

Arvot musiikinopettajan työssä

**Laadullinen tutkimus opetussuunnitelman arvopohjan toteuttamisesta
lukion musiikinopettajan työssä**

Tutkielma (Maisteri)

19.10.2022

Laura Renvall

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Arvot musiikinopettajan työssä. Laadullinen tutkimus opetussuunnitelman arvopohjan toteuttamisesta lukion musiikinopettajan työssä	67
Tekijän nimi	Lukukausi
Laura Renvall	Syksy 2022
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tämän tutkielman aiheena on lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2019) arvot musiikinopettajan työssä. Tutkimuksessani pyrin selvittämään, miten LOPS:n 2019 arvopohja toteutuu musiikinopettajan työskentelyssä ja opetuksessa. Tutkimukseni tehtävä on tarkastella lukion opetussuunnitelman arvojen ilmentymistä lukion musiikin aineenopettajan työssä. Tutkimuskysymykseni on:</p> <p>Millä keinoilla haastateltavat musiikinopettajat toteuttavat työssään lukion opetussuunnitelman luvun 2 ”Lukiokoulutuksen tehtävä ja arvoperusta” tavoitteita?</p> <p>Tutkimukseni teoreettinen viitekehys muodostuu kasvatustieteen ja kasvatussosiologian peruskäsitteistä, joilla taustoitin kasvatuksen tehtävää yhteiskunnassa. Lisäksi tarkastelen opetussuunnitelmatutkimusta, opetussuunnitelmatraditioita, piilo-opetussuunnitelmaa ja tarkemmin lukion opetussuunnitelman perusteita 2019. Lopuksi käsittelem musiikkikasvatuksen tieteenalan praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa, jonka avulla tarkastelen musiikinopetusta sosiaalisena ja yhteisöllisenä toimintana lukiokoulutuksessa.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Aineistoni keräsin haastattelemalla kolmea lukion musiikinopettajaa. Haastatteluissa yhdistin elementtejä puolistrukturoidusta haastattelusta ja teemahaastattelusta. Analysoin aineiston teoriaohjaavalla analyysitavalla.</p> <p>Tutkimuksessani selvisi, että arvot ovat monella tapaa läsnä lukion musiikinopettajan arjessa. Keskeisimmän arvot näkyvät kasvatus- ja sosialisatiotehtävässä. Arvot toteutuvat myös vuorovaikutuksessa: opettajien vuorovaikutuksessa oppilaisiin, opettajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa reflektointina ja ajatustenvaihtoa sekä siinä, millaiseen vuorovaikutukseen oppilaita rohkaistaan ja kasvatetaan. Opettajat myös pohtivat ja refleктоivat omaa työtään arvojen näkökulmasta. Laaja-alaisen sivistyksen kohdalla korostettiin tiedollisen osaamisen lisäksi taitoja ja toiminnallisia arvoja.</p>	
Hakusanat	
musiikkikasvatus, lukio, musiikkifilosofia, opetussuunnitelmat, arvot	
Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään	
19.10.2022	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Teoreettinen viitekehys	7
2.1 Kasvatustieteen ja kasvatussosiologian käsitteitä	7
2.1.1 Kasvatus ja sen tehtävät yhteiskunnassa.....	7
2.1.2 Sosialisatio, kasvatus ja instituutiot	9
2.1.3 Arvot ja normit	11
2.1.4 Opetussuunnitelma koulutuksen sosialisatiotehtävän näkökulmasta.....	12
2.2 Opetussuunnitelma	13
2.2.1 Mikä on opetussuunnitelma?	13
2.2.2 Opetussuunnitelmatraditiot: Bildung ja Curriculum	15
2.2.3 Piilo-opetussuunnitelma	16
2.2.4 Paikalliset opetussuunnitelmat.....	17
2.2.5 Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019	18
2.2.6 Kansainväliset sopimukset opetussuunnitelman arvojen määrittäjinä	20
2.3 Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia	22
2.3.1 Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian pääpiirteet	22
2.3.2 Esteettisestä musiikkikasvatusfilosofiasta praksiaaliseen musiikkikasvatusfilosofiaan	24
2.3.3 Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia opetussuunnitelmassa.....	25
3 Tutkimusasetelma	29
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys	29
3.2 Laadullinen tutkimus	29
3.3 Tutkimusmenetelmä	30
3.4 Aineiston keruu	31

3.5 Aineiston analyysi	32
3.6 Tutkimusetiikka.....	34
4 Tulokset.....	36
4.1 Haastateltavat	36
4.2 Laaja-alainen sivistys	36
4.2.1 Laaja-alainen sivistys toiminnallisina taitoina.....	37
4.2.2 Laaja-alainen sivistys ja opettajan työn reflektointi	38
4.3 Yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen musiikintunneilla	39
4.3.1 Työtavat yhteisöllisessä musisoinnissa.....	42
4.3.2 Esiintyminen lukion musiikinkursseilla	44
4.4 Opetusmateriaali.....	45
4.4.1 Kasvatustehtävä ja opetusmateriaali.....	45
4.4.2 Ympäristönäkökulma ja taloudellinen näkökulma opetusmateriaaleissa	48
4.5 Arvot vuorovaikutuksessa ja oppilaiden kohtaamisessa	49
4.5.1 Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus	49
4.5.2 Musiikki ja hyvinvointi.....	52
4.6 Musiikinopettajuus ja arvot työpaikalla sekä opiskeluaikoina.....	53
4.6.1 Opetussuunnitelmatyön monet muodot	53
4.6.2 Arvot musiikin aineenopettajan koulutuksessa	55
5 Pohdinta.....	57
5.1 Johtopäätökset	57
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	59
5.3 Tulevia tutkimusaiheita	60
Lähteet.....	62

1 Johdanto

Arvot ohjaavat meidän kaikkien toimintaa – myös opettajien. Työssään opettajaa velvoittavat tietyt normit ja säädökset. Näitä ovat Suomessa lait ja opetussuunnitelmat. (OAJ 2022.) Tutkimukseni aihe on lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2019) arvopohjan toteuttaminen lukion musiikinopetuksessa. Aihe nousi esiin, kun pohdin musiikinopettajan merkitystä yhteiskunnallisena toimijana ja vaikuttajana. Miten musiikinopettaja voi omassa työssään ottaa huomioon lukion opetussuunnitelman arvopohjan? Miten arvot näkyvät musiikinopettajan käytännön työssä?

Opetuksessa opettajaa ohjaavat opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmassa on mainittu opetuksen arvoperusta, joka perustuu demokratialle ja suomalaiselle sivistysihanteelle. Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) arvoja ovat muun muassa elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen ja ihmisarvon loukkaamattomuus, yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja demokratia, kestävän kehityksen elämäntavan välttämättömyys ja kansalaisten sekä ympäristön hyvinvointia edistävä toiminta. (LOPS 2019, 16–17.)

Lukion musiikin opetussuunnitelma on sisällöltään melko vapaa. Tämä mahdollistaa monia erilaisia opetuksellisia ratkaisuja, mutta antaa opettajan valinnoille myös paljon vastuuta; mitä musiikin tunteilla nostaa esiin ja mitä jättää nostamatta? Millä tavoilla paikallakunnan kulttuuritarjonta ja ympäristö vaikuttavat lukion musiikinopetukseen? Toisaalta taideaineissa korostuvat yhteisöllinen tekeminen, hyvinvointi ja itseilmaisuus, jotka tukevat lukion arvopohjaa ja yleissivistävää tarkoitusta. Miten näiden tavoitteiden ja arvojen huomioiminen näkyy musiikinopetuksessa?

Lukiokoulutuksen tavoite on tukea oppilaiden kasvua yhteiskunnan jäseniksi, antaa eväitä jatko-opintoihin, työelämään, harrastuksiin sekä persoonan kehittymiseen tulevaisuudessa (OKM 2022). Nykypäivänä nuorilla on kuitenkin tarve erikoistua koulutuksessa jo lukion alkuvaiheessa. Jatko-opintojen kannalta niin sanotusti oikeat valinnat tulisi tehdä jo mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, vaikka nuorilla ei olisi vielä tietoaakaan, mitä he haluavat tehdä tulevaisuudessa. Tämän myötä lukion tehtävä vaikuttaa ajautuvan kauaksi siitä laaja-alaisesta yleissivistävästä tehtävästä, joka määritellään opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 219). Koulutusuudistusten myötä on herännyt huoli lukion yleissivistävän tehtävän vaarantumisesta (Yle 2019). Tässä ilmapiiirissä taideaineiden tarpeellisuutta on kyseenalaistettu. Tutkimukseni tavoitteena onkin nostaa esille taiteen ja

musiikin opetuksen merkitystä, mahdollisuuksia ja tavoitteita opetussuunnitelman perusteiden arvopohjan näkökulmasta niitä edistävänä sekä itseisarvoisesti osana laaja-alaista yleissivistävää lukiokoulutusta.

Arvot ovat musiikkikasvatuksen alan filosofisessa kirjallisuudessa tutkittu aihe. Estelle Jorgensen (2021) käsittelee kirjassaan ”Values and music education” musiikkikasvatuksen suhdetta eri yhteiskunnan arvoihin hyveisiin, kuten taiteilijuuteen, oikeudenmukaisuuteen ja tietoon. Robert Walker (2007) pohtii kirjassaan ”Music Education: Cultural Values, Social Change and Innovation” musiikin ja kasvatuksen suhdetta, musiikin traditioiden ja kasvatuksen sisällyttämistä musiikkikasvatukseen.

Tutkimuksessani keskityn siihen, miten arvoja toteutetaan opettajan työssä. Thomas Regelski (2016: 2022) ja David Elliott (1995) ovat tutkineet musiikkikasvatusta ja arvoja praksiaalisena musiikkikasvatusfilosofian näkökulmasta. Muuten arvoja käytännön opetustyössä on tutkittu melko vähän. Musiikkikasvatuksen aineryhmässä on kolme aikaisempaa maisterin tutkielmaa, jotka käsittelevät arvoja ja arvokasvattajuutta, tosin hieman eri näkökulmasta. Matti Laaksonen (2017) käsittelee maisterintutkielmassaan suomalaisen peruskoulun musiikkikasvatuksen arvopohjan rakentumista ja sitä, miten arvokasvatus näkyy peruskoulun musiikkikasvatuksessa (Laaksonen 2017, 7). Mirja-Maaria Ridanpää (2013) käsittelee maisterintutkielmassaan musiikinopettajaopiskelijoiden käsityksiä arvokasvattajuudestaan (Ridanpää 2013). Katariina Holm (2013) selvitti maisterintutkielmassaan musiikinopettajien kokemuksia roolistaan arvokasvattajina (Holm 2013).

2 Teorettinen viitekehys

Tutkimukseni teorettinen viitekehys muodostuu kolmesta osa-alueesta: kasvatustieteen peruskäsitteistä ja kasvatussosiologiasta, opetussuunnitelmatutkimuksesta sekä praksiaalisesta musiikkikasvatusfilosofiasta. Muita keskeisiä käsitteitä ovat muun muassa arvot, instituutiot ja piilo-opetussuunnitelma.

Kasvatustieteen peruskäsitteet ja kasvatussosiologia antavat näkökulmaa siihen, mikä on arvojen funktio koulutuksessa ja opetuksessa, mutta myös siihen, mikä on kasvatuksen tarkoitus yhteiskunnassa. Opetussuunnitelmatutkimus taustoittaa opetussuunnitelmaa dokumenttina ja siihen kohdistuvia tavoitteita, odotuksia sekä kritiikkiä. Praksiaalinen musiikkifilosofia taustoittaa musiikkikasvatuksen käytännön toimintaan vaikuttavia filosofisia ajatuksia. Lisäksi käsittelen Suomen ratifioimia kansainvälisiä sopimuksia. Ratifioimalla sopimukset Suomi on sitoutunut ottamaan ne huomioon myös koulutusta koskevissa asioissa.

Arvot ovat yksi opetussuunnitelman keskeisimmistä elementeistä oppiainekohtaisten tavoitteiden sekä laaja-alaisten osaamistavoitteiden lisäksi. Opetussuunnitelman arvot ilmaisevat, mitä asiat koetaan nykypäivänä tärkeiksi. Opetussuunnitelman arvopohja kertoo, millaisia yksilöitä tulevaisuuden nuorten halutaan olevan. Tutkimukseni antaa uutta tietoa arvopohjan toteutumisesta lukion musiikinopetuksessa.

2.1 Kasvatustieteen ja kasvatussosiologian käsitteitä

Tässä luvussa käsittelen keskeisiä kasvatustieteellisiä käsitteitä, kasvatusta sosiologisena ilmiönä sekä opetussuunnitelmaa koulutussosiologian näkökulmasta. Lisäksi avaan sosialisoin, instituutioiden, arvojen sekä normien käsitteitä kasvatussosiologian ja kasvatustieteen näkökulmista.

2.1.1 Kasvatus ja sen tehtävät yhteiskunnassa

Kasvatus on tapahtuma, johon vaikuttavat niin yksilölliset, kulttuurilliset, poliittiset, kuin historialliset, taloudelliset ja yhteiskunnalliset tekijät. Kasvatuksen voidaan siis todeta

olevan yhteiskunnallinen tapahtuma. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 15; Siljander 2014, 22.) Siljanderin (2014) mukaan kasvatuksella voidaan katsoa olevan kolme perustehtävää: sivistystehtävä, sosialisatiotehtävä ja identiteettehtävä. Kasvatuksen sivistystehtävällä tarkoitetaan prosessia, jossa yksilö kehittää itseään sekä ympäristöään tavoitellen aina edistysellisempää elämää. Sivistys ei tapahdu ilman ulkopuolista ohjausta. Ulkopuolisella ohjauksella tarkoitetaan koulutusta ja pedagogisia työkaluja, joita käytetään opetuksessa. Sosialisatiotehtävän mukaan kasvatusta on myös keino sosiaalistaa yksilöitä yhteiskuntaan ja pitää näin yllä yhteiskunnan jatkuvuutta ja pysyvyyttä. Kasvatuksen identiteettehtävä näkyy siinä, miten yksilön oma identiteetti kehittyy sosiaalisessa kanssakäymisessä suhteessa yhteiskunnan odotuksiin, arvoihin ja normeihin. Yksilöä kasvatetaan toisaalta myös itsenäiseksi toimijaksi. (Siljander 2014, 28, 34, 37, 40.) Kasvatuksen yksilöitä yhteiskuntaan sosiaalistava tehtävä on yksi sen yhteiskunnallisista tarkoituksista ja päämääristä, jota toteutetaan koulutuksen avulla (Törmä 2003, 111).

Kasvatusta on siis intentionaalista, tarkoituksellista toimintaa, jolla vaikutetaan yksilön sivistys- ja kasvuprosessiin; vanhemmat sukupolvet pyrkivät vaikuttamaan nuorempiin sukupolviin siirtäen heille tärkeiksi koettuja tietoja ja taitoja. Kasvatukselliset periaatteet, käytännöt, menetelmät ja tavoitteet syntyvät sellaisessa toiminnassa, joissa kasvattajat muokkaavat tilanteiden tarkoitusperiin sopivilla tavoilla yhteiskuntaan aikojen saatossa rakentuneita kulttuurisia ja sosiaalisia aineksia pyrkimyksenä kehittää yhteiskuntaa kohti parempaa tulevaisuutta. Siksi näitä kulttuurillisia ja sosiaalisia aineksia myös luodaan ja muokataan jatkuvasti. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 15; Durkheim 1956, 71; Siljander 2014, 23.) Lisäksi kasvatusta ohjataan ja kontrolloidaan valtion taholta. Kasvattajat ovat siis yhteiskunnallisen vallan käyttäjiä, mutta myös kontrollin kohteita: yhteiskunta kontrolloi eri tavoin kasvattajien toteuttamaa sosialisatiotehtävää. (Vuorikoski 2003, 45.)

Yhteiskunnalla tarkoitetaan sosiaalisten rakenteiden ja ihmisten välisten suhteiden järjestelmää. Näillä ihmisten välisillä suhteilla tarkoitetaan sitä, millä tavoilla ihmiset kulloinkin toimivat, minkälaisia tekoja he tekevät, minkälaisia aineellisia voimavaroja ja teknologiaa heillä on käytettävissä ja sitä, mitä he maailmasta ajattelevat. Sosiaaliset rakenteet raamittavat jokapäiväistä toimintaamme niin yksilö- kuin yhteisötasolla. Näitä sosiaalisia rakenteita ovat vuorovaikutusta säätelevä kommunikaatiojärjestelmä, tuotannon ja varallisuuden jakamisen mahdollistava taloudellinen järjestelmä, kasvatuksen takaava uusien sukupolvien sosiaalistamisen järjestelmä, poliittisen toiminnan järjestäytymisen

mahdollistava valtasuhteiden järjestelmä sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta ja merkityksellisuyttä luova rituaalinen järjestelmä. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 16–17, 22.) Tämän tutkielman kannalta oleellinen on uusien sukupolvien sosiaalistamisen järjestelmä.

2.1.2 Sosialisatio, kasvatust ja instituutiot

Sosiologisesta näkökulmasta kasvatuksella tarkoitetaan yksilön tietynlaista sosiaalistamista häntä ympäröivään yhteisöön. Tällöin sosialisatiolla tarkoitetaan yksilön sopeuttamista vallitsevaan kulttuuriin ja yksilön sekä kulttuurin kehityksen välistä vuorovaikutusta. Se, mikä tekee kasvatuksesta erityisen muista sosiaalistamisen muodoista, on pyrkimys välittää yhteiskunnan olemassaolon kannalta sellaisia ihanteita, arvoja ja taitoja, joita ei haluta jättää sattuman varaan. Kasvatuksella on siis tarkoituksellinen, sosiaalistava tehtävä, mikä tekee siitä tarkoituksellista toimintaa. Sosialisatio yhteiskuntaan jatkuu kuitenkin läpi elämän. Sosialisatio on myös aktiivinen prosessi, jossa yksilö osallistuu ympäristönsä luomiseen ja muokkaamiseen. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 41–42; Hurn 1985, 4–5; Siljander 38–39.) Yhteiskunnan sosialisatitavoitteet ovat näin ollen myös poliittisia valintoja (Vuorikoski 2003, 24).

Ne kulttuuriset ja sosiaaliset rakenteet, jotka määrittävät yksilön sosiaalistumista yhteiskuntaan määrittävät myös yksilön kehittymistä omaksi itsekseen. Yksilön ja yksilöllisyyden korostaminen on erityisesti länsimainen ilmiö, jonka ulottuvuuksia ovat yksilöllisyyden ja persoonallisuuden korostamisen lisäksi yksilöllinen toimijuus valtion kansalaisena niin poliittisesti kuin taloudellisestikin. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 45.) Sosialisatio yhteiskuntaan edellyttää yksilöiltä siinä määrin yhteisön arvojen ja normien omaksumista, että he tulevat hyväksytyiksi kyseisessä yhteisössä (Siljander 2014, 40).

Yksilöiden sosialisatio tapahtuu instituutioissa. Instituutiot puolestaan ovat yhteiskuntien olemassaolon kannalta tarpeellisia. (Moutsios 2018, 12.) Instituutioilla tarkoitetaan yhteiskunnassa olevia sosiaalisia muodostumia, joissa ihmisten välinen vuorovaikutus ja toiminta tapahtuvat. Ne ovat sosiaalisessa järjestelmässä (ryhmä, yhteisö, yhteiskunta) vakiintuneita käytäntöjä. Instituutioilla on yhteiskunnassa aina tehtävä, jota varten ne ovat olemassa: ne vastaavat tarpeisiin, sääntelevät yksilöiden toimintaa, luovat vakautta ja turvaavat yhteiskuntaelämän jatkuvuuden sekä edistävät yhtenäisyyttä torjumalla yhteiskunnan vastaisia toimia. Instituutiot raamittavat elämää ja sitä, mikä yksilön paikka yhteiskunnassa on. (Erola & Räsänen 2014.)

Myös koulut ja oppilaitokset ovat sosiologisesta näkökulmasta katsottuna instituutioita (esim. Parsons 1949): ne pyrkivät vastaamaan yhteiskuntien tarpeisiin sekä turvaamaan tulevaisuuden jatkuvuuden, ja säätelemään yksilöiden kasvatusta yhteiskunnan jäseniksi. Jokaiselle sukupolvelle on tarpeen siirtää tietty määrä yhteiskunnan olemassaolon kannalta oleellista kulttuuritraditiota. Parsons (1954) korostaa, että koulun ja koulussa tapahtuvan sosialisoinnin tarkoituksena on ensisijaisesti saada lapset sisäistämään yhteiskunnalliset arvot. Toisaalta oppimista itsessään tapahtuu myös muissa kuin oppilaitoksissa ja kouluissa: oppiminen on läpi elämän jatkuva prosessi, jota tapahtuu useissa eri instituutioissa, kuten esimerkiksi perheessä, naapurustossa ja uskonnollisissa yhteisöissä. (Moutsios 2018, 14–15.) Siljanderin (2014) mukaan sosiologiasta voidaan erottaa ensisijainen sosiologia sekä toissijainen sosiologia. Ensisijainen sosiologia tapahtuu läheisimmässä vuorovaikutussuhteissa esimerkiksi perheenjäsenten kanssa. Toissijainen sosiologia jatkuu läpi elämän pohjaten ensisijaiseen sosiologiaan. Kasvatuksen vaikutus kasvaa vähitellen varhaisen ensisijaisen sosiologian jälkeen, kun yksilön kasvatustehtävä siirtyy instituutioille. (Siljander 2014, 40–41.)

