisen kasvatuksen teoriassa liikkeen ja muutoksen lähtökohta piilee ihmisissä itsessään. Ihmiset ovat aina yhteydessä maailmaan ja todellisuuteen, mistä käsin muutos alkaa. (Freire 2005, 91.) Jotta kriittisen kasvatuksen yhteiskunnallisen muutoksen tavoite toteutuisi, edellyttäisi se kasvattajilta oppilaiden kriittisen tietoisuuden rakentamista. Tämä taas vaatii syvää ymmärtämistä siitä, kuinka tietoisuus muodostuu, ja miten tätä voisi tukea. (Anttila 2008, 21–22.) Havahtuminen ekososiaaliseen muutostilaan vaatii kehollisen kokemuksen. Jotta voisimme päästä täyteen ymmärrykseen itsestämme ja suhteestamme maailmaan, olisi mentävä järjellisen tietämisen tuolle puolen eli kehollisiin prosesseihin (Värri 2018, 24).

Taidepedagogisilla suuntauksilla ja filosofioilla on vahvoja linkkejä kehollisuuteen ja kokemuksellisuuteen. Esimerkiksi Anttilan (2010, 161) ja Juntusen (2004, 211) mukaan oppiminen rakentuu kokemuksellisuudesta. Se rakentuu siitä, miten koemme oman itsen sisäiset orgaaniset prosessit, ympäröivän fyysisen todellisuuden ja sosiokulttuurisen maailman (Anttila 2010, 161). Ilman kehollista pohjaa konseptuaalinen tieto jää yksinään mekaaniseksi ja pinnalliseksi. Kehollisuuden

harjoittaminen ja kehollinen tietoisuus luovat merkityksellisiä kokemuksia ja syvällistä oppimista. (Juntunen 2004, 211.)

Myös kriittisen pedagogiikan teoriassa korostuu ruumiillinen ajattelu kaiken ymmärryksen perustana. Kriittinen kasvatusteoria korostaa ruumiillisuuden merkitystä asioiden hahmottamisessa, toisin kun usein länsimaisissa järkeä korostavissa kulttuureissa ajatellaan (McLaren & Giroux 1995, 32). Kriittisessä pedagogiikassa inhimillinen subjekti, eli toimija, rakentuu kehollisissa ja emotionaalisisissa prosesseissa. Aistivan kehon tulisi olla pääasiallinen tiedon jäsentäjä. (McLaren & Giroux 1995, 54–55.) Myös valtakunnallisen Suomen kouluja ohjaavan perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa määritellään kehollisuus oppimisen ehdoksi: ”kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia” (POPS 2014, 17).

Mikä sitten tekee taiteesta tai taidekasvatuksesta erityistä kehollisen ja kokemuksellisen oppimisen kannalta? Deweyn (1996) konsepti taidekokemuksesta voidaan Westerludin ja Väkevän (2010, 41) mukaan tulkita seuraavanlaisesti: ”laajimmillaan taide on tapa kokea, taito ilmaista tapaa olla maailmassa”. Heidän tulkinnassaan Dewey korostaa taiteen merkitystä ihmiseksi kasvamisessa (Westerlund & Väkevä 2010, 35).

Väri taas puhuu ruumiillisesta myötätunnosta eettisyyden mahdollistajana, eli suotuisan elämän rakentajana. Empatia ja kyky kokea kauneutta juontuvat lapsuuden aistilliseen ja keholliseen suhteeseen. Aistillisuus, tunteminen ja kehollisuus edesauttavat ymmärtämään ja kokemaan yhteyttä toisten kehoihin ja havaitsemaan niiden rajallisuutta ja haavoittuvaisuutta. Olisi kuitenkin ensin tunnistettava ja hyväksyttävä samat ominaisuudet itsessään. (Väri 2018, 119.) Näin ollen, kun yksilöllinen aistillinen ja kehollinen suhde kehittyy, on mahdollisuus kokea kehollista myötätuntoa muita kohtaan ja hahmottaa eettisiä kysymyksiä empatiakyvyn avulla.

Taide ruokkii kehollista ja emotionaalista havahtumista ja suhteen rakentumista toisiin. Taideyliopiston Artsequal-tutkimushankkeen katsauksesta käy ilmi, että taiteen keinoin välittyvät teot, tunteet (*affektit*), ajatukset ja arvot. Taide voi heijastaa aikaisempia ja sen hetkisiä tunteita ja kokemuksia. Taide tekee mahdolliseksi

tunteiden ja kokemusten jakamisen muille ja näille arvon antamisen. (Lehikoinen, ym. 2017, 66).

Kehotietoisuus voi auttaa ymmärtämään, miten ihmisten ja ympäröivän maailman kohtaaminen vaikuttaa itseen (Anttila 2008, 33). Sellaisen ajatuksen on kumouduttava, että ihminen kykenisi hallitsemaan luontoa ja tulevaisuutta järjellä ja tiedolla (Anttila 2008, 24). On havahduttava uudelleen keskinäiseen luonnon ja ihmisen riippuvuuteen. Nykyinen ajattelu on pirstaloitunutta, eikä asioiden ja ilmiöiden välisiä yhteyksiä havaitse kapea-alaiseksi muuttuneen ajattelun prosessoinnin takia. Keskinäiset riippuvuudet ovat yhteenkietoumia, ketjureaktioita tai kiertokulkuja. (Salonen & Bardy 2015, 7.)

