

JM

01 2023

Vol.26

usiikkikasvatus

The Finnish
Journal of
Music
Education
FJME

**UNIARTS
HELSINKI**

✕ SIBELIUS ACADEMY

Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

FJME 01 2023 Vol. 26

Julkaisijat | Publishers

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki, Faculty of Music Education, Jazz and Folk Music
Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura

Päätoimittaja | Editor-in-chief

Heidi Westerlund, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Tämän numeron vastaava toimittaja | Managing editor of this issue

Marja Heimonen, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Ulkoasu ja taitto | Design and layout

Lauri Toivio

Kannet | Covers

Hans Andersson

Toimituksen osoite ja tilaukset | Address and subscriptions

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /
Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto
PL 30, 00097 TAIDEYLIOPISTO |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki /
Department of Music Education, Jazz and Folk Music
P. O. Box 30, FI-00097 UNIARTS

Sähköposti | E-mail

fjme@uniarts.fi

Tilaushinnat | Subscription rates

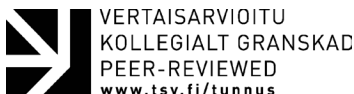
Ulkomaille | Abroad: 35 Eur vsk. | Vol. Kotimaahan | in Finland: 30 Eur vsk. | Vol.
Opiskelijatilaus | Student subscription: 17 Eur vsk. / Vol.
Irttonumero | Single copy: 15 Eur (+ postituskulut | shipping)
(sis. alv | incl. vat)

Painopaikka | Printed by

Kirjapaino Hermes Oy, Tampere, 2023

The journal is included in the RILM Full-text Music Journals Collection

ISSN 1239-3908 (painettu | printed)
ISSN 2342-1150 (verkkojulkaisu | online media)



Sisällys | Contents

FJME 01 2023 Vol. 26

Marja Heimonen

Lukijalle

>>> 4–5

■ Artikkelit | Articles



Tanja Linnavalli, Mari Tervaniemi & Minna Huotilainen

Musiikki oppimisen tukena lapsuudessa – tutkimusesimerkkejä lisätyn matalan kynnyksen musiikkitoiminnan vaikutuksista

>>> 8–18



Marie-Helene Zimmerman Nilsson & Ylva Holmberg

Diskursiva konstruktioner i förskollärarytbildningars kurslitteratur om musik

>>> 19–35



Heidi Elmgren

Mitä opetussuunnitelmalta toivotaan?

Sidosryhmien näkemykset musiikin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksesta

>>> 36–56



Vilma Timonen

Yhteistoiminnallinen ammatillinen oppiminen musiikin korkea-asteen koulutuksen kehitystyön mahdollistajana

>>> 57–72

■ Katsaukset | Reports

Inkeri Ruokonen & Mari Tervaniemi

Musiikkikasvatuksella luodaan oppimista ja hyvinvointia kaikilla koulutusasteilla ja opettajankoulutuksessa – kohti kulttuurisesti kestävää tulevaisuutta

>>> 74–79

■ Lectio praecursoria

Taru Tähti

Lectio Praecursoria

>>> 82–86

■ Ajankohtaista | Current issues

Heidi Partti

**Musiikkikasvatus väkivallan maailmassa:
kuinka rakentaa hyvää tulevaisuutta**

Juhlaluento

>>> 88–97

Sofia Keto-Tokoi, Tiina Kokkonen & Suvi Tolvanen

**Digitaaliset työkalut musiikkikasvatuksessa –
maisteriopiskelijoiden intensiiviviikko Bergenissä**

>>> 98–99

Nina Jokela, Katja Sutela, Jussi Jaako & Pietu Halonen

**Kantele kotona – Oulun ja Jokohaman yliopistojen musiikkikasvatuksen
koulutusohjelmien yhteistyön alkutahdit siltaa rakentamassa**

>>> 100–102

■ Info

Ohjeita kirjoittajille | Instructions to contributors >>> 104

Kirjoittajat | Contributors >>> 106

Toimituskunnan lausunnonantajat | Review readers for the editorial board >>> 107

Toimitus | Editorial office >>> 116

Lukijalle

Musiikkikasvatus-lehden uusin numero ilmestyy aikana, jolloin maailmanlaajuiset kriisit ovat koetelleet myös musiikkikasvattajia. Kun koronapandemia alkoi laantua ja opetuskäytännöt normalisoitua, Euroopassa syttyi sota Venäjän hyökätessä Ukraina helmikuussa 2022. Monet lapset ja nuoret pakenivat sodan keskeltä muun muassa Suomeen, jossa he aloittivat koulunkäynnin ainakin väliaikaisesti. Musiikkikasvattajat ovat olleet mukana integroimassa Ukrainasta paenneita lapsia opetusryhmiinsä, järjestämässä musiikkitilaisuuksia ja tukemassa harrastustoimintaa. Sodan loppua ei näy vielä.

Mikä voisi olla musiikkikasvatuksen merkitys kriisien keskellä? Musiikillisella toiminnalla on edesautettu turvapaikanhakijoiden kotoutumista uuteen ympäristöön (Thomson 2021) ja opiskeltu uuden asuinpaikan kieltä kuorossa laulaen (esim. Lehtinen-Schnabel 2022). Musiikkia on monissa maissa käytetty opetuksessa muun muassa kansallistunteen ja yhteishengen nostattajana sotien ja väkivaltaisten konfliktien aikana (Hebert & Kertz-Welzel 2012). Musiikki voi olla lohduttava tunteiden välittäjä kriiseissä niin yksilölle kuin yhteisölle, joten sensitiivisten, tiedostavien, kriittisesti ajattelevien ja innovatiivisten musiikkikasvattajien potentiaalit ovat lähes rajattomat.

Erityisesti Helsingissä kysymys musiikkikasvatuksen merkityksestä on eduskuntavaalien alla ollut polttava: musiikkiluokkien kohtalo oli vaakalaudalla, kun paikalliset poliitikot tasa-arvosyihin vedoten aikoivat lopettaa musiikkiluokat oppilaita eriarvoistavana ”koulushoppailuna”. Musiikkikasvattajat puolustivat musiikkiluokkien tarjoamaa painotettua musiikinopetusta muun muassa sillä, että ”painotettu taideopetus vahvistaa oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua” (Juntunen ym. 2023). Musiikilla voi olla tutkimusten perusteella monenlaisia positiivisia siirtovaikutuksia (esim. Linnavalli & Virtala 2022), ja näistä mahdollisista vaikutuksista on voitu joskus jopa päätellä, että musiikkia lisäämällä voitaisiin kenties edistää yhdenvertaisuutta ja vähentää eriarvoisuutta erilaisista taustoista tulevien oppilaiden välillä, jos musiikinopetusta lisättäisiin ja musiikin harrastaminen mahdollistettaisiin kaikille lapsille. Kun musiikkikasvatusta pyritään käytännön tilanteissa oikeuttamaan, on kyse useimmiten seka-arvoista, sillä väline- ja itseisarvojen erottaminen toisistaan on lähes mahdotonta. Musiikista oppimisen tukena lapsuudessa ja lisätyn matalan kynnyksen musiikkitoiminnan vaikutuksista kirjoittavat tässä numerossa Tanja Linnavalli, Mari Tervaniemi ja Minna Huottilainen. Myös Inkeri Ruokonen ja Mari Tervaniemi tarkastelevat musiikkikasvatuksen merkitystä. He painottavat musiikkikasvatuksen tärkeyttä kaikilla koulutusasteilla, myös opettajankoulutuksessa, kun halutaan rakentaa kulttuurisesti kestävää tulevaisuutta.

Ruotsalaista varhaiskasvatusta käsittelevät artikkelissaan Marie-Helene Zimmerman Nilsson ja Ylva Holmberg, joiden kiinnostuksen kohteena on varhaiskasvatuksen opettajien koulutus. Koulutusjärjestelmän muutokset saattavat kirjoittajien mukaan vaikuttaa siihen, minkälainen asema musiikillisella ja muulla taiteellisella toiminnalla on varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksessa. Alan opettajankoulutuksen akateeminen diskurssi keskittyy lähinnä teoriaan, reflektointiin ja tekstin tuottamiseen, joten kurssikirjallisuuden valinta on yhä tärkeämpää. Aineistokseen kirjoittajat ovat valinneet alan opettajankoulutuksessa käytettävästä musiikin kurssikirjallisuudesta tekstejä, joista analyysin perusteella rakentuu neljä erilaista diskurssia sisältäen musiikin jokapäiväisessä elämässä, varhaiskasvatuksen opettajien riittämättömän tiedon, lasten yleistämisen kyseenalaistamatta ja lapset toimijuuden omavina subjekteina.

Taiteen perusopetusta on käsitelty jo aiemmissa kansainvälisissä julkaisuissaan Heidi Elmgren (2019, 2021), joka tässä numerossa keskittyy tutkimaan taiteen perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteita. Yhteiskunnassa vallitsevat erilaiset intressit ja tavoitteet pyritään ottamaan huomioon, kun Opetushallituksessa noin kymmenen vuoden välein uudistetaan opetussuunnitelman valtakunnallisia perusteita, joten tapana on pyytää lausuntoja eri sidosryhmiltä. Elmgrenin analyysin aineistona ovat musiikkialan koulutuksen järjestäjien, musiikkialan järjestöjen ja eri liittojen lausunnot. Myös taiteen perusopetuksen järjestäjien, kuten esimerkiksi kaupunkien ja Kuntaliiton, lausunnot on analysoitu, samoin musiikkikoulutusta antavien yliopistojen lausunnot. Erityisen kiinnostuksen kohteena ovat musiikin ammattikoulutusta antavien oppilaitosten eli Sibelius-Akatemian, ammattikorkeakoulujen ja Konservatorioliiton lausunnot, sillä näiden oppilaitosten opiskelijat ovat yleensä opiskelleet taiteen perusopetuksessa ennen ammattiopintoihin hakeutumista. Mitä opetussuunnitelmalta toivotaan? Tähän kysymykseen lukijat voivat etsiä vastauksia Elmgrenin artikkelista.

Vilma Timosen artikkelissa kontekstina on korkeakoulutason instituutio ja aiheena yhteistoiminnallinen ammatillinen oppiminen koulutuksen kehitystyön mahdollistajana. Timonen on kerännyt tutkimukseen osallistuvilta opettajilta monipuolisesti aineistoa kolmen lukukauden ajan, ja hänen osallistavan toimintatutkimuksensa tuloksena korostuu luottamuksen ja sosio-emotionaalisten ulottuvuuksien tärkeys koulutuksen kehittämistoiminnassa.

Lehti julkaisee entiseen tapaan myös uusien tohtoreiden lektioita. Tässä numerossa vuorossa on Taru Tähden lektio syksyltä 2022, jolloin myös musiikkikasvatuksen aineryhmä juhli Sibelius-Akatemiassa 65-vuotispäiväänsä. Tapahtuman yhteydessä kuultiin Heidi Partin juhluuento eli musiikkikasvatuksen professorin virkaanastujaisluento, joka julkaistaan lehden tässä numerossa. Lisäksi Ajankohtaiset-osa sisältää musiikkikasvatuksen opiskelijoiden raportin NNME-intensiivikurssista Bergenissä sekä Oulun yliopiston opettajien kuvauksen Oulun ja Jokohaman yliopistojen musiikkikasvatuksen koulutusohjelmien välisestä yhteistyöstä.

Kiitämme kaikkia kirjoittajia ja lausunnonantajia lehden hyväksi tehdystä merkityksellisestä työstä ja toivotamme lukijollemme antoisia hetkiä uusimman numeron parissa. ■

Lähteet

Elmgren, H. 2019. Merit-based exclusion in Finnish music schools. *International Journal of Music Education* 37, 3, 425-439.

Elmgren, H. 2021. Hindrances to recognition in Finnish music schools. *International Journal of Music Education* 39, 2, 202-217.

Hebert, D.G. & Kertz-Welzel, A. 2012 (toim.). *Patriotism and Nationalism in Music Education*. Farnham, UK: Ashgate.

Juntunen, M.-L., Partti, H. & Gardberg, E. 2022. Painotettu taideopetus vahvistaa oppilaiden kokonaisvaltaista kasvu. *Helsingin Sanomat* 20.2.2023.

Lehtinen-Schnabel, J. 2022. Novel opportunities for intercultural music education: Integrating singing and a language-aware approach in Learn-Finnish-by-Singing choirs. *Research Studies in Music Education* (online first) <https://doi.org/10.1177/1321103X221136826>

Linnavalli, T. & Virtala, P. M. 2022. Musiikin oppimisen siirtovaikutuksia. Teoksessa J. Louhivuori, S. Saarikallio & P. Toiviainen (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Eino Roihia -säätiö, 323-346.

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

Artikkelit | Articles

Musiikki oppimisen tukena lapsuudessa – tutkimusesimerkkejä lisätyn matalan kynnyksen musiikkitoiminnan vaikutuksista

Johdanto

Musiikin kuunteleminen ja tuottaminen sekä musiikin mukana liikkuminen luovat positiivisia elämyksiä suurimmalle osalle ihmisistä. Lisäksi musiikin harrastamisen on osoitettu edesauttavan esimerkiksi kuuloaistin tarkkuutta ja motorisia taitoja. Viimeisen 20 vuoden aikana julkaistut kokeelliset tutkimukset viittaavat myös siihen, että musiikin harrastaminen saattaa vaikuttaa positiivisesti myös muihin kuin varsinaisiin musiikillisiin taitoihin, kuten lasten kielelliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Tätä ilmiötä, jossa jonkin taidon tietoinen harjoittaminen vahvistaa muita, ei tietoisesti harjoitettuja taitoja, kutsutaan siirtovaikutukseksi. Laajaa mielenkiintoa herättäneen OPERA-teorian (Patel 2011, 2014) mukaan musiikin harjoittamisen siirtovaikutukset kielikykyihin perustuvat viiteen tekijään: puheen ja musiikin prosessointiin liittyvien aivoalueiden osittaiseen päällekkäisyyteen (overlap), musiikillisen informaation prosessoinnin vaatimaan tarkkuuteen (precision), musiikin aiheuttamiin positiivisiin tunteisiin (emotion), ja musiikkiharjoittelun edellyttämään toistoon (repetition) ja tarkkaavuuteen (attention). Näiden tekijöiden kautta musiikillinen aktiivisuus näyttää vaikuttavan monipuolisesti kielellisiin taitoihin. Samalla tavoin on mahdollista päätellä, että musiikin harjoittamisen edellyttämä tarkkuus, tunteet, toisto ja tarkkaavuus edesauttavat myös muiden kognitiivisten taitojen kehitystä lapsuudessa ja nuoruudessa. Tämän musiikkipsykologian piirissä syntyneen teorian voidaan ajatella nojaavan konstruktivistiseen tieteenfilosofiseen paradigmaan, ja tarkemmin sen yksilökonstruktiviseen suuntaukseen, joka painottaa mentaalisten prosessien, itsesäätelyn ja havainnointia ohjaavien mielensisäisten mallien merkitystä kehitykselle ja oppimiselle.

Narratiivinen katsausartikkelimme jakautuu kahteen osaan: aluksi käymme läpi kansainvälisissä tiedelehdissä julkaistuja empiirisiä löydöksiä musiikin siirtovaikutuksista ja artikkelin toisessa osassa keskustelemme tavoista, joilla musiikin opetuksen laatua voisi mahdollisesti parantaa varhaiskasvatuksen toimipaikoissa ja kouluissa. Katsaukseen olemme systemaattisesti valinneet sellaisia tutkimuksia, jotka havainnollistavat matalan kynnyksen musiikkitoiminnan vaikutuksia suomalaisessa tai suomalaiseen kulttuuriin soveltuvassa kontekstissa. Musiikkitoiminta on näissä tutkimuksissa tarkoittanut pääsääntöisesti aktiivista kehollista musisointia (laulamista, soittamista, musiikkileikkejä jne.) pelkän musiikin kuuntelemisen sijaan. Myös tässä artikkelissa – ellei toisin mainita – musiikkitoiminta viittaa aktiiviseen keholliseen toimintaan. Olemme myös rajanneet tutkimukset siten, että ne keskittyvät oppimistutkimuksen kannalta selkeästi määriteltäviin ja yleistä oppimista tukeviin kykyihin: kielellisiin taitoihin, toiminnanohjaukseen ja sosiaalisiin taitoihin, joiden yhteyksiä musiikkitoimintaan on tutkittu viimeisen vuosikymmenen ajan. Vaikka kokeellinen musiikin siirtovaikutustutkimus alkoi yksilöllisesti annetun soitonopetuksen piiristä, tässä katsauksessa esiteltävät interventiotutkimukset antavat näyttöä ryhmämuotoisen, varhaiskasvatuksen toimipaikkoihin tai koulujen arkeen soveltuvan musiikkitoiminnan hyödyistä. Tutkimusta musiikin siirtovaikutuksista on viime vuosina julkaistu laajasti, ja kiinnostuneille lukijoille tarjolla on myös systemaattisia meta-analyysimetodilla tehtyjä katsauksia (esim. Bigand & Tillmann 2022; Dumont ym. 2017; Rodriguez-Gomez ym. 2022; Sala & Gobet 2020).

Musiikin siirtovaikutuksia – keitä tutkitaan ja miten

Viimeisen 20 vuoden aikana julkaistut kokeelliset tutkimukset viittaavat siihen, että musiikin harrastaminen saattaa tarjota elämysten ja musiikillisten taitojen oppimisen sivutuotteena vaikuttaa positiivisesti myös lasten muuhun kehitykseen. Varhaisissa poikkileikkaustutkimuksissa vertailtiin instrumenttiopintoihin osallistuneita lapsia lapsiin, jotka eivät harrastaneet soittamista musiikkiopistossa, ja monesti nähtiinkin musiikkia harrastavien lasten suoriutuvan vertaisiaan paremmin esimerkiksi kielellisiä taitoja, toiminnanohjausta tai ei-kielellistä älykkyyttä mittaavissa testeissä (ks. esim. Degé ym. 2011; Tervaniemi ym. 2018). Musiikkia vapaa-ajalla harrastavat lapset tulevat kuitenkin monissa maissa tyypillisesti korkeamman koulutustason perheistä kuin musiikkia harrastamattomat ikätoverinsa. Tämä niin kutsuttu sosioekonominen taso vaikuttaa testisuoriutumiseen mahdollisesti enemmän kuin itse harrastus, eikä korrelaatiotutkimuksessa voidakaan erottaa toisistaan kotitaustan ja musiikkiharrastuksen vaikutuksia mitattuihin ominaisuuksiin. Siksi seuranta-tutkimukset ovat välttämättömiä sen selvittämiseksi, voiko musiikkia harjoittamalla todella tukea myös lasten kielellistä, kognitiivista ja sosioemotionaalista kehitystä. Viimeisten yli kymmenen vuoden aikana onkin julkaistu paljon seuranta-tutkimuksia, joilla on pyritty selvittämään ei ainoastaan musiikin harjoittamisen yhteyksiä lasten kehitykseen vaan myös sen vaikutuksia lasten kehitykseen (ks. Linnavalli ym. 2021). Monissa näistä tutkimuksista on järjestetty kouluihin tai päiväkodeihin lisättyä matalan kynnyksen ryhmämusiikkitoimintaa ja selvitetty sen vaikutuksia tarkasteltuun testisuoriutumiseen (ks. esim. Jaschke ym. 2018; Linnavalli ym. 2018). Eräs tällaisen lasten arkeen istutetun ryhmämuotoisen musiikinharjoittamisen etu on se, että se ei karsi osallistujia esimerkiksi perheiden taloudellisten tai muiden resurssien tai kiinnostuksen kohteiden perusteella, vaan pyrkii tarjoamaan mahdollisimman monenlaisille lapsille tilaisuuden päästä osalliseksi musiikkiaktiiviteeteista. Samalla on mahdollista selvittää musiikin vaikutuksia heterogeenisempään lapsijoukkoon kuin jos tutkimuskohteena on musiikkiopistojen toimintaan osallistuvat lapset. Julkaistuissa tutkimuksissa järjestettyjen musiikkiaktiiviteettien eli -interventioiden intensiteetti ja kesto ovat eronneet suuresti eri tutkimusten välillä: toisinaan lapset ovat osallistuneet jopa kymmenelle viikotunnille kahden viikon ajan ja toisinaan taas matalalla kynnyksellä järjestettyjä lisättyjä musiikkihetkiä on ollut viikossa alle tunnin verran, mutta ne ovat jatkuneet useamman vuoden (vrt. esim. Jaschke ym. 2018; Linnavalli ym. 2018; Moreno ym. 2011; Nan ym. 2018). Yleisesti ottaen näyttääkin siltä, että niissä interventiotutkimuksissa, joissa lisättyjä musiikkitunteja on ollut useita kertoja viikossa, jopa lyhyemmällä interventiolla on ollut vaikutusta kielellisiin tai kognitiivisiin taitoihin, ainakin välittömästi intervention jälkeen mitattuna. Toisaalta myös kerran viikossa toteutetulla lisättyllä musiikkitoiminnalla on näytetty olevan vaikutusta, kun toiminta on pitkäjänteistä. Vaatisi kuitenkin isoja muutoksia, jos nykymuotoiseen päiväkodeissa toteutettavaan varhaiskasvatukseen tai koulujen opetussuunnitelmaan haluttaisiin sisällyttää paljon nykyistä runsaammin viikoittaisia musiikkitunteja. Tästä syystä tutkimustuloksista käytännön kannalta tärkeimpiä ovat ne, joissa lisättyjä musiikkitunteja tai -tuokioita on järjestetty esimerkiksi kerran tai kaksi kertaa viikossa systemaattisesti pidemmän aikaa. Tällainen olisi toteutuskelpoista myös päiväkotien ja koulujen arjessa. Lisäksi tärkeiksi olemme katsooneet ne tutkimukset, joissa tuloksia on saatu lyhyiden intensiivisten interventiojaksojen vaikutuksista. Kouluissa ja päiväkodeissa intensiivisemmät jaksot ovat toteutettavissa esimerkiksi erilaisten hankkeiden, kokeiluiden ja tapahtumien muodossa. Huomionarvoista esitellyissä tutkimuksissa on se, että – ellei toisin mainita – musiikki-interventioita ovat vetäneet koulutetut musiikin ammattilaiset, eikä esimerkiksi päiväkotien tai koulujen henkilökunta.

Suomalainen musiikkileikkikoulu kielenkehityksen tukena

Musiikki ja puhe perustuvat molemmat kuuloaistiin ja äänentuottoon, ja molempien prosessointi tapahtuukin väistämättä pääosin samoilla aivoalueilla (Patel 2011, 2014). Musiikin kielenkehitykseen tuoman edun uskotaankin johtuvan siitä, että musiikki tarjoaa kuulojärjestelmälle puheen lisäksi toisen toimintakentän, jolla äänten havaitsemista ja kuulotiedon prosessointia voi harjoitella. Puheenkehityksen näkökulmasta katsottuna musiikillisesta tekemisestä aivoille erityisen arvokasta on laulaminen, sillä se on akustisena signaalina lähellä puhetta, mutta kuitenkin helpommin havaittavaa.

Monet päiväkodeissa ja kouluissa järjestettävät musiikin siirtovaikutuksia ja ryhmämusiikkitoimintaa tarkastelevat seurantatutkimukset tukevat käsitystä siitä, että näissä ympäristöissä järjestetty musiikkitoiminta vahvistaa myös kielellisiä taitoja. Suomalaisessa tutkimuksessa osoitettiinkin, että vähintään kahden vuoden osallistuminen päiväkodissa järjestettävään viikoittaiseen musiikkileikkikouluun vahvisti lasten äänteiden prosessoinnin taitoja ja sanavarastoa (Linnavalli ym. 2018). Tässä tutkimuksessa yhtä voimakasta kielellisten taitojen vahvistumista ei löydetty lapsiryhmältä, joiden päiväkodeissa ei ollut tarjolla musiikkikasvattajien järjestämää musiikkileikkikoulua, eikä myöskään päiväkodeissa, joissa lapset osallistuivat viikoittaisiin ammattiopettajien ohjaamiin tanssitunteihin. Löydetyt tulokset saattavat johtua siitä, että musiikin tuottaminen laulaen ja instrumentein on parantanut lasten kuuloerottelukykyä ja uusiin lauluihin tutustuminen on vahvistanut lasten sanavarastoa sekä uusien sanojen oppimisen että sanojen taustalla olevien käsitteiden vahvistumisen myötä (Linnavalli ym. 2018).

Päiväkodeissa järjestettävä musiikkileikkikoulu olisikin erinomaisen tasa-arvoinen tapa tarjota musiikkia kaikille lapsille, niin tyypillisesti kehittyville kuin erityisryhmiin kuuluville. Musiikin on näytetty tukevan kielellisiä taitoja myös esimerkiksi kuulovammaisilla, jotka jäävät tyypillisesti vaille musiikkitoimintaa. Kuulokojeen ja sisäkorvaistutteen käyttäminen vaatii aivoilta tarkempaa ja erilaista kuulotiedon analyysiä kuin normaalikuuloisuus. Kuulotiedon käsittelyä tutkittaessa on nähty, että aktiivinen musisointi ja erityisesti laulaminen näyttävät harjoittavan aivoja ja parantavan äänten analysointikykyä. Sisäkorvaistutetta tai kuulokojetta käyttävien lasten kohdalla voidaankin ajatella, että sen lisäksi että heidän on tärkeä päästä ikäoveriensa tavoin osalliseksi musiikin harjoittamisen tarjoamiin elämyksiin, musiikkiharrastus tarjoaa sivuvaikutuksena heille(kin) erityisen hyvää kuulotiedon erottelukyvyn harjoitusta. Puheterapeutti Ritva Torppa osoitti väitöskirjassaan (2015), että ne sisäkorvaistutetta käyttävät lapset, jotka kävivät puheterapeutin pitämässä puhemuskarissa, tavallisessa musiikkileikkikoulussa tai harrastivat muutoin musiikkia aktiivisesti suoriutuivat paremmin erilaisia puheen havaitsemisen taitoja mittavissa testeissä, kuin ne lapset, joiden arkeen musiikki ei kuulunut. Ilmeni myös, että vastaava tulos oli nähtävissä niillä lapsilla, joiden kodeissa musiikkia käytettiin arjessa esimerkiksi iltalaulujen muodossa. Puheen havaitsemisen testeistä tärkein onkin melussa kuulemisen tehtävä, sillä se ennustaa erityisen hyvin lapsen kykyä seurata opetusta myös meluisissa olosuhteissa. Oppiminenhan usein tapahtuu muiden toimintojen kanssa yhtä aikaa ja sangen harvoin täydellisessä hiljaisuudessa. Sisäkorvaistutteen ja kuulokojeen käyttäjiä on Suomessa varhaiskasvatuksen piirissä 500–800 ja peruskoulussa noin 2000–3000. Tämän lisäksi on lapsia ja nuoria, joilla on lievä diagnosoimaton kuulonalenema, josta lapsi ja hänen perheensä eivät välttämättä ole tietoisia. Näin ollen jokaisen varhaiskasvattajan¹ ja opettajan olisikin pohdittava omaa opetustaan siitä näkökulmasta, että se tukisi kielen kehittymistä ja kommunikaatiota myös sellaisessa oppijoiden ryhmässä, jossa tiedetään tai epäillään olevan kuulovammaisen oppija.

[1] Artikkelissamme termillä varhaiskasvattaja tarkoitetaan kaikkia varhaiskasvatuksen piirissä työskenteleviä henkilöitä täsmällisestä ammattinimikkeestä riippumatta.

Koulun musiikkitunnit toiminnanohjauksen vahvistumisen taustalla

Myös musiikin harjoittamisen vaikutuksia toiminnanohjauksen taitojen kehittymiseen ja älykkyyteen on tutkittu. Etenkin yhdessä soittamisen ja laulamisen vaatiman tarkkuuden ja tarkkaavuuden ajatellaan kehittävänsä toiminnanohjauksen taitoja (Patel 2011, 2014), ja useissa tutkimuksissa onkin havaittu musiikin harjoittamisen parantavan esimerkiksi näihin taitoihin luettavia työmuistia ja inhibitiokykyä (ts. kykyä vastustaa automaattisia ja opittuja impulsseja). Tämänkaltaisia tuloksia on saatu myös matalan kynnyksen ryhmämuotoisessa opetuksessa. Ehkä tähän asti vakuuttavinta näyttöä ryhmämusiikkitoiminnan vaikutuksesta toiminnanohjauksen taitoihin on saatu Hollannissa (Jaschke ym. 2018), jossa nähtiin koulussa 2,5 vuoden ajan annetun ylimääräisen 1–2 viikkotunnin musiikinopetuksen parantaneen alakouluikäisten lasten inhibitiokykyä ja toiminnanohjaukseen läheisesti liittyvää suunnittelutaitoa. Vertailuryhmissä, jotka joko osallistuivat ylimääräiseen kuvataiteen opetukseen tai jäivät paitsi ylimääräistä taitoaineiden opetusta, näiden taitojen kehittyminen oli vähäisempää.

Musiikkitoiminnan vaikutuksista älykkyyteen on sen sijaan julkaistu niukasti seurantatutkimuksia, eikä esimerkiksi katsauksemme alussa esitelty Patelin (2011, 2014) OPERA-teoria tarjoa pohjaa tällaiselle syy-seuraussuhteelle. Älykkyytutkimusten suuri määrä ja musiikkiin liittyvien tulosten vähäisyys viittaavat julkaisuvääristymään: tutkimukset, joissa ei ole löydetty musiikkitoiminnan positiivisia vaikutuksia lasten älykkyyteen, ovat jääneet julkaisematta. Näyttääkin siltä, että musiikin harjoittaminen ei ainakaan suoraan eikä pitkäkestoisesti vaikuta testeihin mitattavaan älykkyyteen. On kuitenkin muistettava, että koska musiikin harjoittaminen näyttää sivuvaikutuksenaan vahvistavan kielellisiä ja toiminnanohjauksen taitoja, voidaan ajatella musiikin harrastamisen vaikuttavan tätä kautta välillisesti suoriutumiseen monenlaisissa älykkyyttä vaativissa tehtävissä.

Musiikki päiväkodin arjessa on yhteydessä sopuisampaan yhdessäoloon

Viime vuosina on julkaistu myös tutkimuksia musiikin harjoittamisen vaikutuksista nykyään laajan kiinnostuksen kohteena oleviin sosio-emotionaalsiin taitoihin. Musiikin herättämät tunteet saattavat tukea näitä taitoja (Patel 2011, 2014), mutta lisäksi sekä lapsilla että aikuisilla tehdyt tutkimukset ovat näyttäneet, että samantahtisuus vahvistaa yhteistyötä ja avuliaisuutta jopa aiemmin tuntemattomien ihmisten kesken. Erityisesti lasten kohdalla samantahtisuutta on helppo luoda musiikin avulla, ja esimerkiksi Kirschnerin ja Tomasellon (2010) tutkimuksessa havaittiinkin musiikin tahdissa leikkineiden nelivuotiaiden lasten auttaneen toisiaan enemmän leikin jälkeisessä paritehtävässä kuin niiden lasten, jotka leikkivät yhdessä musiikin vain soidessa taustalla. Tämä ja muut samankaltaiset tutkimukset ovat kuitenkin selvittäneet samantahtisuuden vaikutuksia vain välittömästi sen jälkeen mitattaviin sosioemotionaalsiin taitoihin. Lisäksi näissä tutkimuksissa käytetyt musiikin tahdissa tehdyt aktiviteetit eivät ole rinnastettavissa musiikkikasvatuksen ammattilaisen ohjaamaan aktiiviseen musiikkitoimintaan. Seurantatutkimuksia, jossa pitkäaikaiseen ammattilaisen ohjaamaan ryhmämusiikkitoimintaan osallistumisen vaikutusta näihin taitoihin olisi tutkittu, on sen sijaan vähän, ja niissä on tyypillisesti vertailtu musiikkiryhmiä ryhmiin, joille ei ole tarjottu mitään vastaavaa toimintaa. Hyvin kontrolloitujen tutkimusten puute voi johtua edellä mainitusta julkaisuvääristymästä tai ylipäänsä vähäisemmästä aiemmasta kiinnostuksesta aiheita kohtaan. Toivottavaa onkin, että näemme tulevaisuudessa lisää tutkimuksia tästä aiheesta, olivatpa tulokset musiikin käyttöä tukevia tai ei.

Uuden näkökulman tähän keskusteluun tuo tuore tutkimus, jossa kyselytutkimuksella selvitettiin päiväkodin henkilökunnan näkemystä musiikin roolista osana juuri heidän yksikkönsä antamaa varhaiskasvatusta (Ruokonen ym. 2021). Tässä tutkimuksessa kyseessä oli päiväkodin henkilökunnan – ei musiikkikasvatuksen ammattilaisten – vetämä musiikkitoiminta osana päiväkotien normaalia toimintaa. Tuloksia verrattiin lasten sosioemoti-

onaaliseen toimintaan sekä leikkituokioiden keston – tutkimus perustui lasten systemaattiseen havainnointiin. Musiikin roolia ja lasten toimintaa rinnastettaessa ilmeni, että mitä enemmän päiväkodin arjessa musiikkia painotettiin, sitä sopuisampaa ja keskittyneempää 1–3-vuotiaiden lasten toiminta oli. On toki huomattava, että musiikin tuominen päiväkodin arkeen voi heijastaa ylipäänsä laadukkaampaa pedagogista johtamista. Päänavauksena tämä tutkimus kuitenkin ansaitsee tulla huomioiduksi niin teoreettiselta anniltaan kuin myös mietittäessä musiikin monipuolisen arkipäivän mahdollisia hyötyjä.

Musiikin siirtovaikutuksista puhuttaessa tulee muistaa, että tähänastisissa tutkimuksissa on harvoin, jos koskaan, mitattu lasten musiikillisia kykyjä tai motivaatiota musiikkitoimintaan osallistumiseen. Emme siis vielä tiedä, onko näillä tekijöillä vaikutusta siihen, miten paljon musiikin harjoittaminen voi sivuvaikutuksenaan vahvistaa kielellistä, kognitiivista ja sosioemotionaalista kehitystä lapsuudessa. Musiikkikykyjen ja motivaation vaikutusta toivottavasti tutkitaankin lähivuosina lisää. Lisäksi meillä ei vielä ole riittävästi tietoa siitä, missä määrin opetuksen laatu vaikuttaa siihen, miten musiikkitoiminta voi tukea varhaiskasvatus- ja kouluikäisten lasten kognitiivista kehitystä. Musiikkikasvatuksen ammattilaisella on luonnollisesti paremmat lähtökohdat suunnitella ja toteuttaa elämyksellistä musiikkitoimintaa päiväkodeissa ja kouluissa, ja täten myös tukea musisoinnin kautta lasten muutakin kehitystä. Esimerkiksi Linnavallin ja kollegoiden tutkimuksessa (2018) nähtiin, että toisin kuin musiikkileikkikouluun osallistuminen, päiväkotien itse tarjoaman musiikkitoiminnan määrä ei ollut yhteydessä eroihin lasten kielellisessä kehityksessä. Tämä viittaa siihen, että musiikkitoiminnan laadulla on merkitystä myös, kun sitä tarkastellaan oppimisen tuen näkökulmasta.

Kaikki julkaistut tutkimukset eivät puolla paljon huomiota saaneita positiivisia löydöksiä musiikkitoiminnan siirtovaikutuksista, ja esimerkiksi toiminnanohjauksen osalta löydökset vaihtelevat (vrt. esim. Bugos & DeMarie 2017; Linnavalli ym. 2018). Tutkimusasetelmissä käytetyt testit ja musiikki-interventiot eroavat monesti toisistaan suuresti, mikä osaltaan voi vaikuttaa tuloksiin. Joka tapauksessa lisää tutkimusta siirtovaikutuksista tarvitaan, jotta ajan myötä näemme mitkä johtopäätökset saavat vahvistusta ja mitkä jäävät yksittäisiksi, mahdollisesti sattumanvaraisiksi tuloksiksi.

Musiikin opetuksen arjesta – nykytilanne ja visioita tulevaisuuteen

Edellä esitetyn lyhyen katsauksen mukaan musiikkitoiminnalla on kiistattomasti paljon annettavaa lasten – niin musiikilliselle kuin muullekin – kehitykselle, ja siksi aktiivinen musisoiminen esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja koulun arjessa olisi suotavaa. Koulu ja päiväkotit tavoittavat jossain vaiheessa kaikki lapset, ja ne ovat siksi optimaalisia paikkoja demokratisoida musiikkitoimintaan osallistumista (Anttila ym. 2017). Toivottavaa tietysti olisi, että varhaiskasvatukselle ja kouluille suunnattaisiin enemmän resursseja musiikkikasvatuksen ammattilaisten työhön ja oman henkilökunnan täydennyskoulutukseen. Kuten jo aiemmin totesimme, musiikkitoiminnan laadun merkityksestä musiikin siirtovaikutuksille ei ole tutkimustietoa. Melko itsestään selvältä tuntuu kuitenkin olettaa, että mitä laadukkaampaa musiikkitoimintaa on, sitä enemmän se tukee myös muuta oppimista. Seuraavissa kappaleissa pohdimmekin mahdollisuuksia kohentaa varhaiskasvattajien ja luokanopettajien valmiuksia laadukkaasti musiikkitoiminnan järjestämiseen.

Varhaiskasvattajien ja luokanopettajien valmiudet musiikkitoiminnan vetämiseen

Valitettavasti viime aikoina Suomessa on käynyt ilmi, että niillä luokanopettajilla, joilla ei ole omaa musiikinharrastustaustaa, ei mielestään ole riittäviä valmiuksia musiikin opetukseen. Kyselyinä toteutetut laajat tutkimukset osoittavat tilanteen olevan aiempaa heikompi niin varhaiskasvatuksen (Tuominiemi 2020) kuin myös peruskoulun piirissä (Björk ym. 2019;

Juntunen 2017; Suomi 2019; Suomi ym. 2022). Tämä juontaa juurensa opettajainkoulutuksen vähentyneistä opetussisällöistä ja opetuksen supistamisesta useissa yliopistoissa erityisesti kontaktiopetuksen osalta. Viiden opintopisteen kurssi ei yksinkertaisesti voi kattaa niitä aihealueita, joita luokanopettajan tulisi kansallisten ja kansainvälisten opetussuunnitelmasuosituksen mukaan hallita äänenkäytön, yhteismusiisoinnin, improvisoinnin ja elämyksellisen kuuntelun sekä säveltämisen osalta. Näiden yliopistokurssien päätehtäväksi jääkin monesti lähinnä innostaa opiskelijoita aloittamaan tai jatkamaan soitinharjoitteluaan ja pohtimaan tapoja, joilla vaatimattomallakin musiikin sisältöosaamisella saa ohjattua lapsia ja varhaisnuoria mielekkääseen musiikilliseen toimintaan.

Huoli musiikin opetuksen kapeutumisesta opettajainkoulutuksen aikana ei rajoitu Suomen rajojen sisälle. Tuoreessa kansainvälisessä toimenpidesuosituksia sisältävässä katsausartikkelissa Bautista ym. (2022) ovat käyneet läpi varhaiskasvattajien koulutusta useissa maissa (Australia, Brasilia, Hong Kong, Kenia, Taiwan ja USA). Vaikka maat ja niiden kulttuurit eroavat toisistaan monin tavoin, niissä kaikissa ilmenee puutteita varhaiskasvattajien musiikkia käsittelevässä koulutuksessa.

Miten vahvistaa opettajien osaamista

Bautista (2022) kollegoineen ehdottaa useita sängen helposti toteutettavia toimenpiteitä tulevien varhaiskasvattajien osaamisen kohentamiseksi. Keinot perustuvat pääasiallisesti vertaistukeen, eivätkä välttämättä vaadi runsaasti resursseja. Täten ne sopivat sekä tuoreiden varhaiskasvattajien että luokanopettajien tukemiseen ja istuvat myös Suomen varhaiskasvatus- ja koulukenttään. Lyhyesti esiteltynä nämä toimenpiteet ovat seuraavat: vertaisoppiminen opettajaksi opiskelevien kesken, etäyhteydellä välitetyt toiminta- ja opetustuokioiden varhaiskasvatusyksiköistä, joissa laadukkaaseen opetukseen on päästy (ml. tuokioiden kollegiaalinen analysointi ja reflektointi), tuoreiden opettajien mentorointi ja virtuaalisten yhteisöjen ja alustojen luominen vuorovaikutuksen mahdollistamiseksi välimatkoista huolimatta.

Suomessa näistä ideoista käytössä on ainakin luokanopettajille suunnattuja virtuaalialustoja (esim. *MUSIC DRIVE-IN*, *Opentunti*), jotka tarjoavat musiikin oppimateriaalia ja ideoita tuntisisällöiksi sekä virtuaalinen Facebook-yhteisö *Mitä tehdä musatunnilla*, jossa opettajat jakavat ideoitaan ja kokemuksiaan. Näiden lisäksi voitaisiin pohtia mahdollisuutta hyödyntää mahdollisimman laajalti niiden varhaiskasvattajien ja peruskouluasteen opettajien ammattitaitoa, jotka kokevat musiikin opettamisen luontevaksi. Varhaiskasvatuksen osalta sitä voidaan tukea esimerkiksi Helsingissä käytössä olevalla Musakärri-toiminnalla. Sen toimintamallissa päiväkodit saavat kiertäviltä ohjaajilta käyttöönsä rytmikkasoittimia ja ksylofoneja sekä niiden hyödyntämiseen liittyvää ohjausta. Toisin sanoen malli tähtää musiikillisen toiminnan osaamisen siirtämiseen ja erityisesti siihen, että musiikista tulisi osa henkilökunnan päivittäistä toimintaa. Alakoulujen ylimpien luokkien oppilaiden kohdalla olisi myös mahdollista miettiä, voisiko musiikin opetusta hoitaa kiertävä musiikin opettaja tai yläkoulun musiikinopettaja – kuten pienillä paikkakunnilla on totuttu toimimaan vieraiden kielten opetuksen suhteen. Mikä estäisi siinäkin mentorointimallin kokeilemista Musakärryn tavoin?

Näiden vertaistukeen ja mentorointiin perustuvien opetuksen tukimuotojen lisäksi on syytä pohtia myös musiikin lukiodiplomien merkitystä laadukkaana musiikkitoiminnan mahdollistamisessa. Tällä hetkellä lukiodiplomin tekijöiden määrä ei ole suuri: vuosien 2015–2019 aikana tehtiin yhteensä noin tuhat musiikkidiplomia (Borodavkin ym. 2021). Vähäiseen määrään vaikuttaa osaltaan varmasti se, ettei lukiodiplomille ole samanlaista käyttöarvoa kuin ylioppilaskirjoitusten arvosanoille, eikä sillä voi esimerkiksi korvata yhtä kirjoitettavaa ainetta ylioppilaskirjoituksissa. Eräs mahdollisuus lisätä musiikin lukiodiplomin suorittaneiden määrää olisikin antaa kasvatusalaa opiskelemaan pyrkiville lisäpisteitä sisäänotossa, jos he ovat suorittaneet taito- ja taideaineiden lukiodiplomeja (Ruokonen &

Tervaniemi 2023). Näin myös merkittävä osa kasvatustiedettä opiskelevista voisi tulevaisuudessa olla musiikin harrastajia; tämä puolestaan parantaisi musiikin opettamisen valmiuksia valmistuvien luokanopettajien ja varhaiskasvattajien parissa (Seppänen 2022). Vaikka lukiodiplomi ei voi korvata ammatillisia musiikin (didaktiikan) opintoja, se antaisi kuitenkin opiskelijoille nykyistä enemmän valmiuksia musiikin sisältöosaamiseen.

Lukiodiplomin käyttöä osana sisäänpääsypisteytyksessä kasvatusalalan opintoihin vaikeuttaa se, että sen tekeminen ei tällä hetkellä ole mahdollista kaikissa Suomen lukioidissa. Nykyisten etäopiskelumahdollisuuksien avulla olisi varmasti kuitenkin mahdollista kehittää yhteistyöverkostoa lukioiden ja erilaisten musiikkioppilaitoksien kanssa, jotta lukiodiplomin teko olisi mahdollista kaikille halukkaille. Tämä voisi rohkaista musiikkia harrastavia nuoria myös suurten asutuskeskusten ulkopuolelta tutustumaan musiikin opiskelun mahdollisuuksiin. Yhteistyötä voisi lisätä se, jos lukiodiplomin voisi tehdä oppilaitoksissa puolin ja toisin hyväksi luettavana (esim. musiikkiopiston soittotutkintona). Myös musiikkidiplomin valtakunnallista ohjaus- ja arviointiyhteistyötä yliopistojen kanssa olisi mahdollista kehittää.

Vaikka tässä luvussa tavoitteemme onkin ollut miettiä, miten musiikkitoiminnan laatua voisi parantaa varhaiskasvatuksen toimipisteissä ja kouluissa, on nyt mahdollisuus myös ohimennen sivuta musiikin lukiodiplomin suorittamisen mahdollisia positiivisia vaikutuksia lukiokäisiin oppilaisiin. Musiikin kuuntelulla tiedetään olevan runsaasti myönteisiä vaikutuksia erityisesti nuorten mielenterveyteen, jaksamiseen ja mielialaan (Saarikallio 2009). Vaikka musiikin kuuntelusta nauttiminen ei sinänsä vaadi aktiivisia musiikkitaitoja, taidekasvatuksen rooli myös nykyään pakollisissa toisen asteen opinnoissa on tärkeä. Huoli opiskelijoiden mielenterveydestä ja hyvinvoinnista on kasvanut, sillä tuoreet tutkimukset osoittavat sekä ahdistuneisuuden että tarkkaavuuspulmien lisääntyneen (Salmela-Aro & Hietajärvi 2020). Musiikkidiplomin (ja muiden taidediplomien) tekeminen tarjoaisikin lukiolaisille vaihtoehtoista toimintaa toisinaan kovin raskaan akateemisen opiskelun lomassa, ja tätä kautta tukisi nuorten hyvinvointia.

Lopuksi

Musiikin harjoittamisen on todettu vaikuttavan positiivisesti niin lasten kognitiiviseen kehitykseen kuin sosiaalisiin taitoihinkin. Musisointi oppimisen tukena esimerkiksi varhaiskasvatus- ja alkuopetusiässä demokratisoi opetusta, sillä se sopii kaikille ja on erityisen arvokasta esimerkiksi niille lapsille, joilla on kuulovamma. Musiikkitoiminta tukee myös suomea toisena kielenä oppivia lapsia ja nuoria ja voi vahvistaa oppimista esimerkiksi äidinkielen tunneilla lukemisen ja kirjoittamisen harjoittelussa sekä varhennetussa kielenopetuksessa. Opettajille tieto musiikin mahdollisista vaikutuksista oppimiseen on tärkeää ja täydennyskoulutus tästä aiheesta tulisi tehdä mahdolliseksi erityisesti varhaiskasvattajille ja alkuopetuksen opettajille, mutta myös muille kasvattajille.

On huolestuttavaa, että varhaiskasvattajat ja opettajat kokevat, etteivät saa työhönsä tarpeeksi tukea koulutuksestaan tai opettajana toimiessaan. Jos opettajien työ ja opetuksen määrää ei saada lisättyä koulutuksessa, yliopistojen tulisi panostaa muun muassa siihen, että opiskelijat oppivat jo opintojen aikana tekemään yhteistyötä kollegojensa kanssa ja hyödyntämään virtuaalisia alustoja ja yhteisöjä opetuksen ideoinnissa sekä kokemusten jakamisessa. Kuten aiemmin esittelimme, näitä aloitteita onkin tehty, mutta olisi ensiarvoisen tärkeää saada ne koottua yhtenäiseksi alustaksi kuten vaikkapa liikuntataitojen opetuksen yhteydessä on tehty (www.liikkuvakoulu.fi). Varsinkin työuran alussa kokeneempien kollegojen opetuksen sekä hyväksi todettujen musiikillisten toiminta- ja opetustuokioiden seuraamiseen tulisi rohkaista työaikajärjestelyillä päiväkodeissa ja kouluissa. Lisäksi mahdollisuuksia mentorointiin tulisi lisätä aloittelevien opettajien ja varhaiskasvattajien kohdalla. Lasten ja nuorten laadukkaan musiikkitoiminnan kannalta olisi myös eduksi, jos musiikin lukiodiplo-

mi antaisi lisäpisteitä kasvatusalan oppilaitosten sisäänotossa. Parhaimmillaan vertaisapu, mentorointi ja lukiodiplomi vahvistavat varhaiskasvattajien ja opettajien identiteettiä musiikitoiminnan järjestäjinä. Tätä kautta taas voi odottaa lapsille tarjottavan musiikkitoiminnan laadun nousevan. Sitä, miten opettajien musiikillisen osaamisen kohentuminen näkyisi musiikin harjoittamisen aikaansaamissa siirtovaikutuksissa, on tietysti tässä vaiheessa mahdoton arvailla. Ihanteellista olisi, jos ehdotettujen kaltaisten keinojen vaikutusta luokanopettajien ja varhaiskasvattajien musiikillisen kompetenssiin, musiikin opettamisen ja muussa opetuksessa käytettävien musiikillisten harjoitteiden laatuun, ja tätä kautta siirtovaikutusten ilmaantumiseen voitaisiin tulevaisuudessa tutkia esimerkiksi pitkäaikaisten toteutetuilla laajamittaisilla tutkimuksilla.