Modernin koululaitoksen synty pohjaa valistuksen ajan aatteeseen tiedon ja koulutuksen vapaudesta. 1800-luvulla opetuksen ja koulutuksen avulla pyrittiin taistelemaan tietämättömyyttä vastaan kouluilla, kirjastoilla, museoilla ja kulttuurilla. Tieto ja koulutus nähtiin keinoksi edetä kohti rauhallista ja yhtenäistä Eurooppaa. (Moutsios 2018, 74.) Samoihin aikoihin myös lapsuus nostettiin omaksi ajanjaksokseen ihmisen elämässä sekä kiinnosuttiin lapsuuden kehityskaaresta ja kasvamisesta. Tämä osaltaan vaikutti myös koululaitosten kehittymiseen. Sittemmin koulutuksesta on tullut keskeinen tukipilari valtion rakentamisessa sekä kansainvälisen kilpailun ylläpitämisessä. Koulutuksesta tuli säänneltyä, mitattavaa, kapitalismin ja valtion tarpeisiin vastaavaa toimintaa. Yksilön näkökulmasta tämä tarkoittaa elämän läpi kulkevaa, arjessa läsnä olevaa itsestään selvyyttä opiskelusta. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 65; Moutsios 2018, 76–77, 81–82.)

Suomessa koululaitos ja sen syntyhistoria kytkeytyvät olennaisesti kansallisvaltion ja kansallisen yhtenäisyyden muodostamiseen. Toisaalta oppivelvollisuuden puitteissa on haluttu kontrolloida kansan yhtenäisyyttä, erityisesti vuoden 1918 sisällissodan jälkeen, mutta myös osaavan työvoiman tuottamista teollistuvan valtion tarpeisiin. (Antikainen 1989, 208.)

Kasvatuksen ja koulutuksen näkökulmasta yksilöllisyyteen liittyy tärkeä näkökulma: jokainen on omanlaisensa, uniikki yksilö, ja tämä yksilöllisyys kumpuaa aina sisältäpäin.

Nykyisessä koululaitoksessa tämä on haasteellista, sillä lapsia ja nuoria käsitellään isoina luokkina ja ryhminä. Lisäksi yksilöllisyyttä voidaan myös luokitella ja kontrolloida, mikä johtaa yksilöllisyyksien normalisoimiseen ja epänormalisoimiseen. Tästä voi seurata val-lankäyttöä yksilöiden hallitsemiseksi. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 45.)

2.1.3 Arvot ja normit

Yhteisö ja yhteisöllisyys ovat ihmisen olemassaolon ja toiminnan edellytyksiä. Yhteisöt tarvitsevat koossa pysyäkseen yhteiset moraaliset periaatteet, joita ylläpidetään kasvatuk-sen sosialisatiotehtävän avulla. (Siljander 2014, 39–40.) Näitä moraalisia periaatteita kutsutaan myös arvoiksi ja normeiksi. Helkama (2015) määrittelee arvot seuraavalla ta-valla: ”Arvot ovat ihmisen toiminnan abstrakteja, yleisluontoisia, toivottavia päämääriä, jotka ohjaavat hänen valintojaan ja havaitsemistaan.” (Helkama 2015, 7).

Arvoilla voi siis tarkastella ihmisten käyttäytymistä sekä perustella erilaisia valintoja. Ar-vot kertovat meille, minkälaiset asiat ovat itsessään tavoittelemisen arvoisia ja miten muita ihmisiä tulee kohdella. (Helkama 2015, 7.) Sosiologisessa tutkimuksessa arvoja tarkastellaan myös kontekstin avulla: ne tulkitaan ympäristöstä opituiksi säännöiksi ja käytännön valintataipumuksiksi, jotka ovat sidoksissa aikaan ja paikkaan. Toisin sanoen vallitsevat arvo- ja moraalijärjestelmät ovat syntyneet historiallisten traditioiden sekä tu-levaisuuteen liittyvistä tavoitteista ja tarpeista. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 17, 21, 28.) Arvot ovat siis opittuja, ja ne saattavat muuttua elämän aikana (Helkama 2015, 7).

Valistuksen ajasta lähtien länsimaiset arvot ovat muuttuneet kristillisen maailmankatso-muksen arvoista ensin tieteen kehittymisen kautta luonnonjärjestykseen perustuvista ar-voista kohti solidaarisuuden ja hyvinvoinnin ihanteita. Nykyisen yhteiskuntamme voi-daan ajatella olevan jälkimoderni yhteiskunta, jossa yksilöllä on vapaus valita omia arvo-jaan ja moraalisia kantojaan. Moraali ei ole enää yhtenäinen, vaan eri ryhmillä ja yksi-löillä voi olla erilaisia näkemyksiä siitä, minkälainen on hyvä elämä, mikä on oikein ja mikä väärin. Toisaalta tässä toisistaan poikkeavien moraalijärjestysten yhteiskunnassa kasvatuksessa on alettu korostaa erilaisissa yhteisöissä toimimista ja arvo-osaamista. Kas-vattajilta tämä edellyttää kriittistä reflektointia ja pohdintaa suhteessa itseensä, toisiin ih-misiin ja ympäröivään maailmaan. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 29–30, 32.)

Jälkimodernissa yhteiskunnassakin on kuitenkin sellaisia arvoja, joiden noudattamiseen kaikki halutaan sitoa. Näitä arvoja opetetaan normeina. Normien avulla opitaan ajattelemaan ja toimimaan samalla tavoin muiden yhteiskunnan jäsenten kanssa. Normit syntyvät ja ne opitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Ne ovat keino tuoda yhteiskunnan arvot käytännön arkeen ja toimintaan. Kasvatusta ja koulutusta säädellään monin eri tasoisin normein. Tällaista normatiivista sääntelyä ovat muun muassa lait ja opetussuunnitelmat. Normeja haastavat nyky-yhteiskunnan eri arvojärjestelmät ja pyrkimykset yksilöllisiin ratkaisuihin piittaamatta vallitsevista normeista. Kasvatuksen haasteena onkin samanaikainen sosiaalistaminen yhteisöön sekä yksilöllisten ominaisuuksien kehittäminen. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 32–34, 36.)

2.1.4 Opetussuunnitelma koulutuksen sosialisatiotehtävän näkökulmasta

Opetussuunnitelmaa voidaan pitää toimintasuunnitelmana, jonka mukaan tietoa ja kulttuurista pääomaa siirretään seuraaville sukupolville. Opetussuunnitelmat sisältävät aina yhteiskunnan kannalta oleelliset ja tärkeimmät tiedot ja taidot. Ne sisältävät kategorisoinnin ja jaottelun koulussa opetettaviin aineisiin. Lisäksi niissä määritellään menetelmät tiedon välittämiseen sekä yksilöiden psykologiset ja yhteisölliset ominaisuudet tietojen ja taitojen kartuttamiseen. Opetussuunnitelmissa määritellään myös se, minkälaisia taitoja ja tietoja katsotaan tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittavan. (Antikainen 1987, 132; Antikainen, Rinne & Koski 2013, 196.)

Opetussuunnitelmat ovat aina sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan. Ne perustuvat analyysiin yhteiskunnasta ja tulevaisuudesta. Valtiollisen, yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelmat ovat aina myös näkemys siitä, millaisia tietoja ja taitoja tulevaisuuden kansalaisilla tulisi olla. Opetussuunnitelmat ovat siis aina taloudellisesti, poliittisesti ja historiallisesti kiinnittyneitä yhteiskuntaan. Näin ollen myös opetussuunnitelman arvopohja on aina sidoksissa ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 196–198.) Toisaalta kriittisen pedagogiikan näkökulmasta opetussuunnitelma linkittyy valtaan, etuoikeuksiin ja niiden säilyttämiseen. Opetussuunnitelmat pitävät yllä epätasa-arvoa sukupuolten, rotujen ja yhteiskuntaluokkien välillä edustamalla valtakulttuuria. Giroux (1997) korostaa, että opetussuunnitelmiin vaikuttavat virtaukset ja näkemykset tulisi kyseenalaistaa, jotta koulutusta todella voitaisiin uudistaa (Giroux 1997, 28–29, 119).

Opetussuunnitelmien uudistusten ja päivitysten myötä voidaan havaita, millaisia arvoja socialisaatioprosessissa kulloinkin korostetaan, onko esimerkiksi keskiössä yksilön sopeuttaminen yhteiskunnan tarpeisiin vai yksilön persoonan kasvun tukeminen (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 198–199). Simolan (1995) ja Rinteen (1984) mukaan Suomessa on siirrytty 1900-luvun loppupuolella kollektiivisen hyvän tavoittelemisesta kohti yksilöllisyyttä korostavaa ihannetta.

2.2 Opetussuunnitelma

Tässä luvussa käsittelen opetussuunnitelmaa, opetussuunnitelman historiallisia traditioita sekä tarkemmin lukion opetussuunnitelman perusteita vuodelta 2019. Käsittelen myös Suomen ratifioimia kansainvälisiä sopimuksia, jotka velvoittavat Suomea koulutuksen osalta.

2.2.1 Mikä on opetussuunnitelma?

Opetussuunnitelmalla on Suomessa kaksi eri tehtävää: yhtäältä se on opetusta ohjaava dokumentti, toisaalta myös opettajien pedagoginen ohjenuora (Krokkfors 2017, 247). Opetussuunnitelma on opetusta ohjaava kansallinen pedagoginen, organisatorinen ja hallinnollisbyrokraattinen asiakirja Suomessa, jonka noudattamista opetuksen järjestäjät eivät voi ohittaa (Autio 2017, 17; Vitikka & Rissanen 2019, 221, 228). Opetussuunnitelma on laki- ja asetusperustainen asiakirja, joka ohjaa opetussuunnitelmien tekoa koulu- ja kuntatasolla, mutta myös kasvatus- ja opetustyön arkea (Autio, Hakala & Kujala 2017, 7; Mäkinen & Kujala 2017, 267). Opetushallitus laatii kansallisesti opetussuunnitelman perusteet, josta sitten kunnat laativat omat opetussuunnitelmansa, ja koulut tarkentavat vielä niistä omat koulukohtaiset opetussuunnitelmansa. Kaikkia kouluja ja oppilaitoksia ohjaavan dokumentin tarkoituksena on varmistaa koko Suomen kattava yhdenmukaisuus koulun opetuksen suunnittelua, toteutusta ja arviointia. (Vitikka & Rissanen 2019, 221.)

Opetussuunnitelman laatimisesta säädetään lukiolaissa ja laissa opetushallituksesta seuraavasti: ”Opetushallitus määrää 11 §:n 4 momentissa tarkoitettussa valtioneuvoston asetuksessa säädettyjen opintojen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä 11 §:n 2 momentissa

tarkoitettuja temaattisia opintoja lukuun ottamatta (opetussuunnitelman perusteet).” (Lukiolaki 714/2018).

”Opetushallituksen tehtävänä on ... päättää toimialaansa kuuluvan koulutuksen opetussuunnitelmien ja tutkintojen sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteista ja muista määräyksistä” (Laki Opetushallituksesta 564/2016). Opetushallitus on valtiollinen instituutio, ja viranomaisena sillä on velvollisuus laatia perus- ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteet (Opetushallitus 2022).

Opetussuunnitelmien laatimisprosesseihin osallistuvat useat eri tahot, jotka pyrkivät vaikuttamaan siihen, millainen maailma tulevaisuudessa on ja millaisia taitoja sitä varten tarvitaan. Viime kädessä opetussuunnitelmassa on kyse uudelle sukupolvelle välitettävästä tiedosta; se heijastelee yhteiskunnassa arvokkaiksi ja tavoittelemisen arvoisiksi koettuja tietoja, taitoja ja arvoja. Nämä puolestaan määrittävät kulloisenkin yhteiskunnassa vallitsevan poliittisen, sosiaalisen ja taloudellisen tilanteen mukaan. Tästä seuraa se, että opetussuunnitelman laatiminen on arvosidonnaista: opetussuunnitelmat ovat toisaalta aikakautensa ja yhteiskunnallisen kontekstinsa tuote, mutta kantavat samalla mukana traditiota ja historiaa. Opetussuunnitelmien syntyyn vaikuttavat tekijät ovat myös historiallisesti, poliittisesti latautuneita ja sukupuolittuneita. (Autio, Hakala & Kujala 2017, 7, 9; Mäkinen & Kujala 2017, 268, 284.)

Tutkimuksessani keskityn lukioon ja lukion opetussuunnitelman perusteisiin (LOPS 2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet ohjaa kaikkia lukioita Suomessa, jotta opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi olisi yhdenmukaista koko Suomessa. Opetushallituksen laatimasta opetussuunnitelman perusteista kunnat laativat omat opetussuunnitelmansa, joista koulut tarkentavat vielä omat koulukohtaiset opetussuunnitelmansa. Tällä toimenpiteellä pyritään lisäämään ymmärrystä ja sitoutumista, mahdollisuutta opettajien väliseen keskusteluun ja pohtimiseen, sekä mahdollisuuksia kehittää omaan työtänsä sekä kouluyhteisöä. Tästä seuraa se, että opetussuunnitelma tulee käytäntöön viime kädessä opettajien ja koulun kasvatustyössä. (Mäkinen & Kujala 2017, 269; Vitikka & Rissanen 2019, 221, 223.) Opetussuunnitelman uudistamiseen vaikuttavat vanhasta opetussuunnitelmasta tehdyt tutkimukset sekä arvioinnit. Oppimistulosten lisäksi uudistusten välillä tutkitaan myös arvomaailmaa ja siinä tapahtuneita mahdollisia muutoksia. (Rissanen & Vitikka 2019, 222.)

2.2.2 Opetussuunnitelmatraditiot: Bildung ja Curriculum

Globaalisti tarkasteltuna voidaan hahmottaa kaksi opetussuunnitelmateorian mallia: saksalais-pohjoiseurooppalainen Bildung-malli sekä englanninkielisen alueen Curriculum-traditio. Seuraavaksi keskityn näiden kahden tradition keskeisiin eroihin. (Autio 2017, 21.)

Curriculum-traditio syntyi Yhdysvalloissa alkujaan hallinnollisista tarpeista koordinoida koulutusta tehokkaalla tavalla yhteiskunnan tarpeisiin. Väestön kasvaessa koulutus koettiin haasteeksi, johon tuli vastata hallinnollisin toimin. Oppilaiden käyttäytymistä pyrittiin hallitsemaan, jotta yksilöiden käyttäytymistä pystyttiin ennustamaan, standardoimaan, mittaamaan ja muokkaamaan. Tavoitteena oli kasvattaa yksilöt kuuliaisiksi kansalaisiksi ja työntekijöiksi. Yhdysvaltojen Curriculum-traditiota on arvosteltu sen eriarvoistavista vaikutuksista sekä nuorten omien kykyjen tuhlaamisesta. (Autio 2017, 24, 27, 29–30; Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 64–65.)

Tehokkuusajattelun siivittämänä koulutukseen ja opetussuunnitelmiin on virrannut uusliberalistinen talousajattelu, jossa talouden lainalaisuuksia sovelletaan myös yhteiskunnan poliittisiin, sosiaalisiin, ympäristöllisiin ja koulutuksellisiin haasteisiin. Opetussuunnitelma-ajattelun kulmakivet muodostuvat koulutuspolitiikasta ja kasvatopsykologiasta, ja niiden tuloksia mitataan erilaisilla testeillä ja oppimistuloksilla. (Autio 2017, 38–39.) Esimerkiksi uusliberalistisen ajattelun mukaisesti elinikäisellä oppimisella tarkoitetaan mahdollisuuksia uudelleen kouluttautumiseen talouselämän kulloistenkin tarpeiden mukaan (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 69).

Bildung-traditio on osa eurooppalaista intellektuellia, historiallista ja poliittista kulttuuri-perintöä. Se sai alkunsa valistusliikkeen myötä ja sen tavoitteena oli uudistaa kasvatusta, sivistystä sekä edistää yksilön vapautumista auktoriteeteista ja tietämättömyydestä. Valistuksen ja Bildung-ajattelun uranuurtajia olivat muun muassa saksalaiset filosofit Johann Wolfgang von Goethe, Immanuel Kant ja Georg Friedrich Wilhelm Hegel. Bildung-ajattelu vastusti varhaisia muotoja kapitalismista ja industrialismista, mutta osa sen näkemyksistä oli myös todellisuudesta vieraantuneita sekä turhan idealisoivia. (Autio 2017, 45–46.)

Bildung-tradition ajattelun keskiössä on usko kasvattamiseen ja kasvatuksellisiin mahdollisuuksiin. Tavoitteena on vastavuoroisesti itseensä, muihin ja maailmaan suhtautuva

yksilö. Tähän pyritään laaja-alaisella sivistyksellä ja opetussuunnitelmalla. Bildung-traditio korostaa kansallista identiteettiä sekä kansallisen kulttuurin ymmärtämistä historiallisessa ja poliittisessa kontekstissa. Kasvatuksen tavoitteena oli siis yksilön kohdalla itse-tietoisuuden kasvattaminen, kulttuurinsa perinteiden sisäistäminen ja niihin osallistuminen. Kun yksilö on sisäistänyt oman kulttuurinsa ja siihen sisältyvät arvot ja normit, hän voi viedä sitä eteenpäin. Lopulta kasvatus johtaa Bildung-traditiossa vapauteen ja järjellisyteen. (Autio 2017, 52, 55; Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 65, 67–69.)

Suomen opetussuunnitelmatraditiossa on vaikutteita sekä Bildung- että Curriculum-traditioista. Toisaalta kasvatuksen moraaliset ja kulttuuriset piirteet saivat huomiota, mutta myös Curriculum-perinteen mukainen ajattelu alkoi toisen maailmansodan jälkeisinä vuosina saada jalansijaa. Bildung-traditio ajautui 1960- ja 1970-luvuilla opetussuunnitelmissa marginaaliin. 1980-luvulta eteenpäin suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa on korostunut koulutuksen standardoiminen, tulosvastuullisuus sekä globaalin markkinatalouden tarpeisiin vastaaminen. Bildung-traditio näkyy vielä kuitenkin vahvasti siinä, että opettajalla on suomalaisessa koulujärjestelmässä vapaus päättää omista opetusmenetelmistään. (Rinne, Vitikka 2019, 226; Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 76, 78.)

Curriculum- ja Bildung-traditiot sisältävät nykypäivän valossa ongelmallisia piirteitä, sillä molemmat traditiot standardoivat valkoihoisen miesoletetun ihmisyyden perusyksiköksi (Autio 2017, 47). Opetussuunnitelmatraditioita voisi tarkastella myös intersektionaalisuuden ja inklusiivisuuden näkökulmista monipuolistaen sitä joukkoa, jolle opetussuunnitelmia tehdään ja kirjoitetaan. Opetussuunnitelmatutkimuksen alalla on siis vielä tehtävää.

2.2.3 Piilo-opetussuunnitelma

Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan vakiintuneissa asenteissa, normeissa ja toimintatavoissa piileviä merkityksiä, joista ei keskustella avoimesti (Törmä 2003, 109). Broady (1994) toteaa, että koulun tehtävä on sosiaalistaa lapsia, ja opettajat toimivat myös kasvattajina. Hän korostaa, että koulun kasvatuspaino annetaan juuri opetuksessa, kouluarjen käytänteissä ja oppilaiden kohtaamisessa. Piilo-opetussuunnitelman mukaista opetusta ei mainita varsinaisessa opetussuunnitelmassa, mutta se on läsnä siinä, miten opettaja käyttää valtaa luokassaan; miten luokkahuoneessa käyttäytyään ja toimitaan. Näin ollen

piilo-opetussuunnitelma uusintaa olemassa olevia valtarakenteita. Piilo-opetussuunnitelma kytkeytyy koulun toimintakulttuuriin ja kouluinstituution toimintaan. (Broady 1994, 99, 114–115; Törmä 2003, 109–110, 112.)

Piilo-opetussuunnitelmaan kytkeytyy epäsuorasti myös yhteiskunnallinen funktio: koulun tehtävänä on sosiaalista oppilaat yhteiskunnan jäseniksi. Broady käyttää termejä in-put ja out-put. Jälkimmäinen kuvastaa koulun yhteiskunnalle antamaa panosta ja ensimmäinen sitä panosta, mitä oppilaat ja opettajat tuovat kouluun. Nämä kaksi muodostavat kehän, jossa molemmat vaikuttavat toisiinsa: yhteiskunnan odotukset ja edellytykset näkyvät yksilöiden tavoitteissa ja tarpeissa. (Broady 1994, 115, 127–130.) Törmän (2003) mukaan oppimistavoitteiden korostuessa opetussuunnitelmia koskevissa keskusteluissa piilo-opetussuunnitelman merkitys kasvatuksen tavoitteen eli sosialisoinnin toteuttajana on korostunut (Törmä 2003, 109). Piilo-opetussuunnitelman juuret voidaan jäljittää Emmanuel Kantin filosofiaan; hänen ajattelustaan käy ilmi, että koulun funktio oli lasten kasvattaminen ja käytöstopojen opettaminen, jotta opetus ja tiedon omaksuminen oli myöhemmin mahdollista (Broady 1994, 102).

