

JYU DISSERTATIONS 106

Timo Kovanen

Musiikkikasvatus ja markkinahallinta



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF HUMANITIES AND
SOCIAL SCIENCES

JYU DISSERTATIONS 106

Timo Kovanen

Musiikkikasvatus ja markkinahallinta

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
elokuun 31. päivänä 2019 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in building Seminarium, auditorium S212 on August 31, 2019 at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2019

Editors

Erja Kosonen

Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Ville Korkiakangas

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover art: Mabry Campbell

www.mabrycampbell.com

Copyright © 2019, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7818-1>

ISBN 978-951-39-7818-1 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-7818-1

ISSN 2489-9003

ABSTRACT

Kovanen, Timo

Music Education and Market Liberal Governmentality

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2019, 188 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 106)

ISBN 978-951-39-7818-1 (PDF)

Starting point to this study and the main focus of the research process is in the problematics of the 21st century curriculum reforms in Finland. During 2010's in public and political discourses there was a consensus on strengthening the artistic and practical subjects including music education in general school. But the final political decisions and political discursive space led partly but substantially to opposite consequences. There seems to be major problems in the way of advanced liberalism perceives, conceptualize and forms the practices and conditions of education and schooling. It seems to marginalize the meanings of general music education and the praxial philosophy of music education has not been able to argue the basis of music education and express clearly its social connections.

To summarize the logic of this study and reasoning proceeds from critical historical contextualization to discourse analysis. After the contextual analysis I have applied Foucauldian based analytics of government to frame the political reason of advanced liberalism and how it defines the conditions of education. Finally, I will outline how the relationship between music education and ethos of present education policy could be considered in a new way. I have two main research questions:

1. What kind of framework and conditions does market liberal governance create for music education and reforms of general education?
2. How the ethos of economist education policy can be questioned?

The key concepts and dimensions of market liberal political reason are homo economicus as the subject of education, effectiveness and efficiency as the conditions of desired practices, measurability and computational techniques of evaluation as an epistemic core and competition and profitability as a mechanism controlling agency.

The conclusions of the analysis point out that economic educational reason is too reductionist to provide the adequate basis for education and music education. Hence *agency and capability to act together*, *subjectification*, *imaginativeness* and *conduct of life* could reframe the conditions of music education and reveal the blind spot of the general education in the biopolitics of present.

Keywords: music education, philosophy, education policy, curriculum, Foucault, analytics of government.

TIIVISTELMÄ

Kovanen, Timo

Musiikkikasvatus ja markkinahallinta

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2019, 188 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 106)

ISBN 978-951-39-7818-1 (PDF)

Tämä tutkimus on yritys jäsentää, käsitteellistää ja tehdä näkyväksi musiikkikasvatuksen edellytykset jälkimodernin ajan ja edistyneen liberaalidemokratian koulujärjestelmässä problematisoimalla 2000-luvun musiikkikasvatusdiskurssi ja opetussuunnitelmareformien poliittinen järki. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehityspolun kuvaaminen auttaa hahmottamaan koulureformien kontekstia ja polkuriippuvuuksia. Diskurssiaineiston analyysissä huomioni on musiikkikasvatuksen puolesta esitettyjen puhetapojen tarkastelussa. Hallinnananalyysin avulla erittelen markkinaliberaalin hallinnan ulottuvuuksia koulutuspolitiikassa. Lopuksi hahmottelen keinoja tarkastella musiikkikasvatuksen yhteiskunnallisia kytköksiä markkinaliberaalia näkökulmaa laajemmasta perspektiivistä. Tutkimuskysymyksiä on kaksi:

1. Millaiset puitteet ja ehdot markkinahallinta luo musiikkikasvatukselle sekä koulu- ja opetussuunnitelmauudistuksille?
2. Miten on mahdollista kyseenalaistaa nykyisyydessä ekonomistisen koulutuspolitiikan eetosta?

Analyysin perusteella keskeisimmät markkinaliberaalin poliittisen järjen ulottuvuudet suhteessa musiikkikasvatuksen ovat *homo economicus* kasvatuksen subjektina, tuloksellisuus toiminnan ehtona, mitattavuuden ja arvioinnin tekniikat standardoinnin ja laadun varmistajina sekä tulosvastuu ja kilpailu toimintaa ohjaavina mekanismeina. Ensimmäinen tyhjentää kokonaisvaltaista kasvua korostavan ihmiskäsityksen. Toinen redusoi kasvatuksellisen toiminnan välineelliseen näkökulmaan ja kaventaa luovan toiminnan edellytyksiä. Kolmas rajoittaa tiedon ja käytäntöjen episteemistä tilaa korostamalla helposti ja vertailukelpoisesti mitattavien tavoitteiden ja tulosten ensisijaisuutta. Neljäs kaventaa ihmisten välisiä suhteita asettamalla heidät lähtökohtaisesti toisiaan vastaan ja jättämällä yksilön yksin vastaamaan itsestään.

Tutkimuksen tuloksen voi tiivistää: Ekonomistinen koulutusajattelu ja markkinaliberaali hallintamentaliteetti ja koulutuspoliittinen järki tuottavat ongelmallisia käytäntöjä eettisesti kestäväen musiikkikasvatuksen ehtojen määrittelyyn. Huomion kiinnittäminen toimijuuden ja yhteistoiminnan, affirmoivien valtamekanismien, kuvittelukyvyyn sekä itsen kasvun vahvistamiseen voisi tarjota musiikkikasvatuksen ja koulutusuudistusten tarkasteluun nykyistä hedelmällisemmät lähtökohdat.

Avainsanat: musiikkikasvatus, filosofia, koulutuspolitiikka, opetussuunnitelma, Foucault, hallinnananalyysi

Author's address Timo Kovanen
Department of Music, Art and Cultural Studies
timo.kovanen@gmail.com

Supervisors University Lecturer, PhD Erja Kosonen
Department of Music, Art and Cultural Studies
University of Jyväskylä

Professor Jukka Louhivuori
Department of Music, Art and Cultural Studies
University of Jyväskylä

Reviewers Professor Lauri Väkevä
Sibelius Academy
University of Arts Helsinki

University Lecturer, PhD Olli-Pekka Moisio
Department of Social Science and Philosophy
University of Jyväskylä

Opponent Professor Lauri Väkevä
Sibelius Academy
University of Arts Helsinki

ESIPUHE

Tämä väitöstutkimus on ollut itselleni tapa jäsentää, sanoittaa ja strukturoida maailmantuskaani. Se on ollut yritys etsiä ja löytää selityksiä niihin kasvatuksen käytäntöjä haastaviin kysymyksiin, jotka ovat vaikuttaneet hämmentäviltä suhteessa omaan koulutusajatteluuni ja kasvatuskäytäntöihini. Vaikka omaan elämän historiaani koululla ja musiikilla on valtava merkitys, ja ne ovat olleet oman identiteettini muotoutumisen kannalta aivan keskeisiä, olen päätenyt väistämättä kysymyksen eteen: tarjoaako yleissivistävä musiikinopetus mielekkäitä ja merkityksellisiä kokemuksia kenelle tahansa?

Kaltaiselleni uteliaalle ja pohtivalle ihmiselle tutkiminen on ollut työnä paitsi innostavaa, kiehtovaa ja mielenkiintoista myös ahdistava ja piinallista. Perimmäiset kysymykset eivät ole saaneet tyhjentäviä vastauksia eikä hämmästelty musiikin merkityksellisyydestä lopullisesti ratkennut, mutta ymmärrys maailman kompleksisuudesta on kasvanut. Olen eittämättä oppinut valtavasti niin tutkimuksesta, tutkimusaiheestani kuin itsestäni. Tutkimusprosessi on ollut kivulias mutta samalla se on avartanut ajatteluani ja venyttänyt osaamiseni rajoja. Olen astunut omalta mukavuusalueeltani useita kertoja ja kurottanut osaamiseni ulottumattomissa olevaan.

Vaikka tutkiminen on suurelta osin itsenäistä lukemista, ajattelemista ja kirjoittamista, työ ei synny totaalisen yksin. Monet ihmiset ovat oleellisesti myötävaikuttaneet raakileen hahmotelman kypsymiseen väitöskirjaksi. Ainakin parhaimmillaan tutkimustyö on yhdessä tekemistä. Lukemattomat keskustelut, väittelyt ja pohdinnat eri ihmisten kanssa ovat kantaneet tutkimusprosessia ja tuoneet mielekkyyttä yksinäisen uurastuksen lomaan. Kiitän kaikkia tämän väitöskirjan valmistumista edesauttaneita yleisesti. Toivottavasti kiitokset löytävät perille. Joitakin väitöskirjaprosessiin osallistuneita kiitän nimeltä mainiten.

Haluan kiittää työni esitarkastajia Lauri Väkevää ja Olli-Pekka Moisiota perusteellisesta ja huolellisesta tarkastustyöstä. Tarkkanäköiset ja osuvat parannusehdotukset jalostivat työtäni ja ajatteluani oleellisesti. Olen kiitollinen myös ohjaajilleni Jukka Louhivuorelle ja Erja Kososelle, jotka ovat olleet saatavilla ja tukena aina tarvittaessa. Ohjaus on ollut kannustavaa ja myönteistä sekä antanut varsin paljon tilaa itsenäiselle työlle. Ohjauskeskusteluista lähtiessä tuntui, että työni on muovautunut jäsentyneemmäksi. Lisäksi kiitos kuuluu Sari Oinoselle, jonka seikkaperäinen kielenhuolto antoi viimeisen silauksen väitöskirjan kieliasulle.

Monilla opettajillani on ollut valtaisa merkitys oman minuuteni muotoutumisessa. He ovat kohdanneet ja olleet läsnä, herättäneet uteliaisuuden, laittaneet toimimaan ja kokeilemaan ennakkoluulottomasti, näyttäneet maailmasta arvokkaita puolia, olleet osana merkityksellisiä kokemuksia ja luottaneet kykyihini toimia. Haluan kiittää musiikinopettajaksi kasvuni alkusysäyksistä Aki Miettistä ja Elina Kalliota. Kipinän filosofian harrastamiseen sai syttymään lukion filosofianopettajani John Pajunen. Äidinkielenopettajaani, entistä kollegaani ja ystävääni Raili Kivelää kiitän mallista elää todeksi intohimoisen pedagogin kutsumusta sekä syvällisistä ja joskus loputtomistakin maailmanparan-

nuskeskusteluista. Hyvät koulut ja niiden opettajat jättävät jäljen. Olen kiitollinen, että olen saanut kasvaa sivistyneessä ja omaan ajatteluun kannustavassa ympäristössä. Aloitin koulutaipaleeni peruskoulun ensimmäisellä luokalla elokuussa 1989, joten tätä väitöskirjaa voi pitää eräänlaisena 30-vuotistaitelijajuhlateoksena.

Tutkimustyö on ollut melkoisen yksinäistä puurtamista. Suuri kiitos epäviralliselle ja epämuodolliselle tutkimusyhteisöllemme "Support Groupille" vertaistuesta ja myötäelämisestä. Tukiryhmä on toiminut eräänlaisena työyhteisönä, jossa kukin meistä on saanut vastakaikua niin tutkimustyötä kuin omaa tekstiä koskeviin kipuiluihin. Yhdessä tekeminen on ollut vertaisohjausta parhaasta päästä. Ryhmä on ollut väitöskirjan loppuvaiheen hiomisessa äärimmäisen merkityksellinen: niin kommentit omasta työstäni kuin toisten tekstien kommentointi sekä tuskan ja ajatusten jakaminen on ollut arvokasta ja opettavaista. Olemme varmasti kaikki saaneet toisiltamme ymmärtäväistä tukea väitöskirjaprosessin ahdinkojen voittamiseen. Kiitos Katja Sutela, Mari Leppävuori ja Markku Viitasaari.

Olen kiitollinen taloudellisesta tuesta Koulutusrahastolle, Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteelliselle tiedekunnalle sekä Oulun normaalikoululle. Taloudellinen tuki on mahdollistanut täysipäiväisen omistautumisen tutkimustyölle, mikä joudutti työn valmistumista oleellisesti.

Lämmin kiitos myös vanhemmilleni Ulla-Maijalle ja Sepolle, jotka ovat arvostuksellaan ja kiinnostuneilla kysymyksillään tukeneet, kannustaneet ja auttaneet onnistumaan. Kiitos myös Majakan residenssin käyttömahdollisuudesta ja niin immateriaalisesta kuin materiaalisesta tuesta pitkin matkaa. Samoin haluan osoittaa kiitokset appivanhemmilleni Pirkolle ja Mikolle täyshoidosta ja hyvistä tutkimusfasiliteeteista Mäntyrinteen mökillä.

Kaikkein eniten haluan kiittää aviovaimoani Maijua, joka on puolisona kulkenut rinnalla, tukenut ja kestänyt. Maiju on joutunut näkemään tutkimustyön raadollisimmat ja tuskaisimmat puolet varsin läheltä. Kiitos, että olen saanut olla ehdoitta ja täysillä se mikä olen. Jotkut kutsuvat sitä kai rakkaudeksi.

Valmis väitöskirja ei ehkä lievittänyt maailmantuskaani, mutta jäsensi sitä kyllä. Ajattelutyö ja pohdinta on kehittäväää ja on lisännyt ymmärrystäni niin musiikkikasvatuksesta kuin maailmasta. Erityisen palkitsevaa ja vapauttavaa on, että olen saanut vietyä vaativan, pitkäjänteisen ja kompleksisen projektin maaliin. Yksi tutkimusretki on nyt tehty ja on aika palauttaa vuosia lainassa olleet kirjapinot ainakin hetkeksi takaisin kirjastoon. Lopullinen väitöskirja on eräänlainen jäte. Se ei ole kuitenkaan hyödytöntä saastaa, vaan kierrätykseen kelvollista biojätettä. Se on pohdintojen, erittelyjen ja uudelleen rakentamisen jälkeen ajatteluprosessista jäljelle jäänyt lopputuote, joka saa jäädä lannoitteeksi akateemisten diskurssien kiertokulkuun. Aika näyttää, onko siinä riittävästi ravinteita kasvattamaan uutta hedelmällistä versoa keskusteluun.

Oulussa lukuvuoden aloituspäivänä 8.8.2019

Timo Kovanen

KUVIOT

KUVIO 1	Koulujärjestelmän kehityspolku.....	49
KUVIO 2	Markkinaliberaalin dispositiivin ulottuvuudet.....	108
KUVIO 3	Markkinahallinnan ja musiikkikasvatuksen leikkauspisteet	143
KUVIO 4	Musiikkikasvatuksen kriittiset ulottuvuudet	163
KUVIO 5	Musiikkikasvatus ja markkinahallinta yhteenveto.....	169
FIGURE 6	Summary of music education and market liberal governmentality..	176

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Koulujärjestelmän kehityspolun tiivistelmä.....	48
TAULUKKO 2	Musiikkikasvatusdiskurssin argumenttipositiot	81
TAULUKKO 3	Musiikin tuntimäärät perusopetuksessa vuosina 1970–2014...	133
TAULUKKO 4	Musiikin kurssimäärät lukiossa vuosina 1977–2015	134

SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
2	TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	21
3	OPETUSSUUNNITELMAREFORMIEN GENEALOGIA.....	25
3.1	Suomen koulujärjestelmän kehityspolku.....	27
3.1.1	Kansallishenkinen vaihe 1850–1950	30
3.1.2	Järjestelmäkeskeinen vaihe 1950–1985.....	33
3.1.3	Markkinaliberaali vaihe 1985-	36
3.1.4	Yhteenvedo Suomen koulutusjärjestelmän kehityspolusta.....	38
3.2	Opetussuunnitelmauudistus ja opetussuunnitelmateoria	49
3.2.1	Tuntijako ja opetussuunnitelman perusteet koulutuspoliittisena kenttänä.....	51
3.2.2	Kansalaiskeskustelu osana uudistusprosessia.....	54
3.2.3	Opetussuunnitelman teoreettisen viitekehyksen muutos	55
4	MUSIIKKIKASVATUSDISKURSSIT 2000-LUVUN OPETUSSUUNNITELMAREFORMEISSA.....	58
4.1	Argumentaatio	61
4.2	Analysoitava diskurssiaineisto	62
4.2.1	Helsingin Sanomien yleisönosastokirjoitukset 1999-2017.....	63
4.2.2	Opetus- ja kulttuuriministeriölle osoitetut lausunnot perusopetuksen tuntijaosta 2012 sekä lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta 2014	64
4.3	Aineiston pelkistäminen ja ryhmittely	65
4.4	Musiikkikasvatusdiskurssin abstrahointi	75
4.4.1	Essentiaalinen positio	76
4.4.2	Instrumentaalinen positio.....	77
4.4.3	Professionaalinen positio	77
4.4.4	Pedagoginen positio	79
4.4.5	Vasta-argumentit.....	79
4.4.6	Diskurssipositioiden yhteenvedo ja johtopäätökset	81
5	MICHEL FOUCAULT'N FILOSOFIA ANALYYSIN TYÖKALUNA	89
5.1	Hallinnallisuuden tutkimuksen avainkäsitteitä.....	89
5.1.1	Dispositiivi	90

5.1.2	Hallinnallisuus	90
5.1.3	Biovalta	93
5.1.4	Käytännöt	95
5.2	Hallinnan strategiat	97
5.2.1	Markkinaliberaalin koulutuspolitiikan perusta	98
5.2.2	Yksilöiden itsehallinta ja jälkimoderni kasvatusetos	103
6	MARKKINALIBERAALIN DISPOSITIIVIN ULOTTUVUUDET JA KASVATUKSEN PROBLEMATIIKKA	106
6.1	Taloussubjekti (ethos)	108
6.2	Välineellinen järki (episteme)	110
6.3	Markkinat (techne)	115
6.4	Hallinnallistuminen (thesis)	118
7	MUSIIKKIKASVATUS KILPAILUYHTEISKUNNASSA.....	125
7.1	Hallinnallisuus ja musiikkikasvatuksen kipupisteet.....	127
7.1.1	Taide- ja taitoaineiden dynamiikka tuntijakouudistuksessa ..	130
7.1.2	2000-luvun koulutusreformien ristiriitaiset käytännöt	136
7.2	Markkinahallinnan ja musiikkikasvatuksen leikkauspisteet ja katvealueet.....	143
8	MUSIIKKIKASVATUS JA ELÄMÄN POLITIIKKA	148
8.1	Yhdessä toimiminen.....	153
8.2	Subjektifikaatio.....	156
8.3	Kuvittelukyky.....	158
8.4	Elämän ohjaus	161
9	YHTEENVETO JA DISKUSSIO	164
	SUMMARY	176
	LÄHTEET	179

1 JOHDANTO

Tummanpuhuvan harmaa, realistinen, lakoninen, koruton ja hyvinvointiyhteiskunnan pimeitä puolia sekä moraalista kompleksisuutta tai murenemistä kuvaava pohjoismainen dekkarigenre *nordic noir* on ollut 2010-luvun trendi fiktiossa. Rikoksen, Petoksen, Sillan tai Vallan linnakkeen tapaiset TV-sarjat ovat tutkineet pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan rosoisia puolia mukansatempaavalla tavalla. Olen tätä väitöskirjaa kirjoittaessani leikkinyt ajatuksella, että kirjoitan dekkaria, *nordic noir* -mysteeritarinaa koulukasvatuksesta jälkimodernissa hyvinvointiyhteiskunnassa. Miten kohdata siloitellun hyvinvoinnin ulkokuoren alla muhiva ahdistus ja arvokkaana pidetyn rapautuminen? Miten välttää kyynistymisen aina vain ripeämmältä tuntuvan muutoksen synnyttämien ristiriitojen maailmassa ja toimia yhä kompleksisemmässä todellisuudessa moraalisesti kestäväällä tavalla ihmisenä ja kasvattajana? Mistä arvokkaaksi koetun rapautuminen johtuu? Fiktiiviset dystopiatarinat ovat väritettyä, kärjistettyä ja rajattua kuvausta todellisuudesta. Ne ovat tapa rakentaa arkeen turvallisuuden tunnetta yhä pirstaloituneemmassa ja epävarmemmassa maailmassa, kun todellisuus on kuitenkin kauhukuvia seesteisempää. Tämän tutkimuksen tavoite sen sijaan on pyrkiä systemaattisen analyysin avulla tekemään näkyväksi musiikkikasvatuksen suhdetta koulukasvatuksen yhteiskunnallisiin sidoksiin.

Osana hyvinvointiyhteiskunnan murrosta kysymys on myös koulun osalta toimintalogiikan ja -ympäristön muutoksesta, jonka konkreettisiin seurauksiin opettajana olen törmännyt. Miksi vaikuttaa siltä, että musiikki- ja taidekasvatus on nykyisessä koulussa yhä ahtaammalla? Mistä johtuu, että koulureformien logiikkaa ja pyrkimyksiä on vaikea ymmärtää ja tuntuu, että opettajana asiantuntijuuteni pitäisi kohdistaa reformeissa usein pedagogiikan ja kasvatuksellisen käytännön kannalta vieraisiin näkökulmiin. Goodson (2005) kuvaa koulureformien tapaa muuttaa opettajan profession sisältöä Englannissa. Luovuutta, autonomista neuvokkuutta ja itseohjautuvaa pedagogista osaamista vaaliva vanha professionaalisuus muovautuu uudistusreformien tulosvastuullisuuden kontrollimekanismeihin sopeutuvaksi, uusille ohjeistuksille alttiiksi ja asiakaslähtöiseksi joustavaksi opetuksen tekniseksi suoritukseksi. Tämä on johtanut opettajien työhön sitoutumisen, ideaalit, ammatti-identiteetin sekä opetustyötä

kohtaan koetun mielekkyyden, merkityksellisyyden ja intohimon kriisiin. Opetuksen välineellistyminen ja opettajien autonomian väheneminen näyttäisi olevan kansainvälinen ilmiö, mutta sen esiintymismuodot eivät ole universaaleja. (Goodson 2005, 241–248.) Goodsonin kuvaamassa muutoksessa on paljon tunnistettavia piirteitä, vaikka Suomessa opettajan ammatin muutos ei ole ollut yhtä voimakasta kuin Englannissa.

Kiinnostukseni kohdistuu siihen, millaisia muotoja Goodsonin (2005) mainitsema uusi professionaalisuus on saanut suomalaisessa yleissivistävässä koulussa erityisesti musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Oman kokemukseni perusteella yleissivistävän koulun musiikinopetus toiminnallisena ja monipuoliseen musisointiin pohjautuvana tarjoaa rikastavia ja merkityksellisiä kokemuksia oppilaille. Oppilaat ovat kehittyneet, ylittäneet itsensä ja joskus epäilemättä nauttineetkin yhdessä musisointiin keskittyvissä tehtävissä. Tuntumani on kuitenkin se, että tällaisen toiminnan edellytykset ovat rajatut ja sen potentiaalia ei hyödynnetä koulussa täysimääräisesti, vaikka musiikin opiskelussa tullaan harjoitelleeksi monia niin työelämän, demokratian kuin opetussuunnitelman laaja-alaisen tavoitteiden kannalta oleellisia kykyjä. Jos vaikutelma musiikkikasvatuksen merkityksellisyyden ja toimintamahdollisuuksien ristiriidasta pitää alkuunkaan paikkansa, mistä se johtuu? Onko sivistysihanteisiin sitoutunut koulutus- ja kasvatuskäsitys aikansa elänyt? Onko maailmassa mahdollista toimia sitoutumatta kilpailun ja taloudellisen menestymisen ja kapean hyödyn optimoinnin merkityksiin? Alkusysäys tälle tutkimukselle on syntynyt tarpeesta jäsentää näitä hämmästelystä.

Näyttäisi siltä, että byrokraattisen harmaassa koulutuspolitiikassakin on aineksia trilleriin tai ainakin mysteeritarinaan: 2010-luvun tuntijako- ja opetussuunnitelmauudistuksissa oli päädytty sekä poliittisessa että kansalaiskeskustelussa konsensukseen vahvistaa taide- ja taitoaineita peruskoulussa. Pitkän ja mutkikkaan poliittisen prosessin päätösten vaikutukset olivat lopulta osittain mutta oleellisesti päinvastaisia. Mitä oikein tapahtui? Kuka päätti ja missä? Millaisen keskustelun kautta lopputulemaan päädyttiin ja missä ne keskustelut käytiin? Mikä voisi selittää hyvin selkeästi asetetun tavoitteen vesittymisen, vaikka poliittiset, kansalaiskeskustelun, tutkimukseen pohjaavat ja asiantuntijapuheen puheenvuorot viittasivat taide- ja taitoaineita vahvistavaan tahtotilaan? Oliko vallitsevissa olosuhteissa muita vaihtoehtoja valita ja millaiset mekanismit päätöksentekoa reunustivat? Miksi tehty politiikka oli toista kuin puhuttu? Tutkimukseni asetelma rakentuu musiikkikasvatuksen ja koulutuspoliittisen hallinnan ja koulutusreformien suhteen analyysin varaan.

Taide- ja taitoaineiden aseman heikentyminen koulukasvatuksessa ei ole vain suomalainen ilmiö, vaan kehitys on ollut myös esimerkiksi Yhdysvalloissa 1990–2000-luvulla samansuuntaista. Taloudelliseen menestykseen tähtäävä, standardeihin, testaamiseen ja indikaattoreihin perustuvan koulutusajattelun seuraukset ovat olleet musiikkikasvatuksen kannalta tuhoisat. *No Child Left Behind* -kehittämishanke tähtäsi systemaattisella oppimistulosten standardoinnilla valtakunnallisen koulutuksellisen tasa-arvoon parantamiseen, mutta ainakin osittain juuri sen seurauksena musiikkikasvatuksen edellytykset heikkenivät: kun huomio kiinnitettiin helposti tai selkeästi mitattaviin näennäisesti objektiiv-

visiin oppimissuoritusten tuloksiin, koulujen musiikkikasvatusohjelmia vähennettiin, musiikkia opiskelevia oppilaita oli yhä vähemmän ja esimerkiksi vuonna 2012 työskenteli julkisissa kouluissa 7000 musiikinopettajaa vähemmän kuin vuonna 2010. Kysymys on siitä, että mekanistiset ja yksioikoiset ratkaisut eivät tavoita koulukasvatuksen ja oppimisprosessin kompleksisuutta ja tulostamukset eivät tunnista musiikin oleellisia arvoja. (Elliott & Silverman 2015, 36–43.)

Vaikuttaisi siltä, että talous- ja kilpailukykypuheen kyllästäjän länsimaisen koulutuspoliittisen järjen tavassa hahmottaa, käsitteellistää ja muovata kasvatuksen käytäntöjä ja kehittää koulua on joitain perustavanlaatuisia ongelmia. Jotta olisi mahdollista päästä kiinni musiikkikasvatuksen mysteeriin, on aloitettava kaukaa ja syvältä: suomalaisen koulutuksen ja toisaalta kilpailuyhteiskunnan historiallisten juurien ja kehityspolkujen kuvaaminen pyrkii piirtämään kontekstin ja tulkintataustan analyysilleni. Filosofinen ja osittain sosiologinen tutkimusote puolestaan pyrkii pureutumaan niihin käsitteellisiin ja rakenteellisiin mekanismeihin, jotka nykyisyydessä näyttävät ongelmallisilta ja jotka ovat musiikkikasvatus- ja kasvatusfilosofisesti kiinnostavia. Miten kasvatus intentionaalisenä toimintana rajautuu ja määrittyy? Millaisena kasvatuksen kohde nähdään? Millaisiin päämääriin kasvatuksella on mahdollista ja toivottavaa pyrkiä? Mitä erityistä musiikkikasvatus tarjoaa kasvatuksen päämäärille ja käytännölle?

Tiivistetysti tämän tutkimuksen logiikka ja ajatteluketju etenee kriittisestä historiallisesta tulkinnasta diskurssiaineiston analyysiin. Taustoittavien ja kehystävien pohdintojen pohjalta erittelen hallinnan analyysin avulla, millaisten ehtojen varassa markkinaliberaali (koulutus)poliittinen järki toimii. Lopuksi hahmottelen, miten taideaineiden suhdetta koulutuspoliittiseen eetokseen voisi ajatella toisin.

Puhtaan diskursiivisen materiaalin erittely ei tarjoa riittävän kattavaa ja tyydyttävää perspektiiviä ymmärtää taidekasvatuksen problematiikan olemusta. Olen pyrkinyt hahmottamaan niin julkista musiikkikasvatusdiskurssia kuin opetussuunnitelmareformien diskursiivista tilaa tarkastelemalla, millaisissa yhteiskunnallisissa, poliittisissa ja ajattelujärjestelmien olosuhteissa ne ovat muotoutuneet ja tulleet näkyviksi. Tämän kontekstin tutkiminen johti luontevasti vallankäytön ja sen tekniikoiden ja rakenteiden äärelle. Hallinnan analyysi vaikuttaa tarjoavan käyttökelpoisen, erottelukykyisen ja selitysvoimaisen teoreettisen ja metodologisen orientaation jälkimodernin ajan liberaalien länsimaiden kilpailukykyeetoksen erittelyyn ja polveutumisen tutkimiseen. Esittelen tarkemmin kirjan rakennetta, tutkimuksen jäsennystä, tutkimuskysymyksiäni ja valintojani tutkimuksen näkökulmista luvussa 2.

Taide- ja taitoaineiden opetus yleissivistävässä koulussa on ollut yksi ikuisuusaiheista läpi koko Suomen kouluhistorian. Se indikoi mielestäni yleisemminkin suhtautumista kouluun: miten kokonaisvaltaisesti sivistys ja oppilaan tai opiskelijan kehitys määrittyy, millaisiin päämääriin koulukasvatuksella pyritään, miten kilpailu ja tavoiterationaalisuus painottuvat, millaisena koulu näytetään yhteiskunnallisena toimijana tai miten koulun ja kasvatuksen perusta hahmotetaan? Taide- ja taitoaineet ovat eräänlainen koulutuspoliittinen ilmapuntari, joka kertoo koulun (ilman)paineesta ja koulutuspolitiikan ilmanalasta,

vaikkakaan ei erityisen eksaktisti. Kyse ei ole kuitenkaan puhtaasti arvopohjaisista kysymyksistä, vaan tietyt mekanismit ohjaavat meidät toimimaan tietyllä tavalla, jos ylipäänsä haluamme olla mukana yhteiskunnan tai sosiaalisen yhteisön toiminnassa.

”Välineellisen järjen valta-asema johtuu huomattavassa määrin joistain muista teki-
jöistä kuin vain tietyn eettisen katsomuksen vetovoimasta. Pitää myös paikkansa, et-
tä monissa suhteissa huomaamme pakosta antavamme välineellisyydelle tärkeän si-
jan elämässämme ... Esimerkiksi yhteiskunnassa, jossa taloutta ohjaavat lähinnä
markkinavoimat, kaikkien taloudessa toimivien täytyy kyetä tehokkuuteen, jos aiko-
vat säilyttää toimintakykynsä.” (Taylor 1995, 124.)

Musiikkikasvatuksen problematiikan erittely vaikuttaa avaavan laajemman nä-
kymän suomalaisen koulun kipupisteisiin tässä ajassa. Ajankohtaiset keskuste-
lunaiheet koulun ympärillä kytkeytyvät osaksi musiikkikasvatusdiskurssin
avaamaa horisonttia: puhe kouluoppimisen tuloksellisuudesta tai tehottomuu-
desta, digitaalisuudesta ja ilmiöpohjaisuudesta sekä debatit opettajajohtoisesta
vanhakantaisuudesta tai liian radikaalista oppilaslähtöisyydestä, hyödyllisistä
kompetensseista ja elämälle vieraista tai turhista opetussisällöistä sekä koulu-
viihtyvyydestä, syrjäytymisestä, keskittymisongelmista ja tasa-arvon murene-
misestä tulevat iholle myös musiikkikasvatusta tarkasteltaessa.

Suhtautuminen taideaineisiin ja puhutavat, miten niistä tai koulukasva-
tuksesta yleensä puhutaan, paljastavat nykyisestä koulutuspoliittisesta järjestä
piirteitä, jotka on syytä ottaa kriittiseen tarkasteluun. Ekonomistinen koulu-
tusuajattelu tyypistää kasvatuksen työelämäkompetenssien kartuttamiseksi, jossa
taidekasvatukselle jää viihtymiseen ja koulupäivän keventämiseen liittyviä lat-
teita rooleja tai sitä ei tunnusteta lainkaan. Vaikuttaisi siltä, että inhimillisen
pääoman teorian ja uuden julkisjohtamisen käytäntöjen määrittämä suhtautu-
minen kouluun on voimistunut viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana. Sa-
massa taloudellisteknisessä puristuksessa on taidekasvatuksen lisäksi humanis-
tinen sivistys laajemminkin (ks. Kivistö & Pihlström 2018).

Olen kiinnostunut koulun järjestelmätason vallan mikromekanismeista ja
hallinnan tekniikoista, joita pyrin valottamaan musiikkikasvatusdiskurssin,
opetussuunnitelmatyön ja koulutuspoliittisen kontekstin analyysissäni. Pyrin
asettamaan musiikkikasvatusdiskurssin historialliseen, ideologiseen ja filosofi-
seen merkityshorisonttiin. Siitä käsin analysoin, miten ja millaisin hallinnan
tekniikoiden ohjaamana keskustelu ja käytännöt ovat muotoutuneet. Kuten El-
liott ja Silverman (2015, 41) tiivistävät: musiikkikasvatuksen perustaa pohditta-
essa on huomioitava se, että emme voi sulkeistaa politiikkaa ja sen vaikutusta
pois, mutta voimme harkitun ja syvällisen ajattelun avulla yrittää löytää keinoja
lievittää harhaanjohtavan koulutuspolitiikan tuhoisia seurauksia kasvatukselle.

Oma tutkimukseni liittyy koulun ja yhteiskunnan suhteita tutkivaan jat-
kumoon. Tämän tutkimuksen kanssa samansuuntaisia tulkintoja koulun mur-
roksesta Suomessa ovat omista näkökulmistaan esittäneet muun muassa Ora-
vakangas (2005) koulun tehokkuudesta, Nussbaum (2011) humanistisen sivistyksen ja talouskasvun yhteyksistä, Saari (2011; 2016) kasvatustieteen tiedon-
tahdosta ja koulusta oppimiskoneena, Rissanen (2016) taidon oppimisen prob-

lematiikasta, Pohjakallio (2006) taideaineiden jatkuvasta perustelun tarpeesta, Lapinoja (2006) opettajan autonomian katoamisesta, Simola (2015) koulun yhteiskunnallisten ja eettisten ulottuvuuksien sivuuttamisesta ja Värri (2018) koulutuksen ja länsimaisen nykykulttuurin syvällisistä ongelmista suhteessa ekokriisiin. Oman tutkimushorisonttini olen rajannut erityisesti musiikkikasvatuksen suhteeseen yleissivistävään kouluun ja tätä suhdetta ohjaaviin rationaliteetteihin 2000-luvun koulutuspolitiikassa.

Tämä tutkimus on yritys jäsentää, käsitteellistää ja tehdä näkyväksi musiikkikasvatuksen edellytykset jälkimodernin ajan ja edistyneen liberaalidemokratian koulujärjestelmässä problematisoimalla 2000-luvun musiikkikasvatustieteen ja opetussuunnitelmareformien poliittinen järki. Diskurssiaineiston analyysissä huomioni on musiikkikasvatuksen puolesta esitettyjen argumenttien ja puhetaiposten tarkastelussa. Pyrin etäännyttämään itseni tutkijana tarkastelemaan tutkimuskysymyksiäni tutkimusmenetelmien ja teorioiden avulla riittävän laajasta tulkintahorisontista: laajahko historiallinen perspektiivi sekä hallinnan analytiikan ja filosofian tarjoama selkänöja on antanut omaan ajatteluuni ja analyysiini musiikkikasvatuksen mysteerin tonkimiseen kaipaamaani teoreettista syvyyttä ja laajuutta. Tutkimukseni on retorinen diskurssianalyysi ja luonteeltaan normatiivinen, sillä tavoitteeni on kyseenalaistaa nykyisyydessä vallitsevia käytäntöjä sekä etsiä perusteltuja uusia mahdollisia tapoja ajatella ja toimia kasvatuksen kentällä. Olen pyrkinyt noudattamaan analyysissä hyvää tieteellistä tapaa ja yrittänyt esittämään kriittisetkin havaintoni ja johtopäätökseni avoimesti, rehellisesti ja huolellisesti.

Tutkittaessa valtaa ja koulun yhteiskunnallisia kytköksiä on ollut tarkoituksenmukaista laajentaa tutkimusmetodista välineistöä kasvatustieteestä ja musiikkikasvatustieteen filosofiasta yhteiskuntatieteeseen. Vallan ja hallinnan mekanismien tutkimiseen olen hyödyntänyt ja soveltanut Michel Foucault'n filosofiaa ja hänen ajattelunsa pohjalta muodostunutta hallinnan analytiikkaa. Tarkoitukseni ei ole tutkia Michel Foucault'n filosofiaa sinänsä, vaan soveltaa sitä musiikkikasvatuksen tutkimiseen. Keskeisimmät johdattelijani Foucault'n ajatteluun ovat tässä tutkimuksessa Markku Koivusalo (2011), Kai Alhanen (2007), Mark Olssen (1999; 2010) ja Ilpo Helén (2016) sekä Foucault'n filosofian pohjalta kehittyneen hallinnan analytiikat Mitchel Deanin (2010) ja Peter Miller & Nikolas Rose (2010). Palaan hallinnan analytiikkaan tarkemmin luvussa 5.

Foucault'lainen tutkimusote on hedelmällinen, koska se kytkeytyy tiukasti kriittiseen historiaan, välttää marxilaisen tulkinnan jäykkyydet yhteiskunnasta ja vallasta sekä pureutuu käytäntöihin (Olssen 1999, 159–169). Kriittisen historian analyysin erityinen ansio on mahdollistaa etäisyyden ottaminen nykyisyyteen ja peilata nykyisyyden käsityksiä suhteessa historiallisiin käsityksiin ja ajattelujärjestelmien polveutumiseen, mikä edesauttaa oleellisen hahmottamista nykyisyydessä.

Foucault'laisessa analyysissä tarkastelun tavoitteena ei ole löytää ajan henkeä (*Zeitgeist*), vaan pyrkiä paljastamaan ajattelujärjestelmille ominaisten hallintatapojen polveutumista ja toteutumisen ehtoja. Tämä perspektiivi mahdollistaa vallan ja hallinnan hienojakoisuuden tutkimisen nykyisyydessä ja erityisesti arkisissa elämäkäytännöissä. Valtaa tarkastellaan affirmoivana, ei tukah-

duttavana. Vallan hahmottaminen mahdollistavana ja liikkeelle panevana voimana tarjoaa näköalan arki ajattelulle piiloisten, itsestään selvinä pidettyjen ja hienovaraisten hallinnan tekniikoiden erittelyyn. Koulu, sillä tavoin kuin se nykyisyydessä on kytkeytynyt valtiollisen ja julkisen vallan instrumenttina, on kansalaisten hallintaan kytkeytyvä instituutio, ja yleissivistävä koulutus on modernin ajan hallinnan teknologia. (Olssen 1999, 159–169; Alhanen 2007.) Koulua voitaisiin Foucault’laisessa tutkimusotteessa tarkastella hallinnan analyysissä kansalaiseen kohdistuvan hallinnan näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa näkökulma muodostuu siten, että yleissivistävä koulu ja erityisesti musiikkikasvatus sen osana on hallinnan objekti, johon koulutuspolitiikan interventiot kohdistuvat.

Metodivalinnassani on kysymys siitä, että pyrin kyseenalaistamaan ekonomistiseen rationaliteettiin perustuvan ja siten taloudellisiin merkityksiin pelkistyvän hallinnan tavan käytäntöjä, jotka olen nimennyt markkinaliberaaliksi hallinnaksi. Yhtäältä pyrin osoittamaan markkinaliberaalin poliittisen järjen ristiriitaisuuksia suhteessa musiikkikasvatukseen ja yleisemmin koulukasvatukseen. Toisaalta yhteisen käsitteellisen tarttumapinnan etsiminen avaa mahdollisuuden kriittiselle analyysille ja dialogille: näin liberaalin horisontin sisälle syntyy tila toisin ajattelemiselle, näkemiselle ja toimimiselle. Tähän Michel Foucault’n toisinaan rönsyilevä filosofia vaikuttaa kaikesta polveilevuudestaan huolimatta tarjoavan tarkoituksenmukaiset käsitteelliset ja metodiset välineet. Avaan kursorisesti Foucault’n ajattelua ja käsitteitä pitkin matkaa tutkimuksen edetessä, mutta luvussa 5 käsittelen Foucault’n peruskäsitteitä kootummin.

Tutkimus on kriittisen ja erittelevän otteensa lisäksi sävyllään normatiivinen. Pyrin analyysin ohessa etsimään tapoja hahmottaa, ajatella tai toimia toisin. Markkinaliberaalin koulutuspoliittisen eetoksen kritiikki tukeutuu hallinnan analyysin käsitteistöön ja sen avaamiin näkökulmiin. Tämä ohjaa ja kehystää tekemiäni tulkintoja ja johtopäätöksiä, ja ne on syytä hahmottaa metodista taustansa vasten.

Musiikkikasvatuksen puolesta argumentoidaan esimerkiksi osallisuuden, yhteisöllisyyden ja autonomisen persoonan kasvun käsitteiden avulla. Nämä käsitteet näyttävät ongelmallisina markkinaliberaalin ja jälkimodernin ajattelun viitekehyksessä. Se, mitä kasvatuksessa saatetaan pitää itsestäänselvytyksenä, ei ole välttämättä lainkaan selvää koulutuspolitiikan diskursseissa, koska koulutus- ja yhteiskuntapolitiikan trendien ideologinen perusta joko torjuu kyseiset käsitteet tai antaa niille tyystin eri merkityksiä kuin kasvatustodellisuuden kiinnittyneet keskustelijat. On myös tärkeää huomata, että taidekasvatuskeskustelussa näyttävä ahdinko ei ole yksioikoinen seuraus vähenevistä tuntiresursseista, vaan kysymys on paljon laajemmasta ja monitahoisemmasta vyyhdestä, jossa hyvään pyrkivällä toiminnalla on epäedullisia seurauksia (Hallamaa 2017, 57). Sen analysointiin ja selvittämiseen käyttökelpoiset välineet tarjoaa niin tiedon arkeologinen kuin vallan genealogisenkin tarkastelu.

Musiikkikasvatusfilosofia pyrkii erittelemään ja määrittelemään musiikin ontologista, epistemologista, eettistä ja esteettistä asemaa kasvatuksessa. Praktiikan musiikkikasvatuksen filosofian perusteoksen uudistetussa painoksessa *Music Matters* David Elliott ja Marissa Silverman (2015) erittelevät hyvin ja mo-

nipuolisesti musiikin ja musiikin oppimisen merkityksiä. Viimeinen luku musiikkikasvatuksesta osana koulutusta pyrkii avaamaan koulujärjestelmän ja koululle asetettujen moninaisten vaatimusten ja odotusten ristiriitaa suhteessa kasvatukseen ja musiikkikasvatukseen eettiseen perustaan.

Elliottin ja Silvermanin (2015) sekä Regelskin (2016) käsittely musiikkikasvatuksen ja koulun yhteiskunnallisista ulottuvuuksista ja kipukohdista jää kuitenkin turhan pinnalliseksi. On epäilemättä johdonmukaista ajatella, että elitistiseen, etäisen spekulatiivisrationaaliseen esteettiseen teoriaan nojaava taidekäsitys vieraannuttaa ja etäännyttää musiikkikasvatusta yleissivistävän koulun hyvin käytännöllisistä ja funktionaalisista lähtökohdista. (Elliott & Silverman 2015, 452–467; Regelski 2016, 45–46.) Tosin on syytä kysyä, miten tyydyttävästi praksiainen filosofia on pystynyt tuottamaan vastalääkkeitä taidekasvatuksen etäännyttämiseen koulukasvatuksen ytimestä. Musiikkikasvatuksen suhde markkinaliberaaliin koulunpitoon ja yleissivistävän musiikkikasvatuksen legitimoimisen vahvistaminen tarvitsevat laajempaa, erottelukykyisempää ja selitysvoimaisempaa analyysiä. Palaan tähän kysymykseen luvussa 7.

Praksiaaliselle musiikkikasvatuksen filosofialle on ollut ominaista asettua vastakkaiseksi esteettiselle teorialle, jossa lähtökohta on musiikkiteosten esteettisten ominaisuuksien ja laadun tarkastelussa sekä oppilaiden esteettisen herkkyyden ja maun kehittämässä. Esteettinen musiikkikasvatusteoriofilosofia luisuu herkästi elitismiin, ja oppimis- ja musiikkikäsitys on niin musiikin kuin oppilaidenkin arvottamisessa eksklusiivinen. Praksiainen filosofia sen sijaan lähestyy musiikkia ja musiikkikasvatusta yleisinhimillisenä, intentionaalisena ja kulttuurisidonnaisena toimintana, joka on sidoksissa emootioiden ja sopivaksi muotoiltujen haasteiden voittamisen avulla identiteetin, persoonana, itsen ja itsetunnon kehitykseen. (Elliott 1995; Elliott 2005; Elliott & Silverman 2015; Regelski 1981; Regelski 2016; Bowman 2005; Burnard 2005.) Musiikki on elävä ja alati laajeneva sosiaalisten praksisten lähde ja inhimillisen toimijuuden ytimessä (Regelski 2016, 82). Keskittyessään pohtimaan musiikin olemusta esteettisenä kohteena tai praksiksena siinä ei ole riittävällä tarkkuudella käsitelty musiikin, musiikkikasvatuksen ja yleisemmin kasvatusteoriofilosofisten kysymysten suhdetta yhteiskuntaan ja koulutuspolitiikkaan.

2000-luvulla musiikkikasvatuksen filosofinen keskustelu on laajentunut kysymyksenasetteluihin, joissa musiikinopetuksen eettisestä luonteesta kulttuuristen valintojen kenttänä, feministisestä horisontista ja yhteisöllisyydestä nousevat teemat ovat pohdinnan keskiössä. Kyse on siitä, kenen musiikkia ja kenen ehdoilla musiikillista toimintaa kasvatuksessa muotoillaan ja missä kontekstissa se toteutuu. (Allsup 2010, 56–59.) Allsup kiinnittää huomion musiikkikasvatuksessa läsnä oleviin valtakäytänteisiin ja sommittelee avoimempaa tapaa konstruoida kasvatuksellisia käytäntöjä korostaen musiikkikasvatuksellisten prosessien avointa luonnetta, dialogisuutta ja moninaisuutta (2016, 106–141). Samoin Jorgensen (2011) avartaa musiikkikasvatuksen tarkastelun perspektiiviä esittelemällä metaforia hyödyntäen, millaisiin malleihin musiikkikasvatuksen käytännöt rakentuvat. Pohdinta viriää siitä, miten musiikkikasvatuksen käytäntöjä voisi ajatella avoimemmin ja sitoa teorian muodostus ja käytännön toiminta paremmin dialogisesti yhteen. Jorgensen muun muassa kuvaa, miten huomio

olisi syytä kiinnittää luovan, kriittisen, syklisen, ennakkoluulottoman, käytännöllisen, dialogisen, systemaattisen ja myötätuntoisen ajattelun vahvistamiseen niin musiikkikasvatuksen kuin koulutuspolitiikan kysymyksissä. (Jorgensen 2011, 251–270.)

Suomessa praksiaalinen musiikkikasvatustilfilosofia on ollut yleissivistävän musiikin opetuksen eksplikoitu perusta opetussuunnitelmien perusteissa 1990-luvulta alkaen. Näin ollen epäilemättä myös valtaosan musiikinopettajista voidaan olettaa jakavan pääpiirteittäin sen periaatteet omissa kasvatuskäytännöissään. Musiikkikasvatuksen filosofian tutkimus on Suomessa suuntautunut viimeiset vuosikymmenet vahvasti pragmatistiseen suuntaan ja tukeutuu vahvasti John Deweyn ja Charles Peircen ajattelulle. (Väkevä 2004; Westerlund 1997; Westerlund 1998; Määttänen 2003; Väkevä & Westerlund 2006; Heimonen & Westerlund 2008.) Koska suomalaisen koulutuksen juuret ovat pääosin syvällä eurooppalaisissa filosofisissa traditioissa, yritykseni on tuoda nykyiseen pragmatismipainotteiseen filosofiseen keskusteluun mannermaisien filosofien perinteen vaikutteita.

Edellä kuvattuun musiikkikasvatuksen filosofian kontekstiin oma tutkimukseni pyrkii tuomaan uuden perspektiivin etäännyttämällä huomion musiikkikasvatuksen sisäisistä kysymyksenasetteluista problematiikkaan, joka nousee koulun yhteiskunnallisten kytkösten, koulutuksen tavoitteiden ja koulutuspolitiikan tarkastelusta. Vaikka ansiokkaita ja perusteellisia musiikkikasvatuksen tutkimuksia on julkaistu, niiden näkökulma ei ole kyennyt problematisoimaan riittävästi musiikinopetusta suomalaisen yleissivistävän koulun ja siihen kytkeytyvän koulutuspolitiikan kontekstissa. Pyrkimykseni on kiinnittää huomio musiikkikasvatukseen osana yleissivistävää koulua ja tämän suhteen muotoutumisen rakenteiden, kehityksen, tavoitteiden, kamppailuiden, yhteiskunnallisten kytkösten, poliittisen järjen tai vallankäytön problematisointiin. Tarkasteluperspektiivin etäännyttäminen ja yhteiskuntatieteellisen tutkimusotteen hyödyntäminen tekevät kirkkaammin näkyväksi musiikkikasvatuksen kipupisteitä, joita luvussa neljä erittelemässäni musiikkikasvatustutkimuksessa on nostettu esille viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. Luvussa seitsemän erittelen musiikkikasvatuksen kipupisteitä yksityiskohtaisemmin.

Ydinopetussuunnitelma-ajattelu leimasi 2000-luvun alun opetussuunnitelman ja tuntijaon muutoksista käytyä keskustelua, joten oli loogista, että taideaineiden asema koulussa kyseenalaistettiin ja päätökset vahvistivat ydinaineita (kuten äidinkieli, matematiikka, luonnontieteet ja kielet) taideaineiden ja valinnaisaineiden kustannuksella. (Autio 2017, 33–34; Rajakaltio 2011, 45–46.) 2010-luvun keskustelun sävy ja tahtotila oli sen sijaan vahvistaa taide- ja taitoaineiden asemaa ja roolia koulussa. Tästä huolimatta päätökset heikensivät taito- ja taideaineiden asemaa.

Koulutuksen ja sivistyksen kyseenalaistavassa keskustelussa 2010-luvulla ei ole mitään uutta. Suomessa on nähtävissä piirteitä samanlaisesta retoriikasta kuin 1800-luvun kansakoulutaistelussa. Yhtäältä porvaristo piti 1800-luvun puolivälissä laajaa kansanopetusta turhana tai jopa vaarallisena rahvaalle ja toisaalta kouluttamaton maalaisväestö tarpeettomana ajanhukkana, joka on kaikki pois tärkeämmästä eli työnteosta. Samoin mitään uutta ei ole puhettavas-

sa, jossa laaja, kaikille avoin korkeakoulutus nähdään liian kalliina, akateemisuus ja ”oikeat työt” asetetaan vastakkain ja julkisen sektorin virkamiehiä pidetään tuottamattomina loisina (Ikonen 2011, 218; Kuusela 2014, 225). Dikotomiat rahvaan ja eliitin, teorian ja käytännön, kulttuurin ja talouden, hyödyllisen ja hyödyttömän, tehottoman ja tehokkaan sekä tarpeellisen ja ylellisyyden välillä voidaan nähdä olevan edelleen olemassa.

Vallitsevassa diskurssissa kaikille yhteisen opetuksen tai julkisen koulun perimmäinen päämäärä nähdään hyvin instrumentaalisesti, ensisijaisesti työelämälle välttämättömien ja välittömien tietojen ja taitojen opettamisena ja joustavan elinikäisen oppimisen taipumusten kehittämisenä. Kaikki muut kasvatukselliset tavoitteet ja sisällöt voidaan nähdä ylellisyytenä, josta voidaan tarpeen mukaan tinkiä menoleikkauksia tehtäessä. Kaikille yhteinen taidekasvatus peruskoulussa ja erityisesti lukiossa rajataan edellä kuvatussa diskurssissa herkästi ei-välttämättömäksi oppiainekseksi: taidekasvatuksen välittömät hyödyt eivät ole ilmeisiä, ja onhan meillä kattava taiteen perusopetuksen järjestelmä, jonka piiriin eri tavoin taiteellisesti lahjakkaat ja taideaineista kiinnostuneet lapset ja nuoret voivat halutessaan hakeutua. Tilanne ei tietenkään koske vain taideaineita, vaan ongelma on vallitseva kaikkien muiden tieteenalojen kuin taloudellisteknisten alojen ja niiden lähialojen kohdalla. Olisi syytä pohtia Elliotin ja Silvermanin (2015, 52) tavoin, mitä musiikki kaikkine ulottuvuuksineen voi opettaa meitä elämään hyvää elämää.

Koululaitosta voidaan itsessään pitää kohteitaan muovaavana, yksilöiden ja väestön hallintaan luotuna tekniikkana, joka on eri aikoina valjastettu erilaisen päämäärien ja tarkoitusten ajamiseen (Kaisto & Pyykkönen 2010, 16). Niin Suomessa kuin monissa muissakin OECD:n piiriin lukeutuvissa länsimaisissa edistyneissä liberaalidemokratioissa koulutus ja koulu nähdään valtionhallinnossa ja poliittisessa päätöksenteossa ensisijaisesti taloudellisen kilpailukyvyyn ja elinkeino-, työllisyys- ja talouspolitiikan instrumenttina. Samoin opetus suunnitelmasta on tullut vahvemmin byrokraattis-hallinnollinen hallinnan väline pedagogisen ja didaktisen ohjenuoran tai kompassin sijaan. (Autio 2017.) Molemmat huomiot liittyvät kouluinstituution kyseenalaistamiseen ja toimintaehto- tojen haastamiseen. Kietoutuuko halu muuttaa koulun logiikka markkinaehtoiseksi koulutuspolitiikassa vallitsevan hallinnan strategian pyrkimyksistä uudelleen määrittellä koulun valtasuhteet? Kysymys on diskursiivisesta kamppailusta, mutta ottamatta kantaa haastamisen ja uudelleen määrittelyn oikeutukseen tai tarpeellisuuteen oleellista on kysyä, millaisin perustein ja ehdoin uusintamista ja uudelleen määrittelyä toteutetaan. (Alhanen 2007, 130.)

Tämän tutkimuksen pohdinnan taustana ja horisonttina on kysymys, voisiko olla niin, että ekonomistinen koulutusajattelu on riittämätön ja liian redusoiva asettamaan ehdot eettisesti kestäväille ja kokonaisvaltaiselle kasvatukselle. Se on eräänlainen hypoteesi, jonka avulla pyrin etsimään koulutuseetoksen ja musiikkikasvatuksen suhteen kipupisteitä. Tämä hypoteettinen kysymys toimii dekkarin pääepäilyinä, joka paljastetaan jo tarinan alussa. Dekkarin mysteerin kannalta kyse on sen selvittämisestä, miten ja miksi murha tapahtui ja oliko epäily syyllinen. Oleellisia kysymyksiä ovat: Mikä voisi olla vaihtoehto luottamusta rapauttavalle kilpailu- ja markkinaeetokselle? Millaisia voisivat olla

inhimillisyyttä, luottamusta ja yhteistä hyvää esiin tuovat mittarit? Mittaamisen ja arvioinnin tulisi keskittyä prosessin eikä vain tulosten tarkasteluun. Laadunvarmistuksen vaatimusten ja kohteiden tulisi nousta koulussa oppilailta, opiskelijoilta ja opettajilta. Näiden ruohonjuuritason kehittämiskohteiden osoittamisen jälkeen hallinnon tehtävänä on johtopäätösten tekeminen, toimenpiteiden valinta ja toimeenpano. (Ks. Simola 2015, 348–343.)

2 TUTKIMUSONGELMAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimus pyrkii selkiyttämään musiikkikasvatuksen yhteiskunnallisten ja koulutuspoliittisten ulottuvuuksien puitteita ja ehtoja. Musiikkikasvatuksen yhteiskunnallisten kytköksiä erittelevän pääjuonteen rinnalla läpi tutkimuksen kulkee filosofinen sivupolku, jossa filosofisen otteen tehtävä on selkiyttää ajattelua ja koetella ajattelujärjestelmiä. Parhaimmillaan filosofinen tutkimus tuottaa uusia kysymyksenasetteluja tai hahmotuksia todellisuudesta ja käsitteellistämisestä. Metodisesti tutkimukseni voisi tiivistää olevan luonteeltaan retorinen diskursianalyysi. Tutkimuksessani problematisoin ja kyseenalaistan nykyisen koulutuspoliittisen eetoksen analysoimalla sen muotoutumista ja ilmenemismuotoja. Tämän pohjalta etsin dialogista tilaa, jossa filosofinen ja kriittinen keskustelu ajatusjärjestelmien välillä olisi mahdollista. Lopuksi yritän löytää mahdollisuuksia hahmottaa musiikkikasvatuksen perusta laajemmin ja moniulotteisemmin kuin se näyttää nykyään hahmottuvan.

Tutkimukseni alkusysäys ja lähtökohtainen kiinnostuksen kohde on yleisivistävän koulun opetussuunnitelmareformiin kytkeytyvässä problematiikassa, jossa haluttiin vahvistaa taide- ja taitoaineita, mutta päätökset johtivat päinvastaiseen suuntaan. Tutkittaessa opetussuunnitelmia on vaikea väistää vallankäyttöön ja valtaan liittyviä kysymyksiä. Opetussuunnitelmateorian perusteella (Autio 2017; Rajakaltio 2011) opetussuunnitelmat ovat julkisen vallankäytön instrumentteja ja koulun tuntijaon uudistaminen varsinainen valtakamppailujen kenttä. Myös hallinnananalyysissä koulutusta, koulua ja kasvatuskäytäntöjä voidaan tarkastella hallinnan tekniikkana, jolla muovataan ja ohjataan yksilösubjekteja ja väestöä jonkin päämäärän suuntaisesti (Kaisto & Pyykkönen 2016, 16). Opetukseen, kasvatukseen ja koulutukseen liittyvän vallankäytön tutkimiseen hallinnananalyysi on omiaan, koska se pyrkii tekemään näkyväksi valtakäytäntöjä.

Tutkimukseni tarkoituksena on lisätä ymmärrystä siitä, millaisin ehdoin koulukasvatus ja koulutusreformit muototuvat. Etsin vastauksia tähän kysymykseen analysoimalla 2000-luvun opetussuunnitelmareformeja ja problematisoimalla musiikkikasvatuksen olemusta. Foucault'laisen valta-analyysin keskiössä ei ole instituutioiden, ideologioiden tai perustusten analyysi, vaan fokus on näiden

kehkeytyemisessä, käyttöönotoissa ja muodonmuutoksissa. Tiivistetysti Foucault'n ajattelussa tutkimuksessa "--- olisi kenties parempi puhua tiedon, vallan ja etiikan (tutkimuskohteet) genealogisista (tutkimusstrategia) arkeologioista (tutkimustapa)" (Koivusalo 2012, 129). Tiedon, vallan ja subjektin tutkimusakselit tarjoavat ulottuvuudet, joiden avulla nykyisyydessä muotoillun ongelman polveutumista (genealogia) diskursiivisissa ja ei-diskursiivissa käytännöissä pyritään purkamaan kriittisen historian (arkeologia) keinoin. Näin on mahdollista avata hallinnan rationaliteetit paljastava ja niiden luonnollisuuden ja väistämättömyyden kyseenalaistava kysymysten tila. (Kaisto & Pyykkönen 2010, 13–14.) Saari (2011) tiivistää foucault'laisen tulokulman tutkimukseen näin:

"... [L]ähtökohta on ensinnäkin rajattu, nykyisyydessä esiintyvä huolenaihe, jonka avulla tehdään menneisyys näkyväksi. Tämän jälkeen kartoitetaan ne tyypilliset käsitteet ja kategoriat, joilla asiaa on yleensä hahmotettu, ja niitä puolestaan lähdetään kyseenalaistamaan itse harmaiden asiakirjojen avulla." (Saari 2011, 75)

Olen muotoillut kaksi tutkimuskysymystä:

1. Millaiset puitteet ja ehdot markkinahallinta luo musiikkikasvatukselle sekä koulu- ja opetussuunnitelmauudistuksille?
2. Miten on mahdollista kyseenalaistaa nykyisyydessä ekonomistisen koulutuspolitiikan eetosta?

Foucault'laisen tutkimuksen kiinnostus on nimenomaan poliittisen järjen kriittisessä ajattelussa. Kyse on tiedon, vallan ja itsesuhteen historiallisten muotojen tutkimisesta, jotka määrittyvät diskursiivissa käytännöissä. Kyse on myös siitä, miten ja millaisilla ehdoilla ihminen tiedon subjektina muodostuu itselleen tiedon kohteeksi. (Koivusalo 2012, 408,415,423,439.) Foucault'n tutkimusotteen keskeisin anti on uusien kysymyksenasettelujen avaaminen, ei niinkään vastausten antaminen (Koivusalo 2012, 471). Foucault'n kolme tutkimusakselia, tieto, valta ja etiikka muodostavat erottamattoman kokonaisuuden, jonka avulla pyrin löytämään mielekkäitä kysymyksenasetteluja hahmottamaan, mistä musiikkikasvatuksen mysteerissä on kysymys.

Tarkastelen koulun toiminnan reunaehdoista ja toimintaa ohjaavista normeista käytävää keskustelua ja sen pohjalta muotoutuneita poliittisten prosessien tulemia, kuten valtioneuvoston antamaa tuntijakoasetusta tai opetushallituksen laatimaa opetussuunnitelman perusteita peruskoulun ja lukion osalta. Ymmärrän koulun olevan funktionaalisenä instituutiona sidoksissa aina aikaansa ja yhteiskuntaan, jossa se toimii. Koulu on jatkumo, joka toimii reaali maailmassa kasvatustilanteiden konkreettisissa käytännöissä eikä ole historian, irrallinen, tekninen tai teoreettinen oppimiskone. Siksi tutkimukseni luotettavuuden kannalta ja analyysin vahvistamiseksi olen kiinnostunut, miten nykyhetkeen on tultu. Suomalainen julkinen koulutusjärjestelmä on kehittynyt 1800-luvun puolivälistä tähän päivään melkoisesti, mutta nykykoulun toiminnassa on edelleen paljon kerrostumia koko kehityspolun varrelta. Sosiohistoriallisen kontekstin ymmärtäminen auttaa hahmottamaan myös nykyhetken ki-

pupisteitä koulussa, vaikka modernin yleissivistävän koulun rooli, päämäärä ja toimintatavat ovat kaukana 1800-luvun kansa- ja oppikoulusta.

Olen halunnut ottaa tarkasteluun koko yleissivistävän koulupolun, eli perusopetuksen ja lukiokoulutuksen, kolmesta syystä: Ensinnäkin näkökulmaa puoltaa koulujärjestelmän ja koulumuotojen kehittymisen historia, jossa kansakoulu ja oppikoulu toimivat rinnakkain ja myöhemmin sulautuivat peruskouluksi ja lukiosta tuli nuorisoasteen koulumuoto. Toiseksi musiikkikasvatuksesta käytävä debatti näyttää laajemmasta perspektiivistä, kun molemmat koulutusasteet otetaan tarkasteluun. Kolmanneksi olen halunnut ottaa lukiokoulutuksen mukaan tarkasteluun, koska se jää taide- ja taitoaineiden ja ylipäänsä koulutusta käsittelevässä tutkimuksessa usein perusopetusta vähemmälle huomiolle. Kun jatkossa puhun koulusta, tarkoitan sillä pääsääntöisesti yleissivistävän perusopetuksen ja lukiokoulutuksen kattavaa kokonaisuutta.

Yleissivistävän koulun asema määrittynyt osaksi yhteiskuntaa erilaisissa diskursseissa: normeissa, poliittisessa puheessa ja julkisessa keskustelussa. Tässä tutkimuksessa olen hahmotellut musiikkikasvatuksen asemaa siitä käytävän julkisen keskustelun perusteella. Tutkimuksen kannalta kiinnostavimpiin ja keskeisiin koulutuspoliittisiin diskurssiaineistoihin opetusministeriön, ope- tushallituksen, eduskunnan valiokuntien tai keskeisimpien virkamiesten ja etu- järjestöjen materiaaleihin minulla ei ollut pääsyä. Tarkan analyysin kannalta tämä on tietysti ongelmallista, koska olen joutunut luomaan kuvan musiikki- kasvatuksesta vain julkisten aineistojen pohjalta.

Analyysiaineistoni perustuu musiikki- ja taidekasvatusta käsitteleviin Helsingin Sanomien yleisönosaston kirjoituksiin ja artikkeleihin sekä Opetus- ministeriölle osoitettuihin tuntijakoesityksiä koskeviin lausuntoihin. Olen tut- kinut niiden puhetapoja artikuloida yleissivistävän musiikinopetuksen peruste- luita. Argumentaatiota analysoidessani pyrin erittelemään tekstien argumentti- en sisältöä ja rakennetta, en niiden formaalia logiikkaa tai pätevyyttä. Huomio on argumentaation ja diskurssien muotoutumisessa ja muutoksessa. Vaikka erittelen musiikkikasvatustieteen sisällöllistä, on sisällöllisen analyysin tehtävä ensisijaisesti jäsentää ja koota musiikkikasvatuksesta käytävää keskustelua. Jä- sennyksen tarkoitus on tukea ja toimia lähtökohtana hallinnallisuuden analyysille. Musiikkikasvatustieteen tutkimus toimii ikään kuin linssinä, jonka läpi koulun muutosdiskurssi taittuu.

Musiikkikasvatustieteen sisällöllisen analyysin jälkeen keskityn vallan mekanismien ja hallinnallisuuden erittelyyn. Luvusta 5 alkaen pyrin rakenta- maan kuvan oman aikamme hallintamentaaliteetista ja pohdin, miten se määrittää kasvatustieteen käytäntöjen, myös musiikkikasvatuksen ehtoja. Lopuksi hah- mottelen niin suomalaisen kasvatustieteen, kasvatustieteen kuin musiikki- kasvatustieteen kannalta uusia mahdollisia käsitteellisiä kasvatuksen ehtoja.

Olen jäsentänyt oman analyysini kolmeen vaiheeseen, joista ensimmäises- sä tarkastelen luvussa 3 Michel Foucault'n arkeologista ja genealogista historian tutkimisotetta hyödyntäen suomalaisen koulutusjärjestelmän historiaa, sen muutoksia, polveutumista ja polkuriippuvuuksia. Tämän kehityspolun kuvaami- nen ja erittely tarjoaa näköalan pitkäkestoisten muutosprosessien ymmärtä- miseen ja kytkee nykyhetken problematisoinnin historiallisen polveutumisen

kontekstiin. Nykyisyys ei ole väistämättömien kehityskulkujen seuraus, vaan monella tavalla kontingentti ja useiden polveutumisten dynaaminen ja alati muuttuva pysäytyskuva.

Toisessa vaiheessa musiikkikasvatuksen ja opetussuunnitelmareformien kysymyksen problematisoinnin huomio on niiden kielenkäytössä, diskursiivisissa käytännöissä. Erittelen luvussa 4 yleissivistävän koulun musiikkikasvatuksesta käytyä julkista keskustelua. Musiikkikasvatustiedon analyysin perusteella olen muotoillut musiikkikasvatuksen argumentaation kehityksen, joka pyrkii jäsentämään musiikkikasvatuksen ehtoja ja oikeutusta käsittelevää argumentaatiota ja käsitteistöä julkisessa keskustelussa.

Kolmannessa vaiheessa luvuissa 5 ja 6 pureudun hallinnan analytiikan avulla yleissivistävän koulutuksen diskursiivisiin ja ennen muuta ei-diskursiivisiin käytäntöihin, jotka ilmenevät muun muassa poliittisissa teksteissä, säädetyissä normeissa, ohjausmekanismeissa ja toimintatavoissa. Tarkastelen koulutuspolitiikan poliittista järkeä ja liberaalidemokraattisen yhteiskunnan julkisen koulun hallinnantapaa musiikkikasvatuksen käytäntöjen ja oikeutuksen näkökulmasta. Tarkoitukseni on arvioida kriittisesti hallinnan tavassa ilmentyvien tiedon, vallan ja subjektivoinnin muotoja suhteessa musiikkikasvatukseen. (Koivusalo 2012, 82, 109, 129.) Luvussa 5 pyrin avaamaan oman tutkimukseni kannalta keskeisimpiä käsitteitä Foucault'n filosofiasta. Luvussa 6 esittelen markkinaliberaalin dispositiivin ulottuvuuksiksi nimeämäni tiivistyksen edistyneen liberalismiin¹ tuottamista ongelmallisista tendensseistä nykyisyydessä (Helén 2016, 173–178; Taylor 1995).

Näiden kolmen analyysivaiheen jälkeen pohdin luvussa 7, millaisilla kysymyksenasetteluilla musiikkikasvatuksen ja yleisemmin yleissivistävän koulukasvatuksen perustaa voisi artikuloida toisin. Oleellista tarkastelussa on, miten koulutuspoliittinen järki on muotoutunut sellaiseksi, jossa taidekasvatuksella vaikuttaa olevan niukasti tilaa. Kysymys on siis siitä, miten ja millaisen vallan tuloksena jokin on tullut sellaiseksi kuin se nyt ilmenee, ei määritellä mitä jokin on (Pulkkinen 1998, 101). Olen myös etsinyt toisilleen etäisiltä vaikuttavien ajattelujärjestelmien leikkauspisteitä.

Luvussa 8 hahmotelen, millaisiin filosofisiin lähtökohtiin pohjautuen musiikkikasvatuksen filosofiaa voisi jatkossa artikuloida, jotta sillä olisi kaikupohjaa vallitsevassa kulttuurissa ja miten se voisi tarjota hedelmällisempiä käsitteitä tehdä näkyväksi kasvatuksen merkityksiä ja suunnata kasvatuksen käytäntöjä kokonaisvaltaista kasvua vahvistavaan suuntaan. Tämä hahmotelma ei pyri olemaan tyhjentävä kasvatusfilosofinen esitys vaan pikemminkin alustava ja kartoittava ehdotus tai kysymyksenasettelu. Se on pyrkimys tuoda keskusteluun sellaisia kasvatuksen kannalta oleellisia käsitteitä ja hahmotuksia, jotka ovat näkemykseni mukaan jääneet nykyisin vähäiselle huomiolle tai tyystin katveeseen.

¹ Edistynyt liberalismi on hallinnan analytiikassa käytetty käsite, jolla kuvataan ihmisten toiminnan ja käyttäytymisen ohjaamisen ehtojen käynnissä olevaa murrosta. Kysymys on erilaisten uusliberalististen uudistushankkeiden ja hallinnallisuuden moninaisuudesta. (Helén 2016, 173.)

3 OPETUSSUUNNITELMAREFORMIEN GENEALOGIA

Tässä luvussa erittelen suomalaisen koulutusjärjestelmän historian ja opetus-suunnitelmaprosessin kuvauksen avulla, millaisessa kontekstissa luvussa 4 käsittelemäni musiikkikasvatusdiskurssi on muotoutunut. Foucault'n kriittisen historian genealoginen näkökulma avaa käyttökelpoisen ja erottelukykyisen lähestymistavan pitkien historiallisten linjojen, kehityskulkujen ja muutosten kuvaamiseen sekä koulutuksen hallinnan analyysiin. Tarkoitukseni tässä luvussa on pohjustaa historiallista horisonttia, joka tukee diskurssiaineiston analyysia ja hallinnan analyysia.

En pyri tekemään yhtenäistä, kaiken kattavaa ja tyhjentävää kuvausta suomalaisesta kasvatushistoriasta, vaan jäsentämään sitä ja havainnoimaan koulujärjestelmän kehityspolun polveutumisia hallinnananalyysini tueksi. Koulujärjestelmän kehityspolun jäsenitys kolmeen kehitysvaiheeseen ja opetus-suunnitelmateorian tarjoama käsitteistö auttavat havainnoimaan, tekemään näkyväksi ja problematisoimaan niitä piirteitä ja ulottuvuuksia koulutuspolitiikan käytännöistä, opetussuunnitelma- tai koulu-uudistuksista ja musiikkikasvatusdiskurssista, jotka ovat vaarassa jäädä usein vähälle huomiolle. Huomio kiinnittyy herkästi esimerkiksi tuntijakokeskustelussa tuntiresursseihin tai koulun arviointikäytännöistä keskusteltaessa numeroarvosanojen mielekkyydestä kinas-teluun. Kriittisen historian tehtävä on etäännyttää tutkija tutkimuskohteesta ja etsiä niin polveutumisten kuin katkoksien avulla tutkimuskohteen muotoutu-misen kehityskulkuja ja katkoksia.

Genealogia on Michel Foucault'n ajattelussa lähestymistapa tutkia kriitti-sesti nykyisyyden historiaa, jossa etsitään oman aikansa erityispiirteitä tai ta-pahtumia ja niihin liittyviä kamppailuja, historiallisia polveutumisia ja kontin-gensseja. Genealoginen näkökulma historiaan tarjoaa perspektiivin ja välineen problematisoida nykyhetken käsityksemme, käytäntömme ja ajattelujärjestel-mämme suhteessa historiallisiin käsityksiin käsillä olevasta ilmiöstä. Se on pyr-kimys etäännyä meitä ohjaavista liiankin ilmeiseltä vaikuttavista käytännöistä ja antaa tilaa toisin ajattelemiselle ja tulkinnalle historiasta ja nykyisyyden tapah-tumista. (Alhanen 2007, 20–33; Helén 2016, 22–33.) Sen avulla ei ole niinkään

tarkoitus paljastaa jotain piilossa olevaa, vaan pikemminkin analysoida hämäri- en diskurssien muutoksia, säännöllisyyksiä, polveutumista ja kehkeytymisen ehtoja (Koivusalo 2012, 115–116).

Foucault'laisen tutkimusotteen kriittinen ulottuvuus on nimenomaan osoittaa nykyisten ajattelutapojen olevan kontingenteja, ei-välttämättömiä (Alhanen 2007, 25). Toisin sanoen Foucault ei hahmota historiaa jatkuvuuksina vaan katkoksina, muutoksina ja eroina. Ne ovat ajallisesti ja paikallisesti partikulaareja. Jatkuvuuksien esiintyminen ei ole kuitenkaan mahdotonta tai pois-suljettua, mutta hän painottaa, että on vältettävä perusteettomien jatkuvuuksi- en esittämistä ja niiden esittämistä vääjäämättöminä. Arkeologisessa tutkimuk- sessa, kuten Foucault tiedon historiallisten ehtojen tutkimista alkuvuosina kut- sui, huomio on kiinnitettävä käytäntöihin, jotka antavat reunaehdot ja muok- kaavat tapoja hahmottaa todellisuus ja muodostaa lausumia siitä. Kysymys kuuluukin, millaisten kiistojen, pyrkimysten ja kamppailuiden kautta nykyi- syys on tullut mahdolliseksi (Helén 2016, 284). Kyse ei ole siis ideologiakritiikis- tä tai pelkkien julkilausuttujen totuuksien analyysistä, vaan tutkimuksen kiin- topiste on niissä olosuhteissa, piiloisissa ja liiankin ilmeisissä ajattelujärjestel- män piirteissä, joissa todellisuus saa muotonsa. Näitä muotoja kriittinen histo- ria pyrkii tekemään näkyväksi.

Alhasen (2007) ja Saaren (2011) mukaan Foucault erittelee käytäntöjen analyysin kolmen tutkimusakselin avulla: tiedon, vallan ja etiikan akselit valot- tavat käytäntöä eri kulmista ja muodostavat erottamattoman kokonaisuuden. Tiedon analyysissä Foucault kiinnittää huomion diskursseihin, eli mitä ja miten tietoa muodostetaan diskursseissa. Diskursseilla Foucault viittaa ensisijaisesti tieteellisiin diskursseihin ja tieteen piirissä muotoutuvaan tiedontuottamiseen. Vallan analyysissä huomio on valtasuhteiden ja hallinnan käytänteiden muo- toutumisen erittelyssä. Etiikan Foucault puolestaan hahmottaa ihmisten it- sesuhteen muotoutumisena. (Alhanen 2007, 32–33; Helén 2016, 281–292.) Kiin- nittämällä analyysissä huomio ajattelua ohjaaviin käytäntöihin on mahdollista paljastaa niiden taustalla eteneviä hidaskestoisia ja huomaamattomia prosesseja (Alhanen 2007, 51).

