MUUTOKSET MUSIIKIN OPETUKSEN TAVOITTEISSA

Kriittisen pedagogiikan näkökulmia musiikki- ja taidekasvatukseen

Tutkielma (kandidaatti)
30.4.2018

Sara Pollari
Musiikkikasvatuksen aineryhmä
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

S I B E L I U S - A K A T E M I A **Tutkielma**

Tutkielman nimi	**Sivumäärä**
Muutokset musiikin opetuksen tavoitteissa	31
Tekijän nimi	**Lukukausi**
Sara Pollari	kevät 2018
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	

Tiivistelmä

Tarkastelen tässä tutkielmassa musiikin opetuksen tavoitteissa tapahtunutta muutosta kriittisen pedagogiikan ja taideaineiden erityisluonteen kautta. Käsittely koskee muutosta, joka on tapahtunut opetussuunnitelman perusteisiin kirjatuissa yläkoulun musiikin opetuksen tavoitteissa 2004–2014.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten opetussuunnitelman perusteisiin kirjatut musiikin opetuksen tavoitteet yläkoulussa ovat muuttuneet 2004–2014?
2. Millaisia teemoja nousee esiin tarkasteltaessa musiikin opetuksen tavoitteiden muutosta?
3. Miten musiikin opetuksen tavoitteet ja tavoitteiden muutos hahmottuvat kriittisen pedagogiikan kautta?

Tutkimukseni on kirjallisuuskatsaus, mutta tarkastelen opetussuunnitelmatekstejä myös analyyttisesti sisällönanalyysia apuna käyttäen.

Kriittisyys on opetussuunnitelman perusteissa aiempaa voimakkaammin esillä, mikä näkyy jossain määrin myös musiikin opetuksen tavoitteissa tapahtuneessa muutoksessa. Kriittinen pedagogiikka ja taideaineet tukevat toisiaan monessa kohdassa. Tutkielman johtopäätöksenä voidaan todeta, että musiikilla ja taideaineilla on erityistä potentiaalia opettaa kriittisyyttä sekä luovaa ja itsenäistä ajattelua.

Hakusanat

kriittinen pedagogiikka, musiikkikasvatus, taidekasvatus, tavoitteet

Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään

27.4.2018

Sisällys

Sisällys 3
1 Johdanto 4
2 Lähtökohtia kriittiselle taide- ja musiikkikasvatukselle 5
2.1 Kriittinen pedagogiikka 5
2.2 Opettajuus kriittisessä pedagogiikassa 8
2.3 Taito- ja taideaineiden erityisyys 9
2.4 Kriittinen musiikkikasvatus 12
2.5 Opetussuunnitelma kasvatusfilosofisena työkaluna 13
3 Tutkimusasetelma 15
3.1 Tutkimustehtävä 15
3.2 Tutkimuksen suorittaminen 15
4 Muutokset musiikin opetuksen tavoitteissa 17
4.1 Musiikin opetuksen tavoitteissa tapahtunut muutos 17
4.2 Kriittisen pedagogiikan näkökulmia tavoitteiden muutoksiin 22
5 Pohdinta 25
Lähteet 27
Liitteet 30

1 Johdanto

Kriittistä ajattelua ja monilukutaitoa tarvitaan Internet-ajan tietotulvan ja postmodernin yhteiskunnan moniarvoisuuden keskellä jatkuvasti. Kriittisyyden tarpeeseen on herätty myös koulun kontekstissa, koska sekä peruskoulun (POPS 2014) että lukion (LOPS 2015) opetussuunnitelmien perusteissa kriittisyys tavalla tai toisella mainitaan yli sata kertaa. Opetuksen tavoitteissa peräänkuulutetaan esimerkiksi kriittistä lukutaitoa, kriittisen ajattelun kehittymistä ja kriittistä arviointikykyä. Lukion opetussuunnitelman perusteissa lukion tehtäväksi määritellään ”kriittiseen ja itsenäiseen ajatteluun pystyvien yksilöiden” laaja-alaisen yleissivistyksen vahvistaminen (LOPS 2015, 12). Tosin esimerkiksi Anttila (2008, 22–23) pitää opetussuunnitelmien pyrkimystä kriittisen ajattelun kehittämiseen lähinnä sanahelinänä, joka hukkuu koulun todellisuudessa kiireen ja tehokkuuden jalkoihin.

Koulun pyrkimys on ainakin paperilla kasvattaa kriittisiä ja itsenäisesti ajattelevia kansalaisia. Opettajien tulisi tarjota oppilaille kriittisen ajattelun työkaluja suhteessa maailmaan, mutta sen lisäksi myös suhteessa kouluun itseensä. Koulu ei ole irrallaan yhteiskunnasta, vaan tiivis osa sitä, minkä vuoksi yhteiskunnallinen todellisuus valtarakenteineen ja arvomaailmoineen elää myös koulun seinien sisäpuolella. Kriittisten ja itsenäisten ajattelijoiden kasvattamiseen pyrkivä koulu ottaa huomioon koulun sidokset yhteiskuntaan ja kannustaa ajattelemaan toisin. Kriittinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, jossa kasvatus nähdään poliittis-yhteiskunnallisena toimintana ja joka tarjoaa välineitä kasvatuksen ja koulutuksen tarkasteluun yhteiskunnallisesta perspektiivistä (Siljander 2015, 153).

Taide on inhimillisen kulttuurin ilmiö, jolla on lukemattomia erilaisia ilmenemismuotoja, merkityksiä ja tehtäviä. Taide voi herättää ihmisiä ajattelemaan, tuntemaan, havaitsemaan, kokemaan, kyseenalaistamaan ja toimimaan, mutta mikä on taidekasvatuksen tehtävä ja merkitys? Lukion opetussuunnitelman perusteissa musiikista kirjoitetaan seuraavasti: ”Olennaista musiikin opetuksessa ja oppimisessa on ilmaiseminen, yhdessä tekeminen ja myönteiset kokemukset. Musiikillinen osaaminen sekä luovan ja kriittisen ajattelun taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden kanssa” (LOPS 2015, 211). Opetussuunnitelman perusteiden mukaan musiikilla ja taiteella on siis edellytyksiä kehittää oppilaiden luovaa ja kriittistä ajattelua sekä toimintaa. Tässä tutkielmassa pyrin hahmottamaan, mikä on musiikin ja laajemmin taito- ja taideaineiden paikka koulussa kriittisen pedagogiikan ja kriittisen taidepedagogiikan perspektiivistä.

2 Lähtökohtia kriittiselle taide- ja musiikkikasvatukselle

2.1 Kriittinen pedagogiikka

”Koulutuksen tulee toimia vapauttajana eikä yhteiskuntaan sopeuttajana.” (hooks 2007/1994, 9.)

Pedagogiikan käsite sitoo opettamisen, eli tiedon organisointiin ja välittämiseen perustuvan opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteen laajempaan, kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen kontekstiin (Aittola & Suoranta 2001, 20). Kriittinen pedagogiikka on yhteiskunnallisesti kantaaottava pedagoginen suuntaus, jossa kasvatus hahmotetaan historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa ja jossa otetaan huomioon taloudellis-poliittisten valtarakenteiden vaikutukset kasvatukseen (Siljander 2015, 154). Tasa-arvo, demokratia ja vapaus ovat kriittisen pedagogiikan perusperiaatteita, joihin pyritään kasvatuksessa sekä käytännön että teorian tasolla (Siljander 2015, 154).

Kriittinen pedagogiikka ei muodosta yhtenäistä teoriakokonaisuutta. Sen voidaan historiallisesti katsoa jakaantuvan eurooppalaiseen ja amerikkalaiseen traditioon, jotka ovat kuitenkin nykykeskustelussa sekoittuneet ja alkaneet muistuttaa yhä enemmän toisiaan. Kriittisen pedagogiikan erilaisia muunnelmia ja sovelluksia voi löytää lähes mistä tahansa kasvatusteoreettisesta keskustelusta. (Siljander 2015, 142–146, 170–171.) Vaikka kriittinen pedagoginen traditio on jossain määrin hajaantunut ja epäyhtenäinen, on kuitenkin teemoja ja piirteitä, jotka yhdistävät kaikkia kriittisiä teoreetikoita. Näitä ovat (poliittisen) vallan ja kasvatuksen yhteyksien tunnistaminen ja pohtiminen, emansipaatio sekä halu vähentää epätasa-arvoisuutta ja epäoikeudenmukaisuutta. (McLaren & Giroux 2001/1995, 29–30; Siljander 2015, 154–171.)

Kriittisessä pedagogiikassa oppiminen nähdään dialogisena tapahtumana, jossa opiskeltavien asioiden merkitykset sekä tieto ja ymmärrys itsessään ovat pohdintojen ja neuvottelun kohteena (Aittola & Suoranta, 20). Tieto kytkeytyy valtaan, ja tiedon ja vallan suhde on kriittisen pedagogiikan tarkastelujen keskiössä. Käsitys tiedosta pohjautuu sosiaaliseen konstruktionismiin, jonka mukaan tieto on aina jostain näkökulmasta tuotettua, sosiaalisesti ylläpidettyä ja välitettyä. Tiedon rakentumisen tarkastelu ei myöskään rajaudu vain formaaliin kouluympäristöön, vaan kriittisen pedagogiikan kontekstissa ollaan kiinnostuneista monenlaisista julkisista tiloista, joissa ihmiset kokoontuvat rakentamaan ja hahmottamaan yhteistä sosiaalista todellisuuttaan. (Aittola & Suoranta 2001, 13.)