2.2.4 Paikalliset opetussuunnitelmat

Kansallisten opetussuunnitelman perusteiden lisäksi jokainen koulutuksen järjestäjä laatii paikallisen opetussuunnitelman, jossa päätetään juuri kyseisen lukion opetus- ja kasvatustyöstä ja sen käytännön toteutumisesta. Paikallinen opetussuunnitelma tehdään yhteistyössä lukion henkilöstön, opiskelijoiden, opiskelijoiden huoltajien sekä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten kanssa siltä osin, kun laki ja säännökset sitä vaativat. Yhteistyötä tehdään myös muiden oppilaitosten sekä muiden paikallisten sidosryhmien kanssa. LOPS:n (2019) mukaan paikallista opetussuunnitelmaa tehtäessä tulee pyrkiä sellaisiin ratkaisuihin, jotka kehittävät lukion toimintaa, edistävät opiskelijoiden hyvinvointia sekä luovat vuorovaikusta sekä lukiossa sisäisesti että ympärillä olevan yhteiskunnan kanssa. (LOPS 2019, 13–14.)

Suomessa opettajat ovat korkeasti koulutettuja ja heillä on koulutuksensa myötä hyvät edellytykset opetussuunnitelmatyöhön (Kroksfors 2017, 248). Yleisen opetussuunnitelman perusteiden paikallisella tarkentamisella on tavoiteltu opetussuunnitelman ymmärtämistä, sen merkittävyyden painottamista sekä koulujen oman opetuksen reflektointia, kehittämistä ja uudistamista. Paikallisella opetussuunnitelmatyöllä on lopulta iso rooli

siinä, millaiseksi opetus käytännössä kyseisessä kunnassa ja koulussa muodostuu. Tästä seuraa se, että paikalliset opetussuunnitelmat eroavat toisistaan oppiaineiden tavoitteissa, sisältöjen määrittelyssä sekä arvioinnissa. Tämä johtuu osin prosessien eroavaisuuksista paikallisia opetussuunnitelmia kirjoitettaessa. Nämä eroavaisuudet herättävät huolen siitä, toteutuuko koulutuksellinen tasa-arvo. On ratkaistava, mitkä asiat tulee määritellä kansallisesti ja mitkä paikallisesti, jotta opetuksen yhtenäisyys voidaan taata. Opetuksen sisällöllinen määrittäminen takaa sen, että kaikki oppilaat käyvät kouluaikanaan samat asiat läpi. Vapautta paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee olla opetuksen järjestämisessä ja oppimisympäristöjen organisoimisessa, jotta voidaan tukea erilaisia ryhmiä ja erilaisia tilanteita paikallisesti kouluissa. (Mäkinen & Kujala 2017, 269; Vitikka & Rissanen 2019, 223, 240–241.)

2.2.5 Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019

Vuoden 2019 lukion opetussuunnitelman perusteissa opetussuunnitelman arvopohjasta ja lukiokoulutuksen tehtävästä kirjoitetaan luvussa 2. Sen mukaan ”lukiokoulutuksen tehtävänä on laaja-alaisen yleissivistyksen vahvistaminen” (LOPS 2019, 16). Tämän laajan yleissivistyksen osa-alueita ovat tiedot, taidot, asenteet ja arvot. Lukiokoulutuksen tavoitteena on kasvattaa itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun, ja näiden ominaisuuksien avulla yksilöt osaavat toimia tulevaisuudessa vastuullisesti, yhteisöllisesti, myötätuntoisesti sekä itseään kehittäen. (LOPS 2019, 16.) Suomalaisen ja sen myötä länsimaisen sivistysihanteen juuret ovat Antiikin Kreikan filosofien sivistyskäsitteissä. Puhuttaessa antiikin klassisesta sivistyksestä tarkoitetaan yleensä hellenististä sivistystä, joka ajoittuu noin 480-330 eaa väliselle ajanjaksolle. Kreikan sana sivistys (paideia, παιδεία) tarkoittaa seuraavia asioita: kasvatus, sivistyminen ja sivistyneisyys. Toisin sanoen kasvatusprosessi ja sivistys ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa; yhtäältä tavoitellaan elinikäistä oppimista, toisaalta myös tiedollista ja eettistä autonomiaa. Paideia on myös sosiaalistamista yhteisöön ja yhteiskuntaan, sen tapoihin ja normeihin. Suomessa Snellman kehitti kasvatusfilosofiaa kansakunnan identiteetin rakentamisen, yksilön ja kulttuurin dialektisen suhteen kasvattamisen pohjalta. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 63, 66, 68.) Schiron (2013) opetussuunnitelmaideologioiden valossa lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019) voidaan katsoa tukevan yhteiskuntarelevanssia painottavaa ideologiaa vahvistamalla oppilaiden yhteiskunnan kannalta hyödyllisten tietojen ja taitojen osaamista. Toisaalta laaja-alainen sivistys vahvistaa myös tieteenalajakoon perustuvaa ideologiaa, jonka tavoitteena

on hahmottaa jokaisen oppiaineen erityispiirteet. (Mäkinen & Kujala 2017, 271; Schiro 2013, 3–4.)

Opetussuunnitelman perusteissa korostetaan laaja-alaisten ilmiöiden käsittelykykyä sekä yhteiskunnan monenlaisten osa-alueitten välisten suhteiden ymmärtämistä. Tätä varten lukio-opiskelijat kartuttavat tietoja, taitoja ja toimijuutta eri yhteiskunnan tieteenalojen saralla. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös lukiokoulutuksen merkitys opiskelijoiden identiteettien, minäkuvien, maailmankatsomuksien ja ihmiskäsityksen muotoutumiselle. Lisäksi lukiokoulutuksen tarkoitus on kannustaa ja ohjata opiskelijoita elinikäiseen oppimiseen ja tulevaisuuden suunnittelemiseen sekä maailmankansalaiseksi kasvamiseen. (LOPS 2019, 16.) Elinikäisen oppimisen voi tulkita tradition mukaan kahdella eri tavalla: joko snellmanilaisittain pyrkimykseksi saavuttaa sivistyksellinen ihanne tai uusliberalistisesti mahdollisuudeksi kouluttautua uudelleen aina talouselämän edellytysten mukaisesti (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017, 69). Schiron (2013) mukaan opetussuunnitelman ideologia on sekä tieteenalajakoon perustuva että yksilöllistä kasvua painottava. Yksilöllistä kasvua painottavassa ideologiassa keskiössä ovat oppilaiden aiemmat kokemukset, taidot sekä tulevaisuuden tarpeet. (Mäkinen & Kujala 2017, 271; Schiro 2013, 3–6.)

Lukiokoulutuksen arvopohja määritellään vuoden 2019 opetussuunnitelmassa seuraavalla tavalla: ”Lukion opetussuunnitelman perusteiden arvoperusta rakentuu demokratialle ja suomalaiselle sivistysihanteelle, jonka mukaan opiskelu ja oppiminen uudistavat yhteiskuntaa ja kulttuuria.” (LOPS 2019, 16). Sivistyksen käsite määritellään seuraavilla näkökulmilla: yksilöiden ja yhteisöiden kyky toimia eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen sekä informaatioon perustuvan harkinnan perusteella. Sivistys on myös ”taitoa ja tahtoa käsitellä inhimillisten pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välisiä ristiriitoja eettisesti, myötätuntoisesti ja ratkaisuja etsien” (LOPS 2019, 16). Opetussuunnitelman mukaan sivistys näkyy ”huolenpitona, avarakatseisuutena, laaja-alaisena todellisuuden hahmottamisena ja sitoutumisena toiminnan myönteisten muutosten puolesta” (LOPS 2019, 16–17). Lukiokoulutuksen ja suomalainen sivistysihanne määritellään totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan tähtäämisenä. (LOPS 2019, 17.) Opetussuunnitelman ideologia edustaa toisaalta sosiaalis-rekonstruktiiivista ideologiaa korostamalla uudistumista, toisaalta myös yhteiskuntarelevanssia painottavaa korostamalla tietojen ja taitojen hankkimista (Mäkinen & Kujala 2017 271; Schiro 2013, 3–7).

2010-luvulla myös opetussuunnitelmatyössä on herätty ekososiaalisiin ongelmiin. Ekososiaalisia ongelmia ovat esimerkiksi luonnonvarojen loppuminen, ilmaston lämpeneminen ja merten, maan ja ilman saastuminen, joista seuraavat muun muassa ruoan loppuminen ja asuinkelvottomien maa-alueiden lisääntyminen. (Foster, Salonen & Keto 2019, 122.) Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2019) todetaan seuraavalla tavalla: ”Lukio-opetuksessa ymmärretään kestävän elämäntavan välttämättömyys sekä rakennetaan osaamisperustaa ympäristön ja kansalaisten hyvinvointia edistävälle taloudelle. Opiskelija ymmärtää oman toimintansa ja globaalin vastuun merkityksen luonnonvarojen kestävässä käytössä, ilmastonmuutoksen hillinnässä ja luonnon monimuotoisuuden säilyttämisessä. Lukio-opetus kannustaa vastuulliseen toimijuuteen sekä kansainväliseen yhteistyöhön ja maailmankansalaisuuteen YK:n kestävän kehityksen toimintaohjelma Agenda 2030:n mukaisesti.” (LOPS 2019, 17.) Edellä mainittu sitaatti edustaa ekososiaalista sivistystä, jonka tarkoituksena on edistää kestäviä elämäntapoja, vaalia ekosysteemin moninaisuutta sekä uusiutumiskykyä ja ihmisarvon loukkaamattomuutta. Myös opetussuunnitelmasolla on herätty yhteiskunnan uusiin haasteisiin ja niihin pyritään vastamaan tunnustamalla ekososiaalisen sivistyksen merkitys ja kestävien elämäntapojen omaksuminen. (Foster, Salonen & Keto 2019, 122, 134.) LOPS:n (2019) ideologia on tässä kohtaa sosiaalis-rekonstrukttiivinen, sillä se tähtää yhteiskunnan parantamiseen ja uudistamiseen opetuksen avulla (Mäkinen & Kujala 2017, 271; Schiro 2013, 6–7).

2.2.6 Kansainväliset sopimukset opetussuunnitelman arvojen määrittäjinä

Suomi on sitoutunut sen ratifioimiin kansainvälisiin sopimuksiin, mikä ilmenee myös lukion opetussuunnitelman perusteista (LOPS 2019). LOPS:n (2019) mukaan lukio-opetuksen perustana ovat ihmisarvon loukkaamattomuus, elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen sekä keskeiset ihmisoikeussopimukset, joihin Suomi on sitoutunut. Yksi näistä keskeistä ihmisoikeussopimuksista on Euroopan ihmisoikeussopimus, jossa sovitetaan muun muassa oikeudesta elämään, vapauteen, turvallisuuteen, sananvapauteen ja niin edelleen. Lisäksi siinä sovitetaan oikeudesta koulutukseen: keneltäkään ei saa kieltää oikeutta koulutukseen. (Euroopan ihmisoikeussopimus 63/1999.)

Toinen keskeinen ihmisoikeussopimus on Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus vuodelta 1948. Se ei ole oikeudellisesti sitova, mutta sillä on ollut suuri merkitys ihmisoikeusjärjestelmän muotoutumisessa ja se on luonut pohjaa

YK:n ihmisoikeustoiminnalle. Julistuksen 26. artiklan mukaan kaikilla on oikeus opetukseen. Opetuksella tulee tukea perusvapauksien ja ihmisoikeuksien toteutumista ja persoonallisuuden kehittymistä. Opetuksen tulee edistää ymmärrystä, suvaitsevaisuutta ja ystävyyttä eri kansojen välillä rauhan ylläpitämiseksi. Julistuksen 27. artiklan mukaan kaikilla on oikeus nauttia taiteista, osallistua yhteiskunnan sivistyselämään sekä ”oikeus niiden henkisten ja aineellisten etujen suojaamiseen, jotka johtuvat hänen luomastaan tieteellisestä, kirjallisesta tai taiteellisesta tuotannosta.” (YK:n ihmisoikeuksien julistus 1948.)

Lisäksi Suomea sitoo oikeudellisesti YK:n taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen sopimus. Sen 6. artiklassa määrätään valtioiden velvoitteesta järjestää koulutusta kansalaisten sivistyksen kehityksen turvaamiseksi samalla perusoikeudet turvaten. Sopimuksen 13. artiklassa sovitaan jokaisen oikeudesta saada opetusta. Opetuksen tarkoituksena on persoonallisuuden arvon tunnustaminen ja kehittäminen, perusvapauksien ja ihmisoikeuksien kunnioittamisen vahvistaminen sekä antaa kaikille yhteiskunnan jäsenille mahdollisuus osallistua ymmärryksen, suvaitsevaisuuden ja kansojen välisen rauhan säilyttämiseen. 15. artiklassa tunnustetaan kaikkien oikeus osallistua kulttuurielämään, oikeus nauttia suojasta, joka kohdistuu yksilön taiteellisen tuotosten henkisiin ja aineellisiin etuihin. Sopimuksessa valtiot ovat sitoutuneet kunnioittamaan luovan toiminnan välitöntä vapautta sekä tarvetta ryhtyä välittömiin toimiin tieteen ja sivistyksen säilymiseksi, kehittämiseksi ja levittämiseksi. (Taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen sopimus 6/1976, 6§, 13, 15.)

Viimeinen opetuksen ja koulutuksen kannalta Suomea sitova kansainvälinen sopimus on Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista. Sopimuksen 28. artiklassa säädetään lasten oikeudesta saada opetusta. 29. artiklassa säädetään, että koulutuksen tulee tähdätä lapsen persoonallisuuden, ominaisuuksien, henkisten sekä fyysisten valmiuksien kunnioittamiseen ja eteenpäinviemiseen, ihmisoikeuksien kehittämiseen, muiden sekä elinympäristön kunnioittamiseen. Sopimuksen 31. artiklassa säädetään lasten oikeudesta kulttuurielämään ja taiteisiin sekä tällaisten mahdollisuuksien tasapuolisesta tarjoamisesta. (Yleissopimus lasten oikeuksista 60/1991, 28§, 29, 31.)

Näissä kansainvälisissä sopimuksissa, jotka Suomi on ratifioinut, toistuvat tietyt arvot ja tavoitteet: ihmisoikeuksien turvaaminen, oikeus koulutukseen, rauhan säilyttäminen ja kansojen rauhanomainen yhteiselo. Sopimuksissa toistuvat koulutuksen osalta seuraavat

arvot: kaikkien tasapuolinen oikeus koulutukseen, persoonallisuuden kehittyminen, ihmisoikeuksien turvaaminen, oikeus osallistua kulttuuri- ja taidetapahtumiin, oikeus oman taiteellisen tuotantonsa etujen suojaamiseen sekä elinympäristön kunnioittaminen.

2.3 Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia

Tässä luvussa käsittelemme praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa. Lisäksi perehdymme praksiaalisesta musiikkikasvatusfilosofian käsityksiin musiikin opetussuunnitelmasta. Käsittelemme myös LOPS:n (2019) musiikin osuutta.

2.3.1 Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian pääpiirteet

Elliott (1995) kuvailee praksiaalisesta musiikkikasvatusfilosofian ominaisuuksia: musiikkikasvatusta tarkastellaan tarkoituksellisena ja ympäristöönsä sijoittuvana toimintana. Näin ollen yksilön suhde toisiin ja ympäristöön on keskiössä. Praksiaalisuus korostaa sitä, että musiikki tulisi ymmärtää suhteessa merkityksiin ja arvoihin, jotka välittyvät itse musiikin tekemisessä ja kuuntelussa aina tietyissä konteksteissa. (Elliott 1995, 14.) Regelski (2016; 2022) painottaa myös musiikin sosiaalista puolta ja ihmisen luonteen sosiaalisuutta: musiikki ja taiteet ovat mitä tärkeimpiä sosiaalisen kanssakäymisen muotoja, jotka luovat yhteiskuntaan merkityksiä ja sisältöä. Praksiaalinen näkökulma musiikkiin korostaa ja antaa arvoa kaikenlaiselle musiikilliselle tekemiselle kuorolaulusta tanssiin. (Regelski 2016, 7, 87.) Myös lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019) tunnustetaan musiikin sosiaalinen luonne: musiikki on pohjimmiltaan yhteistyötä ja yhteistä tekemistä ja se kehittää vuorovaikutus- ja kommunikointitaitoja (LOPS 2019, 339).

Termi 'praksiaalinen' on peräisin Aristoteleen ajattelusta. Hänen mukaansa praksiaalisuudella tarkoitetaan ihmisen tarpeisiin pohjaavaa toimintaa. Aristoteleen mukaan praksiaalisuus pohjaa ihmisen hyveisiin, viisauteen sekä moraaliseen vastuullisuuteen. (Regelski 2016, 78; Regelski 2022, 22.) Musiikki on myös tietoista sosiaalista toimintaa, jota muokkaavat ihmiset, yhteisöt ja yhteiskunnat. Musiikki on Regelskin mukaan yhteisön äänelle antamia sosiaalisia tarkoituksia. Musiikki on oleellinen osa ihmisyyttä, sekä yksilöllistä ja yhteisöllistä toimintaa. (Regelski 2016, 82; Regelski 2022, 27.) Praksiaalinen

musiikki- ja musiikkikasvatusfilosofia ovat osa praksiaalista ajattelua, joka mukaan tekeminen ja toiminta ovat aina sidoksissa ympäristöönsä. Sosiaalisuus ja ympäröivä yhteiskunta vaikuttavat aina myös yksilön ajatteluun ja tietoisuuteen. Myös tieto, arvot ja tunteet ovat sosiaalisesti rakentuneita. Praksiaallinen ajattelu on myös kiinnostunut yhteiskuntien ja niissä olevien instituutioiden rakentumisesta, kehittymisestä ja siirtymisestä uusille sukupolville. (Regelski 2016, 11.) LOPS:ssa musiikin avulla voidaan syventää eri kulttuurien tuntemusta ja kunnioitusta, sekä lisätä ymmärrystä ihmisyydestä ja ympäröivästä yhteiskunnasta (LOPS 2019, 340).

Praksiaalista ajattelua musiikkikasvatuksessa oli havaittavissa jo antiikin Kreikassa: musiikki nähtiin jokapäiväisenä tekemisenä (Regelski 2016 12). Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan keskeiset arvot musiikkikasvatuksessa ovat samat, kuin itse musiikissa: kasvaminen, tietoisuus, ja kokemuksellisuus. Musiikkikasvatuksen tehtävänä on auttaa oppilaita kasvamaan yksilöinä, kehittämään omaa tietoisuuttaan sekä hiomaan omaa muusikkouttaan. Praksiaallinen musiikkikasvatusfilosofia tunnustaa myös musiikin merkityksen yksilön itsetunnolle. (Elliott 1995, 129.) Musiikin sosiaalinen aspekti korostaa myös sen merkitystä yksilön toimijuuden kehittymisen kannalta, sekä yksilöllisen että sosiaalisen toimijuuden (Regelski 2016, 65). Lukion musiikinopetuksen tarkoituksena on edesauttaa oppilaiden musiikillista toimijuutta, musiikillisen identiteetin kehittymistä sekä osallisuuden kokemusta niin yksilö- kuin yhteisötasollakin. Musiikkisuhteen kehittyminen on osa hyvinvointia ja musiikillisen identiteetin kehittymistä. (LOPS 2019, 339–340.)

Praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa opettaja ohjaa tunteilla oppilaitaan aktiiviseen musiikin tekemiseen ja yhdessä musisoimiseen. Tästä seuraa se, että musisointi luokassa on myös kollektiivista toimintaa, jonka myötä oppilaat sosiaalistuvat yhteisön arvoihin ja normeihin. (Elliott 1995, 286–287.) Musiikki sosiaalisena toimintana on myös osa kulttuurin luomista, vaalimista ja muokkaamista, jossa yksilö jakaa kokemuksiaan muiden kanssa (Regelski 2016, 67; Regelski 2022, 39). Oppilaat tulee myös kohdata aktiivisina tiedon prosessoijina passiivisten vastaanottajien sijaan. Opettajan tehtävä on ruokkia oppilaiden musiikillista kasvua ja haastaa heidän ajatteluaan. (Elliott 1995, 289.) Aktiivinen musiikillinen toiminta ja työskentely nostetaan esiin myös LOPS:ssa (LOPS 2019, 339).

2.3.2 Esteettisestä musiikkikasvatusfilosofiasta praksiin musiikkikasvatusfilosofiaan

Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia korostaa tekemistä: kaikenlainen musiikin tekeminen on itsessään arvokasta. Elliott korostaa, että sopivan haastava musiikillinen tekeminen kasvattaa oppilaan tietoisuutta ja mahdollistaa musiikillisen nautinnon. Tämä eroaa merkittävästi aikaisemmasta käsityksestä (esteettinen musiikkikasvatusfilosofia), jonka mukaan kokemus on musiikillinen ja arvokas vain, jos se täyttää esteettisen kokemuksen kriteerit. Esteettinen musiikillinen kokemus koostuu musiikin teoreettisten ja rakenteellisten ominaisuuksien saavuttamisesta. Kaikki kokemukset, jotka eivät suoraan liity näihin, nähdään epäolennaisina. (Elliott 1995, 121, 124; Regelski 2022, 25.) Sen sijaan, että oppilaiden tulisi ensin sisäistää riittävät tiedot ja taidot musisoimista varten, jatkuva merkityksellinen musiikillinen toiminta kehittää oppilaiden omaa muusikkoutta praksiin musiikkikasvatusfilosofian mukaan (Regelski 2016, 107). Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia ei kiistä musiikillisten teosten merkitystä, vaan painottaa, että kaiken musiikin pohjana on tekeminen, 'praxis' (Silverman, Davis & Elliott 2014, 56). Musiikinopeutuksessa musiikillisia taitoja harjoitellaan monipuolisesti korostaen oppilaiden omia musiikillisia kokemuksia ja merkityksiä (LOPS 2019, 339).

Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia ei myöskään ota huomioon musiikin ja musisoimisen sosiaalista aspektia, mikä vaikeuttaa musiikin merkityksen ymmärtämistä osana yhteiskuntaa ja yksilöiden elämää (Regelski 2016, 14). Praksiin musiikkikasvatusfilosofian mukaan musiikilliset kokemukset ovat paljon monitasoisempia ja monimutkikkaampia, kuin esteettinen käsitys antaa ymmärtää. Musiikillisen toiminnan kautta voidaan saavuttaa yksilön kasvua, itsetietoisuuden kehittymistä ja kokemuksellisuutta. Musiikin avulla ollaan yhteydessä toisiin sekä ympäröivään yhteiskuntaan, sillä musiikilliset kokemukset ovat kulttuuri- ja kontekstisidonnaisia. Musiikki voi ilmaista niin moraalisia, poliittisia, uskonnollisia kuin myös henkilökohtaisia merkityksiä. Tästä seuraa se, että musiikillinen tekeminen on myös sosiaalisesti rakentunutta ja musiikilliset kokemukset ovat siis yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön. (Elliott 1995, 125; Regelski 2022, 28.) Musiikki on siten aina historiallinen tuotos, joka yhdistää yksilöt kulloinkin vallitsevaan kulttuuriin. Tällöin myös musiikilliset merkitykset ja arvot ovat yhteydessä aina tiettyyn historialliskulttuurilliseen kontekstiin. (Regelski 2016, 67.) LOPS:ssa korostetaan, että musiikin avulla voidaan avartaa yhteiskunnallista ajattelua sekä tutkia haastaviakin aihepiirejä (LOPS 2019, 340).

Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia painottaa kehollista oppimista: jokainen keho oppii ja kokee musiikin omalla yksilöllisellä tavallaan (Regelski 2016, 90). Ei ole olemassa yhtä tiettyä mallia musiikilliselle kokemukselle, sillä jokaisen musiikkia soittavan ja kuuntelevan kokemus on uniikki ja henkilökohtainen (Elliott 1995, 126). Holistinen, praksiaalinen suhtautuminen musiikin tekemiseen erilaisten lähestymistapojen kautta auttaa oppilaita löytämään omat tapansa hahmottaa ja oppia musiikkia (Regelski 2016, 90). Musiikinopetuksen tulee tapahtua moniaistisesti hyödyntäen erilaisia tapoja oppia ja omaksua tietoa (LOPS 2019, 339).

2.3.3 Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelmassa kytketään praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian periaatteet koulujen ja opettajien käytännön työhön. Regelski (2016) korostaa opetussuunnitelman yhteyttä yhteiskuntaan ja toimintaan; musiikin opetussuunnitelman pohjana tulisi olla ne keskeiset tavat, joilla musiikkia yhteiskunnassa tuotetaan ja käytetään (Regelski 2016, 68, 106). Elliott (1995, 259) esittelee seitsemän eri osa-aluetta, jotka tulee ottaa huomioon opetussuunnitelmassa praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian toteutumiseksi. Molemista, Regelskin ja Elliottin näkökulmista on havaittavissa praksiaalisen musiikkikasvatuksen keskeinen ajatus, jonka mukaan musiikki on aina yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan, sosiaalisiin käytänteisiin ja tekemiseen.

Ensimmäisenä Elliott nostaa esiin opetuksen tavoitteet: kasvu, tietoisuus ja nauttiminen. Nämä kehittyvät oppilaille annettavien musiikillisten haasteiden myötä. Nämä tavoitteet ja niiden saavuttaminen kehittävätkin myös oppilaiden itsetuntoa ja identiteettiä. (Elliott 1995, 259.) Musiikinopetuksen tavoitteena tulisi olla musiikillisten kykyjen ja taitojen kartuttaminen ja merkityksellisyyden kokeminen, jotta suhde musiikkiin säilyisi läpi elämän (Regelski 2016, 69, 86). Musisointi ja luova tuottaminen ovat aikaa vaativia prosesseja, mikä vaatii oppilailta sitoutumista ja keskittymistä. Musiikintunneilla myös pohditaan musiikin merkitystä itselle. (LOPS 2019, 339.)

Toisena osa-alueena Elliott mainitsee tiedon. Elliottin mukaan muusikkous on avain musiikillisen tiedon jakamiseen ja saavuttamiseen. Musiikillinen tieto tulee aina kytkeä käytännön toimintaan. (Elliott 1995, 259–260.) Regelskin mukaan musiikillisten sisältöjen

esittelemisen ilman praksiaalista kontekstia sekä kykenemättömyys hyödyntää musiikillisiä taitoja ja tietoja koulun ulkopuolella johtaa siihen, ettei sisältöjä omaksuta, jolloin musiikinopetuksen vaikutukset oppilaiden elämään häviävät. Näin ollen musiikinopetuksen tavoitteet läpi elämän jatkuvan musiikkisuhteen vaalimiseksi eivät täyty. (Regelski 2016, 70.) LOPS:ssa korostetaan, että lukion musiikinopetuksen tarkoituksena on edistää oppilaiden musiikillista toimintaa ja toimijuutta. Musiikin tunneilla kartutetaan myös elämässä, opiskelussa ja töissä tarvittavia tietoja ja taitoja. (LOPS 2019, 339.)

Kolmannen osa-alueen muodostavat oppijat. Elliott korostaa, että musiikin oppimisen keskiössä ovat musiikillinen tekeminen ja kasvaminen reflektiivisiksi musiikillisiksi toimijoiksi. Muusikkous on Elliotin mukaan kaikkien oppijoiden saavutettavissa. (Elliot 1995, 259–260.) Musiikinopettamisen tulisi keskittyä siihen, mitä oppilaat voivat musiikillisesti tehdä, jotta opetus olisi kaikille saavutettavissa ja se olisi heille mieleistä (Regelski 2016, 86; Cabedo-Mas & Díaz-Gómez 2013). LOPS:ssa korostetaan, että musiikinoppiminen tapahtuu moniastillisesti erilaisten materiaalien avulla (LOPS 2019, 339–340).

Neljäs osa-alue on oppimisprosessi, joka koostuu musiikillisista haasteista, niiden ratkaisemisesta. Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan musiikin opetussuunnitelmassa tulee varmistaa se, että oppilaat voivat saavuttaa musiikin ja musiikkikasvatuksen arvot koulun ulkopuolella ja koulunkäynnin jälkeen. (Elliott 1995, 130, 261–262.) Regelskin (2016) mukaan formaalien oppimisympäristöjen (kuten koulujen) tarkoituksena on lisätä informaalin oppimisen merkitystä (Regelski 2016, 86). Sen lisäksi, että musiikin opetuksen keskiössä ovat oppilaiden omat musiikilliset kokemukset, LOPS:ssa korostetaan, että opetuksen tavoitteena on oman musiikkisuhteen syveneminen, holistinen hyvinvointi ja musiikillisen identiteetin kehittyminen (LOPS 2019, 339).

Viides osa-alue käsittelee musiikinopettajaa. Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia korostaa opettajuuden ja muusikkouden välistä yhteyttä; ilman toista ei ole toista. Musiikinopettajalla on avainrooli siinä, että praksiaalisuus toteutuu musiikinopetuksessa: musiikinopettajalla tulee olla riittävät musiikilliset taidot ja muusikon identiteetti. Heidän tulee pedagogisilla taidoillaan varmistaa, että opeteltavat musiikilliset tiedot ja taidot on siirrettävissä oppilaiden omaan arkeen koulun ulkopuolella. Lisäksi heidän tulee arvioida sopivalla ja tehokkaalla tavalla kehitysprosessia. (Regelski 2016, 70.) Elliottin mukaan opettajuuden eri puolia ovat formaali ja informaali tieto, sekä luokan ilmapiiriä tunnustelevat ja ohjaavat toimet. Formaali tiedolla tarkoitetaan koulutuksen tuomaa tietoutta

opettamisesta ja opettajuudesta. Informaalilla tiedolla viitataan käytännön opetustilanteissa karttuneeseen kokemukseen. Luokan ilmapiiriä tunnustelevilla toimilla puolestaan tarkoitetaan opettajan kykyä aistia ja havainnoida luokkahuonetilanteita: mitä kannattaa tehdä ja mihin suuntaan tuntia kannattaa viedä. Ohjaavilla toimilla Elliott tarkoittaa opetustilanteiden hallintaa ja käytännön toteutusta. (Elliott 1995, 262–261.) Musiikinopettajan tulee lukion musiikinopetuksessa rakentaa siltoja oppilaiden omien musiikillisten kokemusten ja merkityksien välille sekä mahdollistaa yhteismusisointi luokassa (LOPS 2019, 339).

Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian mukaisesti opettajana ja muusikkona kehittyminen ovat olennainen osa musiikinopettajan työtä. Ympäröivän yhteiskunnan muuttuessa myös musiikinopettajien tulee työssään valmistautua näihin haasteisiin. (Elliott 1995, 309–310.) Musiikinopettajien tulee kriittisesti tarkastella ja reflektoida omaa työtään, jotta musiikinopetuksen tavoitteet saavutetaan ja praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian arvot täyttyvät. (Regelski 2016, 79.)

Kuudentena osa-alueena Elliott mainitsee arvioinnin. Arvioinnin tavoitteena on antaa oppilaille palautetta heidän muusikkoutensa kehittymisestä. Palaute on arvokas väline praksiaalisen musiikkikasvatuksen tavoitteiden (kasvu, tietoisuus, merkityksellisyys) saavuttamiseksi. (Elliott 1995, 264.) LOPS:ssa arvioinnissa korostuvat seuraavat asiat: arvioinnin tulee olla myönteistä ja monipuolista. Lisäksi sen tulee tukea oppilaiden kehittymistä ja heidän oman musiikkisuhteensa syvenemistä (LOPS 2019, 341). Näin ollen myös arvioinnissa korostuvat praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian tavoitteet.

Seitsemäs ja viimeinen osa-alue on oppimisympäristö. Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia painottaa oppimisympäristön käytännölläisyyttä: musiikkia tehdään, soitetaan ja sovitetaan, oppiminen tapahtuu tekemisen kautta. Koska praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia keskittyy oppilaiden oman muusikkouden ja taiteilijuuden kasvattamiseen, on luonnollista, että sitä kartutetaan opetuksessa myös aktiivisen musisoinnin kautta. (Elliott 1995, 266.) Regelskin mainitsemat informaalit ja formaalit oppimisympäristöt muodostavat kokonaisuuden, jotka ovat yhteydessä toisiinsa samalla edistäen oppilaiden musiikillista identiteettiä ja musiikkisuhdetta. Praksiaalisuuteen ja toimintaan perustuva opetus painottaa tiedon siirtymistä luokkaympäristöstä koulun ulkopuoliseen elämään, jotta musiikinopetuksella olisi vaikutusta oppilaiden omaan musiikkisuhteeseen. Tämä myös motivoi oppilaita osallistumaan opetukseen sekä lisää tunnetta musiikin merkityksellisyy-

destä oppilaiden omaa elämää kohtaan. (Regelski 2016, 69, 79, 88, 107.) Jo edellä mainitut oppilaiden omat musiikilliset kiinnostukset sitovat lukion ulkopuolella tapahtuvan informaalin oppimisen musiikintunneilla tapahtuvaan formaaliin oppimiseen (LOPS 2019, 339).

Musiikin ja musiikkikasvatuksen arvot ovat Elliottin mukaan yhteneväisiä yhteiskuntien arvojen kanssa: yhteiskunnan hyvinvointiin vaikuttavat keskeisesti sen yksilöiden kyky kehittyä, kasvaa ja kokea elämänsä merkitykselliseksi eri tavoin. (Elliott 1995, 130.) Musiikki sosiaalisena toimintana kasvattaa sen merkitystä sekä yksilöille että yhteisöille. Se luo yhteisöllisyyttä myös musiikinopetukseen. Ympäristön ja yhteisöiden muuttuessa myös opetuksen ja musiikkikasvatuksen tulee vastata tulevaisuuden luomiin haasteisiin. (Regelski 2016, 110–111.) LOPS:ssa korostuvat vuorovaikutuksellisten taitojen kehittyminen, kulttuurin ja yhteiskunnan ymmärtäminen musiikin avulla, oman musiikkisuhteen pohjan rakentaminen, sekä taiteellinen monipuolisuus ja luovuus. Myös musiikintunneilla kasvatetaan tulevaisuutta ja elämää varten. (LOPS 2019, 339–340.)

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa tarkastelen tutkimustehtävää, tutkimuskysymystä ja tutkimusmenetelmää. Lisäksi käsittelen aineiston keruuta ja analyysiä, sekä tutkimustani koskevia tutkimuseettisiä näkökohtia.

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimuksessani pyrin selvittämään, miten vuoden 2019 lukion opetussuunnitelmassa määritelty arvopohja toteutuu musiikinopettajan työskentelyssä ja opetuksessa. Tutkimukseni tehtävänä on tarkastella lukion opetussuunnitelman arvojen ilmentymistä musiikin aineenopettajan työssä lukiossa.

Tutkimuskysymykseni on:

Millä keinoilla haastateltavat musiikinopettajat toteuttavat työssään lukion opetussuunnitelman luvun 2 ”Lukiokoulutuksen tehtävä ja arvoperusta” tavoitteita?

3.2 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullinen tutkimus ei ole vain yksi tietty tutkimustyyppi, vaan pikemminkin yleistermi monenlaisille erilaisille tutkimuksille (Tuomi & Sarajärvi 2018, 10). Voidaan kuitenkin löytää joitain laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä ominaispiirteitä. Näitä ovat muun muassa kvalitatiivisen aineiston suosiminen, aineistojen tulkitseminen osana kontekstia, toimintaan keskittyminen sekä haastattelun kohteena olevien omien merkitysten ja tulkintojen korostaminen (Juhila 2021). Lisäksi laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on tutkimuksen hahmottaminen kokonaisuena prosessina, jonka välivaiheet muotoutuvat tutkimuksen edetessä. Tutkimustehtävä, teorian muodostuminen, aineiston keruu ja analyysi muovautuvat sitä mukaa, kun tutkimuksen teko etenee. Laadullisessa tutkimuksessa on oleellista löytää tutkimuksen kannalta keskeiset ideat, jotka ohjaavat tutkimuksellisia ratkaisuja. (Kiviniemi 2018, 62–63.)

Laadullinen tutkimus perustuu aineistojen analysointiin ja on näin ollen aina empiiristä. Laadulliseen tutkimukseen yhdistetään myös usein induktiivisuus eli aineistolähtöisyys. Vaikka deduktiivisuus eli teorialähtöisyys yhdistetään usein kvantitatiiviseen tutkimukseen, sitä on myös mahdollista toteuttaa laadullisen tutkimuksen puitteissa (Juhila 2021). Kiviniemi (2018) korostaa aineiston ja teorian vuorovaikutteista suhdetta: teoria ohjaa tutkijan kiinnostuksen kohteita ja toisaalta aineistosta nousee uutta teoriaa ja käsitteistöä kohteena olevasta ilmiöstä (Kiviniemi 2018, 64). Oma tutkimukseni sijoittuu induktiivisen ja deduktiivisen välimaastoon. Olen halunnut edetä tutkimuksessani aineistolähtöisesti, mutta teoreettinen viitekehys ja teoria ovat ohjanneet analyysiäni.

Laadullisessa tutkimuksessa on eri näkökulmia: fakthanäkökulma, kokemuskäkökulma ja konstruktionistinen näkökulma. Tutkimuksessani keskityn fakthanäkökulmaan. Fakthanäkökulmassa aineisto tarjoaa tutkijalle eräänlaisen portin todellisuuteen, joiden avulla kuvataan ilmiöitä ja selitetään niitä. (Jokinen 2021.)

3.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni menetelmä on laadullinen haastattelututkimus. Haastattelulla tarkoitetaan ennakkoon suunniteltua toimintaa, jonka tarkoituksena on kerätä ja tuottaa tietoa tutkimuksen aineistoksi ja vastaukseksi tutkimuskysymykseen (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021). Haastattelu tutkimuksen osana on oleellinen osa tiedonhakuja tutkimusongelman selvittämisen ja/tai tutkimuksen tavoitteen kannalta. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä sopii useisiin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelussa ollaan suorassa kontaktissa haastateltavan kanssa, mikä mahdollistaa tiedonhankinnan suuntaamisen jo haastattelun aikana. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34, 42–43.)

Ruusuvuori ja Tiittula (2005) korostavat haastattelun vuorovaikutuksellisuutta. Heidän mukaansa haastattelu syntyy sekä haastattelijan että haastateltavan välisestä vuorovaikutuksesta. Tarkastelemalla vuorovaikutusta voidaan havaita haastateltavien antamat merkitykset ilmiöille. Haastattelijan ja haastateltavan edustamat erilaiset sosiaaliset todellisuuden kohtaavat haastattelutilanteessa, jolloin ymmärrettävyys korostuu. Tämä näkökulmien välinen ero tulee ottaa huomioon aineiston analysointivaiheessa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 13, 36.) Vaikka haastatteluissa voidaan tavoitella keskustelumaista tilan-

netta haastattelijan ja haastateltavan välille, on kuitenkin tärkeää erottaa haastattelu tavallisesta keskustelusta: haastattelun tarkoituksena on koota tietoa tutkimusta varten ja se on syntynyt tutkijan aloitteesta (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 24).

Tutkimushaastattelun lajeista valitsin tutkimukseeni elementtejä sekä puolistrukturoidusta haastattelusta että teemahaastattelusta. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan puolistrukturoidulle haastattelulle on ominaista, että haastattelukysymykset ovat ennalta määritellyt, mutta haastattelijalla on vapaus vaihdella niiden sanamuotoa. Myös haastateltavat saavat vastata kysymyksiin omin sanoin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47.) Eskola ja Suoranta (1998) korostavat, että puolistrukturoidussa haastattelussa kaikilta haastateltavilta kysytään samat kysymykset, mutta haastateltavat vastaavat niihin omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998, 64). Teemahaastattelussa käsiteltävät aiheet ja aihealueet haastattelija on ennalta päättänyt ja määritellyt. Haastattelija voi halutessaan käsitellä aiheita eri järjestyksessä haastateltaviensa kanssa, mutta hänen tulee varmistaa, että jokaisen haastateltavan kanssa käydään samat teemat läpi. (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 26.)

Haastatteluissa olin päättänyt etukäteen kysymykset, jotka kysyn kaikilta haastateltavilta. Haastateltavat saivat vastata kaikkiin kysymyksiin omin sanoin. Haastattelun vuorovaiikutuksellisen luonteen takia kysyin kysymykset haastateltavilta eri järjestyksessä, sillä perusteella, mikä tuntui keskustelun kannalta luonteelta. Varmistin kuitenkin, että kaikki haastattelun teemat ja kysymykset käytiin jokaisen haastateltavan kanssa läpi.

3.4 Aineiston keruu

Kiviniemin (2018) mukaan myös aineiston keruu on osa laadullisen tutkimuksen prosessia. Aineisto muokkautuu ja muovautuu läpi koko tutkimuksen teon ajan. Samalla tutkijan perehtyneisyys tutkimusaihetta kohtaan kasvaa. (Kiviniemi 2018, 66.)

Keräsin tutkimukseni aineiston haastattelemalla lukioiden musiikin aineenopettajia. Haastateltavat löytyivät joko sähköpostitse tai erilaisten suositusten kautta. Olin asettanut seuraavia kriteereitä haastateltaville: heterogeenisyys valmistumisajan, opetuskokemuksen ja paikkakuntien suhteen. Kaikilta haastateltavilta edellytettiin kokemusta lukion musiikinopettajana toimimisesta, koska tutkimukseni kohteena on nimenomaan lukion opetussuunnitelman perusteet ja sen arvopohja. Haastateltavien joukossa on sekä pitkään mu-

siikinopettajina toimineita henkilöitä että vähän aika sitten valmistuneita musiikinopettajia. Haastateltavat työskentelevät erilaisissa lukioissa erikokoisilla paikkakunnilla pääosin Etelä-Suomessa. Olisin halunnut haastateltavieni joukkoon kattavamman otoksen eri puolella Suomea työskenteleviä lukioiden musiikinopettajia. Haastateltavien löytyminen osoittautui kuitenkin haasteelliseksi ja vaikeaksi, joten päätin hieman joustaa maantieteellisestä kriteeristäni.

Keräsin tutkimukseni aineiston yksilöhaastatteluina, koska näin pääsin perehtymään syvällisemmin opettajien ajatuksiin arvoista omassa työssään. Aineistoni koostuu kolmen lukion musiikin aineenopettajan haastattelusta. Haastattelut toteutettiin vuonna 2021 ja vallitsevan COVID-19-tilan vuoksi ne toteutettiin Zoom-ohjelman avulla etäyhteydellä. Päädyin tähän varatoimenpiteeseen terveysturvallisuuden varmistamiseksi ja tartuntaketjujen välttämiseksi. Toisaalta Zoom-ohjelman käytön ansioista pystyin haastattelemaan eri paikkakunnilla asuvia opettajia ja välttämään matkustamisen.

