

Laulunopettajien työlleen antamia merkityksiä yhteiskunnan ja oppilaan näkökulmasta

Aikuisten yksityiset laulutunnit kulttuurista hyvinvointia edistämässä

Tutkielma (Maisteri)

10.6.2024

Heta Nykänen

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Laulunopettajien työlleen antamia merkityksiä yhteiskunnan ja yksilön näkökulmasta. Aikuisten yksityiset laulutunnit kulttuurista hyvinvointia edistämässä.	122+3
Tekijän nimi	Lukukausi
Heta Nykänen	Kevät 2024
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
Tutkimukseni tavoitteena on analysoida aikuisia harrastajia opettavien laulunopettajien työlleen antamia merkityksiä. Kiinnostuksenkohteenani on, millaista musiikin ja laulamisen ulkopuolella olevaa arvoa he näkevät työnsä oppilailleen ja yhteiskunnalle luovan. Tutkimuskysymykseni on: Miten laulunopettajat ymmärtävät työnsä merkityksiä yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta? Tutkimukseni käsitteellinen viitekehys muodostuu katsauksesta aikuisten oppimiseen ja opettamiseen andragogisten oletusten ja oppimisen transformatiivisuuden kautta, opettajaoppilassuhteen muotoutumisen tarkasteluun asemointi- ja affordanssikäsitteiden kautta sekä musiikinopiskelun ja hyvin eletyn elämän yhteyksien tarkasteluun. Laulunopetuksen yhteiskunnallisia ulottuvuuksia tarkastelen kulttuurihyvinvoinnin käsitteen avulla. Olen täydentänyt viitekehystä katsauksella musiikinopiskelun hyvinvointi- ja terveystieteisiin, laajempaan kasvatustieteelliseen sekä kriittisellä katsauksella musiikkikasvatuksellisen toiminnan vaikuttavuusretoriikkaan. Toteutin aineistonmuodostuksen kolmen laulunopettajan fokusryhmähaastatteluna, joka jakautui aiheen äärelle orientoitumiseen, aiheen käsittelyyn kolmen valmistelemäni lauseväittämän pohjalta sekä yhteiseen koontiin dialogissa tutkimukseni käsitteellisen taustan kanssa. Analysoin tutkimusaineiston laadullisen sisällönanalyysin menetelmiä käyttäen. Tutkimustulokset osoittavat laulunopettajien näkevän työnsä tärkeänä ja oppilaidensa hyvinvointia lisäävänä. Keskeinen teema on kasvattajuus myös aikuisten kanssa toimiessa, mikä edelleen avaa näkymiä kulttuurisen hyvinvoinnin tukemiseen laajemmin yhteiskunnassa. Osa opettajista kokee kuitenkin ristiriitaa laulutuntien saavutettavuuskysymysten suhteen. Yksityisopetus on usein kallista, ja oppilasjoukko rajautuu taloudellisten ja sosiaalisten resurssien mukaisesti melko kapeaan osaan ihmisistä. Tutkimustulosten perusteella esitän, että laulunopetus voi osaltaan tukea hyvin elettyä elämää, jos opetus nähdään kasvatuksellisenä projektina myös aikuisia opettaessa. Laulunopetus ja musiikkikasvatus voivat olla rakentamassa yksilön ja yhteisön hyvää elämää ja vahvistaa kulttuurista hyvinvointia. Laajentuvan ammatillisuuden käsite avaa näkökulmia myös laulunopettajuuden mahdollisuuksiin yhteiskunnallisen muutoksen ajurina.	
Hakusanat	
Aikuisopetus, hyvinvointi, kulttuurihyvinvointi, laulunopetus, musiikkikasvatus	
Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään	
5.6.2024	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Käsitteellinen viitekehys	10
2.1 Aikuisten oppiminen, opettaminen ja aikuiskoulutuksen politiikka	10
2.1.1 Elinikäinen oppiminen koulutuspolitiikassa.....	10
2.1.2 Aikuiset oppijoina.....	13
2.2 Opettajan asemoituminen ja affordanssit	16
2.3 Musiikki ja hyvä elämä	19
2.3.1 Taide ja hyvinvointi.....	20
2.3.2 Musiikinopiskelu ja hyvä elämä	24
2.3.3 Kasvatus hyvän elämän tukijana	26
2.3.4 Kriittinen katsaus musiikkikasvatuksellisen toiminnan vaikuttavuusretoriikkaan	31
2.3.5 Musiikilliseen toimintaan liitetyistä arvoista.....	33
2.4 Kulttuurihyvinvointi.....	36
2.4.1 Kulttuurihyvinvoinnin saavutettavuusnäkökulma.....	38
2.4.2 Kulttuurinen toiminta perusoikeutena	41
2.4.3 Kulttuurihyvinvointi ja musiikkikasvatus	42
3 Tutkimusasetelma	45
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys.....	45
3.2 Metodologiset lähtökohdat.....	45
3.3 Aineistonmuodostuksen menetelmät ja prosessi.....	47
3.3.1 Väittämät haastattelun metodina	49
3.3.2 Osallistujien valinta	50
3.3.3 Aineistonmuodostuksen prosessi.....	52
3.4 Aineiston analyysi	56

3.5 Tutkimuseettinen tarkastelu	60
4 Tulokset.....	63
4.1 Laulunopetuksen merkityksiä yksilön näkökulmasta.....	63
4.1.1 Laulunopetuksen myönteiset vaikutukset yksilölle	63
4.1.2 Yksilöopetus, sen erityisyys ja opettajaoppilassuhde.....	68
4.1.3 Opettajan asemoituminen, affordanssit ja kutsut kokeiluun.....	70
4.1.4 Kasvatusajattelu aikuisten opetuksessa	74
4.2 Laulunopetuksen merkityksiä yhteiskunnallisesta näkökulmasta.....	81
4.2.1 Laulunopetus kulttuurista hyvinvointia tukemassa	82
4.2.2 Opettaja-aktivismiin siemenet	86
4.2.3 Opettajien ristiriita: laulunopetuksen saavutettavuus	89
5 Päätelemät ja pohdinta	95
5.1 Johtopäätökset	95
5.2 Luotettavuustarkastelu.....	105
5.3 Tulevia tutkimusaiheita	110
Lähteet.....	112
Liite 1 Aineistonanalyysitaulukko	124
Liite 2 Suostumuslomake.....	125
Liite 2 Tietosuojailmoitus	126

1 Johdanto

Tutkimuksessani käsittelen laulunopettajien antamia merkityksiä työlleen. Kiinnostuksenkohteenani on, millaista musiikin ja laulamisen ulkopuolella olevaa arvoa he näkevät työnsä tuottavan oppilailleen, ja miten he ylipäättään näkevät työnsä merkityksen laajemmin yhteiskunnassa.

Laulua opetetaan erikokoisissa ryhmissä sekä yksilötyöskentelynä. Ryhmässä laulua opiskellessa esimerkiksi vuorovaikutukseen, kommunikointiin, ryhmädynamiikkaan ja ryhmän toimintaan liittyvät ilmiöt ovat koko ajan läsnä, mutta tutkielmassani keskityn nimenomaan yksilötyöskentelyyn ja erityisesti laulunopettajan kasvatustajatteluun aikuisten opettamisen yhteydessä. Lasten ja nuorten kanssa työskennellessä esimerkiksi koulun musiikinopettajan asema kasvattajana on merkittävä. Työn koettua merkityksellisyyttä voi lisätä se, että oppilaille opetetaan muutakin kuin musiikkia – esimerkiksi empatiaa, vuorovaikutustaitoja, demokratian arvoja, vastuullista toimimista moninaisessa maailmassa (POPS 2014, 15–16). Samalla opettajalla on tärkeä paikkansa ”kunnon kansalaisten” kasvattajana¹. Musiikin yksityisopetuksessa nämä ilmiöt eivät usein ole opetuksen keskiössä, ja lisäksi aikuisten kanssa toimiessa kasvatustajattelun osuus voi olla vaatimaton.

Yksityiset instrumentti- ja laulutunnit ovat kuitenkin harrastuksena erityisiä, sillä oppija viettää usein pitkäjänteisesti aikaa asiantuntijan kanssa kaksin, ja tunneilla keskitytään vain oppilaaseen ja tämän tarpeisiin ryhmän yhteisten päämäärien sijaan. Esimerkiksi kuntosalien yksilövalmennuskonseptissa ja yksilöterapiassa voidaan nähdä vastaavuuksia henkilökohtaisen, kahdenkeskeisen työskentely-ympäristön muodossa. Oletukseni on, että yksilötyöskentely voi olla erityinen mahdollisuus päätyä sellaisten asioiden äärelle, jotka ryhmätilanteissa jäävät huomiotta.

Instrumenttiopettajien näkemyksiä työnsä merkityksistä on tutkinut esimerkiksi Björk (2016). Hänen tutkimuksessaan opettajien yhtenä pyrkimyksenä oli vahvistaa

¹ Toisaalta koululaitoksen voidaan nähdä myös toimivan varsinaisen opetussuunnitelman rinnalla lapsia talouden rattaisiin kasvattavana instituutiona, jonka rakenteet vahvistavat tiettyjä ideologisia arvoja, sosioekonomisia luokkia ja sosiaalisen vallan rakenteita (Apple 2013, 19).

musiikillisten toimintatapojen ja ihmisen kukoistuksen yhteyksiä, minkä he kokivat tapahtuvan työssään oppilaan myönteistä musiikkisuhdetta vaalimalla ja inspiraation ja oivalluksen tilaisuuksia oppilaalle avaamalla (Björk 2016).

Kasvatusalalla päähuomio kohdistuu lapsuuteen ja nuoruusikään, ja painotuksen voi havaita myös musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa (Laes 2013, 7). Aikuisten opettamista ja oppimista on kuitenkin tutkittu 1900-luvun alkupuolelta saakka painottuen vuosisadan puolivälistä eteenpäin eroihin lasten ja aikuisten oppimisessa korostaen henkilökohtaista kasvua mekanistisen käyttäytymisen muutoksen sijaan (Merriam 2017, 22). Myöhemmin aikuisten oppimista on tutkittu esimerkiksi oppimisen transformatiivisuuden (esim. Mezirow 2012) sekä andragogisten oletusten (esim. Knowles 1990) kautta. Sittemmin myös oppimisen sosiaalisuutta oppimiseen sitouttavana ja orientoivana tekijänä on korostettu (ks. Lemmetty, Hämäläinen & Collin 2022, 148–149). Aikuiskasvatusta² on perusteltu ja tarkasteltu eri aikoina erilaisista näkökulmista, ja siihen liittyvät kehityskulut voidaan jakaa kahteen ideologiseen tulkintaan, joista toisessa päässä on yksilön, toisessa talouden pyrkimykset (Pantzar 2013, 16). 2000-luvulle tultaessa keskustelussa painottuvat elinikäisen oppimisen yhteiskuntaan ja tuottavaan työhön osallistumisen puheenvuorot, eikä itsensä kehittämistä nähdä niinkään erityisenä inhimillisenä oikeutena (Kinnari 2013, 8; vrt. Faure 1972; OECD 2022).

Musiikin, taiteiden ja taidetoiminnan myönteisiä vaikutuksia ihmisten hyvinvoinnille, terveydelle, oppimiselle ja monitahoiselle kasvulle on tutkittu laajalti (Fancourt & Finn 2019; Hallam & Himonides 2022; ks. myös Lehtikainen & Vanhanen 2017; MacDonald 2013). Ihmisen kehitykselle ja kasvulle keskeistä tutkimusta tehdään myös kasvatustieteiden ja musiikkikasvatuksen tutkimuksessa, jossa terveyttä ja sairautta hienovaraisemmat henkisen kasvun ja yhteiskuntien kehityksen näkökulmat ovat keskiössä. Musiikkikasvatuksen tutkijat ovat tuoneet viime vuosina vahvasti esille myös musiikkikasvatuksen moraalisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia (ks. Allsup 2015; Gaunt & Westerlund 2022; Regelski 2012). Musiikin ja musiikkikasvatuksen puolustamiseen yhteiskunnassa liittyy myös kasvatuksen arvojen, pyrkimysten ja päämäärien kriittinen arviointi alan sisällä

² Esimerkiksi Suomessa syntyvyys on alhaisella tasolla, väestö vanhenee ja työikäisen väestön määrä vähenee (Tilastokeskus 2021, 1, 8). Andragogiset näkökulmat ovat siis ajankohtaisia, ja lisää ymmärrystä aikuisista ja myöhäisikäisistä musiikin oppijoina tarvitaan (ks. Laes 2013, 6).

(Allsup 2015; Biesta 2022; Bowman 2012). Tutkimuksissa varoitetaan myös kritiikittömästä suhtautumisesta musiikin ja musiikkitoiminnan myönteiseen vaikuttavuuteen: on olemassa myös näyttöä taiteiden kielteisistä vaikutuksista terveyteen ja hyvinvointiin (Fancourt & Finn 2019, 52). Lisäksi tutkimusten haasteena on erotella sitä, miten musiikin eri vaikutukset liittyvät itse musiikkiin, ja mitkä taas sen mahdollistamaan vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa (Hallam & Himonides 2022, 550).

Yhden näkymän kulttuurin ja musiikin sijan vahvistamiseen yhteiskunnassa ja niiden yhteyksiin hyvinvointiin tarjoaa kulttuurihyvinvoinnin muotoutumassa oleva monitieteinen ala (Huhtinen-Hildén 2023, 307). Kulttuurihyvinvoinnin tutkimus jakautuu niin kulttuurin kapeamman käsityksen mukaiseen taiteen jalkautumiseen yksilöiden hyvinvointia kohottavaksi välineeksi esimerkiksi taideharrastuksissa, taiteen vastaanottamiseen vaikkapa galleriassa tai konserttitalissa sekä sen hyötyihin terveydenhuollossa (Lehikoinen 2021; Lilja-Viherlampi & Rosenlöf 2019) sekä laajempaan näkemykseen kulttuurisessa yhteydessä syntyvästä hyvinvoinnista, joka perustuu jokaisessa ihmisessä olevaan kauneudentajuun, kuvittelukykyyn ja moraaliseen mielikuvitukseen (Huhtinen-Hildén, Isola, Berden, Hiltunen & Salonen 2020). Huhtinen-Hildénin ja kollegojen mukaan kulttuurihyvinvointi näyttäytyy myös yhteiskunnallisena edistymisenä, sillä se, mikä saa kokeilemaan, kokemaan ja ajattelemaan uusia asioita, luo mahdollisuuksia uudistaa yhteiskuntaa (Huhtinen-Hildén ym. 2020).

Alati muuttuvassa maailmassa musiikkikasvattajan ja musiikkikasvatuksen tulee kyetä argumentoimaan tieteenalansa ja opetetun aineen olemassaolon oikeutuksesta ja merkityksestä siten, että sen yleisinhimilliset, yhteiskunnalliset ja taloudelliset näkökulmat huomioidaan (Saarikallio 2023, 136). Musiikkikasvattajan työn perusteiden kyseenalaistaminen mahdollistaa paneutumisen syvemmin siihen, mitä opetan, ketä opetan ja miksi opetan. Schmidt (2020) argumentoi, että koska toimintakäytännöt (*policy*) ja niistä päättäminen vaikuttavat keskeisesti kasvatuksellisiin ympäristöihin, myös musiikkikasvattajan tulee rohkaistua näkemään oma työnsä pedagogisen ja sisällöllisen ammattilaisuuden lisäksi myös päätöksenteon ytimessä (Schmidt 2020, 24).

Vaikka näen laulunopettajan työni tuottavan iloa oppilailleni, minua vaivaa aika-ajoin lauluopettajan työni pinnallisuus. Ilman kollegojen vuorovaikutusta yksin

oppilaan kanssa tehtävä pikkutarkka työ tuntuu toisinaan hyvin irralliselta maailman suuremmista ongelmista. Tutkielmallani haluan kirkastaa merkitysvaruutta, joka laulunopettajuutta yhteiskunnassa ympäröi. Pyrin tekemään näkyvämmäksi laulunopettajan työn yhteyksiä ympäröivään yhteiskuntaan ja ihmisiin siinä ja selkeyttämään, mitä opettava taideyhteisö yhdessä ympäristönsä kanssa luo ja kehittää. Kysymykseni kumpuavat tarpeesta osoittaa itselleni oman työni suurempi merkitys, ja tutkimukseni puitteissa kysyn kollegoiltani: Miten sinä, laulunopettaja, näet oman työsi merkityksen yhteiskunnassa? Millaisia arvoja edistät, mitä opetat, millaisia ihmisiä kasvatat? Alkusysäyksen pohdintoihini antoi hätäni siitä, miksi en ole eturivissä osoittamassa mieltäni itseään sanallisesti puolustamaan kykenemättömän luonnon puolesta, miksi en ole hakeutunut politiikkaan, sinne missä meitä kaikkia koskevia päätöksiä tehdään, tai miksen ole opiskelemassa taitoa, jolla voisin olla kehittämässä vaikkapa tulevaisuuden lentokoneisiin polttoainetta tupakantumpeista? Miten kehtaan tehdä mitään muuta kuin oikeudenmukaisempaa ja ekologisesti ja sosiaalisesti kestävämpää maailmaa kaikille, etujoukoissa, nyt?

Hyvinvoinnin typistäminen ensisijaisesti elämän materiaalistien päämäärien tavoitteluksi on perustunut oletukselle siitä, että maapallo tarjoaa loppumattoman raaka-ainevaraston ihmiselle (Foster, Salonen & Sutela 2022, 119). Maapallolla ei kuitenkaan ole rajattomasti resursseja ylläpitää totutun laista elintasoja väestömäärän kasvaessa, ja monisyiset ekososiaaliset ongelmat haastavat ajatusta hyvän elämän tavoittelusta materiaaliseen hyvinvointiin ja ihmiskeskeiseen todellisuuskäsitykseen perustuvana projektina (Foster, Salonen & Keto 2019, 121). Toisaalta: siinä missä materiaalisella hyvinvoinnilla on rajansa, ei-materiaaliset hyvän elämän osatekijät voivat kasvaa loputtomasti. Siksi ei-materiaalisten asioiden tärkeys ihmisen hyvinvoinnille on keskeinen kysymys materialistisissa ja teollistuneissa yhteiskunnissa. (Salonen 2019, 1.) Planeetan laajuisesti on siis perusteltua painottaa aineetonta ja ekologisesti kestävä elämänsisältöä konkreettisia luonnonvaroja tuhlaavien toimien sijaan (ks. Foster, Salonen & Sutela 2022). Parhaimmillaan laulunopetus, musiikkikasvatus ja taide voivat olla osa kestävä elämänsisältöä tukevaa toimintaa.

Taide ja taidekasvatus eivät kuitenkaan voi jäädä vain ajanvietteeksi, luonnonvaroja tuhlaavan elämäntavan vaihtoehdoksi, sillä sen voimaa elämän merkityksellisyyden, yhteenkuuluvuuden ja esimerkiksi parempien tulevaisuuksien kuvittelun tukijana ei tule sivuuttaa. Eduskuntavaalien 2023 alla erään puolueen puheenjohtaja totesi Ylen

vaalitentissä kulttuurin olevan luksustuote, josta voi säästää. Meille tekijöille ei ole epäselvää, *että* kulttuuri on tärkeää. Haluan olla valmistautuneempi kertomaan, *miksi* se on tärkeää. Jos taidetta pidetään vain kepeänä ja virkistävänä ajanvietteenä tai esimerkiksi marginaalisena yksilönerouden ja mekanistisen taituruuden ilmentäjänä, jää sen yhteiskunnallinen muutosvoima tunnistamatta (Foster, Salonen & Sutela 2022, 122–133; Foster 2017, 47).

Musiikkikasvattajana ja laulupedagogina minua ohjaa ajatus siitä, että avarakatseisella, itseään toteuttavalla ja toisiin yhteyttä kokevalla ihmisellä on ahdistunutta, näköalatonta ja toivotonta lajitoveriaan enemmän henkistä pääomaa ja todellisia mahdollisuuksia olla hyvä ympäristölleen, nähdä laajemmin ja edistää ja kehittää tärkeinä pitämiään asioita. Hyvinvoiva yhteisö puolestaan kykenee todennäköisemmin löytämään yhdessä ratkaisuja tulevaisuuden ongelmiin ja hyödyntämään kaikkia voimavarojaan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Huhtinen-Hildén 2023, 291). Näistä lähtökohdista käsin tutkin maisterintutkielmassani laulunopetuksen ja musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia kulttuurisen hyvinvoinnin edistäjänä.

2 Käsitteellinen viitekehys

Tässä luvussa teen katsauksen aikuisten opettamisen kolmeen teoriaan, ja hahmottelen aikuisoppijan ja opettajan opettajaoppilassuhdetta asemointi- ja affordanssikäsitteiden kautta. Lisäksi käsittelen yksilön hyvää elämää ja musiikinopiskelua ja laajennan hyvinvoinnin tarkastelua yksilöstä yhteisöihin kulttuurihyvinvoinnin käsitteen kautta.

2.1 Aikuisten oppiminen, opettaminen ja aikuiskoulutuksen politiikka

Tutkimukseni konteksti on aikuisten harrastajien laulunopetus, jota käytännössä tarjotaan taiteen perusopetuksen ulkopuolella (esim. vapaa kenttä, kansalaisopistot, musiikkiopistot, kaupallinen sektori). Tämä alaluku käsittelee aikuisten opettamiseen ja elinikäiseen oppimiseen liitettyjä käsityksiä.

2.1.1 Elinikäinen oppiminen koulutuspolitiikassa

Elinikäisellä oppimisella on eri aikoina pyritty tukemaan erilaista ihmisyyttä ja yhteiskuntaa. Pantzar jakaa elinikäiseen oppimiseen liittyvät kehityskulut kahteen eri ideologiseen tulkintaan, joista toisessa päässä on yksilön, ja toisessa talouden hyvä. (Pantzar 2013, 16.) Unescon 1960-luvulla muotoutuneen ajattelun valossa elinikäinen kasvatus nähdään inhimillisen kasvun välineenä ja edistäjänä (Pantzar 2013, 16; ks. Faure ym. 1972). Unescon näkemyksessä painottuu elinikäinen oppiminen jokaisen omista tarpeista nähten, ja koulutuksen päämääränä nähdään muun muassa henkilökohtainen oppiminen ja itsen opettaminen. Jokaisella tulee olla mahdollisuus jatkaa oppimista läpi elämän (Faure ym. 1972, 181). Koulutus ja oppiminen eivät myöskään rajaudu koulun seinien sisäpuolelle, vaan oppimistarkoituksissa tulee hyödyntää monenlaisia sosiaalisia ja talouden toimintoja (Faure ym. 1972, 183, 185). Pyrkimyksenä on myös lisätä tietoa globaalista keskinäisriippuvuudesta ja kehittää valmiuksia kansainväliseen yhteistyöhön (Pantzar 2013, 16). Samalla ihmiskunta nähdään kokonaisuutena, ja koulutus koko ihmiskunnan kehityksen keskeisenä välineenä (Faure ym. 1972, 182, 235).

Pantzarin mukaan uudempaa 2000-luvun *elämän läpäisevän oppimisen* ideologiaa (*lifelong learning*, ks. OECD 2022) taas värittää maailman tarkastelu talouden näkökulmasta. Siinä opiskelu ja oppiminen kaventuvat kilpailukyvyn edistämisen ajureiksi, ja painopisteenä on mitattava ja arvioitavissa oleva oppiminen. (Pantzar 2013, 17; vrt. OECD 2022.) Euroopan unionin neuvoston suosituksessa *Elinikäisen oppimisen avaintaidoista* (EU 2018, C189/1) todetaan, että jokaisella on oikeus laadukkaaseen yleissivistävään ja ammatilliseen koulutukseen sekä sellaisten elinikäisten taitojen oppimiseen, jotka mahdollistavat ”täysipainoisen osallistumisen yhteiskunnan toimintaan ja auttavat työmarkkinoille siirtymisessä” (EU 2018, C189/1). Avaintaidoiksi määritellään oman ja vieraiden kielten osaaminen, perustaidot tieteessä ja teknologiassa, oppimaan oppimisen taidot, ihmissuhde- ja kansalaistaidot sekä yrittäjyys- ja kulttuuriosaaminen (emt., C189/8–189/12). Suosituksessa painotetaan koulutuksen ja kulttuurin hyödyntämistä työpaikkojen, sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ja aktiivisen kansalaisuuden saavuttamisessa ja peräänkuulutetaan ”oikeanlaista osaamista ja oikeanlaisia taitoja”, jotta nykyisen elintason ylläpitäminen on mahdollista. Näillä toimilla halutaan edistää työllisyysastetta ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta tulevaisuuden yhteiskunnissa ja työelämässä. (Emt., C189/1.) Näkökulmana on siis elinikäisen oppimisen hyödyt yhteiskunnan kannalta, eikä itsensä kehittämistä nähdä niinkään erityisenä inhimillisenä oikeutena. Laksen ja Rautiaisen (2018) mukaan voidaan todeta oppimisen puheen siirtyneen oikeusajattelusta kohti velvollisuusajattelua. (Laes & Rautiainen 2018, 131.) Kinnari (2013) tiivistää, että elinikäisen oppimisen politiikassa painopiste on hitaasti siirtynyt ”demokratiaa ja emansipaatiota korostavasta solidaarisen kansalaisen ihanteesta” itsestään huolen pitävän ja autonomisen yrittäjäkansalaisen ideaaliksi (Kinnari 2013, 8).

Myös suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa elinikäinen oppiminen on noussut tärkeäksi käsitteeksi (Kinnari 2020, 23), joskin Opetus- ja kulttuuriministeriön väliraportin (2019) mukaisesti *jatkuvan oppimisen* nimellä (ks. OKM 2019; Valtioneuvosto 2020). Elinikäisen oppimisen historia on polveileva, ja sen tarvetta on usein perusteltu yhteiskunnallisella muutoksella. Sen on ajateltu vahvistavan yksilön identiteettiä ja tämän kuulumista yhteiskuntaan sekä ylipäättään edistävän työmarkkinoiden toimivuutta ja talouskasvua. (Kinnari 2020, 23.) 2020-luvun Suomessa elinikäinen oppiminen on keskeinen poliittinen aihe, sillä teknologian nopea murros, perinteisten töiden katoaminen, väestön ikääntyminen ja

työelämän ja koulutuksen kohtaamattomuus ovat ongelmia, joiden yhdeksi ratkaisuksi elinikäistä oppimista tarjotaan (Kinnari 2020, 24; Valtioneuvosto 2020, 17).

Valtioneuvoston raportti (2020) esittää jatkuvalle oppimiselle mallin, joka sisältää vision ja sen pohjalta asetetut tavoitteet, jotka kattavat yksilön, yhteiskunnan sekä työelämän näkökulmat. Mallin mukaiset visiot ovat: 1) jokaisella on työllistymisen ja merkityksellisen elämän edellyttämien tiedot ja taidot, 2) jokainen kehittää osaamistaan työuran aikana, ja 3) osaaminen uudistaa työelämää, ja työelämä jälleen osaamista. (Valtioneuvosto 2020, 32.) Kinnarin ja kollegojen (2022) mukaan raportissa *merkityksellinen elämä* typistetään kuitenkin tarkoittamaan sitä, että osaaminen työelämässä toisi elämään merkityksen (Kinnari, Laalo & Silvennoinen 2022, 76).

Kinnarin (2020) mukaan elinikäiseen oppimiseen liittyy lukuisia itsensä työstämiseen liittyviä käytäntöjä, joiden kautta yksilön odotetaan muovaavan itseään. Kehittymiseen vaaditaan autonomista itseohjautuvuutta, jota tukee esimerkiksi itsearviointi, todistukset ja tentit sekä esimerkiksi itsereflektio. Oikean asenteen merkityksen oivaltaminen, motivaation ylläpitäminen ja jatkuvan oppimisen tärkeyden sisäistäminen kuuluvat itsensä työstämisen eetokseen. (Kinnari 2020, 89.) Samaan tapaan myös Brunila ja Siivonen (2016) esittävät, että uusliberalististen ihanteiden mukainen ihanneyksilö on itsestään vastuun ottava, yritteliäs, sopeutuva ja joustava puurtaja, joka on koko ajan valmis ja kykenevä kehittämään itseään sopimaan yhä paremmin markkinatalouden tarpeisiin. Tällöin myös haasteiden nähdään nousevan ihmisen henkilökohtaisista ongelmista tai epäsopeuvista ja vääränlaisista asenteista, tunteista tai ajatusmalleista sen sijaan, että sitä tarkasteltaisiin yhteisöllisenä tai sosiaalisena kysymyksenä. (Brunila & Siivonen 2016, 57, 67.) Kinnarin ja kollegojen mukaan Valtioneuvoston (2020) raportin käsitys elinikäisestä oppimisesta rajaa itsensä kehittämisen merkityksen itsensä päivittämiseksi muuttuvien työmarkkinoiden tarpeisiin. Heidän mukaansa raportin näkökulma elinikäiseen oppimiseen on siis työmarkkinakeskeinen, eikä sen muotoilemassa politiikassa olla kiinnostuneita esimerkiksi ihmisen kasvuun, sivistykseen, solidaarisuuteen, yhteiseen kulttuuriperimään tai ilmastonmuutokseen liittyvistä kysymyksistä. (Kinnari, Laalo & Silvennoinen 2022, 83.) Myös Sitran selvitys (2019) esittää elinikäisen oppimisen puhetapojen saaneen koko ajan voimakkaampia taloudellisia sävyjä, ja niiden perustuvan ajatukselle siitä, että

yksilön kiinnittyminen yhteiskuntaan tapahtuu pääasiassa tuottavaan työhön osallistumalla (Sitra 2019, 7).

Opiskelun ja koulutuksen merkityksiä aikuisiällä on eri aikoina perusteltu eri tavoilla painottaen niin itsensä kehittämisen oikeutta kuin yhteiskuntaa tai talouden kehitystä edistäviä näkökulmia. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen aikuisten oppimiseen ja opettamiseen liitettyjä käsityksiä kahden aikuisopetusteorian kautta.

2.1.2 Aikuiset oppijoina

Vaikka aikuisten on aina ymmärretty kykenevän oppimaan uusia asioita, vasta 1900-luvun alkupuolella aihetta alettiin tutkia järjestelmällisesti (Merriam 2017, 22). Kiinnostuksen kohteena oli erityisesti se, miten ikä vaikutti oppimisprosessiin, ja behavioristiseen psykologiaan pohjautuen oppimista tarkasteltiin näkyvinä muutoksina yksilön käyttäytymisessä. Vuosisadan puolivälissä humanistisen psykologian näkökulma alkoi painottaa sitä, miten aikuisten ja lasten oppiminen erosi toisistaan, ja humanistinen näkökulma korosti henkilökohtaista kasvua ja kehitystä mekanistisen käyttäytymisen muutoksen sijaan. Samoihin aikoihin kaksi tutkimukseen perustuvaa teoriaa aikuisten oppimisesta syntyivät: andragogiikka ja transformatiivinen oppiminen (*transformative learning*). (Merriam 2017, 22–23.)

Yhdysvaltalainen Malcolm Knowles teki 1960-loppupuolella tunnetuksi andragogiikka-käsitteen, joka oli muotoutunut Euroopassa vastineeksi pedagogiikan (*lasten opetus*) käsitteelle (Knowles 1980, 43; Merriam 2017, 23). Knowles esittää, että

1. Aikuistuessaan ihmisen tarve itseohjautuvuuteen kasvaa (Knowles 1990, 58–59).
2. Aikuisella on lasta laajempi, koko ajan kasvava elämäkokemus, mikä on valtava voimavara uuden oppimiselle. Toisaalta tämä tekee aikuisoppijoista myös hyvin heterogeenisen joukon. (Knowles 1990, 59.)
3. Aikuisen valmius oppimiseen riippuu siitä, mitä hän kulloinkin tarvitsee. Aikuiset ovat valmiita oppimaan jotakin silloin, kun he kokevat sen tarpeelliseksi selvittääkseen paremmin tosielämän vaatimuksista tai ongelmista. (Knowles 1990, 60.)

4. Lapsen voidaan nähdä oppivan asioita tulevaisuutta varten, kun taas aikuiselle oppijalle olennaista on se, että uusi tieto on heti sovellettavissa. Voidaan ajatella, että aikuinen on oppimisessaan siis enemmän ongelmakeskeinen kuin aihekeskeinen. (Knowles 1990, 61.)
5. Aikuisen on tiedettävä syy uuden asian oppimiselle, eli mitä hyötyä siitä on hänelle itselleen (Knowles 1990, 57).
6. Sisäinen motivaatio on aikuiselle oppijalle huomattavasti ulkoista motivaatiota olennaisempi (Knowles 1990, 63).

Edellä kuvatut väittämät kertovat enemmän oletuksista aikuisesta oppijasta kuin aikuisisten oppimisesta ilmiönä. Nämä oletukset luovat kuitenkin perustan sille, miten opettaja voi tukea ja ohjata aikuisia oppijoita erilaisissa tilanteissa (Lemmetty, Hämäläinen & Collin 2022, 130). Andragogiikkaan pohjautuen opettajan tai ohjaajan tehtävänä voidaan esimerkiksi nähdä auttaa oppijaa tulemaan tietoiseksi *tarpeesta tietää* perustelemalla uuden oppimisen arvoa monitahoisesti. Aikuisten yksilöllisen elämäkokemuksen takia erot oppijoiden välillä ovat suuria, minkä vuoksi yksilöllisten opetusstrategioiden ja oppijoiden aiempien kokemusten hyödyntäminen on opetuksessa perusteltua. Ongelmanratkaisuun perustuvat menetelmät taas voivat tarjota hyvän lähtökohdan aikuisten oppimiseen niiden tosielämään orientoivan luonteen vuoksi. (Emt. 129–130.)

Andragogisia oletuksia voidaan kritisoida yksipuolisuudesta sen suhteen, etteikö lapsia koskisi samat sisäisen motivaation ja esimerkiksi todettuun tarpeeseen oppimisen periaatteet (ks. Lemmetty, Hämäläinen & Collin 2022, 132). Yhtäläisyydet myös oppijalähtöiseen pedagogiikkaan (*learner centered education*)³ ovat selkeät (ks. Bremner 2021). Alun perin Knowles näki andragogiikan periaatteet lähes vastakohtana pedagogiikalle eli lasten opettamiselle, ja sille, mitä lapset oppijoina tarvitsevat. Myöhemmin hänkin tuli siihen tulokseen, että näiden kahden, aikuisille suunnatun ja oppijan toimijuutta korostavan (*student directed learning*), ja lasten opettajalähtöisemmän opettamisen (*teacher-directed pedagogy*) välillä on

³ Kirjallisuudessa oppijalähtöisen pedagogiikan keskiöön nostetaan esimerkiksi oppijoiden aktiivinen osallistuminen, oppijoiden autonomian tukeminen ja näiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen, sekä oppimissisältöjen relevanttius oppijoiden omasta elämänpöiristä katsoen (Bremner 2021, 2, 4–6).

jatkumo. Molemmat tavat ovat sovellettavissa kaiken ikäisille oppijoille tilanteen mukaan. (Knowles 1990, 64; Merriam 2017, 24.) Andragogiikan kuusi peruseriaa eivät myöskään huomioi oppimisen sosiaalisuutta, joka esimerkiksi Lemmetyn ja kollegojen tutkimuksessa näyttäytyi keskeisenä oppimiseen orientoivana tekijänä (Lemmetty, Hämäläinen & Collin 2022, 148). Heidän tutkimuksensa mukaan yksilö saattoi sitoutua oppimisprosessiin ryhmän tarjoaman tuen ansiosta, tai siksi, että hänellä oli tarve ja oma halu osallistua yhteisön toimintaan. He esittävät, että sosiaalisuus voi olla keskeinen aikuisen oppijan oppimista ohjaava ja siihen orientoiva tekijä. (Emt. 148–149.)

Kun ihminen vapautuu esimerkiksi itseä rajoittavista kielteisistä pystyvyyskäsitteistä omia asenteita ja toimintatapoja kriittisesti tarkastelemalla, voidaan oppimisen kuvata olevan transformatiivista, muutoksellista. Mezirow (2000) kuvaa *transformatiivista oppimista* prosessina, jossa aiempaa tulkintaa hyödyntämällä oppija luo uuden tai uudistetun tulkinnan kokemuksensa merkityksestä tämän muutoksen edelleen ohjattaessa tulevaa toimintaa (Mezirow 2000, 5). Transformatiivinen oppiminen on ihmisen itsestään selvänä pitämästä oletuksesta etenemistä nykyhetkeä paremmin palvelemaan, avoimempaan ja refleksiivisempään näkemykseen (Mezirow 2012, 76). Alullepanevana voimana toimii usein tapahtuma, joka horjuttaa aiempaa oletusta maailmasta; mallia, joka ei enää nykytilanteessa palvele tarkoitustaan. Tämän seurauksena ihminen etsii uusia tapoja käsitellä kohtaamaansa ongelmaa, ja näin näkökulma asiaan muuttuu (Mezirow 2012, 86). Mezirow muistuttaa lisäksi musiikin ja taiteen mahdollisuuksista intuition, mielikuvituksen ja unelmoinnin kielenä, toisenlaisina tapoina transformatiiviselle oppimiselle keskeisten merkitysten muodostamiselle (Mezirow 2012, 75). Mielikuvitus on myös keskeisessä osassa ihmisen tutkiessa vaihtoehtoisia tulkintoja kokemuksilleen (Mezirow 2012, 85). Laulutunnin kontekstissa oppimisen transformatiivisuus voi näyttäytyä esimerkiksi siten, että ympäristön kritiikin lannistama laulaja uskaltautuu lauluharrastuksen pariin, saa kokemuksia onnistumisesta ja mahdollisuudesta kehittyä, ja näin alkaa muuttaa rajoittavaa käsitystä laulutaidostaan tai itsestään laulajana.

Andragogiset oletukset keskittyvät erityisesti aikuisoppijan piirteisiin, kun taas transformatiivinen oppiminen keskittyy merkityksellistämisen kognitiiviseen prosessiin (Merriam 2017, 25). Transformatiivinen oppiminen nähdään aikuisoppimisteorianana, koska aikuisen elämäkokemus ja lapsen ajattelua

kehittyneempi kognitiivinen prosessi ovat muutokselliselle oppimiselle keskeisiä. Aikuisena oppimisessa kyseessä ei ole pelkästään uuden tiedon yhdistämisestä vanhaan, vaan keskeistä on se, että kokemusten merkityksellistäminen voi johtaa uskomusten, asenteiden tai näkökulman muutokseen. (Merriam 2017, 25.)

Molemmat yllä esitellyt teoriat keskittyvät aikuisen oppimiseen yksilönä, ja niitä voidaan kritisoida kontekstin, esimerkiksi poliittisen ja sosiaalisen ympäristön, huomiotta jättämisestä. Merriam, Caffarella ja Baumgartner (2007) tekevät katsauksen ei-länsimaisiin tapoihin ajatella oppimista ja opettamista ja tarkastelevat muutamia yhteisiä piirteitä, jotka sävyttävät ajattelua oppimisesta: riippuvaisuus toisista, yhteisöllisyys, kokonaisvaltaisuus ja informaali oppiminen. Andragogiikka ja transformatiivinen oppiminen keskittyvät yksilön kehittymiseen itsenäiseksi oppijaksi, joka ei tarvitse muita. (Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 237.) Yksinkertaistaen voidaan ajatella, että länsimaisessa ajattelussa oppiminen nähdään paljolti kognitiivisena prosessina, kun taas ei-länsimaisissa perinteissä koulutuksen ja oppimisen nähdään palvelevan muutakin kuin mielen kehitystä: koulutus pyrkii tukemaan kehitystä hyväksi ihmiseksi, moraalisesti kehittyneeksi, henkiseksi yksilöksi, joka yhteisöön osallistumisen lisäksi parantaa koko yhteisöä (Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007, 238). On kuitenkin huomattava, että länsimaisessa ajattelussa myös nämä päämäärät ovat läsnä, ja keskeistä on ihmisyyteen kasvattaminen (ks. Biesta 2022; Bowman 2012).

Tutkimuksessani käsittelen laulunopettajien kasvatusajattelua aikuisia harrastajia opettaessa, ja seuraavassa alaluvussa tarkastelen asemointiteorian ja affordanssikäsitteen tarjoamia mahdollisuuksia oppimiselle keskeisen opettajaoppilassuhteen ymmärtämiseen.

2.2 Opettajan asemoituminen ja affordanssit

Laulun yksityistunnit ovat vuorovaikutteinen tapahtuma, jossa opettaja ja oppilas muovaavat tilannetta toiminnallaan koko ajan. Sosiaalisissa tilanteissa ihmisten välistä vuorovaikutusta ja sen muutoksia voidaan havainnoida ja ymmärtää asemointiteorian kautta (*positioning theory*) (van Langenhove & Harré 1999, 1–2). Asemointiteoria on sosiaalitieteisiin kuuluva ontologinen paradigma, jota voidaan käyttää lähtökohtana monenlaisen sosiaalisen toiminnan tarkastelussa. Teoriaa

voidaan hyödyntää tarkasteltaessa ihmisten välistä toimintaa, mutta se soveltuu vuorovaikutuksen havainnointiin myös institutionaalisella ja kulttuurisella tasolla. (Harré & van Langenhove 1999, 9–10; van Langenhove ja Harré 1999, 14.)

Davies ja Harré (1999) pitävät ihmisten käytöksen tarkastelua *roolin* konseptin kautta ongelmallisena, sillä se korostaa vuorovaikutustilanteiden staattisia, virallisia ja rituaalisia näkökulmia. Sen tilalle he tarjoavat asemoinnin käsitettä (*positioning*), joka mahdollistaa ihmisten välisten kohtaamisten tarkastelun jatkuvassa muutoksessa olevina dynaamisina prosesseina (Davies & Harré 1999, 32). Toimijoiden asemat muotoutuvat ja muuntuvat siis koko ajan suhteessa toisiinsa, eivätkä niitä niinkään määritä vakiintuneet roolit. Asemoituminen voidaan ymmärtää niin, että tilanteeseen osallistujat joko ottavat tai heille annetaan joustavat ja koko ajan muuntuvat roolit vuorovaikutteisesti ja suhteessa erilaisiin mahdollisiin narratiiveihin (*story lines*). Asemiin liittyy odotuksia ja rajoituksia, joskin myös velvollisuuksia ja oikeuksia. (van Langenhove & Harré 1999, 16–17.) Ihmiset eivät pelkästään asemoi itseään vuorovaikutuksessa, vaan he myös asemoivat toisia ja tulevat itse asemoiduiksi. Esimerkiksi opettaja ja oppilas voidaan nähdä *asemina*.

Asemoituminen on siis diskursiivisesti, eli sanoin, elein ja ilmein tapahtuva prosessi, jossa yksilö ottaessaan aseman asemoi väistämättä myös toisen (van Langenhove & Harré 1999, 22). Ensimmäisen asteen asemoituminen tapahtuu esimerkiksi silloin, kun henkilö astuu luokkahuoneeseen sanoen ”Tervehdys, oppilaat!”. Tällä yksilö asemoi itsensä opettajaksi, ja toisen tai toiset oppilaiksi. Toisen asteen asemoitumista tapahtuu, kun ensimmäisen asteen asemointi kyseenalaistetaan, ja alkaa neuvottelu uusista asemista (van Langenhove & Harré 1999, 20, 22). Asemoituminen on siis *relationalista*, aina suhteessa toiseen. Jos siis yksi asemoidaan ”vahvaksi”, toisen asemaksi tarjolla on esimerkiksi ”voimaton” (Harré & Langenhove 1999, 1–2).

Yksilöiden omaksumat asemat voidaan nähdä erilaisina velvollisuuksien ja oikeuksien kimppuina (Harré & Langenhove 1999, 1, 4; van Langenhove & Harré 1999, 23). Nämä oikeudet ja velvollisuudet taas muodostuvat yhteisistä uskomuksista ja käytännöistä ja ovat aina sidoksissa kontekstiin, aikaan ja paikkaan (van Langenhove & Harré 1999, 29). Voidaan esimerkiksi ajatella, että opettajan velvollisuus on opastaa oppilastaan, ja antaa tälle läksyjä. Oppilaalla taas voidaan ajatella olevan velvollisuus kuunnella opettajaa ja kysyä kysymyksiä, ja toisaalta oikeus saada esimerkiksi asiantuntevaa ohjausta.