Kriittisessä pedagogiikassa tieto ja koulutus hahmotetaan poliittis-yhteiskunnallisesti. Koulu on aina sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan ja sitä kautta vallitseviin poliittisiin virtauksiin sekä valtakamppailuihin. Yhteiskunnallinen todellisuus on väistämättä läsnä sekä koulun todellisuudessa että oppilaiden subjektiivisissa kokemusmaailmoissa (Anttila 2008, 21). Koulutusta tulisikin aina tarkastella historiallisena ja kulttuurisena prosessina, joka on kiinni ajassa ja jota ei voida irrottaa ympäröivistä taloudellisista, sosiaalisista ja institutionaalisista konteksteista (Giroux & McLaren 2001/1995, 33). Tästä syystä kriittisessä pedagogiikassa keskitytään tutkimaan koulun ja yhteiskunnan suhteeseen liittyviä ongelmattomina pidettyjä itsestäänselvyyksiä, jotka voivat yllättäen pitää sisällään esimerkiksi syrjintää, uusintaa valtaapitävien etuoikeuksia, vallalla olevia ajattelutapoja tai esimerkiksi tuottaa ja vahvistaa ympäristölle haitallisia olettamuksia maailmasta (em., 34).

Kasvatusjärjestelmä, johon koululaitos kuuluu, on yksi yhteiskunnallisesti keskeisistä sosiaalisen kontrollin instituutioista, jonka kasvatuksellinen valta realisoituu valistamisen, ohjaamisen, ojentamisen sekä hyväksynnän ja paheksunnan kautta (Antikainen ym. 2013, 37). Koulun kytkentöjä ympäröivään maailmaan, kuten yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen ja valtahierarkioihin, ei aina huomata, vaan koulua pidetään ”luonnostaan puolueettomana” (Antikainen ym. 2013, 175). Kriittisen pedagogiikan tärkeimpiä tehtäviä on ollut koululaitoksen etuoikeutetun ja näennäisesti riippumattoman aseman kyseenalaistaminen (McLaren & Giroux 2001/1995, 30).

Koulujärjestelmä hahmotetaan kriittisessä traditiossa kulttuuripolitiikkana, joka heijastelee yhteiskunnallisia valtasuhteita ja käytäntöjä. Koulut ovat kulttuurisia valtakamppailuiden areenoita, jotka uusintavat yhteiskunnallista työn- ja vallanjakoa ja jossa ideologiset, diskursiiviset ja sosiaaliset käytännöt asettuvat epäsymmetrisiin valtasuhteisiin. (McLaren & Giroux 2001/1995, 30–31, 33; Antikainen ym. 2013, 175.) Kriittiset teoreetikot viittaavat epäsymmetrisyydellä siihen, että koulu usein uusintaa valtaapitävien eliittien diskursseja, arvoja ja etuoikeuksia ja että hyväosaiset hyötyvät koulutuksesta enemmän kuin heikko-osaiset tai marginaaleihin kuuluvat (em., 32, 34).

Valtarakenteet ja eriarvoisuus liittyvät myös kieleen, joka on koulun keskeisin työkalu. Koulussa noudatetaan kielipeliä ja käyttäytymiskoodia, joihin kuuluvat esimerkiksi abstraktit ja monitulkintaiset kielelliset rakenteet, joustavat käyttäytymis- ja kielenkäyttötavat sekä yksilösuoriutumisen korostaminen. Elämä koulussa muodostuu helposti hyvin erilaiseksi lapsille

heidän taustansa perusteella, koska heidän kommunikointitapansa ovat erilaisia ja enemmän tai vähemmän ristiriidassa koulun toimintaympäristön kanssa. (Antikainen ym. 2013, 254.)

Kasvatusta ja valtaa koskevat diskurssit kiinnittyvät kriittisessä traditiossa tiiviisti emansipaation käsitteeseen. Siljander (2015) hahmottaa emansipaation kriittisen kasvatuksen kontekstissa kolmella tavalla. Ensinnäkin emansipaatio viittaa sivistysprosessin eli itsemääräytyvyyden ja vapauden idean toteutumiseen. Modernin pedagogisen käsityksen mukaan sivistys synnyttää autonomisen subjektin, joka on vapaa ja järjellinen. Toiseksi emansipaatio tarkoittaa vapautumista ideologioista ja väärästä tietoisuudesta. Tämä on kasvatuksellisesti merkityksellistä, koska koululaitos on helposti itsessään ideologista tietoisuutta ylläpitävä ja välittävä instituutio. Kolmanneksi emansipaatio on vapautumista yhteiskunnallisista valtarakenteista ja eriarvoisuutta ylläpitävistä sosiaalisista riippuvuuksista. (em., 37–38, 158–160.) Emansipoiva kasvatus on poliittista ja kantaaottavaa, koska se tähtää yhteiskunnalliseen muutokseen, demokratiaan, tasa-arvoon ja ihmisen sosiaalisen elintilan laajentamiseen (em., 160–161).

Kriittinen pedagogiikka on avoimesti normatiivista ja kantaaottavaa. Amerikkalaisten Giroux'n ja McLarenin (2001/1995, 31) mukaan kriittistä pedagogiikkaa ohjaavien periaatteiden mukaan (marginalisoidun tai alistetun) yksilön tai ryhmän yhteiskunnallisten mahdollisuuksien parantaminen on eettisesti ensisijaista verrattuna tietoteoreettisiin tai teknisiin taitoihin nähden. Eettisyys, inhimillisen kärsimyksen vähentäminen, tasa-arvon edistäminen, yksilön vaikutusmahdollisuuksien lisääminen ja positiivisen yhteiskunnallisen muutoksen aikaansaaminen ovat kriittisen pedagogiikan tavoitteita (em., 31, 34).

Kriittisessä pedagogiikassa ihminen nähdään vaillinaisena, keskeneräisenä ja epätäydellisenä. Muuttuva todellisuus ja ihmisen tietoisuus omasta vaillinaisuudestaan vaativat, että kasvatusta tulee tarkastella jatkuvana prosessina. Kriittinen, problematisoiva kasvatus ei tyydy nykyhetkeen, vaan katsoo ja liikkuu kohti tulevaisuutta. Se muodostaa kuvaa ihmisestä itsensä ylittävänä olentona, joka katsoo menneisyyteen vain ymmärtääkseen paremmin itseään ja kyetäkseen rakentamaan tulevaisuuttaan entistä viisaammin. Kriittisen kasvatuksen kontekstissa ymmärretään, ettei ”maailma ole paikallaan pysyvä vaan muutosprosessissa oleva todellisuus” (Freire 2005/1968, 89–91).

Kriittinen pedagogiikka pyrkii herättämään tietoisuutta ja puuttumaan kriittisesti todellisuuteen (Freire 2005/1968, 87). Se politisoi pedagogiikkaa eli tarjoaa oppilaille ja opiskelijoille keinoja hahmottaa yhteiskunnan sosiaalisia, taloudellisia ja poliittisia epäkohtia, pyrkii kohti

oikeudenmukaisempaa yhteiskunnallista todellisuutta ja ottaa huomioon opiskelijoiden oman äänen ja kokemukset oppimisen perustana. (Aittola & Suoranta 2001, 19.) Viime kädessä kriittisen kasvatuksen tavoite on yhteiskunnallinen muutos, jonka mahdollistaa oppilaiden kriittisen tietoisuuden rakentuminen (Anttila 2008, 21).

2.2 Opettajuus kriittisessä pedagogiikassa

Kriittisessä kasvatuksessa luovutaan tiukasta opettaja-oppilas-dikotomiasta ja korvataan se ajatuksella opettaja-oppilaasta ja oppilas-opettajasta. Opettajalla ei olekaan yksinoikeutta tietämiseen ja ymmärtämiseen, vaan opettaessaan hän myös itse oppii dialogissa oppilaiden kanssa. Oppilaat taas opettavat oppiessaan, saavat ja kantavat vastuuta ja osallistuvat aktiivisesti tiedonrakentamiseen. (Freire 2005/1968, 85.) Kriittisen kasvatuksen mukaan opettaja ei voi ajatella oppilaidensa puolesta eikä alistaa oppilaita ajatuksilleen, vaan ajattelun ja oppimisen tulee tapahtua dialogisesti kommunikoiden (em., 82).

Kriittisen pedagogiikan kontekstissa opettajaa ei siis nähdä vain tiedon välittäjänä, vaan muutokseen tähtäävänä intellektuellina tai *vastarinnan intellektuellina*, joka tunnistaa pedagogiikan yhteiskunnallisen ja poliittisen luonteen (Aittola & Suoranta 2001, 18–19). Giroux'n ja McLarenin (2001/1995, 39) näkemysten mukaan opettajuus voidaan nähdä jopa ensisijaisesti yhteiskunnallisesti orientoituneena ajattelemisen taitona, joka ylittää sosiaalisia, kulttuurisia, etnisiä ja sukupuoleen liittyviä rajoja, käy keskustelua kulttuurisista merkitysjärjestelmistä ja representaatioista sekä tutkii ja purkaa pedagogisia käytäntöjä.

