

20

DocMus-tohtorikoulun
julkaisuja

MUSIIKKIKASVATUS MUUTOKSESSA

Marja-Leena Juntunen ja Heidi Partti (toim.)



Musiikkikasvatus muutoksessa

20

DocMus-tohtorikoulun julkaisuja

MUSIIKKIKASVATUS MUUTOKSESSA

Marja-Leena Juntunen ja Heidi Partti (toim.)





MUSIIKKIKASVATUS MUUTOKSESSA

Marja-Leena Juntunen ja Heidi Partti (toim.)

Graafinen suunnittelu
BOND Creative Agency

Taitto
Paul Forsell

Kansi
Jan Rosström

Paino
Hansaprint Oy

ISBN 978-952-329-320-5 (nidottu)

ISSN 2341-8257 (nidottu)

ISBN 978-952-329-321-2 (PDF)

ISSN 2341-8265 (PDF)

DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 20

© Tekijät ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemia 2023

Helsinki 2023

Sisällysluettelo

- 9 Esipuhe
Marja-Leena Juntunen ja Heidi Partti
- 11 Johdanto
Marja-Leena Juntunen ja Heidi Partti
- 1 KOHTI VASTUULLISTA MAAILMASUHDETTA
- 45 Ekokriittisen musiikkikasvatuksen tutkimus ja musiikillinen
ekolukutaito
Pirkko Paananen
- 77 Kehollisuus teoriana, musiikinoppimisen perustana ja vastuullisen
maailmasuhteen lähtökohtana
Marja-Leena Juntunen
- 103 Musiikkikasvatus dialogisen kuuntelun ja eettisen yhdessä
toimimisen edistäjänä
Olli-Taavetti Kankkunen
- 135 Musiikin tunnekokemukset toimijuuden ja hyvinvoinnin
rakentajina
Suvi Saarikallio
- 2 KOHTI OSALLISUUTTA TUKEVAA TOIMINTAKULTTUURIA
- 149 Musiikkioikeudet muuttuvassa musiikkikasvatuksessa
Marja Heimonen

- 181 Varhaisiän musiikkikasvatuksella eväitä kestäväen tulevaisuuden rakentamiseen
Inkeri Ruokonen
- 209 Musiikkioppilaitosten monimuotoistuva arviointikulttuuri
Ulla Pohjannoro, Juha Ojala ja Jyrki Lähteenmäki
- 241 Muuttuvan musiikkiopiston yhdenvertaisuushaasteita
Heidi Elmgren
- 267 Lasten osallisuus taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitoksissa
Tuulia Tuovinen
- 289 Musiikkikasvatus osallisuuden, merkitysten ja mahdollisuuksien maisemassa
Laura Huhtinen-Hildén
- 313 Kehollinen toimijuus jokaisen oppilaan yhdenvertaisen osallisuuden edistäjänä
Katja Sutela
- 331 Kestävää ikääntymistä tukeva musiikkikasvatus
Tuulikki Laes
- 3 KOHTI MONIÄÄNISIÄ KÄYTÄNTÖJÄ
- 355 Kohti moniäänisempää musiikkiluokkaa intersektionaalisen ajattelun keinoin
Minja Koskela
- 373 Kolmas tila musiikkikasvatuksessa
Katja Thomson
- 403 Sosiaalista kestävyyttä improvisaatiopedagogiikkaa soveltaen
Eeva Siljamäki

- 429 Kansansoittajat ja -laulajat kulttuurisesti kestävä ja kasvatuksellisen musiikin opetuksen suunnannäyttäjinä
Vilma Timonen ja Arja Kastinen

4 KOHTI LAAJA-ALAISTA AMMATILLISUUTTA

- 453 Kriisien ja epävarmuuksien ajan ekopoliittinen ammatillisuus musiikkikasvatuksessa
Heidi Westerlund
- 479 Kestävyysajattelu musiikkikasvattajan ammatillisen reflektiivisyyden haastajana
Lauri Väkevä
- 501 Säveltämisen opettaminen ja pedagogiikan evoluutio
Leena Unkari-Virtanen
- 529 Musiikkialan ammattilaisten moninainen työnkuva sosiaali- ja terveydenhuollon ympäristöissä
Taru-Anneli Koivisto

5 PUHEENVUOROJA: KOHTI MUSIIKILLISTA, SOSIAALISTA JA KULTTUURISTA TOIMIJUUTTA

- 551 Nuorten biisipajat tukemassa musiikillista tekijyyttä ja aktiivista kansalaisuutta
Anna Kuoppamäki
- 565 Tuottamis pohjaisen oppimisen mahdollisuudet peruskoulun ja lukion musiikinopetuksessa
Aleksi Ojala
- 585 Kestävä kulttuurikasvatus osana Unesco-oppilaitostoimintaa
Marja Ervasti
- 603 Englanninkieliset abstraktit (English Abstracts)

Esipuhe

Musiikkikasvatus muutoksessa on tutkimukseen perustuva kokoomateos, joka on tarkoitettu lähdekirjallisuudeksi musiikkikasvatuksen opintoihin ja täydennyskoulutukseen sekä käsikirjaksi alan toimijoille ja asiasta kiinnostuneille. Se on jatkoa kirjalle *Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivistä käytäntöä* (Juntunen, Nikkanen ja Westerlund, toim. 2013). Mutta siinä, missä vuosikymmen sitten julkaistu kokonaisuus osallistui erityisesti alan sisäiseen keskusteluun ja kehittämiseen, käsillä olevaa teosta leimaa vahvemmin kääntyminen ulospäin. Teoksen 23 lukua nostavat esiin niitä musiikkikasvatuksen kehityssuuntia, jotka pyrkivät integroimaan musiikkikasvatuksen osaksi ratkaisua aikamme haasteisiin, kuten ekologisiin kriiseihin. Toisaalta luvut kuvaavat niitä muutoksia, jotka ovat suhteessa globaaleihin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja/tai pyrkivät osaltaan esimerkiksi lisäämään yhdenvertaisuutta ja osallisuutta musiikkikasvatuksen käytännöissä. Teoksen 27 kirjoittajaa ovat musiikkikasvatuksen asiantuntijoita ja tutkijoita. Olemme kutsuneet kirjoittajiksi sekä musiikkikasvatuksen kokeneita että erityisesti akateemisen uransa alkupuolella olevia tutkijoita. Tekstit perustuvat kirjoittajien, pääosin englannin kielellä julkaistuun tutkimukseen ja toisaalta kokoavat yhteen alan kansainvälistä tutkimustietoa.

Tämän teoksen syntymiseen on vaikuttanut joukko asiantuntijoita, joiden kanssa on ollut ilo työskennellä. Haluamme kiittää ansiokkaasti työtään tehneitä käsikirjoituksen lausunnonantajia. Kiitämme lämpimästi Taideyliopiston Sibelius-Akatemian DocMus Research Publications -julkaisusarjan päätoimittajaa Markus Manteretta sekä toimituskunnan jäseniä Tuire Kuusta, Lauri Suurpäättä ja Peter Peitsaloa sekä sihteeriä Henri Wegeliusta heidän työpanoksestaan teoksen julkaisemiseksi. Kaunis kiitos kirjan taittajalle Paul Forsellille ja graafikolle Jan Rosströmille teoksen ulkoasusta. Kiitos myös Sibelius-Akatemialle, Sibelius-Akatemian Opettajat ja virkailijat ry:lle sekä Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen tutkimukselle taloudellisesta

tuesta teoksen toimitus- ja painatuskuluihin. Ennen kaikkea haluamme kiittää kaikkia kirjoittajia hyvästä ja pitkäjänteisestä yhteistyöstä. Ilman teidän ansiokasta tutkimus- ja kehittämistyötä sekä tekstien kärsivällistä työstämistä tämä teos ei olisi ollut mahdollinen. Me teoksen toimittajat kiitämme myös toisiamme mukavasta ja sujuvasta yhteistyöstä.

Helsingissä 23.05.2023

Marja-Leena Juntunen ja Heidi Partti

Johdantoluku

MARJA-LEENA JUNTUNEN JA HEIDI PARTTI

Elämme 2020-luvulla nopeiden, arvaamattomien, päällekkäisten ja keskinäisriippuvaisten globaalien muutosten ja kriisien aikaa. Maailmanlaajuiset haasteet, kuten ilmastonmuutos ja luontokato, pandemiat, poliittinen polarisoituminen, ihmisoikeusloukkaukset, talouden epävakaus ja sodat, ovat osoittaneet kouriintuntuvasti, kuinka eri puolilla maailmaa tapahtuvat asiat kytkeytyvät systeemisesti toisiinsa ja ulottavat vaikutuksensa yhteiskunnan kaikille sektoreille. Erityisesti ilmastonmuutoksesta kasvava ilmastokriisi voidaan ymmärtää ns. kaikenmuutoksena (*everything change*), jossa lämpenemisen eteneminen aiheuttaa kaikkialle elämäntapaamme ulottuvan psykologisen, yhteiskunnallisen ja sosiaalisen murroksen (BIOS 2019; Pelttari 2021). Lisäksi kasvava eriarvoisuus Suomessa näkyy erityisesti hyvinvoinnin haasteina.

Muutos on musiikkikasvatusta tarkastelevan kokoomateoksemme keskeinen käsite. Muutos sinänsä tarkoittaa jonkun muuttumista tai muuntumista toiseksi, lyhyen tai pidemmän ajan puitteissa. Muutos on myös toisin ajattelemista ja kykyä toimia toisin. Muutos voi tapahtua nopeasti tai hitaasti, se voi olla pientä tai suurta, se voi olla suunniteltua ja ohjattua tai yllätyksellistä ja hallitsematonta. Muutos ei sinänsä tarkoita kehitystä, eikä muutos välttämättä ole siis positiivista tai toivottua. Teoksessamme muutos liittyy tarpeeseen vastata globaaleihin ja yhteiskunnallisiin ilmiöihin ja haasteisiin. Ne vaikuttavat ja aikaansaavat muutosta elämän ja yhteiskunnan eri alueilla, myös (musiikki) kasvatuksen rakenteissa ja ohjeistuksissa, musiikkikasvatusta raamittavissa teorioissa, sen toimintakulttuureissa, käytännöissä ja konteksteissa sekä niissä toimivien ajattelussa, asenteissa ja työskentelyssä. Tarkoituksenamme ei ole tunnistaa syy-seuraus -suhteita tai suoranaisesti osoittaa muutokselle toivottua suuntaa, vaan tuoda näkyväksi musiikkikasvatusalalla tapahtuvia ajankohtaisia siirtymiä, kehityssuuntia

ja käytäntöjen tavoitteita. Vaikka kirja ei edes pyri kattamaan kaikkia musiikkikasvatukseen liittyviä muutoksia, sen 23 lukua maalaavat kokonaiskuvaa niistä muutoksiin liittyvistä ilmiöistä, kysymyksistä ja ongelmista, joita musiikkikasvatuksen alan tutkijat ja pedagogit ovat viime vuosina pitäneet erityisen keskeisinä.

Aikamme muutokset ja kriisit vaikuttavat kaikkialla, jos kohta niiden välittömissä vaikutuksissa eri maiden asukkaiden elämään voidaan nähdä eroja. Ilmastonmuutos, biodiversiteettikato, muut ympäristökriisit sekä luonnonvarojen ylikulutus nostavat esiin ekologisten kysymysten ensisijaisuuden elämän mahdollisuuksien säilyttämiseksi (Salonen 2014). Tästä kertovat lukuisat tutkimusraportit (esim. IPCC 2022; Seppälä 2022), kansainväliset ja kansalliset linjaukset ja sopimukset (esim. United Nations Climate Change 2015; Valtioneuvosto 2021) sekä erityisesti nuorten kasvava ilmastohuoli (Sitra 2019; Pihkala ym. 2022), mutta myös omalla ihmistieteiden ja taiteen tutkimuksemme kentällä yhä enenevässä määrin käsiteltävät teemat liittyen esimerkiksi ympäristöhuoleen (Suominen 2016), ekokriisiin (Arlander ja Elo 2017; Värri 2018), ympäristötraumaan (Välimäki 2019) sekä ihmiskeskeisyyden kritiikkiin (Pulkki 2021a; Ylirisku 2021a, b).

Vaikka uutiset nostavat silmiemme eteen ensisijaisesti maailmanlaajuisia haasteita, ne ovat saaneet liikkeelle myös lukuisia globaaleja ja lokaaleja toimia ongelmien ratkaisemiseksi ja yhteisen hyvän elämän edistämiseksi. Globaalit kriisit ovat esimerkiksi tuoneet esiin inhimillisen halun auttaa hädässä olevia. Sodat ja luonnonkatastrofit ovat paitsi repineet rikki myös yhdistäneet ihmisiä saaden yksittäiset kansalaiset sekä maat yhdessä auttamaan kärsiviä ja edistämään rauhaa, vakautta ja turvallisuutta. Myös kestävyys ja vastuullisuus otetaan lisääntyvässä määrin huomioon niin politiikassa, tuotannossa ja kulutuksessa kuin myös taiteen ja kasvatuksen kentillä. Maailmanlaajusten ilmasto- ja luontosopimusten avulla pyritään rajoittamaan maapallon keskilämpötilan nousua ja luonnon monimuotoisuuden köyhtymistä sekä vahvistamaan planeetan elinmahdollisuuksia. Eri puolilla maailmaa tehdään myös aktiivista tasa-arvotyötä naisten ja tyttöjen aseman parantamiseksi, äärimmäisen köyhyyden, nälän ja lapsikuolleisuuden vähentämiseksi, ja niin edelleen.

Musiikki on inhimillistä toimintaa ja kulttuurinen käytäntö, johon liittyvät merkitykset, menetelmät ja toimintatavat ovat erottamaton osa yhteiskuntaa. Siten globaalit ja lokaalit ilmiöt vaikuttavat vääjäämättä myös musiikin kasvatuksellisiin käytäntöihin. Toisaalta ne kutsuvat musiikkikasvattajia ja musiikkikasvatuksen tutkijoita aloitteellisuuteen ja aktiivisuuteen suhteessa yhteiskunnan sosiaalisiin ja poliittisiin kysymyksiin. Huoli tulevaisuudesta haastaa siis koko musiikkikasvatuskentän yhteiskunnalliseen vastuullisuuteen ja sitä myötä olemassa olevien rakenteiden, linjausten ja käytäntöjen kriittiseen uudelleen arviointiin, rohkeisiin muutoksiin sekä jatkuvaan eettiseen harkintaan ja uudella tavalla pedagogisiin ratkaisuihin. Luonnon kantokyvyn mureneminen ja hyvinvoinnin haasteiden kasvu edellyttävät myös musiikkikasvatuksen käytäntöjen ja niiden taustalla vaikuttavien arvojen, asenteiden ja päämäärien kriittistä arviointia ja aktiivisia toimia. On kysyttävää, miltä osin ihmiskeskeisen ja individualistisen maailmankuvan tuottamat käsitykset esimerkiksi laadusta ja menestyksestä ovat kestäviä ja missä määrin musiikkikasvatus antaa valmiuksia ihmiskeskeisen todellisuuskäsityksen kyseenalaistamiselle ja purkamiselle.

Toisaalta suomalaisen yhteiskunnan akuutit haasteet ja megatrendit (ks. Dufva ja Rekola 2023), kuten taloudellinen ja sosiaalinen eriarvoisuuskehitys, luottamuksen rapautuminen, segregaatio, huoltosuhteen heikkeneminen, nuorten mielenterveysongelmat, koulukyynisyys ja uupuminen koskevat paitsi koulutuksen toiminnanohjausta ja opetuksen käytäntöjä, myös ja ennen kaikkea osallisia ihmisiä: oppijoita, opettajia, rehtoreita sekä perheitä ja sidosryhmiä. Samalla aikamme moninaiset haasteet kutsuvat musiikkikasvatuksen piirissä toimivat kriittisesti arvioimaan saavutettavuuteen, osallisuuteen, kokemuksellisuuteen ja hyvinvointiin liittyviä mahdollisuuksia ja epäkohtia. Etenkin ulkomaa-laistaustaisten ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yhä kasvava määrä, ikääntyvän väestön tarpeet sekä sosiaalinen eriarvoisuus edellyttävät muutoksia perinteisiin tapoihin järjestää palveluja, toimintaa ja opetusta (Ilmola ym. 2021; Juntunen 2021a; 2021b; Juntunen ja Kivijärvi 2019). Lisäksi (post)digitaalisuus (Kolb, Tervo ja Tavin 2021) vaatii uudenlaista ymmärrystä yhteiskunnan toiminnoista, teknologian vaatimien resurssien riittävydestä sekä tavoista, joilla teknologiajättien

ylivalta, informaatiovaikuttaminen sekä uudet teknologiset mahdollisuudet, erityisesti tekoäly, mullistavat niin yhteiskunnan rakenteita kuin ihmisen kokemuksellista suhdetta maailmaan. Musiikinopettajien kannalta keskeistä on pohtia, miltä osin musiikkikasvatuksessa tehtävät teknologiset valinnat edistävät tai rajoittavat oppilaiden mahdollisuuksia monipuoliseen musiikilliseen osallistumiseen ja vuorovaikutukseen, luovaan toimijuuteen, inhimilliseen kasvuun sekä kestävään musiikin tekemisen, oppimisen ja kuluttamisen tapoihin (Mantie 2017; Partti ym. 2023; Sørbo 2020).

Musiikkikasvatuksen tutkimuksen ja käytäntöjen suhde aikamme muutoksiin ja haasteisiin on siis monitahoinen ja -tasoinen sisältäen sekä vastuita että mahdollisuuksia. Musiikkikasvatuksen tähänastisessa tutkimuksessa on monin tavoin pyritty tukemaan ihmisoikeusperustaista kestävyuden sosiaalista ja kulttuurista ulottuvuutta. Tutkimuksissa on tarkasteltu mm. yhdenvertaisuutta, sukupuolten välistä tasa-arvoa, kulttuurienvälistä kompetenssia, osallisuutta, tunteita ja muita ihmisyksilöiden ja -yhteisöjen hyvinvoinnin kannalta keskeisiä huolenpidon osa-alueita. Nämä sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyuden näkökulmat ovat myös tämän teoksen keskiössä. On todennäköistä, ja toivottavaa, että ihmisyhteisöjen kokonaisvaltaista hyvinvointia korostaneet näkökulmat täydentyvät tulevana vuosina ihmisen ja muun elämän välisen vuorovaikutuksen tarkastelun sekä ekologisen jälleenrakennuksen (BIOS 2019) ulottuvuudella suomalaisen musiikkikasvatuksen tutkimuskentällä. Tästä näkökulman laajentumisesta on nähtävissä rohkaisevia merkkejä tämänkin teoksen useissa kirjoituksissa.

Teoreettisia tulokulmia

Aikamme muutosten ja viheliäisten ongelmien (*wicked problem*; Rittel ja Webber 1973) ratkomisen vaatii monitieteistä otetta sekä ilmiöiden tarkastelua eri näkökulmista ja monin eri menetelmin. Vuorovaikutus muiden tieteenalojen kanssa näkyy musiikkikasvatuksen tutkimuksessa ja tässä teoksessa käsitteellisenä laaja-alaisuutena sekä teoreettisten ja metodologisten tulokulmien rikkautena. Musiikkikasvatuksen

mahdollisuuksia edistää luottamuksen rakentumista sekä ihmisten ja yhteisöjen kokonaisvaltaista hyvinvointia on alan kotimaisessa kirjallisuudessa tarkasteltu viime aikoina esimerkiksi interkulttuurisen kompetenssin (Miettinen 2021), moninaisuuden politiikan (Kallio 2021), poliittisen osallisuuden ja kansalaisammattilaisuuden (Westerlund 2018), maailmankansalaisuuden (Juntunen ja Partti 2022) sekä lukuisista muista näkökulmista. Vaikka ilmastonmuutosta ja muita ekokriisejä on suomalaisessa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa toistaiseksi käsitelty verrattain vähän, sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyuden näkökulmia ei tule ymmärtää irrallisina, vaan tiiviinä osana ekologialle rakennusta: ihmisten, toisten lajien ja ekosysteemien hyvinvointi on vuorovaikutteista ja toisistaan riippuvaista. Musiikkikasvatuksen kansainvälisessä tutkimuksessa onkin ehdotettu muun muassa ekologisen lukutaidon (Orr 1992) sisällyttämistä musiikkikasvatuksen käytäntöihin (Shevock 2015, 2018). Kuuntelukasvatuksesta (Kankkunen 2018) ja ympäristöaktivismista ammentavassa ekolokutaitoisessa musiikkikasvatuksessa korostuvat mm. paikallisuuteen kiinnittyminen ja fyysisten aistimusten herättämä kokemuksellinen ja empaattinen ympäristösuhde (esim. Shevock 2015, 2017).

Musiikki- ja taidekasvatus tarjoaa lukuisia mahdollisuuksia ja välineitä sellaisen planetaarisen hyvinvoinnin (JYU, Wisdom community 2021) turvaamiseksi, joka huomioi sekä maapallon kantokyvyn että ihmisarvoisen elämän ehdot. Näiden mahdollisuuksien käyttöönotto edellyttää kuitenkin poliittisesti ja yhteiskunnallisesti reagoivan musiikkikasvatuksen edistämistä ja musiikkikasvatuksen muutospotentiaalin tunnistamista. Alexandra Kertz-Welzel (2022) lähestyy musiikkikasvatusta yhteiskunnallisen tehtävän näkökulmasta utopistisena teoriana ja käytäntönä eli sellaisena, joka tekee mahdolliseksi ajatella toisin – kuvitella vaihtoehtoisia maailmoja ja toisin olemisen tapoja sekä luovasti että kriittisesti. Poliittisesti ja yhteiskunnallisesti reagoiva musiikkikasvatus etsii tasapainoa yhteiskunnallisesti vaikuttavan, mutta samalla oppilaiden kasvua tukevan kasvatuksen välillä. Samalla korostuu se, että musiikkikasvatuksessa on ensisijaisesti kysymys musiikista ja ihmisistä, kokemuksista, yhteisöistä ja ihmisten välisistä suhteista. Yhteiskunnallinen ja poliittinen ulottuvuus liittyy musiikkikasvatuksen

tavoitteeseen tarjota nuorille oppilaille mahdollisuuksia käsitellä musiikin poliittisia ja yhteiskunnallisia kysymyksiä sekä pohtia ja työstää omia vastuita yhteiskunnan jäsenenä. (Mt.)

Yhteiskunnallinen vastuullisuus on sitoutumista sosiaalisesti oikeudenmukaisen ja ekologisesti kestävästä maailman rakentamiseen. Tämä periaate on ekososiaalisen sivistyskäsitteen ytimessä (Keto ja Foster 2019; POPS 2014; Salonen ja Bardy 2015). Siinä sivistys ymmärretään inhimillisenä kasvuna ekososiaaliseen vastuullisuuteen. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen hahmottaa ihmisen ja monilajisen maailman väliset vuorovaikutussuhteet, keskinäiset riippuvuudet ja yhteenkietoutumisen sekä toimintansa vaikutukset toisten ihmisten ja koko elonkirjon hyvinvointiin. Lähtökohtana on kehollinen, empaattinen, kokonaisvaltainen ja vastavuoroinen suhde toisiin ihmisiin ja muunlajisiin eliöihin. Toisin sanoen ekososiaalisesti sivistyneen ihmisen maailmasuhde perustuu sellaiselle kokonaisvaltaiselle vastuullisuudelle, joka tunnistaa ja tunnustaa ihmisoikeudet ja yhdenvertaisuuden sekä eri elämänlajien arvon pyrkien hyvään vuorovaikutukseen monilajisessa sosiaalisessa yhteisössä. (Foster ym. 2019; Foster ym. 2022; Keto ym. 2022; Pulkki 2021b; Salonen ja Rouhiainen 2015.) Keskiössä on ajatus kaiken elämän verkostomaisuudesta ja ymmärrys ihmisen kasvusta monilajisessa maailmassa, ”jossa ihmisen ja muun luonnon välinen raja ylittyy” (Keto ym. 2022, 50). Kestävää tulevaisuutta rakennetaan vaalimalla ihmisarvon loukkaamattomuutta ja samanaikaisesti ekosysteemien monimuotoisuutta. Käytännössä vastuullinen maailmasuhde rakentuu myötätunnosta, kohtuullisuudesta, kyvyistä tasavertaiseen vuorovaikutukseen sekä seuraamustietoisesta käyttäytymisestä (Salonen ja Bardy 2015). Hyvää (yhteis)elämää tulee toisin sanoen tavoitella yhden maapallon rajoissa ja sellaisen talouden varassa, joka edistää ympäristön ja kansalaisten hyvinvointia (Salonen 2014; Salonen ja Bardy 2015). Jotta lapsemme ja nuoremme kasvavat ajatteluun, jossa ymmärretään ihmisen ja muun elämän keskinäisriippuvuus, yhteiskunnallisen ja ekososiaalisen oikeudenmukaisuuskasvatuksen (Foster ja Turkki 2021; Martusewicz 2015) tulee jatkossa olla yhä suuremmassa roolissa myös musiikkikasvattajien työssä.

Ekososiaalisaation teoriaan pohjaten ja toisaalta esteettis-eettises-

tä taidekasvatuksen perinteestä ammentaen Foster, Salonen ja Sutela (2022) ovat rakentaneet eri taidemuotoja yhdistävän ja kestävyysmuutokseen kytkeytyvän taidekasvatuksen teoriakehyksen. Se nostaa esiin taidekasvatuksen kolme piirrettä ja mahdollisuutta. Niistä ensimmäinen liittyy ontologiaan. Taidekasvatus nähdään kokonaisvaltaisena, kehollisuuteen perustuvana käytäntönä, joka kutsuu tarkastelemaan uudelleen ”olemassolon, tietoisuuden ja ihmisyyden kysymyksiä” (mt., 123). Toinen piirre liittyy epistemologiaan. Se nostaa esiin, miten sellainen taidekasvatus, joka rohkaisee aistista, emotionaalista ja kognitiivista tietoa yhdistelevää kuvittelukykyä, saattaa ”toiseuden ja mahdollisten maailmojen äärelle” (mt.). Taidekasvatuksen eettinen piirre liittyy siihen, että se vastavuoroista huolenpitoa toteuttavana yhtäältä perustuu elämän moninaisuuden havaitsemiseen ja arvostamiseen ja toisaalta pyrkii siihen (mt.).

Musiikin ja muiden taiteiden vaikutus ihmiseen ei ole suoraviivainen ja ennalta-arvattava. Silti musiikissa on runsaasti potentiaalia saada aikaan henkilökohtaisia ja yhteiskunnallisia muutoksia (ks. esim. Kertz-Weltzel 2022). Tämä muutospotentiaali ilmenee sekä yksilötasolla liittyen esimerkiksi tunteisiin, arvoihin ja asenteisiin että julkisella, politiikkaan ja yhteiskunnallisiin eroihin liittyvällä tasolla. Kuten ekomusiikologian tutkimus osoittaa, musiikin ja luonnon yhteys on kiinteä ja moniulotteinen (Torvinen 2018; Torvinen ja Välimäki 2019). Näin ollen musiikin kyky välittää ekologisiin kriiseihin liittyvää tietoa, luoda tila ympäristökysymysten ja -tunteiden käsittelylle sekä auttaa löytämään reittejä ympäristövastuulliseen ajatteluun ja yhteiskunnalliseen muutokseen on varsin poikkeuksellinen (Torvinen 2018). Tulevaisuusorientoitunut ja muutoskykyinen musiikkikasvatus voi siis tarjota mahdollisuuksia ja välineitä käsitellä yhteiskunnallisia haasteita omakohtaisesti, toiminnallisesti ja turvallisesti sekä rohkaista ajattelemaan ja tekemään toisin sekä olemaan eri mieltä, kuitenkin vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Kertz-Welzel 2022; myös Green 1995).

Musiikilla ja taiteilla on oma, itsessään arvokas paikkansa osana ihmisen elämää ja kulttuurisia perusoikeuksia. Silti tässä teoksessa esiin nostettuja musiikkikasvatuksen laaja-alaisia mahdollisuuksia ei tarvitse nähdä kritiikkinä tai uhkana taiteen itseisarvolle. Muuttuvassa, mo-

nimutkaisessa ja epävakaaassa maailmassa lienee entistä tärkeämpää kyetä tunnistamaan sekä musiikin ns. sisäiset tai esteettiset päämäärät että musiikin mahdollisuudet vaikuttaa myönteisesti ekososiaaliseen oikeudenmukaisuuteen, oppilaiden kasvun ja hyvinvoinnin tukemiseen, osallisuuden, toimijuuden ja demokratian vahvistamiseen sekä globaalien haasteiden ratkomiseen. Näin ymmärrettynä musiikki ja musiikkikasvatus voidaan nähdä esteettisten arvojen ja eettisten kysymysten kohtaupaikkana ja monitahoisena maailmassa olemisen tapana.

Kirjan tavoitteet ja lukujen aihealueet

Tämän kokoomateoksen tavoitteena on yhtäältä avata alan sisäisiä muutoksia ja toisaalta tarkastella, miten musiikkikasvatus voi osaltaan edistää globaalien haasteiden ratkaisemista ja tukea oppijoiden kasvua kohti sellaista vastuullista maailmasuhdetta, joka perustuu dialogille toisten ihmisten ja alati muuttuvan maailman kanssa. Dialogi maailman kanssa kutsuu yhteisöjä ja yksilöitä paitsi kriittiseen ajatteluun myös oman toiminnan, ympäristön, yhteiskunnan ja globaalin maailman välisten suhteiden systeemiseen tarkasteluun sekä valmiuteen ajatella ja toimia toisin (ks. esim. Biesta 2017/2020; Kertz-Welzel 2022; Randles 2013). Tämä puolestaan edellyttää joustavuutta niin oppilaitosten rakenteilta, opetuksen käytännöiltä kuin opettajien toiminnalta. Teos pyrkii yhtäältä haastamaan kriittiseen (kasvatus)ajatteluun globaalien muutosten keskellä arvioiden musiikkikasvatuksen arvoja, ihanteita, käytäntöjä ja ideologioita erityisesti ihmisoikeusperustaisen sosiaalisen ja ekologisen kestävyuden näkökulmasta. Toisaalta tavoitteena on antaa ajattelun välineitä toimia toisin.

Ajankohtaisia muutoksia ja niihin liittyviä haasteita tarkastellaan teoksen teksteissä suhteessa musiikkikasvatusta koskeviin ohjeistuksiin, opetuksen käytäntöihin sekä ammattilaisuuteen laajemmin. Kirjassa pohditaan, kuinka musiikkikasvatus voi osaltaan olla luomassa tiloja, joissa on mahdollista rakentaa kestävää hyvinvointia, kuvitella yhdessä parempi tulevaisuus ja siten ylläpitää toivoa ja luottamusta tulevaan epävarmuuden aikakaudella. Kasvatuksellisten muutosten kohtaamisessa ja niihin vaikuttamisessa opettajankoulutus on keskei-

sessä roolissa. Kyetäkseen tukemaan oppijoiden kasvamista on tärkeää, että opettajat jo omien opintojensa aikana saavat mahdollisuuksia haavainnoida ja pohtia kysymyksiä, jotka liittyvät hyvään yhteiselämään yhden planeetan rajoissa. Opettajankoulutuksen tärkeänä tehtävänä voidaankin pitää sellaisten olosuhteiden luomista, jossa yhteiskunnalliseksi toimijaksi kasvamista tuetaan ja jossa tulevilla opettajilla on mahdollisuus omaksua ratkaisijan rooli ja toimintavalmius myönteisen tulevaisuuden rakentamisesta (Foster ym. 2019, 138).

Teos on jaettu viiteen osaan: **Ensimmäinen** osa tarkastelee musiikkikasvatuksen roolia ja mahdollisuuksia vastuullisen maailmasuhteen rakentumisessa – miten musiikin opetuksessa voidaan harjoitella sellaista suhdetta ja vuorovaikutusta musiikin, itsen, toisten ihmisten ja ympäristön kanssa, joka auttaa tiedostamaan ja toteuttamaan eettistä ja kestävästä maailmasuhdetta. **Toisen** osan luvut käsittelevät osallisuutta tukevia säädöksiä ja toimintakulttuureja sekä niiden toteuttamista ja toteutumista musiikinopetuksen käytännöissä. Osallisuuden tarkastelussa keskeisinä ilmiöinä näyttäytyvät yhtäältä ohjaus ja vastuu sekä toisaalta autonomia ja vapaus valita. Teoksen **kolmannessa** osassa tarkastelun kohteena ovat moniääniset käytännöt musiikin erilaisissa oppimisympäristöissä. Moniäänisyys musiikin tekemisen ja oppimisen tiloissa kutsuu sellaisten pedagogisten lähestymistapojen kehittämiseen, jotka mahdollistavat sekä musiikillisen monipuolisuuden että eri taustoista tulevien osallistujien välisen kohtaamisen ja luottamuksen. Kirjan **neljännen** osan kirjoitukset käsittelevät muutosta musiikkikasvattajan ammatillisuuden näkökulmasta. Oman substanssiosaamisen ylittävä sosiaalinen ja yhteiskunnallinen vastuullisuus laajentaa musiikkikasvattajien perinteistä ammatillista työnkuvaa ja kutsuu monitahoiseen yhteistyöhön. Teoksen viimeinen **viides** osa sisältää kolme puheenvuoroa, jotka tarjoavat käytännön esimerkkejä musiikkikasvatuksen monista mahdollisuuksista kestävästä tulevaisuuden luomisesta.

Osa 1: Kohti vastuullista maailmasuhdetta

Vaikka yhteiskunnallisten ja sosiaalisten (globaalien) ongelmien ratkaisua ei voi sysätä yksittäisten opettajien harteille, kestävästä tulevaisuu-

den näkökulmasta opettajan rooli on kuitenkin keskeinen. Muuttuvan ja epävarman maailman keskellä musiikkikasvattaja voi oman toimintansa kautta paitsi olla itse yhteiskunnallisesti aktiivinen myös pedagogisessa toiminnassa herättää lapsessa tai nuorella halun dialogiin – ”olla ja elää maailmassa ja maailman kanssa eikä vain omissa oloissaan”, kuten kasvatusteoreetikko Gert Biesta (2017/2020, 39) asian esittää.

Suunnatessaan kasvatettavaa *dialogiin maailman kanssa* (mt.) opettaja toteuttaa kasvatuksen ydintehtävää ja tukee oppilaan subjektiksi kasvamista. Subjektiksi kasvamisella Biesta viittaa sellaiseen yksilöksi kasvamiseen, jossa keskeistä on havahtuminen maailman todellisuuteen. Musiikki ja muut taiteet voivat tarjota konkreettisia mahdollisuuksia tällaisille myönteisille havahtumisille, joiden kautta on mahdollisuus arvioida omia aikomuksia ja haluja myös toisen (muut ihmiset, eläimet, planeetta) näkökulmasta (Biesta 2017/2020; Foster ym. 2021; Juntunen ja Partti 2022). Tästä näkökulmasta käsin musiikkikasvatuksessa ei siis ole kyse (ainoastaan) identiteetin rakentumisesta ja ilmaisemisesta vaikkapa oman musiikin tekemisen kautta, vaan antautumisesta eettiliseen ja refleksiiviseen pohdintaan oman toiminnan seuraamuksista muille ja muiden toimintamahdollisuuksille. Tässä ajattelussa voidaan myös tunnistaa suomalaisen opetukseen perinteisesti kuuluva kasvatus- ja sivistystehtävä (esim. Laes ym. 2018). Ihmisenä ja yhteiskuntaan kasvun korostaminen ennalta määrättyjen oppimistulosten tavoittelun sijaan haastaa vallitsevan uusliberalistisen markkinavetoisen tehokkuusdiskurssin, joka sinänsä muodostaa moraalisen ja eettisen ristiriidan musiikki- ja muussa taidekasvatuksessa, jossa kehittyminen ja oppiminen vie aikaa ja johon tehokkuusajattelu sopii erityisen huonosti.

Oman maailmasuhteen havainnointiin ja pohdintaan kutsuva musiikkikasvatus ja musiikillinen toiminta avartavat ymmärrystä hyvän elämän ehdoista: kestävä tulevaisuus ei merkitse pelkkää luopumista vaan satsaamista niihin aineettomiin asioihin, jotka tyydyttävät ihmisen sosiaalisia, henkisiä ja kulttuurisia tarpeita ja vahvistavat kokemusta elämän merkityksellisyydestä (Salonen ja Bardy 2015). Laajemmin ne voivat edistää sellaista kestävyystietoista elämänorientaatiota (Foster ym. 2019; Foster ym. 2022), joka perustuu vastuullisuuteen, kohtuulli-

suuteen ja ihmistenvälisyyteen. Vastuulliseen maailmasuhteeseen tasa-painoisesti kasvaminen ja paremman tulevaisuuden yhdessä kuvittelu myös ylläpitävät toivoa ja luottamusta siihen, että ihmiskunnalla on käsillä olevista haasteista ja arvaamattomista muutoksista huolimatta mahdollisuus rakentaa parempi tulevaisuus.

Teoksen ensimmäisen osan tekstit tarkastelevat musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia edistää ihmisen kasvua vastuulliseen maailmasuhteeseen. Yhteistä ensimmäisen osan luvuille on kokonaisvaltainen käsitys ihmisestä ja ymmärrys ihmisen kehollisesta maailmassaolosta sekä ajatus siitä, että vastuullinen maailmasuhde ei perustu (vain) eettiseen ja moraalisen vastuun tiedolliseen tunnistamiseen, kriittiseen asenteeseen ja uudelleen ajatteluun vaan rakentuu ja syvenee olennaisesti vuorovaikutussuhteissa toisiin ja toiseuteen – kuuntelun, dialogin, empatian ja muiden kehollisten (tunne)kokemusten sekä niiden reflektoinnin pohjalta tai niiden tukemana. Musiikinopetuksen käytännöt puolestaan tarjoavat tilaisuuksia näiden vuorovaikutussuhteiden koetteluun.

Osan ensimmäisessä luvussa *Ekokriittisen musiikkikasvatuksen tutkimus ja musiikillinen ekolukutaito* **Pirkko Paananen** hahmottelee ekologisesti kestäväen musiikkikasvatuksen tavoitteita ekososiaalisten kasvatusteorioiden ja ekomusikologisen tutkimuksen pohjalta viitaten myös ekososiaaliseen filosofiaan, joka muodostaa ekokriittiselle musiikkikasvatukselle laajemman yhteiskunnallisesti suuntautuneen kontekstin. Ekokriittinen kasvatuseritys perustuu sen ymmärtämiselle, että elämän jatkuminen maapallolla edellyttää ihmisen ja luonnon suhteen sekä hyvinvointia koskevien käsitysten ja kasvatuksellisten arvojen uudelleen ajattelemista, mikä suuntaa myös vastuullisen musiikkikasvatuksen kehittämistyötä. Sen tavoitteet kytkeytyvät laajasti musiikkitoimintaan ja koulujen toimintakulttuureihin. Ääniympäristöjen ja musiikkisuhteen ekokriittinen tarkastelu johtaa uudenlaisiin näkökulmiin myös siitä, mitä ymmärrämme musiikin olevan. Tarkastelunsa pohjalta Paananen esittelee luvussaan myös koostamansa musiikillisen ekolukutaidon mallin, jonka pohjalle ekokriittinen musiikkikasvatusta voidaan rakentaa.

Osan toisessa luvussa **Marja-Leena Juntunen** tarkastelee *kehollisuutta teoriana, musiikin oppimisen perustana ja vastuullisen maailmasuh-*

teen lähtökohtana. Luvun alussa kehollisuutta tarkastellaan käsitteenä ja teoriana fenomenologisen filosofian ja kognitiotieteen konteksteissa. Tämän jälkeen tekstissä nostetaan esiin musiikkikasvatuksen toiminnallisia, kehollisuuden huomioivia ja kehollisiin kokemuksiin perustuvia pedagogisia periaatteita ja suuntauksia, myös käytännön esimerkein. Tekstin lopussa musiikillista toimintaa tarkastellaan laajemmin kehollisena vuorovaikutuksena, jossa voimme ymmärtää toisiamme sanattomasti, äänien, eleiden, kuuntelun ja kehon tuntemusten kautta, mikä luo perustaa keskinäiselle ymmärrykselle ja jopa eettiselle ajattelulle. Tekstissä nostetaan esiin, miten keholla ja ruumiillisuudella on rooli siinä, miten ymmärrämme maailmaa, mitä merkityksiä meille rakennetaan ja miten suhtaudumme muihin ihmisiin, muihin olentoihin ja ympäristöön. Kehollisuuden näkökulma auttaa ymmärtämään kaiken olevaisen yhteenkietoutumista ja luo täten pohjaa vastuulliselle maailmasuhteelle.

Olli-Taavetti Kankkusen tekstin *Musiikkikasvatus dialogisen kuuntelun ja eettisen yhdessä toimimisen edistäjänä* lähtökohtana on tulkinta perusopetuksen arvoperustasta ja tehtävästä, jonka pohjalta musiikkikasvatus voidaan ymmärtää laajemmin vuorovaikutustaidot, musiikin ja äänimaiseman integroivana kuuntelukasvatuksena. Luvussa Kankkunen tarkastelee, kuinka musiikki perusopetuksen oppiaineena voisi paremmin ottaa huomioon kuuntelukasvatuksen eettiset lähtökohdat, tavoitteet ja arvioinnin perusteet. Jäsennyksen apuna Kankkunen käyttää äänimaisematutkija Barry Truax'in akustisen kommunikaation teoriaa. Pedagogisena ratkaisuna hän ehdottaa kuuntelukasvatusta, joka perustuu musiikin ja musisoijien välisen dialogin kuunteluun. Tällaisen kuuntelukasvatuksen tavoitteena on äänellinen toimija, joka tunnistaa äänellisessä vuorovaikutuksessa eettisesti kestäviä arvoja ja toimintaperiaatteita ja toimii niiden pohjalta. Eettisyys ulottuu myös sosiaalsiin suhteisiin, joissa tarvitaan myötätuntoa, hyvää tahtoa sekä empaattista tapaa huomioida toiset ihmiset.

Myös osion viimeisen, **Suvi Saarikallion** luvun keskiössä ovat empatiataidot, jotka perinteisten akateemisten tietotaitojen ohella ovat keskeisen osa kasvua kohti vastuullista maailmasuhdetta ja kestäväää tulevaisuutta. Lisäksi tarvitaan hyvistä tunnekokemuksista ammen-

tavia psyykkisiä voimavaroja. Tekstissään otsikolla *Musiikin tunnekokemukset toimijuuden ja hyvinvoinnin rakentajina* Saarikallio tuo esiin, miten tunne-elämyksen läsnäolo on kasvatuksellisesta näkökulmasta katsottuna musiikin ja musiikinopetuksen erityispiirre ja vahvuus, josta voi pedagogisesti sensitiivisessä ja refleksiivisessä oppimisympäristössä muodostua hyvinvoinnin lähde. Tunnetasoinen kokeminen asettuu keskiöön pyrittäessä tukemaan oppilaiden vuorovaikutustaitoja, toimijuutta ja hyvinvointia. Toisaalta tunteisiin liittyvän kasvun ja kehityksen tukeminen osana opetus- ja kasvatustyötä tarjoaa tärkeän ja ajankohtaisen näkökulman tarkastella musiikkikasvatuksen merkitystä sosiaalisen kestävyuden ja tunne-elämän hyvinvoinnin rakentumisen näkökulmista.

Osa 2: Kohti osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria

Kuten aiemmin tekstissä olemme kuvanneet, useat samanaikaisesti tapahtuvat ja toisiinsa kietoutuvat muutokset vaikuttavat musiikkikasvatuksen käytäntöihin monilla tasoilla ja eri tavoin. Muutokset eivät tapahdu kuitenkaan vain yhteen suuntaan, vaan ihmisyksilöt ja -yhteisöt sekä koko elinympäristö ovat monimutkaisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Tämä merkitsee sitä, että opettajien on työskenneltävä rakenteissa ja systeemeissä, jotka ovat joskus ennalta määrättyjä, toisinaan heidän hallinnassaan. Yhä useammin toimintaympäristöt ovat alati muuttuvia, jopa ennalta arvaamattomia (Holdhus ym. 2022; Sugrue ja Solbrekke 2011). Kaiken keskellä opettajat yrittävät tehdä sitä, mikä heidän mielestään on parasta oppilaille. Opiskelijoiden parhaaksi tekeminen ja olemassa olevissa sosiaalisissa ja yhteiskunnallisissa rakenteissa työskentely ei puolestaan ole aina helppoa, varsinkin kun rakenteet ovat usein jäykkiä ja kankeita muuttumaan (ks. esim. Randles 2013).

Yhteiskunnallisten muutosten ja haasteiden myötä yksittäiseltä toimijalta odotetaan entistä autonomisempaa toimijuutta ja laajempaa ammatillista osaamista (esim. Muukkonen, Pesonen ja Pohjannoro 2011; myös Karlsen 2019; Pohjannoro ym. 2019). Lisäksi edellytetään kykyä kriittiseen itsereflektioon, niin suhteessa omaan toimintaan kuin am-

mattialaan laajemmin (Juntunen ym. 2013), ja sen pohjalta tapahtuvaan nopeaan vastuulliseen ja moraaliseen päätöksentekoon (Munthe 2003). Muutosten ja epävarmuuden aika ilmenee eri ammattialoilla usein keskusjohtoisuuden vähenemisenä (Sugrue ja Solbrekke 2011), niin myös suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Vaikka Suomessa opettajilla ja rehtoreilla on muutenkin suuri autonomia tehdä (musiikin) opetukseen ja sen järjestelyyn liittyviä valintoja (Juntunen 2017; Niemi 2013), toiminnanohjauksen ja opetuksen rakenteiden muutokset ovat tuoneet musiikinopetuksen järjestäjille, oppilaitoksille, rehtoreille ja opettajille merkittävästi lisää vapautta ja vastuuta. Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että asioista voidaan päättää yhä enenevässä määrin paikallisella tasolla, myös opettajakohtaisesti, ja toimintaa voidaan suunnitella ja toteuttaa oppilaiden tarpeiden ja oppilaitoksen resurssien mukaisesti (ks. esim. Kivijärvi ja Rautiainen 2020).

Musiikin opetussuunnitelmien perusteet (esim. POPS 2014; TPOPS 2017) haastavat opettajan ammattitaitovaatimukset muun muassa painottamalla sisällöllistä laaja-alaisuutta ja lisäämällä opettajien ja oppilaitosten autonomiaa. Taiteen perusopetuksessa nämä haasteet konkretisoituvat joidenkin sisältöalueiden, kuten säveltämisen ja musiikkiteknologian, ja uudistettujen arviointikäytäntöjen muodossa (ks. esim. Kauppinen 2018). Ammatillisuuden laajentuminen tarkoittaa myös teknologian hallintaa, opettajan työn hallinnollisia ja yhteisöllisiä vastuita, ja niin edelleen (ks. myös Sugrue ja Solbrekke 2011).

Jotta musiikkikasvatus sekä yksilöä että yhteiskuntaa koskevana voimavarana ja hyvää tuottavana mahdollisuutena on kaikkien ulottuvilla yhdenvertaisesti ja merkityksellisellä tavalla, on tärkeää, että toiminnan eri tasoilla (systeemi, instituutio, toimija) jatkuvasti kysytään: kuka voi osallistua ja millä ehdoilla? Vaikka esimerkiksi taiteen perusopetusta musiikissa ja muuta musiikinopetusta on laajasti tarjolla, tutkimustiedon valossa esimerkiksi monet ihmisryhmät, kuten saamelaiset, ikääntyvät aikuiset, kehitysvammaiset ja muuten erityistä tukea tarvitsevat sekä sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevat kohtaavat edelleen esteitä toimintaan osallistumisessa (esim. Juntunen 2021a, 2021b). Lisäksi monet opetuksen käytännöt ja toimintakulttuuri eivät välttämättä kohtele oppilaita yhdenvertaisesti, tai ne asettavat

oppilaat eriarvoiseen asemaan suhteessa toisiinsa. Ratkaisuiksi ehdotetaan systeemistä joustavuutta ja sektorirajat ylittävää yhteistyötä, opettajien yhteiskunnallista vastuullisuutta sekä yhdenvertaisuutta ja osallisuutta puoltavaa asennetta. (Mt.) Osallisuuden ja yhdenvertaisuuden lisäämisessä perusopetuksen kontekstissa oleellisiksi keinoiksi on havaittu pyrkimykset tukea jokaisen oppijan toimijuutta ja kokemusta olla pystyvä ja arvokas yhteisön jäsen ja kiinnittää huomiota pedagogisiin ratkaisuihin varsinkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksessa (Anttila 2021).

Kirjan toisen osion kaikki kahdeksan lukua liittyvät *osallisuuteen* eri muodoissaan. Osallisuus on moninainen ja laeva sateenvarjokäsité kooten yhteen erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja (Isola ym. 2017). Osallisuus on muun muassa osallistumista, johonkin kuulumista, mukaan ottamista, suhteissa olemista ja yhteisyyttä. Se tarkoittaa sellaista yksilötason osallistumista ja kuulumista yhteisöön, joka potentiaalisesti lisää hyvinvointia, merkityksellisiä vuorovaikutussuhteita ja elämän merkityksellisyyttä. Toisaalta se tarkoittaa mahdollisuuksia ja toimijuutta eli edellytyksiä vaikuttaa oman elämänsä kulkuun, palveluihin, mahdollisuuksiin ja toimintoihin. Osallisuudella viitataan myös aktiiviseen kansalaisuuteen, ihmisoikeuksiin ja demokratiaan sekä kaikkiin edellisiin liittyvään vaikuttamiseen, järjestämiseen ja johtamiseen (mt.). Osallisuutta voivat rajoittaa ja toisaalta edistää rakenteet, toiminnan ohjaus, kuten lait, säädökset ja opetussuunnitelmat, sekä toimintakulttuurit ja opetuksessa myös pedagogiset valinnat.

Osion kolme ensimmäistä lukua tarkastelevat lakien ja muiden ohjeistusten, kuten valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteiden, vaikutuksia osallisuuteen ja/tai yhdenvertaisuuteen. Ensimmäisessä luvussa otsikolla *Musiikkioikeudet muuttuvassa musiikkikasvatuksessa* **Marja Heimonen** tarkastelee musiikkioikeuksia kulttuurisina oikeuksina, jotka yhtäältä määräytyvät lainsäädännön ja siihen perustuvien musiikinopetusta ohjaavien kansallisten opetussuunnitelmien perusteella. Toisaalta niitä määrittävät kansainväliset sopimukset, visiot ja muunlainen pehmeä oikeus. Alati muuttuvassa ja yhä kansainvälistyvässä musiikkikasvatuksessa tietoisuus musiikin oppimiseen ja opetuksen liittyvistä oikeuksista on tärkeää, sillä oikeudet toteutuvat (tai jää-

vät toteutumatta) käytännön toimijoiden, kuten musiikkikasvattajien, opetuksessa ja muussa työssä. Esimerkkeinä kriittisistä kysymyksistä Heimonen nostaa esiin, miten alkuperäiskansojen ja vähemmistöjen oikeudet otetaan huomioon musiikkikasvatuksessa ja miten nopeasti kehittyvä musiikkiteknologia vaikuttaa musiikkikasvatuksen kenttään. Luvun lopuksi Heimonen esittää visioita musiikin oikeuksista tulevaisuuden musiikkikasvatuksessa.

Toisessa luvussa otsikolla *Varhaisiän musiikkikasvatuksella eväitä kestävän tulevaisuuden rakentamiseen* **Inkeri Ruokonen** tarkastelee niitä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmauudistuksia ja toimintakulttuurin muutoksia, jotka lisäävät pienten lasten osallisuutta musiikkikasvatuksessa, erityisesti osana varhaiskasvatusta. Musiikin avulla voidaan kasvatuksessa korostaa luontoon ja kulttuuriseen kestävyyteen liittyviä arvoja. Toisaalta ekososiaalisen kasvatuksen ja musiikillisen oppimisen perusta luodaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Siksi musiikkikasvatuksen laadun vahvistaminen tämän koulutuspolun alussa liittyy lapsen oikeuteen oppia musiikkia hänelle tarjottavassa varhaiskasvatuksessa. Tekstissä avataan, miten vuonna 2022 uudistetut varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU 2022) ottavat entistä paremmin huomioon muun muassa oppimisen kolmiportaisen tuen ja inklusiivisen toiminnan periaatteet. Ne saavat tukea Oikeus oppimiseen -kehittämishjelmien tavoitteista parantaa varhaiskasvatuksen laatua, koulutuksellista tasa-arvoa ja hyvinvointia vähentämällä ja ehkäisemällä oppimiseroja sekä vahvistamalla oppimisen tukea. Luvussa tuodaan esiin myös viimeisimmän varhaiskasvatuksen arviointiraportin (2021) tuloksia ja kehittämissuhteita.

Osion kolmannessa luvussa otsikolla *Musiikkioppilaitosten monimuotoistuva arviointikulttuuri* **Ulla Pohjannoro, Juha Ojala ja Jyrki Lähteenmäki** tarkastelevat musiikkioppilaitoksia koskevia muutoksia valtakunnallisissa opetussuunnitelmien perusteissa ja niihin liittyvässä ajattelussa sekä erityisesti, miten arviointikäytäntöjen kansallisen tason sääntelyn muutokset näkyvät musiikkioppilaitostoiminnassa 1960-luvulta 2020-luvulle. Tarkastelun tukena he käyttävät Yrjö Engeströmin kolmiportaista koulutusorganisaatioiden kehitysmallia. Kirjoittajat tunnistavat systeemin jännitteet, jotka liittyvät musiik-

kioppilaitosten kaksoisrooliin yleissivistävänä ja toisaalta musiikkialan jatkokoulutukseen valmiuksia antavana koulutuksena. Toisaalta jännitteet heijastelevat ajan saatossa tapahtuneita muutoksia opetus-suunnitelma-ajattelussa. Tekstissä avataan tutkimusta, jossa tarkastellaan vuonna 2018 käyttöön otettujen opetussuunnitelman perusteiden (TPOPS 2017) toteuttamista musiikkioppilaitoksissa. Tutkimuksen perusteella arviointikulttuuri on selvästi siirtymässä kohti monipuolisempia käytäntöjä, jotka tunnistavat paremmin oppijoiden omat pyrkimykset. Opetussuunnitelmien suunnittelun ja arvioinnin vapaus haastaa 2020-luvun musiikkiopiston rehtorit, opettajat ja oppilaat jatkuvaan (vertais)neuvotteluun arviointialueista ja -kriteereistä sekä arvioinnin käytännöistä.

Osion muissa luvuissa tarkastellaan toimintakulttuureita ja niissä vaikuttavien ajattelutapojen, käytäntöjen ja pedagogisten ratkaisujen vaikutuksia osallisuuteen ja yhdenvertaisuuteen, osin suhteessa opetussuunnitelmien perusteisiin. Osion seuraavat kaksi lukua keskittyvät oppilaiden osallisuuteen suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa. Ensin **Heidi Elmgren** nostaa luvussaan (*Muuttuvan musiikkiopiston yhdenvertaisuushaasteita*) esiin tutkimuksissaan tunnistamia tasa-arvon ja yhdenvertaisen kohtelun haasteita ja oppilaiden osallisuutta rajoitettavia musiikkioppilaitoskäytäntöjä. Niitä ovat muun muassa pääsykokeet ja etenkin hierarkiat, joiden perusteella tapahtuu esimerkiksi oppilaiden ansioihin perustuvaa palkitsemista ja muuta eriarvoista kohtelua. Elmgren esittää, että vuodesta 2018 alkaen voimassa olleet taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmat perusteet (TPOPS 2017) sekä yhdenvertaisuutta tukevat ohjeistukset tarjoavat musiikkiopistoille monia hyödyllisiä työkaluja tarvittavien muutosten aikaansaamiseksi, joiden soveltamisessa niiden tulkinta näyttäytyy keskeisenä – ”väärin” tulkittuina ne voivat jopa lisätä eriarvoisuutta entisestään.

Otsikolla *Lasten osallisuus taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitoksissa* **Tuulia Tuovisen** luku puolestaan keskittyy musiikkiopisto-oppilaiden osallisuuden tarkastelussa siihen, miten oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa omiin opintoihinsa liittyviin asioihin ja päätöksentekoon ja kuinka he voivat kokea merkityksellisiä kokemuksia kohdatuksi tulemisesta ja kuulumisesta joukkoon. Hänen perustelunsa oppilaiden

osallisuuden tärkeydestä nojaa YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen sekä kansalliseen lapsistrategiaan, jonka avulla lasten ja nuorten osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa on pyritty vahvistamaan. Tekstissä tarkastellaan, miten musiikkiopistot julkisina instituutioina voivat halutessaan luoda edellytyksiä lasten osallisuudelle poliittisissa prosesseissaan ja millaisia haasteita lasten osallisuudelle niissä esiintyy. Tuovinen nostaa esiin käytäntöjä, jotka rajoittavat oppilaan päätöksentekoa opintojen suhteen. Yhtenä esimerkkinä Tuovinen mainitsee ennalta suunnitellut, taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän ohjaamat opintopolut. Tuovinen peräänkuuluttaa oppilaiden osallisuuden ja valintamahdollisuuksien lisäämistä ja vahvistamista, jonka hän näkee vahvistavan demokraattisen kansalaisyhteiskunnan toimintaedellytyksiä laajemminkin.

Osion kuudennessa luvussa, otsikon *Musiikkikasvatus osallisuuden, merkitysten ja mahdollisuuksien maisemassa* mukaisesti, **Laura Huhtinen-Hildén** tarkastelee, minkälainen musiikkipedagoginen toiminta voi edistää oppilaan osallisuutta, merkityksellisiä kokemuksia, hyvinvointia ja toiveikkaan tulevaisuuden rakentamista, myös laajemmin osana yhteiskunnallista ja planetaarista hyvinvointia. Ajatuksena on, että hyvinvointi on yhteisön vahvuus tämän pyrkiessä löytämään ratkaisuja aikamme haasteisiin. Musiikkitoiminnan vuorovaikutteellisuus luo otollisen tilan hyvinvointia rakentaville kokonaisvaltaiselle oppimiselle ja osallisuuden kokemuksille, joiden muodostumisessa pedagogisella sensitiivisyydellä on suuri rooli. Tekstissä pohditaan myös musiikkikasvattajan ammatillista toimintaa, arvoja ja asenteita suhteessa edellä kuvattuihin tavoitteisiin.

Teoksen seitsemäs, **Katja Sutelan** luku *Kehollinen toimijuus jokaisen oppilaan yhdenvertaisen osallisuuden edistäjänä* nostaa esiin näkökulmia ja konkreettisia keinoja, joilla voidaan tukea jokaisen oppilaan osallisuutta musiikkikasvatuksessa. Kaikki oppilaat osallistavaa inklusiivista musiikkikasvatusta Sutela tarkastelee feministisen teorian ja fenomenologian pohjalta määritellyn kehollisen toimijuuden käsitteen ja Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuvan musiikkiliikunnan valossa. Sutela ehdottaa, että musiikkikasvatuksen kontekstissa kehon liikettä, moniaistisuutta ja oppimisen sosiaalista luonnetta hyödyntä-

vä Dalcroze-pohjainen pedagogiikka tarjoaa kaikille oppilaille tapoja osallistua musiikilliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen ilman soittimen, teorian tai nuottikirjoituksen hallintaa ja täten tukee toimintaan osallistuvan kehollista musiikillista toimijuutta ja osallisuutta. Lopuksi Sutela pohtii, kuinka huolenpito osana ekososiaalista sivistystä suuntaa kiinnostuksen oppilaiden yhdenvertaiseen osallisuuteen ja näin tukee sosiaalisesti kestävästä tulevaisuudesta musiikkikasvatuksen kontekstissa.

Osion viimeisessä, kahdeksannessa luvussa *Kestävästä ikääntymisestä tukeva musiikkikasvatus* **Tuulikki Laes** tarkastelee, miten ikääntyminen ja elinikäisen oppimisen mahdollisuudet voisi entistä paremmin ottaa huomioon musiikkikasvatuksessa ja miten ala voisi nykyistä paremmin vastata ikääntyvän yhteiskunnan tarpeisiin. Laeksen mukaan ikääntyminen tulisi nähdä jatkuvana, kumulatiivisena ja systeemisena osana elämänkulkua ja osana yksilöiden ja ympäristön välisiä suhteita. Jotta musiikkikasvatus tukisi kestävästä ikääntymisestä, sen tulisi tarjota uusia tapoja luoda sosiaalisia verkostoja ja tuottaa mielekkäitä kokemuksia (myös) myöhemmissä elämänvaiheissa. Sen tulisi myös pyrkiä muuttamaan asenteita ikääntyvien ihmisten sosiaalista asemaa kohtaan esimerkiksi julkisten pedagogisten toimintojen ja esiintymisten sekä sukupolvien välisen musiikkikasvatustoiminnan lisäämisen avulla. Luvun lopussa Laes tarjoaa musiikkikasvattajille ohjeita siitä, miten kestävästä ikääntymisestä voidaan tukea pedagogisessa toiminnassa.

Osa 3: *Kohti moniäänisiä käytäntöjä*

Nopeasti muuttuva maailma haastaa musiikkikasvattajat kriittisesti arvioimaan sekä jatkuvasti kehittämään pedagogisia lähestymis- ja toimintatapojaan. Teoksen kolmannen osan kirjoituksissa tarkastelun kohteena ovatkin moniääniset käytännöt musiikin erilaisissa oppimis-ympäristöissä.

Moniäänisyys viittaa yhtäältä musiikilliseen monipuolisuuteen. Musiikin opetussuunnitelmien perusteissa (esim. POPS 2014; TPOPS 2017) korostuu tavoite laaja-alaisesta muusikkoudesta ja luovasta toimijuudesta, jonka kehittymistä voidaan musiikinopetuksessa tukea moninaisin työskentelytavoin yksin ja osana ryhmää. Erityisesti

koulun musiikinopetuksessa ”monipuolisuuden eetos” (Muukkonen 2010) näyttäytyy opetuksen sisältöjen ja työtapojen rikkautena. Suomalaisopettajat tulkitsevat opetussuunnitelmien (perusteiden) tavoitteita varsin itsenäisesti ja oman ammattitaitonsa, kokemuksen ja oppilaidensa tarpeiden mukaisesti. Sekä koulun rakenteelliset ratkaisut että opettajien koulutus mahdollistavat joustavuuden suomalaisen musiikinopetuksen käytännön toteuttamisessa (Randles ja Muhonen 2015). Toisinaan opettajien autonomia näyttäytyy myös opettajien kokemana yksinäisyytenä runsaiden odotusten ja niukkojen resurssien ristipaineessa (Muhonen 2010). Viime vuosina keskustelu pedagogisista ratkaisuista ja monipuolisista käytännöistä on käynyt erityisen vilkkaana säveltämisen ja improvisaation opetuksen ympärillä. Opetussuunnitelmateksteissä (POPS 2014) luova keksintä ja itseilmaisuus sekä uusien musiikillisten ideoiden toteuttaminen yhdistyvät laaja-alaisen muusikkouden ja musiikillisen toimijuuden kehittymiseen. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että opettajat tarvitsevat nykyistä enemmän koulutusta ja tukea säveltämisen ja improvisaation opetuskäytäntöjen toteuttamiseen (esim. Partti 2016).

Toisaalta moniäänisyys voidaan ymmärtää kattamaan myös laajemmin yhteiskunnan diversiteettiä, arvojen ja identiteettien moninaisuuteen, oppijoiden erilaisiin tarpeisiin ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen liittyvät kysymykset. Moniäänisessä yhteiskunnassa musiikkikasvatuksen mahdollisuudet luoda yhteistä tulevaisuutta ja toivoa on tärkeämpää kuin koskaan (Partti 2023). Yhteiskunnan muutoksista kumpuavat kriisit kutsuvat musiikkikasvattajia kuvittelemaan toisenlaisia tulevaisuuksia ja suuntaamaan toimintaansa siten, että yhteinen musiikillinen toiminta voi mahdollistaa erilaisista taustoista tulevien oppilaiden välisen kohtaamisen ja luottamuksen synnyn. Kuten tämän osan kirjoituksista käy ilmi, musiikillisissa yhteisöissä ja verkostoissa sekä niiden välillä toimiminen ja yhteinen, musiikillisilla ideoilla ja tyyleillä leikkittely voivat ratkaisevalla tavalla edistää paitsi musiikillista oppimista, myös merkityksellisten sosiaalisten suhteiden luomista, identiteettityötä ja tunteiden turvallista käsittelyä. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa keskeistä on myös luoda edellytyksiä sellaiseen kulttuuriseen osallisuuteen, joka ei perustu ainoastaan sosialisatiolle ja

kulttuuriperinnön siirtämiselle, vaan sen rohkealle uudistamiselle ja kulttuurisen monilukutaidon kehittämiseksi.

Teoksen kolmannen osan avaa **Minja Koskelan** kirjoitus *Kohti moniäänisempää musiikkiluokkaa intersektionaalisen ajattelun keinoin*. Luku sisältää katsauksen intersektionaalisuuden teoriaan tarjoten musiikkikasvattajille viitekehyksen, jonka läpi tarkastella musiikinopetuksen käytäntöjä ja niihin sisältyviä ulottuvuuksia, kuten oppimateriaaleja, musiikkiluokan vuorovaikutusta ja opettajan toimintaa, erilaisten identiteettikategorioiden näkökulmista. Koskelan kirjoituksen keskiössä on musiikkikasvatuksen tasa-arvon edistäminen suomalaisessa peruskoulussa. Lähestyen ilmiötä oppilaiden ja musiikin moninaisuuteen liittyvien valtasuhteiden, hierarkioiden ja neuvottelujen näkökulmasta, Koskela kritisoi näkemystä, jonka mukaan musiikkityyli (Suomessa erityisesti populaarimusiikki) toimisi opetuksen demokratian takeena. Kuten Koskela esittää, moniäänisemmän musiikkikasvatuksen edistämiseksi on kiinnitettävä huomiota siihen kontekstiin ja niihin neuvotteluihin, joissa musiikkityyliä käytetään. Tähän omaa opetuskontekstia ja opettajuutta koskevaan reflektioon intersektionaalisuus tarjoaa hyödyllisen linssin.

Maapallon kestävyyskriisi, poliittiset levottomuudet ja muut yhteiskuntia ravistavat muutokset korostavat musiikkikasvatuksen tehtävää merkityksellisten sosiaalisten suhteiden rakentumisen ja ylläpidon mahdollistajana.

Katja Thomsonin kirjoituksessa tarkastellaan erilaisista taustoisista tulevien ihmisten yhteistyön rakentumista taiteessa ja taiteen keinoin. Esimerkkinä Thomson käyttää World In Motion -yhtyettä, jossa pakolaisina Suomeen saapuneet muusikot ja musiikinharrastajat, Taideyliopiston Sibelius-Akatemian opiskelijat sekä kirjoittaja itse sävelsivät ja musisoivat yhdessä. Luvun otsikko *Kolmas tila musiikkikasvatuksessa* viittaa sellaisiin taiteellisiin konkreettisiin ja kuviteltuihin tiloihin, joissa yhteisöllinen luova musiikin tekeminen voi avata mahdollisuuksia myös kohtaamiselle, luottamukselle ja toivolle.

Kirjoituksessaan *Sosiaalista kestävyyttä improvisaatiopedagogiikkaa soveltaen* **Eeva Siljamäki** nostaa esiin oppilaiden sosiaalisen ahdistuneisuuden kasvun sekä tarpeen sellaisten oppimisympäristöjen ja pedago-

gisten käytäntöjen kehittämiseksi, joissa on tilaa moninaisten tunteiden turvalliselle kohtaamiselle ja käsittelylle. Vapaan ääni-improvisaation ja improvisaatiopedagogisen lähestymistavan lähtökohtien ja käytäntöjen tarkastelu avaa näkymiä musiikkikasvatukseen mahdollisuuksiin tukea oppijoiden sosiaalista ja luovaa toimijuutta sekä koettua turvallisuutta. Näissä mahdollisuuksissa luovan musiikillisen toiminnan tavoitteet eivät rajoitu oppilaan itseilmaisuuksiin, vaan liittyvät osaksi sellaisten yhteistoiminnallisten oppimisympäristöjen kehittämistä, joissa osallisuuden, hyväksytyksi tulemisen ja sosiaalisen pystyvyyden kokemukset voivat toteutua.

Myös **Vilma Timonen** ja **Arja Kastinen** liikkuvat kirjoituksessaan luovan musiikillisen toiminnan maisemissa, mutta lähestyvät yksilöllisen ja yhteisöllisen musisoinnin kysymyksiä historiallisesta tulokulmasta. Timosen ja Kastisen kirjoitus *Kansansoittajat ja -laulajat kulttuurisesti kestävä ja kasvatuksellinen musiikin opetuksen suunnannäyttäjinä* sisältää syvällisen katsauksen Suomen alueen musiikilliseen kulttuuriperintöön, erityisesti runolaulukulttuuriin. Kirjoituksen avaamat näkökulmat kansansoittajien ja -laulajien rikkaaseen esteettiseen ja filosofiseen perinteeseen tarjoavat lähtökohtia sellaisten musiikkikasvatukseen käytäntöjen rakentamiseen, jotka pyrkivät edistämään monipuolista itseilmaisua sekä kulttuurista monilukutaitoa.

Osa 4: Kohti laaja-alaista ammatillisuutta

Huolenpito ja vastuu yhteisestä tulevaisuudesta kuuluu sekä yksilöille että instituutioille ja näkyy musiikkikasvatuksessa muun muassa ammatillisuuden laajentumisena, joka on teoksen neljännen osan kirjoituksia yhdistävä teema. Yksilötasolla yhteiskunnallinen vastuullisuus voi tarkoittaa esimerkiksi toimimista muutosagenttina oman alansa yhteiskunnallisen suhteen uudistamisessa (Westerlund ja Lehikoinen 2021). Yksittäiseltä toimijalta edellytetään myös valmiuksia yhteiskunnalliseen toimijuuteen ja vastuuseen tavalla, joka laajentaa perinteistä ammatillista työnkuvaa (Westerlund ja Gaunt 2021; Westerlund ym. 2021). Ammatillisten rajojen ylittäminen ja niiden hämärtyminen onkin nykyisen ammatillisuuden keskeinen piirre (esim. Koivisto 2022).

Ammatillinen laajentuminen yhteiskunnallisen vastuullisuuden kysymyksiin tarkoittaa lisääntyvässä määrin eri alojen, ammattilaisten sekä instituutioiden ja muiden yhteisöjen välistä yhteistyötä ja tietyn ammatin raja-aidat ylittävää ammatillisuutta (Westerlund ja Gaunt 2022). Yksilöiltä se edellyttää ammatillisen identiteetin ja profiilin neuvottelua ja uudelleen neuvottelua. Instituutioilta vastuullisuus edellyttää joustavuutta ja notkeutta sekä ennen kaikkea heräämistä yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja aktiiviseen toimintaan (Westerlund 2021).

Sitoutumista kestävyystietoiseen elämänorientaatioon (Foster ym. 2022) ja siihen liittyviin eettisiin normeihin niin ammatillisten yhteisöjen sisällä kuin niiden välillä sekä niiden ulkopuolella voidaankin pitää olennaisena osana tämän päivän ammattilaisten elämää ja työtä (Barnett 2011). Niin sanottu ekologinen ammattilaisuus (*ecological professionalism*, mt.) laajentaa ammatillista vastuuta oman työn ja työyhteisön vaalimisesta ja ylläpitämisestä laajempaan hyvinvointiin sekä koko planeetasta huolehtimiseen. Tämän osion luvut avaavat musiikkialan laajenevan ammatillisuuden kehityskulkuja. Samalla ne haastavat myös musiikin korkeakoulutusta pohtimaan missä määrin koulutuksen rakenteet ja sisällöt tukevat opiskelijoiden kasvua vastuullisuuteen sekä ammatilliseen joustavuuteen ja asiantuntijuuden rajat ylittävään monipuolisuuteen.

Osion aloittaa **Heidi Westerlundin** luku *Kriisien ja epävarmuuksien ajan ekopoliittinen ammatillisuus musiikkikasvatuksessa*, jossa kirjoittaja hahmottelee käsitteellisesti musiikkikasvatuksen ekopoliittista ammatillisuutta ja esittää, että viimeisten vuosikymmenten aikana vakiintunut kompetensseihin perustuva ekspertinäkökulma opettajuuteen on liian kapea vastaamaan siihen ammatilliseen vastuullisuuteen, jota ajankohtaiset kriisit edellyttävät musiikkikasvattajalta. Westerlund avaa näkymää sellaiseen musiikkikasvattajuuteen, jossa ammatillinen työ määrittyy eettis-moraalisen vastuun näkökulmasta ja jossa vakauden ja pysyvyyden tavoittelun sijaan musiikkikasvattajia kutsutaan käyttämään mielikuvitustaan, kokeilemaan ja toimimaan toisin paremman tulevaisuuden edistämiseksi.

Lauri Väkevän kirjoitus syventää musiikkikasvattajan ammatillisuuteen liittyvää ymmärrystä tarkastelemalla musiikkikasvattajan ref-

lektiivisyyttä kestävyysajattelun näkökulmasta. Väkevä lähestyy kestävyysajattelua systeemiajattelun muotona korostaen näin pedagogisen toiminnan eettisiä odotuksia sekä toiminnan kerrannaisvaikutusten hahmottamisen merkitystä. Luvussa *Kestävyysajattelu musiikkikasvattajan ammatillisen reflektiivisyyden haastajana* opettajan ammatillinen reflektio kytkeytyy tiiviisti ammatillisen käytännön kriittiseen arviointiin. Musiikkikasvattajan ammatillisen orientaation voidaan näin ollen ymmärtää perustuvan kriittiselle reflektiolle ja tarvittaessa myös mahdollistavan ammatillisen käytännön ehtojen muuttamisen.

Leena Unkari-Virtasen kirjoitus puolestaan konkretisoi musiikkikasvattajien ammatillisuuden kysymyksiä tarkastelemalla erityisesti säveltämiskasvatuksen pedagogisia taustaoletuksia ja käytänteitä toimintakulttuurin näkökulmasta. Kirjoituksen *Säveltämisen opettaminen ja pedagogiikan evoluutio* lähtökohtana on muutos, jonka säveltämisen ja musiikin luovan tuottamisen aseman vahvistuminen opetussuunnitelmaperusteissa on tuonut mukanaan niin opetuksen käytänteille kuin opettajien työlle. Unkari-Virtanen analysoi muutosta ja pedagogista monipuolistumista sekä niiden esiin tuomia jännitteitä Säpe- eli Säveltämisen pedagogiikka- täydennyskoulutuksen valossa ja osoittaa, kuinka säveltämisen opetuksessa on osin siirrytty opettajajohtoisesta oppijalähtöiseen oppimiskäsitykseen, mutta laajempia oppimisesta avautuvia kytköksiä ei ammattikentällä vielä kovin hyvin tunnisteta.

Musiikkikasvattajien ammatillista laajentumista koskevan osion päättää **Taru-Anneli Koiviston** kirjoitus *Musiikkialan ammattilaisten moninainen työnkuva sosiaali- ja terveydenhuollon ympäristöissä*. Koivisto tarkastelee työn murroksen mukanaan tuomia muutoksia musiikkialan ammattilaisten työn tavoitteisiin ja lähtökohtiin. Luku pureutuu musiikkikasvattajan laajenevan työnkuvan kysymyksiin käyttäen esimerkkinä sairaalamuusikoiden työskentelyä sosiaali- ja terveydenhuollon ympäristöissä. Kirjoitus syventää ymmärrystä musiikkialan ammatillisista mahdollisuuksista ja velvollisuuksista avaamalla näkymiä moniammatilliseen ja sosiaaliseen hybridiammatillisuuteen, jonka työskentelyotetta leimaavat musiikillinen, eettinen ja esteettinen moninaisuus.

Osa 5: *Puheenvuoroja: Kohti luovaa musiikillista, sosiaalista ja kulttuurista toimijuutta*

Teoksen viimeinen osa sisältää kolme kirjoitusta, jotka tarjoavat käytännön esimerkkejä tavoista edistää musiikillista, sosiaalista ja kulttuurista toimijuutta nopeasti muuttuvassa maailmassa. Kirjoitukset ovat puheenvuoroja musiikin mahdollisuuksista tasa-arvon, osallisuuden ja yhteisöllisyyden tukemisessa. Ne myös muistuttavat toimijuuden edistämisen merkityksestä yksilön (musiikillisen) kyvykkyyden sekä yhteisöjen hyvinvoinnin ja kestävyyskannalta. Kirjoitukset tuovat kouriintuntuvalla tavalla esiin musiikin ja musiikkikasvatuksen voiman niin yksilön toimintakyvyn kuin sosiaalisen koheesion rakentajana ja tarjoavat innostavia tulokulmia myös muissa ympäristöissä sovellettaviksi. Samalla kuvaukset toimijuuden ja hyvinvoinnin edistämispyrkimyksistä luovat toivoa myönteisen muutoksen ja kestäväns tulevaisuuden mahdollisuuksista.

Osan ensimmäisessä luvussa **Anna Kuoppamäki** esittelee niitä monia merkityksiä, joita musiikilliseen toimintaan osallistuminen voi mahdollistaa sekä musiikillisten että sosiaalisten suhteiden luomisen kannalta. Kuoppamäen kirjoitus *Nuorten biisipajat tukemassa musiikillista tekijyyttä ja aktiivista kansalaisuutta* perustuu nuorille suunnatun G Songlab -biisipajahankkeen tarkasteluun, mutta tarjoaa myös laajempia näkymiä taiteen voimaan paitsi itseilmaisun ja luovan tekijyyden tukemisessa, myös vastuullisen maailmasuhteen ja kansalaistoiminnan edistämiseksi. Kuten kirjoittaja painottaa, nuorten yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua taiteelliseen toimintaan ja luovaan itseilmaisun kiertyvät osaksi laajempaa yhteiskunnallista hyvinvointia. Siksi saavutettavuuden edistäminen esimerkiksi avointen taiteen tekemisen tilojen kautta on musiikillisen ja kulttuurisen toimijuuden ydinkysymyksiä.

Myös **Alexi Ojalan** kirjoitus tarttuu musiikin luovan tekemisen mahdollisuuksiin, mutta Kuoppamäestä poiketen tarkastelun kontekstina toimii musiikkikasvatuksen muodollinen oppimisympäristö. Kirjoituksessaan *Tuottamisohjaisen oppimisen mahdollisuudet peruskoulun ja lukion musiikinopetuksessa* Ojala esitte-

lee kehittämäänsä tuottamisohjaista mallia, joka hyödyntää digitaalisen teknologian mahdollisuuksia kekseliäästi, pyrkien edistämään lasten ja nuorten yhteisöllisyyttä, osallisuutta ja musiikillista luovuutta. Tuottamisohjaiselle mallille ja sitä esittelevälle suomenkieliselle kirjoitukselle on tilausta musiikin opetuksen kentällä, jolle nopeasti muuttuva teknologia asettaa jatkuvasti uusia mahdollisuuksia ja haasteita. Kehittämistyöhönsä perustuen Ojala esittääkin myös käytännön suosituksia opettajille teknologia-avusteisen musiikillisen toiminnan suunnittelun tueksi.

Osion päättää **Marja Ervastin** luku *Kestävä kulttuurikasvatus osana Unesco-oppilaitostoimintaa*, joka laajentaa tarkasteluhorisonttia yksilön musiikillisesta toimijuudesta kohti kestävästä kulttuurikasvatusta. Ervastin kirjoitus käsittelee kulttuurikasvatustoimintaa ja tuo esiin musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia nostaa kestävästä kehityksen teemoja pedagogisen toiminnan keskiöön. Kirjoituksessa esiteltävä, Unesco-kouluverkostotoimintaan linkittyvä musiikki- ja tiedeprojekti tarjoaa konkreettisen esimerkin tavasta toteuttaa uudistavan oppimisen periaatteita ja näin osaltaan tukea oppilaiden kasvua vastuulliseen maailmasuhteeseen.

Lähteet

- Anttila, Eeva 2021. Tasa-arvo peruskoulun taidekasvatuksessa: Avaimia kestäviin ratkaisuihin. *Musiikkikasvatus* 24 (2), 104–126.
- Anttila, Eeva, Jaakonaho, Liisa, Juntunen, Marja-Leena, Martin, Mari, Nikkanen, Hanna, Saastamoinen, Riku ja Turpeinen, Isto 2017. *Peruskoulu: Suomen suurin kulttuurikeskus*. ArtsEqual toimenpidesuositus 2/2017. Saatavissa: <https://www.artsequal.fi/documents/14230/0/Koulu+kulttuurikeskus+PB/6539bc7d-4c69-4d62-a90f-91a0d12fbc6b> (luettu 10.12.2021).
- Anttila, Eeva, Siljamäki Mariana ja Rowe, Nicholas 2018. Teachers as frontline agents of integration: Finnish Physical Education Students' Reflections on Intercultural Encounters. *Physical Education and Sports Pedagogy* 23 (6), 609–622. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1485141>
- Arlander, Anette ja Elo, Mika 2017. Ekologinen näkökulma taidetutkimukseen. *Tiede & Edisty* 42 (4), 335–346. <https://doi.org/10.51809/te.105271>
- Barnett, Ronald 2011. Towards an ecological professionalism. Teoksessa Sugrue, Ciaran ja Solbrenke, Tone (toim.) *Professional Responsibility: New Horizons of Praxis*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203093689>
- Biesta, Gert 2017/2020. *Antaa taiteen opettaa: taidekasvatus Joseph Beuysin 'jälkeen'* (suom. Pentti Määttänen). Arnheim: ArtEZ Press. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-192-8> (luettu 10.6.2022).

- BIOS 2019. Ekologinen jälleenrakennus. BIOS www-sivusto. Saatavissa: <https://eko.bios.fi/> (luettu 31.3.2023).
- Björk, Cecilia ja Heimonen, Marja 2019. Music schools and human flourishing: What can national education policy enable and restrict? Teoksessa Hahn, Michaela ja Hofecker, Franz-Otto (toim.) *The Future of Music Schools – European Perspectives*. Music School Research II. Cultural Institutions Studies. Musikschulmanagement Niederösterreich GmbH, 35–50.
- Björk, Cecilia ja Juntunen, Marja-Leena, Knigge, Jens, Pape, Bernd ja Malmberg, Lars-Erik 2019. Musikundervisning förverkligas på ojämlika villkor i årskurserna 1–6 i Finlands svenskspråkiga skolor. *Musiikkikasvatus* 23 (2), 30–58.
- Carr, David 2014. Professionalism, profession and professional conduct: Towards a basic logical and ethical geography. Teoksessa Billett, Stephen, Harteis, Christian ja Gruber, Hans (toim.) *International handbook of research in professional and practice-based learning*. New York, NY: Springer, 5–27.
- Dufva, Mikko ja Rekola, Sanna 2023. *Megatrendit 2023. Ymmärrystä yllätysten aikaan*. Helsinki: SITRAN selvityksiä 224. Saatavissa: https://www.sitra.fi/app/uploads/2023/01/sitra_megatrendit-2023_ymmarrysta-yllatysten-aikaan.pdf (luettu 6.4.2023).
- Foster, Raisa, Salonen, Arto O. ja Keto, Sami 2019. Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa ja Kujala, Tiina (toim.) *Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press, 121–143.
- Foster, Raisa ja Turkki, Nella 2021. EcoJustice Approach to Dance Education. *Journal of Dance Education*. <https://doi.org/10.1080/15290824.2021.1906430>
- Green, Maxine 1995. *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Heimonen, Marja ja Hebert, David G. 2019. Advancing music education via Nordic cooperation: Equity and equality as central concepts in Finland. Teoksessa Hebert, David G. ja Bakken Hauge, Torunn (toim.) *Advancing Music Education in Northern Europe*. London: Routledge, 119–140.
- Holdhus, Kari, Christophersen, Catharina ja Partti, Heidi 2022. Soundtrapped? Socio-material perspectives on collaborative teaching within the music classroom. *Research Studies in Music Education*, OnlineFirst August 24, 2022. <https://doi.org/10.1177/1321103X221115978>
- IPCC, The Intergovernmental Panel on Climate Change 2022. *AR6 Climate Change 2022: Mitigation of Climate Change*. Saatavissa: https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg3/downloads/report/IPCC_AR6_WGIII_FullReport.pdf (luettu 20.4.2023)
- Ilmola, Leena, Rautiainen, Pauli, Westerlund, Heidi, Lehikoinen, Kai, Karttunen, Sari, Juntunen, Marja-Leena ja Anttila, Eeva 2021. *Artsequal Tasa-arvo taiteen ja taidekasvatuksen palveluiden suuntana*. ArtsEqual-hankkeen loppuraportti. Helsinki: Taideyliopisto. Saatavissa: https://www.researchgate.net/publication/356731696_ArtsEqual_equality_as_the_future_path_for_the_arts_and_arts_education_services (luettu 15.3.2023).
- Isola, Anna-Maria, Kaartinen, Heidi, Leemann, Lars, Lääperi, Raija, Schneider, Taina, Valtari, Salla ja Keto-Tokoi, Anna 2017. *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Työpäperi: 2017_033. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. Saatavissa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN_ISBN_978-952-302-917-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y (luettu 3.4.2023).

- Jaakonaho, Liisa 2017. Encountering and embodying difference through dance: reflections on a research project in a primary school in Finland. Teoksessa S. Burrigge, Stephanie ja Svendler Nielsen, Charlotte (toim.) *Dance, access and inclusion: Perspectives on dance, young people and change*. London: Routledge, 65–69.
- Juntunen, Marja-Leena 2018. Promoting accessibility and equality in Finnish Basic Education in the Arts. *Musiikkikasvatus* 21 (2), 78–88.
- Juntunen, Marja-Leena 2021a. Eriarvoistavat mekanismit taiteen perusopetuksessa: Synteesi Arts Education for All -ryhmän tutkimuksista. *Synteesi* 4, 27–39.
- Juntunen, Marja-Leena 2021b. Taiteen perusopetusta kaikille. *Musiikkikasvatus* 24 (2), 127–151.
- Juntunen, Marja-Leena ja Anttila, Eeva 2019. Taidekasvatus: Peruskoulun sokea piste. *Kasvatus* 50 (4), 356–363.
- Juntunen, Marja-Leena ja Kivijärvi, Sanna. 2019. Opetuksen saavutettavuuden lisääminen taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa. *Musiikkikasvatus* 22, 1–2, 70–87.
- Juntunen, Marja-Leena, Nikkanen Hanna, M. ja Westerlund, Heidi (toim.) *Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 310–320.
- Juntunen, Marja-Leena ja Partti, Heidi 2022. Towards transformative global citizenship through interdisciplinary arts education. *International Journal of Education and the Arts* 22 (13). Saatavissa: <http://doi.org/10.26209/ijea23n13> (luettu 21.2.2023).
- JYU.Wisdom community 2021. Planetary well-being. *Humanit Soc Sci Commun* 8 (258). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00899-3>
- Kankkunen, Olli-Taavetti 2018. *Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa – kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta*. [Väitöskirja.] Studia Musica 75. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Karlsen, Sidsel 2019. Competency nomads, resilience and agency: music education (activism) in a time of neoliberalism. *Music Education Research* 21 (2), 185–196. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1564900> (luettu 23.4.2023).
- Kertz-Welzel, Alexandra 2022. *Rethinking music education and social change*. New York, NY: Oxford University Press.
- Keto, Sami, Foster, Raisa, Pulkki, Jani, Salonen, Arto O. ja Värrö, Veli-Matti 2022. Ekosiaalinen kasvatus: Viisi teesiä ratkaisuehdotuksena antroposeenin ajan haasteeseen. *Kasvatus & Aika* 16 (3), 49–69. <https://doi.org/10.33350/ka.111741>
- Koivisto, Taru-Anneli 2022. *The (un)settled space of healthcare musicians : hybrid music professionalism in the Finnish healthcare system*. [Väitöskirja.] Studia Musica 89. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Kolb, Gila, Tervo, Juuso ja Tavin, Kevin 2021. Introduction: It's All Over! Post-digital, Post-internet Art and Education. Teoksessa Tavin, Kevin, Kolb, Gila ja Tervo, Juuso (toim.) *Post-Digital, Post-Internet Art and Education*. Palgrave Macmillan, Cham: Palgrave Studies in Educational Futures, 1–24. https://doi.org/10.1007/978-3-030-73770-2_1
- Kuoppamäki, Anna 2015. *Gender Lessons. Girls and boys negotiating learning community in Basics of Music*. [Väitöskirja.] Studia Musica 63. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Laes, Tuulikki 2017. *The (Im)possibility of Inclusion. Reimagining the Potentials of Democratic Inclusion in and through Activist Music Education*. [Väitöskirja.] Studia Musica 72. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

- Laitinen, Sirkka, Hilmola, Antti ja Juntunen, Marja-Leena 2011. *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. Vuosiluokalla*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:i. Helsinki: Opetushallitus.
- Lehikoinen, Kai 2018. Setting the context: Expanding professionalism in the arts-A paradigm shift. Teoksessa Danhash, Nadia, Lehikoinen Kai ja Heinsius, Joost (toim.) *Careers in the Arts: Visions for the Future*. The NXT Projecy publication, 16–30. Saatavissa: https://issuu.com/elia-artschools/docs/nxt_publication_2018_careers_in_the (luettu 15.9.2022).
- Lehikoinen, Kai ja Turpeinen, Isto 2022. Fear, Coping and Peer Support in Male Dance Students' Reflections. Teoksessa Risner, Doug ja Watson, Beccy (toim.) *Masculinity, Intersectionality and Identity: Why Boys (Don't) Dance*. Cham: Palgrave Macmillan, 207–226.
- Mantie, Roger 2017. Thinking about Music and Technology. Teoksessa Ruthmann, Alex S, ja Mantie, Roger (toim.) *The Oxford Handbook of Technology and Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 15–29.
- Martusewicz, Rebecca A., Edmundson, Jeff ja Lupinacci, John 2015. *EcoJustice education. Toward diverse, democratic, and sustainable communities*. Toinen painos. London: Routledge.
- Munthe, Elaine 2003. Teachers' workplace and professional certainty. *Teaching and teacher education* 19 (8), 801–813.
- Muukkonen, Minna, Pesonen, Mirka ja Pohjannoro, Ulla (toim.) 2011. *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin*. Toive-hankkeen loppuraportti. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Niemi, Hannele 2013. The Finnish teacher education. Teachers for Equity and Professional Autonomy. *Revista Española de Educación Comparada* 22, 117–138.
- Nikkanen, Hanna M. 2018. Soittostartti – kohti musiikin instrumenttiopetuksen yhdenvertaista saavutettavuutta. *Musiikki* 2, 71–77.
- Nikkanen, Hanna M., Kirsi, Katja ja Anttila, Eeva 2020. Artistic process as a frame for collaborative, embodied pedagogies: Combining dance with language learning. Teoksessa Svendler Nielsen, Charlotte, Robinson, Sir Ken ja Burrige, Stephanie (toim.) *Dancing across borders: Perspectives on dance, young people and change*. London: Routledge, 134–144.
- Orr, David W. 1992. *Ecological literacy: Educational and the transition to a postmodern world*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Partti, Heidi 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus* 19 (1), 8–28.
- Partti, Heidi 2023.. Mapping the Field of Composing Pedagogy in Finland: From Musical Inventions to Cultural Participation. Teoksessa Devaney, Kirsty, Fautley, Martin, Grow, Joana ja Ziegenmeyer, Annette (toim.) *The Routledge Companion To Teaching Music Composition in Schools: International Perspectives*. Oxford: Routledge.
- Partti, Heidi, Weber, Julia ja Rolle, Christian 2023. Learning a skill, or learning to learn? Supporting teachers' professional development in music education technology. *Journal of Music, Technology & Education* 14 (2&3), 123–139. https://doi.org/10.1386/jmte_00037_1
- Peltari, Mikko 2021. *Lämpenevä Maa: ilmastolukutaidon käsikirja*. Tampere: Vastapaino.
- Pihkala, Panu, Julia, Sangervo ja Jylhä, Kirsti M. 2022. Nuorten ilmastoahdistus ja ympäristötunteet. Teoksessa Kiilakoski, Tomi (toim.) *Kestävää tekoa. Nuorisobarometri 2021*. Julkaisuja, Nro 237. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Nuorisotutkimusverkosto, Opetus- ja kulttuuriministeriö, 95–116.

- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkki, Jani 2021a. Ajatuksia ekoindividuaation kasvatusfilosofiasta. *Sosiaalipedagogiikka* 22, 43–62. <https://doi.org/10.30675/sa.90594>
- Pulkki, Jani 2021b. Ekososiaalinen hyve-etiikka. *Aikuiskasvatus* 41 (2), 102–112. Saatavissa: <https://doi.org/10.33336/aik.109320> (2.3.2023).
- Randles, Clint 2013. A theory of change in music education. *Music Education Research* 15, 471–485. doi:10.1080/14613808.2013.813926
- Rittel, Horst W. J. ja Webber, Melvin M. 1973. Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences* 4 (2), 155–169. doi:10.1007/bf01405730. S2CID 18634229
- Salonen, Arto O. 2014. Ekososiaalinen hyvinvointiparadigma – yhteiskunnallisen ajattelun ja toiminnan uusi suunta täyttyvällä maapallolla. Teoksessa Hämäläinen, Juha (toim.) *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja 2014*. Suomen sosiaalipedagoginen seura, 32–62.
- Salonen, Arto O. ja Bardy, Marjatta 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 1, 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Salonen, Arto O. ja Rouhinen, Sauli 2015. Vastuullinen maailmasuhde – tulevaisuuden toivoa säilyttävän kulttuurirevoluution suunnannäyttäjä. *Tiedepolitiikka* 3 (40), 7–16.
- Scharff, Christina 2018. *Gender, subjectivity, and cultural work. The classical music profession*. Abingdon, OX ja New York, NY: Routledge.
- Seppälä, Jyri (toim.) 2022. *Kuluttajien mahdollisuudet Suomen päästövähennysten vauhdittamiseksi - Taustaraportti asumiseen, ruokaan, liikkumiseen ja muuhun kulutukseen liittyvistä toimista*. Suomen ilmastopaneelin raportti 6/2022. Saatavissa: <https://www.ilmastopaneeli.fi/wp-content/uploads/2022/12/ilmastopaneelin-raportti-6-2022-taustaraportti-kuluttajien-mahdollisuudet-suomen-paastovahennysten-vauhdittamiseksi.pdf> (luettu 20.4.2023).
- Shevock, Daniel J. 2015. The Possibility of Eco-Literate Music Pedagogy. *TOPICS for Music Education Praxis*. Saatavissa: <http://topics.maydaygroup.org/2015/Shevock15.pdf> (luettu 9.9.2023).
- Shevock, Daniel J. 2017. *Eco-literate music pedagogy: A philosophy/autoethnography of music education of soil*. London: Routledge.
- Siljamäki, Mariana, Anttila, Eeva ja Ponkilainen, Maria 2017. Kulttuurienvälinen osaaminen liikuntakasvatuksessa: Opiskelijoiden kokemuksia turvapaikanhakijoille pidetyistä liikunnallisista kielityöpajoista. *Liikunta ja tiede* 54 (6), 88–94.
- Sitra 2019. *Kansalaiskysely ilmastonmuutoksen herättämistä tunteista ja niiden vaikutuksista kestäviin elämäntapoihin*. Saatavissa: <https://media.sitra.fi/2019/08/21153439/ilmastotunteet-2019-kyselytutkimuksen-tulokset.pdf> (luettu 20.4.2023)
- Suomi, Henna 2019. *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. [Väitöskirja.] Tutkimusraportti 83. Jyväskylän yliopisto.
- Suominen, Anniina (toim.) 2016. *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Espoo: Aalto ARTS Books. Saatavissa: https://shop.aalto.fi/media/filer_public/b9/d5/b9d5af0c-c63a-43b5-bacb-6f86cbccc859/taidekasvatusymparistohuolenaikakaudella.pdf (luettu 22.4.2023).

- Sutela, Katja 2020. *Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs: a practitioner inquiry in a special school.* [Väitöskirja.] Acta Universitatis Ouluensis 190. Oulun yliopisto.
- Sutela, Katja, Kivijärvi, Sanna ja Anttila, Eeva 2021. Moving encounters: Embodied pedagogical interaction in music and dance educators' expanding professionalism. Teoksessa Westerlund, Heidi ja Gaunt, Helena (toim.) *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education: A Changing Game.* London: Routledge, 89–101.
- Sørbø, Eirik 2020. Balancing educational purposes within higher electronic music education – A Biestaian perspective. Teoksessa Eiksund, Øyvind Johan, Angelo, Elin ja Knigge, Jens (toim.) *Music technology in education – Channelling and challenging perspectives.* Cappelen Damm Akademisk, 211–232. <https://doi.org/10.23865/noasp.108>
- Torvinen, Juha 2018. Tutkija ympäristöaktivistina. Teesejä musiikkitieteiljän luontosuhteesta. Teoksessa Mononen, Sini ja Välimäki, Susanna (toim.) *Musiikki muutosvoimana. Aktivistisen musiikintutkimuksen manifesti.* Helsinki: Tutkimusyhdistys Suoni ry, 89–106. Saatavissa: https://www.suoni.fi/s/Musiikki_muutosvoimana-cfrd.pdf (luettu 22.4.2023).
- Torvinen, Juha ja Välimäki, Susanna 2019. Musiikki, luonto ja ekomusikologia. Teoksessa Torvinen, Juha ja Välimäki, Susanna (toim.) *Musiikki ja luonto. Soiva kulttuuri ympäristökriisin aikakaudella.* Turku: Utukirjat, 1–32. Saatavissa: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/148673/Musiikki-ja-luonto-pdf-9789512978946.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (luettu 22.4.2023).
- TPOPS 2017. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017.* Helsinki: Opetushallitus.
- Turpeinen, Isto 2018. Tanssi koulussa – ”Siltä jonkinlainen lukko aukeus!” *Taidetutka.* Saatavissa: <http://taidetutka.fi/author/isto-turpeinen/> (luettu 15.8.2022).
- United Nations Climate Change 2015. Paris Agreement to the United Nations Framework Convention on Climate Change 2015. T.I.A.S. No. 16, 1104. Saatavissa: https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement?gclid=Cj0KCQjwYoiBhC9ARIsANiElfazhsFEEdZdonmJpx9PewmAO_zXPO63PefPoN-IIsuar8Brfrd2VS18aArKsEALw_wcB (luettu 20.4.2023).
- Värri, Veli-Matti 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella.* Tampere: Vastapaino.
- Valtioneuvosto 2021. *Suomella on hyvät mahdollisuudet kestävän kehityksen mukaiseen ekologiseen jälleenrakentamiseen.* Saatavissa: <https://valtioneuvosto.fi/marinin-hallitus/hallitusohjelma/hiilineutraali-ja-luonnon-monimuotoisuuden-turvaava-suomi> (luettu 20.4.2023)
- VASU 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022.* Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: https://www.opi.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf (luettu 15.3.2023).
- Välimäki, Susanna 2019. Välittämisen asteikko. Luonto ja ympäristötrauma suomalaisessa taidemusiikissa. Teoksessa Torvinen, Juha ja Välimäki, Susanna (toim.) *Musiikki ja luonto. Soiva kulttuuri ympäristökriisin aikakaudella.* Turku: Utukirjat, 35–66. Saatavissa: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/148673/Musiikki-ja-luonto-pdf-9789512978946.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (luettu 22.4.2023).
- Westerlund, Heidi 2021. Taidekasvatus notkeassa modernissa: Systeeminen näkökulma suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tulevaisuuteen. *Synthesei* 4, 74–96.
- Westerlund, Heidi ja Gaunt, Helena 2021. *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education: A Changing Game.* London: Routledge.

Westerlund, Heidi, Kartunen, Sari, Lehtikoinen, Kai, Laes Tuulikki, Väkevä, Lauri ja Anttila, Eeva 2021. Expanding professional responsibility in arts education: Social innovations paving the way for systems reflexivity. *International Journal of Education ja the Arts* 22 (8). doi:10.26209/ijea22n8

Ylirisku, Henrika 2021a. *Reorienting environmental art education*. [Väitöskirja.] Espoo: Aalto ARTS Books.

Ylirisku, Henrika 2021b. Ihmiskeskeisyyden haastamisen tärkeydestä ja vaikeudesta. *Kasvatus* 52 (4), 456–460. Saatavissa: <https://journal.fi/kasvatus/article/view/112380> (luettu 22.4.2023).

1

KOHTI VASTUULLISTA
MAAILMASUHDETTA

Ekokriittisen musiikkikasvatuksen tutkimus ja musiikillinen ekolukutaito

PIRKKO PAANANEN

Johdanto

Ekokriittisen kasvatusajattelun lähtökohtana on, että elämän jatkuminen maapallolla edellyttää ihmisen ja luonnon suhdetta ja hyvinvointia koskevien perimmäisten käsitysten sekä kasvatuksellisten arvojen uudelleen ajattelemista (Salonen ja Bardy 2015; Salonen ja Joutsenvirta 2018; Värri 2018). Tämä johtaa meidät arvioimaan uudelleen yhteiskuntaa, historiaa, arvoja ja kehityksen suuntaa myös musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Kestävän musiikkikasvatuksen tavoitteet kytkeytyvät laajasti musiikkitoimintaan ja koulujen toimintakulttuureihin. Ääniympäristöjen ja musiikkisuhteen ekokriittinen tarkastelu johtaa uudenlaisiin näkökulmiin myös siitä, mitä käsitämme musiikin olevan.

Tässä luvussa hahmotellaan ekologisesti kestävästä musiikkikasvatuksen tavoitteista yhtäältä *ekososiaalisen sivistyksen* teorioista ja toisaalta *ekomusikologian* tutkimusalueen näkökulmista. Ekososiaalinen filosofia toimii tässä laajempaan yhteiskunnallisesti orientoituneena ja kasvatustieteellisenä viitekehyksenä. Ekomusikologia puolestaan on syntynyt humanistisen musiikintutkimuksen, etnomusikologian ja ääniympäristötutkimuksen piirissä. Sen pohjalta pohditaan musiikkikasvatuksen erityisiä mahdollisuuksia kehittää ekologista tietoisuutta ja ekolukutaitoa. Artikkelissa johdetaan ekokriittisen musiikkikasvatuksen tavoitteet kumpaakin edellä mainittua tutkimustraditiota hyödyntäen ja esitellään uusi musiikillisen ekolukutaidon malli.

Modernisaatio, luonnosta vieraantuminen ja ympäristökriisi

Ajanjakso, jona ihmisen toiminta on aiheuttanut muutoksia luonnon tasapainossa, on maapallon historiassa lyhyt, mutta muutosten mittakaava on planetaarinen. Huoli ympäristön heikkenevästä tilasta nousi suuren yleisön tietoisuuteen 1960-70-luvuilla havaintoina maaperän kestäättömästä käytöstä väestönkasvun seurauksena, valtamerten saastumisesta ja monien eläinlajien uhanalaistumisesta. Suurimmaksi ongelmiksi 2000-luvulla nousseiden ilmasto- ja biodiversiteettikriisien myötä on oivallettu, että ihminen on pyrkinyt vaurastumaan liikaa luonnon kustannuksella niin, että kehityksen suunta on kestämaton myös ihmislajin itsensä kannalta.

Vuosisatoja vallalla olleen *ihmiskeskeisen* eli *antroposentrisen* näkemyksen mukaan ihmisen on mielletty olevan muun elämän yläpuolella ja luonnolla on nähty kulutusyhteiskunnassa lähinnä hyötyarvoa. Ekososiaalinen filosofia perustuu luontokeskeisemmille arvoille: *Elämäkeskeisestä* perspektiivistä katsoen kaikilla lajeilla ja eliöillä on yhdenvertainen olemassaolon oikeus ja ihmisellä on eettinen velvollisuus estää eri lajien sukupuuttoon kuoleminen, koska *elämä sinänsä on arvokasta* (Salonen 2010, 51). *Ekosysteemikeskeisestä* näkökulmasta katsottuna ihmisen huolenpidon kohteena ovat kokonaiset ekosysteemit, niin elollinen kuin ei-elollinenkin luonto (emt., 52).

Useat ekososiaalisen sivistyksen ja yhteiskunnallisesti orientoituneen ympäristöfilosofian tutkijat pitävät ympäristökriisiin johtaneessa kehityksessä suurimpina syinä teollistumista, kaupungistumista, modernisaatiota ja kilpailutaloutta (Lähde 2010; Salonen 2010; Salonen ja Bardy 2015; Värri 2018). Myös ekokriittisen musiikintutkimuksen piirissä lähdetään ajatuksesta, että kaupungistuminen ja teollistuminen ovat aiheuttaneet ihmisen vieraantumisen luonnosta (Schafer 1994 [1977]; Shevock 2015). Maapallon resurssien ollessa rajalliset, kestävyys on muodostunut edellytykseksi kaikelle elämälle ja ekologinen tietoisuus, ihmisen luontoyhteys ja luontokeskeinen perspektiivi sen keskeisiksi lähtökohdiksi.

Kun ihmisen alun perin kestävä suhde luontoon on kadonnut mo-

dernin elämäntavan ja arvojen myötä, sen vaihtoehtona voidaan aluksi tarkastella alkuperäiskansojen perinteisiä luontokeskeisiä ja luontoa kunnioittavia, elämäntapoja ja arvoja. Alkuperäiskansojen viisaus ja filosofinen perinne vaikuttavat kestäväen kehityksen kansalaisliikkeen taustalla (Salonen 2010, 43), ja ne nousevat esille myös ekokriittisen musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa (Shevock 2015; Jorritsma 2022). Millä tavoin nämä kulttuurit ovat ekologisesti kestävämpiä? Voisiko alkuperäiskansojen luontoyhteydestä olla opittavaa? Tarkastelen seuraavassa kysymyksiä ekologisesta, kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta perspektiivistä.

On huomionarvoista, että alkuperäiskansojen alueet ylläpitävät jopa kahdeksaakymmentä prosenttia maapallon biodiversiteetistä, kuten Yhdistyneiden kansakuntien elintarvike- ja maatalousjärjestö FAO:n (*engl. Food and Agriculture Organization of the United Nations*) raportti (2021) osoittaa. Näiden kansojen mailla metsät säilyvät paremmin kuin muualla, sillä heidän tuotantojärjestelmänsä ovat ekosysteemejä vähemmän rasittavia. Tyypillistä on vuodenaikojen vaihtelua myötäilevä riistan, luonnonkalan ja luonnonkasvien hyödyntäminen, ruuan tuotannon ollessa pitkälti omavaraista, vähähävikistä ja ympäristön uusiutumisen huomioon ottavaa (FAO 2021, 10–14).

Kulttuurisesta näkökulmasta alkuperäiskansojen kiinteä luontoyhteys muodostaa elämän läpäisevän ja ylläpitävän tietojen, taitojen ja uskomusten järjestelmän. Se ilmenee dynaamisella tavalla niin ekologisessa ja historiallisessa perimätiedossa kuin taiteissa ja uskonnoisakin (Shevock 2015). Esimerkiksi saamelaisessa kulttuurissa ympäröivä luonto on osa ihmisen luontoa ja voimaa, ja tämän tasapainon rikkomisesta seuraa ihmisen oman voiman väheneminen (Porsanger 2022). Joiku, joka on elävää perinnettä, käsittelee teksteissään usein paikallisia luonnonympäristöjä ja -elinkeinoja, eläimiä tai vertauskuvia luonnosta. Eläimiin suhtaudutaan teksteissä kunnioittavasti; ne voidaan personifoida ja niiden käyttäytyminen inhimillistää (Järvinen 2022). Kristinuskoa edeltäneen luonnonuskonnon mukaisessa ajattelussa luonnon käsitettiin olevan täynnä eri kasvien, eläinten ja paikkojen haltijoita. Ihmisen ja eläimen välinen raja ei ollut ylittämätön: ihmisen uskottiin voivan muuntautua maagisesti eläimeksi (Pulkkinen 2022).

Uskomukset muistuttavat Etelä-Amerikan alkuperäiskansojen maailmankuvaa (Titon 2021). Tapa kokea luonto spirituaalisesti vahvistaa kunnioitusta ja empatiaa ei-inhimillistä luontoa kohtaan ja estää kultuskeskeistä elämäntapaa.

Suurimmat uhkat alkuperäiskansojen kulttuurien säilymiselle ovat ilmastonmuutos ja kilpailutalous, joka on tuonut mukanaan laajat hakkuut ja kaivosteollisuuden (FAO 2021, 10–14), sekä siirtomaavallan aikakauden jälkeen jatkunut rakenteellinen kolonialismi (Uusitalo 2021). Maa-alueiden menettäminen ja ympäristökriisit ovat vähitellen hiljentäneet alkuperäiskansojen musiikkikulttuureita (Impey 2018; Jorritsma 2022). Maaseudulta kaupunkiin muuton myötä ihmiset joutuvat tukahduttamaan ja korvaamaan alkuperäisen kulttuurisen identiteettinsä ja menettävät yhteytensä juuriinsa, kuten myös heille merkityksellisiin yhteisöihin, paikkoihin ja ääniympäristöihin (Bates 2011). Valtakulttuureihin sulauttaminen on tapahtunut historian kulussa usein uskonnon, kielen ja koulusivistyksen välityksellä (Keskitalo ym. 2016; Merivirta, Koivunen ja Särkkä 2021). Esimerkiksi Suomessa saamelaislapset koottiin aikoinaan sisäoppilaitoksiin, joissa monet heistä kadottivat yhteyden äidinkieleensä ja kulttuuriinsa (Rasmus 2014, 254). Saamen kielet uhanalaistuivat (Keskitalo ym. 2016) tai katosivat kokonaan. Vielä kielen häviämisen jälkeenkin esimerkiksi metsälappalaisessa maaseutukulttuurissa on leimallista juuri luonnonläheisen elämäntavan ja luonnon kunnioittamisen näkökulma (Antikainen ym. 2018, 38–40).

Kolumbiassa alkuperäiskansat kärsivät paitsi väestön pakkomuutoista, kaivostoiminnasta ja metsäkadosta myös alueelleen pesiytyneiden rikollisten kokaiinikartellien liiketoiminnasta: Huumeiden raaka-aineet tuotetaan luontoa tuhoten alkuperäiskansojen mailla, heidän sosiaalisia olojaan heikentäen ja kulttuuriaan kiihdyttäen (Uusitalo 2021). Huumeiden kulutus puolestaan keskittyy suurimpiin kaupunkeihin eri puolilla maailmaa; näin myös Suomessa (THL, 2012 - 2021). Jotkut bilekulttuurit toimivat sosiaalisen median välityksellä epäsuorasti huumeiden markkinoinnin välineenä. Näin ilmiö koskettaa oppilaita paitsi Kolumbiassa myös muualla maailmassa. Musiikkikasvattajalle tämä merkitsee haastetta tiedostaa eri musiikkikulttuureihin kytkeytyviä arvoja ja ilmiöiden välisiä syy-seuraussuhteita.

Luonnosta vieraantumisen taustalla olevat syiden voidaan todeta liittyvän ihmiskeskeisiin ajatusmalleihin ja ideologioihin, joissa jatkuvan kasvun tavoittelu ja kulutuskeskeinen hyötyajattelu on keskiössä. Historian kulussa nämä ajatusmallit ovat liittyneet vallan vääristyneisiin rakenteisiin ja tuottaneet kolonialismia, epätasa-arvoa ja sortoa sekä maapallon luonnonvarojen ehtymistä sekä luonnon tuhoa.

Ekososiaalinen sivistys, kestävä kehitys ja systeminen ajattelu

Ekososiaalinen sivistyskäsitelmä syntyi kritiikkinä kestävämmälle kulutukselle, jota pidetään vääristyneen luontosuhteen ominaisuutena ja ympäristökriisin syynä (Salonen ja Bardy 2015). Aineellisen vaurastumisen sijaan päämääränä on ekosysteemien säilyttäminen ja kehitys, joka tyydyttää nykyhetken tarpeet viemättä tulevilta sukupolvilta mahdollisuutta tyydyttää omat tarpeensa (Bruntland 1987, 43). Tavoitteena on turvata hyvät elämisen mahdollisuudet niin maailmanlaajuisesti, alueellisesti kuin paikallisestikin.

Luonnonvarojen ja alkuperäiskansojen uhanalaisuus on kestävämmän kehityksen seurausta. Kestävässä kehityksessä voidaan erottaa ekologisen, taloudellisen ja sosiaalisen kestävyuden ulottuvuudet (Salonen 2010), ja joidenkin tutkijoiden mukaan myös kulttuurisen (Wolff 2004) tai sosiokulttuurisen kestävyuden ulottuvuus (Salonen 2010, 33). Ekologinen kestävyys ylläpitää ekosysteemejä, luonnon monimuotoisuutta ja maa-alueiden elinkelpoisuutta, mikä edellyttää ihmisen toiminnan sopeuttamista luonnon kestokyvyn mukaiseksi. Taloudellisesti kestävä toiminta edellyttää luonnonvarojen viisasta käyttöä, ekotehokasta tuotantoa sekä työvoiman käyttöön liittyvien ihmisoikeuskysymyksien huomioon ottamista. Sosiaalisesti kestävä kehitys pyrkii eriarvoisuuden vähentämiseen sekä hyvinvoinnin tasaiseen jakautumiseen ihmisten ja valtioiden kesken (emt., 34). Kulttuurinen kestävyys tarkoittaa erilaisten kulttuuristen ryhmien identiteettien ja elinvoimaisuuden vahvistamista, kulttuurisen monimuotoisuuden ja vuoropuhelun edistämistä sekä kulttuuriperintöjen säilyttämistä (Wolff 2004, 25). Kulttuurinen ulottuvuus voidaan ymmärtää Salosen (2010,

33) mukaan myös yläkäsitteeksi, jonka alla ekologinen, sosiaalinen ja taloudellinen kestävyys voivat vuorovaikutuksessa toteutua.

Kyky tunnistaa ilmiöiden ja ulottuvuuksien välisiä keskinäisriippuvuuksia on taito, jota kutsutaan *systeemiseksi ajatteluksi* (Salonen ja Bardy 2015). Systeeminen ajattelu perustuu sille, että ilman ekologista perustaa ei voi olla ihmisten välistä sosiaalista elämää, eikä ilman sosiaalisia yhteisöjä ja yhteiskuntia voi olla olemassa taloutta, joka puolestaan nähdään luonnon voimavaroihin ja ihmisen panokseen perustuvana ekososiaalisena prosessina (Salonen ja Bardy 2015). Musiikkikasvatuksen yhteydessä systeeminen ajattelu on tiedollista ja tiedostavaa toimintaa, joka kohdistuu musiikin, ääniympäristöjen, musiikkitoimijoiden ja -kulttuurien, musiikin historian sekä musiikin kulutuksen ja tuotannon analyyttiseen ja kriittiseen tarkasteluun kestävyiden eri ulottuvuuksien näkökulmista. Se sijoittuu musiikillisen ekolukutaidon kognitiiviselle osa-alueelle.

Ekososiaalinen kasvatusfilosofia

Ekososiaalinen kasvatusfilosofia lähtee ajatuksesta, että jatkuvan kulluttamisen sijaan tavoittelemisen arvoista elämässä ovat elämän laatua korostavat arvot. Veli-Matti Värri (2018) mukaan itsensä ilmaiseminen ja muilta ihmisiltä saatu ymmärrys ja *tunnustus* synnyttävät pysyvemmän kokemuksen elämän merkityksellisyydestä kuin kulutukseen perustuva mielihyvä. Yksilön identiteetti kehittyy toisten antaman tunnustuksen myötä. Vain oman olemassaolonsa arvokkaana kokeva yksilö voi arvostaa myös muita ja kokea *vastuuta* maailman tilasta. Eettisessä kasvatussuhteessa lapsi tunnustetaan arvokkaaksi ilman ansioita, itsensä vuoksi. Auttamisvastuu on asetettu kasvatussuhteiden perustaksi (Värri 2018, 212). Vastuu toisesta elollisesta olennosta edellyttääkin *kohtuuteen* palaamista (emt., 223), joka oli jo Aristoteleen ajattelussa keskeinen hyve. On tärkeää oppia tunnistamaan, minkä verran aineellista hyvää on riittävästi.

Kun lapsi tuntee itsensä merkitykselliseksi, hän voi oppia kunnioittamaan myös muita ihmisiä, eläimiä ja luontoa. Ratkaisevassa asemassa toisten huomioon ottamisessa on eläytyminen, joka mahdollistaa

luontosuhteen herkistymisen (emt., 213). Juuri *eläytyminen* on taideai-
neiden kuten musiikin ominta aluetta. Systeemisen ajattelun lisäksi
ihminen liittyy todellisuuteen tunteidensa ja kehollisuutensa kautta
(emt., 9; ks. myös Juntunen tässä teoksessa). Eläytyvä suhtautuminen
edellyttää *empatian* kokemista.

Värri (2018) kuvaa empatiaa Merleau-Pontyn eksistentiaalis-
tis-fenomenologisen filosofian pohjalta: empatia ja kauneuden koke-
minen kumpuavat alun perin lapsen aistimellis-kehollisesta suhteesta
maailmaan. Täten kehollisuus mahdollistaa eettisyyden; oman *kehol-
lisen myötätunnon* kautta ihminen voi kokea toisen kehollisen olennon
haavoittuvuuden ja voi toimia eettisesti. Empatian kautta yksilö oppii
kunnioittamaan toisten olentojen arvoa ja jakamaan maapallon rajal-
liset resurssit siten, että perustarpeiden tyydyttäminen on kaikille
mahdollista. Inhimillisen vastuun ja huolenpidon piiriin kuuluvat niin
läheiset kuin globaalilla tasolla kaukaisetkin ihmiset (Salonen 2010, 50).
Globaalista vastuusta puhuttaessa viitataan ihmisten maailmanlaajui-
seen yhdenvertaisuuteen, oikeudenmukaisuuteen ja huolenpitoon, ja
planetaarinen vastuu puolestaan sisältää myös ei-inhimillisestä luon-
nosta huolehtimisen (emt., 50). Huolenpito ulottuu täten ihmisen lisäksi
ei-inhimilliseen luontoon.

Merleau-Pontyyn viitaten Värri (2018) esittää, että ihminen itse on
osa luontoa ja luonto on täten kaiken inhimillisen kokemuksen lähde. Siksi
luonto ei voikaan olla ihmisestä erillinen tutkimuskohde, eikä ihminen
myöskään voi olla luonnosta erillinen subjekti. Luonto ei ole ihmisen
konstruoima kokonaisuus, vaan se on ollut ennen ihmistä ja se on osa-
na ihmisen omaa kehollisuutta. Ihmisen minuus on täten kietoutunut
luontoon. Koska ihmisen ajattelu nousee luonnosta, joka on ajattelun
esiobjektiivinen ehto, ihminen ei voi tavoittaa luontoa sinänsä, vaan
hänen maailmasuhteensa on alkuperäisesti ”subjektiton” (Värri 2018,
6–9). Näin Merleau-Ponty purkaa ihmisen ja luonnon väliltä dualistisen
suhteen. Kiinteä luontoyhteys on käsitteellistetty eri tavoin kuin alku-
peräiskansojen myyttisissä maailmankuvissa, mutta sen päämäärä
osana ekokeskeistä maailmankuvaa on samansuuntainen.

Ekokriittinen musiikintutkimus

Kun ekososiaalinen kasvatustilasto filosofia keskittyy yleisesti kasvatuksen mahdollisuuteen edistää kestävästä kehityksen mukaista ajattelua, voidaan musiikin erityistä mahdollisuutta ekologisen tietoisuuden kasvatamisessa kartoittaa ekomusikologisen tutkimuksen luomaa perustaa hyödyntäen. Ekomusikologia tutkii musiikin erityisiä kokemuksellisia ulottuvuuksia ympäristökysymyksissä ja ekologisen tietoisuuden herättämisessä. Systemisen ajattelun ohella on tärkeää, etteivät luontoon ja ympäristöön liittyvät arvot, merkitykset ja tunnekokemukset jää huomiotta (Torvinen ja Välimäki 2019).

Ekomusikologia on kriittistä musiikintutkimusta, jonka lähtökohdanna on, että musiikkia voidaan kuunnella, säveltää, esittää ja tutkia kannanottoina luonnonympäristön kriittiseen tilaan (Torvinen 2012). Yhteistä ekomusikologiselle, ympäristöfilosofiselle sekä ekososiaaliselle tutkimukselle on samansuuntaisesti virinnyt siirtyminen ihmiskeskeisestä perspektiivistä luontokeskeiseen näkökulmaan. Kuten Torvinen (2012) toteaa, pitämällä luonnonympäristöä tutkimuksen keskiössä ekomusikologia myös haastaa teknologisen edistysuskon ja pitkään valtaparadigmanna olleen, ihmiskeskeisesti asemoituneen sosiaalisen konstruktivismin.

Ekomusikologian lähtökohdat ovat äänimaisematutkimuksessa, kulttuurisessa musiikintutkimuksessa, etnomusikologiassa, musiikkianalyysissä, semiotiikassa, populaarimusiikin ja audiovisuaalisuuden tutkimusalueilla sekä zoomusikologiassa (Torvinen 2012) eli eläinmusiikkitieteessä, joka tutkii eri lajien äänellistä ja rytmistä kommunikaatiota. Se linkittyy läheisesti musiikin evoluutiopsykologiaan, joka tarkastelee musiikin syntyä ja tehtävää ihmisen evoluutiossa lajin säilymisen kannalta. Eläinten tietoisuutta, tunteita ja muita kykyjä koskevalla tieteellisellä tutkimuksella onkin ollut merkittävä rooli paitsi ympäristöfilosofisessa tutkimuksessa (esim. Vilkkä 1995; Aaltola 2004) myös zoomusikologiassa. Ei-inhimillisten lajien musiikin tutkimus on suhteellisen nuorta. Se on johtanut myös musiikki-käsitteen uudelleenmäärittelyyn.

Allenin (2013, 8) edellistä neutraalimman määritelmän mukaan

ekomusikologia tutkii musiikin, kulttuurin ja luonnon moninaisia yhtymäkohtia tarkastellen sellaisia äänellisiä ilmiöitä, jotka liittyvät ekologiaan ja luonnonympäristöön. Torvisen (2012) ympäristöaktivistisen määritelmän mukaan ekomusikologia paitsi tutkii musiikkia ja äänellistä kulttuuria ihmisen ympäristö- ja luontosuhteen heijastajana myös pyrkii muuttamaan ihmisen arvoja ja toimintaa ympäristön kannalta kestävämpään suuntaan tutkimalla musiikin ja musiikintutkimuksen kulttuurista, poliittista ja kasvatuksellista vastuuta (Torvinen 2012, 9) ja musiikin tehtävää ympäristökriisien aikakaudella (Allen 2013; Torvinen ja Välimäki 2019, 10). Ekokriittinen musiikintutkimus täydentää luonnontieteellisen tutkimuksen tuloksia kulttuurisilla, poliittisilla ja yksilötasolle ulottuvilla kokemuksellisilla merkityksillä ja auttaa luonnontieteellistä tutkimusta osoittamalla ympäristöön liittyviä kipupisteitä (Torvinen 2012).

Kulttuuriset tuotokset ylläpitävät ja muokkaavat käsityksiämme luonnosta ja ympäristöstä (Torvinen 2012). Musiikkikasvatuksen kannalta keskeisimpiä ekomusikologian kysymyksiä ovatkin muun muassa, kuinka musiikki ja äänellinen kulttuuri toimivat luontosuhteen jäseninä, millaista luonto- ja ympäristösuhdetta musiikkikulttuurit ja äänelliset kulttuurit heijastavat ja rakentavat ja millaista on ihmisen ja ympäristön vuorovaikutus eri musiikkikulttuureissa ja erityisesti nykyajassa, ympäristökriisin aikakaudella (Torvinen ja Välimäki 2019, 8–9). Näiden kysymysten tuominen musiikkikasvatuksen praksikseen voi tapahtua niin tiedollisesti, kokemuksellisesti kuin toiminnallisestikin.

Ekomusikologit Torvinen ja Välimäki (2019) ovat tunnistaneet lukuisia tapoja, joilla musiikki rakentaa ekologisesti kestävästä kulttuurista. Nämä lähestymistavat ovat nähdäkseni erinomaisen relevantteja myös musiikkikasvatuksen käytänteissä. Ensinnäkin, luonnon voidaan tiedostaa olevan yksi suosituimpia musiikkiteosten aiheita jo sinällään aina musiikin historian alusta saakka. Toiseksi, musiikkia voidaan suoranaisesti säveltää siten, että musiikki ja/tai teksti heijastaa ekologista tematiikkaa ja pyrkii vaikuttamaan ja ottamaan kantaa ekologisiin kysymyksiin. Tällaista musiikkia kutsutaan ekomusiikiksi. Kolmanneksi, ekokuuntelun kautta voidaan lähestyä eri aikakausien teoksia ympäristötietoisesta näkökulmasta esimerkiksi teoksen syntyvaiheita ja yh-

teiskunnallista kontekstia tarkastelemalla, vaikka teoksia ei olisikaan suoranaisesti sävelletty ekomusiikiksi. Neljänneksi, järjestämällä ekomusiikillisia hankkeita ja tapahtumia, kuten esimerkiksi konsertteja, ääniympäristöön ja ympäristökriittiseen äänitaiteeseen sekä yhteisölliseen säveltämiseen liittyviä tapahtumia, voidaan toimia yhteisönä aktiivisesti ja vaikuttaa ihmisten ekologiseen tietoisuuteen. Jokainen musiikkitoimija ja -yhteisö, niin musiikinopettajat kuin kokonaiset koulutkin, voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa kestävästä kehityksestä edistävällä tavalla omassa käytännön valinnoissa.

Mitä musiikki on?

Ekokriittiseen paradigmaan siirtyminen on myös muuttanut käsitystämme siitä, mitä musiikin käsitetään olevan. Jo aiemmin vallalle tulleen laajan taidekäsitteen mukaan taide on arkipäiväistänyt ja popularisoitunut yhteiskunnassa niin, että ihmisen arki on täynnä esteettisyyttä ja yksilö voi halutessaan tehdä elämästään 'esteettisen projektin' (Haapala ja Pulliainen 1998, 118). Esteettisiksi projekteiksi voivat muodostua niin kodit, puutarhat, asuinympäristöt, koulut ja lähiöt kuin kaupunkimetsätkin. Jokainen voi tuottaa kokemuksistaan digikuvia ja -ääntä ja jakaa niitä verkossa. Ympäristösuunnitteluun voivat ideaalisesti osallistua yhteisön kaikki jäsenet. Erämaahan, metsään tai vesien äärelle saatetaan hakeutua pelkästään esteettisistä syistä kokemaan luonnon moniaistista kauneutta yksin tai yhdessä toisten kanssa.

Ympäristöestetiikka muodostaa nykyään oman tutkimusalan, joka on integroitunut ekologiseen tutkimukseen. Esimerkiksi kaupungistumisen aiheuttamaa lajikatoa pyritään kompensoimaan kaupunkimetsien suunnittelulla, jossa pyritään ottamaan huomioon paitsi ekologiset, myös hyvinvointiin ja esteettiseen kokemukseen liittyvät näkökohdat. Haurun (2015) tutkimus osoittaa, että luontoon liittyvä esteettinen kokemus on moniaistinen ja paikkaan sidottu ja että myös kaupunkimetsän tulisi olla riittävän luonnontilainen tuottaakseen optimaalisen virkistys- ja kauneuskokemuksen.

Perinteisen taidekäsitteen mukaan yksilöllistä esteettistä luon-

tokokemusta ei kuitenkaan ole pidetty taiteena, koska siitä puuttuu intentionaalisesti tuotettu, taideyhteisössä julkaistu teos. Esimerkiksi filosofi John Deweyn ajattelussa inhimillinen kokemus kehittyi ihmisten välisessä kommunikaatiossa ja vuorovaikutuksessa: taide saavuttaa syvyytensä sosiaalisen jakamisen kautta, jossa taideteokset toimivat välineinä (Dewey 1989a, 9-10). Ääniympäristötutkimuksen ja luonnon estetiikan myötä musiikillisen tekijyyden käsite on kuitenkin lähentynyt kokijuutta, ja samalla musiikin teoskeskeisyys on vähentynyt. Yksilöllisellä esteettisellä kokemuksella on kuitenkin perustavanlaatuisen merkitys myös Deweylle, sillä hänen ajattelussaan taiteen juuret ovat nimenomaan esteettisessä kokemuksessa (Dewey 1989b, 25). Esteettisessä kokemuksessa ajattelu on eheimmillään ja täydellisimmillään, sillä se tuottaa uudenlaista, erityistä ymmärrystä ihmiselle, joka aika ajoin kadottaa tasapainonsa ja joutuu etsimään uudenlaista suhdetta ympäristöönsä (Dewey 1989b, 19–26).

Yksilöllisen esteettisen luontokokemuksen voidaan täten ajatella liittyvän esimerkiksi ohikiitävän hetken ainutkertaisuuden tiedostamiseen ja lumon syvyyteen. Oivallus voi olla käänteentekevä. Ajan kokemiseen ja tulevaisuusorientaatioon vaikuttaa tietoisuus katoavaisuudesta ja maapallon tulevaisuuden epävarmuudesta.

Ainutkertaisen hetken voidaan myös nähdä olevan jatkumolla, joka alkaa olosuhteista ennen esteettistä kokemusta ja etenee mahdolliseen sävellyksen alkuuideaan, ja säveltämisen prosessi puolestaan pidempään säveltämisen jatkumoon, joka liittyy puolestaan musiikkikulttuuriseen dialogiin, toimintaan ja osallisuuteen. Missä prosessi alkaa ja missä se päättyy, ei ole määriteltävissä. Teokset ovat ikään kuin kulminaatiopisteitä kokonaisvaltaisessa prosessissa, 'musiikillisessa ekosysteemissä', jota kutsutaan musiikiksi. Tämä ajatus lähestyy Deleuzen ja Guattarin (1993) filosofian perusajatusta, että todellisuus muotoutuu ajassa etenevistä ja itsestään eriytyvistä tulemisen prosesseista.

Koska ääniympäristö vaikuttaa ihmisten arkeen ja musiikkiteosten syntyyn ja heijastaa yhteiskunnan ekologista tilaa, sen merkitys ekologisessa tietoisuudessa korostuu (ks. myös Kankkunen tässä teoksessa). Äänillä on suoranaisia vaikutuksia hyvinvointiin: ne voivat rauhoittaa tai ne voivat stressata. Ekokriittisen musiikintutkimuksen uranuurtaja,

säveltäjä ja musiikkikasvattaja Richard Murray Schafer (1994 [1977], 3) kuvaa melusaastetta maailmanlaajuisena ongelmana ja osana modernia elämänmuotoa. Hän kartoittaa äänimaisematutkimuksen monitieteiseksi kokonaisuudeksi, joka käsittää äänen fysikaalisten ominaisuuksien tutkimuksen, ääneen liittyvien neuropsykologisten prosessien tutkimuksen, ääneen liittyvän käyttäytymisen yhteiskunnallisina ja psykologisina kysymyksinä, sekä taiteiden ja musiikin alueiden tutkimuksena siitä, kuinka ihminen luo ideaalisia äänimaisemia mielikuviustaan ja ajatteluaan varten (Schafer 1994 [1977], 4).

Schaferin mukaan yhteiskunnan akustinen ääniympäristö on sen sosiaalisten olojen indikaattori (emt., 7). Luonnon-, maaseutu- sekä kaupunkiympäristöillä on omat piirteensä. Varhaisille kulttuureille tyypillisesti äänet olivat enimmäkseen melko hiljaisia, erillisiä ja päättyviä, kun taas nykyihmisen ääniympäristö on päättymätöntä äänten virtaa (emt., 78). Ennen teollista vallankumousta työ rytmittyi ihmisen kehollisten liikkeiden ja työlaulujen mukaisesti, kun jälkiteollisella aikakaudella maalta työn perässä kaupunkiin muuttanut ihminen mukautui pitkälti tehtaissa olevien koneiden rytmiiin ja koneelliset äänet ja koneiden tuottama melu hallitsivat yhteiskunnan äänimaisemaa (emt., 63, 73). Länsimaisen yhteiskunnan laajennuttua muihin maanosiin, voidaan Schaferin mukaan puhua 'ääni-imperialismista', josta esimerkkinä vaikkapa maailmanlaajuisen lentoliikenteen hyvin voimakkaat äänet (emt., 78). Hiljaisuus on yhä harvinaisempaa ja tavoittelemisen arvoista. Musiikin ja ääniympäristön sekoittuminen on Schaferin mielestä 1900-luvun musiikin leimallisin piirre (emt., 112).

Paradoksaalista kyllä, elitistiseksi moitittu musiikin avantgardismi on vaikuttanut musiikki-käsitteen laajentumiseen arkisten ääniympäristöjen suuntaan. Esimerkiksi säveltäjä ja musiikkifilosofi John Cagen ajattelussa mikä tahansa ääni voi olla musiikkia (Tiekso 2019, 373). Cage korostaa kuuntelijan vastuuta ja taiteen kokijan ja tekijän samanarvoisuutta, mikä sattumamusiikin kohdalla onkin looginen välttämättömyys, jotta sattuman ohjaamalle äänten kohtaamistilanteelle syntyisi jonkinlainen merkitys. Schafer, joka oli itsekin musiikkikasvattaja, sai alkusysäyksen ajattelulleen juuri Cagen ideoista (Tiekso 2019, 373). Schaferin ajattelussa musiikki on vapaata ja rajatonta, se-

koittuen elämisen ääniin niin, että ihmisen on pyrittävä kuuntelemaan kaikkeutta (Tiekso 2019, 374). Schaferin (1994 [1977]) mukaan ihmiset ovat ääniympäristönsä säveltäjiä, esittäjiä ja kuuntelijoita ja ihmisellä on vastuu ääniympäristöstään:

”Ääniympäristö ei ole yhteiskunnan toiminnan sattumanvarainen sivutuote; pikemminkin se on luojiensa tahdonalainen konstruktio, sävellys joka erottuu yhtä lailla kauneutensa kuin rumuutensakin vuoksi.” (Schafer 1994 [1977], 237, kirj. suom.)

Tiekso (2019, 375) pitää Schaferin käsitystä kollektiivisesta äänimaiseman säveltämisestä akustisen ekologian lähtökohtana. Herättäen jokaisen äänikävelijän, musiikin tekijän ja musiikin oppijan vastuuta ja mielikuvitusta planeettamme tulevaisuuden suhteen Schafer kysyy:

”Sinä, joka haluaisit suunnitella tulevaisuuden maailman, kuuntele mielikuvituksen ja älyn valtavin harppauksin, kuuntele viisikymmentä, sata, tuhat vuotta eteenpäin. Mitä kuulet?” (Schafer 1994 [1977], 245, kirj. suom.)

Muiden lajien musiikki

Kun ihmiskeskeisessä suhtautumistavassa luonto erotetaan taiteesta siksi, että luonto ei ole artefakti eikä luonnolla ei ole inhimillistä intentiota (Haapala ja Pulliainen 1998, 135), luontokeskeisessä perspektiivissä ei edellytetä inhimillistä musiikin tekijää tai kokijaa. Kun John Blacking (1973, 89) määritteli musiikin olevan inhimillisesti organisoitua ääntä (*humanly organised sound*), Shevock (2018, 41) määrittelee musiikin olevan intentionaalista äänen kokemista (*intentional experiencing of sound*). Määritelmä jättää avoimeksi kokijan. Musiikki voi täten tarkoittaa myös ei-inhimillistä musiikkia kuten muiden lajien äänellistä kommunikaatiota, jolla on samansuuntaisia sosioemotionaaliseen vuorovaikutukseen ja/tai äänelliseen leikkiin liittyviä kommunikaation päämääriä kuin ihmisen musiikilla. Intentionaalisuuden tarkastelu on kuitenkin haasteellista, koska ihmisen on lähes mahdotonta ymmärtää

muiden lajien tietoisuuden kokemuksellista puolta. Kullakin lajilla on oma erityislaatuinen kehollisuutensa ja siihen perustuva tietoisuutensa. Myös ihmisen tietoisuus muuttuu yksilönkehityksen kulussa.

Zoomusikologit, jotka tutkivat eläinten ääni-ilmaisun musiikillisia ulottuvuuksia, kuten asteikkoja, rekistereitä, rytmiiikkaa ja käyttöyhteyttä ja -tarkoitusta, ovat osoittaneet, että jopa evolutiivisesti kaukaisilla lajeilla kuten linnuilla voi esiintyä samantyyppistä musiikillista käyttäytymistä kuin ihmisellä. Kuuluisin esimerkki lienee kakadu Snowball, jolla on kakaduille ja useille papukaijoille tyypilliseen tapaan kyky tahdistua kehollisesti kuulemansa musiikin sykkeeseen (Patel ym. 2009). Youtube-videoilla Snowballin kehonkieli näyttää viestivän jammailuun liittyvästä mielihyvästä. Neurobiologit ovat osoittaneet ainakin lintujen vokaaliseen kommunikatioon liittyvän emotionaalista mielihyvää ja laulamisen intentioiden olevan peilineuroneihin perustuva havaintopohjaista empaattista toimintaa, joka ei edellytä itsetietoisuutta (Titon 2021).

Ihmisapinoiden musiikillisen toiminnan samankaltaisuus suhteessa ihmisen musisointiin liittyy lajilliseen lähisukulaisuuteen. Esimerkiksi simpanssit rummuttavat sosiaalisissa tilanteissa rytmisiä sarjoja oksia, puunrunkoja tai vaikkapa muovikanistereita hyödyntäen ilman, että ne olisivat tätä toimintaa ihmiseltä omaksuneet (Dufour ym. 2017), ja luontaisesti tahdistuvat synkroniassa toistensa periodisiin kehorytmeihin (Lameira, Eerola ja Ravignani 2019). Evoluutiopsykologit olettavat musiikin kumpuavan ikivanhasta tunnesignaalijärjestelmästä, joka on yhteinen kaikille sosiaalisille nisäkkäille (Snowdon, Zimmerman ja Altenmüller 2015). Musiikin oletetaan tarjonneen esi-ihmiselle evoluution kannalta tärkeän ei-kielellisen kanavan, joka palveli jälkeläisten hoivaamista, ryhmäkoheesiota sekä kilpailu- ja puolisonvalintatilanteita (Mithen 2005). Myös tanssin oletetaan syntyneen sosiaalisen koheesion ylläpitämiseksi (Lameira, Eerola ja Ravignani 2019).

Arkeologisten tutkimusten perusteella laulaminen on syntynyt tukemaan äidin ja vauvan välistä hoivasuhdetta (Cross 2016). Musiikillinen luovuus puolestaan perustuu leikille. Puolivuotiaan vauvan laulu on vokaalista leikkiä erilaisilla äänneillä, ja leikki on pohjana myös taaperoikäisten spontaaneissa laulutransformaatioissa, joissa lapsi muuntelee

kulttuuristaan omaksumiaan musiikillisia elementtejä tiedostamattaan ja vapaasti (Papousek 1996; Elmer 2011). Leikin oletetaan valmentaneen ihmistä evoluutiossa odottamattomista tilanteista selviämiseen (Pellegrini, Dupuis ja Smith 2007). Tämäntyyppinen luovuuskaan ei ole vain ihmisajalle tyypillistä. Esimerkiksi gibboneilla tavataan duetto- laulua ja laulutransformaatioita (Geissmann 2000), ja ryhävälaiden laulussa on havaittu muuntelutrendejä ja transformaatioiden kulttuurista omaksumista eri valaspopulaatioiden välillä (Titon 2021; Wiggins ym. 2015).

Mikäli emme hyväksy eläinten tai esi-ihmisen rytmistä tai vokaalista sosiaalis-emotionaalista toimintaa musiikilliseksi toiminnaksi, koska niissä ei ole kyse nykyihmisen merkityksessä intentionaalisista, julkisesti jaetuista musiikillisista artefakteista, abstrakteista taideteorioista tai -instituutioista, joudumme päätelmään, etteivät myöskään pienten lasten vokalisaatiot ja spontaanit laulutoisinnot ole musiikkia, koska niistä puuttuvat edellä mainitut taiteen kriteerit. Ekokriittisen musiikintutkimuksen voidaankin todeta haastavan meidät useasta eri näkökulmasta pohtimaan, mitä käsitämme musiikin olevan. Musiikillisen ekolukutaidon kannalta nämä näkökulmat ovat tärkeitä.

Ekokriittisen musiikkikasvatuksen tavoitteet ja musiikillinen ekolukutaito

Ekokriittinen musiikkikasvatus rakentuu musiikilliselle ekolukutaidolle. Ekolukutaidon käsitteellä on useampia määritelmiä, jotka ovat kehittyneet luonnontieteiden piirissä syntyneiden ympäristöluikutaidon ja ekologisen lukutaidon käsitteiden pohjalta laajempaan, humanistisen tutkimuksen kontekstiin. Capra (1997) on määritellyt ekolukutaidon kyvyksi ymmärtää ekosysteemien järjestymisen periaatteita ja kyvyksi soveltaa näitä periaatteita kestävien yhteisöjen ja yhteiskuntien muodostamisessa niin, että luonnon resurssit riittävät myös tuleville sukupolville. Ekolukutaidon käsite poikkeaa aiemmasta ympäristöluikutaidon käsitteestä siinä, että se paitsi korostaa kestävästä kehityksen periaatteita myös sisältää yhteydellisiä ja holistisia osatekijöitä (McBride, Brewer, Berkowitz ja Borrie, 2013). Capran (1997; 2007) nä-

kemyksen mukaan ekolukutaito edellyttää neljää kompetenssialuetta. Niitä ovat:

- 1) *kognitiivinen*, systeeminen kompetenssi, jossa keskeistä on kriittisen ajattelun kyky, ihmisen toiminnan eettisten seurausten arviointi sekä päätöksenteon seurausten pitkän aikavälin ennalta arviointi;
- 2) *emotionaalinen* kompetenssi, joka tarkoittaa huolenpitoa, empatiaa ja muiden elävien olentojen kunnioittamista, erilaisten näkökulmien arvostamista ja tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen sitoutumista,
- 3) *toiminnallinen* kompetenssi eli kyky tehdä ratkaisuja ja toimia kestävän kehityksen mukaisesti yhteisössä,
- 4) *yhteydellinen* kompetenssi eli kyky kokea ja herättää ihmetystä, ihailua, kunnioitusta ja sukulaisuuden tunnetta luontoa ja kaikkea elävää kohtaan ja vahvaa kiinnittymisen tunnetta ja arvostusta paikkaa kohtaan.

Wooltortonin (2006) ekolukutaidon viitekehykseen kuuluu edellä mainittujen kompetenssien lisäksi osallistuminen paikalliseen kulttuuriin, historiaan ja yhteisöön yhdessä ekosysteemin kanssa, kestävän kehityksen kasvatuksen ollessa kokemusperäistä, osallistavaa ja monitieteistä ja keskeisellä sijalla mahdollisimman varhaisesta iästä saakka (McBride ym. 2013).

Ekologisen tietoisuuden kasvattamiseen liittyvät tärkeimmät musiikkikasvatuksen praksikset ovat Shevockin (2015, 17) mukaan:

- 1) Kiinnittyminen lokaaleihin paikkoihin.
- 2) Musiikin ja luonnon kokeminen toisiinsa liittyvinä merkityksellisillä ja eettisillä tavoilla.
- 3) Ekologisen tietoisuuden kehittäminen ritualisaation avulla sekä luomalla musiikkia, jonka juuret ovat maassa.
- 4) Kiinnittyminen planeettaan laajemmin ymmärtämällä paikallisuuden yhteyden globaaliin ympäristökräsiin.

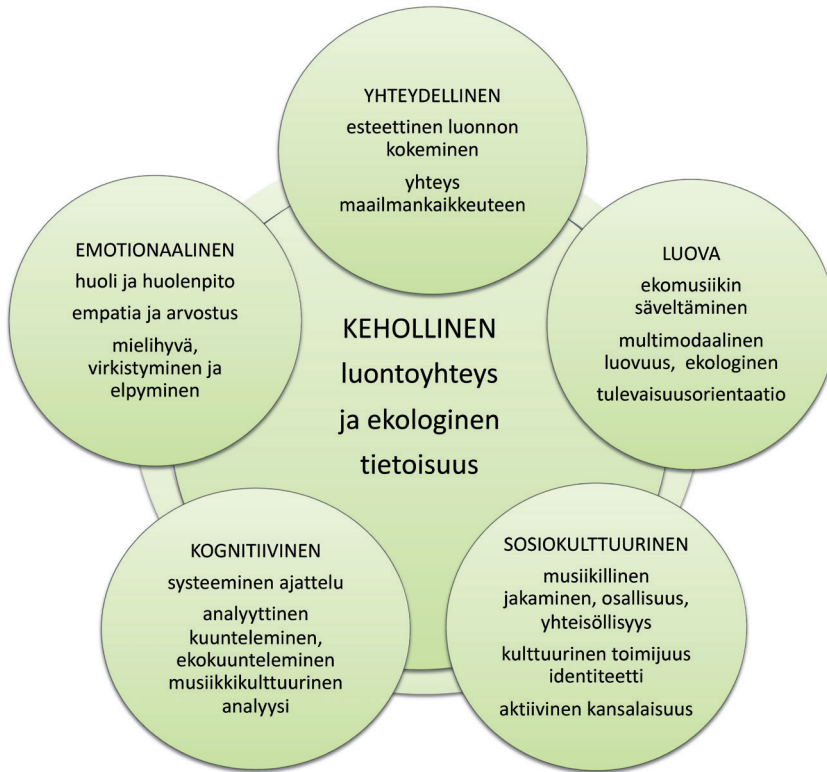
Esittelen seuraavaksi laatimani musiikillisen ekolukutaidon mallin (kuvio 1), joka on rakennettu ekososiaalisen filosofian ja yleisen ekolukutaidon käsitteen pohjalta ja integroitu aiemmin kuvattuihin ekomusiikologisiin teorioihin. Mallin keskiön muodostaa *kehollinen* luontoyhteys ja ekologinen tietoisuus. Merleau-Pontyn ja Värriin (2018) teorioiden mukaisesti ihminen on osa luontoa juuri kehollisuutensa kautta. Kaikki ihmisen korkeamman tason toiminnot ovat perustaltaan kehollisia. Täten kehollisuus on paitsi ihmisen olemassaolon myös ekologisen tietoisuuden perusta, jolle musiikillisen ekolukutaidon kognitiivinen, emotionaalinen, yhteydellinen, luova ja sosiokulttuurinen osa-alue (kompetenssi) rakentuvat.

Kompetenssit eivät ole erillisiä vaan ne ovat toisiinsa nivoutuneita kehollisuuden välityksellä. Näin esimerkiksi äänikävelyn tarkoitus voi olla kriittinen, arvioiva ja tutkiva (*kognitiivinen*), luontoa kohtaan empaattinen ja/tai omien tunteiden tunnistamista tavoitteleva (*emotionaalinen*), ihmetyksen, kauneuden ja/tai yhteyden kokemista tavoitteleva (*yhteydellinen*), luonnosta inspiroituva ja sävellysideoita hakeva (*luova*) tai luontokokemukseen tai ekomusiikilliseen toimintaan yhdessä osallistava ja aktiiviseen kansalaisuuteen liittyvä (*sosiokulttuurinen*) tai yhtäaikaaisesti useampaa näistä.

Kognitiivinen osa-alue

Mallissa musiikillisen ekolukutaidon kognitiivisen osa-alueen muodostavat systeeminen ajattelu, analyttinen kuunteleminen, ekuuntelu ja musiikin kulttuurinen analyysi. Kognitiivisen kompetenssit toiminnot ovat luonteeltaan tutkivia, analyttisiä ja reflektioivia. Systeemistä ajattelua voi oppia keskittämällä huomiota siihen, millaisia konkreettisia ja eettisiä vaikutuksia ja yhteyksiä omalla ja yhteisön musiikki-toiminnalla on paikallisesti ja globaalisti. Koska systeeminen ajattelu on lähtökohdiltaan monitieteistä, se sopii hyvin ilmiöpohjaiseen ja eri oppiaineita yhdistävään oppimiseen.

Systeemisessä ajattelussa tarkastellaan kestävän kehityksen eri ulottuvuuksia musiikissa. Voidaan pohtia, mistä musiikkiluokan soittimet ja laitteet ovat peräisin, mitä materiaaleja ja luonnonvaroja nii-



Kuvio 1. Musiikillisen ekolukutaidon malli (Paananen).

den valmistamiseen on hyödynnetty, millaisissa oloissa ja kuka ne on valmistanut, kuinka kestäviä, korjattavissa olevia ja kierrätettäviä ne ovat ja kuka valmistamisesta hyötyy taloudellisesti. Taloudellinen kestävyys voi toteutua vähentämällä tarpeettomia musiikillisia hankintoja ja harkitsemalla, mikä on kestävää, käyttämällä materiaaleja uudelleen sekä kierrättämällä (Shevock 2018). Soitinhankinnoissa tulisi ottaa huomioon soittimien rakentamisessa käytettyjen luonnonmateriaalien kuten puulajien ekologinen käyttö ja uusiutuvuus (Jorritsma 2022). Musiikkiteknologisissa hankinnoissa tulisi ottaa huomioon laitteissa käytettävät harvinaiset raaka-aineet sekä laitteiden käyttöikä, kierrätettävyys ja globaaliin tuotantoketjuun liittyvät seikat.

Sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys liittyvät tasa-arvoon ja yh-

denvertaisuuteen. Musiikkikulttuurien ja -genrejen toiminnan arviointi on osa musiikillisen ekolukutaidon kognitiivista kompetenssia. Kriittisen tarkastelun kohteena on tasa-arvo ja kulttuurisen vuoropuhelun lisääminen musiikkikulttuurien kesken, musiikkikulttuurien sisällä sekä musiikkitoimijoiden kesken musiikkikasvatuksen käytännöissä. Musiikkikulttuurit ovat musiikillisten identiteettien kasvualustoja. Siksi niitä tulisi koulussa tarkastella kriittisesti musiikillisten materiaalien, luontoon liittyvien käsitysten ja arvojen, musiikkiohjelmistojen sekä sosiaalisten rakenteiden näkökulmista (ks. Slobin ja Titon 1992). Ekokuuntelun avulla voidaan pohtia, millaisia ekologisia arvoja jonkin musiikkikulttuurin tai -genrein teokset välittävät, millaiset ovat muusikoiden roolit ja yhteiskunnallisen asema ja millaisia arvoja liittyy musiikin tuotantoketjuun. Musiikkibisneksen reiluuteen, kuten kulttuurisen omimisen välttämiseen, tulisi myös kiinnittää huomiota.

Oman asuinpaikan ekosysteemien ja ääniympäristöjen muuttumista ihmisen toiminnan tuloksena voidaan tutkia menemällä konkreettisesti lähiympäristöihin ja kartoittamalla, millaisen toiminnan tuloksena tämä on tapahtunut ja millaisia vaikutuksia eri ääniympäristöjen muutoksilla on ihmisiin. Maaseutu- ja kaupungistumiseen liittyvät ekologiset kysymykset osa ääniympäristöjen tutkimista. Kuuntelukävelyllä ja äänikävelyllä on hieman eri merkitys Schaferin pedagogiikassa (1977/994). Kuuntelukävelyssä (*listening walk*) ryhmä kuuntelee tarkkaavaisesti ympäristöä ja keskustelee äänistä jälkikäteen; äänikävely (*soundwalk*) puolestaan on tietyn alueen ääniympäristön analyttistä kuuntelua, sisältäen äänten merkitsemistä (graafiseen) partituuriin tai yksittäisten äänten ominaisuuksien analysointia (Schafer 1994 [1977], 213).

Äänikävelyiden tiedollinen tavoite liittyy äänten ja ääniympäristön tiedostamiseen ja kriittiseen tarkasteluun, josta Schafer (1976, 49) käyttää käsitettä *ear-cleaning*. Pedagogiikan lähtökohtana on, että korva tottuu olemaan kiinnittämättä huomiota ääniympäristön ei-toivotuihin ääniin eli meluun, ja siksi kuulonvaraista hahmottamiskykyä on aktiivisesti kehitettävä tietoiseen kriittisyyteen ja valikoivuuteen. Valikointikyky muodostaa myös säveltämisen perustan (Schafer 1976, 49). Ensimmäisissä kuunteluharjoituksissa opitaan kiinnittämään

huomio hiljaisuuden etsimiseen ja yksittäisten äänten rakenteiden tiedostamiseen. Ääniympäristöjen tutkiminen voi olla myös eri lajien tuottamien äänten tutkimista. Antroposentrisen ja ekosentrisen perspektiivin välinen vuoropuhelu voidaan esitellä oppilaille eläinmusiikkitieteenä, samalla kun herätetään uteliaisuutta eläinten musiikkia kohtaan (Jorritsma 2022, 18).

Emotionaalinen osa-alue

Emotionaaliselle osa-alueelle sijoittuvat kyky käsitellä huolta ympäristön tilasta, huolenpito muista lajeista ja ekosysteemeistä, empatia ja arvostus muita ihmisiä ja ei-inhimillistä luontoa kohtaan sekä taito tunnistaa ja käsitellä tunteita, joita ääniympäristö, luonto ja ekomusiikki herättävät.

Luonto on paikka, jossa ihminen voimaantuu ja jossa stressi vähenee. Retket luontoon voivat tuottaa paitsi esteettisiä kokemuksia luonnonäänistä myös kokonaisvaltaista virkistystä ja elpymisen kokemuksia. Ympäristön epämiellyttävät äänet voivat myös herättää huolen ympäristön tilasta, ja huoli voi liittyä myös yleisemmin ympäristökriisiin ilmeten ilmastoahdistuksena. Tunteita voidaan käsitellä musiikkia kuuntelemalla, keskustelun avulla ja yhdistämällä musiikkia, draamaa sekä kuvallista ja kehollista ilmaisua.

Empatiakasvatus ja kehollinen myötätunto ovat keskeisiä tavoitteita musiikillisen ekolukutaidon emotionaalisella osa-alueella. Voimme tuntea olevamme kanssakulkijoita muiden eliöiden kanssa, ja taiteilla on mahdollisuus kehittää tätä tunnetta (Värri 2018, 215–216). Empatia on kykyä asettua toisen asemaan ja ymmärtää toisen tunteita. Jo taaperoilla voidaan havaita luontaista prososiaalista käyttäytymistä, vaikkakin pienen lapsen kyky hahmottaa minän rajoja on rajallinen (Hoffman 1987). Empatia kehittyy lapsuusvuosien ajan minän kehityksen myötä, kun lapsi asteittain oppii ottamaan toisten näkökulmia ja tunteita huomioon yhä eriytyneemmin (Hoffman 1987; Chen, Chen ja Decety 2014). Lapset oppivat mallista ja ovat etenkin kannustettaessa empaattisia muita kohtaan. Näin he voivat kohdella eläimiä vertaisinaan. Eläin on yhä useammin ihmisen ystävä ja perheenjäsen. Lapsi

voi tuntea olonsa turvalliseksi eläimen seurassa ajatellen, että eläin ymmärtää. Kehollinen myötätunto ja lajienvälinen tunteiden jakaminen on kehollista kohtaamista.

Empatiaan voi kasvaa kohtaamalla eläimiä ja menemällä luontoon tutustumaan erilaisiin elämänmuotoihin, kasveihin, eliöihin ja ekosysteemeihin. Tarinallisuus ja musiikki voivat herättää empatian viestimällä tunteita. Kuten myyteille myös alle kouluikäisen ajattelulle on tyypillistä animismi: eloton koetaan eläväksi. Eläimet ovat keskeisellä sijalla paitsi alkuperäiskansojen taiteissa myös saduissa, lasten taiteessa ja lastenmusiikissa. Luontoaiheisen ja ekomusiikin kuuntelu, soittaminen ja säveltäminen voivat auttaa käsittelemään tunteita ja kasvattaa empatiaa. Toisten ihmisten musiikillisten valintojen ja ilmaisen arvostaminen on puolestaan tunnustuksen antamista, joka edistää merkityksellisyyden kokemisen syntymistä, osallisuutta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Yhteydellinen osa-alue

Yhteydelliseen ulottuvuuteen sisällytän luonnon (ja äänen osana luontoa) spirituaalisen ja esteettisen kokemisen, sillä kumpikin kokemustyypeistä on arkikokemuksen yläpuolella ja kummassakin on kyse kokonaisvaltaisesta korkeamman tietoisuuden ja kohdistuneen tarkkaavuuden tilasta (ks. Ashley 2007; Chatterjee 2011).

John Deweyn mukaan spirituaalisissa kokemuksissa tunnetaan sekä minuuden ykseyttä että syvää yhteyttä koko maailmankaikkeuteen (Dewey 1989a, 14-21). Shevock (2015) puolestaan kuvaa spirituaalista ulottuvuutta siten, että luonto ihmisen egoa laajempänä koetaan elämän mysteerin lähteeksi ja ihminen osaksi sitä luontoa, joka heijastuu ihmisessä itsessään. Niin luonnonäänät kuin inhimillinenkin ääni, osana luontoa ja kehollisuutta, voidaan kokea yhteydellisenä.

Ashleyn (2007) mukaan spirituaalisuus luonnossa voidaan ymmärtää pyhyiden, mystisyyden ja yhteyden emotionaalisesti kokemiseksi, jollaista ihminen voi luontaisesti kokea luonnon rajattomuuden, maailmankaikkeuden valtavuuden ja luonnon kauneuden edessä sekä luonnonvoimien ja erikoisten elämänmuotojen yhteydessä. Ihminen

voi tuntea yhteyttä muihin ihmisiin, luontoon tai olemassaolon yli-inhimillisiin ulottuvuuksiin. Ominaista kokemukselle on terävöityneen ja korkeamman tietoisuuden tila, jota luonnehtivat rauhan, onnen, harmonian, kunnioituksen, ihmetyksen ja nöyryyden tuntemukset (Ashley 2007, 65).

Esteettisellä kokemuksella puolestaan tarkoitetaan Chatterjeen (2011) mukaan paitsi taiteen havaitsemista ja tuottamista myös vuorovaikutusta sellaisten kohteiden kanssa, jotka herättävät intensiivisen mielihyvän tunteen. Markovicin (2012, 2) mukaan kyseessä on poikkeuksellinen mielentila, jossa kohdistuneella tarkkaavuudella on ratkaiseva rooli. Neuropsykologit Brattico ja Pearce (2013) ovat määritelleet musiikillis-esteettisen kokemuksen kokemukseksi, jossa yksilö uppoutuu musiikkiin kohdistuen tarkkaavuutensa havaintokokemuksen formaalien laatujen havaintopohjaiselle, kognitiiviselle sekä tunnepohjaiselle tulkinnalle. Luontotietoisuuden yhteydessä esteettinen uppoutuminen voi tapahtua niin ääniympäristöön kuin musiikkiinkin.

Esteettisyys luonnossa voi merkitä eri yksilöille ja kulttuureille eri asioita, kun kyseessä ovat esteettiset preferenssit. Hauru (2015) korostaa, että luonnon esteettinen kokeminen on moniaistista ja paikkaan sidottua ja sisältää erilaisia ulottuvuuksia, kuten kokemuksen ylevästä, johdonmukaisesta tai järjestyneestä tai ympäristön monipuolisuudesta, salaperäisyydestä ja kauneudesta.

Musiikkikasvatuksessa yhteydellistä ulottuvuutta voi edistää esimerkiksi luontoa keskittyneesti kohtaamalla, etsimällä hiljaisuutta ja rauhoittumalla avoimin aistein keskittyneeseen tilaan luonnon ääreen paikassa, jossa ei ole ihmiskulttuurin tuottamia ääniä. Kuuntelukävelyn tavoite on tällöin yhteyden tai kauneuden kokeminen. Devall ja Sessions (1985, 27) esittävät, että konkreettisiin paikkoihin luonnossa voi liittää rituaaleja, jotka mahdollistavat tunnekokemuksen, luontoyhteyden muodostumisen ja paikallisen yhteisön osallisuuden, ja joissa musiikki mahdollistaa yhdistymisen maaperään äänellisesti, tekstillisesti ja yhteydellisesti.

Luova osa-alue

Luovaan ulottuvuuteen sisältyy musiikillinen mielikuvitus eli kyky kuvitella äänellisiä tapahtumia, tulevaisuuteen orientoituminen ekologisesti, inspiroitua ekomusiikin säveltämiseen yksin ja/tai yhteisöllisesti sekä monitaiteisten luovien ekoprojektien tuottaminen. Luovuus hyödyntää kokonaisvaltaisesti kognitiivisia, emotionaalisia, yhteydellisiä ja sosiaalisia prosesseja, mutta se on erotettu mallissa omaksi osa-alueekseen, koska musiikki on taiteena perusolemukseltaan luova. Musiikillisen luovuuden kautta ääniympäristöön voi asennoitua luovasti, esittää kritiikkiä olemassa oleville olosuhteille ja myös tulevaisuuden ideaalitodellisuutta. Viitaten filosofi Dietrich Benneriin (2005, 20-23) Värri (2018, 55) esittää, että ihminen *ylittää nykyisyytensä* esteettisten luomustensa kautta.

Schaferin (1994 [1977]) *ear cleaning* - ja *ear training* -harjoitukset valmentavat paitsi ääniympäristötietoisuuteen myös säveltämiseen. Rentoutumis- ja keskittymisharjoituksista edetään ympäristön äänten laadullisten ominaisuuksien kuulonvaraiseen tutkimiseen, notatointiin ja äänittämiseen. Mikrofonin avulla voidaan erottaa vielä monia sellaisia ääniä, jotka ovat alkuperäisessä kuuntelutilanteessa jääneet tarkkaavuuden ulkopuolelle. Lopulta edetään mielensisäisten äänitapahtumien kuvittelemiseen, joka on jo säveltäjän työtä (Schafer 1994 [1977]), 108–210). Myös tulevaisuuden ääniympäristöjen kuvittelemisen on luovaa toimintaa.

Luova inspiraatio ja teoksen alkuidea voi saada alkunsa systeemisestä tarkastelusta, emotionaalisesta kokemisesta, yhteydellisestä kokemuksesta tai osallistumisesta yhteisölliseen tapahtumaan. Mikä tahansa lähtökohta ja havainto on mahdollinen ekomusiikin säveltämiselle.

Ekomusiikki voi sisältää paitsi ääntä, myös tekstiä ja multimediaa (Torvinen ja Välimäki 2019). Sävellysprosessi voi olla täten millaista tahansa säveltämistä äänimaisemasta räpin- tai biisintekoon lyriikoi-neen, joissa on ekologinen teema tai sanoma, tai kokonaistaideteoksen tuottamiseen taiteita yhdistäen. Kyseessä voi olla myös esimerkiksi performanssi, jossa äänellä on rooli. Sävellysprosessissa hyödynnettävällä materiaalilla voi olla ekologisia merkityksiä. Äänilähteinä voidaan käyt-

tää ääniympäristöissä tehtyjä äänityksiä. Äänittäminen palvelee täten paitsi ääniympäristön tutkimista, myös musiikillista luovuutta. Ääntä voidaan tuottaa paitsi perinteisin akustisin tai digitaalisin keinoin myös hyödyntämällä kierrätysmateriaaleja. Rakentamalla soittimia itse romuista tai tutustumalla alkuperäiskansojen ja perinnesävelmuotojen soitinrakennustekniikoihin voidaan integroida kognitiivisia tavoitteita luovaan tuottamiseen. Säveltäminen voi olla niin yksilöllistä kuin yhteisöllistäkin, niin verkkoyhteisössä kuin luonnossakin tapahtuvaa.

Oppilaat voi myös saattaa inspiroitumaan ei-inhimillisen elämän musiikeista ja luoda niiden pohjalta omia teoksia (Shevock 2018, 11). Säveltämistä voidaan pohjustaa tutkimalla eri eläinlajien musiikkeja ja äänellistä kommunikaatiota lähiympäristössä tai kaukaisemmissa ympäristöissä (Allen 2013; Allen 2017, 95). Kyseessä voi olla myös lajienvälinen improvisaatio (Jorritsma 2022; Titon 2021).

Sosiokulttuurinen osa-alue

Capran (2007) mukaan tarvitaan *toiminnallista* kompetenssia eli kykyä tehdä ratkaisuja ja toimia kestävän kehityksen mukaisesti yhteisössä. Musiikillisen ekologisuuden sosiokulttuurisen alueen muodostaakin ekologiseen tietoisuuteen liittyvä äänen ja musiikin sosiaalinen jakaminen, osallisuus ryhmiin ja yhteisöihin, joiden päämääränä on edistää kestävästä kehityksestä musiikillisesti, yhteisöllisyys, musiikkikulttuurinen toimijuus, kulttuurinen vuoropuhelu sekä aktiivinen kansalaisuus.

Kun musiikkikulttuurit ovat analysoitavissa kognitiivisesti, niihin osallistutaan konkreettisesti toimimalla yhdessä muiden kanssa. Toiminnan tarkoituksen on ekologiseen tietoisuuteen liittyvien yhteisten päämäärien määrittely ja edistäminen. Sosiaalista jakamista, musiikkikulttuurien välistä vuoropuhelua ja yhteisöllisyyden rakentamista tapahtuu niin kouluissa kuin koulujen ulkopuolellakin. Sosiaalinen toiminta voi liittyä kestävän kehityksen edistämiseksi perustettuihin yhdistyksiin, projekteihin, kampanjoihin, tapahtumiin, yhteisölliseen ekomusiikin säveltämiseen tai ääniympäristöjen suunnitteluun tai ekomusiikkikonsertteihin niin paikallisesti tai valtakunnallisestikin sekä

musiikillisten toimintakulttuurien ja -instituutioiden käytänteiden ekologisuuteen (ks. Torvinen ja Välimäki 2019). Koulut voivat esimerkiksi järjestää yhteisöllisiä ekomusiikkikonsertteja, toimia monitaiteisten ekotapahtumien keskuksina ja verkostoitua muiden oppilaitosten kanssa paikallisesti ja globaalisti. Ne voivat myös yhteisöinä laatia omat ekologiset tavoitteensa eri oppiaineiden näkökulmista ja moniaineisesti. Oppilaat voivat tehdä analysoida ja tehdä kannanottoja lähellä olevien ääniympäristöjensä ekologisesta ja esteettisestä ja hyvinvointiin liittyvästä tilasta. Koulujen ääniympäristöt voidaan suunnitella tällaisista lähtökohdista käsin. Oppilaat voivat osallistua myös musiikin oppimateriaalinen valintaan ja ekologisuuden arviointiin.

Musiikkikulttuurit ja genret eroavat siinä, kuinka ekologisesti kestäviä niiden arvot ovat. Musiikkikulttuurisen toimijuuden kautta on mahdollista rakentaa musiikillista identiteettiä, jossa ekologisella tietoisuudella on merkitystä ja jossa yksilön rooli liittyy kestäväen kehityksen edistämiseen musiikin ja äänen avulla. Torvinen (2012) viittaa Nancy Guyn kolmijakoon, jonka mukaan 'paikka' voi tarkoittaa musiikissa kolmea asiaa: konkreettista ympäristöä, sosiaalista konstruktiota kuten esimerkiksi etnisiä musiikkityylejä ja yksilöllistä tunnesidettä paikkaan. Paikallisuus henkilökohtaisena luontosuhteena niveltyy yksilön sosiaaliseen ja kulttuuriseen identiteettiin. Keskeinen kysymys on, mihin ympäristöön ja musiikkikulttuureihin yksilö tuntee kuuluvansa. Sosiaalinen media sekä maaseutujen ja kaupunkien kulttuuriympäristöt tarjoavat erilaisia kasvupohjia ekologiselle tietoisuudelle, toimijuudelle ja musiikillisille identiteeteille. Tarvitaan dialogia, jotta toiminta kestäväen kehityksen mukaisesti eri lähtökohdista on mahdollista niin paikallisesti kuin globaalistikin.

On myös huomattava, että peruskoulun ja lukion valtakunnalliset linjausten mukaan opetus on oppilaita ja opiskelijoita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamatonta (POPS 2014, 16; LOPS 2019, 17). Linjaukset eivät kuitenkaan ole arvoperustaltaan neutraaleja, vaan korostavat ihmisoikeuksien, kulttuurisen moninaisuuden, yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon sekä kestäväen kehityksen ja aktiivisen kansalaisuuden merkitystä. Musiikilliseen ekolukutaitoon liittyvät tavoitteet hahmottuvat opetussuunnitelmasta käsin. Tavoitteena

on että opiskelija ymmärtää oman toimintansa ja globaalin vastuun merkityksen (esim. LOPS 2019, 17).

Lopuksi

Luontoyhteys, luonnon arvokkaaksi kokeminen ja empatia luontoa kohtaan ovat ekomusikologian ja ekokriittisen musiikkikasvatuksen ydin. Luonnossa liikkuminen on moniaistinen kehollinen kokemus, joka tuottaa psyykkistä hyvinvointia ja esteettisiä kokemuksia. Musiikkikasvatuksen avulla on mahdollista rakentaa, ylläpitää ja elvyttää luontosuhdetta, kasvattaa ekologista tietoisuutta ja ekolukutaitoa ja tiedostaa ääniympäristöihin liittyviä arvoja kriittisesti esimerkiksi ekokuuntelun, äänikävelyiden sekä sävellyspedagogiikan avulla. Ääniympäristöä voi jopa tulkita yhteisöllisenä sävellyksenä Schaferin ajatuksia seuraten.

Musiikkikasvatuksen filosofian diskursseissa ovat viime vuosiin saakka olleet keskeisessä asemassa inhimillinen tasa-arvo, yhdenvertaisuus, monikulttuurisuus ja yhteisöllisyys (esim. Juntunen ja Partti 2020). Ympäristöongelmien ajateltiin pitkään kuuluvan lähinnä luonnontieteiden alueelle. Esimerkiksi Uitto ja Saloranta (2017) havaitsivat musiikinopettajien harvemmin käsittelevän opetuksessaan ekologisia tai taloudellisia näkökulmia. Tähän suurin syy lienee puutteellinen tieto (Kang 2019, 11–12). Musiikkikasvatuksen koulutuksessa olisikin otettava tulevaisuudessa huomioon musiikillisen ekolukutaidon moniulotteisuus niin filosofisena kuin pedagogisenakin kysymyksenä. Musiikillinen ekolukutaito integroituu kestäväen kehityksen kasvatukseen tieteellis-taiteellisin keinoin. Kuten Emmett ja Nye (2017, 7–8) toteavat, ympäristökriisin ongelmien ratkaisemiseksi tarvitaankin monialaista lähestymistapaa eri tieteiden, taiteiden ja humanististen alojen välillä.

Ekosentrinen perspektiivi on haastanut tutkijoita etsimään musiikille useita uusia, radikaalejakin tulkintoja ja irtautumaan perinteisistä ihmis- ja teoskeskeisistä tulkinnoista. Toisaalta ekokriittisen ajattelun voidaan havaita myötäilevän John Deweyn ajattomia ideoita taiteesta ihmisen ideoita ilmaisevana ja arkeen kytkeytyvänä. Aiemmin mainittu Deweyn ajatus, että esteettinen kokemus muuttaa ihmisen tapaa

kokea maailmaa perustavalla tavalla ja tuottaa tasapainoa, voidaan tulkita siten, että yhteydellistä, esteettistä ulottuvuutta tarvitaan vastapainona analyttisille ja toiminnallisille osa-alueille, jotta ekologinen tietoisuus ja luontoyhteys rakentuisivat kokonaisvaltaisesti.

Lähteet

- Aaltola, Elisa 2004. *Eläinten moraalinen arvo*. Tampere: Vastapaino.
- Alhanen, Kai 2013. *John Deweyn kokemusfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Allen, Aaron S. 2011. Ecomusicology: Ecocriticism and Musicology. *Journal of the American Musicological Society* 64 (2), 391–394. <https://doi.org/10.1525/jams.2011.64.2.391>
- Allen, Aaron S. 2013. Ekomusiologia (ekokriittinen musiikintutkimus), (suom. Juha Torvinen). *Musiikin suunta* 1, 8–10. Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi/se/m/0780-0703/35/1/ekomalle.pdf> (luettu 1.3.2022).
- Allen, Aaron S. 2017. Greening the curriculum: Beyond a short music history in ecomusicology. *Journal of Music History Pedagogy* 8, 91–109. Saatavissa: https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/A_Allen_Greening_2017.pdf (luettu 5.4.2022).
- Antikainen, Janne, Enbuske, Matti, Haanpää, Susanna, Kyläniemi, Hanna, Laasonen, Valtteri, Mayer, Minna, Pentikäinen, Juha, Pyykkönen, Sinikukka, Siltanen, Kirsi ja Valtanen, Eila 2019. *Metsälappalainen kulttuuri ja sen edistäminen*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2019:43. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-763-5> (luettu 3.4.2022).
- Ashley, Peter 2007. Toward an Understanding and Definition of Wilderness Spirituality. *The Australian Geographer* 38, 53–69. <http://dx.doi.org/10.1080/00049180601175865>
- Bates, Vincent C. 2011. Sustainable school music for poor, white, rural students. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 10 (2), 100–127. Saatavissa: https://www.researchgate.net/publication/301647792_Sustainable_School_Music_for_Poor_White_Rural_Students (luettu 3.4.2022).
- Bates, Vincent C. 2013. Drawing from rural ideals for sustainable school music. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 12 (1), 24–46. Saatavissa: https://www.researchgate.net/publication/305653363_Drawing_from_rural_ideals_for_sustainable_school_music (luettu 5.4.2022).
- Benner, Dietrich 2005. *Allgemeine Pädagogik. Eine Systematisch-Problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur Pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München. 5. korrigierte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Blacking John 1973. *How Musical is Man?* Washington: University of Washington Press.
- Brattico, Elvira and Pearce, Marcus 2013. The neuroaesthetics of music. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 7, 48–71. <http://dx.doi.org/10.1037/a0031624>
- Bruntland, Gro H. 1987. *Our Common Future: The World Commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Capra, Fritjof 1997. *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. New York, USA: Anchor Books.

- Capra, Fritjof 2007. Sustainable living, ecological literacy, and the breath of life. *Canadian Journal of Environmental Education* 12 (1), 9–18. Saatavissa: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ842778.pdf> (luettu 6.4.2022).
- Chatterjee, Anjan 2011. Neuroaesthetics: a coming of age story. *Journal of Cognitive Neuroscience* 23, 53–62. <https://doi.org/10.1162/jocn.2010.21457>
- Cheng, Yawei ja Chen, Chenyi ja Decety, Jean 2014. An EEG/ERP investigation of the development of empathy in early and middle childhood. *Developmental Cognitive Neuroscience* 10, 160–169.
- Cross, Ian 2016. The Nature of Music and Its Evolution. Teoksessa Hallam, Susan, Cross, Ian ja Thaut, Michael (toim.) *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Second edition. Oxford: Oxford University Press, 3–17.
- Deleuze, Gilles ja Guattari, Félix 1993. *Mitä filosofia on?* (suom. Leevi Lehto). Helsinki: Gaudeamus.
- Devall, Bill ja Sessions, George 1985. *Deep ecology: Living as if nature mattered*. Layton: Gibbs M. Smith, Inc.
- Dewey, John 1989a. *The Later Works, 1925–1953*. Vol. 9. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John 1989b. *The Later Works, 1925–1953*. Vol. 10. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dufour, Valérie ja Pasquaretta, Christian ja Gayet, Pierre ja Sterck, Elisabeth, H. M. 2017. The Extraordinary Nature of Barney’s Drumming: A Complementary Study of Ordinary Noise Making in Chimpanzees. *Frontiers in Neuroscience* 11, 2. <http://dx.doi.org/10.3389/fnins.2017.00002>
- Emmett, Robert S. ja Nye, David E. 2017. *The Environmental Humanities: A Critical Introduction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- FAO and Alliance of Bioversity International and CIAT 2021. *Indigenous Peoples’ food systems: Insights on sustainability and resilience from the front line of climate change*. Rome. Saatavissa: <https://www.fao.org/documents/card/en/c/cb5131en> (Luettu 1.4.2022).
- Geissmann, Thomas 2000. Gibbon Songs and Human Music from an Evolutionary Perspective. Teoksessa Wallin, Nils L., Merker, Björn ja Brown, Steven (toim.) *The Origins of Music*. Cambridge, MA: MIT Press, 103–123.
- Haapala, Arto ja Pulliainen, Ukri 1998. *Taide ja kauneus. Johdatus estetiikkaan*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hauru, Kaisa 2015. *Eco-experiential quality of urban forests : Combining ecological, restorative and aesthetic perspectives*. [Väitöskirja.] Helsinki: Helsingin yliopisto, bio- ja ympäristötieteellinen tiedekunta, ympäristötieteiden laitos. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-1450-1> (luettu 1.4.2022).
- Hoffman, Martin L. 1987. The contribution of empathy to justice and moral judgment. Teoksessa Eisenberg, Nancy ja Strayer, Janet (toim.) *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press, 47–80.
- Impey, Angela 2018. *Song walking: Women music and environmental justice in an African borderland*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Jorritsma, Marie 2022. Towards an eco-literate tertiary music education: Notes from a South African context, *International Journal of Music Education* 40 (1), 14–25. <http://dx.doi.org/10.1177/02557614211018477>
- Juntunen, Marja-Leena ja Partti, Heidi 2020. Addressing Current Challenges in the Finnish School through Music Education: Perspectives from Studies by Heidi Westerlund. Teoksessa Laes, Tuulikki ja Hautsalo, Liisamaija (toim.) *Remarks on A Visionary's Journey. An Anthology Celebrating Heidi Westerlund*. Helsinki: Sibelius-Akatemian julkaisuja 18, 133–155.
- Järvinen Minna-Riikka 2022. Joiku. *Saamelaiskulttuurin ensyklopedia*. Saatavissa: <https://saamelaisensyklopedia.fi/wiki/Joiku> (luettu 5.4.2022).
- Kang, Woonsun 2019. Perceived Barriers to Implementing Education for Sustainable Development among Korean Teachers. *Sustainability* 11 (9), 2532. <http://dx.doi.org/10.3390/su11092532>
- Keskitalo, Pigga, Nyssönen, Jukka, Paksuniemi, Merja, Turunen, Tuija, Linkola, Inker-Anni ja McIntosh Leonie 2016. Saamelaisten ja Australian alkuperäiskansojen kouluhistorian erityispiirteet. *Ennen ja nyt* 16, 3. Saatavissa: <https://journal.fi/ennenjanyt/article/view/108733/63730> (luettu 1.3.2022).
- Lameira, Adriano R. ja Eerola, Tuomas ja Ravnani, Andrea 2019. Coupled whole-body rhythmic entrainment between two chimpanzees. *Scientific Reports* 9 (1), 1–8. <http://dx.doi.org/10.1038/s41598-019-55360-y>
- LOPS 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Lähde, Ville (2010). Ympäristöfilosofia. Ensyklopedia Logos. Saatavissa: <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/ymparistofilosofia> (luettu 2.3.2022).
- Markovi , Slobodan 2012. Components of aesthetic experience: Aesthetic fascination, aesthetic appraisal, and aesthetic emotion. *i-Perception* 3, 1–17. <https://doi.org/10.1068/i0450aap>
- McBride, Brooke B. ja Brewer, Carol A. ja Berkowitz, Alan R. ja Borrie, William T. 2013. Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere* 4 (5), 1–20. <http://dx.doi.org/10.1890/ES13-00075.1>
- Merivirta, Raita ja Koivunen, Leila ja Särkkä, Timo 2021. Finns in the Colonial World. Teoksessa Merivirta, Raita, Koivunen, Leila ja Särkkä, Timo (toim.) *Finnish Colonial Encounters*, Cambridge Imperial and Post-Colonial Studies. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80610-1_1
- Mithen, Steven J. 2005. *The Singing Neanderthals: The Origins of Music, Language, Mind and Body*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Papoušek Mechthild 1996. Intuitive parenting: A hidden source of musical stimulation in infancy. Teoksessa Deliège, Irene ja Sloboda, John A. (toim.) *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. New York, NY: Oxford University Press, 88–113.
- Patel, Aniruddh D. ja Iversen, John R. ja Bregman, Micah R. ja Schulz, Irena 2009. Studying synchronization to a musical beat in nonhuman animals. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1169, 459–469. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04581.x>
- Pellegrini, Anthony D. ja Dupuis, Danielle ja Smith, Peter K. 2007. Play in evolution and development. *Developmental review* 27 (2), 261–276. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.09.001>
- POPS 2014. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.

- Porsanger, Jelena 2022 *Saamelaiskulttuurin ensyklopedia*. Saatavissa: https://saamelaisensyklopedia.fi/wiki/Saamelainen_maailmankuva (luettu 4.4.2022)
- Pulkkinen, Risto 2022. *Saamelaiskulttuurin ensyklopedia*. Saatavissa: <https://saamelaisensyklopedia.fi/wiki/Haltijat>; (luettu 4.4.2022) <https://saamelaisensyklopedia.fi/wiki/Eläintransformaatiot> (luettu 4.4.2022)
- Rasmus, Minna 2014. Pakko lähteä, pakko pärjätä. Teoksessa Keskitalo, Pigga, Lehtola, Veli-Pekka ja Paksuniemi, Merja (toim.) *Saamelaisten kansanopetuksen ja koulunkäynnin historia*. Turku: Siirtolaisinstituutti, 251–262.
- Salonen, Arto O. 2010. *Kestävä kehitys globaalín ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena*. [Väitöskirja.] Helsingin yliopisto. Käyttäjätieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 318. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Salonen, Arto O. ja Bardy, Marjatta 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4–15. <https://doi.org/10.33336/aik.94118>
- Salonen, Arto O. ja Joutsenvirta, Maria 2018. Vauraus ja sivistys yltäkyläisyyden ajan jälkeen. *Aikuiskasvatus* 38 (2), 84–101. <https://doi.org/10.33336/aik.88331>
- Schafer, Murray Richard. 1976. *Creative Music Education*. New York: Schirmer Books.
- Schafer, Murray Richard 1994 [1977]. *The soundscape: Our sonic environment and the tuning of the world*. New York: Destiny Books.
- Shevock, D. J. 2015. The Possibility of Eco-Literate Music Pedagogy. *Topics for Music Education Praxis* 1, 1–23. Saatavissa: <http://topics.maydaygroup.org/2015/Shevock15.pdf> (luettu 4.5.2022)
- Shevock Daniel J. 2018. *Eco-literate music pedagogy*. London: Routledge.
- Slobin, M. & Titon, J. T. 1992. The Music Culture as a World of Music. Teoksessa Titon Jeff, T. (toim.) *Worlds of Music*. New York, NY: Schirmer, 1–14.
- Snowdon, Charles T. ja Zimmermann, Elke ja Altenmüller, Eckart 2015. Music evolution and neuroscience. *Progress in Brain Research* 217, 17–34. <http://dx.doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.019>
- THL 2021-2021. Saatavissa: <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/jatevesitutkimus> (luettu 3.4.2022).
- Tiekso, Tanja 2019. Musiikin avantgardistinen ekologia. Teoksessa Torvinen, Juha ja Välimäki, Susanna (toim.) *Musiikki ja luonto: Soiva kulttuuri ympäristökriisin aikakaudella*. Turku: UTUkirjat, 364–383.
- Titon, J. T. 2021. The Expressive Culture of Sound Communication among Humans and Other Beings. Teoksessa *The Oxford Handbook of the Phenomenology of Music Cultures*. Online publication April 2021. <http://dx.doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190693879.013.17>
- Torvinen, Juha 2012: Johdatus ekomusikologiaan: musiikintutkimuksen vastuu ympäristökriisin aikakaudella, *Etnomusikologian vuosikirja* 24, 8–34. <http://dx.doi.org/10.23985/evk.66810>
- Torvinen, Juha ja Välimäki, Susanna 2019. Johdanto: Musiikki, luonto ja ekomusikologia. Teoksessa Torvinen, Juha ja Välimäki, Susanna (toim.) *Musiikki ja luonto: Soiva kulttuuri ympäristökriisin aikakaudella*. Turku: UTUkirjat, 1–32.
- Uitto, Anna & Saloranta, Seppo 2017. Subject Teachers as Educators for Sustainability: A Survey Study. *Education Sciences* 7 (1), 1–19. <https://doi.org/10.3390/educsci7010008>

Uusitalo, Lauri 2021. Kolumbiassa kolonialismi ja vastarinta jatkuvat yhä. *Alusta!* Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden verkkojulkaisu 19.8.2021. Saatavissa: <https://www.tuni.fi/alustalehti/2021/08/19/kolumbiassa-kolonialismi-ja-vastarinta-jatkuvat-yha/> (luettu 28.2.2022).

Vilka, Leena 1995. *The varieties of intrinsic value of nature: A naturalistic approach to environmental philosophy*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Värri, Veli-Matti 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.

Wiggins Geraint A. Ja Tyack Peter, Scharff Constance ja Rohrmeier Martin 2015. The evolutionary roots of creativity: mechanisms and motivations. *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 370, 20140099. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2014.0099>

Wolff, Lili-Ann 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–30.

Kehollisuus teoriana, musiikinoppimisen perustana ja vastuullisen maailmasuhteen lähtökohtana

MARJA-LEENA JUNTUNEN

Johdanto

Musisointi on kehollista toimintaa, ja oppiminen musiikissa on ensisijaisesti kehollista ja kokemuksellista. Viime vuosina eri aloilla tehty tutkimus on tuonut runsaasti lisää ymmärrystä siihen, mikä merkitys kehon liikkeillä ja kokemuksilla on esimerkiksi musiikin havainnoinnissa, oppimisessa ja vuorovaikutuksessa. Keholla ja kehollisuudella on myös laajempi merkitys siinä, miten ymmärrämme maailmaan, minäkalaisia merkityksiä meille rakentuu ja miten toimimme suhteessa toisiin ihmisiin, muihin olentoihin ja ympäristöön. Musiikillinen toiminta mahdollistaa kehollisen vuorovaikutuksen, jossa voimme ymmärtää toisiamme sanattomasti äänien, eleiden ja kehollisen aistimisen avulla ja joka on ensisijaisen ja syvällisen keskinäisen ymmärryksen ja jopa eettisen ajattelun perusta (Gallagher 2020). Ruumiillisuus ja kehollisuuden näkökulma laajemmin voi auttaa ymmärtämään kaiken olivaisen yhteenkietoutumista – miten olemme riippuvaisia toinen toisistamme ja ympäristöstämme – ja täten luoda pohjaa vastuulliselle eli hyvän elämän edellytyksiä vaalivalle (Salonen 2015) maailmasuhteelle. Tänä aikana, jossa ihmiset, valtiot ja ideologiat asettuvat pikemminkin toisiaan vastaan kuin rinnatusten, ihmisten keskinäinen ymmärrys ja empatia ovat keskeisiä voimavaroja.

Tässä luvussa avaan ensin, mitä kehollisuudella tässä tarkoitetaan. Tarkastelen kehollisuutta ensisijaisesti filosofisena kysymyksenä. Sen jälkeen kuvaan, miten kehollisuus liittyy musiikilliseen toimintaan ja

tietämiseen sekä (musiikin) oppimiseen ja miten (musiikin) kehollista oppimista voidaan käytännössä tukea ja ymmärtää. Lopuksi tarkastelen laajemmasta näkökulmasta, miten musiikki-/taidekasvatuksessa oppija voi kehollisen osallistumisen, vuorovaikutuksen ja oppimisen avulla herätä ja tiedostaa kehollista yhteyttään muihin ja maailmaan ja näin vahvistaa myötätuntoista ja vastuullista suhdettaan niihin.

Kehollisuus ontologisena ja epistemologisena perustana

Kehollisuus viittaa ihmisen ruumiillisuuteen ja aistisuuteen ja ennen kaikkea kokonaisvaltaisuuteen eli fyysisen kehon, mielen ja tunteiden kokonaisuuteen. Käsitteen juuret ovat mannermaisessa fenomenologisessa filosofiassa. Lähtökohtana on holistinen ihmiskäsitys. Se tarkoittaa, että ihminen on jakamaton kokonaisuus ja ajattelee ja toimii kokonaisvaltaisesti. Mieltä ja kehoa ei ole mielekästä tarkastella toisistaan erillisinä.¹ Kehollisuus ilmiönä ja käsitteenä on yhä yleisemmin esillä eri tieteiden aloilla ja käytännöissä. Kehollisuuden ymmärtäminen haastaa sellaisia käytäntöjä esimerkiksi terveyden, hyvinvoinnin ja opetuksen alueilla, joissa ihmistä on perinteisesti lähestytty yksipuolisesti mielenä tai ruumiina. Tutkimuksessa kehollisuudesta on muodostunut yksi keskeinen paradigma yhtä lailla kasvatuksen ja filosofian kuin neurotieteiden ja psykologian aloilla. Muutos tämän vuosituhannen aikana on ollut suuri, jopa 'räjähdysmäinen'.

Kehollisuuden käsite on teoreettis-filosofinen, ja sen määritelmä vaihtelee tieteenalakohtaisesti. Kehollisuuden käsite on rakentunut alunperin fenomenologisen filosofian piirissä (Merleau-Ponty 1945), jossa kehollisuuden näkökulma nostaa esiin kokemuksellisuuden ja kokemusten merkityksen, sittemmin ekologisen psykologian, kielitieteen ja teoreettisen biologian konteksteissa (Schiavio 2014). Kehollisuuden tarkastelu tarkoittaa ihmisen kehon, mielen ja maailman välisten suh-

1 Kehollisuuden käsitettä käytetään edelleen myös kapea-alaisesti viitaten vain ihmisen ruumiillisuuteen – ihminen on keho. Tällöin tarkastelun kohteena on esimerkiksi kehon fysiologia ja anatomia tai kehon liikkuvuus ja suorituskyky.

teiden tarkastelua ja teoretisointia (mt.). Kehollisuudella viitataan näin ollen fyysisen tai biologisen kehon ja kokevan tai fenomenologisen kehon (eletty keho, *lived body*) muodostamaan verkostoon, joka integroi ajattelun, olemisen, tekemisen ja vuorovaikutuksen (Varela, Rosch ja Thomson 1991, xv). Tässä verkostossa keho on mielellinen ja mieli kehollinen – toisistaan erottamattomasti (Sheets-Johnstone 2011).

Itämaiset filosofiat perustuvat ihmisen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Länsimaisessa ajattelussa sen sijaan on pitkään ollut vallalla käsitys, joka erottaa mielen ja kehon toiminnot toisistaan (ns. *kartesian dualismi*). Tämän ajattelun perustana pidetään filosofi René Descartesin (1596 - 1650) tunnettua määritelmää tietoisuudesta: *cogito, ergo sum* – ajattelen, siis olen (olemassa) (ks. esim. Alanen ja Aho 2018). Määritelmä tekee eron materian ja hengen, kehon ja mielen välille – mieli ja keho ovat toisistaan irrallisia substansseja. Lisäksi se asettaa kyvyn ajatella ihmisen olemassaolon keskeiseksi ominaisuudeksi. Tällä määritelmällä Descartes halusi myös vahvistaa epäilyjään aistihavaintojen merkityksestä. Periaatteesta muodostui länsimaisen rationalismin kulmakivi, ja näkemyksellä on edelleen kannattajansa.

Dualistisen ajattelun kritiikiksi muodostui fenomenologinen filosofia, joka korostaa mielen ja kehon toisistaan erottamatonta yhteyttä. Fenomenologiaa edeltävät teoriat olivat tulkinneet kaikki mielen prosessit, kuten havaitsemisen, muistamisen, ajattelun ja päättelyn vain aivoissamme tapahtuviksi, itsenäisiksi, ruumiista erillisiksi mielen toiminnoksi (Schiavio 2014). Etenkin saksalaisten fenomenologisen filosofian edustajien Edmund Husserlin ja Martin Heideggerin teoriat ovat rakentaneet holistista käsitystä ihmisestä (Lehtovaara 2007). Suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa viitataan usein Lauri Rauhalan teoriaan holistisesta ihmiskäsityksestä, jonka perusteet ovat Husserlin fenomenologiassa (ks. Rauhala 1993).

Fenomenologisen filosofian määrittelemineen lyhyesti on haastavaa, mutta keskeistä on ihmisen tietoisuuden tarkastelu ihmisen omien elettyjen kokemusten tarkastelun kautta (Gallagher 2012, 7). Husserlille fenomenologia oli menetelmä, joka yritti kuvata tapaa, jolla asiat ilmenevät tietoisessa kokemuksessamme (mt.). Tällöin mielenkiinto ei suuntaudu ensisijaisesti siihen, miten asiat ovat, vaan siihen, miten ne

koetaan. Täten keho on myös tietämisen keskus. Tämä kehollisen kokemuksellisuuden korostaminen tiedon ja tietämisen lähteenä avaa uuden näkökulman tietämiseen suhteessa käsitykseen, jossa tietäminen perustuu (käsitteelliseen) ajatteluun (mt.). Tietämisen kehollisten ulottuvuuksien tarkastelu täydentää muita perinteisempiä – rationaalisia, lineaarisia, analyttisiä, luokittelevia ja mekanistisia – tietämisen tapoja (Lehtonen, Österlind ja Viirret 2020).

Niin kutsuttu kehollisen fenomenologian edustaja Maurice Merleau-Ponty (1962, 1968) rakensi Husserlin filosofian pohjalta omaa teoriaansa ihmisen kehollisesta tietämisestä ja sen suhteesta reflektiiviseen ajatteluun. Keskeistä hänen ontologisissa ja epistemologisissa, eli olemassaoloa ja tiedon luonnetta tarkastelevissa käsityksissään, on aistivan kehon ja maailman suhde: ihmisen maailmassaolo on ensisijaisesti kokemuksellista. Havaitsemisen ensisijaisuus merkitsee, että kokemus on ensisijainen tapa ymmärtää myös maailmassa olemisen merkitystä (Gallagher ja Zahavi 2008). Maailman kehollisessa tutkimisessa yksilön aistimukset ja havainnot sulautuvat esireflektiiviseen, sanattomaan kokemusmaailmaan, jossa emme koe psykofyysisiä kausaalisuhteita mielen ja kehon toimintojen välillä. Kaikki käsitteet ja tieteellinen tieto voidaan rakentaa tämän kehollisen tiedon pohjalle (Merleau-Ponty 1962).²

Kehofenomenologia siis korostaa kaiken tietämisen kehollisia juuria ja ulottuvuuksia. Vaikka tieteellinen tutkimus on perinteisesti ymmärretty pelkästään rationaalisena, järkeen perustuvana toimintana, ihmisen kehollisuus, etenkin kokemuksen ja ymmärtämisen aistisuus ja kokonaisvaltaisuus, on saanut laadullisen tutkimuksen parissa yhä enemmän huomiota. Tämä näkyy muun muassa siinä, että elettyjen kokemusten tutkimusta (esimerkiksi fenomenologia, narratiivinen tutkimus, autoetnografia) tehdään yhä enemmän, kokemuksia lähestytään kokonaisvaltaisesti ja että niiden tarkastelussa sanallisen ilmaisuuden lisäksi kiinnitetään huomio esimerkiksi tutkittavan ei-sanalliseen

2 Tanssia fenomenologian avulla tutkinut Sheet-Johnstone (2009) on kehittänyt edelleen Merleau-Pontyn teoriaa korostaen havainnon sijaan liikkumisen (*animation*) ensisijaisuutta tietämisessä. Hänen mukaansa havainto on seurausta liikkumisesta ja siten liike on merkitysten rakentamisen perusta.

ilmaisuun (eleet, ilmeet, kehon asennot ja äänen sävyt) (Bresler 2008). Lisäksi kiinnitetään huomio tutkijan kehollisuuteen aineiston keruussa ja analysoinnissa sekä kirjoittamistyössä (esim. Clughen 2014; Kjölstad ym. 2020; Sutela, Ojala ja Juntunen 2017).

Myös kognitiotieteissä, jotka perinteisesti ovat keskittyneet vain mielen toimintojen tarkasteluun, esiintyy yhä enemmän kehollisuutta korostavia suuntauksia. Merleau-Pontyn fenomenologian kanssa samansuuntaisesti kehollisesti orientoitunut kognitiotiede (*embodied cognition approach*) kuvaa kehon suhdetta tietämiseen, erityisesti kognitiivisiin prosesseihin (Johnson 2007; Leitan ja Chaffey 2014; Shapiro 2010). Nämä teoriat selittävät, miten senso-motorinen järjestelmä on sidoksissa kognitiiviseen järjestelmäämme ja miten ajattelun ja käsitteellisen ymmärryksen perusta on kehollisissa kokemuksissa. Havainto ja käyttäytyminen, toiminta ja kognitio katsotaan toisistaan riippuvaisiksi ja syvästi tosiinsa integroituneiksi, ja keholla ymmärretään olevan keskeinen rooli maailman, täten myös musiikin, ymmärtämisessä ja merkitysten muotoutumisessa (Leman ja Maes 2014).

Tämän suuntauksen piirissä niin kutsuttu *enaktivismi* (*enactivist approach*, ks. Varela ym. 1991; Thompson 2010; Gallagher 2017) korostaa paitsi mielen perustavanlaatuaista kehollista luonnetta myös organismin ja sen ympäristön välisen vuorovaikutuksen merkitystä kaikessa tietämisessä. Sen piirissä kaikki elolliset olennot nähdään mielellisinä toimijoina (Telakivi, Haanila ja Salminen 2017). Kognitioon katsotaan lähtökohtaisesti kuuluvan kokemuksellinen näkökulma maailmaan, joka on myös affektiivista – emootiota ei voida erottaa rationaalisesta ajattelusta (Damasio 2000; Thomson 2007). Enaktivismi on joukko samansuuntaisia teorioita, ja siihen viitataan usein myös termillä 4E (*embodied, embedded, enacted, extended*) (ks. esim. Newen, de Bruin ja Gallagher 2018). Kognitio ei siis ole vain aivoissa tapahtuvia mielen prosesseja, vaan integroituu toimintaan ja ympäristöön. Musiikin alalla teoriaa soveltavat tutkimukset kuvaavat, kuinka musiikin kuunteluun, luomiseen ja esittämiseen liittyvät mielen prosessit ovat riippuvaisia sensorimotorisista kyvyistämme ja taidoistamme ja miten aistimotoriset ja affektiiviset prosessit muokkaavat tapaa, jolla havainnoija-ajattelija kokee musiikillisen maailman ja on vuorovaikutuksessa muiden

kanssa (esim. Schiavio ym. 2017; van der Schyff, Schiavio ja Elliott 2016; 2022; Schiavio ja van der Schyff 2018). Enaktivismia on sovellettu myös oppimisen tarkastelussa. Esimerkiksi Gallagher ja Lindgren (2015) ehdottavat koko kehon osallistavaa lähestymistapaa oppimiseen, jossa hyödynnetään *enaktiivisia metaforia*.³

Kehotietoisuus

Kun etsitään toiminnallista ja koettua tasapainoa mielen ja kehon toimintojen välille, turvaudutaan usein kehotietoisuutta (*body awareness*) edistäviin menetelmiin ja harjoituksiin (esim. Kortelainen 2014; Klemola 2005). Kehon ja sen toiminnan tiedostaminen auttaa pääsemään kosketuksiin oman kehollisen tilan ja siinä tapahtuvien hienovaraistenkin muutosten, myös omien ajatusten ja tunteiden kanssa (Anttila 2009). Niin kutsutut kehotietoisuus- tai somaattiset menetelmät tavoittelevat kehon ja mielen tasapainoista yhteiseloä ohjaamalla tiedostamaan kehon toimintaa, usein liikkeen ja/tai hengityksen avulla (ks. esim. Rouhiainen 2006; Siljamäki ym. 2016). Tällaisia menetelmiä ovat muun muassa Alexander, Feldenkreis, Rolfing ja Pilates.

Somaattiset menetelmät integroituvat nykyään usein osaksi koulutusta aloilla, joissa kehotietoisuus on tärkeää, kuten musiikissa ja muissa esittävässä taiteissa. Ne tarjoavat myös tilaisuuden tarkastella maailman kietoutuneisuutta: keskittyminen hengitykseen voi suunnata tietoisuuden kehotietoisuuden lisäksi siihen, miten olemme elintärkeässä suhteessa koko ekosysteemiin (Foster ym. 2021). Kehotietoisuuteen liitetään myös olennaisesti läsnäolo eli keskittyminen tähän hetkeen, joita erityisesti monet itämaisiin filosofioihin liittyvät menetelmät, kuten yoga ja Mindfulness, harjoittavat. Kehotietoisuus on viime aikoina

3 Sosio-materialistinen lähestymistapa oppimiseen puolestaan korostaa aktiivisen toiminnan ja vuorovaikutuksen lisäksi materiaalin merkitystä oppimisessa – miten esineet, kehot, teknologia ja puitteet mahdollistavat jotakin toimintaa ja estää samalla jotakin muuta (Fenwick 2015). Sosiomateriaalistiset teorit tarjoavat vaihtoehdon yksilökeskeisille, tiedon hankkimiseen suuntautuneille käsityksille ja tarkastelevat oppimista kollektiivisen dynamiikan, sosiaalisiin yhteisöihin osallistumisen ja materiaalin kanssa aktiivisesti toimimisen pohjalta (McMurtry, Rohse ja Kilgour 2016).

saanut paljon huomiota ihmisen kasvua ja hyvinvointia tarkastelevissa tutkimuksissa (esim. Gallagher ja Zahavi 2008; Gyllensten, Skär, Miller ja Gard 2010; Klemola 2013; Parviainen 2006), ja kehotietoisuudesta ja mielen harjoittamisesta (esim. meditaatio) puhutaan yhä enemmän myös kasvatuksen yhteydessä (esim. kehotietoinen pedagogiikka; ks. Rinnanen 2019). Kehotietoisuus on myös keskeinen hyvän ergonomian lähtökohta.