Yksilöt asemoituvat toisiinsa nähden usein myös tiedostamattaan (van Langenhove & Harré 1999, 22), mutta voidaan ajatella, että opettajan ammattitaitoa on tietoisuus tämän omasta asemoitumisesta oppilaaseen nähden. Vuorovaikutustilanteen laatu on sidoksissa siihen, asemoiko opettajan itsensä esimerkiksi auktoriteetiksi, ekspertiksi, fasilitoijaksi, vertaisoppijaksi vai mentoriksi. Opettajan käytännön toiminta on seurausta siitä, miten hän asemoi itsensä, ja siten opettajan erilaiset tavat asemoitua avaavat myös oppilaalle hyvin erityyppisiä mahdollisia asemia. Erilaisten asemien tarjoamat mahdollisuudet taas kytkeytyvät keskeisesti *affordanssikäsitteeseen*.

Yhdysvaltalainen psykologi James J. Gibson lisäsi tutkimuksillaan ymmärrystä siitä, miten eläin, kuten ihminen, hahmottaa ympäröivää maailmaa (Gibson 1966; 1986). Gibsonin mukaan *affordanssi* kuvaa ympäristön yksilölle tarjoamia toiminnan mahdollisuuksia (Gibson 1986, 127). Gibson esittää, että ihmisten havaitessa objekteja ympäröivässä maailmassa he eivät hahmota pelkästään niiden yksittäisiä ominaisuuksia, ”tämä on puinen taso, jota tukee neljä pystypuuta”, vaan niiden tarjoamia toiminnan mahdollisuuksia, ”tämä on tuoli, tähän voi istua” (Gibson 1966, 285). Havaitisijalle ei siis ole merkityksellistä objektin erilliset ominaisuudet, vaan se, mitä toimintaa objekti tälle mahdollistaa.

Affordanssi on siis se, mitä ympäristö yksilölle tarjoaa tai mahdollistaa, niin myönteistä, kuin kielteistä. Lisäksi havaittavan asian ja havaitisijan suhde on vastavuoroinen, sillä havaitisijan omat ominaisuudet ja kyvyt vaikuttavat suoraan affordanssiin, eli siihen millaista toimintaa havaittu objekti tälle todellisuudessa mahdollistaa. (Gibson 1986, 127.) Esimerkiksi yhdelle eläinlajille suklaa voi olla suurta herkkua, toiselle myrkyllistä. Toisena esimerkkinä toimii tuoli. Aikuiselle se näyttäytyy sopivasti polven korkuisena istuimena, mutta pienelle lapselle sama tuoli ei ole sopivalla istumakorkeudella – tuolin affordanssi voi olla lapselle esimerkiksi luola, johon ryömiä. Opettajan työssä tarjoumien käsite haastaa pohtimaan, millaisia materiaalisia ja sosiaalisia toiminnan kutsuja opetustilanteessa tarjotaan, ja millaiseen toimintaan nämä tarjoumat oppilasta kutsuvat. Esimerkiksi opetuksessa käytetty liike, ääni kuvat, tarinat ja leikit luovat tarjoumia; erilaisia mahdollisuuksia ja kutsuja osallistumiseen, kokemiseen ja kokeilemiseen. (Huhtinen-Hildén & Isola 2020, 2). Opettaja voi myös pohtia tarjoumia sen kautta, millaista oma kehollinen ilmaisu on, ja miten käytetyt lähestymistavat vaikuttavat oppilaan toimintaan, osallistumiseen, motivaatioon ja aktiivisuuteen (Huhtinen-Hildén & Isola 2020, 3).

Myös Huhtinen-Hildén ja Pitt kannustavat opettajaa suuntaamaan huomiotaan siihen, millaisia oppimisen mahdollisuuksia opettaja voi luoda ja avata (*opening possibilities for learning*) sen sijaan, että pelkästään ennalta päätetyt oppimistulokset ohjaisivat pedagogista ajattelua. Tällöin keskiössä ei siis ole opettajan valmiiksi valitsema päämäärä oppimiselle, vaan se, että opettaja avaa oppilaalle erilaisia mahdollisuuksia tutkia opeteltavaa asiaa oppilaan omien tarkoituksien ja tavoitteiden saavuttamisen tukemiseksi. (Huhtinen-Hildén & Pitt, 2018, 44.) Tällöin opettaja myös asemoituu eri tavalla kuin jos valmiina on tarkasti rajattu päämäärä, johon opettaja tahtoo oppilaansa kädestä pitäen viedä.

Yhtenä opettajan tehtävänä voidaan nähdä luoda turvallista ja avointa tilaa ja tilanteita, joiden affordanssit ovat kokeilemiseen ja tutkimiseen kutsuvia. Janssonin, Westerlundin ja Siljamäen (2016) sosiaalista jännitystä kokeville suunnattua kuoroprojektia tarkastelleessa tutkimuksessa havaittiin, että turvallisesti koettu tila, jossa itseään ja omaa erilaisuuttaan voi ilmaista ilman häpeän pelkoa, on merkityksellinen erityisesti sosiaalista ahdistusta kokeville laulajille (ks. Jansson, Westerlund & Siljamäki 2016). Samalla kuorokokemus tarjosi tilan kokeilla oman mukavuusalueen rajojen ylittämistä ja harjoitella vanhojen, esimerkiksi vuorovaikutukseen ja esiintymiseen liittyvien ajattelutapojen muuttamista. Esimerkiksi oivallukset jännittämisen syistä saattoivat muuttaa käsitystä itsestä. Laulajien ajattelu muuttui myös siinä, miten he uskalsivat tuoda esiin omaa ääntään ja alkaa hyväksyä sen, miltä se kuulostaa. Myös lupa olla epävarma koettiin vapauttavana. (Jansson, Westerlund & Siljamäki 2016, 44–45.) Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että kannustava ja hyväksyvä vuorovaikutus on merkityksellistä sosiaalisissa oppimistilanteissa. Se voi vaikuttaa suoraan niin oppimiseen, kuin opiskelijan käsitykseen omasta potentiaalistaan ja tulevaisuudestaan. (Jansson, Westerlund & Siljamäki 2016, 46.)

2.3 Musiikki ja hyvä elämä

Tässä alaluvussa käsittelen tutkimusta taiteiden ja musiikinopiskelun yhteyksiä hyvinvointiin ja terveyteen sekä tapoja, joilla musiikinopiskelun ajatellaan voivan tukea hyvää elämää. Teen lisäksi katsauksen laajempaan kasvatustieteeseen, musiikillisen toiminnan vaikuttavuusretoriikkaan ja lopuksi tarkastelen keskustelua musiikin välineellisestä ja itseisarvosta.

2.3.1 Taide ja hyvinvointi

Hyvinvointi on käsitteenä hankalasti määrittyvä, monimerkityksinen ja aina sidoksissa ympäröiviin kulttuurisiin ihanteisiin ja normeihin (Aholainen, Jäntti, Tammela & Tanskanen 2021, 564). Hyvinvointi ymmärretään erityisesti pohjoismaisessa tutkimuksessa laajasti niin, että se kattaa sekä ihmisenä olemisen aineellisen perustan ja terveyden että sosiaaliset suhteet ja sosiaalisen identiteetin (Karvonen 2019, 96). Allardtin (1993) hyvinvoinnin eri näkökulmia huomioivaan tutkimukseen perustuva jaottelu kolmeen hyvinvoinnin perustekijään on edelleen hyvin tyypillinen. Siinä *having* viittaa erilaisiin ihmisen olemassaololle tarpeellisiin materiaalsiin resursseihin, kuten rahalliseen toimeentuloon, asumiseen, työhön, koulutukseen ja terveyteen, *loving* suhteeseen muihin ihmisiin ja *being* itsensä toteuttamisen ulottuvuuteen, kuten itsenäiseen päätöksentekoon, poliittiseen toimintaan ja mahdollisuuksiin itselle merkitykselliseen toimintaan (Allardt 1993, 89–91; 1976, 230–231).

Ballon ja kollegojen mukaan hyvinvointi on nykyään myös poliittinen ja ideologinen kysymys, eikä hyvinvoinnin piirteitä voida tarkastella pelkästään yksilön ominaisuuksiin liittyvinä asioina, vaan myös yhteiskunnallisena ilmiönä (Ballo, Ennser-Kananen, Saarinen, Salpakoski & Tervo 2023, 165). Hyvinvointi liittyy yksilöiden terveyteen ja sairauteen, mutta siinä yhdistyy siis myös yhteiskunnallinen toiminta; taide, talous, politiikka ja koulutus (Hämeenaho, Tammela, Eronen & Eilola 2023, 12). Näin tarkasteltuna hyvinvointi on relationaalista, eli se rakentuu ja sitä rakennetaan yhteiskunnallisissa ja kulttuurisissa järjestelmissä (Hämeenaho ym. 2023, 12; Saikkonen ym. 2021, 99). Relationaalisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan erilaisissa suhteissa (esimerkiksi lähisuhteet tai institutionaaliset suhteet, suhde luontoon) rakentuvaa ja niistä seuraavaa hyvinvointia, ja näin hyvinvointia ei voida palauttaa vain yksinkertaistettuihin syy-seuraussuhteisiin tai panos-tuotos -malleihin (Saikkonen ym. 2021, 102).

Yleiskielessä hyvinvointi-sanalla viitataan Kielitoimiston sanakirjan mukaan 1) vaurauteen, varakkuuteen tai rikkauteen sekä 2) hyvään terveydentilaan ja hyvään harmoniseen oloon (Kielitoimiston sanakirja, 2024). Maailman terveysjärjestö WHO määrittelee perussäännössään taas terveyden ”täydelliseksi ruumiillisen, henkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilaksi, eikä ainoastaan taudin tai raihnaisuuden puuttumiseksi” (WHO 2020, 1). Tanskanen mukaan määritelmää on kritisoitu paljon, ja hän huomauttaa, ettei WHO:n terveyskäsitystä ole tarkoitettu tieteelliseksi

määritelmäksi, vaan ennemminkin utopiaksi, jota kohti pyrkiä (Tanskanen 2023, 20). Toisaalta WHO:n määritelmä huomioi terveyden ja hyvinvoinnin läheisen suhteen ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin (Fancourt & Finn 2019, 2). Tutkimuksessa hyvinvoinnin mittareita ollaan laajentamassa entistä moniulotteisemmiksi, ja keskeistä on hyvinvoinnin tarkastelun laajentaminen yksilöstä ulospäin, yhteiskunnallisen edistymisen tutkimiseen. Toisaalta onnellisuustutkimuksen nousu avartaa hyvinvoinnin käsitettä sisäänpäin huomioimalla hyvinvoinnin kokemukselliset elementit. (Uusitalo & Simpura 2020, 583.)

Fancourtin ja Finnin (2019) kokoama mittava tutkimussynteesi kartoittaa taiteen hyvinvointi- ja terveysvaikutuksia laajasti, ja siinä esitetään, että musiikilla on myönteisiä vaikutuksia ihmisten hyvinvoinnille (Fancourt & Finn 2019). Fancourt ja Finn jakavat taiteen mahdollisuudet vaikuttaa ihmisten hyvinvointiin kahteen osaan: 1) ennaltaehkäisyyn ja edistämiseen (*prevention and promotion*) sekä 2) hallintaan ja hoitoon (*management and treatment*). He nimeävät lukuisia taiteisiin osallistumisen ilmiöitä, kuten kognitiivisen stimulaation, mielikuvittelun, aistien aktivaation ja tunteiden herättämisen, jotka voivat käynnistää erilaisia psykologisia, fysiologisia, sosiaalisia ja käytöksellisiä vasteita, ja joista voidaan edelleen johtaa terveysvaikutuksia (Fancourt & Finn 2019, 3–4). Tutkimussynteessin tulosten perusteella taiteet voivat vaikuttaa myönteisesti terveyden edistämiseen sekä fyysisen että mielenterveyden kohentamiseen, haasteiden ennaltaehkäisyyn ja akuuttien ja kroonisten tilojen hoitoon kaiken ikäisillä ihmisillä (emt., vii-viii, 52).

Fancourt ja Finn toteavat, että taiteilla, erityisesti musiikilla, on ollut mahdollisesti evolutiivinen asema esimerkiksi sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja kiinnittymisen edistämisessä. Lisäksi taiteiden on havaittu edistävän myönteistä sosiaalista käyttäytymistä, jaettua kokemusta onnistumisesta, ryhmän yhteistä motivaatiota ja yhtenäisen identiteetin kokemusta. Lisäksi erityisesti yhdessä laulamisen on todettu vaikuttavan kokemukseen yhteydestä muihin, sosiaaliseen käyttäytymiseen sekä oksitosiini-hormonin tasoihin kehossa vaikuttaen näin muita sosiaalisia aktiviteetteja nopeampaan sosiaalisten siteiden muodostamiseen. (Fancourt & Finn 2019, 9.) Musiikillinen toiminta on ihmislajille ominaista, ja musiikin informaali oppiminen alkaa jo ennen syntymää jatkuen läpi elämän. Ihminen ei myöskään tarvitse formaalia musiikinopetusta ollakseen merkityksellisillä tavoilla yhteydessä musiikkiin tai musiikillisiin toimiin. (Welch, 2005, 1.)

Ryhmässä taiteet ja taidetoiminta vähentävät myös yksinäisyyden ja sosiaalisen eristyneisyyden kokemusta, ja joukkoon kuulumisen tunteen vahvistumista niin lapsilla kuin aikuisillakin. Taiteiden kanssa toimimisen on todettu voivan luoda yhteyksiä myös erilaisten ryhmien välille, mikä edelleen vahvistaa sosiaalista pääomaa yhteiskunnissa. (Fancourt & Finn 2019, 9.) Taiteet voivat lisäksi tukea kulttuurienvälistä ymmärrystä ja vähentää ennakkoluuloja (Fancourt & Finn 2019, 10). On kuitenkin muistettava, että tutkimuksen haasteena on erotella, mitkä musiikin eri vaikutukset liittyvät itse musiikkiin, ja mitkä taas musiikki- tai taidetoiminnan vuorovaikutuksellisiin piirteisiin (Hallam & Himonides 2022, 550).

Musiikilla itsellään on kuitenkin vahva sija sosiaalisen koheesion luomisessa. Björkin mukaan musiikin hyödyt yhteiskunnalle kytkeytyvät usein sen kykyyn yhdistää, vahvistaa ja säilyttää yhteisöä ja sen yhteistä identiteettiä (Björk 2016, 47). Toisaalta musiikkia on menestyksekkäästi käytetty myös kansallisen identiteetin tukemiseen poliittisin tarkoituksin, ja esimerkiksi vahvistamaan ennakkoluuloja jotakin toista ryhmää kohtaan (Hallam & Himonides, 2022, 571). Yhteiskunnassa musiikki tarjoaa siis keinon erilaisten ideoiden ja käytäntöjen symboliseen representaatioon, ja sillä voidaan niin tukea kuin vastustaa vallitsevia sosiaalisia normeja. Musiikin vuorovaikutukselliset piirteet toisaalta kutsuvat yksilöitä osallistumaan ryhmäaktiviteetteihin, mikä vähentää sosiaalista eristyneisyyttä. (Emt., 6.)

Sosioekonomisesta taustastaan riippumatta ihmiset, jotka osallistuvat taiteisiin, elävät todennäköisesti muuta väestöä terveellisemmin. He esimerkiksi syövät terveellisesti ja ovat fyysisesti aktiivisia (Renton, Phillips, Daykin, Yu, Taylor & Petticrew 2012, 59). Taiteisiin osallistuminen voi edistää monitahoista subjektiivista hyvinvointia, kuten koettuja myönteisiä tunteita, elämäntyytyväisyyttä ja eudaimonista hyvinvointia, eli kokemusta merkityksestä, elämän hallinnasta, autonomiasta ja tarkoituksellisuudesta (Fancourt & Finn 2019, 21). Näitä vaikutuksia on havaittavissa riippumatta siitä, onko yksilö osallistunut taiteisiin omasta tahdostaan vai päätynyt niiden pariin ohjattuna. Fancourtin ja Finnin tutkimussynteesin mukaan musiikin ja muiden taiteiden on havaittu voivan lisätä ihmisen vitaalisuutta, nuorekkuutta, resilienssiä sekä elämän merkityksellisyyden kokemusta. (Emt., 22.)

Musiikillinen toiminta voi toimia myös tunne-elämän voimavarana ja tunteisiin liittyvän kasvun tukijana (Saarikallio 2023, 135). Taiteisiin osallistuminen voi olla

myös yhtenä osana mielenterveyden haasteiden ennaltaehkäisyssä, ja auttaa stressin hallinnassa ja ehkäisyssä (Hallam & Himonides 2022, 484; Fancourt & Finn 2019, 23). Taiteisiin osallistuminen tukee myös aivojen toimintoja, kun ihminen ikääntyy. Esimerkiksi ihmisillä, jotka ovat opiskelleet musiikkia yli 10 vuotta, on vanhemmassa iässä merkittävästi muita vahvemmat visuaalis-tilalliset hahmotuskyvyt, korkeampi toimintakyky ja muisti. Myös dementiaan riski laskee. (Fancourt & Finn 2019, 24.) Grape ja kollegat havaitsivat tutkimuksessaan, että sekä laulun harrastajat että ammattilaiset kokivat olonsa laulutunnin jälkeen energisemmäksi ja rentoutuneemmaksi. Harrastajat kertoivat lisäksi käyvänsä laulutunneilla toteuttaakseen ja ilmaistakseen itseään sekä purkaakseen emotionaalisia jännitteitä. Tutkimuksen mukaan laulutunnilla laulaminen tuki yksilön hyvinvointia. (Grape, Sandgren, Hansson, Ericson & Theorell 2003, 65.)

Yhteenvetona Fancourt ja Finn esittävät, että taiteet voivat antaa holistisen näkökulman sellaisten asioiden tarkasteluun, joita usein hoidetaan vain fyysisinä haasteina (Fancourt & Finn 2019, 53). He kuitenkin muistuttavat, että on olemassa näyttöä myös taiteiden kielteisistä vaikutuksista terveyteen ja hyvinvointiin, eikä taideinterventioita tule pitää ihmelääkkeenä (emt., 52). Muusikoiden ja muusikoksi opiskelevien on esimerkiksi todettu mahdollisesti työskentelevän perfektionismiin taipuvaisesti, ja siinä missä huolellisuus ja pikkutarkkuus voidaan nähdä myönteisenä asiana, sama piirre voi kääntyä myös hyvin vahingolliseksi. Musisoinnilla voi myös olla myönteisiä vaikutuksia itsetuntoon silloin, kun siitä saatu palaute esimerkiksi perheeltä ja opettajilta on kannustavaa. Vaikutus voi olla itsetuntoa alentava, jos palaute on kielteistä. (Hallam & Himonides 2022, 410.) On lisäksi osoitettu, että musiikin ammattilaisille ja muusikoksi opiskeleville musiikkitoimilla voi olla myös kielteisiä vaikutuksia esimerkiksi elämänlaadun ja yleisen terveyden kokemuksissa (emt., 450). Hallam ja Himonides painottavat lisäksi, että musisointitilanteeseen liittyvät vuorovaikutukselliset asiat niin osallistujien välillä kuin osallistujien ja opettajan kesken ovat hyvin keskeisiä sen sille, onko musiikkitoiminnalla myönteisiä vaikutuksia ihmiselle. Jos musiikillinen kokemus on millään tavalla kielteinen, myönteiset vaikutukset jäävät marginaalisiksi tai jäävät kokonaan toteutumatta. (Emt., 478.) Tutkimuksissa on lisäksi ollut haastava erotella sitä, miten musiikin eri vaikutukset liittyvät itse musiikkiin, ja mitkä taas sen tarjoamaan vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa (emt., 550).

2.3.2 Musiikinopiskelu ja hyvä elämä

Edellinen alaluku keskittyi taiteiden, mukaan lukien musiikin tutkittuihin vaikutuksiin ihmisen terveydelle ja hyvinvoinnille. Tässä alaluvussa tarkastelen käsityksiä musiikinopiskeluun liitetystä hyvästä elämästä tukevista osa-alueista.

Björk (2016) esittää, että usein näkemys musiikin ja onnellisuuden, hyvinvoinnin ja hyvin eletyn elämän yhteydestä liittyy ajatukseen siitä, että musiikki tarjoaa nautintoa ja vähentää kärsimystä. Kreikkalaiseen ajatteluperinteeseen nojaten yksilön onnellisuuden voidaan ajatella vahvistuvan parhaiten jalostamalla hyvää makua, herkkyyttä, kognitiivisia kykyjä sekä viisautta tunnistaa ja arvostaa elämän hienoimpia ja merkityksellisimpiä puolia. (Björk 2016, 43.) Lisäksi Björk huomioi kirjallisuudessa toistuvan teeman musiikin mahdollisuudesta luoda kokemuksia vahvasta elossa olemisesta. Björk muistuttaa, että musiikkia ei välttämättä ajatella välineenä onnellisuuden saavuttamiseksi, vaan erityisenä elämisen tapana ja ulottuvuutena, joka voi tarjota helpotusta tosiasioihin keskittybässä ja käytännöllisessä maailmassa taivaltamiseen (emt., 44).

Björkin mukaan musiikinopetuksen on ajateltu tukevan hyvää elämää:

- 1) tarjoamalla pääsyn musiikillisiin kokemuksiin, ilmaisuun, arvostuksiin ja niihin aktiiviseen osallistumiseen,
- 2) vahvistamalla yksilön onnellisuutta ja tukevan hyvää elämää,
- 3) edistämällä ihmisen henkilökohtaista kehitystä sekä syventämällä vuorovaikutussuhteita perheeseen, ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan sekä
- 4) käsittelemällä keskeisiä ihmisenä olemisen kysymyksiä. (Björk 2016, 41.)

Björkin väitöskirjatutkimukseen osallistuneet instrumenttiopettajat näkivät, että heidän työnsä keskiössä on tilan luominen hyvälle musiikillisille käytännöille sekä mahdollisuuksien avaaminen oppilailleen inspiraation ja elinvoimaisuuden kokemiseen. Tutkimuksen opettajat näkivät, että musiikilliset käytännöt ja inhimillinen kukoistus tukevat toisiaan, ja he kokivat työssään tärkeäksi niiden yhteyden vahvistamisen. (Björk 2016, 181.) Lisäksi instrumenttiopettajat kertoivat tavoitteekseen tukea oppilaita jalostamaan sellaisia henkilökohtaisia ominaisuuksiaan

ja taipumuksiaan, joiden opettajat uskovat vahvistavan edellytyksiä ylipäättään kukoistavaan elämään. Näihin lukeutuivat esimerkiksi elinvoimaisuus, valppaus, terävyys, keskittymiskyky, sinnikkyys, resilienssi, uteliaisuus, huumori, avoimuus, itsetuntemus, itseilmaisu, suorapuheisuus, aloitteellisuus, toisista välittäminen, rehellisyys, nöyryys ja itsevarmuus. (Emt., 183.) Foster, Salonen ja Sutela toteavat taiteen tekemisen ja kokemisen tekevän näkyväksi kauneutta ja hyvyttä elämässä, ja esittävät taiteen paljastavan maailmasta jotakin sellaista, mitä muilla keinoin ei voida tehdä näkyväksi ja koettavaksi (Foster, Salonen & Sutela 2022, 126). Muusikoiden on lisäksi todettu olevan muuta väestöä avoimempia uusille kokemuksille (Hallam & Himonides 2022, 410). Musiikki nähdään myös keinona tunteiden ilmaisuun sekä sellaisten ajatusten ja emootioiden ilmaisuun, joita voi olla vaikea jakaa tavallisin sanallisin tavoin (Hallam & Himonides 2022, 5). Saarikallio lisää, että vaikka tunnekokemukset ovat aina osa oppimista, musiikki- ja taideaineilla on erityisiä vahvuuksia tunne-elämän näkökulmasta. Musiikillinen toiminta voi olla tunne-elämän voimavara ja tunteisiin liittyvän kasvun tukija. (Saarikallio 2023, 135.)

Myös Bowmanin mukaan musiikinopetuksen potentiaalinen rooli ihmisen henkilökohtaiselle kehitykselle on merkittävä. Hänen mukaansa sen erityiset kasvatukselliset ja kehitykselliset mahdollisuudet kiinnittyvät musiikin dynaamiseen, keholliseen ja sosiaaliseen luonteeseen, mikä edelleen voi kehittää herkkyyttä sekä eettistä ja vastuullista ajattelua ihmisessä. Musiikillinen tietotaito on käytännöllistä, ja se voi tukea ihmistä toimimaan mielekkäällä tavalla muuttuvissa ja uusissa tilanteissa. Bowmanin mukaan musiikillinen toiminta voi kehittää näitä toimintavalmiuksia ihmisessä ja hän tiivistää, että musiikin ja musiikillisten toimien kietoutuu siihen, mitä ne *tekevät* ihmiselle, *millaisia ihmisiä ja yhteiskuntia* luodaan musiikillisen toiminnan kautta. (Bowman 2012, 31.)

Voidaan ajatella, että musiikinopiskelu tukee hyvää elämää johdattamalla oppilaan käsittelemään ihmisenä olemisen keskeisiä kysymyksiä. Björk (2016) esittää, että tämä on mahdollista vain, kun opettajaoppilassuhde on turvallinen ja perustuu molemminpuoliselle luottamukselle. (Björk 2016, 41, 69.) Hän lisää, että välittävä, luottamukselle perustuva suhde opettajan ja oppilaan välillä on välttämätön oppilaan kehitykselle, sillä vain vapaassa, psykologisesti turvallisessa ympäristössä oppilaan on mahdollista kehittyä asteittain tuntien olonsa turvalliseksi ottaa myös uusia riskejä (Björk 2016, 69). Regelski ja Saarikallio muistuttavat lisäksi, että musiikki itsessään ei automaattisesti toimi tunne-elämää, ihmisten välistä vuorovaikutusta ja

hyvinvointia vahvistavana ilmiönä, vaan sen hyödyntäminen kasvatuksellisessa ympäristössä vaatii pedagogista herkkyyttä ja opettajan kykyä kriittiseen reflektioon (Regelski 2012, 222; Saarikallio 2023, 135). Seuraavassa alaluvussa tarkastelen edelleen, millaista hyvää elämää tukeva kasvatusta voisi olla.

2.3.3 Kasvatusta hyvän elämän tukijana

Bowman (2012) erottelee toisistaan kasvatuksen tai koulutuksen *musiikissa* (*education in music*) ja kasvatuksen *musiikin kautta* (*education through music*) (Bowman 2012, 31). Bowmanin mukaan musiikin itsensä opettamisesta (*education in music*) on tullut kasvatuksen lähtökohta, kun taas musiikilla kasvattamisen (*education through music*) ajatellaan automaattisesti seuraavan tästä. Hän pitää molempia näkökulmia keskeisinä laadukkaalle musiikinopetukselle, mutta ehdottaa, että musiikin opettamista kutsuttaisiin kouluttamiseksi tai valmentamiseksi (*training*), kun taas musiikillisen ohjaamisen laajempaa, elämälle keskeisempää vastuualuetta kuvattaisiin kasvattamisena (*educating*). (Bowman 2012, 31–32).

Kouluttamista ja valmentamista (*training*) musiikissa Bowman kuvaa taitojen kehittämisenä ja hiomisena tiettyjä, valmiiksi eriteltyjä päämääriä varten. Tähän tapaan koulutetaan esimerkiksi lentäjiä tai röntgenteknikkoja. Kouluttaminen valmistaa siis tiettyä tehtävää varten, ja taito nojaa systemaattisuuteen ja kykyyn toistaa opittu asia tarkasti. Taidon käyttöympäristö ja tarvittavat tiedot ovat ennalta tiedossa ja opetuksen lopputulokset ovat ennustettavia. Sen sijaan kasvatuksen (*education*) Bowman näkee nimenomaan sellaisena opettamisena ja oppimisena, jossa keskiössä on *kasvu*. Siihen liittyy vaikeammin ennalta määriteltäviä tai mitattavia toimintavalmiuksia kuten luovuus ja kyky tehdä soveltuvia valintoja ennakoimattomissa ja itselle uusissa tilanteissa ja ympäristöissä. Bowmanin mukaan näin tarkasteltuna kouluttaminen ja kasvattaminen palvelevat erilaisia tarkoituksia, eikä näitä tule sekoittaa keskenään. Jos opettajan ajattelun taustalla on pelkästään kouluttava käsitys opettamisesta, hän saattaa epähuomiossa luoda oppimisympäristöjä, jotka uhkaavat kasvatuksellisia prosesseja ja lopputuloksia. (Bowman 2012, 32.)

Kasvatusteoreetikko Biesta näkee kasvatuksen keskeisesti kasvatuksellisten aspektien joutuneen marginaaliin kasvatuskeskustelussa (Biesta 2022, vi). Hän yhtyy Bowmanin ajatteluun arvostellessaan vallalla olevaa diskurssia, jonka mukaisesti

kasvatus kaventuu yksipuoliseksi, kompetensseihin ja oppimiskeskeiseen orientaatioon palautuvaksi tulkinnaksi oppimisesta ja kehitymisestä (*learnification*). Samalla kasvatukselliset piirteet jäävät sivuun. Oppimiskeskeisessä orientaatioissa keskiöön nostetaan oppija ja tämän oppiminen esimerkiksi opettajan ja opetussuunnitelman sijaan, ja opettajan tehtäväksi jää olla oppimisen fasilitoija, valmentaja tai kanssaoppija (emt., 42–43, 69). Biestan mukaan oppijakeskeisessä orientaatioissa hyvien oppimistulosten edellytyksenä nähdään oppijan vastuu omasta oppimisestaan, oman oppimisen säätely, ja omistajuuden kokemus oppimisesta. Biesta pitää huolestuttavana sitä, että kun oppijan odotetaan asettavan itse omat oppimistavoitteensa, se usein tarkoittaa, että oppija päättää myös oppimisen sisällöistä; oppijakeskeisyys ei silloin siis koske pelkästään oppimisen prosessia, vaan myös sisältöä. Tätä vahvistaa edelleen uusliberalistinen ja markkinatalouskeskeinen ajatus oppijoista asiakkaina ja opettajista oppimisen tarjoajina – opettajien ja koulujen tehtäväksi jää tyydyttää asiakkaiden toiveet antamalla heille mitä he haluavat. (Biesta 2022, 70.) Biestan kritiikissä oppimiskeskeiseen orientaation voi nähdä yhtymäkohtia myös Kinnarin kritiikkiin elinikäisen oppimisen itsensä työstämiseen liittyvistä käytännöistä, joiden kautta yksilön odotetaan muovaavan itseään itseohjautuvasti (ks. Kinnari 2020). Biestan mukaan oppimiskeskeisessä orientaatioissa huomio kääntyy pois opettamisesta ja kasvatuksen laajemmista arvokysymyksistä, jotka ylipäättään liittyvät kasvatuksen tehtävään yhteiskunnassa. Biestan mukaan samalla kasvattamisen potentiaali hukataan. (Biesta 2022, 42–43.)

Opettamisen nostamista kasvatuskeskustelun keskiöön oppimiskeskeisyyden sijaan Biesta perustelee kolmella opettamisen lahjalla (*three gifts of teaching*). Yksi peruste on, että kasvatuksen tulisi antaa oppilaille jotain *mitä he eivät pyytäneet*, sillä siinä missä kaikki voivat oppia ja opiskella mitä tahtovat, *kasvatuksen* tehtävänä on antaa enemmän; mitä oppijat eivät etsineet, tai tienneet voivansa etsiä. Biestan mukaan kasvattajan tehtävä ei ole siis pelkästään antaa oppilaille mitä he *haluavat*, vaan kutsua heidät prosessiin selvittämään, mitä he *tarvitsevat*. (Biesta 2022, 70.) Hän nostaa siis *altistumisen opettamiselle* keskeiseksi kasvatukselle. (emt., 62.) Toisena kasvatuksen keskeisenä ulottuvuutena Biesta pitää sitä, että opettaja auttaa oppilasta tunnistamaan tiedon merkityksellisenä tietona näyttämällä kontekstin ja raamit, joissa hankittava tieto todella on merkityksellistä. Opettaminen ei ole siis pelkästään tiedon antamista eteenpäin, vaan oppilaan kutsumista tähän kehään, jossa hankittu tieto saa

merkityksen. (Biesta 2022, 71.) Esimerkiksi jos lauluoppilas ei vielä näe ympäristöä, jossa nuotinlukutaito mahdollistaa kappaleen itsenäisen opettelemisen, opeteltava taito ei kiinnity mihinkään, eikä sillä ole merkitystä.

Kolmantena kasvatuksen hedelmänä Biesta näkee oppijan subjektifikaation (*subjectification*), jossa oppija saapuu suhteeseen ulkopuolisen maailman kanssa oman elämänsä subjektina, eikä ulkopuolisten tarpeiden objektina. (Biesta 2022, 72.) Biesta kuvaa subjektifikaatiota myös ihmisen vapautena toimintaan tai päätökseen olla toimimatta; sanoa kyllä tai ei, pysyä paikallaan tai kävellä pois (Biesta 2020, 93). Lisäksi se on kypsä tapa elää omaa elämäänsä ja tulla suhteeseen ulkomaailman kanssa ennemmin kuin koettaa väkivalloin muuttaa sitä omaa kuvitelmaa vastaavaksi (emt., 97). Kyse on siitä, miten ihminen elää elämäänsä ja reagoi tai ottaa osaa asioihin, joita elämässään kohtaa. Se on myös vastuullista tuntemusta omista sokeista pisteistä ja kykenemättömyyksistä (emt. 2020, 99). Biestan mukaan kasvatus on kutsu tutkimaan sitä, mitä ihminen tekee kaikella oppimallaan, kun sillä on merkitystä (Biesta 2022, 61). Tähän kutsuu kasvatus, joka on todella kosketuksissa ympäröivän maailman kanssa ja tarjoaa konseptuaalisen opettamisen lisäksi törmäyksiä maailman materiaalisen ja sosiaalisen todellisuuden kanssa. Kasvatus toimii samalla ajan antamisena sille, että oppilas havainnoi maailmaa ja itseään suhteessa siihen. (Biesta 2020, 98.)

Siinä missä taitojen ja tiedon opettaminen on tärkeää, Biesta toteaa myös, että ilman subjektifikaatiota opettaminen on jotain, mitä opettaja tekee toiselle ihmiselle, ja samalla opetuksessa painottuu sen koulutukselliset ja valmennukselliset puolet. Subjektina toisen lähestyminen taas on toisen *kanssa* tekemistä, ei *toiselle* tekemistä ja toisen näkemistä objektina. (Biesta 2020, 102.) Kasvatukseen liittyy kuitenkin aina myös kysymys vallasta, ja kasvatus koskettaa oppilasta aina vallan ilmentymänä. Biestan mielestä tätä valta-asetelmaa ei tulisi piilottaa kutsumalla opettajaa ”vain” fasilitaattoriksi, valmentajaksi tai kanssaoppijaksi, sillä kaikissa opetuksellisissa tilanteissa kasvattaja antaa oppilaalle jotakin, mitä tämä ei itse pyytänyt. (Biesta 2020, 103–104.)

Bowman (2012) esittää, että keskeinen kasvatuksen tavoite on tukea ihmistä toimimaan tarkoituksenmukaisesti ja tietoisesti siten, että hän näkee tekojensa mahdolliset seuraukset ja näin saavuttaa täydemmän kontrollin omasta elämästään (Bowman 2012, 29). Samalla kasvatus tarjoaa ihmiselle mahdollisuuden olla

olematta tapojensa orja sekä kyvyn tarkastella tapojen hyödyllisyyttä uusissa ja muuttuvissa tilanteissa (Bowman 2012, 33). Koska kaikkia tulevia olosuhteita on mahdotonta ennustaa, kasvatuksen tulee olla tulevaisuusorientoitunutta ja avointa (*open-ended*) (Bowman 2012, 29). Allsup yhtyy Bowmanin ajatuksiin kritisoidulla rutinoitunutta musiikinopettamista ja yhtenä sen ilmentymänä mestari-kisälli-asetelmaa, jossa oppimisen päätepisteet ja lopputulokset ovat usein traditioon perustuvat, ja siten valmiiksi päätetyt. Hän peräänkuuluttaa musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia toimia ennemmin laboratoriona, jossa kokeilemiselle ja etsimiselle on tilaa, ja valmiit oppimistulokset eivät ohjaa opetusta, vaan oppimisen tulokset ovat ennalta rajaamattomia. (Allsup 2015, 15.) Allsup tiivistää lopputuloksiin keskittyvän opettamisen rajoittuneisuuden lainaukseen brasilialaiselta kasvatustutkimusfilosofilta Paulo Freireltä: ”Kun tulevaisuus on ennalta määrätty, kasvatukselle ei ole tilaa, ainoastaan kouluttamiselle.”⁴ (Allsup 2015, 15.) Allsupin mukaan kasvatusalalla on lisäksi vallalla tuloksiin keskittyvä ajatusmalli, jossa opetuksen vaikuttavuuden ja taloudellisen kilpailukyvyn suhteen tarkastelu ovat keskiössä. Allsup kysyykin, onko opettajan tarkoitus valmistaa oppilastaan sopimaan maailmaan, muuttamaan maailmaan, vai molempia. (Allsup 2015, 6.)

Jorgensen (2011) vie ajatuksen opettamisen ja kasvattamisen maailmaa muuttavista mahdollisuuksista askelen pidemmälle. Jos opettamista tarkastellaan normien rikkomisen ja omavaltaisuuden (*transgression*) linssin läpi, huomioidaan opettajan mahdollisuus toimijuuteen muutoksen edistämisessä ja vanhojen traditioiden uudistamisessa. Odotusten rikkominen, sääntöjen haastaminen ja auktoriteetin ja valtaapitävien aseman horjuttaminen voivat olla siis myönteisiä omavaltaisuuden ilmauksia (Jorgensen 2011, 77–78). Jorgensen kuvaa näin toimivien opettajien pyrkivän muuttamaan nykyhetken todellisuutta, oikaisemaan aiempia vääryyksiä ja luomaan parempia tulevaisuuksia. Näin toimivat opettajat ovat kriittisiä perinteisiä ja itsestään selvinä pidettyjä oletuksia ja käytäntöjä kohtaan ja pyrkivät muotoilemaan uudelleen sitä, mitä musiikin oppiminen ja opettaminen voivat olla. (Jorgensen 2011, 78–79.) Jorgensenin mukaan opettaminen voi siis olla ”astumista yleisesti hyväksytyn kasvatuksellisen ja musiikillisen ajattelun ja käytäntöjen kynnyksen yli

⁴ ”Whenever the future is considered as a pre-given... (...) There is no room for education. Only for training.” (Freire 1994, 91.)

ei-hyväksyttyihin tapoihin ajatella, olla ja toimia” (Jorgensen 2011, 77). Hän kuitenkin huomauttaa, että oppilaan kutsuminen tähän keskusteluun vaatii opettajalta avoimuutta ja rohkeutta ottaa riskejä sekä molemminpuolista luottamusta. Opettaminen ei ole tällöin pelkistään musiikillisen tiedon siirtämistä eteenpäin, vaan opettajat luovat mahdollisuuksia kriittiseen keskusteluun musiikista ja esimerkiksi sen esityskäytännöistä. (Jorgensen 2011, 78–79.) Jorgensen ja Yob kuvaavat opettajia ylipäättään ammattilaisina, joiden työn ytimessä on yhteiskunnallisen muutoksen edistäminen (*agents of social change by profession*) (Jorgensen & Yob 2019, 21). Heidän mukaansa ihmisen opettaminen lukemaan, kirjoittamaan, musisoimaan, ajattelemaan luovasti ja kriittisesti muuttaa aina oppijaa, ja tämä muutos taas muokkaa yksilön suhdetta ympäristöön, toisiin ihmisiin, ja valtasuhteisiin, yhteisöön, jossa he elävät (Jorgensen & Yob 2019, 21; vrt. Mezirow 2012).

Yhteiskunnallisen muutokseen ja sen valtarakenteita muuttamaan pyrkivää orientaatiota voidaan kutsua myös aktivismiksi. Laeksen (2017) mukaan *aktivismi* on tiedon, toimintatapojen (*policy*) ja pedagogisten käytäntöjen muovaamista aktiivisessa vuorovaikutuksessa yhteiskunnan marginalisoimien ryhmien kanssa ja niiden puolesta. (Laes 2017, 43.) Hess (2019) kuvaa aktivismia luovana pyrkimyksenä ohittaa alistavia systeemejä parempien toimintatapojen muodostamiseksi (Hess 2019, 155). Laes ja Schmidt (2016) jakavat aktivismin toteutumisen musiikkiopistoympäristössä kolmeen tasoon: makro- meso- ja mikrotasoihin. Makrotaso koskee toimintatapoihin vaikuttamista (*policy impact*), mesotaso esimerkiksi musiikkiopiston itsensä mahdollisuutta toimia muutosvoimana ja mikrotaso taas opettajaoppilassuhteen tasolla tapahtuvaa aktivismia, eli sitä miten henkilökohtaisen ja kulttuurisen inklusion prosessit välittyvät musiikinopetuksen kautta (Laes & Schmidt 2016, 8–9). Laes ja Schmidt määrittelevät opettaja-aktivismiksi myös opettajan proaktiivisen toiminnan tulevaisuuden tarpeiden tukemiseksi ja toimintatapojen muutosten edistämiseksi (Laes & Schmidt 2016, 5). Laes (2016) ulottaa aktivismin myös tutkimuksen tekoon, jolloin se sisältää vaikeiden tutkimuskysymysten ottamisen tutkimuksen keskiöön, huolellisen metodologisen pohdinnan, ja refleksiivisyyden. Lisäksi tutkimuksellinen aktivismiin (*activist scholarship*) sisältyy aina myös käytännön ulottuvuus, eli tulosten saattaminen käytäntöön. (Laes 2016, 43–44.)

Laeksen ja Schmidtin (2016) mukaan sellainen näkemys, jossa opettajan työn keskiössä ei ole opettajan tai opetusinstituution vaatimukset ja tarpeet, vaan oppilaiden tukeminen luovuuteen, kasvuun ja riippumattomuuteen esimerkiksi opettajasta, voidaan nähdä radikaalina orientoitumisena opettamiseen ja oppimisprosesseihin. Aktivismina voidaan nähdä myös transformatiivisen ja kriittisen ajattelun tukeminen itseä ja muita kohtaan. (Laes & Schmidt 2016, 18.) Hess esittää musiikkikasvatuksessa yhdeksi aktivismin muodoksi opetuksessa käytettävien musiikkien kontekstualisoimisen, eli musiikkien yhdistämisen niiden historiallisiin ja sosiopoliittisiin yhteyksiin. Käyttämällä erilaisia musiikkeja opetuksessaan opettaja voi kutsua oppilaan tutkimaan näitä ilmiöitä yhdessä ja luomaan yhteyksiä johonkin uuteen ja vieraaseen (Hess 2019, 150–151.) Laes ja Schmidt lisäävät, että aktivismi vaatii työtä sen eettisen lupauksen puolesta, että on huomioitava ne monimutkaiset yhteydet, jotka luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella vallitsevat (Laes & Schmidt 2016, 18).

2.3.4 Kriittinen katsaus musiikkikasvatuksellisen toiminnan vaikuttavuusretoriikkaan

Amerikkalainen musiikkikasvatusfilosofi Thomas Regelski esittää, että yhtenä yhteiskunnan rakennuspalasena voidaan nähdä ihmisten hyvinvointia tukevat ja edistävät alat, niin kutsutut auttamisen ammatit (*helping professions*), kuten lääketiede ja lakipalvelut. Regelski määrittelee myös opettamisen auttamisen ammattien joukkoon ja muistuttaa, että tämä pakottaa musiikkikasvatuksen pohtimaan myös sen eettisiä velvollisuuksia niin oppilaita, kuin yhteiskuntaa kohtaan (Regelski 2011, 221). Opettajan, ja laajemmin musiikkikasvatuksen, eettinen vastuu kietoutuu tiiviisti lupauksen tukea käytännöllisin tavoin oppilaiden musiikillisia kykyjä ja taipumuksia ja näiden kautta hyvin elettyä elämää. (Regelski 2012, 221–222.) Saarikallio (2023) lisää, että tieteenalana musiikkikasvatuksen pitää olla valmis sanoittamaan oman alansa ja opettamansa aineen olemassaolon oikeutusta ja merkitystä ottaen huomioon sen yleisinhimilliset, yhteiskunnalliset ja taloudelliset näkökulmat (Saarikallio 2023, 136).

