

Koulun musiikinopetuksen ja katsomuksen suhde 2020-luvun Suomessa

Tutkielma (kandidaatti)
30.4. 2020

Maija Ruusukallio
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Koulun musiikinopetuksen ja katsomuksen suhde 2020-luvun Suomessa	26
Tekijän nimi	Lukukausi
Maija Ruusukallio	kevät 2020
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä	
Tässä tutkimuksessa tarkastelen musiikinopetuksen ja katsomuksen suhdetta Suomessa. Kartoitan, miten tutkimuskirjallisuudessa on käsitelty koulun musiikinopetuksen suhdetta katsomukseen ja uskontoon. Perehdyn siihen, millaisia haasteita katsomukseen ja uskontoon liittyvät kysymykset asettavat musiikinopettajalle, ja miten opettaja voi vastata näihin haasteisiin. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat: 1) Miten tutkimuskirjallisuudessa on käsitelty koulun musiikinopetuksen suhdetta katsomukseen ja uskontoon? 2) Millaisia katsomukseen ja uskonnonvapauteen liittyviä haasteita musiikinopettaja kohtaa työssään, ja mitä nämä haasteet vaativat musiikinopettajalta? Tutkimukseni menetelmä on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä ovat koulun musiikinopetuksen ja katsomusten yhteinen historia, uskonnonvapaus, opettajan interkulttuurinen kompetenssi ja katsomustietoinen kasvatus. Katsomusten ja koulun musiikinopetuksen suhde on muuttunut historian kristillisestä perinteestä ja nyky-yhteiskunnan katsomuksellinen monimuotoisuus pyritään huomioimaan opetuksessa. Koulujen juhlatraditioon kuuluu taustaltaan uskonnollisia perinteitä, kuten virsiä, ja niiden sopivuudesta kaikille yhteisiin juhliin käydään keskustelua. Musiikintuntien ohjelmiston valinnassa tulee ottaa huomioon kulttuuriperinnön vaaliminen, minkä voi tulkita viittaavan esimerkiksi perinteisiin virsiin. Hengellisen musiikin sisällyttäminen opetukseen voi lisätä kulttuurin ja uskonnon ymmärrystä, mutta opetuksessa tulee huomioida uskonnonvapauden näkökulma sekä opetuksen tunnustuksettomuus. Jos ristiriitatilanteita musisoitavan materiaalin ja oppilaan katsomuksen välillä ilmenee, musiikinopettajan tulee etsiä tilanteeseen kaikille sopivaa ratkaisua. Katsomustietoisesta musiikkikasvattajan tulee reflektoida kriittisesti, kenen ääni ja musiikki tulee luokassa kuuluksi. Nämä taidot ovat osa opettajan interkulttuurista kompetenssia, jonka kehittyminen jatkuu koko elämän ajan.	
Hakusanat	
Musiikinopetus, katsomus, uskonto, uskonnonvapaus, interkulttuurinen kompetenssi, katsomustietoinen kasvatus	
Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään	
28.4. 2020	

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Keskeiset käsitteet	3
2.1 Koulun musiikinopetuksen ja uskonnon yhteistä historiaa	3
2.2 Uskonnonvapaus koulussa	4
2.3 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi ja katsomustietoinen kasvatus	5
3 Tutkimusasetelma	7
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys	7
3.2 Tutkimusmenetelmä ja –prosessi	7
3.3 Tutkimusetiikka	9
4 Tulokset	11
4.1 Hengellinen musiikki koulun juhlissa	11
4.2 Musiikintuntien repertuaari	13
4.3 Katsomustietoinen musiikkikasvattaja	16
5 Johtopäätökset ja pohdinta	19
5.1 Johtopäätökset	19
5.2 Pohdinta	20
5.3 Luotettavuustarkastelu	21
5.4 Jatkotutkimusaiheita	23
Lähteet	24

1 Johdanto

Keskustelua koulun, musiikin ja katsomuksen suhteesta käydään näkyvimmin koulujen kevätjuhlien alla, kun perinteisestä Suvivirrestä käydään kiivastakin väittelyä (Väkevä 2019, 111; Poulter 2013c, 95). Koulujen musiikinopetuksessa hengellisellä musiikilla, erityisesti virsilaululla, on ollut historiassa keskeinen asema ja oppiaineen tehtävänä on ollut uskonnollisen kasvatuksen vahvistaminen. Musiikintuntien repertuaari on muotoutunut kunkin ajan hengen mukaisesti ja muutos jatkuu yhä. (Muukkonen 2010, 87.) Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään, miten musiikinopetuksen ja katsomuksen suhdetta on käsitelty tutkimuskirjallisuudessa. Tarkastelen, millaisia haasteita katsomukseen ja uskontoon liittyvät kysymykset asettavat musiikinopettajalle, ja miten opettaja voi näihin haasteisiin vastata.

Suomi on mielletty pitkään hyvin homogeeniseksi valtioksi, ja edelleen yli 80% väestöstä kuuluu Suomen evankelis-luterilaiseen kirkkoon. Vain pieni osa suomalaisista mieltää itsensä vahvasti uskonnolliseksi, ja suhteellisen pieni osa täysin uskonottomiksi. (Rissanen, Kuusisto & Tirri 2015, 277.) Suomalainen yhteiskunta on kuitenkin entistä monikulttuurisempi ja samalla monikatsomuksellisempi. Lisääntyvä maahanmuutto ja perinteisen uskonnollisuuden monimuotoistuminen nostavat uskonnon uudelleen näkyväksi teemaksi yhteiskunnassa. Yhteiskunnallinen keskustelu uskonnoista tulee todennäköisesti syvenemään ja kansalaisilta vaaditaan aiempaa monipuolisempaa ja syvällisempää tietämystä eri katsomuksista. Katsomukseen liittyviä kysymyksiä ei tulisi ohittaa kasvatuksessa, vaan katsomuksia tulisi voida lähestyä koulussa kunnioittaen, mutta samalla kriittisesti arvioiden. (Poulter & Kallioniemi 2014, 30-31.)

Kasvattajat kohtaavat käytännön työssään uskontoon ja sen poliittisuuteen liittyviin kysymyksiin jatkuvasti, sillä koulu on paikka, jossa julkisen ja yksityisen identiteetin ehdoista neuvotellaan. Uskontoa yhteiskunnallisena kysymyksenä ei kuitenkaan juuri käsitellä kasvatustieteellisissä opinnoissa. (Poulter 2013b, 163.) Musiikinopettajat kohtaavat työssään katsomukseen liittyviä haasteita, kuten ristiriitoja musisoitavan materiaalin ja oppilaan vakaumuksen välillä. Kun oppilaan vakaumus vaikuttaa siihen, mihin hän saa musiikintunnilla osallistua, eteen tulevat kysymykset opettamisen eriyttämisestä. Musiikinopettajan vastuulla ovat musiikintuntien ja usein myös koulun

yhteisten juhlien repertuaarin valitseminen. Tähän on yhteydessä opettajan interkulttuurinen kompetenssi (Miettinen, Gluschankof, Karlson ja Westerlund 2018, 76-78) ja sen kehittyminen osana musiikkikasvattajan työtä.

Uskonnon näkymistä koulussa ohjaavat uskonnonvapauslaki ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), jossa todetaan opetuksen olevan uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitoutumatonta (Opetushallitus 2014, 16). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) uskontoa ei mainita musiikin opiaineen yhteydessä, mutta musiikintuntien ohjelmiston tulee sisältää monipuolisesti musiikkia ja sen valinnassa tulee ottaa huomioon kulttuuriperinnön vaaliminen (Opetushallitus 2014, 423). Yleisesti opetuksen tulisi “edistää kulttuurien sekä aatteellisten, maailmankatsomuksellisten ja uskonnollisten, kuten kristillisten, perinteiden [...] tuntemista ja ymmärtämistä.” (emt., 19.) Lisäksi korostetaan kulttuurien välistä ymmärrystä sekä omien katsomuksellisten ja uskonnollisten juurien tuntemista kulttuurisesti muuntuvassa ja katsomuksellisesti monimuotoisessa yhteiskunnassa (emt., 21, 30).

Jo mainitsemani keskustelut koulujen juhlatraditioista, kuten Suvivirrestä ja Enkeli taivaan -virrestä, herättivät kiinnostukseni aiheen tutkimiseen. Musiikkikasvatuksen opinnoissani katsomuksellisia kysymyksiä ei ole juuri käsitelty, ja mietin, miten tulevana musiikinopettajana navigoisin näiden kysymysten keskellä ja minkä pohjalta tekisin työssäni valintoja hengellisen musiikin suhteen. Pyrinkin tutkimuksellani tekemään yleiskatsauksen aiheeseen ja siten selventämään niin lukijalle kuin itselleni, mitä katsomuksen ja musiikinopetuksen suhteessa tulee ottaa huomioon.