Haastattelut kestivät noin yhden tunnin verran. Haastateltavat olivat etukäteen saaneet tutustua tietosuojailmoitukseen ja allekirjoittivat suullisesti sen haastattelun alussa. Tallensin haastattelut Zoom-ohjelman tallennustoimintoa käyttämällä, sekä tallentamalla ne varmuudeksi ulkoiselle äänityslaitteelle. Haastateltavat olivat tietoisia molemmista äänityslaitteista.

3.5 Aineiston analyysi

Ennen varsinaista aineiston analyysiä edelsi vaihe, jossa muutin haastattelut sellaiseen muotoon, että niitä on mahdollista tutkia. Toisin sanoen litteroin haastattelut mahdollisimman tarkasti ja todenmukaisesti. Litteroinnilla tarkoitetaan aineiston muuttamista tekstimuotoon, tutkimukseni kohdalla videoitujen haastattelujen. Tämän jälkeen oli mahdollista aloittaa aineiston analyysi ja tulkinta. (Grünter, Hasanen & Juhila 2021.) Litterointiprosessia ohjaa tutkimuskysymys ja analyysitapa. Esimerkiksi jos tutkimuksen kohteena on puheen sisältö, tulee siihen kiinnittää erityistä huomiota litteroinnissa. Jos tutkimuksen kohteena on se, miten jostakin tietystä ilmiöstä puhutaan, litteroinnissa tulee huomioida ne tavat ja keinot, miten haastateltavat puhuvat kyseisestä ilmiöstä. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 367–368.)

Aineiston analyysillä laadullisen tutkimuksen kontekstissa tarkoitetaan aineiston jäsentämistä teoreettiseen muotoon. Tähän on olemassa useita eri analyysivaihtoehtoja eli analyysimenetelmiä. Tutkimuksessani päädyin käyttämään sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä. Sillä pyritään saamaan tiivistetty, informatiivinen ja yleinen kuvaus tutkittavana olevasta ilmiöstä etsimällä tekstin merkityksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78, 88–90.) Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi on myös osa läpi tutkimuksen jatkuvaa muovautumisprosessia. Analyysin tarkoituksena on myös tarkentaa tutkimustehtävää sekä täsmentää ja löytää läpi tutkimuksen jatkuvia temaattisia linjoja. (Kiviniemi 2018, 67.)

Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa luokitellaan ja järjestellään selkeisiin teemoihin, jotka tukevat tutkimuksen kokonaisuutta. Nämä teemat kuvaavat aineiston keskeisiä ydinteemoja, joiden avulla voidaan toteuttaa tutkimusaineiston analysointi. (Kiviniemi 2010, 69.) Sisällönanalyysin voi jakaa vielä aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan analyysiin. Teoriaohjaava analyysi mahdollistaa aineiston ja teorian välisen vuoropuhelun. Siinä tutkimus etenee aineisto edellä, mutta niiden analyysiä tukevat erilaiset teoriat ja käsitteet, jotka muodostavat kehykset tutkimukselle. (Eskola 2018, 182; Tuomi & Sarajärvi 2018, 90.)

Aineiston analyysi etenee laadullisessa tutkimuksessa seuraavalla tavalla: ensin redusoinnissa eli pelkistämisvaiheessa aineistosta erotellaan tutkimuksen kannalta oleellinen aines. Redusoinnin jälkeen aineisto ryhmitellään. Siitä etsitään toistuvia teemoja, samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, jonka jälkeen aineisto ryhmitellään näiden mukaan erilaisiin luokkiin. Tarvittaessa luokille nimetään myös alaluokkia. Aineiston ryhmittelyvaiheessa tutkimuksen perusrakenne hahmottuu ja kokonaiskuva tutkimuskohteesta alkaa hahmottua. Seuraavaksi alkaa aineiston analysointi. Tutkija tiivistää ja jäsentelee aineistoa niin, että siitä välittyvät tutkimuksen kannalta olennaiset havainnot ja löydökset. Sen jälkeen teoriaohjaavassa analyysissä aineisto liitetään teoreettiseen viitekehykseen, sen käsitteistöön sekä aikaisempaan tutkimukseen. (Eskola 2018, 188–194; Eskola & Suoranta 1998, 108–109; Tuomi & Sarajärvi 2018, 92–93, 98.)

Päädyin käyttämään tutkimuksessani teoriaohjaavaa analyysiä, sillä se sopi tutkimukseni tarkoitukseeni parhaiten. Halusin tutkimuksessani kuunnella aineistoa ja pitää aineiston tutkimuksen lähtökohtana, mutta tutkimuskysymykseni ja teoriaosuus ovat ohjanneet ai-

neiston analyysiä. Aineistosta kummunneet teemat ovat muodostuneet vuorovaikutuksessa teoreettisen viitekehyksen kanssa. Teoreettinen viitekehys ja sen käsitteet ovat tukeneet aineiston analysointia.

3.6 Tutkimusetiikka

Tutkimusetiikalla tarkoitetaan tutkijan ammattitaitoon kuuluvia eettisiä normeja, periaatteita ja arvoja, joita tutkijan tulee noudattaa työssään (Kuula 2011, 23). Tutkimusrapotti on keskeinen tutkimuksen luotettavuuden osa-alue, jossa tutkijan tulee esittää mahdollisimman perusteltu ja looginen esitys omista tulkinnoistaan ja siitä, miten hän on kyseisiin tulkintoihin tutkimuksessaan päätenyt. Tutkijan on esitettävä perustelut tekemilleen ratkaisuilleen, jotta lukija voi arvioida ja tarkastella kriittisesti niiden tarpeellisuutta. (Eskola 2010, 199; Kiviniemi 2010, 71–72.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusprosessin luotettavuus on keskeinen koko tutkimuksen luotettavuuden mittari (Eskola & Suoranta 1998, 152).

Tutkimuksessani noudatan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) ohjeistusta hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Se toimii hyvän tieteellisen käytännön mallina tutkijoille ja ehkäisee tutkimusvilppiä tutkimusta tekevissä organisaatioissa. HTK-ohjeen mukaan tutkimusta tehdessä tulee toimia tiedeyhteisön yleisesti tunnustamia toimintatapoja kunnioittaen. Näitä ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus, ja tarkkuus tutkimustyössä ja tulosten raportoinnissa. Tutkimukseen sovellettavien tiedonhankintamenetelmien tulee olla eettisesti kestäviä ja tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia. Tutkimuksessa tulee raportoida muiden tutkijoiden työ viittauksien muodossa. (TENK 2012.)

Kuula (2011) korostaa, että tutkimukseen osallistumisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen. Tutkimukseen osallistuvilta tulee saada suostumus ennen kuin he osallistuvat tutkimukseen. (Kuula 2011, 87.) Aineistosta tulee poistaa suorat tunnisteet, jotta siitä ei ole mahdollista tunnistaa yksittäisiä henkilöitä. Tutkija voi myös pseudonymisoida haastateltavansa, jotta aineiston luettavuus ja selkeys säilyy. Pseudonymisointi on myös yksi anonymisoinnin tapa. (Kuula 2011, 214–215, 273.)

Tutkimuksessani olen pyrkinyt objektiivisuuteen, luotettavuuteen ja hyvän tieteellisen käytännön noudattamiseen. Haastateltavat ovat saaneet ennen haastattelua tutustua tietosuoja- ja suostumuslomakkeen, ja he antoivat sille hyväksyntänsä ennen haastatteluiden alkamista. Haastattelut nauhoitettiin sekä Zoom-ohjelman nauhoitustoiminnolla sekä varmuuden vuoksi ulkoisella äänityslaitteella. Haastateltavat pseudonymisoitiin ja kaikki suorat tunnisteet, josta heidät voisi tunnistaa, poistettiin tutkimuksesta.

Tutkimusaineisto säilytettiin kirjoitusprosessin aikana tietokoneellani ja ulkoisella kovalevylläni, jotka on suojattu salasanalla. Aineisto tuhottiin sekä tietokoneelta että ulkoiselta kovalevyltä tutkielman valmistumisen jälkeen.

4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen ensin haastattelemini musiikinopettajien profiilit, jonka jälkeen siirryn tutkimustulosten raportointiin. Olen jaotellut tutkimustulokset viiteen teemaan, jotka jakautuva vielä omiin alalukuihinsa.

4.1 Haastateltavat

Olen pseudonymisoinut haastateltavat sekä poistanut kaiken sellaisen informaation, josta heidät olisi mahdollista tunnistaa. Kutsun haastateltavia tässä tutkimuksessa nimillä haastateltava X, haastateltava Y ja haastateltava Z. Tällä olen halunnut häivyttää haastateltavien sukupuolen.

Haastateltava X valmistui Sibelius-Akatemiasta musiikkikasvatuksen osastolta 1990-luvulla. Tämän jälkeen hän on työskennellyt parin vuoden ajan musiikkiopistossa ja sen jälkeen eri lukioissa ja peruskouluissa musiikin aineenopettajana. Tällä hetkellä hän opettaa Etelä-Suomessa suuren kaupungin lukiossa ja alakoulussa musiikkia.

Haastateltava Y on valmistunut Sibelius-Akatemiasta musiikkikasvatuksen osastolta 2010-luvun loppupuolella. Opintojen aikana hän on työskennellyt kuorojen ja varhaismusiikin parissa. Valmistumisensa jälkeen hän on työskennellyt useassa eri lukiossa sekä alakoulussa musiikinopettajana. Lukiot, joissa hän on opettanut, ovat olleet erikokoisilla paikkakunnilla Etelä-Suomessa.

Haastateltava Z on valmistunut Sibelius-Akatemiasta musiikkikasvatuksen osastolta 2000- ja 2010-lukujen taitteessa. Opiskeluaikana hän työskenteli varhaismusiikin parissa ja sijaisti satunnaisesti perusopetuksen piirissä. Valmistumisensa jälkeen hän on työskennellyt Länsi-Suomessa suurehkon kaupungin yläkoulussa ja lukiossa musiikinopettajana.

4.2 Laaja-alainen sivistys

Haastateltavat kuvaavat, että laaja-alaisen sivistyksen antaminen musiikista saattaa olla haasteellista tämänhetkisten lukion kurssimäärien valossa. Väistämättä opettajat joutuvat tekemään valintoja siinä, mitä ja miten aiheita tunneilla käsitellään. Haastateltava X pitää

myös positiivisena sitä, että opettajalla on suhteellisen vapaat kädet. Hänen mukaansa se helpottaa myös opiskelijoiden toiveiden kuuntelemista ja toteuttamista. Haastateltava X kertoo:

”Joo kun se on vaan se yks kurssi ni eihän siinä päästä paljon mihinkään... .. mä oon nyt ottanu sen linjan et tehdään mahdollisimman paljon... ne oikeasti tykkää siitä tekemisestä”. (X)

X:n mainitsema vapaus opettajan työssä kertoo Bildung-tradition vaikutuksesta suomalaisessa opetussuunnitelmassa ja opettajan työssä Saari, Salmela ja Vilkkilä (2017) korostavat opettajan autonomiaa suhteessa opettajan työn käytännön toteuttamiseen ja siihen, miten opettaja voi omaan ammattitaitoonsa nojaten tehdä erilaisia pedagogisia valintoja. Lisäksi X:n mainitsema vapaus kertoo siitä, miten paikallisen opetussuunnitelmatyön merkitys välittyy opetuksen suunnittelussa (LOPS 13–14; Mäkinen & Kujala 2017; Vitikka & Rissanen 2019).

Haastateltava X toteaa, että musiikki on osa laaja-alaista sivistystä, ja musiikin oppiaineen vähentäminen ja poistaminen lukiosta vaikuttaisi sen yleissivistävään tehtävään. X korostaakin, että työelämässä tarvittavia luovia taitoja harjoitellaan juuri taideaineissa. X harmittelee lukion nykyistä kehityssuuntaa: lukiosta on tulossa ennemminkin ylioppilas-kirjoituksiin tähtäävä oppilaitos, jossa keskitytään jatko-opiskelupaikan hankkimiseen ja yliopistoon valmentamiseen.

4.2.1 Laaja-alainen sivistys toiminnallisina taitoina

Haastateltava Y korostaa, että laaja-alainen sivistys on toki myös tiedollista, mutta myös taidollista osaamista ja kokemuksellisuutta. Y:lle positiivisen kokemuksen mahdollistaminen musiikin parissa on tärkeää ja arvokasta. Hänen mukaansa se mahdollistaa pohjan opiskelijan musiikkisuhteen uudelleenluomiselle. Y kertoo:

”Esimerkiksi kurssin alkukyselyssä ja loppupalautteessa saattaa tulla sellasta, että on vaikka huonoja kokemuksia peruskoulun musiikinopetuksesta valitettavasti, ja sitten on tietenkin ihanaa, jos saa kuulla sen, että asenne on muuttunut kurssin aikana, että ’eihän tämä ollutkaan niin kauheata ’ tai tää olikin juuri monipuolisempaa mitä on ikinä tehty’ ”. (Y)

Y:n mainitsemat muutokset musiikin tekemisessä ja kokemisessa musiikin tunneilla ker-
tovat oppilaiden omien musiikkisuhteiden muuttumisesta ja siitä, että jokainen löytäisi
oman tapansa tehdä musiikkia. Myös LOPS (2019) sekä praksiainen musiikkikasvatus-
filosofia (Elliot 1995; Regelski 2016; Regelski 2022) tähtäävät elinikäisen musiikkisuh-
teen luomiseen ja vaalimiseen.

Y korostaa myös, että sivistykseen kuuluvat erilaiset toiminnalliset taidot kuten kyky heit-
täytyä erilaisiin projekteihin, kyky kestää omaa keskeneräisyyttä ja epävarmuutta, ylittää
itsensä ja voittaa omat epävarmuudet. Opetuksessaan Y pyrkii kytkemään oppituntien
tiedollisen sisällön myös käytäntöön, kuten esimerkiksi musiikin eri elementtien testaa-
miseen. Y pyrkii rakentamaan oppitunnit niin, että erilaiset oppimistavat vuorottelevat,
jotta jokaisella tunnilla olisi eri oppimistapoja tukevia harjoituksia.

4.2.2 Laaja-alainen sivistys ja opettajan työn reflektointi

Y kertoo pohtivansa opetussuunnitelman sisältöjä suhteessa omaan opetukseensa kriitti-
sessä valossa. Häntä pohdituttaa esimerkiksi se, sisältävätkö hänen opettamansa kurssit
opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla sävellyttämistä ja sävellyttämiprojekteja.

Y:n mainitsema oman työn reflektointi on Elliotin (1995) ja Regelskin (2016) mukaan
oleellinen osa musiikinopettajan työtä ja praksiaisen musiikkikasvatusfilosofian tavoit-
teita. Opettajan työ on myös osa kasvatuksen sosialisatioprosessia (Siljander 2014), joka
on myös aktiivista vuorovaikutusta yksilön ja yhteiskunnan välillä. Reflektoimalla omaa
työtään suhteessa opetussuunnitelmaan opettajat pohtivat myös työtään suhteessa yhteis-
kuntaan ja sen arvoihin. (Antikainen, Rinne & Koski 2013.)

Musiikillinen sivistys on yksi haastateltava Z:n opettajan työtä ohjaavista tekijöistä. Z:n
lähtökohtana on se, että kaikkia asioita käsitellään mutta kaikkea ei tarvitse käsitellä niin
laajasti. On mahdollista, että jollekin musiikin ykköskurssi on ainoa musiikinkurssi koko
lukioaikana, ja tällöin Z kokee tärkeäksi käydä perustavanlaatuiset sisällölliset asiat läpi.
Opettajauransa alkuaikoina Z kertoi käyneensä välillä tiedollisia kokonaisuuksia laajem-
minkin läpi, jolloin tekemiselle ei meinannut jäädä aikaa. Z kertoo:

”ja se, mitä mä oon nyt vuosien varrella aina vaan oppinut itse lisää on sitä, että vähem-
män asiaa ja enemmän tekemistä”. (Z)

Z kuvaa, että musiikin oppiaineen ydin on kuitenkin se ”tekeminen ja musiikillisten taitojen syventäminen”. (Z)

Kun haastateltavien vastauksia tarkastelee lukion opetussuunnitelman perusteita (2019) vasten, nousee tässä kohtaa erityisesti laaja-alaisuus. LOPS:ssa (2019) laaja-alainen yleisivistys määritellään arvoiksi, tiedoiksi, taidoiksi, asenteiksi ja tahdoiksi, joiden avulla yksilöt pystyvät toimimaan vastuullisesti, myönteisesti, yhteisöllisesti ja itseään kehittäen. Tätä laaja-alaisuutta toteutetaan niin tiedon välittämisenä, kuin myös LOPS:ssa (2019) mainittujen yhteisöllisyyden, osallisuuden ja toimijuuden keinoin (LOPS 2019). Yhteisöllisyys, osallisuus ja toimijuus näkyvät yhteisessä tekemisessä ja musisoimisessa. Laaja-alainen sivistys edistää myös LOPS:ssa (2019) mainittua kulttuuriperintöä, sekä vahvistaa ja uudistaa niihin liittyvää tietoa ja osaamista.

Haastateltavien mainitsema laaja-alaisuus on yksi Siljanderin (2014) mainitsemista kasvatuksen perustehtävistä, sivistystehtävä. Lisäksi kasvatuksen sosialisatio- ja kasvatustehtävät välittyvät haastateltavien puheesta: koulussa harjoitellaan myös työelämässä ja yhteiskunnassa tarpeellisia taitoja (Broady 1994 Hurn 1985; Parsons 1949; Siljander 2014).

Haastateltavien puheesta välittyvät musiikin sosiaalinen puoli ja yhdessä tekemisen merkitys. Musiikkikasvatuksen praksiainen filosofia korostaa Y:n ja Z:n mainitsemia musiikin yhteisöllisiä elementtejä. Juuri musiikillinen tekeminen ja musisointi ovat tärkeitä keinoja oman musiikkisuhteen luomiseen ja ylläpitämiseen, kasvuun ja sosialisoitumiseen. (Antikainen, Rinne & Koski 2013; Elliott 1995; Regelski 2016; Regelski 2022; Siljander 2014).

4.3 Yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen musiikintunneilla

Haastateltavat kertovat myös musiikin oppiaineen yhteisöllisestä luonteesta. Haastateltava X kuvaa, kuinka hän painottaa tunneilla yhteissoittoa ja yhdessä kappaleen harjoittelemista sen sijaan, että jokainen keskittyisi yksin oman suorituksen harjoitteluun. Tunneilla korostuvat yhdessä tekeminen ja soittaminen. X tekee kurssin alussa kyselyn, jolla kartoitetaan opiskelijoiden lähtötasoa ja mahdollista harrastuneisuutta. Tämän tiedon avulla X voi tarvittaessa antaa haastavampia tehtäviä sellaisille, joilla on harrastuneisuutta ja osaamista musiikissa. Loppukyselyssä X vielä kiittää ja kertoo näille oppilaille,

että heidän osaamisellaan ja panoksellaan on kyllä merkitystä soivan lopputuloksen kannalta. Tällöin he myös edesauttavat koko ryhmän edistymistä.

X pitää myös tärkeänä tasa-arvoa yhteisöissä. Oppilaiden taustat ja taitotasot voivat olla hyvinkin erilaisia, viimeksi musiikkia on saattanut olla yläkoulun 7. luokalla. X:lle on tärkeää, että kaikki pysyvät seuraamaan musiikinopetuksessa lukiossa. Musiikin tunneilla aloitetaan suhteellisen alkeista ja varmistetaan, että kaikilla on mahdollisuus seurata opetusta. Tässä kohtaa X pyrkii ottamaan huomioon harrastuneisuuden ja neuvoo haastavampia vaihtoehtoja sellaisille, joilla on harrastustaustaa musiikissa. X myös kannustaa oppilaita tsemppaamaan, auttamaan toisiaan ja antamaan vertaispalautetta. Musiikin kurssin edetessä X kuvaa, miten luokka hioutuu yhdeksi ryhmäksi ja kehittyy myös ryhmänä yhteisen tavoitteen edessä.

X:n mainitsema opetuksen saavutettavuuden varmistaminen sekä haasteiden tarjoaminen musiikkia harrastaville opiskelijoille voidaan tulkita praksiaalisena musiikkikasvatusfilosofian (ks. esim. Elliott 1995) mukaiseksi oppimisprosessiksi, joka koostuu musiikillisista haasteista. Se myös auttaa oppilaita tuomaan omaa koulun ulkopuolella tapahtuvaa oppimista osaksi koulun musiikinopetusta. Lisäksi tasa-arvo ja musiikin saavutettavuus ovat Regelskin (2016) mukaan edellytyksiä musiikilliselle toiminnalle ja musisoimiselle musiikin tunneilla.

Haastateltava Y korostaa myös yhteisöllisyyden aspektia musiikin oppiaineessa. Hän kertoo tekevänsä ryhmäyttäviä harjoituksia kurssin alkuvaiheessa ja kurssin loppuvaiheessa rohkaisevansa avoimempaan vuorovaikutukseen. Kurssin alussa käydään läpi myös musiikkiluokan pelisäännöt ja rakennetaan yhteistä toimintakulttuuria. Haastateltava Y nostaa esille myös vertaisoppimisen yhteisöllisyyttä rakentavana tekijänä.

Haastateltava Y nostaa esille turvallisuuden tunteen oman opetuksensa perustaksi musiikintunneilla. Yhdessä rakennettu turvallinen ilmapiiri mahdollistaa myös itsensä ylittämisen ja omalle epämukavuusalueelle poikkeamisen. Y pyrkii siihen, että kurssit ja oppitunnit etenevät loogisesti. Tämä tuo yhtäältä oppilaille turvallisuuden tunnetta, mutta toisaalta myös opettajalle hallinnan tunnetta.