Aivan lopuksi on syytä muistuttaa elämysten ja omakohtaisen elävän musiikin kuulemisen merkitystä osana musiikkikasvatusta. Vaikka lapset ja nuoret kuuntelevat runsaasti musiikkia tallenteilta, se ei korvaa samassa tilassa ja hetkessä esitetyn musiikin aikaansaamaa tunnekokemusta (Coutinho & Scherer 2017). Suomen Kulttuurirahaston Taidetestaajat-hankkeen avulla maamme kahdeksaslukkalaisille on viime vuosina voitu tarjota musiikkiin ja muuhun kulttuuriin liittyviä tapahtumakäyntejä ilmeisen onnistuneesti (Laine & Hartman 2020). Vastaavia pienemmän mittakaavan hankkeita on toivottavasti käynnissä useimmilla paikkakunnilla taiteen ammattilaisten ja harrastajien sekä oppilaitosten välisenä yhteistyönä. Tällaisten kulttuurikokemusten merkitystä yksilön kannalta, mutta myös tulevaisuuden yleisön kasvattajana ei voi liikaa korostaa. ■

Rahoitus

Suomen Akatemian huippuyksikkörahoitus (Musiikin, mielen, kehon ja aivojen huippututkimusyksikkö), Suomen Kulttuurirahasto, Emil Aaltosen säätiö

Lähteet

Anttila, E., Jaakonaho, L., Juntunen, M.-L., Martin, M., Nikkanen, H.M., Saastamoinen, R. & Turpeinen, I. 2017. Peruskoulu: Suomen suurin kulttuurikeskus. Arts Equal Policy Brief 2, 1-5.

Bautista, A., Yeung, J., McLaren, M.L. & Ilari, B. 2022. Music in early childhood teacher education: raising awareness of a worrisome reality and proposing strategies to move forward. Arts Education Policy Review, 1-11. <https://doi.org/10.1080/10632913.2022.2043969>

Bigand, E. & Tillmann, B. 2022. Near and far transfer: Is music special? Memory & Cognition 50, 339-347. <https://doi.org/10.3758/s13421-021-01226-6>

Björk, C., Juntunen, M.-L., Knigge, J., Pape, B. & Malmberg, L.-E. 2019. Musikundervisning förverkligas på ojämlika villkor i årskurserna 1-6 i Finlands svenskspråkiga skolor. Musiikkikasvatus 22, 1-2, 30-58.

Borodavkin, M., Härkönen, R. & Tikka, K. 2021. Lukiodiplomiselvitys 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2020:34. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Bugos, J. A. & DeMarie, D. 2017. The effects of a short-term music program on preschool children's executive functions. Psychology of Music 45, 6, 855-867. doi: 10.1177/0305735617692666

Coutinho, E. & Scherer, K. 2017. The effect of context and audio-visual modality on emotions elicited by a musical performance. Psychology of Music 45, 4, 550-569. <https://doi.org/10.1177/0305735616670496>

Degé, F., Kubicek, C. & Schwarzer, G. 2011. Music lessons and intelligence: A relation mediated by executive functions. *Music Perception* 29, 2, 195–201. <https://doi.org/10.1525/mp.2011.29.2.195>

Dumont, E., Syurina, E. V., Feron, F. J. & van Hooren, S. 2017. Music interventions and child development: a critical review and further directions. *Frontiers in Psychology* 8, 1694.

Ilmola-Sheppard, L., Rautiainen, P., Westerlund, H., Lehtikainen, K. & Karttunen, S. 2021. ArtsEqual: Tasa-arvo taiteen ja taidekasvatuksen palveluiden suuntana. Helsinki: Taideyliopisto.

Jaschke, A. C., Honing, H. & Scherder, E. J. A. 2018. Longitudinal analysis of music education on executive functions in primary school children. *Frontiers in Neuroscience* 12, 103. doi: 10.3389/fnins.2018.00103

Juntunen, M.-L. 2017. National assessment meets teacher autonomy: national assessment of learning outcomes in music in Finnish basic education. *Music Education Research* 19, 1, 1–16. doi: 10.1080/14613808.2015.1077799

Kirschner, S. & Tomasello, M. 2010. Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior* 31, 5, 354–364. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>

Laine, S. & Hartman, M. 2020. Nuorten taidevierailukokemukset ja kulttuurinen osallisuus Taidetestaajat-hankkeessa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura Verkkojulkaisuja 15.

Linnavalli, T., Putkinen, V., Lipsanen, J., Huotilainen, M. & Tervaniemi, M. 2018. Music playschool enhances children's linguistic skills. *Scientific Reports* 8, 1, 1–10. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-27126-5>

Linnavalli, T., Soni Garcia, A. & Tervaniemi, M. 2021. Perspectives on the potential benefits of children's group-based music education. *Music & Science* 4, 1–14. <https://doi.org/10.1177/20592043211033578>

Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J. & Chau, T. 2011. Short-term music training enhances verbal intelligence and executive function. *Psychological science* 22, 11, 1425–1433. doi: 10.1177/0956797611416999

Nan, Y., Liu, L., Geiser, E., Shu, H., Gong, C. C., Dong, Q., Gabrieli, J. D. E. & Desimone, R. 2018. Piano training enhances the neural processing of pitch and improves speech perception in Mandarin-speaking children. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 115, 28, E6630–E6639. <https://doi.org/10.1073/pnas.1808412115>

Patel, A. D. 2011. Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in psychology* 2, 142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00142>

Patel, A. D. 2014. Can nonlinguistic musical training change the way the brain processes speech? The expanded OPERA hypothesis. *Hearing research* 308, 98–108. <https://doi.org/10.1016/j.heares.2013.08.011>

Rodriguez-Gomez, D. A. & Talero-Gutiérrez, C. 2022. Effects of music training in executive function performance in children: A systematic review. *Frontiers in Psychology* 13.

Ruokonen, I. & Tervaniemi, M. 2023. Musiikkikasvatuksella luodaan oppimista ja hyvinvointia kaikilla koulutusasteilla ja opettajankoulutuksessa – kohti kulttuurisesti kestävää tulevaisuutta. *Musiikkikasvatus* 26, 1, 74–79.

Ruokonen, I., Tervaniemi, M. & Reunamo, J. 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. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1965564>

Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura – FISME ry., 221–231.

Sala, G. & Gobet, F. 2020. Cognitive and academic benefits of music training with children: A multilevel meta-analysis. *Memory and Cognition* 48, 1429–1441. <https://doi.org/10.3758/s13421-020-01060-2>

Salmela-Aro, K. & Hietajärvi, L. 2020. Lukiolaisten hyvinvointi vaatii toimenpiteitä. Teoksessa *Lukiolaisbarometri 2019*. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus, 1–19.

Seppänen, E. 2022. The reform of the Finnish general upper secondary school diploma in music Investigating future directions in education. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.

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

Suomi, H., Hietanen, L. & Ruismäki, H. 2022. Student teachers' views of their own musical skills to teach the National Core Curriculum in Finland. *Music Education Research* 24, 3, 327–339. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2053511>

Tervaniemi, M., Tao, S. & Huotilainen, M. 2018. Promises of music in education? *Frontiers in Education* 3, 74. doi: 10.3389/educ.2018.00074

Torppa, R. 2015. Pitch-related auditory skills in children with cochlear implants: The role of auditory working memory, attention and music. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Tuominiemi, V. 2020. Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä alle kolmevuotiaiden lasten musiikkikasvatuksesta päiväkodissa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Abstract

Music as a support for learning in childhood – research examples of the effects of additional low-threshold music activities

Numerous empirical studies have shown that musical activities enhance children's neurocognitive maturation and, according to some results, social development. Early research in the field has shown that private instrument lessons support cognitive development. However, private lessons are only available to some children, and it is also important to investigate the effects of low-threshold music activities, i.e., group activities without entrance exams. In this article, we present some studies that have examined the effects of music activities in a Finnish context or in a context closely resembling it. These have provided evidence for the effectiveness of group-based educational interventions in supporting language skills, executive functions, and even social skills. Although the main aim of music education is not to support cognitive development, the results advocate for the position of music education, at the very least in its present form, as part of high-quality education.

Regrettably, according to recent studies teachers do not feel adequately prepared for teaching music through their training. In our article, we will expand on this reflection and consider options for improving the situation. These include peer support for teachers, the use of virtual communities and platforms, and the deployment of the music diploma in university admissions. ■

Keywords: Music education, transfer effects, group-based music activities, neurocognitive development

Diskursiva konstruktioner i förskolläro- utbildningars kurslitteratur om musik

Bakgrund

Musikens omfång och utrymme har varierat över tid, både i förskolans praktik och i styrdokument. Musik har legitimerats på olika sätt (Holmberg 2014), där exempelvis sångtexter av moraliskt uppfostrande karaktär kan ses som uppfostringsmedel. Något senare förväntades personalen främst "tillhandahålla material att skapa ljud och rytm med" (Uddén 2001, 43) vilket bidrog till att musik mer sågs som experimenterande ljudverksamhet och då legitimerades som kommunikation. Med Skolverket som tillsynsmyndighet blir förskolan en del av utbildningsväsendet. I förslag till förtydligande av Läroplanen för förskolan (Skolverket 2009-09-30), legitimeras musiken som barns rättighet genom att knytas till FN:s barnkonvention. Barnkonventionen betonar barns rätt till skapande och deltagande i det kulturella och konstnärliga livet (FN:s konvention om barns rättigheter, artikel 31). Det har således skett en successiv övergång från att legitimera musikens mening och funktion i förskolan utifrån moraliska aspekter till att hävda dess berättigande relaterat till barns rättigheter (Holmberg 2014). I relation till musik som rättighet visar emellertid en komparativ analys av nordiska riktlinjer för förskola, att innehållsområden som språk och matematik har blivit förstärkta, samtidigt som kultur och kreativitet har försvagats (Vallberg Roth 2013). I svenska läroplaner för förskolan har det över tid skett en förskjutning från en betoning på utveckling och kunskap till en betoning på lärande, undervisning och utbildning, vilket i sin tur har fått som konsekvens att olika estetiska uttrycksformer benämns i mer begränsad utsträckning. I Läroplan för förskolan (SKOLFS 2018:50) framgår det emellertid att musik ska vara både mål och medel i verksamheten:

Utbildningen ska ge barnen möjlighet att uppleva, gestalta och kommunicera genom olika estetiska uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans. /.../ På så sätt är skapande både ett innehåll och en metod i förskolan för att främja barnens utveckling och lärande. (SKOLFS 2018:50)

Denna skrivning där musik nämns i ett flöde av estetiska uttryck, men samtidigt skrivs fram som både mål och medel för barns utveckling och lärande, ger inte förskolläraren ett direkt stöd för vad musik och musikundervisning i förskola kan vara eller för vad som kan fokuseras innehållsligt. Utmaningen med musik i förskolans praktik kan också relateras till att visst innehåll som exempelvis naturvetenskap och teknik oftare hamnar i förgrunden, medan andra ämnen som exempelvis musik och rörelse oftare hamnar i bakgrunden (Holmberg & Vallberg Roth 2022a). Andra utmaningar för musikundervisning i förskola kan vara en brist på eller avsaknad av musikleksaker och instrument (Vist & Os 2020).

Förändringar i utbildningssystemet påverkar i sin tur hur den estetiska verksamheten iscensätts inom lärarutbildning (Frick Alexandersson 2021). Med ett tydligare undervisningsuppdrag i förskolan ökar kraven på förskollärarens kompetens, vilket i förlängningen även ökar kravet på utbildningen. Ordet musik återfinns emellertid inte i förskolläro-utbildningens examensmål (Högskolelagen 2006:173) I stället används begreppen estetiska läroprocesser och undervisning. För förskolläroexamen ska studenten:

- *visa kunskap om praktiska och estetiska läroprocesser* (Högskolelagen 2006:173)
- *visa förmåga att självständigt och tillsammans med andra planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning och den pedagogiska verksamheten i övrigt i syfte att på bästa sätt stimulera varje barns lärande och utveckling* (Högskolelagen 2006:173)

Medan Läroplansmål i förskolan inkluderar musik, omfattar examensmålen för förskolläraryrket endast att studenten ska visa kunskap om estetiska processer. Detta innebär att det finns olika kravnivåer på förskolläraren vilket kan tolkas som att styrdokumentet är i otakt (Jfr Vallberg Roth & Tallberg Broman 2018). Läraryrket i Sverige har reformerats vid ett flertal tillfällen för att tydligare införlivas i en universitetskontext och därigenom stärka lärarprofessionen (Lindgren & Ericsson 2013). Den akademiska diskursen som fokuserar teori, reflektion och textproduktion har successivt ersatt en praktik med betoning på hantverkskunnande. Inom den allmänna läraryrketens musikpraktik framträder ett spänningsfält mellan pedagogik och musikhantverk vilket i sin tur relaterar till den blivande förskolläraren som i första hand pedagogisk eller hantverkskicklig (Frick Alexandersson 2021). Få timmar avsatta för praktisk musikundervisning i kombination med en generell akademisering av förskolläraryrket leder till att allt större vikt läggs vid att läsa kurslitteratur. Därmed får såväl val av kurslitteratur liksom en problematisering av densamma allt större betydelse. Mot bakgrund av detta är studiens ambition att analysera kurslitteratur i musik för att synliggöra diskursiva mönster och skapa underlag för vidare diskussioner. Studiens *syfte* är att undersöka diskursiva konstruktioner om musik i förord i kurslitteratur inom förskolläraryrket.

Tidigare forskning

Tidigare litteraturgranskningar studerar redan skrivna artiklar snarare än kurslitteratur. Studier med textanalyser av kurslitteratur i en läraryrketkontext omfattar analyser som studenter genomför under sin utbildning (Kokham, Masevo-Bekerska & Lysanets 2020; Chakravarty 2019; Schieble 2012). Områden som fokuseras är social rättvisa i musikutbildning (Palmer 2018), fenomenologi som forskningsmetod i musikstudier (Randles 2012), rekrytering av musiklärostudenter (Robinson, Williams, Hoffman & Eros 2020) respektive musikläroarens första år (Conway 2015; Bond 2017).

Då föreliggande studie fokuserar kurslitteratur i svensk förskolläraryrket som i sin tur relaterar till svensk förskola består forskningsöversikten främst av tidigare forskning från Sverige, samt från andra nordiska länder. Då utvecklingen inom utbildningskontexter kan ses som ett samspel mellan samhälle, förskola och läraryrket blir det för föreliggande artikel relevant att tematisera och synliggöra studierna utifrån vilken kontext de är genomförda inom, förskola eller förskolläraryrket.

På ett övergripande plan har musikpedagogiska studier i Norden rörande förskola och förskolebarn fokuserat på meningsskapande och deltagande (Kulset 2016), musikens inom-musikaliska lärandeobjekt, respektive musikens plats, funktion, mål och medel (Still 2011; Ehrlin 2012). Andra fokusområden är musikaktiviteter som sång (Kulset 2016), musik och digitala verktyg (Lagerlöf 2016; Holmberg 2022) respektive musikdidaktik (Holmberg 2014; Wassrin 2016; Holmberg & Vallberg Roth 2018).

Still (2011) visar hur musiken i förskolan används för att utveckla språk och social förmåga snarare än musikaliskt kunnande, vilket innebär att pedagogerna lyfter fram musik som medel snarare än musik som mål. I en studie om musikens plats och funktion i två musikförskolors pedagogiska verksamhet visar Ehrlin (2012) hur förskolans föreståndare har stort inflytande över pedagogernas didaktiska val. Kulset (2016) skriver om barns möjlighet till deltagande, utifrån den ritualiserade sångstunden och aspekter som kan förstärka eller

underbygga barnens rätt till deltagande. Studiens resultat visar att strukturerade och ritualiserade sångstunder förstärker barnens deltagande i den mångkulturella förskolan.

Sedan undervisningsbegreppet har förstärkts i förskollärarens uppdrag har en del studier fokuserat på vad som kan känneteckna just musikundervisning i förskolan. Lagerlöf och Wallerstedt (2019) visar att förskollärare tenderar att känna sig osäkra på estetiska uttrycksformer, särskilt musik. Därför undviker förskollärare att sjunga och spela med barnen. Utifrån ett diskurspsykologiskt perspektiv synliggörs två tolkningsrepertoarer gällande förskollärares utmaningar i arbetet med målstyrd undervisning i musik med förskolans yngsta barn. Den ena handlar om musik som känsla och den andra om musik som ämne. Slutsatsen är att ett ämnesadekvat språk är viktigt för att möjliggöra undervisningsuppdraget. En annan studie visar att musikteori- och/eller metodik har en vag förankring i musikaktiviteter i förskolan, vilket kan ses som en brist i relation till förskollärarens uppdrag att undervisa på vetenskaplig grund (Holmberg & Vallberg Roth 2022b). Ytterligare en studie visar att musik i förskola snarare uppfattas som medel än som mål, vilket kan tolkas som att musikens överspridningseffekter betonas (Holmberg & Vallberg Roth 2022a).

Vidare förekommer studier gjorda i förskolläraryt utbildning eller med förskollärestudenter. I Ehrlin och Gustavssons studie (2015) beskriver förskollärestudenter musik som ett verktyg för att utveckla andra ämnen eller som en aktivitet som genomförs för att det är roligt (Jfr Pramling Samuelsson m.fl. 2008; Ehrlin 2012; Lindgren & Ericsson 2013). I en studie med diskursiv ansats studerar Frick Alexandersson (2021) undervisningspraktiker i musik i lärarutbildning riktade mot yngre åldrar. Det musikaliska hantverket, att sjunga och spela, uppfattas som centralt och en lekfull undervisning ses som en förutsättning för att blivande förskollärare ska kunna inspirera barnen till att utvecklas i musik. Vidare lyfts en undervisningspraktik fram präglad av omsorg, vilket inbegriper en tystnadskultur som innebär att lärarutbildarna tenderar att inte nämna utvecklingsbara områden. Detta har likheter med Lindgren och Ericssons (2013) terapeutiska diskurs där estetisk verksamhet legitimeras som terapi eller personlig utveckling inom lärarutbildning. Sättet att betona trygghet som viktigt för den blivande läraren, leder till att lärarutbildare till största del fokuserar på att hjälpa studenten att våga. Även Persson Aronsson (2022) visar på utmaningar med musik, eller musikalisk lek i förskola och förskolläraryt utbildning. Förskollärare och förskolläraryt bildare kan delta i musikalisk lek, men väljer att avstå eftersom det finns en uppfattning om att enbart ”särskilt lämpade individer kan och bör skapa musik” (Persson Aronsson 2022, i).

Det finns också studier som varken befinner sig i en förskole- eller högskolekontext, men som ändå är inom *fältet musik och förskola*. En sådan är Heimonens (2006) filosofiska studie som argumenterar för att det är en rättighet med musikutbildning i termer av innehåll. Författaren lyfter fram att syftet med utbildning inte enbart är musikaliska färdigheter utan också aspekter kopplade till moralfilosofi och till en utbildning av människan som helhet. Ur ett övergripande perspektiv ska en musiklärare således skapa ett mänskligare samhälle. Vist (2014) skriver om förskolepedagogikens två teoritraditioner i ljuset av musikämnet, den utvecklingspsykologiska och den barndomssociologiska. Den utvecklingspsykologiska traditionen har en tendens att se alla barn i viss ålder som lika, eller genomsnittliga och bortser delvis från kontextens betydelse. Barnen ses som ofärdiga “becomings” och kommande vuxna medan barndomssociologin snarare ser barnen som sociala aktörer “beings”. I den sistnämnda läggs större vikt vid att se barnet som subjekt i en kontext. Vidare kritiserar utvecklingspsykologin relaterat till musikämnet då man ser barn som ofärdiga och kontextlösa. Inom den barndomssociologiska traditionen problematiseras att estetiska aktiviteter i både förskola och utbildning har fått en mer undanskymd plats till förmån för en mer skolförberedande profil. Barn som ofärdiga, kommande vuxna har inte försvunnit från förskolan, men synsättet har ändrat riktning, från barn som kommande vuxna, till barn som kommande skolbarn.

Sammantaget fokuserar tidigare litteraturgranskningar skrivna artiklar, snarare än kurslitteratur. Genomgången av diskursiva studier visar att dessa snarare fokuserar musik-, och/eller lärarutbildning med inriktning mot grundskola, än förskola- och/eller en förskolläraryr utbildningskontext. Kombinationen diskursiv analys, förskolläraryr utbildningskontext och empiri från kurslitteratur saknas därmed, vilket skapar ett behov av föreliggande studies fokus på textanalys av kurslitteratur i musik inom svensk förskolläraryr utbildningskontext.

Teori, metodologi och design

Studien utgår från ett socialkonstruktionistiskt perspektiv (Burr 2003), vilket innebär att de texter som fokuseras ses som socialt konstruerade, men samtidigt som begränsade och möjliggjorda av rådande diskurser. Begreppet diskurs kan definieras på olika sätt (Howarth 2007). I denna studie förstås diskurser som socialt och relationellt skapade och skapande samt som både konstituerade och konstituerande. Studiens metodologi är inspirerad av diskurspsykologiska verktyg (Potter & Wetherell 1987; Potter 1996). Det innebär att studien fokuserar de språkliga strategier som används i förorden i kurslitteraturen, för att konstruera och legitimera ett budskap på olika sätt och skapa trovärdighet. De grundläggande analytiska begreppen har varit variation, funktion och effekt/konsekvens, vilka härrör från det fokus på retoriska strategier som återfinns inom diskurspsykologi (Potter & Wetherell 1987).

Det empiriska arbetet inleddes med att göra en kartläggning av vilka högskolor/universitet som erbjuder förskolläraryr utbildning i Sverige 2021 (se Bilaga 1). För att undersöka konstruktioner om musik i förskola i förord i kurslitteratur avgränsades sökningen till kursplaner med musik och/eller estetik i kursnamnet vid dessa lärosäten. Utifrån kursernas litteraturlistor sammanställdes en översikt (se Bilaga 2) av boktitlar som innehöll ordet musik. Boktitlarna i den sammantagna litteraturlistan speglar det svenska utbudet av läroböcker i musik för blivande förskollärare. Samtliga böcker riktar sig till förskollärare och kopplar sitt innehåll till barn utifrån en förskolläraryr utbildningskontext. Nio av de 18 böckerna innehåller även praktiska exempel. De fyra titlar som förekom oftast i utbildningarna (se Bilaga 2) valdes därefter ut för vidare analys. Vetenskapliga artiklar samt monografier valdes bort som empiri då de inte primärt vänder sig till förskollärare eller studenter.

Analysen av de fyra utvalda förorden inleddes med upprepade genomläsningar, vilket skapade en överblick över materialet. Därefter genomfördes en ordfrekvensanalys för att undvika konfirmeringsbias, dvs att undvika att enbart uppmärksamma det som bekräftar den egna uppfattningen. Relevanta begrepp i relation till studiens syfte valdes ut, såsom musik (i kombination med andra ord, barn, förskollärare, förskola, sång, rörelse, instrumentspel, undervisning, upplevelse, rättighet, mål och medel (se Bilaga 3). Ordet musik var mest frekvent förekommande, följt av barn, förskola och förskollärare. Analysen resulterade i en övergripande helhetsbild av det empiriska materialet. Därefter gjordes ett urval av textavsnitt.

Den textnära diskursiva analysen inleddes med att ett antal frågor ställdes till det empiriska materialet, inspirerade av Parkers (2002) (Jfr Frick Alexandersson 2021). Det första steget innebar att vi ställde frågan vad som "står på spel", dvs vad är det som texterna ger uttryck för och vilka potentiella "risker" framträder? Det andra steget bestod av att fråga sig hur något görs övertygande i texterna. Det tredje steget bestod av att ställa frågor om vilka retoriska konstruktioner som används för att uppnå ett visst syfte samt om vilka aspekter som lämnas opproblematiserade. Dessa frågor synliggjorde dilemman, vilket i denna artikel ses som problematiska aspekter att analysera vidare. Genom analysen synliggjordes vilka retoriska strategier som användes i förorden för att bygga upp en berättelse, legitimera och göra ett budskap övertygande på olika sätt, vilket i sin tur utgjorde grunden till mer övergripande diskurser. I analysens nästa steg uppmärksammades hur begreppen musik, förskollä-

rare och barn konstruerades i förorden. Vidare har variationer uppmärksammats, eftersom de bidrar till de mönster som konstruktionerna bygger på. Analysen har både genomförts individuellt och tillsammans av forskarna. Dock har ett av förorden anknytning till en av författarna vilket därför har analyserats av enbart den andre författaren. Diskurserna illustreras i resultatavsnittet via empiriska exempel i form av utdrag ur förorden.

Studiens empiri består av förord i utgivna böcker om musik som används som kurslitteratur i förskolläraryrkesutbildningar i Sverige (se Bilaga 2). Vid samråd med ansvarig jurist i rådet för forskningsetik vid Malmö universitet förordade juristen att studien, utifrån dess empiri, kunde jämföras med en "literature review". Liksom i en literature review består empirin i denna studie av redan utgivna böcker som därmed får studeras och analyseras. Studiens perspektiv innebär att diskursiva konstruktioner i förorden analyseras, inte de författare som har skrivit förorden. För att understryka detta skrivs inte författarnas namn ut i resultatdelen. I stället benämns respektive citat med en bokstav.

Inom socialkonstruktionism finns ett antagande att man inte kan göra sig fri från perspektivering. Således bedrivs även forskning alltid utifrån ett visst perspektiv vilket gör att somliga aspekter av ett empiriskt material framträder medan andra lämnas därhän. I denna artikel anläggs ett perspektiv som innebär att en diskursiv analys av förorden fokuseras. Ett annat teoretiskt och metodologiskt perspektiv hade genererat andra resultat. Tolkningen av empiriskt material i kvalitativa, empiriska studier sker genom att datamaterialet tilldelas en innebörd av forskaren, vilket ställer krav på såväl hantverksskicklighet som trovärdighet. Det innebär i sin tur att tolkningen är beroende av forskarens förståelse. Å ena sidan betraktar vi vår bakgrund som musklärare och lärarutbildare på förskolläraryrkesutbildningen som en tillgång, eftersom vi är förtrogna med denna kontext. Å andra sidan kan vår förståelse innebära en risk för att våra tolkningar av förorden influeras av värderande ståndpunkter som blir vägledande i analysprocessen. Vi har dock strävat efter att genomföra tolkning och analys i enlighet med studiens teoretiska och metodologiska ramverk, vilket möjliggör en distans till den egna förståelsen.

De analyserade förorden ingår i kurslitteratur som lärosäten har valt till sina kurser på förskolläraryrkesutbildningen. Det kan innebära att förorden kan ha funktionen att "sälja in" boken hos lärosätena, vilket skulle kunna påverka dess utformning. Böckerna är alla lästa i sin helhet, och skulle vara intressanta att analysera i sin helhet, men på grund av tidsbrist har analysen avgränsats till förorden. Utifrån genomläsningen av böckerna framgår det att förorden fungerar som sammanfattning och introduktion till böckerna vilket gör att dessa kan sägas ge en bra bild av övergripande diskurser. Konstruktionerna som finns i förorden blir relevanta att fokusera eftersom de "sätter scenen" för boken. Förorden relaterar till varandra eftersom de fokuserar på musik, förskollärare och barn, vilket även tidigare nämnts.

Resultat

I analysen av kurslitteraturens förord framkommer fyra framträdande diskurser; musik som betydelsefull och berikande potential; förskollärare som ansvarstunga samt otillräckligt kunniga, barn som oproblematiserat generaliserade, respektive barn som subjekt med agens. Respektive diskurs beskrivs inledningsvis ur ett övergripande perspektiv. Därefter följer empiriska exempel i form av utdrag ur förorden som representerar diskursen.

Musik som betydelsefull och berikande potential

I förorden framträder konstruktioner av musik, där musik legitimeras som fenomen ur ett övergripande perspektiv som inkluderar fler dimensioner än den klingande musiken. Argumentationen innebär att en diskurs framträder där musik konstrueras som betydelsefull och berikande potential, när musiken utanför förskolans kontext fokuseras.

Att musik är viktigt står utom allt tvivel. Den ramar bokstavligen in våra liv från vaggan till graven. I information till blivande föräldrar rekommenderas att man till förlossningen tar med sig bekväma kläder, egen tandborste och *musik man tycker om*. När någon dött och begravningsentreprenören dyker upp är *vilken musik som ska spelas på begravningen* en av de första frågorna att hantera för de närmast sörjande. Musik kan vara såväl stämningsskapande som smärtlindrande och i andra sammanhang utgöra ett politiskt maktmedel eller vara en identitetsmarkör. Musik kan vara både ett tidsfördriv och något starkt engagerande som berör och väcker många olika slags känslor. (förord A, författarens kursivering)

I utdraget ovan legitimeras musik som företeelse som betydelsefull och berikande potential. Vikten av musik understryks redan i den inledande meningen genom formuleringen ”Att musik är viktigt står utom allt tvivel”. Det innebär således att musiken konstrueras som något som inte kan ifrågasättas. Detta förstärks ytterligare med nästföljande mening, där musik fortsatt konstrueras som betydelsefull och berikande potential eftersom den ”bokstavligen” ramar in våra liv ”från vaggan till graven”. Skärpan i betydelsen av detta understryks av begreppet ”bokstavligen”. Denna retorik innebär att argumenten är starka och övertygande. Musik som inramning från vaggan till graven exemplifieras därefter med information till blivande föräldrar och samtal med begravningsentreprenör. Dessa exempel förklaras sedan med begreppen ”stämningsskapande” respektive ”smärtlindrande” vilket konstruerar musik som något som bidrar med välbefinnande. Därefter övergår argumentationen till ”andra sammanhang” där ytterligare retoriska argument lyfts fram. Musik framställs här både som ”politiskt maktmedel” och ”identitetsmarkör”. Sedan konstrueras musik både som ”tidsfördriv” och som ”starkt engagerande”, vilket innebär att många sätt att förhålla sig till musik inbegrips. Avslutningsvis legitimeras musikens betydelse utifrån att den är starkt engagerande och väcker många slags känslor, där formuleringen ”många slags” förstärker retoriken. Den inramning som valts ger uttryck för en retorisk strategi som gör det nästintill omöjligt att säga emot. Födsel och död är något som alla människor berörs av, liksom politik, identitet och känslor. Sammantaget blir effekten av en sådan konstruktion att fenomenet musik som betydelsefull och berikande potential framstår som viktigt. Musik som tillgång i vardagslivet torde visserligen vara relevant även inom förskolan, men att konstruera musiken på detta sätt gör att dess betydelse i förskolan i sig framstår som otillräcklig. Det finns ett tydligt sanningsanspråk och retoriken är övertygande. En bredare allomfattande legitimering framträder som nödvändig. I ett annat förord beskrivs bokens ”poäng”:

En annan poäng med boken är att framhålla musikens eget värde, och att peka på den hittills så underutnyttjade potential musiken utgör för att berika människors liv emotionellt, socialt, i lärande och i hälsa. /.../ Musiken framstår alltmer som en spännande, gränsöverskridande och tvärvetenskaplig utmaning, oavsett om man är pedagog, psykolog, musiker, språkvetare, hjärnforskare eller antropolog. Ytterligare en av musikens gåva! (förord B)

Vad som står på spel här är musikens betydelse, som legitimeras av olika retoriska strategier som tar sig uttryck i att argumentera för dess allomfattande värde och potential. Vad musikens ”eget värde” innebär förklaras däremot inte. I stället konstrueras musikens ”potential” som underutnyttjad. Musiken ges potential att ”berika människors liv emotionellt, socialt, i lärande och i hälsa”. En retorisk strategi framträder som innebär att de aspekter som förs fram framstår som uttömmande. Konstruktionen innebär således att alla tänkbara aspekter i människors vardagsliv kan berikas av musikens potential. Därefter framställs musiken som ”spännande” och som en ”utmaning”. Begreppet ”gränsöverskridande” understryker den retoriska strategin att betona musikens allomfattande betydelse, en betydelse

som är svår att ifrågasätta. Detta kombineras här med begreppet ”tvärvetenskaplig”, som relaterar till sammanlänkning av olika vetenskapsdiscipliner, följt av en uppräkningslista av olika professioner. Här inkluderas professioner som psykolog, musiker, hjärnkirurg och antropolog med yrkesinriktningarna språkvetare och pedagog. Den retoriska strategin att beskriva musikens betydelse på ett allomfattande sätt förstärks ytterligare. Härmed vidareförs den starka argumentation som används i början av utdraget, med den sammantagna funktionen att konstruera musikens värde och potential på ett sådant sätt att ingen kan ifrågasätta densamma, varken relaterat till människors liv, eller till vetenskaper och professioner. Avslutningsvis konstrueras musik som en gåva vilket kan tyda på musik som berikande och värdefull potential.

Förskollärare som ansvarstyngda samt otillräckligt kunniga i musik

I förorden framställs förskollärarna som i behov av nya kunskaper i musik. Diskursen om förskollärare som ansvarstyngda samt otillräckligt kunniga i musik framträder genom att de konstrueras som en toppstyrd yrkesgrupp i behov av kunskap och kompetens, vilket i sin tur innebär att deras musikkunskaper diskvalificeras.

I förorden framträder konstruktioner av förskollärare som tyngda av ansvar och som inte tillräckligt kunniga i musik.

Numera är förskolan ett utbildningsprojekt med ett kunskapsuppdrag som lyfts fram mer än tidigare. Verksamheten regleras i skollagen och genom den läroplan för förskolan som reviderats år 2010. Ett tydligare fokus läggs nu på kunskap, dokumentation och pedagogisk utveckling, vilket i sin tur ställer en del nya krav på dem som arbetar i förskolan. Det finns ett växande behov av kompetensutveckling för förskollärare. Den reviderade läroplanen (Lpfö98) skriver fram en tydligare ansvarsfördelning för verksamheten i förskolan, än vad som tidigare varit fallet. Det görs en tydlig uppdelning mellan det ansvar som vilar på förskolläraren och det som vilar på arbetslaget. Förskolläraren behöver en rad mer eller mindre nya kompetenser. (förord C)

I utdraget ovan lyfts förskollärares situation och tillkortakommanden fram utifrån den toppstyrning som förskolan lyder under. Inledningsvis konstrueras förskolan som ett “utbildningsprojekt med ett kunskapsbidrag som lyfts fram mer än tidigare”, som regleras i skollagen, läroplanen och läroplanens revidering 2010. Det innebär att förskolan som en del av en lagreglerad utbildningsverksamhet betonas för att understryka dess betydelse. Därefter lyfts tre aspekter av förskolans kunskapsbidrag fram: “kunskap, dokumentation och pedagogisk utveckling.” Utifrån dessa framställs de som arbetar i förskolan som underställda nya krav: “...vilket i sin tur ställer en del nya krav på dem som arbetar i förskolan” De nya kraven gäller alla “dem som arbetar i förskolan”, men det är specifikt förskollärare som skrivs fram som i behov av fortbildning. Därefter konstateras att: “Det finns ett växande behov av kompetensutveckling för förskollärare.” Retoriken ger för handen att behovet är ställt bortom allt tvivel och förskollärare framställs som i behov av kompetensutveckling och därmed som otillräckligt kunniga. Detta skapar ett dilemma eftersom effekten av en sådan konstruktion blir att de inte är tillräckligt professionellt kunniga. Allvaret i situationen poängteras ytterligare därefter. Med läroplanen som omöjlig att ifrågasätta används ansvarsfördelningen “mellan det ansvar som vilar på förskolläraren och det som vilar på arbetslaget” som ett slagträ för att hävda förskollärarnas otillräcklighet. Därpå följer argumentationens slutsats: “Förskolläraren behöver en rad mer eller mindre nya kompetenser”.

Barn som oproblematiserat generaliserade

Inom denna diskurs konstrueras barn som en oproblematiserad generaliserad grupp, utifrån att alla barn utvecklas på samma sätt, en utveckling som gynnas av musikunder-

visning. Denna konstruktion av barn legitimeras både i relation till pedagogisk praktik och vetenskap.

En omfattande sammanställning av praktiska pedagogiska erfarenheter och av vetenskaplig forskning på området musik och språkutveckling och språkinläring utgör bokens fjärde del. Här berörs också musikundervisningens betydelse för barns utveckling generellt. Förutom musikaliska och språkliga aspekter presenteras även forskning som lyfter fram musikens förtjänster vad gäller social och kognitiv utveckling (förord B)

I detta utdrag konstrueras barn och barns utveckling som generell. Detta sker inledningsvis genom att lyfta fram såväl ”praktiska pedagogiska erfarenheter” som ”vetenskaplig forskning” på området. Denna retoriska strategi konstruerar en legitimeringsgrund som är svår att ifrågasätta, eftersom kombinationen av pedagogisk praktik och vetenskaplig forskning skapar ett kraftigt argument. Vederhäftigheten i sammanställningen av erfarenheter och forskning understryks av ordet ”omfattande”. Formuleringen ”...musikundervisningens betydelse för barns utveckling generellt” ger därefter uttryck för en retorik där barn konstrueras som en generaliserad grupp. Det innebär i sin tur att barns utveckling också konstrueras som generell och lika för alla, vilket skapar ett dilemma eftersom det individuella barnet inte berörs. Å andra sidan kan konstruktionen som om vikten av att ha kunskap om barns generella utveckling, ses som väl underbyggd i sammanhanget. Dilemmat består av att konstruktionen betonar det generella på bekostnad av det individuella, vilket får som konsekvens att det individuella barnet kommer i skymundan. Därpå används åter begreppet ”forskning”, denna gång för att legitimera musikens förtjänster relaterat till barns sociala och kognitiva utveckling.

Själv brinner jag för sång och musik och har alltid sysslat mycket med detta tillsammans med barnen i förskolan. Det har gjort mig fullt övertygad om att musik gynnar barnen och att den hjälper oss att uppfylla läroplanens mål. (förord D)

I utdraget närmast ovan legitimeras vikten av sång och musik för barn. Detta sker via en kraftfull retorisk strategi i jag-form. I den inledande meningen konstrueras sång och musik utifrån ett personligt perspektiv, ”Själv brinner jag för sång och musik...”. Begreppet ”brinner” är ett starkt ord, som understryker jagets stora engagemang. Därefter relateras detta till att jaget ”alltid sysslat mycket med detta tillsammans med barnen i förskolan”. Begreppet ”alltid” förstärker retoriken och betonar den frekvens varmed personen ägnat sig åt sång och musik med barnen, vilket ytterligare förstärks med begreppet ”mycket”. I slutet av meningen framträder ”barnen i förskolan”. Barnen skrivs fram som grupp med det gemensamt att de vistas på förskolan. Utifrån dessa personliga erfarenheter följer sedan en förkunnelse om författarens övertygelse, ”Det har gjort mig fullt övertygad om”. Begreppet ”övertygelse” är starkt i sig men förstärks ytterligare med begreppet ”fullt”, vilket skapar en retorik som syftar till att övertyga till varje pris. Vad övertygelsen handlar om framgår därefter. Det fastställs att ”musik gynnar barnen,” vilket gör att barnen åter konstrueras som generaliserade och oproblematiserade, vilket ger uttryck för ett dilemma. Dilemmat utgörs av konstruktionen som innebär att barn som individer med olika behov osynliggörs. Effekten av denna konstruktion innebär att barnen framställs som en homogen grupp som alla, utan undantag, är gynnade av musik. Dessutom konstrueras musik som ”ett sätt för oss att uppfylla läroplanens mål”. Valet av begreppet ”oss” positionerar läsaren som en kollega tillsammans med vilken författaren har en gemensam uppgift. Sammantaget är retoriken kraftfull, övertygande och nästintill omöjlig att säga emot.

Ett barn som subjekt med agens

Inom denna positioneras barn både som kollektiva och individuella subjekt med agens, vilket tydligt skiljer sig från diskursen närmast ovan. Detta legitimeras utifrån alla barns rätt att använda sin röst. Nedan följer ett utdrag som illustrerar diskursen. Begreppet "Rösträtt" är titeln på ett musikprojekt.

Rösträtt är en radikal och genomgripande insats för musik på små barns villkor. Projektet handlar djupast sett om demokrati och barns delaktighet och inflytande. Gemensam sång förkroppsligar ett demokratiskt samhälle där varje person har en röst och alla kan delta på lika villkor oavsett klass, kön och etnicitet. Det är ett barns rättighet att uttrycka sig konstnärligt och bruka sin röst i gemensam sång med andra. Att bruka sin röst kräver att man kan sjunga ut, med självförtroende och på den egna röstens villkor. (förord E)

Det som står på spel här är att till varje pris hävda barns rättigheter att uttrycka sig konstnärligt genom gemensam sång. Den retoriska strategin innebär att barn ges agens att "sjunga ut, med självförtroende och på den egna röstens villkor." Rösträtt, i projektets betydelse, legitimeras inledningsvis som en "radikal och genomgripande insats för musik på små barns villkor". Barns rätt att bruka sin röst konstrueras här som ett mål i sig. Musiken positioneras dels som ett mål i sig, dels som ett medel för ett demokratiskt samhälle. Detta är en likhet med diskursen "musik som betydelsefull och berikande potential", eftersom legitimeringen av musik även här sker utifrån andra premisser än pedagogiska. Rösträtt, i projektets betydelse, legitimeras som en rättighet som förkroppsligar ett demokratiskt samhälle. Den kraftfulla retoriken relaterar således gemensam sång till begrepp som "demokratiskt samhälle", "delaktighet", "inflytande", "klass kön och etnicitet". Härigenom konstrueras legitimeringen av barns rätt till musik, en argumentation som är nästintill omöjlig att ifrågasätta. Till skillnad mot diskursen "Barn som oproblematiserat generaliserade", konstrueras barn här som en grupp som består av personer där "varje person har en röst". Den retoriska strategin positionerar därmed det individuella barnet som subjekt. Barnets förmodade positiva inställning till att "uttrycka sig konstnärligt och bruka sin röst i gemensam sång med andra" förblir dock oproblematiserad. Det innebär att barns rättighet att säga nej till "att bruka sin röst i gemensam sång med andra" hamnar utanför diskursen, vilket skapar ett dilemma. Dilemmat består av att barn inte ges möjlighet att välja. Barn positioneras vidare som subjekt med "rättighet att uttrycka sig". Med detta följer dock ett tydligt krav: "Att bruka sin röst kräver att man kan sjunga ut, med självförtroende och på den egna röstens villkor". Effekten av en sådan konstruktion innebär barn med dåligt självförtroende som inte kan sjunga ut, hamnar utanför. Formuleringen "Att bruka sin röst kräver att man kan sjunga ut" skulle alternativt kunna vara ett sätt att positionera vuxenvärlden som ansvariga med krav på sig att skapa goda förutsättningar för barns gemensamma sång. Förskollärare adresseras emellertid inte explicit utan i stället framträder ett tungt ansvar för den vuxne i obestämd form. Det innebär i sin tur att ansvaret formuleras i relation till samhället i stort.

Diskussion

I denna studie har förord i kurslitteratur inom förskolläraryt utbildning analyserats utifrån en diskursanalytisk ansats med analytiska verktyg som används inom diskursiv psykologi. Studiens syfte är att undersöka diskursiva konstruktioner om musik i förord i kurslitteratur inom förskolläraryt utbildning. Analysen visar texternas diskursiva konstruktioner i form av retoriska strategier, subjekspositioner och diskurser. För att kunna diskutera resultatet i ett bredare utbildnings- och samhällsperspektiv förs i det följande resonemang som inkluderar ett bredare sammanhang än diskursiva konstruktioner i förord i kurslitteratur. Studiens ambition att analysera kurslitteratur i musik för att synliggöra diskursiva mönster och skapa underlag för vidare diskussioner. Studien är därmed tänkt att bilda underlag för nationel-

la och internationella aktörer inom musikutbildning generellt och förskollärarytutbildning specifikt, för att utifrån de diskurser som framkommit diskutera, jämföra och inta olika perspektiv relaterat till hur konstruktioner om musik i förord i kurslitteratur inom förskollärarytutbildning kan komma att påverka på olika sätt.

Studiens huvudresultat består av fyra diskurser som kompletterar varandra: musik som betydelsefull och berikande potential, förskollärare som ansvarstygda samt otillräckligt kunniga i musik, barn som oproblematiserat generaliserade, respektive barn som subjekt med agens. Resultatet visar att musik som företeelse legitimeras genom sin roll och förekomst i vardagslivet, vilket tyder på att vikten av musik behöver argumenteras för i relation till vidare kontexter än förskolans pedagogiska verksamhet. Diskurserna omfattar två skilda konstruktioner av barn, som generell grupp respektive som individer. Oavsett vilken barnsyn som skrivs fram så blir det som uppnås utifrån de diskursiva konstruktionerna att musik behöver legitimeras relaterat till vardagslivet. Det stora problemet konstrueras som förskolläraernas otillräckliga kompetens för att undervisa i musik, vilket i sin tur skapar ett otvetydigt incitament för betydelsen av kurslitteratur i musik inom förskollärarytutbildning.

Diskursen musik som betydelsefull och berikande potential skapar ett dilemma. Utifrån den breda konstruktionen av musik framstår det som nödvändigt att relatera till vardagslivet för att kunna legitimera musikens roll i förskolan. Vidare legitimeras musik utifrån ett övergripande vardagslivsperspektiv kopplat till den enskilda individen, såväl som till olika professioner och tvärvetenskapliga perspektiv, vilket inkluderar ett kollektivt samhällsperspektiv. Musik beskrivs i relation till vardagslivet, vilket gör begreppet urvattnat, vagt och oprecist. Detta sätt att argumentera för musik är starkt kompensatoriskt eftersom alla tänkbara sätt att legitimera finns med. Styrdokument för såväl förskola som förskollärarytutbildning är både i "otakt" och mindre tydliga gällande musik. Detta kan förklara behovet av att konstruera musik som givande, både i vardagslivet och som undervisningsämne. Diskursen kan ses som en motvikt mot att områden som kultur och kreativitet har försvagats inom förskolan (Vallberg Roth 2013) och att läroplaner för förskolan över tid har kommit att lyfta fram olika estetiska uttrycksformer i mer begränsad utsträckning (SKOLFS 2018:50). Betonningen på att musik är gränsöverskridande och tvärvetenskaplig skulle emellertid kunna relateras till den goda samhällsmedborgaren inom ett fostransideal (jfr Heimonen 2006), en samhällsmedborgare som oavsett yrke uppmanas att se musiken som en gåva. Ur ett övergripande perspektiv kan man fråga sig vad som står på spel. Musikens betydelse, eller vem eller vilka musiken "tillhör"? Konstruktionen av musik kan ses som ett uttryck för att musik ska tillhöra alla, inte bara professionella musiker.

Inom diskursen förskollärare som ansvarstygnd samt otillräckligt kunniga framställs förskollärares situation i den dagliga verksamheten och deras tillkortakommanden relaterat till kunnande i musik. Förskolläraren konstrueras som en toppstyrd marionett utan agens, där skollag och styrdokument dikterar villkor och innehåll för den professionelles handlande. Utifrån en sådan position uppmanas förskolläraren att öka sin egen kompetens, för att kunna möta kraven uppifrån. Detta ger uttryck för ett pedagogiskt dilemma, eftersom en avprofessionaliserad förskollärare utan musikalisk kompetens, fråntas agens att kunna bedriva musikundervisning med kvalitet inom förskolan. Detta dilemma innebär i sin tur att förskollärarytutbildningens blivande yrke framställs som problematiskt, vilket skapar ett incitament för vikten av att studenterna, de blivande förskollärarna, behöver lära sig så mycket som möjligt om hur man undervisar i musik under sin utbildning, för att kompensera den brist på kompetens som finns ute i förskolorna.