Regelskin mukaan oletus siitä, että ”musiikki tekee hyvää”, voi johtaa ajatteluun, jonka mukaan kasvatuksellisten päämäärien saavuttamiseksi pelkästään musiikillisten kokemusten mahdollistaminen opiskelijalle riittäisi, tai että musiikilliset kokemukset olisivat automaattisesti opettavaisia ja hyödyllisiä (Regelski

2012, 222). Saarikallion ajatteluun yhtyen Regelski esittää, että jos musiikin opetus epäonnistuu eettisessä tehtävässään tarjota selkeästi toimivia musiikillisia hyötyjä oppilaalle ja yhteiskunnalle (*functional musical benefits*), koko musiikinopetuksen legitimitetti horjuu, ja sen sija yhteiskunnassa vaatii entistä enemmän poliittista puolustamista. (Regelski 2012, 222; Saarikallio 2023, 135.) Bowman argumentoi samaan tapaan, että jos musiikin sijaa koulutuksessa perustellaan vain sen uniikkiudella ja sisäisellä, kiistämättömällä arvolla, päädytään helposti väittämään, että musiikki ”vaan on” kasvattavaa, eikä lisäselityksiä tai järkeistystä väitteelle tarvita (Bowman 2012, 34). Myös Bowman näkee tämän ajattelun johtavan perusteettoman laajaan ja idealistiseen musiikin sijan puolustamiseen sekä ajatukseen siitä, että millainen tahansa musiikkia sisältävä opetus olisi tarpeellista ja hyödyllistä (Bowman 2012, 34). Bowmanin mukaan musiikki puolustaa sijaansa koulutuksessa silloin, kun sen mahdollisuudet tukea kasvua ja rikastaa mahdollisuuksia elämässä ovat keskiössä (Bowman 2012, 37).

Myös Gaztambide-Fernández (2020) kritisoi koulutuspoliittisessa keskustelussa yksinkertaistettua näkemystä siitä, että ”taiteet” tekevät aina hyvää sekä itsestään selvänä pidettyä näkemystä siitä, että taiteet voivat muuttaa yhteiskuntaa myönteiseen suuntaan. Hänen mukaansa tämä häivyttää myös taiteiden roolia yhteiskunnallisen epäoikeudenmukaisuuden vahvistajana. (Gaztambide-Fernández 2020, 5.) Gaztambide-Fernándezin (2013) mukaan valtavirrassa taiteiden puolustuspuheenvuoroissa sen tärkeyttä puolustetaan usein kahdella tavalla. Välineellisiä arvoja painottavat puheenvuorot korostavat taiteiden kykyä parantaa akateemisia saavutuksia, ja sisäisiin arvoihin painottuvat argumentit väittävät taiteiden läsnäolon esimerkiksi vahvistavan ja laajentavan yksilöiden kokemuksia maailmasta. Sillä, mitä taiteet *tekevät*, on eniten merkitystä, eli sillä miten ne jalostavat, kultivoivat, muuttavat, edistävät tai tehostavat jotakin. Gaztambide-Fernández pitää taiteiden vaikutuksiin painottuvaa retoriikkaa rajoittavana, sillä se ei salli taiteiden konseptin laajentamista sen pohtimiseen, mitä taiteisiin liittyvät käytännöt voisivat kasvatuksessa todella tehdä. (Gaztambide-Fernández 2013, 212–213.) Gaztambide-Fernández esittää lisäksi, että jos taiteet täytyy esittää ainoastaan niiden idealistisessa valossa, ei tilaa todistaa puolustuspuheita paikkansa pitäviksi juuri jää. Hänen mukaansa usein käy niin, että jos tutkimuksessa ei pystytä osoittamaan taiteen tiettyä myönteistä vaikutusta, tyypillinen vastauspuheenvuoro on,

että loppujen lopuksi taiteen ei tarvitsekaan pystyä tekemään mitään, koska onhan sillä arvo itsessään. (Gaztambide-Fernández 2013, 220.)

Yksinkertaistetun taidepuheen tilalle hän ehdottaa *kulttuurisen tuottamisen retoriikkaa* (*rhethoric of cultural production*), joka pohjaa ajatukseen taiteista symbolista luovuutta sisältävinä kulttuurisen *käytännön* muotoina. Kulttuurisen tuottamisen retoriikka keskittyy siis enemmän kokemusta muovaaviin olosuhteisiin ja käytäntöihin kuin prosessien lopputuloksiin, eli taideteoksiin. (Gaztambide-Fernández 2013, 216.) Jos kulttuuri käsitetään käytännön tekemisenä, otetaan huomioon ihmisten kanssakäymisen hienovaraisuudet erilaisissa konteksteissa sekä se, miten merkityksiä neuvotellaan vuorovaikutuksessa. Tästä näkökulmasta kulttuuri ei ole sitä mitä ihmiset ovat, mitä he omistavat, tai edes sitä, mitä ihmiset arvostavat, vaan sitä, mitä ihmiset *tekevät*. (Gaztambide-Fernández 2013, 225–226.) Taidemuodot ja käytännöt ymmärretään tällöin kulttuurisen tuottamisen *prosesseina* eikä substansseina. Silloin taiteen muodot ovat jotakin, mitä ihmiset tekevät, eikä ajattelun lähtökohtana ole ajatus siitä, että taiteet *tekisivät ihmiselle jotakin*. Keskusteluun musiikin asemasta kasvatuksessa Gaztambide-Fernández toteaa samaan tapaan, että keskeistä ei ole se, mitä musiikki tekee, vaan mitä ihmiset tekevät musiikilla ja musiikin parissa.⁵ (Gaztambide-Fernández 2020, 6). Myös Bowman tarkastelee musiikin sijaa ja arvoa kasvatuksessa sen kautta, millaisia ihmisiä ja yhteiskuntia luodaan musiikillisen toiminnan avulla, eikä keskiössä ole itsessään ja pelkästään esimerkiksi musiikillisten taitojen oppiminen (Bowman 2012, 31). Tämä avaa keskustelun musiikille annetuista arvoista kasvatuksen konteksteissa. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen musiikilliseen toimintaan liitettyjä arvostuksia sekä sitä, miten arvostukset vaikuttavat kasvatuksellisiin valintoihin.

2.3.5 Musiikilliseen toimintaan liitetyistä arvoista

Crooken (2016) mukaan julkista keskustelua musiikin asemasta kouluissa on sävyttänyt kaksi tai kolme musiikin arvon kategoriaa, jotka viittaavat erilaisiin havaittuihin hyötyihin musiikinopiskelussa: 1) musiikilliset hyödyt (musiikin itseisarvo) sekä ulkoiset hyödyt, kuten 2a) akateemisten että kognitiivisten taitojen

⁵ “Not something music *does*, but rather something *we do* through music.” (Gaztambide-Fernández 2020, 6).

kehittymiseen liittyvät sekä 2b) psykososiaaliseen hyvinvointiin liittyvät hyödyt. Näitä kategorioita hyödynnetään usein silloin, kun halutaan puolustaa musiikin asemaa erinäisissä opetuksen konteksteissa. (Crooke 2016, 2.)

Kun puhutaan musiikin itseisarvosta, ajatellaan itse musiikin olevan lähtökohta ja päämäärä. Käytännön musiikilliset taidot ja kyky arvostaa musiikillisia esityksiä, tyylejä, genrejä, kulttuureja ja estetiikkoja, kyky ilmaista itseään musiikillisesti, kuten myös musiikin estetiikan, muodon ja teorian opiskelu, voidaan lukea hyötyihin, jotka eivät voi olla olemassa ilman itse musiikkia, ja ovat siten teoreettisesti erottamattomia musiikista itsestään (Crooke 2016, 7). Lisäksi kirjallisuudessa nimetään muita musiikkiin liitettyjä arvoja, kuten kehitys luovuudessa, mielikuvituksessa ja kyvyssä ilmaista, ymmärtää ja vastata tunteisiin (ks. Hallam & Himonides 2022). Nämä eivät kuitenkaan ole musiikillisia itsessään, eivätkä ne ole uniikkeja vain musiikille tai edes muille taiteille, sillä niitä voidaan saavuttaa myös muilla keinoin (Crooke 2016, 7). Samaa voidaan toisaalta sanoa myös musiikin ulkoisista arvoista, ja Crooken mukaan tämä osoittaa vaikeuden ylipäättään tehdä selkeitä luokitteluja (Crooke 2016, 7).

Kun taas puhutaan esimerkiksi musiikin tuottamasta hyvinvoinnista tai sen oppimistuloksia parantavista piirteistä (ks. Fancourt & Finn 2019), musiikkia tarkastellaan sen tuottaman hyödyn kautta, ja musiikin arvo on välineellinen. Musiikin sijaa esimerkiksi peruskoulussa perustellaan usein juuri musiikin myönteisiä oppimistuloksia tuottavilla ominaisuuksilla. Musiikin ulkoisina hyötyinä voidaan pitää muilla kuin musiikillisilla tavoilla saavutettavia asioita, joiden saavuttamiseen musiikki voi toimia yhtenä työkaluna. (Crooke 2016, 4–5.) Crooken mukaan musiikin ulkoiset hyödyt jaetaan usein kahteen pääkategoriaan: niihin, jotka liittyvät kognitiivisiin taitoihin ja akateemisiin saavutuksiin sekä niihin, jotka liittyvät psykososiaaliseen hyvinvointiin (Crooke 2016, 5). Kognitiivisina hyötyinä nähdään esimerkiksi se, että musiikin opiskelu voi parantaa työmuistia (Rickard, Vasquez, Murphy, Toukhsati, & Gill 2010, 44) ja edistää hienomotoriikkaa ja sanallista suorituskkyä (Forgeard ym. 2008, 5). Psykososiaaliseen hyvinvointiin taas liittyy esimerkiksi laulutuntien mahdollisesti rentouttava ja energisyyttä lisäävä vaikutus (Grape ym. 2003, 65). Tarvitaan kuitenkin lisää tutkimusta, mikä on itse taiteen, ja mikä taas taidetoiminnan vaikutus (Huhtinen-Hildén 2020). Tutkimuksissa on lisäksi ollut haastavaa osoittaa musiikin opiskelun ja edellä mainittujen hyötyjen syy-yhteyden suunta: parantaako musiikin opiskelu osallistujan kognitiivisia taitoja,

vai osallistuvatko esimerkiksi jo valmiiksi etevät lapset ikätovereitaan useammin musiikin opiskeluun (Schellenberg 2011, 283). Myös saavutettavuusnäkökulma risteää kysymyksiin musiikin vaikutuksista, sillä voidaan esimerkiksi ajatella, että lapsen pääsy musiikkiluokalle vaatii vanhempien paneutumista sekä mahdollisesti keskiluokkaista sosiaalista ja taloudellista asemaa (ks. Kosunen & Seppänen 2015, 338–339).

Musiikin arvon jakamista kahteen myös kyseenalaistetaan. Varkøyn (2015) mukaan pohjoismaisessa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa kahtiajakautunutta käsitystä musiikin instrumentaalisesta ja itseisarvosta pidetään paljolti harhaanjohtavana monen tullessa siihen tulokseen, että musiikki on aina väline (*means*) (Varkøy 2015, 48; ks. Bowman 2012, 31; Gaztambide-Fernández 2020, 6). Varkøy tarkentaa, että hänen näkemyksensä mukaan ”arvo musiikissa itsessään” ei voi tarkoittaa sitä, että musiikilla olisi arvoa, joka ei olisi yhteydessä ihmiselämään (Varkøy 2015, 48). Varkøyn näkemyksen mukaan musiikillisella objektilla ei siis voida erotella itsellään olevan itseisarvoa, vaan olennaista on aina musiikillisen objektin ja ihmissubjektin kohtaaminen, josta syntyy musiikillisen *kokemuksen* itseisarvo. Hän näkee siis tarkoituksenmukaisemmaksi puhua *musiikillisen kokemuksen* itseisarvosta, ei *musiikin* tai musiikillisen objektin itseisarvosta. (Varkøy 2015, 46; vrt. Gaztambide-Fernández 2020, 6.)

Esimerkiksi Taylor (2008) ja Crooke (2016) vievät näkemystä eteenpäin ehdottamalla, että arvokategorioiden välisiä rajoja tulee hälventää entisestään (Crooke 2016, Taylor 2008). Taylor kutsuu sisäisten ja ulkoisten kategorioiden suhdetta symbioottiseksi, ja esittää, että todella vahvaa argumenttia musiikin koulutuksen puolesta ei voida tehdä vain yhdenlaisia arvoja esiin tuomalla (Taylor 2008, 37). Crooke muistuttaa lisäksi, että harva muu toiminta tarjoaa yhtä lailla ihmistä kokonaisvaltaisesti aktivoivan ja sitouttavan tavan sekä musiikkiin liitettyjen sisäisten että ulkoisten arvojen tavoittamiseen (Crooke 2016, 11).

Musiikin arvon jaottelua kahteen on myös kritisoitu huomion kiinnittymisestä liaksi musiikin ulkoisiin, instrumentaalsiin hyötyihin painottaen musiikillista osallistumista lähinnä tapana saavuttaa ei-musiikillisia päämääriä (Crooke, 2016,2; Stewart 2007, 4; Taylor 2008, 37). Toisaalta esimerkiksi Gaztambide-Fernándezin ajatus siitä, että keskeistä on se, mitä ihmiset musiikilla tekevät eikä se mitä musiikki välineenä tekee, tarjoaa mahdollisuuden suunnata katseen arvokeskustelusta siihen,

millaisia ovat musiikin todelliset käytännön mahdollisuudet ihmisten elämissä (ks. Gaztambide-Fernández 2020, 6; Regelski 2011, 221–222). Bowman kritisoi musiikille itseisarvon antamista, sillä jos musiikin arvoa kasvatuksessa perustellaan vain sen uniikkiudella ja sisäisellä, kiistämättömällä arvolla, päädytään helposti väittämään, että musiikki on aina kasvattavaa, eikä lisäselityksiä tai järkeistystä väitteelle tarvita (Bowman 2012, 34). Regelskin (2011) mukaan tämä johtaa radikaaliin relativismiin, jossa millainen tahansa musiikinopetus nähdään riittävän hyvänä, tai kuten Bowman muotoilee, että millainen tahansa musiikkia sisältävä opetus olisi tarpeellista ja hyödyllistä (Bowman 2012, 34; Regelski 2011, 222). Bowman näkee tämän ajattelun antavan musiikille perusteettoman suojan kritiikkiä tai avointa keskustelua vastaan (Bowman 2012, 38).

Taiteen äärellä olemisen voidaan toki nähdä olevan itsearvoisesti tärkeää; että taiteessa, musiikissa itsessään on jotain kokemisen ja oppimisen arvoista. Rajanveto instrumentaalisen ja itseisarvon välillä on kuitenkin häilyvä, sillä voidaan esimerkiksi pohtia, onko vaikkapa musiikin äärellä olemisessa vahvistuva kauneuden tai muodon taju, tai vaikkapa sen kyky saada ihminen kokemaan olemassaolonsa vahvemmin irrotettavissa kokevasta ihmissubjektista (ks. Varkøy 2015, 46.) Voidaan lisäksi pohtia, ovatko kategoriat itsessään harhaanjohtavia, ja jako musiikin sisäiseen ja ulkoiseen arvoon keinotekoinen erottelu, joka jättää huomiotta musiikin todellisen luonteen (Crooke 2016, 6; vrt. Varkøy 2015, 46.)

Musiikin, muiden taiteiden ja laajemmin kulttuurin voidaan ajatella saavan arvonsa ihmisten toiminnassa (ks. Gaztambide-Fernández 2020, 6). Seuraavassa alaluvussa tarkastelen kulttuurisessa yhteydessä syntyvää hyvinvointia.

2.4 Kulttuurihyvinvointi

Hyödynnän *kulttuurihyvinvoinnin* käsitettä laulunopetuksen asettamisessa yhteiskunnalliseen kontekstiin. Monitieteinen kulttuurihyvinvointiala ja sen käsitteistö ovat vasta muotoutumassa, joten käsitteen erilaisten merkitysten ymmärtämiseksi on tärkeä tiedostaa sen määrittelyn erilaisia taustoja (Huhtinen-Hildén 2023, 307). Huhtinen-Hildénin (2023) mukaan Suomessa kulttuurihyvinvoinnin käsitettä ymmärretään kahteen eri *kulttuurin* määritelmään

pohjautuen, joten aloitan alaluvun niitä avaamalla. *Hyvinvoinnin* käsitettä olen avannut alaluvussa 2.3.1.

Kulttuuri-sanalla viitataan arkisessa puheessa kahtaalle: taiteeseen, taide-elämään ja kulttuurilaitoksiin sekä kulttuuriin sen laajemmassa merkityksessä, eli esimerkiksi ihmisten toimintatapoihin, arvoihin, traditioihin ja uskomuksiin (Holden 2006, 11; Huhtinen-Hildén 2023, 307). 1960-luvun lopulla kulttuuripoliittisen kehittämistyön käynnistyessä eri maissa myös Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö Unesco alkoi muodostaa ja tunnistaa omaa näkökulmaansa kulttuurin käsitteeseen, ja järjestön kiinnostusta kulttuuripolitiikkaan viitoitti erityisesti sen pyrkimys edistää kansojen välistä yhteistyötä ja kehitystä maailmanlaajuisesti. Näin järjestön huomio kohdistui keskeisesti myös muihin kuin taiteeseen rajautuneisiin kulttuurin käsitteen tulkintoihin. (Pirnes 2008, 16.) Pirneksen mukaan tästä on muodostunut *laajan kulttuurin käsitteen puhunta*, joka on vallannut alaa kulttuuripolitiikassa, sillä Unescon asema asiantuntijajärjestönä on vahva (Pirnes 2008, 16). Unescon laajan määritelmän mukaan *kulttuuri* on kokonaisuus, joka muodostuu yhteiskunnan tai yhteisön erityisistä henkisistä, aineellisista, materiaalisista, älyllisistä ja emotionaalisista piirteistä ja kattaa taiteen ja kirjallisuuden lisäksi yhteisön elämäntavan, arvojärjestelmät, perinteet ja uskomukset. Kulttuurin laaja määrittely sisältää siis myös yhteisöllisen ulottuvuuden. (UNESCO, 2001.)

Huhtinen-Hildénin (2023) määritelmä kulttuurihyvinvoinnista pohjaa nimenomaan kulttuurin ymmärtämiseen laajana ja vahvasti yhteisöllisenä ilmiönä (Huhtinen-Hildén 2023, 307). Huhtinen-Hildénin ja kollegojen (2020) mukaan *kulttuurihyvinvointi* on kulttuurisessa yhteydessä syntyvää hyvinvointia, joka perustuu jokaisessa ihmisessä olevaan kauneudentajuun, eli esteettiseen kokemukseen ja maailman kokemiseen aistein. Lisäksi se perustuu kuvittelukykyyn, eli vielä olemassa olemattoman kuvitteluun ja moraaliseen mielikuvitukseen, eli kykyyn asettua toisen asemaan (Huhtinen-Hildén, Isola, Berden, Hiltunen & Salonen 2020). Tämä näkemys sulkee sisäänsä myös käsityksen kulttuurista ihmisen toimintana ja siitä jäävänä jälkenä: kirjoina, rakennuksina, lauluina ja tauluina. Huhtinen-Hildénin ja kollegoiden mukaan hyvinvointi on kokemusta elämän täyteydestä ja elämänlaadun paranemisesta, ja se vahvistuu, kun ihminen saa toteuttaa itseään niin, että oman olemassaolon merkitykset vahvistuvat, hän pääsee

irtautumaan arkitodellisuudesta ja kokee osallisuutta ja yhteenliittymistä itsensä ulkopuolella olevan inhimillisen ja ei-inhimillisen maailman kanssa. Lisäksi kulttuurihyvinvointi näyttäytyy yhteiskunnallisena edistymisenä, sillä se, mikä saa kokeilemaan, kokemaan ja ajattelemaan uusia asioita, luo mahdollisuuksia uudistaa yhteiskuntaa. (Huhtinen-Hildén ym. 2020.) Huhtinen-Hildénin (2023) mukaan hyvinvoiva yhteisö kykenee todennäköisemmin myös löytämään ratkaisuja eteen tuleviin ongelmiin, ja hyödyntämään yhteisön potentiaalia yhteisissä pyrkimyksissä (Huhtinen-Hildén 2023, 291). Bowman (2012) lisää, että musiikilla on mahdollisuus muovata ihmisen tapoja, persoonallisuutta, luonnetta (*character*), ja sitä kautta sosiaalisia ja kulttuurisia systeemejä (Bowman 2012, 29).

Kun kulttuuri ymmärretään kapeammin vain taiteisiin ja taide- ja kulttuuriorganisaatioihin liittyvänä ilmiönä, sillä tarkoitetaan esimerkiksi musiikkia, kuvataidetta, tanssia sekä museoita, kirjastoja tai muita julkista rahoitusta saavia kohteita (ks. Holden 2006, 11). Tästä kulttuurin määritelmästä käsin tarkasteltuna kulttuurihyvinvoinnilla viitataan taide- ja kulttuuritoimintaan sekä ihmisen taidesuhteeseen liittyväksi koettuun hyvinvointiin (Huhtinen-Hildén 2023, 307). Lehikoinen (2021) näkee kulttuurihyvinvoinnin toteutumisen kuvaavan yksilön mahdollisuuksia rakentaa taiteisiin osallistumalla omaa taidesuhdettaan ja vahvistaa omaa kulttuurista ja sosiaalista pääomaansa ja toimintavalmiuksiaan (Lehikoinen 2021, 52). Samaan tapaan Lilja-Viherlampi ja Rosenlöf esittävät, että kulttuurihyvinvoinnin keskiössä on ihmisen kokema hyvinvointi taiteen ja kulttuurin parissa tai välityksellä (Lilja-Viherlampi & Rosenlöf 2019, 20).

2.4.1 Kulttuurihyvinvoinnin saavutettavuusnäkökulma

Jos kulttuurihyvinvointia tarkastellaan Lilja-Viherlammen ja Rosenlöfin (2019) esittämästä yksilöön keskittyvästä ja kulttuurin paljolti taiteisiin liittyvänä ilmiönä käsittävästä näkökulmasta, sen ilmenemismuodot voidaan jakaa neljään kategoriaan. Yhtäältä kulttuurihyvinvoinnin voi nähdä olevan ihmisen hyvää arkea, jonka ilmenemismuodot ovat syntyneet osana ihmisen elämänkaarta, arvomaailmaa, ja tottumuksia. Toiseksi taidetta ja kulttuuria voi kokea vastaanottajana osallistumalla tilaisuuksiin ja tilanteisiin, joissa taidetta on tarjolla, kuten vierailemalla galleriassa tai konsertissa. Kolmas näkökulma on kulttuurihyvinvointia tukeva toiminta sekä niin kutsutut kulttuurihyvinvointipalvelut, joissa osallistujien toimijuuden tukeminen

ja osallisuuden mahdollistaminen ovat keskiössä. Tätä voivat ilmentää niin konsertit ja esitykset kuin esimerkiksi taideterapiat, joissa taide on kuntoutuksen väline. Neljäs näkökulma käsittää kulttuurihyvinvoinnin rakentumisen taiteen ja kulttuurin ilmaisemisen keinoin esimerkiksi taideharrastuksissa. Tällöin keskiöön nousee ihmisen oma luovuus ja ilmaisu, joita kukin voi toteuttaa itselleen mieluisalla tavalla, esimerkiksi ryhmässä tai yksin. (Lilja-Viherlampi & Rosenlöf 2019, 20.)

Yksilöön keskittyvään näkökulmaan itsen kehittämiseen ja kulttuurin harrastamiseen liittyy väistämättä myös saavutettavuusnäkökulma, sillä eri yhteiskuntaluokkiin kuuluvilla ihmisillä on eriävät mahdollisuudet toteuttaa itseään ja harrastaa kulttuuria (ks. Järvinen 2023). Opetus- ja kulttuuriministeriön 2009 asettaman työryhmän tehtävänä oli edistää taiteen ja kulttuurin saavutettavuutta osana kulttuuristen oikeuksien edistämistä, ja sen loppuraportissa (2014) todetaan, että saavutettavuutta huonontavia esteitä löytyy kaikilta saavutettavuuden osa-alueilta (ks. OKM 2014). Lisäksi raportissa todetaan, että monet erityis- ja vähemmistöryhmiin kuuluvista ihmisistä kuuluvat samalla yhteiskunnan pienituloisimpiin ihmisryhmiin (OKM 2014, 51, ks. Järvinen 2023, 345).

Suomen perustuslain pykälässä 16 säädetään, että julkisen vallan on turvatta jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus saada myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä (Perustuslaki 11.6.1999/731 §16). Järvinen (2023) tutkii väitöskirjassaan, mitä tämä yhtäläinen mahdollisuus kehittää itseään todellisuudessa tarkoittaa (Järvinen 2023, 17). Hän toteaa, että itsensä kehittämisen muodosta riippumatta vaikuttaa siltä, että heikommassa sosioekonomisessa asemassa olevat ihmiset kehittävät itseään vähemmän ja myös hakeutuvat edullisempien ajanviettopapojen pariin (emt., 307). Järvinen huomauttaa myös, että loppujenlopuksi ilmaisia itsen kehittämisen tapoja ja muotoja on vain vähän (emt., 309). Lisäksi elinikäiseen oppimiseen liittyvässä diskurssissa on vahva individualismia painottava sävy, ja tämä yksilöllisyys palautuu edelleen itsensä kehittämisen taloudellisiin, sosiaalisiin ja yksilön ominaisuuksiin liittyviin resursseihin (emt., 310).

Kaupallisen sektorin tuottamien itsensä kehittämisen palveluiden, kuten yksityisten laulutuntien perustan voidaan aiheellisesti ajatella olevan markkinataloudessa. Samalla kaupallisen palveluntarjoajan kohderyhmä muodostuu osin sen perusteella, kenellä on taloudellisesti varaa käyttää palvelua, joten eriarvoinen saavutettavuus on

kaupallisesti tuotettuihin palveluihin sisältyvä ominaisuus. (Järvinen 2023, 311–312.) Järvinen toisaalta lisää, että jos perusoikeuksien ajatellaan ohjaavat myös yksityisiä toimijoita, voidaan ajatella, että kaupallisella sektorilla on jonkinlainen velvollisuus tukea vähävaraisten itsensäkehittämisoikeutta esimerkiksi alennettuja maksuluokkia tarjoamalla (emt., 317). Alennetut maksuluokat ovat käytössä kaikilla kulttuuripalveluita tuottavilla sektoreilla, mutta niiden todellinen vaikutus vähävaraisten itsensäkehittämisoikeudessa voi jäädä hyvin vaatimattomaksi varsinkin tilanteissa, jossa yksilön varat riittävät juuri ja juuri vähimmäiskulutukseen (emt., 316–318).

Järvinen esittää, että kun toimeentulon materiaalisella tasolla on tarpeeksi puutteita, se voi näyttäytyä kykenemättömyytenä osallistua tai tehdä itsensä kehittämiseksi miellettyä toimintaa. Materiaalisen tason köyhyys heijastuu lopulta immateriaaliseen itsensä kehittämiseen eli syvempään ihmisenä kehittymiseen, ja Järvinen johtaa tästä ajatuksen, että ”mitä vähemmän on psyykkisen ja henkisen kehittymisen mahdollisuuksia, sitä vähemmän yksilöllä on kukoistamisen mahdollisuuksia”. Järvinen toteaa lisäksi, että itsensä kehittäminen näyttäytyy pääasiassa yksilöllisenä prosessina, mutta näkee sen voivan yhdistyä myös yhteisöllisyyteen, jolloin itsensä kehittämistä voidaan tarkastella myös osallistumisena ja osallisuutena (Järvinen 2023, 323). Järvisen mukaan osallisuus omassa elämässä näyttäytyy elämisenä kuultuna, nähtynä, arvostettuna ja merkityksellisenä yhteisön tai ryhmän jäsenenä. Osallisuus näyttäytyy myös tilanteissa, joissa yksilö voi käyttää kykyjään ja panostaa yhteiseen hyvään. (Järvinen 2023, 324; ks. Isola ym. 2017, 23). Järvinen tiivistää, että olennaista ei ole pelkästään yksilön tukeminen, vaan ihmisen tukeminen osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen on ihmisen perustarpeita tarkastellen hyvin keskeistä (Järvinen 2023, 325).

Yksilöön keskittyvästä, ja kulttuurin kapean määritelmän lähtökohdista kuvatuissa kulttuurihyvinvoinnin määrittelyissä pohjalla on ajatus siitä, että yksilö voisi ”kulttuurihyvinvoida”. Huhtinen-Hildénin ja kollegojen mukaan kulttuurisen hyvinvoinnin nähdään taas rakentuvan nimenomaan yhteisöissä, ja kiinnostuksen kohteena ovat luovuuden, taiteiden ja hyvinvoinnin yhteydet (Huhtinen-Hildén, Isola, Berden, Hiltunen ja Salonen 2020). Näin tarkasteltuna kulttuurihyvinvointi huomioi ylipäättään sen, että ympäröivä kulttuuri (sen laajassa merkityksessä) vaikuttaa ihmisten elämään, identiteettiin ja kokemukseen johonkin kuulumisesta

sekä kokemukseen oman elämän ja itsen merkityksellisyydestä. Vaikka saavutettavuus on todellinen ongelma, voidaan ajatella, että laajemmasta kulttuurin näkökulmasta kulttuurihyvinvointia tarkasteltaessa se on kaikkien ulottuvilla, sillä se perustuu aineettomiin voimavaroihin ja mahdollistaa osallisuuden kokemuksia. Siten kulttuurihyvinvointi voi parhaimmillaan edistää myös ihmisten samanarvoisuutta. (Huhtinen-Hildén ym. 2020.)

2.4.2 Kulttuurinen toiminta perusoikeutena

Lilja-Viherlampi ja Rosenlöf tuovat ilmi myös ihmiset tarpeen ja oikeuden kulttuuriseen toimintaan (Lilja-Viherlampi & Rosenlöf 2019, 31). Kulttuuriset perusoikeudet, eli yksilön oikeus osallistua kulttuuriin ja taiteisiin, kehittää yhteisöään ja itseään niiden avulla, ja vapaus ilmaista itseään ovat kulttuurisia perusoikeuksia, on turvattu esimerkiksi Suomen perustuslaissa sekä YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 20, 15; The Universal Declaration of Human Rights 1948).

Martha Nussbaumin (2011) versio capability-viitekehyksestä on teoreettinen viitekehys ihmisen hyvinvoinnin ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden arvioimiseksi esimerkiksi valtioiden tasolla, ja tuo esiin sellaiset ihmisen toimet, joita oikeudenmukaisen yhteiskunnan tulee tukea ollakseen oikeudenmukainen (Nussbaum 2011, 18–19). Suomeksi capability-viitekehys on käännetty toimintavalmiuksien ja toimintamahdollisuuksien viitekehykseksi, toimintakykyteoriaksi, tai pystyvyyslähestymistavaksi. Tässä käytän Isolan ja kollegojen (Isola ym. 2017, 9) valitsemaa ”toimintavalmiuksien viitekehys” -käsitettä. Toimintavalmiuksien viitekehys kiinnittää huomion yksilöiden tosiasiallisiin kykyihin ja olemassa oleviin mahdollisuuksiin, joita heillä on elääkseen arvokasta ja antoisaa elämää (Nussbaum 2011, 18). Ne eivät siis ole vain ihmisessä itsessään olevia kykyjä, vaan toimintavalmiuksia, jotka yksilön omat kyvyt yhdessä poliittisen, sosiaalisen ja ekonominen ympäristönsä kanssa muodostavat (Nussbaum 2011, 20). Keskeistä ei siis ole tarkastella pelkästään yksilön kyvykkyyksiä, vaan sitä, mitä toiminnanmahdollisuuksia vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ilmenee (ks. Gibson 1986, 127).

Nussbaumin versio toimintavalmiuksien viitekehyksestä keskittyy suojelemaan ihmisen vapauden sellaisia alueita, joiden poisto vie yksilön elämältä ihmisarvon

(Nussbaum 2011, 31). Se tiivistyy kymmenen kohdan listaan ihmiselämän keskeisistä tekijöistä, eli toimintavalmiuksista. Elämän itsensä ja esimerkiksi kehollisen koskemattomuuden lisäksi Nussbaum nostaa listalle leikin, mielikuvittelemisen ja ajattelun kehittämisen sekä liittymisen ja yhteyden toisiin ihmisiin ja eliölajeihin (Nussbaum 2011, 33–34). Nämä voidaan liittää kulttuurisiin perusoikeuksiin sekä yhtä lailla kulttuurihyvinvoinnin periaatteisiin (ks. Huhtinen-Hilden ym. 2020). Järvinen ehdottaa lisäksi, että Nussbaumin listan yhteenkuuluvuuden ja yhteiselämän kyvykkyyden toteutumisen taustalla voi nähdä ajatuksen siitä, että ihmistä ympäröivä yhteisö, yhteiskunta ja ihmisen suhde niihin vaikuttavat keskeisesti yksilön mahdollisuuksiin kehittää itseään ja sitä kautta merkityksellisyyden kokemuksiin elämässä (Järvinen 2023, 325; ks. Nussbaum 2011). Yhtenä elämän merkityksellisyyden osatekijänä näyttäytyy siis yhteisö ja yksilöä ympäröivä kulttuuri. Nussbaumin listan voi nähdä lisäksi yhdistyvän YK:n ja esimerkiksi Suomen perustuslain näkemykseen kulttuuristen perusoikeuksien perustavanlaatuisuudesta sekä Lilja-Viherlammen ja Rosenlöfin käsitykseen kulttuurihyvinvoinnin jokaiselle kuuluvasta annista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 20, 15; The Universal Declaration of Human Rights 1948).

2.4.3 Kulttuurihyvinvointi ja musiikkikasvatus

Huhtinen-Hildén kiteyttää, että kulttuurihyvinvoinnin edistämistä voi kuvata ”erilaisten reittien mahdollistamisena elämän merkityksellisyyden äärelle”, ja että tämä voi tapahtua luovuuden sekä kulttuuriin osallistumisen avulla (Huhtinen-Hildén 2023, 307). Hän toteaa musiikkikasvatuksen edistävän kulttuurihyvinvointia, sillä musiikkikasvatuksella on loistavat mahdollisuudet vahvistaa kokemusta elämän merkityksellisyydestä, tukea mielikuvittelua ja luovaa ajattelua tuomalla uusia näkökulmia omaan itseen, elämään, yhteisöön ja sen kohtaamiin haasteisiin. Samalla se voi vahvistaa sellaisia kulttuurisen toiminnan ja olemisen tapoja, jotka lisäävät kokemusta oman elämän ja tekemisen merkityksellisyydestä ja arvosta muille ihmisille ja ylipäätään kuulumisesta ja kiinnittymisestä yhteisöön. (Huhtinen-Hildén 2023, 306).

Luovuus on tärkeä osa ihmisenä olemista, ja sen ajatellaan kehittyvän taiteisiin osallistumisessa. Sen ajatellaan kehittävän luovaa ajattelua, ongelmanratkaisukykyä ja olevan osana uskomusten uudelleenmuovaamisessa. (Fancourt & Finn 2019, 10.)

Luovuus voi olla voimavara ja potentiaali ihmisessä (ks. Nussbaum 2011, 33–34), ja se kuuluu rikkaaseen elämään (Huhtinen-Hildén & Isola 2019). Känkäsen (2013) mukaan taiteellinen toiminta mahdollistaa lisäksi symbolisen etäisyyden ja metaforisen suojan, jonka turvin tarjoutuu tilaisuus käsitellä vaikeita asioita epäsuorasti. Taide on tavallaan leikkiä, jossa voidaan turvallisessa ympäristössä hakeutua haastavienkin asioiden äärelle. Tämä *taiteen metaforinen suoja* voi mahdollistaa myös aiemmin sanoittamattomaksi jääneiden asioiden merkityksellistämistä. (Känkänen 2013, 99.)

Huhtinen-Hildén lisää, että parhaimmillaan musiikkikasvatus toimii ympäristönä osallisuuden edistämiseksi, ja siitä alkavan ketjun kautta tulevaisuuden toivon rakentamiselle. (Huhtinen-Hildén 2023, 306). Samaan tapaan Saarikallio (2023) esittää, että musiikin kautta voidaan harjoitella toisten kuuntelua ja rakentaa tilaa sanattomalle, tunnetasoiselle yhteenkuuluvuuden kokemukselle, ja että musiikissa osallisuus ja toimijuus voivat toteutua kehon ja tunnekokemusten tasolla (Saarikallio 2023, 143). Osallisuuden kokemus taas vaikuttaa koetun hyvinvoinnin lisääntymiseen sekä yksilössä, että yhteisössä. (ks. Isola ym. 2017). Hyvinvoiva yhteisö kykenee todennäköisemmin löytämään ratkaisuja eteen tuleviin ongelmiin (Huhtinen-Hildén 2023, 290). Saarikallio esittää lisäksi, että musiikillinen toiminta voi parhaimmillaan luoda pohjaa myötätunnon ja vastavuoroisuuden kulttuurille, ja että kestävä tulevaisuus vaatii akateemisten tietojen ja taitojen lisäksi kykyä empatiaan sekä psyykkisiä voimavaroja sen toteuttamiseen. Hänen mukaansa musiikkikasvatus mahdollistaa tunnetasoisia kokemuksia ja tunteisiin liittyvää kasvamista, mikä taas avaa musiikkikasvatukselle mielenkiintoisia mahdollisuuksia sosiaalisesti kestävä tulevaisuuden rakentamisessa. (Saarikallio 2023, 143.)

Huhtinen-Hildén (2023) puoltaa musiikkikasvatuksen ympäristöissä mahdollistuvien hyvinvoinnin osatekijöiden nostamista musiikkikasvatuksen kehittämisen keskiöön entistä vahvemmin. Hän esittää, että musiikkikasvatusta on tärkeä tarkastella osana yhteiskunnallisen hyvinvoinnin laajempaa kuvaa. (Huhtinen-Hildén 2023, 290–291.) Saarikallion ja Regelskin tavoin hän muistuttaa, että tämä edellyttää musiikkikasvatuksen arvojen, ihanteiden ja toimintatapojen kriittistä pohtimista, ja peräänkuuluttaakin osallisuuden kokemuksia edistävää musiikkipedagogiikkaa (emt., 290–291; Regelski 2011, 221; Saarikallio 2013, 135). Huhtinen-Hildén muistuttaa lisäksi, että hyvään pyrkiminen ei automaattisesti takaa hyvää tai toivottua

lopputulosta. Luovaan toimintaan liitetään usein lähtökohtaisesti oletus sen hyvää tekevästä vaikutuksesta, vaikka yhtä lailla vuorovaikutustilanteisiin liittyvät riskit esimerkiksi ulossulkemiselle ja kiusaamiselle ovat läsnä myös luovissa toimissa. (Huhtinen-Hildén 2023, 305–306.) Toisekseen lisää tutkimusta tarvitaan esimerkiksi selvittämään sitä, mikä on itse taiteen, ja mikä taas taidetoiminnan vaikutus hyvinvointiin (Huhtinen-Hildén 2020).

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja -kysymykseni, käsittelen tutkimukseni metodologisia lähtökohtia ja kuvailen aineiston muodostusta ja aineiston analyysia. Lopuksi käsittelen tutkimuseettisiä periaatteita ja sitä, miten ne toteutuvat omassa tutkimuksessani.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tutkimuksessani tarkastelen, miten laulunopettajat määrittelevät työnsä pedagogisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä ja millaisina he näkevät työnsä mahdollisuudet yhteiskunnan osana. Tarkoituksena ei ole tutkia opettajien työn merkitystä heille itselleen, eikä sitä, miten se muuttaa tai tukee heitä itseään. Pyrin analysoimaan, millaisia musiikin ja laulamisen ulkopuolella olevia taitoja, osaamista tai ajattelua oppilaille muodostuu laulutunnin kontekstissa haastattelemieni laulunopettajien näkemyksen mukaan. Tutkimuksellani on lisäksi kehittävä tavoite, ja päämääräni on, että tutkimus auttaa laulunopettajaa näkemään ja sanoittamaan työnsä merkitystä itselleen ja muille entistä paremmin.

Tutkimuskysymykseni on: miten laulunopettajat ymmärtävät työnsä merkityksiä yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta?

3.2 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen ja empiirinen tutkimus, jonka aineisto muodostui kolmen laulunopettajan fokusryhmähaastattelusta. Laadullinen tutkimusperinne on perusteltu lähestymistapa aiheeseeni, sillä laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä ei ole tehdä tilastollisia yleistyksiä tai tuoda asioiden syy-seuraussuhteita näkyviksi, vaan ymmärtää sitä, miten ihmiset rakentavat näkemystään ympäröivästä maailmasta, miten he tulkitsevat kokemuksiaan ja millaisia merkityksiä he niille antavat (Merriam & Tisdell 2015, 6). Käytän laadullista lähestymistapaa, sillä pyrkimyksenäni on kuvata todellista elämää ja tutkittavaa kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (ks. Hirsijärvi, Remes &

Sajavaara 2009, 161). Sen avulla voin tutkijana saada syvällistä tietoa tutkittavasta aiheesta, sillä kiinnostuksen kohteena on nimenomaan opettajien subjektiiviset näkemykset sekä merkitykset, joita he niille antavat (ks. Leavy 2023, 137). Laadullinen tutkimus on kattotermi valtavalle joukolle erilaisia lähestymistapoja aineiston keruu- ja analyysimenetelmiä, joilla pyritään tutkimaan, kuvailemaan tai selittämään tutkimuksen kohteena olevaa asiaa tai ilmiötä (Leavy 2023, 9, 137; Sarajärvi & Tuomi 2009, 9). Pyrkimyksenäni oli päästä käsiksi kuvailevaan, asioita ilmi tuovaan informaatioon, minkä vuoksi toteutin tutkimuksen fokusryhmähaastatteluna. Käytin laadullisen asennetutkimuksen väittämämenetelmää haastattelun fasilitointiin ja aineiston muodostamiseen (ks. Vesala & Rantanen 2007). Analyysin toteutin sisällönanalyysin menetelmiä käyttäen. Työssäni käytin käsitteellistä viitekehystä aiemman tutkimuksen ja tässä tutkimuksessa käyttämäni käsitteiden koostamiseen. Toteutin aineiston analyysin teoriaohjaavasti, sillä käsitteellinen viitekehys oli keskeisessä osassa analyysissäni. (Ks. Sarajärvi & Tuomi 2009, 18–19.)

Tutkimusparadigmani on konstruktivistinen, sillä tuotan tietoa yhteistoiminnallisesti. Tällöin tutkijana en ole tiedon kerääjä, eivätkä käsitteet, kuten *tutkittava* ja *kohderyhmä* ole kuvaavia, vaan voidaan ennemmin puhua *tiedon tuottamisesta* ja *tutkimukseen osallistuvista* (Rannikko & Ryynänen 2021, 14). Tutkijana en myöskään voi olettaa saavuttavani täysin objektiivista ja neutraalia tietoa ympäröivästä maailmasta, vaan omat käsitykseni ovat väistämättä osa työtäni aiheen valinnasta aina analyysiin ja päätelmiin asti. Yksikään tutkimusmenetelmä ei myöskään voi ottaa huomioon jokaista näkökulmaa käsiteltävään aiheeseen, eivätkä menetelmät ole suoria ikkunoita todellisuuteen. Tutkijana tekemäni havainnot ovat väistämättä oman ajatteluni läpi suodattunutta tulkintaa, eikä havaintoja olet tarkoituksellista pitää objektiivisina faktoina. (ks. Rannikko & Ryynänen 2021, 15.) Myös tutkijan käyttämät menetelmät vaikuttavat väistämättä merkittävästi aineistoon, sen analyysiin, ja sitä kautta tutkimuksen tuloksiin (Sarajärvi & Tuomi 2009, 20–21.)

Lähdin ratkaisemaan tutkimuksella myös henkilökohtaista kriisiäni laulunopettajan työni merkitysten vahvistamiseksi. Työni laulunopettajana on minulle mielekästä, mutta hetkinä, jolloin tarkastelen maailmaa esimerkiksi koko elonkehää, ihmisiä ja muita, kohtaavien kriisien näkökulmasta, laulunopetus tuntuu hyvin irralliselta saarekkeelta, irti yhteyksistä ympäröivästä elämästä, kykenemättömänä vaikuttamaan mihinkään olennaiseen. Tällä tutkimuksella pyrin kirkastamaan siis myös itselleni

musiikkikasvattajan ja laulunopettajan työni yhteyksiä minua ympäröivään yhteisöön ja yhteiskuntaan. Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa lisää ymmärrystä laulunopettajien näkemyksistä heidän työnsä merkityksestä yksilölle ja ympäröivälle yhteiskunnalle. Seuraavissa alaluvuissa kuvaan ja perustelen valintojani tutkimukseni toteutuksessa.