4.2 Yhteisön rakentuminen

Kaiken yhteenkietoutuneisuuden hahmottaminen voi tapahtua myös ihmisten välisessä toiminnassa. Tässä alaluvussa avaan yhteisöllisyyden merkitystä ekososiaalisen muutoksen prosessissa. Kuvaan myös muutamia taidepedagogisia suuntauksia, joissa yhteisöllinen toiminta on keskiössä.

Kouluopetuksen perinteessä on korostunut yksilöllinen oppiminen, joka näkyy työtavoissa ja oppimistuloksien arviointitavoissa. Kun tarkastellaan koulun ulkopuolisia oppimistilanteita, kuten työelämää, yhteiskunnallista toimintaa tai vapaa-ajan toimintoja, käy ilmi, että suurin osa tehtävistä ja oppimisesta perustuu yhteistoimintaan. (Lehtinen & Kuusinen & Vauras 2007, 257.)

Kriittisen pedagogiikan teoreetikot korostavat yksilöllisyyden ja autonomisuuden sijaan yhteisöllisyyttä ja keskinäistä riippuvuutta. He kyseenalaistavat liberaalin humanismin ajatuksen itsenäisistä, rationaalista ja itse itsensä motivoivista yhteiskunnallisista toimijoista. (McLaren ym. 1995, 31–32.) Muutokseen tarvitaan yksilöä suurempia jaettuja ja sosiaalisia motiiveja, jollaisesta ekologinen kriisi on hyvin konkreettinen esimerkki. Ekososiaalisuuden ja ekologisen kriisin ratkaisussa on katsottava asiaa paikallisuuden ohella maailmanlaajuisesti. Yksikään valtio yksin ei kykene saavuttamaan ekologisesti kestävästä yhteiskuntaa (Salonen & Bardy 2015, 7). On pohdittava, kuinka taide- tai erityisesti musiikkikasvatus vastaa yhteisöllisyyden tarpeeseen.

4.2.1 Musikointi (*musicking*) ja yhteisötaide

Musikointi on Christopher Smallin käsite, joka esiintyy usein yhteisöllistä musiikin tekemistä tarkastelevassa tutkimuksessa. Musikointi tukee yhteisöllisyyden nostamista keskiöön musisoinnissa ja musiikinopetuksessa. Syrjälä on kääntänyt termin *musicking* suomeksi musikoinniksi (Syrjälä 2017). Juntunen, Karlsen, Kuoppamäki, Laes ja Muhonen (2014) avaavat Smallin *Musicking*-kirjan (1998) ajatusta siitä, kuinka musiikkikasvatuksessa tulisi sallia ihmissuhteiden kokeilemista, vahvistamista ja niistä iloitsemista. He esittävät, että tämänkaltaisen toiminnan seurauksena oppilaille voi kehittyä yksilöllistä ja sosiaalisia toimijuutta, jotka toteutuvat koulussa ja muussa elämässä. (Juntunen ym. 2014, 525.)

Musiikkikasvatuksen tulisi olla vahvasti yhteydessä elävään elämään (Juntunen ym. 2014, 525; Westerlund 2002, 233). Musiikkikasvattajien tulisi tarjota merkityksellistä musiikkikasvatusta monia todellisuuksia sisältävässä ja nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Heidän tulisi kuvitella tiloja, joissa heidän oppilaillaan on mahdollisuus hyödyntää ymmärrystään ja taitojaan ja kehittyä itseen luottaviksi tekijöiksi. Musiikkikasvatuksen tulisi osallistua kulttuurin ylläpitämiseen ja kehittämiseen sekä identiteetin ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden rakentamiseen (Juntunen ym. 2014, 252).

Voidaan kysyä, kuinka musiikki ja taide kykenisivät kommunikoimaan näin laajasti eri ihmisten välillä. Taidepedagoginen tutkimus on avartanut käsitystä ihmisten oppimisen kokonaisvaltaisuudesta, jossa keholliset ja esikielelliset, eli kielellistä hahmotusta edeltävät ruumiilliset prosessit ovat suuressa merkityksessä (Anttila 2008, 23). Musiikki on jaettu ei-kielellinen kieli, joka yhdistää ihmisiä. Musiikkikasvatusta ja yhteistä musisointia voi lähestyä muuttuvina monitasoisina suhteina äänellisessä, sosiaalisessa ja fyysisessä tilassa. (Odendaal ym. 2013, 165.) Musikoinnissa on tähtäimessä osallistava yhteisö, jonka luominen vaatii panostamaan yhteisölliseen musisointiin pelkän musiikillisen opittavan sisällön sijaan (emt., 169). Musiikkikasvattajien rooli on auttaa yhteisön jäseniä luomaan uusia ihmissuhteita, tutkimaan, vahvistamaan ja arvostamaan yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyyden rakentaminen on tärkein tehtävä musikoinnissa. (Odendaal, ym. 2013, 169–170.)

Ylipäänsä kaikissa taiteen tekemisen tavoissa, ei vain musikoinnissa, on kyky yhdistää ihmisiä ja luoda yhteisöjä. Kuten Anttila (2010, 166) on esittänyt, ”taide auttaa meitä jäsentämään ja tulkitsemaan kokemuksiamme, antamaan niille merkityksiä ja välittämään kokemaamme toisille ihmisille”. Kun välitämme kokemuksemme toisille, se voi avata mahdollisuuksia kuulumiseen ja kuulluksi tulemiseen (emt., 166). Näin ollen taiteella voidaan ajatella olevan kyky yhdistää ihmisiä syväluotaavalla, merkityksellisellä ja eksistentiaalisella tavalla.