Kehollisuus opetuksessa ja oppimisessa

Oppiminen on erittäin monimutkainen asia eikä siitä ole yhtä yleisesti hyväksyttyä käsitystä. Se on perinteisesti ymmärretty tiedon ja taitojen saavuttamisena, mutta nykykäsitys on paljon laajempi ottaen huomioon myös emotionaaliset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet (taiteiden kontekstissa, ks. esim. Anttila 2017; Partti, Westerlund ja Björk 2013). Ajatus oppimisesta puhtaasti mentaalisen prosessin on saanut rinnalleen kehollisia lähestymistapoja, jotka perustuvat ajatukseen mielen ja kehon toimintojen ja ympäristön integroitumisesta oppimisessa (Nathan 2022; Yakhlef 2010). Ne liittyvät edellä kuvattuun epistemologiseen muutokseen, jota kutsutaan ”ruumiilliseksi käännteeksi” (Sheets-Johnstone 2009). Se artikuloi ihmisen kognition, toiminnan ja vuorovaikutuksen esireflektiivisiä, -diskursiivisia ja -sosiaalisia implisiittisiä ulottuvuuksia. Se, mitä voimme ajatella ja oppia, on sidoksissa siihen, mitä voimme kokea, ja toisaalta kehollisuus ohjaa ja rajoittaa sitä, mitä me voimme kokea. Oppiminen on sidoksissa myös tunteisiin. Immordino-Yang ja Damasio (2007) jopa ehdottavat, että tuntemme ja siksi opimme (*We feel, therefore we learn*). Tunteet myös ohjaavat motivaatiota, jolla on keskeinen merkitys oppimisessa (esim. Kim ja Pekrun 2014).

Opetuksessa ja oppimisessa kehollisuus liittyy sekä ihmis-, oppimis- ja tietokäsityksiin että pedagogisiin valintoihin. Länsimaiseen ajatteluun perustuen perusopetuksen oppimiskäsitys on pitkään ollut rationalistinen eli keskittynyt mielen prosesseihin, kuten käsitteelliseen ajatteluun. Tämä on näkynyt, ja näkyy edelleen, muun muassa luonnontieteellisten aineiden korostamisena ja taideaineiden heikkona

asemana koulussa (Foster, Salonen ja Keto 2019; Juntunen ja Anttila 2019). Vasta vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet laajensivat oppimiskäsitystä niin, että myös tunteet, aistihavainnot, kokemukset ja kehollisuus/ruumiillisuus otetaan huomioon:

Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia. Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta edistävät oppimista ja innostavat kehittämään omaa osaamista. (POPS 2014, 17.)

Oppimisen ymmärtäminen kehollisuuden näkökulmasta korostaa havainnon, ajattelun ja toiminnan toisistaan erottamattomuutta: oppimisessa aistimukset, havainnot ja toiminta ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään (esim. Rouhiainen 2007). Tällainen käsitys oppimisesta tarkoittaa, että oppiminen on enemmän kuin mitä ajattelulla voidaan saavuttaa tai sanoin ilmaista, sisältäen myös niin sanotun hiljaisen tiedon. Tällöin puhutaan usein *kehollisesta oppimisesta*, jolla viitataan oppimisen aistisuuteen, kokemuksellisuuteen ja kokonaisvaltaisuuteen ja jonka ymmärretään tapahtuvan koko ihmisessä. Se on oppimista kokemuksista, jotka syntyvät aistimusten, havaintojen ja mielellis-kehollisen toiminnan pohjalta sekä toisaalta itsen ja fyysisen ja sosiaalisen ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Kerka 2002; Yakhlef 2010). Aistihavaintoihin perustuva oppiminen edellyttää kuitenkin, että kiinnittää huomion ja tiedostaa, mitä tapahtuu ja kokee (Goldman ja Schuyler 2010).

Keholliseen oppimiseen tähtäävä (musiikin) opetus tarjoaa ympäristön ja aktiviteetteja, jotka aktivoivat aistimista ja havainnointia, niiden tiedostamista, kokemusten reflektointia ja kiinnittymistä muuhun tietä-taitoon. Esimerkiksi sanaton vuorovaikutus on tehokas tapa aktivoida havainnointia ja tiedostamista ja avata muiden ja itsen kuuntelemaan (Juntunen 2015, 2018, 2020b; Lehtonen ym. 2020). Kehollisuuteen pohjaava opetus pyrkii huomioimaan oppilaan kokonaisvaltaisesti ja ottaa huomioon oppilaan tunnekokemusten merkityksen. Jotta tunne-

kokemukset olisivat positiivisia ja näin vahvistavat oppimista, sensitiivinen pedagoginen vuorovaikutus on keskeistä (Juntunen 2016; Sutela, Kivijärvi ja Anttila 2021; Saarikallio tässä teoksessa). Välittävä ilmapiiri tukee sympaattisten ja empaattisten asenteiden ja toimien toteuttamista ja rakentumista (McNaughton 2008).

Yksi tapa vahvistaa (musiikin) kehollista oppimista on liikkeen integrointi opetukseen. Tutkimus on osoittanut koko kehon liikkeiden, eleiden tai vain liikkeen havainnoinnin ja kuvittelun integroinnin tukevan oppimista (Johnson-Glenberg ym. 2014; Skulmowski ja Rey 2018). Esimerkiksi kasvatustieteiden tutkimusten mukaan osittaiset ja koko kehon liikkeet voivat vaikuttaa positiivisesti lasten oppimiseen ja suorituskykyyn, varsinkin jos liikkeet toteutetaan luokkahuoneessa ja integroidaan oppimistehtäviin. Lisäksi kehon liikkeet, kuten eleet, voivat auttaa purkamaan työmuistia, mikä puolestaan mahdollistaa työmuistin resurssien käytön syvemmän ymmärryksen luomiseen. (Chandler ja Tricot 2015; Gallagher ja Lindgren 2015.) Pedagogisessa mielessä kehon liike tarjoaa mahdollisuuksia sekä työskentelyn dynaamiseen vaihteluun ja rytmittämiseen että (musiikin) oppimisen syventämiseen ja tukemiseen. Kehollista oppimista voidaan edistää esimerkiksi aktivoimalla aistimista ja havainnointia. Mielikuvien ja -kuvituksen käytöllä on keskeinen rooli, sillä ne mahdollistavat kuvittelun, jota puolestaan voidaan hyödyntää esimerkiksi luovassa toiminnassa ja mentaaliharjoittelussa. (Juntunen 2020a, 2020b, 2022.) (Pedagogisia tapoja huomioida oppilaan kehollisuus ja vahvistaa kehollista oppimista on kootusti esitetty myöhemmin tekstissä taulukossa 1.)

Kehollisuus musiikinopetuksessa

Musiikki itsessään on sekä henkistä että ruumiillista; se sykkii koko kehossa ja antaa myös kokemuksen ihmisen kokonaisvaltaisuudesta (Varto 2001). Musisointi puolestaan on kehollista toimintaa, jossa integroituvat tunteet, ajatukset ja kehon liike ja jossa kehollinen tiedostaminen (asento, lihastasapaino, rentous, kehollinen vapaus) ja ergonomia luovat edellytykset kehon tarkoituksenmukaiselle toiminnalle. Musisoinnissa esimerkiksi rytmisen tarkkuus, artikulaatio, sointi ja

ilmaisu ovat riippuvaisia kehon ja mielen yhteistyöstä. Myös musiikin kuuntelu on kokonaisvaltaisesti kehollista: ääniaallot törmäävät sekä tärykalvoon että ihoon ja kulkevat luihin, musiikki resonoi koko kehossa ja saa kehon liikkumaan (esim. Bowman 2000, 2004; Bowman ja Powell 2007).

Kehollisuus on viime vuosina saanut runsaasti huomiota musiikin eri tutkimusalueilla. Se on keskeinen käsite esimerkiksi musiikkikasvatustilfilosofioissa (Bowman 2004; Elliott ja Silverman 2012; van der Schyff, Schiavio ja Elliott 2022), musiikki ja tunne -tutkimuksissa (Juslin ja Timmers 2010), eleisiin liittyvissä musiikintutkimuksissa (esim. Godøy ja Leman 2010, Toiviainen ja Keller 2010) sekä empiirisissä, musiikin esittämistä ja musiikillista vuorovaikutusta tarkastelevissa tutkimuksissa (esim. Kawase 2014; Schiavio ym. 2019).

Musiikinopetuksessa, etenkin instrumenttiopetuksessa, on kuitenkin vahvat ja pitkät perinteet pedagogiikalla, joka on käsitteellistä, ei-kokemuksellista ja tapahtuu abstraktilla tasolla (Juntunen ja Westerlund 2002). Vaihtoehtoisia, toiminnallisia ja kehollisia kokemuksia hyödyntäviä pedagogisia suuntauksia on kuitenkin yhä enemmän. Monet niistä hyödyntävät kehon liikettä musiikin oppimisessa. Liikkeen hyödyntäminen musiikinopetuksessa sai alkunsa 1800-luvun loppupuolella, kun kasvatustilfilosofiat alkoivat siirtyä ”perinteisistä lauluun ja nuottien lukemiseen keskittyneistä opetussuunnitelman tavoitteista progressiivisempaan näkemykseen rytmisestä liikkeestä tapana kehittää lapsen fyysisiä, sosiaalisia, kulttuurisia ja ilmaisuun liittyviä kykyjä” (Campbell 1991, 12). Musiikkikasvatuksessa heistä ensimmäinen oli Émile Jaques-Dalcroze (1865 - 1950). Hänen pedagogisena päämääränään oli aistihavaintojen ja liikekokemusten kautta syventää musiikillista kokemista ja ymmärtämistä (Jaques-Dalcroze 1980 [1921]). Tavoitteeksi muodostui, että toimintaan osallistuva voi kokea, ilmaista, ymmärtää ja oppia musiikkia musiikkiliikunnallisen toiminnan avulla. Harjoituksissa tyypillistä on, että liike pyrkii ilmaiseemaan musiikkia ja näin tukee ja ohjaa kuulohavaintoa ja musiikin hahmottamista (Juntunen ja Hyvönen 2004). Dalcroze-opetuksen toisiinsa integroituvia osa-alueita ovat rytmiikka, säveltapailu (kuuntelukasvatus), improvisointi ja *plastique animée*, joka pääasiassa tarkoittaa

musiikkia kuvaavien liikuntasommitelmien tekemistä (ks. Juntunen 1999, 2002, 2004, 2011, 2016). Osana musiikillista kasvua Dalcroze-pedagogiikan voidaan katsoa kehittävän etenkin kehollista tietoa musiikista, kehollisia taitoja, rytmistä osaamista, musiikin ymmärtämistä, kuuntelutaitoa, improvisointitaitoa, ilmaisua, itseyyttä (*sense of self*) ja vuorovaikutustaitoja (Juntunen 2009; Juntunen ja Hyvönen 2004). Lyhyesti kuvattuna kyse on muusikkouden ja musiikin oppimisen kehollisuudesta, kokonaisvaltaisuudesta ja laaja-alaisuudesta (Juntunen 2004; Altenmüller 2015).

Jaques-Dalcrozen ideoita on sittemmin sovellettu ja muokattu ja uusia ideoita esitetty muissa (musiikkikasvatuksen) menetelmissä, kuten Laban, Orff, Kodály ja Gordon, jotka ovat vaikuttaneet myös toisiinsa monin tavoin (Abril 2011). Näissä lähestymistavoissa on monia yhtäläisyyksiä liittyen liikkeen rooliin, kuten esimerkiksi se, että ne kaikki rakentuvat musiikin ja liikkeen/tanssin erottamattomalle yhteydelle. Löytyy myös painotuseroja (Abril 2011; Juntunen 2022): Kodály'n nimeä kantavassa lähestymistavassa liikettä (lähinnä käsimerkkejä) käytetään keinona integroida visuaalisia ja kinesteettisiä modaliteetteja sävelkorkeuksien ja intervallisuhteiden sekä laulamaan oppimiseen. Sekä Orff- että Dalcroze-pedagogiikassa liikkeellä on suuri rooli musiikin kokemisessa ja oppimisessa yleisesti. Labanille liike oli tapa kehittää itse-tietoisuutta ja luovuutta. Hänen kehittämänsä liikeanalyysi on käytössä etenkin tanssin ja teatterin aloilla. Orff-pedagogiikassa Labanin ideoita sovelletaan usein luovan liikunnan harjoittamisen lähtökohtana, joka integroituu musiikkiin, puheeseen ja draamaan. Dalcroze-pedagogiikassa ei ole mitään menetelmällistä lähtökohtaa tavalle liikkua, mutta liike integroituu vahvasti kuunteluun. Gordonin lähestymistavasta löytyy yhteyksiä Dalcroze ja Kodály -menetelmiin. Keskiössä on sisäisen kuulemisen (*audiation*) harjoittaminen, ja liikettä käytetään musiikillisen oppimisen tukemiseen ja muusikkouden kehittämiseen yleensä. Vaikka nykyisessä (suomalaisessa) musiikkikasvatuksessa näiden perinteisten musiikkikasvatusmenetelmien rooli sellaisenaan on pieni ja opetusmenetodit sinänsä ovat saaneet osakseen kritiikkiä musiikkikasvatuksen tutkimuksessa (esim. Regelski 2002), jokainen menetelmä tarjoaa periaatteita ja käytännön ideoita musiikilliseen kasvuun ja menetelmi-

en tuntemisen voidaan edelleen katsoa kuuluvan musiikkikasvattajan asiantuntijuuteen (Juntunen ja Westerlund 2011).

Liike on luonnollinen tapa reagoida musiikkiin, kokea sitä ja oppia siitä, ja sen avulla voidaan tuottaa kokonaisvaltaisia kehollisia kokemuksia musiikista ja kehollista oppimista (Juntunen 2016, 2020a, 2020b). Musiikinopetuksessa oppilaat voivat tehdä havaintoja, sisäistää ja toisaalta ilmaista musiikkia liikkeen avulla. Liike aktivoi ja ohjaa musiikin kuuntelua sekä syventää musiikillista kokemusta ja ymmärtämistä. Vastaavasti liike ilmaisee, mitä oppilas kuulee, tuntee, ymmärtää ja tietää musiikista. Opettajalle oppilaan liikeilmaisuus avaa ikkunan tämän musiikillisiin havaintoihin ja ajatteluun. Lisäksi musiikkiliikunnalliset harjoitukset tarjoavat mahdollisuuksia luovaan tutkimiseen ja kokeiluun ja harjoittavat laajaa kirjoa eri taitoja ja kykyjä, joihin kuuluu rytmitaju, liike ja sosiaaliset taidot sekä tarkkaavaisuus, tietoisuus ja keskittyminen (Juntunen 2015).

Musiikkikasvatuksessa on monia mahdollisuuksia hyödyntää liikettä ja kehollisia kokemuksia (ks. Juntunen 2016, 2022; Juntunen, Perkiö ja Simola-Isaksson 2011). Liikkeen avulla voidaan (1) tutkia ja konkretisoida musiikillisiä ilmiöitä, kuten musiikin peruskäsitteitä (esim. korkea - matala, nopea - hidas), dynamiikkaa, harmoniaa ja musiikin muotoa. Liikettä voidaan käyttää (2) rytmien, melodioiden, muodon tai musiikkityylien oppimiseen tai sisäistämiseen. Liike voidaan myös (3) integroida laulun opetukseen (ks. myös Nenonen 2018). Liikkeen yhdistäminen ääniharjoituksiin vapauttaa ääntä, koska liike vapauttaa äänentuotantoon mahdollisesti liittyvää tarpeetonta lihasten ja mielen kontrollia. Liike- ja kehotietoisuustaitojen parantamisen kautta saadaan (4) fyysistä valmistautumista muuhun musiikilliseen toimintaan ja esiintymiseen. Liikkeellä voidaan myös (5) harjoitella ja vahvistaa musiikillista ilmaisua esimerkiksi eläytymällä liikkein musiikin eri sävyihin. Myös draaman elementtejä integroimalla on mahdollista syventää ilmaisua. Lisäksi (6) musiikin historian, tyylien, eri aikojen ja kulttuurien musiikin opiskelua voidaan elävöittää ja syventää liikkeen ja tanssin avulla. Liikkeen avulla voidaan myös (7) tutkia ja harjoitella improvisaatiota ja muita luovan ilmaisun muotoja. Liikeharjoituksista voidaan edetä soittamiseen, musiikin lukemiseen ja kirjoittamiseen, sä-

veltämiseen ja lukuisiin muihin musiikillisiin toimintamuotoihin (esim. Juntunen 2011; 2015; 2018).

Etenkin sellaisille oppilaille, joille soittaminen on esimerkiksi oppimisvaikeuden, vamman tai sairauden vuoksi haastavaa, liike tarjoaa mahdollisuuden monipuolisiin musisointikokemuksiin (Sutela 2020; Sutela, Juntunen ja Ojala 2016, 2020; Sutelan teksti tässä teoksessa). Musiikin innoittamat kehon liikkeet voivat käynnistää myös kuvitelun osallistumisen tunteen, mikä tarkoittaa, että musiikin motorinen resonanssi ”voi luoda illuusion osallistumisesta musiikin todelliseen taitavaan tuottamiseen, joka olisi mahdotonta tosielämässä” (Maes ym. 2014). Musiikkia ja liikettä integroivien ja ryhmässä toteutettavien harjoitusten pedagoginen arvo on erityisesti siinä, ne aktivoivat samanaikaisesti toimintaan osallistuvan aistihavainnot (kuulo, näkö, kinestesia) sekä fyysiset, kognitiiviset, sosiaaliset ja emotionaaliset toiminnot ja saattavat ne vuorovaikutukseen keskenään (Juntunen 2004, 2016). Aistimisen ja motorisen toiminnan integrointi (*sensory motor integration*) on todettu pedagogiseksi vahvuudeksi muun muassa autismikirjon oppilaiden opetuksessa (esim. Sutela 2020). Toisaalta eri aistien aktivoitumisen ja laajemmin musiikinoppimisen multimodaalisuuden (ks. Juntunen 2020a) on todettu lisäävän kaikkien oppilaiden osallistumista ja syventävän oppimista sekä mahdollistavan oppilaiden erilaisten tarpeiden huomioimisen (esim. Baines 2008; Elwakeel 2014; Miller 2002; Odena 2012). Kielellisen oppimisen tukea tarvitsevien, kuten luku- ja kirjoitusvaikeuksista kärsivien oppilaiden, opetuksessa musiikki-liikunta integraation vahvuutena on puolestaan rytmin tuottaminen ja kokeminen (esim. Boukolou ym. 2021). Ikääntyvien harrastustoiminnassa ja muistisairaiden hoidossa vaikuttaviksi tekijöiksi on todettu liikkeen ja kognitiivisten toimintojen integroituminen sekä Dalcroze-toiminnalle tyypilliset ”yllätykset”, jotka edellyttävät nopeaa reagointia, toiminnan muutosta ja/tai improvisointia ja jotka näin vahvistavat mielen ja kehon yhteyttä (Adamczyk ym. 2022; Kressig 2013) – musiikin ja liikkeen yhdistämisestä ja ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta syntyvien hyvien kokemusten lisäksi.

Liikkeen ja kehollisten kokemusten hyödyntäminen musiikkikasvatuksessa ei siis ole uusi asia, mutta filosofiset teoriat ja viime vuosien

tutkimus eri aloilla ja vaihtelevista teoreettisista tulokulmista käsin on tuottanut runsaasti lisäymmärrystä siihen, miten kehollinen osallistuminen ja keholliset kokemukset tukevat musiikin havaitsemista, kokemista ja ymmärtämistä. Näistä muutama esimerkki seuraavassa. Musiikkipedagogiset periaatteet musiikin oppimisesta kehollisesti – sen sijaan, että musiikkia opittaisiin vain älyllisesti – resonoivat sekä Merleau-Pontyn fenomenologisen filosofian että Deweyn pragmatistisen kasvatustieteiden filosofian kanssa (Juntunen 2004; Juntunen ja Westerlund 2002; Westerlund ja Juntunen 2005). Kognitiivisen psykologian ja neurotieteen tutkijat Phillips-Silver and Trainor (2007) tarjoavat empiirisiä todisteita kehon liikkeen ja kuulohavainnon välisestä vuorovaikutuksesta musiikin sykkeen kokemisessa ja esittävät, että tapa, jolla aikuiset liikkuvat musiikkiin, vaikuttaa heidän kuulohavaintoonsa musiikin rytmisestä rakenteesta. Kognitiotieteiden musiikkia koskevat tutkimukset korostavat puolestaan musiikin ja liikkeen välistä läheistä yhteyttä aivoissa, joissa motoriset ja kuulojärjestelmät ovat erottamattomasti kietoutuneet toisiinsa (esim. Hodges ja Grühn 2012), mikä neuropsykologi Seitzin (2005) mukaan on peruste asettaa liikkeen käyttö musiikinopetuksen keskiöön. Schiavio ja Timmers (2016) toteavat, että liikkeellinen osallistuminen liittyy oppijan musiikkiin ja on merkityksellistä musiikilliselle oppimiselle, muistille ja musiikin kuulonvaraiselle hahmottamiselle kompleksisten käsitteellisten kykyjen sijaan. Tämän perusteella he korostavat toiminnan merkitystä musiikillisessa kokemisessa ja oppimisessa. Kehollisesti orientoituneet tutkimukset ylipäättään nostavat esiin musiikin äänten ominaisuuksien suhdetta siihen, miten muusikot ja kuulijat kokevat ne kehossaan ja mielessään, sekä sitä, kuinka musiikki – ja rytmi erityisesti – ”liikuttaa” meitä (Maes ym. 2014). Kehollisuuteen perustuvan opetuksen periaatteita ja pedagogisia tapoja herätellä oppilaan kehollista kokemista ja oppimista on koottu seuraavassa taulukkoon 1.

Taulukko 1. Kehollisuus oppimisessa ja opetuksessa

Periaatteita:	<ul style="list-style-type: none"> • ihmisen ymmärtäminen kokonaisvaltaisesti (mieli-keho-tunteet) • aistimisen ja havainnoinnin aktivointi tietämisen ja oppimisen perustana, esim. kuulohavainnosta ja kokemuksesta teoriaan, ei toisinpäin • oppimisessa aistiminen, havainnointi, tunteet, toiminta, vuorovaikutus ja ajattelu integroituvat ja vaikuttavat toisiinsa • kehollinen oppiminen on oppimista kokemuksista, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa fyysisen ja sosiaalisen ympäristö kanssa; reflektion avulla voidaan tiedostaa kokemuksia, ajatuksia ja tunteita ja vahvistaa oppimista. • harjoituksen kohteena myös läsnäolo, kehotietoisuus, ergonomia – optimaalinen kehollinen toiminta (asento, lihastasapaino, rentous, kehollinen vapaus) • mielikuvituksen ja eri aisteja aktivoivien mielikuvien hyödyntäminen oppimisessa • non-verbaali (kehollinen) vuorovaikutus ja tieto • toiminnan ja ajattelun välinen tasapaino (esim. oppitunnin aikana)
Kehollisuus opettajan orientaationa	<p>Opettajana</p> <ul style="list-style-type: none"> • olen kiinnostunut oppijasta ihmisenä ja hänen kokemuksistaan • autan oppijaa löytämään keskittyneen läsnäolon (esim. tunnin alussa); • aktivoin aistimista ja havainnointia sekä niihin reagointia ja niiden tiedostamista • etsin tapoja aktivoida oppijan toimintaa/osallistumista/oppimista kokonaisvaltaisesti edistän oppijan kehontuntemusta ja kehollista tiedostamista • ohjaan oppijaa tiedostamaan muiden oppilaiden toimintaa sekä ympäristöä • autan oppijaa tiedostamaan musiikillisen toiminnan ja oppimisen kehollisia (mieli-keho-tunteet) juuria • ohjaan oppijaa refleктоimaan havaintojaan, oppimistaan (en kerro omaa havaintoani ensin)
Liike musiikinopetuksessa	<ul style="list-style-type: none"> • mahdollistaa kaikkien osallistumisen (yhtäaikaan) ja yhdessä oppimisen • mahdollistaa musiikillisen toimijuuden (ilman soitinta) • kehittää kehollisia taitoja (motoriset taidot, koordinaatio, kehotietoisuus, tasa-paino, aika-tila-voima -suhteet, hengitys, rentoutus, ergonomia, jne.) • tukee musiikin (rytmistä) oppimista, tarkkuutta, elävyyttä • syventää musiikin ymmärtämistä • aktivoi, konkretisoi, tukee, tarkentaa musiikin kuuntelua • mahdollistaa ”luovan” kuuntelun, musiikin vapaan ilmaisun liikkein • syventää ja vapauttaa ilmaisua kokonaisvaltaisesti • vahvistaa käsitystä itsestä • ryhmässä toteutettuna harjoittaa sanatonta (sosiaalista) vuorovaikutusta • on hauskaa ja tuottaa elämyksiä ja tunnekokemuksia

Taidekasvatuksen mahdollisuudet ihmisen kehosuhteen vahvistamisessa

Monet tämän teoksen johdannossa esiin nostetuista aikamme haasteista, kuten ilmastonmuutos, voidaan metatasolla tulkita johtuvan vieraantumisen ajattelun ja tietämisen kehollisista ja toiminnallisista

tavoista (Lehtonen ym. 2020) sekä ihmisen erkaantumisesta luonnosta irralliseksi olennoiksi (Foster ym. 2021). Tämä erkaantuminen on nähtävissä kaikessa länsimaisessa kulttuurissa ja sen taustalla vaikuttaa modernille ajattelulle tyypillinen, monenlaiseen eriytymiseen johtanut dikotominen ajattelu, jonka juuret ovat dualismissa.

Yhteisöihin liittyy vahvasti ihmisten yhteenkuuluvuuden tunne, jonka vahvistamiseen on syntynyt erityinen tarve ihmisten välisen eriytymisen ja erojen korostumisen sekä kansojen välisten konfliktien myötä (Reese, Rosenmann ja McGarty 2015). Yhteenkuuluvuus ei ole vain ihmisten välistä vaan siihen liittyy myös muiden olijoiden ja paikkojen sekä toisaalta yhteiskunnan ja luonnon sekä lokaalin ja globaalin toisiinsa kietoutuminen (Lehtonen ym. 2020). Kehollisuuden näkökulma kutsuu tarkastelemaan paitsi ihmistä kokonaisvaltaisesti ja ihmisten välisiä suhteita myös ihmisen suhdetta ympäristöön ja koko ei-inhimilliseen todellisuuteen, erottamattomana osana sitä: luonto ja kaikki elävät olennot ovat olennainen osa yhteisöjämme (ks. Martusewicz ym. 2015; Paananen tässä teoksessa). Taidekasvatuksen perustana tämä tarkoittaa, että taiteiden avulla yksilö voi oppia suhtautumaan toisiin ja ympäristöön niistä välittäen ja huolehtien, ymmärtämään eettistä ja moraalista vastuuta teoistaan ja asettamaan rajoja maailmaa tuhoavalle toiminnalleen (Biesta 2017; Foster ym. 2021; Juntunen ja Partti 2022). (Taide)kasvatuksessa tällaisen systemisen ja kokonaisvaltaisen ymmärryksen edistäminen vaatii pedagogista otetta, joka perustuu kokonaisvaltaiseen ihmisyyden ja oppimisen ymmärtämiseen (Lehtonen yms.; Smith 2019) ja ohjaa eettiseen asennoitumiseen (Foster ym. 2021).

Kehollinen maailmasuhde on kokonainen; siinä on kosketuspinta todellisuuden kanssa (Varto 2001, 67). Kun halutaan antaa esimerkki tavasta ymmärtää kaiken olevaisen yhteenkietoutuneisuus ja ylläpitää luonnon tasapainoa ja monimuotoisuutta, viitataan usein alkuperäiskansoihin (musiikkikasvatuksessa esim. Bates, Shevok ja Prest 2021; Kallio ja Länsman 2018). Alkuperäiskansojen kulttuurikäytännöt heijastavat kulttuurin sijoittumista ekologiseen monimuotoisuuteen ja havainnollistavat ei-hierarkkisia ilmaisumuotoja, joissa ääni, laulu, tarinat, henkisyys ja tuntevat olennot ovat toisiinsa ja paikkaan kie-

toutuneita (Bates ym. 2021). Yhteenkietoutumisen ajatus tukee myös opetuksen ja oppimisen tiiviistä yhteyttä ajalliseen ja alueelliseen paikkaan (Granö, Hiltunen ja Jokela 2018) sekä prosesseja, joissa opitaan ja ymmärretään itseä ja taiteen perinteitä suhteissa olemisen kautta (ks. myös Kallio 2017).

Musiikki- ja muussa taidekasvatuksessa kehollinen osallistuminen, kokeminen, vuorovaikutus ja oppiminen yhdessä muiden kanssa auttaa saamaan kontaktin paitsi itsen myös toisiin ihmisiin. Yhdessä tuotettu ja/tai toteutettu taiteellinen toiminta (Lehtonen ym. 2020) tai pelkäämään kehollinen tahdistuminen eli yhdessä toisten kanssa synkronissa (samassa rytmissä) tapahtuva liike, kuten käsien taputus musiikin tahtiin konsertissa tai pari- tai ryhmätanssi, vahvistaa ihmisyyden ja yhteisöllisyyden kokemista (esim. Rennung ja Göriz 2016; Saarikallio tässä teoksessa). Yhdessä liikkumisen tai musisoinnin pedagoginen vahvuus perustuu muun muassa siihen, että se harjoittaa kehollista dialogia, joka edellyttää herkkää kuuntelua, tiedostamista ja oman toiminnan sopeuttamista toisten liikkeisiin ja rytmiin, mikä tapahtuu koko kehossa (esim. Juntunen ja Partti 2022). Se kutsuu osallistujaa herkistymään kinesteettisille aistimuksille sekä aistimaan erilaisia liikelaatuja ja toimintatapoja (Parviainen 2002). Se herättää myös intersubjektiivisen (subjektien välisen) kinesteettisen empatian (Reynolds ja Reason 2012). Kinesteettinen empatia auttaa ymmärtämään sosiaalista vuorovaikutusta ja kommunikointia; se on kulttuurinen ja kehollinen ilmiö, joka viittaa kykyyn kokea empatiaa pelkäämään tarkkailemalla ja aistimalla toisten liikkeitä. Sitä voidaan pitää keskeisenä monitieteisenä käsitteenä luovien ja kulttuuristen käytäntöjen välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen ymmärtämisessä. Täten toisen liikkeellisyyssopeutuminen auttaa myös toisen kokemuksen ymmärtämisessä. Kinesteettinen empatia viittaa myös siihen, että empatia ei ole vain mielen tunnekokemus vaan kehollinen, ja taiteellisissa prosesseissa sillä voi olla affektiivinen vaikutus havainnoinnin ja tietämisen tapoihin (mt.).⁴

Kaikkia taiteen muotoja yhdistää kehollinen toiminta, joka musiikis-

4 Kognitiotieteissä (oman tai) toisen kehollisen toiminnan ymmärtämistä selitetään peililuteorian avulla (esim. Gallagher 2005; Uithol ym. 2011).

sa, tanssissa ja teatterissa on aina myös vuorovaikutuksellista. Myös taiteen vastaanottaminen (kaikissa taiteen muodoissa) on kehollista: aistista ja kokemuksellista. Taiteet myös vaikuttavat meihin ja rakentavat uusia merkityksiä kehollisesti – esi-reflektiivisesti, usein tiedostamatta niin, että emme osaa selittää, miksi taide koskettaa, liikuttaa tai parantaa (Hyvönen 2006; Varto 2001). Taiteisiin osallistuminen ja oppiminen taiteissa on siis olennaisesti kehollista mutta myös transformatiivista eli uudistavaa (Juntunen ja Westerlund 2002).

Koska ihmisen päätöksentekoa ja toimintaa ohjaavat vahvasti tunteet eikä tieto ja koska taiteet tarjoavat mahdollisuuden tunteiden kokemisella ja ilmaisulla sekä toiminnalle, joissa ajatukset ja tunteet integroituvat, taidekasvatus tarjoaa toimivia toimintatapoja muutokseen pyrkivässä kasvatuksessa. Vahvan kokemuksellisuuden myötä mahdollistuu ajattelun, asenteiden ja arvojen muutos (esim. Lehtonen ym. 2020). Taiteiden kasvatuksellinen vahvuus esimerkiksi globaalien haasteiden tarkastelussa ja käsittelyssä on myös siinä, että (1) niiden synnyttämiä tunnekokemuksia voi kohdata, tutkia ja käsitellä taiteen avulla – sanallisesti ja sanattomasti (esim. Saarikallio 2011). Toisaalta taiteen avulla on mahdollista myös (2) etäännyä tunnekokemuksesta, tarkastella sitä ikään kuin kauempaa. Taiteet ja etenkin niitä integroiva toiminta (3) tarjoavat työkaluja ja tilan tarkastella haasteita vuorovaikutuksellisessa toiminnassa yhdessä muiden kanssa, tiedostaa omaa ajattelua ja asenteita sekä kuvitella ja keksiä mahdollisia ratkaisuja haasteisiin ja/tai niiden kohtaamiseen (Juntunen ja Partti 2022). Taiteelliseen toimintaan sisältyy olennaisesti myös (4) mahdollisuus kohdata ja ymmärtää muita kehollisella (eli syvällisellä) tasolla (Gallagher ja Hutto 2008) ja tuoda esiin erilaisuutta ja erilaisia maailmantulkintoja (Anttila, Martin ja Svendler Nielsen 2019), mikä puolestaan voi merkittävästi laajentaa kykyämme tunnistaa ja kunnioittaa maailman monimuotoisuutta ja lisätä ihmisten ja eri lajien välisyyden ja toisistaan riippuvuuden ymmärtämistä ja vahvistaa empatiaa (Foster, Salonen ja Sutela 2022; Juntunen ja Partti 2022). Nämä kaikki yhdessä edistävät ihmisen kasvua vastuulliseen maailmasuhteeseen.

Lähdeluettelo

- Abril, Carlos R. 2011. Music, movement, and learning. Teoksessa Colwell, Richard ja Webster, Peter R. (toim.) *The MENC handbook of research in music learning*, volume 2: Applications. New York, NY: Oxford University Press, 92–129.
- Adamczyk, Jan, Roman, Celka, Rafał, Stemplewski, Kinga, Ceynowa and Maciaszek, Janusz 2022. Effects of Jaques–Dalcroze eurhythmics program on postural stability in elderly women. *Scientific Reports* 12 (1), 7073.
- Alanen, Lilli ja Aho, Tuomo 2018. *René Descartes*. Logos ensyklopedia. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/10138/235972> (luettu 10.8.2022).
- Altenmüller, Eckart 2015. Émile Jaques-Dalcroze as a visionary of modern brain sciences. His anticipation of multisensory-motor integration, audiation and embodiment. *Le Rythme* 2015, 70–81.
- Anttila, Eeva 2009. Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus* 29 (2), 84–92.
- Anttila, Eeva (toim.) 2021. *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. Taideyliopiston verkko-oppimateriaali. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 58. Helsinki: Taideyliopiston teatterikorkeakoulu. Saatavissa: <https://disco.teak.fi/anttila/> (luettu 5.8.2022).
- Anttila, Eeva, Martin, Rose ja Svendler Nielsen, Charlotte 2019. Performing difference in/through dance: The significance of dialogical, or third spaces in creating conditions for learning and living together. *Thinking Skills and Creativity* 31, 209–216. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.006> (luettu 30.5.2022).
- Bates, Vincent C., Shevock, Daniel J. ja Prest Anita 2021. Cultural diversity, ecodiversity, and music education. In Kallio, Aleksis Anja, Westerlund, Heidi, Karlsen, Sidsel, Marsh, Kathryn ja Sæther, Eva (toim.) *The Politics of Diversity in Music Education*. New York, NY: Springer, 163–174. Saatavissa: https://www.researchgate.net/publication/350195038_Cultural_Diversity_Ecodiversity_and_Music_Education (luettu 2.8.2022).
- Biesta, Gert 2017. *Letting Art Teach. Art Education 'after' Joseph Beuys*. ArtEZ Press.
- Bouloukou, Foteini, Marin-Diaz, Veronica ja Jimenez-Fanjul, Nelia 2021. Effects of an Interventional Music Program on Learning Skills of Primary-School Students with Dyslexia. *International Journal of Education and Practice* 9 (3), 456–467.
- Bowman, Wayne 2004. Cognition and the body: Perspectives from music education. Teoksessa Bresler, Liora (toim.) *Knowing bodies, moving minds*. New York, NY: Springer, 29–50.
- Bowman, Wayne ja Powell, Kimberly 2007. The body in a state of music. Teoksessa Bresler, Liora (toim.) *International handbook of research in arts education*, Part 2. New York, NY: Springer, 1087–1106.
- Bresler, Liora 2008. Research as experience and the experience of research: Mutual shaping in the arts and in qualitative inquiry. *Learning landscapes* 2 (1), 267–281.
- Campbell, Patricia S. 1991. Rhythmic movement and public school music education: Conservative and progressive views of the formative years. *Journal of Research in Music Education* 39 (1), 12–22.
- Chandler, Paul ja Tricot, Andre 2015. Mind your body: The essential role of body movements in children's learning. *Educational Psychology Review* 27 (3), 365–370.

- Clughen, Lisa 2014. "Embodied writing support": The importance of the body in engaging students with writing. *Journal of Writing in Creative Practice* 7 (2), 283–300.
- Damasio, Antonio R. 2000. *The feeling of what happens. Body, emotion and the making of consciousness*. London: Vintage.
- Elwakeel, Mahmoud 2014. *General music teachers' practices and attitudes towards the use of multimodal means in music instruction*. [Väitöskirja.] Philadelphia, PA: Temple University.
- Elliott, David J. and Silverman, Marissa 2012. Rethinking philosophy, re-viewing musical-emotional experiences. Teoksessa Bowman, Wayne ja Frega, Ana Lucia (toim.) *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195394733.001.0001>
- Fenwick, Tara 2015. Sociomateriality and Learning: A critical approach. Teoksessa Scott, David ja Hargreaves, Eleanore (toim.) *The Sage Handbook of Learning*. London: Sage, 83–93.
- Foster, Raisa, Salonen, Arto. O. ja Keto, Sami 2019. Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa ja Kujala, Tiina (toim.) *Sirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 121–143. Saatavissa:
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3> (luettu 8.8.2022).
- Foster, Raisa, Salonen, Arto O. ja Sutela, Katja 2022. Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: Kohti kestäväystietoista elämänorientaatiota. *Kasvatus* 53 (2), 118–129.
- Gallagher, Shaun 2012. Phenomenology. London: Palgrave Macmillan. Saatavissa:
https://doi.org/10.1057/9781137283801_2 (luettu 2.8.2022).
- Gallagher, Shaun 2017. *Enactivist Interventions: Rethinking the Mind*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gallagher, Shaun 2020. *Action and interaction*. New York, NY: Oxford University Press.
- Gallagher, Shaun ja Lindgren, Robb 2015. Enactive metaphors: Learning through full-body engagement. *Educational Psychology Review* 27 (3), 391–404.
- Gallagher, Shaun ja Hutto, Daniel D. 2008. Understanding others through primary interaction and narrative practice. Teoksessa Zlatev, Jordan, Racine, Timothy, Sinha Chris ja Itkonen, Esa (toim.) *The Shared Mind: Perspectives on Intersubjectivity*. Amsterdam: John Benjamins, 17–38.
- Gallagher, Shaun ja Zahavi, Dan 2008. *The Phenomenological Mind: an Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science*. New York, NY: Routledge
- Godøy, Rolf Inge ja Leman, Mark (toim.) 2010. *Musical gestures: Sound, movement, and meaning*. London: Routledge.
- Goldman Schuyler, Kathryn 2010. Increasing leadership integrity through mind training and embodied learning. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research* 62 (1), 21–38.
- Granö, Päivi, Hiltunen, Mirja ja Jokela, Timo 2018. Johdanto oppimisen tilanteisiin. Teoksessa Granö, Päivi, Hiltunen, Mirja ja Jokela, Timo (toim.) *Suhteessa maailmaan: ympäristöt oppimisen avaajina*. Rovaniemi: Lapland University Press, 5–13.
- Gyllensten, Amanda Lundvik, Skär, Lisa, Miller, Michael ja Gard, Gunvor 2010. Embodied identity—A deeper understanding of body awareness. *Physiotherapy theory and practice* 26 (7), 439–446.

- Hyvönen, Leena 2006. Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus? Teoksessa Jaku-Sihvonen, Ritva (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39. Helsinki: University Press, 46–59. Saatavissa: <https://docplayer.fi/7054674-Taide-ja-taitoaineiden-opetuksen-merkityksia.html> (luettu 1.3.2022).
- Immordino Yang, Helen Mary ja Damasio, Antonio 2007. We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education* 1 (1), 3–10.
- Gallagher, Shaun ja Lindgren, Robb 2015. Enactive metaphors: Learning through full-body engagement. *Educational Psychology Review* 27 (3), 391–404.
- Hodges, Dooald A. ja Grün, Wilfried 2012. Implications of neurosciences and brain research for music teaching and learning. Teoksessa McPherson, Gary E. ja Welch, Graham, F. (toim.) *Oxford handbook of music education, vol I*. New York, NY: Oxford University Press, 205–223.
- Jaggar, Alison M. 1989. Love and knowledge: Emotion in feminist epistemology. *Inquiry* 32 (2), 151–176.
- Jaques-Dalcroze, Émile 1980 [1921]. *Rhythm, music and education*. London: The Dalcroze Society.
- Johnson, Mark 2007. *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Johnson-Glenberg, Mina C., Birchfield, David A., Tolentino, Lisa ja Koziupa, Tatyana 2014. Collaborative embodied learning in mixed reality motion-capture environments: Two science studies. *Journal of Educational Psychology* 106 (1), 86–104.
- Juntunen, Marja-Leena 1999. Dalcroze-rytmiikka – kehollisuutta korostava ja muusikkoutta kehittävä musiikkikasvatuksen lähestymistapa. [Lisensiaattityö.] Oulun yliopisto.
- Juntunen, Marja-Leena 2002. The practical applications of Dalcroze Eurhythmics. *Nordic Research in Music Education Yearbook* 6, 75–92.
- Juntunen, Marja-Leena 2004. Embodiment in Dalcroze Eurhythmics. [Väitöskirja.] Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E73. Oulun yliopisto. Saatavissa: <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn951-42-7402-4>
- Juntunen, Marja-Leena 2009. Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa Louhivuori, Jukka, Paananen, Pirkko ja Väkevä, Lauri (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. FISME, 245–257. Saatavissa: <https://fisme.fi/musiikkikasvatuskirja/> (luettu 2.8.2022).
- Juntunen, Marja-Leena 2011. Liike, rytmi ja musiikki. Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä. Teoksessa Anttila, Eeva (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40, 57–73.
- Juntunen, Marja-Leena 2015. Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännän luokan musiikinopetuksessa. Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta. *Musiikkikasvatus* 18 (1), 56–76.
- Juntunen, Marja-Leena 2016. The Dalcroze approach: Experiencing and knowing music through the embodied exploration. Teoksessa Abril, Carlos R. ja Gault, Brent (toim.) *Teaching general music: Methods, issues, and viewpoints*. New York, NY: Oxford University Press, 141–167.
- Juntunen, Marja-Leena 2017. Embodiment in music teaching and learning. *Musiikkikasvatus* 20 (1), 117–126.
- Juntunen, Marja-Leena 2018. Using iPads to integrate music, movement and composition in a 7th-grade music classroom. *Nordic Research in Music Education Yearbook* 18, 47–74.

- Juntunen, Marja-Leena 2019. Dalcroze Eurhythmics – a method, an approach, a pedagogy, or a philosophy? *Le Rythme*, 49–59. Luettavissa: <https://dalcrozeusa.org/wp-content/uploads/2019/07/Le-Rythme-2019-Webversion.pdf> (luettu 5.8.2022).
- Juntunen, Marja-Leena 2020a. Ways to enhance embodied learning in Dalcroze-inspired music education. *International Journal of Music in Early Childhood* 15 (1), 39–59. https://doi.org/10.1386/ijmec_00011_1
- Juntunen, Marja-Leena 2020b. Embodied learning through and for multimodal composing. A case in a Finnish lower secondary music classroom. *International Journal of Education & the Arts* 21 (29). <http://doi.org/10.26209/ijea21n29>
- Juntunen, Marja-Leena 2022. Movement: An Integral Component of the General Music. Teoksessa Abril, Carlos R. ja Gault, Brent (toim.) *Teaching General Music: Dimensions of Practice*. New York, NY: Oxford University, 299–321.
- Juntunen, Marja-Leena ja Anttila, Eeva 2019 Taidekasvatus: Peruskoulun sokea piste. *Kasvatus* 50 (4), 356–363.
- Juntunen, Marja-Leena ja Hyvönen, Leena 2004. Embodiment in musical knowing - How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education* 21 (2), 1–16. <https://doi.org/10.1017/S0265051704005686>
- Juntunen, Marja-Leena ja Partti, Heidi 2022. Towards transformative global citizenship through interdisciplinary arts education. *International Journal of Education ja the Arts* 22 (13). <http://doi.org/10.26209/ijea23n13>
- Juntunen, Marja-Leena, Perkiö, Soili ja Simola-Isaksson, Inkeri 2011. *Musiikkia liikkuen*. Porvoo: WSOYPro.
- Juntunen, Marja-Leena ja Westerlund, Heidi 2001. Digging Dalcroze, or, dissolving the mind-body dualism: philosophical and practical remarks on the musical body in action. *Music Education Research* 3 (2), 203–214. <https://doi.org/10.1080/14613800120089250>
- Juntunen, Marja-Leena ja Westerlund, Heidi 2011. The Legacy of Heroic Metanarratives in Music Education “Methods”. *Research Studies in Music Education* 33, 47–58. doi: 10.1177/1321103X11404653
- Kallio, Aleksis A. 2017. Taiteen perusopetus, tasa-arvo ja saamelaisyhteisöt. ArtsEqual infopaketti. Saatavissa: <https://www.artsequal.fi/> (luettu 8.8.2022).
- Kallio, Aleksis A. ja Länsman, Hildá 2018. Sami Re-Imaginations of Equality in/through Extracurricular Arts Education in Finland. *International Journal of Education and the Arts* 19 (7). <doi.org/10.18113/P8ijea1907>.
- Kawase, Satoshi 2014. Importance of communication cues in music performance according to performers and audience. *International Journal of Psychological Studies* 6 (2). doi:10.5539/ijps.v6n2p49
- Kerka, Sandra 2002. Somatic/Embodied Learning and Adult Education. *Trends and Issues Alert*. Saatavissa: <https://eric.ed.gov/?id=ED462550> (luettu 10.8.2022).
- Kim, ChanMin ja Reinhard, Pekrun 2014. Emotions and Motivation in Learning and Performance. Teoksessa Spector, J. Michael, Merrill, M. David, Elen, Jan ja Bishop, M. J. (toim.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York, NY: Springer, 65–75. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_6.

- Kjölstad, Gunhild Gyllensten, Amanda Lundvik ja Gard, Gunvor 2020. Body awareness in healthy subjects—a qualitative study. *European Journal of Physiotherapy* (2020), 1–8.
- Klemola, Timo. 2005. *Taidon filosofia – filosofin taito*. Tampere: University Press.
- Klemola, Timo 2013. *Mindfulness. Tietoisuuden harjoittamisen taito*. Jyväskylä: Docendo.
- Kortelainen, Ilmari 2014. Kehotietoisuus psykososiaalisesta näkökulmasta. Teoksessa Saari, Antti, Väänänen, Mikko ja Kortelainen, Ilmari (toim.) *Mindfulness ja tieteet: tietoisuustaidot ja kehotietoisuus monitieteisen tutkimuksen kohteena*. Tampere: Tampere University Press, 125–140.
- Kressig, Reto W. 2017. *Music, Movement and the Brain*. Keynote in ICDS conference 1.8.2017, Quebec, Canada.
- Lehtonen, Anna, Österlind, Eva ja Viirret, Tuija L. 2020. Drama in education for sustainability: Becoming connected through embodiment. *International Journal of Education ja the Arts* 21 (19). <http://doi.org/10.26209/ijea21n19>.
- Lehtovaara, Maija 2007. Lauri Rauhalan filosofinen näkökulma ihmisen kasvattamiseen. Teoksessa Tähtinen, Juhani ja Skinnari, Simo (toim.) *Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa*. Kasvatusalan tutkimuksia 29. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 587–611.
- Leitan, Nuwan D. ja Chaffey, Lucian 2014. Embodied cognition and its applications: A brief review. *Sensoria: A Journal of Mind, Brain & Culture* 10 (1), 3–10.
- Leman, Marc ja Maes, Pieter-Jan 2014. The role of embodiment in the perception of music. *Empirical Musicology Review* 9 (3–4), 236–246.
- Maes, Pieter-Jan, Leman, Marc, Palmer, Caroline ja Wanderley, Marcelo M. 2014. Action-based effects on music perception. *Frontiers in psychology* 4 (2014), 1008. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.01008>.
- Martusewicz, Rebecca. A., Edmundson, Jeff ja Lupinacci, John 2015. *Ecojustice Education: Toward Diverse, Democratic, and Sustainable Communities*. London: Routledge.
- Matyja, Jakub Ryszard ja Schiavio, Andrea 2013. Enactive music cognition: background and research themes. *Constructivist foundations* 8 (3). Saatavissa: <https://www.fabricemetais.fr/aa/local/cache-zotspip/4LDBJYGK/Full%20Text%20PDF.pdf> (luettu 11.8.2022).
- McMurtry, Angus, Rohse, Shanta ja Kilgour, Kelly N. 2016. "Socio-material perspectives on interprofessional team and collaborative learning. *Medical education* 50 (2), 169–180.
- Merleau-Ponty, Maurice 1962. *Phenomenology of perception*. Trans. from French by C. Smith. London: Routledge.
- Merleau-Ponty, Maurice 1968. *The visible and the invisible: Followed by working notes*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Moran, Nikki 2014. Social implications arise in embodied music cognition research which can counter-musicological "individualism". *Frontiers in Psychology* 15, 676 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00676>
- Nathan, Mitchell J. 2022. *Foundations of embodied learning: A paradigm for education*. New York, NY: Routledge.
- Nenonen, Pirjo 2018. "Laulu syömmet aukaisee": kokonaisvaltainen laulunopetus musiikkikilpikunnan avulla. [Väitöskirja.] Jyväskylä studies in humanities 346. Jyväskylän yliopisto.

- Newen, Albert, de Bruin, Leon ja Gallagher, Shaun 2018. 4E cognition: Historical roots, key concepts, and central issues. Teoksessa Newen, Albert, De Bruin, Leon ja Gallagher, Shaun (toim.) *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford: Oxford University Press. 3–18.
- Rennung, Miriam ja Göritz, Anja S. 2016. Prosocial consequences of interpersonal synchrony: a meta-analysis." *Zeitschrift für Psychologie* 224 (3), 168–189.
<https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000252>
- Partti, Heidi, Westerlund, Heidi ja Björk, Cecilia 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvatustajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Nikkanen, Hanna M., Juntunen, Marja-Leena ja Westerlund, Heidi (toim.) *Musiikkikasvatusta – Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS, 54–70.
- Parviainen, Jaana 2000. Kehollinen tieto ja taito. Teoksessa Pihlström, Sami (toim.) *Ajatus*. The yearbook of the Finnish Philosophical Association 57,147–166.
- Parviainen, J. 2006. *Meduusan liike: Mobiiliajan tiedonmuodostuksen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Phillips-Silver, Jessica ja Trainor, Laurel J. 2007. Hearing what the body feels: Auditory encoding of rhythmic movement. *Cognition* 105 (3), 533–546.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rauhala, Lauri. 1993. *Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä: maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä*. Filosofisia tutkimuksia 41. Tampereen yliopisto.
- Reese, Gerhard, Rosenmann, Amir ja McGarty, Craig 2015. Globalisation and global concern: developing a social psychology of human responses to global challenges. *European Journal of Social Psychology* 45 (7), 799–805.
- Regelski, Thomas A. 2002. On “methodolatry” and music teaching as critical and reflective praxis. *Philosophy of Music Education Review* 10 (2), 102–123.
- Rennung, Miriam ja Göritz, Anja S. 2016. Prosocial consequences of interpersonal synchrony: a meta-analysis *Zeitschrift für Psychologie* 224 (3), 168–189.
<https://psycnet.apa.org/fulltext/2016-52618-004.html>
- Reynolds, Dee ja Reason, Matthew (toim.) 2012. *Kinesthetic empathy in creative and cultural practices*. Bristol: Intellect Books.
- Rissanen, Nico 2019. Kehotietoinen pedagogiikka. [Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma.] Jyväskylän yliopisto.
- Rouhiainen, Leena 2006. Mitä somatiikka on? Huomioita somaattisen liikkeen historiasta ja luonteesta. Teoksessa Houni, Pia, Laakkonen, Johanna, Reitala, Heta ja Rouhiainen, Leena (toim.) *Liikkeitä näyttämöllä*. Helsinki: Teatterintutkimuksen seura, 10–34.
- Rouhiainen, Leena 2011. Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa Anttila, Eeva (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 75–94.
- Saarikallio, Suvi 2011. Music as emotional self-regulation throughout adulthood. *Psychology of music* 39 (3), 307–327.
- Salonen, Arto A. 2015. Vastuullinen maailmasuhde ja sen merkitys hyvän elämän tavoittelussa. *AMK-lehti* 1/2015. Saatavissa:
<https://uasjournal.fi/tutkimus-innovaatiot/vastuullinen-maailmasuhde-ja-sen-merkitys-hyvan-elaman-tavoittelussa/> (luettu 9.9.2022).

- Schiavio, Andrea 2014. Action, Enaction, Inter(en)action. *Empirical Musicology Review* 9 (3-4), 254–262.
- Schiavio, Andrea ja Timmers, Renee 2016. Motor and audiovisual learning consolidate auditory memory of tonally ambiguous melodies. *Music Perception* 34 (1), 21–32.
- Schiavio*, Andrea, van der Schyff*, Dylan, Biasutti, Michelle, Moran, Niki ja Parncutt, Richard 2019. Instrumental technique, expressivity, and communication. A qualitative study on learning music in individual and collective settings (*both first author). *Frontiers in Psychology* 10:737. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00737
- Schiavio, Andrea, van der Schyff, Dylan Cespedes-Guevara, Julian ja Reybrouck, Mark 2017. Enacting musical emotions. Sense-making, dynamic systems, and the embodied mind. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 16 (5), 785–809.
- Shapiro, Lawrence 2010. *Embodied cognition*. New York, NY: Routledge.
- Sheets-Johnstone, Maxine 2009. Animation: The fundamental, essential, and properly descriptive concept. *Continental Philosophy Review* 42 (3), 375–400.
- Sheets-Johnstone, Maxine 2011. *The primacy of movement* (2nd expanded edition). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Seitz, Jay A. 2005. Dalcroze, the body, movement and musicality. *Psychology of Music* 33 (4), 419–435.
- Siljamäki, Mariana, Kalaja, Merja, Perttula, Juha ja Kokkonen, Marja 2016. Lähtökohtana holistinen kehollisuus: koululiikunnan uudet tuulet. *Liikunta ja Tiede* 53 (1), 40–46.
- Skulmowski, Alexander ja Rey, Günter Daniel 2018. Embodied learning: introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration. *Cognitive Research* 3 (1). <https://doi.org/10.1186/s41235-018-0092-9>
- Smith, Tawnya D. 2021. Music education for surviving and thriving: Cultivating children's wonder, senses, emotional wellbeing, and wild nature as a means to discover and fulfill their life's purpose. *Frontiers in Psychology* 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.648799>
- Sutela, Katja 2020. *Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs: A practitioner inquiry in a special school*. [Väitöskirja.] E 190. Oulun yliopisto.
- Sutela, Katja, Juntunen, Marja-Leena ja Ojala, Juha 2016. Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. *Approaches: An Interdisciplinary Journal for Music Therapy* 8 (2), 134–146.
- Sutela, Katja, Juntunen, Marja-Leena ja Ojala, Juha 2020. Applying music-and-movement to promote agency development in music education: a case study in a special school. *British Journal of Music Education* 37 (1), 71–85. Published online 8.7.2019. <https://doi.org/10.1017/S0265051719000184>
- Sutela, Katja, Kivijärvi, Sanna ja Anttila, Eeva 2021. Moving encounters: Embodied pedagogical interaction in music and dance educators' expanding professionalism. Teoksessa Westerlund, Heidi ja Gaunt, Helena (toim.) *Expanding professionalism in music and higher music education – A changing game*. Routledge. Saatavissa: <https://www.routledge.com/Expanding-Professionalism-in-Music-and-Higher-Music-Education-A-Changing/Westerlund-Gaunt/p/book/9780367622091#sup> (luettu 2.4.2022).

- Sutela, Katja, Ojala, Juha ja Juntunen, Marja-Leena 2017. Embodiment and ethnographic sensitivity in narrative inquiry. *Bulletin for the Council of Research in Music Education* (210–211), 43–60. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.210-211.0043>
- Telakivi, Pii, Heidi Haanila ja Salminen, Anne 2017. Maailmaan ulottuva minuus. *Niin ja näin: filosofinen aikakauslehti* 24 (2), 35–39.
- Thompson, Evan 2010. *Mind in life: Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Toiviainen, Petri ja Keller, Peter E. (toim.) 2010. Special issue: spatiotemporal music cognition. *Music Perception* 28 (1–2). doi: 10.1525/mp.2010.28.1.1
- Schiavio, Andrea ja Van der Schyff, Dylan 2018. 4E music pedagogy and the principles of self-organization. *Behavioral Sciences* 8 (8), 72. doi:10.3390/bs8080072
- Uithol, Sebo, van Rooij, Iris, Bekkering, Harold ja Haselager, Pim 2011. Understanding motor resonance. *Social Neuroscience* 6 (4), 388–397.
- Van der Schyff, Dylan, Schiavio, Andrea ja Elliott, David J. 2016. Critical ontology for an enactive music pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15 (5), 81–121.
- van der Schyff, Dylan, Schiavio, Andrea ja Elliott, David J. 2022. *Musical Bodies, Musical Minds. Enactive Cognitive Science and the Meaning of Human Musicality*. Cambridge, MA: MIT.
- Varela, Francisco J., Rosch, Eleanor, Thompson, Evan 1991. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA: MIT.
- Varto, Juha 2001. *Kauneuden taito*. Tampere: Tampere University Press.
- Westerlund, Heidi ja Juntunen, Marja-Leena 2005. Music and knowledge in bodily experience: Dalcroze's challenge to David Elliott. Teoksessa Elliott, David J. (toim.) *Praxial music education: Reflections and dialogues*. Oxford: Oxford University Press, 112–122.
- Yakhlef, Ali 2010. The corporeality of practice-based learning. *Organization Studies* 31 (4), 409–430.

Musiikkikasvatus dialogisen kuuntelun ja eettisen yhdessä toimimisen edistäjänä

OLLI-TAAVETTI KANKKUNEN

Johdanto

Tarkastelen tässä luvussa musiikkikasvatuksen tehtävää perusopetuksessa kuuntelukasvatuksen näkökulmasta. Musiikkikasvatuksen perustehtävänä voidaan pitää musiikillisen äänen sekä musisoijien välisen dialogisen kuuntelun opettamista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan musiikin oppiaine huolehtii myös ääninympäristön elämyksellisen kuuntelun opettamisesta. Kuuntelu, joka on musiikin tekemisen ja oppimisen perusta, on väistämättä myös musiikinopetuksen lähtökohta (esim. Hyvönen 1995). Näin ollen musiikkikasvatus on lähtökohtaisesti kasvatusta kuunteluun eli kuuntelukasvatusta.

Luvun tavoitteena on lisätä ymmärrystä dialogisesta kuuntelusta eettisenä toimintana musiikkikasvatuksen kontekstissa. Perusopetuksen arvoperustan ja tehtävän (POPS 2014) pohjalta musiikkikasvatuksen tehtävä voidaan ymmärtää laajemmin puheen eli vuorovaikutustaitojen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatuksena. Tästä syystä kirjoituksessani ovat huomion kohteena perusopetuksen arvoihin ja tehtävään ankkuroituvat kuuntelukasvatuksen eettiset lähtökohdat, tavoitteet ja arvioinnin perusteet sekä akustisen kommunikaation järjestelmien erityispiirteistä johdetut kuuntelukasvatuksen tavoitteet. Luvussani pohdin, kuinka perusopetuksen oppiaineista musiikki voisi paremmin vastata tähän haasteeseen. Perusopetuksessa pedagogisena ratkaisuna voi olla kuuntelukasvatus, jonka lähtökohta kaikessa kuuntelussa on kuuntelun dialogisuus.

Käytän kuuntelukasvatuksen jäsenyyksessä apuna äänimaisematutkija Barry Truax'n (2001) akustisen kommunikaation teoriaa. Truax

(mt.) jakaa kuunneltavat äänet ja niihin kiinnittyvät kommunikaatiojärjestelmät äänen organisoitumistavan perusteella kolmeen luokkaan: puheeseen, musiikkiin ja äänimaisemaan. Näin ollen kuunteluun perustuvassa inhimillisessä äänellisessä vuorovaikutuksessa on kyse joko sanallisesta viestinnästä, musiikista tai ääniympäristön kuuntelusta. Tästä lähtökohdasta kuuntelukasvatus voidaan jäsentää kolmikenttisenä jatkumona puhe–musiikki–äänimaisema (Kankkunen 2018). Akustisen kommunikaation järjestelmät muodostavat semanttisen jatkumon, jotka ovat osittain päällekkäisiä ja sisäkkäisiä. Sellaisia ne ovat myös kuuntelukasvatuksen osa-alueina.

Kuuntelukasvatuksen ydinkäsitteenä äänellinen toimijuus tarkoittaa äänellisen toimijan kykyä toimia akustisen kommunikaation erilaisissa tilanteissa. Äänellinen toimija viittaa sekä kuuntelijaan että äänentuottajaan, jolla on pystyvyyttä eli todellisia tai koettuja mahdollisuuksia toimia äänellisessä vuorovaikutuksessa. Eettinen äänellinen toimijuus tarkoittaa äänellisen toimijan kykyä tunnistaa akustisessa kommunikaatiossa eettisesti kestäviä arvoja ja toimintaperiaatteita sekä kykyä tehdä ja toteuttaa päätöksiä eettisen harkinnan pohjalta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa painottuvat keskeisinä taitoina niin sanotut tulevaisuuden taidot. Tällaisia joustavan osaamisen taitoja ovat esimerkiksi vuorovaikutustaidot sekä eettisen harkinnan ja kriittisen ajattelun taidot (ks. Ouakrim-Soivio, Rinkinen ja Karjalainen 2015). Näissä kaikissa kuuntelu on olennainen osa. Esimerkiksi kun kuuntelija arvioi kuulemaansa ja pohtii puhujan argumentoinnin vahvuutta, kriittinen kuuntelu ruokkii kriittistä ajattelua (Välikoski 2014).

Kuuntelua, kuuntelutapoja ja kuuntelun merkitystä vuorovaikutuksessa on jäsennetty monin eri tavoin. Usein kuuntelija ymmärtäään lähtökohtaisesti äänen tai äänellisen viestin vastaanottajana, tarkkailijana tai tulkitsijana.¹ Akustisen kommunikaation teoriassa

1 Esimerkiksi Cage (1969) korostaa ”korvien aukaisua” kaikille äänille ja kuuntelua ilman välitöntä loogista, abstraktia tai symbolista merkityksenantoa. Chion (1994, 25–26, 28, 31) puolestaan jaottelee kuuntelutavat kuuntelukohteen perusteella kolmeen ryhmään: *kausaaliseen* (informaation kerääminen), *semanttiseen* (kielen tai koodin tulkitseminen) ja *redusoituu* eli pelkistettyyn (äänen ominaisuudet) kuunteluun.

(Truax 2001) kuuntelijan ja kuunneltavan suhde ymmärretään vuorovaikutussuhteena.² *Dialogisessa kuuntelussa* kuuntelija nähdään korostetusti vuorovaikutuksen tasa-arvoisena osapuolena, joka vaikuttaa aktiivisesti vuorovaikutukseen, sen tapaan ja jatkumiseen (Alhanen 2016). Dialoginen kuuntelu, jonka lähtökohtana on ihmisten perustavanlaatuinen yhdenvertaisuus, tarkoittaa toisen ihmisen arvostavaa ja empaattista kohtaamista (ks. esim. Buber 1995 [1923]; Alhanen 2016). Luvussani viittaan dialogisella kuuntelulla myös musiikin ja äänimaiseman vuorovaikutteiseen kuunteluun.

Puheen kuuntelu tarkoittaa tässä luvussa toisen ihmisen kuuntelua, olemista dialogisessa suhteessa toiseen ja valmiutta muuttua tämän suhteen myötä. Musiikin kuuntelu tarkoittaa suppeassa merkityksessä lähinnä musiikkiteosten ja musiikillisen äänen kuuntelua (esim. Hyvönen 1995). Tämän lisäksi käytän käsitettä laajassa merkityksessä viittaamalla musiikilliseen kommunikaatioon, kuten yhteiseen musisointiin, toisen musisoijan kuunteluun tai osallistumiseen musisointiin kuuntelijana (esim. Small 1998; Heikkinen 2010). Myös ympäristöääntä voidaan kuunnella äänenä sinänsä, yksittäisinä ääminä ja äänilähteinä tai kokonaisvaltaisemmin merkityksellisenä vuorovaikutteisena kokonaisuutena, äänimaisemana. Laajassa merkityksessä äänimaiseman kuuntelu, ääninympäristön äänien vastaanottaminen, tulkinta ja kokemus voidaan ymmärtää yksilön tai yhteisön äänimaisemaan osallistumisena (Truax 2001; Uimonen 2005; ISO 2014).

Luvun tarkoituksena on edistää kuuntelun yhteisöllisen ja eettisen merkityksen tiedostamista koulun arjessa, kasvatuksessa ja oppimisessa sekä kannustaa kuuntelutaitojen jatkuvaan harjoitteluun koulu yhteisössä. Tarkastelemalla kuunteluun ja äänelliseen vuorovaikutukseen liittyviä käsitteitä pyrin musiikkikasvatuksen näkökulmasta lisäämään ymmärrystä dialogisesta kuuntelusta ja eettisen yhdessä toimimisen ehdoista. Siksi ensinnä argumentoin eettisen yhdessä toi-

2 Truax'n (2001) mukaan kuuntelu jäsenyy kuuntelijan tarkkavaisuuden asteen ja kuuntelun suuntautumisen perusteella jatkumolla *kuuleminen-jonkin kuuntelu-kuuntelu jotakin varten* ensinnä *haku-, valmius- ja taustakuunteluun* ja toiseksi elektro-akustisten äänilähteiden kuuntelussa *analyttiseen ja tarkkaamattomaan kuunteluun*.

mimisen näkökulmasta, miksi dialoginen kuuntelu edistää yhteistä hyvää ja on siten tarpeellista tai jopa välttämätöntä. Toiseksi perustelen perusopetuksen tehtävään ja arvoihin (POPS 2014) nojaten, että dialogista kuuntelua tulisi opettaa perusopetuksessa ja erityisesti musiikin oppiaineessa.

Käytän kuuntelun toimivuuden ja pätevyyden jäsentämisessä kahta peruskäsitettä, kuuntelutaito ja kuuntelukompetenssi. Näiden yhdysanamuotoisten käsitteiden perusosat taito ja kompetenssi viittaavat yleismerkityksessä yksilön toimintaedellytysten tai toiminnan laatuun jossakin tehtävässä tai jollakin osaamisalueella. Taito on tiedollista tekemisvalmiutta eli tietoa siitä, kuinka toimia pätevästi toimintakontekstissa. Näin ollen *kuuntelutaito* voidaan määritellä valmiudeksi kuunnella tilanteen edellyttämällä tavalla. Taito-käsitettä kokonaisvaltaisemmin ja laajemmin kompetenssi linkittyy sekä tietotaidon omistamiseen että sen pätevään käyttöön eli osaamisalueen toimintakriteerien soveltamiseen aktuaalisessa toiminnassa (ks. OECD 2005; YSO 2022). Näin ollen *kuuntelukompetenssi* on osaamista, joka viittaa sekä kuuntelutaidon hallintaan että taidon pätevään soveltamiseen eli kuuntelukriteerien mukaiseen käyttöön kuuntelutilanteessa. Siten kuuntelukompetenssi, joka ilmaisee kuuntelijan kontekstisidonnaisen osaamisen tason, soveltuu perusopetuksessa kuuntelutaidon opettamisen ja arvioinnin yläkäsitteeksi.

Kuuntelukasvatuksen moraalifilosofisten kysymysten, kuten kuuntelijan vastuun ja eettisen harkinnan oppimisen tarkastelussa hyödynnän moraalitutkija James Restin (1986) moraalisen toiminnan neljän komponentin mallia.³ Pyrin sen avulla selventämään, kuinka ja millä kriteereillä dialogiseen kuunteluun liittyvien moraalisten ongelmien ratkaisukykyä voidaan perusopetuksessa jäsentää, opettaa ja arvioida.

3 Koska eettinen ja moraalinen tässä luvussa viittaavat sekä arvoihin ja toiminnan lähtökohtiin että käytännön ratkaisuihin ja toimintaan, eettistä ja moraalista ei eroteta käsitteellisesti.

Dialogi yhteisöllisen elämän perustana

Dialogin käsite pohjautuu Platonin dialogeihin, joissa filosofi Sokrates pyrkii kyselevän keskustelun avulla auttamaan oppilastaan oivaltamaan totuuden. Sanana dialogi rakentuu kahdesta kreikankielisestä osasta, *dia* (läpi) ja *logos* (sana). Näin dialogi voidaan ymmärtää ”merkitysten virtana”, jossa dialogiin osallistuvat yhdessä kulkevat ”sanojen läpi” ja jakavat niiden merkityksiä (Bohm 1996; Isaacs 1999).

Käsitykset dialogista voidaan sijoittaa jatkumolle, jonka ääripäinä ovat toisaalla normatiiviset, abstraktit tai utooppiset käsitykset ideaalisesta vuorovaikutuksesta ja toisaalla näkemys dialogista käytännössä toimivana vuorovaikutuskäytäntönä. Normatiiviset lähestymistavat näkevät dialogiin osallistumisen päämääränä sinänsä, kun taas dialogiin käytännöllisesti suhtautuvat lähestymistavat ymmärtävät dialogiin osallistumisen keinona saavuttaa tavoitteita. (Huesca 2008.) Demokratiassa molemmat näkökulmat ovat tarpeen. Dialogia onkin pidetty yhteisön päätöksentekoprosessin keskeisenä osana. On ajateltu, että demokraattinen yhteisö voi julkisen ja väittelevän, tosiasioiden järkevään punnintaan nojaavan keskustelun avulla löytää ongelmiin kaikkia tyydyttäviä ratkaisuja (Buber 1995 [1923]; Dewey 1927 (LW 2); Habermas 1989 [1962]). Tällöin päätavoitteena ei ole yhteisymmärrys samanmielisyyden merkityksessä, vaan yhteinen ymmärrys ja tasa-arvoisen vuorovaikutuksen jatkuminen.

Dialogi on ymmärretty esimerkiksi eettisenä ideaalina (esim. Buber 1995 [1923]) tai joukkona viestintäperiaatteita, menettelytapoja ja -vaihteita, joiden käytön varaan rakentuu yksilöiden tai yhteisöjen välinen vuorovaikutus (ks. Paquette, Sommerfeldt ja Kent 2015). Molemmissa lähestymistavoissa oletetaan, että toisin kuin yksisuuntainen ja itsekeskainen monologi, dialogi perustuu empatiaan ja vastavuoroisuuteen. Kommunikaatioon osallistuvien asenteet toisiaan kohtaan voidaan nähdä osoituksena kommunikaation eettisestä tasosta. Myös tässä luvussa dialogi nähdään pikemminkin kommunikoinnin ja yhdessä toimimisen eettisenä asenteena ja toimintaa ohjaavana orientaationa kuin viestintämetodinä, -tekniikkana tai -rakenteena (ks. Johannesen, Valde ja Whedbee 2008).

Tarkennan dialogin käsitettä viittaamalla Buberin (1995 [1923], 25, 54) ajatteluun, jonka mukaan ihmisen kaksitahoinen kommunikatiivinen suhde maailmaan voidaan ymmärtää toisen kohtaamisena tai maailman kokemisena. Siinä missä sanapari Minä–Sinä ilmaisee kommunikaatioon osallistuvien kohtaamisen ja aktuaalisen yhteyden, sanapari Minä–Se viittaa kokemiseen ja intentionaaliseen subjekti–objekti-suhteeseen (Kupiainen 1994). Minä–Sinä-suhde on *dialoginen*, toisen kohtaamisen ideaalinen, autenttinen muoto (ks. Pietilä 1995, 15–16). Dialogissa on kysymys siitä, että vuorovaikutuksessa asetumme sekä vaikuttajaksi että vaikutettavaksi. Lähestymme toista ihmistä kahdessa merkityksessä, yhtäältä on kyse kuuntelevasta asenteesta, avoimuudesta toisen kokemukselle, ja toisaalta kehollisesta tapahtumasta, toisen puoleen kääntymisestä ja läsnäolosta tässä hetkessä.

Yksilöinä, minäkeskeisesti maailmaan orientoituneina olentoina elämme Minä–Se-suhteen maailmassa, joka on välttämätön ja luonnollinen maailmamme. Vaikka Minä–Se-maailma, tiedon, uskomusten ja toiminnan intersubjektiivinen maailma on subjektien yhteinen, siitä puuttuu dialoginen yhteys ja kohtaaminen. (Värri 2004, 64, 70–71.) Yksilön maailmasuhde on *monologinen*, sillä suhde pohjautuu maailman kokemiseen, erillisyyteen ja erotteluun subjektin ja objektiksi ymmärretyn välillä (Buber 1995 [1923], 52–53). Buber (mt., 69–73) myöntää, että käytännöllisessä elämässä ja sosiaalisissa suhteissa sekä yksilö että yhteisö tarvitsevat Se-maailman luotettavuutta ja jatkuvuutta, kuten sosiaalisten roolien ja instituutioiden olemassaoloa. Samalla hän korostaa, että eettisesti toimiva yhteisö syntyy vain yhteisön jäsenten dialektisessa vastavuoroisessa yhteydessä. Vasta vuorovaikutukseen osallistuvien keskinäinen kunnioitus ja huomioonottaminen mahdollistaa dialogin, yhteistoiminnan ja yhteisöön osallistumisen. Näin ollen Buber (mt.) erottaa käsitteellisesti dialogin selaisesta toisten ihmisten tai asioiden välineellisestä hyödyntämisestä, jossa toinen ihminen nähdään kategorisoituna, omien pyrkimysten tai toiminnan kohteena.

Kuten Burbules (1993; myös Buber 1995 [1923]) painottaa, dialogilla ei ole ennalta määrättyä kommunikatiivista muotoa. Dialogi on pikemminkin sosiaalinen suhde, joka saa sen osallistujat antautumaan

elävään, avoimeen ja rakentavaan vuorovaikutukseen. Vastaavasti musiikin ja äänimaiseman kuuntelussa dialoginen suhde viittaa tasaveroiseen, jatkuvaan ja kehittyvään kommunikointiin. Dialogisen vuorovaikutuksen tunnusmerkkejä ovat vapaaehtoinen ja tietoinen pyrkimys vastavuoroisuuteen, ymmärtämiseen ja kuuntelemiseen, mutta myös erimielisyyden sallimiseen (Hanhivaara 2006). Dialogi kytkeytyy kommunikoiden eettiseen asenteeseen liittyviin määreisiin, kuten vastavuoroisuuteen, myötätuntoon, sitoutumiseen, luottamukseen ja itsensä alttiiksi panemiseen vuorovaikutuksen ennakoimattomalle kehitykselle (esim. Buber 1995 [1923]; Freire 2005 [1970]; Burbules 1993). Hallamaan (2017) mukaan vuorovaikutukseen osallistuvien keskinäinen luottamus on keskeinen yhteistoimintaa ylläpitävä voima.

Myös dialoginen kuuntelu lähtee oletuksesta, että mainittuihin asenteisiin perustuvat toimintatavat ovat välttämättömiä, jotta vuorovaikutus olisi rehellistä, palkitsevaa ja mielekästä. Näin ollen voidaan puhua dialogisesta kuunteluasenteesta, jonka tunnusomaisia piirteitä ovat toisen arvostava kohtaaminen, autenttisuus, inklusiivisuus, läsnäolo, keskinäinen tasa-arvo ja kannustava ilmapiiri (ks. Johannesen, Valde ja Whedbee 2008). Yleiset moraal säännöt lähtökohtana nämä dialogisen asenteen kuusi osa-aluetta muodostavat jäljempänä tarkasteltavan kuuntelun eettisyyden arvioinnin perustan.

Dialogisen kuuntelun tarkoituksena on tietoon, käsityksiin ja tunteisiin liittyvä parempi ymmärrys maailmasta, itsestämme ja toisistamme (ks. Burbules 1993). Yhteisen ymmärryksen etsimistä ja yhdessä reflektointia voidaan luonnehtia vuorotellen vaikuttamiseksi ja vaikuttumiseksi. Avoimuus toisten näkökulmille sisältää mahdollisuuden, että dialogiin osallistuvat tarkistavat ja laajentavat katsantokantojaan vuorovaikutuksen seurauksena. Yhteinen ymmärrys asiasta kasvaa, kun ihmiset yhdessä tutkivat, millaisia merkityksiä he sille antavat. Siten dialogi on yhteistoimintaa, jossa on mahdollista oppia toisilta.

Keskustelutilanteessa vuorovaikutustyyllillä on usein suurempi merkitys dialogisen yhteyden muodostumiseen ja luottamuksen rakentamiseen kuin konkreettisella asiasisällöllä. Erilaisten kuuntelutapojen tiedostaminen voi auttaa ymmärtämään toisten näkökantoja. Kuuntelija

saattaa keskittyä viestintätilanteessa ensisijaisesti esimerkiksi ihmisiin, toimintaan, tehokkaaseen ajankäyttöön tai asiasisältöön (Barker ja Watson 2000; Välikoski 2014). Koska todellisuutta voidaan jäsentää eri tavoilla ja sitä voidaan tarkastella useista näkökulmista, dialogin etenemisen kannalta on tärkeää tunnistaa, miksi ja mistä näkökohdista erilaisia väitteitä esitetään. Tällöin dialogi voi myös paljastaa totuuden subjektiivisuuden ja moninaisuuden.

Globaalin vuorovaikutuksen ja monikulttuurisuuden lisääntymisen myötä suomalaisessa yhteiskunnassa kasvaa erilaisten ihmisten ja ihmisryhmien keskinäisen kuuntelun tarve. Kun yhtenäiskulttuuri muuntuu monimuotoiseksi, on vaarana, että sosiaalinen todellisuus polarisoituu ja ihmiset päätyvät toisilleen vieraisiin todelluuksiin samassa yhteiskunnassa. Sosiaalinen todellisuus ja ihmisten kokemusmaailmat saattavat pirstaloitua kupliin, joissa vain lähtökohtaisesti arvoiltaan, aatteiltaan ja elämäntavoiltaan samankaltaiset kohtaavat toisensa. (Heikka 2021.) Tällöin laajempaa yhteiskunnallista keskustelua joudutaan tuottamaan ja ylläpitämään tilanteessa, jossa erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien – ja usein lisäksi konkreettisesti erillään elävien ihmisten voi olla vaikea ymmärtää toisiaan. Inklusiivinen dialoginen kuuntelu, joka on avoin erilaisuudelle, voi toimia välineenä osallisuuden, osallistumisen ja yhteisen ymmärryksen lisäämiseksi. Tämä edellyttää, että dialogisen asenteen vaaliminen ymmärretään olennaiseksi osaksi ihmisten demokraattista elämäntapaa lähiyhteisöissä, kuten työpaikoilla, kouluissa ja vapaa-ajan toiminnoissa.

Edellä on todettu, että toimiva arkielämä edellyttää Minä–Se-asennetta. Buberin (1995 [1923], 54–55) mukaan ihmisellä on kohtaamisen tavoittelun sijaan luontainen taipumus kokea toiset ihmiset Minä–Se-sanaparin mukaisesti, toisin sanoen nähdä heidät kohteina toimintaympäristössä. On olennaista tunnistaa, kumpi on hallitseva, esineellistävä vai dialogisesti kohtaava puoli (Pietilä 1995, 16). Jos yksilö asennoituu itseensä ja muihin ihmisiin välineellisesti, hänen kokemushorisonttinsa kapeutuu ja rajoittuu hänen oman minänsä intressien, hyötymisen ja vallantahdon vaalimiseksi (ks. Värri 2004, 73). Laskelmoiva, kategorisoiva tai omistava asennoituminen vuorovaikutuksessa väistämättä estää molemminpuolisuuden. Siksi vuorovaiku-

tuksessa on tärkeää tunnistaa ja tietoisesti kontrolloida esineellistämisyhtymisiä.

Kun kommunikatiivisen käyttäytymisen ponttimena ovat ennakoita asetetut kommunikaation tulokset, ei voida puhua dialogista (Paquette, Sommerfeldt ja Kent 2015). Buberin (1995 [1923]) sanapareja Minä–Sinä ja Minä–Se analysoimalla voidaan ymmärtää, kuinka helposti subjekti-subjekti- ja subjekti-objekti-asetelmat saattavat hämärtyä tai sekoittua, jolloin yhteiseen ymmärrykseen pyrkivä inhimillinen kommunikaatio häiriintyy tai epäonnistuu. Esimerkiksi jos toinen kahdenkeskeisen vuorovaikutuksen osapuolista tai vähintään yksi yhteisöllisen vuorovaikutuksen osallisista tosiasiallisesti toimii Minä–Se-aseteella, aito dialogi estyy. Näin käy, vaikka kommunikaatio toteutuisi dialogin ilmiössä.

Monologin tarkoituksellinen, dialogin ideaaliin verhottu manipuloiva käyttö johtaa näennäisdialogiin, joka voi toimia kommunikoijan todellisia aikeita peittävänä naamarina. Kommunikoijan salaisia vaikuttimia voivat olla esimerkiksi pyrkimys henkilökohtaisen edun, hyödyn, vaikutusvallan tai jonkin muun päämäärän saavuttamiseksi. Monologin naamioimista dialogisen vuorovaikutuksen muotoon ei voida pitää eettisenä ja rakentavana kommunikaatiosuhteena tai yhteisenä toimintana, vaan luottamukseen etiikkaan nojaavan eli vastavuoroisen ja yhteiseen hyvään pyrkivän kommunikaation väärinkäyttönä. Jotta luottamus dialogiin demokraattisena vuorovaikutuksen välineenä säilyy, väärinkäytösten ja vinoutuneen dialogin tunnistaminen on tärkeää. On pysyttävä riisumaan naamarit, paljastamaan epäaito dialogi, äänellisen toimijan piilotetut aikomukset ja niiden takana olevat mekanismit ja motiivit. Tämä merkitsee, että dialogiin osallistuvan tulee oppia ja säilyttää kriittinen kuunteluasenne.

Yhdessä toimimisen etiikka ja eettinen äänellinen toimijuus

Tavallisesti moraaliteorioissa tarkastellaan moraaliongelmia, eettistä toimintaa ja sen ehtoja yksilötoimijan ja hänen lähisuhteidensa näkökulmasta (Hallamaa 2017, 8). Myös jäljempänä tarkasteltava Restin (1986) moraalisen toiminnan malli kuvaa nimenomaan yksilön moraa-

lisen harkinnan kehittymistä. Koska yhteiskunnassa yksilö on yhteisön jäsen tai vähintään kytköksissä johonkin, yksilön ja yhteisön hyvä ovat sidoksissa toisiinsa. Siksi yhdessä toimimisen etiikan kannalta on ratkaisevaa, kuinka toimimme vuorovaikutuksessa, esimerkiksi kun kuuntelemme toisiamme tai tuotamme ääntä yhteisessä ympäristössä.

Edellisen luvun tarkastelun perusteella Buberin (1995 [1923]) Minä–Sinä-sanaparin mukainen kommunikaatio nähdään tässä kirjoituksessa yhdessä toimimista velvoittavana eettisenä ideaalina. Äänellistä toimintaa voidaan pitää eettisesti kestäväenä, kun toiminta perustuu kriteereihin, joiden tarkoituksena on edistää yhteistä hyvää. Dialogilla on hyvän toteutumisessa perustavanlaatuinen tehtävä, sillä etiikka ja arvot toteutuvat ainoastaan, jos ihmiset ovat vastuussa toisensa kohdatessaan (mt.; Värri 2002, 73). Eettinen äänellinen toimijuus edellyttää toisen näkökulman ja hyvinvoinnin huomioimista, myös silloin kun siitä ei ole itselle hyötyä (ks. Aaltola ja Keto 2017, 19). Toiseksi eettinen toiminta vaatii avoimuutta erilaisuudelle. Se tarkoittaa, että toimija näkee muut arvokkaina yksilöinä – myös ne, jotka eivät ole hänen itsensä kaltaisia (mts.).

Yhdessä toimimista ohjaavan moraaliperiaatteen yleisenä ehtona on, että periaate ja siihen liittyvä toimintasääntö ohjaa yhteisön jäsenten eettistä harkintaa (ks. Frankena 1966). Jotta moraaliperiaate voi ohjata yhteisön jäsenten toimintaa ja eettistä harkintaa, sen tulee olla julkisesti kaikkien tiedossa (Wiberg 1989). Kaikkia koskevan moraaliperiaatteen tulee lisäksi olla riittävästi yleistettävissä ja sovellettavissa kaikkiin samanlaisiin tai samankaltaisiin tilanteisiin (vrt. Värri 2004, 73). Moraalisesti vastuullisina äänellisinä toimijoina meidän tulee pyrkiä ottamaan vastuullisesti huomioon tekojemme seuraukset (ks. Wiberg 1989). Vastuullinen harkinta ei kuitenkaan perustu aprioriseen moraalisäännöstöön, vaan elettyyn elämään, todellisuuteen, joka yhteiseen hyvään pyrittäessä toteutuu neuvotteluna aktuaalisessa vuorovaikutuksessa (ks. Värri 2004, 73). Näin ollen yhdessä toimimisen etiikan perusta on Minä–Sinä-dialogissa, kohtaamisessa.

Äänellisen toiminnan arvojen oikeutusta voidaan punnita vain kulttuuriseen toimintaympäristöön, yhteisön tai yhteisöjen väliseen

toimintaan liittyvinä. Inhimillisellä toiminnalla voi olla eettisiä seurauksia silloin, kun toiminta koskettaa toisia ihmisiä tai ympäristöä. Vuorovaikutuksessa ja yhteisessä ääniympäristössä tapahtuvana toimintana myös inhimillinen akustinen kommunikaatio on väistämättä eettisten kriteerien alaista subjektien (Minä–Sinä) välistä tai intersubjektiiivista (Minä–Se) toimintaa.⁴ Samalla on selvää, että moraalisesa päätöksenteossa yhteistä äänellistä toimintaympäristöä koskevien moraaliperiaatteiden ja sääntöjen tulee olla relevantteja ihmisten hyvinvoinnille. Vaikka myöntäisimme, että toimimme eettisesti oikein, kun toiminta tuottaa hyvää (ks. MacIntyre 2007 [1981]; Malkavaara 2020), jää kuitenkin usein epäselväksi ja neuvoteltavaksi, miten yhteinen hyvä käytännössä toteutuu. Miten tulisi suhtautua esimerkiksi julkisissa tiloissa tai liikennevälineissä yleiseen matkapuhelimen käyttöön – soittoaäniin, piippauksiin tai äänekkääseen puhumiseen asioista, jonka yksi tai useampi läsnä olevista kokee häiritseväksi tai mieltää yksityistiloihin kuuluvaksi (ks. Uimonen 2005).

Yhteisessä ääniympäristössä äänellisen vallan ja vastuun kysymykset kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa. Keskeinen kysymys on, kenellä on oikeus ja valta päättää auditiivisesta, esimerkiksi jokapaikkaisen musiikin muovaamasta soivasta todellisuudestamme. Kuten junamatkustajat edellä, joudumme kuulijoina tai kuuntelijoina ympäristössämme kuuluvan äänen kanssa vuorovaikutukseen välittömästi ja riippumatta siitä, halusimme sitä tai emme (ks. Kassabian 2013). Tällöin voi olla kiistanalaista, kenen etua äänentuottaminen tai kuuntelu palvelevat. Koska akustiseen kommunikaatioon osallistuvilla voi olla erilaisia päämääriä, joudutaan pohtimaan kommunikaatioon osallistuvien vapauksien ja velvollisuuksien suhdetta. Erästä kannanottoa vastuullisen äänellisen toiminnan ehdoista ja normeista edustaa edellä kuvattuun tilanteeseen viittaava argumentaatio, jonka mukaan äänekäs matkapuhelimen käyttö junavaunussa tarkoittaa julkisen tilan ottamista yksityiskäyttöön niin, että se samalla kieltää kanssamatkustajilta yksityisyyden yhteisessä tilassa (ks. Uimonen 2005).

4 Intersubjektiiivisuus viittaa tässä ihmisten väliseen (yhteis)toimintaan, joka perustuu pyrkimykseen ja mahdollisuuteen ymmärtää toisia ihmisiä.

Tiivistäen kuuntelukasvatuksen etiikka koskee sitä, miksi, mitä ja miten pitäisi missäkin tilanteessa kuunnella tai kuka lopulta päättää siitä, ketä ja kenen on kuunneltava. Eettisen äänellisen toiminnan yleisenä ehtona voidaan pitää, että äänellinen toimija ottaa yhteisen hyvän näkökulmasta huomioon kaikki, jotka ovat joko suoraan tai välillisesti äänellisen toiminnan vaikutusalueella. Vastuu äänellisen toiminnan, esimerkiksi meluksi koetun puheen, musiikin tai ympäristöäänien tuottamisesta koskee erityisesti negatiivisten terveysvaikutusten estämistä (melusta ja melun terveysvaikutuksista ks. esim. Vartiainen et al. 2015; Heinonen-Guzejev ja Vuorinen 2020).

Empatia ja yhdessä toimiminen

Yhteisön sosiaalisten suhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä tarvitaan myötätuntoa, hyvää tahtoa ja empaattista tapaa huomioida toiset ihmiset. Myös kuuntelussa tarvitaan tunteiden analyysiä, esimerkiksi toisen tunnetilojen tunnistamista, kun harkitaan, mitä tunteita moraalisisessa päätöksenteossa tulisi seurata, kuunnella ja kehittää (ks. Aaltola ja Keto 2017, 18–19, 21–22). Se, onko kyse esimerkiksi projektii-visesta, simuloivasta, kognitiivisesta, affektiivisesta vai ruumiillisesta empatiasta, vaikuttaa oleellisesti vuorovaikutukseen osallistuvien tavoitteisiin ja siten vuorovaikutuksen laatuun ja etenemiseen (mt., 27–91).

Kognitiiviseen empatiaan, joka tarkoittaa kykyä havaita ja päätellä muiden tunteita ottamatta osaa noihin tunteisiin, ei välttämättä sisälly lainkaan myötälämistä. Sosiaalisessa kanssakäymisessä kognitiivinen empatia on tärkeä työkalu, jota arjessa tarvitaan toisten tunnetilojen havaitsemiseen ja kriittiseen arviointiin. Tunteiden sivuuttaminen voi kuitenkin johtaa kyvyttömyyteen ymmärtää toisen mielensisältöjä, mikä puolestaan voi ohjata tunnekylmään arviointiin. Tämä mahdollistaa empatian manipulatiivisen käytön. (Aaltola ja Keto 2017, 49–53, 61.) Paradoksaalisesti kognitiivisen empatian taitaminen on egoistin etu: kannattaa ottaa toiset huomioon, jotta saa heidät toimimaan halutulla tavalla (Hallamaa 2017, 70–72).

Simuloivalla, projektii-visella ja affektiivisellä empatialla voi olla tärkeä rooli dialogiseen kuunteluun liittyvässä moraalisisessa harkinnas-

sa ja päätöksenteossa. Simuloinnissa, jossa kysytään ”miltä toisesta tuntuu”, pyritään asettumaan toisen asemaan. Simuloiva empatia voi siten palvella moraalisisessa toiminnassa sekä toissuuntautuneisuuden että erilaisuudelle avoimuuden oppimista. Projisoinnissa samaistutaan ja asetutaan mielikuvituksen avulla toisen tilanteeseen. Vastaaminen kysymykseen ”miltä minusta tuntuisi, jos olisin toisen tilalla” auttaa ymmärtämään muiden haasteita ja ongelmia. Tästä lähtökohdasta projektiivinen empatia voi tukea moraalien kehittymistä. (Aaltola ja Keto 2017, 32–33.) Affektiivinen empatia, myötäelävä kokemusten ja tunteiden jakaminen, perustuu resonantioon eli kykyyn jakaa toisten tunnetiloja. Kun toisen asema ja näkökulma avautuu vuorovaikutukseen osallistuvalla kokemuksellisesti, hän tunnistaa ja arvioi kokemustaan arvojen kautta, jolloin siitä tulee hänelle moraalisesti merkityksellinen. (Mt., 64–65, 67.) Tämä puolestaan on empaattisen ja toisen yksityisyyttä kunnioittavan vuorovaikutuksen lähtökohta.

Ruumiillinen (tai kehollinen) empatia, joka tarkoittaa tunteen tunnistamista omien kehollisten kokemusten kautta, eroaa edellä kuvatuista empatian muodoista siinä, ettei se liity pelkästään mielen käyttöön, mielikuvitukseen havaintoon tai järkeilyyn, vaan myös kehollisuuteen (Aaltola ja Keto 2017, 79). Kasvokkainen vuorovaikutus on kehollinen tapahtuma, jossa vuorovaikutukseen osallistuvien sanattomaan viestintään liittyvät kehon asennot, liikkeet, eleet ja äänet linkittyvät kykyyn kommunikoida, reagoida ja olla kosketuksissa toisiin kehoihin (mt., 76). Keho ja mieli kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa – keho vaikuttaa mielen sisältöihin, jotka puolestaan näkyvät kehossa ja tekevät ne muille tietäviksi (esim. Scheler 2017 [1912], 9–10).

Koska kehomme lukevat toisiaan, ruumiillisuus voi olla kanava, jonka avulla ymmärrämme toisiamme (Scheler 2017 [1912]; Zahavi 2008; Juntunen tässä teoksessa). Onkin väitetty (esim. Zahavi 2008), että toisen kehonkielen lukeminen on varmin tapa ymmärtää toista. Ruumiillisessa empatiassa on myös läsnä toisen erilaisuus ja tuntemattomuus (Aaltola ja Keto 2017, 80). Yhdessä toimittaessa on hyödyllistä, että ruumiillinen empatia muistuttaa erilaisuuden merkityksestä. Samalla tarvitaan affektiivista empatiaa ja siihen kuuluvaa resonanttiota, jonka avulla tunnistamme toisemme moraalisisella tasolla. Näillä

varauksilla ruumiillinen empatia, jossa lähestytään toista ainutlaatuisena yksilönä, on oleellinen osa dialogin ja dialogisen kuuntelun taitoa.

Perusopetus ja dialoginen kuuntelu

Suomalaisen perusopetuksen ydintehtävänä on auttaa kasvatettavia sellaisten tietojen ja taitojen hankkimisessa ja kehittämisessä, joita he nyt ja tulevaisuudessa tarvitsevat vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristönsä kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan perusopetuksen neljä tehtäväaluetta ovat opetus- ja kasvatustehtävä, yhteiskunnallinen tehtävä, kulttuuritehtävä sekä tulevaisuustehtävä. Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, mitä kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Musiikkikasvatuksella on tärkeä rooli jokaisella tehtäväalueella.

Perusopetuksen kaikkien oppiaineiden opetuksen tulee palvella kaikille tarpeellisten vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen oppimista. Kuunteluun perustuvia vuorovaikutustaitoja voidaan pitää tällaisina elämänhallinnan perustaitoina. Kasvatettavan kasvu itsenäiseksi, vastuulliseksi äänelliseksi toimijaksi sisältää ajatuksen kasvusta tasaveroiseksi ja päteväksi kommunikoijaksi. Perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävän näkökulmasta musiikkikasvatuksen erityisenä tehtävänä on kasvattaa äänellisiä toimijoita, joilla on akustisen kommunikaation eri järjestelmissä tarvittavat vuorovaikutustaidot.

Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) painotetaan, että tulevaisuudessa korostuu toisen huomioon ottamisen ja yhteisöllisyyden merkitys. Perusopetuksen laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden (L2) mukaisesti musiikkikasvatuksen johtoajatuksena on, että oppilaita kasvatetaan kohtaamaan arvostavasti toiset ihmiset (POPS 2014, 21). On havaittavissa, että suomalainen yhteiskunta on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninaistunut. Kulttuurista vuoropuhelua ja kuuntelua korostava musiikkikasvatus, jossa kulttuurinen moninaisuus nähdään lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana, voi edistää kulttuurien välistä ymmärtämystä. Myös perusopetuksen kulttuuritehtävä, sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja eli-

nikäisen oppimisen edistäminen, edellyttää dialogisen ja yhteisöllisen kuuntelutaidon opettamista. Tämä puolestaan vaatii, että dialoginen kuuntelu on koulu yhteisön yhdessä toimimisen ja opettamisen perusta.

Perusopetuksen arvoihin sitoutuva musiikkikasvatus vastaa osaltaan perusopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän toteuttamisesta. Lähtökohtana on ymmärrys siitä, kuinka riippuvaisia olemme ihmisinä ja ihmisyyhteisöinä toinen toisistamme. Sekä yksilön että yhteisön hyvään pyrkivän yhteiskunnallisen tehtävän mukaisesti musiikkikasvatus vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja osaamisperustaa kasvussa demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi aktiivisiksi kansalaisiksi (ks. POPS 2014, 19).

Etiikan ymmärtäminen toimintataitoina sisältää ajatuksen, että eettistä harkintaa, osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä vastuullista suhtautumista tulevaisuuteen voidaan asianmukaisen kasvatuksen ja harjoituksen avulla oppia (Clarkeburn 2006; Repo 2014). Demokraattisen ja moniäänisen koulu yhteisön edellytyksenä on, että kaikilla on yhtäläinen oikeus osallistua yhteisön toimintaan kuuntelun edellytyksistä ja pätevyydestä riippumatta. Omassa koulu- ja luokkayhteisössä tapahtuva osallistuminen dialogiin ja kuulluksi tulemisen kokemukset auttavat näkemään vaikuttamisen mahdollisuuksia ja oppimaan eettisesti kestäviä vaikuttamisen tapoja. Koska kuuntelukasvatuksessa pohditaan ja opetellaan yhdessä toimimiseen liittyviä arvoja, kuuntelukasvatus on kasvatusta moniääniseen sosiaalisuuteen.

Perusopetuksen musiikkikasvatuksessa on hyväksytty varsin yleisesti musiikin kuuntelun ideaalina tarkkaavainen kuuntelu. Musiikin kuuntelukasvatuksessa (esim. Unkari-Virtanen 2022) on kuitenkin syytä tarkastella kuunteluideaalia laajemmin paitsi erilaisia tapoja kuunnella, myös oppilaan auditiivista ympäristöä, soivaa todellisuutta. Musiikin medioituminen, digitaalisten viestintäteknologioiden, välityskanavien ja sisältöjen kasvava läsnäolo lasten ja nuorten arjessa, jokapaikkaisen musiikin yleistyminen (Kassabian 2013)⁵ esimerkiksi kaupunkitilassa (ks. Uimonen 2021) sekä uusien digitaalisten kuunte-

5 Kassabian (2013) viittaa käsitteellä *ubiikki kuuntelu* eli *jokapaikkainen kuuntelu* musiikin jatkuvaan läsnäoloon ympäristössä ja ihmisten elämässä.

luvälineiden käyttöönotto ovat vaikuttaneet voimakkaasti kuuntelutapoihin ja niihin liittyviin sosiaalisiin käytäntöihin.

Musisoinnin perusta ei kuitenkaan ole muuttunut: musisointi on edelleen musiikillista dialogia musiikin, musisoijan ja musisoijien kesken.⁶ Kuuntelun laajassa merkityksessä musiikin kuuntelu viittaa musiikilliseen kommunikaatioon, toisen musisoijan kuunteluun ja osallistumiseen musisointiin kuuntelemalla. Koulun musiikillisissa tapahtumissa ja yhdessä musisoitaessa voidaan perusopetuksessa käytännössä harjoitella yhdessä toimimista ja toisen huomioonottamista.

Äänimaiseman kuuntelun harjoittelun yhtenä tavoitteena on harjaannuttaa eettisesti kestävään osallistumiseen yhteisessä ympäristössä (ks. myös Paananen tässä teoksessa). Kuunteluharjoitusten tarkoituksena on, että oppilaat oppivat kuuntelemaan tarkemmin ja kriittisemmin akustisen ympäristönsä ja yhteisönsä ääniä (Schafer 2015 [1992]; 1994). Tämä edellyttää, että he saavat riittävästi ohjausta oman elinympäristönsä kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen ja arvostamiseen sekä oman kulttuuri-identiteetin ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamiseen (Kankkunen 2012a; 2012b). Oppilaita voidaan rohkaista luottamaan omaan ääneensä ja vaikutusmahdollisuuksiinsa esimerkiksi oppilaskunnan tai luokkien yhteisissä äänimaisemaprojekteissa. Ajatuksena on, että oppilaat saavat konkreettisesti vaikuttaa koulun tilojen äänimaisemaan, kuten varata oman paikan musiikin kuunteluun, suunnitella ja sisustaa hiljaisen huoneen rentoutumista varten tai järjestää ja ohjata kouluyhteisön yhteisiä tanssihetkiä. Oman toimijuuden vahvistumisen myötä oppilaita motivoidaan ja kannustetaan toimimaan yhteisössä yhteisen äänimaiseman hyväksi, esimerkiksi suojelemaan arvokkaita äänellisiä maamerkkejä tai katoamassa olevia ääniä (ks. Schafer 1994; Truax 2001).

Edellä on käynyt ilmi, että musiikkikasvatukseen liittyy eettinen ulottuvuus, joka ei ole palautettavissa vain musiikillisten käytäntöjen piirissä tapahtuvaan tekniseen harjaantumiseen (Väkevä 2003; 2004,

6 Määrittely on lähellä sosiomusikologi Christopher Smallin (1998) musikoinnin käsitettä (*musicking*), jossa korostuu kaikkien musiikin esitystilanteeseen osallistuvien rooli musiikillisen tapahtuman tuottajana ja musikointiin osallistujana.

343). Koska musiikillinen kasvu edellyttää myös eettistä harjaantumista ja totuttujen toimintatapojen kyseenalaistamista, musiikkikasvatuksessa on syytä pohtia yhdessä toimimisen etiikan näkökulmasta esimerkiksi äänen kulttuurisia merkityksiä, äänellä vaikuttamisen ehtoja sekä musiikin medioitumisen ja jokapaikkaistumisen vaikutuksia yhteiseen ympäristöön ja arkielämään. Myös omaan ääneen ja äänenkäyttöön liittyvien huolen tai pelon kokemusten käsittelemistä osana opetusta voidaan pitää pedagogisesti merkityksellisenä.

Kirjallisuudessa usein mainittuja keinoja dialogin ohjaamiseen ovat keskustelijoiden kannustaminen kuuntelemiseen, kokemuksista puhumiseen ja toisten puheeseen liittymiseen (Heikka 2021). Käytännössä se yhtäältä tarkoittaa, että luokassa opetellaan päivittäin, kuinka annamme tilaa toiselle ilmaista itseään. Toisaalta tasa-arvoisen dialogin harjoittelussa etsitään tasapainoa siinä, miten vahvan roolin jokainen osallistuja voi ottaa esimerkiksi keskustelun aloittamisessa ja ylläpitämisessä. Harjoituksissa voidaan myös tutkia vuorovaikutukseen osallistuvien sijainnin ja kehon kielen, kuten eleiden, ilmeiden ja katsekontaktin vaikutusta kuuntelemiseen. Harjoittelussa kiinnitetään erityistä huomiota tilanteeseen sopivaan äänenkäyttöön, oman puheenvuoron odottamiseen sekä puheenvuorojen vuorotteluun ja tasapuoliseen jakautumiseen. Empatiasta erityisesti projektiivinen ja simuloiva empatia ovat pedagogisesti arvokkaita, sillä niiden avulla voidaan harjaannuttaa kykyä hahmottaa muiden tilanne tai perspektiivi (Aaltola ja Keto 2017). Myös affektiivisen empatian keskeisen osan, myötäelävän resonaation harjoittelu on tärkeää, koska siinä opitaan avoimuutta erilaisuudelle. Ruumiillisen empatian harjoittelu taas auttaa tunnistamaan kehollisuuden merkityksen yhteisessä toiminnassa.

Koska kuuntelukasvatuksen tehtävänä on kehittää äänellisessä toiminnassa tarvittavaa reflektiivistä harkintaa, kuuntelun opetuksessa korostuu moraalisen arvioinnin kyky eli oppilaan kyky reflektoida oman äänellisen toimintansa vaikutuksia toisten hyvään. Voidakseen oppia tekemään perusteltuja ja vastuullisia valintoja, oppilas tarvitsee eettisten periaatteiden tuntemusta. Tästä syystä oppilaalle tulee tarjota mahdollisuuksia eettisten periaatteiden jäsentämiseen, ymmärtämiseen ja soveltamiseen. Pedagogisesta näkökulmasta näiden

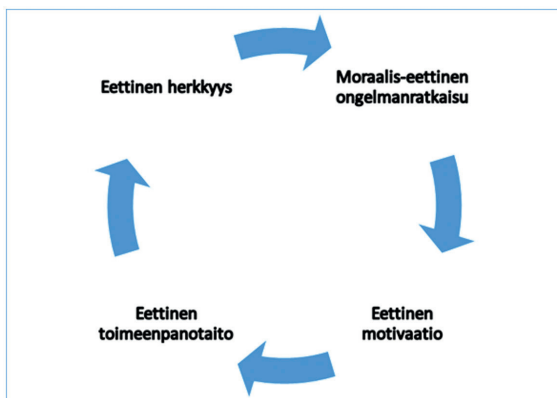
kysymysten käsittelyn tärkein väline on dialoginen keskustelu, joka liitetään luontevasti kulloiseenkin oppimistilanteeseen. Tämä edellyttää dialogisen kuuntelun harjoittelua todellisissa tilanteissa, esimerkiksi kun luokassa pohditaan, miten kuuntelun tai äänenkäytön ristiriitallinen tulisi ratkaista. Näin oppilaat perehtyvät kuunteluun liittyvään eettiseen harkintaan ja päätöksentekoon, jota tarkastelen seuraavaksi.

Eettisen harkinnan oppiminen kuuntelussa

Moraalin julkisuusperiaate edellyttää, että moraaliperiaatteen tai -säännön tulee olla kaikkien opittavissa ja kaikille opetettavissa (Wiberg 1989). Moraalisäännöt opitaan paitsi yhteisöllisesti sosiaalisuudessa, myös kasvatuksen avulla. Näin ollen vastuullista yhteisöllistä kommunikaatiota, kuten kuuntelun etiikkaa tulee opettaa kaikille. Suomessa kuuntelun opetus voidaan järjestää kattavasti, julkisesti ja lähtökohtaisesti kaikki oppivelvolliset tavoittavassa perusopetuksessa luontevasti osana musiikinopetusta.

Keskeinen inhimillistä kasvua ja oppimista määrittävä kysymys on, mitä ja minkä verran tarvitaan hyvään elämään (Sachs ja Santarius 2007). Jotta voitaisiin sanoa, kuinka toimia eettisesti kestäväällä tavalla, on selvitettävä, millä perusteilla toimintaa voidaan kutsua hyväksi edistäväksi (Hallamaa 2017, 9). Tämä edellyttää eettisen harkinnan oppimista.

Restin (1986; Rest ja Narvaez 1994; Rest ym. 1999) eettisen harkinnan nelivaiheinen malli kuvaa toiminnan eettisyyteen liittyvää reflektiivistä prosessia. Mallin osatekijät ovat eettinen herkkyyks, moraalinen eettinen harkintakyky eli ongelmanratkaisu, eettinen motivaatio eli päättäväisyys toimia sekä eettinen toimeenpanotaito. Mallissa oletetaan, että mainitut eettisten tekojen askeleet ovat loogisesti toisistaan riippumattomia (Rest 1986, 5). Toisin sanoen mallin vaiheet eivät välttämättä seuraa toisiaan peräkkäin, vaan osatekijät vaikuttavat samanaikaisesti toisiinsa. Jokainen vaihe on tarpeen, jotta eettinen toiminta toteutuisi käytännössä. Esimerkiksi voimme olla hyviä ratkaisemaan ongelmia, mutta vain jos ne on ensin meille osoitettu (Clarkeburn 2006). Saatamme myös nähdä ongelmat selkeästi, ratkaista ne nopeasti ja tarkasti, mutta



Kuvio 1. Eettinen harkinta ja päätöksenteko (Rest ym., 1999).

silti toimia toisin esimerkiksi mukavuudenhalusta tai toimintaympäristöstä tulevan paineen lannistamana (Juujärvi ja Pessa 2009). Koska toimimattomuus tai epäonnistuminen millä tahansa eettisen harkinnan osa-alueella johtaa moraalisen toiminnan epäonnistumiseen (Rest ja Narvaez 1994; myös Juujärvi ja Pessa 2009), vastuullisen kuuntelijan tulee olla tietoinen eettisen harkintaprosessin kokonaisuudesta.

Eettinen herkkyys tarkoittaa taitoa havaita ja tunnistaa eettisiä kysymyksiä, jännitteitä ja ongelmia. Eettinen ongelma syntyy usein ristiriidasta useamman arvon välillä tai siitä, miten tarkasteltu arvo tai eettinen periaate toteutuu toiminnassa. Jotta esimerkiksi akustiseen kommunikatioon tai yhteiseen äänimaisemaan liittyvä ongelma voidaan tulkita eettiseksi ongelmaksi, arvoristiriita tulee tunnistaa. Eettinen herkkyys merkitsee tietoisuutta siitä, kuinka oma tai jonkun muun toiminta vaikuttaa toisiin ja heidän hyvinvointiinsa (Rest ym. 1999). Näin ollen eettinen herkkyys edellyttää kykyä asettua toisen asemaan sekä valmiutta tarkastella tilannetta kaikkien osapuolten näkökulmasta. Tästä syystä eettisen herkkyyden keskeisenä tekijänä voidaan pitää projektiivista empatiaa, joka on myös empaattisen kuuntelun perusasenne.

Kun eettinen ongelma on tunnistettu, on etsittävä ratkaisu, joka on perusteltavissa eettisin kriteerein. Tavallisesti joudumme toistensa kanssa kilpailevien arvojen pohjalta arvioimaan ja valitsemaan, mikä ratkaisu on enemmän oikein kuin joku toinen (Rest ja Narvaez 1994, 24; Juujärvi ja Pessa 2009, 94). Suhteessa ongelmaan on kuitenkin aina

vähintään kaksi vaihtoehtoa: voimme olla tekemättä mitään – mikä on myös eettinen valinta – tai toimia parhaaksi katsomallamme tavalla ratkaisun löytämiseksi.

Arkiymmärryksen mukaan eettisen ongelman tiedostamisesta tai ratkaisun löytämisestä ei välttämättä vielä seuraa hyvä harkittu teko (Clarkeburn 2006). Jotta eettinen toiminta voisi toteutua, eettiset arvot on asetettava muiden arvojen, kuten suosittuna olemisen, taloudellisen turvallisuuden tai uramahdollisuuksien edelle. Koska halu tai tahto olla eettisesti hyvä ihminen on vain yksi motivaatioon vaikuttava tavoite monien joukossa, tarvitaan eettistä motivaatiota toimia ja tehdä oikein. Jos yhteisön arvot ovat eettisesti kestäväällä pohjalla, yksilö kykenee yleensä asettamaan yhteisölliset arvot henkilökohtaisten arvojen edelle. Päinvastaisessa tilanteessa, jos yhteisön sisä- tai ulkopuolelta lisätään painetta valita ja toimia toisin, yksilö joutuu pohtimaan oman päätöksensä lujuuutta. Eettisessä harkinnassa tehdyt ratkaisut johtavat eettisesti kestävään toimintaan vain, jos yksilöllä on eettisen motivaation lisäksi eettistä toimeenpanotaitoa (Rest 1986). Se tarkoittaa sisäistä vahvuutta, rohkeutta ja kykyä toimia eettisten periaatteiden mukaisesti, myös silloin kun tarvitaan nopeaa harkintaa erilaisten arvojen ristipaineessa (Juujärvi ja Pessa 2009).

Yhteisön äänellisillä toimijoilla on yhteinen vastuu kommunikaatiosta ja sen jatkumisesta. Vastuullinen orientoituminen tavoitteeseen yhteisestä ymmärryksestä edellyttää pyrkimystä dialogin jatkamiseen tai vähintäänkin yhteisesti koordinoituun toimintasuunnitelmaan. Dialogisessa kuunteluprosessissa ei kuitenkaan voida varmuudella ennustaa, kuinka vuorovaikutustilanne etenee. Vastuu viestintäkanavan aukipitamisestä korostuu erityisesti ristiriitatilanteissa. Viestinnän jatkuminen edellyttää, että hyvinkin erimieliset viestijät sitoutuvat myös konfliktitilanteissa viestinnän yhteisiin pelisääntöihin. Dialogissa voidaan kohdata erimielisyys, hankaluudet ja käsitellä ne rakentavalla tavalla. Kuuntelijalta tämä edellyttää aktiivista roolia ja vastuunottoa viestinnän onnistumisesta.

Musiikkikasvatuksessa voidaan Restin eettisen toimintamallin avulla paitsi käsitteellistää, jäsentää ja analysoida äänenkäyttöön ja kuuntelemaan liittyvää eettistä harkintaprosessia, myös kuvata eettisen harkin-

nan kehittymistä äänellisessä toiminnassa. Siten Restin (1986) eettisen toiminnan malli soveltuu kuuntelukasvatuksessa eettisen harkinnan opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin (Kankkunen 2020). Mallia voidaan myös soveltaa oppimistilanteissa etsittäessä ja analysoitaessa syitä, jotka aiheuttavat eettisen äänellisen toiminnan epäonnistumisen.

Perusopetuksen musiikin oppivat yhteisöt, kuten luokkayhteisöt tai musiikkipainotteiset luokat, tarjoavat turvalliset olosuhteet yhdessä toimimisen tapojen harjoitteluun. Kuuntelukasvatuksessa korostuu tarve harjoitella eettistä harkintaa ja päätöksentekoa niin, että kasvatettavat sisäistävät eettisesti kestävän elämänsenteen kaiken toiminnan lähtökohdaksi. On tärkeää, että oppilaat saavat monipuolisesti harjoitella eri viestintäympäristöissä neuvottelemista, rakentavan palautteen antamista sekä sovittelemista ja ristiriitojen ratkaisemista. Musiikkikasvatuksessa turvallisen harjoittelun tilanteita ovat esimerkiksi musisointitilanteet, joissa musiikkikasvattaja ohjaa oppilaitaan kuuntelemaan toisiaan ja ilmaisemaan musisointiin liittyvät näkemyksensä ja ehdotuksensa rakentavasti (esim. Wallenius 2021).

Kuuntelukasvatuksen tavoitteet ja arviointi

Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen perustana on näkemys inhimillisestä akustisesta kommunikaatiosta kaikille tarpeellisena elämäntaitona, osallistavana dialogina, joka on yhteisöllistä, kehollista ja eettistä toimintaa. Näin ollen eettisen kuuntelukasvatuksen tavoiteasettelun lähtökohtana on inhimillisen akustisen kommunikaation perusta, yhteisössä tapahtuva kokonaisvaltainen, kaikkien aistien käyttöön perustuva dialoginen vuorovaikutus. Sen ytimenä puolestaan on dialoginen kuuntelu, äänellisten toimijoiden tasaveroinen vuorovaikutus ympäristön ja sen toisten toimijoiden kanssa. Koska kuunneltava voidaan laajasti ymmärtää äänellisen toimijan kuunteluna, kuuntelukasvatus koskee puhujan, musisoijan tai ääniympäristön äänentuottajan vuorovaikutusta ja eettisesti kestäväää kuuntelua. Nämä ovat kuuntelukasvatuksessa opetettavia, vahvistettavia ja arvioitavia taitoja.

Perusopetuksen tehtävänä on antaa valmiuksia oppilaan kasvussa elämään dialogissa toisten ihmisten ja elinympäristönsä kanssa. Vastaavasti kuuntelukasvatuksen osa-alueilla (puhe-musiikki-äänimaisema) on yhteinen tavoite, toisen arvostava kohtaaminen. Kuulluksi tulemisen merkityksessä tämä vaatii jokaiselta ymmärrystä toisten toimijoiden asemasta, tarpeista ja tavoitteista, avoimuutta erilaisuutta kohtaan sekä valmiutta ja kykyä toimia tarvittaessa toisin.

Kuuntelukasvatuksen lähtökohtana on ajatus etiikasta taitoina, joita voidaan opettaa ja oppia. On esimerkiksi mahdollista oppia herkkyyttä havaita eettisiä ongelmia. Eettisesti kestävän (ks. Sihvo ja Koski 2020, 190) päätöksenteon harjoittelu haastaa oppilasta löytämään rohkeuden ja kyvyn tehdä tietoisesti valintoja arvojen ja periaatteiden välillä. Opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 2014, 15–16, 18, 21) valossa kuuntelukasvatusta tulee suunnata siten, että oppija omaksuu yhdessä toimisen eettisen asenteen niin, että oppijan kestävyystietoinen elämänorientaatio vahvistuu (Foster, Salonen ja Keto 2019).

Yhteisöllisessä kuuntelukasvatuksessa tavoiteltavan eettisen toimijuuden lähtökohtana on yhteisön jäsenten edistynyt eettinen herkkyyys (ks. Rest ja Narvaez 1994). Eettisen asenteen ytimessä on kuuntelijan epäitsekkyys, joka ilmenee vastuullisuutena, ihmisten ja muun luonnon kunnioittamisena, huomioonottamisena ja huolenpitona. Koska ihminen on osa luontoa, kuuntelukasvatuksessa ohjataan oppilaita ymmärtämään omien valintojen, elämäntavan ja tekojen merkitys paitsi itselle, lähiyhteisölle ja yhteiskunnalle, myös luonnon ekosysteemien elinvoimaisuudelle (POPS 2014, 16).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja dialogisen kuuntelun ideaaliin sitoutuvat kuuntelukasvatuksen tavoitteet voidaan tiivistää yhdeksi kokonaisuudeksi perusopetuksen seitsemän osa-alueen, tiedon- ja taidonalat ylittävän ja yhdistävän laaja-alaisen osaamisen avulla (POPS 2014, 20–24; myös Kankkunen 2020). Yleisenä tavoitteena on, että oppilas äänellisenä toimijana motivoituu toimimaan eettisesti ja vuorovaikutteisesti, tuntee ja sisäistää vuorovaikutuksen ja kontekstissa toimimisen säännöt sekä osaa toimia taitavasti motivaationsa, tietojensa ja eettisen harkintansa pohjalta.

Kuuntelukasvatuksen ensimmäinen laaja-alainen osaamisen tavoitealue liittyy perusopetuksen ajattelun ja oppimaan oppimisen tavoitteen tukemiseen (ks. POPS 2014, 19). Tulevaisuuden taidot edellyttävät joustavaa ja luovaa toimintaa, kykyä soveltaa tietoja ja taitoja eri tilanteissa ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa (OECD 2005; De Corte 2012). Näin ollen pätevän kuuntelun arviointikriteerit kytkeytyvät oppilaan kykyyn sekä yksin että yhdessä toisten kanssa käsitellä eli eritellä, vertailla, yhdistää, tiivistää, ennakoita, punnita, tulkita ja arvioida äänellistä informaatiota. Burbulesin (1993) dialogisen kuuntelun ideaalia ja Restin (1986) eettisen toiminnan mallia soveltaen oppilaan pätevän vuorovaikutuskäyttäytymisen peruskriteerinä on, että hän (1) kohtaa toisen arvostavasti, (2) on motivoitunut toimimaan ja oppimaan yhdessä, (3) toimii vastavuoroisesti sekä (4) osaa toimia joustavasti erilaisissa toimintaympäristöissä ja erilaisten ihmisten kanssa.

Tähän kiinteästi liittyen kuuntelukasvatuksen toisena, kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun tavoitteena on, että oppilas oppii tunnistamaan ja näkemään ympäristön kulttuuriset kielelliset, uskonnolliset ja katsomukselliset merkitykset perustaltaan myönteisenä voimavarana (POPS 2014, 21). Musiikkikasvatus tukee dialogisen kuuntelukasvatuksen avulla oman kulttuuri-identiteetin syntymistä, toisten kulttuurien hyväksymistä ja kunnioittamista, jotka ovat tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen perustuvan kommunikaation edellytyksiä.

Kuuntelukasvatuksen kolmantena, itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen tavoitteena on kasvattaa oppilas huomaamaan ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon merkitys (POPS 2014, 22). Empaattisessa dialogissa oppilas voi huomata riippuvuutensa muista ihmisistä sekä sen, kuinka hän voi vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin. Näin ollen dialogisen kuuntelun oppiminen tukee oppilaiden elämänhallinnan perustaitoja ja valmiuksia, jotka liittyvät terveyteen, hyvinvointiin, turvallisuuteen ja arjenhallintaan.

Neljäntenä kuuntelukasvatuksen laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on tukea oppilaan monilukutaidon oppimista (ks. POPS 2014, 17, 22). Kuuntelukasvatuksen tavoitteena monilukutaidon hallinta tarkoittaa, että oppilas pystyy pätevästi vastaanottamaan ja välittämään viestejä

esimerkiksi puhutussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa. Tähän liittyen kuuntelukasvatuksen viidennessä tavoitealueessa, tieto- ja viestintäteknologisessa osaamisessa keskitytään monilukutaidon välineisiin (mt., 23). Kuuntelukasvatuksen tavoitteena on opastaa oppilasta hahmottamaan digitaalisen median merkitys ihmisten arjessa vuorovaikutuksen ja vaikuttamisen välineenä. On tärkeää, että oppilaat oppivat mediakriittisesti hahmottamaan ja arvioimaan sekä viestintäteknologian mahdollisuuksia että riskejä, myös globaalin maailman kansainvälisessä vuorovaikutuksessa. Musiikillisen äänen kuuntelun ja tuottamisen opettamiseen keskittyvällä musiikkikasvatuksella on hyvät valmiudet kiinnittää huomiota myös medioituneen musiikin ja digitalisoituneen kuunteluympäristön eettisiin haasteisiin.

Kuuntelukasvatuksen kuudes laaja-alaisen osaamisen taitoalue, työelämätaidot ja yrittäjäyys asettaa tavoitteet työelämässä tarvittavalle kuuntelulle. Kuuntelukasvatuksen tavoitteena on vastata muuttuvassa maailmassa ammatillisen osaamisen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen perusvaatimuksiin, kuten keskustelu- ja neuvottelutaitojen oppimiseen (ks. Jääskeläinen ja Repo 2011; Välikoski 2014). Viimeinen, seitsemäs kuuntelukasvatuksen laaja-alainen tavoite, osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuus kiinnittää huomion kuuntelun merkitykseen yhteiskunnallisessa osallistumisessa ja vaikuttamisessa sekä ympäristön kestävänsä tulevaisuuden rakentamisessa. Kuuntelukasvatus pyrkii dialogisen kuuntelun avulla vahvistamaan oppilaan kansalaishyveitä eli taitoja ja kykyjä, jotka edistävät tasa-arvoista yhteiselämää (ks. Alhanen 2016, 203–204). Reflektiivisen moraalisen harkintakyvyn edistämiseksi tavoitteena on, että oppilas oppii tekemään äänelliseen toimintaan liittyvät eettiset päätökset vapaaehtoisesti, motivoituneesti ja tilannekohtaisen tiedon kriittiseen arviointiin perustuen. Näin kuuntelukasvatus voi harjaannuttaa kestävänsä elämäntavan mukaiseen toimijuuteen.

Kuuntelukasvatuksen arvioinnin lähtökohtana ovat edellä kuvatut perusopetuksen laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, joita voidaan arvioida kuuntelukompetenssin avulla. Kuuntelukompetenssi yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen päätavoitteena tarkoittaa, että oppilaat oppivat ottamaan empaattisesti huomioon toisensa niin, että pystyvät teke-

mään yhteistyötä. Kuuntelussa tarvittava kompetenssi on näin ollen määritelmällisesti interpersoonallinen ja yhteisöllinen. Lisäksi akustisen kommunikaation eri järjestelmät ja eettisen harkinnan oppimisen kriteerit asettavat pätevälle kuuntelulle erityiset ehtonsa, jotka edellyttävät järjestelmälle ominaisia yhteistoiminnallisia ja vastuullisia tapoja kuunnella (Kankkunen 2018). Näin ollen oppilaan pätevän kuuntelun kriteerinä on, että hän äänellisenä toimijana tuntee puheen, musiikin ja äänimaiseman viestinnän periaatteet, hallitsee erilaisissa viestitilanteissa tarvittavat toimintatavat sekä toimii eettisesti kestäväällä tavalla.

Edellä on todettu, että Restin (1986) mallin osa-alueet, eettinen herkyys, ongelmanratkaisu, motivaatio ja toimeenpanotaito muodostavat yhdessä analyttisen ja loogisen kuvauksen eettisestä harkintaprosessista. Kun mallin osa-alueita käytetään kuunteluun liittyvän eettisen osaamisen osa-alueina, malli soveltuu kuuntelukasvatuksessa oppilaan eettisen harkinnan kehittämisen arviointiin. Kuuntelijan arviointi taitamattomasta taitavaan on kuitenkin haasteellista, koska vain osa kuuntelukompetenssin osaamisalueista on suoraan havaittavissa. Ryhmässä on usein hankalaa tai jopa mahdotonta yhteismitallisesti arvioida yksilökohtaisia vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, sillä esimerkiksi kuunteluasenne ei välttämättä ilmene lainkaan oppilaan käyttäytymisessä (ks. Luostarinen ja Peltomaa 2016).

Lopuksi

Tässä luvussa olen perustellut, kuinka asenteemme ja tapamme kuunnella vaikuttavat keskeisesti siihen, miten käyttäydymme toisiamme kohtaan. Tästä lähtökohdasta dialoginen kuunteluasenne ja dialoginen kuuntelu näyttäytyvät paitsi eettisen yhdessä toimimisen välineenä, myös eettisesti kestäväen tulevaisuuden takeena. Kuunteluun liittyvä laaja-alaisen eettisen osaamisen tarve nousee ympäröivän maailman muutoksista. Voidaan ennakoida, että kuuntelutaidon merkitys esimerkiksi tiedonhankinnassa sekä laaja-alaisen taito- ja tietokoneisuuden hallinnassa korostuu edelleen. Myös digitalisaatio on tuonut omat erityishaasteensa ihmisten väliseen viestintään, eettiseen harkintaan ja päätöksentekoon. Kuuntelun etiikan pohtiminen on tar-

peen some-aikakaudella, kun joudutaan ottamaan kantaa esimerkiksi vihapuheeseen tai maalittamiseen. Tulevaisuuden tärkeimmät eettiset kysymykset eivät kuitenkaan välttämättä liity teknologiaan tai tekoälyyn, vaan – kuten tähänkin saakka – ihmisiin ja ihmisen toimintaan. Yhteisöllisen osaamisen merkityksen korostuessa digitaalisen median aikakauden erityisenä haasteena on kehittää oppimista niin, että se tukee lasten ja nuorten tulevaisuuden toivoa, monipuolista empatian kykyä ja kasvua eettisiksi äänellisiksi toimijoiksi.

Nykyisessä elämäntavassamme olemme yhteydessä toisiimme yhä useammin digitaalisen teknologian välityksellä. Digitaalinen tekniikka on mahdollistanut aikaisempaa nopeamman ja monipuolisemman, ajasta ja paikasta riippumattoman vuorovaikutuksen.⁷ Viestintäteknologian kehityksestä huolimatta voidaan väittää, että viestinnän inhimillinen ja kehollinen ulottuvuus ei ole teknistyvässä maailmassa menettänyt merkitystään. Ihmisellä on edelleen tarve olla autenttisesti läsnä, kohdata toinen, ymmärtää ja tulla ymmärretyksi. Voidaan olettaa, että kasvokkainen dialogi säilyy lähisuhteiden keskeisenä vuorovaikutusmuotona. Kuuntelu on myös työelämätaito, jota automatiikka ja keinoäly eivät voi helposti korvata. Kuuntelutapojen sosiaalisten käytäntöjen muutokset kuitenkin lisäävät tarvetta vahvistaa kasvatuksen avulla yhdessä toimimiseen liittyviä erilaisia vuorovaikutustaitoja.

Demokratian tulevaisuuden turvaamiseksi tarvitaan taloudellisten, sosiaalisten ja ekologisten kriisien keskellä kansalaisten yhteistoimintataitoja. Siksi perusopetuksessa, etenkin yläkoulussa on kiinnitettävä huomiota siihen, ettei demokratiakasvatus ja siihen liittyvä yhteistoiminnallisten taitojen opetus jää ainekohtaisten tavoitteiden varjoon. Kuuntelukasvatuksen avulla perusopetuksen musiikki voi tukea, paitsi opetus- ja kasvatustehtävään ja kulttuuriseen tehtävään kiinnittyvien konventionaalisten musiikin tavoitteiden, myös perusopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän ja tulevaisuustehtävän toteutumista.

7 Digitaalisuus on läsnä myös kulttuuritapahtumissa, kuten teatteriesityksissä ja konserteissa, kun taiteilija esiintyy livenä, mutta striimattuna. Live-konsertin esiintyjänä taas saattaa olla hologrammiartisti.

Voimassa olevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) musiikin ja äänimaiseman dialoginen kuuntelu ovat implisiittisesti luettavissa tavoiteltavana kuunteluasenteena. Koska osallisuus ja osallistuminen edellyttävät tasavertaista vuoropuhelua, dialogisen kuuntelun merkitys korostuu yhdessä toimimisen ja yhteisöllisen elämän perustana. Dialogisella ja empaattisella kuunteluasenteella on merkittävä tehtävä paitsi ihmisten välisessä demokraattisessa vuorovaikutuksessa ja yhdessä toimimisessa, myös yksilöllisessä ja yhteisöllisessä musiikkisuhteessa sekä vastuullisessa yhteiseen äänimaisemaan kiinnittymisessä.

Dialogisen kuuntelun merkityksen tiedostamisen tulisi näkyä paremmin sekä opetussuunnitelman perusteissa että opettajien koulutuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa se tarkoittaa kuunteluun liittyvien tavoitteiden kirjaamista selkeämmin ja kattavammin osaksi vuorovaikutustaitojen opetusta, esimerkiksi perusopetuksen laaja-alaisen osaamisen osiossa ja ainekohtaisissa tavoitteissa. Musiikkikasvattajien koulutukseen tulisi sisältyä aikaisempaa enemmän kuuntelukasvatuksen didaktiikkaa sekä käytännöllistä, äänen kuuntelun näkökulmasta pedagogisesti perusteltua puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelutaitojen harjoittelua.

Suomalainen musiikkikasvatus voi olla dialogisen kuuntelun käytäntöjen ja toimintakulttuurin kehittämisen eturintamassa. Esitän, että musiikkikasvattajat, jotka ensisijaisesti vastaavat musiikin ja äänimaiseman kuuntelun opettamisesta perusopetuksessa, ottavat koulu yhteisössä enemmän vastuuta oppilaiden vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen edistämisestä. Näin eettisen yhdessä toimimisen lähtökohdasta kuuntelukasvatus tarkoittaa yhteiskunnallisesti merkittävää arvokasvatusta, jossa oppilaat oppivat kuuntelemaan paitsi musiikkia ja äänimaisemaa, myös toisiaan.

Ymmärrys dialogisen kuuntelun merkityksestä perusopetuksen tehtävän toteutumisessa luo pohjaa musiikkikasvatuksen tavoitteiden ja opetuskäytäntöjen kehittämiseen. Eettisesti kestävä tulevaisuuden ja kulttuurin näkökulmasta esimerkiksi audiovisuaalisen viestinnän, musiikin kuluttamisen sekä yksilön ja yhteisön hyvinvoinnin kysymykset ovat perusopetuksen musiikissa keskeisiä. Opettamalla dialogista

kuuntelua musiikkikasvattajat tukevat demokraattisen elämäntavan sisäistämistä. Kun koulutyöskentelyssä toimitaan päivittäin dialogisen kuuntelun periaatteiden mukaisesti, opetus vahvistaa oppilaiden osallisuutta ja osaamisperustaa kasvussa aktiivisiksi kansalaisiksi. Tällöin myös demokraattisten oikeuksien ja vapauksien käyttöön, vastuulliseen viestintään, kuluttamiseen ja hyvinvointiin liittyvät eettisesti kestävä tulevaisuuden näkökulmat nivoutuvat luontevaksi osaksi perusopetuksen musiikin sisältöjä.

Parhaimmillaan dialoginen, kriittinen ja yhteisöllinen kuuntelu johtaa joustavaan yhteistyöhön ja reflektiiviseen informaation tulkintaan. Ajattelu- ja toimintamallien pohdinta ja uudelleenarviointi puolestaan mahdollistaa toisin toimimisen. Paras tapa lisätä ihmisten välistä ymmärrystä on kuunnella.

Lähteet

- Alhanen, Kai 2016. *Dialogi demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Aaltola, Elisa ja Keto, Sami 2017. *Empatia. Myötäelämisen tiede*. Helsinki: Into.
- Barker, Larry ja Watson, Kittie 2000. *Listen up. How to improve relationships, reduce stress, and be more productive by using the power of listening*. New York, NY: St. Martins Press.
- Bohm, David 1996. *On dialogue*. London & New York, NY: Routledge.
- Buber, Martin 1995 [1923]. *Minä ja Sinä*. Suom. Pietilä, Jukka. Helsinki: WSOY.
- Burbules, Nicholas 1993. *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Cage, John 1969. *A Year from Monday. New Lectures and Writings*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Chion, Michel 1994. *Audio-Vision. Sound on Screen*. New York, NY: Columbia University Press.
- Clarkeburn, Henriikka 2006. *Etiikanopetuksen teoriaa ja kokemuksia*. Viikin opetuksen kehittämispalvelut (VOK). Julkaisuja 2/2006. Helsingin yliopisto.
- De Corte, Erik 2012. Constructive, self-regulated, situated, and collaborative learning: An approach for the acquisition of adaptive competence. *Journal of Education* 192 (2 & 3), 33–47.
- Dewey, John 1927 (LW 2). The Public and Its Problems. Teoksessa Boydston, Jo Ann [Elektroninen aineisto Hickman, Larry (toim.) 2003] *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. The Later Works of John Dewey, 1925–1953. Volume 2: 1925–1927*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 236–373.

- Foster, Raisa, Salonen, Arto O. ja Keto, Sami 2019. Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa ja Kujala, Tiina (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 121–143. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3> (luettu 11.8.2022)
- Frankena, William K. 1966. The concept of morality. *Journal of Philosophy* 63 (21), 668–696. Saatavissa: <https://doi.org/10.2307/2024163> (luettu 12.8.2022).
- Freire, Paulo 2005 [1970]. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Kuortti, Joel. Tampere: Vastapaino.
- Habermas, Jürgen 1989 [1962]. *The Structural Transformation of the Public Sphere. An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hallamaa, Jaana 2017. *Yhdessä toimimisen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hanhivaara, Pirjo 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 24 (3), 29–38.
- Heikka, Taneli 2021. Miten Minä ja Sinä voivat kohdata journalistisissa dialogeissa? Dialogikokeilut haastavat kansalaisjournalismin käsitystä hyvästä keskustelusta. *Media & Viestintä* 44 (4), 20–45. Saatavissa: <https://doi.org/10.23983/mv.112866> (luettu 10.8.2022).
- Heikkinen, Olli 2010. Äänitemoodi. Äänite musiikillisessa kommunikaatiossa. [Väitöskirja]. Studies in Humanities 133. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3939-7> (luettu 13.8.2022).
- Heinonen-Guzejev, Marja ja Vuorinen, Heikki S. 2020. Melu. Teoksessa Mussalo-Rauhamaa, Helena, Pekkanen, Juha, Tuomisto, Jouko ja Vuorinen, Heikki S. (toim.) *Ympäristöterveys*. Helsinki: Duodecim, 70–80.
- Huesca, Robert 2008. Tracing the history of participatory communication approaches to development: A critical appraisal. Teoksessa Servaes, Jan (toim.) *Communication for development and social change*. Thousand Oaks, CA: Sage, 180–198.
- Hyvönen, Leena 1995. *Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana*. [Väitöskirja]. Studia Musica 5. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Isaacs, William 1999. *Dialogue: The art of thinking together*. New York, NY: Currency.
- ISO (International Organization for Standardization) 2014. *ISO 12913-1: 2014. Acoustics — Soundscape – Part 1: Definition and conceptual framework*. Saatavissa: http://www.iso.org/iso/catalogue_detail.htm?csnumber=52161 (luettu 15.3.2023).
- Johannesen, Richard, Valde, Kathleen ja Whedbee, Karen 2008. *Ethics in human communication*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Juujärvi, Soile ja Pessa, Kaija 2009. Globaalivastuu opiskelijan eettisenä osaamisena. Teoksessa Virtanen, Anne ja Kaivola, Taina (toim.) *Globaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa*. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 56, 91–99.
- Jääskeläinen, Liisa ja Repo, Tarja (toim.) 2011. *Koulu kohtaa maailman – Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Oppaat ja käsikirjat 2011:16. Helsinki: Opetushallitus.
- Kankkunen, Olli-Taavetti 2012a. Ääni kuuluu kaikille – ääniympäristön kuuntelu musiikkikasvatuksessa. *Kasvatus* 43 (2), 146–159.

- Kankkunen, Olli-Taavetti 2012b. Käy kuuntelemaan! Äänikävely ja ääniympäristön havainnointi. Teoksessa Ahonen, Kaarina ja Juutilainen, Tiina (toim.) *Järjen ja arjen ääniä. Tampereen normaalikoulu tutkii, kokeilee ja kehittää*. Tampere: Tampere University Press, 119–153.
- Kankkunen, Olli-Taavetti 2018. *Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa – kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta*. [Väitöskirja]. Studia Musica 75. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Kankkunen, Olli-Taavetti 2020. Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen etiikka – tavoitteet ja arvioinnin perusteet. Teoksessa Kankkunen, Olli-Taavetti (toim.) *Arvioinnin ulottuvuudet*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 49–63.
- Kassabian, Anahid 2013. *Ubiquitous listening. Affect, attention, and distributed subjectivity*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Kupiainen, Reijo 1994. Dialogi maailmasuhteena. *niin & näin* (1), 47–49.
- Luostarinen, Aki ja Peltomaa, Iida-Maria 2016. *Reseptit OPSin käyttöön. Opettajan opas työssä onnistumiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- MacIntyre, Alasdair 2007 [1981]. *Hyveiden jäljillä*. Suom. Noponen, Niko. Helsinki: Gaudeamus.
- Malkavaara, Mikko 2020. Mitä etiikka on? Teoksessa Sihvo, Päivi ja Koski, Arja (toim.) *Eettinen toimintamalli – osaamista tulevaisuuden koulutukseen ja sote-alan työhön*. Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B: 65, 51–81. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-314-4> (luettu 10.8.2022).
- OECD 2005. *Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo) - Executive Summary*. Organisation for Economic Co-operation and Development. Saatavissa: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.html> (luettu 10.1.2023).
- Paquette, Michael, Sommerfeldt, Erich ja Kent, Michael 2015. Do the ends justify the means? Dialogue, development communication, and deontological ethics. *Public Relations Review* 41 (1), 30–39.
- Pietilä, Jukka 1995. *Martin Buber – ääri viivoja*. Suomentajan esipuhe teoksessa *Minä ja Sinä (Ich und Du, 1923)*. Helsinki: WSOY.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, Najat, Rinkinen, Aija ja Karjalainen, Tommi (toim.) 2015. *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8: 2015.
- Repo, Arto 2014. Etiikan teoriaa. Teoksessa Leino-Kilpi, Helena ja Välimäki, Maritta (toim.) *Etiikka hoitotyössä*. Helsinki: Sanoma Pro, 36–60.
- Rest, James 1986. *Moral development. Advances in research and theory*. New York, NY: Praeger.
- Rest, James ja Narváez, Darcia (toim.) 1994. *Moral development in the professions*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Rest, James, Narváez, Darcia, Bebeau, Muriel J. ja Thoma, Stephen 1999. *Postconventional moral thinking. A neo-Kohlbergian approach*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Sachs, Wolfgang ja Santarius, Tilman (toim.) 2007. *Fair Future. Resource conflicts, security & global justice*. London: Zed Books.

- Schafer, R. Murray 1994. *The Soundscape Designer*. Teoksessa Helmi Järviluoma (toim.) *Soundscapes: Essays on Vroom and Moo*. Tampere University, Department of Folk Tradition 19 & Institute of Rhythm Music A2, 9–18.
- Schafer, R. Murray 2015 [1992]. *Kuuntelukasvatus. 100 kuuntelu- ja ääniharjoitusta*. Toim. ja suom. Kankkunen, Olli-Taavetti, Uimonen, Heikki ja Kytö, Meri. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja C. Oppimateriaaleja 18.
- Scheler, Max 2017 [1912]. *The Nature Of Sympathy*. London & New York, NY: Routledge.
- Sihvo, Päivi ja Koski, Arja (toim.) 2020. *Eettinen toimintamalli – osaamista tulevaisuuden koulutukseen ja sote-alan työhön*. Karelia-ammattikorkeakoulun julkaisuja B:65. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-275-314-4> (luettu 15.3.2023).
- Small, Christopher 1998. *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Truax, Barry 2001. *Acoustic Communication*. Westport: Ablex Publications.
- Uimonen, Heikki 2005. *Ääntä kohti. Ääniympäristön kuuntelu, muutos ja merkitys*. [Väitöskirja]. Acta Universitatis Tamperensis 1110. Tampereen yliopisto.
- Uimonen, Heikki 2021. Kaupunkitila päivittäismusiikin aikakaudella: ääniympäristön tutkimuksen teoreettinen ja metodologinen tarkastelu. Teoksessa Vahtikari, Tanja, Ainiala, Terhi, Kivilaakso, Aura, Olsson, Pia ja Savolainen, Panu (toim.) *Humanistinen kaupunkitutkimus*. Tampere: Vastapaino, 145–167.
- Unkari-Virtanen, Leena 2022. Musiikin kuuntelukasvatus. Opetushallituksen www-sivusto. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/artikkeli-musiikin-kuuntelukasvatus> (viitattu 15.3.2023).
- Vartiainen, Anna-Kaisa, Turunen, Anu W., Ung-Lanki, Sari ja Lanki, Timo 2015. Meluherkkyydellä on tärkeä rooli melun kokemisessa. *Psykologia* (4), 244–256.
- Väkevä, Lauri 2003. Music Education as Critical Practice. A Naturalist View. *Philosophy of Music Education Review* 11 (2), 141–156.
- Väkevä, Lauri 2004. *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. [Väitöskirja]. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 68. Oulu: Oulun yliopisto.
- Välikoski, Tuula-Riitta 2014. Kuuntelemisen taito. Teoksessa Luoma-Aho, Vilma (toim.) *Särkymätön viestintä*. Helsinki: ProCom – Viestinnän ammattilaiset, 60–68.
- Värri, Veli-Matti 2004. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press.
- Wallenius, Meri 2021. *”Keskeytyttiinköhän mekin kaikki ennen vaan omaan soittoon?” Laadullinen tapaustutkimus kuuntelukasvatuksen ja yhteismusisoinnin yhdistämisestä yläkoulussa*. [Pro gradu -tutkielma]. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021091746456> (luettu 15.3.2023).
- Wiberg, Matti 1989. Päätöksenteon oikeuttaminen arvoriitintojen vallitessa. Teoksessa Malaska, Pentti, Kantola, Ismo ja Kasanen, Pirkko *Riittääkö energia – riittääkö järki?* Helsinki: Gaudeamus, 254–272.
- YSO 2022. YSO - Yleinen suomalainen ontologia. Saatavissa: <https://finto.fi/ysa/fi/page/p24064> (luettu 10.8.2022).
- Zahavi, Dan 2008. Simulation, projection and empathy. *Consciousness and Cognition* 17, 514–522.

Musiikin tunnekokemukset toimijuuden ja hyvinvoinnin rakentajina

SUVI SAARIKALLIO

Johdanto

Tunnekokemukset ovat luonteenomaisesti läsnä musiikillisessa toiminnassa. Tunteet ovat toki osa kaikkea oppimista ja kasvatustyötä, mutta musiikki- ja taideaineilla on tunne-elämän näkökulmasta monia ainutlaatuisia vahvuuksia. Musiikki kykenee tavoittamaan tunnekokemusten maailman monin tavoin – kehollisesta tahdistumisesta aina elämäkerrallisiin merkityksiin (Juslin, 2019). Musiikkiin liittyviä tunteita tutkitaan tällä hetkellä aktiivisesti, ja tässä luvussa pohditaan mitä musiikin tunnetutkimus voi tarjota musiikkikasvatukselle. Luvussa avataan musiikillisen toiminnan potentiaalia tunne-elämän voimavarana ja tunteisiin liittyvän kasvun tukijana. Samalla nostetaan kuitenkin kriittisesti esiin se, ettei musiikki automaattisesti toimi tunne-elämää, vuorovaikutusta ja hyvinvointia vahvistavana voimavarana, vaan musiikin tunnetasoinen hyödyntäminen edellyttää kasvatustajalta herkkyyttä ja valmiutta kriittiseen reflektioon. Parhaimmillaan tieto ja ymmärrys musiikin tunnetasoisesta voimasta on kuitenkin erinomainen työkalu kohti musiikkikasvatusta, jolla voidaan rakentaa sosiaalista toimijuutta ja hyvinvointia. Artikkelitarkastelee musiikin olemusta tunteiden tavoittajana oppilaiden kokemusmaailmassa ja osana musiikkikasvatustyötä, nostaten tunnetasoisesta kokemuksesta keskiöön pyrkiessämme ymmärtämään oppilaiden vuorovaikutustaitoja, toimijuutta ja hyvinvointia.

Musiikkikasvatuksen luonteeseen ja merkityksellisyyteen kohdistuva tarkastelu on jatkuvassa muutoksessa ja kytköksissä yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Tällä hetkellä emme voi tieteenalana keskittyä pelkäs-

tään esimerkiksi kehittämään musiikin oppimista tukevia pedagogisia ratkaisuja, vaan lisäksi meitä haastetaan aktiivisesti argumentoimaan sitä, mikä on tieteenalamme ja opettamamme aineen olemassaolon oikeutus ja merkitys yleisinhimillisestä, yhteiskunnallisesta ja taloudellisestakin näkökulmasta tarkasteltuna. Saman ilmiön kanssa kasvokkain on yhtä lailla tutkimusrahoitusta etsivä väitöskirjatutkija, konservatorion rehtori, kuin vanhempainillassa oppilaiden vanhempien kanssa keskusteleva musiikinopettaja. Tämä ilmiö ei kuitenkaan ole uhka, vaan suuri mahdollisuus. Tämänkaltainen paine voi kannustaa musiikkikasvattajia yhä syvempään ja monitieteisempään pohdintaan siitä, mikä onkaan musiikin ja musiikkikasvatuksen olemus, merkitys ja arvo.

Näkökulmien laajentumisen trendi on nähtävissä myös sisartieteenalallamme, musiikkipsykologiassa. Kaukana on se musiikinpsykologisen tutkimuksen alkuaika, jolloin tieteenalan kohteena olivat lähes yksinomaan musiikillisiin piirteisiin kuten rytmiin tai sävelkorkeuteen liittyvät havaintoprosessit. Tutkimuskenttä on laajentunut huimaa vauhtia yhä monitasoisempien ilmiöiden, kuten juuri tunteiden, vuorovaikutuksen, oppimisen, esiintymisen ja musiikin synnyttämän hyvinvoinnin, tarkasteluun. Vuonna 2019 koottu bibliografinen raportti alan tieteellisten lehtiartikkeleiden yleisimmistä asiasanoista paljastaa, että sanan ”musiikki” jälkeen toiseksi yleisin asiasana on ”tunteet” (Anglada-Tort ja Sanfilippo 2019).

Näissä kehityskuluissa on suuria, myönteisiä mahdollisuuksia. Musiikin merkityksellisyyden monitasoinen etsintä voi yhdistää musiikkia eri tavoin lähestyviä tieteenaloja ja rikastaa niiden välistä dialogia. Musiikin parissa tehtävällä tutkimuksella on tällöin valtavasti annettavaa myös musiikin ulkopuolisille filosofisille, kasvatustieteellisille ja psykologisille lähestymistavoille, joiden parissa puolestaan on nähtävissä kasvavaa kiinnostusta ymmärtää oppimista, kognitiota ja ihmisen kokemusta ylipäätään yhä holistisempänä kokonaisuutena (Johnson 2008; Lobo ym. 2018; Newen ym. 2018; Rauhala 2005). Vuorovaikutus musiikin ja muiden tieteenalojen välillä voi avata uusia näköaloja hahmottaa musiikkikasvatuksen laajempaa merkitystä osana niin koulutus- kuin terveydenhuoltosektorin toimintakenttää. Tässä artikkelissa tartutaan tähän dialogiseen mahdollisuuteen ja nostetaan musiikin ja

tunteiden tutkimus yhdeksi musiikkikasvatuksen tieteenalaa ja käytännön musiikkikasvatustyötä rikastavaksi näkökulmaksi.

Musiikki tunteiden tavoittajana ja tunne-elämän voimavarana

Tunteet ovat ihmisen toiminnan voimavara ja motivaation lähde. Vastoin perinteistä kartesiolaista erottelua järkeen ja tunteisiin nykyään tiedetään, että tunteet ohjaavat erottamattomalla tavalla tarkoituksenmukaista ja mielekästä, järkevää päätöksentekoa elämässämme (Damasio 1994; 1999). Tunteet syntyvät reaktioina tärkeiksi koettuihin asioihin ja suuntaavat toimintaamme kohti tavoiteltavia asioita ja oloiloja. Suutumme, kun koemme vääryyttä, tulemme surulliseksi, jos menetämme ystävän, tai olemme pakautua onnesta, kun löydämme mahdollisen elämänkumppanin. Tunteisiin, niiden ymmärtämiseen, säätelyyn ja hyödyntämiseen liittyvät taidot ovat keskeisiä vuorovaikutuksen, itsesäätelyn ja hyvinvoinnin osatekijöitä (Mayer ja Salovey 1997; Eisenberg ym. 2000; Gross 2002). Mutta miten tämä liittyy musiikkiin? Mistä musiikin yhteydessä koetut tunteet kumpuavat? Lukuisat tutkimukset ovat osoittaneet, että myös musiikki herättää tunteita, laajalla kirjolla melankoliasta elämäniloon (Zentner, Grandjean ja Scherer 2008). Miksi näin on? Mitä mahdollisuuksia musiikin kyky koskettaa tunteita tarjoaa musiikkikasvattajalle? Asettaako se myös haasteita?

Hiljattain julkaistu *Handbook of Music, Adolescents and Wellbeing* (McFerran ym. 2019) esittelee erilaisia näkökulmia siihen, miten musiikki voi tukea nuorten tunne-elämää, identiteetin rakentumista ja kuulumisuuden kokemista. Kirjan artikkelit nostavat esiin valtavan kirjon korjaavia, ennaltaehkäiseviä, toimijuutta vahvistavia, itsen uudelleenmäärittelyä tukevia, yhdistäviä ja voimauttavia kokemuksia. Punaisena lankana näyttäytyy se, että musiikki tavoittaa nuoren kokemusmaailman tunteiden tasolla, avaten syvän ja henkilökohtaisenkin ikkunan erilaisiin kasvuprosesseihin. Kirjoittajien näkemyksen mukaan musiikin potentiaali niin kasvatukseen kuin hoivatyön konteksteissa kytkeytyy siihen, että musiikkitoiminta kykenee näennäisen keveässä ja leikinomaisessa

olemuksessaan kuitenkin tavoittamaan varsin monisävyisiä ja syviä inhimillisen kokemisen, merkityksenannon ja vuorovaikutuksen tasoja.

Musiikki on rikas ilmaisumuoto. Melodiat, harmoniat ja rytmit heijastelevat monipuolista kirjoa tunnesävyjä (Juslin ja Laukka 2004). Musiikki voikin kokijassaan herättää tunteita hellyydestä voimantunteeseen tai melankolisesta nostalgiasta hilpeyteen ja ihmetykseen (Zentner ym. 2008). Musiikillinen tunneilmaisu nojaa hyvin monen tasoisiin mekanismeihin, joita on koonnut ja esitellyt erityisesti Patrik Juslin (2019). Osa vaikutusmekanismeista ei edellytä minkäänlaista musiikillista perehtyneisyyttä, vaan vertautuu sanattomaan keholliseen vuorovaikutukseen. Esimerkiksi musiikin tempoon on helppoa tahdistua kehollisesti. Myös musiikin äänenvärit heijastelevat tunnesävyjä, joihin voi eläytyä sanattomasti tunnetartunnan kautta. Tempo, äänenväri ja äänenvoimakkuus ovatkin äänellisen ilmaisun elementtejä, jotka ovat läsnä jo pienen vauvan tavassa olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Stern 1999; Trevarthen ja Aitken 2001). Vauva osaa taitavasti hahmottaa ja kommunikoida tunnemerkitsejä – äänellä voi viestiä omasta olotilasta, tai äänen piirteet kertovat onko äiti hätääntynyt vai levollinen. Tunteiden välittyminen tällaisilla ilmaisun tasoilla on välitöntä, ja perustunnesävyt musiikissa tunnistetaankin alle sekunnissa (Bigand ym. 2006).

Tunteiden välittyminen musiikissa hyödyntää lisäksi myös sellaisia mekanismeja, jotka edellyttävät merkityksenantoa, symboliikkaa ja oppimista, tai jolloin musiikki tuottaa tunne-elämyksiä puhtaasti esteettisenä nautintona (Juslin 2019). Musiikin synnyttämät mielikuvat ja musiikkiin liittyvät muistot, arvot ja henkilökohtaiset merkitykset herättelevät ajattelua ja tulkintaa (Juslin ja Västfjäll 2008, Peltola ym. 2022). Musiikkiin perehtymisen myötä osaamme myös odottaa esimerkiksi sointuasteiden etenevän tietyllä tavoin ja kokea tyytyväisyyttä tai yllättyneisyyttä näiden odotusten täytyessä tai jäädessä täyttymättä (Juslin 2019). Musiikin lukuisat vaikutusmekanismit ovat usein läsnä yhtäaikaaisesti tuottaen monisävyisiä ja joskus myös osin ristiriitaisia tunnekokemuksia.

Musiikin kyky tavoittaa tunteita monipuolisesti tekee musiikista erinomaisen tunne-elämän voimavaratekijän. Musiikki voi olla tärkeä

tunne-elämän rikastuttaja ja kanssakulkija, ja itse valittu musiikki resonoit usein arjen tunnelmien kanssa. Musiikki on ajassa liikkuva taide-muoto, joka tempaa mukaansa ja muuttaa muotoaan: musiikin soljuessa kokija voi eläytyä tunnesävyihin, liukua tunnelmien halki ja antaa musiikin lohduttaa, virkistää tai viedä ajatuksia eteenpäin (Lehtonen 1995, Saarikallio ja Erkkilä 2007). Musiikki onkin erityisesti nuorille tärkeä osa arjen tunnesäätelyä. Tunnesäätely musiikin avulla voi sisältää myönteisen taustatunnelman luomista, rentoutumista, oman olotilan ilmaisua ja purkamista, elämysten etsintää, huolista irrottautumista, tunnekokemusten käsittelyä tai murheen hetkellä lohduttautumista (Saarikallio ja Erkkilä 2007).

Musiikki tuottaa iloa ja nautintoa eläytyessämme musiikin rytmeihin, soundimaailmaan ja keholliseen kokemiseen. Näillä myönteisillä kokemuksilla on hyvinvoinnin kannalta tärkeä tehtävä: ne auttavat irrottautumaan stressistä ja murheista (Baltazar ja Saarikallio 2017; VanDenToll ja Edwards 2014). Musiikin kuuntelu voi edistää hyvinvointia myös tarjoamalla keinon kohdata ja käsitellä tunteita: musiikkiin voi heijastaa omia elämänsisältöjä, arvoja ja merkityksiä, kokea tullessa kuulluksi ja ymmärretyksi, jopa löytää omille kokemuksille uusia valoisampia tulkintoja (Chin ja Rikcard 2014). Tia DeNora (1999) onkin osuvasti kuvannut musiikkia taikapeiliksi: musiikki ei ainoastaan heijasta sitä, miltä kuulijasta tuntuu, vaan se voi auttaa kokemusta myös muuttumaan, syventymään tai liikkumaan johonkin suuntaan. Musiikki on kuin tunneprosessoinnin katalysaattori, jonka avulla kokemukset saavat muodon ja tulevat työstetyksi (Erkkilä ja Ylönen 2019, Saarikallio 2017).

Musiikin oppimisen ja opetuksen kontekstissa tulevat erityisen selkeästi näkyviin myös onnistumisen elämyksiin ja flow-kokemuksiin linkittyvät tunnepitoiset, hyvinvointia vahvistavat kokemukset (Csikszentmihalyi ja Larson 1984; Custodero 2011; Loepthien ja Leipold 2022). Musiikin oppimisessa intohimo ja vaivannäkö kietoutuvat toisiinsa, rakentaen vastavuoroisesti sekä sinnikkyyttä että palkitsevia tunnekokemuksia (Olander ja Saarikallio 2022).

Musiikki on mitä suurimmassa määrin myös jaettuja tunnekokemuksia. Kun musiikki lähtee soimaan, olimmepa itse sitä tuottamas-

sa tai kuulijoina vastaanottamassa, tahdistumme helposti toinen toisiimme. Olemme sanalla sanoen samassa sykkeessä. On esitetty, että musiikki on osa lajimme käyttäytymistä juuri siksi, että se vahvistaa yksilöiden ja ryhmien välistä yhteenkuuluvuuden tunnetta, mistä on etua evoluutiossa (Cross 2014; Laland ym. 2016). Useat tutkimukset tukevat ajatusta, että kehollinen tahdistuminen musiikin rytmiin yhdessä muiden kanssa vahvistaa sosiaalista vuorovaikutusta (Hove ja Risen 2009; Hari ym. 2013). Kun esimerkiksi 4-vuotiaat lapset leikkivät toistensa kanssa samassa musiikillisessa sykkeessä, he ovat kontrolliryhmän lapsia taipuvaisempia toteamaan, että auttaisivat ryhmässä olevia muita lapsia (Kirschner ja Tomasello 2004). Vastaavasti, kun kuulijoille soitetaan tietylle kulttuurille tyypillistä, miellyttävällä äänellä laulettua helläsävyistä musiikkia, kuulijat ovat verrokkiryhmää taipuvaisempia liittämään myönteisiä adjektiiveja kyseistä kulttuuria edustaviin kasvokuviiin (Clarke ym. 2015). Musiikilla on vahvasti yhteenkuuluvuutta rakentava vaikutus, joka on luonteeltaan tietoiselle ajattelulle usein huomaamaton – kehollinen ja tunnetasoinen.

Musiikin tapa tavoittaa inhimillinen kokemusmaailma on luonteeltaan varsin kokonaisvaltainen, kehollisuudesta merkityksenantoon. Olen kuullut musiikkia verrattavan elämäänsä itseensä – niin teini-ikäisten haastateltavieni kuin opettaja- ja tutkijakollegoitteni toteamana. Mistä tämä kumpuaa? Onhan opetus- ja kasvatustyö toki kaikissa muodoissaan monitasoista vuorovaikutusta, joka sisältää myös tunteiden ja kehollisen kokemisen tason. Musiikissa kehollisuus on kuitenkin alati pinnalla, jopa jossain määrin ensisijaisena kokemuksellisena tasona (Juntunen ja Hyvönen 2004; Juntunen tässä teoksessa). On mielenkiintoista, jopa hälyttävää, että tämänhetkinen tunnetaitoja käsittelevä tutkimuskirjallisuus kohdistuu melko puhtaasti tunteiden tiedollisen käsittelyn tasoon: tunteiden tunnistamiseen, tiedostamiseen, ymmärtämiseen, ja säätelyyn, sivuuttaen lähes kokonaan tunteiden kokonaisvaltaisen ja kehollisen kokemisen ja eläytymisen tason (Saarikallio 2019). Musiikkia tunnetaitona määrittelevä AAA-malli (*Access-Awareness-Agency* -malli) nostaakin tunnetaitojen joukkoon myös nonverbaalisen tunteiden kokemisen. Mallin mukaan tunteiden äärelle pääseminen, niihin uskaltautuminen ja läpieläminen kehollisena ja sanattoman tason

kokemuksena on ensiaskel myös tunteisiin kohdistuvalle ymmärrykselle ja tunnetoimijuudelle (mt. 2019).

Mitä musiikin tunnepitoisuus tarkoittaa musiikkikasvattajalle?

Musiikkikasvattajan näkökulmasta voisi ajatella, että musiikillinen tekeminen kaikessa moninaisuudessaan, tunnepitoisuudessaan ja hyvinvointia tukevassa potentiaalissaan on kasvatustalouden ammattilaisen unelmatoimintamuoto. Musiikin kyky tavoittaa ja luoda tunnekokemuksia ei kuitenkaan automaattisesti tee musiikista tunnetasolla osallistavaa tai hyvinvointia rakentavaa ihmelääkettä. Musiikin yhteydessä koetaan myös esimerkiksi epäonnistumisen pelkoa tai arvostelun kohteeksi joutumista. Esimerkiksi Stolp (Stolp ym. 2022) havaitsi väitöskirjassaan, että yhteismusisointi voi tarjota oppilaan toimijuudelle hyvin kokonaisvaltaisen, tunnetasoisien ja palkitsevan ympäristön, mutta tämän toteutuminen myös edellyttää opettajalta paljon: on rakennettava turvallisuuden ilmapiiri, joka mahdollistaa rohkeuden heittäytyä yhteiseen soivaan tekemiseen. Vasta kun olemme valmiit tahdistumaan, voi yhteinen syke kantaa ja rakentaa osallisuuden ja toimijuuden kokemusta.

Musiikin tunnepitoisuus onkin tavallaan kaksiteräinen miekka: yhtäältä se mahdollistaa henkilökohtaisen ja jaetun elämyksellisyyden syvällä ja voimakkaalla tavalla, toisaalta se edellyttää musiikkikasvattajalta sensitiivisyyttä, vastavuoroisuutta, avoimuutta ja ymmärrystä musiikin kokemisen monista tasoista (ks. myös Siljamäki tässä teoksessa). Se, mikä voi yhdistää, voi myös erottaa. Se, millä on voima tuoda tunteet kuuluviin, voi paitsi voimauttaa myös haavoittaa. Musiikkikasvattajan työssä kriittinen pedagoginen ajattelu ja sensitiivinen pedagoginen ote jokaisessa opetustilanteessa onkin lähtökohtaisen tärkeää, koska työskentelemme toisinaan varsin syvien tunnetasojen ja henkilökohtaisten kokemusten äärellä (ks. myös Huhtinen-Hildén tässä teoksessa).

Myös musiikkikasvattajan oma suhde musiikkiin tulee näkyväksi ehkä helpommin kuin opettajan suhde moneen muuhun opetettavaan

aineeseen. Tämäkin ilmiö on luonteeltaan syvästi mahdollistava, mutta pahimmillaan rajoittava. On oppilaille suunnaton, inspiroiva voimavara jos opettaja tuo näkyväksi oman intohimonsa musiikkiin, mutta samalla opettajan tulee säilyttää avoimuus ja kuunteleva arvostus myös omien mieltymystensä ulkopuolisille virtauksille. Tarvitaan herkkyyttä ja uskallusta avoimesti kohdata sekä omia että toinen toistemme tunnetasoisia kokemuksia, ja kykyä hyödyntää niitä opetuksellisessa vuorovaikutuksessa.

Tunteet kertovat meille elämämme merkityksellisistä asioista ja ohjaavat toimintaamme, ja näin toimivat myös musiikkiin liittyvät tunteet. Musiikkikokemukset voivat muodostaa tunnepitoisia merkityksen kehiä. Joy Vamvakaris (2020) esittää väitöskirjassaan ajatuksen myönteisestä tunnekehästä (*virtuous cycle*), jossa musiikin yhteydessä koetut myönteiset tunteet vahvistavat yksilön uskoa musiikin myönteisiin vaikutuksiin omalle hyvinvoinnille ja tämä uskomus edelleen motivoi yksilöä näiden kokemusten pariin. Tunteilla on näin ollen valtava merkitys myös sille, onnistummeko tukemaan oppilaitamme rakentamaan heidän omaa musiikkisuhdettaan myönteiseen ja hyvinvointia vahvistavaan suuntaan.

Musiikkikasvatuksella kohti sosiaalisesti kestäväää maailmaa?

Tässä teoksessa perehdytään musiikkikasvatuksen rooliin osana kestäväää tulevaisuutta. Tunteiden hyödyntäminen ja niiden arvon tunnistaminen osana kasvatustyötä tarjoaa kiinnostavan perspektiivin tarkastella musiikkikasvatuksen luonnetta ja merkitystä erityisesti sosiaalisen kestävyuden ja tunne-elämän hyvinvoinnin rakentamisen näkökulmista. Voimme kysyä, mistä musiikillisessa toiminnassa pohjimmiltaan on kysymys? Musiikkipsykologinen tutkimus nostaa musiikilliset tunnekokemukset keskeiseen rooliin ja tutkii musiikkia inhimillisen toiminnan muotona, esimerkiksi tunteiden säätelyn, identiteettityön, sosiaalisuuden ja hyvinvoinnin välineenä (McFerran ym. 2019; MacDonald ym. 2012). Evoluutiopsykologiset näkökulmat lähestyvät musiikkia ensisijaisesti inhimillisen vuorovaikutuksen muotona ja

yhteenkuuluvuuden tunteiden edistäjänä (Dissanayake 2008). Musiikin olemusta ja merkityksellisyyttä eri tavoin tarkastelevat tieteenalat rikastavat tapaamme ymmärtää musiikkikasvatuksen roolia ja merkitystä. Musiikin varhaiskasvatuksessa lasten musiikillista kehitystä ja oppimista onkin viime aikoina tarkasteltu yhä enemmän siitä näkökulmasta, mitä erilaisia asioita musiikki voi lapsen elämässä palvella ja tukea, ja keskustelussa on nostettu esiin juuri muun muassa rytmisen tahdistumisen merkitys sosiaalisen vuorovaikutuksen edistäjänä (Young 2016).

Tunteiden rooli linkittyy vahvasti siihen, millaista sosiaalista maailmaa olemme kasvattajina rakentamassa. Viimeaikainen ymmärrys siitä, mitä nuoret ihmiset tarvitsevat elämässään – sekä menestyäkseen että voidakseen hyvin – nostaa tunne- ja vuorovaikutustaidot keskeiseen rooliin (Trilling ja Fadel 2009). Kestävä tulevaisuus ei rakennu vain perinteisten akateemisten tietotaitojen kautta, vaan tarvitaan myös kykyä empatiaan ja psyykkisiä voimavaroja sen toteuttamiseen. Tunnetasoinen kokeminen ja tunteisiin liittyvän kasvun ja kehityksen tukeminen osana musiikkikasvatusta tarjoaakin ajankohtaisen näkökulman sille, miten musiikkikasvatus voi yhteiskunnassamme osallistua sosiaalisesti kestäväen tulevaisuuden rakentamiseen. Musiikkia voi käyttää henkilökohtaisena voimavarana, tunne-elämän tasapainoa ja hyvinvointia synnyttävien kokemusten lähteenä. Musiikin kautta voi myös harjoitella toinen toistemme kuuntelemista ja yhdessä soimista, rakentaen tilaa sanattomille, tunnetasoisille yhteenkuuluvuuden kokemuksille. Musiikki on maailma, jossa toimijuus ja osallisuus voivat toteutua ilman sanoja, kehon ja tunnekokemusten tasolla. Musiikillinen toiminta voikin parhaimmillaan olla tapa istuttaa siemeniä empatian, myötätunnon, vastavuoroisuuden ja välittämisen kulttuurille.

Musiikin merkityksen kytkeytyminen tunne- ja vuorovaikutusprosesseihin haastaa meitä uudelleenmäärittelemään musiikkikasvattajan ammatillista roolia (ks. myös Huhtinen-Hildén tässä teoksessa). Ymmärrys siitä, miten musiikki voi vaikuttaa tunteisiin ja mikä on tunnekokemusten rooli lasten ja nuorten oppimis- ja kasvuprosesseissa, on tässä ajassa olennainen osa musiikkikasvattajan ammattitaitoa. Tieto tunteiden voimasta on musiikkikasvattajalle mitä tärkein työkalu:

voimme olla oppilaittemme myönteisten tunnekehien käynnistäjiä ja vauhdittajia, herkästi kuunnellen, ja itse mukana soiden.

Lähteet

- Anglada-Tort, Manuel ja Sanfilippo, Katie Rose M. 2019. Visualizing Music Psychology: A Bibliometric Analysis of Psychology of Music, Music Perception, and *Musicae Scientiae* from 1973 to 2017. *Music & Science* 2. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/2059204318811786> (luettu 30.8.2022).
- Baltazar, Margarida ja Saarikallio, Suvi 2019. Strategies and mechanisms in musical affect self-regulation: A new model. *Musicae Scientiae* 23 (2), 177-195. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/1029864917715061> (luettu 30.8.2022).
- Bigand, Emmanuel, Filipic, Suzanne ja Lalitte, Philippe 2006. The Time Course of Emotional Responses to Music. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1060. 429-37. Saatavissa: <https://doi.org/10.1196/annals.1360.036> (luettu 30.8.2022).
- Chin, Tan Chyuan ja Rickard, Nikki Sue 2014. Emotion regulation strategy mediates both positive and negative relationships between music uses and well-being. *Psychology of Music* 42 (5), 692-713.
- Clarke, Eric, DeNora, Tia ja Vuoskoski, Jonna 2015. Music, empathy and cultural understanding. *Physics of life reviews* 15. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2015.09.001> (luettu 30.8.2022).
- Cross, Ian 2014. Music and communication in music psychology. *Psychology of music* 42 (6), 809-819.
- Csikszentmihalyi, Mihaly ja Larson, Reed 1984. *Being Adolescent: Conflict and Growth in the Teenage Years*. New York, NY: Basic Books.
- Custodero, Lori A. 2011. The call to create: Flow experience in music learning and teaching. Teoksessa Hargreaves, David, Miell, Dorothy ja MacDonald, Raymond (toim.) *Musical Imaginations. Multidisciplinary perspectives on creativity, performance and perception*. Oxford: Oxford University Press, 369-384.
- Damasio, Antonio 1994. *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York, NY: Putnam Publishing.
- Damasio, Antonio 1999. *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York, NY: Harcourt Brace.
- DeNora, Tia 1999. Music as a technology of the self. *Poetics* 27 (1), 31-56. Saatavissa: [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(99\)00017-0](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(99)00017-0) (luettu 30.8.2022).
- Eisenberg, Nancy, Fabes, Richard, Guthrie, Ivanna ja Reiser, Mark 2000. Dispositional emotionality and regulation. Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of personality and social psychology* 73 (1), 136-157. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.136>
- Erkkilä, Jaakko ja Ylönen, Maarit 2019. *Ennen sanoja - Pohdintoja ruumiillisuudesta*. Eino Roiha -säätiö. Suomen Musiikkiterapiayhdistys ry.
- Gross, James 2002. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology* 39 (3), 281-291.

- Hari, Riitta, Himberg, Tommi, Nummenmaa, Lauri, Hämäläinen, Matti ja Parkkonen, Lauri 2013. Synchrony of brains and bodies during implicit interpersonal interaction. *Trends in Cognitive Sciences* 17 (3), 105–106.
- Hove, Michael ja Risen, Jane 2009. It's all in the timing: interpersonal synchrony increases affiliation. *Social Cognition*, 27, 949–960. Saatavissa: <https://goi.org/10.1521/soco.2009.27.6.949> (luettu 15.9.2022).
- Johnson, Mark 2008. The meaning of the body. Teoksessa Overton, Will, Müller Ulrich ja Newman Judith (toim.), *Developmental perspectives on embodiment and consciousness*. New York, NY: Lawrence Erlbaum. 19–43.
- Juntunen, Marja-Leena ja Hyvönen, Leena 2004. Embodiment in musical knowing – How body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education* 21 (2), 199–214. doi: <https://doi.org/10.1017/S0265051704005686>
- Juslin, Patrik 2019. *Musical emotions explained: Unlocking the secrets of musical affect*. Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, Patrik 2013. From everyday emotions to aesthetic emotions: towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Review* 10 (3), 235–266. doi: 10.1016/j.plrev.2013.05.008.
- Juslin, Patrik ja Laukka, Petri 2004. Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of new music research* 33 (3), 217–238.
- Juslin, Patrik ja Västfjäll, Daniel 2008. Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and brain sciences* 31 (5), 559–75; discussion 575–621. Saatavissa: <https://doi.org/10.1017/S0140525X08005293> (luettu 30.8.2022).
- Kirschner, Sebastian ja Tomasello, Michael 2010. Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior* 31 (5), 354–364. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004> (luettu 30.8.2022).
- Laland, Kevin, Wilkins, Clive ja Clayton, Nicky 2016. The evolution of dance. *Current Biology* 26 (1), R5–R9.
- Lehtonen, Kimmo 1995. Is Music an Archaic Form of Thinking? *British Journal of Music Therapy* 9 (2), 20–26. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/135945759500900205> (luettu 30.8.2022).
- Lobo, Lorena, Heras-Escribano, Manuel ja Travieso, David 2018. The history and philosophy of ecological psychology. *Frontiers in Psychology* 9, 2228. Saatavissa: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02228> (luettu 30.8.2022).
- Loepthien, Tim ja Leipold, Bernhard 2022. Flow in music performance and music-listening: Differences in intensity, predictors, and the relationship between flow and subjective well-being. *Psychology of Music* 50 (1), 111–126.
- Mayer, John ja Salovey, Peter 1997. What is emotional intelligence? Teoksessa Salovey, Peter ja Sluyter, David (toim.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* New York, NY: Basic Books, 3–31.
- McFerran, Katrina, Derrington, Philippa ja Saarikallio, Suvi (toim.) 2019. *Handbook of music, adolescents, and wellbeing*. Oxford: Oxford University Press.
- Newen, Albert, de Bruin, Leon ja Gallagher, Shaun 2018. 4E cognition: Historical roots, key concepts, and central issues. Teoksessa Newen, Albert, De Bruin, Leon ja Gallagher, Shaun (toim.) *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford: Oxford University Press. 3–18.

- Olander, Katri ja Saarikallio, Suvi 2022. Experiences of grit and flourishing in Finnish comprehensive schools offering long-term support to instrument studies: building a new model of positive music education and grit. *Musiikkikasvatus* 25 (2), 87–109.
- Peltola, Henna-Riikka, Saarikallio, Suvi ja Eerola, Tuomas 2022. Musiikki ja Tunteet. Teoksessa Louhivuori Jukka, Saarikallio Suvi ja Toiviainen Petri (toim.). *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Rauhala, Lauri 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Saarikallio, Suvi ja Erkkilä, Jaakko 2007. The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music* 35(1), 88–109. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/0305735607068889> (luettu 29.8.2022).
- Saarikallio, Suvi 2019. Access-Awareness-Agency (AAA) Model of Music-Based Social-Emotional Competence (MuSEC). *Music and Science* 2, 1–16.
- Stern, Daniel N. 1999. Vitality contours: The temporal contour of feelings as a basic unit for constructing the infant's social experience. Teoksessa Rochat, Philippe (toim.) *Early social cognition: Understanding others in the first months of life*. New Jersey, NY: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 67–80
- Stolp, Eveliina, Moate, Josephine, Saarikallio, Suvi, Pakarinen, Eija ja Lerkkanen, Marja-Kristiina 2022. Student experiences of their agency in whole-class playing. *International Journal of Music Education*, 0(0). Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/02557614221130419> (luettu 1.3.2023).
- Trevarthen, Colwyn ja Aitken, Ken 2001. Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* 42 (1), 3–48.
- Trilling, Bernie ja Fadel, Charles 2009. *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Vamvakaris, Joy 2020. *As long as I've got my music, I'll get there in the end': a mixed-methods investigation of music listening and health and wellbeing*. [Väitöskirja.] Edinburgh College of Arts.
- Van Den Tol, Annemieke J. M. ja Edwards, Jane 2014. Listening to sad music in adverse situations: How music selection strategies relate to self-regulatory goals, listening effects, and mood enhancement. *Psychology of Music* 43 (4), 473–494. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/0305735613517410> (luettu 29.8.2022).
- Zentner, Marcel, Grandjean, Didier ja Scherer, Klaus R. 2008. Emotions Evoked by the Sound of Music: Characterization, Classification, and Measurement. *Emotion* 8 (4), 494–521. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.4.494>

2

KOHTI OSALLISUUTTA TUKEVAA
TOIMINTAKULTTUURIA

Musiikkioikeudet muuttuvassa musiikkikasvatuksessa

MARJA HEIMONEN

Johdanto

Suomalaista koulutusta on pidetty kansainvälisissä vertailuissa suhteellisen tasokkaana (Heimonen ja Hebert 2019, 119; Niemi, Toom ja Kallioniemi 2012; Simola 2005). Tämän on katsottu johtuvan muun muassa siitä, että Suomessa jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen oppikirjoineen ja ruokailuineen eikä perheiden sosioekonominen asema rajoita lasten oikeutta opetukseen. Opettajilla on myös suuri autonomia, oikeus itse päättää opetuksesta opetussuunnitelmien perusteiden puitteissa. (Sahlberg 2011.) Musiikkikasvatuksessa opettajien itsemääräämisoikeus on erityisen tärkeässä asemassa, sillä opetusta ja opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden toteutumista ei pääsääntöisesti arvioida valtakunnallisin testein (Juntunen 2017). Käytännössä peruskouluissa ja lukioissa toimivia musiikinopettajia eivät yleensä ohjaa edes oppikirjat, jotka ovat vakiinnuttaneet asemansa monissa muissa oppiaineissa.

Suomessa opettajan itsemääräämisoikeuden on nähty perustuvan muun muassa yliopistotasoiseen opettajankoulutukseen, josta valmistuneita opettajia on pidetty pätevinä ja arvostettuina oman alansa asiantuntijoina. Opettajankoulutus on ollut puoleensavetävä ja suosittu opiskeluala verrattuna moniin muihin maihin, ja vain murto-osa hakijoista on saanut opiskelupaikan. (Sahlberg 2011.) Esimerkiksi Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmään on hyväksytty vain noin 10 prosenttia hakijoista, joten opiskelupaikan saaneet opiskelijat ovat yleensä musiikillisesti erittäin taitavia ja motivoituneita tulevia musiikkikasvattajia (Hebert ja Heimonen 2013, 138).

Myös suomalaista musiikkioppilaitosjärjestelmää, taiteen perusope-

tusta, on pidetty laadukkaana, sillä pieneen väestömäärään suhteutettuna Suomessa on koulutettu runsaasti kansainvälisesti menestyneitä muusikoita, kapellimestareita, laulajia ja säveltäjiä. Kansainvälisesti tunnettuja muusikoita on noussut esiin musiikin eri lajeissa, niin länsimaisessa taidemusiikissa kuin monessa muussa genressä, kuten esimerkiksi kansanmusiikissa ja metallimusiikissa. (Heimonen ja Hebert 2012, 157, 165, 167.) Pedagogien koulutus on järjestetty yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa, ja päteviä instrumenttiopettajia on koulutettu musiikkioppilaitoksiin, jotka voivat saada yhteiskunnalta tukea toiminnalleen. Vaikka opetus ei ole oppilaille täysin maksutonta, se on kuitenkin yhteiskunnan subventoimaa, eikä oppilaiden maksamien lukukausimaksujen tarvitse kattaa kaikkia opetuksesta johtuvia kuluja (Luoma 2020, 39).

Koko maan kattava musiikkioppilaitosten verkosto, peruskoulut ja lukiot, yliopistot, ammattikorkeakoulut ja konservatoriot ovat esimerkkejä siitä, miten opetuksen rakenteet luodaan suomalaisessa yhteiskunnassa yhteisesti koulutuspoliittisin päätöksin ja parlamentaaristen prosessien, kuten eduskunnan säätämien lakien avulla. Valtiolla on velvollisuus järjestää ja rahoittaa opetusta siten, että kaikilla oppijoilla olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua koulutukseen asuinpaikasta ja taloudellisesta tai sosiaalisesta asemasta riippumatta. Oppijoiden oikeudet opetukseen luovat siten vastavuoroisesti yhteiskunnalle velvollisuuden järjestää opetusta (Arajärvi 2006).

Entä miten oikeudet liittyvät musiikkikasvatukseen, ja mitä ”musiikkioikeudet” voisivat tarkoittaa musiikkikasvatuksen käytännöissä? Tarkastelkaamme musiikkioikeuksia muutamien esimerkkien avulla.

Musiikkioikeudet ovat osa kulttuurisia oikeuksia (Heimonen ja Hebert 2022). Niihin kuuluvat alkuperäiskansojen oikeudet, kuten saamelaiden, Euroopan ainoan alkuperäiskansan, oikeudet kulttuuriinsa. ”Kulttuuri” tarkoittaa laajan tulkinnan mukaan elämäntapaa (Bennett 2005) ja sisältää esimerkiksi kielen, elinkeinon sekä musiikin, tanssin ja muut taiteet. Jos musiikinopettaja haluaa opettaa luokalleen joikua, hän voi valottaa oppijoille samalla koko saamelaista elämäntapaa, kulttuuria. Ongelmaksi voi kuitenkin nousta, miten opettaa muiden kulttuurien musiikkeja (*musics*) niitä hienotunteisesti kunnioittaen siten,

ettei loukkaisi alkuperäiskansojen kulttuurisia oikeuksia ja syyllistyisi esimerkiksi kulttuuriseen ”omimiseen” (Heimonen ja Hebert 2022, 36). Palaan tähän luvun loppuosassa.

Musiikkioikeuksiin lukeutuvat myös tekijänoikeudet. Tekijänoikeudet turvaavat säveltäjille, sanoittajille, sovittajille ja muille luovan työn tekijöille taloudelliset oikeudet, kuten oikeuden teosten myymiseen ja levittämiseen yleisölle, sekä moraaliset oikeudet, kuten ”isysoikeuden” ja respektioikeuden. Taloudelliset oikeudet turvaavat tekijöille toimeentulon, ja moraaliset oikeudet suojaavat heidän taiteellista kunniaansa. (Haarmann 2005, 112–139.) Musiikkikasvatuksessa tekijänoikeudet voivat liittyä esimerkiksi tekijänoikeuden alaisten teosten esittämiseen konserteissa tai alati kehittyvään musiikkitekologiaan, kuten esimerkiksi YouTuben käyttöön opetustilanteissa. Tekijänoikeuslainsäädäntö muuttuu yleensä hitaammin kuin nopeasti kehittyvä musiikkitekologia (Tapio 2013), joten uusia ongelmatilanteita voi syntyä muun muassa siitä, että nykYTEknologia mahdollistaa teosten helpon ja melkein pärajattoman muuntelun (Pihlajarinne 2012, 15) ja sen, ettei enää voida tunnistaa tekijää, sillä teknologia mahdollistaa musiikin luomisen yhdessä ja kenen tahansa toimesta (esim. Mattila 2022; Partti 2013; Ruthman ja Mantie 2017). Digitaaliteknologian mahdollistamat musiikin tuottamisen tavat (esim. mash-upit ja remixit) muuttavat ymmärrystä sekä tekijyydestä että teoksesta (Michielse ja Partti 2015).

Teknologia kehittyy ja muuttuu jatkuvasti, ja niin muuttuu myös musiikkikasvatus. Aikoinaan eräs suurista teknologisista uudistuksista oli kasettisoittimien tulo kouluihin, mikä avasi runsaasti uusia mahdollisuuksia musiikinopettajalle, kuten musiikkikasvatuksen emeritaprofessori Ellen Urho muistelee (Juntunen 2013). Vuoden 2020 keväällä alkaneen koronapandemian myötä yleistynyt musiikin etäopetus teknologian välityksellä on puolestaan muuttanut musiikkikasvattajien työnkuvaa maailmanlaajuisesti (esim. Camlin ja Lisboa 2021; Schiavio, Biasutti ja Antoni Philippe 2021; Thorgersen ja Mars 2021). Pandemian aikana musiikkioikeudet ovat nousseet Suomessa esille esimerkiksi perusoikeuksien tulkinnessa. On väitetty, että lasten ja nuorten perusoikeus yleissivistävään (musiikin)opetukseen tarkoittaa pääsääntöi-

sesti oikeutta lähiopetukseen, vaikka teknologia ja lainsäädäntö ovat mahdollistaneet myös etäopetuksen tietyin edellytyksin. (Tarkastelen tätä kysymystä tarkemmin seuraavassa luvussa ”Musiikkioikeudet lainsäädännössä”.)

Yhteiskunnan muuttuminen kulttuurisesti yhä moninaisemmaksi näkyy musiikinopetuksessa monissa oppilaitoksissa, joissa yhä suurempi osa oppijoista on lähtöisin eri puolilta maailmaa. Kulttuurinen sensitiivisyys ja kulttuurisesti vastuullinen opettajuus (Gay 2010, 35) sekä eri kulttuurien näkeminen rikkautena ovat tärkeitä tavoitteita suomalaisessa musiikkikasvatuksessa, jonka päämääränä on kasvattaa yhteiskuntaan aktiivisia jäseniä, jotka kokisivat olevansa yhdenvertaisia ja osaisivat toimia rakentavasti yhdessä (esim. POPS 2014). Viimeaikaiset suuret tutkimushankkeet (ArtsEqual, Global Visions) ovat kuitenkin osoittaneet, että musiikkikasvatuksen alalla on vielä paljon parannettavaa: yhdenvertaisuus ja tasa-arvo eivät ole toteutuneet, eikä kaikkien – kuten esimerkiksi pakolaisten, vammaisten, vähemmistöjen tai vanhusten – oikeuksia ole välttämättä osattu huomioida musiikkikasvatuksessa (Kivijärvi 2021; Laes 2017; Mansikka, Westvall ja Heimonen 2018; Miettinen 2020; Thomson 2021; Timonen 2020; Treacy 2020).

Kuten edellä olevista esimerkeistä voi päätellä, musiikkikasvatus on kiinteässä yhteydessä nopeasti muuttuvaan yhteiskuntaan. Musiikkikasvatus on muutoksessa kuten myös yhteiskuntamme, jota musiikkikasvattajat yhdessä pyrkivät kehittämään yhä paremmaksi. Tämä kriittisen pedagogiikan sisältämä ajatus maailman parantamisesta yhdessä, ”toivon pedagogiikka”, jossa toivo yhdistetään käytännön toimintaan (Freire 1998, 10), on omaksuttu myös musiikkikasvatuksessa (Partti 2021).

Musiikkioikeudet ovat osa muuttuvaa ja kansainvälistyvää yhteiskuntaa. Nämä oikeudet mahdollistavat osaltaan yhteiskunnan muuttamisen, sillä ne voivat toteutua käytännön opetustyössä, musiikkikasvattajien avulla.

Musiikkioikeudet lainsäädännössä

Tässä luvussa tarkastelen, mihin musiikkioikeudet perustuvat. Ensimmäiseksi tutkin yhtä perustavanlaatuista musiikkioikeutta Suomessa, nimittäin jokaisen lapsen ja nuoren oikeutta musiikkikasvatukseen. Tämä oikeus perustuu Suomessa lainsäädäntöön ja sen hierarkiaan, niin sanottuun pyramidimalliin (Heimonen 2005a, 85; Husa ja Jyränki 2021, 92; Kelsen 1960): perustuslakiin, lainsäädäntöön ja muun muassa musiikkikasvatusta ohjaaviin valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Euroopan unioniin liittymisen myötä myös Euroopan unionin lainsäädäntö on tullut osaksi Suomen lainsäädäntöä, ja Euroopan ihmisoikeustuomioistuin voi ylimpänä elimenä ratkaista perusoikeuksien loukkauksia. Samoin Suomen lainsäädäntöön sisältyvät ne kansainväliset sopimukset, jotka Suomi on ratifoinut ja siten niihin valtiona sitoutunut. (Heimonen 2005a, 86; Siltala 2001, 101.)

Keskityn seuraavaksi kansalliseen lainsäädäntöön, jossa hierarkian huipulla on perustuslaki. Hierarkia tarkoittaa, ettei alempana hierarkiassa oleva säädös saa olla ristiriidassa ylemmän kanssa. Alempien normien pätevyys perustuu siten ylempään normiin. (Eduskunta 2022; Heimonen 2005a; Husa ja Jyränki 2021, 90–92.) Seuraava kuvio havainnollistaa perustason musiikinopetusta koskevaa lainsäädännön hierarkiaa, johon on alimmaksi lisätty lainsäädäntöön perustuvat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet sekä niihin pohjautuvat paikalliset opetussuunnitelmat.

Perustuslaki

Lait, esim. perusopetuslaki,
taiteen perusopetuslaki. Asetukset,
esim. kelpoisuusasetus, perusopetusasetus,
lukioasetus. Valtakunnalliset opetussuunnitelman
perusteet (esim. POPS, TPOPS). Kunta- ja koulukohtaiset
opetussuunnitelmat esim. perusopetuksessa, taiteen perusopetuksessa.

Kuvio 1. Kansallinen säädöshierarkia ("pyramidi")

Oikeus opetukseen perustuu Suomessa perustuslakiin. Perusopetus on niin sanottu ”subjektiivinen oikeus” (Arajärvi 2006, 41), joka tarkoittaa, että jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus saada maksutonta opetusta. Tämä oikeus kuuluu sivistyksellisiin perusoikeuksiin (Arajärvi 1994, 76), joista säädetään perustuslain 16 §:ssä. Sivistyksellisistä oikeuksista, kuten muistakin perusoikeuksista, säädetään perustuslakia tarkemmin tavallisissa laeissa, kuten esimerkiksi perusopetuksesta perusopetuslaissa ja lukio-opetuksesta lukiolaissa. Voimassa olevan perusopetuslain (628/98) 2 §:n mukaan ”opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.” Samassa kohdassa (2 §) todetaan, että ”opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa.”

Musiikki on perusopetuslain (628/98, 11 §) mukaan kaikille yhteinen oppiaine, joten musiikin voi tulkita olevan jokaisen lapsen ja nuoren perusoikeus osana sivistyksellisiä oikeuksia. Oikeuksien vastaparina ovat velvollisuudet, kuten oppivelvollisuus, joka nykyään kestää 18-vuotiaaksi asti. Tämä oikeus ja velvollisuus osallistua musiikinopetukseen voidaan myös kyseenalaistaa: lainsäädäntö on poliittisten prosessien ja kompromissien tulos, ja poliitikot voivat lakeja myös muuttaa. Perustelut, miksi musiikkia pitäisi koulussa opettaa – jota kutsutaan musiikinopetuksen oikeuttamiseksi, justifioinniksi – ovat nojautuneet niin teoreettisfilosofisiin tutkimuksiin musiikin merkityksistä osana ihmisten ”hyvää elämää”, jossa perustelut vaihtelevat paikasta, ajasta ja yksilöistä johtuen (esim. Heimonen 2002, 139–142; 2014, 198), kuin kokeellisiin aivotutkimuksiin musiikin positiivisista vaikutuksista kaikenikäisille, ”vauvasta vaariin” (Tervaniemi 2017). Tutkimuksissa on todettu, että musiikin kuuntelu ja musisoiminen ylipäättään voivat edistää esimerkiksi aivoinfarktista toipumista (Särkämö ym. 2008) ja lapsilla kielen oppimista (Linnavalli, Soni García ja Tervaniemi 2021). Suomalaisen koulutuksen tavoitteena on jo historiallisesti nähty olevan oppilaiden laaja yleissivistys, joten kaikille maksuttomaan yleissivistävään koulutukseen on akateemisten oppiaineiden rinnalla kuulunut myös taito- ja taideaineita, kuten musiikkia (Heimonen 2014).

Lasten ja nuorten oikeus musiikinopetukseen osana yleissivistävää

opetusta peruskouluissa ja lukioissa edellyttää musiikkia opettavien opettajien kouluttamista. Suomessa alakoulujen luokanopettajat sekä yläkoulujen ja lukioiden aineenopettajat koulutetaan yliopistoissa. Alakouluissa luokille 1–6 musiikkia opettaa yleensä luokanopettaja, yläkouluissa ja lukioissa musiikin aineenopettaja. Aineenopettajilta edellytetään maisteritason kelpoisuutta, ja heitä koulutetaan Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa, Oulun yliopistossa ja Jyväskylän yliopistossa. Alakouluissa opettavilta luokanopettajilta vaaditaan myös maisteriopinnot, mutta ne sisältävät nykyään vähäisesti opintoja musiikissa tai muissa taide- ja taitoaineissa. Esimerkiksi Henna Suomi (2019) kyseenalaistaa väitöstutkimuksessaan luokanopettajien pätevyyden opettaa musiikkia, sillä opettajankoulutukseen haettaessa ei musiikin taitoja yleensä edellytetä tai testata, eikä koulutuksen aikana musiikkia ehditä tuleville luokanopettajille paljoakaan opettaa. Näin oppilaiden oikeus musiikinopetukseen voidaan yhdistää myös musiikinopetuksen laadukkuuteen ja yhteiskunnan velvollisuuteen kouluttaa päteviä opettajia. (Ks. myös Björk ym. 2019; Juntunen 2019; Juntunen ja Anttila 2019.)

Perustuslaissa (16 § 2 mom.) säädetään, että julkisen vallan – kuten valtion ja kunnan – on turvattava ”jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada kykyjensä ja erityisten tarpeiden mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä.” Tämä oikeus tarkoittaa peruskouluissa annettavan opetuksen ulkopuolella tapahtuvaa opetusta, kuten esimerkiksi taiteen perusopetusta. Suomessa taiteen perusopetusta tarjoavia lakisääteistä valtionavustusta saavia musiikkioppilaitoksia perustettaessa on pyritty huomioimaan yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, mutta muun muassa ArtsEqual-hankkeen tutkimukset ovat osoittaneet, ettei siinä ole aina onnistuttu (ks. esim. Juntunen 2021). Valtion ja kuntien tuesta huolimatta lukukausimaksut vaihtelevat (Luoma 2020) ja ovat voineet muodostua niin suuriksi, ettei kaikilla perheillä ole ollut varaa kustantaa musiikkiopisto-opintoja lapsilleen, joten taloudellinen ja sosiaalinen tasa-arvo on käytännössä voinut jäädä toteutumatta (ks. esim. Martin 2017). Näin opetuksen yhdenvertainen saavutettavuus on voinut vaarantua, vaikka siitä perustuslain tasolla on säädetty. Perustuslakia onkin kritisoitu ”hampaattomuudesta”, tehottomuudesta (Kallio ja Heimonen 2019;

Storlund 2002), sillä ilman koulutukselle myönnettyjä resursseja voivat perustuslain sisältämät arvot ja tavoitteet jäädä ihanteiksi vailla käytännön toteutumista.

Sivistyksellisten oikeuksien kolmantena kohtana perustuslaissa (16 § 3 mom.) todetaan, että ”Tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapaus on turvattu.” Tämä ylimmän opetuksen – kuten yliopisto-opetuksen – sekä taiteen ja tieteen vapautta suojaava kohta muistuttaa läheisesti Saksan perustuslain säännöstä taiteen, tieteen ja opetuksen vapaudesta, joka säädettiin vuonna 1949 pian natsikauden jälkeen. Saksassa taide ja tiede, tutkimus ja kaikki opetus, jota ei siis rajattu ”ylimpään” opetukseen kuten Suomessa, julistettiin vapaiksi. Arajärven (2006, 147) mukaan Suomessa perusopetus ei voi olla täysin vapaata opetuksen tavoitteiden takia. Yhtenäinen perusopetus mahdollistaa kaikille yleissivistyksen puolesta valmiudet toimia yhteiskunnassa ja käytännössä myös perheiden liikkuvuuden ja lasten koulunkäynnin jatkumisen heidän mahdollisesti muuttaessa eri paikkakunnalle. Suomessa säännös liittyy tiiviisti perusoikeuteen kehittää itseään varallisuuden sitä estämättä. (Heimonen 2005b, 23; Rautiainen 2007, 15.)

Perustuslaissa (6 § 2 mom.) määrätään myös yhdenvertaisuudesta: ”Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.” ”Lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä”, ja heidän on myös saatava ”vaikuttaa itseään koskeviin asioihinsa kehitystasoaan vastaavasti” (6 § 3 mom.), todetaan perustuslaissa. Myös sukupuolten välistä tasa-arvoa on edistettävä (6 § 4 mom.). Näistä kaikista säädetään tarkemmin perustuslakia alemman tason lainsäädännössä, kuten tasa-arvolaisissa (609/86) ja yhdenvertaisuuslaissa (1325/2014). Nykyisin oppilaitokset, kuten esimerkiksi yliopistot, peruskoulut ja musiikkikoulut, ovat velvoitettuja laatimaan yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmat, joissa selostetaan, miten edellä mainitut asiat on huomioitu. Opetushallitus on julkaissut myös ohjeistuksia ja oppaita ihmis- ja perusoikeuksista sekä esimerkiksi siitä, miten tasa-arvo tulisi huomioida koulujen musiikinopetuksessa eri luokka-asteilla (Jääskeläinen ym. 2015).

Perustuslakia ”alemmassa” lainsäädännössä, perusopetuslaissa (628/98), määritellään perustuslakia tarkemmin lasten ja nuorten oikeuksista opetukseen, kuten opetuksen laajuudesta, sisällöstä, kielestä tai oikeudesta oppilaanohjaukseen. Poikkeustilanteissa, kuten koronapandemian yhteydessä, oikeus perusopetukseen on noussut poliittisten kiistojen kohteeksi, kun opetusta on haluttu esimerkiksi pandemiatilanteen pahentuessa (tammikuussa 2022) siirtää lähiopetuksesta etäopetukseksi. Oikeus opetukseen on tulkittu tarkoittavan nimenomaan oikeutta lähiopetukseen. Koronapandemian alkaessa maaliskuussa 2020 peruskoulut siirtyivät kuitenkin etäopetukseen, kun koko yhteiskunta sulkeutui valmiuslain nojalla muutamaksi kuukaudeksi siten, että kouluissa palattiin lähiopetukseen toukokuussa 2020 vain muutama viikko ennen kesälomien alkua. Perusopetuslakiin (21a §) tehtiin pandemian jatkuessa lukuvuodeksi 2021–22 väliaikainen muutos poikkeuksellisista opetusjärjestelyistä vastaisen tilanteen varalle. Siirtyminen etäopetukseen on silti monivaiheinen ja edellyttää, että etäopetus on välttämätöntä. (Opetushallitus a.)

Nuorimpien oppilaiden (esikouluissa ja alaluokilla 1–3 opiskelevien) kohdalla etäopetusta ei voida pääsääntöisesti käyttää lainkaan, eikä myöskään erityisen tuen, valmistavien luokkien tai pidentetyn oppivelvollisuuden oppilaiden osalta. Etäopetus olisi sallittu heidän kohdallaan vain, jos perusopetuslakia muutetaan tai jos Suomeen julistettaisiin poikkeusolot ja määräykset etäopetuksesta annettaisiin valmiuslain nojalla. (Möller 2022.) Valmiuslakia (1552/2011) on tähän mennessä sovellettu äärimmäisen harvoin, sillä sen tarkoitus on suojata oikeuksia poikkeusoloissa, kuten esimerkiksi pandemian alkaessa maaliskuussa 2020, jolloin etäopetus toteutettiin valmiuslain nojalla annetun asetuksen perusteella. Tällöin lähiopetusta tarjottiin kouluissa vain sellaisille 1.–3.-luokkalaisille, joiden vanhemmat olivat töissä aloilla, jotka katsottiin yhteiskunnan toimintojen kannalta kriittisiksi. Tällaisiin aloihin lukeutui esimerkiksi hoivatyö sairaaloissa. Myös lähiopetusta tarvitseville erityisen tuen päätöksen saaneille oppilaille järjestettiin poikkeuksellisesti opetusta kouluissa. (Sandell 2020.)