Denna påstådda brist på kompetens hos förskollärarna kan i sin tur ha sin grund i att läroplanen för förskolan över tid benämner musik och andra uttrycksformer i en alltmer mer begränsad utsträckning. Med ett mindre tydligt incitament från styrdokumenten kan kompetensutvecklingsinsatser tendera att riktas mot andra ämnesinnehåll (jfr Holmberg & Vallberg

Roth 2022a). Otillräcklig kompetens hos förskollärare skulle också kunna relateras en vag förankring i musikteori- och/eller metodik i förskolans musikundervisning, vilket tyder på en brist i relation till förskollärarens uppdrag att undervisa på vetenskaplig grund (Holmberg & Vallberg Roth 2022b). Detta kan i sin tur relateras till formuleringarna i förskolans läroplan (SKOLFS 2018:50) där musik nämns i ett flöde av estetiska uttryck, vilket inte ger förskolläraren konkret stöd för vad musik och musikundervisning i förskola kan vara eller för vad som kan fokuseras innehållsligt. De brister i kompetens bland förskollärare som framträder inom diskursen skulle i sin tur kunna relatera till den utbildning som blivande förskollärare erbjuds (jfr Ehrlin 2012; Lindgren & Eriksson 2013; Frick Alexandersson 2021). Den akademiska diskursen inom den allmänna lärarutbildningens musikpraktik fokuserar teori, reflektion och textproduktion på bekostnad av praktik med betoning på hantverkskunnande (Lindgren & Ericsson 2013). Utifrån ett sådant perspektiv skulle den påstådda bristen på kompetens bland verksamma förskollärare kunna förklaras med brister i den professionsutbildning de har genomgått (jfr Lagerlöf & Wallerstedt 2019; Frick Alexandersson 2021).

Två övergripande problematiska aspekter framträder relaterat till diskurserna barn som oproblematiserat generaliserade respektive barn som subjekt med agens, som konstruerar barn utifrån deras gemensamma nämnare, att gå i förskola, en förskola som styrs av Läroplanen (SKOLFS 2018:50). I den förstnämnda diskursen lyser det individuella barnets behov och intressen med sin frånvaro och i den sistnämnda framträder en avsaknad av det individuella barnet som subjekt med agens att inte tycka om musik. Dessa dilemman är problematiska eftersom barnen, såväl i plural som singular, framställs som oförmögna att själva ta ställning till huruvida de tycker om musik och vill ägna sig åt detta. Barn konstrueras i stället som grupp och individ utifrån deras rättigheter att uttrycka sig genom musik (jfr Holmberg 2014). Konstruktionen av musik som något som gynnar alla barn kan ha beröringspunkter med underliggande resonemang om musikens överspridnings effekter (jfr Still 2011; Ehrlin 2012; Ehrlin & Gustavsson 2015; Holmberg & Vallberg Roth 2022), att alla mår bra av och tycker om musik. Samtidigt legitimeras musik som ett sätt att uppfylla läroplanens mål. Övertygelsen i förorden om att musik gynnar alla barn kan ses som ett sätt att kompensera att musik skrivs fram allt vagare i styrdokumentet (Frick Alexandersson 2021). Inom de två diskurserna konstrueras således barn dels som generaliserade, dels som individuella subjekt med agens i relation till att utöva musik. Dessa två motsatta diskurser gällande synen på barn kan ha beröringspunkter med förskolepedagogikens två starka teori-traditioner, utvecklingspsykologi respektive barndomssociologi (jfr Vist 2014). Barnen skrivs både fram som ofärdiga vuxna och som sociala aktörer, där varje person har en egen röst som ska användas för att exempelvis utöva musik. Detta relaterar till Vist (2014) som påpekar att musikaliskt samspel ger unika möjligheter att möta barn som subjekt och erkänna individens rättighet, samt till resonemang om hur den strukturaliserade och ritualiserade sångstunden förstärker och underbygger barnens möjlighet och rätt till deltagande (Kulset 2016). Kanske är det just det som konstruktionerna förorden ger uttryck för samtidigt som de relaterar till den utvecklingspsykologiska traditionen.

Avslutningsvis kan vi konstatera att de diskurser som framträtt i kurslitteratur om musik inom förskolläraryt utbildning konstruerar musikens roll i förskolan som något som behöver förstärkas. Verksamma förskollärare konstrueras som i behov av att höja sin undervisningskompetens, för att alla barn ska gynnas av musikundervisning av god kvalitet. Ett kraftfullt helhetskoncept kan tyckas, som emellertid framställs utan en tydlig, problematiserande ansats. Det gör att det övergripande diskursiva mönstret blir problematiskt, utifrån den avsaknad av perspektivering som det ger uttryck för. I kommande studier vore det därför angeläget att både fördjupa och bredda diskursiva analyser av kurslitteratur, för att undersöka ett större material och bidra med ytterligare kunskap om de konstruktioner som framträder där. ■

Referenslista

Bond, V. L. 2012. Music's Representation in Early Childhood Education Journals: A Literature Review. UPDATE: Applications of Research in Music Education 31, 1, 34-43. <https://doi.org/10.1177/8755123312458292>

Bond, V. L. 2017. Culturally Responsive Education in Music Education: A Literature Review. Music Education 42, 153-180. <https://www.jstor.org/stable/26367441>

Burr, V. 2003. Social constructionism. London: Routledge.

Chakravarty, D. 2019. Strata and Strategies of Teaching about the Global "Other" Using Critical Feminist Pedagogical Praxis. Teaching & Learning Inquiry 7, 2, 90-105. <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1229207&lang=sv&site=eds-live&scope=site>

Conway, C. 2015. The Experiences of First-Year Music Teachers: A Literature Review. Update: Applications of Research in Music Education 33, 2, 65-72. <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=102480518&lang=sv&site=eds-live&scope=site>

Ehrlin, A. 2012. Att lära av och med varandra: en etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö. Diss. Örebro: Örebro universitet.

Ehrlin, A. & Gustavsson, H.-O. 2015. The Importance of Music in Preschool Education. Australian Journal of Teacher Education 40, 7, 32-42. <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1069531&lang=sv&site=eds-live&scope=site>

Frick Alexandersson, M. 2021. Omsorg, välvilja och tystnadskultur: Diskursiva dilemman och strategier i lärutbildningens undervisningspraktik i musik mot yngre åldrar. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Heimonen, M. 2006. Justifying the right to music education. Philosophy of Music Education Review 14, 2, 219-241. <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.40327250&lang=sv&site=eds-live&scope=site>

Holmberg, Y. 2014. Musikskap: musikstundens didaktik i förskolepraktiker. Diss. Lund: Lunds universitet.

Holmberg, Y. 2022. Didaktik informed teaching arrangements in preschool exemplified by multivocal music teaching using digital technology as a tool. Educare 2, 102-140. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.5.4>

Holmberg, Y. & Vallberg Roth, A.-C. 2018. Flerstämmig musikundervisning. Barn 36, 3-4, 79-94. doi: <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2898>

Holmberg, Y. & Vallberg Roth, A.-C. 2022a. Post-structurally and didaktically informed teaching arrangements in preschool: exemplified by "rhythmatechs" as multivocal teaching. Educare 2, 212-248.

Holmberg, Y. & Vallberg Roth, A.-C. 2022b. Characteristics of teaching music in preschool: The written descriptions of Swedish preschool teachers and principals. Finnish Journal of Music Education 25, 1, 29-52.

Howarth, D. R. 2007. Diskurs. Malmö: Liber. Högskolelagen (2006:173) <https://utbildningsinfo.mau.se/program/utbildningsplan/LGLFO/2022>

Kulset, N. B. 2016. Children's Participation in Ritualized Circle Time - Ritual in music sessions in the multicultural kindergarten: How does it comply with children's right to participation? *Tidskrift för Nordisk Barnehageforskning* 13, 3, 1-15. doi: <https://doi.org/10.7577/nbf.1745>

Lagerlöf, P. 2016. Musical play: children interacting with and around music technology. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

Lagerlöf, P. & Wallerstedt, C. 2019. Förskollärares perspektiv på musikundervisningens utmaningar för de yngsta barnen i förskolan. *Barn* 36, 3-4, 59-78. doi: <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2897>

Lindgren, M. & Ericsson, C. 2013. Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärutbildningen. *EDUCARE VETENSKAPLIGA SKRIFTER* 1, 1, 7-40. <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsswe&AN=edsswe.oai.DiVA.org.hh.20191&lang=sv&site=eds-live&scope=site>

Palmer, E. S. 2018. Literature Review of Social Justice in Music Education: Acknowledging Oppression and Privilege. *Applications of Research in Music Education* 36, 2, 22-31. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/8755123317711091>

Parker, I. 2002. *Critical discursive psychology*. London: Palgrave Macmillan.

Persson Aronson, M. 2022. *Förskollärare kan delta i musikaliskt lekande, men avstår: en kvalitativ studie om musikalisk emancipation*. Avhandling. Elverum: Høgskolen i Innlandet.

Potter, J. 1996. *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage. doi: <https://doi.org/10.4135/9781446222119>

Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.

Randles, C. 2012. Phenomenology: A Review of the Literature. *Applications of Research in Music Education* 30, 2, 11-21. <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ejh&AN=91574386&lang=sv&site=eds-live&scope=site>

Robison, T., Williams, B., Hoffman, E. & Eros, J. 2020. Music Teacher Recruitment of Precollegiate and Marginalized Populations: A Review of the Literature. *Applications of Research in Music Education* 38, 2, 20-28. doi: 10.1080/01596306.2011.620758

Schieble, M. 2012. A critical discourse analysis of teachers' views on LGBT literature. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 33, 2, 207-222. doi: 10.1080/01596306.2011.620758

SKOLFS 2018:50. *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2018*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket 2009. *Förslag till förtydliganden i läroplanen för förskolan. Redovisning av regeringsuppdrag U2008/6144/S*

Still, J. 2011. *Musikalisk lärandemiljö: Planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem*. Åbo: Åbo akademins förlag.

Uddén, B. 2001. *Musisk pedagogik med kunskapande barn: Vad Fröbel visste om visan som tolkande medel i barndomens studiedialog*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, International.

UNICEF Sverige. Barnkonventionen. 2009. FN:s konvention om barnets rättigheter. Stockholm.

Vallberg Roth, A.-C. 2013. Komparativ analys av nordiska riktlinjer för kvalitet och innehåll i förskola. Norden/ Oslo: Nordiska Ministerrådet och författaren.

Vist, T. 2014. Fra kommende voksne til kommende skolebarn? Musikkfaget og norske barnehagediskurser. Barn 32, 2, 35-50. DOI:10.5324/barn.v32i2.3484

Vist, T. & Os, E. 2020. Music Education through the Lens of ITERS-R: Discussing Results from 206 Toddler Day Care Groups. Research Studies in Music Education 42, 3, 326-346. <https://proxy.mau.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edselc&AN=edselc.2-52.0-85063589374&lang=sv&site=eds-live&scope=site>

Bilaga 1

Högskola/Universitet med kursplaner inkluderande musik i förskolläraryr utbildning.

Högskola/universitet	Kursplaner
Göteborg universitet	X
Högskolan Borås (och Campus Varberg)	X
Högskolan Dalarna	X
Högskolan Gävle	X
Högskolan Halmstad	X
Högskolan Kristianstad	X
Högskolan Väst	X
Jönköping Universitet	X
Karlstad Universitet	X
Linköpings Universitet (Inkluderar Campus Norrköping)	X
Linnéuniversitetet (Inkluderar Campus Kalmar och Campus Växjö)	X
Luleå tekniska universitet	X
Malmö universitet	X
Mittuniversitetet (Inkluderar Campus Östersund och Campus Sundsvall)	X
Mälardalens högskola	X
Stockholms universitet	X
Södertörns högskola	X
Umeå universitet	X
Uppsala universitet	X
Örebro universitet	X

Bilaga 2

Kurslitteratur i och om musik som år 2021 förekommer på mer än en förskolläraryr utbildning i Sverige.

Författare och boktitel	Förekommer i antal kurser
Angelo, E & Saether, M (2014). Barnet och musiken: En introduktion i musikpedagogik för förskolläraryr studenter. Stockholm: Gleerups.	6
Ehrlin, A. (2020). Estetiska uttrycksformer i teori och praktik : bild-, drama- och musikdidaktik. Stockholm: Liber.	4
Eriksson, M. (2013). Musik i förskolan: inspiration och lärande i sagans värld. Stockholm: Lärarförbundets förlag.	3
Holmberg, Y. (2016). Musikskap i förskolan: musikstunder ur ett didaktiskt perspektiv. Stockholm: Liber.	10
Jederlund, U. (2012). Musik och språk - ett vidgat perspektiv på barns språkutveckling och lärande. Stockholm: Liber.	3
Pramling Samuelson, I. (2015). Konsten att lära barn estetik. Lund. Studentlitteratur.	3
Riddersporre, B. & Söderman, J. (2012). Musikvetenskap för förskolan. Stockholm: Natur och Kultur.	16
Saar, T. (2005), Konstens metoder och skolans träningslogik. Karlstad: Karlstad universitet.	3
Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., & Pramling, N. (2014). Lärande i musik: Barn och lärare i tongivande samspel. Malmö: Gleerups.	2

Praktiskt riktad kurslitteratur i och om musik som år 2021 förekommer på mer än en förskolläraryr utbildning i Sverige.

Författare och boktitel	Förekommer i antal kurser
Engelholm, A.-M. & Petersson, L. (1998) Titta jag kan! En bok om rytmik för små barn. Mölndal: Lutfisken.	3
Fagius, G. (2007). Barn och sång. Lund: Studentlitteratur.	3
Frister Lind, H. (1999). Flyg lilla fjärl Lutfisken.	2
Holmberg, Y. (2014), Rösträtt: musik på barns villkor. Stockholm: Gehrman	9
Löfgren, B. & Ebbelind, A. (2010). Mattemusik: en metod för ämnesintegrerat lärande. Stockholm: Sveriges utbildningsradio.	2
Nilsson, B. & Gren, K. (red.) (2004). Elefantboken – barnvisor och sånglekar. Mölndal: Lutfisken	2
Uddén, B. (2014). Tanke visa språk: musisk pedagogik med barn. Lund: Studentlitteratur.	2
Wallerstedt, Cecilia (2015). Musikdidaktik i förskolan: att utveckla barns skapandeförmåga. Stockholm: Gothia fortbildning	2
Westerlund, M. (2015). Musikspråka i förskola i förskolan: med musik rytmik och rörelse. Stockholm: Liber.	3

Bilaga 3

Ordfrekvensanalys

De böcker som visade sig förekomma oftast i relation till musikämnet i förskolläraryrket (se Bilaga 2) valdes ut för ordfrekvensanalys. Ord som kunde tänkas vara intressanta i relation till studiens syfte och frågor valdes ut, söktes på och räknats specifikt. I stora drag framträder ordet musik (ca 77 tillfällen) (sammansatt med vetenskap, pedagogik, didaktik med mera) som ett starkt spår. Barn (ca 35 tillfällen) är också ett starkt spår. Förskola (ca 37 tillfällen) och förskollärare (ca 12 tillfällen) är tillsammans ett tydligt spår. Mer praktiskt musikriktade ord finns också såsom sång (ca 15), röst (ca 15 tillfällen) och skapande (ca 8 tillfällen).

Lågfrekventa spår är till skillnad från sång både rörelse/dans (4 tillfällen) och instrumentspel (2 tillfällen). Medan ordet utbildning (ca 10 tillfällen) och utveckling (ca 13 tillfällen) är ett relativt tydligt spår förekommer ord som kunskap, delaktig, inflytande, rättighet och demokrati mer sällan.

De mest framträdande orden: musik, förskola, barn, sång, röst och förskollärare har riktat läsandet i analysarbetet.

Ord	Bok	Bok	Bok	Bok
	Musik- vetenskap Totalt 1109 ord	Barnet och musiken Totalt 221 ord	Rösträtt Totalt 553 ord	Musikskap Totalt 123 ord
Musik/-vetenskap/-pedagogik/-alisk/- didaktisk/-högskola/-upplevelse/ -skapande/-stunder/-skap	40	11	16	10
Barn	14	5	14	2
Förskollärare	9	1	1	1
Förskola/-n	31	-	4	2
Skapa-/nde	5	-	3	-
Sång/sjunga	4	-	11	-
Rörelse/dans	2	-	2	-
Instrumentspel	-	-	2	-
Utbildning	7	1	2	-
Kunskap-/suppdrag/utveckling	3	-	-	-
Kompetens	4	-	-	-
Uppdrag	6	-	-	-
Likvärdig	1	-	-	-
Delaktig	-	-	3	-
Läroplan	4	-	-	-
Demokrati-/sk/arbete	1	-	3	-
Utveckling	10	1	2	-
Verksamhet	1	-	1	-
Introduktion	-	2	-	-

Inspiration	1	-	2	-
Uttryck-/a/sform	3	1	1	-
Undervisning	-	1	-	-
Reflektion-/er	-	1	-	-
Diskussion	-	1	-	-
Upplevelse	-	1	1	-
Inflytande	-	-	3	-
Rättighet	-	-	1	-
Röst	3	-	12	-
Gemens-/am/skapande	1	-	4	-
Innehåll	4	-	-	1
Mål	-	-	-	-
Medel	-	-	1	-
Praktik	1	-	-	2

Abstract

Discursive constructions in pre-school teacher education course literature on music

Changes in the education system might impact on how aesthetic activities are staged in preschool teacher education, where music constitutes one aspect. The academic discourse in preschool teacher education focuses on theory, reflection and text production. Consequently, the choice of course literature is becoming increasingly important. The focus of the present study was formed based on a lack of studies on course literature in music within a Swedish preschool teacher education context. More specifically, the aim is to study discursive constructions of music in prefaces to course literature in preschool teacher education. The study is based on a social constructionist perspective with a discourse analytical approach. The findings reveal four discourses: music in everyday life; preschool teachers as insufficiently knowledgeable and responsible; children as unproblematically generalized; and children as subjects with agency. ■

Keywords: Music, preschool teacher education, course literature, discourse

Heidi Elmgren

Mitä opetussuunnitelmalta toivotaan? Sidosryhmien näkemykset musiikin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksesta

Johdanto

Tässä artikkelissa tarkastelen taiteen perusopetuksen (jatkossa TPO) opetussuunnitelman perusteiden (jatkossa OPS-perusteet) muutoksen vastaanottoa musiikin opetuksen osalta. Aineistona toimivat opetussuunnitelman perusteiden luonnoksista annetut sidosryhmälausunnot¹. Lausuntoja pyydettiin mm. suomalaisilta taideinstituutioilta, taidekoulutusinstituutioilta, TPO:n järjestäjiltä, kuten kunnilta, sekä taiteen alan ammattijärjestöiltä. Tutkin, millaisena lausunnot laatineet musiikin taiteen perusopetuksen sidosryhmät näkevät musiikin taiteen perusopetuksen ja taiteen perusopetusta tarjoavien musiikkioppilaitosten roolin. Mitä perusteilta toivotaan ja miksi? Diskussiossa kontekstualisoin tuloksia ja keskustelen myös musiikkioppilaitosten historian mahdollisesta vaikutuksesta tähän kokonaisuuteen.

Tutkimuksessa (ks. esim. Elmgren 2019, 2021; Hasu 2017; Ilmola-Sheppard ym. 2021; Juntunen ja Kivijärvi 2019; Laes 2017; Laes ym. 2018; Väkevä, Westerlund & Ilmola 2017) on tuotu esiin monenlaisia saavutettavuuteen liittyviä ongelmia erityisesti liittyen taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetukseen eli musiikkiopistojen toimintaan. Edelleen melko laajasti käytössä olevat pääsykokeet, opetuksessa vaikuttava ableismi eli oletus siitä, että oppilailla ei ole tai ei tulisi olla oppimiseen liittyviä haasteita, paikoin korkeat lukukausimaksut ja oppilaita arvottavat käytännöt on todettu ongelmallisiksi ja opetuksen saavutettavuutta heikentäviksi tekijöiksi.

Uudet opetussuunnitelman perusteet pyrkivät tarttumaan moniin edellä mainittuihin ongelmiin. Uusissa OPS-perusteissa esimerkiksi kiinnitetään huomiota toimintakulttuuriin, mahdollistetaan laajempi opintojen yksilöllistäminen ja mukauttaminen ja jätetään päätösvalta opintojen sisällöistä entistä selkeämmin oppilaitoksille (Opetushallitus 2017a, 2017b). Tutkimustiedon valossa ne mahdollistavat monia myönteisiä muutoksia musiikkiopistojen käytännöissä (ks. esim. Kauppinen 2018).

Lisätäkseen opetussuunnitelman perusteiden muutosprosessin demokraattisuutta Opetushallitus pyysi uusien OPS-perusteiden luonnoksista lausuntoja. Lausuntoja kerättiin 1) kaikille avoimella lomakkeella internetissä. Lisäksi erikseen pyydettiin 2) systemaattisempia lausuntoja TPO-toimijoilta, (mm. eri musiikkiopistot ja Suomen Musiikkioppilaitosten liitto), taidekentän toimijoilta, taiteen perusopetusta järjestäviltä kunnilta, taidekoulutusinstituutioilta (esimerkiksi Taideyliopisto ja ammattikorkeakoulut) sekä eri taiteenalojen ja opetusalan ammattiliitoilta ja tekijänoikeusjärjestöiltä. Kutsun tässä artikkelissa näitä 2-tyyppin lausuntoja sidosryhmälausunnoiksi tai yksinkertaisesti lausunnoiksi. Analysoin sisällönanalyysin keinoin opetussuunnitelman perusteiden luonnoksista annettuja musiikin taiteen perusopetusta koskevia sidosryhmälausuntoja. Pyysin lausunnot tutkittavaksi Opetushallitukselta. Ne ovat julkisia dokumentteja, joten lausujatahoja ei tarvitse anonymisoida. Tarkastelun kohteena tässä artikkelissa ovat musiikin opetusta käsittelevät lausunnot, kuten musiikkikoulutusinstituutioiden, musiikin ja musiikkikasvatuksen alan ammattijärjes-

töjen sekä musiikin taiteen perusopetusta järjestävien kaupunkien ja kuntien lausunnot (ks. Liite 1: Lausujatahot).

Taiteen perusopetusta antavat instituutiot eivät toimi tyhjiössä, vaan suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan. Olen halunnut tutkia juuri tätä aineistoa, sillä arvioin, että ne tarjoaisivat näköalapaikan musiikkikentän ja muiden sidosryhmien näkemyksiin taiteen perusopetuksen musiikin opetuksen muutoksista ja muutostarpeista. Muutokset, joita opetussuunnitelman perusteiden muutoksella tavoitellaan, ovat tutkimuksen näkökulmasta tarpeellisia ja hyödyllisiä, mutta vakiintuneiden instituutioiden muutosprosessit ovat usein vaikeita. Siksi on kiinnostavaa tutkia, miten taiteen perusopetuksen musiikin opetusta ympäröivät sidosryhmät reagoivat muutokseen ja miten ne tukevat muutosta, jota taiteen perusopetuksen musiikin opetuksessa pyritään saamaan aikaan.

Musiikin taiteen perusopetuksen historia ja opetussuunnitelmaperusteet

Maanlaajuista musiikkioppilaitosten verkostoa alettiin Suomessa rakentaa 1960-luvulla musiikin ammattilaisten kouluttamisen ja musiikin harrastamisen edistämiseksi. Järjestelmää alettiin tukea julkisin varoin 1968 kun musiikkioppilaitosverkoston toiminta turvattiin laissa (Laki musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta (147/1968)). (Heimonen 2002, 190–191; Kuha 2017, 576.) 1960-luvun aikana musiikkioppilaitosten määrä kaksinkertaistui 20:stä 40:een (Perälä 1993, 1). Nykyisin taiteen perusopetuksen laajaa tai yleistä oppimäärää opettavien musiikkiopistojen määrä on ainakin 97 (musiikkiopistoja tai konservatorioita, joissa opetetaan taiteen perusopetusta) (SML 2021). Lisäksi Suomessa toimii lukuisia ns. vapaita musiikkikouluja. Pohjannon ja Pesosen (2009) mukaan vapaita musiikkikouluja on 75 (tiedot vuodelta 2008), joissa osassa opetetaan taiteen perusopetuksen laajaa ja/tai yleistä oppimäärää, ja lisäksi taiteen perusopetuksen musiikin opetusta saa myös kansalaisopistoissa (Pohjannon & Pesonen 2009).²

Vuoden 1998 Laki taiteen perusopetuksesta määrittää, että Opetushallitus päättää taiteenaloittain taiteen perusopetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä luomalla kullekin taiteenaloille opetussuunnitelman perusteet. Näiden perusteella kukin koulutuksen järjestäjä (esimerkiksi kunta tai koulutuskuntayhtymä) hyväksyy oppilaitokselle opetussuunnitelman. (Laki taiteen perusopetuksesta 633/1998.)

Opetussisältöjä koskevan valtakunnallisen sääntelyn purkua on tehty jo taiteen perusopetuksen aiemmissa OPS-perusteissa vuosina 2002 ja 2005 (Opetushallitus 2002 laaja oppimäärä, 2005 yleinen oppimäärä). Musiikkioppilaitoksissa on kuitenkin yleisesti noudatettu Suomen musiikkioppilaitosten liiton kurssi- tai tasosuoritusvaatimuksia ja myös OPS-perusteissa on viitattu niihin mahdollisina tasosuoritusvaatimuksina, joita voi käyttää. Halutessaan oppilaitokset ovat OPS-perusteiden mukaan voineet tehdä omat vaatimuksensa jo siis vuodesta 2002 eteenpäin. SML:n kurssisuoritusvaatimusten rooli on kuitenkin ollut musiikkioppilaitoksissa vahvempi kuin niiden status suosituksena on vaatinut (ks. esim. Heimonen 2002, 249).

Uusien OPS-perusteiden tuomat muutokset En tämän artikkelin puitteissa voi esittää täysin kattavaa vertailua aiemmista (Opetushallitus 2002, 2005) ja nykyisistä (Opetushallitus 2017a, 2017b) opetussuunnitelman perusteista. (Uusien perusteiden pedagoginen perusta ja esittely ks. Kauppinen 2018.) Uutena sisältönä verrattuna aiempiin perusteisiin on toimintakulttuurin määrittely (Kauppinen 2018). Kauppinen kuvaa toimintakulttuuria seuraavasti: ”toimintakulttuurilla tarkoitetaan oppilaitoksen toimintatapoja ja käytäntöjä, jotka syntyvät normeista tehdyistä tulkinnoista, perinteistä ja yhteisön jäsenten ajattelu- ja toimintatavoista” (Kauppinen 2018, 130). Toimintakulttuurin tulee edistää oppimista ja hyvinvointia (emt.). Tällainen toimintakulttuuri edellyttää ”välittävää kohtaamista ja mahdollisuutta osallisuuden kokemukseen” (emt.). Toimintakulttuuria luonnehditaan lisäksi

avoimeksi ja Kauppinen tuo esiin myös johtamisen merkityksen toimintakulttuurin muotoutumisessa ja kehittämisessä. Toimintakulttuuri on käytäntöä: se ”realisoi opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin järjestämisen tavoissa” (emt.). Yksi OPS-perusteiden konkreettinen muutos onkin päätös numeroarvioinnista luopumisesta (Opetushallitus 2017a, 2017b).

Opetushallituksen esittely jo edellisten OPS-perusteiden (2005) arvioinnista korostaa oppilaskeskeisyyttä: päätavoitteena on ”lasten ja nuorten kokonaispersoonallisuuden kasvun tukeminen ja hyvän musiikkisuhteen luominen” (Opetushallitus 2021). Nykyiset OPS-perusteet (2017a, 2017b) jättävät entistä enemmän päätäntävaltaa yksittäisille oppilaitoksille oman opetussuunnitelman sisältöjen luomisessa. Opetushallituksen mukaan uudet perusteet vahvistavat edellisten OPS-perusteiden aloittamaa tehtävää, joka oli luoda ”edellytyksiä musiikin elinikäiselle harrastamiselle ja [edistää] oppilaan luovuutta ja sosiaalisia taitoja” sekä säilyttää ja kehittää kansallista musiikkikulttuuria. (Opetushallitus 2021.)

Säveltäminen ja improvisointi ovat nyt uutena omana kokonaisuutenaan osa musiikin laajan oppimäärän tavoitteita sekä perus- että syventävissä opinnoissa. Aiemmin improvisointi mainittiin laajan oppimäärän musiikin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vain valinnaisten kurssien yhteydessä (Opetushallitus 2002, 5.3). Yleisen oppimäärän perusteissa vapaa säestys ja improvisointi olivat aiemmin oma tavoitealueensa (Opetushallitus 2005, 8). Nykyiset yleisen oppimäärän perusteet sen sijaan mainitsevat oppilaan ohjaamisen improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen osana esittämisen ja ilmaisemisen tavoitealuetta (Opetushallitus 2017, 43).

Oppilaan säveltäminen mainitaan aiemmissa laajan oppimäärän perusteissa kolmeen otteeseen: musiikin perustason keskeisissä tavoitteissa (”oppilas tekee säestyksiä ja sävellyksiä”, Opetushallitus 2002, 10), mahdollisena suoritustapana musiikin perusteiden opinnoissa (”sävellys- ja sovitustyöpajat”, Opetushallitus 2002, 17), valinnaisena kurssinä ja mahdollisena ”musiikin historian ja tyylien tuntemusta tukevana projektina” (Opetushallitus 2002, 18). Lyhyen oppimäärän aiemmissa OPS-perusteissa (Opetushallitus 2005, 6) määriteltiin tavoitteeksi valmiuksien saaminen mm. säveltämiseen. Nykyisissä yleisen oppimäärän perusteissa säveltäminen on osana esittämisen ja ilmaisemisen tavoitealuetta kuten improvisointikin.

OPS-perusteiden takana Suomen musiikkioppilaitosten liiton SML:n kurssisuoritusvaatimukset Vaikka TPO:n opetussuunnitelman perusteet ovat olleet keskeinen musiikin opetusta määrittävä tekijä jo 20 vuotta, tärkeässä asemassa suomalaisessa musiikkikasvatuksessa ovat olleet myös Suomen musiikkioppilaitosten liitto SML:n kurssisuoritus- tai tasosuoritusvaatimukset. Niissä on luetteloitu yksityiskohtaisesti instrumenttikohtaiset keskeiset opetussisällöt ja osaamistavoitteet neliportaisen tasosuoritusjärjestelmän mukaisesti: kolmiportainen perustaso sekä musiikkiopistotasot. (Musicedu1, Musicedu2)

Vuoteen 2021 saakka voimassa olleissa (siirtymäkausi päättyi 31.7.2021) vuoden 2002 OPS-perusteissa mainitaan SML:n kurssisuoritusvaatimukset kolmeen otteeseen. Toisaalta vaatimusten velvoittavuuden aste jää epäselväksi. Tekstissä todetaan: ”Todistuksessa on mainittava, minkä vaatimusten mukaan päättösuoritukset on tehty (*esim.* Suomen musiikkioppilaitostenliiton kurssivaatimukset)” (OPH 2002, 14, korostus minun). Oppilaitosten olisi siis ollut mahdollista tehdä myös omat vaatimuksensa. Vaikka kyseessä on aina ollut vain suositus, kurssisuoritusvaatimusten asema on voinut olla musiikkioppilaitoksesta riippuen hyvinkin vahva, ja ne ovat *de facto* säännelleet toimintaa vielä 2010-luvullakin joissakin musiikkiopistoissa (Heimonen 2002, 184, 249; Kauppinen 2018).

Tutkimuskysymykset, aineisto ja menetelmät

Olen valinnut tutkittavaksi juuri tämän aineiston, sillä se tarjoaa mahdollisuuden tarkastella taiteen perusopetuksen sidosryhmien näkemyksiä taiteen perusopetuksen musiikin opetuksen muutoksista ja muutostarpeista. Lisäksi haluan tutkia myös, miten opetussuunnitelman perusteiden rooli ymmärretään ja mitä perusteilta toivotaan musiikinopetusta ohjaavana dokumenttina.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisena lausunnonantajat näkevät taiteen perusopetuksen musiikin opetuksen roolin suomalaisessa musiikkikoulutuksessa?
2. Miten lausunnonantajat suhtautuvat muutoksiin, joita uudet OPS-perusteet ovat tuomassa?
 - Minkä lausunnonantajat näkevät kielteisenä uusissa OPS-perusteissa?
 - Mitä lausunnonantajat toivovat uusilta OPS-perusteilta?

Analysoin sisällönanalyysin keinoin artikkelia varten yhteensä 25 taiteen perusopetuksen OPS-perusteiden (2017) luonnoksista annettua lausuntoa. (Ks. liite 1.) Lausunnot OPS-perusteiden luonnoksista oli kirjoitettu Opetushallituksen pyynnöstä ja niitä pyydettiin yhteensä 63:lta taiteeseen, taidekoulutukseen ja taidelaitoksiin liittyvältä taholta. Lausuntopyyntö lähetettiin 15.3.2017. (Kyseessä ovat siis eri lausunnot kuin Opetushallituksen avoimeen lausuntokutsuun annetut vastaukset, jotka olivat aiemmin luettavissa Opetushallituksen internet-sivuilla.) Pyydettyjä lausuntoja annettiin yhteensä 41. Pyysin lausunnot tutkittavaksi Opetushallitukselta. Analysoimieni lausuntojen pituudet vaihtelevat yhdestä sivusta 12 sivuun.

Valitsin analysoitavaksi kaikki musiikkialan koulutuksen järjestäjien, musiikkialan järjestöjen ja erilaisten liittojen lausunnot. Lisäksi analysoin taiteen perusopetuksen järjestäjien kuten kaupunkien ja esim. Kuntaliiton lausunnot, sekä yliopistojen lausunnot. Analyysin ulkopuolelle jäivät nimenomaisesti muihin TPO:n taiteenaloihin liittyvät tahot (mm. Suomen Nuorisosirkusliitto, Arkkitehtuurin tiedotuskeskus, Suomen tanssioppilaitosten liitto STOPP Ry ja Suomen lasten ja nuorten kuvataidekoulujen liitto ry.), sillä halusin keskittyä nimenomaan musiikkiin.

Analyyssissäni korostuvat musiikin korkeampaa koulutusta antavien instituutioiden lausunnot, erityisesti Taideyliopiston Sibelius-Akatemian (jatkossa Sibelius-Akatemia), Konservatorioliiton sekä musiikkipedagogeja kouluttavien ammattikorkeakoulujen lausunnot (ml. ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arenen lausunto). Korkeamman asteen koulutusinstituutioilla on erityinen intressi vaikuttaa taiteen perusopetukseen, sillä suuri osa instituutioiden suomalaisista opiskelijoista saa todennäköisesti musiikin ammattiopintoja edeltävän pohjakoulutuksensa taiteen perusopetuksen piirissä. Lisäksi on erityisen kiinnostavaa tutkia näiden lausujatahojen näkemyksiä TPO:n opetussuunnitelman perusteista, sillä nämä instituutiot myös itse antavat musiikin opetusta ja kouluttavat musiikkipedagogeja. Näistä syistä keskittyminen musiikin korkeampaa opetusta antaviin instituutioihin on tutkimuksellisesti mielekästä.

Aineiston teemoittelu ja koodaus Teen lausunnoista aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysiä. Olen etsinyt lausunnoista lausunnonantajien esiin tuomia ja eri lausunnoissa toistuvia aiheita saadakseni käsityksen siitä, mikä on yleistä aineistossa. Lisäksi etsin lausunnoista käsityksiä uusien OPS-perusteiden edistämästä pedagogiikasta sekä lausunnonantajien omia nostoja ja painotuksia. Aineistosta eristämäni, useissa lausunnoissa toistuvat teemat ovat: lisääntyvän vapauden tuoma vastuu yksittäisille instituutioille ja tilanteen luomat uhat ja mahdollisuudet, vertailtavuuden katoamisen aiheuttama huoli, TPO:n yleiseen ja laajaan

oppimäärään erottelun arviointi ja OPS-perusteiden aktiivisen oppijakäsityksen myönteisyys. Lisäksi useassa lausunnossa tuotiin esiin taiteidenvälisyyden merkitys ja identiteettityö, kulttuurien moninaisuuden ja tyylien kirjo, mutta nämä jäivät mainintojen asteelle. Toistuvista teemoista loin koodeja, jotka ovat:

- 1) TPO:n musiikkioppilaitokset väylänä ammattiopintoihin (osio 2.2)
- 2) OPS-muutos tuo musiikkioppilaitoksille liikaa vapautta – sopivasti vapautta (2.3);
- 3) puhe laadusta (2.3, 2.4);
- 4) puhe vertailtavuudesta (2.4);
- 5) puhe opetuksen sisällöistä (2.5);
- 6) laajan ja yleisen oppimäärän erojen käsittely: liian samanlaiset, sopivan erilaiset, oppimäärien eron merkityksen korostaminen;
- 7) huoli resursseista ja/tai täydennyskoulutuksesta.

Tässä artikkelissa käsittelen koodeihin 1–5 liittyviä kysymyksiä. Oppimäärien eron käsittelystä suunnittelen kirjoittavani oman artikkelinsa myöhemmin ja huoli resursseista kiinnittyy tähän kysymykseen vahvemmin kuin nyt käsiteltävin aiheisiin. Laajaa oppimäärää opettavat musiikkioppilaitokset saavat osan rahoituksestaan valtionosuuksina eli ne ovat taloudellisesti turvatummassa asemassa ja pystyvät tarjoamaan oppilailleen edullisempia oppitunteja kuin yleistä oppimäärää opettavat oppilaitokset. Oppimäärien erillisyyteen kytkeytyy siis myös taloudellisia intressejä.

Tutkijan asemoitumisesta suhteessa tutkimukseen Olen taustaltani yhteiskuntafilosofian tutkija ja tehnyt myös sosiologista tutkimusta ja sukupuolentutkimusta. Tämä yhteiskuntatieteellinen orientoituminen määrittää suhtautumistani tutkimuskohteisiin myös tässä musiikkikasvatuksen kontekstissa. Tutkin sosiologian menetelmillä suhtautumista taiteen perusopetuksen musiikin opetuksessa käynnissä olevaan muutokseen.

Olen itse opiskellut kahdessa eri musiikkiopistossa lapsena ja nuorena (1993–2003) sekä aikuisena (2011–2021). Yhtäältä minulla on siis valtavasti omakohtaista kokemusta ja asian tuntumusta tutkimuskohteestani eli taiteen perusopetuksen musiikin opetukseen liittyvistä asioista. Toisaalta on vaarana, että yleistän omat kokemukseni ja/tai etsin juuri niitä kuvaavia asioita aineistoista. Olen pyrkinyt minimoimaan tämän mahdollisuutta metodologisilla ratkaisuilla: etsin aineistosta tyypillisiä ja lausunnosta toiseen toistuvia sisältöjä. Tällöin fokukseen nousevat lausujien omat käsitykset siitä, mikä on merkittävää. Näin omat arvioni vaikuttavat vähemmän siihen, mitä etsin aineistosta.

Olen haastatellut vuosien 2020 ja 2021 aikana musiikkiopisto-opettajia ja musiikkiopistojen rehtoreita. Heidän määränsä on kuitenkin vähäinen, joten heidän asenteistaan ja käsityksistään ei myöskään tulisi tehdä refleктоimattomia yleistyksiä. TPO:n opetussuunnitelmaperusteiden muutoksesta vastannut opetusneuvos Eija Kauppinen on kertonut mediassa opetussuunnitelmaperusteiden muutoksen saamasta hyvinkin kriittisestä palautteesta (Yle 2018). Nämä taustatiedot vaikuttavat käsitykseeni uusien taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteiden vastaanotosta ja kiinnittivät huomiotani esimerkiksi keskusteluun laadusta, jota lausunnoissa käsitellään jonkin verran.

Esiymmärrykseeni taiteen perusopetuksen musiikin opetuksesta vaikuttavat sekä omat kokemukseni musiikkiopistoista että aiempi tekemäni tutkimus musiikkiopisto-oppilaiden kokemuksista (ks. Elmgren 2019, 2021). Musiikkiopistoissa vaikuttaa olevan yhtäältä pyrkimystä muutokseen (ks. Juntunen ja Kivijärvi 2019, ks. m. Yle 2018), mutta toisaalta myös halua pitäytyä vanhassa ja jatkaa instituution alkuperäisen tarkoituksen toteuttamista eli pyrkiä ensisijaisesti tulevien ammattilaisten tuotantoon (ks. musiikkikasvatuksen 'siiloutumisesta' Väkevä, Westerlund ja Ilmola 2017; Yle 2018). Taiteen perusopetusta ympäröivä

'musiikkikulttuuri' tai 'musiikkikenttä', jos näin voi sanoa, on myös ristiriitainen: esimerkiksi mediassa on tuotu esiin hyvin vanhakantaisia näkemyksiä tulkintojen tekemisen rajoista jopa kolmannen asteen musiikkikoulutuksen tasolla³ ja vielä vuonna 2014 on julkaistu näkemyksiä, joiden mukaan musiikkiopistojen ongelmat johtuvat opettajien huonosta tasosta (Jussila 2014 Hasun 2017 mukaan). Toisaalta musiikkikasvatuksen kehittäminen näyttäytyä tärkeänä, mikä näkyy esimerkiksi Musiikkikoulutuksen Visio 2030 -työssä (ks. Auramo ym. 2020). Musiikkikenttä eikä myöskään TPO ole monoliitti, vaan moninainen todellisuus, ja pyrin tuomaan tätä esiin analyysissäni. Toisaalta näen, että on myös tärkeää ja tarpeellista tuoda esiin lausunnoista löytyviä tutkimustiedon kanssa ristiriidassa olevia toiveita, etenkin kun lausujatahot voivat olla auktoriteettiasemassa Suomen musiikkikentällä.

Tulokset

Yleisiä huomioita lausunnoista

Lausunnonantajat kommentoivat TPO:n opetussuunnitelman perusteiden luonnoksia vaihtelevin tavoin. Osa lausunnoista on hyvin yksityiskohtaisia: niissä ehdotetaan muutoksia esimerkiksi sanamuotoihin ja muihin muotoiluihin ja ne kiinnittyivät luonnosten tiettyihin, erikseen mainittuihin alakohtiin. Erityisesti kaupunkien ja korkeakoulujen lausunnot ovat yleisluontoisempia katsauksia TPO-järjestelmästä. Osa lausunnoista on yleisluontoisia ja myös hyvin lyhyitä.

Muutamien eri tahojen antamissa lausunnoissa on täsmälleen samoja muotoiluja: Ammattikorkeakoulujen rehtorien Arene ry:n lausunnossa olevia muotoiluja löytyy myös Turun Ammattikorkeakoulun ja Suomen Musiikinopettajien liiton lausunnossa. Savonia-ammattikorkeakoulun lausunnoista taas löytyy Suomen Musiikinopettajien liitonkin lausunnossa olevia muotoiluja. Tämä antaa syytä epäillä, että lausuntoja on tehty yhteistyössä ja vaikka lausuntoja on useita, niiden takana olevat tahot ovat osittain samoja – ts. lausujatahoja on tavallaan vähemmän kuin itse lausuntoja. Syytä mainitsematta jäävälle yhteistyölle on hankala arvioida.

Musiikkiopisto musiikin ammattiopintojen esiasteena

Erityisesti korkeamman asteen musiikkiopintoja tarjoavat instituutiot näkevät taiteen perusopetusta antavat musiikkioppilaitokset tärkeänä väylänä musiikkialan ammattiopintoihin. Tällaisia näkemyksiä ilmaisi 10 lausujatahoa⁴ (38 % analysoimistani lausunnoista). Sibelius-Akatemia keskittyy lausunnossaan vain laajan oppimäärän OPS-perusteiden kommentointiin, koska kokee juuri sen olevan oman toimintansa kannalta relevanttia. Lausunnossa todetaan:

Musiikin laajalla oppimäärällä on selkeä voimakkaasti tavoitteeseen harrastamiseen liittyvä rooli, mutta samalla se toimii myös keskeisenä koulutusväylänä musiikkialan ammattiin johtaviin opintoihin tähtääville nuorille.

Taiteen perusopetuksen rooli nähdään lausuntojen perusteella suomalaisella musiikkikentällä varsin merkittävänä. Tästä näkökulmasta on ymmärrettävää, että erityisesti korkeamman asteen koulutusinstituutioita kiinnostaa, miten ja millaisia sisältöjä taiteen perusopetuksessa opetetaan. Kuten Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene toteaa lausunnossaan:

Ammattikorkeakoulujen kulttuurialojen koulutusten kannalta korkeatasoinen taiteen perusopetus on erittäin keskeinen asia osaavien opiskelijoiden rekrytoinnin ja elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Taiteen perusopetuksen sisällöt ja siinä syntyvä osaaminen koskettavat ammattikorkeakoulujen antamaa koulutusta.

Taiteen perusopetuksen nähdään olevan osa tulevien ammattilaisten koulutusta.⁵ Lausujilla on myös toiveita sisältöihin tästä näkökulmasta: Säveltäjät ja Sanoittajat Elvis ry. toivoo lisätietoa tekijänoikeuksista musiikin taiteen perusopetukseen. Sikäli kun oppilaat tulevaisuudessa säveltävät entistä enemmän omaa materiaalia, oman taiteellisen työn tekijänoikeuksista oppiminen vaikuttaa mielekkäältä tavoitteelta. Kuitenkin Elvis ry:n lausunnossa kirjoitetaan tekijänoikeustietoudesta tärkeänä nimenomaan musiikin ammattilaisille: ”Tekijänoikeustietous on musiikin ammattilaiselle yksi tärkeimmistä työkaluista. Tekijänoikeustietous voidaan katsoa olevan musiikin ammattilaiselle perustavaa laatua olevaa yleisivistystä, ja lisäksi siihen perustuu usean ammattilaisen ansainta.” Suomen Säveltäjät ry. taas puolustaa musiikin hahmotustaitojen roolia opinnoissa, sillä ne ovat edellytys ammatillisen tason sävellystyössä.

Oppilaitosten lisääntyvä vapaus saa kritiikkiä

Uudet OPS-perusteet ovat luonteeltaan kehymäiset ja jättävät paljon valinnanvapautta ja toteuttamisen vapautta yksittäisille musiikkioppilaitoksille. Seitsemän lausujatahoa (27 %) kritisoi liiallista vapautta: kuusi siitä näkökulmasta, että mahdollistetuilla muutoksilla olisi negatiivisia vaikutuksia opetuksen laatuun⁶ ja yksi taho (Helsingin kaupunki) siitä syystä, että luonnoksessa esitellyt väljät OPS-perusteet mahdollistavat jatkamisen samoin kuin aiempien OPS-perusteiden voimassaoloaikana sen sijaan, että toimintaa kehitettäisiin. Yhdistävä piirre on näiden lausujatahojen epäilevä suhtautuminen yksittäisiin oppilaitoksiin ja niissä tehtävään työhön. Erityisen kiinnostavaa on useiden korkeamman koulutusasteen instituutioiden epäilevä suhtautuminen yksittäisten oppilaitosten kykyyn suoriutua opetuksen suunnittelusta. Suomen konservatorioliitto kysyy:

Jätetäänkö koulutuksen järjestäjälle jopa liikaa valinnanvapautta; miten varmistetaan laatu? ... Toteutuuko yhteismitallisuus eri oppilaitoksissa, jos koulutuksen järjestäjä saa päättää tavoitteista, sisällöistä ja laajuudesta - eli kaikesta. ... Olisiko syytä kirjata yhteiset ja yhteismitalliset keskeisimmät tavoitteet ja arviointikohteet?

Keskeisimmät tavoitteet ja arviointikohteet määritellään OPS-perusteissa, mutta ilmeisesti lausuja kaippaa perusteisiin tarkempaa sisällöllistä ohjeistusta. Samoin Sibelius-Akatemia linjaa: ”Opetuksen tavoitteet ja sisällöt ... jäävät ... ongelmallisen väljiksi.” Sibelius-Akatemia kaippaa näihin osuuksiin täsmennystä ja linjauksia, joiden se näkee turvaavan mielekkään opetuksen eri taitotasoilla opiskeleville oppilaille.