Diskurssin säännöt ovat Foucault'n mukaan diskurssien lausumia ohjaa- via mutta eivät absoluuttisia. Ne määrittävät lausumien funktioiden toiminta- ehdot ja millaiset lausumat voivat olla totta missäkin diskurssissa. Mutta vaikka näitä sääntöjä rikkovat lauseet voivat näyttää jossain vakiintuneessa diskurssis- sa oudoilta, voivat ne olla tosia jossain toisessa diskurssissa tai diskurssin sään- töjen muuttuessa tulla tosiksi. Säännöt ovat ajallisesti ja paikallisesti partikulaa- reja ja ne vaikuttavat diskursiivisissa käytännöissä. (Alhanen 2007, 86–91.)

Arkeologisen analyysin erityisyys on tutkia ja osoittaa, miten diskursiivis- ten käytäntöjen asettamat tiedon rajat ovat muuttuneet ja millaisia epäjatku- vuuksia ja katkoksia muutokseen on liittynyt. Näitä muutoksia voidaan tutkia eri tasoilla: diskurssin sääntöjen sisäisinä muutoksina (intradiskursiivinen), dis- kurssien keskinäisten suhteiden muutoksina ja niiden vaikutuksina diskurssien sääntöihin (interdiskursiivinen) tai kysymys voi olla, miten ei-diskursiiviset (ekstradiskursiiviset) käytännöt vaikuttavat sääntöjen muotoutumiseen ja päin- vastoin miten diskursiiviset käytännöt muovaavat todellisuutta. (Alhanen 2007,

92–101.) Koska opetussuunnitelmareformi on poliittinen prosessi ja se on diskursiivisten kamppailujen tila, tämän tutkimuksen kannalta on kiinnostavaa tarkastella erityisesti diskurssien keskinäisiä suhteita. Foucault'n mukaan muutokset ovat asteittaisia, monimuotoisia ja monisyisiä. Huomioni on siis koulutusdiskurssin ja musiikkikasvatusdiskurssin välisen suhteen tarkastelussa. Tosin on muistettava, että kaikki tasot ovat riippuvuussuhteisia toisiinsa nähden ja diskursiivisten käytäntöjen muutosten prosesseihin vaikuttavat kaikki tasot, joten ei ole perusteltua etsiä vain yhtä viimekätistä selittäjää muutoksille.

Edellä kuvattu pätee myös opetusalan diskursseihin. Musiikkikasvatusdiskurssin ja koulutusdiskurssin sääntöihin ovat vaikuttaneet yhtä lailla kasvatustieteen sisäiset muutokset: muun muassa koulutuksen tutkimuksen muutokset kuten tutkimuksellisen painopisteen siirtymä didaktisesta orientaatiosta yksilön oppimispsykologiseen tutkimukseen tai koulutuksen taloustieteen diskurssien kehittyminen. Samoin merkittäviä ovat olleet koulutuspolitiikan kansallisten ja ylikansallisten diskurssien välisten suhteiden muutokset, joissa kansainvälisesti markkinaliberaali tendenssi on ollut viimeiset kaksi vuosikymmentä voimistuva ja osittain hallitsevakin. OECD ja EU ovat tuottaneet varsin voimallisesti käsitteitä ja yhteistä kieltä koulutusdiskursseihin. Mutta kuten Sahlberg (2015) toteaa: Suomessa koulujen sosiokulttuuriset käytännöt vaikuttavat olevan kansainvälisesti verraten poikkeuksellisen vahvat, ja lopulta kasvatusdiskurssin sisäinenkin muutos on ollut suhteellisen maltillista viimeisen neljän vuosikymmenen aikana.

Suomalaisen opetussuunnitelmareformiprosessin ymmärtämisen kannalta on syytä tarkastella niitä olosuhteita eli diskursiivisia, yhteiskunnallisia ja historiallisia tiloja, joissa opetussuunnitelma on muotoutunut. Samoin on hyvä kiinnittää huomio ajattelujärjestelmiin, joiden puitteissa koulujen toimintaa ohjataan niin opetussuunnitelmien kuin muidenkin ohjausmekanismien avulla. Hahmottelen seuraavaksi suomalaisen koulutusjärjestelmän polveutumista ja musiikkikasvatusta osana tätä kehityspolkua, jonka jälkeen pyrin opetussuunnitelmateorian avulla hahmottamaan opetussuunnitelmien perustan muutosta. Kehityspolun jäsentäminen auttaa hahmottamaan koulun toimintaan vaikuttaneita historiallisia kerrostumia ja muutoslinjoja, jotka ovat määrittäneet koulunpidon reunaehdot, käsityksiä ja päämääriä. Kehityspolku ei ole yhtenäinen jatkumo, vaan kerroksellinen ja moniselitteinen. Kehityslinjat lomittuvat ja esimerkkejä nykyisyyteen polveutuneista käytännöistä on suhteellisen helppo osoittaa. Historiallisen tarkastelun jälkeen kuvaan opetussuunnitelmateorian näkökulmasta suomalaisen opetussuunnitelma-ajattelun luonnetta.

3.1 Suomen koulujärjestelmän kehityspolku

Koulun ja yhteiskunnan välinen sidos on monimutkainen ja monikerroksinen. Koulu on vahvasti historiaan, kulttuuriin, omaan aikaansa ja yhteiskuntaansa kiinteästi kytköksissä oleva instituutio eikä historiaton instrumentaalinen rakenne. Olen rajannut tarkasteluni ajallisesti 1800-luvun jälkipuoliskolta alkavan

valistukseen nojaavan kansallisen sivistysprojektin ja systemaattisen koulutuksen syntyyn ja sen kehitykseen Suomessa. Ennen 1850-lukua kirkon ensisijainen rooli ja isäntävalta oman talon koulutuksesta huolta pitävänä muotona toimivat historiallisena perustana julkisen koululaitoksen synnylle. Tämän tutkimuksen kannalta on mielekästä pitää rajauksena Suomessa 1800-luvun puolivälistä alkanutta modernisaatiokehitystä tarkasteltaessa yleissivistävän koulun kehityspolkua. Foucault'n käsitteitä lainaten paimenvallan muutos on siirtänyt lauman kristillisestä paimentamisesta hyvinvointiyhteiskunnan holhouksen alle (Dean 2010, 89–116).

Kun tässä tutkimuksessa käytän käsitettä koulujärjestelmä, tarkastelen sitä rajatusti lähinnä yleissivistävän koulun näkökulmasta. Sivuan vain ohimennen ammatillista toista astetta, korkeakoulua tai taiteen perusopetusta ja silloin mainitsen ne erikseen. Näin laajemmat koulutuspoliittiset uudistukset ja kehityskulut asettuvat tiettyyn perspektiiviin, jonka en ajattele olevan kattava kokonaistulkinta niistä. Se on rajattu tuokiokuva yleissivistävän koulun näkökulmasta, joka valottaa jotain oleellista koulusta. Koulusta puhuessani tarkoitan sillä pääsääntöisesti perusopetuksen ja lukiokoulutuksen muodostamaa kokonaisuutta tai peruskoulua ja lukiota koulumuotoina ja organisaatioina.

Koululle on yhteiskunnassa aina asetettu ristiriitaisia odotuksia, ja valtion ohjaus lainsäädännöllä, resursseilla, informaatiolla ja opetusohjelman sisällöillä heijastaa kulloisenkin aikakauden yhteiskunnallista tilannetta, arvomaailmoja, hegemonisia ideologioita ja megatrendejä. Julkisen koulun problematiikka modernissa yhteiskunnassa kietoutuu kolmen tahon intressien yhteensovittamiseen: yhdellä taholla on yhteiskunnan eli yleensä ensisijaisen koulutuksen järjestäjätahon (valtio ja kunnat), toisella oppilaan yksilölliset (perheet ja kasvatuksen yksityisyys) ja kolmannella koulun välittömän toiminnan kannalta ulkopuolisten intressiryhmien (työelämä, markkinat ja kansalaisjärjestöt) tavoitteet ja tarpeet. Kenen ehdoilla koulutus tulisi järjestää ja millä perusteella? Näitä ehtoja on koko suomalaisen koulujärjestelmän historian ajan uudelleen arvioitu ja debatoitu koulutuspolitiikan kentällä ja aina uusien teorioiden valossa. Koululla on ambivalentti kaksoistehtävä yhtäältä siirtää vallitsevan kulttuurin traditioita ja toisaalta toimia muutosagenttina sekä ohjata ennakkoiden uutta sukupolvea tuntemattomaan tulevaisuuteen. (Lampinen 2000, 29; Salminen 2012, 7–37; Laamanen 2000, 32; Sarjala 2008, 121.)

Julkisin varoin rahoitetun ja julkisen vallan organisoiman koulun yksi keskeinen tehtävä ja tavoite tuottaa jatko-opinto- ja työelämäkelpoisia kansalaisia on pragmaattisuudessaan täysin legitiimi, ymmärrettävä, perusteltu ja rationaalinen. Kasvatustoiminnan kaventuminen ensisijaisesti työelämään valmistavaksi ja väestön osaamispääomaa kartuttavaksi käytännöksi kuitenkin hämärtää kasvatuksen yksilön ja yhteisön muotoutumiseen liittyviä merkityksiä. Samoin on ongelmallista, miten markkinalogiikan ja liike-elämän toimintamallien kykyä tarjota vastauksia ja arvoneutraaleja ratkaisuja pedagogisdidaktisiin ongelmiin pidetään monissa koulutuspoliittisissa ratkaisuisissa ilmeisenä.

Kasvatus on vahvasti arvosidonnaista toimintaa. Yleissivistävän koulun kontekstissa se kohdistuu pääsääntöisesti alaikäisiin. Joka tapauksessa kasvatusuhde on aina epäsymmetrinen, jossa kasvattajalla on väistämättä valtaa

suhteessa kasvatettavaan (Värri 2002). Tämä kasvatustilanteen ja käytännöllinen dilemma on ollut läsnä julkisen koululaitoksen alusta asti. Perustava näkemys tulee hyvin esiin Snellmanin ja Cygnaeuksen debatissa kansanopetuksen laajuudesta 1850-luvulla: kuinka paljon julkisella vallalla on oikeus puuttua kasvatuksellisiin kysymyksiin ja missä määrin ne ovat perheiden vastuulla oleva yksityisasiä. (Salminen 2012, 13,72–77, 271.)

Arvosidonnaisuus ilmenee eri aikoina ajalleen tyypillisten ajattelujärjestelmien muodostamisen kehysten mukaisesti. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehityksessä voidaan löytää kolme vaihetta tai siirtymää, joiden taustalla on erilaisia ideologioita, kasvatusta ja yhteiskuntafilosofisia kytkentöjä ja missioita. Ne ovat liittyneet usein laajempaan paradigman muutokseen yhteiskunnassa. Pääpiirteisään jako voidaan hahmottaa 1800-luvun puolivälistä lähtien kansanopetuksen ja nationalistisen projektin kansallishenkiseen vaiheeseen. Toisena vaiheena hahmottuu toisen maailmansodan jälkeen alkanut teollistuvan yhteiskunnan tarpeista ja hyvinvointivaltioprojektista kumpuava järjestelmäkeskeinen vaihe. Kolmantena vaiheena voidaan pitää 1980-luvun lopulla nousseita kilpailuyhteiskunnan asetelmasta nouseva markkinaliberaali ja globaali trendi, jonka voidaan katsoa edelleen vaikuttavan tässä ajassa. (Lampinen 2000, 33–86; Silvennoinen & Kinnari 2015, 67–74.)

Nämä vaiheet eivät ole selkeärajaisia tai johdonmukaisesti toisiinsa vääjämättä johtavia ajanjaksoja. Sen sijaan ne ovat enemmän tai vähemmän poliittisten kamppailuiden tiivistyksiä tai neuvoteltujen kompromissien kokoelmia, osittain päällekkäisiä ja ristiriitaisiakin kehityskulkuja, jotka heijastavat likimääräisesti oman aikansa poliittisia ja aatehistoriallisia virtauksia. Kehityskuluissa on paljon polkuriippuvuuksia ja monilla kansallishenkisen ja järjestelmäkeskeisen vaiheen tapahtumilla ja valinnoilla on vaikutuksia vielä 2000-luvullakin. (Sarjala 2008.) Vaikka liukuville ja lomittuville kehitysvaiheille onkin löydettävissä jokin hallitseva ajattelujärjestelmä tai korostuneita ominaispiirteitä, on syytä korostaa niissä kehkeytyvien hallinnan ja vallankäytön muotojen olevan polveutuva. Samoin muutokset niissä ovat hitaita ja vaihteellisia. Tässä tutkimuksessa esitetyn jaottelun tarkoitus on ensisijaisesti jäsentää ja havainnollistaa kehityksen suuntaa, ei luoda mahdollisimman tarkkaa historiallista kuvausta suomalaisen koulujärjestelmän kehityksestä.

Poliittiset debatit ovat kulminoituneet koulutuksen kustannusten, yksilön ja yhteisön suhteen, sosialisoinnin ja yksilöllisten tarpeiden, ihmisen synnynäisten ominaisuuksien ja muutoksen mahdollisuuden dilemman, integraation ja erityisyyden, sivistyksen ja välineellisyyden sekä autonomian ja kontrollin teemoihin ja niiden välisiin jännitteisiin. Nämä ovat saaneet eri aikoina ajalleen tyypillisiä ilmenemismuotoja, tulkintoja ja painotuksia. (Lampinen 2000; Laamanen 2000; Launonen 2000; Salminen 2012.) Keskustelun mekanismit kytkeytyvät samankaltaisiin perusasetelmiin ajasta riippumatta, mutta jokaisena aikana jokin diskursiivinen hegemonia on hallinnut koulusta käytävän keskustelun diskursiivista tilaa. Kouluhallinnossa ja koulun käytänteissä on saattanut tästä huolimatta olla tilaa toimia myös toisin ja kaikilla hallinnan tavan interventiopyrkimyksillä ei ole ollut käytännöllistä valtaa koulunpidon muovaamiseen.

Suomalaisen koulun arvopohja on muuttunut kansallismielisistä siveellisistä arvolähtökohdista² ja sosiaalisuutta korostavasta eetoksesta yksilöllisyyttä korostavaan suuntaan (Launonen 2000). Lampinen (2000, 30) on hahmotellut koulutuspolitiikan kolme läpäisevää ja keskeisintä yhteiskuntapoliittista aatetta, jotka ovat heijastuneet myös koulutukseen: kansallisuusaate, yhteiskunnallisen tasa-arvon tavoittelu ja taloudellisen kasvun ideologia. Nämä kehityslinjat ovat vaikuttaneet niin koulun ohjausjärjestelmään, toimintakulttuuriin kuin sisältöihin.

Esittämäni koulujärjestelmän kehityspolun jäsenitys perustuu tutkimuskirjallisuudessa esitettyjen hahmotusten koontiin. Olen pyrkinyt kokoamaan siihen hallinnan analyysia tukevia näkökulmia yksilö- ja ryhmäidentiteettien muotoutumisesta, hallinnan tekniikoista, tietokäsityksistä ja ilmenemismuodoista. Esittelen seuraavaksi nämä kolme kehityspolun vaihetta erikseen. Vaiheiden ajoittaminen on suurpiirteinen ja itse määrittämäni. Oleellisempaa kuin jonkin ajanjakson tarkka määrittäminen on hitaiden muutosprosessien kuvaaminen. Kuitenkin ajoitukseen liittyy aina joitain muutosta ilmentäviä virstanpylväitä.

3.1.1 Kansallishenkkinen vaihe 1850–1950

Ajatus yleissivistävästä koulutuksesta, kansanopetuksesta ja kansakunnan sivistystason nostamisesta Suomessa liittyy yleiseurooppalaiseen nationalistiseen, liberalisaatio- ja emansipaatioketkeytykseen 1800-luvun puolivälissä. Tätä aiemmin formaalia ja systemaattista julkisen vallan järjestämää koulutusta oli Suomessa hyvin vähän. Kansanopetus oli kirkon ja kotien vastuulla ja liittyi lähinnä Raamattuun ja katekismuksen perehtymistä auttavan lukutaidon oppimiseen. Lisäksi muun muassa Turun katedraaliskoulu ja Turun akatemia olivat tarjonneet korkeampaa opetusta lähinnä pappiskoulutuksen ja yläluokan tarpeisiin. Laajaan kansanopetuksen organisointiin ryhdyttiin Suomessa pitkälti kansallismielisistä intresseistä. Koulutus nähtiin tehokkaana keinona kansallisen identiteetin ja kulttuurin luomiseen. Kansansivistysprojekti oli tosin asetelmaltaan melko elitistinen, kun sivistysprojektin ihanteeksi muodostui idealisoitu talonpoika ja rahvas nähtiin lähinnä lapsellisena ja raakalaismaisena massana. (Laamanen 2000, 32–33; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22–33; Koski 2011, 159–165.)

Suomeen oli haettu mallia kansanopetuksen järjestämiseen pohjoismaista erityisesti Ruotsista sekä Keski-Euroopasta preussilaisesta ja sveitsiläisestä mallista. Vaihe 1800-luvun puolivälistä vuosisadan vaihteeseen oli varsinkin koululaitoksen laajentumisen aikaa, jolloin kansakouluja ja oppikouluja perustettiin valtavasti. Kasvanutta opettajatarvetta vastamaan rakennettiin myös opettajaseminaareja kattavasti ympäri valtakuntaa. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22–33)

² Siveellisyydellä tarkoitettiin hillittyä, nuhteetonta, toiset huomioivaa ja hyvätapaista elämää, joka saadaan iskostettua oppilaalle kasvatuksen avulla. Snellmanin mukaan siveellisen kasvatuksen tehtävä oli ensisijaisesti perheen ja Cygnaeuksen mukaan kansakoulun. (Launonen 2000, 86, 357–360.)

Keskeisimmin koulujärjestelmän rakentumiseen vaikuttaneet lainsäädännölliset puitteet olivat autonomisessa Suomessa oppikoulujen perustamisen mahdollistaneet uudet normit sekä siitä seurannut innostus 1850-luvun lopulta 1870-luvulle. Kansakouluasetus 1866, oppikoulujen opetuksen sisällön määritellyt koulujärjestys 1872, maaseudun kouluverkolle käytännössä pohjan luonut koulupiirijako 1898, oppivelvollisuuslaki 1921 ja maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 rakensivat suomalaiselle koulutusjärjestelmälle käsitteellistä ja normatiivista perustaa (Tuomaala 2011, 123; Laamanen 2000, 11–29; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22–33). Julkinen koulutus tähtäsi yhtäältä kansallisromanttisesti ja elitistisesti rahvaan sivistämiseen kansakunnaksi eettisiveellisten ihanteiden mukaisesti. Toisaalta laajemmalle koulutukselle syntyi painetta yhteiskunnan muutoksesta, jossa agraari- ja sääty-yhteiskunnan kehittyminen kohti luokkayhteiskuntaa ja sosiaalisen siirtymisen mahdollisuuksien kasvaminen loivat tilausta kouluttautua. Koulutuksen laajentuminen perustui Suomessa vähäisessä määrin myös orastavan teollisuuden tarpeeseen saada osaavaa työvoimaa. (Sarjala 2008, 69–85; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22–33.)

Kansansivistysprojektin taustalla vaikuttivat niin liberaalit kuin fennomaaniset rationaliteetit. Liberaali käsitys huolehti yksilön tarpeista, kokonaisvaltaisesta kasvusta ja laajasta kansansivistyksestä. Nationalistis-kollektiivisessä käsityksessä korostuivat välineaineisiin painottuvat ja fennomaaniset virtaukset, joissa yksilöt nähtiin ensisijaisesti kansallishengen palvelijoina. (Lampinen 2000, 36–39; Saari, Salmela & Vikkilä 2017, 66; Ikonen 2011, 219.) Kehitysvaiheen kaksi keskeisintä kiistakysymystä tiivistyvät kaikille yhteisen opetuksen laajuuteen ja koulutuksen järjestämismuotoon. Miten laaja sivistyksellinen pohja kansakoulun tuli tarjota ja voisiko se toimia pohjakouluna oppikoululle? Lopulta kansakoulusta ei tehty varsinaista pohjakoulua oppikoululle, ja 1800-luvun lopulla muodostunut rinnakkaiskoulujärjestelmä säilyi vahvana aina 1960-luvulle saakka. Ajatus yhtenäiskoulusta esiintyi eri muodoissa koulutuspoliittisissa keskusteluissa ja valmistelussa satakunta vuotta, mutta se konkretisoitui vasta peruskoulu-uudistuksessa. (Sarjala 2008, 69–85; Laamanen 2000, 11–29; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22–33; Tuomaala 2011, 123; Jalava 2011.)

Suomalaisen koululaitoksen muotoutumiseen keskeisimmin vaikuttaneet henkilöt ovat olleet kansallisuusaatemies Johan Vilhelm Snellman, kansanopetuksen ja opettajakoulutuksen kehittäjä Uno Cygnaeus ja koulun autonomisuutta korostanut, oppikoulun kehittäjä ja hegeliläisen pedagogiikan professori Zacharias Cleve. Snellman korosti kasvatuksen päämäärinä tahdon ja älyn kehittämistä, suomenkielisen sivistyneistön luomista koulutuksen avulla sekä selkeää erottelua kansakoulun ja yliopisto-opintoihin tähtäävän oppikoulun välillä (Sarjala 2008, 69–73; Lampinen 2000, 36–37). Cygnaeus korosti puolestaan kokonaisvaltaista persoonan kehittymistä ja käytäntöä, jossa taito- ja taideaineilla oli keskeinen merkitys. Clevelle oppikoulun tärkein tehtävä oli kehittää oppilaan persoonaa, ajattelua ja antaa yleistä sivistystä. Kansakoulun kasvatustilafilosofia nojasi ensimmäiset vuosikymmenet vahvasti saksalaiseen kasvatustilafilosofiaan: Cygnaeus sovelsi Pestalozzin ajattelua kansakoulun perustana. Cygna-

euksen alkuperäinen ajatus oli kehittää kansakoulusta laaja nelivuotinen yleisivistävä kaikille yhteinen pohjakoulu oppikoululle, kansalaiskouluille ja kansakoulun lisäluokille (Lampinen 2000, 38–44). Oppikoulujen lisäksi 1800-luvun lopulla myös kansakoulun kasvatusopillinen suuntautuminen kytkeytyi herbartilais-zilleriläiseen perinteeseen. Erityisesti Snellmanin ja Cleven vaikutuksesta suomalainen kasvatusajattelu liittyi saksalaiseen uushumanistiseen *Bildung*³-ajatteluun ja hegeliläiseen filosofiaan. Kouluylhallituksen pääjohtaja Mikael Soinisen vaikutus kansakoulun opetussuunnitelman herbartilaisessa tietoa ja oppiaineita korostavassa siirtymässä oli merkittävä. (Saari ym. 2017, 65–69; Jalava 2011; Ahonen 2011, 242.)

Koulun ohjausjärjestelmän hallinnan mekanismeja olivat tiukka seulonta opettajiksi opiskelevien valinnoissa ja opettajan virkojen täytössä sekä opettajille asetetut tiukat moraaliset ja sosiaaliset normit ja odotukset. Lisäksi tarkastaja-järjestelmä piti huolen siitä, että vaihtelevissa fyysisissä ja pedagogisissa olosuhteissa toimivissa kouluissa harjoitettiin opetussuunnitelman mukaista havainnollista ja ymmärrystä edistävää opetustapaa. (Lampinen 2000, 41; Laamanen 2000, 196; Rantala 2011, 279–294.) Rinnakkaiskoulujärjestelmä itsessään oli hallinnan tapana rakentamassa mekanismeja, joilla sosiaalinen nousu ja liikkuminen yhteiskuntaluokkien välillä jäi vähäiseksi.

Ajanjakso sisällissodasta 50-luvulle oli Lampisen mukaan (2000, 45–52) keskusjohtoisen koulutuspolitiikan passiivinen vaihe, vaikka oppivelvollisuuslain säätäminen 1921 ja maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925 olivatkin jakson säädöksellisiä merkkipaaluja. Sisällissodan aiheuttaman pettymyksen ja kansansivistysprojektin epäonnistumisen jälkeen kansanopetukselle ja erityisesti yhteiselle oppivelvollisuuskoululle muodostui valtiota vahvistavan ja kansan yhtenäisyyttä eheyttävä tehtävä. Ajatus uudesta oppivelvollisuuteen perustuvasta koulusta sai kannatusta yli puoluerajojen, vaikka osalle poliittista oikeistoa sisällissota oli vain vahvistanut kansansivistämisen mahdottomuuden. Vasemmistolle sota oli puolestaan kasvattanut epäluottamusta valkoisen puolen haluan yhteiskunnallisesti oikeudenmukaisiin uudistuksiin. Toisaalta oli vähemmän pessimistisiä tulkintoja siitä, että monet tavalliset punaiset olivat tietämättömyyttään joutuneet poliittisen kiihotuksen uhreiksi. He eivät olleet kehityskelvottomia, vaan uuden sisällissodan välttämiseksi ja yhteiskunnallisen kehityksen vakauttajaksi kansalaiskasvatuksen ja kansanopetuksen tuli uudistua. Oppivelvollisuuskoulun kasvatukselliset periaatteet nojautuivat kuitenkin edelleen hegeliläis-snellmanilaisiin ihanteisiin kansakunnan rakentamisesta sekä kristillis-siveellisen ja isänmaallisen kasvatustyön vahvistamisen tavoitteisiin. (Koski 2011, 170–173; Tuomaala 2011, 101–110.)

Vaihe 1920–50-luvulle oli rakenteiden ja laajentumisen aikaa, mutta suuria aatteellisia joukkoliikkeitä ei koulutuspolitiikkaan syntynyt, eikä sitä vielä pidetty ensisijaisena välineenä orastavaa yhteiskunnallista tasa-arvokehitystä silmällä pitäen tai itsenäisenä yhteiskuntapolitiikan sektorina. Opetusministeriö

³ Bildung on saksalaisen myöhäisvalistuksen emansipatorinen sivistysprojekti, jossa laaja-alaisen sivistyksen ja kokonaisvaltaisen kasvatuksen avulla pyrittiin tukemaan auktoriteeteista ja tietämättömyydestä vapautuvaa yksilöä. Snellman muovasi Bildung-ajattelua osaksi suomalaista kansansivistysprojektia. (Autio 2017, 45–49.)

lähinnä resurssi ja tuki yksityisiä ja paikallisia hankkeita tiukan valtakunnallisen ohjauksen tai suuren koulutusvision toimeenpanon sijaan (Jalava, Simola & Varjo 2012, 70). Tämä näkyi esimerkiksi aktiivisena yksityisten oppikoulujen perustamisena maaseutukuntiin ja kauppaloihin, joissa kouluinnostusta voidaan pitää sekä fennomaanisen sivistysprojektin ilmentymänä että ratkaisuna paikallisiin koulutustarpeisiin. Yksityisin voimin aloitettiin reformeja, jotka valtiollisessa koulussa olivat olleet tuohon aikaan mahdottomia. Esimerkiksi uusien yksityisten tyttölyseoiden myötä tyttöjen koulutusmahdollisuudet paranivat merkittävästi. Oppikouluista yksityisiä oli 1950-luvun alussa noin kaksi kolmasosaa. Ne tosin toimivat valtion rahoituksella. (Strömberg 2011 124; Salmi 2012, 147–152.)

Koulutus uudistuksissa poukkoiltiin eikä poliittisesti epävakaa aika ollut suotuisa kokonaisvaltaiselle koulutuksen uudistamiselle. Snellmanilainen ideologia, siveellisten ja yhteiskuntakelpoisten kansalaisten kouluminen, oli varsinkin sisällissodan jälkeen keskeinen koulun tehtävä. Rinnakkaiskoulujärjestelmää ja luokkajakoista sivistyskäsitystä pidettiin luonnollisina ja jokseenkin itsestään selvinä. Erityisesti tämä koski oppikouluja: niitä ei nähty sosiaalisen nousun väylinä, vaan ne toimivat luonnollisiksi oletettujen luokkajakojen mukaisesti ja vastasivat eri yhteiskuntaluokkien sivistystarpeisiin ja pitivät huolta luokkien välisen tasapainon säilymisestä. (Tuomaala 2011, 101–110; Sarjala 2008, 73–106; Sahlberg 2015, 34–36; Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 89–91; Ahonen 2003, 203.)

3.1.2 Järjestelmäkeskeinen vaihe 1950–1985

Koulutuspolitiikan järjestelmäkeskeinen vaihe nivoutuu vahvasti pohjoismaisen hyvinvointivaltion projektiin, jossa vahva valtiollinen ohjaus ja koulutusoptimismi olivat oleelliset keinot tavoitteeseen pääsemiseksi. Koulutuksen suunnittelusta tuli tärkeä yhteiskuntapoliittinen instrumentti, mikä näkyi useina koulutuksen uudistamiseen pyrkivien komiteoiden perustamisena. Koulutuksen nähtiin edistävän vahvasti yhteiskuntapolitiikan peruspäämääriä, joiksi Jaakko Itälän koulutuskomitea muotoili: "[y]hteiskunnan jäsenten henkinen ja aineellinen hyvinvointi, vapaus, turvallisuus, viihtyvyys sekä heidän monipuolisen kehityksensä turvaaminen yleismaailmallisen Ihmisoikeuksien julistuksen sisältämien periaatteiden mukaisesti" (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 44).

Myös yhteiskunnallinen tilanne oli muuttunut: sotakorvaukset oli maksettu, siirtoväki asutettu, poliittinen ilmapiiri muuttunut sotavuosista, suuret ikäluokat kasvoivat kouluikään ja teollistuminen, kaupungistuminen ja vienti voimistuivat. Tarvittiin välineitä ohjamaan edistyksen suuntaa. Koulutuspolitiikasta tuli kokonaisvaltaisempaa ja organisoidumpaa, ja sen perimmäisinä periaatteina olivat pyrkimys tasa-arvoon ja talouskasvuun. Talouskasvuun ja tuottavuuteen paljon perehtyneen tilastotieteilijä Olavi Niitamon ja OECD:n vaikutuksesta inhimillisen pääoman käsitteestä tuli keskeinen yhteiskuntapoliittinen viitekehys niin sosiaali-, koulutus- kuin talouspoliittiseen puheeseen. (Kettunen ym. 2012, 25–28.)

Järjestelmäkeskeisen vaiheen aikana koulutuksen valtiollinen suunnittelu ja ohjaus huipentuivat niin määrällisesti kuin laadullisesti. Usko tieteen ja suunnittelun tehoon ratkaista yhteiskunnallisia ongelmia oli erityisen vahva, mikä näkyi myös koulutuksen tieteellistymisenä ja behavioristisen psykologian keskeisyytenä opetuksen tutkimuksen ja käytäntöjen paradigmana. Samoin 1952 kansakoulun opetussuunnitelmasta lähtien oppilasyksilön tarpeiden huomioiminen korvasi oppilaiden hahmottamisen joukkona. (Kettunen ym. 2012, 25–44; Lampinen 2000, 54–58; Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 21–22; Jalava ym. 2012, 68–74; Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 92; Helén 2016, 194.)

Ajanjakso oli suurten koulu-uudistusten merkittävää vaihetta, ja koulutuspolitiikan suunnittelukeskeisyys ja edistysusko olivat vahvoja. Valtakunnansuunnittelusta tuli 1950-luvulla tärkeä valtiojohtoista yhteiskuntasuunnittelua leimaava piirre. Oppikoulun käyneitä oli yhä enemmän, jolloin tarve korkeakouluverkon laajentamiseen tuli ajankohtaiseksi. Samaan aikaan aiemmin hyvin hajanainen ammatillinen koulutus kehittyi organisoidummaksi. Myös snellmanilainen perusajatus pienen kansankunnan kaikkien jäsenten osaamis-
 potentiaalin mobilisoimisesta puski koulujärjestelmän kehitystä eteenpäin. Koulutuksellisen tasa-arvon avulla pyrittiin tasoittamaan niin alueellisia kuin yhteiskunnallisia eriarvoisuuden mekanismeja ja nostamaan koko ikäluokan koulutustasoa myös kansainvälisen kilpailukyvyn nimissä. Kaikille yhteinen koulu tarjosi tasavertaiset lähtökohdat toimia yhteiskunnan täysivaltaisena jäsenenä ja myöhemmin osaavana työvoimana teollistuvan maan eriytyvissä työtehtävissä. (Ikonen 2011, 220–232; Lampinen 2000, 47–77; Salminen 2012, 194–198; Jalava ym. 2012, 70–71; Sarjala 2008, 117.)

Ajatus kansakoulusta kaikille yhteisenä pohjakouluna ja oppikoulukelpoisuuden antavina opintoina oli peräisin jo Cygnaeukselta. Varsinaiset harppaukset yhtenäiskoulua kohti alkoivat 1950-luvulla. Tosin luokkakokoisen rinnakkaiskoulujärjestelmän vahva asema pysyi 1960-luvulle peruskouluuudistukseen asti selkeänä koulutuksen valtalinjana. Peruskoulun vastustajien argumentit olivat tuttuja jo kansakoulukeskustelusta ja luonteeltaan konservatiivisia: lapsilla on perinnöllisesti erilaiset edellytykset ja kyvyt käydä koulua, kaikille yhteinen koulu tasapäistää ja tuottaa vain yhdenmukaista keskinkertaisuutta ja yhteiskuntaa pitää uudistaa antamalla sen kehittyä orgaanisesti eikä radikaalein reformein. (Tuomaala 2011, 110; Lampinen 2000, 58–60.) Tarvittiin laaja, puoluerajat ylittävä poliittinen konsensus yhtenäiskoulun synnyttämiseksi, eikä se ollut vain vasemmiston projekti sosialistisen unelman toteuttamisessa (Salminen 2012 195–196).

Peruskoulu-uudistus oli koulutusuudistuksista mullistavin ja kauaskantoisin. Se muutti rinnakkaiskoulujärjestelmään perustuneen koulupolon perinpohjaisesti. Yhtenäinen yhdeksänvuotinen oppivelvollisuuskoulu ja oppikoulujen yläluokkien tilalle syntynyt nuorisoasteen lukiokoulutus korvasivat vanhan rinnakkaiskoulujärjestelmän. Koulutusparadigman muutos manifestoituu tähän uudistukseen. Siinä tiivistyi koko kehitysjakson henki ja ajattelutapa: systemaattiseen ja rationaaliseen valtiolliseen ja kunnalliseen ohjaukseen perustuva yhdeksänvuotinen maksuton peruskoulutus kuului kaikille kansalaisille. Se vahvisti sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja takasi tasa-arvon, kaikkien potenti-

aalin ja panoksen valjastamisen tuottavaan toimintaan sekä taloudellisen kasvun. (Kettunen ym. 2012, 25–45.)

Sarjala (2008, 107–143) kuvaa osuvasti, millainen sekava ja arvaamatonkin poliittinen prosessi koulutusuudistuksen läpivieminen oli, vaikka suunnitelmat ja kehityssuunta vaikuttivatkin selkeiltä: Kouluohjelmakomitean mietintöjä kommentoitiin varsin poleemisesti ja rinnakkaiskoulujärjestelmän puolustajia-kin löytyi paljon. Koulukysymyksestä tuli opettajajärjestöjä voimakkaasti jakava kiista ja varsinkin oppikoulun opettajien järjestö kävi lobbaamassa yhtenäiskoulua vastaan päättäjiä aivan loppuun saakka. Eduskunta ei juurikaan linjannut koulu-uudistuksen sisältöä ja käytännön ratkaisujen toimeenpanoa, vaan opetussuunnitelman laatijoille jäi suhteellisen suuri valta uuden koulun ja perussivistyksen uudistamisen linjaamisesta. Lisäksi esimerkiksi kieliohjelman laajuus haki muotoaan viimeiseen asti. Lopulta hallitussopimuksen mukaisesti peruskoulun kieliohjelmaan tuli kaksi kieltä, ruotsi ja englanti.

Konsensus sivistyksellisistä oikeuksista, sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta ja koulutuksen merkityksestä yhteiskuntapoliittisena alueena olivat periaatteina oikeastaan kaikkien puolueiden hyväksymiä, mutta toimenpiteistä ja rakenteellisista ratkaisuista oli voimakasta erimielisyyttä. Merkille pantavaa on kuitenkin se, että koulu-uudistus nähtiin tärkeäksi, sen suunnittelua koordinoiviin komiteoihin nimettiin koulutusalan asiantuntijoita ja että 1960–70-luvuilla myös opetusministerit olivat koulutuspoliittisesti perehtyneitä ja arvovallaltaan vahvoja poliitikkoja. (Sarjala 2008, 107–132.)

Maksuttoman peruskoulun myötä lukioon kelpoisia ja halukkaita oppilaita oli alati kasvava joukko, mikä tuotti entisestään painetta lisätä lukiopaikkoja ja sen seurauksena viipeellä myös korkeakoulujen aloituspaikkoja. Sama ilmiö oli tapahtunut oppikouluverkon laajentuessa 1940-luvulta alkaen, jolloin niin työläisväestön lapset kuin eritoten talonpoikaisesta taustasta tulevat lapset valitsivat tarjonnan lisääntyessä yhä useammin oppikoulun. Lukion suosion nousu 1970-luvulla tuotti toisaalta painetta lisätä lukion aloituspaikkoja ja toisaalta kehittää ammatillista koulutusta vetovoimaisemmaksi. Jos vielä 1900-luvun alussa ikäluokasta vain muutama prosentti suoritti lukion, aloitti sen 1950 9,4% ja 1980 jo lähes puolet ikäluokasta. Tämä näkyi myös korkeakoulujen opiskelijamäärien huimana nousuna. Yhtenä esimerkkinä rakenteellisesta järjestelmätason ratkaisusta kasvavien opiskelijamäärien tuottamiin ongelmiin ja koulutustason nousuun voidaan nähdä 1990-luvun ammattikorkeakoulu-uudistus. (Sarjala 2008, 140–143; Rinne 2012, 374–382; Nevala & Rinne 2012 227.)

Opettajakoulutus siirtyi vuonna 1974 seminaareista yliopistoihin ja vuonna 1979 maisterin tutkinnosta tuli opettajakoulutuksenkin tutkintotaso. Näin opettajuuden professiosta muotoutui aiempaa akateemisempi asiantuntijatehtävä, jossa tutkivan opettajuuden ihanteesta tuli ilmentymä tutkimukseen perustuvasta ja alati refleктоivasta opettajuudesta. (Saari 2017, 79; Simola 2015, 215; Sitomaniemi-San 2017, 137–160.)

3.1.3 Markkinaliberaali vaihe 1985–

Paradigman muutos poliittisessa retoriikassa ja käytännöissä alkoi 1980-luvulla, kun tarkkaan suunnitteluun ja rationaalisuuteen perustuvaa järjestelmää kyseenalaistettiin byrokraattisena, monoliittisena, jäykkänä, tehottomana, hitaana, tasapäistävänä ja vapauksia tukahduttavana. Vaihtoehdoksi nostettiin hallinnon hajauttaminen, yksilön vapauksien korostaminen ja markkinalogiikan ottaminen tuotannon ja yhteiskunnan toimintojen suunnittelun ja tehostamisen johtoajatuksiksi. Kutsun tässä luvussa tätä käännettä markkinaliberaaliksi vaiheeksi. Muutos on ollut osa laajempaa diskursiivista kehityskulkua, jossa kansallisvaltion merkitys toimijana on heikentynyt ongelmien, politiikan ja talouden kansainvälistyessä, valtiollisen kontrollin keinot ovat vähentyneet palveluiden yhtiöittämis- ja ulkoistamispolitiikan myötä sekä uuden julkisjohtamisen johtamis- ja toimintakäytännöt ovat tuoneet liikeyritysten logiikan julkisten organisaatioiden ja prosessien toiminnan hahmottamiseen (Koikkalainen 2017, 34).

Kouluhallinnossa työskentelevien määrä oli paisunut 1940-luvulta 150:sta vuonna 1984 tuhanteen henkeen, mikä kertoo sekä julkisen sektorin laajentumisesta että 1970-luvun kokonaisvaltaisten peruskoulu- ja keskiasteen uudistuksen toimeenpanon vaatimista hallinnollisista satsauksista. Koulutuspolitiikan osalta 1980-luvun tärkeimpiä hallinnon hajauttamisen periaatetta noudattavia uudistuksia olivat keskitetyn ja hajautetun hallinnon kanssa tasapainoileva uusi peruskoululaki, kouluille ja kunnille enemmän joustoa tarjonnut tuntikehysjärjestelmä sekä opetussuunnitelman perusteet 1985. (Jalava ym. 2012, 78–84; Sahlberg 2015, 7–11, 224–226.)

Viimeistään 1980-luvun puolivälissä monissa länsimaisissa hyvinvointivaltioissa tapahtui yhteiskunnallisessa diskurssissa käänne, jossa vapaus, autonomia ja valinta nousivat yhteiskunnan ja politiikan rationaliteetteja hallitseviksi käsitteiksi (Miller & Rose 2010, 74). Myös Suomessa alkoi taloudellisen sääntelyn purkaminen, joka liittyi kansainvälisen kaupan ja finanssialan sääntelyn vapautumiseen ja sen mukanaan tuomiin muutostarpeisiin. Samoin valtion normiohjaus suhteessa kuntiin väheni ja niiden itsehallinto lisääntyi, mikä heijastui myös koulutuspolitiikan paikallistumiseen. (Kettunen ym. 2012, 46–62.)

Koulutuspolitiikan osalta integraatiokehitys oli tullut huippuunsa, kun 1980-luvun lopulla Harri Holkerin hallituksen koulutuspoliittisessa selonteossa tarkasteltiin kokonaisvaltaisesti koulutuksen uudistamistarpeita, mikä johti muun muassa ammattikorkeakoulujen syntymiseen. Tässä yhteydessä myös valtion ja korkeakoulujen suhde määriteltiin uusilla kilpailun etiikan käsitteillä laadun, tehokkuuden ja yritteliäisyyden hengessä. Paikallisen päätöksenteon autonomia oli kuitenkin näennäistä, koska valtiolla säilyi vahva ote koulutuspolitiikan käytäntöihin resurssi- ja infomaatio-ohjauksen muodossa. Käytännössä strateginen valta keskittyi ministeriöille ja paikallishallinnolle jäi päätösvalta, miten ylhäältä määriteltäisiin tavoitteisiin pyritään annetulla resurssilla. 1980-luku voidaan nähdä eräänlaisena siirtymäkautena normiohjatusta ja keskitetystä hallintomallista kohti tulosohtajasta ja hajautettua hallintoa. Paradoksaalista kehityksessä on kuitenkin se, että vaikka paikallista vallankäyttöä, hajautettua hallintoa ja päätöksentekoa korostettiin ja vahvistettiin, samanaikai-

sesti resursseja ohjattiin tiukalla kontrollilla hyvin keskusjohtoisesti. (Kettunen ym. 2012, 46–62; Salminen 2012, 204–220; Jalava ym. 2012, 86, 100–101) Näiden hallinnollisten muutosten voidaan katsoa luoneen puitteet Helénin (2016, 194) tarkoittamalle ”normalisoinnille ja riskien hallinnalle sosiaalivaltion biopolitiikassa.”

Risto Rinne (2012, 367–407) ja Sirkka Ahonen (2003, 158) hahmottavat uusliberaaliksi nimittämänsä käänteen koulutuspolitiikassa alkaneen 1980-luvun lopulla. Käänteen uusiin rationaliteetteihin kuuluu koulujen autonomian kasvattaminen normiohjausta karsimalla ja paikallisen päätösvallan lisäämisellä esimerkiksi opetussuunnitelmakysymyksissä, taloudellinen rationalisointi, tulosvastuu ja arviointijärjestelmät, managerialismi johtamisen ihanteena, vanhempien oikeus vapaaseen kouluvalintaan, koulujen välinen kilpailu ja profiloituminen, erikoiskoulujen tarjoaminen lahjakkaille sekä koulujen yksityistäminen ja ulkopuolisen rahoituksen lisääminen. (Antikainen & Rinne 2012, 449; Varjo 2007.)

Edellä kuvattu kehitys on voimistunut 2000-luvulla, mutta sen kaikkia ilmeisimpiä piirteitä ei suomalaisessa järjestelmässä käytännössä juurikaan näy. Toisin kuin esimerkiksi Ruotsissa koulujen voimakas yksityistäminen ei ole Suomessa toteutunut. Perusopetuksen järjestäjinä kunnat ovat edelleen selkeä enemmistö ja suomalaiset yksityiskoulut ovat julkisesti rahoitettuja riippumatta koulutuksen järjestäjätahojen statuksesta (Miettinen 2014).

Suomalaisten yksityiskoulujen polveutumiseen ei myöskään liity voimakkaita markkinaliberaaleja piirteitä vapaista koulumarkkinoista tiukkoine talous- ja tulohjausmekanismeineen, vaikka odotuksia ja toiveita tulevaisuuden osalta ehkä olisikin (Salminen 2012; Okkonen 2017). Pikemminkin suomalaiset yksityiskoulut ovat edustaneet porvarillisen sivistysihanteen traditiota sekä koulujen vahvojen perinteiden ja autonomian korostamista, minkä voidaan nykyisin nähdä ilmenevän myös koulutuksen periytyksen, painotettuun opetukseen hakeutumisen ja kouluvalintojen voimistumisena ylempään keskiluokan ja eliitin osalta (Rinne 2012 367–388).

Koululainsäädännön uudistusta 1998 voidaan pitää yleissivistävän koulun osalta yhtenä kulminaatiopisteenä löyhemmän säätelyn ja hajautetumman koulujärjestelmän kehittymisessä (Lampinen 2000, 23; Jauhiainen, Rinne & Tähtinen 2001, 11). Siinä koulujen normiohjausta vähennettiin ja paikallista päätöksentekoa lisättiin. Koulupiirijaosta oli jo aiemmin luovuttu, mikä tarkoitti perheille vapaampaa kouluvalintaa, mutta lähikouluperiaate sekä arvopohjaltaan, tehtävältään ja tavoitteiltaan yhtenäinen peruskoulu rajasivat koulutuksellisen kilpailun reunaehdoja voimakkaasti. Koululainsäädännön kokonaisuudistus oli eräänlainen kompromissi markkinaliberaalin ja pohjoismaisen mallin kesken. 1990-luvun lama oli mahdollisesti kimmoke muuttaa markkinaliberaalin kehityssuunnan kulkua erittäin vapaata markkinaohjausta säätelevämpään suuntaan. (Kettunen 2012, 49–53.)

Markkinaliberaalin vaiheen aikana suomalainen koulutuspolitiikka ja -järjestelmä on luovunut omaperäisellä tavalla ylikansallisten vaikutteiden paineessa ja Suomessa onkin löydetty ratkaisuja, joiden avulla luottamuksen ja opettamisen kulttuuri ovat säilyttäneet keskeisyytensä koulun toiminnassa.

Tästä hyvä esimerkki on perusopetuksen opetussuunnitelmaan 2014 kirjatut laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, jotka ovat opetussuunnitelmallinen sovellus niin kutsutuista 2000-luvun taidoista, joiden tärkeyttä esimerkiksi OECD on vahvasti korostanut työelämän murrokseen varautumisena koulutuksessa. Toisin kuin monessa muussa maassa Suomessa nämä laaja-alaisen osaamisen tavoitteet on kytketty oppiainekohtaisiin opetussuunnitelmiin, mikä sitoo ne luontevammin osaksi arkista koulutyötä. Vaikka Mäki-Kulmala (2014, 279–283) kyseenalaistaa laaja-alaisen osaamisen ja kompetenssin käsitteen neutraaliuden ja relevanssin kasvatusarjen kannalta, voidaan tavassa sitoa laaja-alaisen osaamisen tavoitteet oppiaineisiin nähdä esimerkki rakentavasta ratkaisusta jalkauttaa monikansallisia malleja kansallisen toimintakulttuurin osaksi.

Toinen esimerkki suomalaisen koulujärjestelmän kansainvälisesti epätyypillisestä tavasta soveltaa ylikansallisia malleja on koulun arviointitiedon käyttö informaatio-ohjauksen välineenä. Valtakunnallisista oppimistulosarvioinneista aina oppilaan arviointiin tasolle arviointitieto on tarkoitettu ensisijaisesti koulujen itsearviointin välineeksi toiminnan kehittämiseen. Näitä arviointiaineistoja ei ole hyödynnetty koulujen tai opettajien paremmuusjärjestykseen laittamiseen tai koulujen rahoitusperusteena. Suomalaisen koulun vahvuuksia on ollut, että opettaja on voinut keskittyä opettamiseen ja koulun järjestelmät on viritetty ratkomaan oppimisen ongelmia, ei luokittelemaan, seulomaan tai leimaamaan toimenpiteiden kohteita. Voisi siis sanoa, että suomalainen koulu on vahvasti pedagogisesti orientoitunut. (Sahlberg 2015.)

Aini Oravakangas (2005) on eritellyt väitöskirjassaan *Koulun tuloksellisuus?* tuloksellisuuden käsitteen monimerkityksellisyyttä koulun kontekstissa. Hän kuvaa osuvasti, miten taloudellisuuden, tehokkuuden ja tuloksellisuuden käsitteet ovat koulutusjärjestelmän eri tasoilla saaneet hyvin erilaisia merkityksiä. Jos ne koulun ja opettajan tasolla mielletään pedagogisen tehokkuuden ja oppimisen tuloksellisuutta kuvaavina termeinä, kuntapäätäjien ja hallinnon kielellä niillä viitataan ensisijaisesti ja joskus yksinomaan taloudelliseen tehokkuuteen ja tuloksellisuuteen.

3.1.4 Yhteenveto Suomen koulutusjärjestelmän kehityspolusta

Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehityspolun kansallishenkisen, järjestelmäkeskeisen ja markkinaliberaalin vaiheen polveutumistarinaa voi pitää suurena menestyskertomuksena, jossa suomalainen koulu on pienistä, vaatimattomista, talonpoikaisista ja hajanaisista lähtökohdista kehittynyt moderniksi, laajaksi, korkeatasoiseksi, edistyneeksi ja yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Kehityspolussa voidaan nähdä monen tasoista integraatiokehitystä, joka ilmenee koko kansan opetuksen, naisten ja miesten kouluttamisen, poikien ja tyttöjen yhteiskasvatuksen, maaseudun ja kaupunkien, kouluhallinnon, perusasteen koulutuksen, nuorisoasteen etenemisväylien, jatko-opintokelpoisuuden ja erityisopetuksen yhdentymisenä.

Kehityspolkua on ainakin reunustanut vahva näky tai visio koulusta: kansallishenkisessä vaiheessa kansansivistys ja kansallisen tietoisuuden kehittyminen. Järjestelmäkeskeisen vaiheen eetos kiteytyy tasa-arvoisten ja sosiaalisesti

oikeudenmukaisten koulutusmahdollisuuksien rakentamiseen. Markkinaliberaalissa vaiheessa tavoitteena on ollut sovittaa yksilölliset tarpeet ja valinnat pakollisen ja joukkomuotoisen koulun reunaehtoihin.

Koulutuksen laajentuminen ja uudistukset ovat perustuneet taloudellisiin panostuksiin, joita on voitu tehdä sitä mukaa kun kansantalous on kasvanut. Koulutuksen taloudellisia reunaehtoja ovat muovanneet niin maailmansodat kuin talouslamat 1990- ja 2010-luvulla, jotka ovat vaikuttaneet selkeästi sekä menotasoon että koulutusmenojen osuuteen bruttokansatuotteesta. Vaikka koulutusmenot ovat kasvaneet 1990-luvun lopulta 2010-luvulle, niiden osuus BKT:sta on viimeisen 30 vuoden aikana laskenut. Muut julkiset menot ovat kasvaneet koulutuksen menoja nopeammin. Suomi käyttää rahaa perus- ja keskiasteen koulutukseen OECD:n keskiarvoa enemmän mutta Pohjoismaista selkeästi vähiten. Sen sijaan korkeakoulutukseen Suomi panostaa julkisia varoja suhteellisen paljon. Korkeakoulutuksen menot ovat pohjoismaisittainkin korkeat. (Salminen 2012, 175–201; Kettunen ym. 2012 37–45; Ahonen 2012, 144–153; Jäläva ym. 2012 70–80; Pekkala Kerr 2012, 316–320.) Muista keskeisistä vertailumaista poiketen Suomessa julkisia koulutusmenoja on viimeisen 15 vuoden aikana supistettu (Koulutuksen seurantakatsaus 2017 Suomi 2017, 6).

Koulutuspolitiikan eettinen pohjavire on muuttunut nationalistisiveellisistä ihanteista sosiaalisen ja kollektiivisen universalismin kautta yksilön preferenssejä ja kilpailua korostavaan eetokseen. Länsimaisessa kasvatustraditiossa on perinteisesti ollut kaksi pääsuuntausta, joihin eri kasvatuskäsitykset pohjaavat: Aristoteelinen perinne nojaa hyve-etiikkaan ja yhteisen hyvän jakamattomuuteen. Liberalistinen perinne puolestaan painottaa yksilön moraalista vapautta ja valintoja. Suomalainen koulujärjestelmä on nojannut pitkään aristoteeliseen ja kollektiiviseen perinteeseen, mutta individualistinen käänne on vahvistunut 1990-luvulta lähtien. (Launonen 2000, 18–30.) Käänne näkyy muun muassa siinä, miten kasvatuksen normeissa on koulun eettisessä tavoitteenasettelussa siirrytty kasvatettavan moraalisen luonteen kehittämisen korostamisesta persoonan kehittämiseen. (Launonen 2000, 324–326.)

”Näin kulttuurin muutos, liberalistinen yhteiskuntakehitys, subjektivistinen arvokäsitys ja konstruktivistinen oppimiskäsitys veivät kehitystä etiikan kannalta samaan suuntaan. Eettisen kasvatustajattelen keskiössä ei enää ollut arvoyhteisönä toimiva kansalaisyhteiskunta, arvoista selvillä oleva koulu, vaan yksilöllisiä valintoja tekevä ja omaa arvomaailmaansa rakentava oppilas.” (Launonen 2000, 297.)

Yhtenäinen ja johdonmukainen kuva kätkee sisälleen kuitenkin paljon satunnaisuuksia ja ristivetoa. Koulun sosiokulttuuriset käytänteet ovat kerrostuneita ja ne ovat luonteeltaan hyvin pysyviä. Foucault’laisen historiakäsityksen valossa yhdenmukaista kertomusta tai tapahtumien vääjäämättömyyttä ei ole, vaan tapahtuneet kehityskulut ja toisaalta nykyiset ratkaisut ovat enemmän tai vähemmän hauraita, kontingentteja ja satunnaisia (Miller & Rose 2010, 29).

Koulutuspolitiikka on ollut Suomessa aina enemmän tai vähemmän alisteista muille yhteiskuntapolitiikan alueille. Kansallishenkisen vaiheen aikana se ei ollut varsinaisesti edes itsenäinen politiikan sektori, vaan elimellinen osa kansallisen identiteetin ja kansallisvaltion rakennusprojektia. Hyvinvointivalti-

on vaiheessa koulutuspolitiikkaa sävytti sosiaalipoliittinen ja universalistinen eetos, ja markkinaliberaalissa vaiheessa koulutus on ollut alisteinen talouspolitiikan ja kilpailukyvyn rationaliteeteille. Tärkein koulutuspolitiikan ideologinen tausta 1960-luvulle asti oli kansallisuusaate (Ikonen 2011, 219).

1960-luvulta alkaen koulutuspolitiikka on kytkeytynyt aina hieman erilaisin painotuksin taloudellisen kasvun ja inhimillisen pääoman kartuttamisen pyrkimyksiin: Järjestelmäkeskeisen kauden aikana pyrkimys ymmärrettiin sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja demokratian ihanteiden vahvistamisena. Yksilön vapauden, kansallisen kilpailukyvyn ja markkinaehtoisuuden korostuminen ovat leimanneet koulutuksen ja talouden suhdetta käsittelevää puhetapaa 1980-luvun lopulta alkaen. (Kettunen ym. 2012.)

Vaikka koulu on suhteellisen autonomisena instituutiona ollut stabiili ja hidasliikkeinen, on yhteiskunnallisilla muutoksilla ollut selvä vaikutus myös koulun murroksissa. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kehityskaari ei ole loogisesti ja lineaarisesti etenevä johdonmukainen tarina tai systemaattisesti johdettu sarja viisaita, punnittuja ja oikea-aikaisia koulutuspoliittisia ratkaisuja. Siihen sisältyy valtavasti polkuriippuvuuksia, kontingensseja ja katkoksia. Koulu on ollut loputtomien yhteiskunnallisten toiveiden tynnyri ja poliittisten kamppailuiden tuottama kompromissi, jolla on pyritty puuttumaan kulloisenkin aikakauden yhteiskunnallisiin ongelmiin ja tulevaisuuden toivetilään. Siirtymät ovat toisinaan kypsyneet vaivihkaa tai kamppailut tuottaneet ennakoimattomiakin vaikutuksia tai ottaneet joskus nopeita harppauksia.

Nopeissa harppauksissa on usein ollut kyse lainsäädännön tai muun normituksen muutoksista, joiden toimeenpano on vaikuttanut koulujen toimintaan. Peruskoulu-uudistus on tästä hyvä esimerkki, sillä siinä molemmat piirteet ovat olleet vahvasti läsnä. Yhtäältä yhtenäisen perustason koulutuksen kehittäminen oli erittäin kokonaisvaltainen, systemaattinen ja pitkäaikainen projekti tai pikemminkin vähittäinen kehityskulku. Toisaalta sen valmistelussa syntyneet lakimuutosten mukanaan tuomat käytännön seuraukset kahden koulun muodon kansakoulujen ja oppikoulujen yhdistyessä olivat melkoinen loikkaus kouluverkon ja koulujen toimintakulttuurien näkökulmasta. (Sarjala 2008, 133–143.)

Esimerkkinä polkuriippuvuudesta voisi ottaa Cygnaeuksen ja Snellmanin välisen kamppailun kansakoulun rakenteesta. Lopulta laaja kansakoulu päätyi suomalaisen kansanopetusjärjestelmän perustaksi. Siinä rikas yleissivistävä oppiainepaletti, lapsen kokonaispersoonan kehittyminen koulun keskeisimpänä päämääränä ja yhtäläinen opetus kaikille yhteiskuntaluokasta tai sukupuolesta riippumatta muodostuivat kansanopetuksen järjestämisen periaatteiksi. Tämä polkuriippuvuus on osoittautunut erittäin vahvaksi koulu-uudistusten yhteydessä ja siihen on sitouduttu laajasti. Vaikka laaja yleissivistävä oppiaines, lapsen kokonaisvaltainen kasvu johtavana periaatteena samoin kuin yhtäläinen ja yhteinen opetus kaikille on haastettu uudistuksissa useasti ja perusteellisesti, ne ovat olleet ilmaisuvoimaisia käsitteitä kuvaamaan suomalaisen perusopetuksen perusolemusta niin kansakoulun syntyaikoina, peruskoulun rakentumisessa kuin 2000-luvun kilpailuyhteiskunnassakin. Toinen voimakas polkuriippuvuus näyttää muotoutuneen sivistysteoriaan pohjautuvan *Lehrplan*-tradition varaan rakennetusta opetussuunnitelmasta, jossa koulun, etenkin oppikoulun, itsenäi-

set oppiaineet jäsenyivät tieteenalojen mukaisesti ja ainedidaktiikka on keskeinen tapa hahmottaa opetusta. Toisin sanoen oppiainepohjainen tuntijako on pitänyt pintansa tapana jäsentää koulun pedagogisia resursseja ja niiden allokoimista. (Lampinen 2000, 42; Laamanen 2000, 199.)

Kontingenteista ilmiöistä voisi nostaa esimerkiksi ylemmän korkeakoulututkimuksen tulon kaikkien yleissivistävien opettajien kelpoisuusvaatimukseksi 1970-luvun lopulla ja muutenkin opettajakoulutuksen muuttumisen käytäntöpainotteisesta seminaariopetuksesta akateemiseksi koulutukseksi ja tutkimusperustaiseksi. Se oli osa laajempaa korkeakoulu-uudistusta, ja opettajakoulutuksen asemasta ja vaatimustasosta oli myös käytännön osaamista korostavia vaihtoehtoja. (Vuorenpää 2003; Varjo 2017, 50–72.)

Toisena esimerkkinä voidaan tarkastella 2000-luvun alussa julkaistuja PISA-tuloksia. Opetuslainsäädäntö uudistettiin 1990-luvun lopulla ja vuosikymmenen kiihkeimpiä keskusteluja käytiin korkeakoulu-uudistuksen ja nuorisokoulukokeilun ympärillä. Näiden keskustelujen lisäksi etenkin elinkeinoelämän taholta korostettiin, miten suomalainen (perus)koulu on tehoton, byrokraattisen jäykkä, tasapäistävä ja pedagogisesti vanhanaikainen. Se pitäisi uudistaa tieto-, markkina- ja kilpailuyhteiskunnan hengessä vastaamaan tulevaisuuden työelämän osaamistarpeisiin ja vahvistamaan huippuosaaajien eriytymismahdollisuuksia koulupolullaan. (Salminen 2012, 16–17; Kettunen 2012, 49–50, Jalava ym. 2012, 88.) OECD:n organisoiman peruskoulun päättäneiden osaamista mittavaan PISA-kokeen erinomaisten tulosten jälkeen 2000-luvun alussa nämä vaatimukset peittyivät puheeseen suomalaisesta koulutusihmeestä. Vanhanaikaiseksi, tasapäistäväksi ja tehottomaksi haukuttu peruskoulu tuottikin kaikkien yllätykseksi tasalaatuisesti loistavia tuloksia PISA:ssa mitattavilla osa-alueilla. Tulokset olivat maailman kärkeä parhaiten osaavien joukossa ja erot heikoimpien ja parhaiden välillä verrattain pienet. Suomalainen koulujärjestelmä vaikutti olevan yhtä aikaa sekä tasa-arvoinen että korkeatasoinen. Kivinen ja Hedman (2017) ovat esittäneet PISA-tulosten pohjalta tehdyistä johtopäätöksistä kriittisiä näkemyksiä. Palaan tähän tematiikkaan luvussa 6.

Kolmanneksi 1990-luvulla luodut kouluja ohjaavat löyhät normit jäivät, mutta niiden rinnalle suunnitellut tulohajautus ja markkinamekanismit eivät koskaan toteutuneet, jolloin koulujen ja opettajien korkea autonomian ja pedagogisen vapauden aste nousivat keskeiseksi suomalaisen koulutusjärjestelmän menestystekijäksi. Näillä ajallisesti sattumanvaraisilla tekijöillä on ollut merkitys esimerkiksi opettajan työn vetovoiman säilymiseen. (Simola 2015.)

Neljäs esimerkki ravistaa kuvaa peruskoulun synnyn systemaattisuudesta ja suunnitelmallisuudesta: paineen rinnakkaiskoulujärjestelmän purkamiselle ja yhtenäiskoulun luomiselle loi lopulta perheiden spontaani koulupolun valinta, joka johti oppilasvirtojen painopistettä oppikoulupolulle. Kansakoulun jatkuoluokat ja kansalaiskoulu hiipuivat ajan myötä marginaaliin. Tämän mahdollisti lukukausimaksuton kunnallinen keskikoulu ja toisaalta kaupungeissa ja kaupaloissa yksityisten oppikoulujen perustamisbuumi, vaikka alun perin tavoite oli sementoida rinnakkaiskoulujärjestelmä. Koulutusoptimismi ja laajentuva tarjonta loivat edellytykset koulutuksen kokonaisuudistukselle, joka huipentui peruskoulu-uudistuksessa. Sen taustalla on kuitenkin spontaani ja kontingentti

prosessi perheiden ja yhteiskunnan koulutustarpeen muutoksissa, jotka loivat käyttäytymisen muutosten myötä tilan järjestelmän uudistamiselle. (Sarjala 2008, 94–106.)

Ennakoimattomista kehityskuluista voisi esimerkkinä mainita suomalaisen opettajakoulutuksen korkeana säilyneen vetovoiman. Opettajakoulutus, etenkin luokanopettajakoulutus, on 2000-luvulla ollut yksi korkea-asteen suosituimmista hakualoista. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajaopiskelijoiksi voidaan valikoida hakijoista parhaat ja epäilemättä valitut ovat pääsääntöisesti erittäin motivoituneita opintoihin. Trendi ei noudata monien muiden kehittyneiden liberaalidemokratioiden kaavaa, jossa opettajien arvostus on heikkoa, alanvaihto on yleistä ja koulutuksen aloituspaikkoja on vaikea saada täytettyä. Suomen poikkeukselliseen tilanteeseen on haettu selitystä muun muassa opettajan työn ja ammatin edelleen melko korkeasta arvostuksesta yhteiskunnassa, suhteellisen autonomisesta ja käytännönläheisestä työnkuvasta sekä kohtuullisesta palkkatasosta verrattuna verrokkimaiden opetusalan palkkatasoon. (Sitomaniemi-San 2017.)

Opetussuunnitelman perusteet ja erityisesti valtioneuvoston asetuksessa määritelty tuntijako ovat nykyisin koulunpidon kannalta keskeisimpiä valtiollisen normiohjauksen välineitä, joiden vaikutus koulun arkeen on merkittävä. Tässä tutkimuksessa keskityn lähinnä näiden ohjausmekanismien analyysiin, vaikka yhtä lailla resurssiohjauksesta on tullut 1990-luvulta lähtien keskeinen, kenties keskeisin, koulujen hallinnan tekniikka. Myös informaatio-ohjauksen merkityksen lisääntymisestä on viitteitä, kun vaateet erilaisten sisäisten ja ulkoisten arviointitekniikoiden, laatukriteerien ja tulostittareiden käyttöön otosta ovat lisääntyneet. Korkeakouluissa tämä kehityskulku on jo 2010-luvulla arkipäivää ja ammatillinen toinen aste on ottanut viimeisimmän 2017 aloitetun reforminsa toimeenpanon myötä ensiaskeleita samaan suuntaan, mutta toiminnan kontrollointi ja hallinta informaatio-ohjauksen välinein on yleissivistävässä koulutuksessa toistaiseksi suhteellisen vähäistä. Tosin arviointipuhe ja laatukriteerit ovat ajankohtaisia teemoja myös yleissivistävän koulun uudistuspyrkimyksissä.

Koulun tarjoaman yleissivistyksen laajuus vaikuttaa olevan ikuisuusaihe koulutuspoliittisessa keskustelussa. Se on nostettu esille niin kansanopetuksen rakentamisen aikoihin milloin turmiollisena maallistumisen oireena tai turhana ajanhukkana, oppikoulun ja kansakoulun opetusohjelmiin liittyvän keskustelun yhteydessä teoreettisen korkeamman sivistyksen ja käytännöllisen tuottavan sivistyksen ristiriitana, peruskoulu-uudistuksen yhteydessä epäilyksenä kasvatata ja sivistää koko ikäluokkaa samalla opetusohjelmalla ja samoissa luokissa, nuorisoasteen uudistusyrityksissä 1970–1990-luvulla ja 2000-luvulla välttämättömien työelämätaitojen ja vanhentuneen yleissivistyksen välisessä keskustelussa. Lopulta suomalaisen koulutusjärjestelmän kehittäjät ja päättäjät ovat päätyneet verraten kunnianhimoisiin yleissivistäviin tavoitteisiin ja sisältöihin: opettajaseminaareissa vaadittiin laajempaa koulutusta kuin vaikkapa Ruotsissa, kansakouluun tuli laaja oppiainepaletti, peruskoulussa pyrittiin yhdistämään kansakoulun vahva pedagoginen orientaatio ja oppilaan tuntemus sekä oppikoulun ainedidaktiikka ja monipuoliset oppiainesisällöt, myös ammatilliseen

koulutukseen sisällytettiin yleissivistäviä opintoja ja suomalaisen lukion tehtävä ja sisältö ovat yleissivistävyydessään verraten laajat.

Historiasta on hyvä muistaa, että suomalaisen kansankoulun muotoilija Uno Cygnaeus otti mallia Suomeen oman aikansa edistyksellisistä virtauksista ja trendeistä saksankielisestä Euroopasta, kuten Preussista ja Sveitsistä muun muassa Pestalozzilta ja Fröbeliltä. 2000-luvun PISA-menestyksen jälkeen monen maan koulutusviranomaiset ovat tehneet vastaavia opintomatkoja Suomeen ottamaan mallia kustannustehokkaasti ja tuloksellisesti toimivasta koulutusjärjestelmästä, vaikka PISA:ssa mitattavan osaamisen yhteydet koulujärjestelmään eivät ole millään tasolla selkeät tai suoraviivaiset. (Jalava 2011.)

Menestyvän koulujärjestelmän avaintekijöiksi Suomessa on ensinnäkin löytynyt verraten korkeasti koulutetut, sitoutuneet ja pedagogisesti autonomiset opettajat jo opettajaseminaareista lähtien (Ahonen 2011, 243). Toiseksi osaltaan toimivuutensa on osoittanut luottamukseen perustuva ja vähän ulkoista kontrollia sisältävä ohjausjärjestelmä. Se on mahdollistanut resurssien kohdentamisen ja koulujen toiminnan keskittymisen opetukseen ja oppilaiden kanssa työskentelyyn. Kolmanneksi suomalainen tasa-arvon eetos on mittauksissa näkynyt yhtäältä oppilaiden sosioekonomisen taustan homogeenisyytenä ja toisaalta juuri heikoimpien oppilaiden vahvana tukemisena ja erityisopetuksen painotuksessa ratkaista oppimisen pulmia, jolloin osaamiserot etevimpien ja heikoimpien oppilaiden välillä ovat olleet verraten pieniä. Nämä esimerkit osoittavat, miten sidoksissa koulu on vallitsevaan yhteiskunnalliseen kontekstiinsa. (Simola 2015; Jalava ym., 2012, 99–100.) Merkille pantavaa on myös se, että ylikansallisten mallien ja mittareiden puristuksessa Suomessa on ollut sitenkin mahdollista toimia omaleimaisten koulutuksellisten rakenteiden ja mekanismien varassa. Suomalainen koulutusjärjestelmä on ollut immuuni niille GERM:n (*Global Educational Reform Movement*) interventioille, jotka ovat useissa kehittyneissä länsimaissa, kuten Ruotsissa, ajaneet koulutuksen ja opettajan työn kriisiin (Autio 2017, 20; Sahlberg 2015, 227–232). Englannissa koulun muutosta ovat leimanneet keskushallinnon tiukempi kontrolli ja ohjaus sekä koulutuksen hahmottaminen osana kansallisen kilpailukyvyn projektia kansallisen tai sivistyksellisen projektin sijaan. Koulusta muodostui pedagogisen instituution sijaan tulosityksikkö, jossa opettajat olivat tilivelvollisia ja tiukkojen ohjeiden noudattajia. (Goodson 2005, 91–104.) Tästä on seurannut opettajan työn kiinnostavuuden kuihtuminen. Yhä useampi niin kokenut kuin aloittava opettaja on päätenyt alan vaihtoon. Keskeisimmät alan vaihtoon ajaneet syyt ovat hallinnosta annettujen määräysten mukaan tuoma autonomian, luovuuden ja aloitekyvyn heikentyminen opettajan ammatissa. (Goodson 2005, 241–248.)

Samalla tavoin kuin 1800-luvulla koulun oppiainejako perustui yliopistojen malliin, on täysin mahdollista, että malli sivistysyliopiston siirtymästä markkinaperustaiseksi yliopistoksi valuu myös alemmille kouluasteille. Toistaiseksi yleissivistävä koulu on sitoutunut sivistysteoriasta ponnistavaan kasvatuserinteeseen. Se on ollut yllättävänkin immuuni markkinahenkisille interventioille, mutta esimerkiksi ammatillisen toisen asteen reformi 2017 on osoitus tällaisesta koulutuspoliittisen ajattelun siirtovaikutuksesta. Siinä vahvan ammatillisen identiteetin ja ammattitaidon kehittymisen tilalle ovat tulleet ylikansalli-

sista malleista tutut kehittämistoimenpiteet, kuten opintojen henkilökohtaistaminen, osaamisperustaisuus sekä ohjausjärjestelmän suoriteperustaisuus. Kaikuja samankaltaisesta puhetavasta yleissivistävän koulua koskien on voinut kuulla esimerkiksi yksilöllisten opintopolkujen ja lukion tulorahoituksen ja hankitun osaamisen tunnustamisen teemoissa, mutta konkreettisia rakenteellisia tai sisällöllisiä ratkaisuja ei yleissivistävän koulun käytäntöihin ole näköpiirissä.

Julkisesti rahoitetulla kaikille yhteisellä ja yhtenäisellä peruskoululla sekä laajan yleissivistyksen ja jatko-opintokelpoisuuden tarjoavalla lukiokoulutuksella on toistaiseksi erittäin vahva legitimitetti suomalaisessa yhteiskunnassa ja ne ovat instituutioina vahvoja, laajasti hyväksytyjä ja luotettavia. Opettajat ovat suhteellisen arvostettuja, heidän työtään pidetään tärkeänä ja opettajiin luotetaan, vaikka opettajuuden professionaalisuus ei ole erityisen vahva verrattuna moneen muuhun julkiseen ammattiin. Tämä näkyy muun muassa lisääntyvänä kontrollina opetustyön resursseista, tuloksista ja muodoista, oppimisen dekontekstualisoimisena opetussisällöistä ja koulun avoimuutena ulkopuolisille interventioille, vaikka periaatteessa opettajuuteen liitetään vahvoja ammatillisen identiteetin piirteitä. Opettajan ammatti edellyttää selkeää kvalifikaatiota ja on käytännössä verrattain autonominen. Siihen liittyy vahvasti myös professionalle tyypillisen yleisen hyvän edistämisen piirteitä. (Simola 2015; Luukkainen 2004 67–70; Lapinoja 2006; Salminen 2012, 21–23).

Yhteiskunnalliset muutokset ja poliittiset megatrendit saattavat kuitenkin nakertaa tätä legitimitettä niin voimakkaasti, että vahva luottamus yleissivistävää koulua kohtaan murentuu. Kun koulutukseen suunnattua julkista perusrahoitusta vähennetään, koulujärjestelmän toimintaedellytykset näivettyvät ja koulunpidon perusta rapautuu.

Keskustelu korkeakoulutuksen hyödyttömyydestä, ”työttömistä humanistitohtoreista”, reaaliaineiden tietoähkystä lukiossa, lukiosta käytännöstä vieraantuneen ”kuolleen tiedon” tyyssijana, tuottamattomista virkamiehistä sekä hyödyllisistä ja hyödyttömistä oppiaineista niin lukiossa kuin yliopistossa vaikuttaa olevan sukupolvelta toiselle periytyvä retorinen linja. Samoista aiheista on keskusteltu toistuvasti niin lukion uudistamisen yhteydessä vuonna 2017 kuin yli sata vuotta sitten. (Ikonen 2011, 226–232; Sarjala 2008.) Tomperi (2000) tarjoaa yhden selittävän näkökulman tähän sisällön ja muodon, käytännön ja teorian sekä sivistyksen ja hyödyn väliseen debattiin erittelemällä angloamerikkalaisen yksilön oppimiseen keskittyvän curriculum-perinteen ja saksalaisen sivistysteoreettisen *Bildung*-perinteen välisiä eroja. Tarkastelen tätä teemaa laajemmin luvussa 3.2.

Suomalaiseen koulutuspoliittiseen hallinnan tapaan on tullut kansainvälisiä tekniikoita ja mekanismeja, vaikka ylikansallisilla toimijatahoilla ei varsinaista mandaattia tai neuvotteluasemaa suomalaisessa koulutuspolitiikassa olekaan. Ylikansallisten organisaatioiden, kuten maailmanpankki IMF:n tai eritoten kehittyneiden teollisuusmaiden taloudellisen yhteistyön organisaatio OECD:n ja Euroopan unionin intressit kansalliseen koulutuspolitiikkaan ovat kasvaneet globalisaation myötä. Ennen kaikkea nämä instituutiot ovat vaikuttaneet suomalaiseen koulutuspolitiikkaan ja opetuksen reformeihin välillisesti

muovaamalla ja yhtenäistämällä koulutuksesta käytettävää kieltä ja käsitteitä. Ylikansallisia hallinnan mekanismeja ovat muun muassa standardointi, harmonisointi, vertailun mahdollistava testaaminen ja keskinäisten riippuvuuksien rakentaminen. Näillä on osittain ollut vaikutusta suomalaisiinkin koulutuskäytänteisiin. (Peters & Besley 2006, 18–30; Antikainen & Rinne 2012, 449; Autio, Hakala & Kujala 2017, 8; Helén 2016, 216.)