Oikeutta taiteen perusopetukseen on koronapandemian aikana rajoitettu hieman eri tavoin kuin oikeutta perusopetukseen. Taiteen pe-

rusopetus on yhdistetty harrastustoimintaan, jota on pidetty merkittävänä erityisesti lapsille ja nuorille, joiden taideharrastusten jatkumista on pyritty tukemaan poikkeustilanteissa. Aikuisten oikeutta osallistua harrastustoimintaan on sitä vastoin katsottu voitavan rajoittaa enemmän kuin alaikäisten. Aluehallintovirastot voivat antaa paikallisille toimijoille, kuten musiikkioppilaitoksille, tarkempia ohjeita hallitusten suositusten perusteella. Esimerkiksi tammikuussa 2022 Uudenmaan aluehallintovirasto ilmoitti Helsingin kaupungin toimijoille, että vain alle 18-vuotiaiden lähiopetus oli mahdollista. Näin taiteen perusopetuksessa pedagogit saivat opettaa lapsia ja nuoria lähiopetuksessa, kun taas yli 18-vuotiaiden opetus piti järjestää etäopetuksena.

Opetushallitus antaa lakeihin ja asetuksiin perustuvat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, joissa määritellään lakeja ja asetuksia tarkemmin oppilaiden oikeuksista opetukseen, kuten opetuksen arvoperustasta, tehtävistä ja tavoitteista, oppimisen arvioinnista ja paikallisten opetussuunnitelmien laadinnasta. Esimerkiksi alaluokkien 3–6 osalta todetaan seuraavaa:

Musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Opetus ohjaa oppilaita tulkitsemaan musiikin monia merkityksiä eri kulttuureissa sekä yksilöiden ja yhteisöjen toiminoissa. Oppilaiden musiikillinen osaaminen laajenee, mikä vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin ja luo pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle. Musiikin opetus rakentaa arvostavaa ja uteliaista suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Toiminnallinen musiikin opetus ja opiskelu edistävät oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa. (POPS 2014, 263.)

Näitä tehtäviä tarkennetaan opetussuunnitelman perusteissa oppimistavoitteiden avulla, jotka on yhdistetty musiikin sisältöalueisiin, myös laaja-alainen osaaminen huomioiden. Tämän jälkeen määrätään arviointikriteereistä (POPS 2014, 46–60), jotka on uudistettu ja otettu käyttöön elokuussa 2021 (Opetushallitus b).

Paikallisella tasolla opetuksesta määrätään valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita yksityiskohtaisemmin ja paikallisia olosuhteita ja näkökulmia huomioiden. Opetussuunnitelmatyöhön voivat yleensä osallistua myös oppilaat ja heidän huoltajansa. Esimerkiksi Helsingissä peruskoulujen opetussuunnitelman yleinen osa koostuu kaikille yhteisistä osuuksista, joita koulut voivat tarvittaessa tarkentaa. Yleisen osan lisäksi opetussuunnitelma sisältää oppiainekohtaisia osuuksia, jotka laaditaan koulu- tai aluekohtaisesti. Musiikinopettajat laativat usein musiikin osuuden koulunsa opetussuunnitelmaan.

Taiteen perusopetuksen osalta perustuslaissa säädettyä oikeutta ”saada kykyjensä ja erityisten tarpeiden mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä” (16 § 2 mom.) tarkennetaan taidekasvatuksen osalta esimerkiksi laissa taiteen perusopetuksesta (633/98). Taiteen perusopetuslaissa määritellään aluksi, mitä taiteen perusopetuksella tarkoitetaan. Lain mukaan (1 §) taiteen perusopetus on ”tavoitteellista” opetusta, joka etenee tasolta toiselle. Se on ensisijaisesti tarkoitettu lapsille ja nuorille. Oppilaille annetaan valmiudet ilmaista itseään ja hakeutua ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. Myös muuta taiteen edistämiseen liittyvää toimintaa voidaan järjestää sen yhteyteen. Musiikin lisäksi sitä annetaan myös muissa taiteenlajeissa. Lain mukaan (5 §) Opetushallitus päättää opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä opetussuunnitelman perusteissa. Musiikissa taiteen perusopetus sisältää tällä hetkellä (2023) kaksi erilaajuista oppimäärää, yleisen ja laajan, joille Opetushallituksessa on laadittu omat opetussuunnitelman perusteet (TPOPS 2017a ja TPOPS 2017b). Sekä yleiselle että laajalle oppimäärälle perustehtävä on määritelty seuraavasti (TPOPS 2017 a ja b, 10):

Taiteen perusopetus on ensisijaisesti lapsille ja nuorille tarkoitettua tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää eri taiteenalojen opetusta. Taiteen perusopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisuuksia opiskella taidetta pitkäjänteisesti, päämäärätietoisesti ja omien kiinnostuksen kohteiden suuntaisesti. Opetuksella edistetään taidesuhteen kehittymistä ja elinikäistä taiteen harrastamista. Opetus kehittää taiteenalalle ominaista osaamista ja antaa valmiuksia hakeutua

asianomaisen taiteenalan ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen. (TPOPS 2017 a ja b, 10.)

Opintojen laajuudet eri oppimäärissä poikkeavat kuitenkin toisistaan. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän laajuus on määritelty (TPOPS 2017b, 14) siten, että ”laskennallinen laajuus on 500 tuntia, josta yhteisten opintojen laskennallinen laajuus on 300 tuntia ja teemaopintojen 200 tuntia.” Laajassa oppimäärässä (TPOPS 2017a, 14) laskennallinen laajuus on 1300 tuntia, ”josta perusopintojen laskennallinen laajuus on 800 tuntia ja syventävien opintojen 500 tuntia.” Molempien oppimäärien (TPOPS 2017 a ja b, 14) osalta todetaan, että ”annettavan opetuksen tulee mahdollistaa opetussuunnitelmassa määriteltyjen taiteenalan oppimäärän tavoitteiden ja sisältöjen saavuttaminen” ja että ”taiteen perusopetusta järjestettäessä on pyrittävä joustavuuteen niin, että taiteenala, oppilaan ikä, aiemmin hankitut taidot ja tiedot sekä käytettävät opetusmenetelmät otetaan huomioon.” Laajuuksien eroavaisuutta on kritisoitu erityisesti yleistä oppimäärää antavien oppilaitosten taholta. Yhteiskunnan tuki kohdentuu suuremmissa määrin esimerkiksi musiikissa lakisääteistä valtionavustusta saaville musiikkioppilaitoksille, jotka tarjoavat laajaa oppimäärää. Tähän on historialliset syynsä. Vuonna 1969 voimaan astunut ensimmäinen laki musiikkioppilaitosten valtionavustusta (147/68) turvasi rahoitusta vain niille musiikkioppilaitoksille, jotka hyväksyttiin tämän tuen piiriin, eikä rahoitusta riittänyt kaikille halukkaille (Heimonen 2005a, 10). Vähitellen lakisääteistä valtionavustusta saavien musiikkioppilaitosten määrä kuitenkin lisääntyi. Osa musiikkioppilaitoksista saa harkinnanvaraista valtionapua, ja osa kouluista toimii yksityisesti ilman yhteiskunnan tukia. Yksityisiä musiikkikouluja opetussuunnitelman perusteet eivät ohjaa, vaan ne voivat määritellä tavoitteensa itsenäisesti. Yksityiset toimijat joutuvat kuitenkin kattamaan kulut pääasiassa oppilailta perittävillä lukukausimaksuilla. Oppilaiden oikeus taiteen perusopetukseen on siten ongelmallisempi kuin heidän oikeutensa peruskoulujen musiikinopetukseen, joka on oppilaille maksutonta ja johon kaikilla on oikeus osallistua.

Lopuksi tarkastelen musiikkioikeuksia niin sanotun kriittisen positivismin ja sen tasomallin kautta. Kriittisen positivismin mukaan oikeus ei koostu ainoastaan säännösten ”pyramidista” vaan seuraavista kolmesta tasosta (Heimonen 2002, 27–28; Tuori 2000):

Ensimmäisenä on suhteellisen nopeasti muuttuva pintataso, johon lukeutuvat esimerkiksi säännökset opetussuunnitelmien valtakunnallisissa perusteissa. Suomessa opetussuunnitelmien perusteet on yleensä uudistettu noin 10 vuoden välein. Näin koulutus pyrkii seuraamaan yhteiskunnan muutoksia. Pintatasolla ovat myös lait – kuten perusopetuslaki ja taiteen perusopetuslaki – sekä asetukset. Oikeus musiikinopetukseen, yksi tärkeimmistä musiikkioikeuksista, voi siis olla nopeiden muutosten kohteena, jos esimerkiksi peruskoulujen tuntijakoa muutetaan asetuksella, jolloin myös musiikintuntien määrä perusopetuksessa ja lukiossa voi lisääntyä tai vähentyä.

Pintatason alla on toisena tasona oikeuskulttuurin taso, joka on käsitteenä monitahoinen. Oikeuskulttuurin tasolla sijaitsevat muun muassa oikeusperiaatteet, kuten esimerkiksi lapsen edun periaate tai sopimuksen pitävyyden periaate, sekä ammattikunnan käytänteet. Musiikkikasvatuksessa tälle tasolle voi sijoittaa esimerkiksi periaatteen hyvästä musiikkisuhteesta (Heimonen 2002; Björk 2016), yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon periaatteet sekä musiikkikasvattajien ammattikäytänteet. Oikeuskulttuurin taso on hitaammin muuttuva kuin pintataso. Kuten edellä on todettu, opettajien itsemääräämisoikeudella on ollut Suomessa vahva asema (Sahlberg 2011), myös musiikkikasvatuksessa (Juntunen 2017). Vaikka opetussuunnitelmat muuttuisivat, eivät opetuskäytänteet välttämättä muutu kovinkaan nopeasti (ks. esim. Partti 2016, 14), ellei kyseessä ole koronapandemian luonteinen poikkeustilanne. Musiikkioikeuksien toteuttamiseen opettajien käytänteet vaikuttavat suuresti, sillä opetustoiminnassa voidaan toteuttaa esimerkiksi yhdenvertaista soitonopetusta ottamalla huomioon oppijoiden erityisiä tarpeita, kuten mahdollinen hahmottamisvaikeus (Hasu 2017). Pintataso ja oikeuskulttuurin taso voivat myös limittyä keskenään, sillä samat periaatteet voivat ilmetä pintatasolla laeissa ja opetussuunnitelmateksteissä. (Heimonen 2002, 27–28; Björk ja Heimonen 2019.)

Kolmantena tasona on nähty syvätaaso, joka koostuu muun muassa arvoista ja muuttuu kaikista hitaimmin. Arvot on yleensä jaettu itseisarvoihin ja välinearvoihin. Itseisarvona voidaan nähdä esimerkiksi musiikki sinänsä osana ihmisyyttä (Kangas, Poikela ja Ojala 2016, 26), kun taas musiikkikasvatuksen välinearvoja ovat esimerkiksi aivoinfarktipotilaiden toipumisen nopeuttaminen, lasten kielenoppimisen edistäminen, nuorten tunteiden säätely ja hyvinvointi musiikin avulla. Musiikkikasvatuksessa, kuten yleensä muussakin kasvatustyössä, kyse on useimmiten kuitenkin seka-arvoista. Rajanveto itseis- ja välinearvojen välille on vaikeaa, usein jopa mahdotonta. Itseisarvona on lopulta nähty jopa elämä – tai taide – sinänsä.

Syvätasolla musiikkioikeuksien voi nähdä yhdistyvän esimerkiksi taiteen ja musiikin arvoon sinänsä, itseisarvoon. Musiikki osana kulttuuria, johon kulttuuriset oikeudet liittyvät, tai sivistystä ja siihen yhdistyviä sivistyksellisiä oikeuksia, voidaan sijoittaa syvätasolle. Arvojen on nähty läpäisevän oikeuden kaikki tasot: esimerkiksi yhdenvertainen oikeus sivistykseen ilmenee pintatasolta perustuslain säännöksestä oikeuden syvätasolle (Mäkelä 2013, 2). Tämä arvopohja luo suhteellisen pysyvän, hitaasti muuttuvan perustan oikeuden tasomallisissa myös musiikkioikeuksille.

Musiikkioikeudet pehmeässä oikeudessa

Musiikkioikeudet voivat perustua kansallisen lainsäädännön ohella myös kansainväliseen tai kansalliseen *soft law* -tyyppiseen ”pehmeään oikeuteen”. Tällaista oikeutta noudatetaan käytännössä *de facto*, vaikka se ei olisi oikeudellisesti sitovaa (Koskeniemi ja Kari). Käytännössä pehmeä oikeus voi olla erittäin vaikuttavaa. YK:n julistukset ja kansainväliset sopimukset sekä kansalliset ja kansainväliset visiot ovat tyypillisiä esimerkkejä pehmeästä oikeudesta, joka voi muuttua varsinaiseksi lainsäädännöksi, jos kansainvälinen sopimus ratifioidaan sopimuksen hyväksyneessä valtiossa lainsäädännöksi. Esimerkiksi periaate lapsen edusta sisältyy Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimukseen (YK 1989), jonka muun muassa Suomi ja Ruotsi ovat ratifioineet ja joka siten on tullut osaksi kansallista lainsäädä-

däntöä molemmissa maissa. Ruotsissa esimerkiksi Örebron kulttuurikoulu sisällytti jo 2000-luvun alussa ”visioonsa” tämän periaatteen lapsen edusta tai parhaasta (*barnets bästa*). (Heimonen 2002.) Suomessa ”hyvä musiikkisuhde”, joka esiintyy esimerkiksi taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmissa (TPOPS 2002, 2005, 2017a, 2017b), liittyy läheisesti periaatteeseen lapsen edusta ja sen sisältämään lapsilähtöisyyteen, oppijakeskeisyyteen, lapsen osallistamiseen ja osallistumiseen ikätasonsa mukaisesti itseään koskeviin päätöksiin. Hyvä musiikkisuhde toteutuu parhaiten, kun sen sisällöstä päätetään tapauskohtaisesti, paikallisesti, yksilöllisesti, huomioiden jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet ja tavoitteet. Tutkimuskirjallisuudessa (Björk 2016) suhde on muutettu monikkoon, hyvät musiikkisuhteet. Tämä kuvaa vielä entistä paremmin käsitteen yksilöllisesti määrittyviä, moninaisia musiikillisia ja kasvatuksellisia tavoitteita. (Björk 2016; Björk ja Heimonen 2019.)

Soft law -tyyppistä ohjausta on kuvattu joustavaksi verrattuna perinteiseen lainsäädäntöön, jonka muuttaminen edellyttää monivaiheisia poliittisia ja hallinnollisia prosesseja. Muuttuvassa ja kansainvälistyvässä yhteiskunnassa, jonka osa musiikkikasvatus on, soft law -tyyppinen ”pehmeä oikeus” voisi olla varteenotettava ohjausväline, vaikka sen tehokkuus ei välttämättä aina vastaa perinteistä lainsäädäntöä. Kansainvälisen musiikkineuvoston (IMC) julistukset ja suositukset – kuten sen määrittämät viisi musiikkioikeutta – voidaan nähdä tämän tyyppisenä ohjauksena. Musiikkioikeuksien lähtökohtana on jokaisen oikeus ilmaista itseään ja osallistua, ja ne perustuvat muun muassa Ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen (YK 1948) ja Lasten oikeuksien yleissopimukseen (YK 1989).

Kansainvälinen musiikkineuvosto (IMC) pyrkii edistämään musiikkioikeuksia globaalisti. Järjestö on tuominnut esimerkiksi musiikkioikeuksien äärimmäisen loukkauksen, musiikkitilaisuuteen Pariisissa kohdistuneen terrori-iskun vuonna 2015. Se on palkinnut *Music Rights Award* -palkinnolla musiikkioikeuksia edistävää toimintaa, kuten syyrialaisien pakolaislasten kanssa merkittävää työtä tehneen libanonilaiskuoron. Kansainvälinen musiikkineuvosto on ottanut julkisesti kantaa jäsenjärjestöjensä kanssa muun muassa kansainvälisiin ajankohtaisiin kysymyksiin, ja se on vedonnut esimerkiksi Afganistanissa toimivien

muusikoiden ja musiikin ilmaisunvapauden puolesta Talibanin otettua vallan vuonna 2021. Seuraavassa on ote vetoomuksesta (14.12.2021), jonka Suomen Musiikkineuvosto (FMC) ja Muusikkojen liitto julkaisivat:

... järjestöverkosto vetoaa afganistanilaisten kollegojen puolesta. Talibanin otettua vallan afganistanilaisia taiteilijoita vainotaan ja hyljennetään. Tarve kiireellisille evakuoinneille ja muulle tuelle on kriittinen, ja järjestöt vetoavat valtioihin toimenpiteiden toteuttamiseksi välittömästi. Kansainvälisen yhteisön velvollisuus on turvata afganistanilaisten ihmisten ja taiteilijoiden ääni, musiikin ilmaisunvapaus sekä maan musiikin ja kulttuurin tulevaisuus. (FMC.)

Kansainvälisen musiikkineuvoston yksi kansallisista jäsenjärjestöistä on Suomen musiikkineuvosto (FMC), joka kattaa suuren osan Suomen musiikkialaa, niin ammattilaiset kuin harrastajat. Suomen musiikkineuvostossa on jaosto koulutukselle (Mukako), jossa myös Taideyliopiston Sibelius-Akatemiolla on edustajansa. Musiikin varhaiskasvattajilla on oma edustajansa, samoin Konservatorioliitolla, ammattikorkeakouluilla, taiteen perusopetuksella ja Suomen musiikkikasvatusjärjestöllä (FISME). Näin musiikkikasvatuksen eri alat saavat ”äänensä” kuuluviin ja voivat omalta osaltaan pyrkiä edesauttamaan alansa kehitystä. Kansainvälisen musiikkineuvoston laatimat viisi musiikkioikeutta on suomennettu Suomen Musiikkineuvostossa seuraavasti:

JOKAISELLA LAPSELLA JA AIKUISELLA ON OIKEUS

- ilmaista itseään vapaasti musiikin keinoin,
- oppia musiikin ilmaisua ja taitoja sekä
- osallistua, kuunnella, luoda ja saada tietoa musiikista.

MUSIIKIN TEKIJÄLLÄ JA ESITTÄJÄLLÄ ON OIKEUS

- asianmukaisiin toimintaedellytyksiin, joilla hän voi kehittää taidettaan ja päästä esille eri medioissa sekä
- saada työstään asianmukainen tunnustus ja korvaus (IMC).

Nämä oikeudet julkaistiin Suomessa otsikolla *Koko maailman musiikkioikeudet*, joka kuvaa näkemystä musiikkioikeuksien kansainvälisestä, globaalista ulottuvuudesta. Kuten ihmisoikeudet, ne voidaan katsoa niin perustavanlaatuisiksi ja universaaleiksi, että ne kuuluvat kaikille. Jokaista oikeutta on tulkittu ja selvennetty lukijoille huomioimalla myös eri puolueissa vaikuttavat poliittiset päättäjät, joita informoitiin näistä oikeuksista ja joille järjestettiin musiikkioikeuksista julkinen paneeli hieman ennen vaaleja keväällä 2019. Musiikkikoulutuksen jaostossa on pohdittu, mitä tarkoittavat jokaisen ”oikeus oppia musiikin ilmaisua ja taitoja” sekä ”osallistua, kuunnella, luoda ja saada tietoa musiikista.” Keskusteltavana on ollut myös ”jokaisen oikeus ilmaista itseään vapaasti musiikin keinoin”. (FMC.) Kansainvälisen musiikkineuvoston englanninkielisen ilmaisun (”to learn musical languages”) suomennoksen ”oppia musiikin ilmaisua” voi nähdä yksilökeskeisenä, kunkin yksilön ilmaisuvapautta vahvistavana oikeutena. Englanninkielisen ilmaisun voi kuitenkin tulkita tarkoittavan oikeutta saada tietoa musiikin muotojen moninaisuudesta maailmassa, jolloin oikeuden globaali ulottuvuus nousee suomennosta vahvemmin esille.

Suomen musiikkineuvosto (FMC) julkaisi vuonna 2015 poliittisen ohjelman musiikkioikeuksien toteuttamiseksi nimeltä ”Musiikki kuuluu kaikille”. Siinä on eriytetty ja täsmennetty edellä mainittuja viittä musiikkioikeutta. Jokaisen oikeus ilmaista itseään vapaasti musiikin keinoin on tulkittu siten, että vaalitaan ja vahvistetaan ”ilmaisun vapautta ja monimuotoisuutta” sekä tuetaan sellaisia, joiden musiikkia tai ääntä ei päästetä yhteiskunnassa esille. Esimerkkejä löytyy runsaasti eri yhteiskunnista, joissa vaikkapa poliittiset ääriliikkeet, jotka voivat olla myös uskonnollisesti sitoutuneita, sensuroivat taidetta ja musiikkia. Vaikka Suomen konteksti on erilainen kuin esimerkiksi Talibanin valtaama Afganistan, voi täältäkin löytää esimerkkejä musiikkikasvatuksen alalta. Alexis Kallio (2015) totesi väitöstutkimuksensa perusteella, että suomalaiset musiikinopettajat omalla tavallaan ”sensuroivat” valitessaan musiikintunneilleen tietynlaista musiikkia. Opettajat tasapainoilevat oppijalähtöisyyden ja omien kasvatuksellisten tavoitteidensa sekä arvojensa välillä. Oppilaiden valitsema ja ehdottama musiikki voi olla opetuksen lähtökohtana, mutta ei kuitenkaan

aina, sillä opettajien vastuulla on suunnitella tunnit pedagogisesti ja kasvatuksellisesti mielekkäällä tavalla. Myös oikeusperiaatetta ”lapsen edusta” on tulkittu siten, ettei lapsen edun mukaista ole, että hän saisi aina itse päättää haluamansa asiat, kuten syödä vain makeisia. Lapsia osallistetaan ja kuunnellaan sekä heidän mielipiteensä otetaan päätöksenteossa huomioon ikätasoaan vastaavasti. Samoin tutkimuskirjallisuudessa ja opetussuunnitelman perusteissa mainitut ”hyvät musiikkisuhteet” (Björk 2016; Björk ja Heimonen 2019) tulkitaan erilaisissa pedagogisissa konteksteissa painottamalla oppijälähtöisyyttä sekä yksilöitä kunnioittavaa ja sensitiivistä näkökulmaa.

Tulkitsen, että pehmeää oikeutta edustaa vuonna 2020 julkaistu *Suomalaisen musiikkikoulutuksen visio 2030*. Ydinryhmän, johon kuului musiikin eri koulutusinstituutioita edustavia asiantuntijoita, lisäksi vision laatimiseen pyrittiin osallistamaan mahdollisimman suuri joukko musiikkialan toimijoita teknologian avustuksella, sillä luonnos avattiin netissä kaikkien kommentoitavaksi. Visiotyöhön vaikuttaminen oli mahdollista myös seminaareissa, joiden lisäksi hyödynnettiin sosiaalista mediaa, kuten Facebookia. Tällainen laaja, kaikki koulutusalat musiikissa kattava vapaaehtoinen visiointityö, joka lähtee alan toimijoista, eikä hierarkiassa ylhäältäpäin ”pyramidin” huipulta, on esimerkki niin sanotusta deweylaisesta demokratiasta, jossa ihmiset neuvotellen toimivat yhdessä demokraattisesti (Heimonen 2012; Heimonen ja Westerlund 2008). Vastakohtana voisi pitää perinteistä suomalaista edustuksellista demokratiaa lainsäädäntöprosesseineen, joissa poliittiset puolueet edustavat kansalaisia. Opetushallituksen antamia määräyksiä, normeja, joita ovat esimerkiksi valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet perusopetukselle (POPS 2014) ja taiteen perusopetukselle (TPOPS 2017a ja b), voidaan pitää esimerkkinä perinteisestä mallista, sillä opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat lakeihin ja lait puolestaan perustuslakiin. Nykyään alati kehittyvä teknologia mahdollistaa kuitenkin myös opetussuunnitelman perusteiden laadinnassa kansalaisten kommentoinnin, ja esimerkiksi uusimmat taiteen perusopetuksen valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet (TPOPS 2017a ja b) avattiin netissä avoimesti kaikkien halukkaiden kommentoitaviksi.

Oikeuksien (*rights*) vastaparina on pidetty velvollisuuksia (*duties*). Musiikkioikeuksien kohdalla voisimme siis puhua myös musiikkivelvollisuuksista. Pohjoismaisissa hyvinvointivaltioissa velvollisuus on usein nähty olevan yhteiskunnalla, jonka tehtävänä on luoda rakenteita esimerkiksi musiikkioikeuksien toteutumiselle. Valtio ja kunnat tukevat musiikkikoulutusta, oopperaa, orkestereita, ammattilaisia ja musiikinharrastajia ”vauvamuskareista” senioriryhmiin. Jos musiikkioikeudet nähdään ”alhaalta-ylöspäin” toteutettavina, yksilöiden vastuuta korostavina oikeuksina ja velvollisuuksina, ne voidaan nähdä yhteen kietoutuneina ammattieettisten ohjeistuksien ja säännösten kanssa. ”Pehmeä oikeus”, jonka noudattaminen ei perustu oikeudellisiin sanktioihin, voidaan yhdistää useiden eri ammattikuntien eettisiin säännöstöihin, jotka useimmiten perustuvat ammattikunnan itsesääntelyyn. Musiikkikasvattajien työhön liittyvät niin Opetusalan eettisen neuvottelukunnan (OEN) laatima eettinen ohjeistus opettajille kuin oppilaitosten luomat omat eettiset periaatteet – kuten esimerkiksi Taideyliopiston eettiset periaatteet. Näiden noudattamista voidaan valvoa ja luoda prosesseja mahdollisten rikkomusten käsittelylle. Joskus ne voivat johtaa myös oikeudellisiin sanktioihin, jolloin eettiset kysymykset yhdistyvät oikeudellisiin kysymyksiin. Musiikinopettajien epäasiallinen käytös voi esimerkiksi rikkoa niin opettajan ammattieettisiä kuin myös rikosoikeudellisia normeja.

Muuttuvassa maailmassa, jossa myös musiikkioikeudet ovat muutoskassa, on vaikeaa vetää selkeitä rajoja eri oikeuksien ja oikeuden lajien välillä, samoin normien välille. Tästä esimerkkinä voidaan ottaa normikriittinen Normit nurin -hanke. Normikriittisyydessä normit määritellään ”oletuksiksi”, jotka rajoittavat yksilön oikeuksia ilmaista itseään. Esimerkiksi kouluissa vähemmistöihin kuuluvat oppijat kokevat usein kiusaamista ja syrjintää, jos kaikkien oletetaan olevan samanlaisia kulttuuriselta taustaltaan, terveydeltään tai sukupuoliselta suuntautumiseltaan. Opettajan ja oppijan väliset suhteet nähdään aina valtasuhteina, joissa opettajilla on valta ja vastuu luoda kaikille turvallinen oppimisympäristö. Yhteiskunnan rakenteet luovat yhtäältä yhdenvertaisuutta, kuten kaikille maksuttoman perusopetuksen. Toisaalta rakenteet – kuten kaikille maksuton perusopetus – voivat

tosiasiallisesti luoda eriarvoisuutta. Mahdollisuuksien tasa-arvo, yhdenvertaisuus, voidaan nähdä kriittisen tutkimuksen näkökulmasta vain muodollisena. Tätä paradoksia on taidekasvatuksen osalta tutkittu ArtsEqual-hankkeessa, jossa painotettiin tosiasiallista yhdenvertaisuutta ja jokaisen faktista oikeutta taiteisiin ja taidekasvatukseen. Hankkeen tutkijat ovat tuottaneet tieteellisten julkaisujen lisäksi useita toimenpidesuosituksia, joissa annetaan käytännön neuvoja taidekasvatuksen saavutettavuuden parantamiseksi (ks. esim. Laes ym. 2018; Turpeinen, Juntunen ja Kamensky 2019) tai ”työkalupakkeja” muun muassa musiikinopetuksen muuttamiseksi entistä oppijalähtöisemmäksi (López-Íñiguez 2017).

Paikalliset toimijat, ihmisten osallistaminen, ovat tärkeässä osassa, jotta kaikki saisivat tietoa musiikkioikeuksista ja jotta näitä oikeuksia voidaan toteuttaa. Musiikkikasvattajat, jotka opettavat lapsia, nuoria ja aikuisia, ovat tärkeässä asemassa käytännön toimijoina. Jotta jokainen ”lapsi, nuori ja aikuinen” voisi ”osallistua, kuunnella, luoda ja saada tietoa” (FMC) musiikin kautta, tarvitaan päteviä ja sensitiivisiä musiikkikasvattajia. Erityisen tärkeässä asemassa on opettajankoulutus: se musiikkikasvatus, jossa koulutetaan ja kasvatetaan tulevia musiikkikasvattajia. Jos opettajankoulutuksessa pystytään huomioimaan musiikkioikeudet siten, että opiskelijat kasvavat sensitiivisessä ja kunnioittavassa oppimisympäristössä, voivat he ehkä toimia vastuullisesti tulevaisuudessa myös omassa työssään kasvattajina. Sen lisäksi koulutuksessa voidaan tietoisesti opettaa oikeuksien huomioimista, tunnistamista ja toteuttamisen tapoja opetustilanteissa. Tarkastelen seuraavaksi muutamia käytännön tilanteita, joissa musiikkikasvatuksessa on pyritty huomioimaan jokaisen lapsen ja nuoren oikeudet erilaisissa pedagogisissa konteksteissa.

Musiikkioikeudet musiikkikasvattajan työssä

Pakolaiskriisi maailmalla kosketti monien Euroopan maiden lisäksi myös Suomea 2010-luvun lopulla, kun maahamme saapui yllättäen poikkeuksellisen runsaasti turvapaikanhakijoita. Turvapaikanhakijoiden joukossa oli myös muusikoita ja musiikin har-

rastajia. Tätä uutta maailmanpoliittisesti haastavaa tilannetta tarkastellaan musiikkikasvatuksen osalta Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen lehtorin Katja Thomsonin väitöskirjaprojektissa (2021). Hän painottaa, että ”pluralistisessa yhteiskunnassa tarvitaan kohtaamispaikkoja ja työtapoja, jotka ennen kaikkea edistävät yhteisymmärrystä sekä ilmaisun vapautta ja myös siihen liittyvää vastuuta” (Thomson 2018, 81). Ilmaisun vapautteen hän liittää vastuun, sillä yhteiskunnallinen keskustelu maahanmuuttokysymyksissä voi olla hyvin kärjistyntä. Näin oikeudet liittyvät velvollisuuksiin myös käytännön opetustyössä: kyse on tasapainon löytämisestä eri ihmisten oikeuksien välillä sekä vastuusta. Ilmaisuvapaus ei ole rajaton ja absoluuttinen, sillä yhden ihmisen vapaus ilmaista itseään voi loukata jonkun toisen oikeuksia. Thomson pyrki projektissaan luomaan turvallisen oppimisympäristön (ns. kolmas tila), jossa turvapaikanhakijat ja korkeakoulun opiskelijat ja opettajat musisoivat, sävelsivät ja improvisoivat yhdessä, toinen toisiltaan vastavuoroisesti oppien. Pedagogisesta näkökulmasta voidaan ajatella, että tällaisessa tilassa suomalaiset opettajat ja opiskelijat ja juuri maahan tulleet pakolaiset, jotka eivät tienneet edes oikeudestaan jäädä maahan, olivat yhdenvertaisia, vaikka vain kyseisellä hetkellä. Musiikin ja sanattoman vuorovaikutuksen avulla voitiin luoda yhteyksiä eri olosuhteista ja kulttuureista tulleiden ihmisten välille ja edistää yhdenvertaisuutta kunnioittamalla mahdollisia erilaisia ajattelu- ja toimintatapoja. *World in Motion* – maailma muutoksessa – oli tämän kaikille avoimen yhtyeen nimi, jossa taidepedagogiikan korkeakouluopiskelijat saivat mahdollisuuden laajentaa musiikillista ja pedagogista osaamistaan käytännön tilanteissa, niin konkreettisessa huonetilassa kuin myös osallistujien muodostamissa ja muokkaamissa kuvitteellisissa tiloissa eli ”kolmannessa tilassa” (ks. Thomson tässä kokoomateoksessa), joka symboloi muun muassa yhteisöön kuulumista.

Toisena esimerkkinä tarkastelen alkuperäiskansojen oikeuksia kulttuuriinsa erityisesti musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Euroopassa ainoan alkuperäiskansan muodostavat saamelaiset, joita asuu Saamenmaan lisäksi runsaasti esimerkiksi pääkaupunkiseudulla. Saamelaisille ihminen ja luonto ovat tiiviisti yhteen kietoutuneita, ja saamelaispedagogiikassa käytetään hyväksi tekemällä oppimista, ta-

rinoita ja kertomuksia. Myös musiikki, joiku, liittyy kokonaisvaltaisesti kaikkeen muuhun elämään, joten sen opettaminen kontekstistaan irrallisena on ongelmallista. (Kallio ja Heimonen 2019.) Kulttuurinen omiminen (Heimonen ja Hebert 2022, 36) on noussut esiin, jos saamelaisille tärkeitä kulttuurisia oikeuksia on loukattu esimerkiksi hyödyntämällä epäkunnioittavasti heidän perinteisiä pukujaan. Alexis Anja Kallio, englantia äidinkielenään puhuva Australiasta kotoisin oleva tutkija, otti tutkimuksiinsa mukaan nuoren saamelaismuusikon, Hildá Länsmanin, tulkitsemaan haastatteluja, joita Kallio oli kerännyt saamelaisilta muusikoilta ja musiikkikasvattajilta. Tällä hän pyrki osoittamaan, että hän haluaa tehdä tutkimusta saamelaisille (*for you*) ja saamelaisten kanssa (*with you*), eikä siis ulkopuolisena, ylhäältä päin tulevana niin sanottuna objektiivisena tutkijana saamelaisista (*of you*). (Kallio ja Länsman 2018.) Saamelaisista on nimittäin tehty historian kuluessa lukuisia tutkimuksia, joissa heitä on kohdeltu alentavasti ja epäoikeudenmukaisesti. Myös sulauttamisyrietykset valtaväestöön sijoittamalla saamelaisten lapset perheidensä ulkopuolelle sisäoppilaitostyyppisiin kouluihin, joissa heitä kiellettiin puhumasta omaa kieltään, ovat olleet omiaan aiheuttamaan epäluuloa ulkopuolisia kasvatusalan tutkijoita kohtaan. Sensitiivisyys ja kunnioitus ovat siten tärkeitä, kun tutkitaan tai opetetaan alkupe-räiskansojen kulttuureja. (Kallio ja Heimonen 2019.) Siinä missä musiikkikulttuureita aiemmin opetettiin laulattamalla musiikkikirjoista lauluja eri kulttuureista, voi tulevaisuuden musiikkikasvattaja käyttää kulttuurisesti tietoista opettajuuttaan yhä monipuolisemmin. Kulttuurit ovat jatkuvassa muutoksessa, mikä näkyy myös musiikkikasvatuk-sessa. Esimerkiksi perinteisten elinkeinojen harjoittamista, kuten poronhoitoa, edesauttavat nykyään Saamenmaalla moottorikelkat, joita myös joikataan (ks. Saamelaiskulttuurin ensyklopedia). Seuraavaksi esittelen pedagogisia vaiheita, jotka Kallio järjesti tarkoituksenaan opettaa joikua koulussa.

1. Opettajien koulutus järjestettiin siten, että Kallio ja Länsman kutsuivat Sibeliuksen Akatemian tiloihin saamelaislapsia Helsingistä. Lapsista oli tarkoitus kouluttaa ”apuopettajia”. Lapsia saapui kaksi. Länsman joikasi lapsille moottorikelkan. Samalla hän hei-

- jasti kuvan moottorikelkasta ja sanat saameksi isolle kankaalle.
2. Seuraavana aamuna tavattiin lasten kanssa koululla, jossa oli projektipäivä. Perinteiseen asuun pukeutunut Länsman kertoi ensin puvustaan ja erityisesti siitä, mitä kaikkea pukuun liittyy ja miten merkittävä se on hänelle. Sen jälkeen Länsman, saamelaislapset ja Kallio opettivat suurelle oppilasryhmälle joikua siten, että Länsman ja apuopettajina toimivat lapset joikasivat, samoin Kallio, ja kuva moottorikelkasta ja sanoista heijastettiin suurelle kankaalle. Oppilasryhmä katseli ja kuunteli, jonka jälkeen oppilasryhmästä muodostettiin kaksi piiriä, joista toista veti Länsman yhden ”apuopettajan” kanssa, ja toista Kallio toisen lapsen kanssa. Liikkuen ja joikaten piirissä kaikki oppivat, miten joikataan moottorikelkka.

Edellä mainittu projektiluontoinen työskentely voi edesauttaa kokonaisvaltaista, tarinoihin, perinteisiin ja liikkeeseen perustuvaa pedagogiikkaa, jota myös nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) painotetaan. Samalla voimme huomata, miten paljon voisimme oppia alkuperäiskansoilta sekä ylipäätään toinen toisiltamme, kulttuurisesti ja pedagogisesti. Tämä on vain yksi mahdollinen tapa opettaa, eikä tarkoituksena ole, ettei joikua enää uskalleta opettaa, ellei mukana ole alkuperäiskansan edustajaa. Tarkoituksena on vain valaista esimerkein, mitä kunnioitus ja sensitiivisyys voisivat käytännössä mahdollisesti tarkoittaa sekä sitä, että traditiot ovat ”eläviä” ja muuttuvia (ks. myös esim. Bates, Shevock ja Prest 2021). Vaikka porot ovat yhä edelleen merkittävässä asemassa saamelaisessa kulttuurissa, Hildá valitsi joikunsa aiheeksi tietoisesti moottorikelkan.

Musiikkioikeudet voivat olla joskus myös ristiriidassa toistensa kanssa: ”jokaisen lapsen ja aikuisen oikeus oppia” sekä ”saada tietoa musiikista” puoltaisi oppi- ja soivan materiaalin avoimuutta globaalisti, mikä olisi nykyteknologian avulla täysin mahdollista. Toisaalta musiikkioikeuksiin lukeutuu tekijöiden oikeus saada asianmukainen korvaus työstään. Tekijänoikeus siis rajoittaa musiikin vapaata käyttöä myös musiikkikasvatuksessa. Lisäksi on alettu myös puhua digitaalisen epätasa-arvosta ja digitaalisesta oikeudenmukaisuudesta,

joka koskettaa erityisesti kasvatustyötä: kaikilla perheillä tai kouluilla ei ole välttämättä varaa hankkia digitaalisia laitteita, tietokoneita, tabletteja, verkkoyhteyksiä ja puhelimia Suomessa, eikä varsinkaan maailmanlaajuisesti. Teknologian käyttö yleistyy kuitenkin nopeasti myös musiikkikasvatuksessa, ja digitaaliset laitteet nähdään joskus jopa yhteen kietoutuneena ihmisen kanssa, kuten esimerkiksi säveltäjän ja sävellysohjelman tiiviissä yhteydessä nykysävellyksissä (Asplund 2022).

Lopuksi

Tässä kirjoituksessa ”musiikkioikeuksia” on valaistu ja määritelty Kansainvälisen musiikkineuvoston ja Suomen musiikkineuvoston (viisi musiikkioikeutta) sekä käytäntöjen kautta. Tutkimuksia ”musiikkioikeuksista” ja musiikkikasvatuksen oikeuttamisesta on myös hyödynnetty, samoin lainsäädäntöä ja opetussuunnitelmia. Suomessa koulutuksen rakenteet luodaan pääasiassa lainsäädännön avulla. Hierarkkinen malli voi yhtäältä luoda turvallisen perustan jokaisen lapsen ja nuoren oikeudelle oppia, myös musiikkia. Toisaalta on kriittisesti pohdittu, onko järjestelmä enää nykyajan muuttuvassa yhteiskunnassa yhdenvertainen ja saavutettava, joten myös uudenlaisia, nykyistä joustavampia, systeemiä malleja on visioitu (ks. esim. Westerlund 2021).

Voidaan myös kysyä, millaista tulevaisuutta koulutusjärjestelmämme rakentaa nykyaikana ja tulevaisuudessa, sillä maailma muuttuu. Globaali eriarvoisuuden kasvu ja ympäristökriisit ovat esimerkkejä toisiinsa vaikuttavista murroksista, jotka edellyttävät kokonaisvaltaista ajattelua. Maailma nähdään kokonaisvaltaisena systeiminä, jossa eri osa-alueet vaikuttavat toinen toisiinsa yhä enemmän. Ekosysteemi on nykymaailmassa noussut kaikkein tärkeimmäksi, ja sivistykseen lukeutuu muuttuvassa maailmassamme myös ekososiaalinen sivistys. (Manninen ja Nokelainen 2021; Salonen ja Bardy 2015.) Taidekasvattajien on huomioitava kestävän kehityksen periaatteet ja ekososiaalista kestävyyttä tukevat ulottuvuudet (Foster, Salonen ja Sutela 2022; Salonen 2010, 233–250; Smith 2021). Myös luonnon monimuotoisuuden ymmärtäminen on yhä tärkeämpää. Musiikki ja taide

osana kokonaisvaltaista elämää, jossa elollinen ja eloton yhdistyvät ja jossa oikeudet kuuluvat kaikille, myös esimerkiksi eläimille, nähdään muuttuvassa maailmassa itseisarvoisena ja merkityksellisenä.

Kansainvälistymisen myötä musiikkikasvattajat joutuvat pohtimaan enenevässä määrin globaalia oikeudenmukaisuutta ja demokraattisuutta, sillä globaalien pohjoisen ja globaalien etelän väliset dikotomiat ja valta-asetelmat olisi purettava myös kasvatuksen alalla. Esimerkiksi Suomessa musiikinopetuksessa painotetaan digitaalisten laitteiden hyödyntämistä ja lisätään oppilaitosten musiikkikasvatusteknologista varustusta. Tämä voi vaikuttaa globaalista näkökulmasta epäoikeudenmukaiselta, sillä monissa maissa suuri osa lapsista ei välttämättä saa minkäänlaista opetusta. Toisaalta mobiiliteknologian hyödyntäminen voi avata monipuolisia oppimismahdollisuuksia myös globaalien etelän kontekstissa. Musiikkikasvatus on kaikkien oikeus, ei pelkästään globaalien pohjoisen kontekstissa vaan koko maailmassa (IMC). Musiikkikasvattajien olisi siten tiedostettava ja pyrittävä edistämään kaikkien maailman lasten ja opiskelijoiden musiikkioikeuksia niin omassa luokassaan kuin tekemällä kansainvälistä yhteistyötä maailmanlaajuisissa projekteissa. Tällöin musiikkioikeudet voivat saada vielä uuden kriittisen ulottuvuuden, sillä musiikin avulla ei ainoastaan edistetä, vaan myös estetään ihmisoikeuksien toteutumista, ja joissain yhteisöissä musiikkia käytetään jopa kidutuksen välineenä (ks. esim. Fifer ym. 2022). Länsimaisen, eurosentrisen, yksilön oikeuksia painottavan oikeuskäsityksen sijaan monissa yhteisöissä voidaan korostaa pikemminkin kollektiivisia oikeuksia, joiden merkitys nousee esiin myös rakentaessamme yhteistä kestäväää tulevaisuutta maailmanlaajuisesti.

Musiikkioikeudet visioissa, asiakirjoissa, julistuksissa, laeissa ja opetussuunnitelmissa saavat merkityksen käytännön elämässä. Ilman käytännön toimijoita oikeudet voivat jäädä lakiteksteihin runollisiksi visioiksi, utooppisiksi tavoitteiksi ilman mahdollisuuksia toteutua. Sen sijaan muuttuvassa maailmassa toimivat musiikkikasvattajat soveltavat määräyksiä käytännön opetustyössään. He tulkitsevat lakitekstejä ja ovat usein myös mukana laatimassa opetussuunnitelmia ja niiden perusteita. Lopulta nimenomaan käytännön toimijat – kuten musiik-

kikasvattajat – ovat tärkeimmässä asemassa, sillä juuri he soveltavat julistuksissa, laeissa ja opetussuunnitelmissa määriteltyjä oikeuksia ja toteuttavat ne käytännön elämässä, kasvatustyössään.

Lähteet

- Arajärvi, Pentti 1994. *Oikeus sivistykseen. Sivistykselliset perusoikeudet, oppivelvollisuus ja oikeuksien toteutumisen takeet*. Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Arajärvi, Pentti 2006. *Sivistykselliset oikeudet ja velvollisuudet*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- ArtsEqual-hanke. Saatavissa: <https://www.artsequal.fi/fi/> (luettu 29.4.2022).
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista / Kelpoisuusasetus (986/1998) muutoksineen. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> (luettu 2.5.2022).
- Asplund, Jonas 2022. The Cyborg: Becoming-with in the ecology of digital music composition. *Musiikkikasvatus* 25 (1), 8–28.
- Bates, Vincent C., Shevock, Daniel J. ja Prest, Anita 2021. Cultural Diversity, Ecodiversity, and Music Education. Teoksessa Kallio, Alexis A., Westerlund, Heidi, Karlsen, Sidsel, Marsch, Kathryn ja Saether, Eva (toim.) *The Politics of Diversity in Music Education. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education* (LAAE vol. 29). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1_12 Saatavissa: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-65617-1_12#citeas (luettu 3.8.2022).
- Bennett, Andy 2005. *Culture and Everyday Life*. London: Sage.
- Björk, Cecilia 2016. *In Search of Good Relationships to Music. Understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices*. [Väitöskirja.] Turku: Åbo Akademi University.
- Björk, Cecilia ja Heimonen, Marja 2019. Music schools and human flourishing: What can national education policy enable and restrict? Teoksessa Hahn, Michaela ja Hofecker, Franz-Otto (toim.) *The Future of Music Schools – European Perspectives*. Music School Research II. Cultural Institutions Studies. St. Pölten: Musikschulmanagement Niederösterreich GmbH, 35–50.
- Björk, Cecilia, Juntunen, Marja-Leena, Knigge, Jens, Pape, Bernd ja Malmberg, Lars-Erik 2019. Musikundervisning förverkligas på ojämlika villkor i årskurserna 1–6 i Finlands svenskspråkiga skolor. *Musiikkikasvatus* 22 (2), 30–58.
- Camlin, David A. ja Lisboa, Tania 2021. The digital ‘turn’ in music education (editorial). *Music Education Research* 23 (2), 129–138.
- Eduskunta 2022. Lainsäädäntö. Saatavissa: https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/kirjasto/aineistot/kotimainen_oikeus/kotimaiset-oikeuslahteet/Sivut/Lainsaadanto.aspx (luettu 3.3.2022).
- Fifer, Julian, Impey, Angela, Kirschlaeger, Peter G., Nowak, Manfred ja Ulrich, George 2022 (toim.). *The Routledge Companion to Music and Human Rights*. London: Routledge.
- Foster, Raisa, Salonen, Arto O. ja Sutela, Katja 2022. Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota. *Kasvatus* 53 (2), 118–129.

- Freire, Paulo 1998. *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. With notes by Ana Maria Araújo Freire. Translated by Robert R. Barr. New York: Continuum.
- Gay, Geneva 2010. *Culturally responsive teaching. Theory, Research, and Practice*. Second Edition. New York, NY: Teachers College.
- Global Visions. "Global Visions Through Mobilizing Networks". Saatavissa: <https://sites.uniarts.fi/web/globalvisions/> (luettu 29.4.2022).
- Haarmann, Pirkko-Liisa 2005. *Tekijänoikeus ja lähioikeudet*. Helsinki: Talentum.
- Hasu, Johanna 2017. "Kun siihen pystyy kuitenkin, ei mitään järkeä olla tekemättä": oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa - oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. [Väitöskirja]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hebert, David G. ja Heimonen, Marja 2013. Public Policy and Music Education in Norway and Finland. *Arts Education Policy Review* 114 (3), 135–148.
- Heimonen, Marja 2002. *Music Education & Law. Regulation as an Instrument*. [Väitöskirja]. Helsinki: Sibelius Academy.
- Heimonen, Marja 2005a. *Soivatko lait? Näkökulmia musiikkikasvatuksen filosofiaan*. EST-julkaisusarja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Heimonen, Marja 2005b. Musiikin vapaus: Eettinen ja oikeudellinen näkökulma musiikkikasvatukseen. *Musiikkikasvatus* 8 (2), 23–31.
- Heimonen, Marja 2012. Music Education and Global Ethics. *Action, Criticism, and Theory for Music Education (ACT)* 11 (1), 62–80.
- Heimonen, Marja 2014. *Bildung* and Music Education: A Finnish Perspective. *Philosophy of Music Education Review* 22 (2), 188–208.
- Heimonen, Marja ja Hebert, David 2012. Nationalism and Music Education: A Finnish Perspective. Teoksessa Hebert, David G. ja Kertz-Welzel, Alexandra (toim.) *Patriotism and Nationalism in Music Education*. Farnham, UK: Ashgate, 157–173.
- Heimonen, Marja ja Hebert David G. 2019. Advancing Music Education via Nordic cooperation. Equity and equality as central concepts in Finland. Teoksessa Hebert, David G. ja Hauge, Torunn Bakken (toim.) *Advancing Music Education in Northern Europe*. London and New York: Routledge, 119–140.
- Heimonen, Marja ja Hebert, David G. 2022. International Soft Law and the Promotion of Musical Rights. Teoksessa Hebert, David G. ja McCollum, Jonathan (toim.) *Ethnomusicology and Cultural Diplomacy*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 21–45.
- Heimonen, Marja ja Westerlund, Heidi 2008. Musiikkikasvatuksen filosofia: Yhteisöllisiä näkökulmia. Teoksessa Huovinen, Erkki ja Kuitunen, Jarmo (toim.) *Johdatus musiikkifilosofoiaan*. Tampere: Vastapaino, 177–195.
- Husa, Jaakko ja Jyränki, Antero 2021. *Valtiosääntöoikeus. Systemaattinen yleisesitys Suomen valtiosäännöstä*. Helsinki: Kauppakamari.
- Juntunen, Marja-Leena 2013. *Kaiken lisäksi nainen: Ellen Urhon ammatillinen elämäkerta*. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Juntunen, Marja-Leena 2017. National assessment meets teacher autonomy: national assessment of learning outcomes in music in Finnish basic education. *Music Education Research* 19 (1), 1–16.

- Juntunen, Marja-Leena 2019. Pupils' experiences and perceptions of added music teaching in Finnish primary education. *Musiikkikasvatus* 22 (1-2), 9-29.
- Juntunen, Marja-Leena 2021. Eriarvoistavat mekanismit taiteen perusopetuksessa: synteesi Arts Education for All -ryhmän tutkimuksista. *Synteesi* 40 (4), 27-49.
- Juntunen, Marja-Leena ja Anttila, Eeva 2019. Taidekasvatus: Peruskoulun sokea piste. *Kasvatus* 50 (4), 356-363.
- Jääskeläinen, Liisa, Hautakorpi, Johanna, Onwen-Huma, Hanna, Niittymäki, Hanna, Pirttijärvi, Anssi, Lempinen, Miko ja Kajander, Valpuri 2015. *Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji_0.pdf (luettu 29.4.2022).
- Kallio, Alexis 2015. *Navigating (un)popular music in the classroom: censure and censorship in an inclusive, democratic music education*. [Väitöskirja.] Helsinki: The Sibelius Academy at the University of the Arts Helsinki.
- Kallio, Alexis ja Heimonen, Marja 2019. A toothless tiger? Capabilities for indigenous self-determination in and through Finland's extracurricular music education system. *Music Education Research* 21 (2), 150-160.
- Kallio, Alexis ja Länsman, Hildá 2018. Sami Re-Imagings of Equality in/through Extracurricular Arts Education in Finland. *International Journal of Education and the Arts* 18 (7). Saatavissa: <http://www.ijea.org/v19n7/index.html> (luettu 3.8.2022).
- Kangas, Sari-Anne, Poikela, Maarit ja Ojala, Juha 2016. Asiantuntijoiden käsityksiä musiikin ja yhteiskunnan suhteista. *Musiikki* 46 (4), 8-32.
- Kansainvälinen musiikkineuvosto (IMC). Saatavissa: <http://musiccou.asiakkaat.sigmatic.fi/wp-content/uploads/2014/12/musiikkioikeudetweb2.pdf> (luettu 2.5.2022).
- Kelsen, Hans 1960. *Reine Rechtslehre*. Wien: Franz Deuticke.
- Kivijärvi, Sanna 2021. *Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy*. [Väitöskirja.] Helsinki: The Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki.
- Koskenniemi, Martti & Kari, Ville. *Oikeustiede: kansainvälinen oikeus*. Tieteen termipankki. Saatavissa: https://tieteentermipankki.fi/wiki/Oikeustiede:kansainvälinen_oikeus (luettu 27.12.2021).
- Laes, Tuulikki 2017. *The (im)possibility of inclusion. Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education*. [Väitöskirja.] Helsinki: The Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki.
- Laes, Tuulikki, Juntunen, Marja-Leena, Heimonen, Marja,, Kamensky, Hanna, Kivijärvi, Sanna, Nieminen, Kati, Tuovinen, Tuulia, Turpeinen, Isto, Elmgren, Heidi, Linnapuomi, Aura ja Korhonen, Outi 2018. *Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana*. Toimenpidesuositus / Policy Brief by ArtsEqual 1/2018. Saatavissa: <https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/Saavutettavuus+toimenpidesuositus+%28PDF%29/9143ee82-6222-433f-9538-0a91009c08ba> (luettu 20.6.2022).
- Laki (633/98) ja asetus (813/98) taiteen perusopetuksesta. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633> ja <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980813> (luettu 2.5.2022).
- Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (609/86). Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609> (luettu 2.5.2022).

- Linnavalli, Tanja, Soni García, Adriana ja Tervaniemi, Mari 2021. Perspectives on the Potential Benefits of Children's Group-based Music Education. *Music & Science* 4, 1-14. DOI:10.1177/20592043211033578
- López-Íñiguez, Guadalupe 2017. *Konstruktivistisen soitonopetuksen edistäminen pedagogisen tasa-arvoisuuden mekanismina. Työkälypakki soitonopettajille*. ArtsEqual. Saatavissa: <https://www.artsequal.fi/documents/14230/0/artsequal+-+2017+-+toolkit+-+lopez+-+suomi+2017+11+06.pdf/0c04becc-b1d8-4765-9d9f-09567cc21e9a> (luettu 20.6.2022).
- Luoma, Tiia 2020. *Taiteen perusopetus 2020. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2019–2020*. Raportit ja selvitykset 2020: 4. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/taiteen_perusopetus_2020.pdf (luettu 20.6.2022).
- Manninen, Jyri ja Nokelainen, Riina 2021. Ekososiaalinen sivistys haastaa vapaan sivistystyön. *Aikuiskasvatus* 41 (2), 140–147.
- Mansikka, Jan-Erik, Westvall, Maria ja Heimonen, Marja 2018. Critical aspects of cultural diversity in music education: Examining the established practices and cultural forms in minority language schools in Finland. *Intercultural Education* 29 (1), 59–76. DOI:10.1080/14675986.2017.1404784
- Martin, Mari 2017. *Lastenkulttuurikeskukset osallisuutta tuottamassa. Huoltajien taustat ja kokemukset taide- ja kulttuurikasvatukseen osallistumisen määrittäjinä*. Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto, Taideyliopiston CERADA-tutkimuskeskus ja ArtsEqual-hanke. Saatavissa: https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7110/Kokos_2_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y (luettu 12.7.2022).
- Mattila, Tuomas 2022. *Yhteistyö tekijänoikeudessa. Tutkimus alkuperäisestä tekijänoikeuden haltijasta yhteistyöhön ja yhteisöllisyyteen perustuvissa luovissa prosesseissa*. [Väitöskirja.] Helsinki: Suomalainen Lakimiesyhdistys.
- Michielse, Maarten ja Partti, Heidi 2015. Producing a meaningful difference: The significance of small creative acts in composing within online participatory remix practices. *International Journal of Community Music* 8 (1). DOI:10.1386/ijcm.8.1.27_1
- Miettinen, Laura 2020. *Visions through mobilizing networks: Co-developing intercultural music teacher education in Finland and Israel*. [Väitöskirja]. Helsinki: The Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki.
- Mäkelä, Marianne 2013. *Yhdenvertainen oikeus sivistykseen. Tutkimus sivistyksellisen yhdenvertaisuuden perusoikeuden sisällöstä erityisesti yhdenvertaisessa oikeudessa perusopetukseen, taiteen perusopetukseen ja kuntien kulttuuripalveluihin*. [Väitöskirja]. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Möller, Sari 2022. Peruskoululaisia ei viedä lähiopetuksesta sormia napsauttamalla – neljä faktaa siitä, mitä lasten siirtäminen etäopetukseen vaatii. *Yle Uutiset* 7.1.2022.
- Niemi, Hannele, Toom, Auli ja Kallioniemi, Arto (toim.) 2012. *The miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. London: Sense Publishers.
- Normit nurin <https://ihmisoikeudet.net/wp-content/uploads/2015/11/AlaOletaNormitnurin-1.pdf> (luettu 2.5.2022).
- Opetusalan eettinen neuvottelukunta (OEN). <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opetusalan-eettinen-neuvottelukunta/> (luettu 13.7.2022).

- Opetushallitus a. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tasa-arvo-ja-yhdenvertaisuussuunnittelu-oppilaitoksissa> (luettu 2.5.2022).
- Opetushallitus b. Päättöarviointi. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppilaan-oppimisen-ja-osaamisen-arviointi-ja-uudet-paattoarviointin-kriteerit> (luettu 2.5.2022).
- Partti, Heidi 2013. Oopperasäveltäjäksi oppimassa: Opera by You -verkkoyhteisö musiikillisen asiantuntijuuden kasvualustana. *Musiikki* 1, 33–50.
- Partti, Heidi 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus* 19 (1), 8–28.
- Partti, Heidi 2021. "The stories we tell, the world we create. Research and the arts as a disruption and source of hope." Keynote Speech at the Siba Research Days, University of the Arts Helsinki. Helsinki (online), Finland. March 3, 2021. <https://soundcloud.com/uniarts-helsinki/keynote-lecture-by-professor-of-music-education-heidi-partti?in=uniarts-helsinki/sets/siba-research-days-2021>
- Perusopetuslaki (628/98) ja -asetus (852/1998). Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> ja <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852> (luettu 2.5.2022).
- Pihlajarinne, Taina 2012. *Lupa linkittää – toisen aineiston hyödyntämisen tekijänoikeudelliset rajat*. Helsinki: Lakimiesliiton Kustannus.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (luettu 2.5.2022).
- Rautiainen, Pauli 2007. *Taiteen vapaus perusoikeutena*. Helsinki: Taiteen keskuustoimikunta.
- Ruthman, Alex ja Mantie, Roger 2017 (toim.). *The Oxford Handbook on Technology and Music Education*. New York, NY: Oxford University Press.
- Saamelaiskulttuurin ensyklopedia*. Joiku. Saatavissa: <https://saamelaisensyklopedia.fi/wiki/Joiku> (luettu 16.2.2023).
- Sahlberg, Pasi 2011. *Finnish Lessons: what can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Salonen, Arto O. 2010. *Kestävä kehitys globaalın ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena*. [Väitöskirja]. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Salonen, Arto O. ja Bardy, Marjatta 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4–15. Saatavissa: <https://doi.org/10.33336/aik.94118> (luettu 20.6.2022).
- Sandell, Markku 2020. Muutokset astuvat voimaan: Koronaviruksen aiheuttama poikkeustila sulkee koulut tänään, rajat kiinni torstaina. Yle Uutiset 18.3.2020.
- Schiavio, Andrea, Biasutti, Michele ja Antonini Philippe, Roberta 2021. Creative pedagogies in the time of pandemic: a case study with conservatory students. *Music Education Research* 23 (2), 167–178.
- Siltala, Raimo 2001. *Johdatus oikeusteoriaan*. Helsinki: Forum Iuris.
- Simola, Hannu 2005. The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education* 41 (4), 455–470.

Smith, Tawnya D. 2021. Music Education for Surviving and Thriving: Cultivating Children's Wonder, Senses, Emotional Wellbeing, and Wild Nature as a Means to Discover and Fulfill Their Life's Purpose. *Frontiers in Education* 6 (April 2021) Saatavissa: <https://doi.org/10.3389/educ.2021.648799> (luettu 2.5.2022).

Storlund, Vivan 2002. *To each one's due at the borderline of work. Toward a theoretic model of economic, social, and cultural rights.* [Väitöskirja.] Helsinki: University of Helsinki.

Suomalaisen musiikkikoulutuksen visio. Saatavissa: <https://www.musiikkikoulutuksenvisio.fi/> (luettu 2.5.2022).

Suomen musiikkineuvosto (FMC). Saatavissa: <http://musiccouncil.fi/> (luettu 2.5.2022).

Suomen perustuslaki (731/99). Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> (luettu 2.5.2022).

Suomi, Henna 2019. *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta.* [Väitöskirja]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Särkämö, Teuvo, Tervaniemi, Mari, Laitinen, Sari, Forsblom, Anita, Soinila, Seppo, Mikkonen, Mikko, Autti, Taina, Silvennoinen, Heli M., Erkkilä, Jaakko, Laine, Matti, Peretz, Isabelle ja Hietanen, Marja 2008. Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke. *Brain* 131(3), 866–76. <https://doi.org/10.1093/brain/awn013> (luettu 13.7.2022).

Tapio, Veli-Markus 2013. Fair use ja kolmivaihetesti joustavamman tekijänoikeudellisen sääntelyn mahdollistajina. *Lakimies.* Suomalaisen lakimiesyhdistyksen aikakauskirja 111 (1), 35–54.

Tervaniemi, Mari 2017. Music in Learning and Relearning: The Life-Span Approach. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain* 27 (3), 223–226.

Thomson, Katja 2018. Musiikillinen kolmas tila – musiikkikorkeakoulun opettajat ja opiskelijat rakentamassa yhteistyötä turvapaikanhakijoiden kanssa. *Musiikki* 48 (2), 81–87. Saatavissa: [97116-Artikkelin%20teksti-163389-1-10-20200724](https://www.musiikki.fi/artikkelit/97116-Artikkelin%20teksti-163389-1-10-20200724) (luettu 10.2.2022).

Thomson, Katja 2021. *Reciprocal Integration in a Musical Thirdspace: An Ethnographic Study with Refugee Musicians and Higher Music Education Students.* [Väitöskirja]. Helsinki: The Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki.

Thorgersen, Ketil ja Mars, Annette 2021. A pandemic as the mother of invention? Collegial online collaboration to cope with the COVID-19 pandemic. *Music Education Research* 23 (2), 225–240.

Timonen, Vilma 2020. *Co-constructing globalizing music education through an intercultural professional learning community – A critical participatory action research in Nepal.* [Väitöskirja]. Helsinki: The Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki.

TPOPS 2002. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002.* Laaja oppimäärä. Helsinki: Opetushallitus.

TPOPS 2005. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2005.* Yleinen oppimäärä. Helsinki: Opetushallitus.

TPOPS 2017a. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017.* Yleinen oppimäärä. Helsinki: Opetushallitus.

TPOPS 2017b. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017.* Laaja oppimäärä. Helsinki: Opetushallitus.

Treacy, Danielle 2020. *Imagining Possibilities: Musician-Teachers Co-Constructing Visions in the Kathmandu Valley*. [Väitöskirja]. Helsinki: The Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki.

Tuori, Kaarlo 2000. *Kriittinen oikeuspositivismi*. Helsinki: WSLT.

Turpeinen, Isto, Juntunen, Marja-Leena ja Kamensky, Hanna 2019. *Etsivä kulttuurityö lisää lasten ja nuorten kulttuurista osallisuutta*. Toimenpidesuositus / Policy Brief by ArtsEqual 2/2019. Saatavissa:

<https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/Etsiv%C3%A4+kulttuurity%C3%B6+PB/f4b98b97-85ac-4c82-90a9-d090de72c63d> (luettu 8.3.2023).

Valmiuslaki (1552/2011). Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2011/20111552> (luettu 2.5.2022).

Westerlund, Heidi 2021. Taidekasvatus notkeassa modernissa. Systeeminen visio suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tulevaisuuteen. *Synteesi* 4, 74–96.

Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014). Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20141325> (luettu 2.5.2022).

Yhdistyneet Kansakunnat 1948 (YK 1948). *Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus*. Saatavissa: https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2016/05/YK_Ihmisoikeuksien-julistus.pdf (luettu 3.5.2022).

Yhdistyneet Kansakunnat 1989 (YK 1989). *Lapsen oikeuksien sopimus*. Saatavissa: https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf (luettu 3.5.2022).

Varhaisiän musiikkikasvatuksella eväitä kestävän tulevaisuuden rakentamiseen

INKERI RUOKONEN

Johdanto

Oikeus musiikkikasvatukseen kuuluu jokaiselle lapselle! Suomen hallitus käynnisti vuosille 2020–22 Oikeus oppia -kehittämishjelman (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019a ja 2019b) varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen laadun ja tasa-arvon edistämiseksi juhlistaen samalla Lapsen oikeuksien sopimuksen allekirjoittamisen 30-vuotisjuhlaa. Varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon kehittämishjelman tavoitteiksi asetettiin 1) tasa-arvoisten edellytysten luominen lasten oppimispoluille; 2) lapsen oppimisen tuen ja inklusion edistäminen luomalla varhaiskasvatukseen sopiva erityisen tuen rakenne ja malli, joka on jo toteutunut Laki Varhaiskasvatuslain (540/2018) muuttamisesta (326/2022) sekä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (VASU 2022) muutoksessa keväällä 2022; 3) lasten varhaisten perustaitojen oppimisen parantaminen luomalla joustavia oppimispolkuja, johon on vastattu aloittamalla kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu vuosille 2021-24 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021) ja 4) varhaiskasvatuksen laadun parantaminen koko maassa pitkäjänteisillä toimenpiteillä, pedagogiikan ja varhaiskasvatuksen johtamisen kehittämisellä. Tämän neljännen tavoitekohdan toteuttamiseksi laadittiin varhaiskasvatuksen laatukriteerit ja luotiin selvitys 5-vuotiaiden pedagogiikan tilannekuvasta, tähän tilannekuvaan sisältyi muun muassa selvityksen tekeminen varhaiskasvatuksen taide- ja taitokasvatuksen tilannekuvaksi sen vahvistamiseksi varhaiskasvatuksessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö

2019a.) Varhaisiän musiikkikasvatuksen kannalta Oikeus oppia -ohjelma nostaa esille monia tärkeitä kehittämiskohteita lapsen musiikillisesta oppimisesta ja hyvinvointia edistämään. Keskeisiä mahdollisuuksia avautuu tasa-arvoisten alueellisten kunta- sekä varhaiskasvatussyksikkökohtaisten varhaiskasvatuskäytänteiden laadun kehittämiseksi kunnille suunnattujen rahoitushakujen kautta.

Unescon (2019) kestävä kehityksen kasvatuksen maailmanlaajuisissa linjauksissa keskeiseksi tavoitteeksi vuosille 2020–30 on asetettu transformatiivisen toiminnan edistäminen. Unesco (2019) painottaa kasvatuksen ensisijaisena tehtävänä vaihtoehtoisen arvopohjan etsimistä nykyiselle kulutusyhteiskunnalle. Tämä edellyttää koulutusjärjestelmältämme uutta ajattelutapaa ja pedagogiikkaa, joka alkaa jo varhaiskasvatuksesta. Siihen liittyy monia taidekasvatuksessa ja musiikkikasvatuksessa luonnostaan läsnä olevia periaatteita, kuten osallisuus, aktiivisuus, kokemuksellisuus, kekseliäisyys, luova ajattelu, yhteistoiminta, yhdessä oppiminen ja reflektointi, joiden läsnäoloa arjen pedagogiikassa tulee edelleen edistää. Raisa Foster (2022) kirjoittaa taiteen kokonaisvaltaisesta maailmaa muuttavasta voimasta, taiteen moniaistisuudesta, leikillisyydestä ja yhteisöllisyydestä.

Varhaiskasvatuksella luodaan pohja koko koulutusjärjestelmälle, jonka kautta yhteiskuntaan ja maailmaan rakennetaan ekokriisin jälkeistä tulevaisuutta. Ekososiaalisen ajattelutavan päämääränä on oppia toimimaan ja rakentamaan tulevaisuuden yhteiskuntaa ihmiskunnan ekosysteemien kestävyuden asettamissa rajoissa ja mahdollistaa merkityksellinen ja ihmisarvoinen elämä kaikille maailman ihmisille. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen on myötätuntoinen ja osaa tunnistaa sensitiivisessä vuorovaikutussuhteessa toisiin ihmisiin ja kulttuureihin yhteistoiminnan mahdollisuudet kestävään elämäntapaan ja resurssien oikeudenmukaiseen jakamiseen maapallolla. (Värri 2018.) Ekososiaalisen sivistyksen käsite kuuluu sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden että esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjaan:

Varhaiskasvatuksessa tunnistetaan ja noudatetaan kestävä elämäntavan periaatteita niin, että sosiaalinen, kulttuurinen, taloudellinen

ja ekologinen ulottuvuus huomioidaan. Varhaiskasvatus luo perustaa ekososiaaliselle sivistykselle niin, että ihminen ymmärtää ekologisen kestävyuden olevan edellytys sosiaaliselle kestävyydelle ja ihmisoi-keuksien toteutumiselle (VASU 2022, 17).

Varhaisiän musiikkikasvatuksen ja ilmaisun monien muotojen op-pimisalueen kautta voidaan luontevasti kehittää lapsen ekososiaalisen sivistyksen taitoja, kuten luovuutta, eettisyyttä, yhdessä oppimista, ymmärrystä toisista ihmisistä, luonnosta ja maailmasta. Musiikki toi-mii yksilöllisellä tasolla tunteiden ilmaisun kanavana ja ryhmässä yhteisöllisyyttä rakentavana toiminnan muotona. Musiikkikasvatus osana ilmaisun monien muotojen oppimisaluetta integroituu luontevasti myös muihin oppimisen alueisiin, kuten ”Minä ja meidän yhteisömme” liit-täen kokonaisvaltaiseen pedagogiseen toteutukseen myös laaja-alaisen osaamisen alueiden tavoitteita.

Tässä luvussa tarkastelen erityisesti niitä näkökulmia, jotka var-haiskasvatuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmauudistuksissa ja muuttuvassa toimintakulttuurissa liittyvät lasten musiikkikasvatuk-seen. Kaiken myöhemmän musiikillisen oppimisen perusta luodaan var-haiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Tämän vuoksi juuri tämän koulu-tuspolun alkuun sijoittuvan musiikkikasvatuksen laadun vahvistaminen liittyy lapsen tasa-arvoiseen oikeuteen oppia musiikkia hänelle tarjo-tussa varhaiskasvatuksessa. Oikeus oppia -foorumien varhaiskasvatuk-seen suunnatulla toimenpideohjelmalla edistetään kokonaisvaltaisesti lapsen koulutuksellista tasa-arvoa ja hyvinvointia sekä ehkäistään eri-arvoistumista. Tämän työn tuloksena on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (VASU 2022) uudistettu vuonna 2022 niin, että ne ottavat paremmin huomioon muun muassa oppimisen kolmiportaisen tuen ja inklusiivisen toiminnan periaatteet.

Musiikkikasvatus liittyy osana varhaiskasvatuksen pedagogiikan laadun kehittämiseen niin, että tulevaisuudessa siinä toteutuisi parem-min jokaisen lapsen edun mukainen oikeus laadukkaaseen musiikki-kasvatukseen osana varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa koko maassa. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen musiikkikasvatuksen pedagogisen laadun toteutumisen varmistaminen on päiväkodin johtajien vastuul-

la ja nykyisessä tilanteessa, jossa pedagogisen koulutuksen saaneista varhaiskasvatuksen opettajista on suuri pula, pedagogisen toiminnan laadukkaan toteutumisen kannalta olisikin hyvä, jos opetus- ja kulttuuritoimen välistä yhteistyötä kehitettäisiin kuntatasolla laajemmin niin, että se mahdollistaisi esimerkiksi kulttuurista yhteistyötä, kuten musiikkileikkikoulutoimintaa päiväkodeissa sekä työnantajan tarjoamaa varhaiskasvatuksen henkilöstön musiikkikasvatukseen liittyvää täydennyskoulutusta (Ruokonen 2016, 27-28).

Tässä luvussa tarkastelen erityisesti musiikkikasvatusta siinä kontekstissa, jossa se on määritelty varhaiskasvatus- ja esiopetustoimintaa ohjaavissa asiakirjoissa, kuten lakien pohjalta laadituissa opetussuunnitelmien perusteissa. Musiikki oppimisen alueena on kirjattu osaksi laajempaa oppimisen aluetta, joka on nimeltään Ilmaisun monet muodot ja sen vuoksi tässä varhaiskasvatuksen musiikkikasvatukseen liittyvässä luvussa tarkastelu kohdistuu erityisesti tähän oppimisen alueeseen, vaikkakin on tärkeä tiedostaa, että varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisessa pedagogiikassa musiikki integroituu myös muiden oppimisalueiden tavoitteisiin ja toimintoihin, joissa ekososiaalisen sivistyksen näkökulmat ovat myös läsnä. Vuonna 2021, Kansallisen koulutuksen (myöhemmin KARVI) arviointityöryhmässä, jossa olin mukana (Juutinen ym. 2021), selvitettiin viisivuotiaiden pedagogiikan ja varhaiskasvatuksen sekä esiopetuksen taito- ja taidekasvatuksen tilannekuvaa ja toteutumista Suomessa, joten lisäksi tarkastelen ja reflektoin lasten musiikkikasvatusta ja Ilmaisun monien muotojen -oppimisalueen tilannekuvaa myös KARVI:n arviointitutkimuksesta (Juutinen ym. 2021) saadun tilannekuvan kautta muuhun tutkimukseen peilaten.

Tämän kirjoituksen tutkimuksellinen lähestymistapa on katsauksen omainen, reflektiivinen, kuvaileva ja keskusteleva tarkastelu edellä mainittuihin alan dokumentteihin, raportteihin ja tutkimuksiin suomalaisten lasten varhaiskasvatuskontekstissa tapahtuvaan musiikkikasvatukseen liittyen. Varhaiskasvatuskontekstilla tarkoitan tässä erityisesti päiväkotien piirissä tapahtuvaa musiikkikasvatustoimintaa ja rajaten tästä tarkastelusta pois taiteen perusopetuksen piirissä toimivien musiikkileikkikoulujen musiikkikasvatuksen tarkastelun.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri lapsen musiikkikasvatuksen tukijana

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa luodaan pohja lapsen myönteiselle musiikkisuhteelle. Lasten musiikkikasvatus ja sitä varten suunniteltu kokopäiväpedagogiikka ja oppimisympäristöt ovat osa toimintakulttuuria, jota muovaavat monet tiedostetut ja tiedostamattomat tekijät ja se millainen musiikillinen ilmapiiri yhteisössä vallitsee.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kokonaisuus rakentuu niistä arvoista ja periaatteista, joita yhteisö on sitoutunut noudattamaan. Toimintakulttuuriin liittyy olennaisesti tapa työskennellä ja suunnitella oppimisympäristöjä sekä käyttää henkilöstön osaamista ja vahvuuksia lasten pedagogisen ohjaamisen parhaaksi. Johtamisella sekä yhteisöllisellä ammatillisella osaamisella suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yksikön toimintaa. (Kangas ym. 2019; Fonsén 2020.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (VASU 2022, 25–27) mukaan oppiva yhteisö on varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ytimenä. Päiväkodin johtajan tehtävänä on edistää osallistavaa toimintakulttuuria luomalla rakenteita pedagogiseen keskusteluun. Varhaiskasvatuksessa toimitaan pedagogisissa moniammatillisissa tiimeissä, joissa työskentelee varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja. Pedagogisen koulutuksen saaneella opettajalla on hajautettu pedagogisen johtamisen vastuu (kts. Heikka ym., 2021) ja sitä kautta mahdollisuus ottaa tiimensä musiikillinen osaaminen lasten musiikkikasvatuksessa käyttöön sekä tehdä yhteistyötä myös koko yksikön sisällä musiikillisen toimintakulttuurin vahvistamiseksi ja henkilöstön vahvuuksien esille nostamiseksi. Usein voi olla tilanne, jossa esimerkiksi säestystaitoinen varhaiskasvatuksen ammatilainen löytyy jostain muusta ammattiryhmästä kuin opettajat ja tällöin pedagogisesta toiminnasta vastaava opettaja osaa hyödyntää tiimissään olevan toisen ammatilaisen potentiaalia lasten pedagogisen toiminnan parhaaksi vaikkapa lauluhetkien säestämisessä.

Toinen varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin periaatteista liittyy leikin arvostukseen lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin perustana. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (VASU 2022, 26) mukaan

varhaiskasvatuksen henkilöstöä kannustetaan kehittämään leikkiä edistäviä oppimisympäristöjä sekä käyttämään omaa mielikuvitustaan ja luovuuttaan elämyksellisten toimintatapojen suunnittelussa. Keskeistä on myös lasten osallistaminen leikkiin, jolle annetaan tilaa ja leikkirauhaa. Kangas ja Brotherus (2017) korostavat aikuisen roolia sellaisen varhaiskasvatuksen leikkiä rikastavan ja mahdollistavan toimintakulttuurin rakentamisessa, jossa lapset ovat osallisia ja heidän äänensä pääsee kuuluviin. Leikki toimii erinomaisesti myös musiikillisten käsitteiden oppimisen apua ja yhdistyy luontevasti mm. 3–5-vuotiaiden lasten voimakkaan kuvitteluleikin kehittymisen vaiheeseen (Lindeberg-Piironen ja Ruokonen 2017, 93), näissä tilanteissa aikuiselta vaaditaan kykyä kuunnella lasten ideoita ja heittäytyä improvisoimaan lapsiläh-töisiä ja leikillisiä pedagogisia sisältöjä musiikkikasvatukseen.

Kolmantena varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin ytimenä ovat osallisuuden yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon periaatteet. Erityisesti vuonna 2022 uudistetun Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (VASU 2022, 26–27) mukaan korostuu se, että varhaiskasvatuksen inklusiivisessa toimintakulttuurissa yhdenvertaisuus, tasa-arvon periaate ja osallistaminen ovat mukana kaikessa toiminnassa. Varhaiskasvatuksen henkilöstö on jatkuvassa vuorovaikutuksessa lasten huoltajien kanssa ja varmistaa, että myös lasten näkemyksiä ja mielipiteitä arvostetaan. Sensitiivinen vuorovaikutus ja positiivinen kokemus kuulluksi ja nähdyksi tulemisesta vahvistavat lasten hyvinvointia ja oppimista jokaisessa lapsiryhmässä, mutta varsinkin erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla (Syrjämäki ym. 2018; Ranta ym. 2022). Myös lasten musiikkikasvatuksessa nämä sensitiivisen ja myönteisen vuorovaikutuksen periaatteet ovat tärkeitä, sillä niiden kautta voidaan tukea avointa moninaisuuden ja monikulttuurisuuden arvostusta sekä jokaisen lapsen identiteetin ja itsetunnon positiivista kehitystä.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin kehittämisen neljäntenä periaatteena onkin kulttuurisen moninaisuuden ja kielitietoisuuden edistäminen (VASU 2022, 27, 37–38). Monikielisyttä ja maailman musiikkikulttuureja voidaan tehdä näkyväksi erityisesti musiikkikasvatuksen avulla (Ruokonen 2022b). Kulttuuritaustaltaan monikielisen lapsiryhmän lasten kotikielellä laulaminen vahvistaa lasten identiteettiä

ja avaa kaikille lapsille laulukielisuihkun kautta ikkunoita maailman eri kieliin.

Kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa vaalitaan lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen parasta, johon liittyvät turvallinen toimintaympäristö ja kestävän kehityksen periaatteet. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (VASU 2022, 27–28) mukaan turvallisuutta rakennetaan suunnitelmallisella, mutta selkeällä päivärytmillä, joka muodostaa kokopäiväpedagogiikan raamit ja johon musiikillista toimintaa voidaan hyvin luontevasti liittää turvallisuutta ja hyvinvointia lisäämään, esim. laulu lepoetken aluksi tai siirtymätilanteissa. Lapsen fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta turvallisuudesta pidetään huolta ja kiusaamistilanteille on nollatoleranssi. Mikäli sellaista tapahtuu, siihen puututaan välittömästi ja sitä ehkäistään tietoisesti. Musiikki toimii hyvin lohduttajana ja musiikin avulla voidaan rakentaa mielekästä yhteistoimintaa, jolla tuetaan lasten vertaissuhteita ja yhteisön hyvinvointia. Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria voidaan luonnehtia oppivaksi yhteisöksi, aikuiset ja lapset oppivat yhdessä ja toinen toisiltaan. Osallisuuden mahdollisuudet suunnitellaan jo pienimmillekin lapsille. Kestävän kehityksen juuret ja maailman uudistaminen lähtevät liikkeelle lapsen myönteisestä kokemuksesta yhteisölliseen toimintaan ja osallisuuteen omassa tutussa lapsiryhmässä (Valkonen ja Furu 2021). Varhaiskasvatuksen ekososiaalisen sivistyksen perusta rakennetaan jokaisen varhaiskasvatusyksikön toimintakulttuurissa yhteisöllisesti toimien ja varhaiskasvatuksen johtajalla on suuri merkitys siinä, miten esimerkiksi musiikkitoiminnan kautta edistetään päiväkodin yhteisöllistä ja ekososiaalista toimintakulttuuria.

Musiikkikasvatus osana ”Ilmaisun monet muodot” -oppimisen aluetta

Musiikkileikkikoulutoiminta ja taiteen perusopetus tarjoavat laadukasta musiikkikasvatusta alle kouluikäisille lapsille, mutta vain murto-osa lapsista voi osallistua tähän musiikkioppilaitosten tai yksityisten musiikkikoulujen tarjoamaan musiikkikasvatustoimintaan. Sen sijaan suurin osa alle kouluikäisistä suomalaislapsista osallistuu varhaiskas-

vatustoimintaan joko päiväkodeissa tai perhepäivähoidossa.

Pedagoginen toiminta nostettiin varhaiskasvatuksessa ensimmäistä kertaa esille lainsäädäntötasolla vasta vuonna 2018: ”Varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (kts. mm. Varhaiskasvatuslaki 2018, 2§). Musiikkipedagogiikka kuuluu osana Ilmaisun monien muotojen pedagogiikkaa tähän kokonaisuuteen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU 2022) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (EOPS 2016) ohjaavat opetussuunnitelmallisesti sitä musiikkikasvatustyötä, jota varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa toteutetaan.

Musiikkipedagogiikka on osa varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaista taidepedagogiikkaa, jonka tavoitteena on edistää jokaisen lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia sekä varmistaa lasten tasavertaiset mahdollisuudet osallistua musiikkiin sekä muuhun taito- ja taidekasvatukseen. Lapsen osallisuuden tukemisen kautta luodaan perustaa mahdolliselle musiikkiharrastuksen aloittamiselle sekä elinikäiselle musiikkisuhteelle. Musiikkipedagogiikkaa toteutetaan lapsen iän ja kehitystason mukaisesti ja lapsen mielenkiinnon kohteista sekä leikitä lähtien yhteisöä ja jokaista lasta yksilönä musiikilliseen ilmaisuun innostaen. Musiikillista oppimista rikastuttavat kulttuuriperintöön kuuluvat vierailukohteet tai muusikkovierailut. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintaympäristö, johon musiikki kuuluu olennaisena osana vahvistaa koko päiväkodin yhteisöllisyyttä ja kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. (Ruokonen 2022.)

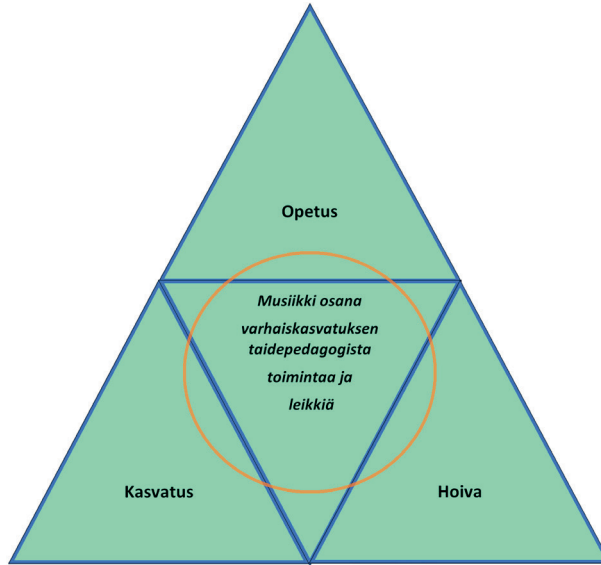
Musiikkipedagogisilla ratkaisuilla kannustetaan lasta osallisuuteen, jossa lapsi voi vapaasti ilmaista itseään musiikin monin keinoin ja osallistua muiden lasten kanssa musiikkitoiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Yhteisöllisen musisoiminnan kautta lapsi saa kokemuksia ja elämyksiä lapsiryhmää lähellä olevien kulttuurien lasten- ja kansanmusiikista sekä erilaisista musiikkityyleistä ja oppii kunnioittamaan kulttuuriperinteitä sekä jokaisen lapsen omaa kulttuurista, kielellistä ja katsomuksellista taustaa (Ruokonen 2022). Musiikkikasvatuksen luonnetta ja tavoitteita avataan lasten huoltajille, joiden kanssa yhteistyössä toimitaan aina lapsen hyvinvoinnin ja

oppimisen parhaaksi. Taito- ja taidekasvatuksessa toimitaan aina yhteistyössä lapsen huoltajien kanssa lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen kokonaisvaltaiseksi parhaaksi. Varhaiskasvatuksen opettajalla voi olla merkittävä rooli lapsen erityisen mielenkiinnon kohteen havaitsijana ja sitä kautta opettaja usein tukee kodin piirissä virittyvää musiikkiharrastustoimintaa.

Musiikkikasvatuspedagogiikka osana varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (VASU 2022, 37–40) pedagogisen toiminnan viitekehystä ja ilmaisun monien muotojen oppimisaluetta on hyvin kokonaisvaltainen taidepedagogiikan osa-alue, joka toteutuu varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintakulttuurissa, oppimisympäristössä sekä oppimisen, kasvatuksen ja hoivan kokonaisuudessa. Musiikkipedagoginen toiminta lähtee liikkeelle leikillisyydestä ja nivoo yhteen musiikkipedagogisiin tarinoin lapsen aktiivisen toiminnan ja mielikuvituksen, jonka kautta musiikillisia asioita opitaan luonnostaan leikin avulla. Musiikkia liitetään myös hoivatilanteisiin, lepohetkiin, siirtymätilanteisiin sekä ulkoiluun, ja se kuuluu osaksi kokopäiväpedagogista ajattelua. Kuviosta 1 käy esille, että kokopäiväpedagogisessa ajattelussa varhaiskasvatuksen pedagogiikka ei toteudu vain erillisissä musiikkipedagogisissa tuokioissa, vaan on läsnä kaikissa päivän tilanteissa (opetus, kasvatusta ja hoiva), sillä lapsi oppii koko ajan. Musiikkipedagoginen toiminta pohjautuu leikilliseen pedagogiikkaan ja toteuttaa sekä musiikissa oppimisen, musiikin avulla kasvamisen sekä musiikillisen hoivan elementit. Musiikissa tämä on luontevaa, sillä laulu tai loru sopii joka tilanteeseen ja hyräilevä aikuinen luo ympärilleen hyvää mieltä ja rauhoittaa laulullaan monta perushoitotilannetta, kuten esimerkiksi pukeminen, siirtymätilanteet tai lepoetki. Kuviosta 1 näkyy varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kokonaisvaltaisen musiikkipedagogisen toiminnan toteutuminen osana varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaista taidepedagogiikkaa sekä opetuksen, kasvatuksen että hoivan alueilla.

Musiikkikasvatuksen toteuttaminen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa edellyttävät riittävää alan koulutusta ja asiantuntemusta sekä pedagogisissa tiimeissä tapahtuvassa toiminnassa yhteistä ymmärrystä siitä, että lapsen oppimista ja hyvinvointia voidaan tukea voimallisesti musiikin avulla.

Kuvio 1.
 Varhaiskasvatuksen
 kokonaisvaltainen
 musiikkipedagogiikka
 osana taidepedagogiikkaa
 (sovellettu kuviosta
 Ruokonen 2022, 21)



Suomalaisiin opetussuunnitelmiin on viime vuosina lisätty jokaiselle koulutusasteelle laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, näin myös varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen (VASU 2022; EOPS 2016). Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet kulkevat läpäisevästi oppimisen eri alueita vahvistaen ja oppimista eheyttäen. Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa musiikkikasvatuksella edistetään myös näitä laaja-alaisen osaamisen alueen taitoja, jotka ovat 1) ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2) kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3) monilukutaito 4) tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, 5) osallisuus ja vaikuttaminen ja 6) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (emts.).

Pedagogisen toiminnan tavoitteena on oppiva ja hyvinvoiva lapsi. Jatkuvasti kehittyvä ja moninaistuva tulevaisuuden maailma edellyttää ihmisiltä laaja-alaisen osaamisen taitoja, joilla tarkoitetaan eri tiedon ja taidonalat ylittävää osaamista. Kasvatuksessa ja opetuksessa kehitetään lapsen arvojen, asenteiden, tietojen, taitojen ja motivaation muodostamaa kokonaisuutta. Musiikki- ja muun taidekasvatuksen piiriin kuuluvien moninaisten ja moniaististen työskentelymuotojen kautta opitaan miten yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus toimii ja miten kokonaisvaltaisen taiteellisen toiminnan kautta saadaan laajempi kuva opittavana olevasta ilmiöstä. (Ruokonen 2022a.)

Varhaisiän musiikkikasvatuksella on tutkimusten mukaan merkittävä yhteys lapsen laaja-alaisen oppimisen ja erityisesti kielen oppimisen kykyihin (Meyer ym. 2011; Putkinen, Saarikivi ja Tervaniemi 2013; Putkinen, Tervaniemi ja Huotilainen 2013; Putkinen ym. 2014; Virtala 2015; Schön, Magne ja Besson 2004; Kraus ja White-Schwoch 2020; Dumont, Syurina, Feron ja van Hooren 2017; Linnavalli ym. 2018; Linnavalli 2019; Huotilainen ja Tervaniemi 2018). Leaversin (1994) mukaan korkeimmalla sitoutumisen ja osallistumisen asteella olevat lapset ovat luovimpia ja esittävät myös erilaisia ilmaisun muotoja. Lapset osallistuvat musiikkitoimintaan hyvin kokonaisvaltaisesti koko kehollaan musiikkia ilmaisten.

Varhaiskasvatuksen pedagoginen viitekehys (kuvio 2) luo pohjan oppimiselle koko lapsen ja nuoren koulutuspolun ajan. Siitä käy ilmi, kuinka Ilmaisun monien muotojen oppimisalue eli taidekasvatuksen alue liittyy toteuttamaan varhaiskasvatussuunnitelman pohjalla olevaa lapsen oikeuksien sopimuksesta lähtevää arvopohjaa. Pedagogisessa toiminnassa rakennetaan lapsille sopiva, taiteellista ilmaisua rikastava toiminta- ja oppimisympäristö, jonka suunnitteluun osallistetaan lapsia. Taidepedagogiikassa lasten mielenkiinnonkohteista lähtevä suunnittelu nivoo yhteen laaja-alaisen osaamisen tavoitteet osaksi Ilmaisun monet muodot -oppimisen alueiden tavoitteita ja sisältöjä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (VASU 2022, 33) määritellyn pedagogisen viitekehysten mukaan tavoitteellisen ja inklusiivisen musiikkipedagogiikan perusta, toimintakulttuuri ja oppimisympäristöt rakentuvat lapsen oikeuksien sopimusta ja demokratiakasvatusta korostavalle oppimiskäsitykselle. Pedagogisissa tiimeissä, joihin kuuluu varhaiskasvatuksen opettajan lisäksi varhaiskasvatuksen sosionomi ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja korostetaan yhteistyön merkitystä pedagogisessa suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Musiikkipedagogisen toiminnan toteutuksessa hyödynnetään henkilöstön vahvuusalueita ja tuetaan monipuolisten työtapojen kautta jokaisen lapsen osallisuutta ja mahdollisuuksia osallistua musiikilliseen ilmaisuun. Musiikkipedagogiikkaa suunnitellaan niin, että lasten kasvuympäristöön liittyvät seikat ja mielenkiinnon kohteet ovat leikin ohella suunnittelun lähtökohtia. Varhaiskasvatussuunnitelman (emt.)



Kuvio 2. Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehys (VASU 2022, 33)

perusteissa korostetaan myös pedagogisen toiminnan dokumentaatiota ja kehittäväää arviointia.

Ilmaisun monet muodot -oppimisen alue sisältää varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa sekä kuvalliseen, käsityölliseen, musiikilliseen, sanalliseen että keholliseen ilmaisuun. Musiikillisen ilmaisun oppimisen alueen tavoitteena on vahvistaa lasten musiikkisuhdetta ja kiinnostusta musiikkiin sekä tarjota lapsille monipuolisia musiikillisia kokemuksia ja elämyksiä. Tavoitteena on ohjata lapsia hahmottamaan musiikillisia peruskäsitteitä kuuntelemisen ja äänien havainnoinnin kautta. Lasten musiikillisia valmiuksia kehitetään leikinomaisen musiikillisen toiminnan kautta. Sointiväreihin tutustutaan havainnoimalla ääniympäristöä ja äänen muihin ominaisuuksiin, kuten keston, tasoon ja voimaan tutustutaan musiikkileikkien kautta laulaen, loruillen, soittaen, liikkuen ja kuunnellen. Pedagogisen toiminnan tavoitteena on, että lapsia rohkaistaan luovaan musiikilliseen ilmaisuun, jonka aikana he käyttävät mielikuvitustaan ja ilmaisevat musiikillisia ajatuksiaan ja tunteitaan myös muilla kuin musiikillisilla tavoilla, esimerkiksi kuvallisesti, sanallisesti tai kehollisesti liikkuen. Tavoitteena on tukea sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä musiikillisen ilmaisun muotoja niin, että lapset ymmärtävät myös harjoitteluprosessin merkityksen musiikkiesityksiä valmistelta-

essa sekä kokeva iloa musiikillisissa esiintymistilanteissa. Musiikillinen kokeminen ja ilmaiseminen edistävät lasten sosiaalisia taitoja, oppimisedellytyksiä ja myönteistä minäkuvaa. (VASU 2022, 39–40.)

Kyky kuvitella, tutkia ja tulkita liittävät musiikillisen ilmaisun ajattelun ja oppimisen taitoihin sekä luovat pohjaa eettisen ajattelun kehittymiselle. Musiikkikasvatus on myös osa lasten kulttuurikasvatusta ja siten vahvistaa lapsen kulttuurista identiteettiä. Eri kulttuureihin liittyvät musiikilliset kokemukset luovat pohjaa ymmärtää taiteiden ja kulttuuriperinnön arvoa sekä vahvistavat lasten kykyä käyttää ja tuottaa myös heidän omaa musiikkikulttuuriaan. (Ruokonen 2022.)

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lapset tutustuvat myös lapsiryhmässä läsnä olevien maahanmuuttajataustaisten perheiden lasten musiikillisiin kulttuureihin ja oppivat arvostamaan kulttuurista moninaisuutta musiikissa ja muussa taiteellisessa ilmaisussa. (VASU 2022.) Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa musiikkikasvatukseen kuuluu sekä ennalta suunniteltu pedagoginen toiminta (esimerkiksi yhteiset lauluhetket) että spontaani kokopäiväpedagogiikkaan sisältyvä toiminta (esimerkiksi laulaminen puettaessa lasta ulkoiluun).

Kuten Dewey (1934/2005) tuo esiin, lapsi oppii koko ajan ja kaikkialla, eli musiikillista oppimista tapahtuu koko ajan, ja sen prosesseissa korostuvat vapaa musiikillinen ilmaisu, kokeilu, tutkiminen, eri toimintojen harjoittelu. Aikuisten tehtävänä on dokumentoida lasten musiikillista toimintaa ja lasten kasvaessa ottaa heidät mukaan musiikillisen toiminnan suunnitteluun, dokumentointiin ja arviointiin. Keskeistä on antaa riittävästi aikaa yhteisille luoville prosesseille ja hyödyntää henkilöstön, perheiden, yhteistyökumppaneiden ja lasten erityisosaamista rikastuttamaan musiikkikasvatusta.

Musiikin oppimisalueen tilannekuvaa ja kehittämisehdotuksia

Tässä luvussa tarkastelen Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arvioinnin (Juutinen ym. 2021) tuloksia erityisesti musiikillisen ilmaisun oppimisen aluetta koskien ja peilaan niitä muihin viimeaikaisiin tutkimustuloksiin ja suomalaisen varhaiskasvatuksen toimintakult-

tuurin kehittämistarpeisiin. Varhaiskasvatuksen taito- ja taidekasvatuksen pedagogiikan kehittämiseksi ja 5-vuotiaiden pedagogiikan tilannekuvan luomiseksi asetettiin KARVI:n työryhmä (emt.) tekemään valtakunnallista selvitystä 2020–22. Arviointi liittyi osaltaan valtakunnalliseen Oikeus oppia -foorumien työhön lasten tasa-arvoisen oppimisen tilannekuvan selvittämiseksi, jotta taito- ja taidekasvatuksen, eli Ilmaisun monet muodot -oppimisen alueen pedagogiikan laatua voitaisiin vahvistaa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Kysely tehtiin kaksivaiheisella otannalla kaikissa Manner-Suomen kunnissa ja vastaajina oli koko varhaiskasvatuksen henkilöstö, myös perhepäivähoitajat. Kysely perustui varhaiskasvatushenkilöstön itsearviointiin ja sen vastausprosentit olivat päiväkotien henkilöstön osalta 37 % ja perhepäivähoitajien osalta 34 %.

Kaikkiin kysymyksiin vastasi yli 3900 varhaiskasvatuksen henkilöstön jäsentä. Kyselyyn vastanneista kuitenkin vain viidesosalla oli pedagoginen varhaiskasvatuksen opettajankoulutus (kasvatustieteen kandidaatti, kasvatustieteen maisteri, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, tai vanhamuotoinen lastentarhanopettaja), mikä osoittaa kentällä olevan suuren pulan pedagogisesti koulutetusta henkilöstöstä. Tilannekuvan arvioinnin tavoitteena oli lisäksi tuottaa kehittämissuosituksia pedagogisesti laadukkaan ja tasa-arvoisen toiminnan edistämiseksi. (Emt.) Kyselyyn vastanneet arvioivat musiikillisen ilmaisun toteutuvan kokopäiväpedagogiikassa, osana arjen perustoimintoja, kuten lepohetkissä, pukemisessa, vaipanvaihdossa ja siirtymätilanteissa keskimäärin hyvin verrattuna esimerkiksi käsityölliseen ja kuvalliseen ilmaisuun. Musiikkia, esimerkiksi spontaania laulamista, onkin luonteva liittää osaksi päivittäistä toimintaa.

KARVI:n arviointiraportin (Juutinen ym. 2021, 99) mukaan musiikillista ilmaisua toteutettiin ryhmässä hyvin (38 % vastanneista) tai erittäin hyvin (26 % vastanneista) osana arjen perustoimintoja. Erot musiikillisen ilmaisun toteutumisessa ikäryhmittäin tulivat esille niin, että alle 4-vuotiaiden kanssa toimiva varhaiskasvatuksen henkilöstö vastasi muita useammin toteuttavansa musiikillista ilmaisua hyvin osana arjen perustoimintoja (erot pieniä tai keskisuuria) kuin yli 4-vuotiaiden kanssa toimiva henkilöstö. Tämä seikka onkin mainittu rapor-

tissa varhaiskasvatuksen erityisenä tulevaisuuden kehittämiskohteena, sillä musiikkitoiminnan vahvistamista kaikissa ikäryhmissä ja erityisesti esiopetusikäisillä tulee tämän tilanearvion mukaan vahvistaa. Musiikillista ilmaisua toteutettiin vastaajien mukaan hyvin tai erittäin hyvin (78 % vastaajista) suunnitelluissa ja säännöllisesti toteutettavissa tilanteissa. Huolestuttavaa on kuitenkin, että yhteensä 21 % vastaajista arvioi musiikkikasvatustoiminnan toteutumisen huonoksi tai erittäin huonoksi (Juutinen ym. 2021, 100). Tämä oli selvä osoitus siitä, ettei varhaisiän musiikkikasvatus toteudu yhtä laadukkaasti jokaisessa varhaiskasvatussyksikössä tai ryhmässä.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön itsearvioinnin mukaan musiikkia, kuten muitakin ilmaisun eri muotoja toteutettiin suunnitellusti ja kokonaisvaltaisesti oppimisen alueita eri oppimisen teemoihin integroiden niin lyhyemmissä kuin pidempiaikaisissakin projekteissa pääosin hyvin (30 % vastaajista) tai kohtalaisesti (38 %). Varhaiskasvatuksen henkilöstö arvioi viisi- kuusivuotiaiden kohdalla ilmaisun monien muotojen toteutuvan myönteisemmin projektiluonteisena kuin pienten lasten kanssa työskentelevien arviot. Vaikka erot olivat vain pieniä tai keskisuuria tuli ikäryhmien välinen ero esille kaikissa muissa ilmaisun muodoissa paitsi musiikillisessa ilmaisussa. (Juutinen ym. 2021, 100.)

Leikki on varhaiskasvatuksen pedagogiikassa aivan ydinasia ja positiivisena tuloksena voitiinkin havaita pedagogiikan yhteys leikkiin. Varhaiskasvatuksen henkilöstön arvioiden mukaan 70 % arvioi, että musiikillinen ilmaisu toteutui hyvin tai erittäin hyvin leikkiin integroituna toimintana. Leikkiin yhdistetyssä pedagogiikassa musiikki ja sanallinen sekä kehollinen ilmaisu arvioitiin parhaiksi. Leikki tilanteisiin liittyvä musiikkipedagogiikka toteutui arvioiden mukaan kuitenkin useimmin alle viisivuotiaiden lasten musiikkikasvatuksessa (erot pieniä tai keskisuuria). (Juutinen ym. 2021, 103.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön arviointien mukaan musiikillista ilmaisua toteutettiin spontaanina osana päivittäisiä oppimistilanteita pääosin hyvin tai erittäin hyvin. Yleisenä tuloksena havaittiin, että lapsen oikeudet ilmaisun monien muotojen oppimisen alueen toteutumiseen osana päivittäisiä toimintoja eli kokopäiväpedagogiikkaa toteutuivat heikoimmin suhteessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden

muihin oppimisalueisiin. Ilmaisun monien muotojen oppimisalue tukee lasten musiikillisen, kuvallisen, kädentaidollisen, sanallisen ja kehollisen ilmaisun kehittymistä sekä tutustuttaa lapsen kulttuuriperintöön sekä taiteiden moniin aloihin (VASU 2022; EOPS 2016). KARVI:n (Juutinen ym. 2021) arvioinnin tulokset osoittivat, että Ilmaisun monien muotojen -oppimisalueiden toteuttamisessa sisällöllisesti ja eri ikäryhmien (0–6 v) kanssa esiintyi vaihtelua.

Huolestuttavana tuloksena ilmeni, että musiikillisen ilmaisun oppimisalueen toteutuksen arvioitiin toteutuvan paremmin alle 4-vuotiaiden päivittäisessä toiminnassa verrattuna sitä vanhempiin lapsiin, vaikka muuten pedagogisen toiminnan arvioitiin toteutuneen 5–6-vuotiaiden ryhmissä kaikkein myönteisimmin. Tämä tulos oli varhaiskasvatukseen liittyvän musiikkikasvatuksen kannalta merkittävä ja siitä tehtiin myös kehittämissuositus. (Juutinen ym. 2021, 99, 126–128.) Varhaiskasvatuksen musiikkipedagogiikkaan tulee kiinnittää huomiota ja varmistaa sen tasavertainen toteutuminen jokaisessa ikäryhmässä, sillä musiikillisen ilmaisun ja kokemusten kautta syntyvät lapsille merkittävät osallistumisen ja yhteisen ilon kokemukset.

Päivittäisen kokopäiväpedagogiikkaan liittyvän musiikkikasvatuksen hyvinvointiyhteydet tulivat esille myös tutkimuksessa (Ruokonen, Terveniemi ja Reunamo 2021), jossa tarkasteltiin alle 3-vuotiaiden musiikkikasvatustoimintaa päiväkodeissa. Tutkimuksen tuloksista nousi esille erityisesti se, miten tärkeää päivittäinen laulaminen oli lapsille päiväkodin arjessa. Tutkimuksessa selvitettiin sitä, miten päiväkotien ryhmätoiminnan musiikkipainotteisuus liittyi alle 3-vuotiaiden lasten päivittäisiin varhaiskasvatusaktiviteetteihin sitoutumiseen ja osallistumiseen sekä lasten emotionaalisiin ilmaisuihin ja sosiaaliseen toimintaan. Lisäksi selvitettiin, millainen oli ns. lasta lähimpänä olevan aikuisen ja pedagogisen oppimisympäristön rooli liittyen musiikkitoiminnan painotuksiin. Aineisto koostui laajaan havainnointiaineistoon (yli 23 000 varhaiskasvatustoiminnan satunnaishavainnointia, yli 900 taaperosta, yli 300 päiväkodissa) perustuvista arvioinneista 1–3-vuotiaiden päiväkotilasten päivittäistä varhaiskasvatustoimintaa koskien. Erityisesti laulaminen oli merkityksellistä lasten toimintaan sitoutumiselle ja osallisuudelle. Musiikkipainotteisiksi arvioiduissa lap-

siryhmissä havaittiin enemmän lasten jatkuvaa intensiivistä toimintaa sekä monipuolisempaa osallistumista ja sitoutunutta toimintaa, myös havainnoidut lasten emootiot olivat positiivista mielihyvää kuvaavia. Musiikkitoiminnalla havaittiin tässä tutkimuksessa merkittäviä yhteyksiä lasten hyvinvointiin ja oppimiseen. Musiikilla oli myös yhteyttä lasten osallistumiseen/osallisuuteen (oppimiseen), sillä mikäli musiikki nähtiin lapsiryhmän toiminnassa tärkeänä, lasten osallistuminen toimintaan oli intensiivisempää. (emt. 2021.) Tämän tutkimuksen tulosten mukaan musiikkia tulisikin liittää spontaanisti päivittäisiin toimintoihin, osaksi leikkejä, ulkoilua, lepoetkiä, siirtymätilanteita. Laulaminen kehittää lapsen kielellisiä valmiuksia ja taitoja ja soittaminen sekä musiikin mukaan liikkuminen motorisia ja yhteisöllisiä taitoja. Lapsi ja koko lapsiryhmä saa paljon iloa musiikista ja sitä kautta musiikkikasvatuksella edistetään lasten hyvinvointia. Spontaanin musiikillisen ilmaisen tulisi siis kuulua osaksi päiväkotien toimintakulttuuria. KARVI:n (Juutinen ym. 2021, 104) arvioinnin mukaan laulamisen ja soittamisen päivittäisessä toteuttamisessa on vielä paljon parantamisen varaa. Suurin osa vastanneista (58 %) toteutti lasten kanssa laulamista ja soittamista vain kerran kuukaudessa, mutta vain 27 % vastaajista viikoittain. Huolestuttava tulos oli, että osassa päiväkodeista musiikkikasvatusta laulamista ja soittamista toteutettiin sitä harvemmin (12 % vastaajista), vaikka musiikin tulisi kuulua olennaisena osana lapsen jokaiseen päivään. Tähän kysymykseen vastasi 3965 varhaiskasvatuksen ammattilaista.

Arvioitaessa musiikkitoiminnan säännöllisyyttä ja välineistöä suurin osa (67 %) vastaajista (n= 3950) arvioi, että lapset kuuntelivat ja tekivät havaintoja ääniin liittyen vähintään viikoittain. Yksi kolmasosa vastaajista arvioi ääniympäristön havainnointiin ja kuunteluun liittyvää toimintaa olevan vain kerran kuussa tai harvemmin. Tässäkin tuloksessa tuli esille se, että laulamista, soittamista ja äänten kuuntelua sekä havainnointia toteutettiin enemmän alle 4-vuotiaiden lasten ryhmissä (erot pieniä tai keskisuuria). (Juutinen ym. 2021, 105.) Kehollinen ilmaisu kuuluu olennaisena osana musiikilliseen ilmaisuun varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen henkilöstö arvioi lasten vapaan tanssin toteutuneen useammin lasten omaehtoisena toimintana kuin henkilöstön

ohjaamana toimintana. Molemmissa muodoissaan toiminta toteutui kuitenkin vähintään kuukausittain tai useammin ja erot toteutumisessa ikäryhmien välillä olivat vain pieniä. (Emt., 108)

Olellaisena tilannekuvana ja tuloksena KARVI:n raportista (Juutinen ym. 2021) ilmeni kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottamisen puute ilmaisun monien muotojen oppimisalueen toteutuksessa. Tämän osaamisalueen kehittäminen sekä täydennyskoulutuksessa että toteutuksessa nousikin yhdeksi raportin kehittämiseksi. Kulttuurisen moninaisuuden huomioimisen kehittämiseksi tarvitaan lisää alan perus- ja täydennyskoulutusta, yhteistyötä paikallisten kulttuuritoimijoiden ja lasten huoltajien kanssa sekä keskusteluja varhaiskasvatusyksiköissä.

Toisena kehittämissuosituksena mainittu lapsen oikeus musiikkikasvatukseen tasapuolisesti jokaisessa ikäryhmässä kertoo siitä, että musiikki nähdään varhaiskasvatuksessa itseisarvona, joka antaa jokaiselle lapselle henkilökohtaisia elämyksiä ja merkityksiä oppimisen ja ilmaisun alueena 'in sich' ja toimii samalla myös oppimisen välineenä integroituen muihin oppimisen alueisiin ja laaja-alaisen osaamisen alueeseen. Monet suomalaiset aivotutkijat (kuten mm. Putkinen ym. 2013; Huotilainen ym. 2018; Linnavalli 2019) osoittavat vakuuttavasti erityisesti varhaislapsuudessa saadun musiikkikasvatuksen yhteydet ihmisen aivojen toimintaan ja kapasiteettiin. Valtioneuvoston Oikeus oppia - kehittämisohjelmassa korostetaan erityisesti eri kotitaustoista tulevien tai erilaisia kielellisiä valmiuksia omaavien lasten kielen kehityksen tai S2/R2 opetuksen merkitystä, johon tutkimusten mukaan musiikilla, kuten laulamisella ja loruamisella on suora merkittävä yhteys (mm. Huotilainen ja Putkinen 2008; Linnavalli 2019).

KARVI:n (Juutinen 2021, 135–136) kehittämissuosituksina tuotiin esille myös varhaiskasvatuksen henkilöstön taito- ja taidekasvatuksen perus- ja täydennyskoulutuksen tarve, erityisesti uuden teknologian hyödyntämisen ja media- ja taidekasvatuksen alueella. Varhaiskasvatuksen opettajat ovat päävastuussa suurimman osan varhaiskasvatus- ja esiopetusikäisten suomalaisten lasten musiikkikasvatuksen toteuttamisesta. Se miten musiikkikasvatus todella käytännössä toteutuu päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa vaatisi laajan

etnografisen kenttätutkimuksen. Perus- ja täydennyskoulutusta varten on viime vuosina julkaistu varhaisiän musiikkikasvatusta tukemaan alan pedagogista kirjallisuutta (mm. Lindeberg-Piironen ja Ruokonen 2017; Lappalainen 2017; Ruokonen 2016; Ruokonen 2020; Neitola ym. 2020; Ruokonen 2022).

Pohdintaa

Tässä luvussa olen tarkastellut alle kouluikäisten lasten musiikkikasvatuksen tilaa ja mahdollisuuksia varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen muuttuvassa toimintakulttuurissa reflektoiden ajatuksiani Varhaiskasvatussuunnitelman (VASU 2022) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (VASU 2014), KARVI:n arviointityöryhmässä (Juutinen ym. 2021) kartoitettuun musiikillisen ilmaisun oppimisen alueen nykytilaan ja kehittämiskohteisiin sekä alan tutkimukseen ja kirjallisuuteen.

Lapsen musiikilliselle ilmaisulle ja kokemiselle on luontaista moniaistisuus ja kokonaisvaltaisuus. Lapsen ilmaisu on monikanavaista tarinaa, liikettä, puhetta, laulua, visuaalista ilmaisua tai leikkiä. Lapsen itseilmaisussa ovat läsnä lapsen kokonaisvaltaiset tunteet, tahto ja toiminta. Lapsi yhdistää ilmaisussaan eri taidemuotojen alueita kokonaisvaltaiseksi taiteellisen ilmaisun tarinaksi (Kuosmanen 2022). Varhaiskasvatuspedagogiikan tehtävänä on tukea lapsen musiikillista ilmaisua osana ilmaisun monia muotoja. Musiikkikasvatuksella tuetaan samalla lapsen osallisuutta ja lapsen äänen kuulemistakin, jotka ovat keskeisiä arvoja suomalaisessa varhaiskasvatuspedagogiikassa. Kulttuurisesti kestävän kehityksen ytimessä on jokaisen lapsen oikeus oppia ja olla aktiivinen osallistuja yhteisössään. Lasten musiikillisen ilmaisun kautta lapsen ääni ja tulevaisuuden rakentaminen voidaan tuoda näkyväksi ja kuuluvaksi edistämään ekososiaalisen sivistyksen arvoja.

Varhaiskasvatuspedagogiikassa edistetään sellaista musiikillista ja taiteellista toimintaa, jossa lapset itse ovat aktiivisia toimijoita laulaen, soittaen, tanssien, maalaten, tarinoiden. Näin edistetään samalla ekososiaalisen sivistyksen keskeistä osallisuuden ja vaikuttamisen

pedagogiikkaa. Varhaiskasvatuksen opettajalla on tärkeä rooli lasten ohjaajana ja innostajana. Yhteiskunnassa varhaiskasvatuksen opettaja voi löytää kanavia lasten äänten ja musiikillisen ilmaisun kuuluvaksi tekemiseen. Mahdollisuus musiikillisesti monipuoliseen tekemiseen ja kokemiseen sekä ekososiaalisten arvojen esillä pitämiseen taidekasvatuksessa on aina varhaiskasvatuksen henkilöstön vastuulla. Lapsi imee itseensä vaikutteita ja oppia kaikkialta ja informaalit musiikillisen oppimisen ympäristöt ovat tärkeä tiedostaa ja ottaa huomioon pedagogiikkaa suunnitellessa. Lasten kotitausta ja asuinpaikkakunta synnyttävät usein eroja lasten mahdollisuuksissa osallistua musiikillisiin kulttuuritapahtumiin. Sen vuoksi muusikkovierailut, päiväkotikonsertit tai retket konserttitaloon luovat tasa-arvoisempaa kulttuurikasvatusta jokaiselle lapselle. Yhteistyömahdollisuuksia on monia, jos toimeen tartutaan, jokaisella paikkakunnalla on mahdollisuuksia edistää myös moninaisia kulttuurisia taustoja edustavien muusikoiden esiintymisiä tai työpajoja lapsille. Valtakunnallinen Konserttikeskus ry tarjoaa erinomaisen kattauksen monipuolista ja laadukasta lasten musiikkia tasaveroisin ja kohtuullisin esiintyjähinnoin ympäri valtakuntaa. Kuntien varhaiskasvatukselle olisikin hyvä olla jokaisessa kunnassa ja kaupungissa oma kulttuurikasvatussuunnitelma, johon kulttuurinen musiikkiyhteistyö on kirjattu. (Ruokonen 2022a, 26.)

Taideyliopiston ArtsEqual-hankkeen puitteissa on laadittu hyvä toimenpidesuositus, jota kunnat voisivat omissa kulttuurikasvatussuunnitelmissaan soveltaa. Tässä Etsivän kulttuurityön toimenpidesuosituksessa esitetään, että kuntiin palkattaisiin etsivän kulttuurityön asiantuntijoita, jotka kartoittaisivat, tunnistaisivat, määrittäisivät ja koordinoisivat kulttuurikasvatuksen ja toiminnan tarpeita sekä tarpeiden mukaisia toimintoja sektorirajoja ylittävällä yhteistyöllä (Turpeinen ym. 2019.) Opetus- ja kulttuuritoimen välille voisikin rakentaa pysyvämpiä yhteistyörakenteita kuntatasolla niin, että taiteen perusopetuksen opettajat voisivat tuoda taidekasvatuksen asiantuntemusta varhaiskasvatussyksiköihin kaikille lapsille kuuluvana maksuttomana toimintana esimerkiksi muskareiden tai kuvataiteen ja tanssin maistiaisten muodossa. KARVI:n arvioinnissa (Juutinen ym., 2021) esille nousut lasten eri ikäryhmiä koskeva epätasainen musiik-

kikasvatuksen toteutumisen määrä on huolestuttava ja varsinkin yli 4-vuotiaiden musiikkikasvatuksen määrään ja laatuun tulisi kiinnittää nyt erityistä huomiota. Varhaisella kaikille lapsille suunnatulla laadukkaalla musiikkikasvatuksella parannetaan mm. lapsen kielellisiä ja muita oppimisvalmiuksia.

Taidekasvatuksen spesialisteja kannattaisi hyödyntää myös kuntatason täydennyskouluttajina. KARVI:n arvioinnin tuloksissa (Juutinen ym. 2021, 128) herätti hieman ihmetystä se, että huolimatta varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen vaihtelevasta toteutumisesta ja osaamisesta, vain noin puolet arviointiin vastanneista ilmoitti toivovansa täydennyskoulutusta taito- ja taidekasvatuksen alueelta. Lisäkoulutukseksi toivottiin erityisesti taide- ja mediakasvatusta integroivaa koulutusta sekä taidepedagogiikan erilaisten menetelmien, välineiden, materiaalien ja tekniikoiden tuntemusta. KARVI:n arviointityöryhmä totesi erityisen lisäkoulutustarpeen kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottavan taito- ja taidekasvatuksen toteuttamisessa (Juutinen ym., 2021). Tämä KARVI:n varhaiskasvatushenkilöstön täydennyskoulutukseen liittyvä kehittämissuositus on yhtenevä myös Unesco (2019) tavoitteiden kanssa. Kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestävä kehitys edellyttää uutta ajattelutapaa, jossa on tilaa, tietämystä ja avoimuutta moninaisuudelle, ekososiaalisille lähestymistavoille ja lasten oikeuksia kunnioittavalle varhaiskasvatuspedagogiikalle, jossa musiikilla, leikillä ja taiteilla on keskeinen roolinsa.

Wolff ja Furu (2018, 227–228) toteavat tutkimuksessaan, että varhaiskasvatuksen opettajankoulutus ei sisällä nykyisellään riittävästi ekokriisin jälkeisen kestävän ekososiaalisen sivistyksen aineksia ja opettajuutta, samaan tulokseen ovat päätyneet myös muut tutkijat (mm. Värri 2018; Foster ym. 2019). Myös Melasalmi ym. (2022) korostaa, että varhaiskasvatuksen opettajien tulee kyetä eettisesti refleктоimaan miten he suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat kokonaisvaltaista varhaiskasvatuspedagogiikkaa niin, että se rakentaa kestävää tulevaisuutta ja tähän on annettava valmiuksia jo opettajankoulutuksen aikana. Opettajankoulutuksen perus- ja täydennyskoulutuksen kentällä on siis selkeä tarve myös eettisesti vastuullisen ekososiaalisen musiikki- sekä muun taito- ja taidekasvatuksen koulutusteemoille.

Musiikkikasvatuksen asema suomalaisessa kokonaisvaltaisessa varhaiskasvatuspedagogiikassa on ollut historiallisesti vahva. Viime vuosikymmeninä pedagogisesti koulutetuista varhaiskasvatuksen opettajista on ollut jatkuvaa pulaa, ja varhaiskasvatuksen toteuttajat ovat tälläkin hetkellä pääosin sosiaalipuolen koulutuksen saaneita sosionomeja. Varhaiskasvatuslain (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 37 §), keskeisin tavoite onkin nostaa pedagogisen opettajankoulutuksen saaneiden määrää päiväkodeissa vuoteen 2030 mennessä. KARVI:n (Juutinen ym. 2021, 58) arviointiin vastanneista vain 7,3 % oli kasvatustieteen kandidaatin tutkinto eli yliopistollinen pedagoginen varhaiskasvatuksen opettajan koulutustausta. Samalla, kun alan opettajankoulutusmääriä pyritään lisäämään nopeutetuilla monimuotokoulutusohjelmilla, karsitaan usein siitä vähästäkin varhaisiän musiikin pedagogiikan ja ainedidaktiikan opetuksesta, jota perustutkintoa suorittavien varhaiskasvatuksen opettajankouluttajien ohjelmassa vielä on jäljellä. Koulutettavien musiikilliset taustat vaihtelevat paljon ja sen vuoksi tarve jatkuvaan oppimiseen ja erityisosaamisen jakamiseen työpaikoilla on välttämätöntä. Samoin olisi kehitettävä lisää yhteistyötä opetus- ja kulttuuritoimen välillä raja-aitoja rikkoen ja yhteisiä hankkeita ja projekteja suunnitellen.

Samalla kun varhaiskasvatuksen tasa-arvoisen laadun toteutumista kehitetään Oikeus oppia -kehittämisohjelman tavoitteiden mukaisesti myös musiikkikasvatuksessa, on tärkeä muistaa leikin ja luovan pedagogiikan merkitys yhteisöllisessä ja osallistavassa varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa. Jokaisella lapsella on oikeus musiikkiin, innostaviin leikkilisiin elämyksiin, yhteisölliseen oppimiseen ja ihmettelyn iloon. Lapsen musiikillisen ilmaisun ja lasten musiikkikulttuurin moninaisuuksien vaaliminen kuuluvat olennaisena osana hyvään lapsuuteen.

Lapsen oikeuksien sopimus on pohjana koko suomalaiselle varhaiskasvatukselle ja Oikeus oppia -ohjelmalle. Sopimuksen 31. artiklan mukaan lapsella on oikeus lepoon ja vapaa-aikaan, iänmukaiseen leikkimiseen ja virkistystoimintaan sekä vapaaseen osallistumiseen kulttuurielämään ja taiteisiin. Juuri tämä 31. artiklan loppuosa ”lapsen oikeus taiteisiin” liittyy varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tasa-arvoisen ja pedagogisen laadun kehittämiseen Ilmaisun monien muotojen oppimisaluetta ja siihen sisältyvää musiikillista ilmaisua ja oppimis-

ta koskien. Musiikkikasvatuksen ja muun taidekasvatuksen avulla on mahdollisuus toteuttaa myös kulttuurisen ja sivistyksellisen kestävän kehityksen tavoitteita jo oppimisen alkupuolilla varhaiskasvatuksen moninaisissa toimintaympäristöissä.

Lapsen olemukselle on ominaista ihmettelyn kyky ja lasta ympäröivien ilmiöiden tarkastelu uudella ennennäkemättömällä tavalla. Varhaisiän musiikkikasvatuksessa ja ilmaisun monien muotojen oppimisen alueella yhdistyvät kokonaisvaltainen kehollinen, intuitiivinen ja rationaalinen toiminta. Lapsen musisoidessa, maalatessa, tanssiessa tai kuvitteluleikeissä ja draamassa voidaan vapaasti luoda uudenlaisia maailmankuvaa avartavia tulkintoja todellisuudesta. Taiteissa voi säilyä läpi elämän se lumous ja ainutlaatuinen ihmettelyn ja kuvittelun kyky mikä on läsnä lapsen ajattelussa ja leikissä jo varhain. Sen vuoksi musiikki- ja taidekasvatus ovat kestävän kasvatuksen ja ekososiaalisen sivistyksen ytimessä. Opetussuunnitelmien tasolla laaja-alaisen oppimisen osa-alueet kehittävät monia tulevaisuuden taitoja, kuten ajattelua ja oppimaan oppimista, kulttuurista osaamista, yhteisöissä toimimista tai tulevaisuuden lukutaidon moninaisuutta.

Ekososiaalisen sivistyksen kannalta onkin keskeistä oppia ajattelemaan tulevaisuutta ja suhtautumaan siihen avoimesti mahdollisuuksia täynnä olevana maailmana. Varhaiskasvatuksessa olevat lapset ovat tulevaisuuden aikuisia ja yhteiskuntamme rakentajia. Musiikkikasvatuksella ja muulla taidekasvatuksella voidaan luoda toivon näköaloja ja merkityksellisyyden kokemuksia, jotka säilyvät ihmisen voimavarana läpi elämän. Musiikki ja taiteet vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja hyvää elämää jokapäiväisessä arjessa. Musiikki kannattelee hyvää elämää ja rakentaa ekososiaalista sivistystä, sen vuoksi sen tulee kuulua olennaisena ja luonnollisena osana lapsen jokaiseen päivään.

Lähteet

- Colliander, Tuire ja Anttila, Eeva 2022. Tanssi reittinä lapsen kokonaisvaltaiseen kasvuun. Teoksessa Ruokonen, Inkeri (toim.) *Ilmaisen ilo. Käsikirja 0-8 -vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 249–266.
- Dumont, Elisabet, Syurina, Elena, V., Feron, Frans J. M. ja van Hooren, Susan 2017. Music Interventions and Child Development: A Critical Review and Further Directions. *Frontiers in Psychology* 8, 1–20.
- EOPS 2016. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Fonsén, Elina ja Soukainen, Ulla 2020. Sustainable pedagogical leadership in Finnish early childhood education (ECE): An evaluation by ECE professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48(2), 213–222.
- Foster, Raisa, Salonen, Arto. O ja Keto, Sami 2019. Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä, teoksessa Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere University Press, 121–143.
- Foster, Raisa 2022. Taide kokonaisen maailmasuhteen elvyttäjänä. Teoksessa Tuomas Tervasmäki, Olli-Jukka Jokisaari, Katri Jurvakainen, Johanna Kallio, Jani Pulkki, Pasi Takkinen, Arto Tammenoksa ja Jan Varpanen (toim.) *Maailman tärkein tehtävä Esseitä kasvatuksesta, vastuusta ja toivosta – Juhlakirja professori Veli-Matti Väärille*. Eurooppalaisen filosofian seura ry / niin & näin, 239–250.
- Heikka, Johanna, Pitkäniemi, Harri, Kettukangas, Tiina ja Hyttinen, Tapani 2021. Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education* 24 (3), 333–348.
- Huotilainen, Minna ja Putkinen, Vesa 2008. Musiikkiharrastus vaikuttaa voimakkaasti lapsen aivotoimintaan. *Musiikki* 38 (3–4), 204–217.
- Huotilainen, Minna ja Tervaniemi Mari 2018. Planning Music-Based Amelioration and Training in Infancy and Childhood Based on Neural Evidence. *Annals of the New York Academy of Sciences Special Issue: The Neurosciences and Music VI*, 146–154.
- Juutinen, Jaana, Siippainen, Anna, Marjanen, Jukka, Sarkkinen, Tuomas, Lundkvist, Marina, Mykkänen, Arttu, Raitala, Maarit, Rissanen, Mari-Jatta ja Ruokonen, Inkeri 2021. *Pedagogisia jatkumoa ja ilmaisen iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa*. Karvin arviointiraportti 9/2021. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kangas, Jonna ja Brotherus, Annu 2017. Osallisuus ja leikki varhaiskasvatuksessa: ”Leikittäisiin jalkain olis onnellisia!”. Teoksessa Toom Auli, Rautiainen, Matti ja Tähtinen, Juhani (toim.) *Toiveet ja todellisuus Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Suomen kasvatus tieteellisen seuran 50-vuotisjuhlakirja*. Kasvatusalan tutkimuksia 75. FERA, 197–223.
- Kangas, Jonna, Harju-Luukkainen, Heidi, Brotherus, Annu, Kuusisto, Arniika ja Gearon, Liam 2019. Playing to learn in Finland: Early childhood curricular and operational context. Teoksessa Garvis, Susanna ja Phillipson, Sivanes (toim.) *Policification of Early Childhood Education and Care Early Childhood Education in the 21st Century Volume III*, 71–85.
- Kraus, Nina ja White-Schwoch, Travis 2020. Musicians’ Brains Show Striking Benefits. Arguments for Music Education. *American Scientist, Special Issue Science and Creativity* 108, 210–213.

- Kuosmanen, Sinikka 2022. *Taidetarina: Tutkimus varhaiskasvatuksen taidekasvatuksesta*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 133. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Helsinki: Unigrafia.
- Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta* (326/2022). Finlex.
- Lappalainen, Minna 2017. *Hei, me laulupiirretään*. Helsinki: LauLau.
- Leavers, Ferre 1994. *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC. Manual*. Belgium: Centre for Experiential Education.
- Linnavalli, Tanja 2019. *Effects of Musical Experience on Children's Language and Brain Development*. Studies of Cognitive Science 12. University of Helsinki. Unigrafia.
- Linnavalli, Tanja, Putkinen, Vesa, Lipsanen, Jari, Huotilainen, Minna ja Tervaniemi, Mari 2018. Music Playschool Enhances Children's Linguistic Skills. *Scientific Reports* 8 (1), 1–10.
- Lindeberg-Piironen, Anne ja Ruokonen, Inkeri (toim.) 2017. *Varhaisiän musiikkikasvatuksen käsikirja*. Helsinki: Classicus.
- Lindeberg-Piironen, Anne ja Ruokonen, Inkeri 2017. Lapsen musiikillinen kehitys ja toiminta lasten kanssa. Teoksessa Lindeberg-Piironen, Anne ja Ruokonen, Inkeri (toim.). *Varhaisiän musiikkikasvatuksen käsikirja*. Helsinki: Classicus, 89–133.
- Melasalmi, Anitta, Hurme, Tarja-Riitta ja Ruokonen, Inkeri 2022. Purposeful and Ethical Early Childhood Teacher: The Underlying Values Guiding Finnish Early Childhood Education. *ECNU Review of Education*, 1–23.
- Meyer, Martin, Elmer, Stefan, Ringli, Maya, Oechslin, Mathias, S., Baumann, Simon ja Jancke, Lutz 2011. Long-Term Exposure to Music Enhances the Sensitivity of the Auditory System in Children. *European Journal of Neuroscience* 34 (5), 755–765.
- Neitola, Marita, Aerila, Juli-Anna ja Kauppinen, Merja (toim.) 2020. *Rinnalla. Taide, kerronta ja sosiaalisemotionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa*. Rinnalla-hanke. Turun yliopisto ja Oulun yliopisto. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019a. *Oikeus oppia - tasa-arvoinen alku opinpolulle. Varhaiskasvatuksen laadun ja tasa-arvon kehittämissuohjelma 2020–2022*. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-668-3> (luettu 9.9.2022).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2019b. *Oikeus oppia - tasa-arvoinen alku opinpolulle. Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämissuohjelma 2020–2022*. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-664-5> (luettu 9.9.2022).
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021. *Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisut 2/2021. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021041210116> (luettu 9.9.2022).
- Putkinen, Vesa, Saarikivi, Katri ja Tervaniemi, Mari 2013. Do Informal Musical Activities Shape Auditory Skill Development in Preschool-Age Children? *Frontiers in Psychology* 4, 1–6.
- Putkinen, Vesa., Tervaniemi, Mari ja Huotilainen, Minna 2013. Informal Musical Activities are Linked to Auditory Discrimination and Attention in 2–3-Year-old Children: An Event-Related Potential Study. *European Journal of Neuroscience* 37, 654–661.
- Putkinen, Vesa, Tervaniemi, Mari, Saarikivi, Katri, Ojala, Pauliina ja Huotilainen, Minna 2014. Enhanced Development of Auditory Change Detection in Musically Trained School-Aged Children: A Longitudinal Event-Related Potential Study. *Developmental Science* 17 (2), 282–297.

Ranta, Samuli, Uusiautti, Satu ja Hyvärinen, Sanna 2022. The implementation of positive pedagogy in Finnish early childhood education and care: A quantitative survey of its practical elements. *Early child development and care* 192 (3), 425–441.

Ruokonen, Inkeri 2020. *Varhaiskasvatuksen taidekasvatus. Leikkiä, lumousta, oppimista ja hyvää elämää*. Helsinki:VOL.

Ruokonen, Inkeri (toim.) 2022. *Ilmaisun ilo. Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ruokonen, Inkeri 2022. Ilmaisun monet muodot varhaislapsuuden kokonaisvaltaisessa pedagogiikassa. Teoksessa Ruokonen, Inkeri (toim.). *Ilmaisun ilo. Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–34.

Ruokonen, Inkeri 2022b. Kulttuurien sillat – moninaisuus rikkautena taito- ja taidekasvatuksessa. Teoksessa Ruokonen, Inkeri (toim.). *Ilmaisun ilo. Käsikirja 0–8-vuotiaiden taito- ja taidekasvatukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 319–332.

Ruokonen, Inkeri, Tervaniemi, Mari ja Reunamo, Jyrki 2021. The significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: An extensive observational study. *Music Education Research* 23 (5), 634–646.

Sari, Minda ja Wirman, Ardipal, B. 2020. Development of early childhood creativity through fine arts education. Teoksessa *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, vol. 504 Proceedings of the 2nd International Conference Innovation in Education (ICoIE 2020)*. Atlantis Press, 81–86.

Schön, Danielle, Magne, Cyrille ja Besson Mireille 2004. The Music of Speech: Music Training Facilitates Pitch Processing in Both Music and Language. *Psychophysiology* 41 (3), 341–349.

Syrjämäki, Marja, Pihlaja, Päivi ja Sajaniemi, Nina 2018. Enhancing peer interaction during guided play in Finnish integrated special groups. *European Early Childhood Education Research Journal* 26 (3), 418–431.

Turpeinen, Isto, Juntunen, Marja-Leena & Kamensky, Hanna 2019. *Etsivä kulttuurityö lisää lasten ja nuorten kulttuurista osallisuutta*. ArtsEqual 2/2019. Saatavissa: <https://www.artsequal.fi/fi/-/toimenpidesuositus-etsiva%CC%88-kulttuurityo%CC%88-lisa%CC%88a%CC%88-lasten-ja-nuorten-kulttuurista-osallisuutta/2.0> (luettu 9.9.2022).

Unesco 2019. UNESCO SDG 4 – EDUCATION 2030. *Education for Sustainable Development beyond 2019*. Saatavissa: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366797.locale=en> (luettu 9.9.2022).

Valkonen, Satu, & Furu, Ann-Christin. 2021. Lapsen askelin kestäväksi–Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin muutos. Teoksessa *Kestävä tulevaisuus Opas oppimisen, toimintakulttuurin ja arkikäytäntöjen kehittämiseen kasvatukseen ja koulutuksen maailmassa*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/kestava-tulevaisuus> (luettu 9.9.2022).

VASU 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet OPH 700-2022*. Helsinki: Opetushallitus.

Varhaiskasvatustalaki 540/2018. Finlex.

Virtala, Paula 2015. *The Neural Basis of Western Music Chord Categorisations – Effects on Development and Music Expertise*. [Väitöskirja]. Studies in Psychology 107. Kasvatustieteellisen kognitiivisen aivotutkimuksen yksikkö. Helsingin yliopisto.

Väri, Veli-Matti 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.

Wolff, Lili-Ann ja Furu, Ann-Christin 2018. Hällbarhetspedagogik för finländska
barntädgårdslärrarstudenter: Från begrepp till engagemang, *Pedagogisk forskning i Sverige* 23
(3-4), 214-234.

Musiikkioppilaitosten monimuotoistuva arviointikulttuuri

ULLA POHJANNORO, JUHA OJALA JA JYRKI LÄHTEENMÄKI

Johdanto

Yhteiskunnallinen ja kulttuurinen todellisuus vaikuttaa musiikinopetukseen ja musiikkioppilaitoksiin erityisesti koulutuspoliittisen kehityksen ja kansallisen ohjauksen kautta. Musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmien ja arviointikulttuurin uudistuminen ovat etenkin 1990-luvulta alkaen merkinneet vähittäistä mutta lopulta varsin radikaalia muutosta. Vuoden 1992 laki taiteen perusopetuksesta (424/1992) otti säädösten ja opetussuunnitelmatyön piiriin kaikki taiteet, kuitenkin vielä ilman rahoitusjärjestelmää ja vastaten lähinnä myöhemmin 1998 lanseerattua yleistä oppimäärää. 1960-luvulta alkaen valtionapua saaneita musiikkioppilaitoksia varten säädettiin kuitenkin vielä omat säädöksensä (Laki ja asetus musiikkioppilaitoksista 516/1995 ja 880/1995). Vuoden 1992 laki kuitenkin käynnisti kehityskulun, joka johdatti kaikille taiteille yhteiseen lakiin taiteen perusopetuksesta (633/1998). Siinä musiikkioppilaitosten antamaa määrällisesti mittavaa opetusta kutsutaan *laajaksi oppimääräksi*, ja sen rinnalle nimettiin opetus-tunneiltaan suppeampi *yleinen oppimäärä*. 1990-luvulla myös musiikin perusopetus eriytettiin ammatillisesta koulutuksesta, kun kehittyvä ammattikorkeakoulujärjestelmä sai omat säädöksensä ja konservatorioiden ammattiopetus siirtyi osaksi ammatillista koulutusta.

Muutos konkretisoitui uudistuvassa ops-kulttuurissa. Musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmien perusteet ryhtyivät yhä enemmän ja syvällisemmin sanoittamaan kognitiivis-konstruktivistista oppimiskäsitystä (TPOPS 2002; 2005), ja lopulta 2017 sosiokonstruktivistista ja

situationaalista oppimiskäsitystä¹ (TPOPS 2017a; 2017b) – peruskoulussa vastaava kehitys oli tapahtunut jo vuosituhaten vaihteessa (Lehto 2005). Musiikin hahmotusaineiden ja instrumentti- ja sävellysopetuksen välinen perinteinen tuntijako purettiin, ja vahvistettiin oppilaan omaehtoista musiikin tekemistä kuten improvisointia ja säveltämistä (TPOPS 2017a; 2017b; ks. Ojala ja Väkevä 2013). Merkittävin muutos tapahtui kuitenkin arvioinnissa. Luovuttiin – tosin 2002 vasta periaatteessa – ensin Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) määrittämistä taso-suorituksista ja otettiin käyttöön opetuksen sekä oppimäärän yksilöllistäminen (TPOPS 2002; 2005). Lopulta luovuttiin myös perinteisestä numeroarviointista (TPOPS 2017a; 2017b).

Musiikkioppilaitoksilla on 1960-luvulta asti ollut lainsäädäntöön perustuva kahtalainen tehtävä: yleissivistävä ja toisaalta valmiuksia jatkokoulutukseen antava. Järjestelmään tehdyt 2010-luvun muutokset ovat herättäneet paljon keskustelua niin tutkimuksen parissa (Juntunen ja Kivijärvi 2019; Kauppinen ym. 2017; Kaverinen 2018; Kuosmanen 2017; ks. esim. Laes, Juntunen, ym. 2018; Laes, Westerlund, ym. 2018; Numminen 2013; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014; Tiainen ym. 2012) kuin myös laajemmin (Kallio 2016; Klemettinen 2013; Lähteenmäki 2018, 2021; Varjonen 2018; Veijola 1996; Vähäsarja 2018a; 2018b). Keskustelun kärki on osoittanut kohti kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestävämpää musiikkioppilaitosjärjestelmää sekä järjestelmän kaksoisroolia sen kahtalaisessa tehtävässä: Keille musiikkioppilaitokset on lopultakin tarkoitettu, harrastajille, ammattiin aikoville vai näille molemmille? Miten musiikkioppilaitosten kaksoistehtävä toteutuu 2020-luvun koulutusilmastossa, jossa korostuu tasavertaisen saavutettavuuden ideaali ja samalla ollaan huolissaan tinkimättömään laatutasoon perustuvan taidemusiikkikulttuurin keskeisten toimijoiden koulutuksesta? Yksi keskustelun kipupisteistä asettuu oppilaitosten arviointikulttuuriin ja sen 2000-luvun muutoksiin.

1 Situationaalisessa oppimiskäsityksessä (Lave ja Wenger 1991) korostetaan oppimisen sosiaalisen luonteen lisäksi sen kaikinpuolista kontekstisidonnaisuutta. Puhutaan oppimisympäristöistä, joilla viitataan erilaisiin oppimisen puitteisiin ja edellytyksiin: fyysisiin, sosiaalisiin, teknologisiin, paikallisiin ja didaktisiin.

Opetuksen ja oppimisen arviointi kuuluu niihin koulutusmaailman ilmiöihin, joiden yhteys oppimisen filosofisiin perusteisiin ja tämän seurauksena myös poliittiseen päätöksentekoon on teoriassa ilmiselvää ja käytännössä kuitenkin piiloinen. Oppimisen arviointi taas on osa opetussuunnitelmaa, jonka poliittinen merkittävyys on arviointia yleisemmin tunnistettu ja tunnustettu. Tiedämme, kuinka nimenomaan peruskoulun opetussuunnitelman tuntijako herättää poikkeuksetta yleisen keskustelun: mitä haluamme siirtää tuleville sukupolville, ja millä tavoin se tulisi jäsentää oppiaineiksi? Tero Autio (2017, 32–33) on esittänyt, että keskeisiä erilaisia koulutuspoliittisia arvostuksia paljastavat kysymykset liittyvätkin juuri ops-ymmärrykseen: painottaako opetussuunnitelma (1) opetuksen ja koulun päämääriä, (2) oppimiskokemuksia ja vuorovaikutusta, (3) opetuksen organisointia, esimerkiksi ainejakaisuutta tai ”ilmiöitä” vai (4) arviointia. Arviointipuhunta voi siten oivasti toimia koulutuksen piiloisia ja syviä perusteita paljastavana indikaattorina, kuten myöhemmin käy ilmi.

Ops-ymmärrystä tutkittaessa on tuotu esiin kaksi pääkoulukuntaa: Suomessa perinteisesti vallinnut saksalaisperäinen *lehrplan*-perinne korostaa opettajan autonomiaa sekä oppisisältöjen ja opetuksen päämäärän merkitystä koulutusmaailmassa. Yhdysvalloista levinnyt *curriculum*-ajattelu taas painottaa oppimisen ja opettamisen psykologisia ulottuvuuksia sekä opettajan sitoutumista opetussuunnitelmaan ja sen arvopohjaan sekä oppimiskäsitykseen. Vastaavasti oppisisällöt ja koulutuksen yleinen päämäärä jäävät taka-alalle, toki tuntijakoa lukuun ottamatta (Autio ym. 2017, 2019; Rantala ja Ouakrim-Soivio 2018; Unkari-Virtanen ja Vainio 2013). Angloamerikkalainen *curriculum*-ajattelu johtaa käytännössä ylätason sääntelyn lisääntymiseen esimerkiksi vertailukelpoisen arvioinnin osalta. Tämä puolestaan johtaa helposti opettajan autonomian kaventumiseen (Autio 2017; 2019).

Kasvatustieteellisessä keskustelussa ja suomalaisessa koulutuspolitiikassa *lehrplan*- ja *curriculum*-suuntausten välinen neuvottelu ja ristiveto on viime aikoina näkynyt yhä selvemmin, vaikkakaan ei kehystettynä näillä termeillä, vaan esimerkiksi arviointipuheen lisääntymisenä ja arvioinnin yhä tarkempaan sääntelyynä. Välillä kiihkeänakin käyvä tasa-arvo- ja siihen monesti liittyvä arviointikeskustelu ei ole

voinut eikä voi olla heijastumatta myös musiikkioppilaitossääntelyyn ja sitä myötä sen toimijoiden arkeen. Musiikkioppilaitokset joutuvat vastaamaan sellaisiin haasteisiin, joissa kysytään esimerkiksi, kenet musiikkia oppilaitoksissa opetetaan ja mikä on opettajan vastuu musiikin valinnassa (Nielsen ym. 2023) – puhumattakaan siitä, keillä ja millä perusteella opiskeluoikeus myönnetään ylipäättänsä.

Tarkastelemme tässä luvussa sitä, miten ops-ajattelun ja erityisesti sen sisällä julkituotujen arviointikäytänteiden kansallisen tason sääntelyyn muutokset ja näiden tuottama moninaisuus näkyvät musiikkioppilaitosjärjestelmässä 1960-luvulta 2020-luvulle. Tarkastelussamme hyödynnämme Yrjö Engeströmin kolmiportaista koulutusorganisaatioiden kehitysmallia (Engeström 2007; ks. myös Welch 2007; Welch ja Ockelford 2016). Siinä kehityspolku lähtee liikkeelle käsityöläiskulttuurista, toisin sanoen mestari–kisälli-mallista, kulkien *käytäntöyhteisöjen* (*communities of practice*; Wenger 1998) ”massatuotannon” kautta kohti rihmastoja (*mycorrhizae*), sienijuurimaista ja teknologiavälitteistä yhteistoiminnallista keskinäisriippuvuutta (*collaborative interdependence*). Tämän jälkeen valotamme arviointikulttuurin muutosta uusimman ops-uudistuksen 2017 jälkeisellä musiikkiopistojen paikallisia opetussuunnitelmia kartoittavalla aineistolla. Lopuksi tuomme esiin osin kriittisiäkin pohdintojamme musiikkioppilaitosten arviointikäytäntöjen kehittymisestä ja nykytilasta sekä analysoimme nykyistä rihmastoihin hajautunutta arviointipuhuntaa *lehrplan*- ja *curriculum*-perinteiden valossa.

Mestari–kisälli-mallista tasosuoritusputkeen

Käsityöläisympäristössä yksilön kehitystä aloittelijasta mestariksi voidaan tarkastella identifikaatioprosessina oppimattomuuden ulkokehältä kohti osajien sisäpiiriä (Engeström 2007). Näinpä myös musiikkialan arvoihin ja käytänteisiin sosiaalistutaan hierarkkisesti ekspertin ohjauksessa. Mestari–kisälli-perinne historiallisena mallina siirtyi musiikkioppilaitoksiin ja erityisesti sen soitonopetuskäytäntöihin järjestelmän muotoutumisvaiheessa 1960–1980-luvuilla (Kuha 2017). Arvioinnin perusta, kohteet (alueet) ja kriteerit ammennettiin lähtökohtaisesti epämääräisen perimätiedon kirjoittamattomasta va-

rannosta, ja oppilaalle oli pitkälti epäselvää, mihin huomio kiinnittyy: mitä arvioidaan ja millä mittapuulla, eli millainen on riittävä, hyvä tai erinomainen osaaminen? Musiikkioppilaitosjärjestelmän ensimmäinen opettajasukupolvi oli siis mestari–kisälli-malliin pohjautuen ja musiikin hyviin vaikutuksiin uskoen luonut instrumenttiopetuksen arkiset luokka- ja arviointikäytännöt (Broman-Kananen 2005, 53–54; Kuha 2017 603).

Suomalaisten musiikkioppilaitosten mestari–kisälli-perinteen soveluksessa arviointi oli yhtäikaa sekä jäsentymätön että uskomattoman tarkka: yhtäällä olivat sanallistamattomat arviointialueet, ”-sisällöt” (ks. Nielsen ym. 2023) ja -kriteerit – ja toisaalla jopa 25-portainen arviointiasteikko. Sen oli SML laatinut jäsenilleen jo vuonna 1969 osana malliohjesääntöä, joka sisälsi myös opetussuunnitelmia ja tutkintoja koskevia määräyksiä (Kuha 2017, 599). Ohjesäännön mukaisesti oppilaat suorittivat vaiheittain eteneviä tarkasti pisteytettyjä solistisia kurssitutkintoja (myöhemmin tasosuorituksia) sekä vastaavan tasoisia musiikin teoreettisia opintoja. Tutkintojärjestelmä viikkotunti-, vuositunti- sekä oppilasmäärineen toimi eräänlaisena ”opetussuunnitelmana”, jonka sisällöllinen anti kuitenkin käytännössä rajoittui eritasoisten kappaleiden luetteloihin sekä asteikko- ja kadenssisoiton tarkkoihin ohjeisiin – semminkin kun opetussuunnitelmien vaikutus näytti olevan pieni jollei olematon (Kujala 1990; Kurkela & Tawaststjerna 1999; ks. myös Kuha 2017, 599–603). Vielä vuoden 1987 laissakaan ei puututtu sen enempää opetussuunnitelmiin kuin arviointiin (Laki valtiosuutta saavista musiikkioppilaitoksista 402/1987).

Toisessa, *massatuotanto-organisaation* kehitysvaiheessa musiikkioppilaitosjärjestelmästä kehittyi vähitellen yhä tarkemmin kansallisesti säännelty opiskeluputki, jossa harrastajien tila uhkasi kaventua. Tavoitetaso oli korkealla ja oppilasvalinta tiukkaa – vaikka alusta asti musiikkioppilaitosten tarkoituksena oli ollut sekä tarjota pohja am-

mattiopintoihin hakeutumiseen että ohjata harrastajia.² Engeströmin (2007) kuvaamassa massatuotannon vaiheessa koulutusorganisaatio tyypillisesti toimii prosessikaavioiden mukaisesti ja keskitetysti pienissä ryhmissä (instrumenttikollegiot). Oppijoiden kehitys tapahtuu pystysuoraan ja suoraviivaisesti kohti ennalta määrättyä portaittain enenevää eksperttiä tasoa (kurssitutkinnot), ilman ”linjasta poikkeavia” innovaatioita (sementoitunut arviointisysteemi, samantasoiset teoriasuoritukset edellytyksenä ao. instrumenttitutkintoon).

Suomalaisen instrumenttiopetuksen kehityksellisiä murtumakohtia tutkineen Broman-Kanasen (2005, 53–54) analyysi 1980–90-luvuilla tapahtuneesta sääntelymuutoksesta osoittaa, kuinka vuoden 1987 musiikkioppilaitoslain (402/1987) seurauksena musiikkioppilaitosten toimijuus vaihtui alun perin historiallisilta juuriltaan vapaasta mestari-kisälli-asetelmasta osin tarkasti säännellyksi *organisaatiovetoiseksi systeemiksi*. Siinä erityisesti kurssitutkintoihin tai tasosuorituksiin perustuva arviointikäytäntö jatkoi elämäänsä melko itsestään selvänä pidettynä ja ilman auki kirjoitettuja opetussuunnitelmia – siinä mielessä, kuin ne ymmärretään 2000-luvulla ja peruskoulussa jo 1970-luvulla.

Vielä 1990-luvulla kurssitutkintojärjestelmää (tasosuorituksia) pidettiin oppilaitoskohtaisen vertailukelpoisuuden takeena (Opetusministeriö 1997). Tällaisessa yhtenäistettyyn massatuotantoon vertautuvassa prosessiohjatussa toimintaympäristössä Engeströmin (2007) mukaan toiminnan kohde, tässä siis instrumenttiopetus ja -opiskelu, vähitellen problematisoituu. Näin tapahtui musiikkioppilaitostenkin kohdalla. Tasosuorituksiin ja niiden arviointiin perustuvan tasolta toiselle etenevän musiikkioppilaitosjärjestelmän laajetessa tavoitteellisen opiskelu ulottui kattamaan yhä suurempaa määrää yhä nuorempia oppilaita yhä laajemmalla alueella ja eri väestöryhmistä.³

2 Kaksijakoinen tavoite oli sanoitettu jo ensimmäisessä asetuksessa musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta (206/1968): ”on erityisesti otettava huomioon, palveleeko musiikkioppilaitos ammattiin valmistavan musiikinopetuksen ja musiikkielämän yleisen kehittämisen tarvetta alueellisena musiikkikeskuksena” (§ 11).

3 Musiikkioppilaitosten määrä kasvoi merkittävästi 1970–90-luvuilla: vuonna 1993 ennätyksmäisesti 21 oppilaitoksella, vakiintuen vuosituhatteen lopulla 89 oppilaitokseen (Heino ja Ojala 1999). Vuonna 2020 SML:n jäsenenä oli 96 musiikkioppilaitosta, kun taas

Tämän seurauksena instrumenttipedagogit kohtasivat yhä enemmän harrastetavoitteisia oppilaita – sen sijaan, että he olisivat opettaneet pääasiassa niin sanotusti lahjakkaita oppilaita, joilla oli motivaatio ja mahdollisuus pyrkiä ammattiopintoihin. Pinnan alla kyti kulttuuris-sosiaalis-eettinen kriisi harrastamisen ja korkean tavoitetasoin yhteensovittamisessa samaan tiukkaan arviointikulttuuriin, kun opettajat joutuivat – ja epäilemättä pitkälti myös halusivat – käytännön työssään yhtäältä pitäytyä länsimaisen taidemusiikin korkeassa tavoitetasossa (ks. esim. Broman-Kananen 2005 ja Pohjannoro 2011). Toisaalta nuorten oma musiikki ei ollutkaan aina ensi sijassa tätä musiikkia eikä opettajan auktoriteettiasema musiikkimaun suhteen enää ollut itsestään selvä. Lisäksi alkoi sopeutuminen, jossa laajeneva harrastusten kirjo alkoi kilpailla vaativan ja aikaa vievän soitonopiskelun rinnalla. Kaikista ei enää ollut kaikkeen, oli kyseessä sitten oppilaan motivaatio, taipumukset tai musiikilliset genre-mieltymykset.

Arvioinnin sanallistaminen: kohti oppilaslähtöisyyttä

Kehkeytyvää konfliktia korostivat merkittävät uudistukset vuoden 1998 laissa taiteen perusopetuksesta (633/1998). Sen kirjaus opiskelun ”tavoitteellisuudesta”, ”tasolta toiselle etenevyydestä” ja oppilaan ”ilmaisukyvyyn kehittämistä” näytti sementoivan järjestelmän taso-suoritusmallin. Tämä muotoilu paljasti Broman-Kanasen (2005) mukaan ristiriidan, Engeströmin (2007) termein problematisoitumisen, joka vallitsi harrastajien ja jatko-opintovalmiuksiin tähtäävien oppilaiden välillä (ks. esim. Regelski 2007): miten harrastustavoitteisten oppilaiden tarpeet voidaan yhdistää tiukkaan tasosuoritusjärjestelmään? Broman-Kananen (2005) analysoi tätä instrumenttiopetuksen dilemmaa ja sen seurauksia opettajan näkökulmasta tavalla, joka on

Opetus- ja kulttuuriministeriön taiteen perusopetuksen musiikin järjestämislupia oli vuoden 2022 syksyllä 80 oppilaitoksella; kummassakin listassa on oppilaitoksia, joita ei esiinny toisessa listassa. Laajan oppimäärän oppilasmäärät ovat 2000-luvulla pienentyneet dramaattisesti: 54 055:stä (lkv 2007–8; Koramo 2009, 18) 9 277:ään (lkv 2019–20; Luoma 2020, 15).

osoittautunut visionääriseksi – eikä vähiten some-kulttuurin myötä – ”(1) kysymyksenä musiikin tekemisen merkityksestä ylipäättänsä; (2) kysymyksenä soittamisen ja opetuksen liittymäkohdista; (3) koulutuksen ja työelämän välisenä kuiluna; (4) opettajan ja oppilaan maailmojen kohtaamattomuutena ja vieraantumisenä ja (5) opetuksen rajaamisena yksityiseen luokkahuoneeseen, jossa vältytään yhteiseltä keskustelulta ja suunnittelusta” (emt. 182). Kesti kuitenkin vielä lähes vuosikymmenen, ennen kuin ongelma kehystettiin sosiaalisen oikeudenmukaisuuden piiriin (ks. esim. Väkevä ym. 2017).

Musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmat oli mainittu jo vuoden 1968 asetuksessa musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta (206/1968). Vasta vuonna 1987 laissa valtionosuutta saavista musiikkioppilaitoksista (402/1987) ops-perusteiden antaminen osoitettiin kouluhallituksen (ja myöhemmin opetushallituksen) tehtäväksi. Arviointi mainittiin erikseen ensi kertaa vuoden 1995 laissa (516/1995). Kuitenkin kurssitutkinnot tehtiin lakisääteiksi jo 1968 laissa musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta (206/1968, § 2), kun opetuksen järjestämisen periaatteeksi määrättiin, että ”suoritettavia tutkintoja varten saavutetaan riittävä tieto- ja taitomäärä”. Lopulta vuoden 1998 laki tarkasteli oppilasarviointia jo varsin yksityiskohtaisesti: ”Oppilaan arvioinnilla pyritään ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan työskentelyä tulee arvioida monipuolisesti. Oppilaan arvioinnista ja todistukseen merkittävistä tiedoista päättää opetushallitus.” (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998, § 8.) Arviointiperusteiden ohjat säilyivät siis tiukasti valtakunnallisina. Perusopetus jaettiin nyt kahteen tasoon, joille kummallekin laadittiin omat aiempaa huomattavasti yksityiskohtaisemmat ja sisällyksekkäämmät ops-perusteensa: laaja oppimäärä (TPOPS 2002) ja yleinen oppimäärä (TPOPS 2005).

Kaksitasoratkaisulla taiteen perusopetus saatiin yhtenevämmäksi eri taiteenlajien kesken. Saatiin myös säilytettyä musiikkioppilaitosten perinteinen laajaksi oppimääräksi muotoutunut koulutus rakenne. Samalla tuotiin taiteen perusopetuslain piiriin myös esimerkiksi kansalais- ja työväenopistojen yleisen oppimäärän mukaiseksi muotoutunut koulutus (ks. esim. Kauppinen 2018; Pohjannoro 2011). Tulkintamme

mukaan kahden oppimäärän mallilla rakennettiin siis myös sosiaalisesti kestävämpää ratkaisua musiikkioppilaitosten kaksoistehtävään harrastajien ja ammattiin mahdollisesti pyrkivien kesken. Niin tai näin, käytännössä malli tarkoitti siirtymistä korkean tavoitetaso-yhtenäisopetuksesta rinnakkaisopetukseen. Tässä on merkille pantavaa, että toimittiin päinvastaisesti kuin siirryttäessä rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskoulun yhtenäiskouluperiaatteeseen⁴, joka usein esitetään Suomen 2000-luvun taitteen PISA-tutkimusmenestyksen perustaksi (Sahlberg 2021). Laajan oppimäärän osalta tasosuorituksista tai numeroarvioinnista ei vielä luovuttu, vaikka tämäkin mahdollisuus oli nyt annettu, eikä arvioinnin monipuolistaminen käytännössä edennyt kovinkaan paljon. Toisin oli kuitenkin laita yleisessä oppimäärässä, jossa luovuttiin numeroarvioinnista kokonaan (TPOPS 2005, 3). Tärkeäksi opetuksen uudeksi tehtäväksi asetettiin molemmissa oppimäärissä edellytysten luominen ”hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämänikäiselle harrastamiselle” (TPOPS 2002, 6; TPOPS 2005).⁵

Opetussuunnitelmat uudistettiin uudestaan 2017 kansallisen taiteen perusopetuksen arvioinnin (Tiainen ym. 2012) jälkeen ja perusteella. Vuoden 2017 ops-peruste uudistuksessa yleisen ja laajan oppimäärän eroja selkeytettiin siten, että sekä niiden kokonaistuntimäärät että tavoitealueet ovat selvästi erilaiset (TPOPS 2017a/laaja ja TPOPS 2017b/yleinen). Konstruktivistista oppimiskäsitystä sanoitettiin selkeämmin, ja sitä laajennettiin – ainakin kirjaimen tasolla – sosiokonstruktivismin ja situationaalisen oppimiskäsityksen suuntaan. Samalla tuotiin esiin oppimisympäristöjen, -kulttuurin sekä oppimisen kokonaisvaltaisuuden merkitystä, jossa ops-perusteiden mukaan myös kehollisuus, aistisuus ja emotiot olisivat olennainen osa (Kauppinen 2018).

Opetuksen yleiset kaikkia taiteenaloja koskevat tavoitteet on vuoden 2017 ops-perusteissa kuvattu perusopetuksen ops-perusteiden tavoit-

4 Ennen peruskoulua suomalaiset koulupolut erkaantuivat neljän kansakoululuokan jälkeen lukioon johtavaan ja yliopisto-opinnot mahdollistavaan oppikouluun ja toisaalta kansalaiskouluun, jonka käyneiltä tie yliopisto-opintoihin oli tukossa.

5 Kurkelan lanseeraama psykoanalyttiseen teoriaan pohjautuva käsite ’hyvä musiikkisuhte’ (1994; 1997) löysi tiensä musiikkioppilaitosten lainsäädäntöön jo 1990-luvulla (Opetushallitus 1995), tarkoituksellisen löyhästi määriteltynä (Björk 2016, 17).

teiden (POPS 2014) mukaisesti ”opetuksen tavoitteina siten, että ne ohjaisivat ymmärtämään oppimiskäsityksen mukaista pedagogiikkaa ja samaan aikaan taitoja, joita oppilaan tulisi oppia” (Kauppinen 2018, 131). Laajassa oppimäärässä, johon liittyvää arviointia tarkastelemme alempana tarkemmin, sekä perus- että syventävän opintojen tavoitealueita on neljä: (1) Esittäminen ja ilmaiseminen; (2) Oppimaan oppiminen ja harjoittelu; (3) Kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen; (4) Säveltäminen ja improvisointi. Näiden tavoitealueiden voidaan katsoa lähentyvän niin kutsutun ilmiöoppimisen osaamisalueita. Ilmiölähtöisessä oppimisessä lähestytään monimutkaisiakin asiakokonaisuuksia tutkivan oppimisen keinoin ylittämällä perinteiset oppiaine- tai tieteenrajat ja kannustamalla opettajia yhteistyöhön (ks. esim. Tarnanen ja Kostiainen 2020). Tavoitealueet jakautuvat alatavoitteisiin, jotka ovat perus- ja syventävissä opinnoissa erilaiset. Avain näiden tarkempien tavoitekuvausten ymmärtämisessä ovat Kauppisen (2018) mukaan fasilitaattori-opettajan ja aktiivisen oppilaan toimintaa ilmaisevat erilaiset verbit: kun opettaja muun muassa ohjaa, opastaa, harjaannuttaa, auttaa, kannustaa, rohkaisee ja innostaa, niin oppilas puolestaan esimerkiksi havainnoi, harjoittelee, tuottaa, hallitsee, soveltaa ja ilmaisee (TPOPS 2017a, 48–50).

Arvioinnin kannalta merkittävää on, että vuoden 2017 ops-perusteet (TPOPS 2017a ja 2017b) eivät enää mahdollista numeroarviointia (Kauppinen 2018) toisin kuin edelliset (TPOPS 2002), jotka vielä suorastaan edellyttivät sitä. Lisäksi ne (TPOPS 2017a) painottavat *oppimisen arviointia* (nk. formatiivinen arviointi), joka on pääsääntöinen arviointitapa aina syventävien opintojen loppuun saakka, jolloin vasta arvioidaan *oppimäärää* kokonaisuudessaan (nk. summatiivinen arviointi).

Arviointikulttuurin muutos musiikkioppilaitoksissa:
perusta, kohteet, kriteerit ja kontekstit

Opetushallituksen määräyksen mukaisesti oppilaitosten tuli ottaa uudet ops-perusteet (TPOPS 2017) käyttöön 1.8.2018. Pilottitutkimuksemme (Lähteenmäki 2019; Ojala ym. 2019) tarkoituk-

sena oli selvittää, kuinka musiikkioppilaitokset ovat tulkinneet niiden linjauksia ja millaisia muutoksia musiikkioppilaitosten opetuksessa on arvioinnin osalta tapahtunut tai tapahtumassa. Analysoimme kohtalaisen edustavan valikoiman vuonna 2018 käyttöön otetuista uusista oppilaitoskohtaisista opetussuunnitelmista suhteessa musiikin laajan oppimäärän ops-perusteisiin (TPOPS 2017a). Tulosten tulkinnassa on hyvä huomata, että opetussuunnitelmatyö on jatkuva prosessi. Opetussuunnitelmat olivat tutkimuksen ajankohtana vastavalmistuneet, ja käyttöönoton jälkeen suunnitelmiin useinkin tehdään muutoksia jo ensikokemusten perusteella. Edelleen on syytä muistaa, että kirjoitettu, toteutunut ja koettu opetussuunnitelma ovat aina eri asioita: opetuksen käytännöt ja oppilaan tai opettajan kokemukset itse toiminnassa voivat hyvinkin poiketa opetussuunnitelmissa suunnitellusta. Silti selvitys antaa viitteitä siitä, miten musiikkioppilaitokset ovat tulkinneet opetussuunnitelmien perusteita arvioinnin osalta.

Arvioinnin perusta ja kohteet

Aineistoomme kuuluneissa musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmissa arvioinnin perusta näyttäytyi varsin ristiriidattomalta. Niissä oli paljon suoria lainauksia ops-perusteista, esimerkiksi kun kuvattiin, miten arviointi perustuu opintojen tavoitteisiin.

Opetussuunnitelmissa tunnustettiin hyvin opintojen aikaisen arvioinnin merkitys sekä oppimisen tukena että opettajan toimintaa ohjaamassa.

Arviointi on oleellinen osa oppimista. Se tukee tavoitteiden asettamista, itseohjautuvuutta, oppilaan edistymistä ja oppimisen taitoja. Opettajalle se tuottaa tietoa siitä, miten opetusta kannattaa jatkossa suunnata. [30]⁶

6 Viittaamme hakasulkeilla ao. ops:in järjestykseen koko aineistossamme, joka oli analysoitua otosta huomattavasti suurempi kattaen lähes kaikki valtionavustusta saavat musiikkioppilaitokset.

Ops-perusteiden hämärtäessä formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin eroa sama käsitteellinen epäselvyys näytti toistuvan monessa sen pohjalta laaditussa opetussuunnitelmassa: samaistettiin yhtäältä opintojen aikainen arviointi ja perusopintojen arviointi ja toisaalta tämän vastapainona oppimäärän arviointi ja syventävien opintojen arviointi. Emme esimerkiksi löytäneet perusteluja sille, miksi syventävissä opinnoissa arviointia ei tehtäisi opintojen aikana – tai päinvastoin: eikö oppimäärää arvioitaisi perusopintojen osalta:

Perusopintojen aikana palaute on jatkuvaa ja sen tarkoituksena on tukea opintojen edistymistä. [-] Syventävien opintojen arviointi painottuu valitsemiesi opintojen suuntaan ja lopputyöhösi. [3]

*Arviointi opintojen aikana:
kohteet, kriteerit ja kontekstit*

Opintojen aikaisen arvioinnin kohteet kuvattiin usein suoraan ops-perusteiden mukaan: esittäminen ja ilmaiseminen, oppimaan oppiminen ja harjoittelu, musiikin kuuntelu ja hahmottaminen, säveltäminen ja improvisointi. Eräissä opetussuunnitelmissa oli lisäyksiä näihin (kuten soittotekniikka erikseen mainittuna), ja kaikkiaan arvioinnin kohteiden kuvaus vaihteli hyvinkin ylimalkaisesta monipuoliseen ja yksityiskohtaiseen, esimerkiksi taitotauluin tarkennettuine tasoineen, kuten seuraavassa esimerkissä:

Tasonäytteen ja portfolion ohella jatkuvaa palautetta oppilaat saavat seuraavilla tavoilla:

- taitotaulut, tallentamiset videolla ja äänitteellä, väliarvioinnit, itsearvioinnit, työnäytteet, läksypäiväkirja, kirjallinen väliarviointi 2–4 krt lukuvuodessa, huoneentaulu
- itsearviointi
- kenraaliharjoitus vertaisarvioinnilla
- opettajavaihto tunneilla ja oppilaskonserteissa [39]

Edellisen esimerkin tasonäyte ja portfolio tässä yhteydessä näyttäsivät pikemminkin liittyvään summatiiviseen, oppimäärän arviointiin. Vaikka arvioinnin kohteita kuvattiinkin, opintojen aikaisen arvioinnin kriteerien osalta hyvää osaamista kuvattiin harvoin. Opintojen aikaisen arvioinnin kontekstina pidettiin pääsääntöisesti vain opetusta; muita oppimisen tilanteita ei yleensä huomioitu.

Samaan aikaan itsearviointia pidettiin tärkeänä, erityisesti oppimisen arvioinnissa – enemmän kuin oppimäärän arvioinnissa. Itsearviointi näytti arviointitapana vielä olevan kehittymässä ja vaihtelevasti käyttöön otetulta. Kun itsearviointi oli opetussuunnitelmassa esillä, sitä myös tuettiin: siihen totutettiin vähitellen, yleensä niin että opettaja ja oppilas arvioivat aluksi yhdessä. Syventävissä opinnoissa itsearviointi oli esillä enemmän kuin perusopinnoissa, mikä on ymmärrettävää myös sen vuoksi, että syventävien opintojen oppilaat ovat usein varttuneempia (lukioikäisiä) ja harjaantuneet itsearvioinnin menetelmiin jo koulussa toisin kuin esimerkiksi alakouluikäiset oppilaat, joiden itsearviointi rajoittuu vielä hyvin konkreettisiin ja suppeisiin oppimisen tavoitteisiin. Paikoin tuotiin esille myös erilaisia itsearvioinnin tapoja:

Itsearviointia voidaan toteuttaa niin yksilö- kuin ryhmäopetuksessa esimerkiksi oppimis- ja harjoituspäiväkirjojen avulla, käymällä arviointikeskusteluja sekä kuuntelemalla ja katsomalla omaa soittoa tai laulua ääni- ja videotallenteilta. [43]

Sen sijaan vertaisarvioinnin käytänteitä ei juurikaan avattu. Sitä käytettiin, silloin kun käytettiin, yleensä vain oppimisen arvioinnissa, tuetusti ja perinteisissä yhteisissä tilanteissa – ja joissakin opistoissa vain syventävissä opinnoissa:

Ryhmäopetuksen ja konserttien yhteydessä voidaan toteuttaa myös vertaisarviointia opettajien ohjauksessa. [...] Parhaimmillaan vertaisarviointi edesauttaa myönteisen ja kannustavan ilmapiirin luomisessa sekä auttaa oppilaita oppimaan toinen toisiltaan. [43]

*Oppimäärän arviointi:
kohteet, kriteerit ja kontekstit*

Oppimäärän arviointi painottui syventävien opintojen arvioinnissa. Senkin osalta arvioinnin perusta oli usein, ymmärrettävästi, suoraan ops-perusteiden tekstistä. Oppimäärän arviointi kytkettiin syventävien opintojen tavoitteiden saavuttamiseen esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Laajan oppimäärän arvioinnin lähtökohtana ovat oppilaan suorittamat syventävät opinnot. Arviointi kertoo, miten oppilas on saavuttanut taiteenalan laajan oppimäärän syventävien opintojen tavoitteet. Lopputyö arvioidaan osana syventäviä opintoja. [ops, useita]

Tämän lisäksi oppimäärän arviointi nähtiin perustana tavoitteiden asettamiselle. Sen kuvattiin myös tukevan oppilaan itsetunnon kehittymistä ja musiikkisuhdetta:

Arviointi ohjaa opiskelun tavoitteiden asettamista ja auttaa oppilasta niiden saavuttamisessa. Arviointi tukee oppilaan hyvän itsetunnon kehittymistä sekä antaa oppilaalle kuvan vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan. [18]

Myös oppimäärän arvioinnin kohteet kuvattiin ymmärrettävästi usein samoin kuin ops-perusteiden (TPOPS 2017a) tavoitealueet: pääkategorioina esittäminen ja ilmaiseminen, oppimaan oppiminen ja harjoittelu, kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen sekä säveltäminen ja improvisointi. Usein korostettiin, kaikkia taiteita koskevien ops-perusteiden yleisesityksen tapaan, että arviointi ei kohdistu henkilöön. Tällä tähdennettiin, että ops-perusteissa kohta ”[a]rviointi ei kohdistu opiskelijoiden arvoihin, asenteisiin tai henkilökohtaisiin ominaisuuksiin” (s. 17) on ymmärretty oikein. Musiikin osalta perusteissa ohjataan vielä erikseen, että ”[arviointi ei kohdistu] oppilaan persoonaan tai ominaisuuksiin” (emt., 51).

Joissakin opetussuunnitelmissa myös kuvattiin auki oppimäärän arvioinnin kriteerejä, mutta suuressa osassa niitä ei erikseen määri-

tely. Aineistossamme yhdellä musiikkiopistolla (aineistossa nro [39], ks. sitaatti aiemmin) oli viisisivuinen taulukkokokonaisuus, joka eritteli arvioinnin kohteita ja kriteerejä. Harvinaisena mainintana esiintyi oppilaan itse asettamien tavoitteiden huomioiminen. Muuten linjauksena näytti olevan yleinen toteamus, että tavoitteet on saavutettava hyvin tai riittävästi.

Oppimäärän arvioinnin kontekstiksi kuvattiin usein konserttitalanne, oppilaan tekemä tallenne tai opinnoista koottu portfolio, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi:

Kokoava ohjelma on ko. tasoa vastaava, ja ohjelman voi esittää oppilasiloissa, konserteissa, tai opettajan ryhmätunneilla. Arviointilautakunta antaa esityksestä sanallisen arvion, jonka oppilaan oma opettaja kirjaa. [23]

Syventävien opintojen aikana ja lopputyön toteutuksessa hyödynnetään itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin tarjoamia mahdollisuuksia. Lopputyön arvioinnissa otetaan huomioon oppilaan lopputyölleen asettamat tavoitteet. [11]

Arvioinnissa on mukana oppilas itse, oman pääinstrumentin opettaja ja joku muu arvioitsija. Lopputyön suorittaminen hyväksytysti edellyttää, että asetetut tavoitteet saavutetaan ja oppilas hallitsee instrumenttinsa riittäväällä tasolla suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. [10]

Oppimäärän arvioinnissa korostui lopputyön rooli. Sen toteuttaminen ja arviointi oli kuvattu usein yksityiskohtaisesti. Oppilas on usein itse läsnä ja saattaa osallistua arviointiin, ja lopputyön arvioinnissa usein hyödynnetään itsearvioinnin ja vertaisarvioinnin menetelmiä. Perinteinen arviointilautakunta tai ainakin ulkopuolisen arvioijan rooli on kuitenkin pitänyt pintansa (ks. esimerkit yllä). Lopputyöstä annetaan usein sekä suullinen että kirjallinen palaute:

Lopputyön arvioi neljä opettajaa, joista yksi on oma instrumenttiopettaja ja vähintään yksi on saman instrumentin opettaja. Konsertit ovat julkisia. Oppilas saa konsertista suullisen ja kirjallisen palautteen. [18]

Muun muassa silloin, kun itsearviointia hyödynnetään oppimäärän arvioinnissa, keskusteluun nousi myös arvioinnin metataso: miten esimerkiksi arvioijia, keitä he ovatkaan, perehdytetään arviointiin, onko perehdytys tiedonantoa vai osallistavaa sekä miten arviointia ja sen menettelyjä seurataan ja kehitetään. Tällaiset kysymykset ovat kuitenkin aina mukana arvioinnissa, enemmän tai vähemmän ääneen lausumattomina. Erilliset kuvaukset arvioinnin kehittämistä, saati kytkennöistä siitä tiedottamiseen, olivat yksittäisiä:

Oppilaille kerrotaan arvioinnin kohteista, -tehtävistä ja -kriteereistä. [38]

Oppilaan oppimisprosessia arvioivat oppilas itse, opettajat, huoltajat ja oppilaat (vertaisarviointi opettajan ohjauksessa). [87]

versus

Oppilasta ohjataan laadukkaiden opintomenetelmien ja opintovälineiden avulla tarkkailemaan ja arvioimaan omaa oppimistaan sekä tiedostamaan omat vahvuudet ja kehittämisen kohteet. [87]

Opettaja huolehtii tavoitteiden määrittelystä ja oppilasarviointiin liittyvästä riittävästä tiedonkulusta oppilaan huoltajalle. [23]

Arvioinnin kehittäminen nähtiin kuitenkin pääsääntöisesti osana toiminnan yleistä kehittämistä, laatuhankeita ja kehittämismalleja – ilman tarkempaa kuvausta näiden yhteydestä opetukseen ja oppimiseen.

*Arviointineuvottelun hämmäiset rihmastot:
kohti sosiaalista kestävyyttä*

Taiteen perusopetuksen ops-perusteiden (TPOPS 2017) edellyttämä arviointikulttuurin muutos on merkittävä. Kaikesta oppilaitoskentän toimijoiden osallistamisesta ja koulutuksestakin huolimatta se yhdessä koko ops-muutoksen kanssa näyttää tulleen haasteena opettajille ja rehtoreille, joiden koulutuksessaan saama ops- ja arviointiosaaminen on eittämättä jättänyt toivomisen varaa. Osin tämän vuoksi ops-pe-

rusteet ja erityisesti niiden arviointiosuus sisältävät paljon käsitteiden ja perusteiden auki selittämistä, jotta niiden sisältö tulisi paremmin omaksutuksi, mikä kuvaa muutoksen perustavanlaatuisuutta opetuksen rakenteissa, sisällöissä sekä opetuksen ja oppimisen toimintakulttuureissa. Seurauksena musiikkioppilaitokset ovat joutuneet miettimään varsin perusteellisesti uusia toimintatapojaan ja omaa rooliaan opetuksen järjestäjinä.

Vaikka tutkimusaineistomme osoittaa varsin luotettavasti, miten musiikkioppilaitoksien arviointikulttuuri on selkeästi muuttumassa kohti monipuolisempia käytäntöjä ja oppilaan lähtökohtia enemmän tunnistavaksi, se samalla antaa kuitenkin syyn arvella yhteisen käsitteellisen ymmärryksen olevan vielä alkutekijöissään. Ainakin näin oli silloin, kun opetussuunnitelmat olivat tuoreina käytössä. Osasyynä tähän lienevät juuri haasteet ops-perusteiden tekstien käsitteistössä ja sen sisäistämisessä. Niinpä uunituoreet vuonna 2018 valmistuneet oppilaitoskohtaiset ops-tekstit ovat voineet antaa ulkokohtaisen vaikutelman sekä ops-perusteiden tekstien lähes suorasanaisten kopioimisen että terminologisen epäselkeytensä johdosta.

Aineistomme perusteella ops-työn ja opetussuunnitelmien paikallinen kehitys on selkeästi vielä kesken, vaihdellen oppilaitoksesta toiseen. Moni tärkeä arvioinnin näkökulma, esimerkiksi arviointitilanteiden avaaminen ja suullisen (päättö)arvioinnin mahdollinen kirjaaminen ylös, ilmenee opetussuunnitelmissa vain välillisesti: kaikkea ei kerrota. Myös itse- ja vertaisarvioinnin sekä syventävien opintojen oppimäärän (lopputyön) arvioinnin menettelyt jäävät ilman konkretisointia. Vanhat käytännöt, esimerkiksi tasokokeiden kaltaiset arviointitilaisuudet lautakuntineen, ovat aineistossamme vielä paikoin käytössä, vaikka ne ehkä ovatkin luettavissa vain rivien väleistä.

Vertaisarviointi oli mainittu lähes kaikissa opetussuunnitelmissa, mutta sen tarkempi avaaminen puuttui käytännössä kokonaan. Yksi opetussuunnitelma kuitenkin totesi erikseen, että vertaisarvioinnin tulee olla aina kannustavaa, eikä kritiikkiä tule esittää. Tutkimustiedon perusteella vertaisarvioinnin toteuttaminen käytännössä voikin kohdata melkoisia haasteita vielä korkeakouluopiskelijoidenkin parissa (Nielsen ym. 2018; Nielsen ja Johansen 2021; Pulman 2012). Tosin

suomalaisessa oppimiskulttuurissa jo alakoulusta alkavalla vertaisarviointilla lienee kansainvälistä kontekstia kehittyneemmät perinteet, jolloin sen onnistumisen edellytyksetkin mahdollisesti paranevat. Vertaisarviointi kuten itsearviointikin edellyttävät kuitenkin aina systemaattista harjoittelua pienestä pitäen sekä hyvin määriteltyjä kriteerejä, jolloin arviointi kohdentuu tärkeinä pidettyihin asioihin (ks. esim. Atjonen ym. 2019).

Pääosa arvioinnista on laajan oppimäärän perusopinnoissa ops-perusteiden mukaan monimuotoista ja jatkuvaa oppimisprosessien arviointia eli formatiivista arviointia (*assessment, assesment for/as learning*; ks. Atjonen ym. 2019, 33). Formatiiivisessa arvioinnissa yhdistyy opettajan antama ohjaus, vertaisarviointi sekä ennen kaikkea itsearviointi suhteessa oppilaan kehityksen mukaisesti yhä itsenäisemmin asettamiin tavoitteisiin (emt.).

Ops-perusteissa (TPOPS 2017) formatiivisesta arvioinnista puhutaan varsin löyhästi ohjauksena, palautteena tai arviointina opintojen aikana (esim. s. 17). Tässä voidaan kysyä, mikä on ops-perusteiden ymmärrys formatiivisen arvioinnin ja perinteisen soittotunnilla annettavan palautteen suhteen. Nykyisin palautteesta puhutaan kaksisuuntaisesti: eteenpäin suuntautuvana ohjaavana palautteena, ohjauksena (*feed forward*) ja taaksepäin suuntautuvana tavoitteisiin suhteuttavana palautteena (*feed back*) (Atjonen 2021; Atjonen ym. 2019; McPherson ym. 2022). Ops-perusteet (TPOPS 2017a; 2017b) kuitenkin käyttävät molempia ilmauksia käytännössä synonyymeinä. Normaali oppitunneilla annettava 'palautteeksi' usein kutsuttava opastus voi tosiaan tarkoittaa joko eteenpäin luotaava oppimisen ohjausta tai kriittisesti arvioivaa ja taaksepäin katsovaa palautetta tavoitteiden suunnassa. Ensin mainituksa etupainotteisessa palautteessa oppilaan huomio kiinnitetään esimerkiksi oman soiton ja kehotuntemusten kuuntelemiseen ja arvioimiseen sekä omien harjoittelutapojensa tiedostamiseen ja kehittämiseen.

Vaikka ops-perusteet selkeästi määrittelevät arvioinnin kaksitasoiseksi, ero opintojen aikana tapahtuvan arvioinnin ja oppimäärän arvioinnin välillä ei ole kovin selvä näissä, saati sitten paikallisissa opetussuunnitelmissa. Näyttöön perustuva ja tulosvastuullinen poikileikkaava summatiivinen arviointi (*evaluation*; Atjonen ym. 2019, 20,

31; McPherson ym. 2022) yleisesti ottaen kohdistuu siihen, miten ja missä määrin oppilas on saavuttanut oppimiselle ennalta määritellyt tavoitteet, eikä se välttämättä ole vuorovaikutteista tai kaksisuuntaista (Boucher ja Creech 2021; ks. esim. Juntunen ja Westerlund 2013; Räisänen 2013). Ops-perusteet (TPOPS 2017a) kuvaavat summatiivista arviointia ”päättöarviointina”, ja tämä tapahtuu ainoastaan syventävien opintojen päätteeksi suhteessa syventävän oppimäärän tavoitteisiin (s. 18).

Kuitenkin oppimisen aikaista arviointia käsittelevässä opsin yleisen osan luvussa 6.2 on maininta perusopintojen päätteeksi annettavasta ”todistuksesta”, jossa ”annetaan sanallinen arvio oppilaan edistymisestä ja osaamisen kehittymisestä perusopintojen aikana” (TPOPS 2017a, 17). Ymmärryksemme mukaan tällä kirjauksella ops-perusteissa hämärtyy summatiivisen (oppimäärän) ja formatiivisen (oppimisen aikaisen) arvioinnin ero: perusteissa tulkitaan perusopintojen päätteeksi annettava todistus sanallisine arvioineen *opintojen aikana* tapahtuvaksi arvioinniksi – mitä se on vain osittain, ainakin mikäli oppilas ei jatka laajan oppimäärän syventäviin opintoihin. Lisäksi monet oppilaitokset toimivat edelleen tasolta toiselle etenevässä rakenteessa. Tällöin jokaisen portaan päässä on summatiivinen arviointitapahtuma, joka sinänsä harvoin muodostuu perinteisen tutkinnon kaltaisesta tilanteesta. Vaikka kyse ei ole muodollisesti kurssitutkinnosta, taidonnäytteessä toteutuu kuitenkin vanha kaava: oppilas soittaa lautakunnalle, joka arvioi. Ops-perusteissa puhutaan edelleen opintokokonaisuuksista, joihin summatiivinen arviointi sopii luontevasti. Todellinen muutos arviointikäytännöissä ei siis useinkaan näyttäisi olevan kovin radikaali – vaikka ei tietenkään ole niin, että summatiivinen arviointi on aina ”paha” ja formatiivinen arviointi aina ”hyvä”.

Ops-perusteet (TPOPS 2017a) edellyttävät, että koulutuksen järjestäjä kuvaa opetussuunnitelmassaan kriteerit syventävien opintojen päättöarviointille, jossa edistymistä ja osaamista arvioidaan määritellyjä kriteereitä vasten (Kauppinen 2018). Jokainen taiteen parissa ammatikseen työskentelevä tietää musiikkisuorituksen arvioinnin haasteellisuuden, onhan kyse vuosisataisista pitkälti sanallistamattomissa taiteen sisältöjä ja laatua koskevista perinteistä, joista kui-

tenkin jatkuvasti neuvotellaan sanallisesti ja performoiden jokaisella instrumenttitunnilla, lautakuntakeskusteluissa, kilpailutuomaristoissa, taidekriittikeissä ja niin edelleen. Voidaan kysyä, vallitseeko yksimieliisyyttä sen kummemmin arviointialueissa kuin osaamisen tasonkaan määrittämisessä, edes musiikin korkeakoulutasoisessa opetuksessa (ks. esim. Lennon 2015). Monessa oppilaitossuunnitelmassa kriteereitä on kuitenkin pohdittu ja sanallistettu kunnioitettavalla tavalla.⁷

Olivatpa kriteerit sitten mitkä tahansa ja kuinka tarkasti tahansa avattu, kentän toimijoiden kenties suurin hämmennys on kohdistunut oppilaslähtöisten ja toisaalta paikallisessa opseissa määriteltyjen tavoitteiden väliseen jännitteeseen. Vaikka arvioinnin periaatteet – arvioinnin monipuolisuus ja sen perustuminen tavoitteisiin – esitetään vuoden 2017 ops-perusteissa selvästi eikä niiden soveltaminen tuottane ongelmia, oppilaslähtöisyys ja oppilaan omaehtoisten tavoitteiden korostaminen näyttäisivät johtaneen melkoiseen epätietoisuuteen: Mikä on lopultakin oppilaan itsensä asettamien tavoitteiden suhde opetussuunnitelmassa kuvattuihin tavoitteisiin? Arvioidaanko oppilaan osuudesta suhteessa hänen omiin tai opetussuunnitelman tavoitteisiin, jotka perusteissa kuitenkin määritellään myös taidoiksi, joita tulisi oppia? Kun ops-perusteet edellyttävä oppilaan perehdyttämistä ”taiteenalan arvioinnin periaatteisiin ja käytänteisiin” (TPOPS 2017a, 17), missä määrin ja millä tavoin oppilaan tulisi tutustua kilpailuihin, korkeakoulujen opinnäytteiden arviointikäytäntöihin ja vaikka perinteiseen kriitikotoimintaan? Entä miten oppilas kouliintuu oppimäärän arviointiin ja kriteereihin, jos näitä käytetään ensimmäisen kerran vasta syventävien opintojen lopussa? Kuinka merkitsevät lopultakin ovat oppilaan omat tavoitteet suhteessa oppilaitoksen asettamiin tavoitteisiin, ja mitä jos oppilaan tavoitteet poikkeavat (merkittävästi) opetussuunnitelman ja ops-perusteiden tavoitteista?

7 Vuoden 1998 lakiuudistuksessa säädetyn, oppilaitoksille pakollisen itsearvioinnin tueksi Taiteen perusopetusliitto on tuottanut Virvatuli-itsearviointioppaan, joka sisältää ohjeet sekä taiteenalakohtaiset kyselymallit eri-ikäisten oppijoiden sekä huoltajien itsearviointia tukevaan tiedonkeruuseen (<https://artsedu.fi/oppilaitoksille/itsearviointiopas-virvatuli/>). Tässä luvussa emme käsittele tätä oppilaitosten itsearviointivelvoitetta ja sen toteutumista opetussuunnitelmissa.

Tässä yksilöllisten ja yhteisten tavoitteiden ja arviointikriteerien mutkikkaassa rakenteessa voidaan nähdä Engeströmin (2007) kehitysmallin kolmas, *sosiaalisen tuotannon* vaihe, jossa verkostomaisesti toimivat löyhät ja ”parveilevat” organisaatiomallit kehittelevät innovatiivisia palveluita ja tuotteita. Näitä Engeström (2007, 8) nimittää ”karkaileviksi kohteiksi” (*runaway object*). Oppiminen tapahtuu neuvottelun ja vertaisarvioinnin keinoin ”kasvuhakuisen ja parveilevan sykkeen monisuuntaisissa kohtaamisissa”. Musiikkioppilaitoskontekstiin sovellettuna karkailevia kohteita ovat musiikin tekemisen monet muodot, toimintatavat, genret, jakamisen käytänteet sekä myös arviointi. Nämä kaikki ”karkailevat” ja muodostavat sienirihmaston kaltaisen verkoston, jolla kiinnekohtia on vähän.

Oppimisen arvioinnin suhteen tämä tarkoittaa jatkuvaa (vertais-) neuvottelua opettajien, arvioijien ja oppilaiden kesken erityisesti arvioinnin kriteereistä mutta myös arviointialueista – suhteissa oppilaan itse asettamiin tavoitteisiin. Musiikkioppilaitoksissa arvioinnin sosiaalisten aspektien ja tasavertaisuuden tuottama rihmastomaisuus näkyy yhtäältä ops-perusteiden tavoitteiston oppilaslähtöisyydessä, yksilöllistämisyssä, kriteerien paikallisessa määräytymisessä sekä arvioinnin monimuotoisuuden ja vuorovaikutuksellisuuden korostuksessa. Toisaalta myös opetuksen arjessa arviointikäytäntöjen moninainen erilaisuus ja erilaiset joustot niin yksilöiden kuin opetuksen järjestäjien kesken edellyttävät verkostomaista ja neuvottelevaa toimintaa (ks. Nielsen ym. 2023). Engeström (2007) puhuukin ”solmutyöskentelystä”, jossa digitaalisuuden ja some-kulttuurin kyllästyvien oppilaiden ja opettajien välinen todellisuus ei enää asetukaan auktoriteettisuhteeseen, vaan monitahoiseen yhteistoiminnallisuuteen ja yhteiseen luovuuteen.

Samankaltaiseen loppupäätelmään päätyy myös musiikkioppilaitosten opetuskäytänteitä tutkinut Cecilia Björk (2016, 196–197) selvittäessään vuoden 2002 ops-perusteiden tuottamia musiikkioppilaitosten opetuskäytäntöjä. Lopputuloksissaan hän kysyy, missä määrin nykyisestä monimuotoisesta ja monin paikoin jännitteisestä musiikkioppilaitospedagogiikasta voidaan puhua MacIntyren (2007) *practice*-määritelmän mukaisena ”aitona” käytäntönä. Siinä ’käytäntö’ edellyttää

riittävän yhteisiä toimintatapoja ja arvoja, minkä edellytyksenä puolestaan on kyseisen käytännön harjoittajien kyky kriittiseen keskusteluun sekä erinomaisuudesta että toiminnan päämääristä ja hyveistä (aristoteelisessa mielessä).

Juuri tätä keskustelua ops-perusteet (TPOPS 2002; 2005; 2017) näyttäisivät nyt herättäneen, hyvässä (mm. oppilaslähtöisyys) ja pahassa (tavoiteasetannan ja arvioinnin kohtaamattomuus, opettajien ristiriitaiset identiteettihaasteet, eri oppilaitosten arviointikäytänteiden erilaisuus ja yhteismitattomuus). Björk (2016) näyttää kentän pedagogisen ja musiikillisen moninaisuuden ja monin paikoin jännitteisen 2010-luvun todellisuuden. Siinä Engeströmin kuvaamaa parveilevaa neuvottelua tapahtui tutkimuksen tekovaiheessa vielä varsin vähän. Tämän sijasta opettajat toimivat pitkälti yksilöinä oman oppilaitoksensa ja toisaalta myös oppilaiden elämismaailman ja oman identiteettinsä välisessä hämmentävässä maastossa (Nielsen ym. 2023). Björkin tutkimuksen kohdistuessa 2002 ops-perusteiden mukaiseen opetukseen voidaan todeta, että kun yhteistä ja monitahoista neuvottelua vaadittiin jo tuolloin, yhä enemmän sen tekee tarpeelliseksi vuoden 2017 perusteet.

Lopuksi

Olemme tässä luvussa tarkastelleet musiikkioppilaitosten arviointikulttuurin muutosta paitsi alan sisäisenä ja omalakisenaikin kehityksenä myös osana yleisempää keskustelua *lehrplan*- ja *curriculum*-vetoisista koulutuspoliittisista ratkaisuista. Opetussuunnitelmien arviointia käsittelevien osioiden osalta nämä eri ops-näkemykset tekevät eroa siinä, mikä on yksittäisen opettajan rooli arvioinnissa. Ja sama pätee tavoitteiden ja sisältöjen asetantaan: missä määrin on suorastaan opettajan eettinen velvollisuus kantaa vastuuta niin tavoitteiden ja sisältöjen (esim. repertuaarin) kuin arvioinninkin suhteen – suhteessa oppilaan valintoihin? Pohjoiseurooppalaiseen Saksasta periytyvään sivistysteoreettiseen *bildung*-aatteeseen tukeutuvassa *lehrplan*-mallissa arviointi – samoin kuin oppisisällöt, repertuaari – on pääsääntöisesti opettajan vastuulla, vaikka oppilas siihen osallistuisikin. Arviointi, on se sitten summatiivista tai formatiivista, nähdään siinä tehtävä- ja

substanssiorientoituneena, ja sitä tehdään ”kasvatuksellisessa ilmapiirissä”. Luottamus opettajaan puolestaan perustuu opettajankoulutuksen korkeaan tasoon, jonka perusteella myös opettajan persoonallisuus saa näkyä koulumaailmassa (Autio 2019, 50). Nielsenin ym. (2023) tavoin ja *lehrplan*-ajattelun mukaisesti voidaankin todeta, että monissa tapauksissa on oppilaan etu hänen tulevaisuuden mahdollisuuksiensa näkökulmasta, että opettaja ottaa välillä suurenkin vastuun opetuksen sisällöistä. Vastaavalla päättelyllä sama koskee vähintäänkin osin myös tavoitteita ja arviointia. Norjalaisissa musiikkikouluissa laulettua ja soitettua repertuaaria ja sen valintaa käsittelevän empiirisen tutkimuksensa lopussa tutkijat toteavatkin: ”valinnanvapaus ei aina tarkoita osallisuutta, ei edes musiikkikasvatuksessa” (s. 118).

Suomen koulutusoloja tunteva näkee *lehrplan*-ajattelussa ja opettajan vastuun korostamisessa suomalaisen peruskoulun menestystekijän ja iäkkäämpi muusikko perinteisen musiikin substantiaalisien voimien sekä ominaispiirteet tunnistavan ja tunnustavan koulutusmallin. Kriittisten huomioiden mukaan myös Suomessa valtaa yhä enemmän alaa angloamerikkalainen kasvatopsykologiapainotteinen ops-teoreettinen *curriculum*-malli, joka korostaa riippumatonta oppimissaavutusten testausta tai arviointia (Autio 2019., 49) ja tähän liittyen myös saavutusten (oikeudenmukaista) vertailtavuutta. Edelleen malli johtaa oppimopsykologisten ilmiöiden korostamiseen, usein opetuksen päämäärän ja sisällön kustannuksella. Tästä taas seuraavat yhä tarkkeneva ops- ja arviointisääntely sekä opettajan autonomian vähentyminen (emt.).

Lehrplan- ja *curriculum*-mallien välinen jännite kuuluukin keskeisiin koulutuspoliittisiin neuvottelun kohteisiin, jonka keskiössä ovat nimenomaan opetussuunnitelmat, eikä musiikkioppilaitosjärjestelmä, musiikin taiteen perusopetus, tietysti voi väistää tätä neuvottelua. Kansallinen toiminnanohjaus on vähitellen etäännyttänyt musiikkioppilaitokset niiden vanhakantaisesta *lehrplan*-tyyppisestä koulutusideologiasta sen huonoine ja hyvine puolineen. Muutos on tapahtunut nopeasti ja 2000-luvulla yhäti kiihtyvästi. Taiteen hiljaisia käytäntöjä on sanallistettu paikallisiin opetussuunnitelmiin. Toiminnan sanoittaminen *curriculum*-tyyliin ei kuitenkaan ole taiteen alalla helppoa, mikä

näkyä niin ops-perusteiden kuin niiden varhaisten paikallisten sovel-
lusten käsiteviidakoissa.

Arviointikulttuurin ristiriitojen purku yhdessä ops-linjausten va-
pautumisen kanssa ovat haastaneet musiikkioppilaitokset taiteellis-pe-
dagogisen osaamisensa ääri rajoille ja korostaneet taiteilija-opettajien
ammattillisen identiteetin dilemmaa (Björk 2016; ks. Huhtanen 2004;
Jordhus-Lier 2021). Vuoden 2002 (TPOPS 2002) ja erityisesti vuoden
2017 (TPOPS 2017a) ops-perusteet ohjasivat musiikkioppilaitoksia vä-
hitellen entistä selvemmin etäämmälle ”piiloisesta elitismistä” (Väkevä
ym. 2022) ja taiteen tekemiselle tunnusomaisesta meritokratiasta eks-
perttikäsityksineen (Elmgren 2019) kohti sosiaalista kestävyyttä: tasa-
vertaisempaa harrastamismahdollisuutta kaikille halukkaille. Toisaalta
curriculum-tyyppinen oppisisältöjen vapautuminen ja oppilaslähtöisyy-
den korostuminen kohti monipuolista yksilöllistä musiikillista toimi-
juutta on johtanut opettajat oppilaineen demokraattiseen tavoite- ja
arviointineuvottelujen solmutyöskentelyyn.

Käsityksemme mukaan 2017 perusteiden (TPOPS 2017a) arvioin-
tikuvauksiin sisältyvät haasteet konkretisoivat *lehrplan*- ja *curricu-
lum*-mallien välistä jännitettä tavalla, jossa ratkaisu on pitkälti jätetty
musiikkioppilaitostojen varaan. Ehkä jännitteen läsnäolo mallien
välillä onkin väistämätöntä. Samoin lienee musiikkioppilaitosten kak-
soistehtävästä syntyvän dilemman laita: musiikkioppilaitosten lakisää-
teisiin tehtäviinhän vielä kuitenkin kuuluu antaa opetusta, joka ”antaa
oppilaalle valmiuksia ... hakeutua asianomaisen taiteenalan ammatil-
liseen ja korkea-asteen koulutukseen” (Laki taiteen perusopetuksesta
633/1998, § 1).

Seurauksena näyttäisi joka tapauksessa todellakin olevan jatku-
vien neuvotteluiden solmutyöskentely kaikkien toimijoiden välillä.
Rihmastossa risteilevät ainakin Opetus- ja kulttuuriministeriö lain-
sääntäjänä ja resursoijana, Opetushallitus ops-perusteineen, SML ja
Taiteen perusopetusliitto erilaisine suosituksineen ja työvälineineen,
paikalliset koulutus- ja taidetoimijat sekä lopulta musiikkioppilaitokset
oppilaitosjohtoineen, opettajineen, oppilaineen ja näiden huoltajineen.

Opetussuunnitelmatyö on syklinen, jatkuva prosessi, jossa opetus-
suunnitelmia kehitetään, myös arvioinnin osalta, vastaamaan kulloisia-

kin yhteiskunnan tärkeinä pitämiä koulutuksen ja oppimisen tavoitteita. Engeströmin (2007) mukaan tosielämän koulutuksen solmutyöskentely muotoutuu ilman ennalta määrättyjä sääntöjä ja keskeistä auktoriteettia. Toisaalta Opetushallitus kuitenkin lopulta antanee määräyksen myös 2017 jälkeisistä opetussuunnitelmaperusteista ja on, kuten todettu, viime ops-perustekierroksilla mahdollistanut avoimen, laajan osallistumisen prosessin.

Kirjoitettu, toteutunut ja koettu opetussuunnitelma ovat eri asioita. Kun nykyisiä paikallisia opetussuunnitelmia päivitetään ja tulevia laaditaan, olisi ensiarvoisen tärkeää tunnistaa ja koota kertyneet kokemukset itse opetuksen toteutusten ja oppimisen parissa, valtakunnallisten perusteiden sekä paikallisten opetussuunnitelmien laadinnassa ja varsinkin niiden käyttöönotossa. Yhtäältä on syytä kirkastaa arvioinnin käsitteistöä. Toisaalta jatkuvaa neuvottelua käydään ja tuleekin käydä siitä, miten musiikkioppilaitosjärjestelmän perustavanlaatuista kaksoistehtävää tulkitaan nykyisessä ja tulevassa käytännössä sekä eritasoisessa sääntelyssä. Kysymyksiä on enemmän kuin vastauksia.