Seuraavassa luvussa esittelen lukijalle koulun musiikinopetuksen ja katsomusten yhteistä historiaa ja tutkimukseni keskeiset käsitteet, joita ovat uskonnonvapaus, opettajan interkulttuurinen kompetenssi ja katsomustietoinen kasvatus. Tutkimusasetelmaluovassa esittelen tutkimuskysymykseni ja tutkimusmenetelmäni, joka on systemaattisen kirjallisuuskatsaus. Avaan tutkimusprosessin kulkua ja tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Lopuksi esitän tutkimukseni tulokset ja pohdin niiden merkitystä, tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

2 Käsitteellinen viitekehys

Tässä luvussa esittelen koulun musiikinopetuksen ja uskonnon yhteistä historiaa ja määrittelen tutkimukseni keskeiset käsitteet.

2.1 Koulun musiikinopetuksen ja uskonnon yhteistä historiaa

Musiikki on aina ollut suomalaisen koulun oppiaine (Muukkonen 2010, 37). Vuoden 1571 koulujärjestyksessä pakollisia oppiaineita oli vain kolme: latina, uskonto ja laulu. Laulukokoelma *Piae Cantiones* muodosti laulettavan ohjelmiston perustan. (Pajamo 2009b, 134.) Suomalaisen koulun historian alkuvaiheissa, keskiajan katedraalikouluissa koulutettiin tulevia pappeja, ja laulu oli heille tärkeä aine kirkkoyhteisöön sosiaalistuessa (Muukkonen 2010, 38).

Virsilaulun ja koulun musiikinopetuksen yhteinen historia ulottuu 1500-luvulle asti. Kansakoulussa opetus oli tapana aloittaa päivittäin virrenveisuulla aamuhartauden yhteydessä. Samoin virsien yhteinen laulaminen oli olennainen osa kaikkia koulun yhteisiä kokoontumisia ja juhlia. Tähän päivään säilyneet juhlatraditiot, kuten Suvivirsi ja Enkeli taivaan, muistuttavat tästä vahvasta perinteestä. (Pajamo 2009b, 138.)

1800-luvulla perustettiin kansakoululaitos. Laulutuntien ohjelmistoon tulivat virsien rinnalle isänmaalliset laulut ja kansanlaulut. (Pajamo 2009b, 134.) Kansakoulu koettiin kristilliseksi ja sen yhtenä päätehtävänä nähtiin oppilaiden valmistaminen konfirmaatioon, mikä vahvisti osaltaan virsilaulun asemaa. Kirkon ja koululaitoksen ero siinä nähtiin vuonna 1869, kun kouluylihallitus aloitti toimintansa Uno Cygnaeuksen johdolla ja päätösvastuu kouluasioista siirtyi kirkolta valtiolle. Tähän murrokseen liittyy kiinteästi maallisten laulujen tulo kouluun virsien rinnalle. Virsien ja muun hengellisen musiikin asema säilyi vahvana, sillä niiden nähtiin tukevan lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja hyvinvointia. (Pajamo 2009a, 43; Väkevä 2019, 114.)

Maallisten laulujen sisällyttäminen kouluopetukseen herätti aluksi vastustusta, mutta vähitellen nekin alettiin hyväksyä virkistävänä vaihteluna virsilaululle ja nuottipille. Edellytyksenä oli kuitenkin, että laulut olivat siveellisiä. (Pajamo 2009a, 41.) Kirkon vallan väistyessä oppiaineen tehtävä laajeni. Kristillisten arvojen lisäksi alettiin

korostaa musiikin virkistävää luonnetta, tehtävää koulupäivän lomassa sekä vähitellen myös esteettisiä arvoja, vaikkei varsinaisista ‘taideaineista’ vielä puhuttu (Muukkonen 2010, 38-39).

Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa “uskontojen musiikki” kuului vielä musiikinopetuksen pääsisältöihin. 1980-luvulla otettiin käyttöön myös Peruskoulun virsisuunnitelma, kansallinen suunnitelma luterilaisten virsien opettamiseen peruskouluissa. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa hengellinen musiikki ei kuulunut enää musiikinopetuksen pakollisiin sisältöihin. Tämän voidaan nähdä heijastaneen joko muutosta ainekohtaisesta opetussuunnitelmasta avoimempaan opetussuunnitelmaan tai erotuksen tekemistä uskonnollisen ja sekulaarin eli maallisen kasvatuksen välille. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa virret mainittiin enää vain osana evankelis-luterilaisen uskonnon opetusta, mikä tarkoitti, ettei muita katsomuksia tunnustavien oppilaiden tarvinnut enää oppia tai esittää virsiä. Tässä valossa lienee ymmärrettävää, että osa ihmisistä vastustaa virsien laulamista osana koulun yhteisiä juhlia. Toisaalta, hengellisen musiikin ja suomalaisen koulun pitkä yhteinen historia selittää myös, miksi monet suomalaiset eivät halua luopua virsistä kokonaan. (Väkevä 2019, 114-115.)

2.2 Uskonnonvapaus koulussa

Oikeus uskonnon ja omantunnon vapauteen on kirjattu Suomen perustuslakiin: "Jokaisella on uskonnon ja omantunnon vapaus. Uskonnon ja omantunnon vapauteen sisältyy oikeus tunnustaa ja harjoittaa uskontoa, oikeus ilmaista vakaumus ja oikeus kuulua tai olla kuulumatta uskonnolliseen yhdyskuntaan. Kukaan ei ole velvollinen osallistumaan omantuntonsa vastaisesti uskonnon harjoittamiseen." (Suomen perustuslaki 1999/731.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan opetuksen olevan uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitoutumatonta (Opetushallitus 2014, 16). Tämä koskee myös uskonnonopetusta. Luterilainen uskonnon opetus lakkasi olemasta teologisessa mielessä 'tunnustuksellista' 1970-luvulla, kun se erotettiin kirkon opetuksesta (Sakaranaho 2007, 9). Perusopetuslain 11§:n mukaan oppilas on velvollinen osallistumaan oman uskontonsa mukaiseen uskonnonopetukseen tai elämänkatsomustiedon opetukseen (Perusopetuslaki 1998/628). Tunnustuksettoman uskonnon opetuksen määritelmä on, että opetus on selkeästi erotettu uskonnon harjoittamisesta ja se määräytyy koulun pedagogisista lähtökohdista käsin. Oppilaita ei pyritä

sitouttamaan tiettyyn uskontoon, vaan perehdyttämään heitä uskonnon tuntemiseen. Erilaisiin uskonnon harjoittamisen muotoihin, kuten rukoilemiseen ja virsiin, tutustuminen on mahdollista, kunhan se on pedagogisesti tarkoituksenmukaista. (Sakaranaho 2007, 9-10.)

Uskonnollisen tilaisuuden ajaksi koulun tulisi järjestää kyseiseen uskontoon kuulumattomalle oppilaalle vaihtoehtoisia korvaavaa toimintaa tai mahdollisuus poistua juhlasta uskonnollisen osion ajaksi. Korvaavan toiminnan järjestämisessä tulee kuitenkin huomioida, ettei siihen osallistuminen tai osallistumatta jättäminen leimaa yksittäistä oppilasta. (Hokkanen 2014, 288.) Uskonnonvapauden sisältyy positiivinen ja negatiivinen ulottuvuus, eli oikeus ilmaista uskomus tai olla ilmaiseematta sitä. Uskonnonvapaus on sekä yksilöllinen ja yhteisöllinen oikeus, eli siinä ei ole kysymys ainoastaan jonkin uskonnon, ryhmän tai yhteisön valinnasta, vaan myös henkilökohtaisesta valinnasta. (emt., 315.)

Väitöskirjassaan uskonnonvapautta monikulttuurisessa koulussa tutkinut Hokkanen (2014) tiivistää aihetta näin: ”Uskonnonvapaudessa koulussa on viime kädessä kysymys yksilön vapaudesta osallistua oman uskonnollisen taustansa mukaiseen opetukseen ja olla osallistumatta omantuntonsa vastaisesti uskonnonharjoitukseen.” (Hokkanen 2014, 315.) Uskonnonvapautta koskevissa ratkaisuihin tulisi kohdella tasa-arvoisesti kaikkia uskontokuntia ja koulun tulisi huomioida myös oppilaiden oikeus olla paljastamatta vakaumustaan, mikä on kuitenkin haaste koulun käytäntöjä ajatellen (emt., 315).