Kriittinen pedagogi pyrkii herättämään oppilaitaan ajattelemaan ja katsomaan maailmaa uusista perspektiiveistä. Maxine Greene (1978) haastaa kasvattajat *täydellisen hereillä olemisen* (*wide-awakeness*) käsitteellään astumaan pois mukavuusalueilta ja rutiineista kohti todelliselle elämälle luonteenomaisia ristiriitoja ja haasteita. Hänen mukaansa koulutuksen eettisyys ja moraali ovat riippuvaisia opettajan halukkuudesta haastaa, problematisoida ja kyseenalaistaa. *Miksi* aloittaa oppimisen ja moraalisen pohdinnan, ja mitä enemmän kysymme *miksi*, sitä enemmän olemme hereillä. (Greene 1978, 43, 48; Sears 2016, 6–7.) Kriittisen pedagogin tulisi siis kyseenalaistaa itsestään selviä totuuksia ja käytäntöjä sekä vaalia uuden ymmärryksen mahdollisuutta. Vallitsevien olettamusten, käytäntöjen ja tosiasioiden kyseenalaistaminen sekä uuden tiedon ja ymmärryksen rakentuminen voivat hetkellisesti aiheuttaa hämmennystä tai ahdistusta, kun aiemmat totuudet eivät

enää käy järkeen. Niiden seurauksena syntyy kuitenkin uusia näkemyksiä ja uutta ymmärrystä, joka voi tarjota mahdollisuuksia sosiaalisten ongelmien, kuten epätasa-arvon, tunnistamiseen ja kitkemiseen. (Charteris 2014, 105; Sears 2016, 10.)

Kriittinen pedagogi nostaa kehollisuuden ja kokemuksellisuuden oppimisen keskiöön (Varto 2005, 212–213; Siljander 2015, 169). Kehollisuus on keskeistä, koska keho tekee kokemisen mahdolliseksi ja koska kehon kautta kokemukset, myös tajunnalliset, ovat kiinni maailmassa. Keho ja mieli eivät ole toisistaan erillisiä. Mieli on väistämättä kiinni kehollisessa perspektiivissä maailmaan, koska ajattelumme ja käsitteemme perustuvat kehollisiin kokemukseemme ja ovat kehollisuutemme rajoittamia. (Anttila 2008, 25–30; Räsänen 2010, 53.) Keho ja tunteet ovat osa ajattelua ja tietoisuus perustuu ei-kielelliselle kehollisuudelle, minkä vuoksi oppiminen on koko kehon, ei vain aivojen asia (Anttila 2008, 19; Juntunen 2011, 70). Nykykäsityksen mukaan oppiminen on tapahtuma, johon liittyvät persoonallisuus, tunteet, aistit, havainnot, kokemukset sekä ruumiilliset, sosiaaliset ja kulttuuriset prosessit (Rouhiainen 2011, 75).

2.3 Taito- ja taideaineiden erityisyys

Taide on monipuolinen ja monimerkityksinen inhimillisen elämän ilmiö, joka tarjoaa vaihtoehtoisia näkökulmia inhimillisiin todellisuuksiin ja kokemuksiin. Se kyseenalaistaa, haastaa ja täydentää olemassa olevaa tietoa, ymmärrystä ja käsityksiä maailmasta. (Anttila 2011a, 5, 10.) Taiteella on kyky saada ihminen syventymään, keskittymään ja kokemaan syvästi, mikä on sen vaikuttavuuden perusta. Taide tarjoaa meille myös mahdollisuuden ”uuden näkemiseen” ja uusiin tulkintoihin antamalla meille virikkeitä, joita emme pysty lokeroimaan tai kategorisoimaan ja joiden merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa kanssamme. Syventyneiden kokemusten ja uusien tulkintojen kautta taide rakentaa ymmärrystämme maailmasta ja elämästä. Taiteen vaikutus voi ilmetä esimerkiksi emotionaalisia, kulttuurisia, sosiaalisia ja poliittisia väyliä pitkin. Lisäksi taide on yhteydessä moniin kognitiivisiin prosesseihin, mikä edellä mainittujen seikkojen ohella alleviivaa sen pedagogista potentiaalia. (Bresler 2011, 175–176.)

Koska taide on avointa ja ennakoimatonta, tulisi myös taidepedagogiikan olla avointa, toiminnallista ja vuorovaikutteista. Taidepedagogiikkaa ei ole mielekästä hahmottaa pyrkimyksenä kohti ennalta määrättyjä tavoitteita, vaan osallistavana toimintana, joka ottaa kantaa, rakentaa merkityksiä sekä synnyttää ja muuttaa todellisuuksia. Ei ole kuitenkaan yksinkertaista opettaa jotain, mitä ei vielä

tiedetä tai hahmoteta. Taidekasvatuksen keskeinen kysymys onkin: ”miten ohjata näkemään maailma ja todellisuus toisin?” (Anttila 2011a, 5, 10.)

Taideaineilla on paljon yhteistä pedagogista potentiaalia, vaikka jokainen niistä toimiikin erilaisten symbolijärjestelmien kautta (Räsänen 2010, 54). Taideaineissa tietäminen, luova ajattelu, ongelmanratkaisutaidot, esteettiset valmiudet ja motoriset taidot kytkeytyvät toisiinsa tavalla, joka rakentaa oppilaan minäkuvaa, kasvattaa oppilaan itsetuntoa ja vaikuttaa myönteisesti oppilaan persoonallisuuden eri alueiden kehittymiseen. Taito- ja taideaineiden kautta voidaan edistää monia yleisiä kasvatuksellisia päämääriä, kuten autonomisuutta, kriittisyyttä, pitkäjänteisyyttä, yhteistyötaitoja, käsitteellistä ajattelua, relatiivisuutta ja kulttuurista ymmärrystä. (em., 50.)

Juha Varron (2005) mukaan taitoaineiden tärkeä päämäärä on oppilaiden ja opiskelijoiden subjektiivisen ja kokemuksellisen vakuuttavuuden synnyttäminen, hyödyntäminen ja vahvistaminen. Koulukontekstissa auktoriteettien merkitys oppimisessa ylikorostuu, koska koulukasvatus perustuu suurelta osin tiedon ja perinteen siirtämiseen sekä tämän prosessin auktoriteettivetoiseen kontrollointiin. Tästä syystä taito- ja taideaineiden tarjoamat subjektiiviset, keholliset ja kokemukselliset oppimisen kriteerit ovat erittäin tervetulleita osaksi kasvatusta. (Varto 2005, 212.) Taitoaineet tarjoavat mahdollisuuden hyödyntää, opettaa ja muokata subjektiivista vakuuttavuutta sekä asettaa se dialogiseen ja jaettuun intersubjektiiviseen kontekstiin (em., 211).

Taitaminen johtaa eettisyyteen ja itsenäisyyteen, koska siinä arvioinnin lähtökohta on toimija itse eikä jokin ulkoinen auktoriteetti (Varto 2005, 208–209). Subjektiivinen vakuuttavuus kehittyy, kun oppilas kohtaa haasteita, joihin ei ole valmiita vastauksia ja jotka oppilas saa ratkaista itsenäisesti, mielikuvituksekkaasti ja omista kokemuksistaan ja lähtökohdistaan käsin (em., 211). Taideaineiden erityispiirre on, että oppilaat saavat jatkuvasti olla mukana tiedonrakentamisen prosesseissa (Räsänen 2011, 127).

Taideaineiden pedagoginen potentiaali liittyy myös siihen, että niissä on käytössä jokin muu kuin puhuttu kieli. Perinteisesti koulutieto perustuu pitkälti sanalliseen ja numeraaliseen ilmaisuun ja käsitteellistämiseen. Taito- ja taideaineet tarjoavat konkreettisia ja aistivoimaisia käsitteellistämisen tapoja, joiden kautta oppilaille avautuu uusia symbolijärjestelmiä. (Räsänen 2010, 54.) Kaikki tieto ilmaistaan ja jäsennetään kulttuuristen symbolien ja käsitteiden kautta (em., 48), minkä vuoksi kyky viestiä erilaisten symbolijärjestelmien kautta edistää ja laajentaa kulttuurista ymmärrystä ja toimintakykyä. Näistä syistä taito- ja taideaineet voivat tarjota uudenlaisia elämyksiä, ilmaisukeinoja

ja onnistumisen kokemuksia kenelle tahansa, ja lisäksi niillä voi olla erityistä merkitystä kielellisten haasteiden kanssa kamppaileville. Taiteen ”kielettömyys” mahdollistaa myös kielen rajojen hahmottamisen kokemuksellisuuden kautta. Lasten ja nuorten kanssa kielen ja käsitteiden relatiivisuutta ja rajallisuutta olisi vaikeaa käsitellä keskustellen, mutta taiteen avulla niihin voidaan päästä käsiksi. Lapsenkin on mahdollista ymmärtää, ettei esimerkiksi musiikkikappaletta voida täysin kuvata kielellisesti, vaan sen kokonaisluonne voidaan tavoittaa vain musiikin keinoin. (Räsänen 2010, 53–54; Löytönen & Sava 2011, 106; Räsänen 2011, 133.)

Taide voi avata relatiivisuutta ja kaiken suhteellisuutta myös monella muulla tavalla. Absoluuttisen totuudet loistavat taiteen maailmassa poissaolollaan. Taidepedagogin tulisi nojata tähän ja kannustaa oppilaita rajattomuuteen, luovuuteen, keksimiseen ja mielikuvituksen käyttöön. (Räsänen 2011, 126–127.) Taidepedagogiikalla on erityistä potentiaalia saada oppilas kokemaan, että kaikki on mahdollista tai vähintäänkin että kaikki on sallittua. Toki monenlaiset eettiset, materiaaliset, ajankäytölliset ja taidolliset seikat todellisuudessa rajoittavat oppilaiden taiteellista työskentelyä, mutta näistä seikoista huolimatta opettajan olisi pyrittävä rakentamaan ilmapiiri, jossa ideoita ja ajatuksia ei tyrmätä, vaikkei kaikkea voitaisi toteuttaa. Relativismi ja suhteellisuuden ymmärtäminen rakentavat pohjaa luovalle, kriittiselle ja itsenäiselle ajattelulle. Inhimillinen sosiaalis-kulttuurinen maailma ei tällöin näyttäydy väistämättömyyksinä, vaan muovattavissa olevina, tulkinnan- ja sopimuksenvaraisina todellisuuksina. (Räsänen 2011, 131–132.) Taideaineiden yhteiskunnallinen merkittävyys liittyykin niiden kykyyn auttaa ymmärtämään asioiden välisiä suhteita sekä tapahtumien taustalla olevia tekijöitä ja seurauksia (Räsänen 2010, 50).