3.3 Aineistonmuodostuksen menetelmät ja prosessi

Toteutin tutkimukseni fokusryhmähaastatteluna, joka jakautui kolmeen osioon: aiheen äärelle orientoitumiseen, aiheen käsittelyyn valmistelemieni lauseväittämien pohjalta sekä keskustelun aiheiden yhteiseen koontiin dialogissa tutkimukseni käsitteellisen taustan kanssa. Tässä alaluvussa kuvailen tutkimusmenetelmällisiä valintojani, ja tutkimuksen toteutuksesta kerron enemmän alaluvussa 3.4.

Haastattelu on tarkoituksenmukainen menetelmä silloin, kun tutkija haluaa tietää, mitä toinen ihminen ajattelee, tai miksi tämä toimii niin kuin toimii (Sarajärvi & Tuomi 2009, 72). Sen avulla on mahdollista saada yksityiskohtaista ja omakohtaista informaatiota (Creswell 2012, 218). Tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella merkityksiä, joita laulunopettajat työlleen antavat, ja haastattelulla pystyin pääsemään osallistujien omaan ajatteluun käsiksi. Esimerkiksi osallistujien havainnointi omassa työssään ei mielestäni olisi tuottanut tutkimuskysymykseeni vastaava informaatiota. Haastattelun etuna on myös sen joustavuus tiedonhankintatapana. Muodostaessani aineistoa haastattelemalla pystyin keskustelun edetessä tarkentamaan ohjeistuksiani, kysymään tarkentavia ja aihetta syventäviä kysymyksiä, ja tarttumaan sellaisiin osallistujien ilmi tuomiin asioihin, joita en lauseväittämiin ollut itse sisällyttänyt (ks. Sarajärvi & Tuomi 2009, 73).

Perinteisimmillään haastattelu on nähty tapana *kerätä* informaatiota, eli jo olemassa olevaa tietoa kysymällä haastateltavilta sopivia kysymyksiä. Nykyään haastattelu nähdään tämän lisäksi prosessina, jossa haastatteli ja haastateltava yhdessä rakentavat tietoa konstruktivistisesti. (Gubrium ym. 2012, 2–3.) Tämän vuoksi en käytä termiä aineiston*keruu*, vaan termi aineistonmuodostus kuvaa paremmin tätä ytimeltään vuorovaikutteista prosessia, jossa informaatio muodostuu koko ajan kanssakäymisessä toisten keskusteluun osallistujien kanssa (ks. Gubrium ym. 2012).

Fokusryhmähaastattelun taustalla vaikuttaa sosiokonstruktivistinen käsitys tiedon rakentumisesta, sillä fokusryhmässä rakentuva informaatio on nimenomaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muodostuvaa (Merriam & Tisdell 2015, 114). Vaikka fokusryhmä on yksi haastattelututkimuksen muoto, siinä muodostuvan tiedon mahdollistajana ja pohjana on nimenomaan osallistujien välinen *vuorovaikutus* (Morgan 2012, 162), eli samaa aineistoa ei saavutettaisi yksilöhaastatteluin. Koin, että ryhmämuotoinen haastattelu mahdollisti keskustelua, jossa osallistujat pääsivät toistensa puheenvuorojen innoittamana laajentamaan myös omaa ajatteluaan aiheesta. Lisäksi ajattelen, että tutkimukseni aihe ei ole niin henkilökohtainen, etteikö se olisi sopinut ryhmässä käsiteltäväksi.

Minulle oli tärkeää, että fokusryhmään osallistumisesta on hyötyä myös osallistujille. Pyrkimyksenäni oli tuoda laulunopettajan työn merkityksiä näkyväksi tutkimukseen osallistuneille opettajille, ja oletukseni oli, että nimenomaan kollegiaalisen keskustelun kautta tähän tarjoutuisi mahdollisuus (ks. Mesiä 2019, 182). Osallistujat kommentoivat keskustelun edetessä, että heistä oli kiinnostavaa kuulla toisten ajattelua, ja omat ajatukset ja sitä kautta puheenvuorot kirkastuivat toisten osallistujien puheenvuoroja kuunnellessa.

Tutkimukseeni kuului lisäksi osuus, jossa fokusryhmän kesken pyrimme rekonstruoimaan keskustelusta nousseita aiheita dialogissa tutkielman käsitteellisen taustan kanssa. Aineiston analyysi alkoi siis jo aineistonmuodostustilanteessa kaikkien tutkimukseen osallistuvien kesken. Tutkimukseni ei ole määritelmällisesti osallistava tai osallistuva tutkimus, mutta hyödynsin rekonstruktio-osuudessa yhteistutkimuksellista lähestymistapaa, jossa tutkija ja muut tutkimukseen osallistujat tuottavat tietoa yhdessä (ks. Rannikko & Ryyänen 2021, 18–19). Suomenkielisessä kirjallisuudessa *participatory* kääntyy usein osallistuvan sijaan *osallistavaksi*, jolloin hierarkkisilta miellelyhtymiltä on vaikea välttyä. Kun puhutaan osallistamisesta, asetelmassa on osallistaja (tässä tapauksessa tutkija) sekä ne, joita ryhdytään osallistamaan, eli tutkimukseen osallistuvat. Tällöin osallistuminen tapahtuu siis osallistajan ehdoilla. (Rannikko & Ryyänen 2021, 19.) Tämän vuoksi käytän termiä *osallistuva tutkimus* osallistavan tutkimuksen sijaan. Tutkimushenkilöiden osallistuminen oli kuitenkin varsin rajattua, sillä vaikka pyrin madaltamaan hierarkiaa osallistujien ja tutkijan välillä, tutkijana suunnittelin ja hallinnoin tutkimusta itse. Näen kuitenkin osallistujien panoksen rekonstruointi-osuudessa

erittäin arvokkaana, sillä koen sen tuottaneen uusia tasoja fokusryhmän keskustelussa ja siten aineistossa.

3.3.1 Väittämät haastattelun metodina

Päästäkseni tutkimuksessani pintaa syvemmälle päätin hyödyntää laadullisen asennetutkimuksen väittämämenetelmää aineistonmuodostuksessa (ks. Vesala & Rantanen 2007). Hyödynsin haastattelun fasilitoinnissa nimenomaan väitteitä, koska tavoitteena oli saada aikaan keskustelua. Ajatuksia herättävien lauseväittämien tarkoituksena on innostaa haastateltavaa reagoimaan niihin, ja heitä kannustetaan kommentointiin käymällä heidän kanssaan keskustelua (Vesala & Rantanen 2007, 33–35). Vesalan ja Rantasen (2007) mukaan tällaista haastattelumetodia voidaan luonnehtia puolistrukturoiduksi, sillä vaikka virikkeet ja niiden järjestys ovat tutkijan kehittelemiä, haastateltavia voidaan ohjata eteenpäin keskustelevasti (Vesala & Rantanen 2007, 34–35). Vesalan ja Rantasen lähestymistavassa keskeistä on myös aineiston analyysi diskurssianalyysia muistuttavin tavoin, mutta omassa tutkimuksessani analyysin tapana on sisällönanalyysi (ks. Vesala & Rantanen 2007).

Muotoilin kolme tutkimuskysymykseeni liittyvää väittämää. Vesalan ja Rantasen mukaan väitteiden valinnalle ja muotoilulle lähtökohtana on se, että ne ovat haastateltaville ymmärrettäviä, ja liittyvät tutkimuskysymyksiin suoraan tai epäsuorasti, ja tämän näen toteutuneen väitteiden muotoilussa (ks. Vesala & Rantanen 2007). Muotoilemani väittämät on esitetty seuraavassa kaaviossa.

1	Työlläni ei ole suurta vaikutusta ihmisten hyvinvointiin, sillä tunneillani käy jo valmiiksi hyväosaisia ihmisiä.
2	Yksityistunnit ovat erityinen mahdollisuus kasvattaa ihmistä.
3	Laulunopettajana puolustan pehmeitä arvoja.

Kaavio 1. Lauseväittämät

Ensimmäisellä väittämällä ”työlläni ei ole suurta vaikutusta ihmisten hyvinvointiin, sillä tunneillani käy jo valmiiksi hyväosaisia ihmisiä” pyrin tuomaan ilmi haastateltavien ajatuksia laulutuntien saavutettavuudesta, laulunopettajan työn hyvinvointiin liitetystä käsityksestä sekä haastateltavien ajattelua heidän oman työnsä merkityksestä. Väittämään sisältyy paljon oletuksia; ikään kuin työn *pitäisi* vaikuttaa kenenkään hyvinvointiin, ikään kuin hyvinvointi liittyisi hyväosaaisuuteen, ja niin edelleen. Tarkoituksenani ei ollut luoda esimerkiksi oman ajatteluni mukaisia

väitteitä tai tehdä väitteistä yksiselitteisiä. Ohjeistin ryhmätapaamisen aluksi osallistujia myös vapaasti määrittelemään käytettyjä ilmaisuja.

Toisella väittämällä, ”yksityistunnit ovat erityinen mahdollisuus kasvattaa ihmistä”, pyrin pääsemään käsiksi laulunopettajien kasvatusajatteluun aikuisten kanssa työskennellessä sekä siihen, millaisena pedagogisena tai kasvatuksellisena mahdollisuutena opettajat näkivät nimenomaan yksityistunnit ryhmäopetukseen verrattuna. Kolmannella väittämällä, ”laulunopettajana puolustan pehmeitä arvoja” pyrin ulottamaan keskustelua laulunopettajan työn merkityksiin yhteiskunnassa laajemmin ja siihen, millaista maailmaa opettajat mahdollisesti ajattelevat työllään rakentavansa.

3.3.2 Osallistujien valinta

Laadullista tutkimusta tehtäessä pyritään tutkimuskysymyksen ohjaamana saamaan rikasta, syväluotaavaa aineistoa tutkittavasta aiheesta, eikä tavoitteena ole tilastolliset yleistyksiset (Leavy 2023, 90; Sarajarvi & Tuomi 2009, 85). Tämän vuoksi tyypillistä on, että tutkimuksen osallistujat valitaan tarkoituksenmukaisesti sen sijaan, että osallistujat valittaisiin satunnaisotoksen menetelmää käyttäen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 164; Leavy 2023, 162; Sarajarvi & Tuomi 2009, 86). Tärkeää on lisäksi löytää osallistujia, jotka soveltuvat tutkimuksen tarkoitukseen erityisen hyvin tuottaen rikasta dataa, eikä olennaisinta ole osallistujien suuri määrä (Patton 2002, 230). Tutkimukseen osallistujien määrän arvioinnissa keskeistä on siis se, miten suuri joukon täytyy olla, että tutkija pystyy vastaamaan tutkimuskysymyksiinsä (Leavy 2023, 90). Myös käytettävissä olevat aika ja raha rajoittavat osallistujien määrää. Tutkimukseeni osallistui kolme laulunopettajaa, ja koen tämän tuottaneen riittävän rikasta aineistoa tutkimukseeni. Pienessä ryhmässä jokaisella osallistujalla oli paljon aikaa omille puheenvuoroilleen, ja heillä oli näin mahdollisuus syventää ja ilmaista ajatteluaan enemmän, kuin jos ryhmä olisi ollut suurempi.

Käytin paljon aikaa sen pohtimiseen, millä perusteilla valitsen haastateltavat. Keskeistä valinnassa oli, se että haastateltavat olivat laulunopettajia, joilla on kokemusta aikuisten yksityisopetuksesta. Harkitsin lyhyesti fokusryhmätapaamisen toteuttamista verkon etäyhteydellä, jotta osallistujien valintaa ei tarvitsisi rajoittaa maantieteellisesti. Päädyin kuitenkin valitsemaan osallistujia, jotka pääsisivät helposti paikan päällä toteutettavaan tapaamiseen, sillä ajattelin, että fokusryhmälle

olennainen vuorovaikutus olisi luontevinta ja välittömintä osallistujien ollessa fyysisesti samassa tilassa. Rikkaan aineiston tavoittamiseksi minulle oli tärkeää, että osallistujat ovat valmiita keskustelemaan aiheesta toisten osallistujien kanssa, ja että heitä todella kiinnostaa kuulla, mitä muilla on aiheeseen sanottavana. Jotta tilanne on eläväiselle keskustelulle otollinen, Morganin (2012) mukaan yksi ratkaisu on valita *aiheen kannalta* homogeeninen ryhmä, eikä kriteerinä siis ole esimerkiksi tietty piirre osallistujissa (Morgan 2012, 168). Tutkimukseni osallistujiksi valikoitui kolme laulunopettajaa, jotka opettavat aikuisia lauluharrastajia yksityistunneilla, ja joilla on omaani verrattavissa oleva määrä opetuskokemusta. Osallistujien asenteista tutkittavaa ainetta kohtaan tiesin vain heidän kiinnostuksensa osallistua tutkimukseen.

Aloitin ryhmäläisten valinnan miettimällä kollegojani, joita en kuitenkaan tuntisi läheisesti. Päädyin ottamaan yhteyttä kahteen mahdolliseen osallistujaan. Toista osallistujaa pyysin tutkimukseeni mukaan, koska aiemmassa kuukausien takaisessa keskustelussa olimme sivunneet tutkimukseni aiheita, ja hän oli vaikuttanut sekä kiinnostuneelta niistä, että siltä, että oli itse päätenyt pohtimaan samoja asioita työssään. Toista osallistujaa pyysin mukaan, koska tiesin tämän opettavan aikuisia yksityistunneilla. Molemmat vastasivat kutsuuni myöntävästi, ja pyysin heitä molempia ehdottamaan itse myös muita osallistujia. Lumipallo-otanta (*snowball sampling*) on osallistujien hankinnan tapa, jossa yksi tai useampi avainhenkilö johdattaa tutkijan toisen haastateltavan luo (Leavy 2023, 92; Sarajärvi & Tuomi 2009, 86). Sain molemmilta yhdet ehdotukset kolmanneksi osallistujaksi. Heistä toinen ei vastannut yhteydenottooni, mutta toinen tuli mukaan tutkimukseeni. Lopullisista osallistujista kaksi oli siis tuttavien keskenään, mutta kolmas osallistuja ei tuntenut muita osallistujia.

Kaikilla kolmella fokusryhmään valikoituneella opettajalla on laulupedagogin koulutus, ja kaikki he opettavat ja ovat opettaneet aikuisia harrastajia vuosien ajan sekä yksityisesti että eri oppilaitoksissa. Musiikkipedagogin koulutuksen lisäksi yksi osallistuja oli koulutukseltaan myös musiikkikasvattaja, ja kaksi osallistujista opiskeli haastatteluhetkellä musiikin maisteriohjelmassa.

3.3.3 Aineistonmuodostuksen prosessi

Keväällä 2022 otin yhteyttä suunniteltuihin haastateltaviin. Sovimme aineistonmuodostusta varten neljän tunnin mittaisen tapaamisen toukokuulle 2023, mutta se siirtyi aikatauluhaasteiden takia syyskuuhun 2023. Suunnitelmana oli kokoontua Helsingissä Taideyliopiston tiloissa aineistonmuodostustapaamiseen, mutta tapaamisen aamuna yksi osallistujista ilmoitti olevansa sairaana. Hänen vointinsa oli kuitenkin niin hyvä, että hän pyysi päästä osallistumaan tapaamiseen verkon välityksellä, ja otin hänet keskusteluun mukaan Zoom-ohjelmiston välityksellä. Hybriditoteutus muutti tilaisuuden järjestelyä siten, että muokkasin valmistelemani materiaalit verkon välityksellä jaettavaan muotoon.

Kaikki osallistujat olivat saaneet dokumentit tietosuoja- ja tutkimukseen osallistumisen suostumuksesta etukäteen luettavaksi, ja he allekirjoittivat dokumentit tilaisuuden aluksi (kaksi osallistujaa paikan päällä, yksi verkon välityksellä). Morganin mukaan keskusteluun osallistujien on tiedettävä, millainen edessä oleva keskustelu on, ja mitä heiltä odotetaan. Yksi peruselementti on informoida osallistujia siitä, miten strukturoitu tilanne tulee olemaan, ja millaista osallistumista heiltä odotetaan. (Morgan 2012, 168.) Tutkimukseni fokusryhmähaastattelun aluksi kerroin ryhmälle tapaamisen jakautuvan alun orientaatioon ja muotoilemieni väitteiden läpikäyntiin, ja tauon jälkeen rekonstruoivaan koontiin, jossa yhdistämme keskusteluissa nousseita aiheita tutkimukseni käsitteelliseen taustaan. Lisäksi kerroin osallistuvani itse keskusteluun rajatusti, ja pysytteleväni enimmäkseen tilanteen fasilitoijana. Kerroin, että tavoitteenani ei kuitenkaan ollut pysyä täysin ulkopuolisena haastattelijana, vaan olisin myös ryhmän jäsen ja aktiivinen keskustelun fasilitaattori. Morgan esittää, että keskustelun moderaattori ei luo keskustelua ryhmähaastattelussa, vaan osallistujat. Hän näkee moderaattorin suurimpana kontribuutiona ylipäättään tutkimusasetelman suunnittelun. (Morgan 2012, 169–170.)

Morgan jakaa fokusryhmäkeskustelun etenemisen kahteen osaan: 1) kokemusten ja näkemysten *jakamiseen ja vertailuun*, joka on osallistujien tapa luoda yhteistä ymmärrystä käsiteltävästä aiheesta ja tutkijalle tapa saada erilaisia vastauksia sekä 2) *organisointiin ja konseptualisointiin*, jossa aiheista rakennetaan abstraktimpia versioita, joiden kautta osallistujat voivat ilmaista entistä selkeämmin näkemyksiään aiheesta (Morgan 2012, 164). Fokusryhmätapaamisessa halusin tukea *jakamista ja*

vertailua alun orientoivalla tehtävällä, jossa pyysin osallistujia kirjoittamaan laulutunneilta heidän näkemyksensä mukaan ilmeneviä hyviä asioita, jotka eivät suoraan olleet musiikillisia. Myös seuraava osio, kehittämiini väitteisiin reagointi, jatkoi yhteisen ymmärryksen kehittämistä. ”Yhteinen ymmärrys” ei tässä tarkoita samaa mieltä olemista, vaan jaettujen näkökulmien hahmottamista aiheesta.

Morganin mukaan keskustelun avaus voi merkittävästi ohjata koko ryhmäkeskustelun suuntaa, ja sen on tarkoituksenmukaista toimia keskustelun herättäjänä. Aloituksen on hyvä olla helppo kaikille, ja mahdollistaa monien erilaisten näkökulmien ilmaisen. (Morgan 2012, 169.) Ratkaisin tämän itse teettämällä ryhmälle orientoivan tehtävän⁶, jossa pyysin osallistujia pohtimaan, mitä muuta, kuin musiikkia ja laulua he opettavat, ja kirjoittamaan lyhyitä vastauksiaan virtuaaliselle Padlet-alustalle. Käytimme vastausten keräämiseen noin 10 minuuttia aikaa. Teimme tämän hiljaisuudessa, mikä mahdollisti osallistujille melko matalan kynnyksen ilmaista ajatuksiaan vapaasti. Tämän jälkeen yksi osallistuja luki alustalle kerätyt vastaukset ääneen. Keskustelimme lyhyesti vastauksista ja niiden yhteneväisyyksistä.

Ennen siirtymistä seuraavaan osioon pidimme lyhyen tauon, jolla kukin kertoi vapaamuotoisesti ryhmälle omasta laulunopettajan taustastaan. Kaikki osallistujat eivät tunteneet toisiaan, joten uskon tämän jakamisen luoneen edelleen vahvempaa luottamuksen ilmapiiriä tilaisuuteen.

Seuraavassa osiossa käsitelimme kolmea lauseväittämää (ks. alaluku 3.3.1), jotka olin muodostanut kirjallisuuden ja omien kiinnostuksenkohteideni pohjalta. Alustin tilanteen kertomalla, että muotoilemissani väitteissä voi olla monimerkityksisiä käsitteitä. Ohjeistin osallistujia niin, että heillä olisi vapaus määritellä käsitteitä yhdessä, jos se nähtäisiin tarpeelliseksi. Halusin myös pitää tilanteen melko avoimena: esitin väitteen, ja tarjosin apua, jos jonkin väitteen ymmärtäminen oli vaikeaa. Osallistujat määrittelivät itse käsitteitä, jotka olivat heille monimerkityksisiä tai vaativat jaetun ymmärryksen muodostamista, jotta keskustelua voisi syntyä.

⁶ Orientaatiotehtävä: Aikuisten harrastajien ryhmätunnit: Mitä muuta opetat, kuin musiikkia ja laulua? Millaista oppimista, oivaltamista tai muutosta tapahtuu? Millaisia asioita opetetaan ja opitaan laulun kautta?

Asetin väitteet yksitellen näkyville A3-papereille. Verkon välityksellä osallistunut ryhmäläinen avasi väitteet itsenäisesti lähettämistäni tiedostoista. Luin väitteet ääneen ja annoin osallistujien tutustua niihin myös hiljaisuudessa. Väitteet herättivät keskustelua. Olin varannut kullekin väitteelle noin 30 minuuttia aikaa, ja pysyimme aikataulussa hyvin.

Morgan (2012) esittää fokusryhmähaastattelussa *jakamisen ja vertailun* olevan prosessi, joka muovaa keskustelun asiasisältöä luomalla yhteyksiä yksittäisten vastaajien sanomisten välille. Samalla osallistujat määrittävät, mitä he ottavat keskusteluun, ja mikä siten on heidän käsityksensä mukaan olennaisinta aiheen kannalta. (Morgan 2012, 167.) Välillä osallistujat kokivat tarpeelliseksi määritellä yhdessä, mitä milläkin sanalla tai käsitteellä tarkoitetaan (esimerkiksi pehmeät arvot, hyväosaisuus). Osallistujat olivat aktiivisia ohjaamalla keskustelun kulkua myös itse: ”Nyt on puhuttu hyväosaisuudesta, pitäisikö meidän seuraavaksi jutella, mitä on hyvinvointi?” Ohjasin tilannetta syventävin kysymyksin, ”Voitko kertoa esimerkin?”. Pyrin pysymään hiljaisuuksien aikana hiljaa ja siten antamaan osallistujille mahdollisuuden rauhassa kehittää ajatuksiaan ja halutessaan jakaa niitä. Välillä pitkän hiljaisuuden jälkeen tarjosin myös omia näkökulmiani keskustelun herättäjäksi. Kokemattomuuteni haastattelijana näyttäytyi siten, että olisin voinut tehdä sitä vielä enemmän kysymysten kautta.

Kuten missä tahansa keskustelussa, fokusryhmäkeskusteluun liittyy puhumisen vuorojen ottaminen ja toisten ajatuksiin reagointi. Osallistujat useimmiten siis yhdistivät sanomansa jollain tavalla jo aiemmin sanottuun ja kiinnittivät erityisesti huomiota juuri omaa puheenvuoroaan edeltäneeseen puheenvuoroon. Keskeisimpänä merkitysten muodostamisen tapana Morgan pitää juuri sitä, miten osallistujat linkittävät sanomistensa sisällön aiemmin tai juuri edellä sanottuihin sisältöihin. (Morgan 2012, 165.) Ryhmätapaamisen osallistujat yhdistivät sanomiaan edellisten puheisiin ja kommentoivat toistensa puheenvuoroja.

Keskusteltuamme kolmesta lauseväittämästä pidimme 20 minuutin tauon, jonka aikana yksi paikan päällä ollut osallistuja poistui sovitusti. Hybriditoteutuksen vuoksi hän kuitenkin pystyi osallistumaan auttavasti etäyhteyden kautta viimeiseen osioon kotimatkinsa ohessa. Tämän osallistujan tapauksessa etäyhteys vaikutti osallistumisen intensiteettiin, mutta tästä huolimatta myös hänen panoksensa näkyy tapaamisen viimeisessä osuudessa.

Morgan esittää, että fokusryhmähaastattelussa muotoutuva asiasisältö toimii pohjana aiheen vielä korkeamman tason *organisomiselle ja konseptualisoinnille* keskustelun edetessä. Osallistujat siis huomaamattaankin alkavat organisoida konkreettisia, keskustelussa ilmi tulleita kategorioita abstraktimmiksi konsepteiksi, jotka voidaan edelleen organisoida monitahoisemmiksi käsitteiksi. Esimerkiksi huomio siitä, että oppilas lopettaa laulutunneilla käymisen, koska hänellä ei ole varaa käydä tunneilla, voi edelleen organisoitua laajemmaksi ymmärrykseksi siitä, että laulun yksilöopetukseen liittyy saavutettavuusnäkökulma, sillä yksilöopetus vaatii oppilaalta melko paljon taloudellisia resursseja. Tätä voi edelleen johtaa esimerkiksi tarkasteluun yhteiskunnan roolista harrastamisen tai itsensä kehittämisen tukijana tai mahdollistajana. Tämä prosessi muistuttaa laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysia, jossa koodatusta aineistosta muodostetaan kategorioita, ja näistä kategorioista jälleen laajempia teemoja. (Morgan 2012, 171.) Omassa tutkimuksessani hyödynsin ilmiötä konkreettisesti pitämällä viimeisen session tunnin mittaisena koontina. Siinä osallistujat saivat ensin kehittää yläkategorioita käsittelemillemme asioille, minkä jälkeen tarjosin työni käsitteellisestä viitekehyksestä konsepteja ajattelun edelleen jalostamiseksi. Osallistujat hahmottelivat teemoiksi yksilö- ja ryhmäopetuksen erot, oman työn tärkeyden kokemisen tai kokemattomuuden, laulunopettajan identiteetin yhteiskunnan osasena, kasvattajuuden aikuisia opettaessa, laulunopettajan työnkuvan moninaisuuden ja laajuuden sekä laulutuntien hyvinvointivaikutukset.

Tämän jälkeen asemani fasilitoijana oli aiempaa aktiivisempi, ja oma panokseni keskustelun etenemiseen kasvoi. Esittelin yksitellen kolme käsitettä tutkimukseni käsitteellisestä viitekehyksestä, ja liitimme keskustelussamme esiin nousseita ilmiöitä käsitteisiin. Käytin jokaiseen käsitteeseen aikaa niiden selittämiseksi haastateltaville. Lisäksi lyhyt tiivistys käsitteistä oli koko ajan nähtävillä osallistujille A3-paperilla tai pdf-tiedostona.

Koontiosuudessa esittelemäni teemat olivat: kulttuurihyvinvointi, musiikkisuhteen merkitys hyvälle elämälle sekä asemointi ja affordanssit. Halki haastattelutilanteen aiemman keskustelun olin havainnut, että keskustelussa ilmeni näihin teemoihin liittyviä puheenvuoroja. Koin kuitenkin haasteellisena selittää osallistujille valitsemieni käsitteiden monitahoisia merkityksiä lyhyessä ajassa, sillä olin itse käyttänyt niihin tutustumiseen viikkoja ja kuukausia. Avasin käsitteitä etukäteen kehittelemieni esimerkkien avulla. Koin, että keskeiset ideat olivat selkeitä osallistujille, mutta jotkin käsitteiden nyanssit eivät välittyneet aivan toivomallani

tavalla. Koontiosuus päätti yhteensä neljä tuntia kestäneen fokusryhmätapaamisen, ja väistämättä pituus alkoi näkyä osallistujien väsymyksenä. Toisaalta uskon, että esittelemäni teemat olivat opettajille kiinnostavia, sillä ne herättivät eloisaa keskustelua. Koontiosuus toi lisäksi aineistoon merkittävää syvyyttä aiheiden käsitteellistämisen myötä. Koontiosuudessa etänä oli kaksi osallistujaa, ja vain yksi osallistujista samassa tilassa kanssani. Asetelman vuoksi koontiosuudessa paikalla ollut osallistuja oli hieman muita enemmän äänessä, ja hänen puheenvuoronsa korostuvat tulosluvun joissakin osioissa.

Kokonaisuudessaan fokusryhmätapaaminen noudatti Morganin esittelemää suppilomuotoa, jossa aiheen käsittelyssä siirryttiin strukturoidusta ja yksityiskohtaisesta asian käsittelystä asteittain avoimempaan ja konseptuaalisempaan suuntaan (Morgan 2012, 173). Tilanne eteni siis yksityiskohtaisesta ”Mitä hyvää laulutunnilla nousee?” laajempaan aiheen käsittelyyn lauseväittämien kautta, ”Laulunopettajan puolustan pehmeitä arvoja”), ja lopuksi edelleen syvemmälle tasolle ”Miten laulunopettajat näkevät työnsä merkitystä yhteiskunnassa?”. Oletukseni on, että aloittamalla konseptuaaliselta tasolta ja etenemällä siitä yksityiskohtiin, saamani aineisto olisi ollut hyvin erilaista.

Verkkoyhteydet ja hybriditoteutus toimivat hyvin. Etäyhteys hidasti hieman vuorovaikutusta etänä ja fyysisesti paikalla olleiden välillä, mutta osallistujat puhuivat lähes koko ajan selkeillä vuoroilla, eikä hybriditoteutus nähdäkseni aiheuttanut esimerkiksi sitä, että etäosallistuja olisi ollut puhunut muita vähemmän. Osallistujat puhuivat haastattelun ajan luontevasti yksittäin, keskustellen, ja puheenvuorojenomaisesti. Uskon myös, että opettajan ammatin tuoma kokemus sanallisen ilmaisun taidossa selkeytti osallistujien ulosantia.

Äänitin tilaisuuden kahdella erillisellä äänityslaitteella, ja tallensin tiedostot tietokoneelle sekä toiseen äänityslaitteeseen. Virtuaalisen Padlet-muistitaulun sisällön tallensin tietokoneelleni pdf-muodossa.

3.4 Aineiston analyysi

Voidakseni vastata tutkimuskysymykseeni, analysoin kootun aineiston (ks. Creswell 2012, 10). Toteutin aineistoni analyysin teoriaohjaavasti sisällönanalyysin periaatteita noudattaen. Teoriaohjaavassa analyysissä tehdään kytkentöjä

tutkimuksen käsitteelliseen viitekehykseen, valitut käsitteet ohjaavat analyysia ja analyysissa on nähtävissä aiemman tiedon vaikutus. Teoriaohjaavassa analyysissa on piirteitä myös aineistolähtöisestä analyysista, sillä analyysiyksiköt nousevat myös suoraan aineistosta, joskin tutkijan aiemman tiedon suodattamina. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 95–97.) Omassa tutkimuksessani käsitteellinen viitekehys ohjasi analyysiyksiköiden valintaa, mutta aineisto tarjosi mahdollisuuden paneutua myös ilmiöihin, joita ei alun perin käsiteltäessä ollut. Sisällytin viitekehykseen esimerkiksi aktivismiin liittyvää kirjallisuutta vasta aineistoa käsitellessäni. Näin analyysi oli osin myös aineistolähtöinen. Toisaalta puhtaan aineistolähtöistä analyysia on hyvin vaikeaa toteuttaa, sillä havainnoissa nähdään aina olevan teoriaa. Tutkijan on siis mahdotonta havainnoida ilmiötä ilman tämän mielessä jo olevia käsitteitä. (Sarajärvi & Tuomi 2009, 96.)

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysi alkaa väistämättä tutkijan mielessä jo aineistonmuodostustilanteessa (Creswell 2012, 238). Kokosin muistiinpanoa aineistonmuodostuksen sisällöstä aineistonmuodostuspäivän ja seuraavan päivän aikana huomioidakseni saadakseni ensikäsityksen aineiston keskeisistä linjoista. Tämä ensisukellus (*initial immersion*) auttaa tutkijaa saamaan laajan kuvan aineistosta ennen paneutumista systemaattiseen, tarkkaan analyysiin, ja mahdollistaa omien ideoiden kehittelyn myöhempää analyysia varten (Leavy 2023, 160). Lisäksi Patton esittää, että haastattelun jälkeinen hetki on kriittisen tärkeä reflektoinnille ja laaduntarkistukselle eli sille, onko hankittu data hyödyllistä, luotettavaa ja autenttista (Patton 2002, 384). Aineistonmuodostusta seuranneena päivänä kirjoitin tapaamisen kulun tutkielmani lukuun kolme, ja kirjasin ylös myös muita huomioitani aineistonmuodostuksen käytännön toteutuksesta muun muassa luotettavuustarkastelua varten.

Selkeyden vuoksi Leavy (2023) jakaa analyysin vaiheet viiteen osaan: datan valmisteluun ja organisointiin, ensimmäiseen immersioon, koodaamiseen, kategorisointiin ja teemoitteluun sekä tulkintaan (Leavy 2023, 164). Ensimmäisessä vaiheessa keskityin datan saattamiseen sellaiseen muotoon, että analyysi on mahdollista sisällönanalyysin keinoin. Ryhmätapaaminen jakautui kahteen osioon: orientoitumiseen ja kehittämieni väitteiden herättämään keskusteluun (kesto noin 2 h 12 min) sekä yhteiseen koontiin, jossa aloimme hahmotella teemoja, joiden alle keskustelujemme aiheet kerättiin (kesto 1 h 9 min). Molempien tilanteiden äänitteet tallensin äänityslaitteen muistikortin lisäksi tietokoneelleni, ja litteroin aineiston

Word-tekstinkäsittelyohjelman selainversion litterointitoiminnolla. Koneellinen litterointi nopeutti työtä huomattavasti, mutta litterointitoiminnon lukuisten virheiden vuoksi luin tekstitiedoston kahdesti läpi korjaten tekstiä huolellisesti. Kuuntelin äänitiedostoa hidastetulla nopeudella 0.5, ja korjasin esimerkiksi väärin kirjoitettuja sanoja ja epäselvyyksiä siinä, kuka puhuja oli kyseessä. Kiinnostuksenkohteenani oli se, mitä ryhmätilanteen osallistujat sanoivat eli sisältö, eikä se, millä tavalla he väitteisiini vastasivat. En siis ole merkannut litterointiin äänenpainoja tai taukoja, elleivät ne ole olleet erityisen tärkeitä asiasisällön tulkinnan kannalta. Tämän jälkeen tein tekstistä helppolukuisempaa poistamalla puhekieliset ilmaisut ”tota”, ja ”niinku” sekä sanojen toistot. En kuitenkaan muokannut puhujien puhetapaa yleiskielisemmäksi. Korjattuna litteroidun aineiston koko oli 55 sivua (Times New Roman, 12 pt, riviväli 1,5, marginaalit 2 cm ja 2 cm). Organisoin dataa analyysia varten valitsemalla tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia katkelmia Word-dokumentista merkiten ne mustalla tekstivärillä, ja muuttaen tutkimuksen kannalta epäolennaisten osioiden tekstivärin harmaaksi.

Toiseksi vaiheeksi Leavy nimeää ensimmäisen immersion aineistoon (Leavy 2023, 164). Koin immersiovaiheen alkaneen jo aineiston organisointivaiheessa, sillä tulin viettäneeksi paljon aikaa aineiston kanssa. Tein myös samalla muistiinpanoja aineiston suurista suunnista paneutumatta vielä yksittäisten katkelmien analyysiin.

Kolmas vaihe on aineiston koodaaminen, jossa tutkimuskysymykseen vastaaville aineistokatkelmille annetaan niitä selittäviä lyhyitä kuvauksia (Creswell 2012, 243). Loin koodaamista varten Microsoft Excel -ohjelmaan pohjan, johon siirsin aineistokatkelmat omille riveilleen. Tässä vaiheessa analyysia pseudonymisoin aineiston muuttamalla tiedot, joiden perusteella haastateltavat voitaisiin tunnistaa (ks. Creswell 2012, 230–231). Katkelmien vasemmalle puolelle jätin tilaa pseudonymisoidulle merkinnälle puhujasta (”Puhuja 1”) sekä merkinnälle siitä, mistä haastattelun vaiheesta kohdassa on kyse. Siirtäessäni keskeisiä katkelmia Exceliin koodausta varten muutin ne Word-dokumenttiin kursivilla kirjoitetuksi, jotta pystyin myös jälkikäteen tarkistamaan, mitkä katkelmat olin valikoinut koodattaviksi. Jos myöhemmin haluaisin ottaa mukaan muita katkelmia, se olisi yksinkertaista.

Siirsin katkelmia Excel-pohjaan yksitellen omille riveilleen kehittäen niille samalla koodeja, jotka kokosin taulukon yläreunaan omiin sarakkeisiinsa. Merkitsin kutakin koodia vastaavat katkelmat ”x”-merkillä pystysarakkeisiin. Koodit voivat kuvailla

katkelmia hyvin erilaisista näkökulmista, kuten ympäristöstä, osallistujien näkemyksistä, ajattelutavoista ja asenteista, prosesseista, strategioista tai esimerkiksi vuorovaikutussuhteista (Creswell 2012, 244). Koodeiksi muodostui esimerkiksi ”aikuisten opettaminen”, ”saavutettavuusnäkökulma”, ”taide yhteiskunnassa”, ja ”muutos oppilaassa”. Koodeja kertyi yhteensä 44 kappaletta. Osa koodeista ilmeni suoraan aineistosta (osallistujien itse ehdottamat teemat), mutta suurimman osan muotoilin itse aineiston ilmiöiden pohjalta.

Neljäs vaihe on koodien kategorisointi ja teemoittelu (Leavy 2023, 164). Saadakseni selkeän käsityksen koodeista muodostuvista teemoista, kirjoitin koodit käsin paperilapuille ja hahmottelin erilaisia yläkategorioita niitä eri tavoin järjestelemällä. Alun perin yläkategorioiksi muodostui: miten laulunopettajat näkevät työnsä merkityksen a) yksilölle b) yhteiskunnassa c) itselleen, d) ei merkitystä/arvoristiriitaa ja e) pedagogiset lähestymistavat. Myöhemmin syvenevän analyysin myötä ja edelleen tarkastellessani aineistoa dialogissa käsitteellisen viitekehyksen kanssa teemat jakautuivat kahden pääteeman alle: opettajien laulunopetukselle antamiin merkityksiin yksilölle, ja opettajien laulunopetukselle antamiin merkityksiin yhteiskunnallisesta näkökulmasta. Kahden pääteeman alle muodostui alakategoriat, jotka muodostivat samalla tulosluvun alaotsikot (ks. luku 4).

Viides vaihe on tulkinta (Leavy 2023, 164). Laadullinen tutkimus on osin tulkitsevaa (*interpretative*) luonteeltaan, eli tutkija tekee tulkintoja aineistosta. Toisen tutkijan tulkinta samasta aineistosta olisi siis erilainen. Se ei välttämättä tarkoita, että yksi tai toinen tulkinta olisi toista parempi, vaan sitä, että tulkintaan tulee mukaan aina tutkijan oma perspektiivi. (Creswell 2012, 238.) Tulkitsin aineistoa dialogissa tutkielmani käsitteellisen taustan kanssa. Tutkimuksessani aineistonanalyysi ja sen tulkinta olivat rekursiivinen, kehämäinen prosessi, jossa itse analyysi vaikutti aineiston tulkintaan, ja tulkinta jälleen analyysiin (ks. Leavy 2023, 163–164). Käytin prosessiin paljon aikaa palaten vuoroin koodien ja aineistokatkelmien, vuoroin käsitteellisen taustan kirjoittamisen pariin. Siirtäessäni katkelmia tutkielman pohjaani pidin huolen siitä, etten liittänyt niitä vääränlaisiin konteksteihin. Tässä vaiheessa muovasin kuitenkin sitaatteja edelleen helpommin luettavaan muotoon poistamalla esimerkiksi täytesanoja.

3.5 Tutkimuseettinen tarkastelu

Tutkimusta tehdessäni olen perehtynyt Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeisiin, ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiin periaatteisiin sekä Taideyliopiston eettisiin ohjeisiin, ja olen sitoutunut noudattamaan niitä huolellisesti (ks. Taideyliopisto 2023; TENK 2023; TENK 2019).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023) nimeää hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteiksi luotettavuuden, rehellisyyden, arvostuksen ja vastuunkannon. Vilppi tieteen teossa ei tee vain yksittäisestä työstä epärehellistä, vaan se heikentää tieteellisen työn arvoa ja tieteen arvostusta aiheuttaen näin haittaa muille tieteellisen työn tekijöille. (TENK 2023, 16.) Samalla se vääristää tutkittua tietoa ja vie niin tutkimusyhteisöä, päätöksentekijöitä kuin yleisöäkin harhaan (Creswell 2012, 24; TENK 2023, 16). Hyvän tieteellisen käytännön menettelytavoilla huolehditaan siitä, että toiminta on eettisesti kestävää koko tieteellisen toiminnan elinkaaren ajan, aina tutkimusaiheen valinnasta tulosten raportointiin ja saataville saattamiseen asti (Creswell 2012, 23; Leavy 2023, 25; TENK 2023, 11). Näihin periaatteisiin olen sitoutunut koko tutkimusprosessin ajan.

Leavy (2023) nimeää tutkimuksen aiheen valitsemisen kannalta keskeisiksi eettisiksi kysymyksiksi sen, mikä on kunkin tutkimuksen merkitys ja arvo, ketkä voivat hyötyä tutkimuksesta, ja millä tavalla se voi tukea uuden oppimista tai esimerkiksi yhteiskunnallista muutosta (Leavy 2023, 32). Näen tutkimukseni aiheen vahvasti tähän aikaan kiinnittyvänä ja sosiaalisesti relevanttina paneutumisena oikeita ihmisiä koskettaviin aiheisiin. Tarvitsemme ekologisesti kestäviä tapoja luoda hyvinvointia ja merkitystä ihmisille, ja meidän on tunnistettava ja hyödynnettävä taiteen rooli yhteiskunnallisena muutosvoimana (Foster, Salonen & Sutela 2022, 122–133; Foster 2017, 47; Salonen 2019, 1). Näen, että tutkimukseni voi olla sovellettavissa koskemaan myös muuta taidekasvatusta yhteiskunnassa. Tämän lisäksi lähdin tutkimuksella tukemaan omaa henkilökohtaista prosessiani oman työni merkityksien vahvistamiseksi. Tutkijan tulee myös huomioida se, miten tutkimukseen osallistujat hyötyvät tutkimuksesta, ja mitä he saavat vastineeksi siihen käyttämästään ajasta (Leavy 2023, 33, Rannikko & Ryyänen 2021, 25). Laulunopettajan työ voi olla melko yksinäistä, joten esitin mahdollisena tutkimukseeni osallistumisen hyötynä osallistujille kollegiaalisen keskustelun, jossa ajatusten jakaminen alan ihmisten kanssa voi tuoda uusia näkökulmia myös omaan ajatteluun (ks. Mesiä 2019).

Fokusryhmähaastattelun edetessä osallistujat kiittelivät mahdollisuutta keskustella kiinnostavista asioista kollegojen kanssa. Fokusryhmähaastattelun jälkeen kiitin osallistujia tapaamisesta, ja lähetin heille pienen koonnin lähteineen fokusryhmätapaamisen loppukoonnin aiheista.

Tutkimuksen eettisen kestävyys kannalta tutkimukseen osallistujien oikeuksista huolehtiminen on erittäin keskeisessä osassa. Tutkijan tulee toteuttaa tutkimuksensa niin, että tutkittaville ei aiheudu tutkimukseen osallistumisesta merkittävää haittaa, ja peruslähtökohtana on osallistujien luottamus tutkijaan ja ylipäätään tieteeseen. (Leavy 2023, 33; TENK 2019, 7–8.) Luottamusta osallistujan ja tutkijan välille luo osaltaan se, että tutkittavan henkilön ihmisarvoa ja oikeuksia kunnioitetaan. Osallistujien on tiedettävä, mihin he ovat osallistumassa, ja heillä on oltava totuudenmukainen kuva tutkimuksen tavoitteista. Tutkittavalla henkilöllä on oikeus vapaaehtoisesti osallistua tai kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, ja peruuttaa tai keskeyttää osallistumisensa milloin tahansa ilman kielteisiä seurauksia hänelle itselleen. Osallistujalla on myös oikeus saada tietoa tutkimuksesta, sen käytännön toteutuksesta ja henkilötietojen käsittelystä tälle itselleen ymmärrettävässä muodossa. (TENK 2019, 8–9.) Omassa tutkimuksessani tiedustelin ensin osallistujien kiinnostusta ottamalla vapaamuotoisesti yhteyttä Facebookin viestitoiminnolla kertomalla tutkimukseni aiheen ja tutkimuskysymyksen sekä osallistujilta vaaditun ajallisen sitoutumisen määrän. Saatuani myöntävän vastauksen sain lopullisen, tietoon perustuvan suostumuksen, kun osallistujat allekirjoittivat suostumusdokumentit. Viittä päivää ennen aineistonmuodostustapaamista lähetin osallistujille sähköpostitse Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston "tietosuojailmoitus ja suostumus tutkimukseen osallistumisesta" -lomakkeet (Liitteet 1 ja 2), jotta heillä olisi tarpeeksi aikaa tutustua dokumenttien sisältöön. Fokusryhmätapaamisen aluksi lisäksi luin tiedot ryhmälle. Kerroin myös kyseessä olevan maisterintutkielma, jonka tavoitteena on selvittää laulunopettajien omalle työlleen antamia merkityksiä. Kaikki osallistujat suostuivat haastatteluun ja allekirjoittivat sopimuksen.