2.3 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi ja katsomustietoinen kasvatus

Jokikokko (2010) kuvaa opettajan interkulttuurista kompetenssia interkulttuurisen oppimisen prosessin kautta. Interkulttuurinen kompetenssi ei ole pelkästään kyky toimia taitavasti monikulttuurisessa ympäristössä tai tiettyjen tietojen ja taitojen hallitsemista, vaan kokonaisvaltainen lähestymistapa ja eettinen orientaatio ihmisiä, elämää ja monimuotoisuutta kohtaan. Opettajien interkulttuurisen oppimisen prosessit ovat erilaisia riippuen henkilön taustasta, elinympäristöstä ja muista kokemuksista. Prosessi on yhdistelmä formaalia ja informaalista oppimista ja se voi olla asteittainen tai tapahtua yhtäkkiä esimerkiksi kriisin kautta. Ympäristön ja muiden ihmisten lisäksi myös

itsereflektiolla ja vahvoilla tunnekokemuksilla on merkittävä rooli interkulttuurisen oppimisen prosessissa. (Jokikokko 2010, 3)

Salomaa (2019) on haastatellut maisterintutkielmassaan opettajia näiden monikulttuurisesta kompetenssista, joka on pitkälti samansisältöinen käsite kuin interkulttuurinen kompetenssi. Kuten Jokikokon (2010), myös Salomaan haastattelemat opettajat kuvasivat kompetenssin muodostumista elämänmittaisena prosessina, jota tukee opettajan koulutuksen lisäksi itsenäinen tiedonhankinta ja esimerkiksi matkustelu. Haastatellut opettajat kuvasivat kompetenssia kykynä kohdata ihmisiä ihmisinä taustasta riippumatta sekä hyvänä tilannetajuna. Opettajat olisivat kaivanneet koulutuksestaan taitoja moninaisuuden kohtaamiseen, mutta totesivat taitojen karttuvan työelämässä yrityksen ja erehdyksen kautta. (Salomaa 2019, 74-79.)

Kasvattajilla on olennainen rooli uusien sukupolvien interkulttuurisen kompetenssin muodostumisessa. Ei riitä, että opettaja on itse interkulttuurisesti kompetentti, vaan opettajan tulisi tukea oppilaan interkulttuurisen kompetenssin muodostumista. Monikulttuurisissa luokkahuoneissa oppilaiden kielten, oppimistyylien, käytöksen, ajattelun ja akateemisten taitojen kirjo on suurta. Perinteiset pedagogiset ja didaktiset taidot eivät yksinään riitä, vaan osana työn jokapäiväistä reflektiota opettajan tulisi kysyä itseltään, kenen tietoa, kulttuuria, perinteitä ja kieltä opetetaan ja välitetään oppilaille. (Jokikokko 2010, 14.)

Poulter (2013a) esittelee väitöskirjassaan katsomustietoisien kasvatuksen käsitteen. Katsomustietoinen kasvatus on pedagoginen lähestymistapa, joka alkaa kasvattajan henkilökohtaisesta maailmankatsomuksellisesta pohdinnasta ja ulottuu ympäröivän yhteiskunnan ja siinä vallitsevien normien kriittiseen tarkasteluun. Se hyväksyy elämän katsomuksellisen ulottuvuuden osaksi kasvatusta ja analysoi uskontoa ilmiönä, jolla on valmius niin väkivaltaan kuin rauhan rakentamiseen. Katsomustietoinen kasvatus ei ole vain tiedon hankkimista eri katsomuksista ja perinteistä. Valmiiden totuusväittämien välittämisen sijaan tiedon, asenteiden ja toiminnan taakse kätkeytyviä arvoja ja katsomuksellista perustaa arvostetaan ja arvioidaan kriittisesti. (Poulter 2013a, 212-213; Poulter & Kallioniemi 2013, 43-44.)

3 Tutkimusasetelma

Tutkimukseni on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän ja –kysymyksen. Avaan systemaattisen kirjallisuuskatsauksen piirteitä sekä tutkimusprosessini vaiheita. Lopuksi esittelen työni tutkimuseettiset periaatteet ja lähtökohdat.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tutkin musiikinopetuksen ja katsomuksen suhdetta Suomessa. Tarkastelen, miten tutkimuskirjallisuudessa on käsitelty koulun musiikinopetuksen suhdetta katsomukseen ja uskontoon. Tarkastelen katsomustietoisuutta osana opettajan interkulttuurista kompetenssia ja perehdyn siihen, millaisia haasteita katsomukseen ja uskontoon liittyvät kysymykset asettavat musiikinopettajalle.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- 1) Miten tutkimuskirjallisuudessa on käsitelty koulun musiikinopetuksen suhdetta katsomukseen ja uskontoon?
- 2) Millaisia katsomukseen ja uskonnonvapauteen liittyviä haasteita musiikinopettaja kohtaa työssään, ja mitä nämä haasteet vaativat musiikinopettajalta?

3.2 Tutkimusmenetelmä ja –prosessi

Toteutan tutkimukseni systemaattisena kirjallisuuskatsauksena laadullisella painotuksella. Tutkimuksen suorittaminen kirjallisuuskatsauksena kuuluu Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla kandidaatintutkielman ohjeistukseen, eli menetelmä on ennalta määrätty. Tämä on epäjohdonmukaista tutkimuksen teon kannalta, sillä tutkimusaiheen ja -tehtävän tulisi ohjata menetelmän valintaa eikä toisin päin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 65). Kirjallisuuskatsaus on metodi ja tutkimustekniikka, jossa tutkitaan tehtyä tutkimusta. Kirjallisuuskatsauksessa kootut tutkimusten tulokset ovat perustana uusille tutkimustuloksille. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksesta tekee se, että tutkija kiinnittää huomiota käytettyjen lähteiden

keskinäiseen yhteyteen sekä tekniikkaan, jolla tutkimustulokset on hankittu. (Salmi-
nen 2011, 4).

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on kuvata todellista elämää ja tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 1997, 152). Laadullisessa tutkimuksessa kirjoittamisella on keskeinen, uutta luova asema. Tutkija analysoi kirjoittaessaan aineistoaan, etenee yksityisistä havainnoista yleisiin merkityksiin, järjesteleä aineistoaan temaattisesti ja kehittää teoreettisia näkemyksiä. (emt., 247-248). Käytän tutkimuksessani hermeneuttista tekstintulkintatapaa, jonka periaatteen mukaisesti pyrin ymmärtämään lukemieni tekstien merkityksen ja syventämään tietämystäni vähitellen suhteuttaen uutta tietoa vanhaan ja luoden niiden välille yhteyksiä. Tämä prosessi on syklinen ja kestää koko tutkimuksen tekemisen ajan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 33–35.)

Yksi tapa kuvata tutkimuksen kulkua on viisiportainen kuvaus, jossa tutkimuksen päävaiheet ovat karkeasti jaoteltuna aiheen valinta, tiedonkeruu, materiaalin arviointi, muistiinpanojen ja tulosten järjestäminen ja tutkielman kirjoittaminen. (Hirsjärvi ym. 1997, 57). Oman tutkimukseni kulku on pääpiirteittäin noudattanut tätä järjestystä, mutta koen laadulliselle tutkimukselle tyypillisen spiraalisen muodon kuvaavan prosessiani osuvammin. Siinä tutkimusprosessi on luonteeltaan joustava, syklinen ja päätymätön. Se voidaan aloittaa melkein mistä tahansa kohdasta ja se ohjaa harkitsemaan jo tehtyjä valintoja uudelleen prosessin aikana. (Hirsjärvi ym. 1997, 14-15.) Tutkimuksen kulkua voidaan pyrkiä kuvaamaan erilaisilla kaavioilla, mutta todellisuudessa tutkijoiden tutkimusprosessit ovat yksilöllisiä eikä niiden kulkua voi yleistää (Hirsjärvi ym. 1997, 57).

Aineiston keräämiseen käytän sekä kotimaisia (Finna) että kansainvälisiä (EBSCO, ProQuest) tiedonhakujärjestelmiä. Olen rajannut aineistoni joitakin poikkeuksia lukuunottamatta 2000-luvulla julkaistuihin teoksiin. Pyrin etsimään aineistokseni mahdollisimman tuoretta kirjallisuutta, vertaisarvioituja artikkeleita sekä väitöskirjoja ja opinnäytetöitä. Olen hakenut aineistoa esimerkiksi seuraavilla hakusanayhdistelmillä:

musiikinopetus + uskonto

musiikkikasvatus + uskonto / music education + religion

uskonto + koulu / religion + school

uskonnonvapaus + koulu

koulu + moniuskontoisuus

musiikinopetus + opettajan interkulttuurinen kompetenssi

Näillä hakusanoilla löytämieni ja hyväksi havaitsemieni lähteiden lähdeluetteloja tutkimalla etenin uusiin lähteisiin. Apuna aineistonhaussa olivat myös ohjaajani ehdotukset lähteiksi. Riittävän tuoreita ja luotettavia lähteitä, jotka käsittelevät katsomusten ja koulun musiikinopetuksen suhdetta Suomessa, löytyi verrattain vähän. Tästä johtuen päädyin sisällyttämään aineistooni myös Suomen ulkopuolella toteutettuja tutkimuksia, kun katsoin niiden tukevan tutkimustehtävääni. Tutkimusaiheeni ulottuu useammalle tieteenalalle, joten aineistooni kuuluu myös esimerkiksi kasvatustieteen ja uskontotieteen alojen tutkimuksia.