Haastateltava Z nostaa toisen ihmisen kohtaamisen, vuorovaikutustaidot ja yhteistyön musiikissa. Yhteisen tekemisen äärellä myös sosiaaliset taidot kehittyvät. Z:n mukaan musiikintunneilla ollaan musiikillisen tekemisen lisäksi toisen ihmisen kohtaamisen, yh-

teistyön ja vuorovaikutuksen äärellä. Jos yhteinen tekeminen on mielekästä ja kiinnostavaa, alkaa tekeminen motivoimaan opiskelijoita, vertaisoppiminen käynnistyy, yhteisen päämäärän eteen työskentely vauhdittuu ja tätä kautta myös hyvinvointi lisääntyy. Opettajan rooli tässä on ennemminkin fasilitoida, mahdollistaa toimintaa ja antaa tehtäviä kuin vahtia toimintaa. Kun tähän vielä lisätään mukaan musiikillinen aspekti, syntyy musiikintunneilla parhaimmillaan hienoja elämyksiä. Yhteisessä tekemisessä ja musisoinnissa ollaan Z:n mukaan esteettisten ja merkityksellisten asioiden äärellä.

Z toteaa myös opiskelijoiden ja erilaisten ryhmien vaikutuksen siihen, millaiseksi yhteinen tekeminen muodostuu. Jotkin ryhmät voivat olla vetäytyviä ja arkoja, jolloin on vaikeampi ylläpitää tilannetta, toiset ryhmät taas avoimia ja aktiivisia. Toisaalta yksi yksilö saattaa vaikuttaa myös negatiivisella tavalla ryhmän toimintaan, mikä vaikuttaa väistämättä ryhmään ja sen yhteisöllisyyteen. Välillä Z kokee välillä myös haasteita siinä, miten saada opiskelijat kuuntelemaan ja keskittymään yhteisen asian äärelle. Tulevaisuudessa Z haluaisi vahvistaa opiskelijoiden toimijuutta, näkyvyyttä ja roolia oppitunneilla. Opettaja olisi tällöin ohjaavammassa roolissa.

Z:n kuvailema oppilasryhmien erojen havaitseminen ja niihin reagoiminen kertoo Elliottin (1995) kuvailemasta musiikinopettajan luokan ilmapiiriä tunnusteleavasta otteesta ja ohjaavista toimista luokkahuoneessa. Luokan ilmapiiriä tunnustelevan otteen mukaan opettaja tunnustelee luokkaa ja aktiivisesti havainnoi luokkahuonetilannetta, ohjaavat toimet puolestaan korostaa opetustilanteiden hallintaa. (Elliott 1995, 261–262.) Molemmat otteet välittyvät Z:n kertomuksessa oppilasryhmistä.

LOPS:n (2019) näkökulmasta yhteismusisoinnissa korostuvat yhteistyöhön oppiminen, keskinäinen välittäminen, luovuus, sisukkuus ja aloitteellisuus. Työskentely yhteisen tavoitteen eteen auttaa opiskelijoita myös asettumaan toisten ihmisten asemaan, joka kuuluu arvoperustan määrittelemään sivistystavoitteeseen (LOPS 2019). Haastateltavien toiminnasta opettajina välittyi myös demokraattisuus, yhdenvertaisuus ja tasa-arvoisuus siinä, että kaikilla on mahdollisuus seurata musiikinopetusta ja osallistua musiikinopetukseen. Yhteismusisoinnissa opitaan yhteistyöhön. Yhteisen toimintakulttuurin luominen edistää yhteisiä toimintatapoja ja niiden omaksumista ja hyvän elämän periaatteita (LOPS 2019). Yhteisen tekemisen äärellä opitaan yhteistyöhön ja rohkaistaan keskinäiseen välittämiseen ja huolenpitoon (LOPS 2019).

Haastateltavien kuvailemat yhteisölliset arvot ja tavoitteet ovat yhteneväiset praksiaalisien musiikkikasvatusfilosofian ajatusten kanssa musiikin toiminnallisuudesta ja sen merkityksestä. Myös Regelski (2016; 2022) ja Elliott (1995) korostavat myös musiikin luonnetta sosiaalisena ja toiminnallisena tekemisenä. Yhteisöllisen tekemisen myötä opetellaan myös yhteiskunnan käytäntöjä ja arvoja ja sosealistutaan niihin. Musiikki edistää sekä yksilöllisen että sosiaalisen toimijuuden kehittymistä. (Elliott 1995; Regelski 2016.) Ryhmäytyminen, yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot sekä vertaisoppiminen edesauttavat koulussa tapahtuvaa socialisaatiota (Antikainen, Rinne & Koski 2013; Siljander 2014).

4.3.1 Työtavat yhteisöllisessä musisoinnissa

Haastateltavat käyttivät erilaisia työtapoja opetuksessaan. Haastateltava X musisoi koko ryhmän kanssa samaan aikaan. X kertoo myös, että hänen kurssiensa oppilasmäärät ovat lähtökohtaisesti kohtuulliset, sillä musiikkiluokka on suhteellisen pieni, mikä vaikuttaa ryhmäkokoon. X pohtii myös työtapojen muutosta, miten musiikinopettajakollegat tekevät erilaisia ratkaisuja omassa opetuksessaan:

”toisaalta pitäisi itsekkin ehkä ruveta opettelemaan enemmän, koska se on aika raskasta vetää sitä isoa ryhmää koko ajan”. (X)

Toisaalta X korostaa sitä, miten musiikki on yksi niistä harvoista aineista, jossa koko ryhmä tekee yhdessä yhteisen päämäärän eteen töitä. Yhteen hiileen puhaltaminen ja kaikille yhteinen päämäärä yhdistää opiskelijoita ja kehittää koko ryhmää ja sen yhteishenkeä. Kurssin päätteeksi X yleensä toteaa, että tästä olisi ihana jatkaa, mutta sitten seuraavilla kursseilla ryhmän ja ryhmähengen luominen täytyy aloittaa taas alusta.

Haastateltava Y jakaa välillä ryhmän pienempiin bändeihin. Tämä vahvistaa hänen mukaansa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhteisöllisyyttä. Pienryhmissä opettajalla on enemmän aikaa huomioida jokaista oppilasta. Toisaalta Y kertoo, että pienryhmissä vertaisoppiminen korostuu ja Y pyrkiikin jakamaan ryhmät niin, että jokaisessa on aina myös sellainen jäsen, joka voi auttaa muita. Pienryhmissä yhteisöllisyys on tehokas keino opettaa. Y pyrkiikin valjastamaan opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen oppimisen edistämiseen.

Haastateltava Z käyttää myös opetuksessaan pienryhmiä. Näiden muodostamiseen hänellä on useita keinoja: tilanteissa, joissa hän ei vielä kovin hyvin tunne opiskelijoita, Z

käyttää ”jako neljään” -tyyppistä menetelmää, joka on tasa-arvoinen tapa muodostaa ryhmät. Z myös kuuntelee opiskelijoita ja antaa heidän muodostaa ryhmät, jos he sitä erityisesti haluavat. Z kuitenkin toteaa, että tällöin ryhmät eivät välttämättä toimi yhtä hyvin. Z on myös havainnut, että opiskelijat arvostavat sitä, että opettaja suunnittelee ryhmät etukäteen. Tällöin myös tutustutaan uusiin ihmisiin ja ryhmäydytään. Kun Z on paremmin tutustunut oppilaisiinsa, hän jakaa ryhmiin tasaisesti sellaisia opiskelijoita, joilla on osaamista musiikissa, mikä auttaa ryhmän musisoimista ja edesauttaa oppimisprosessia. Tarvittaessa Z auttaa ja reagoi, jos joku ryhmä ei toimikaan.

Z kertoo, että pienryhmissä ne, joilla on jo musiikillista osaamista vauhdittavat vertaisoppimista. Pienryhmissä opetellaan musiikillisten taitojen lisäksi myös sosiaalisia taitoja. Z kiittää ja auttaa ryhmiä ja antaa ryhmien itse käynnistyä ja toimia.

”Se on mun opettajauran parhaimpia hetkiä, että jotenki se, että mä näen, että ne alkaa niinku itsekseen toimiin (ryhmät) ja auttaan toisiaan. Ja yllätty aina, miten hienoja juttuja saa aikaan.” (Z)

LOPS:n 2019 arvopohjan valosta tarkasteltuna yhteismusisoimista sekä isossa ryhmässä että pienryhmässä edistävät aktiivista toimijuutta yhteisen päämäärän saavuttamiseksi ja tätä kautta toisen asemaan asettumista. Pienryhmissä opiskelijat ovat aktiivisia toimijoita, missä korostuvat LOPS:n osallisuus, toimijuus ja yhteisöllisyys. Pienryhmissä opiskelijat ovat aktiivisia toimijoita, jolloin heillä on mahdollisuus oppia yhteistyöhön. Toisaalta tällöin opettajalla on myös mahdollisuus huomioida opiskelijoita yksilöllisemmin. LOPS:n arvot välittyvät yhtäältä yhteisestä tekemisestä, toisaalta myös siitä, miten opettajat toimivat: yhdenvertaisuus ja tasa-arvoisuus ja opiskelijoiden osallisuus välittyivät siinä, miten Z toimii opettajana ja jakaa ryhmät. (LOPS 2019.)

Haastateltavien kuvaamat työskentelytavat auttavat oppilaiden sosiaalistumista yhteiskuntaan, sillä heillä on mahdollisuus harjoitella tarvittavia tietoja ja taitoja musiikinluokan kontekstissa. Koulun sosiaalistavan tehtävän tarkoituksena on välittää oppilaille sellaisia tietoja ja taitoja, joita he tulevaisuudessa tarvitsevat (Antikainen, Rinne & Koski 2013; Saari, Salmela & Vilkkilä 2017; Törmä 2003). Vaikka keinot (pienryhmät ja bändit, koko luokan yhteinen musisoimista) ovat erilaisia, tavoitteet ovat kaikilla haastateltavilla samat: yhdessä tekeminen ja yhteisen tavoitteen ja asian äärellä oleminen. Myös Regelski (2016), Elliott (1995) ja LOPS (2019) käsittelevät musiikkia toimintana, jonka avulla op-

pilaat voivat kehittää omaa toimijuuttaan, sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Musiikin oppiaineelle ominainen kokemuksellisuus mahdollistaa praksiaalisien musiikkikasvatustilanteiden mukaisen sosiaalisen oppimiskokemuksen (Elliott 1995; Regelski 2016).

4.3.2 Esiintyminen lukion musiikinkursseilla

Haastateltava X kertoo, että aina musiikinkurssien lopuksi koko ryhmä harjoittelee ja viimeistelee yhdessä kappaleen, jonka he esittävät. Kappale esitetään yleensä esimerkiksi sellaisille koulussa työskenteleville henkilöille, joilla on mahdollisuus tulla kesken tunnin kuuntelemaan esitystä. X korostaa, että tällaisissa musiikin tarjoamissa tilanteissa on mahdollista kokeilla esiintymistä ja saada siitä kokemusta. X kuitenkin toteaa, että pakko ei ole esiintyä ja opiskelijat saavat päättää siitä itse. Toisaalta X kertoo, miten esiintyminen tällaisissa tilanteissa on ollut joillekin opiskelijoille hyvä ja voimaannuttava kokemus.

Myös Y:n musiikinkursseilla harjoitellaan esiintymistä ja esiintymistä. Pienryhmät voivat esiintyä joko vain opettajalle tai koko luokalle. Esiintyminen ja siihen valmistautuminen antavat tavoitteen toiminnalle ja luovat pientä painetta. Y tarkentaa, että tällöin toiminnalla on merkitys ja kaikki ryhmän jäsenet ovat vastuussa ja vaikuttamassa yhteiseen onnistumiseen. Tilanteet, joissa jokin pienryhmä on uskaltanut esiintyä koko isolle ryhmälle ovat herättäneet muissa ihailua ja positiivista tsemppausta ”ei kyl yhtään nähnyt, että te jännititte” (Y). Tällaiset hetket ja palautteet Y kokee luokassa arvokkaiksi.

LOPS:n (2019) määritelmä laaja-alaisesta sivistyksestä sisältää myös taitojen vahvistamisen. Esiintyminen musiikintuntien kontekstissa on oleellinen osa musiikillista sivistystä. Positiivinen vertaispalaute kannustaa LOPS:n (2019) määrittelemään keskinäiseen välittämiseen ja huolenpitoon, ja auttaa asettumaan toisen ihmisen asemaan.

Elliottin (1995) mukaan aktiivinen musisointi on osa oppilaiden muusikkouden ja taiteellisuuden kehittymistä. X:n ja Y:n kuvaama esiintymisen harjoittelu musiikinopeutuksen myötä on näin myös osa oppilaiden musiikkisuhteen ja muusikkouden kasvattamista. Regelski (2016) korostaa monipuolisia oppimistapoja musiikin tekemiseen, jotta jokainen oppilas voi löytää itselleen sopivat tavat soittaa ja tehdä musiikkia (Regelski 2016, 90). Mahdollisuus esiintyä ja olla esiintymättä on myös tällainen oppimisen tapa.

4.4 Opetusmateriaali

Arvot vaikuttavat myös siihen, millaista materiaalia tunnilla käytetään. Arvot välittyvät siinä, mitä musiikillinen materiaali viestii ympäröivästä yhteiskunnastamme. Haastattelut kertovat osallistavansa myös oppilaita musiikintuntien materiaalin valintaan. Tällöin musiikintuntien opetusmateriaalit saavat myös vuorovaikutuksellisen ulottuvuuden. Arvot näkyvät myös siinä, millaisia konkreettisia valintoja opettajat tekevät opetusmateriaalin suhteen.

4.4.1 Kasvatustehtävä ja opetusmateriaali

Haastateltava X kuuntelee opiskelijoiden toiveita ja ottaa niitä huomioon omassa opetuksessaan. Hän kertoo, että hän tarkastelee kyllä sanoituksia, sekä tutustuu ja valikoi kappaleita niiden sanoman sopivuuden perusteella. Toisaalta X sanoo, että lukiotasolla hän ei ole niin tarkka tässä asiassa ja vertaa sitä alakoulun musiikinopetukseen, jossa hän on tarkempi sanoitusten suhteen. X kertoo myös, miten hän käyttää musiikkia myös eri ilmiöiden tutkimiseen ja niiden käsittelemiseen erilaisista näkökulmista:

”itsenäisyyspäivän aikaan oon ottanu esimerkiksi punaorvon laulun ja sitten jääkärimarssin... ja sitten analysoidaan niitä semmosina, että tämä kuvaa tätä (Suomen itsenäistymisen) aikaa”. (X)

X:n kuvailema tilanne kertoo kasvatuksen ja musiikinopetuksen sivistystehtävästä: oppilaat tulevat tietoisiksi omasta kulttuuristaan ja oman yhteiskuntansa historiasta, sekä omaksuvat oleellisia tietoja ja taitoja (Parsons 1949; Siljander 2014). Bildung-tradition mukaisesti oppilaat tulevat myös tietoisiksi omasta kansallisesta kulttuurista historiallisessa ja poliittisessä kontekstissa (Autio 2017; Saari, Salmela & Vilkkilä 2017).

Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia tunnistaa myös musiikin olevan sidoksissa historialliseen kontekstiinsa. Näin ollen myös musiikilliset merkitykset ovat yhteydessä historialliseen aikaan ja paikkaan X:n esimerkin mukaisesti. (Regelski 2010, 67.) Myös LOPS:ssa (2019) korostetaan, että musiikin avulla voidaan tutkia yhteiskuntaa ja sen ilmiöitä (LOPS 2019).

X kertoo myös käyttävänsä tunnilla sellaisia kappaleita, joissa on vahva sanoma ja viesti. Hänen mukaansa näin voidaan käsitellä eri ilmiöitä musiikissa ja musiikin kautta sekä

asettumaan toisen ihmisen asemaan. Myös esimerkiksi ympäristöarvoja voi tuoda sanoitusten avulla musiikinopetuksessa esille.

X kertoo, että hänellä on jonkin verran kokemusta siitä, etteivät kaikki oppilaat voi oman vakaumuksensa tai muun vastaavan syyn vuoksi osallistua esimerkiksi konserttavierailuihin. Tällaisessa tilanteessa X on antanut korvaavan kirjallisen tehtävän. Toisaalta X toteaa, että musiikintuntien lähtökohta on se, että jos asia kuuluu opetussuunnitelmaan, niin se on osa musiikinopetusta.

Myös haastateltava Y antaa opiskelijoiden tuoda omia kappaleita ja musiikkiesityksiä tunneille. Y haluaa, että opiskelijoilla on sellainen tunne, että he saavat osallistua opetuksen suunnitteluun jossain määrin ja ovat opetuksen keskiössä. Opiskelijat tuovat musiikkia esitettäväksi tunneilla ja tehdään omaa musiikkia.

Y tunnistaa myös tämän vapauden asettamat haasteet; on vaikeaa ennakoida, millaista musiikkia opiskelijat tuovat. Toisaalta hankaliakin aiheita voi käsitellä keskustelemalla, ja Y pyrkiikin herättämään keskustelua luokassa aiheiden tiimoilta. Musiikki on myös väline käsitellä erilaisia ilmiöitä ja aihepiirejä. Y kertoo:

”esimerkiksi semmonen tilanne että joku musiikin ilmiö synnyttää jonkun tosi kiinnostavan keskustelun ja varsinkin semmonen tilanne, että keskustelu ei ole enää niinku opettajalähtöistä vaan että se alkaa vaan pulppuamaan siellä luokassa ja et voi olla, että tavaltaan se musiikki onkin sitten lopulta enää sivuseikka. Mutta mä oon kokenut ainakin suunnattomia onnistumisen kokemuksia tuosta, että musiikki voi herättää jotain ajatuksia, joita sitten jaetaan ryhmässä.” (Y)

Esimerkiksi ilmastonmuutos ja ekologisuus ovat teemoja, joita voidaan käsitellä musiikin kautta muun muassa tekstein ja musiikkivideoin. Y on tietoisesti myös tehnyt valinnan olla soitattamatta luokassa hengellisiä joululauluja. Y:llä ei ole kokemusta tilanteista, joissa opiskelija ei voisi osallistua opetukseen vakaumuksen tai muun sellaisen takia. Y kertoo myös kannustavansa muista kulttuureista tulevia opiskelijoita kertomaan omasta kulttuuristaan ja näin huomioimaan kulttuurisen monimuotoisuuden.

Myös haastateltava Z antaa opiskelijoiden vaikuttaa kappalevalintoihin. Lähtökohtaisesti tunneilla kuunneltu materiaali on opettajan valitsemaa. Bändisoitossa opiskelijat saavat itse vaikuttaa ja valita kappaleita. Z kertoo, että tämä tekee yhteissoitosta entistä merkityksellisempää opiskelijoille. Lukion toisella musiikinkurssilla Z on antanut opiskelijoille

valinnan kriteeriksi suomalaisen musiikin, mikä on toisaalta antanut opiskelijoille vapautta, mutta myös ohjannut heitä etsimään itselleen uutta ja tuntematonta musiikkia. Z pohtii, pitäisikö toisaalta oppilaiden omaa musiikkia olla enemmän, mutta toisaalta hän haluaa varmistaa, että tietyt aihealueet tulee käytyä musiikintunneilla. Z kuvaa, että riippuu myös paljon oppilaista itsestään, kuinka paljon he haluavat antaa itsestään ja omasta musiikistaan tunneilla. Haastateltavalla Z ei ole kokemusta siitä, että opiskelija ei voisi osallistua musiikinopetukseen oman vakaumuksensa takia.

Opetusmateriaalin ja sen sisältöön vaikuttavat myös LOPS:n (2019) arvot ja lukiokoulutuksen tehtävä. Opettajat valikoivat kappaleita myös sen mukaan, sopiiko niiden sanoma käsiteltäväksi lukion musiikinopetuksessa ja onko se LOPS:n (2019) arvojen mukainen. Toisaalta hankalien aiheiden käsittely esimerkiksi kappaleiden sanoitusten muodossa on osa LOPS:ssa (2019) mainittuja sivistystä, avarakatseisuutta ja laaja-alaista todellisuuden hahmottamista. Sanoitusten pohtiminen kannustaa käsittelemään jännitteitä yhteiskunnassa ja herättelee kriittiseen tarkasteluun ja havaitsemaan epäkohtia yhteiskunnassa.

Tuomalla omaa musiikkia opiskelijat ovat LOPS:n (2019) mukaisesti aktiivisia toimijoita tunneilla. Tämä myös haastaa heitä uudella tavalla kohtaamaan muita. LOPS:n (2019) mukainen kulttuurinen moninaisuus kuuluu myös opiskelijoiden omien kulttuurien huomioimisena ja niiden osallistamisena musiikintunneille. Myös LOPS:n (2019) kestävä elämäntavan arvoja voidaan tuoda esille opetusmateriaalissa ja kannustaa opiskelijoita toimimaan luonnon kannalta kestäväällä tavalla (LOPS 2019; Foster & Salonen & Keto 2019).

X ja Y tuovat molemmat esille sanoitusten merkitykset opetuksessa sekä niiden tuomat mahdollisuudet eri aihepiirien käsittelyyn (esimerkiksi toisen asemaan asettuminen, vaikeat aiheet). Myös praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia korostaa musiikin merkityksestä yksilön kasvulle ja identiteetin kehittymiselle (Elliott 1995; Regelski 2016). Opetussuunnitelmatutkimuksessa Bildung-traditio painottaa myös yksilön kasvua ja itsetietoisuuden kehittymistä (Autio 2017; Saari, Salmela & Vilkkilä 2017).