Yhteisöllinen taiteen tekeminen voi myös haastaa musiikkikasvatusta soveltumaan laaja-alaiseen monitaiteelliseen toimintaan. Taiteen tekemisen prosessilla voi olla ryhmän välistä yhteenkuuluvuutta rakentava rooli (Blatt-Gross 2017, 2). Osallisuus yhteisöllisessä taiteessa voi voimaannuttaa ja ohjata sosiaaliseen muutokseen, itsen hyväksymiseen ja laajemmin sosioekonomiseen kehitykseen (Dunphy 2018, 5–6).

Eräs osallisuutta hyödyntävä taiteen muoto on yhteisötaide. Anna Jussilainen (2019) avaa yhteisöllisen taiteen tekemisen, eli yhteisötaiteen käsityksiä ja määritelmiä Teatterikorkeakoulun verkkojulkaisussa. Yhteisötaide on jossain yhteisöissä taiteilijan aloitteesta toteutuva vuorovaikutteinen taiteen muoto, jossa tekijyys on jaettua. Yhteisötaiteen käsitettä voi soveltaa monenlaisiin käytäntöihin. Yleisesti siihen liittyy tietynlaiset työtavat, asenteet ja arvopohjat, joista keskeisin on, että jokainen kykenee ja voi olla taiteentekijä. Yhteisötaiteella on poliittisia ulottuvuuksia, pyrkimyksiä muutokseen ja voimaannuttavia piirteitä. (Jussilainen 2019.)

On esitetty että juuri yhteisötaiteella on kyky kasvattaa ihmisiä sitoutuneiksi kansalaisiksi, jotka välittävät yhteisöstään ja muista ihmisistä (Blatt-Gross 2019, 7). Yhteisötaide on suurimittakaavaista, julkista ja yhteistyöluontoista. Yhteisötaiteen erityispiirteet ovat omiaan kasvattamaan kokemuksia välittämisestä, ryhmän välisestä solidaarisuudesta ja jaetusta identiteetistä. Nämä voivat olla ensiaskeleet yhteisöllisyyden uudelleenrakentamiseen. (Blatt-Gross 2019, 2.)

4.2.2 Interkulttuurisuus

Kun ajatellaan taiteellisen yhteisön rakentamista, on otettava huomioon ilmastonmuutoksen aiheuttama kulttuurillinen monimuotoisuus nykyajassa ja tulevaisuudessa. Jatkuva maahanmuuton kasvu on tehnyt kulttuurien välisistä

kysymyksistä erityisen ajankohtaisia, kun interkulttuurisuus on lisääntynyt ihmisten arkielämässä. (Burnard ym. 2018, 4.) Ihmiset muodostavat äärimmäisiä monimuotoisia (*superdiverse*) yhteiskuntia, joissa korostuu kasvava jännitteisyys ja polarisaatio (Westerlund 2017, 18). Polarisoitumisen välttäminen on vaikeaa, jos ihmisillä ei ole empatiataitoja. Asettautuminen muiden asemaan auttaa havaitsemaan maailmaa eri näkökulmasta ja edesauttaa eettistä huolenpitoa. (Salonen & Bardy 2015, 8.)

Termi interkulttuurinen, eli kulttuurienvälinen, tunnistaa paikkojen, identiteettien ja ilmaisutapojen moninaisen olemuksen. Interkulttuurisuus pyrkii kasvattamaan tietoisuutta, dialogia ja ymmärrystä erilaisissa konteksteissa. (Burnard ym. 2018, 1). Kun maailma on murroksessa, on opeteltava uusia toimintatapoja päästäkseen dialogiin. Dialogit tarjoavat luovia ja rauhanomaisia yhteisen toiminnan keinoja purkaa keskinäisiä ristiriitoja ja jännitteitä. (Helne ym. 2014, 19.) Kulttuurinen diversiteetti ja kulttuurienvälinen vuoropuhelu ovat avainasemassa, kun vahvistetaan ihmisoikeuksien universaaleja lähtökohtia (Helne ym. 2014, 1). Dialogilla on potentiaali ymmärryksen laajentamiseen. Siihen osallistuminen voi olla innostavaa, nautinnollista ja voimaannuttavaa (Helne ym. 2014, 28). Kulttuurienvälinen luova toiminta sitouttaa ja yhdistää erilaisia ihmisryhmiä (Burnard ym. 2018, 4).

Westerlund (2017, 17) kirjoittaa, että vaihtoehtoinen interkulttuurinen kasvatusta korostaa vuorovaikutusta ja yhteistyötä eriävyyksien tai ihmisten erottavien erityislaatuisten sijaan. Työskenneltäessä muutoksen kanssa syntyy keskinäistä joustavuutta, joka työstyy jatkuvan subjektiivisen itsereflektion avulla. Interkulttuurisessa oppimisessä korostuu vertaisoppiminen, mukavuusalueelta poistuminen, reflektiivisyys ja epävarmuuden ja vaikeiden tunteiden hyväksyminen. (Westerlund 2017, 17.)

Yhdessä jaetut ja uudet ajattelumallit voivat luoda ekologisesti ja sosiaalisesti kestävästä hyvinvoinnin toimintatapoja (Helne ym. 2014, 28). Uudet tarinat ja merkitykset luovat suuntia tulevaisuuteen. On pyrittävä irti ajattelun ja tunteiden lukoista ja sen sijaan rakennettava yhteistoimintaa. (Helne ym. 2014, 13.)