3.3 Tutkimusetiikka

Jo antiikin kreikkalaiset korostivat pyrkimystä aitoon, auktoriteeteista riippumattomaan tietoon hyveenä. 1900-luvulla tieteellistä toimintaa ohjaamaan nousivat ideologiset metodiset normit, tunnetuimpina sosiologi Robert Mertonin muotoilemat vaatimukset. Normien neljä pääkohtaa ovat universalismi (väitteiden totuusarvon punnitseminen yleispätevin kriteerein), yhteisöllisyys (tieteellinen tieto on tiedeyhteisön yhteistä omaisuutta), puolueettomuus ja järjestelmällisen epäilyn periaate. Opiskelijoita tulisi ohjata jo varhain tutkimuseettiseen pohdiskeluun, vaikka yliopistojen eettiset toimikunnat eivät erityisesti tarkkailekaan heidän tutkimustyötään. (Hirsjärvi ym. 1997, 23-28.)

Tutkimusetiikan suhteen seuran Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistusta ”Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa” (2012) sekä Taideyliopiston eettisen toimikunnan laatimia ohjeita (2016). Ohjeistuksessa luonnehditaan hyvän tieteellisen käytännön keskeisiksi lähtökohdiksi muun muassa rehellisyys, yleinen huolellisuus sekä tarkkuus tutkimustyössä sekä tutkimustulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa (TENK 2012, 6). Olen tutustunut näihin ohjeisiin tutkimuksenteon alkuvaiheessa ja pyrkinyt seuraamaan niitä parhaani

mukaan. Pyrin noudattamaan tutkimuksessani hyvää tieteellistä käytäntöä ja välttämään vilppiä. Kunnioitan muiden tutkijoiden työtä viittaamalla heidän tutkimuksiinsa täsmällisesti ja asianmukaisella tavalla. Tutkimusaineistoksi pyrin keräämään monipuolista ja luotettavaa tutkimuskirjallisuutta sekä vertaisarvioituja artikkeleita. Vältän plagiointia ja tulosten sepittämistä. (Hirsjärvi ym. 1997, 27-28.)

Tiedostan, että jo tutkimusaiheen valinta on eettinen ratkaisu, ja että sitä valitessa tulee kysyä, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään (Hirsjärvi ym. 1997, 26). Pyrin aineistoa analysoidessani osoittamaan mahdollisimman selkeästi mahdolliset havaitsemani epäjohdonmukaisuudet aineistossa. Tutkielmani luotettavuutta lisäävät vertaisarvioidut artikkelit, joita käytän aineistona muun kirjallisuuden lisäksi. Otan tutkimuksenteossa huomioon ohjaajani ehdottamat lähteet sekä ohjaajan ja seminaariyhteisön kommentit.

4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Olen jaotellut pääluvun kolmeen alalukuun, joista ensimmäisessä käsittelen hengellistä musiikkia koulun juhlissa, toisessa musiikintuntien repertuaaria, ja kolmannessa musiikkikasvattajan katsomustietoisuutta.

4.1 Hengellinen musiikki koulun juhlissa

Kouluyhteisön toimintakulttuurissa musiikilla on aina ollut oma erityinen paikkansa. Koulun yhteisiä kokoontumisia ja juhlia on vaikea kuvitella ilman musiikkia, ja siten musiikinopettajan toimintapiiri ja vastuu ovat ulottuneet luokkahuoneen ulkopuolelle. (Muukkonen 2010, 37.)

Uskonnonvapaus koulussa herättää keskustelua erityisesti uskonnollisten juhlayhien aikaan. Koulut harkitsevat juhlakäytäntöjään uudelleen ja pohtivat, ovatko koulun juhliin perinteisesti sisältyneet virret ja muut uskonnolliset elementit uskonnonvapauden vastaisia. Eniten julkista keskustelua on herättänyt kevätjuhlien perinteinen Suvivirsi. Virttä on laulettu useimpien koulujen kevätjuhlissa sodanjälkeisessä Suomessa ja se on ollut osa ”yhtenäiskulttuurin” kansalaiskasvatusta. Virsi on alun perin ruotsalainen ja se on kuulunut suomalaiseen virsikirjaan vuodesta 1701. (Taira 2019, 2.)

Taira (2019) toteaa, että keskustelua Suvivirrestä käydään erityisesti lehtien kolumneissa ja mielipidesivuilla ja siihen osallistuvat muun muassa poliitikot, kirkon työntekijät, opettajat sekä oppilaiden vanhemmat (Taira 2019, 3-4). Luterilaiset virret, kuten Suvivirsi, on sävelletty laulettaviksi osana jumalanpalvelusta, jolloin niiden laulaminen koulun juhlassa tekisi juhlasta uskonnollisen ja olisi siten ristiriidassa opetuksen tunnustuksettomuuden kanssa. Suvivirren laulamisen puolustajat viittaavat virren keskeiseen asemaan suomalaisessa kulttuuriperinteessä ja kevätjuhlaperinteessä, minkä voi nähdä etäännyttävän virttä alkupeiräisestä, uskonnollisesta kontekstistaan. Virttä on mahdollista tarkastella myös kansallisena symbolina ja siten kaikille suomalaisille sopivana, uskonnosta riippumatta. (Väkevä 2018, 111.) Suvivirren säilyttämistä puolustaville kannanotoille yhteistä on se, että virsi luokitellaan kulttuuriperinteeksi ja korostetaan

virren luontoa ja kevättä juhlistavaa sanoitusta. Vastustavissa kannanotoissa virsi taas luokitellaan uskonnolliseksi ja siten kaikille yhteiseen koulun juhlaan sopimattomaksi. (Taira 2018, 8.)

Koulun juhlatraditiot ovat osa suomalaista kulttuuria ja juhlan tarkoitus ratkaisee, onko se uskonnon harjoittamista vai ei. Suvivirsi mielletään yleisesti osaksi kevätjuhlia ja siten asiayhteys osaltaan vähentää perinteen uskonnollista luonnetta. Vaikka yksittäisen virren ei katsota tekevän koko juhlasta uskonnon harjoittamista, on oppilaan osallistuminen juhlien uskonnollisiin osuuksiin silti tahdonvaraista ja koulun tulisi taata oppilaalle mahdollisuus poistua uskonnollisen osuuden ajaksi. (Hokkanen 2014, 286-288.)

Suvivirsi-keskustelussa ei olla juuri kuultu uskonnollisten vähemmistöjen ääntä (Väkevä 2019, 113; Taira 2019, 10), ja harvat kuullut kannanotot ovat puoltaneet virren laulamista. Kuitenkin vähemmistöihin ja heidän oikeuksiinsa viitataan keskustelussa toistuvasti, niin virren laulamista vastustavissa kuin puolustavissa kannanotoissa, ja vähemmistöjen ajatuksista ja tunteista tehdään oletuksia. Osa kannanotoista rakentaa vastakkainasettelua enemmistön ja vähemmistön välille, ikään kuin keskustelun yhdellä puolella olisi yhtenäinen, luterilainen Suomi ja toisella toisinajattelevat ja eriuskoiset maahanmuuttajat, ja ikään kuin kantaväestössä ei olisi virren laulamista vastustavia. Uskonnollisiin vähemmistöihin viittaamisesta on tullut retorinen strategia, jolla voidaan tukea omaa kantaa. (Taira 2019, 11-12.)

Oletus jaetusta, yhteisestä kulttuurista ulottuu uskontokeskusteluun (Kallio 2015, 134). Koulun jumalanpalveluksissa ja kirkkoon sijoittuvissa juhlissa musiikinopettajalta odotetaan läsnäoloa sekä hengellisen musiikin säestämistä ja musisoinnin ohjaamista riippumatta opettajan omasta katsomuksesta. Kallion haastattelemat opettajat kokivat, että näissä juhlissa täytyy varoa loukkaamasta sekä uskonnollisia että ei-uskonnollisia ihmisiä. Toisaalta eräs opettaja koki, ettei voi tunnustaa koulussa avoimesti vakaumustaan, sillä jotkut vanhemmat ovat hyvin tarkkoja siitä, ettei uskonto saa näkyä koulussa. (Kallio 2015, 135-136.)

Väkevä toteaa, että vaikka enemmistö suomalaisista näyttäisi yhä puolustavan Suvivirren laulamista, on perusteltua pitää virren laulamista uskonnonharjoittamisena ja

siten koulun yhteiseen juhlaan sopimattomana. Oppilaiden kulttuuriset taustat ovat yhä moninaisempia, heidän asenteensa tunnustuksellisia perinteitä kohtaan vaihtelevat ja he ovat tietoisia oikeudestaan niin positiiviseen kuin negatiiviseen uskonnonvapauteen. Asenteet uskonnon sekularisoituneita muotoja, kuten Suvivirren laulamista, kohtaan, voivat muuttua ja synnyttää tarpeen perinteiden sopivuuden uudelleenarvioinnille. Musiikkikasvattajien tulisi olla tietoisia näistä tekijöistä ja osoittaa suvaitsevaisuutta erilaisia näkemyksiä kohtaan myös silloin kun ne haastavat perinteiset musiikinnin tavat. (Väkevä 2019, 120.)