Myös kasvatusalan tutkimukselle on yhä enemmän asetettu vaatimuksia toimia suunnittelutieteenä kulloisenkin koulutustrendin hyödyksi. Erityisen vahva vaikutus kansalliseen koulutuspolitiikkaan Suomessa on ollut OECD:llä, jonka antamia suosituksia Suomessa on otettu hanakasti koulutuspoliittiseen agendaan. Esimerkiksi laaduntarkkailu, arviointikulttuurin ja -indikaattorien muutos, kansainvälistä vertailua helpottavat mittaukset ja tulostavastuun korostaminen ovat esimerkkejä kansainvälisten käytäntöjen rantautumisesta suomalaisen koulun hallintaan. EU:n Eurooppa 2020 -strategian koulutustavoitteet ja indikaattorit kertovat myös paljon EU:n intresseistä ja näkökulmasta koulutukseen. Ne ovat hyvin teknisiä ja työelämäkeskeisiä, ja niiden indikaattorit ovat korostuneen määrällisiä. Mittareita ovat esimerkiksi investoinnit koulutukseen, koulunkäynnin keskeytykset, korkea-asteen tutkinnon suorittaneet, osallistuminen varhaiskasvatukseen, vastavalmistuneiden työllisyysaste ja aikuisten osallistuminen oppimiseen. (Antikainen & Rinne 2012, 441–479; Jauhiainen ym. 2001, 11–20; Salminen 2012 214–220; Sahlberg 2015, 257–259; Koulutuksen seurantakatsaus 2017, 3, 13–16.)

Miksi suomalaisesta koulujärjestelmästä ja luottamukseen, tasa-arvoon ja vahvaan pedagogiseen orientaatioon perustuvasta paradigmasta ei ole tullut kansainvälisen koulutuspolitiikan valtavirtatrendiä, vaikka sen tuloksia on ihailtu? Miksi suomalainen koulutuspolitiikan trendi on suuntautunut tästä hyväksi havaitusta linjasta pois päin, vaikka tutkimustulokset ovat osoittaneet suomalaisen omaleimaisen järjestelmän olevan varsin kustannustehokas ja kilpailukykyinen? EU:lla ei ole yhteistä koulutuspolitiikkaa eikä edes suoraa oikeutta puuttua siihen, vaan jäsenvaltioilla on oleellisilta osin täysi päätösvalta kansalliseen koulutuspolitiikkaan. Joitakin EU-tason linjauksia ja sopimuksia, esimerkiksi korkeakoulutusta yhdenmukaistava Bolognan prosessi sekä laatua, tehokkuutta, osallistuvuutta ja työllistävyyttä korostava Koulutus 2010 -ohjelma, on kuitenkin luotu ylikansallisen koulutuspolitiikan koordinoimiseksi. (Autio 2017, 20.) Erikoinen piirre tätä taustaa vasten on se, että Suomessa ei ole käytetty täysimittaisesti mahdollisuutta tehdä ja vahvistaa omaleimaista ja tehokkaaksi osoittautunutta koulutuspolitiikkaa, vaan suunta on ollut kohti kansainvälisiä malleja. Tosin koulun reaalisessa toiminnassa ja rakenteissa nämä kehityssuunnat ovat näkyneet melko vähän.

Hallinnan tekniikat ovat muuttuneet yhä hienovaraisemmiksi. Jos vielä 1900-luvun alussa luokkayhteiskunta ja rinnakkaiskoulujärjestelmä olivat julki lausuttuja ja yleisesti ymmärretty seulonnan muoto, ovat jälkiteollisen ja jälkimodernin ajan hallinnan mekanismit huomattavasti hienovaraisempia. Sama pätee koulutuspoliittisiin uudistuksiin 2000-luvulla. Massiivisia kokonaisuudistuksia tai laajapohjaisia periaatteellisia keskusteluja ei ole näköpiirissä, vaan muutokset ovat pienten askelten ja teknisiltä vaikuttavien uudistusten vaivih-

kaisia sarjoja, joilla järjestelmä ikään kuin spontaanisti muovautuu uusien reunaehtojen ja pelisääntöjen mukaiseksi. (Kettunen 2012, 48–49; Rinne 2012, 371.)

Yksi tällainen hallinnan tekniikka on kriisipuhe, jolla koululle luodaan kuva pakottavasta tarpeesta sopeutua uusiin olosuhteisiin (Salminen 2012, 24). Toinen on laskettavuuden, mitattavuuden, vertailtavuuden ja arvioinnin läpikäytettävyys kaikilla tasoilla (Löppönen 2017, 88–92, 167; Salminen 2012, 213). Samoin 2000-luvulla koulutuksen normiohjauksen suunta näyttää kääntyneen hajauttavasta kohti keskitetympää ja resurssiohjaus sitoo koulujen toimintavapautta yhä tiukemmin, kenties normejakin vahvemmin (Salminen 2012, 198). Lainsäädäntö tai muu normitus antaa periaatteessa tilaa ja vapautta paikallisille ratkaisuille, mutta tiukka perusrahoituksen resurssiohjaus ja toisaalta rajatusti kohdennettu hankerahoitus lopulta kaventaa koulutuksen järjestäjien ja koulujen liikkumatilaa ja aitoa toimintavapautta ja -vaihtoehtoja.

Kehityspolun muutosta voisi havainnollistaa esimerkiksi normaaliin sopeutumattomaan oppilaaseen kohdistetuista hallinnan ja subjektivoinnin tavoista. Kansallishenkisen vaiheen ajattelutavat ja ratkaisut olivat luonteeltaan moraalisia. Vilkkkaus ja hankaluudet keskittymisessä olivat ensisijaisesti moraalinen ongelma ja johtuivat huonosta kasvatuksesta ja kurin puutteesta tai häiriöistä luonteesta. Vilkkkaus ja omaehtoinen toimeliaisuus eivät kuuluneet auktoriteetteja kunnioittavan ja kuuliaisien kansalaisten eetokseen, vaan ne piti ratkaista koulun kurinalaisten toimintatapojen ja sanktioiden avulla. Tällainen oppilas subjektivoitui häiriköksi. Järjestelmäkeskeisessä vaiheessa ongelmaan haettiin ratkaisua pelkän kurin sijaan muokkaamalla järjestelmää ja luomalla järjestelmällisiä ratkaisuja kuten erityisopetus. Yksilön ongelmia pyrittiin hoitamaan suunnittelun ja institutionaalisten toimenpiteiden avulla. Oppilas subjektivoitui sopeutumattomaksi. Toisaalta järjestelmäkeskeisen vaiheen näkökulmaan sisältyi myös ajatus siitä, että järjestelmiä ja olosuhteita on muokattava siten, että sopeutuminen olisi mahdollista. Huomio oli siis yksilöiden lisäksi vahvasti rakenteiden ja systeemien muokkaamisessa. Markkinaliberaalissa vaiheessa lähestymiskulma on yksilöllisempi ja piirteet nähdään yksilön ominaisuuksina, joita tarkastellaan diagnostisesti. Jos oppilas saa diagnoosin, toimintaa kontrolloidaan lääkkeiden ja yksilöllisten tukipalveluiden avulla. Oppilas subjektivoituu tukipalvelujen kuluttajaksi. Vilkkauksen ja keskittymiseen liittyvien lievempien häiriöiden tapauksissa yritetään löytää muita yksilön ominaisuuksia huomioivia vähemmän järeitä ratkaisuja, jotka liittyvät toiminnan ja käyttäytymisen ohjaamiseen toivottuun suuntaan.

Millaisilla ehdoilla ja perusteilla nykyisellä aikuisten sukupolvella on oikeus määrittellä välineellisesti ja kapeasti kasvavan sukupolven mahdollisuudet rakentaa ja problematisoida oma suhtautumisensa työhön, rahaan, valtaan, yhteiskuntaan, valtioon tai maailmaan? Markkinaliberaali diskurssi koulun ja kasvatuksen tehtävästä on vääjäämättömyyden ja vaihtoehtottomuuden myyttiin kyllästävä, vaikka se lupaa kuviteltua vapautta ja yksilöllisyyttä. Se on vapautta ja valinnan mahdollisuuksia vieksalla tavalla lupailen kuitenkin lähempänä indoktrinaatiota kuin aidosti kasvavan lapsen tai nuoren vapauden huomioivaa kasvuun tukemista, koska se redusoi koulutuksen yhteiskuntapolitiikan instrumentiksi voimakkaalla työelämäorientaatiolla. Kasvatuksen tavoite

ja toivottu lopputulos on ennalta annettu eikä kasvavan kannalta avoin. Koulu-
kasvatus sosiaalisena ja kulttuurisena toimintana on monella tasolla sukupolvi-
en välillä tapahtuvaa. Nykyinen nuoruutta ja itseoppimista ihannoiva koulu-
tuspuhe sivuuttaa sukupolvien välisen ulottuvuuden, vaikka korostaakin op-
pimisen kulttuurista ja sosiaalista puolta. Millainen rooli aikuisen sukupolven
kokemuksella ja tahtotilalla voisi olla tulevan sukupolven kasvuun?

Miten kaikki edellä kirjoitettu kytkeytyy musiikkikasvatukseen? Musiikin
opetuksen kehitys on noudattanut ja heijastanut kulloisenkin aikakauden ihan-
teita ja ideologioita. Kuten Kosonen (2012, 69–91) kuvaa, on suomalaisen mu-
siikkikasvatuksen kehityksessä löydettävissä neljä vaihetta: Keskiajalta 1850-
luvulle asti se oli vahvasti kirkon ohjauksessa. Sen jälkeen kansansivistyksestä
tuli keskeinen koulutuksellinen tavoite, jolloin opettajaseminaarit olivat tärke-
ässä osassa laulunopetuksen sisältöjen ja aseman kannalta. Kolmas vaihe on
ajallisesti lyhyempi toisen maailmansodan lopulta alkanut hyvinvointiyhteis-
kunnan mukana alkanut koulutuksellisen tasa-arvon prosessi, jolloin musiikki-
kasvatukseen tuli pelkän laulun sijaan myös soittimia. Neljännen vaiheen voi-
daan katsoa alkavan 1970-luvulta peruskoulun syntymisestä.

Musiikin opetuksessa oli 1800-luvulla keskeistä lähinnä laulu ja laulujen
kristillissiveellinen, isänmaanrakkautta korostava ja yksilöä jalostava sisältö ja
1900-luvun alkupuoliskolla opettavainen, kansallishenkinen ja sankarillisuutta
painottava laulusto. Peruskoulu toi mukanaan radikaalin muutoksen musiikin-
opetuksen lähtökohtiin yhteismusisoinnin mukaantulolla. Musiikin toiminnal-
linen luonne on korostunut voimakkaammin 1980-luvulta lähtien, ja populaa-
rimusiikki tuli laajasti osaksi koulumusiikin kaanonia viimeistään 1990-luvulla.
Painotetulla musiikinopetuksella perusopetuksessa on ollut pitkä ja rikas pe-
rinne 1960-luvulta lähtien ja samoin erikoislukioiden musiikkipainotus on ollut
valtakunnallisesti kattavaa. Musiikkikasvatuksen painopiste on siirtynyt 1990-
luvulta lähtien esteettisestä ja hyvään makuun kasvattamisesta yhä enemmän
tulkintaan musiikista kulttuurisidonnaisena inhimillisenä toimintana ja koros-
tamaan yksilön aktiivista roolia musiikin kokijana niin vastaanottajana, mu-
sisoijana kuin tuottajana. (Kosonen 2012.)

Suomessa 1990-luvulta lähtien praksiainen musiikkikasvatusfilosofia on
painottunut niin opetussuunnitelmateksteissä, musiikinopettajakoulutuksessa
kuin koulun musiikinopetuksen käytännössäkin. Yksilön musiikillinen koke-
mus musiikillisessa toiminnassa on opetuksen keskiössä ja musiikki nähdään
intentionaalisenä inhimillisenä toimintana. (Kovanen 2010, 8–16.) Musiikkikas-
vatusfilosofia ei kuitenkaan ole Honkasen (2001) mukaan pystynyt riittävän
hyvin määrittämään kasvatuksen kohteena olevaa ihmistä. Ihmiskuvan vailli-
naisen kuvauksen lisäksi musiikkikasvatuksen yhteiskuntafilosofisten kytkös-
ten käsittely on jäänyt kapeaksi.

TAULUKKO 1 Koulujärjestelmän kehityspolun tiivistelmä

Kansallishenkkinen kehitysvaihe 1850–1950

<i>Ethos</i> Kansallisuusaate Luokka- ja sääty-yhteiskunta Erottelu ja elitismi	<i>Techne</i> Kansakoulutarkastajat Moraalinen kontrolli Opettajien valikointi Rinnakkaiskoulujärjestelmä
<i>Thesis</i> Kansallinen identiteetti Kulttuuri- ja kirkkopoliittikka Sisäisen moraalin kasvu Kansakunnan hyvä Historia, teologia ja filosofia	<i>Episteme</i> Siveellisesti jalo ihminen Ahkera ja nöyrä isänmaataan rakastava kansalainen Kansallinen "tietoisuus" ja "tahto"

Järjestelmäkeskeinen kehitysvaihe 1950–1985

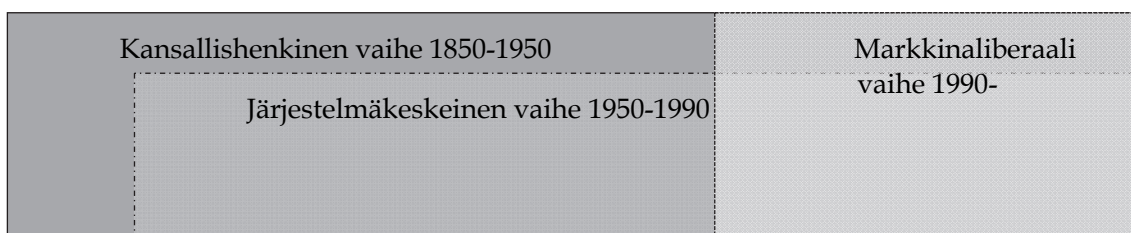
<i>Ethos</i> Tasa-arvo Sosiaalinen oikeudenmukaisuus Hyvinvointivaltio Inhimillinen pääoma	<i>Techne</i> Normit Suunnittelu Demokratisoituminen
<i>Thesis</i> Integraatio Sosiaalipoliittikka Instituutiot ja julkiset palvelut Yhteinen hyvä Yhteiskuntatieteet ja psykologia	<i>Episteme</i> Demokratia Aktiivinen ja universaali kansalainen Sosiaaliset suhteet ja vastuu

Markkinaliberaali kehitysvaihe 1985–

<i>Ethos</i> Individualismi Vapaus Markkinat	<i>Techne</i> Kilpailu ja markkinat Informaatio-ohjaus Tulosvastuu ja kontrolli
<i>Thesis</i> Oikeat valinnat -> menestys Sääntelyn minimointi Innovaatiot ja erinomaisuus Yksilön hyvä Taloustiede, biologia ja psykologia	<i>Episteme</i> Taloussubjekti (Homo economicus) Valitseva ja vastuullinen yksilö Oman onnensa seppä

Taulukossa 1 olen jäsentänyt tiivistäen koulutusjärjestelmän edellä kuvattujen kolmen kehitysvaiheen piirteitä hallinnallisuuden ulottuvuuksien mukaisesti. Näitä ulottuvuuksia ovat tiedon syvärakenne (*episteme*), hallinnan tekniikat (*techne*), tiedon tuottamisen muodot (*thesis*) ja identiteetin muodostamisen ehdot (*ethos*). Niissä on tiivistetysti tämän luvun ja koulutusjärjestelmän kehityspolun vaiheiden keskeisimmät käsitteet. Kuvio 1 puolestaan pyrkii havainnollistamaan, miten kehitysvaiheet ovat lomittaisia ja monilla polkuriippuvuuksilla on ollut kauaskantoisia vaikutuksia. Niin diskursseissa, arvostuksissa, ajattelutavoissa kuin käytänteissä elää edelleen kansallishenkisen vaiheelle ominaisia piirteitä. Samoin koko suomalainen koulutusjärjestelmä on pohjimmiltaan jär-

jestelmäkeskeisen vaiheen ajattelutavan mukaisesti rakentunut osaksi hyvinvointiyhteiskunnan tai sosiaalivaltion projektia.



KUVIO 1 Koulujärjestelmän kehityspolku

Tulevissa luvuissa luonnollisesti painottuu markkinaliberaalin vaiheen tarkastelu, koska se on 2000-luvun opetussuunnitelmauudistusten vallitseva diskursiivinen ja hallinnallinen konteksti. Nykyisyyden kriittisen tarkastelun kannalta taustoitettava tarkastelu on tarpeen: valtasuhteiden, tieteellisten diskurssien ja hallintamekanismien polveutumisen vuoksi kokoava ja historiaan kytkeytyvä tutkimusote on hedelmällistä. Nykykoulun sosiokulttuurisissa käytännöissä on edelleen paljon ajattelu- ja toimintatapojen polkuriippuvuuksia ja polveutumista, mikä kertoo koulun kerroksellisuudesta. Kaikista järjestelmävaiheista on epäilemättä säilynyt piirteitä koulun nykyisyydessä, mikä ilmenee havainnollisesti muun muassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS) 2014 ja Lukion opetussuunnitelman perusteiden (LOPS) 2015 teksteissä. 2010-luvun opetussuunnitelmien keskeisimmät uudet ideat ovat lopulta hyvin samankaltaisia kuin 1970-luvulla esitetyt ajatukset peruskoulun komiteamietinnöissä.

3.2 Opetussuunnitelmauudistus ja opetussuunnitelmateoria

Historiallisen polveutumisen lisäksi on syytä avata markkinaliberaalin vaiheen opetussuunnitelmareformien luonnetta ja itse opetussuunnitelma-ajattelun muutosta. Jotta päästään kiinni hallinnan analyysiin, on syytä eritellä ja kiinnittää huomio sekä opetussuunnitelmiin diskursiivisina muodostelmina ja tapoina muokata todellisuutta että niihin poliittisiin ja hallinnollisiin prosesseihin, joiden käytäntöihin ja tekniikkoihin vallankäyttö kietoutuu. Näiden tarkastelu pohjustaa ja rajaa näkökulmaani historiallisen kehityspolun kuvauksen kanssa, miten luvussa 4 esittelemäni musiikkikasvatusdiskurssi on muotoutunut ja miten myöhemmin luvuissa 5-7 hallinnallisuuden analyysini kehystän. Pyrin kuvaamaan, millainen opetussuunnitelma on luonteeltaan 2000-luvulla suomalaisessa koulujärjestelmässä ja miten se muovautuu koulutuspolitiikan, koulujen kasvatuskäytäntöjen ja kansalaisyhteiskunnan kamppailujen kentällä. Tukeudun erittelyssäni opetussuunnitelmateorian näkökulmaan tutkia opetussuunnitelmia.

Ymmärrän opetussuunnitelman sen laajassa merkityksessä. Se ei ole vain kirjallinen dokumentti pedagogisista tavoitteista ja sisällöistä tai opettajan työn ohjekirja, vaan se on monimutkainen sosiaalinen prosessi. Opetussuunnitelma

on Aution (2017, 17–18) mukaan koulutuksen älyllinen ja organisatorinen keskus, joissa opetuksen teoria ja käytäntö on eksplikoitu, mutta usein käytäntöjen teoreettiset kytkennät ovat piilossa. Opetussuunnitelmatutkimus ei tarkastele vain opetuksen suunnittelua, vaan tutkimus kartoittaa moniulotteisesti ja -tieteisesti opetuksen ja kasvatuksellisen kokemuksen peruskäsitteiden institutionaalaisia, poliittisia, yhteiskunnallisia ja historiallisia kytköksiä.

”Opetussuunnitelmatutkimus virittää mahdollisuuden koko koulutusjärjestelmän kansallisesti ja kansainvälisesti perusteellisempaan ja kattavampaan analyysiin, joka liittyy sen muuhun yhteiskunta- ja kulttuuridynamiikkaan elimellisesti kutoutuvaksi tekijäksi.” (Autio 2017, 19.)

Opetussuunnitelmateoriassa on kaksi vallitsevaa perusmallia tai -paradigmaa: angloamerikkalainen *curriculum*-traditio ja saksalalais-skandinaavinen *Bildung*-traditio. Suomalainen järjestelmä on rakentunut hyvin pitkälti *Bildung*-tradition varaan, mutta käänne viimeisen kolmenkymmenen vuoden aikana on ollut *curriculum*-ajattelun vahvistuminen niin kasvatustieteen, opetussuunnitelmien kuin koulutuspolitiikan diskursseissa, mikä näkyy 2000-luvun opetussuunnitelman perusteissa muun muassa oppijayksilön korostumisena opetussuunnitelman keskiössä, tavoiterationaalisuuden korostumisena arvioinnin strategiana, oppimisen dekontekstualisoitumisena ja painottumisena geneerisiin taitoihin. Autio (2017, 22–49) jäsentää molempien mallien historiallisia ja kulttuurisia kytkentöjä sekä ajattelun teoreettista ja filosofista taustaa.

Sivistysteoriaan perustuvan *Bildung*-tradition pohjana ovat käsitteet *didaktik* ja *lehrplan*. Usein didaktiikalla tarkoitetaan vain opetusoppia. Laajemmassa merkityksessään didaktiikka kattaa pelkän opetus- tai metodiopin sijaan myös opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja metodeja sisältävään teorian, opetussuunnitelmateorian ja koulujärjestelmää koskevan teorian. Didaktiikassa tutkitaan siis opettamisen ja oppimisen kokonaisuutta pyrkien vastaamaan mitä-, miten- ja miksi-kysymyksiin. Kasvatuksen keskiössä oleva yksilö on suhteellinen toisiin ja ympäröivään maailmaan. Sivistys muotoutuu moraalisuuden edistämisenä ja autonomisuuden kehittymisenä. *Bildung*-tradition kontekstina on nähty ensisijaisesti kansallisvaltio, jonka viitekehyksessä koulutus- ja opetussuunnitelmapolitiikka muotoutuu. (Autio 2006, 1–7; Rajakaltio 2011, 42–44; Tomperi 2000, 28–30.)

Curriculum-ajattelun lähtökohta on yksilöllisten valmiuksien, eli välttämättömien, tarpeellisten ja hyödyllisten tietojen ja taitojen opettaminen. Opetussuunnitelmalle on tyypillistä puuttuminen hyvin laajasti ja yksityiskohtaisesti opetuksen käytäntöihin ja määrittellä tarkasti opetuksen tavoitteet, sisällöt ja keinot. (Tomperi 2000, 29–30.) *Curriculum*- ja *Bildung*-perinteen erojen hahmottamiseksi voidaan eritellä niiden lähestymistapaa oppimiseen, opetukseen, kasvatustilanteeseen ja kasvatettaviin. ”Mitä oppijan tulisi tietää tai osata?” ja ”Mitä heistä pitäisi tulla?”

Benedict (2010) on kuvannut musiikikakasvatuksen opetussuunnitelmaajattelun muutosta. Varhaisia prosessikuvausmuutoksia musiikin oppimisprosessista ovat Rousseauin ja Pestalozzin määrittelyt, miten tiivistyvä musiikin oppimisprosessi etenee yksinkertaisista musiikillista elementeistä kohti monimutkaisempia. 1900-luvun alkupuolelta lähtien opetussuunnitelmat saivat niin psykologian kuin

liikkeenjohdon tutkimuksista tukea muotoillessaan selkeitä, mitattavia ja suunnitelmallisia oppimisprosesseja. 1970-luvulta alkaen oppimisen sosiaalista luonnetta, kompleksisuutta ja oppilaan aktiivista roolia painottavien teorioiden merkitys on kasvanut opetussuunnitelmien uudistamisessa. (Benedict 2010, 144–166).

Mutta kuten Benedict huomauttaa, liian suoraviivainen opetussuunnitelma-ajattelu, jossa opetussuunnitelma käsitetään sarjaksi toimintoja tavoitteiden saavuttamiseksi, johtaa meidät rationaalisuuden ansaan. Yritys määrittellä ensin opetuksen päämäärät ja sen jälkeen suunnitella, miten musiikin avulla voidaan edistää näitä pyrkimyksiä, vaikuttaa loogiselta. Benedictin mukaan silloin ei huomioida opetuksen ja kasvatuksen monimutkaista, kompleksista ja ristiriitaista luonnetta ja luovutetaan niin oppilaiden, opettajien kuin yhteiskunnan koulutuksellisen tarpeiden määrittely oman kontrollimme ulottumattomiin. (Benedict 2010, 164–165.) Benedictin huomio opetussuunnitelman ja kasvatustoiminnan kompleksisuuden ja suoraviivaisen tyleriläisen rationaalisuuden ristiriidasta on perusteltu, mutta näkökulma on anglosaksinen. Suomalaisesta perspektiivistä katsottuna opetussuunnitelmadiskurssissa on ollut suuntia, jotka ovat peräänkuuluttaneet selkeää ja teknistä opetussuunnitelmaa. Suomalainen opetussuunnitelman uudistusprosessi on kuitenkin osallistava ja opetussuunnitelman perusteet tarjoavat riittävän väljät kehykset paikalliselle määrittelyille. Tällä pyritään ratkaisemaan ongelma riittävän yhtenäisestä opetusohjelmasta ja samalla välttämään keskushallinnon tiukkojen, jäykkien ja yksityiskohtaisten antamien määräysten tuottamat haitat.

Tässä kohtaa on mielekäästä rajata tarkastelua ja tiivistää opetussuunnitelmien tutkiminen erityisesti 2000-luvun reformien tarkasteluun suhteessa 1970-luvulta alkaneen peruskoulun ja lukion koulumuotojen opetussuunnitelmien kehitykseen. Sisällöllisesti ja paradigmaattisesti opetussuunnitelmat ovat muuttuneet viimeisen 40 vuoden aikana maltillisesti ja monet 2010-luvun opetussuunnitelmadiskurssin kuumat aiheet, kuten formatiivinen arviointi, kriittinen ajattelu, aihekokonaisuudet, oppiaineksen eheyttäminen ja integraatio ovat toisintoa tai uudelleen muotoiluja 1970-luvun laajoista komiteamietinnöistä. Niiden näkökulma on kuitenkin vaihtunut tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden korostamisesta yksilökeskeiseen, työelämälähtöiseen ja välineelliseen tulkintaan, mikä on ohjannut diskurssia ja käytännön sovelluksia tiedollisen pohjavireen mukaiseen suuntaan. (POPS 1970a; POPS1970b; POPS2014; Perusopetus 2020 -yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako.)

3.2.1 Tuntijako ja opetussuunnitelman perusteet koulutuspoliittisena kenttänä

Koulutusreformidiskurssien puhettavassa opetussuunnitelman käsitettä käytetään usein yleistävänä kattokäsitteenä. Sillä viitataan usein laveasti erilaisiin koulutuspoliittisiin uudistuspyrkimyksiin, vaikka ne eivät liittyisi suoraan tai edes välillisesti opetussuunnitelman määrittämiin asioihin. On varsin tyypillistä tämänkin tutkimuksen aineiston perusteella (ks. luku 4), että arkisissa koulukeskusteluissa niputetaan perusopetuksen ja lukion valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako sekä opetussuunnitelman perusteet. Sinänsä ne molemmat ovat

oleellinen osa opetussuunnitelmareformin kokonaisuutta, mutta ne on syytä hahmottaa erillisinä toisiinsa kytkeytyvinä prosesseina. Usein tämä erottelu on selkeästi ilmaistu asiantuntijapuheessa ja virallisissa lausunnoissa, mutta yleisessä julkisessa keskustelussa käsitteet ja normien väliset suhteet saattavat olla helpommin epätarkasti ilmaistu.

Suomessa koulun pedagogista toimintaa ohjaava normihierarkia rakentuu perustuslaista, julkista hallintoa säätelevistä laeista ja asetuksista, koululaeista ja -asetuksista, opetussuunnitelman perusteista ja paikallisesti päätettävästä opetussuunnitelmasta ja muista paikallisista määräyksistä. Lainsäädäntövalta on Suomessa eduskunnalla, perusopetusta ja lukiokoulutusta koskevat opetuksen tavoitteet ja tuntijako sekä muut asetukset ovat valtioneuvoston päätöksiä, opetushallituksen (myöhemmin OPH) antamat opetussuunnitelman perusteet ovat valtakunnallinen asetustasoinen normi ja käytännön opetustyö perustuu paikallisesti päätettäviin varsinaisiin opetussuunnitelmiin ja vuosisuunnitelmiin. (Kärki 2015, 102; Laamanen 2000, 162–200.)

Normien lisäksi koulun toimintaa ohjataan aiempaa vahvemmin resurssi- ja informaatio-ohjauksen keinoin. 1990-luvulta lähtien muutos on näkynyt kaikilla koulutuksen tasoilla, kun perusrahoitusta on tiukennettu ja rahoitusleikkausten ohella joskus korvattu erilaisilla tulos- ja hankerahoitusmalleilla. Lukuisilla hankkeilla, joiden tavoitteet ja rahoitus on usein rajattu täsmällisesti, pyritään sekä ohjaamaan koulun toimintaa ja kehittämiskohteita haluttuun suuntaan että kontrolloimaan rahoituksen käyttöä ja koulujen käytäntöjä. Samoin erilaisilla tulosohtauksen muodoilla on voimakas vaikutus koulutustoimijoiden itsehallintaan, mikä näkyy esimerkiksi korkeakoulujen rahoituksessa ja strategisessa toimintalogiikassa, joka painottaa määrällisiä tulostavoitteita sekä voimakasta profiloitumista ja resurssien keskittämistä. Yleissivistävän koulun osalta tämä näkyy vain välillisesti kunnallisen itsehallinnon kautta kuntien omien painopisteiden resursointina. Keskusjohtoisesta resurssiohtauksesta on tullut voimakkaampi hallinnan tekniikka ja sen merkitys on tulkintani mukaan hämärtänyt koulujen ja koulutuksen järjestäjien autonomiaa ja väljien normien tarjoamaa toimintavapautta. (Krokkfors 2017, 260.)

Informaatio-ohjaus monissa muodoissaan on kehittynyt viimeisen 25 vuoden aikana. Yleissivistävän koulun osalta erilaiset laadunvarmistus- ja tulosindikaattorimekanismit ovat toistaiseksi olleet vielä keskusteluissakin marginaalissa, mutta heikkoja signaaleja niiden soveltamisesta myös lukiokoulutukseen ja perusopetukseen on jo olemassa. Esimerkiksi tuloksellisuusrahoitus ja lisääntynyt kiinnostus arviointikäytännöistä ja oppimistuloksista ovat osa informaatio-ohjausdiskurssia. Tosin yleissivistävässä koulussa sen konkreettiset vaikutukset muutoksina käytäntöihin ovat olleet vähäisemmät kuin muilla koulutussektoreilla. Peruskoulun ja lukiokoulutuksen ohjauksessa normeilla on edelleen erittäin vahva asema.

Vaikka resurssi- ja informaatio-ohjaus ovat oleellisia markkinaliberaalin vaiheen ilmiöitä, keskityn tässä vaiheessa tutkimusta opetussuunnitelmien normatiivisen luonteen ja aineiston rajauksen vuoksi ensisijaisesti normiohtauksen ja sen demokraattisen valmistelun analysointiin. Palaan näihin teemoihin myöhemmissä luvuissa. Tutkimuskirjallisuuden perusteella käsittelen hallin-

nallisuuden analyysissä laajemminkin eri ohjausmekanismeja osana markkina-liberaalia koulutuspoliittista järkeä.

Niin lait, asetukset ja määräykset kuin niiden valmisteluun tuotetut valmisteluasiakirjat voidaan nähdä diskursiivisena kenttänä, jossa kielen avulla muokataan todellisuutta poliittisen rationaliteetin mukaiseksi (Miller & Rose 2010, 83). Näin ollen erityisesti lakien ja asetusten voidaan katsoa olevan poliittisesti muodostuneita tekstejä ja muotoiluja koulun toiminnan ehdoista sekä diskursseja, joilla käsitteellistetään todellisuutta hallittavaksi. Normeilla myös rajoitetaan ja ohjataan kansalaisten vapauksia toimia. Myös opetussuunnitelma on monikerroksinen, monimutkainen ja aikaansa sidottu poliittinen teksti, joka ilmentää historiallisia, poliittisia, sukupuolittuneita, rodullisia, fenomenologisia, esteettisiä, teologisia ja globaaleja kytköksiä opetuksen kontekstissa. (Rajakaltio 2011, 44–46.)

Valtioneuvoston asettaman tuntijaon osalta kysymys on valtiovallan interventioista koulun resursoinnin reunaehtoihin ja sisältöihin, jolloin siitä tulee erityisen altis poliittisille kamppailuille, mitä se on joka reformin yhteydessä ollutkin. Tuntijako on luonteeltaan nollasummapeliä, jossa jonkin painottaminen on ollut käytännössä pois jostain muusta, mikä korostaa sen kamppailuluonnetta ja altistaa sen koulutuspolitiikkaa laajempien poliittisten kompromissien kohteeksi. Yhteiskunnallisessa päätöksenteossa etujärjestöillä on merkittävä asema ja ainakin niistä voimakkaimpien ääni tulee usein kuulluksi päätösten valmistelussa. (Kärki 2015, 93.) Hahmotan tuntijako- ja opetussuunnitelmareformit ennen muuta hallintamentaliteetin näkökulmasta poliittisten rationaliteettien ristiriitaisesti eksplikoituiksi ilmauksiksi. Ne istuvat erittäin hyvin markkina-liberaaliin kuvaan taistelusta niukoista resursseista.

Suomessa on 2000-luvulla ollut opetussuunnitelmallisissa reformeissa käytäntönä, että lakien, koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman (KESU) tai vastaavan pitkän ja keskipitkän aikavälin suunnitelman sekä hallitusohjelman puitteissa valtioneuvosto päättää virkamies- ja asiantuntijavalmistelun pohjalta perusopetuksen ja lukion valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijaon. Kun yleisistä tavoitteista, periaatteista ja koululle (peruskoulu ja lukio) osoitetusta resurssiraamasta, tuntijaosta on poliittinen päätös, Opetushallitus (OPH) valmistelee opetussuunnitelman perusteet. Tuntijako perustuu enemmän poliittiseen prosessiin, kun taas OPH:n valmistelutyö on luonteeltaan vahvemmin asiantuntijavetoista virkamiestyötä, jossa koulujen, opettajien ja tutkijoiden asiantuntijaverkostoja hyödynnetään laajasti. Myös poliittisessa valmistelussa verkostot ovat vahvasti läsnä, mutta poliittinen lobbaus suodattuu yleensä erilaisten instituutioiden ja organisaatioiden kautta osaksi poliittista kamppailua. Keskeisiä toimijoita, joiden ääni yleensä on tullut kuulluksi poliittisten tavoiteohjelmien kirjauksissa, ovat suuret valtakunnalliset etu- ja kansalaisjärjestöt, työmarkkinajärjestöt ja koulutuksen tutkimus- ja arviointitietoa tuottavat tahot. (Kivioja, Soini, Pietarinen & Pyhälä 2018.)

Opetussuunnitelmassa tiivistyy julkisen vallan määrittämä perussivistyksen ydin, toteaa Sarjala (2008). Diskursiivisena tilana erityisesti peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ja sen uudistaminen on kiinnostava, koska peruskoulun muokkaamiseen tiivistyy niin monia intressejä ja sen vaikutukset koskevat laajaa joukkoa. ”Peruskoulu on ainoa julkisen vallan ylläpitämä insti-

tuutio, joka sulkee ikäluokan kokonaisuudessaan haltuunsa. Yhteinen henkinen pääoma, joka koskettaa koko kansakuntaa, tuotetaan peruskoulussa.” (Sarjala 2008, 120–121.)

Muutoksen suunta suomalaisissa opetussuunnitelmissa on ollut didaktisesta perinteestä kohti kasvatuspsykologista painotusta, toisin sanoen bildung-traditiosta kohti curriculum-ajattelua. Tämä kehityssuunta on vahvistunut koko peruskoulun ajan, kun suunnitelmallisesta, tavoiterationaalisesta ja mitattavasta koulusta tuli järjestelmäkeskeisen jakson aikana koulunpidon malli. Tavoiterationaalinen ja inhimillistä pääomaa korostava käsitys on säilynyt, mutta sisällöllinen muutos on ollut selkeä ja näkökulma on vaihtunut. Koulutusinvestoinneista ja inhimillisen pääoman omistajuudesta on tullut yhteisen hyvän sijaan yksilön kilpailuetu. Koulusta on tullut kasvatusyhteisön sijaan hallinnollistaloudellinen koulutusyksikkö, ja yksilöä korostava oppimispsykologia on abstrahoinut koulun opetuksen irti sen kasvatusarjen realiteeteista. (Rajakaltio 2011, 48.)

3.2.2 Kansalaiskeskustelu osana uudistusprosessia

Liberalistisessa yhteiskunta-ajattelussa on perinteisesti erotettu valtion, markkinoiden, kansalaisyhteiskunnan ja yksityiselämän roolit. Koulutus on asettunut useimmiten yksityisen ja valtiollisen roolin välille painottuen eri maissa ja yhteiskunnissa eri tavoin. Suomessa koulutus on hahmotettu hyvin selkeästi julkisen vallan piiriin, jossa lainsäädäntö takaa kaikille kansalaisille maksuttoman perusopetuksen ja julkinen valta määrittää ja ohjaa koulutuksen käytäntöjä normeihin ja resursseihin. Tuntijako ja opetussuunnitelman perusteet ovat tästä lähtökohdasta katsoen valtiollisen hallitsemisen ulkoisia merkkejä koulutuksessa yhtäältä koulujen ja opettajien kannalta, toisaalta väestöä normalisoivan hallinnan kannalta. Kansalaiskeskustelu asettuu julkisen elämän alueelle ja näyttäytyy autonomisten kansalaisten potentiaalina vaikuttaa demokraattisen yhteiskunnan valtiollisiin suunnitelmiin ja ratkaisuihin. Hallintamenteliteettien ja -rationaliteettien lähtökohdista tulkitsen kansalaiskeskustelun diskurssiksi, joka muotoutuu hallintamenteliteettien ehdoilla ja ohjelmien mukaisesti, mutta samalla sisältää uusien agendojen esiin nostamisen mahdollisuuden. (Miller & Rose 2010, 38, 48–51; Fullan 2007.)

Valtioneuvoston tuntijakoesitystä valmistelevat opetus- ja kulttuuriministeriön ja opetushallituksen virkamiehet, koulutusalan asiantuntijat sekä poliittisten puolueiden edustajat. Valmistelu on pohjautunut 2000-luvulla laajaan ja perusteelliseen selvitykseen koulutuksen sen hetkisestä tilasta ja tulevaisuuden näkymistä. (Kivioja & al. 2018.) Taustaselvitysten tiedollinen perusta nojaa niin tilastoihin, akateemisiin tutkimuksiin, ylikansallisten toimijoiden (esim. OECD ja EU) koulutuspoliittisiin raportteihin ja suosituksiin sekä koulukentän ja asiantuntijoiden kuulemisiin. Yleisen kansalaiskeskustelun ja kansalaisyhteiskunnan rooli tulee erityisesti esiin ehdotuksen valmisteluvaiheessa esitettyjen lausuntojen muodossa ja julkisessa keskustelussa.

Koulutusreformina tuntijaon uudistaminen voidaan nähdä kiihkeänä poliittisena kamppailuna niukoista resursseista, joka on yleensä kirvoittanut kiihtyvään koulukeskusteluun ja sen muotoiluun on otettu hanakasti kantaa. Tyypillisi-

sesti kiivainta keskustelua käydään ruotsin kielen ja uskonnon asemasta, taide- ja taitoaineista sekä matematiikan ja kielten osaamisen ympärillä. Tuntijaon muuttaminen on käytännössä ollut nollasummapeliä, jossa niukkojen resurssien pysyessä ennallaan tuntien uudelleen kohdentaminen johonkin tarkoittaa ottamista jostain pois. Näissä olosuhteissa joudutaan mahdollisesti tekemään kokonaisuuden kannalta myös epämieluisia kompromisseja, joten se yhtäältä herättää luonnollisesti resurssidebatin ja toisaalta hillitsee ja hankaloittaa suurten muutosten tekemistä.

Opetushallituksessa valmisteltava perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden työprosessi on tuntijaon valmistelua osallistavampi: siinä niin laaja ja avoin kansalaispalaute kuin monimuotoinen työryhmätyöskentely ovat vahvasti asiantuntijatyön tukena. Opetussuunnitelman perusteet on valtakunnallinen ohjeistus paikallisten opetussuunnitelmien laatimiseen. Näin ollen on mielekästä, että käytännön toimeenpanijoiden asiantuntemusta ja näkemyksiä hyödynnetään vahvasti valtakunnallisen työn tukena. Koska Suomessa opettajalla on oikeastaan kaikkiin muihin OECD-maihin verrattuna poikkeuksellisen laaja pedagoginen vapaus opetuksensa toteuttamiseen, on opettajien osallisuus opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien laadinnassa varsin perusteltua. Opettajien sitoutuminen opetussuunnitelmaan edellyttää heidän vahvaa osallisuuttaan sen kirjoittamisessa. (Kivoja & al. 2018.)

3.2.3 Opetussuunnitelman teoreettisen viitekehyksen muutos

Opetussuunnitelmista on 2000-luvulle tultaessa muodostunut yhä vahvemmin teknishallinnollisia asiakirjoja. Muutosta järjestelmäkeskeisen keskusjohtoisuuden ja paikallista autonomiaa lupailevan deregulaation välillä voi havainnollistaa opetussuunnitelmien laajuudella: jos 1970-luvun laajat, yksityiskohtaiset ja perusteelliset komiteamietinnöt sisälsivät pitkälle toistatuhatta sivua hallinnollista ja toisinaan varsin perusteellista pedagogista ohjeistusta siitä, miten opetus tulee järjestää ja mitä opetuksen tulee sisältää, oli 1994 opetussuunnitelma niin peruskoulun kuin lukion osalta huipennus normien karsimisesta. Niissä määritellään varsin löyhät raamit ja periaatteet koulunpidolle ja varsinainen opetussuunnitelma tarkoitettiin laadittavaksi paikallisesti.

Täytyy tietysti muistaa, että 1970-luvulla muutokset koskivat koko yleisivistävän koulujärjestelmän perustuksia, joten tarve muutoksen käsitteistön tarkkaan eksplikointiin ja toimeenpanon yhdenmukaisuuden turvaamiseksi oli ymmärrettävä. Vastaliike 1990-luvun löyhien perusteiden deregulaatioon kuitenkin tehtiin jo vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa, kun ydinopetussuunnitelma-ajattelun ja tasalaatuisuutta lupailevan tavoiterationaalisuuden paineen myötä keskusjohtoinen koulutuspolitiikka vahvasti otettaan koulujen opetuksen ohjaamisesta jäykistämällä tuntijakoa valinnaisuutta vähentämällä keskittäen tuntiresursseja niin kutsuttuihin ydinoppiaineisiin sekä edellisiä perusteita huomattavasti tarkemmilla ja laajemmilla opetussuunnitelman perusteilla. Lukion osalta vastaliike ei ole ollut yhtä voimakas, vaikka opetussuunnitelman perusteet (LOPS 2003) olikin edellistä laajempi. Lukiossa yksilölliset opintopolut, erikoislukiot ja -linjat ja ylioppilaskirjoitusten joustavoittaminen kielivät pikemminkin

individualistisen, paikallisen erikoistumisen ja autonomian korostamisesta sekä normiohjauksen vähentämisen trendistä, vaikka sisältökuvaukset ja aihekokonaisuudet määriteltiin aiempaa tarkemmin. (Kroksfors 2017, 260.)

Musiikin osalta muutos on noudattanut opetussuunnitelmien yleistä muutoksen linjaa. Sivistyksellisestä ja sisältöihin painottuvasta bildung-traditioon pohjautuvasta didaktisesta musiikin opetuksen määrittelystä on otettu askelia kohti yksilöä korostavaa ja persoonan kehitystä tukevaa pedagogista ajattelua. 2000-luvulla on vahvistunut lisäksi oppimaan oppimisen ja geneeristen taitojen omaksuminen, mikä näkyy muun muassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 ja lukion opetussuunnitelman perusteiden 2015 painotuksissa ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa. Lukiossa muutos musiikin osalta on ollut hitaampaa, ja oikeastaan vasta vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteissa purettiin oppikoulun perua oleva tarkkaan oppiaineeseen ja sisältöihin sidottu opetussuunnitelma-ajattelu. Ajatus oppilaasta aktiivisena toimijana, oman oppimisensa säätelijänä ja tiedon konstruoijana on selkeästi vahvistunut 2000-luvun opetussuunnitelmien oppimiskäsityksen ja oppiaineiden opetussuunnitelmien tasolla.

Tämän tutkimuksen kannalta merkille pantavaa on viimeisimmän opetussuunnitelmareformin loppumetreillä vuosina 2012–2015 ilmenneet koulutuspoliittiset episodit, jotka tulkintani mukaan kuvaavat koulutuspolitiikan hajaannusta. Ennen vuoden 2015 eduskuntavaaleja istuva hallitus äänesti eduskunnassa poikkeuksellisesti omia esityksiään vastaan. Nämä äänestykset eivät koskeneet suoraan opetussuunnitelmareformia, mutta pöydällä oli muita koululainsäädännön esityksiä, jotka kuivuivat kasaan. Muutamaa vuotta aiemmin juhannuksen jälkeen 2012 saatiin lopulta päätettyä perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta, kun kiistanalaisesta tuntijakotyöryhmän esityksestä (Perusopetus 2020 -yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2010) oli käyty pitkään poliittista debattia. Lukion osalta tuntijako vietiin päätökseen nopealla aikataululla virkamiestyönä loppuvuodesta 2014, mutta erimielisen valmistelutyöryhmän (Tulevaisuuden lukio -Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako 2013) esittämistä kolmesta vaihtoehdosta yksikään ei lopulta päätenyt valtioneuvoston päätökseksi. Valmisteluprosessit poikkesivat loppuvaiheessa totutusta työryhmävalmistelusta, kun työryhmien esitykset jäivät hyvin vähälle huomiolle lopullisessa päätöksenteossa ja valtioneuvosto päätti ministeriön valmisteleman esityksen pohjalta. Kumpikaan valtioneuvoston päätös valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta ei täysin noudattanut Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman 2011–2016 (KESU) uudistusprosessia pohjustavien arviointi- ja taustaraporttien, koulukentän ja muiden lausuntoja antaneiden tahojen palautteen, OECD:n tai edes hallitusohjelman koulutuspoliittista linjaa, tavoitteita, suosituksia ja toimenpide-ehdotuksia. Päätökset olivat maltillisia ja muutokset jäivät suhteellisen vähäisiksi.

Koulutusreformien koordinoinnista tuli laajapohjaisen ja dialogisen prosessin sijaan luonteeltaan instrumentaalishallinnollista ja teknistä. On helppo kuvitella taustalla vaikuttaneen ainakin hyvin todennäköisesti vuoden 2008 finanssikriisistä alkaneiden ja pitkään jatkuneiden julkisen talouden ongelmien aiheuttamat säästöpainheet. Koulutussektorin menoleikkaukset, silloinen epäyh-

tenäinen hallituskoalitio sekä lähestyneet eduskuntavaalit epäilemättä mutkistivat tuntijakojen valmistelua. Talouskriisin reunaehdot estivät tulkintani mukaan koulutusreformien toteuttamisen koulutuspoliittisista tavoitteista käsin ja tuottivat välttämättömältä ja tekniseltä vaikuttavan kustannusneutraalin kriisiratkaisun erimielisiin ja hankaliin koulutuspoliittisiin päätöksiin.

Todennäköisesti kyse on kuitenkin näiden ilmeisten syiden lisäksi huomattavasti laajemmasta yhteiskunnallisesta muutoksesta, jossa talouden ja teknologian nopeat järjestelmät tuottavat niiden ja poliittisten prosessien eritahtisuuden vuoksi ongelmia koulutuspolitiikan legitimitetille. Kyse on koko yhteiskunnan nopeutumiskehityksestä, jossa politiikan ja talouden prosessit ovat hankalasti sovitettavissa yhteen. Epäsynkronisuus heijastuu muun muassa laajaa kokonaiskuvaa tukevan koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman (KESU) kaltaisten rakenteiden murenemisessä. Koulutusjärjestelmän ohjaamisessa on aiempaa vähemmän keskustelemaan demokratian välineitä, mikä entisestään vahvistaa koulutuspolitiikan teknistymistä ja sirpaloitumista. Koulutusjärjestelmän ohjausta ”määrittävät aiempaa vahvemmin talouden ja teknologian kaltaiset järjestelmät.” (Varjo 2018.)

On demokraattisen kansalaisyhteiskunnan kannalta ongelmallista, jos avoimeen, osallistavaan ja laajapohjaiseen tiedonmuodostukseen perustuvat päätöksentekomekanismit ja -rakenteet eivät lopulta näytä vaikuttavan varsinaiseen politiikan agendaan ja koulutuspoliittisiin päätöksiin. Periaatteessa ja pintapuolisesti tarkasteltuna opetussuunnitelmareformit ovat toistaiseksi noudattaneet avoimen valmistelun mekanismeja ja rakenteita, mutta on kiinnostavaa tarkastella näiden prosessien muotoutumista yksityiskohtaisemmin. (Kivioja & al. 2018).

Miksi laajapohjaiset tuntijakotyöryhmät niin perusopetuksessa kuin lukiokoulutuksessa eivät onnistuneet saamaan aikaiseksi yksimielistä esitystä? Kumpikin erimieliseksi jäänyt tuntijakoesitys viimeisteltiin lopulta nopealla aikataululla opetus- ja kulttuuriministeriössä valtioneuvostolle päätettäväksi. Luonnollisesti lopulliset esitykset ovat pohjautuneet työryhmien valmistelutyöhön ja niiden tuottamiin malleihin, mutta valtioneuvostoon päätyneet esitykset olivat työryhmien ehdotuksiin verrattuna muutosehdotuksiltaan varovaisia. Maltillisina esityksinä niiden läpimenomahdollisuudet poliittisessa prosessissa ymmärrettävästi vahvistuivat.

Olen pyrkinyt edellä avaamaan koulutusjärjestelmän historiallisen taustan ja prosessien kuvaamisen avulla koulutuspolitiikan ja koulutusreformien kontekstia, jossa musiikkikasvatuksen mysteeri vaikuttaa ilmenevän. Seuraavaksi on syytä kiinnittää huomio diskursiivisten käytäntöjen muodostumiseen ja siihen, millaisia kehityskulkuja niiden erittely paljastaa suomalaisen koulutuspolitiikan ja opetuksen reformien taustalla vaikuttavista hallinnan tavoista. Pureudun hallinnan analyysissäni aluksi 2000-luvun opetussuunnitelmauudistusten yhteydessä musiikkikasvatuksesta käytyyn julkiseen keskusteluun. Musiikkikasvatusdiskurssin erittely osana perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmauudistuksia pyrkii paljastamaan niitä diskursiivisia asemoiteja, joilla on opetussuunnitelmareformien kamppailuissa vaikutettu musiikkikasvatuksen kannalta vallitsevia olosuhteita suotuisampiin kehityskulkuihin.

4 MUSIIKKIKASVATUSDISKURSSIT 2000-LUVUN OPETUSSUUNNITELMAREFORMEISSA

Musiikkikasvatusdiskurssin analyysin avulla erittelen ja jäsenän 2000-luvulla opetussuunnitelmareformeihin kytkeytyvää taideaineista ja erityisesti musiikkikasvatuksesta käytyä julkista keskustelua, sen säännöllisyyksiä ja diskursiivisia sisältöjä. Kysymykseni tässä luvussa on: millaisella argumentaatiolla yleissivistävää musiikkikasvatusta perustellaan? Tarkoitus on koota yhteen yleissivistävän koulun taidekasvatuksen diskursiivinen kokonaiskuva havainnolliseen muotoon. Luvussa 4.4 esittämäni abstrahoidut musiikkikasvatuksen argumentaatioiden positiot selkiyttävät ja tiivistävät yleissivistävää musiikkikasvatusta puolustavien lausumien diskursiivisia perusorientaatioita. Se ei ole tyhjentävä kuvaus kaikista mahdollisista perusteluista, mutta tarjoaa yleiskuvan tyypillisistä lausumista ja tavoista artikuloida, miksi musiikkia on syytä opettaa kouluissa.

Argumenttien analysoiminen sinänsä ei vielä tarjoa riittävän laajaa ja syvällistä tulkintakehikkoa tutkimuskysymysteni tarkasteluun, mutta sen avulla tuotettua argumenttipositioiden taulukkoa voidaan hyödyntää yleissivistävän musiikkikasvatuksen legitimitietin problematisointiin koulutuspoliittisen järjen analyysissä myöhemmin. Musiikkikasvatusdiskurssin analyysi tekee näkyväksi sitä diskursiivista kamppailua, joka vallitsee koulutusreformissa. Luvuissa 6 ja 7 tarkastelen tarkemmin diskursiivisten ja ei-diskursiivisten käytäntöjen suhdetta yleissivistävän musiikkikasvatuksen edellytyksiin ja reunaehtoihin markkinaliberaalissa kontekstissa.

Tässä luvussa hyödynnän aineiston ja käsitteiden teemoittelun ja abstrahoinnin havainnollistamiseen sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajarvi 2018). Se on samansuuntaista kuin Foucault'n tiedon arkeologinen tutkimus, jossa diskurssin lausumia luokitellaan sarjoiksi, hahmotellaan niiden muodostamia suhteita ja kokonaisuuksia sekä etsitään käytäntöjä niiden taustalla. (Alhanen 2007, 57–61.) Kuten Alhanen (2007, 70) kiteyttää: ”Diskursiivisten käytäntöjen säännöt ohjaavat sitä, mitä diskurssissa voidaan ajatella ja miten kohteista ajatellaan.” Kysymys ei ole siis diskurssissa muodostuvien objektien ja subjektien olemuksen tutkimisesta ja ontologian tavoittamisesta, vaan huomio kiinnitetään ”toimintaan eli käytäntöön, joka määrittää objektit ja muokkaa subjekteja.” (Alha-

nen 2007, 61–70.) Erittelen musiikkikasvatuksesta käydyn julkisen keskustelun argumentteja, retoriikkaa ja puhetapoja, eli millaisiin objekteihin ja subjektiviteetteihin musiikkikasvatusdiskurssi viittaa. Myös jostain aiheesta tai temasta vaikeneminen paljastaa diskurssin kohteesta ja keskustelun merkityshorisontista piirteitä, jotka määrittävät diskurssin tiedon, pohdinnan, toiminnan ja käytänteiden teemoja ja reunaehtoja. (Alasuutari 2011, 187–188, 222.)

Aineistoni tekstit ovat pääosin eksplisiittisesti vaikuttamaan pyrkiviä: niillä pyritään vakuuttamaan valmistelevat virkamiehet ja poliittiset päättäjät väitteiden pätevyydestä tai muovaamaan yleistä mielipidettä tekstin kirjoittajan kannan suuntaan. Aineiston tekstilajit eroavat hienoisesti toisistaan: yleisönosastokirjoitus ja lausunto ovat selkeästi argumentoivia, artikkelit ja uutiset yleensä enemmän kuvailevia tai selittäviä. Tilanneyhteys on ajallisesti laaja, mutta opetus suunnitelman perusteiden ja tuntijakojen uudistamisprosessille tämä on tyypillistä. Dialogi ja väittely ovat jatkuvia prosesseja, joten aineiston liian orjallinen ajallinen rajaus olisi keinotekoinen. Aineisto käsittää vuoden 2003–2004 ja 2014–2016 perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmauudistusten ympärillä käytyä valmistelevaa ja arvioivaa keskustelua, josta olen poiminut varhaisimmat tekstit 1990-luvun lopulta ja tuoreimmat vuodelta 2017.

Koska vaikuttamaan pyrkivät tekstit ja niiden sisältämät argumentit ovat erityisen kiinteästi sidottuja tilanneyhteyteensä, on tulkinnan kannalta aivan keskeistä selvittää, millaisissa olosuhteissa, ajassa, järjestelmässä, poliittisessa ja ideologisessa ilmastossa tekstit on kirjoitettu. Tätä kontekstia olen avannut luvussa 3 Suomen koulujärjestelmän kehityspolun ja opetussuunnitelmateorian ja luvussa 6 hallinnan analyysin kuvauksissa. Tekstit avaavat myös diskursiivisen näköalan koulutuspoliittisen tiedonmuodostuksen kenttään.

Tutkimukseni tukeutuu analyysin ensivaiheessa sisällönanalyysiin ja toisessa filosofiaan sekä foucault'laiseen hallinnallisuuden tutkimukseen. Ensimmäinen analyysivaihe on sisältölähtöinen sisällönanalyysi, joka ensisijaisesti jäsentää ja järjestää aineistoa johtopäätöksiin. Analyysin toisessa vaiheessa tukeudun systemaattiseen analyysiin ja hallinnallisuuden käsitteeseen, joiden avulla pyrin tulkitsemaan ja ymmärtämään sisällönanalyysissä tuotetun abstrahoinnin ja typologian merkitystä suhteessa koulun kontekstiin, koulutuspoliittiseen diskurssiin ja kasvatusfilosofiaan. Näin ollen sisällönanalyysin tulokset ovat lähtökohta tutkimukseni toiselle ja kolmannelle tutkimustehtävälle, koulun koulutuspoliittisen kontekstin analyysille ja musiikkikasvatuksen filosofisen perustan arvioinnille. (Alasuutari 2011, 94). Tutkimuksen tavoite ei ole tarkastella musiikkikasvatusdiskurssin argumentaation formaalia logiikkaa, vaan jäsentää keskustelun argumenttien sisältöjä ja käytettyjä käsitteitä sekä tulkita käytävä keskustelu kontekstissaan.

Eskola ja Suoranta (1998, 17) tiivistävät laadullisen tutkimuksen objektiivisuuden problematiikan mainitsemalla, että ”objektiivisuus syntyy nimenomaan subjektiivisuuden tunnustamisesta.” Luotettavuuden arvioinnissa laadullisessa analyysissä on muistettava aineiston keruun ja rajauksen, metodologian sekä varsinaisen analyysin ja johtopäätösten arviointi ja perusteleminen, eli arviointi koskee koko tutkimusprosessia kokonaisuutena. Luotettavuus syntyy tutkimusprosessin mahdollisimman avoimen kuvaamisen kautta, jolloin lukijalla on

mahdollisuus arvioida tutkijan ajattelua, johtopäätöksiä ja valintoja. (Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti, 2006, 51; Eskola & Suoranta, 1998, 211; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 134-141.)

Laadullisen analyysin Alasuutari (2011, 39–50) jakaa kahteen vaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Pelkistämällä aineistosta saadaan esille tutkimuskysymyksen kannalta oleellinen ja nämä pelkistetyt havainnot teemoitetaan tai tyypitellään. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 91–92) jakavat analyysin kolmivaiheiseksi prosessiksi hyvin samaan tapaan kuin Alasuutari: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 91–92.)

Sisällönanalyysyä itsenäisenä tutkimusmenetelmänä on kritisoitu (Salo, 2015 171-177) yksinkertaistavaksi ja ohueksi suhteessa aineistosta tehtäviin johtopäätöksiin. Se tarjoaa ensisijaisesti välineen aineiston luokitteluun, teemoittamiseen tai tyypittelyyn, mutta laajemmat johtopäätökset vaativat vahvempaa tulkinnallista kehystä ja kytkemistä teoriaan. Tästä syystä hyödynnän sisällönanalyysia vain musiikkikasvatusdiskurssin erittelyn vaiheessa nimenomaan aineistosta nousevan musiikkikasvatuksen argumentaation teemoittamiseen ja abstrahointiin, johon se on täysin käyttökelpoinen. Varsinaiseen hallinnan analyysiin hyödynnän filosofista tutkimusotetta. Salon (2015, 181) sanoin analyysi on ”ajattelua teorian kanssa”. Näin empiirisestä tekstiaineistosta nousevat diskursiiviset strategiat saadaan kytkettyä laajempaan teoreettiseen koulun hallinnan viitekehykseen, jolloin niiden tarkastelu auttaa toivon mukaan ymmärtämään musiikkikasvatusdiskurssin ja ekonomistisen koulutusdiskurssin problematiikkaa.

Laadullinen ote edellyttää, että ”kaikki luotettavina pidetyt ja selvitettävään kuvioon tai mysteeriiin kuuluviksi katsotut seikat tulee kyetä selvittämään siten, että ne eivät ole ristiriidassa esitetyn tulkinnan kanssa.” Tämä siis tarkoittaa, että tavoite ei ole löytää aineiston muuttujien välisiä eroja, vaan pyrkiä löytämään ilmiön sisäisesti loogisen kokonaisuuden rakenne. (Alasuutari, 2011, 38.) Induktiivisen päättelyn avulla on tarkoitus saada esiin ilmiön osat ja kokonaisuus, jolloin pitää selvittää sitä yhteen liittävät tekijät ja prosessin lopuksi ilmiö suhteutetaan kontekstiinsa (Laine & ym., 2006, 29).

”Systemaattinen analyysi eroaa näistä [diskurssianalyysi ja sisällönanalyysi], että diskurssianalyysissä tarkastelun kohteena on kieli. Sisällönanalyysi on lähellä systemaattista analyysia, mutta kun sisällönanalyysissä pyritään aineiston sisältämien ajatuskokonaisuuksien luokitteluun ja mahdollisesti luomaan pohjaa kvantitatiiviseen käsittelyyn, pyritään systemaattisen analyysin avulla hahmottamaan tekstin sisältämä ajatusmaailma. --- Systemaattisella analyysillä on kaksi tehtävää: analyyttinen, jolloin siinä eritellään tekstiin sisältyvää ajatusjärjestelmää, ja synteettinen tehtävä, jolloin ajatusrakennelma kootaan uudelleen. Analyyttinen tehtävä on aikaisempien lähtökohtien erittelyä. Uuden luominen, synteesi, perustuu aikaisemmin ajatellun tuntemiseen. Synteettisen tehtävän ja analyyttisen tehtävän välillä onkin molemminpuolinen vuorovaikutus.” (Hannula, 2007, 116–117.)

Koska tutkimukseni on luonteeltaan aineistolähtöinen induktiivinen analyysi, on päättelyn johdonmukaisuus (koherenssi) tärkeä luotettavuuden kriteeri. Prosessin mahdollisimman tarkka kuvaus, aineiston rajaamisesta koko abstrahointivaiheen kautta johtopäätöksiin, lisää tutkimuksen luotettavuutta. Arvioitavana on

siis aineiston luotettavuus ja merkittävyys, eli tietoisuus sen tuotantoehdoista ja kattavuudesta. Tulkintasääntöjen ja -prosessin tarpeeksi tarkka kuvaaminen antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida johtopäätösten pitävyyttä. (Eskola & Suoranta, 1998, 213–219; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 140–141.) Pysin kuvaamaan analyysiprosessia vaihe vaiheelta ja tuomaan aineistoesimerkein näkyväksi, millaisen päättelyprosessin kautta olen päätenyt johtopäätöksiini, jotta lukijalla on mahdollisuus arvioida päättelyn johdonmukaisuutta. Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään siihen, että teoria ei ohjaa analyysiä kuin metodin osalta. Teoriaohjaavassa analyysissä puolestaan aineistoa ei käsitellä immanentisti, vaan aineistoa tulkitaan taustateorian käsitteiden pohjalta. (Vesala & Rantanen 2007, 15.)

Aineistona lausunnot ja yleisönosastokirjoitukset ovat hedelmällisiä musiikkikasvatusdiskurssin analysointiin, koska ne ovat lähtökohtaisesti intentionaalisia tekstejä, joilla pyritään vaikuttamaan ja vakuuttamaan lukija. Tekstien merkityksen voi olettaa olevan selkeästi eksplikoitu ja kirjoittajan tarkoittaman merkityksen sujuvasti tulkittavissa. Näin ei luonnollisestikaan kaikissa tapauksissa ole, mutta argumentaation tavasta ja käsitteistä on mahdollista rakentaa mielekäs viitekehys. Abstrahointivaiheessa olen luonut käsitteet aineistosta nousevien teemojen otsikoiksi. Sisällönanalyysissä muodostettu typologia musiikinopetusta perustelevista argumenteista toimii systemaattisen analyysin lähtökohtana. (Alasuutari 2011, 94.) Aineistolähtöisen analyysin tarkoituksena on luoda aineistosta teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80). Koulun hallinnan ja hallinnallisuuden analyysin myöhemmässä vaiheessa liitän argumentaation viitekehysten vahvemmin teoreettiseen käsitteeseen.

Aineistona julkiset tekstit ovat tutkimuseettisestä näkökulmasta suhteellisen neutraaleja. Tässä luvussa olen kuvannut analyysin periaatteita ja tapoja, joilla aineistoa käsitellen. Aineiston julkisesta luonteesta tai käsitteilytavasta ei synny tarvetta erityisille tutkimuseettisille järjestelyille esimerkiksi yksityisyyden suojan, tietojen arkaluonteisuuden tai luottamuksellisuuden kannalta.

4.1 Argumentaatio

Arkisessa kielenkäytössä argumentointi on usein tiedostamatonta ja intuitiivista ja sillä pyritään vakuuttamaan toinen oman kannan taakse. Tieteellinen tai filosofinen argumentaatio ei juurikaan eroa arkisesta argumentaatiosta lukuun ottamatta sen tietoista ja tavoitteellista luonnetta. Siksi argumentaation osien ja rakenteen tiedostaminen auttaa tuottamaan sanattomasta tiedosta entistä käytökelpoisempaa ja uskottavampaa tietoa. Toisin sanoen sillä pyritään selkiyttämään ja jäsentämään ajattelua.

Koska tässä luvussa analysoin musiikkikasvatusta puolustavia argumentteja, on syytä avata argumentin ja argumentaation käsitteitä. Argumentin perusosat ovat väite (V) ja sen perustelu (P). Väite vastaa kysymykseen, mitä esittäjä haluaa vastaanottajan uskovan, ja perustelu vastaa kysymykseen, millä perusteella esittäjä haluaa väitteen uskottavan (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti, 2006, 23).

Kolmas tärkeä argumentaation osa on taustaoletukset, jotka toimivat linkkinä liittäen väitteen ja perustelut toisiinsa, eli se valottaa intentioita väitteen ja perusteluiden taustalla. Taustaolettamukset määrittävät arvoja, päämääriä ja tavoitteita, jotka antavat sisällön väitteille ja perusteluille. Argumentaatioissa on tavoitetta määrittävä halutekijä ja keinojen uskomustekijä, jotka perustelevat toimintaan ryhtymistä. On siis jokin tavoittelemisen arvoinen päämäärä, eli taustaoletus T, jonka saavuttamiseksi uskotaan tarvittavan toimintaa t. Tämä toiminta t muotoillaan argumentaatioissa väitteeksi V, josta lukijan tai kuulijan uskotaan vakuuttuvan perustelulla P. Mitä vahvempi linkki argumentin osien välillä on, sitä vakuuttavampi on argumentti. Toisin sanoen, mikäli taustaolettamukset ovat vahvoja ja linkki liittää väitteen sekä perustelut loogisesti sitovaksi päättelyksi, on argumentti pätevä. (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti, 2006, 27–29.)

Taustaoletukset T ovat julkilausumattomia oletuksia, jotka perustuvat esittäjän maailmankuvaan, arvo-, tieto- ja ihmiskäsitykseen. Pelkkien argumentaation osatekijöiden tarkastelulla on kuitenkin erittäin vaikeaa tehdä päätelmiä tekstien tuottajien arvomaailmasta tai maailmankuvasta, vaikka usein taustaoletusten analyysi jotain siitä vihjaakin. Keskustelun kontekstin avaaminen teorialuvuissa antaa lukijalle kuitenkin edellytyksiä tehdä tulkintoja taustaoletusten pätevydestä ja mielekkyydestä suhteessa käytettyyn argumentaatioon.

Koska tutkin yleissivistävää musiikki- ja taidekasvatuksen puolustavaa argumentointia julkisessa keskustelussa, perusväitteeni V olen muotoillut yleistään: ”Kaikille yhteinen musiikin opetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska...”. Pelkistämisvaiheessa olen poiminut aineistosta ilmaisia, jotka ovat perusteluita P. Nämä pelkistetyt ilmaiset olen ryhmitellyt argumenttialaluokkiin, joista olen yhdistämällä luonut yläluokat eli argumenttipositiot. Perusteluita voisin käsitellä myös itsenäisinä väittäminä ja siten tutkia niiden sisäistä argumentaatiota. Tutkimuksen kokonaisuuden kannalta olen halunnut kuitenkin keskittyä analysoimaan perusväittämän tueksi esitettyjä perusteluita sekä niiden piirteiden tiivistämistä ja abstrahointia. En siis arvioi argumenttien loogista pätevyyttä. Perusteluiden taustaoletusten sitovuuden ja argumentaation pätevyuden arviointia käsittelen pintapuolisesti pohdintaluvussa.

4.2 Analysoitava diskurssiaineisto

Musiikkikasvatusdiskurssin analyysini perustuu julkisille tekstiaineistoille. Valitettavasti valmisteluprosessin kannalta oleellisia diskursiivisia interventioita, esimerkiksi sivistysvaliokunnan tai opetushallituksen sisäisten kokousten keskustelujen sisältöjä, ei ollut mahdollisuutta hyödyntää tässä tutkimuksessa. Niitä ei ole joko kirjattu lainkaan tai ne eivät ole julkisia. Olen siis pitäytynyt aineistossa, joka on ollut julkisesti saatavilla ja kytkeytyy koulutusreformien julkiseen valmisteluun.

Tekstit ja lausumat edustavat demokraattista kansalaiskeskustelua, jossa keskustelun kohteena ovat koulutuksen normeja ja ohjausta määrittävät poliittiset prosessit. Varsinainen aineisto koostuu musiikki- ja taidekasvatusta käsit-

televistä Helsingin Sanomien yleisönosastokirjoituksista viimeisen 20 vuoden ajalta sekä 2010-luvun opetussuunnitelmareformiin liittyvistä lausunnoista. Olen ottanut analyysin kohteeksi myös opetussuunnitelman perusteet ja opetuksen kannalta keskeisimmät koululainsäädännön säädökset. Näistä asiakirjoista ja teksteistä muodostuu aineistoni, jonka avulla pyrin hahmottamaan diskursiivista avaruutta, jossa kamppailua taideaineiden asemasta käydään.

Nykypäivänä demokraattisen yhteiskunnan kansalaiskeskustelua käydään erittäin paljon lehdistön lisäksi, kenties jopa merkityksiltään ja vaikuttavuudeltaan laajemmin, muilla foorumeilla: erityisen ajassa kiinni olevaa ja reaktiivista keskustelua käydään internetin keskustelupalstoilla ja sosiaalisen median alustoilla. Olen rajannut aineistoni käsittämään vain nimellä julkaistuja ja toimitettuja tekstejä. Aineiston tekstien voi olettaa olevan siten harkittuja, vastuullisia, tiiviitä ja luonteeltaan vaikuttamaan pyrkiviä. Toisin sanoen ne ovat diskursiivisesti mielenkiintoisia ja ilmaisultaan sujuvasti tutkimusaineistoksi soveltuvia tekstejä. Aineistoni olen rajannut saturaatioperiaatetta noudattaen: aineistoa on riittävästi, kun uudet lähteet alkavat toistaa samaa peruslogiikkaa ja aineisto kyllääntyy eikä lisäaineisto tuota tutkimusongelman kannalta oleellista uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 62–63.)

Aikarajaukseni perustuu suomalaisen koulujärjestelmän markkinaliberaalin vaiheen tarkasteluun ja siinä erityisesti vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelma-reformeihin, koska taide- ja taitoaineiden asemasta käytävä keskustelu on saanut 2000-luvulla tutkimusongelmani kannalta kiinnostavia piirteitä: samanaikaisesti kun ydinopetussuunnitelma-ajattelu ja luonnontieteiden osaamista korostava tendenssi on voimistunut koulutusdiskurssissa ja ylikansallinen koulutusreformiliikkeen (GERM) vaikutus koulukeskusteluun on vahvistunut, on toisaalta 2010-luvun koulutuspoliittisessa diskurssissa ja tavoitteenasettelussa taito- ja taideaineita sekä varsinkin perusopetuksen osalta koulutuksellista tasa-arvoa korostava linja ollut paljon esillä. Viimeisen reilun kymmenen vuoden ajan Suomi on myös ollut kansainvälisen koulutuskeskustelun huomion keskipisteenä nuorten osaamista mittaavissa PISA-kokeissa menestymisen vuoksi, mikä on tarjonnut myös kansalliseen koulutuspoliittiseen keskusteluun oman leimansa.

4.2.1 Helsingin Sanomien yleisönosastokirjoitukset 1999-2017

Ensimmäisessä vaiheessa olen koonnut aineistoni Helsingin Sanomien musiikkikasvatusta, taidekasvatusta ja opetussuunnitelmaa käsittelevistä yleisönosaston kirjoituksista ja lehden artikkeleista. Aineisto koostuu 58 tekstistä, jotka on julkaistu Helsingin Sanomissa vuosina 1999–2017. Mikäli kirjoituksessa on käsitelty peruskoulun tai lukion taidekasvatusta, olen tulkinnut musiikkikasvatuksen sisältyvän käsitteen alle. Selkeästi vain kuvataidetta tai muuta taideopetusta käsittelevät tekstit olen rajannut aineiston ulkopuolelle, samoin kuin taiteen perusopetusta käsittelevät tekstit.

Helsingin Sanomat on valtakunnallisesti merkittävin sanomalehti ja sen yleisönosaston voidaan katsoa olevan kattava ja edustava julkisen kansalaiskeskustelun foorumi, jonka sisällöstä on tutkimuksellisesti mielekäästä kerätä aineistoa. Valtakunnallisena mediana sen voidaan olettaa käsittelevän koulu-

tuspolitiikkaa laajasta näkökulmasta ja olevan kiinnostunut valtakunnallisesti merkittävistä koulutuksellisista aiheista monipuolisesti. Luonnollisesti sanomalehti on sitoutunut johonkin arvomaailmaan tai vähintään sillä on jokin määritelty linja. Arvot luonnollisesti vaikuttavat toimituksellisiin valintoihin, esimerkiksi mistä asioista juttuja julkaistaan ja mistä näkökulmasta. Tämä koskee myös yleisönosastossa julkaistavien kirjoitusten valikointia. Helsingin Sanomien ideologiset juuret ovat kietoutuneet 1800-luvun lopulla nuorsuomalaiseen reformistiseen perustuslailliseen aatteeseen ja myöhemmin avoimesti liberaalisiin (Blåfield, 2014).

Tekstien kirjoittajien monipuoliset taustat tuovat kattavuutta näkemysten laaja-alaisuuteen, vaikka luonnollisesti taustoiltaan hyvin erilaiset kirjoittajat argumentoivat eri tavoin ja eri tasoisesti. Keskusteluun ovat osallistuneet niin oppilaat ja opiskelijat, opettajat, erilaisten etujärjestöjen nimissä kirjoittaneet, eri alojen professorit ja tutkijat, opettajankouluttajat, vanhemmat, virkamiehet, poliitikot ja aktiiviset kansalaiset, joiden esittämien näkemysten pohjalta on mahdollista rakentaa tyydyttävä kokonaiskuva siitä, millaisia perusteita yleissivistävälle musiikkikasvatukselle esitetään. Aineistossa esitetyt näkemykset edustavat monipuolisesti kansalaisyhteiskuntaa, jossa niin järjestäytyneet edunvalvontaan keskittyvät tahot, asiantuntijat, tutkijat, poliitikot, kansalaiset ja opetuksen käytännön toimijat ovat osallistuneet debattiin.

Sanomalehtiaineiston tekstit edustavat julkista keskustelua, mutta poliittisissa prosesseissa keskeisempiä diskursiivisia interventioita on etsittävä julkista keskustelua syvempää. On syytä laajentaa ja syventää tekstiainestoa tuntijako- ja opetussuunnitelmareformissa tuotettuihin teksteihin.

4.2.2 Opetus- ja kulttuuriministeriölle osoitetut lausunnot perusopetuksen tuntijaosta 2012 sekä lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta 2014

Toisessa vaiheessa olen eritellyt opetus- ja kulttuuriministeriölle osoitettuja lausuntoja tai lausuntotiivistelmiä, jotka koskevat perusopetuksen ja lukiokoulutuksen yleisiä tavoitteita ja tuntijakoa. Nämä lausunnot ovat osa koulutuspoliittista valmisteluprosessia, joka toimii asiantuntijakuulemisten ja kansalaisyhteiskunnan vaikuttamisväylänä poliittiseen päätöksentekoon. Tutkimukseni kannalta olisi ollut äärimmäisen mielenkiintoista tutkia näiden lausuntojen lisäksi eduskunnan valiokuntien, prosessien valmistelua koordinoivien työryhmien ja ohjausryhmien sisällä ja asiantuntijakuulemisten yhteydessä käytyä keskustelua. Ne eivät ole kuitenkaan julkisia ja siksi saatavilla, joten olen pitänyt tekstiaineistoissa.