Tutkimusjulkaisuiden periaatteena on, että tutkimukseen osallistujien henkilöiden yksityisyyttä suojellaan (TENK 2019 2012). Tutkimukseni mahdolliset haitat liittyvätkin haastateltavien tunnistettavuuteen. Huolehdin tarkasti, että tutkimuksessa esiintyviä työpaikkoja tai opetusryhmiä ei voi tunnistaa julkaistavasta tutkimuksesta. Yhden haastateltavan kohdalla päädyin kysymään erikseen suostumusta tiettyjen

tunnistettavien tietojen suhteen, sillä haastateltavan koulutustausta voi tulla aineistoissa esille. Sain kirjallisen luvan tietojen käyttöön.

Henkilötietoja sisältävän tutkimusaineiston käsittelyä ohjaavat suunnitelmallisuus, vastuullisuus ja lainmukaisuus (TENK 2019, 11). Henkilötietolaki 2:6–9 § edellyttää, että tutkimuksessa kerätään ainoastaan työn kannalta välttämättömät henkilötiedot. Lisäksi laaditaan ennalta tarkka suunnitelma tietojen käytöstä, tallentamisesta ja tuhoamisesta. Tutkimuksessani välttämättömiä henkilötietoja olivat suostumuslomakkeiden allekirjoitus ja nimenselvennys sekä äänitteellä kuultava haastateltavan ääni. Säilytin haastattelun äänitteet ja litteraatit tietokoneellani salasanan takana. Tietosuojasyistä tutkielmani, aineisto, sen litterointi sekä aineiston analyysi ovat ainoastaan omalla tietokoneellani ja ulkoisella kovalevyllä, eivätkä internetin pilvipalveluissa. Allekirjoitetut lomakkeet säilytetään erillään litteroiduista haastatteluista, lomakkeet ja äänitteet tuhotaan puolen vuoden sisällä tutkimuksen valmistumisesta.

Tutkimuksen aluksi selvensin osallistujille oman asemani fokusryhmähaastattelussa. Olen myös itse laulunopettaja, ja tutkimuksen aiheet ovat myös itselleni keskeisiä. Tämä on avoimesti sekä tutkimuksen lukijan että tutkimukseen osallistuneiden tiedossa. Osallistuin keskusteluun pysytellen kuitenkin enemmän fasilitaattorina tiedostaen, että huolimatta näennäisestä samankaltaisuudesta ja tasaveroisuudesta osallistujien kanssa, olin tutkimuksen toteuttajana ja suunnittelijana valtaa omaavassa asemassa.

Tutkimusetiikkaa tarkastellaan myös suhteessa tutkimusyhteisöön, ja tutkimuseettiset näkökulmat koskevat olennaisesti myös esimerkiksi tutkimustekstiä (TENK 2023, 14). Omat tutkimustulokset raportoidaan rehellisesti ja totuudenmukaisesti tuloksia sepittämättä tai vääristelemättä, ja toisten tuotoksiin viitataan tarkasti ja johdonmukaisesti tekstissä ja lähdeluettelossa (Creswell 2012, 24; TENK 2023, 14, 16). Tutkimukseni käsitteellisen taustan rungon muodostavat vertaisarvioidut artikkelit. Kirjallisuudesta suuri osa on kansainvälisiä artikkeleita ja teoksia, ja lähdekirjallisuuteen viitatessani olen käyttänyt APA-viittaustekniikkaa huolellisesti. Jotta valmiin tutkimusjulkaisun lukija voi nähdä, *miten* olen tutkijana päätenyt tuloksiini, olen luvussa kolme kuvannut tutkimukseni metodologisen perustan ja käytetyt menetelmät perusteellisesti. (ks. Leavy 2023, 44.)

4 Tulokset

Tässä luvussa käsittelen aineiston analyysiin perustuvia tuloksia. Analyysin perusteella vastaus tutkimuskysymykseeni hahmottuu kahden pääteeman alle: laulunopettajien laulunopetukselle antamiin merkityksiin yksilölle (alaluku 4.1) ja laulunopetuksen merkityksiin yhteiskunnallisella tasolla (alaluku 4.2).

Tutkimuskysymykseni on: miten laulunopettajat ymmärtävät työnsä merkityksiä yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta, ja tässä luvussa vastaan kysymykseen aineiston analyysin pohjalta. Olen jaotellut opettajien työnsä antamia merkityksiä alalukuihin, mutta laadulliselle aineistolle tyypillisesti kategorioiden rajat ovat osin päällekkäisiä ja sisällöt limittyvät toisiinsa.

4.1 Laulunopetuksen merkityksiä yksilön näkökulmasta

Tässä alaluvussa esittelen, millaisia merkityksiä tutkimukseeni osallistuneet laulunopettajat antavat työnsä yksilön, oppilaan näkökulmasta.

4.1.1 Laulunopetuksen myönteiset vaikutukset yksilölle

Haastatellut laulunopettajat yhdistivät laulutunneilla käymiseen monia myönteisiä vaikutuksia oppilaille, ja he kuvasivat sitä monin sanoin läpi aineiston. Analyysini osoittaa, että laulunopettajat kokevat laulutuntien voivan vaikuttaa heidän oppilaidensa elämään myönteisesti. Keskeisenä, muita osa-alueita yhdistävänä teemana ilmeni itsetuntemuksen kehittyminen avaimena useisiin muihin taitoihin ja oivalluksiin. Ihmisenä kasvamiseen liittyvät asiat, kuten läsnäolo, (itse)ilmaisuus, uskallus, itsevarmuus, rohkeus ottaa tilaa, vanhojen uskomusten purkaminen ja muuttaminen, sekä omien ajatusten tarkastelu ja ilmaisuus, hyväksyntä ja luovuus saivat mainintoja opettajien puheissa. Vuorovaikutuksellisiin teemoihin liittyivät maininnat toisen asemaan eläytymisestä, ohjeiden ja palautteen vastaanottamisesta, sekä non-verbaalinen ilmaisuus, esillä oleminen ja esiintyminen. Taiteisiin liittyen mainittiin tiedon lisääntyminen historiasta, taiteen ja musiikin arvostus, kulttuurihistoria sekä taidekentän moninaisuus.

Björkin (2016) tutkimukseen osallistuneet instrumenttiopettajat näkivät työnsä ytimenä luoda tiloja hyville musiikillisille käytännöille ja oppilaiden inspiroitumiselle ja elinvoimaisuudelle. Lisäksi he halusivat vahvistaa musiikillisten käytäntöjen ja ylipäänsä inhimillisen kukoistuksen yhteyttä, sillä he näkivät, että ne tukevat toisiaan. (Björk 2016, 181.) Lisäksi Björkin tutkimukseen osallistuneet instrumenttiopettajat kertoivat pyrkivänsä tukemaan oppilaita jalostamaan sellaisia henkilökohtaisia ominaisuuksiaan ja taipumuksiaan, joiden he uskovat vahvistavan mahdollisuuksia ylipäänsä kukoistavaan elämään. Näihin kuuluivat esimerkiksi elinvoima, valppaus, terävyys, keskittyminen, sinnikkyys, resilienssi, uteliaisuus, huumori, avoimuus, itsetuntemus, itseilmaisuus, suorapuheisuus, aloitteellisuus, toisista välittäminen, rehellisyys, nöyryys ja itsevarmuus. Vastauksissa on yhteneväisyyksiä oman tutkimuksen opettajien näkemysten kanssa. Keskeistä on myös se, että instrumenttiopettajat ylipäänsä näkivät musiikinopetuksen vaikuttavat oppilaidensa elämään kokonaisvaltaisesti, eikä pelkästään musiikillisia taitoja vahvistaen. Omassa tutkimuksessani opettaja 1 kuvasi näkemäänsä avautumista ja rohkaistumista oppilaissaan seuraavasti: ”Jollakin tavalla se vaan, että ylipäänsä säännöllisesti orientoituu sen aiheen äärelle (...) että kun he innostuu ja alkaa käymään vaikka viikottain, niin se vaan niin vaikuttaa siihen ihmiseen. Just monilta kantilta.” Huhtinen-Hildénin (2023) mukaan esimerkiksi oman äänen arvostaminen ja kokeminen ainutlaatuisena soittimena ja viestintävälineenä vahvistaa kokemusta siitä, että ”minulla on sanottavaa”. Näin vahvistuva myönteinen kuva itsestä säteilee kaikille elämän alueille. Lisäksi musiikillinen tilanne, jossa osallistuja voi kokea oman tekemisensä olevan tärkeä osa yhteistä musisointia ja hänen oman ilmaisunsa olevan tervetullutta, vahvistaa kokemusta omaan elämään vaikuttamisesta. (Huhtinen-Hildén 2023, 300.)

Analyysini osoittaa, että opettajat kokivat oppilaan omaa oivaltamista ja oppimisen omistajuutta tukevan pedagogiikan voivan lisätä hyvinvointia oppilaiden elämässä myös laajemmin. Opettajien voi nähdä pitävän pedagogiikalleen keskeisenä Bowmanin kuvaamia kasvatuksellisia opettamisen piirteitä pelkkien koulutuksellisten ja valmentavien piirteiden, kuten valmiiksi päätettyjen oppimistuloksiin keskittymisen lisäksi tai sijaan (ks. Bowman 2012). Esimerkkinä omistajuuden vahvistumisesta opettaja 2 käytti pedagogisia tilanteita, joissa oppilas itse keksii ja tuottaa jotakin musiikillista sisältöä, kuten ääntä liikkeeseen tai pienen riffin, ja näin saa kokemuksen oman tuotoksensa tärkeydestä.

Ja sitten jotenkin on kirkastanu semmoinen ajatus siitä, että mitä enemmän lisääntyy sillä oppilaalla semmoinen omistajuus siihen omaan tekemiseen, että hänen kontribuutiollaan, mitä se sit onkin, että muutanko mä nyt vähän jotain sanarytmiä jossain, niin et se on kaikki tosi arvokasta. Ja että improvisaatio on myös sitä, että sä tuotat jonkun yhden älähdyn jonnekin, että jotenkin sellanen, mun mielestä se lisää hyvinvointia muussakin elämässä ihan sillä, (...) että mun tekemä joku, pienikin on hyvää ja tarpeeksi. Niin sit musta se voi johtaa siihen, että oppilas kokee niin myös muussa elämässä. Tavallaan se on hyväksyttävää, ja jos tekee virheen ja sitten sitä jopa vähän juhlistaa, että tää kuuluu nyt tähän juttuun, niin ehkä se sit loiventaa myös suorittamispainetta muualla. (Opettaja 2)

Analyysini perusteella hyväksynnän teema linkittyi vahvasti oppilaan omaan tekemiseen ja tuottamiseen siten että oppilas voi kokea, että tämän tekemä on hyvää ja tarpeeksi. Hyväksynnän kokemuksen uskottiin mahdollistavan vapaampaa ja vastaanottavampaa oppimista virheisiin keskittymisen tai niiden peittelyn sijaan. Myönteiset hyväksynnän kokemukset voidaan nähdä myös affordanssina edelleen laajentuvaan ja rohkaistuvaan toimintaan (ks. Gibson 1986). Huhtinen-Hildén toteaa lisäksi, että myönteiset vuorovaikutukselliset tilanteet, joissa pieniäkin hyväksynnän kokemuksia syntyy, voivat vaikuttaa ihmisen ajatteluun myös tuon hetkellisen tilanteen ulkopuolella (Huhtinen-Hildén 2023, 302).

Tutkimukseni tulosten mukaan opettajat näkivät nimenomaan laulutunnin erityisenä mahdollisuutena tuoda ihmisiä edellä kuvailtujen myönteisten asioiden äärelle. Esimerkiksi lauluteksteihin syventymisen tai laulun tulkinta- ja ilmaisuharjoitusten nähtiin usein avaavan oppilaassa jotakin, mikä mahdollisti jälleen uuden tason oppilaan ja opettajan yhteydessä ja sitä kautta oppimisessa. Hallam ja Himonides muistuttavat, että itse musiikki on myös keino tunteiden ilmaisuun, ja samalla sellaisten ajatusten ilmaisuun, joita voi olla vaikea jakaa pelkästään sanallisesti (Hallam & Himonides 2022, 5). Tutkimuksessani ääni-instrumentin henkilökohtaisuus nähtiin myös yhtenä syynä laulututuntien erityisyydelle, sillä oma ääni on monelle hyvin olennainen osa persoonaa. Opettajat kokivat myös, että äänen henkilökohtaisuus tekee siitä herkän ulkopuoliselle arvioinnille. Opettajat kertoivat usein kohtaavansa oppilaita, joiden laulamisen intoa on tukahduttanut esimerkiksi ohje olla kokonaan koulussa laulamatta, tai oman laulamisen arvottaminen muuten

ikävään sävyyn. Opettaja 3 kuvailee kielteisen arvostelun vaikutusta oppilaidensa laulusuhteeseen:

Tuntuu, että iso osa, sanotaan että keski-ikäisestä vielä vanhempiin oppilaisiin, niin suurimmalla osalla on jonkunnäköinen trauma siitä, että kansakoulussa on sanottu, että sä oot sitten vitosen lauluoppilas, että ei kannata ikinä missään laulaa, ja sun ei pidä laulaa tai et sä et saa laulaa. Ja se on ihan hurja, miten paljon se saa sellasia henkisiä ja fyysisiä lukkoja aikaan. (Opettaja 3)

Opettaja 2 kuvaa toisaalta sitä, miten aikuiset oppilaat rohkaistuvat hakeutumaan laulamisen pariin aiemmista huonoista kokemuksista huolimatta.

...ja sitten ne tulee silleen tunnille, että mä en oo laulanut kolmeenkymmeneen vuoteen kun mua kiellettiin, mutta oikeastaan mä tykkäisin salaa siitä. Niin sit siellä on niin vahva se semmoinen, jotenki siel identiteetissä oman äänen jotenkin halveksunta jonkun muun asettamana mielipiteenä. (Opettaja 2)

Huhtinen-Hildénin (2023) mukaan musiikkiin liittyy useilla ihmisillä ajatus soitto- tai laulutaidosta tai taidottomuudesta lupana osallistumiseen ja osallisuuteen. Lisäksi laulutaitoon liittyvät hierarkiaoletukset voivat kulkeutua hyvinkin kaukaa oppilaiden aiemmista kokemuksista. Tämän vuoksi pedagogiset valmiudet ovat erityisen olennaisia oppilaan sensitiiviselle kohtaamiselle ja oppilaan omaa tekemistä kannattelevien oppimistilainten luomiselle. Oppilaan oman ilmaisun ja taiteellisen äänen kunnioittamisella voidaan Huhtinen-Hildénin mukaan tukea oppilaan kokemusta omasta äänestä ja kehosta ainutlaatuisena, ilmaisukykyisenä soittimena. (Huhtinen-Hildén 2023, 299–300.) Analyysini mukaan tutkimukseni laulunopettajat kokivat osaksi työtään nimenomaan kasvattaa ja tukea ihmisiä arvostamaan omaa ääntään sen lisäksi, että he lauluteknisellä ohjauksella auttavat oppilaitaan eteenpäin näiden toivomissa asioissa äänessään ja laulamisessaan. Haastatteleman opettajat kertoivat myös oppilaidensa rohkaistuvan oman äänensä suhteen laulutunneilla, riippumatta oppilaan lähtöoletuksista oman lauluäänen suhteen.

Oppilaiden oman ilmaisun rohkaistumista ja muutosta kuvassa heidän omasta laulajuudestaan voi tarkastella oppimisen transformatiivisuuden käsitteen kautta (ks. Mezirow 2012, 2000). Analyysini mukaan laulutunneilla käyminen voi

parhaimmillaan tarjota oppilaalle uudenlaisia mahdollisuuksia tarkastella omia käsityksiä itsestä laulun ja musiikin parissa. Esimerkiksi omat oppimistaidot ja ilmaisun tavat voivat näyttäytyä uudesta näkökulmasta, ja samalla laulutunnit voivat tarjota mahdollisuuden vapautua itseä rajoittavista kielteisistä ajatusmalleista omia asenteita ja toimintatapoja kriittisesti tarkastelemalla. (ks. Mezirow 2012.) Samalla hallinnan kokemus omasta tekemisestä sekä saavutukset oppimisessa voivat vahvistaa toimijuuden kokemusta. Laeksen (2013) mukaan toimijuuden vahvistuminen ei kuitenkaan tapahdu automaattisesti taikka mutkattomasti. (Laes 2013, 14.) Tutkimukseeni osallistuneet laulunopettajat mainitsivat joidenkin oppilaidensa olevan laulutuntien alussa hyvin varovaisia ilmaisemaan ajatuksiaan tai astumaan toiminnan keskiöön. Laeksen mukaan oppilaan kokemattomuus voi korostua toiminnan alkuvaiheessa, jolloin oppilas saattaa pitkälti tukeutua opettajaan jättäen monia oman toimijuutensa mahdollisuuksia käyttämättä (Laes 2013, 14). Opettajaoppilassuhteessa luottamuksen lisääntyminen voi toimia yhtenä avaimena oppilaan oman toimijuuden vahvistumiselle (ks. Björk 2016, 69).

Opettaja 2 lisäsi, että laulutunneilla käyminen voi vaikuttaa myös oppilasta ympäröivään yhteisöön myönteisesti.

...että kun käy oppilas tunnilla, niin sitte se tavallaan leviää se homma, että sitten niitä asioita mitä ehkä tulee siellä laulutunnilla, niin se miten se ehkä muovaa jollain tavalla ajattelua, mihin se sitten muovaakaan, tai hyvinvointia tai muuta, niin ehkä se sitten silleen leviää niiltä ihmisiltä eteenpäin myös sitä kautta, että kaikkien ei tarvikkaan käyä laulutunneilla... (Opettaja 2)

Fokusryhmässä esittämilläni lauseväittämillä ei suoraan pyritty selvittämään, millaisia syitä opettajat näkivät aikuisten syiksi hakeutua yksityisille laulutunneille. Aineiston analyysi kuitenkin osoittaa, että opettajien näkemysten mukaan tunnit voivat olla oppilaille esimerkiksi ”omaa aikaa”, jossa heiltä ei odoteta velvollisuuksien täyttämistä tai muiden tarpeiden tyydyttämistä, ja että tunneilla käydään paljon nauttimista ja rentoutumista varten. Opettaja 1: ”Paljon, tosi paljon kuulee sitä, että tää on sitä omaa aikaa ja että ihmiset nauttii, että se on se juttu.” Myös vapaus arkisista velvoitteista sekä vapaus heittäytyä asiantuntijan ohjattavaksi mainittiin mahdollisina syinä laulutuntien mieluisuuteen. ”...tosi moni aikuisoppilas tulee sinne sitä varten, että nyt täällä ei oo perhettä eikä lapsia eikä kotitöitä, vaan tää

on se mun aika, ja nyt mä saan vaan fiilistellä mitä toi heittää mulle, toi toinen ihminen on vastuussa tässä tilanteesta...” (Opettaja 2). Lisäksi opettaja 2 kuvaili tietoisesti pyrkivänsä muodostamaan laulutunneista sellaisia tilanteita, että ne ovat kokonaisuudessaan iloksi ja nautinnoksi oppilaalle. ”...mä tähtään siihen, että se että se olis sen ihmisen sellaista ’hyvinvointiaikaa’, mitä se sit tarkoittaakaan. (...) Vähän niinku ottais semmoisen spa dayn tai semmosen, et meen kasvohoitoon, että vähän sama että laulutunti (...) että se olisi sellaista hoivaa sille instrumentille myös, mutta niinku omalle olemiselle.” (Opettaja 2).

Opettaja 1:n kokemuksen mukaan aikuiset myös sanoittavat kokemiaan myönteisiä tuntemuksia opettajalle. Hän mainitsi lisäksi, että oppilaat kertovat esimerkiksi laulutunnin aikana keventyvistä olosta, minkä hän koki vahvistaman opettajan itsensä uskoa siihen, että tämän työllä on vaikutusta ihmisten hyvinvointiin. Myös Grapen ja kollegojen (2003) tutkimuksessa laulun harrastajat kertoivat kokevansa olonsa laulutunnin jälkeen energisemmäksi ja rentoutuneemmaksi, ja tutkimus tukee ajatusta siitä, että laulutunnilla laulaminen voi todella tukea yksilön hyvinvointia (Grape ym. 2003, 65). Myös Björk esittää, että musiikin ja onnellisuuden, ja hyvinvoinnin ja hyvin eletyn elämän yhteydet kietoutuvat musiikin nautintoa tuoviin puoliin sekä sen mahdollisuuksiin keskittää ihmisen huomio elämän parhaisiin ja keskeisiin asioihin (Björk 2016, 43).

4.1.2 Yksilöopetus, sen erityisyys ja opettajaoppilassuhde

Aineiston analyysi osoittaa, että erona ryhmäopetukseen, opettajat näkevät yksityistunnit erityisenä mahdollisuutena antaa tilaa, aikaa, ja huomiota yhdelle oppilaalle kerrallaan. Yksilötunti mahdollistaa oppilaan kohtaamisen keskittyen vain tämän tarpeisiin, ja näin opettaja voi hyödyntää erilaisia opetustapoja eri oppilaiden kanssa työskennellessään. Opettaja 3: ”... ei tarvii kuunnella muita tai ei tarvihe miettiä, mitä muut haluaa ja tarvii tai mikä on kenenkään tarve, vaan et se on vaan se yksi ihminen ja hänen tilanne siinä.” Andragogisten oletusten mukaan aikuiset ovat yksilöllisen elämäkokemuksensa myötä varsin erilaisia keskenään, ja tämän vuoksi yksilöllisten opetusstrategioiden ja oppijoiden aiempien kokemusten hyödyntäminen on opetuksessa perusteltua (Lemmetty, Hämäläinen & Collin 2022, 129–130).

Yksityistunnilla oppilaalle tarjoutuu myös mahdollisuus ottaa tilanteessa aikaa ja tilaa ilman, että se täytyisi tehdä muiden kustannuksella. Opettaja 2 esittää, että tämä voi laskea oppilaan kynnystä ilmaista itseään.

”Minä maksan tästä ajasta, niin se on se minun tila”, ja sitten jos siellä on muita, niin sit se on aina vähän niinku sen tilan ottamista, ja musta tuntuu että erityisesti suomalaiset on siinä tosi silleen (...) että ei ehkä haluta sanoa muiden edessä, mutta sitten myöskin ihan vaan se, ettei halua viedä aikaa jotenkin. (Opettaja 2)

Lisäksi yksityistunnilla oppilaan voi olla ryhmätunteja helpompi jakaa rohkeammin ajatuksiaan ja tuntemuksiaan ääneen. Haastatteleman opettajat kokivat, että tämä on yksi keskeinen osa ylipäättään oppilaaseen tutustumisessa ja sitä kautta luottamuksellisen opettajaoppilassuhteen kehittämisessä. Opettaja 1: ”Musta tuntuu, että tosi monet keihin sitten jossain kohtaa saa sen yhteyden, niin ei ne sanoisi niitä asioita missään ryhmässä. (...) Ja mä aina ihmettelen sitä, että miten muhun luotetaan niin paljon, mutta että se pitäisi olla aika turvallinen ja tuttu ryhmä että tommoisia asioita käsiteltäis.” Opettaja 2 jatkaa samaan tapaan: ”...että varsinkin jos se oppilas käy yhtään pidemmän jakson tai käy siellä pitkäjänteisesti, niin se opettajaoppilassuhde muodostuu tosi erilaiseks, (...), että sitten ehkä eri tavalla luottaa ja haluaa jakaa tiettyjä puolia itsestään.”

Opettajat esittivät tekstianalyysin ja ilmaisuharjoitteet yhtenä väylänä opettajaoppilassuhteen syvenemiseen, sillä ne synnyttävät usein keskustelua siitä, miksi joku kappale liikuttaa, tai millaisia ilmaisullisia mahdollisuuksia laulutekstiin sisältyy. Oppilaan oma ajatusten ja tuntemusten reflektointi ja ajattelun tarkastelu yhdessä opettajan kanssa voi siis edelleen vahvistaa luottamuksen ja avoimuuden kehää, joka laulutunnilla vallitsee. ”Jos tehään jotain analyysiharjoitusta tai tulkintaharjoitusta, ilmaisua, mut et se usein sitten johtaa siihen, että sieltä aukee jotain, mikä sitten taas vie seuraavaan tasoon siinä opettajan ja oppilaan välisessä kommunikaatiossa, yhteydessä.” (Opettaja 2) Samalla laulutekstien tulkitseminen, ilmaisuharjoituksiin heittäytyminen ja niistä keskustelu voivat toimia yllykkeinä uusien merkitysten rakentamiselle. Mezirow muistuttaa, että intuitiota ja mielikuvitusta hyödyntämällä musiikki ja taide tarjoavat erityisen tilaisuuden uusien merkitysten muodostamiselle ja siten transformatiiviselle oppimiselle (Mezirow 2012, 75).

Edellytyksenä opettajaoppilassuhteen kehittymiselle nähtiin lisäksi laulutuntien pitkäjänteinen perustyö musiikin ja laulamisen parissa. Opettaja 1 kuvaili opettajaoppilassuhteen kehittymistä laulutuntien perustuksen kautta seuraavasti: ”Ja mä sanosin, että siihen liittyy aika paljon se kuitenkin, että syntyy se suhde oppilaan ja opettajan välille, että se vaatii myös, (...), sitä semmoista tosi perus musiikkia ja laulua ja semmoista puurtamista, ja sit se [opettajaoppilassuhde] tulee siinä sivutuotteena ja sitten vähän huomaamattaankin.” (Opettaja 1)

Voidaan siis ajatella, että verrattuna ryhmäopetustilanteeseen, yksityisen opetustilanteen affordanssit (ks. Gibson 1986) tarjoavat erityisen mahdollisuuden opettajaoppilassuhteen kehittymiselle. Yksityistunnin tarjoumina voidaan nähdä esimerkiksi oppilaan mahdollisuus halutessaan jakaa henkilökohtaisia asioita helpommin kuin ryhmässä ja mahdollisuus antaa oman persoonan ottaa tilaa. Sitä kautta yksityistunnit tarjoavat myös mahdollisuuden kahdenkeskeisen, luottamuksellisen opettajaoppilassuhteen muotoutumiselle. Björkin (2016) mukaan musiikinopiskelu tukee hyvää elämää johdattamalla oppilaan käsittelemään ihmisenä olemisen keskeisiä kysymyksiä, mutta esittää tämän olevan mahdollista vain, kun opettajaoppilassuhde on turvallinen ja perustuu molemminpuoliselle luottamukselle (Björk 2016, 41, 69). Hän jatkaa, että välittävä, luottamukselle perustuva suhde opettajan ja oppilaan välillä on välttämätön oppilaan kehitykselle, sillä vain vapaassa, psykologisesti turvallisessa ympäristössä oppilaan on mahdollista kehittyä asteittain ja tuntea olonsa turvalliseksi esimerkiksi ottaa uusia riskejä (Björk 2016, 69). Myös Hallam ja Himonides painottavat, että musisointitilanteisiin liittyvät vuorovaikutukselliset aspektit opettajan ja oppilaan välillä ovat keskeisiä sille, onko musiikkitoiminnalla myönteisiä vaikutuksia oppilaalle (Hallam & Himonides 2022, 478). Analyysini mukaan tutkimukseeni osallistuneet opettajat olivat hyvin tietoisia vuorovaikutuksen laadun merkityksestä koko oppimisprosessille. Yhtenä opettajan keskeisenä tehtävänä voidaankin nähdä turvallisen tilan luominen kokeilemiselle ja tutkimiselle, mikä onnistuessaan osaltaan mahdollistaa oppimista ja oivaltamista (ks. Jansson, Westerlund & Siljamäki 2016).

4.1.3 Opettajan asemoituminen, affordanssit ja kutsut kokeiluun

Analyysini perusteella opettajat kokivat olevansa vapaita asemoitumaan eri tavoilla eri oppilaiden kanssa toimiessaan ja kykenevänsä tekemään sitä tietoisesti. Tutkimukseni opettajat sekä havainnoivat eroja, että reagoivat havaitsemiinsa

vuorovaikutuksellisiin eroihin oppilaissaan. Asemointiteoria huomioi ihmisten välisen kohtaamisen jatkuvassa muutoksessa olevan dynaamisen luonteen (Davies & Harré 1999, 32), sekä sen relationaalisuuden, eli muutosten tapahtumisen aina suhteessa toiseen (Harré & Langenhove 1999, 1–2). Opettajan kyky ja mahdollisuus asemoitua eri tavoilla eri oppilaisiin nähden kietoutuu keskeisesti myös yksilötunnin mahdollisuuksiin nimenomaan yksilöllisen ohjauksen ja tuen tarjoamisessa. Analyysini mukaan opettajat olivat myös erittäin harjaantuneita vuorovaikutuksellisissa asioissa, kuten toisen ihmisen havainnoinnissa, ja tälle kohtaamiselle ajan ja tilan luomisessa ja antamisessa. ”Tuntosarvet on jotenkin tosi herkillä ihan koko aika siitä, että mikä, millanen vastavuorosuus ja millainen vibra sillä toisella, mikä energiataso ja tunnelma.” (Opettaja 2)

Analyysini perusteella tulkiten, että opettajat kokevat oppilaan turvallisuudentunteen ja rentoutumisen hyvin keskeisenä kokeilemiseen uskaltautumiselle ja sitä kautta oppimiselle, kasvulle ja laulajana kehittymiselle. Asemointiteoria tarjoaa kehyksen tarkastella opettajan mahdollisuuksia luoda turvallista ilmapiiriä eri oppilaiden tunneilla oman asemoitumisensa kautta. Lisäksi tilan vapautuneisuuden ja turvallisuuden voi nähdä affordanssina (ks. Gibson 1986), esimerkiksi kutsuna ja mahdollisuutena kokeilemiseen. Edellytyksenä tälle opettajat pitivät sitä, että ”syntyy se suhde opettajan ja oppilaan välille”, ja he kokivat pitkäjänteisen yhteistyön edesauttavan tilan luottamuksellisuutta. Havaintoja turvallisen oppimisympäristön merkityksestä tukee esimerkiksi se, että Janssonin, Westerlundin ja Siljamäen (2016) tutkimuksessa todettiin, että turvallisiksi koettu tila ja kannustava ja hyväksyvä vuorovaikutus voivat tukea niin oppimista, kuin opiskelijan käsitystä omasta itsestään ja omasta potentiaalistaan ja tulevaisuudestaan (Jansson, Westerlund & Siljamäki 2016, 46).

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat huomioivat, että eri oppilaille tämä turvallinen ympäristö mahdollistuu eri tavoin, ja opettaja voi vaikuttaa siihen tietoisella asemoitumisellaan:

Tavallaan, että muuttaa sitä omaa olemista, niin kyllä se mun ulosantikin tavallaan muuttuu, että ihmiselle, joilta mä koen vaikka et niille tarttee jotenkin tosi tarkasti kädestä pitäen selittää, että meet keskelle tuohon matolle seisomaan ja niin. Ja sitten taas toisille joskus tuntuu, että jos antais liian tarkkoja ohjeita, niin se voisi hämmentää,

(...) jostain syystä siihen on tullut semmoinen tatsi, että tajuaa, että ehkä jos hänelle antaa jonkun vähän tarkemman palautteen, niin se voi mennä ihan lukkoon, että apua teinks mä väärin, ja toinen taas ei tiä mitä tehdä ilman ohjetta. (Opettaja 1)

Opettaja 2 kuvasi olevansa ujon oppilaan seurassa rauhallisempi, kuin ulospäinsuuntautuneemman oppilaan tunnilla. Vaikka hän koki olevansa koko ajan oma itsensä, hän kertoi muuttavansa käyttäytymistään sen mukaan, minkä koki eniten edistävän oppilaan mahdollisimman helppoa ja vapautunutta olemista tunnilla. Opettaja 1 oli havainnut opetuskokemuksen myötä alkaneensa muuttaa omaa asemoitumistaan sen mukaan, millainen oppilas tunnille oli tulossa: ”...aika nopeastikin aloin tajuta sen, että miten paljon pitää asemoitua sen riippuen, että kuka, minkälainen oppilas on tulossa, että mä oon aina oma itseni, mutta mun täytyy tosi paljon vaihtaa, asettua sen asemaan osittain ja vähän niinku muuttaa roolia.” (Opettaja 1)

Asemoitumisen muuttaminen muovaa myös toiminnalle tarjoutuvia mahdollisuuksia, odotuksia ja rajoituksia (ks. van Langenhove & Harré 1999, 16–17). Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kokivat, että he voivat vapaasti tehdä yksityistunneilla eri oppilaiden kanssa erilaisia asioita. Opettaja 1 koki olevansa vapaa opetuksen ulkopuolisista odotuksista opettaessaan yksityisesti musiikkiopiston sijaan. Näin hän koki pystyvänsä vastaamaan oppilaan tarpeisiin tämän omista lähtökohdista käsin, eikä esimerkiksi musiikkiopiston odotuksiin vastaten. Oppijälähtöisyyden toteutumiselle voi siis ajatella olevan erityisen hyvät edellytykset kaupallisella sektorilla tapahtuvassa laulunopetuksessa, jota eivät sido opetussuunnitelmat (ks. Bremner 2021). Opettajan voi myös olla helpompi andragogisten oletusten mukaisesti hyödyntää hyvin yksilöllisiä opetusstrategioita ja ottaa huomioon aikuisen oppilaan aiempi elämäkokemus (Lemmetty, Hämäläinen & Collin 2022, 129). Opettaja 1 mainitsi, että hän itse nauttii asetelman tuomasta vapaudesta. ”...se on musta aika kivaa myös omassa työssä, että ei oo sitä painetta, että on joku tulosvastuu.”

Opettaja 3 kuvasi omaa, klassisen laulun opetustraditioon painottunutta laulukoulutustaan opettajakeskeiseksi ja mestari-kisälli-asetelmaan perustuvaksi. Myöhemmin, yksityiseksi laulunopettajaksi siirryttyään hän oli kokenut vapauttavana sen, että pystyy tarjoamaan tunneillaan oppilaille juuri mitä he toivovat

tai mitä hän merkitykselliseksi näkee, eikä tuntien sisältöjä viitoita niinkään perinteet. ”... että jos se oppilas tulee hakemaan sitä, että hän haluais oppia laulamaan tuutulauluja lapselle, niin sitten me siihen tähdätään, että meidän ei tarvii ottaa ressiä siitä, että onko vaikka minkälaiset esiintymistaidot hänellä.” (Opettaja 3) Toisaalta myös yksityisessä, tiettyä opetussuunnitelmaa noudattavassa oppilaitoksessa opettava osallistuja kertoi, että hän pystyy rakentamaan tunnit pitkälti niin kuin itse parhaaksi näkee. Eri sektoreilla opettavien opettajien tuntien oppijälähtöisyydestä ei siis voida tämän perusteella tehdä johtopäätöksiä.

Analyysini mukaan opettajat näkivät työskentelyä ja yhteistä tekemistä vapauttavana affordanssina oppilaan ja tämän tekemisen hyväksyminen ilman vaatimuksia. Samalla virheiden pelon vähenemisen nähtiin osaltaan luovan avointa ja turvallista tilaa kokeilemista ja tutkimista varten. Lisäksi oppilaan kasvattaminen hyväksymään senhetkisen laulamisensa toistui opettajien puheissa useasti. Opettaja 1 kuvaili ajatuksiaan hyväksynnästä seuraavasti: ”...ei sun niinku tartte olla mitenkään eri, siis silleen, ei sun niinku tartte sen enempää heittäytyä tai että niinku jotenkin, se saattaa löytyä sieltä ja tulla ihan itekseen, mutta sekin on ollu aika kiva, että alkaa hyväksyä [sen miten nyt on].” Opettaja 3 kuvaili taas oman vapautumisensa virheiden pelosta opettajana vaikuttaneen opetustuntien tunnelmaan merkittävästi.

...maisteriopintojen jälkeen mä päätin, että sitten kun mä taas opetan oppilaita, mä en ala pelkäämään virheitä tai mä en ala niitä enää sillai peittelemään. (...) esimerkiksi virheet ja se, että tapahtuu nyt vaan jotain, että kun niitä tulee koko ajan, niin jotenkin mä oon huomannut, et se myös on tosi vahvasti vaikuttanut siihen, että mikä se energia siellä tilassa on, että onko se sellaista suoritusjohteista se tilanne, tai että miten ne oppilaat alkaa hiljalleen suhtautumaan ylipäänsä johonkin virheisiin... (Opettaja 3)

Opettajien pyrkimyksenä voidaan nähdä luoda affordansseja, jotka kutsuvat oppilaita kokeilemiseen ja kokemiseen. Analyysini mukaan opettajille keskeistä oli oppilaan oman tutkimisen ja oivaltamisen mahdollistaminen, minkä kautta he pyrkivät lisäämään oppilaidensa omistajuutta omaan tekemiseensä. (Ks. Huhtinen-Hildén & Isola 2020, 2.) Opettaja 2 pohti esimerkiksi leikin, kokeilemisen ja uteliaisuuden vähäistä osuutta aikuisten arjessa lapsiin verrattuna, ja koki, että laulutunti- ja musiikkiympäristöissä on mahdollista luoda tilanteita, jossa leikkiin, kokeiluun ja

keholliseen kokemiseen tarjoutuu luontevia tilaisuuksia. Opettajat puhuivat myös oppilaiden oman tuottamisen ohjaamisen mielekkyydestä; siitä, että oppilas itse keksii tavalla tai toisella, esimerkiksi pieniä musiikillisia ideoita. Aineiston analyysi osoittaa, että haastateltujen opettajien mukaan oppilaiden oman oivaltamisen painottaminen mahdollistaa samalla sitä, että oppilaista tulee koko ajan itsenäisempiä, opettajastaan riippumattomia musisoijia. ”Ja et se, et sitten lopulta ei välttämättä tarvitse sitä opettajaa siihen, et se lisääntyy koko ajan se oma itsenäinen mahdollisuuksien kirjo.” (Opettaja 2) Opettajat kuvasivat näitä oppilaan itsenäisyyden ja oivaltamisen hetkiä myös itselleen merkityksellisiksi: ”Mut ehkä se, mitä mä koen että mä teen eniten on se, että se ihminen itse huomaa itsestään, vaikka vähän niinku mä huomaanki sen, mutta se että se jotenkin tulee salakavalasti niin, että se tajuaa ite jotain. Ne on ihan parhaita hetkiä.” (Opettaja 1)

Björk esittää väitöskirjassaan, että haastateltujen instrumenttiopettajien yksi pyrkimys oli löytää ja luoda olosuhteita, joissa oppilaat kokevat inspiraatiota ja elinvoimaisuutta. Keskeistä siis oli, että oppilaat kokevat näitä tiloja itse. Opettajien tavoitteena oli, että oppilaat löytävät musiikista jotain heille itselleen tärkeää, ja kokevat omistajuutta tuottamansa musiikin parissa. (Björk 2016, 183.) Myös Huhtinen-Hildénin kuvaama *mahdollisuuksien avaaminen oppilaalle* sisältää ajatuksen siitä, opettaja nimenomaan tarjoaa mahdollisuuksia monipuoliseen toimintaan. Pedagogiikka on dialogista, ja tämä neuvottelu tapahtuu sekä sanoin, että musiikillisessa vuorovaikutuksessa. (Huhtinen-Hildén 2023, 308.) Tällöin opettajan tehtävänä on avata oppilaalle monipuolisia mahdollisuuksia tutkimiseen ja kokeiluun oppilaan omien päämäärien ja tavoitteiden saavuttamiseksi (Huhtinen-Hildén & Pitt 2018, 44). Analyysini perusteella tutkimukseeni osallistuneet opettajat pyrkivät muovaamaan laulutuntitilannetta niin, että toiminnasta nousevat affordanssit (ks. Gibson 1986; alaluku 2.2) ovat pelottomaan kokeiluun kutsuvia.

4.1.4 Kasvatusajattelu aikuisten opetuksessa

Aineiston analyysi osoittaa, että haastatellut laulunopettajat ajattelevat myös aikuisia opettaessaan toimivansa kasvattajina, ja toimivat kasvatuksellisia päämääriä tukevin tavoin esimerkiksi painottamalla oppilaiden oman kokeilua ja oivaltamista pedagogiikassaan (ks. Bowman 2012).

Opettaja 1 tiivistää, että myös aikuisia opettaessaan hän kokee olevansa kasvattaja. ”Mut siis kyllä todellakin musta tuntuu et me, anteeksi **minä**, en voi puhua muiden puolesta, **minä** kasvatan ihmisiä, että vaikka ne on aikuisiakin.” Toisaalta opettajat mainitsivat, etteivät olleet aiemmin ajatelleet työnsä aikuisten parissa olevan erityisen kasvatuksellista, mutta fokusryhmässä siitä keskusteltaessa oivalsivat toimivansa kasvattajina koko ajan, ja tekevänsä sitä mielellään. Tämä kertoo mahdollisesti siitä, että esimerkiksi musiikkikasvatuksen koulutuksessa painottuvat lasten ja nuorten kasvattamisen näkökulmat aikuis- ja myöhäisiän kasvatukseen sijaan (ks. Laes 2013, 7). Yksi opettaja kertoi hakeutuneensa pois työstään peruskoulussa, sillä hän nimenomaan oli halunnut olla enemmän tekemisissä musiikin kanssa kasvattamisen sijaan. Hän kertoi kuitenkin, että aikuisten kanssa työskennellessään hän koki työn kasvatukselliset piirteet hyvin mielekkäinä itselleen.

Ja se, mikä on kyllä kummallista, että syy miksi, mä oon siis musiikkiopettajaksi ekaks valmistunu, et miks mä en halua olla musaope, niin mua ärsytti, kun se ei ollut taas tarpeeks musiikin kanssa tekemisissä ja se oli niin paljon kasvattamista, ja ne nuoret ja lapset ei ollut ehkä mulle helpoin ja paras ryhmä ja isot ryhmät, mut sitten kuitenkin pääsee tekemään sitä nyt, niin sehän on ihan parasta.
(Opettaja 1)

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kokivat aikuisten ja lasten kasvattamisen eroavan toisistaan. ”Kyl mä tässä yhteydessä ton kasvattamisen näen tosi eri tavalla kuin lapsen kasvattamisen, että kasvattaminehan voi olla niinku tässäkin suunnassa [näyttää käsillään leveyssuuntaa] (...) nii että laajentaa vaan niin kun näkökenttää ja siten ympäristöä.” (Opettaja 1) Tulkitsen opettajan tässä viittaavan aikuisten kasvattamisen ”leveyssuunnassa” tarkoittavan esimerkiksi aikuisen ajattelun ja taitojen kehittämistä, laajentamista ja syventämistä ja siten mahdollisuuksien ja vaihtoehtojen avaamista ihmiselle, jolla on jo valmiiksi lasta laajemmat tiedot ja taidot. Andragogiikan voi nähdä syntyneen vastineena *pedagogiikka (lasten opettaminen)* -käsitteelle (Knowles 1980, 43), ja erottelevan aikuisoppijaa lapsesta esimerkiksi tämän vahvalla tarpeella itseohjautuvuuteen, sisäisen motivaation painottamisella sekä orientoitumisella oppimisen äärelle omat tunnistetut oppimistarpeet lähtökohtana (Knowles 1980, 44–45; 1990, 57–61, 63). Opetuksesta puhuminen nimenomaan mahdollisuuksien avaamisena (ks. Huhtinen-Hildénin ja Pitt 2018) kiinnittyy myös laajemmin esimerkiksi Allsupin (2015) ja Bowmanin

(2012) ajatteluun merkityksellisestä kasvattamisesta tulevaisuusorientoituneena ja lopputuloksia ennalta rajaamattomana (ks. Allsup 2015, 15; Bowman 2012, 29). Myös oppimisen transformatiivisuus voi laajentaa ihmisen näkökulmia elämään (ks. Mezirow 2012).