Keskeiseksi kysymykseksi muodostuu, miten huolehtia tasa-arvosta ja sosiaalisesta kestävydestä musiikin taiteen perusopetuksen parissa aina opetuksen ja oppimisen ruohonjuuritasolta toiminnanohjauksen ylätasolle saakka. Mikä on musiikkioppilaitosten sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys ja vastuu esimerkiksi erilaisten vähemmistöjen, kuten vammaisten ja maahanmuuttajien musiikillisessa sivistämisessä? Haluammeko vielä jatkossakin taiteen perusopetuksen kouluttavan jatko-opintokelpoisia suomalaisia muusikoita niin kutsutun korkeakulttuurin palvelukseen? Vai olisiko musiikkioppilaitosten ehkä opetettava juuri sitä musiikkia, joka on ominaista yksittäiselle musiikkiopisto-opilaalle tai nuorille yleensä – ja jos on, miten tiedämme ja päätämme, mitä tämä musiikki on (vrt. esim. Koskela 2022 ja Nielsen ym. 2023)?

Samalla kun opettajat ja musiikkioppilaitokset sitoutuvat ajatukseen, että musiikki kuuluu kaikille – että ”jokaisen perusoikeuksiin kuuluu mahdollisuus osallistua taiteisiin ja kulttuuriin, kehittää itseään ja yhteisöään niiden avulla läpi elämänkaaren sekä ilmaista itseään vapaasti” (Ilmola-Sheppard ym. s.a.; ks. myös Laes, Westerlund, ym. 2018), identiteetikysymysten toinen puoli on kulttuurinen ja korkea-as-

teen kouluttajien huoli siitä, miten saadaan soittimellisesti ja musiikin-teoreettisesti tasokkaita suomalaisia hakijoita ulkomaalaisten rinnalle (ks. esim. Kallionpää 2021). Miten, millaisella ja minkä tasoisella ohjauksella voimme taata parhaat mahdollisuudet erilaisille oppijoille kehittää valmiuksiaan ilmaista itseään oman potentiaalinsa ja tavoitetasonsa mukaisesti ja tarvittaessa luoda riittävät edellytykset hakeutumiseen musiikin ammatilliseen ja korkea-asteen koulutukseen?

Huolehtiessamme erilaisten erityisryhmien oikeuksista musiikinopiskeluun pohdittavaksi jää, kuinka huolehdimme myös siitä erityisryhmästä, jonka tavoitteet ja mahdollisuudet ovat korkealla, ehkä jopa länsimaisen musiikin huipulla – kun voimme todeta monen aikamme menestyvän suomalaisen muusikon osaamisen perustan olevan suomalaisessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä. Seuraavien lainsäätäjien ja ops-perusteiden hahmottelijoiden soisi myös pohtivan sitä selvästi lisääntyntä tarvetta, jota ovat ryhtyneet paikkaamaan erilaiset säätiörahoitteiset soitinakatemit ja Sibelius-Akatemian nuorisokoulutuksen musiikkioppilaitoksiin suuntautuva maakuntahanke. Niissä erityisen motivoituneet pitkälle edistyneet ja harvinaistenkin soitinten soittajat saavat erityistä, vertais- ja muuta tukea muusikkoidentiteettinsä rakentamiseen.

Lähteet

Asetus musiikkioppilaitoksista 880/1995. Suomen säädöskokoelma.

Asetus musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta 206/1968. Suomen säädöskokoelma.

Asetus taiteen perusopetuksesta 463/1992. Suomen säädöskokoelma.

Atjonen, Päivi 2021. *Kehittävä arviointi kasvatusalalla* (2. p.). Joensuu: Kirjokansi.

Atjonen, P., Laivamaa, Heikki, Levonen, Anne, Orell, Sirpa, Saari, Mikko, Sulonen, Katriina, Tamm, Marja, Kamppi, Päivi, Rumpu, Niina, Hietala, Risto ja Immonen, Jaakko 2019. *”Että tietää missä on menossa” Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Julkaisut 7: 2019. Jyväskylä: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Saatavissa: <http://hdl.handle.net/10138/300928> (luettu 21.3.2023).

Autio, Tero 2017. Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa Tero Autio, Liisa Hakala ja Tiina Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 17–58. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9> (luettu 21.3.2023).

- Autio, Tero 2019. Sivistyksestä ja tiedosta kompetensseihin, osaamiseen ja taitoihin. Opetussuunnitelmateoreettinen ja -historiallinen katsaus. Teoksessa Tero Autio, Liisa Hakala ja Tiina Kujala (toim.) *Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 27–64. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3> (luettu 21.3.2023).
- Autio, Tero, Hakala, Liisa ja Kujala, Tiina (toim.) 2017. *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9> (luettu 21.3.2023).
- Autio, Tero, Hakala, Liisa ja Kujala, Tiina (toim.) 2019. *Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3> (luettu 21.3.2023).
- Björk, Cecilia 2016. *In search of good relationships to music: Understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices*. [Väitöskirja]. Turku: Åbo Akademi University Press.
- Boucher, Mathieu ja Creech, Andrea 2021. The role of formative and summative assessment in musical learning and participation. Teoksessa Andrea Creech, Donald A. Hodges ja Susan Hallam (toim.) *Routledge International Handbook of Music Psychology in Education and the Community*. Lontoo: Routledge, 381–396.
- Broman-Kananen, Ulla-Britta 2005. *På klassrummets tröskel: Om att vara lärare i musiklektionerna brytningstid*. [Väitöskirja]. Studia Musica 24. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-200-0> (luettu 21.3.2023).
- Elmgren, Heidi 2019. Merit-based exclusion in Finnish music schools. *International Journal of Music Education* 37 (3), 425–439. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/0255761419843990> (luettu 21.3.2023).
- Engeström, Yrjö 2007. From communities of practice to mycorrhizae. Teoksessa Nick Jewson, Jason Hughes ja Lorna Unwin (toim.) 2007. *Communities of Practice: Critical Perspectives*. London: Routledge, luku 4. Saatavissa: <https://doi.org/10.4324/NOE0415364737> (luettu 21.3.2023).
- Heino, Terhi ja Ojala, Marja-Liisa (toim.) 1999. *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huhtanen, Kaija 2004. *Pianistista soitonopettajaksi: Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä*. [Väitöskirja]. Studia Musica 22. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Ilmola-Sheppard, Leena, Rautiainen, Pauli, Westerlund, Heidi, Lehtikoinen, Kai ja Karttunen, Sari s.a. *ArtsEqual: Tasa-arvo taiteen ja taidekasvatuksen palveluiden suuntana*. Helsinki: Taideyliopisto. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-042-3> (luettu 21.3.2023).
- Jordhus-Lier, Anne 2021. Using discourse analysis to understand professional music teacher identity. *Nordic Research in Music Education* 2 (1), 187–210. Saatavissa: <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.3025> (luettu 21.3.2023).
- Juntunen, Marja-Leena ja Kivijärvi, Sanna 2019. Opetuksen saavutettavuuden lisääminen taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa. *Musiikkikasvatus* 22 (1–2), 70–87.
- Juntunen, Marja-Leena ja Westerlund, Heidi 2013. Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa Marja-Leena Juntunen, Hanna Nikkanen ja Heidi Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 71–92.
- Kallio, Alexi 2016. Millaista on hyvä musiikinopetus? *Helsingin Sanomat* 15. 2016. Saatavissa: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000002899061.html> (luettu 21.3.2023).

- Kallionpää, Katri 2021. Taideyliopisto kansainvälistyy, mutta miten käy suomalaisen musiikkikasvatuksen? *Helsingin Sanomat*, 26.4.2021, Kolumni, A5.
- Kauppinen, Eija 2018. Musiikin taiteen perusopetuksen uudet opetussuunnitelmat. *Musiikkikasvatus* 21 (2), 126–134.
- Kauppinen, Eija, Vitikka, Erja ja Aksela, Maija (toim.) 2017. *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kaverinen, Heli 2018. *Arviointi muutoksen tuulissa. Näkökulmia arviointiin taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa* [YAMK opinnäytetyö]. Oulu: Oulun ammattikorkeakoulu, kulttuurituottamisen ja luovan talouden tutkinto-ohjelma.
- Klemettinen, Timo 2013. Rakkautta musiikkiin ei pidä tukahduttaa. *Helsingin Sanomat* 17.9.2013. Saatavissa: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000002674654.html> (luettu 21.3.2023).
- Koramo, Marika 2009. *Taiteen perusopetus 2008. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä 2007–2008*. Helsinki: Opetushallitus.
- Koskela, Minja 2022. *Democracy through pop? Thinking with intersectionality in popular music education in Finnish schools*. [Väitöskirja]. *Studia Musica* 90. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Kuha, Jukka 2017. *Suomen musiikkioppilaitoshistoriaa. Toiminta ulkomaisten esikuvien pohjalta vuoteen 1969*. [Väitöskirja]. *Studia Musicologica Universitas Helsingiensis* 27. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3198-0> (luettu 21.3.2023).
- Kujala, Ulla 1990. *Pianonsoiton taito lapsilla*. Musiikkitieteen Pro gradu -tutkielma. Musiikkitieteen laitos. Historiallis-kielitieteellinen tiedekunta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kuosmanen, Emma 2017. *Musiikkiopistotako valintatalo? Taiteen perusopetuksen 2017 opetussuunnitelmauudistuksen sisällönanalyysia*. Musiikintutkimuksen Pro gradu -tutkielma. Viestintätieteiden tiedekunta. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kurkela, Kari 1994. *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikka* (2. korj. p.). EST 1. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Kurkela, Kari 1997. Musiikillisen edistymisen arviointiperusteista. Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen? Oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskouluissa ja lukiossa*. Helsinki: Opetushallitus, 277–293.
- Kurkela, Kari & Tawaststjerna, Erik T. 1999. Analyysi kuuden musiikkiopiston toiminnasta ja ajatuksia musiikin perusopetuksen järjestämisestä. Teoksessa Terhi Heino & Maija-Liisa Ojala (toim.) *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998*. Helsinki: Opetushallitus, 89–150.
- Laes, Tuulikki, Juntunen, Marja-Leena, Heimonen, Marja, Kamensky, Hanna, Kivijärvi, Sanna, Nieminen, Kati, Tuovinen, Tuulia, Turpeinen, Ista, Elmgren, Heidi ja Linnapuomi, Aura 2018. *Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana*. ArtsEqual policy brief, 1. Saatavissa: <https://sites.uniarts.fi/documents/14230/0/Saavutettavuus-+toimenpidesuositus+-28PDF-29/9143ee82-6222-433f-9538-0a91009c08ba> (luettu 21.3.2023).
- Laes, Tuulikki, Westerlund, Heidi, Väkevä, Lauri ja Juntunen, Marja-Leena 2018. Suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tehtävä nyky-yhteiskunnassa. Ehdotelma systeemiseksi muutokseksi. *Musiikki* 48 (2), 5–25.
- Laki musiikkioppilaitoksista 516/1995. Suomen säädöskokoelma.
- Laki musiikkioppilaitosten valtionavusta 147/1968. Suomen säädöskokoelma.
- Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998. Suomen säädöskokoelma.

- Laki valtiosuutta saavista musiikkioppilaitoksista 402/1987. Suomen sädöskokoelma.
- Lampinen, Osmo ja Savola, Marita 1995. Ammattikorkeakoulujen syntyvaiheet Suomessa. Teoksessa Osmo Lampinen (toim.) *Ammattikorkeakoulut - vaihtoehto yliopistolle*. Tampere: Gaudeamus, 26–80.
- Lave, Jean ja Wenger, Etienne 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lehto, Juhani E. 2005. Konstruktivismi peruskoulun didaktiikan ohjenuoraksi?: Kriittinen katsaus eräisiin suomalaisiin sovellutuksiin. *Kasvatus* 36 (1), 7–19.
- Lennon, Mary 2015. Assessment in Music in the European Context: The Polifonia Project. Teoksessa Don Lebler, Gemma Carey ja Scott D. Harrison (toim.) *Assessment in Music Education: From Policy to Practice*. Cham: Springer, 21–37. Saatavissa: https://doi.org/10.1007/978-3-319-10274-0_3 (luettu 21.3.2023).
- Luoma, Tiia 2020. *Taiteen perusopetus 2020. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2019–2020*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Raportit ja selvitykset 2020:4.
- Lähtenmäki, Jyrki 2018. Arvioinnin uudet polut ja sudenkuopat. *RondoClassic* 12 (9), 14–47.
- Lähtenmäki, Jyrki 2019. *Esitelmä Suomen musiikkioppilaitosten liiton syysseminaarissa*. Seinäjoki 13.11.2019.
- Lähtenmäki, Jyrki 2021. Höntsäilyä vai vakava vaihtoehto? *RondoClassic* 15 (4), 2. Saatavissa: <https://rondo.fi/tieto-ja-taito/encore/hontsailya-vai-vakava-vaihtoehto/> (luettu 21.3.2023).
- MacIntyre, Alasdair 2007. *After Virtue: A Study in Moral Theory* (3. p.). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- McPherson, Gary E., Blackwell, Jennifer ja Hattie, John 2022. Feedback in Music Performance Teaching. *Frontiers in Psychology* 13, 891025. Saatavissa: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891025> (luettu 21.3.2023).
- Nielsen, Siw G. ja Johansen, Guro G. 2021. The role of peers in supporting learning in music. Teoksessa Andrea Creech, Donald A. Hodges ja Susan Hallam (toim.) *Routledge International Handbook of Music Psychology in Education and the Community*. Lontoo: Routledge, 418–432.
- Nielsen, Siw G., Johansen, Guro G. ja Jørgensen, Harald 2018. Peer Learning in Instrumental Practicing. *Frontiers in Psychology* 9, 339. Saatavissa: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00339> (luettu 21.3.2023).
- Nielsen, Siw G., Jordhus-Lier, Anne ja Karlsen, Sidsel 2023. Selecting repertoire for music teaching: Findings from Norwegian schools of music and arts. *Research Studies in Music Education* 45 (1), 94–111. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/1321103X221099436> (luettu 21.3.2023).
- Numminen, Ava 2013. Riittävän hyvät musiikitaidot? Teoksessa Päivi Jordan-Kilki, Eija Kauppinen ja Eeva Viitasalo-Korolainen (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 87–96.
- Ojala, Juha, Lähtenmäki, Jyrki ja Pohjannoro, Ulla 2019. *Arviointi musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmassa. Esitelmä Suomen musiikintutkijoiden 23. Symposiumissa*. Helsinki 28.3.2019. Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Ojala, Juha ja Väkevä, Lauri 2013. *Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 1995. *Musiikkiopistojen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. *Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus. Loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:15. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-278-4> (luettu 21.3.2023).
- Opetusministeriö 1997. *Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio 1997*. Opetusministeriön työryhmän muistioita 24/1997. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pohjannoro, Ulla 2011. Näkymiä musiikkiopistojen tulevaisuuteen. Teoksessa Minna Muukkonen, Mirka Pesonen ja Ulla Pohjannoro (toim.) *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin*. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 10–25. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201709058499> (luettu 21.3.2023).
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulman, Mark 2012. Round and round we go: An 'action' ride on the rehearsing and performing cycle. *British Journal of Music Education* 29 (2), 213–231. Saatavissa: <https://doi.org/10.1017/S0265051712000022> (luettu 21.3.2023).
- Rantala, Jukka ja Ouakrim-Soivio, Najat 2018. Opettajien näkemyksiä historian opetussuunnitelmaperusteista. *Ainedidaktiikka* 2 (2), 2–20. Saatavissa: <https://doi.org/10.23988/ad.74260> (luettu 21.3.2023).
- Regelski, Thomas A. 2007. Amateuring in music and its rivals. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6(3), 22–50.
- Räsänen, Anu (toim.) 2013. *Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt*. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Sahlberg, Pasi 2021. *Finnish Lessons 3. 0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* (3. p.). New York, NY: Teachers College Press.
- Tarnanen, Mirja ja Kostianen, Emma (toim.) 2020. *Ilmiömäistä!: Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7793-1> (luettu 21.3.2023).
- Tiainen, Heli, Heikkinen, Maami, Kontunen, Kaija, Lavaste, Anna-Elina, Nystén, Leif, Seilo, Marja-Leena, Vätilalo, Carita ja Korkeakoski, Esko (toim.) 2012. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 57. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto KARVI.
- TPOPS 2002. *Taiteen perusopetuksen, musiikin, laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002*. Määräys 41/011/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- TPOPS 2005. *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005*. Määräys Dnro 11/011/2005. Helsinki: Opetushallitus.
- TPOPS 2017a. *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmien perusteet 2017*. Määräykset ja ohjeet 2017: 12a. Helsinki: Opetushallitus.
- TPOPS 2017b. *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelmien perusteet 2017*. Määräykset ja ohjeet 2017: 11a. Helsinki: Opetushallitus.
- Unkari-Virtanen, Leena ja Vainio, Annina 2013. Musiikinhistoriaa musiikkioppilaitoksissa – opetussuunnitelmien pedagoginen tausta-ajattelu. *Musiikkikasvatus* 16 (2), 19–33.
- Varjonen, Terhi 2018. Monille voi tulla suurempi ilo harrastaa, eikä vaan tehdä suorituksia. *Yle Uutiset* 6.4.2018. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10147947> (luettu 21.3.2023).

- Veijola, Timo 1996. Taiteen perusopetus nielaisee musiikkioppilaitokset. *Helsingin Sanomat* 31.3.1996. Saatavissa: <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000003520348.html> (luettu 21.3.2023).
- Vähäsarja, Sari 2018a. Äiti pelkää soittotutkintoja kuollakseen, mutta hänen lastensa ei enää tarvitse – uusi opetussuunnitelma armahtaa jännittäjät. *Yle Uutiset* 9.3.2018. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10377660> (luettu 21.3.2023).
- Vähäsarja, Sari 2018b. “Haukkumakirjeissä sanotaan, että tuhoamme järjestelmän” – lasten musiikkiopintoja uudistettiin, eikä se käy kaikille. *Yle Uutiset* 22.9.2018. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-10398155> (luettu 21.3.2023).
- Väkevä, Lauri, Westerlund, Heidi ja Ilmola-Sheppard, Leena 2017. Social Innovations in Music Education: Creating Institutional Resilience for Increasing Social Justice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 16 (3). Saatavissa: <https://doi.org/10.22176/act16.3.129> (luettu 21.3.2023).
- Väkevä, Lauri, Westerlund, Heidi ja Ilmola-Sheppard, Leena 2022. Hidden elitism: The meritocratic discourse of free choice in Finnish music education system. *Music Education Research* 24 (4), 417–429. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2074384> (luettu 21.3.2023).
- Welch, G. F. 2007. Addressing the multifaceted nature of music education: An activity theory research perspective. *Research Studies in Music Education*, 28 (1), 23–37. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/1321103X070280010203> (luettu 21.3.2023).
- Welch, Graham F., & Ockelford, Adam 2016. The Role of the Institution and Teachers in Supporting Learning. Teoksessa Susan Hallam, Ian Cross, & Michael Thaut (toim.) *The Oxford Handbook of Music Psychology* (2. p.). Oxford, UK: Oxford University Press, 509–526. Saatavissa: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198722946.013.30> (luettu 21.3.2023).
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.

Muuttuvan musiikkiopiston yhdenvertaisuushaasteita

HEIDI ELMGREN

Johdanto

Tämä luku tarkastelee yhdenvertaisuuden haasteita musiikkiopistossa. Miten oppilaat tulkitsevat musiikkiopiston käytäntöjä, millaisen kuvan nämä tulkinnat antavat yhdenvertaisuuden toteutumisesta ja mitä voisi tarkoittaa kunnioitus musiikkikasvatuksen kontekstissa? Luku perustuu kahteen vertaisarvioituun artikkeliini (meritokraattisista ulossulkemisista musiikkiopistoissa, Elmgren 2019; tunnustuksen esteistä musiikkiopistoissa, Elmgren 2021a) sekä kolmanteen, vertaisarviossa olevaan artikkeliini, joka perustuu taiteen perusopetuksen ope-
tussuunnitelman perusteiden luonnoksista annettuihin lausuntoihin.

Tutkin filosofian alan väitöskirjassani meritokratiaa (Elmgren 2020), ja aihe johdatti lopulta myös musiikkiopistossa opiskelleiden kokemusten tutkimiseen. Meritokratialla tarkoitetaan järjestelmää, jossa esimerkiksi työpaikat tai koulutuspaikat jaetaan ansioiden eli meriittien perusteella. Meriiteiksi lasketaan hyvät ominaisuudet kuten kyvyt ja taidot – toisaalta myös synnynnäisiksi katsotut ominaisuudet, kuten lahjakkuus, voivat olla meriittejä. Meritokratiassa on paljon jopa itsestään selvältä vaikuttavaa mielekkyyttä: on tietysti aina parempi, mikäli esimerkiksi työhön palkataan pätevä hakija eikä vaikkapa henkilöä, joka maksaa valintalautakunnalle isoimmat lahjuukset. Näistä ilmeisistä eduista huolimatta meritokratiassa on kuitenkin ongelmansa, ja koulutusinstituutioissa ne ovat erityisen vakavia.

Kyvyt ja taidot eivät synny tyhjästä, vaan niiden muotoutuminen voi alkaa jo varhaislapsuudessa. Ne, joita kannustetaan ja ohjataan jo kotona, ovat etulyöntiasemassa, kun osaamista ja kykyjä palkitaan tai kun esimerkiksi koulutuspaikkoja jaetaan meriittien perusteella.

Meritokraattisilla menettelyillä onkin esimerkiksi luokkaeroja vahvistava vaikutus: esimerkiksi koulutuksen periytyvyys on korkeaa tasa-arvon mallimaana pidetyssä Suomessakin – toisin sanoen korkeasti koulutettujen lapsista tulee korkeasti koulutettuja todennäköisemmin kuin muista (Erola 2010; Käyhkö 2014). Olenkin hahmottanut meritokratiaa meriitteihin perustuvana ulossulkemisena pikemminkin kuin yhteiskunnan tasa-arvoistajana, jona se usein esitetään (Elmgren 2020).

Miten meritokratia sitten liittyy musiikkiopistoihin? Olen itse opiskellut kahdessa musiikkiopistossa, ensin lapsena ja nuorena vuosina 1993–2004 klassista pianoa ja aikuisena vuosina 2011–2021 pop/jazz-laulua. Kokemukseni pohjalta minulla oli aavistus, että musiikkiopistoissa tapahtuu meriitteihin perustuvaa ulossulkemista ja oppilaiden arvottamista meriittien perusteella. Oppilaat, jotka menestyvät musiikkiopinnoissaan, eli jotka olivat taitavia ja jotka katsottiin lahjakkaiksi, saivat esimerkiksi esiintyä kunniapaikalla oppilaskonserttien loppupuolella, ja heillä oli pidemmät oppitunnit kuin muilla. Lapsuuteni musiikkiopistossa erityisen lupaavat pianistit ohjattiin tietyn opettajan opetukseen. Sain itsekin osani erikoiskohtelusta: minulla oli pidempi oppitunti ja pääsin kerran osallistumaan ns. mestarikurssille. Aikuisena laulunopiskelijana minut pyydettiin mukaan musiikkiopiston isompiin produktioihin, joihin liittyi kuukausien treenaaminen – toisin sanoen sain huomattavasti enemmän opetusta ja kokemusta kuin produktioiden ulkopuolelle jääneet. Halusin tutkia, oliko kyseessä vain oma kokemukseni vai oliko kyseessä laajempi ilmiö.

Esimerkkejä meriitteihin perustuvan ulossulkemisen laajemmasta esiintymisestä toki oli myös aiemmassa tutkimuksessa. Kangas ja Halonen (2015) ovat tuoneet esiin, että musiikkiopistoissa voidaan jaotella oppilaat poikkeuksellisiin lahjakkuuksiin, keskinkertaisuuksiin ja niihin, joiden instituutio toivoo lopettavan opinnot, koska ne eivät etene toivotulla tavalla. Varsinkin aiemmin laajasti käytössä olleet musiikkiopistojen pääsykokeet ovat esimerkki tästä ilmiöstä. Pääsykokeissa arvioidaan lasten mahdollisuuksia suoriutua koulutuksesta menestyksekkäästi eli sikäli se on meritokraattinen menettely; ulossulkeminen

perustuu ainakin periaatteessa lapsen suoritukseen.¹ Ulosulkeminen näissä menettelyissä on konkreettista: vuonna 2019–2020 taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetukseen pyrki 13 454 lasta ja nuorta ja oppilaana aloitti 10 618 (Luoma 2021, 14). Musiikin yleisen oppimäärän hakijamäärä oli 6115 ja aloittavien oppilaiden määrä 5 800 (emt). Musiikin kohdalla pyrkijöitä on eniten koko taiteen perusopetuksen kentässä (34,4 %) eli ero hakijoiden ja aloituspaikkojen määrässä johtuu myös tästä (emt.). Jopa 73 % musiikin laajaa oppimäärää opettavista oppilaitoksista ilmoittaa, ettei pysty tarjoamaan oppilaspaikkaa kaikille halukkaille (Juntunen ja Kivijärvi 2019). Oppilaspaikkoja onkin lisätty 32 % oppilaitoksista. Myös pääsykoekäytäntöjä on viime vuosina arvioitu uudelleen: 34 % Juntunen ja Kivijärven tutkimukseen osallistuneista musiikin laajaa oppimäärää opettavista oppilaitoksista oli poistanut pääsykokeet, 37 % mukauttanut pääsykokeita ja 26 % otti osan oppilaista opintoihin ilman pääsykokeita. Pääsykokeita järjestettiin edelleen 56 % musiikin laajaa oppimäärää opettavista oppilaitoksista, mutta Juntunen ja Kivijärvi huomauttavat, että käytännöt vaihtelevat suuresti eri oppilaitosten välillä ja jopa soitinkohtaisesti: tietyt instrumentit ovat suosittumia ja niihin on enemmän hakijoita, kun taas toisissa ei välttämättä ollenkaan. (Emt.)

Tarkoitan yhdenvertaisuudella tässä luvussa oppilaiden tasavertaisuutta ja syrjimätöntä kohtelua musiikkiopistossa (Yhdenvertaisuus.fi 2022). Yhdenvertaisuuden parempi toteutuminen edistää kestävästä musiikkiopistokulttuurin luomisesta ja sen avulla musiikkiopistot voivat paremmin toteuttaa tehtävänsä kansallisena palveluna. Saavutettavuus on yksi osa yhdenvertaisuutta ja musiikkioppilaitoksissa on tehty monenlaisia toimia opetuksen saavutettavuuden parantamiseksi (Juntunen ja Kivijärvi 2019). Itseäni kiinnostavat mekanismit, joilla pyritään oikeuttamaan eri ihmisten erilainen kohtelu. Meritokraattiset uskomukset ja käytännöt ovat yksi tällainen mekanismi. Oppilaiden tai-

1 Aihetta on kuitenkin tutkittu hyvin vähän, Suomessa lähinnä musiikkipedagogien opinäytetoissa. Niiden perusteella pääsykokeet näyttävät mittaavan ainakin aiempaa harjaantumista ja opittuja taitoja eivätkä ainoastaan musiikillista lahjakkuutta (Vartiainen 2007, Korhonen 2013, kuoropääsykokeista: Pellinen 2019).

toihin perustuva erilainen kohtelu on perusteltavissa meritokraattisesti. Meritokraattisuus 'oikeuttaa' eriarvoisen kohtelun, sillä sen mukaan paremmin menestyvät ansaitsevat erityiskohtelun – he pystyvät hyötymään siitä eniten ja hyödyttämään taitojensa kautta myös yhteisöä eniten. Musiikkiopinnoissaan parhaiten edistyvien voidaan ajatella ansaitsevan ja jopa tarvitsevan eniten tukea, jotta he voivat kehittyä huippuunsa. Kun sitten instituution lupaavina pitämät oppilaat menestyvät ja muut eivät, sen voidaan tulkita todistavan alkuperäisten arvioiden oikeellisuudesta: on tiedetty, keihin kannattaa satsata. Tilanne on kuitenkin todellisuudessa monimutkaisempi ja meritokraattiset uskomukset ja käytännöt aiheuttavat monenlaisia ongelmia niin mukaan otetuille kuin ulossuljetuille (Elmgren 2019; 2020; 2021a). Erityisen ongelmallista meritokraattinen, ansioihin perustuva erityiskohtelu on koulutusinstituutioissa, joihin on tultu oppimaan ja kehittymään. Toisia hyödyttävä ja toiset ulkopuolelle jättävä erityiskohtelu luo toimintakulttuuria, jossa kaikkien ei nähdä ansaitsevan samanlaisia mahdollisuuksia. Oppiminen ja kehittyminen vaikeutuu ilmapiiressä, joka ei tue, kannusta ja aidosti usko kaikkien mahdollisuuksiin kehittyä. (Ks. Elmgren 2021a.)

On tärkeää huomata, että yhdenvertaisuus ei tarkoita samaa kuin kaikkien täysin samanlainen kohtelu. Oppijoiden erilaiset tarpeet tulee huomioida esimerkiksi opetusmenetelmien valinnassa. Tähän myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien yksilöllistäminen tähtää (TPOPS 2017a; 2017b). Olisi kuitenkin tärkeää seurata kriittisesti opetussuunnitelman yksilöllistämisen käytännön toteutuksia, jotta kaikille taataan aidot edistymisen mahdollisuudet eikä oppilaita lokeroida heidän tämänhetkisten kykyjensä perusteella, mikä onkin tämänhetkisen tutkimukseni aiheena.

Musiikkiopistotutkimus Suomessa ja maailmalla

Musiikkiopistojen tyyppisiä oppilaitoksia ja musiikkikasvatusjärjestelmiä löytyy useista Euroopan maista (ks. Riediger, Eicker ja Koops 2010). Siihen nähden lasten ja nuorten vapaa-ajalla tapahtuvaa musiikkikoulutusta tai -kasvatusta on kansainvälisesti tutkittu yllättävän vähän (ks. esim. Perkins 2013a). Musiikkikoulutuksen ja musiikk-

kioppilaitosten toimintakulttuurien tutkimus käsittelee useimmiten musiikin ammatillista koulutusta (esim. Perkins 2013a; 2013b; Davies 2004; Kingsbury 1988). Lapsille ja nuorille tarkoitettujen musiikkioppilaitosten tutkimukseen keskittyvää kansainvälistä konferenssia on kuitenkin järjestetty alkaen vuodesta 2017, mikä kertoo siitä, että aihe on tutkimuksen kohteena yhä useammin (ks. esim. Backer Johnsen, Kamensky ja Tuovinen 2018).

Viime vuosina Suomessa on tehty paljon tutkimusta musiikin taiteen perusopetuksesta. Strategisen neuvoston rahoittaman Taideyliopiston ArtsEqual-hankkeen Basic Arts Education for All -ryhmässä (2016–2021) on tutkittu taiteen perusopetusta erityisesti yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon näkökulmasta (ks. Ilmola-Sheppard ym. 2021; Juntunen 2021; Juntunen ja Kivijärvi 2019; Laes 2017; Kuoppamäki ja Vilmilä 2017; Laes, Westerlund, Väkevä ja Juntunen 2018; López-Íñiguez 2017a; 2017b). ArtsEqualin tutkijat ovat nostaneet esiin erilaisia ulossulkemisen tapoja ja keinoja niiden purkamiseksi taiteen perusopetuksessa (Juntunen 2021): keinot vaihtelevat erilaisten opetusmenetelmien kuten kuvionuottien käytöstä ja erilaisten oppijoiden huomioinnista (ks. esim. Hasu 2017; Kivijärvi 2019; Kivijärvi ja Rautiainen 2021) makrotason systeemiseen muutokseen kuten Floora-hankkeessa, jossa sosiaalityöntekijät etsivät sopivia oppilaita musiikin taiteen perusopetukseen (Kamensky 2018; ks. myös Väkevä, Westerlund ja Ilmola 2017). Pääsy taiteen perusopetuksen musiikkikoulutukseen on monin tavoin rajoitunutta: se riippuu mm. asuinpaikkakunnasta (pääkaupunkiseudulla myös asuinalueiden väliset erot ovat suuria) ja perheen tulotasosta. Osallistuminen on sukupuolittunutta, sillä enemmistö opiskelijoista on tyttöjä ja vain pieni osa oppilaista kuuluu vähemmistöihin (ks. esim. Juntunen 2021). Opetus palvelee siis varsin rajallista osaa väestöstä ja tämä heikentää järjestelmän asemaa ja oikeutusta yhteisesti rahoitettuna kansallisena palveluna.

Omassa tutkimuksessani olen keskittynyt musiikkiopistoon sisään päässeiden mukaan ottamisen ja ulossulkemisen kokemuksiin. Ulossulkemisen kokemukset ovat voineet heikentää opetuksen pedagogista saavutettavuutta (Juntunen ja Kivijärvi 2019) siitä huolimatta, että lapsi tai nuori on päässyt opetuksesta osalliseksi päästessään

sisään musiikkiopistoon. Tutkimuksessani pyysin kirjoituspyynnöllä musiikkiopistoissa vuosien 1995–2015 välisenä aikana opiskelleita kirjoittamaan ulossulkemisen ja mukaan ottamisen kokemuksistaan musiikkiopistossa. Sain 117 vastausta ja julkaistut artikkelit, joihin tämä luku perustuu, ovat tämän kirjoituksista koostuvan aineiston analyysia.

Opettajan suosikkeja ja kunniaapaikkoja oppilaskonsertissa – meritokraattiset hierarkiat

Pääsykokeet olivat tutkimukseeni (Elmgren 2019) osallistuneille tavanomainen tapa päästä musiikkiopistoon. Ulossulkemisen ja mukaan ottamisen erilaiset tavat kuitenkin voivat jatkua musiikkiopisto-opintojen aikana eksplisiittisten ja implisiittisten hierarkioiden kautta.

Perkinsin (2013a) etnografinen tutkimus brittiläisestä konservatoriosta osoittaa, että hierarkiat määrittävät kunkin oppilaan *paikan* musiikkikoulussa sekä sen, *mitä* ja *miten* oppilas oppii. Hierarkian huijalla oppii enemmän kuin sen hännillä (emt.). Oma tutkimukseni tukee tätä havaintoa ja antaa viitteitä siitä, että jo varhaisessa vaiheessa musiikkiopintoja kaikilla oppilailla ei ole samanlaisia mahdollisuuksia.

Tutkimukseni mukaan (Elmgren 2019) hierarkioiden luominen liittyy meritokraattisiin toimintatapoihin. Olen erotellut tutkimuksessani neljä eri hierarkiatasoa:

1. Saman opettajan oppilaiden välinen hierarkia eli eräänlainen suosikkijärjestelmä
2. Samaa instrumenttia soittavien väliset hierarkiat: ”soitin musiikkiopiston parhaassa jousiorkesterissa”; esiintymisjärjestys oppilaskonserteissa
3. Musiikkiopiston tason hierarkiat: parhaista oppilaista koostetaan bändi tai orkesteri, joka pääsee toteuttamaan ison konserttiprojektin
4. Opettajien välinen hierarkia. Kun tietyt opettajat opettavat edistyneempiä oppilaita, oppilaat tulkitsevat, että myös opettajien kesken vallitsee hierarkia, jossa parhaimmat opettajat opettavat parhaita oppilaita.

Kuvauksissa suosikkijärjestelmästä vastaajat kertovat esimerkiksi toisten oppilaiden nostamisesta jalustalle, ”hyvien oppilaiden” keskinäisestä kilpailusta ja näiden vastakkainasettelusta hierarkian huipulla olevien kaikkein lupaavimpien oppilaiden kanssa. Hierarkian nähdään kumpuavan esimerkiksi opettajan asenteista ja puheista.

Hierarkiat näyttäytyvät vastaajien kirjoituksissa staattisina eli hierarkiassa korkeammalle kipuaminen ei onnistu. Hierarkia voi myös heikentää vastaajien käsitystä omasta potentiaalista. On mahdollista, että tämä taas estää heitä asettamasta kunnianhimoisempia tavoitteita harrastukselleen, jolloin kielteinen käsitys itsestä muuttuu itseään toteuttavaksi ennusteeksi. Mikäli koetaan, että opettajan asenne vielä tukee näitä kielteisiä tulkintoja, vaikuttaa todennäköiseltä, että menestyminen opinnoissa vaikeutuu. Yleensä hierarkiat ovat hienovaraisia, mutta ääriesimerkkinä eräs vastaaja kertoi jopa orkesterissa tapahtuneesta opettajan ja vertaisten tekemästä julkisesta arvioinnista ja tulosten taulukoinnista.

Hierarkiassa korkealla olleet kertoivat asemansa tuoneen erilaisia etuja, kuten mahdollisuuksia esiintyä paljon ja konserttimatkoja jopa ulkomaille. Kun itse tulee otetuksi mukaan, voi syntyä kokemus sisäpiiristä, johon on päässyt osalliseksi ja tieto muiden ulossuljetuudesta lisää oman erityisaseman erityisyyttä.

Eräs vastaaja arvioi, että vähemmän musiikkiopiston sisäpiireihin integroituneet oppilaat tuskin olivat tietoisia oppilaiden paremmuusjärjestyksistä samalla tavoin kuin vastaaja itse oli. Tutkimukseni perusteella tämä arvio ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Ulossuljetut ja ’keskinkertaiset’ olivat usein tietoisia omasta asemastaan musiikkiopiston arvojärjestyksissä ja kokivat tilanteen lannistavana.

Alison Davies (2004) on tuonut tutkimuksessaan esiin, että esiintyminen ja siihen valmistautuminen on keskeinen oppimisprosessi ja lisäksi merkittävää muusikon identiteetin kehittymisen kannalta. Esiintymismahdollisuuksien varaaminen vain tietyille tarkoittaa muiden oppimismahdollisuuksien karsimista. Hierarkkiset järjestykset voivat siis myös konkreettisesti estää oppimista. Myös tämän kautta hierarkiat voivat luoda itseään toteuttavia ennusteita. Samalla kun huipuista koostettu etujoukko oppii eniten ja saavuttaa onnistumisia,

meritokraattisen hierarkkisen järjestelmän voi argumentoida tuottavan muiden epäonnistumista. Oppimisesta ulossuljetut olisivat toisissa olosuhteissa todennäköisesti menestyneet paremmin.

Erityinen hierarkian rakentumisen paikka on tutkimukseni perusteella (Elmgren 2019) oppilaskonserttien esiintymisjärjestys. Oppilaskonsertit koostetaan usein kappaleiden vaikeusjärjestyksessä ja oppilaat tulkitsevat opettajan tai opettajien valmisteleman esiintymisjärjestyksen heijastelevan oppilaiden arvostusta musiikkiopistossa. Viimeinen esiintyjä soittaa usein esityksen vaikeimman kappaleen ja hänet nähdään edistyneimpänä oppilaana.

Konsertin rakentamista dramaattiseksi kaareksi ei välttämättä tulla ajatelleeksi ollenkaan, ja sille löydettiin myös vastauksissa käytännön syitä, kuten se, että nuorempia oppilaita jännittää enemmän ja heidän on hyvä soittaa siksi jo konsertin alussa. Esiintymisjärjestykseen liittyvät ongelmat eivät todennäköisesti johdukaan vain järjestyksestä vaan käytäntöjen eräänlaisesta 'näkyttömyydestä': käytäntö voi olla niin vakiintunut, että sen muuttaminen vaatii koko toiminnan tarkastelua eri näkökulmasta. Esimerkiksi käsitys oppilaskonsertista voi olla yhtä kuin tietynlainen teosjärjestys, helpoimmasta vaativampiin, loppuhuipennukseen tai loppurevittelyihin, kuten vastaajat kirjoittavat. Näkyttömistä, itsestään selvistä asioista keskustelu taas on yleensä vaikeaa. Myöskään tutkimukseeni (Elmgren 2019; 2021a) osallistuneet eivät kertoneet keskustelleensa opettajiensa kanssa esiintymisjärjestyksistä tekemistään tulkinnoista, vaan vaikuttaa siltä, että he ovat jääneet yksin tulkitsemaan esiintymisjärjestyksen merkitystä ja pohtimaan omaa paikkaansa ja etenemismahdollisuuksiaan. Totunnaisuudet ovat kuitenkin aina myös osin satunnaisuuksia: asiat voi järjestää monin tavoin. Esiintymisjärjestys voidaan esimerkiksi arpoa tai luoda yhteistyössä oppilaiden kanssa näiden toiveita kuunnellen ja nämä ovatkin nykyään käytössä olevia tapoja.

Lahjakkuus inklusion kriteerinä

Lahjakkuus ymmärretään arkikielessä erityisenä kykynä tai valmiutena, joka mielletään usein sisäsyntyiseksi tai ”luonnolliseksi”

(Cambridge Dictionary 2018). Taitavia musiikkiopistolaisia pidetään usein musiikillisesti 'lahjakkaina' ja halusinkin tutkia, miten lahjakkuuden käsite resonoi vastaajissa. Kysyin kirjoituspyynnössä, kokivatko vastaajat, että heidän motivaationsa, ahkeruutensa ja lahjakkuutensa tulivat tunnustetuiksi musiikkiopistossa.

Sisäsyntyisen lahjakkuuden käsite on ongelmallinen, sillä se implikoi, ettei joitakin esimerkiksi musiikissa oleellisia taitoja voi oppia tai opettaa. Tällainen tapa ymmärtää lahjakkuus uhkaa rajoittaa ihmisen "faktuaalisuuteensa" sen sijaan, että näkyvässä pysyisi ihmisen potentiaalisuus ja kyky muutokseen. (Ks. Girardot 2011, 130–132; Elmgren 2015; 2019). Ihminen rajoitetaan "faktuaaliseen" todistusaineistoon omista kyvyistään, esimerkiksi koetulokseen tai koe-esiintymiseen, eikä hänen kehittymiskykyään oteta huomioon. Kun kyse on ammatillisesta rekrytoinnista pian ensi-iltansa saavaan musikaaliin, on ymmärrettävää, että ei ole aikaa jäädä odottamaan laulajien kehittymistä paremmiksi vaan voidaan ajatella, että tällä hetkellä parhaiten laulavat/esiintyvät valitaan tehtäviin. Oppilaitoksissa tilanne on kuitenkin monimutkaisempi: kaikki ovat tulleet oppimaan ja julkisena palveluna taiteen perusopetuksen tulisi kohdella oppilaita tasavertaisesti.

Tutkimuksessani (Elmgren 2019) lahjakkuutta kuvattiin "hyvin soittamisena" tai nopeana edistymisenä opinnoissa. Muutamat vastaajista kokivat lahjakkuutensa voimavarana; lahjakkuuspuhe voi siis tarjota joillekin positiivisen itsekäsityksen välineitä. Toisaalta hieman useampi vastaaja kuvasi itseään ei riittävän lahjakkaaksi, keskinkertaiseksi tai koki musikaalisuuden tasonsa matalaksi. Tämänkaltainen lahjakkuuspuhe voi taas olla lannistavaa. Kuvaukset omasta vähäiseksi koetuksi lahjakkuudesta kuulostavat usein hieman erikoisilta: varsin marginaalisista osaamisen ongelmista tehdään pitkälle meneviä päätelmiä omista mahdollisuuksista. Eräs vastaaja esimerkiksi koki kadenssit vaikeana ja näki tämän rajaavan ammattimuusikkouden omien mahdollisuuksiensa ulkopuolelle. Kaksi muuta kertoi musiikin teorian opettajan vihjailleen, että ongelmat musiikin teoriaopinnoissa kertovat laajemmin musiikillisten kykyjen vähyydestä.

Näitä tilanteita voi tulkita juuri ihmisen rajoittamisena faktuaalisuuteensa: opettajat ja vastaaja itse ovat tulkinneet tämänhetkiset

ongelmat tietyissä asioissa laajempina indikaattoreina oppilaan musiikillisista kyvyistä. Ongelmat voisi nähdä myös konkreettisina haasteina, jotka voidaan ratkaista harjoittelemalla, käyttämällä erilaisia opetustekniikoita jne. (ks. Hasu 2017). Opettajien esittämien arvioiden epärealistisuudesta kertoo sekin, että toinen teoriaopettajan väheksymä vastaaja oli myöhemmin opiskellut ammattimuusikoksi. Kaikkia sittemmin musiikin ammattilaisiksi päätyviä ei aina tunnisteta musiikkiopistossa, sillä ulossulkeminen perustuu opettajien subjektiivisiin arvioihin.

Lahjakuuspuhe itsessään voi toimia myös kehittymisen rajoittajana ja toimijuuden heikentäjänä. Myös opettajan antama kielteinen palaute lahjakkuudesta voi lannistaa oppilaan halun jatkaa soittoharrastusta ja uskon omaan kyvykkyyteen. Jos opettaja näkee oppilaan taitotason johtuvan tämän muuttumattomasta, ns. 'essentiaalisesta' eli olemuksellisesta ominaisuudesta, lahjakkuuden puutteesta, hän ei välttämättä näe tai tunnista oppilaan potentiaalia kehittymiseen. Myös opettajan ja oppilaan välinen hierarkkinen valtasuhde vaikuttaa tilanteissa: koska opettaja on auktoriteettiasemassa, oppilas todennäköisesti pitää hänen asiantuntijan mielipidettä merkittävämpänä kuin omaa tulkintaansa. Näin muut mahdolliset selitykset opintojen takkuamiselle, kuten pohdinta omaan harjoitteluun käytetyn ajan vähyydestä, jäävät sivuun.

Lahjakuuspuheen taustalla saattaa vaikuttaa neromyytti, ajatus todellisen taidokkuuden harvinaislaatuudesta (ks. esim. Elmgren 2015; Boehm 2013). Mikäli ajatellaan, että suurin osa ihmisistä on oppimiskykyisiä vain tiettyyn pisteeseen saakka, heidän opetukseensa panostaminen ei näytä yhtä mielekkäältä kuin huippujen valmennus. Ajatus kykyjen harvinaisuudesta vaikuttaa siihen, miten kohtelemme muita ja mihin tarjoamme mahdollisuuksia. Jos 'ihmeitä' odotetaan vain harvoilta, silloin suurin osa kaikesta toiminnasta on tulkittava keskinkertaiseksi.

Tunnustussuhteet musiikkiopistossa

Tunnustussuhteilla tarkoitetaan sitä, miten ihmiset antavat toisilleen tunnustusta tai arvostusta esimerkiksi osaamisesta tai heidän merki-

tyksestään muille. Tunnustussuhteiden käsittely on relevanttia myös musiikkikasvatuksessa: instrumenttiopettajan ja oppilaan välinen suhde on myös tunnustussuhde ja sillä on merkitystä oppilaan identiteetin kehitykselle.

Saksalainen filosofi Axel Honneth (1995) jaottelee nykyään klassikon asemaan nousseessa teoksessaan *The Struggle for Recognition* kolme tunnustuksen muotoa: rakkaus (*love*), kunnioitus (*respect*) ja arvostus (*esteem*). Olemme ja elämme aina suhteessa toisiin ihmisiin ja kaipaamme tunnustusta muilta ihmisiltä – vahvistusta omasta arvostamme ja merkityksestämme yhteisöille ja meille tärkeille ihmisille. Identiteettimme kehittyi tunnustussuhteissa muihin. Hanhelan analyysin mukaan empatia (rakkaus) mahdollistaa itseluottamuksen (*self-confidence*) kehittymisen, kunnioitus itsekunnioituksen (*self-respect*) kehittymisen ja arvostus itsetunnon (*self-esteem*) kehittymisen (Hanhela 2014, 60).

Tunnustusteoriaa on tutkittu kasvatustieteessä jo 25 vuoden ajan (ks. esim. Andersson ja Fejes 2010; Hanhela 2014; Huttunen 2009; Sandberg 2016; Sprung 2013; Stojanov 2018) Stojanovin (2018, 88) mukaan ”empatialla, kunnioituksella ja sosiaalisella arvostuksella on erityisen vahva kasvatuksellinen vaikutus” ja hän viittaa myös neurotutkimuksen tuloksiin, (esim. Immordino-Yang ja Damasio 2007) jotka vahvistavat empatian merkityksen opetuksessa ja oppimisessa (Stojanov 2018, 100, alaviite 9). Tunnustussuhteiden tutkiminen musiikkikasvatuksen kontekstissa edesauttaa myönteisten tunnustussuhteiden syntymistä opetuksessa ja näin auttaa luomaan opetusta, joka tukee oppilaan identiteetin kehitystä.

Käyn seuraavaksi läpi, mitä eri tunnustuksen muodoilla tarkoitetaan. Rakkaus viittaa ihmisten välisiin henkilökohtaisiin suhteisiin, esimerkiksi ystävytyteen, kumppanuuteen, vanhempien suhteeseen lapsiin jne. Musiikkiopiston kontekstissa se voisi tarkoittaa esimerkiksi oppilaiden välisiä ystävyys-suhteita ja hyviä ja lämpimiä välejä opettajiin sekä pedagogista rakkautta (ks. esim. Väkevä 2016; Silverman 2012; Skinnari 2004; Määttä ja Uusiautti 2011).

Arvostuksella tarkoitetaan arvoyhteisön (esimerkiksi yhteiskunta tai muu pienempi yhteisö) tärkeinä pitämien persoonallisuuden piirtei-

den, kykyjen ja osaamisen tunnustamista (Honneth 1995). Tämä erityisesti on relevanttia musiikkiopistossa, sillä oppilaiden 'tunnustaminen' tarkoittaa usein heidän musiikillisten kykyjensä ja osaamisensa tunnustamista, arvostamista.

Kunnioituksella tarkoitetaan laajempaa ihmisyyden tunnustamista. Se ei kiinnity mihinkään erityiseen kykyyn, vaan pikemminkin käsitykseen henkilöstä täysivaltaisena yhteisön jäsenenä. Kunnioitusta ilmentään esimerkiksi oikeudellisissa suhteissa: kaikille yhtäläiset oikeudet, yhdenvertaisuus lain edessä ja oikeus osallistua demokraattisiin prosesseihin nähdään tunnustusteoriassa tapoina kunnioittaa henkilöä (ks. esim. Honneth 1995). Ikäheimon (2007) mukaan kunnioituksessa on oleellista osallisuus yhteisten sääntöjen laatimisessa. Kunnioitettu yksilö ei ole vain sääntöjen noudattaja, vaan hän pääsee osallistumaan sääntöjen laatimiseen ja niistä neuvotteluun. Tiivistetysti kunnioitus voidaan siis ymmärtää yhteisön tasavertaisena jäsenyytenä ja mahdollisuutena vaikuttaa sen sääntöihin. Mitä tämä voisi tarkoittaa musiikkiopiston kontekstissa? Mitä oppilaiden kunnioittaminen tarkoittaa?²

Oppilaiden ja opettajien välinen suhde on väistämättä hierarkkinen, sillä opettajat ovat täysivaltaisia aikuisia ja koulutuksensa myötä tiedollisessa ja taidollisessa auktoriteettiasemassa ja myös valta-asemassa oppilaisiin nähden. Täydellinen tasa-arvo oppilaiden ja opettajien välillä ei siis luultavasti ole edes mahdollista. Hyvin nuorten oppilaiden avustaminen päätöksenteossa on tärkeää, sillä lapsi ei vielä ymmärrä kaikkia tekojensa seurauksia eikä omia intressejään täydellisesti. Kuitenkin vaikuttaa myös selvältä, että jossakin määrin lapsillakin tulisi olla sananvaltaa yhteisön sääntöihin, harrastuksen sisältöön, toisin sanoen omaan elämäänsä (ks. Tuovinen tässä teoksessa). Erityisesti teinit ja

2 On tärkeää erottaa tässä yhtäältä kunnioitus yksilön asenteena ja toisaalta tunnustus-suhteen ominaisuutena. En ole tutkinut opettajien asenteita eikä tutkimukseni perusteella voi väittää, että tutkimieni henkilöiden musiikkiopisto-opettajat eivät olisi kunnioittaneet heitä tai että he olisivat pyrkineet käyttäytymään epäkunnioittavasti tai että olisi joidenkin käytäntöjen aiottu tarkoitus kohdella oppilaita epäkunnioittavasti. Toiminta ja käytännöt on koettu epäreiluina ja/tai esimerkiksi omaa motivaatiota ja itseymmärrystä soittajana vahingoittavina. Jotkut tutkimukseen osallistuja ovat siis kokeneet asioita, joita voi tunnustusteorian kautta käsitteellistää tunnustussuhteisiin liittyvinä ongelmina, esimerkiksi epäkunnioituksena.

lähes täysi-ikäiset oppilaat tulisi ottaa mukaan näihin omaa elämäänsä koskeviin neuvotteluihin esimerkiksi harrastukseen käytetystä ajasta, ohjelmiston valinnasta ja omista intresseistä musiikissa. Taiteen perusopetuksen nykyiset opetussuunnitelmaperusteet myös ohjaavat tällaiseen neuvotteluun oppilaiden kanssa (TPOPS 2017a; 2017b).

Sen sijaan hierarkisoivat käytännöt ovat ongelmallisia oppilaiden tasavertaisen kohtelun kannalta. Hierarkiat ovat kirjaimellisesti arvojärjestyksiä ja ne asettavat oppilaat eriarvoiseen asemaan suhteessa toisiinsa. Musiikkiopiston sisäisiä hierarkioita voi pitää myös meritokraattisina: ne perustuvat taitoihin ja oletettuun lahjakkuuteen eivätkä esimerkiksi lahjontaan tai muuhun suhmurointiin. Tästä syystä ne vaikuttavat oikeutetuilta. Tämä oletettu ja vaikeasti kyseenalaistettava oikeutus oli nähtävissä myös tutkimuksessani: vastaajilla ei ollut keinoja kyseenalaistaa oikeutetulta vaikuttavia hierarkioita ja erityiskohtelua ja niistä osalliseksi päässeitä luonnehdittiin vaikkapa huippuoppilaiksi (Elmgren 2021a). Tämä 'huippuus' taas toimii erikoiskohtelun oikeuttajana.

Tutkimukseeni osallistuneet kertovat tilanteista, joissa heitä ei ole kohdeltu tunnustussuhdeteorian valossa kunnioittavasti: oppilaat eivät koe olevansa keskenään tasa-arvoisia, vaan kokevat olevansa hierarkkisessa suhteessa toisiinsa, tai he eivät koe omaavansa riittävästi neuvottelumahdollisuuksia harrastuksestaan opettajansa kanssa tai mahdollisuuksia vaikuttaa musiikkiopiston käytäntöihin (Elmgren 2021a).

Näen, että kunnioituksen puute kytkeytyy osittain musiikkiopistojen historiaan ja taiteen perusopetuksen laissa määriteltyyn tehtävään. Musiikkiopistojen on historiallisesti odotettu tuottavan tulevia ammattimuusikoita ja edelleen lain mukaan musiikkiopisto-opintojen tulisi edetä tasolta toiselle. Tästä syystä niiden oppilaiden, jotka etenevät nopeasti, voidaan nähdä toteuttavan instituution tarkoituksen paremmin kuin muut. Jos oppilaiden aktiviteettien korkea laatu on merkittävä toiminnan tavoite, sen saavuttaminen voidaan nähdä tärkeämmäksi kuin kaikkien yhdenvertaista kunnioittamista ilmentävien periaatteiden noudattaminen: esimerkiksi yhtäläisten esiintymismahdollisuuksien ja yhtäläisen huomion myöntäminen kaikille. Esimerkkinä tästä analysoimissani ops-perusteiden luonnosten lausunnoissa kolmessa lausun-

nossa (Taideyliopiston Sibelius-Akatemian, Suomen Musiikinopettajien liiton sekä Savonia-ammattikorkeakoulun lausunnot) oppilaskeskeisyys mainitaan myönteisenä mahdollisuutena tukea nimenomaan erityislahjakkaita. Erityislahjakkaiden tukeminen ei tietenkään ole epätaasa-arvoistavaa sinänsä. Kuitenkin juuri erityis- tai monilahjakkaiden tukemisen nostaminen esille puhuttaessa oppilaskeskeisyydestä on kiinnostavaa. On mahdollista tulkita, että tämänkaltainen ymmärrys oppilaskeskeisyydestä on itse asiassa viittaus musiikkiopiston historiaan ja erityislahjakkuuksien seulomisen perinteeseen. Se saa pohtimaan, onko mahdollista, että opetussuunnitelman perusteiden muutos ei tuokaan muutosta aiempiin toimintatapoihin, vaan sen sijaan uusista opetussuunnitelman perusteista löydetään uusia tapoja perustella aiemmat toimintatavat.

Joissakin musiikkiopistoissa näyttäisi tutkimukseni valossa (Elmgren 2019; 2021a) vaikuttavan institutionaalinen arvostus nopeasti etenemistä kohtaan ja käytännöissä näkyy meritokraattisuus eli opinnoissaan jo nyt menestyvien nähdään ansaitsevan eniten huomiota ja tukea. Mikäli uusien opetussuunnitelman perusteiden oppilaskeskeisyys vielä ymmärretään erityisesti huippulahjakkaiden tukemiseksi, voi kunnioitus eli oppilaiden aidosti yhdenvertainen kohtelu rajallisten resurssien puitteissa olla vaarassa muuttua muodollisuudeksi, joka voidaan ohittaa tarvittaessa.

Huippuoppilaat saavat tutkimukseni (Elmgren 2021a) valossa nauttia arvostuksesta (*esteem*): se ilmenee erityiskohteluna kuten ylimääräisinä esiintymismahdollisuuksina, pidempinä oppitunteina, kannustuksena jne. Valitettavasti tämäkään ei silti aina takaa myönteistä musiikkiopistopolkua. Opinnoissa etenemisestä voi muodostua oppilaalle velvollisuus ja omat preferenssit jäävät muiden asettamien tavoitteiden alle. Lahjakkaaksi katsotulta oppilaalta saatetaan vaatia enemmän kuin tämä itse olisi valmis harrastukseen panostamaan ja sen myötä musiikista katoaa ilo (ks. Elmgren 2019; 2021a).

Olen teoretisoinut näitä kokemuksia välineellistämisenä: oppilaasta tulee väline musiikillisille päämäärille, jotka opettaja tai vanhemmat uskovat hänen pystyvän saavuttamaan (Elmgren 2019). Kyse on myös siitä, miten arvostus (*esteem*) ei yksinään riitä, vaan tarvitaan myös

kunnioitusta³. Oppilaat tulisi ottaa mukaan määrittämään harrastuksensa rajoja, sen sisältöä ja sen intensiteettiä: he ansaitsevat tämän kunnioituksen, ja näin osoitetaan, että heidät todella otetaan täysivaltaisiksi musiikkiyhteisön jäseniksi. (Elmgren 2021a; ks. myös Hasu 2017, 50; Tuovila 2003, 22.)⁴

Kilpailu vastaan distinktio

Ihmiselle on merkittävää pystyä tavoittelemaan distinktiota, omapestä erinomaisuutta, standardisuorituksen sijaan ja saada tällaisille aktiviteeteille tunnustusta (Elmgren 2015; 2018; Girardot 2011). Distinktiolla tarkoitan toimintaa, jota voimme ihailla mutta joka ei perustu valmiisiin hierarkioihin ja käsityksiin – sen tunnistaminen arvokkaaksi vaatii määrittelemään normeja ja standardeja uudelleen. 'Distinktio' on oikeastaan ajatusharjoitus: se kysyy, mikä kaikki valmiisiin erinomaisuutta määritteleviin normeihimme sopimaton toiminta voisi olla kiinnostavaa, hyvää, koskettavaa, outoa tai jotenkin herättelevää, omalla tavallaan erinomaista.

Olen määritellyt distinktion perustuen Dominique Girardot'n (2011) filosofiaan (Elmgren 2015). Girardot'n mukaan kilpailu hierarkisoi, mutta ei luo distinktioita. Kilpailun, kuten juoksukilpailun, kaikki tulokset ovat aikoja, joista toiset ovat pidempiä ja toiset lyhyempiä. Ne voi esittää hierarkkisessa järjestyksessä, mutta henkilökohtaista panosta kisaan tai omia merkityksiä liittyen juoksuun tulokset eivät tuo esiin. Samalla tavalla voidaan laskea musiikkiesityksessä tehdyt virheet tai epäviereisten sävelten määrä, mutta soittajan panostus ja musiikin merkitys soittajalle eivät palaudu näihin virheisiin. Girardot'n mukaan kaikki

3 Alustavien analyysieni perusteella myös rakkautta: yhteisöllisyyttä musiikkiopistossa, ystävyyyttä oppilaiden kesken ja empaattista opetusta.

4 Sekä rakkauteen että kunnioitukseen liittyen: Hasu (2017, 50): opettajan ja oppilaan elämismaailmojen kohtaamisesta ja yhteisen ymmärryksen alueen molemminpuolisesta laajentamisesta; sekä Tuovila (2003, 22): oppilaiden omien musiikin harjoittamisen tapojen tunnistamisesta ja musiikkiopistotoiminnan sitomisesta oppilaan omaan musiikin harjoittamiseen. Näissä esimerkeissä on kyse sekä oppilaan kohtaamisesta, heidän oman musiikillisen panoksensa arvostamisesta ja heidän kunnioittamisestaan musiikkiyhteisön jäsenenä.

kilpailu pakottaa osallistujia samankaltaisuuteen. Sen sijaan distinktion (ransk. *distinction*) kirjaimellinen merkitys on erikoislahjakkuus, johon liittyy eronteko ja erottuminen muista. 'Distinktit' suoritukset ovat toisistaan poikkeavia ja vertailukelvottomia toisin kuin juoksukilpailun tulokset. 'Distinkti' toiminta on persoonallista ja omaehtoisia, ja siksi sen lopputuloksia ei voi laittaa paremmuusjärjestykseen. Distinktiota tavoitellessa tarkoitus ei ole löytää 'voittajaa', vaan toimia omaehtoisesti (mutta tämän ei tarvitse sulkea pois tavoitteellisuutta). Tasavertaiset osallistajat voivat tunnustaa toisensa toiminnan arvon. (Girardot 2011, 138–147.)

Tunnustussuhdeteoriassa puhutaan tunnustuksen patologioista tai esteistä (ks. esim. Laitinen, Särkelä ja Ikäheimo 2015; Hirvonen 2018; Elmgren 2015; 2021a). Tällöin tunnustuksen saaminen on jostain syystä systeemisesti mahdotonta.⁵ Myös distinktion tavoittelu voi joissain tilanteissa olla mahdotonta. Tällöin normista poikkeavalle omaperäiselle toiminnalle ei ole tilaa, vaan on sallittua toimia vain tiettyjen tarkasti määriteltyjen rajojen mukaisesti. Tämä voi tietysti olla kontekstista riippuen aivan mielekästä: esimerkiksi ei ole järkevää sallia lapsen opetella vaikkapa kirjoittamaan numeroita tavalla, jota kukaan ei voi ymmärtää. Sen sijaan taiteen kontekstissa distinktion saavuttamisen tavoittelu näyttää ymmärrettävämmältä. Kyse on myös siitä, miten jotain uutta voi syntyä: aidosti uudet asiat uhmaavat aiempia erinomaisuuden määritteleviä normeja ja kriteerejä.

Musiikkiopistossa on lain mukaan tarkoitus edistää lapsen valmiuksia ilmaista itseään. (Laki taiteen perusopetuksesta 1998/633.) Tulkintani mukaan taiteen perusopetuksen tulisi siis kehittää esimerkiksi oppilaiden luovuutta ja kykyä ilmaista persoonallisuuden piirteitään, kiinnostuksenkohteitaan, preferenssejään ja/tai henkilökohtaista makuaan harrastuksensa kautta. Tämä voisi onnistua esimerkiksi harjoittamalla improvisaatiota, säveltämistä, vapaan säestyksen tai muiden musiikillisten kokeilujen kautta. Oppilaiden tulisi voida myös valita soitettavaa ohjelmistoa ja näin ilmaista omaa musiikkimakuaan

5 Esimerkiksi naisten suoritusten aliarvostusta, kuten esim. naisvaltaisten alojen alipalkkausta voidaan analysoida tunnustuksen patologiana.

ja intressejään musiikissa. Tällaisia työskentelytapoja on ehdotettu jo vuoden 2002 musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2002). Aiheesta ei ole tutkimustietoa, mutta ilmeisesti ohjeistusta ei ole otettu laajasti käyttöön, ja tutkimukseni (Elmgren 2019; 2021a) mukaan ne on voitu jopa ohittaa täysin.

Tutkimukseni (Elmgren 2019; 2021a) perusteella näyttää siltä, että musiikkiopistoissa saatetaan suhtautua kielteisesti luovuuteen ja luovaan ilmaisuun. Näiden sijaan painotetaan täydellistä teknistä suoritusta. Musiikkiopisto-opiskelu näyttäytyy suorituskeskeisenä ja jopa luovuudelle vastakkaisena. Oppilaille saattaa välittyä käsitys, että on vain yksi oikea tapa soittaa tietty musiikkikappale. Mikäli täydellinen suoritus ei onnistu, on oppilaan itsensäkin vaikea arvostaa omaa suoritustaan ollenkaan.

Jos oppilaiden luovuutta ja persoonallista panosta musiikkiin ei oteta huomioon tai sitä ei nähdä olevan olemassakaan, vaikuttaa selvältä, että oppilaat eivät tällöin voi tavoitella omaperäistä erinomaisuutta eli distinktiota. Kyseessä on tunnustukseen liittyvä rakenteellinen ongelma: tutkimukseni perusteella perfektionistinen ja vain tietyn ohjelmiston soittamiseen tähtäävä musiikkikoulutus ei tunnusta kaikkia oppilaita luovina ja omaperäiseen ilmaisuun kykenevinä toimijoina (Elmgren 2021a). Vain oikeanlainen suoritus ja tekninen osaaminen on tullut tunnustetuksi (emt.). Tämä on myös ristiriidassa taiteen perusopetuksen laissa määriteltyjen tavoitteiden kanssa (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998).

Olisi liioittelua (ja syvä väärinymmärrys) väittää, että toisten säveltämän musiikin soittaminen ja tulkitseminen ei ole luovaa toimintaa. Kuitenkaan tämä kokemus ei ole välittynyt kaikille tutkimukseeni osallistuneille. Musisoinnin tiukat standardit ja vähäiset vaikutusmahdollisuudet esim. soitettavaan ohjelmistoon voivat tuottaa rajoittunutta musiikillista toimijuutta (ks. esim. Kuoppamäki ja Vilmilä 2017; ohjelmistoon vaikuttamisen tärkeys, Hasu 2017, 72).

Distinktiota ei tarvitse ymmärtää kykynä erittäin vaativiin suorituksiin. Distinktion tavoittelua voi ajatella ”oman pelin pelaamisena”. Se voisi tarkoittaa esimerkiksi omien vahvuuksien löytämistä, persoonallisen ilmaisun tavoittelua ja omista intresseistä lähtevää työsken-

telyä. Yksinkertaisimmillaan se voisi tarkoittaa mahdollisuutta tehdä valintoja liittyen soitettavan ohjelmiston musiikkityyliin ja kappaleisiin. Tällainen oman toimijuuden lisääntyminen omassa harrastuksessa voisi vähentää kilpailun merkitystä ja vertailua muihin. Se olisi myös taiteen perusopetuksen nykyisten opetussuunnitelmaperusteiden mukaista (TPOPS 2017a; 2017b).

Lopuksi – ennen oli ennen ja nyt on nyt?

Tutkimukseeni osallistujien kokemukset sijoittuvat pääosin 1990-luvulle ja 2000-luvun ensimmäiselle vuosikymmenelle. Tutkimukseni eivät siis välttämättä heijastele musiikkiopistojen nykytilannetta. Muutosta käytännöissä ja asenteissa on tapahtunut viimeisen 15 vuoden aikana, mistä todistavat esimerkiksi muuttuneet pääsykoekäytännöt (ks. esim. Juntunen ja Kivijärvi 2019).

Taiteen perusopetuksessa on vuodesta 2018 alkaen otettu käyttöön uudet opetussuunnitelman perusteet (TPOPS 2017a; 2017b). Lisäksi musiikkiopistoja veloitetaan nykyään tekemään yhdenvertaisuus-, tasa-arvosuunnitelmat ja niitä kannustetaan myös tekemään esteettömyyssuunnitelma (Juntunen ja Kivijärvi 2019). Tällaiset muutokset tapahtuvat niin kutsutulla oikeuksien pintatasolla (ks. Heimonen tässä teoksessa). Marja Heimonen käsittelee tähän kirjaan kirjoittamassaan luvussa musiikkioikeuksia ja oikeuden kolmea tasoa: pintatasoa, oikeuskulttuurin tasoa ja syvätasoa. Pintataso muodostuu esimerkiksi asetuksista ja laeista: koulutuksen kontekstissa pintatasoa ovat esimerkiksi valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Oikeuskulttuurin tasolla sijaitsevat ”periaatteet ja ammattikunnan käytänteet” (emt.). Heimonen sijoittaa tälle tasolle mm. periaatteen hyvistä musiikkisuhteista ja musiikkikasvattajien opetuskäytänteet kouluissa ja musiikkiopilaitoksissa. Kolmas, hitaimmin muuttuva syvätaso muodostuu muun muassa arvoista (emt.). Muutosta on tapahtunut myös näillä syvemmillä tasoilla, mutta kriittisimpien arvioiden mukaan vasta parina viime vuosikymmenenä. Hasu (2017b, 6) arvioi, että oppilaan ja opettajan ”vuorovaikutus, opettajan vaikutus motivaatioon ja erilaisten oppimisen tapojen huomiointi on nostettu keskusteluun vasta vajaan kymmenen

viime vuoden aikana” eli 2000-luvun puolivälin jälkeen. Tuovilan (2003, 17) mukaan muutos ajattelutavoissa alkoi 1990-luvulla, jolloin alettiin vähitellen haastaa huippusuoritusten kulttuuria. Kilpailukykyisten musiikkiesitysten rinnalle ja niiden yli alettiin nostaa muita toiminnan tavoitteita, kuten oppilaiden hyvän musiikkisuhteen muodostuminen (emt., 17). Oppilaitosten opetussuunnitelmiin alkoi myös tuona aikana ilmestyä uusia tavoitteita kuten ”musiikkiperinteen vaaliminen, elinikäisen musiikkiharrastuksen herättäminen, musiikkikulttuurin rikastuttaminen, musiikillisen yleissivistyksen antaminen, henkinen hyvinvointi ja opettaminen elämään taiteen kautta” (emt., 18). Musiikkiopistokenttä ei ole monoliitti ja muutoksen siemeniä on kylvetty jo pitkään. Silti myös omassa tutkimuksessa kokemuksia esimerkiksi erilaisista hierarkioista ja eriarvoistavasta kohtelusta löytyi myös vastikään opintonsa lopettaneiden kirjoituksista eli 2010-luvulta (Elmgren 2019; 2021a).

Muutos, jota musiikkiopistoissa pyritään saamaan aikaan esimerkiksi uusien opetussuunnitelman perusteiden kautta, liittyy musiikkioppilaitosten historiaan. Historiallisesti musiikkioppilaitokset ovat pyrkineet perustelemaan esimerkiksi valtionosuusjärjestelmän osaksi pääsemistä sillä, että järjestelmän tarjoama tavoitteellinen opiskelu tuottaa harrastajien ohella myös ammattimuusikoita (Heimonen 2002, 191-192). Hasu (2017a, 223) kirjoittaa ”huippusuoritusten perinteestä”, ja ajattelutavasta, jossa instrumenttiopettajan arvon sanelee se, kuinka moni oma oppilas päätyy ammattimuusikoksi tai menestyy kansallisissa kilpailuissa. Tällaista katsantokantaa on tuonut esiin Hasun mukaan esimerkiksi pianopedagogi ja konserttipianisti Rauno Jussila vuonna 2014 julkaistussa kirjassaan (Hasu 2017, 50). Samanlaista ajatusmaailmaa kuvaa myös Tuovila (2003, 21). Hasun mukaan ennen musiikkiopistojärjestelmän luomista kuuluisa opettaja saattoi valita oppilaakseen parhaimmat oppilaat (Hasu 2017b). Tämä perinne jatkunut myös musiikkiopistoissa käytäntönä, jossa edistyneimmät oppilaat ohjataan tietylle opettajalle (Hasu 2017, 51–52; Elmgren 2019). Hasun (2017) ja Tuovilan (2003) väitöskirjojen julkaisun välillä on pitkä aika, mutta silti molemmat puhuvat oman musiikkiopistotyöskentelynsä pohjalta samasta asiasta: opettajien (itse)arvostuksen kytkeytymisestä oppilaiden menestymiseen. Musiikkiopistojen eetosta pyritään muuttamaan

monin keinoin ja myös sisältä päin, mutta kuten Heimonen tuo esille, arvot ja arvostukset muuttuvat hitaasti (Heimonen tässä teoksessa).

Oma tutkimukseni pyrkii pureutumaan musiikin taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän *sisäisiin* ulossulkemisen mekanismeihin: siihen, mitä tapahtuu ensimmäisen mukaan ottamisen jälkeen eli sen jälkeen, kun lapsi tai nuori on otettu opiskelijaksi musiikkiopistoon. Musiikin taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän (käytännössä musiikkiopistojen) ongelmat eivät välttämättä vastaavalla tavalla näy muussa taiteen perusopetuksessa, sillä musiikkiopistoinstituution historia ja ammattilaisten valmennukseen tähtäävä päämäärä on vaikuttanut tutkimukseni perusteella vielä 2010-luvullakin oppilaitosten toimintakulttuuriin.⁶ Inklusion lisääminen (eri taustoista tulevat oppilaat, erityistä tukea tarvitsevat oppijat, jne.) ei riitä, mikäli instituutio toimii edelleen ongelmallisten arvostusten pohjalta – jos oikeuksien syvätason arvostuksissa ja oikeuskulttuurien tason käytännöissä edelleen vaikuttaa käsitys, että kaikki eivät ansaitse yhtä paljon ja yhtä laadukasta opetusta.

Pitää myös huomata, että musiikkiopistot eivät toimi tyhjiössä, vaan niiden toimintaan kohdistuu toiveita ja paineita monelta suunnalta. Musiikkikasvatuksen ympärillä toimii lukuisia tahoja, kuten musiikkialan ammatillista koulutusta antavat oppilaitokset, musiikkialan ammattiliitot ja erilaiset järjestöt, joilta pyydettiin lausuntoja taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksiin. Tutkimieni lausuntojen perusteella ne eivät kaikki tällä hetkellä täysin ymmärrä syitä jättää enemmän päätösvaltaa esimerkiksi opintojen sisällöistä musiikkiopistoille ja muille taiteen perusopetusta antaville tahoille, kuten uudet taiteen ops-perusteet ehdottavat. Lisääntyvän päätösvallan pelätään johtavan esimerkiksi oppimistulosten tason laskuun.

Muutamissa annetuissa lausunnoissa opetuksen yksilöllistämisen nähtiin mahdollisuutena tukea erityislahjakkaita aiempaa paremmin. Opinnoissaan nopeasti eteneville voi tietenkin olla mielekästä asettaa

6 Tosin myös tanssin taiteen perusopetuksessa on nähtävissä resurssien kohdentamista lahjakkaita katsotuille, esim. Helsingin tanssiopiston erikoiskoulutusohjelma lahjakkaille (ks. Juntunen 2021).

esimerkiksi kunnianhimoisempia tavoitteita, sikäli kun tästä neuvotellaan oppilaan kanssa ja se toteuttaa myös hänen omia musiikkiharrastukseen liittyviä intressejään. On kuitenkin huolestuttavaa, jos uusien ops-perusteiden ohjeistusta opetussisältöjen yksilöllistämistä käytetään uutena perusteena ja oikeutuksena jakaa rajallisia resursseja, kuten opetusaikaa, esiintymismahdollisuuksia ja niin edelleen. niin, että suositaan tiettyjä, oppilaitoksen lupaavina pitämiä oppilaita. Tämä uusintaa meritokraattista toimintakulttuuria, jossa ajatellaan, että parhaat ansaitsevat eniten, ja tuottaa itseään toteuttavia ennustuksia eli estää toisten menestymistä tukiessaan vain tiettyjä oppilaita.⁷ Tällainen tulkinta yksilöllisistä opetussuunnitelmista myös uhkaa tuoda taiteen perusopetukseen eräänlaisen tasoryhmäjärjestelmän. Tasoryhmien heikentävästä vaikutuksesta oppimistuloksiin ja tasoryhmien käytön yhteyksistä etniseen ja luokkasidonnaiseen syrjintään on paljon tutkimusta perusopetuksen kontekstista (ks. esim. Krause ja Schüller 2014), ja on todennäköistä, että sama pätee myös taiteen perusopetukseen.

Ops-perusteita kommentoivat lausunnot, joissa ollaan huolissaan oppilaitosten lisääntyvästä vapaudesta, kuvastavat sitä, että muutos musiikkiopistoissa ja musiikin taiteen perusopetuksessa herättää myös huolta. Kuitenkin on tutkimusten perusteella selvää, että muutosta tarvitaan. Se tiedostetaan myös musiikkiopistoissa, joissa kohdataan uudet haasteet: laskevat oppilasmäärät ja kilpailu muiden harrastusten kanssa, oppilaiden oppimisen haasteet sekä yhteiskunnallisen eriarvoisuuden lisääntyminen. Musiikkiopistoissa työskentelevät toivovatkin tukea uusien toimintatapojen ja käytäntöjen soveltamiseen työssään (ks. esim. Juntunen ja Kivijärvi 2019; Björk 2016). Tukea on nyt aiempaa paremmin saatavilla: aiemmin kritisoimiani (Elmgren 2021b) Suomen musiikkioppilaitosten liiton tukimateriaaleja on sittemmin muokattu vastaamaan paremmin ops-perusteiden sisältöjä ja liiton internetsi-

7 Itseään toteuttavien ennusteiden tekemisen todennäköisyyttä lisää lasten ja nuorten eritahtinen kypsyminen. Urheilun parissa on tehty paljon tutkimusta eritahtisen kypsymisen ja nk. suhteellisen iän vaikutuksesta (*relative age effect*) siihen, keitä pidetään lahjakkuuksina (ks. esim. Cumming 2018, Pearson, Naughton ja Torode 2006).

vustolle on myös koottu keinoja uusien sisältöjen, kuten improvisaation ja sävellyksen, integroimiseksi osaksi opetusta (Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2023).

Marja Heimosen (2002) mukaan jo alkuvaiheessa musiikkiopistojen toimintaa värittänyt opetuksen sisältöihin liittyvä kysymys: ovatko tutkinnot välttämättömiä vai riittävätkö soittamisen ja laulamisen harrastaminen musiikkikasvatukseen sisällöksi? Heimosen argumentoi, että tämä kysymys on ollut läsnä koko musiikkiopistojärjestelmän olemassaolon ja oli edelleen ajankohtainen myös Heimosen väitöskirjatyön aikana. (Heimosen 2002, 191.) Sama kysymys musiikkikasvatukseen sisällöistä näkyy myös tutkimissani lausunnoissa uusista ops-perusteiden luonnoksista: esimerkiksi Sibelius-Akatemian ja Konservatorioliiton lausunnoissa ilmaistaan huolta jatko-opintoihin kykenevien oppilaiden koulutuksesta. En kuitenkaan näe perusteita muodostaa vastakkainasettelua oletettujen tulevien ammattilaisten ja 'vain harrastajien' välille. Oppilaiden konkreettiseen tasa-arvoiseen kohteluun huolellisemmin keskittyvä ja eroaviin intresseihin ja erilaisiin oppimistapoihin kytkeytyvä opetus voisi tuottaa jopa enemmän toivottuja ja kaivattuja tulevia ammattilaisia kuin aiempi kykyjen seulontaan perustuva järjestelmä. Useammat voisivat löytää oman äänensä ja oman musiikillisen ilmaisun tapansa musiikkiopistossa ja hyödyntää tätä tulevaisuudessa niin musiikkialan ammattilaisina kuin esimerkiksi osana oman ammatin harjoittamista tai esimerkiksi osa-aikaisina muusikkoina. Uudet taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (TPOPS 2017a; 2017b) antavat tähän paljon hyviä työkaluja. Tosin yhdenvertaisuuden konkreettiseen toteutumiseen tulee kiinnittää huomiota. Emme voi etukäteen tietää, mitä kenestäkin tulee, mutta jos arvioita tehdään liian varhain, nämä arviot usein toteuttavat itsensä ja näin osa ei pääse toteuttamaan koko potentiaaliaan. Taiteen perusopetus on verovaroin tuettu peruspalvelu ja sen tulisi myös musiikin osalta olla yhdenvertaisesti saavutettavissa kaikille lapsille ja nuorille, riippumatta heidän taustastaan, iästään tai oppimiskyvystään, tukea kaikkien oppilaiden luovuutta ja pysyä avoimena oppilaiden kehityksen mahdollisuudelle.

Lähteet

- Andersson, Per ja Fejes, Andreas 2010. Mobility of knowledge as a recognition challenge: Experiences from Sweden. *International Journal of Lifelong Education* 29 (2), 201–218.
- Backer Johnsen, Hanna, Kamensky, Hanna ja Tuovinen, Tuulia 2018. Elefantti olohuoneessa: Eurooppalainen musiikkioppilaitostutkimus tarkastelee oppilaitosten nykytilaa ja tulevaisuutta. *Finnish Journal of Music Education* 21 (2), 123–124.
- Björk, Cecilia 2016. *In Search of Good Relationships to Music: Understanding Aspiration and Challenge in Developing Music School Teacher Practices*. [Väitöskirja.] Turku: Åbo Akademi University Press.
- Boehm, Omri 2013. Enlightenment, Prophecy, and Genius: Kant's Critique of Judgment versus Spinoza's Tractatus Theologico-Politicus. *Graduate Faculty Philosophy Journal* 34 (1), 149–78. New York, NY: New School for Social Research.
- Davies, Alison 2004. Preparing professional performers: Music students' perceptions and experiences of the learning process at Birmingham Conservatoire. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 17, 803–821.
- Cambridge Dictionary 2018. Talent. Määritelmä. Saatavissa: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/talent#british-1-1-1> (luettu 20.9.2022).
- Cumming, Sean P., Searle, Chris, Hemsley, Janie K., Haswell ym. 2018. Biological maturation, relative age and self-regulation in male professional academy soccer players: A test of the underdog hypothesis. *Psychology of Sport and Exercise* 39, 147–153.
- Elmgren, Heidi 2015. Recognition and the ideology of merit. *Studies in Social and Political Thought* 25, 152–173.
- Elmgren, Heidi 2018. Merit, competition, distinction. *Redescriptions: Political Thought, Conceptual History and Feminist Theory* 21, 71–89.
- Elmgren, Heidi 2019. Merit-based exclusion in Finnish music schools. *International Journal of Music Education* 37 (3), 425–439.
- Elmgren, Heidi. 2020. *On the problematic of meritocracy*. [Väitöskirja.] Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/67366> (luettu 20.9.2022).
- Elmgren, Heidi. 2021a. Hindrances to recognition in Finnish music schools. *International Journal of Music Education* 39 (2), 202–217.
- Elmgren, Heidi 2021b. Tasosuoritusvaatimuksista ops-tukimateriaaleihin – mikä muuttui SML:n suosituksissa? Blogikirjoitus. Music Education Amp. Helsinki: Taideyliopistom Sibelius-Akatemia. Saatavissa: <https://blogit.uniarts.fi/en/post/tasosuoritusvaatimuksista-ops-tukimateriaaleihin-mika-muuttui-smln-suosituksissa/> (luettu 20.9.2022).
- Erola, J. (toim.) 2010. *Luokaton Suomi? Yhteiskuntaluokat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Evans, Paul 2015. Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae* 19 (1), 65–83.
- Girardot, Dominique 2011. *La Société du mérite: Idéologie méritocratique et violence néolibérale*. Lormont: Le Bord de l'eau.
- Hanhela, Timo 2014. *Educational perspectives on recognition theory*. [Väitöskirja.] Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium 149. Oulun yliopisto. Saatavissa: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526206516.pdf> (luettu 31.3.2023).

- Hasu, Johanna 2017. *"Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä": oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa – oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja.* [Väitöskirja.] Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: https://jyu.finna.fi/Record/jyx.123456789_55574?sid=2913324634 (luettu 31.3.2023).
- Heimonen, Marja 2002. *Music Education and Law. Regulation as an Instrument.* [Väitöskirja.] Helsinki: Sibelius-Akatemia. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/235008/isbn9529658974.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (luettu 20.9.2022).
- Hirvonen, Onni 2018. On the ontology of social pathologies. *Studies in Social and Political Thought* 28, 9–14.
- Honneth, Axel 1995. *Struggle for Recognition.* Cambridge, MA: MIT.
- Huttunen, Rauno 2009. *Habermas, Honneth and Education: The significance of Jürgen Habermas' and Axel Honneth's critical theories to education.* London: Lambert Academic.
- Ikäheimo, Heikki 2007. Recognizing persons. *Journal of Consciousness Studies* 14 (5–6), 224–247.
- Ilmola-Sheppard, Leena, Rautiainen, Pauli, Westerlund, Heidi, Lehikoinen, Kai, Karttunen, Sari, Juntunen, Marja-Leena ja Anttila, Eeva 2021. *ArtsEqual: Tasa-arvo Taiteen Ja Taidekasvatuksen Palveluiden Suuntana.* Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Immordino-Yang, Mary H. ja Damasio, Antonio 2007. We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affect and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education* 1, 3–10.
- Juntunen, Marja-Leena 2021. Eriarvoistavat mekanismit taiteen perusopetuksessa: synteesi Arts education for all -ryhmän tutkimuksista. *Synteesi* 4, 27–39.
- Juntunen, Marja-Leena ja Kivijärvi, Sanna 2019. Opetuksen saavutettavuuden lisääminen taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa. *Musiikkikasvatus* 22 (1–2), 70–87.
- Kamensky, Hanna 2018. The Floora project: Multi-professional Cross-sector Collaboration in the Finnish Music School System. *Musiikkikasvatus* 21 (2), 114–115.
- Kangas, Anita ja Halonen, Katri 2015. Taidekasvatuksen ja -koulutuksen tavoitteet ja haasteet. Teoksessa Heiskanen, Ilkka, Kangas, Anita ja Mitchell, Ritva (toim.) *Taiteen ja kulttuurin kentät.* Helsinki: Tietosanoma, 191–230.
- Kingsbury, Henry 1988. *Music, Talent, & Performance: Conservatory Cultural System.* Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Kivijärvi, Sanna 2019. Applicability of an applied music notation system: A case study of Figurenotes. *International Journal of Music Education* 37 (4), 654–666.
- Kivijärvi, Sanna ja Rautiainen, Pauli 2021. Contesting music education policies through the concept of reasonable accommodation: Teacher autonomy and equity enactment in Finnish music education. *Research Studies in Music Education* 43 (2), 91–109.
- Korhonen, Nelli 2013. *Lasten valikoituminen musiikkioppilaitoksen taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetukseen.* Opinnäytetyö. Musiikin koulutusohjelma, Musiikinohjaajan suuntautumisvaihtoehto. Tampereen ammattikorkeakoulu. Saatavissa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/62330/Korhonen_Nelli.pdf?sequence=1 (luettu 20.9.2022).
- Krause, Annabelle ja Schüller, Simone 2014. Evidence and Persistence of Education Inequality in an Early-Tracking System: The German Case. *IZA Discussion Papers* 8545.

- Kuoppamäki, Anna ja Vilmilä, Fanny 2017. "Musta tuntui että mulla on ohjat." Nuoret musiikillisen toimijuuden sanoittajina. *Nuorisotutkimus* 35 (1-2), 5–25. Saatavissa: https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6012/nuorisotutkimus1_2_2017kuoppamakivilmilavalmis.pdf?sequence=1&isAllowed=y (luettu 27.3.2023).
- Kuha, Jukka 2017. *Suomen musiikkioppilaitoshistoriaa – toiminta ulkomaisten esikuvien pohjalta vuoteen 1969*. [Väitöskirja.] *Studia musicologica Universitatis Helsingiensis*; 27. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/185259> (luettu 27.3.2023).
- Käyhkö, Mari 2014. Kelpaanko? Riitänkö? Kuulunko? Työläistäustaiset naiset, yliopisto-opiskelu ja luokan kokemukset. *Sosiologia* 51 (1), 4–20.
- Laes, Tuulikki 2017. *The (im)possibility of inclusion. Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education*. [Väitöskirja.] *Studia Musica* 72. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Saatavissa: https://finna.fi/Record/taju.10024_6606?sid=2908176034 (luettu 27.3.2023).
- Laitinen, Arto, Särkelä, Arvi ja Ikäheimo, Heikki 2015. Pathologies of recognition: An introduction. *Studies in Social and Political Thought* 25, 3–24.
- Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633#P2> (luettu 20.9.2022).
- López-Íñiguez, Guadalupe 2017a. Teaching Instrumental Music Students Constructively and Fairly: Theoretical Overview and Practical Guidelines. Teoksessa Eduardo Lopes (toim.) *Tópicos de Pesquisa para a Aprendizagem do Instrumento Musical* (Research themes for the learning of musical instruments). Goiânia: Kelps, 104–120.
- López-Íñiguez, Guadalupe 2017b. *Työkalupakki soitonopettajille: Konstruktivistisen soitonopetuksen edistäminen pedagogisen tasa-arvoisuuden mekanismina*. ArtsEqual-tutkimushanke. Helsinki: Taideyliopisto. Saatavissa: <https://www.artsequal.fi/documents/14230/0/artsequal+-+2017+-+toolkit+-+lopez+-+suomi+2017+I1+06.pdf/0c04beccb1d8-4765-9d9f-09567ce21e9a> (luettu 20.9.2022).
- McPhail, Graham J. 2013. Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal of Music Education* 31 (2), 160–172.
- Määttä, Kaarina ja Uusiautti, Satu 2011. Pedagogical Love and Good Teacherhood. *in education* 17, 29–41.
- Pearson D. T., Naughton G. A. ja Torode, M. 2006. Predictability of Physiological Testing and the Role of Maturation in Talent Identification for Adolescent Team Sports. *Journal of Science and Medicine in Sport* 9 (4), 277–287.
- Pellinen, Riikka 2019. *Laulus toisten lauluun liitä – Lasten puhtaasti laulamisen ongelmat sekä pääsykoe- ja valmennusryhmäkäytännöt suomalaisissa lapsikuoroissa*. [Opinnäytetyö.] Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Saatavissa: <https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6854/Laulustoistenlaluunliit%c3%a4.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (luettu 20.9.2022)
- Perkins, Rosie 2013a. Hierarchies and learning in the conservatoire: Exploring what students learn through the lens of Bourdieu. *Research Studies in Music Education* 35, 197–212.
- Perkins, Rosie 2013b. Learning cultures and the conservatoire: An ethnographically-informed case study. *Music Education Research* 15, 196–213.
- Perälä, Hannu 1993. *Kuinka rakennetaan kärjellään seisova pyramidi? Musiikkioppilaitosjärjestelmä 1950–1990-luvuilla*. [Pro gradu –tutkielma.] Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavissa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69553> (luettu 20.9.2022).

- Riediger, Michael, Eicker, Gerd ja Koops, Gerrie 2010. *Music schools in Europe – Musikschulen in Europa – Les écoles de musique en Europe. A report by the European Music School Union*. Saatavissa: http://www.musicschoolunion.eu/wp-content/uploads/2016/08/101115_EM_publicatie_EMU_2010_digitaal.pdf (luettu: 20.9.2022).
- Sandberg, Fredrik 2016. Recognition and adult education: An incongruent opportunity. *Studies in Continuing Education* 38 (3), 265–280.
- Silverman, Marissa 2012. Community Music and Social Justice: Reclaiming Love. Teoksessa McPherson Gary E. ja Welch Graham F. (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume 2 (2 ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- Skinnari, Simo 2004. Pedagoginen rakkaus ja ihmisen idea aikuiskasvatuksen haasteina. *Aikuiskasvatus* 24 (2), 154–163.
- Sprung, Anette 2013. Adult education in migration societies and the challenge of ‘recognition’ in Austrian and German adult education. *Studies in the Education of Adults* 45 (1), 82–98.
- Stojanov, Krassimir 2018. *Education, self-consciousness and social action: Bildung as a neo-Hegelian concept*. London: Routledge.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto 2023. OPS-tukimateriaalit. Saatavissa: <http://www.musicedu.fi/ops-tuki/>
- TPOPS 2002. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf (luettu 17.4.2023)
- TPOPS 2017a. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017, yleinen oppimäärä*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taiten_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf (luettu 17.4.2023)
- TPOPS 2017b. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017, laaja oppimäärä*. Helsinki: Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taiten_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf (luettu 17.4.2023)
- Tuovila, Annu 2003. *”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta*. [Väitöskirja.] Studia Musica 18. Sibelius Academy, Helsinki, Finland. Saatavissa: https://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Tutkimus/Annu_Tuovila.pdf (luettu 31.3.2023).
- Vartiainen, Lea 2007. *Mitä musiikkiopistojen pääsykokeissa testataan? Tutkimus Helsingissä sijaitsevien SML:n liittoon kuuluvien musiikkiopistojen pääsykokeista*. [Opinnäytetyö.] Helsingin ammattikorkeakoulu Stadia. Saatavissa: <https://core.ac.uk/download/pdf/39901336.pdf> (luettu 20.9.2022).
- Väkevä, Lauri, Westerlund, Heidi ja Ilmola-Sheppard, Leena 2017. Social innovations in music education: creating institutional resilience for increasing social justice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 16 (3), 129–47.
- Väkevä, Lauri 2016. Struggling Musicians: Implications of the (Hegelian) Philosophy of Recognition for Music Education. *Philosophy of Music Education Review* 24 (1), 45–64.
- Yhdenvertaisuus.fi: Suomen Oikeusministeriön ylläpitämä yhdenvertaisuutta käsittelevä verkkosivusto <https://yhdenvertaisuus.fi/mita-on-yhdenvertaisuus> (luettu 22.9.2022).

Lasten osallisuus taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitoksissa

TUULIA TUOVINEN

Keskustelu lasten ja nuorten osallisuudesta suomalaisessa yhteiskunnassa on vahvistunut 2000-luvulla samalla kun tietoisuus YK:n lapsen oikeuksien sopimuksesta ja sen velvoittavuudesta on lisääntynyt. Keväällä 2021 lapsen oikeuksien edistäminen otti merkittävän askeleen eteenpäin, kun osana yli hallituskausien menevää kansallista lapsistrategiaa hallitukset sitoutuivat edistämään lasten ja nuorten osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa, arvioimaan päätösten lapsivaikutuksia, sekä edistämään lapsibudjetoitua ja lasten hyvinvoinnin tietopohjan vahvistamista. Strategian keskeiseen tavoitteeseen, pyrkimykseen tuoda lapset ja nuoret entistä paremmin mukaan yhteiskunnalliseen päätöksentekoon, sitoutetaan valtion ohella myös muut julkiset toimijat, kuten kunnat sekä opetuksen järjestäjät.

Lapsistrategia tuo uuden elementin julkisen politiikan sisältöihin: vaateen siitä, että lasten näkökulma otetaan huomioon kaikilla julkisen hallinnon tasoilla, kaikissa julkisen palvelun muodoissa. Julkishallinnon päätöksenteossa tämä tarkoittaa sitä, että lasten ja nuorten tulee olla mukana suunnittelemassa palveluita, joita he käyttävät. Julkisten palvelujen tuottajille, kuten taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitoksille, keskeinen kysymys onkin, miten lapset ja nuoret voidaan tuoda paremmin mukaan yhteiseen päätöksentekoon. Ensi vaiheessa oppilaitosten keskeinen tehtävä on tarkastella, miten päätöksenteko oppilaitoksissa tapahtuu, miten lasten ääni kuuluu nykyisellään oppilaitosten arjessa ja millaisia osallistumisen muotoja (mm. edustuksellinen, suora) lapsille on tarjolla.

Osallisuustyössä on myös tärkeää havaita, että ”vapaa sana” ei takaa

dialogin ja yhdessä tekemisen syntymistä, vaan pahimmillaan ainoastaan vahvistaa egosentristä yksilökeskeistä ajattelua. Kasvatuksellisista näkökulmista katsottuna tällainen väärinymmärretty ”lapsikeskeisyys” on ongelmallista, eikä edistä kasvatuksen (Biesta 2007) tai demokratian pyrkimyksiä. Osallisuuden edistäminen on myös vastuuseen kasvamisen tukemista. Samalla kun oppilaitokset pohtivat, miten lasten ja nuorten näkökulmia voidaan huomioida opetusta järjestettäessä, yhtä keskeistä on tunnistaa, ettei osallisuutta luoda antamalla sitä jollekin (ks. Rancière 2011). Kuten demokratia, myöskään osallisuus ei tule valmiiksi. Osallisuus vaatii aktiivisia tekoja yhteisen tilan rakentamiseksi, jossa ei ole ennaltatietämistä, vaan pikemminkin epävarmuuden sietämistä prosessien avoimuudesta johtuen. Näissä kohtaamisissa täytyy hyväksyä myös mahdollisuus vallitsevien asiantilojen kyseenalaistamiseen.

Tässä luvussa osallisuus määritetään Suomen lainsäädäntöön (mm. perustuslaki 6§) ja YK:n lasten oikeuksien sopimukseen (artikla 12) perustuvana lapsen oikeutena vaikuttaa omaan elämäänsä liittyviin asioihin, sekä häntä itseään koskevaan päätöksentekoon. Tarkastelu nojaa suomalaisen lapsipolitiikan tavoin sellaiseen käsitykseen osallisuudesta, jossa osallisuus ei ole pelkästään päätöksentekoon osallistumista tai mielipiteiden selvittämistä, vaan osallisuuteen liittyy lapsen itselleen merkityksellinen kokemus kohdatuksi tulemisesta ja kuulumisesta joukkoon. Osallisuus onkin ennen kaikkea sitä, että voi elää ”[...] kuultuna, nähtynä, arvostettuna, ymmärrettynä ja merkityksellisenä osana erilaisia suhteita, ryhmiä ja yhteisöjä” (Isola ym. 2017, 25).

Lapsistrategian valmistelussa osallisuus on tunnistettu lapsen hyvinvoinnin keskeiseksi osa-alueeksi (Oikeusministeriö 2020a). Laajemmassa mittakaavassa yksilön hyvinvoinnin edistämisen nähdään heijastuvan yhteiskuntaan sosiaalisena kestävyyttenä. Tällaisessa ajattelussa lasten hyvinvointi ennustaa myös esimerkiksi työkykyä ja työllisyyttä pitkälle aikuisikään. Koska osallisuudessa on kyse ihmisoikeuksien toteutumisesta, osallisuuden nähdään olevan keskeistä myös kestäväen kehityksen näkökulmasta: kestäväen kehityksen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää ihmisoikeuksien toteutumista (Valtioneuvoston kanslia 2020). Kun julkisten palvelujen, kuten taiteen perusopetuksen musiikkioppilaitosten, suhdetta kestäväen kehitykseen

tarkastellaan osallisuuden näkökulmasta, nousee opetuksen järjestäjien keskeiseksi kehityskohteeksi se, kuinka oppilaiden osallisuuden kokemuksia ja vaikuttamisen taitoja voitaisiin vahvistaa. Kuinka keinoja tavoittaa lasten kokemusmaailmaa voitaisiin edelleen kehittää, ja millaisia olisivat lapsille luontevia tapoja osallistua?

Kenen ääni kuuluu, keneltä kysytään?

Lasten osallisuutta tarkasteltaessa on esitetty, että oppilaitosten ja kasvatusinstituutioiden osallistavia käytänteitä voi tutkia tarkastelemalla kenen ääni keskustelussa kuuluu ja keneltä kysytään (Bertrand 2014; Mitra ja Serriere 2012), toisin sanoen, keneltä tullaan kysyneeksi, huomioidaanko opetusta suunniteltaessa ja järjestettäessä kaikkien näkökulmat vai nähdäänkö esimerkiksi oppilaan olevan ainoa, jolla on tarve saada palautetta toiminnastaan (Van der Kleij, Adie ja Cumming 2017). Suomessa lasten osallistuminen koulun arkeen on nähty heikkona (Kiilakoski 2012). Merkittävä osa nuorista kokee, ettei heidän mielipiteillään ole vaikutusta koulun arjessa (Pekkarinen ja Myllyniemi 2018). Nuoret myös kokevat oppivansa yhteiskunnallisen vaikuttamisen taitoja heikosti koulussa ja koulun ulkopuolella (mt.). Vuoden 2021 kouluterveyskyselyssä perusopetuksen 8. ja 9. luokan oppilaista vain 11 prosenttia koki, että heidän vaikutusmahdollisuutensa koulun asioihin olivat hyvät (Helenius ym. 2022).

Suomalaisessa lapsipolitiikassa on kritisoitu palautteenannon välinaisuutta ja päätöksenteon seurantaa: lapsivaikutusten arviointi on todettu hajanaiseksi, satunnaiseksi sekä sisällöllisesti ja metodisesti puutteelliseksi. Tietoon perustuvan päätöksenteon ideaalin ja tavoitteen on nähty toteutuvan hajanaisesti lapsia koskevissa päätöksissä (Pöysti 2019). Puutteita osallisuuden edistämässä näkyy myös julkishallinnon päätöksenteossa. Lainsäädäntömuutosten, uudistamishankkeiden ja eri ministeriöiden alle kuuluvien ohjelmien keskeisenä haasteena on nähty niiden jääminen ylätasolle, jolloin jalkauttaminen kuntien ja kansalaisten elämään jää tekemättä (YK:n lapsen oikeuksien komitea 2011).

Tarkasteltaessa taiteen perusopetusta, on havaittavissa, että esimerkiksi kansallisissa taiteen perusopetuksen koulutuksen arvioinneis-

sa on tarkasteltu huomattavan vähän lasten näkökulmia. Myöskään oppilaan asemaa parantavia lainsäädännön uudistuksia ei ole ulotettu taiteen perusopetukseen. Tästä esimerkkinä mainittakoon oppilaskuntatoiminta, jonka tavoitteena on kannustaa oppilaita vaikuttamaan koulu yhteisön asioihin, ja joka perusopetuksen puolella tuli pakolliseksi kouluissa vuonna 2014. Taiteen perusopetus ei kuulu myöskään oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) soveltamisalaan. Vähäinen kiinnostus lasten näkökulmiin on havaittavissa myös musiikkiopistotutkimuksen kentällä: musiikkiopistoissa opiskelevien lasten ja nuorten kokemuksia on myös tutkittu vähän (Elmgren 2021).

Lasten kuulemiseen liittyvissä kysymyksissä on myös keskeistä tarkastella, mikä lapsen rooli on, kun häntä kuullaan: informoiko lapsi jo päätettyjä ratkaisuja vai onko hänellä mahdollisuus olla mukana myös kysymystenasettelussa. Lapsitutkijat ovat huomauttaneet, että lasten kuulemisella on monta tasoa (Hart 1992). Retrospektiivinen, toiminnan jälkeen tapahtuva palautteenanto ei ole arvoasteikolla korkealla sijalla. Kun päätöksentekovalta on toisaalla ja agenda on jo esitetty ja pantu toimeen, lapsen valinnanmahdollisuuksia on kavennettu.

Kasvatusinstituutioiden arjessa tämä tarkoittaa useimmiten sitä, että oppilaan autonomia ja liikkumavara päätösten tekemisessä rajataan tiedollisten ja taidollisten asioiden määrittämiseen, kuten musiikkiopistoissa esimerkiksi omaan oppimiseen liittyviin asioihin. Taiteen perusopetuksen kontekstissa oppilas voi vaikuttaa musiikkiopisto-opinnoissaan esimerkiksi ohjelmistovalintoihin. Taiteen perusopetuksen opintojen lineaarisessa, tasolta toiselle etenevässä suunnitelmassa korostuu oppilaan mahdollisuus vaikuttaa etenkin lineaarisen prosessin etenemismuutoksiin. Sen sijaan opintojen sisältöihin ja sisällölliseen laajuuteen liittyvissä kysymyksissä oppilaan vaikutusmahdollisuudet ovat rajalliset. Järjestelmään on sisäänrakennettu odotus etenemisestä yhä haastavampien sisältöjen parissa. Polulta poikkeamiseen on voinut perinteisesti vaikuttaa ainoastaan anomuksesta, esimerkiksi henkilökohtaisen opetussuunnitelman laatimisen kautta tai siirtymällä (oppilaan omakustanteiselle) avoimelle osastolle.

Musiikkiopiston oppimispolku ammattilaisuuden lähtökohdista

Musiikkiopistojen päätöksentekoa tarkasteltaessa yksi keskeinen oppilaiden valintoja ja musiikin tekemistä raamittanut tekijä on ollut musiikkiopistokoulutukselle lainsäädännössä ja valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa asetettu tarve luoda perusopinnoilla pohjaa ammattiopintoihin. Musiikkiopistoissa kehittyvää muusikkoutta onkin perinteisesti hallinnoitu suhteessa ammattiopintojen vaatimuksiin, jotka sisällöllisesti korostavat yhden (pää)instrumentin ja sen ohjelmiston hallintaa. Samalla kun musiikin genrejen on annettu muodostaa siilot oppimispolkujen välille, nämä musiikin lajeihin perustuvat rajaukset ovat tulleet määrittäneeksi myös lineaarisia polkuja muusikkouteen. Vaikka nuorten ei ole useinkaan koettu itse arvottavan eri musiikin lajeja (Pohjannoro 2010) ja monissa soittimissa musiikkilajien välillä liikkuminen voisi olla luontevaa, musiikkiopisto-opetuksen perustana olevassa yhden instrumentin ja yhden opettajan mallissa opetuksen sisällöt kapenevat usein tahattomasti ja sattumanvaraisesti sen mukaan, mikä opettajan koulutustausta on ja/tai mitkä ovat opettajan mahdollisuudet ja oppilaitoksen resurssit tukea oppilaan erilaisia kiinnostuksenkohteita, etenkin, kun perheiden valinnoissa usein tärkein kriteeri valinnoille on se, että opetus on lähellä lasta (Vismanen ym. 2016; Kanerva ym. 2023).

Kyse ei ole niinkään siitä, ettei musiikin tekemisessä olisi suotavaa syventyä, vaan siitä, ettei ole mahdollisuuksia valita mihin haluaa syventyä tai saako harrastaa monialaisesti esimerkiksi soittaen useita instrumentteja ja musiikin lajeja tai vaikka taideaineiden rajoja rikkoen. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opintopolussa tavoitteet soitonoppimiselle on jo ennakkoon asetettu: opintopolkuun on sisällöllisesti suunniteltu tiedollisen ja taidollisen osaamisen kehittyminen aina ammattilaisuuden kynnykselle saakka. Historiallisesti opinnoissa saivat edetä vain oppilaat, joilla katsottiin olevan edellytykset opiskella opinto-ohjelman mukaisesti (Kouluhallitus 1970). Edistymistä seurattiin lukuvuosittaisilla kurssi- ja vuositutkinnoilla ja opetussuunnitelmissa määritellyillä alimmilla arvosanoilla, jotka oikeuttivat opintojen jatka-

miseen. Perinteisesti opinnoissa on edellytetty edistymistä ja osallistumista kaikkiin opintoihin, joista on voinut saada vapautuksen vain anomuksesta.

Vuoden 2017 taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen myötä musiikin opintoihin pyrittiin tuomaan lisää joustavuutta ja valinnanvaraisuutta. Vaikka Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenoppilaitoksille suunnatun kyselyn (SML 2021) mukaan oppilaitoksissa joustavuuden ja valinnanvaraisuuden nähdään toteutuneen melko hyvin, taiteen perusopetuksen oppilaskyselyn perusteella oppilaat kaipaavat edelleen joustavuutta opintoihin tuoden esiin mm. musiikin hahmotusaineiden ja/tai orkesterin vapaaehtoisuuden, sekä mahdollisuuden harrastaa koulupaineiden vuoksi vähemmän tavoitteellisesti (Kanerva ym. 2023). Oppilaskyselyssä oppilaat mainitsevat opintojen keskeyttämisen syiksi mm. musiikkiopintojen stressaavuuden ja liian tavoitteellisuuden (mt.). Etenkin pidemmällä olevilla oppilailta haasteet sitoutua laajan oppimäärän oppimistavoitteisiin liittyvät myös moniin toisen asteen koulutus uudistuksiin, kuten lukio uudistukseen, jotka ovat lisänneet nuorten koulupaineita jatko-opintojen varmistamiseksi.

Oppilaiden näkökulmasta herää kysymys, onko sellainen ratkaisu sosiaalisesti kestävä, jossa oppilaan ainoa vaihtoehto on lopettaa soittoharrastus, jos hän ei kykene edistymään suunniteltua polkua tai ei pysty osallistumaan kaikkiin pakollisiin opintoihin, jos esimerkiksi haluaisi ”vain” soittaa. Yksilöllistä joustoa eri tilanteisiin varmasti löytyy, mutta kuinka järjestelmä voisi perustua kaikkien yhdenvertaisuuteen, ei sattumanvaraisesti neuvoteltuihin paikallisiin sopimuksiin? Kokonaisuudessaan oppilailta edellytetään eri laajuisia opintoja, koska oppilaitosten mahdollisuudet järjestää erilaisia opintokokonaisuuksia, esimerkiksi orkesteritoimintaa, vaihtelevat oppilaitosten käytettävissä olevien paikallisten resurssien mukaan. Jos oppilaitoksella on esimerkiksi mahdollisuus järjestää orkesteritoimintaa, orkesterisoitinten soittajilla saattaa kuulua opintoihin orkesterisoittoa heti opintojen alkaessa, kun vastaavasti esimerkiksi toisissa soittimissa, kuten pianossa tai kitarassa, viikottaista yhteissoittovelvoitetta ei ole.

Onko tällaisissa käytänteissä vaara, että oppilaiden yhdenvertaiset mahdollisuudet harrastamiseen vaihtelevat riippuen siitä, minkä soit-

timen he ovat opintoihinsa valinneet, ja miten oppilaitokset resurssit paikallisesti kohdentavat? Taiteen perusopetuksen oppimääriä koskevissa selvityksissä opintoihin liittyvä laskennallisen laajuuden käsite on koettu epäselväksi, ja siksi sitä koskevat tulkinnat ovat kirjavia (Tiainen ym. 2012).

Mahdollisuus päästä osalliseksi yhteiskunnan mahdollistamista resursseista koskettaa osallisuuden näkökulmasta hyvin keskeistä asiaa. Yhtäältä oppilaille tarjottujen mahdollisuuksien musiikin tekemiseen ja oppimiseen, kuten orkesterisoitinten soittajille tarjottujen orkesterisoiton resurssien, voidaan nähdä lisäävän oppilaille mahdollisuuksia tarttua heille myönteisiin hyvinvoinnin lähteisiin ja merkityksellisyyttä lisääviin vuorovaikutussuhteisiin. Oppilaiden kokemukset näistä resursseista voivat olla kuitenkin hyvin erilaisia. Koska osallisuuden kokemus on yksilöllistä, vaikka resurssit olisivat yhtäläiset - tai kuten orkesterisoittajien tapauksessa jopa moninaisemmat - oppilaiden inhimilliset tarpeet ja tavoitteet eroavat. Resurssien jakaminen muodostuu osallisuudeksi vain yksilöiden representaation kautta, osallistamalla yksilöitä keskusteluun heidän toiveistaan ja tarpeistaan (ks. Fraser 2008).

Oppilaiden valintamahdollisuuksien lisäämiseksi musiikkiopinto-opintoihin on etsitty erilaisia ratkaisuja. Joustoa opintoihin on esitetty esimerkiksi ottamalla laajan oppimäärän rinnalle käyttöön yleinen oppimäärä, joka on nähty keinona mahdollistaa oppilaalle hänen yksilöllisten lähtökohtiensa, tavoitteidensa ja kehittymisensä mukainen opintopolku (ks. Kanerva ym. 2022). Selvityksissä on tarkasteltu myös mahdollisuutta siirtyä oppimäärien välillä oppilaan kulloinenkin elämäntilanne, tarpeet tai harrastamiseen sitoutuminen huomioiden (mt.; ks. myös Suominen 2019). Laajan ja yleisen oppimäärän toimivuuden arvioinneissa onkin todettu, että yleistä oppimäärää järjestetään usein ikään kuin laajan oppimäärän supistettuna versiona (Tiainen ym. 2012).

Aiemmissa arvioinneissa on kuitenkin tuotu esiin eri oppimäärien ongelmat (Etelä-Suomen aluehallintovirasto 2014; Heino ja Ojala 2006; Tiainen ym. 2012). Yleisen oppimäärän julkisen rahoituksen puuttuessa musiikkioppilaitosten rehtorit ovat pohtineet, kenelle kalliimpaa ja vähemmän resursoitua opetusta tarjotaan (Pohjannoro 2010)? Oppimääriä koskevissa selvityksissä on pidetty epärealistisena sitä,

että oppilas voisi opinnot aloittaessaan tehdä valinnan yleisen ja laajan oppimäärän välillä (Tiainen ym. 2012). Laajan ja yleisen oppimäärän malli onkin saanut oppilaitoskentältä kritiikkiä: kahden oppimäärän rinnakkaisuuden ei nähdä palvelevan oppilaita, eikä järjestäjiä. Hyvin harvat oppilaitokset pystyvät ylläpitämään kahden oppimäärän rinnakkaista järjestelmää (mt.,101).

On myös vaikeaa löytää pedagogista perustelua sille, että oppilaille annettaisiin erilaiset resurssit musiikin tekemiseen ja oppimiseen. Jos oppilaitokset alkaisivat käyttää yleistä ja laajaa oppimäärää laajamittaisemmin keinona vastata oppilaiden sitoutumiseen tai opinnoissa edistymisen määrään, olisi kyse paluusta aiempiin, normiohjauksen kautta tullessiin käytänteisiin, joissa resursseja jaettiin sen mukaan, mihin lapsi kykeni sitoutumaan ja edistymään. Oppilaille toisin sanoen kohdennettiin erilaisia resursseja riippuen heidän kyvyistään oppia ja menestyä opinnoissa. Resurssien jakamisen sitomisessa harrastamiseen sitoutumiseen tai kykyyn edetä suunnitelluissa opinnoissa piilee vaara, että osallistuminen ei ole vastikkeetonta, vaan vaatii opintojen ansaitsemista, jossa lasten positointi ja mahdollisuudet osallistua opintoihin määrittyvät heidän kykyjensä kautta (Elmgren 2021). Onko tällaisessa toimintakulttuurissa vaara, että lapsi joutuu todistamaan omaa kyvykkyyttään?

Harrastamisen hyvää tuottava merkitys lasten hyvinvoinnille on varmasti kiistatonta silloin, kun toiminnassa on huomioitu lapsen itsensä tavoittelemat hyvinvoinnin ulottuvuudet. Sen sijaan, että opintoja resursoitaisiin erilailla eri oppilaille, voitaisiinko ajatella, että pitkäjänteinen toiminta, jonka musiikin laaja oppimäärä mahdollistaa, hyödyttäisi kaikkia oppilaita silloin, kun he saavat olla itse mukana määrittämässä omia tavoitteitaan? Lopulta kysymys kiteytyykin paikallisten oppilaitosten mahdollistamiin opintopolkuihin, joiden sääntelyä on edelleen vapautettu vuoden 2017 kansallisten opetussuunnitelman perusteiden myötä. Olisiko oppilaalla paikallisen päätöksenteon vahvistumisen myötä mahdollisuus opiskella musiikkia niin, että hän voi tosiasiallisesti vaikuttaa valitsemiinsa opintoihin, myös laajassa oppimäärässä? Jos ammattiopintoihin rakennettu oppimispolku määrittää sitä, millaiseksi musiikin harrastaminen oppilaitoksissa muodostuu, kuinka näitä pol-

kuriippuvuuksia ammattiopintoihin voitaisiin kehittää niin, että uudistuksista hyötyisivät sekä ammattiopintoihin pyrkivät että musiikkia harrastavat lapset ja nuoret?

Lapsioikeudelliset näkökulmat opetukseen

Opetusta ohjaavat lapsikäsitteet, joita myös osin tutkimus- ja kasvatusteoreetikot ovat edistäneet, ovat keskeisiä tekijöitä siinä, millaisia tehtäviä lasten on nähty instituutiossa täyttävän, mihin lasten on oletettu kykenevän, ja miten lasten asema näiden käsitysten pohjalta kasvatuskonteksteissa määrittyy. Oppilaiden näkökulmia on musiikkikasvatuksen tutkimuksessa tarkasteltu valtaosin oppimisen näkökulmasta. Musiikkia oppivan lapsen määrittely kognitiivisista kehityopsykologisista vaiheteorioista käsin on keskittynyt etenkin lapsen musiikillisen ajattelun tutkimiseen ja vaiheistamiseen (Tuovila 2003). Musiikillisen kehityksen odotukset lineaarisina prosesseina ovat musiikkikasvatustutkimuksen kentällä tuottaneet runsaasti tutkimusta siitä, miten tätä tiedollista ja taidollista oppimisprosessia voisi viritellä tehokkaammaksi, esimerkiksi kuinka oppimisen, harjoittelun tai soiton tulkinallisten osa-alueiden kehittymistä voisi tukea ja millaisten oppimisprosessien kautta musiikin tiedollisten ja taidollisten osa-alueiden kehittymisedellytyksiä voisi parantaa (mm. Hallam ym. 2012; McPherson 2005; McPherson ja Renwick 2001).

Kriittisemmät näkökulmat ovat esittäneet kehitysteorioille perustuvan ajattelun johtaneen lapsen välineellistämiseen, jossa lapsen tehtävä on oppia, fokuksen säilyessä sosialisatiossa (Lehtovaara 2005, ks. myös Biesta 2010). Käsitteet ihmisen kehityksen painottumisesta lapsuuteen loi myös käsityksen lapsesta keskeneräisenä ja vaillinaisena, jonka kehitys johti valmiiseen ja täydelliseen aikuisuuteen. Tällainen elämän vaiheiden jaksottelu on nähty valistuksen perintönä, jossa lapsuus on ei-vielä-aikaa ja vanhuus ei-enää-aikaa (Lehtovaara 2005, 184). Kehitysteorioiden pohjalta luodut arvioimiseen konstruoidut testit ovat edelleen mahdollistaneet lasten kehitystä arvioivat normatiiviset mittapuuat. Lapsitutkijat ovat esittäneet, että kehityopsykologian vaiheteorioiden luoma sitten-kun-ajattelu, jossa lapsen ei nähty pystyvän osal-

listumaan oman elämänsä asioihin, heikensi lasten asemaa ja käsitystä lapsesta oikeuksien haltijana (James ym. 2012). Lapsioikeudellisten näkökulmien puute kasvatustieteissä esti näkemästä lasta kokonaisena: ei pelkästään oppivana yksilönä, vaan kansalaisena, jolta ei voitu evätä oikeutta omaan itsemäärättelyynsä ja osallistumiseen hänen omaan elämäänsä vaikuttaviin asioihin.

Yhtenä keskeisenä haasteena kehitysteorioissa on myös nähty se, että samalla kun ne keskustelevat oppimisesta usein universaalina ilmiönä, niillä on taipumus niputtaa lapset yhtenäiseksi sosiaaliseksi kategoriaksi. Lasten musiikillinen oppiminen tällaisesta näkökulmasta hahmottuu ajattomaksi ja objektiiviseksi. Keskustelua käydään osin yleistysten varassa, universaaleja periaatteita tarkastellen, ikäänkuin lapset olisivat yhtenäinen kategoria, johon liitetyillä kategorisoinneilla opetusta voisi lähestyä ja suunnitella paremmin ja ennustaa sen toteutumia. Samalla kun kehitysteoriat tuottavat tietoa lapsen kehityksestä, niiden kuitenkin nähdään välittävän omia kulttuurisia arvojaan ja tuotavan hienovaraisia normeja siitä, mikä on ”normaalia” ja toivottavaa kehitystä. Kehitysteorioiden rinnalle tulleet käsitykset lapsen kehityksestä ja siihen liittyvistä asioista ovat nostaneet esiin ajatuksia kehityksen monimutkaisuudesta ja monisyisyydestä, sekä korostaneet tarvetta tarkastella lapsen kehitystä ja kehityskausien yhteyksiä yhteiskuntien sosiaaliin, taloudellisiin, historiallisiin ja poliittisiin olosuhteisiin.

”Lapsi” ei ole yhtenäinen sosiaalinen kategoria

Viime vuosina esiin nousseet teoriat myönteisestä tunnistamisesta korostavat tarvetta nähdä lapsi sellaisena kuin hän itse kokee olevansa ilman ulkopuolelta tulevia kategorisia tai ulkokohtaisia määrittelyjä (Tulensalo ym. 2021). Tällaisessa ajattelussa lasta ei kategorisoida esimerkiksi hänen henkilökohtaiseen taustaansa liittyvien asioiden, kuten sukupuolen, perherakenteen, vamman, uskonnon tai erityistarpeen perusteella, ikään kuin aikuinen voisi näiden kategorisointien kautta tehdä oletuksia ja ennustuksia siitä, kuinka opetusta tulisi järjestää. Opettajan vähättelevä tai rajoittunut kuva lapsesta tai hänen kyvyistään oppia saattaa olla erityisen haitallinen lapsen myönteisen minä-

kuvan kehittymiselle. Sosiaaliseen kategoriaan ”lapsi” liitetään erilaisia odotuksia, jotka voivat sisältää keskenään hyvin ristiriitaisiakin ominaisuuksia.

Tekeillä olevaan väitöstutkimukseeni liittyvissä keskusteluissa musiikkiopistossa opiskelevien lasten kanssa eräs lapsi nosti esiin sen, ettei haluaisi harjoitella koulun musiikintunneilla lasten musiikkia, ”[k]oska olen kuitenkin jo viidesluokkalainen”. Tutkimukseeni osallistuneiden lasten kertomuksissa toistui useasti heidän kokemuksensa siitä, että opettajat aliarvioivat heidän kykyjään oppia jotain heidän itse valitsemaansa ohjelmistoa. Kun oma opettaja ei auttanut näiden kappaleiden harjoittelemisessa, apua saatettiin kysyä esimerkiksi isosiskon soittoa harrastavalta kaverilta tai omalta äidiltä. Kun lapset saivat itse päättää lähestymistapoja omaan musiikin tekemiseensä, heidän toiveensa eivät useinkaan edenneet yksinkertaisesta vaikeampaan, eivätkä myöskään tulleet ymmärretyksi pelkästään yksilökeskeisistä tai tiedolliseen ja taidolliseen oppimiseen liittyvistä tarpeista käsin. Usein lasten tarpeet yksilöinä liittyivät sosiaalisiin suhteisiin.

Itselleni keskeinen oivallus oli havaita se, kuinka aiempi tapani lähestyä lasta autonomisena ja itseriittoisena näyttäytyi liian kapeana tarkastelukulmana lapsen toimintaan osana sosiaalisia suhteita ja verkostoja, suhteessa maailmaan. Lasten toimintaa seurattessani koin, ettei lasten tapoja lähestyä musiikin tekemistä voinut tarkastella yksilökeskeisinä, irrallaan heille itselleen tärkeistä ihmisistä ja yhteisöistä. Lasten havainnointia yksilöinä ei ollut näin ollen mielekäästä irrottaa lapselle itselleen tärkeistä ihmisistä, vaan oli tarpeen nähdä lapsi johonkin yhteisöön/yhteisöihin kuuluvana. Nämä yhteisöt tulivat esiin lasten kiinnostuksenkohteissa ja kiinnittymisen tarpeissa esimerkiksi suhteessa perheeseen, kouluun ja ystäviin. Usein koin, että pyrkiessäni tavoittamaan lasten yksilöllisiä toiveita, löysin toiveita, jotka olivat yhteisöissä muodostuvia.

Koska sosiaalisen yhteenkuuluvuuden näkökulmat ovat myös osallisuuden kannalta keskeisiä, jäin pohtimaan, miten musiikkiopistoissa voitaisiin huomioida horisontaalista kasvua ja kiinnittymistä lapselle itselleen tärkeisiin yhteisöihin, esimerkiksi vertaisyhteisöön. Miten lapsi kokee kuuluvansa joukkoon, ja miten voimme tukea joukkoon kuulu-

misen tunnetta? Samalla kun lapsi elää suhteissa, myös lasten musiikillinen elämä on suhteessa olemista, joka tarkoittaa alati liikkeessä olevaa suhteisuutta ja tulemista.

Merkitystä etsimässä

Lasten ja nuorten kanssa voidaan kehittää tapoja lisätä heidän vaikutusmahdollisuuksiaan omaan soitonoppimiseensa pyrkimällä esimerkiksi osallistamaan lapset ja nuoret toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Tällaisella mukaanottamisella on usein kokonaisvaltaisesti vaikutusta myönteisen ilmapiiriin kehittymiseen, viihtymiseen ja motivaatioon, jotka ovat tärkeitä kaikelle tulevallekin työskentelylle ja oppimiselle. Kun yhteisen toiminnan sisältöjä, toteutustapoja tai tavoiteltua lopputulosta ei päätetä ennalta, vaan ne muodostuvat lasten ja nuorten omien kiinnostusten kohteiden ja keskustelujen pohjalta, on myös mahdollista lisätä ymmärrystä siitä, miten lapset ja nuoret voivat löytää ja edistää merkityksellisyyttä omassa elämässään.

Lapsen mahdollisuutta osallistua merkityksellisyyden luomiseen ja kokemiseen sekä mahdollisuutta liittyä vastavuoroisiin sosiaalisiin suhteisiin ei voi musiikkikasvatuksessa osallisuuden kannalta väheksyä. Vaikuttamisen taitojen vahvistamisella nähdään olevan yksilön hyvinvoinnille merkittäviä hyötyjä. Omaan tutkimusprojektiin perustuen koen, että heittäytymällä yhdessä tekemiseen lasten ideat voivat yllättää ja tuoda uutta näkökulmaa oppilaitosten tavoille hahmottaa maailmaa ja taiteen tekemistä. Vain yhdessä tekemisen, sekä avoimen ja ennakkoluulottoman tutustumisen kautta, on mahdollista alkaa tunnistaa lapselle tärkeitä asioita, sekä löytää tapoja lapsen oman näkökulman huomioimiselle.

Ihmisoikeusnäkökulmien huomioiminen kasvatuskonteksteissa tarkoittaakin uudenlaisen suhteen luomista suhteessa lapseen ja lapsen asemaan opetuksessa. Lasten oikeuksien huomioiminen vaatii lasten tunnustamista toimijoina, joiden mielipiteitä tulee kuunnella ja kunnioittaa, kun heille suunnitellaan ja toteutetaan julkisia palveluita. On todettu, että lapsioikeudellinen ajattelu on uutta harrastamisessa (Lallukka 2014). Lasten oikeuksien jääminen taka-alalle on viime

vuosina nostettu esiin etenkin liikunnan ja urheilun puolella, jossa on kriittisesti keskusteltu mm. siitä, ettei urheilun oma normisto kumoa kansainvälisiä sopimuksia tai kansallista lainsäädäntöä (Salasuo ym. 2020). Liikuntaharrastuksiin liittyen on kritisoitu lasten välineellistämistä urheilun vuoksi, lasten ja nuorten hyvinvoinnista piittaamatta (Berg ym. 2020; Salasuo 2020). Näissä tilanteissa toistuvat myös kokemukset lasten syrjinnästä ja epäasiallisesta kohtelusta harrastustoiminnassa (Berg ym. 2020).

Salasuo (2021) on tarkastellut harrastamisen historiallista kehittymistä ja muutoksia Suomessa. Salasuo mainitsee harrastamisen ”hyvän kertomuksen”, jossa ohjattuun harrastamiseen alettiin liittää yksinomaan ja itseisarvoisesti kasvuun ja kehitykseen suotuisasti vaikuttavia ominaisuuksia (mt., 9). Musiikin tutkijat ovat kuitenkin muistuttaneet, että musiikin vaikutukset eivät ole automaattisia, toisin sanoen musiikillinen toiminta ei automaattisesti takaa myönteisiksi koettuja tuloksia (Odendaal ja Hodges 2021). Osallisuuden näkökulmasta palataan keskeiseen havaintoon siitä, että toimintaan osallistuminen ei vielä välttämättä riitä takaamaan lapselle itselleen merkityksellistä kokemusta kohdatuksi tulemisesta ja kuulumisesta joukkoon. Toiminnan järjestäjältä tämä vaatii halua tarkastella osallistujien toiminnalle antamia merkityksiä, jotta toiminnassa ymmärrettäisiin paremmin niitä tekijöitä, jotka vahvistavat hyvinvoinnin kokemuksia ja lasten kokemusta osallisuudesta.

Miten osallisuutta luodaan?

Pohjoismaisen hyvinvointimallin kulmakivet, ihmisten yhdenvertaisuus ja tasa-arvo, ovat tarkoittaneet suomalaisessa yhteiskunnassa koulutus-, kulttuuri- ja liikuntapalvelujen, sekä muiden julkisten hyvinvointipalvelujen saavutettavuutta, sosiaalisen liikkuvuuden ja aktiivisen kansalaisyhteiskunnan ohella. Perus- ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen nähdään sosiaalisesti kestävästä yhteiskunnan perusedellytyksinä, jotka julkisen talouden heikentyessä haastavat julkisten palveluiden tuottajat, kuten taiteen perusopetuksen oppilaitokset, edistämään sellaisten opetuksellisten ratkaisujen löytymistä, joissa mah-

dollisimman monella on mahdollisuus päästä osalliseksi hyvinvoinnin lähteisiin. Kestävän kehityksen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että samaan aikaan kun huolehdimme nykyisten sukupolvien hyvinvoinnista, on turvattava myös tulevien sukupolvien mahdollisuus päästä osalliseksi näistä hyvinvoinnin palveluista.

Musiikkioppilaitoksia tarkasteltaessa yksi keskeinen haaste on edelleen saavutettavuuden edistäminen: vaikka musiikkioppilaitosverkosto on laaja, tavoittaa järjestelmä edelleen vain hyvin pienen osan kohderyhmästä. Etelä-Suomen aluehallintoviraston selvityksen (2014) mukaan laaja oppimäärä tavoittaa valtakunnallisesti noin 4,6 % kohderyhmästä ja yleinen oppimäärä noin 2,3 %. Tilastojen epätarkkuutta lisää se, että edelleen vain noin puolet (51 %) kunnista raportoi taiteen perusopetukseen osallistuvien lasten ja nuorten suhteellista osuutta alle 18-vuotiaista (Saukko ym. 2021). Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenkyselyssä perus- ja syventäviin opintoihin raportoitii vuonna 2021 osallistuvan yhteensä 30 350 lasta ja nuorta (SML 2021). Tämä käsitti noin 4 % taiteen perusopetuksen kohderyhmästä, 7–18-vuotiaista, joiden osuus väestöstä oli vuonna 2021 yhteensä 740 358 lasta ja nuorta (Tilastokeskus, väestö 31.12.2021).

Oppilaitosten selvityksissä on tuotu esiin, että taiteen perusopetuksen saavutettavuutta ja osallistumista tukeville matalan kynnyksen toimintamuodoille ei ole ollut olemassa vakiintuneita ja pitkäjänteisiä erillisiä rahoitusinstrumentteja (Kanerva ym. 2022). Saavutettavuuden näkökulmasta toimintamuodot, joissa tavoitetaan koko ikäluokka esimerkiksi perusopetuksen yhteyteen integroiduilla opetusmuodoilla (esim. painotettu musiikinopetus, harrastamisen Suomen malli), voisivat lisätä taiteen saavutettavuutta.

Vaikka saavutettavuuden edistäminen lähtee liikkeelle luomalla edellytykset osallisuudelle, kuten lisäämällä palvelujen saatavuutta, seuraavassa vaiheessa tärkeää on havaita, että osallisuus rakentuu vuorovaikutuksessa. Osallisuustyötä tehdään toisin sanoen yhdessä. Osallisuuden edistäminen tarkoittaakin osallisuutta mahdollistavien olosuhteiden luomista, taitoa ja halua kerätä lapsesta tietoa, kykyä hyödyntää lapsilta saatavaa tietoa ja taitoa, sekä kykyä kehittää osallisuutta tukevia toimintatapoja omassa työssä (Venninen ym. 2010). Lapsen näkökulmasta

osallisuudessa on kyse lapsen mahdollisuudesta saada ääni kuuluviin sekä osallistumiselle luodusta tilasta: siitä, että joku kuuntelee ja siitä, että osallistumisella pystyy vaikuttamaan (Lundy 2007).

Tällaiseen osallisuusajatteluun pohjautuen ei myöskään oleteta ennakoon, että osallistuminen on kaikille helppoa ja että kaikilla lapsilla ja nuorilla on valmiuksia osallistumiseen. Keskeistä on pikemminkin tunnistaa, kuinka osallisuudelle luodaan mahdollisuuksia, kuinka lapsi voi muodostaa omaa ääntään ja mielipidettään, sekä myös halutessaan olla osallistumatta. Osallisuuden edistämässä korostuukin etenkin kuunteleminen. Osallistumiselle ei ole myöskään pakkoa. Lapselle pitää antaa mahdollisuus myös valita tapa, jolla hän haluaa ajatuksistaan kertoa. Lapsen tahtoa on tärkeä kunnioittaa ja pyytää lapselta suostumus osallistumiseen ja tiedon käyttämiseen.

Lasten osallistumisoikeuden toteutumisen nähdään olevan riippuvainen myös lasten tiedonsaantioikeuden toteutumisesta. Lapsen oikeuksien sopimus velvoittaa valtion huolehtimaan, että lapset ja lasten kanssa toimivat aikuiset tuntevat lapsen oikeudet. Opettajien keskuudessa demokratia- ja ihmisoikeuskasvatuksen osaamistaso nähdään nykyisellään edelleen vaihtelevana. Opettajien koulutuksessa lapsioikeudellisten kysymysten tarkastelu on ollut vähäistä (Oikeusministeriö 2020b). Keskeistä osallisuuden edistämässä olisikin, että opetuksen järjestäjät huomioisivat henkilöstön osaamisen lapsioikeudellisten kysymysten edistämässä.

Lapsioikeudellisen näkökulman kehittämistavoitetta heijastavat eri julkis palvelusektoreilla kehitetyt käytännöt, jotka tähtäävät lasten ja nuorten kuulemiseen tai heidän osallistamiseensa. Tällaisia osallisuuden mahdollistavia rakenteita ovat esimerkiksi oppilaskunnat, nuorisovaltuustot ja Lasten parlamentit. On todettu, että lasten ja nuorten osallisuus toteutuu Suomessa edelleen lähinnä muodollisten ja aikuisten antamien rakenteiden puitteissa (Oikeusministeriö 2020a). Kuitenkin olemassa olevat edustukselliset rakenteet on suunnattu etupäässä nuorille, eikä pienille lapsille sopivia rakenteita juuri ole tarjolla. Oppilaitosten tulisikin aktiivisesti kehittää keinoja, joiden avulla kaikki lapset voisivat käyttää osallistumisoikeuttaan.

Osallisuuden toteutumiseen vaaditaan rakenteiden lisäksi ammattilaisten osaamista, lasten ja nuorten tiedon arvostamista ja sen

viemistä eteenpäin. Samalla kun Suomessa nähdään osallistumisen rakenteiden olevan pääosin kunnossa, lasten osallistumisoikeuksien arvioinnissa on nostettu esiin asennemuutoksen tarve. Puutteita on esimerkiksi viranomaisten asenteissa ja siinä, ettei lasten mielipiteitä oteta vakavasti (Oikeusministeriö 2020b). Keskeistä oppilaitosten osallisuustyössä olisi myös tunnistaa, minkälaiset käsitykset lapsista ohjaavat kasvatustilanteiden toimintaa. Aiempaan tarkasteluun liittyen musiikkioppilaitokset voisivat pohtia, minkälaisia perusteluja esimerkiksi pääsykokeiden taustalla on, minkälaisia tehtäviä oppilaiden on nähty oppilaitoksissa täyttävän, ja liittyykö tällaisiin ajattelumalleihin ajatuksia siitä, kenelle musiikkiopisto-opintojen ajatellaan ”kuuluvan”. Asetetaanko oppilaitteita esimerkiksi erilaisiin positiioihin liittyen heidän kykyihinsä? Tuleeko oppilaitteita ”ansaita” opintoja? Minkälaisilla opetuksen järjestelyratkaisulla opintoihin lisättäisiin päätöksenteon läpinäkyvyyttä ja vähennettäisiin opintopolkujen satumanvaraisuutta?

Lopuksi

Tutkijat ovat huomauttaneet, että suomalaisessa yhteiskunnassa ei ole täysin ymmärretty YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen sisältöä ja velvoittavuutta (Pajulampi 2014). Lapsen oikeudet ja niiden velvoitteet eivät ole saaneet sitä painoarvoa, jonka sopimuksen ratifoinnin olisi pitänyt niille antaa jo vuodesta 1991 alkaen. Sopimuksen tulkinnan mukaan lapsen etu ei voi täysimääräisesti toteutua, jos lapsi ei ole itse saanut esittää näkemyksiään, tulla kuulluksi ja vakavasti otetuksi. Lapsen mahdollisuus ilmaista itseään ja saada näkemyksensä huomioon otetuiksi on olennainen edellytys lapsen perus- ja ihmisoikeuksien toteutumiseksi (Iivonen ja Pollari 2020). Lasten osallisuus suomalaisessa lapsipolitiikassa tarkoittaa ennen kaikkea sitä, miten lapsi voi olla mukana omaan elämäänsä vaikuttavissa asioissa ja kokea pääsevänsä osallistumaan itselleen merkityksellisiin asioihin. Osallisuuden edistäminen voidaankin nähdä etenkin demokraattisen kansalaisyhteiskunnan toimintaedellytysten vahvistamisena. Lasten osallistuminen päätöksentekoon auttaa koulutuksen järjestäjiä ja päättäjiä tekemään

harkittuja ja eri näkökulmat monipuolisesti huomioonottavia päätöksiä. Demokratioiden toimivuuteen vaikuttavissa yhteiskunnallisissa muutoksissa on viime vuosina korostunut ymmärrys siitä, että demokratia on tila, joka vaatii vaalimista.

Kasvatusteoreetikko Biesta (2007) on esittänyt väitteen, että lasten kanssa tehtävää toimintaa ilman dialogia ei voida edes nähdä kasvatuksena, vaan sosialisena olemassaolevan yhteisön toimintatapoihin. Lasten kyky osallistua demokraattisiin prosesseihin ei ole synnynäinen taito, eikä välttämättä kehity luonnostaan ilman tietoista pyrkimystä. Monelle aikuiselle voi tulla yllätyksenä, että lasten kyky ilmaista omia mielipiteitä ja näkökulmia ja osallistua yhdessä tekemiseen ei useimmin synny itsestään. Lasta voi tukea ja rohkaista kertomaan omia näkemyksiään, neuvottelemaan. Jos lapsi ei osaa kertoa tai vastata aikuisten kysymyksiin, lapsen kokemusta ei saa jättää huomiotta; lapsi ei välttämättä ole saanut kokemusta siitä, että on voinut vaikuttaa, että on kysytty. Edellytykset osallistumiseen pitää luoda. Jo se, että lapsi otetaan mukaan pohtimaan yhteisiä asioita, voi saada käyntiin prosessin, jossa lapsi oppii, että hänen ajatuksillaan on väliä. Mukaanottaminen voi näin edistää lapsen myönteistä käsitystä hänen omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Päätöksentekoon osallistuminen vahvistaa demokratiataitoja ja on myös yksi tapa harjoitella yhteisistä asioista sopimista, sillä aina aloitteisiin ei voida vastata myöntävästi. Demokratiassa keskeistä on tehdä harkittuja ja eri näkökulmat monipuolisesti huomioonottavia päätöksiä yhdessä ja yhteistyössä.

Osallistuminen tällaisiin prosesseihin vahvistaa ymmärrystä päätöksenteon vaativuudesta sekä edistää harkintakykyä ja yhteisen hyvän ajattelua. Tällainen sosiaaliseen vastuuseen kasvaminen on myös kestävän kehityksen näkökulmasta keskeistä. Viime vuosien maailmantilanne on tuonut esiin demokratian rapautumisen globaalit haasteet ja vahvistanut tämän luvun alussa esiintuotua käsitystä siitä, miksi ihmisoikeuksien toteutuminen ja demokratia nähdään edellytyksinä sille, että kestävän kehityksen tavoitteet voidaan saavuttaa (Valtioneuvoston kanslia 2020).

Kun oppilaitokset tarkastelevat käytänteissään sitä, onko lapsen äänelle tilaa ja otetaanko lasten näkökulmat vakavasti, yhtä tärkeää myös

pohtia sitä, hyväksytäänkö tieto osaksi päätöksentekoa. Avaamalla väyliä, joiden kautta lapset voivat tehdä näkökulmansa näkyviksi, voidaan vahvistaa tietoperustaa lapsen hyvinvoinnista. Lasten näkökulmasta kyse on vielä laajemmasta: tunne johonkin kuulumisesta ja tietoisuus mahdollisuuksista osallistua itselle sopivalla tavalla ovat tärkeitä ihmisen hyvinvoinnille ja mielekkään elämän kokemukselle.

Lähteet:

- Berg, Päivi, Lehtonen, Kati ja Salasuo, Mikko 2020. *"Siitä on pikemminkin vaiettu": Kirjoituksia kiusaamisesta, syrjinnästä ja epäasiallisesta kohtelusta lasten ja nuorten liikunnassa ja urheilussa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Saatavissa: https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/kuvat/verkkojulkaisut/kirjoituksia_kiusaamisesta_syrjinnasta_ja_epaasiallisesta_kohtelusta_web.pdf (luettu 1.2.2023).
- Bertrand, Melanie 2014. Reciprocal dialogue between educational decision makers and students of color: Opportunities and obstacles. *Educational Administration Quarterly* 50, 812–843. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/0013161X14542582> (luettu 11.1.2023).
- Biesta, Gert 2010. Learner, student, speaker: Why it matters how we call those we teach. *Educational Philosophy and Theory* 42, 540–552. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00684.x> (luettu 11.1.2023).
- Biesta, Gert 2007. The education-socialisation conundrum or 'Who is afraid of education?'. *Utbildning och demokrati* 16 (3), 25–36. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/10993/7172> (luettu 11.8.2022).
- Elmgren, Heidi 2021. Hindrances to recognition in Finnish music schools. *International Journal of Music Education* 39 (2), 202–217. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/0255761420986223> (luettu 11.1.2023).
- Etelä-Suomen aluehallintovirasto 2014. *Taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus 2012*. Aluehallintovirastojen peruspalvelujen arviointi. Helsinki: Etelä-Suomen aluehallintoviraston julkaisuja 28/2014.
- Fraser, Nancy 2008. *Scales of justice : reimagining political space in a globalizing world*. Cambridge, UK : Polity.
- Hallam, Susan, Rinta, Tiija, Varvarigou, Maria, Creech, Andrea, Papageorgi, Ioulia, Gomes, Teresa and Lanipekun, Jennifer 2012. The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music* 40 (5), 652–680. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/0305735612443868> (luettu 11.1.2023).
- Hart, Roger A. 1992. *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF, International child development centre. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre.
- Heino, Maarit ja Ojala, Marja-Liisa 2006. *Opetustuntikohtaisen taiteen perusopetuksen piiriin kuuluvan taiteen perusopetuksen oppilaitosverkon tilanne lukuvuosina 2004–2005*. Helsinki: Opetushallitus.

- Helenius, Jenni, Kivimäki, Hanne ja Hietanen-Peltola, Marke 2022. *Perusopetuksen 8. ja 9. luokkien oppilaiden kokemuksia kouluarjesta: Kouluterveyskyselyn tuloksia*. Työpaperi 54/2022. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-988-7> (luettu 11.2.2023).
- Iivonen, Esa ja Pollari, Kirsi 2020. Osallisuus lapsen perus- ja ihmisoikeutena. Teoksessa Stenvall, Elina (toim.). *Osallisuutta ja osallistumista. Osa 1: Osallisuuden lähtökohdat kansallisessa lapsistrategiassa*. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2020:27. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Saatavissa: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162410/STM_2020_27_r.pdf (luettu 11.8.2022).
- Isola, Anna-Maria, Kaartinen, Heidi, Leemann, Lars, Lääperi, Rajja, Schneider, Taina, Valtari, Salla ja Keto-Tokoi, Anna 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Työpaperi 33/2017. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-917-0> (luettu 11.8.2022).
- James, Allison, Jenks, Chris ja Prout, Alan 2012. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kanerva, Anna, Oksanen-Särelä, Katja, Leppänen, Aino ja Kurlin Niiniahon, Ari 2023. *Musiikin opintopolut*. Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö, Cupore. Saatavissa: <https://www.cupore.fi/fi/julkaisut/cuporen-julkaisut/musiikin-opintopolut> (luettu 1.4.2023).
- Kanerva, Anna, Oksanen-Särelä, Katja, Julin, Elina ja Mäenpää, Marjo 2022. Kohti unelmien musiikkioppilaitosta. Cuporen työpapereita 21. Helsinki: Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö Cupore. Saatavissa: <https://www.cupore.fi/fi/julkaisut/tyopaperit/kohti-unelmien-musiikkioppilaitosta> (luettu 1.4.2023).
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana: Tilannekatsaus - marraskuu 2012. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/144743_koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf (luettu 11.1.2023).
- Kouluhallitus, 1970. Ryhmäkirje musiikkioppilaitoksille. Musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmaa ja tutkintoja koskevat ohjeet. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lallukka, Kirsi 2014. *Lasten ja nuorten oikeudet liikunnassa ja urheilussa*. Jyväskylä: LIKES 284.
- Lehtovaara, Maija 2005. Onko Piaget syyllinen? Psykologisten kehitysteorioiden kritiikki. Teoksessa Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka, Vuorikoski, Marjo, Lehtovaara, Maija, Piattoeva Nelli ja Varto, Juha (toim.) *Kenen kasvatust? Kriittinen pedagogikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 166–196.
- Lundy, Laura 2007. "Voice" is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/01411920701657033> (luettu 11.1.2023)
- McPherson, Gary E. 2005. From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5–35. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/0305735605048012> (luettu 11.1.2023)
- McPherson, Gary E. ja Renwick, James M. 2001. A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice, *Music Education Research*, 3:2, 169–186. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/14613800120089232> (luettu 11.1.2023)
- Mitra, Dana L. ja Serriere, Stephanie C. 2012. Student voice in elementary school reform: Examining youth development in fifth graders. *American Educational Research Journal*, 49, 743–774. Saatavissa: <https://doi.org/10.3102/0002831212443079> (luettu 11.1.2023)

Ondendaal, Albi ja Hodges, Donald A. 2021. The wider personal and social benefits of engagement with music. Teoksessa Creech, Andrea, Hodges, Donald A. ja Hallam, Susan (toim.) *Routledge international handbook of music psychology in education and the community*. London: Routledge/Taylor & Francis Group, 52–67.

OECD 2021. *Drivers of Trust in Public Institutions in Finland*, Building Trust in Public Institutions. Paris: OECD Publishing. Saatavissa: <https://doi.org/10.1787/52600c9e-en> (luettu 11.1.2023).

OECD. 2015. *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OECD Publishing. Saatavissa: <https://doi.org/10.1787/d9bb3d76-en> (luettu 11.1.2023).

Oikeusministeriö 2020a. *Lasten osallistumisoikeudet Suomessa: tiivistelmä* tilannekuvasta ja keskeiset *kehittämistarpeet*. Helsinki: Oikeusministeriö.

Oikeusministeriö 2020b. *”Kuullaan, mutta ei kuunnella”*. *Lasten osallistumisoikeudet Suomessa*. Arviointiraportti. Selvityksiä ja ohjeita, 2020:10. Helsinki: Oikeusministeriö. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-259-802-8> (luettu 11.1.2023).

Pajulampi, Henna 2014. *Lapsi, oikeus ja osallisuus*. Helsinki: Talentum.

Pekkarinen, Elina, Myllyniemi, Sami ja Aittokoski, Heikki 2019. *Vaikutusvaltaa Euroopan laidalla: Nuorisobarometri 2018*. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto. Saatavissa: https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2019/03/NB_2018_web.pdf (luettu 11.8.2022).

Pohjannoro, Ulla 2010. *Soitonopiskelua joustavasti ja yhteisöllisesti: Musiikkioppilaitosten kehitysnäkymiä rehtoreiden arvioimana*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Pöysti, Tuomas 2019. Tiedämmekö sittenkään kuinka lapsiystävällinen Suomi on ja kuinka hyvin lapsen oikeudet toteutuvat? Kommenttipuheenvuoro Itsenäisyyden juhluvuoden lasten säätiön ITLA:n teettämän selvityksen lapsivaikutusten arvioinnista julkistamistilaisuudessa 4.6.2019.

Rancière, Jacques 2011. *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Salasuo, Mikko 2021. Edellinen ”Suomen malli”. Neuvottelua lasten ja nuorten vapaa-ajan harrastamisen yhteiskunnallisesta perustelusta sotien jälkeen. Teoksessa Salasuo, Mikko (toim.). *Harrastamisen äärellä, lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2020*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 17–28. Saatavissa: <https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2021/05/lasten-ja-nuorten-vapaa-aikatutkimus-2020-web.pdf> (luettu 1.3.2023).

Salasuo, Mikko, Berg, Päivi ja Lehtonen, Kati 2020. *”SIITÄ ON PIKEMMINKIN VALETTU” Kirjoituksia kiusaamisesta, syrjinnästä ja epäasiallisesta käytöksestä liikunnassa ja urheilussa*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 151. Saatavissa: https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/kuvat/verkkojulkaisut/kirjoituksia_kiusaamisesta_syrjinnasta_ja_epaasiallisesta_kohtelusta_web.pdf (luettu 1.2.2023).

Saukko, Niina, Pirnes, Esa, Kaunisharju, Kirsi, Saaristo, Vesa, Vuolasto, Johanna ja Wiss, Kirsi 2021. *Kulttuuri kunnan toiminnassa 2021 hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen näkökulmasta*. Tutkimuksesta tiiviisti 68/2021. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143358/TUTI2021_068_final.pdf?sequence=7&isAllowed=y (luettu 1.2.2023).

Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenkysely 2021. Saatavissa: <http://www.musicedu.fi/wp-content/uploads/2022/04/Jäsenkysely2022-Naantali.pdf> (luettu 1.2.2023).

Tiainen, Heli, Heikkinen, Maami, Kontunen, Kaija, Lavaste, Anna-Elina, Nysten, Leif, Seilo, Marja-Leena, Välitälo, Carita, Korkeakoski, Esko 2012. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Tulensalo, Hanna, Kalliomeri, Reetta ja Laimio, Janica 2021. *Kohti lapsen näköistä osallisuutta*. Pelastakaa lapset ry. Saatavissa: <https://pelastakaalapset.s3.eu-west-1.amazonaws.com/main/2021/05/20140644/kohti-lapsen-nakoista-osallisuutta-kirja.pdf> (luettu 1.2.2023).

Tuovila, Annu 2003. *"Mä soitan ihan omasta ilosta": Pitkittäinen tutkimus 7-13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta*. [Väitöskirja.] Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Valtioneuvoston kanslia 2020. *Kohti hiilineutraalia hyvinvointiyhteiskuntaa*. Valtioneuvoston selonteko kestävän kehityksen globaalista toimintaohjelmasta Agenda 2030:sta. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-942-4> (luettu 11.1.2023).

Van der Kleij, Fabienne, Adie, Lenore ja Cumming, Joy 2017. Using video technology to enable student voice in assessment feedback: Video, student voice and assessment feedback. *British journal of educational technology*, 48 (5), 1092-1105. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/bjet.12536>

Venninen, Tuulikki, Leinonen, Jonna ja Ojala, Mikko 2010. *"Parasta on, kun yhteinen kokemus siirtyy jaetuksi iloksi": Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa*. Tutkimusraportti. Työpapereita / Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus Socca, Nro 2010:3.

Vismanen, Elina, Räisänen, Petteri ja Sariola, Reetta 2016. *Taiteen perusopetuksen tila ja kehittämistarpeet Helsingissä*. Helsinki: Helsingin kulttuurikeskus.

YK:n lapsen oikeuksien komitea 2011. Sopimusvaltioiden yleissopimuksen 44 artiklan mukaisesti antamien raporttien käsittely. Päätelmät: Suomi. Lapsen oikeuksien komitea 57. istunto. CRC/C/FIN/CO/4*. Päivitetty versio 7.9.2011.

Musiikkikasvatus osallisuuden, merkitysten ja mahdollisuuksien maisemassa

LAURA HUHTINEN-HILDÉN

Sorsaemo huolehtii pesueestaan oman elämänsä haasteissa: miten opettaa kaikki poikaset uimaan, etsimään ruokansa tai hyppäämään sillalta veteen. Poikaset ovat erilaisia, yksi on rohkea ja utelias, toinen arempi ja fyysisiltä voimiltaan heikompi. Sorsaemo toimii vaistojensa varassa auttaen jokaista parhaansa mukaan. Ihmisten näkökulmasta lauman kasvattaminen ja tulevan varalle varustaminen lisää huolen kerroksia – mutta myös ratkaisujen mahdollisuuksia ja vastuuta.

Tulevaisuus näyttäytyy monin tavoin erilaisten uhkien valossa: planetaarisen kantokyvyn rajat kulutuksen ja ihmisen nykyisten elintapojen suhteen tulevat vastaan, levottomuudet ja sodat lisäävät ahdistusta tulevasta. Tulevaisuuden pedagogiikan keskeisimpänä haasteena voidaan nähdä ekososiaaliseen kestävyYTEEN liittyvien arvojen, asenteiden ja toimintakulttuurien muovaamisen (Foster, Salonen ja Sutela 2022; Keto ja Foster 2021). Kun voimme kokea itsemme ja elämämme osaksi planetaarista kokonaisuutta, saavat toimemme ja pyrkimyksemme itseämme suurempaa merkityksellisyyttä (emt.).

Onko ajatus musiikkikasvatuksesta elämän tarkoituksen ja merkityksellisyyden kokemusten mahdollistajana liian utopistinen tai idealistinen? Musiikin ja musiikkikasvatuksen erilaiset hyvinvointivaikutukset ovat korostuneet viimeaikaisessa keskustelussa, mutta miten pitkälle musiikkikasvatus voi vastata maailman haasteisiin? Kysymyksen voisi myös kääntää muotoon: millaista musiikkikasvatuksen tulisi olla, jotta se parhaalla mahdollisella tavalla tukisi ihmisten hyvinvointia ja rakentaisi osaltaan toivoa tulevaisuuteen. Musiikki, taide tai kasvatus eivät automaattisesti johda positiiviseen – vaikka toimintaa ohjaisivatkin

ylevät pyrkimykset (ks. myös Saarikallio tässä teoksessa). Siksi musiikkikasvatuksen vaikutusta hyvinvointiin tulee tarkastella laajemmasta perspektiivistä.

Terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen tutkijaryhmä on tehnyt uraauurtavaa työtä osallisuuden ymmärtämisessä sekä käsitteen ja mittaustariston kehittämisessä. Osallisuustutkimuksen kautta voimme käsitteellistää tarkemmin sitä, millaista hyvää musiikkikasvatuksen kautta voidaan tavoittaa ja toisaalta peilata tätä siihen, millaisin pedagogisin keinoin positiivisia kokemuksia voitaisi edesauttaa. Tutkimusten mukaan osallisuuden kokemukset ovat kriittinen tekijä siinä, millaisena näemme omat vaikutusmahdollisuutemme ja itsemme oman elämämme toimijoina (Isola ym. 2017; Leemann ym. 2021).

Tarkastelen tässä artikkelissa sitä, millaisia mahdollisuuksia musiikkikasvatus avaa osallisuuden edistämiseksi ja jopa tulevaisuuden toivon rakentamiseksi. Lisäksi pohdin musiikkipedagogin ammatillista toimintaa, arvoja ja asenteita tässä prosessissa: Mitä paremmin ja herkkävaistoisemmin aikuiset eri tehtävissään kasvattajina pystyvät huomioimaan moninaisuutta ja rakentamaan otollista ympäristöä osallisuuden kokemuksille, sitä paremmin koko yhteisö voi (ks. Isola ym. 2017). Hyvinvoiva yhteisö pystyy todennäköisemmin löytämään yhdessä ratkaisuja eteen tuleviin pulmiin ja hyödyntämään sen koko potentiaalia yhteisissä pyrkimyksissä.

Musiikin ja musiikkitoiminnan osallisuutta ja hyvinvointia lisäävässä vaikutuksissa on usein kysymys monenlaisin mekanismein rakentuvista prosesseista. Musiikki vaikuttaa ihmiseen monin tavoin, mutta viittaaminen pelkästään musiikin vaikutuksiin ei useinkaan tee oikeutta niille yhteen kietoutuneille ja monimutkaisille vaikutusmekanismeille, joita musiikki ja siihen liittyvä yhdessä toimiminen voi luoda. Vaikka taiteen hyvinvointi- ja terveysvaikutuksista on viime vuosina koottu yhteen laaja tutkimussynteesi (Fancourt ja Finn 2019), eivät esimerkiksi musiikkikasvatuksen ympäristöissä mahdollistuvat hyvinvoinnin osatekijät ole nousseet musiikkikasvatuksen ja pedagogiikan kehittämisen keskiöön vielä riittävästi. Musiikkipedagogiikan kehittämisessä on tärkeää tarkastella musiikkikasvatusta osana yhteiskunnallisen hyvinvoinnin kokonaiskuvaa. Tämä edellyttää myös musiikkikasvatuksen

arvojen, ihanteiden ja käytäntöjen kriittistä pohdintaa. Oppiminen ei ole erillinen osa elämää (OPH 2014; 2017; 2018). Musiikkitoiminnassa oppiminen kietoutuu vuorovaikutukselliseen olemassa olemiseen, ja siksi sen luoma ympäristö kokonaisvaltaiselle oppimiselle ja osallisuuden kokemuksille onkin erityisen otollinen.

Musiikkikasvatuksen avulla voidaan vaikuttaa ekososiaaliselle kestävyydelle keskeisten ulottuvuuksien – kehollisuuden, kuvittelukyvyyn ja huolenpidon – rakentumista osaksi yhteisöjen elämää (Foster, Salonen ja Sutela 2022). Jokainen kasvattaja voi pedagogisesti sensitiivisellä ammatillisella toiminnallaan vaikuttaa tulevaisuuden toivon ja myötätuntoisen yhdessä toimimisen kulttuurin rakentumiseen (ks. Van Manen 1991, 2008; Huhtinen-Hildén 2012). Sensitiivinen pedagoginen opettajuus rakentuu tietoa, käytäntöä ja vuorovaikutuksessa saamiamme kokemuksia refleктоimalla. Tutkimalla aktiivisesti pedagogisia lähestymistapoja, arvoja ja asenteita sekä olemalla läsnä vuorovaikutuksessa herkkävaistoisesti muovaamme opettajan ammatillista maisemaa opiskeluaajoista alkaen läpi koko ammatillisen elämän (Huhtinen-Hildén 2012; Huhtinen-Hildén ja Björk 2013).

Musiikkikasvatuksessa mahdollistuvien leikillisyyden ja kokonaisvaltaisten työtapojen valossa voi ymmärtää myös sen potentiaalia osallisuuden kokemusten mahdollistajana. Tästä näkökulmasta käsin tulisivatkin tarkastella musiikkikasvatusta ihmisen koko elämänsäkuuluun kuuluvana rikkautena. Musiikkipedagogiikalla voidaan luoda mahdollisuuksia ja merkityksiä läpi elämän – siksi sen tuomat mahdollisuudet on syytä käyttää viisaasti. Tulevaisuuden haasteet ovat maailmanlaajuisesti isoja, ja siksi meillä ei ole varaa olla käyttämättä musiikkipedagogiikan mahdollisuuksia ja musiikin taikavoimaa, jotka voivat tuoda ihmisiä yhteen, herkistää aisteja ja tunteita sekä vahvistaa yhteisyyden, jaetun hyvän kokemuksia. Siksi on syytä kysyä: *Millaisia olemisen, kokemisen ja oppimisen mahdollisuuksia avautuu osallisuuden kokemuksia edistävän musiikkipedagogiikan kautta? Miten muovata musiikkikasvattajan ammatillista maisemaa yhä paremmin lisäämään osallisuuden kokemuksia ja tulevaisuuden toivoa?*

Musiikkikasvatus osallisuuden ja hyvinvoinnin ympäristönä

Musiikillinen toiminta, yhdessä soittaminen, laulaminen tai musiikkiliikunta voivat edesauttaa osallisuuden kokemusten syntymistä, jos niille luodaan otolliset puitteet. Meillä kaikilla on tarve olla yhteydessä toisiimme ja jakaa tärkeäksi kokemaamme – olla arvostettuja ja saada arvostusta muilta (mm. Prilleltensky 2020). Merkitykset, joita kokemukset elämässämme saavat, rikastuvat suhteissa toisiin ihmisiin. Esimerkiksi yhdessä laulaessa, soittaessa tai tanssiessa jaamme kokemusta yhteisestä tilasta ja olemisesta sekä taiteesta. Aistimme toisemme ja tunteet, joita koemme myös osin välittyvät ja tulevat jaetuiksi ryhmässä. Myös ihmisen peilisolut virittävät meitä samoille taajuuksille; ne aktivoituvat toisen ihmisen eleistä, liikkeistä, ilmaisusta sekä musiikista (mm. Molnar-Szakacs ja Overy 2007). Yhdessä tekeminen synnyttää yhteisyyden kokemuksia, vastavuoroisuutta ja hyväksyntää. Yhdessä koettu musiikki kuunnellen, soittaen, laulaen tai liikkuen voi tuntua joskus jopa sanallista kommunikointia voimakkaammalta, yhteen liittävältä vuorovaikutukselta.

Kokemus siitä, että olen hyväksytty omana itsenäni voi rikastua luovassa vuorovaikutuksessa. Luovan ilmaisun tai tuotoksen tuleminen hyväksytyksi ja arvostetuksi ryhmässä antaa ihmiselle kokonaisvaltaisen palautteen omasta olemisesta. Tällainen kokemus rakentuu monen osatekijän yhteisvaikutuksesta (Huhtinen-Hildén ja Isola 2019b). Tärkeä merkitys on luovaa ryhmätilannetta kannattelevan, ohjaavan, mahdollistavan opettajan toiminnalla. Pedagogisen ammattitaidon ja sensitiivisyyden avulla voidaan vaikuttaa siihen, että yhteinen tilanne rakentuu dialogiseksi, turvalliseksi ja hyväksyväksi kaikille osallistujille (Huhtinen-Hildén 2012; Huhtinen-Hildén ja Pitt 2018). Parhaimmillaan musiikkiin tai muuhun luovaan tekemiseen liittyvä yhteistoiminta synnyttää osallisuuden kokemuksia, tunteita siitä, että olen merkityksellinen ja minun kokemukseni tai tuotokseni on tärkeä osanen yhteisessä kokonaisuudessa (Isola ym. 2017; Huhtinen-Hildén ja Isola 2019a). Osallisuudella tarkoitetaan tässä laajemmin koko elämään liittyviä kokemuksia kuulumisesta johonkin itselle tärkeään kokonaisuuteen sekä

sitä, että voi vaikuttaa oman elämänsä kulkuun ja toimintoihin. Tärkeää on myös se, millaisena ajattelee omien mahdollisuuksiensa ulottuvuudet: näyttäytykö oma tekeminen ja oleminen mahdollisuuksina vai ovatko sen rajat kovin kapeat. (Isola ym. 2017, 3; Leemann ym. 2021.)

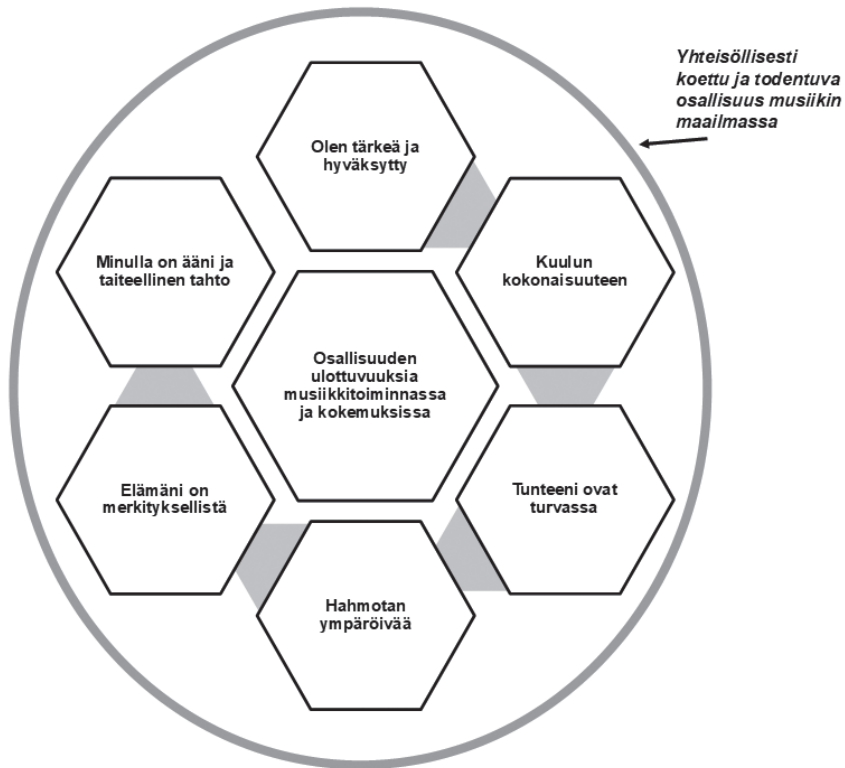
On helppoa ymmärtää, miksi osallisuuden voidaan nähdä olevan ihmisen hyvinvoinnin edellytys: Kun voi olla oman elämänsä kokeva ja toimiva subjekti, on mahdollisuus tehdä valintoja ja vaikuttaa niihin tekijöihin, jotka lisäävät omaa hyvinvointia. Musiikin tekeminen ja kokeminen voi lisätä osallisuuden käsitteen määrittelyssä kuvattuja aineettomia hyvinvoinnin osatekijöitä, kuten esimerkiksi kokemuksia luovuudesta, luottamuksesta, positiivisesta vuorovaikutuksesta ja turvallisesta ilmapiiristä (ks. Isola ym. 2017; Huhtinen-Hildén ja Isola 2019a.). Jotta hyvinvoinnin lisääntyminen musiikkikasvatuksen avulla ei jäisi sanahelinäksi, on syytä syventyä musiikkikasvatuksen käytäntöihin ja tarkastella niitä osallisuuden viitekehyksen kautta.

Tutkijat ovat jakaneet osallisuuden kokemuksen neljään ulottuvuuteen: 1) elämän ja toimintaympäristön jatkuvuus, ennakoitavuus ja hallittavuus, 2) koetut osallistumismahdollisuudet sekä 3) merkityksellisyyden ja 4) kuulumisen tunteet (Leemann ym. 2021). Jäsenmän musiikin ja musiikkitoiminnan kokemuksellisia ulottuvuuksia ja kosketuspintoja elämässä kuviossa 1. Siinä kuvataan osallisuuden kokemusta musiikkikasvatuksen ympäristössä: musiikin kokeminen ja musiikkiin liittyvä toiminta ja oppiminen luovat erityisen ympäristön kokemuksille, ilmaisulle ja vuorovaikutukselle. Tätä havainnollistavat kuviossa esitetyt kokemuslauseet:

- Olen tärkeä ja hyväksytty
- Kuulun kokonaisuuteen
- Tunteeni ovat turvassa
- Hahmotan ympäröivää
- Elämäni on merkityksellistä
- Minulla on ääni ja taiteellinen tahto

Nämä kokemukset muodostavat kuvion sisäkehän. Näitä ympäröivä kehä on yhteisöllisesti todentuva ja koettu osallisuus musiikin maail-

massa. Sen ydin kiteytyy ajatukseen, jossa musiikin maailma muodostaa kokonaisuuden, jossa jokainen on tärkeä ja johon jokainen vaikuttaa.



Kuvio 1. Musiikkikasvatus osallisuuden ja hyvinvoinnin edistäjänä (Huhtinen-Hildén 2019; Huhtinen-Hildén ja Isola 2019a, 2019b; Isola ym. 2017; Nousiainen 2021; Leemann ym. 2021)

Käsittelen seuraavaksi musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia kuviossa 1 esitettyjen osallisuuden ulottuvuuksien näkökulmista.

Musiikkikasvatus hyväksymisen ja kuulumisen ympäristönä

Tuntemme luontaisesti vetoa musiikilliseen leikkiin ja vuorovaikutukseen. Toisen ihmisen pulppuileva puhe kutsuu meidän keskusteluun ja vauvan saa viritettyä vuorovaikutukselliseen kujerteluun ja kom-

munikaatioon erilaisin äänileikein. Tutkijat Steve Malloch ja Colvyn Trevarthen ovat lisänneet ymmärrystämme ihmisen sisäänrakennetusta taipumuksesta ja tarpeesta kytkeytyä toisiin musiikillisen ilmaisuun ja vuorovaikutuksen avulla (*engl. communicative musicality*, Malloch 1999; Malloch ja Trevarthen 2009). Sillä ei viitata musikaalisuuteen tai musiikillisiin kykyihin, vaan siihen, että ihminen jo syntyessään on musiikilliseen, kokonaisvaltaiseen ilmaisuun ja vuorovaikutukseen taipuvainen olento. Musiikillisen, äänellisen, kehollisen, tunteellisen vuorovaikutuksen kieli ja tarve on meihin sisään rakennettuna. (Emt.) Vauvat kääntyvätkin mielellään kiinnostuneena kohti ihmisääntä, ja vauvoja varten aikuisilla on varattuna aivan erityisen laulava puhetapa (ks. Fernald 1985). Vaikka tämä musiikillisen olemuksemme ydin voi jäädä ”vakavan aikuisuuden” alle, se pulpahtaa esiin kohdatessamme minkä tahansa eläinlajin pienokaisia. Kaikilla on luultavasti muistissa joku elämän tilanne, jossa vauvaa tyynnyttelevä aikuinen käyttää vaistomaisesti musiikillista ilmaisullisuutta tai koiranpennun edessä puheen korkeus nousee ja sen sävy tulee pehmeäksi ja lempeäksi.

Musiikillisen vuorovaikutuksen ytimessä osallisuutta edistävässä musiikkikasvatuksessa ovat keskeisinä elementteinä hyväksyvä kohtaaminen ja kuuluminen (*belonging*). Nämä on kuvattu kuviossa 1 kokemuslauseina ”Olen tärkeä ja hyväksyty” ja ”Kuulun kokonaisuuteen”. Hyväksymisen ja arvostuksen kokemukset rakentuvat musiikillisessa vuorovaikutuksessa sanoin, teoin, elein, ilmaisuin ja musiikin kautta.

Tunteet musiikkikasvatuksen ytimessä

Kolmas kuvion 1 esittämä kokemuslause ”Tunteeni ovat turvassa” liittyy vahvasti taidekasvatuksen maailmaan. Musiikin kuuntelemiseen tai yhdessä musisointiin liittyvät aina tunteet. Musiikki itsessään herättää tunteita meissä kuulijana tai ilmaisijana. Osana yhteisöllistä musiikin rakentumista laulaen tai soittaen liitymme vuorovaikutukseen ja ilmaisuun liittyvine tunteinemme myös osin jaettuihin kokemuksiin. Musiikillisen toiminnan kietoutuminen tunteisiimme tekee meistä haavoittuvia, ja siksi turvallisuuden kokemus saa uuden merkityksen musiikkikasvatuksen kontekstissa. Esimerkiksi musiikkileikkikoulussa

turvallisuus ei tarkoita vain sitä, että tilassa ei ole esineitä, jotka voisivat pudota pienten musikanttien niskaan tai soittimia, joista vauvat saisivat purtua irti vaarallisia paloja. Turvallisuus tarkoittaa sitä, että musiikillisvuorovaikutuksellinen tila ottaa kaikki läsnäolijat turvaansa, kuin isoon sylin hyväksyen kaikkien kokemukset ja kontribuutiot arvokkaina ja tärkeinä. Musiikin tunnilla koulussa nuoren turvallisuuden kokemuksen ytimessä voi olla se, että oma soittotaito tai vaikka musiikillinen ehdotus improvisaatiossa sopii yhteiseen ja tulee siinä hyväksytyksi (ks. myös Saarikallio tässä julkaisussa).

Yhteisessä musiikissa voimme rakentaa siltoja tunteisiimme ja toisiimme. Luova toiminta sekä auttaa omien tunteiden havaitsemisessa ja jäsentämisessä, että helpottaa maailman katsomista toisen ihmisen todellisuudesta käsin. Tällä onkin tärkeä merkitys myötätunnon kyvyn kehittymiselle ja herkistämiselle. Koska taiteellisessa toiminnassa ja siihen liittyvässä vuorovaikutuksessa on kyse hienovireisistä prosesseista, on tilanteiden pedagoginen kannattelu ja ammattitaito keskeisessä roolissa turvallisen tilan luomiseksi. Näin voidaan edesauttaa yhteisössä sellaisen toimintakulttuurin rakentumista, jossa toisen kunnioitus, hyväksyntä ja myötätunto ohjaavat ihmisten toimintaa (Rajala ym. 2017).

Laulaminen, yhdessä soittaminen ja improvisointi voivat parhaimmillaan mahdollistaa tunteiden ja kokemusten käsittelyn musiikin maailmassa. Musiikkitodellisuus – musiikin synnyttämä arkimaailmasta irtaantuminen – tulee ulottuville eläytymisen, lumouksen ja taikapiiriin antautumisen myötä (Kurkela 1993, 48–49). Tämä synnyttää turvavälin oikean elämän ja leikkillisyyden, mahdollisuuksien maailman välille ja voi avata portteja johonkin meissä, joka on ollut ilmaisua vaille. Taiteen metaforisen suojan käsite (Känkänen 2013) selittää näitä musiikillisen ilmaisun ja kokemuksen turvallisuuden mekanismeja. Näin ollen musiikkitoiminnan kautta voimme tulla kosketetuksi myös haavoittuvina ja vaikeuksien keskellä. Tutkimus sosiaalityön asiakkaiden luovuuteen liittämistä merkityksistä toi esiin, kuinka taiteellinen ilmaisu, taidekokemukset ja luova toiminta voivat saada aikaan siirtymiä arkisen maailman rajojen ulkopuolelle ja siksi tuoda elämään uusia näkökulmia (Huhtinen-Hildén ja Isola 2019a).

Koherenssia ja ennakoitavuutta musiikkitoiminnan avulla

Osallisuuden musiikkikasvatuksen neljättä kokemusta, ”hahmotan ympäröivää” voidaan tarkastella luontevasti pienen lapsen maailmasta käsin. Ympärillä olevan käsittäminen ja käsittely ovat ihmiselle elämänmittainen tutkimusmatka (sisältäen formaalia ja informaalia oppimista) vuorovaikutuksessa merkittävien toisten kanssa. Maailman valloituksessa on kyse pyrkimyksestä havainnoida ja jäsentää ympäröivää. Pieni lapsi ottaa maailmaa haltuun uteliaasti kokeillen: hän ei tyydy siihen, miten on esimerkiksi nähnyt soittimia käytettävän, vaan kokeilee vaistomaisesti myös muita tapoja lähestyä uutta asiaa. Hän luo itselleen havainnollistavia kokemuksia, jotka kertovat esimerkiksi, miltä ympäristö ja sen esineet maistuvat, millainen ääni niistä lähtee ja voiko niiden päälle istua. Myös se, miten muut ihmiset reagoivat näihin kokeiluihin, vaikuttaa siihen, miten esimerkiksi luova ilmaisu kehittyy ja rikastuu. Lisäksi myös erilaiset mallit toiminnasta innostavat kokeilemaan. Siksi erityisesti varhaisiän musiikkikasvatuksessa on tärkeää, että toiminta mahdollistaa kaikille osallistujille kokemuksia, jotka tuntuvat omilta ja innostavat oman luovuuden ilmaisuun ja musiikilliseen leikkiin. Tämä koskee perheryhmissä myös vanhempien kokemuksia – heidän kokemuksensa on tärkeä tekijä muovaamassa koko perheen yhteistä musiikillista ja ilmaisullista leikin ilmapiiriä.

Vauva jäsentää maailmaansa vuorovaikutuksellisessa ja ilmaisullisessa ympäristössä, jolle musiikki, liikkuminen ja laulaminen luovat hedelmällisen maaperän. Aistien kautta välittyvät kokemukset muodostavat kuvaa maailmasta ja sen mahdollisuuksista. Nykymaailman ärsyketulvassa ympäröivän informaation järjestäminen on haastavaa kaiken ikäisille ihmisille, puhumattakaan pienestä ihmisen alusta, jonka ymmärrys maailmasta ei vielä tuo rakennetta, jolla epäolennaisen informaation saisi siirrettyä syrjään olennaisemman tieltä. Tässä urakassa musiikin ennakoitavat muodot, ajassa etenevä rytmisen rakenne ja dynaamiset elementit, joissa kiihkeää seuraa suvanto ja tasaisen jälkeen tulee jotakin yllättävää saavat aikaan hyvänolon tunteita. Koettu tuntuu hetken verran olevan järjestyksessä. Tutkimukset ovat myös

selvittäneet, kuinka musiikin vaikutus aivotoimintaan voi selittää ennakoitavuuden ja koherenssin tunteita. Musiikkiin liittyvällä toiminnalla on vaikutuksia oppimiseen, muistiin, kielenkehitykseen, kykyyn erotella ja prosessoida kuultua sekä keskittyä (ks. Putkinen, Tervaniemi ja Huotilainen 2013; Linnavalli ym. 2018; Saarikivi ym. 2019). Toisin sanoen sellaiset prosessit kehittyvät, joilla maailma ja ympäröivä tulee hallittavammiksi, jäsentyy järjestyksiin ja ennakoituiksi tapahtumaketjuiksi.

Kokonaisvaltaisessa, elämään ja olemiseen kytkeytyvässä oppimisenäkemyksessä yhdistyvät kokemukset, itsensä ja elämänsä prosessointi osana ympäröivää maailmaa sekä ajattelu ja tiedollisen jäsentämisen ulottuvuus. Oppimista pidetään erottamattomana osana yksilön ihmisenä kasvua, tunteita, hyvinvointia ja yhteisön vuorovaikutusta. (ks. POPS 2014; TOPS 2017; VOPS 2018). Musiikkikasvatuksessa näkyvät taidot tai osallistumisen muodot ovatkin vain tästä kokonaisuudesta päällepäin näkyvä osa: mihin ihmisenä olemisen, vuorovaikutuksen ja kokemusten kosketuspintoihin musiikkikasvatus eri ihmisillä liittyy, ei usein näy päällepäin (Huhtinen-Hildén ja Pitt 2018, 135). Oppimista tapahtuu musiikissa, musiikista ja musiikin avulla. Koherenssin tunteelle ja turvallisen ilmapiirin rakentumiselle tärkeää on se, että toiminnassa on hallittava rakenne. Samana pysyvien (usein esimerkiksi aloitus- ja lopetusrituaalit) ja toimintakulttuurin tunnistettavien elementtien kautta koemme ”tilanteen olevan hallussa”. Kuitenkin myös omien impulssien tai yhdessä luodun, musiikillista tilannetta muokkaavan ulottuvuuden tila on tärkeä. Näistä pedagogisen tilanteen peruspilareista – suunnitelmallisesta rakenteesta ja siitä irtautumisesta pedagogisen improvisoinnin avulla – syntyy osallisuuden musiikkikasvatuksen potentiaalinen tila (Huhtinen-Hildén 2017; Huhtinen-Hildén ja Pitt 2018; Sawyer 2011).

Musiikki kantaa tarinoita ja merkityksiä

Osallistuminen tässä hetkessä tapahtuvaan musiikkiin laulaen tai soittaen luo turvallisessa pedagogisessa tilanteessa mahdollisuuden kertoa omaa tarinaa ei-kielellisessä muodossa. Luovan toiminnan myötä kokemus elämän täyteydestä ja omasta merkityksestä sen ainutkertaisena

kokijana vahvistuu. Myös musiikin kuunteleminen yhdessä tuntuu jaetuna erilaiselta. Koska musiikki ympäröi sitä kokevat samaan tilaan, se laajentaa kokemisen tunnetta. Musiikin kautta avautuva leikillisyyden ja mahdollisuuksien maailma vaikuttaa siihen, millaisena koemme itsemme ja elämämme (ks. esim. Kurkela 1993; myös Huhtinen-Hildén 2017; Huhtinen-Hildén ja Pitt 2018; Huhtinen-Hildén ja Isola 2019a). Mielenliikkeet ja mielikuvitus laajentavat mahdollisuuksien avaruutta. Anna Craft (2001, 2010) kuvaa jokaisen ulottuvilla olevaa luovuutta mielikuvitteluna, erilaisten mahdollisuuksien näkemisenä (engl. *possibility thinking*), vaihtoehdoilla leikittelynä ja asioiden lähestymisenä monista eri näkökulmista.

Oman mahdollisuuksien horisontin laajentaminen liittyy vahvasti osallisuuden kokemuksiin (Isola ym. 2017). Vaikka luovan toiminnan ei-kielellinen leikillisuus tapahtuukin musiikin maailmassa, se vaikuttaa jokapäiväisen elämämme tuntuun muuttamalla omaa sisäistä tarinaamme (ks. Hänninen 2004). Oma ainutlaatuinen maailmassa olemisen tapa vahvistuu sellaisen soittamisen ja laulamisen myötä, jossa kunnioituksen ja hyväksynnän kehä ympäröi toimintaan osallistuvat. Musiikkikasvatuksella on siksi erityinen potentiaali ryhmän positiivisen, jokaisen ominaislaatuja kunnioittavan ja arvostavan dialogisen ilmapiirin rakentajana. Tämä ei synny itsestään, vaan sille on luotava edellytykset ja kehittymismahdollisuudet (Huhtinen-Hildén 2017; Huhtinen-Hildén ja Pitt 2018.) Esimerkkinä tästä voi olla tilanne, jossa improvisaation kautta hyväksytään jokaisen tuotos osaksi hetkessä tapahtuvaa sävellystä. Siinä konkreettisesti kuullaan ja kuunnellaan, vaikutetaan ja vaikututaan rakentaen osista kokonaisuutta, ollaan dialogin ytimessä (Isaacs 1999; Arnkil 2019; Arnkil ja Seikkula 2014; ks. myös Kankkunen tässä julkaisussa). Valitettavasti tämä herkkä ja haavoittuva tilanne sisältää myös riskejä: jos siinä tulee kokemus, että oma aloite ei tulekaan vastaanotetuksi ja hyväksytyksi, sillä voi olla kauaskantoisia seurauksia (ks. myös Siljamäki tässä julkaisussa).

Musiikkiin liittyy useimmilla ihmisillä myös ajatuksia soitto -tai laulutaidosta tai taidottomuudesta ikään kuin lupana osallisuuden kokemukselle. Usein kuulee ihmisten käsittelevän koulun laulukokeiden aiheuttamia haavoja (ks. esim. Numminen 2005). Jopa tuoreet vanhem-

mat saattavat kokea, että oma laulutaito ei ole riittävän hyvää ja lapselle pitäisi tarjota korkeatasoisempaa kuultavaa. Jokaisen vanhemman olisi kuitenkin tärkeä kuulla ja ymmärtää, että mikään ei ole lapselle kauniimpaa musiikkia kuin oman vanhemman ääni täynnä rakkautta ja turvaa.

Musiikki ilmaisun ja merkitysten maailmana

Musisointitilanne, jossa jokainen osallistuja voi kokea oman tekeminsä tärkeäksi osaksi yhteistä ja ilmaisunsa tervetulleeksi, on omiaan vahvistamaan kokemusta omaan elämään vaikuttamisesta. Kuviossa 1 tätä kuvataan kokemuslauseella ”minulla on ääni ja taiteellinen tahto”. Tällaisen tunteen kannattelu musiikin oppimisen ympäristöissä on keskeinen elementti osallisuuden musiikkikasvatuksessa. Vaikka käsillä olisi omaa luovuutta ja keksimistä houkutteleva improvisointitilanne, ei silti ole itsestään selvää, että kaikille mahdollistuu kokemus yhdenvertaisuudesta, taiteilijuudesta ja ilmaisusta. Musiikkiin liittyvät soitto- tai laulutaitoon liittyvät hierarkiaoletukset voivat kulkeutua yllättävänkin kaukaa osallistujien aiemmista kokemuksista. Siksi pedagogiikalla onkin tärkeä rooli: oman taiteellisen äänen ja ilmaisun kunnioittamisella on tärkeä merkitys lapsen kasvavalle itsetunnolle ja käsitykselle itsestään luovana toimijana. Esimerkiksi musiikilliseen ilmaisuun liittyvät kokemukset voivat värittää läpi elämän kulkevaa tarinaa itsestä ja omista mahdollisuuksista taiteen maailmassa kokijana tai tekijänä. Oman äänen ja kehon kokeminen ainutlaatuisina soittimina toimii vahvana ei-kielellisenä viestinä omasta ainutlaatuisuudesta ja vahvistaa kokemusta ”minulla on sanottavaa”. Tällaisten kokemusten kautta rakennetaan positiivista kuvaa itsestä, joka säteilee kaikille elämän alueille.

Yhteisöllisesti todentuva ja koettu osallisuus musiikissa

Elämän merkityksellisyyden kokemukseen vaikuttaa oleellisesti tunne kuulumisesta osana isompaan, itselle tärkeään kokonaisuuteen. Tätä

kuvaa kuviossa 1 sen uloin kehä, yhteisöllisesti todentuva ja koettu osallisuus musiikissa. Ekososiaaliseen kestävyYTEEN liittyvien arvojen, asenteiden ja toimintakulttuurien muovautumisen näkökulmasta on keskeistä, että ihmiset ulottavat huolenpidon ja myötätunnon itsensä ulkopuolella olevaan (Foster, Salonen ja Sutela 2022; Keto ja Foster 2021). Millaista merkitystä koemme omilla pyrkimyksillämme olevan, on kiinni saamamme arvostuksen lisäksi siitä, millaista hyvää tuotamme itsemme ympärille (Prilleltensky 2020). Musiikkipedagogiikan tärkeä tehtävä on luoda edellytyksiä ja ympäristöjä näiden kokemusten synnylle. Yhdessä laulaminen ja soittaminen voivat vahvistaa tunnetta siitä, miten oma panoksemme liittyy osaksi jotakin suurempaa. Musiikkikasvatuksen ympäristöissä voidaan tukea myös haastavissa tilanteissa elävien ihmisten yhdessä toimimista, toisen ja erilisten kulttuuritaustojen ymmärtämistä ja kunnioittamista (ks. Hefer ja Gluschankof 2021). Yhteisöllisessä toiminnassa myös oma tekeminen saa uudenlaista arvoa: yhteismusisoinnissa jokaisella on tehtävä yhteisen päämäärän suunnassa. Tätä voi peilata myös määritelmään osallisuudesta yksilön kokemina mahdollisuuksina edistää omaa ja ympäristön hyvinvointia, jota tukevat arkiset kokemukset ja vuorovaikutuksen välittömyys (Nousiainen 2021; Isola ym. 2017). Yhteisen päämäärän eteen ponnistelu kertoo itselle ja muille ryhmän tavoitteen ja toiminnan arvostamisesta ja näin ollen myös omasta panoksesta sen hyvään. Musiikkipedagogin tärkeä tehtävä on pohjustaa tilanne pedagogisesti turvalliseksi, luoda raamit ja rajat sekä ylläpitää ryhmätoimintaa yhteisen päämäärän suunnassa. Nämä ovat ammattitaitoa vaativia tehtäviä ja niiden onnistumisen varassa rakentuvat ryhmätoiminnan osallisuuden kokemusten turvarajat.

Musiikkikasvattaja rakentaa tilaa mahdollisuuksille

Edellä olen tarkastellut musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia osallisuuden kokemusten ympäristönä. Osallisuus on hyvinvoinnin edellytys, hyvinvoivat ihmiset ja yhteisöt kykenevät suhtautumaan myötätuntoisesti myös itsensä ulkopuolelle. Tämä ketju auttaa hahmottamaan sitä, miten pienet hyväksynnän ja positiivisen vuorovaikutuksen koke-

mukset musiikkitoiminnassa voivat vaikuttaa omaan ajatteluun tuon hetkellisen tilanteen ulkopuolella. Toisen kokemuksiin eläytymisen kyky ja herkkävaistoisuus kehittyvät vain otollisessa ympäristössä ja toisaalta vain niiden myötä ihminen kykenee siirtämään huomiota itsensä ulkopuolelle. Tulevaisuuden rakennusaineet rakentuvat toisin sanoen sen varaan, millaisia välineitä lapset ja nuoret saavat oman itsensä ulkopuolelle suuntautuvaan myötäelämiseen, vastuunkantoon ja huolenpitoon. Smith (2021) ehdottaakin musiikkikasvatuksen suuntaamista kokemuksellisemmaksi ja monialaisemmaksi ylläpitämään luontosuhdetta aistien herkistymisen, tunteiden ja ihmettelyn avulla. Seuraavassa pohdin, millainen on näihin tavoitteisiin pyrkivän musiikkipedagogin ammatillinen maisema ja miten voimme siihen vaikuttaa.

Opettamisen ammattitaitoa voi lähestyä prosessina, jossa tiedot ja taidot ovat vuorovaikutuksessa arvojen ja asenteiden kanssa. Tiedot ja taidot sekä ammatillinen narratiivi kietoutuvat yhteen muodostaen kokonaisuuden – ammatillisen maisemamme (Connelly ja Clandinin 1995; Huhtinen-Hildén 2012). Maiseman keskiössä on pedagoginen sensitiivisyys (Van Manen 2001; 2008; ks. myös Saarikallio tässä teoksessa), jonka avulla mahdollistuvat läsnäolo hetkessä, arvostava ja kuunteleva kohtaaminen sekä pedagogisen toiminnan tarkoituksenmukaisuus. Pedagogisen sensitiivisyyden avulla tiedot, taidot, ymmärrys ja kokemukset sekä elävässä opetustilanteessa saatu informaatio muovautuvat tilanteessa pedagogiseksi toiminnaksi ja olemisen tavoiksi. Pedagoginen ajattelu, jossa vaikuttavat arvomme ja asenteemme, määrittää niitä toiminnan mahdollisuuksia, joita meille tarjoutuu käytettäväksi. Siksi ammatillinen maisemamme muovautuu monin tavoin: lukemalla, keskustelemalla, ajattelemalla, havainnoimalla, opettamisen ja oppimisen kokemuksia refleктоimalla. Elämme myös suhteessa ammatilliseen ilmastoomme: se, miten opettamisesta, oppimisesta, opettajista, tiedosta tai taidosta puhutaan yhteiskunnassa, vaikuttaa omaan ammatilliseen maisemaamme. (Huhtinen-Hildén 2012; myös Huhtinen-Hildén ja Björk 2013.)

Pedagoginen ajattelumme, sensitiivisyytemme ja pedagogiset valintamme ovat niitä välineitä, joiden avulla tulevaisuuden haasteisiin vastataan ja joita voimme opettajuudessamme kehittää. Pedagogisen

ajattelumme perustana ovat arvot ja asenteet: esimerkiksi käsityksemme siitä, mitä on tieto, oppiminen, opettaminen, yhdenvertaisuus, ryhmätoiminta, osallisuus tai hyvinvointi. Pedagogisia valintoja teemme opetustilanteen vuorovaikutuksessa ajattelumme ja ymmärryksemme rajoissa vastauksena tilanteessa vastaanottamaamme informaatioon. Musiikkipedagogin työtä ohjaavan kysymyksen voi tästä näkökulmasta muotoilla: Miten olla ja elää pedagogisessa vuorovaikutuksessa niin, että se edistää merkityksellisten oppimiskokemusten syntymistä, osallisuutta ja hyvinvointia?

Mitä pitäisi osata tai kehittää pystyäkseen vastaamaan opettajuuden haasteisiin muuttuvassa maailmassa? Vastauksena tähän kysymykseen voidaan saada loputon lista taitoja, tietoja ja kompetensseja. Vaihtoehtoisesti kysymystä voi lähestyä myös dialogisuuden ja läsnäolon läpi pohtimalla pohtimalla vuorovaikutuksessa herääviä tunteita ja ajatuksia sekä sitä, mistä kaikesta ne mahdollisesti kertovat. Tällainen reflektointi avaa tietä sille, mitä toisista tai vuorovaikutuksesta on itselle vaikeampi ymmärtää. Musiikkikasvatuksessa tämä voi näkyä esimerkiksi herkistymisenä sille, että eri ihmisille eri asiat ovat vaikeita. On myös tärkeää muistaa, että koemme kuulemamme, laulamamme tai soittamamme musiikin jo lähtökohtaisesti hyvin eri tavoin, koska musiikki soittaa meissä aiempien kokemusten kaikuja sekä ominaislaatuamme.

Opettajan pelipaikka dialogisessa pedagogiikassa ryhmän musiikillisessa vuorovaikutuksessa on myös olla mallina toisen kunnioitukseen ja kuunteluun suuntautuvasta tavasta olla yhdessä. Opettajaa voi auttaa myös tietoinen pohdinta, jonka avulla hahmottuvat monenlaiset tavat, joilla luoda turvallisen oppimisen ja ilmaisun tiloja (Huhtinen-Hildén ja Pitt 2018, 50). Omalla asemoitumisellaan – toiminnalla, eleillä, sanoilla ja olemisen tavoilla – opettaja tarjoaa mahdollisuuksia monipuoliseen toimintaan ryhmässä ja musiikissa (Langenhove ja Harre 1999). Näkemykseni mukaan opettajalle avautuvat joustavammat pedagogisen polut, jos häntä ohjaa ajatus *mahdollisuuksien avaamisesta oppimiselle* (Huhtinen-Hildén 2017; myös Huhtinen-Hildén ja Pitt 2018). Dialoginen pedagogiikka on neuvottelua – sanallista, mutta myös usein musiikillisessa vuorovaikutuksessa tapahtuvaa sanatonta navigointia oppimi-

sen päämäärän tavoitteista ja suunnasta. Käytännössä opettajalla on suunnitelmia mahdollisista etenemisen ja toimimisen tavoista, ja hän käyttää suunnitelmaa työvälineenä elävässä tilanteessa soveltaen, muokaten ja huomioiden ryhmältä tulevat impulssit ja informaation. Tämä *pedagoginen improvisointi* (ks. Sawyer 2011) on vaativa ammattitaidon osa-alue, ja se kehittyy suunnittelemalla, refleктоimalla, pedagogisella mielikuvaharjoittelulla sekä ryhmän kanssa vuorovaikutuksessa. Myös omat oppimiskokemukset ovat tärkeä informaatiokanava.

Ammattitaitoisen pedagogin toiminta ei edellä kuvatun näkökulman mukaan määrity ensisijaisesti sen kautta, mitä osaan ja riittävätkö taidot, vaan siitä, miten sensitiivisesti olen ja elän tilanteessa tietoineni ja taitoineni. Tämä avaa uudenlaisia näkymiä myös opettajankoulutukseen, joiden päätehtävä olisikin olla alustana hyväksyvän, dialogisen ja sensitiivisen opettajuuden maiseman rakentumiselle. John Loughran (2006, 47) suosittelee tulevia opettajia kouluttajien tuovan kuuluviin omaa pedagogista, sisäistä ajatteluaan. Pedagogista ajattelua ja sen ohjaamia ratkaisuja ja käytännön toimia olisi tärkeä reflektoida ja myös nähdä niiden yhteys keskeisenä opettajuudessa (Loughran 2019). Olisi tärkeää jo opiskeluvaiheessa kääntää tutkiva katse opettajuuden siihen puoleen, jota ei opetustilannetta havainnoidessa automaattisesti tavoiteta. Opettajuus on epätäydellisyyden, epätietoisuuden ja monenlaisten tunteiden haastava matka, joka jatkuu läpi koko ammatillisen elämän. Tämän näkökulman hyväksyminen osaksi ammatillista maisemaa on tärkeää ammatilliselle kehittymiselle.

Opettaja tarvitsee työssään sitä, että hän pystyy havaitsemaan ei vain sitä, mikä on itselle helppo huomata, vaan myös vuorovaikutustilanteessa helposti piiloon jäävää informaatiota (ks. Loughran 2006, 45). Opetustilanteen kokonaisvaltaisempaa ymmärtämistä voi kehittää havainnoimalla näkemiään ja kokemiaan tilanteita systemaattisesti eri näkökulmista sekä refleктоimalla näitä havaintoja yksin ja yhdessä. Luovan ryhmätoiminnan havainnointimalli ohjaa katsomaan ryhmätilannetta luovan toiminnan tapojen, ohjaamisen, osallistujien olemisen ja tekemisen tapojen sekä ryhmän vuorovaikutuksen näkökulmista (Huhtinen-Hildén ja Isola 2020; ks. myös opetustilanteen havainnointimalli Huhtinen-Hildén 2017, 405–406;

myös Huhtinen-Hildén ja Pitt 2018, 66).

Dialoginen, luova prosessi, jossa opettaja toimii sisältää myös ei-tietämisen ja ymmällään olon elementtejä (Biesta 2013). Siksi on tärkeää kehittää välineitä näiden joskus hankalalta tuntuvien tunteiden työstämiseen. Sen sijaan, että jäisi pohtimaan ”pieleen mennyttä” tilannetta, voisikin lähestyä sitä kysymyksellä ”mitä kaikkea tähän tilanteeseen liittyikään”. Pedagogiikkaa voi tarkastella dialogisena vuorovaikutusprosessina. Pyrimme yhdessä aktiivisen ymmärryksen lisääntymiseen ryhmästä ja sen toiminnasta (Huhtinen-Hildén 2017). On hyvä pohtia, onko esimerkiksi käytetty ilmaisu ”ryhmän hallinnasta” sellainen, joka auttaa opettajaa pedagogisessa, elävässä tilanteessa kiinnittämään huomionsa sen kannalta olennaisimpiin asioihin. Jos ryhmän hallinnan sijasta ajatus askarteleo ryhmän syvemmän ymmärtämisen teemassa, voi arjen elävässä tilanteessa paremmin hahmottaa, mikä auttaa tukemaan ryhmän toimintaa juuri siinä hetkessä sopivalla tavalla. Tunne siitä, että ei saa ryhmää hallintaan, kääntyykin siihen, mitä kaikkea tässä ”pedagogisessa avaruudessa” liikkuukaan¹.

Musiikkikasvatus kulttuurihyvinvoinnin edistäjänä ja tulevaisuuden toivon kannattelijana

Esitin tämän artikkelin alussa musiikkikasvatuksen tärkeäksi tehtäväksi ekososiaaliseen kestävyyyteen liittyvien arvojen, asenteiden ja toimintakulttuurien muovaamisen. Olen tässä luvussa kuvannut musiikkikasvatuksen pyrkimyksiä pääasiassa positiivisten mahdollisuuksien kautta, mutta olen myös monesti todennut, että hyvään pyrkiminen ei automaattisesti takaa toivottua lopputulosta. Tämä on tärkeä näkökulma, koska liian usein luovaan toimintaa jo lähtökohtaisesti liitetään ajatus sen hyvää tekevästä vaikutuksesta. Musiikkikasvatuksen maisema ei ole yhtään sen vapaampi niistä vuorovaikutustilanteisiin liittyvistä riskeistä ulossulkemiselle, kiusaamiselle tai osattomuuden

1 Pulmalliselta tuntuvien ryhmätilanteiden reflektointiin olen kehittänyt työvälineen, jonka avulla voi lisätä tietoisuuttaan vuorovaikutuksesta ja ryhmätilanteista (Huhtinen-Hildén 2021).

kokemusten syntyemiselle kuin muutkaan inhimillisen vuorovaikutuksen tilanteet. Kuitenkin musiikkikasvatus voi parhaimmillaan ja turvallisesti tilanteeksi rakennettuna toimia ympäristönä osallisuuden edistämiseksi ja siitä alkavan vaikutusten ketjun myötä myös tulevaisuuden toivon rakentamiseksi. Siinä tunteet, kokemukset ja havainnot luovat laajentavat ymmärrystä ja tukevat ekososiaalisten arvojen ja toimintakulttuurin kehkeytymistä (ks. Keto ja Foster 2021), eikä järkipäinen suhtautuminen asetu tunne- ja aistimaailman yläpuolelle (ks. Salonen, Isola ja Foster 2022). Musiikkikasvatuksen mahdollisuuksien avaruuden ymmärtäminen, puhumattakaan niihin liittyvän pedagogiikan kehittämistä, vaati kuvittelukykyä, heittäytymistä sekä sellaisen maailmassaolemisen arvostamista, jossa ihminen on elämisaailmassaan kokonaisuutena aistivana ja tuntevana olentona läsnä ja vuorovaikutuksessa ympäristöönsä. Musiikin oppiminen asettuu näin laajempaan koko yhteisön hyvinvointia ja elämän merkityksellisyyden kokemuksiin monin tavoin lisäävään yhteyteen. Sensitiivinen ja dialoginen pedagogiikka ovat tässä musiikkipedagogin tärkeät työvälineet.