Taito- ja taideaineita yhdistää tiedonkäsitys, jossa ajattelua ja toimintaa ei pidetä toisistaan erillisinä. (Räsänen 2010, 49). Taiteellinen toiminta, oppiminen ja tiedon rakentaminen taideaineissa ovat kehollisia tapahtumia, jossa aistiminen, tunteet, ajattelu ja liike toimivat saumattomassa yhteistyössä. Kun taiteellisen ilmaisun keholliset ulottuvuudet tiedostetaan, voi taideopetus ja taiteellinen toiminta auttaa ihmisiä löytämään yhteyden itseensä ja kehollisuuteensa ja sitä kautta esteettisen ja empaattisen suhtautumistavan ympäröivään maailmaan sekä toisiin ihmisiin. (Juntunen 2011, 68–70.)

2.4 Kriittinen musiikkikasvatus

Koulutuksen, yhteiskunnan, kulttuurin ja estetiikan yhteen kietoutumisen vuoksi musiikkikasvatuksen tarkastelu kriittisten pedagogiikan kautta on mielekästä (Abrahams 2007, 226). Aikuisten ja korkeakouluopiskelijoiden kriittisen tietoisuuden herättäminen voi onnistua älyllisten yhteiskuntapoliittisten luentojen ja keskustelujen kautta, mutta lasten ja nuorten kohdalla aihetta on pakko lähestyä kokemuksellisemmin, mihin esimerkiksi musiikki voi tarjota mahdollisuuksia (Anttila 2008, 22).

Halu soveltaa kriittistä teoriaa musiikkikasvatuksen kontekstissa synnytti MayDay Group -nimisen asiantuntijaryhmän, joka julkaisee *Action, Criticism, and Theory for Music Education* -nimistä tieteellistä aikakausijulkaisua[1]. Ryhmän seitsemän toimintaideaalia ovat:

1. Kriittisesti reflektiivinen musiikin tekeminen on olennaista musiikkikasvatukselle.
2. Musiikin sosiaalisten ja kulttuuristen kontekstien pohtiminen on olennaista hyvälle teorialle ja käytännölle.
3. Musiikinopettajat synnyttävät kulttuurista muutosta.
4. Koulut ja musiikilliset instituutiot vaikuttavat musiikkikulttuuriin ja vaativat kriittistä arviointia.
5. Musiikkikasvatuksen tutkimusta tulee lähestyä monitieteisesti.
6. Musiikkikasvattajien tietopohjan tulisi olla sekä sivistynyt että laaja.
7. Opetussuunnitelmanäkökohdat ovat keskeisiä ja kriittisten, filosofisten näkökulmien tulisi ohjata niitä. (Gates 1999, 23–24.)

McLarenin kirjoitusten pohjalta Abrahams (2007, 228–229) hahmottelee viisi kriittisen musiikkipedagogiikan perusperiaatetta:

1. Musiikkikasvatus on keskustelua ja ongelmanratkaisua, joka voi tapahtua esimerkiksi säveltämisen ja improvisoinnin muodossa.
2. Musiikkikasvatus laajentaa sekä oppilaan että opettajan käsitystä maailmasta.
3. Musiikkikasvatus on voimaannuttavaa, sillä se rakentaa asiantuntijuutta ja sitä kautta musiikki voi saada aikaan kriittistä toimintaa.

[1] http://act.maydaygroup.org/about-us/

4. Musiikkikasvatus on uudistavaa ja saa aikaa muutoksia sekä oppilaissa että opettajissa.
5. Musiikkikasvatus on poliittista, ja politiikka vaikuttaa musiikkikasvatukseen siinä missä muihinkin asioihin yhteiskunnassa.

Musiikissa on erityistä pedagogista potentiaalia, koska sillä on luonnostaan kyky vapauttaa ja muuttaa yksilöä sekä saada aikaan muutosta (Abrahams 2007, 229). Musiikin kautta voidaan rakentaa siltoja sellaisten todellisuuksien välille, joiden yhdistäminen olisi muuten vaikeaa, koska esimerkiksi kieleen ja sosiaaliseen sekä kulttuuriseen kerrostuneisuuteen liittyvät ongelmat eivät suoraan kosketa musiikkia (em., 230). Musiikki, kuten muukin taide, mahdollistaa todellisuuksien luomisen ja muovaamisen, minkä ansiosta se voi toimia positiivisena vastavoimana vaihtoehdottomuudelle, näköalattomuudelle, auktoriteeteille ja pakolle. Musiikin kautta oppilaat voivat sekä ymmärtää paremmin, keitä he itse ovat ja millaisiksi heidän on mahdollista kehittyä, että rakentaa ja uudelleenarvioida käsitystään ympäröivistä sosiaalisista ja kulttuurisista tekijöistä (em., 230).

2.5 Opetussuunnitelma kasvatusfilosofisena työkaluna

Opetussuunnitelmat ovat hallinnollisia asiakirjoja, jotka kertovat, mitä tietoja ja taitoja yhteiskunnissa pidetään välttämättöminä opettaa tuleville sukupolville. Ne ohjaavat kaikkia koulutusjärjestelmän asteita ja niihin kirjataan opetuksen tavoitteet, opetettavat tieto- ja taitosisällöt, opetustavat, opetukseen ja oppimiseen käytettävä aika sekä opiskelijalta vaadittava toiminta ja tämän toiminnan arvioinnin perusteet. Opetussuunnitelmat sisältävät myös oletukset lasten, nuorten ja aikuisten mahdollisuuksista ja kyvyistä oppia vaaditut asiat. (Antikainen ym. 2013, 196.)

Opetussuunnitelmat ovat väistämättä sidoksissa historiaan, yhteiskuntaan, politiikkaan, talouteen ja vallitsevaan kulttuuriin (Antikainen ym. 2013, 197). Ne perustuvat analyyseihin ja oletuksiin yhteiskunnan tilasta, tarpeista ja tulevaisuudesta sekä tiivistävät koulutuksen yhteiskunnalliset päämäärät (em., 196). Näin ollen ne myös sisältävät oletuksia hyvästä ihmisestä ja yhteisöstä ja heijastelevat sitä kautta yhteiskunnan kulttuurisia, taloudellisia, moraalisia, sosiaalisia ja psyykkisiä ihanteita. Opetussuunnitelma kertoo myös, painotetaanko koulussa sosialisaatioprosessia ja yksilön sopeutumista yhteiskunnan tarpeisiin vai yksilöllistä persoonallisuutta sekä yksilön kykyä luovaan, uudistavaan ja ennakkoluulottomaan ajatteluun ja toimintaan. (em., 198–199.)

Opetussuunnitelman määrittämien tietojen ja taitojen lisäksi oppilas oppii koulussa lukuisia muitakin asioita, kuten oman kehityksensä mahdollisuudet ja rajat sekä koulun toiminnan lainalaisuudet ja

käytännöt. Virallisen opetuksen ulkopuoliseen oppimiseen viitataan piilo-opetussuunnitelman käsitteellä, joka on yksi esimerkki sosiologisesta pyrkimyksestä päästä käsiksi koulutuksen todellisiin prosesseihin ja piilofunktioihin näennäisten arkipäiväisyyksien ja itsestäänselvyyksien taakse. (Antikainen ym. 2013, 255–257.)

Piilo-opetussuunnitelmatutkimuksen avulla on voitu osoittaa, että ”virallisten”, opetussuunnitelmaan kirjattujen tietojen ja taitojen lisäksi koulussa opitaan korostuneesti kuuliaisuutta, kärsivällisyyttä, odottamista, rationaalisuutta, kilpailua, yksilösuoriutumista, hyvien arvosanojen ja palkintojen keräilyä sekä ajan keinotekoista hallintaa (Antikainen ym. 2013, 268). Tämän listan valossa vaikuttaa siltä, että kriittisyys, luovuus, joustavuus, tunnetaidot, ryhmätyöskentely, aito yhdessä tekeminen, sisäinen motivaatio ja kiireetön asioihin syventyminen ovat vaarassa jäädä edellä mainittujen asioiden jalkoihin koulujen todellisuudessa.

Opetussuunnitelman perusteet on opetushallituksen antaman valtakunnallinen määräys, jonka pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävä on taata yhtenäisen perusopetuksen yhdenvertainen toteutuminen sekä ohjata ja tukea opetuksen järjestämistä ja koulutyötä. Opetussuunnitelman perusteissa eritellään ja selitetään koulutyön tavoitteet ja sisältöjä koskevat määräykset. (POPS 2014, 9.) Olen päättänyt tarkastella aihettani nimenomaan opetussuunnitelman perusteiden valossa, koska ne ohjaavat koko maan opetussuunnitelmatyöskentelyä ja heijastelevat kasvatukseen ja koulutukseen liittyvää arvomaailmaa. Lisäksi niissä selkeästi ja kattavasti perustellaan ja avataan eri oppiaineiden tavoitteet ja tehtävät, mikä mahdollistaa tarkastelun musiikki-oppiaineen näkökulmasta.