4.3 Toimiminen

Tutkielmani liikkuu taidepedagogisessa ja musiikkikasvatuksellisessa viitekehyksessä. Kun tiedetään, että muutosprossia varten tarvitaan havahtumista ja ekososiaaliseen sivistykseen sitoutuneen yhteisön rakentumista, tulee eteen kysymys, kuinka taidekasvattaja voisi toimia tiedostavana ja ekososiaaliseen yhteiskunnalliseen toimintaan kannustavana ammattilaisena ja mahdollistajana.

Keskeinen filosofinen lähtökohta muutokseen tähtäävässä toiminnassa aineistossani on toivo, joka esittäytyy eksistentiaalisena elämää ylläpitävänä perimmäisenä periaatteena (Värri 2019, 116). Toivo edellyttää kykyä nähdä toisin. Taide taas edesauttaa toisin ajattelun ja kokemisen taitoa. Toivolla ja muutoksella on Anttilan mukaan vahva kytkös ja toisiaan hengissä pitävä vaikutus. Toiveikkuus voidaankin nähdä osana taidekasvattajien tarkoitusta ja toimintaperiaatteita. (Anttila 2010, 151.) Kriittisessä pedagogiikassa toivolla on merkittävä osuus muutoksen mahdollistajana. Kriittinen kasvatus pyrkii luomaan toivon ja mahdollisuuksien kieltä, joka loisi uusia todellisuuksia, joiden avulla toisin näkeminen ja muutokseen uskomisen mahdollistuisivat (Siljander 2015, 164–165).

Taidepedagogien toiveikkuus auttaa heitä välittämään hedelmällistä, parantavaa ja hoivaavaa taiteen tuottamaa kokemuksellisuutta. Taidekasvattajan pyrkimys on avata taiteen tekemisen ja näiden kokemusten mahdollisuuksia toisille. (Anttila 2010, 151.) Näin ollen taidekasvattaja ja musiikkikasvattaja voivat avata muutoksen mahdollistumista taiteen tekemisen avulla. Kriittinen kasvatus katsoo, että luokkahuoneet olisi muutettava sosiaalisiksi laboratorioiksi, joissa avautuisi uusia muuttuneita kulttuurisia tiloja (McLaren & Giroux 1995, 65). Näiden tilojen luomisen voisi päätellä olevan taidekasvattajien tehtävä muuttuvassa maailmassa.

Muutos sisältyy moneen yhteisötaiteelliseen lähtökohtaan. Myös yhteisöllisen musiikin tai musisoinnin teoriasta on havaittavissa muutoksen ajattelua (Dunphy 2018, 2). Yhteisöllisen musiikkitoiminnan ja taiteen ohjaajat ovat tärkeässä roolissa sosiaalisen muutoksen mahdollistajina. Olisi koulutettava tulevaisuuden taidekasvattajia muutosagenteiksi, jotka voisivat haastaa musiikkikasvatukset traditioita, hierarkioita, praktiikoita ja rakenteita (Westerlund ym. 2020, 1). Wrightin mukaan (2015, 2) vaihtoehtoiset taide- ja musiikkikasvatuksen tavat voisivat olla

mukana epäoikeudenmukaisuuden ja sosiaalisesti hallitsevien valta-asetelmien purkamisessa ja heiluttamisessa. Wright (2015) ehdottaa, että myös oppilaiden osallistaminen tasa-arvoisempaan musiikkikasvatukseen voisi auttaa luomaan monipuolisia eri ihmisryhmien välisiä kulttuurisia resursseja. Tämä voisi näkyä laajemmin sosiaalisessa inklusiossa musiikissa ja aiheuttaa myös painetta suuren mittakaavan sosiaalisiin yhteiskunnallisiin muutoksiin, kuten ekososiaalisuuteen. (Wright 2015, 2.)

5 Johtopäätökset ja pohdinta

5.1 Johtopäätökset

”Suuret yhteiskunnalliset muutokset ovat mahdollisia... Kestävä maailma on mahdollinen, mutta se edellyttää ekososiaalista sivistymistä” (Salonen & Bardy 2015, 12).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) määrittelee arvolähtökohtia koulumaailman toimintaan. POP:ssa on mainittu huomionarvoisena koulua ympäröivä maailma ja sen muutoksien vaikutukset. ”Koulua ympäröivän maailman muutos vaikuttaa väistämättä oppilaiden kehitykseen ja hyvinvointiin sekä koulun toimintaan. Perusopetuksessa opitaan kohtaamaan muutostarpeita avoimesti, arvioimaan niitä kriittisesti ja ottamaan vastuuta tulevaisuutta rakentavista valinnoista.” (POPS 2014, 18). Tässä tutkimuksessa yritin selvittää miten taidekasvatus voi vastata tämänhetkiseen ekososiaaliseen muutostilaan ja millaisia muutosprosesseja taidekasvatus voisi toisaalta käynnistää.

Lähtökohtana tutkimukselleni on ollut nykyhetki ja mahdollinen tulevaisuus ekososiaalisesta perspektiivistä taidekasvatuksessa. 2000-lukua määrittelevät äkilliset muutokset ja jatkuvasti kasvava globaali epävarmuus (Hunter 2018, 1). Pedagogisten aatteiden ja käytännön tulisi reagoida herkästi maailmaan niiden ympärillä. Kasvatuksessa on riski säilöä vanhentuneita ajatuksia ja passivoitua tulevien haasteiden ja mahdollisuuksien edessä. (Anttila 2008, 22.) Myös musiikin ja yleisimmin taideaineiden ja vapaan taideopetuksen tulisi hyväksyä ja sisällyttää toimintaansa globaali muutos ja ajankohtaisten ilmiöiden käsittely yhä vahvemmin. Erityisesti musiikin opettamisessa on paljon kirittävää tämän suhteen. Ylipäätään musiikin ja taiteen opetuksessa on hyvä tarkastella suhdetta oppilaisiin ja heidän maailmaansa.