Y:n ja Z:n musiikintunneille oppilaat saavat tuoda omaa musiikkiaan. Tämän myötä formaalit ja informaalit oppimisympäristöt kohtaavat, ja musiikinopetus edistää praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian mukaisesti oppilaiden oman musiikkisuhteen syntymistä ja sen jatkumista koulun jälkeen (Elliott 1995; Regelski 2016). Tuomalla omaa musiikkia osaksi opetusta oppilaille on myös mahdollisuus osallistua aktiivisina toimijoina yhteiskunnan ja kulttuurin muokkaamiseen (Antikainen, Rinne & Koski 2013).

4.4.2 Ympäristönäkökulma ja taloudellinen näkökulma opetusmateriaaleissa

Haastateltava X pyrkii välttämään turhaa sähkölaitteiden käyttöä ja sammuttamaan ne aina kun on mahdollista. Lisäksi X on siirtynyt käyttämään paljon digitaalisia materiaaleja. Tämän on helpottanut paperin käytön vähentämistä, kun kopiointitarve on vähentynyt. X kertoo, että ilmastonäkökulmaa käsitellään myös kappaleiden sanoitusten kautta, mutta toivoisi myös uutta materiaalia aiheen käsittelyyn.

Myös haastateltava Y puheesta välittyy lukion opetussuunnitelman perusteiden ympäristö- ja kestävän kehityksen näkökulma. Y käsittelee näitä näkökulmia opetusmateriaalin kautta ja sen lisäksi pyrkii opetuksessaan herättelemään paikallisuuteen ja omaan paikalliseen kulttuuriin. Y korostaa tässä kohtaa, että opettajalla on iso vaikutus oppilaisiin omalla esimerkillään ja karismallaan, ja tiedostaen tämän haluaa omalla opettajuudellaan myös edistää kestävän kehityksen mukaisia arvoja kertomalla esimerkkejä omasta ekologisuuteen perustuvista valinnoistaan.

Haastateltava Z on myös siirtynyt suuremmaksi osaksi digitaalisiin materiaaleihin. Lisäksi hän on tehnyt myös itse materiaalia musiikin tunteja varten. Z kertoo LOPS:n ympäristö- ja kestävän kehityksen arvojen ohjaavan häntä materiaalin suunnittelussa. Lisäksi hän pohtii laajemmin esimerkiksi kopioiden käyttöä lukion toiminnassa, myös paperisten nuottien käyttö mietityttää Z:aa.

Myös taloudellinen näkökulma nousi esiin haastatteluissa opetusmateriaalien kohdalla. Haastateltava X kertoo, että hän on suosinut musiikinkurssien konserttavierailuissa ilmaiskonsertteja ja sellaisia konsertteja, joissa on edulliset pääsylippujen hinnat, jotta kustannukset pysyisivät kohtuullisina opiskelijoille ja jotta kaikki saisivat hyvän kokemuksen konserttavierailusta.

Myös Z nosti taloudellisen näkökulman esiin. Z jätti jossain vaiheessa opettajauraansa pois musiikin kirjan, jotta opiskelijoiden ei tarvitse maksaa siitä. Toisaalta kirjan poisjättäminen antoi opettajalle vapaammat kädet opetuksen sisältöjen suunnitteluun.

Toisen asteen opetuksen ja näin ollen myös lukio-opetuksen muuttuminen maksuttomaksi syksyllä 2021 nousi esiin haastatteluissa. Esimerkiksi konserttivialueet ja niiden maksuttomuus pohdituttivat, miten ne tulevaisuudessa järjestetään.

LOPS:n (2019) näkökulmasta tarkasteltuna opettajat voivat omalla toiminnallaan ja opetuksen suunnittelulla edistää LOPS:n (2019) kestävä elämäntavan mukaisia arvoja. Käyttämällä luonnonvaroja opetuksessa kestäväällä tavalla opettajat näyttävät opiskelijoille omalla toiminnallaan esimerkkiä. Tämä edistää LOPS:n tavoitetta lukio-opetukselle kannustaa vastuulliseen toimijuuteen (LOPS 2019). Haastateltavien puheesta välittyy myös koulun merkitys instituutiona yhteiskunnallisten arvojen välittämisessä ja yhteiskunnallisen muutoksen ajamisessa (Erola & Räsänen 2014, Moutsios 2018). Opettajien vapaus opetusmateriaalien suhteen kertoo myös Bildung-tradition vaikutuksesta suomalaisessa opetussuunnitelmassa (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017; Rinne & Vitikka 2019).

Kaikki haastateltavat reflektoivat oma toimintaansa kouluissa ja opettajana LOPS:n (2019) arvopohjan avulla. Praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa korostetaan opettajan kykyä reagoida muuttuvaan yhteiskuntaan ja sen asettamiin haasteisiin (Elliott 1995). Regelskin (2016) mukaan musiikinopettajan työhön kuuluu oleellisesti oman työn reflektointi, jotta opetuksessa saavutetaan sen tavoitteet ja arvot (Regelski 2016, 79).

4.5 Arvot vuorovaikutuksessa ja oppilaiden kohtaamisessa

LOPS:n (2019) arvot vaikuttavat siihen, miten opettajat kohtaavat oppilaansa. Arvot ohjaavat myös koulun ja opettajien kasvatustehtävää siinä, miten he kasvattavat oppilaita kohtaamaan toisiaan ja kohtelevaan toisiaan. Omana teemanaan haastatteluissa nousi musiikki ja sen yhteys hyvinvointiin.

4.5.1 Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus

Haastateltava X kertoo, että arvot määrittävät ja näkyvät siinä, miten opiskelijoita kohtelee ja esimerkiksi, miten heille puhuu. Opettajan työssä X:ää ohjaavat toisten kunnioittaminen, ihmisarvot, tasa-arvo ja tasapuolisuus sekä yhteisöllisyys. X korostaa välittämistä ja sen merkitystä oppilaiden kohtaamisessa, että oikeasti yrittää välittää opiskelijoista.

X:n mukaan välittäminen näkyy käytännössä siinä, että kohtelee toista kunnioittavasti, samanarvoisesti ja lämpimästi.

X kertoo, että vuosien varrella yksilöllisyys on LOPS:ssa lisääntynyt. X kokee, että isoissa ryhmissä yksilöllinen huomiointi on haasteellista.

Haastateltava Y kertoo, että arjessa lukion opetussuunnitelman arvot jäävät opettajan itsensä ja hänen suunnittelutyönsä varaan. Käytännön työ on pitkälti opettajan itsensä ratkaistavissa. Y kokee, että vähän aikaa sitten valmistuneena opettajana on tärkeää reflektoida omaa toimintaansa, jotta voi opettajana kehittyä omassa työssään. Y:lle lukion opetussuunnitelma vaikuttaa pohjalla, johon hän peilaa omaa toimintaansa opettajana. Y kuvailee arvojen toteutumisen ja vuorovaikutuksen nojaavan myös hiljalleen karttuvaan tietoon ja taitoon, jota saa kokemuksen ja opetusvuosien karttuessa.

Haastateltava Y kertoo opettajan työssään myös tekevänsä kasvatustyötä siinä, miten muiden kanssaopiskelijoiden musiikkiesityksiin reagoidaan:

”että vaikka ei yhtään innostu jostakin kappaleesta niin silti voisi niinku ylittää sen oman negatiivisen tunteen... ja just antaa arvoa sille, että mun ei tarvii tykätä tästä mutta koska tää on tolle toiselle tärkeätä niin mä arvostan” (Y)

Y nostaa tällaisissa tilanteissa opetuksessa esiin muiden kunnioittamisen sekä tunnustamaan ja hyväksymään itsensä sekä oman eriytyneisyyden. Jokainen on yksilö ryhmässä ja kaikkia tulee kunnioittaa.

Y kertoo, että oppilaiden kohtaamista ja vuorovaikutusta heidän kanssaan hankaloittavat ryhmäkokojen paisuminen. Varsinkin oppilaiden yksilöllinen huomioiminen vaikeutuu. Pienryhmissä kohtaaminen on helpompaa ja tällöin on myös mahdollisuus henkilökohtaisempaan vuorovaikutukseen.

Z:n mukaan arvot, kuten yhdenvertaisuus, näkyvät erityisesti opettajan reagoinnissa. Esimerkiksi puhutaanko kaikille samalla tavalla, käyttäkö opettaja erilaisia äänenpainoja tietyille ihmisryhmille, sukupuolen edustajille ja niin edelleen. Z nostaa esiin opettajan valtarakenteiden tunnistamisen sekä opettajan valta-aseman.

”silleen että mulle opettajana on hyvä omatunto, että mä kohtelen yhdenvertaisesti enkä käytä omaa valta-asemaa niin silleen kurjistaakseni kenenkään elämää on ehkä se niinku, kaikista tärkein.” (Z)

Z nostaa esiin myös sen, miten vaikeaa opettajan on etukäteen ennakoida ja reagoida erilaisiin tilanteisiin. Tutuistakin opiskelijoista oppii aina uutta, mikä puolestaan vaikuttaa opettajan toimintaan. Ryhmät ovat keskenään myös erilaisia, mikä vaikuttaa opettajan reagointiin. Z pohtii omassa työssään työrauhan ja keskittyneisyyden sekä musiikintuntien viihtyisyyden välillä. Hänelle molemmat ovat tärkeitä ja hän miettii, millä tavoin näiden saavuttamiseksi reagoi ja ovatko keinot olleet oikeita.

Opettajan toimintaa vuorovaikutuksessa ja reagoinnissa ohjaa LOPS:n (2019) arvopohja. Opettajat toimivat työssään edistäen yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa, ihmisoikeuksia, sukupuolten tasa-arvoa ja muita LOPS:n arvoja. Nämä arvot näkyvät siinä, miten opettajat kohtaavat opiskelijansa lukion arjessa ja opetustilanteissa, miten opiskelijoille puhutaan ja miten heidän kanssaan vuorovaikutetaan.

Haastatteluista välittyi opettajan tarve tarkastella kriittisesti omaa toimintaansa ja reflektoida omaa opettajuuttaan. Oma toimintaa opettajana peilataan LOPS:iin, ja sen muuttuminen vaikuttaa myös opettajien toimintaan. Uudessa LOPS:ssa (2019) näkyvät myös yhteiskunnan muuttuvat arvot ja vaatimukset, joita vasten opettajat tarkastelevat omaa toimintaansa ja ovat valmiita kehittymään sen mukana omassa työssään esimerkiksi tiedostamalla valtarakenteita. Oman opetustyön reflektointi kertoo myös siitä, miten kasvatuksellisia periaatteita ja käytäntöjä kehitetään jatkuvasti vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa. (ks. Antikainen, Rinne & Koski 2013; Siljander 2014.)

Haasteita, joita opettajat kohtasivat vuorovaikutuksessa, olivat isot ryhmäkoot, jolloin kaikkiin opiskelijoihin ei ehdi kiinnittämään samalla tavalla huomiota. Opettajan vuorovaikutusta ja reagointia haastavat omalla tavallaan myös oppilaat. Opettajien on oltava valmiita muokkaamaan opetustaan kulloisenkin ryhmän mukaisesti. Tämä haastaa opettajia toimijoina.

Haastateltavien kuvailemat musiikinopetuksen kasvatustehtävät kertovat yleisesti Siljanderin (2014) määrittelemästä kasvatuksen sosialisatiotehtävästä, mutta myös siitä, mikä arvot ja normit ohjaavat tätä kasvatus- ja sosialisatiotehtävää. LOPS:n (2019) arvot vaikuttavat haastateltavien kuvaileman sosialisatiotehtävän pohjalla, mikä puolestaan korostaa kasvatuksen yhteyttä opetussuunnitelman kautta yhteiskunnan normeihin ja arvoihin. Opetussuunnitelma on samalla opettajien virallinen työtä ohjaava dokumentti, pedagoginen ohjeistus sekä poliittinen tuotos, ja kaikki nämä näkökulmat vaikuttavat myös opettajien työhön (Autio, Hakala & Kujala 2017; Krokfors 2017). Haastateltavien puheesta sekä LOPS:sta (2019) välittyvät kasvatukselliset normit, jotka halutaan välittää

seuraaville sukupolville sosialisointia keinoin koulutussosiologian teorioiden mukaisesti (ks. Antikainen, Rinne & Koski 2013).

Haastateltavien puheesta välittyy myös Broodyn (1994) käsitys siitä, miten koulun kasvatuksellinen painoarvo annetaan piilo-opetussuunnitelman käsitteen mukaisesti juuri oppilaiden kohtaamisessa ja kouluarjen käytännöissä. Tämä piilo-opetussuunnitelma näkyy opettajien työssä kouluissa reagoimisena, oppilaiden kohtaamisena ja siinä, miten heitä kohtelee. (Törmä 2003.) Kaikki haastateltavat kuvaavat LOPS:n (2019) arvopohjan noudattamista myös oppilaiden kohtaamisessa. Voisi sanoa, että LOPS:n (2019) arvopohjalla on näin yhteys myös piilo-opetussuunnitelman käsitteeseen.

4.5.2 Musiikki ja hyvinvointi

Haastateltava X painottaa myös musiikin hyvinvointivaikutuksia ja sen tasapainottavaa roolia. Taideaineet ovat jaksamisen kannalta tärkeitä ja ne tuovat vastapainoa ylioppilaskirjoituksiin tähtääville aineille. Musiikintunnit tuovat rennompaa ja erilaista tekemistä lukiolaisten arkeen. X tuo opetuksessaan esiin myös musiikin konkreettisia vaikutuksia hyvinvoinnille ja tutkimuksia, joissa musiikin todetaan edistävän hyvinvointia. Välillä opiskelijat kertovat X:lle, että tulisivat mielellään musiikin syventäville kursseille, mutta siinä samaan aikaan saattaa olla jokin ylioppilaskirjoitusten kannalta tärkeä kurssi, joka järjestetään harvoin. Lisäksi X kertoo, että hänen työpaikallaan on selkeät ohjeet siitä, miten toimitaan ja miten asioista huolehditaan, jos opiskelijaa ei näy tunneilla.

Z:n mukaan hyvinvointi näkyy musiikissa myös yhteisenä tekemisenä ja vuorovaikutuksena. Yhdessä tekeminen ja musisoiminen yhteisen päämäärän eteen luo toiminnalle merkityksellisyyttä, lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tätä kautta edistää hyvinvointia. Z kokee, että koronan takia hyvinvointitavoitteissa ei ole edetty suunnitellusti.

LOPS:ssa (2019) mainitaan, että lukio-opetuksen tavoitteena on edistää esimerkiksi hyvinvointia (LOPS 2019). Musiikin oppiaine on omiaan edistämään tätä LOPS:ssa (2019) mainittua arvoa. Toisaalta se näkyy tiedollisena osaamisena siinä, miten musiikki vaikuttaa positiivisesti hyvinvointiin, mutta myös siinä, minkälaisia positiivisia vaikutuksia musiikilla on lukiossa ja opiskelijoiden arjessa. Lisäksi yhteismusisointi ja musiikillinen toiminta edistävät LOPS:n (2019) hyvinvointitavoitetta.

Praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa tunnustetaan yksilön kasvun positiiviset vaikutukset itsetunnon kehittymiselle, mikä edistää myös sekä yksilön että yhteiskunnan hyvinvointia (Elliott 1995; Regelski 2016). Yhteisöllisyys ja yksilön hyvinvointi ovat myös osa koulujen sosialisaatiotehtävää: hyvinvointi on LOPS:ssa (2019) määritelty yhteiskunnan kannalta oleellinen arvo, jota pyritään vaalimaan myös kouluissa ja opetuksessa (Antikainen, Rinne & Koski 2013; Siljander 2014).

4.6 Musiikinopettajuus ja arvot työpaikalla sekä opiskeluaikoina

Arvot ja opetussuunnitelma näkyvät myös muussa opettajan työssä, kuin itse opetuksessa ja sen suunnittelussa. Opetussuunnitelma on läsnä myös opettajien välisessä keskustelussa ja vuorovaikutuksessa. Lisäksi arvot ovat läsnä opettajien välisissä opetustilanteita koskevissa keskusteluissa ja reflektioissa. Opetussuunnitelma työskentely on myös osa opettajien työtä.

4.6.1 Opetussuunnitelmatyön monet muodot

Haastateltavat kertoivat myös LOPS-työskentelystä ja sen roolista yleisesti kouluissa sekä sen käsittelystä opiskeluaikanaan. Haastateltava X kertoo opetussuunnitelmatyön olleen uusimman opetussuunnitelman kohdalla (LOPS 2019 ja siitä tehtävät paikalliset opetussuunnitelmat) aika tarkkaa. Kuntakohtaista opetussuunnitelmaa käsittelevissä kokouksissa X koki saaneensa kollegiaalista tukea muilta saman aineen opettajilta. X kertoo tämän tuen olevan esimerkiksi ajatusten vaihtoa esimerkiksi laaja-alaisten tavoitteiden toteuttamisesta ja yleisesti kokemusten vaihtamista ja keskustelua työtavoista. X kertoo myös kaikkia koulun opettajia koskettavista keskustelutilaisuuksista, joissa on mahdollista vaihtaa ajatuksia myös muiden aineiden opettajien kanssa.

Haastateltava X toteaa myös: ”helpostihan musiikki on niinku se aine, joka siellä juhlapuheissa muistetaan” (X). X tarkoittaa, että musiikinkurssin tarkoituksena ei ole tuottaa koulun juhliin esityksiä, vaan opettaa LOPS:n (2019) määrittelemiä sisältöjä.

Haastateltava Y puolestaan toteaa, että opetussuunnitelmatyöskentely on hänen kokemuksensa mukaan ollut kouluissa hajanaista ja välillä epäjohdonmukaisesti johdettua. Toisinaan kokoukset tuntuivat tehottomilta ja niitä johtaneetkaan eivät oikein tienneet,

mikä oli sen tarkoitus. Myös Y pohtii opetussuunnitelmatyöskentelyä oppiaineen luonteen näkökulmasta. Y:n työpaikalla musiikin oppiaineella ei ole samanlaista kollegiota kuin muilla, vaan se on yhdistetty liikunnan ja kuvaamataidon kanssa. Y kokee oppiainesten välisten erojen vaikuttavan opetussuunnitelmatyöskentelyyn.

Y kertoo saavansa tukea ja apua kollegoiltaan hankalissa tilanteissa opetusarjessaan. Y on saanut tukea kokeneemmilta kollegoilta esimerkiksi siihen, miten opettajana tietyissä tilanteissa tulisi opettajana toimia. Tässäkin lukion opetussuunnitelman arvopohja ohjaa kaikkien opettajien työtä. Y toteaaakin, että ”sinänsä opetussuunnitelma yhdistää kaikkia opettajia, että se näkyy siellä taustalla”. (Y)

Z kertoo saavansa paljon tukea kollegoiltaan. Hankalista ja ajatuksia herättäneistä tilanteista keskustellaan kollegoiden kesken. Aihepiirejä, jotka esiintyvät näissä keskusteluissa ovat muun muassa hyvinvointi, vuorovaikutus ja työrauha. Z kuvaa, että niiltä kollegoilta, joiden kanssa on enemmän samalla aaltopituudella, saa tukea juuri tällaisiin arvopohjaan liittyvissä kysymyksissä, ja toisaalta muilta kollegoita saa toisenlaisiin tilanteisiin.

Z:n työpaikalla arvoja käsitellään esimerkiksi työryhmissä. Työryhmiä on erilaisia ja jokaisella niillä on oma aihepiirinsä, jota ne pyrkivät edistämään. Z:n työryhmän aihepiiri on hyvinvointi ja miten sitä voisi lisätä. Lisäksi Z:n työpaikalla käydään myös virallisella tasolla keskustelua lukion yhteisestä tavoitteesta. Z toteaaakin:

”Onko se (tavoite) vain ylioppilaskirjoitukset, onko millään muulla väliä? Jos millään muulla ei ole väliä, mihin minua (musiikin opettajaa) tarvitaan?”. (Z)

Virallisen tason keskustelulla halutaan Z:n mukaan varmistaa, että kaikki opettajat saavat äänensä kuuluviin. Z nostaa esiin myös sen, että uuden LOPS:n (2019) muutokset haastavat myös opettajia ja heidän työtapojaan ja vaativat myös heiltä sopeutumista.

LOPS:n (2019) arvot näkyvät työpaikoilla yhtäältä virallisissa keskusteluissa, toisaalta opettajien keskinäisessä kommunikoinnissa ja ajatustenvaihdossa. Virallisella tasolla LOPS:n (2019) arvot tulevat esille aina opetussuunnitelmatyöskentelyssä, mutta myös erilaisissa kouluissa ja kunnissa olevissa toimielimissä, jossa opettajat edistävät oman lukionsa arjessa LOPS:n (2019) arvoja ja tavoitteita.

LOPS:n (2019) arvot esiintyvät myös opettajien välisessä keskustelussa. Hankalia tilanteita voidaan yhdessä purkaa ja pohtia. Toisaalta LOPS:n (2019) arvopohja yhdistää kaikkia opettajia, mutta välttämättä kaikkien kanssa ei jaeta samanlaisia arvoihin liittyviä keskusteluja.