Analyysini perusteella tulkitseen, että opettajat käsittivät kasvatukselliseksi sisällöiksi monia sellaisia asioita, joiden tukemiseen laulutunneilla ja musiikin parissa toimiessa tarjoutuu luontevia mahdollisuuksia, mutta joista monet eivät liity pelkästään tai suoraan musiikkiin (ks. Crooke 2016, musiikkiin liitetyistä arvoista). Haastattelemani opettajat eivät kuitenkaan eritelleet käsittelemiämme aiheita musiikin sisäisiin tai ulkoisiin arvoihin, minkä voi nähdä johtuvan omista kysymyksenasetteluistani tutkijana. Haastattelemani opettajat kuitenkin näkivät musiikin ja laulutunnit erinomaisena mahdollisuutena päätyä näiden kasvatuksellisten asioiden äärelle. Samoin esimerkiksi Bowman esittää, että musiikin kasvatukselliset ja kehitykselliset mahdollisuudet kiinnittyvät nimenomaan sen dynaamiseen, keholliseen ja sosiaaliseen luonteeseen, mikä edelleen voi kehittää herkkyyttä, eettistä ja vastuullista ajattelua ihmisessä. Hän esittää myös, että koska musiikillinen tietotaito on käytännönläheistä, se voi tukea ihmistä toimimaan mielekkäällä tavalla muuttuvissa ja uusissa tilanteissa. (Bowman 2012, 31.)

Opettajat kokivat kasvattavansa oppilaitaan arvostamaan omaa ääntään, sanoittamaan omaa osaamistaan sekä vahvistamaan itsevarmuutta sen suhteen. Opettaja 2 kuvailee sitä, että tunneilla vahvistetaan myös rohkeutta sanoittaa omia ajatuksia ja tuntemuksia ääneen: ”... ihan vaan semmoinen omien ajatusten sanottaminen (...) että kun tosi moni on vaan silleen, että mä nyt menen täällä virran mukana ja ’kukaan ei koskaan kysy multa mitään’ -tyyppisesti ja sit pitääkin sanottaa kauheasti kaikkee.” Opettajat näkivät kasvatuksellisena tavoitteena tukea oppilaitaan oman mielipiteen ilmaisussa. ”Että oppii ilmaisemaan mielipiteensä, mikä on ollu joillekin aina että ’en mä tiiä, en mä, sano sä, en mä tiiä.’ Sitten tuleekin yhtäkkiä semmosia, että ’Eiku mä muuten haluan tehdä näin.’” (Opettaja 1) Oman ajattelun tarkastelun ja ajatusten ilmaisemisen voi nähdä Biestan kuvaaman subjektifikaation yhtenä toteutumistapana (ks. Biesta 2022). Subjektifikaatio on Biestan mukaan ihmisen saapumista maailmaan oman elämänsä subjektia, eikä ulkopuolisten tarpeiden objektina (emt. 72), ja vahvistuvaa näkemystä siitä, miten ihminen elää omaa elämäänsä, ja miten hän miten reagoi tai ottaa osaa asioihin, joita hän elämässään kohtaa (Biesta 2020, 99). Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien voi siis nähdä

toimivan oppilaidensa subjektiutta vahvistavilla tavoilla heidän tukiessaan oppilaidensa toimijuutta. Kun opettaja lähestyy oppilastaan subjektina, opettamistilanne tapahtuu hänen *kanssaan*, eikä opettaminen ole jotain, mitä opettaja tekee *toiselle* (Biesta 2020, 102). Analyysini mukaan opettajat vahvistivat oppilaan subjektiutta myös pyrkimällä pitämään tunti-ilanteen hyvin vastavuoroisena.

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat liittävät sanallistamisen taidon myös yksityistuntien mahdollisuuksiin myös kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen kasvattamisessa.

... ehkä aika monella myös aikuisella on semmoinen ajatus, että kun tulee laulutunnille niin opettaja oikeestaan sitten sanelee aika paljon, että mitä sitten voidaan tehdä tai sitten et on niin, että onkin itsellä ihan tosi selkeet sävelet ja että mä haluan vetää tätä ja tätä ja sitten opettaja saattaa vähän haastaa sitä jossain vaiheessa. Niin sitten jotenkin mun mielestä siinäkin tulee sitä semmosta kommunikaatiotaitojen kasvatusta ja vuorovaikutustaitojen kasvattamista, että pystyy tavallaan sitte tarkastelee asioita just toisesta näkökulmasta. (Opettaja 2)

Analyysini osoittaa lisäksi, että ohjaamalla sanallistamaan ajatuksiaan haastattelemani laulunopettajat pyrkivät auttamaan oppilaitaan vahvistamaan ja tekemään näkyväksi laulutunneilla opittuihin asioihin tai muutokseen omassa ajattelussa liittyviä merkityksiä. Transformatiivisen oppimisen teoria huomioi sen, että aikuisen oppimisessa kyseessä ei ole vain tiedon lisäämisestä, vaan keskeistä on kokemusten merkityksellistäminen, mikä voi johtaa aiempien uskomusten, asenteiden tai näkökulmien muutokseen (Merriam 2017, 25). Opettajien pyrkimyksen vahvistaa ja laajentaa opittujen asioiden merkityksiä voi nähdä nojaavan transformatiivisen oppimisen periaatteisiin, ja tämä muutoksellisuus voi tarjota oppilaalle mahdollisuuksia myös oman toimijuutensa laajentamiseen. Jos kasvatuksen keskeisenä tavoitteena nähdään oppilaan tukeminen toimimaan tarkoituksenmukaisesti ja tietoisesti nähden tekojensa seuraukset, kasvatus tukee myös täydempää kontrollia omasta elämästä ja kykyä valita vastuullisia tapoja toimia uusissa tilanteissa (Bowman 2012, 29). Biesta kuvaa kasvatuksen olevan myös ajan antamista sille, että oppilas havainnoi maailmaa ja itseään suhteessa siihen (Biesta 2020, 98). Samalla kasvatus on kutsu tutkimaan sitä, mitä ihminen tekee kaikella oppimallaan silloin, kun sillä on merkitystä (Biesta 2022, 61).

Yksi haastatteluni opettaja kuvaili vievänsä oppilaita myös näille uudenlaisen musiikin pariin, ja oppilaiden näin saattavan löytää jotakin uutta ja mielenkiintoista, mitä he eivät olleet osanneet etsiä. ”Tai ottaa jotain sellast [musiikkia] haltuun, mikä ei välttämättä niin kiinnosta ja sitten yhtäkkiä löytääkin, että tää onkin itse asiassa tosi siistiä.” (Opettaja 2) Biesta ei näe *oppimista* pelkästään kasvatukseen liittyvänä ilmiönä, koska sitä tapahtuu myös ilman opettamista, ja hän nimeää *opettamiselle altistumisen* keskeiseksi nimenomaan kasvattamiselle (Biesta 2022, 62). Hän ylipäättään tarkastelee kriittisesti orientaatiota, jossa oppijakeskeisyys ymmärretään niin, että oppilas yksin valitsee oppimisen päämäärät, tavat ja sisällöt, ja opettajan tehtäväksi jää tämän prosessin fasilitoiminen (Biesta 2022, 42–43, 69). Opettajan kuvaus viedä oppilaita esimerkiksi näille vieraan musiikkityylin tai -tradition pariin voidaan nähdä uuden äärelle vevän kasvatuksellisuuden ilmaisuina. Biesta toisaalta muistuttaa, että kasvatukseen liittyy aina kysymys vallasta, sillä kasvattamiseen sisältyy väistämättä aina jotakin, mitä oppilas ei erikseen pyytänyt (Biesta 2020, 103–104).

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kuvasivat omaa asemaansa opettajana esimerkiksi fasilitoijaksi ja olemiseksi ”oppilaan käytettävissä”. Käytetyt ilmaukset ja ajattelun niiden taustalla voi nähdä Biestan kritisoiman *learnification*-linssin läpi, jossa keskiössä on omine tarpeineen oppija, joka päättää ja tietää, mitä ja miten hän haluaa oppia, ja opettajan tehtäväksi jää olla oppimisen fasilitattori (Biesta 2022, 42–43, 69). Tutkimukseni opettajien pyrkimykset asemoitua fasilitoijaksi ja kanssakulkijaksi voidaan toisaalta nähdä myös pyrkimyksenä astua pois yläpuolelta sanelevasta ja mestari-kisälli-asetelmaan perustuvasta opettamisesta, jossa kasvatus on autoritäärinen kontrollin ilmaisu (ks. Biesta 2020, 91). Tulkintaani tukee opettajien keskeinen tavoite saada oppilas itse oivaltamaan ja saamaan omistajuuden kokemuksia oppimisestaan. Tulkitsen pyrkimyksenä olevan sen, että oppilas on itse aktiivinen kokija ja tekijä omassa oppimisprosessissaan. Opettaja 1 koki sen opettajan yhdeksi keskeiseksi kasvatukselliseksi tehtäväksi: ”Mut se on mun mielestä tosi tärkeä osa sitä kasvattamista (...) ja sitä itsetuntemuksen lisäämistä, että meidän tehtävä on näyttää hänelle mitä se oppii ja mitä se osaa, että se ymmärtää **itse** sen.”

Björk esittää tutkimuksessaan, että musiikinopettajilla voi olla merkittävä myönteinen vaikutus heidän oppilaidensa elämään, jos opetus- ja oppimisprosessit onnistuvat. Inspiraatio ja elinvoima eivät siis automaattisesti seuraa rutiininomaisesti valitusta repertuaarista ja metodeista (Björk 2016, 193). Allsup pitää mestari-kisälli-

asetelmaa liian rajoittuneena mallina merkityksellisen musiikkikasvatuksen toteuttamiseen, ja kaavoihin kangistumista ja rutinoitumista ylipäättään musiikillisia elämyksiä ja jopa koko elämää tylsyttävänä ilmiönä. Jos musiikkikasvatuksen ainoana päämääränä on siirtää eteenpäin tiettyjä, valmiiksi olemassa olevia esteettisiä valintoja ikään kuin museoimalla musiikkia, Allsup esittää kasvatuksen olevan kykenemätön ylläpitämään kasvua, tyytyväisyyttä ja musisoinnin nautintoa. (Allsup 2015, 15.) Regelski taas peräänkuuluttaa eettisesti kestävästä musiikkikasvatuksesta, jossa ei oleteta, että kaikki musiikkia sisältävät toimet olisivat automaattisesti oppilaille hyödyllisiä ja kasvatuksellisesti merkityksellisiä, vaan eettinen velvollisuus oppilaasta kohtaan täyttyy vasta, kun kasvatuksen ja opettamisen etiikka huomioidaan syvällisesti (Regelski 2011, 222, 231). Omassa tutkimuksessani opettajat kommentoivat kasvua rajoittavina tekijöinä esimerkiksi kapeaa näkemystä ”hyvästä laulajasta”, ja kuvasivat pyrkineensä pois virheiden pelosta (perfektionismi, ks. Hallam & Himonides 2022, 410), opettajakeskeisyydestä ja mestari-kisälli-asetelman hierarkkisesta jäykkyydestä. Näiden toimintatapojen affordanssit voi nähdä toimintaa jarruttavina ja kangistavina. Tulkitsen myös, että opettajien oman pedagogiikan ja kasvattajuuden muotoutumiselle ja kehittymiselle omien aiempien opetus- ja oppimiskokemusten kriittinen reflektointi on ollut keskeistä.

Opettaja 3 kuvailee oman koulutustaustansa opettajakeskeisyyttä ja mestari-kisälli-asetelmaa itselleen vieraaksi, ja nauttivansa siitä, että on itse opettajana voinut tehdä asiat toisin.

Varsinkin ku mäkin tulen vielä klassisen laulun maailmasta, (...) niin siellä elää niin vahvana se semmonen mestari-kisälli-asetelma opetusmeininki, mikä ei oo mulle ollu oikein ikinä semmoinen ehkä mieleisin (...). Niin jotenkin sitten mä oon miettinyt sitä, että tollanen ajatusmalli opettamisesta, niin sehän on tietyllä tavalla tosi sellaista opettajakeskeistä, että se koko homma tavallaan vähän niinku pyörii sen opettajan ympärillä (...) mä koen sen tosi jotenkin sillain haastavana tai se ei ole mulle luontainen, mielekäs tapaa ajatella asiaa, ja sen takia mä oon ollut tosi iloinen, että kun oon tajunnut, että nyt kun mä toimin yksityisenä laulunopettajana, niin mun ei tarvitse toimia niin... (Opettaja 3)

Opettaja 1 kuvaili pyrkivänsä pitämään laulutuntitilanteen mahdollisimman vastavuoroisena, eikä ohjaamaan oppilastaa yläpuolelta annetuilla neuvoilla. Opettaja 3 taas havainnoi oman virheiden välttelyn lopettamisen vaikuttaneen myös oppilaisiinsa ja opetustilanteiden ilmapiiriin myönteisesti.

... maisteriopintojen jälkeen mä päätin, että sitten kun mä taas opetan oppilaita, että mä en ala pelkäämään virheitä tai mä en ala niitä enää sillai peittelemään. (...) jotenkin mä oon huomannut, et se myös on tosi vahvasti vaikuttanut siihen, (...) että mikä se energia siellä tilassa on, että onko se sellaista suoritusjohteista se tilanne... (Opettaja 3)

Analyysini mukaan opettajat näkivät siis mestari-kisälli-asetelman jäykkänä ja epätarkoituksenmukaisena omalle työskentelylleen, mutta aineiston analyysi osoittaa, että osa opettajista kokee haastavaksi opettajan ja oppilaan tasaveroisen suhteen ja toisaalta opettajan vaativuuden yhdistämisen. Opettaja 2 pohti edistyneiden, ja esimerkiksi ammattiopintoihin pyrkivien oppilaiden ohjaamista: "...paljon oon pohtinut sitä, että mä haluisin kyllä sit jo olla aika paljon vaativampi ja myös sanottaa niitä asioita silleen, että kyl sitä voi haluta, mutta jos ei tee sitä duunii, niin sitten se [musiikin ammattiopintoihin pääsy] voi jäädä haaveeksi." Opettajat kuitenkin totesivat, että vastuun ottaminen oppilaan ohjaamisesta ja vaikeakin keskustelu ovat opettajalta ammattimaista vastuunottoa. Opettaja 3 oli kokenut rehellisen keskustelun ammattia tavoittelevan, mutta laulutaidossaan vasta aloittelevan oppilaan kanssa tärkeänä ja hedelmällisenä, ja oppilaan olleen myös kiitollinen opettajan avoimuudesta ja realistisesta arviosta hänen tilanteestaan.

Ja hän ymmärti sen kyllä sitten, mutta nää on monesti tosi vaikeita just että että jos vaikka se harjoittelun määrä ei kohtaa sen kanssa, että sitten ollaan menossa jo pääsykokeisiin, niin (...) mä koen että se on niinku mun, ei välttämättä velvollisuus, mutta mää haluan tavallaan olla sen verran sen oman oppilaan puolella, et mä haluan kertoa hänelle, että (...) mitä tietyt tavoitteet vaatii. (Opettaja 3)

Biestan tapaan Bowman peräänkuuluttaa kouluttamisen (*training*) laajentamista kasvattamiseksi (*educating*). Allsup muotoilee niin, että musiikin opettaminen ei ole sama asia, kuin musiikkikasvatus (Allsup 2015, 21). Kouluttaminen palvelee toimia, joissa lopputulos on rajattu ja ennalta määrätty, kun taas kasvatus valmistaa ihmistä tekemään soveltuvia valintoja ennakoimattomissa ja itselle uusissa tilanteissa ja

ympäristöissä. (Bowman 2012, 32.) Koska en tutkimuksessani selvittänyt opettajien ajatuksia niinkään *laulamisen* oppimisesta ja opettelusta, aineistossa korostuu kasvatukselliset aspektit koulutuksellisten asioiden kustannuksella. Tulkitsen silti, että tutkimukseeni osallistuneet opettajat toimivat keskeisen paljon kasvatuksellisuutta tukevin tavoin, ja perustelen tulkintaani Bowmanin huomiolla siitä, että jos opettaja näkee opettamisen *vain* kouluttamisena, hän luo oppimisympäristöstä kasvatuksellisia prosesseja ja lopputuloksia tyrehdyttäviä (Bowman 2012, 32.) Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien toiminta näyttäytyy päinvastaisena; nimenomaan mahdollisuuksia avaavana, avoimena vaihtoehtoille, avoimena kunkin oppijan senhetkisille kasvulle, eikä tähtäämässä ainakaan pelkästään tiettyihin, ennalta määrättyihin päämääriin laulunopetuksessa (ks. Allsup 2015).

Analyysini perusteella en havaitse haastattelemieni opettajien kasvatusajattelussa sävyjä esimerkiksi Pantzarin kuvaaman elämän läpäisevän oppimisen ideologian (*lifelong learning*, ks. OECD 2022) näkemyksestä oppimisesta ja opiskelusta kilpailukyvyyn edistämisen ajurina (Pantzar 2013, 17). Toisaalta Kinnari (2013) huomauttaa elinikäisen oppimisen politiikan siirtyneen demokratiaa ja emansipaatiota tukevasta solidaarisen kansalaisen ihanteesta autonomisen, ja itseksensä pärjäävän yrittäjäkansalaisen ideaaliksi (Kinnari 2013, 8). Koko tutkimukseni yhtenä johtoajatuksena on lauluharrastuksen myönteiset vaikutukset, ja siitä voi olla luontevaa johtaa ajatus, että yksilön tulisi käydä laulutunneilla parannellakseen ja kehittääkseen itseään. Analyysini mukaan oman tutkimukseni opettajien vastauksista tihkuu kuitenkin lähinnä opettajien vahva halu olla hyödyksi, auttaa oppilaitaan oivaltamaan ja laajentamaan osaamistaan ja luottamusta siihen, ja siten tukea hyvää, kukoistavaa elämää. Myös opettajien puheissa näyttäytyvän yhteiskunnallisen orientaation voi nähdä paluuna aikuiskasvatuksen yhteiskuntaa muovaaviin piirteisiin, ja sitä tarkastelen lisää seuraavassa alaluvussa.

4.2 Laulunopetuksen merkityksiä yhteiskunnallisesta näkökulmasta

Tässä alaluvussa esittelen, millaisia yhteiskunnallisia merkityksiä tutkimukseeni osallistuneet laulunopettajat antavat työlleen.

4.2.1 Laulunopetus kulttuurista hyvinvointia tukemassa

Analyysini osoittaa laulunopettajien näkevän ylipäätään kulttuurin äärimmäisen tärkeänä, irrottamattomasti ihmisyyteen kuuluvana osana. Haastatteleman opettajat jaottelivat oma-aloitteisesti *kulttuuri*-sanana merkityksiä kahteen kategoriaan: taiteisiin painottuvaan käsitykseen, eli tarkoittamaan niin galleriakäyntiä ja konserttielämystä sekä kulttuurin laajempaan käsitykseen, eli koskemaan myös esimerkiksi ihmisten arkista kanssakäymistä ja yhteisöjen elämäntapoja ja uskomuksia (ks. UNESCO 2001). Haastatteleman opettajat huomioivat lisäksi, että kulttuuri-sanaa käytetään esimerkiksi politiikassa epäselvästi eri merkityksissä erittelemättä sitä, mitä sillä kulloinkin tarkoitetaan. Opettaja 3 kuvasi kulttuurin olevan ”pelkkää” taidetta laajempi ilmiö, ja sellaisena äärimmäisen keskeinen ylipäätään ihmisenä olemiselle.

... se kulttuuri on niin paljon isompi kokonaisuus ja jotenkin niin paljon moniulotteisempi kokonaisuus, ku vaan joku runonlausunta tai joku veistos, taideteos, että se on niin jotenkin, tietyllä tavalla semmoinen ydin. Mä koen, että se on semmoinen ydin meissä kansana tai ihmisinä. (Opettaja 3)

Haastattelijana viittasin lyhyesti haastattelua edeltäneeseen ajankohtaiseen keskusteluun siitä, että kulttuuri olisi luksustuote, johon käytetään liikaa yhteiskunnan varoja.⁷ Kaikki haastatellut reagoivat väitteeseen puhumalla sekä kulttuurin laajasta että kapeammasta merkityksestä, jossa kulttuuria pidetään synonyymina taiteelle. Opettaja 1 piti kapeaa näkemystä kulttuurista virheellisenä: ”Mä en niinku tajua tota yhtään. Tai mun mielestä se kulttuuri on niinku meidän elämä. (...) koska sitä kulttuuria on ihan kaikkialla koko ajan.” Haastateltaville oli myös selkeää se, että kulttuurista puhuttaessa keskittyminen ”100 euron oopperalipun hintaan” paljastaa sen, että yleisessä keskustelussa kulttuuri käsitetään usein yksiulotteisesti vain korkeakulttuurina ja esimerkiksi ostettavina taide-elämyksinä.

⁷ Perussuomalaisen puheenjohtaja Riikka Purra kevään 2023 eduskuntavaalien alla Ylen vaalitentissä 21.3.2023: ”Kulttuuri on sellainen luksuspalvelu, johon tällä hetkellä valitettavasti Suomessa menee liikaa rahaa.” (Yle 2023.)

Mä vaan aina välillä mietin, että ymmärtääköhän nää ihmiset, jotka sanoo, että kulttuuri on luksustuote ja siihen ei pitäis olla rahaa tai mitään, niin sitten että ymmärrätkö sää mikä kaikki on kulttuuria tai tiiätkö sä mitä se tarkoittaa ja tiiätkö sä että hyvin todennäköisesti sää sitä silti kulutat ja siitä nautit. Et monesti se kulttuuri ja semmoinen ns. korkeakulttuuri sekotetaan keskenään myös näissä keskusteluissa. (Opettaja 3)

Tosin myös tässä puheenvuorossa kulttuuri nähdään sen kapeammassa muodossa, tarkoittamassa ”taiteellista”, erotettuna Unescon määritelmästä. Nähdäkseni opettaja viittaa esimerkiksi arkisempiin kulttuurin kuluttamisen muotoihin, kuten musiikin kuunteluun tai televisiosarjojen katsomiseen, eikä niinkään kulttuuriin sen laajemmassa merkityksessä.

Opettajat havainnoivat lisäksi yhtä kapeaan kulttuurin käsitykseen mahdollisesti johtanutta kehityskulkua. Opettaja 2:

...on tosi eri asia puhua siitä, että miten valtio tukee vaikka meidän ooppera- ja balettilaitosta, versus että mitä tarkoittaa kulttuuri ylipäänsä. Että tää on se yks osa, ja syystä tai toisesta historian kautta, miten ikinä Euroopassa niin tiettyjä asioita arvostetaan, tai (...) tuodaan esille kulttuurina ja korkeakulttuurina enemmän, mutta että kulttuurihan on käytännössä, sehän on, ei me oltas suomalaisia ilman kulttuuria. (Opettaja 2)

Opettaja 2 huomauttaa lisäksi, että monesti poliittisessa puheessa ne, jotka eivät halua tukea kulttuuria rahallisesti, ovat myös samoja ihmisiä, jotka tahtoisivat säilyttää ”suomalaisen kulttuurin” koskemattomana. Havainnossa yhdistyvät jälleen kulttuurin molemmat puhunnat: kulttuurin (esimerkiksi korkeakulttuurin) rahallinen tukeminen sekä ”suomalainen kulttuuri”, eli kulttuuri sen laajassa merkityksessä. Kommentti tarjoaa mahdollisuuden tarkastella kulttuurin molempien puhuntojen yhteyttä eli esimerkiksi sitä, ajatellaanko ”korkeakulttuuria” tukemalla tuettavan myös kulttuuria laajemmassa merkityksessä vaiko ei. Björkin toteaa, että musiikin hyödyt yhteiskunnalle kytkeytyvät usein sen kykyyn yhdistää, vahvistaa ja säilyttää yhteisöä ja sen yhteistä identiteettiä (Björk 2016, 47). Hallam ja Himonides muistuttavat, että musiikkia on myös menestyksekkäästi käytetty kansallisen

identiteetin tukemiseen ja toisaalta vahvistamaan ennakkoluuloja jotakin toista ryhmää kohtaan (Hallam & Himonides, 2022, 571).

Opettaja 1 liittää kulttuurin laajemman ymmärtämisen laulutuntien yhteyteen kuvailemalla sitä, millaisissa ympäristöissä oppilaat usein laulavat itsenäisesti:

...kun itse tutustun ekaa kertaa asiakkaaseen niin tosi monesti kysyn, että missä sä laulat tai laulatsä yksin koskaan, niin kolme yleisintä on, tai ehkä neljä, on lapselle iltaisin, suihkussa, autossa ja karaokessa, niinku kännissä. Musta toi on tollasta suomalaista kulttuuria, koska samat vastaukset toistuu. Semmosen ihan tavallisen ihmisen, joka nauttii laulamisesta, niin semmosen arjessa. (Opettaja 1)

Tulokset osoittavat lisäksi, että haastatellut laulunopettajat näkivät oman asemansa kulttuurisen toiminnan fasilitoijana tärkeänä, sillä vaikka ihmisillä olisi kiinnostusta esimerkiksi laulaa tietynlaista musiikkia, se ei usein tapahdu ilman ulkopuolista ohjausta. Opettaja 3 koki, että: ”Se, että mikä meidän rooli on ehkä siinä, et jos haluaa jollain tavalla toimia sen kulttuurin ympärillä tai läheisyydessä tai sen ytimessä (...) ja haluaa nimenomaan siinä myös ehkä kehittyä tai siihen syventyä, niin sitten monesti tarvitsee jonkun, joka sitä ohjaa tai joka neuvoo tai joka antaa lisää tapoja...” Opettaja 2 kuvailee lisäksi sitä, miten luova tekeminen ei ainakaan Suomessa ole monelle ihmiselle osa arkea, vaan vaatii joltakulta sen pariin ohjaamista. ”...että jotenkin siinä semmoisessa arkielämässä se on niin vieraantunut tommonen luova tekeminen monen arjesta, että se ei ole sillä tavalla samalla lailla meidän yhteiskunnassa arjessa mukana niin kuin vaikka jossain tuolla Euroopan ulkopuolella ehkä on, (...) mutta Suomessa musta tuntuu että se vaatii jonkun joka tuo sen sulle tarjolle siihen, että tosi harva varmaan prosentuaalisesti niistä, jotka haluaisivat laulaa niitä [kansanlauluja] niin tulevat laulaneeksi ilman, että joku siihen kehottaa tai tuo sen tilanteen siihen eteen.”

Analyysini osoittaa lisäksi, että opettajat näkevät musiikin mahdollistavan turvallista erilaisuuden kohtaamista, oman mukavuusalueen reunamille astumista ja oman maailmankuvan ja ajattelun laajentamista. Opettaja 3 kokee, että altistamalla itseään uusille kokemuksille ja elämyksille ihminen voi laajentaa kuvaansa maailmasta. ”...että minkälaista tää maailma olis jos kaikki ajattelis sillä tavalla, että se on ihan hyvä asia altistaa itsensä joillekin uusille kokemuksille, että kun et voi koskaan tietää mitä sä sieltä löydät tai saat.” Opettaja 2 näkee myös epämukavuuteen ja uuteen

suostumisen tienä ylipäätään ajattelun laajentamiseen ja avartamiseen. ”...koska sitten kun altistaa itensä niille uusille asioille mitkä just ei oo niitä tutuimpia tai voi tuntuu vähän epämukavalta, niin sitten siinä altistaa itensä myös siihen, että saattaakin ymmärtää jotakin uutta tilannetta, vaikka parinkin vuoden päästä vasta, mutta että se voi jäädä sinne kytemään tavalla, joka avaa sitten omaa ajattelua jotenkin johonkin suuntaan.” Taide on näin tarkasteltuna turvallinen paikka kokea ja tutkailla itselle vieraita asioita, tavallaan ”leikkiä” (ks. Känkänen 2013). Huhtinen-Hildén ja kollegat (2020) liittävät uuden äärellä olemisen kulttuurisen hyvinvoinnin tukemiseen yhteiskunnassa siten, että se mikä saa kokeilemaan, kokemaan ja ajattelemaan uusia asioita, luo myös yhteiskuntaa uudistavia mahdollisuuksia (Huhtinen-Hildén ym. 2020). Hallam ja Himonides taas esittävät, että muusikoiden on todettu olevan avoimempia uusille kokemuksille kuin väestö keskimäärin (Hallam & Himonides 2022, 410). Fancourtin ja Finnin mukaan taiteet voivat myös tukea kulttuurienvälistä ymmärrystä ja vähentää ennakkoluuloja (Fancourt & Finn 2019, 10).

Analyysini mukaan opettajat näkivät luovuuden ja taiteisiin osallistumisen voivan opettaa ihmisiä kuuntelemaan ja vastaanottamaan hienovaraisemmin myös omasta ajattelusta ja maailmankuvasta poikkeavaa ajattelua. Avoimuuden lisääntyminen, vastaanottavuus ja kuunteleminen nähtiin mahdollisina myönteisinä taiteiden parissa toimimisen tuotteina. Opettaja 2 kuvaili oman koulutuksensa tukemaa ajattelutapaa, jossa eri taustoista tulevat ihmiset tekevät sujuvasti töitä yhdessä, ja kiinnostus yhdessä toimimiseen ja toiselta oppimiseen on keskiössä. ”...että voidaan olla yhteistyössä ihmisten kanssa, jotka tulee tosi eri erilaisista paikoista ja sitten löytää niitä tapoja kommunikoida, vaikka ne olisikin tosi erilaiset, ja vaikka uskonnot ois erilaiset ja vaikka nuotinkirjoitustapa olisi erilainen, että tosi monet parametrit saattaa olla erilaisia, mutta on se halu toimia yhdessä ja oppia toiselta.” Hän näki nimenomaan musiikilla ja muilla taiteilla olevan mahdollisuuksia edistää tällaista yhteistyötä. ”Myös tietenkin kaikki mikä tuohon sisältyy ja ylipäätänsä haluan olla avoin vastaanottamaan, mutta myös kuuntelemaan eriävää, että se vähentäisi sitä polarisaatiota, mitä nytkin tosi paljon on joka puolella. Niin minusta se aika vahvasti kaikki tähtää näihin asioihin, ja ne musta kaikki on just tota kulttuurihyvinvointia ja sitä että miten luovuus ja taiteet voi ihan vaan myös opettaa ihmisiä kuuntelemaan ja puhumaan ja vastaanottamaan sensitiivisemmin asioita, vaikka ei olis samaa mieltä.” Opettaja 2:n ajatuksessa taiteiden mahdollisuuksista opettaa ihmisiä voi nähdä

yhteyksiä Gaztambide-Fernándezin näkemykseen taidemuodoista ja taiteellisista käytännöistä kulttuurisina *prosesseina*, jolloin myös taiteen eri muodot ovat jotakin, mitä ihmiset *tekevät*, eikä näkökulmana ole se, että *taiteet tekevät jotakin ihmiselle*. (Gaztambide-Fernández 2013, 225–226). Samaan tapaan Bowman toteaa, että ihmiset ovat sitä, mitä he tekevät toistuvasti. Jos siis *toiminta* musiikin parissa nostetaan keskiöön sen *vaikutusten* sijaan, voimme tutkia sitä, *millaisia ihmisiä meistä tulee*, kun musisoimme. (Bowman 2012, 29–30.) Bowmanin mukaan ajatusta voi hämärtää länsimainen käsitys musiikista autonomisena, ihmisistä irrallaan olevana entiteettinä, sillä silloin musiikin yhteydet ihmisten tapoihin ja taipumuksiin jäävät utilitaristisiksi ja ulkomusiikillisiksi. Bowmanin mukaan silloin ohitetaan myös musiikin keskeisimmät kasvatukselliset mahdollisuudet: sen sosiaalinen luonne sekä sen voima valjastaa käyttöön sekä ihmisen mieli että keho. Lisäksi sivuun jäävät musiikin mahdollisuudet kehittää ihmiselle itselleen sekä ympäröivälle yhteiskunnalle hyödyllisiä tapoja ja luonnetta (*character*). (Bowman 2012, 30–31.)

Aineiston analyysin perusteella opettajien ajattelussa on yhteneväisyyksiä kulttuurista hyvinvointia tukevan toiminnan kanssa, kun kulttuurihyvinvointia ajatellaan näkemyksenä siitä, että kulttuuri ja taiteet voivat olla lisäämässä luottamusta ja hyvinvointia yhteiskunnassa ja laajentamassa ihmisen kuvittelun, empatian ja kauneudentajun kykyä (ks. Huhtinen-Hildén ym. 2020). Myös Fancourt ja Finn toteavat, että taiteiden kanssa toimiminen voi vahvistaa sosiaalista pääomaa yhteiskunnissa, sillä sen on todettu voivan luoda yhteyksiä erilaisten ryhmien välille (Fancourt & Finn 2019, 9). Haastattelemani opettajat näkivät lisäksi kulttuurin toteuttamisen ja sen todeksi elämisen kaikkien oikeutena ja oman työnsä tämän toiminnan fasilitoimisena ja kutsuina tähän toimintaan.

4.2.2 Opettaja-aktivismiin siemenet

Haastattelijana tarjosin fokusryhmälle ajatusta kulttuurialan työntekijöistä tietynlaisina aktivisteina (ks. Laes 2017, 43), pehmeiden arvojen edistäjinä, ja musiikkialan työtä vastaparina esimerkiksi materiaalsen hyvinvoinnin ja tuottavuuden kasvattamiselle perustuvalla ajattelulla. Opettaja 2 kiteyttää näkemyksensä ajatuksesta seuraavasti: ”Kyllä mä koen ehdottomasti, et mä oon jonkun asteen aktivisti, vaikken mä kahlitsekkaan itteeni tuolla mihinkään pianoihin.”

Laes (2017) kuvaa aktivismia ylipäättään tiedon, toimintatapojen ja pedagogiikan muovaamiseksi yhteiskunnan marginalisoitujen ryhmien kanssa tai puolesta (Laes 2017, 43). Jorgensen ja Yob taas näkevät opettajan yhteiskunnallisen muutoksen tekijänä (*agent of social change by profession*), mikä perustuu ajatukseen siitä, että oppiminen muuttaa aina oppijaa. Samalla oppijan suhde tämän ympäristöön ja yhteisöön, toisiin ihmisiin ja esimerkiksi vallitseviin valtasuhteisiin muuttuu. (Jorgensen & Yob 2019, 21; ks. Mezirow 2012.)

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kokivat mahdollisuudekseen auttaa laajentamaan oppilaidensa ajattelua ja näkökulmia maailmasta ja olemisesta siinä. Opettaja 2 kertoi tuovansa laulutunneille esimerkiksi erilaisten kulttuurien musiikkeja, joihin oppilaat tuskin muuten koskaan törmäisivät, ja jakavansa niistä tietoa oppilailleen. Hän esitti, että altistuminen jollekin uudelle voi laajentaa oppilaiden ajattelua. Opettaja 2: ”... mun mielestä sillä lauluopettamisella voi tuoda myös ihmiselle, joka on siinä asemassa [että on suomalainen, mahdollisesti valkoinen ja taloudellisesti vähintään keskiluokkaisessa asemassa], ehkä myös joitain asioita esille mitä, noniin tää menee tosi poliittiseksi, mut et ehkä siinä tulee, ehkä siinä kasvaa myös ymmärrystä jostain sellaisesta läsnäolosta ja olemisesta yhteiskunnassa...” Jorgensen (2011) esittää, opettajalla on mahdollisuus toimijuuteen muutoksen edistämisessä ja vanhojen traditioiden uudistamisessa, ja että odotusten rikkominen ja esimerkiksi auktoriteetin horjuttaminen voivat olla myönteisiä opettajan omavaltaisuuden ilmauksia. Jorgensen lisää, että oppilaan kutsuminen tähän keskusteluun vaatii opettajalta avoimuutta ja valmiutta ottaa riskejä sekä opettajan ja oppilaan molemminpuolista luottamusta. (Jorgensen 2011, 77–78.) Opettaja 2 kuvaili pyrkivänsä pitämään laulutuntitilanteen turvallisena ja avoimena tilanteena, jossa esimerkiksi eriävät mielipiteet ovat sallittuja ja tervetulleita.

No kyl mä yritän ajatella, että se tapa miten kohtaa sen oppilaan riippumatta siitä kuka se oppilas on ja mitä sen oppilaan tausta on, (...) mutta et kyl mä yritän ajatella niin, että kun ihmisiä on kuitenkin tosi erilaisia, että vaikka mun mielipide olisi jostain joku, niin että se, että se pysyis mahdollisimman turvallisena ja avoimena se tilanne koko ajan, että sitten jos tuliskin jostain tuommosest arvo-asiasta puhetta, et se ei millään tavalla vesitä sitä laulutunneilla käymistä, vaikka oltaisiinkin jostain vaikka eri mieltä, että sen pystyy jotenkin

petaamaan silleen, että se on turvallista silti se tilanne ja et voidaan tehdä yhteistyötä siitä riippumatta ja että se on jopa ehkä vielä hedelmällisempää. (Opettaja 2)

Opettajan autonomian voi nähdä myös edistävän tätä laulutunnin sisällä mahdollistuvaa vaikuttumista, ja tutkimukseeni osallistuneet opettajat kokivat kaikki olevansa melko vapaita tekemään tunneilla oppilaiden kanssa sitä, mitä parhaaksi näkivät. Laes ja Schmidt kuvaavat tätä mikrotason opettaja-aktivismiksi, jossa henkilökohtaisen ja kulttuurisen inklusion prosessit välittyvät musiikinopetuksen kautta (Laes & Schmidt 2016, 8–9). Myös Jorgensen (2011) ja Björk (2016) kuvailevat musiikinopetuksen sisällä tapahtuvaa odotusten rikkomista, joskin Björk enemmän oppilaan elämään jotakin tuovana ilmiönä (Björk 2016, 173, Jorgensen 2011, 78). Saadakseen oppilaansa ”eloon”, Björkin tutkimuksen opettajat kertoivat tekevänsä soittotuntien puitteissa odottamattomia ja ”villejä” asioita, eli esimerkiksi käyttävänsä instituutioiden toimintaan kuulumattomia opetusmetodeja ja luovansa erityisen merkityksellisiä projekteja. Björkin mukaan näissä ulostuloissa on läsnä pientä ylpeää kansalaistottelemattomuutta. Mitä kirjoittamattomat säännöt sanovatkaan, opettajat ovat valmiita tekemään mitä vain saadakseen oppilaat hereille ja eloon. Opettajat halusivat viedä oppilaitaan tilanteisiin, jossa näiden on mahdollista oivaltaa, ”mistä musiikissa onkaan kyse”. (Björk 2016, 173.) Kun opettaja sitoutuu oppilaan riippumattomuuden, luovuuden ja kasvun tukemisen mahdollisuuksiin yli instituution tai opettajan vaatimusten, Laeksen ja Schmidtin mukaan opettamisen voidaan nähdä olevan radikaalia (Laes & Schmidt 2016, 18). Aktivismin linssin läpi voidaan tarkastella myös alaluvussa 4.2.1 esitettyä uusille kokemuksille altistumista, samoin kuin vierauden ja uuden vastaanottamista laulutuntien turvallisessa ympäristössä vastalääkkeenä polarisaatioon (ks. alaluku 4.2.1).

Opettaja 2 kuvailee syykseen musiikkikasvatuksen alalle päätymisensä tai hakeutumisensa syyksi sen, että työ on vahvasti omien arvojen mukaista: ”Mut et kyl mä koen, että siis nimenomaan kyllä tässä on vähän tämmöistä kutsumusammattiasiaa, että kun ei tässä rahan takia olla (...) kyl siel joku semmonen, et ne arvot kytkeytyy tosi voimakkaasti siihen tekemiseen. Ei sitä muuten tekis.” Aineiston analyysin perusteella haastatellut opettajat kokivat kulkevänsä ammatinvalinnallaan muusikkona, laulajana, oopperalaulajana tai laulunopettajana valtavirtaa vastaan. Jos aktivismi nähdään Laeksen kuvaamaksi tiedon muovaamiseksi yhteiskunnan

marginalisoitujen ryhmien kanssa tai puolesta (Laes 2017, 43), opettajien voi nähdä puolustavan toimillaan ylipäättään kulttuurin ja siihen liittyvän elämäntavan asemaa yhteiskunnassa puhuessaan oman ammattinsa vastavirtaisuudesta. Opettaja 1 kokee näkyvässä ammatissaan voivansa kutsua työnsä tekemistä aktivistiseksi. ”... mä koen kanssa, että se se, että mä oon valinnu tän ammatin on tietynlainen, en oo koskaan ite käyttänyt itsestäni sanaa aktivisti, mutta onhan se niinku, ja se [ammatin harjoittaminen] on näkyvää ja mä oon ylpeä siitä ja tuon sitä esiin...”

Opettajat näkivät työnsä lisäksi eroavan yhteiskunnassa normin mukaisina pidetyistä töistä, jotka usein tapahtuvat palkkasuhteessa ja päiväsaikaan. Opettaja 2: ”Kyllä näkee, että mikä on meidän yhteiskunnassa se normi ihmisten ammanteille ja työn tekemiselle, koska ei ole yks tai kaks lasta, jotka multa kysyy, että mitä sä muuten teet ammatiksesi, tai sitten joku saattaa kysyy että ’ai mitä, ootsä laulaja, että esiinnyksä jossain?’ Et se ei tuu ihmisille automaattisesti, että mä en ole siellä vaan silleen harrastelumielessä.” Opettaja 2 havainnoi siis lisäksi mielikuvia laulun opettamisesta, kun kaikille oppilaille ei ollut heti selkeää, että laulunopetus voi olla opettajalle päätyö. Opettaja 2 näki laulunopettajan työn yhteiskunnan normin vastaisuutena sen, että laulunopetus on usein iltatyötä ja taidealan työtä, joka ei tapahdu kouluympäristössä. Opettaja 2: ”Se ei ole meidän yhteiskunnassa jotenkaan edelleenkaan yhtään normaali että on vaikka iltatöissä ja että se on joku tommonen taidealan opetustyö joka ei tapahdu koulun sisällä, koulutuntien sisällä. Että siinä mielessäkin aktivismia, että sulla voi olla tämmöinenkin työ, tadaa!” Tulkitsen, että opettaja kuvaavan aktivistiseksi ylipäättään työn näkyväksi tekemistä ihmisille, joille taidealan työ ei ole itsestäänselvyys.

4.2.3 Opettajien ristiriita: laulunopetuksen saavutettavuus

Analyysini osoittaa, että opettajat näkevät laulutunneilla käymisen vaikuttavan monien oppilaidensa elämään myönteisesti. Arvoristiriitaa aiheuttaa kuitenkin se, että tunneille päätyy vain rajattu joukko taloudellisesti melko hyvin toimeentuleva ihmisiä.

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kokivat eri tavoin ristiriitaa sen suhteen, että yksityisillä laulutunneilla käyminen on sitä tarjoavasta sektorista riippumatta taloudellisia resursseja vaativa harrastus. Opettajien puheesta ilmeni, että he ylipäättään tiedostivat sen, että tunneille päätyy hyvin rajattu ihmisryhmä, ja he

kokivat ristiriitaisena sen, että moni ei siten pääse tunneilta nousevan hyvän äärelle. Opettaja 3: ”...mä oon miettiny sitä, että joillakin on varaa tähän harrastukseen ja joillakin ei, et kuinka paljon ihmisiä jää sitten tällöisen kokemuksen ja tavallaan tällöisen harrastamisen ulkopuolelle, että miten sellaiset ihmiset vois saavuttaa, tai voiko saavuttaa.” (Opettaja 3)

Haastatellut opettajat laajensivat saavutettavuusnäkökulmaa puhtaan taloudellisten aspektien ulkopuolelle myös mainiten esimerkiksi suomalaisuuden ja mahdollisesti valkoisuuden ja keskiluokkaisen aseman vaikuttavan yksityistunneilla tapahtuvan lauluharrastuksen pariin päätymiseen. Opettajat siis tiedostivat, että laulutunneille tulevien ihmisten joukko ei ole läpileikkaus esimerkiksi suomalaiseen yhteiskuntaan, ja että rajautuminen ei paikallistu ainoastaan taloudelliseen kykenemiseen, vaan risteää myös muiden ilmiöiden kanssa. Opetus- ja kulttuuriministeriön raportin mukaan monet erityis- ja vähemmistöryhmiin kuuluvista ihmisistä kuuluvat samalla yhteiskunnan pienituloisimpiin ihmisryhmiin (OKM 2014, 51). Järvinen (2023) muistuttaa lisäksi, että heikommassa sosioekonomisessa asemassa olevat ihmiset hakeutuvat edullisempien ajanviettotapojen pariin ja kehittävät itseään muita vähemmän (Järvinen 2023, 307). Haastattelemani opettajat olivat tietoisia yksityisten laulutuntien saavutettavuuden haasteista ja kokivat eri määriä arvostirittää sen suhteen.