Yksittäisten oppilaitosten osaaminen tai tahtotila toteuttaa uusien OPS-perusteiden mukaista opetussuunnitelmaa kyseenalaistetaan monessa lausunnossa. Sibelius-Akatemia epäilee, että

Opintokokonaisuuksien konkretisointi vaatii työaikaa ja asiantuntemusta, eikä se nähdäksemme toteudu laadukkaasti pelkästään paikallisten oppilaitosten tai vapaaehtoisperiaatteella toimivien järjestöjen voimin.

Sibelius-Akatemia ehdottaa pedagogisten järjestöjen, yliopistojen ja tutkimuslaitosten kanssa tehtävää yhteistyötä ja tämän kirjaamista opetussuunnitelmatekstiin sekä tarjoutuu jopa mukaan opetuksen suunnitteluun.

Suomen Konservatorioliitto kyseenalaistaa koulutuksen järjestäjille jätetyn valinnanvapauden ja kysyy: ”miten varmistetaan laatu?” Liitto jatkaa:

Yksittäinen opintokokonaisuus voi sisältää tavoitteita perusteiden eri tavoitealueilta. [lainaus OPS-perusteiden luonnoksesta] Tarkoittaako tämä, että koulutuksen järjestäjä voi vapaasti päättää mainittujen neljän tavoiteryhmän soveltamisesta ja käyttää vaikkapa vain yhtä?

Suomen Konservatorioliiton kritiikin kohde jää epäselväksi. Koulutuksen järjestäjä on yleensä esimerkiksi kunta tai koulutuskuntayhtymä. Kuitenkin muutamissa lausunnoissa koulutuksen järjestäjä -termillä vaikutetaan viittaavan pikemminkin oppilaitokseen kuin esimerkiksi koulutuskuntayhtymään. Savonia-ammattikorkeakoulu ja Suomen musiikinopettajien liitto muotoilevat osin yhtenevissä lausunnoissaan ”koulutuksen järjestäjä (oppilaitos)”. Voisi toki olla monesta näkökulmasta ongelmallista, mikäli tällainen koulutuksen muodollinen järjestäjä, kuten kunta, alkaisi sanella oppilaitosten pedagogiikkaa ja käytännön järjestelyjä ja esimerkiksi säästösyistä päättäisi, että opetuksessa ei kateta kuin tietty tavoitealue. Paikallisten konkreettisten opetussuunnitelmien laatiminen kuuluu kuitenkin kullekin yksittäiselle oppilaitokselle ja koulutuksen järjestäjä vain muodollisesti hyväksyy ne (toki koulutuksen järjestäjällä on vastuunaan varmistaa, että ne noudattavat opetussuunnitelman perusteita). Kritiikin kärki näyttäisi siis kohdistuvan pikemminkin opetussuunnitelman laatiin oppilaitoksiin kuin esimerkiksi kuntiin. Tämä sama ambivalenssi näkyy myös Opettajien ammattijärjestön koko TPO-järjestelmää, ei vain musiikin opetusta, käsittelevässä lausunnossa:

Koulutuksen järjestäjän osallistuttava säännöllisesti ulkopuoliseen arviointiin. On tärkeää, että opetussuunnitelmien toteutumista seurataan ja niitä kehitetään osana arviointitehtävää.

Tarkoitetaanko tällä todellakin kuntia vai, kuten vaikuttaisi todennäköisemmältä, yksittäisiä oppilaitoksia? Osansa ambivalenssista ovat ehkä aiheuttaneet itse OPS-perusteiden luonnokset. Kuntaliitto huomauttaa lausunnossaan, että muotoiluja tulisi juuri koulutuksen järjestäjästä puhuttaessa yhtenäistä, niin että käy selväksi, mitä tahoa tarkoitetaan.

Myös Espoon kaupungin lausunnossa kaivataan tarkempia sisältöjen määrittelyjä perusteisiin. Lausunnossa kiinnitetään huomiota siihen, että tiivis OPS-perusteteksti jättää monia asioita maininnan tasolle ja kuitenkin paikallistasolle toteutettavaksi. Espoo näkee tämän myös resurssikysymyksenä ja sen nähdään uhkaavan oppilaitosten välistä yhdenvertaisuutta ja luovan uusia toimintahaasteita pienille ja valtion tuen ulkopuolelle jääville oppilaitoksille. Väljyyden koetaan myös aiheuttavan epäselvyyksiä tekstin tarkoituksesta.

Helsingin kaupungin kulttuuri- ja kirjastolautakunnan lausunnon näkemys on päinvastainen kuin muilla kriittisesti lisääntyvään vapauteen suhtautuvilla: kun muiden mielestä vapaus mahdollistaa liialliset muutokset, Helsingin kaupunki näyttää pikemminkin epäilevän, että oppilaitoksilla ei ole motivaatiota tai osaamista uudistua riittävästi näillä ohjeistuksilla. Yhteistä on kuitenkin epäilevä suhtautuminen yksittäisiin oppilaitoksiin. Helsingin kaupungin lausunnossa todetaan:

Uudet opetussuunnitelman perusteet on kirjoitettu konkreettiselta ohjaavuudeltaan hyvin löyhiksi. Ne mahdollistavat laajan kirjon erilaisia tulkintoja toteutustavoistaan. ... Opetussuunnitelmien laatijat voivat toisin sanoen jatkaa myös nykyistä toimintaansa uusien opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta. Tämä ei tietenkään yksiselitteisesti ole huono asia, mutta osoittaa vaan sen, että opetussuunnitelmien perusteista ei ole selväsanaista ohjausta tai tukea oppilaitosten kehittämiseen ja muutoksen toteuttamiselle. Paljon jää paikallisen sopimisen, rehtorien näkemyksellisyyden ja opettajien osaamisen varaan.

Myös Savonia-ammattikorkeakoulu ja Suomen musiikinopettajien liitto pohtivat oppilaitosten mahdollisuuksia ja osaamista toteuttaa muutos mielekkäällä tavalla, mutta näistä lausunnoista ei selkeästi ilmene, onko kyse muutosten tekemättä jättämisestä vai liiallisesta muutosinnosta. Molemmista lausunnoista löytyy seuraava täsmälleen sama muotoilu:

Koulutuksen järjestäjällä (oppilaitoksella) on aikaisempaa enemmän liikkumavaraa ja vapautta oman opetussuunnitelmansa rakentamiseen ja oppimäärän toteuttamiseen haluamallaan tavalla. Tämä haas-

taa sekä oppilaitosten pedagogisen johtamisen että opettajien kyvyn pedagogiseen keskusteluun ja kehittämistyöhön.

Myös Turun ammattikorkeakoulun lausunnossa ilmaistaan samansisältöisesti:

Opetussuunnitelmaperusteet antavat oppilaitoksille laajan liikkumavaran opetussuunnitelmien laatimisessa, joten oppilaitosten pedagoginen osaaminen ja oma vastuu toiminnan kehittämisessä korostuvat.

Joissakin lausunnoissa lisääntyvä vapaus nähdään myönteisenä. Kahdessa lausunnossa ilmaistaan tyytyväisyyttä luonnoksessa esiteltyyn OPS-perusteiden väljyyteen (Jyväskylän kansalaisopiston lausunto sekä kolmen musiikkiopiston yhteislausunto (Pakilan ja Vantaan musiikkiopistot sekä Sandels musik- och kulturskola) ja yhdessä lausunnossa sitä suositellaan yleisellä tasolla (Sivistystyönantajat).

Sivistystyönantajien lausunto esittää, että perusteiden tulisivat olla väljät ja ”sallia opetuksen järjestäjille liikkumatilaa opetussuunnitelmien toteuttamisen suhteen.” Sivistystyönantajien mukaan taiteen perusopetuksen järjestäjillä ”on tarvittava osaamis pohja yksilöllisten ratkaisujen toteuttamista varten. Ne tuntevat itse parhaiten omat mahdollisuutensa sekä oppilaidensa tarpeet.” Vastaavaa luottamusta yksittäisiin oppilaitoksiin ei löydy musiikkipedagogeja kouluttavien Sibelius-Akatemian ja Savonia-ammattikorkeakoulun lausunnoista.

Jyväskylän kansalaisopiston lausunto yhdistää näkemyksensä perusteiden väljyyden myönteisyydestä oppimäärien eroon. Lausunnon mukaan on tärkeää, että ”harrastaminen on mahdollista myös laajaa oppimäärää kevyemmin” ja uusissa yleisen oppimäärän perusteissa jätetty päätäntävältä paikallisille toimijoille mahdollistaa tämän tavoitteen toteutumisen.

Lisääntyvä vapaus nähdään myönteisenä tietystä näkökulmasta myös Suomen musiikinopettajien liiton ja Savonia-ammattikorkeakoulun lausunnoissa. Molemmissa lausunnoissa on tämä täsmälleen sama muotoilu: ”Yhdenvertaisuus taataan, mutta oppilaskeskeisyys voi toteutua hyvinkin yksilöllisinä oppimisen polkuina, ja esim. erityislahjakkaita tai monilahjakkaita oppilaita voidaan tukea entistä paremmin.” Oppilaskeskeisyys ja lisääntyvä vapaus mahdollistavat erilaisten opintopolkujen rakentamisen musiikkioppilaitoksen sisällä ja tämä nähdään myönteisenä, vaikka vapauden lisääntyminen nähtiinkin molemmissa lausunnoissa haastavana oppilaitoksille. Jatkan lausunnossa esiin nousevan yhdenvertaisuuskäsityksen tarkastelua laajemmin seuraavassa kappaleessa.

Huolena vertailtavuuden katoaminen - mitä tulisi voida vertailla?

Monet lausujatahot kiinnittävät huomiota OPS-muutoksen vaikutukseen arviointiin ja opintojen sisältöihin. Opintojen sisältöjen erilaistuessa myös tutkintojen sisällöt moninaistuvat eivätkä enää ole keskenään täysin vertailukelpoisia.

Sekä Savonia-ammattikorkeakoulun että Musiikinopettajien liiton lausunnossa on tämä sanamuotoja myöten täsmälleen sama huomio:

Haasteena voi olla, miten taataan opintojen sisältöjen vertailtavuus, koska perusteisiin ei sisälly mitään ohjetta tuntimäärien jakamisesta eri oppiaineiden kesken. Oppimiselle ja opettamiselle tarjotaan monipuolisia toteutustapoja. Oppilaitosten vastuulle jää huolehtia opettajien osaamisen päivittämisestä ja täydennyskoulutuksesta.

Lausunnoissa sekä ilmaistaan huoli yksittäisten oppilaitosten vastuunkannosta että pohditaan opintojen sisältöjen vertailtavuutta. Lausunnot eivät avaa, minkä kanssa sisältöjen tulisi olla vertailtavia: saman oppilaitoksen oppilaiden kesken vai eri oppilaitosten kesken? Vuoden 2017 OPS-perusteissa ohjataan arvioimaan suhteessa opetuksen tavoitteisiin, ei

suhteessa muihin oppilaisiin. Laajan oppimäärän osalta ”sanallinen arvio kuvaa oppilaan edistymistä ja hänen saavuttamaansa osaamista suhteessa syventävien opintojen tavoitteisiin” (Opetushallitus 2017b, 18), ja yleisen oppimäärän osalta todetaan: ”palautteen ja arvioinnin antamisessa kiinnitetään huomiota erityisesti oppimisprosessiin ja sen aikana tapahtuneisiin muutoksiin” (Opetushallitus 2017a, 44). Tämä ei ole muutos suhteessa aiempaan: arvioinnin tuli koskea tavoitteiden saavuttamista myös aiemmissa OPS-perusteissa: ”Arvioinnin tehtävänä on ohjata opiskelun tavoitteiden asettamista ja auttaa oppilasta niiden saavuttamisessa” (Opetushallitus 2002). Mahdollisesti vertailtavuuden halutaan säilyvän oppilaitosten välillä, mutta ei ole selvää, mitä tällaisella oppilaitosten vertailulla haluttaisiin saavuttaa.

Molemmista Savonia-ammattikorkeakoulun ja Suomen musiikinopettajien liiton lausunnoista löytyy myös lisää täysin yhteneväisiä muotoiluja, joissa ilmaistaan huolta vertailtavuuden hankaloitumisesta. OPS-perusteiden luonnoksissa ehdotettiin mahdollisuutta laajan oppimäärän numeroarviointiin. Viidessä (19 %) tutkimastani 26:sta lausunnosta kyseenalaistetaan numeroarvioinnin tarpeellisuus, mukaan lukien Suomen musiikinopettajien liitto: ”[n]umeroarvioinnin mielekkyyttä voi pohtia.” Savonia-ammattikorkeakoulu taas arvostelee vain luonnosten suunnitellun järjestelmän sekavuutta (lopputyöstä olisi saanut pyydettyä numeroarvosanan), ei sinänsä numeroarviointia. Osa vertailtavuuden vaatimuksesta näissä lausunnoissa liittyykin ehkä oletukseen, että lopullisissa OPS-perusteissa viitattaisiin edelleen numeroarviointiin. Lopullisissa OPS-perusteissa numeroarviointia ei enää suositeta.

Palaan vielä Savonia-ammattikorkeakoulun ja Suomen musiikinopettajien liiton jo aiemmin esillä olleeseen sanasta sanaan yhtenevään muotoiluun:

Yhdenvertaisuus taataan, mutta oppilaskeskeisyys voi toteutua hyvinkin yksilöllisinä oppimisen polkuina, ja esim. erityislahjakkaita tai monilahjakkaita oppilaita voidaan tukea entistä paremmin.

Lausujatahot näkevät ongelmallisena tutkintojen vertailtavuuden heikentymisen, mutta eivät oppilaiden erilaista kohtelua sinänsä. Erilaisen kohtelun mahdollistaminen nähtiin sen sijaan uusien OPS-perusteiden myönteisenä puolena: ”erityislahjakkaita tai monilahjakkaita oppilaita voidaan tukea entistä paremmin”. Myös Sibelius-Akatemia näkee oppimäärien yksilöllistämisen myönteisenä nimenomaan tästä näkökulmasta:

Erityisesti tavoitteellisesti työskentelevien lahjakkaiden oppilaiden henkilökohtaisen opetuksen tuntimäärää on voitava kasvattaa tarvittaessa reilusti viidennen luvun [Oppimäärien yksilöllistäminen] hengen mukaisesti.

Tilanteen voisi nähdä yhdenvertaisuusongelma: kaikki saavat saman tutkinnon, mutta niiden sisällöt eroavat toisistaan, eivätkä kaikki ole saaneet oppia samoja asioita kuin toiset. Mitä yhdenvertaisuus itse asiassa tarkoittaa uusien OPS-perusteiden aikana, kun väljä tutkintorakenne sallii luoda eri oppilaille hyvin erilaisia opintopolkuja? Tilanne kutsuu yksittäisiä oppilaitoksia reflektoimaan ja vaatii niitä kantamaan vastuunsa jokaisesta oppilaasta: kommunikaation tulee toimia jokaisen oppilaan kanssa, jotta nämä voivat osallistua tavoitteidensa määrittelyyn mielekkäällä tavalla ja tavoitella niitä itselleen sopivalla intensiteetillä. Lausijat eivät kuitenkaan käytä aikaa tämän problematisoimiseen, vaan yhdenvertaisuus ohitetaan itsestäänselvytyksenä: ”yhdenvertaisuus taataan, **mutta**” (korostus minun). Oppilaskeskeisyys ymmärretään näissä kolmessa lausunnossa erityisesti mahdollisuutena keskittyä erityis- tai monilahjakkaisiin oppilaisiin. Uudet OPS-perusteet voivat huolimattomasti sovellettuina lisätä oppilaiden välistä eriarvoisuutta, mutta lausijat eivät miellä tätä ongelmaksi.

Mitä ovat taiteen perusopetuksen toivotut sisällöt?

Vapauden lisääntyminen ja linjausten ja sisältöjen määrittelyn yleisluontoisuus aiheuttivat huolta lausujissa. Tätä huolta voi tulkita myös neuvotteluna taiteen perusopetuksen sisällöistä. Osa lausujista on sitä mieltä, että nämä sisällöt tulisi ilmaista selkeämmin. Lieksan kaupungin lausunto ilmaisi suoraan, mikä lausujan mielestä on oleellista musiikkikasvatuksessa ja mikä ei. Helena Gaunt tutkii artikkelissaan (2020) professionalismin muutosta musiikkialalla ja kuvaa aiempaa hallitsevaa paradigmaa termillä *craft*, mikä viittaa taitoon ja konkreettiseen osaamiseen ja tekemiseen (Gaunt 2020, 73–74). Tämä *taidon* ensisijaisuutta ja muun opetussisällön erillisyyttä taidosta korostava näkökulma näkyi Lieksan kaupungin erityisesti musiikin opetusta käsittelevässä lausunnossa. Lausunnossa kiinnitetään huomiota opetussuunnitelmaperusteiden ongelmallisina pidettyihin sisältöihin. Niiden nähdään vievän aikaa ”ydinosaamisen kehittämisestä”.

Oppilaan tavoitteiden huomioiminen opintojen rakentamisessa tuodaan esille. Kuka kartoituksen oppilaan haluista ja tavoitteista rakentaa? Ammattiopinnoissa asiasta on usein vastaamassa opintosuunnittelijat ja -sihteerit, oppilaanohjaajat. Monissa oppilaitoksissa sellaiselle ei ole resursseja. Opintokokonaisuuden laajuuden kasvattaminen ja entistä vapaammat valinnat tarkoittavat myös valintojen tekoon tehtävän aikatarpeen ja ohjauksen kysynnän kasvua. Jos solistisen opetuksen resurssit eivät samassa muutosaallossa suurene, vähenee tämänkin puitteissa itse ydinosaamisen kehittämiseen käytettävä aika.

Tämä aineisto-ote edustaa vain yhtä lausujatahoa, mutta sillä on painoarvoa. Lausunnon on kirjoittanut musiikkioppilaitoksen rehtori ja hänen näkemyksensä vaikuttavat hänen johtamassaan musiikkioppilaitoksessa annettavaan opetukseen. Keskustelen tästä laajemmin diskussio-osiossa.

Muita muutoksia uusissa OPS-perusteissa verrattuna aiempiin ovat mm. toimintakulttuurin määrittely ja uudet opetussisällöt kuten improvisaatio ja sävellys. Kautta linjan lausunnonantajien suhtautuminen uusiin pedagogisiin lähtökohtiin, kuten oppilaskeskisyyteen, käsitykseen oppilaasta aktiivisena toimijana sekä tekemisen iloon, on myönteinen ja tämän suuntainen muutos nähdään positiivisena. Tässä näkyy kuitenkin hienovaraista ambivalenssia erityisesti musiikkikoulutusinstituutioiden kohdalla. Sibelius-Akatemia kehuu lausunnossaan opetussuunnitelman perusteiden arvoperustaa, oppimiskäsitystä ja oppimisympäristön kuvausta. Lausunnossa allekirjoitetaan myös taiteen keinoin tapahtuvan kestävä tulevaisuuden rakentamisen arvo sekä vahvistetaan yhtäläinen oikeus rakentaa hyvää musiikki- ja taidesuhdetta. Näiden toteamisen jälkeen lausunnossa kuitenkin jatketaan: ”Samalla on tärkeää vastuuttaa koulutuksen järjestäjät takaamaan myös ammattiopintojen edellyttämä perusosaaminen alan koulutuksiin tähtääville nuorille.” Sibelius-Akatemian lausunto määrittää näin uudet tavoitteet ja sisällöt sekä perinteiset osaamistavoitteet, toisin sanoen taidon (*craft*), toisistaan eroaviksi ja luo niiden välille vastakkainasettelun. Sibelius-Akatemia myös suosittaa lausunnossaan voimakkaasti osaamisperustaista tavoitteenasettelua. Osaamisperustaisuus tuo opetuksen keskiöön tavoitteiden saavuttamisen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 243).⁷ Näin syntyy vaikutelma, että uudet opetuksen sisällöt eivät Sibelius-Akatemian näkemyksen mukaan edistä todellisen taidon saavuttamista.

Tulosten yhteenveto

1. Minkälainen rooli taiteen perusopetuksen musiikin opetuksella nähdään olevan suomalaisessa musiikkikoulutuksessa?

Musiikkikoulutusinstituutioiden antamissa lausunnoissa korostuu käsitys taiteen perusopetuksesta musiikkikoulutuksen ensimmäisenä asteena ja tärkeänä väylänä korkeamman

asteen opintoihin konservatoriossa ja/tai korkeakoulussa. Muiden tahojen lausunnoissa tämä näkökulma ei ole yhtä vallitseva. Esimerkiksi Kansanopistojen Liiton launnossa korostetaan taiteen perusopetuksen kuuluvan myös aikuisille.

2. Miten lausunnoissa suhtaudutaan muutoksiin, joita uudet OPS-perusteet ovat tuomassa?

Korkeamman asteen koulutusinstituutioiden antamissa lausunnoissa suhtauduttiin kriittisesti uusien OPS-perusteiden tuomaan yksittäisten oppilaitosten lisääntyvään vapauteen järjestää opetus haluamallaan tavalla. Sen sijaan esimerkiksi Sivistystyönantajat ja kolme musiikkiopistoa yhteislausunnossaan näkevät lisääntyvän vapauden myönteisenä. Uutena osiona OPS-perusteissa on toimintakulttuurin määrittely. Tähän lausujien selkeä enemmistö suhtautuu myönteisesti. Improvisaation ja säveltämisen aiempaa korostuneempaa roolia ei juuri kommentoida.

– Minkä lausujat näkevät kielteisenä uusissa OPS-perusteissa?

Useat lausunnonantajat kiinnittävät huomiota tutkintojen sisältöjen entistä väljempään määrittelyyn ja oppilaitosten lisääntyvään vapauteen. Tämän nähdään uhkaavan taiteen perusopetuksen laatua. Erityisesti Sibelius-Akatemian ja Lieksan kaupungin lausunnoista piirtyy esiin vastakkainasettelu todellisen 'taidon' opetuksen ja OPS-perusteiden tuomien muutosten ja siellä mainittujen opetussisältöjen välillä: muutosten nähdään vievän resursseja tärkeimpien sisältöjen opetukselta.

– Mitä lausujat toivovat uusilta OPS-perusteilta?

Osa lausujista toivoo paluuta yhteismitallisuuteen ja opetussisältöjen selkeämpää määrittelyä. Sibelius-Akatemia suosittaa launnossaan voimakkaasti osaamisperustaisuutta sekä tavoitteenasettelussa että arvioinnissa.

Diskussio

Suomen Musiikkiopistojen liitto perustettiin vuonna 1956. Liiton tarkoituksena ”sen alkuvaiheista alkaen oli saada musiikkioppilaitoksille oma valtionavustuslainsäädäntö ja luoda valtakunnallista yhtenäisyyttä musiikkioppilaitosten antamaan koulutukseen” (Kuha 2017, 538.) Lopulta kun asetus Musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta annettiin v. 1968, siihen oli sisällytetty pykälä tutkintojen tason valvonnasta (Kuha 2017, liite 17, 850). Kuha tuo esiin, että erityisesti Sibelius-Akatemian edustajat toivoivat suoritettavien tutkintojen tason valvontaa (Kuha 2017, 583). Perälän (1993) mukaan Sibelius-Akatemia lähettikin 1960-luvulla edustajiaan musiikkiopistojen kurssitutkintolautakuntiin. Perusteluna oli lautakuntien vaihteleva toimintatapa, johon haluttiin yhteismitallisuutta. Musiikkiopistojen tutkinnoista puhuttiinkin koko maan laajuisina yhteistutkintoina. 1970-luvulle tultaessa tästä ”sensorointimenettelystä” vähitellen pyrittiin luopumaan. Kaikkien musiikkiopistojen yhteistutkinnoista, jotka olivat yhteensopivat Sibelius-Akatemian vaatimusten kanssa, luovuttiin 1980-luvulla. Sen sijaan alueelliset konservatoriot ryhtyivät tähän samaan sensoritehtävään vuodesta 1977 alkaen (Perälä 1993, 32).

Tutkimissani lausunnoissa esiintyy edelleen tämän yhteismitallisuuden peräänkuuluttamista. Tämä ja OAJ:n esittämä tarkastuspuhe ja monien lausujatahujen huoli laadun laskeamisesta tuntuvat 2010-luvun kontekstissa kuitenkin erikoisilta. Toisin kuin musiikkioppilaitosjärjestelmää perustettaessa, nykyään valtaosalla musiikkioppilaitoksissa työskentelevistä

opettajista on pedagoginen pätevyys⁸ (Pohjannoro & Pesonen 2009).

Huolet musiikkikasvatuksen laadusta kytkeytyvät ehkä laajempaan yhteyteen: musiikkiala joutuu etsimään itseään ja oikeutustaan muuttuvassa maailmassa. Maailmanlaajuiset megatrendit kuten ympäristöongelmat ja ilmastonmuutos, digitaalinen vallankumous, moniarvoistuva yhteiskunta ja lisääntyvä eriarvoisuus asettavat haasteita myös musiikkikoulutukselle (Gaunt 2020). Gaunt kirjoittaa artikkelissaan (2020) professionalismin muutoksesta musiikkialalla ja uudenlaisen ammattilaisuuden löytämisen tärkeydestä muusikkojen työssä kuluvalle vuosisadalla. Kuten jo todettu, Gaunt kuvailee aiempaa hallitsevaa paradigmaa termillä *craft*: ”kehollistettu asiantuntijuus ja tieto, joka liittyy musiikin tekemiseen ammattimaisella tasolla ja se huolellisuus, jolla ammattimuusikko käyttää tätä asiantuntijuutta.” (Gaunt 2020, 73–74.) Tämän tekemisen tavan pohjalta lähtevää professionaalisuuden laajentamista Gaunt luonnehtii ”sisältä ulos” -lähestymistavaksi. Se tarkoittaa sitä, että uusia toimintamuotoja etsiessään muusikot etenevät omista taiteellisista lähtökohdistaan. Tämä on tärkeää ja merkittävää toimintaa, mutta Gaunt huomauttaa, että tarvetta ns. ”ulkoa sisälle” -lähtöiselle toiminnalle olisi myös tutkimusten mukaan paljon. Muusikot voisivat pohtia, minkälaisia tarpeita musiikille olisi musiikin ”ulkopuolisessa” yhteiskunnassa ja minkälainen toiminta voisi vastata yhteiskunnallisiin tarpeisiin esimerkiksi yhteisöjen kanssa tehtävän yhteistyön kautta. (Gaunt 2020, 73, 80.) Tutkimissani lausunnoissa tunnustetaan alaa uhkaavia tekijöitä, mutta niihin reagoidaan tukeutumalla tuttuihin sisältä ulos -strategioihin ja vanhoihin käytäntöihin: opettajien koulutukseen ja yksittäisten oppilaitosten toiminnan säätelyyn, opetussisältöjen kontrollointiin ja laadunvalvontaan tai ’yhteismitallisuuden’ palauttamiseen.

Oppilaitosten lisääntyvään vapauteen kriittisesti suhtautuvissa lausunnoissa ja toiveissa tarkemmin määritellyistä opetuksen sisällöistä voi argumentoida näkyvän länsimaisen taidemusiikin pedagogisten perinteiden vaikutusta. Perinteisesti pedagogiikka, eli kysymys siitä, *miten* opetetaan (McPhail 2013), on otettu länsimaisen taidemusiikin opetuksessa⁹ pitkälti annettuna tai jopa ohitettu se kokonaan. Sen sijaan on keskitytty siihen, *mitä* opetetaan (McPhail 2013). Tätä heijasteli Roland Perssonin kritiikki siitä, että huippumuusikon on oletettu olevan automaattisesti myös huippuopettaja (Persson 1994 Evansin 2015 mukaan). Persson nimitti tätä ”maalaisjärjen” (*commonsense*) lähestymistavaksi opetukseen. Tämä käsitys näkyy myös kohdan 2.5 näkemyksissä, jossa oppilaan ohjauksen mielletään olevan pois ydinosaamisen kehittämisestä ja OPS-perusteiden uusien sisältöjen opetuksen nähdään olevan ristiriidassa instrumenttitaitojen opetuksen kanssa. Joidenkin lausujien näkemyksen mukaan oppilaitoksissa saadaan ilman sisältölistojen määrittelyä tehdä mitä vain: tämän pelätään johtavan siihen, että juuri tiettyjä, oikeiksi katsottuja sisältöjä ei opeteta. Tiivistetysti: kun OPS-perusteiden muutoksen myötä se, *mitä* opetetaan, näyttää mahdollisesti muuttuvan, jotkut lausujat näkevät tämän uhkana tilanteesta, jossa *mitään* ei enää opeteta, sillä kysymys siitä, *miten* opetetaan, ei näyttäydä relevanttina.

Palaan nyt tarkemmin osiossa 2.5 esiteltyyn Lieksan kaupungin lausuntoon, jossa musiikkiopiston rehtori kritisoi oppituntien käyttöä oppilaan ohjaukseen ja näkee uusien OPS-perusteiden hankaloittavan ”ydinosaamisen” kehittämistä. Rehtorin näkemyksellä on painoarvoa musiikkiopistossa, jossa hän toimii ja se vaikuttaa olevan ristiriidassa musiikkikasvatusta ja kasvatusta ylipäänsä koskevan tutkimustiedon kanssa, kuten seuraavaksi tuon esiin.

Opetussuunnitelmaperusteet eivät määrittele sitovasti, miten oppilaan tavoitteiden huomioiminen tai kartoitus tulisi toteuttaa. Se ei siis väistämättä tarkoita lisää byrokratiaa tai tavoitteiden kirjaamista erilaisiin sähköisiin järjestelmiin. Juntunen ja Kivijärvi kylläkin tuovat esiin, että henkilökohtaisia opetussuunnitelmia käyttävissä musiikkiopistoissa ne on yleisimmin kirjattu oppilashallintojärjestelmään tai erilliselle lomakkeelle (Juntunen & Kivijärvi 2019). Se voisi kuitenkin tarkoittaa myös esimerkiksi soittotunnilla oppilaan kanssa tapahtuvaa neuvottelua vaikkapa tämän motivaatiosta, ohjelmistosta ja harjoitteluun käytetystä

ajasta. Neuvottelua ja yhteistyötä tavoitteiden muodostamisessa on suositeltu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen vedoten (ks. esim. López-Íñiguez 2017). Omassa aiemmassa tutkimuksessani oppilaan ja opettajan välisen keskustelun puute ja opetuksen tavoitteiden tuleminen ylhäältä päin ovat olleet osana kielteisiä musiikkiopistokokemuksia ja ne voivat ilmentää ongelmia oppilaan ja opettajan välisessä tunnustussuhteessa (Elmgren 2019, 2021a). Tällä opetustyyllillä on todettu myös voivan olla kielteinen vaikutus motivaatioon (Evans 2015). Kouluopetusta koskevan meta-analyysinsä pohjalta Howard ym. (2021) puolestaan esittävät sisäisen motivaation vahvistamista tukevissa toimenpide-ehdotuksissaan, että oppilas tulisi kohdata persoonana: hänen tunteensa ja preferenssinsä tulisi tunnustaa; toisin sanoen kanssakäymisen tulee olla empaattista ja oppilaalle tulee tarjota hänelle itselleen mielekkäitä vaihtoehtoja. Oppilailla on myös oikeus saada kuulla ne perusteet, joiden vuoksi heitä kehoitetaan tekemään tietynlaisia tehtäviä. Oppilaan motivaatiota tuetaan parhaiten tukemalla hänen itsemääräämistään. Tämä tukee myös opiskelua ja parantaa oppimistuloksia. (Howard ym. 2021.) Vastavia tuloksia itsemääräämisen (*self-determination*) vahvistamisen positiivisesta vaikutuksesta motivaatioon on saatu myös musiikkikasvatuksen piirissä (Evans 2015; McPhail 2013). Samoin oppilaan autonomian vahvistaminen mahdollistamalla oppilaan oman panoksen tuomisen oppitunnille (esim. itse valitut kappaleet, joita oppilas harjoittelee ensin itsenäisesti) lisää motivaatiota harjoitella (McPhail 2013). Myös Hasun (2017) tutkimuksen mukaan oppilaan motivaation tukeminen on merkittävää. Tutkimukset siis tukevat opetusajan käyttöä oppilaan ohjaukseen, sillä se parantaa oppimistuloksia.

Marja Heimosen (2002) mukaan jo alkuvaiheessa musiikkiopistojen toimintaa väritti opetuksen sisältöihin liittyvä kysymys: ovatko tutkinnot välttämättömiä vai riittävätkö soittamisen ja laulamisen harrastaminen musiikkikasvatuksen sisällöksi? Heimonen argumentoi, että tämä kysymys on ollut läsnä koko musiikkiopistojärjestelmän olemassaolon ja oli edelleen ajankohtainen myös Heimosen väitöskirjatyön aikana. (Heimonen 2002, 191.) Sama kysymys musiikkikasvatuksen sisällöistä näkyy myös tutkimissani uusista OPS-perusteiden luonnoksista annetuissa lausunnoissa, esimerkiksi Sibeliuksen Akatemian ja Konservatorioliiton lausuntojen huolella jatko-opintoihin kykenevien oppilaiden koulutuksesta. Kysymys on aito, ja kansainvälinen kilpailu musiikkialalla on kovaa. Ongelmien lähteeksi diagnosoidaan joissakin lausunnoissa musiikkioppilaitokset. OPS-perusteiden kehysmäisyyden ennakoidaan pahentavan ongelmia, mutta tämä vaikuttaa tutkimukseni perusteella tilannetta liiaksi yksinkertaistavalta tulkinnoilta – tuskin oppilaitoksissa esimerkiksi tahallaan jätetään sisältöjä opettamatta oppilaille.

OPS-perusteet pyrkivät vastaamaan pedagogisen kehittämisen tarpeeseen. Sen sijaan esimerkiksi Suomen Musiikkioppilaitosten liiton uudet instrumenttikohtaiset OPS-tukimateriaalit ovat lähes täydellinen kopio aiemmista kurssisuoritusvaatimuksista, eivätkä ne tue musiikkioppilaitosten toiminnan kehittämistä, vaan toiminnan jatkamista entisenlaisena (vertailu OPS-tukimateriaaleista ja aiemmista tutkintovaatimuksista, Elmgren 2021b). Laskevat opiskelijamäärät ja opettajien vaikeus saada oppilaita sitoutumaan harrastukseen voivat kertoa muutoksen tarpeesta. SML:kin on sittemmin kehittänyt OPS-tukiosiota sivustollaan; vuoden 2021 blogikirjoitukseni jälkeen liiton internet-sivustolla on julkaistu esimerkiksi tukimateriaaleja improvisaation ja sävellyksen opetukseen (Musicedu3).

OPS-perusteiden väljyys vaikuttaa oman aiemman tutkimukseni valossa joissakin tapauksissa oppilaiden kannalta mahdollisesti ongelmalliselta. Erityishuomion kohdistaminen erityisen lahjakkaina pidettyihin oppilaisiin ei ole välttämättä ongelmatonta, eikä sen helpottuminen uusien OPS-perusteiden kautta ole yksinomaan myönteinen asia. Aiemmassa tutkimuksessani olen teoretisoinut oppilaiden jakamista tasoryhmiin (esimerkiksi eri tasoisten soittajien orkesterit tai oppilaitoksen ns. huippuoppilaiden omat konsertit) hierarkioiden rakentamisena musiikkioppilaitoksissa (Elmgren 2019). Näissä hierarkioissa oppilaat jähmetetään omalle

tasolleen ja hierarkioista hyötyvät vain ne, jotka pääsevät korkeammille asemille. Vaarana on luoda itseään toteuttavia ennusteita: lahjakkaana pidetyt oppilaat saavat erityishuomiota ja menestyvät – muut jäävät syrjään ja ”se tuotti ongelmia, ei ainoastaan minulla vaan myös monella muulla” kuten eräs tutkimukseeni osallistunut kuvasi. Pahimmillaan syrjään jäävät oppilaat eivät tule nähdäksi, eivät saa kannustusta, eivätkä siis saa yhdenvertaisia edellytyksiä edetä opinnoissaan. Erityishuomio ei aina palvele lahjakkaaksi katsottuja oppilaitakaan: muutamat lahjakkaiksi ja lupaaviksi arvioidut oppilaat kertovat kokeneensa painostusta ja oletuksia musiikin priorisoinnista muun elämän kustannuksella opettajien taholta, mikä taas on vähentänyt soittomotivaatiota ja musiikista saatavaa iloa. (Elmgren 2019, 2020, 2021a.)

Uudet OPS-perusteet saattavat luoda haasteita oppilaiden väliseen yhdenvertaisuuteen myös toisella tavalla kuin helpottamalla keskittymistä erityislahjakkuuksina pidettyihin. Nykyisten OPS-perusteiden aikana eri oppilaiden opintojen sisällöt voivat erota toisistaan suurestikin. Toisin sanoen TPO-tutkinnot eivät tulevaisuudessa ole keskenään täysin vertailtavia. Jotta tämä ei muodostu oppilaiden väliseksi yhdenvertaisuusongelmaksi, on tärkeää huolehtia, että nämä erot perustuisivat oppilaiden omiin intresseihin. Musiikkioppilaitosten on huolehdittava, että oppilas itse osallistuu tavoitteidensa asettamiseen, kuten OPS-perusteissa määrätään. Tilanne on herkkä: omat intressit eivät ole lapselle ja nuorelle itselleen välttämättä helposti tiedettävissä, eikä hän itse eikä opettajakaan voi alusta saakka tietää, mihin hän tulevaisuudessa pystyy. On tärkeää, että oppilaan tavoitteiden määrittäminen ja kiinnostuksen kohteiden ja sisäisen motivaation etsintä ovat jatkuvia prosesseja oppilaan ja opettajan välisessä yhteistyössä (ks. esim. Hasu 2017). Toisaalta tämä ei ole mahdoton tavoite, onhan opetus edelleen suurimmaksi osaksi yksityisopetusta eli keskittyminen jokaiseen oppilaaseen on täysin mahdollista ajallisten resurssien puitteissa.

Kuten osiossa 2.1 toin esiin, musiikkiopisto näyttäytyy musiikin korkeamman asteen opetusinstituutioille tärkeänä polkuna ammatillisiin opintoihin. On ymmärrettävää, että opetusinstituutiot toivovat musiikin taiteen perusopetuksen valmentavan oppilaita tuleviin musiikin ammatillisiin opintoihin. Kuitenkin suurin osa musiikkioppilaitosten oppilaista ei ole tulevia musiikin ammattilaisia. Ei ole heidän näkökulmastaan mielekäästä, jos oppilaitoksen opetus on räätälöity erityisesti musiikkialalle tähtääville.

On todennäköistä, että ”ohjauksen kysyntä kasvaa”, kuten Lieksan kaupungin lausunnossa ennustetaan, kun OPS-perusteet määrittävät opetussisällöt yhä vähemmän ja opintojen sisällöt riippuvat myös oppilaan omista intresseistä. Tutkimustiedon valossa ei kuitenkaan vaikuta perustellulta väittää, että oppilaan ohjaus tai tavoitteiden kartoitus olisi pois ”ydinosaamiseen käytettävästä ajasta”. Tullaan kysymykseen siitä, mikä on musiikkikasvatuksen ydin. Lieksan kaupungin lausunnossa se mielletään ”solistiseksi opetukseksi”. Tarkoittaako tämä ainoastaan soittotaidon ja ohjelmistojen opiskelua? Näin kapea käsitys ei ole omiaan tukemaan oppilaiden itsemääräämistä tai autonomian kehitystä, minkä taas on todettu lisäävän soittomotivaatiota ja parantavan oppimistuloksia. ’Oikeiden’ sisältöjen kapea määrittely voi siis jopa heikentää oppimistuloksia, vaikka tarkoitus on päinvastainen. Omaehtoisuuteen ja sisäisen motivaation herättämiseen tähtäävä opetus edistää myös ammatillaiseksi tähtäävien oppilaiden oppimista.

Lopuksi

Olen tässä artikkelissa tutkinut, miten musiikin taiteen perusopetuksen sidosryhmät arvioivat taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteiden uudistuksia sekä sitä, miten sidosryhmät näkevät musiikin taiteen perusopetuksen roolin.

Musiikkioppilaitosten lisääntyvä vapaus herättää useissa lausunnoissa huolta. Huolen keskiössä on kysymys musiikkioppilaitoksen tarkoituksesta: onko kyseessä koulumainen oppilaitos, jossa suoritetaan valtakunnallisia oppimistavoitteita, tutkinnot ovat yhdenmukaisia

ja näin keskitytään rakentamaan valmiuksia jatko-opintoihin – vai onko musiikkioppilaitos vapaamuotoisempi musiikin opetusinstituutio, jossa kukin oppilas voi vapaasti valita haluamansa määrän opetusta ja osallistumista ja määrittää itse oppimistavoitteensa? Nykyiset OPS-perusteet mahdollistavat myös jälkimmäisenkaltaisen instituution luomisen. Huolen taustalla näyttää vaikuttavan myös musiikkiopistolaitoksen historia. Tavoitteena on ollut luoda maanlaajuinen yhteismitallinen järjestelmä, jonka laatua on valvottu alun perin Sibelius-Akatemiasta käsin. Uudet OPS-perusteet mahdollistavat täysin tästä poikkeavan musiikkioppilaitoksen luomisen.

Yhä kovenevassa kansainvälisessä kilpailussa esimerkiksi kolmannen asteen koulutusta tarjoavien oppilaitosten toiveet liittyen taiteen perusopetuksen sisältöihin ovat ymmärrettäviä. Taiteen perusopetuksen oppilaiden etu näiden toiveiden toteutuminen ei silti välttämättä olisi. Uusien opetussuunnitelmaperusteiden mahdollistama, oppilaan musiikillista toimijuutta vahvistava hyvä yhteistyö opettajan ja oppilaan välillä ei välttämättä tai aina yllä korkeakoulujen standardeihin. Se voi kuitenkin olla erinomainen tapa edistää elinikäistä oppimista, ylläpitää laajaa harrastajakuntaa ja kaikkien musiikkioppilaitosoppilaiden innostusta musiikkiin. Toisaalta omaehtoisuutta ja sisäistä motivaatiota kasvattava ja ylläpitävä opetus hyödyttää myös ammatilliseksi tähtäviä oppilaita. Oppilaiden musiikillisen toimijuuden vahvistuminen luo edellytyksiä myös omaehtoiselle musiikin tekemiselle, myös korkeakoulujen ulkopuolella. Tämä voisi rikastuttaa Suomen musiikkikulttuuria ja toteuttaisi myös taiteen perusopetuksen tarkoitusta. ■

Lähteet

Auramo, J., Home, P., Murtoniemi, T., Murto, J., Mylläri, A., Saarikallio, S. & Laakso, E. 2020.

Suomalaisen musiikkikoulutuksen visio 2030. Saatavilla: <https://www.musiikkikoulutuksensvisio.fi/uploads/1/2/4/6/124660096/visiojulkaisu.pdf>

Elmgren, H. 2021a. Hindrances to Recognition in Finnish Music Schools. *International Journal of Music Education* 39, 2, 202-217.

Elmgren, H. 2021b. Tasosuoritusvaatimuksista OPS-tukimateriaaleihin – mikä muuttui SML:n suosituksissa?

Julkaistu 17.6.2021. AMP-blogi. Taideyliopisto. Saatavilla: <https://blogit.uniarts.fi/en/post/tasosuoritusvaatimuksista-ops-tukimateriaaleihin-mika-muuttui-smln-suosituksissa/>

Elmgren, H. 2020. On the Problematic of Meritocracy. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Elmgren, H. 2019. Merit-based Exclusion in Finnish Music Schools. *International Journal of Music Education* 37, 3, 425-439.

Evans, P. 2015. Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae* 19, 1, 65-83.

Gaunt, H. 2020. Time for Renaissance: Re-conceptualizing Professional Training for Musicians in Contemporary Societies. Teoksessa T. Laes & L. Hautsalo (toim.) *Remarks on a Visionary's Journey - An Anthology Celebrating Heidi Westerlund*. Sibelius-Akatemia julkaisu 18. Helsinki: Taideyliopisto, Sibelius-Akatemia, 68-96.

Hasu, J. 2017. "Kun siihen pystyy kuitenkin, ei oo mitään järkeä olla tekemättä": oppimisen vaikeudet pianonsoiton opiskelussa - oppilaiden kokemuksia ja opetuksen keinoja. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Heimonen, M. 2002. Music Education and Law. Regulation as an Instrument. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/235008/isbn9529658974.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y. & Ryan, R. M. 2021. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science* 16, 6, 1300-1323.

Ilmola-Sheppard, L., Rautiainen, P., Westerlund, H., Lehikoinen, K., Karttunen, S., Juntunen, M.-L. & Anttila, E. 2021. ArtsEqual: tasa-arvo taiteen ja taidekasvatuksen palveluiden suuntana. Taideyliopisto.

Kauppinen, E. 2018. Musiikin taiteen perusopetuksen uudet opetussuunnitelmat. *Musiikkikasvatus* 21, 2, 126-134.

Kuha, J. 2017. Suomen musiikkioppilaitoshistoriaa - toiminta ulkomaisten esikuvien pohjalta vuoteen 1969. *Studia musicologica Universitatis Helsingiensis*; 27. Helsinki: Helsingin yliopisto. Väitöskirja. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/185259>

Laes, T. 2017. The (im)possibility of inclusion. Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education. Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki: *Studia Musica* 72. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Väitöskirja. Saatavilla: https://finna.fi/Record/taju.10024_6606?sid=2908176034

Laes, T., Westerlund, H., Väkevä L., & Juntunen M.-L. 2018. Suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tehtävä nyky-yhteiskunnassa. Ehdotelma systeemiseksi muutokseksi. *Musiikki* 48, 2, 5-25.

Laki musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta (147/1968). Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1968/19680147>

Laki taiteen perusopetuksesta (633/1998). Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980633>

López-Iñiguez, G. 2017. Teaching Instrumental Music Students Constructively and Fairly: Theoretical Overview and Practical Guidelines. Teoksessa E. Lopes (toim.) *Tópicos de Pesquisa para a Aprendizagem do Instrumento Musical* (Research themes for the learning of musical instruments). Goiânia, Brasília: Kelps, 104-120.

MacDonald, D. 2003. Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies* 35, 139-149.

McPhail, G. J. 2013. Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal of Music Education* 31, 2, 160-172.

Musicedu1. Suomen musiikkioppilaitosten liiton SML:n aiemmat tasosuoritusvaatimukset. Saatavilla: https://drive.google.com/drive/folders/0BwPy3NTmXxqQNUV3TnVneldCYzQ?resourcekey=0-GnhjO_WWWje39X-gZm9uiQ

Musicedu2. Suomen musiikkioppilaitosten liiton SML:n nykyiset instrumenttikohtaiset OPS-tukimateriaalit. Saatavilla: https://drive.google.com/drive/folders/1u-t9eUb_7oL9_WXU0kMJZmFoazHq87MJ

Musicedu3. Suomen musiikkioppilaitosten liiton SML:n OPS-tukiosio liiton verkkosivustolla. <http://www.musicedu.fi/ops-tuki/>

Opetushallitus. 2021. Musiikki Taiteen perusopetuksessa 2005-2021. (Osio: "Arvioinnin taustaa - kontrollista kehittämiseen, mittauksesta ohjaukseen".) Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikki-taiteen-perusopetuksessa-2005-2021>

Opetushallitus. 2017a. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taideen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf

Opetushallitus. 2017b. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Saatavilla: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186920_taideen_perusopetuksen_laajan_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf

Opetushallitus. 2005. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2005. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Opetushallitus. 2002. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/taiteen-perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021. Opetus- ja koulutussanasto (OKSA). 2. laitos. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:10. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla: https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162845/OKM_2021_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Perälä, H. 1993. Kuinka rakennetaan kärjellään seisova pyramidi? Musiikkioppilaitosjärjestelmä 1950–1990-luvuilla. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Pohjannoro, U. & Pesonen, M. 2009. Musiikkialan ammattilaisten ja harrastajien kouluttajat 2008. Selvitys musiikkioppilaitosten toimintaympäristöjen ja opettajien osaamisen tulevaisuusnäkymistä. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, osaraportti 1. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 2/2009. Saatavilla: <https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/7089/Musiikkioppilaitokset.pdf>

Saarikoski, S. 2020. Nöyryyksen kulttuuri elää klassisen musiikin piireissä: "Pilasit kaiken – Kannattais käydä vähemmän jääkaapilla ja keskittyä soittamiseen". Image 2/2020. Saatavilla: <https://www.apu.fi/artikkelit/noyryyksen-kulttuuri-klassisessa-musiikissa-pilasit-kaiken>

Taideyliopisto. 2022. Sibelius-Akatemian opiskelijavalinnan tulokset kevät 2022. Saatavilla: <https://www.uniarts.fi/yleistieto/sibelius-akatemian-opiskelijavalinnan-tulokset-kevat-2022/>

Väkevä, L., Westerlund, H. & Ilmola, L. 2017. Social Innovations in Music Education: Creating Institutional Resilience for Increasing Social Justice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 16, 3, 129–47.