Juntusen ym. (2014, 254) mukaan koulun musiikinopetus on herkästi irrallaan oppilaiden todellisuuksista ja mielenkiinnon kohteista, sillä musiikinopettajat voivat olla kyvyttömiä kuvittelemaan uusia tulevaisuuksia musisoinnin suhteen. Musiikillisia

sisältöjä opetetaan useimmiten enemmän kuin asioita, jotka olisivat yhteydessä oppilaiden kokemukseen ympäröivästä maailmasta (Juntunen 2004, 204). Siinä missä maailmantila kaipaisi ripeää reagoimista muutoksiin, saattaa musiikinopetuksella olla taipumus olla herkästi konservoivaa ja muuttumatonta. Musiikkikasvatuksella lienee silti vielä paljon kartoittamattomia mahdollisuuksia uusien tulevaisuuksien visioinnissa.

Suomalaisten taidekasvatuksen tutkijoiden mukaan oppiminen on kokemuksellista ja kietoutunutta ihmisen tietoisuuteen, maailmankuvaan ja identiteettiin (Anttila 2010, 160–161; Juntunen 2004, 211). Westerlund ja Väkevä (2010, 45) ovat tulkinneet Deweyn (1996) ajatuksia niin, että kokemuksen muodostaa aktiivinen vuorovaikutus elinympäristön, ihmisten ja yhteisöllisten päämäärien kanssa. Deweyn (1996) mukaan taide on tapa kokea, olla ja ilmaista maailmassaoloa. Taide on näin merkittävä ihmiseksi kasvun tekijä. (Westerlund & Väkevä 2010, 35, 41.) Värin mukaan keholliset aistikokemukset ja tunteet aiheuttavat ruumiillisen myötätunnon syntyä, joka auttaa rakentamaan eettistä toimintaa (Värri 2018, 119). Etiikka ja sen pohtiminen ulottuu myös pedagogiikkaan.

Kriittisen pedagogiikan mukaan kasvatuksen tulisi puuttua ja ratkaista tasa-arvon kysymyksiä (Aittola & Suoranta 2001, 16). Ihmisten välisen eriarvoisuuden ratkaiseminen on osa ekososiaalista sivistystä ja muutosta (Salonen & Bardy 2015, 10). Ekologinen kriisi kurittaa jo valmiiksi kaikista huono-osaisimpia väestöjä, joka saattaa aiheuttaa kasvavaa eriarvoistumista. Wright (2015) on tutkinut sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja inklusiota, eli yhdenmukaista osallisuutta, musiikinopetuksessa. Hänen mukaansa musiikin opetuksessa tuntuvat valitettavasti näyttäytyvän eriyttävät ja epäarvoistavat tekijät erityisen selkeästi. (Wright, 2015, 4.) Interkulttuurisuus on yksi vastaus kasvavan kulttuurillisen diversiteetin haasteisiin musiikki- ja taidekasvatuksessa. Interkulttuurisuus korostaa kulttuurien välisen tietoisuuden, ymmärryksen, vastavuoroisuuden ja yhteistyön osaa oppimisessa (Burnard ym. 2018, 1; Westerlund ym. 2017, 17).

Yhteisöllisyydellä on merkittävä rooli ihmis- ja oppimiskäsitysten uudistumisessa. Erityisesti taiteessa ja sen opetuksessa on aika siirtyä kohti musiikin harjoittamisen perimmäistä luonnetta, eli sosiaalisuutta (Westerlund 2002). Ekososiaalisen muutoksen näkökulmasta koulumaailmassa korostuvan yksilökeskeisyyden on

välttämätöntä murtua. Musiikissa eräs näkökulma yhteisöllisyyteen on musikoinnin käsite, joka nostaa sosiaaliset suhteet musiikinopetuksen keskeisimmäksi motiiviksi. Osallistavan yhteisön luominen on nostettu Odendaalin ym. tutkimuksessa musikoinnin keskiöön. (Odendaal ym. 2013.) Musikoinnin tutkimuksesta on löytynyt ideoita uudenlaisten musiikkikasvatusympäristöjen luomiseen. Juntunen ym. (2014, 262) kirjoittavat, että tasavertaista osallisuutta, kokeilemista ja tutkimista rohkaiseva musiikin oppimisympäristö auttaa oppilaita saavuttamaan itsevarmuutta ja työkaluja tulevaisuuden musiikin muotojen ja toteuttamisen tapojen kuvittelemisessa. Tämä ajatus tuntuu käyvän vuoropuhelua kriittisten kasvattajien McLarenin ja Girouxin ajatuksen kanssa luokkahuoneista sosiaalisina laboratorioina, jotka avaavat uusia kulttuurisia tiloja (McLaren ym. 1995, 65). Ehkä tämänkaltainen musiikillinen laboratoriotoiminta ruokkisi kuvittelemista ja uusien toimintatapojen muotoutumista laajemminkin yhteisöllisesti ja yhteiskunnallisesti.