Analyysini perusteella opettajat toisaalta huomioivat sen, ettei kalliille yksityistunneille tulo kerro siitä, että yksilö voisi hyvin, eikä myöskään siitä, että oppilas olisi erityisen hyväosainen.

Tekee mieli alkaa miettiä, että ketkä on hyväosasia, ja et käykö mun tunneilla hyväosasia vai? Ja että miten hyväosaisten hyvinvointi vaikuttaa ihmisten hyvinvointiin? Ja tavallaan toi on, siis toi on ihan totta, että aika paljon hyväosaisia käy mun tunneilla. Mut en mä tiää, että onko ne nyt niin hyvinvoivia hekään. (Opettaja 1)

Jos hyvinvointi nähdään perustarpeiden yltäkylläisenä täyttymisenä ja laajoina toiminnan mahdollisuuksina yhteiskunnassa, hyvin toimeentulevia voidaan pitää hyvinvoivina. Taloudellisesti hyväosaisella on kiistatta esimerkiksi mahdollisuus hoitaa terveyttään köyhää paremmin, ja Suomessa esimerkiksi tulotason mukaiset terveyserot ovat edelleen suuria. (Ks. Karvonen, Martelin, Kestilä & Junna 2017.) Opettaja kuitenkin huomioi sen, ettei mahdollisesti hyvin toimeentuleva ihminen silti

välttämättä voi yksilönä erityisen hyvin. Opettaja 2 totesi taas, että yhtä lailla ”hyväosaisten” hyvinvointi ja sen edistäminen voidaan nähdä tärkeänä. Samalla hän kuvasi saavutettavuusnäkökulman intersektionaalisuutta:

Ihan yhtä lailla se silti on tarpeellista niitten ihmisten hyvinvoinnille, jotka käy siel tunneilla, on ne sitten, että onko se hyvinvointi nyt tässä määritelty vaan ikään kuin taloudellisenä hyväosaaisuutena, että se nyt on iso asia, että on suomalainen ja mahdollisesti valkoinen ja sitten taloudellisesti vähintään keskiluokkaisessa asemassa, niin toki se on iso asia. (Opettaja 2)

On kuitenkin huomioitava, että jos ihminen toisaalta joutuu taistelemaan perustarpeidensa täyttymisen puolesta, ei harrastaminen silloin näyttäytyä todellisenä mahdollisuutena. Myös Järvinen toteaa, että jos ihmisen taloudellinen toimeentulo on heikkoa, se voi näyttäytyä kykenemättömyytenä osallistua tai tehdä itsensä kehittämiseksi miellettyä toimintaa (Järvinen 2023, 345–346).

Saavutettavuusnäkökulman toisena puolena voi nähdä ajatuksen siitä, että laulunopettaja itse ei saavuta laajaa joukkoa ihmisiä työllään. Aineistosta ilmeni, että opettaja itse saattaa kokea oman työnsä merkityksellisemmäksi, jos pystyy tekemään töitä eri taustoista tulevien ihmisten kanssa. Opettaja 2 toivoi, että voisi tehdä laulunopettajana töitä myös sellaisten ihmisten parissa, joilla ei ilman avustusta ole varaa käydä laulutunneilla:

...kun on semmosessa oppilaitoksessa nyt töissä, missä mun mielestä mun tunnit maksaa aika paljon, vaikka mä en tietenkään nää siitä rahasta läheskään niin paljon kuin mun mielestä olisi kiva, niin kyl mä usein mietin sitä että musta ois kiva olla semmosessa paikassa töissä missä tavoittas myös ihmisiä, joilla ei ole varaa sellaiseen. (Opettaja 2)

Ristiriidan kokemus näkyi myös henkilökohtaisena pohdintana sen suhteen, tekeekö itse lauluopettajana työtä niin merkityksellisten ja tärkeiden asioiden parissa kuin voisi. Opettaja 2 toivoi pystyvänsä olemaan vielä enemmän hyödyksi yhteiskunnassa: ”Mä jotenkin ajattelen et ei se ole millään tavalla merkityksetöntä se homma [laulun yksilöopetus], mut et mä haluaisin siihen rinnalle myös jotain mis mä kokisin että, myös itsekkäästi, että mä jotenkin kannan korttani kecoon enemmän.” Ratkaisuksi opettaja 2 ei siis ymmärtääkseni ehdota pelkästään laulunopetuksen

uudelleenajattelua ja sen merkityksellisyyden syventämistä, vaan muuta (taidealan) työtä, jossa hän voisi olla yhteisön hyvinvoinnille enemmän hyödyksi. Tulkitsen opettajan tässä viittaavan enemmän eriarvoisuuteen ja epäoikeudenmukaisuuteen globaalisti ja siihen, ettei laulunopetusta ei voi pitää suoraviivaisena ratkaisuna ihmiskunnan suuriin ongelmiin.

Ryhmässä tapahtuva laulunopetus nähtiin mahdollisuutena tavoittaa ihmisiä, jotka eivät päädy yksityisille laulutunneille. Tämä ei toki vahvista laulun yksilöopetuksen merkityksellisyyttä. Opettajien vastauksissa kuitenkin toistui se, että resurssien ohjaamana nimenomaan ja vain ryhmissä laulunopettaja pääsee työskentelemään sellaisten oppilaiden kanssa, joilla ei ole varaa käydä yksityistunneilla, tai jotka eivät muuten päädy edes harkitsemaan laulutunneille hakeutumista. Tästä koettiin myös suurta ammatillista ristiriitaa ja sitä kautta halua suuntautua aiempaa enemmän ryhmäopetuksen pariin. Erityisen merkityksellisenä työnä koettiin jalkautuminen ryhmiin ja työskentelemään sellaisten ihmisten kanssa, jotka eivät muuten päädy laulutunneille tai musiikkiharrastuksen pariin.

... on ollu viime aikoina semmosta, että on mennyt johonkin yhteisöön tekemään tai muuta, niin se on tuntunut itselle eri tavalla merkitykselliseltä. Se oma työ tuntuu kyllä siis merkitykselliseltä myös niiden ihmisten kanssa, kun on kaikkien niiden yksityisoppilaiden kanssa kenen kaa tekee tai ryhmäoppilaiden kaa kenen kaa tekee, mutta et sitten välillä on miettinyt, kun tilanne on mikä on, niin sit tulee semmoinen jotenki kauhumasennus niistä asioista, niin sitten aina miettii, että jotain sellaista pitäis tehdä että veis sitä tilanteisiin joissa se laulaminen tavottas ihmisiä, jotka ei itse hakeudu sen pariin syystä tai toisesta. (...) mulla ei ole tähän mitään vastauksia, mut että se on kyl niinku tosi paljon mielessä. (Opettaja 2)

Yksi opettaja kertoi pohtineensa saavutettavuusnäkökulmia aiemmin opetusurallaan ja tunnistavansa toisten opettajien kokeman ristiriidan saavutettavuuden suhteen. Hänelle pohdinnat eivät kuitenkaan sillä hetkellä olleet ajankohtaisia, vaan hän näki laulunopettamisen antoisana työnä, joka mahdollistaa oman elannon saamisen.

Haastattelemani opettajat huomioivat useassa kohtaa keskustelua sen, että yksityisopetus on eri syistä kallista. He totesivat myös, että vaikka harrastus vaatii oppilaalta taloudellisia resursseja, se ei samalla näy opettajan suurina tuloina.

Vastauksissa toistui myös kipuilu siitä, arvostaako yhteiskunta työtä laulunopettajana, muusikkona ja taitelijana niin paljon, että se olisi valmis maksamaan siitä kohtuullista korvausta. Haastatellut opettajat pohtivat kulttuurialan sijaa Suomessa ja sitä, onko se ylimääräinen ekstra ja luksusta, vai jotakin, mikä on ihmisenä olemisen ytimessä ja siten yhteiskunnan tuen arvoista. Suomen perustuslaissa toisaalta turvataan jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä (Perustuslaki 1999/731, 16§), mutta käytännössä laki ei sanele sitä, millaiseen itsensä kehittämiseen jokaisella tulisi olla mahdollisuus. Esimerkiksi Järvinen (2023) esittää, että toteutuakseen todella Suomessa, itsensäkehittämisoikeus tarvitsisi kokonaisvaltaista uudistusta niin, että sen arvoperusta ja todellisuuden rajoitteet ja mahdollisuudet sekä tunnetaan että huomioidaan (Järvinen 2023, viii).

Analyysini mukaan laulunopettajilla oli kokemus siitä, että he ovat työllään osa yhteiskuntaa, ja että ihanneyhteiskunnassa heidän työnsä hedelmiä tulisi jakaa kaikille tulotasosta riippumatta. Jotta jokaisella olisi mahdollisuus harrastaa laulua yksityistunneilla, opettaja 3 haaveili mysteeritahosta, joka rahoittaisi harrastusta.

...että sitten jokaiselle pystyttäisi tarjoamaan, me yhteiskuntana, musiikillisia kokemuksia ja tavallaan tarjoamaan sitä kaikkee [laulutunneilta nousevaa hyvää] mitä just käytiin ensin läpi, että mitä me opitaan muutakin, ku laulua ja musiikkia laulutunneilla, että se olisi tosi siistiä (...), koska mä uskon, että varmasti moni näistäkin harrastusjutuista haaveilee. (Opettaja 3)

Opettaja 3 koki ristiriitaa siitä, että hänen ei ole taloudellisesti mahdollista tarjota tunteja ihmisille, joilla ei ole niitä varaa maksaa. Oman yrityksen kautta tapahtuvat laulunopetus oli hänen pääasiallinen tulonlähteensä, mutta yrittäminen ei ole kestäväällä pohjalla ilman taloudellisten tosiasioiden tunnustamista.

... mulla ei oo varaa tehdä tällä hetkellä mun työtä ilmaiseksi myöskään, että mun on myös hoidettava mun oma talous myös ja pystyttävä maksamaan mun oma eläminen, niin se on myös semmoinen vaikea kombo tai semmoinen. Siellä on varmaan mun arvojen kanssa joku semmoinen ristiriita välillä mikä tapahtuu. (Opettaja 3)

Oman työn hinnoittelu tarpeeksi korkealle tasolle nähtiin kuitenkin tärkeänä viestinä työn arvostuksen vahvistamiseksi ja esimerkiksi siihen liittyvän pitkän koulutuksen vuoksi. Opettaja 3: ”Joskus törmää siihen ajatukseen että ’Miten tää on noin kallista tai miksi tällöinen joku kulttuuriasia, miksi tää ylipäättänsä maksaa?’, niin mä en halua lisätä omalla toiminnallani siihen mitään enää, vaan mä haluan nimenomaan sitä päinvastaista, että meillä on tämä ammatti ja koulutus ja me ollaan ammattilaisia ja meille kuuluu ammattilaisen palkka. Että se on se viesti minkä mä haluan lähettää aina eteenpäin sitten kuitenkin.” Tulkitsen, että opettaja haluaa omalla hinnoittelullaan viestiä ammattitaidostaan ja työnsä arvokkuudesta. Oman yrityksen kautta opettavat opettajat kertoivat myös tarjoavansa alennettuja maksuluokkia sekä esimerkiksi joustoa laulutuntien maksusuunnitelmissa. Järvinen toteaa, että itsensä kehittämisen palveluihin liittyy sosioekonomiseen asemaan liittyvää eriarvoisuutta. Hän esittää, että jos perusoikeuksien, eli yhtäläisen mahdollisuuden kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä (Perustuslaki 1999/731, 16§), ajatellaan ohjaavat myös yksityisiä toimijoita, heillä voidaan ajatella olevan velvollisuus tukea vähävaraisten itsensäkehittämisoikeutta esimerkiksi alennettuja maksuluokkia tarjoamalla (Järvinen 2023, 316–317). Fokusryhmään osallistuneet opettajat havainnoivat Järvisen tapaan sitä, että alennettujen maksuluokkien vaikutus vähävaraisten laulutunneille osallistumiseen voi olla hyvin pieni, sillä myös alennetuin hinnoin yksityiset laulutunnit maksavat melko paljon (ks. Järvinen 316–318).

5 Päätelmät ja pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkimustuloksiani tutkimuskysymykseni ja käsitteellisen viitekehyksen näkökulmasta ja teen niiden ohjaamana johtopäätöksiä. Tarkastelen myös tutkielmani luotettavuutta ja esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.1 Johtopäätökset

Tutkimukseni aiheena oli laulunopettajien työlleen antamat merkitykset yksilön, eli oppilaan sekä yhteiskunnan näkökulmasta. Painopisteenä ei siis ollut tutkia opettajien työn merkitystä heille itselleen, eikä sitä miten se muuttaa tai tukee heitä itseään. Tutkimuskysymykseni oli: Miten laulunopettajat ymmärtävät työnsä merkityksiä yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta? Tutkimuskysymykseen vastasin luvussa neljä. Sisällönanalyysissa jaottelemanı pääteemat muodostivat tulosluvun otsikot: 4.1.1 Yksilöopetus, sen erityisyys ja opettajaoppilassuhde, 4.1.2 Opettajan asemoituminen, affordanssit, kutsut kokeiluun, 4.1.3 Kasvatusajattelu aikuisten opetuksessa, 4.2.1 Laulunopetus kulttuurista hyvinvointia tukemassa, 4.2.2 Opettaja-aktiivismin siemenet ja 4.2.3 Opettajien ristiriita: laulunopetuksen saavutettavuus.

Tutkimustulokseni osoittavat tutkimukseen osallistuneiden laulunopettajien näkevän työnsä tärkeänä ja oppilaidensa hyvinvointia lisäävänä. Kasvattajuus myös aikuisia opettaessa nostettiin keskeiseksi teemaksi, mikä avaa näkymiä yksilön hyvinvointia tukeviin ulottuvuuksiin sekä kulttuuriseen hyvinvointiin. Osa opettajista koki ristiriitaa sen suhteen, että työ ei ole täysin linjassa omien arvojen kanssa. Tunneille päätyy vain hyvin rajattu joukko ihmisiä, sillä yksityisopetus vaatii melko paljon taloudellisia resursseja. Osalle opettajista arvoriitiriitaa aiheuttivat saavutettavuuskysymykset sekä se, miten he voisivat itse olla enemmän yhteiskunnan käytettävissä tärkeissä asioissa. Opettajat kokivat pääsevänsä tekemään yhteiskunnallisesti merkittävämpää työtä toimiessaan ryhmien ja yhteisöjen kanssa. Toisaalta he näkivät arvokkaana yksilötuntien erityiset mahdollisuudet kohdata yksi oppilas kerrallaan. Yksilötunnin nähtiin mahdollistavat esimerkiksi luottamuksellisen opettajaoppilassuhteen kehittymistä ja oppilaan ryhmätilannetta rohkeampaa omien ajatusten ja tuntemusten jakamista. Tulokset osoittavat lisäksi, että opettajien yksi keskeinen tavoite oli oppilaiden oman oivaltamisen ja oppimisen omistajuuden

tukeminen. Opettajien pedagogiset valinnat, kuten mahdollisuuksien avaaminen, käytettävissä oleminen ja turvallisen oppimistilan luominen, tukivat tätä päämäärää. Tutkimustulokset todentavat myös opettajien vilpittömää halua olla avuksi ja hyödyksi oppilailleen ja olla myös laajemmin yhteiskunnan käytettävissä. Opettajat kokivat lisäksi, että he edistävät ja ylläpitävät elävää kulttuuria työllään.

Tulosten perusteella yksi johtopäätökseni on, että laulunopetus voi toimia yhtenä osasena hyvän elämän rakentamisessa, jos opetus nähdään kasvatuksellisenä projektina pelkän taitojen eteenpäin siirtämisen sijaan. Tämä on linjassa myös aiemman tutkimuksen kanssa kasvattamisen ja kouluttamisen suhteesta (ks. Biesta 2022; Bowman 2012). Ajatukseni laulunopetuksen kasvatuksellisista mahdollisuuksista nojaa Biestan (2022) kritiikkiin kasvatusajattelun kaventumisesta oppimisajatteluksi. Sen seurauksena oppija päättää yksin, mitä ja miten tahtoo oppia, ja opettajan tehtävänä on olla tämän palvelun tarjoaja, oppimisen fasilitoija. Biestan mukaan tällöin hukataan opettamisen kasvatukselliset mahdollisuudet ihmistä täyteen mittaan kehittäväksi toimiksi. Jos laulunopetuksessa kasvattamisen mahdollisuudet myös aikuisia opettaessa huomioidaan, esitän, että laulunopetus voi tukea ihmisen kasvua ja hyvää elämää. (Ks. Biesta 2022.) Kuten tulosluvun alaluvussa 4.1.4 totean, tulkitsen tutkimukseni laulunopettajien näkevän aikuiskasvatuksen ja aikuisiällä oppimisen enemmän oikeutena ja mahdollisuutena kuin koulutuspoliittisessa keskustelussa painottuvana näkemyksenä elinikäisestä oppimisesta työmarkkinoiden toimivuuden ja talouskasvun tukijana (ks. Kinnari 2020, 23; Valtioneuvosto 2020).

Kasvatuksen mahdollisuudet aukevat esimerkiksi toimijuuden vahvistumisen kautta siten, että kasvatusta tukee ihmisen vapautta toimia toisin vahvistamalla kykyä tarkastella totuttujen tapojen tarkoituksenmukaisuutta muuttuvissa tilanteissa (Bowman 2012, 33). Samoin aikuisena oppimisen transformatiivisuus, eli aiempien rajoittavien käsitysten uudelleen arviointi ja omien ajatusten ja toimien kriittinen reflektointi, mahdollistavat yhtä lailla etenemistä koko ajan ihmiselle itselleen omempaan elämään (ks. Mezirow 2012). Myös haastattelemani opettajat pitivät tärkeänä ohjata oppilaitaan merkityksellistämään laulutunneilla opittuja asioita ja esimerkiksi muutosta omassa ajattelussaan (ks. alaluku 4.1.4). Lisäksi Biestan kasvatusajattelun mukainen käsitys opettajasta jonkin uuden äärelle tuojana ja subjektifikaation tukijana voivat avata polkuja itsenään kasvamisen ja hyvän elämän äärelle (ks. Biesta 2022). Jos laulunopetus olisi ainoastaan tiedon siirtämistä eteenpäin, olemassa olevan opettamista tai ”musiikin opettamista” oppijan

opettamisen sijaan, en usko, että sen kaikkia mahdollisuuksia ihmisen ja yhteisön hyvää elämää tukevana voimana hyödynnettäisiin. Tarkoituksenani ei ole sanoa, etteikö tunneilla substanssi olisi keskeisessä osassa, päinvastoin. Vahvistuvat kyvyt ja taidot mahdollistavat nimenomaan kiinnittymistä, liittymistä toisiin, mukana olemista, merkitysten syventämistä ja uusien löytämistä. Mutta jos laulutunnit olisivat vain tätä (minkä en usko edes olevan mahdollista), en näe opetuksen olevan kasvatuksellisesti ja hyvää elämää tukevasti kovin merkittävää. Tiedon löytää myös internetistä. Kasvamisessa tukena ja eteenpäin vievänä voimana voi toimia myös opettaja.

Kasvatusalalla päähuomio kohdistuu lapsuuteen ja nuoruusikään. Laksen (2013) mukaan esimerkiksi myöhäisiän musiikillista toimintaa koskevat tutkimusavaukset ovat pitkään keskittyneet vanhushoivaa koskevaan sosiaali- ja terveysalan työhön ikääntyneiden musiikinopetuksen jäädessä marginaaliin myös musiikkikasvatuksen korkeakoulutuksessa (Laes 2013, 7–8). Tutkimustuloksissani painottuu opettajien kasvatusajattelu aikuisia opettaessa, ja tulosten perusteella esitän, että musiikkikasvatuksen koulutuksessa tulisi painottaa kasvattajuuden erilaisia ulottuvuuksia myös aikuisten parissa, sillä ainoa mahdollisuus (ja velvollisuus) eivät ole lapset ja nuoret.

Suomessa väestö ikääntyy (Tilastokeskus 2021, 1, 8), ja siten andragogiset näkökulmat musiikinopetukseen ovat ajankohtaisia. Samalla tarvitaan lisää ymmärrystä aikuisista ja myöhäisikäisistä musiikin oppijoina. Lisäksi musiikkikasvatuksen alalla on tärkeää artikuloida entistä selkeämmin tavoitteet ja käytännöt, jotka tekevät musiikinopetuksesta ikääntyville ihmisille mielekäästä, ja jotka eivät perustu esimerkiksi varhaisiän musiikkikasvatuksen toimintamalleihin. (Laes 2023, 333; 2013, 6.) Toisekseen voidaan ajatella, että itsensä kehittäminen itselle mieluisalla tavalla, vaikkapa laulamista harrastaen, on sivistyksellinen oikeus myös myöhemmällä iällä (ks. Laes 2023, 346). Järvinen toteaa, että itsensä kehittäminen on omaksi itsekseen muotoutumista tekemisen kautta, ja että ”sen myötä yksilö voi kukoistaa ja elää ihmisarvoista, hyvää elämää” (Järvinen 2023, viii). Näen yksityisopetuksen erityisenä mahdollisuutena tarjota aikuisille pedagogisesti laadukasta, sensitiivistä ja heidän yksilöllisiä tarpeitaan huomioivaa opetusta, sillä edelleenkin joissakin oppilaitoksissa yläikärajat rajoittavat aikuisten osallistumista opetukseen (ks. Laes 2023, 334). Laes ehdottaakin taiteen perusopetusjärjestelmän laajentamista koskemaan myös myöhäisikäisiä oppijoita.

Hänen mukaansa keskeistä on pohtia myös sitä, miten musiikkikasvatuksessa voidaan edistää resurssien kohdentamista myös aikuisopetuksen suuntaan sekä pedagogisia ja institutionaalisia uudistuksia, jotka palvelevat aikuisoppijoita entistä tarkoituksenmukaisemmin. (Laes 2023, 333, 347.)

Kolmanneksi laulutuntien myönteiset mahdollisuudet ihmisen kehitykselle, ja erityisesti kulttuurihyvinvoinnin ajatuksiin nojaten ajatus taiteista empatiaa, toisiin liittymistä, erilaisuuden kohtaamista ja tulevaisuuden toivoa rakentavana toimintana, eivät rajaudu ainoastaan lapsiin ja nuoriin. Laes esittää, että musiikkikasvatus tarjoaa kokemuksia ihmisenä kasvamisesta (Laes 2023, 347). Yhteiskuntana emme voi lopettaa ihmisen kasvun tukemista oppivelvollisuuden suorittamiseen, vaan elinikäinen oppiminen sen parhaissa muodoissa tulee olla kaikille mahdollista läpi elämän koko kaaren (ks. OKM 2019).

Esitän siis, että laulunopetusta on mahdollista ajatella laajasti kasvatuksellisenä projektina myös aikuisia opettaessa. Tämä tuo opettajalle entistä enemmän vastuuta pedagogisista valinnoista, ja laaja-alainen kasvatustoiminta edellyttää opettajalta vankkaa ammattitaitoa. Pyrkimyksenä on kasvatuksellisuus, jossa oppilaan omalle tutkimiselle ja toimijuudelle tarjoutuu mahdollisuuksia. Pedagogi luo tätä tilaa hienovaraisesti omalla tietoisella asemoitumisellaan ja sitä kautta affordansseilla, joita toiminnasta nousee (ks. Huhtinen-Hildén & Isola 2020; alaluku 4.1.3). Kannustava ja hyväksyvä vuorovaikutus ovat merkityksellisiä sosiaalisissa oppimistilanteissa (Jansson, Westerlund & Siljamäki 2016, 46). Eri oppilaille turvallinen ja vapautunut tila mahdollistuu kuitenkin hieman eri tavoin, mikä vaatii opettajalta herkkyyttä havainnoida erilaisia oppilaitaan. Opettajan kyky ja mahdollisuus asemoitua joustavasti eri oppilaisiin nähden kietoutuu myös yksilötunnin mahdollisuuksiin nimenomaan yksilöllisen ohjauksen ja tuen tarjoamisessa. Andragogisiin oletuksiin nojaten aikuiset ovat pidemmän elämäkokemuksensa myötä varsin heterogeeninen ryhmä, joten tarkkanäköisen, aikuisten kanssa toimivan pedagogin tulee olla valmis muuttamaan asemoitumistaan oppilaan tarpeet huomioiden. Muuttuva asemoituminen muovaa myös toiminnalle tarjoutuvia mahdollisuuksia (ks. van Langenhove & Harré 1999, 16–17).

Opettaja luo toiminnallaan, kuten omalla kehollisella ilmaisullaan ja pedagogisilla lähestymistavoilla erilaisia affordansseja, kutsuja toimintaan. Kutsut taas vaikuttavat oppilaan toimintaan, osallistumiseen, motivaatioon ja aktiivisuuteen. (Huhtinen-

Hildén & Isola 2020, 3.) Huhtinen-Hildén ja Pitt kuvaavat kutsujen muovaamista mahdollisuuksien avaamisena oppimiselle (Huhtinen-Hildén & Pitt, 2018, 44; alaluku 4.1.3). Pedagogi voi siis luoda affordansseja, jotka kutsuvat oppilaita omaan kokeiluun ja tutkimiseen, mikä voi edelleen lisätä oppilaan omistajuutta omaan tekemiseensä (ks. Huhtinen-Hildén & Isola 2020, 2). Kokeiluun kutsuvia affordansseja tarjoavat esimerkiksi tilanteet, joissa oppilas itse keksii tai tuottaa jotakin saaden kokemuksen oman tuotoksen tärkeydestä. Musiikillisessa ympäristössä opettajan on lisäksi mahdollista luoda tilanteita, joissa leikkiin, kokeiluun ja keholliseen kokemiseen tarjoutuu luontevia tilaisuuksia (ks. alaluvut 4.1.1, 4.1.3). Tutkimukseni mukaan hyväksynnän kokemukset ilman ennakkovaatimuksia ja virheiden pelon vähentäminen esimerkiksi opettajan omia asenteita tarkastelemalla voivat vapauttaa toimintaa laulutunnilla (ks. alaluku 4.1.1, 4.1.3). Myönteiset hyväksynnän kokemukset voidaan nähdä affordanssina laajentuvaan ja rohkaistuvaan toimintaan (ks. Gibson 1986; Huhtinen-Hildén 2023, 302). Lisäksi yksityistunnilla mahdollistuva kahdenkeskisen opettajaoppilassuhteen luottamuksen syveneminen voidaan nähdä affordanssina, joka tukee oppilaan mahdollisuutta esimerkiksi astua oman mukavuusalueen ulkopuolelle tai ottaa uusia riskejä (ks. Björk 2016, 69).

Kulttuurisen hyvinvoinnin vahvistuminen liittyy kasvatusprosessiin musiikkiin, taiteisiin ja kulttuuriin kiinnittymisen kautta. Nimenomaan laulun ja musiikin opetus ovat oivia substansseja hyvän elämän projektiin, kun musiikin, taiteiden ja kulttuurin siteitä kukoistavaan elämään tarkastellaan kulttuurihyvinvoinnin käsitteen kautta. Esimerkiksi sellaisen kuvittelu, mitä ei vielä ole olemassa sekä empaattinen kyky tarkastella maailmaa toisten ihmisten kokemusmaailmasta päin ovat keskeisiä kykyjä, joita tukemalla ihmiskunnalla on piirun verran paremmat mahdollisuudet tehdä yhteistyötä ja parantaa mahdollisuuksia selvitä eksistentiaalisista kriiseistämme (Huhtinen-Hildén ym. 2020). Laulunopetus ja laajemmin musiikkikasvatus voivat olla yksi väylä näiden taitojen herkistämisessä niin lasten kuin aikuisten parissa (ks. Huhtinen-Hildén 2023). Haastattelemi opettajat näkivät lisäksi luovuuden ja taiteisiin osallistumisen voivan opettaa ihmisiä kuuntelemaan ja sensitiivisemmin vastaanottamaan omasta maailmankuvasta poikkeavaa ajattelua (ks. alaluku 4.2.1). Laulunopetuksen yhteyttä kulttuurihyvinvointiin todentaa myös se, että haastattelemi opettajat näkivät kulttuurin toteuttamisen jokaisen oikeutena ja työnsä kulttuurisen toiminnan fasilitoijina.

Näen myös yksilön näkökulmasta kulttuurihyvinvoinnin perusajatuksia, kuten kuvittelukyvyyn, empatian ja kiinnittymisen todellisuuteen, aivan keskeisinä ylipäättään hyvälle elämälle (ks. Nussbaum 2011), ja tutkimustuloksiini perustuen näen laulun yksityistunnit erityisenä mahdollisuutena päästä niiden äärelle. Ryhmäopetuksessa yksilöllisen kasvun tukeminen voi jäädä vähälle huomiolle, kun taas yksityistunnit mahdollistavat esimerkiksi sellaista jakamista, joka ei ryhmässä olisi mahdollista, tai monille oppilaille luontevaa. Bowmanin mukaan musiikinopetuksen merkitykset henkilökohtaiselle kehitykselle kiinnittyvät musiikin dynaamiseen, keholliseen ja sosiaaliseen luonteeseen, mikä voi kehittää ihmisen herkkyyttä ja jalostaa eettistä ja vastuullista ajattelua (Bowman 2012, 31.) Musiikki voi tukea onnellisuutta ja hyvää elämää tarjoamalla nautintoa ja kiinnittämällä ihmisen huomion elämän parhaisiin asioihin sekä johdattaa käsittelemään keskeisiä ihmisenä olemisen kysymyksiä (ks. Björk 2016, 41, 43). Kuten tutkimukseeni osallistuneet opettajat totesivat, musiikki voi myös olla tie sellaisen kehollisen kokemuksen äärelle, joka on kehosta unohtunut (alaluku 4.1.3). Rajoittavista uskomuksista vapautuminen ja oppimisen transformatiivisuus voivat mahdollistaa tapoja toimia toisin. Liittyminen itsensä ulkopuolella olevaan inhimilliseen ja ei-inhimilliseen maailmaan (Huhtinen-Hildén ym. 2020) sekä ajattelun kehittäminen, luovuus ja leikki ovat esimerkiksi Nussbaumin (2011) mukaan sellaista ihmisenä olemista ja toiminnan mahdollisuuksia, joita ilman ihmisen elämä ei laajene täysiin mittoihinsa (ks. Nussbaum 2011, 33–34). Tämän perusteella voidaan tarkastella myös mielikuvaa liikunnasta päivänselvänä ja tärkeänä hyvinvoinnin lähteenä jokaiselle - kaikkien kannattaa mahdollisuuksiensa mukaan liikkua voidakseen hyvin. Mitä tulisi tehdä, että kulttuuri ja taiteet nähtäisiin samaan tapaan?

Perustana musiikin ja taiteen yhteyksien vahvistamiselle yhteiskuntaan ja sen kehittämiseen ei tarvitse olla se, että tekemisellä on oltava mitattavissa oleva hyöty, tai että musiikin tulisi taipua hyötyajattelun edessä niin, että musiikkikasvatus olisi pelkästään tulosorientoitunutta. Visioni on maailmoja syleilevämpi – ihminen ja yhteisö voivat paremmin, jos taiteen tekemistä ja kokemista ei sysätä marginaaliin, reunoille, lisukkeeksi, joksikin, mille on aikaa, kun kaikki muu on jo valmista (ks. Lehikoinen 2021, 51; Huhtinen-Hildén 2023).

Ylitettävänä ovat kuitenkin saavutettavuuden haasteet. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat havainnoivat yksityisen laulunopetukseen osallistumisen rajautuvan sekä taloudellisten, että mahdollisesti sosiaalisten resurssien mukaan melko kapeaan osaan

ihmisistä. Yksityisopetuksen tuominen taloudellisesti kaikkien saavutettavaksi ei ole helppo tehtävä. Laulunopettajan yksi mahdollisuus on kuitenkin itse laajentaa ammattilaisuuttaan toimimalla yksityisopetuksen lisäksi yhteisöissä ja ryhmissä, ja näin mahdollistaa suuremmalle joukolle pääsy lauluharrastuksen pariin. Myös viisaasti suunnitellut interventiot erilaisissa ympäristöissä voivat tuoda laulunopetusta useampien ihmisten saataville. Huhtinen-Hildénin ja kollegojen mukaan kulttuurinen hyvinvointi rakentuu yhteisöissä ja ihmistä ympäröivä kulttuuri vaikuttaa yksilön elämään, identiteettiin, ja kokemukseen johonkin kuulumisesta ja kokemukseen elämän ja itsen merkityksellisyydestä (Huhtinen-Hildén ym. 2020). Saavutettavuuden ongelmat eivät ole yksinkertaisia, mutta jos kulttuuria tarkastellaan sen laajassa merkityksessä, voidaan ajatella, että kulttuurihyvinvointi on kaikkien ulottuvilla. Se perustuu aineettomiin voimavaroihin ihmisissä ja heidän yhteisöissään, ja mahdollistaa osallisuuden kokemuksia. Samalla kulttuurihyvinvointi voi parhaimmillaan edistää Huhtinen-Hildénin ja kollegojen mukaan myös ihmisten samanarvoisuutta. (Huhtinen-Hildén ym. 2020.)

Laulamisen ja sen harrastamisen aineettomuus on voimavara. Ihminen ei ole erillinen osa musiikista, vaan keskeistä on se, mitä me *teemme* musiikilla: millaista yhdessä kokemista, tekemistä, tuntemista ja elämistä se mahdollistaa (ks. Gaztambide-Fernández 2020, 6). Kaikille ihmisille elämään syvyyttä ja muihin liittymistä tukeva toiminta ei ole musiikkia, mutta musiikkikasvattajat tarjoavat mahdollisuuksia toteuttaa sitä niille, jotka haluavat olla elossa musiikillisten toimien kautta. Laulunopettajina voimme lisäksi kirkastaa sitä, että ihmisen kohtaamiseen perustuva tapa oppia, opettaa, kasvaa ja kasvattaa on yksityisen laulunopetuksen erityinen ominaisuus. Digitaalisiin ympäristöihin nojaavassa maailmassa kiireetön, läsnäoleva ihmiskohtaaminen ei ole itsestäänselvyys. Materiaalisella hyvinvointia tuottavalla tavaramalla on lisäksi rajansa, mutta aineettomat hyvän elämän osatekijät voivat kasvaa loputtomasti (Salonen 2019, 1). Kyseeseen tulee luonnonvaroja säästävä kulutus, eli kulutuksen ohjautuminen esimerkiksi vuosittaisen ulkomaanmatkan sijasta laulutuntien lukukausipakettiin, sillä luonnonvaroja kuluttavien toimien sijaan on perusteltua painottaa aineetonta ja ekologisesti kestävä elämänsisältöä (ks. Foster, Salonen & Sutela 2022). Laulunopettajan itsensä näkökulmasta voi ajatella myös niin, että aineettoman, oppilaille iloa tuovan ja itsen kehittämistä mahdollistavan tekemisen fasilitoiminen on kestävä tapa tehdä töitä työntekoon perustuvassa yhteiskunnassa.

Laulunopettajan ammatillisuutta voi tarkastella havainnoimalla sitä, millaisia velvollisuuksia ja oikeuksia opettajan asemaan nähdään kuuluvan, ja *mitä siihen voisi kuulua* (ks. Harré & van Langenhove 1999, 1, 4; van Langenhove & Harré 1999, 23). Mistä laulunopettajuuden ajatellaan koostuvan, ja millaiset raamit yhteiset uskomukset ja käytännöt ovat laulunopettajuudelle piirtäneet? Millaisiksi ne voitaisiin piirtää? Tutkimustulosteni, opintojeni ja aiemman opetuskokemukseni perusteella pidän laulunopettajia vuorovaikutuksellisesti tarkkanäköisinä ja taitavina ammattilaisina sekä ihmisten hyvinvointia työllään tukevinä kasvattajina, jotka mahdollistavat itsensä kehittämisen merkityksellisiä tapoja yhteiskunnassa. Tutkimustulosteni ja tutkielmassa käyttämäni kirjallisuuden perusteella uskon lisäksi, että laulunopettajuutta voidaan edelleen laajentaa tarkastelemalla opettajuuden muutosvoimaa yhteiskunnassa.

Gaunt ja Westerlund (2022) käsittelevät ammatillisuuden muutosvoimaisuuden huomioimista *laajenevan ammatillisuuden (expanding professionalism)* käsitteen kautta (Gaunt & Westerlund 2022). He esittävät, että pelkkiin kompetensseihin perustuva ekspertinäkökulma opettajuuteen on liian kapea, eikä se pysty vastaamaan siihen ammatilliseen vastuuseen, jota ajankohtaiset kriisit edellyttävät. Gaunt ja Westerlund peräänkuuluttavat taiteiden luovia, moraalisia ja sivistäviä ulottuvuuksia taistoon mukaan, sillä suuret yhteiskunnalliset muutokset pakottavat myös musiikkialan tarkastelemaan sijaansa yhteiskunnassa. Gauntin ja Westerlundin muotoileman laajenevan ammatillisuuden käsitteen mukainen musiikkialan ammatillisuus on jatkuvasti kehittyvä ja muotoutuva projekti, joka on kiinteästi yhteydessä ymmärrykseen musiikin merkityksestä, tarkoituksesta ja potentiaalista yhteiskunnassa. Samalla he huomioivat pelkkää lähityöympäristöä laajemman vastuun ja velvollisuuden, jotka ammatillisuudesta seuraavat. (Gaunt & Westerlund 2022, xiii.) Kulttuurihyvinvoinnin kehys voi valaista yhtä puolta siitä, mitä musiikin potentiaali ja merkitys yhteiskunnassa ja sen muutoksen edistämisessä voivat tarkoittaa. Moraalisen mielikuvituksen, empatian, tulevaisuuden toivon ja toisiin yhteydessä olemisen tukemista voidaan pitää yhtenä taiteen tehtävänä yhteiskunnassa. Monitieteinen kulttuurihyvinvointiala (ks. Huhtinen-Hildén 2023, 307) on muotoutumassa, ja se tarjoaa tilaisuuden tarkastella musiikkikasvatuksen ja laulunopetuksen yhteyksiä yhteisön ja yhteiskunnan hyvinvointiin kulttuurisista näkökulmista. Lisäksi kulttuurihyvinvoinnin merkitysten tutkiminen voi musiikkikasvatuksen koulutuksessa tarjota avaimia musiikin ja musiikkikasvatuksen

tärkeyden ja muutosvoimaisuuden oivaltamiseen ja todeksi tekemiseen, ja sitä kautta musiikkikasvattajan oman työn entistäkin tärkeäksi kokemiseen ja sen muille sanoittamiseen.

Gauntin ja Westerlundin lähtökohtana on se, että nykyaikana vastuunsa kantavaan ammattilaisuuteen kuuluu muutosvoimaisuus esimerkiksi pelkän taiteenlajin konservoinnin sijaan (Gaunt & Westerlund 2022, xii). He kuvaavat laajenevaa ammatillisuutta mahdollisuutena viedä ammattilaisuutta proaktiivisiin ja aktivistisiin sfääreihin, mikä edelleen kannustaa yksilöitä ja instituutioita ymmärtämään, toteuttamaan ja uudelleen kuvittelemaan heidän muutosvoimaista potentiaaliaan yhteiskunnassa. (Gaunt & Westerlund 2022, xvi.) Musiikin korkeakoulutukselta tämä vaatii tukea opiskelijoille kehittää identiteettiään muutosvoiman ajureina (*change agents*) (Gaunt & Westerlund 2022, xiii). Myös Allsup (2015) toteaa, että jos musiikkikasvatuksen koulutuksessa ei olisi tilaa filosofialle ja esimerkiksi korkealentoiselle keskustelulle inhimillisestä kukoistuksesta, koulutus typistyisi ammatikoulutukseksi, jossa tradition ylläpitämisestä tulee päämäärä eikä lähtökohta, ja koulutuksesta tulee museo, eikä kansalaiskasvun tai itsen muutoksen paikka (Allsup 2015, 8, 15). Myös Jorgensen (2011) esittää, että opettaja voi toimia muutoksen edistäjänä ja vanhojen toimintatapojen uudistajana (Jorgensen 2011, 77–78). Laajentuva ammatillisuus sulkee sisäänsä nimenomaan niitä yhteiskuntaan liittymisen teitä, joita lähdin tutkielmani avulla etsimään.

Schmidt (2016) tarjoaa näkökulman laajenevaan ammatillisuuteen policy-ajattelun (*policy thought*) viitekehyksen kautta (Schmidt 2016). Schmidtin mukaan kasvatus on aina poliittinen prosessi. Erilaiset (poliittiset) diskurssit ilmentyvät käytännössä toimintalinjausten- ja käytänteiden muodossa siinä todellisuudessa, jossa musiikinopettajat toimivat (Schmidt 2016, 48–49). Toimintalinjaukset heijastelevat niiden asettajien näkemyksiä ja arvoja, ja samalla ne joko rajoittavat tai tukevat musiikkikasvattajien merkityksellisinä ja tärkeinä näkemiä toimintatapoja (Schmidt 2020, 24–25, 27). Schmidt haastaa ajatusta musiikkikasvattajista vain näiden linjausten *kohteina* ja korostaa musiikkikasvattajien toiminnanmahdollisuuksia toimintakäytänteiden aktiivisina muovaajina (Schmidt 2020, 24).

Schmidt esittää, että musiikkikasvattajan on tärkeää kehittää ymmärrystään toimintalinjausten monista ilmenemistavoista ja niiden muokkaamisen prosesseista. Keskeistä on myös vahvistaa omaa taitoa puhua niistä sekä kykyä toimia huomioiden

niiden vaikutus opetuksellisiin ympäristöihin. (Schmidt 2016, 48.) Schmidt esittää, että toimintakäytänteiden muovaamisen prosessien tuntemus ja oman asiantuntijuuden valjastaminen niiden kehittämiseen voivat olla pedagogisten ja musiikillisten sisältöjen rinnalla merkityksellinen osa musiikkikasvattajan ammattilaisuutta (Schmidt 2020, 26). Näen, että *policy*-viitekehyksen mukainen ajattelu voi tukea laulunopettajan ammatillisuuden laajentamista kohti yhteiskuntaa, ja tarjota konkreettisen tартtumapinnan esimerkiksi kasvatuksellisuudelle keskeisten asioiden edistämiseen ja kehittämiseen (ks. Schmidt 2016). Schmidt esittää lisäksi, että musiikkikasvatuksen koulutuksen tulisi edistää opiskelijoiden osaamista ja ymmärrystä toimintakäytännöistä ja niiden muovaamisesta (Schmidt 2020, 26).

Keskeistä on siis muutosvoimaisuus myös alan sisällä: ainoa tie eteenpäin ei ole vaatia entistä äänekkäämmin ja vakuuttavammin rahallista tukea esimerkiksi eri instituutioille, vaan alan sisällä tulee kriittisesti tutkia niitä piirteitä, jotka ovat tässä ajassa perusteltavissa, ja muuttaa viisaasti sellaisia toimintatapoja ja käytänteitä, jotka eivät ole. Eettiset kysymykset opetuksen oikeutuksesta ja sijasta yhteiskunnassa on huomioitava (ks. Biesta 2022; Bowman 2012; Regelski 2012). Tutkimustulosteni perusteella laulunopetuksessa opitaan muutakin kuin musiikkia ja laulua sellaisilla tavoilla, jotka parhaimmillaan tukevat hyvää elämää ja ihmisen kukoistusta. Näen tämän perustelevan laulunopetuksen sijaa ja tukemista yhteiskunnassa. Kriittistä arviointia vaatii kuitenkin se, keitä opetetaan (myös aikuisia), ja ketkä pääsevät osallistumaan, eli mitkä ihmisryhmät jäävät tällä hetkellä musiikin harrastamisen ulkopuolelle. Aiempaan tutkimukseen nojaten (ks. Allsup 2015; Biesta 2022; Bowman 2012; Laes & Schmidt 2016; Regelski 2012; Regelski 2011) pohdin, miten perustellaan yksilöopetuksen eksklusiivisuutta taloudellisten resurssien suhteen? Miten laulunopetus huomioi opetuksen ja käytäntöjen eurosentrisyyden? Miltä osin musiikin opettaminen on kehämäinen rakennelma, jossa musiikkia opetetaan sitä itseään varten (itseriittoisesti sen säilyttämistä ja tradition jatkamista varten), ja miltä osin ympäröivää maailmaa, ihmisten jokapäiväistä todellisuutta varten?