Yle 2018. "Haukkumakirjeissä sanotaan, että tuhoamme järjestelmän" – lasten musiikkiopintoja uudistettiin, eikä se käy kaikille. Verkkouutinen, 22.9.2018. Saatavilla: <https://yle.fi/uutiset/3-10398155>

Viitteet

[1] Kiitos professori emerita Anita Kankaalle ideasta tutkia juuri tätä aineistoa.

[2] Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäseniä on 97, joista 86 on musiikkiopistoja ja 11 konservatorioita (SML 2021). Vapaita musiikkikouluja oli vuonna 2008 Pohjannoron ja Pesosen tutkimuksessa 75 (Pohjannoro ja Pesonen 2009).

[3] Ks. esim. Linda Suolahden haastattelu Image-lehdessä 19.2.2020 (Saarikoski 2020), jossa Suolahti kertoo Sibelius- Akatemiassa vuonna 2019 saamistaan tutkintopalautteista.

[4] Kyseiset lausujatahot ovat: Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene, Savonia Ammattikorkeakoulu, Sibelius- Akatemia, Suomen Musiikkioppilaitosten liitto, Suomen Säveltäjät ry., Säveltäjät ja Sanoittajat Elvis ry., Taideyliopisto (yleislausunto kaikilta Taideyliopistoon kuuluvilta korkeakouluilta), Teosto ry. ja Turun ammattikorkeakoulu.

[5] Käsitys TPO:n roolista tulevien ammattilaisten esikouluna ei rajoitu välttämättä vain musiikkiin. Käydessäni kaikkia lausuntoja läpi ja etsiessäni kommentteja musiikin opetuksesta, kiinnitin huomiota siihen, että myös Aalto-yliopisto näki tärkeäksi, että opetus suunnitelmassa "otetaan huomioon eri taiteenalojen edellyttämät jatko-opintojen vaatimukset." Aalto-yliopistossa opetetaan mm. elokuvataidetta, valokuvataidetta ja käsikirjoittamista.

[6] Kyseiset lausujatahot olivat: Espoon kaupunki, Lieksan kaupunki, Musiikinopettajien liitto, Savonia-ammattikorkeakoulu, Sibelius-Akatemia ja Suomen konservatorioliitto.

[7] OKM:n määritelmä osaamisperusteisuudesta; vaikuttaa siltä, että termejä osaamisperustainen ja -perusteinen käytetään synonyymisesti.

[8] Vuonna 2008 musiikkiopistoissa työskentelevistä n. 80 prosentilla oli taustallaan opinnot joko konservatoriossa, ammattikorkeakoulussa tai Sibelius-Akatemiassa. Tästä joukosta taas 80 prosentilla oli opettajan kelpoisuus. (Pohjannoro ja Pesonen 2009.)

[9] Yksikään lausunto ei nimenomaisesti ilmaise käsittelevänsä vain klassisen musiikin opetusta musiikkiopistoissa, mutta suuri osa musiikkiopisto-opetuksesta keskittyy klassiseen musiikkiin (2009 julkaistun tutkimuksen mukaan musiikkiopistoissa opetettiin 89-prosenttisesti klassista musiikkia (Pohjannoro & Pesonen 2009)). Tilastotieto on n. 15 vuoden takaa, mutta lienee todennäköistä, että klassiseen musiikkiin liittyvät arvostukset elävät sekä musiikkiopistoissa että OPS-perusteiden luonnoksia kommentoivien lausunnonantajien käsityksissä. Myös esimerkiksi Sibelius-Akatemian sisäänottomäärät vuodelta 2022 kertovat siitä, että klassinen länsimainen taidemusiikki on edelleen valtavirtaa: klassisen musiikin ja kirkkomusiikin sisäänotto oli yht. 110 opiskelijaa kun taas muiden musiikkitylien sisäänotto oli yht. 22 opiskelijaa (Taideyliopisto 2022).

Liite 1: Lausujatahot**Lyhenteiden selitykset:**

MK: musiikkikoulutusinstituutio tai siihen liittyvä järjestö

K: kunta tai kuntayhtymä tai siihen liittyvä taho

A: ammattiliitto, työnantajaliitto, tekijänoikeusjärjestö tms.

MO: musiikkiopisto, taiteen perusopetuksen musiikin opetusta tarjoava taho tai näihin liittyvä järjestö

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto Arene ry. (MK)

Säveltäjät ja Sanoittajat Elvis ry. (Nykyään Suomen Musiikintekijät ry.) (A)

Espoon kaupunki (K)

Finlands svenska sång och musikförbund rf (MO)

Helsingin kaupungin Kulttuuri- ja kirjastolautakunta (K)

Jyväskylän kaupunki (Kansalaisopisto) (MO)

Kansalaisopistojen liitto (MO)

Lieksan kaupunki (K)

Musiikkioppilaitosyhdistys MOY (MO)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ (A)

Pakilan musiikkiopisto, Vantaan musiikkiopisto sekä Musik- och kulturskolan Sandels (yhteislausunto) (MO)

Savonia ammattikorkeakoulu (MK)

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia (MK)

Sivistystyönantajat (A)

Suomen Konservatorioliitto (MK)

Suomen Kuntaliitto ry. (K)

Suomen Musiikinopettajien liitto ry. (A)

Suomen musiikkioppilaitosten liitto SML (MO)

Suomen Säveltäjät ry. (A)

Taideyliopisto (MK)

Taiteen perusopetusliitto TPO (MO)

Teosto (A)

Turun ammattikorkeakoulu (MK)

Vantaan kaupunki (vapaa-ajan lautakunta) (K)

Åbo Akademi (MK)

Abstract

Stakeholders' views on recent changes in the core curriculum for basic education in the arts

The article focuses on the reception of the new core curriculum for Finnish basic education in the arts (BEA). The data consists of stakeholders' statements on drafts of the new core curriculum. The stakeholders consulted for the statements included representatives of Finnish arts institutions, arts education institutions, organisers of BEA such as municipalities, and professional organizations of different branches of arts and education. I study how the stakeholders see the role of music education, and of the music schools providing BEA. What sort of things did they hope to find in the core curriculum, and why?

I analyse four themes derived from the stakeholder statements: music schools as preliminary education for professional music training; the increasing freedom of individual music schools faces criticism; worry over comparability and loss of common standards in BEA; the desired contents of BEA.

The changes suggested by the new core curriculum are seen as important by the stakeholders, but the flexibility it allows is interpreted as threatening the traditional content of instruction, which is deemed vital for musical development. The field of music is facing many challenges, and, according to my analysis, some of the stakeholders are not quite ready to change their perspective and understanding of music pedagogy, but instead are turning to the past to answer how to develop music education. ■

Yhteistoiminnallinen ammatillinen oppiminen musiikin korkea-asteen koulutuksen kehitystyön mahdollistajana

Johdanto

Musiikin koulutuksen käytänteet ovat pysyneet huomattavan staattisina pyrkien musiikkitraditioiden säilyttämiseen ja eteenpäin siirtämiseen välittäen varsin vähän jatkuvista yhteiskunnallisista muutoksista (Gaunt 2013). Viimeaikainen tutkimus, yhteiskunnallinen keskustelu sekä monipuolistuvat muusikkouden muodot edellyttävät kuitenkin kiihtyvässä tahdissa musiikin koulutuksen muutosta monin eri tavoin. Digitaalisuus (Ruthmann & Mantie 2017) ja laajentuneet muusikkouden ja säveltäjyyden käsitykset (Partti, painossa) haastavat osaltaan musiikinkoulutuksen käytänteitä. Yhteiskunnallisia valtarakenteita purkavat Metoo ja Black Lives Matter -liikehdinnät ovat jalkautuneet osaltaan musiikin ja taiteen koulutusympäristöihin ja kumuloineet ajoittain kiihkeätäkin keskustelua taiteen koulutuksen sisällöistä ja käytännön toimista (esim. Rämö 2020). Yhteiskunnallisesti kantaaottava musiikin tutkimus (esim. Välimäki & Mononen 2018) on nostanut tasa-arvoon ja valtasuhteisiin liittyviä kysymyksiä myös musiikin koulutuksen keskiöön. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden teemojen nousu musiikin koulutuksen ympärillä käytäviin keskusteluihin on kiihtynyt muun muassa Suomen suurimman taidekasvatuksen tutkimushankkeen, Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston vuosina 2015–2021 rahoittaman ArtsEqual-hankkeen tutkimustulosten kautta (Ilmola-Sheppard ym. 2021). Ne paljastivat, kuinka olemassa olevat musiikin koulutuksen rakenteet eivät tue mahdollisuuksien tasa-arvoa, ja nostivat esiin tarpeen musiikin koulutusympäristöjen tarkastelulle kriittisistä näkökulmista (Laes, Westerlund, Väkevä & Juntunen 2018; Väkevä, Westerlund & Ilmola-Sheppard 2017).

Tematiikan tärkeys nousi esiin myös Musiikkikoulutuksen 2030 -visiossa, jossa yksi kolmesta pääteemasta oli se, että tulevaisuuden musiikin koulutuksen rakenteet ja resurssit mahdollistavat yhdenvertaisen musiikkikoulutuksen (Musiikkikoulutuksen visio 2030). Myös Gaunt ja Westerlund (2021, 15) korostavat, että globalisaation mukanaan tuomat muutokset, monimuotoistuvat yhteiskunnat ja vähenevät taloudelliset resurssit edellyttävät akatemioiden, konservatorioitten ja yliopistojen toiminnan uudelleen raamittamista, jotta ne mahdollistavat oppilaidensa eli tulevien ammattilaisten kiinnittymisen yhä kiihtyvään yhteiskunnalliseen muutokseen ja kysymyksiin sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta. Tulevaisuuden ammattilaisia kouluttavien laitosten, kuten yliopistojen, tulisikin pohtia, millä tavoin nämä koulutusympäristöt voisivat tukea opiskelijoita kasvamaan refleksiiviseen ammatillisuuteen, johon kuuluvat valmiudet tarkastella kriittisesti musiikin koulutusta ja oppimisympäristöjä. Erityisesti musiikin korkea-asteen koulutuksessa olisi kytettävä tarjoamaan opiskelijoille valmiuksia, joita yhteiskunnalliset muutokset tulevaisuuden muusikoilta ja pedagogeilta edellyttävät. Niiden pitäisi esimerkiksi tarjota opiskelijoilleen kykyä tarkastella, kuinka musiikin koulutuksen ja muusikkouden käytänteet heijastavat tai eivät heijasta ympäröivän yhteiskunnan arvoja, monimuotoisuutta ja todellisuutta. Ajankohtaisia kysymyksiä ovat esimerkiksi, ketkä kokevat jäävänsä yhteiskunnan ulkopuolelle, sekä miten erilaiset tavat kiinnittyä musiikkiin ja taiteeseen mahdollistuvat yhteiskunnassa monipuolisesti, moniarvoisesti ja yhdenvertaisesti. Muutos haastaakin tarkastelemaan tulevaisuuden musi-

koiden ja musiikin opettajien ammatillisuutta uudella tavalla. Tämä edellyttää totuttujen korkeakoulutuksen sisältöjen, opetus- ja oppimistapojen arviointia sekä haastaa musiikin korkea-asteen opettajat omien oppimisympäristöjensä ja henkilökohtaisen praktiikkansa kriittiseen tarkasteluun. Näin musiikin koulutuksen kehittämistyön keskiöön nousee korkea-asteen opettajien laaja-alaisen ammatillisen oppimisen tukeminen.

Musiikin opettajien ammatillisesta oppimisesta

Musiikkikoulutuksen visio 2030 korostaa sen tärkeyttä, että “koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset huolehtivat opettajien ja koko henkilöstön jatkuvasta ammatillisesta kehittämisestä ja oppimisesta.” Myös opetusministeriö on nostanut esiin koulutuksen kehittämisen suunta- viivoja hahmottelevissa dokumenteissa opettajien jatkuvan oppimisen tukemisen tärkeyden muuttuvassa yhteiskunnassa (OKM 2007; OKM 2016). Musiikin alan koulutuskäytänteisiin sisältyy kuitenkin erityispiirteitä, jotka eivät välttämättä ole tukeneet laaja-alaista ammatillista oppimista. Korkeakoulutason taiteilijakoulutuksen musiikin opettajuutta leimaa usein käytäntölähtöisyys, jossa opettajan omalla muusikkoudella ja musiikin tekemisen käsityöläisäidolla on keskeinen rooli (Triantafyllaki 2010; Westerlund 2006). Opettajan musiikilliset taidot nousevat usein merkittävämmäksi ammatillisen laadun kriteeriksi opettajien itsensä näkökulmasta (Juntunen 2014) sekä institutionaalisissa prosesseissa, kuten esimerkiksi rekrytoinneissa, joissa soittonäytteellä on keskeinen osa (Persson 1996). Gaunt ja Westerlund (2021) ovatkin kuvanneet, kuinka näkemykset musiikin alan asiantuntijuudesta ovat kiinnittyneet teoreettisiin näkemyksiin, joissa ammatillinen autonomia ja musiikin tai musiikillisen käytänteen luontainen arvo ovat olleet tärkeimpiä painotusalueita (emt. xxii). Opettajien musiikillinen osaaminen ei kuitenkaan itsessään riitä vastaamaan tarpeeseen valmistaa oppilaita kohtaamaan aikamme sosiokulttuurisia muutoksia. Kuten Burnard (2016, 10) ehdottaa, tulevaisuuden ammattilaisia kouluttavien tulisi ymmärtää syvällisesti sosiokulttuuristen valta-asetelmien rakenteita ja sitä, kuinka kulttuurinen pääoma rakentuu tai jää rakentumatta musiikin koulutusympäristöissä. Tämä haastaa väistämättä perinteistä käsityöläisäitaitoon perustuvaa ammatillisuuden käsitystä ja kutsuu tarkastelemaan musiikin opettajien ammatillisuutta laaja-alaisesta perspektiivistä (Gaunt & Westerlund 2021).

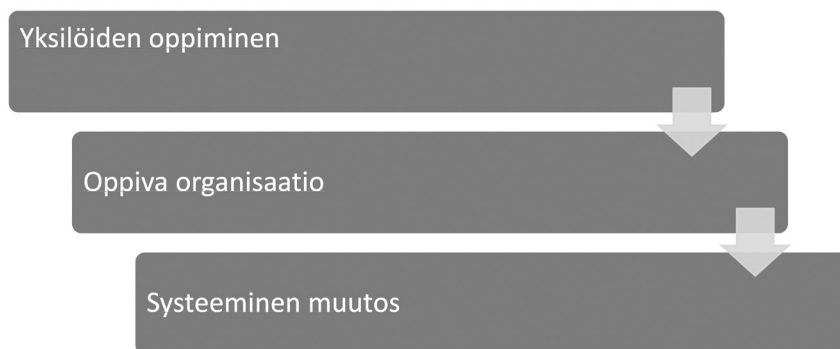
Tutkijat ovat korostaneet, että uusi tieto ja ymmärrys vaativat syntyäkseen yhteistoiminnallista työskentelyä (Hakkarainen, 2013; Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2004; Senge 2006). Kuten Hakkarainen (2013) toteaa, yhteistoiminnallisuus mahdollistaa erikoistumista, kognitiivista työn jakamista, älyllisten pyrkimysten yhteistä pohdintaa sekä yhteisesti tuotettuja laadullisesti monipuolisempia luovia ongelmanratkaisun resursseja. Systemiteoreetikko Senge (2006, 217–218) artikuloi samaa ilmiötä kuvaten, kuinka toimintayksikössä tai organisaatiotasolla yksilötason osaaminen voi olla hyvinkin vahvaa, mutta ilman yhteistoiminnallisuutta osaaminen ei käänny yhteisön jaetuksi vahvuudeksi, mikä puolestaan ruokkisi yksilöiden kehittymistä ja oppimista edelleen. Nämä ajatukset korreloivat opettajien yhteistoiminnallista ammatillista kehittymistä artikuloivien teorioiden kanssa. Sachs (2015) kuvaa, kuinka muutokseen orientoitunutta ammatillisuutta leimaa nimenomaan yhteistoiminnallisuus. Yhteistoiminnallisessa ammatillisuudessa opettajien oppiminen ymmärretään ennen kaikkea asenteissa manifestoituvana muutoksena (emt. 9), eikä esimerkiksi teknisten, suorittavien taitojen lisääntymisenä. Sachsin (2015, 9) mukaan yhteistoiminnallisuuteen pohjaava ammatillinen kehittyminen tukee opettajia uudelleen arvioimaan ja uudistamaan olemassa olevia käytänteitä ja toimimaan työtänsä reflektioivina oman työskentelynsä parantamiseen tähtävinä ammattilaisina.

Musiikin koulutusympäristöjä on leimannut yksilövetoisuus, johon ei juurikaan ole kuulunut oman praktiikan kriittinen tarkastelu yhdessä kollegoiden kanssa (Gaunt 2013). Burnard (2016, 12) on nostanut pohdinnoissaan esiin mahdolliset kytkennät musiikin kou-

lutukseen liittyvän yksin toimimisen kulttuurin ja konservatismiin sekä muutosvastaisuuden välillä. Nykyiset oppimisympäristöt, joiden tehtävä on valmistaa tulevia ammattilaisia kohtaamaan epävarmuuden ja nopean muutoksen leimaama tulevaisuus, kutsuvatkin yksilökeskeisten toimintatapojen kriittiseen tarkasteluun. Yhteistoiminnallista oman työn reflektointia ja siihen kytkeytyvää opettajien ammatillista oppimista ei ole juurikaan musiikin alalla tuettu kehittämällä organisaatiotasoisia käytänteitä niiden mahdollistamiseksi (Battersby & Verdi 2014; Gaunt 2013; Gaunt & Westerlund 2013; Juntunen 2014). Musiikin korkeakoulutuksen kontekstissa yhteistoiminnallista oppimista ammatillisen kehittymisen työkaluna on myös tutkimuksellisesti artikuloitu vain vähän (ks. kuitenkin esim. Pekkilä 2021), vaikka yllä esiteltäviin teoreettisiin näkemyksiin viitaten näiden prosessien ymmärtäminen olisi koulutuksen kehittämisen näkökulmasta keskeistä. Erityisesti tulevaisuuden ammatillaisia kouluttavien korkea-asteen oppilaitosten tulisi kyetä tarjoamaan opettajilleen ammatillisen kasvun mahdollisuuksia, jotka mahdollistaisivat asenteissa tapahtuvan muutoksen tukemalla yhteistoiminnallisuutta (Hakkarainen 2013; Sachs 2015). Tämän myötä opettajien olisi mahdollista muuttaa käsityksiään maailmasta ja sosiaalista asemostiaan sekä harjoittaa kriittistä uudelleen ajattelua (ks. esim. Darling-Hammond; Hyler & Gardner 2017; Kelchtermans 2009; Westerlund, Partti & Karlsen 2017).

Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Paloniemi (2014) näkevät ammatillisen oppimisen kaksoisprosessina, jossa yhtäältä neuvotellaan identiteetistä ja toisaalta kehitetään työkäytäntöjä. Molempiin osa-alueisiin vaikuttavat työpaikan sosiokulttuuriset ja aineelliset olosuhteet (emt. 647). He ehdottavat, että työelämässä on tarve käytäntölähtöiselle oppimiselle, jossa aihekeskeinen oppiminen tapahtuu sosiokulttuurisista lähtökohdista käsin ja mahdollistaa oppimisen yksilön, työyhteisön ja organisaation tasoilla samanaikaisesti (emt. 648). Yhteistoiminnallisesti orientoituneiden käytänteiden synnyttäminen edellyttää kuitenkin vahvojen ja systemaattisten rakenteiden luomista oppilaitosten sisällä organisatoriset reunaehdot huomioiden (Hakkarainen, Lallimo, Toikka & White 2011; Scardamalia 2002).

Sengen (2006) mukaan koulutuksen systeemitason muutos voidaan ymmärtää prosessiksi, jossa yksilöiden ammatillinen oppiminen mahdollistaa organisaatioiden kehittymisen. Tämä taas puolestaan on edellytyksenä kokonaisvaltaisemmalle koulutusalojen kehittymiselle ja systeemisen tason muutokselle.



Kaavio 1. Yksilöiden oppiminen, organisaation oppiminen ja systeeminen muutos Sengää (2006) mukaillen.

Jaetun oppimisen prosessit eivät kuitenkaan tapahdu itsestään, eivätkä systeemisen tason muutokset tapahdu vahingossa, vaan ne vaativat yhteistoiminnallisuuden tietoista tukemista sekä eri toimijoiden määrätietoista ponnistelua uusien toimintatapojen löytämiseksi. Sengen (1995) mukaan koulutusympäristöt ovat kuitenkin erityisen haastavia yhteistoiminnalli-

sen organisaatiotason kehittämistyön ympäristöjä, sillä eri toimijat, kuten rehtorit, opettajat ja hallintohenkilöstö, toimivat usein erillään toisistaan (O'Neill 1995, 21). Onkin varsin tavallista, että erilaiset koulutuksen kehityshankkeet saavat aloitteen hallinnon tasolta, mutta epäonnistuvat jalkautumaan käytänteiksi opetuksen tasolla ja arkipäivän toiminnassa, puhumattakaan, että niillä olisi vaikutusta koulutusalojen systeemiin muutoksiin. Laajemman muutoksen prosesseissa opettajien rooli onkin keskeinen (Timonen 2020). Useat tutkijat ovat kuvanneet opettajien alullepaneman koulutuksen kehittämistyön potentiaaleja systeemisessä muutoksessa (esim. Laes & Westerlund 2017; Väkevä, Westerlund & Ilmola-Sheppard 2017). Tämä kannustaa suuntaamaan fokuksen opettajavetoiisiin yhteisen oppimisen prosesseihin ja pohtimaan niiden roolia koulutuksen uudistumiskyvyn mahdollistajina. Yllä esiteltäisiin teoreettisiin näkökulmiin viitaten tämän tutkimuksen lähtöoletuksena on, että yhteistoiminnallisen oppimisen tukeminen voisi edesauttaa koulutuksen kehittämistyötä oppilaitoksissa vaikuttaen myös musiikin alalla peräänkuulutettuun (Laes, Westerlund, Väkevä & Juntunen 2018; Westerlund 2021) systeemitason muutukseen.

Tutkimuksen konteksti, tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmä

Tässä artikkelissa kuvattava tutkimus on toteutettu musiikin korkeakoulutuksen yksikössä, jossa tarjotaan kandidaatti-, maisteri- ja tohtoritason musiikin koulutusta sekä järjestetään nuorisokoulutusta. Yksikön vakituiseen akateemiseen henkilöstöön kuuluu 10 lehtoria sekä yksi professori. Koulutuksellisen toiminnan laajuuden mahdollistavat osaltaan kymmenet tuntisopimuksella työskentelevät opettajat. Yksikössä lähdettiin tutkijan ja yksikön johtajan aloitteesta yllä esiteltäisiin teoreettisiin näkökulmiin nojaten vuonna 2020 kehittämään yhteistoiminnallisuuden perustuvia opettajien ammatillisen oppimisen käytänteitä. Tavoitteena oli paitsi tarpeet opettajien yhteistyön tiivistämisestä koulutuksen kehittämiseksi myös halu huolehtia vakituisen henkilökunnan ammatillisesta osaamisesta ja hyvinvoinnista syventämällä yhteisöllisiä toimintatapoja. Osaltaan tällä haluttiin myös vastata yliopiston, jossa yksikkö sijaitsee, strategiaan linjauksiin henkilöstön tutkimuksellisen osaamisen vahvistamisesta.

Tutkimusta ohjaavat kysymykset olivat 1) Minkälaiset käytänteet ovat mahdollistaneet opettajien yhteistoiminnallista oppimista musiikin korkeakoulutusta tarjoavassa yksikössä? 2) Minkälaisia oppimista yhteistoiminnalliset käytänteet ovat mahdollistaneet? 3) Minkälaisia edellytyksiä yhteistoiminnallinen ammatillinen oppiminen vaati tutkimuksen kontekstissa?

Osallistujina tutkimuksessa ovat olleet yhdeksän tuolloin yksikössä toimessa ollutta lehtoria, mukaan luettuna tämän artikkelin kirjoittaja, sekä yksikön professori. Tutkimus kokoaa yhteen yhteistoiminnallisen oppimisen tapaamisiin osallistuneen henkilöstön kokemuksia kolmen lukukauden ajalta vuosina 2020–2021. Tutkimus on syntynyt osallistavan toimintatutkimuksen (*participatory action research*, PAR) menetelmin (Huttunen & Heikkinen 1999). Tutkijan positionaalisuuteen viitaten tutkimus on ollut toimintatutkimus, jossa sisäpiiriin kuuluva henkilö tekee tutkimusta yhdessä muiden sisäpiiriin kuuluvien kanssa yhteistoiminnallisesti (Heron 1996). Osallistavan toimintatutkimuksen (PAR) menetelmällistä viitekehystä noudatellen tutkimuksen päämääränä tässä tutkimuksessa ei ole ollut ainoastaan tiedon tuottaminen, vaan paikallinen koulutuksen kehitystyö, jota on tarkasteltu tutkimuksellisin keinoin (Herr & Anderson 2005). Osallistavan toimintatutkimuksen (PAR) luonteeseen kuuluu yhteistoiminnallisen ja demokraattisen tutkimusorientaation noudattaminen (Stern 2014). Tämän tutkimuksen osallistajat ovat yhteistoiminnallisesti tuottaneet tutkimuksen aineiston sekä osallistuneet tutkimuksen kulun suunnitteluun ja toteuttamiseen (Stern 2014). Tutkimuksen osallistujilla on ollut prosessissa erilaisia rooleja, kuten osallistavan toimintatutkimuksen (PAR) luonteeseen kuuluu (Eilks 2014). Aineiston analysointi ja tulkinta on ollut tämän artikkelin kirjoittajan vastuulla. Tutkimuksen tulokset on käyty läpi osallistujien

kanssa, ja he ovat validoineet tulokset osallistavan toimintatutkimuksen (PAR) periaatteiden mukaisesti (Stern 2014). Tutkimuksen osallistajat ovat voineet osallistua yhteistoiminnallisen oppimisen tapaamisiin ilman vaatimusta osallistua tähän tutkimukseen noudatellen osallistavaan toimintatutkimukseen (PAR) liittyvän tutkimusetiikan peruseriaatteita (Altrichter, Feldman, Posch & Somekh 2008). Osallistuminen tutkimukseen on ollut myös mahdollista keskeyttää missä vaiheessa tahansa.

Tutkimuksen aineisto muodostuu kolmen lukukauden ajanjaksolla käydyistä äänitetyistä ja litteroiduista pari- ja pienryhmäkeskusteluista sekä osallistujien omista reflektiivisistä oppimispäiväkirjoista. Aineisto on analysoitu kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto analysoitiin käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajarvi 2018, 210), jossa ”analyysiyksiköt valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti”. Analyysiyksiköiksi tutkimuksessa valikoituivat osallistujien kuvaukset yhteistoiminnallisen oppimisen edellytyksistä käytänteiden ja oppimisen edellytysten näkökulmista sekä se, millä tavoin he kuvaavat yhteistoiminnallista oppimistaan yhtäältä henkilökohtaisen oppimisen tasolla ja toisaalta laajemmin koulutuksen kehittämistyön kontekstissa. Toisessa vaiheessa aineiston tulkinta tapahtui teoriaohjaavasti (emt. 213), jossa ”aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia”. Tässä tutkimuksessa osallistujien kuvauksia tarkasteltiin aiemman tutkimuksen musiikin opettajien yhteistoiminnalliseen ammatilliseen oppimiseen sekä koulutuksen kehittämiseen liittyvien teoreettisten lähtökohtien valossa.

Tulokset

Yhteistoiminnallisen oppimisen käytänteistä

Verrattain pienessä ja nuorena, vuonna 1983 toimintansa aloittaneessa yksikössä on yhteistoiminnallisella kehitystyöllä pitkät perinteet. Alusta asti toiminnassa mukana ollut lehtori kuvasi parikeskustelussa 23.9.2021, kuinka varsinkin alkuaikoina opettajat ja opiskelijat kokoontuivat oppimaan yhdessä vierailijoiden työpajoihin sekä viettivät yhdessä myös paljon vapaa-aikaa, jolloin keskustelut koulutuksen kehittämisestä tapahtuivat epävirallisemmissä yhteyksissä. Toiminnassa on ollut myös lukuisia organisoituja koulutuksen kehittämiseen tähtääviä käytänteitä. Koulutuksen alkuvaiheesta lähtien toimintaa on kehitetty yhteistyössä opettajien ja opiskelijoiden kesken yleiskokouksiksi kutsutuissa tapahtumissa, jotka ovat vuosien varrella toimineet niin erilaisten toimikuntien järjestäytymisen, vaalien järjestämisen kuin toimintaa ohjaavien filosofisten keskustelujen foorumeina. ’Opekaffit’-käytänne on koonnut yksikön opettajia yhteen säännöllisin väliajoin. Vakituisen henkilöstön viikoittaiset 90 minuutin kokoukset ovat osallistaneet henkilöstöä toiminnan suunnitteluun ja yhteiseen päätöksentekoon. Tämän niin kutsutun viikkopalaverin sisään lähdettiin elokuussa 2020 rakentamaan yksikössä yhteistoiminnallista oppimista mahdollistavia käytänteitä. Yksi viikkopalaveri kuukaudessa allokoitiin yhteiselle oppimiselle sen sijaan, että siellä käsiteltäisiin toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä arkisia asioita, kuten palaverissa yleensä tehdään. Valmiiksi aikataulutetun tapaamisajankohdan käyttäminen helpotti osaltaan yhteistoiminnallisen oppimisen toteutumista, sillä ajan ottaminen toimintaan ei edellyttänyt osallistujilta ylimääräisiä ponnisteluja tai aikataulujen uudelleen järjestelemistä.

Yhteisen oppimisen tapaamisten sisällöt ovat lähteneet osallistujien omista kiinnostuksen kohteista. Kukin osallistuja on vuorollaan tuonut tapaamisiin teeman, jonka on halunnut nostaa yhteiseen keskusteluun. Aiheen tuoja on alustanut aiheen muille, fasilitoinut keskustelun tai muut työskentelyn tavat sekä huolehtinut tapaamisen annin koonnista yhteiselle sähköiselle työskentelyalustalle. Tapaamisten sisällöt ovatkin vaihdelleet hyvin käytännölläheisistä digitaalisten työkalujen käyttöönotosta aina vahvasti arvopohjaisiin keskusteluihin koulutusalan yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä inklusiivisuuteen, kulttuuriseen omi-

miseen ja antirasismiin liittyvistä teemoista. Opettajat ovat myös tuottaneet blogitekstejä koulutusalaansa liittyvistä aiheista, jakaneet opetuksensa menetelmiä sekä keskustelleet esimerkiksi tradition säilyttämisen ja uudistamisen ristivedosta opetussisällöissä. Ensimmäisenä lukuvuonna aikaa annettiin myös portfoliotyöskentelylle, jota tehtiin yhteistoiminnallisesti opetusmenetelmiä, arvoja ja koulutuksellisia tavoitteita pohtien ja yhteisesti jakaen. Tärkeässä roolissa on ollut myös yhteistoiminnallisen oppimisen säännöllinen reflektointi yhteisesti keskustellen sekä henkilökohtaisten oppimispäiväkirjojen muodossa.

Osallistujat nostivat esiin säännöllisyyden merkityksen yhteistoiminnallisen oppimisen käytänteitä reflektoidessaan.

Säännöllisyys tässä on kaiken a ja o, hyvä kun niin on! Lehtori 2, oppimispäiväkirja, joulukuu 2020

Näinkin suuren ajan ottaminen kokouksista yhteiselle oppimiselle ja ammatilliselle kehitykselle oli osallistujista tuntunut jopa radikaalilta ratkaisulta. Tämä kertoo osaltaan siitä, kuinka harvinaista panostaminen yhteiseen ammatillisen osaamisen systemaattiseen kehittämiseen musiikin koulutusympäristöissä on.

Yksi tärkeimmistä asioista on tehty ajankäytöllinen valinta, joka on itse asiassa aikataulullisesti varsin merkittävä. Joka neljäs viikkopalaveri käytetään konkreettisten käytännön asioiden huiskimisen ja setvimisen/opetuksen kehittämisen/valintaperusteiden/mitä kaikkea tässä nyt onkaan sijaan siten, että näkökulma on nimenomaan asioiden jakamisessa ja ammatillisessa kehittämisessä. Lehtori 3, oppimispäiväkirja, syyskuu 2021

Osallistujat kuvasivat, kuinka säännöllinen mahdollisuus koulutustoiminnan ja oman ammatillisuuden syväluotaavaan pohdintaan on ollut merkityksellistä oman hyvinvoinnin ja työn mielekkyyden kannalta.

Tämä on ollut hyödyllinen ja antoisa tapa jakaa kokemuksia ja ajatuksia työstä. Se on toiminut alustana sellaisista asioista keskustelemiselle, joille meillä ei yleensä ole juurikaan aikaa. Parasta on ollut juuri se yhteinen jakaminen, yhteisen asian äärellä oleminen ja keskustelu sellaisista asioista sellaisten kollegojen kanssa, joiden kanssa ei välttämättä ole juuri siitä asiasta puhunut koskaan ennen. Olen oppinut uutta työkavereista. Lehtori 6, oppimispäiväkirja, joulukuu 2020

Yhteistoiminnallisen oppimisen tapaamisten keskustelujen koonnit, kunkin henkilökohtainen oppimispäiväkirja sekä muut tuotetut tekstit koottiin yhteiselle sähköiselle alustalle kansioihin kaikkien nähtäville. Niihin on ollut mahdollista palata myös tapaamisten välissä. Osallistujat kokivat käytänteen tukevan pitkäjänteisyyttä ja säännöllisyyttä.

Se, että data tai failit on aina käytössä ja yhteisessä jaossa, jotenkin edesauttaa sitä yhteistä keskustelua, ideoimista. Lehtori 6, pienryhmäkeskus, 23.9.2021

Tunnistettiin, että nykyinen kiireinen arki vaatii uudenlaisia ratkaisuja yhteisöllisyyden tukemiseksi, sillä arjessa tapahtuvien kohtaamisten määrä on vähentynyt huomattavasti aikaisemmista ajoista.

Yhteisöllinen kehittäminen vaatii uusia muotoja. Se ei voi enää toimia samalla tavalla kuin ennen. Lehtori 1, parihaastattelu 9.11.2021

Toinen jatkaa,

[Entisen toimipaikan] kuppilan sijaan meillä on Teams-dokumentit ja kansiot. Lehtori 4, parihaastattelu, 9.11.2021

Säännöllisyyden rakentumista tukivat jo olemassa oleva aikataulullinen raami, yhteinen tahtotila ajan ottamiseen sekä jatkuvuuden tuntu, jossa tärkeässä roolissa olivat kaikille avoimesti jaetut omat henkilökohtaiset sekä yhteiset sähköiset dokumentit ja työskentely-ympäristö.

Yhteistoiminnallinen oppiminen ammatillisuuden näkökulmien laajentajana

Työskentely aloitettiin syksyllä 2020. Ensimmäisessä tapaamisessa teemana oli ammatillisuuden monimuotoisuuden pohdinta ja näkyväksi tekeminen opettajayhteisössä. Apuna käytettiin Angelon (2016, 193–194) ammatillisia dilemmoja, jossa musiikin opettajan ammatillisuutta hahmotetaan erilaisten dikotomioiden kautta. Angelon (2016) dikotomiat visualisoi- tiin janoiksi, joille osallistujat asettivat oman merkkinsä kuvaten omaa ammatillista asemoi- tumistaan muille. Tehtävän avulla osallistujat kuvasivat, ajattelevatko he esimerkiksi olevansa enemmän muusikkoja vai opettajia, taiteilijoita vai musiikin käsityöläisiä, käytännön kautta työskenteleviä vai akateemisia asiantuntijoita, yhtyemuusikkoja vai solisteja. Samoin janojen avulla kuvattiin, kokevatko opettajat työnsä kutsumuksena vai työtehtävinä, elämäntapana vai työnä, ja kokevatko he olevansa paikallisesti vai globaalisti orientoituneita.

Osallistujat kuvasivat, kuinka yhteistoiminnalliset oppimisen käytänteet ovat lisänneet ymmärrystä erilaisista ammatillisista profileista ja persoonallisuuksista.

[Parasta on ollut] eri ihmisten näkemysten näkyväksi tuleminen. On helpottanut yhteisössä työskentelyä, kun on saanut syvempää tarttumapintaa siihen, mistä lähtökohdista eri ihmiset työtään täällä tekevät. Lehtori 4, oppimispäiväkirja, joulukuu 2020

Ammatillisen monimuotoisuuden kautta työskentely näytti tutkimuksen kontekstissa vahvistavan yhteisöllisyyden tuntua sekä luottamusta siihen, että kukin toimii yhteisen kou- lutuksellisen päämäärän eteen omalla tavallaan ja omista lähtökohdistaan.

Keskeisessä osassa ensimmäisen lukuvuoden ammatillisen oppimisen toimintaa oli yhteis- toiminnallinen portfoliotyöskentely. Siihen kuului esimerkiksi tapaamiskerta, jolloin osallis- tujat reflektoivat omia opetusmenetelmiään. Tapaamisen sisältö rakentui seuraavalla tavalla: Kukin osallistuja valitsi yhden opetuksessa käyttämänsä opetusmenetelmän tai harjoituksen ja kuvasi kirjallisesti, minkälainen kyseessä oleva menetelmä on, miksi hän käyttää juuri sitä me- netelmää ja miksi menetelmä sopii juuri kyseisen opettajan ammatillisuudelle. Tämän jälkeen osallistujat jatkoivat pohtimalla, minkälaista oppimista hänen menetelmänsä tuottaa, millä tavoin menetelmä tukee opiskelijoiden kehittymistä sekä minkälaista toimijuutta menetelmä ruokkii opiskelijoissa. Lopuksi kukin osallistuja esitteli opetusmenetelmäkuvauksensa muille, jonka jälkeen muiden osallistujien oli mahdollista kysyä esittelyvuorossa olleelta opettajalta tarkentavia kysymyksiä. Tämä mahdollisti yhtäältä opettajan oman ymmärryksen laajentu- misen omasta opetuksestaan ja toisaalta muiden osallistujien syvällisemmän ymmärryksen kollegan pedagogisesta ajattelusta sekä tämän pedagogista toimintaa ohjaavista motiiveista.

Tutkimusaineistosta paljastuu, kuinka muun muassa yhteistoiminnallinen portfoliotyö- kentely haastoi opettajia pohtimaan omaa ammatillista osaamistaan erilaisista näkökulmis- ta ja suhteesta monenlaisiin ilmiöihin.

Niin, siinä samalla tarkastelee laajalla pensselillä ylipäättänsä sitä omaa toimintaa. Lehtori 2, pien- ryhmäkeskustelu, 23.9.2021

Osallistujat kuvasivat kuinka jaettu kokemusten ja opetusmenetelmien esiin tuominen on edesauttanut pohdintaa omasta osaamisesta, ammatillisesta roolista, omista kehittämisen alueista sekä koulutusalan suuntaviivoista.

Minulle tämä on ollut sellainen tosi hyvä herätys siihen oman ammatillisen osaamisen esille tuomiseen. Että sitä kannattaa tuoda esille ja että sitä kannattaa itsekin pohtia eikä vaan touhottaa menemään kuin höyryjuna ja tehdä niin kuin aina on tehnyt. Tämän myötä on tullut pysähtyttyä miettimään, että mitä mä teen ja miksi mä teen niin kuin mä teen ja onko se hyvä. Lehtori 5, pienryhmäkeskustelu, 23.9.2021

Yhteinen pohdinta näytti kuvausten perusteella vahvistavan osallistujien kykyä reflektoida koulutuksellista toimintaa sekä henkilökohtaisella että oppiaineen tasolla.

Yhteistoiminnallinen oppiminen lisääntyneenä refleksiivisyytenä

Koulutusyksikön toiminnan alkuvaiheessa opettajat ja opiskelijat olivat iältään hyvin lähellä toisiaan.

Historian aikojen alussa, kun tätä toimintaa aloitettiin niin silloinhan opiskelijat ja opettajat olivat aika paljon saman ikäisiä ikäeroa ei ollut kymmentä vuottakaan. Tällä hetkellä taas opiskelijat ovat aivan eri sukupolvea, kuin suurin osa opettajista. Lehtori 5, pienryhmäkeskustelu 23.9.2021

Uuden sukupolven ajatukset ja esimerkiksi nykyisten opiskelijoiden yhteiskunnallinen valvutuneisuus haastavat opettajia monin tavoin.

Et [yksikön syyslukukauden avaavalla opetusperiodilla] oli paljon teemoja et ihan hämmästyneenä kuuntelee et mitä ne opiskelijat puhuvat [...] ne oli aika radikaaleja. Et tuntu aika pelottavaltakin. Lehtori 9, pienryhmäkeskustelu 23.9.2021

Vuosina 2020–2021 yksikössä nousivat pintaan sekä opiskelijoiden että opettajien keskuudessa keskustelut muun muassa yhdenvertaisuudesta, valta-asetelmista, eettisyydestä ja kulttuurisesta omimisesta. Kompleksiset eettisiin kysymyksiin kiinnittyvät teemat haastoivat pohtimaan koulutuksen käytänteitä, opettajien roolia ja ammatillisuutta sekä koulutusalan totuttuja toimintatapoja monin tavoin.

Toi voi olla aika tärkeää tai keskeinenkin teema tässä hommassa et miten muuttuneessa maailmassa, että miten tässä toimitaan, ettei loukata ketään ja käytetä valta-asemaan väärin ja kuitenkin kyetään riittävästi toimimaan. Kuitenkin niin, ettei opettajat näännytä itseään tai mene ihan solmuun näiden haasteiden edessä. Sitä täällä [ammatillisen oppimisen tapaamisissa] puretaan aika paljon myös. Lehtori 1, pienryhmäkeskustelu 23.9.2021

Osallistujat kuvasivat, kuinka yhteisen oppimisen tapaamiset ovat tarjonneet mahdollisuuksia reflektoida omaa toimintaa suhteessa muuttuvaan maailmaan ja sen mukanaan tuomiin uudenlaisiin ajatuksiin. Lehtorit kuvasivat, miten yhteinen asioiden pohdinta ja ajatusten jakaminen on tarjonnut mahdollisuuden rakentaa suhdetta haastaviinkin teemoihin turvallisista lähtökohdista.

Tämä [yhteistoiminnallinen oppimisen] yhteisöhän auttaa meitä ihan hirveästi, että voidaan tällaisia keskusteluja käydä. Pysytään tässä ajassa mukana. Meillä on mahdollisuus porukalla miettiä et maailmassa on nyt tällaista menossa, miten me tähän reagoidaan ja miten me jatketaan tätä toimintaa tässä uudessa tilanteessa että yksin olisi aika paljon haastavampaa. Lehtori 2, pienryhmäkeskustelu 23.9.2021

Vaikka osa osallistujista pohtikin, onko yhteistoiminnallisilla keskusteluilla merkitystä toiminnan konkretian kannalta, löytyi kuitenkin uskoa, että jo se, että asioiden yhteiselle pohdinnalle on tilaa ja aikaa, vie koulutuksen suuntaa eteenpäin.

Yhteistoiminnallinen työskentely kannusti tarttumaan toiminnan kehittämiseen ja toisaalta taas pohtimaan yksilön vaikutusmahdollisuuksia myös laajemmin kuin oman työpaikan kontekstissa.

Ehkä hieman aktivoitunut omiakin ajatuksia siitä mitä itse vois tehdä [koulutusalamme] yhteiskunnallisen aseman edistämiseksi. Lehtori 7, oppimispäiväkirja, joulukuu 2020

Opettajat kokivat yhteistoiminnallisen oppimisen tapaamisten myötä tapahtuneen opettajayhteisön tiivistymisen tukevan kykyä ottaa eteen tuleviin tilanteisiin erilaisia näkökantoja.

Tässä on vähän sellainen ”demppaava” vaikutus että ei lähdetä ehkä ihan jokaiseen ääri-ilmioon mukaan, kun voidaan porukalla todeta et okei, että tuossa nyt kiehuu mutta ehkä meidän ei nyt koko kurssia kannata muuttaa sen takia että nyt on jossain kuumana juuri tämä aihe. Tämä tasoittaa niitä laineita. Lehtori 1, pienryhmäkeskustelu 23.9.2021

Yhteistoiminnallisen keskusteleavan toimintatavan nähtiin mahdollistavan koulutuksen kehittämistyötä.

Maailma muuttuu ja siihenkin pitää reagoida. Se ei tarkoita sitä, että pysähdytään paikalleen. Sen takia tällaisen yhteisön tiiviyys ja vapaus keskustella ja kehittää [koulutustoimintaa] on tärkeää. Lehtori 5, pienryhmäkeskustelu 23.9.2021

Yhteiskunnallisten ja eettisten teemojen yhteinen käsittely ohjasi osallistujia peilaamaan omia käytänteitään sekä pohtimaan oman ammatillisen toiminnan vaikuttavuutta myös laajemmin yhteiskunnallisella tasolla ajankohtaisiin keskusteluihin refleksiivisesti kytkeytyen.

Luottamus yhteistoiminnallisen ammatillisen oppimisen edellytyksenä ja mahdollistajana

Kiinnostava löydös on, miten erilaisten ammatillisten profiilien ja persoonien näkyväksi tekeminen yhteisten keskustelujen ja jakamisen kautta näytti rakentavan kokonaisvaltaista työhyvinvointia osallistujille ennen kaikkea luottamuksen kokemuksen vahvistumisen myötä.

On se turvallinen olo, luottamuksellinen olo puhua. Et se on minun mielestäni tosi tärkeää, että saa puhua ja uskaltaa puhua. Jokainen saa omalla persoonallaan olla sellainen, kun on. Lehtori 9, parihaastattelut 23.9.2021

Useat lehtorit korostivatkin luottamuksellisuuden tunnetta reflektoidessaan yhteistoiminnallisen oppimisen käytänteitä ja edellytyksiä.

Koen, että yhteiset tapaamiset ovat tuoneet paljon hyvää toimintaamme. Ajatusten jakaminen yhteisesti ja arvojen ja toiminnan ”ytimen” pohtiminen on tuonut paljon luottamusta ihmisten välille ja ilmapiiri asioiden jakamiseen on parantunut. Lehtori 2, oppimispäiväkirja, joulukuu 2020

Toinen kuvasi asiaa näin:

Olen ollut iloinen siitä, että itse ajattelisin kaikkien uskaltavan osallistua keskusteluun ja esittävään mielipiteitään tasapuolisesti, joka tarkoittaa luottamusta. Lehtori 3, oppimispäiväkirja, syyskuu 2021

Vaikka yksikön opettajat jakavat pitkän yhteisen työhistorian erilaisissa rooleissa niin opettajina kuin opiskelijoinakin, koettiin tärkeäksi, että kollegoiden ammatilliseen toimintaan sai tutustua säännöllisten yhteisen oppimisen tapaamisten kautta syvemmällä tasolla.