Myös laaja-alainen taiteellinen ajattelu voisi laajentaa käsitystä ja kuvittelua siitä, mitä musiikki, taide tai ylipäänsä tulevaisuuden elämä voisi olla. Mallia voisi hakea muista yhteisöllisesti syntyvistä taiteen muodoista ja tekemisen tavoista, kuten yhteisötaiteista. Jussilaisen (2019) mukaan yhteisötaide on avoin käsite, joka sisältää monenlaisia mahdollisia taiteen ja kulttuurin toteuttamisen tapoja. Yhteisötaiteeseen liittyy usein poliittisia ulottuvuuksia, muutokseen suuntautumista ja voimaannuttavia piirteitä. Kriittisen pedagogiikan teoriassa ilmenevät samanlaiset pyrkimykset muutoksesta, vapautuksesta ja emansipoitumisesta (Freire 2005). Yhteisötaidetoiminnassa voi olla valttikorttina eri praktiikoiden mahdollisuus ja näin ollen voi olla ehkä eri tavalla mahdollista työskennellä kokonaisvaltaisen kehollisen kokemuksellisuuden parissa.

Anttilan mukaan taidetta tehtäessä ja kokiessa kumpuaa tunteita ja ajatuksia subjektiivisesta kehosta. Nämä kokemukset saavat uusia merkityksiä tullessaan jaetuksi yhteisölle. (Anttila 2010, 158, 166.) Näin ollen havahtuminen omaan olemassaoloon ja maailmaan on monisuuntaista ja jaettua. Tämä vahvistaa taas edelleen ymmärrystä keskinäisestä riippuvuudesta, jonka Salonen ja Bardy (2015, 7) määrittelevät ekososiaalisuuden keskiöön. Parhaimmillaan yhteisötaidetta harjoittava ryhmä, tai koululuokka voisi muodostaa oman keskinäisriippuvuuttaan vaalivan

ekosysteemin. Taidetoiminnan prosessi voi vahvistaa ryhmän yhteenkuuluvuuden kokemusta (Blatt-Gross 2017, 2).

Yhteistoiminta taiteellisesti ja kulttuurienvälisesti ei ole aina kuitenkaan yksinkertaista ja mutkatonta, mutta juuri siinä piilee uuden oppimisen ja ymmärryksen laajenemisen potentiaali. Yhdessä uutta luodessa toimitaan epävakaalla ja tuntemattomalla maaperällä. Tämä kasvattaa vertaisoppimisen merkitystä, mukavuusalueelta poistumista, reflektiivisyyttä ja epävarmuuden sekä vaikeiden tunteiden hyväksymistä. (Westerlund 2017, 17.) Yhteisöllinen toiminta harjoituttaa keskinäisen joustavuuden syntymistä ja uuden oppimista dialogissa (Westerlund 2017). Taiteella vaikuttaa Anttilan mukaan olevan erityinen kyky herättää ihmisten välistä dialogia (Anttila 2010, 166–167). Dialogilla on potentiaali ymmärryksen laajenemiseen ja parhaimmillaan se on nautinnollista ja voimaannuttavaa (Helne 2014). Yhteisötaiteella on potentiaali voimaannuttavan, sitouttavan, yhdistävän ja muutosta luovan yhteisön muodostamiseen (Blatt-Gross 2017; Dunphy 2018).

Tutkimustuloksien perusteella taidekasvattajan rooli oppilaiden ohjaamisessa kohti kestävästä maailmasta voisi olla toivon herättäminen ja uusien tulevaisuuksien ja oppimisympäristöjen kuvittelemisen ja luomisen moninaisesti (Anttila 2010; Juntunen ym. 2014; Siljander 2015; Hunter ym. 2018). Helnen ym. (2014, 28) mukaan yhdessä jaetut ja kehitellyt uudet ajattelumallit voivat muovata ekologisesti ja sosiaalisesti kestävästä hyvinvoinnin toimintatapoja.

5.2 Pohdinta

”Oppiva yhteisö rakentaa toivoa hyvästä tulevaisuudesta luomalla osaamisperustaa ekososiaaliselle sivistykselle” (POPS 2014, 29).

Suomen perusopetuksen opetussuunnitelma sisältää monia tässä tutkimuksessa käsiteltyjä olennaisia teemoja, kuten tasavertaisuus, myönteinen muutos ja ekososiaalisuus: ”Perusopetus antaa perustan ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa. Perusopetuksessa tunnistetaan kestävä kehitys ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen

mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen” (POPS 2014, 16).

Olen yhdistellyt kasvatustieteen ja taidekasvatuksen tutkimuksia, ja löytänyt yhtäläisyyksiä niiden välillä ja muodostanut synteesiä. Tutkimustulokseni osoittavat, että taidekasvatuksella on paljon mahdollisuuksia olla vaikuttamassa ekososiaalisen muutoksen prosesseissa. Tulkitsen löytyneistä tuloksista, että taidekasvatuksen toiminnan prosessit ovat osittain yhtäläisiä ekososiaalisten muutosten prosessien kanssa. Olen havainnut, että moni ilmiö esiintyi samankaltaisena eri konteksteissa. Esimerkiksi kehollisuuden rooli on taidekasvatuksessa kokonaisvaltaisen oppimisen ja kokemuksellisuuden mahdollistaja, ja ekososiaalisessa havahtumisessa kehollisuus toimii havahduttajana ja muutoksen käynnistäjänä.