4.2 Musiikintuntien repertuaari

Musiikin oppiaineen tehtävä koulussa on perinteisesti ollut uskonnollisen ja isänmaallisen kasvatuksen vahvistaminen ja koulun juhlien elävöittäminen (Muukkonen 2010, 87). Tehtävä on laajentunut ja muuttunut vuosien varrella, ja nykyään musiikinopetuksen tehtävänä on muun muassa “luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen” sekä “rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen”. (Opetushallitus 2014, 422). Musiikintuntien repertuaari ja sisällöt ovat myös muuttuneet kunkin ajan hengen ja koulun tavoitteiden mukaisesti, ja ajan myötä virret ja isänmaalliset laulut ovat vaihtuneet populaarimusiikkiin ja eri kulttuurien musiikkeihin (Muukkonen 2010, 87).

Samalla kun musiikintunnilla eri kulttuurien ja etnisyyksien representaatio ja monipuolisuus on parantunut, hengellisestä musiikista on luovuttu (Westerlund, Kallio & Partti 2019, 57). Suurempaan eriyttämisen ja opetuksen muokkaamisen tarpeeseen johtanut katsomuksellisen monimuotoisuuden lisääntyminen, vähemmistöjen oikeuksien tunnustaminen ja kiristynyt ilmapiiri uskontokeskustelussa ovat johtaneet siihen, että hengellisen musiikin jättäminen kokonaan pois musiikintuntien repertuaarista voi tuntua musiikinopettajasta helpoimmalta ja turvallisimmalta vaihtoehdolta (Jorgensen 2019, 22).

Hengellisen musiikin rajaaminen koulun musiikinopetuksen ulkopuolelle koetaan yleisesti neutraaliksi, kaikille sopivaksi valinnaksi. Uskonnollisten kysymysten sivuuttaminen sisältää kuitenkin oletuksen jaetuista, sekulaareista arvoista ja vakaumuksesta, eikä se ota huomioon toisin ajattelevia (Kallio 2014). “Uskonnosta tyhjennetty

kasvatus ei tee koulusta ideologisesti neutraalia tai kasvatuksesta arvovapaata.” (Poulter 2013c, 95.) Rajaamalla tämän suuren määrän musiikkia kouluun sopimattomaksi, saatetaan kaventaa musiikkikasvatusta sekä viestiä uskonnollisen identiteetin omaaville oppilaille, että heidän uskonnollisuutensa ei ole tervetullut kouluun (Westerlund ym. 2019, 57; Kallio 2014).

Kysymys hengellisen musiikin paikasta koulussa on kytköksissä kyseisen valtion ja uskonnon suhteeseen. Maissa joissa on valtionuskonto, myös musiikinopettaja voi vapaasti sisällyttää opetukseen kyseisen uskonnon musiikkia. (Jorgensen 2019, 22.) Suomessa valtionkirkkojärjestelmä purettiin vuonna 1870 ja Suomen evankelis-luterilaista kirkon asemaa yhteiskunnassa voi luonnehtia sanalla kansankirkko: kirkkoon kuuluu enemmistö suomalaisista, se hoitaa useita yhteiskunnallisesti tärkeitä tehtäviä ja luterilaisuus näkyy monin tavoin suomalaisessa kulttuurissa. (Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2020.) Virsien opiskelu mainitaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) evankelis-luterilaisen uskonnon kohdalla (Opetushallitus 2014, 136), ja käytäntönä on muutenkin, että uskonnon opetukseen osallistuvat oppilaat osallistuvat myös koulun mahdollisesti järjestämiin uskonnollisempiin tilaisuuksiin, kuten seurakunnan päivänavauksiin.

Raja uskonnollisen ja ei-uskonnollisen musiikin välillä on kuitenkin häilyvä (Westerlund ym. 2019, 61). Musiikki on täynnä uskonnollisia viittauksia ja elementtejä: esimerkiksi suuri osa länsimaisesta klassisesta kuoromusiikista on sävelletty yksinomaan osaksi kristillisen messun liturgiaa ja amerikkalaisessa country-musiikissa kuuluu kristinuskon vaikutus. Jorgensenin (2019) mukaan on mahdotonta saavuttaa rikas ymmärrys musiikista ymmärtämättä myös myyttejä ja uskontoja, joihin musiikki vaikuttaa (Jorgensen 2019, 18) Silloin kun uskonto on selkeästi vaikuttanut musiikin luomiseen, tulisi myös uskonnollisiin kysymyksiin tarttua musiikkikasvatuksessa (Jorgensen 2019, 22).

Vastuu musiikintuntien sekä koulun yhteisten juhlien musiikillisesta repertuaarista on musiikinopettajalla. Minkä pohjalta musiikinopettajat sitten tekevät näitä valintoja, erityisesti hengellisen musiikin suhteen? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) uskontoa ei mainita musiikin oppiaineen yhteydessä, mutta musiikintuntien ohjelmiston tulee sisältää monipuolisesti musiikkia ja sen valinnassa tulee ottaa huomioon kulttuuriperinnön vaaliminen (Opetushallitus 2014, 423). Tämän voisi

tulkita viittaavan esimerkiksi Suvivirteen. Yleisesti opetuksen tulisi “edistää kulttuurien sekä aatteellisten, maailmankatsomuksellisten ja uskonnollisten, kuten kristillisten, perinteiden [...] tuntemista ja ymmärtämistä.” (emt., 19.) Lisäksi korostetaan kulttuurien välistä ymmärrystä sekä omien katsomuksellisten ja uskonnollisten juurien tuntemista kulttuurisesti muuntuvassa ja katsomuksellisesti monimuotoisessa yhteiskunnassa (emt., 21). Mikä merkitys näillä ajatuksilla on musiikintuntien repertuaarille?

Salosen (2019) tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat perustelevat oppilaan uskonnonvapautta koskevia eettisiä ratkaisujaan eniten vetoamalla opetussuunnitelmaan sekä suomalaisen kulttuuriperinteen säilyttämiseen ja vähiten vetoamalla omiin arvoihin (Salonen 2019, 46). Salomaan (2019) haastattelemat opettajat kertoivat käyttävänsä OPS:ia apuna materiaalin valinnassa. Musiikinopettajan tulee olla valmis perustelemaan valintojaan, jos ne aiheuttavat pohdintaa kulttuurisen ja katsomuksellisen moninaisuuden näkökulmasta. Hengellisen musiikin sisällyttämistä voi perustella musiikillisen yleissivistyksen kannalta. Jos erilaisten kulttuurien musiikki on opettajalle tuttua, hän käyttää sitä todennäköisemmin opetuksessaan. Opettajat kertoivat tiedostavansa heidän materiaalivalintojensa vaikutuksen musiikintuntien sisällön kulttuuriseen moninaisuuteen. (Salomaa 2019, 59-61.) Hiipakan (2018) haastattelemien opettajien kanta oli, että kulttuurihistoriallinen näkökulma oikeuttaa hengellisen musiikin kuulumisen koulun musiikinopetukseen (Hiipakka 2018, 69). Uskonnon sisällyttämistä musiikkikasvatukseen tukee uskonnon asema yhtenä kulttuurin ulottuvuutena (Jorgensen 2019, 20).

Jorgensen (2019) esittää, että laaja ja rikas repertuaari musisoitavassa materiaalissa edesauttaa oppilaiden ja opettajien kykyä ymmärtää uskonnollisia näkökulmia vertaillen ja kriittisesti ja tutkia erilaisia lähestymistapoja hengellisyyteen ja henkisyyteen niin musiikin kuin uskonnon kautta (Jorgensen 2019, 24). Hengellisen musiikin käyttö opetuksessa voi lisätä kulttuurin ymmärrystä, mutta samalla sen käyttö voi luoda ulkopuolelle jättämisen ilmapiiriä. Opetuksessa tulee tehdä ero uskonnon “tuputtamisen” (*promotion or proselytizing*) ja uskonnon opiskelun kulttuurin ja yhteiskunnan osana, välille. Uskonnon vaikutus monen musiikin, muun muassa suuren osan länsimaista taidemusiikkia, taustalla on kiistaton, ja siten hengellisen musiikin sisällyttäminen opetukseen on perusteltavissa. Hengellisen musiikin käyttöä opetuksessa

kohtaan esiintyy kuitenkin vastentahtoisuutta, kuten huolta oppilaiden ulkopuolisuuden kokemuksesta. Opettajan haluttomuuden käyttää materiaalia opetuksessa taustalla voi olla myös epäluulo uskontoa kohtaan ylipäätään. (Alperson 2019, 46-47)

4.3 Katsomustietoinen musiikkikasvattaja

Kasvattajat kohtaavat käytännön työssään uskontoon ja sen poliittisuuteen liittyviin kysymyksiin jatkuvasti, sillä koulu on paikka, jossa julkisen ja yksityisen identiteetin ehdoista neuvotellaan. Uskontoa yhteiskunnallisena kysymyksenä ei kuitenkaan juuri käsitellä kasvatustieteellisissä opinnoissa. (Poulter 2013b, 163.) Musiikin oppiaine kohtaa erityisesti uskonnonvapautta haastavia tekijöitä. Juhlakulttuurin lisäksi haasteita syntyy, kun katsomuksista riippuen populaarimusiikkia tai musiikkia itsessään koskevat erilaiset rajoitukset tai kiellot.