Olen oppinut kollegoistani uusia asioita ja on ollut kiinnostavaa huomata, miten jotain samaa ilmiötä voi lähestyä eri tavoin ja silti yhteistä hyvää rakentaen. Lehtori 2, oppimispäiväkirja, joulukuu 2020

Luottamuksen myötä myös huumorin koettiin tulleen uudella tavalla mukaan työskentelyyn, vaikka käsiteltävät asiat ovatkin joskus haastavia monin tavoin.

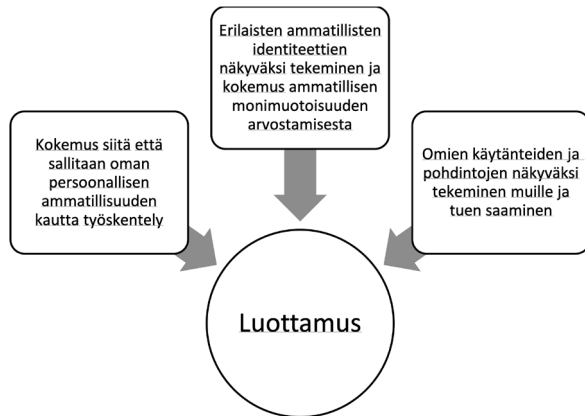
Koen että myös huumori on tullut hieman eri tavalla mukaan keskusteluihin ja tietynlainen kepeys suhteessa työskentelyyn. Myös haastavista asioista on ollut helpompi puhua. Lehtori 4, oppimispäiväkirja, joulukuu 2020

Tapaamisten koettiin tukeneen yhteisöllisyyden kokemusta. Tämän puolestaan koettiin vaikuttaneen positiivisesti luottamuksellisuuteen ja ilmenevän hyvinvointia tukevana työskentelyilmapiirinä. Säännöllinen kollegiaalinen keskustelu mahdollisti luottamuksen vahvistumista osallistujien kesken. Tämä puolestaan edesauttoi syvällisellä tasolla käytyjä keskusteluja, jotka puolestaan edelleen ruokkivat keskinäistä luottamuksellisuuden tuntua ja yhteisöllisyyden kokemusta.

Keskustelu ja johtopäätökset

On havaittu, että yhteistoiminnallisen oppimisen käytänteiden luominen saattaa olla haasteellista erityisesti, jos se haastaa totuttuja organisaation toimintatapoja (Renshaw 2013; Senge 2006). Ammatillisen oppimisen tapaamisten käytänteitä tuki osaltaan tässä yksikössä jo toiminnan alkuvaiheista vallinnut kehittämisen mentaliteetti. Koulutuksen linjauksia oli totuttu tekemään yhteistoiminnallisesti, ja koulutusalan suuntaviivoja oli pohdittu erilaisilla yksikön sisäisillä keskustelevilla foorumeilla niin, että jokaisella opiskelijalla ja opettajalla on ollut mahdollisuus vaikuttaa asioihin. Vaikutusmahdollisuuksia osallistujilla oli myös tämän tutkimuksen kohteena olevassa yhteistoiminnallisuuteen perustuvissa opettajien ammatillisen oppimisen tapaamisissa: Jokaisella osallistujalla oli vuorollaan mahdollisuus nostaa esiin haluamiansa asioita haluamallaan tavalla. Tämä oli keskeinen demokraattisuutta, osallistujien toimijuutta ja sitoutuneisuutta vahvistava käytänne.

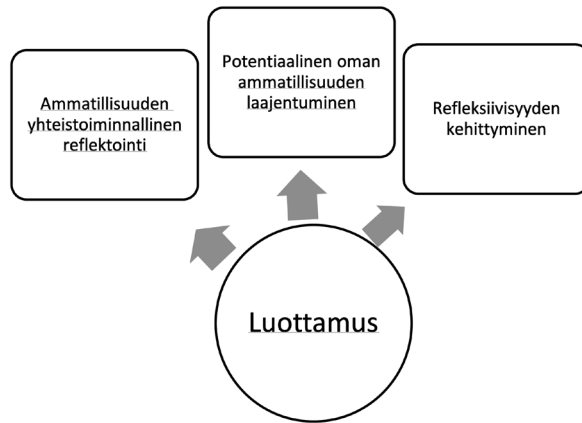
Keskioön tässä tutkimuksessa nousi emotionaalisten ulottuvuuksien, kuten luottamuksen, turvallisuudentunteen ja opettajien persoonallisen ammatillisen itsevarmuuden yhteisöllisen tukemisen merkitys, jota tukivat erilaiset työskentelyn elementit (ks. Kaavio 2).



Kaavio 2.
Luottamuksen rakentumista tukevia elementtejä

Emotionaalisten ulottuvuuksien merkitystä koulutuksen kehittämistyössä ei tulisi kaan aliarvioida. Tutkimuksen tulokset mukailevat Renshawn (2013, 237) näkemyksiä, jotka korostavat, että mikäli yhteistoiminnallisen oppimisen halutaan vaikuttavan koulutuksen kehittämistyöhön, on olosuhteiden perustuttava jaettuun luottamuksen kokemukseen. Renshaw jatkaa, että uutta luova keskustelu vaatii toteutuakseen ryhmältä sekä kognitiivista että emotionaalista tukea (emt. 238). Kognitiivista tukea osallistujat kokivat saaneensa opetusmenetelmien jakamisen sekä vaikkapa digitaalisten työkalujen käytön oppimisen kautta. Osallistujien kirjallisissa ja suullisissa reflektioissa keskiöön nousivat kuitenkin emotionaaliset ulottuvuudet. Day ja Hadfield (2004) ovat korostaneet, kuinka verkottunut työskentelytapa tarjoaa mahdollisuuksia haavoittuvuuden sietämiseen ja emotionaalisten riskien ottoon, mikäli osallistujien kesken vallitsee luottamuksen tunne. Tämän tutkimuksen kontekstissa luottamus näytti vaativan kehittyäkseen säännöllisiä mahdollisuuksia kohtaamiseen ja tärkeäksi koettujen asioiden jakamiseen. Toiminnan säännöllisyys nousi tässä tutkimuksessa keskeiseksi ammatillista kasvua ja sen edellyttämää luottamusta mahdollistavaksi tekijäksi. Luottamusta tutkimuksen kontekstissa rakensi myös se, että osallistujat kokivat saavansa työskennellä oman ammatillisuutensa kautta ja tuoda työskentelyyn omat persoonalliset tapansa ajatella ja toimia.

Heggen (2008) tekee eron ammatin kollektiivisen identiteetin (*profession identity*) ja yksilöllisen ammatillisen identiteetin välillä (*professional identity*). Näiden välillä saattaa olla enemmän tai vähemmän samankaltaisuuksia. Angelo (2016, 190) on kuvannut, kuinka korkea-asteen musiikin opettajuuden ammatti-identiteettien ja ammatillisten identiteettien moninaisuuden avaaminen ja tunnistaminen voi toimia paitsi tematisoinnin ja keskustelun lähtökohtana, myös alustana reflektoivalle ammatillisuudelle ja tukea opettajien kykyä ja halua jakaa ja kehittää omia käytäntöjään, kuten tämän tutkimuksen kontekstissa näytti käyvän. Erilaisten arvojen, osaamisalueiden ja osin keskenään ristiriitaistenkin ajatusten näkyväksi tekeminen eivät tämän tutkimuksen kontekstissa näyttäneet toimivan yhteisöä hajottavina elementteinä vaan laajensivat osallistujien ymmärrystä siitä, kuinka erilaiset ammatilliset profiilit täydentävät toisiaan. Erilaisten ammatti-identiteettien tunnistaminen toimii Angelon (2016) mukaan myös lähtökohtana ja edellytyksenä niiden kehittymiselle ja muutokselle, mikä nousee tärkeään rooliin myös tämän tutkimuksen löydöksissä. Muutos puolestaan on keskeistä, mikäli halutaan laajempaa organisaatio- tai systeemitasoisia vaikuttavuutta, sillä sopeutuminen uudenlaiseen ajatteluun, toimintatapoihin ja luovaan muutokseen ei ole mahdollista ilman että yksilöt ovat valmiita laajentamaan käsitystä omasta ammatillisuudestaan (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014). Myös Gaunt ja Westerlund (2021) kiteyttävät, kuinka musiikin koulutuksen muutos ei ole mahdollista ilman että ammattilaiset ovat valmiita pohdimaan oman ammatillisuutensa rajoja. Tutkimuksen tulokset mukailevat myös Westerlundia (2020), joka korostaa, että organisatoriset muutosprosessit edellyttävät vuorovaikutteista yhteisöjen identiteetin pohdintaa ja (uudelleen)määrittelyä. Tämän tutkimuksen kontekstissa luottamus toimi mahdollistajana opettajien oman ammatillisuuden uudelleen tarkastelussa sekä laajemmin yhteiskunnallisten keskustelujen ja koulutusikänteiden kriittisessä tarkastelussa. Luottamuksen tunteen voidaan siis osaltaan nähdä olevan hyvin keskeisessä roolissa siinä, miten mahdolliseksi opettajat kokevat oman ammatillisuutensa tarkastelun erilaisista näkökulmista niin oman praktiikkansa kuin työnsä yhteiskunnallisten ulottuvuuksien tasolla (ks. Kaavio 3). Totuttuja malleja ja toimintatapoja haastavien tilanteiden ja ilmiöiden kohtaamiseen liittyi haavoittuvaisuuden sietämistä ja tässä yhteistoiminnallisuus toimi voimavarana. Tutkimuksen osallistujat korostivat tätä kertomalla, kuinka yhteisön tuki auttoi pääsemään yli emotionaalisesta turbulenssista, joka haastavien aiheiden, kuten vaikkapa valtasuhteiden ja appropriaation käsittelyyn liittyi. Opettajayhteisön kollegiaalinen tuki mahdollisti haastavien liittyvien teemojen käsittelyä monitahoisesti ja uusia näkökulmia avaavasti. Toisin sanoen, luottamus mahdollisti opettajien refleksiivisyyden kehittymistä (ks. Kaavio 3).



Kaavio 3. Luottamus muutoksen mahdollistajana

Brownlee, Ferguson ja Ryan (2017) korostavat, että reflektio on refleksiivisyyden välttämätön osa. Jälkimmäiselle on ominaista sisäinen dialogi ja reflektioivaa ajattelua seuraava harkittu toiminta (emt. 247). Brownlee, Ferguson ja Ryan (2017) ymmärtävät refleksiivisyyden sisäiseksi keskusteluksi, jossa tarkastellaan keskeisiä kontekstiin liittyviä teemoja eri näkökulmista. Teemoja ovat esimerkiksi henkilökohtaiset tavoitteet opettajana tai persoonana sekä opiskelijoiden hyvinvoinnin näkökulmat. Sisäinen keskustelu perustuu toisin sanoen omistautumiselle ja sisältää pohdintaa, joka kattaa henkilökohtaisten ja kontekstuaalisten huolenaiheiden refleksiivistä punnitsemista sekä eri tahojen motivaatioiden, prioriteettien ja odotettujen käytäntöjen toteuttamiseen liittyvää pohdintaa (emt.). Gaunt ja Westerlund (2021) korostavat moraalisen refleksiivisyyden tärkeyttä uudenlaisen ammatillisuuden kehittämisessä. Sen kautta opettajien moraalinen vastuu laajentuu omien työtehtävien hoitoon liittyvistä kysymyksistä käsittämään myös vastuuta laajemmista yhteiskunnallisista kysymyksistä (emt.). Tässä tutkimuksessa yhteistoiminnallinen luottamukselliseen ilmapiiriin perustuva oppiminen mahdollisti osallistujien kiinnittymisen refleksiiviseen pohdintaan, joka heijastui paitsi luokkahuonetoimintaan, myös haluun toimia aktiivisemmin sen ulkopuolella. Yhteistoiminnallinen reflektio ja sitä kautta mahdollistuva jaettu refleksiivisyys vaativat kuitenkin toteutuakseen luottamusta itseen ja toisiin. Näin luottamus nousee keskiöön koulutuksen kehittämisen prosesseissa yksilöllisellä, organisatorisella että systeemillä tasolla.

Lopuksi

Tutkimuksen tulokset kannustavat oppilaitoksia panostamaan henkilöstönsä systemaattiseen, yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Koulutusalojen muutos kytkeytyy monitahoisiin sosiokulttuurisiin vuorovaikutteisiin prosesseihin, joissa keskeistä on luottamus itseen ja omaan ammatillisuuteen sekä luottamus toisiin. Luottamuksen kautta syntyy mahdollisuus tarkastella omaa ammatillisuutta monista eri lähtökohdista, mikä on keskeistä ammatilliselle kehittämiselle. Olisikin tärkeää lähteä rakentamaan muutokseen tähtääviä prosesseja yksilöiden ja yhteisön luottamuksen vahvistamisen näkökulmista sekä pohtimalla luottamuksen yksilöllisiä ja kollektiivisiä ilmenemismuotoja. Luottamukseen perustuvan ilmapiirin vahvistamisessa piilevät yhteistoiminnallisen oppimisen potentiaalit muutoksen mahdollistajana henkilökohtaisella ammatillisella tasolla, organisatorisella tasolla sekä systeemitasolla.

Tutkimuksen tulokset korostavat systemaattisten käytänteiden kehittämisen merkitystä projektien tai satunnaiseen ammatilliseen oppimiseen panostamiseen sijaan. Jatkuvan poh-

dinnan alla musiikin korkeakoulutuslaitoksissa tulisi olla kysymykset siitä, minkälaisia vaikutuksia yhteiskunnallisella ja globaalilla muutoksella on siihen, miten artikuloimme musiikin opettamisen ammatillisuutta ja mitä ajattelemme siihen kuuluvan. Musiikin korkeakoulutusta tarjoavien oppilaitosten tulisi sitoutua tukemaan opettajiensa kasvamaan kollektiivisesti ammatti-identiteetinsä rajoja pohtiviksi koulutusalojensa kriittisiksi ja laaja-alaiseksi ammatillisiksi, jotka kykenevät monitahoiseen ja monimuotoiseen dialogiin niin omissa yhteisöissään kuin ympäröivän muuttuvan maailmankin kanssa. ■

Lähteet

- Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. & Somekh, B.** 2008. Teachers investigate their work. An introduction to action research across professions. London: Routledge.
- Angelo, E.** 2016. Music educators' expertise and mandate: Who decides, based on what? *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15, 2, 178–203.
- Battersby, S. L. & Verdi, B.** 2014. The Culture of professional learning communities and connections to improve teacher efficacy and support student learning. *Arts Education Policy Review* 116, 1, 22–29. doi:10.1080/10632913.2015.970096
- Brownlee, J. L., Ferguson, L. E. & Ryan, M.** 2017. Changing teachers' epistemic cognition: A new conceptual framework for epistemic reflexivity. *Educational Psychologist* 52, 4, 242–252. doi: 10.1080/00461520.2017.1333430
- Burnard, P.** 2016. Introduction. The context for professional knowledge in music teacher education. Teoksessa E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S. E. Holgersen (toim.) *Professional knowledge in music teacher education*. New York: Routledge, 1–15.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E. & Gardner, M.** 2017. *Effective teacher professional development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Day, C. & Hadfield, M.** 2004. Learning through networks: Trust, partnerships and the power of action research. *Educational Action Research* 12, 4, 575–85.
- Easterby-Smith M. & Lyles M. A.** (toim.) 2011. *Handbook of organizational learning and knowledge management* (2nd ed). Chichester: Wiley.
- Eilks, I.** 2014. Action research in science education. Teoksessa T. Stern, A. Townsend, F. Rauch & A. Schuster (toim.) *Action research, innovation and change. International perspectives across disciplines*. London & New York: Routledge, 156–176
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S.** 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10, 45–65. doi: 10.1016/j.edurev.2013.05.001
- Gaunt, H.** 2013. Promoting professional and paradigm reflection amongst conservatoire teachers in an international community. Teoksessa H. Gaunt & H. Westerlund (toim.) *Collaborative learning in higher music education*. Surrey: Ashgate, 49–62.

- Gaunt, H. & Westerlund, H.** 2021. Invitation. Teoksessa H. Westerlund & H. Gaunt (toim.) Expanding professionalism in music and higher music education - A changing game. Routledge, Sempre, xiii-xxxiii
- Gaunt, H. & Westerlund, H.** 2013. Prelude: The case for collaborative learning in higher music education. Teoksessa H. Gaunt & H. Westerlund (toim.) Collaborative learning in higher music education. Surrey: Ashgate, 1-9.
- Hakkarainen, K.** 2013. Mapping the research ground: Expertise, collective creativity and shared knowledge practices. Teoksessa H. Gaunt & H. Westerlund (toim.) Collaborative learning in higher music education. Surrey: Ashgate, 13-26.
- Hakkarainen, K., Lallimo, J., Toikka, S. & White, H.** 2011. Cultivating collective expertise within innovative knowledge-practice networks. Teoksessa S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen & R. Säljö (toim.) Learning across sites: New tools, infrastructures and practices. New York: Routledge, 69-86.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L.** 2004. From communities of practice to innovative knowledge communities. *LLine – Lifelong Learning in Europe* 9, 2/2004, 74-83.
- Heggen, K.** 2008. Profesjon og identitet. Teoksessa A. Molander & L. I. Terum (toim.) Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget, 321-32.
- Heron, J.** 1996. Co-operative inquiry. Research into the human condition. London: Sage.
- Herr, K. & Anderson, G.** 2005. The action research dissertation: A guide for students and faculty. London: Sage Publications.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T.** 1999. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Jyväskylä: Atena, 155-186.
- Ilmola-Sheppard, L., Rautiainen, P., Westerlund, H., Lehikoinen, K., Karttunen, S., Juntunen, M.-L. & Anttila, E.** 2021. ArtsEqual: Tasa-arvo taiteen ja taidekasvatuksen palveluiden suuntana. Helsinki: ArtsEqual. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-042-3>
- Juntunen, M.-L.** 2014. Teacher educators' visions of ideal teaching practices and pedagogical training within instrumental higher music education. An interview study in Finland. *British Journal of Music Education* 3, 2, 157-177.
- Kelchtermans, G.** 2009. Career stories as gateway to understanding teacher development. Teoksessa M. Bayer, U. Brinkjaer, H. Plauborg & S. Rolls (toim.) Teachers' career trajectories and work lives. Dordrecht: Springer, 29-47. doi: 10.1007/978-90-481-2358-2
- Laes, T., Westerlund, H., Väkevä, L. & Juntunen, M.-L.** 2018. Suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tehtävä nyky-yhteiskunnassa: Ehdotelma systeemiseksi muutokseksi. *Musiikki* 48, 2, 5-25.
- Laes, T. & Westerlund, H.** 2017. Performing disability in music teacher education. Moving beyond inclusion through expanded professionalism. *International Journal of Music Education* 36, 1, 34-46.
- Musiikkikoulutuksen visio 2030.** <https://www.musiikkikoulutuksensvisio.fi/>
- OKM** 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmän muistioita ja selvityksiä, 44. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-432-0>

OKM 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 34. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-426-9>

O'Neill, J. 1995. On schools as learning organizations: A conversation with Peter Senge. *Self-Renewing Schools* 52, 7, 20–23.

Partti, H. (painossa). Mapping the field of composing pedagogy in Finland: From musical inventions to cultural participation. Teoksessa A. Ziegenmeyer, J. Grow, M. Faultley & K. Devaney (toim.) *The Routledge companion to teaching music composition in schools: International perspectives*. Oxford: Routledge.

Pekkilä, S. 2021. Jatkuva oppiminen ja osaamisen kehittäminen taideopettajan muuttuvan työn voimavarana. Teoksessa S. Pekkilä, M. Rastas & E. Laakso (toim.) *Mahdolliset maailmat. Puheenvuoroja taidealojen opettajuudesta ja opettajakoulutuksen kehittämisestä*. Helsinki: Taideyliopisto, 223–239. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-353-034-8>

Persson, R. 1996. Brilliant performers as teachers: A case study of commonsense teaching in a conservatoire setting. *International Journal of Music Education* 25, 4, 431–44.

Ruthmann, A. & Mantie, R. 2017 (toim.) *Oxford Handbook of Technology and Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 257–276.

Rämö, A. 2020. Tämä ei nyt ole ihan oookoo. Suomen Kuvalehti. Haettu 17.4.2023 osoitteesta <https://suomenkuvalehti.fi/kulttuuri/shakespeare-on-rakenteellista-vakivaltaa-opiskelijaa-kohtaan-taidekoulut-luovivat-opiskelijoiden-vaatimusten-keskella/?shared=1148185-b8710b50-10>

Stern, T. 2014. What is good action research? Reflections about quality criteria. Teoksessa T. Stern, A. Townsend, F. Rauch & A. Schuster (toim.) *Action research, innovation and change. International perspectives across disciplines*. London & New York: Routledge, 202–220.

Timonen, V. 2020. Co-constructing globalizing music education through an intercultural professional learning community -A critical participatory action research in Nepal. *Studia Musica* 83. Helsinki: Sibelius -Akademian. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-171-3>

Triantafyllaki, A. 2010. Performance teachers' identity and professional knowledge in advanced music teaching. *Music Education Research* 12, 1, 71–87. doi:10.1080/14613800903568254

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

Väkevä, L., Westerlund, H. & Ilmola-Sheppard, L. 2017. Social innovations in music education: Creating institutional resilience for increasing social justice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 16, 3, 129–47. doi:10.22176/act16.3.129

Välimäki, S. & Mononen, S-I. (toim.) 2018. Musiikki muutosvoimana: aktivistisen musiikintutkimuksen manifesti. (Acta Musicologica Militantia). Tutkimusyhdistys Suoni ry. Haettu 18.2.2023 osoitteesta <https://www.suoni.fi/julkaisut>

Westerlund, H. 2021. Taidekasvatus notkeassa modernissa: Systeeminen näkökulma suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tulevaisuuteen. [Arts education in liquid modernity: A systems view to the future of Finnish music schools]. *Synteesi* 4, 74–96.

Westerlund, H., Karlsen, S. & Partti, H. (toim.) 2020. Visions for intercultural music teacher education. Cham: Springer. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-21029-8.pdf>

Westerlund, H., Karttunen, S., Lehtikainen, K., Laes, T., Väkevä, L. & Anttila, E. 2021. Expanding professional responsibility in arts education: Social innovations paving the way for systems reflexivity. *International Journal of Education & the Arts* 22, 8. doi: <http://doi.org/10.26209/ijea22n8>

Westerlund, H., Partti, H. & Karlsen, S. 2017. Identity formation and agency in the diverse music classroom. Teoksessa R. MacDonald, D. Miell & D. Hargreaves (toim.) *The Oxford handbook on musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 493–509.

Abstract

Collaborative professional learning as a changing force in higher music education

One of the urgent matters for tertiary-level music education is to respond to the need to prepare their students for the demands of changing societies. This calls for rethinking the educational contents and structures in tertiary-level institutions, which entails investing in the academic staff's ongoing professional learning. Through describing participatory action research conducted in a unit providing higher music education, this research investigates the potentials of continuous collaborative professional learning for educational development. The data was generated over three semesters and consisted of the teachers' written reflections, pair interviews and group discussions. Through shedding light on participants' experiences of collaborative learning, the nature of learning that occurred, and the prerequisites collaborative learning demanded, I will discuss the potential of systematic, ongoing collaborative professional learning for individuals, teams, organizations, and systemic levels. According to the findings of this study, adapting to new ways of thinking and working calls for developing trust that enables collaborative, reflective practices and rethinking one's professional boundaries that will allow emerging reflexivity. This carries the potential for organization and system-level changes. Thus, educational institutions should commit to supporting teachers to grow into critical and wide-ranging professionals capable of a multifaceted dialogue with each other and the changing societies with their students. ■

Keywords: Collaborative learning, music teacher professionalism, professional learning, music education, higher music education

Katsaukset | Reports

Musiikkikasvatuksella luodaan oppimista ja hyvinvointia kaikilla koulutusasteilla ja opettajankoulutuksessa – kohti kulttuurisesti kestävää tulevaisuutta

Johdanto

Tämä raportti on kooste kirjoittajien Suomen musiikkikasvatusseura FISME:n järjestämällä valtakunnallisilla musiikkikasvatuspäivillä marraskuussa 2021 pitämistä puheenvuoroista, joissa tarkasteltiin lasten ja nuorten musiikkikasvatuksen tilaa ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Keskeiseksi teemaksi nostamme sen, miten arvostukset ja asenteet lasten musiikkikasvatusta kohtaan ovat yhteiskunnassamme muuttuneet. Vaikka laulaminen eri muodoissaan harrastuksena (kuoro toiminta, karaoke jne.) on lisääntynyt aikuisten keskuudessa, niin laulamista lapsille ei pidetä enää varhaiskasvatuksessa samalla tavalla arvossaan kuin aiemmin (Juutinen ym. 2021). Tutkimustieto (Ruokonen, Tervaniemi & Reunamo 2021) antaisi kuitenkin aihetta juuri päinvastaiseen musiikkikasvatuksen arvostukseen ja siihen, että laulaminen kuuluisi osaksi lapsen jokaista päivää jo varhaiskasvatuksesta alkaen. Varhaiskasvatuksen ja luokanopettajakoulutuksen musiikin tuntimäärät ovat useissa koulutuksesta vastaavissa organisaatioissa varsinkin kontaktiopetuksen suhteen vähentyneet, eivätkä opettajaopinnot tue riittävästi opiskelijan musiikillisen kompetenssin saavuttamista. Näin epävarmuus musiikin opettamisessa on lisääntynyt juuri niiden opettajien kohdalla, joiden opetus kohtaa kaikki ikäluokat (mm. Suomi 2019). Yläkouluissa ja lukioissa musiikkia opettavat alan aineenopettajat, jolloin tilanne musiikinopetuksen sekä laulamisen opettamisen laadun kannalta on huomattavasti parempi. Toisaalta omaehtoinen musiikin kuuntelu ja harrastaminen kouluopetuksen ja taiteen perusopetuksen ulkopuolella on median ja tietoteknologian myötä lisääntynyt, ja luo uusia tarkastelukulmia myös koulujen musiikinopetukseen (Parti & Karlsen 2010). Voimme kysyä, miten otamme musiikkipedagogiikassa paremmin huomioon lasten ja nuorten mielenkiinnonkohteet ja informaaleista oppimisympäristöistä nousevat sisällöt.

Taidefilosofi John Ruskin (2009) kirjoitti aikanaan, että taiteet, ympäristö ja yhteiskunta ovat yhtä. Tämän ymmärtäminen on jokaisen sivistisyhteiskunnan perusta. Hän korosti taidetta kulttuurin kuvana ja muistina muistuttaessaan, että kulttuurista jää jäljelle taide eli se, mikä merkitsee ja kertoo ihmisille kunkin ajan ja kulttuurin sivistyksestä: arkkitehtuuri, musiikki, kuvataide, kirjallisuus ja kaikki taiteiden muodot, joiden varaan luodaan uutta. Ihminen on ilmaissut kautta olemassaolonsa itseään taiteellisesti. Jo ennen kuin taidetta käytettiin käsitteenä, laulureitit kuvasivat maailmojen syntyä eri kulttuurien tarinallisissa muistissa (Bjørkvold 1998). Kaikissa kulttuureissa taide ja taiteellinen ilmaisu ovat olleet ihmisille monin tavoin tärkeitä ihmisenä olemisen ja ihmisyyden ymmärtämisen tapoja. Suomessa taidefilosofi Juha Varto (2003) tuo esille sen, että taide on tärkeää myös inhimillisen tradition siirtämisessä tai yhteiskunnallisen keskustelun avaamisessa ja uuden katsomistai kuulemistavan osoittamisessa. Taide on arvaamatonta ja yllättävää; musiikki voi avata kuulemaan maailmaa uudella tavalla. Kasvatusfilosofi Veli-Matti Värri (1990) tarkastelee kasvatustapahtumaa yksilön ja yhteisön välisenä kokonaisvaltaisena vuorovaikutuksena kaikkina aikoina ja kaikissa kulttuureissa. Kasvatussuhteessa on läsnä maailmasuhde (luon-

to, yhteiskunta ja yhteisö), näin myös musiikkikasvatuksessa (Värri 1990).

Suomalaisen musiikin päivänä 8. joulukuuta 2020 luotiin suomalaisen musiikkikoulutuksen tulevaisuuden kuva julkistamalla kansallinen musiikkikoulutuksen visio 2030. Musiikkikoulutuksen kentän toimijoiden yhdessä rakentaman vision tavoitteena on varmistaa tavoitteellisen ja korkeatasoisen musiikinopiskelun ja -harrastamisen mahdollisuudet kaikkialla Suomessa nyt ja myös tulevaisuudessa. Tämän vision kautta ollaan luomassa kulttuurisesti kestävää tulevaisuutta. Juuri tänä aikana tarvitsemme erityisen voimakkaita kannanottoja ja toimia musiikkikasvatuksen ja koulutuksen sekä koko kulttuurialan puolesta.

Musiikki ja taiteet luovat kulttuurisesti kestävää tulevaisuutta

Kulttuurisesti kestäväällä tulevaisuudella viittaamme sellaiseen kestävään kehitykseen, josta muun muassa Julian Agyeman (2013) kirjoittaa oikeutetun kestävyuden teoriassaan. Musiikkikasvattajina toteutamme kulttuurisesti kestävää kasvatusta ja kehitystä. Ekologisesta kirjallisuudesta nousee monia uusia asioita, jotka haastavat musiikkikasvattajan katsomaan omia käytäntöjään ja musiikin opetustaan ekososiaalisen sivistyksen ja ekologisen kestävyuden näkökulmista. Agyeman (2013) tuo kestävyyskeskusteluun mukaan laajemman ulottuvuuden kritisoidulla nykyisen kestävyysajattelun kärsivän teorian, retoriikan ja oikeudenmukaisuuden vähäisyydestä. Hänen mukaansa kokonaisvaltainen kestävyys saavutetaan huomioidulla myös ihmisen sosiaaliset tarpeet ja hyvinvointi. Agyemanin (2013) teoria muodostaa sillan kestävyuden eri osa-alueiden välillä kulttuurissosiaalisen kestävyuden osa-alueen keskeisyyttä korostaen. Kulttuurisesti kestävää tulevaisuutta rakennetaan Agyemanin (2013) oikeutetun kestävyuden teorian mukaan 1) lisäämällä yksilön elämänlaatua ja hyvinvointia 2) kohtaamalla nykyisten ja tulevien sukupolvien tarpeet eli sukupolvien välisen ja sisäisen oikeudenmukaisuuden 3) tunnustamalla (recognition) prosessien, käytänteiden ja tulosten oikeudenmukaisuuden ja 4) elämällä ekosysteemin rajoissa.

Tähän kulttuurisesti oikeutetun kestävyuden teoriaan viitaten nostamme esille muutamia kohtia musiikkikoulutuksen vision sisältöalueista ja tavoitteista, sillä musiikkikasvatus voi lisätä yksilön ja yhteisöjen elämänlaatua ja hyvinvointia. Musiikkikoulutusvision sanoma on vietävä maamme koulutuspoliittisen keskustelun ytimeen nostamalla oikeutetun kokonaisvaltaisen kestävyuden teorian avulla kestävää tulevaisuutta koskevaan keskusteluun musiikin ja koko taiteen sekä kulttuurin merkitys sivistysvaltion perustana ja kaiken kasvun pohjana. Sivistysvaltion kestävä tulevaisuus ei toteudu sillä, että taiteita ja kulttuuria rahoitetaan vain rahapelien kautta tulevilla varoilla, vaan niiden rahoituksen tulee olla valtion ”silmäterä”. Sivistys nousee vain tästä jatkuvasti uutta luovasta ja moninaistuvasta kansakunnan kulttuuriperinnöstä.

Koulutuspoliittisesti ja pedagogisesti relevantteja aiheita ovat esimerkiksi osallisuuden mahdollistaminen, moninaisuuden ja etnisyyden sekä kansainvälistymisen teemat ja identiteetti-prosessit. Kyseiset aiheet nousevat esille jokaisen koulutusasteen opetus suunnitelman perusteissa, joiden yhdeksi arvoperustaksi on määritelty ekososiaalinen sivistys. Marja Laienen (2019) väitöstutkimuksen perusteella perusopetuksen oppiaineista erityisesti musiikissa ja muissa taideaineissa keskeisiksi sisällöiksi nousivat myös muun muassa luovuus, kulttuurirympäristöt ja kulttuuriperintö- ja historiatietoisuus, moninaisuus ja kulttuurien rikkaus, paikallisuus ja toisaalta kansainvälisyys. Katja Thomsonin (2021) väitöstutkimus puolestaan nostaa esille tarpeen totuttujen opetus- ja oppimismuotojen uudelleen järjestelylle musiikin opetuksessa, joita sosiaalisesti sitoutunut ja interkulttuurinen musiikkiyhteisö edellyttää. Tutkimus kannustaa musiikin korkeakoulutusta luomaan ns. kolmansia tiloja, joiden kautta kehitetään valmiuksia toimia musiikin taiteellisten, pedagogisten ja sosiaalisten ulottuvuuksien risteyskohdissa.

Musiikki edistää tutkitusti oppimista ja kokonaisvaltaista kehitystä

Nykyinen tutkimustieto osoittaa, miten musiikkikasvatus ja musiikin harrastaminen lisäävät varhaiskasvatus- ja perusopetusikäisten lasten laaja-alaisia oppimisen taitoja (Linnavalli & Virtala 2022; Linnavalli ym. 2023). Näistä keskeisimmät kohdistuvat kielellisiin toimintoihin, kuten sanavarastoon ja kielelliseen muistiin, mutta myös yleisiin kognitiivisiin toimintoihin kuten keskittymiskykyyn ja työmuistiin. Useissa tutkimuksissa on todettu, että varhaisiän ryhmämuotoinen musiikkikasvatus tukee lapsen laaja-alaista oppimista. Musiikin positiiviset kokonaisvaltaista oppimista tukevat yhteydet tulevat siis esille myös muualla kuin yksilöllisessä soitonopetuksessa, jonka vaarana voi joissain tapauksissa olla suorittava muusikkoidentiteetti ja siihen liittyvä esiintymisjännitys.

Samaan aikaan on saatu tutkimusnäyttöä päivittäiseen ryhmämuotoiseen toimintaan jalkautuneen musiikkipedagogiikan mahdollisuuksista edistää sosioemotionaalisten taitojen oppimista. Musiikin läsnäolo varhaiskasvatuksen arjessa on positiivisessa yhteydessä jo 1–3-vuotiaiden vuorovaikutukseen ja leikkiin sitoutumiseen (Ruokonen ym. 2021). Alustavaa näyttöä on esitetty vastaavista musiikin hyödyistä myös koululaisten ryhmäytymiselle ja sosiaalisille taidoille (Rabinowitz ym. 2013).

Musiikki, erityisesti jokaisen oma lempimusiikki kohottaa mielialaa, tempaa mukaansa ja myötäelää toimien eräänlaisena transitionaali- tai self-objektina (Kurkela 1993, 460–461). Musiikin voi siis ajatella kulkevan ihmisen rinnalla ns. empaattisimpana ystävänä läpi elämän. Lapsena tai kouluvuosina opittu laulu on usein viimeisimpänä mielessä ja mahdollistaa yhteislauluun osallistumisen mielihyvää tuottavan kokemuksen vielä dementiaosastollakin (Sihvonen ym. 2014). Musiikilla rakennetaan hyvää elämää vauvasta vaariin.

Musiikkikasvatuksen haasteet arjessa

Tutkimukseen perustuva musiikkikasvatuksen visio haastaa meidät tarjoamaan musiikkiharrastuksen mahdollisuuksia kaikille. Oikeus musiikkiin ja musiikin oppimiseen kuuluu siis jokaiselle jo Lapsen oikeuksien sopimuksenkin nojalla. Kaikille kuuluva musiikkikasvatus tarjotaan parhaiten varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen piirissä, sillä läheskään kaikki lapset eivät voi osallistua taiteen perusopetuksen tarjoamaan musiikkikasvatustoimintaan. Musiikkioppilaitosten ja päiväkotien sekä koulujen välistä yhteistyötä tulisi kehittää ja helpottaa siten kaikkien lasten mahdollisuutta osallistua muskaritoimintaan varhaiskasvatuksessa tai aloittaa esimerkiksi soittoharrastus kouluissa.

Päätökset tuntuvat usein olevan kuitenkin päinvastaisia kuin tutkimustulosten perusteella tulisi olla. Säästöpainneiden alla kunnat karsivat menojaan usein juuri lasten kulttuurista. On erikoista, että säästöt kohdistetaan lapsiin ja lasten taidekasvatuksen mahdollisuuksia edistäviin toimiin, joilla olisi ennalta ehkäisevää ja varhaiskuntouttavaa vaikutusta ajoissa. Olisi katsottava pidemmälle ja ymmärrettävä, että juuri taiteet rakentavat hyvinvointia yhteiskuntaan. Taidekasvatuksella ennaltaehkäistään muun muassa erityisen tuen ja terapian tarvetta. Taiteiden suotuisia yhteyksiä terveyteen ja hyvinvointiin voitaisiin tuoda esille tutkimuksen, koulutuksen ja monialaisen yhteistyön sekä vaikuttamisen kautta (Fancourt & Saoirse 2019).

Yleissivistävän varhaiskasvatuksen ja alakoulujen musiikin opetuksesta vastaavat yleispedagogit eli varhaiskasvatuksen opettajat ja luokanopettajat. Koska opettajankoulutuksen tuntiresursseja ja erityisesti kontaktiopetuksesta on radikaalisti viimeisten vuosikymmenien aikana vähennetty, näkyy tämä kentällä: päiväkotien ja koulujen väliset laatuerot vaihtelevat huomattavan paljon verrattuna aiempiin aikoihin. Varhaiskasvatuksessa on lisäksi toteutettu laaja uudistus, jossa opettajan pätevyyden pystyy saamaan sosiaalialan koulutuksella. Tämä on johtanut siihen, että vuonna 2014 varhaiskasvatuksen pedagogisen

opettajakoulutuksen saaneiden määrä oli vain 18 % koko henkilöstöstä (Onnismaa ym. 2017). Varhaiskasvatukseen siirryttyä sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen uuden varhaiskasvatustarveta lain (540/2018) myötä jokaisessa lapsiryhmässä tulee tulevaisuudessa olla vähintään yksi pedagogisen varhaiskasvatukseen opettajakoulutuksen saanut opettaja. Tämä lainmuutos on lisännyt varhaiskasvatukseen opettajakoulutustarvetta jokaisessa yliopistossa. Nykytilanteessa opetus- ja kulttuuriministeriön rahoitusmalli tuo yliopistoille resursseja tutkintojen määrästä, ei tutkintojen sisällöistä. Tämä saattaa olla syy siihen, miksi varhaiskasvatukseen- ja luokanopettajakoulutuksessa musiikin tai muiden taideaineiden opetusta ei rahoiteta riittävästi. Näin ollen vaillinaiseksi jäävät musiikkipedagogiset valmiudet estävät laadukkaana opetuksen peruskoulussa ja varhaiskasvatuksessa. Tämä on tullut esille viimeaikaisissa suomalaisissa tutkimuksissa (Suomi 2019; Tuominiemi 2020). Musiikkikasvatuksen arvo muussa kuin alan aineenopettajakoulutuksessa tuntuu jäävän neoliberalistisen, talouspainotteisen ajattelun alle.

Koska voimme ennakoida, ettei yliopistojen rahoitusmalli aivan lähivuosina tule muuttamaan, ratkaisuksi opettajien taideopetuksen valmiuksien nostamiseksi esitämme lukiodiplomien kehittämistä niin, että diplomi laskettaisiin yhdeksi kirjoitettavaksi aineeksi, joka voitaisiin katsoa eduksi opettajakoulutuksen todistusvalinnoissa. Tämä toisi kaivatun lisän musiikkia ja taiteita harrastavien opiskelijoiden sisäänottomäärään. Nythän aiempi musiikkiharrastus jää kokonaan huomioon ottamatta opiskelijavalinnoissa, vaikka se muodostaisi erittäin vankan pohjan musiikin didaktisille opinnoille opettajakoulutuksessa.

Lapset ja nuoret ovat Suomessa aktiivisia harrastajia, sillä yhdeksällä kymmenestä on jokin harrastus. Harrastaminen on yleisempää alle 14-vuotiailla ja laskee 15–19-vuotiailla, mutta alkaa taas lisääntyä 20–29-vuotiailla (Kalenius 2023). Taiteen perusopetuksen rahoittaminen onkin tärkeää lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemisessa. Lisäksi päiväkodit ja musiikkileikkikoulut tekevät paljon hyvää yhteistyötä, samoin musiikkikoulut ja alakoulujen musiikkiluokkatoiminta. Jokaiselle lapselle kuuluu oma mieluisa harrastus. Tie musiikin pariin löydetään varhaislapsuuden ja kouluvuosien myönteisistä musiikkikokemuksista. Laulun, soiton ja musiikkiliikunnan ilo syntyy vuorovaikutuksessa musiikin, opettajan, kavereiden tai yhteisön kanssa. Päiväkotien, koulujen ja taiteen perusopetuksen musiikkikasvatuksella luodaan hyvä perusta läpi elämän jatkuvalla musiikkisuhteelle ja mahdollisesti musiikin harrastustoiminnalle.

Lopuksi

Varhaisiän ja perusopetuksen musiikkikasvatustarveta luovat pohjan kaikelle musiikkikoulutukselle. Musiikkikoulutus antaa valmiuksia monenlaisiin musiikkialan ammattilaisiin tehtäviin musiikkipedagogeiksi eri koulutusasteille ja vapaaseen sivistystyöhön, musiikkikulttuurialan toimijoiksi ja tutkijoiksi yliopistoihin. Laajimpana musiikkikasvatuksen tehtävänä on kasvattaa musiikista nauttivaa yleisöä konsertteihin ja musiikkialan tapahtumiin. Kulttuuri tarkoittaa sivistystä. Sivistyneen kansakunnan tulee siis sijoittaa voimavaroja kulttuurinsa vaalimiseen. Kuntatasolle kohdistuvat säästöpainot tulevana vuosina voivat vaarantaa taiteiden asemaa koulutuksessa ja muussa kulttuuritarjonnassa. Hyvinvointivaltiossamme on tärkeä tukea kulttuurityötä ja alan koulutusta mahdollistamalla musiikkikasvatusta ja musiikkielämyksiä kaikille ihmisille ja samalla töitä alan koulutetuille huippuosajille. Kuten musiikkikoulutusvisiossa todetaan, tähän tarvitaan sinnikästä ja vaikuttavaa yhteistyötä yhteiskunnan päättäjien kanssa sekä sitä, että musiikkikoulutusalan toimijat tekevät laaja-alaista yhteistyötä yhdessä, yhtenä joukkueena. Koska musiikki on aina inhimillisen toiminnan ja valtasuhteiden välittämää, tarvitaan kriittistä reflektiota ja musiikkikasvatuksen tutkimusta, joka avaa avoimesti ikkunoita tarkastella uutta ja myös uudistua.

Musiikkikasvatusvisio haastaa meidät näkemään musiikin tai muun kulttuurin harrastamisen samanlaisena terveyttä ja hyvinvointia edistävänä ”kansalaisvelvollisuutena” kuin liikunnankin. Kyse on asenteista ja musiikkiharrastuksen eteen tehdystä positiivisesta viestinnästä työpaikoilla, päiväkodeissa, kouluissa ja koko yhteiskunnassa. Juuri musiikkikasvattajat ovat yhteiskunnan ”rummunlyöjiä” tässä asiassa, mutta musiikkikasvattajien työ ei yksin riitä, sillä tarvitsemme kokonaisen koulutuspoliittisen paukepiirin asian eteenpäin viemiseksi. Musiikilla luodaan hyvää elämää kaikille, aistivammasta, kulttuurisesta taustasta, iästä tai mistään muustakaan riippumatta!

Musiikkikoulutusvisio on ollut tähän liittyen erinomainen teko, kiitos siitä kaikille visio-nääreille. Musiikkikoulutus vaikuttaa yhteiskunnassa myös poikkeusoloissa. Yhteistyöllä ja jatkuvalla asenteella uuden oppimiseen saadaan paljon hyvää aikaan; sellaiset rakenteet ja resurssit, jotka tukevat tätä, mahdollistavat oikeuden musiikkikasvatukseen kaikille. Tähän tarvitaan poliittista tahtoa ja yhteistä näkemystä hyvän elämän rakennuspilareista ihmiselle. Hyvinvoinnin rakentaminen on yhteiskunnalle kannattavaa monesta eri näkökulmasta tarkastellen. Nyt on aika viedä vision tavoitteita eteenpäin kaikilla vaikuttamisen tasoilla niin paikallisesti kuin valtakunnallisestikin. Musiikkikoulutusvisiolla luodaan kestävää tulevaisuutta. Kuten visiossa todetaan, tulevaisuuskestävä musiikin opetus on saavutettavaa, moninaista ja turvallista. Musiikkikoulutus tarjoaa laadukkaita yksilöllisiä oppimispolkuja läpi elämän kehittäen samalla yksilön elämäntaitoja. Musiikkikasvatuksella edistetään laaja-alaista sivistystä ja hyvinvointia suomalaisen yhteiskuntaan ja maailmaan. ■

Lähteet

Agyeman, J. 2013. *Introducing just sustainabilities: Policy, planning, and practice*. London: Zed Books.

Allila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinno, J., Pekuri, H.-M., Polvinen M., Laaksonen R. & Lamberg K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12.

Björkqvold, J.-R. 1998. *Sköldpaddans sång*. Stockholm: Runa.

Fancourt, D. & Finn, S. 2019. What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/329834>. License: CC BY-NC-SA 3.0 IGO

Juutinen, J., Siippainen, A., Marjanen, J., Sarkkinen, T., Lundkvist, M., Mykkänen, A., Raitala, M., Rissanen, M.-J. & Ruokonen, I. 2021. Pedagogisia jatkumaita ja ilmaisen iloa! Viisivuotiaiden pedagogiikka ja taito- ja taidekasvatuksen nykytila varhaiskasvatuksessa. Karvin arviointiraportti 9/2021. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Kalenius, A. 2023. *Sivistyskatsaus 2023*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Kurkela, K. 1993. *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikka*. Sibelius-Akatemia. Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja 11. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Laine, M. 2019. Kohti kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta: Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen määrittäminen ja siihen liittyvät tulevaisuuden tarpeet. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 65. Helsingin yliopisto. Helsinki: Unigrafia.

- Linnavalli, T., Tervaniemi, M. & Huotilainen, M.** 2023. Musiikki oppimisen tukena lapsuudessa – tutkimusesimerkkejä lisätyn matalan kynnyksen musiikkitoiminnan vaikutuksista. *Musiikkikasvatus* 26, 1, 8–18.
- Linnavalli, T. & Virtala, P.** 2022. Musiikin oppimisen siirtovaikutuksia. Teoksessa J. Louhivuori, S. Saarikallio & P. Toiviainen (toim.) *Musiikkipsykologia* (toinen painos). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 321–344.
- Onnismaa, E. L., Kalliala, M., & Tahkokallio, L.** 2017. Koulutuspoliittisen paradoksin jäljillä – Miten varhaiskasvatus muotoutui sosiaalialan koulutuksia suosivaksi. *Kasvatus & Aika* 11, 3, 5–20.
- Parti, H. & Karlsen, S.** 2010. Reconceptualising musical learning: New media, identity and community in music education. *Music Education Research* 12, 4, 369–382.
- Rabinowitch, T.-C., Cross, I. & Burnard, P.** 2013. Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music* 41, 484–498.
- Ruokonen, I., Tervaniemi, M. & Reunamo, J.** 2021. Significance of music in early childhood education and care of toddlers in Finland: An extensive observational study. *Music Education Research* 23, 634–646.
- Ruskin, J.** 2009. *Selected Writings*. Oxford World's Classics. Oxford: Oxford University Press.
- Sihvonen, A., Leo, V., Särkämö, T. & Soinila, S.** 2014. Musiikin vaikuttavuus aivojen kuntoutuksessa. *Duodecim* 130, 1852–60.
- Suomalaisen musiikkikoulutuksen visio 2030.** 8.12.2020 Visio 2030. <https://www.musiikkikoulutuksenvisio.fi/suomalaisen.html> (Luettu 10.11.2021.)
- Suomi, H.** 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. *JYU Dissertations* 83. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63739>.
- Thomson, K.** 2021. *Reciprocal Integration in a Musical Thirdspace: An Ethnographic Study with Refugee Musicians and Higher Music Education Students*. Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki. *Studia Musica* 87. Helsinki: Uniarts Helsinki. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-244-4>.
- Tuominiemi, V.** 2020. Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä alle kolmevuotiaiden lasten musiikkikasvatuksesta päiväkodissa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/316471>.
- Varhaiskasvatuslaki** 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varto, J.** 2003. *Kauneuden taito*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Värri, V.-M.** 1990. *Kasvatus historiallisessa situaatiossa. Filosofisessa aikakauskirjassa Pohdin 3*. J. Varto (toim.) *Filosofia tutkimuksia Tampereen yliopistosta IX*. Tampere: Tampereen yliopisto, 51–63.