Lausuntoaineistoni käsittää ministeriön 5.4.2012 (n=79) julkaiseman koonnin perusopetuksen (PO) sekä 14.2.2014 (n=134) julkaistun lukion (LU) yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistamista koskevat keskeiset sisällöt. Lausuntoja ovat antaneet muun muassa poliittiset puolueet, ministeriöt, valtionhallinnon virastot ja muut instituutiot, työmarkkinajärjestöt, kansalaisjärjestöt, kunnat ja korkeakoulut. Kaikissa lausuntotiivistelmissä (PO=79 ja LU=134) ei käsitelty musiikkikasvatusta tai taideaineita, mutta analyysiini olen koonnut ne, jotka

sisältönsä puolesta kytkeytyvät taideaineisiin. Näistä lausuntoyhteenvedoista lukion osalta vain seitsemässä oli musiikkia tai taidekasvatukseen kytkeytyvää sisältöä, peruskoulun osalta sisältöjä taidekasvatuksesta ja erityisesti siihen oleellisesti liittyvästä valinnaisuudesta löytyi sisältöä 23 lausunnosta.

Hämmästyttävä yksityiskohta lausuntoaineistossa oli, että korkeakouluisia yliopistot olivat lausuneet pyynnöstä tai oma-aloitteisesti kattavasti niin valtakunnallisesti kuin tieteenaloittain, mutta ammattikorkeakoulujen osalta lausunto oli lukiota koskien vain ammattikorkeakoulujen rehtorineuvostolta Arnelta ja Suomen Ammattikorkeakouluopiskelijoiden liitto Samok ry:ltä.

Lähtökohtaisesti peruskoulua koskevissa lausunnoissa oli lukioon verrattuna enemmän taideaineita ja musiikkia koskevia kannanottoja. Tämä on sikäli täysin johdonmukaista, että yksi perusopetuksen uudistamisen tavoitteista oli vahvistaa taide- ja taitoaineita, lukiossa taas pedagogisen kehittämisen keskiössä oli muun muassa valinnaisuus. Lukion osalta taideaineita koskevat lausunnot olivat määrällisesti niukkoja, mutta perusteluiltaan monipuolisempia kuin peruskoululausunnoissa. Siinä missä perusopetuksen osalta painottui vahvasti kaikille yhteisen musiikin opetuksen ja valinnaistuntien resursointi tasavokysymyksenä, lukion taidekasvatusta perusteltiin vahvasti laajan yleisivistyksen, monipuolisen oppimisen sekä jatko-opintojen ja tulevaisuudessa tarvittavien taitojen näkökulmasta.

Tutkimuseettisistä syistä olen jättänyt pois lausuntoaineiston analyysistä Koulujen musiikinopettajat ry:n lausunnot, joita olen ollut itse aikanaan laatimassa. Pois jätetyssä aineistossa ei kuitenkaan ole käsitelty mitään sellaista, mitä ei muissa aineiston teksteissä olisi käsitelty. Muutoinkin olen käsitellyt kirjallista aineistoa tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen, riittävän monipuolisella ja laajalla aineiston keruulla, avoimella ja huolellisella analyysillä sekä mahdollisimman rehellisellä raportoinnilla.

4.3 Aineiston pelkistäminen ja ryhmittely

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee kolmivaiheisena prosessina, joka etenee aineiston redusoinnista sen klusterointiin ja abstrahointiin. Olen aluksi pelkistänyt aineistosta ilmauksia, joissa perustellaan suoraan tai välillisesti yleisivistävää musiikkikasvatusta. Seuraavaksi olen ryhmitellyt nämä ilmaukset. Viimeisessä vaiheessa olen käsitteellistänyt eli abstrahoinut ja ryhmitellyt ilmaukset. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–95.) Ilmausten määrällä ei tämän tutkimuksen kannalta ole merkitystä. Vaikka jotkin argumentit esiintyvätkin muita useammin, ei pelkästään esiintyvyyden perusteella voida tehdä johtopäätöksiä niiden vakuuttavuudesta. Myös harvemmin esiintyvät argumentit voivat tuoda keskusteluun tarkkanäköisiä ja hedelmällisiä näkökulmia. Usein esiintyvät perustelut kertovat diskursiivisesta tilanteesta ainakin sen, että jokin puhetapa, näkökulma tai käsite on erityisen ajankohtainen. Mielenkiintoista on tarkastella, milloin jotkin lausumiset ilmaantuvat diskurssiin. Diskursiivista muutosta käsitellen luvussa 4.4.6.

Pelkistetyt ilmaukset olen muotoillut perustelevaan väitteen ”Kaikille yhteinen musiikinopetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska...” Diskursiivisista lausumista olen ryhmitellyt 16 perustelua. Ne ovat omia koosteja ja pelkistyksiäni aineiston ilmaisullisen moninaisuuden tiivistämiseksi ja systematisoimiseksi. Olen kuitenkin pyrkinyt sisällyttämään alkuperäisten lausumien merkitykset niin hyvin kuin mahdollista. Esittelen tässä luvussa nämä argumentit ja havainnollistan niitä aina muutamalla lainauksella alkuperäisistä teksteistä tiivistetyn argumentin perään. Erittelen abstrahoinnin yhteydessä laajemmin esitettyjen argumenttien sisältöä.

Argumentteja, joissa taidekasvatus asetetaan jollain tasolla taloudellista hyötyä ja siihen liitettyä kapeaa ihmiskuvaa vasten, löytyy aineistosta varsin paljon. Musiikki- ja taidekasvatus kuvataan eräänlaisena välttämättömänä pehmeämpänä vaihtoehtona kokonaisvaltaiseksi ihmiseksi kasvamisessa. Pelkistettynä ilmauksena tämän argumentin voisi muotoilla: kaikille yhteinen musiikinopetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska kilpailu- ja tehokuusajattelun ja kovien arvojen vastapainoksi tarvitaan kokonaisvaltaisempaa ja pehmeämpää käsitystä ihmisestä, joka muotoutuu ja vahvistuu taiteellisessa toiminnassa. Aineistositaattien kirjoitusasu on alkuperäislähteiden mukainen.

”Oliko taide-, taito- ja eettisen kasvatuksen, ei yksin leikkaaminen, vaan suorastaan tuhoaminen vain johdonmukainen seuraus kaikkialle tunkeutuneesta arvoinvaliditeetista? Nykyisinhän yläasteella on jo pakollista opintojen ohjaustakin enemmän kuin esimerkiksi musiikkikasvatusta ---

--- Kun myös opettajankoulutus on valmistuneiden opiskelijoidenkin mukaan teoreettisuudessaan koulun todellisuudelle vierasta, johtuuko sekin akateemisesta uskosta, jonka mukaan taide-, taito- ja eettinen kasvatus kuuluvat opettajaksi kasvamisessa vain” (HS 15.12.2002, Saari.)

”Koulutuspolitiikkaan on hiipinyt tehoajattelu. Materialistiseen arvomaailmaan ei sovi ns. turhan sivistyksen jakaminen. Suuntaus merkitsee, että taide- ja taitoaineet olisivat vähempiarvoisia kuin tietoaineet.” (HS 30.5.2005, Kähkönen, Vetterranta & Valtasaari.)

”Taito- ja taideaineiden heikko asema antaa karun viestin, ettei niissä menestyvien oppilaiden osaamisella ole todellista arvoa. --- Ilmeisesti meillä ei ole enää varaa yleissivistykseenkään, sillä koulutukseen kohdistetut tehokkuuspaineet ja säästötoimet ovat ajaneet nämä näennäisesti tuottamattomat oppiaineet entistä suurempaan ahdinkoon” (HS 2.4.2017, Salavuori.)

Erittäin paljon löytyy myös lausumia, joissa musiikki nähdään erottamattomana osana inhimillistä elämää. Musiikki liitetään erittäin selkeästi kuuluvaksi yleissivistykseen, mistä syystä puolustetaan sen opettamista koulussa kaikille. Näistä argumenteista tiivistetyn väittämän voisi muotoilla: Kaikille yhteinen musiikinopetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska musiikki on oleellinen osa inhimillistä elämäntähtäystä ja siksi kaikille kuuluvaa yleissivistystä.

”Tämä etiikka [*tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet*] toimii sivistyskoulun ihanteen mukaisesti. Kaikille tarjotaan yhtäläinen mahdollisuus kasvaa ihmisyyteen, omien edellytystensä mukaan yhdessä kaikkien muiden nuorten kanssa. Instrumentaalinen opetus sopisi hyvin erityiskouluihin, joista valmistuisi erityisosaajia ---

--- Tässä on yleissivistävän opetuksen perustelun mahdollisuus: vain yleissivistys tarjoaa mahdollisuudet oppia oppimaan, olemaan luova ja kriittinen ja valmistautua tulevaan, oli se miten tahansa yllättävä” (HS 30.10.2001, Airaksinen.)

”Olisi aiheellista pohtia myös, mitä se yleissivistys on. Opiskelijana tuntuu usein siltä, että opiskelun ainoa tehtävä on valmentaa lukion lopussa siintäviin ylioppilaskirjoituksiin. Uusi ainereaaluuudistus ajaa opiskelijan miettimään kurssivalintojensa merkitystä jo lukion ensimmäisellä luokalla.

Lukion alussa alkava muutamiin aineisiin keskittyminen ei voi edistää laajaa yleissivistystä. Koska ylioppilaskirjoitukset ovat koko opiskelun itseisarvo, on opiskelijoiden turha valita ylioppilaskirjoitusten ulkopuolisia taito- ja taideaineita.

Opiskelijoita kyllä kehoitetaan ottamaan vaikkapa kuvataidetta keventämään koulupäivien raskasta teoreettista opiskelua. Aivan kuin taito- ja taideaineilla ei olisi muuta tarkoitusta kuin hauskanpito, ei opillista päämäärää.” (HS 2.12.2005, Virkkunen.)

”Taidekasvatus on sivistyneen hyvinvointivaltion kulmakiviä. Myös sen varaan rakentuu sivistyneen yhteiskunnan tulevaisuus” (HS 29.11.1999, Seiskari & Unkari.)

”Yleissivistykseen kuuluu myös musiikkiin ja kuvataiteisiin perehtyminen. Mahdollisuus oman luovuuden harjoittamiseen pitää saada myös koulussa, kaikkea taidekasvatusta ei voi jättää kotien tehtäväksi.” (HS 3.4.2006, Pääkirjoitus.)

”Tuntijakoesityksessä luova ajattelu on rajattu tieteesiin. Luovuutta ei kuitenkaan voi rajata yksittäiseen ainesisältöön, mikäli sillä ymmärretään kykyä tehdä asioita uusilla tavoilla, kuten luovuustutkijat asian määrittelevät. Musiikki oppiaineena rohkaisee oppilasta käyttämään mielikuvitusta, olemaan omaperäinen ja ilmaisemaan uusia ideoita.” (Sibelius Akatemia, Lausunto 14.2.2014.)

Taiteen itseisarvoon viitataan jonkin verran. Taiteena musiikin nähdään sisältävän itsessään sellaista, että se on opiskelemisen arvoista. Useimmiten yleissivistyksen voidaan katsoa sisältävän samansuuntaisesti taiteen itseisarvon. Tämän näkökulman perustelut olen koonnut yhteen näin: Kaikille yhteinen musiikinopetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska kulttuurinen pääoma ja taide ovat arvokkaita sinänsä.

”Oliko taide-, taito- ja eettisen kasvatuksen, ei yksin leikkaaminen, vaan suorastaan tuhoaminen vain johdonmukainen seuraus kaikkialle tunkeutuneesta arvoinvaliditeetista? Nykyisinhän yläasteella on jo pakollista opintojen ohjaustakin enemmän kuin esimerkiksi musiikkikasvatusta ---

--- Kun myös opettajankoulutus on valmistuneiden opiskelijoidenkin mukaan teoreettisuudessaan koulun todellisuudelle vierasta, johtuuko sekin akateemisesta uskosta, jonka mukaan taide-, taito- ja eettinen kasvatus kuuluvat opettajaksi kasvamisessa vain” (HS 15.12.2002, Saari.)

Musiikilla kuvataan selvästi olevan tekemistä ihmisen hyvinvoinnin kanssa. Taidekasvatus tarjoaa välineitä tunteiden käsittelyyn ja merkityksellistä ajattelutavaa. Taiteellisella toiminnalla odotetaan myös olevan syrjäytymistä ehkäiseviä vaikutuksia. Kootusti tällaisen diskursiivisen orientaation voisi tiivistää: Kaikille yhteinen musiikinopetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska musiikki edistää hyvinvointia ja ehkäisee syrjäytymistä.

”Taideaineissa käsitellään juuri niitä kysymyksiä, jotka nuoret kokevat läheisiksi elämässään, kuten musiikin ilmaisukeinoja, elokuvan kieltä, mainontaa ja ympäristön esteettistä kokemista. Taideaineilla on myös merkitystä nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä. Taiteellinen ja musiikillinen ilmaisu saattaa olla juuri se väylä, jonka kautta nuori saa merkitystä elämälleen ja mielekästä ajateltavaa ja toimintaa tuhoavan tai hyödyttömän sijaan.” (HS 8.12.1999, Laitinen.)

”Taideaineissa opitaan luovaa ja suvaitsevaa ajattelua sekä kehitetään vuorovaikutustaitoja. Taideaineiden hallussa on työkaluja käsitellä vaikeita aiheita ja luoda puitteet eettiselle kasvulle. Myös syrjäytymisen ehkäisyssä taideopetuksella on huomattava osuus.” (HS 29.11.1999, Seiskari & Unkari.)

”Voisiko koulujemme musiikkikasvatus olla terapeutista ja näin tuoda uutta toivoa ja mahdollisuuksia syrjäytymisvaarassa olevien elämään?” (HS 6.10.2008, Lehtonen, Juvonen & Ruismäki.)

Varsinkin 2010-luvulla kiinnostus tuoreeseen aivotutkimukseen ja siinä musiikin vaikutuksiin aivojen kehittymiseen ja erilaisiin kognitiivisiin prosesseihin on selvästi lisääntynyt. Aineistosta löytyy useita lausumia, joissa vedotaan musiikin myönteisiin vaikutuksiin. Esimerkiksi sekä Suomen yliopistojen rehtorineuvoston Unifi ry:n että Taideyliopiston lausunnossa korostettiin musiikin vaikutuksia laajemmin ajattelua, aivojen kehittymistä ja oppimista edistäviin vaikutuksiin. Olen kiteyttänyt nämä ajatukset seuraavasti: Kaikille yhteinen musiikinopetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska musiikilla on myönteisiä vaikutuksia aivojen kehittymiseen, keskittymiseen, hahmottamiseen ja sinnikkyYTEEN, mikä edistää muiden aineiden, kuten kielten ja matematiikan oppimista.

”Lukiokoulutuksessa tulisi tiedollisten aineiden lisäksi tunnistaa taideaineiden merkitys. Taide- ja taitoaineet ovat yhteydessä aivojen kehitykseen ja siten mm. käsitteellistämiseen. Tutkimusten mukaan taide- ja taitoaineilla on merkitystä mm. matematiikan ja äidinkielen oppimistuloksiin.” (Unifi ry, Lausunto 14.2.2014.)

”Ovatko päätösvaltaa käyttävät tietoisia viime vuosien aivotutkimuksesta, jossa käy ilmi musiikin harjoittamisen myönteinen vaikutus muun muassa tarkkaavaisuuteen, motorisiin ja kielellisiin taitoihin sekä matematiikan oppimiseen? Lisäksi tulisi pitää mielessä musiikkikasvatuksen yleistä hyvinvointia lisäävät tekijät.” (HS 14.12.2013, Juntunen, Tabell & Väkevä.)

”SADAT tutkimukset painottavat musiikkiharrastuksen merkitystä lapsen aivojen kehityksen tukemisessa. Musiikkia harrastavien lasten kuulotiedonkäsittely kehittyy muita lapsia tehokkaammin, mistä on hyötyä kielellisten taitojen oppimisessa. Puheen painotusten ja tunnesävyjen havaitseminen, puheen pilkkominen tavuiksi ja äänneiksi, vieraan kielen ääntäminen ja puheen havaitseminen taustahälyssä on helpompaa musiikkia harrastaville lapsille.

Löydökset eivät selity vain tietynlaisten lasten valikoitumisella musiikkiharrastuksiin: tutkimuksissa lapsia on jaettu satunnaisesti erilaisiin harrastuksiin, ja musiikista on silti havaittu erityistä etua muun muassa lukemaan oppimisessa. Musiikin avulla on kuntoutettu lukemisen ja kirjoittamisen häiriöitä, kuulo- ja kehitysvammaisia sekä autistisia lapsia.” (HS 22.1.2017, Virtala, Torppa, Linnavalli, Huotilainen & Tervaniemi.)

”Musiikki vähentää koululaisten aggressioita ja varsinkin hallitsemattomia aggressioiden purkauksia. Jo ekaluokkalaisilla tutkimuksessa todettiin soittoharrastuksen älyä kehittävä vaikutus. Mitä pidemmälle soittoharrastus eteni, sitä enemmän kohosi samalla yleinen älykkyyssosamäärä.

Laajennettu musiikinopetus kehittää myös oppilaiden keskittymiskykyä.

Kun musiikkiluokat ajetaan alas, hukataan samalla musiikin hyvää tekevä vaikutus yleiseen oppimisilmapiiriin. Tuhotaan siis juuri sitä, mistä nyt on huutavin puute.” (HS 22.1.2017, Sarvamaa.)

”VUOSAARESSA toiminnan lakkauttamisen vaikutukset ymmärretään perin juurin. Ainakin tiedetään se, mitä ollaan menettämässä. ”Musiikin opetus tukee tutkitusti kielellistä, matemaattista ja motorista taitoa. Hahmotuskyky ja sosiaaliset taidot ovat paremmat, jopa älykkyydosamäärä”, Saara Lipponen sanoo.” (HS 18.1.2017, Koppi-
nen.)

Taideaineilla nähdään olevan merkitystä oppilaiden koulussa viihtymiseen. Musiikki lisää koulutyöhön mielekkyyttä ja sillä on myönteisiä vaikutuksia ilmapiiriin ja oppilaiden positiivisiin kokemuksiin koulunkäynnistä. Mielekkyyteen ja viihtyvyyteen liittyvät ilmaukset olen muotoillut perusteluksi näin: Kaikille yhteinen musiikinopetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska musiikki lisää kouluviihtyvyyttä ja mielekkyyttä käydä koulua.

”Taide- ja taitoaineiden lisääminen on ikuisuuskysymyksiä. Kuinka paljon tulee olla näitä oppi- aineita, jotta koulussa viihdyttäisiin. Viihtymisestä ei pitäisi olla kysymys vaan niiden oppiaineiden tulee antaa oppilaille kokemuksia, jotka auttavat ymmärtämään omaa itseä ja ympäristöä. Osaamisesta ja tulkinnasta on kysymys. Taide- ja taitoaineita voidaan käyttää myös muun opittavan tietoaineksen ymmärtämiseen ja syventämiseen. Tähän ne ovat erinomaisia välineitä ja oppiaineita. Opettajilta edellytetään tietoa, taitoa, luovuutta ja innostavuutta ja hyvää koulutusta.” (Helsingin yliopisto/KARVI, Lausunto 5.4.2012.)

”Suomalaisen koulun oppilasviihtyvyyden ja pedagoginen hyvinvointi ovat tulevaisuuden tärkeimpiä kysymyksiä luodessamme paremmat edellytykset hyvälle oppimiselle ja turvalliselle koululle. Taito- ja taideaineiden opetusta kehittämällä voimme olennaisesti lisätä hyvinvointia kouluissamme ja koko yhteiskunnassamme.” (HS 2.2.2010, Juvonen, Lehtonen & Ruismäki.)

”Musiikki vähentää koululaisten aggressioita ja varsinkin hallitsemattomia aggressioiden purkauksia. Jo ekaluokkalaisilla tutkimuksessa todettiin soittoharrastuksen älyä kehittävä vaikutus. Mitä pidemmälle soittoharrastus eteni, sitä enemmän kohosi samalla yleinen älykkyydosamäärä.

Laajennettu musiikinopetus kehittää myös oppilaiden keskittymiskykyä.

Kun musiikkiluokat ajetaan alas, hukataan samalla musiikin hyvää tekevä vaikutus yleiseen oppimisilmapiiriin. Tuhotaan siis juuri sitä, mistä nyt on huutavin puute.” (HS 22.1.2017, Sarvamaa.)

Toiminnallisen, ilmaisullisen, yhteistyötä vaativan ja tavoitteellisen musiikin opiskelun väitetään edesauttavan monia työelämän kannalta relevanttien taitojen oppimista. Musiikkikasvatuksen hyötyihin työelämän kannalta voidaan katsota kuuluvaksi myös kulttuurialan ja luovan työn kasvava merkitys taloudellisena alueena, johon musiikki luovana aineena tarjoaa valmiuksia. Näihin liittyvät argumentit olen tiivistänyt perusteluun: Kaikille yhteinen musiikinopetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska musiikissa harjoitellaan tulevan

työelämän kannalta tärkeitä taitoja ja kulttuuriala on tulevaisuudessa kasvuala myös taloudellisessa mielessä.

”Taide- ja taitoaineiden lisääminen on tervetullut uudistus. Kädentaitojen ja luovuuden lisääminen kaikille oppilaille on tärkeää. Näitä taitoja tarvitaan tulevaisuuden työelämässä.” (STTK ry, Lausunto 5.4.2012.)

”Ehkä taideaineet saa myydyksi lautasellisesta rokkaa sanomalla, että tulevaisuuden talouden ja tekniikan menestyjät tarvitsevat sellaiset välineet, jotka vain taidekasvat- taja osaa antaa? Edellinen on haaveellista, jälkimmäinen instrumentaalista. Siinä pu- ristuksessa taideaineet nyt ovat.” (HS 30.10.2001, Airaksinen.)

”Tulevaisuudessa ihmiset tarvitsevat ennen muuta taitoja, jotka erottavat heidät ko- neista: luovuutta, henkistä voimaa ja inhimillisten arvojen ymmärrystä.

Juuri näitä taitoja suunnittelubyrokratian hyljeksimät taito- ja taideaineet opettavat.” (HS 4.5.2004, Haukka.)

”Taito- ja taideaineiden puolestapuhujiin ovat nyt iloksemme yhtyneet myös monet elinkeino- ja liike-elämän edustajat. Suomi todella tarvitsee uusia innovaatioita, joi- den yhtenä tärkeänä alkulähteenä voi toimia koulun hyvin toteutettu taito- ja taide- kasvat.

Suomalaisen koulun oppilasviihtyvyys ja pedagoginen hyvinvointi ovat tulevaisuu- den tärkeimpiä kysymyksiä luodessamme paremmat edellytykset hyvälle oppimiselle ja turvalliselle koululle. Taito- ja taideaineiden opetusta kehittämällä voisimme olennaisesti lisätä hyvinvointia kouluissamme ja koko yhteiskunnassamme.

SAMALLA VASTAISIMME modernin yritysmailman, liike-elämän ja teollisuuden esittämiin haasteisiin ja toiveisiin uuden luovuuden ja ulospäin suuntautuvan eks- pressiivisyyden nostaessa koko suomalaisen kulttuurielämän samanlaiseen nousuun kuin viime vuosisadan alkupuolella.” (HS 2.10.2010, Juvonen, Lehtonen & Ruismäki.)

Musiikilla ja taideaineilla laajemmin on oppilaan kasvuprosessissa tärkeä rooli minuuden muotoutumisen prosessissa. Omaan tekemiseen painottuvassa tai- teellisessa työskentelyssä työstetään identiteettiä, jossa omat vahvuudet, arvot, roolit ja ajatukset pääsevät oppimisprosessin keskiöön vahvemmin kuin mo- nessa tiedolliseen ainekseen painottuvassa oppiaineessa. Pelkistetysti sanoen kaikille yhteinen musiikinopetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska musiikissa tuetaan itsen kasvua, identiteetin ja omien vahvuuksien löytämistä merkityksellisten kokemusten ja toiminnan avulla.

”Tuntijakouudistus huolestuttaa myös monien koulujen oppilaita. Taide- ja taitoi- neet ovat tärkeitä, koska ne antavat mahdollisuuden omaan tekemiseen. Liian tietoi- painoitteinen koulu koetaan raskaaksi.

”Taideaineet lisäävät yleissivistystä ja monipuolistavat koulua. Ne auttavat asioiden ymmärtämisessä ja oman näkemyksen löytämisessä”, Marianna Pietilä Kallion ilmai- sutaidon lukiosta sanoo.” (HS 3.10.2001, Pääkkönen.)

”Koulun taideaineet eivät ole vain itseilmaisua ja mukavan vapaita levähdystunteja. Taiteen tekemisen ja vastaanottamisen avulla ihmisen herkkyyks kasvaa.

Herkkä ihminen tiedostaa syvemmin, mitä maailmassa tapahtuu. Hän erottaa hel- pommin oikean väärästä. Hänen on vaikea paaduttaa itseään, sulkea silmiään ja

suostua johdateltavaksi. Näin esteettinen kasvatus toimii eettisen kasvun hyväksi.” (HS 24.10.2001, Kallio.)

”MUSIIKILLA on nuorelle psykososiaalista merkitystä. Musisointi tarjoaa areenan luovalle yhdessä tekemiselle. Esimerkiksi orkesterissa soittaminen edellyttää hienovaraista toisten kuuntelua ja yhteiseen tunnelmaan virittäytymistä.

Itsensä haastaminen ja uuden oppiminen kehittävät -itsetuntoa. Musiikkimieltymysten avulla nuori hakee viiteryhmiä ja rakentaa identiteettiään. Musiikilla on myös rooli tunteiden säätelyssä: oikeanlaisen kappaleen avulla voi purkaa surua, innostaa itseään tai rauhoittua keskittyäkseen koulutehtävään.” (HS 22.1.2017, Virtala, Tolppa, Linnavalli, Huotilainen & Tervaniemi.)

”TAITO- JA TAIDEAINEET tarjoavat toiminnallisuudellaan vastalääkettä kyynistymiselle ja passivoitumiselle. Ne lisäävät oppilaiden osallisuutta ja konkreettista kädenjälkeä oppimisympäristöissään. Valmiissa maailmassa, jossa yksilön oma rooli voi tuntua merkityksettömältä, pienikin luomisprosessi voi palauttaa uskon omiin kykyihin ja vaikutusmahdollisuuksiin. Siksi lasten oikeus laadukkaaseen ja asiantuntevaan taidekasvatukseen on turvattava osana kaikille yhteistä koulutusta.” (HS 2.4.2017, Salavuori.)

”Uusimman tutkimustiedon mukaan taidekasvatuksella on kiistämätön myönteinen heijastusvaikutus useiden oppiaineiden oppimistuloksiin (Arts Education Policy Review, kesäkuu 2001). Tätäkin tärkeämpää on nykymaailmassa nonverbaalisten ilmaisu- ja ajattelutaitojen opiskelu. Tutkijat korostavat lisäksi sitä, että taideaineita runsaasti sisältävä opetussuunnitelma ja innovatiivinen opettajakunta luovat väistämättä oppimisympäristön, joka motivoi kaikkia oppilaita. Tätä tulisi tavoitella.” (HS 30.9.2001, Puurunen.)

Luovuus mielletään oletusarvoisesti taiteelliseen työskentelyyn ja se onkin taideopetuksen ytimessä, mutta sen toteutumisen konkreettisista mahdollisuuksista oltiin huolissaan. Lausumista löytyy myös vasta-argumentteja, joissa luovuuden katsottiin kuuluvan pelkkää taidekasvatusta laajemmin koulun käytäntöihin. Avaan näitä vasta-argumentteja omassa luvussaan tuonnempana. Kaikille yhteinen musiikinopetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska musiikki kehittää luovuutta ja ongelmaratkaisutaitoja sekä musiikillista ja kulttuurista osaamista.

”UHANALAISIA ovat myös kädentaidot, joiden laskusuunta on Pisaakin kaltevampi. Niiden rapistuessa luovuuden merkitys ihmisen hyvinvoinnille abstrahoituu, kun itse-ilmaisuus ja tekemisen taidot puuttuvat. Miksei tästä kasvavasta uusavuttomuudesta ja henkisestä aliravitsemustilasta olla huolissaan?” (HS 2.4.2017, Salovuori.)

”Luovuutta voidaan tukea kaikessa toiminnassa, mutta sitä ei edistetä julistamalla, että näin tehdään. Taideaineissa luovuus on opetuksen ytimessä. Juuri tätä ydintä koulun uusi opetussuunnitelma nyt hukkaa.” (HS 2.11.2006, Laitinen.)

”STM on erityisen huolissaan siitä, jos taideaineiden pakollisten kurssien määrä vähenee oleellisesti. Tällöin on todennäköistä, että erityisesti pojat jättävät valitsematta niitä. Taideaineiden peruskäsitteiden tuntemus kuuluu yleissivistykseen ja on tärkeää oppilaan luovuuden kehittämisessä.” (Sosiaali- ja terveysministeriö, Lausunto 14.2.2014.)

Yhdessä toimiminen on luonteenomaista nykyaikaiselle musiikkikasvatukselle ja sitä korostetaan useammassa lausumassa. Musiikissa yhteistoiminta on luon-

nollinen osa opiskelua ja sen nähtiin kehittävän yhteistyö-, vuorovaikutus- ja empatiakykyä. Kaikille yhteinen musiikinopetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska musiikki kehittää empatia-, yhteistoiminta-, itseilmaisu- ja tunnetaitoja sekä eettistä herkkyyttä.

”Koulun taideaineet eivät ole vain itseilmaisu- ja mukavan vapaita levähdystunteja. Taiteen tekemisen ja vastaanottamisen avulla ihmisen herkkyyks kasvaa.

Herkkä ihminen tiedostaa syvemmin, mitä maailmassa tapahtuu. Hän erottaa helpommin oikean väärästä. Hänen on vaikea paaduttaa itseään, sulkea silmiään ja suostua johdateltavaksi. Näin esteettinen kasvatus toimii eettisen kasvun hyväksi.” (HS 24.10.2001, Kallio.)

”Taito- ja taideaineiden opiskelu konkretisoi syy- ja seuraussuhteita, lisää kulttuurien ja materiaalintuntemusta sekä kasvattaa itsetuntemuksen ohella valmiuksia rakentamaan argumentointiin. Se vankistaa myös opiskelun metatasoa, eli oppimaan oppimista ja harjaannuttaa uuden opetussuunnitelman peräänkuuluttamia taitoja: itsestä ajattelua ja oma-aloitteisuutta, kulttuurista osaamista, luovaa ongelmanratkaisua, empatiakykyä sekä vuorovaikutustaitoja.” (HS 2.4.2017, Salovuori.)

Taide- ja taitoaineiden erityispiirre on se, että ne ovat luonteeltaan toiminnallisia, kehollisia ja niissä tehdään käsillä. Tätä erityispiirrettä korostavia lausumia on aineistossa jonkin verran. Argumenttia perusteltiin sillä, että toiminnallisuus yhtäältä tasapainottaa koulun teoriapainotteisuutta ja toisaalta käsillä tekeminen on kasvun ja kehittymisen kannalta erityistä. Argumentin voi tiivistää seuraavasti: Kaikille yhteinen musiikinopetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska musiikki on toiminnallinen oppiaine ja käsillä tekemistä.

”Tuntijakouudistus huolestuttaa myös monien koulujen oppilaita. Taide- ja taitoaineet ovat tärkeitä, koska ne antavat mahdollisuuden omaan tekemiseen. Liian tietopainoitteinen koulu koetaan raskaaksi.

”Taideaineet lisäävät yleissivistystä ja monipuolistavat koulua. Ne auttavat asioiden ymmärtämisessä ja oman näkemyksen löytämisessä”, Marianna Pietilä Kallion ilmaisutaidon lukiosta sanoo.” (HS 3.10.2001, Pääkkönen.)

”Koulun taideaineet eivät ole vain itseilmaisu- ja mukavan vapaita levähdystunteja. Taiteen tekemisen ja vastaanottamisen avulla ihmisen herkkyyks kasvaa.

Herkkä ihminen tiedostaa syvemmin, mitä maailmassa tapahtuu. Hän erottaa helpommin oikean väärästä. Hänen on vaikea paaduttaa itseään, sulkea silmiään ja suostua johdateltavaksi. Näin esteettinen kasvatus toimii eettisen kasvun hyväksi.” (HS 24.10.2001, Kallio.)

”TAITO- JA TAIDEAINEET tarjoavat toiminnallisuudellaan vastalääkettä kyynistymiselle ja passivoitumiselle. Ne lisäävät oppilaiden osallisuutta ja konkreettista kädenjälkeä oppimisympäristöissään. Valmiissa maailmassa, jossa yksilön oma rooli voi tuntua merkityksettömältä, pienikin luomisprosessi voi palauttaa uskon omiin kykyihin ja vaikutusmahdollisuuksiin. Siksi lasten oikeus laadukkaaseen ja asiantuntevaan taidekasvatukseen on turvattava osana kaikille yhteistä koulutusta.” (HS 2.4.2017, Salovuori) ”Jotta kokonaisvaltainen ja monipuolinen musiikinopetus toteutuisi peruskoulun kaikilla luokka-asteilla, tulee myös musiikinopettajien olla alansa rautaisia ammattilaisia.” (HS 12.2.2006, Hirvonen & Kettunen.)

”Kädentaito- ja taideaineet ovat merkityksellisiä ja tärkeitä nuorelle niiden toiminnallisuuden, onnistumisen kokemusten, jopa oppilaan ammattihaaveiden vahvistumisen kannalta. Lisäksi ne antavat vastapainoa teoreettisten aineiden opiskelussa. Tällaiset oppiaineet tukevat nuoren kasvua ja mielen hyvinvointia.” (Suomen mielen-terveysseura, Lausunto 5.4.2012.)

Tuntijaon uudistamisprosessi ja siitä keskusteleminen kulminoituvat niukoista resursseista käytävään kamppailuun, joka on luonteeltaan nollasummapeliä. Erityisesti vuosituhanen taitteessa käytiin vilkasta keskustelua taideaineiden tuntiresurssin vähentämisestä, jonka pelättiin johtavan oppiaineiden voimakkaampaan eriarvoistumiseen ja opetusohjelman painopisteen siirtymisestä yhä tiedollisemmaksi. Kaikille yhteinen musiikinopetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska tuntijaon tulisi olla tasapainoinen ja oppiaineiden tasa-arvoisia.

”Tuntien vähyys asettaa musiikin opettamiselle ennennäkemättömät haasteet, kun lisäksi huomioidaan ylisuuret opetusryhmät, jotka pahimmillaan ovat lähemmäs 30 oppilasta.

Tuntijakopäätös on vaikuttanut myös suoraan pätevien musiikinopettajien työllistymiseen; virkoja, erityisesti ruuhka-Suomen ulkopuolelle, ei juurikaan enää perusteta. Tämän takia erityisesti pääkaupunkiseudun ulkopuolella asuvat lapset joutuvat eriarvoiseen asemaan.

Vähäisten musiikkituntien opetus toteutetaan epäpätevien opettajien johdolla, tai pahimmassa tapauksessa musiikin sijaan opiskellaan muita aineita.” (HS 13.4.2008, Nurmesniemi-Heino & Ristlakki.)

Pienenevän tuntimäärän seurauksena pätevien musiikinopettajien työn edellytyksistä kannetaan aineiston teksteissä runsaasti huolta. Mikäli tunteja on hyvin vähän, ei kouluille saada palkattua pätevää opettajaa. Kaikille yhteinen musiikinopetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska pätevien opettajien saamiseksi kouluun tarvitaan heille riittävä määrä tunteja, mikä takaa musiikkikasvatuksen laadun.

”Tuntien vähyys asettaa musiikin opettamiselle ennennäkemättömät haasteet, kun lisäksi huomioidaan ylisuuret opetusryhmät, jotka pahimmillaan ovat lähemmäs 30 oppilasta.

Tuntijakopäätös on vaikuttanut myös suoraan pätevien musiikinopettajien työllistymiseen; virkoja, erityisesti ruuhka-Suomen ulkopuolelle, ei juurikaan enää perusteta. Tämän takia erityisesti pääkaupunkiseudun ulkopuolella asuvat lapset joutuvat eriarvoiseen asemaan.

Vähäisten musiikkituntien opetus toteutetaan epäpätevien opettajien johdolla, tai pahimmassa tapauksessa musiikin sijaan opiskellaan muita aineita.” (HS 13.4.2008, Nurmesniemi-Heino & Ristlakki.)

”Nykyisen ehdotuksen mukaisella yhdellä viikotunnilla musiikkia, kuvataidetta, käsityötä tai tätä äidinkielestä irrotettua draamaa ei saada valtaosaan yläkouluista yhtäkään pätevää opettajaa opettamaan näitä aineita - eikä vuosittain etenevää opetussuunnitelmaa.” (HS 11.10.2010, Iso-Markku.)

”Ongelmana kuitenkin on, että luokanopettajien musiikillinen osaaminen ja innostus oppiaineeseen on usein oman harrastuneisuuden varassa. Tämä johtuu musiikinopetuksen rajuista leikkauksista opettajankoulutuksessa.

Tutkimusten mukaan luokanopettajat eivät koe taitojensa riittävän musiikinopetukseen. He opettavat ainetta usein vastentahtoisesti eivätkä hahmota ammattidentiteettiään musiikinopettajina. Yläkoulussa yli kolmasosalla musiikkia opettavista opettajista ei ole muodollista kelpoisuutta tehtävään. Oppilaan näkökulmasta laadukkaan musiikinopetuksen saaminen on siis sattumanvaraista.” (HS 29.1.2017, Juntunen.)

Musiikinopetuksen resurssien riittävyyttä käsitellään myös oppilaiden tasarvoisten mahdollisuuksien kannalta. Riittävää tuntimäärää päteville musiikinopettajille on vaikea saada koottua, joten oppilaiden mahdollisuudet saada kelpoisen opettajan antamaa opetusta heikkenevät. Kaikille yhteinen musiikinopetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska kaikilla oppilailla tulisi olla tasavertaiset mahdollisuudet saada laadukasta musiikkikasvatusta.

”Ongelmana kuitenkin on, että luokanopettajien musiikillinen osaaminen ja innostus oppiaineeseen on usein oman harrastuneisuuden varassa. Tämä johtuu musiikinopetuksen rajuista leikkauksista opettajankoulutuksessa.

Tutkimusten mukaan luokanopettajat eivät koe taitojensa riittävän musiikinopetukseen. He opettavat ainetta usein vastentahtoisesti eivätkä hahmota ammattidentiteettiään musiikinopettajina. Yläkoulussa yli kolmasosalla musiikkia opettavista opettajista ei ole muodollista kelpoisuutta tehtävään. Oppilaan näkökulmasta laadukkaan musiikinopetuksen saaminen on siis sattumanvaraista.” (HS 29.1.2017, Juntunen.)

Näkökulma, jossa mahdollisuus painottaa myös taideaineita yleissivistävässä koulutuksessa nähtiin tärkeänä, nousee esiin muutamissa lausumissa. Sen voisi tiivistää ilmaisuun: Kaikille yhteinen musiikinopetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska koulun musiikkikasvatus luo osaltaan pohjaa tulevaisuuden musiikin ammattilaisille mutta myös työelämässä tarvittavaan luovaan osaamiseen.

”Pia Poutanen ja Anu Hietala kirjoittivat (HS Mieli 16. 4.), että taideopiskelu kehittää kykyä ratkaista ongelmia ja kasvattaa luovia tulevaisuudentekijöitä. Taiteen avulla koemme uutta, kysymme ja kyseenalaistamme. Luova osaaminen synnyttää myös työtä ja hyvinvointia.” (HS 5.5.2015, Teeri & Valtonen.)

”En pidä taidekasvatusta vain yleisökasvatuksena tai vain tulevien taiteilijoiden kouluttamisena, vaan olennaisena elementtinä humanin, työssään ja elämässään selviytyvän ihmisen kasvatusta. Onnistunut taidekasvatus antaa kaikille oppilaille elinikäisiä valmiuksia kulttuurisesti yhä monimuotoisemmaksi muuttuvaa tulevaisuutta varten.” (HS 24.12.1999, Puurula.)

”Perusopetuksen tärkeänä tehtävänä on jokaisen kiinnostuksen herääminen jatko-opintoihin ja tulevaisuusvalintoihin. Oppilaalla tulisi olla vuosiluokilla 7-9 mahdollisuus suunnata opintojaan omien kiinnostuksen kohteidensa mukaan esimerkiksi taito- ja taideaineisiin tai syventäviin opintoihin matemaattis-luonnontieteellisissä aineissa.” (Elinkeinoelämän keskusliitto EK, 2012.)

4.4 Musiikkikasvatusdiskurssin abstrahointi

Aineiston pohjalta olen abstrahoinut musiikkikasvatusdiskurssin argumentaation neljään käsitteellisesti löyhään argumenttipositioon: 1.) Essentiaalinen positio lähestyy musiikkikasvatusta autonomisen taiteen, yleissivistyksen ja musiikin itseisarvoisista lähtökohdista sekä yleisemmin arvoihin liittyvillä argumenteilla. 2.) Instrumentaalisisessa positiossa musiikki nähdään yleisesti oppimisen, hyvinvoinnin ja kouluviihtyvyyden välineenä. 3.) Pedagoginen positio viittaa musiikkikasvatukseen sen omien tavoitteiden näkökulmasta: identiteetin rakentamisen, luovuuden, ongelmanratkaisun ja yhdessä toimimisen kenttänä. 4.) Professionaalinen positio keskittyy perustelemaan musiikkia yhtäältä koulutuksen näkökulmasta ja toisaalta erityisesti opetuksen, opettajan ja koulunpidon kannalta.

”Kaikille yhteinen musiikinopetus on tärkeää ja sitä on syytä vahvistaa, koska...”:

Essentiaalinen

1. ...kilpailu- ja tehokkuusajattelun ja kovien arvojen vastapainoksi tarvitaan kokonaisvaltaisempaa ja pehmeämpää käsitystä ihmisestä, joka muotoutuu ja vahvistuu taiteellisessa toiminnassa.
2. ...musiikki on oleellinen osa inhimillistä elämäntapaa
3. ...musiikki on osa yleissivistystä
4. ...kulttuurinen pääoma ja taide ovat arvokkaita sinänsä

Instrumentaalinen

1. ...musiikki edistää hyvinvointia ja ehkäisee syrjäytymistä
2. ...musiikilla on myönteisiä vaikutuksia yleisesti oppimiseen, aivojen kehittämiseen, keskittymiseen, hahmottamiseen ja sinnikkyuteen, mikä edistää muiden aineiden, kuten kielten ja matematiikan oppimista
3. ...musiikki lisää kouluviihtyvyyttä ja mielekkyyttä käydä koulua
4. ...musiikissa harjoitellaan tulevan työelämän kannalta tärkeitä taitoja ja kulttuuriala on tulevaisuudessa kasvua myöskin taloudellisessa mielessä

Pedagoginen

1. ...musiikissa tuetaan itsen kasvua, identiteetin ja omien vahvuuksien löytämistä merkityksellisten kokemusten ja toiminnan avulla
2. ...musiikki kehittää luovuutta ja ongelmaratkaisutaitoja, musiikillista ja kulttuurista osaamista
3. ...musiikki kehittää empatia-, yhteistoiminta-, itseilmaisuu-, tunnetaitoja ja eettistä herkkyyttä
4. ...musiikki on toiminnallinen oppiaine ja käsillä tekemistä

Professionaalinen

1. ...tuntijaon tulisi olla tasapainoinen ja oppiaineiden tasa-arvoisia

2. ...pätevien opettajien saamiseksi kouluun tarvitaan heille riittävä määrä tunteja, mikä takaa musiikkikasvatuksen laadun
3. ...kaikilla oppilailla tulisi olla tasavertaiset mahdollisuudet saada laadukasta musiikkikasvatusta
4. ...koulun musiikkikasvatus luo osaltaan pohjaa tulevaisuuden musiikin ammattilaisille

Argumenttipositiot muodostavat yleissivistävän musiikkikasvatuksen diskursiivisen tilan, viitekehyksen, jonka puitteissa yleissivistävän koulun musiikkikasvatuksesta esitettyjä perusteluita voidaan hahmottaa. Argumenttipositioiden jäsennyksen olen tehnyt sisältölähtöisesti. Positioiden otsikoinnissa olen pyrkinyt löytämään sopivan käsitteen kuvaamaan esitettyjen argumenttien perusvirettä. Olen pyrkinyt tiivistämään niihin keskustelun oleelliset piirteet ja havainnollistamaan niiden avulla musiikkikasvatusdiskurssin keskeiset ulottuvuudet. Monet argumentit olisi mahdollista jäsentää myös toisenlaisten käsitteiden alle ja ne voisivat toisessa tekstiympäristössä kuulua toiseen viitekehykseen. Esimerkiksi viittaukset aivotutkimukseen ja musiikin vaikutuksiin aivoihin sisältävät ulottuvuuksia myös muihin viitekehyksiin. Aineistossa nostetut argumentit perustelevat pääosin musiikin välineellistä vaikutuksia muun muassa tarkkaavaisuuteen, kielten oppimiseen ja viihtyvyyteen, mistä syystä olen sijoittanut sen instrumentaaliseen viitekehykseen.

Argumentaatiota analysoidessani olen pyrkinyt erittelemään tekstien argumenttien sisältöä ja rakennetta, en niiden formaalia logiikkaa tai pätevyyttä. Olen koonnut kaikki sisällöltään musiikki- ja taidekasvatukseen liittyvät argumentit edellä kuvattujen argumenttipositioiden alle. Osassa argumenteista linkki taustaoletusten ja argumentin välillä on heikko ja osassa hyvinkin vahva, joten argumentit ovat vakuuttavuudeltaan hyvin eritasoisia. Myös selkeitä argumentaatiovirheitä on teksteissä jonkin verran. Tämän luvun analyysissäni en ole kuitenkaan arvioinut argumentaation pätevyyttä, vaan olen pyrkinyt analyysin avulla rakentamaan kokonaiskuvan musiikkikasvatusdiskurssista viimeisen 20 vuoden ajalta.

4.4.1 Essentiaalinen positio

Essentiaalisessa viitekehyksessä argumentit viittaavat musiikin erityiseen oleukseen, musiikkiin itseensä, yleissivistykseen tai taiteen ja kulttuurin itseisarvoon sekä yleisemmin arvoihin ja kasvatuksen arvosidonnaisuuteen. Oppiaineiden tasa-arvoa käsittelevät argumentit olen koonnut essentiaaliseen viitekehykseen. Näissä puheenvuoroissa musiikkia oppiaineena ja musiikillista osaamista perustellaan oletuksella, että kaikki oppiaineet ovat arvokkaita ja musiikin tulisi myös olla tasa-arvoinen oppiainestatuksensa vuoksi.

Essentiaalisen position perusväittämän voisi muotoilla näin: Koska musiikki on oleellinen ja merkityksellinen osa inhimillistä elämää, se kuuluu kaikille yleissivistävänä oppiaineena. Yleissivistys on sinänsä jo ongelmallinen käsite, johon vedotaan huolettomasti. Yleissivistys on itseisarvo, jonka takaa ei löydy mitään, mikä sen oikeuttaisi. Sen sijaan sillä pyritään oikeuttamaan erilai-

sia asioita. Se sisältää oletuksia, millaiset tiedot, taidot tai tietous ovat kulttuurissamme sinänsä arvokkaita ja joiden hallitseminen kytkeytyy vahvasti kulttuuritraditioon liittymiseen (Keinänen 2002, 32–35).

4.4.2 Instrumentaalinen positio

Instrumentaalisen position argumenteilla perustellaan musiikinopetusta välineellisenä tai joitain muita tavoitteita tukevana. Huomio on kasvatuksellisissa käytännöissä, joita musiikki mahdollisesti palvelee. Tyypillisesti argumenteissa mainitaan esimerkiksi musiikin lisäävän Suomessa verrattain alhaista kouluviihtyvyyttä ja mielekkyyttä koulunkäyntiin sekä parantavan oppimisilmapiiriä.

Usein esille nostettu perustelu on myös musiikin positiiviset vaikutukset yleisesti oppimiseen. Erityisesti korostettiin musiikin kehittävän keskittymistä, pitkäjänteisyyttä ja älykkyyttä. Tyypillisesti viitattiin musiikin positiivisiin vaikutuksiin kielellisten, matemaattisten, motoristen, hahmottamis- ja sosiaalisten taitojen oppimisessa. Mutta myös kriittisen ajattelun taitojen ja vuorovaikutustaitojen esitettiin kehittyvän musiikin opiskelun avulla.

Toinen selkeä instrumentaalinen tulokulma musiikkikasvatukseen on sen myönteiset vaikutukset hyvinvointiin, mikä kirjoittajien mukaan ehkäisisi myös syrjäytymistä. Lisäämällä taideaineita kouluihin oppilaiden yleinen hyvinvointi lisääntyisi ja merkityksellisen taiteellisen toiminnan avulla voitaisiin välttää syrjäytymisvaarassa olevien nuorten luisuminen syrjäytymiskierteeseen.

Myös perustelut, joissa musiikki nähdään tuottavan talouskasvun, kulttuuritalouden tai työelämävalmiuksien ja musiikinalan erityisosaamisen kannalta oleellista osaamista ja musiikin olevan tulevaisuudessa keskeinen tuotannon sektori, ovat instrumentaalisisessa positiossa selkeästi esillä.

4.4.3 Professionaalinen positio

Professionaalinen viitekehys painottuu yhtäältä perustelemaan yleissivistävän musiikinopetuksen edellyttävän päteviä opettajia, jotka ovat oman alansa erityisosaajia. Toisaalta professionaalisuuteen liittyy musiikin ammattilaiseksi kasvamisen pitkä kehityspolku, jossa yksi juonne oppilaiden kehittymisessä musiikin professioihin on peruskoulun ja lukion musiikinopetus. Kolmanneksi olen sijoittanut tähän viitekehukseen oppiaineiden välistä tasa-arvoa ja musiikin tuntimääriä käsittelevät lausumat, koska ne usein liittyvät virkoihin ja opettajan opetustuntimääriin kohdistuneisiin argumentteihin. Myös oppilaiden tasa-arvoiset mahdollisuudet saada pätevää musiikkikasvatusta koko peruskoulun ajan kytkeytyvät professionaaliseen positioon. Tämän argumenttiviitekehksen luonteenomainen piirre ja lausumien sävy on huoli. Huoli koskee hyvin usein opettajien työllisyyttä. Huolta kannetaan myös tulevaisuuden musiikinopetuksen edellytyksistä, jos päteviä opettajia ei ole saatavilla. Lisäksi pelätään musiikin alan tulevaisuuden osaamispotentiaalin kaventumista, jos musiikkia opiskellaan vähemmän ja ilman pätevää ohjausta. Diskurssia leimaa tasa-arvoa korostava puhetapa, jossa niin oppiaineiden välinen tasa-arvo koulussa, oppilaiden tasa-arvoiset mahdollisuudet saada laadukasta pätevän opettajan tar-

joamaa taideopetusta kuin yleissivistävän taidekasvatuksen maksuttomuus nousevat teksteistä esille.

Käsitys opettajan merkityksestä ja keskeisestä asemasta laadukkaan musiikkikasvatuksen ja oppimistulosten takaajana on professionaalisisessa argumenttipositiossa yleinen. Musiikin opettaminen edellyttää erityistä professiota ja osaamista. Asiantunteva ja ammattitaitoinen, omaan alaansa perehtynyt ja musiikkiin ammatillisella ylpeydellä ja innostuksella suhtautuva aineenopettaja nähdään oleellisena tasa-arvoiselle ja korkeatasoiselle musiikkikasvatukselle. Lausumissa tuodaan esille, että musiikinopettajien ammatillista osaamispotentiaalia ei ole hyödynnetty täysimääräisesti ja mikäli tilannetta ei korjata, se uhkaa kuihtua kouluista, mikä tuottaa eriarvoisuutta koulujen välille ja vaikuttaa oppilaiden mahdollisuuksiin saada laadukasta musiikkikasvatusta.

Professionaalisen position argumentin peruslogiikka voidaan tiivistää päättelyketjuun: Tuntijaon tulee olla tasapainoinen ja musiikin opetukseen tulee varata riittävästi tunteja, jotta saadaan päteviä musiikinopettajia kouluihin. Opettajien kelpoisuus takaa kaikkien oppilaiden tasa-arvoiset mahdollisuudet saada korkeatasoista ja laadukasta musiikkikasvatusta. Riittävän professionaalisuuden voi aineiston tekstien perusteella ajatella tarkoittavan musiikin aineenopettajan kelpoisuutta tai musiikkiin erikoistunutta luokanopettajaa. Keskustelu painottui kuitenkin vahvasti aineenopettajuuden ympärille.

Professionaalisen diskurssin vasta-argumenttina käytetään perustelua, että keskustelussa esitetyt musiikkikasvatusta puolustavat väitteet ovat pienen ryhmän (taito- ja taideaineiden opettajat) omien etujen ajamista ja että tuntijakouudistusta on tarkasteltava yksittäistä oppiainetta laajemmin. Samoin 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä tyypillinen perustelu viittasi tuntijaon ja opetussuunnitelman tasapainoisuuteen ydinopetussuunnitelma-ajattelun näkökulmasta, jossa luku-, kirjoitus- ja kielitaito sekä matemaattisluonnontieteellinen osaaminen korostuvat. Kumpikaan vasta-argumentin perustyyppi ei varsinaisesti pyri vastaamaan esitettyyn kritiikkiin, vaan kohdistaa perustelut toisaalle. Juuri opetusohjelman tasapainoon tai sen mahdollisen järkkymisen tuotamiin potentiaalsiin seurauksiin viitataan paljon professionaalisisessa diskurssipositiossa.

Ei ole yllättävää, että tuntijakoa koskevissa lausunnoissa korostuvat tuntiresurssia koskevat näkökulmat, mistä syystä professionaalisen diskurssipositio on erityisesti perusopetuksen lausunnoissa hallitseva. Siinä missä 2000-luvun alkupuolella aineiston teksteissä kirjoitetaan pätevien opettajien töiden häviämisestä tuntiresurssin vähentyessä, 2010-luvulla lausumissa kiitellään 7–9 -luokille kaikille yhteiseen musiikin opetukseen kohdennettua yhtä lisätuntia. Samalla kuitenkin erittäin selkeästi ja laajasti osoitetaan, miten valinnaisuuden uudistaminen ehdotetulla tavalla heikentää merkittävästi musiikkikasvatuksen sekä taide- ja taitoaineiden vahvistamisen edellytyksiä. Lukion osalta argumentit professionaalisen viitekehyksen osalta painottuvat lukion pakollisten taideaineiden kurssien ja toisaalta esitetyn valinnaisuuden lisäämisen sekä lukiodiplomien suorittamismahdollisuuksien korostamiseen. Yleisesti ottaen lukiolausunnot sisältävät monipuolisemmin muita argumentaation kulmia ja professionaalisen positio on melko vähän käytetty.

Miten muuttuvat käsitykset työelämästä näyttäytyvät hallinnallisuuden näkökulmasta suhteessa musiikinopettajan professioon? Millä ehdoilla ammatti-identiteettiä rakennetaan ja mikä merkitys ammatillisuuteen on yksilön henkilökohtaisella persoonalla? Kysymys on tuotannon, identiteetin, subjektiviteetin ja demokratian yhtymäkohtien ja niissä olevien käytäntöjen tarkastelusta. Miten näitä käytäntöjä määritellään ja hallitaan? (Miller & Rose 2010, 249–284.) Ongelma kytkeytynee myös hallinnallisuuden osalta identiteetin muodostumisen ehtoihin, eli hallinnan ethos-ulottuvuuteen.

4.4.4 Pedagoginen positio

Pedagogisessa viitekehyksessä musiikkikasvatusta lähestytään musiikillisten käytäntöjen kautta, joissa kokonaisvaltaisen kasvun, musiikissa ja musiikkiin oppimisen näkökulma korostuu. Erotuksena instrumentaaliseen positioon pedagoginen positio viittaa musiikkiin praksiksena ja musiikkikasvatukselle itselleen asetettuihin tavoitteisiin tai sen myötäsyntyisiin mekanismeihin. Mitä musiikillisessa toiminnassa siis opitaan? Kysymys ei ole niinkään Reimerin (1989) erottelusta nimenomaan musiikissa saavutettavien primaaristen ja musiikin lisäksi mahdollisesti muussa toiminnassa saavutettavien sekundaaristen hyötyjen tarkastelussa. Tässä positiossa on sekä primaareja että sekundaareja hyötyjä käsitteleviä argumentteja, vaikka fokus on erityisesti musiikin opetukselle asetetuissa tavoitteissa ja sisällöissä. (Ks. Hodges 2018, 96.)

Pedagogiseen positioon olen koonnut argumentit, joilla viitataan musiikissa opittaviin taitoihin tai taidekasvatukselle luonteenomaisiin oppimisen piirteisiin ja julkilausuttuihin tavoitteisiin. Keskiössä ovat tässä argumenttipositiossa musiikilliset tavoitteet ja persoonan kasvu, jotka tukevat itsen kasvua ja identiteetin muodostumista. Samoin korostui vahvasti kasvatuksen kokonaisvaltaisen luonne ja näkemys musiikkikasvatuksen keskeisyydestä kokonaisvaltaiseksi ihmiseksi kasvamisessa. Erityisesti oppilaiden ja opiskelijoiden aktiivisen ja omaehtoisen roolin, omistajuuden, vahvuuksien tunnistamisen ja itse tekemisen, tunne-elämän, empatian ja eettisen herkkyyden kehittyminen ja itseilmaisun harjoittelu olivat lausumien oleellista sisältöä.

4.4.5 Vasta-argumentit

Aineistossa on suhteellisen vähän yleissivistävää taidekasvatusta suoraan vastustavia tai kritisoivia lausumia. Kunnollista debattia syntyi 2000-luvun alkupuolella, kun valtioneuvoston tuntijakoesitystä kritisoivien kannanottojen vastineeksi Helsingin Sanomissa esitettiin muutamia vastineita näille kriittisille kannanotoille. Lähinnä vasta-argumentein pyrittiin kumoamaan tuntijakoesitystä, -päätöstä ja opetussuunnitelmauudistusta kohtaan esitetyn kritiikin väitteitä taidekasvatuksen edellytysten heikentämisestä.

Vasta-argumentit voidaan tiivistää kolmeen pääteemaan: Ensinnäkin ne pyrkivät leimaamaan esitetyn kritiikin marginaalisen joukon (taideaineiden opettajat) omien ammatillisten etujen ajamiseksi. Toiseksi tehtyjä ja debatissa kritisoituja päätöksiä perustellaan tuntijaon tasopainoisuudella, ydinopetus-

suunnitelmalla ja keskittymisellä keskeisiksi määriteltyihin aineisiin. Kysymys käännettiin siis väistämättömän priorisoinnin vastustamattomaksi seuraukseksi. Kolmanneksi pyritään osoittamaan, ettei taideaineiden osalta mitään merkittäviä heikennyksiä ole edes tehty.

2010-luvulla ei käyty julkisesti yhtä selkeää väittelyä, mutta tästä huolimatta keskustelun asetelma taidekasvatuksen ja taitoaineiden puolustamisessa sekä tuntijaon kehitys vaikuttivat samansuuntaisilta. Taideaineiden kannalta hankalia esityksiä ja ratkaisuja ei aineistossa puolusteta erityisen ponnekkaasti, vaan ne vaikuttivat olevan itsestään selvä ja vääjäämätön lähtökohta koulutuspoliittisille ratkaisuille. Musiikkikasvatusta tai taideaineita ei diskurssissa myöskään mitenkään ponnekkaasti nousta julkisesti vastustamaan. 2010-luvun debatti on siis osittain yksipuolista siinä mielessä, että vain taide- ja taitoaineiden asemaa heikentäviä ratkaisuja kritisoidaan ja musiikki- ja taidekasvatusta puolustetaan mutta nämä puheenvuorot vaikuttavat jäävän vaille vastakaikua.

”Perusopetuksen tavoitteista ja tuntijaosta annetussa asetuksessa määritellään minimituntimäärä, joka kussakin oppiaineessa on tarjottava kaikille. Opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on turvata opetuksen yhdenvertainen laatu koko maassa.

Taito- ja taideaineiden määrää ei uudessa tuntijaossa vähennetty. Valinnaisille aineille on määritelty vähimmäistuntimäärä aikaisemman enimmäistuntimäärän sijasta.

Luovuutta haluamme tukea kaikissa oppiaineissa oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä sosiaalisia taitoja kehittäväillä työtavoilla.” (HS 31.10.2006, Kalliomäki.)

”Yhden asian ajajien puheenvuorot tuovat kyllä terävyyttä keskusteluun, mutta kaipa-alaisesti. Opetusministeriön on ajateltava kokonaisuutta eikä perusopetuksen tavoitteita tai tuntijakoa voi ratkaista yhden asian liikkeen esityksen mukaisesti.

Ministeriön pitää puolustaa lapsen ja oppilaan kannalta tasapainoista kokonaisuutta, jossa kaikkien oppiaineiden tavoitteet sovitetaan yhteen ja jossa paikalliselle päätöksenteollekin annetaan oma tärkeä sijansa. ---

Luovuus ja taide ovat tärkeitä, mutta on vahinko, että luovuus pyritään omimaan taideaineiden yksinoikeudeksi.” (HS 17.10.2001, Jäppinen.)

Valinnaisuuden kaventamista perusteltiin 2000-luvun alussa yhtäältä ydinopetussuunnitelmalla ja toisaalta pedagogisilla perusteilla pyrkimyksenä suitsia valinnaisten oppiaineiden rönsyilyä kerhomaiseen toimintaan. Valinnaisuuteen liittyvää problematiikkaa lähestytään myös paikallisen päätöksenteon ja sen vapauden näkökulmasta. Osa valtakunnalliseen tuntijakoon kohdistetusta kritiikistä koskee itse asiassa paikallisia päätöksiä. Kritiikki on siis osoitettu väärään kohteeseen ja siksi sen sisältökin pyritään mitätöimään tai jättämään huomiotta vasta-argumenteilla. Hallinnan ja vallankäytön mekanismeja ei keskustelussa juurikaan eritellä, vaikka tulkintani mukaan esitetty kritiikki pyrkii kiinnittämään huomion juuri näihin rakenteisiin.

Vasta-argumenteissa esiintyvä väittäjä ”Luovuus ei kuulu vain taideaineille” liittyy käsitykseen luovuudesta ja luovasta ajattelusta, jossa sillä voidaan tarkoittaa kaikenlaista keksimiseen tai ongelmanratkaisuun liittyvää. Silloin ei

hahmoteta luovan toiminnan ja ajattelun perimmäisiä piirteitä ja eroja esimerkiksi eettiseen, kriittiseen tai loogiseen ajatteluun verrattuna. Toinen ongelma tässä vasta-argumentissa vaikuttaisi olevan se, että siinä ei tunnisteta oppiainejakoisessa koulussa taideaineiden erityisyyttä ja itsenäistä roolia osana kokonaisuutta. Niissä luovan ajattelun harjoittelu on elimellinen ja kiinteä osa kaikkea toimintaa. On aivan totta, että luovuus ja luova toiminta kuuluu kyllä kaikkiin oppiaineisiin, eikä niitä pidä rajata pelkästään taidekasvatukseen. Olisi tärkeää eritellä tarkemmin, miten luovan toiminnan harjoittelu tapahtuu juuri musiikki-, taide- tai draamakasvatuksessa ja onko taiteellinen luovuus erityislaatuista suhteessa muuhun luovana pidettyyn toimintaan. Palaan tähän teemaan luvussa 8.

4.4.6 Diskurssipositioiden yhteenveto ja johtopäätökset

Edellä olen eritellyt 2000-luvun opetussuunnitelmauudistuksiin kytkeytyvää musiikkikasvatuskeskustelua essentiaalisen, instrumentaalisen, pedagogisen ja professionaalisen diskurssiposition avulla, jotka olen tiivistänyt taulukkoon 2. Se tiivistää ja jäsentää julkisessa keskustelussa käytettyä argumentaatiota käsitteellisesti kokonaisuudeksi. Sen ei ole tarkoitus olla yksityiskohtainen ja tyhjentävä kuva musiikkikasvatusdiskurssista, vaan koota yhteen käytyä keskustelua. Argumenttipositiot eivät ole staattisia, vaan niihin luokiteltua käsitettä on mahdollista käyttää myös erilaisessa yhteydessä. Kirjoittajat käyttivät teksteissään usein monen position argumentteja.

TAULUKKO 2 Musiikkikasvatusdiskurssin argumenttipositiot

<p>Essentiaalinen Musiikki on oleellinen osa inhimillistä elämää Yleissivistys Kasvatuksen eettinen luonne ja arvot Tasa-arvo Autonominen taide ja musiikin itseisarvo</p>	<p>Instrumentaalinen Oppimisen edistäminen ja metataidot Aivojen kehittäminen Hyvinvointi Kouluviihtyvyys Kulttuuriteollisuus ja työelämä</p>
<p>Professionaalinen Tuntijaon tasapaino Oppiaineiden välinen tasa-arvo Musiikinopettajan professionaalisuus Laadukas musiikkikasvatus edellyttää päteviä ja osaavia opettajia Musiikillinen kvalifikaatio</p>	<p>Pedagoginen Itsen ja identiteetin rakentuminen Musiikillinen osaaminen, merkitykselliset kokemukset Luovuus ja ongelmanratkaisu Empatia-, ryhmätyö- ja tunnetaidot Toiminnallisuus ja käsillä tekeminen</p>

Musiikkikasvatusdiskurssin kokonaiskuva Helsingin Sanomissa julkaistuissa teksteissä 20 vuoden ajalta näyttäisi osoittavan diskursiivista muutosta: huoli-puhe opettajien viroista on muuttunut hyöty- tai tehokkuuspuheeksi, miten musiikki- ja taidekasvatus ovat oleellisia ja tehokkaita menestymisen kannalta ja edistävät niin oppimista kuin hyvinvointia. Kronologisesti on mahdollista hahmottaa keskustelun muutokset vuoden 2004 opetussuunnitelman valmiste-

lu 1999-2004, vuoden 2004 opetussuunnitelman toteutus ja arviointi 2004-2010, vuoden 2014 opetussuunnitelman valmistelu 2010-2016 sekä vuoden 2014-2016 opetussuunnitelman toimeenpano. Aineiston perusteella näyttäisi siltä, että lukion osalta muutos diskurssipositioissa on vähäisempää kuin peruskoulua koskevassa keskustelussa.

Julkinen keskustelu on mukaillut seuratulla ajanjaksolla kulloinkin akuuttien koulutuspoliittisten uudistusten ja kokeilujen tematiikkaa. Vuosituhannen alussa erityisen vilkas keskustelu koski perusopetuksen yleisiä tavoitteita ja tuntijakoa, jossa valinnaisuuden väheneminen, ydinopetussuunnitelma-ajattelu ja taito- ja taideaineiden aseman heikentymiseksi tulkittu tuntijaon painopisteen muutos olivat kuumimpia keskustelunaiheita. Samaan aikaan käytiin keskustelua lukion uudistamisesta: uusi tuntijako, opetussuunnitelmat ja ylioppilaskirjoitusten uudistaminen olivat lukiodiskurssin keskiössä. Vuosina 2004-2010 musiikkikasvatus- ja taideainediskurssi keskittyi voimassa olevan tuntijaon seurausten ruotimiseen sekä yliopistojen, erityisesti luokanopettajakoulutuksen, taideopintojen supistamiseen.

Uuden opetussuunnitelmauudistuksen valmistelu ja sitä koskeva keskustelu virisi jälleen 2010-luvulla. Kiihvimmat keskustelut koskivat tuntijakoa ja sen uudistusmielistä rakennetta. Merkille pantavaa oli kuitenkin se, että uudistuksen yhdeksi julkilausutuksi tavoitteeksi oli silloisen hallitusohjelman mukaisesti asetettu taito- ja taideaineiden vahvistaminen. Tähän tavoitteeseen viitattiin monissa kriittisissä lausunnoissa, artikkeleissa ja yleisönosastokirjoituksissa, koska esitetyt ehdotukset eivät kirjoittajien mukaan todellisuudessa olisi johtaneet tavoitteen mukaiseen lopputulokseen.

”Musiikin opetuksen lisäämistä yläkoulua vastaavilla luokka-asteilla pidämme erittäin tervetulleena esityksenä. Muutoin taide- ja taitoaineiden tuntimäärän kasvattaminen hallitusohjelman mukaisesti ei esityksen mallilla toteudu parhaalla mahdollisella tavalla. Pidämme parempana mallia, jossa eri oppiaineille turvataan ainekohtaiset riittävät kiinteät tuntimäärät ilman esityksen mukaan toteutettavaa opetuksen järjestäjän kohdentamaa valinnaista lisätuntimäärää.

Valinnaisten oppiainetuntien vähentäminen 13 viikkotunnista vain yhdeksään huolestuttaa. Juuri valinnaisaineet saattavat joidenkin oppilaiden kohdalla olla se tärkein motivoiva tekijä, joka pitää koulunkäynnin viireystilan riittävänä. On valitettava suuntaus, että valinnaisten oppiaineiden tuntimäärää halutaan aina uusissa esityksissä vähentää. ---” (Suomen rehtorit ry 2012.)

”Taide- ja taitoaineiden vahvistaminen taito- ja taideaineiden välystä kiinnittämällä ei käytännössä vahvista riittävästi taito- ja taideaineita” (Suomen Vanhempainliitto 2012).

Lukion osalta taito- ja taideainekeskustelu jäi 2010-luvulla pitkälti tuntijaon rakenteesta käydyn keskustelun varjoon, koska keskustelun painopiste oli lukion valinnaisuuden asteessa sekä oppiaineet kokonaisuuksiksi niputtavassa korimallissa, jossa enemmän tai vähemmän toisiinsa liittyvät oppiaineet oli ryhmitelty yhteiseen koriin, josta opiskelija olisi saanut suhteellisen vapaasti valita tietyn määrän opintoja. Korimallin muutosvaikutukset olisivat koskeneet eniten reaaliaineita ja asettanut ne voimassa olevasta lainsäädännöstä johtuen erikoi-

sella tavalla pakollisiin ja vapaasti valittaviin opintoihin. Tästä johtuen keskustelua käytiin erittäin vilkkaasti muun muassa lukion yleissivistävästä tehtävästä ja siitä, voidaanko puhua laajasta yleissivistyksestä, jos lukiolainen ei ole opiskellut lainkaan historiaa. Taide, kulttuurinen osaaminen ja humanistinen sivistys sisältyvät tulkintani mukaan laajan yleissivistyksen käsitteeseen, jonka puolesta argumentoitiin vahvasti yleissivistystä korostavassa lukiodiskurssissa.

Lopulta lukion opetussuunnitelmauudistus jäi hyvin kosmeettiseksi, kun tuntijakoon tehtiin hyvin pieniä muutoksia. Opetussuunnitelman perusteet pääasiallisesti päivitettiin vastaamaan uutta tuntijakoa ja muita muuttuneita säädöksiä. Vuosikymmenen lopulla opetusministeriö ja opetushallitus aloittivat lukiota koskien useamman kokeilun tai uudistushankeen: korkeakoulujen opiskelijavalinnat, lukion tuntijakokokeilu ja lukioiden kehittämisverkosto. Keväällä 2017 maan hallitus päätti puoliväliriihessä aloittaa opetusministeriön johdolla lukiokoulutuksen uudistamisen, jonka ydinteemana on lukiolain ja -asetuksen päivittämisen lisäksi lukion toiminnallinen uudistaminen. Säädösten uudistaminen eteni suunnitellusti ja uusi lukiolaki ja -asetus hyväksyttiin kesällä 2018 ja ne astuivat voimaan 1.9.2019. Opetushallitus aloitti lainsäädännön muutosten seurauksena uusien lukion opetussuunnitelman perusteiden valmistelun.

Mielenkiintoinen yksityiskohta yleisönosastokirjoitusten kirjoittajissa on opetusalan virkamiesten ja poliitikkojen vähäinen osallistuminen julkiseen keskusteluun 2010-luvulla. Vuosituhannen alkupuolella niin opetusministeriön ja opetushallituksen virkamiehet kuin opetusministeritkin osallistuivat taideaineista käytävään julkiseen keskusteluun, mutta viimeisimmän uudistuksen yhteydessä he eivät ottaneet osaa julkiseen keskusteluun yleisönosaston palstoilla. Muutos diskursiivisessa toimintatavassa on selkeästi havaittavissa, mutta syytä muutokseen ei tutkimusaineistoni ja tutkimuksen taustamateriaalini perusteella voi päätellä.

Merkille pantavaa argumentaatiossa on, että lukiokoulutuksen tavoitteita ja tuntijakoa koskevissa lausunnoissa korostuu yleissivistyksen painottaminen. Perusopetuksen osalta puolestaan keskiöön nousee professionaalisuuden viitekehys ja koulunpidon, pätevien opettajien ja valinnaisuuteen liittyvät kommentit. Yhtäältä tämä voi kieliä siitä, että lukion yleissivistävyyttä pidetään erityisen tärkeänä ja tehdyt ehdotukset olisivat vaikuttaneet juuri siihen, ja peruskoulun osalta ehdotusten vaikutukset olisivat koskeneet pitkälti tuntimääriä eri oppiaineiden, valinnaistuntien, ala- ja yläkoulun välillä. Toisaalta on mahdollista, että peruskoulun osalta julkilausuttu tavoite vahvistaa taide- ja taitoaineita oli ristiriidassa tehtyjen ehdotusten kanssa, mihin monet kommentoijatahot olivat lausunnoissaan kiinnittäneet huomionsa.

Opetushallituksen julkaisema muistio *Näkökulmia perusopetuksen tavoitteisiin ja tuntijakoon* (OPH 2009) ja tuntijakotyöryhmän raportti *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako* vahvistavat käsitystä, että taide- ja taitoaineita vahvistava poliittinen konsensus asiantuntijalausuntojen, tutkimuksen ja kansalaispalautteen perusteella oli hyvin selkeä. Ehdotetut toimenpiteet kaikille yhteisen opetuksen lisäämisestä, uusi oppiaine draama, valinnaisuuden lisääminen ja oppiainerajat ylittävien opintojen muotoilu osaksi kaikille yhteistä oppimäärää ovat esimerkkejä varsin uudistushakuisesta reformista.

Ministeriölle osoitetuissa lausunnoissa perusopetuksen yleisiä tavoitteita ja tuntijakoa tarkastellaan selvästi tuntiresurssien näkökulmasta. Yhtäältä lausunnoissa kiitetään esimerkiksi pienistä lisäyksistä kaikille yhteiseen musiikinopetukseen ja toisaalta kritisoidaan laajasti valinnaisuutta koskevista ratkaisuisista. Piirre-ero diskurssien välillä on johdonmukainen, sillä lukion tuntijaossa taidekasvatuksen tuntiresurssin osuus pysyi kutakuinkin samana ja keskeisimmät rakenteelliset muutoksetkaan eivät koskeneet voimakkaasti taideaineita. Peruskoulussa tuntiresurssien ja rakenteiden muutokset puolestaan kohdistuivat hyvinkin selkeästi taideaineisiin.

Johtopäätöksenä aineiston perusteella diskursiivisesta muutoksesta on, että vuosituhaten vaihteessa musiikkikasvatuksen puolesta argumentoitiin vahvasti professionaalisen diskurssiposition käsitteillä erityisesti taideaineiden opettajien virkoja puolustaen. Kritisoidun tuntijaon ja opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen 2004–2010 voimistui professionaalisen position lisäksi pedagoginen näkökulma. Keskustelussa nousi selkeästi esiin se, miten vuoden 2004 opetussuunnitelman ratkaisut ovat kirjoittajien mukaan heikentäneet musiikkikasvatuksen edellytyksiä käytännössä, kuten aiemmin oli pelätty käyvän, ja uhkakuvan toteutuminen osoitettiin keskustelussa kasvavassa määrin pedagogisen mutta edelleen myös vahvasti professionaalisen diskurssiposition käsitteillä. Myös essentiaalisen viitekehysten käsitteillä perusteltiin musiikkikasvatusta osana yleissivistävää koulua, millä pyrittiin osoittamaan musiikkikasvatuksen edellytysten heikennyksiksi tulkittujen päätösten laajempi ja syvällisempi merkitys. Nämä strategiset muutokset kielivät tulkintani mukaan tarpeesta laajentaa argumentaatiota opettajien työhön painottuvasta diskurssista perustelemaan musiikkikasvatusta kattavammin.