3 Tutkimusasetelma

3.1 Tutkimustehtävä

Omaehtoinen taiteellinen toiminta, esimerkiksi musiikin parissa, tarjoaa mahdollisuuden merkitysten ja merkityssuhteiden eli ”todellisuuksien” rakentamiseen sekä omasta itsestä, toisista ja maailmasta oppimiseen. Tästä johtuen yksilö voi taiteen avulla kasvaa tietoiseksi subjektiksi ja aktiiviseksi toimijaksi, joka pyrkii luovalla tavalla muuttamaan maailmaa. (Anttila 2008, 43–44.) Ihmiskunta tarvitsee kriittistä, luovaa ja itsenäistä ajattelua sekä vastuullista ja aktiivista toimijuutta selvitäkseen erilaisista ekologisista, sosiaalisista, poliittisista ja taloudellisista haasteistaan. Tästä syystä on tarpeen selvittää, mitkä ovat taide- ja musiikkikasvatuksen mahdollisuudet synnyttää kriittistä ajattelua ja toimintaa.

Lähestyn aihetta opetussuunnitelman perusteisiin kirjattujen musiikin opetuksen tavoitteiden muutoksen kautta. Tarkastelua ohjaavat keskeiset näkökulmat ovat kriittinen pedagogiikka ja taideaineiden erityisluonne.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten opetussuunnitelman perusteisiin kirjatut musiikin opetuksen tavoitteet yläkoulussa ovat muuttuneet 2004–2014?
2. Millaisia teemoja nousee esiin tarkasteltaessa musiikin opetuksen tavoitteiden muutosta?
3. Miten musiikin opetuksen tavoitteet ja tavoitteiden muutos hahmottuvat kriittisen pedagogiikan kautta?

3.2 Tutkimuksen suorittaminen

Aloitin aiheeseen perehtymisen tutustumalla kriittisen pedagogiikan kenttään. Luin muun muassa kriittisen pedagogiikan keskeisiä amerikkalaisia teoreetikoita Henry Giroux’ta ja Peter McLarenia. Lisäksi luin suomalaisia kriittiseen pedagogiikkaan keskittyneitä artikkelikokoelmia sekä kasvatussosiologiaa. Aiheeni kannalta hyödyllinen akateeminen julkaisu on myös Mayday groupin *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, josta löysin useita aiheeseeni liittyviä artikkeleita. Paolo Freiren kirjoituksia ei kriittisen pedagogiikan kontekstissa voi sivuuttaa. Huomattavan paljon taidepedagogiikkaan liittyvää hyödyllistä lähdeaineistoa ja näkökulmia löysin Eeva Anttilan kirjoituksista sekä hänen toimittamistaan teoksista.

Tutkielmani on kirjallisuuskatsaus, jossa avaan aihettani olemassa olevan tieteellisen tutkimustiedon ja kirjallisuuden kautta. Kirjallisuuskatsauksessa lukijalle pyritään esittämään keskeiset tutkimusaiheeseen liittyvät tieteelliset näkökulmat, painotukset, tutkimustulokset ja tutkijat kriittisesti valikoiden ja argumentoiden. Vaikka kirjallisuuskatsaus pohjautuu muiden tekemään tutkimukseen, on tutkielman kirjoittajan oman näkökulman, tavoitteen ja tutkimusongelman ohjattava työn sisältöä. (Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997.)

Tutkielmani on kirjallisuuskatsaus, mutta lähestyn opetussuunnitelmatekstejä työssäni myös analyyttisesti sisällönanalyysia apuna käyttäen. Sisällönanalyysin avulla kirjallista tai kirjalliseen muotoon saatettua aineistoa on mahdollista tarkastella systemaattisesti ja objektiivisesti. Analysoitavaa aineistoa tarkastellaan eritellen, tiivistäen ja yhtäläisyyksiä ja eroja etsien. Sisällönanalyysi etsii tekstin merkityksiä ja pyrkii muodostamaan tutkittavasta aiheesta kuvauksen tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sisällönanalyysin avulla aineisto järjestellään, mutta varsinaiset tutkimustulokset ovat vasta sen pohjalta tehdyt johtopäätökset. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105–106; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

4 Muutokset musiikin opetuksen tavoitteissa

Seuraavaksi tarkastelen muutosta, joka on tapahtunut opetussuunnitelman perusteiin kirjatuissa musiikin opetuksen tavoitteissa vuosien 2004 (Liite 1) ja 2014 (Liite 2) välillä. Olen rajannut tarkasteluni koskemaan yläkouluikäisiä eli vuosiluokkia 7–9. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa tavoitteenasettelu on tehty erikseen vuosiluokille 1–4 ja vuosiluokille 5–9. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteluissa tavoitteet on asetettu erikseen vuosiluokille 1–2, 3–6 ja 7–9. Koska vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa ei ole erikseen asetettu tavoitteita yläkouluikäisille, kohdistuu tarkasteluni vuoden 2004 osalta vuosiluokkien 5–9 tavoitteisiin. (POPS 2004, 233; POPS 2014, 422–423.)

4.1 Musiikin opetuksen tavoitteissa tapahtunut muutos

Silmiinpistävin muutos musiikin opetuksen tavoitteissa on niiden määrä. Vuoden 2004 perusteissa tavoitteita on vain neljä ja vuoden 2014 perusteissa kaksitoista eli kolme kertaa enemmän. Tässä on osittain kyse siitä, että samat tavoitteet on ilmaistu yksityiskohtaisemmin, mutta vuoden 2014 perusteet sisältävät myös aivan uusia tavoitteita. Vuoden 2014 tavoitteet on myös ryhmitelty viiden alaotsikon alle, jotka ovat *osallisuus*, *musiikilliset tiedot ja taidot sekä luovat tuottaminen*, *kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito*, *hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa* sekä *oppimaan oppiminen musiikissa* (Liite 2). Olen kuitenkin jättänyt alaotsikot käsittelyni ulkopuolelle ja keskityn vain tavoitteisiin. (POPS 2004, 233; POPS 2014, 422–423.)

Vuoden 2004 tavoitteet on kirjoitettu oppilaan näkökulmasta, kun taas 2014 vuoden tavoitteissa toimija on opettaja, joka ”kannustaa”, ”rohkaisee” ja ”ohjaa” oppilaita sekä ”tarjoaa” oppilaille mahdollisuuksia. Tämä muutos koskee kaikkia oppiaineita ja kertoo ehkä jonkinlaisesta asennemuutoksesta. Oppilaiden oppiminen näyttää ainakin opetussuunnitelmatekstien valossa olevan aiempaa enemmän opettajan vastuulla. Opettaja nähdään oppimisen mahdollistajana, jonka tulisi kyetä rohkaisemaan ja ohjaamaan oppilaat asetettuihin tavoitteisiin. Toki oppilas kantaa myös vastuuta omasta oppimisestaan, mutta tavoitteiden muotoilun vuoksi koulumaailma vaikuttaa aiempaa lempeämmältä, joustavammalta ja vähemmän suorituskeskeiseltä paikalta. (POPS 2004, 233; POPS 2014, 422–423.)

Tarkastelussani vertailen vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelman perusteiden musiikin opetuksen tavoitteita eli erottelen niissä ilmeneviä yhtäläisyyksiä ja eroja. Olen ryhmitellyt vuoden 2014

tavoitteet vuoden 2004 tavoitteiden perusteella siten, että samankaltaiset tai samoja aihepiirejä sivuavat tavoitteet muodostavat yhden ryhmän. Ryhmiä on yhteensä viisi, joista neljä ensimmäistä perustuvat vuoden 2004 tavoitteisiin ja viides ryhmä sisältää ne vuoden 2014 tavoitteet, joille ei löytynyt vastinetta vuoden 2004 tavoitteista. Olen tarkastelua helpottaakseni alleviivannut vuoden 2014 tavoitteista ne asiat, joita ei mainita vuoden 2004 tavoitteissa. Keskityn analyysissäni näihin muutoksiin ja lisäyksiin. Ryhmittelyt on esitetty kuvioissa 1–5, jotka käsittelen yksi kerrallaan. Viittaan vuoden 2014 tavoitteisiin numeroilla (T1, T2, T3…), jotka on kirjattu tavoitteiden alkuun.

Kuvio 1. Musiikilliseen osaamiseen ja ilmaisuun liittyvät tavoitteet.