Lectio praecursoria

Lectio praecursoria

10.9.2022

Joitain vuosia sitten asuin perheeni kanssa Sastamalassa. Lähellä kotiamme sijaitsi ikääntyneiden palvelukoti. Kävelin lasten kanssa palvelukodin ohi silloin tällöin ja mietin, mitä siellä asuvat ihmiset tuntevat ja kokevat, ja millaisella tekemisellä he täyttävät päivänsä. Kun sitten hoitovapaan jälkeen palasin työelämään, nämä lukuisat kävelyreissut vaikuttivat ajatteluuni. Tarjosin palvelukotiin laulu- ja liikeimprovisaatioesityksiä, ja pääsinkin muutamaksi kerraksi esiintymään palvelukodin aulaan. Asukkaat kuuntelivat ja katselivat esityksiäni vähän hämmentyneen oloisina, ja itse tunsin olevani täysin väärässä paikassa improvisaationi kanssa. Muistan, että aulaan oli koottu parisenkymmentä vanhusta, joista kaikki eivät tuntuneet tietävän, missä he olivat. Aulatilaa ei ollut suunniteltu esityksien katsomiseen, joten vain osa asukkaista näki ja kuuli minut. Erityisen hyvin muistan, kuinka kerran lauluni aikana eräs asukas huusi vieruskaverilleen, että ”tämä taitaa nyt olla sitä taidetta”, ja vieruskaveria nauratti. Papan huudahdus havahdutti minut miettimään, käytäntö osaamistani parhaalla mahdollisella tavalla juuri ikääntyneiden iloksi. Seuraavalla vierailukerralla kysyinkin asukkailta, millaista musiikkitoimintaa he toivoisivat taloon, jos he itse saisivat päättää. Asukkaat tahtoivat laulaa ihan itse, joten lopetin esitykset siihen kertaan. Aloin ohjata yhteislaulua ensin tuossa kyseisessä palvelukodissa ja pian sen jälkeen myös kaupungin toisessa palvelukeskuksessa. Palvelukodin aulaan sattuneet kommellukset ja haparoinnit johtivat lopulta yli kymmenen vuotta kestäneeseen kehittämis- ja tutkimusprosessiin, jonka lopputuloksena on syntynyt tämä tohtorin tutkinto.

Tutkin tohtorin tutkinnossani vanhushuolteen toteutettua musiikki- ja kulttuuritoimintaa, toisin sanoen kulttuurista vanhustyötä, toimijuuden käsitteen avulla. Toimijuuden ymmärrän toimintana, kykyä tai potentiaalina, jossa henkilö tai yhteisö vaikuttaa toiminnalla ja vaikuttaa itse toiminnassa mukana ollessaan siten, että jokin asia muuttuu toimijan kannalta mielekkääseen suuntaan. Toimijuus muotoutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja siihen tarjoutuvat mahdollisuudet näyttäytyvät erilaisina eri rooleissa olevien näkökulmista. Tämän vuoksi lähestyn toimijuutta tutkimuksessani ensinnäkin musiikin ammattilaisen eli itseni näkökulmasta, toiseksi ikääntyneiden näkökulmasta, kolmanneksi hoivatyöntekijöiden näkökulmasta ja neljänneksi vanhustyön lähiesimiesten lähtökohdista. Toimijuuden käsitteen avulla tutkin sitä, kuinka edellä mainitut henkilöt vaikuttavat musiikilla ja muulla kulttuuritoiminnalla omaan ja toistensa elämään vanhushuolteen arjessa ja juhlassa. Lisäksi tutkin, millaiset tekijät mahdollistavat ja rajoittavat edellä mainittujen ihmisryhmien toimijuuden rakentumista musiikki- ja kulttuuritoiminnassa.

Olen tehnyt musiikin tohtorin tutkintoni Sibeliuksen Akatemian MuTri-tohtorikoulun soveltajakoulutuksessa, ja tieteellinen opinnäytetekonaisuuteni koostuu kolmesta osiosta.

Ensimmäisen osion muodostavat kaksi kulttuurihyvinvointipalvelua, jotka ovat palvelukeskuksen asiakkaiden ja henkilökunnan yhdessä kehittämä ja ohjaama Musiikkimootorit-musiikkiryhmä sekä vanhus- ja vammaispalveluiden työntekijöille suunnattu Kulttuurikuntouttajat-täydennyskoulutus. Tutkinnon toinen osio koostuu neljästä tieteellisestä artikkelista, joista kolme on vertaisarvioituja. Artikkeleissa käsittelin kokemuksiani laulamisen voimaannuttavasta vaikutuksesta sekä kuvasin ja analysoin palvelukeskuksen asiakkaiden musiikillista toimijuutta, hoivatyöntekijöiden taidelähtöistä toimijuutta ja vanhustyön lähiesimiesten musiikillista toimijuutta. Opinnäytteen kolmas osio on kehittämisprojektin yhteenvedon raportti.

Etnomusikologitaustaisena olen tehnyt tohtorintutkintoni soveltavan etnomusikologian tieteenalalle, ja minulla olevan tiedon mukaan kyseessä onkin ensimmäinen soveltavan etnomusikologian väitöskirja Suomessa. Tutkimusprosessin aikana kehitin uuden menetelmällisen lähestymistavan, kehittävän etnografian, jossa yhdistyvät autoetnografia, osallistava etnografia ja kehittävä työote. Tämän tutkimuksen aineisto on tuotettu kehittävän etnografian keinoin osana Musiikkimooottorit- ja Kulttuurikuntouttajat-palvelujen yhteiskehittämisprosesseja.

Kuvaan seuraavaksi lyhyesti tutkinnon osana kehitettyjä kulttuurihyvinvointipalveluita. Musiikkimooottorit on vertaisohjattu musiikkiryhmä, jota on kehitetty ja ohjattu sastamalaisessa palvelukeskuksessa vuodesta 2012. Toimin ryhmän ohjaajana ensimmäisen vuoden ajan, jolloin kehitimme toimintamallia yhdessä palvelukeskuksen henkilökunnan ja asiakkaiden kanssa. Musiikkimooottoreissa riittävän hyväkuntoisista ja musiikista kiinnostuneista palvelukeskuksen asiakkaita innostettiin henkilökunnan tukemia musiikkituokioiden vertaisohjaajia eli musiikkimooottoreita. Musiikkimooottorit on siten sosiokulttuurinen innostamisprojekti, joka on lisännyt asiakkaiden mahdollisuuksia vaikuttaa palvelukeskuksessa järjestettävään harrastustoimintaan sekä ohjannut ikääntyneitä ja henkilökuntaa tekemään yhdessä jotain musiikillista ilman musiikin ammattilaisia.

Kulttuurikuntouttajat-täydennyskoulutuksessa ohjasimme ja tuimme vanhus- ja vammaispalveluiden työntekijöitä käyttämään omaa luovuuttaan ja taidelähtöisiä menetelmiä työssään. Pilotikoulutuksen toteuttivat vuosina 2012–2013 moniammatillisessa yhteistyössä Sastamalan kaupungin kulttuuripalvelut, Sastamalan Opisto, Sastamalan seudun sosiaali- ja terveystyöpalvelut SOTESI sekä Sastamalan koulutuskuntayhtymä SASKY. Itse olin mukana projektikoordinaattorina ja toisena oppimisen ohjaajana. Koulutuksessa määrittelimme kulttuurikuntouttajan kuntouttavaa työtä käyttäväksi sosiaali- ja terveysalan ammattilaiseksi, joka osaa hyödyntää taiteen ja kulttuurin lähestymistapoja ja menetelmiä työssään. Lähitapaamisissa kävimme läpi erilaisia hoitotyöhön liittyviä teemoja sekä luennoilla että työpajoissa, joissa aiheita käsiteltiin eri taiteenalojen lähestymistavoilla turvallisessa ja leikkisässä ilmapiirissä. Lähipäivien työpajoissa hyödynsimme usean taiteenalan menetelmiä, mukana olivat draama, käsityö, musiikki, kirjoittaminen, tanssi, lukeminen ja kuvataide. Kulttuurikuntouttajat-koulutuspilotista valmistui 14 kulttuurikuntouttajaa. Pilotista jäi elämään toimintamalli, jonka pohjalta koulutus toteutettiin myöhemmin uudelleen Sastamalassa vuosina 2016–2017.

Tässä tutkimuksessa toimijuus on musiikillista, taidelähtöistä ja luovaa dynaamista toimintaa, joka tapahtuu yksilöä, yhteisöä ja heitä ympäröiviä rakenteita yhdistävillä pinoilla. Yhteisessä kulttuuritoiminnassa yksilöt ja yhteisö sekä vaikuttavat että vaikuttuvat. Sosiaaligerontologi Jyrki Jyrkämä on tutkinut ja teoretisoinut runsaasti ikääntyvien toimijuutta, ja oma käsitykseni toimijuudesta kietoutuukin pitkälti hänen tulkintojensa ympärille. Toimijuus saa erilaisia muotoja elämän eri tilanteissa ja vaiheissa, joten on mielekästä nähdä ikääntynyt toimijuuttaan kantavana, ilmentävänä ja toteuttavana ihmisenä elämänsä loppuun saakka. Sairastumisen ja vanhuspalveluiden pariin siirtymisen myötä ikääntyneiden arki kaventuu aiempaa pienemmäksi. Vanhusten asumispalveluissa pieni, ylläpitävä ja arkinen feministisen kulttuurintutkimuksen suunnasta tuleva toimijuuskäsitys korostuu, sillä ruokailuun ja puhtaanapitoon liittyvät rutiinit ovat olennaisia hyvän ja sujuvan arjen ja hoidon onnistumiseksi. Pieniä, luovia arkisia tekoja ja niiden saamia merkityksiä kuvaamalla ja analysoimalla tämä työ nostaa näkyviin ”näkömätöntä”, huomaamattomia kohtaamisia ja tekemisiä, joka voivat tehdä arjesta sujuvaa, antoisaa ja arvokasta sekä tuottaa hyvää elämää ja hyvinvointia. Siten arjen pienet, luovat arkiset teot voivat saada aikaan isoa iloa ja jopa hurmaa, kuten Musiikkimooottoreiden vertaisohjaaja kerran sanoitti kokemustaan porukalla tanssimisesta.

Tässä tutkimuksessa olen tunnistanut kuusi kulttuurisessa vanhustyössä esiin nousevaa toimijuuden ilmenemismuotoa. Näitä toimijuuden muotoja ovat esteettinen, emotionaalinen, kehollinen, osaamiseen liittyvä, identiteettiin liittyvä ja muutokseen liittyvä toimijuus. Esteettinen toimija vaikuttaa musiikki- ja kulttuuritoiminnassa ja -toiminnalla kokemukseensa elämästä: siihen, kuinka elämä itselle ja toisille ilmenee, miltä se näyttää, kuulostaa ja tuntuu. Emotionaalinen toimija eli tunnetoimija kohtaa, käsittelee, muuntaa ja ilmaisee itsellä ja toisilla heränneitä tunteita musiikin ja kulttuuritoiminnan keinoin. Keholliselle toimijalle musiikki- ja muu kulttuuritoiminta tarjoavat alustan vaikkapa läsnä olemiselle, koskettamiselle ja rytmisissä kulkemiselle. Musiikki- ja kulttuuritoiminnassa toimija voi myös ylläpitää ja edelleen kehittää osaamistaan ja vahvistaa omaa minäpystyvyyden tunnettaan. Identiteettitoimijalle yhdessä toteutettu kulttuuritoiminta tarjoaa mahdollisuuksia ja välineitä minäkuvan ylläpitämiseen, rakentamiseen ja kollektiiviseen identiteettityöhön. Muu-
tostoitimuuden näkökulmasta kulttuurisen vanhustyön kehittäminen on osa laajempaa, jatkuvasti käynnissä olevaa hoito-, hoiva- ja työkulttuurin muutosta, joka tapahtuu monien toimijoiden kesken, erilaisilla menetelmillä ja eri alojen välisenä yhteistyönä.

Koska toimijuus on aina tilanne- ja historiasidonnaista, kartoitin myös tekijöitä, jotka mahdollistivat, rajasivat ja muoivasivat toimijuuden ilmenemistä vanhuspalveluissa toteutussa musiikki- ja kulttuuritoiminnassa. Näitä toimijuutta muovanneita tekijöitä ovat toimintakyky, osaaminen, tunteet ja arvostukset, motivaatio, lait ja säädökset sekä materiaaliset ja ajalliset resurssit. Tekijät painottuvat erilaisin tavoin eri toimijaryhmien kohdalla, joten toimijuutta tukevat toimintatavat on mietittävä aina yksilö- ja yhteisökohtaisesti. Toimijuuden ilmenemiseen ja sen tukemiseen vaikuttavat tekijät ovat väistämättä sidoksissa toisiinsa ja jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Siksi kulttuurista vanhustyötä tehdessä on hyvä pohtia, voisiko eri tekijöillä ja niihin liittyvillä resursseilla täydentää tai kompensoida toisten resurssien puutetta. Esimerkiksi jos käytettävissä oleva aika on rajallista, toimijuuden mahdollisuuksia voisi lisätä hankkimalla taitoja, joilla kulttuuritoimintaa upotetaan arjen toimintoihin siten, ettei aikaa kulu aiempaa enempää, vaan sitä ehkä jopa säästyy. Toisaalta yksikössä käytettävissä olevien resurssien määrää voisi lisätä myös kehittämällä työntekijöiden verkosto-osaamista, sillä useamman tahon resursseja yhdistämällä voidaan yhteistyössä vastata sekä oman yksikön että muiden toimijoiden kannalta oleellisiin tavoitteisiin.

Tässä tohtorin tutkinnossa olen kehittänyt omaa ammatillista identiteettiäni ja toimijuuttani monin tavoin työskennellessäni musiikin hybridiammatillisena kulttuurihyvinvoinnin kentällä. Olen tehnyt työtä erilaisten toimijaryhmien kanssa laulajana, musiikkitoiminnan ja oppimisen ohjaajana, projektkoordinaattorina, yhteiskehittäjänä ja tutkijana, joten pohdin toimintaa luontevasti ja väistämättä useista näkökulmista. Kulttuurisessa vanhustyössä kohtaavat erilaisten toimijaryhmien intressit, kannustimet ja kynnykset, minkä vuoksi kentää kannattaa ja täytyy kehittää ja tutkia useamman toimijaryhmän näkökulmasta. Tämän vuoksi hybridiammatillisuutta hyödyntävä tutkimukseni kykenee tarjoamaan sellaista uutta tietoa, joka ei tule esiin vain yhden ammattikunnan tai yhden toimijaryhmän näkökulmasta katsottuna.

Tämän tutkinnon tekemisen aikana taiteen ja kulttuurin hyvinvointivaikutuksista käytävä keskustelu on vilkastunut, monipuolistunut ja joissain tilanteissa myös kärjistynyt. Taiteen arvo on ensisijaisesti sen kyvyssä koskettaa, liikuttaa ja tuottaa elämyksiä, herätellä tunteita, ajatuksia ja keskustelua sekä luoda yhteyksiä ja syventää kohtaamisia. Taide on ihmisyyden kannalta itseisarvoista, mutta sillä on myös laajempaa vaikuttavuutta muun muassa hyvinvoinnin, terveyden ja osallisuuden edistämisen näkökulmista. Nämä vaikutukset eivät vähennä taiteen ja kulttuurin arvoa, vaan puolestaan laajentavat niiden merkitystä yhteiskunnassa.

Tutkimusta tehdessä oma suhteeni kulttuurin ja taiteen vaikuttavuuskeskusteluun on ollut kaksinainen: Kehittäjänä olen työskennellyt vanhuspalveluissa, joissa musiikki- ja kult-

tuuritoiminnasta on haettu uusia keinoja hoiva- ja hoitokäytäntöjen kehittämiseen. Lisäksi olen hakenut hanke- ja tutkimusrahoituksia kulttuurihyvinvointikärki edellä. Toisaalta jo tutkimuksen alkumetreillä tein etnografina ratkaisun, etten lähde varsinaisesti tutkimaan kulttuurihyvinvointipalveluiden tuottamia vaikutuksia. Sen sijaan tuotan kehittämistyön avulla lisää kuvailevaa ja moninäkökulmaista tietoa lisätäkseeni ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä – siis toimijuudesta kulttuurisessa vanhustyössä. Siksi tämä väitöstutkimus pitää sisällään kehittäjä- ja tutkijaminäni tietoisia ja tiedostamattomia törmäyksiä. Toisaalta onkin tärkeää, että tutkimus tekee näkyväksi hybridiammatillaisen ajatuksen juoksua, jossa moninaiset roolit ja näkökulmat sekä roolien mukana vaihtuva termistö limittyvät toisiinsa joskus ontuen ja heittävätkin välillä kuperkeikkaa.

Taidetta, kulttuuria ja luovia menetelmiä hyödynnetään vuosi vuodelta enemmän osana hyvinvoinnin ja terveyden edistämistä, kuntoutusta ja työn kehittämistä. Taiteen soveltava käyttö ja taidetoiminnan ohjaaminen hyvinvointiympäristöissä tulevat tarjoamaan työllistymisen ja kehittymisen mahdollisuuksia yhä useammille taiteen ja kulttuurin ammattilaisille. Tämän vuoksi taide- ja kulttuurialan korkeakoulujen on huomioitava erilaiset kulttuurihyvinvoinnin kentät sekä soveltavan taiteen hybridiammatillisuus koulutusohjelmissaan ja opetus suunnitelmissaan. Taide- ja kulttuurialan ammattilaisia on ohjattava tunnistamaan oman osaamisensa mahdollisuudet laaja-alaisesti, ja heille on tarjottava valmiuksia työskentelemiseen moniammatillisilla terveyden, hyvinvoinnin ja organisaatioiden kehittämisen kentillä. Suomi on edelläkävijä ikääntymisessä, ja mikäli taide- ja kulttuurialan ammattilaiset ja korkeakoulut vastaavat osaltaan ikääntymisen mukanaan tuomiin haasteisiin, voimme toimia jatkossa entistä enemmän kulttuurisen vanhustyön edelläkävijöinä ja tarjota osaamistamme myös kansainvälisesti.

Tämä tutkimus on osa ajankohtaista ilmiötä, jossa taiteen ammattilaiset ovat mukana ratkomassa ikääntyvän yhteiskunnan haasteita ja kehittämässä ikääntyneiden tarpeisiin vastaavia palveluja. Kulttuurisen vanhustyön menetelmät sopivat sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävään tulevaisuuteen, jossa korostuvat osallisuus ja toimijuus, kulttuuristen oikeuksien yhdenvertainen ja monimuotoinen toteutuminen, elinikäinen oppiminen sekä kokonaisvaltainen hyvinvointi.

Uusia ratkaisuja ja malleja kehitettäessä on tärkeää kuulla eri tieteenalojen ääntä ja osaamista – myös musiikin- ja taiteentutkimusta – jotta moninaisilla ihmiskäsityksillä ja tiedon tuottamisen tavoilla katsovaa ja kommentoivaa tutkimusta saadaan mukaan kehittämiseen, esimerkiksi työn alla olevia hyvinvointialueita rakennettaessa. Yhteiskunnallisten haasteiden ristitulessa meillä ei ole varaa jättää kenenkään ideoita ja osaamista käyttämättä. Niin ikääntyneet, hoiva-alan henkilökunta kuin taiteen ammattilaisetkin ovat toimijoita, jotka voivat luoda uudenlaisia toimintatapoja ja -malleja oman yhteisönsä ja ikääntyvän yhteiskunnan tarpeisiin. Me kaikki tarvitsemme arkeemme elämyksiä, merkityksellisyyttä sekä luovuuden mukanaan tuomaa muutoskyvykkyyttä. Onneksi meillä kaikilla on osaamista tehdä pieniä, luovia arkisia tekoja itsemme ja yhteisömme iloksi. Näin edistämme samalla pala palalta ja teko teolta inhimillisen toimijuusyhteiskunnan rakentumista. ■

Tähti, T. 2022. Pienet teot, suuri hurma: toimijuus kulttuurisessa vanhustyössä. *Studia Musica* 91. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Pienet teot, suuri hurma : toimijuus kulttuurisessa vanhustyössä – Taju (uniarts.fi) : <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7634>

Keskeistä kirjallisuutta

DeNora, T. 2013. *Music Asylums. Wellbeing through Music in Everyday Life.* Surrey: Ashgate Publishing.

Harrison, K., Mackinlay, E. & Pettan, S. (toim.) 2010. *Applied Ethnomusicology. Historical and Contemporary Approaches.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Honkasalo, M.-L. 2008. *Reikä sydämessä.* Tampere: Vastapaino.

Huhtinen-Hildén, L., Puustelli-Pitkänen, A., Strandman, P. & Ala-Nikkola, E. 2017. *Kohti luovaa arkea. Kulttuurinen vanhustyö asiakaslähtöisyyden edistäjänä.* Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.

Jyrkämä, J. 2008. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä. Hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehykseksi. *Gerontologia* 22, 4, 190-203.

Karlsen, S. 2011. Using Musical Agency as a Lens. Researching Music Education from the Angle of Experience. *Research Studies in Music Education* 33, 2, 107-121.

Koivisto, T.-A. & Lilja-Viherlampi, L.-M. 2019. Sairaala- ja hoivamusiikkityön käsitteistöä ja tietoperustaa jäsentämässä. Teoksessa L.-M. Lilja-Viherlampi (toim.) *Musiikkihyvinvointia! Musiikkityö sairaala- ja hoivaympäristöissä.* Turun ammattikorkeakoulun oppimateriaaleja 120. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 9-41.

Laes, T. 2017. The (Im)possibility of Inclusion. Reimagining the Potentials of Democratic Inclusion in and through Activist Music Education. *Studia Musica* 72. Helsinki: Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki.

Small, C. 1998. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening.* Hanover: University Press of New England.

Titon, J. T. & Pettan, S. (toim.) 2015. *Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology.* Oxford: Oxford University Press.

Väätäinen, H. 2013. Osallistava tanssintutkimus. Soveltavaa etnomusikologiaa ja esitystutkimusta tanssien, keskustellen ja kirjoittaen. Teoksessa P. Moisala & E. Seye (toim.) *Musiikki kulttuurina.* Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura, 119-134.

Ajankohtaista | Current issues

Musiikkikasvatus väkivallan maailmassa: kuinka rakentaa hyvää tulevaisuutta

Juhlaluento

10.11.2022 Musiikkitalo, Camerata

Hyvät kuulijat,

Ensimmäinen aavistukseni vallan väärinkäytöstä liittyy mummoni lauluihin. Tai oikeammin: niihin lauluihin, jotka suvussamme vaiettiin. Muistan itseni tarkkailemassa Karjalasta pakkosiirrettyä mummoa keittiöpuuhissaan lahtelaisessa rintamamiestalossa. Mummo hyräilee vierasta melodiaa oudolla kielellä. Mummo ei huomaa minua, mutta jokin hänen ilmeessään ja oudossa laulussa saa minussa aikaan uteliaisuuden ja vaaran tunteen. Yleensä niin nauravaisen mummon olemus on kääntynyt sisäänpäin, johonkin minulta tavoittamattomiin. Kun myöhemmin kysyn mummolta laulusta ja kielestä, hän huitaisee kädellään ilmaa, ei kuulemma muista mitä lauloi. Vuosia myöhemmin äiti kertoo, että mummoa oli evakkoaikoina kielletty puhumasta karjalan kieltä tai murretta, laulamasta karjalaisia lauluja tai millään muulla tavoin ilmaisemasta karjalaista identiteettiään. Ehkäpä tuona päivänä keittiössä hyräilevä mummoni unohti hetkeksi diasporisen identiteettinsä, josta karjalaiset ainekset oli siivottu näkymättömiin. Ja minä, lauluista, loruista ja kielen poljennoista kiinnostunut kolmannen polven siirtokarjalainen aistin jotain, mitä en vielä tuolloin osannut sanoittaa, mutta joka tulisi määrittämään elämäni polkua: oivalluksen siitä, että ihminen ei elä ainoastaan leivästä, vaan myös laulusta, kielestä ja kulttuuriperimästä. Ja että väkivallalla on monet kasvat ja pitkät kädet, jotka ulottuvat paitsi ihmisen fyysiseen ja materiaaliseen koskemattomuuteen, myös sukupolvien yli kurottuvaan sisäiseen ymmärrykseen itsestä ja meistä.

Kertomus mummoni vaietuista lauluista on tietenkin minulle henkilökohtaisesti merkittävä ja erityinen. Samalla tuo tarina (tai sen eri muunnelmat) on, valitettavasti, varsin universaali ja edelleen ajankohtainen. Elämme maailmassa, jossa aikamme isot ja pienet diktaattorit käyttävät valtaa ja kaikenlaista voimaa kontrolloidakseen, alistaakseen, vahingoittaakseen tai loukatakseen toisen ihmisen tai ihmisryhmän oikeuksia, etuja tai koskemattomuutta. Tällaisessa maailmassa korostuvat erityisesti identiteettiin liittyvät kysymykset: siis yhtäältä ymmärrys yksilön omasta erityislaatuudesta, ja toisaalta kokemukset kuulumisesta muihin. Venäjän julma hyökkäyssota Ukrainassa on jälleen yksi muistutus siitä, että maaperä on otollinen väkivallalle siellä, missä sisäryhmään – eli *meihin* – kuuluminen perustuu vihamielisyydelle tai uhkan kokemukselle suhteessa ulkoryhmään – siis *muihin*.

Musiikin rooli sisä- ja ulkoryhmädynamiikan pyörteissä näyttäytyy varsin monitahoisena, sillä musiikki voi toimia sekä yhdistävänä liimana että erontekojen välineenä. Olen omassa tutkimuksessani lähestynyt identiteetin ja musiikin sekä musiikkikasvatuksen välistä suhdetta yhä uudelleen ja vaihtelevista näkökulmista. Tutkittavaa riittää, sillä musiikki on kautta aikojen toiminut tärkeänä rakennusaineena, kun ihminen on etsinyt peiliä, jolle “heijastaa omaan minuuteensa liittyviä kokemuksia ja merkityksiä”, kuten tutkija Suvi Saarikallio (2009, 224) kirjoittaa. Saarikallio ja lukuisat muut tutkijat (esim. Hargreaves, Miell & MacDonald 2002; Hargreaves, MacDonald & Miell 2017) ovat osoittaneet, kuinka musiikki tukee identiteetin rakennustyötä monin tavoin. Musiikki toimii taustarakenteena ajatusten, tunteiden, merkitysisältöjen ja itseymmärryksen työstämisessä. Samalla musiikki tukee sosiaalisten suhteiden muotoutumista ja omaan sisäryhmään identifioitumista. Historian

saatossa musiikki on tarjonnut niin heräävälle nuorisolle kuin muotoutumassa oleville kansakunnille symbolin yhteenkuulumisesta ja muista erottautumisesta (esim. Tarrant, North & Hargreaves 2002; Folkestad 2002, 2017).

Musiikin voima yksilön ja ryhmien itseymmärryksen vahvistamisessa ja ilmaisussa ei jäänyt huomaamatta myöskään kansallisvaltiomme rakentajilta ja varhaisen koulutusjärjestelmämme kehittäjiltä. Laulu raikasi jo keskiajan katedraalikouluissa, sittemmin kansakoulussa, ja viimein myös nykymuotoisessa peruskoulussamme (Pajamo 1976; Muukkonen 2010). Olisi vaikea kuvitella suomalaista koulua ilman musiikkia: niin oleellinen on sen tehtävä koulu yhteisön toimintakulttuurissa, erityisesti yhteisten tilaisuuksien ja juhlien hengen nostattajana ja yhteisöllisyyden vahvistajana. Jo kansakoulun isänä tituleerattu Uno Cygnaeus (1910, teoksessa Muukkonen 2010) korosti laulun merkitystä *yhdessäolon virkistämässä ja sydänten kohottajana*, jos kohta myös muut tavoitteet – kuten oppilaiden uskonnollisen ja isänmaallisen tunteen jalostaminen – korostuivat laulun, myöhemmin musiikin, merkityksen argumentoinnissa koulun pakollisena oppiaineena (Muukkonen 2010). On siis selvää, miksi ulkoisen väkivallan ja sisäisen hajaantumisen uhkaa kokeva, vasta muotoaan hakeva kansakunta, valitsi juuri musiikin yhdeksi keskeiseksi rakennusvälineeksi kansallisessa identiteettiprojektissaan.

Toisaalta kansallisen koheesion lujittaminen on usein tapahtunut tekemällä selkeää pesäeroa sellaisiin musiikillisiin ilmiöihin, ilmaisutapoihin ja kokonaisiin väestöryhmiin, joiden ei katsottu sopivan kansallisromanttisiin ja yleisiin mielikuviiin suomalaisuudesta ja suomalaisista. Tällaisesta ulkoryhmiin kohdistetuista ennakkoluuloista, kontrollista ja suoranaisesta vallan väärinkäytöstä ovat todellakin saaneet osansa niin saamelaiset, slaavilaiset, romanit kuin mummoni kaltaiset siirtokarjalaiset. Kansallisen kaanonin muodostamisen tuoksinassa Suomen alueella vuosituhansien aikana kehittynyt musiikkien monimuotoinen kudelma redusoiitiin kansan kapeaa eliittiä edustavien säätyläisten toimesta yksikkömuotoiseksi “kansanmusiikiksi”. Tarina yhdestä kansasta ja yhdestä musiikista palveli kansallistamisprojektia, mutta vuosien saatossa hävitti tieltään eri aikakausien ja erilaisten paikalliskulttuurien, ihmisryhmien ja yksilöiden musiikin tekemisen muotoja, erityisesti musiikin koulutusjärjestelmissä, kuten mm. tutkija Vilma Timonen (Timonen & Kastinen, painossa; ks. myös Ramnarine 2003; Kallio & Partti 2013) on työssään tuonut esiin.

Kansallisvaltion rakentamisen ja edelleen sotien jälkeisessä Suomessa musiikkikasvatus siis valjastettiin tulevaisuuden rakentamiseen. Epäilemättä tavoitteena oli *hyvän* tulevaisuuden rakentaminen. Mutta ehkäpä väkivallan traumatisoima kansakunta ei aina ole kyennyt, halunnut tai osannut pohtia, kenen hyvää kansallisessa identiteettiprojektissa on oltu edistämässä – ja kenet on samalla suljettu huolenpidon kehän ulkopuolelle. Tarina “meistä” on ollut vain osittain jaettu.

Juhlimme tällä viikolla ja tässäkin juhlatilaisuudessa Sibelius-Akatemian musiikinopettajankoulutuksen 65-vuotista taivalta. Tämä taival on paitsi hyvinvointiyhteiskunnan kehitykseen kietoutuva menestystarina, myös monien erilaisten tarinoiden kohtauspaikka ja tarinoiden rakentama todellisuus. On siis hyvä hetki pysähtyä pohtimaan, millaisista tarinoista tämän päivän ja huomisen musiikkikasvatusta rakennetaan.

Tarinoiden, identiteettien ja ympäröivän todellisuutemme välinen suhde on kiinteä, joskin monisyinen ja joskus kovin vaikeasti hahmotettava. Tarinat sekä kuvaavat sosiaalista todellisuutta, että luovat sitä. Sen lisäksi, että olen tutkimuksessani ollut kiinnostunut kertomuksista, joita ihmiset kertovat liittyen musiikilliseen toimintaan ja oppimiseen, hahmotan narratiivisuuden myös laajemmin ontologisena ymmärryksenä sekä erityisenä tietämisen tapana. Narratiivit näyttäytyvät tutkimuksessani keskeisinä tarkastellessani ihmisten pyrkimyksiä ymmärtää ja selittää niin omaa toimintaansa kuin ympäröivää todellisuutta, sen tapahtumia ja tapahtumiin liittyviä merkityksiä. Sosiologi Stuart Hallia (1999) mukaillen ymmärrän musiikillisen identiteetin tai vaikkapa säveltäjien ammatti-identiteetin tuotteeksi, joka kehkeytyy maailman monitahoisissa konteksteissa ja rakentuu yhteydessä muihin

ihmisiin ja erilaisiin sosiaalisiin ryhmiin. Näissä vuorovaikutteisissa prosesseissa tuotamme itseymmärrystä ja merkityksiä kertomalla ja uudelleen kertomalla itsemme. Näin henkilökohtainen ja jaettu kietoutuvat yhteen erottamattomin säikein.

Tämä yhteenkietoutuminen tuli esiin erityisen selvästi säveltämistä koskevassa tutkimuksessa (Partti 2021, 2022). Nuorten yksilöllisillä koulutus- ja uravalinnoilla on vahva yhteys mielikuviin eri ammattialoista. Nämä mielikuvat ovat usein ammentaneet kulttuurisesti rakentuneista mallitarinoista, kuten vaikkapa varsin sukupuolittuneesta tarinasta yksinäisestä eurooppalaisesta säveltäjänero-miehestä. Mallitarina on aikansa elänyt eikä tarjoa paljoakaan samaistumispintaa vaikkapa musiikista kiinnostuneelle tytölle tai ei-binääriselle henkilölle. Silti se on siinä määrin juurtunut yhteiseen ymmärrykseen esimerkiksi kirjallisuuden, elokuvien tai journalismin kautta, että sen vaikutus ulottuu edelleen yksilön koulutus- ja uravalintoihin ja itseymmärrykseen. Näin tarinat osaltaan luovat ja ylläpitävät yhteiskunnallista eriarvoisuutta ja rakenteellista epätasa-arvoa.

Samalla merkitysten narratiivinen rakentuminen avaa mahdollisuuden muutokselle. Valitsevat käsitykset ja asenteet sekä niitä luovat ja ylläpitävät tarinat voi ja tulee asettaa valokelaan kriittisen tarkastelun alaiseksi. Tämä on yksi musiikkikasvatuksen keskeisistä tehtävistä, jota on viime aikoina toteutettu monissa suomalaisissa ja kansainvälisissä tutkimushankkeissa.

Esimerkkinä mainittakoon Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston rahoittama, vuosina 2015–2021 toteutettu suurhanke *Artsequal*¹.

65-vuotiaalle musiikinopettajakoulutukselle vakiintuneiden narratiivien kriittinen tarkastelu on erityisen keskeistä. Toki musiikinopetuksella voidaan edelleen katsoa olevan oma roolinsa uusien sukupolvien yhteiskuntaan soisaalistumisessa. Mutta muuttuvat yhteiskunnalliset tilanteet ja oppilaiden, opettajien, perheiden, toimintakulttuurien, arvojen ja käytäntöjen moninaisuus haastavat opettajankoulutuksen myös kyseenalaistamaan yhteiskunnallisia suhteita (ks. esim. Heikkinen & Huttunen 2003, 181). “Suurten kertomusten” uudelleen tuottamisen sijaan myös musiikinopettajia kutsutaan tarinavarannon laajentamiseen. Nostamalla esiin ns. “pieniä kertomuksia” vaihtoehtoisista ja yksilöllisistä elämänpoliittisista valinnoista musiikkikasvatuksen tutkimus voi osaltaan olla raivaamassa tilaa moniäänisyydelle.

Olemme ensi keväänä ilmestyvää teosta (Juntunen & Partti, painossa) toimittaessamme saaneet huomata kollegani Marja-Leena Juntusen kanssa, kuinka erityisesti *ArtsEqual*-hankkeen puitteissa viime vuosina toteutetut lukuisat tutkimukset ovat ilahduttavalla tavalla monipuolistaneet tarinavarantoa. Musiikillisen identiteetin ja oppimisen prosesseja tarkastelevien tutkimusten lisäksi kiinnostus kohdistuu yhä enenevässä määrin erilaisten vähemmistöryhmien, kuten saamelaiden, ikääntyvien aikuisten, pakolaisina Suomeen saapuvien musiikinharrastajien, kehitysvammaisten ja muuten erityistä tukea tarvitsevien sekä sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevien mahdollisuuksiin osallistua musiikkikasvatukseen. Näiden uusien ja vaihtoehtoisten kertomusten ja kertomisen tapojen tarjoaminen on olennaista tulevaisuususkon ja toivon ylläpitämisessä, sillä ne toimivat konkreettisina esimerkkeinä muutoksen mahdollisuudesta.

Sortoon, ulossulkemiseen ja vallan väärinkäyttöön perustuvien yhteiskunnallisten suhteiden haastamiseen pyrkivässä musiikinopettajankoulutuksessa maailman ongelmat kohdataan sellaisina kuin ne ovat. Kuten Hannu Heikkinen ja Rauno Huttunen (2003, 181) muistuttavat, tärkeää on lähteä rohkeasti “hakemaan vastauksia muuttamalla niitä itsestään selvinä pidettyjä ajatusjärjestelmiä, jotka ... pitkälle eteenpäin vietyinä toimivat tuhoisasti koko ihmiskunnan kannalta”. Tällainen musiikinopettajankoulutus perustuu uskalle *kaikille* hyvän tulevaisuuden mahdollisuudesta ja pyrkii siksi tarjoamaan kasvumahdollisuuksia selkäläiselle opettajaidentiteetille, jonka avulla muutosta voi viedä eteenpäin.

[1] Artsequal-hanke, <https://www.artsequal.fi/fi/etusivu>

Millaista maailmaa musiikkikasvatuksessa tulisi sitten edistää?

Ryhtyessäni reilu vuosikymmen sitten ensimmäiseen tutkimusprojektiini, minua motivoi tarve ymmärtää tuolloin vasta heräämässä olevia sosiaalisen median yhteisöjä ja niissä tapahtuvaa musiikin tekemistä, oppimista ja identiteettityötä. Väitöskirjassani (Parti 2012) tarkastelin erityisesti muusikkoja, jotka hyödynsivät työssään pääosin digitaalitekniologiaa ja toimivat laajasti erilaisissa globaaleissa verkkoyhteisöissä. Ilmiö oli vielä tuolloin muodolliselle musiikkikasvatukselle kovin vieras ja päädyinkin tutkimuksessani väittämään, että teknologia on mullistanut musiikin kenttää siinä määrin, että ilman näiden muutosten ymmärrystä ja huomioonottamista olemme vaarassa menettää kykymme tunnistaa oppilaiden muusikkouden moninaisuutta ja tukea heidän osallisuutensa ja omistajuutensa rakentumista.

Väitöskirjaa seuranneessa postdoc-vaiheessa pyrin syventämään ymmärrystä musiikin luovan tuottamisen merkityksistä erityisesti osallisuuden ja toimijuuden rakentumisessa. Vähittäin keskiöön alkoivat nousta kysymykset moninaisuuden kohtaamisesta, yhdenvertaisuudesta ja tasa-arvoisista mahdollisuuksista osallistua maailmaan ei ainoastaan musiikin kuluttajana, vaan myös uuden kulttuurin luoja.

Matkani musiikillisen moninaisuuden tarkastelusta kohti sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kysymyksiä noudattelee kansainvälisen musiikkikasvatuksen tutkimuksen laajempia kehityskulkuja. Myös 65-vuotias Sibelius-Akatemian musiikinopettajankoulutus on sitoutunut edistämään ihmisoikeusperustaista sosiaalista ja kulttuurista kestävyttä. Tässä tehtävässä yhdenvertaisuutta, osallisuutta, tunteita ja kulttuurienvälistä kompetenssia käsittelevä tutkimus voi tarjota merkittävää tukea niille jokapäiväisille käytännön toimille, joiden kautta musiikkikasvattajat pyrkivät omassa työssään edistämään yksilöiden ja ihmisyyhteisöjen huolenpitoa ja hyvinvointia.

Viime vuosina ymmärryksemme siitä, kuka tai ketkä huolenpidon ja hyvinvoinnin piiriimme kuuluvat, on jälleen tullut radikaalilla tavalla haastetuksi. Itselleni merkittävänä vedenjakajana toimi vuonna 2018 julkaistu kansainvälisen ilmastopaneeli IPCC:n raportti (IPCC 2018). Noin kuuteen tuhanteen tutkimukseen pohjaavan raportin keskeinen sanoma oli veret seisauttava:

maapallon lämpeneminen pitää saada pysäytettyä puoleentoista asteeseen. IPCC:n raportti onnistui siis vihdoinkin välttämään tajuntaani sen ohittamattoman viestin, jota jotenkuten olin siihen saakka onnistunut välttelemään: että ekokriisin edessä ei ole voittajia, että aikaa ei ole tuhlettavaksi, ja että ihmiskunta ei tule onnistumaan ilmastomuutoksen ja muiden ympäristökriisien pahimpien seurausten välttämässä elleemme ryhdy viipymättä mittaviin toimiin, jotka koskevat yhteiskunnan kaikkia sektoreita – myös kasvatusta, koulutusta ja taide- ja kulttuurialoja.

Väitän, etten ole ainoa musiikkikasvatuksen tutkija, jolle globaali ekokriisi on ollut liian pitkään sokea piste. Ekologiset ongelmat – kuten maapallon keskilämpötilan noususta johdettu ilmastomuutos, merten tilan heikkeneminen, ylikulutus, viljelysmaan tuhoutuminen, makean veden niukkuus ja elonkirjon kato – on toki ollut tiedossamme jo vuosikymmeniä. Mutta asia ei ole, yksittäisiä toimijoita lukuun ottamatta, aiheuttanut juurikaan päänvaivaa musiikkikasvatuksen tutkijoiden keskuudessa, ehkä osittain tieteenalojen välisten kuilujen takia. Esimerkkinä mainittakoon musiikkitekniologiaan kohdistuva innokas tutkimus. Poislukien aivan harvoja poikkeuksia, tutkimusala leimaa edelleen varsin kriittikön suhtautuminen yhä uusien teknologisten laitteiden tuotantoa ja hankintaa kohtaan. Kriittikini kohdistuu suoraan myös omaan työhöni: enhän myöskään omassa, teknologiaa koskevassa tutkimuksessani ole ennen tätä vuotta kyseenalaistanut tapaa, jolla musiikkikasvatus voi esimerkiksi juuri teknologian kulutuksen kautta ylläpitää koulun kytkeytymistä fossiilitalouteen ja riistoon sekä lasten sosiaalistamista jatkuvaan kuluttamiseen.

Vuosikymmenten aikana olemme oppineet yhä paremmin tunnistamaan väkivallan ilmentymiä ja taistelemaan hyvän elämän edistämisen puolesta. Silti ekologisten kriisien taustalla oleva ihmisen väkivaltainen toiminta ja toimintaa ohjaava, alistamiselle ja riistolle perustuva maailmankuva on jäänyt piiloiseksi. Sosiaalipedagogiikan professori Arto Salonen (2022) kuvaa osuvasti väkivallan maailmaa, jossa ihminen pakottaa ja alistaa oman itsensä ympärillä olevan todellisuuden palvelemaan omia päämääriään. Tällainen väkivaltainen maailmasuhde perustuu oletukselle, että *nuo* tuolla – siis ei-inhimillisistä olennoista sekä elottomasta ja elollisesta luonnosta koostuva ulkoryhmä – on olemassa *meitä*, ihmisistä koostuvaa sisäryhmää, varten. “Tuholaiset myrkytetään kuoliaiksi. Muiden lajien lihakset pilkotaan lautaselle ja ikeiaikaiset kalliit louhitaan sepeleiksi. Fossiilit kaasutetaan liike- ja lämpöenergiaksi. Viljellään mutta ei varjella”, kirjoittaa Salonen (emt.).

Olemme jälleen saman kysymyksen edessä: *kenen* hyvää olemme edistämässä – ja kenet jätämme huolenpidon kehän ulkopuolelle?

Valtaan perustuvan pakottamisen tunnistaminen on kivulias, jopa häpeää aiheuttava prosessi.

Toisaalta juuri siinä piilee toivo muutoksesta. Ekosysteemien ja yhteiskuntien huojuessa kuulun reunalla suuri tarinamme edistyksestä, jatkuvasta kasvusta ja ihmisen irrallisuudesta on osoittautunut valheelliseksi. Tarinamme on kääntynyt itseämme vastaan. On siis korkea aika kuvitella toisenlaisia tarinoita. Tarinoita ihmisen elämän yhteenkuuluvuudesta koko elonyhteisön kanssa. Todellisuudesta, jossa elämme maailmaa varten ja rakennamme tulevaisuutta yhden – emmekä neljän (esim. WWF 2019) – planeetan rajoissa.

Olen tässä puheessa luonut katsauksen omaan tutkijanmatkaani ja peilannut sitä kautta myös laajemman musiikkikasvatuksen kentän vaiheita. Olen erityisesti pyrkinyt hahmottelemaan, millaisten narratiivien varassa alamme on ymmärrystään rakentanut. Vaikka sekä musiikkikasvatuksen tutkimuksen että 65-vuotiaan Sibelius-Akatemian musiikinopettajakoulutuksen tähänastinen matka on monin osin inspiroiva ja juhlinnan arvoinen, olen nostanut esiin myös oman alani hitauden tarttua aikamme kohtalonkysymykseen, globaaliin kestävyyskriisiin. Tilannetta ei helpota se, että kaikki muutkin ovat auttamattomasti myöhässä.

Olemme tottuneet ajatukseen oikeudenmukaisuuden vähittäisestä toteutumisesta; siitä, että vaikka esimerkiksi sukupuolten välinen tasa-arvo kehittyi hitaasti ja ottaa välillä jopa takapakkia, jokainen pienikin askel vie meitä lopulta kohti toivottua päämäärää. Lämpenevän maan suhteen käytössämme ei kuitenkaan ole tällaista pikkuhiljaa etenevän ja ajoittain pysähtyvän prosessin etuoikeutta (ks. esim. Pelttari 2021). Ilmakehään kertyvän ja siellä säilyvän hiilidioksidin pitkän viipeen vuoksi jokainen hidasteluun tuhlatu päivä, kuukausi tai vuosi moninkertaistaa ongelmien kerrannaisvaikutuksia ja nopeuttaa matkaamme kohti “ilmastohelvetiä”, YK:n pääsihteeri António Guterreksen termiä käyttäkseni.

Haluun silti – ja juuri siitä syystä – päättää tämän luennon puhumalla toivosta ja toivon ilmapiiriin ylläpitämisestä musiikkikasvatuksen keskeisenä tehtävänä.

Musiikkikasvatuksessa on kyse paitsi musiikin opettamisesta, myös (ja väittäisin, ennen kaikkea) sellaisesta eettisestä käytännöstä, tai praxiksesta, jossa sekä kasvattaja että kasvatettava suuntautuvat yhdessä maailmaan ja sen muutokseen. Kasvatus on siis vahvasti tulevaisuuteen kurottavaa toimintaa. (Freire 2005; Suoranta 2005.)

Kriisien ja väkivallan kyllästävässä maailmassa tulevaisuutta muokataan kahden voiman – pelon ja toivon – välisessä tilassa: yhtäältä on tunnistettava epäoikeudenmukaisuuden ilmentymät; tehtävä, jota olen tässäkin puheessa osittain suorittanut. Elämää uhkaavien kriisien aiheuttama pelko on hyödyllistä siinä määrin kuin se auttaa meitä ottamaan uhkat todesta. Toisaalta on opittava määrittämään ja nimeämään todellisuus *uusilla* tavoin, kuten edesmennyt brasilialainen kasvattaja, filosofi ja aktivisti Paulo Freire korostaa (Freire 1999). Tällainen kasvatuksen utooppisen tehtävän ydin on siinä, että tulevaisuus ei ole lukkoon

lyöty, vaan avoin. Toivo tuo siis kasvatukseen profetallisen ulottuvuuden: mikäli kykenemme kuvittelemaan erilaisen tulevaisuuden, löydämme myös tavat rakentaa sen. Vaikka toivo yksin ei voi muuttaa maailmaa, ilman toivoa olisi mahdoton tehdä mitään, Freire muistuttaa. Toivo luo mahdollisuuksien horisontin: tällainen maailma *voisi* olla.