2010-luvulla keskustelussa on selkeästi voimistunut musiikkikasvatuksen ja musiikillisen toiminnan hyödyt ja edullisuus muun oppimisen edistämisessä, aivojen kehittämisessä, hyvinvoinnin kannalta sekä kouluviihtyvyyden ja koulunkäynnin mielekkyyden lisääjänä. Samoin musiikki- ja taidekasvatuksen rooli luovuuden, muiden tulevaisuuden osaamistarpeiden ja menestymisen kannalta on noussut selkeästi vahvemmin diskursiiviseksi päälinjaksi. Huomionarvoisia ovat muutamat sekä lausunnoissa että yleisönosastokirjoituksissa mainitut viittaukset tuoreisiin aivotutkimuksiin, joita ei vielä vuosituhaten alussa ollut saatavilla. Lisäksi yleisönosastokirjoituksissa otettiin selkeästi laajemmin kantaa taidekasvatuksen kannalta ongelmalliseksi koettuun arvomaailman ja yhteiskunnallisen ilmapiirin kovenemiseen, jota käytettiin kontrastina ja taustana omaa kantaa perusteltaessa sekä selittämään taidekasvatuksen ahdinkoa.

Julkiseen keskusteluun ovat yleisönosastolla ottaneet osaa taustaltaan hyvin monenlaiset kirjoittajat, mikä on rikastanut keskustelua ja siinä esitettyjä näkökulmia. Huomionarvoista on kuitenkin se, että vuosituhaten alussa kantaa ottivat erityisen aktiivisesti opettajat ja heidän taustajärjestönsä. 2010-luvun lopulla sen sijaan keskusteluun ovat osallistuneet aktiivisesti eri alojen tutkijat. Niin musiikin, kasvatustieteen, psykologian kuin neurotieteen asiantuntijat ovat esittäneet monipuolisesti perusteita taidekasvatuksen puolesta. Lausumissa viitataan yhtä lailla suomalaisen koulun kasvatustieteellisiin perinteisiin

kuin tuoreimpaan aivotutkimukseen. Näille lausumille yhteistä on kuitenkin se, että niissä viitataan tutkimustietoon musiikin ja taidekasvatuksen vaikutuksista.

Selkeästi yleissivistävää, kaikille yhteistä taidekasvatusta lähestytään vahvasti myös tasa-arvokysymyksenä monesta näkökulmasta. Yhtäältä on kyse oppiaineiden välisestä tasa-arvosta koulussa ja opettajien professionaalisuuden tasa-arvoisesta tunnustamisesta ja toisaalta oppilaiden tasa-arvoisista mahdollisuuksista saada pätevän opettajan tarjoamaa korkeatasoista musiikkikasvatusta. Tasa-arvo on diskurssipositiot läpäisevä arvo-orientaatio, jonka avulla asemoidutaan usein talous-, tehokkuus- ja kilpailuasetelman kanssa vastakkain. Toisaalta se on epäilemättä monen kirjoittajan käytäntöjen taustalla vaikuttava pysyväisluontoinen arvo, jota pidetään itsestään selvänä lähtökohtana niin kasvatustajan kuin kasvatettavan näkökulmasta.

Pysyväisluontoinen diskursiivinen horisontti on myös tulevaisuuteen vaurautuminen. Milloin se ilmenee keskustelussa yleissivistyksen vahvistamisen vaatimuksena, milloin tulevaisuuden työelämätaitojen edellytysten harjoittelemisena koulussa, milloin luovuusdiskurssina tai kasvavan sukupolven itsen kasvun näkökulmasta. Yhteistä vaikuttaa olevan tulevaisuuteen suuntautuminen, mutta sille annetaan erilaisia merkityksiä, odotusarvoja ja keinoja muutoksen saavuttamiseen tai toteuttamiseen.

Poliittinen retoriikka tuntijakouudistuksissa on muuttunut 2001 ydinoppiaineiden ja menestyksen korostamisesta 2012 taide- ja taitoaineiden, toiminnan ja kouluviihtyvyyden vahvistamiseen, mutta lopulta tehdyt muutokset, ratkaisut ja päätökset ovat johtaneet samaan suuntaan puhettavan muutoksesta huolimatta. Ne vahvistivat niin kutsuttujen ydinaineiden asemaa maltillisin tuntisäyksin ja rakenteellisin (esimerkiksi nivelvaiheiden sekä valinnais- ja vällystuntien) muutoksin, vähensivät valinnaisuutta merkittävästi (2001 -35% ja 2012 -31% verrattuna aina edelliseen valinnaisten aineiden tuntimäärään) sekä lisäsivät paikallista päätösvaltaa nimenomaan taide- ja taitoaineiden osalta.

Musiikkikasvatus- ja taidekasvatusdiskurssi käsitteli huolta taideopetuksesta erityisesti peruskoulun yläkoulussa ja toisen asteen lukiossa. Toisin sanoen huomio oli aineenopetuksessa, joka korostui professionaalisen viitekehyksen lausumissa. Jonkin verran aineistossa viitattiin myös luokanopettajaopiskelijoiden heikentyviin mahdollisuuksiin opiskella taideaineita yliopistossa. Näissä lausumissa huolta kannettiin luokanopettajien koulutuksensa perusteella saamista valmiuksista tarjota laadukasta musiikkikasvatusta ja luoda musiikillisen osaamisen perusta alakoulussa, sillä suurin osa tuntikehykseen varatausta kaikille yhteisestä musiikinopetuksesta on kohdennettu vuosiluokille 1–6, joilla yleisimmin musiikkikasvattajana toimii luokanopettaja (Perusopetus 2020, 159). Erittelen tarkemmin ratkaisujen vaikutuksia luvussa 7.

2000-luvun keskustelu koulusta ja taideaineista vaikuttaa sisältävän samankaltaisia piirteitä kuin kansanopetusdiskurssi 1800-luvun puolivälissä: kokonaispersoonan kasvun ja yhteiskunnan tai työelämän käytännön tarpeet, vähimmäissivistyksen rajaaminen, kasvatuksen yksityisen ja julkisen ulottuvuuden rajanveto sekä taiteiden hyödyllisyys tai hyödyttömyys ovat olleet kouluks keskusteluissa läsnä alinomaan. Koulun rooli kyltymättömien toiveiden kohteena ja yhteiskunnallisten intressien kamppailukenttänä tai ehdotukset tarjota

koulua ratkaisuksi kulloinkin ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin ongelmiin ei lopulta näytä muuttuneen reilussa vuosisadassa. Kamppailussa käytetään eri aikoina luonnollisesti erilaista käsitteistöä ja joka aikakaudella on omat kasvatustieteelliset ja pedagogiset trendinsä, mutta asetelma on pysynyt hyvin samankaltaisena.

Musiikkikasvatusdiskurssissa esitetyt argumentit eivät selitä, miksi tehdyt päätökset olivat kansalaiskeskustelun ja taideaineita vahvistavan konsensuksen kannalta epäsuotuisia. Diskursiivinen muutos on linjassa koulutuspoliittisen muutoksen kanssa ja se on tuottanut myös taidekasvatuksen uudelleen asemoitumista. Koska professionaalinen positio ei tuottanut vastakaikua, musiikkikasvatuksen perustelut ovat siirtyneet instrumentaaliseen painotukseen, mitä yleinen välineellisen ajattelun vahvistuminen on todennäköisesti vielä voimistanut.

Elliott & Silverman (2015, 452–456) kirjoittavat musiikkikasvatuksen perustelemisen ongelmista amerikkalaisen koulujärjestelmän kontekstissa. Näyttäisi siltä, että kokonaispersoonan kasvu, opetuksen monipuolisuus, pätevien opettajien merkitys ja opetusohjelman tasapaino koulussa ovat myös Yhdysvalloissa musiikkikasvatusdiskurssin ydintemoja. He myös huomauttavat taidekasvatuksen esteettisyyden korostamisen tuottavan helposti elitistisen sävyn ja johtavan helposti harhaan musiikkikasvatuksen legitimoinnissa yleissivistävässä koulutuksessa.

Näkökulma, joka suomalaisessa keskustelussa on jäänyt amerikkalaista keskustelua vähemmälle huomiolle ja ehkä piiloiseksi, on oletus oppilaiden synnynnäisen musiikillisen lahjakkuuden merkitsevyydestä musiikkikasvatuksessa (Elliott & Silverman 2015, 452–456). Suomalaisen koulun ja kasvatuksen ihmiskäsitys ja oletus oppilaista on lähtökohtaisen tasa-arvoinen ja heidän oppimispotentiaaliensa ajatellaan olevan avoimia. Yhdysvalloissa kysymys oppilaiden synnynnäisten musiikillisten lahjakkuuserojen ja erityislahjoja edellyttävästä musiikkikäsityksestä näyttäisi tuottavan myös ongelmia perustella kaikille suunnattua yleissivistävää musiikkikasvatusta sikäläisessä kontekstissa selvästi Suomea enemmän.

Elliott ja Silverman (2015) erottavat musiikkikasvatuksen filosofian ja musiikkikasvatuksen puolesta puhumisen. Tässä luvussa kuvaamani musiikkikasvatuksen argumenttipositiot jäsentävät nimenomaan jälkimmäistä. Analyysin perusteella voi sanoa, että suomalainen musiikkikasvatusdiskurssi on täysin linjassaan Elliottin ja Silvermanin sekä Regelskin (2016) esittelemien amerikkalaisten koulumusiikin puolustuspuheiden tiiviiden kuvausten kanssa. Näyttää siltä, että musiikki- ja taidekasvatuksen puolustamisessa on länsimaisissa edistyneissä liberaalidemokratioissa paljon yhteistä tarttumapintaa ja ilmiö on hyvin kansainvälinen niin ongelmanasettelultaan kuin keskustelun osalta.

Puolustuspuheen argumentit, kuten ”musiikki lisää älykkyyttä” tai ”musiikki auttaa matematiikan oppimisessa”, perustuvat osittain oletuksille ja ehkä yleisemmin liian suorasukaisille ja yksioikoisille tulkinnoille eri tieteenalojen sinänsä täysin relevanteista tutkimuksista. Näissä tulkinnoissa ongelmat liittyvät useimmiten puutteisiin tutkimusten kattavuuden ja sovellettavuuden arvioinnissa tai tilastollisen merkitsevyyden, korrelaation ja kausaliiteetin väärinymmärryksiin. Puolustuspuhe on myös tilannesidonnaista ja sille on omi-

naista eräänlainen opportunisti, jossa tutkimustulokset valjastetaan palvelemaan esitettyä väitettä joskus ilman syvällisempää pohdintaa ja lausuman seurausten pohdintaa. Tästä esimerkkinä Elliott ja Silverman (2015) antavat, miten koulumusiikin asemaa on esitetty vahvistettavan musiikillista edistymistä selkeästi indikoivien testien avulla. Standardoitujen yksinkertaisten mutta mielekkäälle musiikilliselle toiminnalle vieraiden testien vaikutus oli juuri päinvastainen kuin mihin pyrittiin. Musiikin valitsi entistä harvempi. Näistä syistä on syytä vahvistaa musiikkikasvatuksen filosofista perustaa pelkkien ajan henkeen soveltuvien musiikin puolesta esitettyjen argumenttien lisäksi ja pohjaksi. (Elliott & Silverman 2015, 35–43; Regelski 2016, 49–61.)

Suomalaisessa ja amerikkalaisessa keskustelussa ja musiikkikasvatusta puolustavassa argumentaatiossa on paljon yhtymäkohtia: musiikki lisää hyvinvointia, musiikinopettajien työpaikat kuihtuvat valinnaisuutta lisäämällä, musiikki lisää älykkyyttä, musiikki on osa laajaa yleissivistystä. Kokonaiskuva suomalaisesta argumentaatiossa on kuitenkin praxialistifilosofien esittämää estetiikan kritiikkiä laajempi ja monipuolisempi. Vaikka monissa aineistoni argumenteissa on viitteitä perinteiseen esteettiseen näkökulmaan taidekasvatuksen lähtökohtana, kieli edellä esittämäni argumentaation painopisteen muutos diskurssi-positioiden uudelleen asemoimisesta. Aineiston perusteella välineelliset perustelut ja musiikinopetuksen erilaisia hyötyjä korostavat perustelut ovat selkeästi lisääntyneet ja itseisarvoa painottavat puolestaan vähentyneet. Samoin huolipuheen painopiste on muuttunut vuosituhaten vaihteen opettajien töiden loppumisesta voimakkaammin oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvointiin ja oppimiseen. Molemmat huolenaiheet esiintyvät tietysti lausumissa koko tarkastelujakson ajan, mutta painotuksissa on eroa.

Ratkaisuksi argumentaation ja musiikkikasvatuksen puolustuspuheen ongelmiin sekä Elliott ja Silverman että Regelski tarjoavat elitistisestä ja käytännölle vieraasta esteettiseen teoriaan perustuvasta taidekasvatuskäsityksestä luopumista ja sen korvaamista praxialisella filosofialla. Kuten sanottua Suomessa sekä musiikin aineenopettajakoulutus, opetussuunnitelman perusteet ja epäilemättä valtaosa musiikinopettajista jakavat praxialisen musiikkikasvatustilafilosofian lähtökohdat ja periaatteet musiikkikasvatuksen käytäntöjen perustana. Filosofisen lähestymistavan muuttumisella jälkimodernin kilpailuyhteiskunnan tarpeet paremmin huomioivaksi ja pragmaattisemmaksi ei vaikuta olleen erityistä merkitystä ainakaan koulutuksen resursointia ja yleisiä tavoitteita koskien.

Sisällöllisesti analysoimani argumentaatio on kokonaisuutena monipuolista ja kattavaa, eikä painavia vasta-argumentteja tai vastustavia kannanottoja näytä esiintyvän julkisessa keskustelussa viljalti, jos lainkaan. Tästä huolimatta musiikkikasvatuksen vahvistamisen puolesta esitetyillä perusteluilla ei vaikuta olevan merkittävää painoarvoa ja vaikuttavuutta koulutuspoliittisessa päätöksenteossa ja koulureformeissa. Vaikuttaa siltä, että taide- ja taitoaineita ja niiden vahvistamista pidettiin kyllä hyvin laajasti tärkeinä, mutta jokin vain oli vielä tärkeämpää.

Valmisteluasiakirjojen, poliittisten ohjelmien ja analysoimani keskustelun perusteella on vaikea tehdä johtopäätöksiä, että koulutuspoliittisessa diskurssissa olisi ollut kyse pelkästä poliittisten irtopisteiden kalastelusta taideaineiden

kustannuksella tai diskursiivisesta hämäyksestä, vaan aidon konsensuksen veistyttyminen on johtunut muista syistä. Diskursiivinen kamppailu on pelkkiä sisällöllisiä ja retorisia piirteitä monimutkaisempi. Taide- ja taitoaineiden heikentyvästä asemasta huolestuminen ja musiikkikasvatuksen vahvistamista puolustavan puheen tulkitseminen vain opportunistisena uhriutumisenä ja opettajien oman edun tavoitteluna on selkeästi liian yksinkertaistava ja tarkoitushakuinen. On päästävä diskurssien taakse.

Seuraavaksi on syytä kiinnittää huomio diskurssien taustalla vaikuttaviin ja niiden kautta syntyviin vallan ja hallinnan mekanismeihin. Samoin on erityisen tärkeää tarkastella musiikkikasvatuksen filosofiaa suhteessa hallinnantapaan. Seuraavissa luvuissa etenen analyysissä kolmanteen vaiheeseen ja pyrin hahmottelemaan niitä diskursiivisia ja ei-diskursiivisia käytäntöjä, jotka voisivat paljastaa mahdollisia selittäviä seikkoja koulutuspoliittisen järjen ja musiikkikasvatuksen toimintaehtojen ristiriitojen taustalta. Avaan ensin kursorisesti hallinnallisuuden käsitettä ja erittelen markkinaliberaalin dispositiivin ulottuvuuksia. Problematisoin tämän jälkeen markkinaliberaalin koulutuseetoksen edellytyksiä tarjota merkityshorisonttia kasvatukselle ylipäänsä ja erityisesti musiikkikasvatukselle osana koulukasvatusta.

5 MICHEL FOUCAULT'N FILOSOFIA ANALYYSIN TYÖKALUNA

Hallinnan mekanismien analyysini perustan ensisijaisesti ranskalaisfilosofi Michel Foucault'n vallan ja hallinnan mekanismeja käsittelevään filosofiaan sekä hänen ajattelunsa pohjalta muotoutuneen hallinnallisuuden tutkimukseen, jota ovat kehittäneet muun muassa sosiologit Mitchel Dean (1999, 2010), Nicolas Rose ja Peter Miller (Miller & Rose, 2010). Suomessa Foucault'n ajatteluun ovat perehtyneet muun muassa filosofisesta ja yhteiskuntatieteellisestä perspektiivistä Kai Alhanen (Alhanen 2007), Markku Koivusalo (Koivusalo 2012), Tuija Pulkkinen (ks. Pulkkinen 1998) ja Ilpo Helén (Helén, 2013, 2016). Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa Foucault'n ajattelua ovat hyödyntäneet muun muassa Hannu Simola (ks. Simola 1995) ja Antti Saari (Saari 2011).

Foucault'n filosofia on mutkikas ajattelujärjestelmä, mutta antaa kriittisen ja tarkkanäköisen perspektiivin tarkastella opetussuunnitelmareformeihin kytkeytyviä vallankäytön ja hallinnan rationaliteetteja. Lisäksi se tarjoaa hyvän alustan eritellä musiikkikasvatusdiskurssia ja ohipuhumisen problematiikkaa suhteessa koulutuspolitiikkaan ja koulutusdiskurssiin. Foucault'n filosofiaa mukaillen analyysiprosessini etenee genealogisesta koulutusjärjestelmän historiallisesta käsittelestä diskurssien kautta hallinnan käytäntöjen erittelyyn. Ajattelun kriittisen historian avulla on mahdollista tarkastella tapoja, joilla normalisoiva hallinta on muodostunut käytännöksi, joka subjektivoi yksilöjä ja yhteisöjä liberaalidemokraattisessa yhteiskunnassa. Tässä tutkimuksessa tarkastelu fokusoituu erityisesti koulutukseen ja vielä tarkemmin yleissivistävään kouluun.

5.1 Hallinnallisuuden tutkimuksen avainkäsitteitä

Jäsenän analyysiani Michel Foucault'n vallan (*pouvoir*), hallinnallisuuden (*gouvernementalité*) ja hallinnan (*gouvernement*) käsitteitä hyödyntäen. Hallinnallisuus ja vallankäyttö kytkeytyvät käytäntöihin. Valta on foucault'laisessa katsannossa toimintaa, affirmoivaa, tuottavaa, aktiivista ja se läpäisee kaiken. Foucault mää-

rittelee vallan toimintaan kohdistuvaksi toiminnaksi, joka toteutuu valtasuhteissa. Hallinnan voidaan määritellä olevan suunnitelmallista vallankäyttöä, joka on valtasuhteiden käytännöissä vakiintunut muoto. Yksilöiden päämäärillä on merkitystä käytäntöjen muotoutumiseen, mutta ei siihen, millaisia käytännöistä lopulta tulee. Siksi valta on luonteeltaan intentionaalista mutta ei-subjektivistä. Käytännöt Foucault jakaa diskursiivisiin ja ei-diskursiivisiin käytäntöihin, joiden verkkoista kokonaisuutta ja toisiinsa kytkeytymistä hän jäsentää dispositiivin (*dispositif*) käsitteellä, jonka etymologia tulee ranskan kielen mekanismia, koneistoa ja sotilaallisen operaation muodostelmaa tarkoittavasta sanasta. (Alhanen 2007, 116–132; Saari 2011, 64–66; Pulkkinen 1998, 87–103.)

Näistä käsitteellisistä aineksista muodostuu hallinnan analyysin elementit, joiden erittelyä tarkennan seuraavissa alaluvuissa ja joita hyödynnän luvussa 6 ja 7 koulutuspoliittisen järjen ja musiikkikasvatuksen problematiikan analyysiin. Nämä käsitteet liittyvät Foucault'n tiedon, vallan ja subjektin tutkimusakselihin, jotka kulkevat mukana koulutuksen hallinnan analytiikassa.

5.1.1 Dispositiivi

Dispositiivilla Foucault viittaa käytäntöjen muodostamaan kokonaisuuteen, jonka rakenneosia ovat muun muassa diskurssit, instituutiot, lait ja normit, arkkitehtoniset järjestelyt, moraali, tieteelliset lausumat, filosofiset väittämät ja hallinnolliset toimenpiteet. Käytännön käsitteen avulla hän sitoo ajattelun ja toiminnan toisiinsa. Huomio on siinä, miten käytännöt ohjaavat ihmisten ajattelua määrittelemällä tavat havaita, jäsentää ja käsitteellistää maailma. Dispositiivi muodostuu näistä ainesosista heterogeeniseksi suhteiden verkoksi, jolla Foucault nivoo yhteen diskursiiviset ja ei-diskursiiviset käytännöt. (Saari 2011, 70–73; Alhanen 2007, 31–33, 102–116, 124–125; Koivusalo 2012, 144–145, 170.)

Dispositiiveja tutkimalla voidaan laajentaa subjektivoinnin ja objektivoinnin muotojen analyysiä. Jokainen dispositiivi tuottaa funktionaalisia suhteita, eikä niillä ole periaatetta. Se, miten ”diskursseissa muodostuneet ihmisten objektivoinnin muodot siirtyvät ei-diskursiivisiin käytäntöihin, joilla ihmisiä muokataan tietynlaisiksi subjekteiksi” ja toisaalta miten ei-diskursiiviset käytännöt luovat diskursseihin uusia objekteja, auttaa hahmottamaan koulutuspolitiikan ja koulun kasvatuskäytäntöjen monimutkaisuutta ja yhteen kietoutuvuutta. (Alhanen 2007, 107). Kouluopetus siis kietoutuu osaksi valtiollista kurilaitosten verkostoa ja näin myös musiikinopetuksen kytköksiä voidaan tehdä selkeämmin näkyväksi.

5.1.2 Hallinnallisuus

Foucault'n käyttämä käsite *gouvernementalité* kääntyy suomeksi jokseenkin kulmikkaasti. Alhanen (2007) käyttää yksinkertaisesti sanaa hallinta, Saari (2011) puolestaan hallintamentaliteettia, Koivusalo (2012) käsitteen kääntämisen problemaattisuuden pohdintojen pohjalta hallittavuutta. Myös hallinnollisuutta ja hallinnallisuutta käytetään. Yleisesti tutkimuskirjallisuudessa puhutaan hallinnan analyysistä. Käytän tässä tutkimuksessa kaikesta kömpelydestään huoli-

matta hallinnallisuuden käsitettä. Keskeisintä on, että hallinnan analyysin huomio on hallinnan kohteena olevissa asioissa tai ongelmissa. (Koivusalo 2012, 217–218.)

Hallinnallisuuden tutkimuksessa fokus on hallinnan käytäntöjen logiikan selvittäminen ja se pyrkii selvittämään hallinnan muuttuvia historiallisia ehtoja (Dean 2010, 41; Koivusalo 2012, 483). Lähtökohta hallinnan tutkimiselle on etsiä tilanteita ja käytäntöjä, joissa hallinta problematisoidaan tai siitä muodostuu ongelma. Oleellinen kysymys miksi-kysymyksen sijaan on, miten hallitaan tai miten hallintamentaaliteetit tuotetaan ja millaisin tekniikoin hallinta toteutuu. Tarkastellaan siis ihmisten toimintaan kohdistuvia käytäntöjä, valtasuhteissa tapahtuvaa käyttäytymisen ohjaamista (*conduct of conduct*). Toisin sanoen kysymys on, millaisia hallinnan rakenteita, käytäntöjä, ehtoja, tapoja ja asetelmia hallinnointi tuottaa. Hallintaa reunustavat identiteetin, valinnan, kulutuksen ja elämäntavan kaltaiset käsitteet, joiden sisällöstä ja määrittelystä kamppaillaan. (Koivusalo 2012, 176–182, 237; Dean 2010, 27–39, Alhanen 2007 102–150; Miller & Rose 2010, 28–30, 150.) Hallinnan rationaliteetit ja teknologiat ovat toisiinsa kietoutuneita eikä niitä voi erottaa hallinnallisuuden erittelyssä ja kriittisessä arvioinnissa (Dean 2010).

Hallinnallisuus, normalisoiva hallinta erityisesti, on Foucault'n käsitteistä käyttökelpoinen ja erottelukykyinen omaan analyysiini (Alhanen 2007, 139–150). Erittelen, miksi musiikkikasvatus vaikuttaa istuvan huonosti normalisoivaan hallintaan pohjautuvaan koulutuseetokseen. Makropolitikan analyysi on keskeistä mikrotason mekanismien ja käytänteiden ymmärtämiseen (Koivusalo 2005, 362). Oleellista on tarkastelun suunta, eli makrotason käsitteitä on syytä analysoida partikulaarisesta näkökulmasta käsin ja johtaa analyysiä mikrotasolta ja todellisista käytännöistä kohti makrotasoa ja teorioita, koska Foucault'n mukaan yhteiskunnalliset hallinnan strategiat perustuvat käytäntöihin kietoutuviin paikallisiin valtasuhteisiin. Tavoite on havainnoida sekä yksilöä subjektiivisia konkreettisia käytäntöjä että hallinnan strategioissa muotoutuvia kuria ja kontrollitekniikoita. (Alhanen 2007, 118–119.)

Hallinnallisuutta voidaan tarkastella neljän ulottuvuuden avulla: *episteme, techne, thesis ja ethos*. *Epistemellä* tarkoitetaan tiedon syvärakennetta, joka määrittää, millaisen ajattelun, tiedon muodostuksen ja rationaliteettien varaan hallinnan tapa rakentuu diskursiivisissa käytännöissä. Foucault itse määrittelee epistemen käsitteen juuri diskursiivisten käytänteiden suhteiksi. *Techne* tarkastelee hallintaa siinä käytettyjen keinojen, tekniikoiden, teknologioiden, mekanismien ja puhetautojen näkökulmasta. Sen voisi tiivistää suomeksi käsitteeseen hallinnan tekniikka. *Thesis* on hallinnan visuaalinen ja spatiaalinen ulottuvuus, millaisilla tavoilla todellisuus kuvataan, tehdään näkyväksi ja ymmärrettäväksi. Kysymys on siitä, miten hallinnan tapa visualisoi hallintaa, mihin kiinnitetään huomio ja mikä sivutetaan, miten hallitsevan ja hallittavan välinen suhde nähdään tai yksinkertaisesti tiedon esittämistavasta, millaisella prosessikaaviolla toimintaa kuvataan tai millaisia tiloja hallinta luo. *Ethos* määrittää yksilö- ja ryhmäidentiteettien ehtoja: millaisia persoonan ja identiteetin muotoja, hallitsevien ja hallittavien ominaisuuksia, oikeuksia ja velvollisuuksia oletetaan yksilö- ja ryhmäidentiteettien muotoutumiseen. Nämä neljä ulottuvuutta ovat toistensa

edellytys ja ovat sidoksissa toisiinsa. Dean (2010, 44) muistuttaa, että hallinnan tapaa tai käytänteitä ei voi redusoida yhteen ulottuvuuteen, vaan itsenäisyydestään huolimatta kaikki ulottuvuudet ovat riippuvaisia toistensa muutoksista. (Dean 2010, 16–51; Vuorikoski & Räisänen 2010, 64; Alhanen 2007, 46–47.)

Hallinnan näkökulmaa voidaan laajentaa vielä *telos*-ulottuvuudella. Sillä viitataan jokaisen hallinnan tavan oletettavan jotain ihanteita tai päämääriä, joita hallinnan avulla pyritään saavuttamaan. Hallinnan tapa siis sisältää teleologista päämäärätietoa, sillä on suunta. Telos muodostaa kehikon, jonka puitteissa hallinnan kohteiksi muodostuvien yksilösubjektien käyttäytymistä ohjataan. (Dean 2010, 44–45; Kaisto & Pyykkönen 2010, 16.)

Hallinnan tavat eivät Deanin (2010, 46) mukaan ole suoria ilmauksia arvoista, vaan ne saattavat perustua hyvin ristiriitaisiin arvoihin tai rationaliteetteihin. Kysymys on pikemminkin, miten johdonmukaisesti arvoposition mukaan voi toimia hallinnan tavan sisällä. Helén (2016, 288) kirkastaa hallinnallisuuden teleologista ulottuvuutta elämäntäytännön ja eetoksen käsitteiden avulla. Niissä on kyse inhimillisen toiminnan ja käyttäytymisen ohjaamista ja suuntaamista hyvään ja tavoiteltavaan. Eetos ei tarkoita ajanhenkeä, vaan kytkeytyy pikemminkin käytäntöihin ja eetoksen suuntaiseen konkreettiseen toimintaan.

Luvussa 3 esittelin suomalaisen koulutusjärjestelmän polveutumisen kehityspolun. Hallinnan muutosta voisi kuvata sen viitekehyksessä siirtymänä kansallishenkisen vaiheen moraaliseen normatiivisuudesta, hyvinvointivaltion normi- ja suunnittelukeskeiseen hallinnan kautta markkinaliberaaliin vapauden kautta toteutuvaan itsehallintaan. Markkinaliberaali muutoksen suunta on Millerin ja Rosen (2010, 287–290) mukaan tullut mahdolliseksi yhtäältä hyvinvointivaltiokehityksen seurauksena ja hyvinvointivaltiota kohtaan esitetystä kriitistä. Toisaalta uusien väestön käyttäytymisen hallitsemisen tekniikoiden kehittymisen myötä on muotoutunut hallinnan käytäntöjä, joissa asiantuntijavallan avulla saadaan kansalaiset itse hallitsemaan itseään. Markkinaliberalistisessa hyvinvointivaltiokritiikissä ei niinkään ole kysymys hyökkäyksestä hyvinvointivaltion instituutioita vastaan, vaan sen hallinnan tapojen ideaaleja vastaan, kuten tasa-arvoa, holhoamista, suunnittelua ja sääntelyä kohtaan (Dean 2010, 43; Miller & Rose 2010, 289).

Kysymys on markkinaehtoisen käytännön ja talouden diskursiivisesta tilan uudelleen määrittelystä, jossa tasa-arvo, koulutus, hyvinvointi ja vapaus käsitteellistetään hallintamentaliteetin ominaisella tavalla. Diskurssilla on myös aktiivinen rooli hallinnan muotoutumisessa käytännöiksi. Kieli siis ”tarjoaa mekanismin, joka kääntää todellisuuden otolliseksi tietynlaiselle toiminnalle.” (Miller & Rose 2010, 48–51.) Muutos on muotoutunut väestön hallinnan ja turvallisuuden ympärille, jossa valtiollinen hallinta pyrkii ohjaamaan ja kontrolloimaan yksilöiden toimintaa ja vastuuta riskien hallitsemiseksi. Homo economicus on hallinnan näkökulmasta jätettävä rauhaan, koska hän hyväksyy todellisuuden ja suhteuttaa toimintansa ympäristönsä mukaiseksi ja on ympäristöä muokkaamalla hallittavissa (*governable*) (Foucault 2008, 270–271).

Hallinnan analyysissä keskeinen kysymys ei ole, kenellä valta on, kuka valtaa käyttää tai kuka on alistettu. Sen sijaan mielenkiinnon kohteena on, mi-

ten ja millaisia käytäntöjä, subjekteja, suhteita ja pyrkimyksiä valta tuottaa tai mahdollistaa. Valta-analyysinsä Foucault jakaa kolmeen tasoon: strategiset suhteet, hallinnan tekniikat ja ylivallan tilat. (Helén 2010, 29; Alhanen 2007, 124–127.)

Valtaa tulee tarkastella paikallisesti sen käytön todellisissa käytännöissä ja prosesseissa. Se hahmotetaan kaikkea ympäröivänä ja kaikkialla vaikuttavana, jolloin se on läsnä kaikessa toiminnassa, ei vain ilmeisissä vallan käytön tilanteissa. Vallan prosessia on syytä tutkia alhaalta ylös, jossa lähtökohtana ovat pienen mittakaavan vallan mekanismit eikä vain possessiivisena ominaisuutena tai vallanpitäjän ja vallankäytön kohteen lineaarisena suhteena. Foucault ei tarkastele valtaa juridisena mallina tietoisien subjektin annettujen ominaisuuksien tai legitimoidun (yli)vallan rakenteena. Helén (2016, 283) tiivistää asian näin: ”Hän [Foucault] korosti vallan hajanaisuutta ja sen luonnetta suhteiden ja voimien verkostoina tai kokoonpanoina sekä valtasommitelmien historiallista muuttuvuutta”.

Valtasuhteet ovat intentionaalisia ja ei-subjektiivisiä, ja ne ilmenevät käytännöissä ja toiminnassa. Tästä luonnehdinnasta huolimatta valtaa ei tule käsittää itsestään leijuvana yksilöiden toimintaan liittymättömänä tahtona, vaikka yksilön päämäärätietoisien toiminnan ja anonyymien hallinnan strategioiden muotoutumisen välisen suhteen ja prosessin kuvauksen puutteista on esitetty perusteltuakin kritiikkiä. Tätä ongelmaa Foucault on pyrkinyt selkiyttämään valtasuhteiden ja hallinnan välisellä erottelulla. Hän ajattelee vallan vastarinnan funktioksi, jossa Alhast (2007, 127) lainaten vallankäyttäjän toiminta on riippuvaista kohteena olevan ihmisen toiminnasta. Valta on Foucault’lle affirmoivaa, tuottavaa, ohjaavaa ja aktiivista (Helén 2016; Alhanen 2007; Koivusalo 2012).

Foucault on kiinnostunut vallan mikrofysiikasta, vallankäytöstä mikrota-solla (Alhanen 2007, 123–125; Olssen 1999, 21–22). Valta kytkeytyy kaikkialla ihmisten välisiin suhteisiin ja se käsitetään toiminnaksi ja tuottavaksi päinvas-toin kuin vaikkapa marxilaisessa valtakäsityksessä, jossa valta on omistavan luokan ominaisuus ja esitetään sortavana ylivaltana tai psykoanalyysissä, jossa valta nähdään tukahduttavana ja muotoillaan kieltojen ja lakien käsittein. (Alhanen 2007, 120–121.) Foucault käsittää modernin vallankäytön alistavan ylival-lan sijaan ohjaamiseksi johonkin, mikä ilmenee hallinnan polveutumisessa pai-menvallasta kohti biovaltaa. (Koivusalo 2005, 364–365.)

5.1.3 Biovalta

Moderneissa liberaalidemokratioissa, Suomi mukaan lukien, hallinta on saanut yhä hienovaraisempia muotoja ja yksilöiden itsehallinnasta ja sen hallinnan teknologioista on tullut näiden yhteiskuntien leimallinen hallinnallisuuden muoto. Foucault kuvaa modernin ajan länsimaisten yhteiskuntien hallinnan muutosta ja polveutumista paimenvallasta ja suvereenivallasta kohti biovaltaa ja biopolitiikkaa. (Koivusalo 2012, 220; Dean 2010.)

Paimenvallassa on kysymys sielunpaimenen edellytyksistä huolehtia koko lauman ja sen jokaisen yksittäisen jäsenen hengellisestä tilasta, jolloin tarvittiin

yksityiskohtaista tietoa kaikista. Tämä on muovannut hallinnasta yksilöivää. Suvereenin valta (esimerkiksi kuninkaan valta) oli vallankäytön kohteiden voimia alistavaa ja se perustui vallankäyttäjän oikeuksiin. Suvereeni valta ilmeni muun muassa lakeina, joiden noudattamista tarvittaessa tehostettiin väkivallalla tai ainakin rangaistusten ja väkivallan uhalla, mikäli lakeja ei noudettu. Biovalta puolestaan pyrkii lisäämään, vahvistamaan, ohjaamaan ja jatkuvasti arvioimaan elämänprosesseja. Se tuottaa lakien sijaan normeja, joihin ihmisiä alati sopeutetaan. Biopolitiikka ulottuu kaikille elämän alueille ja sitoo yksilön biologisen, psykologisen ja sosiaalisen elämän politiikan kohteeksi. Biovallan ydin on elämän omien prosessien ja voimien hyödyntäminen käyttäytymisen ohjaamisessa. (Helén 2010, 30–39; Koivusalo 2012, 220; Dean 2010.) Saaren (2011, 425) mukaan ”biovallan voi katsoa pyrkivän hallitsemaan potentiaalisuutta puhtaimmassa muodossa, paljaana elämänä”. Oppimisessakin on kysymys mahdollisuudesta omaksua mitä tahansa, eikä oppiminen rajaudu johonkin tiettyyn kouluinstituutiosta määräytyvään tai asetettuun päämäärään (Saari 2011, 425).

Ongelmaksi biovalta ja hallinta muodostuu Foucault’n mukaan silloin, kun siitä tulee normalisoivaa. Biopolitiikka on voimistanut normalisoivaa hallintaa, joka muotoutuu suvereenin vallan oikeuksien ja lakien sijaan asettamalla normeja. Tämä puolestaan subjektivoi ihmisiä yksilönä ja vallankäytön kohteina, jolloin ihmisiä ohjataan ja sopeutetaan näihin normeihin. (Alhanen 2007, 147–150). Biovalta on affirmoivaa siinä mielessä, että se pyrkii valjastamaan ihmisen elämänvoiman yhteiseksi hyväksi ja toisaalta paimentavaa suojellessaan elämää yhteiskunnan kontrolloinnissa. Nämä biopolitiikan kaksi ilmenemismuotoa yhtä aikaa yksilöi ihmiset ja kytkee hallitsemisen osaksi hallinnanstrategiaa. Hallinta taas pyrkii sopeuttamaan ihmiset kuriteknikoiden ja sääntelymenetelmien avulla vallitseviin normeihin, jotka määrittävät tieteellisissä diskursseissa. (Alhanen 2007, 139–150; Helén 2016, 36–37, 153–157; Dean 2010; Koivusalo 2012, 176–182.)

Biovaltaa ja -politiikkaa voidaan hahmottaa myös tarkastelemalla sosiaalivaltion hallintaa vapauttavana hallintana, jossa on kyse hallinnan yksilöllistävästä ja yksilön autonomiaan keskittyvästä luonteesta. Foucault’n käsittein kyse on subjektivoinnista eli subjektin muotoutumisen ehdoista, olosuhteista ja käytännöistä. Biopolitiikka edellyttää vapaita yksilöitä, joilla on mahdollisuus käyttää vapauttaan elämänsä hallintaan. Biovalta kuitenkin ohjaa tätä vapautta subjektivoivilla käytännöillä: se ei perustu niinkään kuri- ja rangaistustekniikoihin, vaan hallinta ilmenee ohjaus- ja valvontatekniikoissa, jotka määrittävät ehdot ja hallinnantavan mukaisen suunnan subjektin toiminnalle ja haluille. Liberaaleissa demokratioissa tämä ilmenee esimerkiksi voimistuvana oman terveyden mittaamisena, ruokavalioiden kontrollointina ja erilaisten erityisryhmien aktivoimisen ja itsekontrollin vaalimisena. (Helén 2016 157–161, 280–338.)

Helén (2016, 164–165) ja Dean (1999) asettavat biopoliittisen ja ekonomistisen hallinnan jännitteisiksi ja vastakkaisiksi. Hallinnan ekonomisoituminen yhdenmukaistaa hallinnan käytäntöjä, koska se asettaa laskennalliset mallit väestön ja yksilöiden mittaamisen ja arvioinnin kehykseksi. Ne tuottavat näennäisen

objektiivista, yhteismitallista määrällistä tietoa, joka voidaan helposti laskennallisen luonteensa ansiosta muuntaa rahalliseksi hinnaksi.

5.1.4 Käytännöt

Käytäntöjen funktionaalisissa suhteissa valtasuhteet vakiintuvat ja niistä muodostuu hallinnan kokonaisuuksia, joissa useat valtasuhteet ovat verkottuneet keskenään. Näiden hallinnan verkostojen yhteydessä Foucault käyttää dispoitiivin käsitettä. Hallinnan kokonaisuudet kytkeytyvät puolestaan yhteiskunnallisen vallankäytön päämääriin, jotka muodostavat hallinnanstrategioita. Vaikka yksilöt voivat vaikuttaa käytäntöjen synnyttämiin valtasuhteisiin, yksilöiden päämäärien merkitys jo hallinnaksi vakiintuneissa valtasuhteissa on pieni. Sen sijaan käytäntöihin vakiintunut hallinta ohjaa voimakkaammin yksilöiden toimintaa ja sen päämääriä kuin yksilöt hallintaa. (Alhanen 2007, 128.)

Tällaisia hallinnanstrategioiden ilmenemismuotoja voivat olla esimerkiksi käsitteenä kansallinen kilpailukyky, joka pyrkii vastuuttamaan yksilöt ja kytkemään heidän toimintansa taloudellisen rationaliteetin mukaiseksi tai käytäntönä neuvolajärjestelmä, jolla pyritään ohjaamaan, vaalimaan ja turvaamaan sekä holhoavassa että biopoliittisessa mielessä yksilöiden elämää, terveyttä ja hyvinvointia. Näissä yhdistyy useita hallinnan kokonaisuuksia ja valtasuhteita. Ne ovat lisäksi luonteeltaan enemmän tai vähemmän affirmoivia ja kytkeytyvät kiinteästi valtiolliseen vallankäyttöön. (Kantola 2010; Miller & Rose 2010, 149–165)

Koulutuksen ja siinä erityisesti yleissivistävän koulun taidekasvatuksen kriittisen tarkastelun kannalta keskeisimpiä hallinnan tekniikoita ovat itsehallinta, kalkylointi, kehysbudjetointi, arviointimekanismit, markkinointuminen sekä tehokkuuden ja hyödyn vaatimus niiden kapeassa ekonomisessa merkityksessä. Kun rahoituslaskenta, kehysbudjetointi ja tilivelvollisuus ovat korvanneet toiminnan ohjaamisessa asiantuntijuuden sisäisen logiikan, on muun muassa kasvatuksen käytäntöjä suunniteltava kustannusten ja hyötyjen kyllästämisellä kielellä. (Miller & Rose 2010, 160–162.)

Suomalaisen koulujärjestelmän kehityspolku noudattaa Foucault'n huomiota yhteiskuntien kehittymisestä paimenvallasta suvereenin vallan kautta liberaaliin hyvinvointi- ja sosiaalivaltion kaitsevaan hallintaan, jossa hallinta perustuu tietoon ja taitoon ohjata suunnittelulla väestöä. Sosiaalivaltiota on seurannut puolestaan biopolitiikan käsittein operoiva markkinahallinta, jossa vapaiden yksilöiden käyttäytymistä ja elämää ohjataan ja optimoidaan yhä hienovaraisemmin ja yksityiskohtaisemmin. Hallinta on muuttunut selkeärajaisesta kurivallasta hyvin hienojakoiseksi itsehallinnaksi. Se, miten itsehallinta missäkin tilanteissa ilmenee, vaihtelee. (Helén 2016, 130–135.)

Onnellisuuden ja (kansantalouden) vaurauden edellytysten turvaaminen on valtion tärkein tehtävä. Onnellisuuden politiikka on tavallaan hyvän elämän politiikkaa. Se ei ole sitä kuitenkaan aristoteelisessa mielessä, jossa hyvä elämä, hyveet ja yhteinen hyvä olivat keskiössä. Se ei myöskään aseta perustarpeiden tasa-arvoista tyydyttämistä onnellisuuden edellytykseksi. Sen sijaan onnellisuutta ohjaavat yksilöiden intressit, halut ja toiveet, mikä tulkintani mukaan

voisi selittää markkinaliberaalin ajattelun yksilöiden valintoja korostavaa tapaa ja jossa onnellisuus kytketään vaurauden tuottamisen ehtoihin ja päämääriin. (Helén 2016, 149–153; ks. Pulkki 2017.) Biopolitiikka asettaa ihmisen perimän ja ympäristötekijät taloudellisen laskennan kehikkoon tarkastellen ja halliten niitä riskien hallinnan ja taloudellisen optimoinnin tekniikoina. (Koivusalo 2005, 356.)

Hallinnan analytiikassa on nostettu esille neljä edistyneelle liberalismille tyypillistä kehityspiirrettä: Ensinnäkin sosiaalisen rapautuminen on johtanut siihen, että politiikan ja yhteiskunnan merkitys politiikkaa jäsentävinä käsitteinä on vähentynyt. Toiseksi osittain ensimmäisestä kehityskulusta seuraa se, että markkinat on korvannut sosiaalisen elämän hallinnan puitteena ja ajattelun kiintopisteenä. Kolmanneksi nämä muutokset ovat tuoneet mukanaan uudenlaisia vaatimuksia subjektiviteetille. Yksilön riippumattomuutta, vapautta ja vastuullisuutta korostavat piirteet ovat nousseet pinnalle ja luoneet yksilöille vaatimukset ilmaista intressejään markkinatoimijoina, tehdä valintoja ja olla itselleen vastuullisia, siis toimia eräänlaisena oman elämänsä yrittäjänä. Neljäs tendenssi on tiedollinen, jossa esimerkiksi julkisen palvelun toiminnot voidaan muuntaa suoritteiksi, vaihdettaviksi tai rahassa mitattaviksi hyödykkeiksi. (Helén 2016, 173–178.)

Aivan keskeinen huomio on, että edistyneen liberalismiin tai markkinaliberaalin hallinnan muutoksen neljä tendenssiä liittyvät kaikkiin hallinnallisuuden ulottuvuuksiin. Siirtymää politiikkaohjelmiin, tutkimustietoon ja suunnitteluun perustuvasta informaatio-ohjauksesta markkinaohjauksen suuntaan vahvistaa hallinnan hallinnallistuminen, joka näkyy muun muassa instituutioiden tiedonmuodostamisen kohteiden ja tapojen huomion kiinnittymisenä hyötyyn, rationaalisuuteen ja tehokkuuteen. Uudenlaiseen itsehallintaan pohjautuvan subjektiviteetin muotoutuminen ohjaa yksilöiden tapoja muokata toimintaansa ja käyttäytymistään suhteessa eetokseen. Markkinat korvaavat (kansalais)yhteiskunnan. (Helén 2016, 173–178, 295.)

Niin liberaalin sosiaalivaltion kuin markkinahallinnan edellytys on vapaa autonominen yksilö, joka kykenee hallitsemaan itseään ja omaa elämäänsä. Tämä tarkoittaa hallintaa vapauden avulla. (Helén 2016, 295–298; Koivusalo 2012, 221–223.) Kysymys on myös yksilön vastuusta itsensä hallitsemiseen. Enää ei myöskään tarkastella asiantuntijapalveluita yksilön ongelmien ratkaisuina tai tarpeisiin vastaamisena, vaan niillä pyritään ohjaamaan yksilön itsehallintaa minimoimaan ongelmallisesta toiminnasta tai tilasta aiheutuvat riskit. Viranomaistoiminnasta ja julkisista palveluista on tullut riskien hallintaa. (Miller & Rose 2010, 155–162; Helén 2016, 109–126.)

Taide ja kontrolloiva hallinta sopivat yhteen huonosti. Taide ei asetu luontevasti hallittavaksi, vaan sen taipumus on tuottaa ei-käsitteellisesti hallittavaa tulkintaa todellisuudesta. Taide ja luovat prosessit ovat luonteeltaan avoimia, joskus lopputulokseltaan vaikeasti ennakoitavia ja ne ovat enemmän kuin osensa summa. Taiteen luonne on haastaa ja kyseenalaistaa objektivoinnin ja subjektivoinnin mekanismeja ja yrittää tavoittaa todellisuudesta sellaisia ulottuvuuksia, joita on vaikea sanoittaa mutta jotka ovat kehollisella, emotionaalisella tai kokemuksellisella tavalla merkittäviä. Se etsii alati uusia tapoja ajatella, olla ja toimia.

5.2 Hallinnan strategiat

Hallinnan strategioilla tarkoitetaan valtapäämääriä ja niiden saavuttamiseen käytettyjä keinoja. Dispositiiveissa muotoutuvat hallinnan kokonaisuudet, joissa paikalliset valtasuhteet on liitetty osaksi valtastrategioita ja pyrkimyksiä jonkin yhteiskunnan alueen hallitsemista. (Alhanen 2007, 130.) Markkinaliberaalissa hallintamentaliteetissa hallinnan strategioiden kohteiksi muodostuvat taloudelliset suhteet ja yksilön itsehallinta sekä niihin vaikuttaminen. Niistä on tullut uusia tapoja käsitteellistää ja sanoittaa todellisuutta (Miller & Rose 2010, 143–144). Näiden kahden strategian näkökulmaan kiteytyy hallinnan tavan oleelliset ulottuvuudet tiedon muodostamisesta, identiteetin määrittelystä, tiedon visualisoinnista ja hallinnan tekniikoista. Myös Foucault'n määrittelemät käytäntöjen analyysin tutkimusakselit valta (suhteet), tieto (diskurssit) ja etiikka (subjektivointi) kytkeytyvät diskursiivisten käytäntöjen ulottuvuuksina hallinnan edellä mainittujen strategioiden muotoiluun.

Sorsa (2014, 195–213) on eritellyt Jessopiin viitaten (2002) suomalaisen kilpailuvaltion hallintastrategioita. Niiden ideaalityypit ovat *uusliberalismi*, *neokorporatismi*, *neostatismi* ja *uuskommunitarismi*. Uusliberalismi strategiana tähtää yrittäjähengen ja pääomien toimintamahdollisuuksien vapauttamiseen. Se pyrkii sääntelyä purkamalla markkinoiden toimintaa turvaavaan minimivaltioon, kilpailun edistämiseen ja julkisen sektorin yksityistämiseen. Neokorporatistisissa puolestaan pyritään löytämään tasapaino kilpailun ja sopimusperustaisen koordinaation välillä, jossa sosiaaliset investoinnit, julkisen ja yksityisen kumppanuus sekä säänneltä ja hajautettu itsesääntely kuvaavat tätä strategiaa. Neostatismi on hyvin lähellä neokorporatistia, mutta siinä hajautetun koordinaation sijaan julkinen valta pyrkii ohjaamaan yksityisiä markkinoita ja yrityksiä toteuttamaan julkisesti asetettuja päämääriä sääntelyn ja aktiivisen talouspolitiikan avulla. Neljäs strategia uuskommunitarismi pyrkii luomaan sosiaalisen talouden lähtökohdista kapitalistisen talousjärjestelmän rinnalle ja sen ongelmia korjaamaan uudenlaista institutionaalista logiikkaa noudattavia ratkaisuja. Selkeä esimerkki uuskommunitaristisesta ratkaisusta voisi olla vaikkapa korkea perustulo. (Sorsa 2014, 195–213.)

Edellä kuvatuista hallintastrategioista oman tutkimukseni kannalta kiinnostavin on uusliberalismi. Käytän tässä tutkimuksessa uusliberalismin sijaan pääsääntöisesti markkinaliberaalin käsitettä viittamaan hallinnantapaan, joka perustuu yhtäältä yksilön vapauksien korostamiseen liberalismin perinteen mukaisesti ja toisaalta käsitykseen markkinoista kaiken kattavana ihmisen toimintaa ohjaavana mekanismina. Tosin markkinaliberaalissa ajattelujärjestelmässä niin yksilölle, vapaudelle kuin markkinoille annetut merkitykset ovat muuntuneet valistuksen ideoista ja sisältävät oletuksia, joita on syytä koetella kriittisesti. Markkinaliberaali ei viittaa tässä tutkimuksessa siis suoraan uusliberalismiin ideologiana, selkeänä poliittisena projektina, julkisten palvelujen yksityistämisenä tai hyvinvointivaltion purkamispyrkimyksinä. Sen sijaan pyrin kuvaamaan käsitteen avulla kehittyneissä liberaalidemokratioissa vallitsevaa (koulutus)poliittista rationaliteettia, jossa esimerkiksi yksilö, yhteisö, etiikka,

toiminta, arvo, kasvatus, talous ja tieto määrittyvät varsin ahtaan ja kapean ontologisen, epistemologisen ja eettisen horisontin puitteissa.

Hallinnallistuminen puolestaan liittyy vahvasti liberaaleissa demokratioiden tyypilliseen kehitykseen, jossa väestöä hallitaan yhä hienovaraisempien tekniikoiden avulla. Hallinta on muuttunut kuritekniikoita hyödyntävästä hallinnasta yksilöiden itsehallinnaksi, jota ohjataan erilaisin mekanismein, tekniikoin ja välinein nimenomaan vapauden kautta, jolloin hallitseminen on mahdollista yksilöiden ja ryhmien omien taipumusten ja halujen välityksellä. (Helén 2016, Miller & Rose 2010, Alhanen 2007.)

5.2.1 Markkinaliberaalin koulutuspolitiikan perusta

”Uusliberalismin erottaa klassisesta liberalismista pyrkimys yhteiskunnan ja kansalaisten tietoiseen hallintaan markkinamekanismien kautta. Tämä tapahtuu purkamalla sääntelyä ja hallitsemalla vapauden ja kilpailun kautta. Vapaus yhteiskunnallisena periaatteena ei ole niinkään klassisen liberalismiin mukainen ’luonnollinen’ vapaus vaan harkittu artefakti. Se merkitsee tietoisesti konstruoitua vapauden harjoittamisen ympäristöä ja ilmapiiriä.” (Saastamoinen 2010, 237.)

Foucault’lle uusliberalismi ei ollut liioin ideologia eikä filosofia, vaan hallinnan tapa tai hallitsemisen rationaliteetti, jolla pyritään saavuttamaan rationaalisesti asetetut tavoitteet. Se vastaa klassisen liberalismiin tuottamiin ongelmiin ja pysyy luomaan uutta sosiaalista todellisuutta. Foucault tiivistää markkinaliberaalin hallinnan neljään elementtiin: markkinoiden käsittäminen yleisenä hallinnan mallina, kilpailu markkinoiden ytimenä, inhimillisen pääoman käsite ja henkilökohtaisen elämän hahmottamisen yritys. Yritteliäisyysyhteiskunta toimii Foucault’lle yhtä aikaa sekä markkinoiden puolesta että niitä vastaan. Markkinat eivät ole uusliberalismissa klassiset spontaanit markkinat, vaan ne luodaan aktiivisesti kilpailun tilaksi, jonka edellytysten turvaaminen kuuluu valtion tehtäviin. (Dean & Villadsen 2015, 148–158; Dean 2010, 71.; Koivusalo 2005, 357–358; Helén 2016, 173–184; Saastamoinen 2010, 237; Olssen 2006, 217–218.)

Suomalaisessa kontekstissa ja poliittisessa kehityksessä on hyvä tarkentaa markkinaliberaalin perinteen kahta sukulinjaa: saksalaista ordoliberalismia (*Ordoliberalismus*) ja angloamerikkalaista uusliberalismia (*neo-liberalism*). (Koivusalo 2005, 356). Mannereurooppalainen toisen maailmansodan jälkeen Saksassa syntynyt ordoliberalismi ja amerikkalainen uusliberalismi eroavat esimerkiksi siinä, että Euroopassa markkinoiden toiminta nähdään hauraana ja siksi tarvitaan erilaisia valtion ohjaus- ja sääntelymekanismeja turvaamaan ja luomaan kilpailu- ja markkina-asetelmia. Amerikassa on korkeampi luottamus markkinoiden rationaaliseen kykyyn säädellä kaikkia elämän alueita. Siinä missä ordoliberalien näkökulma huomioi myös sosiaaliset uudistukset ja valtion vahvan roolin, keskittyy uusliberalismi vapaan kilpailun rajoitusten purkamiseen ja valtion roolin minimointiin (Dean 2010, 72; Löppönen 2017, 14; Olssen 2006, 217–218; ks. Helén 2016, 165).

Uusliberalismi on erittäin ambivalentti käsite. Siihen on usein ladattu ristiriitaisiakin merkityksiä tai sitä käytetään tarkoitushakuisesti. Tulkinat ja sen käytännön sovellukset eroavat toisistaan melkoisesti. Tästä syystä käytän tässä

tutkimuksessa pääsääntöisesti *markkinaliberaalin* käsitettä, joka kuvaa varsinkin eurooppalaisen uusliberaalin linjan logiikkaa soveltaa markkinamekanismeja ja -periaatteita hyvin kokonaisvaltaisesti kaikilla elämän alueilla ja nimenomaan poliittisen vallan harjoittamisessa. (Koivusalo 2005, 358.) *'Markkinaliberaalilla'* viitataan sekä ordoliberaaleihin että uusliberaaleihin käytäntöihin ja hallitsemisen rationaliteetteihin. On tärkeä huomioda, että en tarkastele analyysissäni ekonomistisen koulutusajattelun ja musiikkikasvatuksen problematiikasta uusliberalismia ideologiana, systemaattisena poliittisena ohjelmana, saati salaliitto-teorianana. Lähestyn sitä markkinaliberaali-käsitteen avulla hallinnan tapana ja erilaisia hallinnan strategioita ja tekniikoita sisältävänä hallinnallistavien käytäntöjen kokoelmana. (Helén 2016, 173.)

Vaikka Löppösen (2017, 59) mukaan esimerkiksi uusliberalismin keskeiselle kehittäjälle ja teoreetikolle Hayekille uusliberalismi on ollutkin ideologinen ja poliittinen projekti, ei sen ideologinen tarkastelu suomalaisen koulutuspolitiikan viitekehyksessä ole välttämättä hedelmällistä. Suomessa koulutuspolitiikan uusliberaalit piirteet ovat ensisijaisesti kaikkea muuta kuin ideologia: ne ovat pieniä sirpalemaisesti levittyneitä käytäntöjä ja mekanismeja. Se ei ainakaan toistaiseksi läpäise koko yleissivistävää koulujärjestelmää tai ohjaa sen arkisia käytäntöjä voimakkaasti ja ilmeisen näkyvästi. Niin koululainsäädännössä kuin opetussuunnitelman perusteissakin on hyvin vähän suoraan julki-lausuttuja tai markkinaliberaaleiksi tulkittavia piirteitä. Toki yksilön vastuuta oppimisestaan, laaja-alaista osaamista, elinikäistä oppimista ja yrittäjyyttä korostavat osat voidaan tulkita uusliberaaleiksi, mutta eksplikoidun ihmiskuvan, arvopohjan ja kasvatuksen päämäärän osalta koululainsäädäntö tai opetussuunnitelman perusteet eivät palaudu yksinomaan uusliberaaliin ajatteluun. Tästä syystä huomion kiinnittäminen hallinnan ja toiminnan ohjaamisen tekniikoihin paljastaa paljon oleellisempia piirteitä suomalaisen koulutusajattelun uusliberalisoitumisesta kuin ideologinen tarkastelu.

Yhteiskunta- ja koulutuspoliittista retorista tilaa hallitsee vahva markkinaliberaali vire. Myös monet hallinnolliset interventiot ja koulutuksen uudistamispyrkimykset niin valtion hallinnossa kuin kunnallisessa hallinnossa ovat muovautuneet markkinaliberaalin logiikan suuntaisesti. Tyypillisesti uuden julkisjohtamisen (NPM) paradigman mukaiset suunnitelmat lupaavat markkinahenkisyyden, markkinaohjauksen, tulosajattelun ja jatkuvan arvioinnin olevan tehokkaita työkaluja uudistaa julkista sektoria. Vaikka paine suomalaisen koulutusajattelun muuttumiseen markkinaliberaalien tai ylikansallisten mallien mukaiseksi on kasvanut, ei voida sanoa, että suomalainen yleissivistävä koulu olisi ideologisesti rakentunut uusliberaalille ajattelulle. (Kärki 2015, 297–303; Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 98–100; Kantola 2010; Saastamoinen 2010, 237.)

Markkinaliberaali ajattelu nojaa kolmeen perustavaan lähtökohtaan: *valintaan*, *homo oeconomicukseen* ja *inhimilliseen pääomaan*. Valinta on markkinaliberalismissa perustava inhimillinen kyky, joka ylittää muut sosiaaliset määritykset. Markkinaliberaalin ihmiskuvan voisi tiivistää käsitteeseen *homo oeconomicus*, joka rationaalisesti laskelmoi ympäristönsä odotusten perusteella intressinsä ja rationaalisesti pyrkii niihin ensisijaisesti taloussubjektina ja on henkilökohtaisesti vastuussa itsestään ja valinnoistaan. Inhimillisellä pääomalla puolestaan

tarkoitetaan sitä, että inhimilliset taidot, taipumukset ja osaaminen nähdään investointina, joka valjastetaan taloudellisen, psyykkisen ja kulttuurisen täytymyksen saavuttamiseen tuotto-odotuksineen ja markkina-arvoineen. Yksilöitä patistetaan aktiivisuuteen nimenomaan taloudellisina toimijoina kapitalisoimalla heidän olemassaolonsa. Tyypillistä on myös toimintapolitiikka, joka pyrkii muun muassa sääntelyä purkamalla muovaamaan uusia elämänalueita liiketoimintaympäristöiksi. (Dean 2010, 72; Helén 2016, 176–177, 191; Koivusalo 2005, 360; Miller & Rose 2010, 136, 143–144; Saastamoinen 2010, 237.) Lisäksi Löppönen listaa uusliberaalin retoriikan toistuvia käsitteitä, jotka ovat markkinat, kilpailu, oma etu, rationalisuus ja [valinnan]vapaus (Löppönen 2017, 113).

”Uusliberalismin ajamat markkinat eivät ole klassiset vaihdon spontaanit markkinat vaan aktiivisesti luodut kilpailun markkinat. Sen yhteiskunta ei ole kaupallisen vaihdon ja yleistetyn tavara -olion yhteiskunta vaan yleistetyn yrittäjyyden ja kilpailun yhteiskunta. Sen talousihmisen malli ei ole tarpeiden ja kaupallisesta vaihdosta saatujen hyötyjen kautta analysoitu ja määritelty vaihdon ihminen vaan yleistetyn yrittämisen talousetiikan toteuttaja, jossa osto-myynti -suhteen sijaan investointi-tuotos -malli asettuu myös yksilöllisen elämän yleiseksi malliksi tämän suhteessa itseensä, aikaansa, ympäristöönsä, vertaisryhmiinsä, perheeseensä ja työhönsä. (Koivusalo 2005, 358.)

”Kilpailu luo tehokkuutta” on markkina-ajattelun kulmakiviä. Felber (2013, 16–23) esittää, että väittämä on itse asiassa vain oletus, jonka tueksi ei löydy empiiristä tutkimusaineistoa. Kilpailun motivoiva, työntävä voima on ennen muuta pelko, häviämisen pelko. Toisaalta edestä vetävä voima on voitonhimo, jonka päämääränä on olla parempi kuin muut. Ulkoiseen motivaatioon ja palkitsemiseen perustuva kilpailu ja voittaja-häviäjä -asetelma ei ole lopulta vaikuttavin menetelmä lisätä tehokkuutta. Päinvastoin tehokkain menetelmä on yhteistyö ja asioiden tekeminen parhaalla mahdollisella tavalla siksi, että ne ovat mielekkäitä, merkityksellisiä ja pidämme niistä. Sisäisen motivaation ohjaama toiminta vahvistaa tervettä omanarvontuntoa ja luottamusta ihmisten välillä, kun oppilaat, työntekijät, urheilijat tai tutkijat haluavat suoriutua mahdollisimman hyvin riippumatta toisten ulkoisesta menestyksestä tai jopa auttaa muita suoriutumaan mahdollisimman hyvin. (Felber 2013, 16–23.) Ihmisen sosiaalinen käyttäytyminen edes kaupankäynnissä ei pelkisty kuitenkaan vain itsekkäisiin intresseihin, vaan toimintaa ohjaavat myös altruistiset motiivit (Batson 2019, 268–269).

Batson (2019) kokoaa sosiaalipsykologisen tutkimuksen tuloksia empatiasta, auttamisesta ja altruismista. Yhdessä nykytutkimuksen kannalta mielekkäissä määritelmässä altruismi on motivoiva tila, jonka perimmäinen tavoite on lisätä toisen hyvinvointia. Empaattinen huoli on eräänlainen sateenvarjokäsite, joka viittaa toisen ihmisen tarpeet ja hyvinvoinnin huomioivaan orientaatioon (mt., 29). Ihmisten motiivin toimia toisen hyväksi on esitetty liittyvän muun muassa lopulta itsekkäisiin syihin, empaattisen huolen syrjään sysäämiseen, sosiaalisen häpeän tai syyllisyyden välttämiseen, oikein tekemisen tuottamaan ylpeyteen, empaattisen ilon ja hyvän olon lisäämiseen - tai sitten yksittäiset egoistiset tai empaattiset motiivit toimivat kimpuna, jolloin empaattisen ja altruistisen käyttäytymisen vaikuttimina toimii yhtä aikaa useampi elementti. Joka tapauksessa toisten asemaan asettumisen ja tarpeisiin vastaamisen kyky on

hyvin perustavaa laatua oleva inhimillinen piirre. Auttamisen halua voidaan perustella myös sen tuottamien seurausten näkökulmasta. Empatian aikaan saama altruismi lisää rakentavaa yhteistyötä ja vähentää ryhmien välisiä konflikteja, mikä tuottaa toimintaa (mt. 212–229). Palaan tähän tematiikkaan luvussa 8.

Kilpailukykypuheen ytimessä ovat tehokkuus, innovaatiot ja talouskasvu. Innovaatioita halutaan ja toivotaan, jotta uusien markkinahyödykkeiden tarjontaa saataisiin lisättyä tai jo olemassa olevia parannettua. Samanaikaisesti luovan toiminnan ja luovien organisaatioiden toimintaedellytykset rampautuvat. Alituinen resurssikamppailujen, toimintalogiikan markkinaehtoistumisen, kontrollin vahvistumisen ja tulosvastuun korostumisen toiminnan kehittämisen lähtökohtina kahlitsee uuden luomista. Keskeinen ongelma on siinä, että luovuus ja innovaatiot hahmotetaan liiaksi inhimillisen pääoman teorian, työelämäkompetenssien ja lisäarvoa tuottavien prosessien valossa ymmärtämättä luovan prosessin ja toiminnan luonnetta (Miettinen 2014, 17). Uuden luominen vaatii aikaa, tilaa, kypsytystä ja luottamusta.

Edellä kuvattua tilannetta voidaan tarkastella myös markkinaliberaalin järjen sisältä. Tästä huolimatta tilanne näyttää olevan ristiriitainen: juuri tuotekehitykseen, markkinointiin ja uudella tavalla ajatteluun on erityisen perusteltua panostaa ja investoida, mikäli jälki- tai tietoteollisessa ympäristössä tavoitellaan arvonnousua, korkeaa jalostusastetta, jotain uutta, luovaa tai innovatiivista. Luovuudessa, mielikuvituksessa ja innovaatioissa on kyse siitä, että kuvitellaan, tuotetaan tai tehdään jotain mikä ei vielä ole todellista tai mitä markkinoilla ei vielä ole. Potentiaalisesti tällaisissa uusissa ideoissa, innovaatioissa, tuotteissa, palveluissa ja ansaintalogiikoissa olisi myös lisäarvon tuottamiseen parhaat edellytykset. Markkinaliberaalit kilpailun, kontrollin ja tuotto-odotuksiin vastaamisen mekanismit ohjaavat toimintaa voimakkaasti talouden ehdoilla, jolloin leikinomaisen ja uteliaan kokeilemisen toimintatavan luova potentiaali kuringetaan ahtaaseen kehykseen tai se ei edes pääse esille. Nämä mekanismit tuottavat pikemminkin turvallisuushakuisia, laskelmoituja ja taloudellisesti mielekkäitä ratkaisuja. Korkeat tuotto-odotukset ja tiukka tehokkuuskontrolli eivät välttämättä ohjaa kehittämään tarpeellisia, hyödyllisiä tai välttämättömiä markkinahyödykkeitä tai toimintamalleja vaan taloudellisen menestyksen kannalta tarkoituksenmukaisia ratkaisuja. Niiden heijastusvaikutukset saattavat olla yksilön, yhteisön ja yhteiskunnankin kannalta kyseenalaisia, vaikka ne toimisivat talouden mittareilla täysin relevantisti.

Tämäntyypisistä toiminnasta esimerkkinä voisi toimia niin kutsuttu pikavippi-bisnes. Sen sijaan, että se pyrkisi luomaan innovaatioita taloudellisesti tukalassa asemassa olevien ihmisten monisyisten hankaluuksien ratkaisemiseen, se tarjoaa tuottajan kannalta ymmärtääkseni hyvin tuottoisia mutta käyttäjän kannalta erittäin problemaattisia palveluja. Lopulta tällaisten palvelujen käyttö ennemmin vaikeuttaa talousvaikeuksissa olevan ihmisen tilannetta entisestään.

Markkinaliberaalin ja luovan ajattelun ristiriita syntyy siitä, että luovat alat ja niiden toimintamallit eivät näytä tuottavan helposti mitattavia tuloksia. Harvoin kuitenkaan kyseenalaistetaan mittareita, jotka on suunniteltu teollisen prosessin tehokkuuden mittaamiseen ja soveltuvat äärimmäisen huonosti, jos

ollenkaan luovan prosessin tehokkuuden, tuottavuuden ja arvioinnin välineeksi. Kontrolli, tulostavuu ja tiukka normitus heikentävät luovien prosessien ku-koistusta.

Kaikkien elämänalueiden tulkitseminen markkinaehtoisesti ja materiaali-seen kasvuun perustuvan talouskasvun hidastuminen vahvistavat hallinnan mekanismeja, jotka korostavat inhimillisen toiminnan taloudellisen ulottuvuu- den ensisijaisuutta. Talouden kasvua ja lisäarvon tuottamista haetaan yhä enemmän aineettomasta: palveluista, ideoista tai luovista prosesseista. Mutta myös inhimillisen toiminnan alueet, jotka ovat olleet irtikytettyinä markkina- mekanismeista, liitetään yhä useammin kilpailun ja markkinoiden piiriin aset- tamalla toimintaa ohjaavat reunaehdot (ei-diskursiiviset ja diskursiiviset käy- tännöt) kilpailu- ja markkinalogiikan mukaisiksi. Tämä edesauttaa myös läheis- ten ihmissuhteiden, kasvatuksen, terveyden, turvallisuuden, tiedon ja ideoiden välineellistymistä ja markkinoitumista. Markkinakeskeisessä ajattelujärjestel- mässä myös koulutuksen, kasvun, oppimisen, ymmärryksen ja merkityksen typistymisen lähinnä vaihtoarvoksi on loogista, koska niitä tarvitaan talouden kasvun polttoaineeksi ja ne episteemisesti kytkeytyvät taloudellisiksi paramet- reiksi.

Suomalainen yleissivistävä koulu nauttii vielä toistaiseksi vahvaa legitimi- teettiä julkisena instituutiona, mutta koulusta ja sen uudistamisesta käytävässä keskustelussa markkinaistuminen on hallitseva puhetapa. Koulukasvatuksen ja yleissivistyksen kritiikissä opetus liudentuu oppijayksilön inhimillisen pää- oman kartuttamiseksi, elinikäisten oppimisvalmiuksien ohjaamiseksi ja ka- peanalaisen mielihalueksperttiyden vaalimiseksi työelämätaitoja unohtamatta. Koulussa ei ole tarkoitus oppia ja kasvaa hyväksi ihmiseksi tai autonomiseksi kansalaiseksi, vaan toimintakykyiseksi itsestään vastuun kantavaksi työnteki- jäksi tai yrittäjäksi, taloussubjektiksi. Koululla ei tulisi olla oikeutta puuttua- kaan yksilöä muovaaviin hyvään elämään liittyviin kysymyksiin, koska ne ovat kunkin itse valittavissa. Sen sijaan koulun tulisi keskittyä markkinamekanismin edellytysten ja valinnan mahdollisuuksien vahvistamiseen. 1700-luvun lopulla sellaisista elämän alueista kuin työ, maa ja pääoma tuli kuvitteellista tavaraa, joiden arvoa voitiin mitata rahassa (Löppönen 2017, 41–43). Markkinaliberaalis- sa ajattelussa tämä on laajennettu kaiken kattavaksi inhimillistä toimintaa mää- rääväksi rationaliteetiksi.

Musiikki on markkinaliberaalissa kontekstissa hankala oppiaineena sen vuoksi, että se näyttää kehittäväen ihmisten välisiä siteitä ja kykyä asettua tois- ten asemaan. Näin se vahvistaa osaltaan kasvavien eettistä arviointikykyä ja arvotietoisuutta. Musiikkikasvatus siis vahvistaa ja monipuolistaa identiteetin muotoutumisen edellytyksiä ja vähentää subjektivistiseen arvoteoriaan nojaa- vaa uusklassisen talousteorian vaikutusta ja atomistista tendenssiä, jossa ainoa objektiivinen arvo on markkinahinta. (Patomäki 2007, 170, Löppönen 2017, 97).

”Aikaa myöten kansakunnat koostuvat teknisen koulutuksen saaneista ihmisistä, hyödyllisistä aineellisen vaurauden tuottajista, joilla ei ole mielikuvitusta eikä kykyä arvostella vallanpitäjiä” (Nussbaum 2011, 166).

Koulun sosiohistoriallisen ja kulttuurisen roolin unohtaminen istuu uusliberalistisen ajattelun lähtökohtiin ja pyrkimyksiin erittäin hyvin. Suomalaisen opettajakoulutuksen dekonstekstualisoituminen liittyy hyvin tavoiterationaalisen koulutuspolitiikan pyrkimyksiin ja ajattelutapoihin, mikä on omiaan vauhdittamaan kehitystä kohti koulun ja kasvatuksen välineellistymistä. Opetuksen kiinnittyminen abstraktiin ja tekniseen oppimiseen on osaltaan hämärtänyt koulukasvatuksen sidoksia historiallisiin kehityspolkuihin ja yhteiskuntaan. (Simola 2015, 31-43.) Inhimillisen pääoman näkökulmasta koulutus näyttäytyy yksilön investointina, jonka ”tuotolla” tavoitellaan kilpailuetua markkinoilla. (Löppönen 2017, 187-205.)

Talouden käytänteiden soveltaminen kasvatuksen kentällä on tuhoisaa, kun kriteerit kasvatuksen päämääristä ja tavoitteista luisuvat kasvatusalan piiristä redusoituen laskelmointiin koulutuksen taloudellisesta panos-tuotos -suhteesta (Olssen 2010, 5). Silloin keskustelu päämääristä siirtyy pois kouluista ja päämäärien määrittämisestä tulee yhä teknisempää ja ulkoa ohjattua. Olssen tarjoaa vastaukseksi markkinaliberaalin hegemonian alistamista politiikalle, jolloin poliittisen ja pedagogisen diskurssin avulla olisi mahdollista erottaa kontrollin legitimitit muodot oikeuttamattomista. Foucault’a lainaten Olssen viittaa uusliberalismin läpitunkevaan tapaan mitata, arvioida ja analysoida kaikkea myös ei-taloudellista toimintaa taloudellisen kehikon avulla. (Olssen 2010, 5-9.)

5.2.2 Yksilöiden itsehallinta ja jälkimoderni kasvatuseetos

Yhtäältä itsehallinnassa on kysymys uusien teknologioiden mahdollistamasta elämän hallinnasta ja käyttäytymisen ohjaamisesta (Miller & Rose 2010, 79), toisaalta Foucault’n etiikasta, joka käsittelee ennen muuta itsen muotoutumista ja subjektifikaatiota. Korostettaessa yksilön roolia eettisenä toimijana ja sen muotoilijana on hyvä tarkastella niin itsehallinnan kuin subjektifikaation suhdetta postmoderniin ajatteluun. Pyrin avaamaan joitain kasvatuksen kannalta keskeisiä piirteitä postmodernista ajattelusta. Tarkoitukseni ei ole pureutua laajasti jälkimodernin ajattelujärjestelmän monimuotoisuuteen, mutta sen valikoitujen ontologisten, epistemisten ja eettisten näkökulmien kursorinen käsittely auttaa ymmärtämään jatkossa, miten jälkimoderni kasvatuseetos kietoutuu markkinaliberaaliin hallintaan ja saa kasvatuksen käytännöille ongelmallisia muotoja.