5.3 Luotettavuustarkastelu

Tässä luvussa pohdin kriittisesti tutkimusprosessia, tuloksia ja niiden sovellettavuutta. Olen pyrkinyt arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta jatkuvasti koko prosessin ajan. Englanninkielisen materiaalin ja käsitteiden kääntäminen suomeksi on vaikuttanut väistämättä tulkintoihin alkuperäisteksteistä. Toisaalta tämän tulkinallisuuden seikan voisi rinnastaa koko tutkimusprosessiin: tutkimukseni aineisto ja sen soveltaminen on suodattanut oman tulkintani kautta. Olen kuitenkin pyrkinyt noudattamaan tutkimuseettisiä periaatteita parhaani mukaan.

Tutkimukseni aineisto valikoitui lähinnä filosofisista ja teoreettisista tutkimusjulkaisuista, joten tutkimukseni empiiristä pohjaa voidaan pitää ohuena. Tästä johtuen kyse ei niinkään ole käytännön taidetoiminnan ja -kasvatuksen arvioinnista ja vertailusta, vaan arvojen ja näkökulmien tarkastelusta. Tarkastelin musiikkikasvatusfilosofista perustaa, jonka ohjenuorat vaikuttavat taidekasvatuksen praktiikkoihin (Westerlund 2002, 14). Valintani keskittyä filosofiseen aineistoon valkeni tutkimusprosessin aikana, koska systemaattisen kirjallisuuskatsauksen muoto ja tyyli avautuivat minulle vähitellen tutkimuksen tekemisen myötä. Myöskin sillä lienee merkitystä, etten itse löytänyt aineistooni tarpeeksi tutkimuksia, jotka olisivat tarkastelleet ekososiaalista muutosta taidekasvatuksen perspektiivistä. Näyttäisi siltä, että ekososiaalisuudesta on kuitenkin tehty paljon taiteellista tutkimusta.

Ainestooni löytyi tuloksia muutamista eri näkökulmista: ekososiaalisesta kasvatuksesta, interkulttuurisuudesta musiikkikasvatuksessa, kehollisuudesta, yhteisöllisestä taiteesta, musikoinnista, tasa-arvoisesta kriittisestä musiikkikasvatusnäkökulmasta ja toiveikkuuden merkityksellisyydestä taidekasvatuksessa sekä kasvattajien mahdollisesta muutosagentin roolista. Eri näkökulmat keskustelivat keskenään ja korreloivat monimerkityksellisin tavoin, joita oli pakoin haastava artikuloida. Koin, että kaikki löytyneet aineistot ja teoriat kuitenkin asettuivat tutkimustehtäväni raameihin mikro- ja makrotasoilla.

Eräs keskeinen olettaus tutkimuksessa oli, että taiteella saattaisi olla muutosprosesseja käynnistäviä ominaisuuksia. Dunphyn artikkelissa tutkittiin muutoksen teoriaa ja sitä, kuinka yhteisöllisessä tai osallistavassa taiteessa uskotaan usein vankasti muutoksen tapahtumiseen. Dunphy kritisoi sitä, kuinka monissa yhteyksissä taiteella on oletettu olevan muutosta aiheuttavaa voimaa ilman kattavaa tieteellistä näyttöä. Tämä mielikuva perustuisi siis olettamuksiin eikä tieteellisesti tutkittuun tietoon. (Dunphy 2018, 1.) Jotkut muutoksen teorian kriitikot väittävät, että monimutkaiset sosiaaliset muutokset eivät ole selitettävissä vain muutoksen teoreettisen linssin läpi. He pitävät muutosteoreettista tutkimusotetta yksinkertaistavana ja käytäntöön soveltumattomana (Dunphy 2018, 4). Tämän havaitseminen omalta osaltaan kyseenalaistaa joitakin tutkimustuloksiani taiteen mahdollisuuksissa muutoksen prosessin käynnistämässä.

Toisaalta olen epäileväinen sitä kohtaan, kuinka tieteellinen katsaus kykenisi täysin todentamaan taiteeseen osallistumisessa aiheutuvia subjektiivisia ja kollektiivisia kokemuksia. Nämä kokemukset ja prosessit eivät ole aina sanallistettavissa, sillä ne tapahtuvat kehollisilla, kokemuksellisilla ja ei-kielellisillä tasoilla, kuten Anttila (2010, 158) toteaa. Taiteen muutosvoimaisuus onkin ehkä juuri sitä, että se tapahtuu kehollisesti, kuten Väri toteaa aikaisemmin ihmisen havahtumisen ja muutoksen pohdinnoissaan (Väri 2019, 24).

5.4 Jatkotutkimusaiheet

Jatkotutkimusta olisi Dunphykin (2018) kriittisin ajatuksin jatkettava tapaustutkimuksilla, joissa tutkittaisiin muutosten konkreettisia prosesseja taidekasvatuksessa. Kriittisyys, ekososiaalisuus, kehollisuus ja moninainen yhteisöllisyys korostuvat myös peruskoulun perusopetussuunnitelman periaatteissa (POPS 2014). Olisi tutkittava lisää, kuinka tämänkaltaiset toiminnan vaatimukset kohtaisivat taidekasvatuksen ja taiteen tekemisen käytännön maailmassa. Havaitsin aineistoni perusteella, kuinka kulttuurienvälisyys tuntui olevan nouseva teema musiikkikasvatuksen tutkimuksessa. Tästä olisi hyvä laajentaa tutkimusotetta taiteidenvälisyyteen ja yhteisötaiteen potentiaaliin ekososiaalisen muutoksen kontekstissa. Teatterikorkeakoulun julkaisu *Yhteisö ja Taide* indikoi myös yhteisöllisen taiteen ajankohtaisuudesta ja alaan kohdistuvasta kiinnostuksesta taiteen kentällä (Monni & Törmi 2019). Aion jatkaa aiheen tutkimista maisterin opinnäytetyössä mahdollisesti monitaiteisuuden ja kehollisuuden parissa.