Toivottomuus on taas ihmisen (ja näin ollen myös kasvatuksen) pahin vihollinen, sillä se asettaa meidät alttiiksi kyynisyydelle. Alamme uskoa, ettei mikään voi muuttua, ettei vaihtoehtoja ole, ettei minun valinnoillani ole vaikutusta eikä elämälläni merkitystä. Miksi edes yrittää? Kyynisyys ja omaan (tai maamme) pienuuteen vetoaminen synnyttää fatalismia, joka on helppo tarttumapinta ylikulutukselle ja yhteiskunnalliselle passiivisuudelle. Tulevaisuuden näkymien murentuessa veto radikaaleihin liikkeisiin kasvaa ja yhteiskunnista voi tulla entistä levottomampia, kuten professori Anu Kantola (2022) muistutti tällä viikolla Helsingin Sanomissa.

Viheliäisten kriisien maailmassa kasvatuksen tehtävä oppilaiden moraalisen toimijuuden ja aktiivisen kansalaisuuden tukemisessa korostuu. Väitänkin, että toivon ylläpitäminen on *kollektiivinen vastuamme* ja toivon ilmapiirin vaaliminen yksi musiikkikasvatuksen merkittävimmistä tehtävistä. Tähän meillä on käytettävissämme myös sängen rohkaiseva keinovalikoima, tarjoavathan musiikki ja muut taiteet vertaansa vailla olevia mahdollisuuksia kuvittelu-kyvyn, kiinnittymisen, yhteenkuuluvuuden ja huolenpidon kasvulle (esim. Foster 2022).

Musiikki- ja taidekasvatus tarjoaa luontevan ympäristön mielikuvituksen ja luovuuden kehittymiselle, jota tarvitsemme voidaksemme kuvitella toisenlaisia tulevaisuuksia ja vaihtoehtoisia olemisen tapoja. Pohjimmiltaanhan esimerkiksi säveltämisessä on kyse maailman tutkimisesta ja kuvittelusta (Ojala & Väkevä 2013; Partti & Ahola 2016). Säveltäminen tai improvisaatio ei tarjoa valmiita tai ”oikeita” vastauksia, vaan vaatii tekijältään taitoa yhdistellä ja luoda uusia ideoita sekä uudenlaisia tapoja ajatella, ymmärtää ja toimia. Tällainen luova ajattelu harjaannuttaa kykyä kuvitella sellaista, mitä ei vielä ole ja suunnata toimintaa kohti tulevaisuutta (ks. Foster, Salonen & Keto 2019).

Musiikki tarjoaa rakennusaineita myös sosiaalisen kiinnittymisen prosesseihin, kuten aiemmin kuvasin. Yhteyden ja yhteenkuuluvuuden kannalta erityisen merkityksellistä on musiikin kokonaisvaltaisuus. Musisointitilanteissa olemme läsnä, aistimme ja olemme vuorovaikutuksessa koko kehollamme (Bowman & Powell 2007; Juntunen 2017). Pyrimme synkronoimaan oman toimintamme yhteiseen sykkeeseen ja mukauttamaan oman liikkeemme, äänemme ja toimintamme toisten liikkeeseen, ääneen ja toimintaan. Musiikki siis mahdollistaa fyysisten aistimusten kautta tapahtuvan kokemuksen yhteenkuuluvuudesta ja osallisuudesta.

Yhteenkuuluvuuden ja hyvän vuorovaikutuksen kannalta olennaista on kyky asettaa itsensä toisen asemaan – oli tuo toinen sitten toinen ihminen tai ei-inhimillinen olento. Tällainen empaattinen asenne tarkoittaa sitä, että katselemme maailmaa toisen näkökulmasta; tunnistamme, että oma näkökulmamme ei ole ainoa mahdollinen tai ainoa oikea (esim. Pulkki 2021). Tuomme hiljattain julkaistussa tutkimuksessamme Marja-Leena Juntusen kanssa (Juntunen & Partti 2022) esiin taidekasvatuksen mahdollisuuksia yhtäältä toisen kokemusmaailman kohtaamisessa ja toisaalta omien asenteiden ja arvojen käsittelyssä. Tulokintamme mukaan eettisen vastuun tarkastelu kehollisen osallistumisen kautta voi vaikuttaa ihmiseen laajemmin kuin esimerkiksi pelkkä taloudellisiin, poliittisiin ja ekologisiin faktoihin perehtyminen.

Kasvatusteoreetikko Gert Biestan (2017, 67) mukaan taiteellinen toiminta on itsessään tutkimusmatka siihen, mitä maailmassa oleminen tarkoittaa. Olipa kyseessä sitten yhteismusisointi, säveltäminen tai improvisaatio, musiikillinen toiminta on lähtökohtaisesti vuorovaikutteista leikkiä. Ja kuten filosofi Martha Nussbaum (2010) muistuttaa, leikin kautta tullemme tietoiseksi muista ja muiden tarpeista, kuvittelemme miltä maailma mahtaa näyttää muiden näkökulmasta ja harjoitteleme omien tarpeidemme ja tunteidemme yhteensovit-

tamista muiden tarpeisiin ja tunteisiin. Englannin kielen soittamiseen viittaava sana *play* kuvaakin loistavasti musiikin mahdollisuuksia tällaisen “leikillisen tilan” (*play space*, Nussbaum 2010) rakentumisesta musiikillisessa toiminnassa. Musiikillisen leikin kautta myös aikuisella on mahdollisuus tehdä matkaa irrallisuudesta kohti yhteyttä.

Mistä on hyvä tulevaisuus tehty, ja mikä on musiikkikasvatuksen ja musiikinopettajankoulutuksen rooli siinä?

Väitöskirjani loppupuolella päädyin pohtimaan muutosta ja tulevaisuutta. Mitä maailman muutos oikeastaan tarkoittaa, ja mikä on musiikkikasvatuksen suhde muutokseen? Pohdiskelin, että vaikka maailma on toki aina ollut muutoksessa, globalisaation prosessit ovat ikään kuin kiihdyttäneet ja tiivistäneet muutosten seuraamuksia. Yhtäällä tapahtuva keikahdus heilauttaa tasapainoa myös toisaalla. Toteamus on edelleen paikkansapitävä, joskin vielä paljon kouriintuntuvammalla tavalla kuin vuosikymmen sitten osasin ajatella. Seisomme murroskohdassa, jota on kuvattu termillä “kaikenmuutos” (esim. Pelttari 2021). Käynnissä on paitsi ilmastonmuutos, myös yhteiskunnan ja sen taloudellisten ja poliittisten järjestelmien syväkenteisiin ulottuva ravistelu. Tämä haastaa sekä koulun musiikinopetuksen että musiikinopettajankoulutuksen, jossa tehtävämme on antaa uudelle sukupolvelle eväitä meille itsellemme tuntematonta maailmaa varten.

BIOS-tutkimusyksikkö on tarkastellut maamme mahdollisuuksia välttää ekologisten kriisien pahimmat seuraukset ja kohentaa yhteiskunnan demokraattisia käytäntöjä, kansalaisten hyvinvointia ja kulttuurista rikkautta. BIOSin esittämä näkemys *ekologisesta jälleenrakennuksesta* kutsuu yhteen kaikki yhteiskunnan alat. Ekologinen jälleenrakennus on sekä tavoite että toimintaa ohjaava kehys, joka huomioi niin luonnontieteen asettamat reunaehdot kuin yhteiskunnalliset mahdollisuudet ja kulttuurin voimavarat. Keskeistä ekologisen jälleenrakennuksen kannalta on siis visio siitä, miltä hyvä elämä voi näyttää, kun se ei perustu ihmisten riistolle, luonnonresurssien liikkäytölle tai muille väkivallan muodoille. (BIOS 2022.)

Kuten olen tässä puheessani esittänyt, musiikkikasvatuksessa tällainen visiotyö edellyttää alan sisäisten arvojen ja toimintaa ohjaavien narratiivien kriittistä tarkastelua sekä sosiaalisesti tai ekologisesti kestävämmien toimintatapojen muuttamista. Toisaalta musiikki ja taide voi olla mahdollistamassa uudenlaisia näkymiä tulevaisuudesta tuomalla valoon ja tulkitsemalla kulttuurissamme piileviä arvoja, merkityksiä ja kuvitelmia (Nussbaum 2010). Taidekasvatuksessa näiden maailmasuhteeseen liittyvien pohdintojen ja tunteiden käsittely voi tapahtua sellaisilla affektiivisilla, esteettisillä ja aistisilla tavoilla, ”joiden järkiperäinen tavoittaminen ja sanallistaminen voi olla hankalaa”, kuten Raisa Foster kollegoineen (Foster, Salonen & Sutela 2022, 125; ks. myös Hall, Horgan & Murphy 2019) muistuttaa.

Vähäinen ei ole myöskään musiikin merkitys vastavoimana irrallisuudelle ja yhteiskuntia halvaannuttavalle kyynisyydelle. Musiikin parantava voima ei rajoitu vain yksilön hyvinvointiin, vaan tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia rauhan ja sovinnon rakentamiseksi ja huolenpidon piirin laajentamiseksi koko planeetan kokoiseksi. Musiikin voimasta solidaarisuuden ja toivon ylläpitämisessä toimii koskettavana esimerkkinä juuri nyt ympäri maailmaa esiintyvät ukrainalaisuusikot. Materiaalisten olosuhteiden muuttuessa taide puolestaan tarjoaa vaihtoehtoja kulutuskulttuurille ja avaa mahdollisuuksia uudenlaisten olemisen tapojen löytämiseen.

Vaikka moni asia on muuttunut musiikinopettajankoulutuksen 65-vuotisella taipaleella, musiikkikasvatuksen perustehtävä on edelleen sama: tukea “oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan”, kuten Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (POPS 2014, 13) asia ilmaistaan. Musiikkikasvatus voi olla avainasemassa sellaisen ekososiaalisen sivistystehtävän toteuttamisessa, joka tukee niin oppilaiden kuin opettajankoulutettavien halua elää dialogisaa maailman kanssa.

Tulevien vuosien innostavana haasteenamme onkin löytää yhä uusia ja konkreettisia tapoja ja tiloja osallistua ekologiseen jälleenrakennukseen kunnioittaen sekä ihmisarvon loukkaamattomuutta että ekosysteemien monimuotoisuutta. Tällainen, *vastuullista maailmasuhdetta* (Salonen & Rouhiainen 2015) vaaliva musiikkikasvatus luo perustan sille, että hyvä tulevaisuus on mahdollinen myös seuraaville sukupolville. ■

Lähteet

Biesta, G. 2017. Letting art teach. Art education 'after' Joseph Beuys. ArtEZ Press.

BIOS. 2022. Ekologinen jälleenrakennus. Saatavana: <https://eko.bios.fi/> (luettu 9.11.2022).

Bowman, W. & Powell, K. 2007. The body in a state of music. Teoksessa L. Bresler (toim.) International handbook of research in arts education, Part 2. Springer, 1087–1106.

Folkestad, G. 2002. National identity and music. Teoksessa R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (toim.) Musical Identities. Oxford University Press, 151–162.

Folkestad, G. 2017. Post-national identities in music: acting in a global intertextual musical arena. Teoksessa R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (toim.) Handbook of Musical Identities. Oxford University Press, 122–136.

Foster, R. 2022. Taide pelastaa maailman – vastavoimia kestäättömälle elämäntavalle. AMK-lehti/UAS Journal 3/2022. Saatavana: <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022101161597> (luettu 7.11.2022).

Foster, R., Salonen, A. O. & Keto, S. 2019. Kestävyystietoinen elämänorientaatio pedagogisena päämääränä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere University Press, 121–143.

Foster, R., Salonen, A. O. & Sutela, K. 2022. Taidekasvatuksen ekososiaalinen kehys: Kohti kestävyystietoista elämänorientaatiota. Kasvatus 53, 2, 118–129. <https://doi.org/10.33348/kvt.115918>

Freire, P. 2005 [1970]. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. J. Kuorti, toim. T. Tomperi. Vastapaino.

Freire, P. 1999. Pedagogy of Hope. Continuum.

Hall, S. 1999. Identiteetti. Vastapaino

Hall, J. A., Horgan, T. G. & Murphy, N. A. 2019. Nonverbal communication. Annual review of psychology 70, 271–294.

Hargreaves, D.J., Miell, D. & MacDonald, R. 2002. What are musical identities, and why are they important? Teoksessa R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (toim.) Musical Identities. Oxford University Press, 1–20.

Hargreaves, D.J., MacDonald, R. & Miell, D. 2017. The changing identity of musical identities. Teoksessa R. MacDonald, D.J. Hargreaves & D. Miell (toim.) Handbook of Musical Identities. Oxford University Press, 3–26.

Heikkinen, L. T. & Huttunen, R. 2003. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Kansanvalistusseura, 163–183.

IPCC 2018. The Intergovernmental Panel on Climate Change. 2018. SR15 Global warming of 1,5 C. Saatavana: <https://www.ipcc.ch/sr15/> (haettu 1.11.2022).

Juntunen, M-L. 2017. Embodiment in music teaching and learning. *Musiikkikasvatus* 20, 1, 117–126.

Juntunen, M-L. & Partti, H. 2022. Towards transformative global citizenship through interdisciplinary arts education. *International Journal of Education & the Arts* 22, 13. <http://doi.org/10.26209/ijea23n13>

Juntunen, M-L. & Partti, H. (toim.). *Painossa. Musiikkikasvatus muutoksessa. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, DocMus Research Publications.*

Kallio, A. & Partti, H. 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. http://act.maydaygroup.org/articles/KallioPartti12_3.pdf

Kantola, A. Putoamisen pelko radikalisoit, ja vastuu toivosta on meillä kaikilla [kolumni Helsingin Sanomissa 8.11.2022]. Saatavana <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000009184084.html> (haettu 8.11.2022).

Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 42. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5531-82-4>

Nussbaum, M. 2010. *Not for profit: Why democracy needs the humanities.* Princeton University Press.

Ojala, J. & Väkevä, L. 2013. Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen.* Opetushallitus, 10–22.

Pajamo, R. 1976. Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843–1881. Suomen musiikkitieteellinen seura. *Acta musicologica fennica* 7.

Partti, H. 2012. Learning from cosmopolitan digital natives: Identity, musicianship, and changing values in (in) formal music communities. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 50. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5959-33-8>

Partti, H. & Ahola, A. 2016. Säveltäjyyden jäljillä. Musiikintekijät tulevaisuuden koulussa. Sibelius-Akatemia. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-057-0>

Partti, H. 2021. Yhdenvertaisesti säveltäen – tutkimus alkaa siitä, mihin itse hanke päättyy [blogikirjoitus]. Saatavana: <https://composers.fi/yhdenvertaisesti-saveltaen-tutkimus-alkaa-siita-mihin-itse-hanke-paatty/>

Partti, H. 2022. Alleviating gender inequality in and through music composition studies. Esitelmä Nordic Network for Research in Music Education (NNRME) -konferenssissa 6.4.2022.

Pelttari, M. 2021. *Lämpenevä maa – ilmastolukutaidon käsikirja.* Vastapaino.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Pulkki, J. 2021. Ekososiaalinen hyve-etiikka. *Aikuiskasvatus* 41, 2, 102–112. <https://doi.org/10.33336/aik.109320>

Ramnarine, T. K. 2003. *Ilmatar's inspirations: Nationalism, globalization, and the changing soundscapes of Finnish folk music.* University of Chicago Press.

Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen Musiikkikasvatusseura FiSME, 221–231.

Salonen, A. 2022. Väkivallan monet kasvot [Opettaja-lehden kolumni 11.8.2022]. Saatavana: <https://www.opettaja.fi/kolumnit-ja-pakinat/arto-o-salonen-vakivallan-monet-kasvot/> (haettu 1.11.2022).

Salonen, A. & Rouhinen, S. 2015. Vastuullinen maailmasuhde – tulevaisuuden toivoa säilyttävän kulttuurievoluution suunnannäyttäjät. Tiedepolitiikka 3, 40, 7–16.

Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Gaudeamus.

Tarrant, M., North, A. C. & Hargreaves, D. J. 2002. Youth identity and music. Teoksessa R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (toim.) Musical Identities. Oxford University Press, 134–150.

Timonen, T. & Kastinen, A. Painossa. Kansansoittajat ja -laulajat kulttuurisesti kestävä ja kasvatuksellisen musiikin opetuksen suunnannäyttäjinä. Teoksessa M-L. Juntunen & H. Partti (toim.) Musiikkikasvatus muutoksessa. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, DocMus Research Publications.

WWF. 2019. Suomalaiset ovat kuluttaneet osansa maapallon luonnonvaroista tänään [mediatiedote 5.4.2019]. Saatavana: <https://wwf.fi/tiedotteet/2019/04/suomalaiset-ovat-kuluttaneet-osansa-maapallon-luonnonvaroista-tanaan/> (haettu 22.11.2022).

Digitaaliset työkalut musiikkikasvatuksessa - maisteriopiskelijoiden intensiiviviikko Bergenissä

Lokakuussa 2022 Sibeliuksen Akatemian musiikkikasvatuksen maisteriopiskelijat Sofia Keto-Tokoi, Tiina Kokkonen ja Suvi Tolvanen matkustivat yhdessä professori Marja-Leena Juntusen kanssa Norjan Bergeniin, jossa järjestettiin pohjoismaisen *Nordic Network of Music Education* (NNME) -verkoston musiikkikasvatuksen maisteriopiskelijoille suunnattu intensiiviviikko. Tapahtumaan osallistui opiskelijoita, opettajia ja professoreita ympäri Pohjois- ja Baltian maita. Osallistujia oli Norjasta, Ruotsista, Suomesta, Tanskasta, Islannista ja Färsaarista sekä Virosta ja Liettuasta.

Intensiiviviikko antoi mahdollisuuden tutustua musiikkikasvatuksen asiantuntijayhteisöön ja päästä osaksi alan verkostoa. Osallistujamaiden yliopistojen professorien ja tutkijakoulutettavien esitelmät sekä paneelikeskustelu tarjosivat kiinnostavia näkökulmia musiikkikasvatuksen ajankohtaisiin aiheisiin Pohjoismaissa ja maailmalla.

Intensiiviviikon teemana oli *Digitaalisten työkalujen haasteet musiikkikasvatuksessa*. Keynote-luennossaan Sibeliuksen Akatemian musiikkikasvatuksen bändisoiton lehtori ja tohtorikoulutettava Mikko Seppänen perehdytti osallistujia teknologian mahdollisuuksiin luokkamusiisoinnin kontekstissa. Tämän lisäksi kuulumme esitelmät teknologian käytöstä musiikkikasvatuksen tutkimuksessa, sekä teknologian mahdollisuuksista osana arkista äänimaailmaa ja siihen syntyvää omistajuutta. Muita ajankohtaisia tutkimusaiheita olivat esimerkiksi laulun ja yhteismusiisoinnin merkitys maahanmuuttajaperheitä kotouttavassa toiminnassa.

Opintomatka tarjosi meille opiskelijoille ainutlaatuisen tilaisuuden tarkastella alamme ajankohtaisia ilmiöitä ja saada arvokkaita uusia näkökulmia maisterintutkimiamme varten. Kukin kurssilla mukana ollut opiskelija piti esitelmän omasta tutkielmastaan ja sai kommentteja ja palautetta läsnäolleilta professoreilta sekä muiden maiden opiskelijakollegoilta. Maisterintutkielmiamme aiheina ovat *Taiteidenvälinen pedagogikka ekososiaalisen sivistyksen edistäjänä* (Keto-Tokoi), *Musiikin käyttö vieraan kielen opetuksessa* (Kokkonen) ja *Kasvun ajattelutapa laulunopetuksessa* (Tolvanen). Tiiviin ja informatiivisen esitelmän laatiminen uudelle yleisölle englanniksi oli yllättävän vaativaa, mutta toimi loistavana välietappina tutkielman kirjoitusprosessissa. Pääsimme ikään kuin tuulettamaan tutkielmiamme, minkä ansiosta omat suunnitelmamme kirkastuivat ja jäsenyivät. Omaan ja toisten töihin perehtyminen vuonomaaisemissa ja hyvässä seurassa antoi uudenlaista motivaatiota tutkielmien työstämiseen.

Intensiivisen viikon koulutuksellinen sisältö ulottui myös käytäntöön. Harjoittelimme yhdessä Soundpainting-työskentelyn periaatteita sekä Music Talks -projektin musiikillisia improvisointi- ja ryhmäytymisharjoituksia. Pääsimme myös tutustumaan bergeniiläisen isäntäkorkeakoulun (Länsi-Norjan Ammattikorkeakoulu) opiskelijoiden teknologiaalainaanmoon ja virtuaaliseen oppimisympäristöön, joissa tulivat tutuiksi niin AR-lasit kuin lapsille suunnatut koodauspelit.

Opintomatkan parhaita puolia olivat virallisen ohjelman lisäksi opiskelijakollegoiden seura ja hyvin järjestetty vapaa-ajan ohjelma. Viikon aikana kiipesimme läheisille vuorille, vierailimme Grieg-museossa Trolldhaugenissa, kuuntelimme konsertteja ja tanssimme ruotsalaista polskaa ketjussa sekä romanialaisia kansantansseja. Viimeisen illan *open mic* -sessios-

sa kukin osallistujaryhmä esitti musiikillisen tervehdyksen kotimaastaan. Me ilahduttimme uusia ystäviämme Ultra Bran kappaleella *Sinä lähdit pois*.

Viikko oli arvokas kokemus ja tarjosi uusia näkökulmia, tuttavuuksia ja yhteisöllisyyden kokemuksia. Tämänkaltaiset mahdollisuudet opiskeluaikana synnyttävät parhaimmillaan elämänmittaisia kansainvälisiä verkostoja ja ystävyysyksiä. Esimerkiksi yksi opiskelijoistamme jatkoi myöhemmin keskusteluita maisterintutkielmista ja oppi uusia pelimannisävelmiä Ruotsissa uuden NNME-ystävänsä luona vieraillessaan. Intensiivikurssille osallistuminen tarjosi meille opiskelijoille mahdollisuuden kokea olevamme osa pohjoismaista musiikkikasvatuksen asiantuntijaverkostoa, mikä kantaa ammatti-identiteettiämme pitkään opintojemme jälkeen. ■

Kantele kotona – Oulun ja Jokohaman yliopistojen musiikkikasvatuksen koulutusohjelmien yhteistyön alkutahdit siltaa rakentamassa

Oulun ja Jokohaman yliopistojen musiikkikasvatuksen koulutusohjelmat ovat aloittaneet yhteistyön, joka on herättänyt ajatuksia suomalaisen ja japanilaisen musiikkikasvatuksen ja musiikinopettajan koulutuksen yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista. Opetussuunnitelmien erilaisuus ei kuitenkaan estä keskinäistä vuorovaikutusta ja osaamisen jakamista, vaan tuo esille molempien musiikkikasvatusjärjestelmien vahvuudet ja kansainvälisen yhteistyön painopisteet.

Maaliskuussa 2022 Jokohaman yliopiston musiikkikasvatuksen professori Masafumi Ogawa vieraili Oulussa. Vierailun aikana luotiin laaja-alaisemman opetuksellisen ja tutkimuksellisen yhteistyön suuntaviivoja. Lokakuussa 2022 matkustimme – Nina Jokela, Katja Sutela, Jussi Jaako ja Pietu Halonen – vastavierailulle Jokohaman yliopistoon. Seurasimme opetusta niin peruskoulussa kuin yliopistotasolla. Lisäksi saimme mahdollisuuden opettaa musiikkikasvatuksen opiskelijoita Jokohaman ja Tsurun yliopistoissa sekä esitellä tiedekunnan henkilökunnalle järjestetyssä symposiumissa suomalaista koulutusjärjestelmää. Jokohamaan suuntautuneen vierailumme, professori Ogawan japanilaista musiikkikasvatusta tarkastelevien artikkeleiden (Ogawa 1994, 2004, 2010, 2013) sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) pohjalta olemme tehneet seuraavia havaintoja suomalaisen ja japanilaisen musiikkikasvatuksen välisistä eroista ja yhtäläisyyksistä.

Suhtautuminen kansanmusiikkiin ja alkuperäiskansojen musiikkiin osana musiikkikasvatusta

Toisin kuin Suomessa Japanissa musiikkikasvatuksessa ei käytetä alkuperäiskansojen musiikkia opetuksen perustana. Vaikka japanilaista musiikkia on viime aikoina sisällytetty enemmän musiikin oppikirjoihin, japanilainen musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma keskittyy länsimaiseen taidemusiikkiin. Konkreettisenä esimerkkinä tästä oli kanteletta muistuttava japanilainen perinteinen koto-soitin, jonka näimme esillä ainoana kansansoittimena musiikkiluokassa. Soitinta ei hyödynnetty itse luokkamusiisoinnissa. Kuitenkin opetussuunnitelmassa koto- ja shakuhachi-huilumusiikki on pakollinen osa kuuntelukasvatusta (Ogawa 2010). Lisäksi opetussuunnitelma velvoittaa Japanin kansallishymnin Kimigayo opettamista kaikilla luokka-asteilla (Ogawa 2010; 2013). Suomessa kantele kuuluu edelleen osaksi peruskoulun musiikin opetusta. Sen avulla tuodaan esille sekä omaa kulttuurista perimäämme että mahdollistetaan matalan kynnyksen yhteismusiisointia. Lisäksi kansanmusiikkia ja -tanssia käytetään laajasti varsinkin osana alaluokkien musiikkikasvatusta (ks. esim. Pornaisien kunnan opetussuunnitelma POPS 2016).

Länsimaisen klassisen musiikin rooli osana peruskoulun ja yliopiston musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmaa

Japanilaisessa musiikkikasvatuksessa keskitytään pianon soittoon ja länsimaiseen klassiseen taidemusiikkiin. Oppilaat ovat taitavia laulajia, osaavat lukea nuoteista sekä harjoitella stemmoja itsenäisesti pianon säestyksellä. Oppilaista valitaan erityisen taitavaksi osoittautunut oppilas, joka saa toimia äänenavauksen ja stemmojen harjoittajana. Lisäksi hän toimii apuopettajana, jonka tehtävänä on seurata harjoittelua ja etsiä kehityskohteita oppilaiden suorituksesta. Koulujen kuorot osallistuvat erilaisiin kilpailuihin, joihin harjoitellaan systemaattisesti. Suomessa klassisen musiikin rooli osana musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmaa on vuosikymmenten aikana vähentynyt. Ohjelmistoon sisällytetään länsimaisen taidemusiikin lisäksi monipuolisesti muun muassa lastenmusiikkia, eri kulttuurien musiikkia, populaarimusiikkia ja kansanmusiikkia (POPS 2014, 264). Instrumenteista piano ja ylipäättään kosketinsoittimet ovat tärkeässä roolissa japanilaisessa musiikkikasvatuksessa. Vierailun aikana tämä kävi ilmi peruskoulussa kuin yliopistossa opetusta seurattessa. Peruskoulussa oppilaat soittivat melodikoilla, jotka lasten vanhempien tuli hankkia. Sekä peruskoulun että yliopiston musiikkiluokissa oli vähintään yksi (joissakin jopa neljä) Yamaha-flyygeeli. Pienempiä kosketinsoittimia oli myös esimerkiksi koulun kirjastossa.

Prosessi vai lopputulos?

Suomessa musiikin opetussuunnitelma (POPS 2014) painottaa toiminnallisuutta, kaikkien osallisuutta, oman musiikkisuhteen syntymistä ja musiikkilista prosessia osana musiikillisten taitojen kehittymistä. Konkreettisesti tämä näkyy siinä, että usein oppitunnilla ensin toimitaan, jonka jälkeen sanoitetaan kokemusta ja musiikkiin liittyviä käsitteitä. Usein nämä vaiheet ovat myös kietoutuneet toisiinsa. Musiikillinen ohjelmisto on opettajan itsensä valittavissa, ja usein se pohjautuu suhteellisen yksinkertaiseen materiaaliin, jota on helppo eriyttää. Japanissa järjestys oli havaintojemme mukaan toisenlainen: opettaja puhui päivän teemasta opiskelijoiden kuunnellessa. Tämän jälkeen siirryttiin musiikilliseen toimintaan. Yliopiston musiikkikasvatuksen opinnoissa tämä ilmeni esimerkiksi kupin kanssa tehtävänä rytmiharjoituksena (cup song). Musisoinnin jälkeen - ainakin yliopistokontekstissa - opiskelijoilta odotettiin henkilökohtaista reflektiota koetusta ja opitusta. Tätä toki tehdään myös Suomessa, mutta meidän havaintojemme mukaan painotus yksittäisen opiskelijan kykyyn antaa palautetta oli Japanissa suurempi.

Vapauden ja vastuun välinen ristiriita

Japanissa musiikinopettajan opetus on sidottu kansalliseen opetussuunnitelmaan. Jos opettaja syystä tai toisesta haluaa poiketa opetussuunnitelmasta, opettajan on pyydettävä lupa koulun rehtorilta. Suomessa opettajan oma persoona ja vahvuudet voivat näkyä pedagogisten toimintamallien valinnoissa. Suomalaiselle musiikkikasvattajalle japanilainen lähestymistapa opetussuunnitelmaan tuntuu hieman ahtaalta. Toisaalta sen systemaattinen toteuttaminen tuottaa erinomaista tulosta erityisesti oppilaiden äänenkäytön ja kuorolaulun näkökulmasta. Suomessa musiikkikasvatuksen opetussuunnitelman laaja-alaisuus mahdollistaa oppilaiden perehtymisen maailman eri musiikkityyleihin yhdessä soittaen ja laulaen. On haastavaa pohtia, mikä olisi kaiken kattava ja mielekäs lähestymistapa musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmaan sekä Japanissa että Suomessa ja jopa globaalisti. Mikä on vastuun ja vapauden tarkoituksenmukaisin suhde?

Yhteiset haasteet ja mahdollisuudet

Kahden maan musiikkikasvatuksen opetussuunnitelman ja opetusta ohjaavien ideaalien tarkastelu on ollut mielenkiintoista ja opettavaista. Eroavaisuuksista huolimatta suomalaista ja japanilaista yliopistossa toimivaa opettajaa huolettavat monet samat asiat, jotka paljastuvat vasta pintaa raaputtamalla. Eräs tällainen asia on luokanopettajien musiikkikasvatuksellisen osaamisen taso. Ogawa (2010) on esittänyt kritiikkiä japanilaista musiikinopettajakoulutusta kohtaan juuri tästä näkökulmasta. Hänen mukaansa peruskoulussa musiikkia opettavat luokanopettajat eivät ole riittävän koulutettuja työhönsä. Tämä ongelma on havaittu myös Suomessa. Vuonna 2019 ilmestyneessä väitöskirjassaan Henna Suomi nosti esiin luokanopettajien puutteellisen kompetenssin opettaa musiikkia peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta. Tämä tarkoittaa sitä, että musiikin oppimiselle herkäät ikäkaudet menetetään, jos opettajalla ei ole pätevyyttä opettaa ja motivoida oppilaita.

Ogawa (2004, 140–141) on nostonut esiin kurinpito-ongelmien lisääntymisen myös Japanin kouluissa, jolloin opettajan pedagogisten ja ryhmänhallintataitojen rooli korostuu entisestään. Tämä heijastuu musiikkikasvatuksen koulutusohjelmien pedagogisten opintojen ja opetusharjoittelun rooliin osana opettajan ammattitaitoa.

Näiden yhteisten haasteiden selättämiseksi Oulun ja Jokohaman yliopistojen musiikkikasvatuksen koulutusohjelmien yhteistyö tulee jatkumaan opettajavierailujen, opiskelijavaihdon ja tutkimuksen merkeissä. ■

Lähteet

Ogawa, M. 1994. Japanese traditional music and school music education. *Philosophy of Music Education Review* 2, 1, 25–36.

Ogawa, M. 2004. Music teacher education in Japan – structure, problems, and perspectives. *Philosophy of Music Education Review* 12, 2, 139–153.

Ogawa, M. 2010. Japan: Music as a tool for moral education? Teoksessa G. Cox & R. Stevens (toim.) *The origins and foundations of music education: Cross-cultural historical studies of music in compulsory schooling*. London: Bloomsbury Academic, 205–220.

Ogawa, M. 2013. Dreaming, becoming, and being a music teacher in Japan: An Insider's view of the relationship between a music teacher's career path and education policy. *Arts Education Policy Review* 114, 3, 149–156. <https://doi.org/10.1080/10632913.2013.803427>

POPS 2014. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

POPS 2016. <https://peda.net/pornainen/ops-2016/ops-1.8.2021/ol2/13-luonnos/1ov1/13-4-8-musiikki>

Suomi, H. 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. *JYU Dissertations* 83. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63739>

Info

Ohjeita kirjoittajille

Käsikirjoitukset

Musiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytäntöön liittyviä artikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja, ajankohtaisiin tapahtumiin ja asioihin liittyviä kirjoituksia, kirjallisuusarvioiteja ja väitöselectioita. Lehden toimitukselle voi lähettää kirjoituksia joko suomeksi, ruotsiksi tai englanniksi. Kirjoitusten tulee olla sellaisia, joita ei ole lähetetty muualla julkaistavaksi. Käsikirjoitukset arvioidaan lehden toimituskunnassa, joka käyttää tieteellisten artikkeleiden osalta vertaisarviointimenetelmää.

Suomenkielisiin teksteihin tulee liittää enintään 200 sanan englanninkielinen tiivistelmä (Summary tai Abstract), muunkielisiin vastaavan mittainen suomenkielinen tiivistelmä. Käsikirjoitukset lähetetään toimitukselle sähköpostin liitetiedostona. Käsikirjoituksissa käytetään kasvatusalalla vakiintunutta merkintätapaa eli tekstinsisäisiä viitteitä (esim. Soini 2001, 9). Myös lähdeviitteissä käytetään vastaavaa merkintätapaa. Suositeltava lähdejulkaisujen maksimimäärä on n. 20 kpl.

Kirjoittaja(t) luovuttaa (luovuttavat) Taideyliopiston Sibelius-Akatemialle oikeuden julkaista teksti Musiikkikasvatus-lehden käytänteiden mukaisen arviointiprosessin edellyttämien korjausten ja toimituksellisen työn jälkeen painetussa muodossa sekä sähköisesti painettuna että sähköisessä muodossa. Kirjoittaja(t) luovuttaa (luovuttavat) samalla myös tekstien rajoitetut levitysoikeudet tieteellisten julkaisujen kansallisiin ja kansainvälisiin lisensoituihin tietokantapalveluihin tai kustantamoihin (esim. Ebsco, Rilm). Näin siirtyvästä julkaisuoikeudesta ei suoriteta tekijälle (tekijöille) rahallista korvausta. Kirjoittajalle (kirjoittajille) jää tekstiinsä omistus- ja käyttöoikeus, jonka käyttöä tämä rinnakkaisen käyttöoikeuden luovutus ei rajoita. Kirjoittaja(t) vastaa(vat) siitä, että teksti (mukaan lukien kuvat) ei loukkaa kolmannen osapuolen tekijänoikeutta.

Esimerkkejä lähdeviitteiden merkitsemisestä | Examples of quotes

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY.

Richardson, L. 1994. Writing as a method of inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. London: Sage, 516–529.

Soini, T. 2001. Aktiivinen transfer koulutuksen tavoitteena. *Psykologia* 36, 1-2, 9-17.

Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A. Tutkielmia ja raportteja 17.

Kirjoittajan yhteystiedot

Kirjoittajaa pyydetään kertomaan yhteystietonsa (nimi, oppiarvo / virka-asema, osoite ja sähköposti) toimitukselle.

Muuta

Lehti ei maksa kirjoituspalkkioita. Artikkeleiden ja katsausten kirjoittajat saavat kaksi kappaletta kyseisen lehden numeroa ja muut kirjoittajat yhden lehden. ■

Instructions to contributors

The Finnish Journal of Music Education publishes articles and reviews on the research and practice of music education. The Editorial Board will consider manuscripts written in the following languages: Finnish, English or Swedish. Articles written in a language other than English must include an English summary of maximum length 200 words. The journal uses in-text references. The ethical code of FJME does not allow consideration of any articles already published or submitted for publication in other journals or books. Publishing decisions on manuscripts are made by the Editorial Board of FJME. The articles are blind-reviewed by researchers with relevant topical or methodological expertise.

Please submit your text to the editor(s) by e-mail as an attachment. Further information about submitting contributions is available from the Managing Editor.

The author or authors transfer publishing rights to the Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki. The Sibelius Academy then has the right to publish the text in printed form and in digital form. Prior to publication, the text must undergo editing as required by the established assessment process for FJME. The University of the Arts Helsinki has the right to transfer limited distribution rights to licensed national and international databases or publishing companies for academic publications (for example, Ebsco, Rilm). This transferred right of publication will not entitle the author(s) to monetary compensation. The author(s) will retain the proprietary rights and the right of use to the text, which will not be limited by the transfer of a parallel right of use. The author(s) warrant that the text (pictures included) does not infringe the copyright of a third party.

Contact information

Postal addresses, e-mail addresses and telephone numbers of the contributors should be enclosed.

Other remarks

The author of an article or review published in FJME will receive two copies of the issue. ■

Kirjoittajat | Contributors

Elmgren, Heidi

YTT, Vieraileva tutkija, CERADA, Taideyliopisto
heidi.elmgren@uniarts.fi, heidi.elmgren@utu.fi

Halonen, Pietu

Yliopisto-opettaja, KM, Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
pietu.halonen@oulu.fi

Holmberg, Ylva

Senior lecturer, PhD in pedagogy, Malmö University, Sweden
ylva.holmberg@mau.se

Huotilainen, Minna

Professori, Musiikin, mielen, kehon ja aivojen tutkimuksen huippuyksikkö sekä Kognitiivisen aivotutkimuksen yksikkö, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
minna.huotilainen@helsinki.fi

Jaako, Jussi

Yliopisto-opettaja, KM, Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
jussi.jaako@oulu.fi

Jokela, Nina

Yliopistonlehtori, KT, Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
nina.jokela@oulu.fi

Keto-Tokoi, Sofia

MuK, maisteriopiskelija, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia,
freelancer-tanssitaiteilija
sofia.keto-tokoi@uniarts.fi

Kokkonen, Tiina

MuM, HuK, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Helsingin yliopisto
tiina.kokkonen@uniarts.fi

Linnavalli, Tanja

Yliopistonlehtori, FT, Musiikin, mielen, kehon ja aivojen tutkimuksen huippuyksikkö sekä Kognitiivisen aivotutkimuksen yksikkö, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
tanja.linnavalli@helsinki.fi

Partti, Heidi

Musiikkikasvatuksen professori, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
heidi.partti@uniarts.fi

Ruokonen, Inkeri

Professori emerita, Opettajankoulutuslaitos, Turun yliopisto
inkeri.ruokonen@utu.fi

Sutela, Katja

Yliopistonlehtori, KT, Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto
katja.sutela@oulu.fi

Tervaniemi, Mari

Tutkimusjohtaja, Musiikin, mielen, kehon ja aivojen tutkimuksen huippuyksikkö sekä Kognitiivisen aivotutkimuksen yksikkö, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto
mari.tervaniemi@helsinki.fi

Timonen, Vilma

Kansanmusiikin lehtori, MuT, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
vilma.timonen@uniarts.fi

Tolvanen, Suvi

MuK, maisteriopiskelija, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
suvi.tolvanen@uniarts.fi

Tähti, Taru

MuT, Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin tohtorikoulu MuTri, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
taru.tahti@gmail.com

Zimmerman Nilsson, Marie-Helene

Associate Professor in Education, PhD in Music Education
Department of Social and Behavioural Studies, University West Trollhättan, Sweden
marie-helene.zimmerman-nilsson@hv.se

Toimituskunnan lausunnonantajat | Review readers of the editorial board

Randall Allsup

Columbia University, New York, U.S.A.

Philip Alperson

Temple University, U.S.A.

Elin Angelo

Norwegian University of Science and Technology

Eeva Anttila

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu | Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki

Päivi Arjas

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Cathy Benedict

The University of Western Ontario, Canada

Tiri Bergesen Schei

Western Norway University of Applied Sciences

Cara Bernard

University of Connecticut, U.S.A.

Cecilia Björk

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien | University of Music and Performing Arts Vienna

Pauline von Bonsdorff

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Ulla-Britta Broman-Kananen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Andrew Brown

Queensland Conservatorium Griffith University, Australia

Pamela Burnard

University of Cambridge, U.K.

Dave Camlin

Royal College of Music, U.K.

Timo Cantell

Helsingin kaupunki | City of Helsinki

Janet E. Cape

Westminster Choir College of Rider University, U.S.A.

Gemma Carey

Queensland Conservatorium Griffith University, Australia

Jason Chen

The Education University of Hong Kong

Mimi Chen

National University of Tainan, Taiwan

Jelena Davidova

University of Daugavpils, Latvia

Christopher Dye

Middle Tennessee State University

Petter Dyndahl

Hedmark University College, Norway

Ritva Engeström

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Marja Ervasti

Oulun yliopisto | University of Oulu

Cecilia Ferm Almqvist

Luleå University of Technology, Sweden

Maija Fredrikson

Oulun yliopisto | University of Oulu

Patrick Furu

Hanken Svenska Handelshögskolan | School of Economics

Claudia Gluschankof

Levinsky College of Education, Tel Aviv, Israel

Yosef Goldenberg

Jerusalem Academy of Music and Dance, Israel

Elizabeth Gould

University of Toronto, Canada

Ulla Hairo-Lax

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Christian Hakulinen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Liisamaija Hautsalo

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

David Gabriel Hebert

Western Norway University of Applied Sciences

Marja Heimonen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Lenita Hietanen

Lapin yliopisto

Airi Hirvonen

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Anna Houmann

Malmö Academy of Music, University of Lund, Sweden

Laura Huhtinen-Hildén

Metropolia ammattikorkeakoulu | Helsinki Metropolia University of Applied Sciences

Matti Huttunen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Eeva Kaisa Hyry

Oulun yliopisto | University of Oulu

Leena Hyvönen

Oulun yliopisto | University of Oulu

Eero Hämeenniemi

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Lotta Ilomäki

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Satu-Mari Jansson

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Geir Johansen

Norges Musikkhogskole | Norwegian Academy of Music

Tanja Johansson

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Maria Cecilia Jorquera Jaramillo

Departamento de Educación Artística, Facultad de Educación, Universidad de Sevilla, Spain

Marja-Leena Juntunen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Pirkko Juntunen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Antti Juvonen

Itä-Suomen yliopisto | University of Eastern Finland

Päivi Järviö

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Alexis Kallio

Queensland Conservatorium, Griffith University, Brisbane, Australia

Panos Kanellopoulos

University of Athens, Greece

Olli-Taavetti Kankkunen

Tampereen yliopisto | University of Tampere

Sidsel Karlsen

Norwegian Academy of Music, Oslo

Sari Karttunen

Kulttuuripolitiikan tutkimuksen edistämisyhdistys CUPORE | Society for Cultural Research in Finland

Eija Kauppinen

Opetushallitus | National Board of Education

Ailbhe Kenny

Mary Immaculate College, University of Limerick, Ireland

Alexandra Kertz-Welzel

Institut für Musikpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität, München | Munich, Germany

Mikko Ketovuori

Turun yliopisto | University of Turku

Nuppu Koivisto

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Erja Kosonen

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Anna Kuoppamäki

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Kari Kurkela

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Vesa Kurkela

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Tuire Kuusi

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Tuulikki Laes

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Roberta Lamb

Queen's University School of Music, Canada

Eleni Lapidaki

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Don Lebler

Queensland Conservatorium Griffith University, Australia

Kai Lehikoinen

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu | Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki

Kimmo Lehtonen

Turun yliopisto | University of Turku

Taru Leppänen

Turun yliopisto | University of Turku

Monica Lindgren

University of Gothenburg, Sweden

Guadalupe López-Íñiguez

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Jukka Louhivuori

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Otso Lähdeoja

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Charulatha Mani

Queensland Conservatorium Research Centre, Griffith University, Australia

Jan-Erik Mansikka

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Roger Mantie

University of Toronto, Canada

Markus Mantere

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Marie McCarthy

University of Michigan, U.S.A.

Susanna Mesikä

Metropolia AMK & Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Laura Miettinen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Yannis Miralis

European University Cyprus

Graça Mota

CIPEM, Porto Polytechnic Institute, Portugal

Sari Muhonen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Minna Muukkonen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Pentti Määttä

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Hanna Nikkanen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Ava Numminen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Albi Odendaal

School of Music, North-West University Potchefstroom, South Africa

Juha Ojala

Taideyliopisto | University of the Arts Helsinki

Mikko Ojanen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Alejandro Olarte

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Pirkko Paananen

Oulun yliopisto | University of Oulu

Reijo Pajamo

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Heidi Partti

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Aija Puurtinen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Leena Pääkkönen

Oulun yliopisto | University of Oulu

André de Quadros

Boston University, U.S.A.

Thomas A. Regelski

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Inga Rikandi

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Michael Rogers

University of Oregon, U.S.A.

Guillermo Rosabal-Coto

Escuela de Artes Musicales, Universidad de Costa Rica

Heikki Ruismäki

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Inkeri Ruokonen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Marja-Liisa Saarilammi

Korkeakoulujen arviointineuvosto | Higher Education Evaluation Council

Eva Sæther

Lund University, Malmö Academy of Music, Sweden

Miikka Salavuo

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Patrick Schmidt

The University of Western Ontario, Canada

Catherine Schmidt-Jones

Independent researcher

Tiina Selke

University of Tallinn, Estonia

Ryan Shaw

Michigan State University, U.S.A.

Eric Shieh

Metropolitan Expeditionary Learning School, New York, U.S.A.

Eeva Siljamäki

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Marissa Silverman

John C. Cali School of Music Montclair State University, U.S.A.

Sandra Stauffer

Arizona State University, U.S.A.

Henna Suomi

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Katja Sutela

Oulun yliopisto | University of Oulu

Johan Söderman

Malmö University, Sweden

Ketil Thorgersen

Stockholm University and University College of Music Education in Stockholm, SMI, Sweden

Juha Torvinen

Turun yliopisto | University of Turku

Danielle Treacy

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Serja Turunen

Itä-Suomen yliopisto | University of Eastern Finland

Olli Vartiainen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Lauri Väkevä

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Susanna Välimäki

Turun yliopisto | University of Turku

Peter Webster

University of Southern California, U.S.A.

Heidi Westerlund

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Maria Westvall

Rhythmic Music Conservatory, Copenhagen, Denmark

Richard David Williams

SOAS, University of London, U.K.

Ruth Wright

Western University, Canada

Khin Yee Lo

University of West London, U.K.

Katie Zhukov

Monash University, Melbourne, Australia

Toimitus | Editorial office

Päätoimittaja | Editor-in-chief

Heidi Westerlund, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Tämän numeron vastaava toimittaja | Managing editor of this issue

Marja Heimonen, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Osoite

Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto
PL 30, 00097 TAIDEYLIOPISTO

Address

Sibelius Academy, Faculty of Music Education, Jazz and Folk Music
P. O. Box 30, FI-00097 UNIARTS

Sähköposti | E-mail

fjme@uniarts.fi

Toimituskunta | Editorial Board

Cecilia Björk, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien |
University of Music and Performing Arts Vienna

Marja Heimonen, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Sidsel Karlsen, Norwegian Academy of Music, Oslo

Tuulikki Laes, Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura

Pirkko Paananen, Oulun yliopisto | University of Oulu

Suvi Saarikallio, Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Lauri Väkevä, Helsingin yliopisto | University of Helsinki

ARTIKKELIT | ARTICLES

Tanja Linnavalli, Mari Tervaniemi & Minna Huotilainen

Musiikki oppimisen tukena lapsuudessa – tutkimusesimerkkejä lisätyn matalan kynnyksen musiikkitoiminnan vaikutuksista

Marie-Helene Zimmerman Nilsson & Ylva Holmberg

Diskursiiva konstruktioner i förskollärarytbildningars kurslitteratur om music

Heidi Elmgren

Mitä opetussuunnitelmalta toivotaan?
Sidosryhmien näkemykset musiikin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksesta

Vilma Timonen

Yhteistoiminnallinen ammatillinen oppiminen musiikin korkea-asteen koulutuksen kehitystyön mahdollistajana