Oppilaan uskonto ei saisi olla esteenä opetukseen osallistumiselle, sillä jokaisella oppilaalla on yhdenvertainen oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta (Opetushallitus 2014, 14). Musiikin opetuksen käytännöt perustuvat pitkälti opetussuunnitelmaan, mutta voivat olla ristiriidassa oppilaiden katsomuksen kanssa. Tällöin musiikinopettaja kohtaa ristiriidan opetussuunnitelman toteuttamisen ja oppilaan uskonnonvapauden kanssa. Opetussuunnitelma ei tarjoa opettajalle valmiita ratkaisuja oppilaan uskontoon liittyvien haasteiden ratkaisemiseen, mutta opettajan ratkaisut määrittävät moniuskontoisen koulun musiikinopetuksen käytäntöjen kehittymistä. (Salonen 2019, 1-4.) Musiikkikasvattajan kohdatessa tällaisia ristiriitoja hänen tulee pohtia opetussuunnitelman asettamia tavoitteita suhteessa ryhmän ja yksilön tarpeisiin. Kun kasvattaja etsii kaikille sopivaa ratkaisua, johtaa tilanne usein uusiin oivalluksiin. (Miettinen ym. 2018, 78.)

Salomaan (2019) haastattelemat opettajat olivat kohdanneet työssään ristiriitatilanteita oppilaan katsomuksen ja musisoitavan materiaalin välillä. Ristiriidat liittyivät maalliseen musiikkiin ja siihen liittyviin soittimiin sekä syntymäpäivien ja joulun juhlimiseen. Normit vaihtelivat uskontojen sisälläkin ja osa oppilaista osallistui kaikkeen opetukseen. Opettajat ratkoivat tilanteita keskustellen oppilaan sekä tämän vanhempien kanssa ja olivat esimerkiksi valaisseet joulun juhlimisen ja perinteiden taustaa sekä opetussuunnitelman asettamia tavoitteita opetukselle. Hengellisiä lauluja puolustettiin sillä perusteella, että niitä voi laulaa ottamatta henkilökohtaisesti kantaa laulun

sisältöön. (Salomaa 2019, 71, 81.) Ristiriitatilanteiden ratkominen yhteistyössä kotien kanssa on linjassa Opetussuunnitelman perusteiden kanssa, jossa korostetaan koulun ja kotien yhteistä arvopohdintaa ja siihen perustavaa yhteistyötä sekä kunnioittavaa suhtautumista kotien erilaisiin uskontoihin ja katsomuksiin rakentavan vuorovaikutuksen perustana (Opetushallitus 2014, 15).

Salomaan (2019) haastattelemat opettajat pitivät hyvänä käytänteenä tilanteita, joissa vähemmistötaustainen oppilas esittelee muulle luokalle omaa musiikkikulttuuriaan toimien sen asiantuntijana. Ne saattoivat paljastaa oppilaan piileviä musiikillisia vahvuuksia ja oppilas sai positiivista sosiaalista palautetta omalle kulttuuri-identiteetilleen. Opettajat pitivät tärkeänä, ettei oppilasta painosteta tilanteeseen, vaan ne syntyivät usein oppilaan omasta aloitteesta ja oppilaan ja opettajan yhteisellä sopimuksella. Opettajan rooli on tilanteiden mahdollistajana ja hänen tehtävänsä on varmistaa turvallinen ilmapiiri ja tukea tilanteen onnistumista ja siten varmistaa tilanteen positiivinen vaikutus oppilaan itsetunnolle ja kulttuuri-identiteetille. Osa opettajista oli hyödyntänyt myös oppilaiden vanhempien musiikillista osaamista musiikintunneilla. (Salomaa 2019, 64-67.)

Hoffman (2011) kuvaa vastaavanlaista tilannetta, jossa opettaja pyysi luokan ainoan juutalaisen oppilaan luokan eteen kertomaan perheensä hanukka-perinteestä ja siitä, miksei siihen kuulu joululaulujen laulaminen. Opettajan tarkoitus oli nostaa katsomuksellista moninaisuutta esiin positiivisella tavalla, mutta hän teki sen nostamalla yksittäisen oppilaan joukosta esiin ilman oppilaan suostumusta ja yhteistä sopimusta. Oppilas koki joutuneensa tilanteessa kuvailemaan kanssaopiskelijoidensa edessä, millä kaikilla tavoilla hän on erilainen kuin muut. Opettaja asetti tilanteessa vastuun kulttuurisesta representaatiosta yksittäisen oppilaan harteille. Tällaisten tilanteiden onnistuminen vaatii opettajalta sensitiivisyyttä ja avointa vuoropuhelua oppilaiden kanssa. (Hoffman 2011.)

Jorgensen ehdottaa, että sen sijaan että uskonnot ja hengellinen musiikki jätetään opetuksen ulkopuolelle, parempi ratkaisu olisi tutkia ja kyseenalaistaa uskonnollisia arvoja ja väitteitä. Esimerkkinä hän käyttää Australian aboriginaalien perinnesoitinta didgeridoota, jonka soittaminen on aboriginaalien kulttuurissa sallittua vain miehille. Tämä on ristiriidassa muun muassa YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen kanssa, jonka mukaan lapselta ei saa kieltää oikeutta nauttia omasta kulttuuristaan. Aboriginaalittö

voisi siis opetella soittamaan didgeridoota koulussaan, viedä taidon yhteisöönsä ja edistää siten musiikin keinoin kulttuurinsa perinteiden uudistumista. (Jorgensen 2019, 23.)

Jorgensen (2019) esittää ihanteelliseksi lähestymistavaksi uskontojen lähestymisen kiihkottomasti ja vertaillen, pyrkimyksenä kunkin uskonnon uskomusten ja tapojen ymmärrys. Oppilaiden käännättämisen sijasta opettajan tulisi auttaa heitä ymmärtämään erilaisia uskontojen perinteitä, uskomuksia ja tapoja, suhtautumaan niihin kriittisesti sekä sekä ymmärtämään näiden liittymäkohdat musiikkiin (Jorgensen 2019, 23). Samansisältöisesti Poulter (2013a) kuvaa katsomustietoista kasvatusta, jonka keskiössä on oman ajatteluperinteen kriittinen reflektointi ja koettelu toisenlaisten katsomusperinteiden valossa ja erilaisten perinteiden arvostaminen (Poulter 2013a, 213).

5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä luvussa esittelen tuloksien pohjalta tehdyt johtopäätökset ja pohdin tuloksia ja niiden merkitystä musiikkikasvatuksen tutkimukselle. Pohdin myös tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttaneita tekijöitä sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.1 Johtopäätökset

Musiikilla on erityinen paikka koulun yhteisissä juhlissa ja monet perinteistä ovat taustaltaan uskonnollisia. Erityisesti kevätjuhlien perinteinen Suvivirsi on herättänyt julkista keskustelua ja koulut pohtivat kristillistaustaisten juhlatraditioiden sopivuutta. Virren paikkaa koko koulun yhteisessä kevätjuhlassa on puolustettu suomalaisella kulttuuriperinnöllä sekä virren asemalla kevätjuhlaperinteessä, minkä voi nähdä etäännyttävän virttä uskonnollisesta kontekstista. Vastustavat argumentit ovat korostaneet virren uskonnollista sanoitusta ja tämän ristiriitaa uskonnonvapauden kanssa. Keskustelussa ei ole juuri kuultu uskonnollisten vähemmistöjen ääntä, mutta heidän ajatuksistaan on tehty oletuksia ja käytetty niitä tukemaan omaa kantaa keskustelussa. Musiikinopettajalta odotetaan koulun juhlissa perinteisten virsien säestämistä riippumatta opettajan omasta katsomuksesta. Sekä Suvivirren laulamisen puolustamiselle että vastustamiselle on pätevät perusteet. Musiikkikasvattajien tulee olla tietoisia mahdollisista tarpeista muuttaa perinteitä ja osoittaa suvaitsevaisuutta erilaisia näkemyksiä kohtaan.