Tiivistäen voidaan todeta, että musiikkikasvatuksella on erinomainen mahdollisuus lisätä elämän merkityksellisyyttä, tukea mielikuvittelua ja luovaa ajattelua sekä tuoda uusia näkökulmia omaan itseen, elämään, yhteisöön ja sen haasteisiin. Toisin sanoen musiikkikasvatus edistää kulttuurihyvinvointia, millä tarkoitan sellaisten kulttuurisen toiminnan ja olemisen tapojen vahvistamista, jotka lisäävät kokemusta oman elämän ja tekemisen merkityksellisyydestä sekä arvosta muille, kuulumisesta yhteisöön sekä kiinnittymisestä itsemme ulkopuolella olevaan. Kokemusta kulttuurihyvinvoinnista voidaan kuvata ihmisen mahdollisuuksina “toteuttaa ominta itseään niin, että siitä syntyy omaa olemassaoloa vahvistavia merkityksiä, reittejä arkitodellisuuden ohi, osallisuuden kokemuksia ja myötätuntoista yhteenliittymistä itsensä ulkopuolella olevan inhimillisen ja ei-inhimillisen todellisuuden kanssa” (Huhtinen-Hildén, Isola, Berden, Hiltunen ja Salonen 2020). Tässä määrittelyssä kulttuurihyvinvointia edistävä toiminta viittaa siis

monenlaiseen merkityksiä tuottavaan toimintaan². Musiikkikasvatus sekä laajemmin taide- ja kulttuurialat kokonaisuudessaan on tärkeä ymmärtää elämän merkityksellisyyttä lisäävässä kokonaiskuvassa, ne eivät ole koriste kakun päällä, vaan olennainen osa itse taikinaa. Kulttuurihyvinvoinnin edistämistä voikin kiteyttäen kuvata erilaisten reittien mahdollistamisena elämän merkityksellisyyden äärelle. Tämä voi tapahtua luovuuden, kulttuurin ja taiteen avulla sekä monenlaisessa muussa yhteisöön liittyvässä tai itselle merkityksellisessä toiminnassa kuten esim. urheilussa, nikkaroinnissa tai puutarhanhoidossa (emt.).

Kulttuurihyvinvoinnin lisääminen on investointi tulevaisuuden toivon puolesta. Yhteiskunnallinen tulevaisuuden toivo ja kestävä tulevaisuuden rakentumiseen johtavat ratkaisut liittyvät uutta luovaan potentiaaliin ja merkityksellisyyteen, joka ammentaa voimansa planetaarisen myötätunnon ja huolenpidon arvoista. Liittymisen ja yhteisön hyvän edistämisen kokemukset vahvistavat planeetan hyvinvointia: hyvinvoiva ja yhdessä toimiva yhteisö pystyy todennäköisemmin löytämään yhdessä ratkaisuja eteen tuleviin pulmiin ja hyödyntämään sen koko potentiaalia yhteisissä pyrkimyksissä (Foster, Salonen ja Keto 2019; Keto ja Foster 2021; Salonen ja Bardy 2015.) Musiikkikasvatuksella on merkityksiä, arvoja ja yhteisöllistä hyvää rakentavia mahdollisuuksia.

2 Suomessa elää rinnakkain kahdenlaisen kulttuurin määritelmään pohjautuvaa tapaa ymmärtää kulttuurihyvinvoinnin käsitettä. Monitieteinen kulttuurihyvinvointiala ja sen käsitteistö ovat vasta muotoutumassa ja siksi on tärkeä tiedostaa erilaisten käsitteenmäärittelyjen taustoja. Kulttuuri voidaan ymmärtää kapeammin vain taiteisiin ja taide- ja kulttuuriorganisaatioihin liittyväksi (ks. esim. Holden 2006, 11). Tästä näkökulmasta käsin kulttuurihyvinvoinnilla viitataan ensisijaisesti taide- ja kulttuuritoimintaan ja ihmisen taidesuhteeseen liittyväksi koettuun hyvinvointiin (ks. esim. Lilja-Viherlampi ja Rosenlöf 2019) Lehtinen (2021) selventää tätä näkökulmaa seuraavasti: ”Kulttuurihyvinvoinnin toteutumisella puolestaan tarkoitan sitä, miten ihmisillä on taiteisiin osallistumalla mahdollisuus rakentaa omaa taidesuhdettaan ja siten vahvistaa kulttuurista pääomaansa, sosiaalista pääomaansa ja toimintavalmiuksia (Lehtinen 2021, 52). Laajempi kulttuurin määrittely käsittää ihmisten jättämien jälkien - kuten luovan toiminnan ja taiteen - lisäksi toimintakulttuurit, arvot, traditiot ja uskomukset ja sisältää näin ollen myös yhteisöllisen ulottuvuuden (UNESCO 2001; myös Rauhalta 2005). Jälkimmäiseen ymmärrykseen nojaava kulttuurihyvinvoinnin määrittely vaikuttaa tämän artikkelin taustalla ja liittyy laajemmin myös ekososiaalisen kestävyuden ja osallisuuden teemoihin. Tätä näkökulmaa on hyödynnetty erityisesti kulttuurisen vanhustyön määrittelyssä ja kehittämisessä (Huhtinen-Hildén, Puustelli-Pitkänen, Strandman ja Ala-Nikkola 2017, 21).

sia. Tarvitsemme taidetoimintaa kytkemään itseämme tunteisiimme ja toisiimme, luovuutta ja ajatuksen lentoa löytääksemme ratkaisuja haasteisiin sekä mahdollisuutta vaikuttaa ja vaikuttua kulttuurissa rakentaen kohti kestäväää tulevaisuutta.

Lähteet:

- Arnkil, Marikki 2019. *"Mehän opimme enemmän kuin lapset." Opettaja dialogisena auktoriteettina.* [Väitöskirja]. University Dissertations 43. Tampereen yliopisto
- Arnkil, Tom Erik ja Seikkula, Jaakko 2014. *"Nehän kuunteli meitä!" Dialogeja monissa suhteissa.* Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Biesta, Gert J. J. 2013. *The beautiful risk of education.* London: Routledge.
- Connelly, F. Michael ja Clandinin D. Jean 1995. Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Secret, Sacred, and Cover Stories. Teoksessa Clandinin D. Jean ja Connelly, F. Michael. *Teachers' professional knowledge landscapes.* New York, NY: Teachers College Press, 3–15.
- Craft, Anna. 2001. Little c creativity. Teoksessa Craft, Anna ja Jeffrey, Robert ja Leibling, Mike (toim.) *Creativity in education.* Lontoo: Continuum, 45 – 61.
- Craft, Anna 2010. *Creativity and Education Futures: Learning in a Digital Age.* London: Trentham Books.
- Fancourt, Daisy ja Finn, Saoirse 2019. *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review.* Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network (HEN) synthesis report 67).
- Fernald, Anne 1985. Four-month-old infants prefer to listen to motherese. *Infant behavior and development* 8 (2), 181–195.
- Foster, Raisa ja Salonen, Arto. O. ja Keto, Sami 2019. Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä. Teoksessa Autio, Tero ja Hakala, Liisa ja Kujala, Tiina T. (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia.* Tampere: Tampere University Press, 121–143. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>
- Foster, Raisa ja Salonen, Arto O. ja Sutela, Katja 2022. Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota. *Kasvatus* 53 (2), 118–129.
- Hefer, Michal ja Gluschkankof, Claudia 2021. Building a future through joint early childhood music classes in conflict-affected city. *International Journal of Music in Early Childhood* 16 (1). doi: 10.1386/ijmec_00028_1
- Holden, John 2006. *Cultural value and the crisis of legitimacy.* London: Demos.
- Huhtinen-Hildén, Laura 2012. *Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja.* [Väitöskirja]. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopisto.
- Huhtinen-Hildén, Laura 2017. Elävänä hetkessä. Suunnitelmallisuus ja pedagoginen improvisointi. Teoksessa Lindeberg-Piironen, Anne ja Ruokonen, Inkeri (toim.) *Musiikki varhaiskasvatuksessa -käsikirja.* Helsinki: Classicus, 389–411.

- Huhtinen-Hildén, Laura 2019. Elämän ja arjen musiikkia- musiikillisen ilmaisuuden monia mahdollisuuksia. Teoksessa: Karjalainen, Anna-Liisa (toim.) *Luovan toiminnan työtavat*. Jyväskylä: PS- kustannus, 21–55.
- Huhtinen-Hildén, Laura 2021. Mahdollisuuksien musiikkipedagogiikka. Teoksessa Huhtinen-Hildén, Laura ja Unkari-Virtanen, Leena (toim.) *Monia polkua musiikkiin*. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-321-3>, 6–16.
- Huhtinen-Hildén, Laura ja Björk, Cecilia 2013. Musiikin opettamisen ammattilaiseksi. Koulutus reflektiivisenä muutosprosessina. Teoksessa Juntunen, Marja-Leena ja Nikkanen, Hanna M. ja Westerlund, Heidi (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 20–37.
- Huhtinen-Hildén, Laura ja Isola, Anna-Maria 2019a. Reconstructing life narratives through creativity in social work. *Cogent Social Sciences* 5 (1). : 10.1080/23311886.2019.1606974.
- Huhtinen-Hildén, Laura ja Isola, Anna-Maria 2019b. Luova ryhmätoiminta lisää hyvinvointia. *Tutkimuksesta tiiviisti*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-329-8>
- Huhtinen-Hildén, Laura ja Isola, Anna-Maria 2020. Systemaattisista havainnoista vaikutusten todentamiseen: Havainnointimalli luovaan ryhmätoimintaan. *Tutkimuksesta tiiviisti* 37/2020. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-601-5>
- Huhtinen-Hildén, Laura ja Isola, Anna-Maria ja Berden, Iina ja Hiltunen, Mirja ja Salonen, Arto O. 2020. Mitä on kulttuurihyvinvointi? *Yhteiskuntapolitiikka-lehti, YP-blogi*. <https://blogi.ylehti.fi/mita-on-kulttuurihyvinvointi/>
- Huhtinen-Hildén, Laura ja Pitt, Jessica 2018. *Taking a learner-centred approach to music education. Pedagogical pathways*. Abingdon: Routledge.
- Huhtinen-Hildén, Laura ja Puustelli-Pitkänen, Anna ja Strandman, Pia ja Ala-Nikkola, Elina 2017. *Kohti luovaa arkea - kulttuurinen vanhustyö asiakaslähtöisyyden edistäjänä*. Tutkimusraportti. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-012-0>
- Hänninen, Vilma 2004. A model of narrative circulation. *Narrative Inquiry* 14 (1), 69–85. doi:10.1075/ni.14.1
- Isaacs, William 1999. *Dialogue and the art of thinking together*. New York: Currency.
- Isola, Anna-Maria ja Kaartinen, Heidi ja Leemann, Lars ja Lääperi, Raija ja Schneider, Taina ja Valtari, Salla ja Keto-Tokoi, Anna 2017. *Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa*. Työpöytä 33/2017. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Keto, Sami & Foster, Raisa 2021. Ecosocialization– an ecological turn in the process of socialization. *International Studies in Sociology of Education* 30 (1–2), 34–52. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1854826>
- Kurkela, Kari 1993. *Mielen maisemat ja musiikki*. Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja 11. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Känkänen, Päivi 2013. *Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia*. Tutkimus 109. Helsingin yliopisto.
- Langenhove, Luk van ja Harré, Rom 1999. Introducing Positioning Theory. Teoksessa Harré, Rom ja van Langenhove, Luk (toim.) *Positioning Theory. Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell, 14–31.

- Leemann, Lars ja Martelin, Tuija ja Koskinen, Seppo ja Härkänen, Tommi ja Isola, Anna-Maria 2021. Development and Psychometric Evaluation of the Experiences of Social Inclusion Scale. *Journal of Human Development and Capabilities*. doi: 10.1080/19452829.2021.1985440
- Lehikoinen, Kai 2021. Sosiaalisesti osallistava taide terveys- ja sosiaalialan ympäristöissä: näkökulmia kulttuurihyvinvointiin. *Synteesi* 40 (4), 50–73.
- Lilja-Viherlampi, Liisa-Maria ja Rosenlöf, Anna-Mari 2019. Moninäkökulmainen kulttuurihyvinvointi. Teoksessa Tanskanen, Ilona (toim.) *Taide töissä – Näkökulmia taiteen opetuksen sekä taiteilijan rooliin yhteisöissä*. Turun ammattikorkeakoulun raportteja 256, 20–39.
- Linnavalli, Tanja ja Putkinen, Vesa ja Lipsanen, Jari ja Huotilainen, Minna ja Tervaniemi, Mari 2018. Music playschool enhances children's linguistic skills. *Sci. Rep.* 8. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-27126-5>.
- Loughran, John 2006. *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge
- Loughran, John 2019. Pedagogical reasoning: the foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching* 25 (5), 523–535, doi: 10.1080/13540602.2019.1633294
- Malloch, Steven N. 1999. Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae scientiae*, 3, 29–57.
- Malloch, Steven & Trevarthen, Colwyn 2009. Musicality: Communicating the vitality and interests of life. Teoksessa S. Malloch & C. Trevarthen (toim.) *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. New York, NY: Oxford University Press, 3–11
- Molnar-Szakacs, Istvan ja Overy, Katie 2007. Music and Mirror Neurons: From Motion to Emotion *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 1 (3), 235–41 doi:10.1093/scan/nsi029
- Nousiainen, Marko 2021. Pienet onnistumistarinat ja osallisuuden kokeminen Yhteisissä keittiöissä. *Yhteiskuntapolitiikka* 86 (2), 155–165.
- Numminen, Ava 2005. *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi: Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Prilleltensky, Isaac 2020. Mattering at the Intersection of Psychology, Philosophy, and Politics. *American journal of community psychology* 65 (1–2), 16–34.
- Putkinen, Vesa ja Tervaniemi, Mari ja Huotilainen, Minna 2013. Informal musical activities are linked to auditory discrimination and attention in 2–3-year-old children: An event-related potential study. *European Journal of Neuroscience* 37 (4), 654–61.
- Rajala, Antti ja Lipponen, Lasse ja Pursi, Annukka ja Abdulhamed, Rekar 2017. Miten myötätuntokulttuureja luodaan päiväkodeissa? Teoksessa Pessi, Anne Birgitta ja Martela, Frank ja Paakkanen, Miia (toim.). *Myötätunnon mullistava voima*. Jyväskylä: PS-kustannus, 166–182.
- Rauhala, Lauri 2005. *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saarikivi Katri, Huotilainen Minna ja Tervaniemi Mari ja Putkinen Vesa 2019. Selectively Enhanced Development of Working Memory in Musically Trained Children and Adolescents. *Front Integr Neurosci*. 2019 Nov 6;13:62. doi: 10.3389/fnint.2019.00062. PMID: 31780907; PMCID: PMC6851266.
- Salonen, Arto O. & Bardy, Marjatta 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4–15.

Sawyer, R. Keith 2011. What makes good teachers great? The artful balance of structure and improvisation. Teoksessa Sawyer, R. Keith (toim.) *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–24.

Smith, Tawnya D. 2021. Music Education for Surviving and Thriving: Cultivating Children's Wonder, Senses, Emotional, Wellbeing, and Wild Nature as a Means to Discover and Fulfill Their Life's Purpose.

Front. Educ. 6:648799. doi: 10.3389/educ.2021.648799

TOPS 2017. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017*. Helsinki: Opetushallitus.

UNESCO. 2001. *Universal Declaration on Cultural Diversity*. http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Luettu 13.4.2023.

Van Manen, Max 1991. *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany, NY: State University of New York Press.

Van Manen, Max 2008. Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action. *Peking University Education Review* 1 (1), 1–23.

VOPS 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki: Opetushallitus.

Kehollinen toimijuus jokaisen oppilaan yhdenvertaisen osallisuuden edistäjänä

KATJA SUTELA

Johdanto

Kaikkien oppilaiden yhdenvertainen osallistuminen opetukseen on haasteellista nykyisessä koulujärjestelmässämme. Opettajat yli oppiainerajojen raportoivat jatkuvasti liian suurista ryhmistä, vähenevistä resursseista, oppilaiden moninaisuuden ja erityisen tuen tarpeiden sekä byrokratian lisääntymisestä (ks. esim. Salmela-Aro, Upadyaya ja Hietajärvi 2020). Musiikinopetuksessa tämä tarkoittaa monenlaisia kuormitusta opettajan päivittäisessä työssä: melua, eriyttämisen tarvetta ja itse pedagogisen sisällön ulkopuolelle jääviin asioihin keskittymistä. Opettajaa ei tulisi jättää yksin näiden haasteiden kanssa, ei myöskään erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta. Resurssien ja tuen puuttuessa erityistä tukea tarvitsevat ja vammaiset oppilaat jäävät helposti musiikkikasvatuksen ulkopuolelle – joko rakenteellisesti tai pedagogisten valintojen vuoksi (Juntunen 2021; Laes 2017).

Tässä luvussa tarkastelen niitä näkökulmia ja konkreettisia keinoja, joilla inklusiivista musiikkikasvatusta voidaan toteuttaa. Inklusiivinen musiikkikasvatus tarkoittaa kaikkien oppilaiden yhdenvertaista osallisuutta musiikillisessa toiminnassa. Tarkastelen sitä kehollisen toimijuuden käsitteen ja Dalcroze-pedagogiikkaan pohjautuvan musiikkiliikunnan valossa. Lopuksi pohdin kuinka huolenpito osana ekososiaalista sivistystä voi mahdollistaa kaikkien oppilaiden yhdenvertaisen osallisuuden ja näin edesauttaa sosiaalisesti kestäväää tulevaisuutta musiikkikasvatuksen kontekstissa.

Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on jatkuvassa kasvussa. Tilastokeskuksen (2022) mukaan 23 % peruskoulun oppilaista

sai tehostettua tai erityistä tukea vuonna 2021.

Koulujärjestelmämme kannattaessa ajatusta, jossa tavallisen koulun tavallinen luokka on ihanteellinen useampien oppilaiden kohdalla, ristiriidat inklusion ihanteiden ja käytännön toteutuksen välillä kasvavat. Samanaikaisesti tarve inklusiota tukevien pedagogisten työkalujen ja toimintatapojen kehittämiseen lisääntyy. Musiikin oppiaineen antaessa mahdollisuuksia monenlaisten taitojen kehittymiseen, oppiaineen hallinta vaatii musiikin opettajalta kykyä ottaa huomioon oppilaiden moninaisuus, erilaiset taustat, taidot ja valmiudet. Tämä haastaa myös musiikkikasvatuksen koulutuksen: kuinka antaa tuleville musiikin opettajille taitoa huomioida ja osallistaa musiikin opetuksessa kaikki oppilaat, ei vain ne, joilla lähtökohtaisesti on paremmat valmiudet, taidot ja tuki.

Sosiaalisen kestävyuden käsite on linjassa inklusion sisältämän arvomaailman kanssa. Se viittaa ihmisarvon vaalimiseen, joka ilmenee esimerkiksi koulutuksellisenä tasa-arvona, oikeudenmukaisuutena ja myötätuntona (Salonen 2010). Sosiaalisesti kestävässä musiikkikasvatuksessa oppilaat voivat vahvistaa sosiaalista pääomaansa (esimerkiksi kaverisuhteitaan), ja osallistua heitä koskevaan päätöksentekoon musiikillisessa toiminnassa. Sosiaalinen kestävyys dynaamisena ja muuttuvana käsitteenä kuvaa toimintakulttuurin tasolle upotettua osallistumista, joka edistää yhteisöllisyyttä yksilöllisyyden sijaan (Salonen 2010). Tämä yhteisöllisyys ja keskinäisriippuvuus nostaa esille huolenpidon (Foster, Salonen ja Sutela 2022), jonka kautta kasvattajat voivat tukea myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuutta.

Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa yhdenvertaista osallisuutta on tarkasteltu useasta eri näkökulmasta. Laes (2017) on nostanut esille niitä koulutusjärjestelmän rakenteellisia tekijöitä, jotka estävät tai rajoittavat osallisuutta musiikkikasvatuksessa. Hänen mukaansa keskustelua tulisi käydä julkisin varoin tuetun musiikkilaitosjärjestelmän saavutettavuudesta kaikkien oppilaiden näkökulmasta. Esimerkiksi pääsykoejärjestelmä tai instrumenttien hallintaan liittyvät konventionaaliset käytänteet ja tavoitteet voivat estää erityistä tukea tarvitsevaa pyrkijää pääsemästä tavoitteellisen musiikkikasvatuksen pariin.

Kivijärvi (2021) on puolestaan korostanut musiikinopetuksen koh-

tuullista mukauttamista yhdenvertaisuuden takaamiseksi (ks. myös Kivijärvi ja Rautiainen 2020). Hänen mukaansa musiikkikasvatuksessa kohtuullisilla mukautuksilla voidaan tarkoittaa niitä muutoksia, joilla mahdollistetaan vammaisen henkilön osallistuminen opetukseen tai toimiminen opettajana. Hän peräänkuuluttaa opettajien kykyä politiikkasuositusten tulkintaan sekä kykyä tunnistaa, analysoida ja soveltaa pedagogisia ja musiikillisia käytänteitä oppilaan yhdenvertaisen osallisuuden mahdollistamiseksi. Kivijärvi ja Kaikkonen (2015) ovat käyttäneet Kuvionuotteja esimerkkinä pedagogisista ratkaisuista, joilla yhdenvertaista osallisuutta voidaan tukea niin luokkahuoneessa kuin institutionaalisella tasolla. Kuvionuotit on väreihin ja muotoihin perustuva nuotinkirjoitusjärjestelmä, johon opetus Musiikkikoulu Resonaarissa pohjautuu. Musiikkikoulu Resonaari on esimerkki tällaisesta järjestelmätason ”kapinasta”, jonka kautta perinteistä musiikkikoulujärjestelmää on haastettu näkemään oppilaiden moninaisuus musiikin opiskelussa. Resonaarissa ”kaikki soittaa”, eli koulu tarjoaa musiikin opetusta myös heille, jotka tarvitsevat siihen erityistä tukea (Resonaari n.d). Kuvionuottien lisäksi pedagogisia ratkaisuja inklusiivisen musiikkikasvatuksen edistämiseksi on tutkittu myös Dalcroze- ja Orff-pedagogiikan näkökulmista (Abril 2011; Ervasti 2019; Juntunen 2022; Sutela, Juntunen ja Ojala 2016; 2020).

Musiikkikasvatuksen pedagogisiin lähestymistapoihin voi kätkeytyä oppilaiden yhdenvertaista osallisuutta mahdollistavia toimintamalleja. Esimerkiksi Dalcroze-pedagogiikasta (Jaques-Dalcroze 1980 [1921]; ks. myös Juntunen 2016; Sutela 2020) vaikutteita saanut musiikinopetus, jossa musiikin oppiminen tapahtuu kehon liikekokemusten pohjalta ja vahvassa vuorovaikutuksessa toisten kanssa, on tästä hyvä esimerkki. Suomessa musiikkiliikuntana tunnettu työtapo antaa oppilaille mahdollisuuden osoittaa musiikillista tietämistä, osaamista sekä omaa toimijuutta oman kehollisen osallisuuden kautta (ks. Juntunen, Perkiö ja Simola-Isaksson 2010; Juntunen 2015; Sutela 2020). Kehollisen osallistumisen myötä oppilaat saavat tukea niin musiikilliseen toimijuuteen että toimijuuteen itseensä (Gallagher 2005). Seuraavaksi tarkastelen, mitä toimijuus voisi kehollisuuden teorioiden valossa tarkoittaa.

Kehollisen toimijuuden määrittelyä fenomenologian feministisen tulkinnan valossa

Kehollisessa toimijuudessa korostuu ihmisen olemisen, ajattelun ja toiminnan kehollisuus. Useat mannermaisen fenomenologian edustajat (Husserl 1988; Merleau-Ponty 1945/2014; suomalaisessa kontekstissa esimerkiksi Heinämaa 1996) ovat tutkineet kehollisuuden ja toiminnan välistä yhteyttä. Esimerkiksi ranskalainen filosofi Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) muotoili keho-subjektin käsitteen vaihtoehtona kartesiolaiselle mielen ja kehon toisistaan erottamiselle. Merleau-Pontyn ajattelun mukaan tätä eroa mielen ja kehon välillä ei ole, vaan ihmisen kehollinen kokemus on yhtä hänen ajattelunsa kanssa. Tämä ykseys tuo esille sekä subjektin kehollisuuden että intersubjektiivisuuden, eli sen kuinka voimme ymmärtää toisiamme kehollisesti. Merleau-Ponty (1945/2014) on korostanut sitä, kuinka subjekti on jatkuvassa suhteessa ympäristöönsä ja tämän vuorovaikutuksen kautta hänen intentionsa tulevat näkyväksi kehollisessa toiminnassa.

Feministisessä tutkimuksessa yhdistyy kiinnostus kehoa, kehollisuutta ja yhdenvertaista osallisuutta kohtaan. Butler (2006) ja Young (1980) ovat kritisoineet Merleau-Pontyn ajattelussa hänen oletustaan normaalista kehosta, joka ei tunnista kehojen moninaisuutta eikä niitä tekijöitä (kuten sosiaalinen status, sukupuoli), jotka vaikuttavat epätasa-arvoisesti kehon toiminnan mahdollisuuksiin (Mackenzie 2019). Fisher (2000) ja Weiss (2015) ovat puolestaan nähneet Merleau-Pontyn kehon analyysissä mahdollisuuden ymmärtää ihmisen olemassaolon eri ulottuvuuksia ja erityisesti kehon dynaamisuutta ja muutoskykyä. Tämä antaa tilaa kyseenalaistaa perinteistä käsitystä ”normaalista” kehosta. Meynell (2009) onkin peräänkuuluttanut teoreettisesti luovemman ja vähemmän poliittisesti poissulkevan toimijuuden käsitteen muodostamista, joka antaa tilaa kehojen moninaisuudelle ja ottaa huomioon niiden toiminnan variaatiot ja yksilölliset tarpeet. Campbellin, Meynellin ja Sherwinin (2009) teos *Embodiment and agency* nostaa esille sen, kuinka kehollisuus ja toiminta ovat kietoutuneet toisiinsa hyvin monin eri tavoin. Heidän toimijuuden tulkintaansa nojaten ymmärrän oppilaan toimijuuden kehollisena, vuorovaikutteisena suhteen maailmaan.

Kehollisessa toimijuudessa korostuvat subjektius (minä toimijana), intersubjektiivisuus (minä toimijana suhteessa toisiin ja ympäristöön), tunteet (kuinka ne vaikuttavat minän toimintaan) ja autonomia (eli kuinka itsenäisesti minä toimii). Nämä toimijuuden eri ulottuvuudet ovat kietoutuneet vahvasti toisiinsa ja niitä on lähes mahdotonta tarkastella toisistaan erillisinä. Mackenzie (2009, 114) käyttää käsitettä kehollinen näkökulma (*bodily perspective*) kuvatessaan subjektin kokonaisvaltaista kokemusta kehosta, sen taidoista ja mahdollisuuksista. Mackenzien (emt.) mukaan kehollinen näkökulma pitää sisällään kehon kaavan (*bodily schema*) ja kehon kuvan (*bodily image*). Kehon kaava tuo esille ne tiedostamattomat prosessit, joiden avulla ihminen liikkuu ja toimii viisaasti ympäristössään. Kehon kuva on puolestaan yksilön havaintokokemus omasta kehostaan.

Myös Gallagher (2005) on muotoillut kehon kaavan ja kuvan käsitteitä. Hänen mukaansa (emt., 24) mukaan kehon kaava ja kehon kuva ovat erillisiä, mutta toisiinsa vahvasti kietoutuneina olevia systeemejä subjektin intentionaalisessa toiminnassa. Gallagherin mukaan kehon kaava on senso-motoristen kykyjen järjestelmä, joka toimii ilman tietoista toiminnan tarkkailua. Kehon kuva puolestaan muodostuu oman kehoon liittyvistä uskomuksista, havainnoista ja asenteista, jotka sitten realisoituvat kehon kaavan kautta. Ero syntyy siis havainnossa (liikkeen tietoisessa tarkkailussa) ja sen toteuttamisessa. Gallagher (emt.) kuitenkin korostaa sitä, kuinka (oman tai toisen) liikkeen havainto ja toteutus voivat olla monimutkaisesti toisiinsa kytkeytyneitä eikä kaikki liike edellytä havaintoa.

Kehollinen näkökulma pitää sisällään myös keholliset taidot ja tiedon (Mackenzie 2009). Keholliset taidot ja tieto kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa antaen lisää itseluottamusta toimia uusissa tilanteissa, jopa spontaanisti. Feministitutkijat ovat myös korostaneet tunteiden merkitystä toimijuuden ilmenemisessä ja kehittämisessä. Esimerkiksi Maclaren (2009) on korostanut tunteiden merkitystä yksilön päätöksenteossa ja toiminnassa: ne joko tukevat tai estävät yksilöä toimimasta vallitsevassa tilanteessa. Erityisesti luovassa toiminnassa tunteilla on hänen mukaansa tärkeä rooli. Omista kyvyistään ja taidoistaan vahvistunut yksilö kykenee toimimaan vaih-

tuvissa tilanteissa varmasti ja luovasti. Tämä mahdollistaa myös yksilön autonomian.

Kehollista toimijuutta tukemassa
musiikkikasvatuksen kautta - Dalcroze-
pedagogiikkaan pohjautuva opetus esimerkkinä

Musiikkikasvatuksessa kehollista osallisuutta, kokemusta ja oppimista voidaan tukea esimerkiksi liikkeen integroinnin kautta. Liikkuva keho toimii ajattelun, toiminnan ja vuorovaikutuksen välineenä suhteessa musiikkiin ja toisiin. Musiikki ja liikettä yhdistävässä toiminnassa oppilas aistii ja reagoi kuulemaansa musiikkiin, toistaa ja improvisoi ja luo uutta oman kehonsa kautta. Erityisesti Orff- ja Dalcroze-pedagogiikka ovat hyviä esimerkkejä musiikkikasvatuksen lähestymistavoista, joissa oppilas osallistuu musiikin ilmentämiseen ja luomiseen vahvasti omalla kehollaan. Esimerkiksi Ervasti (2003) on nostanut esille liikkeestä, tanssista, puheesta ja musiikista rakentuvan Orff-menetelmän mahdollisuuksia kaikkien osallisuutta tukevana pedagogisena lähtökohtana, koska siinä oppilas voi osallistua musisointiin omalla tasollaan ja omiin musiikillisiin ratkaisuihin nojautuen.

Ervastin (2003) mukaan Orff-pedagogiikkaa toteuttava opettaja tulkitsee maailmassa olevan ihmisen olevan ensisijaisesti kehollinen. Kokemuksen ja musiikin käsitteellistäminen tapahtuu vasta kehollisen kokemuksen jälkeen. Ervasti näkee Klemolan (1998, 4–6) kehomuistin, ns. esiobjektiivisen kokemuksen tason, vertautuvan Orff-pedagogiikan elementaarisuuden (lat. *elementarius*) käsitteeseen, joka on määrittely paluuna juurille, olennaiseen, jota on vaikea määrittellä. Kehollisen toimijuuden näkökulmasta Orff-pedagogiikassa oppilas osallistuu musiikkiin itse tuottaen ja kokonaisvaltaisesti. Näin ollen liike, tanssi, kieli ja musiikki ovat orgaanisesti toisiinsa kietoutuneita. Ervasti korostaa Orffin ajatuksiin pohjautuvan elementaarisen musiikin kehollista perustaa: se on jokaisen koettavissa ja opittavista oman kehon kautta.

Kehollista musiikin kokemista ja oppimista on tutkittu käytännön koulutyössä. Esimerkiksi Juntunen (2015) analysoi tutkimuksessaan opetusta, jossa 7. luokkien oppilaiden (musiikillista) toimijuutta py-

rittiin kehittämään liikkeen ja muiden kehollisten työtapojen avulla. Opetusprojektissa kehon liikkeellä oli keskeinen rooli sosiaalisen ja ryhmäytymisen välineenä, musiikin ja liikkeen kokemisessa sekä luovan tuottamisen lähtökohtana. Opetusprojektin toteuttaneen opettajan mukaan musiikkia ja liikettä yhdistävien harjoitusten tavoitteena oli paitsi luovan tuotoksen, tässä tapauksessa musiikkivideon teko, myös liikkeellisten ja musiikillisten taitojen ja ymmärryksen lisääntyminen (Juntunen 2015, 66). Prosessin aikana oppilaat pääsivät harjoittelemaan kehotuntemusta ja liikkeellisiä taitoja (esim. koordinaatiokykyä, tilan käyttöä, tasapainoa, erilaisia liikelaatuja) sekä liikkumaan rytmisesti musiikkia seuraten. Myös spontaanille liikkeelliselle ilmaisulle sekä liikesarjojen suunnittelulle ja toteutukselle oli tilaa turvallisessa ympäristössä. Juntunen (emt.) toteaa, että tässä projektissa toimijuuden kehollinen näkökulma tuli monipuolisesti esille (ks. myös Juntunen 2018; 2020). Samankaltaisiin tuloksiin on päätynyt myös Van Der Merwe (2015) tutkimuksessa, jossa Dalcroze-pedagogiikasta vaikutteita saanut musiikkiliikunnan opetus tuki oppilaiden vuorovaikutusta toisten kanssa.

Dalcroze-pedagogiikka (englanniksi *Dalcroze eurhythmics*) on musiikkikasvatuksen lähestymistapa, joka yhdistää musiikin ja kehon liikkeen vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Harjoitukset aktivoivat oppilaiden liikkeellistä keksintää, luovuutta ja osallisuutta. Geneven konservatorion harmonian, säveltapailun ja sävellyksen opettaja Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950) kehitti pedagogisia ideoitaan tutkimalla kehon liikkeiden mahdollisuuksia musiikin oppimisessa ja sen syvässä ymmärtämisessä. Jaques-Dalcrozen mukaan musiikillinen ymmärrys on vahvasti sidoksissa oppijan kehollisiin kokemuksiin ja havaintoihin (Jaques-Dalcroze 1980 [1921]; kts. myös Juntunen 2016; Juntunen tässä kokoelmassa). Oppijan kehollisuus on huomioitu myös uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä (POPS 2014; kts. Juntunen tässä teoksessa).

Musiikkiliikunta osana koulun musiikin opetusta perustuu Jaques-Dalcrozen pedagogisille ajatuksille (Juntunen ym. 2010). Pohjalla on enemmänkin periaate liikkeen mahdollisuuksista musiikinopetuksen työtapana kuin varsinainen menetelmä, joka antaisi tarkkoja ohjeita

musiikilliseen toimintaan (Juntunen 2019). Musiikkiliikunta vahvistaa musiikillisten taitojen kokonaisvaltaisempaa ymmärrystä. Sen avulla voi ymmärtää musiikillisiä ilmiöitä kokemuksellisesti, pelkän älyllisen oivaltamisen sijaan. Esimerkiksi tahtilajien (kolmi- tai tasajakaisuus) tai nuottiarvojen välisten eroavaisuuksien opetteleminen liikkeen avulla antaa oppilaalle syvällisemmän ymmärryksen niiden luonteesta ja kestosta kuin mitä nuotista luettuna tai kirjoitettuna. Musiikkiliikunnan avulla musiikkikasvattaja voi tukea musiikin oppimisen lisäksi oppilaiden kehollisia taitoja ja ilmaisua sekä ryhmän sisäistä vuorovaikutusta ja kommunikaatiota (Juntunen 2015; Van Der Merwe 2015; Sutela 2020; ks. myös Abril 2011). Seuraavaksi avaan musiikkiliikunnan mahdollisuuksia mahdollistaa erityistä tukea tarvitsevan oppilaan osallisuutta ja oppimista.

Kehollisen musiikkikasvatuksen mahdollisuudet
erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallisuuden
tukena

Musiikkiliikuntaan pohjautuvat pedagogiset työtavat tukevat oppilaiden osallisuutta ja oppimista monipuolisesti, ehkä erityisesti juuri silloin kun niihin liittyy erilaisia haasteita (Sutela 2020). Erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla voi olla monia oppimista ja osallisuutta estäviä tekijöitä, kuten esimerkiksi keskittymisen, hahmottamisen ja toiminnanohjauksen haasteet, motoristen ja sosiaalisten taitojen heikkous ja aistiyliherkkyys. Koska erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on jatkuvassa kasvussa, tarvitaan jatkuvaa pedagogista pohdintaa siitä, miten erilaiset oppijat ja erityistarpeet otetaan huomioon musiikin opetuksessa.

Omassa tutkimuksessani (Sutela 2020) olen tarkastellut oppilaiden yhdenvertaista osallisuutta pedagogisella tasolla eli sitä, millaiset pedagogiset ratkaisut voivat tukea oppilaan toimijuutta ja osallisuutta musiikkikasvatuksessa. Tutkimuksen kontekstina toimi erityiskoulu (8.-9.lk:t), joka tarjosi oppilaille turvallisen oppimisympäristön kehittyä omassa tahdissa ja yksilölliset tuen tarpeet huomioon ottaen. Huolimatta turvallisesta oppimisympäristöstä, moni erityiskoulun

oppilas koki itsensä erilaiseksi ja erityisen tuen tarpeen leimaavaksi. Oppimisympäristönä erityiskoulu tarjosi heille turvalliset raamit toimijuuden kehittymiselle, mutta samalla myös esti heitä kehittymästä yhdessä yleisopetuksen oppilaiden kanssa. Erityiskoulussa tai -ryhmässä opiskelu voikin olla problemaattista, koska siihen kuuluminen voi leimata oppilaan pitkälle aikuisuuteen. Lisäksi opetuksen taso ei välttämättä ole kaikissa oppiaineissa yhtä hyvä kuin yleisopetuksen puolella, jos erityisopettaja opettaa kaikkia aineita, kuten esimerkiksi musiikkia. Tämän vuoksi on tärkeää pohtia niitä pedagogisia ratkaisuja, joilla erityistä tukea tarvitsevien ja vammaisten oppilaiden yhdenvertaista osallisuutta vertaisten kanssa voisi mahdollistaa.

Tutkimuksessani (Sutela 2020) kokeiltiin oppilaan liikkeellisesti aktivoivaa ja kehollisia kokemuksia tarjoavaa pedagogiikkaa, jossa nuotintlukutaidolla, instrumenttien hallinnalla tai oman toiminnan pitkäjänteisellä suunnittelulla ei ollut niin suurta roolia. Keskiöön nousivat selkeät rakenteet oppitunnissa ja harjoituksissa (keskittymisen tuki), konkreettiset liikkeet ilmaisemassa musiikin elementtejä (hahmottamisen tuki), opettajan ja aikuisen vahva ohjaus ja läsnäolo (toiminnanohjauksen tuki), kehon käyttö oppimisen välineenä (motoristen taitojen tuki) ja pari- ja ryhmätyöskentely joko aikuisen tai vertaisen kanssa (sosiaalisten taitojen tuki). Aistiyliherkkyyteen kiinnitin huomiota pitämällä ääni- ja melutason kohtuullisena, sopimalla koskettamisen säännöistä sekä rauhoittamalla tilannetta harjoitusten välissä ja erityisesti lopussa.

Useimmiten harjoitukset tehtiin pareittain tai ryhmässä. Piirimuotoa käytettiin usein, sillä se auttoi oppilaita näkemään toisensa ja opettajan, mikä puolestaan tuki yhdessäolon ja yhteenkuuluvuuden tunnetta (Sutela 2020). Musiikkiliikuntaan pohjautuvan opetuksen suunnittelu ja toteutus lähti oppilaiden yksilöllisistä kyvyistä ja taidoista ja eteni heidän kehittymisensä mukaan. Siksi oli tärkeää, että tunnin kulku oli joustava ja muotoutui oppilaiden luovien ideoiden pohjalta.

Lisäksi opettajana koin tärkeäksi, että oppitunnit toistuivat viikoittain samankaltaisina. Tunnin aluksi kokoonnuimme piiriin, jossa aloitimme alkulämmittelyllä. Tämä saattoi laulu, venyttelyharjoitus tai kehorytmiharjoitus. Alkulämmittelyn yhteydessä vaihdoimme usein vii-

kon kuulumiset. Seuraavaksi tutustuimme oppitunnin aiheeseen, joka liittyivät esimerkiksi tahtilajeihin tai harmoniaan. Teimme useimmat harjoituksista pareittain tai ryhmissä ja niissä yhdistettiin laulua, soivaa kuulokuvaa ja liikettä. Harjoituksen tehtyämme palasimme piiriin, jossa oppilaat saivat kertoa ajatuksiaan harjoituksen herättämistä kehollisista kokemuksista. Piiriin palaaminen toimi myös rakenteellisena ja oppituntia rauhoittavana tekijänä: se antoi oppilaille mahdollisuuden ennakoida oppitunnin kulkua, vaikka musiikilliset harjoitukset itsessään pitivät sisällään paljon improvisaatiota ja spontaaniutta. Lopuksi teimme vielä usein rentoutusharjoituksia. Erityisen suosittua oppilaiden keskuudessa oli tennispallohieronta, jossa he hieroivat pareittain toistensa selkää tennispallolla. Nämä erilaiset lämmittely- ja rentoutumisharjoitukset auttoivat oppilaita tutustumaan kehoonsa paremmin. Moni opetuskokeiluun osallistuva nuori oli aluksi ujo oman kehonsa suhteen, mikä näkyi epävarmuutena ja joskus jopa toiminnasta kieltäytymisenä. Siksi oli ratkaisevan tärkeää antaa oppilaille aikaa tutustua oman kehonsa tapaan liikkua ja ilmaista itseään.

Tutkimuksessa (Sutela 2020) havaittiin, että musiikkiliikunta mahdollistaa oppilaiden toimijuuden ilmenemistä ja kehittymistä kehollisen ja non-verbaalin vuorovaikutuksen avulla. Pareittain ja ryhmissä tehdyt keholliset harjoitukset toivat näkyväksi oppilaiden päätöksentekoa, musiikillista osaamista, sekä vuorovaikutuksen, ryhmässä toimimisen ja oman autonomisen toiminnan kehittymistä (Sutela, Ojala ja Kielinen 2021). Koska moni opetuskokeiluun osallistuva oppilas vasta harjoitteli kaveritaitoja tai kiinnittyi vahvasti vain tiettyihin kavereihin, musiikkiliikunnan harjoitukset antoivat tilaisuuden harjoitella sosiaalisia taitoja turvallisesti musiikin varjolla ja aikuisten tuella. Opetuskokeilun loppupuolella monen oppilaan rohkeus itsenäisiin päätöksiin ja uusien kavereiden kanssa työskentelyyn lisääntyi. Erityisesti tuloksissa korostui yhden oppilaan, Noahin, kehitys (Sutela ym. 2020). Hänen toimijuutensa kehittyi opetuskokeilun aikana passiivisesta tarkkailijasta aktiiviseksi toiminnan johtajaksi. Hänen aistiyliherkkyytensä aiheutti opetuskokeilun alussa joitakin konfliktitilanteita, mutta opetuskokeilun edetessä näitä tilanteita ei enää syntynyt. Vähitellen hän uskaltautui tekemään harjoituksia ilman aikuisen tukea ja kykeni pysymään musiikillisissa

harjoituksissa pidempään mukana. Hänen kehityksensä huomioitiin myös muiden oppilaiden ja koulun muun henkilökunnan toimesta.

Voidaan siis tulkita, että musiikin ja liikkeen yhdistäminen antaa kokonaisvaltaista tukea erityistä tukea tarvitsevan oppilaan osallisuudelle, musiikin oppimiselle ja toimijuudelle. Musiikkiliikunnan mahdollisuudet ovat sen osallistavassa, moniaistisessa, kinesteettisessä ja taktiillisessa luonteessa. Tutkimuksissa korostetaan musiikin ja liikkeen toisiaan tukevaa potentiaalia: musiikki tukee ja elävöittää liikkumista ja osallistumista, ja liike mahdollistaa kehollisen toiminnan ja vuorovaiikutuksen muiden kanssa (Juntunen ja Sutela 2023). Tämä puolestaan edistää osallisuutta erityisesti niiden oppilaiden keskuudessa, joille sanallinen kommunikaatio on haastavaa (Sutela ym. 2020; Sutela ym. 2021) Musiikin ja liikkeen integrointi mahdollistaa myös tunteiden käsittelyn ja ilmaisun kehollisella tasolla ilman sanoja (Sutela ym. 2021). Autismin kirjon oppilaiden kohdalla musiikin ja liikkeen yhdistäminen voi vähentää pakonomaisia liikkeitä ja stereotyyppistä käyttäytymistä (Lakes ym. 2019; Sutela ym. 2020). Myönteisistä muutoksia on havaittu myös dyslektikoiden parissa tehdyissä tutkimuksissa (Bouloukou ym. 2021; Flaunacco ym. 2015; Habib ym. 2016), jossa kielelliset taidot ovat parantuneet joko yksilöllisesti tai verrattuna kontrolliryhmän osallistujiin.

Musiikkia ja liikettä yhdistävä, kehollinen musiikinopetus voi mahdollistaa niiden oppilaiden osallisuuden, jotka tarvitsevat paljon tukea musiikin oppimisessa. Hyödyntämällä kehon liikettä, moniaistisuutta ja oppimisen sosiaalista luonnetta, kehollista toimijuutta tukeva musiikkikasvatus voi tarjota oppilaille moninaiset keinot osoittaa musiikkillista tietämistään ja osaamistaan ilman soittotaitoa tai teorian ja nuotinluvun hallintaa. Lisäksi ryhmässä tehdyt harjoitukset madaltavat kynnystä osallisuuteen: jokaisen keskittyessä omaan toimintaan, yksittäisen oppilaan tekemiseen kiinnitettävä huomio pienenee. Lisäksi toisista voi katsoa mallia ja soveltaa muiden tekemiä liikkeitä omalle keholle sopivaksi. Kehon ilmaisun ollessa jokaisella omannäköistä, ei ole ”oikeaa ja väärää”, vaikka toki taitojen kehittyessä opettaja voi alkaa hienovaraisesti opettamaan esimerkiksi liikkeen laatuja.

Huolenpito osana sosiaalisesti kestäväää ja inklusiivista musiikkikasvatusta

Isojen yhteiskunnallisten muutosten ja globaalien kriisien aikana musiikkikasvatuksen tulee arvioida kriittisesti kasvatustehtävänsä. Millainen musiikkikasvatus rakentaa hyvää ja kestäväää tulevaisuutta ja antaa toiminnan mahdollisuuksia *kaikille*, eikä vain niille, jotka ovat jo ennestään etuoikeutetussa asemassa? Tätä pohtiessa musiikkikasvatuksen opettajien ja tutkijoiden tulee kriittisellä tavalla tarkastella niin ihmiskäsitystä kuin niitä arvoja, joita tulevaisuuden musiikkikasvatuksella on tarkoitus edistää. Pinnalliset ratkaisut eivät ole riittäviä sosiaalisesti ja ekologisesti kestävään tulevaisuuden tavoittelussa. Pinnalliset ratkaisut eivät ole hyödyllisiä myöskään inklusiivisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta, jonka tulisi antaa mahdollisuudet osallisuuteen ja yhdessä oppimiseen myös niille oppilaille, jotka tällä hetkellä koetaan ”haasteellisina” tai ”ongelmakäyttäytyjinä”.

Ekososiaalinen sivistys (Salonen ja Bardy 2015) on ekologisista ja kestävyyttä tuottavista arvoista ponnistava ymmärrys maailmasta, joka edistää kestävään tulevaisuuden rakentamista. Se on myös kirjattu opetusta ohjaaviin opetussuunnitelmiin (POPS 2014; LOPS 2015; huom. uusimmissa lukion opetussuunnitelman perusteissa ekososiaalinen sivistys käsitteenä on poistettu). Ekososiaaliseen sivistykseen kuuluu myös ajatus resurssien jakautumisesta tasapuolisesti yhteiskunnan kaikille jäsenille. Musiikin oppiaineessa tulisi miettiä, millä tavoin oppiaine edistää hyvän jakautumista tasaisesti kaikille, nostaa esille ihmisen ja luonnon välistä keskinäisriippuvuutta, ja ohjaa oppilaita kestävään elämäntapaan, joka puolestaan mahdollistaa elämän tällä planeetalla myös tuleville sukupolville.

Ekososiaalinen sivistys pitää sisällään huolenpidon elämästä. Huolenpitoon pohjautuva musiikkikasvatus voi tarjota kaikille kokemuksen elämän mielekkyydestä, yhteenkuuluvuudesta ja osallisuudesta. Kun yksilö ymmärtää olevansa arvokas ja välittämisen arvoinen omana itsenään, hän uskaltaa tuoda esille osaamistaan ja toimijuuttaan myös tilanteissa, joissa hänen osallisuuttaan ei aiemmin ole tunnustettu. Oman toiminnan vaikutusmahdollisuuksien konkretisoituessa

ja yhteisöön kiinnittymisen vahvistuessa, huolenpito toisia ja muuta elämää kohtaan voi herätä uudella tavalla (Foster ym. 2022).

Huolenpito on sekä arvo että käytäntö (Foster ym. 2022; Noddings 2005), jossa korostuu keskinäisriippuvuutemme toistemme ja luonnon kanssa. Ajatus kehojen ja luonnon toisiinsa kietoutumisesta musiikillisessa kokemuksessa ja toiminnassa sopii hyvin feministitutkijoiden määritelmään kehollisesta toimijuudesta. Kehollisessa näkökulmassa korostuu autonomian rinnalla subjektin haavoittuvuus (Mackenzie 2019), jolloin individualismiin pohjaava vapaan ja autonomisen toimijan vaatimus voidaan kyseenalaistaa. Yksilön haavoittuvuutta korostaessa huolenpito nousee keskiöön: jokainen tarvitsee apua joskus elämänsä aikana, sen määrä ja näkyvyys vain vaihtelee. Keskinäinen huolenpito purkaa niitä hierarkioita, joita musiikilliseen virtuositeettiin ja erinomaisuuteen nojaava käsitys musiikillisesta toimijasta on korostanut. Keskinäinen huolenpito vaalii jokaisen oppilaan oikeutta oppia yhdessä vertaistensa kanssa, huolimatta hänen kyvyistään, taustoistaan tai ominaisuuksistaan. Tämä uusi näkökulma antaa tilaa niille, joita ei ole aiemmin tunnistettu aktiivisina toimijoina musiikillisissa konteksteissa (kuten erityistä tukea tarvitsevat oppilaat).

Huolenpito linkittyy keskeisesti kehollisuuteen, tunteisiin ja kuvittelukykyyn, koska se mahdollistaa empatian ja toiseuden tunnistamisen ja tunnustamisen (ks. esim. Foster ym. 2022). Empaattisen kohtaamisen kautta voi pyrkiä ymmärtämään toista (ei-)ihmistä. Musiikkikasvatuksessa tätä huolenpitoa voi harjoitella esimerkiksi pari-harjoitusten kautta, jossa pyritään toistamaan tai matkimaan toisen äänellistä tai liikkeellistä ilmaisua (Juntunen ym. 2010). Ylipäätään vuoron odottaminen ja antaminen sekä toisen ilmaisun kunnioittaminen musiikillisessa toiminnassa vahvistaa ymmärrystä toisen kokemuksesta ja toiminnasta. Ei-ihmiseen kohdistuvaa huolenpitoa voidaan puolestaan harjoitella esimerkiksi äänikävelyillä (Kankkunen, 2012) tai säveltämällä yhdessä luontosuhdetta ja ilmastohuolta käsitteleviä lauluja (Sutela 2023). Aina musiikkikasvatuksessa tapahtuvat pedagogiset ratkaisut eivät vaadi viimeisintä teknologiaa tai uusimpia soittimia, vaan ihmisen kehollisuuden juurille palaamista. Tähän oppilas kuitenkin tarvitsee usein opettajan ohjausta.

Musisoidessa, laulaessa ja tanssiessa yksilö on kokonaisvaltaisesti kehonsa (ajattelu, liike, aistit, tunteet) kautta vuorovaikutuksessa enemmän kuin ihmisten (musiikki, tila, eloton ja elollinen ympäristö) maailmassa. Todellisuuden merkitys ei löydykään subjektien ja objektien olemuksesta vaan toisiinsa kietoutuneista suhteista (Foster ym. 2022). Sosiaalisesti kestävä ja inklusiivisen musiikkikasvatuksen taustalla on holistinen ihmiskäsitys, jossa ihmisen ajattelu ja toiminta eivät ole toisistaan erillään vaan kehittyvät vuorovaikutuksessa (ks. esim. Merleau-Ponty 2014) myös ”enemmän kuin ihmisen maailmassa” (Abram 1996). Tämä näkökulma auttaa ymmärtämään myös marginalisoitujen kehojen toiminnan ehtoja suhteessa niihin verkostoihin ja rakenteisiin, joihin ne ovat kytköksissä. Jos erityistä tukea tarvitsevaa tai vammaista oppilasta ei tueta eikä mahdollisteta hänen musiikillista toimijuuttaan siinä ihmisten ja instituutioiden verkostossa, johon hän kuuluu, ei hänen toimijuutensa pääse tulemaan näkyväksi saati kehittymään.

Oppilaiden moninaisuuden huomioonottaminen niin musiikkikasvatuksen pedagogisissa ratkaisuisissa kuin toimijuuden teoreettisessa tarkastelussa voi mahdollistaa musiikillista osallisuutta niille, jotka ovat aiemmin jääneet sen ulkopuolelle. Purkamalla normatiivinen ymmärrys autonomisesta musiikillisesta toimijasta, toimijuus voidaan nähdä laajemmin kuin vain instrumenttien ja nuottien hallintana tai pyrkimyksenä itseohjautuvuuteen ryhmämusisoinnissa. Tunnustamalla yksilön kehollisuus, haavoittuvuus ja kytkeytyminen osaksi isompaa kokonaisuutta oppilaan toimijuus voidaan tulkita uudella tavalla. Näin tehden syvempi ymmärrys ihmisen olemassaolon ja (musiikillisen) toiminnan yhteenkietouneisuudesta ja kokonaisvaltaisuudesta kasvaa. Tämän ymmärryksen kautta voidaan mahdollistaa myös jokaisen oppilaan yhdenvertaista oikeutta ja osallisuutta musiikkikasvatukseen.

Lähteet

- Abram, David 1996. *The spell of the sensuous: Perception and language in a more-than-human world*. New York, NY: Pantheon.
- Abril, Carlos R 2011. Music, movement, and learning. Teoksessa Colwell, Richard ja Webster, Peter R. (toim.) *The MENC handbook of research in music learning* (Vol. 2): Applications. New York, NY: Oxford University Press, 92–129.
- Bouloukou, Foteini, Marin-Diaz, Veronica ja Jimenez-Fanjul, Nelia 2021. Effects of an interventional music program on learning skills of primary-school students with dyslexia. *International Journal of Education and Practice* 9 (3), 456–467. doi:10.18488/journal.61.2021.93.456.467
- Butler, Judith 2006. Sexual difference as a question of ethics: Alterities of the flesh in Irigaray and Merleau-Ponty. Teoksessa Olkowski, Dorothea ja Weiss, Gail (toim.) *Feminist interpretations of Maurice Merleau-Ponty*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press, 107–125.
- Campbell, Sue, Meynell, Letitia ja Sherwin, Susan 2009. *Embodiment and agency*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press.
- Ervasti, Marja 2003. *Lorutan laulun, sävellän sillan, piirrän partituurin, äänikuvitan kertomuksen. Musiikillinen keksintä osana sovellettua Orff-pedagogiikkaa*. Lisensiaattityö. Oulun yliopisto.
- Ervasti, Marja 2019. Säveltämiskasvatus osana uudistuvaa musiikkikasvatusta. Tutkimusesittely. Tutkimussymposium 12.12.2019. TTEC (Opettajat, opettaminen ja kasvatusyhteisöt). Oulun yliopisto.
- Fisher, Linda 2000. Phenomenology and feminism: Perspectives on their relation. Teoksessa Fisher, Linda ja Embree, Lester (toim.) *Feminist phenomenology. Contributions to phenomenology*. Vol 40. Dordrecht: Springer. Saatavissa: https://doi.org/10.1007/978-94-015-9488-2_2 (luettu 5.5.2022).
- Flaunacco, Elena, Lopez, Luisa, Terribili, Chiara, Montico, Marcella, Zoia, Stefania ja Schön, Daniele 2015. Music training increases phonological awareness and reading skills in developmental dyslexia: A randomized control trial. *PLoS one*, 10 (9), e0138715. Saatavissa: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138715> (luettu 15.11.2022).
- Foster, Raisa, Salonen, Arto. O. ja Sutela, Katja 2022. Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota. *Kasvatus* 2, 118–129.
- Gallagher, Shaun 2005. *How the body shapes the mind*. New York: Oxford University Press.
- Habib, Michel, Lardy, Chloé, Desiles, Tristan, Commeiras, Céline, Chobert, Julie ja Besson, Mireille 2016. Music and dyslexia: A new musical training method to improve reading and related disorders. *Frontiers in Psychology* 7, 26. Saatavissa: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00026> (luettu 15.5.2022).
- Heinämaa, Sara 1996. *Ele, tyylä ja sukupuoli: Merleau-Pontyn ja Beauvoirin ruumiinfenomenologia ja sen merkitys sukupuoliälyksyykselle*. Helsinki: Gaudeamus.
- Husserl, Edmund 1998. *The Paris lectures*. Dordrecht: Kluwer.
- Jaques-Dalcroze, Émile 1980 [1921]. *Rhythm, music and education* (trans. from French by H. F. Rubinstein). London: The Dalcroze Society.
- Juntunen, Marja-Leena, Perkiö Soili ja Simola-Isaksson, Inkeri 2010. *Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1*. Helsinki: Sanoma Pro.

Juntunen, Marja-Leena 2015. Pedagoginen kokeilu integroida Ipadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännen luokan musiikinopetuksessa: Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta. *Musiikkikasvatus* 18 (1), 56–76.

Juntunen, Marja-Leena 2016. The Dalcroze Approach: Experiencing and knowing music through the embodied exploration. Teoksessa Abril, Carlos A ja Gault, Brent M. (toim.) *Approaches to teaching general music: Methods, issues, and viewpoints*. New York, NY: Oxford University Press, 141–167.

Juntunen, Marja-Leena 2018. Using iPads to integrate music, movement and composition in a 7th-grade music classroom. *Nordic Research in Music Education Yearbook* 18, 47–74.

Juntunen, Marja-Leena 2019. Dalcroze Eurhythmics – A method, an approach, a pedagogy, or a philosophy? *Le Rythme*, 49–59. Saatavissa: <https://dalcrozeusa.org/wp-content/uploads/2019/07/Le-Rythme-2019-Webversion.pdf> (luettu 15.5.2022).

Juntunen, Marja-Leena 2021. Eriarvoistavat mekanismit taiteen perusopetuksessa: Synteesi Arts Education for All -ryhmän tutkimuksista. *Synteesi* 4, 27–39.

Juntunen, Marja-Leena 2022. Movement: An integral component of general music. In Abril, Carlos R. & Gault, Brent M. (toim.) *General music: Dimensions of practice*. New York, NY: Oxford University Press, 299–321.

Juntunen, Marja-Leena ja Sutela, Katja 2023. The effectiveness of music-movement integration for vulnerable groups. Systematic Literature Review. *Front. Psychol.* 14:1127654. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1127654

Kankkunen, Olli-Taavetti 2012. Käy kuuntelemaan! Äänikävely ja ääniympäristön havainnointi. Teoksessa Ahonen, Kaarina ja Juutilainen, Tiina (toim.) *Järjen ja arjen ääniä: Tampereen normaalikoulu tutkii, kokeilee ja kehittää*. Tampere: Tampere University Press, 119–153.

Kivijärvi, Sanna ja Kaikkonen, Markku 2015. The role of Special Music Centre Resonaari in advancing inclusive music education in Finland. *European Perspectives on Music Education* 4, 229–240.

Kivijärvi, Sanna ja Rautiainen, Pauli 2020. *Kohtuullinen mukauttaminen musiikinopetuksen yhdenvertaisuuden edistäjänä*. ArtsEqual Policy Brief 2. Saatavissa: https://sites.uniarts.fi/fi/web/artsequal/ajankohtaista/-/asset_publisher/cQSjTaubBMax/content/id/1494356 (luettu 15.5.2022).

Kivijärvi, Sanna 2021. *Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy*. [Väitöskirja]. Studia Musica 88. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Klemola, Timo 1998. *Ruumis liikkuu – liikkuuko henki? Fenomenologinen tutkimus liikunnan projekteista. Filosofisia tutkimuksia*. Vol 66. Tampere: Tampereen yliopisto.

Laes, Tuulikki 2017. *The (im)possibility of inclusion. Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education*. [Väitöskirja]. Studia Musica 72. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Lakes, Kimberley D, Neville, Ross, Vazou, Spyridoula, Schuck, Sabrina E.B, Stavropoulos, Katherine, Krishnan, Kavita, Gonzalez, Irene, Guzman, Kayla, Tavakoulia, Arya, Stehli, Annamaria ja Palermo, Andrew 2019. Beyond Broadway: Analysis of qualitative characteristics of and individual responses to Creatively Able, a music and movement intervention for children with Autism. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16 (8), 1377. Saatavissa: <https://doi.org/10.3390/ijerph16081377> (luettu 15.5.2022).

LOPS 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus.

- Mackenzie, Catriona 2009. Personal identity, narrative integration, and embodiment. Teoksessa Campbell, Sue, Meynell, Letitia ja Sherwin, Susan (toim.) *Embodiment and agency*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press, 100–125.
- Mackenzie, Catriona 2019. Feminist innovation in philosophy: Relational autonomy and social justice. *Women's Studies International Forum* 72, 144–151.
- Maclaren, Kym 2009. Emotional metamorphoses: The role of others in becoming a subject. Teoksessa Campbell, Sue, Meynell, Letitia ja Sherwin, Sue (toim.) *Embodiment and agency*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press, 25–45.
- Merleau-Ponty, Maurice 2014. *Phenomenology of perception* (käännös D. A. Landes). Oxon: Routledge. (Alkuperäinen julkaisu 1945)
- Meynell, Letitia 2009. Introduction: Minding bodies. Teoksessa Campbell, Sue, Meynell, Letitia ja Sherwin, Sue (toim.) *Embodiment and agency*. University Park, PA: The Pennsylvania State University Press, 1–24.
- Noddings, Nel 2005. *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York, NY: Teacher's College Press.
- Oppimisen tuki [verkkojulkaisu] 2021. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavissa: <https://www.stat.fi/julkaisu/cktyiw7xc2e8w0c586gqxml22> (luettu 3.8.2022).
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Salmela-Aro, Katariina, Upadyaya, Katja ja Hietajärvi, Lauri 2020. Suomalaisten rehtoreiden ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia* 55 (6), 425–443.
- Salonen, Arto. O. 2010. *Sustainable development and its promotion in a welfare society in a global age*. Helsingin yliopisto. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6535-4> (luettu 6.3.2023).
- Salonen, Arto O. ja Bardy, Marjatta 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta Tulevaisuuteen. *Aikuskasvatus* 35 (1), 4–15.
- Sutela, Katja 2020. *Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs: a practitioner inquiry in a special school*. [Väitöskirja.] Acta Universitatis Ouluensis 190. Oulun yliopisto.
- Sutela, Katja, Juntunen, Marja-Leena ja Ojala, Juha 2016. Inclusive music education: The potential of the Dalcroze approach for students with special educational needs. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy* 8 (2), 134–146.
- Sutela, Katja, Juntunen, Marja-Leena ja Ojala, Juha 2020. Applying music-and-movement to promote agency in special music education: A case study in a special school. *British Journal of Music Education* 37 (1), 71–85.
- Sutela, Katja, Ojala, Juha ja Kielinen, Marko 2021. Developing agency through music and movement. *Research Studies in Music Education* 43 (2), 195–211. <https://doi.org/10.1177/1321103X20934084>
- Sutela, Katja 2023. Shapes of Water – a multidisciplinary composing project visioning an eco-socially oriented approach to music education. *Research Studies in Music Education*. Published online first: <https://doi.org/10.1177/1321103X231155020>.
- van der Merwe, Liesl 2015. The first experiences of music students with Dalcroze-inspired activities: A phenomenological study. *Psychology of Music* 43 (3), 390–406.

Weiss, Gail 2015. The normal, the natural, and the normative: A Merleau-Pontian legacy to feminist theory, critical race theory, and disability studies. *Continental Philosophy Review* 48 (1), 77–93.

Young, Iris Marion 1980. Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment, motility and spatiality. *Human Studies* 3 (2), 137–156.

Kestävää ikääntymistä tukeva musiikkikasvatus

TUULIKKI LAES

Johdanto

Tutkijoiden, poliitikkojen sekä eri sosiaali-, terveys-, kulttuuri- ja kasvatusalojen ammattikuntien kiinnostus ikääntyneiden ihmisten hyvinvointia ja elämänlaatua kohtaan on lisääntynyt huomattavasti viime aikoina. Tämä ei ole yllättävää, sillä tiedämme, että nykyään länsimaissa syntyneellä lapsella on yli 50 prosentin mahdollisuus elää yli 105-vuotiaaksi, kun taas 100 vuotta sitten syntyneellä lapsella oli alle yhden prosentin todennäköisyys saavuttaa sama ikä (Gratton ja Scott 2017, 2). On siis sekä yksilön että yhteiskunnan etu pohtia, kuinka kaikkien hyvinvointi voidaan turvata lisääntyneiden elinvuosikymmenten aikana. Perushyvinvoinnin kulmakiviksi määritellään hyvä terveys, aineellisten tarpeiden tyydyttäminen ja yksilöllisesti koettu elämänlaatu. Ikääntyneiden ihmisten hyvinvointia koskeva tutkimus on keskittynyt pitkälti fyysiseen terveyteen ja taloudelliseen hyvinvointiin, kun taas koettu elämänlaatu, jonka mittareista ei olla yksimielisiä, on saanut vähemmän huomiota vanhenemisen tutkimuksessa. Tämä tutkimusintressin painotus heijastaa hyvinvoinnin käsitteellistämistä sodanjälkeisen modernismin aikana, jolloin lisääntyvä aineellinen hyvinvointi oli avainasemassa yhteiskunnan jälleenrakentamisessa. Vaikka jälki-modernismi on tuonut mukanaan subjektiivisen kokemuksen tutkimusnäkökulmiin, hyvinvointia tarkastellaan edelleen pääasiassa aineellisesta näkökulmasta. Aktiivisen ja osallistuvan kansalaisen näkökulma, joka perustuu myös pitkälti ulkoisesti määriteltäviin tavoitteisiin eikä niinkään subjektiivisesti koettuun elämänlaatuun, on ikääntyneitä koskevissa tutkimuksissa kannatettu (ks. Haarni 2010) ja otettu myös osaksi poliittista retoriikkaa. Se kohdistuu kuitenkin enimmäkseen eläkeikäisten liikunnallisen aktiivisuuden ja terveellisten elintapojen

ylläpitämiseen ja jättää vähemmälle huomiolle esimerkiksi taiteesta ja kulttuurista ammennettavat toimijuuden ja osallisuuden kokemukset, jotka osaltaan tukevat kokonaisvaltaista hyvinvointia elämänlaadun ylläpitäjänä (Laes ja Rautiainen 2022). Nykyisessä vauraassa ja kansainvälisellä tasolla korkean elintason yhteiskunnassamme hyvinvointiin liittyvät puutteet ja ongelmat eivät ole suinkaan kadonneet vaan muuttaneet muotoaan (Joutsenvirta ja Salonen 2020). Vaikka ikääntymisen yksilölliset, sosiaaliset ja taloudelliset seuraukset ovat luonnollisesti haastavampia silloin, kun rasitteena on lisäksi vähävaraisuus, vammaisuus tai maahanmuuttajatausta, yleisesti ottaen ikääntyminen ja erityisesti siirtyminen työelämästä eläkkeelle lisää sosiaalisen syrjäytymisen sekä mielenterveysongelmien riskiä yksilöllisestä sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Siten ikääntyneiden elämänlaatua määräävät yhä enemmän elämän sosiaaliset ulottuvuudet, yksilöllisesti koettu elämän mielekkyys ja merkityksellisyyden kokemus.

Tässä luvussa tarkastelen, miten musiikkikasvatuksessa lähestytään ikääntymistä ja elinikäisen oppimisen mahdollisuuksia sekä miten musiikkikasvatus voisi osaltaan vastata entistä paremmin ikääntyvän yhteiskunnan tarpeisiin nyt ja tulevaisuudessa. Luku on jatkumoa *Musiikkikasvattaja – kohti refleksiivistä käytäntöä* -kirjassa esittämieni myöhemmän musiikkikasvatuksen lähtökohdille myönteisen ikääntymisen tukijana (Laes 2013), mutta tässä näkökulma laajenee kysymyksiin musiikkikasvatuksen rooliin *kestävän ikääntymisen* tukijana: siihen, miten musiikkikasvatus voi tarjota uudenlaisia tapoja tuottaa sosiaalisia verkostoja ja luoda mielekkäitä merkityksellisyyden kokemuksia myöhemmässä elämänvaiheessa sekä muuttaa ikääntyvien yksilöiden yhteiskunnallista asemaa koskevia asenteita esimerkiksi julkisen pedagogisen toiminnan ja esitysten kautta niin, että ikääntyminen nähtäisiin ajallisesti ja paikallisesti liikkuvana osana elämäntulkua ja siihen liittyviä yhteisyyssuhteita ihmisten ja muiden luontokappaleiden välillä.

Kun ajassamme on siirrytty positivistisesta tieteen traditiosta yhä enemmän yhteiskunnallisesti vaikuttavan tutkimuksen diskurssiin, myös musiikkikasvatuksen tutkimuksen keskeinen kysymys on vaihtunut siitä, *mitä* musiikkia opetetaan siihen, *kenelle* musiikkia opetetaan, jolloin marginaalissa olevat yksilöt ja sosiaaliset ryhmät ovat nousseet

musiikkikasvatuksen tutkimuksen keskiöön. Kaikista syrjintää kokevista identiteettiryhmistä ‘vanhat ihmiset’ on tunnistettu yhdeksi vähiten huomiota saaneeksi ryhmäksi sosiaalista eriarvoisuutta koskevassa tutkimuksessa (Holman ja Walker 2021). Sama ilmiö voidaan havaita myös musiikkikasvatuksessa: musiikkikasvattajat ovat jo pitkään nostaneet esiin tarpeen myöhäisiän musiikkikasvatuksen tavoitteiden ja käytänteiden artikuloimiseksi, jotka eivät esimerkiksi toista varhaisiän musiikkikasvatuksen toimintamalleja vaan ovat kontekstuaalisesti mielekkäitä ja yhdenmukaisia ikääntyvien ihmisten tarpeisiin ja toiveisiin nähden. Tämä voidaan saavuttaa laajentamalla ja syventämällä pedagogista ymmärrystämme ikääntyneiden aikuisten opetuksen ja oppimisen vuorovaikutuksesta sekä perusteluista myöhäisiän musiikkikasvatuksen oikeutukselle (Laes ja Rautiainen 2018; Laes ja Schmidt 2021; Laes 2015; 2013). Mikäli haluamme olettaa, että musiikkikasvatuksella ja musiikillisella osallistumisella voi olla merkittävä panos ikääntyvän väestön elämänlaatuun ja hyvinvointiin, meidän tulisi harkita, miten musiikkikasvatuksessa voidaan aktiivisesti edistää asianmukaista resurssien kohdentamista sekä pedagogisia ja institutionaalisia uudistuksia, jotka hyödyntävät suoremmin kestävästä ikääntymisestä tukevaa elinikäistä oppimista. *Mikrotason* hyvien käytänteiden ja merkityksellisten kohtaamisten lisäksi on siksi tärkeää pohtia myös *makrotasolla*, kuinka musiikkikasvattajat voisivat nähdä ikääntyneille aikuisille suunnatun musiikkitoiminnan vahvemmin poliittisesti sidoksissa yleisiin ikääntymiseen liittyviin rakenteisiin ja käsityksiin ja olla siten mukana luomassa ‘musiikillista vallankumousta’ ikäsyrjinnän ja ikäihmisten kokeman yhteiskunnallisen eriarvoisuuden torjumiseksi. Tämä edellyttää myöhäisiän musiikkikasvatuksen (Laes 2013) edelleen kehittämistä yhteiskunnalliset tarpeet ja muutokset huomioiden sekä sen integroimista musiikkikasvatuksen laajempaan viitekehykseen, joka huomioi sekä henkilökohtaiset (*mikro*) että rakenteelliset (*makro*) vaikutukset ikääntyneiden elämään ja valintoihin (Laes ja Schmidt 2021).

Jotta musiikkikasvatuksessa voidaan haastaa kapeita ikääntymiskäsityksiä ja kehittää aitoja mahdollisuuksia elinikäiselle oppimiselle, alan ammattilaisten on ymmärrettävä laajasti, kuinka syrjäytymisen risteysdynamiikka eli *intersektionaalisuus* voi vaikuttaa osallistumisen

esteisiin myös näkymättömällä tasolla. Kun otetaan huomioon, kuinka julkisesti tuettu musiikki- ja taidekoulutusjärjestelmä ylläpitää jo epätasa-arvon mekanismeja rajoitetun taloudellisen, alueellisen, fyysisen ja pedagogisen saavutettavuuden kautta (Ilmola-Sheppard ym. 2021), joissakin oppilaitoksissa aikuisten osallistumista vaikeuttavat lisäksi yläikärajat. Ikärajojen lisäksi aikuinen oppija voi kohdata myös muunlaisia psyykkisiä tai sosiaalisia esteitä, jotka ovat vaikeammin havaittavissa ja artikuloitavissa. Tällä hetkellä musiikin elinikäistä oppimista ylläpitävien palvelujärjestelmien – kuten taiteen perusopetus ja vapaa sivistystyö – myöhäisikäisille aikuisille tarjoamat mahdollisuudet ovat vaihtelevia ja jossain määrin sattumanvaraisia (Laes ja Rautiainen 2018).

Vallalla olevien ikääntyvän väestön hyvinvointia koskevien käsitysten kapea-alaisuuden johdosta voidaan väittää, että hyvinvointipoliittika ja palvelurakenne Suomen kaltaisessa nopeasti ikääntyvässä yhteiskunnassa tarvitsee kokonaisvaltaisempaa ja monipuolisempaa ymmärrystä esimerkiksi musiikkikasvatuksen alan mahdollisuuksista tukea ikääntyvän väestön terveyttä ja hyvinvointia *laajenevan ammatillisuuden* myötä (Koivisto 2022). Laajeneva ammatillisuus ei tarkoita, että musiikkikasvattajien tulisi olla ikääntymiseen liittyvän lääketieteen tai terveydenhuollon asiantuntijoita. Sen sijaan, että keskitymme oman alamme kapeaan ammatilliseen puolesta puhumiseen tai muokkaamme ammattitoimintaamme musiikin välineellisiä tavoitteita palveleviksi, voimme pohtia, miten voitaisiin luoda mahdollisuuksia ammatillisen mielikuvituksen harjoittamiseen esimerkiksi ymmärtämällä ja navigoimalla erilaisia rakenteellisia mahdollisuuksia ammatillisten siilojen ulkopuolella. Tällä tavalla musiikkikasvattajat eivät vain laajenna omia ammatillisia mahdollisuuksiaan, vaan musiikkikasvatuksen laajempaa yhteiskunnallista relevanssia. (Koivisto ja Laes 2022). Tämä kehitys ei liity ainoastaan musiikkitoiminnan integrointiin osaksi vanhustenhoidtoa, vaan myös siihen, että esimerkiksi varhaiseläkevaiheessa tai työkyvyttömyyseläkkeellä oleville aikuisille tulisi tarjota enemmän mahdollisuuksia osallistua musiikkikasvatukseen (Laes ja Rautiainen 2022).

Ikääntymisen määrittelyä

Ikääntymisestä ei ole yhteneväistä käsitystä, sillä sekä ikääntymiseen suhtautumiseen vaikuttavat yhteiskunnalliset puitteet että se, keitä se koskee – eli kunkin ajanjakson ikääntyvä sukupolvi – on jatkuvassa muutoksessa. Kiinnostava kysymys myöhäisiän musiikkikasvatuksen lähtökohtia pohtiessa onkin, milloin ikääntyminen alkaa ja kuka määrittellään ikääntyneeksi. Biologisesta näkökulmasta voidaan todeta, että ikääntyminen alkaa heti syntymän hetkestä. Ikääntyminen on kuitenkin myös psykologinen ja sosiaalinen konstruktio: miten se koetaan yksilöllisesti ja millaisia yhteisesti sovittuja käsityksiä ikääntymisestä ylläpidetään eri kulttuureissa ja eri aikakausina. Pitkään vallalla on ollut käsitys ikääntymisestä menetyksen, rappeutumisen ja hiipumisen vaiheena. Aistien ja liikkuvuuden heikentymisen myötä ihmisestä tulee perheelleen, itselleen ja yhteiskunnalle “vanhus” kaikilla siihen liittyvillä olettamuksilla. Hän menettää persoonallisuutensa muiden ihmisten mielissä ja usein myös omassaan. Hänelle osoitetaan rooli yhteiskunnassa erityisesti vanhuksille suunniteltujen palveluiden käyttäjänä – palvelut eivät kuitenkaan ole millään tavalla tarpeeksi hyviä tai mielikuvituksellisia, jotta ihminen voisi elää elämäänsä sellaisena kuin se oli ennen. (Neuberger 2009, 113.)

Tämä näkemys vanhenemisestä on edelleen jossain määrin tavallinen – hieman pessimistinen näkemys siitä, millaista ikääntyminen tulee olemaan. Se ei välttämättä ole yleismaailmallinen, mutta hyvin tunnistettava. Heikkouden ja näkymättömyyden mielikuvaa pyritään naamioimaan tarinoilla *positiivisesta* ja *aktiivisesta* ikääntymisestä, joissa onnistuneesti ikääntynyt ihminen näyttää, ajattelee ja toimii kuin nuori ihminen. Yhtäältä pidämme yllä näitä kertomuksia mediassa, politiikassa, taiteessa, kirjallisuudessa ja jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa. Toisaalta voimme muuttaa niitä luomalla uusia tarinoita ja tekemällä tilaa vaihtoehtoisille äänille. Siitä huolimatta haluamme kuulla positiivisen ikääntymisen ilmenemismuotoja harmonisoiduista loppuelämän tarinoista ehkä siksi, että se lievittää ahdistustamme väistämättömällä tiellä kohti kuolemaa. Onkin haastavaa havaita ikääntymiseen liittyviä kollektiivisiä voimaantumiskertomuksia todennäköisimmin siksi, että

”vanhat ihmiset” eivät ole yksittäinen homogeeninen ryhmä, vaan erilaisia yksilöitä, jotka ovat sattuneet saavuttamaan tietyn iän ja myös kokevat ikääntymisen eri tavoin. Olemme pääosin omaksuneet *kronologisen ikääntymisen* näkemyksen, joka määrittelee oikean iän uran aloittamiselle, perheen perustamiselle ja eläkkeelle jäämiselle.

Tämä *elämänkaariteoria* (*life span*) on tuttu myös Erik Eriksonin (1982) psykososiaalisesta elämänvaihetoriasta, jonka mukaan kukin elämänvaihe huipentuu kriisiin, joka on tavalla tai toisella ratkaistava. Esimerkiksi nuoren aikuisen elämäncriisinä on sosiaalinen läheisyys tai eriytyminen, joka ratkaistaan uusien sosiaalisten ja perhesuhteiden muodostamisella, kun taas vanhuksen elämäncriisinä on minän eheys tai epätoivo osana elämän päättymisen hyväksymistä. Vaihtoehtoisen *elämänculkuteorian* (*life course*) (ks. esim. Hunt 2017) mukaan elämää ei ajatella lineaarisesti, vaiheesta toiseen etenevänä vaan merkittävien elämäntapahtumien ja eri elämänvaiheissa ja tilanteissa tapahtuvien siirtymien kerroksellisuuden kautta. Siinä ikää lähestytään *kumulatiivisena* eikä niinkään kronologisena ilmiönä: yksilöllä on samanaikaisesti monta ikää, kun menneisyyden kokemukset ja aiempien elämänvaiheiden tapahtumat kietoutuvat yhteen ja muodostavat kerroksellisen ikäidentiteetin, joka muuttuu ja mukautuu läpi elämän. Ihmisen mahdollisuudet ja roolit eivät ole sidottuja tiettyyn ikäkausitehtävään. Esimerkiksi opettaessamme musiikkia lapsille ja nuorille, voimme ajatella, että opetamme tulevia aikuisia ja vanhuksia heissä – elämänculkuajattelussa myös pedagogisen vuorovaikutuksen merkitys ajallisesti ja paikallisesti laventuu ja muuttaa muotoaan. Elämänculkuajattelussa korostuu muutos, ennustamattomuus ja epävarmuus vastakohtana elämäncariajattelulle, jota leimaa ennustettavuus sekä elämänvaiheistukseen liittyvät ennalta asetetut odotukset ja roolit. Elämänculkuteorian mukaan ikääntymisen ei tarvitse olla pelkkää sopeutumista (ks. Haarni 2010), vaan jokaisella elämänvalinnallamme on myönteisiä tai kielteisiä seurauksia – täten ikääntyvät ihmiset rakentavat elämänculkuaan toimimalla ja tekemällä valintoja elämäänsä määrittävien ajallisten, paikallisten ja yhteiskunnallisten puitteiden mukaisesti (Jyrkämä 2008). Myös elämäncriisin ratkaisematta jättäminen voi olla osa merkityksellistä elämänculkua.

Ikääntyneet toimijat musiikkikasvatuksessa

Viime vuosina ikääntymisen diskurssi on muuttunut passiivisesta sopeutumisesta kohti aktiivista toimijuutta. On kuitenkin erimielisyyttä siitä, miten aktiivisuutta määritellään sekä miksi aktiivisuuteen tulisi pyrkiä – kenen etua sillä tavoitellaan. Pyritäänkö *kiireen eetoksella* lunastamaan moraalista oikeutta eläkkeellä oloon ja hälventämään vaikutelmaa nuorempien sukupolvien taakkana olemisesta (Haarni 2010, 128)? Aktiivisen ikääntymisen diskurssi luo riskin osallistumisen kokemisesta enemmän velvollisuutena kuin oikeutena (Laes ja Rautiainen 2018). Yhtä kaikki, pitenevästä eliniänodotteesta syntynyt kiireisen työelämän ja hitaan vanhuuden väliin sijoittuva *kolmas ikä* muuttaa ja monipuolistaa eläkkeellä olemisen tapoja (Haarni 2010). Näin ollen toimijuudesta on tullut keskeinen lähestymistapa ikääntyvän väestön tutkimuksessa. Toimijuudelle on tarjolla useita määritelmiä, mutta sen tarkastelun perustana on kysymys siitä, onko ihmisellä eri tilanteissa mahdollisuutta valita erilaisia vaihtoehtoisia toiminnan tapoja. Toimijuuden tasoa voidaan arvioida sen perusteella, kuinka paljon ihminen yhtäältä kykenee ohjaamaan toimintaansa omilla valinnoillaan ja toisaalta, kuinka paljon hänen valintojaan ohjaavat yhteiskunnalliset rakenteet, lainalaisuudet sekä sosiaaliset odotukset (Jyrkämä 2008). Toimijuutta voidaan lähestyä sekä yksilöllisellä että kollektiivisella tasolla. Perinteinen yksilöpsykologinen näkemys on korostanut toimijuuden ilmenemistä yksittäisten saavutusten kautta, kun taas sosiologinen näkökulma painottaa toimijuuden edellyttävän kykyä sosiaaliseen toimintaan ja siihen liittyvään merkityksenantoon tunnetasolla. Myöhäisiä musiikkikasvatuksen konteksteissa on havaittu, että musiikkitoiminnan sosiaalisesti voimauttava vuorovaikutus on erottamaton yksilöllisen voimaantumisen rinnalla ja että molemmat ulottuvuudet ovat yhtä tärkeitä. (Laes 2015.) Tässä luvussa pyrin tarkastelemaan myöhäisikää laajasti ottaen, huomioiden jopa neljän vuosikymmenen työelämän jälkeisen elämänkulun. Viimeisen vuosikymmenen aikana musiikinkäyttö vanhustyössä on lisääntynyt, jota tutkimustulokset musiikin vaikutuksista muistisairauden hoitoon ovat tukeneet (Särkämö ym. 2011). Tässä luvussa kuitenkin tarkaste-

len ikääntyneitä aikuisia itsenäisinä toimijoina musiikkikasvatuksessa enkä niinkään potilaina tai musiikkiterapian asiakkaina.

Musiikkikasvatuksessa ikääntyneiden ihmisten toimijuutta on lähestytty erityisesti hyvinvoinnin ja aktiivisen ikääntymisen näkökulmasta. Useissa tutkimuksissa viimeisen vuosikymmenen ajalta (esim. Creech ym. 2013; Hallam ym. 2013; Perkins ja Williamon 2014; Hallam ja Creech 2016) on todettu musiikin universaalit mahdollisuudet ikäihmisten fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin tukemiseen. Musiikkihyvinvointikeskustelussa on myös huomionarvoista pohtia, *mikä* määrittellään hyvinvoinnin tuottavaksi elementiksi musiikillisessa toiminnassa. Laadulliset todisteet musiikillisten interventioiden hyvinvointivaikutuksista eivät näissä tutkimuksissa viittaa niinkään kliinisiin terveysvaikutuksiin, kuten verenpaineen tai sydämensykkeen alenemiseen tai mielenterveysoireiden vähenemiseen. Osallistujien kokemat hyödyt näyttävät syntyvän musiikillisuuden tuomasta vivahteesta jokapäiväiseen elämään, musiikin kautta koetusta sosiaalisesta vuorovaikutuksesta, oman musiikillisen kunnianhimon ja tavoitteiden saavuttamisesta, kyvystä tuottaa ja tehdä itse musiikkia sekä oppimisen edistymisestä. Erityisesti soittamaan oppiminen näyttää katalysoivan hyvinvointihyötyjä monipuolisilla tavoilla tarjoten osallistujille mahdollisuuden toteuttaa pitkäaikaisia musiikillisia tavoitteita, jotka muuttavat heidän musiikillisen osallisuuden kokemustaan toisten esityksiä kuuntelevasta tai katselevasta 'ulkopiiristä' itse musiikkia luovien ja soittavien 'sisäpiiriin'. (Perkins ja Williamon 2014; Laes 2015). Musiikkitoiminnan katsotaan sopivan hyvin aktiivisen ikääntymisen toteutusmuodoksi, etenkin jos kyse on hyväkuntoisista, sosiaaliseen toimintaan suuntautuneista henkilöistä, jotka omaavat aiempaa soittotaustaa (Taylor 2011; Pike 2011). Myös identiteettityöskentely korostuu myöhäisikäisiä koskevan musiikkikasvatuksen tutkimuksissa, erityisesti kiinnostus osallistujien *musiikillisen identiteetin* muotoutumiseen ryhmämusisoinnin ja osallistavan musiikkitoiminnan välityksellä (esim. Dabback 2010; Creech ym. 2013; Woody ym. 2019). Näissä tutkimuksissa erityisesti erot ammatillisen ja amatööri-identiteetin välillä sekä minäpystyvyyden ja myönteisen minäkuvan vahvistaminen nousivat keskeisiksi tarkastelun kohteiksi.

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus vuosien 2010–2020 välillä julkaistuista musiikkikasvatusalan artikkeleista osoitti, että läpäisyteemat ikääntyneiden aikuisten musiikkikasvatustoimintaa koskevissa tutkimuksissa ovat: 1) sosiaalisen yhteyden merkitys, 2) henkilökohtaisten tavoitteiden täyttymys sekä 3) musiikin universaali arvo hyvinvoinnin edistäjänä. Kirjallisuuskatsauksesta rajattiin pois kliiniset tutkimukset sekä musiikin instrumentaalinen käyttö esimerkiksi terapiana tai sairauzehoidon tukena. Sosiaalisen yhteyden merkitystä korostavan kategorian artikkeleissa tuloshavainnot tiivistyvät elinikäiseen oppimiseen ennen kaikkea sosiaalisen osallistumisen muotona; sosiaaliseen sitoutumiseen, osallistumisen mahdollisuuksiin sekä sosiaalisen verkostoitumisen ja vuorovaikutuksen jatkumona. Henkilökohtaisten tavoitteiden täyttymys ilmeni tutkimuksissa itseluottamuksen, motivaation, musiikillisen kehittymisen sekä henkisyiden lisääntymisenä; musiikkitoiminnalle annettujen henkilökohtaisten merkityksenantojen sekä validoinnin kokemuksina. Musiikin universaali arvo hyvinvoinnin edistäjänä ilmeni hyvinvointia, terveyttä ja elämänlaatua korostavissa tutkimushavainnoissa, jota hallitsivat atomistiset kategoriat ja määrittelyt fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen ja emotionaalisen hyvinvoinnin ilmenemismuodoista. (Laes ja Creech 2023.)

Monipuolisista tutkimusasetelmista huolimatta ikääntyneiden toimijuus näyttäytyi näissä tutkimuksissa ennalta määrättyä ja kapea-alaisena. Osallistujia kuvailevissa osioissa toistui joko binaari (mies/nainen) tai neutraali (sukupuolta ei määritelty) sukupuoli oletamus. Tutkimukset eivät niin ikään antaneet iän ja/tai eläkeläisstatuksen lisäksi juurikaan muuta tietoa osallistujista, kuten tietoa ammatti- tai koulutustaustasta. Musiikkitoiminnan kuvauksissa ei myöskään tullut esiin osallistujien poliittista toimijuutta korostavaa artikulointia. Havainto on yhteneväinen suomalaisten eläkeläisten taidetoimijuutta tarkastelevan tutkimuksen kanssa, jonka laajassa aineistossa ei nousut esiin yhtään esimerkkiä taiteen yhteiskunnallisen ulottuvuuden merkityksestä eläkeläisille (Laes ja Rautiainen 2022). Kuitenkin myös poliittisen ja muita kuin niin sanottuja välittömiä hyvinvointivaikutuksia tuottavan taiteen pitäisi lähtökohtaisesti kuulua myös ikääntyväälle väestölle, mikä nostaa huolen taiteen hyvinvointivaikutusten ympä-

rille rakentuvasta diskurssista ja siitä, miten ikääntyvät ihmiset itse sisäistävät ja toisintavat diskurssia musiikin ja taiteen valjastamisesta ikäihmisille ennen kaikkea terveyden edistämisen tarkoituksiin.

Pelkkä osallistuminen ei siis takaa toimijuuden kokemusta. Tutkimusten mukaan ihminen voi myös osallistua toimintaan tai kuluttaa taidetta statuskäyttäytymisenä ilman varsinaista intressiä kyseistä toimintaa tai taidemuotoa kohtaan (Salonen ja Joutsenvirta 2020). Toisaalta ihminen voi tarkoituksella jättäytyä pois tarjotusta taidetoiminnasta, jos hän ei koe sillä olevan relevanssia elämänlaadulleen tai hyvinvoinnilleen. Esimerkiksi eläkeläisille suunnattu harrastusryhmä voi laukaista yksilössä ‘eläköitymistrauman’ (Tornstram 2005), kun oma identiteettikokemus on ristiriidassa ulkoisten odotusten ja tarjottujen roolien kanssa (Laes ja Rautiainen 2022). Näin ollen myös osallistumatta jättäminen on toimijuutta. Ikääntyneiden musiikillista toimijuutta laajasti ja monipuolisesti tarkastelemalla voidaan ymmärtää paitsi yksilöllisiä elämäntilanteita ja toimintatapoja myös taiteen palvelujärjestelmien tuottamia toivottuja tai ei-toivottuja käytäntöjä.

Musiikkikasvatuksen elinikäisen oppimisen politiikka

Toimijuuden ja identiteetin lisäksi yleinen käsite ikääntyneiden ihmisten musiikkikasvatusta ja/tai musiikillista osallistumista koskevissa tutkimuksissa on *elinikäinen oppiminen*. Musiikkikasvatuksen hallitseva painopiste on pitkään ollut nuoremmissa oppijoissa, jota edelleen tukee vakiintunut eurooppalainen konservatorioperinne, joka korostaa lahjakkaiden lasten varhaista valintaa (ks. Heidi Elmgrenin luku tässä kirjassa). Vasta viime aikoina näkemykset musiikillisen osallistumisen merkityksistä muodollisen, tavoitteellisen musiikkikoulutuksen ulkopuolella – aikuiset oppijat mukaan lukien – ovat herättäneet laajempaa tutkimuksellista kiinnostusta (ks. Bartleet ja Higgins 2018; Mantie ja Smith 2017). Elinikäisen oppimisen käsitteellä on pyritty korostamaan, että musiikkikasvatuksen olisi syytä kattaa *läpi elämän* jatkuvan oppimisen mahdollisuudet varhaislapsuudesta myöhäisikään (ks. esim. Mantie ym. 2021).

Elinikäisen musiikkisuhteen kannalta musiikkikasvatuksen tulisi jo kouluaikana tarjota kaikille niitä tietoja ja taitoja, jotka ihmiset myös aikuiselämässään kokevat arvokkaiksi ja itsenäistä musiikillista toimijuutta tukeviksi. Näitä ovat muun muassa musisoinnin tekniset näkökohdat, nuotinlukutaito mukaan lukien, saavutettavat vaihtoehtoiset nuotinusmenetelmät, kuten Kuvionuotit, erilaiset harjoittelustrategiat sekä tieto erilaisista musiikin harrastamisen mahdollisuuksista koulun ulkopuolella. Lisäksi musiikkikasvatuksen tulee tarjota monipuolisia mahdollisuuksia erilaiseen musiikilliseen toimintaan eri kehitysvaiheissa. Vaikka keskilapsuutta pidetään usein musiikillisesti tärkeänä kehitysvaiheena, ei ole erityisen selkeää näyttöä siitä, että se olisi ainoa tai jopa sopivin vaihe musiikillisen kiinnostuksen herättämiseen tai vahvistamiseen. Joillekin se on liian aikaista, joillekin taas musiikillisen innostuksen syttyminen voi kestää useita vuosia. (Lamont 2011.) Siksi mahdollisuuksia tulee olla saatavilla monipuolisesti ja riittävän usein, jotta sopivia “momentumeja” musiikilliselle toimijuudelle voidaan muodostaa ja lujittaa. Myös työelämässä voisi tarjota musiikkikasvatuksellisia kokemuksia, jotka parhaimmillaan mahdollistaisivat mielekkään musiikkitoiminnan vaikuttavuuden vanhustyön tukena myöhemmässä elämässä. Elämänkulun kerroksellinen luonne, suunnanmuutokset sekä henkilökohtaiset prioriteetit tekevät optimaalisten elinikäistä oppimista tukevien osallistumismuotojen ennustamisen käytännöllisesti katsoen mahdottomaksi. Avoimen mielen pitäminen musiikin suhteen on siis elintärkeää niin oppijoiden kuin opettajien ja ohjaajien kannalta, jotta jokainen voi saavuttaa musiikillisen potentiaalinsa. (Lamont 2011.) Tutkimusten mukaan keskeistä elinikäisen musiikki- ja taidekasvatuksen järjestämisessä ja sen onnistumisessa on osallistujien henkilökohtaisen musiikki- ja taidesuhteen ja toimijuuden tukeminen (Kippo ym. 2023; Laes ja Rautiainen 2022), taide- ja kulttuuritoiminnan säännöllisyys (Fujiwara ym. 2014; Wheatley ja Bickerton 2019; Laes 2013) sekä toimintaa toteuttavien toimijoiden laajenevan ammatillisuuden ja systemisen työtavan tukeminen (Koivisto 2022).

UNESCO:n ensimmäinen elinikäisen oppimisen julistus (Faure ym. 1972) perustui sloganille “*learning to be*” – jokaisen ihmisen oikeutena tulla itsekseen ja kehittää itseään läpi elämän merkitykselliseksi koke-

millaan tavoilla. Viime vuosikymmeninä elinikäinen oppiminen on kokenut radikaalin diskurssinmuutoksen, ja sen nykyisissä artikuloinneissa korostuu ammatillisuus sekä työelämän tarpeiden kuten kilpailukyvyyn palveleminen. Myös kansainvälisissä dokumenteissa elinikäisen oppimisen ja aikuiskoulutuksen tavoitteet on kehystetty pitkälti perustaitojen kuten luku-, lasku- ja tietokonelukutaidon varaan (UNESCO 2015). UNESCO (emt.) on asettanut vuodelle 2030 tavoitteen läpi elämän jatkuvasta kestävästä kehitystä tukevasta kansalaisyhteiskunnasta, joka mahdollistaisi paitsi kestävyystavoitteiden toteutumisen käytännössä myös kansalaisten osallistumisen heitä koskevaan päätöksentekoon. Myös ikääntyneet aikuiset nähdään aktiivisina toimijoina osana kestävästä tulevaisuudesta politiikkaa. Tämän tavoitteen toteutuminen näyttää kuitenkin epätodennäköiseltä, jos aikuiskoulutus ja elinikäinen oppiminen ovat näin suppeasti määriteltyjä. Tämä diskurssinmuutos on etäännyttänyt elinikäisen oppimisen merkitystä työelämän jälkeisessä elämänvaiheessa, minkä vuoksi voi olla yhä vaikeampaa perustella myöhemmän elämän oppimisen oikeutusta (Muhonen 2013) institutionaalisia rakenteita ja resursseja koskevassa päätöksenteossa. Sen vuoksi onkin erityisen tärkeää, että musiikkikasvatus ja muut luovaa toimintaa ja itseilmaisua ylläpitävät koulutusalat nostavat elinikäisen oppimisen tavoitteen alansa keskiöön.

Elinikäisen oppimisen valjastaminen erityisesti työelämän tavoitteita palvelevaksi tuottaa haitallista ajattelutapaa työelämästä eläkkeelle siirtyvien lisääntyneen vapaa-ajan “merkityksettömyydestä” tai “tuottamattomuudesta”. Eläkesiirtymässä mahdollinen henkilökohtaiseen työ- ja perheidentiteettiin liittyvä menetyksen tunne voi olla syvä ja lamaannuttava, jolloin osallistuminen henkilökohtaisesti merkitykselliseen sosiaaliseen toimintaan on erittäin tärkeää – sillä voidaan ennaltaehkäistä ikääntyvän väestön keskuudessa lisääntyviä mielenterveyshaasteita (ks. esim. Haarni 2014). Monilla taiteen aloilla onkin huomattu ikäihmisten tarpeet osallistua luovaan toimintaan. Samalla on nostettu esiin musiikin ja taiteen fyysistä ja psyykkistä terveyttä edistävät vaikutukset. Ikääntyville suunnatun osallistavan musiikkitoiminnan merkityksellisyyttä ei pidä kuitenkaan perustella ainoastaan terveyden edistämiseksi, koska näin saatetaan ajautua

ikäihmisten tasapäistävään kohteluun, joka voi syntyä, kun musiikkia pidetään vain välineenä terveyteen. Myöhemmässä iässä tapahtuvalle musiikkikasvatukselle on fyysistä ja henkistä terveyttä edistäviä vaikutuksia korostavan kustannustehokkaan ikääntymisen lisäksi muitakin oikeutuksen diskursseja: se antaa toisen mahdollisuuden kenties aiemmin epäonnistuneen musiikkisuhteen korjaamiseen, lisää sosiaalista ja yhteiskunnallista osallisuutta sekä tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen (ks. Muhonen 2013). Myös toimijuuden kokemukset vahvistuvat, kun ihminen saa mahdollisuuden ylittää itsensä uusia taitoja kartuttamalla (Laes 2015). Mikäli musiikin ja taiteen potentiaalia halutaan hyödyntää tulevien eläkeläiskohorttien hyvinvoinnin kokemuksen kohentamiseen, on otettava huomioon tutkimustulokset, joiden mukaan musiikki- ja taidetoiminnalla ei saavuteta toivottuja hyvinvointikokemuksia, jos henkilöllä ei ole elämän aikana muodostunut suhdetta kyseiseen taidemuotoon (Laes ja Rautiainen 2022; Kippo ym. 2023; Fujiwara ym. 2014).

Koulutus- ja työvoimapolitiittiseen diskurssiin sidottu elinikäisen oppimisen kieli on aiheuttanut työelämän jälkeisen musiikki- ja taideharrastuksien artikuloinnin kulttuurihyvinvoinnin kehyksiin – siitäkin huolimatta, että toiminnalla olisi myös selkeitä pedagogisia sisältöjä ja tavoitteita. Arvokeskustelu siitä, onko osallistuminen yhtä mielekästä toimintaa kuin oppiminen tai mitkä lainalaisuudet määrittävät kasvatustoimintaa verrattuna hyvinvointitoimintaan, ei ole alamme kehittymisen kannalta mielekästä (Mantie 2012). Myös musiikki- ja taidekasvattajien on hyvä olla aktiivisesti mukana silloittamassa opetus-, kulttuuri- ja sotesektoreita muun muassa alueellisten kulttuurihyvinvointisuunnitelmien kautta. Yhteistyöllä voidaan pyrkiä laajentamaan elinikäisen oppimisen käytänteitä koskemaan myös esimerkiksi musiikkikasvatustoiminnan puitteissa toteutettavaa “vakavaa”, tavoitteellisen ja sitoutunutta vapaa-ajan toimintaa, joka ei ole vain “aktiivisen ikääntymisen” uusi strategia vaan pikemminkin muutos, jolla voidaan suunnata uudelleen yhteiskunnan arvoja ja asenteita ikääntymistä kohtaan. Sillä voidaan vastustaa paitsi ikäsyrjintää myös uusliberalistisen talousjärjestelmän ylläpitämää työkeskeistä diskurssia. (Mantie ym. 2021.) Elinikäisen oppimisen politiikan uudelleen suuntaamisella sekä

aktiivisella ja näkyvällä musiikkikasvatuksella voidaan vähentää ikään-
tymisestä käytävää huolikeskustelua, joka keskittyy ikääntyvän väes-
tön aiheuttaman taloudellisen taakan kysymyksiin. Monisukupolvinen
toiminta sopii erinomaisesti elinikäisen oppimisen tavoitteiden toteutta-
miseen – sillä voidaan luoda sukupolvien välisiä tiloja, joissa mahdollis-
tuu monipuolisten ikäidentiteettien ilmentäminen ja yksilöllisen paino-
pisteen siirtäminen kohti yhteiskunnallisiin ja poliittisiin ulottuvuuksiin
vaikuttavia yhteisyyssuhteita. Elinikäisen musiikkikasvatuksen voi-
daan parhaimmillaan nähdä vahvistavan emotionaalista resilienssiä
sekä tukevan sellaisten strategioiden haltuun ottamista, jotka auttavat
selviytymään myöhempien ikävuosien elämäntilanteiden muutoksissa.
Musiikkikasvatuksessa opittu siirtyy elämän käytänteisiin ja tuottaa
yksilöllisesti koettua hyvinvointia: asioiden toisin näkemistä, kykyä
ratkaista ongelmia, osaamisen ja merkityksellisyyden tunnetta, elämän
tavoitteellisuutta ja sosiaalisen yhteenkuuluvaisuuden vahvistumista
(Laes 2015).

Monisukupolvinen musiikkikasvatustoiminta on edelleen margi-
naalista ja mukautuu useammin yhteisömusiikin (*community music*)
toimintatapoihin ja tavoitteisiin kuin musiikkikasvatuksen alaan.
Yhteisömusiikkia onkin arvosteltu pedagogisen laadun puutteesta (ks.
Creech ja Hallam 2016; Kertz-Welzel 2016), kun samalla ylläpidetään
käsitystä lasten ja aikuisten oppimisen eroista. Näitä eroja perustellaan
esimerkiksi motivaation, itseohjautuvuuden ja arviointimenetelmien
vaihtelevuudella riippuen siitä, onko kyseessä lapsi- vai aikuisoppija.
Eroavaisuudet eivät kuitenkaan ole niin merkittäviä, että ne estäisivät
sukupolvien yhteisen mielekkään pedagogisen toiminnan. Musiikki tar-
joaa myös tehokkaita tapoja sukupolvien väliseen yhteyteen, mikä on
havaittu yhdeksi keinoksi yhteiskunnan eriarvoistumisen hidastamises-
sa. Sukupolvien välinen toiminta sitouttaa myös biologisesti toisistaan
riippumattomat vanhemmat ja nuoremmat ihmiset vuorovaikutukseen,
joka vahvistaa sukupolvien välistä sidettä, edistää kulttuuriperinnön
kiertokulkua ja tarjoaa vuorovaikutuksellista tukea ylläpitämään kaik-
kien sukupolvien hyvinvointia ja turvallisuutta (Biggs ja Lowenstein
2011, 131). Voimme havaita useita esimerkkejä erilaisista informaaleista
musiikkisyhteisöistä, joissa ikäerottelu hämärtyy ja menettää merkityk-

sensä kollektiivisesti koettujen musiikkityylien ja musiikillisen osallistumisen muotojen tuloksena. Erityisesti kansainväliset online-musiikkiyhenteisöt tarjoavat alustoja erilaisten ja eri-ikäisten ihmisten kohtaamiseen yhteisen musiikillisen kiinnostuksen parissa (Waldron 2018), mutta maailmalta löytyy myös esimerkkejä onnistuneesta musiikin ammattilaisten toteuttamasta musiikillisesta integraatiosta lasten ja vanhusien kanssa (esim. David ym. 2016; Belgrave ja Keown 2018; Varvarigou 2011). Näissä ylisukupolvisissa musiikkiprojekteissa on havaittu, että ammattilaisten on tärkeää tunnistaa sellaisia toimijuuden muotoja, jotka ovat mielekkäitä nuorille ja vanhoille. Mielekkyyden kokemuksia voidaan tukea teeman, ohjelmiston ja työskentelytapojen sensitiivisellä valitsemisella sekä luomalla yhteisiä musiikillisiä tavoitteita. Suomessa erinomainen esimerkki monisukupolvisesta musiikkiyhenteisöstä on perinnesäveltäjä ja ponnistava Näppärit, joka toteuttaa avointa pedagogiikkaansa useissa monen ikäisistä ja -tasoisista soittajista koostuvista kansanmusiikkiryhmissä ympäri Suomen tarjoten mahdollisuuksia ylisukupolviselle musiikkikasvatukselle yhteisten harjoitusten, esiintymisten ja tempausten muodossa. Kansanmusiikki sopii hyvin ylisukupolvisen toimintaan, koska se ei vaadi pitkälle opiskeltua teknistä soittotaitoa eikä assosioitu mihinkään tiettyyn ikäkattegoriaan, vaan vetoaa ”vauvasta vaariin”.

Musiikki vaikuttaa meissä läpi elämän, se pitää sisällään yhteisesti jaettuja merkityksellisiä kokemuksia ja sukupolvelta toiselle siirtyvää kulttuuriperintöä luoden merkityssuhteita, jotka ovat erillään institutionaalisen musiikkikasvatuksen hallitsevista rakenteista. Monisukupolvinen musiikkitoiminta tarjoaa erinomaisia mahdollisuuksia elinikäisen musiikkikasvatuksen politiikan rakentamiseen ja voi toimia jopa esimerkkinä muille aloille. Parhaimmillaan monisukupolvinen luova toiminta ja yhdessä oppiminen paitsi vähentää negatiivisia tai stereotyyppisiä asenteita eri-ikäisiä kohtaan, myös lisää kaikkien sukupolvien edustajien kommunikaatiotaitoa, empatiakykyä, ongelmanratkaisukykyä ja merkityksellisyyden kokemuksia sekä kasvattaa sosiaalisia verkostoja ja myönteistä asennetta omaa elämäntulkua ja ikääntymistä kohtaan. Ikääntyvälle väestölle musiikkikasvatustoimintaa suunnitellessa meidän ammattilaisten on syytä välttää lokeroimista

ja sen sijaan avata mahdollisuuksia omaehtoiselle, mielekkäälle sukupolvien väliselle vuorovaikutukselle. Monilla ikääntyneillä aikuisilla voi olla musiikkiin liittyviä traumaattisia kokemuksia: esimerkiksi opettaja on voinut koulussa sanoa, että et osaa laulaa. Suhde musiikkiin voi olla ristiriitainen. Kun saa aikuisena uuden mahdollisuuden musiikin oppimiseen kannustavassa ja turvallisessa ympäristössä, syntyy tilaisuus muokata itselleen aivan uudenlainen musiikillinen identiteetti ja tuottaa uudenlaista musiikillista toimijuutta. Joskus kokemus voi olla turvallisempi muiden eri-ikäisten aloittelijoiden kanssa: aikuinen voi olla aloittelija musiikinoppimisessa, mutta antaa muunlaista tukea ja esimerkkiä nuoremmille oppijoille. Toisaalta aikuisella voi olla omiin taitoihin nähden korkeatasoinen musiikkimaku, ja tasapainon löytäminen musiikillisten mieltymysten ja taitotason välillä on pedagogin tärkeä tehtävä. Monisukupolvista musiikkikasvatusta suunniteltaessa onkin myös syytä muistaa, että ikääntyneet ovat heterogeeninen ryhmä.

Musiikkikasvatuksessa elinikäisen oppimisen horisontin laajentaminen, jossa hyödynnetään sekä pedagogista innovointia (kuten monipuolinen myöhäisiän musiikkitoiminta sekä monisukupolviset mallit) että oppimisen merkitystä myöhemmässä elämänvaiheessa sosiaalisen osallisuuden muotona, monipuolistaa alan ammatillisia näkymiä sekä vahvistaa musiikkikasvatuksen sekä laajemmin taiteen ja kulttuurin merkitystä sivistyksellisenä oikeutena ja vastuullisen yhteiskunnan peruspilarina. Elinikäisen oppimisen politiikka tuo yhteen toisistaan eriytyneet alakohtaiset intressit, kuten varhaisiän ja myöhäisiän musiikkikasvatuksen, eri musiikkityyliin kohdistuvat intressit, koulun musiikkikasvatuksen ja aikuiskasvatuksen sekä formaalit ja informaaliset oppimisen muodot.

Kohti kestäväää ikääntymistä

Ikääntymisen ymmärtämistä ohjaavat erilaiset diskurssit, jotka muuttuvat eri aikakausien, yhteiskunnallisten muutosten ja kulttuuristen ilmiöiden myötä. Kuten jo aiemmin tässä luvussa on todettu, aktiivisen ikääntymisen diskurssi on pitkään dominoinut länsimaista käsitystä ihanteellisesta ikääntymisestä, mutta sen määritelmä ja ta-

voitteet koetaan ongelmallisiksi. Aktiivisen ikääntymisen vastakohdanna voidaan pitää sopeutuvaa ikääntymistä, jota leimaa yhteiskunnallisesti kapean ikäkausitehtävän toteuttaminen sekä luopumisen ja elämänpiirin pienenemisen mentaliteetti. Lisääntynyt valinnanmahdollisuus kolmannen iän elämäntyylin toteuttamisessa tuottaa nautinnollisen ikääntymisen diskurssia, jossa korostuu yksilöllisyys sekä vapaus työ- ja perhe-elämän velvoitteista. Tämän rinnalle kaivataan kuitenkin toisenlaista diskurssia, joka ottaa huomioon sosiaalisen ja ekologisen vastuullisuuden sekä keskinäisriippuvaisuuden eri sukupolvien välillä.

Transformatiivinen kestävä ikääntymisen diskurssi edellyttää systeemistä muutosta mentaalisisissa malleissamme, jotka ohjaavat käsityksiämme ikääntymisestä. Se vaatii erilaisten sosiaalisten sistemien, kuten koulutuksen, työyhteisöjen, perheiden ja muiden yhteisöjen, uudelleenjärjestelyä vallan, hoivan ja vastuun jakamiseksi tasaisemmin kaikkien sukupolvien kesken. Kestävä ikääntyminen musiikkikasvatuksen tarjonnan periaatteena kaipaa keskustelua yleisistä asenteista ikääntymistä kohtaan. Meidän tulee aloittaa muutos pohtimalla, miten itse ylläpidämme haitallisia ennakko-oletuksia ja rakenteita. Monipuolisten palvelujen tarjonnassa kysymys ei ole pelkästään talouspoliittisista arvoista. Musiikkikasvatusta ei tulisi tarjota ikäihmisille ainoastaan lääkkeenä ikääntymistä vastaan. Musiikin merkitykseen tulee paneutua myös elinikäisen oppimisen kautta. Inhimillinen tarve oppia uusia taitoja ja omaehtoisia ilmaisutapoja ei katoa iän myötä – päinvastoin. Taiteen perusopetusjärjestelmää voisi laajentaa palvelemaan myös myöhäisikäisiä oppijoita. Musiikkikasvatus tarjoaa kokemuksia ihmisenä kasvusta ja elämän merkityksellisyydestä. Lisäksi myöhäisikäiset musiikinoppijat ovat raportoineet säännöllisen soittoharrastuksen tarjonnan joustavuuden, tunteidensäätelyn, ongelmanratkaisutaitojen, tavoitteellisuuden ja tulevaisuussuuntautuneisuuden sekä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia (esim. Laes 2015). Tavoitteellinen soittoharrastustoiminta voi myös tuottaa myönteisiä fyysisiä terveysvaikutuksia. Jos toiminta tulee samalla kohentaneeksi terveyttä, se on lisähyöty, jonka ei kuitenkaan tarvitse olla pedagogisen toiminnan päätavoite.

Tässä luvussa olen tarkastellut, miten sosiaalisesti ja kulttuurisesti muodostetut käsitykset ohjaavat suhtautumistamme ikääntymiseen ja elämäntapaan ja miten näillä käsityksillä on suoria vaikutuksia koulutuksellisiin rakenteisiin, ammatillisiin diskursseihin sekä jokapäiväiseen vuorovaikutukseen. Näennäisen positiivisella aktiivisen ikääntymisen diskurssilla voi olla myös epätoivottuja seurauksia elinikäisen musiikkikasvatukseen mahdollisuuksiin. Lisäksi väestömme eliniän pitenemiseen liittyvät ekologiset, yhteiskunnalliset, koulutus- ja talouspoliittiset seuraukset vaativat meitä päivittämään ikääntymisen ja elämäntavan käsityksiä. Jos haluamme tarkastella ikääntymistä kestävästä näkökulmasta, meidän on haastettava kulutuskapitalismia palveleva kapea ”ikuisen elämän” mentaliteetti, jonka lineaarinen elämäkäsitys usein yllyttää meitä elämään tässä ja nyt, jättämällä huomiotta elämän sekä planeettamme rajallisuuden. Siirtämällä painopisteemme systeemiseen ja kumulatiiviseen elämäntavan näkökulmaan, voimme tulla tietoisemmiksi oman elämäntavamme yhteyksistä muiden elämäntapoihin. Elämäntavan lähestymistapa avaa mahdollisuuksia asettua dialogiin maailman kanssa (Biesta 2022) sisäistäen, että olemme vain ”tilapäisiä planeettamme vartijoita ja hoivaajia sukupolvien jatkumossa” (Siegfried 2021, s. 48). Elämäntavan lähestymistapa luo hienovaraisen muutoksen elämäntapojemme painotuksiin: eläessämme pidempään painopisteemme on oltava vähemmän yksilökeskeisessä kulutukseen pyrkivässä virkistystoiminnassa (*recreation*) ja enemmän merkitykselliseen sosiaaliseen toimintaan ja yhteyteen panostavassa uuden luomisessa (*re-creation*) (Gratton ja Scott 2017). Käytännössä elämäntapajattelun soveltaminen musiikkikasvatukseen tarkoittaa ikäperustaisten kategorioiden sekä pedagogisen, terapeutin/hoivaavan ja yhteisöllisen musiikkitoiminnan jaotteluiden tarpeen uudelleenarviointia.

Miten musiikkikasvattaja voi toteuttaa kestävästä ikääntymistä tukevia toimintatapoja?

1. Suunnittele pedagogiset kohtaamiset niin, että ne tukevat dialogista maailmakäsitystä ja sukupolvien välistä solidaarisuutta

silloinkin, kun kyseessä on samaa ikäluokkaa edustava ryhmä. Pienetkin yksityiskohdat, tarinat ja huomiot ovat merkityksellisiä.

2. Muista, että tämän päivän nuoret ovat tulevaisuuden vanhoja.
3. Luo aktiivisesti sellaisia yhteisiä musiikillisia kohtaamisia ja oppimisen mahdollisuuksia, jotka tuovat eri sukupolvet yhteen. Uskalla rikkoa rajoja ja perinteisiä toimintamalleja.
4. Suhtaudu jokaiseen potentiaalisena elinikäisenä oppijana ja muusikkona iästä ja kyvyistä riippumatta.
5. Tule tietoiseksi omista ennakkokäsityksistäsi ja vältä iän perusteella tehtyjä olettamuksia sopivasta musiikillisesta materiaalista tai toiminnasta.
6. Pohdi, miten musiikillisissa käytänteissä, materiaalissa, välineissä, soittimissa, tilankäytössä ja menetelmissä voisi yhdistää eri aikakausien ja sukupolvien perintöä ja uusia innovaatioita. Miten voidaan luoda kestävää jatkumoa musiikillisiin elämäntapoihin?
7. Harjoita ekologista vastuullisuutta pedagogisen toiminnan muodoissa, välineissä, materiaaleissa ja menetelmissä: haluamme ikääntyä ja mahdollistaa uusille sukupolville elämän terveellä planeetalla.

Kestävän ikääntymisen näkökulma korostaa vuoropuhelua aikaan ja paikkaan sitomattoman maailman sekä menneiden, nykyisten ja tulevien sukupolvien kanssa. Kestävän ikääntymisen näkökulman soveltaminen elinikäiseen musiikkikasvatukseen mahdollistaa paitsi alamme kehittymisen ihmisten ja yhteiskunnan tarpeita paremmin palvelevaksi myös mukanaolon systemisessä muutoksessa, joka takaa laadukkaamman ja kestävämmän elämän nyt ja tulevaisuudessa.

Lähteet

- Bartleet, Brydie-Leigh ja Higgins, Lee (toim.) 2018. *The Oxford Handbook of Community Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Belgrave, Melita ja Keown, Daniel 2018. Examining cross-age experiences in a distance-based intergenerational music project. Comfort and expectations in collaborating with opposite generations through “virtual” exchanges. *Frontiers in Medicine*, 5. <https://doi.org/10.3389/fmed.2018.00214>
- Biesta, Gert 2022. *World-centred Education: A View for the Present*. London: Routledge.
- Biggs, Simon ja Lowenstein, Ariela 2011. *Generational Intelligence: A Critical Approach to Age Relations*. London/New York: Routledge.
- Creech, Andrea, Hallam, Susan, Varvarigou, Maria, McQueen, Hillary ja Gaunt, Helena 2013. Active music making: a route to enhanced subjective well-being among older people. *Perspectives in Public Health* 133 (1), 36–43. <https://doi.org/10.1177/1757913912466950>
- Creech, Andrea ja Hallam, Susan 2015. Critical geragogy: A framework for facilitating older learners in community music. *London Review of Education* 13 (1), 43–57. <https://doi.org/10.18546/LRE.13.1.05>
- David, Justin, Yeung, Michelle, Vu, John, Got, Tiffany ja Mackinnon, Chelsea 2018. Connecting the young and the young at heart: An intergenerational music program. *Journal of Intergenerational Relationships* 16 (3), 330–338. <https://doi.org/10.1080/15350770.2018.1477436>
- Erikson, Erik 1982. *The Life Cycle Completed*. New York, NY: W. W. Norton.
- Faure, Edgar, Herrera, Felipe, Kaddoura, Abdul Razzak, Lopes, Henri, Petrovsky, Arthur, Rahnama, Majld ja Champion, Frederik 1972. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO. Saatavissa: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801> (luettu 8.8.2022).
- Fujiwara, Daniel, Kudrna, Laura ja Dolan, Paul 2014. Quantifying and valuing the wellbeing impacts of culture and sports. *Department for Culture Media and Sport Research Paper*. Saatavissa: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/304899/Quantifying_and_valuing_the_wellbeing_impacts_of_sport_and_culture.pdf (luettu 7.3.2023).
- Gratton, Lynda ja Scott, Andrew 2017. *The 100-year Life. Living and Working in an Age of Longevity*. London: Bloomsbury.
- Haarni, Ilka (toim.) 2014. *Ikääntyvä mieli: Mielen hyvinvointia vanhetessa*. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- Haarni Ilka 2010. *Kolmas elämä: Aktiiviset eläkeläiset kaupungissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hallam, Susan ja Creech, Andrea 2016. Can active music making promote health and well-being in older citizens? Findings of the Music for Life project. *London Journal of Primary Care* 8 (2), 21–25. <https://doi.org/10.1080/17571472.2016.1152099>
- Hallam, Susan, Creech, Andrea, Varvarigou, Maria, McQueen, Hillary ja Gaunt, Helena 2013. Does active engagement in community music support the well-being of older people? *Arts & Health* 6 (2), 101–116. <https://doi.org/10.1080/17533015.2013.809369>
- Holman, Daniel ja Walker, Alan 2021. Understanding unequal ageing: towards a synthesis of intersectionality and life course analyses. *European Journal of Ageing* 18, 239–255. <https://doi.org/10.1007/s10433-020-00582-7>

- Hunt, Stephen 2017. *The Life Course. A Sociological Introduction*. London: Palgrave.
- Ilmola-Sheppard, Leena, Rautiainen, Pauli, Westerlund, Heidi, Lehikoinen, Kai, Karttunen, Sari, Juntunen, Marja-Leena ja Anttila, Eeva. 2021. *ArtsEqual: tasa-arvo taiteen ja taidekasvatuksen palveluiden suuntana*. Helsinki: Taideyliopisto. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-042-3> (luettu 8.8.2022).
- Joutsenvirta, Maria ja Salonen, Arto O. 2020. *Sivistys vaurautena. Radikaalisti, mutta lempeästi kohti kestävää yhteiskuntaa*. Helsinki: Basam Books.
- Jyrkämä Jyrki 2008. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä: hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehykseksi. *Gerontologia* 22 (4), 190–203.
- Kertz-Welzel, Alexandra 2016. Daring to question: A philosophical critique of community music. *Philosophy of Music Education Review* 24 (2), 113–130. <http://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.24.2.01>
- Kippo, Sonja, Koivisto, Taru-Anneli, Mäki-Opas, Tomi, Lehikoinen, Kai, Lehtimäki, Aku-Ville, Lavikainen, Piia, Turtiainen, Minea ja Martikainen, Janne 2023. Kulttuurihyvinvointitoiminnan taloudellinen arviointi: Arviointimenetelmien jatkokehitystarpeet Suomessa. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023:26. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Saatavissa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164860> (luettu 1.5.2023)
- Koivisto, Taru 2022. *The (Un)settled Space of Healthcare Musicians: Hybrid Music Professionalism in the Finnish Healthcare System*. Väitöskirja. Studia Musica 89. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-264-2>
- Laes, Tuulikki 2015. Empowering later adulthood music education: A case study of a rock band for third age learners. *International Journal of Music Education Research* 33 (1), 51–65. doi: <http://doi.org/10.1177/0255761413515815>
- Laes, Tuulikki 2013. Myöhäisiän musiikkikasvatus myönteisen ikääntymisen tukijana. Teoksessa Juntunen, Marja-Leena, Nikkanen Hanna, M. & Westerlund, Heidi (toim.) *Musiikkikasvattaja – kohti reflektiivistä käytäntöä*. Helsinki: PS-kustannus, 310–320.
- Laes, Tuulikki ja Creech, Andrea 2023. Re-conceptualizing music education in the older adult life course: A qualitative meta-synthesis. *International Journal of Population Studies*. <https://doi.org/10.36922/ijps.383>
- Laes, Tuulikki ja Rautiainen, Pauli 2022. Eläkkeelle siirtyneiden taidetoimijuus. *Gerontologia* 36 (2), 172–188. <https://doi.org/10.23989/gerontologia.111894>
- Koivisto, Taru ja Laes, Tuulikki 2022. Music professionalism promoting gerotranscendence: An instrumental case study of healthcare musicians in an eldercare hospital. *International Journal of Music Education*. <https://doi.org/10.1177/02557614221087340>
- Laes, Tuulikki ja Schmidt, Patrick 2021. Promoting a musical lifecourse towards sustainable ageing: A call for policy congruence. *International Journal of Community Music* 14 (1), 103–119 https://doi.org/10.1386/ijcm_00040_1 / https://doi.org/10.1386/ijcm_00040_1
- Lamont, Alexandra 2011. The beat goes on: music education, identity and lifelong learning. *Music Education Research* 13 (4), 369–388.
- Mantie, Roger 2012. Learners or participants? The pros and cons of 'lifelong learning'. *International Journal of Community Music* 5 (3), 217–235. https://doi.org/10.1386/ijcm.5.3.217_1
- Mantie, Roger, Dubé, Francis ja Barbeau, Audrey-Kristel 2021. Generating meaningfulness through lifelong and life-wide leisure engagement with music. *International Journal of Community Music* 14 (1), 41–59. https://doi.org/10.1386/ijcm_00037_1

- Mantie, Roger ja Smith Gareth Dylan (toim.) 2017. *The Oxford Handbook of Music Making and Leisure*. Oxford: Oxford University Press.
- Muhonen, Reetta 2013. Myöhemmän iän opiskelun oikeutus. *Aikuiskasvatus* 33 (2), 84–94.
- Neuberger, Julia 2009. What does it mean to be old? Teoksessa Cann, Paul ja Dean, Malcolm (toim.) *Unequal Ageing: The Untold Story of Exclusion in Old Age*. Bristol: Policy Press, 101–121.
- Perkins, Rosie ja Williamon, Aaron 2014. Learning to make music in older adulthood: A mixed-methods exploration of impacts on wellbeing. *Psychology of Music* 42 (4), 550–567. <https://doi.org/10.1177/0305735613483668>
- Siegfried, Alina 2021. *A Future Untold. The Power of Story to Transform the World and Ourselves*. Systemic.
- Särkämö, Teppo, Laitinen, Sari, Numminen, Ava, Tervaniemi, Mari, Kurik, Merja ja Rantanen, Pekka 2011. *Muistaaksen laulan: Musiikin käyttö muistisairaiden mielialan, elämänlaadun ja kognitiivisen toimintakyvyn tukemisessa*. Miina Sillanpään Säätiön julkaisuja A:10.
- UNESCO 2015. *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, NY: UN. Saatavissa: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (luettu: 6.8.2022).
- Waldron, Janice 2018. Online music communities and social media. Teoksessa Bartleet, Brydie-Leigh ja Higgins, Lee (toim.) *The Oxford Handbook of Community Music*. Oxford: Oxford University Press, 109–130.
- Varvarigou, Maria, Creech, Andrea, Hallam, Susan ja McQueen, Hillary 2011. Bringing different generations together in music-making: An intergenerational music project in East London. *International Journal of Community Music* 4 (3), 207–220.
- Wheatley, Daniel ja Bickerton, Craig 2019. Measuring changes in subjective well-being from engagement in the arts, culture and sport. *Journal of Cultural Economics* 43 (3), 321–442. <http://doi.org/10.1007/s10824-019-09342-7>

3

KOHTI MONIÄÄNISIÄ KÄYTÄNTÖJÄ

Kohti moniäänisempää musiikkiluokkaa intersektionaalisen ajattelun keinoin

MINJA KOSKELA

Johdanto

Viime vuosina useat suomalaiset musiikkikasvatuksen tutkijat ovat artikuloineet tarpeen tarkastella musiikkikasvatuksen tasa-arvoa suhteessa suomalaisen yhteiskunnan nopeaan muutokseen (ks. esim. Kallio ja Partti 2013; Kallio ja Westerlund 2020; Koskela ym. 2021; Koskela 2022). Muutoksella on viitattu esimerkiksi yhteiskunnan lisääntyneeseen moninaistumiseen (Koskela ym. 2021), koulujen sisäiseen moninaisuuteen (Kallio ja Westerlund 2020), ja oikeistopopulistisen liikehdinnän vahvistamaan yhteiskunnallisen keskustelun polarisaatioon (Koskela 2022). Tutkijat ovat huomauttaneet, että musiikkikasvatus ei ole muusta yhteiskunnasta irrallinen saareke – sen sijaan se on systeemissä vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa saaden siitä myös vaikutteita (Westerlund ym. 2021). Passiivisen vastaanottajan sijaan musiikkikasvatuksella on näin ollen myös aktiivinen rooli yhteiskunnan uudistajana: sana “kasvatus” viittaa siihen, että nykyisyydessä luodaan perustaa tulevaisuudelle – toisin sanoen kasvatuksessa tavoitellaan “nykyisyydessä vaalitun hyvän ja nykyhetkessä koettujen arvojen suotuisaa heijastumista kasvatettavan tulevaisuuteen” (Värri 2004, 23). Tämä tavoite on vääjäämättömästi sidoksissa ympäröivän yhteiskunnan ja kouluinstitution arvoihin ja ideologioihin, joista oppilaat ja opettajat neuvottelevat myös musiikkikasvatuksen kontekstissa.

Tässä artikkelissa musiikkikasvatusta tarkastellaan suomalaisessa perusopetuksessa. Perusopetuslaki edellyttää, että “[O]petuksen tulee

edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana” (Perusopetuslaki 2§). Perusopetuksen opetussuunnitelma edellyttää puolestaan, että opetus “edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa” (POPS 2014, 16). Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lukee: “Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä.” (POPS 2014, 16.) Näin ollen musiikkikasvatuksella on julkisesti rahoitettuna toimintana velvollisuus vaikuttaa aktiivisesti yhteiskunnan tasa-arvokehitykseen.

Suomalaista musiikkikasvatusta arvostetaan kansainvälisesti erityisen demokraattisena ja osallistavana (ks. esim. Allsup 2011). Musiikki on sosiaalinen käytäntö, mutta musiikkikasvatuksen demokratiaa on siitä huolimatta tarkasteltu usein substanssikysymyksenä – esimerkiksi suomalaisen musiikkikasvatuksen kansainvälinen arvostus perustuu pitkälti siihen, että populaarimusiikin käyttö on suomalaisissa kouluissa verraten edistyksellistä ja Suomi on muiden Pohjoismaiden tavoin ollut populaarimusiikin pedagogisen käytön edelläkävijä (ks. esim. Kallio ja Väkevä 2017). Tämä näkökulma on nostanut keskiöön kysymyksen musiikkityylistä ja sen suhteesta opetuksen demokratiaan. Populaarimusiikilla on eittämättä hyötyjä koulun opetuskonteksissa. Havaitsin nämä hyödyt myös omassa työssäni toimiessani musiikin aineenopettajana vuodet 2013–2018: populaarimusiikin käytäntöihin nojatessani minun oli mahdollista osallistaa yhteismusisointiin myös niitä oppilaita, joilla ei ollut ollut resursseja hankkia musiikillista osaa mistä koulun ulkopuolelta. Yhdessä tekeminen, soitinten maltilliset kustannukset ja mahdollisuus osallistua yhteissoittoon myös vähäisin teknisin taidoin ovat useiden opettajien tunnistamia hyötyjä, jotka liittyvät nimenomaan populaarimusiikin käytäntöihin.

Vaikka populaarimusiikilla on eittämättä hyötyjä suhteessa oppilaiden toimijuuden vahvistamiseen ja yhteismusisoinnin helpottumiseen, on viimeaikainen tutkimus kuitenkin kyseenalaistanut ajatuksen siitä, että populaarimusiikin sisällyttäminen kasvatuksellisiin käytäntöihin olisi automaattinen tasa-arvon tae (esim. Kallio ja Väkevä 2017; Koskela 2022). Esimerkiksi väite siitä, että populaarimusiikki olisi “nuorten

omaa musiikkia” (ks. esim. Bennett 2000; Green 2006) ja siksi erityisen demokraattista on argumenttina ongelmallinen, sillä se yksinkertaistaa käsityksen sekä populaarimusiikista että nuorista viittaamalla molempiin homogeenisina entiteetteinä. Myös tämän luvun lähtökohtana on ajatus siitä, että tietyn musiikkityylin sisällyttäminen opetukseen (niin sanottu *content integration*) ei ratkaise kysymyksiä ja haasteita, joissa on pohjimmiltaan kyse ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta ja siitä, miten valta ja hierarkiat muodostuvat. Lisäksi argumentoin tässä luvussa, että intersektionaalisuuden (Crenshaw 1989; Crenshaw 1991) käyttäminen linssinä peruskoulun musiikinopetuksessa lisää opetuksen tasa-arvoa, sillä intersektionaalisuuden kautta voidaan tunnistaa oppilaiden moninaiset identiteetit ja tutkia, kuinka identiteeteistä neuvotellaan – myös musiikinopetuksen kontekstissa.

Intersektionaalisuus on teoria, joka hahmottaa ihmisten ja maailman välistä vuorovaikutusta kiinnittäen huomiota identiteettien moniperustaisuuteen (Crenshaw 1989; Crenshaw 1991). Näin ollen intersektionaalisuus huomioi esimerkiksi sen, että rodullistettujen naisten kokema syrjintä on erilaista kuin valkoisten naisten kokema syrjintä, sillä se perustuu sukupuolen lisäksi myös ihonväriin (Crenshaw 1989). Sukupuolen ja ihonvärin lisäksi (moniperustaista) syrjintää kohdistuu myös muihin identiteettikategorioihin, kuten luokkaan, ikään, seksuaalisuuteen, vammaisuuteen, etnisyyteen tai uskonnolliseen vakaukukseen (ks. esim. Bradley 2016). Toisin sanoen intersektionaalisuuden avulla voidaan tutkia, miten syrjintä muodostuu, merkityksellistyy ja kumuloituu ihmisten ja maailman välisessä vuorovaikutuksessa. Lisäksi intersektionaalisuus auttaa huomioimaan, että jokainen ihminen on moniulotteinen eikä pelkistettävissä yhteen identiteettikategoriaan. Näin ollen intersektionaalisuus liittyy aiemmin mainittuihin vallan ja hierarkioiden ymmärtämiseen, mikä on avainasemassa, kun kuljetaan kohti sosiaalisesti oikeudenmukaisempaa musiikkikasvatusta ja maailmaa.

Tässä luvussa käsittelen peruskoulun musiikinopetusta, mutta intersektionaalisuuden käyttäminen linssinä on sovellettavissa myös muihin musiikkikasvatuksen konteksteihin ja myös muille luokka-asteille. Musiikkiluokka käsitetään tässä tekstissä sosiokulttuurisena tilana,

jossa neuvotteluja käydään vuorovaikutteisen musiikillisen toiminnan yhteydessä ja jossa musiikilla on oma sosiaalinen ja kulttuurinen roolinsa (ks. myös Westerlund 2003). Toisin sanoen huomioidaan tässä luvussa, että populaarimusiikki saa erilaisia tulkintoja erilaisissa konteksteissa – esimerkiksi sama kappale kuultuna peruskoulun musiikintunnilla saa erilaisia merkityksiä kuin jos kappale kuultaisiin rock-konsertissa (Koskela 2022). Luku rakentuu siten, että ensin tarkastelen suomalaisen peruskoulun tasa-arvoa, jonka jälkeen tarkastelen musiikinopetusta osana suomalaista peruskoulua. Sen jälkeen määrittelen intersektionaalisuuden teoreettisena käsitteenä ja lopuksi ehdotan, millä tavoin intersektionaalisuuden käyttäminen linssinä voisi vahvistaa suomalaisen musiikkikasvatuksen tasa-arvoa.

Suomalainen koulu ja koulutuksen tasa-arvo

Suomalainen peruskoulu on ollut kansainvälisesti ihailtu menestystarina. Peruskoulu-uudistuksen astuttua voimaan vuonna 1972 tuli koulusta jokaiselle suomalaiselle maksutonta ja opetuksesta alueellisesti yhtenäisempää (Pekkarinen ja Uusitalo 2012), kun jaosta kansakouluun ja oppikouluun luovuttiin. Opetushallituksessa kirjoitetut kansalliset opetussuunnitelmat varmistivat – ja varmistavat edelleen – alueellisen tasa-arvon ja sen, että opetus toteutetaan yhdenmukaisena ympäri maata. Peruskoulun vaikutukset yhteiskunnan tasa-arvoon ovat olleet kiistattomia: peruskoulu on lisännyt yhteiskunnan ja sen jäsenten demokratiaa, osallisuutta ja hyvinvointia (Pekkarinen ja Uusitalo 2012). Suomalaisen opettajat ovat kansainvälisesti korkeasti koulutettuja: opettajilta edellytetään maisterin tutkintoa ja yläkouluisissa opetuksen hoitavat aineenopettajat. Korkea koulutus mahdollistaa opettajien verrattain suuren autonomian, mitä on pidetty yhtenä syyinä suomalaisen peruskoulun menestykseen. (Westerlund ja Juntunen 2015.) Myös PISA-tulokset olivat pitkään kansallinen ylpeyden aihe, joita on käytetty maabrändin kirkastamiseen ja kansainvälisen tietoisuuden nostamiseen. Pitkään oli mahdollista ajatella, että peruskoulun demokratialupaus on liian vahva murrettavaksi.

Viime vuosina tämä itsestäänselvytenä pidetty seikka on kuitenkin

ollut murroksessa: PISA-tulokset ovat laskeneet (OECD 2021), sukupuolten väliset oppimiserot ovat kasvaneet (Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvointivaltio 2021) ja koulujen välinen segregaatio on lisääntynyt (Peltola 2020). Lisäksi oppilaiden välinen epätasa-arvo on havaittavissa paitsi koulujen välillä, myös koulujen sisällä (Peltola 2020), mikä kertoo kansallisesta eriarvoistumisesta. Myös koulujen väliset erot ovat kasvaneet ja opettajien kuormitus on yhä useammin riippuvaista siitä, millä alueella koulu sijaitsee, sillä se vaikuttaa oppilaiden tarvitseman tuen määrään. Segregaation myötä myös Suomessa on ryhdytty puhumaan koulushoppailusta eli ilmiöstä, jossa hyvätuloisten (usein valkoisten) perheiden vanhemmat valikoivat lapsilleen lähikoulun sijasta hyvämaineisena pitämänsä koulun (Peltola 2020). Maahanmuuton lisääntyneitä tietyt poliittiset toimijat ovat alkaneet myös rakentaa narratiivia “meistä” ja “heistä”, mikä pahimmillaan demonisoi maahanmuuttajavanhempien lapsia sekä rodullistettuja suomalaisnuoria (Koskela 2022). Koulukeskustelujen yhteydessä tällaisen polarisoivan puheen tarkoitus on toimia alarmistisena poliittisena polttoaineena, mikä on demokratian kannalta huolestuttavaa. Jos puheen fokus on yhteiskunnan ja koulutuksen rakenteiden vahvistamisen sijaan nationalistisen aatemaailman vahvistamisessa ja erilaisuuden demonisoinnissa, voidaan puhua ennakkoluulojen lietsomisesta ja suoranaisestä rasismista. Erityisen huolestuttavaa on tällaisen puheen ulottaminen koulukeskusteluun, sillä silloin keskustellaan lasten identiteeteistä, lasten oikeuksista ja lasten välisestä tasa-arvosta.

Tutkijat ovat olleet huolissaan koulujen eriarvoisuuskehityksestä ja segregaatiodista sekä alueellisesta eriarvoisuudesta (ks. Oittila, Peltola ja Bernelius 2021; Peltola 2020; Bernelius, Marttinen ja Vilkkama 2021). Kaikki edellämainittu haastaa suomalaisen peruskoulun tasa-arvon lupauksen ja osoittaa, että koulutuksen tasa-arvon toteutuminen on yhteydessä siihen, miten tasa-arvo käsitetään yhteiskunnassa laajemmin. Ympäröivän yhteiskunnan muutos haastaa myös opettajien työtä. Muun muassa rahoitusleikkauksilla on suora vaikutus opettajan jakamiseen, kun esimerkiksi ryhmäkoot kasvavat. Lisäksi opettajien on opittava navigoimaan moninaistuvassa kulttuurisessa ympäristössä ja haastettava aiempia käsityksiä opetuksen tasa-arvosta tunnistamalla

oppilaiden moninaiset identiteetit (ks. esim. Kallio ja Westerlund 2020; Koskela 2022).

Peruskoulun musiikinopetus – demokratiaa musiikkityylistä?

Suomalaisen peruskoulun musiikinopetus on kansainvälisesti ihailtua ja arvostettua (Allsup 2011). Yksi syy tälle arvostukselle on populaarimusiikin edistynyt ja monipuolinen pedagoginen käyttö – muiden Pohjoismaiden ohella Suomi on ollut etulinjassa, kun populaarimusiikkia on alettu hyödyntää opetuksessa (Kallio ja Väkevä 2017). Populaarimusiikin hyödyt liittyvät käytännöllisyyteen: soittimia on verraten helppo käsitellä ilman pitkälle kehittyneitä instrumenttaalisia taitoja ja yhteismusisointi vahvistaa toiminnan dialogisuutta ja vuorovaikutusta muiden oppilaiden ja opettajan kanssa, mikä on myös opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista (POPS 2014). Paikoin populaarimusiikin hyödyistä on kuitenkin maalattu ylioptimistinen kuva; on muun muassa esitetty, että “nuorten omana musiikkina” populaarimusiikin tuominen musiikkiluokkaan vahvistaa samalla opetuksen demokratiaa, koska se tuo opetukseen nuorten oman äänen (Bennett 2000; Green 2006; Väkevä 2006). Tämä argumentti, jonka mukaan populaarimusiikki sinänsä lisää musiikinopetuksen demokratiaa, herättää kysymään: Edustaako populaarimusiikki kaikkia nuoria? Ja ovatko “nuoret” ja “populaarimusiikki” todella homogeenisiä ryhmiä, kuten argumentti antaa ymmärtää? Lisäksi argumentti haastaa pohtimaan, mitä demokratialla ylipäänsä tarkoitetaan. Jos demokratia käsitetään siten, että oppilaiden mielipiteet otetaan huomioon, jäädään jokseenkin pinnalliselle tasolle, sillä silloin jää selvittämättä, mistä mielipiteet muodostuvat – toisin sanoen jää kysymättä: kenen näkemykset validoidaan ja kenen ei? Sen sijaan, jos demokratia käsitetään radikaalin demokratian (Mouffe 2000; 2005; 2013) mukaisesti – eli ottamalla moninaisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen kaiken toiminnan lähtökohdaksi ja kyseenalaistamalla homogeenisuus oletusarvona – voidaan raivata tilaa yhä moninaisemmille identiteeteille.

Viimeaikainen tutkimus on kyseenalaistanut väitteen populaarimusiikista nuorten “omana” musiikkina (ks. esim. Kallio ja Väkevä 2017; Koskela 2022). Lisäksi viimeisin tutkimus on suhtautunut kriittisesti ajatukseen, että musiikkityyli voisi sinänsä tehdä opetuksesta demokraattista. Toisin sanoen, kun aiempi populaarimusiikkikasvatuksen tutkimus on keskittynyt ensin legitimoimaan populaarimusiikin pedagogisena käytäntönä (ks. esim. Bennett 2000; Green 2002; Gullberg 2005) ja sitten problematisoimaan populaarimusiikkipedagogiikassa käytettyjä metodeja (ks. esim. O’Flynn 2006; Cremata 2017), on viimeisin tutkimus kiinnittänyt enenevässä määrin kriittistä huomiota niihin vuorovaikutuksellisiin pedagogisiin konteksteihin, joissa populaarimusiikkia käytetään (ks. esim. Georgii-Hemming ja Westvall 2010; Kallio 2015; Koskela 2022). Tämä viimeksi mainittu kategoria eli niin sanottu populaarimusiikkikasvatuksen kolmas aalto (ks. Koskela 2022) on artikuloinut tarpeen tarkastella niitä valtasuhteita, hierarkioita ja neuvotteluja, joissa populaarimusiikista tulee pedagoginen käytäntö. Samalla on vahvistunut käsitys siitä, että yksin musiikkityyli ei ole opetuksen demokratian tae – sen sijaan demokratian vahvistaminen edellyttää huomioimaan kontekstin, jossa musiikkityyliä käytetään ja jossa sen käytöstä neuvotellaan. Näin ollen populaarimusiikin kolmannen aallon tutkimuksessa ymmärrys demokratiasta jäsentyy suhteessa valtaan ja vallankäyttöön sekä ympäröivän yhteiskunnan hierarkioihin (Koskela 2022).

Intersektionaalisuus

Intersektionaalisuus on termi, jota käytti alunperin musta feministi ja juristi Kimberlé Crenshaw. Crenshaw käytti termiä intersektionaalisuus ensimmäisen kerran vuonna 1989 julkaistussa artikkelissaan, jossa hän argumentoi, että eriarvoisuus voi olla moniperustaista eli kertautuvaa ja kumuloituvaa riippuen siitä, kuinka moneen sorrettuun ryhmään ihminen kuuluu. Artikkelissaan Crenshaw osoitti, että mustien naisten kokema syrjintä on luonteeltaan hyvin erilaista verrattuna valkoisten naisten kokemaan syrjintään. Tämä johtuu siitä, että feministisen diskurssin subjekti on valkoinen nainen, kun taas antirasisti-

sen diskurssin subjekti on musta mies. Näin ollen mustat naiset toiseutetaan sekä feministisissä keskusteluissa, jotka pyrkivät sukupuolten tasa-arvoon että antirasistisissa keskusteluissa, joiden pyrkimyksenä on rasismien selättäminen. (Crenshaw 1989.) Crenshaw'n pioneerityön jälkeen intersektionaalisuuden käsitettä on käytetty kuvaamaan myös muita kuin "rotuun"¹ ja sukupuoleen perustuvien ja keskenään risteävien sarron muotoja. Tällaisia kategorioita voivat olla esimerkiksi seksuaalisuus, yhteiskuntaluokka, vammaisuus tai uskonto. Keskeistä on myös tutkia, miten yhteiskunnalliset hierarkiat ja valtasuhteet rakentavat subjekteja ja sarron kokemusta – toisin sanoen tutkia ihmisten välisen vuorovaikutuksen lisäksi myös ihmisten ja maailman välistä vuorovaikutusta (Grzanka 2014).

Viime vuosina intersektionaalisuudesta on tullut kiivas puheenaihe myös popularisoidussa keskustelussa. Feminismin valtavirtaistuminen on vahvistanut myös antifeministisiä ryhmiä, joiden pyrkimys on kyseenalaistaa feministisen toiminnan tarkoitusperät sekä heikentää tasa-arvon toteutumista. Samalla intersektionaalisuudesta on tullut julkisen debatin kohde, johon on kohdistunut myös väärinymmärrystä ja väärinymmärtämistä. Julkisessa keskustelussa intersektionaalisuutta syytetään usein paradoksaalisesti essentialismista eli siitä, että intersektionaalisuus lukitsisi ihmisten identiteetit ennalta ja kaventaisi siten sosiaalista liikkumatilaa. Tällainen tulkinta sivuuttaa intersektionaalisuuden epistemologisen lähtökohdan, eli kysymyksen siitä, miten valta rakentaa subjekteja ihmisten ja maailman välisessä vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi Leslie McCall (2005) on käsitellyt intersektionaalisuuden ja identiteettikategorioiden suhdetta kolmen kategoriaalisen ulottuvuuden kautta: antikategoriaalinen ulottuvuus kyseenalaistaa sosiaalisten kategorioiden käyttökelpoisuuden ja pyrkii uudelleenmäärittämään ne; intrakategoriaalinen ulottuvuus keskittyy yhteen kategoriaan paljastaakseen sen moniulotteisuuden, ja; interkategoriaalinen ulottuvuus ottaa olemassa olevat kategoriat analyysin

1 Kirjoitan sanan "rotu" lainausmerkeissä korostaakseni, että kyseessä ei ole essentiaali-
nen eli luonnollinen ominaisuus, vaan rodullistamisen prosessi, jossa tietyt piirteet luon-
nollistetaan diskursiivisten kamppailujen tuloksena.

lähtökohdaksi (McCall 2005).

McCallin (2005) kategoriaalisten ulottuvuuksien tarkastelu osoittaa, että vaikka intersektionaalinen analyysi voi lähestyä identiteetikategorioita eri tavoin, on analyysin päämääränä aina kyseenalaistaa kategorioiden luonnollistaminen ja osoittaa, että epätasa-arvo ja identiteetikategoriat ovat vallan tuotteita eivätkä siten essentialisoitavissa. Musiikkiluokassa tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että vaikka opettajan on syytä tunnistaa oppilaiden moninaisuus ja erilaiset kulttuuriset taustat, ei sukupuolen tai kulttuurin pohjalta voida tehdä yleistyksiä tai oletuksia oppilaan musiikkimausta tai siitä, mistä instrumenteista oppilas on kiinnostunut (ks. myös esim. Björck 2011). Sen sijaan opettaja voi haastaa itsensä pohtimaan, millaisia oletuksia hän tulee liittäneeksi esimerkiksi eri sukupuoliin ja miten oletuksia voisi haastaa niin, että oppilailla olisi tila ja mahdollisuus toteuttaa omia mieltymyksiään olettusten sijaan.

Intersektionaalisuus linssinä musiikin
oppimateriaaleihin, opettajan itserefleksiivisyyteen
ja musiikkiluokan vuorovaikutukseen

Pyrin tässä luvussa esittämään mahdollisimman konkreettisia tapoja intersektionaalisuuden käyttämiseen linssinä opettajan työssä. Samaan aikaan on syytä todeta, että jokainen koulu ja opetustila ovat omia kontekstejaan, ja että jokainen opettaja tuntee oman ympäristönsä ja omat oppilaansa parhaiten itse. Toisin sanoen se, mikä on toimivaa yhdessä koulussa tai yhdessä opetusryhmässä, ei välttämättä toimi toisessa koulussa tai opetusryhmässä. Konkreettisten ehdotusten lisäksi luvun tarkoitus on haastaa ajattelemaan omaa opetuskontekstia ja opettajuutta uudesta näkökulmasta ja kysymään kysymyksiä, joita ei aiemmin ole tullut kysyneeksi. Pohdin näitä kysymyksiä kolmesta näkökulmasta: musiikin oppimateriaalit, musiikinopettajan itserefleksiivisyys ja vuorovaikutus musiikkiluokassa.

Musiikin oppimateriaalit

Kuten suomalaisessa musiikinopetuksessa yleensä, myös oppikirjoissa on nähtävissä populaarimusiikin painotus: useat kirjat sisältävät populaarimusiikkikappaleita, jotka oppikirjojen tekijät ovat kuratoineet helposti soitettaviksi oppilaiden luokka-asteen perusteella arvioituun taitotasoon nähden (ks. esim. Muukkonen 2010). Ajankohtaisen populaarimusiikin painaminen on kuitenkin haasteellista, sillä sykli on nopeaa ja suositut kappaleet vaihtuvat tiuhaan. Musiikinopettajat ovatkin tottuneet tekemään materiaalia myös itse – tämä näkyy esimerkiksi Facebookin *Mitä tehdä musatunnilla?* -ryhmässä, jossa opettajat jakavat vinkkejä opetukseen sekä kertovat toisilleen, millaista sisältöä sen hetkiseen opetusrepertuaariin kuuluu. Toisinaan ryhmässä saatetaan myös kysyä, olisiko jollain toisella ryhmäläisellä valmista nuotinnosta kappaleesta, jota opettajan ryhmän olisi tarkoitus soittaa. Toisin sanoen musiikissa oppimateriaali ei rajoitu pelkkiin oppikirjoihin, vaan se sisältää myös kuunneltavia teoksia ja opettajan tekemiä nuotinnoksia. Oppimateriaalina voidaan pitää myös esimerkiksi oppilaiden omia sävellyksiä, instrumentteja ja iPadeja, mutta tässä tekstissä olen rajannut oppimateriaalien tarkastelun soitettaviin kappaleisiin ja niiden nuotinnoksiin.

Kun intersektionaalisuutta käytetään linssinä oppimateriaaleja tarkasteltaessa, voidaan tarkastella ainakin kahta seikkaa: 1) Mitä oppimateriaalit sisältävät? 2) Ketkä oppimateriaaleissa näkyvät? Näitä kysymyksiä voidaan lähestyä McCallin (2005) interkategoriaalisen ulottuvuuden mukaisesti ja katsoa, keitä kappaleiden säveltäjät, sanoittajat ja esittäjät ovat. Toteutuuko moninaisuus vai edustavatko tekijät pääasiassa yhtä sukupuolta ja yhtä ihonväriä? Onko esittäjissä muunsukupuolisia tai vammaisia ihmisiä? Mikäli tekijöiden ja esittäjien representaatiot ovat yksipuolisia, opettaja voi pohtia, miten sitä voisi laajentaa. Tätä voi pohtia myös yhdessä oppilaiden kanssa. Ensimmäistä kysymystä voi lähestyä myös tarkastelemalla soitettavien kappaleiden lyriikoita. Mistä kappaleet kertovat? Millaisia sanoja ja keiden tarinoita kappaleet sisältävät? Jos kappaleissa lauletaan rakkaudesta, kuvataan-ko niissä heterorakkautta vai voiko tulkintoja tehdä myös seksuaalisuu-

den moninaisuuden näkökulmasta? Lyriikoita voi ja kannattaa käsitellä oppilaiden kanssa sekä pohtia, onko repertuaari rajattu suomen- ja englanninkielisiin kappaleisiin ja olisiko sitä mahdollista laajentaa. Lisäksi on syytä huomata, että populaarikulttuuri on usein vahvasti visuaalista ja esimerkiksi musiikkivideoiden kuvastot ovat kiinteä osa kappaletta. Näin ollen oppilaiden kanssa voidaan pohtia myös kuvastoa: Keitä kuvataan ja millä tavalla? Entä kuvataanko naisia ja miehiä samalla tavalla? Kuvastoon voi liittyä myös kysymyksiä siitä, miten eri kulttuureita, mukaan lukien suomalaisuus, esitetään. Sitä kautta on mahdollista avata keskustelu normeista, kulttuurien sensitiivisistä esittämisestä ja kunnioituksesta.

Musiikinopettajan itserefleksiivisyys

Populaareissa intersektionaalisen feminismin keskusteluissa käytetään usein sanontaa *“check your privilege”* eli vapaasti suomennettuna *“tarkista omat etuoikeutesi”*. Lentävän lauseen lisäksi sanontaa voi kuitenkin käyttää myös intersektionaalisen analyysin syventämiseen. Silloin puhutaan refleksiivisyydestä – ja tässä tapauksessa erityisesti itserefleksiivisyydestä (Sawyer 2016). Refleksiivisyys on eri asia kuin reflektio, joka on tiivistettynä asioiden kertaamista jälkikäteen tavoitteena toiminnan kehittämisen (Bolton 2010). Reflektiivinen opettaja voi esimerkiksi pohtia oppitunnin jälkeen sitä, mikä sujui erityisen hyvin, mitä hän voisi tehdä paremmin ja mikä edellyttäisi lisäpanostusta tulevilla tunneilla (Koskela 2022). Sen sijaan refleksiivisyys viittaa siihen, miten itseys rakentuu maailmassa ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Tämä edellyttää sekä omien lähtökohtien tunnistamista että sosiaalis-kulttuuristen hierarkioiden aktiivista havainnoimista (Bolton 2010).

Opettajan itserefleksiivisyys lähtee liikkeelle opettajasta itsestään. Opettaja voi esimerkiksi nimetä identiteettikategoriat, joihin hän kuuluu. Opettajan on hyvä myös pohtia, mitä hänen oma identiteettinsä kertoo hänelle maailmasta ja maailmassa olemisesta. Käytän itseäni esimerkkinä: Olen valkoinen, keskiluokkainen ja cissukupuolinen nainen. Valkoisena ihmisenä en tiedä, miltä rasismi tuntuu, mutta tie-

dän, että myös Suomessa ja suomalaisissa kouluissa on rasismia, joka kohdistuu muihin kuin valkoisiin ihmisiin. Olen tehnyt luokkanousun niukkuudesta keskiluokkaiseen resursseihin ja tiedän, millaista on olla vähävarainen. Nykyisenä keskiluokkaan kuuluvana ihmisenä minun tulee kuitenkin olla aktiivisesti tietoinen siitä, että materiaaliset resurssit eivät jakaudu suomalaisessa yhteiskunnassa eivätkä näin ollen myöskään oppilaiden perheissä tasaisesti. Kaikkien oppilaiden perheillä ei esimerkiksi ole varaa älypuheliiniin, mikä edellyttää pohtimaan, voinko opettajana maksuttomuuteen perustuvassa peruskoulussa pyytää oppilailta, että he käyttäisivät opetuksen aikana omia puhelimiaan tehtävien suorittamiseen. Olen myös cissukupuolinen nainen, eli syntymässä määritelty sukupuoli vastaa sitä sukupuolta, johon olen kasvanut. Cissukupuolisuus on etuoikeus, koska minun ei ole tarvinnut neuvotella sukupuoli-identiteettini validoimisesta, mutta toisaalta olen naisena kokenut myös toiseuttamista.

Opettajan työssä itserefleksiivisyys voi auttaa hahmottamaan, mistä näkökulmasta opetustilannetta katsoo. Esimerkiksi Anna-Leena Riitaoja (2013) on esittänyt, että suomalaisessa peruskoulussa niin sanotun ideaalioppilaan muotti on valkoinen ja keskiluokkainen. Sara Ahmed (2007) on puolestaan huomauttanut, että valkoisuus ei ole ainoastaan ihonväri – se on myös valtapositiio, jota valkoiset ihmiset eivät itse havaitse, mutta josta voi tulla tietoiseksi aktiivisella itsereflektiolla. Itserefleksiivisyyden kautta opettaja voi pohtia paitsi sitä, millaisesta näkökulmasta hän opettaa, myös sitä, mitä hän olettaa oppilaistaan ja oppilailtaan. Opettaja voi esimerkiksi kysyä: Onko ideaalioppilaan muotti myös omassa opetuskontekstissa valkoinen ja keskiluokkainen? Mitä muita normeja opetuksessa(ni) mahdollisesti toistetaan ja vahvistetaan? Seuraavaksi tarkastelen, miten nämä kysymykset ilmenevät musiikkiluokan vuorovaikutuksessa, erityisesti suhteessa oppilaisiin.

Vuorovaikutus musiikkiluokassa

Kuten aiemmin kirjoitin, tässä luvussa musiikkiluokka käsitetään sosiokulttuurisena tilana. Se tarkoittaa, että musiikkiluokka huomioidaan paitsi suhteessa sen funktioon (tila, jossa opiskellaan musiikkia),

myös suhteessa siihen, ketkä luokassa operoivat (opettaja ja oppilaat). Lisäksi se tarkoittaa, että musiikkiluokan vuorovaikutuksessa huomioidaan valta: Kenen ehdoilla käytännöt määrittävät? Kenen musiikki näkyy ja kuuluu? Kenellä on “viimeinen sana”?

Intersektionaalista tarkastelutapaa on mahdollista syventää koskemaan luokahuononeuvotteluja, joita soitettavista kappaleista käydään, ja näin tutkia vuorovaikutustilanteita uudesta näkökulmasta. Aiempi tutkimus on osoittanut, että opettajat navigoivat niin sanotussa koulun sensuurisessa kehikossa (*school censorship frame*, Kallio 2015) valitessaan populaarimusiikkikappaleita, jotka ovat kouluun “sopivia” (Kallio 2015). Navigointiin sisältyy valtaa, sillä sen perusteella opettaja legitimoitiettyjä kappaleita ja ulossulkee toisia. Ulossulkiessaan kappaleita opettaja saattaa antaa tahattomasti oppilaille viestin: musiikkisi ei ole kouluun tervetullutta, etkä niin ollen ole sinäkään (Kallio 2015). Lisäksi tutkimus on osoittanut, että oppilaat ovat tietoisia koulun normeista, joissa populaarimusiikkia soitetaan – siksi oppilaat eivät välttämättä tuo kouluun “omaa musiikkiaan” kuten aiempi tutkimus on esittänyt (esim. Bennett 2000; Green 2006), vaan musiikkia, jonka ajattelevat sopivan opettajan odotuksiin koulussa soitettavasta musiikista (Koskela 2022). Nämä esimerkit osoittavat, että kouluinstituutiossa tapahtuva musiikinopetus edellyttää sitä, että tunnistetaan kouluinstituution ja ympäröivän yhteiskunnan normit. Musiikinopettaja voi hahmottaa normeja intersektionaalisuuden kautta esimerkiksi pohtimalla, mikä muodostaa koulun sensuurisen kehikon, jossa hän operoi, eli toisin sanoen pohtia, millä perusteella jotkut kappaleet ovat kouluun “sopivia” ja toiset eivät, ja millaisen viestin tiettyjen kappaleiden ulossulkeminen antaa oppilaille.

Intersektionaalisuutta linssinä käyttävä opettaja tiedostaa myös, että opetusryhmässä on monia eri identiteettejä, ja että identiteetit voivat ristettyä oppilaiden elämässä – kuten Crenshaw (1989) osoitti, valkoisten naisten kokema syrjintä on luonteeltaan erilaista kuin mustien naisten kokema syrjintä. Oletuksen oppilaista ja siitä, millaisiksi oppilaat kasvavat, ei tulisikaan perustua vain keskiluokkaisuuteen, valkoisuuteen, binääriseen sukupuolioletukseen ja / tai heteronormiin. Sisäistämällä, että luokassa on erilaisia identiteettejä, joista kaikki eivät näy päälle

päin, opettaja voi haastaa omaa toimintaansa, monipuolistaa oppimateriaaleja sekä tehdä musiikkiluokasta inklusiivisemmän ja turvallisemman tilan kaikille. Samanaikaisesti on syytä varoa, että moninaisuuden tunnistaminen ei eksotisoi ketään: ei esimerkiksi voida olettaa, että tietystä maasta Suomeen muuttanut nuori olisi automaattisesti lähtömaan musiikkikulttuurin asiantuntija. Suomalainen 13-vuotias ei (välttämättä) ole innostunut kalevalaisista rekilauluista – ei siis voida olettaa, että Irakista Suomeen muuttanut yläkoululainen olisi välttämättä innostunut irakilaisesta kansanmusiikista. Yltiöpäinen kiinnostuksen osoitus oppilaan synnyinmaan kulttuuriin voi tuntua erilaisuuden alleviivaamiselta sen sijaan, että se monipuolistaisi käsitystämme siitä, mikä ylipäänsä on “normaalia” (ks. myös Carson ja Westvall 2016).

Jos opettaja avaa mahdollisuuden aidosti demokraattiselle vuorovaikutukselle ja siten myös kyseenalaistamiselle, se tuo musiikkiluokkaan myös konfliktin mahdollisuuden (Mouffe 2000). Konfliktia ei kuitenkaan tulisi arastella liiaksi – ennemmin tulisi huomata, että konflikti on osoitus siitä, että kaikilla on mahdollisuus kertoa mielipiteensä, myös silloin, kun se eriiä opettajan mielipiteestä. Chantal Mouffen (2000) mukaan konflikti onkin osoitus siitä, että demokratia on elossa ja moninaisuus on tullut huomioiduksi (2000). Myös opettaja, tutkija ja feministi bell hooks (2010) kehottaa opettajia kyseenalaistamaan konsensuksen päämääränä: sen sijaan, että ajattelisimme opetustilan olevan turvallinen silloin, kun kaikki ovat samaa mieltä, hooks ehdottaa käsittämään turvallisuuden tilana, joka syntyy siitä, että myös konfliktien aikana tiedostetaan, että niistä päästään yli ja eteenpäin. Toisin sanoen musiikkiluokasta tulee demokraattisempi tila silloin, kun oppilaat uskaltavat olla eri mieltä ja sanoa sen ääneen. Näin ollen yksi opettajan keskeinen tehtävä on sietää konflikteja ja jopa kunnioittaa niitä, sillä erimielisyys voi viitoittaa kohti parempaa ymmärrystä musiikista ja vuorovaikutuksesta – ja lopulta maailmasta.

Lopuksi

Kun ollaan tekemisissä musiikin kanssa, liikutaan äärimmäisen henkilökohtaisella alueella. Siksi musiikinopettajalta edellytetään eri-

tyistä sensitiivisyyttä. Tässä luvussa olen esittänyt, että käyttämällä intersektionaalisuutta linssinä, musiikinopettaja voi hahmottaa niitä kompleksisia vuorovaikutus- ja valtasuhteita, joissa musiikki merkityksellistyy ja oppilaat neuvottelevat identiteeteistään. Samaan aikaan on huomioitava, että intersektionaalisuus ei ole taikasana, vaan työkalu – toisin sanoen ei voida tuudittautua siihen, että intersektionaalisen linssin omaksuminen toisi automaattisesti tasa-arvon. Se voi kuitenkin olla yksi askel, kun rakennetaan demokraattisempaa musiikinopetusta.

Olen tässä luvussa esittänyt, että intersektionaalisuutta voi käyttää linssinä oppimateriaalien, opettajan kriittisen itsereflektion ja musiikkiluokan vuorovaikutuksen kriittiseen analyysiin ja tulkintaan. Tässä prosessissa on syytä huomioida, että vallan ja etuoikeuksien hahmottaminen on hidas ja työläs prosessi. Esimerkiksi Alexis Kallio ja Heidi Westerlund (2010) ovat todenneet, että prosessi, jossa tutkija tulee tietoiseksi omista etuoikeuksistaan, astuu oman mukavuusalueensa ulkopuolelle ja kohtaa epämukavuuden tunteita ovat välttämättömyyksiä kriittisen tutkimuksen teossa. Sama pätee opettajan työhön. Sen vuoksi kipuilua ja epämukavuuden kokemista ei kannata säikähtää – ennemmin sen voi ottaa merkinä siitä, että on oikeilla jäljillä.

Suomalaisessa peruskoulussa opetus on pitkään perustunut populaarimusiikin hegemoniselle asemalle. Tässä luvussa olen kyseenalaistanut argumentit, joille hegemonia perustuu, kuten väitteen nuorten “omasta” musiikista, sillä se yksinkertaistaa sekä ajatuksen nuorista että populaarimusiikista. Ehdotan, että musiikkityylin sijaan musiikkikasvattajien tulisi enenevässä määrin kiinnittää huomiota siihen kontekstiin ja niihin neuvotteluihin, joissa musiikkityyliä käytetään. Näin voidaan paremmin huomioida oppilaiden ja musiikin moninaisuus – ja samalla kulkea kohti moniäänisempää musiikkikasvatusta ja tasa-arvoisempaa maailmaa.

Lähteet

- Ahmed, Sara 2012. *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham: Duke University Press Books.
- Allsup, Randall Everett 2011. Classical musicians and popular music: Strategies and perspectives. *Music Educators Journal* 97 (3), 30–34.
- Bennett, Andy 2000. *Popular music and youth culture: Music, identity and place*. Lontoo: Palgrave.
- Bernelius, Venla, Marttinen, Reetta ja Vilkkama, Katja 2021. Vetovoimaisen kaupunkiasumisen tulevaisuus? Kaupunkisegregaatio, asuntomarkkinoiden polarisaatio ja nouseva kysymys keskituloisten asumisesta. Teoksessa: *Kohtuuhintaisen asumisen taustaa*. Helsinki: Helsingin kaupunki, 56–62.
- Björck, Cecilia 2011. *Claiming space: Discourses on gender, popular music, and social change*. [Väitöskirja.] Göteborg: Göteborgin yliopisto.
- Bolton, Gillie 2010. *Reflective practice. Writing and professional development*. Lontoo: Sage.
- Bradley, Harriet 2016. *Fractured identities: Changing patterns of inequalities* (2. painos). Cambridge: Polity Press.
- Carson, Charles ja Westvall, Maria 2016. Intercultural approaches and “diversified normality” in music teacher education: Reflection from two angles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15 (3), 37–52.
- Cremata, Radio 2017. Facilitation in popular music education. *Journal of Popular Music Education* 1 (1), 63–82.
- Crenshaw, Kimberlé 1989. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum* 1 (8), 139–167.
- Crenshaw, Kimberlé 1991. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review* 43 (6), 1241–1299.
- Georgii-Hemming, Eva ja Westvall, Maria 2010. Music education – A personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education* 27 (1), 21–33.
- Green, Lucy 2002. *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Farnham: Ashgate.
- Green, Lucy 2006. Popular music education in and for itself, and for “other” music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education* 24 (2), 101–118.
- Grzanka, Patrick R. 2014. Introduction: Intersectional objectivity. Teoksessa Grzanka, Patrick R. (toim.) *Intersectionality. A foundations and frontiers reader*. Boulder, Colorado: Westview Press, xi–xxvi.
- Gullberg, Anna-Karin 2006. BoomTown Music Education – A co-creating way to learn music within formal music education. *ICMPC9 Proceedings*, 1622–1627.
- hooks, bell 2010. *Teaching critical thinking. Practical wisdom*. Lontoo: Routledge.
- Kallio, Alexis 2015. *Navigating (un)popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education*. [Väitöskirja.] Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Kallio, Alexis ja Partti, Heidi 2013. Music education for a nation: Teaching patriotic ideas and ideals in global societies. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 12 (3), 5–30.

Kallio, Alexis ja Väkevä, Lauri 2017. Inclusive popular music education? Teoksessa Kärjä, Antti-Ville ja Holt, Fabian (toim.), *Oxford handbook of popular music in the Nordic countries*. Oxford: Oxford University Press, 75–89.

Kallio, Alexis ja Westerlund, Heidi 2020. The discomfort of intercultural learning in music teaching education. Teoksessa Westerlund, Heidi, Karlsen, Sidsel ja Partti, Heidi (toim.), *Visions for intercultural music teacher education*. Cham: Springer, 47–61.

Koskela, Minja, Kuoppamäki, Anna, Karlsen, Sidsel ja Westerlund, Heidi 2021. The paradox of democracy in popular music education: Intersectionalizing “youth” through curriculum analysis. Teoksessa Kallio, Alexis, Karlsen, Sidsel, Saether, Eva ja Westerlund, Heidi (toim.), *The Politics of Diversity in Music Education*. Cham: Springer, 135–149.

Koskela, Minja 2022. *Democracy through pop? Thinking with intersectionality in Popular Music Education in Finnish schools*. [Väitöskirja.] Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

McCall, Leslie 2005. *The complexity of intersectionality*. *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 30 (3), 1771–1800.

Mouffe, Chantal 2000. *The democratic paradox*. Lontoo: Verso.

Mouffe, Chantal 2005. *On the political*. Lontoo: Routledge.

Mouffe, Chantal 2013. *Agonistics. Thinking the world politically*. Lontoo: Verso

Muukkonen, Minna 2010. Monipuolisuuden eetos. *Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä*. [Väitöskirja.] Helsinki: Sibelius-Akatemia.

OECD 2021. *21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA*. OECD Publishing.

O’Flynn, John 2006. Vernacular music-making and education. *International Journal of Music Education* 24 (2), 140–147.

Oittinen, Riikka, Peltola, Marja ja Bernelius, Venla 2022. ”Mä tunnistan kaltaiseni, kun mä nään sen”: Etnografinen tutkimus kaupunkikoulun oppilaiden arkitodellisuuksien eriytymisestä. *Terra* 34 (1), 3–16.

Pekkarinen, Tuomas ja Uusitalo, Roope 2012. Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. *Kansantaloudellinen aikakauskirja* 108 (2), 128–139.

Peltola, Marja 2020. Everyday consequences of selectiveness. Borderwork in the informal sphere of a lower secondary school in the metropolitan area of Helsinki, Finland. *British Journal of Sociology of Education* 42 (1), 97–111.

Perusopetuslaki. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> (haettu 4.8.2022).

POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 20*

14. Helsinki: Opetushallitus.

Riitaoja, Anna-Leena 2013. *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. [Väitöskirja.] Helsinki: Helsingin yliopisto.

Sawyer, Richard D. 2016. Desperately seeking self-reflexivity: A critique of a duoethnography about becoming a postcolonial teacher. Teoksessa Brown, Hilary, Sawyer Richard D. ja Norris, Joe (toim.) *Forms of Practitioner Reflexivity: Critical, Conversational, and Arts-based Approaches*. Lontoo: Palgrave Macmillan, 117–35.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2021. Opintomenestys ja sukupuoli. Saatavissa: <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/tasa-arvon-tila/koulutus-ja-kasvatus/opintomenestys-ja-sukupuoli> (haettu 12.8. 2022).

Väkevä, Lauri 2006. Teaching popular music in Finland: What's up, what's ahead? *International Journal of Music Education* 24 (2),126–131.

Värri, Veli-Matti 2004. *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. [Väitöskirja.] Tampere: Tampereen yliopisto.

Westerlund, Heidi 2003. *Bridging experience, action, and culture in music education*. [Väitöskirja.] Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Westerlund, Heidi ja Juntunen, Marja-Leena 2015. Music education and teacher preparation in Finland: Facing plurality of musics and needs. Teoksessa Figueiredo, Sérgio, Soares, José ja Schambeck, Regina Finck (toim.) *The preparation of music teachers: a global perspective*. Série Pesquisa em Música no Brasil. ANPPOM - The National Association of Research and Post Graduate Studies in Music Volume 5, 195–218.

Westerlund, Heidi, Karttunen, Sari, Lehikoinen, Kai, Laes, Tuulikki, Väkevä, Lauri ja Anttila, Eva 2021. Expanding professional responsibility in arts education: social innovations paving the way for systems reflexivity. *International Journal of Education & the Arts* 22 (8), 1–19. doi: 10.26209/ijea22n8

Kolmas tila musiikkikasvatuksessa

KATJA THOMSON

Johdanto

Poliittisista levottomuuksista johtuva maahanmuutto on lisännyt erilaisuuden kanssa elämiseen liittyviä haasteita Suomessa ja kansainvälisesti (Saukkonen 2016; Vision Europe Summit 2016). Samaan aikaan pakolaisuus ja maahanmuutto liittyvät laajempiin kestävyyskysymyksiin, koska kuten esimerkiksi Van der Leeuw (2020, 10) esittää, maapallon kestävyyskriisi on kaikkialle ulottuva sosiaalinen ja yhteiskunnallinen ongelma. Taiteen ja taidekasvatuksen aloilla onkin esitetty, että ekologinen kriisi vaatii ihmisten keskinäisen sekä ihmisen ja muun todellisuuden yhteenkietoutuneisuuden tunnistamista niin globaalisti kuin paikallisesti (Foster ym. 2022; Hunter ym. 2018). Näistä lähtökohdista musiikkikasvatuksen yhtenä keskeisimpänä tavoitteena voidaan pitää merkityksellisten sosiaalisten suhteiden rakentamista ja ylläpitämistä tulevaisuuteen orientoituneella tavalla: tarvitaan taiteellisia konkreettisia ja kuviteltuja tiloja, eli *kolmansia tiloja* (Bhabha 1994, 232; Soja 1996), jotka mahdollistavat erilaisista taustoista tulevien ihmisten kohtaamisen ja yhteistyön taiteessa ja taiteen keinoin. Tässä luvussa tarkastellaan musiikillisen kolmannen tilan lähtökohtia ja rakentumista sekä pohditaan musiikkikasvattajan mahdollisuuksia ja haasteita pyrkimyksissä luoda tällaisia tiloja. Esimerkkinä käytetään World In Motion -yhtyettä, jossa pakolaisina Suomeen saapuneet muusikot ja musiikinharrastajat, Taideyliopiston Sibelius-Akatemian opiskelijat ja kirjoittajat sävelsivät ja sovittivat yhdessä musiikkia sekä esiintyivät julkisissa tapahtumissa.

Puolitoista vuotta Helsingin kaupungin kulttuurikeskus Caisan ja Sibelius-Akatemian tiloissa toiminut World In Motion -yhtye

käynnistyi musiikillisena vastauksena vuoden 2015 pakolaistilanteeseen Euroopassa. Suomeen saapui tuolloin lyhyen ajan sisällä yli 32 000 pakolaista, joista valtaosa oli kotoisin Lähi-Idän alueelta (Maahanmuuttovirasto 2015). Äkillisesti lisääntynyt maahanmuutto herätti voimakkaita reaktioita yhteiskunnan eri osa-alueilla ja kansalaisten keskuudessa. Julkisessa keskustelussa huomio kiinnittyi kotoutumiseen ja kotouttamiseen (integraatio, engl. *integration*) sekä niitä tukeviin toimiin, joita on suomenkielisessä tutkimuskirjallisuudessa kuvattu esimerkiksi termeillä kotouttamistoimenpiteet ja kotoutumiskoulutus (Kurki 2018; Saukkonen 2010; Työ- ja elinkeinoministeriö 2019). Monet eri alojen taiteilijat ja taidekasvattajat Suomessa ja kansainvälisesti ottivat pakolaistilanteeseen omalla tavallaan kantaa etenkin käytännön yhteistyön ja taiteellisten projektien kautta (Lehtonen 2019; Karttunen ym. 2017). Tällaisena aktivismin muotona voidaan pitää myös World In Motion -yhtyettä, jonka tavoitteena oli luoda jaettu, taiteellinen tila, jossa osallistujat voisivat yhdessä kuvitella ja luoda mahdollisia musiikillisia maailmoja (Juntunen ym. 2014) ja näin merkityksellisellä tavalla rakentaa ja ylläpitää sosiaalisia suhteita (Small 1998, 219; Odendaal ym. 2014, 169–170).

Kesällä 2015 poliittisesti räjähdysherkässä tilanteessa turvapaikkaa hakeville ihmisille järjestettiin lakisääteisten palvelujen lisäksi taiteen ympärille rakentuvaa harrastustoimintaa ja matalan kynnyksen työpajoja niin Suomessa kuin muualla Euroopassa (Gande ja Kruse-Weber 2017; Raanaas ym. 2018; Quadros ja Vu 2017). World In Motion -yhtye, jonka avulla tässä luvussa havainnollistetaan musiikillista kolmatta tilaa, sai alkunsa kirjoittajan toiveesta luoda konkreettinen yhteys paikallisissa vastaanottokeskuksissa majoittuviin ihmisiin. Pyrkimys sai lisäpontta havainnoista turvapaikanhakijoihin kohdistuvasta, niin näkyvästä kuin verhotusta, syrjinnästä ja epäasiallisesta kohtelusta (European Union Agency for Fundamental Rights 2018, 11, 15). Aloitteessa oli keskeistä lähestyä tilannetta nimenomaan musiikkikasvattajan ammatillisen osaamisen ja työnkuvan kautta ja kytkeä suunnitelma samalla Sibelius-Akatemian opiskelijoiden opintojaksoihin (Thomson 2021b). Tämä pohdinta johti ajatukseen perustaa säännöllisesti kokoontuva avoin yhtye, jonka lähtökohtana olisi musiikillinen

vastavuoroisuus ja kulttuurienvälinen (interkulttuurinen, *intercultural*) yhteistyö improvisaation ja säveltämisen keinoin.

World In Motion -yhtyeen suunnitteluvaiheeseen liittyy sattuma, jossa yhteiskunnallinen tilanne ja musiikin tilallisuuden kysymykset kilpistyivät yksilötason kohtaamiseen eräänä syyskuun päivänä vuonna 2015 (Thomson 2021a, 1–2): kirjoittajan kulkiessa lapsensa kanssa puiston läpi kohti musiikkiopistoa mukanaan soittimen koteloksi tunnistettava kantamus, samaa kävelytietä edennyt, vastikään Suomeen saapunut arabiankielinen muusikko kiinnitti huomiota soitinkoteloon ja tiedusteli, olivatko vastaantulijat mahdollisesti muusikoita. Lyhyen, englanninkielisillä ilmaisuilla ja puhelimien käännösohjelmilla käydyn keskustelun myötä kävi ilmi, että mies oli muutamia viikkoja aiemmin Suomeen saapunut lyömäsoittaja, joka tuolloin oli majoitettuna lähellä sijaitsevassa turvapaikanhakijoiden vastaanottokeskuksessa. Hänen haaveenaan oli päästä soittamaan rumpuja ja tavata muusikoita, joiden kanssa voisi soittaa yhdessä. Sen lisäksi että kohtaaminen johti konkreettiseen yhteistyöhön World In Motion -yhtyeessä ja opetuksen saralla, se toimi kirjoittajalle alkusysäyksenä kohti spatiaalista (Soja 1996) eli niin fyysisen tilan kuin sosiaaliset suhteet käsittävää tilallista ajattelua musiikissa ja musiikkikasvatuksessa.

Pakolaisina maahan saapuneiden ihmisten kanssa tehtävä yhteistyö ja sen asemoiminen musiikin ja korkeakoulutuksen kenttään on sidoksissa paikkaan ja ”konkreettiseen tilaan” (Thomson 2021a, 243, 252). Musiikkikorkeakoulujen luokkahuoneet, studiot ja salit sekä lukujärjestykset ovat melko tiukasti sidottuja oppilaitoksen vakiintuneen perustoiminnan tarpeisiin, ja toiminta oppilaitoksen ulkopuolisten yhteisöjen kanssa edellyttää poikkeamista vakiintuneista systeemeistä. Myös World In Motion -yhtyeen tapauksessa säännöllisen yhteytyöpajan ohjaaminen Sibelius-Akatemian opiskelijoiden kanssa vaati eri vaihtoehtojen pohtimista. Kumppanuus Helsingin kaupungin kulttuurikeskus Caisan kanssa tarjosi World In Motion -yhtyeelle mahdollisuuden kokoontua viikoittain Helsingin ydinkeskustassa. Tämä institutionaalinen yhteistyö mahdollisti myös monialaisen osaamisen verkostoitumisen, jota tarvittiin yhteydenotoissa vastaanottokeskuksissa majoittuviin ihmisiin ja eri kielillä toimimiseen. Tällainen kumppanuus voidaan nähdä

merkityksellisenä myös korkeakoulun tarkoituserien selkeyttämisessä, kun oppilaitos laajentaa toimintaansa eri yhteisöjen pariin: toiminnalla on mahdollista vahvistaa vuorovaikutusta eri yhteisöjen välillä ja niiden sisällä, mutta vaarana on eritoten yksisuuntaisuus oppilaitosten taholta. Kuten sekä Kenny (2021, 33) että Karlson ym. (2016) esittävät, korkeakoulujen yhteistyö eri yhteisöjen kanssa sisältää useita eettisiä kysymyksiä esimerkiksi osapuolten hyöty- ja valtasuhteista. Pyrkimys johonkin ”hyvään” yhteisössä haastaakin tarkastelemaan kriittisesti työskentelyn arvoja ja tavoitteita sekä tunnistamaan, että kyse on aina eräänlaisesta interventtiosta (Kenny 2021, 33). Näin on myös World In Motion -yhtyeen tapauksessa. Koska maahanmuuttoon ja pakolaisuuteen liitetään erilaisia kotoutumisen määritelmiä ja vaateita, World In Motion -yhtyeen toimintaa on syytä tarkastella erityisesti suhteessa monitulkintaiseen ja kiistanalaiseen integraation käsitteeseen.

Kansainvälistä suojelua tarvitsevista ihmisistä puhuttaessa käytetään termejä pakolainen¹ (*refugee*) ja pakolaistaustainen henkilö sekä turvapaikanhakija (*asylum seeker*). Tässä luvussa käytetään termiä pakolainen myös silloin, kun kyse on virallisen määritelmän mukaan turvapaikanhakijasta. Pakolaisella on kielessä inhimillisempi kaiku, koska sen voidaan katsoa huomioivan henkilön tilannetta kokonaisvaltaisemmin kuin turvapaikan hakuun rajautuva ilmaisu (Temple ja Moran 2011). Pelkästään jo nämä terminologiaan liittyvät valinnat ja ongelmat heijastavat sitä monisyistä eettisten kysymysten yhteenliittymää, joka on läsnä, kun tehdään tutkimusta pakolaistaustaisten ihmisten elämästä tai heidän kanssaan (Temple ja Moran 2011; TENK 2019; Thomson 2021a). Aihepiirin tutkimuksen eettiset kysymykset onkin syytä nostaa esiin heti näin alussa, koska sekä pakolaisuuteen että integraatioon liittyy erottamattomasti monitahoisia valtasuhteita. Musiikkikasvatuksen alalla on korostettu musiikin merkitystä pakolaistaustaisten lasten, nuorten ja aikuisten elämässä kotoutumisen tukemi-

1 ”Turvapaikanhakijalla tarkoitetaan ulkomaalaista, joka hakee suojelua ja oleskeluoikeutta vieraasta valtiosta. Pakolainen on henkilö, jolle on myönnetty turvapaikka jostakin valtiosta. Pakolaisaseman saa Suomessa myös henkilö, joka otetaan Suomeen UNHCR:n esityksestä pakolaiskiintiössä. Turvapaikanhakija saa pakolaisaseman, jos hänelle annetaan turvapaikka” (Sisäministeriö).

nessa (Crawford 2017; Kenny 2018; Lenette ja Sunderland 2014; Lewis 2010; Marsh 2017; Raanaas ym. 2018). Tutkimukset paljastavat tarpeen tarttua tiukemmin integraation (kotoutumisen) käsitteen määrittelyyn sekä kotoutumiseen tähtäävien toimenpiteiden taustalla olevien arvojen ja tavoitteiden purkamiseen musiikkikasvatuksen alan tutkimuksessa. Muutoin jää osittain avoimeksi, mitä kotoutumisen edistämiseksi musiikin keinoin tarkoitetaan (Thomson 2021a, 17–18) ja millaiset systeemit estävät pakolaistaustaisten ihmisten osallisuutta ja toimijuutta paikallisessa musiikkielämässä ja musiikin koulutuksessa. Ilman olemassa olevien systeemien kriittistä tarkastelua kotoutumistutkimus saattaa kutistua yksilöiden sopeutumisen, oppimisen ja hyvinvoinnin tarkasteluun ympäröivän yhteisön ajatusmallien ja systeemien pysyessä muuttumattomina (Kurki 2018; Rytter 2018a).

Vastavuoroinen integraatio ja kolmannet tilat

Integraation kriittisessä tarkastelussa (Castles ym. 2002; Kurki 2018; Rytter 2018a; Xanthaki 2016) kysymykset sen taustalla olevista arvoista ja tavoitteista sekä vastuun jakautumisesta kotoutumisen toteutumisessa nousevat esiin. Kuten Kurki (2018, 58) esittää, hyvää tarkoittavat kotouttamistoimenpiteet saattavat käytännössä marginalisoida tai olla tavoittamatta niitä ihmisiä, joita varten toimenpiteet on laadittu². Xanthakin (2016) mukaan jotkut kotoutumiseen tähtäävät toimenpiteet ovat tavoitteidensa vastaisesti jopa heikentäneet vähemmistöjen oikeuksia ja yhteenkuuluvuuden tunnetta yhteiskunnassa (mt., 821). Lisäksi kotoutumisen edistämispolitiikkaa niin Suomessa kuin muualla on kritisoitu siitä, että vastuu kotoutumisen onnistumisesta nähdään lähinnä maahan tulleen yksilön muista ihmisistä riippumattomana suoriutumisenä (Rytter 2018b) sen sijaan, että vastuu olisi aidosti kaikilla yhteiskunnan jäsenillä. Toisaalta kotoutumisen edistämistä ohjaa usein tarkemmin määrittelemätön humaani tavoite vastavuoroisuudesta

2 Huom: kotouttaminen-termi on hiljattain esimerkiksi Työ- ja elinkeinoministeriön sanastossa korvattu termillä ”kotoutumisen edistäminen”, koska halutaan välttää kuvaa maahan muuttavasta ihmisestä passiivisena kohteena, ks. Kotoutumisen sanasto 2021, 7.

(Kotoutumisen osaamiskeskus s.a.), tai vastavuoroisuutta on määritelty hyvinvointiyhteiskunnan ja yksilön välisen taloudellisen investoinnin näkökulmasta, jota esim. Rytter (2018a, 9–10) kritisoi vääristyneenä ja syrjivänä. Vastuuta kotoutumisen edistämisestä on myös kuvattu mm. ”koko yhteiskunnan voimanponnistuksena” (*whole-of-society efforts*) (Vision Europe Summit 2016, 61–62). Kotoutumisessa on siis kyse hyvin monimutkaisista, kiistanalaisista ja pitkäkestoisista prosesseista, ja jos kaikki maahanmuutto vielä pakolaisuutta laajempänä ilmiönä otetaan mukaan integraatiokeskusteluun, käsitellään laajalle ulottuvaa yhteiskunnallista murrosta. Tällöin on kyse niin monitahoisista taloudellisista, kulttuurisista ja sosiaalisista kestävyyskysymyksistä, että kotoutumisen edistäminen ja sen käytäntöihin puuttuminen voi yksittäisen musiikkikasvattajan perspektiivistä alkaa vaikuttaa tavoittamattomalta. Toisaalta voidaan ajatella, että jokaisella musiikkikasvattajalla on mahdollisuus työyhteisössään, instituutiossaan ja verkostojensa välityksellä edistää musiikillisia kohtaamisia, vuorovaiikutusta ja yhteistyötä tavoilla, joilla on merkitystä systeemisen muutoksen kokonaiskuvassa.

Musiikkikasvattaja luo ja ylläpitää työssään erilaisia taiteellisia ja pedagogisia tiloja (Juntunen ym. 2014). Nämä tilat ovat samanaikaisesti sekä konkreettisia, fyysisiä tiloja että niihin liitettyjä merkityksiä ja mielikuvia, jotka pohjaavat osallistujien muodostamiin odotuksiin ja kokemuksiin tiloista (Kenny 2011, 217). Kun vakiintuneihin, soittajalle tuttuihin konventioihin nojaava yhtye, kuten esimerkiksi länsimaista klassista musiikkia esittävä sinfoniaorkesteri harjoittelee, se yleensä kokoontuu salissa, johon on pystytetty tuoleista ja nuottitelineistä tarkoituksenmukainen asetelma. Kun omia lauluja kirjoittava bändi kokoontuu studiolla, muusikoilla on taustallaan ainakin osittain jaettu musiikillinen kokemusmaailma. Orkesterin fyysinen muoto ja istumajärjestys sekä bändin soittimien sijoittelu ovat tällöin soittajille tuttuja työskentelyn ulottuvuuksia, ja solahtaminen fyysiseen tilaan on samalla osallistumista sosiaaliseen tilaan, jossa soittajat jakavat samankaltaisia toimintatapoja ja arvostuksenkohteita. World In Motion -yhtye taas on esimerkki sellaisesta kulttuurienvälisestä musiikin tekemisestä, jossa ei ole osallistujille tuttua ”käsikirjoitusta” (Kallio ja Westerlund 2020,

54), vaan yhteisiä toimintatapoja täytyy alkaa luoda tilaan ja tilassa vähitellen.

Postmoderni poliittinen maantieteilijä ja kaupunkiteoreetikko Edward Soja (1996) hahmottaa tilaa havaitun, koetun ja eletyn tilan kolminaisuutena. Tähän trialektiikkaan perustuva kolmannen tilan käsite (mt., 82) valottaa tilan yhteenkietoutuneita ulottuvuuksia, joiden kautta myös musiikin tekemisen tarkasteluun voidaan tuoda uusia näkökulmia. World In Motion -yhtyeen tapauksessa Caisan *Olohuone* tarjosi fyysisen ympäristön muusikoiden kohtaamiselle ja yhteisölliselle musiikin tekemiselle, jonka alkupisteenä oli yhtyeen soittajien ja laulajien erilaiset musiikilliset taustat. Työskentelyn musiikillinen sisältö taas pohjautui yhdessä improvisoimiseen, säveltämiseen ja sovittamiseen (Thomson 2021a, 25). Sojan tilan trialektiikan kautta tarkasteltuna yhtyeen musiikillisessa yhteistyössä nähdään nämä kolme samanaikaista tilaa: 1) havaittu tila eli yhtyeen toiminnan mahdollistavat todelliset, konkreettiset ympäristöt, 2) koettu tila eli mielikuvituksesta ammentavat, kokeiluun perustuvat musiikilliset prosessit ja 3) eletty tila eli yhtyetyöskentelyn sosiaaliset seuraukset (Thomson 2021a, 49). Kun musiikin aineettomat ulottuvuudet ymmärretään yhteydessä konkreettiseen tilaan, jossa musiikin tekeminen tapahtuu, tulee näkyväksi, miksi ja millaisia sosiaalisia seuraamuksia musiikkiin osallistumisella voi olla. Sojan toinen käsite, spatiaalinen oikeudenmukaisuus (2010) vuorostaan muistuttaa, kuinka olennaisesti musiikkikin on kytköksissä julkisen tilan jakautumiseen sekä siihen, millaisia yhteiskunnallisia arvoja tilat symbolisoivat.

Ajatus spatiaalisesta oikeudenmukaisuudesta musiikissa ja musiikkiin osallistumisessa tarkoittaa alati monimuotoisemmassa yhteiskunnassa esimerkiksi sitä, että erilaisista perinteistä nousevat musiikin tekemisen muodot ovat tekijöidensä kautta (ja ehdoilla) läsnä julkisessa tilassa. World In Motion -yhtyeessä globaalien tapahtumien, yhteisöjen ja yksilöiden keskinäinen yhteenkietoutuneisuus konkretisoitui paikallisella tasolla. Yhtye havainnollistaakin Sojan (2010) ajatusta siitä, että oikeus tilaan koskee myös heitä, jotka ovat ”läpikulkumatkalla” (*in transit*). Pakolaisuus voi toistuvien paikanvaihdosten ohella merkitä pitkääkin ajanjaksoa tai maahan pysyvästi asettumista, jolloin World In

Motion -yhtyeen kaltaisesta musiikillisten maailmojen yhdessä kuvittelemisesta (Juntunen ym. 2014) tulee hetkellisten kohtaamisten sijaan tulevaisuuden rakentamista yhdessä. Tällaiseen dialogiin pyrkivä musiikillinen kokeilu sekä yhdessä säveltäminen ja sovittaminen voidaan ymmärtää altistumisena ja sitoutumisena musiikilliseen neuvotteluun, joka taas viittaa Homi Bhabhan (1994, 232) ajatukseen hybridistä kolmannesta tilasta.

Sekä Sojan että Bhabhan ajatukset kolmannesta tilasta juontuvat yhteiskuntakriitikistä, joka kohdistuu valtasuhteisiin ja epätasa-arvoon monimuotoisessa yhteiskunnassa. Sojan kolmannen tilan ajatus nousee konkreettisen, kuvitellun ja sosiaalisesti muodostuneen tilan yhteen punoutumisesta kaupunkiympäristöissä, kun taas Bhabhan postkolonialistisesta kriitikistä nousee hybridi kolmas tila, joka syntyy erilaisten ajatusmallien rajoilla ja päällekkäisyyksissä. Tätä hybridiä tilaa hän havainnollistaa erityisesti kielessä ja kirjallisuudessa. Bhabha esimerkiksi kyseenalaistaa länsimaissa omaksutun kulttuurisen diversiteetin (*cultural diversity*) käsitteen ja sen nimissä toteutetut hallinnolliset ja kulttuuriset strategiat, joihin myös kotoutumisen edistämiseksi laaditut toimenpiteet kuuluvat. Bhabhan mukaan kulttuurisen diversiteetin käsite valjastaa erilaisuuden valtakulttuurin maailmankuvan vahvistajaksi universaalien ihmisyden nimissä. Tällä Bhabha tarkoittaa sitä, että eurosentriseen ajattelutapaan pohjautuva kulttuurisen moninaisuuden politiikka ei tunnista lähtökohtiaan ja valtaansa määrittellä erilaisuutta. Kun erilaisuus määritetään valtakulttuurin ajattelumalleille tuttuihin uomiin, erilaisuuteen ei muodosteta elävää suhdetta, vaan – hieman kärjistetysti ilmaistuna – erilaiset ihmiset ja heidän tapansa olla, ajatella ja ilmaista jähmettyvät eksoottisiksi objekteiksi (Rutherford 1990, 208). Musiikkikasvatuksessa tämä voi ilmetä esimerkiksi siten, että sosiaalisesta ja taiteellisesta kontekstistaan irrotettua musiikkia opitaan, esitetään ja arvioidaan länsimaisen musiikin estetiikan ja esityskäytäntöjen kehyksessä. Kulttuurisen diversiteetin tilalle Bhabha (1994, 326–327) ehdottaakin kulttuurisen erilaisuuden (*cultural difference*) käsitettä. Ajatus haastaa musiikkikasvatuksen kenttää pohtimaan, millaisia kolmannet tilat ovat ja mitä niiden luominen vaatii. Yhtä tärkeää on kysyä, kenen tehtävä on rakentaa tällaisia tiloja.

Musiikillista neuvottelua ja poliittisia jännitteitä kolmannessa tilassa

Hybridin taiteellisen tilan ennakoimattomuus haastaa musiikin tekijän tutkailemaan, mitä omalla musiikilla ja musiikin tekemisen tavoilla oikeastaan haluaa ja pystyy ilmaisemaan, etenkin kun tiedetään että vastaanottaja ei välttämättä jaa samoja käsityksiä musiikin esteettisistä lainalaisuuksista, jännitteistä, tehokeinoista ja niiden kuljetuksesta musiikissa, tai musiikin symbolisista merkityksistä. Kuten Bhabha (1994, 53; ks. myös Rutherford 1990, 210) esittää, juuri nämä eroavaisuudet ovat merkitysten muodostumisen kannalta keskeisiä: merkitykset rakentuvat erilaisuuden rajapinnoilla. Kolmas musiikillinen tila mahdollistaa siis uusien, niin henkilökohtaisten kuin jaettujen merkitysten syntymisen osallistujien vuorovaikutuksessa. Erilaiset tavat ymmärtää ja tehdä musiikkia sekä niiden puitteissa käyty neuvottelu World In Motion -yhtyeessä tuotti useita sävellyksiä ja sovituksia, joita myös esitettiin julkisissa tilaisuuksissa. Matalan kynnyksen periaatteella järjestettyihin yhtyetyöpajoihin osallistui puolentoista vuoden aikana lähes kolmekymmentä muusikkoa ja musiikin harrastajaa, joista noin neljännes muodosti yhtyeen ”vakituisen” ydinryhmän. Lisäksi yhtyeessä oli mukana yhteensä kuusitoista Sibelius-Akatemian opiskelijaa kolmesta eri aineryhmästä eri lukukausille jakautuen. Yhtyeen sävellykset ja sovitukset syntyivät siis vaihtuvien muusikkoryhmien käsissä, mutta prosesseille oli yhteistä musiikillinen neuvottelu kohti ennalta määräämätöntä soivaa lopputulosta. Musiikilliseen kolmannen tilaan eli eräänlaiseen taiteelliseen ”liminaalitilaan” (Bhabha 1994, 2) saavutaan ilman valmista käsitystä yhteistyön lopputuloksesta, jolloin on tarve pysyä avoimena uusille vuorovaikutuksen muodoille (Miettinen 2019). Tämä oli myös yksi suurimmista haasteista World In Motion -yhtyeessä, jossa muusikoiden erilaisista taustoista nousevat odotukset yhteistyöltä saattoivat poiketa toisistaan paljonkin.

Hybrideissä musiikillisissa tiloissa kaikki joutuvat pohtimaan omia vakiintuneita käsityksiään musiikin rakenteista, elementeistä ja musiikin tekemisen tavoista. Erilaisten vaihtoehtojen kokeilu ja toisten ideoihin vastaaminen luovien prosessien myötä tuottivat World In

Motion -yhtyeessä esimerkiksi sävellykset nimeltä *Energy*, *Tsiizik* ja *Georgina*. Niistä jokainen sai alkunsa jonkun yhtyeen jäsenen ehdottamasta musiikillisesta elementistä tai, kuten *Tsiizikin* kohdalla, perinteisestä instrumenttisävelmästä. Sävellysten eteneminen nojasi ideoiden ilmaantumiseen ja mielipiteisiin koko ryhmältä, mikä työtapana saattaa kirvoittaa yllättäviäkin suuntia ja taiteellisia ratkaisuja (Sawyer ja DeZutter 2009, 82). Sen lisäksi että yhtyeen teokset nousivat yhtyeen muusikoiden elämäntilanteista ja keskinäisestä ryhmädynamiikasta, ne olivat yhteydessä pakolaisuuden taustalla vaikuttaviin globaaleihin ilmiöihin: esimerkiksi irakilaisen lyömäsoittajan yhtyeelle opettamiin rytmeihin pohjautuva *Energy* sai kyseisen nimen, koska teosta valmisteltiin pakolaisuutta ja kestäväää kehitystä Syyriassa energiantuotannon näkökulmasta käsittelevään seminaariin. Musiikki oli näin myös kytköksissä siihen konkreettiseen ja mielikuvien tason tilaan, jossa se jaettiin yleisön kanssa. *Maqsum*-, *malfuf*- ja *baladi*-rytmeihin nivoutuvat Kalevalan säkeet ja muinaiskreikaksi laulettu Platonin tekstit saivat yhtyeen jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa uusia merkityksiä, jotka nousivat uudelle tasolle esitystilanteen tematiikan myötä.

Kolmas tila sisältää ajatuksen siitä, että erilaiset ajattelutavat eivät välttämättä ole sovitettavissa yhteen ja että tästä syntyvät jännitteet voivat tuottaa jotain kokonaan uutta (Bhabha 1994, 313). Musiikillinen kolmas tila voidaan siis nähdä vaihtoehtona sille, että lukittauduttaisiin eri perinteiden selvärajaiseen rinnakkaiseloon. Ihmisten ollessa keskenään vuorovaikutuksessa, voidaan tällaista essentialistista rakennelmaa myös pitää pidemmällä aikavälillä epätodennäköisenä kulkusuuntana musiikissa. Bhabha valottaa kulttuurin jatkuvaa muutosta käyttäen kieltä esimerkkinä: koska kulttuuriset symbolit kuten kielelliset ilmaisut voidaan kääntää ja siirtää toiseen yhteyteen, niistä ei ole löydettävissä perimmäistä ”alkuperäistä” olomuotoa. Tämä asettaa kiinnostavia ja provokatiivisiakin kysymyksiä kulttuurien välisiin musiikin tekemisen tiloihin, koska kyse ei ole ainoastaan soivan musiikin muuntautumisesta ja uusista tulkinnoista. Kolmansissa musiikillisissa tiloissa musiikki symbolisoi ”musikointiin” (*musicking*) osallistuvien ihmisten arvojen ja heille läheisten perinteiden merkitystä jaetussa tilassa (Small 1998, 219; Thomson 2021a, 52). Esimerkiksi

kahden Sibelius-Akatemian opiskelijan yhtyeelle esittelemän ja opettaman karjalaisen *Tsizik*-kansansävelmän ympärille syntynyt laulu sai yllättävän käänteen, kun paikallinen kreikkalainen kuoro osallistui työpajoihin. Karjalaisen sävelmän railakas tunnelma herätti yhdessä laulajassa muistikuvan kreikkalaisesta laulusta, jonka samankaltainen poljento tarjosi vastamelodian *Tsizikin* teemalle. Kuka tahansa yksittäinen muusikko tai säveltäjä saattaisi leikitellä melodioilla ja rytmillä tähän tyyliin, samalla tosin kulttuurisen omimisen kysymyksiin ajautuen. Olennaista tässä esimerkissä onkin soivan lopputuloksen sijaan yhteistyön herättämät luovat oivallukset ja omien musiikillisten kokemusmaailmojen vuorovaikutus juuri kyseisessä musiikillisessä tilanteessa toimivien muusikoiden kesken. Kuten Kallio ja muut (2014) esittävät, ”autenttisuus” käsitetään tällöin osallistujista ja heidän välisestään musiikillisesta vuorovaikutuksesta nousevana ominaisuutena.

Menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden työstämisen (Ní Mhurchú 2016, 160) ohella kolmannen tilan musiikkiyhteistyöllä voi myös olla merkittävä rooli yhteiskunnallisten poliittisten jännitteiden katalysaattorina. Irakilaiseen *jorjina*-rytmiin pohjautuva teos nimeltä *Georgina* sävellettiin lyhyessä intensiiviprojektissa, johon osallistui Suomessa toimivan järjestön kutsuma, Länsi-Euroopassa maanpaossa elävä arabiankielinen laulukirjoittaja. Samaan aikaan, kun tämä viidellä jaollinen rytmi inspiroi opiskelijoita rakentamaan kudelmia heidän omista etelä- ja itäeurooppalaisista musiikkitaustoistaan löytyivistä rytmeistä ja melodioista, työskentelyn lomaan sulautui vahvan poliittisen jännitteen käsittely yhtyeen kesken (ks. Lehtonen 2019). Projektin aikana selvisi, että vieraileva muusikko oli ottanut kotimaassaan näkyvästi kantaa maan johtoa vastaan, ja tämä runsaasti huomiota saanut aktivismi herätti huolta World In Motion -yhtyeen pakolaistaustaisten muusikoiden joukossa. Kokemus oli yliopistokontekstissa uusi sekä kirjoittajalle että opiskelijoille, ja työpajojen lomassa oli tarve pohtia, mikä yliopiston rooli ja vastuu oli tilanteessa. Vieraileva muusikko oli kiinnostunut ennen kaikkea musiikillisesta vuorovaikutuksesta, eikä itse olisi halunnut tuoda politiikkaa yhteistyöhön. Globaali sosiaalinen media teki yhtyeen taiteelliseen toimintaan osallistumisesta kuitenkin julkista myös muusikoiden lähtömaassa, mistä johtuen epäpoliittisuus ei ollut

todellinen vaihtoehto yhtyeen kaikille jäsenille. Tämä havainnollistaa hyvin riskialttiutta (Kenny 2021, 33), joka liittyy World In Motion -yhtyeen kaltaiseen musiikilliseen kolmanteen tilaan pakolaistaustaisten ihmisten parissa. Muusikoiden eräänlaiseksi turvapaikakseen kokema yhtye, jonka jäsenet kannattelivat toisiaan (Thomson 2021a, 126), osoittautui näin haavoittuvaisemmaksi kuin oli osattu arvioida, ja oli selvää, että eri maiden sisä- ja ulkopoliitikasta tietoisesti erillään pysyttelevä yhtye oli tahtomattaankin kytköksissä myös näihin ulottuvuuksiin osallistujien ja musiikin kautta (ks. Lehtonen 2019).

Mahdolliset maailmat musiikillisessa liminaalitulassa

World In Motion -yhtyeen voidaan nähdä edustavan liminaalitulaa, jossa musiikissa ja musiikin keinoin käyty neuvottelu (Bhabha 1994) on merkityksellistä itsessään. Koska kollaboratiivisesti luotujen sävellysten ja sovitusten suunta on ainakin osittain ennalta määrittelemätön, niiden eteneminen vaatii osallistujilta ideointia, reagoointia ja sitoutumista kanssamuusikoihin (Thomson 2021a, 236). Yhteistyössä syntyneet teokset heijastavat niiden luomiseen osallistuneiden ihmisten välistä vuorovaikutusta juuri tietyssä paikassa ja ajassa (mt., 137), ja tällä taas on merkitystä ihmisten keskinäisen riippuvaisuuden hahmottamisessa musiikissa erityisellä tavalla. Aikaan ja paikkaan sidoksissa olevassa ryhmälähtöisessä musiikin tekemisessä, josta World In Motion on yksi esimerkki, lähtökohtana on löytää juuri kyseisen ryhmän taidoista, pyrkimyksistä, ideoista, dynamiikasta ja dialogista nouseva musiikki, johon osallistujat voivat kiinnittyä senhetkisestä kokemusmaailmastaan. Samalla herätellään ajatuksia siitä, *mitä voisi olla ja miten voitaisiin toteuttaa* musiikillista yhteistyötä, eli työskennellään mahdollisia (musiikillisia) tulevaisuuksia tutkien. Kotoutumisen näkökulmasta kolmannessa tilassa vaalitaan tällöin vastavuoroisuutta, jossa vastuu tavoitteiden hahmottamisesta ja yhteistyön onnistumisesta on kaikilla osallisilla.

Kun luodaan musiikin keinoin kuviteltua tilaa, musiikin tekeminen on samalla sosiaalisten systeemien rakentamista. Musikointi (Small

1998, 208) World In Motion -yhtyeessä kuvastaa sen jäsenten välisiä sosiaalisia suhteita ja yhdessä olemisen tapoja (Thomson 2021a, 232). Kuten Small (1998, 219) esittää, osallistuessaan musiikissa olemiseen ja musiikin tekemiseen yksilöt rakentavat ja vaalivat sellaisia arvoja ja sosiaalisia suhteita, joita toivovat saavuttavansa. Voidaan siis ajatella, että World In Motion -yhtyeen jäsenten yhteistyöhön liittyy taiteellisia tuotoksia laajempi yhteiskunnallinen ulottuvuus: muusikot tavoittelivat sitä, että erilaisten perinteiden, taitojen, tiedonkäsitysten ja maailmankuvien musiikillisessa neuvottelussa syntyisi jotain yhteistä ja merkityksellistä. Näiden musiikillisten maailmojen yhdessä tutkiminen sekä niiden sisällä ja rajoilla leikittely on kuvitteellisten musiikillisten tilojen jatkuvaa visiointia, jossa nimenomaan prosessi korostuu (Thomson 2021a, 193). Se, millaisiksi teoksiksi tai tekstuureiksi nämä yhdessä ja erikseen kuvitellut musiikilliset maailmat muodostuvat, on muusikoille toki merkityksellistä. Sävellys- ja sovitusprosessien lopputuloksena valmistuneet teokset eivät kuitenkaan ole yhteistyön laadun ainoa kriteeri (Turino 2008, 29, ks. Westerlund 2008). Kuten Schiavio ym. (2019, 712) esittävät, musiikkiin osallistuminen on sekä keino että päämäärä: musiikin kautta syntyy sosiaalista vuorovaikutusta, joka taas mahdollistaa yhä syvemmälle ulottuvan taiteellisen vuorovaikutuksen.

Musikointi kolmannessa tilassa kutsuu pohtimaan omaa muusikkoutta ja yhteisöön kuulumista erityisen intensiivisesti. Kuten eräs irakilaisista yhtyeen jäsenistä toteaa (Thomson 2021a, 152), muusikkous voi olla sysäys sille, että yksilöt mieltävät välillään olevan jonkin siteen, jonka varaan voi alkaa rakentaa yhteistyötä. Sekä yhtyeen pakolaisina Suomeen tulleet muusikot että muut yhtyeen jäsenet ja opiskelijat toivat esiin sen, kuinka he mielsivät musiikillisen yhteistyön tavaksi ”olla yhdessä ihmisiä” (Thomson 2021a, 157; ks. myös Miettinen 2019). Tämä joskus hieman romantisoiviinkin kuvauksiin innoittava musiikkiin liitetty ominaisuus on mitä vahvin kokemus tilanteissa, joiden taustalla on konflikteja ja joissa ei ole annettuna yhteisiä merkityksiä ja normeja (Thomson 2021a, 157–158). Eräs syyrialaisista instrumentalisteista taas kuvaa, kuinka hän oli soittanut viululla iäkkäiden päiväkeskuksessa kuulijoille tuttua suomalaista sävelmää ja halusi näin ilmaista olevansa ”yksi heistä”, ei pelottava ”toinen” (Thomson 2021a, 147). Musiikin luo-

mista toisiinsa vasta tutustumassa olevien ihmisten kesken voidaankin pitää keinona rakentaa taiteellista ja sosiaalista tilaa, jossa muodostuva yhteisö alkaa vähitellen kannatella jäseniään. Yhtyeen kreikkalainen laulaja kuvaa tämän tunteeksi siitä, että yhtyeen jäsenet ikään kuin ”suojelevat toisiaan” sekä toistensa musiikillisia ideoita kuunnellessaan ja kehitellessään että esiintyessään lavalla (Thomson 2021a, 126). Tämä ilmentää Sojan (1996) ajatusta kolmannesta tilasta, jossa konkreettiseen tilaan yhdistyvät mielikuvat tilasta tuottavat eletyn, tässä tapauksessa yhteisen taiteellisen tilan. Vaikka pyrkimystä auttaa ja ymmärtää kanssaihmiä voidaan pitää yleisinhimillisenä ominaisuutena, World In Motion -yhtyeen toiminnassa tuli kuitenkin esiin, että musiikillinen kokeilu ja neuvottelu kohti taiteellisesti innostavaa ja muusikoille henkilökohtaisesti merkityksellistä lopputulosta voi sitoa muusikoita yhteen aivan erityisellä tavalla: kiinnittyessään toisiinsa melodioissa, rytmeissä ja tekstuureissa ihmiset sukeltavat vuorovaikutukseen, joka on välittömästi intensiivistä ja vaativaa sekä monien aistien tasolla tapahtuvaa (Thomson 2021a, 231). On myös perusteltua nähdä tällainen taiteellinen toiminta vastavuoroisen integraation muotona, vaikka samalla on syytä olla kutistamatta musiikkiyhteistyötä kotoutumisen työkaluksi. Taiteellisen yhteistyön sisältämässä sosiaalisen kanssakäymisen ja monitahoisten valtasuhteiden kudelmassa itse musiikki on vain yksi elementti, ja olisi harhaanjohtavaa odottaa musiikilta ennakoitavia seurauksia. Taiteellinen kolmas tila antaa vastavuoroiselle prosessille hedelmälliset puitteet, mutta taiteelle ominaisesti prosessi samalla pakenee selvärajaista välineellistämistä. Boeskovin (2017) taivoin liminaalitulassa tapahtuvan musikoinnin voikin ymmärtää utopian sijaan ennemminkin monitulkintaisena sekä ristiriitaisena, jolloin musiikin transformatiivinen potentiaali saa vaatimansa tilan (mt., 95). Ajatuksessa on kiinnostava yhteys Bhabhan (1994) näkemykseen hybridistä kolmannesta tilasta, jännitteistä ja erilaisuudesta.

Musiikissa olemisen ja erilaisuuden problematiikka

Samoin kuin World In Motion -yhtyeessä, musiikkikasvattajan arjessa niin koulussa kuin muissa työympäristöissä samanlaisuuden ja erilai-

suuden neuvottelu tulee hyvin konkreettisesti esiin. Taiteessa ja taidekasvatuksessa voidaan yhtäältä korostaa eri taustoista tulevien yksilöiden jakamia tarpeita, kuten ihmisen tarve kokea itsensä arvokkaaksi, ilmaista itseään ja kuulua johonkin. Yhteiseen ääneen ja pulssiin liittyminen on ilmiönä universaali, ja tästä näkökulmasta musiikin voi kehystää yhdeksi ihmisiä yhdistäväksi olemisen ja ilmaisun muodoksi (Schiavio ym. 2019, 715). Kuten World In Motion -yhtyeessäkin tapahtui, musiikissa voidaan löytää ”synkroniassa olemisen” kokemuksia (Turino 2008, 41), jotka saavat aikaan tunteen yhteenkuuluvuudesta ja innostavat osallistujia jatkamaan yhteistyötä. Toisaalta on ilmeistä, että musiikilla ilmaistaan monivivahteisia arvoja ja käsitystä maailmasta: se ei voi koskaan olla pelkkä musiikillinen objekti irrallaan ihmisen kokemuksesta ja musiikin sosiaalisista merkityksistä (Westerlund 2002). Koska musiikki ilmaisumuotona ja inhimillisenä olemisen tapana soveltuu niin oivallisesti ihmisten väliseen kanssakäymiseen myös ilman yhteistä puhuttua kieltä (Bröske Danielsen 2013, 309; Schiavio ym. 2019, 710), on kiistatonta, että musiikin mahdollisuudet kulttuurienvälisessä yhteistyössä ovat valtaoisat. World In Motion -yhtyeen toiminnasta tehdyt havainnot kiinnittävät toisaalta huomion siihen, kuinka haastavaa on tunnistaa sitä tiedonkäsitystä ja niitä konventioita, joihin kunkin oma musiikillinen ja pedagoginen ajattelu ja toiminta perustuvat. Näihin kuuluvat niin esteettiset ihanteet, tavat hahmottaa luovan työskentelyn tavoitteita ja vaiheita kuin kysymykset siitä, miksi, keille ja kenen toimesta musiikkia tehdään: yhdelle muusikolle tärkeintä on viimeistely lopputulos, kun taas toinen etsii musiikista ennen kaikkea uusia vaikutteita tai yhdessä olemista (Thomson 2021a, 178–179). Edellä mainitut ulottuvuudet eivät tietenkään ole välttämättä ristiriidassa keskenään, mutta kuten World In Motion -yhtyeenkin työskentelyssä ilmeni, niin yksilöiden kuin ryhmän tavoitteiden ja toiminnan taustalla vaikuttavien ajatusmallien sanallistaminen ja hahmottaminen on kulttuurienvälisessä yhteistyössä jatkuvasti työn alla.

Maahanmuuton ja pakolaisuuden yhteydessä musiikista puhutaan usein termein, jotka korostavat musiikkia ihmisiä yhdistävänä ja erillaisuuden ylittävänä kanavana (esim. Crawford 2017; Henderson ym. 2017), ja myös World In Motion -yhtyeen jäsenet kuvailivat musiikkia

tällaisin ilmaisin. Yhtyeen tarkastelu tilallisuuden linssin läpi kutsuu katsomaan näiden musiikille annettujen ennakko-oletusten ja odotusten taakse. Vaikka kulttuurienvälisen musiikillisen yhteistyön yksi keskeinen tavoite usein on dialogin ja yhteisten merkitysten löytäminen ja synnyttäminen, tarkoitus ei ole olla huomaamatta tai ”kahlita kulttuurista erilaisuutta” (*containment of cultural difference*) (Rutherford 1990, 208; Bhabha 1994, 326–327). Erilaisuuden tarkastelu Bhabhan kolmannen tilan käsitteen valossa nostaa esiin tärkeitä kysymyksiä kulttuurisesta monimuotoisuudesta musiikkikasvatuksessa. Bhabhan kriittinen näkökulma haastaa tunnistamaan etnosentriset arvot ja normit, jotka kätkeytyvät kulttuurisen diversiteetin käsitteen ja diversiteetin ”juhlistamisen” taakse taiteessa ja kasvatuksessa. Voidaan esimerkiksi kysyä, ilmeneekö väestön monikulttuurisuus instituutioiden henkilöstössä, opiskelijoiden sisäänotossa ja päätöksenteossa, vai onko kyse marginaaliin kategorisoiduista taiteen tekemisen tavoista, kuvastoista ja kielikuvista, joilla ei ole todellista vaikutusta olemassa oleviin systeemeihin. Tällöin palataan myös Sojan (2010, 1) esittämään ajatukseen spatiaalisesta oikeudenmukaisuudesta eli oikeudenmukaisuuden ilmenemisestä aina tilallisesti: keillä on pääsy ja ketkä pitävät hallussaan fyysistä ja sosiaalista tilaa. Nämä ovat olennaisia kysymyksiä, kun maapallon kestävyyskriisi käsitetään sosiaalisena ja yhteiskunnallisena ongelmana (van der Leeuw 2020).

Musiikillinen kolmas tila voidaan siis nähdä vaihtoehtona länsimaiselle kulttuurisen diversiteetin narratiiville. Tällöin kulttuurista erilaisuutta ei sivuuteta epämukavana aiheena, vaan siitä tulee osa musiikin tekemisen taustalla vaikuttavien ajatusmallien ja epätasa-arvoa tuottavien vakiintuneiden toimintatapojen tarkastelua. Kun musiikkia ja musiikillista yhteistyötä arvioidaan vastavuoroisen integraation näkökulmasta, erilaisuuden tarkastelu ja ”erilaisuuden kanssa eläminen” (Bauman 2008, 22) nähdään osana jatkuvaa, monimutkaista prosessia. Kuten tässäkin luvussa on tullut esiin, musiikin sosiaaliset ja kulttuuriset merkitykset tekevät siitä mitä poliittisinta, ja erilaisuuden häivyttäminen keskustelusta voi olla tilan tekemistä harhaanjohtavalle tulkinnalle musiikin ”neutraaliudesta”. Kysymys ei tässä ole yksilön erilaisuudesta ja sen korostamisesta, vaan historiallisten ja sosiaalisten

ilmiöiden tunnistamisesta. Se, miten nämä ilmiöt tunnistetaan ja miten niihin suhtaudutaan musiikissa ja musiikkikasvatuksessa, ilmenee tilallisesti: se, millainen musiikki ja kenen esittämänä näkyy ja kuuluu julkisessa tilassa, kuten taide- ja oppilaitoksissa, kertoo mikä määrittellään tärkeäksi ja tavoittelemisen arvoiseksi. Kuten Soja (1996) esittää, sosiaalinen todellisuus on aina tilallista (46). Tilat ovat syntyneet kulttuuristen käsitysten tuloksina, mutta samalla tilalliset valinnat ja käytännöt vaikuttavat ihmisten näkemyksiin sosiaalisista suhteista ja yhteiskunnasta (77).

Musiikkikasvattajan haasteita kolmannessa tilassa

Koska musiikillista kolmatta tilaa määrittelevät kuvittelu, keskeneräisyys ja neuvottelu, kolmannen tilan musiikkiyhteistyön ohjaaminen tarkoittaa navigointia kohti ennalta tuntematonta musiikillista lopputulosta. Musiikkikasvattaja joutuu siis sietämään ennakoimattomuutta ja epävarmuutta samalla, kun kantaa vastuuta työskentelyn etenemisestä (Thomson 2021b). Luovien prosessien edetessä mielikuvien syöttäminen, kannattelu ja kehittäminen on kollaboratiivisessa musikoinnissa kaikkien muusikoiden tehtävä, mutta yhtyeen ohjaaja on päävastuussa siitä, että työskentely sujuu mahdollisimman hedelmällisesti ja kaikkia osallistujia kuunnellen. Todellisen ja kuvitellun dialogilla tasapainoileva kollaboratiivinen lähestymistapa, jossa leikitellään olemassa olevilla musiikillisilla elementeillä ja kuvitelluilla musiikillisilla maailmoilla (Juntunen ym. 2014; ks. Westerlund 2019, 506), asettaa ohjaajan asemaan, jossa hän pyrkii kohti demokraattista päätöksentekoa säilyttäen samalla oman taiteellisen ja pedagogisen kipinänsä ja erityislaatunsa. Eri tavoin rajoja ylittävälle taiteelliselle yhteistyölle ominaisesti World In Motion -yhtyeen jäsenten musiikilliset ideat osoittivat ajoittain hyvin erilaisiin suuntiin ja hetkittäin taas olivat yhteneväisiä siten, että muusikot kokivat keksineensä yhtä aikaa saman idean. Eräs muusikoista kuvasi näin hetkeä, jolloin samankaltaiset ideat muodostuvat samanaikaisesti muusikoiden kesken: ”Idea on ilmassa, ja joku vaan sattuu poimimaan ja tuomaan sen ensimmäisenä ryhmälle” (Thomson 2021a, 129). Näin tapahtuessa voidaan ajatella, että yhteistyötä tekevien muu-

sikoiden kesken alkaa muodostua yhteisiä merkityksiä.

Yksi musiikkikasvattajan haasteista monista eri taustoista tulevien muusikoiden kanssa työskentelyssä liittyy siihen, että musiikkiperinteiden uudelleen tulkinta saattaa herättää osallistujissa (ja myös musiikkikasvattajassa itsessään) ristiriitaisia tunteita. Yhtäältä muusikoista voi olla kiehtovaa kokea ”oman” musiikin saamat uudet sävyt ja muodot erilaisen musiikillisen perinteen piirissä kasvaneiden muusikoiden tulkitsemana, mutta toisaalta, kuten eräs yhtyeen opiskelija totesi pohtiessaan itselleen läheisen perinнемusiikin esittämistä uudessa ympäristössä, toiseen tyyliin sovitettu musiikki voi alkaa tuntua ylityötetyltä ja menettää emotionaalisen tenhonsa (Thomson 2021a, 201–202). Kolmas tila vaatiikin musiikkikasvattajalta herkkyyttä ja eläytymiskykyä samalla kun hän kannustaa osallistujia kokeilemaan uusia ideoita. World In Motion -yhtyeen musikoinnissa esimerkiksi Lähi-Idän musiikkiperinteissä esiintyvät neljäsosasävelet, länsimaisen musiikin harmoniakonventiot, eri perinteiden melodiset muodot sekä rytmiset ja tempolliset nyanssit ja monen muun elementin samanaikainen läsnäolo vaati sointimaailmojen kuvittelua kaikkien osallistujien siihenastisten kokemusmaailmojen ulkopuolelta. Kyse on tällöin niin musiikillisista kuin ryhmädynamiikan kannatteluun liittyvistä haasteista, jotka kiehtoutuvat yhteen. Tällaisessa tilanteessa yhteistyötä ohjaavan musiikkikasvattajan täytyy uskaltaa ylittää turvallisen ja tutun rajat (Kallio ja Westerlund 2020; Saether 2016) voidakseen kannustaa muitakin siihen.

Kuten ryhmälähtöistä musisointia koululuokassa ohjaava musiikinopettaja, kulttuurienvälisessä kolmannessa tilassa toimiva musiikkikasvattaja on samanaikaisesti käynnistäjä, tarkkailija, moderaattori, innostaja ja kuuntelija. Kun kollaboratiivisen työskentelyn tavoitteena on luoda uutta musiikkia, taiteellinen ennakoimattomuus sekä jaettu päätöksenteko (Sawyer ja DeZutter 2009, 82, 90) saattavat ilman yhteistä kieltä poikia erityisen kehollista ja improvisatorista kommunikointia osallistujien välillä. Näin tapahtui myös World In Motion -yhtyeessä, kun esimerkiksi yritettiin selvittää kiperiä rytmisiä siirtymiä teosten eri osioiden välillä. Kolmannessa tilassa tapahtuva musiikin tekeminen on riippuvainen osallistujien sitoutumisesta toisiinsa ja kollaboratiiviseen prosessiin, johon liittyy seikkailun tunteen ja oivallusten hetkien

lisäksi myös epäröintiä ja ”turhia” sivupolkuja (Thomson 2021a, 175–176). Olemukseltaan ennakoimattomalla luovalla prosessilla on myös taipumus herättää yksilöissä hyvin erilaisia reaktioita ja tunteita, kuten World In Motion -yhtyeenkin muusikoiden kohdalla: kun yhdelle muusikolle improvisaatioon ja kokeiluun pohjautuva musiikin tekeminen edustaa inspiroivaa leikkikenttää, jossa kaikki on mahdollista ja jossa yllättävien käännteiden jälkeen lähes taianomaisesti syntyy yhdessä tuotettu eheä kokonaisuus (mt., 119, 190), toisesta muusikosta prosessi taas voi tuntua kaoottiselta, ja hän kaipaa etukäteen laadittua karttaa etenemisestä (mt., 114). Huolimatta eri musiikkiperinteiden, kulttuuri- ja koulutustaustojen sekä kielten moninaisuudesta, kulttuurienvälisen kolmannen tilan yhtyeen ohjaajan tehtävän voidaan nähdä kilpistyvän luovan yhteistyön ohjaamisen keskeiseen perushaasteeseen: ylläpitää tilaa, jossa on tarpeeksi vapautta spontaanille ideoinnille, riittävästi turvallisia reunoja ja keinoja tukea ryhmän jäsenten kesken tapahtuvaa neuvottelua tilanteen valtasuhteet tiedostaen.

Neuvottelusta ja sen haasteista myös nousee kolmannen tilan taiteellinen ja sosiaalinen kiehtovuus: kuten Bhabha hieman provosoivasti esittää, hybridissä tilassa neuvottelulla ei tarkoiteta väljähtänyttä kompromissia, vaan erilaiset näkemykset saavat hiertää toisiaan ja näin tuottaa jotain uutta. Saether ym. (2012, 14) mukaan erilaisista näkemyksistä johtuvat jännitteet voivat olla nimenomaan välineitä luovuuteen musiikissa. World In Motion -yhtyeen kollaboratiivisessa musikoinnissa ilmeni, että mitä vapaampi improvisatorinen ja sävellyksellinen lähestymistapa teoksien kohdalla valittiin, sitä etäämmälle päästiin ”kollaasimaisesta” palasten yhteen sovittelusta. Toisaalta myös olemassa olevan ohjelmiston sovittaminen oli tärkeää, koska se tarjosi suoran väylän muusikoille tuttuihin ja merkityksellisiin äänimaailmoihin. Juuri näiden valintojen kohdalla ohjaajan täytyy osata tarkastella omien taiteellisten ja pedagogisten pyrkimystensä suhdetta siihen, mikä on osallistujille kulloinkin merkityksellisintä. Vapaaksi kutsutulla improvisaatiollakin (Hickey ym. 2016; Siljamäki 2022) on omat konventionsa ja vakiintuneita käytäntöjä esimerkiksi jazzmusiikissa, länsimaisessa klassisessa musiikissa ja pedagogisena lähestymistapana, joten improvisatorisen ”vapauden” nostaminen työskentelyn keskiöön vaatii musiikkikasvatta-

jalta samanlaista omien ajatusmallien tarkastelua kuin muidenkin kulttuurisidonnaisten musiikin tekemisen tapojen soveltaminen. Musiikin tekemisen muodot ja työtapojen valinta liittyvät kiinteästi omistajuuden kokemukseen musiikillisesta yhteistyöstä, ja koska World In Motion -yhtyeessä tietoisesti pyrittiin jaettuun päätöksentekoon ja yhteisöllisyyteen, on niiden toteutumiseen viittaaviin merkkeihin todennäköisesti kiinnitetty erityisen herkästi huomiota. Muun muassa Kuusela (2020) on kritisoinut kollaboratiivista taidetta suosivaa kehityssuuntaa siitä, että yhteisöllisesti tehtävä taide ehkä nähdään automaattisesti hyvänä ja tavoiteltavana, jolloin kollaboraation valtasuhteet saattavat jäädä huomioimatta. Tämän lisäksi kollaboraatioon sisältyy riski taiteen autonomian ja vallankumouksellisuuden potentiaalin katoamisesta (Mt., 216–217). Tämä on keskeinen huomio etenkin silloin, kun yhteistyössä on mukana esimerkiksi kansainvälistä suojelua hakevia ihmisiä, joilla on yhteiskunnassa rajatut oikeudet ja valinnanmahdollisuudet. Pakolaisten oikeuksien ja hyvinvoinnin edistämiseksi perustetun RISE-järjestön (Refugees, Survivors and Ex-detainees) verkkosivulla todetaankin suorasukaisesti, että pakolaiset ja turvapaikanhakijat ”eivät ole resurssi seuraavaa taiteellista projektiasi varten”.

Pakolaistaustaisten muusikoiden kanssa tehtävän yhteistyön ohjaamiseen voi liittyä useita näkyviä ja piilotetumpia valtarakenteita, kuten pakolaisten oikeudellinen, taloudellinen ja sosiaalinen asema vastaanottomaassa (Karttunen ym. 2017; Lahtinen ym. 2020; Roiha 2016; Rutherford 1990, 219). Kolmas tila voi olla konkreettinen ja sosiaalinen tila yhdenvertaisuuden toteutumiselle tai ainakin siihen pyrkimiselle, mutta samalla se on tila, jossa epäoikeudenmukaisuus voi tulla entistä näkyvämmäksi. Kolmannen tilan mahdollistaman, monella eri tasolla tapahtuvan identiteettityön merkitystä kuvaa asetelma, joka vallitsi Helsingissä Rautatientorilla kulttuurikeskus Caisan läheisyydessä: aukion vastakkaisille reunoille leiriytyi yhtyeen toiminnan aikana turvapaikanhakijoiden karkotusta ajava ryhmä sekä turvapaikanhakijoiden oikeuksia puolustava joukko. Näiden yhteiskunnallisten jännitteiden vallitessa identifioituminen juuri muusikoksi ja musiikin tekijäksi kontaktissa vastaanottomaan musiikkielämän verkostoihin antoi yhtyeen jäsenille väylän kiinnittyä paikalliseen yhteisöön ja keskittyä itselle tär-

keään tekemiseen (Thomson 2021a, 153–154). Muusikoksi identifioituminen uudessa ympäristössä kuitenkin vaatii sellaista musiikillista tilaa, jossa yksilön jo olemassa olevat tiedot ja taidot pääsevät käyttöön ja saavat vastakaikua muissa. Toisin sanoen, muusikon identiteetti on sosiaalinen identiteetti, jonka muut muusikot validoivat (Jenkins 2008; Turino 2008, 114). World in Motion -yhtye muodosti siis eräänlaisen jatkuvassa muutostilassa olevan sosiaalisen ja taiteellisen tilan, jossa etsittiin musiikillisia ratkaisuja jokaisen osallistujan taitojen ja tietämisen tapojen kanavoimiseen yhtyeessä, eli muusikkoidentiteetin validoitumiseen yhdessä tekemisen kautta. Jos ajatellaan, että jokaisen voimakkaan musiikillisen elämyksen taustalla on kuulijaa kiehtovan äänimaailman tai vaikkapa lyriikoiden lisäksi ennen kaikkea kokemus siitä, millaiseen maailmaan kuulija musiikin kautta itsensä liittää (Small 1998, 3–4), korostuu musiikin kokeminen osana ja osaksi sosiaalista elämää (Westerlund 2008, 84). Kestävyyskriisin näkökulmasta musiikillisen kolmannen tilan potentiaali tulee esiin juuri mahdollisuudessa kokea yhtäaikaaisesti merkityksellisyyttä ja toisiin kiinnittymistä. Tämä usein monitulkintainen ja joskus ristiriitainenkin taiteellinen eletty tila tuo näkyviin erilaisten maailmankuvien ja ajattelutapojen punoutumisen toisiinsa sekä luo uusia polkuja niiden väliseen vuorovaikutukseen.

Lopuksi: kolmannet tilat lasten ja nuorten musiikillisissa maailmoissa

Tässä luvussa on tarkasteltu musiikillista kolmatta tilaa ja sosiaalisten suhteiden rakentumista kolmannen tilan musikoinnissa. Tarve luoda musiikillisia kolmansia tiloja on kytketty tilalliseen oikeudenmukaisuuteen (Soja 2010) kestäväen tulevaisuuden elinehtona. Kuten van der Leeuw (2020, 10) kiteyttää, maapallon kestävyuden ytimessä ovat ihmiskunnan toiminta ja sen tarkoitukselliset ja tahattomat seuraukset, mukaan lukien sosiaalinen vuorovaikutus ja yhteinen päätöksenteko. Luvussa kuvattu musiikillinen kolmas tila edustaa ajattelua, jossa tunnistetaan yksilöiden erilaiset kulttuuriset lähtökohdat ja niihin kytkettyvät valtasuhteet (Bhabha 1994) ja jossa samalla nähdään yksilön (musiikillinen) identiteetti jatkuvasti muuttavana, dynaamiseksi

na prosessina (Cantle 2016, 144) monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Esimerkkinä on käytetty World In Motion -yhtyettä, johon osallistui pakolais- ja maahanmuuttajataustaisia muusikoita ja musiikinharrastajia, musiikin korkeakouluopiskelijoita sekä tämän luvun kirjoittaja. Pakolaisina Lähi-Idästä saapuneet sekä eri Euroopan maista Suomeen muuttaneet yhtyeen jäsenet olivat kaikki täysi-ikäisiä ja ehtineet näin työstää omaa sosiaalista ja musiikillista identiteettiään jo vuosien ajan kotimaansa yhteisöissä. Uusi elämäntilanne toi heidän eteensä intensiivisen, uudenlaisen identifikaatioprosessin vaiheen, mutta tässäkin elämänvaiheessa kotimaan musiikkiperinteet elivät vahvasti mukana (ks. Lewis 2010; 2015). World In Motion -yhtyeen muusikot toivat omaksi kokemiaan musiikkiperinteitä mielellään yhtyeeseen, ja heillä oli halu jakaa ja opettaa ”omaa” musiikkiaan yhtyeen muille jäsenille (ks. Raanaas ym. 2018). Lapsilla ja nuorilla eri kulttuuritaustoja koskeva identiteettien neuvottelu on usein monimutkaisempaa. Siksi myös lasten ja nuorten kulttuuristen taustojen huomioiminen musiikin tekemisessä ja musiikkikasvatuksessa on varsin monitahoinen kysymys. Maahan muuttaneet pakolaistaustaiset lapset ja nuoret kohtaavat osittain samanlaisia identiteettikysymyksiä kuin aikuiset, mutta heille on toisaalta ominaista vastaanottomaan musiikillisen kulttuurin ja etenkin ystäväpiirin musiikillisten mieltymysten omaksuminen ja niihin mukautuminen (Saarikallio 2009, 225–226). Kuten esimerkiksi Karlsen (2012, 144) esittää, oppilaan kulttuuriseen tai maantieteelliseen taustaan kytkeytyvän musiikin nivominen opetussisältöihin vaatii opettajalta perehtyneisyyttä ja herkkyyttä oppilaan käynnissä olevaa identiteettityötä kohtaan. Karlsen yhtyy Saetherin (2010) esittämään ajatukseen eksotisoinnin kompastuskivestä kulttuuriseen diversiteettiin pyrkivässä opetuksessa ja toteaa, että taustasta riippumatta nuoret toivovat tulevansa kohdeksi kuin ”kaikki muutkin” eikä ”jonain muuna” (Karlsen 2012, 144). On myös huomionarvoista, että lasten ja nuorten kontakti entisen kotimaan kulttuureihin ja yhteisöihin rakentuu usein mielikuvien ja tarinoiden varaan, ja kuten Marsh (2017) havaitsi tutkimuksessaan, pakolaistaustaiset lapset rakensivat entisen kotimaansa yhteisöihin musiikillisia yhteyksiä myös internetin ja sosiaalisen median välityksellä. Paikalliset konkreettiset tilat saavat

rinnalleen näin yhä monimuotoisempia kolmansia tiloja, joissa nuori tekee identiteettityötä.

Oppilaan persoonan ja ainutlaatuisen identiteettityön huomioimisessa on kyse pedagogisesta tasa-arvosta (Juntunen 2018). Elliottin (1995, 212) aikoinaan esittämä suositus oppilaiden kulttuurista taustaa vastaavan oppisisällön tuomisesta musiikinopetukseen on kyseenalaistettu, koska siinä tehdään oletus oppilaan kansallisen, maantieteellisen, etnisen ja kulttuurisen taustan sekä musiikillisen identiteetin välille (Karlsen 2013, 163, 171; ks. Zeynep 2014). Kuten Karlsen (2013, 163) esittää, kritiikistä huolimatta musiikkikasvatuksessa ei voida täysin ohittaakaan oppilaiden kulttuurisia taustoja. Nämä monimutkaiset identiteettikysymykset nostavat esiin sen, kuinka keskeistä on oppilaan itsemäärääminen (Saarikallio 2009, 223) ja oikeus oman identiteettinsä määrittelyyn taustastaan riippumatta. Nuoren vapautta määritellä oma (musiikillinen) identiteettinsä voidaan pitää myös yhtenä esimerkkinä ”musiikkioikeuksista”, joita Heimonen käsittelee tässä kokoomateoksessa. Suoraviivaisesti kategorisoivan ja etniseen taustaan pysyvästi sidottuun identiteettikäsitteeseen (Cantle 2016) nojaavan opetuksen voidaan olettaa olevan yhä harvinaisempaa, mutta suurin ongelma lienee siinä, että piilossa olevat ajatusmallit jäävät helposti tunnistamatta. Musiikkikasvatuksen hahmottaminen kolmansien tilojen luomisena monimuotoisessa yhteiskunnassa tarjoaa yhden vaihtoehdon ohjelmistokeskeiselle, eri musiikkikulttuureiden vuorotteluun perustuvalle ”polykulttuuriselle” opetukselle. Tavoitteena on tällöin, että musiikillisten identiteettien monisyisyys saa tilaa niin koululuokassa kuin muissa musiikkikasvatuksen konteksteissa (Westerlund ja Karlsen 2020, 216; ks. Karlsen ja Westerlund 2015). Se, millaisiksi nämä kolmannet tilat muodostuvat, riippuu niin oppilaiden kuin opettajankin musiikillisista taustoista ja taiteellisista kiinnostuksenkohteista ja vahvuuksista. Samoin kuin World In Motion -yhtyeen jäsenille, luovaan tuottamiseen pohjautuva musikointi tarjoaa myös lapsille ja nuorille mahdollisuuden valita itse, milloin ja miten heidän oma kokemusmaailmansa ilmenee yhteisessä tilassa. Kolmannen tilan luovien musiikillisten prosessien merkitys ulottuu näin huomattavasti laajemmalle kuin niiden tarjoama taiteellinen ja pedagoginen potentiaali. Kuten Partti (2016, 24) esittää,

musiikin luova tuottaminen antaa väylän toteuttaa itseä ja tehdä omia valintoja, jolloin syntyy kokemus nuoren hyvinvoinnille tärkeästä itse-määräämisestä. Kun musiikkikasvatus tarjoaa nuorelle mahdollisuuksia ja keinoja ”luoda maailmoja” yhteisöllisen luovan musiikin tekemisen kautta, vahvistetaan nuoren toimijuutta osana laajempaa yhteisöä sekä uskallusta ”hypätä tuntemattomaan” (Juntunen ym. 2014, 262–263) yksin ja yhdessä. Samalla rakennetaan ja kannatellaan niin yksilön kuin yhteisön luottamusta ja toivoa tulevaisuuteen.

Tätä tutkimustyötä on rahoittanut Suomen Akatemia (hankenumero 314223/2017 ja 338952).

Lähteet

- Bauman, Zygmunt 2008. *The Art of Life*. Cambridge: Polity Press.
- Bhabha, Homi K. 2004 [1994]. *The Location of Culture*. New York, NY: Routledge.
- Boeskov, Kim 2017. The community music practice as cultural performance: Foundations for a community music theory of social transformation. *International Journal of Community Music* 10 (1), 85–99. doi: 10.1386/ijcm.10.1.85_1
- Brøske Danielsen, Brit Ågot 2013. Community music activity in a refugee camp: Student music teachers' practicum experiences. *Music Education Research* 15 (3), 304–316. doi: 10.1080/14613808.2013.781145
- Cantle, Ted 2016. The case for interculturalism, plural identities and cohesion. Teoksessa Meer, Nasar, Modood, Tariq ja Zapata-Barrero, Ricard (toim.) *Multiculturalism and Interculturalism: Debating the Dividing Lines*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 133–157.
- Castles, Stephen, Korac, Maja, Vasta, Ellie, ja Vertovec, Steven 2002. *Integration: mapping the field*. Report of a project carried out by the University of Oxford Centre for Migration and Policy Research and Refugee Studies Centre. London: Home Office Online Report 28/03. Saatavissa: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20110218135832/http://rds.homeoffice.gov.uk/rds/pdfs2/rdsolr2803.doc> (luettu 15.8.2022).
- Crawford, Renée 2017. Creating unity through celebrating diversity: A case study that explores the impact of music education on refugee background students. *International Journal of Music Education* 35 (3), 343–356.
- Elliott, David 1995. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York, NY: Oxford University Press.
- European Union Agency for Fundamental Rights 2018. *Toinen Euroopan unionin vähemmistöjä ja syrjintää koskeva tutkimus. Muslimit: poimintoja tuloksista*. Saatavissa: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2017-eu-minorities-survey-muslims-selected-findings_fi.pdf (luettu 15.8.2022).

- Foster, Raija, Salonen, Arto O. ja Sutela, Katja 2022. Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota. *Kasvatus* 53 (2), 118–129. doi: 10.33348/kvt.115918
- Gande, Andrea ja Kruse-Weber, Silke 2017. Addressing new challenges for a community music project in the context of higher music education: A conceptual framework. *London Review of Education* 15 (3), 372–387. doi: 10.18546/LRE.15.3.04
- Henderson, Saras, Cain, Melissa, Istvandy, Lauren ja Lakhani, Ali 2017. The role of music participation in positive health and wellbeing outcomes for migrant populations: A systematic review. *Psychology of Music* 45 (4), 459–478. doi: 10.1177/0305735616665910
- Hickey, Maud, Ankney, Kimberly, Healy, Daniel ja Gallo, Donna 2016. The effects of group free improvisation instruction on improvisation achievement and improvisation confidence. *Music Education Research* 18 (2), 127–141. doi:10.1080/14613808.2015.1016493
- Hunter, Mary Ann, Aprill, Arnold, Hill, Allen ja Emery, Sherridan 2018. *Education, Arts and Sustainability: Emerging Practice for a Changing World*. Springer eBook. doi: 10.1007/978-981-10-7710-4
- Jenkins, Richard 2008 [1996]. *Social Identity*. Abingdon: Routledge.
- Juntunen, Marja-Leena 2018. Promoting accessibility and equality in Finnish Basic Education in the Arts. *Musiikkikasvatus* 21 (2), 78–88.
- Juntunen, Marja-Leena, Karlsen, Sidsel, Kuoppamäki, Anna, Laes, Tuulikki ja Muhonen, Sari 2014. Envisioning imaginary spaces for musicking: equipping students for leaping into the unexplored. *Music Education Research* 16 (3), 251–266. doi: 10.1080/14613808.2014.899333
- Kallio, Alexis ja Westerlund, Heidi 2020. The discomfort of intercultural learning in music teacher education. Teoksessa Westerlund, Heidi, Karlsen, Sidsel ja Partti, Heidi (toim.) *Visions for Intercultural Music Teacher Education*. Cham: Springer, 47–61. doi: 10.1007/978-3-030-21029-8_4
- Kallio, Alexis, Westerlund, Heidi ja Partti, Heidi 2014. The quest for authenticity in the music classroom: Sinking or swimming? *Nordic Research in Music Education Yearbook* 15, 205–223.
- Karlsen, Sidsel 2012. Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students' musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research* 14 (2), 131–148. doi: 10.1080/14613808.2012.685460
- Karlsen, Sidsel 2013. Immigrant students and the “homeland music”: Meanings, negotiations and implications. *Research Studies in Music Education* 35 (2), 161–177. doi: 10.1177/1321103X13508057
- Karlsen, Sidsel ja Westerlund, Heidi 2015. Music teachers' repertoire choices and the quest for solidarity: Opening public arenas for the art of living with difference. Teoksessa Benedict, Cathy, Schmidt, Patrick, Spruce, Gary ja Woodford, Paul (toim.) *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*. New York, NY: Oxford University Press, 373–387.
- Karlsen, Sidsel, Westerlund, Heidi ja Miettinen, Laura 2016. Intercultural practice as research in music education: the imperative of an ethics-based rationale. Teoksessa Burnard, Pamela, Mackinley, Elizabeth ja Powell, Kimberly (toim.) *The Routledge International Handbook of Intercultural Arts Research*. Abingdon: Routledge, 369–379.
- Karttunen, Sari, Lehtonen, Jussi, Rautiainen, Pauli, Teikari, Anne, Sandal, Gökçe, Pöyhönen, Sari ja Haapakangas, Eeva-Leena 2017. *Taiteilija turvapaikanhakijana ja kansainvälisen suojelun kohteena*. ArtsEqual Policy brief 4. Helsinki: Taideyliopisto.

- Kenny, Ailbhe 2011. Mapping the context: Insights and issues from local government development of music communities. *British Journal of Music Education* 28 (2), 213–226. doi:10.1017/S0265051711000088
- Kenny, Ailbhe 2018. Voice of Ireland? Children and music within asylum seeker accommodation. *Research Studies in Music Education* 40 (2), 211–225. doi: 10.1177/1321103X18794197
- Kenny, Ailbhe 2021. Making space. Teoksessa Westerlund, Heidi ja Gaunt, Helena (toim.) *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education: A Changing Game*. Abingdon: Routledge, 30–41.
- Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2019. *Tutkimusartikkeleita kotoutumisesta*. Työ- ja elinkeinoministeriö. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-487-7> (luettu 15.8.2022).
- Kotoutumisen osaamiskeskus s.a. *Keskeiset kotoutumiseen liittyvät käsitteet*. Työ- ja elinkeinoministeriö. Saatavissa: <https://kotoutuminen.fi/keskeiset-kasitteet> (luettu 15.8.2022).
- Kotoutumisen sanasto 2021. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 2021:54. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-931-5> (luettu 15.8.2022).
- Kurki, Tuuli 2018. *Immigrant-ness as (Mis)Fortune? Immigrantisation through Integration Policies and Practices in Education*. [Väitöskirja.] Helsingin yliopisto.
- Kuusela, Hanna 2020. Kollaboraatio. *Yhteistekijyys nykykirjallisuudessa ja taiteessa*. Tampere: Vastapaino.
- Lahtinen, Emmi, Mäenpää, Marjo, Karri, Sirene ja Kurlin Niiniaho, Ari 2020. *Opening: The Status of Foreign-born Arts and Culture Professionals in Finland*. Cupore webpublications 63. Center for Cultural Policy Research Cupore. Saatavissa: <https://www.cupore.fi/en/publications/cupore-s-publications/opening> (luettu 15.8.2022).
- Lehtonen, J. (2019). Imagining what it is like to be you: Challenges of a hybrid community. *Drama* 56 (2), 30–35. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2019-02-08>
- Lenette, Caroline ja Sunderland, Naomi 2014. ‘Will there be music for us?’ Mapping the health and well-being potential of participatory music practice with asylum seekers and refugees across contexts of conflict and refuge. *Arts ja Health* 8 (1). doi:1080/17533015.2014.961943 (luettu 15.8.2022).
- Lewis, Hannah 2010. Community moments: Integration and transnationalism at ‘refugee’ parties and events. *Journal of Refugee Studies* 23 (4), 571–588. doi: 10.1093/jrs/feq037
- Lewis, Hannah 2015. Music, dancing and clothing as belonging and freedom among people seeking asylum in the UK. *Leisure Studies* 34 (1), 42–58. doi: 10.1080/02614367.2014.966744.
- Maahanmuuttovirasto 2015. *Maahanmuuttoviraston myöntämät ensimmäiset oleskeluluvat ja Suomen kansalaisuuden saaneet 2015*. Tilastograafit. Saatavissa: <https://migri.fi/tilastot> (luettu 15.8.2022).
- Marsh, Kathryn 2017. Creating bridges: music, play and well-being in the lives of refugee and immigrant children and young people. *Music Education Research* 19 (1), 60–73. doi: 10.1080/14613808.2016.1189525
- Miettinen, Laura 2019. Religious identities intersecting higher music education: An Israeli music teacher educator as boundary worker. Teoksessa Kallio, Alexis, Alperson, Philip ja Westerlund, Heidi (toim.) *Music, Education, and Religion. Intersections and Entanglements*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

- Ní Mhurchú, Aoileann 2016. Unfamiliar acts of citizenship: Enacting citizenship in vernacular music and language from the space of marginalised intergenerational migration. *Citizenship Studies* 20 (2), 156–172. doi: 10.1080/13621025.2015.1132566
- Odendaal, Albi, Kankkunen, Olli-Taavetti, Nikkanen, Hanna ja Väkevä, Lauri 2014. What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education. *Music Education Research* 16 (2), 162–175. doi:10.1080/14613808.2013.859661
- Partti, Heidi 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus* 19 (1), 8–28.
- Quadros de, Andre ja Vu, Kinh T. 2017. At home, song, and *fika*: Portraits of Swedish choral initiatives amidst the refugee crisis. *International Journal of Inclusive Education* 21 (11), 1113–1127. doi:10.1080/13603116.2017.1350319
- Raanaas, Ruth Kjærsti, Ørstavik Aase, Sissel ja Huot, Suzanne 2018. Finding meaningful occupation in refugees' resettlement: A study of amateur choir singing in Norway. *Journal of Occupational Science* 26 (1), 65–76. doi: 10.1080/14427591.2018.1537884
- Refugees, Survivors and Ex-detainees (RISE). Saatavissa: <https://www.riserefugee.org> (luettu 15.8.2022).
- Roiha, Taija 2016. *Suomeen pakolaisina ja turvapaikanhakijoina vuosina 2011–2016 saapuneet taiteilijat*. Selvitys. Taiteen edistämiskeskus.
- Rutherford, Jonathan 1990. The Third Space: Interview with Homi Bhabha. Teoksessa Rutherford, Jonathan (toim.) *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, 207–221.
- Rytter, Mikkel 2018a. Writing against integration: Danish imaginaries of culture, race and belonging. *Ethnos Journal of Anthropology* 84 (4), 678–697. doi: 10.1080/00141844.2018.1458745
- Rytter, Mikkel 2018b. Made in Denmark. Refugees, integration and the self-dependent society. *Anthropology today* 34 (2), 12–14. doi: 10.1111/1467-8322.12433
- Saarikallio, Suvi 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Louhivuori, Jukka, Paananen, Pirkko ja Väkevä, Lauri (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen Musiikkikasvatusseura, 221–231.
- Saether, Eva 2010. Music education and the Other. *Musiikkikasvatus* 13 (1), 45–60.
- Saether, Eva, Mbye, Alagi ja Shayesteh, Reza 2012. Intercultural tensions and creativity in music. Teoksessa McPherson, Gary ja Welch, Graham (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford Handbooks Online. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199928019.013.0024>
- Saether, Eva 2016. The art of stepping outside comfort zones: Intercultural collaborative learning in higher music education. Teoksessa Gaunt, Helena ja Westerlund, Heidi (toim.) *Collaborative Learning in Higher Music Education*. Abingdon: Routledge, 37–48.
- Saukkonen, Pasi 2010. *Kotouttaminen ja kulttuuripolitiikka: Tutkimus maahanmuutosta ja monikulttuurisuudesta suomalaisella taiteen ja kulttuurin kentällä*. Helsinki: Cupore.
- Saukkonen, Pasi 2016. *From fragmentation to integration. Dealing with migration flows in Finland*. Sitra memo. Saatavissa: <https://www.sitra.fi/en/publications/fragmentation-integration/> (luettu 15.8.2022).
- Sawyer, Keith ja DeZutter, Stacy 2009. Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 3 (2) 81–92. doi: 10.1037/a0013282

- Schiavio, Andrea, van der Schyff, Dylan, Gande, Andrea ja Kruse-Weber, Silke 2019. Negotiating individuality and collectivity in community music. A qualitative case study. *Psychology of Music* 47 (5), 706–721. doi:10.1177/0305735618775806
- Siljamäki Eeva 2022. Free improvisation in choral settings: An ecological perspective. *Research Studies in Music Education* 44 (1), 234–256. doi:10.1177/1321103X20985314
- Small, Christopher 1998. *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Soja, Edward 1996. *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Oxford, MA: Blackwell Publishers.
- Soja, Edward 2010. *Seeking Spatial Justice*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Temple, Bogusia ja Moran, Rhett 2011. Introduction. Teoksessa Temple, Bogusia ja Moran, Rhett (toim.) *Doing research with refugees. Issues and guidelines*. Bristol: The policy Press, 1–20.
- Thomson, Katja 2021a. *Reciprocal Integration in a Musical Thirdspace: An Ethnographic Study with Refugee Musicians and Higher Music Education Students*. [Väitöskirja.] *Studia Musica* 87. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Thomson, Katja 2021b. World In Motion ensemble: My professional journey with refugee musicians and music university students. Teoksessa Westerlund, Heidi ja Gaunt, Helena (toim.) *Expanding professionalism in music and higher music education: A changing game*. Abingdon: Routledge, 129–142.
- Turino, Thomas 2008. *Music as Social Life: The Politics of Participation*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- TENK 2019. Ihmisen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Saatavissa: https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarviointin_ohje_2020.pdf (luettu 15.8.2022).
- van der Leeuw, Sander 2020. *Social Sustainability, Past and Future. Undoing Unintended Consequences for the Earth's Survival*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vision Europe Summit 2016. *Improving the responses to the migration and refugee crisis in Europe*. Saatavissa: <https://www.bruegel.org/sites/default/files/wp-content/uploads/2017/02/VisionEurope-PolicyPapersweb.pdf> (luettu 15.8.2022).
- Westerlund, Heidi 2002. *Bridging Experience, Action and Culture in Music Education*. [Väitöskirja.] *Studia Musica* 16. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Westerlund, Heidi 2008. Justifying music education. A view from here-and-now value experience. *Philosophy of Music Education Review* 16 (1), 79–95. doi: 10.2979/PME.2008.16.1.79
- Westerlund, Heidi 2019. The return of moral questions: Expanding social epistemology in music education in a time of super-diversity. *Music Education Research* 21 (5), 503–516. doi: 10.1080/14613808.2019.1665006
- Westerlund, Heidi ja Karlsen, Sidsel 2020. Epilogue: Music teacher education engaging with the politics of diversity. Teoksessa Westerlund, Heidi, Karlsen, Sidsel ja Partti, Heidi (toim.) *Visions for Intercultural Music Teacher Education*. Cham: Springer, 215–219. doi: 10.1007/978-3-030-21029-8
- Xanthaki, Alexandra 2016. Against integration, for human rights. *The International Journal of Human Rights* 20 (6), 815–838. doi: 10.1080/13642987.2016.1173402

Zeynep, Isik Ercan 2014. Third spaces: Turkish immigrants and their children at the intersection of identity, schooling, and culture. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* 8 (3), 127–144. doi: 10.1080/15595692.2014.897222

Sosiaalista kestävyyttä improvisaatiopedagogiikkaa soveltaen

EEVA SILJAMÄKI

Johdanto

Tässä luvussa tarkastelen, miten improvisointi ja improvisaatiopedagoginen lähestymistapa voivat tukea sosiaalisen kestävyuden rakentumista musiikkikasvatuksessa ja laajemmin kouluyhteisöissä. Improvisointi on luonnollinen ja erottamaton osa musisointia, joka tarjoaa mahdollisuuden kehittää musiikillisen oppimisen lisäksi koettua hyvinvointia, sosiaalista turvallisuutta, resilienssiä, luovuutta ja sosiaalista toimijuutta (ks. Siljamäki 2021a, Siljamäki 2021b). Ottaen huomioon kouluyhteisöissä yhä lisääntyvän moninaisuuden ja sosiaalisen ahdistuneisuuden (THL 2021), on pohdittava, miten musiikkikasvatuksen oppimisympäristöissä voidaan paremmin tukea yhdenvertaisuuden ja koetun turvallisuuden toteutumista. Tätä tehtävää silmällä pitäen tulen avaamaan tutkimukseen perustuvaa pedagogista lähestymistapaa, jossa sosiaalisen ja musiikillisen improvisoinnin erityispiirteitä ja haasteita huomioimalla rakennetaan välittävää, saavutettavaa ja turvallista oppimisympäristöä. Tulen pohtimaan lähestymistavan arvoperustan soveltamista käytännössä ja sen mahdollisuuksia oppimiselle ja hyvinvoinnille keskeisen sosiaalisen ympäristön kehittämisessä.

Improvisointi on yhtäältä universaali, kaikille saavutettava kyky, ja toisaalta taitoja, joita voidaan opettaa, kehittää ja omaksua aina virtuoottiselle tasolle saakka (MacDonald 2022, 215–216). Improvisoinnin ilmentymiä ovat niin arjen sosiaaliset vuorovaikutustilanteet (Sawyer 2003) kuin musiikillinen kommunikointi vauvan ja vanhemman välillä (Trevarthen 2002) tai koulutettujen jazz-musiikin ammattilaisten improvisoidut soolot. Yhteistä näille improvisoinnin ilmentymille on enna-

koimattomuus ja aikaan sidottu vuorovaikutus, eli reagoiminen ja vastaaminen niin psyykkisestä, fyysisestä kuin sosiaalisesta ympäristöstä havaittuihin impulsseihin (ks. Montuori 2003). Tässä luvussa käytän esimerkkinä vapaata ääni-improvisaatiota, jossa ääntä voidaan käyttää leikkillisesti ja valtavirrasta poikkeavilla tavoilla, sosiaalisia prosesseja tuetaan monitaiteisella lähestymistavalla ja musiikillisen improvisaation ulottuvuuksia ovat myös kehollisuus ja tilankäyttö (Siljamäki 2021a). Avaamalla vapaan ääni-improvisaation ominaisuuksia, haasteita ja mahdollisuuksia tuon esiin sosiaalisen, luovan ja musiikillisen toimijuuden rakentumista tukevan oppimisympäristön tekijöitä. Tavoitteena on ymmärtää, minkälainen musiikin ja musiikkikasvatuksen oppimisympäristö voi osaltaan tukea koettua turvallisuutta, hyvinvointia ja sosiaalista toimijuutta, sekä sitä myöten sosiaalisen kestävyiden rakentumista.

Luoma-ahon ja Sulopuiston (2017) mukaan koulutuksen keskeinen tehtävä on rakentaa sosiaalista kestävyyttä mahdollistamalla sosiaalista koheesiota sekä tarjoamalla reiluuden, kuulumisen ja osallisuuden kokemuksia. Sosiaalinen kestävyys on kokonaisvaltaista sosiaalista, fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia, eli hyvän arjen ja merkityksellisen elämän mahdollistamista sekä ekologisen ja taloudellisen kestävyiden edellytys (ks. Alila ym. 2011; Pohjola 2014; Ympäristöministeriö 2022). Viimeaikaisten tutkimusten valossa koulu yhteisöjen sosiaalinen ympäristö, jossa sosiaalisen kestävyiden rakenteita luodaan, on kriittisessä tilassa. Peruskoulun 8. ja 9. -luokkalaisten sosiaalinen ahdistuneisuus ja sosiaalisten tilanteiden pelko on valtakunnallisen kouluterveyskyselyn mukaan viimeisten seitsemän vuoden aikana kasvanut merkittävästi: lähes joka toinen tytöksi identifioituva (48 %) kokee sosiaalista ahdistuneisuutta ja pojaksi identifioituvista joka neljäs (21 %) (THL 2021). Sosiaalinen ahdistuneisuus vaikuttaa kielteisesti oppijan kykyyn osallistua ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja voi ilmetä esimerkiksi vuorovaikutuksen välttämisenä (Henderson ja Zimbardo 2010). Nykykäsityksen mukaisesti oppiminen ymmärretään vuorovaikutuksessa tapahtuvana, joten kysymys herää, miten oppimisen ja opetuksen saavutettavuus mahdollistetaan tilanteessa, jossa vuorovaikutus itsessään, voi estää oppimista tai heikentää koettua hyvinvointia. Huomionarvoista on, että vuorovaikutuksen ja sosiaalisen

ympäristön haasteet eivät rajoitu oppilaiden kokemuksiin, vaan koskevat myös opettajia: joka kolmas opettaja on kokenut vakavaa ja toistuvaa kiusaamista ja epäasiallista kohtelua (Golnick ja Ilves 2021, 4, 7). Lisäksi yli kolmasosa opettajista osoittaa merkkejä työuupumuksesta ja vähäistä työntoa (mt.). Tätä taustaa vasten on ehdottoman tärkeää panostaa sosiaalisen kestävyuden rakentamiseen kehittämällä sosiaalista oppimisympäristöä siten, että jokainen oppija (tai opettaja) voi tulla hyväksytyksi, oppia ja kokea osallisuutta kouluyhteisössä riippumatta kykyihin, taustaan tai oppimiseen liittyvistä haasteista.

Sosiaalisen toimijuuden ja oppimisympäristön merkitys

Musisoinnin sosiaalisissa, toiminnallisissa ja suhteellisissa (Small 1998) prosesseissa ei ainoastaan opita musiikista, vaan niissä myös rakennetaan siihen osallistuvien koettua hyvinvointia, ymmärrystä itsestä ryhmän jäsenenä ja oppijana. Hyvinvoinnin ja toimijuuden rakentaminen, sekä oppiminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa oppijan ympäristön kanssa (Barnett ja Jackson 2020). Vuorovaikutuksessa oppija kehittää sosiaalista pystyvyyttään ja hänen käsitystä itsestään sosiaalisena toimijana. Näissä oppimisen prosesseissa syntyvät myönteiset ja kielteiset oppimis- tai vuorovaikutuskokemukset voivat edistää tai estää oppimista ja hyvinvointia. Jos oppija esimerkiksi kokee turvattomuutta, syrjintää tai kiusaamista, voi se heikentää yksilön koettua hyvinvointia ja oppimisen säätelyä sekä osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden kokemusta kouluyhteisössä (Pyhältö, Soini ja Pietarinen 2010).

Pyhältö, Soini ja Pietarinen (2010) kuvaavat oppimisen ja hyvinvoinnin keskinäistä riippuvuussuhdetta pedagogiseksi hyvinvoinniksi, joka rakentuu oppimiskokemusten kautta ja osana opettamisen ydinkäytäntöjä. Pedagoginen hyvinvointi tarkoittaa, että ymmärretään kaikkien vuorovaikutustilanteiden ja niissä syntyvien kokemusten voivan edistää tai estää omaa ja toisten oppimista ja hyvinvointia. Myönteiset oppimiskokemukset edistävät oppijan valtaistumista ja toimintaan sitoutumista, kun taas kielteiset oppimiskokemukset pahimmillaan johtavat eristäytymiseen kouluyhteisöstä ja toiminnasta (Pyhältö, Soini

ja Pietarinen 2010, 209). Koettua pedagogista hyvinvointia voivat heikentää esimerkiksi oppimistilanteet, joissa opetusryhmän sosiaaliset haasteet jäävät syystä tai toisesta huomiotta. Jos esimerkiksi havaittuun kiusaamiseen ei puututa, se voidaan nähdä opetuksen sosiaalisten tavoitteiden syrjäyttämisenä tai ohittamisena. Tällainen toiminta voidaan tulkita oppimistulosten saavuttamisen sijoittamisena sosiaalisten tavoitteiden edelle, jolloin voi syntyä jännitteitä opettajan ja oppilaiden välille. Tämä puolestaan heikentää koettua pedagogista hyvinvointia. (Mt., 210–211.) Toisin sanoen, aktiivinen sosiaalisiin tavoitteisiin pyrkiminen on niin oppimistulosten kuin sosiaalisen ympäristön näkökulmasta kannattavaa pedagogista toimintaa.

Vuorovaikutustilanteisiin vaikuttaa siihen osallistuvien sosiaalinen pystyvyys, joka ilmenee taitona, osaamisena ja kykynä toimia sosiaalisessa tilanteessa omaa ja toisten oppimista ja hyvinvointia edistäen. Näissä tilanteissa rakentuu myös käsitys omasta pystyvyydestä ja mahdollisuuksista toimia sosiaalisissa tilanteissa ja vuorovaikutuksessa nyt ja tulevaisuudessa (esim. Biesta ja Tedder 2007, 135–137; Silver, Tatler ja Chakravarthi 2021). Näin ollen keskeistä on tukea koulu yhteisön kaikkien jäsenten sosiaalista pystyvyyttä. Koulu yhteisössä koetun sosiaalisen ahdistuneisuuden laajuuden valossa on jopa välttämätöntä kehittää yhteisön jäsenten sosiaalista pystyvyyttä ja sitä myöten rakentaa oppimisympäristöjä, joissa ahdistuksesta huolimatta voi kokea osallisuutta ja kuulumista sekä kehittää omaa ja toisten sosiaalista toimijuutta.

Sosiaalisessa ympäristössä kehittyvien taitojen ja asenteiden, sekä siinä syntyvien kokemusten kautta mahdollistetaan koulu yhteisön jäsenten hyvinvointia, kuulumisen kokemusta ja osallisuutta, sekä sitä myöten sosiaalisen kestävyuden rakentumista. Sosiaalinen kestävyys on osa jatkuvaa yhteiskunnassa tapahtuvaa ohjattua muutosta päämääränään ylisukupolvinen hyvä elämä ja kestävä kehitys (Ympäristöministeriö 2022). Se on myös taloudellisen ja ekologisen kestävyuden edellytys (mt.). Sosiaalista kestävyyttä tarkastellaan yleensä yhteiskunnan vastuiden tasolla, mutta sitä pohjustetaan ja rakennetaan jatkuvasti niin koulu yhteisöjen kuin arjen sosiaalisissa ympäristöissä syntyvissä kokemuksissa. Sosiaalista kestävyyttä rakennetaan mahdollistamalla oppijoiden kokonaisvaltaista hyvinvointia ja merkityksellistä

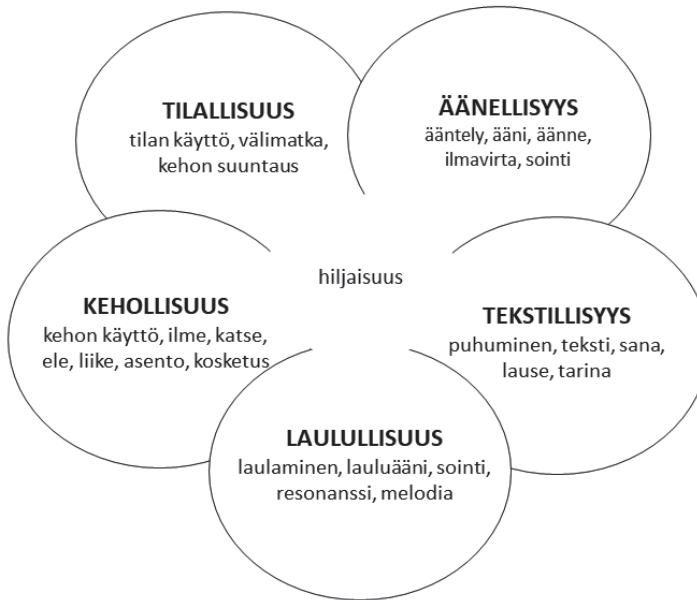
elämää, edistämällä osallisuutta, saavutettavuutta, oikeudenmukaisuutta, yhteiskuntaan kiinnittymistä ja omaan elämään vaikuttamista (Pohjola 2014, 99; Alila ym. 2011). Koulutuksen ja kouluuyhteisön vaikutus sosiaalisen kestävyuden rakentumiseen nyt ja tulevaisuudessa (ks. Luoma-aho ja Sulopuisto 2017, 25–26) on merkittävä. Tätä taustaa vasten on tärkeää panostaa kouluuyhteisön sosiaalisen oppimisympäristön rakentamiseen, siihen osallistuvien sosiaalisen pystyvyyden ja toimijuuden kehittymiseen, sekä sitä myöten yhteenkuuluvuuden ja osallistumisen kokemusten synnyttämiseen.

Seuraavaksi taustoitan vapaan ääni-improvisaation ominaisuuksia, mahdollisuuksia ja haasteita, joihin perustuu tässä luvussa esiteltävä improvisaatiopedagoginen lähestymistapa. Tavoitteena on avata, miten improvisaation erityispiirteitä huomioivalla pedagogiikalla voidaan tukea oppijoiden sosiaalista ja luovaa toimijuutta siten, että mahdollistetaan turvalliseksi koetun sosiaalisen ympäristön rakentuminen yhteistoiminnallisesti ja sitä myöten vaikutetaan sosiaalisen kestävyuden rakentumiseen.

Vapaa ääni-improvisaatio

Vapaa ääni-improvisaatio sisältää niin musiikillisen kuin arjen sosiaalisen vuorovaikutuksen elementtejä ja ulottuvuuksia: se tapahtuu omalla äänellä omassa kehossa ja voi sisältää niin liikettä, puhetta, hiljaisuutta kuin laulua (ks. kuvio 1). Vapaa ääni-improvisaatio on tyylilajiin sitoutumatonta ja luovaa äänenkäyttöä, jota eivät yleensä määritä tyypilliset musiikilliset perinteet ja tyylinmukaisuuteen liittyvät säännöt, jolloin tilaa syntyy monimuotoiselle äänenkäytölle ja kokonaisvaltaiselle ilmaisulle. Vapaassa improvisaatiossa mikä tahansa ääni – tai hiljaisuus – voi olla musiikillista materiaalia musisoijan itsensä niin tarkoitettavana tai kuuntelijan tulkitsemana. Se tarjoaa näin ollen väylän ymmärtää ihmisten väliseen kanssakäymiseen liittyviä haasteita, ennakoimattomuuden erityispiirteitä ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksia. Käytän tässä luvussa pääkäsitteenä ääni-improvisaatiota, mutta ymmärrän sen vaihtoehtoisena myös laulu-, vokaali- ja kuoroimprovisaatiolle. Lähestyn ääni-improvisaatiota yhteistoiminnallisena ilmiönä siten,

kuin se tutkimuksessani (Siljamäki 2021a) yhden, ainoastaan vapaata ääni-improvisaatiota esittävän kuoron toiminnassa näyttäytyi. Ääni-improvisaatio on kokonaisvaltaista ja moniaistista kokemista ja vuorovaikutusta, jossa musiikki luodaan yhteistoiminnallisesti ja lopputulos rakentuu prosessin kanssa samanaikaisesti.



Kuvio 1. Vapaan ääni-improvisaation ulottuvuudet.

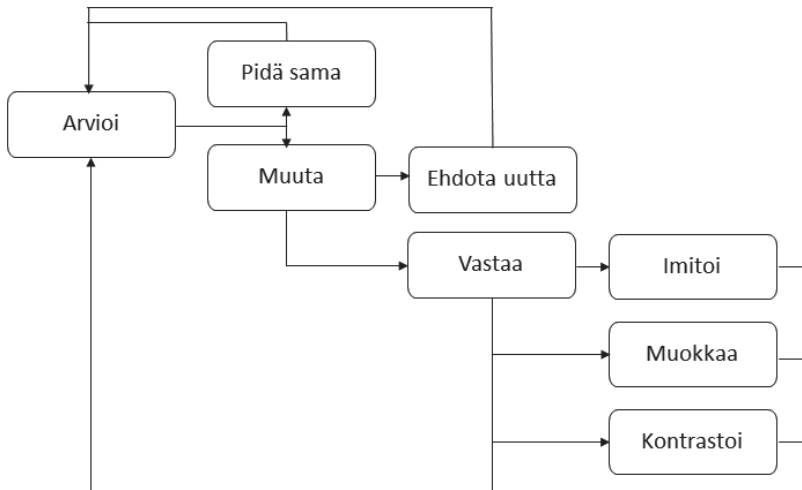
Ääniympäristö vapaassa ääni-improvisaatiossa voi sisältää niin kaottisia tai nopeasti vaihtuvia äänimaisemia kuin melodisia tai harmonisoituja osuuksia ja hiljaisuutta (Siljamäki 2021a, 236). Se voi sisältää improvisoituja puheosuuksia, tekstiä tai tarinoita, tavuja ja kirjainyhdistelmiä sekä kaikkea ääntöväylällä tuotettavaa ääntä, kuten esimerkiksi karjumista, hymähtelyä, narinaa, naksutusta. Vapaassa ääni-improvisaatiossa syntyy valtavirrasta poikkeavia ääniä, jotka haastavat tekijän ja kuulijan pohtimaan omaa suhtautumista ääniympäristöön. Tämä tulee lähelle kuuntelukasvatusta, jossa rohkaistaan erilaisiin tapoihin kuunnella, ympäristötietoisuuteen ja totuttujen toimintatapojen kyseenalaistamiseen (Schafer 1976; Kankkunen 2009;

Kankkunen tässä teoksessa). Ääni-improvisaatio, kuten sitä tässä luvussa esittelen, sisältää leikillistä, luovaa ja tutkivaa äänenkäyttöä, jota lapset luonnostaan toteuttavat (Countryman, Gabriel ja Thompson 2016). Siinä on havaittavissa myös samankaltaisuuksia Liisa Tenkun ja Ellen Urhon 1960-luvulla kehittämän lähestymistavan kanssa, jossa lähtökohtana olivat leikillinen ääniin tutustuminen, keksiminen ja luovuus, sekä jokaisen osallistujan innostuminen ja onnistuminen (Kankkunen 2009; Juntunen 2013).

Ääni-improvisaatiossa instrumenttina on osallistujan oma keho, jossa ääni muodostuu. Se syntyy ääntöväylässä ja tuntuu kehossa resonointina ja hengityselimistön liikkeinä. Kehollisuus ja tilankäyttö ovat ääni-improvisaation ulottuvuuksia, kuten improvisoitua liikettä, eleitä ja ilmeitä, koskettamista, asentoja ja kehorytmiikkaa tai tilassa liikkumista, kehon suuntaamista ja osallistujien välistä asemointia tai välimatkan vaihtelua (Siljamäki 2021a, 236). Kehollisuuden ja tilan elementit ovat osa vuorovaikutusta ja musiikkia vaikuttaen yhdessä improvisointiin ja sen etenemiseen. Ne muokkaavat aikaan sidotussa improvisoinnissa tehtäviä havaintoja, improvisoidun materiaalin syntymistä ja improvisoinnissa tehtäviä valintoja. Kehollisuuden ja tilan käytön kautta myös näköaistilla on merkittävä vaikutus siihen, mitä improvisoidussa musiikissa kuullaan, miten tilanne koetaan (ks. Schutz 2008) ja mitä valintoja improvisoidessa tehdään. Myös hiljaisuuden merkitys ja tulkinnanvaraisuus voi korostua osana yhteistoiminnallista ääni-improvisointia. Hiljaisuus ei ole pelkästään puuttuvaa ääntä (ks. Burnard ym. 2021). Se voi olla kehollista ja sanatonta kommunikatiota, sosiaalista toimintaa, aktiivista osallistumista ja oman vuoron tai inspiraation odottamista (Siljamäki 2021b, 242). Tutkimuksessani ääni-improvisaatio näyttäytyi kehollisena ja kokonaisvaltaisena ilmaisun alustana, jossa soiva ääni oli yksi ulottuvuus monentasoisessa musiikillisessa vuorovaikutuksessa. Vapaa ääni-improvisaatio, johon voi osallistua myös hiljaisuudessa ja kehollisessa vuorovaikutuksessa, voi mahdollistaa myös kehojen monimuotoisuuteen ja kuulemiseen liittyvien haasteiden huomioon ottamista (ks. Churchill ja Bernard 2020).

Musiikillisessa improvisaatiossa tehdään jatkuvasti tietoisesti ja tiedostamatta valintoja musiikin, ilmaisun ja tulkinnan suhteen ja toi-

mintoja niiden toteuttamiseksi. Valinnat tehdään suhteessa johonkin laajempaan kontekstiin ja tulkintoihin tietyssä hetkessä sekä suhteessa aiempiin kokemuksiin, osaamiseen, tunteisiin tai asenteisiin vastaavanlaisissa tilanteissa. Wilson ja MacDonald (2015, 1039) ovat kuvanneet valintojen tekoprosessia (ks. kuvio 2) arvioinnin ja toiminnan syklinä, johon vaikuttaa omien mieltymysten lisäksi vahvasti sosiaalinen konteksti ja ymmärrys ryhmän muiden jäsenten identiteeteistä ja mieltymyksistä. Improvisaation prosessi ja lopputulos muovautuvat aikaan sidottuna, ihmisten ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Vapaassa improvisaatiossa huomio tarkentuu osallistujien asenteisiin ja heidän väliseensä toimintaan (Johansen 2014, 14). Näissä prosesseissa musiikin soittamisen lisäksi tuetaan musiikillisten suhteiden kehittymistä (Wilson ja MacDonald 2019, 224) ja opitaan vapautteen liittyvää osaamista ja pystyvyyttä, kuten tasa-arvoisen ja luovan vastuun ottamista musiikista (MacGlone ja MacDonald 2018).



Kuvio 2. Yksilöllisten valintojen prosessikuvaus ryhmän musiikki-improvisaatiossa (Wilson ja MacDonald 2015, 1035, kirj. suom.).

Tutkimusten mukaan improvisointi on sen monimuotoisista mahdollisuuksista huolimatta edelleen vähäistä koulujen musiikinopetuksessa (Juntunen 2011; Partti 2016). Improvisaation erottaa muista musisoinnin

muodoista sen erityislaatuiset ominaisuudet, kuten ennakoimattomuus ja aikaan sidottu luonne (MacDonald 2022). Improvisaatiossa lopputulos syntyy prosessin kanssa samanaikaisesti. Aikaan sidotun luonteensa vuoksi improvisointi ei asetu samalla tavalla arvioitavaksi tai hallittavaksi kuin muu musisointi tai sävellystyö. Vapaan improvisoinnin arvioitavaksi asettaminen voi olla erityisen haasteellista, sillä se ei yleensä seuraa tietyille musiikin tyyliäjille tunnuksenomaisia sointukulkuja, jota vasten sitä voisi arvioida. Se voi sisältää äänenkäyttöä, joka poikkeaa normatiivisista käsityksistä ja se usein sisältää musiikillisia ääniympäristöjä, jotka voidaan kokea kaoottisiksi tai epäjärjestyneiksi. Vapaan improvisaation erityispiirteet voivat osaltaan olla syy, miksi musiikkikasvatuksessa on suosittu helpommin hallittavaa ja arvioitavaa tonaalista improvisointia ja erityisesti yksilöllisinä suorituksina (Siljamäki ja Kanellopoulos 2020).

Laulunopetuksen tai kuorolaulamisen parissa improvisaatiota sovelletaan useimmiten tonaalisen musiikin yhteydessä osana äänenavausta ja lämmittelyä (Farrell 2016). Tonaaliseen tai tyylinmukaiseen improvisointiin osallistuminen vaatii ymmärrystä esimerkiksi sävelten välisistä etäisyyksistä ja äänten tuottamisesta niiden antamissa rajoissa, eli tiettyä musiikillista osaamista. Vapaaseen improvisaatioon osallistuminen ei vaadi vastaavaa teoreettista tai teknistä osaamista, mutta yhdessä improvisoidessa voi tutkimukseni mukaan oppia esimerkiksi luovaa harmonisointia, taiteellista herkkyyttä ja kiinnostusta musiikkia kohtaan, tai kehittää musiikillisia taitoja ja laulutekniikkaa (Siljamäki 2021a). Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja kokemuksellisesti, eli yhdessä keskustellen ja musisoiden (mt.).

Vapaa improvisaatio juontaa 1950-luvun ajan musiikin ammattilaisten tarpeesta purkaa valta-asetelmia ja hierarkioita (Borgo 2002). Vapaa musiikillinen improvisaatio ei kuitenkaan sanan varsinaisessa merkityksessä ole koskaan täysin vapaata, sillä se on aina ihmisten toteuttamaa. Näin ollen improvisointi ei ole vapaa tai irrallinen ihmiselämää rajoittavista tai edistävästä asenteista ja arvoista. Jokainen osallistuja tuo mukanaan kasvatuksessa opittuja käyttäytymismalleja ja omaksuttuja asenteita, jotka ohjaavat heidän toimintaansa vapaassa improvisaatiossa kullakin hetkellä. Viimeaikaisissa tutkimuksissa ja

puheenvuoroissa on nostettu esiin vapaan improvisaation ammattilaisten parissa havaittu instrumenttien sukupuolittunut jakautuminen sekä lauluinstrumenttiin ja sukupuoleen liittyvä syrjintä (ks. Wahl ja Ellingson 2018; Tonelli 2020). Improvisaatio musisoinnin muotona on tunnettu sen tarjoamista mahdollisuuksista luovan tekijyyden kehittymiselle, mutta se myös haastaa musiikinalalla vallitsevia asenteita ja suhtautumista, kuten virheiden välttäminen tai nuottisidonnaisuus tai sukupuolittunut musiikin tekijyys (Huovinen ja Tenkanen 2020; Kivijärvi 2021). Aiemmin tässä kappaleessa kuvattu Tenkun ja Urhon improvisoivaa luovuutta ja leikkimielisyyttä mahdollistava musiikkikasvatuksen muoto jäi aikansa ammattilaisilta saadun nuottisidonnaisuutta korostavan kritiikin jalkoihin (Kankkunen 2009).

Vapaassa ääni-improvisoinnissa ääntä voidaan käyttää valtavirrasta poikkeavilla tavoilla, mikä haastaa laulamiseen ja äänenkäyttöön liittyviä asenteita, normeja ja ideaaleja. Laulaminen ja omalla äänellä improvisointi ovat hyvin henkilökohtaista toimintaa (Hargreaves 2013), jossa tuodaan omaa itseä esille musiikillisesti (DeNora 2013, 82–83). Vapaa ääni-improvisaatio haastaa äänenkäytöstä ja musiikista opittuja normeja ja ideaaleja, jolloin se voidaan kokea haasteelliseksi omaksua tai opettaa. Jo musiikkikasvatuksen pariin siirtyessään lapsi on ehtinyt ympäristöstään omaksua miltä musiikin tai äänen tulisi kuulostaa ja kuka sitä voi tehdä. Ideaalit ja normit, kuten lauluäänen esteettinen miellyttävyys tai kirkkaus (Tarvainen 2018, 95) voivat yhtäältä toimia oppimisen tavoitteina. Toisaalta oma ääni voidaan kokea normeista poikkeavana, ja sitä myöten virheellisenä tai jopa käyttökelvottomana (Tarvainen 2018; Tonelli 2020). Liian kapeat ja normatiiviset ideaalit tai tavoitteet voivat synnyttää kielteisiä kokemuksia tai pahimmillaan johtaa täyteen laulamattomuuteen (Numminen ym. 2015).

Tätä taustaa vasten on musiikkikasvatuksessa tärkeää rakentaa oppimisen ympäristö, jossa ääntä voidaan käyttää valtavirrasta ja arjesta poikkeavilla tavoilla, johon voi osallistua kuka tahansa aiemmasta musiikillisesta osaamisesta riippumatta. Merkittävä huomio tutkimuksessani (Siljamäki 2021a) oli, että suhtautumisen muuttuminen ääntä ja äänenkäyttöä kohtaan saattoi vaikuttaa laulamisen lisäksi moniin muihin asioihin, kuten esimerkiksi kehollisuuteen, vuorovaikutukseen

toiminnan ulkopuolella tai liikkumiseen. Yksi tutkimukseen haastatetuista laulajista kertoi esimerkiksi välttelevänsä tanssimista. Vapaassa ääni-improvisaatiossa hän kuitenkin huomasi liikkuvansa paljon, jopa tanssien. Syytä tähän hän perusteli seuraavasti: “[koska] kaikki äänet on kauniita ja se voi olla ihan minkälaista vaan [...] se vapaamuotoisuus ja hyväksyvyys siirtyi siihen et mulla ei ole mitään paineita senkään suhteen miten mä liikun” (Siljamäki 2021a, 248). Kuoro toisin sanoen tarjosi arjesta poikkeavan tilan, jossa itsetietoisuuden rajoittama kehollinen ilmaisu saattoi vapautua yhdessä äänen kanssa.

Improvisaatiopedagoginen lähestymistapa

Improvisaatiopedagoginen lähestymistapa, jota tässä luvussa käsitellen, pyrkii rakentamaan yhteistoiminnallisesti oppimisympäristöä, jossa olosuhteet ja osallistujat vastavuoroisesti mahdollistavat oman ja toisten oppimisen ja hyvinvoinnin edistymistä. Tämä prosessi voi parhaimmillaan mahdollistaa hyvän kehän rakentumisen (Hagfors ja Kajanoja 2011), jossa myönteisiä kokemuksia synnyttävä toiminta alkaa vahvistaa itseään. Improvisaatiopedagogisessa lähestymistavassa pyritään aktiivisesti ylläpitämään sosiaaliset ja oppimisen tavoitteet, sekä huomioimaan sosiaalisen ja musiikillisen improvisaation erityispiirteitä, kuten ennakoimattomuus ja vuorovaikutusprosessien monitasoisuus ja yhtäaikaisuus. Tämä lähestymistapa ammentaa monitaiteisesta tai taiteidenvälisestä lähtökohdasta, jossa yhdistetään käytänteitä ja toiminnan periaatteita musiikin ja teatterin/draaman¹ perinteistä. Yhdyspinta nousee tutkimuksestani (Siljamäki 2021b) kahden kuoron toiminnasta², joissa molemmissa draamaimprovisaation (Johnstone 1989) lähtökohtia sovellettiin oppimisympäristön sosiaaliin käytänteihin, osallistujien välisen vuorovaikutuksen tukemiseen, sekä musiikin sosiaaliin ja musiikillisiin prosesseihin. Draamaimprovisaation

1 Tietoisena draaman ja teatterin käsitteiden vivahde-eroista käytän tästä eteenpäin draaman käsitettä siten, että se ymmärretään vaihtoehtoisena teatterin kanssa.

2 Tutkija on itse toiminut toisen kuoron tasavertaisena jäsenenä ja toisen kuoron johtajana.

lähtökohtia on jo pitkään sovellettu erilaisissa yhteyksissä teatterin ulkopuolella, kuten esimerkiksi kriisiavustustyöntekijöiden resilienssin ja joustavuuden kehittämiseen (Tint, McWaters ja van Driel 2015) ja sosiaalista jännitystä kokevien nuorten tukemiseen (Felsman, Seifert ja Himle 2018), sekä myös musiikkikasvattajien ja muusikoiden koulutuksessa (Joukamo-Ampuja 2010) ja kuoroimprovisaatioissa (Siljamäki 2013). Tutkimuksessani draamaimprovisaation soveltaminen näyttäytyi sosiaalisen ja luovan toimijuuden tukemisessa ensiarvoisen merkittävänä (Siljamäki 2021b).

Improvisaatiopedagogisen lähestymistavan taustalla on ymmärrys sosiaalisen toimijuuden, oppimisen ja hyvinvoinnin rakentumisesta vuorovaikutuksessa toimijan ympäristön kanssa (Barnett ja Jackson 2020). Sosiaalisen toiminnan ymmärrän improvisoisena, eli sosiaalisesta ympäristöstä havaittuihin impulsseihin reagoimisena ja vastaamisena, kokonaisvaltaisena, kehollisena ja äänellisenä vuorovaikutuksena, joka muotoutuu aikaan ja prosessiin sidottuna (Montuori 2003; Sawyer 2003; MacDonald 2022). Improvisaatiopedagogisessa lähestymistavassa on nähtävissä viitteitä kasvun asenteesta (Dweck 2006), myötätuntoisesta musiikkikasvatuksesta (compassionate music teaching, Hendricks 2018), inklusiivisesta pedagogiikasta (Florian 2015) ja pedagogisesta tahdikkaudesta (van Manen 2012).

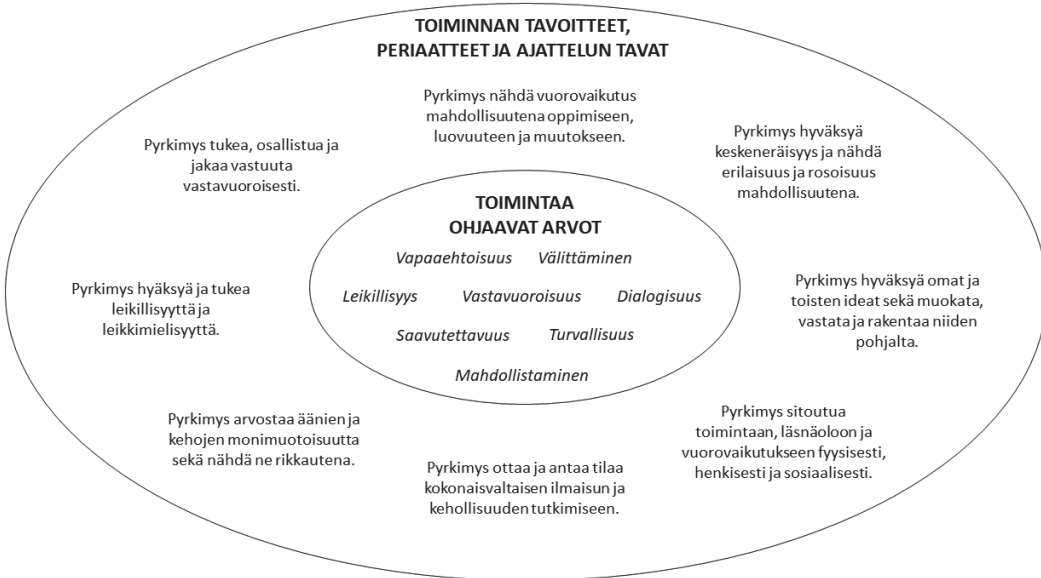
Improvisaatiopedagoginen oppimisympäristö rakentuu siihen osallistuvien yhteistoiminnan kautta, osallistujien välisessä dialogissa ja kokonaisvaltaisessa vuorovaikutuksessa. Improvisaatiopedagogisessa lähestymistavassa tuetaan osallistujien keskinäistä vuorovaikutusta ja kokonaisvaltaista ilmaisua tavalla, joka rakentaa oppimisympäristössä koettua turvallisuutta, yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta (ks. Siljamäki 2021a). Tavoitteena on oppimisympäristö, jossa kokemuksellisissa ja toiminnallisissa prosesseissa rakennetaan sosiaalista, luovaa ja musiikkillista toimijuutta, joka voi kulkeutua siihen osallistuvien omaan arkeen toiminnan ulkopuolelle (ks. Siljamäki 2021a). Tähän perustuu myös näkemys musiikkikasvatuksen mahdollisuuksista vaikuttaa koko koulu yhteisössä koettuun turvallisuuteen.

Olen kuviossa 3 hahmottanut improvisaatiopedagogista oppimisympäristöä ohjaavaa arvoperustaa, joka muotoutuu toiminnan peri-

aatteista, tavoitteista ja ajattelutavoista sekä niitä ohjaavista arvoista. Kuvion improvisaatiopedagogisen lähestymistavan arvoperusta on hetken pysäytyskuva aktiivisesta ja jatkuvasta dialogisen neuvottelun prosessista, jota jokainen käy itsensä ja muiden toimintaan tai kuhunkin tilanteeseen osallistuvien kanssa yhteisessä sosiaalisessa ympäristössä. Keskeinen oppimisympäristön mahdollistava arvo on vuorovaikutuksen dialogisuus, kuten kohtaaminen ja vastavuoroisuus (ks. Matusov 2009; Tomperi ym. 2022). Dialogisen kohtaamisen kokonaisvaltaisessa vuorovaikutuksessa jäsenet ylläpitävät arvoperustaa, rakentavat toimijuuttaan ja hyvinvointiaan, sekä oppivat. Muut toimintaa ohjaavat arvot ovat vapaaehtoisuus, turvallisuus, saavutettavuus, välittäminen ja mahdollistaminen sekä leikkimielisyys ja vastavuoroisuus. Arvot tulevat näkyviksi niin opettajan ja oppilaan, kuin oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Kuvion ulommalla kehällä ovat toimintaa ohjaavat periaatteet, ajattelutavat ja tavoitteet, jotka aktiivisessa vuorovaikutuksessa kuvion keskelle sijoitettujen arvojen kanssa tukevat improvisaatiopedagogisen oppimisympäristön rakentumista. Osallistujien keskinäisessä vuorovaikutuksessa arvoperustan osa-alueet painottuvat, vahvistuvat ja vähenevät riippuvuussuhteessa toisiinsa ja mukautuvat kussakin hetkessä yhteisön toiminnassa, jossa niitä ylläpidetään.

Arvoperustasta käytäntöön

Pohdin seuraavaksi miten improvisaatiopedagogisen lähestymistavan arvoperustan soveltaminen käytännössä voi tukea sosiaalisen oppimisympäristön ja laajemmin sosiaalisen kestävyuden rakentumista. Sosiaalisen kestävyuden näkökulmasta tavoitteena on kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja merkityksellisen elämän tukeminen sekä jokaisen oppijan hyväksytyksi ja osalliseksi tuleminen omana itsenään (ks. Salonen ja Bardy 2015, 9–10) niin yhteismusisoinnissa kuin kouluyhteisössä. Keskeinen arvo ja väline sosiaalisen ympäristön rakentamisessa on dialogisuus (ks. Matusov 2009), eli kohtaamisen taito ja vuorovaikutuksen näkeminen kokonaisvaltaisena mahdollisuutena oppimiseen, luovuuteen ja muutokseen. Dialogin ytimessä on vastavuoroinen tuke-



Kuvio 3. Improvisaatiopedagogisen oppimisympäristön arvoperusta.

minen ja hyväksyvä suhtautuminen erilaisuuteen, jotka tukevat osallisuuden mahdollistumista. Omana itsenään hyväksytyksi tulemisella tarkoitetaan kuulluksi ja nähdyksi tulemistä sekä osallisuutta ja yhteisöllisyyttä ympäristössä, jossa voi ilmaista itseään ja yksilöllistä erilaisuuttaan ilman häpeän tai nolatuksi tulemisen pelkoa. Hyväksytyksi tulemisen kokemus rakentuu niin sosiaalisissa kuin musiikillisissa prosesseissa. Dialogisuus voi ohjata myös sitä, kuinka kohdata omat ajatuksena ja itsensä arvostavasti ja kuunnellen. Esimerkiksi oppijan luoman äänen toistaminen, imitoiminen tai siihen vastaaminen opettajan tai toisen oppijan taholta, voidaan kokea hyväksymisenä.

Ääni-instrumentin henkilökohtaisuus tarkoittaa, että hyväksyminen ei välttämättä rajoitu kuultuun musiikkiin, vaan koskettaa äänen luoneen oppijan syviä ajatuksia ja tunteita liittyen itseen ja minäpystyvyyteen. Jokainen tyrmätyksi tai hyväksytyksi tulemisen kokemus myös rakentaa aiemmin tässä luvussa kuvattua pedagogista hyvinvointia. Hyväksyvää dialogia niin musiikissa kuin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa voidaan harjoituttaa esimerkiksi draamaimprovisaation periaat-

teiden tuella (Sawyer 2003; Tint, McWaters ja van Driel 2015; Dudeck ja McClure 2018). Improvisoidessa musiikillisten valintojen tekemisen prosessissa (Wilson ja MacDonald 2015, 1035) on hyvä huomioida musiikin moniaistisuus ja vuorovaikutuksen monitasoisuus. Yhdessä osallistujien kanssa voidaan esimerkiksi pohtia, mitä oman tai toisten ideoiden tyrmääminen tai hyväksyminen vapaassa ääni-improvisaatiossa itse asiassa tarkoittaa, kun musiikillinen vuorovaikutus tapahtuu monilla tasoilla samanaikaisesti, kokonaisvaltaisesti ja multimodaalisesti.

Koettu turvallisuus rakentuu dialogisessa suhteessa sosiaaliseen ympäristöön ja sen osallistujien välillä. Turvallisuuden kokemusta lisää hyväksytyksi tuleminen. Turvalliseksi koettu tila voi poiketa osallistujien arjesta tavalla, joka tukee kokonaisvaltaista ja leikillistä itsensä ilmaisua omalla äänellä ja keholla iästä tai aiemmasta kokemuksesta riippumatta (Siljamäki 2021a). Sosiaalista jännitystä kokeville suunnattua kuoroprojektia tarkastelleessa tutkimuksessa havaittiin, että sosiaalista ahdistusta kokeville merkityksellistä on turvalliseksi koettu tila, jossa voi ilmaista itseään ja omaa erilaisuuttaan tai samanlaisuuttaan ilman häpeän tai nolatuksi tulemisen pelkoa (Jansson, Westerlund ja Siljamäki 2016). Turvallinen ympäristö, jossa leikillisyyden on sallittua, mahdollistaa laulajille irtautumista rajoittavista opituista malleista ja ideaaleista. Turvallisessa tilassa voi kohdata epävarmuutta ja saada mahdollisuuden kokeilla erilaisia ja uusia sosiaalisia rooleja. Merkittävää tässä prosessissa on kokemus hyväksytyksi tulemisesta omana itsenä, äänellisesti, kehollisesti ja sosiaalisesti, mikä tukee myös toimintaan sitoutumista. (Mt.)

Leikillisyyden tukee omien ja äänen mahdollisuuksien tutkimista ja ilmenee rentoutumisena ja nautintona (Siljamäki 2021b). Leikkiin ja leikillisyyteen kykeneminen myös ilmentää koettua turvallisuutta, jolloin on mahdollista kokeilla edellä kuvatuilla tavoilla arjesta poikkeavia rooleja (ks. DeNora 2013). Leikillisesti voidaan tutkia äänen mahdollisuuksia ja sitä myöten suhtautuminen ääneen voi muuttua avoimemmaksi, hyväksyvämmäksi ja erilaisuutta arvostavaksi. ”Ruma on kaunista ja kuka vain osaa laulaa”, kuten eräs, ainoastaan improvisoitua musiikkia esittävän kuoron laulaja on todennut (Siljamäki 2021a, 242). Valtavirrasta poikkeava äänenkäyttö ja laaja ymmärrys musiikista

voivat mahdollistaa myös virheiden uudelleen määrittelyä. Yhteisissä keskusteluissa voidaan hyödyntää metaforia musiikkitermien sijaan ja välttää musiikin laadullista arviointi (Hickey 2015, 438). Lisäksi ääni, jonka toisessa kontekstissa saattaisi määrittellä virheeksi, voidaan yhteistoiminnallisessa improvisaatioissa imitoimalla, vastaamalla tai muokkaamalla muuttaa uudeksi mahdollisuudeksi. Toisin sanoen, virheeseen voidaan suhtautua musiikillisena tarjouksena, jolloin sitä voidaan toistaa, muokata tai tehdä sille muu musiikillinen vastatarjous (ks. Siljamäki 2021a). Tällainen ääneen avoimesti suhtautuva, leikillinen ja virheitä uudelleen määrittelevä lähestymistapa myös lisää musiikillisen toiminnan saavutettavuutta, eli osallistujien mahdollisuutta osallistua musiikilliseen oppimiseen riippumatta heidän aiemmasta musiikillisesta osaamisestaan (mt.).

Sosiaalisessa ympäristössä vastavuoroisuus yhdistettynä muihin improvisaatiopedagogisen lähestymistavan arvoihin tukee osallisuuden ja kuulumisen kokemusta (Siljamäki 2021b). Vastavuoroisuus tarkoittaa dialogin tai luovan idean yhdessä rakentamista toinen huomioon ottaen. Opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaiset oppimisalueet ovat sosiaalisen pystyvyyden ja vastavuoroisuuden ytimessä tuoden esiin dialogin taitoja, toisen asemaan asettumista, arvostavaa itsensä ja muiden kohtaamista, monipuolista ja kehollista ilmaisua sekä luovaa toimintaa sen monissa muodoissa (POPS 2014, 282). Vastavuoroisuudella ymmärän, että näitä taitoja ei katsota ainoastaan yksilöllisestä näkökulmasta vaan yhteisöllisestä: niiden kehittyminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja voidaan näin ollen nähdä koko yhteisön vastuuna. Näitä taitoja ja sosiaalista pystyvyyttä opitaan vastavuoroisessa kanssakäymisessä, kun mahdollistetaan oppijoiden osallistuminen sosiaalisesta ahdistuneisuudesta tai kyvykkyydestään riippumatta. Jos sosiaalinen ympäristö koetaan turvattomaksi, on ahdistusta kokevan haasteellista osallistua ja oppia. Turvattomuus vaikuttaa myös pedagogiseen hyvinvointiin ja oppimisen säätelyyn (Pyhältö, Soini ja Pietarinen 2010).

Improvisaatiopedagogisessa arvoperustassa vapaaehtoisuus on oppijan itsemääräämisoikeuden ja sosiaalisen pystyvyyden kunnioittamista. Tämä tarkoittaa, että osallistumiseen ei pakoteta, harjoituksesta on mahdollista jättäytyä pois millä tahansa hetkellä tai muokata harjoitus-

ta oman sosiaalisen tai musiikillisen pystyvyytensä mukaisesti. Myös yksin tai yhdessä esiintyminen on vapaaehtoista. Sosiaalisia tilanteita jännittävälle jokainen vuorovaikutusta tai osallistumista vaativa tilanne voi olla haastava (ks. Henderson ja Zimbardo 2010). Vapaaehtoisuus ja omaehtoisuus voivat mahdollistaa toimintaan sitoutumista, jos oppija voi säädellä vuorovaikutukseen osallistumista hänen omien valmiuksien mukaisesti (Jansson, Westerlund ja Siljamäki 2016). Huomionarvoista on myös hiljaisuudessa osallistuminen, joka voi synnyttää kokemuksen vastuun jakautumisesta ja vähentää paineita yksilöllisestä suorittamisesta (Siljamäki 2021a, 242). Oppimisen ympäristöä rakennettaessa voidaan tehdä sosiaaliin tilanteisiin liittyviä haasteita näkyväksi yleisellä tasolla ja osoittelematta esimerkiksi sanallistamalla, mutta myös huomioimalla ne osallistumisen mahdollistamisessa vaikkapa edellä kuvatuin tavoin.

Improvisaatiopedagogisen oppimisympäristön rakentamisessa huomioidaan, että jokaiselta oppijalta ei voida odottaa samantasoista sosiaalista valmiutta. Tärkeää on tukea omaehtoisuutta ja vapaaehtoisuutta, jotta osallistujilla on mahdollisuus itse vaikuttaa vuorovaikutuksen keston ja tapoihin omien valmiuksiensa mukaisesti. Tämä voidaan toteuttaa pienillä teoilla, jotka voivat osaltaan muodostua jopa ratkaiseviksi esimerkiksi toimintaan sitoutumisessa. Vuorovaikutuksessa etenkin sosiaalista ahdistusta kokevalle esimerkiksi katsekontakti voi olla hyvin kuormittava (Blöte ym. 2015, 162–164). Toisin sanoen pitkäkestoisen katsekontaktin vaatiminen toisen osallistujan kanssa voi herättää ahdistusta ja johtaa tilanteesta vetäytymiseen. Oppijalle voidaan antaa mahdollisuus harjoitella katsekontaktia erilaisissa harjoituksissa, improvisoinnissa ja musisoinnissa painottaen vapaaehtoisuutta ja tukien itsensä haastamista. Muita jännittämistä tai sosiaalista ahdistusta huomioivia käytänteitä ovat esimerkiksi myöhässä tulevan oppijan vastaanottaminen myönteisesti ja tekemällä sosiaaliin tilanteisiin liittyviä myönteisiä kehitysmahdollisuuksia näkyväksi esimerkiksi keskusteluisissa oppilaiden kanssa musisoinnin yhteydessä. Opetuskäytännöissä voidaan myös mahdollistaa pari- tai pienryhmäkeskusteluja, jonka jälkeen keskustelu voidaan avata koko ryhmälle. Tällä tavoin voidaan pienentää ryhmän edessä puhumisesta nousevaa painetta ja sitä myöten vähen-

tää pelkoa arvioiduksi tai nolatuksi tulemisesta ja virheiden tekemisestä, jotka ovat sosiaalisessa ahdistuksessa keskeisiä (Henderson ja Zimbardo 2010). Musisoinnissa syntyneistä kokemuksista keskusteleminen on myös mahdollisuus avata ja kehittää osallistujien keskinäistä vuorovaikutusta musisoidessa nostamalla puheeksi esimerkiksi edellä kuvattuja aiheita.

Improvisaatiopedagogista lähestymistapaa rakennetaan dialogisuuden kautta siten, että sen ytimessä on välittäminen (ks. Noddings 2013) itsestä ja toisista toimintaan osallistuvista sekä vastuun ottaminen omasta toiminnasta jaetussa sosiaalisessa ympäristössä. Improvisaatiopedagoginen lähestymistapa ei perustu opettajan valtaan vaan osallistujien keskinäiseen vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnalliseen rakentamiseen, johon vaikuttavat niin itsen ja toisten kohtelu kuin vuorovaikutuksen laatu. Tässä prosessissa on kuitenkin hyvä huomioida, että oppimisympäristö ei ole vapaa valta-asetelmista, kuten ei siellä tapahtuva toimintakaan. Oman henkisen, sosiaalisen ja fyysisen valta-aseman ymmärtäminen ja refleктоiminen sekä kriittinen tarkastelu voivat olla merkittävässä roolissa sosiaalisen oppimisympäristön kehittymisen kannalta, koska toiminnan periaatteiden ja arvoperustan soveltaminen tapahtuu kaikilla vuorovaikutuksen tasoilla. Esimerkiksi opettaja–oppilas -suhde jo itsessään sisältää valta-asetelman (Toivanen, Pyykkö ja Berggren 2021, 9), minkä vuoksi on merkityksellistä hahmottaa opettajan oman käyttäytymisen ja viestinnän kautta välittyvien asenteiden merkitystä koko sosiaalisen ympäristön rakentumiselle.

Kestävyyttä rakentamassa

Olen tässä kirjan luvussa kuvaillut improvisaatiopedagogista lähestymistapaa ja sen mahdollisuuksia musiikin oppimisen sosiaalisen ympäristön kehittämisessä, sekä sitä myöten turvallisemman koulu yhteisön rakentamisessa ja sosiaalisen kestävyuden edistämässä. Taustalla on ymmärrys sosiaalisen toimijuuden, oppimisen ja hyvinvoinnin rakentumisesta vuorovaikutuksessa toimijan ympäristön kanssa (Barnett ja Jackson 2020). Näen tämän tehtävän nousseen koulu yhteisöjä koettelevasta sosiaalisesta kriisistä, joka ilmenee viimeisimmistä oppijoiden

ja opettajien hyvinvointia tarkastelevista tutkimuksista (ks. Golnick ja Ilves 2021; THL 2021). Tilanne on hälyttävä, sillä lasten ja nuorten parissa rakennetaan perustaa koko yhteiskunnan sosiaaliselle kestävyydelle, joka on taloudellisen ja ekologisen kestävyuden edellytys. Tätä taustaa vasten ehdotan, että musiikkikasvatuksessa, kuten yleisessä opetuksessakin, panostettaisiin sosiaalisiin tavoitteisiin ja erityisesti sosiaalisten oppimisympäristöjen kehittämiseen siihen osallistuvien opettajien ja oppilaiden yhteistyössä. Olen tässä luvussa avannut vapaata ääni-improvisaatiota, joka voidaan nähdä eräänlaisena linssinä sosiaalisen, luovan ja musiikillisen toimijuuden rakentumisen ymmärtämiseen – millaiset asenteet, arvot ja ympäristö voivat haastaa, edistää tai estää toimijuuden rakentumista, sekä minkälaisia mahdollisuuksia täyden potentiaalin saavuttaminen voi synnyttää.

Olen esitellyt improvisaatiopedagogista lähestymistapaa, jossa sosiaaliset tavoitteet nähdään vähintään yhtä arvokkaina ja merkityksellisinä kuin musiikillinen oppiminen. Tämä tarkoittaa panostamista aiempaa enemmän vastavuoroisuuteen ja sosiaalisten prosessien tukemiseen, oppimisympäristön turvallisuuteen sekä yhteisluovuuden ja improvisoinnin moninaisiin mahdollisuuksiin. Sosiaalisesti ja musiikillisesti improvisoivaan vuorovaikutukseen liittyvää osaamista voidaan harjoitella ja oppia toiminnallisesti ja kokemuksellisesti. Improvisaation sisällyttäminen musiikinopetukseen on huomattavasti yleisempää, jos opettajalla itsellä on aiempaa, etenkin myönteistä, kokemusta improvisoinnista (Koutsoupidou 2005). Tätä taustaa vasten musiikinopettajien koulutuksessa on tulevaisuudessa hyvä painottaa monipuolista osallistumista luoviin ja improvisoinnin käytäntöihin niin kokemuksellisesti, teoreettisesti kuin pedagogisesti. Musiikinopettajien koulutuksessa olisi hyödyllistä huomioida improvisaation erityispiirteitä ja antaa opiskelijoille mahdollisuuksia tutustua improvisoinnin lähestymistapoihin monipuolisesti: tutkia improvisoinnin sosiaalisia prosesseja, omaa ilmaisua ja luovaa inspiroitumista, sekä improvisointia välineenä tekniiseen, sisällölliseen ja sosiaaliseen oppimiseen.

Improvisoinnin transformaalista potentiaalia tai sosiaalisten taitojen kehittymistä musiikinopetuksessa ei voi pitää itsestäänselvyytenä (ks. Rickard ym. 2013; Henley 2018). Improvisaation erityispiirteiden

huomioiminen oppimisympäristön rakentamisessa ja pedagogisissa käytänteissä voi kuitenkin osaltaan mahdollistaa improvisoinnin monimuotoisen muutosvoiman realisoitumista. Improvisaatiopedagogista arvoperustaa, kuten sen tässä luvussa olen esitellyt, voidaan soveltaa yhteistoiminnalliseen oppimisympäristön kehittämiseen. Improvisoinnin ennakoimattomuus ja epävarmuus sekä sen herättämien haastavien tunteiden kohtaaminen on merkittävä osa improvisointia ja improvisoijana kehittymistä (Siljamäki 2021a, 244–245). Sen sijaan että niitä pyritään välttämään tai ne sivuutetaan, niitä voidaan sanallistaa ja käsitellä sekä tehdä näkyväksi ja etsiä ratkaisuja toimintakyvyn ylläpitämiseen haastavissakin hetkissä. Tavoitteena voidaan nähdä esimerkiksi osallistumisen suuntautuminen yhteiseen tekemiseen ja musiikillisten tarjousten tekemiseen tilanteesta vetäytymisen sijaan. On myös tarpeellista tehdä näkyväksi, että niin vetäytyminen sosio-musiikillisesta ympäristöstä kuin äänellisen tai sosiaalisen tarjouksen tekeminen ovat molemmat keinoja ylläpitää omaa hyvinvointia (ks. DeNora 2013) ja näin ollen molempien osallistumisen tapojen on hyvä olla sallittua. Tasapainoilu mukavuuden ja epämukavuuden, rauhallisuuden ja stressin välillä, jota improvisoinnissa tapahtuu, on myös oman hyvinvoinnin edistämistä (DeNora 2013; Siljamäki 2021b, 56).

Improvisaatiopedagoginen lähestymistapa, kuten se tässä luvussa on esitelty, on tarkoitettu antamaan virikkeitä siitä, miten musiikkikasvatuksessa, tai yleensä opetuksessa, voidaan rakentaa turvalliseksi koettua sosiaalista oppimisympäristöä. Tällaisessa oppimisympäristössä voidaan kohdata esimerkiksi epävarmuuteen, ennakoimattomuuteen tai virheiden pelkoon liittyviä epämiellyttäviä tunteita, jotta voidaan kehittyä niiden kohtaamisessa ja sietämisessä. Improvisaatiopedagoginen lähestymistapa voi tukea monimutkaisuuden, epävarmuuden ja epä määräisyyden käsittelemistä ja kohtaamista sekä sitä myöten edistää kestävyysorientoitunutta oppimista (Wals 2020, 66). Turvallisessa ympäristössä kielteisten tunteiden kohtaamisen ja sietämisen harjoittelu voi puolestaan siirtyä osallistujan arkeen toiminnan ulkopuolella (Jansson, Westerlund ja Siljamäki 2016). Esimerkiksi vapaassa improvisaatiossa koettu musiikillinen epäjärjestys tai kaoottisuus, voi tutkijoiden mukaan yllyttää musiikillisen vapauden kokemiseen ja

luovuuteen (Van der Schyff ym. 2018). Tästä näkökulmasta improviointi ja improvisaatiopedagoginen oppimisympäristö voivat tarjota oppilaille välineitä musiikin sosiaalisiin prosesseihin ja turvallisen tilan yhdessä rakentamiseen siten, että heidän on mahdollista haasteellisissa tilanteissa suuntautua yhteiseen tekemiseen vetäytymisen ja pidättyväisyyden sijaan. Kouluyhteisöjen kasvavan diversiteetin näkökulmasta on tärkeää rakentaa yhteistoiminnallisesti ja vastavuoroisesti oppimisympäristöä, jossa voi osallistua musiikilliseen oppimiseen ja kokonaisvaltaiseen kasvuun aiemmasta musiikillisesta osaamisesta riippumatta. Tavoitteeksi voidaan asettaa sosiaalisesti kestävä musiikinopetus, jossa jokainen oppilas, oppimisen tuen tarpeesta ja aiemmasta osaamisesta riippumatta, voi osallistua ja motivoitua tavalla, joka tukee hänen kokonaisvaltaista kasvuaan, kouluyhteisössä koettua osallisuutta, sosiaalista hyvinvointia ja toimijuutta.

Teksti on toteutettu osana Koneen säätiön rahoittamaa Improvisaatio muutosvoimana kohti turvallisempaa ja yhdenvertaisempaa kouluyhteisöä -tutkimus- ja kehittämishanketta (2023–2026).

Lähteet

- Alila, Antti; Gröhn, Kari; Keso, Ilari ja Volk, Raija 2011. *Sosiaalisen kestävyuden käsite ja mallintaminen*. [Verkköjulkaisu]. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita, 1. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Barnett, Ronald ja Jackson, Norman 2020. *Ecologies for Learning and Practice: Emerging ideas, sightings, and possibilities*. New York: Routledge.
- Biesta, Gert ja Tedder, Michael 2007. Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults* 39 (2), 132–149.
- Blöte, Anke W., Miers, Anne C., Heyne, David A. ja Westenberg, P. Michiel 2015. Social anxiety and the school environment of adolescents. Teoksessa Ranta, Klaus, La Greca, Annette M., Garcia-Lopez, Luis-Joaquin ja Marttunen, Mauri (toim.) *Social anxiety and phobia in adolescents: Development, manifestation and intervention Strategies*. Cham: Springer, 151–181.
- Borgo, David 2002. Negotiating freedom: values and practices in contemporary improvised music. *Black Music Research Journal* 22 (2), 165–188.
- Burnard, Pamela, Sorensen, Nick, Gill, Satinder ja Rabinowitch, Tal-Chen 2021. Identifying new parameters informing the relationship between silence and sound in diverse musical performance practices and perception. *International Journal of Music Science, Technology and Art* 3 (1), 7–17.

- Churchill, Warren N. ja Bernard, Cara Faith 2020. Disability and the ideology of ability: How might music educators respond? *Philosophy of Music Education Review* 28 (1), 24-46.
- Countryman, June, Gabriel, Martha, ja Thompson, Katherine 2016. Children's spontaneous vocalizations during play: Aesthetic dimensions. *Music Education Research* 18 (1), 1-19.
- DeNora, Tia 2013. *Music asylums: Wellbeing through music in everyday life*. Farnham, UK: Ashgate.
- Dudeck, Theresa. Robbins ja McClure, Caitlin 2018. *Applied improvisation: leading, collaborating, and creating beyond the theatre*. London, UK: Bloomsbury Publishing PLC
- Dweck, Carol S 2006. *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House Publishing Group.
- Farrell, Frances 2016. In search of a new tradition-improvisation in choral settings. *Canadian Music Educator* 58 (1), 33-38.
- Felsman, Peter, Seifert, Colleen M. ja Himle, Joseph A. 2018. The use of improvisational theater training to reduce social anxiety in adolescents. *The Arts in Psychotherapy Research* 19 (1), 81-90.
- Florian, Lani 2015. Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. Teoksessa Deppeler, Joanne, Loreman, Tim, Florian, Lani, Smith, Ron ja Forlin, Chris (toim.) *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum, International Perspectives on Inclusive Education* (Vol. 7). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited, 11-24.
- Golnick, Teija ja Ilves, Vesa 2021. *Opetusalan työolobarometri 2021*. Opetusalan ammattijärjestö OAJ. Saatavissa: <https://www.oaj.fi/arjessa/tyohyvinvointi/tutkimustietoa-opetusalan-tyooloista/> (luettu 26.9.2022).
- Hagfors, Robert ja Kajanoja, Jouko 2011. Hyvän kehän teoria. Teoksessa Saari, Juho (toim.) *Hyvinvointi. Suomalaisen yhteiskunnan perusta*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 169-190.
- Hargreaves, Wendy 2013. Profiling the jazz singer. *British Journal of Music Education* 30 (3), 383-396.
- Henderson, Lynn ja Zimbardo, Philip 2010. Shyness, social anxiety, and social anxiety disorder. Teoksessa Hofmann, Stefan G. ja DiBartolo, Patricia M. (toim.) *Social anxiety: Clinical, developmental, and social perspectives*. New York, NY: Elsevier-Academic Press, 65-92.
- Hendricks, Karin S. 2018. *Compassionate music teaching: A framework for motivation and engagement in the 21st century*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Henley, Jennie 2018. *A challenge to assumptions of the transformative power of music*. 129 Royal College of Music. Saatavissa: <https://www.ipp.pt/noticias/simposium2018.pdf> (luettu 26.9.2022).
- Hickey, Maud 2015. Learning from the experts: A study of free-improvisation pedagogues in university settings. *Journal of Research in Music Education* 62 (4), 425-445.
- Huovinen, Erkki ja Tenkanen Atte 2020. Vapaa improvisaatio taidemusiikin säveltämisenä. Teoksessa Huovinen, Erkki (toim.) *Musiikillinen improvisaatio, Keskustelunavauksia soivan hetken kulttuureihin*. Utukirjat 9. Turku: Turun yliopisto, 45-76. Saatavissa: 66 <https://core.ac.uk/download/pdf/347180466.pdf> (luettu 23.3.2023).
- Jansson, Satu-Mari, Westerlund, Heidi ja Siljamäki, Eeva 2016. Taide sosiaalisena oppimismuotona – opiskelijoiden kokemuksia jännittämisestä. *Aikuiskasvatus* 36 (1), 37-49.

Johansen, Guro Gravem 2014. On my own. Autonomy in learning practices among jazz students in higher education. *Musiikkikasvatus* 17 (2), 1–25.

Johnstone, Keith 1989. *Impro: Improvisation and the theatre*. London: Methuen Drama.

Joukamo-Ampuja, Erja 2010. *pää on semmoinen ihan pohjaton kaivo..: ammattimuusikoiden ja musiikin opiskelijoiden kokemuksia Sibeliuksen Akatemian Luovat muusikointaidot-koulutuksesta*. Lisensiaatintyö. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Juntunen, Marja-Leena 2011. Musiikki. Teoksessa Laitinen, Sirkka, Hilmola, Antti ja Juntunen Marja-Leena (toim.) *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus, 36–95.

Juntunen, Marja-Leena 2013. *Kaiken lisäksi nainen: Ellen Urhon ammatillinen elämäkerta*. DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 5. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Kankkunen, Olli-Taavetti 2009. Vihreä Viserryskone – uusi ääni 1970-luvun suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. *Musiikkikasvatus* 12 (1), 36–59.

Kivijärvi, Sanna 2021. *Towards equity in music education through reviewing policy and teacher autonomy*. [Väitöskirja]. *Studia Musica* 88. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Koutsoupidou, Theano 2005. Improvisation in the English primary music classroom: Teachers' perceptions and practices. *Music Education Research* 7 (3), 363–381.

Luoma-aho, Veera ja Sulopuisto, Olli 2017. *Tulevaisuuden koulutuksen käsikirja. Askelmerkkejä kestävästä koulutuksesta kehittäjille*. Sitran selvityksiä 124. Saatavissa: <https://www.sitra.fi/julkaisut/tulevaisuuden-koulutuksen-kasikirja/> (luettu 26.9.2022).

MacDonald, Raymond A. R. 2022. Improvisation. Teoksessa McPherson, Gary (toim.) *The Oxford Handbook of Music Performance* (Vol. 2). New York, NY: Oxford University Press.

MacGlone, Una M., ja MacDonald, Raymond A. R. 2018. Learning to improvise, improvising to learn: A qualitative study of learning processes in improvising musicians. Teoksessa Clarke, Eric F. ja Doffman Mark (toim.) *Distributed creativity: Collaboration and improvisation in contemporary music. Studies in Musical Performance as Creative Practice*. New York, NY: Oxford University Press, 278–294.

Matusov, Eugene 2009. *Journey into dialogic pedagogy*. New York, NY: Nova Science Publishers.

Montuori, Alfonso 2003. The Complexity of Improvisation and the Improvisation of Complexity: Social Science, Art and Creativity. *Human Relations* 56 (2), 237–255.

Nind, Melanie ja Hewett, Dave 2001. *A practical guide to intensive interaction*. Birmingham: British Institute of Learning Disabilities.

Noddings, Nel 2013. *Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, CA: University of California Press.

Numminen, Ava, Lonka, Kirsti, Rainio, Anna Pauliina ja Ruismäki, Heikki 2015. "Singing is no longer forbidden to me – it's like part of my human dignity has been restored." Adult non-singers learning to sing: An explorative intervention study. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* 12 (1), 1660–1674.

Partti, Heidi 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus* 19 (1), 8–28.

Pohjola, Anneli 2014. Sosiaalisesti kestävä kehitys ja talous. Teoksessa Särkelä, Riitta, Siltaniemi, Aki, Rouvinen-Wilenius, Päivi, Parviainen, Heikki ja Ahola, Eija (toim.) *Hyvinvointitalous*. Helsinki: SOSTE Suomen sosiaali ja terveys ry, 98–106.

- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pyhälä, Kirsi, Soini, Tiina ja Pietarinen, Janne 2010. Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school—significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education* 25, 207–221.
- Rickard, Nikki S., Appelman, Peter, James, Richard, Murphy, Fintan, Gill, Anneliese ja Bambrick, Caroline 2013. Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education* 31 (3), 292–309.
- Salonen, Arto O. ja Bardy, Marjatta 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 1, 4–15.
- Sawyer, R. Keith 2003. *Group creativity: Music, theater, collaboration*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schafer, R. Murray 1976. *Creative music education: A handbook for the modern music teacher*. New York, NY: Schirmer Books.
- Schutz, Michael 2008. Seeing music? What musicians need to know about vision. *Empirical Musicology Review* 3 (3), 83–108.
- Siljamäki, Eeva 2013. Suomen improvisaatiokuoro: Teatteri-improvisaatio yhteistoiminnallisen musiikin luomisen menetelmänä kuorossa. *Musiikin suunta* 35 (2), 35–45.
- Siljamäki, Eeva ja Kanellopoulos, Panagiotis A. 2020. Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research. *Research Studies in Music Education* 42 (1), 113–139.
- Siljamäki, Eeva 2021a. Free improvisation in choral settings: An ecological perspective. *Research Studies in Music Education* 44 (1), 234–256.
- Siljamäki, Eeva 2021b. *Plural possibilities of improvisation in music education: An ecological perspective on choral improvisation and wellbeing*. [Väitöskirja]. Studia Musica 86. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Silver, Crystal A., Tatler, Benjamin W., Chakravarthi, Ramakrishna ja Timmermans, Bert 2021. Social Agency as a continuum. *Psychonomic Bulletin & Review* 28 (2), 434–453.
- Small, Christopher 1998. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Tarvainen, Anne 2018. Democratizing singing: somaesthetic reflections on vocality, deaf voices, and listening. *Pragmatism Today* 9 (1), 91–108.
- Tenhunen, Katariina ja Erola, Panu 2023. *Tasapuolisempi sukupuolijakauma musiikkialalle -selvitys. Yhteenvetoraportti*. Teosto. Saatavissa: https://www.teosto.fi/app/uploads/2023/03/08095520/tasapuolisempi-sukupuolijakauma-musiikkialalle-suomessa_yhteenvetoraportti_2023.pdf (luettu 23.3.2023).
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) 2021. *Lasten ja nuorten hyvinvointi - Kouluterveyskysely 2021*. Tilastoraportti 30/2021. Saatavissa: <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/lasten-ja-nuorten-hyvinvointi-kouluterveyskysely> (luettu 11.8.2022).
- Tint, Barbara, McWaters, Viv ja van Driel, Raymond 2015. Applied improvisation training for disaster readiness and response: Preparing humanitarian workers and communities for the unexpected. *Journal of Humanitarian Logistics and Supply Chain Management* 5 (1), 73–94.
- Toivanen, Tapio, Pyykkö, Anu ja Berggren, Vilma 2021. *KEHU-toimintamalli - Opas opettajaksi opiskelevan vuorovaikutusosaamisen ohjaamiseen*. Oppimateriaalit. Helsingin yliopisto.

Tomperi, Tuukka, Hanki, Katri, Hämeenniemi, Katri, Hämäri, Severi, Isopahkala, Sanna, Rissanen, Inkeri ja Saurama, Anna 2022. *Dialogi- ja tunnetaidot opetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus. Julkaistu 28.2.2022 Opetushallituksen verkkosivuilla. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/dialogi-ja-tunnetaidot-opetuksessa> (luettu 30.2.2023).

Tonelli, Chris 2020. *Voices Found: Free Jazz & singing*. New York, NY: Routledge.

Trevarthen, Colwyn 2002. Origins of musical identity: Evidence from infancy for musical social awareness. Teoksessa MacDonald, Raymond A. R., Miell, Dorothy ja Hargreaves, David J. (toim.) *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 21–38.

van der Schyff, Dylan, Schiavio, Andrea, Walton, Ashley, Velardo, Valerio ja Chemero, Anthony 2018. Musical creativity and the embodied mind: Exploring the possibilities of 4E cognition and dynamical systems theory. *Music & Science* 1. <https://doi.org/10.1177/2059204318792319>

van Manen, Max 2012. The Call of Pedagogy as the Call of Contact. *Phenomenology & Practice* 6 (2), 8–34.

Wahl, Chelsea ja Ellingson, Stephen 2018. Almost Like a Real Band: Navigating a Gendered Jazz Art World. *Qualitative Sociology* 41 (3), 445–471.

Wals, Arjen E. 2019. Sustainability-oriented ecologies of learning: A response to systemic global dysfunction. Teoksessa Barnett, Ronald ja Jackson, Norman (toim.) *Ecologies for Learning and Practice: Emerging ideas, sightings, and possibilities*. New York, NY: Routledge, 61–78.

Wilson, Graeme B. ja MacDonald, Raymond A. R. 2015. Musical choices during group free improvisation: A qualitative psychological investigation. *Psychology of Music* 44 (5), 1029–1043.

Wilson, Graeme B. ja MacDonald, Raymond A. R. 2019. A life of its own. Teaching group improvisation through responsive choices. Teoksessa Johansen, Guro Gravem, Holdhus, Kari, Larsson, Christina ja MacGlone, Una (toim.) *Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music. A Transdisciplinary Approach*. New York, NY: Routledge, 211–228.

Ympäristöministeriö 2022. *Mitä on kestävä kehitys?* Saatavissa: <https://ym.fi/mita-on-kestava-kehitys> (luettu 11.8.2022).

Kansansoittajat ja -laulajat kulttuurisesti kestävä ja kasvatuksellisen musiikin opetuksen suunnannäyttäjinä

VILMA TIMONEN JA ARJA KASTINEN

Johdanto

Kulttuuri tunnustetaan merkittäväksi tekijäksi rauhanomaisten ja yhdenvertaisten yhteiskuntien rakentumisessa (Unesco 2017). Unescon yleissopimus aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta (Unesco 2020 [2003]) on nostanut suojele- ja elinvoimaistamistoimenpiteiden kohteeksi erityisesti paikalliset kulttuuriset käytänteet, kuten vaikka tämän luvun keskiössä olevat niin sanotuksi *kansanmusiikiksi* yleisemmin kutsutut musiikillisen ilmaisun tavat jo vuonna 2003. Unescon yleissopimus 2020 [2003] määrittelee aineettoman kulttuuriperinnön tarkoittavan kulttuuriin sidottuja käytänteitä, ilmaisun tapoja, tietoa ja taitoja, jotka ovat siirtyneet sukupolvelta toiselle ja ovat merkityksellisiä kulttuurin piirissä oleville yksilöille sekä heidän identiteettinsä rakentumiselle. Alueellisen kulttuuriperinnön elinvoimaistamis- ja suojeletoimenpiteillä nähdään Unescon (2020 [2003]) mukaan olevan merkittäviä vaikutuksia kulttuurisen monimuotoisuuden ymmärtämiseen, joka luo pohjaa kulttuurien väliselle yhteistyölle, edistää luovuutta ja rakentaa näin osaltaan kestävä ja rauhanomaista kehitystä globaalilla ja paikallisella tasolla. Unescon (2020 [2003]) aineettoman kulttuuriperinnön suojeletoiminnuksella onkin runsaasti yhtymäkohtia yleissopimukselle kulttuuri-ilmaisujen moninaisuuden suojelemiseksi (Unesco 2005), joka

”näkee taiteen ja kulttuuriperinnön välisen yhteyden sekä tukee vähemmistöön kuuluvien henkilöiden ja alkuperäiskansojen kulttuuri-

en yhdenvertaisuuden ja kunnioittamisen tunnustamista” (Latvala-Harvilahti 2021, 20).

Nykytutkimus on yhä enenevässä määrin pyrkinyt purkamaan kulttuuriperintökeskustelua pitkään leimannutta dikotomista lähestymistapaa (Labrador 2022) ja tuomaan esiin kulttuuriperinnön ja siihen liittyvien erilaisten perinteiden moniulotteista ja monitahoista luonnetta. Perinteen ja kulttuuriperinnön ymmärtämistä yli dikotomioiden, kuten historiallinen ja moderni (Alivizatou 2012), staattinen ja luova (Norton ja Matsumoto 2018), sekä paikallinen ja globaali (Bates 2014) tarjoaakin uudenlaisia lähestymistapoja perinteen keskeisten ilmiöiden ymmärtämiseen. Tämä niin kutsuttu ekologinen lähestymistapa (Schippers ja Grant 2014; Labrador 2022) tunnistaa muutoksen osaksi tervettä perintöekosysteemiä. Ekologinen lähestymistapa ei objektifioi perinnettä vaan korostaa perinteen teoretisointia dynaamisin termein, jossa useat sidosryhmät antavat sille omat määrittelynsä ja arvot (Labrador 2022). Dynaamista luonnetta korostaa myös Opetus- ja kulttuuriministeriön tilaama taustaselvitys kulttuuriperintöstrategian laatimisen tueksi (Latvala-Harvilahti 2021). Siinä ymmärretään kulttuuriperintö dynaamiseksi *prosessiksi*, jossa menneisyyteen luodaan aktiivisesti uutta suhdetta vuorovaikutteisesti ympäröivän yhteiskunnan ja ympäristön kanssa. Kiinnittyminen kulttuuriperintöön on yhtäältä yhteisöllistä, mutta toisaalta perinnettä eteenpäin tuleville sukupolville vievät yksilöt muodostavat siihen oman suhteensa kiinnittymällä niihin perinteen elementteihin, joihin kokevat kiinnostusta ja joita arvostavat (Adell ym. 2015). Kulttuuriperintö ei siis ole aikaan tai paikkaan sidottua, vaan löytää uudenlaisia olomuotoja myös uusissa toimintaympäristöissä. Perintömusiikkikulttuurien käsitteellistäminen moniulotteisiksi ekosysteemeiksi (Schippers ja Grant 2016) avaa mahdollisuuden ymmärtää, kuinka luovuus on perinteen eteenpäin viemisen keskiössä (Bithell ja Hill 2014; Tullberg 2018) ja kuinka jatkuva muutos ja uudet ympäristöt ja uusien sukupolvien toimintatapoihin suhteutuminen ovat keskeisiä perintöekosysteemin elinvoimaisuuden kannalta.

Unescon suojelusopimus 2020 [2003] painottaa erityisesti non-formaalia ja formaalia koulutusjärjestelmää tällaisina uusina ympäris-

töinä korostaen niiden roolia aineettoman kulttuuriperinnön, kuten musiikkiperinteiden, tunnistamisessa, dokumentoinnissa, tutkimuksessa, esiin nostamisessa, elinvoimaisena pitämisessä ja eteen päin siirtymisessä. Tämä ja muut kansainväliset linjaukset näkyvät Suomessa niin peruskoulutuksen kuin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa, joissa kulttuurin ja kulttuuriperinnön vaaliminen ja elinvoimaistaminen on nostettu koulutuksen keskiöön (POPS 2014; TPOPS 2017). Peruskoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa lausuttu kulttuurinen tehtävä on “edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista sekä tukea oppilaita oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisessa” (POPS 2014, 18). Lisäksi korostetaan, että opetuksen tulee lisätä “ymmärrystä kulttuureiden moninaisuudesta ja auttaa hahmottamaan kulttuureita menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumoina, joissa jokainen voi itse olla toimijana” (mt.). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa korostetaan oppilaiden toimijuutta kulttuuriperinnön aktiivisina tuottajina ja tulkitsijoina ja se ohjaa opetuksen järjestämiseen tavoilla, joiden kautta “oppilaat saavat mahdollisuuksia kokea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä” (mt., 21). Tämän katsotaan kannustavan oppilaita “välittämään, muokkaamaan ja luomaan kulttuuria ja perinteitä ja huomaamaan niiden merkityksen hyvinvoinnille” (POPS 2014, 21). Musiikinopetuksen osalta opetussuunnitelman perusteet (POPS 2014) ohjaavat painottamaan kulttuuriperinnön esteettisen ja kulttuurisen ja historiallisen monimuotoisuuden ymmärtämistä (mt., 264), luovaa osallistavaa otetta kulttuuriperintöön leikkien, laulaen ja soittaen, improvisoiden ja säveltäen (mt., 142), sekä musiikin ja yhteiskunnallisten ilmiöiden yhteyksiä rakentaen (mt., 423). Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet puolestaan painottavat taidekasvatuksen merkitystä kestävän kehityksen rakentajana, joka tukee kulttuurisen lukutaidon kehittymistä, ja “perustuu moniarvoiselle ja uudistuvalla kulttuuriperinnölle” (TPOPS 2017, 10) oppilaan omaa luovuutta ja osallisuutta tukien. Musiikin sisältöjen osalta erityistä painotusta vaikkapa oman alueemme musiikkiperinnön rooliin koulutuksen sisällöissä ei kuitenkaan ole, vaan Opetushallituksen ohjaus (TPOPS 2017) korostaa

oppilaiden mahdollisuutta kiinnittyä erilaisiin musiikillisiin tyyleihin omista kiinnostuksen kohteistaan käsin.

Yhteisöissä eläneiden ja yhä elävien, pääosin suullisesti eteenpäin siirtyneiden käytänteiden sijoittumisessa muodollisen koulutusjärjestelmän piiriin liittyy mahdollisuuksien oheen myös lukuisia haasteita. Useat tutkijat ovat huomauttaneet, kuinka musiikin muodollinen koulutus on toiminut kolonisoivana voimana monimuotoisten musiikkiperinteiden hiljentämisessä (Schippers 2015; Grant 2016; Timonen ja Tuladhar, painossa) ja siksi suhtautuneet skeptisesti sen mahdollisuu-teen vaalia ja pitää elävänä kulttuurisiin ilmaisun muotoihin kytkeytyvää musiikillista monimuotoisuutta. Muodolliset musiikin koulutusympäristöt ovatkin rakentuneet usein länsimaisen klassisen musiikin – ja nykyään yhä enenevässä määrin populaarimusiikin – hegemoniseen asemaan ja arvostukseen nojautuen. Toisin sanoen muodollisissa koulutusympäristöissä on arvostettu nuottimateriaalia suullisen perinteen sijaan, musiikillisen materiaalin alkuperäisen mallin toistamista luovuuden ja improvisoinnin sijaan, sekä korostettu korkeakulttuurin kaanonია ja tietoutta paikalliskulttuurien kustannuksella (Folkestadt 2002, 159; ks. myös Bradley 2012; Westerlund ja Karlsen 2017). Arvostukset näkyvät varmasti myös taiteen perusopetuksen puolella, missä esimerkiksi Suomen alueen historiallisilla musiikkityyleillä – kansanmusiikilla – on ollut opetuksessa hyvin marginaalinen sija, vain noin 3 % kaikesta opetuksesta (Kivimäki 2015).

Tässä luvussa pohdimme Suomen alueen musiikillisen kulttuuri-perinnön roolia tämän päivän koulutusympäristöissämme, sen tulevaisuuden elinvoimaisuutta ja kasvatuksellista antia. Pohdimme sitä, miten musiikin muodolliset koulutusympäristöt voisivat vahvemmin toimia alueemme vuosisataisten, monipuolisten ja ilmaisultaan rikkaiden musiikkiperinteiden elinvoimaisina eteenpäin siirtymisen areenoina, “joissa jokainen voi itse olla toimijana“ (POPS 2014, 18). Pyrimme myös -tarjoamaan näkökulmia siihen, millä tavalla itämerensuomalaiset soitto- ja laulukäytännöt voisivat tukea musiikin opetuksen kasvatuksellisia, eettisiä sekä monipuolista itseilmaisua ja kulttuurista monilukutaitoa korostavia kasvatuksellisia ja kulttuurista kestävyyttä tukevia tavoitteita, jotka tarjoavat oppilaille “ymmärrystä kulttuurei-

den moninaisuudesta ja auttaisivat hahmottamaan kulttuureita menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumoina” (POPS 2014, 18). Pohdinta on tärkeää suhteessa koulutusta ohjaaviin kansainvälisiin (UN 2015; Unesco 2020 [2003]; Unesco 2005) ja kansallisiin dokumentteihin (POPS 2014; TPOPS 2017) sekä myös alueellisten musiikillisten kulttuuriperintömme säilyvyyden ja elinvoimaisuuden itseisarvollisesta näkökulmasta; nojaahan Suomen alueen historiallisen musiikillisen kulttuuriperinnön elinvoimaisuus vahvasti koulutusjärjestelmämme, sillä muistinvaraisesti eteenpäin siirtyvä perinteen ketju yhteisöissä on usean alueemme musiikkikulttuurin osalta katkennut.

Keskitymme luvussamme erityisesti itämerensuomalaisen runolaulukulttuurin estetiikkaan ja sosiokulttuurisiin ilmiöihin. Niiden kautta laajennamme pohdintoja siihen, mikä voisi olla runolaulukulttuurin aikakauden itämerensuomalaisten historiallisten soitto- ja laulutyylien asema kasvatuksellisen musiikin koulutuksen keskiössä ja kuinka niihin kuuluvat ilmiöt voisivat tukea “luovaa osallistavaa otetta kulttuuriperintöön” (POPS 2014, 142) sekä rakentaa mahdollisuuksia elinvoimaiselle “moniarvoiselle ja uudistuvalla kulttuuriperinnölle” (TPOPS 2017, 10).

Yksi kansa, yksi musiikki?

Suomen alueen historialliset laulu- ja soittotyylit niputetaan arkikielessä usein termin *kansanmusiikki* alle, jossa sekä *musiikki* että *kansa* esitetään yksikkömuodossa. Kuitenkin 1800-luvulla nykyisen Suomen aluetta, kuten Itämeren aluetta laajemminkin, leimasi ennen kaikkea monimuotoisuus ja monikulttuurisuus (Raento ja Husso 2001). Saamelaisilla, joihin lukeutuu eri ryhmiä (kuten kolttasaamelaiset, inarinsaamelaiset ja pohjoissaamelaiset), karjalaisilla, hämäläisillä, pohjalaisilla, romaneilla, sekä muilla pienemmillä vähemmistöillä, on ollut toisistaan suuresti poikkeavia kulttuurisiin käytänteisiin liittyviä musiikkiperinteitä (Virtanen 1991, 61–87; Asplund ym. 2006; Haapoja-Mäkelä 2020). Yksikkömuoto *kansanmusiikki* on siis monin osin hyvin harhaanjohtava, sillä termi pitää itse asiassa sisällään moniulotteisen ja alati varioivan kudelman eri aikakausien ja erilaisten paikalliskulttuurien, ihmisryhmien ja yksilöiden musiikin tekemisen muotoja. Tämän

lisäksi kansanmusiikkiin kuuluu myös monien musiikillisten aiheiden kansainvälisyys. Nykyisen Suomen alueelle vuosituhansien aikana eri suunnista saapuneet ihmiset toivat mukanaan oman musiikin tekemisen tapansa, joka muuntui ja fuusioitui alati uusiin muotoihin ajan, kontaktien ja yksilöiden myötä. Kuten *Suomen musiikin historia* -kirjasarjan *Kansanmusiikki* osan kirjoittajat alkulauseessaan toteavat: ”Voi melkein sanoa, että mitä vanhempaa, sen globaalimpaa” (Asplund ym. 2006, 11).

Erillisenä käsitteenä kansan tekemä musiikki syntyi sääty-yhteiskunnassa, kun muutamaa prosenttia Suomen väestöstä edustaneet säätyläiset erottelivat rahvaan musiikin omastaan. Erityistä huomiota vaatii seikka, että termi *kansanmusiikki* juontaa juurensa kansallisromantiikan aikakaudelle, jolloin 1800-luvun ja 1900-luvun alun poliittiset päämäärät kohdentuivat kansallisvaltion synnyttämiseen (Heimonen 2014; Haapoja-Mäkelä 2020). Sanaan liittyi vahvoja kaikuja keskieurooppalaisten valistuksen ajan filosofien ajatuksista, joiden mukaan oli yksi kansa, jonka syvin olemus, identiteetti ja luonne oli löydettävissä sen kansanomaisista musiikillisista ilmaisumuodoista (Hill 2007, 54). Kansallistamisprojektilla olikin suuri vaikutus siihen, minkälaisena ylipäänsä musiikillinen kulttuuriperintömme näyttäytyy meille tänä päivänä. Outi Valon (2022) väitöstutkimus paljastaa, kuinka jo perinteen keruutyötä 1800- ja 1900-luvuilla ovat leimanneet metodologinen nationalismi ja kansallinen katse, jolla on pyritty vahvistamaan kansallisromantiikkaan ja silloisiin yleisiin yhteiskunnallisiin ihanteisiin sopivaa käsitystä ‘suomalaisesta’ kansanmusiikista. Sopiikin kysyä, kenen lauluja, soitteita ja tarinoita ei ole tallennettaviksi edes kelpuutettu ja mistä syistä? Näin ollen, vaikka nykypäivän musiikintutkijalla, muusikolla ja pedagogilla onkin käytettävissään hengästyttävän runsas kansanmusiikin lähdemateriaali arkistoissa (esim. SKS, FMI, Kansallisarkisto, Sámi kulturarkiiva), museoissa ja verkkoaineistoina (esim. esavelmat.jyu.fi, skvr.fi), vaatii aineiston käyttöönotto kuitenkin myös perehtymistä niin muistiinmerkitsijän aikakauteen kuin itse perinteen käytänteisiin (Anttonen 2005, 53; Anttonen 2012, 325–331).

Koulutusjärjestelmämme perusta luotiin kansallisvaltion rakennuksen ajanjaksolla, ja myös sillä on ollut keskeinen vaikutus siihen,

miten musiikillista kulttuuriperintöämme nykypäivänä ymmärretään. Vielä vuonna 2004 valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa on puhuttu suomalaisesta kulttuurista yksikkömuodossa (Koskela ym. 2021) sivuuttaen alueemme historiallinen ja silloinen monikulttuurisuus. Huomionarvoista on myös se, miten pitkään tällä vuosituhannellakin kansallisromanttiset narratiivit ovat ohjanneet alueemme musiikillisten perinteiden käsittelyä vaikkapa koulujen musiikinopetuksessa. Vielä 2010-luvun musiikin oppikirjoissakin kansanmusiikki on esitetty usein sävytettynä kansallisromanttisella narratiivilla, joissa kansanmusiikkiä luokiteltuja sävelmiä käsittelevän oppimateriaalin kuvituksena ovat toimineet parrakas Väinämöinen tai kuvat, joissa tuohitorvea tai kannelta soitetaan kansallispuvut päällä tai paimenpojan asuun pukeutuneena mättäällä tai koivun juuressa. Näin 2020-luvulla on varmasti aika uudelleen kirjoittaa näitä narratiiveja ja pohtia alueemme rikasta ja moninaista musiikillista kulttuuriperintöä uudessa valossa: kriittisen historiatietoisesti, musiikin estetiikasta ja sen sosiokulttuurisista ulottuvuuksista ja kasvatuksellisista lähtökohdista käsin.

Runolaulukulttuurin aikakaudesta, estetiikasta ja käytänteistä

Suomen musiikin historia -kirjasarjan osassa *Kansanmusiikki* Heikki Laitinen (2006, 15) kirjoittaa runolaulusta seuraavasti:

Satojen vuosien ja kymmenien sukupolvien ajan se oli suomenkielisen väestön tärkein musiikin ja runouden muoto. Se ei ollut vain laulu tai laulunlaji, vaan kokonainen laulukulttuuri. Runolauluna kerrottiin myyttiset tarinat ja senhetkiset tapahtumat, surtiin surut ja iloittiin ilot, vietettiin häät ja karhunpeijaiset, loitsittiin. Laulun hallitsi jokainen ja jokainen myös laului. Samanlainen laulu vallitsi läntisten itämerensuomalaisten keskuudessa: virolaisten, vatjalaisten, inkeröiden, suomalaisten ja karjalaisten.

Vertailevien tieteellisten tutkimusten kautta on itämerensuomalaisen runolaulun iäksi päätelty yli kaksituhatta vuotta (ks. esim. Siikala

2014, 476; Kuusi 1963). Runolaulun lisäksi runolaulukulttuuriin sisältyivät myös muun muassa itkuvirret, paimensävelmät paimensoittimiseen ja yhdestä puusta koverretulla kanteleella tuotettu musiikki.

Keskiajan ja uskonpuhdistuksen jälkeen alkoi hitaasti etenevä, mutta selkeä musiikin murros, jonka kautta suomalaisessa kansanmusiikissa voidaan hahmottaa viimeisen tuhannen vuoden jaksolta kaksi erilaista aikakautta: vanhempi runolaulukulttuurin aikakausi ja uudemman pelimannimusiikin, säkeistömuotoisen riimillisen laulun (kuten rekilaululut) ja uusien soittimien (kuten viulu ja harmonikka) aikakausi. Murros vanhemmasta perinteestä uudempaan alkoi Länsi-Suomesta 1600-luvulla – Turun seudulla mahdollisesti jo 1500-luvulla – josta se siirtyi vähitellen itään päin saavuttaen Savon 1700-luvun lopulla ja lopulta Karjalan 1800-luvulla. (Asplund ym. 2006, 11–12, 115, 118, 202.) Murroksesta huolimatta kansan parissa eläneet musiikilliset ilmaisukeinot ovat kuitenkin eläneet myös uudemman perinteen aikakaudella muistinvaraisena ajan, paikan ja yksilöiden mukana jatkuvasti muuntuen, improvisatorisesti esittäjiensä tulkitsemina ja luomina. Pelkästään muistinvaraisuuteen perustunut musiikin aikakausi päättyi 1800-luvun toisella puoliskolla alkaneen Suomen modernisaation (ks. esim. Helsti, Stark ja Tuomaala 2006), suomalaisen kansakoululaitoksen (Keisarillinen asetus kansakoulutoimesta 1866) ja kansansivistystyön (Kansanvalistusseuran perustaminen 1874) myötä nykyiseen kirjallisen kulttuurin aikakauteen.

Runolaulukulttuurin musiikillista maailmaa kuvaa vähäsävelisyys. Niin laulumelodioille kuin soitinsävelmillekin oli tyypillistä, että käytössä oli säveliä muutamasta noin seitsemään, korkeintaan kymmeneen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita musiikin yksinkertaisuutta, sillä musiikkiin sisältyivät myös esimerkiksi mikrintervallit, erikokoiset terssit (myös neutraali), keskiaikaisia moodeja muistuttavat asteikot muunnesävelineen, jatkuva rytminen ja melodinen muuntelu sekä koristelu motiivien sisällä, intensiteetin luominen musiikin tekijän tunnetilan mukaan ja kanteleen ollessa kyseessä erityisen sointikudoksen synnyttäminen (ks. esim. Väisänen 2002 [1928]; Laitinen 2004, 157–193; Kastinen 2013, 114–242).

Jotta voisimme ymmärtää runolaulukulttuurin musiikin esteettisiä

piirteitä, on välttämätöntä tarkastella ympäristöä, jossa se on elänyt. Kuvitellaanpa ympäristö, jossa autojen, sähköjen ja modernin teknologian aiheuttama melu on poissa ja auditiivinen maailma on aivan eri tavalla hiljainen kuin nykyään. Kuten Heikki Laitinen (2003) kuvaa, hiljaisuus ei kuitenkaan tarkoittanut äänettömyyttä, vaan maisemaa, jossa vähätkin äänet ovat täynnä moniulotteisia merkityksiä ja pienemmilläkin yksityiskohdilla on suuri sisältö. Melussa ei huutokaan kuulu, kuten Laitinen huomauttaa. Hiljaista ei myöskään ollut musiikin osalta: laulaminen ja musisointi olivat luonnollinen osa ihmisten elämää yhteisössään. Laulun kautta rytmitettiin työtä, viihdytettiin itseä ja muita, luotiin ja kerrottiin eteen päin tarinoita sekä hiljennettiin (Laitinen, 1985). Musisointi ja laulaminen olivat elämään kiinteästi kuuluva osa, jota jokainen osaltaan toteutti (mt.).

Runolaulukulttuurin musiikki ei sisällä ”kappaleita” samaan tapaan kuin me tänä päivänä ymmärrämme, vaan Heikki Laitisen sanoin se on olotila, jatkumo ilman alkua tai loppua. Tämän pitkän estetiikan vastinparina on laulun yksityiskohtien monivivahteinen mikromaailma. Runolaulussa käytetty laulukieli myös synnyttää arkikielestä poikkeavia kielellisiä ilmaisuja, ja runomitta elää vain laulussa. (Laitinen 2006, 17–18.) Laitinen (2006, 17) kirjoittaa:

Meidän ajastamme runolaulun aikakausi poikkiesi ratkaisevasti siinä, että kysymys oli säelaulusta ja kaikissa runojen säkeissä käytettiin lisäksi samaa runomittaa ja kaikki sävelmät ja sävelmätyypit olivat vaihdannaisia, niin että mikä tahansa runosäe voitiin laulaa millä tahansa sävelmäsäkeellä tai päinvastoin. Runosäkeet ja sävelmäsäkeet olivat ikään kuin eri varastoissa laulajaa odottamassa. Jokainen säe heijastaa itsessään koko laulukulttuurin olemuksen. Siksi jokainen arkistoissa oleva runon tai sävelmän säe on kuin kurkistusaukko runolaulun aikakauden sisäiseen maailmaan.

Sama estetiikka heijastui myös soittinmusiikkiin – erityisesti runolaulukulttuurin tärkeimmän soittimen, kanteleen välityksellä (Laitinen 2010, 77–99). Nykyään kanteleita käytetään lukemattomissa moderneissa muodoissaan niin rockin, popin, jazzin, klassisen kuin ylipäätään

kaikenlaisen nykymusiikin tekemiseen, mutta sen esihistoriallinen rooli soittajansa tunteiden tulkkina ja jopa muuntuneen tietoisuuden tilan aikaansaavana instrumenttina ansaitsee erityisyydessään myös tulla huomioiduksi. Runolaulukulttuurin kantelemusiikki tuotettiin 5–10 kielellä ja sen sointikudos muodostuu erityisestä soittotekniikasta, jossa kutakin kieltä näppää tietty sormi, jolloin kädet pysyvät paikallaan, vain sormet “soutavat” ja kielet jätetään soimaan sammuttamatta. Tällöin syntyy kielten humina ja helinä, kanteleen omaleimainen ja ainutlaatuinen sointi (Laitinen 2010, 129).

Jotain musiikin luonteesta voimme ymmärtää A.O. Väisäsen kuvauksesta, kun hän tapasi keruumatkallaan Suojärvellä vuonna 1917 Jaakko Kuljun soittamassa kanteleellaan kizavirzi-sävelmää. Väisäsen sävelmästä tekemän nuotinnoksen läpi soittaminen kestää noin viisikymmentä sekuntia, mutta Väisänen kertoo Kuljun soittaneen kisavirttään tuntikausia ja päiväkausia (Laitinen 2010, 130), lähinnä itselleen. Myöhemmin Väisänen totesi Kuljun esityksestä: “Samaa aihetta hän muuntelee yhä uusin ja uusin vivahduksin, niin että muistiinpanijan on mahdotonta saada nuottiviivastolle loputonta sävelmää autenttisenä” (Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran arkisto). Tähän kohtaamiseen liittyen Väisänen loi kansanmuusikoiden syvään eläytymiseen viittaavan termin “hiljainen haltioituminen” (Väisänen 1990 [1943]). Karjalaiset kanteleensoittajat itse sanoivat soittavansa “omaa mahtia”, mikä kattoi niin toisille suunnatut monenlaiset musiikilliset improvisaatiot kuin hiljaisen haltioitumisen (Kastinen 2020). Muuntuneen tietoisuuden tilan sisältävä yksinäinen, sisäänpäinkääntynyt musisointi voidaan nähdä myös yhteyden luomisena, sisäisenä kommunikaationa, jossa soitin ja ihminen muodostivat symbioosin (Kastinen 2022a, 69).

Ehkäpä merkittävin ero runolaulukulttuurin ja useimpien nykyisten musiikkikulttuurien välillä löytyykin paitsi estetiikasta, myös käyttötarkoituksesta: musiikki ei ollut hyödyke, vaan erottelematon osa arkielämää. Musiikin avulla ja sen kautta käsiteltiin ja ilmaistiin jokapäiväisen elämän kulkua ja tapahtumia niin henkilökohtaisilla kuin yhteisöllisilläkin tasoilla (Laitinen 2006, 15). I. K. Inha kuvasi erästä kokemustaan runolaulusta Vienan matkallaan vuonna 1894 seuraavasti:

Hän lauloi runonsa nuotilla, joka oli niin omituisen kevyt, vilkas ja hohteinen, etten ollut mielestäni toista niin kaunista kuullut. Säveltä hän laulaessaan muunteli ja toisinteli niin monella tavalla, vaihteli äänilajeja, ettei se koskaan käynyt yksitoikkoiseksi. Välistä hän lauloi pidemmän jakson säkeitä siten, että sävel kulumistaan kului yhä yksinkertaisemmaksi ikään kuin kertomusta kiirehtien, keinui lopuksi vain kahden nuotin välillä, kunnes ajatuksen lepokohdan lähestyessä viimeiset säkeet laulettiin täydellisellä sävelellä ja lisäksi koristettiin ihmeellisillä helähtävillä sävelkirjauksilla, joita minun korvani oli mahdoton kiinnittää, vaikka elävästi oivalsin niiden kauneuden. Siten käsiteltynä eepillisen runon itsessään yksinkertainen sävel sai eloisuutta ja rikkautta ja tuntui alati uudelta. (Inha 1999 [1911], 75.)

Kuvauksesta huokuu paitsi jatkuvan improvisatorisen ilmaisun rikkaus, myös ymmärrys musiikista itseilmaisun muotona. Kuvausta raamittaa myös nykypäivästä poikkeava aikakäsitys, suuri ero aikakausiemme välillä. Elinympäristössä, jossa ajan rytmitystä eivät määritä minuutit ja tunnit, vaan vuodenaikojen ja vuorokauden vaihtelut, ympäristön musiikkia raamittaa olevaisuus, jatkumo, johon voi tarrautua mukaan, siitä voi päästää irti liittyäkseen siihen jälleen uudelleen (Laitinen 2003). Tämänkaltaisessa musiikin tekemisen tavassa musiikki elää ja muuntuu jatkuvassa vuoropuhelussa ihmisten ja yhteisöjen välillä, jokaisella yksilöllä on mahdollisuus kuvata ja tulkita musiikin avulla omia henkilökohtaisia kokemuksiaan ja jokaisen yksilön panos on lähtökohtaisesti yhtä arvokas ja tärkeä. Nämä teemat puolestaan ovat suoraan yhdistettävissä nykyisiin musiikkikasvatuksen tavoitteisiin, jotka korostavat oppilaiden oman musiikkisuhteen tukemista toimijuuden ja luovan musiikin tuottamisen myötä (POPS 2014; TPOPS 2017).

Runolaulukulttuurin aikakauden musiikin
mahdollisuuksia kasvatukselliselle
musiikinopetukselle

Kulttuuriperintökasvatusta ohjaa yhä enenevässä määrin teoreettinen ymmärrys siirtymisestä pois perinteen opettamisesta kohti perinteen

kautta opettamiseen (Labrador, 2022). Tämänkaltainen perinteen kautta tapahtuva kasvatuksellinen työskentely sisältää tiedollisia, taidollisia ja emotionaalisia ulottuvuuksia ja kytkee perinteen läpileikkaavaksi teemaksi kokonaisvaltaiseen oppimiskokemukseen, opettaa kriittistä ajattelua perintöä kohtaan ja antaa opiskelijoille mahdollisuuden tulla tietoiseksi omasta sekä muiden yhteisöjen perinnöstä ja siihen liittyvistä rooleista ja eettisistä velvoitteista ja ulottuvuuksista (Copeland 2006). Tätä ajatusta mukaillen on Kastinen (2022b) nostanut esiin runolaulukulttuurin estetiikkaan pohjautuvan musiikillisen improvisaation mahdollisuudet demokratiakasvatukselle. Hänen mukaansa runolaulukulttuurin luovan dialogin (mt.) prosesseissa painottuvatkin hyvin pitkälle demokraattisen dialogin (Alhanen 2016) kanssa yhtenevät elementit, kuten muun muassa läsnäolo, keskinäinen kunnioitus, kuunteleminen, uteliaisuus, erilaisuuden hyväksyminen, epävarmuuden sietäminen ja tasa-arvo.

Kai Alhasen (2016) mukaan demokraattiseen dialogiin tarvittaviin keskeisiin kykyihin kuuluvat *virittäytyminen, kuvittelu, harkinta, leikki ja usko*, joita nykyinen pirstaloituneiden kokemusten elämänmuoto heikentää ja joiden kehittyminen ja harjoittaminen ”ovat demokratioiden elinvoimaisuudelle ratkaisevan tärkeitä poliittisia kysymyksiä” (mt., 121). Musiikillisen improvisaation harjoittamisen kautta yksilöllä on mahdollisuus kehittää ja oppia käyttämään kyseisiä dialogiin tarvittavia kykyjä. Amartya Senin (1999) ja Martha C. Nussbaumin (2011; 2013) kehittämässä *Capabilities Approach* eli *toimintamahdollisuuksien teoriasa* yhteiskunnan julkisten instituutioiden tarjoama koulutus nähdään keskeisenä ihmisarvon, tasa-arvon ja yksilön mahdollisuuksien edistäjänä samaan tapaan kuin artikkelin alussa mainitussa Unescon yleissopimuksessa (2020 [2003]). Runolaulukulttuurin aikakauden lähestymistavassa musiikkiin ja musiikin tekemiseen eräs tärkeä, periaatteellinen näkökohta on ymmärtää musiikin, kuten kaikkien taiteiden, itseisarvo. Musiikin käyttöä ja opettamista ei perustella sen antamalla tuella toisille, mahdollisesti arvokkaampina pidettäville oppiaineille, vaan se nähdään yksilön syntymäoikeutena itseilmaisuuksiin ja väylänä oppia ja opetella käymään dialogia ympäröivän maailman kanssa (Biesta 2017, 37). Tämänkaltaisen musiikillisen maailman ytimessä on musiikin ja

taiteen itseisarvollinen olemus ja sen rooli ihmisyyteen syvällisesti kuuluvana osana, johon jokaisella yhteisön jäsenellä on mahdollisuus ja lupa kiinnittyä (ks. esim. Biesta 2017).

Omakohtaisen, vailla suorituksenomaista päämäärää tapahtuvan musisoinnin avulla voidaan koulutuksen keskiöön avata reittejä kasvatukselliselle toiminnalle, jota ei mitata tai arvioida taloudellisin tai muuten välineisarvollisin keinoin. Runolaulukulttuurin musiikilla on mahdollista avata ovet maailmaan, jossa musiikki elää ihmisten parissa, arkipäiväisenä toimintona ja kommunikaation muotona; maailmaan, jossa on jokaisen ihmisoikeus tuottaa musiikkia, ei vain olla sen kuluttaja; maailmaan, jossa on lupa olla musiikin kautta suhteessa itseensä, toisiin, historiaan, ympäristöön ja maailmaan. Tämä on yhteydessä Nussbaumin näkemyksiin, joissa korostuu kriittisen ajattelun merkitys, ja jotka painottavat koulutuksen monipuolisuuden merkitystä kritisoiden nykyisiä markkinaehtoisia arvoja, joiden pohjalta koulutusta usein arvotetaan. Vastuulliseen demokraattiseen kansalaisuuteen kuuluvat olennaisesti humanistisiin tieteisiin ja taiteisiin liittyvät taidot ja empatian kyky. Keskeistä on yksilöllinen lähestymistapa, jossa otetaan huomioon vallitsevat elämäntilanteet ja erilaiset tarpeet sekä myös yksilön vapaus valita, mihin ja miten hän kykyjään käyttää. (Nussbaum 2011; 2013, 154–157.) Kansan musiikintekijöille tasa-arvon, vapauden ja demokraattisen dialogin periaatteet ovatkin aina olleet kantavana esteettis-filosofisena perustana. Kun musiikin tekemisen lähtökohtana toimii luova dialogi, asettuu sitä tukeva musiikkikasvatus asemaan, jossa se kehittää ja vahvistaa demokraattisen yhteiskunnan rakenteita.

Runolaulukulttuurin tärkein soitin, kantele, on kehittynyt ja muuntunut keskiaikaisista muodoistaan hyvin moninaisia soittimia käsittäväksi soitinperheeksi. Perusominaisuuksiltaan 5–15-kieliset kanteleet soveltuvat musiikkikasvatuksen välineiksi erinomaisesti, ja opettajan-koulutuksissa olisikin panostettava enemmän niiden käytön ammattitaitoiseen ja monipuoliseen ohjaukseen. Oman mahdollisuuden (Kastinen, 2022a) kaltaisen, hyvin syvälle yksilön henkilökohtaiseen kokemukseen porautuva musiikin tekemisen muoto voidaan nähdä eräänä väylänä improvisoidun musiikin tekemiseen ja myös modernin musiikkikasva-

tuksen työvälineenä. Jokaisen yksilön omista lähtökohdista ammentava, luottamukseen perustuva ja toisia arvostava musiikillinen kommunikaatio toimii esteettömästi soittimella, jossa oikein viritettynä vääriä ääniä ei ole ja jokainen tuotettu sävel sulautuu osaksi jatkuvasti muuntuvaa, elävää kokonaisuutta. Positiivisena esimerkkinä voidaan osoittaa Uudellamaalla sijaitseva Pornaisten kunta, jossa vuonna 2016 käyttöön otettu musiikin opetussuunnitelma sisältää vuosiluokittain etenevän pienkanteleosuuden. Sen avulla opetetaan musiikin perusteita, improvisaatiota ja oman musiikin tuottamista oppilaan itseluottamusta ja luovaa ajattelua vahvistaen. Pienkanteleet tarjoavatkin upean väylän musiikin teorian ”tuntemiseen”, eli kuulonvaraiseen musiikin hahmottamiseen. Tämä tukee henkilökohtaisen musiikkisuhteen syntymistä ja vahvistaa ymmärrystä musiikista jokaisen ulottuvilla olevana ilmaisullisena kielenä.

Runolaulukulttuurin aikakauden musiikin mahdollisuuksia kulttuurisesti kestäväälle musiikinopetukselle

Laine (2016, 61) on kuvannut kulttuurisesti kestäväen kasvatuksen sisältävän tietoutta kulttuuriperinnöstä ja historiallista ilmiöistä, sekä nostavan monimuotoisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen koulutuksen keskiöön korostamalla ilmiöiden paikallisuutta ja globaaleja ja ulottuvuuksia samanaikaisesti. Dikotomisen ajattelun (Labrador 2022) sijaan kulttuuriperintökasvatus toimii siis parhaimmillaan siten, että sen kautta voidaan luoda merkityksellisiä yhteyksiä asioiden ja ilmiöiden välille, ymmärtää niiden suhteita ja relationaalista luonnetta. Laineen (2016) tutkimuksessa yksi keskeisimmistä näkökulmista kulttuurisesti kestäväen kasvatukseen oli sen potentiaali kansainvälisyyskasvatukseen sekä monikulttuurisuuskasvatukseen, jossa oman kulttuurin ja historian sekä globaalien ilmiöiden vaikutusten syvällinen ymmärtäminen auttaa yksilöä asemoimaan itsensä vuorovaikuttavaksi ja vastuulliseksi osaksi yhteiskuntaa ja globaalia yhteisöä. Jos nostamme esimerkiksi edellä mainitun runolaulukulttuurin estetiikan, voidaankin pohtia, mistä päin maailmaa löydämme

samanlaiseen musiikin tekemisen tapaan kytkeytyviä käytänteitä, soittimia tai musiikillista estetiikkaa. Kuten Barrios Manzano (2016) osoittaa, oman ympäristömme musiikilliset ilmiöt voivat toimia porttina globaalien ilmiöiden syy-seuraussuhteiden kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen – tai vaikka ymmärrykseen asioista, jotka ovat jollain tavoin yhteisiä ihmisyydelle. Tarkastelemalla vaikkapa runolaulukulttuurin musiikkia suhteessa globaaleihin musiikillisiin ilmiöihin, voimmekin ymmärtää jotain taiteen olemuksesta ihmisyyden ilmentymänä. Luova musisointi ja improvisaatio, luova tekstin tuottaminen, metriikan hahmottaminen, tunteiden ja kokemusten ilmaiseminen ja tulkitseminen, ja niiden kautta mahdollisesti lisääntynyt empatia ja itsetuntemus kuuluvat kaikenlaisiin kulttuureihin maantieteellisestä sijainnista riippumatta.

Baron (2021) korostaa, että kulttuurisesti kestävä koulutus aineettoman kulttuuriperinnön ilmiöistä vaatii uudenlaista teoriaan sidottua käytänteiden ajattelua. Esimerkiksi musiikin tekemisen käytäntöä tulisi toisin sanoen ohjata syväluotaava teoreettinen ymmärrys, jonka kautta on mahdollista päästä käsiksi käytänteiden konteksti- ja tilannesidonnaiseen logiikkaan (Baron 2021). Erityisen tärkeää tämä olisi suhteessa ilmiöihin, jotka ovat itsellemme vieraampia, kuten esimerkiksi tämän luvun keskiöön nostamamme runolaulukulttuurin aikakauden soittaja laulutavat, jotka elivät tavallisen kansan (rahvaan) parissa, ja jotka ovat monilta osin täysin vastakkaisia verrattuna nykypäivän musiikillisiin ilmiöihin, estetiikkaan ja käytänteisiin. Teorian ja käytännön yhdistäminen, ja sitä kautta näiden erojen hahmottaminen, onkin aivan keskeistä kulttuurisen kestävyuden näkökulmasta.

Mikäli haluamme kiinnittyä Unescon yleissopimuksen (2020 [2003]) sitoumuksiin aineettoman kulttuuriperinnön suojelemisesta ja elinvoimaistamisesta nykyisissä koulutusympäristöissämme, olisi syytä perehtyä alueemme musiikkiperinnön luonteeseen ja olemukseen syvällisellä ja kriittisellä tavalla. Muistinvaraisista perinteistä kumpuaviin musiikin tekemisen lainalaisuuksiin sukeltaminen vaatii kuitenkin meiltä nykypäivän muusikoilta ja musiikkikasvattajilta paljon, muun muassa Baronin (2021) peräänkuuluttamaa teorian ja käytännön kytkemistä toisiinsa. Tarkemmin sanottuna se vaatii meiltä historiatietoisuut-

ta, monipuolisia musiikillisia taitoja, sekä myös paljon mielikuvitusta (Timonen ja Tuladhar painossa), sillä oma musiikillinen ymmärryksemme sekä koulutusjärjestelmämme on luotu pitkälti länsimaisen taide- sekä populaarimusiikin musiikkikäsityksen pohjalta. Nämä palvelevat kuitenkin heikosti kykyämme ymmärtää musiikin tekemisen tapaa ja estetiikkaa, joka toimii erilaisin reunaehdoin. Runolaulukulttuurin aikakauteen sijoittuvat ja muut alueemme musiikkiperinteet perustuvat jatkuvaan muuntumiseen, eivätkä nuottikuvaan ja määrämittaan sidottuun rakenteeseen. Lisäksi tyypillistä niille on suullinen eteen päin siirtyminen, muistinvaraisuus, luova oman musiikin tuottaminen, jossa improvisointi on musiikin kokonaisvaltainen olemus, ei kuriositeetti. Erilaisilla logiikoilla toimivien musiikillisten ilmiöiden tuominen formaaleihin koulutusympäristöihin voikin parhaimmillaan edesauttaa kulttuurista monilukutaitoa sekä kriittistä ajattelua suhteessa siihen, kuinka käsitykset erilaisuudesta rakentuvat ja muuntuvat, kuinka niitä ylläpidetään tai haastetaan formaaleissa koulutusympäristöissä (Kallio ym. 2021).

Opetussuunnitelmien perusteet (POPS 2014; TPOPS 2017) korostavat luovuutta ja elinvoimaisuutta oppilaiden toimijuuden kautta, ja nähdäksemme nämä lähtökohdat ovat luonnostaan läsnä ja keskiössä runolaulukulttuurin aikakauden musiikeissa. Näiden musiikkien käsittely koulutusjärjestelmässämme, joka on kummunnut valistuksen ajan kansallisromantiikan ohjaamista historiallisista valinnoista, sekä tulkitsemisestä länsimaisen taidemusiikin keinoin ovat vain hämärtäneet tätä tehokkaasti. Kansanmusiikkia – niin runolaulua kuin muidenkin aikakausien sävelmiä – esitetään musiikin oppimateriaaleissa usein yksittäisinä kappaleina, musiikillisena materiaalina, joka voidaan esittää muutaman tahdin mittaisina sävelminä. Kuten yllä kuvasimme, tämä on kuitenkin hyvin vieras ajatus runolaulukulttuurin ajan musiikille, joka ei tunnistanut erillisiä “kappaleita”. Tyyliin kuuluva rikas melodinen muuntelu, tonaalinen rikkaus ja rytmisen monimuotoisuus taipuivat myös huonosti esitettäväksi länsimaisen taidemusiikin notaation kautta. Musiikintutkijat ja kansanmusiikin kerääjät huomauttivatkin 1800–1900-lukujen taitteessa musiikin autenttisen muistiinmerkitsemisen vaikeudesta ja jopa mahdottomuudesta: kun ajassa jatkuvasti

muuntuvasta musiikista irrotetaan pieni näyte yksinkertaistetuksi nuottikuvaksi, musiikin alkuperäinen olemus katoaa ja musiikki jäähmettyy täysin erilaisen estetiikan ”sävelmäksi” (Asplund ym. 2006, 12; Väisänen 1943).

Runolaulusävelmät, jotka on kahlittu muutaman tahdin mittaisiksi raakanuoteiksi ja joista niin ollen puuttuu improvisatorisuus, luova hetkessä musiikin tuottaminen, rikas rytmien muuntelu sekä oikeus omaan melodiikan ja sanojen tuottamiseen ovatkin kovin kalpea varjo elävästä runolauluperinteestä. Etenkin jos kyseessä on vanhemman aikakauden tai vallitsevasta kulttuurista poikkeava musiikkiperinne, tulee aineiston käyttäjällä olla ymmärrys sekä itse perinteestä ja sen aikakaudesta, tallennusta ohjaavista motiiveista, että nuottikirjoituksen vaikutuksesta alkuperäisen musiikin estetiikkaan, kuten vaikkapa muuntelujen, improvisaation, mikrintervallien, korujen ja rytmiiikan moninaisuuden puuttumiseen nuottikuvasta. Kuten Palmer (1992) huomauttaa, perinteiden tuominen uusiin konteksteihin, kuten muodollisiin koulutusympäristöihin, väistämättä muuttaa niiden luonnetta. Hänen mukaansa opettajien olisi kuitenkin ensiarvoisen tärkeää kyetä tunnistamaan, milloin muutos menee niin pitkälle, että perinteen olennaisimmat laadut häviävät. Palmerin (1992, 34) mukaan didaktiset valinnat, joiden myötä perinnesävelmät tarjoillaan oppilaille niin, että niiden kulttuuriin sidotut musiikilliset arvot koetaan epäkiinnostavina, musiikillinen anti heikoksi ja yksinkertaisiksi, sekä epäonnistutaan tuomaan pedagogisiin prosesseihin mukaan musiikin sosiokulttuuriset merkitykset, johtaa pahimmillaan siihen, että kiinnostus näitä perinteitä kohtaan sammuu alkuunsa. Swanwick (1988, 107) korostaakin, että merkityksellisen suhteen luominen erilaiseen musiikkikulttuuriin vaatii sen, että opettaja etsii tapoja kiinnittää oppilaan omaan kokemusmaailmaan kuuluvia asioita erilaiseen musiikilliseen kulttuuriin. Materiaalin ’autenttiseen esitystapaan’ keskittymisen sijaan merkityksellisten yhteyksien ruokkiminen ja niiden keskiöön nostaminen opetusprosesseissa kannustaa löytämään kulttuurisia yhteyksiä, joissa itää siemen siihen, että oppilaan ymmärrys itsestä osana historiallista jatkumoa tämän päivän aktiivisena toimijana vahvistuu. Musiikkikasvattajina meidän olisikin syytä tarkentaa ymmärrystämme oman alueemme musiik-

kikulttuurien kontekstuaalisesta ja situationaalisesta olemuksesta ja niiden estetiikasta, filosofiasta sekä sosiokulttuurisista lähtökohdista (Bradley 2012; Baron 2021). Parhaimmillaan näiden yhteyksien mukaan tuominen opetusprosesseihin tukee kulttuurisesti kestävästä kasvatusta (Laine 2016). Samalla ne toimivat reittinä myös muiden kulttuurien paikallisten musiikkiperinteiden ymmärtämiseen sekä kaikkialta maailmasta löytyvän alueellisen ja kulttuurisen monimuotoisuuden sekä suullisten perinteiden omaleimaisuuden arvostukseen. Parhaimmillaan tämänkaltaiset prosessit ruokkivat siis kulttuurista lukutaitoa (TPOPS 2017) ja esteettisen, kulttuurisen ja historiallisen monimuotoisuuden ymmärtämistä (POPS 2014, 264) sekä rakentavat musiikin ja yhteiskunnallisten ilmiöiden yhteyksiä (mt., 423).

Vaikka runolaulukulttuurin vähäsävelinen sointimaailma tarjoaa jo sinänsä inspiroivat ja monenlaisille oppijoille sopivat lähtökohdat oman musiikin tuottamiseen ja improvisaatioon, haluamme tämän artikkelimme myötä avata reittejä pohtimaan, mitä annettavaa runolaulukulttuurin kansansoittajien ja -laulajien musiikin tekemisen tavoilla ja filosofialla voisi olla aikamme musiikkikasvatukselle. Millä tavoin musiikissa oleminen, “omasta päästä” soittaminen ja laulaminen, arkeen kiinnittyvä musisointi ja oikeus oman musiikin luomiseen, sekä musisointi yhteisöllisenä ja yksilöllisenä kommunikaatiotapana voisivat toimia kulttuurisesti kestävä ja ennen kaikkea kasvatuksellisen musiikin opetuksen keskiössä? Runolaulukulttuurin musiikkiperinnöllä on tarjottavanaan paljon potentiaalia myös kulttuurisesti kestäväälle kasvatukselliselle musiikin koulutukselle. Sen lisäksi että se haastaa kymmene katsoa nykypäivän musiikillisia ilmiöitä uudesta näkökulmasta, se kutsuu heittäytymään tutkimusmatkalle historiaan ja nykyisyyteen omakohtaisia kokemuksellisia yhteyksiä luoden. Runolaulukulttuurin musiikki tarjoaa tähän ainutlaatuiset puitteet, jossa musiikin luominen on jokaisen oikeus, yhteisön elämään liittyvä tapa, sekä kommunikaation ja tunteiden (itse)ilmaisun väline. Sen työkalujen myötä musiikin opetus voisi mahdollistaa oppilaiden aktiivisen *perinnetoimijuuden* (Labrador 2022), joka pitää sisällään perinteen ilmiöiden kriittisen tarkastelun, paikallisen ja globaalin synteessin havaitsemisen, sekä omat luovat kiinnittymisen tavat perinteeseen. Tämän myötä niin oppilaiden

kuin heitä ohjaavien opettajienkin olisi mahdollista olla toimintansa kautta osa elävää ja elintärkeää perintöekosysteemiä.

Lähdeluettelo

- Adell, Nicolas, Bendix, Regina F., Bortolotto, Chiara ja Tauscheck, Markus 2015. *Between Imagined Communities of Practice*. Saatavissa: <https://doi.org/10.4000/BOOKS.GUP.191> (luettu 29.3.2023)
- Alhanen, Kai 2016. *Dialogi demokratiassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alivizatou, Marilena 2012. The paradoxes of intangible heritage. Teoksessa Stefano, Michelle, Davis, Peter ja Corsane, Gerard (toim.) *Safeguarding intangible cultural heritage*. Woodbridge, OK: Boydell, 9–22.
- Anttonen, Pertti 2005. *Tradition through Modernity: Postmodernism and the Nation-State in Folklore Scholarship*. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura. Saatavissa: <https://doi.org/10.21435/sff.15> (luettu 13.8.2022).
- Anttonen, Pertti 2012. Oral Traditions and the Making of the Finnish Nation. Teoksessa Baycroft, Timothy ja Hopkin, David (toim.) *Folklore and Nationalism in Europe During the Long Nineteenth Century*. Leiden: Brill, 325–350. Saatavissa: <https://doi.org/10.1163/9789004211834> (luettu 13.8.2022).
- Asplund, Anneli ja Hoppu, Petri ja Laitinen, Heikki ja Leisiö, Timo ja Saha, Hannu ja Westerholm Simo 2006. *Suomen musiikin historia. Kansanmusiikki*. Helsinki: WSOY
- Barrios Manzano, Pilar 2016. Cultural Legacy and Shared Musical Heritage: Past, Present, and Future of a Musicological and Pedagogical Research Project for Teacher Training. *Music Education Research* 18 (4), 376–386.
- Baron, Robert 2021. Theorizing Practice and Practicing Practice – Public Folklore in US Higher Education. *Slovenský národopis* 69 (4), 552–569. Saatavissa: <https://doi.org/10.2478/se-2021-0033> (luettu 29.3.2023).
- Bates, Vincent C. 2014. Rethinking cosmopolitanism in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 13 (1), 310–27.
- Biesta, Gert 2017. *Letting art teach*. Arnhem: Artez Academia.
- Bithell, Caroline ja Hill, Juniper (toim.) 2014. *The Oxford Handbook of Music Revival*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bradley, Deborah 2012. Good for What, Good for Whom?: Decolonizing Music Education Philosophies. Teoksessa Bowman, Wayne ja Frega, Ana Lucía (toim.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. New York, NY: Oxford University Press.
- Copeland, Tim 2006. *European Democratic Citizenship, Heritage Education and Identity*. Strasbourg: Council of Europe.
- Folkestad, Göran 2002. National identity and music. Teoksessa McDonald, Raymond, Hargreaves, David J. ja Miell, Dorothy (toim.), *Musical identities*. New York, NY: Oxford University Press, 151–162.

- Grant, Catherine 2016. Music Sustainability: Strategies and Interventions. Teoksessa Schippers, Huib ja Grant, Catherine (toim.) *Sustainable Futures of Music Cultures: An Ecological Perspective*. New York, NY: Oxford University Press, 19–42.
- Haapoja-Mäkelä, Heidi Henriikka 2020. Silencing the Other's Voice? On Cultural appropriation and the Alleged Finnishness of Kalevalaic Runo Singing. *Ethnologia Fennica*, 47 (1), 6–32.
- Helsti, Hillka ja Stark, Laura ja Tuomaala, Saara (toim.) 2006. *Modernisaatio ja kansan kokemus Suomessa 1860–1960*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1101. Helsinki: SKS.
- Hess, Juliet 2015. Decolonizing music education: Moving beyond tokenism. *International Journal of Music Education* 33 (3), 336–347.
- Heimonen, Marja 2014. Bildung” and Music Education: A Finnish Perspective. *Philosophy of Music Education Review* 22 (2), 188–208.
- Hill, Juniper 2007. Global Folk Music’ Fusions: The Reification of Transnational Relationships and the Ethics of Cross-cultural Appropriations in Finnish Contemporary Folk Music. *Yearbook for Traditional Music* 39, 50–83.
- Inha, I. K. 1999 [1911]. *Kalevalan laulumailta. Elias Lönnrotin poluilla Vienan Karjalassa. Kuvaus Vienan Karjalan maasta, kansasta, siellä tapahtuneesta runonkeruusta ja runoista itsestään*. Toim. Pekka Laaksonen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 739. Helsinki: SKS.
- Kallio, Alexis Anja, Marsh, Kathryn, Westerlund, Heidi, Karlsen, Sidesel ja Sæther, Eva (toim.) 2021. *The politics of diversity in music education*. Cham: Springer.
- Kastinen, Arja 2013. Musiikki. Teoksessa Kastinen, Arja ja Nieminen, Rauno ja Tenhunen, Anna-Liisa (toim.) *Kizavirzi karjalaisesta kanteleperinteestä 1900-luvun alussa*. Pöytyä: Temps, 114–242.
- Kastinen, Arja 2020. Soitti päivän, soitti toisen, soitti kohta kolmannenki. *Satasarvi. Kansanmusiikin tutkimuksen aikakauskirja* 1 (1), 87–107. Saatavissa: <https://etno.net/julkaisu/kirjat/satasarvi-1-2020-kansanmusiikin-tutkimuksen-aikakauskirja-finnish-journal-of-folk-music-research> (luettu 13.8.2022).
- Kastinen, Arja 2022a. Peurankaataja Pedri ja oman mahdin soitto. *Musiikki* 52 (1), 66–96. Saatavissa: <https://doi.org/10.51816/musiikki.115716> (luettu 13.8.2022).
- Kastinen, Arja 2022b. Connected Alone. *Ruukku. Taiteellisen tutkimuksen kausijulkaisu* (18). Saatavissa: <https://www.researchcatalogue.net/view/1088859/1088860> (luettu 2.4.2023).
- Kivimäki, Petri 2015. Mikä musiikin yleinen oppimäärä? Näkökulmia taiteen perusopetuksen musiikin yleisen oppimäärän opetukseen ja sen kehittämiseen. [YAMK Opinnäytetyö.] Helsinki: Metropolia AMK. Saatavissa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/92985/Kivimaki_Petri.pdf;jsessionid=303298B0FD3BF7D15134B96C723A19E1?sequence=1 (luettu 29.3.2023).
- Koskela Minja, Kuoppamäki Anna, Karlsen Sidsel ja Westerlund Heidi 2021. The Paradox of democracy in popular music education: Intersectionalizing “Youth” through curriculum analysis. Teoksessa Kallio, Alexis Anja, Westerlund, Heidi, Karlsen, Sidsel, Marsh, Kathryn ja Sæther, Eva (toim.) *The Politics of Diversity in Music Education*. Cham: Springer, 135–149.
- Kuusi, Matti (toim.) 1963. *Suomen kirjallisuus I. Kirjoittamaton kirjallisuus*. Helsinki: Otava.
- Labrador, Angela M. 2022. Integrating ICH and education: A review of converging theories and methods. *International Journal of Intangible Heritage* 17, 18–36.
- Laine, Marja 2016. Culture in Sustainability—Defining Cultural Sustainability in Education. *Discourse and Communication for Sustainable Education* 7 (2), 52–67.

- Laitinen, Heikki 1985. Rune-singing, the musical vernacular. *Finnish music quarterly* 1, 36-41.
- Laitinen, Heikki 2003. *Iski sieluihin salama*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 942. Helsinki: SKS.
- Laitinen, Heikki 2004. Anni Tenisovan Marian virsi. Teoksessa Siikala, Anna-Leena ja Harvilahti Lauri ja Timonen, Senni (toim.) *Kalevala ja laulettu runo*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 958. Helsinki: SKS, 157-193.
- Laitinen, Heikki 2006. Runolaulu. Teoksessa Asplund, Anneli, Hoppu, Petri, Laitinen Heikki, Leisiö, Timo, Saha, Hannu ja Westerholm Simo *Suomen musiikin historia. Kansanmusiikki*. Helsinki: WSOY, 14-79.
- Laitinen, Heikki 2010. Runolaulajien kantele. Teoksessa Risto Blomster (toim.) *Kantele*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1225 / Tieto. Helsinki: SKS, 77-99.
- Latvala-Harvilahti, Pauliina 2021. *Kulttuuriperinnöt kestävän tulevaisuuden avaimina: Taustaselvitys kulttuuriperintöstrategian laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2021:28. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Nussbaum, Martha C. 2011. *Taloukasvua tärkeämpää. Miksi demokratia tarvitsee humanistista sivistystä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Nussbaum, Martha C. 2013. *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge, MA and London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Norton, Barley ja Matsumoto, Naomi (toim.) 2018. *Music as Heritage: Historical and Ethnographic Perspectives*. Abingdon: Routledge.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Raento, Pauliina ja Husso, Kai 2001. Cultural diversity in Finland. *Fennia* 180 (1-2), 151-164.
- Schippers, Huib 2015. Applied ethnomusicology and intangible cultural heritage: Understanding "ecosystems" of music as a tool for sustainability. Teoksessa Pettan, Svanibor ja Titon, Jeff Todd (toim.) *Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology*. New York, NY: Oxford University Press, 134-157.
- Schippers, Huib ja Grant, Catherine 2016. Approaching Music Cultures as Ecosystems: A Dynamic Model for Understanding and Supporting Sustainability. Teoksessa H. Schippers ja C. Grant (toim.) *Sustainable Futures for Music Cultures: An Ecological Perspective*. New York: Oxford University Press, 333-352.
- Sen, Amartya 2001. *Development as Freedom*. New York, NY: Oxford University Press.
- Siikala, Anna-Leena 2014. *Itämerensuomalaisten mytologia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1388 / Tiede. Helsinki: SKS.
- Swanwick, Keith 1988. *Music, mind and education*. London: Routledge.
- Timonen, Vilma ja Tuladhar, Riju painossa. Heritage on Stage. Music Education Lessons from Folk Musicians in Finland and Nepal. Teoksessa Rakena, Te Oti, Hall, Clare, Preston, Anita ja Johnson, David (toim.) *Decolonizing and Indigenising Music Education: First Peoples leading Research and Practice*. New York, NY: Routledge.
- TPOPS 2017. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2017*. Helsinki: Opetushallitus.
- UN 2015. United Nations. The 17 Goals. Saatavissa: <https://sdgs.un.org/goals> (luettu 14.4.2023).
- Unesco 2020 [2003]. Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage. Saatavissa: <https://ich.unesco.org/en/convention> (luettu 14.4.2023).

Unesco 2005. Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions. Saatavissa: <https://www.unesco.org/creativity/en/2005-convention> (luettu 14.4.2023).

Unesco 2017. Culture: At the heart of SDGs. UNESCO Courier. Saatavissa: <https://en.unesco.org/courier/2017-april-june/culture-heart-sdgs?language=es> (luettu 14.4.2023).

Valo, Outi 2022. *Kansanmusiikin keruu ja kansallinen katse: Erkki Ala-Könnin tallennustyö toisen tasavallan Suomessa vuosina 1941–1974*. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2318-9> (luettu 29.3.2023).

Virtanen, Leea 1991. *Suomalainen kansanperinne*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 471. Helsinki: SKS.

Väisänen, A. O. 1990 [1943]. Laulu ja soitto kansanelämässä. Teoksessa Pekkilä, Erkki (toim.) *Hiljainen haltioituminen. A. O. Väisäsen tutkielmia kansanmusiikista*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 527. Helsinki: SKS, 42–46.

Väisänen, A. O. (toim.) 2002 [1928]. *Kantele- ja jouhikkosävelmiä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 863. Helsinki: SKS.

Westerlund, Heidi ja Karlson, Sidsel 2017. Knowledge production beyond local and national blindspots: Remediating professional ocularcentrism of diversity in music teacher education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 16 (3), 78–107.

Arkistolähteet

Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

SKS KIA. A. O. Väisäsen arkisto.

“Kantelespel i Kalevala och i verkligheten”. Käsikirjoitus on suomeksi.

4

KOHTI LAAJA-ALAISTA
AMMATILLISUUTTA

Kriisien ja epävarmuuksien ajan ekopoliittinen ammattillisuus musiikkikasvatuksessa

HEIDI WESTERLUND

Johdanto

Uutisointi ekologiseen ympäristöömme liittyvistä muutoksista on nyt jokapäiväistä, mutta ekologinen näkökulma musiikkikasvatuksessa on vielä harvinainen. Tutkimuksessa ja poliittisissa suosituksissa (esim. United Nations 2015; UNESCO 2014) ekologinen kriisi yhdistetään erilaisiin yhteiskunnan epäkohtiin: köyhyyteen tai sosiaalisiin epätasa-arvon ilmentymiin, kuten naisten ja tyttöjen huonompiin koulutusmahdollisuuksiin sekä ilmastopakolaisuuteen. Ilmastopakolaisuus ei liity sekään yksinomaan luonnonympäristön köyhtymiseen vaan poliittisen epävakauden, konfliktien ja kansallisen turvallisuuden ongelmiin. Nämä toisiinsa linkittyvät viheliäisiksi ongelmiksi (*wicked problems*) kutsutut ilmiöt (Rittel ja Webber 1973) avaavat näköaloja siihen, miten muun muassa Unescon lanseeraama, kestävän kehityksen kasvatuksen ohjelma (UNESCO 2014) tavoittelee ilmastoaktivismiin lisäksi väkivallattomuutta, sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja ruohonjuuritason demokratiaa. Käsillä olevaa tilannetta voidaan kutsua ekologiseksi – tai kuten tässä kirjanluvussa, ekopoliittiseksi – käänteeksi, yritykseksi velvoittaa kaikkien alojen kasvatuksen ammattilaiset, organisaatiot ja toimialat hahmottamaan uudelleen vastuutamme suhteessa niin luontoon kuin ihmisympäristöömme.

Covid-19 pandemia on osoittanut, että toiminta yhteiskunnan viheliäisten ongelmien parissa ei ole vain jonkun puuttuvan ja uuden lisäämistä, vaan tarkoittaa arvojen fundamentaalista uudelleenjärjes-

täytymistä eli *transformaatiota*. Pandemian aiheuttama kriisi paljasti yhteiskunnan arvot kriisin keskellä sekä sen, että musiikkikasvatus ei alana voi asettua arvokeskustelun ulkopuolelle. Joudumme todennäköisesti enenevässä määrin kysymään, miten ala pystyy ylipäänsä selviytymään kriiseistä ja miten kannamme ammatillista vastuuta asioista, joihin ei ole yksiselitteisiä, oikeita vastauksia ja jotka ylittävät selvästi kysymykset musiikillisista kompetensseista, tiedoista ja taidoista. Nämä uudet kysymykset suuntaavat huomiotamme musiikkia laajemmin ympäröivän yhteiskunnan muutoksiin. Yhteiskuntaamme ja globaalia maailmaa vaivaavat viheliäiset ongelmat edellyttävät musiikkikasvatukselta epävarmuuden sietokykyä ja uudenlaista tietoisuutta siitä, miten musiikkikasvatus voi omista lähtökohdistaan käsin osallistua kestäväen kehityksen kasvatuksen ohjelman toteuttamiseen. Ne edellyttävät luonnollisesti myös itse toiminnan konkreettista muutosta suhteessa näihin muutoksiin. Musiikkikasvatukselta edellytetään *laajenevaa ammatillisuutta* (Westerlund & Gaunt 2021), jossa musiikkikasvattajuus määrittyy ennen kaikkea eettis-moraalisen vastuun näkökulmasta. Laajenevassa ammatillisuudessa kokeilu ja refleksiivinen ammatillinen itsetarkastelu nousevat keskeisiksi elementeiksi pysyvyyden sijaan. Ekopoliittisesti orientoituneen musiikkikasvattajan tulee esittää ei vain mitä ja miten -kysymyksiä, vaan myös miksi, missä, milloin ja kenelle -kysymyksiä. Yhdessä nämä kysymykset muotoavat musiikkikasvatuksen sisältöjä, toimintatapoja ja -muotoja sekä näiden perusteluja ammatillisessa keskustelussa.

Hahmottelen tässä luvussa käsitteellisesti musiikkikasvatuksen ekopoliittista ammatillisuutta pyrkien osoittamaan, kuinka viimeisten vuosikymmenten aikana vakiintunut, teknisiin kompetensseihin perustuva eksperttinäkökulma opettajuuteen on liian kapea vastaamaan siihen ammatilliseen vastuullisuuteen, jota nyky-yhteiskuntaa ravistelevat kriisit edellyttävät musiikkikasvattajalta (ks. myös Ecclestone 1996; Mahon ym. 2020; Westerlund ja Gaunt 2021; Westerlund ym. 2022). Väitän, että ekopoliittinen käänne edellyttää paitsi käytännöllisiä toimia, myös musiikkikasvatuksen teoreettista uudelleenarviointia ammatillisuuden eettis-moraalisesta näkökulmasta. Ekopoliittinen näkökulma jäsentää tiedonkäsitystämme uudella tavalla ja nostaa toiminnassa

keskeisiksi myös muut kuin musiikilliset arvot ja kriteerit.

Ekologisen käänteen edelläkävijät musiikkikasvatuksessa

Termi ekologisuus viittaa yleisesti ajatukseen ekosysteemien heikkenemisestä ja systeemien sisäisen diversiteetin vähenemisestä, josta ihmiskunta kantaa jossain määrin vastuuta (Barnett 2018, 17–18). Ekologia ei viittaa vain luonnonympäristöön, vaan ihmiskunta ymmärretään väistämättömänä osana sitä. Käsitteellisesti ekologia kattaa näin ollen myös sosiaaliset elinympäristöt, joita voidaan tarkastella omina ekosysteemeinään. Esimerkiksi musiikkikasvatuksen yhteydessä ekologialla voidaan viitata alan tiedontuottoon ja alan toiminnan systeemiin – esimerkiksi musiikkikasvatuksen ekosysteemiin tai johonkin tiettyyn musiikkikasvatuksen institutionaaliseen ekosysteemiin. Ekosysteemit ovat aina jonkinlaisessa muutosprosessissa, mikä vuoksi myös vastuu ekosysteemin kestävydestä tai ekosysteemin suhteesta ympäristöönsä on jatkuvasti muuttuvaa (emt., 24). Tämän vuoksi ekopoliittinen näkökulma on aina normatiivinen sen eettisessä ja moraalisisessa mielessä ja edellyttää sekä yksilön että kollektiivin (uudelleen) organisoitumista ja mielikuvituksen uudenlaista käyttöä.

Musiikillisten käytäntöjen tai musiikkikasvatuksen tarkastelu ekologisesta näkökulmasta ei ole uusi asia.¹ Jo 1970-luvulla Christopher Small lanseerasi termillään *musicking* ajatuksen, jonka mukaan musiikki on olemassa sosiaalisen ympäristön suhteissa, niiden ylläpitäjänä ja rakentajana (Small 1977)². Smallille *musicking* eli musikointi on kuin

-
- 1 Musiikkikasvatukseen on vaikuttanut erityisesti musiikkiterapian alueen ekologiset teoretisoinnit. DeNora ja Ansdell (2017) laajensivat ekologisen teorian avulla käsitystä hyvinvoinnista holistisena ja relationaalisena näkökulmana. Musiikkitieteessä ekomusiikologia on jo vakiintunut tiedontuoton alue (ks. mm. Allen et al. 2014), jossa kuitenkin useimmiten päädytään ennemminkin kuvaamaan musiikin jo olemassa olevia luontoyhteyksiä kuin edistämään ekologisesti transformatiivista musiikillista toimintaa esimerkiksi tekemällä interventioita olemassa olevaan todellisuuteen.
 - 2 Small ammensi ekologisen teorian edelläkävijän, antropologi Gregory Batesonin (1972) systeemisestä ekologisesta teoriasta, jossa yksilön mielen ajatellaan aina syntyvän suhteessa ympäristöönsä.

liima, joka pitää yhteisöllisen ekosysteemin yhdessä. Edes kasvatuksessa musiikki ei ole vain jotain, mitä yksilöt tekevät esimerkiksi saadakseen mielihyvää omasta osaamisestaan, kuten on ajateltu Suomessakin laajasti vaikuttaneessa praksialismissa (Elliott 1995), vaan musiikki on parhaimmillaan yksi tärkeimmistä yhteisöllisistä tavoista olla olemassa ihmisenä. Musikointi esittämiseen tähtäävänä prosessina ja esittämisen tapahtumana luo ihmisten välisten suhteiden verkostoja ja ylläpitää yhteisöjä. Musiikki on ennen kaikkea eksistentiaalinen asia. *Musicking*-termin avulla Small pyrki osoittamaan, että musiikki suhteissa olemisen tapana viittaa viime kädessä myös suoraan luontosuhteeseemme ja ”yhteiskunnan huoliin” (Small 1977, 4, kirj. käännös). Musikoinnissa piilevä yhteiskunnallinen lupaus perustuukin Smallin mukaan siihen, että musiikissa luomme samalla julkisen kuvan toivomistamme suhteista paitsi näyttämällä, millaisia nämä suhteet voisivat olla, myös ”*saattamalla ne* musiikillisen esityksen ajaksi *olemassa oleviksi*” (Small 1987, 70, alkuperäinen kursivointi, kirj. käännös). Small (1987) vertaa muun muassa afrikkalaisen musiikin yhteisöllisyyttä länsimaiseen klassisen musiikin konserttikäytäntöön kysyen, mitä nämä käytännöt kertovat yhteiskunnistaan ja niiden hierarkkisista suhteista. Musiikkikasvatuksen näkökulmasta tärkeää tässä teoretisoinnissa on se, että musikoinnissa piilee mahdollisuus uudenlaisten, aiemmasta poikkeavien suhteiden luomiseen.

Ekologista käännettä ennakoi edelleen australialainen musiikkikasvatuksen tutkija Margaret Barrett (2011) väittäessään, että ekologinen paradigma ”kaoottisena heilurina” (emt., 207, kirj. käännös) haastaa tulevaisuudessa teollistuneen yhteiskunnan kehityskulussa muotoutuneen koulutuksen ja ammatillisen toiminnan. Se haastaa koulutukseen liittyvän tiedonkäsityksen ja kasvatuksen arvot, sekä teleologisen, yksinomaan lopputulokseen tähtäävän käsityksemme luovuudesta: käsityksen, jossa edistykseen liitetään aina uutuusarvo (emt., 212). Lähtökohtaisesti sekä Small että Barrett pyrkivät osoittamaan, että musiikin oppimisen tarkastelu ei ole yksinomaan yksilön päänsisäinen tapahtuma (kognition ja sävelten välinen suhde). Yksilökeskeinen kognitiivinen näkökulma rajaa kasvatuksesta pois musiikin eksistentiaalisen eli sosiaalisen, materiaalisen ja fyysiseen

paikkaan liittyvän, suhteissa olemisen todellisuuden, jossa merkitykset lopulta muodostuvat. Ekologinen näkökulma haastaa suoraan myös sellaisen musiikkikasvatuksen, joka keskittyy vain yksilöiden oppimistuloksiin. Oppimistuloksiin keskittymällä jätämme käyttämättä musiikin suurimman inhimillisen elämän voiman ja musiikki pysyy kasvatuksessa vain oppiaineena muiden oppiaineiden joukossa (Small 2010). Sen sijaan että olisimme vain kiinnostuneita siitä, mitä oppilaat oppivat musiikintunneilla, Small (1999) kehottaa kysymään musiikin ja musiikkikasvatuksen merkitykseen liittyviä kysymyksiä, kuten mitä musiikki tarkoittaa kyseessä oleville ihmisille kyseisessä paikassa ja hetkessä (emt., 13). Nämä kysymykset johdattavat musiikkikasvattajaa tekemään musiikkia ja opetuksen toimintatapoja koskevia valintoja toisin kuin pelkästään yksilön tehokkaaseen oppimiseen liittyvät kysymykset.

Musiikkikasvatuksessa ekologiset tutkimukset keskittyvät tyyppillisesti johonkin tiettyyn musiikkia koskevaan kysymykseen. Kestävyysdiskurssi on liitetty huoleen haavoittuvien traditioiden elinvoimaisuudesta ja säilymisestä (Schippers ja Grant 2016). Daniel Shevockin (2018) ekolukutaitoinen pedagogiikka (*Eco-literate music pedagogy*) pyrkii edistämään paikkasidonnaista musiikkikasvatusta ja kritisoi opetettavaan substanssiin perustuvaa siiloajattelua ja musiikin pilkkomista osiin eli tiedollista reduktionismia, joka Shevockin mukaan tekee kansalaisista ”poliittisesti impotentteja” (emt., 30, kirj. käännös). Myös Vincent Bates yhdessä Shevockin ja Anita Prestin (Bates, Shevock ja Prest 2021) kanssa ehdottaa uudenlaista paikallisuuden näkökulmaa (*localism*), jossa musiikkikasvattajan valintoihin ja käytäntöihin vaikuttavat dynaamisesti toiminnan paikka sekä sen kulttuurinen ja ekologinen ympäristö. Esimerkin tästä holistisemmasta maailmankuvasta he, kuten useat muutkin tutkijat, ottavat alkuperäiskansoilta. Alkuperäiskansoille ’musiikki’ on osa ihmisten spirituaalista eksistenssiä ja luontosuhdetta. Kuten Smallin musikointi, myös Shevockin ekolukutaitoinen pedagogiikka ohjaa ajattelemaan, että musiikki ei ole vain oppimista eikä varsinkaan suorittamista varten, vaan ennen kaikkea eksistentiaalinen asia. Voidaan ajatella, että tästä käsityksestä nousee myös erilainen narratiivi musiikin erityismerkityksestä kasvatuksessa.