Haastateltavien kokemukset OPS-työskentelystä erosivat toisistaan. Tähän voivat vaikuttaa esimerkiksi erilaiset käytännöt paikallisten opetussuunnitelmien tekemisessä. Jokaisella koulutuksen järjestäjällä ja lukiolla on paikallisen opetussuunnitelman myötä mahdollisuus tehdä yhteistyötä paikallisten toimijoiden kanssa. (LOPS 2019; Mäkinen & Kujala 2017; Vitikka & Rissanen 2019.)

Kaikki haastateltavat kertovat vuorovaikutuksesta ja tuesta, jota he saavat kollegoiltaan. Haastateltavien puheesta välittyy myös pyrkimys ajatusten vaihtoon kollegoiden kanssa. Tässä voi havaita esimerkiksi sen, miten kasvatukselliset periaatteet ovat jatkuvasti muutosprosessissa muuttuvassa yhteiskunnassa. Opettajien välisellä vuorovaikutuksella myös uudistetaan kasvatuksellisia sekä opetuksellisia rakenteita. (Antikainen, Rinne & Koski 2013; Hurn 1985; Siljander 2014.)

4.6.2 Arvot musiikin aineenopettajan koulutuksessa

Haastateltava X kertoo, että olisi toivonut enemmän didaktiikan opetukselta opiskeluaikanaan. Myös opetusharjoittelusta hän olisi kaivannut enemmän palautetta, mutta toteaa myös, että työssään hän on kyllä sitten oppinut.

Haastateltava Y muistelee, että arvoja ja niistä tulleita kysymyksiä on käsitelty opinnoissa tilanteissa, joissa joku opiskelija on nostanut omasta arjestaan tilanteen kurssilla esille. Lisäksi aihepiiri oli noussut esille muiden opiskelijoiden kanssa keskustellessa ja kokemuksia jakaessa. Lisäksi Y oli kokenut opetusharjoittelua ohjanneen opettajan ohjauskeskustelut hyväksi. Toisaalta Y toteaa, ettei kauhean järjestelmällistä opetusta tällä saralla muista saaneensa ja toteaa, että sitä olisi voinut olla enemmän.

Z ei muista hänen käyneen arvopohjaan liittyviä keskusteluja opiskeluaikanaan, mutta toteaa myös ajan myötä monien asioiden unohtuneen, mitä silloin on opinnoissa ja opiskelutovereiden kanssa keskusteltu. Z:n siirryttyä työelämään monet yhdenvertaisuuteen

ja arvoihin liittyvät asiat ovat muuttuneet esimerkiksi #metoo -liikkeen myötä, ja Z toteaaakin yleisen ilmapiirin muuttuneen hänen opiskeluajoistaan.

Haastateltavat ovat opiskelleet keskenään eri aikoina Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmässä. Haastateltavien vastauksista välittyneet eroavaisuudet kertovat toisaalta siitä, miten opettajat ovat jatkuvasti muutoksen edessä omassa työssään, eikä kaikkeen ei ole mahdollista valmistaa vielä opiskeluaikana. Koska arvo- ja moraalitraditiot ovat sidonnaisia ympäröivään yhteiskunnalliseen kontekstiin, voivat ne myös muuttua yhteiskunnan muuttuessa. Tällöin opettajat ovat myös osana yhteiskunnallista muutosta uusien koulutuksellisten ratkaisujen rakentamista. (Antikainen & Rinne & Koski 2013; Helkama 2015.)

5 Pohdinta

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni keskeiset johtopäätökset. Lisäksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta sekä pohdin tulevia jatkotutkimusaiheita.

5.1 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni oli selvittää lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS 2019) arvopohjan toteutumista lukion musiikin aineenopettajan työssä. Tutkimuskysymykseni oli seuraava:

Millä keinoilla haastateltavat musiikinopettajat toteuttavat työssään lukion opetussuunnitelman luvun 2 ”Lukiokoulutuksen tehtävä ja arvoperusta” tavoitteita?

Tutkimuksessani selvisi, että arvot ovat monella tapaa yhteydessä musiikinopettajan työhön. Arvot ohjaavat musiikinopettajien työtä usealla eri tavalla ja ne näkyvät monella eri tavalla musiikinopettajan työssä. Koko tutkimuksen, teoreettisen viitekehyksen (ks. mm. Antikainen, Rinne & Koski 2013; Moutsios 2018; Parsons 1949; Siljander 2014) ja aineiston läpi jatkuvaksi teemaksi muodostui kasvu ja kasvattaminen. Arvot ovat keskeinen osa lukion kasvatustehtävää ja sosialisoitumista yhteiskuntaan. Kasvatuksessa näkyvät ne tiedot ja taidot, jotka halutaan siirtää oppilaille tulevaisuutta varten. Musiikintunneilla opetellaan musiikillisten tietojen ja taitojen lisäksi vuorovaikutustaitoja, yhteistyö- ja ryhmätyöskentelytaitoja, muiden kunnioitusta ja huomioon ottamista, oman keskeneräisyytensä sietämistä sekä kykyä heittäytyä ja yrittää.

LOPS:n (2019) arvot nousevat esille musiikinopettajan vuorovaikutuksessa. Arvot vaikuttavat siihen, minkälaisessa vuorovaikutuksessa opettajat ovat oppilaiden kanssa, miten oppilaille puhutaan, miten heidät kohdataan ja miten heitä kohdellaan suhteessa toisiinsa. Ihmisarvot, tasa-arvo, yhdenvertaisuus, turvallisuus ja toisen kunnioittaminen ohjaavat opettajien vuorovaikutusta oppilaidensa kanssa. Arvot näkyvät myös siinä, minkälaiseen vuorovaikutukseen opettajat rohkaisevat oppilaita ja minkälaista toimintakulttuuria he luokassaan harjoittavat. Opettajien antama malli vuorovaikutuksesta ja arvoista toimii mallina sille vuorovaikutukselle, johon oppilaita rohkaistaan. Lisäksi arvot ovat läsnä opettajien välisessä vuorovaikutuksessa ja keskusteluissa. LOPS (2019) ohjaa kaikkien

opettajien toimintaa, siitä keskustellaan opettajien kesken sekä erilaisissa virallisissa työryhmissä että päivittäisessä opetusarjessa.

Tutkimuksessani nousi esiin opettajan työn reflektiivisyys suhteessa omaan toimintaan ja LOPS:n (2019) arvoihin. Opettajat pohtivat ja tarkastelevat kriittisesti omia ratkaisujaan ja toimintaansa opettajina. Vaikka opettajan työ on itsenäistä, opettajat saavat tukea kollegoiltaan hankaliin tilanteisiin eri muodoissa. Praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa nousevat myös esiin ajatukset opettajan työn reflektiivisyydestä (Elliott 1995; Regelski 2016).

Arvot näkyvät myös opetuksen sisällöissä musiikin tunneilla. Laaja-alainen sivistys nousi tutkimuksessa esille monipuolisena käsitteenä: toisaalta sillä tarkoitetaan musiikillista tietoutta, mutta myös taidollista osaamista. Musiikin oppiaineen luonne on musiikillisessa tekemisessä sekä musiikillisten taitojen harjoittamisessa. Tässä musiikillisessa toiminnassa näkyvät myös edellä mainitut vuorovaikutustaidot, sekä opetuksen kasvatustehtävä: niiden harjaantuminen konkretisoituu musiikillisessa tekemisessä. Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian ajatusten mukaisesti toiminta, praxis, on avain musiikin tekemisessä osana kasvatusta ja yhteiskuntaan sosiaalistamista (Elliott 1995; Regelski 2016).

Laaja-alainen sivistys koettiin myös haasteelliseksi saavuttaa lukion musiikinopetuksen pakollisissa oppimäärissä. Opettajat joutuvat tekemään jonkun verran kompromisseja sen suhteen, mitä tunneilla käsitellään, mutta pyrkivät antamaan laaja-alaisen kuvan musiikista ilmiönä.

Tutkimuksessani korostui oppilaslähtöisyys ja oppilaskeskeisyys opettajien toimintaa ohjaavana periaatteena. Se, että oppilaat saavat vaikuttaa esimerkiksi musiikintuntien sisältöön motivoi oppilaita ja kasvattaa musiikillisen kokemuksen merkityksellisyyttä. Myös hyvinvointi arvona nousi tutkimuksessani esille. Opettajat korostivat musiikin positiivisia vaikutuksia hyvinvointiin sekä sen tasapainottavaa merkitystä lukuainepainotteisessa lukioarjessa. Tämä kannustaa tarkastelemaan arkea kokonaisvaltaisesti, pitämään huolta omasta hyvinvoinnistaan sekä tunnustamaan taideaineiden merkitys omassa arjessaan.

Tutkimuksessani nousi esiin myös huoli musiikin merkityksestä tulevaisuuden lukiokoulutuksessa. Lukion valjastaminen pelkkiin ylioppilaskirjoituksiin ja sitä kautta jatko-opintojen määrittäjiksi herättää kysymyksen, mikä on taideaineiden tulevaisuus lukiossa. Onko tavoitteena enää laaja-alaisesti sivistävä lukio? Musiikki on kuitenkin oleellinen

osa yhteiskuntaa ja laaja-alaista sivistystä. Musiikki on osa kasvatuksen socialisaatiotehtävää; se opettaa tärkeitä tietoja ja taitoja, joita koulun jälkeen tarvitaan. Tutkimukseni arvojen ja musiikinopetuksen yhteydestä vahvistaa musiikin asemaa laaja-alaisessa sivistyksessä ja lukion merkityksessä tulevaisuuden taitojen hallinnassa.

Arvojen merkitys musiikinopettajan koulutuksessa nousi myös esille tutkimuksessani. Herää kysymys, olisiko opetuksessa tarpeen ottaa huomioon arvoja käytännön musiikinopettajan työssä sekä suhteessa muuttuvaan yhteiskunnassa tarkemmin. Musiikki on arvojen ja käytännön kautta oleellisesti yhteydessä yhteiskuntaan ja yhteiskunnalliseen muutokseen. Olisiko arvojen ja musiikinopetuksen yhteydellä mahdollista vastata tulevaisuuden haasteisiin sekä perustella musiikin merkitystä kouluissa?

5.2 Luotettavuustarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa tärkeää on tutkijan tarkka raportointi tutkimuksen kustakin vaiheesta. Myös tutkimustulokset tulee olla tarkoin perusteltuja. Lukijan tulisi kyetä ymmärtämään, millä perusteella tutkija on tehnyt ratkaisunsa, miten tuloksia on esitetty ja tulkittu sekä miten niitä vielä jatkossa voidaan tulkita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 15, 232.) Luotettavuus tulee myös ottaa huomioon läpi tutkimuksen jokaisessa välivaiheessa (Puusa & Juuti 2020, 172).

Yleisesti ottaen tutkimukseni aineistolla pystyttiin vastaamaan asettamaani tutkimuskysymykseen. Arvot tutkimuskohteena ja niiden toteutuminen käytännössä ovat haastava tutkimusaihe, johon on maisterintutkielman laajuudessa hankala, ellei miltei mahdoton vastata kattavasti ja tyhjentävästi. Tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien vastaukset heijastelevat kolmen eri musiikin aineenopettajan pohdintoja aiheesta ja tarkoitus olikin syventyä heidän ajatuksiinsa ja näkökulmiinsa aiheen tiimoilta. Jokainen haastattelu oli uniikki, ja niissä nousivat esille joka kerta hieman eri sisällöt, näkökulmat ja vivahteet. Haastatteluja olisi voinut jatkaa ja lisäkysymyksiä olisi voinut esittää, mutta pyrin pitämään kaikki haastattelut noin tunnin mittaisina, jotta aineisto pysyisi sopivan laajuisena maisterintutkielmaa varten. Jotta voitaisiin kattavasti arvioida LOPS:n (2019) arvojen toteutumista luokassa, olisi tarpeen havainnoida myös itse opetustilanteita. Se ei kuitenkaan ollut tutkimukseni tarkoitus, vaan halusin antaa äänen opettajien ajatuksille ja kokemuksille LOPS:n arvoista omassa työssään.

Tämän tutkielman haastateltavat ovat kaikki valmistuneet Sibelius-Akatemiasta musiikkikasvatuksen osastolta. Jotta voitaisiin tehdä kattavia johtopäätöksiä arvojen osuudesta musiikin aineenopettajien koulutuksessa, tulisi tähän saada aineistoa myös Jyväskylässä ja Oulussa opiskelleilta musiikin aineenopettajilta.

Tutkimukseni tarkoitus oli antaa laadullisen aineiston avulla näkökulmaa arvoihin musiikinopettajan työssä. Tutkimusta tehdessäni olen pyrkinyt täysin neutraaliin ja huolelliseen aineiston analyysiin. Jaottelin aineiston teemoittain huolellisesti analyysivaiheessa. Aineiston analysointia helpotti ja tuki se, että olin litteroinut sen huolellisesti, joten siihen oli helppo palata tutkimuksen edetessä. Aineiston ja teorian yhdistäminen oli paikoin haastavaa, sillä tutkimuskohdetta oli mahdollista lähestyä monesta eri näkökulmasta. Lopulta yhteisiä teemoja löytyi aineistosta ja teoreettisesta viitekehyksestä.

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Arvot ovat oleellinen osa musiikinopettajan työtä ja praxiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa (esim. Elliott 1995; Regelski 2016; Regelski 2022). Tämä aihe on myös musiikkikasvatuksen kentällä merkittävä tutkimusaihe filosofisessa keskustelussa musiikinopetuksen luonteesta. Lisäksi poikkitieteellinen tutkimus tarjoaisi uusia näkökulmia ja mahdollisuuksia tarkastella aihetta syvemmin. Toki olisi mahdollista tutkia yksittäisten arvojen toteutumista musiikinopetuksessa.

Tutkielmani tarkoituksena oli tuoda filosofinen pohdinta lähemmäs käytännön opetusta ja rakentaa siltoja näiden kahden maailman välille. Jokaista teoreettisen viitekehyksen osa-aluetta olisi voinut syventää kokonaan omaksi tutkimusaiheeksi arvojen toteutumisen näkökulmasta. Myös eri tutkimusmetodilla olisi mahdollista tuottaa vielä käytännönläheisempää tutkimusta arvoista musiikinopetuksessa. Mahdollisella havainnointiaineistolla voitaisiin tarkemmin ja laajemmin tutkia arvojen toteutumista käytännön musiikinopetuksessa.

Arvojen ja musiikinopetuksen tutkimiseen voi ammentaa teoriaa ja inspiraatiota esimerkiksi opetussuunnitelmatutkimuksesta, kriittisestä pedagogiikasta ja sosiologiasta. Musiikinopetuksen arvoja ja niiden yhteyttä yhteiskuntaan voisi tutkia esimerkiksi sosioekonomisesta ja -kulttuurisesta näkökulmasta: kenen musiikkia tunneilla kuullaan, kenen arvot

ja yhteiskuntakäsitys välittyvät musiikinopetuksessa. Myös musiikin harrastustoimintaa ja musiikkiopistoja voisi tarkastella arvoja välittävinä instituutioina.

Arviointi muodostaa toisen selkeän jatkotutkimusaihekokonaisuuden, jonka rajasin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Arviointi on tarkkaan määritelty tapahtuma opetuksessa, johon on olemassa omat ohjeet ja velvoittavat asiakirjat. Olisikin mielenkiintoista tarkastella, mitä arvoja arviointi heijastelee ja miten arviointi toteutuu arvojen näkökulmasta musiikinopetuksessa.

Lähteet

Antikainen, A. 1987. Näkökohtia opetussuunnitelman kasvatussociologista tutkimusta varten. Teoksessa P. Malinen, P. Kansanen. (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Sarjassa Tutkimuksia 48. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. 131–170.

Antikainen, A. 1989. Koulutusyhteiskunta suomalaisen tapaan. Teoksessa Suhonen, P. (toim.) Suomi – muutosten yhteiskunta. Helsinki: WSOY. 205–216.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussociologia. Juva: PS-kustannus.

Autio T., Hakala L., Kujala T. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press.

Autio, T. 2017. Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien äyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, T. Kujala. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press. 17–58.

Broady, D. 1994. Piilo-opetussuunnitelma: Mihin koulussa opitaan. Tampere: Vastapaino.

Cabedo-Mas, A. & Díaz-Gómez, M. 2013. Positive musical experiences in music education: music as a social praxis. *Music education research* 15(4). 455–470.

Durkheim, É. 1956. *Education and Sociology*. The Free Press Glencoe.

Elliott, D. 1995. *Music Matters: a New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

Erola, J. & Räsänen, P. 2014. *Johdatus sociologian perusteisiin*. Helsinki: Gaudeamus. Print.

Eskola J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia*

aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 180–200.

Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 24–46.

Euroopan ihmisoikeussopimus 63/1999 <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sops-teksti/1999/19990063#idp446684128>. Luettu 16.4.2021.

Foster, R., Salonen, A. & Keto, S. Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, T. Kujala. (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press. 122–144.

Giroux, H. 1997. Pedagogy and the politics of hope. Theory, culture and schooling. Boulder Colorado: Westview Press.

Günther, K., Hasanen, K., Juhila, K. 2021. Johdanto: analyysi ja tulkinta. Teoksessa J. Vuori. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/analyysi-ja-tulkinta/>. Luettu 23.9.2022.

Helkama, K. 2015. Suomalaisien arvot. Mikä meille on oikeasti tärkeää? Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi

Holm, K. 2013. Musiikinopettaja arvokasvattajana. Maisterintutkielma. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Hurn, C. J. 1985. The Limits and Possibilities of Schooling. Boston: Allyn & Bacon.

Hyvärinen, M., Suoninen, E., Vuori, J. 2021. Haastattelut. Teoksessa J. Vuori. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>. Luettu 23.9.2022.

Jokinen, A. 2021. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa J. Vuori. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-nakokulmat/#Faktnakokulma>. Luettu 23.9.2022.

Jorgensen, E. 2021 Values and Music Education. Bloomington: Indiana University Press.

Juhila, K. 2021. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa J. Vuori. (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullinen-tutkimus-ja-teoria/>. Luettu 23.9.2022.

Krokkfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, T. Kujala. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press. 247–265.

Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli. (toim.) Ikku-noita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 62–74.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laaksonen, M. 2017. Soiva arvokasvatus – Näkökulmia arvokasvatuksen asemaan suomalaisen peruskoulun musiikkikasvatuksessa. Maisterintutkielma. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Laki Opetushallituksesta. 564/2016. Finlex-tietokanta.

Lukiolaki 714/2018. Finlex-tietokanta.

Moutsios, S. 2018. Society and Education: An Outline of Comparison. 1st ed. London: Routledge.

Mäkinen, M., Kujala, T. 2017. Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkintavälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, T. Kujala. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press. 267–288.

OAJ. 2022. Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/#opettaja-ja-suhde-tyohon>. Luettu 28.9.2022

OKM. 2022. Lukiokoulutuksen tavoitteet. <https://okm.fi/lukiokoulutuksen-tavoitteet>. Luettu 29.9.2022.

Opetushallitus 2019. Lukion opetussuunnitelma 2019. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf. Luettu 19.10.2021.

Opetushallitus 2022. Opetushallituksen tehtävät. <https://www.oph.fi/fi/tietoa-meista/opetushallituksen-tehtavat>. Luettu 26.9.2022.

Parsons, T. 1949. The Structure of Social Action. Glencoe: The Free Press.

Parsons, T. 1954. Family, Socialization and Interaction Process. New York: The Free Press.

Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.

Regelski, T. 2016. A Brief Introduction to a Philosophy of Music and Music Education as Social Praxis. New York: Routledge.

Regelski, T. 2022 Musical value and praxial music education. Action, criticism, and theory for music education 21(1): 15 – 55.

Ridanpää, M. 2013. Arvokasta musiikkikasvatusta. Musiikinopettajaopiskelijoiden ajatuksia arvokasvattajuudesta. Maisterintutkielma. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Turun yliopiston julkaisuja C:44 Turku: Turun yliopisto.

Ruusuvuori, J. & Tilttula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Ruusuvuori J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 367–377.

Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press. 61 – 110.

Schiro, M. 2013. Curriculum theory. Conflicting visions and Enduring concerns. 2nd ed. Los Angeles: Sage.

Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.

Silverman, M., Davis, S. & Elliott, D. 2014. Praxial music education: A critical analysis of critical commentaries. International journal of music education 32(1). 53–69.

Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 23.1.2021.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: kustannusosakeyhtiö Tammi.

Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä, & S. Viskari. (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 83–107.

Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä, & S. Viskari. (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 109–130.

Vitikka, E. & Rissanen, M. 2019. Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. T. Teoksessa Autio, L. Hakala & T. Kujala, T. (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press. 221–247.

Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino. 17–53.

Walker, R. 2007. Music Education. Cultural Values, Social Change and Innovation. Springfield: Charles C. Thomas Publisher, LTD.

Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus 10.12.1948 <https://ihmisoikeudet.net/jarjestelmat/ykn-ihmisoikeussopimukset/ihmisoikeuksien-yleismaailmallinen-julistus/> luettu 17.4.2021

Yhdistyneiden kansakuntien taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus 6/1976 <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1976/19760006>. Luettu 17.4.2021

Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991 <https://finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060>. Viitattu 17.4.2021.

Yle 2019. Syökö pitkän matikan suosio yleissivistystä? Yle kysyi rehtoreilta – ”Opiskelijoiden jaksaminen on heikentynyt ja taito- sekä taideaineiden opiskelu vähentynyt”. <https://yle.fi/uutiset/3-10826054>. Luettu 28.9.2022.