Musiikin oppiaineen tehtävä koulussa sekä musiikintuntien repertuaari on muokkautunut kunkin ajan hengen ja koulun tavoitteiden mukaisesti. Hengellisen musiikin osuus musisoitavasta materiaalista on vähentynyt ja sen jättäminen kokonaan pois musiikintunneilta voi tuntua musiikinopettajasta turvallisimmalta vaihtoehdolta. Kokonaisen musiikkigenren rajaaminen opetuksen ulkopuolelle ei kuitenkaan ole neutraali valinta. Hengellisen musiikin asema koulussa on kytköksissä valtion ja uskonnon suhteeseen. Raja uskonnollisen ja ei-uskonnollisen musiikin välillä on häilyvä ja uskonto on vaikuttanut suuren määrän musiikkia taustalla. Musiikinopettajalla on vastuu musiikintuntien ja koulun juhlien repertuaarista ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) on apuna valintojen tekemisessä. Opettajat ovat kertoneet perustelewansa valintoja hengellisen musiikin suhteen vetoamalla OPS:iin, kulttuuriperinteen säilyttämiseen sekä musiikilliseen yleissivistykseen. Hengellisen musiikin

sisällyttäminen opetukseen voi lisätä kulttuurin ja uskonnon ymmärrystä, mutta opetuksessa tulee huomioida uskonnonvapauden näkökulma sekä opetuksen tunnustettomuus.

Kasvattajat kohtaavat työssään katsomuksiin liittyviä kysymyksiä, mutta uskontoa ei kuitenkaan juuri käsitellä kasvatustieteellisissä opinnoissa. Musiikinopetuksen käytännöt voivat olla ristiriidassa oppilaan katsomuksen kanssa, ja tällöin musiikkikasvattajan tulee pohtia opetussuunnitelman asettamia tavoitteita suhteessa ryhmän ja yksilön tarpeisiin. Musiikkikasvattaja pyrkii ratkomaan ristiriitatilanteita avoimessa ja kunnioittavassa vuorovaikutuksessa oppilaan ja tämän vanhempien kanssa ja voi perustella käytäntöjä opetussuunnitelman avulla. Tilanteet, joissa vähemmistötaustainen oppilas esittelee muulle luokalleen omaa musiikkikulttuuriaan, nähtiin positiivisena mahdollisuutena tuoda kulttuurista moninaisuutta musiikintunneille (Salomaa 2019, 64-67). Opettajalla on vastuu tilanteen onnistumisesta ja turvallisesta ilmapiiristä. Kuten kaikessa kasvatuksessa, myös musiikkikasvatuksessa uskontoja ja katsomuksia tulisi lähestyä samalla sekä kunnioittaen että kriittisesti tapoja ja perinteitä reflektoiden.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että kysymys katsomuksen ja koulujen musiikinopetuksen suhteesta on monimutkainen. Musiikintuntien repertuaarissa tulisi ottaa huomioon suomalaisen kulttuuriperinnön vaaliminen, mutta myös uskonnonvapaus ja katsomuksellinen monimuotoisuus. Jokaisella oppilaalla on oikeus opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen, mutta jos oppilaan vakaumus tai kulttuuri kieltää esimerkiksi laulamisen tai populaarimusiikin soittamisen, tulee musiikkikasvattajan pohtia opetussuunnitelman tavoitteita suhteessa yksilön tarpeisiin (Miettinen ym. 2018, 78). Kysymykseen siitä, kuuluuko hengellinen musiikki kouluun, ei ole yksiselitteistä vastausta.

5.2 Pohdinta

Uskonto mielletään Suomessa vahvasti yksityisasiaksi (Poulter & Kallioniemi 2014, 41), ja musiikinopettajasta voi tuntua helpoimmalta ratkaisulta karsia tuntien repertuaarista kaikki, mikä saattaisi olla ristiriidassa eri katsomusten tai uskonnonvapauden kanssa. Pohdinnan arvoista on, voiko tällainen karsiminen kaventaa musiikkikasvatusta liikaa ja edistääkö se suvaitsevaisuutta ja kulttuurienvälistä ymmärrystä. Toisaalta tulee miettiä, voiko hengellistä musiikkia ylipäättään musisoida "neutraalisti", ottamatta kantaa siihen, mitä tarkoitusta varten musiikki on alun perin sävelletty.

Musiikki on universaali kieli ja musiikintunneilla onkin mahdollista kiertää vieraskielisten oppilaiden kielihaasteet ja mahdollistaa heille onnistumisen kokemuksia (Salomaa 2019, 80). Voisiko koulumusiikki toimia hyvänä välineenä edistämään kulttuuri- ja katsomusdialogia ja erilaisten kulttuurien ymmärtämistä?

Kulttuuriperinnön vaaliminen mainitaan OPS:issa ja siihen vedotaan usein esimerkiksi Suvivirttä puolustaessa. Opetussuunnitelmakaan ei tarjoa tarkkoja ohjeita, vaan musiikinopettajan oman harkinnan varaa jää, missä määrin esimerkiksi perinteisiä virsiä olisi sopivaa tai toivottavaa sisällyttää opetukseen. Musiikkikasvattajan tulisi myös reflektoida, missä määrin oma vakaumus ja omat mielipiteet vaikuttavat näiden valintojen taustalla.

Katsomustietoisien musiikkikasvattajan tulee reflektoida kriittisesti, kenen uskonto koulussa saa näkyä. Kristillinen valtauskonto kulttuuristuu, kun esimerkiksi Suvivirsi luokitellaan uskonnon harjoittamisen sijasta kulttuuriksi ja siten kaikille sopivaksi. Samalla esimerkiksi islamin symbolit ja käytännöt, kuten hunnuttaminen, luokitellaan uskonnolliseksi, mikä mahdollistaa niiden kieltämisen julkisissa tiloissa. (Taira 2019, 14.) Pohdinnan arvoista on myös, tulisiko kristillisten juhlaperinteiden rinnalla kouluissa juhlistaa myös muiden katsomusten perinteitä. Kasvattajan tulee reflektoida, tulevatko eri katsomukset koulussa tasa-arvoisesti kohdelluiksi.

Uskontoa ilmiönä pidetään länsimaisessa maallistuneessa ajattelussa usein kaikuna menneisyydestä, katoavana kansanperinteenä. Uskonto ja hengellisyys eivät kuitenkaan ole katoamassa maailmasta, vaan niiden moninaisuus lisääntyy. Vaikka uskonto mielletään Suomessa yksityisasiaksi, ei sen vaikutusta yhteiskunnassamme tulisi sivuuttaa kasvatuksessa. Vaikka koulu pyrkii olemaan katsomusneutraali ja tunnustukseton tila, niin oppilaat kuin opettajat tuovat oman taustansa luokkahuoneeseen ja heidän katsomuksensa ja arvonsa vaikuttavat toiminnan taustalla. Siksi aiheesta tulisi keskustella avoimemmin ja tutkia sitä enemmän.

5.3 Luotettavuustarkastelu

Tutkijan tulee noudattaa avoimuutta ja läpinäkyvyyttä tutkimusprosessista raportoidessaan (Taideyliopisto 2016, 3). Tarkka kuvaus tutkimuksen vaiheiden etenemisestä tukee tutkimuksen luotettavuutta (Hirsijärvi ym. 1997, 217.) Olen pyrkinyt prosessin kuvauksessa täsmällisyyteen ja rehellisyyteen.

Havaitsin tutkimusprosessini alkuvaiheissa, että suoraan tutkimuskysymykseeni vastaavia, katsomuksen ja koulun musiikinopetuksen suhdetta nyky-Suomessa käsitteleviä lähteitä oli suhteellisen haastava löytää. Monet löytämäni tutkimukset kohdistuivat esimerkiksi koulun uskonnonopetukseen, ja päädyin rajaamaan nämä lähteet aineistoni ulkopuolelle. Riittävän tuoreen aineiston löytäminen osoittautui haasteelliseksi. Katsomuksellinen monimuotoisuus ja uskontojen asema yhteiskunnassa ovat kokeneet nopean muutoksen lähivuosina, joten jo yli kymmenen vuotta vanhat tutkimukset esimerkiksi hengellisen musiikin käytöstä koulussa ovat tuloksiltaan vanhentuneita. Osa lähteistäni on haastattelututkimuksina toteutettuja maisterintutkielmia, joiden otannat ovat melko pieniä. Tämä vaikuttaa niiden tulosten yleistettävyyteen ja luotettavuuteen. Arvioin tulosten antavan kuitenkin suuntaa-antavaa tietoa aiheesta ja päädyin sisällyttämään ne aineistooni. Lähteiden saatavuuteen vaikutti myös kirjastojen sulkeutuminen maaliskuussa 2020 koronavirusepidemian johdosta.