Maisterintutkielman lähes kahden vuoden prosessi on kirkastanut itselleni ammattilaisuuteni merkityksiä oppilaiden näkökulmasta sekä sen laajempia mahdollisuuksia vaikuttaa ympäröivään yhteiskuntaan ja ympäristöihin, joissa opettajana toimin. Ajattelen, että ihmiskuntana meidän täytyy käyttää hyödyksi eri tavat kasvattaa toisistamme näkeviä, kuulevia, empaattisia, hyvän maailman puolesta toimivia ihmisiä. Musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia ei tässä voida jättää

käyttämättä. On kuitenkin muistettava, että kasvatus, taide ja musiikki eivät automaattisesti johda myönteisiin lopputuloksiin, vaikka pyrkimykset toimien taustalla olisivatkin jalot (Huhtinen-Hildén 2023, 289). Kukaan ei voi myöskään määrittää sitä, mikä jollekulle toiselle on ”hyvä” (ks. Nussbaum 2011, 18). Laulunopettajan, joka vaikuttaa merkityksellisillä tavoilla oppilaidensa elämään, ei myöskään tarvitse olla tutkielmani aiheista kiinnostunut. Oma näkemykseni siitä, että laulunopettajana kasvatan, on vahvistunut. Pysin luomaan olosuhteita, joissa oivaltaminen ja kokeileminen saavat tilaa, ja tahdon tukea oppilaideni rohkaistumista ja toimijuuden vahvistumista heidän oppimisessaan ja kenties elämässään laajemmin.

Yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden haasteet laulun yksilöopetuksessa ovat todellisia, ja ilman maagisesti aukeavia rahahanoja tai opettajan omasta selkänahasta revittyä ilmaistystä keinoja sen saattamiseksi kaikkien saataville ei välttämättä ole. Yhdenvertaista saavutettavuutta voidaan kuitenkin tukea muovaamalla edelleen työkenttiä ja opettamisen tapoja hyödyntämällä esimerkiksi ryhmäopetusta ja opettamista verkossa, sekä muuttamalla tätä maailmaa näkemään taide ja taidekasvatus olennaisena osana ihmisenä olemista ja kasvamista. Sitä voimme tehdä tuomalla esiin taidealan toimintaa yhteiskunnassa sekä poliittisella vaikuttamisella, eli sanoittamalla tekemistämme niille, jotka päättävät, sellaisilla sanoilla, joita he ymmärtävät ja kuulevat. Yhtä lailla voimme tehdä sitä vahvistamalla omaa osaamistamme ja asemaamme toimintakäytänteiden ja -linjausten kehittäjinä (*policy thought*, ks. Schmidt 2016) sekä laadukkaalla, kunnianhimoisella, eettisesti kestäväällä ja avarakatseisella tavalla tehdä työtämme.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Steinke (2004) esittää, että tutkimuksen luotettavuutta koskevat kriteerit voidaan muodostaa vain suhteessa tutkimuskysymykseen, käytettyihin metodeihin ja tutkimuksen tavoitteeseen. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa voidaan pyrkiä tutkimustulosten toistettavuuteen, mutta laadullisen tutkimuksen luonteesta johtuen se ei ole perusteltu kriteeri tässä tutkimuksessa, vaan keskeistä on tutkimuksen ja tutkijan ajattelun käsitettävyys ja ymmärrettävyys. (Steinke 2004, 186–187.) Olen kuvaillut tutkimusprosessin eri vaiheita, valitsemiani metodeja ja niiden käyttöä tarkasti ja läpinäkyvästi. Olen lisäksi perustellut eri vaiheissa tekemiäni valintoja ja päättelyketjuja huolellisesti läpi tutkielman antaen näin lukijalle mahdollisuuden

arvioida tutkimukseni luotettavuutta ja uskottavuutta. (Ks. Hirsjärvi, Hurme & Sajavaara 2009, 232; Leavy 2023, 44, 168; Steinke 2004, 187.) Olen pyrkinyt tutkimuksen eri osioiden yhteensopivuuteen huolehtimalla tutkimuskysymyksen ja valittujen menetelmien sekä aineistonmuodostuksen ja analyysin yhteensopivuudesta ja siitä, että tutkielman käsitteellinen tausta tukee tutkimukseni aineiston analyysia ja johtopäätösten tekoa (ks. Steinke 2004, 188–189). Olen valikoinut tutkimukseni kirjallisuudeksi pääasiassa tuoreita, vertaisarvioituja artikkeleita ja väitöskirjoja eri tieteenaloilta ja täydentänyt niitä tarvittaessa vanhemmilla alkuperäislähteillä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 159).

Tutkimustani ohjaa käsitys tiedon sosiokonstruktivistisesta muodostumisesta, jonka mukaisesti ihmiset selittävät ja rakentavat todellisuutta vuorovaikutuksessa toistensa kanssa kulttuuristen ja kielellisten rakennelmien muovatessa prosessia (ks. Patton 2002, 96). Ymmärrän myös sen, että käyttämäni metodit määrittävät tutkimuksen tuloksia keskeisesti (ks. Patton 2002, 102–103). Käytin aineiston muodostamiseen fokusryhmähaastattelua, jossa tieto muodostuu vuorovaikutuksessa osallistujien kesken (ks. Merriam & Tisdell 2015, 114), sekä aineistonmuodostuksen rekonstruktio-osuudessa yhteistutkimuksellista lähestymistapaa, jossa tutkija ja muut tutkimukseen osallistujat tuottavat tietoa yhdessä (ks. Rannikko & Ryynänen 2021, 18–19). Olen tietoinen siitä, ettei suhteeni tutkimuksen osallistujiin ole silti täysin tasaveroinen, vaan valta-asetelma vaikuttaa myös tutkimuksesta saataviin tuloksiin (ks. Patton 2002, 102–103). Valitsemani metodit fokusryhmähaastattelun fasilitoinnista sisällönanalyysiin ja tulkintaan ovat linjassa tietokäsitykseni kanssa.

Roulstonin (2010) mukaan haastattelun laatua voidaan arvioida sen perusteella 1) onko haastattelusta saatava data ylipäättään sellaista, jolla voidaan vastata tutkimuskysymykseen, 2) onnistuuko haastattelija fasilitoimaan tilanteen niin, että esimerkiksi esitetyt kysymykset toimivat tarvittavan datan tavoittamiseksi, ja että tutkija ja osallistujat ymmärtävät toistensa tarkoittamia merkityksiä, 3) miten tutkimusasetelman, tutkimuksen teon, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin laadusta on huolehdittu sekä 4) miten aineiston tulkintoja ja raportoinnin laatua määrittävät strategiat ovat linjassa tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien kanssa (Roulston 2010, 202). Olen kuvannut fokusryhmähaastattelun kulun tarkasti luvussa kolme (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 232). Koen ryhmämuotoisen haastattelun toimineen asettamiani tavoitteita tukien ja rikasta aineistoa tuottaen. Samalla koen sen auttaneen osallistujia

kehrittelemään ajatuksiaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (ks. Morgan 2012, 162) ja olleen hyödyllistä ja kiinnostavaa myös osallistujille.

Hyödynsin aineistonmuodostuksessa Vesalan ja Rantasen (2007) kehittämää väittämämenetelmää, jossa ajatuksia herättävien lauseväittämien tarkoituksena on innostaa haastateltavia reagoimaan niihin (Vesala & Rantanen 2007, 33). Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella laulunopettajien työlleen antamia merkityksiä yksilön ja yhteiskunnan näkökulmasta ja koen, että huolellisesti muotoillut väittämät olivat tehokas keino herättämään avointa ja monitasoista keskustelua osallistujien kesken. Myös yksilöhaastattelut olisivat tuoneet ilmi opettajien työlleen antamia merkityksiä, mutta koen nimenomaan ryhmämuotoisen haastattelun tuottaneen erityisen rikasta aineistoa. (Ks. Steinke 2004, 188.) Aineiston syvyydelle merkityksellistä oli myös se, että ohjeistin osallistujia itse määrittelemään väitteissä käytettyjä ilmaisuja, kuten ”hyväosaisuus” tai ”pehmeät arvot”, ja näin pääsin tutkijana käsiksi opettajien ajatteluun käsitteiden taustalla. Samalla pystyin huolehtimaan siitä, että osallistujat ja tutkija ymmärtävät toistensa tarkoittamia merkityksiä (ks. Roulston 2010, 202).

Väittämät toimivat virikkeenä keskustelulle, ja osallistujat olivat hyvin aktiivisia, ja veivät keskustelua eteenpäin heidän itse keskeisinä pitämiinsä asioihin. Osallistujat sanoittivat myös kokemuksiaan ja näkemyksiään taitavasti. Tämä tukee sitä, että tarkoituksenmukainen otanta (*purposeful sampling*), jossa tavoitteena on löytää tutkimuksen tarkoitukseen erityisen hyvin soveltuvia osallistujia, oli onnistunut valinta tutkimuksen toteutuksen kannalta (ks. Patton 2002, 563). Väittämämenetelmää kehittäneet Vesala ja Rantanen huomauttavat, että asenteet voidaan ymmärtää sosiaalisiksi ilmiöiksi, joita ei pelkästään ilmaista, vaan niitä myös muodostetaan, rakennetaan ja jopa synnytetään argumentaation myötä. Tutkimukseen osallistuva haastateltava saattaa siis rakentaa asennetta kommentoidessaan tutkijan muotoilemaa väittämää. (Vesala & Rantanen 2007, 48.) Tutkimukseni osallistujat mainitsivat haastattelun edetessä useasti, että ”en ollut aiemmin ajatellut näin, mutta nyt kun tätä yhdessä miettii, niin näinhän minä ajattelen”. Tämän voi tulkita ilmaisevan sitä, että väittämät toimivat tarkoituksenmukaisesti kirkastamalla osallistujien ajattelua niin heille itselleen, kuin minulle tutkijana.

Yhdeksi häiriötekijäksi (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 232; Steinke 2004, 187) tutkimukseni kulussa voidaan lukea se, että päädyin aineistonkeruun osittaiseen verkkototeutukseen lyhyellä varoitusajalla yhden osallistujan ollessa sairaana. Olin kuitenkin ottanut tämän mahdollisuuden etukäteen huomioon, ja siirtyminen hybriditoteutukseen onnistui nopeasti ja sujuvasti. Hybriditoteutus eteni jouhevasti, mutta en voi väittää, etteikö aineisto olisi ollut erilaista, jos kaikki osallistujat olisivat olleet fyysisesti samassa tilassa. Kaikki osallistujat puhuivat haastattelutilanteessa lähes saman verran. Etäyhteyden vaikutusta fokusryhmähaastatteluaineiston laatuun ei ole järjestelmällisesti tutkittu paljoa, mutta on viitteitä siitä, että verkkototeutus ei heikennä aineiston laatua (ks. Menary ym. 2023, 10). Kaksi osallistujaa otti osaa fokusryhmätapaamisen kokoavaan vaiheeseen etäyhteydellä, ja vain yksi oli paikalla fyysisesti. Kokoavan vaiheen aineistossa ja siten myös tuloksissa korostui siten näiltä osin fyysisesti paikalla olleen opettajan puheenvuorot, minkä voi nähdä seuranneen hybriditoteutuksesta. Hänen puheenvuoronsa saavat hieman enemmän painoa joissain kohdin tutkimustekstiä, sillä en nähnyt tarkoituksenmukaiseksi karsia hänen kommenttejaan vain tasapuolisuuden nimissä.

Tutkijan uskottavuus vaikuttaa myös tutkimuksen luotettavuuteen. Koska tutkija on laadullisessa tutkimuksessa tutkimusinstrumentti, tutkielmaraportin tulee kuvata myös tutkimukselle olennaista tietoa tutkijasta itsestään. (Patton 2002, 566; Steinke 2004, 187.) Tutkijana olen tarkastellut myös omaa ajatteluaani kriittisesti tiedostaen oman subjektiivisuuteni, ja huolehtinut siitä, etteivät tehdyt tulkinnat perustu omien ennako-odotusteni täyttämiseen (ks. Patton 2002, 553; Steinke 2004, 190). Olen tehnyt sekä lukijalle että tutkimukseni osallistujille tiedettäväksi oman työni laulunopettajana, ja selostanut kiinnostustani ja näkökulmiani aiheeseen tutkielmani johdannossa. Historiani laulunopettajana voi toisaalta ajatella tuovan uskottavuutta tulkinnoilleni. Laadullisen tutkimuksen selittävä ja konstruktivistinen luonne muistuttavat, että kun tutkitaan ihmistä, myös datassa näkyy aina jonkin verran tutkijan näkökulma ennemmin kuin absoluuttinen totuus (Patton 2002, 569). Tukeakseni lukijan mahdollisuutta arvioida tulkintojani, olen lisännyt tutkielmaraporttiin analyysin ja tulkintojeni pohjalla olevia aineistokatkelmia (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 233).

Olen tehnyt tutkimustyötä erittäin huolellisesti. Vaikka valmistauduin fokusryhmähaastattelun tekemiseen perusteellisesti ja minulla on opetuskokemukseni myötä varmuus ohjata ryhmätilanteita, ei se poista kokemattomuuttani

tutkimushaastattelijana (ks. Merriam & Tisdell 2015, 115). Aineistoa käsitellessäni havaitsin esimerkiksi kohtia, joissa olisin voinut esittää erilaisia jatkokysymyksiä tai pyytää osallistujalta tarkennusta sanomaansa. Toisaalta aineiston luotettavuuden puolesta puhuu se, että haastateltavien vastauksissa on havaittavissa sisäistä koherenssia halki haastattelun, eli minun erilaiset sanamuotoiluni eivät johtaneet osallistujia vastaamaan samaan aiheeseen aiemmista kommenteista eroavasti. Koen myös, että onnistuimme yhdessä luomaan luottavaisen ilmapiirin, jossa myös eriävät mielipiteet uskallettiin sanoittaa. Sain haastattelusta rikkaan aineiston, jonka avulla pystyin vastaamaan tutkimuskysymykseeni. Hyvärinen (2016) muistuttaa, että useimmiten sekä haastattelija ja haastateltavat pyrkivät antamaan itsestään pätevän ja hyväksyttävän kuvan (Hyvärinen 2016, kappale 1). Fokusryhmätapaamisessa toisten osallistujien kuvaillessa vahvaa arvoriitiriitaa koskien laulutuntien saavutettavuutta kolmas osallistuja totesi, ettei ajatellut asiaa lainkaan näin, vaan näki työnsä tällä hetkellä lähinnä työnä, joka tuo elannon pöytään. Tämän kannan esilletuloa pidän tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä sikäli, että ainakin tämä osallistuja uskalsi asettua vastaan ryhmätapaamisessa vallinneen keskustelun pohjavirettä.

Koodasin ja luokittelin muodostetun aineiston, mikä toimi pohjana aineiston kategorisoinnille ja teemoittelulle (ks. Leavy 2023, 164). Tulosten luotettavuutta vahvistaakseni olen ottanut parhaani mukaan huomioon myös ensimmäisistä oletuksistani poikkeavia tulkintoja aineistosta ilmenneille asioille organisoimalla keräämääni dataa eri tavoin. Olen koonnut luomani koodit erilaisiin ryhmittelyihin testatakseni erilaisia tulkintoja aiheesta. Etenin esimerkiksi koodien ensimmäisestä ryhmittelystä myöhempään ryhmittelyyn, jonka kategorioista muodostuivat tuloslukuun auki kirjoittamani otsikot. Olen lisäksi huomioinut sekä ristiriitoja että yhteneväisyyksiä aineistossa (ks. Patton 2005, 553).

Toteutin aineiston analyysin teoriaohjaavasti tutkielman käsitteelliseen viitekehykseen nojaten, ja raportoin tutkimuksen tulokset dialogissa käsitteellisen taustan kanssa (ks. Sarajärvi & Tuomi 2009, 18–19). Omat aiemmat käsitykseni aiheesta vaikuttavat väistämättä työhöni, enkä voi olettaa saavuttavani täysin objektiivista ja neutraalia tietoa ympäröivästä maailmasta (Rannikko & Ryynänen 2021, 15). Tutkimukseni käsitteellinen viitekehys on siis ollut keskeisessä roolissa siinä, että en tulkitse tuloksia pelkästään omien ennakko-odotusteni mukaisesti, vaan verraten sitä jatkuvasti olemassa olevaan tutkimukseen. Käsitteellisen viitekehys tuki aineistosta tekemiäni tulkintoja. Olen lisäksi analyysissäni ja tulkinnoissani palannut

toistuvasti datan ääreen tutkiakseni, että luomani kategoriat, selitykset ja tulkinnat ovat loogisia (ks. Patton 2002, 570). Tutkimuksen validiutta olisi voinut vahvistaa käyttämällä useampia tutkimusmenetelmiä, mutta maisterintutkielman suppeuden vuoksi pitäydyin yhdessä menetelmässä (ks. Hirsjärvi 2009, 233). Tutkijatriangulaatioon, eli useamman tutkijan näkökulmien saamiseen samasta aineistosta, tarjoutui kuitenkin mahdollisuuksia seminaarityöskentelyssä ja ohjaajan tapaamisten muodossa (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 233; Patton 2005, 556). Laadullisen tutkimuksen tuloksista voidaan tehdä johtopäätöksiä, mutta ne ovat aina kontekstisidonnaisia (ks. Patton 2002, 563; Sarajärvi & Tuomi 2009, 85). Uskottavuutta tuloksilleni tuo se, että tutkimustulokseni myötäilevät aiempaa tutkimusta esimerkiksi opettajien työnsä antamista merkityksistä (ks. Björk 2016), ja heijastelevat esimerkiksi kulttuurihyvinvointiin liitettyjä näkemyksiä (ks. Huhtinen-Hildén 2023).

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella aikuisia opettavien laulunopettajien antamia merkityksiä työnsä. Keskeinen, aiheetta selittävä näkökulma olisi ottaa keskiöön heidät, joita laulunopettajan työ koskettaa – oppilaat. Laajalla kyselytutkimuksella voitaisiin muodostaa tietoa laulunopetuksen merkityksistä yksilöille, ja haastattelututkimuksella taas saada tietoa laulutunnin oppilaisiin heidän itsensä näkemyksen mukaan vaikuttavista ilmiöistä (ks. Creswell 2012, 217, 376). Haastattelututkimusta varten erityisesti pidempään, esimerkiksi vähintään 1–2 vuotta laulua harrastaneet näyttäytyvät tarkoituksenmukaisena kohderyhmänä. Tällöin transformatiivisen oppimisen viitekehys (Mezirow 2012; 2000) tarjoaisi kehyksen tarkastella yksityisillä laulutunneilla ajan mittaan mahdollisesti tapahtuvaa muutoksellisuutta.

Tämän tutkielman teko on laajentanut omaa ajattelua yksilöön keskittyvästä hyvinvointipuheesta ja yksilöpsykologisesta näkökulmasta hyvinvoinnin aiheisiin yhteiskunnallisina ilmiöinä (vrt. Ballo, Ennser-Kananen, Saarinen, Salpakoski & Tervo 2023, 165; Hämeenaho, Tammela, Eronen & Eilola 2023, 12; Saikkonen ym. 2021, 99), sillä yhteiskunnan, instituutioiden ja ihmisten ylläpitämät rakenteet mahdollistavat ja yhtä lailla rajoittavat toimintaa, jota yksilölle tarjoutuu (vrt. Hays 1994, 70). Laulunopetuksen ja laajemmin musiikkikasvatuksen hyvinvointia tukevia

rakenteita ja toimintaperiaatteita tulee edelleen tutkia, sillä se avaa näkymiä opetuksen konkreettiseen kehittämiseen merkityksellisillä tavoilla. Yhtä lailla juurtuneita, yksilöiden toimijuutta ja hyvinvointia rajoittavia toimintakäytäntöjä tulee edelleen tarkastella kriittisesti. Schmidtin (2016) policy-ajattelu (*policy thought*) olisi tämänkaltaiseen tutkimukseen perusteltu viitekehys, sillä se tarjoaa mahdollisuuden laajentaa aiheen käsittelyä yksilötasolta laajemmin opetuksen arvoja ja periaatteita ilmentävien toimintakäytäntöjen tarkasteluun ja aktiiviseen muovaamiseen (ks. Schmidt 2016).

Kulttuurihyvinvoinnin viitekehys (ks. Huhtinen-Hildén 2023) tarjoaa mahdollisuuden tarkastella erilaisissa yhteisöissä toimivien laulunopettajien työn kiinnittymistä yhteiskuntaan. Samalla voitaisiin edelleen tutkia ja kehittää sitä, millä tavoin instrumenttiopettajan ammatillisuutta ja osaamista voitaisiin entistä enemmän hyödyntää kulttuurihyvinvointia tukevin tavoin viemällä laulunopetusta konkreettisesti opetusluokista ihmisten pariin, ulos maailmaan.

Lähteet

- Aholainen, M., Jäntti, S., Tammela, A., & Tanskanen, J. (2021). ”Miten taide vaikuttaa? Kulttuurisia näkökulmia hyvinvointiin ja terveyteen. *Suomen Lääkärilehti*, 76(9), 564–568.
- Allardt, E. (1993). Having, loving, being: an alternative to the Swedish model of welfare research. Teoksessa M. Nussbaum, & A. Sen (toim.), *The Quality of Life* (s. 88–94). Oxford: Oxford Academic.
<https://doi.org/10.1093/0198287976.001.0001>
- Allsup, R. E. (2015). Music teacher quality and the problem of routine expertise. *Philosophy of Music Education Review* 23(1), 5–24.
<https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.23.1.5>
- Apple, M. W. (2013). *Knowledge, power, and education: The selected works of Michael W. Apple*. New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Ballo, A., Ennser-Kananen, J., Saarinen, T., Salpakoski, A., & Tervo, M. (2023). Akateeminen hyvinvointi mitattavana ominaisuutena ja mittaamattomana kokemuksena. Teoksessa A. Tammela, P. Hämeenaho, J. Eronen, & J. Eilola (toim.), *Hyvinvointi koettuna, kuvattuna ja tulkittuna* (s. 164–175). Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä. Haettu: 3.3.2024 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9626-0>
- Biesta, G. (2022). *World-centered education*. New York, NY: Routledge.
- Biesta, G. (2020) Risking ourselves in education: qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory* 70(1), 89–104.
- Björk, C. (2016). *In search of good relationships to music: understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices*. Turku: Åbo Akademi University Press. Väitöskirja.

- Bowman, W. (2012). Music's place in education. Teoksessa G. E. McPherson, & G. F. Welch (toim.), *The Oxford Handbook of Music Education, Vol. 1* (s. 21–39). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.001.0001>
- Bremner, N. (2020). The multiple meanings of “student-centred” or “learner-centred” education, and the case for a more flexible approach to defining it. *Comparative Education*, 57(2), 159–186.
DOI:10.1080/03050068.2020.1805863
- Brunila, K., & Siivonen, P. (2016). Preoccupied with the self: towards self-responsible, enterprising, flexible and self-centered subjectivity in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), 56–69. DOI: 10.1080/01596306.2014.927721
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. painos). Boston, MA: Edwards Brothers.
- Crooke, A. H. D. (2016). Extrinsic Versus Intrinsic Benefits: Challenging Categories Used to Define the Value of Music in Schools. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 16(2). <https://doi.org/10.15845/voices.v16i2.875>
- Davies, B. & Harré, R. (1999). Positioning and personhood. R. Harre, & L. van Langenhove (toim.), *Positioning Theory* (32–52). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Fancourt D., & Finn S. (2019). What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review. Kööpenhamina: WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network (HEN) synthesis report 67).
Haettu 10.3.2024 osoitteesta
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK553773/>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnama, M., & Champion Ward, F. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO Publishing.

- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A., & Schlaug, G. (2008). Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and nonverbal reasoning. *PloS ONE*, 3(10): e3566. DOI:10.1371/journal.pone.0003566
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. New York, NY: The Continuum Publishing Company.
- Gaunt, H., & Westerlund, H. (2021). *Expanding professionalism in music and higher music education: a changing game*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gaztambide-Fernández, R. (2020). Holding the arts at bay. *Journal of Curriculum Theorizing* 35(3), 54–58.
- Gaztambide-Fernández, R. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review* 83(1), 211–236.
- Gibson, J. J. (1986). *The theory of affordances. The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (Julkaistu alunperin 1979).
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston: Houghton Mifflin.
- Grape, C., Sandgren, M., Hansson, L.-O., Ericson, M., & Theorell, T. (2003). Does singing promote well-being? An empirical study of professional and amateur singers during a singing lesson. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 38(1), 65–74.
- Hallam, S., & Himonides, E. (2022). *The power of music*. Cambridge, UK: Open Book Publishers. DOI: doi.org/10.11647/OBP.0292
- Harré, R., & van Langenhove, L. (1999). The dynamics of social episodes. Teoksessa R. Harre, & L. van Langenhove (toim.), *Positioning Theory* (s. 1–13). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Hays, S. (1994). Structure and agency and the sticky problem of culture. *Sociological Theory* 12(1), 57–72.

- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Holden, J. (2006). *Cultural value and the crisis of legitimacy: Why culture needs a democratic mandate*. Lontoo: Demos.
- Huhtinen-Hildén, L. (2023). Musiikkikasvatus osallisuuden, merkitysten ja mahdollisuuksien maisemassa. Teoksessa M.-L. Juntunen, & H. Partti (toim.), *Musiikkikasvatus muutoksessa* (s. 289–312). Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Helsinki: Hansaprint Oy.
- Huhtinen-Hildén, L. (2020). *Miniluento: mitä on kulttuurihyvinvointi?* [Video]. YouTube. Haettu 2.6.2023 osoitteesta <https://www.youtube.com/watch?v=RSZGclf8D9Q>
- Huhtinen-Hildén, L., & Isola, A.-M. (2020). Systemaattisista havainnoista vaikutusten todentamiseen: Havainnointimalli luovaan ryhmätoimintaan. Tutkimuksesta tiiviisti 37/2020. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Huhtinen-Hildén, L., & Isola, A.-M. (2019). Luova ryhmätoiminta lisää hyvinvointia. Tutkimuksesta tiiviisti 13. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Huhtinen-Hildén, L., Isola A.-M., Berden, I., Hiltunen, M., & Salonen, A. O. (2020). Mitä on kulttuurihyvinvointi? [Blogiteksti]. Haettu 18.4.2024 osoitteesta <https://yplehti.fi/blogiarkisto/mita-on-kulttuurihyvinvointi/>
- Huhtinen-Hildén, L., & Pitt, J. (2018). *Taking a learner-centred approach to music education. Pedagogical pathways*. Abindgon: Routledge.
- Hämeenaho, P., Tammela, A., Eronen, J., & Eilola, J. (2023). Johdanto. Teoksessa A. Tammela, P. Hämeenaho, J. Eronen, & J. Eilola (toim.), *Hyvinvointi koettuna, kuvattuna ja tulkittuna* (s. 12–18). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* [E-kirja]. Tampere: Vastapaino.

- Isola, A. M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S., & Keto-Tokoi, A. (2017). Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Työpaperi 33/2017. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Jansson, S.-M., Westerlund, H., & Siljamäki, E. (2016). Taide sosiaalisena oppimismuotona. Opiskelijoiden kokemuksia jännittämisestä. *Aikuiskasvatus*, 1, 37–49.
- Jorgensen, E. R., & Yob, I.M. (2019). Metaphors for a change: a conversation about images of music education a social change. *Journal of Aesthetic Education*, 53(2), 19–39.
- Järvinen, I. (2023). *Itsensä kehittäminen köyhydessä*. Tampereen Yliopisto. Joensuu: Puna-Musta Oy. Väitöskirja.
- Karvonen, S. (2019). Koetun hyvinvoinnin tila tunnuslukujen valossa. Teoksessa L. Kestilä, & S. Karvonen (toim.), *Suomalaisten hyvinvointi 2018* (s. 96–100). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki: PunaMusta Oy.
- Karvonen, S., Martelin, T., Kestilä, L., & Junna, L. (2017). Tulotason mukaiset terveyserot ovat edelleen suuria. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: Suomen sosiaalinen tila 3/2017.
- Kerchner, J. L., & Abril, C. R. (2012). Music teacher education: Crossing generational borders. Teoksessa G. E. McPherson, & G. F. Welch (toim.), *The Oxford Handbook of Music Education, Vol. 2* (s. 257–272). Oxford: Oxford University Press.
- Kielitoimiston sanakirja. (2024). Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. Päivitettävä julkaisu. Viimeksi muokattu 19.3.2024. Haettu: 12.4.2024 osoitteesta <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi>
- Kinnari, H. (2020). *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta*. Turun yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Turku: Painosalama Oy. Väitöskirja.
- Kinnari, H., Laalo, H., & Silvennoinen, H. (2022). ”Kohti merkityksellistä elämää” – jatkuva oppiminen tulevaisuuden hallintana. Teoksessa S. Lemmetty, & K.

- Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 56–87). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kosunen, S., & Seppänen, P. (2015). The transmission of capital and a feel for the game: Upper-class school choice in Finland. *Acta Sociologica* 58(4), 329–342.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: A neglected species* (4. painos). Houston, TX: Gulf Publishing.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2. painos). New York, NY: Cambridge.
- Känkänen, P. (2013). *Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa: Kohti tilaa ja kokemuksia*. Helsingin yliopisto, valtiotieteellinen tiedekunta, sosiaalitieteiden laitos. Tampere: Juvenes Print. Väitöskirja. Haettu 13.4.2024 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/104494/URN_ISBN_978-952-245-911-4.pdf
- Laes, T. (2023). Kestävää ikääntymistä tukeva musiikkikasvatus. Teoksessa M.-L. Juntunen, & H. Partti (toim.), *Musiikkikasvatus muutoksessa* (s. 331–354). Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Helsinki: Hansaprint Oy.
- Laes, T. (2013). Musiikillisen toimijuuden ja voimaantumisen mahdollisuudet myöhäisiän musiikkikasvatuksessa. Tapaustutkimus Riskiryhmä-yhtyeestä. *Musiikkikasvatus* 16, 6–17.
- Laes, T., & Rautiainen P. (2018). Osallistuminen taiteeseen ja kulttuuriin. Eliniäinen oikeus vai velvollisuus? *Aikuiskasvatus* 2, 130–139.
- Laes, T., & Schmidt, P. (2016). Activism within music education: working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *British Journal of Music Education*, 33, 5–23. DOI:10.1017/S0265051715000224
- Laes, T., Westerlund, H., Väkevä, L., & Juntunen, M.-L. (2018). Suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tehtävä nyky-yhteiskunnassa: Ehdotelma systeemiseksi muutokseksi. *Musiikki* 48(2), 5–25.

- Leavy, P. (2023). *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. New York, NY: The Guilford Press.
- Lehikoinen, K. (2021). Sosiaalisesti osallistava taide terveys- ja sosiaalialan ympäristöissä: näkökulmia kulttuurihyvinvointiin. *Synteesi: Taiteidenvälisen Tutkimuksen Aikakauslehti* 4/2021, 50–73.
- Lehikoinen, K., & Vanhanen, E. (toim.). (2017). Taide ja hyvinvointi. Katsauksia kansainväliseen tutkimukseen. Taideyliopisto.
- Lemmetty, S., Hämäläinen, K., & Collin, K. (2022). Työ andragogisena oppimisympäristönä – Oletuksia aikuisesta oppijasta teknologiayrityksessä ja poliisiorganisaatiossa. Teoksessa S. Lemmetty, & K. Collin (toim.), *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä* (s. 124–155). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lilja-Viherlampi, L-M., & Rosenlöf, A.-M. (2019). Moninäkökulmainen kulttuurihyvinvointi. Teoksessa I. Tanskanen (toim.), *Taide töissä: Näkökulmia taiteen opetukseen sekä taitelijan rooliin yhteisöissä* (s. 20–39). Turku: Turun ammattikorkeakoulun raportteja 256.
- Loepthien, T., & Leipold, B. (2022). Flow in music performance and music-listening: Differences in intensity, predictors, and the relationship between flow and subjective well-being. *Psychology of Music* 50(1), 111–126.
- MacDonald, R. (2013). Music, health, and well-being: a review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 8(1):20635. DOI:10.3402/qhw.v8i0.20635
- Menary, J., Stetkiewicz, S., Nair, A., Jorasch, P., Nanda, A. K., Guichaoua, A., Rufino, M., Fischer, A. R. H., & Davies, J. A. (2023). Going virtual: adapting in-person interactive focus groups to the online environment. *Emerald open research*, 1(6), 1–14. <https://doi.org/10.1108/EOR-06-2023-0008>
- Merriam, S. B. (2017). Adult learning theory: Evolution and future directions. *PAACE Journal of Lifelong Learning* 26, 21–37.

- Mesiä, S. (2019). *Developing Expertise of Popular Music and Jazz Vocal Pedagogy Through Professional Conversations: A collaborative project among teachers in higher music education in the Nordic countries*. Taideyliopisto. Helsinki: Unigrafia. Väitöskirja.
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. Teoksessa E.W. Taylor, & P. Cranton (toim.), *The Handbook of Transformative learning: Theory, Research and Practice* (s. 73–95). San Francisco, CA: Jossey-Bass / A Wiley Imprint.
- Morgan, D. L. (2012). Focus groups and social interaction. Teoksessa J. F. Gubrium, J.A. Holstein, A. Marvasti, & K.D. McKinney, (toim.), *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft* (2. painos) (s. 161–176). SAGE Publications. DOI:10.4135/9781452218403
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö/OKM (2019). Jatkuvan oppimisen kehittäminen. Työryhmän väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:19.
- Pantzar, E. (2013). Elinikäinen oppiminen aikuisuuden näkökulmasta. Teoksessa J. T. Hakala, & K. Kiviniemi (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä* (s. 11–21). Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Patton, M. Q. (2002) *Qualitative research & evaluation methods* (3. painos). California, CA: Sage Publications.
- Pirnes, E. (2008). *Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House. Väitöskirja.
- Regelski, T. A. (2012). Ethical dimensions of school-based music education. Teoksessa W. Bowman, & A. L. Frega (toim.), *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (s. 284–304). Oxford: Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195394733.001.0001>

- Regelski, T. A. (2011). Ethical implications of music education as a helping profession. Teoksessa S.-E. Holgersen, S. Graabræk Nielsen, & L. Väkevä (toim.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 13* (s. 221–232). Oslo: Unipub AS.
- Renton, A., Phillips, G., Daykin, N., Yu, G., Taylor, K., & Petticrew, M. (2012). Think of your art-eries: Arts participation, behavioural cardiovascular risk factors and mental well-being in deprived communities in London. *Public Health*, 126(1), 57–64. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2012.05.025>.
- Rickard, N. S., Vasquez, T., Murphy, F., Toukhsati, S. R., & Gill, A. (2010). Benefits of a classroom based instrumental music program on verbal memory of primary school children. *Australian Journal of Music Education* 1, 36–47.
- Roulston, K. (2010). Considering quality in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10(2), 199–228. <https://doi.org/10.1177/1468794109356739>
- Ryynänen, S., & Rannikko, A. (toim.). (2021). *Tutkiva mielikuvitus: Luovat, osallistuvat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä*. Tallinna: Gaudeamus.
- Saarikallio, S. (2023). Musiikin tunnekokemukset toimijuuden ja hyvinvoinnin rakentajina. Teoksessa M.-L. Juntunen, & H. Partti (toim.), *Musiikkikasvatus muutoksessa* (s. 135–148). Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Helsinki: Hansaprint Oy.
- Saikkonen, P., Hämeenaho, P., Kannasoja, S., Kekäläinen, T., Mikkola, L., Niemi, P.,
Nousiainen, M., Turunen, E., & Väkeväinen, N. (2021). Katsaus: Relationaalinen hyvinvointi kunnan toiminnan perustaksi? Katsausartikkeli. *Focus Localis* 3/2021, 99–107.
- Salonen, A. O. (2019). Is sustainability about education for life satisfaction? *Sustainability* 11(1). DOI:10.3390/su11030612
- Schellenberg, E. G. (2011). Examining the association between music lessons and intelligence. *British Journal of Psychology* 102, 283–302.

- Schmidt, P. (2020). Developing our policy know-how. Why policy should be part of music educator identity. *Music Educators Journal*, 107(1), 24–30.
<https://doi.org/10.1177/0027432120929072>
- Schmidt, P. (2016). The ethics of policy: why a social justice vision of music education requires a commitment to policy thought. Teoksessa C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (toim.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (s. 47–61). Oxford Handbooks Online.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.001.0001>
- Sitra (2019). Kohti elinikäistä oppimista. Yhteinen tahtotila, rahoituksen periaatteet ja muutoshasteet. Sitran selvityksiä 150. Haettu 24.3.2024 osoitteesta
<https://media.sitra.fi/app/uploads/2019/03/kohti-elinikaista-oppimista.pdf>
- Steinke, I. (2004). Quality Criteria in Qualitative Research. Teoksessa U. Flick, E. von Kardoff, & I. Steinke (toim.), *A Companion to Qualitative Research* (s. 184–190). London: SAGE Publications.
- Stewart, P. (2007). The true intrinsic value of music study. *The American Music Teacher*, 56(5), 4–5.
- Taylor, C. (2008). "Both sides, now": Balancing the extrinsic and intrinsic benefits of music in music advocacy. *Canadian Music Educator / Musicien Educateur au Canada*, 49(3), 36–38.
- Tanskanen, J. (2023). Hyvinvointi- ja terveystieteiden haasteita. Teoksessa Tammela A., Hämenaho, P., Eronen, J. & Eilola, J. (toim.). *Hyvinvointi koettuna, kuvattuna ja tulkittuna* (s. 19–32). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Taideyliopisto (2023). Taideyliopiston eettiset periaatteet. Julkaistu 18.12.2020. Päivitetty 29.9.2023. Haettu 14.10.2023 osoitteesta
<https://www.uniarts.fi/yleistieto/taideyliopiston-eettiset-periaatteet/>
- TENK/ Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Haettu 28.8.2023 osoitteesta
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

- TENK/ Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa. Haettu 28.8.2023 osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (15. painos). Helsinki: Tammi.
- UNESCO (2001). Universal declaration of cultural diversity. Haettu 4.9.2023 osoitteesta <https://www.ohchr.org/sites/default/files/diversity.pdf>
- Uusitalo, H., & Simpura, J. (2020). Erik Allardt hyvinvoinnin tutkijana. *Yhteiskuntapolitiikka* 85(5–6), 579–587.
- Valtioneuvosto (2020). Osaaminen turvaa tulevaisuuden. Jatkuvan oppimisen parlamentaarisen uudistuksen linjaukset. Valtioneuvoston julkaisuja 2020:38.
- van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. Teoksessa R. Harre, & L. van Langenhove (toim.), *Positioning Theory* (s. 14–31). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Varkoy, Ø. (2015). The intrinsic value of musical experience. A rethinking: why and how? Teoksessa F. Pio, & Ø. Varkøy (toim.), *Philosophy of Music Education Challenged: Heideggerian Inspirations, Music, Education and Personal Development* (s. 45–60). Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education, osa 15. Dordrecht: Springer. DOI:[10.1007/978-94-017-9319-3_3](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9319-3_3)
- Vesala, K.-M., & Rantanen, T. (toim.). (2007). *Argumentaatio ja tulkinta: Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Welch, G. F. (2005). We Are Musical. *International Journal of Music Education* 23(2), 117–120. DOI:[10.1177/0255761405052404](https://doi.org/10.1177/0255761405052404)
- World Health Organization (2020). Basic documents: forty-ninth edition. Haettu 2.6.2024 osoitteesta https://apps.who.int/gb/bd/pdf_files/BD_49th-en.pdf#page=6

YK:n ihmisoikeusjulistus (1948). *Universal declaration of human rights*.

<https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights> Haettu 2.6.2023.

Yleisradio (2023). Analyysi: Riikka Purra kutsui kulttuuria luksuspalveluksi, ja saattaa olla parasta mitä kulttuurille on vaaleissa tapahtunut. [Analyysi ja video]. Julkaistu 22.3.2023. Haettu 1.2.2024. osoitteesta <https://yle.fi/a/74-20023605>

Liite 1 Aineistonanalyysitaulukko

[illegible]

Liite 2 Suostumuslomake

SUOSTUMUS OSALLISTUMISEEN JA HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELYYN

Maisterintutkielman toteutukseen osallistuminen

Olen tekemässä laadullista tutkimusta liittyen ... (maisterintutkielmaani/opintoihini/osana opetustani).

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa maisterintutkielmaa varten aiheesta:

Tähän tutkielman työnimi.

Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä

Kerään tutkimusaineiston ... (miten)

Toteutan aineiston keruun (esim. haastattelut)... (milloin)

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunnistetiedot/henkilötiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille.

Suostumus

- Olen lukenut ja ymmärrän saamani tiedot tutkimuksesta sekä liitteenä olevan tietosuojailmoituksen sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään tietosuojailmoituksessa kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.
- Osallistun opinnäytetyön toteutukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista. Minulla on oikeus milloin tahansa keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Minun ei tarvitse ilmoittaa keskeyttämisen syytä eikä siitä aiheudu minulle mitään seuraamuksia.
- Olen vähintään 18 vuoden ikäinen.

Suostumuksen peruuttaminen: Lisää tähän tieto kenelle/miten suostumus peruutetaan (sähköposti ja/tai puhelinnumero).

..... (paikka ja aika)

.....

(allekirjoitus ja nimenselvennys)

Liite 2 Tietosuojailmoitus

TIETOSUOJAILMOITUS

Maisterintutkielman toteutukseen osallistuminen

Olet osallistumassa laadulliseen tutkimukseen liittyen ... (maisterintutkielmaani/opintoihini/osana opetustani). Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on oikeus saada nämä tiedot lain mukaisesti.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa maisterintutkielmaa varten aiheesta:

Tähän tutkielman työnimi.

Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä / Opinnäytetyön toteutus

Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla (keitä? esim. opettajia).

Haastattelut toteutetaan (missä? milloin?).

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunniste-/henkilötiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille.

Opettajien nimiä tai oppilaitostietoja ei tulla julkaisemaan missään yhteydessä.

Tutkimuksen toteuttamiselle tarpeettomat henkilötiedot poistetaan heti, kun se on mahdollista.

Näistä mainittakoon esimerkkinä aineiston keruuvaiheessa tarvittavat suorat tunnisteet:

Nimitiedot, osoitteet, puhelinnumerot, sähköpostiosoitteet ja muut yhteystiedot.

Henkilötietoja kerätään mahdollisimman rajatusti, vain välttämättömät tiedot tutkimuksen toteuttamiseksi. Henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi ts. pseudonyymeiksi.

Taustatietoja voidaan kerätä epäsuorista tunnisteista, joita ovat ikä, sukupuoli, oppilaitoksen sijainti ja työkokemus vuosissa. Nämä epäsuorat tunnisteet luokitellaan, jolloin tunnistaminen voidaan estää. Esim. ”ikä: 20-30 v.”, ”työpaikka: koulu kaupunkimaisessa kunnassa”, ”työkokemus alle 5 v.”, ”työkokemus yli 5 v.”.

Tutkimushaastatteluissa mahdollisten kolmansien henkilöiden tunnistetiedot harkinnanvaraisesti poistetaan, kategorisoidaan tai luokitellaan.

Henkilötiedot säilytetään ennen niiden poistamista salatulla / suojatulla tietokoneella tai ulkoisella kiintolevyllä ja/tai lukollisessa kaapissa niin, että ne ovat erillään litteroiduista haastatteluista.

1/2

Haastattelujen litterointi tuotetaan mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen. Äänitteet ja litteroinnit hävitetään 6 kk:n kuluttua tutkielman valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksessa esille tulleet asiat raportoidaan niin, että tutkittavia, oppilaitoksia tai muita mainittuja henkilöitä ei voi välittömästi tunnistaa.

Tutkimuksen suorittava opiskelija on sitoutunut noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita.

Henkilötietojen käsittelyn laillisena perusteena on sinun suostumuksesi.

Oikeutesi

- Voit vetäytyä osallistumisesta opinnäytetyön toteutukseen ilmoittamalla siitä kirjallisesti **Opiskelijan nimi ja sähköpostiosoite**

Kaikkea ennen vetäytymistä pseudonymisoitua informaatiota (dataa, aineistoa) voidaan kuitenkin käyttää edellä mainittuihin tarkoituksiin.

- Sinulla on oikeus ottaa yhteys Taideyliopiston tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen rekisteröidyn oikeuksien toteuttamiseen.

Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite: Minna Eskola, tietosuoja@uniarts.fi

- Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, tietosuojavaltuutetulle, jos tietojasi on mielestäsi käsitelty vastoin tietosuojalainsäädäntöä (ks. lisää: tietosuoja.fi).

Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin:

Opinnäytetyöhön liittyen: **Opiskelijan nimi ja yhteystiedot**
Tietosuojaan liittyen: tietosuoja@uniarts.fi