Lähteet

- Aittola & Eskola & Suoranta (toim.) 2007. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatuslaitos.
- Aittola, T., & Suoranta, J. (Eds.) 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, E. 2008. Pintaa syvemmälle: taide, kriittinen kasvatustieteiden ja muutoksen mahdollisuus. Lanas, M., Niinistö, H., Suoranta, J. (toim.). Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, Tampere.
- Anttila, E.(toim.) 2010. Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Taiteen jälki; Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Blatt-Gross, C., Creating 2017. Community from the Inside Out: A Concetric Perspective on Collective Art-making, Arts Education Policy Review, 51-59.
- Burnard, P., Ross, V., Hassler, L., Murphy, L. 2018. Translating Intercultural Creativities in Community Music. The Oxford Handbook of Community Music.
- Dunphy, K. 2018. Theorizing Arts Participation as a Social Change Mechanism, The Oxford Handbook of Music.
- Freire, P., (1968/2005) Sorrettujen Pedagogiikka. Suom. Kuortti, J.,Vastapaino, Tampere.
- Günther, K., Hasanen, K. Laadullisen tutkimuksen prosessi. Teoksessa Vuori, J. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>(luettu 29.5.2021)
- Helne, T., Hirvilampi, T., Alhanen, K. 2014. Kriisi-istunto: dialogi ekologiseen hyvinvointivaltioon siirtymisestä. Kelan tutkimusosasto, Helsinki.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hunter, M.-A., Aprill, A., Hill, A., Emery, S. 2018. Arts and Sustainability: Emerging Practise for a Changing World, Springer Singapore.
- IPCC 2014. Fifth assesment report, Synthesis report. <https://www.ipcc.ch/report/ar5/syr/>(Luettu 1.3. 2021)
- Juhila, K. Mitä on laadullinen tutkimus? Teoksessa Vuori, J. (toim.). Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja, Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/> (luettu 29.5.2021)

- Juntunen, M-L., Karlsen, S., Kuoppamäki, A., Laes, T., Muhonen, S. 2014. Envisioning imaginary spaces for musicking: equipping students for leaping into the unexploited. *Music Education Research* 14:16. Routledge, 251–266.
- Jussila, A. 2019. Yhteisötaide – historiaa, määrittelyjä ja käytäntöä. Monni, K., Törmi, K. (toim.). *Yhteisö ja taide*. Teatterikorkeakoulu, Helsinki. <https://disco.teak.fi/yhteiso-ja-taide/julkaisun-tiedot/> (Luettu 31.5. 2021)
- Laininen, E. 2018. Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20:5., 16–38.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J., Vauras, M., 2007. *Kasvatuspsykologia*. WSOY Oppimateriaalit Oy, Helsinki.
- Monni, K., Törmi, K. (toim.) 2019. *Yhteisö ja taide*. Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu. <https://disco.teak.fi/yhteiso-ja-taide/julkaisun-tiedot/> (Luettu 29.5. 2021)
- Odendaal, A., Kankkunen, O.-T., Nikkanen H. M. & Väkevä, L. 2014. What’s with the K? Exploring the implications of Christopher Small’s ‘musicking’ for general music education. *Music Education Research*, 16:2, 162–175.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS)*. Next Print Oy, Helsinki.
- Salminen, A. 2011. Mikä on kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovellukseen. Vaasan yliopisto, Vaasa.
- Salonen, A. & Bardy, M., 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 15:1, 4–15.
- Siljander, P. 2015. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Vastapaino, Tampere.
- Syrjälä, E. 2017, *Ekomusikologinen näkökulma suomalaisten musiikkifestivaalien ympäristötyöhön*, Pro gradu -tutkielma, Helsingin Yliopisto.
- Taideyliopisto, 2016. *Taideyliopiston eettiset ohjeet*. <https://artsi.uniarts.fi/fi/eettiset-ohjeet1>
- Tieteen Termipankki. Filosofia: emansipaatio. <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:emansipaatio> (Luettu 22.4.2021)
- Tutkimuseettinen Neuvottelukunta, 2021. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. <https://www.tenk.fi/fi>
- Vuori, J. *Tutkimusetiikkaa*. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja, Tampere. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>(luettu 29.5.2021)
- Värrä, V.-M. 2018. *Kasvatus Ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.

- Westerlund, H. 2002. Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education. Sibelius Akatemia, Studia Musica 16.
- Westerlund, H., Karlsen, S., Partti, H. (toim.) 2020. Visions for Intercultural Music Teacher Education. Springer Open.
- Westerlund, H., 2017. Visions for Intercultural Teacher Identity in C21st Super Diverse Societies. Burnard, B. & Ross, V. (toim.) Building interdisciplinary and intercultural bridges: New horizons and legacy. BIBACC Publishing.
- Wolff, L.-A., Sjöblom, P., Hofmann-Bergholm, M., Palmberg, I. 2017. High Performance Education Fails in Sustainability? – A Reflection on Finnish Primary Teacher Education. Education Sciences. 7, 32, 3–24.
- Wright, R. 2015, Music Education and Social Reproducing: Breaking Cycles of Injustice, The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education.
- Yle, 3.5.2021. Hallitus päätti kehysriihessä uusista leikkauksista kulttuurialalla: <https://yle.fi/uutiset/3-11912142> (Luettu 29.5.20219)