Postmodernin kuvaaminen ja määrittely on hankalaa sen moniulotteisen, ristiriitaisen ja relativistisen luonteensa vuoksi. On kenties helpompi määrittellä, mitä se ei ole kuin pukea sanoiksi, mitä se on. Postmoderni ei ole sen enempää systemaattinen teoria tai tyhjentävä filosofia kuin yhtenäinen sosiokulttuurinen liikekään, eikä se viittaa mihinkään tiettyyn käsitejärjestelmään. Sitä ei ole tarkoituksenmukaista määrittellä tyhjentävästi, vaan päinvastoin sen ominainen piirre on juuri kieltää itsensä määrittely. Postmodernin piirteitä on kuitenkin mahdollista kuvata, ja sen ontologisia, epistemologisia ja eettisiä sitoumuksia voidaan arvioida. Keskeinen piirre kuitenkin on, että se asettuu kritiikissään valistukseen pohjautuvaa modernia ajattelua ja sen ihanteita vastaan. Toisaalta

osa tutkijoista ei ajattele postmodernia ja modernia vastakkaisina tai jatkuvina aikakausina, vaan pikemminkin rinnakkaisina. (Usher & Edwards 1994, 6-9.)

Jälkmodernin käsite, jota pääasiassa jatkossa käytän viittaamaan postmodernin eri ulottuvuuksiin ja käyttöyhteyksiin, tulkitsee postmodernin nimenomaan suhteessa moderniin, sen jatkumona tai rinnakkaisena ajatusjärjestelmänä. Tämän tutkimuksen kannalta oleellisia jälkmodernin ajattelujärjestelmän piirteitä ovat yksilöllisyyden, identiteetin pirstaleisuuden, relativismin ja moninaisuuden korostuminen, koska ne erityisesti haastavat hahmottamaan uudeleen kasvatuksen ehtoja.

Postmoderni voidaan nähdä pluralismin ja moninaisuuden sietona tai korostamisena sekä subjektiivisuuden käsittämisenä paremmin ristiriitaisena ja ambivalenttina kuin pysyvänä tilana (Usher & Edwards 1994, 16, 25).

Ensimmäinen postmodernin keskeisistä viesteistä on yhden totuuden hylkääminen ja moninaisuuden korostaminen. Se hylkää ajatuksen ykseydestä, joka ohjaa luontoa, historiaa tai tulevaisuutta. Toinen oletus on, että inhimilliset systeemit ja merkityksenannot rakentuvat kielellisesti. Kysymys on metatarinoista, joiden avulla yhteisöt legitimoivat käytäntöjään ja arvostuksiaan. Tähän postmoderni kriittisyys pyrkii ottamaan etäisyyttä. (Peters & Burbules 2004, 9-12.)

"Self-referentiality is perhaps one of the key aspects of a postmodern perspective. Its particular significance lies in providing a constant reminder that all discourses can have power effect." (Usher & Edwards 1994, 27.)

Arvorelativismi on tyypillistä postmodernille arvo- ja moraalikäsitteille. Episteeminen relativismi ei suoraan johda moraaliseen relativismiin, mutta se johtaa arvojen alkuperän kyseenalaistamiseen. Postmoderni ei siis väitä, etteikö olisi mitään normeja, vaan että arvoilla ei ole yhteistä transendenttista tai muuta yhtenäistä perustaa. Sen sijaan jokaisen on itse vastuullisesti koeteltava ja punnitettava arvonsa. (Usher & Edwards 1994, 27.)

Suurten tarinoiden hylkääminen on itse asiassa postmodernin oma suuri tarina. Tämä näkökulma tarjoaa yhdessä relativistisen individualismin kanssa polttoainetta markkinaliberaalille tarinanmuodostukselle. Kun päämäärät ovat suhteellisia ja yksilön mielihaluja mukaan valittavissa, antaa se mahdollisuuden vapauden illuusion puitteissa rakentaa päämäärät ja tarinat markkinaehtoisesti. Postmoderni ihminen vailla merkitysnäkökenttää on altis kyseenalaistamatta omaksumaan vapautensa lumossa markkinoiden tarjoamat päämäärät, arvot, hyveet ja tarinat luullen itse valinneensa ne. Postmodernin transendenttinen piirre on sen olettaminen kaiken kattavaksi, jonka myötä se muodostuu omaksi suureksi tarinakseen. (Värri 2003, 44.)

Postmoderni perspektiivi on kasvatuksen kannalta varsin hankala: se on liian kriittinen kyseenalaistaessaan aivan kaiken. Sillä on myös riski luisua relativismiin, nihilismiin ja sosiaaliseen anemiaan. Tämä ei ole kuitenkaan millään muotoa väistämätöntä. Postmoderni ei myöskään tarjoa kasvatukselle selkeää pohjaa kasvatuksen päämäärien pohtimiseen. Sen kiinnostus katkoksiin jatku-

vuuksien sijaan luo pedagogisesti haastavan tilan, jossa kasvavan kiinnittymisen sosiaaliseen ja kulttuuritraditioon on problemaattista.

Modernin ja humanistisen kasvatustajattelun keskiössä on subjekti, toimintakykyinen persoona, jonka kasvua yhteisten arvojen, kulttuurin ja yhteisön omaksumiseen kasvatuksella vaalitaan ja ohjataan. Kasvatuksen legitimitietin kannalta toimijuus, subjekti ja jaettu yhteinen maailma on tärkeä edellytys. Postmodernissa kehityksessä tämän tyyppiset lähtökohdat muodostuvat ongelmallisiksi, sillä yksilön riippumattomuuteen, yksilöllisiin intresseihin perustuviin valintoihin ja ilman perustaa muotoutuvaan arvopohjaan perustuvassa ajattelussa moderni kasvatustajattelu näyttäytyy joko turhana tai indoktrinaation muotona. (Usher & Edwards 1994, 26–29.)

“We are always complicit in that which we struggle against. This is one of the most valuable resonances which postmodern thinking can ‘tell’ education.” (Usher & Edwards 1994, 28.)

Yhteisöjen mureneminen ja sosiaalisen kuolema liittyvät jälkimodernin ajan ilmiöihin. Voimakkaan yksilökeskeinen ajattelujärjestelmä asettuu sosiaalista riippuvuutta vastaan. Joukkomuotoinen yleissivistävä koulu on perustunut Suomessa vahvasti sosiaaliselle oikeudenmukaisuudelle ja siinä on ollut piirteitä kansallishenkisen vaiheen eetoksesta kansakuntaan identifioitumisesta. Markkinaliberaali yksilökeskeinen ja markkinaehtoinen eetos on kuitenkin purkanut näitä yhteisön ja yksilön välisen suhteen jäsentämistapoja. Yhteisöt ovat moraalisia, sidosryhmä- tai elämäntapakollektiiveja, joihin sitoudutaan, mutta ne ovat hajanaisempia ja löyhempiä, eivätkä kytkeydy sosiaaliseen tai kansallisvaltioon. Sen sijaan yhteisön kollektiivinen logiikka sidotaan uusliberaaliin yksilökeskeisyyteen, jossa vapaus, henkilökohtainen vastuu, oman kohtalon hallitseminen, melun pitäminen itsestä ja itsensä hallitseminen ovat keskiössä. (Miller & Rose 2010, 129–144.)

6 MARKKINALIBERAALIN DISPOSITIIVIN ULOTTUVUUDET JA KASVATUKSEN PROBLEMATIIKKA

Hallinnan analyysin perusteella voidaan tehdä näkyväksi niitä länsimaisen liberaalidemokratian yhteiskunnallisia piirteitä, joita Saastamoinen (2010, 232) kuvaa esimerkiksi riskitietoisuuden ja yksilöllistymiskehityksen sekä hallinnan teknokraattisuuden avulla. Tässä luvussa jäsenän analyysiä pohtimalla edellä käsittelemieni hallinnan, markkinaliberaalin dispositiivin ja biopolitiikan teemoja suhteessa kasvatukseen tutkimuskirjallisuuden perusteella neljästä näkökulmasta, jotka pohjautuvat Mitchel Deanin (2010) jaotteluun hallinnan ulottuvuuksista. Ulottuvuudet perustuvat hallinnananalyysiin, mutta olen nimennyt ne itse kiteyttämään kunkin ulottuvuuden perusnäkökulman pohjaten Helénin esittelemän hallinnan analytiikan muotoilemien edistyneen liberalismiin hallinnan neljään tendenssiin: 1) sosiaalisen rapautuminen, 2) markkinat hallinnan kiintopisteenä, 3) yksilöä vastuuttava subjektiviteetti ja 4) julkisten toimijoiden episteeminen suuntautuminen tehokkuuteen. (Helén 2016, 173–178).

Edellä mainitut tendenssit ovat Charles Taylorin (1995) esittämien modernin yhteiskunnan huolenaiheiden kanssa selkeästi samansuuntaisia: 1) elämää latistava ja kaventava itsekeskeinen individualismi, 2) välineellisen järjen ylivalta ja 3) pehmeä despotismi murentavat Taylorin mukaan sinänsä täysin eettisesti hyväksyttävää autenttisen yksilöllisyyden ihannetta. Ensimmäinen pelko selkeiden moraaliasetelmien katoamisesta johtaa merkitysten kadottamiseen. Toiseksi hän väittää, että välineellisen järjen vaatimus tehokkuudesta, jossa tuoton maksimointi ja panos-tuotos -suhteen optimointi on menestyksen mitta, hämärttää kykyämme hahmottaa muunlaisia päämääriä. Kolmas huoli liittyy demokratian kriisiin, jossa osallistumisen ja koettujen vaikutusmahdollisuuksien vähentyessä luisumme pikkuhiljaa Tocquevilleen viitaten pehmeään despotismiin: välineellisen järjen mekanismit ohjaavat käyttäytymistämme nauttimaan yksityiselämästä ja passivoivat yhteisiin ponnistuksiin osallistumista. Pehmeä despotismi ei ole väkivaltaista tyranniaa, vaan byrokraattisen holhousvaltion lempeää ohjausta, jossa yksilöt periaatteessa pääsevät valitsemaan ja päättämään,

mutta tosiasiallisesti yhteiskunnan jäsenet eivät kykene kontrolloimaan vallankäyttöä. (Taylor 1995, 33–43.)

Olen hyödyntänyt omaan analyysiini musiikkikasvatuksen problematiikasta edellä kuvattuja filosofisia ja yhteiskuntatieteellisiä teorioita, joiden pohjalta esittelen taloussubjektin, kilpailun, välineellisen järjen ja hallinnallistumisen ulottuvuudet tarkemmin alaluvuissa 6.1–6.4. Problematisoin markkinaliberaalin dispositiivin suhdetta kasvatukseen tässä pääluvussa lähinnä yleisemmällä filosofisella tasolla ja fokusoin analyysiäni musiikkikasvatukseen seuraavassa pääluvussa.

Koulutuspoliittinen diskurssi, lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat eivät muodosta yhtenäistä ja ehyttä merkityskehikkoa eivätkä ne perustu täysin yhtenäiselle käsitteistölle. Tarkastelen kuitenkin havainnollistavassa ja analytytissä mielessä muutaman keskeisimmän ristiriitoja tuottavan käsitteen avulla opetussuunnitelman ja opetuksen didaktisen tradition sekä markkinaliberaalin ja yksilökeskeisen koulutusajattelun jännitettä.

Markkinaliberaali dispositiivi ei ole itsessään hyvä eikä paha, ideologisesti sitoutunut eikä aina edes tietoisesti muodostunut intentionaalinen regiimi. Foucault'laisen tutkimusotteen mukaisesti tulkitsen dispositiivien olevan polveutuneita, kontingenteja ja aikaansa sidottuja hallinnallisia kokonaisuuksia, jotka muotoutuvat käytännöissä ja tieteellisissä diskursseissa (Alhanen 2007). Eritellen seuraavaksi markkinaliberaalin ajattelujärjestelmän hallinnallisia ulottuvuuksia ja niiden problematiikkaa suhteessa kasvatukseen. Nämä ulottuvuudet kytkeytyvät kiinteästi myös Foucault'n keskeisimpään teemaan subjektivoinnin ja objektivoinnin ongelmasta eli kysymykseen, miten subjekteista tulee objekteja itselleen. (Alhanen 2007, 33.)

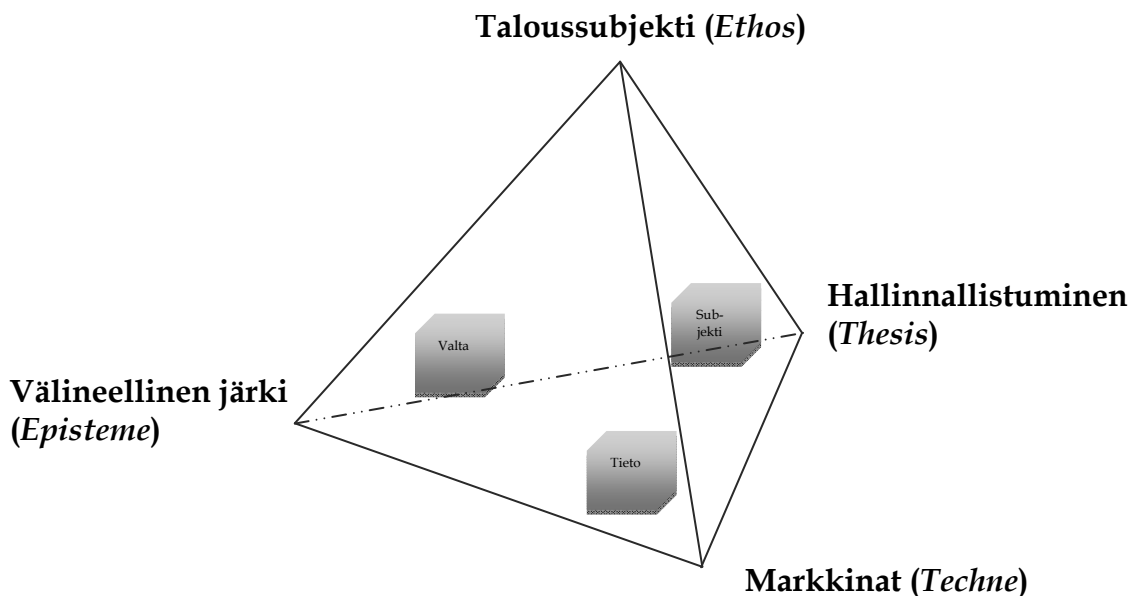
Hallinnan tavan muutos suomalaisen koulujärjestelmän vaiheissa on ilmeinen ja johdonmukainen muun yhteiskunnallisen kehityksen suhteen. Markkinaliberaaliksi kutsumani vaihe ja hallinnan tapa pohjautuu yhtäältä sen esittämään kritiikkiin hyvinvointivaltion hallintaa kohtaan, joka kritiikin mukaan murentaa julkisen talouden, polkee yksilön oikeuksia, demoralisoi ja passivoi kansalaisia aiheuttaen riippuvuutta julkisista etuuksista sekä vääristää kilpailua. Toisaalta markkinaliberaali hallinta on tullut mahdolliseksi, koska uudet hallinnan tekniikat ja teknologiat ohjata käyttäytymistä ovat tuottaneet yhä hienovaraisempaa ja itsehallinnaksi muuttunutta hallinnallisuutta. (Miller & Rose 2010, 287–312; Peters & Burbules 2004, 66.) Esimerkiksi datamassojen louhintaan perustuvia tekniikoita ja sovelluksia on hyödynnetty erittäin vahvasti juuri kaupallisiin tarkoituksiin ja kohdentuen ihmisten vapaaehtoisuuteen, uteliaisuuteen ja itsen hallintaan (O'Neil 2017).

Aineiston analyysin ja tutkimuskirjallisuuden perusteella olen tiivistänyt markkinaliberaalin dispositiivin ulottuvuudet Foucault'n ja Deanin jäsenyyksen mukaisesti yksilö- ja ryhmäidentiteettien muodostamista koskevien ehtojen (ethos), tietokäsityksen (episteme), tiedon esittämisen tavan (thesis) ja hallinnan tekniikoiden (techne) ulottuvuuksiksi.

Problemaattisiksi käsitteiksi musiikkikasvatuksen ehtojen ja oikeutuksen kannalta analyysin perusteella olen nostanut taloussubjektin yksilöiden identiteetin muodostamisen ehtona ja kasvatuksen ihmiskuvana, markkinat ja kilpai-

lun hallinnan teknologioina, välineellisen järjen ja edistyksen myytin tiedollisena perustana sekä hallinnallistumisen ja itsehallinnan ajatusjärjestelmän ilmentymistapana. Pysin myös tuomaan esille esimerkkejä, miten nämä käsitteet esiintyvät ja millaisia viitteitä niistä löytyy opetussuunnitelman perusteissa tai koulun käytännöissä ja toimintaa ohjaavissa mekanismeissa.

On syytä korostaa, että nämä hallinnallisuuden ulottuvuudet ovat toisiinsa sidoksissa ja oleellisesti toisistaan riippuvaisia. Ne on syytä hahmottaa toinen toisiinsa kietoutuneina ja näistä suhteista muodostuvana kokonaisuutena. Käsitteiden erotteluun perustuva esitystapa on pyrkimys auttaa hahmottamaan tätä kokonaisuutta, ei erotella sen osia toisistaan. Kuvioon 2 olen tiivistänyt markkinaliberaalin dispositiivin ulottuvuudet. Ne ovat kaikki toisiinsa kytkeytyneinä ja sidoksissa, mikä on syytä pitää mielessä niiden tarkastelussa. Tiedon, vallan ja subjektiviteetin tutkimusakselit sijoittuvat hallinnan analytiikan sisälle. Erittelen seuraavissa luvuissa tarkemmin näitä neljää hallinnallisuuden ulottuvuutta ja niiden muotoutumista.



KUVIO 2 Markkinaliberaalin dispositiivin ulottuvuudet

6.1 Taloussubjekti (ethos)

Yksi Michel Foucault'n keskeisistä teemoista on subjektivoinnin ja objektivoinnin problematiikka. Erityisesti Foucault oli kiinnostunut siitä, miten subjektit tulevat itselleen objekteiksi (Alhanen 2007, 33; Koivusalo 2012, 408). Kysymys on identiteetin ja itseymmärryksen muodostamisen ehdoista. Millaisen itseymmärryksen ja itsen subjektivoinnin käytännöt mahdollistavat? Itsen subjektivointiin liittyy neljä teknologiaa: ylivallan, itsen, tuotannon ja merkkijärjestelmän teknologiat (Peters & Burbules 2004, 66). Hallinnan analyysissä ethos-

ulottuvuus kuvaa yksilö- ja ryhmäidentiteettien muotoutumisen ehtoja. Näiden ehtojen puitteissa muovautuvat myös esimerkiksi koulukasvatuksen tavat subjektiivoida kasvavat yksilöt oppijoiksi tai objektiivoida heidät kasvatuskäytäntöjen kohteiksi. Erityisesti angloamerikkalaisessa perinteessä ontologinen peruselementti on yksilötoimija, joka määrittyy (taloudellisten) intressiensä kautta. (Pulkkinen 1998, 118–120.)

Jälkimoderni yksilökeskeinen ajattelu ja markkinaliberaali käytäntö kiehtoutuvat toisiinsa itsekeskeiseksi elämäikäytännöksi: suhteellisuus, riippumaton yksilö, vapaus ja sosiaalisten ulottuvuuksien rapautuminen määrittävät yksilö- ja ryhmäidentiteettien muodostumisen ehtoja. Markkinaliberaalin taloussubjektin muotoilun kannalta rikkinäinen, ohut ja atomistinen identiteetti on hyödyllinen lähtökohta. Näin yksilöiden itseymmärrys ja väliset suhteet ovat joustavammin määriteltävissä ja taas uudelleen määriteltävissä ilman sosiaalisten suhteiden tai tradition sitoumuksia ikään kuin vapaasti markkinaehtoisesti. (Koivusalo 2012, 180; Tomperi 2000, 30.)

Kysymys kiteytyy vapauskäsitykseen, jossa jälkimoderni ja markkinaliberaali yksilönvapaus tarkoittaa yksilön vapautta rajoituksista tai riippumattomuutta ja vapautta tehdä mieleisiään valintoja. Markkinaliberaali ajattelujärjestelmä olettaa, että yksilö toimii rationaalisesti ja pyrkii valinnoillaan maksimoimaan oman etunsa. Markkinaliberaali kasvatuseetos subjektiivoi kasvatettavat maksimoimaan oman inhimillisen pääomaansa kasvun ja tavoittelemaan menestystä, jota indikoi taloudellinen toimeliaisuus ja taloudelliset saavutukset. Hän myös kantaa yksin vastuun riskeistä. (Saastamoinen 2010, 232–235; Vähämäki 2015, 50–51.)

Markkinaliberaalin ajattelujärjestelmän ehdot niin yksilö- kuin ryhmäidentiteetin muodostamiselle kiteytyvät *homo economicuksen* ympärille. Myös markkinaliberaalissa diskurssipositiossa koulutuksen ihmiskäsitys tiivistyy taloussubjektin, aktiivisen kuluttaja- ja yrittäjäkansalaisen ihanteisiin. Tästä subjektista voidaan puhua *homo economicuksena*, aktiivisena kansalaisena, inhimillisen pääoman investoijana, yrittäjäyksilönä tai yrittäjäminuutena. (Koivusalo 2012, 180, Tomperi 2000, 30; Vähämäki 2015, 50–51; Saastamoinen 2010, 232–235.)

Käytän tässä tutkimuksessa taloussubjektin käsitettä, johon tiivistyvät ajattelujärjestelmän mukaisen subjektin olemisen tapa, päämäärät ja intressit ja käsitys tiedon olemuksesta sekä etiikasta. Taloussubjektin itseymmärrys muotoutuu taloudellisten lainalaisuuksien ja taloudellisen toiminnan kautta. Koulussa tämä tarkoittaa esimerkiksi muutosta kurikoulun kuuliaisesta ja pakkoihin alistuvan subjektiviteetin kohti oppilaan asiakkuussubjektiviteettiä, jossa koulun rooli on ohjata ja tukea aktiivisen oppijan yksilöllisten valintojen mukaisia refleksiivisiä kehittymispolkuja ja -pyrintöjä. Edellä esitetty on luonnollisesti karrikoitu kuva. Niin opetussuunnitelman perusteissa määritelty kuin koulujen käytännöissä ilmenevä käsitys kasvatettavan subjektiviteetistä on epäilemättä moniulotteisempi.

Kasvatussuhteessa on kysymys väistämättä epäsymmetrisestä suhteesta, jossa Buberin (1993) kuvaama intersubjektivisuus ei voi täysin toteutua, kuten Värri (2002) omassa väitöskirjassaan toteaa. Kasvatussuhteessa kasvatettava objektiivoidaan kasvatuksen kohteeksi, vaikka ideaali tasavertaisesta kahden sub-

jektin suhteesta olisikin tavoitteena. Samoin kasvatus käytäntönä subjektivoi kasvatettavan oppilaaksi tai opiskelijaksi. Tämä tuottaa kasvatukselle hallinnan muotona erityisen aseman kasvavan sukupolven itseymmärryksen alustana. Intersubjektiiivisuuteen kuuluu kuitenkin se, että kasvatettavaa kunnioitetaan ja kuunnellaan kasvatuksen käytännöissä. Koska maailmasuhde on sekä kasvattajalle että kasvatettavalle yhteinen, toimii kasvattaja maailman tulkkina arvokkaan siirtämisessä. (Buber 1993, Värri 2002.)

Markkinaliberaalissa kasvatuksen dispositiivissa oppilasyksilö objektivoidaan oppijaksi ja potentiaaliseksi toimijaksi työmarkkinoilla. Hallinnan tapa subjektivoi kasvatettavan ensisijaisesti taloussubjektiksi (asiakkaaksi tai investoijaksi) ja menestyjäksi, jota kohti yksilöt itsehallinnan keinoin itseään ohjaavat. (Pulkki 2014, 77.) Näillä oletuksilla koulun tulisi palvella yksilöllisiä valintoja, joilla oppija pyrkii maksimoimaan koulutuksellisen ja inhimillisen pääoman tuoton ja hyödyn.

Kuten Miller ja Rose (2010, 283) toteavat kuvatessaan työn ja identiteetin välistä suhdetta ja sen muuttumista työelämän uudistuspyrkimyksissä, erilaiset psykososiaalisten määrittelyjen muokkaamat identiteetit, kuten sisäinen yrittäjä, autonominen subjekti, itsensä toteuttamista tavoitteleva yksilö, sopeutumaton tai sopeutunut yksilö, antavat muodon myös työn luonnetta koskeville eettisille pohdinnoille. Tämän voi katsoa koskevan myös koulua niin opettajien kuin oppilaiden työn foorumina. Samalla tavoin kuin Millerin ja Rosen (2010, 249–284) kuvaamat muutosponnistelut työelämän laadun parantamisessa on myös koulua pyritty määrittelemään uudestaan edellä kuvattujen identiteetikäsitysten pohjalta, mikä on tulkintani mukaan heijastunut taideaineista ja koulusta käytyyn keskusteluun. Sisäisen yrittäjyyden ja itsensä toteuttamisen eetos ilmenee ongelmina tunnistaa koulukasvatuksen ylisukupolvista, sosiaalista ja vahvasti eettistä luonnetta sekä musiikki- ja taidekasvatuksen perimmäisiä merkityksiä yksilön ylittävien, performatiivisten ja ei-propositionaalisten ulottuvuuksien kenttänä.

Markkinat nähdään amoraalisena ympäristönä, jossa samoin yksilön rationaalinen valitseminenkaan ei ole luonteeltaan moraalista eikä yksilö ole lakien ja sopimusten mukaisista valinnoistaan eettisesti vastuussa. ”Terve subjekti maksimoi intressejään ja hyvä hallinto manipuloi ja ohjaa näitä intressejä yhteisen hyvän tuotannon nimissä” (Koivusalo 2012, 455). Näin jälkimoderni, markkinaliberaali ja biopoliittinen hallinnan tapa kietoutuvat identiteetin muodostamisen ehdoissa, joissa yksilön valinnoista tulee keskeinen toimijuutta määrittävä ulottuvuus.

6.2 Välineellinen järki (episteme)

Käytän markkinaliberaalin tiedonmuodostuksen ehtojen kuvaamiseen välineellisen järjen ja edistyksen myytin käsitettä. Viittaaan sillä ennen muuta markkinaliberaaliin tapaan liittyä liberaaleihin edistyksen perinteen ja poliittisen taloustieteen oletuksiin. Liberalismissa maailma, yhteiskunta ja ihminen jäsentyvät yksilön ja taloudellisen vapauden kautta. Markkinaliberaalin ajattelun episte-

mologinen orientaatio pohjautuu käsitykseen tiedosta numeerisena, laskennallisena ja yhteismitallisena tietona, jonka tieteellisenä perustana ovat ensisijaisesti taloustiede ja tilastotiede. Tällaisen tiedon oletetaan olevan objektiivista, yhteismitallista, kaiken kattavaa ja luotettavaa. Liberaalin ajattelun käsitys valtios- ta on yhtäältä valtiovallan rajoittaminen ja minimoiminen, toisaalta yhteiskun- nan luonnollisiksi oletettujen prosessien ja vapauksien turvaaminen. (Helén 2010 30–33; Niinivirta 2014, 287–290.) Vaikka jälkimoderni ajattelu pyristelee irti suurista kertomuksista, markkinaliberaali edistyskerronta rakentaa itsessään suurta kertomusta. Se sisältää oletuksen globaalin, rajoittamattoman ja vapaan markkinatalouden kehityksen vääjäämättömyydestä ja erinomaisuudesta. Myös yksilön itsemäärityksen ja valinnanvapauden rajattomien mahdollisuuksien ju- listamisessa on itsessään myyttisiä suuren tarinan piirteitä.

Jokaisella regiimillä on Foucault'n mukaan aina yksi hallitseva episteme, tiedonmuodostuksen ehtoja määrittävä käsitys. Markkinaliberalismissa ajattelu- järjestelmän ja poliittisen järjen episteme perustuu ennen muuta poliittisen ta- loustieteen käsityksiin, hahmotuksiin ja teorioihin maailmasta, ihmisestä ja yh- teiskunnasta. Hayekin, Schumpeterin ja Porterin teorioihin perustuvat ajattelu- tavat ja käytännöt ovat saavuttaneet erityisen vahvan aseman länsimaisten libe- raalidemokratioiden hallinnallisuudessa mutta myös monien globaaliin kapita- lismiin voimallisesti osallistuvien kehittyvien talouksien hallinnallisissa sovel- luksissa. Keskeistä on oletus taloustieteen teorioiden mahdollisuuksista ulottua kaiken kattavasti eri elämän alueille ja ottaa ne haltuun. Foucault oli erityisen kiinnostunut tästä uusliberalismin piirteestä. (Kantola 2010, Löppönen 2017; Koivusalo 2005, 357)

Edistyneen liberalismin tapaa hahmottaa maailmaa voi luonnehtia talou- den kehikon lisäksi tekniikan kehikon läpäisemäksi. Värri (2018) kiteyttää tek- nologisen maailmankuvan peruslogiikan hyvin: ”Teknologisessa ajattelussa maailma pelkistetään hallittavaksi, hyödylliseksi resursseiksi. Suhteemme maa- ilmaan on laskeva, kalkyloiva.” Tästä seuraa se, että maailmankuva vääristää luontosuhdetta ja se objektivoi maailman resurssivarastoksi. Pelkkä edistysusko ja kestävä kehityksen unelma ei riitä ratkaisemaan ongelmallista kehää, jossa teknisin välinein pyritään irti tekniikan läpäisemästä elämänmuodosta itsestään johtuvista ongelmista. Muutos on mahdollinen, mutta kriittisesti Värri huo- mauttaa, että se edellyttää ihmisen ja maailman suhteen uudelleen tulkitsemista ja luomista. Kasvatuksessa tulisi tarkastella sosialisatioprosessin tapoja ja ehto- ja, joiden puitteissa kasvavasta kehkeytyy kunkin aikakauden mukaisiin käsi- tyksiin kytkeytyvä moraalinen toimija. (Värri 2018, 13–15.)

Yksi välineellisen järjen ilmenemismuodoista markkinahallinnan episte- menä pohjautuu teknisen rationaalisuuden standardeille, jotka tuottavat tekno- logioita ja välineitä yksilöiden toiminnan itsehallintaan ja ohjaamiseen. Niini- virta (2014) tiivistää välineellisen järjen ongelman ytimeksi kasvatuksen kannal- ta sen, että teknisen järjen taipumuksena on ohittaa pohdinnat perimmäisistä päämääristä, koska niistä on vaikea tuottaa yksiselitteistä ja yleistettävää tietoa. Näin ollen välineellinen järki keskittyy tarkastelemaan lähinnä keinoja. Tekni- sen rationaalisuuden standardit 1. Objektiivisuus, 2. Yleistettävyyys, 3. Toistetta- vuus ja kontrolli, 4. Läpinäkyvyys ja julkisuus sekä 5. Selvät kriteerit tulosten ja

menestyksen arvioimiseksi kytkeytyvät dispositiivin tietokäsitykseen sekä identiteetin muotoutumisen ehtoihin ja tuottavat olemuksensa mukaisia tekniikoita. (Niinivirta 2014, 285–321.) Problemaattiseksi tavoiterationaalisen asetelman tekee sen suljettu luonne, jossa määritellään haluttu tai toivottava lopputulos toiminnan ennakkoehdoksi, jotta voidaan arvioida panos-tuotos -suhdetta tai käytettyjen keinojen kausaalista suhdetta saavutettuun lopputulokseen. Kasvatus, opetus ja oppiminen on näkemykseni mukaan kuitenkin syytä hahmottaa suoraa kausaalisuhdetta moniulotteisempina psykologisina, kulttuurisina, sosiaalisina ja eettisesti hienovaraisina prosesseina.

Eräs teknisen rationaalisuuden sovellus on Koikkalaisen (2017) kuvaama strateginen managerialismi, joka koulukontekstissa usein ilmenee uuden julkisjohtamisen (*New Public Management*, myöhemmin myös lyhenteenä NPM) logiikan läpitunkevuutena julkisen sektorin uudistuksissa. Se pyrkii näennäisellä neutraaliudellaan ja tehokkuuden lupauksillaan uusintamaan ja vahvistamaan julkisten organisaatioiden ja prosessien toimintakäytäntöjä. (Koikkalainen 2017, 34–38.) Nämä lupaukset perustuvat paitsi oletuksiin yritysmäisestä toimintalogiikasta ja liike-elämän mallien universaalista ja objektiivisesta sovellettavuudesta, myös julkisten organisaatioiden käytäntöjen ja toimintojen muotoiluun.

Mittaamisessa, tilastollisessa tiedossa tai matemaattisissa malleissa on valtavasti kasvatuksen ja koulutuksen kehittämisen kannalta hyödyllisiä piirteitä ja niitä on syytä hyödyntää koulun kehittämisen ja itsearvioinnin välineinä (Sahlberg 2015). Ongelmalliseksi laskennallinen episteeminen orientaatio muodostuu silloin, jos se muotoillaan ainoaksi, hallitsevaksi tai ensisijaiseksi tiedonmuodoksi kasvatustodellisuuden käytäntöjen kuvaamisessa ja ehtojen määrittämisessä. Toinen ongelmallinen ulottuvuus muotoutuu, mikäli siitä tulee ulkoisen hallinnan ja kontrollin väline. Kummassakin tapauksessa ristiriita perustuu siihen, että kasvatuksen kannalta oleelliset merkitykset eivät pelkisty matemaattisen tiedon ja laskennallisten mallien muotoon sekä hallinnan tavan lähtökohtiin ja käytäntöihin, joihin laskennalliset mallit istuvat luontevasti. (Mäki-Kulmala 2014, 265–283.) Goodson (2005) esittelee, miten Englannissa kansallisten oppimistulosten nostamiseen tähtäävässä retoriikassa oppiaineperustaisen opetussuunnitelman uudistamisella sekä tiukalla keskushallinnon kontrollilla ja opettajien asettamisella tulostavuuksiin nähtiin olevan parhaat keinot. Oletettiin, että tiukempi ohjaus auttaa opettajia ymmärtämään paremmin, mitä heiltä odotetaan ja selkeyttämään tavoitteita ja työtapoja. Aiemmin 1800-luvun loppupuoliskolla tehdyn kokeilun tuloksena opettajien tulospalkkauksen seurauksena oli, että kovasti prässätyt ja kontrolloidut opettajat siirsivät tiukan kurin ja mekaanisen tottelevaisuuden opetuskäytäntöihinsä, millä ei ollut oppimista edistäviä eikä oppimistuloksia nostavia vaikutuksia. (Goodson 2005, 100–103.)

Väistämättömyys, joka on osa markkinaliberaalia poliittista retoriikkaa, verhoutuu edistysuskon myyttiin (Kärki 2015, 11). Edistysuskon lumossa koulu valjastetaan ehtymättömän ja jatkuvan tuottavuuden kasvun palvelukseen (Komulainen & Rajakaltio 2017, 228). Voimistuva eri elämänalueiden teknologisoituminen ja koulun digitalisaatiodiskurssi, jossa mitä moninaisimpiin ongelmiin ratkaisuiksi tarjotaan teknologian ja teknisten välineiden laajempaa hyö-

dyntämistä, ovat osa edistyksen myyttiä. Sen juuret ovat valistuksessa ja se on saanut eri aikoina vaihtelevia kerronnan muotoja. Viimeistään 1980-luvulta alkaen edistys on kanavoitunut kilpailuvaltion ja kansallisen kilpailukyvyn eetoskessa, jota poliittinen taloustiede on reunustanut. Myös politiikan teknistyminen ja yhteiskunnallisen hallinnan asiantuntijavetoisuus ovat osa tätä edistyksen myyttiä. (Kantola 2010, 118.)

Edistyksen myyttiin liittyy käsitys tiedosta, jonka tulisi olla muunnettavissa matemaattiseen muotoon. Matematiikka nähdään objektiivisena, eksaktina ja yhteismitallisena tiedonmuodostuksen tapana (Koivusalo 2012, 123–124). Laskennallisuus on markkinaliberaalin ajattelujärjestelmän episteeminen lähtökohta. Se liittyy yhtäältä taloustieteen ja tilastotieteen hallitsevaan asemaan hallinnan strategian tieteellisinä taustoina. Jos tieto on matemaattisessa muodossa, sitä voidaan helposti käsitellä algoritmeilla osana suuraineistoja tai mallintaa. Silloin todellisuutta voidaan hallita laskennallisten mallien avulla. Toisaalta matemaattisessa muodossa olevan tiedon perusteella voidaan myös laskea jonkin asian hinta tai riskin toteutumisen todennäköisyys. Markkinaliberaalissa ajattelussa ainakin kärkevimmillään asian arvo on sidoksissa sen markkina-arvoon, eli hintaan (Patomäki 2007, 170; Löppönen 2017, 97; Helén 2016, 109–126).

Kasvatustodellisuudessa edistyksen myytin tekee ongelmalliseksi se, että kaikki inhimillisen kasvun ja kasvatuksen kannalta merkityksellinen ja arvokas taipuu huonosti, jos lainkaan mitattavaksi laskennallisuuden edellyttämällä tavalla. Kun puhutaan taiteesta, ongelma on kenties vielä syvempi. Mikä on kirjallisuuden, draaman, musiikin tai kuvataiteen ”arvo” tai ”hyöty”? (Värri 2018, 46–52.) Vastaukseksi voidaan löytää monia välineellisiä selityksiä nautinnosta kulttuuriteollisuuteen tai hyvinvoinnista markkinointiin, mutta ne eivät tavoita lopulta kovinkaan hyvin edes niitä arkisia merkityksellisyyden kokemuksia, joita ihmiset taiteen avulla saavat, saati syvemmän filosofisen tarkastelun tarjoamaa merkitysten kirjoa. Samoin Foucault esitti, että matematiikka soveltuu huonosti historiallisten katkosten ja ihmistä koskevien tiedonmuotojen analyysiin sen ideaalin luonteen vuoksi (Koivusalo 2012, 124). Matemaattinen mallintaminen yksistään yhteiskunnallisen ohjauksen tiedollisena perustana tuottaa latistavan perspektiiviharhan ja tiedollisia katvealueita, joiden korjaamiseen tarvitaan monipuolisempaa episteemistä orientaatiota. Vaikka matemaattinen tieto on pelkistettyä ja tarkkaa, sen avulla ei voida ratkaista monimutkaisia eettisiä tai päämääriin liittyviä kysymyksiä. Olssen (2010, 177) kiteyttää tämän ajatuksen hyvin:

”On parempi olla menossa summittaisesti oikeaan suuntaan kuin olla eksaktisti hakoiteilla.”

Edistyksen myyttiin taipuu myös narratiivi Suomesta edistyksellisenä koulutusmaana. Menestyksestä on toki syytä olla ylpeä, mutta on samalla syytä pidättäytyä tekemästä liian yksioikoisia ja yksinkertaistavia johtopäätöksiä sen syistä ja tulevista kehityskuluista (Kivinen & Hedman 2017). Yksi piirre suomalaisessa koulutuksen menestysmyytissä on koulujärjestelmämme saavuttama maine kustannustehokkaana ja tuloksellisena tapana organisoida julkinen, kaikille yhteinen

koulutus esimerkiksi OECD:n oppimistulosten PISA-arviointien perusteella. Nämä saavutukset ja maine eivät kuitenkaan johdu tai selity kilpailun, markkinoiden, kuriteknikoiden, kontrollin tai menestyspalkkioiden hyödyntämisellä koulujen ja kasvatuksen käytäntöjen ohjausmekanismeina. Sen sijaan suomalaisen koulutuksen hyviä tuloksia kansainvälisissä vertailuissa ja koulun vahvaa legitimizeettiä selittää vahva koulutusmyönteinen kulttuuri, joka perustuu korkeasti koulutettujen, pedagogisesti orientoituneiden ja autonomisten opettajien vahvaan ammattitaitoon ja -etiikkaan opetustyössä sekä kouluinstituution korkeaan arvostukseen ja uskoon koulutuksen myönteisistä vaikutuksista (Miettinen 2014; Simola 2015; Sahlberg 2015). Suomalainen koulu menestyi siis taloudellisen yhteistyöjärjestön kansainvälisessä vertailussa, jossa arvioitiin pakollisten opintojen päättövaiheessa olevien nuorten osaamista, jota globaalin tietoyhteiskunnan täysipainoinen osallisuus edellyttää (Kivinen & Hedman 2017, 251). Tällainen osaaminen edellyttää kykyä soveltaa opiskeltavia tietoja käytännöllisiin ongelmiin. Suomalainen koulu näyttäisi tukevan tällaisen kyvyn kehittymistä.

Edellä kuvattujen vahvuuksien muodostuminen on yhtäältä perustunut pitkälliseen kasvatustieteen ja opettajakoulutuksen tieteellistymiseen, jonka kautta saavutettu professionaalisuus, asiantuntijuus ja autonomisuus ovat toimineet lupauksena korkeasta laadusta ja kasvatuksellisen toiminnan suunnittelun ja toteutuksen uskottavuudesta. Oletettavasti suomalainen koulu on pystynyt lunastamaan nämä lupaukset, mikä ilmenee vahvana legitimizeettinä. Teorian ja käytännön yhdistäminen kasvatustodellisuuden käytännöiksi ja kasvatustieteen tieteellistymisen on ollut kitkainen prosessi, joka on saanut osakseen kritiikkiä. Osittain ongelma on muodostunut sen vuoksi, että selkeään koulutustehtävään perustuva ja seminaariperinteeseen pohjautuva opettajakoulutus ja vielä kehittyvä ja osittain vakiintumaton tieteenala kasvatustiede kehkeytyivät yliopistoissa toisistaan irrallisiksi saarekkeiksi. Kasvatusalan sisäistä ristiveittoa didaktiseen, kasvatustieteelliseen ja koulutuksen tutkimukseen on tuottanut kaksoisrooli, jossa yhtäältä pyritään ratkomaan käytännöllisiä ongelmia ja toisaalta keskitytään asettamaan tieteenalan omia kysymyksiä. (Salminen & Sääntti 2017, 111–131; Sitomaniemi-San 2017, 137–160.)

Vahva suuntautuminen konkreettisiin kasvatuksen käytännöllisiin kysymyksiin voisi mahdollisesti selittää sitä, miksi edistyksen myyttiin kietoutuvat koulutusreformit ja uudistusdiskurssit ovat vaikuttaneet kasvatustodellisuuden kannalta etäisiltä ja syrjäyttäneet kasvatusalan omia kysymyksenasetteluja ja kehittämistarpeita (Simola 2015; Salminen 2012). Vaikka suomalaisen koulutuksen teoreettinen perusta nojaa periaatteessa tuoreimmalle tutkimukselle, ovat monet tieteellisinä pidetyt koulutuksen uudistamispyrkimykset nojanneet vähäiseen empiriseen ja kasvatustodellisuudessa osoitettuun tutkimusnäyttöön. (Salminen & Sääntti 2017, 124–129; Autio, Hakala & Kujala 2017, 8.) Käytännössä toimiviksi koetut ja koetellut käytännöt ovat pitäneet pintansa koulun toiminnassa ja sivistysteoreettisen tradition kannalta ongelmalliset pyrkimykset ovat jääneet ponnottomiksi.

Yksi välineellisen järjen tuottamista sivuvaikutuksista on opetuksen dekontekstualisoituminen, mikä ilmenee opetussuunnitelman tasolla muun muassa pyrkimyksenä oppiainerajat ylittävien opintokokonaisuuksien ja generis-

ten taitojen ja valmiuksien vahvistamisena, jolloin kasvatus ja oppiminen ei ole sidottu traditioon, kulttuuriin tai rajattuihin sisältöihin kuten oppiaineisiin tai tietyn tieteenalan sisältöihin, vaan kasvatus voidaan valjastaa palvelemaan mitä tahansa päämäärää. (Saari, Salmela & Vikkilä 2017, 76.) Tämä kehitys liittyy tiedon syvärakenteisiin ja kasvatustieteellisen tutkimuksen ja tieteenalan diskursiivisiin muutoksiin. Käsittelen myöhemmin oppimisen dekonstekstualisointumista myös toisesta näkökulmasta.

6.3 Markkinat (techne)

Markkinaliberaalille dispositiiville on tyypillistä, että kaikki elämän alueet hahmotetaan talouden ja markkinoiden kautta. Markkinat toimivat teknologiana väestön ja yksilöiden hallitsemiseksi ja käyttäytymisen ohjaamiseksi, jolloin kilpailun asetelma ja mittaamisen tavat toimivat tekniikkoina markkinahallinnalle. (Hänninen 2010, 87–88.) Markkinoiden tulkitaan erityisesti ordoliberaalisuuntauksessa olevan hauraat ja vaativan valtiollista interventiota. Tämä tarkoittaa ei vain kilpailun esteiden purkamista vaan markkinamekanismien ja kilpailullisten olosuhteiden aktiivista luomista ja ylläpitämistä myös siellä, missä ne ovat perinteisesti olleet vähiten alttiita toimimaan. (Olssen 2006, 218.)

Markkinamekanismien laajentuessa syntyy tilanne, jossa myös valtion, yhteiskunnan ja julkisen sektorin toimintojen on muotoiltava itsensä markkinoiden logiikan mukaisesti. Jotta kilpailu markkinoilla voidaan luoda näkyväksi ja vertailtavaksi, on etsittävä tapoja mitata ja todentaa toimintaa markkinaehtoisesti. Yksi tällainen mittaamisen tapa julkisen vallan osalta on kansallinen kilpailukyky. Siitä on tullut Suomessa 1990-luvulta alkaen poliittinen strategia, valtiollinen regiimi, jolla luvataan vastata globaalisaa haasteisiin. Käytännössä kilpailuvaltio on tarkoittanut julkisten varojen uudelleen kohdentamista, kuten Kantola (2010) kuvaa: ”Erilaiset teoriat, tekniikat, mittarit ja arvioinnit tekevät kilpailukyvystä ’totta’ ja samalla politiikasta tekniikkaa, teknistä asiantuntemusta, jossa keskitytään numeroiden keräämiseen ja niiden parantamiseen.” Tämä on vahvistanut yhtäältä politiikan teknistymistä, vääjäämättömyyttä, vaihtoehdottomuutta ja teknologiauskoa. Toisaalta yhteiskunnallisesta vallankäytöstä ja hallinnasta on tullut enemmän asiantuntija- ja virkamiesveitoista ja kansalaisista on tullut enemmän politiikan kohteita kuin toimijoita. (Kantola 2010, 97–118.)

Vaikka Suomessa kilpailukyky on yhteiskuntapolitiikan keskiössä, se ei ole heijastunut erityisen voimakkaasti koulutuksen ja kasvatuksen mittaamisen tapoihin. Valtakunnalliset koulutuksen ja oppimistulosten arvioinnit ovat toteutukseltaan anonyymejä ja otantaan perustuvia, eivät yksittäisten koulujen tulosten mittaamiseen soveltuvia. Markkinaliberaalissa kontekstissa koulun kannalta keskeisimpiä ja tehokkaimpia hallinnan tekniikoita ovat erilaiset yksilöivät ja standardoidut arviointi- ja testausmekanismit. Niillä on vahvempi ohjausvaikutus koulun toimintaan ja käytäntöihin kuin opetussuunnitelman perusteissa opetukselle asetetuilla tavoitteilla tai julkilausutulla arvopohjalla. Erityisesti

angloamerikkalaisten koulujärjestelmien piirteenä on ollut kansallisten ja kansainvälisten testaus- ja tehokkuusmittausjärjestelmien käyttö niin opetuksen ja oppimisen arvioinnin, opettajien työpanoksen ja koulujärjestelmän tehokkuuden arvioinnissa kuin kontrollitekniikkana ohjaamassa koulujen käytäntöjä. (Tomperi 2000, 30.) Tällaisia järjestelmiä ei Suomessa ole laajamittaisesti käytössä, vaikka aika ajoin perusopetuksen kansallisten testien perään on haikailtu. Lukion osalta ylioppilaskokeiden painoarvo ja ylioppilastutkinnon arvostus on edelleen korkea ja sen asemaa ollaan vahvistamassa (Vuorio-Lehti 2007). OECD:n PISA-arviointi on puolestaan ylikansallinen testi, joka ei kuitenkaan mittaa varsinaisesti oppilaiden osaamista suhteessa opetussuunnitelmien oppisisältöihin, vaan sen tulokset kuvaavat tietyn ikäluokan osaamista kulloisessakin testissä mitattavissa taidoissa (Kivinen & Hedman 2017).

Koulutuksen ymmärtäminen välineellisesti yksilön kilpailuetuna työmarkkinoilla voidaan myös muotoilla riskin käsitteen kautta. Koulutus takaa tilastoihin perustuen paremmat edellytykset säälliseen toimeentuloon, työllistymiseen ja korkeaan elintasoon, eli sen avulla yksilö voi säädellä omaa riskiään joutua kohtaamaan epäsuotuisia sosiaalisia, taloudellisia ja hyvinvoinnillisia olosuhteita, kuten terveysongelmia, työttömyyttä tai köyhyyttä. Riski voidaan myös yrittäjyyseetokseen liitettynä mieltää yksilöiden elämää eteenpäin vievänä voimana, jolloin riskien ottamisella voidaan saavuttaa positiivisia lopputuloksia. (Saastamoinen 2010, 236.) Deanin (1999, 177–183) mukaan riski on kuitenkin vain tapa järjestää todellisuus ja esittää se laskettavassa muodossa. Markkinamallin mukainen riskirationaalisuus mahdollistaa laskennallisuuden vahvistumisen yksilöiden valintoja, elinoloja ja suorituksia arvioitaessa. (Helén 2010, 40–41.)

Julkisen sektorin tehokkuuden parantamista lupaava uuden julkisjohtamisen johtamisparadigma (NPM) toimii myös hallinnan konkreettisena tekniikkana. Se on vahvistanut koulun ja kasvatuksen mekanistista, välineellistä ja taloudellista painotusta. Koulu nähdään sosiaalisen yhteisön sijaan ensisijaisesti hallinnollisena tai tulosvastuullisena yksikkönä (managerialismi) ja sen toiminta kuvataan, mitataan ja arvioidaan mekanistisesti ja teknisesti. (Koikkalainen 2017, 34–38; Peters & Besley 2006, 31–47; Komulainen & Rajakaltio 2017, 223–246.) Oravakangas (2005) on tutkinut koulun tehokkuutta ja osoittanut koulun toimijoiden käsitysten eroavan voimakkaasti siitä, mitä koulun tehokkuudella tarkoitetaan. Koulutuspolitiikassa ja opetushallinnossa tehokkuuden merkitys tyypistyy ennen muuta taloudelliseksi tehokkuudeksi, toisin sanoen kustannus- tehokkaaksi niukkojen resurssien käytöksi. Kärjistäen kysymys lienee kasvatuksen luovuttamisesta taloudellisen rationaliteetin ja teknokratian haltuun tai kuten Toiskallio (2001) asian muotoilee:

”Ääritapauksessa suorituskyvyn ainoa arvo on tehokkuus, olipa sisältö mikä tahansa. Modernissa maailmassa – ja markkinoille luovutetussa jälkimodernissa sitäkin selvemmin – tehokkuuden laskelmointia eivät rajoita pysyvät perusarvot eivätkä valitsevat elämisen tavat. Elämä tuntuu luontealta luovuttaa teknokraattien, asiantuntijoiden käsiin. Samalla luovutamme toimintakykyisyyttämme. (Toiskallio 2001, 461.)

Teknisrationaalinen koulutusajattelu hahmottaa koulun organisaationa, ei organisaationa. Se artikuloidaan teknisesti pikemmin kilpailukykyyn kohentamiseen

tarkoitettuna instrumenttina kuin kasvavan yksilön potentiaalien kultivointiin tähtäävänä inhimillisenä ja sosiaalisena yhteisönä. Yksilö, koulu ja yhteiskunta samaistetaan yritykseen, mikä on tarkoittanut yksilöiden itsemäärittelyn ja käyttäytymisen ohjaamista yrittäjämäisyyden ihanteen mukaiseksi, instituutioiden käytäntöjen muovaamista toimimaan yritysmäisesti ja koulun velvollisuutta tuottaa kustannustehokkaasti mahdollisimman suuri ”pääoman” tuotto yhteiskunnan panostukselle. (Vähämäki 2015, 48–55; Lahikainen 2015, 161–163; Värrä 2018, 46–52.) Näin markkinaliberaali koulutusajattelu voimistaa välinpitämättömyyttä muille kuin hyöty- ja markkina-arvoille (Värrä 2018, 51).

Välineellisyuden kehitys murentaa koulun sosiaalisia ja yhteisöllisiä ulottuvuuksia, jossa koulun toiminta kytkeytyy ylisukupolviin inhimillisiin suhteisiin kulttuurisessa kontekstissaan. Oppimisesta ja koulutuksesta puuttuu intersubjektiivisuus, jossa kasvatuksessa olisi ihanteellisimmillaan kysymys kahden subjektin välisestä dialogisesta suhteesta. Niin opettajat kuin oppilaat objektivoidaan oppimisdiskurssissa osaksi abstraktia prosessia. Kun sivistyshorisontin sijaan koulun näköalana on kilpailukyvyyn edistäminen, se vahvistaa subjektien riippumattomuutta toisistaan, yhteiskunnan polarisoitumista ja koulutuskeskeistä individualismia. (Värrä 2018, 52.)

Kilpailu ja kasvatustavat ovat Pulkin (2014, 61–86) mukaan ongelmallinen yhdistelmä: itsetunnon, minuuden ja persoonan määrittymisessä markkinaperustaisesti yksilön arvo on ulkopuolisten ja hallitsemattomien voimien piirissä, mikä tuottaa epävakautta ja turvattomuutta omanarvontunnon kehitykseen. Tätä ongelmallista kehityskulkua vahvistaa koulutuksen hahmottaminen korostuneesti kansallisen kilpailukyvyyn välineenä. (Pulkin 2014, 61–86.) Kilpailun logiikkaan kuuluu, että toimintaa ohjaavilla säännöillä ja kriteereillä määritetään kilpailijain resurssien kasaantuminen toisille, jolloin syntyy voittaja-häviö -asetelmia. Täytyy kuitenkin muistaa, että kaikki kilpailu tai kilpailu itsessään ei ole ongelman ydin, vaan ongelmallista on kilpailullisen ajattelutavan ulottaminen elämänalueille, joissa sitä ei muuten esiinny. (Pulkin 2017, 20–21.)

Pulkin (2017) kyseenalaistaa Krugmaniin (1994) viitaten yritystoimintaan vertautuvan valtiollisen kilpailukyvyyn tai valtioiden välisen kilpailun mielekkyyden. Yrityksen kilpailukyky ja tulos on melko selkeäpiirteinen omistajille tuotetun pääoman tuoton ja velvollisuuksien kuten työntekijöille maksetun palkan ja valtiolle maksettujen verojen muodossa. Yritys ja valtio ovat instituutioina kuitenkin ratkaisevasti erilaisia: valtion tehtävänä pidetään hyvän elämän mahdollistamista kansalaisilleen, sillä on esimerkiksi oikeus päättää verotuksesta, valuutasta ja sen painamisesta. Valtio ei myöskään voi mennä yrityksen tavoin konkurssiin, jolloin sen toiminta vain loppuu. Koska valtion menestymiselle tai tulokselle ei ole arvoneutraalisti määrittyvää tulosta tai kriteeristöä eikä globaalitalous ole nollasummapelejä, on kyseenalaista puhua valtiollisen kilpailukyvyyn objektiivisesta välttämättömyydestä tai edes ensisijaisuudesta poliittisen päätöksenteon argumenteissa. Mistä valtiot siis lopulta kilpailevat? BKT:n kasvusta, työteliäimmästä väestöstä, kansainvälisistä pääomasijoituksista, matalimmasta veroasteesta, löyhimmästä lainsäädännöstä, kansalaisten onnellisuudesta, parhaasta terveydenhuolto- tai koulutusjärjestelmästä, globaalista vaikutusvallasta, mahtavimmasta armeijasta vai suurimmasta kultavarannos-

ta? Joko vastaukset kysymykseen ovat mahdottomia asettaa vertailtavaan muotoon tai näennäisen helposti mitattavia mutta valtion toiminnan kannalta harhaanjohtavia. Monet kysymykset ovat myös oleellisella tavalla arvosidonnaisia tai ne eivät ole yhteismitallisia, jolloin niiden objektiivinen vertailtavuus on vaikeaa. Valtioiden välistä kilpailua ei voi pitää mielekkäänä tapana jäsentää valtion toimintaa suhteessa sen tehtävään, päämääriin tai toiminnalliseen oleukseen. Kysymys kilpailukyvyistä tukeutuu pikemminkin suhteellisen yksinkertaisiin selitysmalleihin, millä on arvokeskustelua rapauttava vaikutus. (Pulkki 2017, 85–86, 98, 182; Kantola 2010).

”Avainkysymys kilpailun kriteerejä pohdittaessa on siinä, kuka määrittelee mittapuita, joiden kautta tehdään erontekoja menestyksen ja ei-menestyksen välillä? Millä perusteella ihminen saa tunnustusta ja jää sitä ilman? Tai kysymys kuuluu pikemminkin, millaisia historiallisia polkuja ja kulttuurisia kehitysteitä asioista tulee siinä mielessä arvostettuja, että niistä halutaan kilpailla.” (Pulkki 2017, 88.)

Koulutuksen ekonomisointi tuottaa standardoida niin opetuksen sisällöt, tavoitteet ja tulosten arviointi kuin koko kasvatus eli käyttäytymisen ja kasvun ihanteet ja ensisijaiset päämäärät. Markkinaliberaali kasvatuseetos tuottaa työmarkkinakelpoisia, joustavia ja muovattavia työntekijöitä ja kuluttajia eli taloussubjekteja. Taideaineet ovat tässä yhtälössä hankalia, koska niitä on vaikea standardoida ja ne pikemminkin pyrkivät löytämään mahdollisuuksia standardien ulkopuolelta ja purkamaan niitä. (Syrjäläinen, Värri, Piattoeva, Eronen 2006, 63.) Standardointi korvaa opetuksen eettisen ulottuvuuden. Se luo moraalisen mittapuun suunnata ja arvioida toimintaa yhteismitalliseksi rajattujen taloudellisten kriteerien mukaisesti.

Kaikki tässä alaluvussa esittämäni esimerkit teknisen järjen kehkeytymisen muodoista istuvat johdannossa esitellyn aristoteelisen tiedon lajien erottelun piiriin. *Techne* on tapa hahmottaa myös (musiikki)kasvatukseen kuuluvat käytännöt tekniikan, ohjeistuksen, oikein tekemisen ja mallintamisen kautta. (Regelski 2016, 76.) Markkinaliberaalin poliittisen järjen ongelma suhteessa näihin kasvatuksen käytäntöihin on juuri sen episteemisen orientaation vahva painottuminen *techneen*. Se jättää kasvatuksen avoimen pohtivan, sosiaalisen ja eettisen luonteen liian vähälle huomiolle. Systematisoitu, kilpailun avulla ”todennettu” tulos ja ekonomisoitu kasvatusajattelu redusoi kasvatuksen praksikselle liian kapean episteemisen horisontin. Varsin kriittisessä artikkelissaan Kivinen ja Hedman (2017, 253) viittaavat myös kansainvälisten koulutustutkijoiden PISA-arviointien poliittisen sovellettavuuden kyseenalaistavaan tulkintaan, jossa PISA:an nojaava koulutuspolitiikka johtaa opetussuunnitelmien ja oppilaiden kokemuksen kaventumiseen ja köyhtymiseen.

6.4 Hallinnallistuminen (thesis)

Edistyneen liberalismien mukaisessa kontrolli-, kilpailu- ja riskiyhteiskunnassa hallintavalta perustuu hallintaan vapauden kautta. Tämä näkyy yksilöivänä ja

yksilöllisenä hallinnallisuutena, jossa valta ei pakota toimimaan toisten puolesta vaan hallinta luo tekniikoita, joilla subjektit voivat parantaa elämän edellytyksiään ja näin parantaa yhteistä menestystä. Hallinta on muuttunut kurivallasta itsehallintaan. Tämän tendenssin voimistumisen seurauksena jälkimoderneissa liberaalidemokratioissa valtiovallalla ja politiikalla on ollut taipumuksena hajaantua moninaisiksi hallinnan käytäntöjen verkoiksi eli instituutioiden, hankkeiden ja prosessien kudoksiksi toimien yhtä aikaa yhteiskunnan sisä- ja ulkopuolella. Hallinnallisuus on yksilön ulkoisen hallinnan ja itsehallinnan leikkauspiste. (Helén 2010, 33; Kaisto & Pyykkönen 2010, 11; Kantola 2010, 113–118; Saastamoinen 2010, 230–238.)

Käsitys väestön hallitsemisesta 1600-luvulta alkaen on tuottanut erilaisia tiedon tuottamisen välineitä ja tapoja, joilla valtiot ovat muokanneet elämäntähtäviä aluksi holhous- ja kuritekniikoin, myöhemmin kontrollin ja itsehallinnan tekniikoilla. Moderneissa valtioissa yhä tarkemmat tilastot, julkishallinnon rekisterit, tietokannat, asiakas- ja kuluttajatiedot, paikannustiedot, sosiaalisen median käyttäjätiedot, verkkoselaimen selaus-, eväste- ja hakuhistorialokit tai muuten kootut laajat tietoaisteistot mahdollistavat yhä yksityiskohtaisemman ja tarkemman väestön hallinnan. Tämä hallinta tapahtuu ensisijaisesti vapauden avulla, jolloin yksilön halut, toiveet, valinnat ja toiminta ovat keskiössä, mutta niitä ohjataan ennakoita haluttuun tai ainakin asetettuun suuntaan hallintamekanismien avulla.

Markkinaliberaalin hallinnallisuuden piirteet koulutuksellisessa ja kasvatuksellisessa kontekstissa kulminoituvat elinikäisen oppimisen, joustavien yksilöllisten kykyjen ja tietotalouden ympärille (Olssen 2006). Myös aktiivisen kansalaisuuden ihanne kasvavan proaktiivisuuden, aloitteellisuuden ja vastuullisuuden ilmentymänä on linjassa hallinnallisuuden kehityksen kanssa. (Saastamoinen 2010, 232.)

Yksi koulutuksen hallinnallistumisen piirre piilee puhettavassa ja vaatimuksissa, joissa koulun tulisi vastata yhteiskunnan ja erityisesti talouselämän tarpeisiin sekä muovata toimintalogiikkansa yritys- tai yrittäjäyhteyshanteen mukaiseksi. Vaatimus sisältää myös koulun tavoitteiden ja tulosten standardointiin, oppimisprosessin lineaarisuuteen ja kausallisuuteen sekä kontrolliin ja tuloksellisuuteen liittyviä oletuksia. Opetus ja koulutus muotoillaan kompleksisen ja avoimen sosiaalisen prosessin sijaan yksinkertaistetun systemaattiseksi kausalliseksi prosessiksi, jota voidaan kuvata standardein ja objektiivisin kaavioin, joihin koulut voivat itse suhteuttaa oman toimintansa prosessit ja tulokset. (Autio 2006, 153–155.)

Tässä on kysymys myös Deanin (2010) tarkoittamasta hallinnan hallinnallistumisesta, jossa hallintaa harjoittavat tahot ovat ottaneet itsensä kohteekseen ja niiden päätarkoituksiksi on tullut osoittaa mittauksin ja testauksin toimintansa ja itsensä tehokkaiksi, rationaaliseiksi, hyödylliseiksi ja taloudelliseiksi (Helén 2010, 39). Sen sijaan, että esimerkiksi koulutuspoliittisen hallinnan keskiössä olisi utelias uuden oppiminen, yksilöiden täyteen ihmisyyteen kasvu, opiskelu tai opetus, ohjaa hallinnan logiikkaa taloudellista tehokkuutta, tavoite-rationaalista utilitarismia ja yksilöiden vastuuta korostava eetos.

Yksi hallinnan tavan muutosta ja itsehallinnaksi muuttuvaa väestön hallintaa kuvaava ilmiö on valtion ja yhteiskunnan roolin merkityksen kaventuminen. Valtiot tai julkinen valta eivät enää ole ainoa tai edes keskeisin hallintatavan kokoaja, vaan hallintatiedon kannalta oleellisimpia toimijoita ovat ylikansalliset suuryritykset, jotka hyödyntävät tietoaineistoja liiketoiminnan raaka-aineena. Tyypillistä yksilöitä koskevan datan kokoamiselle onkin, että monissa tapauksissa yksilöt luovuttavat heitä koskevaa tietoa täysin vapaaehtoisesti palveluntarjoajalle vastikkeena maksuttomista palveluista tai tuotteista. Tietotekniikan laskentatehon huiman kasvun myötä algoritmien avulla voidaan helposti ja nopeasti käsitellä näitä laajoja tietomassoja ja luoda niiden louhimista hyödyntämällä entistä tarkempia ja täsmällisempiä hallinnan välineitä.

Tilastotiede ja taloustiede soveltavat laskennallisia malleja ja niiden oletukset on muotoiltava näihin malleihin sopiviksi. Nämä mallit ja tekniikat ohjaavat meitä hyvin kokonaisvaltaisesti, ei vain kulutustottumuksiamme tai sosiaalisen median kuplaamme, vaan ne ohjaavat meitä hahmottamaan koko todellisuutemme ja toimimaan yhä kokonaisvaltaisemmin näiden mallien mukaisesti. Jotta laajojen datamassojen louhiminen automaattisesti olisi mahdollista, on tiedon oltava matemaattisessa muodossa, siis laskettavissa. On hyvä huomata, miten matemaattiset mallintamisen tekniikat kietoutuvat näin aiemmin kuvamaani epistemen käsityksiin tiedon luonteesta.

Harvardin yliopiston tilastotieteilijä Cathy O'Neil (2017) kirjoittaa leikkisästi massatuhoaseisiin viitaten matikkatuhoaseista (*weapons of math destruction*), jotka ovat yritysten palveluiden, markkinoinnin ja jopa julkisen päätöksenteon taustalla vaikuttavia tietokoneohjelmia, algoritmeja ja matemaattisia malleja. Kysymys on siitä, miten suurten data-aineistojen louhimiseen luoduista algoritmeista ja matemaattisesta mallintamisesta on tullut yhä salakavalampi ja voimallisempi hallinnan tekniikka, joka tunkeutuu syvemmälle ja laajemmin ihmisten arkeen vaikuttaen kohdennettuun mainontaan, vakuutusten hintoihin, työpanoksen arviointiin ja Yhdysvalloissa ja oikeuslaitoksen antamiin tuomioihin.

O'Neil (2017) erittelee esimerkkien kautta, miten tasa-arvoa, tasapuolista objektiivista kohtelua, systemaattisuutta ja tehokkuutta lupaavat tilastoihin perustuvat matemaattiset mallit itse asiassa toimivat monin paikoin päinvastoin. Ne ovat herkkiä tilastotietojen väärintulkinnalle, tuottavat liikaa satunnaisia tuloksia, vahvistavat köyhyyden kierrettä ja niiden kulloinenkin toimintaperiaate verhoetaan liikesalaisuuden tai monimutkaisuuden alle. Vaikutus syntyy ensisijaisesti niihin syötetyistä pohjimmiltaan arvovalintoihin perustuvista ennako-oletuksista, muuttujien rajoittuneisuudesta kuvata vain helposti matemaattiseen muotoon muovattavia piirteitä (sen kustannuksella, että oleellisia ulottuvuuksia jää analyysin ulkopuolelle), tekijöiden jo ennalta asettamista tavoitteista sekä toisaalta mallien tuottamien analyysien tulkinnasta ja liian lineaarisesta luottamuksesta niiden tuottamaan tietoon.

Koulutusalan osalta O'Neil (2017) antaa kaksi esimerkkiä opettajien arviointijärjestelmistä, joiden taustalla on ollut oletettavasti vilpittömän tahto parantaa oppilaiden oppimistuloksia ja vahvistaa kouluja, mutta joiden seuraukset ovat olleet vähintäänkin kiistanalaisia. Tavoite oli yksinkertaistaen lisäarvomallin

avulla luokitella hyvät ja huonot opettajat sen perusteella, paljonko he pystyivät tuottamaan lisäarvoa eli nostamaan oppilaiden oppimistuloksia. Huonon arviointi saaneet opettajat irtisanottiin ja hyvät saivat bonuksen. Logiikka oli näiden insenttiivien avulla ohjata oppimistulosten keskeisimmäksi ja vahvasti kausaaliseksi tai vähintään korreloivaksi muuttujaksi oletetun opettajien työpanoksen kehitystä. Pelko irtisanomisesta patistaa laiskoja opettajia parantamaan ja huippu-suorituksista palkintona odottava bonus kannustaa pyrkimään erinomaisuuteen. Arviointijärjestelmien vaikutukset ovat olleet kuitenkin täysin kohtuuttomia ja jopa absurdeja, koska oppilaiden oppimistulosten ja opettajan toiminnan korrelaatiota on tulkittu erittäin yksinkertaistavasti. Tilastollisten analyysivirheiden vuoksi lisäarvomalliksi kutsuttu järjestelmä tuotti satunnaisia ja virheellisiä tuloksia, jotka eivät lopulta kuvanneet sitä, mitä oli tarkoitus mitata. Tästä huolimatta niitä käytettiin opettajien työpanoksen arviointeihin. Esimerkkinä O’Neil (2017) kuvaa, miten oppilaiden, vanhempien ja rehtorin arvostama ja erinomaista työtä tekevä opettaja joutui yllättäen irtisanotuksi, koska hän ei pystynyt nostamaan mittareiden mukaisesti testituloksia, joita luokan aiempi opettaja oli edellisenä lukuvuonna manipuloinut. Objektiiviseksi ja tasapuoliseksi suunniteltu arviointijärjestelmä tuottikin tavoitteiden vastaisia ja epäoikeudenmukaisia tuloksia.

Ongelmaksi matemaattiset mallintamisjärjestelmät muodostuvat O’Neilin (2017) mukaan silloin, kun vain harvat pääsevät vaikuttamaan niiden ennakkoletuksiin ja tietävät, miten algoritmit on muodostettu. Hän ehdottaa eräänlaista ulkopuolisen tahon tekemää algoritmista tilintarkastusta ja testaamista erilaisilla muuttujilla virheiden paljastamiseksi ja mallien parantamiseksi. Pahimmillaan mallit vahvistavat vain vallitsevia kehityskulkuja, koska ne luonteensa vuoksi koodaavat mennyttä eivätkä keksi tulevaisuutta. On syytä tunnustaa, että mallit eivät pysty kaikkeen mihin teknoutopian optimismi antaa ymmärtää ja että ne usein redusioivat monisyisiä systeemeitä takoessaan ”kompleksisuuden yksinkertaisuudeksi” (O’Neil 2017, 189; Autio 2006, 153).

Jotta algoritmien käyttö tuottaisi oikeudenmukaisia ja reiluja johtopäätöksiä, mallien tuottaman datan analyysin rinnalla ja myös algoritmeissa itsessään pitäisi pystyä huomioimaan monenlaista tietoaineistoa, sijoittamaan arvomme avoimesti osaksi niitä ja hyödyntää positiivisia palautekehiä niiden parantamisessa. On myös oleellista, mihin tietoja käytetään. Jos suuraineistojen tuottamaa dataa käytetään löytämään säännönmukaisuuksia ja niiden myötä kohdentamaan apua tai resursseja tehokkaammin, hyödynnetään mallintamista epäilemättä legitimiällä tavalla. Sen sijaan jos aineistotietojen perusteella ihmisiä luokitellaan, kontrolloidaan ja rangaistaan, on niiden olemassaoloa ja toimintaperiaatteita tarkasteltava erityisen kriittisesti ja mahdollisimman avoimesti. Samoin algoritmien suodattaman tiedon käyttö itsehallinnassa sisältää voimakkaan ohjaavia elementtejä, joiden pitäisi olla vähintään erityisen avoimesti palvelujen, hyödykkeiden ja välineiden käyttäjien tiedossa. O’Neil painottaa, että algoritmien ennakkoletukset ovat pohjimmiltaan eettisiä kysymyksiä, ja vaikka mallintaminen pystyy laskemaan hyvin asioiden hinnan, tarvitaan ihminen arvioimaan asioiden arvo. (O’Neil 2017, 182–198.)

Digitalisaatio ja itseoppiminen ovat 2010-luvun koulutuksellisia trendejä, joita koulutusreformidiskursseissa esitetään melko kriiikkittömästi pedagogisen uudistamisen toivottavana suuntana. Uuden oppimisen kannalta hakukoneiden hakuhistoriaan perustuvat optimoidut mallintamiset ja sosiaalisen median verkostojen kuplat suodattavat meille yhä rajatumman tiedollisen todellisuuden, jossa voimme toimia omalla mukavuusalueellamme. Paradoksaalisesti joudumme yhä syvemmälle omien ennakkokäsitystemme mukaiseen maailmaan, jossa myös mahdolliset väärinkäsitykset vahvistuvat. Uuden oppiminen ja luova ajattelu puolestaan edellyttävät käsitystemme ravistelua ja oman mukavuusalueen laajentamista. (Moisio & Rautiainen 2015, 20–36.)

Oppijoiden konstruoidessa itse tietoa ja valikoidessaan itselleen mieluisinta oppiainesta muuttuu opettajan rooli entistäkin keskeisemmäksi. Opettaja ei ole yksinomaan tiedon jakaja, vaan maailman tulkki, tiedon jäsentäjä, rajaaja ja pilkkoja sekä ravistelijana ja kyseenalaistajana eräänlainen laadunvarmistaja. Erityisen tärkeäksi näkisin ravistelijan roolin, eli kasvatettavan maailmasuhteen rikastamisen, tiedon monimuotoisuuden tarjolla pitämisen sekä aikuisen ja kulttuurisen perspektiivin antamisen.

Kiehtova ja mielenkiintoinen kysymys on, millaista voisi olla algoritminen luovuus. Tiedämmekö lopulta, miten automatisoidut ja oppivat matemaattiset prosessit tietonsa muodostavat? Jos tekoäly pystyy kehittämään itsenäisesti sen alkuoletukset ylittävän tietoisuuden ja uutta luovia toimintoja, onko ihmisellä edes kykyä havaita tällaista koneen tuottamaa ei-inhimillistä todellisuutta? Monet algoritmit, puhumattakaan niiden muodostamista kumulatiivisista ja oppivista verkostoista, ovat jo niiden kehittäjien kontrollin ja selitysten tavoittamattomissa. (Finn 2017, 181–196.)

Oppimisen dekontekstualisoituminen ja tyhjentyminen sisällöstä ovat viitteitä pyrkimyksistä tehdä siitä helpommin hallittavaa ja muovattavaa. Kun oppimisprosessi irrotetaan sen sosiaalisista ja sisällöllisistä merkityksistä, voidaan prosessi helpommin standardoida ja täyttää joustavammin mittaamiseen soveltuvilla määreillä ja sisällöillä. Lupaus objektiivisuudesta, neutraaliudesta ja avoimuudesta pyrkii legitimoimaan uuden tavan hallita koulutusta, kasvatusta ja koulua. Näitä varsin helposti hyväksyttäviä piirteitä arvioitaessa on kuitenkin muistettava edellä kuvaamani tavoiterationaalisen ajattelun rajoitukset, puutteet sekä perspektiiviharhat ja sivuvaikutukset. (Saari 2011, 428–431.) Olen pyrkinyt problematisoimaan koulutuksen ja kasvatuksen hallinnallistumisen ja reduktionistisen koulureformipuheen, jolloin sen näennäisen legitiimejä ja vääjäämättömiä tavoitteita voidaan tarkastella kriittisesti ja arvioida suhteessa vaihtoehtoihin hahmotuksiin kasvatuksesta.

Dekontekstualisoituminen muodostuu ongelmalliseksi kasvatuksessa nähdäkseen kahdella tavalla. Ensiksi sen sisällöiltään neutraali luonne ja oletus koulutuksen ja kasvatuksen sovellettavuudesta palvelemaan mitä tahansa päämääriä jättää kasvatuksen ikään kuin kellumaan eettisesti. Sen sisällöt ja päämäärät voidaan milloin tahansa uudelleen määritellä, jolloin kasvatus tyypistyy oppimisen tekniseksi ohjaamiseksi. On kuitenkin aiheellista kysyä, onko eettisesti kestävää ja perusteltua asettaa kasvatus potentiaalisesti palvelemaan myös mahdollisesti kyseenalaisia päämääriä ja irrottaa näiden päämäärien pohdinta ja

niistä päättäminen kasvatustodellisuuden ulkopuolelle. Vaikka oppimisen ja opetuksen prosessit olisivat teknisesti läpinäkyviä ja avoimesti arvioitavia, dekontekstualisoitu ja sisällöllisesti neutraali kasvatusorientaatio tuottaa institutionaalisen formaalin ja informaalin itsen kasvatuksen muotoiluun otolliset olosuhteet indoktrinaatiolle ja kapenevalle kyvyille pohtia eettisiä ja teleologisia kysymyksiä.