Musiikkikasvatuksen tarkoittamattomat ekologiset seuraamukset

Small väitti, että *musicking* liittyy viime kädessä yhteisön tai yhteiskunnan käsitykseen ihmisten ja luonnon välisestä suhteesta. Myös filosofi Timothy Morton (2018) antaa ymmärtää, että kaikkea taidetta voidaan periaatteessa pitää ekologisena, sillä taiteen ”muoto pitää sisälleen ympäristönsä” (emt., 18, kirj. käännös). Kaikki taide tekee asioita ympäristössään. Mortonin mukaan taiteilijat eivät kuitenkaan ole aina ekologisesti tietoisia, sillä ”ekologinen tietoisuus on tietoisuutta toiminnan seuraamuksista” (emt., 16, kirj. käännös): ”Ekologinen tietoisuus on eettistä ja poliittista ajattelua ja toimintaa monella, ei vain yhdellä tasolla” (emt., 32–33, kirj. käännös). Ekologinen käänne tarkoittaa näin ollen luopumista sen kaltaisesta musiikin autonomia-ajattelusta, jossa oletetaan musiikin, musiikillisten käytäntöjen tai musiikkikasvatuksen olevan parhaimmillaan muusta yhteiskunnasta erillään. Sen kaltainen asenne tarkoittaa moraalisen vastuun väistämistä ja katseen kääntämistä pois siitä, mikä joka tapauksessa jo tapahtuu.

Ekologinen suhteisiin ja suhteissa olemiseen perustuva näkökulma musiikkikasvatukseen avaa näin mahdollisuuden analysoida musiikillisen toiminnan kompleksista systeemisyttä siten, että tarkastelussa ovat mukana toiminnan sekä positiiviset että negatiiviset sosiaaliset ja yhteiskunnalliset ulottuvuudet ja seuraamukset. Wayne Bowman (2009) onkin varoittanut musiikkikasvattajia ammatillisen toiminnan tarkoittamattomista seuraamuksista: ”Musiikki ja musiikkikasvatus eivät ole ehdottomia hyviä (*unconditional goods*). Ne voivat yhtä lailla vahingoittaa kuin parantaa.... Yhdellä tasolla tarkoitettut tulokset voivat toisella tasolla olla ei-toivottuja” (emt., 11, kirj. käännös). Toisin sanoen musiikkikasvatus ei ole vain tapahtuma, jossa yksilön oletetaan oppivan jotain musiikillista, vaan se saattaa huomaamattamme toisintaa ei-haluttua todellisuutta ja ei-haluttuja yhteiskunnallisia seuraamuksia. Ekologinen näkökulma auttaa ymmärtämään, kuinka sosiaalinen ekologiamme, sen rakenteet ja siinä piilevät valtahierarkiat muotoutuvat musiikillisessa toiminnassa ja muovaavat kollektiivista todellisuutta sekä tämän myötä yksilöiden ja ryhmien erilaisia (myös epäoikeuden-

mukaisia) mahdollisuuksia yhteiskunnassa. Ekologis-eettinen vastuullisuus velvoittaa musiikkikasvattajaa tietoisesti korjaamaan alistavia ja ulossulkevia käytäntöjä sekä tarkastelemaan kriittisesti niin yksilöiden, ryhmien kuin yhteisöjen keskinäisiä suhteita sekä näiden suhdetta ympäristöön ja luontoon.

Musiikki itsessään ei ole siis välttämättä automaattinen ratkaisu sen kaltaisiin viheliäisiin ongelmiin, kuten joidenkin yhteiskunnan ryhmien alisteinen asema yhteiskunnassa. Päinvastoin, kuten useiden suomalaisten musiikkikasvatuksen tutkijoiden työ on viime aikoina osoittanut, musiikkikasvatukseen liittyvä taide- ja tiedonkäsitys, sosiaaliset käytännöt, valikointi ja lukitut koulutuspolut voivat pitää yllä piilossa olevaa epätasa-arvoa, ulossulkevia sosiaalisia rakenteita ja elitismiä (ks. ArtsEqual-hankkeen loppuraportti, Ilmola-Sheppard ym. 2021). Esimerkiksi paikallisuutta korostavan musiikkikasvatuksen tulisi huomioida, että paikalliskulttuurit, olivatpa ne missä vain, eivät ole välttämättä ja automaattisesti vapaita hierarkioista tai ulossulkevista käytännöistä. Tutkimuksemme (Westerlund ja Partti 2018) Kathmandun newari-yhteisössä toimivasta aktivisti-muusikosta osoittaa, kuinka tyttöjen ja naisten asema newari-yhteisön perinnemusiikissa ei vastaa maan koulutuspolitiikan sukupuoleen liittyviä tasa-arvovaatimuksia. Newari-yhteisön traditioon perustuvat musiikilliset rituaalit esitellään ja ylläpitävät julkisesti kollektiivisia patriarkaalisia arvoja tuottaessaan yhteisön hierarkkiset suhteet yhä uudestaan ja säännöllisesti toistaen olemassa oleviksi. Naisten vähittäinen mukaanotto Nepalin musiikilliseen ekosysteemiin on edellyttänyt pitkäjänteistä vastatoimia ja yhteisön vastustuksen sietämistä myös niiltä harvoilta miespuolisilta muusikoilta ja musiikin opettajilta, jotka ovat tiedostaneet tämän rakenteellisen ongelman.

Musiikkikasvatuksen laajempia ei-toivottuja ekopoliittisia seurauksia on kuitenkin usein vaikea tunnistaa tai tunnustaa omaan ammatilliseen työhön liittyviksi. Tähän viittaa myös Mortonin (2018) väite, että kaikki taiteilijat eivät ole ekologisesti tiedostavia. Etnomusikologi Geoff Baker (2021) onkin todennut, että omaa alaansa puolustaessaan musiikin ja musiikkikasvatuksen ammattilaiset näyttävät janoavan tietoa musiikin hyvistä vaikutuksista ja sulkevat samalla korvansa mah-

dollisille negatiivisille seurauksille. Bakerin mukaan ajassamme yleiset musiikin hyvistä vaikutuksista kertovat narratiivit ovat vain osa kertomusta ja kriittisen tutkijan ongelmana on, että vuosituhansien traditio musiikin mahdollisista negatiivisista puolista koetaan tässä ajassa lähes loukkauksena (emt., 9). Myös William Cheng (2019, 11–23) kuvaa, kuinka kerronta musiikin vaikutuksista on muuttunut yksipuoliseksi: rakkaus musiikkiin ja musiikin 'mystiikka' sosiaalisen 'vaikutuksen' välineenä on kuin seireenien laulu, jota kuunnellessa unohtuu, että myös natsihallinto oli klassisen musiikin rakastajien tyyssija. Vastaavasti esimerkiksi populaarimusiikin voidaan ajatella automaattisesti demokratisoivan musiikkikasvatusta ja kuitenkin tiedämme, että jotkut populaarimusiikin ilmentymät ylläpitävät misogyniaa tai rasismia. Populaarimusiikki ei itsessään ole sen tasa-arvoisempaa kuin mikään muukaan musiikki. Suomalaisessa koulukontekstissa populaarimusiikki saattaa lisäksi korostaa entisestään musiikkikasvatuksen länsimaista, angloamerikkalaista kulttuurista lähtökohtaa, jonka ei-länsimaalaiset oppilaat joutuvat nopeasti omaksumaan tullakseen hyväksytyiksi luokkahuoneyhteisöissä, kuten Minja Koskela (2022, ks. myös kirjoitus tässä julkaisussa) on osoittanut väitöskirjassaan.

Ekopoliittinen kritiikki nousee useista toisiinsa kytketyistä tai osittain päällekkäisistä tutkimussuuntauksista, joita myös musiikkikasvatus voisi hyödyntää laajemmin. Ekososiaalinen oikeudenmukaisuus (*EcoJustice*) pyrkii toiminnan emansipatoriseen arvoperustaan (Martusewicz ym. 2015). Ekofeminismi (mm. Mies ja Shiva 2014) puolestaan pyrkii sekä osoittamaan patriarkaalisten suhteiden alistavan vaikutuksen naisten elämään että kritisemaan kulutusyhteiskunnan homogenisoivaa vaikutusta kulttuuriin. Musiikkikasvatuksessa patriarkaalisuus näkyy suhteissa, joita ylläpidetään luonnollisina asiantiloina. Niiden selitetään olevan luonnollisen valinnan (esim. yksilön valinta) tulosta tai väistämätön seuraamus taiteellisten laatuksien noudattamisesta, ei niinkään eko-sosiaalisen systeemin historiallisesti rakentuneen hiljaisen ohjailun aikaansaannosta. Ekofeministinen musiikkikasvattaja pyrkii laajentamaan ammatillista toimintaa käsittämään sekä käytännön henkilö- ja yksilökohtaiset että kollektiiviset, yhteisölliset ja poliittiset dimensiot. Holistinen ekososiaalinen näkö-

kulma edistää esimerkiksi sen kaltaista globaalia kansalaisuutta, joka arvostaa kulttuurista moninaisuutta – ekodiversiteettiä – asettamatta pohjoista ja länsimaista näkökulmaa globaalin etelän edelle (Boetto 2017). Ekodiversiteetin näkökulma luonnollisesti muuttaa musiikkikasvattajan suhdetta opetussuunnitelmaan ja oppikirjojen tarjoamaan repertuaariin sekä ohjaa kriittisesti kohdentamaan opetusta diversiteetin näkökulmasta. Ekofeministinen ja ekososiaalinen poliittinen ulottuvuus toiminnassa muokkaa tiedostettuna niin musiikillisia kuin pedagogisia valintoja ja luo parhaimmillaan uudenlaisia visioita siihen miksi ylipäätään opetamme musiikkia esimerkiksi koulussa.

Laajasti ymmärrettynä ekopoliittinen kritiikki ohjaa musiikkikasvattajien mielenkiinnon niihin yleisempiin prosesseihin ja arvoihin, joita alan eri instituutiot tuottavat ja joita on vaikea havaita, mikäli huomiomme on vain yksittäisten oppijoiden oppimisessa ja tietyissä, ennalta määritellyissä oppimistavoitteissa. Esimerkiksi kasvatustieteilijä Veli-Matti Värri (2018) väittää ekologisessa kritiikissään, että huolimatta suomalainen koulujärjestelmän PISA-mittausten herättämästä kansainvälisestä huomiosta, koko koulutussysteemimme ohjaa oppilaita hedonistisiin nautintoihin ja ylikulutukseen eli toisin sanoen kestävämmään tulevaisuuteen. Musiikkikasvatuksessa yhteiskunnan uusliberalistinen arvopainotus näkyy muun muassa siinä, että musiikkia lobataan mielellään tavoilla, jotka viittaavat vähintäänkin epäsuorasti musiikin mahdollisiin vaikutuksiin lapsen taloudellisesti menestyksessä tulevaisuuteen sen sijaan, että huomio kiinnittyisi siihen, miten merkityksellinen ja ekologisesti kestävä elämä rakentuu suhteessa musiikkiin, muihin ihmisiin ja luontoon näiden elämän ulottuvuuksien eri kombinaatioissa. Esimerkiksi Mozart-efekti lanseerattiin tutkimuksissa, joissa klassisen musiikin kuuntelemisen väitettiin vaikuttavan ihmisten kognitiivisiin kykyihin (Odendaal ym. 2019). Tutkimuksen seurauksena syntyi teollisuus, joka tuotti vauvoille (ja jopa vielä sikiövaiheessa oleville) tarkoitettuja äänilevyjä. Tehokkuuteen vetoava edunvalvonta ja tutkimuksen tarkoitushakuinen popularisointi ovat edelleen vahvistaneet alalla niin sanottuja neuromyyttejä eli aivotutkimuksista vedettyjä virhekäsityksiä (Odendaal ym. 2019). Neuromyyttien perusteella voisi loogisesti ajatella, että altistuessaan jatkuvasti ja muita kan-

salaisia enemmän musiikilliselle toiminnalle, (ja erityisesti klassiselle musiikille), muusikot ovat keskivertoa älykkäämpiä, sosiaalisempia ja terveempiä. Ekopoliittisesti suuntautuneen musiikkikasvattajan tulisi nyt myös kysyä itseltään vastakysymys:

Entä jos musiikkikasvatus huomaamattaan muokkaa itsekeskeistä, yksilön omaa etua tavoittelevaa *egologista*, hedonistista maailmankuvaa? Miten tämä mahdollisesti ilmenee käytännössä? Ja miten toimintamme voisi olla *ekologisesti* tietoisempaa sanan laajassa, holistisessa ja moraalisisessa merkityksessä?

On selvää, että tämänkaltaisia kysymyksiä ei voi lähestyä musiikkikasvatuksessa vallalla olevan yksilöpsykologisen tai yksinomaan musiikillisten tietojen ja taitojen oppimiseen keskittyvän viitekehyksen kautta. Tarvitaan laajempaa ekososiaalista ja ekosysteemistä 'näkökykyä', jonka avulla voidaan tunnistaa toisiinsa kytkeytyvien näkökulmien kompleksisuus omassa ammatillisessa toiminnassa. Voidaan kuitenkin sanoa, että laajemmassa tarkastelussa ekopoliittinen transformaatio edellyttää joka tapauksessa irtiottoa modernin yhteiskunnan jatkuvaan kehitykseen, taloudelliseen kasvuun ja yksilön itsekeskeiseen kulutukseen perustuvasta elämäntyylistä sekä näihin liittyvästä tehokkuuden periaatteesta (Boetto 2017). Ekologinen käänne ei tarkoita sellaista kestävyysajattelua, jossa musiikillisten tai musiikkikasvatuksen käytäntöjen säilyttäminen on itseisarvo vailla kriittistä näkökulmaa ja jossa musiikkikasvattajat haluavat tehdä vain enemmän sitä, mitä ovat aina ennenkin tehneet kohdistaessaan huomionsa yksinomaan musiikillisiin lopputuloksiin. Korkeatasoisten musiikillisten lopputuotosten odotuksesta voi syntyä toiminnan sykli, jossa ihminen ja sosiaalinen puoli toiminnasta huomaamattamme häviää. Kuten Cheng (2019) kirjoittaa, ongelma musiikin ja ihmisten suhteesta nousee esiin silloin, kun sosiaalisen todellisuuden kompleksisuus sivuutetaan ja rakkaus musiikkiin antropomorfoidaan eli ihmisenkaltaistetaan. Tällöin musiikilla näyttäisi olevan oikeuksia suhteessa ihmisiin ja ihmisillä vain velvollisuuksia suhteessa musiikkiin. Chengin ohje on: "Rakasta musiikkia ja rakasta ihmisiä. Mikäli

koskaan epäilet – tai olet pakotettu valitsemaan – valitse ihmiset”
(emt., 5, kirj. käännös).

Ekopoliittinen ammatillisuus musiikkikasvatuksessa

Yllä kuvattu ekologinen käänne tarkoittaa käännettä musiikkikasvatuksen ammatillisuudessa eli professionalismissa. Ammatillisuudessa keskeistä on nimenomaan vastuullisuus, joka kohdistuu alaan kollektiivina ja jossa ala antaa lupauksensa yhteiskunnalle osana sen kaltaisia valtion julkisia palveluja kuten koulu (esim. Minnameier 2014; Cribb ja Gewirtz 2015; Westerlund ja Gaunt 2021). Professionalismia koskevan tutkimuksen taustalla on oletus ammattialan eksperttiyden ja koko yhteiskunnan välisen moraalisen suhteen tietoisesta vastuullisesta rakentamisesta. Koska ammatillinen työ on aina suhteessa ympäristöönsä, yhteiskunnan arvojen muuttuminen ja uusi tieto vaikuttavat väistämättä ammatillisuuteen. Yhtäältä ammatillisuuden muotoutuminen tapahtuu suhteessa esimerkiksi musiikkikasvatusta koskevaan lainsäädäntöön, toimintasuosituksiin, institutionaaliseen kontekstiin ja sen muutoksiin. Toisaalta ammatillisuus ei ole silkkaa valtion tai organisaation sanelemaa tottelevaisuutta, jossa taloudelliset edut sanelevat kasvatuksen näkökulmia. Sen sijaan ammatillisuus voidaan nähdä tietoisena, kriittisenä ja eettisenä erilaisissa ja eritasoisissa suhteissa olemisena ja valintoina.

Ammatillista vastuullisuutta ei voi organisoida yksinomaan tutkintojen, sääntöjen ja koodien kautta, eikä se ole toteutettavissa sääntöjä seuraamalla, vaan se rakentuu tavoiteltavien ideaalien ja jokapäiväisen työn todellisuuden jännitteisissä suhteissa (Dyrdal Solbrekke ja Sugrue 2011, 11). Professionalismi edellyttää refleksiivistä valmiutta nähdä oman alan toiminta laajempien sosiaalisten ja ihmisiä koskevien vaatimusten ja kiistojen kontekstissa (Cribb ja Gewirtz 2015, 71). Toisin sanoen professionalismi musiikkikasvatuksessa on myös kriittistä itsetarkastelua ammatillisen toiminnan tuottamien laajempien seuraamusten näkökulmasta, ei esimerkiksi vain oppilaiden oppimista ja musiikin laadullisten kriteerien toteutumista koskevaa arviointia.

Ammatillisuutta onkin kuvattu ennemminkin *jatkuvan taistelun kenttänä* kuin selvärajaisena sääntöjen sanelemana todellisuutena (Evetts 2014; Westerlund ym. 2022). Näin myös ammatillisen koulutuksen tulisi valmistaa muusikot ja musiikinopettajat jatkuvaan taisteluun ja valintoihin eritasoisten ja keskenään ristiriitaisten diskurssien välillisen sijaan, että oletamme tiettyjen, määriteltyjen musiikillisten ja pedagogisten kompetenssien antavan lopulliset ammatilliset valmiudet.³

Ekopoliittinen kritiikki, oli se paikallisuuden korostamista tai musiikkikasvatuksen käytäntöjen patriarkaalisia rakenteita purkavaa ekofeminismιά, laajentaa kapeaa ekspertinäkökulmaa musiikkikasvattajan ammatillisuuteen. Se “pakottaa” ammatillista toimijaa arvioimaan uudelleen omaa toimintaa ja sitä koskevaa keskustelua sekä tarttumaan aktiivisesti mahdollisiin muutosyrityksiin. Tunnistaessaan, miten ala voi omalta osaltaan luoda sosiaalisesti ja laajasti tulkiten ekologisesti parempaa yhteiskuntaa, ekopoliittinen ammatillisuus on näin ollen normikriittistä ja itserefleksiivistä. Ekopoliittinen ammatillisuus tarkoittaa, että joudumme väistämättä pohtimaan, miten sosiaalisia rakenteita ylläpidetään musiikissa ja musiikkikasvatuksessa tai miten näitä rakenteita ja hierarkioita voidaan tietoisesti muuttaa. Ekopoliittisessa ammatillisuudessa tunnistetaan, miten institutionalisoidun musiikkikasvatuksen ei-toivottuja seurauksia voidaan yrittää korjata esimerkiksi sosiaalisilla innovaatioilla, kuten on tapahtunut moniammatillisen yhteistyön varassa toimivassa Floora-hankkeessa (Väkevä ym. 2017; Westerlund ym. 2021) tai musiikkikeskus Resonaarissa (Laes 2017)⁴.

Musiikkikasvattajan ekopoliittinen vastuullisuus edellyttää siis sosiaalis-poliittista, eettis-moraalista näkökulmaa, joka ylittää vallalla olevan oppimisparadigman ja sen yksilöpsykologisen todellisuuden, johon nykyiset kansalliset opetussuunnitelmatekstit näyttäisivät ra-

3 Suomessa opettajien opetussuunnitelman toteuttajan roolin ylittävää näkökulmaa heijastelee käytäntö, jossa opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa uusiin kansallisiin opetussuunnitelman perusteisiin, toisin sanoen tuomaan julki kriittinen ääni ja ammatillinen mielikuvitus.

4 Floora organisoii soitonopetusta heikommassa asemassa oleville lapsille yhteistyössä sosiaalitoimen, koulujen ja musiikkioppilaitosten kanssa. Resonaari järjestää musiikinopetusta erilaisille oppijoille ja tarjoaa laajasti asiantuntijapalveluja.

jaavan opettajan ajattelun. Ekopoliittinen transformaatio tarkoittaa irtiottoa reduktiivisesta tiedonkäsitelmästä (mm. Barrett 2012; Shevock 2018; Westerlund 2008), jossa faktat irrotetaan arvoista: ekologisessa tiedonmuodotuksessa faktat ja arvot toimivat yhdessä (Barnett 2018), eikä arvoja rajata vain musiikillisiin arvoihin. Tämän kaltaisesta ekologisten arvojen integroitumisesta musiikkiin ja musiikilliseen toimintaan on merkkejä muusikkojen toiminnassa myös Suomessa: yhä useampi muusikko ja säveltäjä haluaa tehdä musiikkia yhdessä erilaisten ryhmien ja marginaalisten toimijoiden kanssa rajaamatta henkilökohtaisia arvoja ammatillisten arvojen ulkopuolelle (Westerlund ja Lopez-Iniguez 2021). Sen kaltainen sosiaalinen suhde omaan ammatilliseen toimintaan muuttaa paitsi toiminnan sisältöä, myös muun muassa säveltäjän tekijänoikeuksia ja ymmärrystä siitä, mitä säveltäjä voi olla nyky-yhteiskunnassa. Se voi olla tietoisista irtiottoa aiemmista ego-keskeisistä käsityksistä.

Ekopoliittinen ammatillisuus ylittää näin tietoihin ja taitoihin perustuvan, niin sanotun teknisen perustelun (*technical rationality*) ammatillisuuteen (ks. kritiikki tekniseen rationaliteettiin mm. Schön 1983/2016; Cribb ja Gewirtz 2015; Dyrddal Solbrenke ja Sugrue 2011; Westerlund 2019). Arvokeskustelussa luovutaan tällöin myös vallalla olevasta, sisäisten ja välineellisten arvojen (*intrinsic vs instrumental values*) hierarkkisesta vastakkainasettelusta ja siihen liittyvästä yhteiskunnallisten kysymysten ulkoistamisesta sillä perusteella, että nämä kysymykset näyttäytyvät alalle ei-musiikillisina kysymyksinä. Ekopoliittinen vastuullisuus tarkoittaa, kuten edellä on todettu, että musiikkikasvatusta tarkastellaan suhteessa sen muuttuvaan ympäristöön. Joudumme kysymään, mitä musiikkikasvatusta *tekee* tai *ei tee*, tai *voisi tehdä paremmin* tai *parhaimmillaan*, juuri tässä ympäristössä ja tässä ajassa, juuri näiden ihmisten ja ihmisryhmien kanssa. Vastuullinen suhde yhteiskunnan laajempiin ongelmiin ei siis tarkoita sitä, että musiikki alistetaan sosiaalisten ongelmien ratkaisemisen välineeksi, siten että itse musiikki ja sen kriteerit häviävät näköpiiristä (ks. kritiikki instrumentalisoinnista, Biesta 2020). Se ei myöskään tarkoita, että ammatillinen autonomia ja musiikillinen erityisosaaminen vaarantuvat (Gaunt ja Westerlund 2021). Sen sijaan toiminta edellyttää jatkuvaa refleksiivistä sovittelua.

Dikotomisissa vastakkainasetteluissa uudet näkökulmat herättävät kuitenkin usein vastustusta, ja vanhoja käytäntöjä saatetaan puolustella tradition aiemmilla, historiallisesti merkittävillä saavutuksilla sen sijaan, että pohdittaisiin, mitä joka tapauksessa pitäisi ja mitä voimme tehdä tässä ajassa toisin ja paremmin ottaen huomioon ajassa tapahtuneet muutokset.

Kasvatusteoreetikko Gert Biesta (2022) on arvostellut vallalla olevaa yksipuolista kompetensseihin perustuvaa oppimisorientaatiota (*learningification*), joka suuntaa myös musiikkikasvattajien ajattelua, toimintaa ja arvoja. Vaikka ”oppimisen uusi kieli” (emt., 43) on kasvatuksen diskurssissa, toimintasuosituksissa ja käytännössä ollut positiivinen konstruktivistinen käänne kohti oppijaa ja oppimista, on se samalla tarkoittanut etäännyttämisestä pois opettamisesta, opetussuunnitelmasta ja laajemmista arvokysymyksistä, jotka liittyvät kasvatuksen yleiseen tehtävään yhteiskunnassa (emt., 42–43). Yksinkertaistettuna oppimisorientaatioissa hyvä elämä kutistuu tiettyjen ennalta määriteltyjen tietojen ja taitojen oppimiseksi. Oppimisuhe rajoittaa musiikkikasvattajan ammatillisuuden tietojen ja taitojen tekniseen näkökulmaan ja kaventaa opettajan roolin näiden tietojen ja taitojen välittäjäksi, mikä puolestaan peittää näkyvistä laajemmat eksistentiaaliset kysymykset, kasvatuksen moninaiset tehtävät sekä kasvattajan vastuullisuuden.

Kasvatustieteilijä Tero Autio (2017) kuvaa, miten oppimisorientaatio, edelleen vallalla oleva behavioristinen ja positivistinen tiedonkäsitely ja ”Learning outcomes -koulutuspolitiikka” (emt.) näkyvät Suomessa opetussuunnitelmien kompetenssi- ja taitopuheessa:

Opetussuunnitelmateorian arvottavan peruskysymyksen – *what knowledge is of most worth* – ja siihen sisältyvän *tiedon* käsitteen pilkkominen *taidoiksi ja kompetensseiksi*, josta Suomessakin näkyy merkkejä, voi paradoksaalisesti koulutuksen avustamana hämärtää laajempien kokonaisuusien hahmottamista. Tiedon epäanalyttinen pilkkominen *taidoiksi ja kompetensseiksi* saattaa ehkäistä kriittistä oman tietämisen rajallisuuden ymmärtämistä, ”tietämisen tuskan” ja älyllisen ponnistelun syrjäyttävän, usein katteettoman ja narsistisen *erinomaisuusretoriikan* välityksellä, ja koko asetelma voi pahimmillaan johtaa

populistiseen ”tietämättömien tyranniaan”. *Skills-* ja *competence-*puheessa yksilö saattaa redusoitua erilaiseksi taitojen ja kompetenssien kollektiiviseksi ja persoonattomaksi aggregaatiksi. (Emt., 48, alkupe-
räinen kursivointi.)

Musiikissa kompetenssipuheen tekninen peruste on lisäksi usein myös menneisyyteen ja traditioon suuntautunutta, jolloin käytäntöön liittyvät eettis-moraaliset ja poliittiset kysymykset redusoituvat kysymyksiksi siitä, miten lojaali käytäntö on perinteelle (Westerlund 2019). Kuten Chengin (2019) pohdinta musiikin ihmisenkaltaistamisesta osoitti: musiikilla ei oikeastaan ole meitä velvoittavia oikeuksia, vaikka rakkaus musiikkiin ja traditioon saa jotkut toimimaan ikään kuin näin olisi. Tämä näkyy esimerkiksi monikulttuurisen musiikkikasvatuksen autenttisuuskustelussa, joka lupaa ’oikeat’ ja ’hyvät’ kasvatustulokset, mikäli musiikkikasvattaja vain kykenee noudattamaan musiikillisen käytännön ja tradition periaatteita (Kallio ym. 2014; Westerlund 2019). Tähän keskusteluun ei liitetä kasvatuksen kontekstia, sen muutostarpeita tai ympäröivää yhteiskuntaa eikä myöskään sen kaltaisia tradition mukanaan kantavia nykyaikaan sopimattomia hierarkioita kuten sukupuolinen syrjintä.

Ekopoliittinen käänne laajentaa oppimisorientaatiota ja tuo erilaiset arvot yhteen musiikissa ja musiikkikasvatuksessa. Musiikkikasvatuksen filosofi Bennett Reimer kirjoitti vuonna 1989, että musiikkikasvatuksen lähtökohtana pitäisi aina olla arvoihin liittyvä kysymys: ”Miksi ja mitä tehtävää varten kasvatamme?” (emt. 153, kirj. käännös). Edelleen alaa teoreettisesti tarkastellut Wayne Bowman (1998) argumentoi, että musiikillisilla arvoilla on aina myös jokin laajempi tehtävä. Musiikki ei ole olemassa itsekseen. Mikäli kiinnostuksemme on yksinomaan musiikillisissa kriteereissä, joista jopa sosiaalinen ja yhteisöllinen määritellään ulkomusiikilliseksi ja korkeintaan sekundääriseksi tavoitteeksi (ks. mm. Reimer 1989), ei musiikkikasvatustajalle jää ammatillisesti muuta yhteiskunnallista tehtävää kuin toistaa aikojen saatossa kehittyneitä musiikillisiä käytäntöjä niin autenttisesti kuin vain pystyy. Musiikillisiin tuloksiin keskittyminen voi toki olla ammatinharjoittajalle itselleen palkitsevaa (varsinkin jos on mahdol-

lisuus valita oppilaat, jotka edustavat taitotason huippua), mutta kapea näkökulma voi edelleen legitimoida ulossulkevia käytäntöjä, mikäli sosiaalinen vastuullisuus nähdään oman alan toimintapiirin ulkopuoliseksi kysymykseksi. Musiikkikasvatuksen toisen maailmansodan jälkeinen etäännyminen sosiaalisista, poliittisista ja ideologisista yhteyksistä ei ole poistanut sitä tosiasiaa, että musiikki on edelleen olemassa sosiaalisina käytäntöinä. Musiikki on edelleen poliittista vähintäänkin siinä mielessä, että se on luonteeltaan julkista ja koskee ihmisiä ja ihmisryhmiä, kulttuurisia oikeuksia, sosiaalisten rakenteiden ylläpitoa ja yhteiskunnallista resurssienjakoa.

Miten ja millaisella intensiteetillä erilaiset arvot integroituvat musiikkikasvatuksen institutionaaliin muotoihin tai yksittäiselle musiikkikasvattajalle on jatkuva haaste. Selvää on kuitenkin, että kriisiaikoina tätä haastetta ei voi enää täysin paeta väittämällä, että musiikki ja musiikkikasvatus eksistivät parhaimmillaan silloin kun ne ovat yhteiskunnan muusta toiminnasta ja arvoista erillään. Ekopoliittinen käänne edellyttää, että musiikkikasvatus päästää viimeinkin irti arvohierarkiasta, jossa musiikin ammattilainen toimii kuin hevonen silmälaput silmillään ja kohdistaa mielenkiintonsa omassa työssään vain ja ainoastaan musiikkiin jättäen yhteiskunnan muut ongelmat keskittymistä häiritsevinä tekijöinä muiden pohdittavaksi. Poliitiikan teoreetikko Chantal Mouffen (2013, 96) mukaan vielä radikaalimpi yhteiskunnallinen lupaus ja potentiaali on siinä käsitteellistämisen tavassa, jossa ajatellaan, että taide voi saada ihmiset ”näkemään eri tavoin”. Kenties musiikillinen toiminta voisi saarnaamatta kertoa toisenlaisesta todellisuudesta ja esittää Smallin vision mukaisesti niin ihmisten väliset kuin ihmisten ja luonnon välisen suhteen uudella tavalla vaikka vain esityksen aikana. Kenties musiikkikasvatus voi, kuten singaporelaisen jazz-klubin seinämaalaukset ehdottaa, samaan aikaan sekä ravistella itseensä tyytyväistä väestönosaa että voimaannuttaa syrjittyjä ja ulossuljettuja (ks. Kuva 1).



Kuva 1. Singaporelaisen jazz-klubin seinämaalaus (teksti on versio Cesar A. Cruzin vuonna 1997 kirjoittaman runon otsikosta, To Comfort The Disturbed, and to Disturb the Comfortable: Onward children of the sun [Lohduttakaa häirittyjä, häiritkää hyvinvoivia. Eteenpäin auringon lapset], <http://www.hartford-hwp.com/archives/41/335.html>).

Lopuksi: musiikkikasvattaja transformatiivisena
ekopoliittisena toimijana

Tässä luvussa olen pyrkinyt osoittamaan, että laajempien yhteiskuntaa koettelevien haasteiden tarkastelu suhteessa musiikkikasvatukseen

edellyttää systeemistä refleksiivisyyttä sekä yksittäiseltä ammattilaiselta että instituutionaalisen kontekstin kollektiiveilta. Instituution systeeminen refleksiivisyys on “kapasiteettia nähdä ja kysyä systemaattisesti sekä uudelleen kuvitella niitä itsestään selvänä pidettyjä rakenteita, jotka ylläpitävät nykyistä systeemiä ja ihmisten ja planeetan välisiä suhteita” (Moore ym. 2018, para 13, kirj. käännös). Systeemisen refleksiivisyyden avulla ammatillisen työn makro- ja mikroelementit nähdään dialogisessa suhteessa, jossa navigoidaan uuden, esiin tulevan todellisuuden kanssa. Systeeminen refleksiivisyys edellyttää, että musiikkikasvattaja kykenee näkemään paitsi sen, miten systeemi toimii, myös systeemin rajojen yli ymmärtääkseen systeemin intervention eli toisin tekemisen välttämättömyyden ja mahdollisuudet. Ammatillisuuden ytimessä on sen kaltainen oman toiminnan kriittinen tarkastelu, jossa ajatus käännetään transformatiiviseksi eli muutokseen pyrkiväksi toiminnaksi.

Kasvatustieteilijät Trevor Gale ja Tebeje Molla (2016, 251) ovat analysoineet, kuinka kriittisen refleksiivisyyden rajat hahmottuvat yhtäältä perinteisessä ja toisaalta transformatiivisessa ammatillisuudessa. Tehokas ammattilainen (*effective professional*) ei välitä kontekstuaalisista eroista tai käytäntöjen valintaan liittyvistä kriteereistä, eikä myöskään huomaa, kuinka oma ammatillinen yhteisö voi olla eksplisiittisesti esimerkiksi elitismien ylläpitäjiä. Toiminnan taustalla vaikuttavat sen tekninen peruste ja viralliset standardit, jotka tähtäävät esimerkiksi kansalliseen etuun. Tehokkaalle ammattilaiselle poikkeukset eivät ole hyvä asia, sillä ne saattavat kyseenalaistaa oman työn ja alan status quon. Tehokas ammattilainen voi muutoshasteen kohdatessaan ajatella: ”Tällaista ei ole ennenkään tarvinnut pohtia, tämä ei siksi kuulu minulle, minähän vain opetan musiikkia.”

Reflektiivisellä ammattilaisella (*reflective professional*) on sen sijaan enemmän kapasiteettia ottaa huomioon kontekstin erityispiirteet ja arvioida, millaisia tekniikoita olisi parasta käyttää ongelmatilanteessa, sekä mitä tutkimusta on olemassa liittyen kuhunkin ongelmaan. Tämän reflektiivisyys ei ole kuitenkaan sääntöjen noudattamista vaan kuten Donald Schönin (2016 [1983]) reflektiivisyys, se ottaa huomioon keskenään ristiriitaiset paradigmat ja hämmentävät tavoitteet ja kon-

tekstin eli toiminnan ekosysteemin (emt., 41). Kuten Schön argumentoi, ammatillinen toiminta on aina ongelman kehystämistä ja usein sekä tavoitteet että sen saavuttamisen keinot joudutaan kehystämään ei-tekni- nisen ammatillisen prosessin avulla (emt., 41). Musiikkikasvattaja voi Schöniä mukaellen, “pysyä korkealla ja vakaalla maalla, jossa käytäntö on täsmällistä, siten kuin hän täsmällisyyden ymmärtää, mutta jossa hän on pakotettu käsittelemään ongelmia, joilla on suhteellisen vähän sosiaalista merkitystä” (emt., 42, kirj. käännös). Vaihtoehtoisesti hän voi “laskeutua suohon, jossa hän voi sitoutua kaikkein tärkeimpiin ja haasteellisempiin ongelmiin, mikäli hän kykenee luopumaan teknisestä täsmällisyydestä” (emt., 42, kirj. käännös).

Galen ja Mollan (2016) jaottelussa tutkiva ammattilainen (*enquiring professional*) tuo ammatillisuuteen tutkimuksen: tutkiva ammattilainen käyttää sekä eksperttityttään (tietoja ja taitoja) että osallistuu tiedon tuottamiseen osana sitä ammatillista yhteisöä, jonka kanssa tutkimuksen tuloksia jaetaan. Transformatiivinen eli muutoshalukas ammattilainen yhdistää reflektiivisen ja tutkivan mallin sekä sitoutuu vaikuttamaan muutokseen, ei vain uudenlaisen ymmärryksen tuottamiseen. Transformatiivisessa ammatillisuudessa on näin ollen moraalinen, tutkiva ja käytännön aktivistinen ulottuvuus. (Emt.)

Gale ja Molla painottavat transformatiivisen ammatillisuuden edellyttämää harkintaa ja siihen liittyvää ajallista panostusta. Jotta esimerkiksi sosiaalisten, poliittisten ja taloudellisten järjestelyjen epätasa-arvoisuutta tuottavaa todellisuutta voidaan tarkastella kriittisesti, tulee musiikkikasvattajan nähdä asioiden monimutkaisuus samalla kun hän pyrkii kehittämään inklusiivisempia käytäntöjä. Musiikkikasvattaja toimii näin ollen sekä systeemin sisältä käsin että ulkoapäin sitä vastaan. Hän joutuu haastamaan systeemin status quon ja samaan aikaan yhdistämään käytännön mikro- ja makrodimensioita useasta suunnasta ko- keilevan toiminnan kautta. Tämä voi puolestaan aiheuttaa jännitteitä ja vastustusta muissa systeemin sisällä toimivissa ammattilaisissa. Jotta arvot integroituvat kompleksisessä muutosprosessissa, edellytetään transformatiiviselta musiikkikasvattajalta vahvaa henkilökohtaista sitoutumista jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa. Laajempi ekologinen, sosiaalinen ja poliittinen analyysi edellyttää refleksiivisyyttä (*reflexivi-*

ty), jossa oman alan toimintaa voidaan tarkastella kriittisesti suhteessa laajempiin yhteiskunnallisiin prosesseihin (ks. Gaunt ja Westerlund 2021, xvi; Timonen ym. 2021).

Kun musiikkikasvatus ymmärretään lähtökohtaisesti sosiaalisena, moraalis-eettisenä ja ekologisena praksiksena, jossa toisin tekeminen on aina valinta, avautuu musiikkikasvattajalle uusia mahdollisuuksia toimia vastuullisesti. Tutkijat ovat moraalisen ekologian käsitteen avulla pyrkineet kuvaamaan sitä, miten jopa vastakkaisista normatiivisista diskursseista joudutaan neuvottelemaan arjessa sekä sitä, miten organisaation ja ammatillisen ympäristön moraaliset voimat muovaavat päätelmiä ja käyttäytymistä (Plaisance 2021). Ympäristöt ilmentävät normeja, standardeja ja tiettyihin paikkoihin, kuten luokkahuoneeseen soveltuvia kommunikaation muotoja. Musiikkikasvatukseen linkittyvät arvot eivät tästä näkökulmasta katsoen ole (ainakaan pelkästään) harjoitettuun musiikkiin tyypillisesti liittyviä, vaan pikemminkin ne ovat yhteydessä siihen, millaisia seuraamuksia toiminnalla on kyseisessä paikassa ja ekosysteemissä. Kuten Morton sanoisi, systeemisessä katsannossa se mitä tehdään, eroaa siitä, mitä se mitä tehdään 'tekee' kyseisessä ekosysteemissä. Toisin sanoen, mitä tietty musiikkikasvatus tai oppimistulokset ovat, on eri asia kuin se, mitä kyseinen musiikkikasvatus tuottaa esimerkiksi suomalaisessa yhteiskunnassa, paikalliskulttuurissa tai millaisia seurauksia sillä on (tai ei ole) juuri tietyssä koulu yhteisössä ja tietyille osallisille yksilöille.

Ekopoliittinen ammatillisuus kytkeytyy näin ollen esimerkiksi siihen eettis-moraaliseen kysymykseen, miten voimme saada oppilaat näkemään, että narsistinen ja egoistinen oman edun tavoittelu ruokkii tulevaisuutta, jossa – kuten Smallin batesonilainen ekologia antaa ymmärtää – tuhoamme itse itsemme, koska organismi ei ole olemassa ilman ympäristöään. Vastaavasti organisaation tasolla paikoilleen jähmettynyttä ja yksinomaan omiin sisäisiin etuihinsa huomionsa kiinnittävää toimintaa on organisaatiotutkimuksessa verrattu keitettyyn sammakkoon: kun organisaatio ei huomaa yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia eikä niitä ulkoisia voimia ja muutospaineita, jotka vaikuttavat sen ympäristösuhteeseen, se voi tuhoutua samalla tavoin kuin sammakko tulee huomaamattaan elävältä keitettyksi joutuessaan hi-

taasti lämpenevään kattilaan (Senge 2006, 22; ks. myös Westerlund 2021). Säilyäkseen organisaation on oltava yhteydessä ympäristöönsä ja toimittava siten, että se voi ketterästi ja omista lähtökohdistaan käsin vastata ulkoisiin tarpeisiin ja muutospaineeseen. Ammatilliselta koulutukselta, esimerkiksi musiikkiyliopistolta, tämä edellyttää tiedollista taitavuutta, tai Ronald Barnettin (2018) sanoin, ”tiedollista kelluvuutta”, jolloin yliopistoa eivät enää paina alas vakiintuneet tiedolliset asenteet, vaan se kykenee valppaana luomaan yllättäviä ”tiedollisia liittoumia” (emt., 45, kirj. käänös). Toisin sanoen tällöin ammatillinen koulutus laajentaa olennaisesti ammatillisuutta koskevia rajoja.

Systeemisessä tarkastelussa on näin ollen selvää, että musiikkikasvattajan työ voi olla yhteydessä myös kaukaisilta tuntuviin käsitteisiin, kuten maailman rauha, ihmisoikeudet tai demokratia. Solidaarisuus ja oikeudenmukaisuus voivat parhaimmillaan olla läsnä jokapäiväisessä toiminnassa musiikkiluokassa. Moraalisen ekologian hahmottaminen voikin musiikkikasvatuksessa toimia ekopoliittisen systeemisen refleksiivisyyden lisääjänä. Se voi kenties murtaa musiikkialaa vaivaavan neutraaliuden myytin ja liudentaa erontekoa itseisarvoisen musiikillisen toiminnan ja välineellisten, ei-musiikillisten arvojen välillä. Toisaalta se voi paljastaa taloudelliseen hyötyajatteluun perustuvan musiikkikasvatuksen justifikaatio-ajattelun. Ekopoliittinen ammatillisuus on tiedostavaa, holistista, systeemistä, mielikuvituksellista ja uutta luovaa, eikä perustu vain olemassa olevien käytäntöjen perustelemiseen, jossa poliittinen sanoma on, että ”haluamme tehdä enemmän sitä, mitä olemme tehneet aina ennenkin!”. Musiikkikasvatuksen tutkijoiden tulisi transformatiivisen ekopoliittisen ammatillisuuden edistämiseksi haastaa alalla edelleen vallalla oleva behavioristinen tiedonkäsitys, jossa ala näyttäytyy näennäisesti poliittisesti neutraalina ja tiedollisesti objektiivisena. Ekopoliittinen ammatillisuus edellyttää käytännön ja praksiksen välisen suhteen uudelleenteoretisointia siten, että käytäntö ei seuraa orjallisesti tapoja ja rutiineja, vaan on transformatiivisesta näkökulmasta katsoen kriittinen ja ”erityinen käytäntö” (Mahon et al. 2020, kirj. käänös). Ekopoliittisessa ammatillisuudessa otetaan moraalinen ja mielikuvituksellinen tulevaisuusasenne musiikkikasvatukseen. Siinä edistetään toisin tekemällä positiivista transformaatiota

yhteiskunnan paremman tulevaisuuden puolesta olettamatta vakautta tai itseään toisintavaa pysyvyyttä. Ekopoliittinen musiikkikasvatus ottaa itsensä vakavasti ekologisesti tietoisena ammatillisena alueena.

Lähteet

- Allen, Aaron S., Titon, Jeff T. ja Von Glahn, Denise 2014. Sustainability and sound: Ecomusicology in inside and outside the academy. *Music and politics* 8 (2). doi: <https://doi.org/10.3998/mp.9460447.0008.205>
- Autio, Tero 2017. Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisen ja poliittisen resurssina. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa ja Kujala, Tiina (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere University Press, 17–58. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9> (luettu 20.8.2022).
- Baker, Geoff 2021. *Rethinking Social Action through Music. The Search for Coexistence and Citizenship in Medellín's Music Schools*. Open Book Publishers. doi: 10.11647/OBP.0243
- Barnett, Ronald 2018. *The Ecological University. A Feasible Utopia*. London & New York, NY: Routledge.
- Barrett, Margaret S. 2011. Troubling the creative imaginary: Some possibilities of ecological thinking for music and learning. Teoksessa Hargreaves, David J., Miell, Dorothy ja MacDonald, Raymond (toim.), *Musical imaginations: Multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception*. Oxford: Oxford University Press, 206–219.
- Bauman, Zygmunt 1993. *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell.
- Bates, Vincent C., Shevock, Daniel J. ja Prest, Anita 2021. Cultural Diversity, Ecodiversity, and Music Education. Teoksessa Kallio, Alexis Anja, Westerlund, Heidi, Karlsen, Sidsel, Marsch, Kathryn ja Saether, Eva (toim.) *The Politics of Diversity in Music Education*. Dordrecht: Springer, 1–11. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1>
- Bateson, Gregory 1972. *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Biesta, Gert 2020. *Antaa taiteen opettaa* (suom. P. Määttänen). ArtEZPress and Uniarts Helsinki CERADA. Orig. *Letting art teach. Art education 'after' Joseph Beuys*. (2017) <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-192-8>
- Biesta, Gert 2022. *World-centred education. A view for the present*. London & New York, NY: Routledge.
- Boetto, Heather 2017. A Transformative Eco-Social Model: Challenging Modernist Assumptions in Social Work. *British Journal of Social Work* 47, 48–67.
- Bowman, Wayne 1998. Universals, Relativism, and Music Education. *Bulletin Council for Research in Music Education* 135 (Winter, 1998), 1–20.
- Bowman, Wayne 2010. No One True Way: Music Education Without Redemptive Truth. Teoksessa Regelski, Thomas A. ja Gates, J. Terry (toim.) *Music Education for Changing Times: Guiding Visions for Practice*. Dordrecht: Springer, 3–15.
- Cheng, William 2019. *Loving Music Till It Hurts*. New York, NY: Oxford University Press.

- Cribb, Alan ja Gewirtz, Sharon 2015. *Professionalism*. Cambridge: Polity Press.
- DeNora, Tia ja Ansdell, Gary 2017. Music in action: tinkering, testing and tracing over time. *Qualitative Research* 17 (2), 231–245.
- Dyrdal Solbrekke, Tone & Sugrue, Ciaran 2011. Professional responsibility – back to the future. Teoksessa Sugrue, Ciaran ja Solbrekke, Tone Dyrdal (toim.) *Professional responsibility. New horizons of praxis*. London: Routledge, 11–28.
- Ecclestone, Kathryn 1996. The reflective practitioner: Mantra or a model for emancipation? *Studies in the Education of Adults* 28 (2), 146–161.
- Elliott, David 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Gale, Trevor ja Molla, Tebeje 2016. Deliberations on the deliberative professional. Thought-action provocations. Teoksessa Lynch, Julianne, Rowlands, Julie, Gale, Trevor ja Skourdombis, Andres (toim.), *Practice Theory and Education. Diffractive readings in professional practice*. London: Routledge, 247–262.
- Gaunt, Helena ja Westerlund, Heidi (2021). Invitation. In Westerlund, Heidi ja Gaunt, Helena (toim.) *Expanding professionalism in music, performing arts, and higher arts education—A changing game*. Routledge, Sempre, xiii–xxxiii. doi: 10.4324/9781003108337
- Ilmola-Sheppard, Leena, Rautiainen, Pauli, Westerlund, Heidi, Lehtikoinen, Kai, Karttunen, Sari, Juntunen, Marja-Leena ja Anttila, Eeva 2021. *ArtsEqual: Tasa-arvoinen taide- ja taidekasvatus peruspalveluiden suuntana*. CERADA.
- Kallio, Aleksis Anja, Westerlund, Heidi ja Partti, Heidi 2014. The Quest for Authenticity in the Music Classroom: Sinking or Swimming? *Nordic research in music education, Yearbook* 15, 205–223.
- Koskela, Minja 2022. *Democracy through pop? Thinking with intersectionality in Popular Music Education in Finnish schools*. [Väitöskirja.] *Studia Musica* 90. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Mahon, Kathleen, Edwards-Groves, Christine, Francisco, Susanne, Kaukko, Mervi, Kemmis, Stephen ja Petrie, Kirsten 2020. *Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-6926-5>
- Martusewicz, Rebecca A., Edmundson, Jeff & Lupinacci, John 2015. *EcoJustice Education: Toward Diverse, Democratic, and Sustainable Communities*. New York, NY: Routledge.
- Mies, Maria & Shiva, Vandana 2014. *Ecofeminism*. London & New York, NY: Zed Books.
- Minnameier, Gerhard 2014. Moral aspects of Professions and Professional Practice. Teoksessa Billett, Stephen, Harteis, Christian ja Gruber, Hans (toim.) *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Dordrecht: Springer, 57–77.
- Moore, Michele-Lee, Olsson, Per, Nilsson, Warren, Rose, Loretta, ja Westley, Frances R. 2018. Navigating emergence and system reflexivity as key transformative capacities: experiences from a Global Fellowship program. *Ecology and Society* 3 (2), 38. doi.org/10.5751/ES-10166-230238
- Morton, Timothy 2018. *Being Ecological*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mouffe, Chantal 2013. *Agonistics: Thinking the world politically*. London: Verso.

- Odendaal, Andries, Levänen, Sari ja Westerlund, Heidi (2019). Lost in translation? Reexamining neuroscientific research and the claimed transfer benefits of musical practice. *Music Education Research* 21 (1), 4–19. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1484438>
- Plaisance, Patrick Lee 2021. The Concept of Moral Ecology in Media. *Communication Theory* 31, 422–441.
- Reimer, Bennett 1989. *A Philosophy of Music Education*, 2nd ed. Engle Cliffs, New Jersey, NY: Prentice.
- Rittel, Horst W. J. ja Webber, Melvin M. 1973. Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy Sciences* 4 (2), 155–169. doi:10.1007/bf01405730. S2CID 18634229.
- Schippers, Huib ja Grant, Cathryn 2016. *Sustainable futures for music cultures. An ecological perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Schön, Donald 1983/2016. *The reflective practitioners: how professionals think in action*. London: Routledge.
- Senge, Peter M. 2006. *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. (2. painos). Alkuteos 1990. New York, NY: Doubleday.
- Small, Christopher 1977. *Music, Society, Education*. London: Wesleyan University Press.
- Small, Christopher 1987. *Music of the Common Tongue: Survival and Celebration in African American Music*. London: Wesleyan University Press.
- Small, Christopher 1999. ‘Musicking—The Meanings of Performing and Listening. A Lecture’, *Music Education Research* 1 (1), 9–22.
- Small, Christopher 2010. “Afterword.” Teoksessa Wrighth, Ruth (toim.) *Sociology and Music Education*. Farnham: Ashgate, 283–290.
- Timonen, Vilma, Juntunen, Marja-Leena ja Westerlund, Heidi 2021. Politics of Reflexivity in Music Teachers’ Intercultural Dialogue. Teoksessa Kallio, Aleksis, Westerlund, Heidi, Karlsen, Sidsel, Marsch, Kathryn ja Saether, Eva (toim.) *The Politics of Diversity in Music Education*. Dordrecht: Springer, 39–52. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-65617-1_4
- UNESCO 2014. *Unesco Roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- United Nations 2015. Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Saatavissa: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (luettu 20.8.2022).
- Väkevä, Lauri, Westerlund, Heidi ja Ilmola-Sheppard, Leena 2022. Hidden Elitism: The Meritocratic Discourse of Free Choice in Finnish Music Education System. *Music Education Research* 24 (4), 417–429. doi: 10.1080/14613808.2022.2074384
- Värri, Veli-Matti 2018. *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Westerlund, Heidi 2008. Justifying music education. A view from the here-and-now value experience. *Philosophy of Music Education Review* 16 (1), 79–95.
- Westerlund, Heidi 2019. The return of moral questions: Expanding social epistemology in music education. *Music Education Research* 21 (5), 503–516. doi: 10.1080/14613808.2019.1665006
- Westerlund, Heidi 2021. Taidekasvatus notkeassa modernissa: Systeminen näkökulma suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tulevaisuuteen. *Synteesi* 4/2021, 74–96.
- Westerlund, Heidi ja Gaunt, Helena (toim.) 2021. *Expanding Professionalism in music and higher music education—A Changing Game*. London: Routledge, SEMPRES. doi: 10.4324/9781003108337

Westerlund, Heidi, Karlsen, Sidsel ja Kallio, Alexis 2021. Professional reflexivity and the paradox of freedom. Negotiating Professional Boundaries in a Jewish Ultra-Orthodox Female Music Teacher Education Program. *International Journal of Music Education* 39 (4), 424–437. doi.org/10.1177/0255761421988924

Westerlund, Heidi, Karttunen, Sari, Lehtikoinen, Kai, Laes Tuulikki, Väkevä, Lauri ja Anttila, Eeva 2021. Expanding professional responsibility in arts education: Social innovations paving the way for systems reflexivity. *International Journal of Education & the Arts* 22 (8). doi.org/10.26209/ijea22n8

Westerlund, Heidi ja López-Íñiguez, Guadalupe 2022. Finnish composers' pathways and livelihoods in a changing professional ecosystem. *Research Studies in Music Education*. https://doi.org/10.1177/1321103X221131444

Westerlund, Heidi ja Partti, Heidi 2018. A cosmopolitan culture-bearer as activist: Striving for gender inclusion in Nepali music education. *International Journal of Music Education* 36 (4), 531–546. doi.org/10.1177/0255761418771094

Kestävyysajattelu musiikkikasvattajan ammattillisen reflektiivisyyden haastajana

LAURI VÄKEVÄ

Johdanto

Tässä luvussa tarkastelen musiikkikasvattajan reflektiivisyyttä kestävyysajattelun näkökulmasta. Luvun alkupuolella määrittelen avainkäsitteeni ja keskityn kriittiseen reflektioon musiikkikasvattajan ammattillisen orientaation perustana. Luvun keskivaiheilla tarkastelen kestävyysajattelua systeemiajattelun muotona musiikkikasvattajan kriittisen reflektion lähtökohtana. Lopuksi esitän kokoavan näkökulman, jonka tarkoituksena on tukea musiikkikasvattajan ammattiin ja opettajankoulutukseen liittyvää teorianmuodostusta.

Valitsemani lähestymistapa korostaa reflektiivisyyteen liittyvää kestävyystietoisuutta dynaamiseen oppimisympäristöön sijoittuvassa opetus-oppimisvuorovaikutuksessa eli kasvuun tähtäävässä opettajan ja oppijan yhteistoiminnassa (vrt. Kansanen 1999; Järvelä, Lehtinen ja Salonen 2000).¹ Tämä lähtökohta ohjaa tarkastelemaan kriittisesti opetus-oppimisvuorovaikutuksen ympäristövaikutuksia.

Painopisteen muutos opetuksesta oppimisympäristöön laajentaa musiikkikasvattajan reflektiivisyyden ja ammattillisen orientaation käsitteitä. Kestävyysajattelu auttaa tematisoimaan tämän näkemyksen systeemiteoreettisessa viitekehyksessä asettaen eettisiä odotuksia mu-

1 En sisällytä Kansanen (1999) tavoin opiskelua opetus-oppimisvuorovaikutukseen, koska korostan erityisesti opetuksen ja oppimisen yhteen liittymistä pedagogisissa (kasvua tukevissa) tilanteissa.

siikkikasvattajan pedagogiselle toiminnalle.

Musiikkikasvatus reflektiivisenä käytäntönä

Ymmärrän musiikkikasvatuksen pedagogiseksi toiminnaksi, jossa opettaja kanavoi opetus-oppimisvuorovaikutusta oppijan musiikillisen kasvun edistämiseksi.² John Deweyn (2008a [1916]/MW 9) käsitys kasvusta (*growth*) yhteisöllisen merkityspiirin laajenemisena tarjoaa lähtökohdan musiikkikasvattajan reflektiivisyyden ja ammatillisen orientaation tarkastelulle.

Tarkasteluni kiinnittyy Deweylta vaikutteita saaneeseen tulkintaperinteeseen, jossa korostetaan reflektiivisyyttä (*reflectivity*) opettajan ammatin harjoittamisen perustana. Tämä tulkintaperinne painottaa erityisesti kriittisen reflektion (*critical reflection*) roolia opetus-oppimisvuorovaikutuksen pedagogisessa säätelyssä (ks. esim. Schön 1987, 2017 [1983]; van Manen 1995; Larrivee 2000; Korthagen ym. 2001; Jay ja Johnson 2002; Loughran 2002; Lipman 2003; Kinsella 2007; Johns 2009). Mainittu tulkintaperinne heijastuu reflektiivistä opetusta ja opettajuutta koskevissa teorioissa ja käytännön suosituksissa (ks. esim. Pollard 2005; Ziechner ja Liston 2013; Brookfield 2017). Tässä luvussa tarkastelen kuitenkin musiikkikasvattajan reflektiivisyyttä ensisijaisesti kasvatusfilosofisesta näkökulmasta.

Kriittisyydellä tarkoitan tässä yhteydessä toiminnan ehtojen ja seuraamusten arvioivaa tarkastelua jonkin toimintaympäristön arvonmuodostukseen liittyviä odotuksia silmällä pitäen. Opettajan kriittisyyden voidaan katsoa liittyvän opetus-oppimisvuorovaikutuksen suhteuttamiseen oppimisympäristöön ja sen kasvulle asettamiin ehtoihin. Reflektiolla viittaa Deweyä (2008c [1933]/LW 8) mukaillen toiminnan ehtoihin ja seuraamuksiin kohdistuvaan ajatteluun. Reflektiivisyys puolestaan voidaan tulkita kyvyksi pohtia toiminnan ehtoja ja seuraamuk-

2 Käytän termiä musiikillinen kasvu, mutta sisällytän mukaan kasvun, jota musiikin oppiminen kanavoi – esim. silloin, kun musiikkiin liittyvää tietoa opitaan jonkin toisen oppiaineen yhteydessä tai sellaisissa monialaisissa hankkeissa, joille ei ole asetettu erikseen musiikillisia oppimistavoitteita.

sia tavalla, joka vahvistaa toimijuutta eli toimijan kykyä saada aikaan merkityksellisiä muutoksia omassa elämässään ja muiden elämässä.

Musiikkikasvattajan ammatin harjoittamiseen liittyvä toimijuus kehittyy parhaiten sellaista reflektiivisyyttä harjoittamalla, joka täyttää kriittisen reflektion ehdot. Kriittinen reflektio mahdollistaa opetus-oppimisvuorovaikutuksen ehtojen ja seuraamusten tarkastelun jonkin toimintaympäristön arvonmuodostusta silmällä pitäen. Musiikkikasvattajan ammatin harjoittamisen kannalta kriittinen reflektio edellyttää kykyä suhteuttaa välitön musiikillinen opetus-oppimistilanne niihin opetus-oppimisvuorovaikutuksen ehtoihin ja seuraamuksiin, jotka rajaavat ja mahdollistavat oppijan kasvua jossain oppimisympäristössä.

Oppimisympäristö käsittää minkä tahansa toimintakontekstin, joka tukee opettajan ja oppilaan välistä kasvatuksellista vuorovaikutusta. Oppimisympäristöä ei siis tarvitse rajata tiettyyn paikkaan ja aikaan (esim. musiikin luokkaan). Opetus-oppimisvuorovaikutuksessa oppimisympäristö ilmenee pedagogisina tilanteina – ongelmatilanteina, jotka edellyttävät pedagogisia ratkaisuja.

Käsitys opetus-oppimisvuorovaikutuksen tilannesidonnaisuudesta perustuu tässä Deweyn (2008d [1938]/LW 12) tapaan hahmottaa kasvu ja sitä kanavoiva reflektio osana tutkimusta (*inquiry*), ongelmallisten tilanteiden älyllistä ratkaisua, joka tuo esiin uusia toiminnan mahdollisuuksia.³ Opetus-oppimisvuorovaikutusta voidaan myös tematisoida Deweyn (Dewey ja Bentley 2008 [1949]/LW 16) myöhäisfilosofiasta peräisi olevan transaktion käsitteen avulla, joka muistuttaa siitä, että opetus-oppimisvuorovaikutus ei ole pelkkää opettajan yksisuuntaista yritystä säädellä oppijan käyttäytymistä, vaan yhteistoimintaa, joka vaikuttaa molempiin osapuoliin ja muuttaa heidän suhdettaan (ks. myös Biesta ja Burbules 2003; Semetsky 2008; Boyles 2012). Opetus-

3 On tärkeää huomata, että Deweyn *inquiry*-käsite laajenee tieteellistä tutkimusta (research) laajemmas, kattaen minkä tahansa älyllisen ongelmatilanteiden ratkaisun, joka johtaa uusiin yleistettäviin ja jaettaviin toiminnan tapoihin. Tästä näkökulmasta myös taide voi olla tutkimusta. Toinen tärkeä huomio koskee sitä, että Dewey sitoo kaiken tutkimuksen käytäntöön. Toisin sanoen teoreettisinkin tutkimus palvelee viime kädessä tulevaa toimintaa. (Dewey 2008d [1938]/LW 12.)

oppimisvuorovaikutus muuntuu kasvattavaksi silloin, kun opettajan ja oppijan suhde edistää molempien osapuolten kasvua. Kasvu voidaan tässä ymmärtää pedagogisen tilanteen emergentiksi (kehkeytyväksi, esiin tulevaksi) ominaisuudeksi, joka ei palaudu opettajan tai oppijan yksittäisiin kasvatustekoihin tai yksilöllisiin oppimisprosesseihin.⁴

Opettaja voi tukea kasvua monin tavoin. Aina ei ole etukäteen selvää, millä ehdoilla tämä tapahtuu, etenkään silloin, kun oppimisympäristö laajenee välittömän opetus-oppimisvuorovaikutuksen ulkopuolelle, kuten verkko-opiskelussa. Asian voi myös ilmaista niin, että kasvun ehdot laajenevat opetus-oppimistilanteista niihin moninaisiin laajemman tason vuorovaikutuksiin, joihin opetus-oppimisvuorovaikutuksen osapuolet elämässään kiinnittyvät. Näiden vuorovaikutusten hahmottaminen edellyttää opettajalta opetus-oppimisvuorovaikutuksen kontekstuaalista (asiayhteyden huomioivaa) tarkastelua.

Reflektiivisen käytännön käsitteen avulla on mahdollista tematisoida opettajan ammatillista toimintaa kasvun arvoulottuvuudella. Reflektiivisessä käytännössä reflektio tapahtuu toiminnan yhteydessä tai sen jälkeen (Schön 1989, 2017 [1983]). Toiminnan yhteydessä tapahtuva reflektointi on haasteellista erityisesti silloin, kun toimintatilanne on monirakenteinen, esimerkiksi kun opettaja opettaa isoa opetusryhmää (van Manen 1995).

Kasvatuksen ymmärtäminen reflektiivisenä käytäntönä nivoo opettajan toimintaan tarkoituksellisuuden, joka tematisoituu opettajan ammatin piirissä asetettuina arvotavoitteina. Musiikkikasvattajan rooli on yksi toimijuuden muoto, jossa tällaisia arvokkaiksi miellettyjä tavoitteita koskevat odotukset kohtaavat. Keskeiseksi haasteeksi nousee tällöin musiikkikasvattajan mahdollisuus kritisoida ja kehittää ammatillista käytäntöään.

Ammatillinen käytäntö viittaa tässä jonkin ammattikunnan järjestäytyneeseen ja koordinoituun toimintaan, joka pyrkii toteutta-

4 Yksi tapa tematisoida kasvatussuhde transaktiona on luonnehtia sitä dialogiseksi. Ajatuksena on tällöin, että kasvatusta tähtää molempien opetus-oppimisvuorovaikutuksen osapuolten kasvuun lisäten molempien toimijuutta (ks. esim. Anttila 2011; Kazepides 2013).

maan kyseisellä ammattialalla arvokkaaksi määriteltyjä tavoitteita. Ammatillinen käytäntö perustuu kriittisen reflektion näkökulmasta sekä ammatinharjoittajien jaettuun käsitykseen ammatin tarkoituksesta että heidän kykyinsä uudistaa sitä. Ammatillisilla toimijoilla tulee olla valmiudet uudistaa ammatillista käytäntöä suhteuttamalla sen ehtoja sen seuraamuksiin.

Voidaan ajatella, että kriittinen omaan ammattiin kohdistuva reflektio rakentaa opettajan ammatillista orientaatiota, joka etsii mahdollisuuksia uudistaa hänen ammatillista käytäntöään. Ammatillisella orientaatiolla viitataan valmiuksien (taitojen, tietojen ja asenteiden) valikoimaan, jonka avulla ja ansioista opettaja toimii ammatissaan (ks. van Veen ym. 2001; Vähäsantanen ym. 2021). Opettajan ammatillista orientaatiota voidaan kuvata opettajan työn arvoulottuvuudella ymmärryksenä sen merkityksestä ja eettisenä sitoutumisena sen harjoittamiseen. Opettajan ammatillinen orientaatio laajenee hedelmällisimmillään käytännöllisistä toimintavalmiuksista opetus-oppimisvuorovaikutuksen ehtojen ja seuraamusten kriittiseen reflektioon. Opettaja on ihanteellisimmillaan reflektiivinen käytännön toimija, joka kykenee oman ammattinsa arvioimaan uudistamiseen. Näillä ehdoilla opettajan ammatin harjoittaminen on mahdollista tulkita praksikseksi, kriittisen reflektion kanavoimaksi ammatilliseksi käytännöksi, joka pystyy vaikuttamaan omiin ehtoihinsa (Freire 2018 [1970], 52; Regelski 2005; vrt. Elliott ja Silverman 2015, luku 5; Wainwright 2022).

Kokoavasti voidaan todeta, että musiikkikasvattajan ammatin harjoittaminen perustuu kasvattavimmillaan kriittiseen reflektioon. Kriittinen reflektio laajenee opettajan ja oppijan vuorovaikutuksen arvioivasta tarkastelusta oppimisympäristön opetus-oppimisvuorovaikutukselle asettamien ehtojen tarkasteluksi. Oman ammatillisen käytännön kriittinen reflektio oppimisympäristön asettamia ehtoja vasten auttaa musiikkikasvattajaa toteuttamaan oppimisympäristöön ja pedagogisiin tilanteisiin sisältyviä merkityspiirin avartumisen mahdollisuuksia. Musiikkikasvatuksen harjoittaminen reflektiivisenä käytäntönä edellyttää ammatillista orientaatiota, joka laajenee ammatillisen käytännön kriittiseen arviointiin. Tällainen ammatillinen orientaatio kehittyy parhaiten silloin, kun musiikkikasvattaja kohdistaa kriittistä

reflektiota ammatillisen toimintansa ehtoihin ja seuraamuksiin ammatilliselle käytännölleen ominaisissa ongelmatilanteissa tai niiden yhteydessä. Näin kriittinen reflektio kehittää musiikkikasvattajan toimijuutta ja luo edellytykset musiikkikasvatuksen harjoittamiselle ammatillisena praksiksena.

Systeeminen näkökulma musiikkikasvattajan ammatilliseen reflektioon

Edellä kävi ilmi, että opettajan ammatillisen reflektion tarve nousee esiin oppimisympäristössä, joka luo edellytykset opetus-oppimisvuorovaikutukselle pedagogisissa tilanteissa. Tämän voi myös ilmaista niin, että opettajan ammatillinen reflektio on ekologista: se tapahtuu suhteessa ympäristöön, tiedostaen sen asettamia mahdollisuuksia ja rajoituksia.⁵

Opettajan ammatillisen reflektion ekologista ulottuvuutta voi hahmottaa teoreettisesti systeemiajattelun avulla (ks. esim. Sterling 2004; Wiek ym. 2011; Kagan, S. 2014, 2019). Systeemiajattelu kohdistuu nimensä mukaisesti järjestelmätason ilmiöihin: sellaisiin järjestelmien elementtien vuorovaikutuksiin, joiden ajatellaan tekevän niistä enemmän kuin osiansa summan (ks. esim. Senge 1990; Richmond 1991; Meadows 2008; Arnold ja Wade 2015).⁶ Huomio on paitsi yksittäisissä systeemeissä, myös niiden muodostamissa yläsysteemeissä – ja toisaalta alasysteemeissä, joista ne muodostuvat. Niinpä esimerkiksi musiikin luokassa tapahtuvaa opetus-oppimisvuorovaikutusta voidaan tarkastella koulun tai laajemmin koulutusjärjestelmän sisällä. Vastaavasti opetus-oppimisvuorovaikutukseen osallistuvat henkilöt muodostavat itsessään systeemejä, jotka sulkevat sisäänsä alasysteemejä (esim. yk-

5 Alkuliite ”eko-” viittaa etymologisesti sekä ympäristösuhteeseen että toiminnan ympäristövaikutuksiin. Kreikan kielen käsite *oikos* viittasi alun perin kotitalouteen (Foxhall 1989). Näin ekologisuuden voidaan ajatella viittavan myös taloudellisten resurssien taroituksenmukaiseen jakoon yhteiskunnassa, mikä tuo siihen mukaan poliittisen merkitysulottuvuuden (Manninen ja Nokelainen 2021).

6 Systeemi voidaan määritellä vastaavasti joidenkin elementtien (systeemin osien) vuorovaikutusten järjestäytyneeksi tai järjestetyksi kokonaisuudeksi.

silön tunteiden säätely).

Lisähaastetta systeemiajatteluun tuo se, että sama ylemmän tason systeemi voidaan kuvata useamman alemman tason systeemin tuotoksena. Voidaan esimerkiksi ajatella, että oppijan kasvun edellytykset eivät ole riippuvaisia vain pedagogisesta vuorovaikutuksesta, vaan niihin vaikuttaa lukuisia muita vuorovaikutusjärjestelmiä (esim. koti- ja kaveripiiri), joiden keskinäisvaikutuksen tiedostaminen auttaa ymmärtämään myös musiikkikasvatuksen ongelmakentän kokonaisuutta.

Henkilöiden, ryhmien tai instituutioiden välisistä vuorovaikutuksista koostuvia kokonaisuuksia voidaan kutsua sosiaalisiksi systeemeiksi. Moderni yhteiskunta pitää sisällään monenlaisia sosiaalisia systeemejä, jotka ovat eriytyneet toimittamaan erilaisia yhteiskunnallisia tarkoituksia – esimerkiksi kunnan kulttuuritoimella on eri tarkoitus kuin koulutoimella, ja vastaavasti musiikkiopistolla on eri tarkoitus kuin peruskoululla. Sen sijaan myöhäismodernissa yhteiskunnassa⁷ sosiaalisten systeemien funktiot limittyvät toisiinsa tavoilla, jotka eivät enää mahdollista selvärajaisia erotteluja systeemien tarkoitusten pohjalta (ks. Giddens 1990; Fornäs 1998; Münch 1988; Sevänen 1998; Bauman 2000). Tämä limittyneisyys tuo esiin tarpeen lisääntyvälle systeemien väliselle kommunikaatiolle.⁸

Sosiaalisten ympäristöjen mahdollisuus kommunikoida on ollut systeemiteorian kiistakysymys. Luhmannin (1995) mukaan sosiaaliset systeemit eivät kommunikoi keskenään, vaan lähinnä reagoivat toistensa toimintaympäristössä aiheuttamiin häiriötiloihin omilla ehdoillaan – esimerkiksi silloin, kun musiikkioppilaitosjärjestelmä reagoi poliittisen systeemin aiheuttamiin muutospaineisiin yhteiskunnassa. Lienee kuitenkin järkevää olettaa, että ympäristön muuttuessa sosiaa-

7 Viittaus myöhäismoderniin (*late modernity*) sisältää tässä oletuksen siitä, että elämme yhteiskunnallisina toimijoina edelleen modernia aikaa – toisin sen jälkivaihetta, jolle ovat ominaisia kulttuurisiin murroksiin kietoutuvat muutokset (ks. esim. Giddens 1990; Fornäs 1998; Bauman 2000; Reckwitz 2020, 2021).

8 Kommunikaation voi tässä ymmärtää sekä viestinnäksi että resurssien jakamiseksi. Deweyn (2008a [1916]/MW 9, 7–8) mukaan kommunikaatio on yhteisen ymmärryksen jakamista jossain yhteistoiminnallisessa tilanteessa, ja sellaisenaan se on aina kasvatavaa. Systeemiseen näkökulmaan sovellettuna voidaan ajatella, että kommunikaatio mahdollistaa systeemien kasvun, niiden toiminnan merkityksellisyyden avartumisen.

listen systeemien välillä tapahtuu kommunikaatiota, minkä voi nähdä esimerkiksi ilmenevän niiden piirissä toimivien henkilöiden roolien monitulkintaisuudessa ja heidän yhteistoimintansa saamissa erilaisissa merkitystulkinnoissa.

Esimerkiksi opettajankoulutuslaitoksella toimiva musiikin didaktikko voi löytää itsensä samanaikaisesti tutkijan, muusikon, opettajan ja hallinnon toimijan rooleissa. Hänen päivittäisessä työssään nämä roolit limittyvät yhteen samalla kun niiden edustamat sosiaaliset systeemit limittyvät yhteen eli interpenetroituvat (*interpenetration*) (ks. Münch 1988; Sevänen 1998; Väkevä 2015; vrt. Luhmann 1995, 213–214). Vaikka tämä roolien kirjo saattaa pirstoa didaktikon ammatillista profilia ja tätä kautta hämärtää hänen ammatillista orientaatiotaan, se voi mahdollistaa myös toimimisen välittäjänä (*brokering*) systeemien yhteisillä toiminta-alueilla – vaikkapa didaktikon luennoissa muusikoille kunnan kulttuuritoimen järjestämässä täydennyskoulutuksessa (ks. Hargadon 2002; Stovel ja Shaw 2012). Tällainen systeemien rajoja rikkova välitystoiminta on erityisen tarpeellista myöhäismodernissa yhteiskunnassa, jonka murrokset asettavat sosiaalisille systeemeille uusia ehtoja ja odotuksia. Esimerkiksi tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vaatimuksia on viime vuosina ehdotettu sosiaalisia systeemejä yhdistäviksi arvoperustoiksi, mikä on ilmennyt mm. musiikkikasvatuksen saavutettavuuden lisäämiseen kohdistuvina vaatimuksina (Laes ym. 2018; Väkevä ym. 2017, 2022; Westerlund ym. 2019; Westerlund ym. 2021).

Opettajan ammatilliseen käytäntöön sisältyvän kriittisen reflektion näkökulmasta systeemijattelu asettaa haasteen: mitkä eri järjestelmät tulisi ottaa huomioon opetus-oppimisvuorovaikutuksen pedagogisessa säätelyssä? Entä miten opettaja voi toimia parhaiten systeemien välittäjän roolissa? Lienee selvää, että opettaja ei voi huomioida työssään kaikkia systeemien sisäisiä ja välisiä vuorovaikutuksia, vaan hänen tulee valita tarkastelun kohteeksi ne yhteydet, joiden tiedostaminen on olennaisinta oppijan kasvun edistämisen kannalta kussakin pedagogisessa tilanteessa. Toisin sanoen opettajan ekologinen tietoisuus tulee kanavoida tilannekohtaisesti. Tämä ei kuitenkaan vähennä systeemijattelun arvoa pedagogisen käytännön teoreettisena viitekehysenä.

Vaikka opettajan huomio keskittyisi rajattuun opetus-oppimistilanteeseen, hän voi ottaa vaarin eri systeemien sille asettamista odotuksista ja ennakoita opetus-oppimisvuorovaikutuksen seuraamuksia näitä odotuksia silmällä pitäen.

Lisähaasteen systeemiajattelua harjoittavalle opettajalle asettaa koulutusjärjestelmän limittyminen muiden sosiaalisten systeemien kanssa. Vaikka modernin koululaitoksen keskeinen tehtävä on ollut toteuttaa yhteiskunnallista funktiotaan kasvatustehtävän toteuttajana, se jakaa tämän vastuun muiden sosiaalisten järjestelmien kanssa. Oppijan kasvu siis toteutuu samanaikaisesti usean sosiaalisen systeemin – perheen, kaveripiirin, harrastuspiirin, kolmannen sektorin jne. – leikkauksissa, mikä tekee siitä lähtökohtaisesti monimuotoisen ilmiön. Tämä ei kuitenkaan vähennä opettajan pedagogista vastuuta: vaikka oppimisympäristö on monimuotoinen ja dynaaminen, opettajan ammatilliseen rooliin kuuluu sen piirissä tapahtuvan opetus-oppimisvuorovaikutuksen tukeminen tavoilla, jotka edistävät oppijoiden kasvua ja näin toimivat heidän parhaakseen. Tätä van Manenin (2015) termien ilmaistuna pedagogisen tahdikkuuden vaatimusta ei voi palauttaa opetussuunnitelmaan, opettajan tarkoitusperiin, eikä oppijoiden henkilökohtaisiin kasvutarpeisiin. Kyse on järjestelmätason ilmiöstä, opetus-oppimisvuorovaikutuksen limittymisestä muihin kasvua kehystäviin vuorovaikutuksiin ja näiden vuorovaikutusten tuottamiin systeemeihin. Systeemiajattelu tarjoaa tämän kokonaisuuden hahmottamiselle käsitteellisen alustan. Näin se palvelee opettajan kriittistä reflektiota ja ammatillista käytäntöä.

Kestävyys systeemiajattelun kohteena

Myöhäismodernissa sosiaaliset järjestelmät lomittuvat yhteen, mikä vaikuttaa opettajan ammattiin kohdistuviin odotuksiin. Esimerkkinä tästä voidaan käyttää kestävyiden erilaisten vaatimuksen ulottamista musiikkikasvatukseen. Kestävyydellä tarkoitetaan yleensä toimimista resurssien puitteissa, toimintaympäristöä liikaa rasittamatta ja sen

sietokykyä kunnioittaen.⁹ Hiilijalanjäljen pienentämisen ja taloudellisuuden ohella kestävyydelle asetetaan sosiokulttuurisia vaatimuksia, mikä voi esimerkiksi tarkoittaa, että koulutuksesta haetaan keinoja yhteiskunnallisen, kulttuurisen ja poliittisen kantokyvyn turvaamiseen (Bonnett 2002; Kagan, S. 2014, 2018). Kestävyuden ongelmavyyhtiä onkin viime vuosikymmeninä haluttu kerää auki kestävä kehityksen taloudellisesta tehokkuusvaatimuksesta syvän ekologian (*deep ecology*) mukaiseksi ympäristöviisaudeksi, johon voidaan liittää posthumanistinen vaatimus ihmisen tunnustamisesta yhtenä ekologisen systeemin tekijänä muiden tekijöiden joukossa (Næss ja Jickling 2000).¹⁰

Laajasti hahmotettuun kestävyYTEEN liittyvät teemat ovat nousseet esiin ennen muuta kulttuuriseen ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen liittyvinä vaatimuksina musiikkikasvatuksessa ja laajemmin taidekasvatuksessa (ks. esim. Schippers 2009; Titon 2009; Allsup ja Shieh 2012; Benedict ym. 2015; Schippers ja Grant 2016). Jotkut tutkijat ovat hakeneet musiikista ja muista taiteista kestävä ympäristösuhteen merkityksellisyyden perustaa (Titon 2009; Kagan, S. 2014, 2018; Dieleman 2017). Taidekasvatuksen on myös ajateltu tarjoavan välineitä monitahoisen systeemitodellisuuden hallintaan ja sen eri tasojen vuorovaikutuksen edistämiseen (Kagan, S. 2014, 2018; Dieleman 2017).

Vaikka hyväksyttäisiin, että musiikkikasvattajan vastuu laajenee opetus-oppimisvuorovaikutuksen pedagogisesta säätelystä monitahoisen oppimisympäristön kestävyuden turvaamiseen, vastaamatta jää kysymys, miten hänen ammatillista toimintaansa ohjaava kriittinen reflektio voi luoda siteen opetus-oppimistilanteen pedagogisen

9 Brundtlandin komission tunnetun määritelmän mukaan kestävyys ottaa huomioon jälkipolvien näkökulman (Brundtland 1987). Näin siihen liittyy eettinen ulottuvuus, joka määrätty ihmiselämän turvaamisena. Myöhemmin kestävyys on ulotettu ekologisen kestokyvyn turvaamisesta taloudelliseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen kestävyYTEEN.

10 Vaikka syvään ekologiaan on liitetty ei-tieteellisiä ideologioita, se voidaan myös ymmärtää eri tieteellisten tutkimusalojen leikkauspintana. Keskeinen syvään ekologiaan liittyvä argumentti tästä näkökulmasta on antroposentrisyyden (ihmiskeskeisyyden) hylkääminen tutkimuksen filosofisena lähtökohtana. Se, elämmekö joidenkin tutkijoiden esittämällä tavalla erityistä ihmisen ympäristövaikuttavuuden kumuloitumisen geologista aikakautta eli antroposeeniä (Crutzen ja Stoermer 2021 [2000]), on tulkinallinen kysymys (ks. esim. Lewis ja Maslin 2015).

ohjaamisen ja oppimisympäristön ekologisen tarkastelun välille. Miltä perustalta kestävyyskasvatus on parhaiten toteutettavissa musiikkikasvatuksessa? Yksi tapa vastata tähän kysymykseen on korostaa kestävyysajattelua osana musiikkikasvattajan kriittistä reflektiota.

Kestävyysajattelu ja opettajan kriittinen reflektio

Kestävyysajattelulla viitataan tässä kriittiseen reflektioon, joka kohdistuu jonkin toiminnan kestävyteen sen ehtojen ja seuraamusten valossa arvioituna. Kestävyysajattelu ei siis koske pelkästään ympäristövaikutuksia, vaan kohdistuu myös toimintaympäristön toiminnalle asettamiin edellytyksiin, etsien näiden välistä tasapainoa.

Kestävyysajattelu voidaan ymmärtää myös systeemijatteluna, joka huomioi systeemitasojen yhteen liittymisen monitahoisuuden ja auttaa hahmottamaan toiminnan kerrannaisvaikutuksia (Kagan, S. 2014, 2018). Voidaan ajatella, että kestävyysajattelun harjoittaja ei ole pelkkä kestävyiden ehtojen tutkija, vaan välittäjähahmo. Välittäjähahmo viittaa tässä sekä edellä kuvattuun systeemien keskinäiseen välitykseen että jostain välittämiseen – eettiseen asenteeseen, joka hakee toiminnan kestävyydelle arvopohjaa sen kehyksenä toimivien systeemien kestävyiden edistämisestä. Eettisyys voidaan tässä ymmärtää jaetuksi vastuuksi erilaisista systeemeistä, ekososiaalisiksi sivistykseksi, joka kykenee ottamaan huomioon toiminnan moninaiset ehdot ja seuraamukset toiminnan aikana, sitä ennen ja sen jälkeen – kuitenkin hyväksyen, että kaikkia toiminnan ehtoja ja vaikutuksia ei kyetä koskaan tyhjentävästi kuvaamaan (Salonen 2013; Manninen ja Nokelainen 2021).

Mitä kestävyysajattelu sitten tarkoittaa musiikkikasvattajan kriittisen reflektion ja ammatin harjoittamisen kannalta? Kriittinen reflektio kohdistuu kestävyysajattelunakin toiminnan ehtoihin ja seuraamuksiin, mutta toiminta hahmotetaan järjestelmätason ilmiönä, osana monimuotoista ylä- ja alasytemien vuorovaikutusten kenttää. Voidaankin sanoa, että kestävä musiikkikasvatus on kestävä musiikillisen kasvun tukemista sen kaikilla ulottuvuuksilla. Tästä näkökulmasta musiikkikasvatuksen kannalta olennaista on, että tunnistetaan, että musiikillinen kasvu tapahtuu suhteessa eri systeemeihin, joiden kantokyvyn

arviointi on keskeisessä roolissa musiikillisen kasvun rajoja ja mahdollisuuksia määriteltäessä. Musiikki jättää jälkensä luontoon ja ihmisten elämään eri tavoin, ja tämän tiedostamista voi pitää musiikkikasvattajan kestävyysajattelun edellytyksenä.

Ekososiaalisen sivistyksen näkökulma huomioi samanaikaisesti sekä kasvun ekologiset ehdot että opetus-oppimisvuorovaikutusten mahdollisuudet tukea kestäväää kasvua. Musiikkikasvattajalta tämä ei edellytä kaikkien opetus-oppimisvuorovaikutukseen vaikuttavien tekijöiden huomioimista, mutta se edellyttää pedagogisten tilanteiden tematisointia kestävyysnäkökulmasta. Hankalaksi tämän tekee se, että oppimisympäristöt ovat huokoisia: ne laajenevat välittömästi tilassa ja ajassa jaetusta toimintayhteydestä eri systeemitasot läpäiseväksi vuorovaikutusten verkostoksi. Pedagogiselta kannalta oppimisympäristön huokoisuus tarkoittaa, että vaikka opettajan huomio olisi tilannekohtaisesti jossain hyvinkin konkreettisesti ilmiössä, vaikkapa harjoiteltavan kappaleen rytmisessä fraseerauksessa, opittavan merkityksellisyys – sen kasvattavuuden edellytys – syntyy sen yhteyksistä niihin systeemeihin, joiden osana oppijat päivittäin elävät, ja joiden puitteissa he asettavat asioita merkitysyhteyksiin. Pedagogista kestävyyttä tukee ennen kaikkea se, että opetus-oppimisvuorovaikutuksen säätely auttaa laajentamaan oppijan tietoisuutta näistä merkitysyhteyksistä sekä siitä, miten tämä tietoisuus voi ohjata hänen tulevaa toimintaansa.

Kestävä kasvu laadullisena muutoksena

Kasvatuksen muutospotentialiaali ei tarkoita pelkästään sitä, että oppijan merkityspiiri avartuu erilaisten musiikillisten käytäntöjen hallinnan myötä. Transaktionaalisesta näkökulmasta kasvattavaa on sellainen opetus-oppimisvuorovaikutus, joka tuo esiin uusia suhteita erilaisten ilmiöiden välillä johtaen niiden laajempaan hallintaan. Voidaan ajatella, että tällainen asioiden yhteen suhteuttaminen tukee toiminnan laadullista merkitysulottuvuutta. Laadullisuus voidaan tässä katsannossa liittää systeemidynamiikkaan, eli siihen, miten systeemit muodostavat laajemman tason systeemejä vuorovaikutuksessa keskenään (ks. esim. Kagan, J. 2008; Spencer ja Perone 2008).

Filosofiassa laadulla (kvaliteetilla, *quality*) viitataan yleensä ominaisuuteen (*property*), joka voidaan liittää johonkin ilmiöön (esim. tietyllä äänitapahtumalla on harmoninen spektri, jonka havaitsemme lämpimänä äänensävynä).¹¹ Laatu voidaan kuitenkin myös ymmärtää ominaisuuksien välisenä suhteena – esimerkiksi orkestraatioissa tai äänisynteesissä voidaan saada aikaan uusia tehoja äänenvärejä tai aaltomuotoja yhdistelemällä. Näin ymmärrettynä laatuun ei tarvitse sisältyä arvioivaa ulottuvuutta siinä mielessä, että vain yksittäisen systeemin tai sen elementin toimintaa (esim. solistin soittoa) arvioitaisiin laadullisesti. Kyse on pikemmin systeemien vuorovaikutuksen tuottamasta muutoksesta, joka siirtää toiminnan painopisteen uudelle tasolle (esim. musiikkiteoksen mieleenpainuvassa esityksessä, johon solisti osallistuu). Systeemidynamiikan kautta ymmärrettynä laadulle voidaankin määritellä arvo sen kautta, miten se auttaa systeemien keskinäisen vuorovaikutuksen koordinoinnissa tuottaen uusia vuorovaikutuksen mahdollisuuksia. Laatua ei tällöin liitetä systeemiin ulkopuolelta, vaan se tulee esiin systeemin koordinoituessa suhteessa muihin systeemeihin ja ympäristöön (ks. Dewey 2008b [1925]/LW 1).¹²

Kuten edellä kävi ilmi, systeemiajattelussa on korostettu eri systeemitasojen kehkeytymistä alemmista systeemitasoista. Edellä esitin myös, että kasvun voi käsittää uusia laatuja esiin tuovana ilmiönä. Kun kasvu liitetään yhteisöllisen merkityspiirin avartumiseen, se saa tulkinnan laadullisena muutoksena, jossa oppimisympäristön muodostavat erilaiset vuorovaikutukset – fyysiset, psykologiset, sosiaaliset ja kulttuuriset – tuottavat uusia elämisen ehtoja ja mahdollisuuksia. Vastaavasti kestävyysajattelun tehtävänä musiikkikasvatuksessa voisi olla huomion kohdistaminen musiikillisen kasvun ehtoihin ja seuraamuksiin oppimisympäristössä yhteen limittyvien systeemien vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tästä näkökulmasta musiikkikasvattajan

11 Ominaisuuksien filosofisista määritelmistä (ks. Orilia ja Paoletti 2022). Äänen olemukseen liittyvistä filosofisista tulkinnoista ks. Casati, Dokic ja Di Bona (2020).

12 Deweyn (2008b [1925]/LW 1) käyttämiä esimerkkejä tällaisesta uudelle systeemisellem tasolle (*plateau*) johtavista koordinaatioista ovat tietoisuus ja kulttuuri: molemmat luovat edellytyksiä uudennuolille ja merkityksellistämisen tavoille.

ammattillista reflektiota tukee parhaiten monialainen ymmärrys musiikkisten käytäntöjen puitetekijöistä.

Kestävyysajattelu systeemisen muutoksen edellytyksenä

Systeemiajatteluun liittyvä kokonaisvaltainen tarkastelu ei kuitenkaan vielä riitä kestävyysajattelun lähtökohdaksi. Kestävyysajattelu ei voi pitäytyä systeemien verkoston kuvaamiseen, vaan siihen kutoutuva arvoulottuvuus edellyttää pyrkimystä systeemien keskinäisen toiminnan muutoksen, transformaation, jota kriittinen reflektio tukee (Kagan, S. 2014, 2018).¹³ Transformaation vaatimus voidaan pedagogisessa asiayhteydessä liittää kasvun arvotavoitteeseen: kasvun pedagogisen tukemisen tavoitteena ei ole vain käsitteellistä maailmaa, vaan tuottaa uusia muutokseen tähtäviä ajatus-, hahmotus- ja toimintamalleja. Vastaavasti kasvattava merkityspiirin avartaminen ei vielä sinänsä tarkoita, että opetus-oppimisvuotovaikutus edistäisi kestävästä ympäristösuhdetta. Tarvitaan huomion kohdistamista siihen, miten eri systeemit voivat toimia kestävästi vuorovaikutuksessa keskenään. Opettajalta tämä edellyttää oman pedagogisen roolin tunnistamista kestävyuden kriittisenä edistäjänä ja tietoisuutta eri systeemien linkittymisestä yhteen.

Niinpä esimerkiksi musiikin eri kulttuureissa saamat merkitykset eivät vielä sellaisenaan viitoita tietä kestävään musiikkikasvatukseen. Vihkiytyminen musisointiin jonkin musiikkilisen käytännön, vaikkapa länsimaisen populaarimusiikin, piirissä ei sellaisenaan tue kestävyyttä, ellei siihen liity pyrkimys tarkastella kyseisen musiikkilisen käytännön suhteita erilaisiin siihen liittyviin systeemeihin. Reflektiivisuuden arvotavoitteen näkökulmasta kulttuurista kestävyyttä ei voi myöskään

13 Transformaation voi laajimmillaan ymmärtää minkä tahansa systeemin muodonmuutoksena: se voi koskea ihmisyksilöä, yhteisöä, yhteiskuntaa ja kulttuuria – ja myös ei-inhimillisiä systeemejä, kuten eläinten ja kasvien ja teknologian muodostamia ekosysteemejä. Ihmisen toiminnasta puhuttaessa keskeinen kriteeri transformaatiolle on kriittinen reflektio, kyky tarkastella toiminnan ehtojen ja seuraamusten välistä suhdetta ja oppia uusia kestävämpiä toiminnan tapoja erilaisissa oppimisympäristöissä.

palauttaa yksioikoisesti kulttuuriperinteiden vaalimiseen ja säilyttämiseen, vaan kulttuurisiin käytäntöihin perehdyttämisessä tulee olla mukana kriittinen elementti, joka mahdollistaa niiden arvioimisen kestävyiden näkökulmasta ja tarvittaessa auttaa tunnistamaan tarpeen niiden muuttamiselle (vrt. Titon 2009; Schippers ja Grant 2016; Østergaard 2019). Esimerkiksi digitaalinen musiikkikulttuuri ei ole välttämättä kestävämpää kuin analoginen musiikin harjoittaminen – molempia on tarkasteltava niiden erilaisten kerrannaisvaikutusten näkökulmasta eri systeemitasoilla (Brennan 2020; Brennan ja Devine 2020). Musiikkikasvatuksen tulisikin tarjota oppijoille mahdollisuuksia arvioida musiikillisten käytäntöjen ympäristövaikutuksia kriittisesti, ottaen huomioon niiden kytketymisen erilaisiin systeemeihin ja systeemien väliseen vuorovaikutukseen.

Merkityspiirin avartuminen ei siis ole vielä tae siitä, että oppija oppisi hahmottamaan, miten tulisi toimia. Olennaista on tarkastella vallitsevia käytäntöjä kriittisesti kestävyiden näkökulmasta. Esimerkiksi musiikkikasvattajan tulisi pohtia, millaiset musiikkipedagogiset käytännöt ovat kestäviä eri systeemien ulottuvuuksilla: lisääkö esimerkiksi digitaalisten instrumenttien käyttö luokassa musiikin opetuksen kestävyttä? Tätä helpottaa oppimisympäristön valikoiva rajaaminen ratkaistaviksi ongelmiksi, ennemmin kun pelkästään kuvailtaviksi, analysoitaviksi ja selitettäviksi ilmiöiksi: miten esimerkiksi tulisi vastata omassa elämässä musiikin digitaaliseen suoratoistoon liittyviin kestävyyskysymyksiin?¹⁴ Musiikkikasvattajalta tämä edellyttää valmiutta käytännön ongelmanratkaisuun eri kestävyiden näkökulmien yhteen sovittamiseksi ja uusien, aiempaa laajempien näkökulmien esiin nostamiseksi musiikillisten ilmiöiden yhteydessä.

Kestävyysajattelun ja kestävien käytäntöjen pedagogisen kehittämisen voi rinnastaa transdisiplinääriseen tutkimukseen, jossa eri

14 Nämä kysymykset eivät rajoitu digitaalisen suoratoiston hiilijalanjälkeen: voidaan esimerkiksi pohtia tämän musiikin levityskanavan taloudellista kestävyttä musiikin tuottajien kannalta. Taloudellisen kestävyiden teemaa on käsitelty suhteellisen vähän musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa, vaikka sosiaalinen media on muuttanut perusteellisesti musiikin tuottamisen, välittämisen ja kuluttamisen ehtoja (ks. Aróstegui 2020; Väkevä 2020).

tutkimusnäkökulmien ja menetelmien synergiasta haetaan pontimia järjestelmätason ongelmien ratkaisuun (Lang ym. 2012; Kagan, S. 2014). Ilmiölähtöinen oppiminen, keskittyminen yhteen tarkastelukohteeseen eri tutkimusalojen näkökulmasta, voi olla yksi avain tällaisen tutkimuksen pedagogiseen soveltamiseen – kunhan ilmiöitä tarkastellaan yhteydessä muihin ilmiöihin ja laajempiin systeemiin kokonaisuuksiin. Vaikka musiikin opetus-oppimisvuorovaikutuksen polttopisteessä on käytännön musisointi – laulaminen, soittaminen, säveltäminen, improvisointi, musiikkiliikunta ja musiikin johtaminen – musiikillista toimintaa on mahdollista tarkastella ja pyrkiä ymmärtämään ilmiönä eri näkökulmista.¹⁵ Kestävyysajattelun kannalta musiikkikasvatukseen ei tulisikaan keskittyä pelkästään jonkin musiikillisen käytännön piirissä arvokkaaksi määriteltyyn toimintaan, vaan sen tulisi etsiä kasvun edellytyksiä laajemmasta musiikillisen toiminnan ehtojen ja seuraamusten hahmottamisesta.

Lopuksi

Olen tässä luvussa tarkastellut kestävyysajattelua systeemiajattelun muotona, joka ohjaa musiikkikasvattajaa ottamaan huomioon opetus-oppimisvuorovaikutuksen kiinnittymisen oppimisympäristöön systeemien välisen kestäväen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Ehdotin kriittistä reflektiota kestävyysajattelun perustaksi, koska se auttaa ymmärtämään musiikkikasvattajan ammatillisen käytännön reflektiivisenä käytäntönä tai praksiksena, tuoden esiin mahdollisuuksia kritisoida sitä ja tarvittaessa muuttaa sen ehtoja.

Kestävyys tarjoaa arvoulottuvuuden, joka auttaa laajentamaan musiikkikasvatukseen reflektiivistä käytäntöä välittömän vaikutuspiirinsä ulkopuolelle. Koska kestävyuden ongelma on hyvin monimutkainen,

15 Musiikkitieteessä yhden esimerkin tarjoaa feministisen näkökulman ulottaminen länsimaisen taidemusiikin analyysiin, joka toi esiin uusia suhteita klassisiksi ylennettyjen mestariteosten ja ne klassikoiksi määrittelevien sosiaalisten systeemien ja diskurssien välillä (McClary 2007 [1989]). Kulttuurisen musiikintutkimuksen myötä musiikin tutkimuksessa on korostunut moninäkökulmaisuus. Samalla on otettu kriittistä etäisyyttä länsimaisen kulttuuripiirin kanonisaatioon (ks. esim. Moisala ja Seye 2020).

kestävyyssajattelun sisällyttäminen pedagogiikkaan edellyttää eri näkökulmien luovaa yhteen limittämistä. Vaikka musiikkikasvattajan ammatinharjoituksessa opetus-oppimisvuorovaikutus tematisoituu konkreettisina musiikillisina tilanteina, kestävyyskasvatuksen näkökulmasta on tärkeää säilyttää kriittinen etäisyys opeteltaviin musiikilliseen käytäntöihin.

Kestävyyteen liittyvät kysymykset ovat olennaisia musiikkikasvatuksen ammatillisen käytännön kehittämisen kannalta, koska ne tarjoavat mahdollisuuksia asettaa kulttuurisesti vakiintuneet musiikillisen toiminnan muodot kriittisen tarkastelun kohteeksi. Jokaisella musiikillisella käytännöllä on moninaisia kiinnikkeitä eri systeemien muodostamaan oppimisympäristöön, ja nämä kiinnikkeet määrittävät musiikillisen toiminnan kestävyiden ehdot. Oppimisympäristön tarkastelu eri kestävyiden muotojen näkökulmasta auttaa tunnistamaan näitä kiinnikkeitä ja luomaan musiikkikasvatuksesta aidosti reflektiivisen käytännön, joka hyödyntää kriittistä ajattelua laajimmillaan – ja kasvattavimmillaan.

Lähteet

Allsup, Randall E. ja Shieh, Eric 2012. Social justice and music education: The call for a public pedagogy. *Music Educators Journal* 98 (4), 47–51.

Anttila, Eeva. 2011. Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa Anttila, Eeva (toim.) *Taiteen Jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 20, 151–173.

Arnold, Ross D. ja Wade, Jon P. 2015. A definition of systems thinking: a systems approach. *Procedia computer science* 44, 669–678.

Aróstegui, José L. 2020. Implications of neoliberalism and knowledge economy for music education. *Music Education Research* 22 (1), 42–53.

Bauman, Zygmunt. 2000. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.

Benedict, Cathy, Schmidt, Patrick, Spruce, Gary, ja Woodford, Paul (toim.). 2015. *The Oxford handbook of social justice in music education*. New York, NY: Oxford University Press.

Biesta, Gert J.J. ja Burbules, Nicholas C. 2003. *Pragmatism and educational research*. Lanham, MD: Rowman ja Littlefield.

Bonnett, Michael. 2002. Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental education research* 8 (1), 9–20.

Boyles, Deron. 2012. Dewey, ecology, and education: Historical and contemporary debates over Dewey's naturalism and (transactional) realism. *Educational Theory* 62 (2), 143–161.

- Brennan, Matt. 2020. The environmental sustainability of the music industries. Teoksessa Oakley, Kate ja Banks, Mark (toim.) *Cultural Industries and the Environmental Crisis*. Cham: Springer, 37–49.
- Brennan, Matt ja Devine, Kyle. 2020. The cost of music. *Popular Music* 39 (1), 43–65.
- Brookfield, Stephen. 2017. *Becoming a critically reflective teacher*. Second edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brundtland, Gro H. 1987. *Report of the World Commission on environment and development: "our common future"*. Saatavissa: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> (luettu 12.4.2023).
- Casati, Roberto, Dokic, Jerome ja Di Bona, Elvira. 2020. Sounds. Teoksessa Zalta, Edvard N. (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Saatavissa: <https://plato.stanford.edu/archives/win2020/entries/sounds/> (luettu 12.4.2023).
- Crutzen, Paul J. ja Stoermer, Eugene. F. 2021. [2000]. The "Anthropocene." Teoksessa Benner, Susanne, Lax, Gregor, Crutzen, Paul J., Pöschl, Ulrich, Lelieveld, Jos ja Brauch, Hans G. (toim.) *Paul J. Crutzen and the Anthropocene: A New Epoch in Earth's History*. Cham: Springer, 19–21.
- Dewey, John. 2008a [1916]. *Democracy and Education*. Teoksessa Boydston, Jo A. (toim.) *John Dewey. The Middle Works, 1899–1924. Volume 9: 1916*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John. 2008b [1925]. *Experience and Nature*. Teoksessa Boydston, Jo A. (toim.) *John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Volume 1: 1925*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John. 2008c [1933]. How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Teoksessa Boydston, Jo A. (toim.) *John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Volume 8: 1933*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 105–51.
- Dewey, John. 2008d [1938]. Logic: The Theory of Inquiry. Teoksessa Boydston, Jo A. (toim.) *John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Volume 12: 1938*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John ja Bentley, A. 2008 [1949]. Knowing and the Known. Teoksessa Boydston, Jo A. (toim.) *John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Volume 16: 1949–1952*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1–293.
- Dieleman, Hans. 2017. Arts-based education for enchanting, embodied and embedded sustainability. *Artizein: Arts and Teaching Journal* 2 (2). Saatavissa: <https://open.siu.edu/atj/vol2/iss2/4> (luettu 12.4.2023).
- Elliott, David J. ja Silverman, Marissa. 2015. *Music matters: A philosophy of music education*. Second edition. New York, NY: Oxford.
- Foxhall, Lin. 1989. Household, gender and property in classical Athens. *The Classical Quarterly* 39 (1), 22–44.
- Fornäs, Johan. 1998. *Kulttuuriteoria: myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Tampere: Vastapaino.
- Freire, Paulo. 2018 [1970]. *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Bloomsbury.
- Giddens, Anthony. 1990. *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Hargadon, Andrew. B. 2002. Brokering knowledge: Linking learning and innovation. *Research in Organizational Behavior* 24, 41–85.

- Järvelä, Sanna, Lehtinen, Erno ja Salonen, Pekka. 2000. Socio-emotional Orientation as a Mediating Variable in the Teaching Learning Interaction: Implications for instructional design. *Scandinavian Journal of Educational Research* 44 (3), 293–306.
- Jay, Joelle K. ja Johnson, Kerri L. 2002. Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and teacher education* 18 (1), 73–85.
- Johns, Christopher. 2009. *Becoming a reflective practitioner*. Third edition. Oxford: Wiley & Blackwell.
- Kagan, Jerome. 2008. In defense of qualitative changes in development. *Child development* 79 (6), 1606–1624.
- Kagan, Sacha J. 2014. *Art and sustainability: Connecting patterns for a culture of complexity*. Second emended edition. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Kagan, Sacha J. 2018. Culture and the arts in sustainable development: rethinking sustainability research. In Meireis, Torsten ja Rippl, Gabriele (toim.) *Cultural Sustainability. Perspectives from the Humanities and Social Sciences*. New York, NY: Routledge, 127–139.
- Kansanen, Pertti. 1999. Teaching as teaching studying learning interaction. *Scandinavian journal of educational research* 43 (1), 81–89.
- Kazepides, Tasos. 2012. Education as dialogue. *Educational Philosophy and Theory* 44 (9), 913–925.
- Kinsella, Elizabeth A. 2007. Embodied reflection and the epistemology of reflective practice. *Journal of Philosophy of Education* 41 (3), 395–409.
- Korthagen, Fred A. J., Kessels, Jos, Koster, Bob, Lagerwerf, Bram ja Wubbels, Theo (toim.). 2001. *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Laes, Tuulikki., Westerlund, Heidi., Väkevä, Lauri ja Juntunen, Marja-Leena. 2018. Suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tehtävä nyky-yhteiskunnassa: Ehdotelma systeemiseksi muutokseksi. *Musiikki* (48) 2, 5–25.
- Lang, Daniel J., Wiek, Arnim., Bergmann, Matthias., Stauffacher, Michael, Martens, Pim, Moll, Peter, Swilling, Mark ja Thomas, Christopher J. 2021. Transdisciplinary research in sustainability science: practice, principles, and challenges. *Sustainability Science* 7, 25–43.
- Larrivee, Barbara. 2000. Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice* 1 (3), 293–307.
- Lewis, Simon L ja Maslin, Mark A. 2015. Defining the anthropocene. *Nature* 519 (7542), 171–180.
- Lipman, Matthew. 2003. *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loughran, J. John. 2002. Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education* 53 (1), 33–43.
- Luhmann, Niklas. 1995. *Social systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Manninen, Jyri ja Nokelainen, Riina. 2021. Ekososiaalinen sivistys haastaa vapaan sivistystyön. *Aikuiskasvatus* 41 (2), 140–147.
- McClary, Susan. 2007 [1989]. The Blasphemy of Talking Politics During Bach Year. Teoksessa Leppert, Richard ja McClary, Susan (toim.). *Music and society: The politics of composition, performance and reception*. Cambridge: Cambridge University Press, 13–62.
- Meadows, Donella H. 2008. *Thinking in systems: A primer*. London: Earthscan.

- Moisala, Pirkko ja Seye, Elina. 2020. *Musiikki kulttuurina*. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura.
- Münch, Richard. 1988. *Understanding modernity: toward a new perspective going beyond Durkheim and Weber*. London: Routledge.
- Næss, Arne ja Jickling, Bob. 2000. Deep ecology and education: A conversation with Arne Naess. *Canadian Journal of Environmental Education* 5 (1), 48–62.
- Orilia, Francesco ja Paoletti, Michele. P. 2022. Properties. Teoksessa Zalta, Edward N. (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Saatavissa: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/properties> (luettu 12.4.2023).
- Pollard, Andrew J. 2005. *Reflective teaching*. Second edition. London: Continuum.
- Reckwitz, Andreas. 2020. *Society of singularities*. Cambridge: Polity.
- Reckwitz, Andreas. 2021. *The end of illusions: Politics, economy, and culture in late modernity*. Cambridge: Polity.
- Regelski, Thomas A. 2005. Music and Music Education: Theory and praxis for “making a difference.” *Educational Philosophy and Theory* 37 (1), 7–27.
- Richmond, Barry. 1991. *Systems thinking: Four key questions*. High Performance Systems. Saatavissa: <https://www.iseesystems.com/resources/articles/download/four-key-questions.pdf> (luettu 12.4.2023).
- Salonen, Arto. 2013. Ekososiaalinen sivistys kulttuurin kulmakiveksi. Teoksessa Laine, Marja ja Toivanen, Paula (toim.) *Kestävä kasvatus – kulttuuria etsimässä*. Helsinki: Kulttuuriperintökasvatuksen seuran julkaisuja, 40–69.
- Schön, Donald A. 1987. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, Donald A. 2017 [1983]. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Routledge.
- Schippers, Huib. 2009. *Facing the music: Shaping music education from a global perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Schippers, Huib ja Grant, Catherine (toim.) 2016. *Sustainable futures for music cultures: An ecological perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Semetsky, Inna. 2008. On the creative logic of education, or: Re-reading Dewey through the lens of complexity science. *Educational Philosophy and Theory* 40 (1), 83–95.
- Senge, P. 1990. *The fifth discipline. The art & practice of learning organization*. New York, NY: Doubleday.
- Sevänen, Erkki. 1998. *Taide instituutiona ja järjestelmänä: modernin taide-elämän historiallis-sociologiset mallit*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Spencer, John P. ja Perone, Sammy. 2008. Defending qualitative change: The view from dynamical systems theory. *Child Development* 79 (6), 1639–1647.
- Sterling, Stephen. 2004. Higher education, sustainability, and the role of systemic learning. Teoksessa Corcoran, Peter B. ja Wals, Arjen E. (toim.). *Higher education and the challenge of sustainability*. Cham: Springer, 49–70.
- Stovel, Katherine, ja Shaw, Lynette. 2012. Brokerage. *Annual review of sociology* 38, 139–158.

- Titon, Jeff T. 2009. Music and sustainability: An ecological viewpoint. *The world of music* 51 (1), 119–137.
- Van Manen, Max. 1995. On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching* 1 (1), 33–50.
- Van Veen, Klaas, Slegers, Peter, Bergen, Theo, ja Klaassen, Cees. 2001. Professional orientations of secondary school teachers towards their work. *Teaching and teacher education* 17 (2), 175–194.
- Vähäsantanen, Katja, Rääkkönen, Eija, Paloniemi, Susanna ja Hökkä, Päivi. 2021. Acting Agentically at Work: Developing a Short Measure of Professional Agency. *Nordic Journal of Working Life Studies* 12 (1), 49–69.
- Väkevä, Lauri. 2015. Music for all? Justifying the two-track ideology of Finnish music education. Teoksessa Kurkela, Vesa ja Mantere, Markus (toim.) *Critical music historiography: Probing canons, ideologies and institutions*. Aldershot: Ashgate, 45–56.
- Väkevä, Lauri. 2020. Educating Musical Prosumers for the Economic Conditions of the 21st Century. Teoksessa Waldron, Janice L., Horsley, Stephanie ja Veblen, Kari K. (toim.). *The Oxford Handbook of Social Media and Music Learning*. New York, NY: Oxford University Press, 645–666.
- Väkevä, Lauri., Westerlund, Heidi, ja Ilmola-Sheppard, Leena. 2017. Social Innovations in Music Education: Creating Institutional Resilience for Increasing Social Justice. *Action, Criticism ja Theory for Music Education* 16 (3), 129–147.
- Väkevä, Lauri, Westerlund, Heidi ja Ilmola-Sheppard, Leena. 2022 Hidden Elitism: The Meritocratic Discourse of Free Choice in Finnish Music Education System. *Music Education Research* 24 (4), 417–429.
- Wainwright, Joel. 2022. Praxis. *Rethinking Marxism* 34 (1), 41–62.
- Westerlund, Heidi, Väkevä, Lauri ja Ilmola-Sheppard, Leena. 2019. How Music Schools Justify Themselves: Meeting the Social Challenges of the 21st Century. Teoksessa Hahn, Michaela ja Hofecker, Franz-Otto (toim.) *European Perspectives on Music Education*. Vienna: Helbling, 15–33.
- Westerlund, Heidi, Karttunen, Sari, Lehikoinen, Kai., Laes, Tuulikki, Väkevä, Lauri ja Anttila, Eeva. 2021. Expanding professional responsibility in arts education: Social innovations paving the way for systems reflexivity. *International Journal of Education & the Arts* 22 (8). Saatavissa: <http://www.ijea.org/v22n8/index.html> (luettu 12.4.2023).
- Wiek, Arm, Withycombe, Lauren ja Redman, Charles. L. 2011. Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science* 6 (2), 203–218.
- Zeichner, Kenneth M. ja Liston, Daniel P. 2013. *Reflective teaching: An introduction*. Second edition. Cham: Routledge.
- Østergaard, Edvin. 2019. Music and sustainability education—a contradiction? *Acta Didactica Norge* 13 (2), 2–20.

Säveltämisen opettaminen ja pedagogiikan evoluutio

LEENA UNKARI-VIRTANEN

Johdanto

Luova toiminta ja säveltäminen mainitaan keskeisenä osana musiikin opetusta peruskoulujen opetussuunnitelmien perusteissa (POPS 2014), joissa luova tekeminen kuvataan tapahtuvaksi osallistavasti ja yhteistyössä muiden kanssa (mt., 142–143, 263–266). Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman tavoitteissa mainitaan improvisointi, sovittaminen ja säveltäminen osana esittämisen ja ilmaisun kokonaisuutta (TPOPS 2017a, 43). Laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa säveltäminen ja improvisointi muodostaa oman kokonaisuutensa, jonka tavoitteena on ”kannustaa oppilasta toteuttamaan teoksissa improvisoituja ja itse sovitettuja osuuksia ja säveltämään omaa musiikkia” sekä rohkaista hyödyntämään musiikkiteknologian välineitä ja mahdollisuuksia (TPOPS 2017b, 50).

Tässä artikkelissa pohdin, minkälaisia muutoskohtia voidaan havaita uusien opetussuunnitelmien perusteiden myötä tavoissa ajatella ja toteuttaa säveltämisen opetusta. Musiikinopettajat ovat kokeneet säveltämisen painottamisen opetussuunnitelmissa haastavaksi muutokseksi, eikä oppimateriaalia ole ollut saatavilla tukemaan opettajia uusissa säveltämiskasvatuksen tehtävissä (ks. esim. Partti 2016). Luova tuottaminen ei myöskään ole ollut keskeisesti esillä opettajankoulutuksissa. Näihin muutoshaasteisiin pyrkivät vuosina 2016–2021 toteutetut, Opetushallituksen rahoittamat säveltämisen pedagogiikan Säpe-täydennyskoulutukset vastaamaan.

Luova toiminta on ollut osa musiikkikasvatusta ja mainittuna koulujen musiikinopetuksen opetussuunnitelmissa mukana jo 1970-luvulta lähtien, kuten Ervasti, Muhonen ja Tikkanen (2013) ovat todenneet.

”Musiikilliseksi keksinnäksi” nimetty luova toiminta on ollut pitkään keskeistä myös monissa musiikkikasvatuksen menetelmissä, esimerkiksi Orff-pedagogiikassa (ks. esim. Ervasti 2003) tai musiikkiliikunnassa (ks. esim. Juntunen 2013) sekä oppimateriaaleissa, kuten Ellen Urhon ja Liisa Tenkun *Vihreä viserryskone* -oppikirjasarjassa ja *Musiikin didaktiikka* -oppikirjassa (Linnankivi, Urho ja Tenkku 1981). Säveltämisen pedagogiikasta on ollut tarjolla sekä tutkimus- että kokemustietoa esimerkiksi Opetushallituksen oppaassa *Säveltäjäksi kasvattaminen* (Ojala ja Väkevä 2013), jonka artikkeleissa esitellään laajasti erilaisia lähestymistapoja säveltämiseen osana musiikin opetusta. Opetussuunnitelmien ja pedagogisten oppaiden lisäksi monet musiikkikasvattajat ja kouluttajat ovat erityisesti viime vuosina kehittäneet säveltämisen ja luovan tekemisen toimintatapoja ja pedagogiikkaa. Sibelius-Akatemiassa alkoi vuonna 2011 *Kuule minä sävellän* -projekti jatkona Riitta Tikkasen improvisaatioteatterista mallia ottaneesta *Luomus*-projektille (Kuule minä sävellän [www-sivusto](http://www.sivusto2022) 2022). Muita esimerkkejä mainitakseni Oulun Yliopistossa Marja Ervasti on korostanut kaikkien oppijoiden oikeutta säveltämiskasvatukseen (Ervasti ym. 2013) ja Sari Muhonen on tutkinut opettajan roolia yhteisöllisen luovan toiminnan tukijana väitöskirjassaan sävellyttämisestä ala-asteella (Muhonen 2016). Rytmimusiikissa laulukirjoitus on Riikka Hiltusen mukaan ollut keskeinen pedagogisen tutkimuksen kohde, ja opetuksessa on korostunut *co-writing*-tiimien yhteistyö ja luovan tuottamisen monialaisuus (Hiltunen 2021, 20–21).

Säveltämisen pedagogiikkaa on kehitetty ja tutkittu monissa yhteistyöhankkeissa. Teoston koulujen musiikinopetusta ja biisintekijöitä yhdistäneessä *Biisipumppu*-hankkeessa vuosina 2013–2014 säveltämisen opetusta toteutettiin kouluissa säveltäjän ja musiikinopettajan yhteistyönä (Partti ja Ahola 2016; Partti ja Väkevä 2018) sekä edelleen *Future Songwriting* -hankkeessa vuosina 2018–2020 (Partti, Weber ja Rolle 2023). Myös Suomen Säveltäjät on ollut aktiivinen säveltämisen pedagogiikan kouluttaja ja yhteistyökumppani eri hankkeissa. Suomen Säveltäjät on toteuttanut monia yhteistyöprojekteja musiikkioppilaitosten kanssa, esimerkkinä hankkeet ITU vuosina 2013–2015 (Toivonen 2017a), *Säveltämisen alkeisopetus* (Toivonen 2017b), Ääneni äärelle 2017 alkaen (Leinonen 2016) ja *Yhdenvertaisesti säveltäen* (Partti 2019; Ahola

2020) sekä materiaalipankin *Opus 1* säveltämisen alkuopetukseen (Opus1 www-sivut).

Kehittämistyöstä huolimatta on Juntusen (2011), Partin (2016) sekä Ojalan ja Väkevän (2013) selvitysten mukaan vain murto-osa peruskoulujen oppilaista saanut musiikin opinnoissaan säveltää ja luoda musiikkia. Musiikkikasvattajat eivät ole aiemmin koulutuksessaan saaneet kattavia säveltämisen pedagogiikan valmiuksia riippumatta siitä, ovatko he taustaltaan klassisia vai rytmimuusikkoja (Ojala ja Väkevä 2013). Instrumenttipedagogeille on ollut luovan tekemisen, improvisaation tai säveltämisen pedagogiikan opetusta hyvin vähän, jos lainkaan tarjolla instrumenttipedagogeja kouluttavissa korkeakouluissa (Hyry-Beihammer ym. 2013). Partin (2016) mukaan poikkeuksena ovat ne opiskelijat, jotka oman kiinnostuksensa takia opiskelivat muualla säveltämistä.

Kaikista aiemmista kokeiluista, kehittämistyöstä ja tutkimuksista huolimatta säveltämisen aseman muutos opetussuunnitelmien perusteissa tuntuu haastavan opettajia huomioimaan opetuksessaan uusia näkökulmia, tehtäviä ja ajattelutapoja. Näin havaittiin Säpe-koulutuksissa, joissa tarjottiin vuosina 2016–2021 yli 300:lle musiikinopettajalle ja musiikkipedagogille ohjausta ja ideoita pedagogisen sävellyshankkeen toteuttamiseen omassa opetuksessaan. Huomasimme myös, että opettamisen lisäksi muutos haastaa säveltämisen pedagogiikasta puhumisen tavat, kielen ja käsitteet. Säveltämisestä yhtenä musiikin oppimisen tapana on 1970-luvulta alkaen kuvattu monin eri sanoin. On puhuttu esimerkiksi musiikillisesta keksinnästä, luovasta tuottamisesta ja luovasta toiminnasta, sävellyttämisestä, säveltämiskasvatuksesta, säveltämisen alkuopetuksesta, säveltämisen ohjaamisesta tai opettamisesta. Musiikkikasvatuksen kentällä säveltäminen on ymmärretty Ojalan ja Väkevän (2013, 10–11) sanoittamana laaja-alaisesti ja kaikkia oppijoita osallistavasti ”käytännölliseksi tutkimusprosessiksi, jossa tuotetaan merkityksiä jaetussa elämismaaailmassa”. Toisaalla Suomen Säveltäjät ry. esittää, että säveltämisen opettamisen musiikkioppilaitoksissa tulisi olla koulutettujen säveltäjien tehtävänä (Klami s.a.). Tässä artikkelissa pyrin luomaan ymmärrystä yllä kuvaamani muutoksen lisäksi näille eroaville näkökulmille säveltämisen opetta-

miseen toisaalta toimintakulttuurin, toisaalta pedagogiikan evoluution valossa.

Toimintakulttuuri näkökulmana muutoksen ymmärtämiseen

Opetushallitus kuvaa opetussuunnitelmien perusteissa oppilaitoksen toimintakulttuurin muodostumista. Sekä yleisen että laajan oppimäärän taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (TPOPS 2017a, 12; TPOPS 2017b, 13) on sama kuvaus toimintakulttuurista, jossa kiteytyy myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 26–31) laajempi erittely oppilaitoksen toimintakulttuurista:

Taiteen perusopetuksen oppilaitoksen toimintakulttuuri muotoutuu työtä ohjaavien normien tulkinnasta, vakiintuneista käytännöistä sekä sen jäsenten ajattelu- ja toimintatavoista. Yhteinen toimintakulttuuri edistää taiteen perusopetuksen tehtävän, arvoperustan ja oppimiskäsityksen mukaisen opetuksen toteuttamista. Toimintakulttuuri tulee näkyväksi kaikessa toiminnassa sekä vaikuttaa oppilaan kokemukseen osallisuudesta ja opetuksen laadusta. (TPOPS 2017a, 12; TPOPS 2017b, 13.)

Opetushallituksen kuvauksen lisäksi tutkijat ovat todenneet koulutusorganisaatioiden toimintakulttuuriin vaikuttaviksi tekijöiksi esimerkiksi opettajan ammatillisen orientaation ja oppijan aseman (Schoen ja Teddlie 2008), työyhteisötason (Mäkipeska ja Niemelä 2005) sekä johtamisen sekä kulttuurisen verkoston (Johnson ja Scholes 1999). Myös säveltämisen pedagogiikkaan liittyviä opetuksen, toimintatapojen ja käytänteitä ja niiden muutoksia voidaan tarkastella toimintakulttuurin näkökulmasta. Tavoissa toteuttaa säveltämisen ja luovan toiminnan opetusta voidaan tunnistaa yhteisiä käytänteitä, toimintamalleja ja mielikuvia, jotka rakentavat yhteistä toimintakulttuuria.

Toimintakulttuurilla viitataan Edgar Scheinin (2010) erittelyyn toiminnan rakenteiden kolmesta tasosta, joita säveltämisen pedagogiikkaan sovellettuna voisi luonnehtia esimerkiksi seuraavasti:

1. Näkyvät säveltämisen opettamisen ja oppimisen rakenteet, prosessit sekä tavat kuvata ja puhua musiikista, säveltämisestä, oppimisesta ja opettamisesta.
2. Säveltämiskasvatuksen tavoitteet, opetussuunnitelmat, oppilaitosten strategiat ja julkaisut sekä niissä sanoitetut opetusfilosofiat.
3. Pohjimmaiset oletukset ja itsestään selvinä pidetyt, usein myös tiedostamattomat käsitykset, uskomukset ja säveltämisen opettamiseen liittyvät tunteet. Nämä, esimerkiksi traditiot ja hiljaisena tietona siirtyvät käytänteet, vaikuttavat toiminnan taustalla, ovat arvojen perimmäisiä lähteitä ja joskus myös aiheuttavat ristiriitoja julkisen, virallisen puheen ja toteutuvan toiminnan välille.

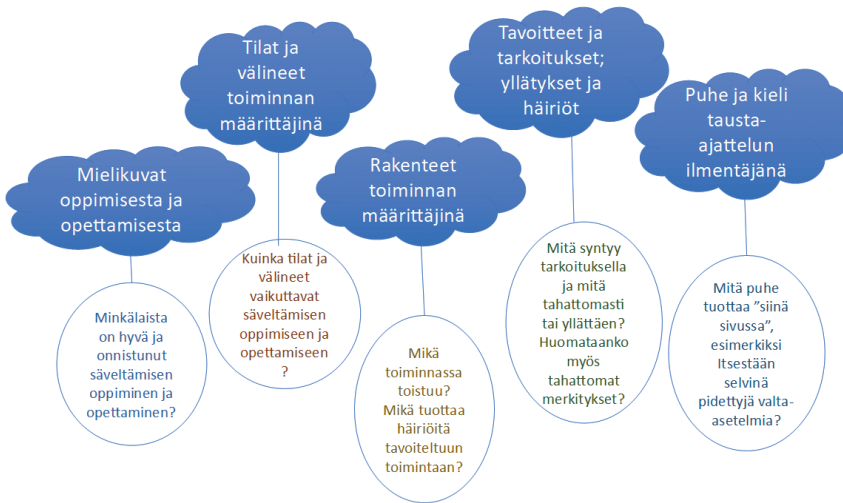
Scheinin ajatuksia sovelletaan toimintakulttuurin tarkasteluun usein E.T. Hallin esittämän ”jäävuorimetaforan” avulla (Hall 1977). Siinä näkyvä toiminta ja sanoiksi puettut tavoitteet ovat pieni, kuvitellun merenpinnan päälle näkyvä osa toimintakulttuuria. Pohjimmaiset oletukset ovat painava, pinnan alainen ja näkymätön osa. Ne saattavat kuitenkin ohjata näkyvää toimintaa ehkä vuosikymmentenkin takaa kulkeutuneina mielikuvina, perusolettamuksina, toistuvina tapoina tai pedagogisina käytänteinä. Toimintakulttuurin näkökulmasta yhteisöllinen ja uutta luova säveltämisen pedagogiikka haastaa paitsi käytännön opetuksen ja toiminnan rakenteet, myös taustaoletukset, mielikuvat ja ymmärryksen säveltämisestä ja säveltäjyydestä, opettajan ja oppijan suhteesta aina oppilaitoksen toimintatapoihin asti.

Alla oleva Kuvio 1 havainnollistaa, miten kysymysten avulla voidaan tarkastella toimintakulttuurin piileviä ja kenties tiedostamattomia taustaoletuksia ja artikuloida niiden vaikutusta näkyvään, pedagogisesti sanoitettuun ja tiedostettuun säveltämisen opettamiseen:

- Oppiminen ja opettaminen – Miten oletetaan säveltämisessä oppimisen tulosten syntyvän? Mikä opettajan taustakoulutus, rooli ja tehtävä?
- Tilat ja välineet – Miten tilat ja välineet, esimerkiksi mahdollisuudet digitaalisten välineiden hyödyntämiseen, määrittävät

säveltämisen opetusta?

- Rakenteet – Mitä säveltämisen opetuksessa ja siihen liittyvässä toiminnassa toistuu? Mikä tuottaa häiriöitä tavoiteltuun työskentelyyn?
- Tavoitteet ja tarkoitukset – Mitä säveltämisen opetukseen liittyen syntyy tahattomasti tai yllättäen? Huomataanko nämä?
- Puhe ja kieli – Mitä puhe tuottaa ”siinä sivussa” tai tahattomasti, kuten pedagogisia suhteita tai valta-asetelmia? Esimerkiksi kun puhutaan säveltämisen pedagogiikasta, puhutaanko laaja-alaisesta säveltämisestä ”merkityksiä tuottavana tutkimuksena”, vai ammattiin johtavasta, formaalista säveltämisen traditioihin perustuvasta koulutuksesta?



Kuvio 1. Säveltämisen opettamisessa toimintaa ohjaavia taustaoletuksia valottavia kysymyksiä (soveltaen Schein 2010; Puutio 2021).

Heidi Partti tarkasteli tutkimuksessaan luovan tuottamisen opetuksesta koulujen musiikinopetuksessa (Partti 2016) mm. tilojen, välineiden ja ajankäytön vaikutusta opetukseen. Partin tulosten mukaan puute opetusmenetelmistä ja oman koulutuksen vähäisyys oli lähes puolella tutkimukseen osallistuneista musiikinopettajista ”suurin haaste” luovan

tuottamisen opetuksessa. Myös ajan puute, opetustilat, akustiikka ja opetusvälineet koettiin Partin aineistossa esteiksi luovan tuottamisen opettamiselle kouluissa.

”Pyrkimys toimia toisin käytännön tilanteissa kehittää kieltä ja työtapoja, joilla voi erottaa, mikä uudessa on tuttua ja mikä uutta tai erityisen merkityksellistä”, kirjoittaa Jukka-Pekka Heikkilä (2018, 224) artikkelissaan muuttumisen taidosta organisaatioissa. Toisin toimiminen käytännön tilanteissa avaa mahdollisuuden tarkastella säveltämisen pedagogiikan taustalla vaikuttavia toimintakulttuurin – eli säveltämisen opettamisen – perusoletuksia.

Systeeminen näkökulma muutoksen ymmärtämiseen

Kun huomataan näitä toisistaan riippuvia muutoksia esimerkiksi pedagogisessa vuorovaikutuksessa ja oppilaitosympäristössä ollaan systeemisen tai ekologisen oppimisen tarkastelun äärellä. Scheinin erittely toimintakulttuurista auttaa tunnistamaan ja ymmärtämään näkyvän toiminnan taustalla vaikuttavia, keskinäisriippuvaisia toiminnan rakenteita ja perusoletuksia. Seuraavaksi tarkastelen MIT:n tutkijan Otto Scharmerin erittelyä pedagogiikan evoluutiosta (Scharmer 2017; 2018) ja sitä, miten toimintakulttuurin eri puolet kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa. Scharmer on tarkastellut muutoksia tavassamme ymmärtää maailmaa ja sen haasteita. Hänen tarkastelunsa lähtökohtana on ”sokea piste” siinä, mistä ymmärrämme erityisesti johtamisen ja oppimisen toimintaperiaatteiden juontuvan (Scharmer 2018). Scharmer erittelee toiminnan tapojen (*operating system*) systeemistä muutosta ja vaikutusta mm. terveydenhoitoon, talouselämään, ruuantuotantoon sekä, tässä artikkelissa keskeisesti, muutoksiin pedagogiikassa ja siinä, miten ajattelemme oppimaan oppimista (Scharmer 2017; 2018). Scharmerin muutoksen tasoja voi tarkastella Kuhnin (1962) tieteen paradigman muutosten tavoin syvällisinä muutoksina vakiintuneissa ajattelutavoissa.

Scharmer kuvaa muutoksia pedagogiikassa metaforalla oppimisen evoluutiosta (Scharmer 2017). Hän hahmottelee muutoksia oppimis-

käsityksissä ja opettamisessa toisiinsa kytkeytyneinä ja eri toiminnan osa-alueita koskettavana muutosten sarjana ja kuvaa evoluution suuntaa metaforalla ”egosta ekoon” (mt., 14). Samaa kytkeytyneisyyttä korostavaa ajatusta on pohtinut myös muun muassa Gert Biesta (2017, 40–57). Scharmerin pedagogiikan evoluutiota on sovellettu myös oppimisen skaalautumisena yksilöstä yhteisöihin, tiimeihin ja edelleen suurempiin kokonaisuuksiin, organisaatioihin ja ekosysteemeihin (Seppälä 2022).

Scharmer (2017) vertaa pedagogista vuorovaikutusta internetin kehitykseen (ks. myös Keats ja Schmidt 2007; Gernstein 2014; Jackson 2014). Kuten ”Web 1.0” kuvaa internetiä yksisuuntaisena tiedonsiirron väylänä, ”Oppiminen 1.0.” on oppijan kannalta passiivista tiedon vastaanottamista, jota opettaja kontrolloi ja ohjaa. Kuten internetin kehityksessä vuorovaikutus kasvaa, Scharmerin mallissa vuorovaikutus kasvaa ja oppimisen kytkökset laajenevat siirryttäessä tasolta toiselle. Scharmer yhdistää muutokset oppimisessa ja opettamisessa paitsi opettamisen sisältöön, oppimisen tapaan ja pedagogiseen suhteeseen myös tapoihin, jolla oppiminen organisoidaan, joilla ollaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa työyhteisössä ja joilla oppilaitosta hallinnoidaan ja johdetaan.

Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin Taulukon 1 kuvaamia pedagogiikan evoluution tasoja. Säveltämisen oppimis- ja opettamistilanteiden tarkasteleminen toisiinsa kytkeytyvien muutosten kokonaisuutena, toimintaympäristön ja evoluution näkökulmasta, auttaa ymmärtämään ja erittelemään muutosten vaikutusta toimintakulttuuriin.

Oppiminen toistamalla – oppiminen 1.0

Oppiminen 1.0 perustuu Scharmerin (2017) mallissa tiedon yksisuuntaiseen jakamiseen, opettajan antaman sisällön toistamiseen. Scharmer kuvaa oppimista eräänlaisena tietojen tai taitojen lataamisena, ikään kuin siirtämisenä kovalevyiltä toiselle (ks. myös Keats ja Schmidt 2007; Gernstein 2014; Jackson 2014). Tällaisessa autoritaarisessa ja opettaja-johtoisessa opetuksessa kaikki oppijat kohdataan samanlaisina ja vailla oppimiseen vaikuttavaa keskinäistä vuorovaikutusta. Opettaja arvi-

Taso	Toimintamalli	Oppija	Opettaja	Suhde	Organisaatio	Hallinto
1.0	Auktoriteetti & panoskeskeinen	Passiivinen vastaanottaja”kisälli”	Autoritääriinen ”mestari”	Opettaja-keskeinen	Keskitetty valta	Konemainen, ei jatkuvaa palautetta
2.0	Arviointi- & tuotoskeskeinen	Ulkoa oppiminen	Asiantuntija	Arvioiva	Hajautettu, kilpailu	Asiantunteva byrokratia, satunnaista palautetta
3.0	Oppijakeskeinen ja yhdessä oppiva	Tutkii kysymyksiä yhdessä	Fasilitoija	Dialoginen	Verkostoitunut yhteisten intressien äärelle	Oppimissysteemi, institutiotalisoitu palautejärjestelmä
4.0	Oppimis-ekosysteemi; Yhteiskehittämisen- & innovaatiokeskeinen	Havainnoi ja muovaa yhdessä tulevaisuutta	Kättilö: uutta synnyttävä valmentava	Yhteiskehittävä	Yhteisö, ekosysteemi	Innovaatio-ekosysteemi, jaettu ymmärrys kokonaisuudesta

Taulukko 1. Pedagogiikan evoluutio Otto Scharmerin mukaan (Sharmer 2017).

oi oppilaittensa osaamista tilanteesta riippumatta samoin kriteerein. Opetussuunnitelmissa kuvataan yksityiskohtaisesti esimerkiksi sisällöt, jotka oppijan tulee toistaa osoituksena asian oppimisesta. Oppilas on opettajan aktiivisen toiminnan, opettamisen kohteena, mutta oppiminen on passiivista.

Tällä ajatusmallilla on musiikin oppimisessä pitkä historia. Katolisen kirkon laulukoulut olivat vanhimpia eurooppalaisen systemaattisen musiikinopetuksen instituutioita. Ensimmäisen Schola Cantorumit perustettiin keskiajalla, kauan ennen nuottikirjoituksen kehkeytymistä katolisen kirkon messukirjan lukuisten sävelmien opettelemiseen. Näissä kouluissa oppiminen tapahtui siten, että esilaulajamunkki lauloi säkeen, jonka kuoropojat toistivat. Kuvausten mukaan vei noin kymmenen vuotta, ennen kuin kuoropojat osasivat ulkoa tarpeellisen määrän messukirjan sävelmiä ja pystyivät laulamaan ne messuun soveltuvalla laulutekniikalla. (Hoppin 1979, 79.)

Musiikin oppimisessa harjoittelu perustuu usein toistoon. Kaikessa toistamisessa ja harjoittelussa ei kuitenkaan ole välttämättä kyse tällaisesta yksisuuntaisesta oppimisprosessista. Toistamista voi tarkastella myös kehon ja mielen virittämisenä toimintaan dialogissa esimerkiksi musiikin ja maailman kanssa, kuten Timo Klemola kirjoittaa (Klemola 2004, 94–96). Teknisten valmiuksien tai kehon ja mielen yhteispelin ylläpitäminen saattaa vaatia harjoitusten toistamista läpi koko muusikon uran. Mutta jos ulkoinen toistaminen on ainoa oppimisen tapa, voidaan huomata, että toiminta ja toimintakulttuuri jähmettyy. Jos näin käy, opetuksen sisällöstä tulee ennalta määrättyä, pedagoginen suhde on auktoriteettikeskeinen, vuorovaikutusta kollegojen kesken tuskin tarvitaan ja toimintaympäristö on mekaaninen, samoja kaavoja toistava. Tällöin tuskin syntyy uudenlaisia sävellyksiä, mutta vanhojen kopioita kylläkin.

Tuloksia tehokkaasti – oppiminen 2.0

Seuraava pedagogiikan evoluution vaihe on Scharmerin mukaan edelleen opettajakeskeinen, mutta painottaa opettajakeskeisyyden lisäksi oppimisen tavoitteiden ja käytettyjen resurssien optimointia (Scharmer 2017; 2018). Oppilaitosten pääsykokeet tai kurssi- ja vuositutkinnot määritellyine tasovaatimuksineen edustavat ajattelutapaa, jossa oppimisen tulokset optimoidaan pyrkimällä valitsemaan oppimiskykyisimmät oppijat opetuksen piiriin ennalta määritettyjen oletusten, kuten musikaalisuuden tai motorisen kyvykkyyden perusteella. Perusoletuksena oppimisesta on, että oppija sisäistää nopeasti hänelle annetut tavoitteet ja ideaalit ja pyrkii oppimisen myötä niiden mahdollisimman hyvään hallintaan. Opetusmenetelmät ja pedagoginen vuorovaikutus rakentuvat tälle perusoletukselle. Oppimisen polulla pisimmälle kirivät ne oppilaat, joilla on parhaat tulokset, edellytykset ja halu huipulle. Muut karsiutuvat pois.

Oppimisen paradigman muutos vaikuttaa Scharmerin mukaan tapoihin, joilla opetusta organisoidaan, hallinnoidaan ja arvioidaan. Muutos Oppinen 1.0:sta 2.0:aan on toteutunut esimerkiksi suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän vakiintumisessa soiton- ja laulunope-

tukseen koulujen musiikinopetuksen rinnalle. Oppiminen 2.0 jatkaa kuitenkin toistamista tavoittelevan oppimisen jalanjäljissä sikäli, että siinä tavoitteet ja sisällöt juontuvat esimerkiksi musiikin traditioista, tietyn kulttuuripiirin sisällä yhtenäisistä ja jaetuista ideaaleista. Oppija ei juurikaan voi vaikuttaa oppimisensa tavoitteisiin. Oppiminen 2.0 ei kuitenkaan pyri valmiin mallin kopioimiseen, vaan oppimisen tuloksena voi syntyä uusia sovelluksia ja tulkintoja. Oppija voi toteuttaa omaa luovaa panostaan esimerkiksi sävellyksissään, mutta vain ennalta määrättyissä puitteissa.

Suomessa on panos-tuotos-ajattelulla tuotettu huipputuloksia niin musiikin kuin muillakin koulutuksen aloilla. Koulutetut ja osaavat musiikkipedagogit, korkealaatuinen musiikinopetus ja toimiva musiikkioppilaitosjärjestelmämme ovat nostaneet kyvykkyksiä esiin ja auttaneet lukuisia muusikoita, säveltäjiä, kapellimestareita, yhtyeitä ja orkestereita menestykseen. Instrumenttipedagogiikassa yksilökeskeistä oppimista painottava ajattelutapa juontuu 1700–1800 -lukujen pedagogiikasta, jossa oppimestarin johdolla edettiin kaikkien kanssa samaa polkua kysymättä oppilaiden motivaatiota. Opettamisesta on noilta ajoilta paljon oppaita, jotka valottavat aikansa pedagogien mielen maisemaa (sävellyspedagogiikan historiasta ks. esim. Talvitie s.a.).

Oppijan ohjaaminen esimerkiksi opetussuunnitelmassa määriteltujen musiikin normien, ääni-ihanteiden, estetiikkojen ja tulkintatraditioiden taitajaksi edellyttää tässä pedagogisen ajattelun tavassa opettajan taitoa, kokemusta ja koulutusta – ‘mestaruutta’. Tuloksia painottava näkökulma oppimiseen on vaativa myös opettajalle. Häneltä edellytetään vankkaa ja erikoistunutta tieto- ja taitoperustaa saatellakseen oppilaansa esimerkiksi huipputuloksiin tai ammatillisen tradition äärelle. Opettajan kompetenssi onkin noussut Säpe-keskusteluissa esiin esimerkiksi Suomen Säveltäjät ry:n kannanotossa säveltämisen opettajan koulutustaustasta erityisesti musiikkioppilaitosten sävellyksen opetuksessa (ks. esim. Klami 2022).

Oppijoiden yhteistyö ja vastuu - oppiminen 3.0

Oppiminen 3.0 nostaa pedagogisten valintojen keskiöön oppijat ja heidän ainutkertaisuutensa sekä oppijoiden välisen yhteistyön, yhdessä oppimisen. Oppiminen skaalautuu tässä oppijakeskeisestä ryhmän, tiimin tai yhtyeen yhdessä oppimiseen. On mielenkiintoista huomata, että peruskoulun musiikin opetussuunnitelmien perusteissa (POPS 2014) korostetaan erityisesti osallisuutta ja yhteistyötä luovassa toiminnassa, kun taiteen oppimäärän opetussuunnitelmien perusteissa ainoa yhteistyöhön viittaava maininta liittyy yhteismusisointiin (TPOPS 2017a, 41; TPOPS 2017b, 49).

Oppijalähtöisyys ja yhdessä oppiminen haastavat opettajan uudenlaiseen rooliin suhteessa oppilaisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan oppijoille tulee tarjota heidän omaa aktiivista oppimistaan ja tiedon- tai taidonmuodostustaan tukevaa opetusta. Nykyisin musiikin opiskelijalla onkin valittavanaan kirjo erilaisia genrejä, musiikin traditioita ja tulkintamalleja. Yhtenäiskulttuuria ei musiikissa ole, vaan oppijat, kuten myös opettajat, tekevät omia valintojaan. Säveltämistä voi tältä oppimiskäsityksen tasolta lähestyä kuten mielenkiintoista ongelmaa, joka haastaa oppilaat ratkaisemaan omista lähtökohdistaan, millaiseksi ja mitä säännönmukaisuuksia noudattaen juuri hänen tai heidän sävellyksensä muotoutuu, kuten Ojala ja Väkevä (2013) ehdottavat. Säveltämistä voi lähestyä musiikillisen materiaalin tutkimisen prosessina, musiikin avulla ilmaistuna tutkielmana tekijänsä tavasta kokea ja olla maailmassa.

Oppiminen 3.0. toteutuu, jos opettaja kutsuu ennalta määritellyistä tuloksista ja ideaaleista riippumatta esiin oppilaansa omanlaista potentiaalia ja ohjaa yhdessä tekemiseen. Yhteisöllinen säveltäminen onkin rytmimusiikissa vallitseva käytäntö (ks. esim. Hiltunen 2021). Samalla musiikin ja ryhmän kanssa dialogiin asettuva oppiminen on kokonaisvaltainen ja kokemuksellinen prosessi. Opettajalla on siinä tärkeä tehtävä: olla itse tuossa prosessissa, kokea ja tuntea se ehkä jo ennalta, kutsua oppilas mukaan, sallia oppilaan omat kokemukset ja tutkimusmatkat – ja tarjota huomiota, läsnäoloa ja tukea niissä syvyyksissä, joihin matka johtaa. Opettajan kompetenssia voidaan tarkastella myös

tästä näkökulmasta: on hyvä, että opettajalla on kokemusta niistä prosesseista, joihin hän oppijoita esimerkiksi tehtävänannoillaan kutsuu.

Oppijat ovat erilaisia, ja tällä pedagogisen ajattelun tasolla opettajan pedagogiset valinnat liittyvätkin kysymykseen, miten juuri kyseinen oppija ja ryhmä voisi parhaiten suuntautua kokonaisvaltaisesti musiikin tekemiseen, mihin musiikkiin ja toimintaan hänen mielensä virittyy. Opettajan keskeinen tehtävä on auttaa oppilasta erityisesti vastusten kohtaamisessa ja reflektoinnissa (Scharmer 2017; ks. myös Biesta 2017). Oppiminen 3.0 toteutuu silloin, kun oppimisen tavoitteena on oppilaan tai ryhmän vastuun kasvattaminen omasta säveltämisestään ja musiikin tuottamisestaan, tavastaan tulkita ja tuottaa musiikkia.

”Egosta ekoon” – oppiminen 4.0

Oppiminen 4.0 korostaa moninäkökulmaisuuutta, yhteistyöllä syntyneitä innovaatioita, kokeilemista ja ymmärryksen lisäämistä. Tausta-ajatuksena on, että maailmassa ja sen tarjoamissa erilaisissa toimintaympäristöissä ei ehkä selviä yksin syvälliselläkään asiantuntijätiedolla, tilanteet ovat kompleksisia ja muuttuvia eikä uutta synny vanhoilla kaavoilla. Niinpä kaikki yhteistyö, jollaiseksi oppiminenkin ymmärretään, voi johtaa monenlaisiin positiivisiin, ennalta arvaamattomiin lopputulemiin sekä tekijöille itselleen että laajemmalle piirille.

Oppiminen 4.0 skaalaa oppimisen laajempaan yhteisöön, ekosysteemin ja avaa musiikin oppimisesta ja oppija-musiikki -suhteesta laajempia kytköksiä ja näkökulmia. Instrumenttipedaagogiikkaa ja myös säveltämisen opetteluja on pitkään tarkasteltu rajaamalla tarkastelun fokus oppijaan, teoksiin ja traditioiden toistamiseen (Hyrjy-Beihhammer ym. 2013; Partti ja Väkevä 2018) ja säveltämisen pedagogiikassa itseilmaisuuksiin lisäksi ”käsiyötaitoihin”, esimerkiksi kontrapunktiin (Talvitie s.a.). Säveltämisen opettajalla, ohjaajalla ja oppijoilla on valittavanaan erilaisia lähestymistapoja musiikkiin. Opettaja voi edistää tilanteen sallimissa puitteissa myös yhteistyötä esimerkiksi säveltäjien, biisintekijöiden tai sävellysten esittäjien kanssa, rakentaa oppilaittensa kanssa yhteistä sanoitusta oppimiselle ja musiikin tekemiselle ja kutsua muita tahoja mukaan jakamaan tekemisen merkityksiä. Kytkösten ja merki-

tysten tarkastelu siirtää painopisteen ”egosta”, musiikkia tekevästä subjektista, olipa hän oppilas tai opettaja, siihen mitä musiikki, säveltäminen ja oppiminen laajemmin tuo monenlaisiin toiminnan ja ympäristön kytköksiin, tulevaisuuskestävään eli ”ekoon” (Sharmer 2018; myös Biesta 2017). Oppimisen evoluution viimeinen etappi Oppiminen 4.0 painottaakin kytköksissä rakentuvia osaamiskosysteemejä, laajoissa verkostoissa oppimista, mutta ennen kaikkea yhteistä merkitysten syntymistä Ojalan ja Väkevän määritelmän tavoin (Ojala ja Väkevä 2013).

Osaamiskosysteemipuhe on viime vuosina yhdistetty luovaan innovointiin ja innovaatioekosysteemeihin (mm. Apilo ym. 2014; Arola ym. 2022). Ekosysteemiajattelussa on keskeistä, että tietoa, osaamista ja innovatiivisia ratkaisuja luodaan ja omaksutaan erilaisten toimijoiden välisessä laaja-alaisessa yhteistyössä. Yhteistyö voi olla sekä paikallista että osa laajempaa alueellista, kansallista, jopa kansainvälistä ekosysteemiyhteistyötä. Tämä tarkoittaa myös, että oppijat voivat kytkeytyä samanaikaisesti useaan eri osaamiskosysteemiin, joita oppilaitos ei yksin säätele ja tuota (Kaihoavaara ym. 2016). Kuten Kuten Schamerin Oppiminen 4.0, osaamiskosysteemit liitetään erityisesti taloustieteen suunnassa kiinteästi kestäväan kehitykseen. Esimerkiksi Triple Helix-malli (kolmoiskierremalli) on painottanut oppilaitosten, yritysten ja julkisten toimijoiden välistä yhteistyötä ja työnjakoa uuden oppimisen ja innovaatioiden synnyttämisessä (Etzkowitz ja Leydesdorff 2000). Mallista kehitetyssä vitoskierremallissa (Carayannis ja Campbell 2012) innovaatiotoiminta on kytketty tiiviisti kestäväan kehityksen ekologisiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin.

Säpe-täydennyskoulutukset

Opetushallituksen vuosina 2016–2021 rahoittamien Säpe -täydennyskoulutusten ydinsisältönä oli säveltämisen ja luovan tekemisen pedagogiikan yhteiskehittäminen. Viisi säveltämisen pedagogiikka- eli Säpe-koulutusta, joihin luvun aineisto perustuu, vastasi opettajien täydennyskoulutushaasteeseen tarjoamalla yli 300:lle musiikinopettajalle ja musiikkipedagogille oppilaitosmuodosta huolimatta ohjausta ja ideoita pedagogisen sävellysprojeffin toteuttamiseen osana omaa opetus-

taan. Koulutukset olivat suunnattuja kaikille eri koulumuodoissa, eli varhaiskasvatuksessa, ala- ja yläasteilla, lukioissa, toisen asteen musiikkioppilaitoksissa, musiikkiopistoissa ja vapaan sivistystyön kentällä toimiville musiikin opettajille, musiikkikasvattajille ja musiikkipedagogeille. Valtaosa osallistujasta oli musiikkioppilaitoksista, yläkouluista ja eri puolilta Suomea. Viimeinen koulutus, DigiSäpe, oli kohdennettu erityisesti digivälineiden käyttöön säveltämisen ja luovan tekemisen opetuksessa. Koulutukset olivat suosittuja, ja kaikkiin koulutuksiin ilmoittautui ennakoitua enemmän osallistujia. Osallistujat toteuttivat omassa opetustyössään säveltämisprojektin, osallistivat projektiinsa oppilaitaan ja joskus myös kollegoitaan sekä jakoivat ideoita ja kokemuksia Säpe-ohjaajien vetämissä vertaisryhmissä ja valtakunnallisissa yhteisissä seminaareissa.

Säpe-täydennyskoulutukset jatkoivat aiempaa säveltämisen pedagogiikan kehittämistyötä. Koulutukset suunniteltiin laajan, säveltäjiä, biisintekijöitä, tutkijoita ja opettajankouluttajia käsittäneen verkoston yhteistyönä vastauksena musiikin opetussuunnitelmien perusteiden muutokseen (POPS 2014; TPOPS 2017a; TPOPS 2017b), pyrkien *BiisiPumpun* (ks. Partti ja Väkevä 2018) tavoin yhdistämään säveltäjien, biisintekijöiden, sanoittajien ja musiikinopettajien ja musiikkipedagogien ammattiosaamiset.

Säpe-täydennyskoulutuksissa etsittiin uusia pedagogisia ratkaisuja säveltämisen opettamiseen. Koulutusten lähtökohtana oli ajatus siitä, että säveltämisen ohjaamisen, luovan toiminnan opettamisen ja säveltämiskasvatuksen kehittämiseen rakennetaan koulutuksissa yhteisö (ks. esim. Wenger 2011). Keskeisiksi muutoksentekijöiksi nähtiin musiikin opettajat, jotka koulutuksessa toteuttivat opetusprojektin osana omaa työtään. Koulutuksessa toteutettiin kaikille yhteisiä verkostotapaamisia, joissa käsiteltiin säveltämisen ja luovan tuottamisen pedagogiikkaa, esiteltiin käytännön esimerkkejä säveltämiskasvatuksen menetelmistä ja tarjottiin osallistujille demotyöpajoja erilaisiin työskentelytapoihin ja -välineisiin tutustumiseen. Yhteisten osuuksien suunnittelusta vastasi Metropolian, Taideyliopiston Sibelius-Akatemian ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkija- ja asiantuntijatiimi. Keskeinen osa koulutusta oli ohjattu vertaisryhmätyöskentely, joka tarjosi ajan ja pai-

kan osallistujien keskinäiselle dialogille. Vertaisryhmien ohjaajiksi kutsuttiin säveltäjiä, biisintekijöitä ja pedagogoja eri genreistä ja eri puolilta Suomea. He vastasivat joko yksin tai tiiminä pienryhmätyöskentelystä ja toivat säveltämisen ja biisintekemisen asiantuntemuksensa ryhmänsä ja koko kehittäjäyhteisön käyttöön. Jokainen osallistuja toteutti oppilaidensa kanssa säveltämisprojektin, jolloin koulutuksen myötä musiikin luova tekeminen ja säveltäminen näkyi ja kuului osallistujien oppilaitoksissa ja juurtui osaksi monen musiikkia opettavan työtä.

Koulutuksissa dokumentoitiin suunnittelua ja kehittämistä varten osa koulumuotokohtaisista ryhmäkeskusteluista, kerättiin jatkuva osallistujapalautetta ja haastateltiin pienryhmien ohjaajia. Systemaattista tutkimusaineistoa ei kuitenkaan kerätty. Lisäksi viimeisessä DigiSäpe-koulutuksessa toteutettiin verkkokysely Innoduel-alustalla onnistumisen kokemuksista säveltämisen etäopetuksessa. Osallistujat (n=48) kirjasivat haluamansa onnistumiset alustalle. Kirjaamisen jälkeen alusta asetti sattumanvaraisesti kaksi kuvausta rinnakkain ja arpoi jokaiselle vastaajalle 25 vastausparia äänestykseen. Näistä vastauspareista jokainen kyselyyn vastaajista valitsi itselleen mieluisimman. Valintoja tehtiin yhteensä 876.

Kaikista viidestä Säpe-koulutuksista tuotettiin loppujulkaisut, joiden artikkeleihin, videoituihin digitarinoihin ja ”pedagogisiin resepteihin” ohjaajat ja halukkaat osallistujat toivat huomioitaan ja ajatuksiaan koulutuksesta ja tehdystä kehittämistyöstä (Säpe – säveltämisen pedagogiikka www-sivusto s.a.). Keskusteluista, ohjaajien haastatteluista ja kyselystä julkaistiin koosteartikkeleita kaikissa loppujulkaisuissa. Seuraavat esittämäni huomiot ja johtopäätökset perustuvat keskustelu- ja haastattelumuistiinpanoihin, Innoduel-kyselyyn, loppujulkaisujen artikkeleihin ja havainnointiin Säpe-koulutuksista toteutuneesta yhteiskehittelystä.

Luovan prosessin ohjaaminen toimintakulttuurin näkökulmasta

Säpe-koulutuksien fokus oli opetuksen käytänteisiin vaikuttamisessa – opetussuunnitelmauudistuksen tukemisessa ja oppilaitosten sä-

veltämiskasvatukseen liittyvän toimintakulttuurin kehittämisessä. Koulutuksissa oli tunnistettavissa kaikille opettajien kehittämisprojekteille yhteisiä kehittämisen teemoja riippumatta koulumuodosta, opetussuunnitelmasta, musiikillisesta suuntautuneisuudesta, oppilaiden iästä tai siitä, oliko kyseessä yksilö- vai ryhmäopetus. Yhteiset teemat liittyivät kuvion 1 kiteyttämiin käytännön tilanteisiin ja opetuksen ja oppimisen taustaoletuksiin. Osallistuvat opettajat joutuivat omista opetusprojekteissaan ohjaamaan myös oppilaiden luovaa toimintaa pohjustavia virittäytymistuokioita, ohjaamaan oppilaitaan töiden hyväksyvään vastaanottamiseen sekä pohtimaan prosessin ja lopputuloksen roolia arvioinnissa.

Osallistujat jakoivat pienryhmissä näkökulmiaan kehittämistyöhön ja käytännön tilanteisiin löytämiään ratkaisuja. Dialoginen vertais-työskentely perustui ajatusten ja kokemusten jakamiselle, ja pienryhmätyöskentelyssä panostettiin yhteiskehittelyyn ja vastavuoroisuuden toteutumiseen myös ohjaajien ja osallistujien välillä. Keskeisin yhteinen pohdinnan aihe oli luovan prosessin ohjaaminen virittäytymisestä palautteeseen ja arviointiin. Pienryhmätyöskentelyn mahdollistaman genre- ja oppilaitosrajat ylittävän yhteistyön todettiin laventavan osallistujien ymmärrystä luovien musiikillisten työtapojen mahdollisuuksista opetuksessa. Pienryhmän ohjaajana toiminut Erno Aalto-Urantowka kuvaa yhteiskehittelyn ja vastavuoroisuuden toteutumista ryhmässään (siteerattu Unkari-Virtanen ym. 2020, 30 mukaan):

Esimerkiksi ohjaamieni instrumenttiopettajien ajattelutapa säveltämisen pedagogiikasta on innoittanut soveltamaan heidän hyödyntämiään työskentelytapoja omassa musiikin hahmottamisen ryhmäohjauksessani. Tällainen ”ekumeeninen” lähestymistapa voi mielestäni vain lisätä sekä oppilaiden että opettajien ymmärrystä siitä, mikä ylipäänsä on mahdollista luovien musiikillisten työtapojen parissa.

Säpe-koulutukset pyrkivät osaltaan tukemaan uutta toimintakulttuuria kannustamalla opettajia kehittämään ja kokemaan luovaa musiikin tuottamista ja säveltämistä omassa työssään. Muutoksen edistämiseksi joissakin Säpe-koulutuksissa annettiin tehtäväksi kutsua kollega

mukaan säveltämisprojektiin ja kannustettiin osallistujia toimimaan säveltämiskasvatuksen muutosagentteina työyhteisössään. Tällainen toiminta todettiin koulutuksissa toimivaksi. Pienryhmien ohjaajille muodostui käsitys, että koulutukseen osallistuneilla opettajilla olisi koulutuksen ja opetusprojektinsa toteuttamisen jälkeen hyvät valmiudet edistää uutta toimintakulttuuria vertaisohjaajina ja ottamalla tuleviin projekteihin mukaan omia kollegoita. Säpe-ohjaaja Otto Tikkanen kuvasi osallistujien valmiutta toteuttaa ja edistää uutta toimintakulttuuria seuraavasti (siteerattu Unkari-Virtanen ym. 2020, 37 mukaan):

Eräs ohjaajakollegani, ellei useampikin, on maininnut usein, että säpe-koulutukseen osallistujat eivät välttämättä ole niitä, jotka koulutusta eniten kaipaavat. Päinvastoin, heistä moni olisi varmasti kykenevä ja halukas ohjaamaan säpe-työskentelyssä niitä kollegoitaan, jotka eivät säpe-kouluksiin ole osallistuneet. Säveltämisen pedagogiikan kulttuuri leviää siis vähitellen myös opettajien vertaisohjaamiseen.

Oma erityistilanteensa oli Säpe-koulutusten aikaan osunut COVID-19 pandemia ja siirtyminen etäopetukseen. Säveltämisen etäopetusta koskeneen Innoduel-kyselyn mukaan onnistunut etäopetus tuki oppilaita heidän vahvuuksissaan ja auttoi itsenäiseen vastuunottoon esimerkiksi harjoittelusta, läsnäolosta ja yhteistyöstä. Oppilaat olivat taitavia antamaan etätapaamisissa kannustavaa vertaispalautetta. Etäoppimisympäristön mahdollisuuksista löydettiin myös uusia oppimisen sisältöjä ja oppimistavoitteita, kun oppilaat rohkaisivat esiintymään, äänittämään ja jakamaan soittoaan/sävellyksiään sekä käyttämään itsenäisesti uusia välineitä.

Opettajien onnistumisen kokemukset säveltämisen etäopetuksessa liittyivät kyselyn mukaan keskeisesti perinteisen luokkahuoneopetuksen korvaamiseen etävälineillä, harvemmin pedagogisen ajattelun syvempään transformatioon (Ruippo, Unkari-Virtanen ja Seppänen 2021). Lisäksi onnistumisina koettiin opettajan fasilitoiva rooli tehtäviin virittäytymisen rakentajana, selkeän ja hyvin rajatun tehtävöhdöjituksen antajana ja tekemisen motivoijana. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa, opetuksen eriyttäminen ja palautteen antaminen kuvattiin jopa

helpommaksi etäopetuksessa kuin esimerkiksi ryhmäopetuksessa luokahuoneessa. Sekä pedagogisessa suhteessa että toimintakulttuurissa korostui yhteistyö oppilaiden kanssa, oppilaiden kesken ja opettajien kesken. Lisäksi onnistumiseksi koettiin se, että opettaja itse oppi lisää etäopetusvälineiden hallintaa, tuotti uutta opetusmateriaalia ja kehitti omaa palautteen antoaan tallentamalla palautteita oppilaille ja kuuntelemalla äänitteet (Unkari-Virtanen 2021, 53–55).

Toimintakulttuurin näkökulmasta Säpe-täydennyskoulutukset vaikuttivat selkeästi Sheinin kuvaamaan toimintakulttuurin näkyvään, toiminnan tasoon (Schein 2010). Osallistujat saivat ohjausta, vertaistukea ja ideoita omaan opetukseensa ja toteuttivat oppilaidensa kanssa säveltämisprojektin. Osallistujat jakoivat ja julkaisivat pedagogisia ideoitaan keskusteluissa ja koulutusten loppujulkaisuissa (Säpe – Säveltämisen pedagogiikka [www-sivusto s.a.](http://www.sape.fi)). Osallistujat toivat kuitenkin keskusteluissa esiin huomioitaan siitä, että oppilaitoksen yleinen ilmapiiri, joskus myös kollegat, eivät välttämättä olleet myönteisiä muutoksille. Esimerkiksi yhteiset oppilasarviointin periaatteet saattoivat rajoittaa opetuksen uudistamista.

Säpe-koulutuksissa kertynyt aineisto ei selvästi valota sitä, miten esimerkiksi pedagogisessa tausta-ajattelussa tai mielikuvissa musiikin oppimisesta ja opettamisesta tapahtui muutoksia (vrt. kuvio 1), sillä koulutukseen osallistujat suhtautuivat lähtökohtaisesti myönteisesti säveltämisen opettamiseen. Säpe-koulutuksiin liittyvissä keskusteluissa ilmeni kuitenkin eroja puheen ja käsitteiden käytössä. Vaikka säveltäminen käsitteenä on valtavirtaistunut ja syrjäyttänyt aiemmin käytetyt käsitteet, kuten alussa mainitut luova musiikin tuottaminen, luova tekeminen tai sävellyttäminen, keskustelun kohteeksi on noussut kysymys, missä yhteyksissä ja mihin opettajan osaamiseen perustuen voidaan puhua opettamisesta, missä taas ohjauksesta tai säveltämiskasvatuksesta.

Koulutusten palautteissa nousi esiin osallistujien tarve saada syvennyä omaan säveltämiseen. Osoittautui myös, että koulutuksiin osallistuneet musiikinopettajat ja musiikkipedagogit, edes kaikki ohjaajat, eivät olleet pohtineet omaa muusikon ja pedagogin polkuaan säveltämisen näkökulmasta. Koulutuksessa teetetyt roolikartat herättivät paljon

keskustelua siitä, minkälainen, usein näkymätön osuus, on säveltämisellä ja luovalla tekemisellä ollut opettajan omalla muusikko-pedagogin polulla ja ammatti-identiteetin rakentumisessa.

Säpe-koulutukset pedagogiikan evoluution valossa

Säpe-koulutukseen osallistuneet opettajat reflektoivat työpajassa keväällä 2020 omia kehittämisprojektejaan heille esittelemässäni Otto Sharmerin pedagogiikan evoluution viitekehyksessä. Pohdinnoissa nousi esiin tarve monille erilaisille opettajan rooleille ja pedagogiselle otteelle, riippuen esimerkiksi oppimisen tavoitteista ja oppilaiden itse tai yhteisöohjautuvuuden taidoista. Oppimisen lähtökohdaksi nähtiin yleisesti tutkiva tai ongelmaperustainen oppiminen. Tällaisessa oppimisprosessissa opettajan tehtäväksi ymmärrettiin se, että hän pyrkii antamaan oppijoille mahdollisimman varhaisessa vaiheessa kokemuksen omasta kyvystä ja vallasta valita sellainen musiikillinen materiaali, jota haluaa säveltämisen avulla tutkia (ks. Unkari-Virtanen ym. 2020, 21). Yleissävynä Säpe-keskusteluissa ja osallistuneiden opettajien pohdinnoissa oli vahva painotus oppilaiden innostuksen ja ”omien asioiden löytämiseen” sekä opettajan oman fasilitoijan roolin pohtimiseen.

Scharmerin pedagogiikan erittelyssä Oppinen 4.0 näyttäytyi vain heikosti Säpe-koulutusten keskusteluissa ja käytänteissä. Osallistuneet opettajat saattoivat keskusteluissa kuvata työtään myös ikään kuin kättilön tehtäväksi (ks. taulukko 1), jossa opettaja auttaa oppilasta tuottamaan näköisensä ja haluamansa sävellyks. Oppiminen 4.0 ei kuitenkaan herättänyt kättilöpohdinnan lisäksi ”egosta ekoon”-ajattelua, esimerkiksi säveltämisen laajempien kytkösten tai tekemisen konkretiaa laajempien merkitysten reflektointia.

Oppijalähtöinen Oppiminen 3.0 sen sijaan korostui Säpe-koulutusten keskusteluissa, ohjauksessa ja kehittämisprojekteissa. Oppijalähtöisyyttä lähestyttiin kahdesta eri näkökulmasta, mutta yhdessä oppimisen näkökulma jäi vielä taustalle. Ensinnäkin musiikin traditioiden tai genrejen ohjaava vaikutus haluttiin jossain yhteyksissä häivyttää oppimisprosessissa kokonaan taka-alalle. Osa ohjaajista korosti sitä, että oppija valitsee itse musiikillisen materiaalin ja ilmiöt,

jolloin myös tapa toteuttaa säveltämisestä määrittyi oppijan ja tilanteen mukaan (ks. Unkari-Virtanen ym. 2020, 21). Toisaalta oppijälähtöisyys ymmärrettiin pedagogiseksi kysymykseksi siitä, miten ohjata oppijan ikäkaudelle tai säveltäjäksi kasvun vaiheelle tyypillisiä musiikillisia ratkaisuja, kuten ohjaajana toiminut säveltäjä ja pedagogi Sanna Ahvenjärvi korosti (siteerattu Unkari-Virtanen ym. 2020, 40 mukaan):

Toivon, että sävellyspedagogiikan saralla toimivat antaisivat rohkeasti lasten sävellysten olla lasten senhetkisillä taidoilla säveltämiä. Jos lapsi on esim. siinä vaiheessa, että hän pystyy itse keksimään melodian, mutta ei vielä osaa keksiä siihen harmonioita, niin se voitaisiin esittää ilman säestyssointuja. Sointujen keksiminen on myös säveltämistä. Jos opettaja keksii melodiaan soinnut, niin silloin opettaja olisi syytä kirjoittaa kappaleen soinnuttajaksi.

Keskusteluissa nostettiin esiin myös opettajan valmius kannatella oppijaa kokonaisvaltaisesti. Varsinkin yksilöopetuksessa saatettiin säveltämisprosessin myötä koskettaa oppijan elämän kipeitäkin asioita. Avoimuus sävellyksen syvemmille merkityksille edellytti luottamusta opettajan ja oppijan välillä. Sanna Ahvenjärvi kuvaa opetustaan (siteerattu Unkari-Virtanen ym. 2020, 19 mukaan):

Joidenkin oppilaiden kanssa liikutaan hyvin syvällisissä, joskus kipeissäkin aiheissa ja tunteissa. Tämän vuoksi on tärkeää saada oppilas rentoutumaan ja luottamaan opettajaan, jotta hän uskaltaa halutessaan avautua opettajalle ja kertoa asioista, joita sävellyksissä käsitellään. Kun ollaan tunnetasolla avoimina, ollaan hyvin haavoittuvaisessa tilassa, ja tämä on syytä ottaa huomioon säveltämisen ohjaamisessa.

Oppijälähtöisen, tutkivan otteen ohjaamisen puitteissa opettajan rooli nähtiin musiikkioppilaitosten säveltäminen-oppiaineen ja ammatitiin tähtävien oppilaiden opetuksessa Oppiminen 2.0 piirteitä edellyttäväksi. Esimerkiksi äänenkuljetuksen tyylilliset lainalaisuudet ymmärrettiin opettajan asiantuntija- tai jopa auktoriteettiroolia edellyttäväksi. Pedagogiikan evoluution näkökulmasta onkin mielenkiintoinen jatko-

tutkimuksen aihe verrata ammattiopintoihin tähtäävien oppilaiden opetusta musiikkioppilaitoksissa, joissa edelleen ymmärrettävästi tunnustetaan tarve traditioiden ja niiden sävellyksperiaatteiden harjoitteluun (ks. esim. Unkari-Virtanen 2020, 22; Lyytikäinen s.a.; Ilomäki ja Holkkola 2013) musiikkikasvatukseen tutkivaan ja inklusiiviseen pedagogiseen näkemykseen (Ojala ja Väkevä 2013; Unkari-Virtanen ym. 2022).

Johtopäätöksiä

Säveltämisen ja luovan toiminnan opettaminen ja ohjaaminen on ollut haaste monille musiikinopettajille ja instrumenttipedagogeille, huolimatta luovan toiminnan kehittämishankkeista ja painottamisesta opetussuunnitelmissa. Säpe-koulutuksissa toteutunut yhteiskehittely, jossa tarjottiin osallistujan omaa projektia tukevia opettamisen menetelmiä, työtapoja sekä pedagogista ajattelua taustoittavia katsauksia mm. Opetushallituksen ja säveltämisen pedagogiikan näkökulmista, osoittautui palautteen perusteella toimivaksi tavaksi tuoda uusia toimintatapoja oppilaitoksiin. Toisaalta voidaan huomata, että opettajat tarvitsevat edelleen tukea säveltämisen opettamisessaan, samoin pedagogisen valtavirran evoluutio kohti yhdessä oppimista ja kohti säveltämisen laajempia kytköksiä oppimisekosysteemissä tarvitsee lisää kokeiluja ja kehittämistyötä.

Säpe-koulutuksissa käydyt keskustelut tekivät näkyväksi sen, miten muutos pedagogisessa toiminnassa vaikuttaa systeemisesti muuhun toimintaan. Osallistuneet opettajat totesivat muutosten heijastuvan myös oppilaan, opettajan ja opetettavan asian suhteen ulkopuolelle, esimerkiksi kollegoiden keskinäiseen toimintaan tai oppilaitoksen johtamiseen. Muutos käsityksissä vastuun jakautumisesta opettajan ja oppijan välillä heijastui muutoksina opettajan rooliin ja edelleen opettamisen toimintatapoihin. (Unkari-Virtanen 2020, 121.)

Kysymys osallistujien ja ohjaajien erilaisista musiikillisista taustoista, musiikin genreistä tai erilaisista estetiikoista ei näyttäytynyt Säpe-koulutuksissa jännitteellisenä erilaisuutena, vaan rikastavana monimuotoisuutena. Erilaiset taustat koettiin pienryhmien keskusteluissa pikemminkin eri näkökulmia lähentäviksi kuin erottaviksi (ks.

Unkari-Virtanen ym. 2020, 32). Koulutuksen lähtökohtanakin oli vapaus osallistujien ja ohjaajien omista projekteista ja ohjaustyössä. Uudeksi jännitteeksi sen sijaan nousi kysymys säveltämisen oppimispolusta, lähestymistavoista ja säveltämisen opettajuuden ammatillisista vaatimuksista.

Keskusteluissa haastettiin käsitys opettamisesta, ei niinkään säveltämisestä: Esimerkiksi onko säveltämisen alkuopetus ”opettamista” vai pikemminkin ”ohjaamista”? Samankaltaisen jännitteen voi tunnistaa alkuopetuksen lisäksi pitemmälläkin säveltämisen oppimispolulla traditioiden hallintaan tähtäävän ja kokeilukulttuurin kautta lähestyvän säveltämisen opettamisen välillä. Onko tutkiva ja erilaisille lähtökohdille avoin säveltämisen opettaminen vain säveltämisen alkuopetukseen tai musiikkikasvatukseen kuuluva lähestymistapa, vai voiko ajattelutapaa soveltaa myös ammattiin tähtäävien säveltäjien ja perinteisesti varsin opettajajohtoiselle oppimispolulle, ja jos niin miten? Eräs jatkotutkimuksen aihe onkin, miten Scharmerin pedagogiikan evoluutiomallin avulla voisi hahmotella traditioiden välittämisessä keskeistä opettajan roolia oppijalähtöisen ja laajempia kytköksiä rakentavan pedagogisen tausta-ajattelun suuntaan.

Puheenvuorona keskusteluun näistä uusista jännitteistä ovat Säpe-koulutusten pohjalta kootut suositukset musiikkikasvattajien, musiikkia opettavien luokanopettajien ja musiikkipedagogien koulutukselle (Unkari-Virtanen ym. 2022), joissa kirjoittajat painottivat luovan toiminnan ja laaja-alaisen säveltämisen mahdollistamista kaikille ja musiikkikasvattajien ja -pedagogien oikeutta opettaa ja ohjata oppilaitaan säveltämisessä, Ojalaa ja Väkevää siteeraten ”jaetussa elämismaailmassa merkityksiä tuottavassa tutkimusprosessissa” (Ojala ja Väkevä 2013).

Tarkasteluni yhtenä johtopäätöksenä esitän kysymyksen, olisiko myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (TPOPS 2017a; TPOPS 2017b) syytä nostaa esiin oppilaiden yhteistyö luovassa musiikin tuottamisessa ja säveltämisessä rytmimusiikin (ks. esim. Hiltunen 2021) lisäksi muissakin genreissä. Nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa yhteistyö mainitaan säveltämisen yhteydessä perusopetuksen kohdalla, mutta taiteen opetussuunnitelmaperusteista se puuttuu. Taiteen perusopetuksen toiminnan rakenteissa on kuitenkin

jo olemassa mahdollisuuksia toteuttaa yhteisöllistä luovaa toimintaa ja säveltämistä esimerkiksi yhteissoiton ja musiikin hahmoaineiden opetuksessa. Joissakin oppilaitoksessa yhteisöllistä luovaa toimintaa ansiokkaasti toteutetaankin, joten aivan vierasta yhteisöllisyyden tukeminen ei taiteen perusopetuksessakaan ole.

Luvussani tarkastelin säveltämiskasvatusta Säpe-koulutusten aineistojen ja havainnoinnin perusteella systeemisiin, toimintakulttuurin ja pedagogiikan evoluution teoreettisiin linssein. Toimintakulttuurin muutosta voidaan tukea Säpe-koulutusten tapaisilla täydennyskoulutuksilla. Säveltämisen opettamisessa näyttäytyi tarve jatkaa tällaista yhteiskehittelyä, ymmärryksen rakentamista sekä pedagogiikan muutosta mahdollistavan oppimiskulttuurin tukemista – aina kohti Oppiminen 4.0:n laaja-alaisia ja uutta luovia innovaatioiden ja oppimisen ekosysteemejä.

Lähteet

- Ahola, Anu 2020. *Yhdenvertaisesti säveltäen – mietteitä säveltämisen opetuksesta ensimmäisen vuoden jälkeen*. Suomen säveltäjät www-sivusto. <https://composers.fi/yhdenvertaisesti-saveltaen-mietteita-saveltamisen-opetuksesta-ensimmaisen-vuoden-jalkeen/> (luettu 20.8.2022).
- Apilo, Tiina, Karvonen, Iiris, Nuutinen, Maaria ja Valkokari, Katri 2014. Ekosysteemit ja verkostojen parviäly. *Tulevaisuuden liiketoiminnan suuntaviivoja*. VTT Technology 152. Espoo: VTT. Saatavissa: <https://www.vttresearch.com/sites/default/files/pdf/technology/2014/T152.pdf> (luettu 15.3.2023).
- Arola, Milma, Huttula, Tapio, Jämsén Perttu, Kirjavainen, Aanna, Mustikainen, Helena, Ranki, Sinimaaria, Santamäki, Iina, Vesa, Anna-Maija, Villanen, Jaana 2022. *Tulevaisuuden osaaminen syntyy ekosysteemeissä*. Sitran julkaisu. Saatavissa: <https://www.sitra.fi/julkaisut/tulevaisuuden-osaaminen-synty-ekosysteemeissa/> (luettu 15.3.2023).
- Biesta, Gert J. J. 2017. *The Rediscovery of Teaching*. New York, NY: Routledge.
- Carayannis, Elias G., Barth Thorsten D. ja Campwell, David F. J. 2012. *The Quintuple Helix innovation model: global warming as a challenge and driver for innovation*. Saatavissa: <https://www.econstore.eu/bitstream/10419/78609/1/723733201.pdf> (luettu 15.3.2023).
- Ervasti, Marja 2003. *Lorutan laulun, sävellän sillan, piirrän partituurin. Musiikillinen keksintä osana sovellettua Orf-pedagogiikkaa*. Licensiaatintutkimus. Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen laitos.
- Ervasti, Marja, Muhonen, Sari ja Tikkanen, Riitta 2013. *Säveltämisen mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa*. Teoksessa Juntunen, Marja-Leena, Nikkanen, Hanna M. ja Westerlund, Heidi (toim.) *Musiikkikasvatusta. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 246–291.

Etzkowitz, Henry ja Leyersdorff, Loet 2000. *The Dynamics of Innovation: From National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. Saatavissa: [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4) (luettu 15.3.2023).

Gerstein, Jackie 2014. *Moving from Education 1.0 Through Education 2.0 Towards Education 3.0*. Teoksessa Blaschke, Lisa Marie, Kenyon, Chris ja Hase, Steward (toim.) *Experiences in Self-Determined Learning*. Bloomsbury: CreateSpace Independent Publishing Platform, 83–93. Saatavissa: <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2014/12/01/experiences-in-self-determined-learning-moving-from-education-1-0-through-education-2-0-towards-education-3-0/> (luettu 20.8.2022).

Hall, Edward T. 1977. *Beyond Culture*. Garden City, NY: Anchor Publisher.

Heikkilä, Jukka-Pekka 2018. *Jatkuva muuttuminen organisoitumisen taitona*. Teoksessa Puutio, Risto ja Heikkilä, Jukka-Pekka (toim.) *Organisaatio prosessina. Muodonmuutoksen konsultointi*. Jyväskylä: Metanoia Instituutti, 222–238.

Hiltunen, Riikka 2021. *Foresightfulness in the creation of pop music : songwriters' insights, attitudes and actions*. [Väitöskirja]. Helsinki: Helsingin yliopisto, humanistinen tiedekunta. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7317-1> (luettu 20.8.2022).

Hoppin, Richard H. 1979. *La musique au moyen age*. Vol 1. Englannista kääntäneet Niclas Meeüs ja Haine Malou. Liège: Pierre Mardaga.

Hyry-Beihammer, Eeva, Joukamo-Ampuja, Erja, Juntunen, Marja-Leena, Kymäläinen, Helka ja Leppänen, Taru 2013. *Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden edistäjänä*. Teoksessa Juntunen, Marja-Leena, Nikkanen, Hanna M. ja Westerlund, Heidi (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 150–182.

Ilomäki, Lotta ja Holkkola, Minna 2013. *Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys*. Teoksessa Juntunen, Marja-Leena, Nikkanen, Hanna M. ja Westerlund, Heidi (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–224.

Jackson, Norman 2014. *Evolution of Creativity in Higher Education 1.0, 2.0 & 3.0*. Saatavissa: <https://www.linkedin.com/pulse/20141205204930-139815764-education-creativity-ecology-1-0-2-0-3-0/> (luettu 20.8.2022).

Johnson, Gerry ja Scholes, Kevan 1999. *Exploring Corporate Strategy*. London: Prentice Hall.

Juntunen, Marja-Leena 2011. *Musiikki*. Teoksessa Laitinen, Sirkka, Hilmola, Antti ja Juntunen, Marja-Leena *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimisen arviointi 9. Vuosiluokalla*. Helsinki: Opetushallitus, 36–94. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/131650_Perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_ja_kasityon_oppimistulosten_arviointi_9_vuosiluokalla.pdf (luettu 20.8.2022).

Juntunen, Marja-Leena 2013. *Kuuntele, liiku, keksi ja kokeile – improvisointi ja säveltäminen musiikkiliikunnan kontekstissa*. Teoksessa Ojala, Juha ja Väkevä, Lauri (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2013:3, 33–48.

Kaihovaara, Antti, Härmälä, Valtteri ja Salminen, Vesa 2016. *Mitä innovaatioekosysteemit ovat ja miten niitä voi kehittää?* Valtioneuvoston tutkimus- ja selvitystoiminta. Policy Brief 15/2016. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Keats, Derek ja Schmidt, J. Philipp 2007. *The genesis and emergence of Education 3.0 in higher education and its potential for Africa*. First Monday 12 (3). Saatavissa: <https://doi.org/10.5210/fm.v12i3.1625> (luettu 20.8.2022).

- Klami, Markku s.a. *Tarinoita, improa ja jatkuvaa liikettä – Ajatuksia säveltäjäksi kasvamisesta ja sävellysopetuksesta*. Opus1-www-sivusto. <https://www.opus1.fi/tarinoita-improa-ja-jatkuvaa-liiketta-ajatuksia-saveltajaksi-kasvamisesta-ja-savellysopetuksesta/> (luettu 20.8.2022).
- Klemola, Timo 2004. *Taidon filosofia – filosofin taito*. Tampere: Tampere University Press.
- Kuhn, Thomas S. 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, IL: the University of Chicago Press.
- Kuule minä sävellän www-sivusto 2022. Saatavissa: <https://www.kuuleminasavellan.fi> (luettu 20.8.2022).
- Leinonen, Minna 2016. Ääneni äärelle -hanke lisää sävellyksen opetusta. Suomen Säveltäjät: Kompositio 2/2016. Saatavissa: <https://composers.fi/tyota-saveltajalle-aaneni-aarelle-hanke-lisaa-savellyksen-opetusta/> (luettu 20.8.2022).
- Linnankivi, Marja, Tenkku, Liisa ja Urho, Ellen 1981. *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus.
- Lyytikäinen, Pasi s.a. *Oppilaslähtöisyys sävellyksen opetuksessa*. Opus1-www-sivusto. <https://www.opus1.fi/oppilaslahtoisuus-savellyksen-opetuksessa/> (luettu 20.8.2022).
- Muhonen, Sari 2016. *Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education*. [Väitöskirja]. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Studia Musica 67. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-024-2> (luettu 20.8.2022).
- Mäkipeska, Marja ja Niemelä, Terttu 2005. *Haasteena luottamus – Työyhteisön sosiaalinen pääoma ja syvärakenne*. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Ojala, Juha ja Väkevä, Lauri (toim.) 2013. *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Oppaat ja käsikirjat 2013:3. Helsinki: Opetushallitus. Opus1 www-sivusto s.a. <https://www.opus1.fi> (luettu 20.8.2022).
- Partti, Heidi 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus* 19 (1), 8–28. Saatavissa: https://issuu.com/sibelius-akatemia/docs/fjme_vol19nro1_nettiversio (luettu 20.8.2022).
- Partti, Heidi ja Ahola, Anu 2016. *Säveltäjyyden jäljillä. Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Partti, Heidi, Weber, Julia ja Rolle, Christian 2023. Learning a skill, or learning to learn? Supporting teachers' professional development in music education technology. *Journal of Music, Technology & Education* 14 (2&3), 123–139. Saatavissa: https://doi.org/10.1386/jmte_00037_1 (luettu 6.4.2023).
- Partti, Heidi ja Väkevä, Lauri 2018. *SongPump: Developing a composing pedagogy in Finnish schools through collaboration between professional songwriters and music teachers*. Teoksessa Christophersen, Catharina ja Kenny, Ailbhe (toim.) *Musician-Teacher Collaborations: Altering the Chord*. Oxford: Routledge, 73–84. Saatavissa: <https://doi.org/10.4324/9781315208756> (luettu 20.8.2022).
- Partti, Heidi 2019. Yhdenvertaisesti säveltäen -hanke pyrki edistämään tasa-arvoisia osallistumismahdollisuuksia. *Musiikkikasvatus* 22 (1–2), 174–178. Saatavissa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/313923/FJME_Vol22_nro1_2_NETTI.pdf?sequence=1&isAllowed=y (luettu 26.9.2022).

- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (luettu 20.8.2022).
- Puutio, Risto 2021. Julkaisematon luento *Kuinka ajatella organisaatioita* 19.3.2021. Työnohjauksen syventävä koulutus. Jyväskylä: Metanoia Instituutti. Tekijän hallussa.
- Ruippo, Matti, Unkari-Virtanen, Leena ja Seppänen, Elisa 2021. *Opettaja opettaa, oppilas opin saa*. Suomen Musiikkikasvatusseura Fismen www-sivusto. <https://fisme.fi/opettaja-opettaa-oppilas-opin-saa/> (luettu 20.8.2022).
- Scharmer, Otto 2017. *Matrix of pedagogical evolution*. Saatavissa: <https://enliveningedge.org/features/matrix-educational-evolution/> (luettu 20.8.2022).
- Scharmer, Otto 2018. *The Essentials of Theory U*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Schein, Edgar H. 2010. *Organizational Culture and Leadership*. New Jersey, NY: John Wileys & Sons.
- Schoen, La Tefy ja Teddlie, Charles 2008. A new model of school culture: A response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement* 19 (2), 129–153. Saatavissa: doi:10.1080/09243450802095278 (luettu 20.8.2022).
- Seppälä, Mikael 2022. *Yksilöistä ekosysteemeihin – näkökulmia oppimisen skaaloihin*. Vantaa: Laurea-ammattikorkeakoulu. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202301011013> (luettu 15.3.2023).
- Säpe – säveltämisen pedagogiikka www-sivusto. <https://sapettajat.metropolia.fi> (luettu 20.8.2022).
- Talvitie, Riikka s.a. *Säveltämispedagogiikan historiaa notaation keksimisestä nykyaikaan*. Suomen Säveltäjät: Opus1-www-sivusto: <https://www.opus1.fi/savellyspedagogiikan-historiaa-notaation-keksimisesta-nykypaivaan/> (luettu 20.8.2022).
- Toivonen, Aarne 2017a. *ITU-hanke vei monitaiteisuutta luokkahuoneisiin*. Suomen Säveltäjät: Kompositio. Saatavissa: <https://composers.fi/itu-savellyshanke-vei-monitaiteisuutta-luokkahuoneisiin/> (luettu 20.8.2022).
- Toivonen, Aarne 2017b. *SäPe-hanke tehosti säveläjien pedaogisia taitoja*. Suomen Säveltäjät: Kompositio. Saatavissa: <https://composers.fi/sape-hanke-tehosti-saveltajien-pedagogisia-taitoja/> (luettu 20.8.2022).
- TPOPS 2017a. *Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017*. Määräykset ja ohjeet 2017:12a. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taideen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf (luettu 20.8.2022).
- TPOPS 2017b. *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017*. Määräykset ja ohjeet 2017:12a Määräykset ja ohjeet 2017:11a. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taideen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf (luettu 20.8.2022).
- Unkari-Virtanen, Leena 2020. *Musiikkipedagogiikan evoluutio ja Säpe-ilmiö*. Teoksessa Unkari-Virtanen, Leena (toim.) *Oivalluksia säveltämisen ja musiikkipedagogiikan ääreltä*. Taitosarja n:o 43. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, 111–124. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-201-8> (luettu 20.8.2022).

Unkari-Virtanen, Leena, Aalto-Urantowka, Erno, Ahvenjärvi, Sanna, Ervasti, Marja, Hongisto, Ilari, Nikali, Eveliina ja Tikkanen, Otto 2020. Säveltämiskasvatusta kehittämässä. Teoksessa Leena Unkari-Virtanen (toim.) *Oivalluksia säveltämisen ja musiikkipedagogiikan ääreltä*. Taitosarja n:o 43. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu, 12–43. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-201-8> (luettu 20.8.2022).

Unkari-Virtanen, Leena 2021. Sata onnistumista etäopetuksessa. Teoksessa Leena Unkari-Virtanen (toim.) *Opastajana säveltämisen polulla*. Mikrokirjat 42. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-306-0> (luettu 20.8.2022).

Unkari-Virtanen, Leena, Ervasti, Marja, Ruippo, Matti, ja Seppänen, Mikko 2022. *Luova musiikin tuottaminen musiikin opetuksessa ja opettajankoulutuksessa*. Mikrokirja 45. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-346-6> (luettu 20.8.2022).

Wenger, Etienne 2011. *Communities of practice: A brief introduction*. Saatavissa: <http://hdl.handle.net/1794/11736> (luettu 20.8.2022).

Musiikkialan ammattilaisten moninainen työnkuva sosiaali- ja terveydenhuollon ympäristöissä

TARU-ANNELI KOIVISTO

Johdanto: Työn murros koskettaa muusikoita ja
musiikkikasvattajia

Työn murrokseen liittyvät työn tekemisen, organisoinnin ja toimintatapojen muutokset koskettavat myös musiikkialan ammattilaisia, kuten musiikkikasvattajia ja muusikoita (Daykin 2019; Koivisto 2022, 24; Tähti 2022, 17). Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että perinteisen aika- ja paikkasidonnaisen työskentelyn rinnalle syntyy uudenlaisia tapoja osallistaa ja tavoittaa eri-ikäisiä ja erilaisissa elämäntilanteissa olevia ihmisiä (Gaunt ja Westerlund 2021). Tässä luvussa kuvaan musiikkialan ammattilaisten työnkuvan muuttumista sosiaali- ja terveydenhuollon ympäristöissä työskentelyn kautta. Koska sosiaali- ja terveydenhuollossa työskentelee paljon sekä muusikoita että musiikkikasvattajia ja muita musiikin ammatillisen koulutuksen saaneita ammattilaisia, jotka eivät välttämättä erittele ammatillisia roolejaan ja identiteettiään koulutuksensa mukaan, kutsun tässä luvussa näitä ammattilaisia muusikoiksi tai sairaalamuusikoiksi.

Lukija voi kenties ihmetellä, että miten sosiaali- ja terveydenhuolto liittyy ylipäättään kasvatukseen. Tässä luvussa kuvaamissani ilmiöissä on kyse kasvavasta yhteiskunnallisesta pyrkimyksestä ja tarpeesta nähdä siiloutuneet palvelusektorit kokonaisvaltaisemmin. Tähän liittyen Suomessa on syntynyt kulttuurihyvinvoinnin nopeasti kehittyvä ekosysteemi, joka musiikkikasvatuksen ja muiden kasvatusalojen tapaan on jo lähtökohdiltaan monitieteinen alue. Kulttuurihyvinvoinnin

alueella työskentelee myös kasvatusalan ja taidekasvatuksen ammattilaisia, jotka pystyvät soveltamaan omaa koulutustaan esimerkiksi juuri sosiaali- ja terveydenhuollossa, ja vastaavasti voivat saada eri sektoreilla toteutetusta ylisukupolvisesta ja moniammatillisesta työskentelystä inspiraatiota perinteisempään opetus- ja kasvatustyöhön. Onkin tärkeää ymmärtää, että tällaisessa työn murroksessa on todella kyse kokonaisvaltaisesta muutoksesta, joka koskee myös työn tavoitteita ja lähtökohtia laajemminkin. Toisin sanoen tässä luvussa kiinnostuksen kohteena olevan musiikkikasvatuksen ja ”musiikkihyvinvoinnin” (Koivisto ja Lilja-Viherlampi 2019) keskiöön nousee tällöin ei vain ihmisten oikeus ja velvollisuus oppimiseen ja kasvuun, vaan myös heidän yksilölliset ja yhteisölliset tarpeensa ja niiden tukeminen osana henkilökohtaista kasvuprosessia ja hyvinvointia (Koivisto 2022, 25, 83; sosiaalitieteiden alueella ks. Fraser 2014).

Sosiaalisen vastuullisuuden ja kestäväen kehityksen näkökulmien huomioon ottaminen kuuluu enenevässä määrin taidealan ammattilaisten kiinnostukseen, ja sen ajatellaan yhä useammin olevan osa heidän ammatillista osaamistaan (ks. esim. Foster ym. 2018; Hunter ym. 2018). Tähän liittyen musiikkikasvattajan ja muusikon työn tavoitteenasettelu, sisällöt ja tekeminen voivat muuttua merkittävästi aiemmasta poikkeavaan suuntaan. Esimerkiksi musiikkikasvatuksessa tällä hetkellä korostuva, musiikillisia tietoja ja taitoja kerryttävä toiminnallinen oppiminen – tai tekemällä oppiminen – jota pidetään tärkeänä oppimisen muotona (Dewey 1938; ks. esim. Koskela 2022, 3), saa rinnalleen toisenlaisia oppimisen tapoja. Tällöin osallisuuteen, saavutettavuuteen ja hyvinvointiin liittyvät tavoitteet ja niitä tukevat musiikilliset työskentelyn tavat saattavat korostua oppimistavoitteita enemmän (Koivisto 2022, 25–26; ks. Gaunt ja Westerland 2021).

Ajatus ammateista ja niiden rakentumisesta on aiemmin ollut melko tiukasti sidottu organisaatioihin ja niihin liittyviin valta-asetelmiin (Jensen ym. 2022; Saks 2016). Työn sosiologian alueella *professionalismista* (Cribb ja Gewirtz 2015, 48–49; Dent ym. 2016, 25–27) eli ammatillisuudesta puhuttaessa nykytutkimus korostaa usein kuitenkin ammatillisuuden eri elämäntilanteisiin liittyvää tilannesidonnaista ja systeemistä puolta. Toisin sanoen, ammatillisuus voidaan ajatella am-

mattia laajempänä, sosiaalisesti rakentuvana ilmiönä, joka saa lopullisen muotonsa osana systeemien ja ihmisten välistä vuorovaikutusta (Akkerman ja Bakker 2011; Gieryn 1983). Silloin ammatillisuuden luonteessa korostuu sen keskusteleva, neuvotteleva ja prosessinomainen luonne (Edwards 2010, 10; Cribb ja Gewirtz 2015, 48–49). Tämä on havaittu myös musiikkikasvatuksen ja muiden musiikkialan ammattilaisten työnkuvia ja muuttuvaa ammatillisuutta tutkittaessa (De Wit 2021, 197–198; Preti ja Welch 2013; ks. Koivisto ja Tähti 2020).

Prosessinomaisena – eli aikaa ja resursseja sisältävänä kehityskulkuna – toteutuvaan laajenevaan ammatillisuuteen kiinnittyä elinikäisen oppimisen ajatuksen lisäksi *elämänlaajuinen* oppiminen ja yhteistyö. Elämänlaajuinen oppiminen tarkoittaa, että ikä- ja elinkaarisidonnaisen ajattelun rinnalle syntyy verkostomaista ja kudoksista ajattelua, jossa korostuu syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen monimutkaisena ja monisuuntaisena kokonaisuutena (ks. Star ja Griesemer 1989; taidealoilla Laukkanen ym. 2021). Elämänlaajuinen oppiminen ei aina ole suoraviivaista (lineaarista) tai tiettyyn aikaan sidottua. Institutionaalisen oppimisen – eli oppimisen, joka tapahtuu esimerkiksi kouluissa tai muissa virallisissa oppimiseen tarkoitetuissa paikoissa – lisäksi elämänlaajuinen oppiminen muovautuu jokapäiväisen elämän arkiympäristöissä. Sosiaali- ja terveydenhuollon ympäristöissä se voi merkitä esimerkiksi sitä, että kaikki sairaala- tai terveydenhuoltoyksikössä toteutettavien musiikkihetkien osallistujat ovat aktiivisia ja mahdollisimman tasavertaisia toimijoita. Tällöin toiminnan merkityksellisyys ei aina välttämättä synny etukäteen suunnitellusta ohjelmasta tai tarkoin harkitusta pedagogisesta näkökulmasta, vaan pikemminkin kyseisessä hetkessä jaetuista yhteisistä musiikillisista kokemuksista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö toimintaa olisi syytä yhdessä suunnitella ja pohtia ennen sen toteuttamista. Yhteistyössä määriteltäviä toiminnan reunaehdot ovat tällöin esimerkiksi ammattihenkilöiden ammatillisen vastuun jakautuminen, toiminnan eettinen jäsentäminen, yhteisten toimintatapojen muotoutuminen ja riittävän turvallisen toimintaympäristön luominen (Koivisto 2022, 62–63; ks. Tähti 2022, 93).

Musiikkikasvattajan työn laajentuessa ajattelu- ja toimintatavoiltaan aiempaa moninaisempiin ympäristöihin avautuu mahdollisuus

vastavuoroiseen oppimiseen yksilöiden, yhteisöjen ja organisaatioiden välillä. Systeminen tarkastelutapa yhteiskunnan palveluihin ja toimintaan voi sisältää useita rinnakkaisia systeemejä (Akkerman ja Bakker 2011; Thornton ym. 2015; Star ja Griesemer 1989), tässä tapauksessa esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon järjestelmät ja organisaatiot sekä taide-, kasvatusta- ja kulttuurialojen organisaatiot ja niiden rakentamisen. Musiikkialan ammatillisuuden kannalta mielenkiintoista on, että suomalainen sosiaali- ja terveydenhuoltojärjestelmä on hierarkialtaan ja toimintaperiaatteeltaan hyvin erilainen kuin taide- ja kulttuurialan järjestelmät ja organisaatiot. Uuteen, erilaiseen työympäristöön ja organisaatioon tutustumisen ja siinä työskentelyn on todettu vaativan muusikolta ja musiikkikasvattajalta joustavuutta, avoimuutta ja ennen kaikkea halua aitoon moniammatilliseen kommunikaatioon, vuorovaikutukseen ja oppimiseen (ks. De Wit 2021 17–19, 189; Koivisto ja Tähti 2020). Aina tällainen yhteistyö ei onnistu ja voi varsinkin alussa tuntua epämukavalta ja hankalalta, mutta onnistuessaan se synnyttää hedelmällistä moniammatillista yhteistyötä ja sosiaalisia innovaatioita. Tällaiset uudet yhdessä luodut yhteistyön ja innovaation muodot voivat tukea ihmisten ja yhteisöjen kokonaisvaltaista hyvinvointia yhteiskunnallisissa turbulenssissa (ks. Hoover 2021, 5; Ilmola-Sheppard ym. 2021).

Musiikkikasvattajan laajenevan työnkuvan voidaan ajatella kiinnittyvän tulevaisuudessa *kulttuurihyvinvoinnin* ekosysteemiin. Kulttuurihyvinvoinnilla tarkoitetaan sekä taiteen ja kulttuurin yhteyttä ihmisen koettuun hyvinvointiin, että sektorirajat ylittävää ilmiötä, johon liittyy ihmisten, yhteisöjen ja yhteiskunnallisten toimijoiden merkityksellistä toimintaa taiteen, kulttuurin ja hyvinvoinnin yhdyspinnoilla (Laukkanen ym. 2021; Lehikoinen 2021; Lilja-Viherlampi ja Rosenlöf 2019). Kulttuurihyvinvoinnin ekosysteemillä tarkoitetaan tässä luvussa laajaa eri toimijoiden kokonaisuutta, jonka kaikki osat vaikuttavat toisiinsa monisuuntaisesti. Ekosysteemiin liittyen voidaan puhua myös kulttuurihyvinvointialasta ja -toiminnasta yhteiskunnan eri tasoilla ja sektoreilla, joilla on kiinnostuttu taiteen, kulttuurin, terveyden ja hyvinvoinnin yhteyksistä toisiinsa. Alueen toimijuus, käytänteet, rakenteet ja tutkimus kehittyvät tällä hetkellä nopeasti (ks.

Kippo ym. 2023). Voidaankin todeta, että kulttuurihyvinvointiala on performatiivinen luonteeltaan eli luo ja määrittelee itse itseään kehittyessään (Lehikoinen 2021; musiikin alueella ks. esim. Stige 2012). Kulttuurihyvinvoinnin integroitumista osaksi kasvatusta ja koulutusta on tutkittu ja selvitetty vielä melko vähän, vaikka toimintaympäristöinä ja ekosysteemeinä ne kietoutuvat toisiinsa ja voisivat siten tukea toisiaan. Esimerkiksi kasvatuksen ja koulutuksen tasa-arvoon, osallisuuden ja henkilökohtaiseen kasvuun liittyvät sivistykselliset tavoitteet ovat monin paikoin samankaltaisia kulttuurihyvinvoinnissa tavoiteltavien asioiden kannalta (Stige 2012; Sticklely ja Clift 2017). Alueella onkin tulevaisuudessa paljon moniammatillisia sekä monitieteisiä ja -taiteisia kehittämismahdollisuuksia, jotka voivat laajentaa myös sivistystä käsitteenä sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävämmäksi.