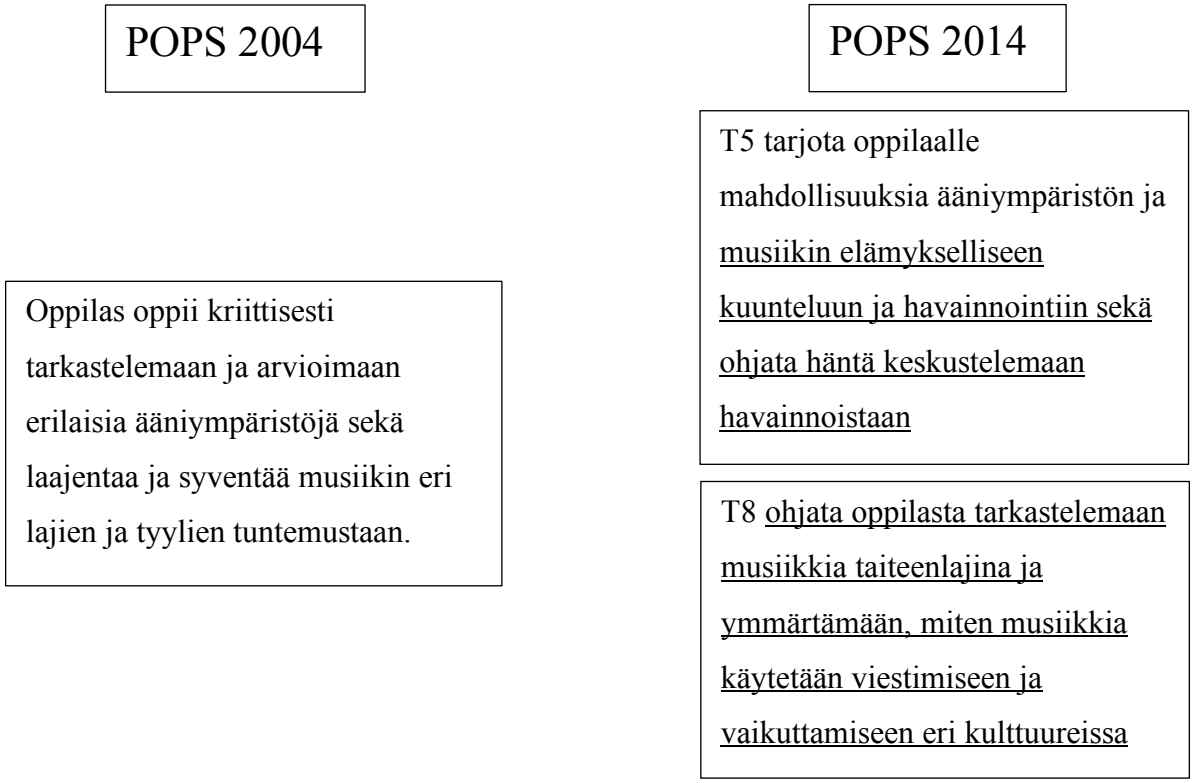
POPS 2004	POPS 2014
Oppilas ylläpitää ja kehittää osaamistaan musiikillisen ilmaisun eri alueilla musisoivan ryhmän jäsenenä toimien.	T1 kannustaa oppilasta rakentavaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä
	T2 ohjata oppilasta ylläpitämään äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä kehittämään niitä edelleen musisoivan ryhmän jäseninä
	T3 kannustaa oppilasta kehittämään edelleen soitto- ja yhteismusisointitaitojaan keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimin
	T4 rohkaista oppilasta monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen kokemiseen ja ilmaisuun

Kuviossa 1 voidaan nähdä, että musiikilliseen osaamiseen ja ilmaisuun liittyvät tiedot ja taidot on vuoden 2014 perusteissa ilmaistu huomattavasti yksityiskohtaisemmin kuin kymmenen vuotta aiemmin. Todennäköisesti vuoden 2004 tavoitteissa mainittuihin ”musiikillisen ilmaisun eri alueisiin” sisältyvät tavoitteiden (T2, T3) äänenkäyttö-, laulu-, soitto- ja yhteismusisointitaidot sekä

musiikkiliikunnallinen kokeminen ja ilmaisu (T4). Yksityiskohtaisempi ilmaisu kuitenkin edistää musiikin opetuksen kansallista yhdenvertaisuutta, koska monipuolisuuden vaatimus on kirjattu selvästi tavoitteisiin.

Musiikkiliikunnan esiin nostaminen viestii, että kehollis-kokemuksellisen oppimisen pedagoginen potentiaali ymmärretään entistä paremmin. Se voi myös liittyä haluun ylittää oppiainerajoja, tässä tapauksessa musiikin ja liikunnan kohdalla. Lisäksi tavoitteissa (T1) on musisoivan ryhmän ohella mainittu myös musiikilliset yhteisöt, mikä sitoo musiikin opetuksen osaksi koulun ulkopuolista maailmaa.

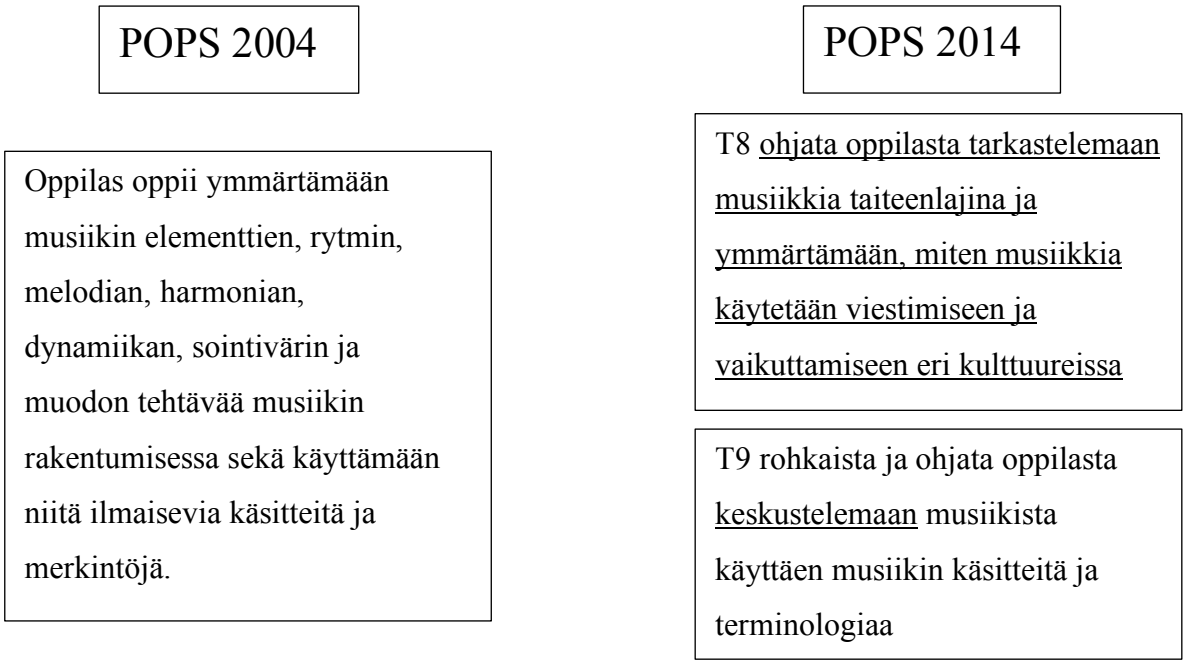
Kuvio 2. Musiikin ja ääniympäristöjen kuunteluun liittyvät tavoitteet.



Kuviossa 2 ovat tavoitteet, jotka liittyvät musiikin ja ääniympäristöjen kuunteluun, tarkasteluun ja ymmärtämiseen. Lisäykset musiikin ”elämyksellisestä” kuuntelusta ja havainnoinnista (T5) nostavat esiin oppilaan oman kokemusmaailman ja musiikin mahdollisuudet synnyttää elämyksiä. Tavoitteissa (T5) oppilasta myös ohjataan ”keskustelemaan havainnoistaan”, mikä tuo mukaan vuorovaikutteisen ja oppilaan näkemystä arvostavan näkökulman.

Vuoden 2014 tavoitteissa (T8) musiikkia tarkastellaan taiteenlajina ja kulttuurisena viestimisen ja vaikuttamisen välineenä. Musiikki ei ole vain musiikkia, vaan sen yhteydet muihin taiteisiin, kulttuuriin ja inhimilliseen olemassaoloon halutaan nähdä ja tuoda esiin. ”Musiikin eri lajien ja tyylien tuntemus” on pudonnut pois tavoitteista. Voi olla, että tällä halutaan välttää lokerointia ja antaa tilaa oppilaan omalle tavalle hahmottaa musiikin monipuolista kenttää.

Kuvio 3. Musiikillisten käsitteiden ja elementtien sekä musiikin kulttuurisen merkityksen ymmärtämiseen liittyvät tavoitteet.