Toinen problematisointini liittyy kasvatuksen, opiskelun ja oppimisen tyhjenemiseen sisällöstä. Voidaan puhua geneerisistä taidoista, 2000-luvun taidoista, digiosaamisesta, ilmiöpohjaisesta oppimisesta tai peräänkuuluttaa kriittistä ajattelua. Nämä sinänsä täysin perustellut kehitysehdotukset kuitenkin helposti abstrahoivat ja teknistävät opetuksen ja oppimisen. Koulukasvatus on didaktisessa perinteessä rakentunut oppiaineiden ja niiden tiedonalan varaan. Niiden sisällöt ovat olleet opetuksen keskiössä ja opettajalla, erityisesti aineenopettaja-järjestelmässä, on ollut henkilökohtainen side oppiaineiden tiedonalaan. Alati lisääntyvä tieteenalojen tieto on luonut koulujen opetusohjelmiin paineen paimuttaa oppisisältöjä. Tietoähkyn ongelmallisuuden pohdinnassa on helppoa kyseenalaistaa oppiaineet ja kritisoida sisältöjen kohtuutonta yltäkylläisyyttä. Oleelliseen keskittyminen on aiempaa visaisempi ongelma, kun uutta tietoa on tarjolla yhä enemmän. Samoin kamppailua uusien oppiaineiden mukaan ottamisesta opetusohjelmaan on jatkuvasti.

Ratkaisuna on esitetty, että koulun tulisi karsia opetussisältöjä ja jopa oppiaineita, lisätä oppiainerajat ylittävää opetusta ja keskittyä niin kutsuttujen geneeristen taitojen ja kompetenssien kehittämiseen. Sinänsä tällaiset taidot on helppo hyväksyä kasvatuksen tavoitteiksi. Ongelma on siinä, että ne jättävät liian vähälle huomiolle sen, että tieteenalat ja oppisisällöt tuottavat ajattelumalleja ja tapoja hahmottaa todellisuutta. Eri oppiaineiden tavat jäsentää maailmaa strukturoivat ja fokusoivat opetusta tiettyjen kysymyksenasettelujen, sisältöjen ja ajattelujärjestelmien avulla. Ne ovat pitkien polveutumisprosessien koeteltuja mutta alati muuntuvia tilannekuvia, eivät lukittuja tai jämähtäneitä reliikkejä. Opetuksen sisältöjä ja tavoitteita ei voi mielekkäästi erottaa, vaan ne ovat toisiinsa sidoksissa. Geneerisiin taitoihin ja kompetensseihin liittyvät tavoitteet on mahdollista saavuttaa oppiaineisiin perustuvassa opiskelussa, jolloin ne kytkeytyvät johonkin konkreettiseen tiedonalan sisältöön. Se, että siirtovaikutus oppiaineiden välillä on heikko ja koulun tiedollinen anti näyttää pirstaleiselta, ei ratkea lisäämällä koulun abstraktiota ja oppimisen teknistymistä oppisisältöjä ja oppiaineiden roolia voimakkaasti karsimalla. Sen sijaan olisi perustellumpaa pyrkiä vahvistamaan kouluun dialogisia rakenteita, joissa eri tieteenalojen ja oppiaineiden välinen tiedonmuodostus olisi altis keskustelulle ja sitä jouduttaisiin soveltamaan käytäntöön.

Dekontekstualisoituminen liittyy osaksi jälkimodernin ajan piirrettä, jossa modernin yhteiskunnan varmuuksien murentuessa on merkityksiä etsittävä uusista lähtökohdista ilman yhtä selkeää suuntaa tai perustaa. Valinta-avaruuden ja vaihtoehtojen rajattomuus johtaa Toiskallion mukaan niin itsen eheyden murtumiseen kuin yksilöllistymiseen. Silloin yhä suurempi osa elämän alueista on tullut inhimillisen päätöksenteon alaiseksi. (Toiskallio 2001, 452–455.) Tästä näkökulmasta koulusta muodostuu pikemmin yksilön preferenssien, toi-

mintakyvyn ja kompetenssien takaaja kuin sivistyksellinen instituutio tai merkityksellisen tiedon tyyssija.

Elämän politiikka ei koske vain makrotason valtakäytänteitä, vaan biovalta on muuttunut molekulaariseksi: se kohdistuu yhä pienempiin yksiköihin. Elämää hallitaan molekyyli- ja solutasolla, mistä esimerkkinä voidaan nostaa kasvanut kiinnostus genetiikkaa kohtaan. Tällä on elämän biologiseen tulevaisuuteen ja sen kontrollointiin liittyvä ulottuvuus. (Helén 2016, 274–275.) Myös kasvatustoiminnan horisontti on tulevaisuuden muovaaminen, jolloin biopoliitiikan mekanismien yhä hienovaraisempi ja tarkempi soveltaminen kasvatukseen voi hyvinkin olla tulevaisuudessa johdonmukainen kehityssuunta. Jo nyt erilaiset diagnostiset menetelmät ja refleksiivisyys ennakointina ovat kasvatuksellisissa diskursseissa arkipäivää.

7 MUSIIKKIKASVATUS KILPAILUYHTEISKUNNASSA

Edellä olen esittänyt hallinnan analyysin kehityksessä, miten ekonomistinen koulutusajattelu tarjoaa kasvatukselle ja erityisesti musiikkikasvatukselle turhan ahtaan merkityshorisontin. Tässä luvussa jatkan kokoavaa analyysia 2000-luvun opetussuunnitelmareformien ja musiikkikasvatuksen sekä markkinaliberaalin hallinnantavan ja poliittisen järjen problematiikasta kasvatusta redusoivana voimana. On myös aika tarkentaa analyysi erityisesti musiikkikasvatuksen problematiikkaan. Tavoitteeni ei ole tehdä erottelua kasvatuksellisen ja taloudellisen ajattelun välillä, vaan kuvata yhteen kietoutuvaa kokonaisuutta: tehdä sen ulottuvuuksia näkyviksi ja kiinnittää huomio erityisesti markkinaliberaalin hallinnan kannalta piiloon jääviin mutta kasvatuksen kannalta oleellisiin ulottuvuuksiin.

Pyrin löytämään koulutusdiskurssiin tulokulmia, käsitteitä ja horisontteja, joissa musiikkikasvatuksellisten praksisten olisi mahdollista saada rikkaampi merkitys, kuin mitä ne markkinaliberaalissa ajattelukehityksessä voivat saada. Tiedon, vallan ja etiikan tutkimusakselit (Saari 2011,47–50) ovat läsnä tässä hahmotelmassa. Luvussa 7.3 kokoan oman analyysini musiikkikasvatuksen filosofian näkökulmasta ja pyrin uudelleen muotoilemaan kysymyksenasettelun avulla sen tapoja artikuloida musiikkikasvatuksen perustaa ja etsimään diskursiivista tilaa hahmottaa kasvatuskäytäntöjä markkinaliberaalia järkeä perustellummin. Ensisijaisesti filosofinen orientaationi perustuu praksiialisen musiikkikasvatusfilosofian (Elliott 1995; Elliott & Silverman 2015; Regelski 1981; Regelski 2016) ja tämän tutkimuksen analyysin tulosten synteisiin. Praksiialisen musiikkikasvatusfilosofian olen valinnut näkökulmaksi siitä syystä, että suomalainen yleissivistävä musiikkikasvatus perustuu keskeisiltä periaatteiltaan praksiialiseen musiikkikasvatusfilosofiaan, mikä on nähtävissä sekä musiikinopettajakoulutuksen orientaatioissa, sisällöissä ja käytännöissä että opetussuunnitelman perusteiden musiikkioppiaineen kuvauksessa, tavoitteissa ja sisällöissä. Se on siten yhden polveutumiskehityksen vaihe tai leikkauspiste ja nykyisyyden kriittisen arvioinnin kannalta mielekäs konteksti.

Toinen kontekstuaalinen ulottuvuus analyysissäni on suomalaisen koulutusjärjestelmän ja koulukasvatuskäytäntöjen kriittisen historian suhteuttaminen

musiikkikasvatuksen filosofiseen perustaan, eli tavoitteenani on tarkastella kriittisesti ja problematisoiden juuriltaan angloamerikkalaisen praksialaisen musiikkikasvatusfilosofian sovelluksia suomalaisessa koulutusperinteessä. Tarkoitukseni on pohtia musiikkikasvatuksen merkitystä ja perustaa etäännyttämällä perspektiivi ja näkökulma sen itsensä ulkopuolelle ja havainnoida sen ilmenemistä osana yleissivistävää koulua. Miten musiikkikasvatus istuu yleissivistävän koulun päämääriin, tavoitteisiin ja käytäntöihin nyt ja tulevaisuudessa?

Analyysini suomalaisen koulutusjärjestelmän kehityspolusta musiikkikasvatusdiskurssista ja markkinaliberaalista hallinnallisuudesta tiivistyy subjektin muotoutumisen, tiedon muodostuksen ja vapauden avulla toteutuvan hallinnan problematisointiin. Ehdot, joilla subjekti määrittyy nykyisissä kehityksessä liberaalidemokratioissa ensisijaisesti kuluttajakansalaisena, joka pyrkii maksimoimaan inhimillisen pääomansa tuoton valinnoillaan vapailla markkinoilla, eivät ole riittävä eettisesti kestävän kasvatuksen perustaksi. Totaalinen empirismi, mitattavuus, vertailtavuus ja matematiikka yhdenmukaisena tiedon muotona eivät yksistään riitä kuvaamaan ihmisyhteisön toiminnallisten, kasvatuksen ja taiteen prosessien, päämäärien ja käytäntöjen olemusta tai oleellisia piirteitä. Tarvitaan tietoteoreettisesti laajempi horisontti, jotta myös tällainen tieto tulee näkyväksi. Myös kilpailun ja markkinoiden ulottaminen kaiken kattavaksi yksilöiden välisten suhteiden objektiiviseksi säätelijäksi on haitallinen ja kaventava käyttäytymisen ohjaamisen tekniikka. Sillä on taipumus köyhdyttää ihmisten kykyä myötätuntoon, yhteistoimintaan, jakamiseen ja vastavuoroisuuteen, luottamuksellisten suhteiden rakentamiseen. (Pulkki 2014; Värri 2014; Nussbaum 2011; Helén 2016; Hallamaa 2017.)

Kontekstinmuutos tai jopa orastava paradigmanmuutos järjestelmäkeskeisestä kaikille suunnatusta tasa-arvoisesta koulutuksen ihanteesta yksilökeskeiseen ja välineelliseen kasvatus- ja koulutusajatteluun asettaa paineita arvioida myös musiikkikasvatuksen perusteita uudelleen vallitsevan hallinnan tavan merkityshorisontista. Kontekstin muutos, kuten olen edellä kuvannut, tuottaa ongelmallisia ehtoja kasvatuksen käytännöille, mutta niiden lisäksi on syytä tarkastaa taidekasvatuksen edellytyksiä tässä kontekstissa.

Usein taidekasvatuksen filosofiaa syytetään elitistiseksi ja etäiseksi eikä synnynnäisen taiteellisen lahjakkuuden, estetiikan tai uhrautuvan taiteilijamyytin korostaminen ole pystynyt vahvistamaan taidekasvatuksen legitimitettä (Regelski 2016, 3–8). Miten musiikkikasvatukselle voisi löytää tilaa markkinaliberaalin koulutuspoliittisen järjen kehikossa? Mitä annettavaa musiikkikasvatuksella voisi olla tulevaisuuden koulukasvatukselle? Miten musiikkikasvatuksen filosofia tai kasvatusfilosofia yleisemminkin voisi haastaa markkinaliberaalin koulutuspoliittisen järjen ja tarjota vaihtoehtoisia, kokonaisvaltaisempia ja moniulotteisempia määrittelyasetelmiä yleissivistävälle koulukasvatukselle?

On huomioitava, että musiikkikasvatus ja markkinaliberaalit hallinnan mekanismit käyttävät samoja käsitteitä ja ajattelujärjestelmien väliltä on mahdollista löytää leikkauspisteitä. On siis kysymys siitä, missä määrin on syytä kyseenalaistaa hallinnantavassa muotoutuvat ehdot kasvatukselle ja missä määrin artikuloida musiikkikasvatuksen perustaa hallinnantavan ehtojen myötäisesti. Oleellista kehitysprosessien tarkastelussa on huomioida kehityslinjo-

hin liittyvä polveutuminen, kontingenssi ja katkokset. Nykyisyyden ymmärtäminen auttaa kehityskulkujen tulevaisuuden ennakoinnissa ja antaa mahdollisuuden diskursiivisten käytäntöjen kautta muovata rakentuvaa todellisuutta tai tulkintaa siitä. Tästä syystä on tarkoituksenmukaista etsiä vallitsevan markkina-liberaalin poliittisen järjen ja bildung-traditiosta polveutuvan yleissivistävän koulun leikkauspisteitä. Ne mahdollistavat dialogisen tarttumapinnan, josta käsin koulun kehittämisen prosessien tieto-, ihmis-, yhteiskunta- ja arvokäsityksen lähtökohtia voisi kenties muovata kokonaisvaltaisempaan ja laajempaan tarkasteluun. Luonnostelen näitä mahdollisuuksia luvussa 8.

7.1 Hallinnallisuus ja musiikkikasvatuksen kipupisteet

Markkinaliberaali koulutuspoliittinen järki on liian kapea ja redusoiva eettisesti kestävä kasvatuksen ehtojen määrittelyyn. Johtopäätökseni musiikkikasvatuksen ja markkinahallinnan suhteesta on, että ajattelujärjestelmien teoreettisen ja käytäntöjen tason yhteensovittamattomuuksien tuottamat ristiriidat sysäävät taidekasvatuksen marginaaliin. Arkisemmin sanoen musiikkikasvatus ei mahdu välittömiin työelämätaitoihin keskittyvän koulun keskiöön. Kamppailua käydään niin tiedon, vallan kuin subjektivoinnin alueella ja 2010-luvun koulutuspoliittisen järjen kamppailuissa taidekasvatukselle ominaiset diskursiiviset ja ei-diskursiiviset käytännöt eivät vaikuta löytävän tilaa koulukasvatuksen ehtoja määriteltäessä. Markkinaliberaalin dispositiivin subjektivoinnin ja objektivoinnin muodot eivät tue tai tunnista musiikillisen toimijuuden ja käytäntöjen merkityksiä koulukasvatuksessa.

Yhtäältä ongelma johtuu siitä, että musiikkikasvatuksen filosofian esittämät kuvaukset musiikkikasvatuksen perimmäisestä luonteesta eivät istu erityyppisen mutkattomasti markkinaliberaaliin koulutusajatteluun. Toisaalta ongelman ydin on myös siinä, että musiikin suotuisia vaikutuksia ja potentiaalia niin yksilö- ja ryhmäidentiteettien muotoutumiseen, oppimiseen, ajatteluun, hyvinvointiin, opiskelun toiminnallisuuteen, työelämätaitojen harjoitteluun kuin tulevaisuuden arvonlisän foorumina ei ole joko tunnustettu tai osattu eksplikoida riittävän vakuuttavasti ja ymmärrettävästi.

Markkinaliberaali koulutuseetos tai koulutuspoliittinen järki on tavoiterationaalisen, mittaus-, testaus- ja kontrollimekanismein todennetun, markkina- ja kilpailuohjatun ja taloudellisten tehokkuusvaateiden kyllästämä. Musiikkikasvatuksen kannalta markkinaliberaalin koulutuseetoksen taustalla vaikuttava välineellinen järki ei anna tilaa esteettiselle oivaltamiselle, elämyksille, tunteisiin pohjautuvalle järkeilylle, intuitiiviselle ja joustavalle järkeilylle tai niin kutsutulle hiljaiselle tiedolle. (Karisto 1998, 59–60). Keskittyessään näennäisen objektiivisesti mutta kapeasti määriteltyjen välttämättömien perusvalmiuksien kehittämiseen se kaventaa mahdollisuuksia toimia koulussa ajattelujärjestelmästä poikkeavilla tavoilla. Siksi sen kyky vastata taidekasvatuksen kysymyksiin on ongelmallinen. Vaikka koulun julkilausuttu arvopohja, ihmiskuva, oppimiskäsitys, tietokäsitys, asetetut tavoitteet ja koulun kehittämisen painopis-

teet tunnistavat ja huomioivat taidekasvatuksen oleelliseksi osaksi kokonaisuutta, tuottavat edellä kuvatut markkinaliberaalit ja ekonomistiset mekanismit taidekasvatuksen marginalisoivaa hallintaa. Nämä mekanismit ohjaavat viranomaisten, koulujen, opettajien ja oppilaiden ajattelua ja käytäntöjä suuntaan, jossa taidekasvatukselle on heikosti tilaa tai se on hyvin ahdas.

Luvussa 7.2 pyrin etsimään kuitenkin myös käsitteellisiä leikkauspisteitä, joiden avulla diskursiivista avaruutta olisi mahdollista käyttää dialogisena tilana. Yhteisten käsitteiden ja jaetun tarttumapinnan lähtökohdista on mahdollista pyrkiä ongelmallisten käytäntöjen muuttamiseen. Toistaiseksi edellä kuvatut ristiriitaiset diskursiiviset ja ei-diskursiiviset markkinaliberaalit hallinnan käytännöt ovat vain vaihtelevasti saaneet sijaa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Mutta kuten tämä tutkimus osoittaa, on niillä ollut vaikutusta taidekasvatuksen kannalta viimeisimmässä opetussuunnitelmareformeissa.

Tiedon tuottamisen visualisoinnin (*Thesis*) kannalta markkinaliberaalin koulutusajattelun hallinnantavassa taidekasvatus jää tulkintani mukaan katveeseen ja näkymättömäksi. Sen tapa määrittää, visualisoida ja tehdä näkyväksi koulun ja oppimisen merkityksiä ei tavoita taiteen tekemiselle luonteenomaisia piirteitä (Dean 2010, 30). Markkinaliberaali hallinta sisältää laskettavuuden imperatiivin, joka tarkoittaa Helénin (2016, 195) mukaan: ”[...] sitä että asioita, ihmisiä, tapahtumia, ja suhteita ei ole olemassa hallinnan puitteissa, ellei niitä voida tutkia, käsitellä ja arvottaa tilastomatemattisesti”. Näin markkinaliberaali hallinta ei pysty tavoittamaan musiikkikasvatuksen ei-propositionaalista tiedon luonnetta, yksilön sosiaaliseen ja yhteistoimintaan sitoutunutta olemusta, identiteetin muodostumisen ei-taloudellisia mahdollisuuksia tai taiteellisen merkityksenannon erityisyyttä.

Taloudellisen ja taiteellisen arvonmuodostuksen mekanismit ovat perusteellisen erimittaisia, mikä tuottaa esimerkiksi vakavia vaikeuksia talousteorioille selittää taiteen hinnanmuodostuksen oleellista poikkeavuutta perinteisempien markkinahyödykkeiden tai tuotteiden käyttäytymiseen (Beech 2015). Toisaalta myös musiikkikasvatus, taidekasvatus tai kasvatus yleensä taipuu pohjimmiltaan huonosti markkinaliberaaliin hallinnallisuuteen. Kasvatuksen päämäärät, tavoitteet, merkitys ja käytännöt ovat heikosti sovitettavissa hallinnantapaan menettämättä jotain oleellista niiden olemuksesta tai luisumatta redusoivaan välineellisyyteen. Kysymys on samansukuisesta problematiikasta, jota Beech kuvaa taiteellisen arvon ja taloudellisen arvon väliseksi ristiriidaksi. Lahikainen (2015) tarkastelee samaa asiaa käänteisesti ja yleisemmin kasvatuksen näkökulmasta:

”Inhimillisen pääoman kasvattamiseen perustuva kasvatus taas ei ymmärrä maailman muuttamista tai pidä sitä mahdollisena. Sen tarkoitus on kasvattaa niitä käyttöarvoja, joita ulkomaailma eli kapitalismin kontekstissa yritysmaailma tarvitsee. Nämä käyttöarvot taas on määritelty ennalta. Ne ovat oppijan ja myös opettajan ulkopuolisia tekijöitä.” (Lahikainen 2015, 164.)

Suomi ei ole monen muun OECD-maan tapaan muovannut yleissivistävän koulun osalta koulutusjärjestelmäänsä markkinaliberaalien periaatteiden kyllästämäksi eikä Suomessa muidenkaan yhteiskunnan rakenteiden, käytäntöjen ja toiminta-ajatusten uusliberalisaatio ole ollut yhtä voimakasta kuin monessa

muussa OECD-maassa. On kieltämättä syytä huomioida melko ilmeisen markkinaliberaalit yhteiskunnalliset kehityskulut tai ainakin diskurssit koskien yrityksiä uudistaa sosiaali- ja terveystalvet, työttömyysturvan aktiivimalli ja koulutuksen osalta esimerkiksi korkea-asteen ja ammatillisen toisen asteen reformit 2010-luvulla. Osa uusliberaaleiksi tulkituista kehityskuluista on mahdollista selittää myös toisin, osaksi hyvinvointiyhteiskunnan muutosvirtauksia (Miettinen 2014, 12). Ovatko kehityskulut perustaltaan tai juuriltaan uusliberaaleja, sosialistisia, teknokraattisia tai osa hyvinvointivaltion kehitystä, on musiikkikasvatuksen marginalisoitumisen kannalta toissijaista. Keskeistä sen sijaan on, että tarkastellaan käytäntöjä, mekanismeja ja toimintaa ohjaavia tekniikoita, jotka tuottavat tätä marginalisoitumista.

Edelleen hyvinvointiyhteiskunta, tasa-arvo, oikeudenmukaisuus ja yksilöiden vapaus ovat yhteiskunnallisen keskustelun keskiössä ja niiden turvaaminen demokraattisen järjestelmän tavoitteena ilmenee vähintään retorisella tasolla. Tosin näille tavoitteille annetaan hyvin erilaisia merkityksiä ja niiden saavuttamiseen tarvittavista keinoista ja välineistä ei vallitse yksimielisyyttä. Diskursiivista tilaa hallitsee markkinaliberaali puhetapa ja uuden julkisjohtamisen (NPM) käytännöt perustuvat markkinahallinnan tekniikoille, mikä on siirtänyt fokuksen myös koulutuspolitiikassa ja hallinnossa entistä välineellisempään tarkasteluperspektiiviin. (Sahlberg 2015, Simola 2015, Salminen 2012; Miettinen 2014.) Muutokset yhteiskunnassa ja koulussa ovat hyvin jähmeitä, hitaita ja vaiheittaisia. Olen siksi tarkastellut noin kolmekymmentä vuotta sitten muuttuneen puhettavan vaikutuksia, muutoksen suuntaa ja polkuriippuvuuksia.

Markkinaliberaalissa minimivaltioon tähtäävässä yhteiskuntapolitiikassa myös julkinen koulutuksen järjestäminen nähdään vain peruskansalaiskasvatuksen näkökulmasta, eli julkisen koulun tulee tarjota vain perusvalmiudet (luku-, kirjoitus- ja laskutaito), tarjolla tulee olla ydinopetussuunnitelman mukaisia oppimistuloksiltaan helposti mitattavia niin sanottuja ydinoppiaineita ja kaikki muu koulutus on syytä asettaa vapaasti yksilön valinnan, markkinoiden ja kilpailun piiriin. (Löppönen 2017, 68–69). Tästä näkökulmasta kaikille maksuttomasti tarjolla oleva tasa-arvoon tähtäävä laaja yleissivistys ja taidekasvatus osana sitä näyttäytyvät vahvasti kärjistäen totalitaarisilta kollektivoivilta interventioilta, jotka rajoittavat yksilön itsemääräämisoikeutta. Ne eivät markkinaliberaalin tulkitakehikon mukaan ole välttämättömiä perustaitoja oman edun maksimoimiseen tähtäävien rationaalisten valintojen tekemiseksi, joten ne voi huoletta jättää pois julkisen koulun repertuaarista. Ne eivät myöskään tuota riittävästi selvästi ja yksiselitteisesti osoitettavia ja mitattavia oppimistuloksia tai muita hyötyjä.

Seuraavaksi fokusoin näiden kehityskulkujen tarkastelun esimerkinomaisesti taide- ja taitoaineiden dynamiikkaan 2010-luvun perusopetuksen tuntijaossa. Tämän dynamiikan tarkastelu toimii havainnollisena esimerkkinä siitä, millaiset mekanismit ja dynaamiset suhteet ohjaavat koulujen taidekasvatuksen käytäntöjä ja koulun sisällä käytäviä kamppailuita. Kysymys ei ole vain jollekin oppiaineelle määritetystä tuntiresurssista, vaan huomio on syytä kiinnittää kokonaisuuteen. Tarkastelu avaa myös näkökulmia siihen, mihin kriittiset tulkinat taide- ja taitoaineita vahvistavan tavoitteen ja toteutetun tuntijakouudistuksen ristiriidasta mahdollisesti voisivat pohjautua.

7.1.1 Taide- ja taitoaineiden dynamiikka tuntijakouudistuksessa

Koulutusreformit ovat harvoin ehdottoman johdonmukaisia ja ristiriidattomia. Niinpä kaikilta osin ei ole myöskään perusteltua väittää 2010-luvun tuntijako- ja opetussuunnitelmauudistusten ainoastaan heikentäneen yleissivistävän musiikkikasvatuksen edellytyksiä. Reformeilla luotiin myös suotuisaa kehitystä, joka palvelee niin musiikinopetuksen edellytyksiä kuin koulunpidon pedagogisia päämääriä. Tämä saattaa johtua yhtä lailla suomalaisten koulutusreformaattoreiden ketteryydestä soveltaa luovasti omaleimaisia ja lainattuja elementtejä, poliittisen prosessin tosiasiat ja rationaaliset argumentit huomioivasta otteesta kuin kontingenteista ja arvaamattomista ratkaisuista tai kaikista näistä yhdessä. Kuten aiemmin luvussa 3 Sarjalaa (2008) lainaten olen kuvannut peruskouluuudistuksen kompleksisuutta, voidaan perustellusti olettaa, että myös 2000-luvun poliittisissa uudistuksissa toimii samankaltainen demokraattisen päätöksenteon dynamiikka.

Yksi näkyvimmistä yleissivistävää koulua koskettavista poliittisten kamppailuiden kentistä on tuntijako. Viimeisimmässä perusopetuksen tuntijakoasetuksessa musiikille osoitettiin yksi vuosiviikkotunti (vvt) lisää vuosiluokille 7–9 kaikille yhteiseen musiikinopetukseen. Sitä voi pitää historiallisena käänteenä, koska tähän asti koko peruskoulun ajan kaikille yhteistä taidekasvatusta on joko vähennetty tai resurssi on säilytetty ennallaan. Myös entisten taito- ja taideaineiden niin sanottujen välystuntien ja 2012 tuntijaossa Taide- ja taitoaineiden valinnaiset -otsikon alle jyvitettyjen tuntien nivelkohdassa tapahtunut muutos periaatteessa vahvisti taideaineita yläkoulussa, kun vuosiluokille 7–9 osoitettiin 5 vvt paikallisesti allokoitavaksi taide- ja taitoaineisiin joko kaikille yhteiseen opetukseen tai oppilaille valittavaksi. 2001 tuntijaossa nämä tunnit oli jyvitetty luokille 5–9, mikä käytännössä paikallisissa päätöksissä osoittautui tarkoittavan näiden tuntien sijoittamista pääasiassa alakoulun vuosiluokille 5–6 ja yläkoulun taideopetuksen pyörivän minimituntimäärällä (Perusopetus 2020, 159). Tuntijakoa koskevien muutosten lisäksi opetussuunnitelman perusteissa oppiainekohtainen osuus tarkentui ja se liitettiin aiempaa vahvemmin opetussuunnitelman yleisiin tavoitteisiin. Samoin selkeä kansainvälinen trendi laaja-alaisesta osaamisesta ja kompetenssidiskurssi koulutuksen tavoitteina on Suomessa rakennettu selkeämmin oppiaineisiin integroiden moniin muihin OECD-maihin verrattuna.

Kokonaisuutta tarkastellen taide- ja taitoaineiden opetuksen edellytykset, musiikki mukaan lukien, heikkenivät varsinkin yläkoulussa, vaikka poliittinen tahtotila uudistukselle oli päinvastainen. Tämä viesti tuli myös vahvasti ja laajasti esiin OKM:lle osoitetuissa lausunnoissa. (Ks. luku 4.) Erityisesti valinnaisien aineiden tuntiresurssia koskevat ratkaisut olivat omiaan tuottamaan tavoitteen vastaisia vaikutuksia. Aineiston perusteella huolta on herättänyt paikallisen päätösvallan lisääminen taide- ja taitoaineiden valinnaisia tunteja koskien. Niiden jakautumisen arvaamattomuus erityisesti taideaineiden kannalta on nostettu yhdeksi keskeiseksi argumentiksi tuntijaon taidekasvatuksen edellytysten heikentämisestä. Samoin kaikille yhteisen musiikin tuntiresurssin maksimimäärän väheneminen alakoulussa on omiaan vahvistamaan käsitystä.

On myös syytä kiinnittää huomiota dynamiikan muutokseen taide- ja taitoaineiden oppiaineryhmässä, johon on niputettuna useita hyvin erityyppisiä oppiaineita: musiikki, kuvataide, liikunta, käsityö ja uutena kotitalous. Siinä kaikille yhteisen taidekasvatuksen osuus on ollut melko pieni, vaikka koko oppiaineryhmän tuntimäärä vaikuttaakin tasapainoiselta suhteessa muihin oppiaineryhmiin kuten luonnontieteisiin, kieliin, matematiikkaan ja humanistisiin aineryhmiin. Lisäksi opetussuunnitelman perusteissa arvopohjan ja tehtävän määrittelyssä taiteen osuus on melko pieni ja typistyy oppimisen ilon lisäämiseen sekä taiteen ja kulttuurin vastaanottamiseen, luomiseen ja merkitykseen hyvinvoinnille (POPS 2014, 21).

Vuoden 2012 valtioneuvoston tuntijakoasetuksessa valinnaisia aineita on historiallisen vähän. Ne on jyvitetty kaikille peruskoulun vuosiluokille toisin kuin aiemmin, jolloin valinnaisuus koski vain peruskoulun yläluokkia. Musiikinopetuksen minimimäärä on pysynyt kutakuinkin samana: yhden vuosiviikkotunnin lisäys kaikille yhteiseen musiikinopetukseen vuosiluokille 7–9 oli suotuisa käänne ja aidosti vahvasti musiikkikasvatusta peruskoulussa. Samaan aikaan musiikinopetuksen potentiaalinen maksimimäärä on supistunut, kun tuntijako on yhtäältä jäykistynyt ja toisaalta jousto on muodostettu siten, että se ei faktisesti vahvista taideopetuksen edellytyksiä. Tähän ovat syynä valinnaisuuden radikaali leikkaaminen ja pienentyneen valinnaistuntiresurssin jyvittäminen yläkoulun lisäksi alakouluun, välystuntien eli taide- ja taitoaineiden valinnaistuntien vähentyminen alakoulussa, niiden allokoinnista ja valinnaisuusasteesta päättäminen paikallisesti sekä taide- ja taitoaineet –oppiaineryhmän sisäisen dynamiikan muutokset.

Paikallisilla resursointipäätöksillä on entistä enemmän vaikutusta musiikinopetuksen edellytyksiin, mikä vähentää musiikkikasvatuksen valtakunnallista yhdenmukaisuutta, mutta toisaalta mahdollistaa koulutuksen järjestäjälle niin halutessaan erilaiset painotukset. Onkin paljon kiinni koulutuksen järjestäjistä ja koulujen rehtoreista, millaista taidekasvatusta oppilaille on tarjolla. Minkään muun oppiaineryhmän, oppiaineen tai oppiaineiden kohdalla ei ole yhtä paljon variointimahdollisuuksia. Lähimpänä vertailukohteena voisi pitää vapaaehtoista kieltenopetusta, jonka organisoiminen perustuu täysin valinnaisuudelle ja on hyvin riippuvainen paikallisesta tahtotilasta. Taide- ja taitoaineistakin ainoastaan liikuntaa opetetaan läpi koko peruskoulun vähintään 2 vvt/vuosiluokka.

Taide- ja taitoaineiden oppiaineryhmään kuuluu valtioneuvoston 2012 asetuksen mukaisesti viisi oppiainetta: musiikki, kuvataide, liikunta, käsityö ja kotitalous. Kaikille näille yhteisiksi piirteiksi voidaan katsoa oppiaineen toiminnallinen perusluonne, käsillä tekeminen ja vahva painotus oppilaiden valinnaisissa opinnoissa. Taide- ja taitoaineiden välisten suhteiden muutos liittyy yhtäältä siihen, että kotitalous tuli luonteensa puolesta perustellusti uutena oppiaineena tähän oppiaineryhmään. Muutoksen myötä taide- ja taitoaineiden valinnaistuntien resurssia ovat jakamassa neljän sijaan viisi oppiainetta. Toisaalta liikunnan osuus aineryhmässä on kaksinkertainen muihin nähden ja sitä opetetaan ainoana tästä aineryhmästä kaikille yhteisenä läpi peruskoulun. Kolmanneksi käsityöoppiaineen asema on muihin ryhmän aineisiin nähden erilainen, koska siinä yhdistyy kahden erityisosaamista edellyttävän sisältöalu-

een⁴ osaamisvaatimukset ja sen tuntiresurssi pieneni yläkoulun osalta vuoden 2012 tuntijaossa. Lisäksi kotitaloutta opetetaan kaikille yhteisenä vain 7. luokalla. Tämä monimutkainen dynamiikka on omiaan tuottamaan paikallisia ja koulun sisäisiä kilpailuasetelmia, mitä pienentynyt valinnaistuntiresurssi ja koulutuksen järjestäjäkohtainen vapaus allokoita taide- ja taitoaineiden valinnais-tunnit ovat voimistaneet. Näin tavoitteet taide- ja taitoaineiden aseman vahvistamisesta ainakin tuntijaon osalta voidaan perustellusti kyseenalaistaa. Kilpailuasetelma toimii hallinnan tekniikkana ja luo vallan mekanismeja paikallisen koulutuspolitiikan ja koulun sisälle, minkä voi nähdä enemmän hajottavan kuin vahvistavan taide- ja taitoaineiden toimintaedellytyksiä. Muiden oppiaineryhmien sisällä tai välillä ei peruskoulussa ole samankaltaisia rakenteita.

Perusopetuksen taidekasvatusdiskurssin perusteella kiihkein keskustelun aihe on ollut 2000-luvulla valinnaistuntien dynamiikan muutoksissa, jotka kulminoituvat keskustelussa yläkoulun taideaineiden aineenopettajien opetustunteihin. Jos tarkastellaan perusopetuksen tuntikehyksen kokonaisuutta ja yksittäisten vuosiviikkotuntien muutoksia vain suurpiirteisesti, taide- ja taitoaineiden tilanne voidaan tulkita vuoden 2012 asetuksen valossa niiden vahvistumisena. Silloinen opetusministeripuolue SDP oli omassa tuntijakoa koskevassa lausunnossaan käytännössä ainoana, joka selkeästi tulkitsi tehdyn ratkaisun taide- ja taitoaineiden kokonaisuuden vahvistamisena. Mutta jos otetaan tarkasteluun vain vuosiluokat 7–9, musiikin aineenopetus ja aikaperspektiiviksi koko peruskoulun historia, ratkaisut näyttävät hyvin eri tavalla. Erityisesti keskustelussa vaikutti hiertävän taidekasvatuksen aiempaa suurempi painottuminen peruskoulun alaluokille. Tulkinta on harhaanjohtava, koska myös alakoulussa musiikinopetuksen kokonaisuus pieneni, vaikka keskustelussa viitattiin pikemminkin perusopetuksen kokonaisuuteen, jossa suurin osa kaikille yhteisestä musiikkikasvatuksesta peruskoulussa on resursoitu alakoulun luokanopetukseen.

Muutamissa aineiston teksteissä kannettiin huolta luokanopettajien kompetenssista tarjota laadukasta ja monipuolista musiikkikasvatusta. Alakoulun osalta heikennys ei ole yhtä ilmeinen, koska se liittyy musiikinopetuksen enimmäistuntimäärän supistumiseen ilman paikallisia lisäpanoksia. Alakoulussa musiikin opetuksen minimituntimäärä pysyi viimeisimmässä uudistuksessa samana kuin aiemmin, mutta alakoulun kokonaistuntimäärän kasvaessa sen suhteellinen osuus tietenkin pieneni.

Kysymys on siis koko peruskoulun osalta siitä, mikä on tuntikehyksen mahdollistama minimi ja periaatteellinen maksimi musiikkikasvatusta, kuka

⁴ Peruskoululaissa 1983 säädettiin opetussuunnitelman sisällöstä, että peruskoulussa tulee opettaa käsityötä, teknistä työtä ja tekstiilityötä. Opetussuunnitelman perusteissa 1994 käsityö on siten eroteltu vielä silloisen voimassa olevan lainsäädännön mukaisesti kirjauksella käsityö, tekninen työ ja tekstiilityö. Ala-asteella käsityön opetus painottui yhteiseen osuuteen, mutta yläasteella sisältöalueiden soveltava osuus kasvoi. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että yläasteella oli kaksi oppiainetta: tekninen työ ja tekstiilityö. Perusopetuslakiin 1998 tämä erottelu on purettu ja laki määrää perusopetuksen oppimäärän sisältävän ainoastaan käsityö-oppiaineen. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 on oppiaineena vain käsityö, tekninen työ ja tekstiilityö ovat oppiaineen kuvauksen teksteissä eroteltuja sisältöalueita oppiaineen sisällä. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa selkeää jakoa tekniseen työhön ja tekstiilityöhön ei enää ole.

sitä opettaa ja millaisten mekanismien puitteissa nämä toteutuvat. Tätä problematiikkaa yleisöosastolle kirjoittaneet yrittivät eritellä ja kritisoida. Taulukossa 3 olen koonnut perusopetuksen valtakunnallisen tuntijaon muutoksen opetussuunnitelman perusteista 1970–2014.

TAULUKKO 3 Musiikin tuntimäärät perusopetuksessa vuosina 1970–2014

POPS	Taito- ja taideaineita (vvt) <i>*Huom! mukana kotitalous 3vvt</i>	MU vuosiluokat 1–6 (vvt) <i>*Huom.! nivel vuosiluokat 1-4 ja 5-9</i>	MU vuosiluokat 7–9 (vvt) <i>*Huom.! nivel vuosiluokat 5-9</i>	Valinnaistunnit 7–9 (vvt) <i>*vuosiluokat 1-9</i>	Kokonais-tuntimäärä (vvt) <i>minimi</i>
1970	57–69	6–16	1–2	20	271–277
1985	63	6–18	1–9	12	224
1994	59	6–18	1	20	222
2004	56	6–18*	1–7*	13	222
2014	62*	6–12	2–7	9*	222

Lukion musiikinopetuksen asema voidaan tuntijaon näkökulmasta katsoa pysyneen hyvinkin vakaana koko lukion koulumuodon olemassaolon ajan 1970-luvulta 2010-luvulle. Vielä 1970–80-luvuilla musiikki oli vaihtoehtoinen kuvataiteiden (nyk. kuvataide) kanssa, mutta sitä opiskeltiin ensimmäisellä ja toisella luokalla (LOPS 1977 myös kolmannella) yhteensä neljä kurssia. Vuoden 1994 tuntijaosta lähtien taideaineita on opiskeltava yhteensä kolme pakollista kurssia, joista vähintään yksi kumpaakin ainetta. Taidekasvatus on kuvattu opetussuunnitelmateksteissä tiivistäen osana luovuutta, kokonaisvaltaisen persoonan kasvua ja laajaa yleissivistystä. Lisäksi se on nähty lukion opintojen ja persoonan kasvun eheyttäjänä. (LOPS 1977; LOPS 1986; LOPS 1994; LOPS 2003; LOPS 2015)

Opetussuunnitelman tavoitteiden ja sisältöjen osalta muutos on lukiossa tuntijakoa merkittävämpi: 1990-luvulta lähtien lukio-opetuksessa opiskelijan rooli on muuttunut painopisteeltään tiedon vastaanottajasta enemmän aktiiviseksi toimijaksi ja tiedon konstruoijaksi. Samoin musiikkikasvatuksen yleiset tavoitteet ovat muuttuneet kulttuuriperinteen omaksumisesta ja käsitteiden opiskelusta musiikin toiminnallista ja opiskelijan omista lähtökohdista rakentavaa yksilöllistä suhdetta painottavaan suuntaan. Musiikin eksplikoiduissa tavoitteissa vastaanottamisesta ja kriittisestä valinnasta, musiikillisten tietojen ja taitojen soveltamisesta, harrastamisesta ja yhteistoiminnasta (LOPS 1977; LOPS 1986) on siirrytty kohti opiskelijan henkilökohtaista musiikkisuhteen tiedostamista, omaa musiikillista ilmaisua, kulttuurista tulkintaa, monilukutaitoa ja oppimaan oppimista (LOPS 1994; LOPS 2004; LOPS 2015). Hyvinkin tarkat ja yksityiskohtaiset oppimäärän tavoite- ja sisältökuvaukset leimasivat vielä 1980-luvun lukion opetussuunnitelmaa ja muutos 1990-luvulta alkaen on valtava. Tämä johtunee pääosin markkinaliberaalille kehitysvaiheelle luonteenomaisesta opetussuunnitelma-ajattelun ja koulutuspolitiikan desentralisaatiokäänneestä, jossa keskusjohto (OPH) määrittää vain perusteet ja varsinaisesta opetussuunnitelmasta päätetään paikallisesti, mikä tarkoittaa opettajien vastuun kasvamista

musiikinopetuksen sisällöstä merkittävästi. Tälle vastakohtana voidaan nähdä 1970-luvulla peruskoulu-uudistuksen sysäämän keskiasteen koulunuudistuksen komiteamietinnöt, erityisesti lukion opetussuunnitelmatoimikunnan moniosaiset mietinnöt, joissa on erittäin laajasti, seikkaperäisesti ja perusteellisesti käsitelty peruskoulu-uudistuksen heijastusvaikutuksia ja uudistusehdotuksia lukiokoulutukseen.

On hämmästyttävää, miten 2010-luvun koulureformeissa käsitellään aivan samoja teemoja kuten formatiivinen arviointi tai opetuksen eheyttäminen kuin 1970-luvun komiteamietinnoissa (POPS 1970; POPS2014). Tämä kertonee sosiokulttuuristen käytäntöjen pysyvyydestä ja muutoksen hitaudesta enemmän kuin reformien epäonnistumisesta. Toisaalta tämä jähmeys voi selittää Simolan (2015) mainitsemien koulun reunaehtojen pakollisuuden, joukkomuotoisuuden ja valikoimisen ohjaavan koulun toimintaa niin, että uusien toimintatapojen sisäänajo koulutusjärjestelmään on vaivalloista.

Lukion osalta erityisesti löyhän paikallisesti muodostettavan opetussuunnitelman ohjausvaikutus on vaihteleva ja riippuvainen siitä, miten sitoutuneesti ja aidosti paneutuen lukioiden tasolla ne on laadittu. Ylioppilastutkinnolla ja -kokeilla lukion päättötutkintona on sen sijaan erittäin suuri ohjausvaikutus lukion käytänteisiin. Tästä syystä lukion osalta on mielekästä tarkastella hallinnan tekniikoita hiukan laajemmasta perspektiivistä. Opetussuunnitelman perusteiden tarjoamat yleiset tavoitteet, oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt vaikuttavat musiikin kannalta olevan aivan linjassaan, mutta käytännössä edellytykset lukion musiikkikasvatukseen ovat monenlaisten hallinnan tapojen puristuksessa. Tämä nousi esille myös tutkimusaineiston teksteissä. Useammassa puheenvuorossa erityisesti lukion opiskelijat harmittelivat heikkoja mahdollisuuksia valita taideaineiden kursseja, koska lukion koettiin painottuvan vahvasti teoreettisiin aineisiin ja niiden opiskelu ylioppilaskokeita varten rajasi mahdollisuuksia valita taideaineita. Lukion taidekasvatuksen käytäntöjä vaikuttaisi ohjaavan siis enemmän hallinnan ja vallan mekanismit kuin normit, tuntijako tai opetussuunnitelman perusteet.

TAULUKKO 4 Musiikin kurssimäärät lukiossa vuosina 1977–2015

<i>LOPS</i>	<i>Musiikki pakolliset kurssit</i>	<i>Valtakunnalliset syöväntävät/ Valinnaiset kurssit/Erikoiskurssit</i>	<i>Huom!</i>
1977	0-4	5	Valittiin joko musiikki tai kuvaamataito
1986	0-4	2	
1994	1-2	3	
2003	1-2	3	
2015	1-2	2	Valtakunnalliset taiteiden väliset kurssit TA1-3

Kokonaiskuva ja muutoksen suunta auttavat ymmärtämään musiikkikasvatustiedon diskurssin huolestunutta sävyä taidekasvatuksen marginalisoitumisesta: Viimeisen 40 vuoden aikana peruskoulun oppilaan tai lukion opiskelijan mahdollisuudet saada musiikkiin perehtyneen ammattilaisen, toisin sanoen musiikin aineenopettajan, tarjoamaa musiikkikasvatusta ovat vähentyneet ja heikentyneet. Tarkastelujaksolla perusopetuksen osalta niin taidekasvatuksen minimi-tuntimäärä kuin tuntijaon raameissa mahdollinen maksimimäärä on vähentynyt. Valinnaisuuden ja kaikille yhteisen opetuksen organisoimisen mekanismit ja dynamiikka ovat muuttuneet niin, että musiikin opiskeluun painottuvaa opetusohjelmaa on entistä vaikeampi rakentaa. Myös taideaineiden suhteellinen osuus oppilaan koulutaipaleella on pienentynyt, koska kokonaistuntimäärä on pysynyt samana, mutta taideaineiden kannalta keskeistä valinnaisuutta on karstuttu ja kaikille yhteistä opetusta painotettu muihin oppiaineisiin.

Lukiossa puolestaan uusien oppiaineiden tulo opetusohjelmaan kokonaiskurssimäärän pysyessä ennallaan ja kurssimuotoisuus ovat muokanneet lukio-opiskelua tavalla, joka on vähentänyt musiikin opiskelua. Muutokset resursiohjaajuuksessa, joista keskeisimpinä 2000-luvulla valtionosuusleikkaukset lukion perusrahoitukseen ja hankerahoituksen rajattu kohdentaminen, ovat rajoittaneet musiikin opiskelun mahdollisuuksia lukiossa. Muutokset ovat ohjanneet lukioita keskittymään pakollisiin kursseihin, panostamaan ylioppilaskirjoituksissa testattaviin oppiaineisiin ja nostamaan kurssien toteutumiseen vaadittavaa opiskelijamäärää. Näin opiskelijalla ei yhden tai kahden pakollisen musiikin kurssin lisäksi ole mahdollisuutta syventää musiikkiopintojaan lukiossa. Myös ylioppilaskokeiden ja -tutkinnon vahvistunut ohjausvaikutus on osaltaan kaventaneet taideaineiden merkitystä lukiolaisten opinto-ohjelmassa. Ylioppilaskokeen laajempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa näyttää lähivuosina, kehittykö tulevaisuuden lukiosta yleissivistävän ja jatkoopintoihin valmistavan koulun sijaan kolmen vuoden preppausrypistys ylioppilaskokeisiin. Lukion koulumuodon kulttuurinen perinne on tosin ollut selkeän teoreettinen ja tietoaaineisiin painottuva oppikoulusta lähtien, eivätkä taideaineet ole olleet koskaan lukio-opintojen keskiössä.

Yleissivistävän koulun taidekasvatuksen kannalta ongelmallinen mekanismi on taideaineiden asettaminen valinnaisiksi, paikallisesti päätettäviksi ja joustaviksi. Sinänsä ajatus oppilaan mahdollisuuksista painottaa opintojaan kiinnostuksen kohteiden ja vahvuuksien mukaisesti on kannatettava ja pedagogisesta perusteltu. Ongelmallisen tästä tekee kuitenkin se, että muilla oppiaineryhmillä on status kaikille yhteisenä oppiaineena peruskoulun läpi ja niitä ei voi jättää pois tai vähentää, vain taide- ja taitoaineiden kohdalla mekanismi toimii. Valinnaisien kielten kohdalla tilanne lienee hyvin samankaltainen. Toisaalta ongelmalliseksi tilanne on muotoutunut myös siksi, että valinnan mahdollisuuksia on rajoitettu ja vähennetty. Sekä perusopetuksen valinnaisuuden että lukion kurssivalintamahdollisuuksien kaventuminen tuottavat hankaluuksia nimenomaan yleissivistävälle taidekasvatukselle, koska kaikille yhteinen tuntiresurssi on varsin niukka ja taideaineita painottava opetusohjelma riippuu oppilaiden, opiskelijoiden, vanhempien, hallinnon ja poliitikkojen päätöksistä. Olosuhteet koulun sisäiseen kamppailuun eivät ole tasapuoliset. Niin kutsutuilla ydinoppiaineilla on

valtakunnallisen ohjauksen kautta turvattua opetusresurssia paljon taideaineita enemmän. Näin siis kilpailu niukoista resursseista kohdennetaan epätasaisesti.

Tilannetta, jossa valinnat ja kilpailu vähäisistä tuntiresursseista koskee pääosin vain taide- ja taitoaineita, voisi parantaa ainakin kolmella tavalla: 1) Olisi mahdollista purkaa eri oppiaineryhmien erilainen kohtelu joko lisäämällä kaikille yhteistä taidekasvatusta opetettavaksi esimerkiksi kaikille peruskoulun vuosiluokille ja lukioon kuvataiteeseen ja musiikkiin sama määrä pakollisia kursseja tai laajentamalla valinnaisuutta kaikkia oppiaineita koskien. 2) Myös valinnaisuuden lisääminen nykyisten tuntijakojen sisällä mahdollistaisi oppilaalle enemmän mielenkiinnon kohteiden ja vahvuksiensa mukaisten valintojen tekemistä. 3) Lukiossa vapaampi opinto-ohjelman painottaminen valinnaisuutta lisäämällä pitäisi toteuttaa koskemaan kaikkia oppiaineita, jolloin ne olisivat tasavertaisemmassa asemassa valintojen kannalta. Myös taideaineisiin keskittyminen olisi silloin paremmin mahdollista. Jäykän normiohjauksen tilalle tulisi kehittää ohjausmekanismeja, jolla ohjattaisiin opiskelijaa rakentamaan riittävän monipuolinen ja yleissivistävä opinto-ohjelma. Taide- ja taitoaineiden opiskelun arvostusta edesauttaisi myös, mikäli lukion päättövaiheessa taiteellista osaamista olisi mahdollista osoittaa ylioppilastutkinnossa tai vastaavassa päättötutkinnossa ja tätä osaamista olisi mahdollista hyödyntää jatkoopintoihin hakeuduttaessa. Koska arviointijärjestelmällä on voimakas ohjausvaikutus lukion toimintaan ja opiskelijan valintoihin, pitäisi järjestelmän tunnistaa ja tehdä näkyväksi taide- ja taitoaineiden osaaminen osana lukion päättötutkintoa. Tiedollisen osaamisen rinnalla taideaineiden osaaminen tulisi silloin vahvemmin tunnistetuksi ja musiikillisen osaamisen kartuttaminen ja osoittaminen näyttäytyisi potentiaalisena vaihtoehtona lukiolaiselle.

Vuonna 2018 hyväksytyssä uudessa lukiolaissa säädetään lukiodiplomeista, mikä on tulkittavissa signaaliksi paremmista mahdollisuuksista osoittaa osaamista taito- ja taideaineissa osana lukio-opintoja. Lukiodiplomit luetaan osaksi lukion oppimäärää, mutta ne eivät ole osa ylioppilastutkintoa. Ylioppilastutkinnon ja -kokeiden huomattavan voimakas ohjausvaikutus lukioiden käytäntöihin ja edelleen korkeakoulujen valintamenettelyn ylioppilaskokeita painottava suunta kuitenkin tarkoittanee sitä, että lukioissa keskitytään jatkossa yhä painotetummin ylioppilaskokeissa mitattaviin osa-alueisiin. Laki ylioppilastutkinnosta ei tunnista taide- ja taitoaineita, ja lakiesityksen perusteluissakin mainitaan, ettei valmistelevalle työryhmälle esitä tutkintoa laajennettavan taito- ja taideaineiden kokeilla (Gaudeamus igitur 2017). Nämä pohdinnat eivät missään nimessä ole tyhjentyviä, vaan pikemminkin alustavia hahmotelmia. Epäilemättä myös muita täysin harkinnan arvoisia keinoja löytyy ja ne on syytä ottaa mukaan pohdintoihin. Ne on syytä tehdä harkiten ja olosuhteet huomioiden.

7.1.2 2000-luvun koulutusreformien ristiriitaiset käytännöt

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteiden eksplikoidun arvo-pohjan ja koulutuksen tehtävän perusteella ei voi tulkita suomalaisen koulun olevan erityisen markkinaliberaali. Markkinaliberaali omaa etuaan maksimoiva, vailla sosiaalista identiteettiä ja ympäristöä oleva taloussubjekti ei vastaa mil-

lään muotoa opetussuunnitelmissa kuvattua ihmiskäsitystä, arvoperustaa eikä opetuksen päämääriä. Toki opetussuunnitelmatekstissä on viittauksia muun muassa yrittäjyyteen, työelämä tietouteen ja elinikäisen oppimiseen sekä vahvaan painotukseen laaja-alaisesta osaamisesta ja kompetensseista. Niiden voidaan tulkita kuuluvan markkinaliberaaliin koulutusdiskurssiin. Jälkmoderni yksilöllisyyden ja moninaisuuden korostus on varsinkin 2010-luvun opetussuunnitelmien ilmeinen piirre. (Löppönen 2017, 118; Kärki 2015, 298; Launonen 2000) Kuten Sahlberg (2015) toteaa, Suomessa on osattu soveltaa ylikansallisen reformin piirteitä ja muovata niitä omaan systeemiin sopiviksi. Tästä esimerkkinä voi pitää vaikkapa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa laaja-alaisen osaamisen jalkauttamista oppiainetasolle (POPS 2014).

Sen sijaan että olisi hedelmällistä etsiä markkinaliberaaleja ja jälkimoderneja piirteitä vain koulutuspolitiikan julkilausutuista käsityksistä, on Foucault'n hallinnallisuuden käsitteen avulla kiinnostavaa tutkia hallinnan rationaliteetteja, jotka ohjaavat hallinnan tekniikoin koulureformeja ja koulutuksen käytäntöjä ristiriitaisesti. Tästä on myös kysymys siinä, että taidekasvatuksesta on kannettu julkisessa keskustelussa huolta, vaikka näennäisesti sitä ei olla ajamassa alas: koulureformien tavoitteet ja mekanismit ovat näyttäneet taidekasvatuksen kannalta epärelevantteina tai jopa haitallisina, mikä on mahdollisesti nostanut huolen taidekasvatuksen asemasta peruskoulun ja lukion opinnoissa. Siihen ovat usein kiinnittäneet ensimmäisenä huomionsa ne, jotka ovat konkreettisesti toimivat kasvatustodellisuudessa ja joita ratkaisut kouriintuntuvasti koskettavat. Toisaalta taidekasvatustodellisuus on koulutusreformien katveessa, koska tiedonmuodostuksen ja toimintalogiikan osalta se ei istu markkinaliberaaliin hallinnan strategiaan.

Professionaalisuuden heikentyminen ja oppimisen tyhjentyminen sisällöstä ovat heikentäneet aineenopettajuuden asiantuntijaluonnetta ja oppiaineisiin perustuvan kouluopetuksen profiilia (Olssen 2010, 10; Simola 2015). Tästä näkökulmasta tarkastellen musiikinopettajan erityisosaaminen ja musiikin oppiaineen sisältö ei näyttäydä merkityksellisenä koulun kehittämisessä. Tätä taustaa vasten hätä pätevistä musiikinopettajista ja professionaalisen argumentaatiotietekehäyksen diskurssi on varsin ymmärrettävä, vaikka saattaakin näyttää pinnallisesti tulkiten vain opettajien huolestuneelta edunvalvontapuheelta opetustuntiensa ja työpaikkojensa puolesta. Kuitenkin useissa lausumissa huoli professionaalista rapautumisesta on paljon opetustuntien määrää laajempi kysymys. Kuten Miller ja Rose (2010, 160–162) kuvaavat, kyse on asiantuntijatyön hallintametodien muutoksesta, jossa viranomaistoiminnan on oltava läpinäkyvää, laskennallisesti hallittavaa ja arvioitavissa.

Yhtäältä kilpailukyky- ja tehokkuusdiskurssissa halutaan innovaatioita, mutta toisaalta samaan aikaan luovien prosessien toimintaedellytyksiä ajetaan alas. Taide voi näyttäytyä arvaamattomana ja kontrolloimattomana. Taiteen tulokset tai tuotteet eivät istu käytössä oleviin mittareihin, eikä taiteen tulosten mitaamiseen ole ollut helppo kehitellä tyydyttäviä mittareita, jotka tunnistaisivat taiteen luovan ja ennakoimattoman luonteen sekä samalla tarjoaisivat numeerista dataa. Luova prosessi vaatii tilaa, aikaa ja epäonnistumisen mahdollisuuden, mutta ennalta määrätty ahdas tavoitteenasettelu, tiukka aikataulu ja ankara tu-

losvastuu vievät edellytykset aitoon luovuuteen. Syntyy riskit minimoivia, turvallisuushakuisia ja vanhaa kierrättäviä innovaatioita. (Ks. Saari 2016, 57.)

Pelkkiin taloudellisiin mittareihin ja niiden mukaiseen optimointiin perustuva luovuuskäsitys ei kuitenkaan ole mielekäs lähtökohta eri koulutuksen tasojen toiminnan organisoimiseen. Yleissivistävät aineet luovat talouskasvulle suotuisan vastuullisen, yritteliään ja yhteiskykyisen ilmapiirin. Pelkkää talouskasvua ja aineellista hyvää tavoitteleva kasvatus johtaa vertauskuvallisesti ihmiseen, jonka valtavat hauikset ovat kyllä kehittyneet, mutta kaikki muut lihakset surkastuneet. Voidakseen hyvin ja pystyäkseen hyödyntämään edes vahvoja hauksiaan tämä ihminen kuitenkin tarvitsisi ensisijaisesti vahvaa peruskestävyyttä, tasapainoista lihaskuntoa ja hyvää liikkuvuutta. (Nussbaum 2011, 23-25.)

Käsitteiden ja episteemisen näkökulman lisäksi toimintaa ohjaavia käytäntöjä on syytä tarkastella kriittisesti. Tutkimuskirjallisuuden, -aineiston sekä lainsäädännön ja muiden normien analyysin perusteella koulukasvatuksen tiedollinen perusta, ihmiskäsitys ja käytännöt eivät pelkisty taloudellisen tulkin-takehikon käsitteistöön, vaikka yhteiskunta- ja koulutuspolitiikassa sillä on hallitseva asema. Erityisesti episteemiset käsitykset ovat kaukana toisistaan: mitattavuus, laskettavuus, vertailtavuus ja tuloksellisuus määrittävät markkinaliberaaleja arvioinnin tekniikoita. Kasvatukselle niin musiikkikasvatuksen filosofiassa kuin opetussuunnitelmien perusteissa määritellyt tavoitteet esimerkiksi tasa-arvosta tai kokonaisvaltaisesta kasvusta istuvat hyvin huonosti tällaiseen mittaamisen kulttuuriin. Toisaalta suomalaisen koulutusjärjestelmän ja kasvatuskäytäntöjen vahvasta luottamuksesta ja toimivuudesta kertonee se, että Suomessa ylikansallisen koulutusreformin uudistuksia ei olla kyseenalaistamatta ja harkitsematta otettu käyttöön: monista muista OECD-maista poiketen kilpailun, testaamisen, kontrollin, palkintojen ja sanktioiden kaltaiset käytännöt eivät ole juurtuneet toimintaa ohjaaviksi käytännöiksi. Suomessa on muotoutunut omalaatuinen ja toimiva koulutuseetos.

Suomalainen koulutuseetos on pitkien historiallisten ja poliittisten kamppailuiden, valmisteluprosessien sekä asiantuntijatyön tulosta. Suomalaiseen koulutuspolitiikkaan on 1990-luvun jälkeen tulkintani mukaan muotoutunut eräänlainen näköalatyhjiö, jota 2000-luvun alun PISA-menestys on kenties vielä vahvistanut. Koulutuspoliittisesti kokonaisvaltaisten 1950–70 -lukujen koulutususkon hegemoniassa muodostetut laajapohjaiset koulukomiteat tuottivat kattavia ja monipuolisia mietintöjä. Vielä 1980-luvun lopulla Taxellin työryhmä tarkasteli koulutuskentän tilannetta erittäin laajamittaisesti ja julkaisi rohkeita uudistuksia ja ehdotuksia sisältäneen raportin. Tämän jälkeen ei ole valmisteltu yhtä kokonaisvaltaista koulutuksen kentän koulutuspoliittista analyysia. 1990-luvun koulutuspoliittiset uudistukset perustuivat keskeisiltä osiltaan Taxellin työryhmän esityksiin. Verrattuna mainittuihin esimerkkeihin 2000-luvun Suomesta on puuttunut laajapohjainen kokonaisnäkemys, tulevaisuuden horisontti ja aktiivinen ote koulutuksen muutoksen ohjaamisesta. Koulutuspolitiikan käytäntö näyttää muuttuneen reaktiiviseksi ja koulutuspoliittinen diskurssi redusoituneen koulutuksen ylikansallisten mallien ja kansallisen kilpailukyvyn rationaliteettien korostamiseen. Uudistukset vaikuttavat olevan yksittäisiä ja kulloinkin poliittisesti mahdollisia toteuttaa. Jos 1960-luvulla opetusministeriksi,

koulutusta käsitteleviin komiteoihin ja koulutuksen suunnitteluun hakeutui ja nimitettiin ”korkean profiilin” poliitikkoja, vaikuttaa 2010-luvulla eri puolueiden keskeisissä asemissa olevan kovin vähän koulutus- tai sivistyspoliitikoksi profiloituneita vaikuttajia.

Koulutussektorin hallintoa erityisesti valtionhallinnosta on karsittu kaikilla tasoilla voimakkaasti 1980-luvun lopun huippuvuosista, vaikkakin osittain täysin perustellustikin. Tuskin monikaan opetuslalla on jäänyt kaipaamaan koulutarkastajia, mutta koulutuksen suunnittelun, koulujen kehittämisen ja arvioinnin näkökulmasta asiantuntemuksen hävikki hallinnossa on ollut haitallista. Niin keskushallinnosta, johon lukeutuvat Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus, aiemmin lääninhallitukset ja nykyinen koulutussektorin osalta erittäin ohut valtion aluehallinto, kuin paikallishallinnosta kuntien ja koulujen tasolta on johdonmukaisesti tehostamisen nimissä karsittu voimavaroja. Koulutuksen paikallishallinnon organisaatiot ovat ainakin useimmilla koulutuksen järjestäjillä hierarkkisesti litteitä ja suhteellisen yksinkertaisia. Poikkeuksen muodostavat suurimmat kaupungit, mutta niissäkin toiminnan mittaluokan huomioiden ja muihin hallinnonaloihin verrattuna koulutus- ja kasvatusala on organisoitu suhteellisen suoraviivaisesti.

Tilalle on 2000-luvulla luotu ylikansallisia malleja mukaillen esimerkiksi Kansallinen koulutuksen arviointikeskus KARVI, jonka tehtävänä on arvioida koulutusta ja koulutuksen järjestäjien toimintaa sekä tuottaa tietoa koulutuspoliittiseen päätöksentekoon ja koulutuksen kehittämiseen. Tosin kansainvälisiin malleihin verrattuna suomalainen yleissivistävän koulutuksen arviointijärjestelmä poikkeaa siinä, että sen arvioinnit ja tutkimukset ovat otantaperustaisia ja sen tuottamat tulokset on tarkoitettu koulutuksen järjestäjien itsearviointiin välineeksi ja oman toiminnan kehittämiseen (Miettinen 2014, 13). Samoin 2010-luvulla on syntynyt yksityisiä tai ainakin kouluhallinnosta riippumattomia koulutuksen kehittämiseen ja koulutusinnovaatioihin tähtääviä pyrintöjä. Esimerkiksi HundrED-hankkeen, Yrityskylän ja Filosofian akatemian kaltaisia ajatushautomoita tai yksittäisiin henkilöihin kytkeytyviä kehittämisspinnisteluja voidaan pitää osoituksena yksityisen ja kolmannen sektorin roolin vahvistumisena koulutuspolitiikassa ja koulun kehittämisessä.

Räisänen (2013) mukaan myös Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n painoarvo ammattijärjestöroolin lisäksi koulutuspoliittisena toimijana ja opetuksen pragmaattisena äänenä on vahvistunut. Yhtenäisenä esiintyvä opettajajärjestö on saanut äänensä hyvin kuuluville muuten hajanaisessa koulutuspoliittisessa kentässä. OAJ on ollut hillitsemässä sen näkökulmasta koulun praktiikan kannalta vieraita uudistuksia. (Räisänen 2013, 198, 207–217.) Toisaalta OAJ on ollut niitä harvoja koulutuksen asiantuntijatahoja, jotka ovat pyrkinet nostamaan koulun praktiikan kannalta akuutteja kipupisteitä keskusteluun. Lisäksi se on proaktiivisesti tuonut ratkaisuehdotuksia ja uudistusehdotuksia poliittisen keskustelun eri tasoille myös pelkkää opettajan työtä laajemmasta näkökulmasta. (Ks. Misukka 2014.)

Samoin muut etujärjestöt, kuten esimerkiksi Elinkeinoelämän valtuuskunta EVA, Elinkeinoelämän keskusliitto EK ja sen edeltäjät sekä Teknologiateollisuus ry, ovat olleet aktiivisia ja vaikutusvaltaisia koulutuspolitiikan diskurssien, agendan, lainsäädännön ja rakenteiden määrittelyssä (Kärki 2015, 93). Esimer-

kiksi EK:n koulutuspoliittinen Oivallus-raportti, lausunnot ja kannanotot, samoin OAJ:n kannanotot, lausunnot ja ehdotukset ovat olleet vahvasti kouluuudistusten valmistelun taustalla. Näissä esitettyjen monien julkilausuttujen tavoitteiden toteutuminen koulutuspoliittisissa ratkaisuisa osoittavat, että järjestöillä on ollut vaikutusvaltainen asema koulutuspolitiikan diskursseissa.

Yhtäältä keskusjohtoisen byrokratian karsiminen, normiohjauksen purkaminen ja ohjausjärjestelmän hienovaraistuminen on tuottanut siirtymää asiantuntijavallan, korporatiivisen ja sidosryhmien vallan lisääntymiseen koulutuspolitiikassa, mutta toisaalta se on keskittänyt valtaa yhä harvempien koulutusalan virkamiesten ja asiantuntijoiden käsiin. Tätä on voimistanut politiikan teknistymisen ja tieteellistymisen ohella vahvojen ja profiloituneiden koulutuspoliitikkojen vähäisyys ja eduskuntapuolueiden keskeisten poliitikkojen matala profiili koulutusasioissa. Toisin kuin 1990-luvun laman yhteydessä 2010-luvun finanssikriisissä ei koulutukseen panostamista ja koulutusreformia pyritty hyödyntämään yhtä selkeästi poliittisena keinona nousta taantumasta. Sen sijaan viimeisen vuosikymmenen aikana tehdyt koulutusleikkaukset ovat olleet kansainvälisestikin poikkeuksellisia koulutuspoliittisia ratkaisuja (Euroopan Komissio 2017, 6). Keskeisimpiin verrokkimaihin ja EU:n keskiarvoon suhteutettuna Suomi on toiminut poikkeuksellisesti 2010-luvulla leikatessaan julkisia koulutusmenoja samaan aikaan, kun muut ovat kasvattaneet niitä.

Tosin heikkoja signaaleja suunnanmuutoksesta on havaittavissa: esimerkiksi vuonna 2017 OAJ:n, OKM:n ja OPH:n lanseeraama Sivistysakatemia pyrkii vastaamaan proaktiiviseen koulutuksen ja sivistyksen tulevaisuuden kokonaiskuvan luomiseen ja sivistys-Suomen turvaamiseen. Samoin vilkastunut keskustelu oppivelvollisuudesta ja sen uudistamisesta vaikuttaisi olevan merkki koulutukseen kohdistuvan poliittisen kiinnostuksen kasvusta.

Sahlbergin (2015) mukaan suomalaisen koulutusmallin tieteellinen tausta on pitkälti ulkomaisessa tutkimuksessa. Suomessa on osattu hyödyntää tätä kansainvälistä tutkimustietoa käytännön sovelluksiin ketterästi ja omaperäisesti, mutta varsinaisia omia koulutusinnovaatioita Suomessa on suhteellisen vähän. (Sahlberg 2015.) Kansakoulun muoto yhteiskouluna ja laajamuotoisena, peruskoulu, tavoiterationaalisuus, toiminnallinen työkoulu, kouludemokratia, oppilaslähtöinen pedagogiikka, didaktiikka, ylioppilastutkinto ja erityisopetus ovat alun perin nousseet suomalaisen koulutuspolitiikan diskursseihin aikansa kansainvälisen tutkimuksen trendeistä, joita Suomessa on otettu käyttöön joustavasti omat olosuhteet huomioiden. Suomessa on vallinnut otolliset yhteiskunnalliset olosuhteet uudistusten toteuttamiseen. On ollut yhtäältä visio ja ihanteet halutusta koulusta ja toisaalta vahva luottamuksen kulttuuri. Suomessa demokraattinen järjestelmä ja kansalaisyhteiskunta on toiminut verrattain vakaasti ja konsensushakuisuus on tuottanut legitimejä yhteiskunnallisia rakenteita. Tästä hyvänä esimerkkinä toimii aikanaan kiistanalainen peruskouluuudistus, joka nauttii 2000-luvulla varsin suurta arvostusta niin oman maan kansalaisten keskuudessa kuin kansainvälisesti. Suomessa on siis ollut koulutuksen mallimaaksi kehittymisen kannalta sopiva kulttuuri, yhteiskunnalliset rakenteet ja visio, jota on toteutettu kulloinkin vallitsevien hallintatapojen asettamissa rajoissa.

Opetushallituksen julkaisemassa taustamuistiossa (Näkökulmia perusopetuksen tavoitteisiin ja tuntijakoon 2009) valtioneuvoston perusopetuksen tuntijakoa ja tavoitteita koskevan asetuksen valmisteluun on tilastoihin ja tutkimuksiin perustuen tehty huomioita suomalaisen koulutuksen sen hetkisestä tilasta ja ennakoitu kehittämistarpeita. Varsinaisia suosituksia muistiossa ei tarjota, mutta muistion huomioista käy selväksi, millaisiin käsityksiin se pohjautuu, vaikka kiistanalaisista kysymyksistä on pääosin aina mainittu.

Mielenkiintoisia huomioita ja johtopäätöksiä suomalaisen koulun tuntijaon osalta on, että muistiossa esiteltujen tilastojen mukaan perusopetuksen kokonais-tuntimäärä Suomessa on OECD-maiden toiseksi pienin ja reilun kuudenneksen OECD:n keskiarvoa pienempi, oppiaineiden tuntimäärä ei vaikuta merkittävästi oppimistuloksiin ja että pakollisia taito- ja taideaineita on suomalaisessa tuntijaossa suhteellisen paljon verrattuna muihin OECD-maihin. Näiden tietojen valossa voisi näyttää siltä, että taito- ja taideaineiden aseman vahvistaminen on kummallinen pyrkimys. Kuitenkin esimerkiksi taideaineiden suhteellista osuutta vähimmäistuntimäärästä kuvaavassa taulukossa (taideaineet vuosiluokilla 7–9 12,32%) hämärtyy se tosiseikka, että monessa koulussa todellinen tuntimäärä on ollut vuonna 2009 musiikkia yksi vuosiviikkotunti (vvt) ja kuvataidetta kaksi vvt eli 3,3% yläkoulun vähimmäistuntimäärästä (90 vvt). Mikäli taideaineisiin niputetaan koulutuksen järjestäjän päätettävät niin sanotut välystunnit ja käsityöoppiaine, päästään muistion kuvaamiin lukuihin. On kuitenkin muistettava, että hyvin harvassa kunnassa välystunneilla ja nykyisin taide- ja taitoaineiden valin-naistunneilla resursoidaan kaikille yhteistä taidekasvatusta (Perusopetus 2020, 159–160). Samoin taito- ja taideaineiden suhteellinen osuus saattaa näyttää suuremmalta kuin muissa maissa, koska Suomen kokonaistuntimäärä on niin pieni verrokkimaihin nähden. Toisin sanoen Suomessa niin sanottuja lukuaineita opiskellaan varsin tehokkaasti ja tiiviillä tuntiresursseilla. Tilasto altistaa helposti väärityneeseen tulkintaan, että suomalainen koulu painottaisi erityisesti taidekasvatusta. Taito- ja taideaineita Suomessa tosin on verraten runsaasti.

Simolan (2015) ja Sahlbergin (2015) osoittamat esimerkit suomalaisen koulun vahvoista sosiokulttuurisista käytännöistä ja kyvystä muokata kriittisesti soveltaen reformeja voi katsoa ilmentävän Foucault kuvaamaa mekanismia, jonka puitteissa yhteiskunnallinen vallankäyttö ja hallintapyrkimykset onnistuvat vain, jos ne saadaan ulotettua osaksi paikallisia valtasuhteita ja toteutumaan yksittäisissä käytännöissä (Alhanen 2007, 130–131). Tässä suomalainen koulu ja opettajat ovat osoittaneet pystyvänsä vastarintaan. Suomessa on standardoinnin, testaamisen ja rankkaamisen sijaan keskitytty opettamiseen, oppimisen tukemiseen ja hyvien käytäntöjen avoimeen jakamiseen. Testien ja arviointien tuloksia hyödynnetään edellä mainittujen toimintojen itsearviointiin ja kehittämiseen, ei ulkoiseen suoritusten arviointiin tai arvottamiseen. (Sahlberg 2015, 71–72.)

Musiikkikasvatus on ristiriidassa Foucault'n esittämien modernin yhteiskunnan vallankäytön tapojen valvonnan, normalisoinnin ja testaamisen kanssa. Taide on pikemminkin normalisoinnin vastavoima ja taiteellisen toiminnan mittaamiseksi on vähintäänkin ongelmallista löytää valideja mittareita tai indikaattoreita ilman että taiteen mielekkyys häviäisi. Samoin taidekasvatuksen erilaisen taustafilosofioiden kasvatus-, vuorovaikutus- ja ihmiskäsitykset sekä per-

soonan kehittymisen ihanteet poikkeavat voimakkaasti markkinaliberaalin hallintamentaliteetista. Taide jää ikään kuin katveeseen tai näkymättömäksi, koska se ei mahdu koulutuksen hallinnantavan visualisoinnin, identiteetin muodostamisen ehtojen, toiminnan rationaliteettien ja hallinnan tekniikoiden ulottuvuuksiin. Se on totaalisen empirismin uhri, eli taiteen merkitys ja järjellisyys kyseenalaistuu, koska se ei mahdu totaalisen empirismin mittavuuden muottiin, eikä siksi näytä sisältävän tosiasiatietoa (Pulkki 2014, 79).

Käsitteiden ja episteemisen näkökulman lisäksi toimintaa ohjaavia käytäntöjä on syytä tarkastella kriittisesti. Tutkimuskirjallisuuden, -aineiston sekä lainsäädännön ja muiden normien analyysin perusteella koulukasvatuksen tiedollinen perusta, ihmiskäsitys ja käytännöt eivät pelkisty taloudellisen tulkin-takehikon käsitteistöön, vaikka yhteiskunta- ja koulutuspolitiikassa niillä on hallitseva asema. Erityisesti episteemiset käsitykset ovat kaukana toisistaan: mitattavuus, laskettavuus, vertailtavuus ja tuloksellisuus määrittävät markkina-liberaaleja arvioinnin tekniikoita. Kasvatukselle niin musiikkikasvatuksen filosofiassa kuin opetussuunnitelmien perusteissa määritellyt tavoitteet istuvat hyvin huonosti tällaiseen mittaamisen kulttuuriin. Toisaalta käytännöt, kuten kilpailu, testaaminen, kontrolli, palkinnot ja sanktiot ovat juuri niitä tekijöitä, jotka Suomen koulutuksessa, niin koulutusjärjestelmän kuin kasvatuskäytäntöjen tasolla, ovat monista muista OECD-maista poiketen olleet melko vähäisessä.