Tässä luvussa pohdin ja määrittelen laajenevaa musiikkialan ammatillisuutta ja sen toteuttamismahdollisuuksia erityisesti sosiaali- ja terveydenhuollon ympäristöissä, tavoitteena tarkastella väitöstutkimukseni perusteella seuraavia keskeisiä kysymyksiä: *Miten muusikoiden laajeneva ammatillisuus voi toteutua ja kehittyä sosiaali- ja terveydenhuollossa? Millaisia mahdollisuuksia ja haasteita muusikoiden laajenevalla ammatillisuudella on sosiaali- ja terveydenhuollossa?*

Tähän liittyen kuvaan ensin laajenevaa ammatillisuutta ja siihen liittyviä keskeisiä käsitteitä. Sen jälkeen esittelen musiikkikasvattajan työhön liittyviä kestäväen kehityksen mahdollisuuksia ja haasteita sosiaali- ja terveydenhuollon – ja laajemmin kulttuurihyvinvointialan – näkökulmista. Lopuksi pohdin lyhyesti musiikkikasvattajien ja muusikoiden laajenevan ammatillisuuden toteutumisen- ja toteuttamismahdollisuuksia eri yhteiskunnallisilla tasoilla ja sektoreilla. Samalla tuon esiin laajenevan ammatillisuuden mahdollisuuksia moninaisen, ekososiaalisesti kestävämmän tulevaisuuden rakentamisessa.

Laajeneva musiikillinen ammatillisuus sosiaali- ja terveydenhuollossa

Yhteiskunnan nopean muutoksen ja sosiaalisesti vastuullisemman musiikkityön siivittämässä uudenlaisissa työympäristöissä on luonnollis-

ta, että yhteiset tavat käyttää ja täyttää avointa tilaa musiikillisesti muuntuvat. Musiikillisen työskentelyn kannalta tämä tarkoittaa sitä, että ammatillinen ajattelu ja työskentely muuttuu tai muuntuu; musiikillisesta toimijuudesta tulee *relatiivista* eli suhdeperusteista, kuten kulttuurihistorioitsija, kasvatustieteen tutkija Ann Edwards (2010, 1, 37) asiaa yleisellä tasolla kuvaa. Relatiivinen musiikillinen ajattelu ja toiminta tarkoittaa käytännössä usein sitä, että oma musiikillinen työ voi tulla kyseenalaistetuksi sekä musiikkikasvattajan itsensä että ympäröivän ”vieraan” organisaation tai systeemin taholta. Yhdessä ihmetellen, neuvotellen ja keskustellen löydetään musiikillisen työskentelyn tapoja, jotka soveltuvat kyseiseen kontekstiin. Näissä neuvotteluprosesseissa työ voi olla usein luovaa ja innovatiivista, ja jo olemassa olevien työskentelytapojen lisäksi uusia musiikillisen työskentelyn tapoja syntyy ja yhteiskehitetään kyseisessä ajassa ja paikassa.

Relatiiviseen työskentelytapaan liittyy luontaisesti ”ei-osaaminen” ja itsensä alttiiksi asettaminen (ks. Akkerman ja Bakker 2011; Edwards 2010; Laukkanen ym. 2021). Oma haavoittuvuus ja riittämättömyyden tunne on pystyttävä hyväksymään. Usein tähän ammatillisen identiteetin muotoutumiseen ja pohtimiseen kuluu runsaasti aikaa. Tunne siitä, että musiikillisesti tai muodollisesti ”tänään tämä ei nyt mennyt kaikista parhaiten”, voi olla ajoittain läsnä. Toisaalta työ voidaan kokea erityisen merkitykselliseksi ja antoisaksi. Monenlaisiin tunteisiin ja tunnetyöskentelyyn liittyen tapahtuu ammatillista oppimista ja suhdeperusteisen musiikillisen tekemisen ja tapahtumisen analysointia. Merkittävää on ymmärrys siitä, että kyseisenä hetkenä tai päivänä *yhdessä* muiden toimintaan osallistuneiden kanssa saavutetut musiikilliset sisällöt ovat tärkeä osa toiminnan tavoitteenasettelua, tavoitteita ja laatua. Keskeistä yhteisessä musiikillisessa toiminnassa ja tapahtumisessa on niin kutsuttujen ”mikrohetkien” ja niihin sisältyvien merkityksellisten hetkien tunnistaminen; yksilöllinen ja yhteisöllinen kehitys ja kasvu voi tapahtua hyvin pienin askelin, joita on mahdollista niiden sanattomasta luonteesta huolimatta myös kuvata sanoin ja tarvittaessa arvioidakin. Musiikkikasvattajan työn relatiivisuuteen liittyy silloin siis olennaisena osana sisäisen tunnemaailman ja reflektoinnin suhteellisuus ja peilautuminen ulkomaailmaan (Gaunt ja Westerlund 2021; ks.

kasvatustieteissä Meyer 2009). Kun ammattilainen tällä tavalla oppii tukemaan ja ylläpitämään sekä muiden ihmisten että omia tunneprosessejaan, hän voi tukea kaikkien musiikkikasvatukseen osallistuvien konteksti- eli tilannesidonnaista musiikillista työskentelyä.

Työn relatiivisuuden lisäksi keskeistä musiikkikasvattajan ammatillisuudessa sosiaali- ja terveydenhuollossa on ajatus musiikkityöstä rajatyönä (*boundary work*, Gieryn 1983). Rajatyön käsite on muovautunut osaksi systeemistä tarkastelutapaa (Akkerman ja Bakker 2011; Gieryn 1983), jossa erilaisten systeemien (tässä luvussa esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuolto, ja kulttuuri- ja taideorganisaatiot) ei ajatella olevan suljettuja vaan vuorovaikutuksessa keskenään. Kun systeemit ovat vuorovaikutuksessa, niissä toimivat *kaikki* ihmiset voidaan nähdä rajatyön ja systeemiajattelun alueella aktiivisina toimijoina, jotka vaikuttavat orgaanisesti eli luontaisesti toisiinsa. Musiikilliseen rajatyöhön liittyvä ihmis- ja prosessikeskeinen lähestymistapa – vastavoimana musiikkikeskeiselle orientaatiolle – voi ensi alkuun tuntua hajanaiselta tai päämäärättömältä tavoitteelliseen musiikilliseen työskentelyyn ja *tekemiseen* ohjautuneesta muusikosta. Väitöstutkimukseni perusteella muusikon oma kokemus tilanteesta voi tuntua tämän vuoksi alkuun kaoottiselta ja kontrolloimattomalta, ja työskentelyyn liittyvien ammatillisten tunneprosessien kokonaisvaltainen luonne voi hämmentää, jopa ahdistaa joissakin hoivaympäristöjen vuorovaikutustilanteissa. Hiljaisuus, musiikillinen ”tekemättömyys ja tapahtumattomuus” ja moninaiset osallisuuden, osallistumisen, ja osallistumatta jättämisen muodot, joita määrittelevät toimintaan osallistujat itse, voivat niin ikään tuntua oudoilta. Samalla työn sisältö voi kuitenkin tuntua aiempaa merkityksellisemmältä, erittäin antoisalta, ja tuoda puuttuvan palasen musiikkikasvattajan ammatilliseen identiteettiin. Tällainen musiikin ja muun vuorovaikutuksen avulla tapahtuva yhteinen pysähtyminen ja keskittyminen elämänkulkuun kuuluvien merkityksellisten asioiden äärelle nousi esiin musiikillisen työn uudenalaisena arvona ja sisältönä.

Relatiivista rajatyötä voidaan kuvata myös *situationaaliseksi* eli tilanteiseksi, jolloin työn tekemisen tapoihin vaikuttavat vuorovaikutussuhteiden lisäksi voimakkaasti erilaiset ympäristöt ja asiayhteydet, joissa toiminta – eli tässä tapauksessa yhteinen musisointi ja musiikkihetket

– tapahtuu. Tässä luvussa tilanteisuus nähdään erityisesti eettisenä tilanteisuutena (Allsup ja Westerlund 2012; Koivisto 2022, 86–87), johon liittyvä eettinen joustavuus ja pohdinta tukee sosiaalisesti vastuullista – eli kestävämpää – muusikkoutta ja musiikkikasvattajuutta.

Kaikki edellä kuvatut kontekstisidonnaiset työskentelyn muodot ovat monesti entistä vuorovaikutteisempia, mutta eivät toki aina. Välillä pitäytyminen yhdessä, kaikille entuudestaan turvallisessa musiikillisessa muodossa, vaikkapa yhteislaulussa tai muusikon konsertinomaisesti esittämässä kappaleissa, on perusteltua ja tavoittaa yhteisen toiminnan tavoitteet. Näin on esimerkiksi silloin, kun työn relatiivinen luonne korostuu ja esimerkiksi työn tekemisen aika, paikka ja ihmiset tai heidän elämäntilanteensa vaihtuvat ja uudistuvat hyvin nopealla syklillä.

Laajenevissa musiikillisissa konteksteissa työskennellessä tavoitteenasettelu ja toiminnan arviointi voi toisaalta olla hyvinkin määrätietoista. Tavoitteet määritellään ja asetetaan entistä yksilö- ja yhteisökohtaisemmin, ja ne saattavat olla ns. ekstrakurrikuraalisia eli opetussuunnitelman ulkopuolisia tavoitteita. Tämä tarkoittaa, että kyseessä voi olla esimerkiksi musiikkikasvatuksellista toimintaa, joka ei ole opetussuunnitelman piirissä, vaan jonka tavoitteenasettelu tulee toisen sektorin kautta, esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollosta tai vaikkapa maahanmuuttopalveluista. Kun yhteiselle oppimis- ja kasvu-prosessille annetaan tilaa ja sitä ohjataan ja suunnitellaan yhdessä toimintaan osallistuvien kanssa, yhteisöä ja/tai yhteisöllistä hyvinvointia tukevat toiminnot saavat tilaa. Opetussuunnitelman piiriin kuuluvasta laajenevasta ammatillisesta työstä voidaan mainita esimerkiksi sairaalakoulujärjestelmä, joka Suomessa on varsin kehittynyt moniin muihin maihin verrattuna (ks. Ruiz ja Álvarez 2016).

Monitapaustutkimus sairaalamuusikoiden työstä erikoissairaanhoidossa

Käsittelin väitöstutkimuksessani musiikkialan ammattilaisten laajenevaa ammatillisuutta tarkastelemalla muusikoiden työtä suomalaisessa terveydenhuoltojärjestelmässä. Sairalamuusikko tarkoitti tässä tapauksessa musiikkialan ammattilaista, jolla oli korkeakoulututkinto

esimerkiksi musiikkikasvatuksen, jonkin instrumentin tai kirkkomusiikin alueelta, sekä täydennyskoulutus sairaala- tai hoivaympäristöihin liittyen. Monitapaustutkimus koostui lastensairaalassa ja ikäihmisten sairaalassa kootusta aineistosta. Tutkimusprosessi alkoi osallistuvalla havainnoinnilla sairaaloiden osastoilla, jonka jälkeen haastattelin musiikkihetkiin ja musiikilliseen toimintaan osallistuneita muusikoita, potilaita, omaisia, hoitohenkilökuntaa ja muita terveydenhuollossa työskenteleviä taiteen ammattilaisia.

Kun yhteistyö tutkimussairaaloiden kanssa päättyi, haastattelin vielä taide- ja kulttuurialan organisaatioiden asiantuntijoita, joilla oli aiheeseen liittyvää tietoa. Lisäksi neljä sairaalamuusikkoa kirjoitti ammatillisen omaelämäkerran, jotka liitettiin mukaan empiriseen aineistoon eli monitapaustutkimuksen aineistokorpukseen. Tutkimus jakaantui neljään eri osatutkimukseen, joista ensimmäinen kartoitti sairaalamuusikoiden työtä somaattisessa erikoissairaanhoidossa, toinen oli kuvaileva tapaustutkimus vastasyntyneiden teho-osastolta, kolmas instrumentaalinen tapaustutkimus ikäihmisten sairaalaosastoilla ja neljäs syventävä tapaustutkimus muusikoiden tunnettyöskentelystä saattohoidossa. Tutkimusaineisto analysoitiin temaattisesti refleksiivistä otetta käyttäen (Alvesson ja Sköldberg 2018; Braun ja Clarke 2006), ja meta-analyysi tehtiin tapauksia vertailevalla laadullisella ristikkäisanalyysillä (Stake 1995; Yin 2018).

Tutkimus osoitti, että siihen osallistuneet sosiaali- ja terveydenhuollon ympäristöissä toimivat muusikot olivat vastuullisia ja aktiivisia moniammatillisia toimijoita, ja he kehittivät ammatillisuuttaan vastavuoroisten ja suhdeperustaisten, yhdessä kehitettyjen käytäntöjen avulla. Nämä osallistavat ja sosiaaliset työskentelytavat luotiin yhdessä hoitohenkilökunnan, potilaiden ja omaisten kanssa. Erityisiä tunnistettuja työskentelytapoja olivat muun muassa vertauskuvallisen ajattelun ja kielen luominen, musiikillis-emotionaalinen vuorovaikutus ja gerotransendenssin (Tornstam 2005) eli ikääntymisen tuoman kypsymisen ja elämäkokemuksen tukeminen.

Laajenevan ammatillisuuden erityinen näkökulma, jota tutkin väitöskirjassani, on *hybridiammatillisuus* (Noordegraaf 2015; 2016). Hybridiammatillisuus tarkoittaa äärimmäisen joustavaa työskente-

lyotetta, joka näyttäytyy sekä musiikillisena, eettisenä että esteettisenä joustavuutena ja moninaisuutena. Aiemmassa taiteen tutkimuksessa hybridiys on yhdistetty lähinnä taiteen sisältöihin ja eri osa-alueisiin eli genreihin, tai taiteilijan työn kuvaamiseen (ks. Gielen 2009). Omassa tutkimuksessani todettiin, että laajeneva ammatillisuus voi syvimmillään tarkoittaa kokonaisvaltaista hybridiyttä. Tällöin vuorovaikutussuhteet, työskentelyn tavat ja musiikin sisällöt sulautuvat eli integroituvat musiikilliseen työskentelyyn. Parhaimmillaan hybridiammatillisuus ohjaa musiikkialan ammattilaisia ymmärtämään oman ammatillisuutensa rajojen kautta sekä omaa että myös muiden asiantuntijuutta eli eksperttiyttä. Tällainen moniammatillinen ja sosiaalinen hybridiammatillisuus voi luonnollisesti olla osa mitä tahansa perinteisempääkin toimintakontekstia ja muusikon työtä, mutta aiemman kirjallisuuden mukaan (esim. Gielen 2009) hybridiys on tällöin toteutunut enimmäkseen taidesisältöjen ja taidepraktiikan käytänteiden tasolla (vaikkapa *cross-over*-projekteissa).

Tulosten mukaan hybridiin musiikilliseen ammatillisuuteen sisältyy tunnetasolla herkkää tilannesidonnaista – eli tilanteista – etiikkaa. Hoitoympäristöjen jokapäiväisessä elämässä muusikko voi auttaa tämän eettisen herkkyyden avulla tukemaan (mahdollisesti) haavoittuvassa asemassa olevien potilaiden toimintakykyä ja itsemääräämisoikeutta. Jälleen voidaan todeta, että muusikon ammattiin kuuluu varmasti kaikenlaisissa tilanteissa vastaavaa eettistä tilannesidonnaista pohdintaa ja reagointia, mutta hybridiammatillisuudessa tämä eettinen herkistyminen läpileikkautuu osaksi kaikkea toimintaa. Tämä tarkoittaa, että sosiaalinen vuorovaikutus ja tunnetyöskentely eivät nouse ainoastaan yhdessä koettavista musiikkisisällöistä, vaan siihen integroituvat *kaikki* kyseisessä tilanteessa tapahtuvat asiat, kommunikointi ja ääniympäristö. Hybridiajatteluun voi liittyä myös riskejä, jotka tulee muistaa ja joita esimerkiksi sosiologi Pascal Gielen on taiteilijoiden ammattiin liittyen tutkinut (2009): pahimmillaan hybridiammatillisuus näyttäytyy sekavana kokonaisuutena tai ajatteluna, jossa niin ammatilliset, henkilökohtaiset, kuin taiteen sisällölliset rajat murenevat hyvin epäsuotuisalla tavalla. Tässä muodossaan taiteen ammatillisuus voi aiheuttaa rajattomuuden tai turvattomuuden tunnetta ammattilaiselle

itselleen ja heijastua työn tekemisen tapoihin ja sitä kautta laajemmalle työyhteisöihin.

Salutogeeninen näkökulma musiikkialan amatillisuuteen ja työn sisältöihin

Musiikkikasvattajan laajenevaa työnkuva kulttuurihyvinvoinnin näkökulmasta tarkasteltaessa amatilliset mahdollisuudet – ja velvollisuudet – liittyvät erityisesti monitieteiseen ja moniammatilliseen osaamiseen. Systeemien rajoilla työskenneltäessä ammattilaisten, tässä tapauksessa musiikkialan ammattilaisten, on mahdollisuus laajentaa omaa oppimistaan ja amatillisuuttaan toisen systeemin arvoihin, sääntöihin ja hierarkioihin soveltuvaksi (Akkerman ja Bakker 2011; Daykin 2019; Gieryn 1983). Systeeminen työskentelytapa mahdollistaa erilaisten ajattelutapojen ja käytäntöjen innovatiivisen eli uudenlaisen yhdistämisen. Tässä piilee esimerkiksi terveydenhuollon toimintaympäristöjen hierarkkisuuteen ja sairauskeskeiseen näkökulmaan liittyviä haasteita, mutta myös paljon mahdollisuuksia. Rajatyön näkökulmasta tarkasteltuna musiikkikasvattajat voivat muiden amatillisten tavoin auttaa monissa tulevaisuuden kestävyysaasteissa, esimerkiksi ikääntyvän väestön ja perheiden tukemisessa sekä laaja-alaisen ehkäisevän päihde- ja mielenterveystyön toteuttamisessa. Väitöstutkimukseni tulosten mukaan ehkäisevän työn ja hyvinvointia tukevan työskentelyn lisäksi musiikkikasvattajat voivat auttaa ihmisiä sopeutumaan muuttuviin elämäntilanteisiin silloinkin, kuin toivoa esimerkiksi somaattisesta tai psyykkisestä sairaudesta paranemisesta ei enää ole.

Musiikillinen amatillisuus sosiaali- ja terveydenhuollon ympäristöissä tarvitsee tuekseen terveystyön- ja voimavaroalähtöistä ajattelua ja suuntautumista kohti hyvinvointia. Tällaista yhteisöllistä lähestymistapaa, joka ottaa huomioon myös yksilöllisen ja koetun hyvinvoinnin, voidaan kuvata *salutogeeniseksi* suuntautumiseksi kohti hyvinvointia (Antonovsky 1987). Salutogeeninen lähestymistapa on lähtöisin terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen tutkimusperinteestä ja syntyi vastavoimaksi niin sanotulle patogeeniselle eli sairauskeskeiselle lähestymistapa-

valle (Mittelmark ym. 2017, 7–8, 103). Muusikon ja musiikkikasvattajan työssä salutogeneesi eli ihmisen terveyteen ja hyvinvointiin liittyvä voimaantumisen voidaan ajatella kaikista laajimmassa muodossaan. Salutogeeninen näkökulma on silloin myös filosofista eli ajatteluun ja tässä luvussa erityisesti ihmiskäsitykseen liittyvää uudelleen suuntautumista, joka auttaa yhdistämään kasvatuksellisia sekä hyvinvointiin ja terveyteen liittyviä taiteellisia lähtökohtia ja pyrkimyksiä.

Musiikkialan ammattilaisten työnkuvan laajenemisen haasteita tarkasteltaessa väitöstutkimuksessani nousi esiin sekä aineistossa että aiemman tutkimuksen kautta erityisesti työuupumukseen, eettiseen stressiin ja työn liialliseen pirstaloitumiseen liittyvät riskit ja haasteet (ks. De Wit 2021; Hoover 2021, 60–61; Preti ja Welch 2013). Tutkimukseen osallistuneet muusikot kertoivat haastatteluissa ongelmista, jotka liittyivät esimerkiksi liian vähäisiin resurssisiin ja työnohjauksen puutteeseen. Nämä haasteet nousivat esiin myös tutkimuksen havainnoinneissa sekä muiden ammattilaisten ja kulttuuriorganisaatioiden asiantuntijoiden haastatteluissa. Tämän vuoksi laajenevassa ammatillisuudessa on salutogeenian periaatteiden kannalta keskeistä muiden auttamisen lisäksi *omasta hyvinvoinnista huolehtiminen* ja siihen sitoutuminen.

Osana tutkimuksen analyysiprosessia tunnistin ja nimesin neljä lähtökohtaa, joiden avulla moninaisissa ympäristöissä työskentelevä musiikkialan ammattilainen voi harjoittaa ammatillista itsehoivaa ja vaalia näin kokonaisvaltaista hyvinvointiaan ja toimintakykyään. Näistä lähtökohdista tarkasteltuna kestäväää musiikkialan ammatillisuutta tukevat seuraavat seikat: muusikko (1) löytää sekä sisäisen että ulkoisen tasapainon suhteessa työelämään ja työn tekemisen tapoihin, (2) kykenee ankkuroimaan musiikillisen ammatillisuutensa ja työnsä kontekstuaalisesti relevantisti ja kestävästi, (3) löytää eksistentiaalisia eli olemassaoloon liittyviä merkityksiä työelleen ja voi kokea näin työn olevan merkityksellistä ja (4) oppii navigoimaan *riittävän* onnistuneesti erilaisten työympäristöjen ja niiden hierarkioiden välillä.

Vaikka musiikkikasvattaja ja/tai sairaalamuusikko voi osallistua moniammatilliseen työhön ja sitä kautta tukea ihmisiä ja perheitä jopa kriisiytyneissä tilanteissa, tutkimuksessa todettiin, että hoitoa, terapi-

aa tai kuntoutusta heidän työnsä ei ole, kuten esimerkiksi musiikkiterapeutin työ vastaavasti on. Edellä esitetyn mukaisesti musiikkialan ammattilaisen laajeneva työ voi kuitenkin tulevaisuudessa olla paljon muutakin kuin opettamista, muusikon työtä tai vaikkapa studiotyöskentelyä. Tämä tarkoittaa, että työn perusteita, kouluttautumista ja työllistymistä tulisi voida pohtia uudelleen ja erilaisista näkökulmista käsin. Väitöstutkimuksen meta-analyysiä seuraavissa johtopäätöksissä nostin tutkijana esiin seuraavan kysymyksen, jota tulisi tulevaisuudessa pohtia: *Mikä on riittävän hyvää elämää ja kuka sen lopulta määrittelee?* Kysymys kuvaa hyvin musiikillista työskentelyä syrjäytymisvaarassa tai haavoittuvassa asemassa olevien, mutta myös eri-ikäisten ja erilaisissa elämäntilanteissa olevien ihmisten kanssa. Työskentelyyn sisältyy aiempaa laajempi käsitys musiikkityön eri ulottuvuuksista, jotka kurottavat musiikillisten sisältöjen tuolle puolen. Tällaisia tutkimuksessa tunnistettuja merkittäviä ulottuvuuksia ovat esimerkiksi estetiikkaan eli musiikin ja taiteen kauneusarvoihin liittyvä, ja eksistentiaalinen eli olemassaolon kysymyksiin liittyvä ulottuvuus. Väitöstutkimukseni lisäksi tiedämme muusta aiemmasta tutkimuksesta (ks. Gaunt ja Westerlund 2021; Ilmola-Sheppard ym. 2021; Kippo ym. 2023), että musiikkikasvattajien ja muusikoiden työ itsessään ei ole välttämättä vielä kestävä kehityksen periaatteiden mukaista, vaikka heidän odotetaan usein ottavan osaa merkityksellisillä tavoilla tulevaisuuden kestävyys-haasteisiin. Sen vuoksi esitänkin, että korkeakoulujen tulisi aktiivisemmin luoda opiskelijoille turvallisia tiloja ja oppimismuotoja, joissa näitä lähtökohtia tulevaisuuden musiikilliseen työhön liittyen tulisi voida pakottomasti tutkailla osana ammattiin opiskelua ja työssäoppimista.

Pohdinta: Miten moninaiset muusikot voisivat rakentaa myös moninaisempaa yhteiskuntaa?

Tässä luvussa kuvasin yleisellä tasolla laajenevaa musiikillista ammatillisuutta erityisesti siitä näkökulmasta, että tulevaisuudessa sosiaalisesti vastuullisesta musiikki- ja taidetyöskentelystä kiinnostuneet musiikkialan ammattilaiset voisivat halutessaan löytää ammatillisia polkuja kohti sosiaalisesti ja eettisesti kestävämpiä työskentelytapo-

ja. Tätä aluetta on aiemmin kuvattu esimerkiksi soveltavan taiteen, terapeuttisen musiikkikasvatuksen ja erityismusiikkikasvatuksen käsitteillä. Sosiaali- ja terveydenhuollon ympäristöissä työskentelemiseen tarvitaan monin paikoin erityistä ammatillista otetta, johon on Suomessa tarjolla jo jonkin verran kursseja sekä täydennyskoulutuksen että musiikkialan ammatillisten opintojen puolella. Tästä erikoistumisesta huolimatta tutkimukseni tuloksista nousee esiin myös vahva visio tulevaisuuden työelämästä ja koulutuspoluista, joissa jaettu toimijuus ja osallisuus johtavat yhdessä tapahtuvaan systeemiseen oppimiseen, joka voi virittää koko moniammatillista tutkimus- ja kehittämisaluetta sosiaalisesti ja eettisesti kestävämpään toimintaan. Tämän lisäksi laajenevan ammatillisuuden kestävämpi toteutuminen vaatii tutkimukseni perusteella nykyistä enemmän tukea arjessa, mikä tulisi paremmin tunnistaa ja tunnustaa. Esimerkiksi työparityöskentely, työnohjaus, ryhmätapaamiset ja jaettu ammatillinen ja moniammatillinen reflektointi ovat konkreettisia tapoja nostaa työn laatua musiikillisen laadun lisäksi.

Väitöstutkimuksessani vaikuttavuustutkimuksen tarkastelu tai toteuttaminen ei sisällynyt tutkimustehtävään. Sen sijaan pyrin keskittymään erityisesti muusikkouteen ja musiikkikasvatuksen liittyvään kirjallisuuteen ja tutkimusalueeseen, ja näin kehittää alueen teoreettista ja tutkimuksellista ajattelua. Ajatukseni oli, että rajaamalla aihetta olisi lopulta mahdollista päästä aiempaa hedelmälliseen keskusteluun muiden tälle alueelle läheisten tieteenalojen, esimerkiksi musiikkiterapian, neurotieteen tai lääketieteen kanssa. On tärkeää, että sosiaali- ja terveydenhuollon ympäristöissä ja/tai kulttuurihyvinvointialalla yleisemmin toimivat musiikkikasvattajat tunnistavat omat ammatilliset vahvuutensa ja ammatillisuudestaan luonnostaan lähtevät monitieteiset ja -taiteiset lähtökohdat. Tulevaisuudessa olisi suositeltavaa toteuttaa järjestelmällistä tutkimusta siitä, miten suomalainen musiikkikasvatusjärjestelmä ja kulttuurihyvinvointiala voisivat systeeminä tukea paremmin toisiaan, ja toisaalta muiden tulevaisuuden kannalta tärkeiden yhteiskunnallisten ekosysteemien rakentumista.

*Musiikkialan laajenevan ammatillisuuden haasteita
ratkomassa*

Tässä luvussa olen esitellyt musiikkikasvattajien ja musiikkialan ammattilaisten laajenevaa ammatillisuutta eli professionalismia osana nopeasti muuttuvaa yhteiskuntaa. Tarkastelun kohteena oli erityisesti hybridiammatillisuus ja tilanteinen (situationaalinen) sekä suhdeperustainen (relatiivinen) musiikillinen työskentely sosiaali- ja terveydenhuollon ympäristöissä. Seuraavaksi esitän kolme ratkaistavaksi tarkoitettua haastetta tulevaisuuden musiikkialan ammattilaisille ja korkeakoulutukselle. Keskeistä haasteiden pohdinnassa ja ratkaisemisessa on kriittisen ajattelun harjoittaminen ja työstäminen, joka auttaa tunnistamaan ihmisten ja yhteisöjen hyvinvoinnin tukemista estäviä ja edistäviä tekijöitä myös jatkossa. Lopuksi pohdin lyhyesti tärkeää kehityskulkua, johon sekä kulttuurihyvinvointiala että musiikkikasvatus – esittävää taidetta unohtamatta – tulevat avautumaan tulevina vuosina eli hyvinvointikäsityksen avartamista kohti laajempaa ekososiaalista ymmärrystä ja sivistystä.

Haaste 1: Ymmärrys siitä, että kaikki hyvässä tarkoituksessa toteutettu musiikkikasvatus/musiikillinen toiminta ei aina ole välttämättä hyvinvointia tukevaa. Hyvinvointikeskeiselle työlle on ominaista ajatella, että kaikki hyvässä tarkoituksessa tehty toiminta on vaikuttavaa sekä henkilökohtaista ja yhteisöllistä kasvua tukevaa, ja siten myös sosiaalisesti ja eettisesti kestävä (ks. esim. Ganesh ja McAllum 2010; Kippo ym. 2023). Tiedetään, että näin ei kuitenkaan aina ole, ja tällainen hiukan naiivikin ajattelu tukee usein vinoumia niin käytännön työssä kuin tutkimus- ja kehitystyössäkin. Asian merkitys korostuu päätöksenteossa, jossa saatetaan tehdä liiankin positiivisia tulkintoja taide- ja musiikkityöskentelystä sosiaalisesti tai yhteiskunnallisesti vaikuttavana elementtinä.

Haaste 2: Ymmärrys siitä, että musiikkiin ja musiikkikasvatukseen voi liittyä myös pahoinvointisisältöjä. Vaikka tarkoitus olisikin hyvä, on voitava ja uskallettava myöntää, että joskus musiikkia käytetään myös kyseenalaisilla tavoilla ja diskriminoivasti, ja tällaiset lähestymiskulmat eivät kuulu koulutus- ja kasvatuseräjäjärjestelmässä tavoiteltaviin asioihin. Yhdessä musisoimisen tilanteisuus saattaa herättää myös monenlaisia

tunteita, tunnelmia ja reaktioita, joita toimintaan osallistuvat tai musiikkitoiminnasta vastuussa olevat eivät ole voineet ennakoida. Avoin ja kriittinen keskustelu ja tutkimus ovat avainasemassa tämän haasteen ratkaisemisessa (ks. esim. Koskela 2022).

Haaste 3: Ymmärrys siitä, että musiikkitoiminta ei aina ole kaikkien hyvinvointia tasavertaisesti tukevaa. Musiikin ja taiteen hyvinvointivaikutuksista on jo paljon tutkimustietoa, mutta tämän artikkelin kuvailemaa implementointitutkimusta eli ymmärrystä tutkitun tiedon käyttöön-otosta ja käyttöön saattamisesta tarvitaan lisää. Musiikkikasvatus ja musiikkitoiminta suhdeperusteina ja tilanteisena tarkoittaa sitä, että tasa-arvoisen kehityksen ja kasvun tukeminen edellyttää ihmisoikeuksien ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden käsitteiden lisäksi tasavertaisuutta korostavien käsitteiden käyttöönottoa. Tämä tapahtuu esimerkiksi huomioimalla tarveperusteisen ja/tai heikommassa asemassa olevien ihmisten hyvinvointiin liittyvien haasteiden lisäksi paremmin heidän musiikilliset tai kulttuuriset tarpeensa.

Hyvinvointinäkökulman laajentaminen osaksi ekososiaalista ymmärrystä

Tässä luvussa esittelemäni hyvinvointilähtöinen eli salutogeeninen lähestymistapa musiikilliseen työskentelyyn voidaan nähdä osana laajempaa yhteiskunnallista muutostarvetta, jota kutsutaan ekososiaaliseksi kestävyudeksi, ja jonka tärkeänä toteutumisen ehtona on ekososiaalinen kasvatus (ks. Foster ym. 2018; Hunter ym. 2018). Systeeminen ymmärrys laajentuvasta musiikkialan ammatillisuudesta sosiaali- ja terveydenhuollossa voi tarjota yhdenlaisen tартtumapinnan siihen, kuinka ihmisten hyvinvointia tukeva musiikkityö ei ole erillinen musiikkisisältöinen ja/tai muusikoiden yksin hallinnoima saarekkeensa, vaan erottamattomasti sidoksissa ympäristöönsä. Taide ja taiteilija voi olla monin tavoin vaikuttamassa siihen, miten yhteiskunta tukee ja kohtelee heikommassa asemassa olevia. Tämä voi auttaa laajentamaan ymmärrystä siitä, että tämän lisäksi ympäristön, luonnon ja ihmisten hyvinvointi on kiinteästi sidoksissa toisiinsa. Tulevaisuudessa tämä on otettava kokonaisvaltaisemmin huomioon.

Kuten tässä luvussa todettiin, musiikkikoulutuksessa tällä hetkellä korostuvien musiikillisten ja teknologisten taitojen oppimisen lisäksi tulevaisuudessa tulee huolehtia enenevässä määrin myös siitä, että ammattilaiset itse voivat hyvin ja oppivat tukemaan omaa hyvinvointiaan luonnollisena osana ammatillisuuttaan. Näihin edellä kuvattuihin teemoihin liittyen hyvinvointikäsitteiden laajentaminen ja moninaistaminen on jatkossa oleellista. Tässä luvussa käsiteltyjen yhteiskunnallisten sektoreiden alueilla keskustelu on vasta alkamassa ja tarvitaan sekä käytännön toimijoiden että päättäjien ja tutkijoiden yhteistyötä, jotta muutos ja kasvaminen kohti kokonaisvaltaisesti kestävämpää ekososiaalista sivistystä ja oikeudenmukaisuutta (ks. Foster ym. 2018) voi tapahtua.

Lähteet

- Akkerman, Sanne F. ja Bakker, Arthur 2011. Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research* 81 (2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Allsup, Randall E. ja Westerlund, Heidi 2012. Methods and Situational Ethics in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 11 (1), 124–148.
- Alvesson, Mats ja Sköldbäck, Kaj 2018. *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (3. painos). London: SAGE. E-kirja.
- Antonovsky, Anton 1987. The Salutogenic Perspective: Toward a New View of Health and Illness. *Advances* 4 (1), 47–55.
- Braun, Virginia ja Clarke, Victoria 2006. Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cribb, Alan ja Gewirtz, Sharon 2015. *Professionalism*. Cambridge: Polity Press. E-kirja.
- Daykin, Norma 2019. Social Movements and Boundary Work in Arts, Health and Wellbeing: A Research Agenda. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health* 1 (1), 9–20. Saatavissa: <https://doi.org/10.18261/issn.2535-7913-2019-01-02> (luettu 18.9.2022).
- Dent, Mike, Bourgeault, Ivy Lynn, Denis, Jean-Louis ja Kuhlmann, Ellen 2016 (toim.). *The Routledge Companion to the Professions and Professionalism*. London: Routledge. E-kirja.
- Dewey, John 1938. *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- De Wit, Krista 2020. *Legacy: Participatory Music Practices with Elderly People as a Resource for the Well-Being of Healthcare Professionals*. [Väitöskirja.] Vienna: The University of Performing Arts Vienna.
- Edwards, Ann 2010. *Being an Expert Professional Practitioner: The Relational Turn in Expertise*. Singapore: Springer.
- Foster, Raisa, Mäkelä, Jussi ja Martusewicz, Rebecca A. 2018 (toim.). *Art, Ecojustice, and Education: Intersecting Theories and Practices*. London: Routledge. E-kirja.

Fraser, Nancy 2014. *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. London: Routledge.

Ganesh, Shiv ja McAllum, Kirstie 2010. Well-being as discourse: Potentials and Problems for Studies of Organizing and Health Inequalities. *Management Communication Quarterly* 24 (3), 491–498. <https://doi.org/10.1177/0893318910370274>

Gaunt, Helena ja Westerlund, Heidi 2021. Invitation. Teoksessa Westerlund, Heidi ja Gaunt, Helena (toim.) *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education – A Changing Game*. London: Routledge, 12–26. Saatavissa: <https://www.taylorfrancis.com/books/oa-edit/10.4324/9781003108337/expanding-professionalism-music-higher-music-education-heidi-westerlund-helena-gaunt> (luettu 18.9.2022).

Gielen, Pascal 2009. *The Murmuring of the Artistic Multitude. Global Art, Memory and post-Fordism* (1. painos). Amsterdam: Valiz.

Gieryn, Thomas F. 1983. Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. *American Sociological Review* 48 (6), 781–795. <https://doi.org/10.2307/2095325>

Ilmola-Sheppard, Leena, Rautiainen, Pauli, Westerlund, Heidi, Lehikoinen, Kai, Karttunen, Sari, Juntunen, Marja-Leena ja Anttila, Eeva 2021. *ArtsEqual: Tasa-arvo taiteen ja taidekasvatuksen palvelujen suuntana*. Helsinki: Taideyliopisto.

Hoover, Sarah A. 2021 (toim). *Music as Care: Artistry in the Hospital Environment*. London: Routledge.

Hunter, Mary A., Aprill, Arnold, Hill, Allen ja Emery, Sherridan 2018 (toim.). *Education, Arts and Sustainability: Emerging Practice for a Changing World*. Singapore: Springer.

Jensen, Karen I., Nerland, Monika Bærøe ja Tronsmo, Eli 2022. Changing Cultural Conditions for Knowledge Sharing in the Teaching Profession: A Theoretical Reinterpretation of Findings across Three Research Projects. *Professions and Professionalism* 11 (3), e4267. Saatavissa: <https://doi.org/10.7577/pp.4267> (luettu 2.5.2022).

Kippo, Sonja, Koivisto, Taru-Anneli, Mäki-Opas, Tomi, Lehikoinen, Kai, Lehtimäki, Aku-Ville, Lavikainen, Piia, Turtiainen, Minea ja Martikainen, Janne 2023. *Kulttuurihyvinvointitoiminnan taloudellinen arviointi: Arviointimenetelmien jatkokehitystarpeet Suomessa*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023:26. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Saatavissa: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164860> (luettu 1.5.2023).

Koivisto, Taru-Anneli 2022. *The (Un)Settled Space of Healthcare Musicians: Hybrid Music Professionalism in the Finnish Healthcare System*. [Väitöskirja.] *Studia Musica* 89. Helsinki: Taideyliopisto. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-264-2> (luettu 18.9.2022).

Koivisto, Taru-Anneli ja Lilja-Viherlampi, Liisa-Maria 2019. Sairaala- ja hoivamusiikkityön käsitteistöä ja tietoperustaa jäsentämässä. Teoksessa Lilja-Viherlampi, Liisa-Maria (toim.) *Musiikkihyvinvointia! Muusikkona sairaala- ja hoivaympäristöissä*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 9–42. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019112544093> (luettu 15.1.2023).

Koivisto, Taru-Anneli ja Tähti, Taru 2020. Professional Entanglements: A Qualitative Systematic Review of Healthcare Musicians' Work in Somatic Hospital Wards. *Nordic Journal of Music Therapy* 28 (5), 416–426. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/08098131.2020.1768580> (luettu 18.9.2022).

- Koskela, Minja 2022. *Democracy through Pop? Thinking with Intersectionality in Popular Music Education in Finnish Schools*. [Väitöskirja.] Studia Musica 90. Helsinki: Taideyliopisto. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-266-6> (luettu 18.9.2022).
- Laukkanen, Anu, Jaakonaho, Liisa, Fast, Heidi ja Koivisto, Taru-Anneli 2021. Negotiating Boundaries: Reflections on the Ethics of Arts-Based and Artistic Research in Care Contexts. *Arts & Health* Nov 17, 1–14. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/17533015.2021.1999279> (luettu 30.4.2022).
- Lehikoinen, Kai 2021. Sosiaalisesti osallistava taide terveys- ja sosiaalialan ympäristöissä: Näkökulmia kulttuurihyvinvointiin. *Synteesi* 40 (4), 50–73.
- Lilja-Viherlampi, Liisa-Maria ja Rosenlöf, Annamari 2019. Moninäkökulmainen kulttuurihyvinvointi. Teoksessa Tanskanen, Ilona (toim.) *Taide töissä - Näkökulmia taiteen opetukseen sekä taiteilijan rooliin yhteisöissä*. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 20–39. Saatavissa: <http://www.theseus.fi/handle/10024/227439> (luettu 1.5.2022).
- Meyer, Debra K. 2009. Entering the Emotional Practices of Teaching. Teoksessa Schutz Paul A. ja Zembylas Michalinos (toim.) *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Singapore: Springer, 73–91. Saatavissa: <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2> (luettu 27.9.2022).
- Mittelmark, Maurice B., Sagy, Shifra, Eriksson, Monika, Bauer, Georg M., Pelikan, Jürgen, Lindström, Bengt ja Espnes, Geir A. 2017. *The Handbook of Salutogenesis*. Singapore: Springer. E-kirja.
- Noordegraaf, Mirko 2015. Hybrid Professionalism and Beyond: (New) Forms of Public Professionalism in Changing Organizational and Societal Contexts. *Journal of Professions and Organization* 2 (2), 187–206. <https://doi.org/10.1093/jpo/jov002>
- Noordegraaf, Mirko 2016. Reconfiguring Professional Work: Changing Forms of Professionalism in Public Services. *Administration & Society* 48 (7), 783–810. <https://doi.org/10.1177/0095399713509242>
- Preti, Costanza ja Welch, Graham F. 2013. Professional Identities and Motivations of Musicians playing in Healthcare Settings: Cross-Cultural Evidence from UK and Italy. *Musicae Scientiae* 17 (4), 359–375. <https://doi.org/10.1177/1029864913486664>
- Ruiz, Guillermo ja Álvarez, Antonio G. 2016. Music Education at Hospital Schools in Spain and Sweden: Paths between Governing and Knowledge. *European Education* 48 (4), 258–273. <https://doi.org/10.1080/10564934.2016.1239297>
- Saks, Mike 2016. A Review of Theories of Professions, Organizations and Society: The Case for Neo-Weberianism, Neo-Institutionalism and Eclecticism. *Journal of Professions and Organization* 3 (2), 170–187. <https://doi.org/10.1093/jpo/jow005>
- Stake, Robert E. 1995. *The Art of Case Study Research*. London: SAGE.
- Star, Susan Leigh ja Griesemer, James R. 1989. Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science* 19 (3), 387–420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>
- Stickley, Theo ja Clift, Stephen 2017 (toim.). *Arts, Health and Wellbeing: A Theoretical Inquiry for Practice*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Stige, Brynjulf 2012. Health Musicking: A Perspective on Music and Health as Action and Performance. Teoksessa MacDonald, Raymond A. R., Kreutz, Gunter ja Mitchell, Laura (toim.) *Music, Health, and Wellbeing*. Oxford: Oxford University Press, 183–195.

Thornton, Patricia, Ocasio, William ja Lounsbury, Michael 2015. The Institutional Logics Perspective. Teoksessa Scott, Robert, Kosslyn, Stephen Michael ja Buchmann, Marlis (toim.) *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*. New Jersey, NY: John Wiley & Sons, 1-22. Saatavissa: <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0187> (luettu 28.9.2022).

Tornstam, Lars 2005. *Gerotranscendence: A Developmental Theory of Positive Aging*. Singapore: Springer.

Tähti, Taru 2022. *Pienet teot, suuri hurma. Toimijuus kulttuurisessa vanhustyössä*. [Väitöskirja.] *Studia Musica* 91. Helsinki: Taideyliopisto. Saatavissa: <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7634> (luettu 18.9.2022).

Yin, Robert K. 2018. *Case Study Research: Design and Methods* (6. painos). London: SAGE.

5

PUHEENVUOROJA:
KOHTI MUSIIKILLISTA, SOSIAALISTA
JA KULTTUURISTA TOIMIJUUTTA

Nuorten biisipajat tukemassa musiikillista tekijyyttä ja aktiivista kansalaisuutta

ANNA KUOPPAMÄKI

Johdanto

Digitaalinen kommunikaatio ja sosiaalinen media ovat lyhyessä ajassa muuttaneet lasten ja nuorten osallistumisen mahdollisuuksia luovassa kulttuurissa (mm. Hanifi ja Huomo 2020; Eleá ja Mikos 2017). Musiikin alalla opetusvideot ja digitaaliset alustat ovat mahdollistaneet musiikin itsenäisen oppimisen ja tehneet omaehtoisesta taiteen tekemisestä helpommin saavutettavaa kuin koskaan aikaisemmin. Oman musiikin säveltäminen, sanoittaminen ja tuottaminen sekä sen julkaiseminen tapahtuu yhä useammin erilaisten digitaalisten alustojen kautta ja nuorten musiikintekijöiden kotistudioista käsin. Lisäksi musiikkiteollisuuden rakenteellisen portinvartijasysteemin vaikutuksen vähene-
misen myötä nuorille *'bedroom producereille'* on avautunut aikaisempaa laajempia musiikillisen toiminnan – tai kuten Christopher Small (1998) ehdottaa, musikoinnin (*musicking*) – mahdollisuuksia musiikkialalla. Smallille musiikin merkitys kristallisoituu juuri tällaisissa musiikillisissa ja sosiaalisissa suhteissa, joita tutkitaan, vahvistetaan ja juhlistetaan musiikillisen toiminnan kautta (Small 1998, 142, 185–186). Tässä mielessä musikointi onkin hänelle pohjimmiltaan poliittista toimintaa (mt., 213). Vaikka musiikin oppimisen voidaan nähdä demokratisoituneen juuri entistä helpommin saavutettavan ääniteknologian ja verkopohjaisen tiedon seurauksena (Partti ja Westerlund 2012), varsinkin non-formaaleissa ympäristöissä harrastavat nuoret etsivät aktiivisesti oppimismahdollisuuksia ja jatkuvaa tukea omalle musiikin harrastamiselleen, kuten nuorten musiikillisia oppimispolkuja tarkastellut tutkimus osoittaa (Kuoppamäki ja Vilmilä 2023). Kun taiteen perusopetus

tavoittaa vain noin joka viidennen musiikista kiinnostuneen lapsen tai nuoren (Aluehallintovirasto 2014; Hanifi ja Huomo 2020) ja kun musiikin resurssit on vuosikymmenten ajan vähennetty sekä perussopeutuksesta että luokanopettajankoulutuksesta (Juntunen ja Anttila 2019), nousevat avoimissa tiloissa toimivat ja sektorirajoja ylittävät uudenlaiset musiikin oppimisen ympäristöt tärkeään rooliin muodollisen musiikkikasvatuksen rinnalla.

Vuoden 2021 Nuorisobarometri osoittaa, että eriarvoistuminen on sidoksissa myös kestäväen kehityksen kysymyksiin (Kauniskangas, Kiilakoski ja Pirttijärvi 2021, 6). Barometri paljastaa, kuinka koulutustausta, sukupuoli, alueelliset erot ja syrjityksi tuleminen kokemukset vaikuttavat nuorten ympäristötunteisiin sekä siihen, kuinka hyvin he ovat perillä ympäristökysymyksistä (Pihkala, Sangervo ja Jylhä 2021, 110). Tärkeäksi kysymykseksi nousee, millä tavalla yhteiskunta voi tukea nuoria tulevaisuuden uhkakuvien käsittelyssä. Tämä koskee niin perusopetusta kuin koulun ulkopuolellakin tapahtuvaa kasvatus- ja opetusta. Barometrin tulosten mukaan harrastuksilla näyttäisi olevan vain vähän merkitystä esimerkiksi ympäristötiedon lähteinä. (Kauniskangas, Kiilakoski ja Pirttijärvi 2021, 6). Tämä asettaa tärkeän haasteen myös taidekasvatuksen harrastustoiminnalle. Tiedon lisäksi tarvitaan sosiaalisia, fyysisiä ja psykologisia taiteen tekemisen tiloja, joissa erilaisia tulevaisuuteen liittyviä kysymyksiä voidaan käsitellä rakentavasti sekä toisten nuorten että aikuisten tuella.

Nuoret musiikillisina toimijoina ja tekijöinä

Tässä luvussa tarkastellaan nuorten biisipajahanketta musiikillisen toimijuuden ja tekijyyden sekä ekososiaalisen taidekasvatuksen näkökulmista toiminnassa, jossa oman musiikin tekeminen ymmärretään myös kansalaistoiminnan muotona. Biisipajalla viitataan järjestettyyn toimintaan, jossa nuoret säveltävät, sanoittavat ja tuottavat omaa musiikkia itsenäisesti tai yhdessä toisten nuorten kanssa musiikin ja nuorisokasvatuksen ammattilaisten ohjauksessa. Toimijuus ymmärretään tässä yksilön tai ryhmän taitona tehdä mielekkäitä valintoja asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi (Samman ja Santos 2009, 3) ja toisaal-

ta kyvykkyytenä muodostaa dynaamisia vuorovaikutussuhteita materiaalien rakenteiden, diskurssien ja henkilökohtaisen elämänpiirin välillä (Coffey ja Farrugia 2014, 472). Toimijuuden voidaan siten nähdä rakentuvan suhteessa moniin kulttuurisiin ja sosiaalisiin tekijöihin. Karlson (2011) tarkastelee musiikillista toimijuutta juuri erilaisten vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta – yksilön käsityksenä oman musiikillisen vuorovaikutuksen ja toiminnan mahdollisuuksista ja rajoista. Musiikillisen tekijyyden nähdään puolestaan kietoutuvan toimijuuden, luovan toiminnan ja oman äänen (*voice*) rakentumisen prosesseihin (Greene 1995; Regelski 2008; Ferreira 2016; Pytash 2016). Sosiaalista, fyysistä ja psykologista tilaa, jossa esimerkiksi biisipajaan osallistuvat nuoret toimivat yhdessä “merkityksiä ja tunteita välittävässä vuorovaikutuksessa” (Lemke 2013, 84) tarkastellaan tässä sosiaalisen ekologian käsitteen avulla. Jacksonin ja Barnettin (2020) tekstissä ekologia tiivistyy joksikin, joka on sidoksissa elävään elämismailmaan, jossa rakentuu ihmissuhteita, yhteenkuuluvuuden ja vastavuoroisuuden tunnetta, kasvua ja uudistumista, kestävyyttä ja joustavuutta ja joka perustuu yhteistoiminnalle jonkin hyväksi, minkä saavuttaminen ei yksin olisi mahdollista. Gee (2005) puolestaan viittaa tällaiseen sosiaaliseen tilaan, jossa tietoa ja taitoa jaetaan vastavuoroisesti kulttuurisista rakenteista, kuten iästä, sukupuolesta, etnisyydestä tai koulutuksesta riippumatta ‘affiniteettitilana’ (*affinity space*) (O’Neill 2012).

Taidekasvatuksen ekososiaalisessa kehityksessä (Foster, Salonen ja Sutela 2022) taidekasvatus nähdään pedagogisena ympäristönä, jossa taiteellinen toiminta lisää kykyä kuvitella uudenlaisia ja kestävämpiä maailmassa olemisen tapoja. Koistisen ja Karkulehdon (2021) mukaan ekososiaalisella taidekasvatuksella ei kuitenkaan tähdätä ympäristötietoisuuden rakentumiseen ainoastaan yksilön tasolla vaan toisenlaisten todellisuuksien kuvittelemisella pyritään rakentamaan myös kollektiivista toimijuutta poliittisen muutoksen aikaansaamiseksi. Utopiat kestävämmästä tulevaisuudesta ja kyky kuvitella ekososiaalisesti vastuullisempi maailmasuhde ovat tärkeitä välineitä toivon lisäämiseksi aikana, jolloin “tulevaisuus näyttäytyy epävarmana tai jopa dystooppisena” (Foster, Salonen ja Sutela 2022, 127). Ihmisten ajatellaan ottavan vastuuta siitä, minkä osaksi he itsensä kokevat – näin ollen ekososiaa-

lisen taidekasvatukseen voidaan ensisijaisesti nähdä olevan kasvatusta osallisuuteen maailmasta. Merkityksellisiksi nousevat jokapäiväiset kiinnittymisen ja kuulumisen kokemukset ei vain inhimilliseen, mutta myös ei-inhimilliseen todellisuuteen sekä halu huolenpitoon “siitä elämänverkosta, jonka varassa jokaisen ihmisen elämä on”. (Mt., 127.)

Säveltäminen ja lauluntekeminen

Säveltäminen ja musiikin tuottaminen ovat nousseet tärkeiksi kehittämiskohteiksi suomalaisessa musiikkikasvatuksessa niin perusopetuksessa kuin taiteen perusopetuksessakin (mm. Kuoppamäki 2013; Väkevä ja Ojala 2013; POPS 2014; Partti 2016; Ojala 2017; TPOPS 2017). Väkevän ja Ojalan (2013, 10) mukaan säveltämiseksi voidaan kutsua kaikkea “toimintaa, jossa tutkitaan musiikillisesti järjestettyyn ääneen liittyviä luovia mahdollisuuksia”. Toisaalta säveltäminen voidaan nähdä myös oman elämänpiirin tutkimisena ja semioottisten tilojen valtaamisena. Semioottisella tilalla tarkoitetaan elämänpiiriimme kuuluvaa tilaa, jossa asioita tehdään merkityksellisiksi. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna säveltämistä voidaan pitää myös uusien kulttuuristen käytäntöjen ideointina ja toimintana, joka tähtää oman äänen löytämiseen musiikkikulttuurissa. (Mt., 15–16). Partti (2016) näkee säveltämisen myös musiikillisena tutkimusmatkailuna, jossa on perimiltään kysymys tekijän sisäisen maailman ja olemassa olevien musiikillisten rakenteiden uudelleen järjestelemisestä itselle mielekkäällä tavalla. Säveltäjä siis muuttaa ympäröivää todellisuutta ja samalla myös itseään. Uudet sävellykset eivät synny tyhjiössä – musiikillisessa toiminnassa on “aina kyse aktiivisesta kurottautumisesta kohti ympäröivää maailmaa” (mt., 28). Lauluntekemistä voidaan ajatella myös eräänlaisena kiertotaloutena, jossa jokainen uusi tekijä luo jotain uutta jo olemassa olevasta. Säveltäminen voidaan siis nähdä myös “*osallistumisena* uusien musiikillisten ideoiden kehittelyyn ja toteutukseen” (Partti 2016, 29).

Nuorten G Songlab -biisipajojen sosiaalinen ekologia

Vuonna 2018 toimintansa aloittanut G Songlab on suomalainen nuorten biisintekoon keskittyvä hanke, jossa nuoret säveltävät, sanoittavat ja tuottavat omia lauluja yhdessä musiikki- ja nuorisokasvatuksen ammattilaisten ja kokeneiden lauluntekijöiden ohjauksessa. G Songlab on voittoa tavoittelemattoman yhdistyksen Tiedonjulkistamisen kulttuuritehdas ry:n käynnistämä hanke ja sen toimintaa on rahoitettu esimerkiksi säätiöiden ja valtion myöntämien apurahojen ja avustusten turvin. Vuodesta 2019 G Songlab on tehnyt yhteistyötä myös suomalaisen kaiutinvalmistaja Genelecin kanssa. G Songlab -biisipajat ovat avoimia ja maksuttomia kaikille oman musiikin tekemisestä kiinnostuneille 13–28-vuotiaille nuorille. Nuoret nähdään hankkeessa aktiivisina musiikillisina toimijoina ja tekijöinä (Kuoppamäki, painossa). Toiminnan lähtökohtana ovat pajoihin osallistuvien nuorten omat musiikilliset ideat ja tavoitteet – keskiössä on omaa taiteellista ilmaisuaan opetteleva nuori tekijä, joka lauluissaan ilmaisee itselleen merkityksellisiä tunteita ja asioita. Lauluntekeminen ymmärretään myös nuorten kansalaistoiminnan muotona. Biisipajoissa nuoret ovat laulujensa kautta käsitelleet esimerkiksi tulevaisuuteen liittyviä uhkakuvia, kuten ympäristökysymyksiä tai Ukrainan sodan synnyttämää ahdistusta ja toisaalta toivoa rauhasta. Biisipaja voidaan siis nähdä pedagogisena tilana, jossa taiteellisen toiminnan kautta voidaan kuvitella sellaista yhteistä maailmaa, jota kohden halutaan kulkea. Fosterin (2017) mukaan kuvittelu-kyky voidaankin nähdä myös aktiivisena toisintekemisenä. Tällaiset kestäväen tulevaisuuden kuvailut voivat rakentaa toimijuutta ottaa ”ratkaisijan rooli siinä huomiossa, jota yhdessä tekemällä luodaan” (Foster, Salonen ja Sutela 2022, 124). Taiteen avulla on mahdollista ”paljastaa maailmasta sellaista, mitä ei muilla keinoilla voida tehdä näkyväksi ja koettavaksi” (mt., 126).

G Songlab järjestää biisipajoja yhteistyössä paikallisten musiikkioppilaitosten, nuorisopalvelujen, kirjastojen ja muiden musiikkialan toimijoiden kanssa. Rakenteellisia rajoja ylittävän yhteistyön avulla hankkeen tavoitteena on synnyttää uudenlaisia osaamisver-

kostoja ja kumppanuuksia instituutioden, niissä toimivien ammattilaisten sekä oman musiikin tekemisestä kiinnostuneiden nuorten välillä (Kuoppamäki, painossa). Tällaista toimintaa voidaan tarkastella myös sosiaalisena innovaationa (Mangabeira Unger 2015), yrityksenä luoda uudenlaisia pedagogisia ympäristöjä nuorten aktiivisen taiteen kautta syntyvän osallisuuden (*active arts participation*) (Novak-Leonard ja Brown 2011; Vanherwegen ja Lievens 2014; Villarroya 2015), musiikillisen toimijuuden (mm. Karlson 2011) ja tekijyyden (Kuoppamäki, painossa) tukemiseksi. Lisäksi yhteistyö musiikki- ja nuorisokasvatuksen toimijoiden kanssa luo mahdollisuuksia uudenlaisen rakenteita ylittävän ammatillisuuden (Westerlund ja Gaunt 2021) sekä instituutionaalisen resilienssin (Väkevä, Westerlund ja Ilmola-Sheppard 2017) syntymiselle, jota voidaan pitää suomalaisen musiikkikasvatusjärjestelmän uudistumisen edellytyksenä. Avoimissa tiloissa toimivat biisipajat pyrkivät tekemään saavutettavammiksi jo olemassa olevia paikallisia palveluita myös niille nuorille, joita taiteen perusopetus tyypillisesti tavoittaa heikommin. Näitä ovat esimerkiksi nuoret, jotka innostuvat musiikista vasta myöhemmällä iällä tai ne, jotka eivät kulttuurisista tai sosiaalisista syistä johtuen edes tiedä mahdollisuudesta opiskella musiikkiopistossa. (Kuoppamäki, painossa.)

Kaksipäiväiset biisipajat ovat G Songlab -toiminnan keskiössä, mutta tähänastisen toimintansa aikana hanke on kehittänyt myös uusia työmuotoja nuorten oman musiikin tekemisen tueksi, kuten säännöllisesti kokoontuvat verkkopohjaiset mentorointitapaamiset, nuorten oman musiikin kuuntelutilaisuudet ja esiintymistilaisuudet. Kaksipäiväiset biisipajat toteutetaan joko kokonaan fyysisissä tiloissa tai hybridisesti siten, että pajaan voi osallistua sekä paikan päällä että etäyhteyksien välityksellä tai kokonaan etäyhteyksien välityksellä. Mahdollisuus osallistua pajaan etäyhteyden välityksellä voi olla saavutettavuuden kannalta ratkaisevaa sellaiselle nuorelle, jolle ryhmässä toimiminen fyysisessä pajassa voi olla kynnyksikysymys esimerkiksi psykologisista syistä. Nuoren kokemus jaetun sosiaalisen tilan, fyysisen tai virtuaalisen, syrjimättömyydestä ja turvallisuudesta on yksi toiminnan keskeisiä tavoitteita, johon kiinnitetään aktiivisesti huomiota pajatyöskentelyn käytännöissä. Myös haja-asutusalueilla asuvat nuoret hyötyvät

etäosallistumisen mahdollisuudesta. G Songlab -biisipajoissa pyritään aktiivisesti tukemaan nuorten omaa verkostoitumista, keskinäistä yhteistyötä ja yhteisöllisyyden kokemuksen rakentumista. Digitaalinen oppimisympäristö mahdollistaa ryhmätyöskentelyn ja vertaisoppimisen hyvin erilaisista musiikillisista taustoista tulevien nuorten välillä ja nostaa parhaimmillaan esiin osallistujien moninaisen erityisosaimisen ja vahvuudet rakentaen samalla kollektiivista musiikillista toimijuutta (Karlsen 2011; Kuoppamäki ja Vilmilä 2017). Toisin sanoen, osallistuminen ryhmätyöskentelyyn ei edellytä aikaisemmin hankittuja musiikillisia taitoja, kuten vaikkapa jonkin soittimen hallintaa. Jonkun osallistujan vahvuus voi olla tarinankerronnassa tai tunnelman luomisessa, kuten haastateltujen kertomuksista nousi esiin nuorten musiikillisia oppimispolkuja tarkastelleessa tutkimuksessa (Kuoppamäki ja Vilmilä 2023). Tällainen yhteistyö voi synnyttää yhteistä tarinaa ja sellaista kollektiivista identiteettiä, jota ei yksin olisi mahdollista saavuttaa. Musiikin tekeminen yhdessä voi olla keino ilmaista sitä 'keitä me olemme', ja myös mahdollisuus kokeilla sitä, 'keitä me ajattelemme olevamme' (Small 1998, 95; Kuoppamäki ja Vilmilä 2017, 18).

Aikaisempi tutkimus (Kuoppamäki ja Vilmilä 2017) on osoittanut, että erityisesti nuoret, jotka eivät harrasta muodollisen taidekasvatuksen ympäristöissä, kaipaisivat pitkäkestoisempaa tukea omalle musiikin harrastamiselleen. G Songlabissa toiminnan jatkuvuutta pyritään luomaan säännöllisesti Discord-alustalla kokoontuvissa "Leirinuotio"-verkkotapaamisissa, joissa nuorten on mahdollista saada apua erilaisiin lauluntekemisen osa-alueisiin tai esimerkiksi tuotantoon liittyviin kysymyksiin. Discord on nuorten suosima maksuton keskustelualusta, jolla voi lähettää tekstiä, kuvia, ääntä ja videota. G Songlabin Discord-tapaamiset ovat suljettuja ja niihin saa kutsun ilmoittautumalla hankkeen verkkosivuilla. Keskusteluja vetää työpajaohjaaja ja joskus mukaan saatetaan kutsua myös teemaan liittyviä vierailijoita. Vaihtuvien lauluntekemiseen liittyvien teemojen lisäksi tapaamiset toimivat sosiaalisena kohtaamispaikkana, jossa omaa musiikintekijyyttä voi jakaa toisten nuorten kanssa. Tärkeänä osana toimintaa hankkeessa tuotetaan myös musiikkivideoita nuorten pajoissa syntyneistä kappaleista sekä artistihaastatteluita, jotka tarjoavat nuorelle foorumin reflektoida ja julkistaa

(Harré 1983) omaa lauluntekijyyttään sekä siihen liittyviä merkityksiä. Lisäksi järjestetään erillisiä nuorten oman musiikin kuuntelutilaisuuksia, joissa nuoret ja musiikkialalla toimivat ammattilaiset kommentoivat niitä ja keskustelevat musiikin tekemiseen liittyvistä teemoista. Kerran vuodessa järjestetään ”Kevätfestarit”, jossa omia kappaleita voi esittää yleisön edessä. Edellä mainittujen säännöllisesti toteutuvien toimintamuotojen lisäksi G Songlab tekee tilaisuuden tullen yhteistyötä erilaisten nuorten kanssa työskentelevien tahojen, kuten esimerkiksi nuorten teatteriryhmien kanssa. Tällainen oli esimerkiksi yhteistyö Suomen Kansallisteatterin Kantti-ryhmän kanssa ”GÄNG – opastettu kaupunkikierros” -produktion yhteydessä syksyllä 2022. Kesällä 2022 G Songlab sai mahdollisuuden yhteistyöhön brittiläisen Music Works-, hollantilaisen Popsport- sekä amerikkalaisen John Lennon Educational Tour Bus -hankkeiden kanssa järjestämällä etäyhteyksien välityksellä biisipajojen sarjan, jossa suomalaiset, hollantilaiset ja brittiläiset nuoret tekivät *co-write*-työryhmissä lauluja maailmanpoliittisen tilanteen esiin nostattamista ajatuksista ja tunteista.

G Songlab -biisipajoihin osallistuminen ei edellytä aikaisempaa kokemusta musiikin tekemisestä. Pajaan voi siis yhtä hyvin osallistua vasta lauluntekemisestä haaveileva tai jo pitkään omaa musiikkia tehnyt nuori. Pajan toimintatavat muotoutuvat osallistujien moninaisuutta myötäillen. Ensimmäinen päivä keskittyy enemmän tekstinkirjoittamiseen ja säveltämiseen ja toinen puolestaan kappaleen valmiiksi saattamiseen ja demoäänityksen tekemiseen. Työskentelyä rytmittävät päivän yhteinen aloitus ja lopetus sekä puolivälin kokoontuminen, jossa nuoret esittelevät laulujensa edistymistä ja käyvät keskustelua niistä. Pajoissa on mahdollista työskennellä joko itsenäisesti tai *co-write* -työryhmässä oman toiveensa mukaan. Pajan alussa tehtävillä yhteisillä harjoituksilla orientoidutaan luovaan työskentelyyn, herätellään mielikuvitusta ja kerätään ideoita esimerkiksi tekstin kirjoittamisen tueksi, mutta samalla myös rakennetaan yhteistä sosiaalista tilaa ja kokemusta yhdessä tekemisestä. (vrt. ‘affiniteetitila’, Gee 2005). Työtavat muotoutuvat nuoren oman musiikillisen taustan ja kiinnostuksen mukaan. Joku voi aloittaa sävellysprosessinsa digitaalisen työaseman ääressä, kun toiselle luontevin tapa on työskennellä oman soittimen kanssa. Ohjaajien

tehtävänä on toimia nuorten apuna aina tarvittaessa, olipa kyse siten tekstin hiomisesta, laulun rakenteen työstämisestä tai musiikin ohjelmoinnissa esiin tulevasta ongelmasta. Ohjaajan rooli on toimia pajassa ikäänkuin kokeneempänä toimijana, joka auttaa osallistujia tunnistamaan ja toteuttamaan omia tavoitteitaan (mm. Juntunen ym. 2014; Kuoppamäki, painossa). Ohjaajatiimiin kuuluu aina sekä pajaohjaajia että ääniteknikoita. Tavoitteena on, että kaksipäiväisen biisipajan päätteeksi jokainen pajaan osallistunut nuori lähtee kotiin mukanaan jonkinlainen demoäänitys pajassa syntyneestä musiikista. Tämän nähdään vahvistavan tärkeällä tavalla nuoren luovaa toimijuutta, kokemusta siitä, että hän on *lauluntekijä* (ks. myös Juntunen 2015). Pajassa syntyneet laulut kuunnellaan aina yhdessä biisipajan päätteeksi, jotta nuorilla on mahdollisuus saada palautetta toinen toisiltaan.

Nuorten antamat merkitykset oman musiikin tekemiselle ja taiteen kautta syntyvälle osallisuudelle vaihtelevat. Toisille se merkitsee ennen kaikkea autonomisen itseilmaisun kokemusta, kykyä navigoida ja toimia itsenäisesti musiikin kentällä. Jotkut jo pidempään biisipajoissa mukana olleet nuoret ovat oppineet käyttämään toiminnan aikana syntyneitä yhteistyöverkostoja apunaan ja julkaisevat omaa musiikkiaan erilaisilla alustoilla jo varsin itsenäisesti. Samaan aikaan toisille nuorille musiikin tekemisen merkitys kiteytyy ennen kaikkea yhteisöllisyyden kokemuksessa. Merkittäväksi nousee nimenomaan musiikin tekeminen yhdessä ystävien kanssa joko täysin vapaissa tai strukturoiduissa sosiaalisissa tilanteissa. Joskus biisipajaan voi tulla vain 'hengaillemaan' (esim. Korkiamäki 2013), jos sen hetkinen oma energian taso ei riitä luovan työskentelyn käynnistämiseen. Tällöin merkitys voikin kiteytyä siinä, että toimii jonkun toisen pajaan osallistuvan vertaistukena tämän työprosessissa. Tämä palauttaa mieleen Smallin (1998) ajatukseen siitä, että musiikillisessa toiminnassa on yhtä aikaa kysymys musiikillisten ja sosiaalisten suhteiden luomisesta.

Musiikintekijyys kuuluu kaikille

Nopeasti moninaistuvassa Suomessa on tärkeää pitää huolta siitä, ettei taiteesta tule yhteiskunnallisen siiloutumisen ja eriarvoistumi-

sen mekanismi, vaan jotain, joka tuo ihmisiä yhteen. Tarvitaan siis kaikille avoimia taiteen tekemisen tiloja, jotka kuka tahansa nuori voi taustaan katsomatta kokea saavutettaviksi ja inspiroiviksi. G Songlab-toiminnan tavoitteena on pyrkiä vahvistamaan kulttuurista ja sosiaalista integraatiota tarjoamalla aktiivisesti työpajoja sellaisille nuorille, joita taideharrastukset tavoittavat heikommin, kuten monikulttuurisen taustan omaavat nuoret, sosioekonomisesti haastavilla alueilla asuvat nuoret tai nuoret, jotka ovat kiinnostuneet musiikista vasta myöhemmin yläkoulu- tai lukioiässä (Kuoppamäki ja Vilmilä 2017). Taiteen merkityksen nähdään kietoutuvan tärkeällä tavalla oman identiteetin ja toimijuuden, kulttuurisen osallisuuden ja kansalaistaitojen rakentamisen prosesseihin sekä siihen, kuinka toimimme toisten kanssa tässä maailmassa. On kiinnostavaa, että musiikkikasvatuksen kirjallisuudessa musiikillista toimijuutta ja tekijyyttä on vasta vähän tarkasteltu yhdessä, vaikka niiden voidaan katsoa olevan keskeisiä tavoitteita taiteen kautta syntyvän kulttuurisen osallisuuden rakentumisessa sekä musiikin ymmärtämisessä kulttuurisena käytäntönä. Biisipaja voi toimia myös turvallisena tilana, jossa nuori voi taiteen keinoin käsitellä vaikeitakin teemoja, kun ne on mahdollista etäännyttää omasta välittömästä kokemuksesta. Toisaalta lauluntekeminen voi myös tarjota mahdollisuuden aktiiviseen toisintekemiseen (Foster 2017) vastuullisemman maailmasuhteen kuvittelun kautta. Tukemalla kaikkien nuorten yhdenvertaista oikeutta osallisuuteen, luovaan itseilmaisuuksiin ja hyvinvointiin rakennetaan samalla myös kestävää tulevaisuutta, jolla on merkittäviä positiivisia vaikutuksia, ei vain yksilön vaan laajemmin koko yhteiskunnan tasolla.

Lähteet:

- Coffey, Julia ja Farrugia, David. 2014. Unpacking the black box: the problem of agency in the sociology of youth. *Journal of Youth Studies* 17 (4), 461–474.
- Eleá, Ilana ja Mikos, Lothar (toim.). 2017. Young & creative: Digital technologies empowering children in everyday life. *International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom*, University of Gothenburg. Saatavissa: <https://www.nordicom.gu.se/en/publications/young-creative> (luettu:15.8.2021).
- Ferreira, Vitor Sérgio. 2016. Aesthetics of Youth Scenes: From Arts of Resistance to Arts of Existence. *Young* 24 (1), 66–81.
- Foster, Raisa. 2017. Nykyaidekasvatus toisintekemisenä ekososiaalisten kriisien aikakaudella. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 18, 35–56.
- Foster, Raisa, Salonen, Arto O. ja Sutela, Katja. 2022. Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota. *Kasvatus* 2022 (2), 118–129.
- Freire, Paulo. 1992. *Pedagogy of the Hope*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Gee, James Paul. 2005. Semiotic social spaces and affinity spaces. Teoksessa Barton, David ja Tusting, Karin (toim.) *Beyond communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 214–232.
- Greene, Maxine. 1995. *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco, CA: Jossey.
- Hanifi, Riitta ja Huomo, Miia. 2020. Lapsilla on paljon luovia harrastuksia – Tytöt jo lopettaneet, kun pojat aloittavat soittamisen. *Tieto & Trendit*. Saatavissa: <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2020/lapsilla-on-paljon-luovia-harrastuksia-tytot-jo-lopettaneet-kun-pojat-aloittavat-soittamisen/> (luettu 8.1.2022).
- Harré, Rom. 1983. *Personal being: a theory for individual psychology*. Oxford: Blackwell.
- Jackson, Norman ja Barnett, Ronald. 2020. Introduction: Steps to ecologies for learning and practice. Teoksessa Barnett, Ronald ja Jackson, Norman (toim.) *Ecologies for Learning and Practice*. London: Routledge, 1–15.
- Juntunen, Marja-Leena, Karlsen, Sidsel, Kuoppamäki, Anna, Laes, Tuulikki ja Muhonen, Sari. 2014. Envisioning imaginary spaces for musicking: equipping students for leaping into the unexplored. *Music Education Research* 16 (3), 251–266. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2014.899333> (luettu 12.1.22).
- Juntunen, Marja-Leena. 2015. Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtävät peruskoulun seitsemännän luokan musiikinopetuksessa. Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta. *Musiikkikasvatus* 18 (1), 56–76.
- Juntunen, Marja-Leena ja Anttila, Eeva. 2019. Taidekasvatus: Peruskoulun sokea piste. *Kasvatus* 50 (4), 356–363.
- Koistinen, Aino-Kaisa ja Karkulehto, Sanna. 2021. Kohti planetaarista tuntua: Feministisposthumanistinen uudelleenkuvaus ja etiikka ihmisen jälkeen. *nin & näin* 28 (1), 62–72.
- Karlsen, Sidsel. 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33 (2), 107–121.
- Korkiamäki, Riikka. 2013. *Kaveria ei jätetä. Sosiaalinen pääoma nuorten vertaisuuhteissa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 137.

- Kuoppamäki, Anna. 2013. Säveltäminen yhteisöllisen vuorovaikutuksen ja toimijuuden rakentajana. Tarinoita musiikin perusteiden tunneilta. Teoksessa Väkevä, Lauri ja Ojala, Juha (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus, 148–162.
- Kuoppamäki, Anna ja Vilmilä, Fanny 2017. Musta tuntui, että mulla oli ohjat. Nuoret musiikillisen toimijuuden sanoittajina. *Nuorisotutkimus (1-2)*, 5–24.
- Kuoppamäki, Anna ja Vilmilä, Fanny. 2023. Young people navigating musical lives: Considering arts participation as agency in cultural authorship. *Research Studies in Music Education*. SAGE. 1–15.
- Kuoppamäki, Anna. Painossa. Institutional collaboration creating new spaces for young people's musical authorship: The case of G Songlab. Teoksessa Westerlund, Heidi, Hahn Michaela ja Björk Cecilia (toim.) *Music Schools in Changing Societies: How Collaborative Professionalism Can Transform Music Education*. Milton Park: ISME Routledge Series.
- Lemke, Jay L. 2013. Feeling and meaning in the social ecology of learning: Lessons from play and games. Teoksessa Baker, Michael, Andriessen, Jerry ja Järvelä, Sanna (toim.) *Affective Learning Together: The Socio-emotional Turn in Collaborative Learning*. Milton Park: Routledge, 71–94.
- Novak-Leonard, Jennifer L. ja Brown, Alan S. 2011. *Beyond Attendance: A Multi-Modal Understanding of Arts Participation*. Washington D.C.: National Endowment for the Arts. URL (11.12.2017): <https://www.arts.gov/sites/default/files/2008-SPPA-BeyondAttendance.pdf>
- Ojala, Aleks. 2017. Learning through producing : the pedagogical and technological redesign of a compulsory music course for Finnish general upper secondary schools. [Tohtorin opinnäyte.] *Studia Musica* 74. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Saatavissa: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-088-4> (luettu: 17.5.2021).
- O'Neill, Susan A. 2012. Becoming a Music Learner: Toward a Theory of Transformative Music Engagement. Teoksessa McPherson, Gary E. ja Welch, Graham F. (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 163–186.
- Partti, Heidi ja Westerlund, Heidi. 2012. Democratic musical learning: how the participatory revolution in new media challenges the culture of music education. Teoksessa Brown, Andrew R. (toim.) *Sound musicianship: Understanding the crafts of music*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 300–312.
- Partti, Heidi. 2016. Sävellän – siis lennän. Teoksessa Partti, Heidi ja Ahola, Anu. *Säveltäjyyden jäljillä. Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa*. Helsinki: Sibelius-Akatemian julkaisuja 15, 21–39.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pytash, Kristine E. 2016. Composing Screenplays: Youth in Detention Centers as Creative Meaning-Makers. *English Journal* 105 (5), 53–60.
- Mangabeira Unger, Roberto. 2015. Conclusion: The task of the social innovation movement. Teoksessa Nicholls, Alex, Simon, Julie ja Gabriel, Madeleine (toim.) *New frontiers in social innovation research*. New York, NY: Palmgrave, 233–251.
- Regelski, Thomas A. 2008. Music Education for a Changing Society. *Diskussion Musikpädagogik* 38 (8), 34–42.
- Samman, Emma ja Santos, Maria E. 2009. *Agency and Empowerment: A review of concept, indicators, and empirical evidence*. Oxford: Oxford Poverty and Human Development Initiative.

Small, Christopher. 1998. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

TPOPS 2017. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017*. Helsinki: Opetushallitus.

Vanherwegen, Dries ja Lievens, John. 2014. The Mechanisms Influencing Active Arts Participation: An Analysis of the Visual Arts, Music, and the Performing Arts. *Sociological Inquiry* 84 (3), 435–71.

Villarroya, Anna. 2015. *Basics on active arts participation policies: Objectives, mechanisms, sources and common tendencies in Europe*. /encatcSCHOLAR, issue #03. European network on Cultural Management and Cultural Policy education. Saatavissa: <http://site.transit.es/encatescholar/?p=710> (luettu: 25.3.2022).

Westerlund, Heidi ja Gaunt, Helena (toim.) 2021. *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education. A Changing Game*. London: Routledge. Saatavissa: <https://doi.org/10.4324/9781003108337> (luettu 3.5.2022).

Väkevä, Lauri ja Ojala, Juha. 2013. Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa Väkevä, Lauri ja Ojala, Juha (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus, 10–22.

Väkevä, Lauri. 2013. Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, Marja-Leena, Nikkanen, Hanna ja Westerlund, Heidi (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti refleksiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 93–104.

Väkevä, Lauri, Westerlund, Heidi ja Ilmola-Sheppard, Leena. 2017. Social Innovations in Music Education: Creating Institutional Resilience for Increasing Social Justice. *Action, Criticism and Theory for Music Education* 16 (3), 129–47.

Tuottamis pohjaisen oppimisen mahdollisuudet peruskoulun ja lukion musiikinopetuksessa

ALEKSI OJALA

Johdanto

Esittelen tässä luvussa kehittämäni tuottamis pohjaisen oppimisen mallia, joka tarjoaa yhden mahdollisen, testatun tavan oppia musiikkia säveltämällä, sanoittamalla, sovittamalla, äänittämällä, miksaamalla ja julkaisemalla sitä. Malli toimii yhtenä mahdollisena esimerkkinä siitä, kuinka koulumaailmassa voidaan digitaalista teknologiaa hyödyntäen edistää lasten ja nuorten musiikillista luovuutta, yhteisöllisyyttä ja kulttuurista osallisuutta. Luvun lopuksi pohdin kuinka musiikinopetusta voisi luovan, teknologia-avusteisen tiimityön avulla suunnata kohti ekososiaaliseen sivistykseen kasvattamista.

Opetussuunnitelmatekstit ovat jo pitkään peräänkuuluttaneet luovan työskentelyn tärkeyttä koulujen musiikinopetuksessa (Muukkonen 2010, 230). Suomessa luova työskentely on kuitenkin toteutunut koulujen ja lukioiden musiikinopetuksessa vaihtelevasti (Partti 2017). Esimerkiksi vuonna 2011 toteutetussa, valtakunnallisessa tutkimuksessa 83 prosenttia opettajista ilmoitti, että heidän oppilaansa olivat osallistuneet musiikilliseen luovaan keksintään vain satunnaisesti peruskoulun aikana (Juntunen 2011). Pedagoginen lähestymistapa, joka perustuu klassikkoteosten ja ajankohtaisten hittien toisintamiseen onkin koulujen musiikinopetusta tutkittaessa osoittautunut käytännössä vallitsevaksi paradigmaksi niin Suomessa (Juntunen 2011; Muukkonen 2010, 230) kuin monessa muussakin maassa (mm. Cheung 2004; Clennon 2009; Drummond 2001; Georgii-Hemming ja Westvall 2010; Rozman 2009). Tosin tuoretta tutkimustietoa siitä mitä työskentelytapoja suomalaiset musiikkikasvattajat koulukontekstissa käyttävät tarvittaisiin kipeästi.

Suomessa perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet nojaavat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan ”oppilas on aktiivinen toimija” (POPS 2014, 17), ja musiikin opetuksen yhdeksi keskeiseksi tehtäväksi on määritelty ”aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen” kasvattaminen (mt., 422). Osallisuus tarkoittaa tässä yhteydessä aktiivista toimintaa ryhmän, yhteisön tai yhteiskunnan jäsenenä (mt., 17). Musiikillisen toimijuuden käsite puolestaan viittaa yksilön käsitykseen omista musiikillisista mahdollisuuksistaan ja se liittyy läheisesti musiikillisen identiteetin käsitteeseen (ks. Karlsen 2011; Karlsen ja Westerlund 2010; Partti ja Karlsen 2010; Ruthmann 2008). Identiteettityö ja oppiminen tapahtuvat vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja niihin liittyy tavoite saavuttaa itselleen relevantin toimintayhteisön jäsenyys (ks. Wenger 1998, 128). Musiikkikasvatuksen kontekstissa tämä tarkoittaa sitä, että taitojen, tietojen ja musiikkiin liittyvien sosiaalisten kontaktien lisääntyessä musiikinharrastaja mieltää itsensä vähitellen yhä selvemmin osaksi muusikkojen yhteisöä. Erityisesti teini-iässä ja nuorena aikuisena musiikilla voikin olla merkittävä rooli identiteettiä muodostettaessa (Gracyk 2004; Ruthmann ja Dillon 2012).

Musiikkikasvatuksen tutkijat ovat peräänkuuluttaneet luovien työtapojen tärkeyttä jo usean vuosikymmenen ajan (mm. Burnard 2012; Paynter ja Aston 1970; Schafer 1965; Wiggins 1990; Younker 2000). Esimerkiksi lasten sävellysprosesseja (Delorenzo 1989; Glover 2000; Kratus 1994; Muhonen 2014) ja luovia tuotoksia (Barrett 1996; Davies 1992; Swanwick ja Tillman 1986) onkin tutkittu verraten pitkään. Myös laulujen kirjoittamisen pedagogiset ulottuvuudet ovat alkaneet kiinnostaa musiikkikasvatuksen tutkijoita yhä enemmän (mm. Farish 2011; Wiggins 2011). Tutkijat ovat perustelleet musiikillisen luovan työskentelyn tärkeyttä monin tavoin. Esimerkiksi säveltämisen on katsottu tehokkaasti tukevan paitsi musiikin teorian omaksumista myös tunne- ja yhteistyötaitojen kehitystä (ks. Barrett 2006; Espeland 2003; Fautley 2005; Kaschub ja Smith 2009; Strand 2006).

Musiikin luova tuottaminen on yhteydessä musiikkiteknologian kehitykseen. Kannettavien tietokoneiden yleistymisen johti digitaalisten äänityöasemien (*Digital Audio Workstation*) laajamittaiseen kotikäyttöön ja kosketusnäyttöisten mobiililaitteiden läpilyönti merkitsi uu-

den aikakauden alkua musiikkituotannon näkökulmasta (Bell 2015). Tietokoneiden ja tehokkaiden internetyhteyksien yleistymisen kouluis- sa käynnisti digitaalisen teknologian mahdollisuuksia luovalle musiik- killiselle työskentelylle tutkivan trendin musiikkikasvatuksen kentällä (ks. Breeze 2011; Chen 2012; Kirkman 2011; Martin 2012; Mellor 2008; Nilsson 2003; Savage 2012) ja mobiililaitteet ovat tarjonneet uusia työ- kaluja myös musiikin opettamiseen ja oppimiseen (ks. Randles 2013; Riley 2013; Sung, Chang ja Liu 2016; Williams 2014).

Digitaalisen teknologian hyödyntämisen on todettu tarjoavan mu- siikkikasvattajille mahdollisuuksia tehdä pedagogisia kokeiluja (ks. Ruthmann ja Hebert 2012), edistää luovuutta vaativaa yhteistyötä (ks. Burnard 2007; Dillon 2010) sekä vahvistaa oppijoiden autonomiaa, opis- kelumotivaatiota, toimijuutta ja pelillisyyttä (ks. Kang ja Ritzhaupt 2021; Odena 2012; Paule-Ruiz ym. 2017; Ruthmann ja Dillon 2012; Wang 2022). Digitaalitekologian mielekäs käyttö osana koulujen musiikin- opetusta edellyttää opettajalta kuitenkin kykyä tunnistaa käsillä ole- van teknologian mahdollisuudet ja rajoitteet (Bell 2015; Regelski 2007). Opettajat ja tutkijat etsivätkin jatkuvasti pedagogisesti perusteltuja tapoja käyttää uusia laitteita ja niiden sovelluksia osana musiikinope- tusta (Juntunen 2015).

Voidaan väittää, että digitalisaatio on myös demokratisoinut (mu- siikin)opetuksen tarjoamalla periaatteessa kaikille mahdollisuuden ladata omaa oppimateriaaliaan Internetiin (mm. Partti ja Karlsen 2010; Waldron 2013). Internetin käyttäjien luoman materiaalin sisällössä on kuitenkin usein haasteita, jotka liittyvät esimerkiksi oppimateriaalin pedagogiseen laatuun ja kieleen (Schmidt-Jones 2021). Tästä syystä monet musiikkikasvattajat tekevät tai kuratoivat opintojaksoilleen omaa verkko-oppimateriaalia, tai käyttävät oppimateriaalivalmista- jien tarjoamia palveluita. Verkko-oppimateriaalit voivatkin tarjoavat mahdollisuuksia mm. elinikäiseen oppimiseen (Ruokonen ym. 2019), itseohjautuvaan oppimiseen (Salavuo 2006), yhteistoiminnalliseen op- pimiseen (Cayari 2020; Cremata ja Powell 2017) ja pelilliseen oppimis- kokemukseen (Kang ja Ritzhaupt 2021).

Musiikkikasvattaja voi luonnollisesti hyödyntää teknologiaa sekä edistää musiikillista luovuutta, yhteisöllisyyttä ja osallisuutta monin

keinoin. Sari Muhosen (2016) kehittämä ”sävellyttäminen” on yksi esimerkki peruskoulun musiikinopetuksen kontekstissa testatusta yhteisöllisyyttä korostavasta toimintatavasta, jota on mahdollista hyödyntää lasten kanssa sävellettäessä. Kansainvälisessä koulukontekstissa yhteisöllistä säveltämisen toimintatapaa ovat tutkineet mm. Burnard (2012), Ruthmann (2007), Ward (2009) ja Wiggins (2011). Seuraavaksi keskityn kuitenkin esittelemään tohtorikoulutukseni puitteissa kehittämäni ja testaamaani, koulujen musiikinopetukseen soveltuvaa tuottamisohjaisen oppimisen mallia (Ojala 2017). Tuottamisohjaisen oppimisen malli pyrkii tarjoamaan yhden mahdollisen tavan laajentaa systemaattisesti peruskoulun ja lukion musiikkikasvatuksen perspektiiviä tulkinnasta ja esittämisestä kohti luovaa tiimityötä musiikillisten tuotosten parissa. Mallin kehittämisen tavoitteena oli lisätä lasten ja nuorten kulttuurista osallisuutta tarjoamalla heille musiikkituntien puitteissa tilaisuuksia toimia paitsi musiikin tulkitsijoina, myös musiikin tuottajina.

Tuottamisohjainen oppiminen

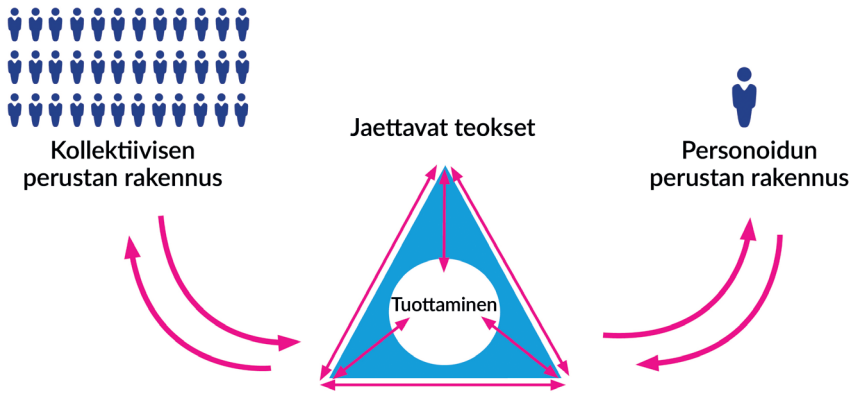
Tuottamisohjaisen oppimisen malli pohjautuu Paavolan ja Hakkaraisen (2009) kehittämään dialogisen oppimisen malliin. Dialogiseen oppimiseen perustuvan musiikkikasvatuksen painopiste ei ole ainoastaan yksilöissä tai yhteisöissä vaan siinä, miten oppijat yhteistyössä kehittävät jaettavia musiikillisia teoksia, kuten esimerkiksi äänitteitä tai musiikkivideoita (ks. Partti, Westerlund ja Björk 2013). Dialogisen oppimisen taustalla on metafora oppimisesta tiedon luomisena (Paavola 2012). Tietoa luotaessa pyritään ylittämään oppijoiden aiempi osaaminen tuottamalla jotain uutta (mt.). Dialoginen oppiminen tarjoaa myös yhden lähestymistavan yhteisöllisen oppimiseen yhteistyössä luotavien, jaettujen kohteiden kehittämisen kautta (Paavola 2012; Paavola ja Hakkarainen 2009; Hakkarainen ja Paavola 2014). Vaikka uudet teknologiat voivat tuoda tullessaan uudentyyppejä mahdollisuuksia sujuvaan ja organisoituun yhteistyöhön ja näin ollen tukea dialogista oppimista teknologian hyödyntäminen ei itsessään ole taakka dialogisuudesta (Paavola ja Hakkarainen 2009; Paavola, Engeström ja Hakkarainen 2012).

Seuraavaksi esittelen esimerkinomaisesti, miten tuottamis pohjaisen oppimisen menetelmää voisi käytännössä soveltaa peruskoulun ja lukion musiikinopetuksessa. Huomautan kuitenkin, että tutkimukseni (Ojala 2017) tuloksia ei voi suoraan yleistää lukion pakollisen musiikin-kurssin kontekstin ulkopuolelle¹.

Kuten jo aiemmin mainitsin, tuottamis pohjaisessa oppimisessa painopiste ei ole yksilöissä vaan oppijoiden luovassa tiimityössä jaettavien musiikillisten tuotosten parissa (vrt. dialoginen oppiminen, Paavola ja Hakkarainen 2009). Luova, teknologia-avusteinen tiimityö ei kuitenkaan sellaisenaan ole riittävä menetelmä musiikin oppimiseen kouluissa. Valtaosa tutkimukseeni (Ojala 2017) osallistuneista opiskelijoista oli sitä mieltä, että luova musiikin tuottaminen oli motivoivampaa ja palkitsevampaa, mikäli heidät tutustutettiin elementteihin, joista musiikki rakentuu, työkaluihin, joilla musiikkia tehdään ja käytänteisiin, joita säveltäjät, sanoittajat ja tuottajat ovat havainneet hyväksi ennen musiikin luovaa tuottamista. Tästä syystä tuottamis pohjaisen oppimisen mallissa varsinaista musiikin luovaa tuottamista edeltää kaksiosainen perustanrakennusvaihe (ks. kuvio 1).

Perustanrakennusvaihe ja tuottamisvaihe voivat seurata toisiaan oppimisjakson aikana joko kerran tai useasti. Esimerkiksi seitsemän viikkoa kestävä kurssin aikana voi olla neljä viikkoa perustanrakennusta, joka johtaa kolmen viikon mittaiseen tuotantovaiheeseen. Tällöin tutustutaan ensin neljän viikon ajan laaja-alaisesti musiikin peruselementteihin, luokasta löytyviin musiikillisiin työkaluihin ja musiikin lainalaisuuksiin. Tämän jälkeen opittua syvennetään luovan, teknologia-avusteisen tiimityön avulla. Toinen vaihtoehto on vuorotella näitä

1 Tutkimukseni (Ojala 2017) aineisto koostuu neljän suomalaisen lukion pakollista MUI-kurssia (Musiikki ja minä) opiskelleiden lukiolaisten kurssipäiväkirjoista, haastatteluista ja kyselyistä heidän testattuaan kahta kehittämääni luovan musiikin tuottamisen verkko-oppimateriaalia kehittämistutkimuksen (*design-based research*, Barab ja Squire 2014) periaatteiden mukaisesti. Kun tuottamis pohjaisen oppimisen alustavat tavoitteet alkoivat kirjallisuuteen perehtymisen avulla selkeytyä, molemmista verkko-oppimateriaaleista kehitettiin prototyypit, joita kumpaakin testasin omassa opetuksessani. Tavoitteena oli saada selville, miten opiskelijat käyttävät verkko-oppimateriaaleja ja miten niitä pitäisi heidän mielestään kehittää. Tämän jälkeen uudelleen kehitettyjä verkko-oppimateriaaleja testattiin neljässä eri lukiossa. Tällöin tavoitteena oli ennen kaikkea yleistettävän tuottamis pohjaisen musiikinoppimismenetelmän mallin kehittäminen.



Kuvio 1. Kaksiosainen perustanrakennusvaihe ja tuotantovaihe (Ojala 2017).

kahta vaihetta useasti peräkkäin pienemmissä jaksoissa, esimerkiksi yksi elementti ja/tai työkalu kerrallaan.

Perustanrakennusvaihe

Perustanrakennusvaihe voidaan edelleen jakaa toisiinsa kietoutuneisiin kollektiiviseen ja personoituun osaan. Kollektiivisen perustanrakentamisen aikana tärkeimmät peruselementit, työkalut ja käytänteet esitellään kaikille opiskelijoille. Samalla opettaja pyrkii luomaan luovalle työlle otollisen rennon ja turvallisen ilmapiirin ja varmistamaan, että opiskelijoilla on riittävä tieto- ja taitopohja, jonka varaan he voivat tulevaa yhteistyötä rakentaa. Kollektiivisen perustan rakentaminen onnistuu hyvin esimerkiksi suurryhmässä tapahtuvan yhteissoiton avulla. Tällöin voidaan pyrkiä tarkastelemaan esimerkiksi seuraavia kysymyksiä. Miten sointuja muodostetaan musiikkiluokasta löytyvillä soittimilla? Millaisia sointukiertoja oppijoiden suosikkikappaleissa on? Mihin asteikkoihin yhdessä soitettavien kappaleiden melodiat perustuvat? Miten kappaleiden sovitusta voidaan varioida?

Koska yhteistä perustaa rakennettaessa toiminta on väistämättä melko opettajajohtoista, on vaarana, ettei oppijoiden omille musiikillisille intresseille jää tässä vaiheessa tarpeeksi tilaa. Opettajan olisi kuitenkin tärkeää kannustaa jokaista oppijaa rakentamaan omia hen-

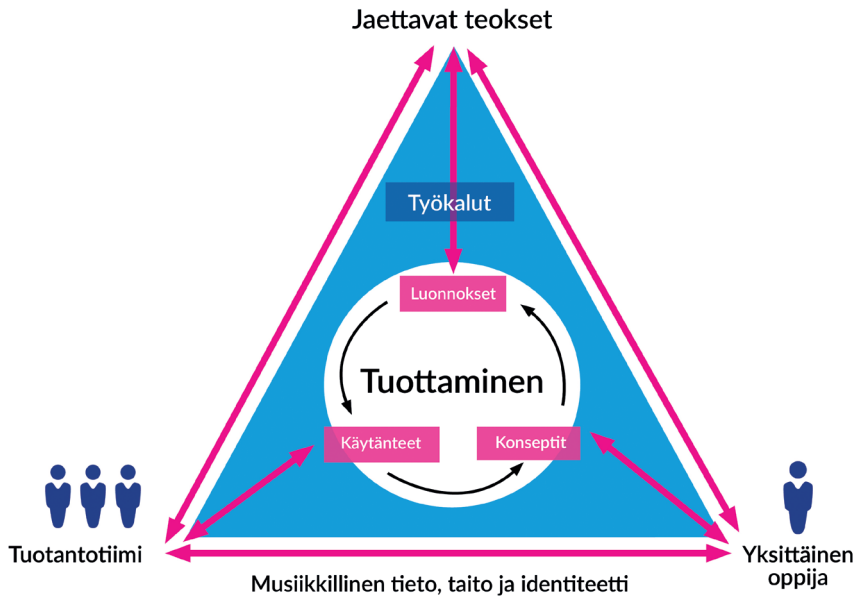
kilökohtaisia oppimispolkujaan. Henkilökohtaisten oppimispolkujen muodostamista helpottavat toimivat oppimisympäristöt, joissa tarvittaessa hyödynnetään myös tieto- ja viestintäteknologiaa (POPS 2014, 29). Personoidun perustanrakentamisen aikana oppija voi esimerkiksi verkko-oppimateriaaleja hyödyntäen syventyä sellaisiin musiikillisiin työkaluihin, tekniikoihin ja musiikkityyleihin, joita hän pitää merkityksellisinä ja motivoivina.

Yksi esimerkki kollektiivista perustanrakennusta seuraavasta, mutta varsinaista luovaa musiikintuottamista edeltävästä projektista, jonka avulla oppijat voisivat rakentaa henkilökohtaista musiikillista tietotaitoaan personoidummin, on oman sovituksen tekeminen pienryhmissä vapaavalintaisesta kappaleesta (ns. cover projekti). Tällöin oppijat saavat toimia omien esteettisten preferenssiensä ohjaamina ja syventää oppimisprosessiaan haluamaansa suuntaan.

Tuotantovaihe

Tuottamis pohjaisen oppimisen yhteydessä tuotantotiimillä tarkoitetaan pientä joukkoa ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä musiikillisia taitoja, ja jotka ovat sitoutuneita yhteisiin tavoitteisiin (Katzenbach ja Smith 2015). Musiikillista tietoa, taitoa ja identiteettiä voidaan rakentaa menestyksekkäästi tuotantotiimeissä tapahtuvalla pitkäkestoisella luovalla yhteistyöllä musiikillisten julkaisujen parissa (Ojala 2017) (ks. kuvio 2).

Kuten kuvio 2 pyrkii havainnollistamaan, tuotantotiimit ja yksittäiset oppijat osana sitä pohtivat ja ratkaisevat musiikin luovaan tuottamiseen liittyviä kysymyksiä. Ennen valmiiden musiikillisten julkaisujen tuottamista tuotantotiimit kehittävät omia työskentelykäytäntöjään. Joidenkin oppijoiden luova työ voi alkaa luonnosmaisena idean tuottamisella. Tällaisina luonnosmaisina alkuideoina toimivat esimerkiksi inspiroiva ääni, rytmikuvio, melodia, sointukulku tai lyriikan pätkä. Toisten oppijoiden luova työ saattaa alkaa ideoimalla melko valmiita biisikonsepteja ennen konkreettisia musiikillisiä tai lyyrisiä aihioita. Biisikonsepti voisi olla esimerkiksi ”hauska kesäbiisi, jossa räpätään jäätelön syönnistä ja kavereiden tärkeydestä”.

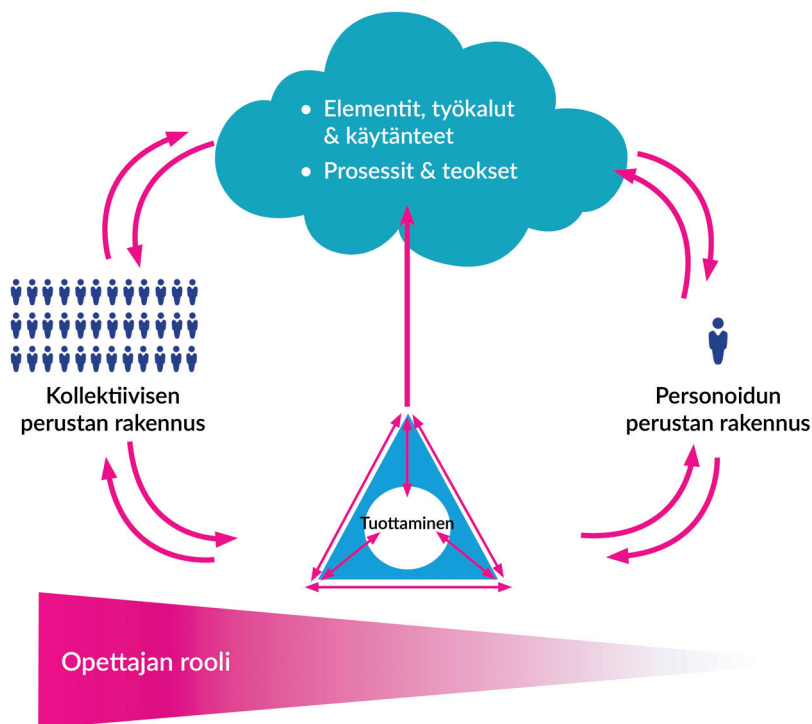


Kuvio 2. Tuotantovaihe (Ojala 2017).

Mobiililaitteet ja sulautuva oppiminen tuottamispohjaisen oppimisen mallissa

Tutkimukseni (Ojala 2017) pyrki selvittämään myös, miten verkko- ja kontaktiopetusta voitaisiin sulauttaa ja mobiililaitteita hyödyntää, kun musiikkia opitaan tuottamalla sitä itse (ks. kuvio 3). Tutkimukseni (mt.) tulokset viittaavat siihen, että vaikka kollektiivisen perustan rakentaminen voidaan toteuttaa menestyksekkäästi kasvokkain tapahtuvan ryhmämusiisoinnin avulla, omia personoituja oppimispolkuja rakennettaessa verkkomateriaalien, pilvipalveluiden ja mobiililaitteiden käyttö voi olla erityisen hyödyllistä. Tutkimukseeni (mt.) osallistuvat opiskelijat korostivat opettajan tarvetta ja merkitystä erityisesti opintojakson alussa, perustanrakennusvaiheessa. Oppimisjakson edetessä ja taitojen, tietojen ja yhteistyömahdollisuuksien kasvaessa he tahtoivat ottaa yhä enemmän vastuuta omasta oppimisestaan.

Kuten kuvio 3 pyrkii havainnollistamaan, verkko-oppimateriaalit, joita pilven muotoinen symboli kuviossa kolme visualisoi, tarjoavat



Kuvio 3. Sulautuva oppiminen tuottamis pohjaisen oppimisen mallissa

opiskelijoille mahdollisuuksia henkilökohtaisen tieto- ja taitopohjan rakentamiseen. Tämän lisäksi pilvipalveluja voidaan hyödyntää sekä opiskelijoiden luovien tuotosten että heidän luovien prosessiensa jakamiseen. Oppijoiden musiikillisten tuotosten ja luovien prosessien jakamista voidaan siis käyttää yhtenä tapana tukea vertaisoppimista ja rakentaa oppijoiden yhteistä tieto- ja taitopohjaa. Yksi mahdollinen tapa toteuttaa luovien tuotosten ja prosessien jakaminen voi olla kaikille suuryhmän jäsenille avoimessa oppimisympäristössä pidettävät oppimispäiväkirjat.

Tuottamis pohjaisen oppimisen mallissa opettaja noudattaa strategiaa, jossa hän ikään kuin häivyttää itsensä opintojakson kuluessa. Päinvastainen strategia olisi heittää oppijat opintojakson alussa ”syvään päätyyn”, kuten esimerkiksi Lucy Green (2008) paljon huomiota saaneessa ”uudessa luokkahuonepedagogiikassa” (*the new classroom*

pedagogy) kehottaa oppimisen autenttisuuden vuoksi populaarimusiikin pedagogiikan kontekstissa tekemään (ks. Väkevä 2013).

Tuottamispohjaisen oppimisen mallissa verkko-oppimateriaalien, pilvipalveluiden ja mobiililaitteiden käyttö pyrkii tarjoamaan uusia pedagogisia mahdollisuuksia työskennellä oppijan kannalta oleellisten musiikillisten mieltymysten ja työkalujen parissa. Vaikka osa oppijoista ei pidä mobiililaitteiden tarjoamia instrumenttimallinnuksia ”oikeina” soittimina, mobiililaitteiden audiotyöasemat, toimivat hyvin kannettavina musiikkistudioina, joiden avulla oppijat voivat äänittää, miksata ja jakaa omaa musiikkia (Bell 2015; Wise 2016; English, Lumb ja Davidson 2021; Väkevä 2010). Pedagoginen malli, jossa oppija jättää ilman riittävää pohjustusta yksin kokeilemaan ohjelmiston tai sovelluksen käyttöä, ei kuitenkaan useissa tilanteissa ole ihanteellinen koulujen musiikinopetusta ajatellen (Bell 2015). Digitaalitekniologiaa ei tulisikaan käyttää korvaamaan vaan laajentamaan musiikkiluokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja koulu- ja bändisoittimista koostuvaa instrumenttivalikoimaa (Ojala 2017).

Tuottamispohjaisen oppimisen mahdollisuuksia

Digitaalisen vallankumouksen määriteltyä uudelleen kulttuurin tuottajien ja vastaanottajien rooleja ihmiset eivät nykyään enää vain kuluta, vaan myös luovat ja jakavat kulttuurisisältöä verkkoon yksin tai yhdessä digitaalista teknologiaa hyödyntäen (mm. Bruns 2008; Loveless ja Williamson 2013). Edellä esitelty tuottamispohjaisen oppimisen malli tarjoaa yhden mahdollisen, testatun tavan laajennetaan systemaattisesti peruskoulun ja lukion musiikkikasvatuksen perspektiiviä kohti luovaa, kollektiivista, teknologia-avusteista itseilmaisua. Kasvatusteoreetikko Gert Biesta (2017, 56) kuitenkin huomauttaa, että luova itseilmaisuus ei aina välttämättä ole kasvattavaa, sillä oppijan ilmaisuus voi olla esimerkiksi vaikkapa rasistista tai itsekeskeistä. Toisin sanoen, vaikka musiikintunneilla pitäisi opetussuunnitelmatekstien mukaan hyödyntää oppijan luovuutta edesauttavia työtapoja (ks. esim. POPS 2014, 422), luova itseilmaisuus jää helposti kasvatuksellisenä tavoitteena vaillinaiseksi. Biesta (2017, 58) esittääkin, että taidekasvattajien

ei tulisi tyytyä ilmaisun edistämisen, vaan keskittyä mahdollistamaan oppijoiden eettistä ja vastuullista dialogia ympäröivän maailman kanssa. Tällöin oppijat tarkastelevat kriittisesti omia pyrkimyksiään suhteessa toisten pyrkimyksiin ja suhteessa yhteiseen elinympäristöömme olematta itse kaiken keskipisteenä (Biesta 2014; 2017).

Suomessa käytössä olevat opetussuunnitelmien perusteet ovat kansainvälisesti tarkasteltuna ajantasaisia ja niihin on sisällytetty uutena käsitteenä ekososiaalinen sivistys, joka ”merkitsee ymmärrystä erityisesti ilmastonmuutoksen vakavuudesta sekä pyrkimystä toimia kestävästi” (POPS 2014, 16). Jo varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (VASU 2022, 21) onkin tunnustettu se, että opetuksessa tulisi huomioida ekologisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti ja taloudellisesti kestävä elämäntavan välttämättömyys. Salonen ja Bardy (2015) huomauttavat, että ekososiaaliseen sivistykseen kasvatettaessa on pohjimmiltaan kyse vapauden ja vastuun pohdinnasta.

Koska taiteilla on voima herättää vahvoja mielikuvia ja tunteita (Bertlin 2015) taidekasvatus voi auttaa oppijoita visioimaan ratkaisuja aikamme suuriin haasteisiin, kuten esimerkiksi kestävämmän tulevaisuuden rakentamiseen (Foster, Salonen ja Sutela 2022). Yleissivistävät oppilaitokset voisivatkin pyrkiä aktiivisemmin kasvattamaan oppijoita muutoksentehtäviksi (Foster, Salonen ja Keto 2019), myös taiteen voimaa hyödyntäen (Kairavuori ym. 2022). Kuvataidekasvatuksen kentällä suomalaiset tutkijat ovatkin jo laajalti tunnistaneet taiteen muutospotentialin, mutta kestävyysmuutokseen tähtäävää tutkimusta on tehty suomalaisten musiikkikasvattajien toimesta vasta vähän (Foster, Salonen ja Sutela 2022).

Myös musiikkikasvattajien olisi kuitenkin pohdittava, kuinka musiikkiluokassa tapahtuvaa toimintaa voisi opetussuunnitelmien pohjalta suunnata kohti ekososiaaliseen sivistykseen kasvattamista. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi keskustelun ja sen motivoiman luovan toiminnan mahdollistavien olosuhteiden luomista (Foster, Salonen ja Keto 2019). Musiikkikasvatuksen ja erityisesti musiikillisen luovan työskentelyn avulla on luontevaa lähestyä, lapsen tai nuoren ikäkaudelle sopivalla tavalla, suuria ja monimutkaisiakin kysymyksiä, kuten ekologista elämäntapaa ja kulttuurista monimuotoisuutta. Samalla musiikki liittyy

luontevaksi osaksi ilmiöopintoja kouluissa. Mikäli luovuutta vaativan, tavoitteellisen, teknologia-avusteisen, eheyttävän, projektin aiheena on esimerkiksi kestävä tulevaisuus tai sosiaalinen yhdenvertaisuus, voidaan sen avulla edistää paitsi oppijan kulttuurista osallisuutta myös Biestan (2017) peräänkuuluttamaa vastuullista dialogia ympäröivän maailman kanssa.

Lopuksi: kohti luovaa teknologia-avusteista tiimityötä

Digitaalisen teknologian avulla oman musiikin tuottamisesta ja jakamisesta on tullut suhteellisen helppoa, edullista ja yleistä (mm. Bolton 2008; Crow 2006). Kun musiikillista tietoa ja taitoa rakennetaan oman musiikin tuottamisen kautta, oppijoille avautuu mahdollisuuksia työskennellä omalla lähikehityksen vyöhykkeellään (*zone of proximal development*, Vygotsky 1978) jossa oppimistehtävät ovat sopivan haastavia sekä opiskella heille itselleen olennaisten musiikillisten materiaalien ja työkalujen parissa (Ojala 2017). Tuottamis pohjainen oppiminen tarjoaa myös luontevia tilaisuuksia hyödyntää digitaaliteknologian mukanaan tuomia työkaluja musiikin oppimiseen, tekemiseen ja jakamiseen (mt.). Pienissä vertaisryhmissä tuottaminen näyttää myös tarjoavan oppijoille mahdollisuuksia muodostaa musiikkiin liittyviä käytäntöyhteisöjä (*community of practice*, Wenger 1998) ja yhden mahdollisen tavan rakentaa musiikillista identiteettiään. Ehdotan seuraavia käytännön suosituksia musiikinopettajille, mikäli he haluavat laajentaa musiikkikasvatuksen fokusta valmiiden teosten toisintamista luovaan musiikintuottamiseen.

Jaettavien musiikkiteoksien, kuten äänitteiden tai musiikkivideoiden, tuottaminen musiikintuntien puitteissa on oppijoista motivoivaa, mikäli heille annetaan yhteistyökumppaneita ja tukea. Opintojakson alussa opettajan tuleekin luoda luovalle työlle otollinen luottamuksellinen ilmapiiri ja varmistaa, että oppijat jakavat riittävän kollektiivisen tieto- ja taitopohjan, ennen kuin he aloittavat luovan tiimityön jaettavien musiikillisten tuotosten parissa. Kollektiivista tieto- ja taitopohjaa voidaan onnistuneesti rakentaa suurryhmässä tapahtuvan yhteismu-

sisöinnin avulla. Oppijoilla tulee kuitenkin olla mahdollisuus syventää oppimistaan luomalla omia tavoitteita ja työskentelemällä heitä itseään kiinnostavan ohjelmiston ja työkalujen parissa. Personoidumpaan oppimiseen voidaan koulujen musiikinopetuksen kontekstissa päästä esimerkiksi verkko-oppimateriaaleja hyödyntäen. Verkkoympäristöissä oppijoille voidaan tarjota esimerkiksi musiikin oppimiseen inspiroivia työkaluja, pelejä, oppimateriaaleja, interaktiivisia tehtäviä ja palautetta (Johnson 2017).

Kun oppijat ovat valmiita aloittamaan luovan musiikin tuottamisen opettajan on syytä varata siihen riittävästi aikaa. Kasvattaja voi ennen luovan, teknologia-avusteisen tiimityön alkua hienovaraisesti kiinnittää kasvatettavien huomion koulun ja yhteiskunnan oppimistavoitteiden kannalta tärkeisiin teemoihin. Tällöin luova musiikin tuottaminen saa myös laajemman kasvatuksellisen kontekstin. Tuotantotiimin ei pitäisi olla liian suuri tai liian heterogeeninen musiikillisten taitojen suhteen. Mikäli perustanrakennusvaihe on toteutettu onnistuneesti oppijoille riittää tuotantovaiheessa, että he voivat matalalla kynnyksellä pyytää eri tuotantotiimien luona kiertävältä opettajalta apua. Luonnollisesti opettaja voi myös aktiivisesti ehdottaa erilaisia ratkaisuja, jos hän huomaa, ettei tiimityö etene hyvin. Tällöin opettajan tulee kuitenkin toimia sensitiivisesti, jotta oppijoille jäisi aito osallisuuden ja toimijuuden kokemus.

Mikäli käytössä olevan teknologiaan ei perehdytä huolellisesti voivat oppijoiden luovat tuotokset kuulostavat yllättävän samankaltaisilta. Tällöin teknologia on päässyt liikaa määrittelemään luovaa prosessia (ks. Holdhus, Christophersen ja Partti 2022). Onkin tärkeää, että musiikkikasvattaja pystyy kriittisesti arvioimaan, kuinka oppijoiden käytössä olevat ohjelmistot tai sovellukset vaikuttavat oppijoiden luovaan prosessiin (Bell 2015). Kollektiivisen tieto- ja taitopohjan rakentamisen on siis hyvä pitää riittävästi sisällään myös luovassa työssä käytettäviin työkaluihin tutustumista. Mikäli musiikkikasvattaja tuo esille käytettävissä olevan ohjelmiston tai sovelluksen toimintoja monipuolisesti riski siitä, että ohjelmisto tai sovellus alkaa liikaa ohjata tai rajoittaa oppijoiden luovaa tuottamista pienenee.

Lähteet

- Barab, Sasha ja Squire, Kurt 2004. Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences* 13 (1), 1–14.
- Barrett, Margaret 1996. Children's aesthetic decision-making: An analysis of children's musical discourse as composers. *International Journal of Music Education* 28 (1), 37–62.
- Barrett, Margaret 2006. "Creative collaboration": An "eminence" study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music* 34 (2), 195–218.
- Bell, Adam P. 2015. Can we afford these affordances? GarageBand and the double-edged sword of the digital audio workstation. *Action, Criticism ja Theory for Music Education* 14 (1), 44–65. Saatavissa: http://act.maydaygroup.org/articles/Bell14_1.pdf (luettu 12.5.2022).
- Bertling, Joy G. 2015. The art of empathy: A mixed methods case study of a critical place-based art education program. *International Journal of Education ja the Arts* 16 (13). Saatavissa: <http://www.ijea.org/v16n13/> (luettu 13.8.2022).
- Biesta, Gert 2014. *The beautiful risk of education*. New York: Routledge.
- Biesta, Gert 2017. *Letting Art Teach: Art Education 'After' Joseph Beuys*. Arnhem and Amsterdam: ArtEZ.
- Bolton, Jan 2008. Technologically mediated composition learning: Josh's story. *British Journal of Music Education* 25 (1), 41–55.
- Breeze, Nicholas 2011. Multimodality: An illuminating approach to unravelling the complexities of composing with ICT? *Music Education Research* 13 (4), 389–405.
- Bruns, Axel 2008. *Blogs, wikipedia, second life and beyond from production to produsage*. New York, NY: Peter Lang.
- Burnard, Pamela 2007. Routes to understanding musical creativity. Teoksessa Bresler, Liora (toim.) *International handbook of research in arts education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 1199–1214.
- Burnard, Pamela 2012. *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Cayari, Christopher 2020. Popular practices for online musicking and performance: Developing creative dispositions for music education and the Internet. *Journal of Popular Music Education*, 5 (3). https://doi.org/10.1386/jpme_00018_1
- Chen, Jason C. W. 2012. A pilot study mapping students' composing strategies: Implications for teaching computer-assisted composition. *Research Studies in Music Education* 34 (2), 157–171.
- Cheung, Jane 2004. Mapping music education research in Hong Kong. *Psychology of Music* 32 (3), 343–356.
- Clennon, Ornette D. 2009. Facilitating musical composition as "contract learning" in the classroom: The development and application of a teaching resource for primary school teachers in the UK. *International Journal of Music Education* 27 (4), 300–313.
- Cremata, Radio ja Powell, Bryan 2017. Online music collaboration project: Digitally mediated, deterritorialized music education. *International Journal of Music Education* 35 (2), 302–315. <https://doi.org/10.1177/0255761415620225>
- Crow, Bill 2006. Musical creativity and the new technology. *Music Education Research* 8 (1), 121–130.

- Davies, Coral V. 1992. Listen to my song: A study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education* 9 (1), 19–48.
- DeLorenzo, Lisa C. 1989. A field study of sixth-grade students' creative music problemsolving processes. *Journal of Research in Music Education* 37 (3), 188–200.
- Dillon, Teresa 2010. Current and future practices: Embedding collaborative music technologies in secondary schools. Teoksessa Finney, John ja Burnard, Pamela (toim.) *Music education with digital technology*. London: Bloomsbury Publishing, 117–130.
- Drummond, Brendan 2001. The classroom music teacher – inspirations, aspirations and realities. The evidence from Northern Ireland. *British Journal of Music Education* 18 (1), 5–25.
- English, Helen J. ja Lumb, Matt ja Davidson, Jane W. 2021. What are the affordances of the digital music space in alternative education? A reflection on an exploratory music outreach project in rural Australia. *International Journal of Music Education* 39 (3), 275–288. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0255761421999731>
- Espeland, Magne 2003. The African drum: The compositional process as discourse and interaction in a school context. Teoksessa Hickey, Maud (toim.) *Why and how to teach music composition. A new horizon for music education*. Reston, VA: MENC, 167–192.
- Farish, Ian 2011. Helping young songwriters. *Canadian Music Educator* 52 (3), 41–42.
- Fautley, Martin 2005. A new model of the group composing process of lower secondary school students. *Music Education Research* 7 (1), 39–57.
- Foster, Raisa ja Salonen, Arto O. ja Keto, Sami 2019. Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä. Teoksessa Autio, Tero ja Hakala, Liisa ja Kujala Tiina (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 121–143.
- Foster, Raisa ja Salonen Aarto O. ja Sutela, Katja 2022. Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota. *Kasvatus* 53 (2), 118–129.
- Georgii-Hemming, Eva ja Westvall, Maria 2010. Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education* 27 (1, Special Issue), 21–33. <https://doi:10.1017/S0265051709990179>
- Glover, Joanna 2000. *Children Composing 4–14*. London: Routledge.
- Gracyk, Theodore 2004. Does everyone have a musical identity? Reflections on musical identities. *Action, Criticism ja Theory for Music Education* 3 (1). Saatavissa: http://act.maydaygroup.org/articles/Gracyk3_1.pdf (luettu 9.8.2022).
- Green, Lucy 2008. *Music, informal learning and the school a new classroom pedagogy*. Aldershot, England: Ashgate.
- Hakkarainen, Kai ja Paavola, Sami 2014. Trialogical approach for knowledge creation. Teoksessa Tan, Seng C. ja Jo, Hyo J. ja Yoe, Jennifer (toim.) *Knowledge creation in education*. Education Innovation Series by Springer. Berlin: Springer, 53–73.
- Holdhus, Kari ja Christophersen, Catharina ja Partti, Heidi 2022. Soundtrapped? Socio-material perspectives on collaborative teaching within the music classroom. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X221115978>
- Johnson, Carol 2017. Teaching music online: Changing pedagogical approach when moving to the online environment. *London Review of Education* 15 (3), 439–456. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.3.08>

- Juntunen, Marja-Leena 2011. Musiikki. Teoksessa Laitinen, Sirikka ja Hilmola, Antti ja Juntunen Marja-Leena. *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus, 36–94.
- Juntunen, Marja-Leena 2015. Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännen luokan musiikinopetuksessa. Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta. *Musiikkikasvatus* 16, 56–76.
- Kairavuori, Seija ja Kaihovirta, Hannah ja Knif, Leena ja Komulainen, Kauko ja Niinistö, Hanna ja Ojala, Aleksi ja Paatela-Nieminen, Martina ja Poutiainen, Ari 2022. Miten taide voi opettaa kohtaamaan epävarmuutta? Tanssityöpaja kestävän taidekasvatuksen moniäänisen reflektion tilana. *Kasvatus* 53 (2), 130–144. <https://doi.org/10.33348/kvt.115920>
- Kang, Yongju ja Ritzhaupt, Albert 2021. A comparative study of game-based online learning in music appreciation: An analysis of student motivation and achievement. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 30 (1), 59–80.
- Karlsen, Sidsel 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33 (2), 107–121.
- Karlsen, Sidsel ja Westerlund, Heidi 2010. Immigrant students' development of musical agency—exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education* 27 (3), 225–239.
- Kaschub, Michele ja Smith, Janice 2009. *Minds on music: Composition for creative and critical thinking*. Lanham, MD: Rowman ja Littlefield.
- Katzenbach, Jon R. ja Smith, Douglas K. 2015. *The wisdom of teams creating the high-performance organization*. London, England: McGraw-Hill.
- Kirkman, Phil R. 2011. Exploring contexts for development: Secondary music students' computer mediated composing. *Journal of Music, Technology ja Education* 3 (2–3), 107–124.
- Kratz, John 1994. Relationships among children's musical audiation and their compositional processes and products. *Journal of Research in Music Education* 42 (2), 115–130.
- Loveless, Avril ja Williamson, Ben 2013. *Learning identities in a digital age. Rethinking creativity, education and technology*. New York, NY: Routledge.
- Martin, Jeffrey 2012. Toward authentic electronic music in the curriculum: Connecting teaching to current compositional practices. *International Journal of Music Education*, 30 (2), 120–132.
- Mellor, Liz 2008. Creativity, originality, identity: investigating computer-based composition in the secondary school. *Music Education Research* 10 (4), 451–472.
- Muhonen, Sari 2014. Songcrafting: A teacher's perspective of collaborative inquiry and creation of classroom practice. *International Journal of Music Education* 32 (2), 185–202.
- Muhonen, Sari 2016. *Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education*. [Väitöskirja]. Studia Musica 67. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Muukkonen, Minna 2010. *Monipuolisuuden eetos musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsäkäytäntöjä*. [Väitöskirja]. Studia Musica 42. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Nilsson, Bo 2003. I can always make another one! Young musicians creating music with digital tools. Teoksessa Leong, Sam (toim.) *Musicianship in the 21st century: Issues, trends and possibilities*. The Rocks, Australia: Australian Music Centre, 204–218.

- Odena, Oscar 2012. Creativity in secondary music classroom. Teoksessa McPherson Gary E. ja Welch Graham F. (toim.) *Oxford handbook of music education (1)*. New York, NY: Oxford University Press, 512–527.
- Ojala, Aleksi 2017. *Learning Through Producing: The Pedagogical and Technological Redesign of a Compulsory Music Course for Finnish General Upper Secondary Schools*. [Tohtorin opinnäyte.] Studia Musica 74. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Paavola, Sami 2012. Trialoginen oppiminen. Teoksessa Ilomäki, Liisa (toim.) *Laatua e-oppimateriaaleihin. E-oppimateriaalit opetuksessa ja oppimisessa*. Oppaat ja käsikirjat 2012:5. Helsinki: Opetushallitus, 115–120. Saatavissa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/39221/paavola_2012_trialoginen_oppiminen.pdf?sequence=2 (luettu 12.8.2022).
- Paavola, Sami ja Hakkarainen, Kai 2009. From meaning making to joint construction of knowledge practices and artefacts: A triological approach to CSCL. Teoksessa Malley Claire O' ja Suthers, Daniel ja Reiman Peter ja Dimitracopoulou, Angeliq (toim.) *Computer supported Learning practices: Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning*, Rhodes, Greece, June 8-13, 2009 (1), 83–92.
- Paavola, Sami ja Engeström, Ritva ja Hakkarainen, Kai 2012. The triological approach as a new form of Mediation. Teoksessa Moen, Anne ja Mørch, Anders I. ja Paavola Sami (toim.) *Collaborative knowledge creation practices, tools, concepts, Volume 7*. Rotterdam: Sense, 1–14.
- Partti, Heidi 2012. *Learning from cosmopolitan digital musicians: Identity, musicianship, and changing values in (in)formal music communities*. [Väitöskirja]. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Partti, Heidi 2017. Building a broad view of technology in music teacher education. Teoksessa Mantie, Roger ja Ruthmann, Alex (toim.) *Oxford Handbook of Technology and Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 123–128.
- Partti, Heidi ja Karlsen, Sidsel 2010. Reconceptualising musical learning: New media, identity and community in music education. *Music Education Research* 12 (4), 369–382.
- Partti, Heidi ja Westerlund, Heidi ja Björk, Cecilia 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, Marja-Leena ja Nikkanen Hanna ja Westerlund Heidi (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Paule-Ruiz, Mpuerto ja Álvarez-García, Víctor ja Pérez-Pérez, Juan ja Álvarez-Sierra, Mercedes ja Trespalacios-Menéndez, Félix 2017. Music learning in preschool with mobile devices. *Behaviour ja Information Technology* 36 (1), 95–111. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0144929X.2016.1198421>
- Paynter, John ja Aston, Peter 1970. *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. New York, NY: Cambridge University Press.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Randles, Clint 2013. Being an iPadist. *General Music Today*, 27 (1), 48–51.
- Regelski, Tom 2007. Amateuring in music and its rivals. *Action, Criticism, and Theory for Music Educatio*, 6 (3), 22–50. Saatavissa: http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski6_3.pdf (luettu 13.8.2022).
- Riley, Patricia 2013. Teaching, learning, and living with iPads. *Music Educators Journal*, 100 (1), 81–86. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0027432113489152>
- Rozman, Janja C. 2009. Musical creativity in Slovenian elementary schools. *Educational Research* 51 (1), 61–76.

- Ruokonen, Inkeri ja Sepp, Anu ja Ojala, Aleksi ja Hietanen, Lenita ja Tuisku, Vesa ja Ruismäki, Heikki 2019. A Web-based Music Learning Environment: A Case Study of Users' Experiences. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* 26 (3), 2983–2993. doi: 10.15405/ejsbs.260.
- Ruthmann, Alex 2007. The Composers' Workshop: An approach to composing in the classroom. *Music Educators Journal* 93 (4), 38–43.
- Ruthmann, Alex 2008. Whose agency matters? Negotiating pedagogical and creative intent during composing experiences. *Research Studies in Music Education* 30 (1), 43–58.
- Ruthmann, Alex ja Dillon, Steven 2012. Technology in the lives and schools of adolescents. Teoksessa McPherson Gary E. ja Welch Graham F. (toim.) *Oxford handbook of music education* (1). New York, NY: Oxford University Press, 529–547.
- Ruthmann, Alex ja Hebert, David G. 2012. Music learning and new media in virtual and online environments. Teoksessa McPherson Gary E. ja Welch Graham F. (toim.) *Oxford handbook of music education* (2). New York, NY: Oxford University Press, 567–583.
- Salavuo, Miikka 2006. Open and informal online communities as forums of collaborative musical activities and learning. *British Journal of Music Education* 23 (3), 253–271. doi:10.1017/S0265051706007042
- Salonen, Arto O. ja Bardy, Marjatta 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatus* 35 (1), 4–15.
- Savage, Jonathan 2012. Driving forward technology's imprint on music education. Teoksessa McPherson Gary E. ja Welch Graham F. (toim.) *Oxford handbook of music education* (2). New York, NY: Oxford University Press, 492–512.
- Schafer, R. Murray 1965. *The composer in the classroom*. Ontario: BMI Canada, Don Mills.
- Schmidt-Jones, Catherine 2021. Instrument-based music theory at YouTube: Entries and barriers to lifelong learning. *Journal of Music, Technology & Education* 14 (1), 5–20. https://doi.org/10.1386/jmte_00031_1
- Strand, Katherine 2006. Survey of Indiana music teachers on using composition in the classroom. *Journal of Research in Music Education* 54 (2), 154–167.
- Sung, Yao-Ting ja Chang, Kuo-En ja Liu, Tsu-Cien 2016. The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education* 94, 252–275. Saatavissa: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131515300804?via%3Dihub> (luettu 13.8.2022).
- Swanwick, Keith ja Tillman, June 1986. The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education* 3 (3), 305–339.
- VASU 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Väkevä, Lauri 2010. Garage band or GarageBand®? Remixing musical futures. *British Journal of Music Education*, 27 (1, Special Issue), 59–70. <https://doi:10.1017/S0265051709990209>
- Väkevä, Lauri 2013. Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, Marja-Leena ja Nikkanen Hanna ja Westerlund Heidi (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 93–105.

- Waldron, Janice 2013. User-generated content, YouTube and participatory culture on the Web: Music learning and teaching in two contrasting online communities. *Music Education Research* 15 (3), 257-274.
- Wang, Yueli 2022. Music education: Which is more effective—Traditional learning or the introduction of modern technologies to increase student motivation? *Learning and Motivation* 77, 101783.
- Ward, Christopher J. 2009. Musical exploration using ICT in the middle and secondary school classroom. *International Journal of Music Education* 27 (2), 153-168
- Wenger, Etienne 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiggins, Jackie 1990. *Composition in the classroom: A tool for teaching*. Reston, VA: MENC
- Wiggins, Jackie 2011. When the music is theirs: Scaffolding young songwriters. Teoksessa Barrett Margaret (toim.) *A cultural psychology for music education*. London: Oxford University Press, 83-113.
- Williams, David A. 2014. Another perspective: The iPad is a REAL musical instrument. *Music Educators Journal* 101 (1), 93-98.
- Wise, Stuart 2016. Secondary school teachers' approaches to teaching composition using digital technology. *British journal of music education* 33 (3), 283-295
- Yunker, Betty A. 2000. Thought processes and strategies of students engaged in music composition. *Research Studies in Music Education* 14 (1), 24-39.

Kestävä kulttuurikasvatus osana Unesco- oppilaitostoimintaa

MARJA ERVASTI

Johdanto

Syksyllä 2021 Helsinki Biennaalissa Vallisaarella esitettiin teos Forest (for a thousand years...)¹ joka kosketti itseäni monella tapaa. Kävelin konserttipaikkana kutsuvaan lehtomaiseen metsikköön, jossa puiden latvat muodostivat ikään kuin katon pään päälle. Istahdin kannon nokkaan kuuntelemaan paikkaan sijoitettua ääniteosta, joka koostui metsässä äänitetyistä äänistä – niistä, joita metsä on ehkä kuullut satojen elinvuosiensa aikana. Metsästä oli tullut tavallaan menneiden tapahtumien kertoja. Niissä soivat pysäyttävät ja voimakkaat sotien ja ohikulkevien hevosten kavioiden äänet. Sen jälkeen mielisäveltäjäni Arvo Pärt ja hänen kuoroteoksensa Nunc dimittis vei metsän tarinan loppuun samalla, kun aurinko siivilöityi metsän katon läpi. Kuoro oli äänittäessä laulanut riveissä, joiden läpi mikrofonia kuljetettiin. Näin oli saatu aikaan vaikutelma äänestä, joka leijuu ylhäältä puista alaspäin kohti kuulijaa. Kuuntelukokemuksesta tuli yhteinen muiden läsnäolleiden kuulijoiden kanssa. Sanoja ei tarvittu. Hiljaisuudessa poistuimme konserttipaikalta. Kokemus oli jotenkin pyhä, olin luontokirkossa.

Ekomusikologia eli ekokriittinen musiikintutkimus tutkii musiikin ja äänen suhdetta luontoon nykypäivän näkökulmasta (Torvinen ja Välimäki 2019, 9–11). Yllä oleva omakohtainen merkityksellinen luontokokemus kertomuksen muodossa tuo esille äänen ja musiikin moninaisuuden ympäristö- ja paikkatietoisuuteen liittyen. Kokemuksessa

1 <https://helsinkibiennaali.fi/en/artist/janet-cardiff-george-bures-miller>.

on vahvasti mukana tunteet kehollisessa äänellisessä kokemuksessa. Kokemuksen monialaisuus näyttäytyy toisiinsa kietoutuneina tapahtumina, jotka voidaan kokea taide-, luonto-, paikka- tai kulttuurikokemuksena tai niiden yhteytenä toisiinsa.

Vahva omakohtainen ja yhteisesti muiden osallistujien kanssa jaettu kokemus antaa mahdollisuuden myös hyvinvoinnin edistämiseen. Salonen (2019) pohtii, onko hyvinvointia mahdollista tavoitella siten, että siinä yhdistyy elämän kokemuksellinen rikkaus ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen. Salosen mukaan nykyisessä yhteiskunnallisessa keskustelussa hyvä elämä mielletään hyvinvoinniksi. Salonen mainitsee myös kestävä hyvinvoinnin käsitteen. Keskeisenä käsitteenä tässä luvussa on tiedostava taidekasvatus, joka haastaa muuttuvassa maailmassa ihmiskeskeiseen maailmankuvaan keskittymisen:

Tiedostava taidekasvatus on kulttuurisensitiivistä, esteettistä hyvinvointia ja ekososiaalista sivistystä luovaa, osallistavaa ja vaikuttamaan pyrkivää toimintaa, joka on uutta luovassa suhteessa yhteiskunnan ja ympäristön muutoksiin. Taidekasvatuksen tutkimuksen keskiössä on teoreettisen ja praktisen vuorovaikutus: tiedon, taidon ja tunteen yhdistäminen taideperustaiseen toimintaan. (Hiltunen, Ruokonen ja Tervaniemi 2022, 116).

Tarkastelen seuraavassa ensin kestävä kulttuurikasvatuksen käsitettä ja kulttuuriopetussuunnitelmia ja esittelen kolmen kaupungin (Oulu, Jyväskylä, Pori) kulttuurikasvatustoimintaa kulttuuriopetussuunnitelmien ja kansainvälisen Unesco-kouluverkoston UnescoASPnet) tavoitteiden näkökulmasta. Luvun loppupuolella tarkastelen osana Unesco-kouluverkostotoimintaan järjestettyä musiikki- ja tiedeprojektia, jossa vastuullinen tiedostava ja uudistava oppiminen ja toiminta osana kulttuurisesti kestävä kehitystä oli vahvasti läsnä. Uudistavalla oppimisella tarkoitetaan oppimista, joka voi muuttaa perustavanlaatuisesti käsityksiämme ihmisenä olemisesta ja suhteestamme ympäröivään todellisuuteen (Arbeiter ja Buèar 2021; O'Sullivan; Morrell ja O'Connor 2002). Projektissa oli keskiössä ilmastonmuutos ja sen tiedostaminen sekä ilmastonmuutoksen ja sen merkityksen avaa-

minen ryhmsäveltämisen ja -toiminnan kautta. Ajatus musiikkikasvatuksen mahdollisuudesta olla osa tiedostavaa ja kantaakin ottavaa uudistavaa kulttuurikasvatusta on kirjattu myös opetussuunnitelmien perusteisiin (POPS 2014; TPOPS 2017).

Kestävä kulttuurikasvatus käsitteenä

Pirnes ja Tiihonen (2010) kirjoittavat kulttuurin käsitteen ajallisia muutoksia koskevassa artikkelissaan siitä, miten lähinnä 1960-luvulta alkaen siirryttiin taiteen osallistavia vaikutuksia korostaviin kulttuuripoliittisiin muotoiluihin ja käytäntöihin. He viittaavat Ahposeen (1991) ja Pirnekseen (2008) kirjoittaessaan, miten taidetta tuotiin lähemmäs kansalaisten arkea ja elämäntapaa erilaisten käytäntöjen, mutta myös uudistuneiden käsitteiden, kuten arjen kulttuurisuus ja taiteen soveltava käyttö, avulla. Taide- tai muu kulttuurikokemus liitetään voimakkaammin sosiokulttuurisiin merkityksiin, joita ne voivat yksilölle ja hänen identiteetin rakentamiselleen ja hyvinvoinnilleen antaa. (Pirnes ja Tiihonen 2010). Ohjatussa pedagogisessa toiminnassa kulttuuri voi näyttäytyä kestävästä kehityksestä tukevana kulttuurikasvatuksena (*culturally sustainable education; culturally responsible education*) (Kelly-McHale 2016, 241–263; Morales Morales ym. 2020, 1–20).

Kulttuurisesti kestävä kasvatus sisällyttää opetukseen kansainvälisyyden, kulttuuriperinnön ja historiatietoisuuden, kulttuuriympäristöt, luovuuden, monikulttuurisuuden ja moninaisuuden, paikallisuuden, sukupolvien välisyyden sekä tapakulttuurin (Laine 2019). Tässä luvussa esitellyssä projektissa tuodaan esille erityisesti luovuuden merkitys, kun käsitellään muuttuvan maailman ajankohtaisia teemoja kestävästä kulttuurikasvatuksesta, erityisesti luovan musiikkikasvatuksesta näkökulmasta.

Luvussa artikuloidaan varhais- ja perusopetuksen kulttuuriopetussuunnitelmien ja yliopistokontekstissa esiintyvän Unesco-oppilaitostoiminnan mahdollisuuksia tukea kestävässä kehityksessä liittyvää kulttuurikasvatusta. Yliopistotasolla opettajankoulutuksen opetussuunnitelmissa ei ilmene varsinaisesti erillistä kulttuuriopetussuunnitelmaa, kuten varhaiskasvatusta ja perusopetuksen

opetussuunnitelmissa kuntatasolla. Kulttuurikasvatus on kuitenkin vahvasti mukana opettajankoulutuksen eri opintokokonaisuuksissa, etenkin taide- ja taitokasvatuksessa ja niihin liittyvässä koulutyökentelyssä, vaikkakin osin piiloisina itse opetussuunnitelmateksteissä. Kulttuuriopetussuunnitelmaa osittain vastaavana toimintamallina nostan luvussa esille Unesco-oppilaitostoiminnan, joka on mahdollista valtakunnallisesti eri oppilaitostasoilla, myös korkeakouluissa.

Kulttuuri voidaan laajimmillaan määritellä yhteisön tai koko ihmiskunnan henkisten ja aineellisten saavutusten kokonaisuudeksi, jolloin se käsittää kaiken inhimillisen toiminnan (Honkala ja Tuominen 2022).² Tällöin kulttuuri liitetään arvoihin, perinteisiin ja elämän malleihin (Honkala ja Laitinen 2017). Kulttuuritietoisuus ei merkitse vain ymmärrystä kulttuurisesta moninaisuudesta, vaan myös tietoisuutta omasta kulttuuri-identiteetistä. Perälän ja Weubtraubin (2022) mukaan kulttuuritietoinen henkilö kykenee refleктоimaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa yhteisössä ja tiedostaa myös sen, miten kulttuurista valtaa käytetään.

Kuntatasolla kulttuuriopetussuunnitelmat on laadittu tukemaan kasvatus- ja opetustoimen sekä kulttuuritoimen yhteistyömahdollisuuksia. Kulttuurilaitosten mukanaolo tekee opetuksesta monipuolisempaa, tasa-arvoistaa ja turvaa mahdollisuuksia lasten kulttuuristen oikeuksien toteuttamisen. Kulttuuriopetussuunnitelma ei kuitenkaan ole varsinaisesti osa valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita, vaan kuntatason kulttuurikasvatusta tukeva opetussuunnitelmamalli perusopetukseen ja osissa kunnissa myös varhaiskasvatukseen liittyen. Osassa kuntia kulttuuriopetussuunnitelma on liitetty osaksi kunnan omaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa.

Kulttuuriopetussuunnitelmien yleisessä tarkastelussa käytän esimerkkinä Oulun, Porin ja Jyväskylän kaupunkien kulttuuriopetussuunnitelmia, niiden arvoperustaa, tavoitteita ja sisältöjä (Kompassi 2022;

2 Etymologisesti sana ”kulttuuri” tulee latinan verbistä colere, viljellä, sekä siitä edelleen johdetusta substantiivista cultura, joka tarkoittaa viljelystä. Aluksi tämä tarkoitti maanviljelyä. Roomalainen poliitikko ja filosofi Cicero otti käyttöön käsitteen animi cultura, ”hengen viljely.” (Gomeseria 2019; Honkala ja Tuominen, 2022).

Oulun kaupungin kulttuuriopetussuunnitelma 2022; Porin kulttuuripolku 2022). Kulttuuriopetussuunnitelmatyön laatijoina ja asiantuntijoina toimii kunnittain ja valtakunnallisesti laaja joukko taiteen ja opetuksen ammattilaisia. Kunnat tekevät oman suunnitelman kunnan omista kehittämisalueista lähtien.

Kulttuuriopetussuunnitelman tavoitteena on tuoda kulttuuri ja taiteet osaksi lapsen ja nuoren arkea, tarjota yhdenvertaiset mahdollisuudet tutustua ja osallistua oman kunnan taide- ja kulttuuripalveluihin ja näin saada mahdollisuuksia taiteen arvostamiseen ja ymmärtämiseen, tehdä kulttuurikasvatuksesta tavoitteellista ja jäsentynyttä ja tukea uusien oppimisympäristöjen löytymistä. Kulttuuriopetussuunnitelman myötä voi oppia havainnoimaan, aistimaan, soveltamaan, ilmaisemaan, tunnistamaan ja tuottamaan kulttuuria. Se myös mahdollistaa alueellisen kulttuuritarjonnan hyödyntämisen koulujen ja päiväkotien omissa kulttuuritapahtumissa. Kulttuuriopetussuunnitelma on opettajan niin sanottu lisätyöväline kulttuurikasvatuksen toteuttamiseen osana koulun opetussuunnitelman mukaista opetusta.

Kulttuuriopetussuunnitelman tavoitteena on tuoda kulttuurielämyksiä oppilaiden arkeen, luovuuden, hyvinvoinnin ja terveyden tueksi. Kulttuuriopetussuunnitelma tutustuttaa lapset ja nuoret paikkatietoisesti oman kotipaikkakunnan kulttuurilaitoksiin, oman alueen kulttuuriperintöön, eri taiteen aloihin, luovan alan ammatteihin ja taiteen perusopetukseen ja tarjoaa näin mahdollisuuden taiteen arvostamiseen ja ymmärtämiseen. Oppilaista pyritään kasvattamaan aktiivisesti kulttuuripalveluja käyttäviä ja tuottavia kansalaisia. (Kompassi 2022; Oulun kaupungin kulttuuriopetussuunnitelma 2022; Porin kulttuuripolku 2022.)

Honkala ja Tuominen (2022) viittaavat Oulun kaupungin kulttuuriopetussuunnitelmaan (2022), jossa kulttuurin ilmeneminen on jaoteltu kolmeen kulttuurin tasoon. Ne on eritelty esimerkkeihin koulussa tapahtuvina sovelluksina. *Kulttuurin arkitaso* tarkastelee yleisiä kulttuurisia piirteitä, kuten havaintoja arjen valinnoista. Koulun arkikulttuurina voidaan nimetä oppilaan oman kulttuurin tuottamista ja nuorisokulttuurin ilmiöitä. *Kulttuuriset sovellukset* ovat ilmiöitä, jotka voivat liittyä arkeemme tai taiteeseen ja/tai tieteeseen, kuten koulutus, media tai

muoti. Kulttuurisina sovelluksina koulussa voidaan mainita oppiaineiden eheyttäminen kulttuurin kautta, kulttuurin välittyminen ja sen välittäminen (kirjastot, museot, taideteollisuus, media, kulttuuriset opetusmenetelmät, koulun ja kulttuurilaitosten yhteistyö ja kulttuurikokemuksiin liittyvä opetuksellinen osa. *Puhtaaksiviljelty kulttuuri* etsii uusia tai ainutlaatuisia henkisiä sisältöjä ja pyrkii kartuttamaan yhteistä perintöämme. Puhtaaksiviljelty kulttuuri koulussa voi olla kulttuurikokemus, kuten esityksen tai näyttelyn seuraaminen. (Honkala ja Tuominen 2022.)

Unesco-kouluverkosto

Maailmanlaajuisesti suurimman globaalin Unesco-kouluverkoston (UNESCO ASPnet – Associated Schools Network 2022) tarkoituksena on edistää kulttuurienvälistä vuorovaikutusta, rauhaa, kestäväää tulevaisuutta ja laadukasta koulutusta. Kouluverkoston toiminnan keskeisinä tavoitteina näkyvät maailmankansalaisuuteen ja kestävään tulevaisuuteen kasvattaminen, ilmastonmuutoksen hillitseminen sekä ympäristön, kulttuuri- ja maailmanperintökohteiden suojeleminen. Lähtökohtana voi olla vastuullisuuden huomioiminen koulun toiminnoissa, ympäristövaikutusten arviointi ja kulttuurisen moninaisuuden näkyväksi tekeminen, hyvinkin käytännön toiminnan tasolla. (Lehikoinen ja Mattila 2020; Unesco-opas 2022).

Lehikoisen ja Mattilan (2020) mukaan oppilaitoksen säilyminen mukana verkostossa edellyttää koulukohtaista Unesco-toimintaa ja raportointia, jolloin lukuvuoden toiminta tehdään johdonmukaisesti ja näkyväksi. Yhtenä toimintatapana on opetussuunnitelmaan kirjattu Unesco-toiminta koulun tasolla, alueellisesti ja kansallisesti. Unesco-kirjeessä esiteltiin Lehikoisen ja Mattilan (2020) mukaan kouluille tehdyn kyselyn tuloksia. Niistä kävi ilmi, että edelleenkin monialaisten teemojen ja ilmiöiden tutkiminen lähtökohtaisesti Unescon teemojen pohjalta ja lisäksi oppilaiden osallistaminen oppimistapahtumiin on varsin harvinaista. (Lehikoinen ja Mattila 2020.)

Unesco-toimintaa voidaan määritellä toiminnan eri tasojen ja niiden painottamisen kautta. Pyramidikuvio (kuvio 1) mallintaa toimintaa,

jossa kansainvälinen, kansallinen, alueellinen, paikallinen ja koulun taso ovat mukana ja limittyvät eri tavoin. Kaiken toiminnan pohja on koulun oma toiminta. (Lehikoinen ja Mattila 2020.)



Kuvio 1. Pyramidikuvio. Unesco-oppilaitoksen toiminnan tasoja (Lehikoinen ja Mattila 2020).

Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta ja sen harjoittelukoulut (Normaalikoulun Linnanmaan ja Koskelan yksiköt) ovat olleet mukana Suomen Unesco-ASPnet-koulujen toiminnassa pitkään ja toteuttaneet sekä yhteisiä että omia projekteja Unescon vuositteisten ja ajankohtaisten eettisten teemojen myötä.

Kantavana teemana tiettyyn ajankohtaiseen ilmiöön keskittyvissä projekteissa on vahvasti eettinen näkökulma taidekasvatukseen ja taiteen merkitys merkityksellisen kokemuksen mahdollistajana. Yksikkömme musiikilliset Unesco-projektit ovat olleet säveltämiskasvatukseen liittyviä, opiskelijoiden ryhmäsävellyksiin pohjaavia ja yleisöä osallistavia monitaiteisia, ilmaisullisia kokonaisuuksia. (Ervasti 2003; 2011; 2013; 2017; 2018, Ervasti, Muhonen ja Tikkanen 2013; Ervasti, Tenhu ja Heikkinen 2022.) Uusimpana toimintatapana on musiikillinen kirjavinkkaus- formaatti, jossa musiikillisessa kulttuurikasvatusprojektissa tutustutaan tiettyyn lasten tai nuorten kirjaan, ja kirjan pohjalta sävelletty musiikkiesitys toivottavasti innostaa oppilasta koko

kirjan lukemiseen.³

Unesco-toiminta Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan musiikkikasvatuksessa

Osana Unescon-kouluverkostotoimintaa Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan musiikkikasvatuksen opinnoissa toteutettiin monitaiteinen luovan toiminnan *Veden eri olomuodot* -projekti vuonna 2022. Tämän kulttuurikasvatuksen liittyvän projektin toteuttivat musiikkikasvatuksen pää- ja sivuaineopiskelijat. Projektissa oli mukana musiikin lyhyen sivuaineen (25 op) 17 opiskelijaa ja musiikin aineenopettajakoulutuksen 19 opiskelijaa. Projektin pääteemana oli ilmastonmuutos ja veden eri olomuodot, mutta siihen integroitui myös ympäristökasvatukseen liittyvä projekti, joka puolestaan liittyi ekomusikologiseen tutkimusperinteeseen.

Ekomusikologia on ympäristökriisien motivoima kriittisen musiikin tutkimuksen osa-alue, joka tutkii musiikkia ja äänellistä kulttuuria ihmisen ympäristö- ja luontosuhteen indikaattorina pyrkimyksenä ihmisen arvojen ja toiminnan muuttaminen ympäristön kannalta kestävämpään suuntaan (Torvinen 2012, 29).

Torvisen ja Välimäen (2019) mukaan ekomusikologisen tutkimuksen alueet ovat laajoja ja osittain limittäisiä. Veden eri olomuodot -projektissa voidaan nähdä seuraavia ekomusikologisen tutkimuksen alueita:

- (1) *Luonto- ja ympäristöaiheiset musiikkiteokset ja -esitykset, musiikkitapahtumat ja musiikilliset käytännöt.* Opiskelijat tekivät lapsiyleisölle soveltuvia ilmastonmuutokseen liittyviä lauluja, joissa oli osallistavaa toimintaa yleisön kanssa, kuten yhteinen leikki tai mukaan tulo laulamissa.

³ Lastenkirjallisuutta on musiikillisissa kulttuuriprojekteissa tutkittu muun muassa Finlandia-palkituilla lasten- ja nuorten kirjallisuuspalkituilla teoksilla, joissa kirjan kuvitus tekstin lisäksi tukee säveltämisprosessia. (Ks. Jalonen, R. & Louhi, K. Tyttö ja naakapuu. 2006. Tammi.)

- (2) *Yksittäisten muusikoiden ja muusikkoverkostojen toiminta ympäristökysymysten kannalta.* Projektissa oli mukana lastenmuusikkoduo Soiva Siili, joka myös toimi opettajana säveltämistyöpajoissa. Duo on kehittänyt oman lorusta laulupajaan-opetusmetodin (ks. Ervasti, Muhonen ja Tikkanen 2003, 265–268).
- (3) *Musiikin sovellukset ympäristöaktivistisessä toiminnassa.* Kaikki sävellykset tallennettiin ja nuotinnettiin myöhempää pedagogista käyttöä varten, jos opiskelija oli antanut käyttöluvan materiaalin käyttöön.
- (4) *Musiikit ja musiikilliset käytännöt, jotka pyrkivät luovilla taiteellisilla tavoilla edistämään ympäristöllisesti kestävämpää elämäntapaa.* Sirkusta ja nykytanssia yhdistävä duo KatJared toi kehollisesti esille laulujen tekstien ja tunnelman merkitykset itse esitystilanteessa omana tulkintanaan (ks. kuvat 1 ja 2).
- (5) *Musiikin ja luonnon/ympäristön suhde yleisesti.* (Torvinen ja Välimäki 2019, 9–11.) Musiikin mukaantulo luo eettisen näkökulman, jossa ei ole tarkoitus lisätä osallistujien ympäristöahdistusta, vaan tuoda ilmiö esille turvallisessa ilmapiirissä, toivon ja huolenpidon näkökulmasta. Näin huomioidaan eri ikäiset toimijat.

Saimme projektiin mukaan sekä taiteen että tieteen ammattilaisia, joilla oli myös vahva pedagoginen osaaminen. Täten tiimityöskentely eri kulttuuritoimijoiden kanssa mahdollistui samalla kun työskentelyn tavat monipuolistuivat eri alojen asiantuntijuuksien myötä. Tällainen työskentelytapa on vahvasti kulttuuriopetus suunnitelman tavoitteita myötäilevä. Projektin teemaan tutustuttiin muun muassa ilmastoon liittyvien artikkelien, omien muistojen ja kehollisten harjoitteiden kautta. Sirkusduo KatJared toi toimintaan mukaan kehollisuuden ja kehon muistiin liittyviä toimintatapoja säveltämisen ja teeman tueksi, kuten palaamalla opiskelijoiden lapsuuden talviin, jotka tuotiin näkyviin duon liikeilmaisuna. Soiva Siili -lastenmuusikkiduo toimi laulujen sävellysprosessin tukijana. Luonnontieteellisen tiedekunnan kemian professori Jouni Pursiainen toi prosessiin mukaan luonnontieteeseen liittyviä puheenvuoroja osana työpajoja. Pursiainen oli

Kuva 1. Ilmastopeikko.
Kuva: Erkki Haataja.



mukana myös loppukonsertissa haastateltavana ilmastomuutokseen liittyen. Haastattelukysymykset muotoiltiin koululaisten näkökulmasta. Loppukonsertin yleisönä olivat lähikoulujen oppilaat ja yliopiston opiskelijat sekä henkilökunta.

Projektin tärkeänä osallistavana teemana oli yhdistää eri koulutusohjelmien opiskelijoita ja muodostaa uudenlaisia tiimejä, jotka toimivat myös malleina opiskelijan työelämää ajatellen. Projektin aikana opiskelijat vastasivat kolmiosaiseen kyselyyn. Kysely toteutettiin projektin alussa, sen keskivaiheilla ja projektin loppuksi. Kyselylomakkeet koostuivat puoliavoimista kysymyksistä, jotka liittyivät projektin merkitykseen



Kuva 2. Ilmastopeikko kasvaa. Huoli kasvaa.
KatJared-tanssisirkus-duo. Kuva: Erkki Haataja.

opiskelijalle itselleen sekä tämän ammatilliselle kasvulle kohti kulttuurikasvattajuutta. Lomakkeessa opiskelijoilta pyydettiin kirjoittamaan omia narratiiveja kysymykseen liittyen (kirjoitusohje: “kirjoita vapaasti jokaisen kysymyksen jälkeen”).

Nostan seuraavassa esille opiskelijoiden lyhyitä narratiiveja projektin teemaan liittyen kestävän kulttuurikasvatuksen näkökulmasta. Kirjoitan lyhyet kertomukset kokonaisuuksina, jotta opiskelijan oma ääni tulee näkyville. Ensimmäinen kysely koostui kysymyksistä, joista nostan esille ilmasto-temaan ja sen pedagogiikkaan liittyviä pohdintoja projektin ollessa aluillaan.

Olin aloitussession jälkeen todella motivoitunut ja täynnä ideoita. Aloitus oli hyvin ajatuksia herättelevä ja kosket-

tava. Myös keinot, joilla omia muistoja käsiteltiin, saivat heti biisinkirjoittajan näkökulmasta aivot raksuttamaan. (Opiskelija 1)

Aloitussessio oli inspiroiva. Siitä sai jo pieniä idean palasia. Tykkäsin kehollisista toimintatavoista toisessa työpajassa. Se vie tavallaan lähemmäksi lapsia ja lapsen kokemusta elämästä. Projektin aihe on tärkeä, mutta aika haastava. (Opiskelija 8)

Projektin keskellä, prosessin aikana, opiskelijat vastasivat toiseen kyselylomakkeeseen, jossa käsiteltiin projektin konkreettista etenemistä, ja näin jää pois tästä luvusta. Projektin jälkeen toteutuneessa kolmannessa kyselylomakkeessa alakysymyksenä oli, miten projekti on lisännyt tietoisuutta ilmastonmuutoksesta ja siihen musiikin keinoin vaikuttamisesta. Reflektiossa pohdittiin myös mitä itse projektin teema on merkinnyt itse opiskelijalle ja osana hänen ammatillista kulttuurikasvattajuuttaan sekä siihen liittyviin valmiuksiin tiimityöskentelyyn liittyen.

Kappaleiden säveltäminen ilmastonmuutokseen liittyen on ollut hyvin silmiä avaavaa. On ollut ihanaa miettiä asioita lapsen näkökulmasta ja tajuta, millä tavalla lapset ovat konkreettisia ja ratkaisukeskeisiä ollessamme näin ison ongelman äärellä. Kuka pelastaakaan maailman rakentamalla ötökkäpesän tai kierrättämällä. (Opiskelija 2)

Projekti on auttanut hoksaamaan, miten monesta eri kulmasta aihetta voi lähestyä. Ilmastonmuutos aiheena ei ole keveimmästä eikä missään nimessä helpoimmasta päästä, ja olikin mahtava nähdä konsertissa niin monta erilaista lähestymistapaa – niin sanoitusten kuin melodioidenkin saralla. Koen henkilökohtaisesti, että haastavat ja monimutkaiset globaalit ilmiöt on yleensä parempi ottaa lasten kanssa käsittelyyn mukavalla tavalla, kuten taiteen kautta. Lisäksi tärkeää on aiheen tuominen mahdollisimman arkiseksi ja lähelle lapsia itseään, mikä mielestäni konsertin kappaleissa onnistuikin mainiosti. (Opiskelija 8)

Reflektioissa tuli vahvasti esille, miten haastavan ja moniulotteisen globaalien teeman käsittely taiteen kautta toi ilmiön helpommin lähestyttäväksi ja osaksi osallistujien arkitodellisuutta. Uutta luovan musiikkikasvatuksen merkitys oli vaikuttava tuoden projektin lähelle opiskelijan omaa kehittyvää musiikkisuhdetta. Tiimityöskentelyn ja siihen liittyvän oppilaan tuntemuksen sensitiivinen merkitys tuli merkittävästi esille useissa pienkertomuksissa.

Jokaisen mukanaolijan tulee kokea tulleeensa kuulluiksi ja tärkeäksi osaksi ryhmää sekä kantaa kortensa kekoon yhteisen tavoitteen taivoittamiseksi. (Opiskelija 10)

Myös tulevaisuuteen orientoituminen tulevana musiikkikasvattajana tuotiin esille, se miten

tiimityöskentely tukee koko työyhteisön toimintaa, tuo uskallusta tuoda omia ehdotuksia esille, ja antaa toisten ehdotuksille tilaa. (Opiskelija 12)

Projektista tehtiin tutkimusta myös muiden tutkijoiden osalta. Sutela (2023) tarkastelee artikkelissaan projektin säveltämiseen liittyneitä prosesseja ekososiaalisen teorian pohjalta.

Lopuksi

Tämä teksti pohjautuu osin Opetushallituksen ja kuntien kulttuurikasvatukseen liittyvään pedagogisesti suuntautuneeseen materiaaliin kulttuuriopetussuunnitelmien osalta. Näissä dokumenteissa ei varsinaisesti viitata kasvatustieteen tai taidekasvatuksen tutkimuksiin. Ajankohtaista aihepiiriä syventävä kasvatustieteellinen ja taidekasvatuksellinen uusi tutkimus on kuitenkin merkittävässä osassa tämän tutkimuskentän osalta. Kestävän kulttuurikasvatuksen, tiedostavan taidekasvatuksen, ekososiaalisen taidekasvatuksen ja ekomusikologian määrittely muodostuu useasta toisiaan läpäisevästä käsitteestä ja vaihtelee tieteen paradigmojen osalta eri käytännöissä ja toimintatavoissa. Alla oleva kuvio 2 tarkentaa aiemmin kuvattua Unesco-pyramidia käytännön toimijuuden osalta Veden eri olomuodot -projektissa. Yksikkömme pitkäaikainen toiminta osana Unesco-oppilaitostoimintaa on antanut mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä eri toimijoiden kesken, erityisesti harjoittelukouluissa, joille Unesco-toiminta on osa koulun vuosittaista kulttuuripolkua osana opetussuunnitelmaa.

Taiteen ja tieteen toiminnallinen yhdistäminen tuli esille esitellyssä projektissa. Toiminta lähensi eri tiedekuntien yhteistyömahdollisuuksia. Taiteellis-tieteellisen projektin reflektio syvensi eri toimijoiden kanssa toteutetun, uutta luovan toiminnan merkitystä.



Kuvio 2. Veden eri olomuodot -projektin vaikuttavuus Unesco-toiminnan näkökulmasta

Musiikkikasvatus on alati muuttuvassa liikkeessä kehittyvine toimintamuotoineen suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan. Tässä tekstissä kuvattu kulttuurikasvatustoiminta ja projekti osoittavat, että myös taidekasvatuksen ja laajemmin kulttuurikasvatuksen piirissä on tarve käsitellä kestävyiden haasteita, kuten ilmastonmuutosta. Foster, Salonen ja Sutela (2022) nimeävät ekososiaalista kestävyttä tukevalle taidekasvatukselle kolme ulottuvuutta, jotka ovat kehollisuus, kuvittelu-kyky ja huolenpito, hoiva. Ihmiselämään liittyvä ihmiskeskeinen ajattelu laajentuu näin osaksi planetaarista, kaiken elämän näkyväksi tekevää, kestävyystietoista ja toivoa vahvistavaa taidekasvatusta. (Foster ym. 2022). Huolenpito käsitteenä nousee vahvasti esille osana kestävästä taidekasvatusta ja monimuotoista luontosuhdetta, ja näin osana muuttuvan maailman ymmärtämistä ja siitä huolehtimista. Liitteenä (Liite 1) olevan projektissa sävelletyn laulun teksti tuo esille tuon huolenpidon, johon lukija tai kuulija voi samaistua.

Lähteet

- Abril, Carlos R. ja Kelly-McHale, Jacqueline 2016. Thinking about and responding to culture in general music. Teoksessa Abril, Carlos R. ja Gault, Brent M. (toim.) *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints*. New York, NY: Oxford University Press, 241–263.
- Arbeiter Maja ja Buèar Jana 2021. *Transformatiivinen koulutus. Koulutus muutoksen välineenä*. Oppaat ja käsikirjat 2021:6. Helsinki: Opetushallitus.
- Gomeseria, Ronald Valledor 2019. *The Concept of Culture*. Saatavissa: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/7AJZE> (luettu 12.4.2023).
- Ervasti, Marja 2003. *Lorutan laulun, sävellän sillan, piirrän partituurin, äänikuvitan kertomuksen. Musiikillinen keksintä osana sovellettua Orff-pedagogiikkaa*. [Lisensiaatin tutkielma.] Oulu: Oulun yliopisto.
- Ervasti, Marja 2011. Kuuntelukävelyjä, mielikuvia ja soivia värejä. Aistikaas. Teoksessa Dekker, Outi (toim.) *Oulun taidemuseon julkaisuja 55*. Oulu: Oulun taidemuseo, 28–30.
- Ervasti, Marja 2013. Musiikillisia sormenjälkiä. Teoksessa Ojala, Juha ja Väkevä, Lauri (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen*, Helsinki: Opetushallitus, 117–128.
- Ervasti, Marja 2017. Äänikävelystä sävellykseksi. Teoksessa Hartikainen, Suvi (toim.) *Reseptejä säveltämisen ohjaukseen*. Metropolia Ammattikorkeakoulu. Saatavissa: <http://mikrokirjat.metropolia.fi> (luettu 12.4.2023).
- Ervasti, Marja 2018. Oman elämänsä soundtrack. Äänikasvatuksen mahdollisuudet osana säveltämiskasvatusta. Teoksessa Granö, Päivi ja Hiltunen, Mirja ja Jokela, Timo (toim.) *Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina*. Rovaniemi: Lapland University Press, 226–249.
- Ervasti, Marja, Muhonen, Sari ja Tikkanen Riitta 2013. Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Juntunen, Marja-Leena ja Nikkanen, Hanna M. ja Westerlund Heidi (toim.) *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 246–291.
- Ervasti Marja, Tenhu, Tapio ja Heikkinen, Hannu 2022. TAIKA: Taiteen kokemiseen liittyvän tiedon merkitys opettajaksi opiskelevan koulutuspolulla. *Kasvatus* 53 (2), 187–194.
- Foster Raisa, Salonen, Arto O. ja Sutela, Katja 2022. Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehitys: Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota. *Kasvatus* 53 (2), 118–129.
- Helsinki Biennaali 2022. Saatavissa: <https://helsinkibiennaali.fi/artist/janet-cardiff-george-bures-miller> (luettu 12.4.2023).
- Hiltunen, MirjaRuokonen, Inkeri ja Tervaniemi, Mari 2022. Tiedostava taidekasvatus. *Kasvatus* 53 (2), 113–117.
- Honkala, Nina ja Laitinen, Liisa 2017. *Näkökulmia taiteen ja kulttuurin tutkituista vaikutuksista*. Artikkelit. Sitra. Saatavissa: <https://www.sitra.fi/artikkelit/nakokulmia-taiteen-ja-kulttuurin-vaikutuksiin> (luettu 12.4.2023).
- Honkala, Satu ja Tuominen, Ritva 2022. *Kulttuurin kolme tasoa*. Saatavissa: www.oph.fi/fi/oppimateriaali/miina-ja-ville-opettajan-oppaita/miina-ville-ja-kulttuurin-arvoitus-7 (luettu 12.4.2023).

- Kelly-McHale, Jacqueline 2016. *Why music education needs to incorporate more diversity*. Saatavissa: <https://nafme.org/music-education-needs-incorporate-diversity/#:~:text=In%20fact%2C%20music%20curriculum%20can%20be%20an%20ideal,that%20supports%20learning%20through%20and%20about%20other%20cultures> (luettu 12.4.2023).
- Kulttuuriopetussuunnitelma Kompassi 2022. Saatavissa: <https://www.jyvaskyla.fi/kulttuuriaitta/varhaiskasvatus-ja-koulut/kompassi> (luettu 12.4.2023).
- Laine, Marja 2019. *Kohti kulttuurisesti kestävää kasvatusta. Kulttuurisesti kestäväin kasvatuksen määrittäminen ja siihen liittyvät tulevaisuuden tarpeet*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 65. Helsingin yliopisto.
- Lehikoinen, Petri ja Mattila, Paula 2020. Unesco-ASPnet-kouluille. Unesco-ASPNET-koulujen toiminnan kehittäminen. Tiedote. 14.2.2020. Opetushallitus.
- Morales Morales, Daniel ja Ruggiano, Carie ja Carter, Cee ja Pfeifer, Kimberly J. ja Green, Keisha L. 2020. Disrupting to sustain. Teacher preparation through innovative teaching and learning practices. *Journal of Culture and Values in Education* 3 (1), 1–20.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (luettu 12.4.2023).
- TPOPS 2017. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikki-taiteen-perusopetuksessa-2017> (luettu 12.4.2023).
- O'Sullivan, Edmund, Morrell, Amish ja O'Connor, Mary Ann 2002. *Expanding the boundaries of transformative learning: Essays on theory and praxis*. New York, NY: Palgrave.
- OHCHR 2021. *World Programme for Human Rights Education*. Saatavissa: <https://www.ohchr.org/en/issues/education/training/pages/programme.aspx> (luettu 12.4.2023).
- Oulun kaupungin kulttuuriopetussuunnitelma 2022. Saatavissa: https://www.ouka.fi/documents/1257266/3520222/liite8_oulu_n_kaupungin_kulttuuriopetuksen_suunnitelma.pdf/f5c99c12-f804-40ac-ac36-8501d57fda30 (luettu 12.4.2023).
- Perälä, Mika ja Weintraub, Daniel 2022. Kulttuurinen vallankäyttö. Saatavissa: www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/kulttuurinen-vallankaytto (luettu 12.4.2023).
- Pirnes, Esa ja Tiihonen, Arto 2010. Hyvinvointia liikunnasta ja kulttuurista Käsitteiden, kokemusten ja vastuiden uusia tulkintoja. *Kasvatus ja aika* 4 (2), 203–235.
- Porin kaupungin kulttuuriopetussuunnitelma 2013. Saatavissa: <https://www.pori.fi/intopolku/kulttuuripolku/mika-kulttuuripolku/porin-kaupungin-perusopetuksen> (luettu 12.4.2023).
- Salonen, Arto O. 2019. Is Sustainability about Education for Life Satisfaction? *Sustainability* 11 (3), 612.
- Siirilä, Jani, Salonen, Arto O., Laininen, Erkka, Pantsar, Tytti ja Tikkanen, Jukka. 2018. Transformatiivinen oppiminen antroposeenin ajassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 20 (5). Saatavissa: <https://journal.fi/akakk/issue/view/5781> (luettu 12.4.2023).
- Sutela, Katja 2023. Shapes of water—A multidisciplinary composing project visioning an eco-socially oriented approach to music education. *Research Studies in Music Education* 0 (0). Saatavissa: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1321103X231155020> (luettu 12.4.2023).
- Torvinen, Juha 2012. Johdatus ekomusikologiaan. Musiikintutkimuksen vastuu ympäristökriisien aikakaudella. Rautiainen-Keskustalo, Tarja ja Kontukoski, Maija (toim.) *Etnomusikologian vuosikirja 24*. Helsinki: Suomen Etnomusikologinen Seura, 8–34.

Torvinen, Juha ja Välimäki, Susanna 2019. Johdanto. Musiikki, luonto ja ekomusikologia. Teoksessa Torvinen, Juha ja Välimäki, Susanna (toim.) *Musiikki ja luonto. Soiva kulttuuri ympäristökriisin aikakaudella*. Turku: UTUkirjat, Turun yliopisto, 1–24.

UNESCO ASPnet – Associated Schools Network Unesco-kouluverkosto. 2022. Saatavissa: www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/unesco-kouluverkosto-associated-schools-network-aspnet (luettu 12.4.2023).

Unesco-opas. 2022. Saatavissa: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368992> (luettu 12.4.2023).

Vihreälehto, Ira 2022. *Agenda 2030 ja kulttuurisesti kestävä kasvatus*. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/mita-kulttuurisesti-kestava-kasvatus> (luettu 12.4.2023).

Pieni toivo

A1 $\text{♩} = 90$ *Balladin tapaan*

G Hm G Hm

1. On ko tal - vel-la lun-ta Saa - kolap-set luis-tel - la?

5 G A Hm D G A D

Vai nä-en-kö vain pa-haa un - ta? Muut-taa-ko kur-jet ol-len - kaan?

A2

9 G Hm G Hm

2. Teh-das pus-kee mus-taa us-vaa. Niin kan-nat-taa - ko-kier-rät - tää?

13 G A Hm D G A Hm C C

Poi-min-ko e-nää mus-ti koi-ta kaan? Mis-sä nyt var-pu vi-ser tää?

B (kertosäe) *Humppa*

18 D C D C

Toi - voa on niin kau - an kuin on tah - toa__

22 D C C G D

ja tah - toa on__ niin kau - an kuin on lap - sia__ -

Liite 1. Veden olomuodot-projektissa sävelletty laulu *Pieni Toivo*. Sävellys ja sanoitus Hautala, H., Lesonen, N., Pentikäinen, S. ja Valta, J. Osa sävellyksestä.

Abstracts

Marja-Leena Juntunen and Heidi Partti
Music education in change: Introduction

Change has been chosen as the central concept in this edited volume on music education. In the chapters of the book, change relates to the need to respond to the many global and societal phenomena and challenges relevant in the current era of the 2020s. These phenomena and challenges affect and bring about transformations in different areas of life and society, including the structures and guidelines of (music) education, the theories framing music education practices, cultures, and contexts, as well as the thinking, attitudes and ways of working by those involved. This book aims to highlight current shifts, trends, goals, and practices in the field of music education that either actively seek to address or otherwise interact with current changes and/or global and societal challenges.

The book is based on research and is intended as a source material for music education studies and continuing education, as well as a handbook for practitioners and other stakeholders in the field. The book consists of 23 peer-reviewed chapters, which together provide an overview of the phenomena, issues, and considerations related to the multiple changes that have been considered particularly central by music education researchers and pedagogues in recent years.

The book is divided into five parts. The first part explores the role and potential of music education in building a responsible relationship with the world. The second part considers the implementation of the legislation and national core curricula that frame music education, and discusses how equity, inclusion and meaningful participation can be enhanced in music education practices. The third part focuses on diverse practices in various music education settings. The fourth part considers change from the perspective of the expanding professionalism in music

education. Finally, the fifth part of the volume contains three project descriptions providing practical examples of how music education can contribute to efforts of building a sustainable future.

PART 1:

Towards responsible relationship with the world

Pirkko Paananen

Ecocritical music education research and musical ecoliteracy

Ecocritical educational thinking evolves from rethinking educational perceptions and values related to the relationship and well-being of mankind and nature, which are required to ensure the continuity of life on earth (Salonen and Bardy 2015; Salonen and Joutsenvirta 2018; Värri 2018). It leads us to re-evaluate society, history, values and the direction of development from the music educational perspective. The aims of sustainable music education are connected broadly to different forms of musical engagement as well as the institutional cultures of local schools. In addition, an ecocritical reexamination of acoustic environments and our relationship with music leads to novel definitions of music itself.

This chapter outlines the aims of ecologically sustainable music education from ecosocial education theories on one hand and ecomusicological research on the other. Ecosocial philosophy forms a broader societally oriented context for ecocritical music education. Ecomusicology, which stems from humanistic musicology, ethnomusicology and acoustic environment research, forms the basis of music-specific ways to develop ecological consciousness and ecoliteracy. The aims of ecocritical music education are derived from both aforementioned research traditions. As a result, a novel model of musical ecoliteracy is presented.

Keywords: Ecocritical, music education, musical ecoliteracy, ecomusicology, sustainability

Marja-Leena Juntunen

Embodiment as theory, basis for music learning and starting point for the responsible relationship with the world

The chapter discusses embodiment as a philosophical and theoretical foundation for music education, a basis for learning and teaching music, and the starting point for a relationship with the world. Embodiment here refers to the integration of the physical body, mind and emotions, challenging traditional approaches that treat the human being as a mind or body. In recent years, research into various fields has brought a wealth of new insights into the role that the body, body movement and embodied experience play in music perception, learning and interaction. In music education, pedagogical orientations based on functional and embodied experiences are increasingly exploited. The body and embodiment also play a wider role in how we make sense of the world, what meanings are constructed for us and how we relate to other people, other beings and the environment. Musical activity enables embodied interaction in which we can understand each other non-verbally through sounds, gestures, listening and bodily sensation, and which forms the primary bases for profound mutual understanding and even ethical thinking. In this era, where people, states and ideologies are often pitted against each other, mutual understanding and empathy are the key resources for improvement. The author suggests that through embodied participation, interaction and learning in music/arts education, learners can awaken and become aware of their embodied connection to others and the world, strengthening their compassionate and responsible relationship with them. Practical ideas for music educators on how to take embodiment into account in teaching are offered towards the end of the chapter.

Keywords: Embodiment, embodied interaction, music education, body movement, responsible relationship with the world

Olli-Taavetti Kankkunen

Music education as a promoter of dialogic listening and ethical collaboration

This chapter examines the task of music education in basic education from the perspective of listening education. The goal is to increase the understanding of dialogic listening as an ethical activity in the context of music education. The purpose is to promote awareness of the communal and ethical importance of listening in everyday school life, education and learning, and to encourage the continuous practice of listening skills in the school community.

Music education is basically education for listening, i.e. listening education. Based on the value base of basic education and the tasks of teaching and education, the task of music education can be broadly understood as listening education for interaction skills, music and soundscape. In the school community, music educators, who are primarily responsible for teaching listening to music and the sound environment, can also take more responsibility for promoting interaction skills related to listening.

The assumption of listening education is that listening to other people, music and soundscape is fundamentally an activity subject to ethical criteria. Listening education is thus value education, the goal of which is that students learn to listen ethically not only to music and the soundscape but also to each other. Listening competence, which refers to the ethics of listening and expresses the listener's level of competence in a listening situation, is suitable as the fundamental overarching concept of teaching and evaluating listening skills in basic education.

The basis of the ethics of working together is a dialogic encounter. Ethically working together requires dialogic listening, which is also a condition for democratic cooperation. By teaching a dialogical listening attitude, music education fulfils the social task of basic education related to supporting democracy. The perspectives of an ethically sustainable future and culture related to communication, consumption and well-being are also central in the music of basic education.

Keywords: music education, listening education, dialogue, dialogic listening, democracy, empathy, ethics, working together

Suvi Saarikallio

Emotional experiences of music as builders of agency and well-being

The active and natural presence of the emotional level of experience is, from an educational perspective, a special feature of music. Musical emotions are being actively studied, and this article discusses what music and emotion research can potentially provide for music education. Music can reach the world of emotional experiences in multiple ways: it can be a tool for allowing concrete sound expression for personal feelings or it can be used to create an emotional sense of group cohesion at the level of bodily affective experiences. However, music does not automatically function as a positive resource for emotionality, interaction and well-being, but the use of the emotional potential of music requires the music educator to be sensitive and open to critical reflection. At best, knowledge and understanding of the emotional power of music can be an excellent tool for advancing music education in the direction of building a socially sustainable future.

Keywords: Music education, emotions, emotional skills, potential, social resilience

PART 2:
Towards equity, inclusion and meaningful participation

Marja Heimonen
Music rights

This chapter aims to explore music rights in the ever-changing context of music education. Music rights can be seen as part of cultural rights. On one hand, they are determined by legislation and the national core curricula governing music education based on law. On the other hand, they are determined by international agreements, visions and other kinds of *soft law* that are often obeyed *de facto* although they are not actually legally binding.

Music education and music educators are understood here in a broad sense. Music education refers to general music education in elementary and upper secondary schools and to basic arts education in music schools. Music educator refers to a school music teacher, instrument pedagogue or early childhood music educator, for example. Music education also includes the training of future music educators in the process of teacher training. Music rights are relevant for artists in the performing and creative fields, such as singers, musicians and composers, as well as their trainers.

In a changing and increasingly internationalized music education, awareness of music rights is important since rights are realized through practical actors, such as music educators, in their teaching. Current questions related to music education research and teaching practice include the following: How are the rights of indigenous peoples and minorities considered in music education? How does rapidly developing music technology affect the field of music education? Finally, visions of music rights for future music education are presented.

Key words: music education, music rights, law, soft law

Inkeri Ruokonen

Early childhood music education offers opportunities to build a sustainable future

This chapter looks at the aspects of children's music education related to recent curricular reforms and changing operational culture in early childhood education and pre-primary education. The foundation of ecosocial education and all subsequent musical learning is created in early childhood education and pre-primary education. Music can also be used to highlight values related to nature and cultural sustainability. This is why the strengthening of the quality of music education at the beginning of this path of education is linked to the child's equal right to learn music in the early education offered to him. The Right to Learn development programmes aim to secure an equal start for learning by improving quality and equality in early childhood education and care (ECEC) to promote the educational equality and well-being of the child by reducing and preventing learning differences and strengthening support for learning. The article highlights the results of the most recent ECEC evaluation report for FINEEC (2021) and examines the reports' development proposals. Early childhood music education and diverse forms of expression combine holistic physical, intuitive and rational activities. Through music, painting, dancing, fantasy games or drama, children are free to create new interpretations of reality that broaden the world's image. Music and the arts can maintain the enchantment and unique ability of wonder through a lifetime. Therefore, music and arts education are at the heart of sustainable education and ecosocial education.

Keywords: Early childhood music education, curriculum, curriculum reform, operational culture, sustainable future

Ulla Pohjannoro, Juha Ojala and Jyrki Lähteenmäki
**Developments and current issues for assessment in Finnish
publicly funded music institutes from the 1960s to the 2020s**

In this chapter, we look at changes in curriculum thinking in publicly funded music institutes, especially regarding their assessment cultures. We recognize the ongoing tensions built into the system. On the one hand, the Act on Basic Education in the Arts imposes on music institutes the difficult-to-reconcile dual role of educating amateurs and those eligible for vocational studies in the field. On the other hand, the tension is reflected in a gradual shift from the *lehrplan* tradition towards the Anglo-American curriculum approach. Subsequently, the educational practices developed, in terms of educational content and teacher autonomy, are geared more towards learner-centred learning and the ethos of multiple assessments.

Concurrently, the master-apprentice system in vocal and instrumental studies moved to a goal-oriented and fixed learning path with stage-to-stage progression, according to level examinations with a fine-grained grading scale. The number of non-motivated pupils increased, and the long-standing tension between hobbyists and those heading for vocational education became an issue of equality. The question was raised as to whom music institutes should be primarily aimed at: talented native Finns or equally talented people with different levels of disability and, for example, immigrants?

Our analysis of a sample of the new curricula introduced in 2018 shows how the assessment culture is clearly shifting towards more diverse practices that better recognize the learners' own aspirations. The freedom in curriculum planning and assessment challenges the music institute teachers and pupils of the 2020s for continuous (peer) negotiation in assessment areas and criteria. Our conclusions suggest the need for the next national core curriculum designers to reflect on the obviously increased need to respond to the lack of adequate instrumental education to meet the needs of the most motivated young musicians who want to apply for higher education music studies and progress to professional careers.

Keywords: Assessment, basic education in the arts, Finnish music institutes, instrumental learning and teaching, music education, national core curriculum

Heidi Elmgren

Challenges to equality in changing music schools

The chapter explores the challenges posed for equality or equitable treatment in Finnish music schools. The chapter is based on two peer-reviewed articles and one article still in review, written by the author. Equality in this chapter is defined as the non-discrimination and equal treatment of music school students. Equal treatment does not necessarily mean treating everyone identically; instead, it is important to consider students' different needs when making choices, including teaching methods.

Her previous research suggests problems caused by what she has termed 'meritocratic exclusion' in music schools. This means excluding and including students from different activities based on their perceived skilfulness. Four types of meritocratic hierarchies (Elmgren 2019) have been extracted from texts written by former music school students. The hierarchies may cause the excluded students to become discouraged from their studies. There may also be difficulties in attaining recognition in music schools (Elmgren 2021), which refers to practices where students are not recognized as being able to learn and develop in their studies, as creative agents or as worthy negotiators in matters that concern their music studies or their future plans.

It has been shown in multiple studies that it is vital for music schools to develop their teaching and practices to keep fulfilling their societal tasks as national service providers in music education. The new core curricula for music education in effect since 2018 offer music schools many useful tools to help bring about needed changes. However, the new core curricula are not perfect and need to be applied with care and reflection to create not only formal but also substantial equality in music schools.

Keywords: Equality, meritocratic exclusion, music schools, core curricula

Tuulia Tuovinen

Children's inclusion in music schools as part of basic education in the arts system

The recognition and awareness of the United Nations Convention on the Rights of the Child as a binding legal human rights agreement has increased Finnish public administrations' efforts to take into account the perspectives of children at all levels of public administration and in all forms of public service. This chapter discusses children's inclusion in publicly funded Finnish music schools, both in terms of how institutions can create conditions for children's inclusion in policy processes and the potential challenges to children's inclusion within these public institutions. In this chapter, inclusion is defined as a child's right to influence matters related to her own life, as well as democracy concerning herself, based on Finnish legislation and the United Nations Convention on the Rights of the Child. One central issue that impacts children's choices in music school decision-making is identified as rooted in the music school study paths that were designed to prepare students for entrance to higher education. The policy has narrowed the room for local decision-making by reducing the potential plurality of choice in music-making. Historically, students' progress in their studies according to the designed study path was also monitored through intermediate examinations, success in which determined the continuation of the students' right to study in music schools. As institutions continue to seek solutions to provide space for children's voices, it is important to consider whether this information is accepted as part of decision-making and what the potential hindrances to children's recognition as rights-holders are.

Keywords: Participation, children, music schools, inclusion, decision-making

Laura Huhtinen-Hildén

**Music education in the landscape of advancing social inclusion,
meaning and possibilities**

The chapter focuses on possibilities that music education may open for advancing inclusion, meaningfulness and creating hope for the future. Research related to social inclusion offers a wider horizon for unravelling the underpinnings of music education. In this chapter, the author applies the concept of social inclusion (Isola ym. 2017; Leemann ym. 2021) to depict the dimensions of experienced inclusion that may emerge in and through music education. Additionally, the characteristics and importance of pedagogically sensitive music education practices are discussed. The pedagogical sensitivity opens possibilities for experiences of togetherness and inclusion, where music activities can be viewed as accepting, including and inviting everyone to contribute. These experiences do not emerge automatically; rather, they need to be carefully facilitated and supported. By reflecting professional approaches, values and actions, music educators can navigate towards advancing social inclusion and meaningfulness in and through music education.

The global challenges are huge, and the possibilities of music education should be utilized to their full potential. Music education may open up special ways to bring people together, share experiences and foster feelings of empathy. Pedagogically sensitive music education can open up possibilities to see one's life, values and options for action from wider perspectives. The author argues that developing music education should be viewed in the wider context as advancing cultural well-being in society: making space to connect and contribute, express and experience meaningful existence by utilizing the whole creative and emotional capacity of individuals and communities increases sustainability and hope for the future.

Keywords: music education, pedagogical sensitivity, meaningfulness, hope for the future, social inclusion

Katja Sutela

Embodied agency promoting the equal inclusion of all

This chapter examines the perspectives and concrete ways in which inclusive music education as a part of social sustainability can be implemented. Inclusive music education refers to the equal participation of all pupils in musical activities. Equal participation for all pupils is a challenge in our current school system. Teachers across disciplines consistently report overcrowding, dwindling resources, increasing student diversity and special needs, and increasing bureaucracy. Music education that combines music and movement can enable the inclusion of students who need a lot of support in their participation and learning. By integrating bodily movement to music learning, which involves the multisensory and social nature of learning, Dalcroze-based music education can provide students with a variety of ways to demonstrate their musical knowledge and skills, without being skilful in musical instruments, theory or musical notation. Inclusive and Dalcroze-based music education is interpreted based on a feminist interpretation of the phenomenological understanding of the concept of embodied agency. Care as a form of ecosocial *bildung* can enable the inclusion of all pupils and thus contribute to a socially sustainable future in the context of music education.

Keywords: Inclusion, music education, embodied agency, Dalcroze, social sustainability, care

Tuulikki Laes

Music education supporting sustainable ageing

This chapter examines how ageing and the possibilities of lifelong learning are considered in music education and how the field could better meet the needs of an ageing society, both now and in the future. The chapter discusses through contemporary conceptualizations of ageing how older adults are portrayed in music education research, policy and practice. A perspective on sustainable ageing presents how

music education can offer new ways of producing social networks, creating meaningful experiences in the later stages of life, and change attitudes regarding the social status of ageing individuals. This can be made through, for example, public pedagogical activities and performances and through increasing intergenerational music education activities. In this way, ageing may be seen as a continuous, cumulative and systemic part of the life course and in relation to communal relationships between individuals and the environment. Finally, the chapter offers guidelines for music educators on how to support sustainable ageing by, for example, planning pedagogical activities that strengthen intergenerational dialogue and solidarity, becoming aware of one's own presumptions and stereotypical attitudes, supporting everyone's lifelong music learning regardless of age and ability, and practicing ecological responsibility to enable current and new generations to live on a healthy planet.

Keywords: music education, older adults, sustainable ageing, life-long learning

PART 3:

Towards diverse practices

Minja Koskela

Towards a more diverse music education through intersectional thinking

In recent years, many music education researchers have articulated the need to examine the equity of music education with respect to rapid demographic changes in society. Researchers have pointed out that music education does not happen in a void; instead, it gets its meaning in a systemic interaction with the surrounding society. Hence, in this article, the music classroom is understood as a sociocultural space where students and teachers play, sing and negotiate through and with

musical interaction, and where music has its own social and cultural role. The article concentrates on music teaching in a Finnish upper elementary school where popular music has a strong and hegemonic status. The hegemony of popular music is based on an idea according to which popular music is an especially democratic medium for music teaching. This article challenges the assumption of popular music as an automatically democratic music style by relying on Chantal Mouffe's idea of 1) democracy as something that entails a possibility of conflict and 2) conflict as a sign that democracy is alive and inhabited by pluralism. Furthermore, this article argues that by using intersectionality as a lens in music teaching, it is possible to recognize and cherish the multiple and intersecting identities of the students. The article exemplifies this kind of use of intersectionality with respect to 1) learning materials, 2) social interaction in the music classroom and 3) music teacher's self-reflexivity. Overall, the article argues that instead of focusing primarily on music style, music teachers could benefit by paying attention to the interactional context of the music classroom in which the music style is used.

Keywords: Music education, intersectionality, diversity, equity, popular music, hegemony

Katja Thomson

Thirdspace in music education

Geopolitical instability and societal conflicts around the world are part of the global sustainability crisis and have drastically increased migration, including forced migration into Europe. The resulting intensifying diversity has heightened the need for grassroots-level collaboration. This chapter suggests that in response to such a need, musical thirdspaces can become futures-oriented, explorative lived spaces for identity work and for building and maintaining relationships among people from different backgrounds. To illustrate this, the chapter uses the World In Motion ensemble (WIM) as an example. This ensemble, made up of refugees, higher music education students, and a music educator,

can be understood as a real-and-imagined musical thirdspace where different worldviews and musical traditions and understandings were negotiated in and through music. The chapter describes how, in WIM, thirdspace musicking enabled imagining possible worlds together and fostered a sense of belonging amid political tensions, thus providing an alternative to existing practices aimed at integration in diverse societies. At the same time, the open-endedness and ambiguity of the collaboration was artistically and socially demanding for all involved, including the music educator leading the ensemble. Reflecting on the possibilities and challenges of musicking in thirdspaces, as highlighted in WIM, the chapter argues that thirdspace musicking, because of its aim to reach beyond repertoire-centred, “policultural” approaches, has potential for music education that is concerned with sustainability.

Keywords: Thirdspace, music education, diversity, World In Motion ensemble (WIM), sustainability

Eeva Siljanmäki

Social sustainability through improvisation pedagogy

Social anxiety among pupils and inappropriate conduct towards teachers have increased significantly in recent years. Solutions to this social well-being crisis in school communities need to be found from the perspective of social sustainability to secure holistic well-being and a meaningful life for all. The chapter opens up how a pedagogical approach of improvisation can support the construction of a safe social learning environment and thereby facilitate well-being and learning. Improvisation is a universal capability and a natural and integral part of music-making. The diverse potentials of improvisation to support musical learning, experienced well-being and social competence have been identified in prior research. The author considers how the implementation of an improvisation pedagogical approach to music education can contribute to the safety experienced in school communities and, more broadly, to social resilience and sustainability. For this task, the specific characteristics and challenges of improvisation with exam-

ples from free vocal improvisation are examined and the possibilities of an improvisation pedagogical approach in developing social agency and social learning environments are discussed. The chapter starts by unravelling the role of interaction, social agency and the learning environment for learning and well-being, and more broadly, for building social sustainability. Then, the specificities and challenges of free improvisation are reflected on. Finally, the author suggests a pedagogical approach to bring about the specific potentials of improvisation and to bear on the construction of learners' social agency, the social learning environments of school communities and, more broadly, social sustainability.

Keywords: Improvisation, improvisation pedagogy, music education, singing, social agency, social sustainability, well-being

Vilma Timonen and Arja Kastinen

Folk musicians and singers as pioneers of culturally sustainable and educational music education

Several international and national policy documents, such as the UNESCO Convention for Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage (2003/2020), the Finnish National Core Curriculum for Basic Education (2014) and the National Core Curriculum for Basic Education in the Arts (2017), highlight the fostering of intangible cultural heritage in formal education. We focus our chapter on the musical heritage of the Finno-Baltic region and, more precisely, on *runosong culture*. By illustrating the particularities of music in the era of *runosong culture*, this chapter discusses the potential of *runosong culture* for culturally sustainable educational music teaching and learning. Even though the tonal world, which consists of only a few notes, offers inspiring starting points for producing and improvising one's own music for diverse learners, with this article, we want to open up ways to think about how we could take inspiration from the folk musicians and singers of *runosong culture* about the practices and philosophy of making music. We highlight the potential of *runosong culture* for democracy education and

the kind of education that promotes human dignity, equality and individual opportunities and enables dialogue in and with the world. By using the tools of *runosong culture*, music teaching could allow pupils and teachers to take ‘heritage agency’. This includes a critical examination of the phenomena of tradition, detecting the synthesis of the local and the global, and finding creative ways of adhering to heritage music and taking agency in being part of a living and vital heritage ecosystem.

Key words: intangible cultural heritage, music education, runosong culture, cultural sustainability, democracy education

PART 4:
Towards expanding professionalism

Heidi Westerlund

Ecopolitical professionalism in music education in times of crisis and uncertainty

The far-reaching and consequential problems that contemporary societies now face on a global scale are also challenging music educators to develop a greater tolerance for insecurity and a new kind of awareness of how the field can participate in sustainable development. This chapter proposes conceptual starting points for the foundation of an ecopolitical professionalism in music education by arguing that the crises we currently face require the field to challenge the narrow technical expert perspective and move towards an expanding view of professionalism that places an experimental attitude and a sense of ethical-moral responsibility at the centre of its practice. The chapter identifies some of the forerunners of ecological theorization in music education and then explores the requirements for ecopolitical professionalism: ethical and political *ecological awareness*, including an awareness of the negative and unwanted consequences of music education, a preparedness to see one’s own professional work as a field in *continuous struggle*

instead of a stable reality guided by fixed rules, *giving up the myth of the political and social neutrality* of music and questioning the value of creating hierarchies between musical and other values, *an ability to challenge the profession's own status quo* and connect multiple micro- and macro-level aspects through experimenting with new practices, and *a transformational reflexivity* combined with a strong personal dedication to the everyday interactions. Finally, the chapter demonstrates how ecopolitical professionalism can transform music education institutions and their relationships with our changing environment.

Keywords: professionalism, ecology, ecopolitics, music, music education, systems thinking

Lauri Väkevä

Sustainability thinking as a challenge to music educators' professional reflexivity

This chapter examines the reflection of a music educator from the perspective of sustainability thinking. In the first part of the chapter, the author defines the key concepts and focuses on critical reflection as the basis of a music educator's professional orientation. In the middle part, he explores sustainability thinking as a form of systems thinking and as a starting point for critical reflection by music educators. Finally, he presents a synthesizing perspective to support theory-building related to the music educator profession and teacher education.

Keywords: Professional reflexivity, sustainability, music educators, critical reflection, systems thinking

Leena Unkari-Virtanen

Teaching composition and the evolution of pedagogy

The role of creative music-making and composing in music education in Finland has changed and widened. The National Core Curriculum of Basic Education and of Art Education (Finnish National Board of

Education 2014 and 2017) both require that creative music-making, composing and improvisation are considered essential parts of all music teaching and learning, whatever the educational institute might be. This demand is a challenge for old traditions of music and instrument teaching and, in particular, for those music educators who received no training in creative music-making themselves. In this article, I examine this change through five training programmes organized in 2016–2021 for in-service music educators. The training programmes included the pedagogy of creative music-making, discussions, the training of small groups, and a project implemented in every participant's ($n < 300$) own teaching practice. The theoretical background of this article is formed by theories of organizational culture (Schein 2010) and pedagogical evolution (Scharmer 2017). At best, training programmes can provide music educators with the capability to support and guide creative music-making and composing in their teaching. In terms of pedagogical evolution, composing and creative music-making can be seen on different levels of the evolution of pedagogical thinking and operating systems.

Keywords: Composition, creative music-making, music education, core curriculum, pedagogy, training programme

Taru-Anneli Koivisto

The diversifying working contexts of music professionals in social and health care settings

This article discusses the expanding professionalism of music practitioners, such as music educators and musicians, in a rapidly changing society. The topic is explored through the work of music professionals working in social and health care settings and the boundary work that takes place between different systems. Expanding professionalism is defined and discussed from the perspectives of sociology of work, music education and the rapidly evolving field of cultural well-being. Hybrid and reflexive music work are described as well through the emerging and relational music practices of healthcare musicians. Finally, the chal-

lenges and opportunities of music practitioners' work are discussed at the grassroots, organizational, and societal levels. In conclusion, reflections on the potential of expanding professionalism to build a more ecologically and socially sustainable future are highlighted.

Keywords: Expanding professionalism, music practitioners, social and health care settings, hybrid and reflexive music work

PART 5:

Project descriptions:

Towards musical, social and cultural agency

Anna Kuoppamäki

Songwriting workshops supporting young people's musical authorship and active citizenship

This chapter describes a young people's songwriting workshop initiative created in 2018 in the city of Helsinki. By collaborating with music schools, youth centres and libraries, and by combining their expertise, the G Songlab initiative offers open access and free-of-charge songwriting workshops for young people interested in writing their own music. The workshops aim to create collaboration and learning networks among young people operating in various musical spheres, professionals working in music schools and youth centres, and institutions in music education and youth services.

In the workshops, the participants write songs and program their own music, which can also be shared in online communities. The digital learning environment enables group work and peer learning among participants with diverse musical backgrounds. The workshops offer tools for expressing and articulating one's own views in and through artistic work, supporting young people's musical agency and authorship, creating companionships, and encouraging collaboration and active citizenship. The chapter discusses the social ecology

of G Songlab workshops and the potential that cross-sectoral collaborations may hold in supporting social integration and well-being through joint artistic work and in offering equal opportunities for all in music education.

Keywords: songwriting, young people, musical authorship, active citizenship, digital learning environment, cross-sectoral collaboration

Aleksi Ojala

The potential of producing-based learning in primary and secondary school music education

In this chapter, the author explores the potential of collaborative and technologically enhanced creative music-making in general music education. This is done by introducing a model for a pedagogical approach named Learning Through Producing (LTP), which the author has tested and developed using design-based research as a methodological toolkit. The LTP model aims to expand the boundaries of institutional general music education by incorporating sustained interaction with shareable musical artefacts, such as tracks and music videos. The chapter also examines the roles of teachers, digital technology, and online learning materials in the music production process. Towards the end, the chapter suggests that collaborative and technologically aided creative music-making also offers possibilities to discuss large and complex issues, such as ecological lifestyle and cultural diversity, in a way suitable for children and young people.

Keywords: Producing-based learning, music production, digital technology, music education, primary and secondary schools

Marja Ervasti

Sustainable culture education as part of UNESCO Associated Schools Network

The Faculty of Education and Psychology at the University of Oulu is a member of the UNESCO Associated Schools Network (ASPnet) and shares the network's cultural and ethical values. The faculty's research unit Teachers, Teaching and Education Communities aims at developing teacher education and the environments of education also from the creative arts education point of view. At the faculty level, a general culture education curriculum is not part of education programmes. The UNESCO Associated School Network partly covers the same areas as the culture education curriculum that has been developed in cooperation with basic education in the arts and basic education organizations. Different Finnish townships and cities have published their own culture curricula based on their own strengths and interests and the needs of developing areas. This book chapter introduces UNESCO ASPnet and three culture curricula from different Finnish cities. All of them have their own active place in developing sustainable culture education at different education levels. This book chapter ends by briefly introducing a composing project called *Shapes of Water*, which focuses on climate change themes. Sustainable culture education emerged in this project as creative, sustainable music education. Cooperation with different participants from different organizations enabled a holistic learning experience in the arts, music education and science.

Keywords: Culture education, music education, sustainability, creative arts education, UNESCO Associated Schools Network (ASPnet), climate change theme

Elämme globaalien muutosten ja kriisien aikaa. Eri puolilla maailmaa tapahtuvat ilmiöt kytkeytyvät toisiinsa ja ulottavat vaikutuksensa yhteiskunnan kaikille sektoreille, myös musiikkikasvatukseen – sen lähtökohtiin, ohjeistuksiin, opetuksen käytäntöihin sekä ammattilaisuuteen laajemmin.

Millä tavoin musiikkikasvatus voisi olla osa ratkaisua aikamme haasteisiin, kuten ekologisiin kriiseihin? Entä kuinka musiikkikasvatus voi olla luomassa tiloja, jotka tukevat osallisuutta ja joissa on mahdollista rakentaa kestävää hyvinvointia ja ylläpitää luottamusta tulevaan epävarmuuden aikakaudella?

Tämän tutkimusperustaisen kokoomateoksen 23 lukua maalaavat kokonaiskuvaa alan ajankohtaisista muutoksista. Yhtäältä teos avaa alan sisäisiä muutoksia ja toisaalta tarkastelee, miten musiikkikasvatus voi osaltaan tukea oppijoiden kasvua vastuulliseen maailmasuhteeseen. Teos haastaa kriittiseen (kasvatus)ajatteluun globaalien muutosten keskellä. Tavoitteena on myös antaa alan opiskelijoille ja toimijoille ajattelun ja käytännön välineitä toimia toisin.

Teoksen kirjoittajat ovat musiikkikasvatuksen asiantuntijoita ja tutkijoita. Tekstit perustuvat osin kirjoittajien omiin tutkimuksiin, osin kokoavat yhteen alan kansainvälistä tutkimustietoa.

ISBN 978-952-329-320-5
ISSN 2341-8257

9 789523 293205

**TAIDE-
YLIOPISTO****X SIBELIUS-AKATEMIA**