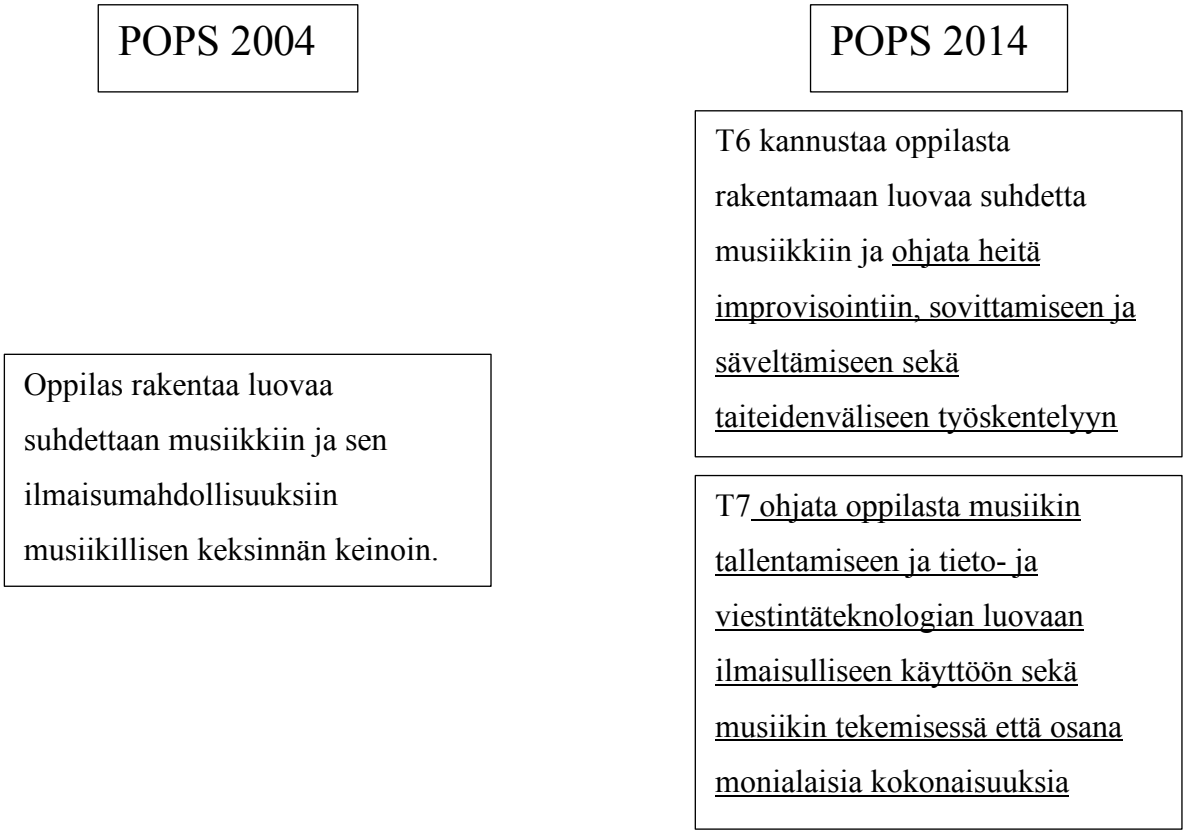


Kuviossa 3 esitetään tavoitteet, jotka liittyvät musiikin ja sen eri elementtien ymmärtämiseen sekä musiikilliseen käsitteistöön. Vuoden 2004 tavoitteessa on eroteltu tarkasti musiikin eri elementit, jotka oppilaan tulisi hahmottaa. Vuonna 2014 keskitytään laajempiin kokonaisuuksiin ja merkityksiin, tarkastelemaan musiikkia ”taiteenlajina” sekä kulttuurisena viestintävälineenä. T8 oli mukana myös edellisessä ryhmässä, mutta mielestäni se liittyy myös tähän aihepiiriin ja valottaa hyvin tavoitteiden tasolla tapahtunutta perspektiivin laajennusta.

Musiikin käsitteet ja terminologia ovat esillä sekä 2004 että 2014 vuoden tavoitteissa. Käsitteiden käyttö liittyy lähtökohtaisesti kommunikaatioon, mutta vuoden 2014 tavoitteissa (T9) käsitteet on sidottu vielä selvemmin vuorovaikutukseen ilmaisemalla, että oppilasta tulee ohjata ”keskustelemaan”. Koulukulttuuria halutaan selvästi viedä keskustelullisempaan suuntaa. Keskusteluun kannustaminen rohkaisee oppilasta omien mielipiteidensä ja ajatustensa ilmaisuun,

mikä kannustaa pohtimaan ja ajattelemaan sekä opettaa perustelemaan omia näkemyksiään. Lisäksi keskusteleminen opettaa tärkeitä sosiaalisia taitoja liittyen toisten kuunteluun ja huomioimiseen.

Kuvio 4. Luovaan tuottamiseen liittyvät tavoitteet.



Kuviossa 4 ovat luovuuteen liittyvät tavoitteet. Ilmaisu, luovuus ja musiikillinen keksintä ovat olleet läsnä jo vuoden 2004 tavoitteessa, mutta vuoden 2014 tavoitteissa ne on ilmaistu aiempaa monipuolisemmin ja laajemmin. Aiempi ilmaus ”musiikillinen keksintä” on korvattu improvisoinnilla, sovittamisella ja säveltämisellä (T6). Lisäksi maininta taiteidenvälisestä työskentelystä yhdistää jälleen musiikin osaksi laajempia konteksteja.

Tieto- ja viestintäteknologia sekä sen pedagogiset ja musiikilliset sovellutukset ovat kehittyneet kymmenessä vuodessa todella paljon, minkä vuoksi on luontevaa, että ne huomioidaan nykyään myös musiikin opetuksen tavoitteissa. Tietotekniikka on todennäköisesti luonteva osa useimpien oppilaiden elämää, joten sillä voi olla edellytyksiä tuoda opittava asia lähemmän oppilaiden arkitodellisuutta. Luovuutta ja ilmaisua korostetaan myös tieto- ja viestintäteknologian kohdalla (T7), mikä kertonee niiden lisääntyneestä painoarvosta ja arvostuksesta musiikin opetuksessa.

Kuvio 5. Hyvinvointiin ja itsearviointiin liittyvät tavoitteet.

Kuviossa 5 on esitetty ne tavoitteet, joille ei löytynyt sisällöllistä vastaavuutta vuoden 2004 tavoitteista. Musiikin hyvinvointivaikutuksiin ja turvallisuuteen liittyvät tavoitteet (T10, T11) ovat uusia lisäyksiä. Oppilaan tunteiden ja hyvinvoinnin huomiointi tavoitteissa sitoo oppiaineen oppilaan omaan kokemusmaailmaan. Se myös rakentaa mielikuvaa siitä, että oppilaan hyvinvoinnista halutaan huolehtia ja oppilaan tunteita ja kokemuksia pidetään arvossa ja niihin suhtaudutaan vakavasti.

Vuoden 2014 tavoitteisiin on myös sisällytetty itsearviointi ja oppimaan oppiminen (T12). Itsearviointi kehittää oppiaan itsenäisyyttä ja riippumattomuutta, koska hän saa asettaa tavoitteensa itse ja seurata niiden toteutumista itsenäisesti. Musiikissa voidaan muita oppiaineita helpommin toteuttaa itsenäistä tavoitteenasettelua, koska oppisisällöt ovat väljemmin määriteltyjä.

4.2 Kriittisen pedagogiikan näkökulmia tavoitteiden muutoksiin

Musiikin opetuksen tavoitteet ovat muuttuneet ja ennen kaikkea laajentuneet ja monipuolistuneet 2004–2014. Tarkastellessani muutosta kriittisen pedagogiikan perspektiivistä keskeisiksi nousivat seuraavat teemat: kehollisuus (T4), kokemuksellisuus (T4), elämyksellisyys (T5), tunteet (T10), vuorovaikutteisuus (T5, T9), luovuus ja ilmaisu (T6, T7), hyvinvointi ja turvallisuus (T10, T11) ja itsearviointi (T12) sekä musiikin sitominen osaksi maailmaa (T1, T8).

Kriittisessä pedagogiikassa oppilaan kokemukset nostetaan kasvatuksen keskiöön, koska niiden kautta opittavasta asiasta tulee oppilaalle merkityksellinen. Kokemuksellisuus ja elämykset sitovat opittavat asiat osaksi oppilaan omaa todellisuutta ja elämismaailmaa, mikä edesauttaa oppimista (Varto 2005; Siljander 2015, 169.) Kokemuksellisuuteen kuuluvat tiiviisti keho, tunteet, aistihavainnot ja elämykset. Näin ollen tavoitteiden tarkastelussa esiin nousseet teemat kehollisuus, kokemuksellisuus ja elämyksellisyys ovat osa kriittisen pedagogiikan kasvatuksellisia painotuksia. Koska taide auttaa meitä ”jäsentämään ja tulkitsemaan kokemuksiamme, antamaan niille merkityksiä ja välittämään kokemaamme muille” (Anttila 2011b, 166), kokemuksellisuus on erittäin olennainen osa myös taidekasvatusta.

Vuorovaikutteisuus, oppilaan näkemysten huomioiminen ja ilmaisuun kannustaminen on tuotu esiin tavoitteissa ja lisäksi ne ovat kriittisen pedagogiikan keskeisiä periaatteita (Freire 2005/1968, 85–86; Abrahams 2007, 228–229). Opetuksen dialogisuus on osa emansipoivaa prosessia, jonka päämäärä on oppimistilanteen demokratisoiminen. Taideaineiden kohdalla oppimisesta on helppoa tehdä dialogista ja vastavuoroista, koska taitotasosta riippumatta oppilaat ovat ainakin omien ideoidensa ja luovien näkemystensä parhaita asiantuntijoita heti alusta lähtien. Oppilaan kohtaamiseen ja dialogisuuteen liittyvät myös oppilaan hyvinvoinnin ja tunteiden huomioiminen tavoitteissa.

Luovuudella on kriittiseen pedagogiikkaan myös lukuisia yhteyksiä. Paulo Freiren (2005/1968, 90) mukaan koko kriittisen kasvatuksen perusta on luovuudessa. Kriittiseen pedagogiikkaan liittyy halu kehittää oppilaiden sosiaalista mielikuvitusta ja edistää heidän kykyään nähdä todellisuus ja asiat toisin (Siljander 2015, 170). Luovan toiminnan kautta musiikki voi ruokkia mielikuvitusta ja ohjata keksimään, kyseenalaistamaan ja ajattelemaan itse. Luovissa prosesseissa oppilaalla on mahdollisuus saada pystyvyyden ja asiantuntijuuden kokemuksia, mikä edistää oppilaan sivistysprosessia eli autonomiseksi subjektiksi kasvamista. Oppilaan autonomiaa kehittää myös tavoitteisiin lisätty itsearviointi.

Musiikin opetuksen kytkeminen koulun ulkopuoliseen maailmaan ja musiikin hahmottaminen inhimillisen kulttuurin osana rakentaa ja laajentaa oppilaiden käsitystä maailmasta. Taidekasvatus tarjoaa mahdollisuuksia kulttuurisen ymmärryksen rakentamiseen ja toiseuden kohtaamiseen (Anttila 2011b, 171; Räsänen 2011, 144). Kriittisessä pedagogiikassa tasa-arvopyrkimykset ja kysymykset vallasta ulottuvat globaaliin mittakaavaan. Taide- ja musiikkikasvatus voivat tuoda vieraita kulttuureita lähemmäs oppilaiden kokemusmaailmaa ja parhaassa tapauksessa tätä kautta rakentaa

globaalia yhteisvastuullisuutta. Monikulttuurisuuden lisääntyessä kulttuurisen ymmärryksen laajeneminen voi edistää tasa-arvoa myös oman maan rajojen sisäpuolella.