Koin tutkimuksenteossani haasteelliseksi käsitteiden ja termien valinnan ja täsmällisen käytön. Englanninkielisissä lähteissä käytettiin lähinnä termiä ‘religion’, ja itses-tänikin tuntui luontealta puhua uskonnoista. Päädyin kuitenkin lopulta käyttämään termiä ‘katsomus’, sillä se kattaa laajemmin erilaisia näkemyksiä ja halusin ulottaa tutkimukseni koskemaan myös esimerkiksi uskonnottomuutta. Kyseistä termiä suosit-tiin useimmissa suomenkielisissä lähteissäni, vaikka sitä käytettiin myös uskonto-kä-sitteen kanssa rinnakkain. Myös käsite ‘hengellinen/uskonnonmusiikki’ oli haas-tava rajata, sillä usein raja uskonnon ja kulttuurin ja siten myös hengellisen ja maalli-sen musiikin välillä on häilyvä. Päädyin viittaamaan termillä sellaiseen alkuperältään hengelliseen musiikkiin, jonka käyttöä kouluissa tyypillisimmin pohditaan, kuten lu-terilaisiin virsiin.

Pyrin tuomaan tuloksissa esiin eri näkökulmia katsomusten ja hengellisen musiikin asemaan musiikinopetuksessa. Jälkikäteen tarkasteltuna pohdin, tulevatko erilaiset nä-kökulmat tasapuolisesti kuulluksi, vai painottuiko aineistossani hengellisen musiikin sisällyttämistä musiikinopetukseen puoltavat lähteet. Omat ennakko-oletukseni muut-tuivat tutkimusprosessin aikana, kun aineistosta paljastui uusia näkökulmia aiheeseen.

Tutkimusaiheen valinnassa tulisi välttää liian emotionaalisia aihepiirejä, joihin tutkija on sitoutunut liian tunneperäisesti, sillä niiden kohdalla objektiivinen suhtautuminen voi muodostua vaikeaa (Hirsjärvi ym. 1997, 74). Katsomukset ja uskonto ovat

henkilökohtaisia ja tunteita herättäviä teemoja, mikä herätti minut pohtimaan erityisesti objektiivisuutta sekä omassa tutkimuksenteossani sekä joidenkin lähteideni kohdalla. Olen itse varttunut kristinuskon vaikutuspiirissä ja tiedostan oman taustani vaikutuksen aiheen valintaan. Pysin kuitenkin tutkimuksessani objektiivisuuteen ja lähteiden neutraaliin tarkasteluun eikä taustani tai katsomukseni oman arvioni mukaan vaikuttanut tutkimusentekoon.

5.4 Jatkotutkimusaiheita

Näen tutkimukselleni runsaasti mahdollisia jatkotutkimusaiheita, joiden parissa pyrin kin mahdollisesti maisterintutkielmassani jatkamaan. Katsomusten ja musiikinopetuksen suhdetta Suomessa on toistaiseksi tutkittu suhteellisen vähän. Tarve jatkotutkimukselle on tarpeen erityisesti siksi, että kasvattajat kohtaavat katsomuksiin liittyviä kysymyksiä työssään jatkuvasti (Poulter 2013b, 163). Opettajat kaipaavat koulutuksesta työkaluja kulttuurisen ja katsomuksellisen monimuotoisuuden kohtaamiseen ja huomioimiseen opetuksessaan (Salomaa 2019, 75-76). Siten esimerkiksi valmistuvien musiikinopettajien kokemuksia oman interkulttuurisen kompetenssinsa karttumisesta voisi tutkia.

Opettajia voisi haastatella heidän ratkaisuksistaan esimerkiksi juhlaikäytänteiden ja opetuksen eriyttämisen suhteen (ks. Salonen 2019). Koulun ja seurakunnan yhteistyön mahdollisuuksia ja mahdollisia ongelmia uskonnonvapauden suhteen voisi tutkia. Yhteistyötä kolmannen sektorin toimijoiden ja paikallisten yhteisöjen kanssa suositellaan kouluille ja seurakunta on monilla paikkakunnilla suurin toimija. Olisi mielenkiintoista tutkia opettajan oman vakaumuksen, arvojen ja ennakkokäsitysten vaikutusta valintoihin esimerkiksi musiikintuntien repertuaarin suhteen. Salosen (2019) tutkimuksessa haastatellut opettajat eivät nähneet oman vakaumuksensa vaikuttavan opetukseen juurikaan (Salonen 2019). Myös paikallisia eroja sekä eroja esimerkiksi kristillisten ja kunnallisten koulujen välillä voisi tutkia.

Lähteet

- Alpersen, P. 2019. Selective affinities: Concordance and discordance at the intersection of musical, educational, and religious practices. Teoksessa Kallio, A., Alpersen P. ja Westerlund, H. (toim.) 2019. Music, education, and religion: Intersections and entanglements. Bloomington: Indiana University Press.
- Hiipakka, J. 2018. Moniuskontoisuuden haasteet ja mahdollisuudet peruskoulun musiikinopetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hoffman, A. R. 2011. Rethinking religion in music education. Music educators journal 97, 4, 55–59.
- Hokkanen, P. 2014. Uskonnonvapaus monikulttuuristuvassa koulussa. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Jokikokko, K. 2010. Teacher's intercultural learning and competence. Tampere: Juvenes Print.
- Jorgensen, E. 2019. On the role of religion in music education. Teoksessa Kallio, A., Alpersen P. ja Westerlund, H. (toim.) 2019. Music, education, and religion: Intersections and entanglements. Bloomington: Indiana University Press.
- Kallio, Alexis. (2014). Koulujen musiikkivalinnat ja uskonto. Taideyliopiston lehti: Issuex.
- Kallio, Alexis. (2015). Navigating (un)popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education. We wish you a rockin' Christmas. Helsinki: Unigrafia.
- Miettinen, L., Gluschankof, C., Karlsen, S. & Westerlund, H. 2018. Initiating mobilizing networks: Mapping intercultural competences in two music teacher programmes in Israel and Finland. Research Studies in Music Education 40, 1, 67–88.
- Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Pajamo, R. 2009a. Laulusta tulee kansakoulun pakollinen oppiaine. Teoksessa Louhivuori J., Paananen P. & Väkevä L. (toim.) 2009. Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: FiSME.

- Pajamo, R. 2009b. Piirteitä vanhoista koululaulukirjoista. Teoksessa Kotilainen, T. (toim.), *Musiikki kuuluu kaikille – Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998.
- Poulter, S. 2013a. Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelua. Tampere: Juvenes Print.
- Poulter, S. 2013b. Uskonto julkisessa tilassa: koulu yhteiskunnallisuuden näyttämönä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 44, 2, 162–176.
- Poulter, S. 2013c. Sekulaari yhteiskunta ja 'toisin' ajattelemisen mahdollisuus. *Kasvatus & Aika* 7, 3, 91–97.
- Poulter, S. & Kallioniemi, A. 2014. Uskonto, kansalaisuus ja kansalaiseksi kasvaminen: kohti katsomustietoista kansalaiskasvatusta. *Kansalaisyhteiskunta* 5, 1, 29–48.
- Rissanen, I., Kuusisto E. & Tirri K. 2015. Finnish teachers' attitudes about muslim students and muslim student integration. *Journal for the Scientific Study of Religion* 54, 2, 277–290.
- Sakaranaho, T. 2007. Pienryhmäisten uskontojen opetus ja monikulttuurisuuden haasteet. Teoksessa: Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.) 2007. *Katsomusaineiden kehittämishaasteita: Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua*. 3–16. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Salomaa, A. 2019. Musiikinopettajien kertomuksia kulttuurisesta ja katsomuksellisesta monimuotoisuudesta peruskoulun musiikinopetuksessa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Salonen, S. 2019. Cuius regio, eius musica? Opettajien havaintoja uskonnollisen moninaisuuden näyttäytymisestä peruskoulun musiikinopetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2020. Tietoa kirkosta: Valtionkirkko ja kansankirkko. Saatavilla <https://evl.fi/tietoa-kirkosta/kirkko-ja-yhteiskunta/valtion-kirkko-ja-kansankirkko>, luettu 25.4.2020.
- Suomen perustuslaki 1999/731. Annettu Helsingissä 11.6.1999.

- Taideyliopiston eettinen toimikunta 2016. Taideyliopiston eettiset ohjeet. Saatavilla <https://artsi.uniarts.fi/documents/10184/21698/Taideliopiston+eettiset+ohjeet/352d9ed2-ca58-4cb7-a19f-abae52cab?version=2.0>, luettu 21.4.2020.
- TENK 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi
- Väkevä, L. 2019. Religious repertoire in general music education: Spiritual indoctrination or cultural dialogue? Teoksessa Kallio, A., Alpers P. ja Westerlund, H. (toim.) 2019. Music, education, and religion: Intersections and entanglements. Bloomington: Indiana University Press.
- Westerlund, H., Kallio A. & Partti H. 2019. The performativity of performance: Agency at the intersection of music and religion in school. Teoksessa Kallio, A., Alpers P. ja Westerlund, H. (toim.) 2019. Music, education, and religion: Intersections and entanglements. Bloomington: Indiana University Press.