Vaikka musiikin opetuksen tavoitteenasettelusta on löydettävissä monia yhtymäkohtia kriittisen pedagogiikan periaatteisiin, ei voida väittää, että nimenomaan kriittisyys olisi ensisijainen tai edes keskeinen tavoitteita ohjaava periaate. Joka tapauksessa tavoitteisiin sisältyy implisiittisesti kriittisen pedagogiikan kannalta keskeisiä painotuksia. Taidepedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan painotuksissa on ylipäätään paljon yhteistä. Jaettuja painotuksia ovat ainakin kokemuksellisuus, luovuus, mielikuvitus, kyky nähdä asioita toisin, dialogisuus, opettajan ja oppilaan jaettu asiantuntijuus ja opetustilanteen demokraattisuus, autonomisuus ja vapaus.

5 Pohdinta

Peruskoulun taideopetuksen ei ole tarkoitus tehdä kenestäkään taiteen ammattilaista tai välttämättä edes taitavaa soittajaa tai piirtäjää. Taideaineiden yleissivistävä potentiaali ja tehtävä peruskoulussa liittyy mielestäni keskeisesti niiden kykyyn avata ajattelua ja monipuolistaa käsitystä tiedosta. Luovuuteen keskittyvä, oppilaslähtöinen, keskusteleva ja itsearviointiin nojaava oppimisympäristö kannustaa oppilaita ajattelemaan itse ja asettamaan itse omat standardinsa. Taideaineilla olisi edellytyksiä tuoda kouluihin toimintakulttuuria, jossa keskeistä olisi tiedon omakohtainen rakentaminen, asioiden ja kokemusten äärelle pysähtyminen sekä luova, kyseenalaistava ajattelu. Tähän tarjoavat mahdollisuuksia taideaineiden lukuisat erityispiirteet, joita ovat muun muassa luovuus, toiminnallisuus, kokemuksellisuus, suhteellisuus, ei-kielellisyys ja metaforisuus (Räsänen 2010, 48).

Taito- ja taideaineet voivat edistää monien yleisten kasvatuksen tavoitteiden toteutumista ja tarjota näkökulmia kaikkien kouluaineiden opetukseen (Räsänen 2010, 50). Koulu opettaa todellisuutta, mutta sen tulee opettaa myös näkemään todellisuuden läpi eli katsomaan maailmaan kyseenalaistaen ja kriittisesti pohtien. Erityispiirteidensä vuoksi musiikilla ja taiteella on erityisiä edellytyksiä herättää kriittistä ajattelua ja rakentaa monipuolisempaa kuvaa maailmasta, ihmisestä sekä oppimisesta.

Kriittisyys on selvästi esillä opetussuunnitelman perusteissa, ja myös musiikin opetuksen tavoitteiden muutoksen voidaan katsoa heijastelevan kriittisiä näkökulmia ja painotuksia. Jotta pyrkimys kriittisyyteen ei jäisi vain opetussuunnitelmatekstien sanahelinäksi, olisi se saatava osaksi kouluntyön käytäntöjä. Opettajien roolia ei tässä voi vähätellä, koska heidän vastuullaan on toteuttaa käytännössä opetussuunnitelmiin kirjatut tavoitteet ja päämäärät. Jotta kriittisyyteen tähtäävät päämäärät olisi mahdollista saavuttaa, olisi opettajien kyettävä kasvamaan kriittisiksi ja tiedostaviksi pedagogeiksi, jotka ymmärtävät kasvatuksen yhteiskunnallisen luonteen oppiaineesta riippumatta. Lisäksi taideaineiden opettajien tulisi ymmärtää omien oppiaineidensa erityspiirteet ja hyödyntää niitä itsenäisyyteen, kriittisyyteen ja luovuuteen kasvattamisessa sekä ajattelun avaamisessa.

Tutkimusta sekä kriittisyyden että taiteen kasvatuksellisen potentiaalin ja erityispiirteiden ympärillä voisi jatkaa moneen suuntaan. Tutkimusta voisi laajentaa koskemaan myös muita ajattelun taitoja ja musiikin sekä taideaineiden yhteyksiä niihin. Taideaineilla on paljon jaettuja pedagogisia päämääriä, minkä vuoksi jatkotutkimuksessa voisi tarkastella taideaineiden integraatiota ja esimerkiksi vertailla

eri taideaineiden tavoitteita. Kriittisen ajattelun lisäksi voisi tutkia sitä, miten taideaineet edistävät monien muiden erityisten kasvatuksellisten päämäärien toteutumista. Ne voivat kehittää esimerkiksi mielikuvitusta, sosiaalisia taitoja, yhteisöllisyyttä ja keskittymiskykyä sekä herkistää aistimaan ja kokemaan syvemmin. Kiinnostavaa ja tärkeää jatkotutkimusta voisi tehdä myös koulun käytäntöjen parissa. Millaisin konkreettisin keinoin taideaineet koulun arkisessa todellisuudessa voivat edistää itsenäistä ajattelua, kriittisyyttä, tasa-arvoa, eettisyyttä ja viedä meitä kohti parempaa maailmaa?

Lähteet

Abrahams, F. (2007) Musicing Paulo Freire – A Critical Pedagogy for Music Education. Teoksessa Peter McLaren & Joe L. Kincheloe (toim.) Critical Pedagogy – Where Are We Now? New York: Peter Lang. 223–237.

Aittola, T. & Suoranta J. (2001) Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.) Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 7–28.

Antikainen, A. & Rinne, R. & Koski L. (2013) Kasvatussosiologia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Anttila E. (2008) Pintaa syvemmälle: taide, kriittinen kasvatus ja muutoksen mahdollisuus. Teoksessa M. Lanas, H. Niinistö & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. 19–50.

Anttila, E. (toim.) (2011a) Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Anttila, E. (2011b) Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. 151–173.

Bresler, L. (2011) Epilogi: Taiteen vitaalisuus ja pedagoginen voima. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. 175–178.

Charteris, J. (2014) Epistemological shudders as productive aporia: A heuristic for transformative teacher learning. International Journal of Qualitative Methods 13: 104–21.

Freire, P. (2005/1968) Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Gates, J. T. (1999) Action for change in music education: The Mayday Group agenda. Teoksessa M. McCarthy (toim.) Music education as praxis – Reflecting on music-making as human action. College Park: University of Maryland. 14–25.

Giroux, H. A. & McLaren, P. (2001/1995) Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana – Kritiikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa T. Aittola & J. Suoranta (toim.) Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 29–72.

Greene, M. (1978) Landscapes of learning. New York: Teacher College Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997) Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

hooks, b. (2007/1994) Vapauttava kasvatus. Saarijärvi: Kansanvalistusseura.

Löytönen, T. & Sava, I. (2011) Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkkina. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. 95–119.

Opetushallitus (2004) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Opetushallitus (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). Helsinki: Next Print Oy.

Opetushallitus (2015) Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS). Helsinki: Next Print Oy.

Rouhiainen, L. (2011) Fenomenologinen näkemys oppimisesta taiteen kontekstissa. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. 75–93.

Räsänen, M. (2010) Taide, taitaminen ja tietäminen – Kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. Synnyt 3: 48–61. https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/3-2010?preview=/70792358/71010502/rasanen.pdf. Luettu 15.4.2018.

Räsänen, M. (2011) Taiteet kognition ja kulttuurin kentällä. Teoksessa E. Anttila (toim.) Taiteen jälki – Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. 121–148.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006) KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus. Luettu 4.4.2018.

Sears, C. (2016) Seeking aporia: Experiences with teaching social justice in the undergraduate music education program. Action, Criticism, and Theory for Music Education 15 (5): 6–24.

Siljander, P. (2015) Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen – Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Varto J. (2005) Koulun syytä etsimässä – Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa T. Kiilakoski & T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 197–216.

Liitteet

LIITE 1

OPS 2004

Musiikin opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 5–9

Oppilas

• ylläpitää ja kehittää osaamistaan musiikillisen ilmaisun eri alueilla musisoivan ryhmän jäsenenä toimien

• oppii kriittisesti tarkastelemaan ja arvioimaan erilaisia ääniympäristöjä sekä laajentaa ja syventää musiikin eri lajien ja tyylien tuntemustaan

• oppii ymmärtämään musiikin elementtien, rytmin, melodian, harmonian, dynamiikan, sointivärin ja muodon tehtävää musiikin rakentumisessa sekä käyttämään niitä ilmaisevia käsitteitä ja merkintöjä

• rakentaa luovaa suhdettaan musiikkiin ja sen ilmaisumahdollisuuksiin musiikillisen keksinnän keinoin.

(POPS 2004, 233.)

LIITE 2

OPS 2014

Musiikin opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9

Osallisuus

T1 kannustaa oppilasta rakentavaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä

Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen

T2 ohjata oppilasta ylläpitämään äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä kehittämään niitä edelleen musisoivan ryhmän jäseninä

T3 kannustaa oppilasta kehittämään edelleen soitto- ja yhteismusisointitaitojaan keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimin

T4 rohkaista oppilasta monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen kokemiseen ja ilmaisuun

T5 tarjota oppilaalle mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun ja havainnointiin sekä ohjata häntä keskustelemaan havainnoistaan

T6 kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn

T7 ohjata oppilasta musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisulliseen käyttöön sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia

Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito

T8 ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa

T9 rohkaista ja ohjata oppilasta keskustelemaan musiikista käyttäen musiikin käsitteitä ja terminologiaa

Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa

T10 ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin

T11 ohjata oppilasta huolehtimaan kuulostaan sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta

Oppimaan oppiminen musiikissa

T12 ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, asettamaan tavoitteita musiikilliselle oppimiselleen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin. (POPS 2014, 422–423.)