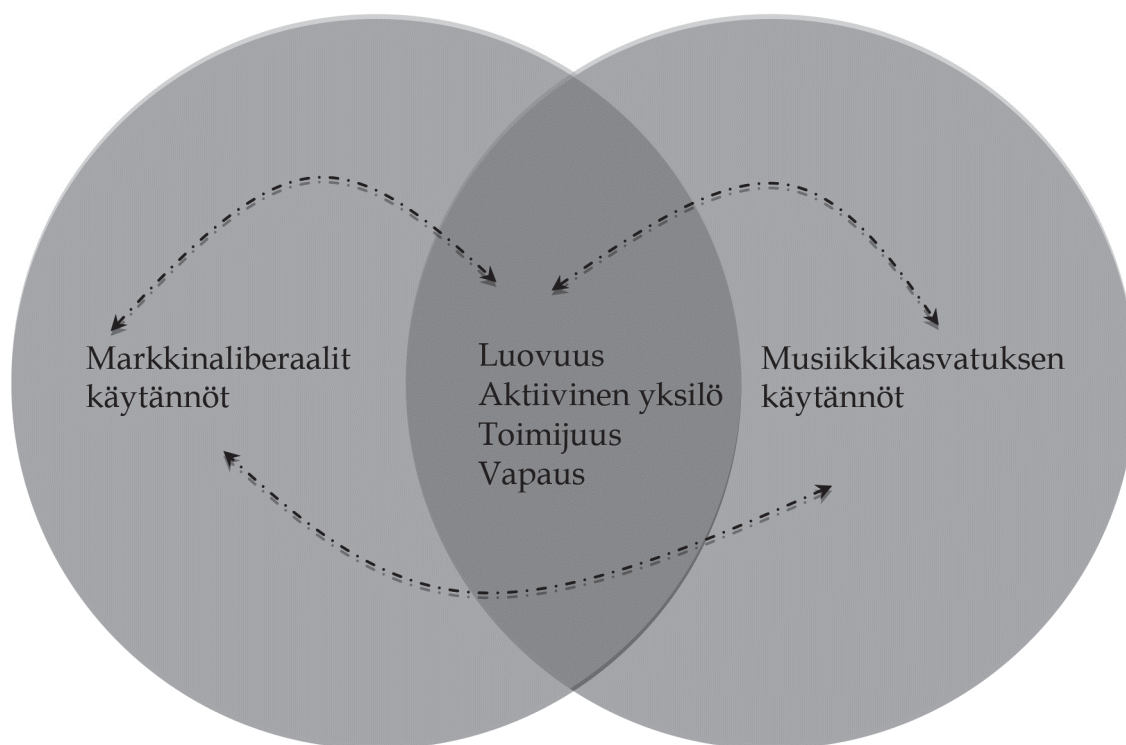
Suuntaan seuraavaksi pohdintaani siihen, miten kipupisteitä olisi mahdollista lievittää, ja onko löydettävissä tapoja muotoilla kasvatuksen ehtoja toisin. Oman pohdintani taustalla on varsin laajasti hyväksytty ja jaettu käsitys, jonka mukaan kasvatuksen päämäärän tulisi olla hyvän elämän edellytysten tuottaminen kasvavalle. Kasvatuksella on paradoksaalinen kaksoisrooli yhtä aikaa siirtää kulttuuriperinnettä uudelle sukupolvelle ja uusintaa sitä; samanaikaisesti sen tulisi sosiaalistaa osaksi yhteisöä ja tukea kasvavan autonomian kehittymistä sosiaalisen kontekstin sisällä.

Simola (2015) puhuu nykyisestä koulusta imitaatiokouluna, joka pyrkii mallintamaan yhteiskunnan muiden sektorien, erityisesti elinkeinoelämän ja markkinoiden, logiikkaa koulun toiminnan lähtökohtana ja tavoitetilana. Taidekasvatuksen toisin ajattelua kehittävä ulottuvuus istuu imitaatiokouluun hyvin huonosti. Simolan ehdotus ratkaista ongelma on kehittää syventymisen koulu, jossa olisi mahdollista keskittyä muun muassa edellä mainittujen kykyjen harjoitteluun. Jotta uudenlaista ajattelutapaa koulusta olisi mielekästä sovit-taa koulun toiminnan muokkaamiseksi, on syytä huomioida vallitseva tilanne ja sen ajattelujärjestelmän logiikka.

On tarkoituksenmukaista etsiä yhteistä tarttumapintaa ja leikkauspisteitä, joista käsin olisi mahdollista rakentaa dialogia ja virittää koulutuksellista hallintaa kasvatuksen ehtojen kannalta suotuisammaksi. Korjaustarpeiden ja -kohteiden osoittamiseksi on ymmärrettävä, mikä musiikkikasvatuksen näkökulmasta jää katveeseen tai syrjään, jotta se voidaan ottaa kasvatustieteen puheeksi. Dialogin kannalta on myös oleellista, millaisten käytössä olevien käsitteiden varaan musiikkikasvatuksen merkityksenantoa voidaan hahmottaa teknistyvässä, välineellisessä ja ekonomistisessa kasvatustieteen diskurssissa.

7.2 Markkinahallinnan ja musiikkikasvatuksen leikkauspisteet ja katvealueet

Markkinaliberaalin hallinnan ja musiikkikasvatuksen keskinäiset ohipuhumisen ongelmat kiteytyvät analyysini perusteella ajattelujärjestelmien katvealueille ajautuvien käsitysten ja käytäntöjen vierauteen toisilleen. Ilman yhteistä merkityspintaa dialoginen lähestymistapa on vaikeaa, mikä tulkintani mukaan ilmenee ohipuhumisena. Vaikka kritiikkini kohdistuu kasvatukseen ja koulun hallinnan markkinaliberaaliin dispositiiviin ja sen taidekasvatusta marginaaliin ja katveeseen sysääviin mekanismeihin, on syytä tarkastella myös markkinahallinnan ja taidekasvatuksen leikkauspisteitä ja yhtymäkohtia. Opetussuunnitelmien perusteiden eksplikoidun oppimis-, ihmiskäsityksen ja arvopohjan (POPS 2014, 15–25; LOPS 2015, 4–9), praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian (Elliott & Silverman 2015; Elliott 1995; Regeski 2016; Regelski 1981) sekä luvussa 6 esitetyn hallinnan analyysin perusteella muotoiltua hahmotusta markkinaliberaalin koulutuksen dispositiivin ulottuvuuksista on hedelmällistä vielä tarkastella yhdessä.



KUVIO 3 Markkinahallinnan ja musiikkikasvatuksen leikkauspisteet

Merkille pantavaa on, että taidekasvatus ei näyttäisi olevan totaalisesti yhteensovittamaton markkinaliberaalin hallinnantavan ja sen diskurssiposition kanssa. Musiikkikasvatuksen ja markkinaliberaalin näkökulmasta molemmista löytyy myös toisilleen käsitteellisiä yhtäläisyyksiä, mutta niille on annettu eri diskurssipositionista riippuen hyvin erilainen sisältö ja merkitys. Luovuus, aktiivinen yksilö, toimijuus ja vapaus ovat molemmille positioille tyypillisiä käsitteitä (ku-

vio 3), mutta niillä viitataan hyvin erilaisiin käytäntöihin, merkityksiin ja päämääriin. Käsitteiden merkityksiin vaikuttavat yhtä lailla niin markkinaliberaalit käytännöt kuin musiikkikasvatuksen käytännöt. Tässä esitetyt käsitteet eivät millään tavoin tyhjentävästi edusta ajattelujärjestelmien kaikkia mahdollisia käsitteellisiä leikkauspintoja. Ne ovat kenties ilmeisimpiä ja toimivat pikemminkin alkupisteenä jatkopohdinnolle ja pyrkivät lähinnä havainnollistamaan diskursiivisten kamppailuiden merkitystä osana hallintaa.

Praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa toiminta, luovuus ja vapaus hahmotetaan intentionaalisen ja optimaalisimmillaan flow-tilan tuottavan musiikillisen toiminnan kautta persoonan ja itsetunnon kasvun alustana (Elliott & Silverman 2015; Regelski 2016). Markkinaliberaali luovuus, toimijuus ja vapaus käsitetään ennen muuta taloudellisena aktiivisuutena, innovaatioina, markkina-tuotteina ja taloudellisena vapautena (ks. Löppönen 2017; Koivusalo 2005). Millainen oikeutus taidekasvatuksella voisi olla markkinaliberaalissa hallinnassa? Onko leikkauspisteeseen asettamiani käsitteitä edes mahdollista sovittaa yhteen ilman, että menetetään kummankin lähestymistavasta jotain oleellista?

Toimijuus tarkoittaa yksilöiden kykenevyyttä toteuttaa hyviään (Hallamaa 2017). Kuten Lahikainen (2015, 158–161) mainitsee, toimijuuden korostaminen on yhteistä niin markkinaliberaalia järkeä reunustavan inhimillisen pääoman teorialle kuin radikaalin kasvatuksen teorialle pohjautuvalle kasvatusajattelulle. Aktiivinen riskiyhteiskunnan kansalainen on markkinaliberaalista näkökulmasta itsestään vastuullinen, oma-aloitteinen, ennakkoluuloton ja rohkea. Taidekasvatuksen kannalta nämä piirteet voi allekirjoittaa, mikäli joitain riski- ja kilpailuyhteiskunnan ennakkoehtoja voidaan korjata. Ensinnäkin yksilön tulee omaa toimijuuttaan toteuttaessaan tunnustaa myös toisten täysimääräinen toimijuus eikä keinoja kaihtamatta pyrkiä maksimoimaan vain omia etujaan toisten toimijuudesta piittaamatta. Toiseksi toimijuus on ymmärrettävä laajemmin hyvien toteuttamisen pyrkimyksenä, eikä vain aktiivisena taloudellisena toimijuutena kuluttajana tai yrittäjänä. Kolmanneksi on syytä purkaa markkinoiden ja kilpailun vaatimus toimintaa rajaavana häkkinä, joka asettaa toimijat toistensa kilpailijoiksi tai vastustajiksi.

Aktiivinen yksilö ja vapaus löytyvät joko oletuksina tai julkilausuttuna yhtä lailla opetussuunnitelmien perusteiden (POPS 2014; LOPS 2015) ihmiskuvaa ja arvoja kuvaavista luvuista kuin Elinkeinoelämän keskusliitto EK:n koulutuspoliittisen Oivallus-hankkeen loppuraportista (EK 2011). Samoin kuin toimijuus kielellistetään aktiivinen yksilö ja yksilön vapaudet kovin eri tavoin. Aktiivinen oppilas voi tarkoittaa niin toimeliasta, omatoimista, sanavalmista, aloitekykyistä kuin yrittäjämäistä, ahkeraa, itsenäistä tai tehokasta oppilasta. Yhtä kaikki merkityshorisontti määrittää paljon, millaisesta aktiivisuudesta kulloinkin puhutaan.

Myös luovuus on laajalti jaettu käsite, joka esiintyy niin musiikkikasvatusfilosofian käsitteistössä (Elliott & Silverman 2015, Regelski 2015.), opetussuunnitelmissa (POPS 2014; LOPS 2015) kuin esimerkiksi äsken mainitussa Oivallusraportissa (EK 2011). Sillä tosin tarkoitetaan hyvin erilaista toimintaa. Jos taiteessa luovuus on maailmojen luomista, on markkina-ajattelussa luovuudessa kysymys pikemminkin ongelmanratkaisusta tai kyvystä tuottaa innovaatioita markkinoille.

Näiden yhteisten käsitteiden eriparisuutta ja merkitysten moniulotteisuutta voi havainnollistaa englannin kielen sanalla *play*. Play voi tarkoittaa kontekstista riippuen leikkimistä, näyttelystä, soittamista, pelaamista tai toimimista. Ekonomistisessa kasvatusajattelussa, jossa inhimillisen pääoman ja hyötyjen maksimointi on kasvatuksen päämäärä, tämä konteksti voidaan kuvata pelinä, jossa noudatetaan kilpailun sääntöjä. Se on suljettu systeemi, jossa pyritään ennalta määrättyjen sääntöjen mukaisesti sopeuttamaan oma toiminta pelin hengen mukaiseksi ja optimoimaan ratkaisut pelin voittamiseksi. Samoin pelin alussa oletus on se, että kaikki lähtevät samalta viivalta ja samoilla edellytyksillä peliin. Koulutuksellisessa pelissä tarkoitus on hankkia enemmän koulutuksellista pääomaa kuin muut, jolloin yksilö saa kilpailuedun toisiin nähden. Se edellyttää toiminnan optimointia pelin asettamien reunaehtojen sisällä. Kasvatuksen käytännöt ovat lähempänä leikkiä, joka on luonteeltaan toiminnallista harjoittelua todellisuuden tilanteisiin. Se on avoin systeemi, jossa on jäsentäviä sääntöjä, mutta säännöt eivät rajoita leikkiä ja ovat peliin verrattuna joustavammat ja muuntuvammat. Leikin avulla voi koetella turvallisesti uusia, vieraita tai vielä mahdottomia kokemuksia. Leikissä ei myöskään yleensä ole tarkoitus löytää voittajia ja häviäjiä.

Kysymys on myös normalisoivan, markkinaliberaalin hallinnan ekonomistisesta painotuksesta, jossa yhteismitallisuus ja vertailtavuus määrittyy rahan kautta. Jos aiemmin normaalille on etsitty määreitä moraalisisista tai matemaattisista ideaaleista, leimaa markkinaliberaalia vaihetta taloudellinen ja suhteellisuuden hegemonia. (Helén 2016 162–166.) Tämä kiteyttää myös taidekasvatuksen istuvuusongelman markkinaliberaaliin koulutuspolitiikan hallintaan. Se ei asetu mielekkäällä tavalla ilman väkivaltaa rahallisesti laskettavaksi, mitattavaksi tai vertailtavaksi yksinomaan taloudellisin käsittein.

On täysin perusteltua ja järkevää pyrkiä välttämään julkisten varojen haaskaamista ja edellyttää koulutukselta tehokkuutta, vaikuttavuutta ja laadukasta jälkeä. On oleellista huomioida, että ongelma ei ole taloudellisten käsitteiden, mittareiden ja tekniikoiden käyttö sinänsä, vaan niiden pitäminen kaikkiin elämänalueisiin soveltuvina, automaattisesti ensisijaisina, vääjäämättöminä, ehdottoman objektiivisina ja tyhjentyvinä, toisin sanoen totalisoivina. Kasvatustodellisuus on huomattavasti monimutkaisempi, eikä se ole oleellisilta osiltaan lainkaan mitattavissa taloudellisin mittarein. Miten mitataan vuosikymmeniä oppilaan mieltä lämmittäneen opettajan tokaiseman kannustavan kommentin taloudellinen vaikutus? Tai onko mitään mieltä valita koulutuksen tuloksellisuuden mittariksi, kuinka monta uutta hermorataa muodostui oppilaiden aivoihin musiikin tunnilla tai kenen aivot kehittyivät elinikäisen oppimisen kanalta plastisuudessa optimaalisimmin? Nämä ovat mielenkiintoisia ja erittäin tärkeitä tutkimuskohteita, jotka voivat mahdollisesti vahvistaa ja avartaa käsitystä musiikin monipuolisista myönteisistä vaikutuksista inhimillisen elämän rikastamisessa ja täyteen ihmisyyteen kasvussa. Tällaisten näkökulmien asettaminen määrittämään opetuksen päämääriä, tavoitteita käytäntöjä tai näiden arviointia on kuitenkin ongelmallista. Kysymys on samankaltaisesta problematiikasta, jota Salminen ja Sääntti (2017, 129) pohtivat koulutuksen ja kasvatustieteen didaktisen ja kasvatopsykologisen orientaation välisen kuilun osalta.

Kasvatus ei pelkisty yksilön oppimispsykologisiksi operaatioiksi, vaan se on huomattavan kompleksinen yksityisen ja julkisen toiminnan alue. Siksi on ongelmallista johtaa psykologiasta yksiselitteisiä pedagogisia malleja. (Salminen & Sääntti 2017, 111–136.)

Taiteen ja musiikin performatiivinen, ei-propositionaalisen tiedon tuottamisen luonne on oleellinen näkökulma taidekasvatuksen kannalta. Luonnon-, taloustieteellisen ja matemaattisen tiedontuottamisen ollessa länsimaisen markkinaliberaalin dispositiivin hallitseva *episteme*, on syytä kysyä, ”missä mielessä se [taide] toimii mediumina tiedolliselle ajattelulle, jota ei voida ilmaista muilla keinoin.” (Mersch 2017, 347.) Musiikki koulussa tuottaa kokemuksellista, sosiaalista ja kehollista tietoa ja jäsentää maailmaa ei-kielellisesti, mikä tekee siitä omaleimaisen oppimisen ja tiedon tuottamisen alueen. Keskeistä on toisin näkemisen, kokemisen ja toimimisen mahdollisuuden harjoittelu.

Miten maailmansuhteen voisi hahmottaa toisin tai jäsentää välittömien aistihavaintojen ylittäviä kokemuksia? Tässä on myös toisen ihmisen asemaan asettumisen harjoittelun paikka. Toisin sanoen taidekasvatuksen sivutuotteena tullaan harjoitelleeksi samaistumisen ja demokratian kannalta oleellisia kykyjä. (Värri 2014 87–122; Alhanen 2016.) Mielikuvituksen ja taiteellisen toiminnan avulla voidaan kehittää moraalista mielikuvitusta, jolla Värri (2014, 117–118) tarkoittaa ihmisen kykyä empatiaan ja myötätuntoon ja omantunnon herkistymistä.

Autio (2006) kuvaa niin kutsutun uuden talouden ja suurempaa lisäarvoa tavoittelevien yritysten edellyttämiä osaamistarpeita. Kasvuyritysten organisatiomallit ja toimintatavat eivät vastaa perinteistä hierarkkista ja byrokraattista rakennetta, vaan niiden toiminnan ydin on ongelmien etsimisessä ja ratkaisuisissa sekä todellisuuden uudelleen käsitteellistämässä. Koulutuksessa tavoiteltavia uuden talouden kannalta tärkeitä avaintaitoja ovat abstrahointi, systeminen ajattelu, kokeilukulttuuri ja yhteistoiminta. (Autio 2006, 153–154.) Myös Kantola (2010, 102) kuvaa, miten valtiollisen kilpailukyvyn uusliberalistisessa viitekehityksessä nimenomaan uudella tiedolla, uusilla ideoilla, teknologioilla ja tuotteilla on keskeinen merkitys kilpailukyvyn ja markkinoilla menestymisen kannalta. Täytyy tietysti muistaa, että 2000-luvun markkinaliberaalissa ajattelussa innovaatiot tarkoittavat ennen muuta teknologisia tuotteita tai palveluita, markkinoille myytäväksi tuotettuja hyödykkeitä. Tutkimuksessa tämä usein ilmenee vaatimuksina tai ainakin vahvoina suosituksina tuottaa painotetusti sovellettavaa tietoa perustutkimuksen marginalisoituessa. (Värri 2018, 126–133.)

Puhe tulevaisuuden osaamistarpeista taloudellisen kasvun turvaamiseksi on Suomessa ollut tällä vuosituhanella vilkasta. Siinä viitataan useasti matemaattisten taitojen, luonnontieteiden osaamisen ja lukutaidon laskuun, joka liittyy teknologiateollisuuden kasvavaan insinööri- ja koodaripulaan. Pinnalla on ollut keskustelu matemaattisten aineiden lisäämisestä opetusohjelmissa ja niiden opiskelun houkuttelevuuden nostamisesta. Tämä näkyy esimerkiksi matemaattisen osaamisen hyödyntämisen korostumisena korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa. Harvemmassa ovat puheenvuorot, joissa toivottaisiin enemmän edellä kuvatun uuden talouden avaintaidot omaksuneita luovia uudelleenajattelijoita. Nimenomaan heillä voisi olla potentiaalia tuottaa (taloudellista) lisäarvoa yhtä lailla yksityisten yritysten kasvussa, julkisella sektorilla kuin kansa-

laisyhteiskunnassa tai problematisoida nykyistä todellisuutta ja kehittää uusia ratkaisuja. Nähdäkseni kaikille yhteisellä musiikkikasvatuksella voitaisiin formaalin, julkisen ja yleissivistävän koulun puitteissa vastata edellä kuvattuun kehitykseen.

Suomalainen yleissivistävä koulu on pysynyt sisällöltään ja toimintatavoiltaan suhteellisen monipuolisena ja oppilaiden kokonaisvaltaiseen kasvuun pyrkivänä, vaikka ylikansalliset paineet ovat puristaneet sen omaperäiset toimintatavat ahtaalle. Suomessa välineellinen, taloudellinen ja tekninen koulutusajattelu ei ole samassa määrin kehittynyt vallitsevaksi kasvatuksen käytännöissä kuin monissa muissa OECD-maissa. (Kärki 2012; Sahlberg 2015; Miittinen 2014, 12.) Sen sijaan sillä on vahva ote koulutusdiskursseissa, hallinnossa ja koulun kehittämispyrinnoissä (Simola 2015; Hilpelä 2004, 2013; Olssen 2006).

Tutkimalla suomalaisen koulun valtasuhteita voisi olla mahdollista tarkastella suomalaisen koulun immuuniutta ylikansallisille vaikutteille. Foucault'n valtakäsitystä vasten peilaten suomalaisen koulun rehtoreilla ja opettajilla vaikuttaa olevan paljon valtaa suhteessa arjen käytäntöihin ja koulutyön organisointiin. Tämä saattaa ilmentyä muun muassa koulun ulkopuolelta koordinoitujen koulu-uudistusten heikkona menestyksenä. (Simola 2015; Salminen 2012.) Toisaalta onko suomalaisen koulun vahvasti pedagoginen, opettamiseen ja oppilaiden oppimisen tukemiseen keskittynyt toimintakulttuuri vahvistanut koulujärjestelmän legitimitettä ja edellä kuvatun vallankäytön oikeutusta? Samalla hyviä tuloksia tuottava ja toimivaksi koettu koulun toimintakulttuuri on vähentänyt kritiikin ja ylikansallisten muutospaineiden toteutumisen tarvetta ja edellytyksiä Suomessa. Suomalainen julkinen koulu on kaikista puutteistaan ja väitetyistä vanhakantaisuudestaan huolimatta herättänyt luottamusta sekä oman maan kansalaisissa että saavuttanut kansainvälistä ihailua ja herättänyt kiinnostusta omaperäisenä vaihtoehtona hahmottaa julkinen koulutus (Miittinen 2014, 12).

Koulutuspolitiikassa 2000-luvulla koulutuksen ja osana yleissivistävää koulua myös musiikkikasvatuksen merkitystenantoa ja toimintaedellytyksiä ovat hallinneet markkinaliberaalit ehdot. Kuten olen luvussa 3 kuvannut, opetussuunnitelmat ovat kompleksisia ja kerrostuneita ilmauksia koulukasvatuksen organisoimisesta. Vaikka koulun kehittämisen diskursseissa, koulunpitoa normittavissa teksteissä ja toimintaa ohjaavissa mekanismeissa on edellisissä luvuissa käsiteltyjä markkinaliberaaleja ulottuvuuksia, kasvatuksen käytännöissä on ollut tilaa toimia ilman markkinaehtoisuutta. Markkinaliberaali hallintaa on ollut ennen muuta diskursiivista. Talouspuheessa on musiikin opetuksen kannalta ongelmallisia ulottuvuuksia, mutta siitä löytyy myös musiikkikasvatustieteen sopivia piirteitä ja käsitteistöä. Jaettujen käsitteiden sisältöjen määrittely tulisi olla dialogista, jolloin myös musiikkikasvatuksen näkökulma nousisi tasapuolisemmin tiedon muodostuksen agendalla esiin. Siirryn seuraavissa luvuissa pohtimaan tätä dialogin mahdollisuutta ja siten pohdintani tiivistyy toisen tutkimuskysymykseeni: millaisin käsittein olisi mahdollista kyseenalaistaa markkinaliberaali koulutuspoliittinen järki ja määrittää kasvatuksen ehtoja toisin.

8 MUSIIKKIKASVATUS JA ELÄMÄN POLITIIKKA

Miten musiikkikasvatuksen nordic noir -mysteeri ratkeaa? Analyysini perusteella johtopäätökseni on, että ekonomistinen koulutusajattelu on liian redusoiva antaakseen riittävän perustan kasvatuksen ehtojen määrittelyyn. On yritettävä löytää tapoja puhua ja tuottaa tietoa kasvatuksesta sen omien kysymyksenasettelujen tarpeisiin. Lisäksi niin musiikkikasvatuksen kuin koulukasvatuksenkin yhteiskunnallisia kytköksiä olisi tehtävä näkyvämmäksi. Musiikkikasvatuksen filosofia ei ole pystynyt riittävän selkeästi artikuloimaan yleissivistävän musiikkikasvatuksen merkitystä osana kaikille tarkoitettua yleissivistävää koulutusta jälkimodernissa, edistyneen liberalismiin läpäisemässä demokraattisessa yhteiskunnassa. Johtopäätösteni pohjalta pohdin tässä luvussa, miten luvussa 6 ja 7 erittelemiäni markkinaliberaalin dispositiivin neljää ulottuvuutta olisi mahdollista täydentää, hienosäätää tai ajatella toisin, jotta ne olisivat kasvatukselle hedelmällisempiä. Hallinnan analytiikassa edistyneen liberalismiin episteemistä orientoitumista voidaan kuvata neljän tendenssin avulla: sosiaalisen lakastuminen, markkinat poliittisen hallinnan mallina, uudenlainen yksilön vastuuta korostava subjektiviteetti ja hallinnan hallinnallistumisen (Helén 2016, 173–178). Pohdintani kytkeytyy näiden tendenssien ja musiikkikasvatuksen suhteen tarkasteluun ja se kietoutuu löyhästi elämän politiikan käsitteeseen.

Biopolitiikka tai suomennettuna elämän politiikka on foucault'laisen tutkimusperinteen peruskäsitteitä. Tarkoitin sillä Helénin tulkinnan mukaisesti näkemisen ja tunnistamisen välinettä. Se on ennemmin näkökulma tarkastella nykyisyyttä kuin totalisoiva malli. Biopolitiikka on avaava käsite, joka mahdollistaa oman aikamme ymmärtämisen. Taloudellisen järjen näkökulmasta yhteiskunta hahmotetaan vaurauden muodostumisen ja jakautumisen alueena, jossa ihmiset ovat taloudellisia toimijoita. Kun ihmiset määrittyvät työvoimana, omistajina, sijoittajina, kuluttajina tai tuottamattomina kustannustekijöinä, hallinnan ja poliittisen keskustelun kiintopiste on hyöty. Biopolitiikassa yhteiskunnallisen hallinnan horisonttina ovat ihmisyyhteisöjen ja yksilöiden elämänvoiman, halujen, elämän edellytysten ja elämisen mahdollisuuksien järjestäminen ja muotoilu. (Helén 2016, 7–14; 191–193.) Pohdintani tässä luvussa kohdistuu siihen, miten musiikkikasvatus kytkeytyy osaksi elämän politiikan valta-

käytäntöjä ja sitä, miten musiikkikasvatus voisi olla rakentavasti ja emansipovalla tavalla koulutuksen affirmoivissa valtakäytännöissä.

Musiikkikasvatuksen ja yleensäkin koulukasvatuksen perustasta olisi syytä käydä riittävän kriittistä ja syvällistä keskustelua, joka edellyttäisi filosofian tarjoamien käyttökelpoisten työtapojen hyödyntämistä ja rehellisen avointa ja uteliasta asennoitumista. Kriittikittömän innovaatiopuheen ja vaikuttamispyrkimysten ymmärrys ei useinkaan ylety riittävän syvälle tai perustu monipuolisesti punnittuihin ja kokonaisvaltaisiin pohdintoihin. Traditioon, arjen käytäntöihin ja tottumuksiin vetoamalla musiikkikasvatuksen puolustaminen jää helposti näkökulmaltaan kapeaksi, argumentaatioltaan kevyeksi ja perinteiden vangiksi. Yksipuolisesti numeeriseen tietoon painottuva yhteiskunnallisten uudistusten ja toimintapoliittisten ohjelmien suunnittelu johtaa vain näennäisesti objektiivisiin ja rationaalisiin ratkaisuihin, jotka hämärtävät tällaisten toimien arvosidonnaista luonnetta ja jättävät eettisen pohdinnan vähemmälle huomiolle. Näistä syistä niin kasvatustilafilosofisen kuin musiikkikasvatuksen filosofisen keskustelun ruokkiminen toisi tarvittavaa syvyyttä ja riittävää kriittistä pohjaa kasvatuksen ongelmien pohdintaan dialogisesti sekä uudistuspyrkimysten mielekkyyden ja perustelujen koettelemiseen.

Yleissivistävän musiikkikasvatuksen perustan muotoilun kannalta Westerlund (2008, 192) tekee oleellisen huomion, miten musiikkikasvatus hahmotuu praksiaalisessa musiikkikasvatustilafilosofiassa lähtökohtaisesti musiikillisista praksiksista käsin kasvatuksellisten praksisten sijaan (Heimonen & Westerlund 2008, 192). Musiikillisten praksisten näkökulman valinta on täysin perusteltu ja tärkeä pohdittaessa musiikin luonnetta ja olemusta käytäntönä sekä suhteessa esteettiseen teoriaan. Se ei kuitenkaan kykene kytkemään riittävästi musiikkikasvatusta koulukasvatuksen ehdoista käytävään keskusteluun. Ne jäävät helposti musiikin alan sisäisiksi kysymyksiksi, ja siksi poliittisessa keskustelussa näkymättömiksi. Koulun yhteiskunnalliset sidokset on tehtävä näkyväksi, eli koulun emansipovien, sosiaalisten ja kontrolloivien ulottuvuuden välillä olisi löydettävä mielekäs tasapaino avoimen dialogin pohjalta.

Angloamerikkalainen filosofia, jota Dewey edustaa, on poikennut eurooppalaisesta filosofisesta perinteestä käytännöllisyydellään ja populaariudellaan. Suomalainen kasvatustilafilosofia on perustunut vahvasti saksalaisen idealismin perinteelle. Siksi pragmatistinen orientaatio on yhtäältä hankalasti sovittavissa ja sovellettavissa suoraan suomalaiseen koulutuskulttuuriin ja -traditioon. Toisaalta juuri se tuo tuoreen näkökulman käsitystemme pölyttämiseen koulusta ja kasvatuksesta. Suomalainen koulutuskulttuuri ja -ajattelu on lisäksi ollut perinteisesti hyvin joustava ja soveltanut kansainvälisiä virtauksia tarkoituksenmukaisesti, ei dogmaattisesti. Siksi sivistysteorian ja inhimillisen kokemuksen biologiseen perustaan nojaavat teoriat on mielekästä laittaa keskustelemaan keskenään. Samoin yksilön muotoutumisen ehtoja on mielenkiintoista etsiä niin Taylorin kommunitaristisen, Deweyn sosiaalisen yhteisön kuin Foucault'n itsen subjektivoinnin näkökulmista.

Deweyn (Dewey 2012; Alhanen 2013) eettinen ajattelu ja kokonaisvaltaisen kokemuksen kukoistaminen ihmisten välisissä suhteissa sisältävät vahvan yhteisöllisen ulottuvuuden. Hallamaan (2017) esittämät yhteistoimintaa määrittä-

vät pohdinnat ja sosiaalieettiset muotoilut sekä Taylorin (1989, 1995) kuvaus minuuden rakentumisesta aina suhteessa muihin resonoivat deweylaisen kokemuksen kokonaisvaltaiseen ja yhteistoimintaan kytkeytyvän länsimaisen yksilön maailmassa olemisen luonteen kanssa. Tämän perusteella on varsin perusteltua tarkastella oleellisesti toiminnallista musiikinopetusta kasvatuskäytäntönä, jossa kahlitsevat dualismit, kuten teoria-käytäntö, keho-mieli, tiede-taide, äly-tunne tai tieto-taito, voidaan ylittää ja niin yksilön kuin sosiaalisen yhteisön kokemukset jäsenyivät hyvin kokonaisvaltaisesti, eikä niitä voida mielekkäästi pilkkoa kuin tilannekohtaisesti ja analyttisissä tarkoituksissa (Alhanen 2013, 57–58). Palaan näihin laajempiin filosofisiin pohdintoihin luvun lopussa. Seuraavaksi rajaan ja fokusoin tarkastelukulmaani musiikkikasvatuksen osalta.

On syytä tarkentaa, että tässä tutkimuksessa tarkasteltu suomalaisen yleissivistävän koulun kaikille oppilaille ja opiskelijoille tarkoitettu musiikinopetus on kansainvälisessä musiikkikasvatuksen tutkimuksessa varsin rajattu ja kapea tutkimusalue. Niin mannereurooppalainen musiikkikasvatusperinne kuin amerikkalainen kouluorkesteriperinne poikkeavat suomalaisesta musiikkikasvatuksesta, jossa kaikille yhteinen musiikkikasvatus pohjautuu opetussuunnitelman yleisiin tavoitteisiin ja käytännöt painottuvat yhteismusisointiin ja oppilaan oman musiikkisuhteen kehittämiseen musiikillisessa toiminnassa.

Koska kansainvälisen musiikkikasvatuksen tutkimuksen konteksti poikkeaa suomalaisesta, monet sen kysymyksistä eivät vastaa suomalaisen julkisen koulujärjestelmän ongelmiin. Toisin sanoen yleissivistävän musiikkikasvatuksen yhteiskunnallisia ulottuvuuksia on syytä tutkia vahvemmin osana suomalaisen koulutuksen kokonaisuutta. Olisi perusteltua pyrkiä etsimään sekä kasvatustutkimusta, -sosiologiaa että musiikkikasvatuksen tutkimukseen kysymyksenasetteluja, jotka tarkastelevat musiikin asettumista perusopetuksen ja lukiokoulutuksen tavoitteisiin ja käytäntöihin. Tällainen kontekstualisoiminen auttaisi hahmottamaan, miten musiikkikasvatus kytkeytyy koulutuksen kokonaisuuteen sekä problematisoimaan sen legitimitettiin koulutuspolitiikan ja koulutusjärjestelmän asetelmissa.

On keskeistä erotella musiikkikasvatuksen tai yleissivistäjäpuolustuksen puolesta sekä musiikkikasvatustutkimuksen tai yleissivistäjäpuolustuksen puolesta sekä musiikkikasvatustutkimuksen tai yleissivistäjäpuolustuksen puolesta. (Elliott & Silverman 2015, 24–43). Esimerkiksi Odendaal (2018) kuvaa, miten 2010-luvulla harppauksin kehittyneen aivotutkimuksen tuloksia hyödynnetään varsin laveasti musiikkikasvatusta puolustettaessa. Aivotutkimuksen tuottamat tulokset musiikin vaikutuksista aivoihimme ovat erittäin lupaavia ja mielenkiintoisia. On oltava kuitenkin kriittinen ja huolellinen välttääkseen yksioikoisten päätelmien tekemistä syy-seuraussuhteista musiikin ja oppimisen, hyvinvoinnin, älykkyyden tai aivojen kehittymisen välillä. Myös tutkimassani musiikkikasvatustutkimuksessa, jota on käsitelty luvussa 4, on nähtävissä näitä löyhästi tutkimukseen perustuvia argumentteja. Niiden oletettu hyvántahtoinen intentio on ymmärrettävästi pyrkiä saamaan suotuisia toimintamahdollisuuksia ja -olosuhteita arvokkaaksi ja mielekkääksi osoitetulle musiikilliselle toiminnalle niin koulussa kuin yhteiskunnassa.

Kasvatuksen käytännöt ja koulutusreformien pyrkimykset on tarpeen problematisoida, jotta useat tässäkin tutkimuksessa esiin nostamani liian ilmeiset ja kyseenalaistamattomat piirteet koulukasvatuksessa tulisivat näkyviksi ja

niiden kehkeytymistä olisi mahdollista tarkastella. Omalta osaltaan kasvatusfilosofinen ja -sosiologinen tutkimus ovat tuottaneet tieteelliseen diskurssiin kriittisiä puheenvuoroja koulun, yksilön ja yhteiskunnan välisestä suhteesta, mutta musiikkikasvatuksen filosofia kaipaisi terävöittämistä tästä näkökulmasta. Se on keskittynyt nähdäkseni liiaksi yksilön ja musisoivan ryhmän (oppimis)prosessien ja musiikkisuhteen tarkasteluun kyseenalaistaessaan esteettiseen teoriaan pohjautuvaa taidekasvatusta. Näin se ei ole erityisen tarkkanäköisesti pystynyt artikuloimaan musiikkikasvatuksen legitimizeettinä osana liberaalidemokratioiden koulutusjärjestelmiä. Yhteiskunnallisen näkökulman lisäksi se on jättänyt vähälle huomiolle kasvatuksen eettiset ulottuvuudet.

Jos markkinaliberaali hallinta tuottaa yleissivistävän musiikkikasvatuksen kannalta ongelmallisia käytäntöjä, olisi perusteltua pyrkiä purkamaan tällaisia käytäntöjä ja etsimään uusia, suotuisampia asetelmia, joissa yleissivistävän musiikkikasvatuksen oikeutus voisi olla filosofisesti vahvemmin perusteltu. Toisaalta olisi myös hyödyllistä pyrkiä artikuloimaan selkeämmin musiikkikasvatuksen niitä piirteitä, jotka ovat vallitsevaan hallinnantapaan soveltuvia ja sen näkökulmasta ymmärrettäviä.

Luvussa 6 erittelemäni taloussubjektin (*ethos*), välineellisen järjen (*techne*), edistykseen myymin (*episteme*) ja hallinnallisuuden (*thesis*) kyseenalaistaminen koulutuksen hallinnan strategian käsitteellisenä perustana on syytä ottaa vakavasti. Korvaavien merkitysten etsiminen tiedon ja identiteetin muodostamisen ehdoille sekä hallinnan tekniikoiden ja rakenteiden muotoiluille voisi mahdollistaa myös taidekasvatukselle suotuisammat olosuhteet. Uudelleen muotoilussa on syytä huomioida omaa nykyisyyttämme hallitseva poliittinen järki, jota olen tässä tutkimuksessa eritellyt ja tehnyt näkyväksi koulukasvatuksen ja musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Olen kutsunut sitä markkinaliberaaliksi ja ekonomistiseksi koulutusajatteluksi. Se on lähtöasetelma koulutuspuheen diskursiiviselle muutokselle, jossa uusia käsitteellistyksiä ja kysymyksenasetteluja on väistämättä suhteutettava markkinoiden ja kilpailun kyllästäväseen nykyisyyteen.

Seuraavaksi esittämäni hahmottelu ei pyri suoraviivaisesti korvaamaan markkinaliberaalin dispositiivien hallinnan ulottuvuuksia tai luomaan kasvatusfilosofista kokonaisuutena. Hahmotelmani on pikemminkin diskursiivinen interventio hallitsevan *epistemen* diskursiivisista käytännöistä käytävään kamppailuun. Se on luonnosteleva yritys uudelleen jäsentää musiikkikasvatuksen ja sivistysperinteeseen pohjaavan koulukasvatuksen lähtökohtia esittelemistäni filosofisista horisonteista käsin. Se pyrkii valaisemaan katveeseen jääviä mutta kasvatuksen kannalta oleellisia ulottuvuuksia musiikkikasvatuksessa. Tavoitteeni on tehdä näkyväksi sellaisia kasvatuksellisia kysymyksiä, joihin ekonomistinen ja markkinaliberaali koulutusajattelu ei tyydyttävästi pysty tarjoamaan vastauksia, mutta jotka voivat olla sekä taidekasvatuksen, demokratian että talousajattelun kannalta merkityksellisiä. Tämän tutkimuksen puitteissa käsittely jää vielä pintapuoliseksi ja hahmottelevaksi.

Elliot & Silverman (2015) tiivistävät musiikkikasvatuksen keskeisimmiksi tavoitteiksi musiikillisten tietojen ja taitojen, toisin sanoen musiikillisen osaamisen, itsen kasvun ja itsetunnon kehittymisen, musiikillisemotionaaliset kokemukset ja sosiaalisen pääoman kasvun. Regelski (2016) painottaa musiikkikas-

vatusta ennen muuta sosiaalisena praksiksena. Musisoiminen, sen oppiminen sekä oppiminen yleisemminkin kytkeytyy ihmisen sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja olemisen luonteeseen. Yhdessä toimiminen musiikissa perustuu luottamukseen ja hyväksyntään.

Veli-Matti Värri (2002) käsittelee kasvatuksen dialogisuuden mahdollisuutta ja ehtoja itävaltalaisen kasvatustilafilosofi Martin Buberin (1993) ajattelun pohjalta intersubjektiivisuuden käsitteen avulla. Kasvatussuhde on aina epäsymmetrinen ja tässä mielessä intersubjektiivisuudessaan epätäydellinen. Kasvattajalla on kuitenkin vastuu käyttää kasvatustilastaan kasvatettavan ainutlaatuisuudesta maailmasuhdetta kunnioittavasti ja se huomioiden. Jotta olisi mahdollista ymmärtää nykyhetken koulukasvatuksen problematiikkaa niin sukupolvienvälisenä eettisenä toimintana kuin instrumentaalisen tarpeellisten taitojen ja tietojen välittäjänä, on syytä tarkastella, millaisten kehityskulkujen kautta se on tullut mahdolliseksi ja miten se on kehkeytynyt.

Ihmisiä ei motivoi ainoastaan itsekkäät arvot, vaan myös hyvän tahtoisuuden, sitoutumisen, sympaattisuuden ja myötätunnon kaltaiset käsitteet ovat aidosti yksilöiden toimintaa ohjaavia motivaattoreita (Olssen 2010, 182). Samoin yhteisten intressien varassa yhteistoiminta vahvistaa näitä motivaatiotekijöitä. Väitteet kilpailun tehokkuudesta tai erinomaisuudesta ihmisten toiminnan ja motivaation ohjauskeinona ovat olettamuksia ja kasvatuksen kannalta ongelmallisia (Pulkki 2017). Kilpailua tehokkaammin ja vahvemmin motivoi ja palkitsee avoin yhteistyö ja yhteisin ponnistuksin saavutettu onnistuminen. (Batson 2019; Hallamaa 2017, 33–57; Felber 2013, 17–19.)

Ekonomistinen ja välineellinen suhteemme maailmaan ja ihmisiin tuottaa ongelmia: pirstaloitunut ja itsekeskeinen yksilöidentiteetti, kilpailun sosiaalista kanssakäymistä rapauttava vaikutus ja kontrollin ja laskelmoinnin ajattelua kahlitseva rautahäkki kaventavat ja latistavat elämää. Ongelmallista on myös ekonomistisen ja välineellisen ajattelun taipumus ohjata meitä muokkaamaan toimintamme, halumme ja päämäärämme taloudellisten merkitysten läpäisemiksi. Jos nykyinen markkinaliberaali länsimainen kulttuuri tuottaa tai ainakin vahvistaa keskittymisongelmia, empatiakyvyn puutetta, mielenterveydellistä oireilua ja ylläpitää ekologisesti kestäväntöntä elämänmuotoa, eikö olisi täysin perusteltua pyrkiä ratkaisemaan näitä ongelmallisia ilmiöitä myös kasvatuksen keinoin? Se edellyttää vallitsevien käsitysten kyseenalaistamista ja uudelleen arviointia.

Kiinnitän seuraavaksi huomion neljään keskeiseen käsitteeseen, jotka vaikuttavat olevan sekä markkinaliberaalin koulutusajattelun että taidekasvatuksen perustan kannalta mielenkiinnon kohteita. Ne ovat edistyneen liberalismiin läpäisemässä nykyisyydessä vääristyneet kasvatuksen kannalta ongelmallisiksi. Ongelmallisten vääristymien korjaamiseksi olen pyrkinyt avaamaan seuraavissa luvuissa yhdessä toimimisen, subjektifikaation, elämän ohjaamisen ja kuvittelukyvyyn käsitteillä diskursiivisen tilan, jossa on mahdollista hahmottaa taidekasvatuksen merkityksiä ekonomistista ja välineellistä ajattelua laajemmin.

Toimijuus ja yhdessä toimiminen tiivistyvät dialogisen, empaattisen, demokraattisen ja me-ehtoisen yhteistoiminnan lähestymistavan korostamiseen inhimillisen olemisen edellytyksinä kilpailun, taistelun ja itsekeskeisen yksilöllisyyden vaihtoehdona. Subjektifikaation tarkastelussa pohdin tapoja ja ehtoja,

joilla kasvatuksessa huomioidaan toimijan, subjektin, identiteetin, itsen tai persoonan muotoutuminen. Kuvittelukyky viittaa luovan ajattelun, mielikuvituksen ja leikin potentiaaliin käsitellä välittömät aistihavainnot tai algoritmisen maailman jäsenyyksen ylittävää inhimillistä toimintaa ja kokemuksia. Se luo edellytyksiä arvotietoisuuden ja empatiakyvyn kehittymiselle, toisin toimimiselle, ei-propositionaalisen tiedon sekä toiseuden kohtaamiselle ja ymmärtämiselle. Elämän ohjaaminen ja laajentaminen on osa hahmotelmaa, jossa aivotutkimus, hyvinvointi, oppiminen, neurologinen kehittyminen, keskittymiskyvyn tai vireystilan säätely ja biopoliittinen elämän prosessien hallinta kietoutuvat osaksi musiikkikasvatuksen käytäntöjä.

8.1 Yhdessä toimiminen

Yhdessä toimiminen voi vaikuttaa triviaalilta, mutta huomion kiinnittäminen siihen ja sen ehtoihin on hedonistisessa ja individualistisessa nykyisyydessä yhtäältä mielenkiintoista mutta toisaalta myös äärimmäisen tärkeää. Yhdessä toimiminen kytkeytyy niin musiikillisten käytäntöjen luonteenomaiseen piirteeseen, demokraattiseen elämänmuotoon kasvamiseen ja sen vaalimiseen kuin yksilöiden toimijuuden vahvistamiseen.

Toimijuus on käsitteenä käyttökelpoinen hahmottamistapa tässä tutkimuksessa nousseiden kysymyksenasettelujen tarkastelussa. Se on niin musiikkikasvatuksen, yleisemmin koulukasvatuksen kuin demokraattisen elämänmuodon ylläpitämisen kannalta keskeinen käsite. Se korostaa ihmistä toimintaan pystyvänä entiteettinä, joka pyrkii toiminnallaan edistämään hyviään. Hyvien edistämällä tarkoitetaan kattavasti toimintaa, jolla ihminen muovaa olosuhteitaan suotuisaan suuntaan. Hyvät eivät siis pelkisty utilitaarisiksi hyödyiksi tai aristoteelisiksi hyveiksi, vaikka molemmat voidaan lukea tähän hyvien joukkoon.

Regelski (2016) puhuu toimijuudesta ja musiikista sosiaalisena toimintana toimijuuden toteutuksen kenttänä. Toimijuus liittyy vahvasti myös musiikkiin praksisena. Praksis voidaan hahmottaa musiikkikasvatuksen kontekstissa musiikilliseksi toiminnaksi tai toiminnaksi musiikissa. (Regelski 2016, 65, 85–99.) Tässä korostuu musiikin luonne toiminnallisena oppiaineena ja oppimisen kytkeytyminen tekemiseen.

Eettisesti kestävän ja legitiimin kasvatuksen kannalta olisi erityisen tärkeää, että toimijuus ei pelkistyisi koulukasvatuksessa ensisijaisesti markkinaliberaalin taloussubjektin, yrittäjämäisen yksilötoimijan rajallisiin toimijuuden määreisiin. Koulun tulisi avata taloudellista horisonttia laajempi näköala inhimillisen toimijuuden ulottuvuuksiin. Laajemman näköalan ei tarvitse tarkoittaa yrittäjyyskasvatuksen tai taloudellisen toimijuuden totaalista hylkäämistä, mutta se purkaa niiden korostunutta asemaa inhimillisen toiminnan ja kasvatuksen ihanteina.

Martha Nussbaumin (2000, 78–80) pystyvyyden (*capability*) käsite ja Kai Alhasen (2016) demokratian kannalta oleelliset dialogiset kyvyt kytkeytyvät

toimijuuteen. Miettinen (2014, 14–17) lähestyy toimijuutta kykenevöittävästä hyvinvointivaltion käsitteellä. Tämä näkökulma liittyy yleissivistävän koulun asemaan julkisena vallankäyttönä. Miten hyvin koulu onnistuu kasvattamaan kykeneviä kansalaisia ja millaista toimijuutta koulu lopulta tukee?

Nussbaum (2000) lähestyy pystyvyyttä inhimillisten perustarpeiden näkökulmasta. Hän tiivistää kymmenen pystyvyyden peruspilaria, jotka liittyvät ihmisen tarpeeseen elää täysi elämä, terveyteen, liikkumiseen ja koskemattomuuden vapauteen, itsemääräämisoikeuteen, aistia, käyttää mielikuvitusta ja ajatella, tuntea, elää toisten lajien kanssa, leikkiä sekä kykyyn määritellä ja arvioida hyvän elämän kriteerejä, kuulua johonkin ja tulla arvostetuksi. Nämä tarpeet ovat puolestaan liitettävissä praksiksen käsitteeseen. Praksis on aristoteelissä tiedon lajien erottelussa ja toimintana kykyä vastata johonkin inhimilliseen tarpeeseen.

Jaana Hallamaa (2017, 98–149) on esittänyt toimijuuden yhteistoimintaan liittyviä ulottuvuuksia ja ehtoja niin yksilötoimijan kuin yhteisön kannalta. Hallamaan ja Nussbaumin ajatukset inhimillisen toimijuuden yhtäläisen tunnustamisen keskeisyydestä yksilökeskeisen kulttuurin dominanssin kritiikissä ovat samansuuntaisia. Ihmisen toimijuus on kykyä pyrkiä toteuttamaan jotain toimijan kannalta suotuisaa, edullista tai hyvää (Hallamaa 2017, 20–22). Yhteistoiminnassa on mahdollista syntyä myös alkuperäiset tavoitteet ylittäviä tuloksia, suhteita ja vaikutuksia. Hallamaa kuitenkin muistuttaa, että on oleellista tunnustaa sekä minä- että me-ehtoisen (yhteis)toiminnan oikeutus, jotta yhtäältä turvataan yksilön vapaus ja intressit ajautumatta tukahduttavaan kollektivismiin tai totalitarismiin sekä toisaalta vältetään minäkeskeisen toiminnan ihmisten välistä luottamusta ja suhteita rapauttavaa vaikutusta ja vaalitaan merkityksellistä praksis⁵-tyyppistä toimintaa. (Hallamaa 2017, 117–120.)

Hallamaan kuvaus yhteistoiminnan perustavuudesta sekä Buberin (1993) intersubjektiivisuuden käsite ja positiivinen riippuvuus toisesta tunnustavat toimivan subjektin suhteen keskeisyyden toiseen toimijaan. Nussbaumin pohdinta oman aikamme tuottama häpeä avuttomuudesta ja vastavuoroisesta riippuvuudesta vaikuttavat liittyvän samankaltaiseen pohdintaan ihmisenä olemisen sosiaalisesta luonteesta. (Nussbaum, 2011, 55–56.) Kysymys on siitä, miten ihmisen potentiaalien kukoistaminen edellyttää yksilön kokemusta olemassaolonsa arvon tunnustamisesta (Värri 2018, 119).

Toimijuudessa on myös kysymys demokraattisen elämäntavan oppimisen peruslähtökohdasta, jossa koulu instituutiona on avainasemassa. Demokratia ei ole tulkittavissa luonnontilaksi, vaan sen ylläpitämiseksi on nähtävä vaivaa ja sen edellyttämät taidot on opetettava ja niitä harjoitettava. Tässä yhteydessä kyse ei ole aivopesusta tai sosialisatiosta, vaan koulun tehtävästä kehittää demokratian kannalta keskeisiä kykyjä ja toimintamahdollisuuksia. (Olssen 2006, 228; Alhanen 2016.) Deweyn kohdistama kritiikki yksityisen voiton tavoittelua ja luonnolliseksi tai omalakisiksi oletettua kapitalistista talousjärjestelmää koh-

⁵ Hallamaa tarkoittaa praksiksella käytännöllistä toimintaa, jonka tavoitetta ei voida pelkistää vain lopputuloksen saavuttamiseen vaan siinä mukana olevat arvostavat mahdollisuutta osallistua myös itse toimintaan, jolloin toiminnan päämäärä sisältyy tekemiseen. (Hallamaa 2017, 50–51.)

taan on demokratian ja toimijuuden kannalta oleellinen, koska talousliberaalit oletukset yksilöiden riippumattomuudesta, mielen muuttumattomasta ja talouden itsenäisestä luonteesta rapauttavat ihmisten välistä yhteisteistoimintaa (Alhanen 2013, 216–219).

Alhanen (2016) on eritellyt demokraattisen elämänmuodon ehtoja ja tiivis­ tänyt ne eräänlaiseksi demokratian kannalta keskeiseksi kansalaishyveeksi määritellyn osallisuustajun käsitteeseen, joka edellyttää ihmisten väliseen vuorovaikutukseen dialogista suuntautumista. Dialogin mahdollisuuden Alhanen on esittänyt edellyttävän viittä oleellista kykyä: 1. Virittäytyminen, 2. Kuvittelu, 3. Harkinta, 4. Leikki ja 5. Usko. Nämä kyvyt eivät Alhasen mukaan ole luon­ teeltaan itsestäänselviä inhimillisiä ominaisuuksia, vaan niitä on vaalittava ja kehitettävä. On vahvistettava olosuhteita, joissa näiden kykyjen harjoittelu ja toteuttaminen olisi mahdollista, muutoin ne helposti kuihtuvat pois. Kyvyissä on kuitenkin se lohdullinen puoli, että niitä voidaan harjoitella, kehittää ja op­ pia. (Alhanen 2016.)

Toimijuus istuu käsitteenä praksi­aalisen musiikkikasvatuksen perustan yläkäsitteeksi, jossa korostuu niin kasvatuksen kuin musiikinkin luonne sosiaa­ lisina praksiksina. Niin ihmisen rooli musiikin tekijänä (*musicianship*) kuin kuuntelijana (*listenership*) sekä musiikin hahmottaminen prosessina asettuvat hyvin toimijuuden käsitteen sisälle. (Elliott & Silverman 2015, 236–305.) Toimi­ juuden käsitteen avulla on kuitenkin mahdollista tarkastella musiikillisen toi­ minnan eettisiä ja yhdessä toimimisen ulottuvuuksia laajemmassa merkityske­ hikossa kuin pitäytymällä praksi­aalisen musiikkikasvatusfilosofian kontekstissa. Se avaa horisontin, jossa musiikillinen toiminta kytkeytyy kokonaisvaltaisesti inhimilliseen kokemukseen ja olemiseen.

Toiminnallisuus on aivan keskeinen musiikkikasvatuksen ainesosa, otet­ tiinpa tulokulmaksi musiikki inhimillisenä praksiksena tai puhtaan teknisvä­ lineellinen perspektiivi. Monia tietoja ja taitojakin on mahdollista opiskella itse­ näisesti, informaalisti ja vaikkapa digitaalisia välineitä hyödyntäen. Sen sijaan mielekkääksi, merkitykselliseksi ja tyydyttäväksi yhteiseksi toiminnaksi kana­ voituvan musisoinnin organisointi edellyttää toteutuakseen vuorovaikutusta sekä fyysisen, ajallisen ja sosiaalisen tilan. Tällaisten edellytysten luomisessa musiikkikasvattaja on keskeisessä roolissa. Musiikkikasvatus yhdessä toimimi­ sen tilana legitimoii kaikille yhteistä, yleissivistävää musiikkikasvatusta vah­ vemmin kuin esteettiseen teoriaan perustuva taiteen olemukseen, siihen oikein suhtautumisen opetteluun ja oppilaiden lahjakkuuden löytämiseen pohjautuva taidekasvatusajattelu. Juuri tähän praksi­aalisen musiikkikasvatusfilosofian kri­ tiikin kärki on suunnattu. (Elliott 1995; Elliott & Silverman 2015; Regelski 2016.)

Inhimillisen kokemuksen kehittyminen rikkaimmillaan on parhaimmil­ laan kasvokkaisessa kohtaamisessa. Tätä lisääntyvät inhimillisen vuorovaiku­ tuksen konekytkennät epäilemättä heikentävät. Deweyn ajattelussa vuorovai­ kutuksen keskeisyys kokemuksen lähtökohtana on ilmeinen. Hän tarkoittaa tällä vuorovaikutuksella ihmisen jatkuvaa olemista suhteessa niin biologiseen kuin kulttuuriseen ympäristöönsä, ei vain ihmisten välistä kommunikointia tai inter­ aktiota. (Alhanen 2013, 50–77.)

8.2 Subjektifikaatio

Subjektifikaatio liittyy itsen ja persoonan kasvun, identiteetin muotoutumisen ja minuun ja autonomisen subjektin määrittymisen ympärille. Kysymys on siitä, "millaiset puitteet ja ehdot tiedon ja vallan sommitelmat luovat ihmisten olemassaololle, kokemuksille, haluille ja toiminnalle –siis elämälle." (Helén 2016, 281–298.)

Kasvatuksellisesti on oleellista pohtia, millaisin ehdoin kasvatettava määrittyy ja miten ratkaistaan kasvatussuhteen epäsymmetria. Toisten antama tunnustus on yksilön identiteetin kehittymisen kannalta aivan keskeinen ja tunnustussuhde on luottamuksen, itsetunnon ja tasapainoisen kehityksen edellytys. (Taylor 1995.) Siksi kasvatuksen pitää kokemuksellisesti välittää rakkauden, oikeudenmukaisuuden ja elämän kunnioituksen arvoja ja periaatteita. Psykokapitalistinen⁶ halujen tuottamiseen perustuva tunnustus on vain tilapäistä ja saavuttamatonta, joten se ei pysty tyydyttävästi vastaamaan ihmisen perimmäiseen tarpeeseen saada tunnustusta. (Värri 2018, 119.)

Toinen kysymys on kasvatuksen paradoksaalinen suhde sosialisatioon ja kulttuurin uusintamiseen sekä yksilön autonomiaan ja sosialisatioon. Itsen kasvu on musiikkikasvatuksen ja yleisemminkin kasvatuksen ytimessä yhtä lailla yksilökeskeisissä kuin yhteisöä korostavissa kasvatuserinteissä. Foucault tarkoittaa subjektivoinnilla niitä ehtoja ja tapoja, joilla yksilöt määrittyvät ja tulevat itselleen objekteiksi. Se liittyy kokonaisuuteen, josta Foucault puhuu etiikana. (Alhanen 2007.) Musiikkikasvatuksen näkökulmasta on mielekästä pohtia autonomisen subjektin muotoutumista kantilaista rationaalisesti järkeään käytävää älyllisesti täysi-ikäistä autonomista subjektia kokonaisvaltaisemmin. Pohdintaa subjektiviteetista on mielekästä laajentaa rationaalisen järjen lisäksi myös tunteiden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tarkasteluun.

Charles Taylor (1989; 1995) on kritisoinut modernia yksilöllistä ja itsen muotoutumisen prosessia atomistiseksi ja väittää sen jättävän identiteetin eettisen ja sosiaalisen luonteen liian vähälle huomiolle. Merkityshorisonttiin ja vahvaan arvostamiseen kiinnittyvä identiteetti on Taylorin ajattelussa keskeinen teema. Elliott ja Silverman (2015, 153–190, 360–387) korostavat musiikkikasvatuksen ja yleisemminkin kasvatuksen tärkeimmän tehtävän olevan itsen kasvun tukeminen. Musiikki, tunteet, oppimisen imu, kokemukset ja sosiaalinen yhteys toisiin kietoutuvat kiinteästi ja erottamattomasti toisiinsa musiikillisissa praksiksissa. Ajatus kokonaisvaltaisesta kokemisesta ja kokemusten kytkeytymisestä toimintaan liittyy mutkattomasti myös amerikkalaisfilosofi John Deweyn filosofiaan. (Alhanen 2013; Dewey 2010; Dewey 2012.) Foucault, Dewey ja Taylor lopulta kytkeytyvät toisiinsa modernin identiteetin tulokulmissaan. Siinä missä

⁶ Psykokapitalismin käsite on Värri (2018) kantava teema ja määrittelyn kohde. Värri viittaa psykokapitalismilla myöhäismodernin ajan piirteeseen kytkeä yksilön psykologiset, sosiaaliset ja identiteetin muodostamisen resurssit osaksi taloudellista kehystä. Psykokapitalismia on ihmismielen ja yksilön halun muokkaaminen tuotantoelämän mukaiseksi. Se ilmenee muun muassa halusubjektissa, joka tyydyttää halujaan esimerkiksi tuotemaailman ja elinikäisen oppimisen kautta. (Värri 2018)

Taylor lähestyy identiteettiä ensimmäisen persoonan identiteetin vahvistamisen näkökulmasta, keskittyy Foucault kolmanteen persoonaan ja ryhmäidentiteettiin. (Weir 2009, 533–553.)

Subjektifilosofian peruskysymys on, edellyttääkö inhimillinen kokemus ja moraalisubjekti toimijana transsendenttia ydinminää vai muotoutuvatko subjekti, normit ja minuus täysin sosiaalisissa prosesseissa tai jollakin muulla tavoin. Puuttumatta tähän kysymykseen voitaneen todeta, että subjektiviteetti, minuus ja identiteetti muovautuvat mitä keskeisimmin inhimillisessä vuorovaikutuksessa niin ympäristön kuin toisten ihmisten kanssa. Oleellista on huomata, että kysymys ei pelkisty yksilön mielivaltaisiin ja luonnollisiksi oletettuihin haluihin, intresseihin tai kaikista sidonnaisuuksista ja rajoitteista vapaaseen tahtoon, vaan yksilö muotoutuu aina suhteessa johonkin, olipa lähtökohta sitten transsendenttissa subjektiviteetissä, valtasuhteiden muovaamisessa subjekteissa tai sosiaalisessa toiminnassa ja kokemuksissa.

Pulkki purkaa kilpailuun liitetyn objektiivisuuden, anonymiteetin ja persoonattomuuden ongelmallisuutta subjektiviteetin kannalta. Kun yksilöiden toiminta määräytyy objektiivisten paremmuus-kriteerien puitteissa, toimijoiden subjektiiviset vaikuttimet jäävät huomiotta (Pulkki 2017, 90). Silloin on kysymys Hallamaan kuvaamasta minätilaisesta toiminnasta (Hallamaa 2017, 70–124, 119). Ongelmalliseksi tällaisen toiminnan tekee se, että silloin toisen toimijuutta ei tunnusteta. Minuuden rakentuminen kiinnittyy kilpailun prosesseihin ja minuus määrittyy suhteessa paremmuus-kriteereihin, ei toisiin toimijoihin.

Musiikin ja identiteetin välistä yhteyttä on tutkittu paljon (ks. Hargreaves, MacDonald & Miell 2017; Elliott & Silverman 2017; Lamont 2017) ja intentionaalinen musiikillinen yhdessä toimiminen edesauttaa yksilöitä suhteuttamaan oman toimintansa toisten toimijuuteen, mikä herkistää hahmottamaan omien intressien, motiivien ja tekojen seurauksia ja eettistä arviointia. Myös musiikillisen todellisuuden ja sen arvokkaiden kokemusten välittäminen ja ymmärrettäväksi tekeminen on musiikin opetuksen ydintä.

Oleellista on kuitenkin yhtä lailla musiikillisen tradition uusintaminen ja uudelleen tulkinta, missä kasvavan omakohtainen kokeminen, aktiivinen toimijuus ja kokeileva leikkisyys voivat kukoistaa. Niin välineellisen kuin praksistyyppisen musiikillisen toiminnan avulla voidaan työstää niin itsetuntoa ja -tuntemusta, psykologisia valmiuksia, kykyä yhteistoimintaan ja suhdetta yhteisöön, kulttuuriperinteisiin ja osallisuuteen. Kuten Regelski (2016, 21–30, 85–97) kritikoit: musiikki pelkistyy esteettisessä lähestymistavassa liiaksi oikeanlaisen orientaation harjoitteluun, mikä näkyy länsimaisten ihmisten vieraantumisenä musiikilliseen toimintaan. Suurimmalle osalle ihmisistä musiikki on läsnä arjessa lähes koko ajan, mutta kuten Värri (2018) huomauttaa koko elämänmuotomme talous- ja kulutuskeskeisyydestä, myös musiikillinen toimijuus kanavoituu lähinnä vastaanottajan ja kuluttajan rooleihin. Musiikkikasvatuksen tulisi tukea oppilaiden kykyä toimia aktiivisena musiikin tekijänä, musisoijana, säveltäjänä ja kuuntelijana sekä vahvana arvostajana.

Musiikkikasvatuksen tärkeimmäksi päämääräksi kiteytyy oppilaan itsen kasvu täyteen ihmisyyteen. Tämän näkemyksen jakavat niin musiikkikasvatuksen filosofiat (Elliott & Silverman 2015; Regelski 2015) kuin esimerkiksi ruotsa-

laisen tutkimuksen mukaan ruotsalaiset musiikinopettajat (Georgii-Hemming & Westvall 2010, 353-365). Mikäli koulun tehtävä vaalia kasvatettavien taipumuksia ja tukea heidän omasta kokemusmaailmastaan nousevia pyrkimyksiään, on syytä tarkastella kriittisesti asiakkuuskoulun oletusta, jossa kukin oppilas tulee yksilöllisine vaatimuksineen ja asettaa päämäärät koululle räätälöiväksi. Herää kysymys, millä kriteereillä lapsi, nuori tai vanhemmat määrittävät, mitä taipumuksia on syytä vaalia ja mitä pyrintöjä tukea. Sen sijaan aidosti kohtaavassa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ja toiminnassa kasvattaja pyrkii löytämään ja havaitsemaan kasvavan vahvuudet ja taipumukset. Nämä eivät välttämättä ole ilmeisiä, eikä niitä välttämättä ole mahdollista asettaa ennalta, vaan toiminnan, kokeiluiden, kokemusten ja vuorovaikutuksen avulla ne tulevat osaksi yhteistä kasvatustodellisuutta.

Niin Värri (2018) kuin Taylor (1995, 109-119) pohtivat, miten oleellista identiteetin ja minuuden muotoutumisessa olisi vahvistaa ihmisen velvollisuutta itsekeskeisiä motiiveja ja minän ylittävään suurempaan. Ekokriisin aikakaudella identiteetin tai autenttisen minuuden rakentamiseen tarvitaan pelkkiä valintoja ja mieltymyksiä kestävämpi perusta. Identiteetti muovautuu dialogisesti ja toimimalla yhdessä toisten kanssa, jolloin oma minuus suhteutuu minän ylittävään merkityshorisonttiin. Siksi toiminnallinen musiikkikasvatus tarjoaisi erinomaisen alustan sellaisen subjektifikaation kehittymiselle, jossa autenttisuuden edellytykset luominen, alkuperäisyys, vastarinta, merkitysnäkökentät ja dialoginen itsemäärittely toteutuvat (Laitinen 2009, 64; Taylor 1995, 95).

8.3 Kuvittelukyky

Kuvittelukyky ja sen kehittäminen on avoin ja utelias tapa suhtautua maailmaan. Luova ajattelu, mielikuvitus ja leikki ovat kiinteästi osa kuvittelukykyä ja tapoja sen kehittämiseen. Luovuus on kykyä ajatella ja toimia uudella tavalla suhteessa vallitsevaan tilaan. Kuvittelukyky ja luova toiminta kytkeytyvät edellä esittämiini Nussbaumin, Alhasen ja Hallamaan esille nostamiin toimijuuden ja toimintakyvyn käsitteisiin. Toiskallio (2001, 452) määrittelee toimintakyvyn ”valmiudeksi toimia luovasti, kehittävästi ja vastuullisesti tehtävissä, tilanteissa ja vuorovaikutusjärjestelmissä, joille ovat ominaisia muutokset, epävarmuus, ainutlaatuisuus, kompleksisuus, arvo-ongelmat ja henkilökohtainen vastuun otto”. Mielikuvitus ja leikki ovat tärkeitä tiloja maailman hahmottamisen harjoittelussa ja uusien toimintamallien testaamisessa. Ne ovat luonteeltaan avoimia systeemejä, joilla on tapana alati muuttua ja mukautua, koska mielikuvituksellinen leikki ei ohjaa ennalta määrättyyn lopputulokseen. Leikki on siis tapa tuottaa tietoa ja merkityksiä. Kyse on inhimillisen toiminnan niin eettisestä kuin esteettisestä ulottuvuudesta.

Leikillä en tarkoita vain lasten leikkimistä, vaan laajemmin sen merkitystä inhimillisenä kykynä hahmottaa maailmaa ja koetella mahdollisuuksien rajoja (Heikkinen 2002, Alhanen 2016). Leikki ja mielikuvitus on keino jäsentää ja laajentaa inhimillistä kokemusta, maailmassa olemista ja toiminnan mahdollisuuksia. Ajatus saavuttaa leikin avulla tietoa maailmasta ja testata uusia maailmoja

luomalla mahdollisen rajoja on sukua Deweyn ajatukselle ihmisen elämän ja oppimisen kokeellisuudesta. (Alhanen 2013, 80-85.)

Tyypillinen virheoletus on ajatella luovuuden tarkoittavan vain harvojen erityisyksilöiden kykyä luoda tyhjästä jotain omaperäistä tai ennennäkemätöntä. Luovuus ei ole myöskään yksioikoisesti ongelmanratkaisua. Luovan toiminnan, leikin avulla voidaan pikemminkin muotoilla uusia ongelmanasetteluja. Se on keino kokeilla, testata ja etsiä merkityksiä, jotka voivat olla arkitodellisuuden kannalta uusia tai vieraita. Se on dynaaminen tapa muokata toimintoja ja merkityksiä. (Heikkinen 2002, 40-53.)

Leikki tai leikillisuus on myös tärkeä osa musisointia ja musiikillista harjoittelua. Leikki ei ole vain päämäärätöntä puuhastelua tai hauskanpitoa, vaan myös vakava keskittyminen ja mielikuviutus ovat läsnä leikissä. Voimakkaasti esteettisiin standardeihin kurinalaisesti ja kilpailua ruokkivin opetusstrategioin pyrkivä kasvatus tukahduttaa musisoinnin leikillisyyttä. Se ei tunnista mielikuviutukseen ja leikkiin keskittyvien oppilaiden tapaa kokea merkityksellisiä kokemuksia, hahmottaa, oppia ja nauttia musisoinnista. Tämä tappaa niin innostuksen, kiinnostuksen kuin motivaation. (Regelski 2016, 92-93; ks. Alhanen 2016; Heikkinen 2002.) Siksi uteliaisuuden ja vakavan leikillisyyden ruokkiminen kasvatuksen lähtökohtana olisi syytä pitää nykyistä vahvemmin esillä. Leikillisyyden avoimuuden, spontaaniuden ja riippumattomuuden ongelma on läsnä sekä ekonomistisessa ja kalkyloivassa koulutusajattelussa että musiikkikasvatuksen sisäisissä käytännöissä ja toimintatavoissa. Tiukkaan kontrolliin, laskelmointiin, standardeihin ja kriteereihin perustuva ajattelu kahlitsee luovaa ajattelua karttaessaan riskejä ja optimoidessaan toimintaa, ja päinvastoin leikki soveltuu huonosti laskelmoivaan ja kontrolloituun hallinnantapaan.

”Mikään satunnaisuus ja spontaanius ei hevin mahdu päämäärätietoisien hallintapyrkimysten pirtaan.” (Karisto 1998, 59.)

Luovuus on aina suhteessa johonkin. Se ei ole jotain ennennäkemätöntä pidäkkeetöntä ideoiden virtaa, jonka avulla myyttinen nero synnyttää tyhjästä tai jumalallisen ilmoituksen innoittamana jotain ainutlaatuista ja omaperäistä. Luovuudessa ei ole kysymys kaikkien vaihtoehtojen avoimesta valittavuudesta, vaan valinnoista suhteessa johonkin kontekstiin. Antiikissa luovuus nähtiin käytännöllisenä ilmentymänä hyveistä, imitaationa moraalisesta toiminnasta. Se nähtiin kytkeytyvän osaksi aristoteelista *fronesista*, käytännöllistä viisautta. (Elliott & Silverman 2015, 333-352; Värri 2018, 124.)

Luonteenomaista luovuudelle ja leikille on niiden systeeminen avoimuus, jolla tarkoitan niiden tapaa olla vuorovaikutteisia, alttiita uusille ideoille, itsereflektiivisiä ja vaikeasti ennakoitavia. Leikin tai luovan prosessin lopputulos on harvoin mahdollista ennalta määritellä tai ennustaa. Leikin prosessi on avoin muuttumaan ja etsimään uusia mahdollisia tapoja olla herkkä kokeiluille tai yhdistää näennäisesti toisiinsa sopimattomia asioita. Nämä prosessit eivät tietenkään toimi vailla sääntöjä tai säännönmukaisuuksia, mutta sääntöjen luonne on enemmän jäsentävä kuin tiukan normatiivinen. Siksi kyse on enemmän avoimuuden tai sulkeutuneisuuden asteesta. Avoimempien prosessien tai nii-

den tuloksellisuuden arviointi on vaikeampaa kuin selkeärajaisten suljetun prosessin arviointi.

Luova ajattelu ja mielikuvitus ovat kytköksissä myös moraalisen ja eettisen herkkyyden kehitykseen. Mielikuvitusta ruokkiva kasvatus tukee kasvavien kykyä asettua toisen toimijan asemaan ja siten myös eettistä herkkyyttä. Leikki lisää rohkeutta kokeilla ja testata ratkaisuja, jotka oikeina tekoina tai todellisina tilanteina olisivat joko liian pelottavia tai vielä mahdollisesti epärealistisia. (Alhanen 2016; Jantunen & Ojanen 2016.)

Mielikuvituksen ja leikin avulla voidaan myös harjoitella ongelmien haittamisen ja asettamisen taitoja, jotka ovat selkeärajaisempaa ongelmanratkaisukykyä monimutkaisempia kognitiivisia prosesseja (Tomperi 2000, 31). Mielikuvituksen avulla vanhojen asioiden järjestäminen uusiin yhteyksiin ja toiminnan mahdollisuudet kehittävät yksilöiden kykyä ennakoita omaa toimintaansa ja kuvitella omia vaikutusmahdollisuuksiaan, jolloin uudet tilanteet ja muutokset eivät tule eteen hallitsemattomina (Alhanen 2013, 97, 102). Mielikuvituksen avulla ihminen ei ainoastaan rakenna sisäistä todellisuuttaan, vaan harjoittelee eettisiä valintoja tehdessään päätöksiä luovassa toiminnassa ja nähdessään niiden seuraukset.

Värrin (2018) mukaan kasvatuksen tärkein tehtävä on ihmisen sivistäminen moraalisubjektiksi, mikä kulminoituu vastuuntunnon ja arvotajunnan kehittämiseen. Arvotajunta edellyttää arvojen laatuerojen tunnistamista. Kasvatus tähtää moraaliresurssien ja eettisen toimintakyvyn kehittämiseen, jota eettinen kuvittelukyky ilmentää. Eettinen kuvittelukyky tarkoittaa empatiakyvyn ja omantunnon herkistymistä sekä arvostelukyvyn, arvoerotellujen ja kauneuden kokemisen kehittämistä. Kasvavat sukupolvet joutuvat yhä monimutkaisemmassa maailmassa elämään viheliäisten ongelmien kanssa, jolloin tarvitaan yhä kehittyneempää eettistä toimintakykyä. (Värri 2018, 123–126.) Musiikkikasvatuksen praksisten avulla voidaan harjoitella ja kehittää tätä eettistä toimintakykyä, vaikka musiikillinen toiminta ei suoraan tai ilmeisellä tavalla viittaisikaan etiikkaan. Moraalisten resurssien kultivointi liittyy yhdessä toimimiseen musiikissa: onnistunut yhdessä musisointi edellyttää toisen toiminnan huomioimista suhteessa omaan toimintaan ja päinvastoin.

Taiteellinen toiminta leikkinä on myös ei-propositionaalisen tiedonmuodostuksen aluetta. Sille on luonteenomaista avoimuus tuntemattoman ja odottamattoman äärellä. (Mersch 2017.) Onko taiteellisen toiminnan avulla mahdollista tuottaa ei-käsitteellistä tietoa, jota on muilla inhimillisen toiminnan tai tiedontuottamisen keinoilla mahdoton saavuttaa? Epäilemättä taiteen avulla voidaan tutkia tiedostamatonta tai sellaisia inhimillisen kokemuksen ulottuvuuksia, joita on vaikea, ellei mahdoton kielellistää. Taidekasvatuksen keskeisimpiä merkityksiä on välittömän maailman kokemisen ja hahmottamisen kehittäminen. Sen vähentäminen aiheuttaa puutteita suhteessa maailmaan ja todellisuuteen (Rajakaltio 2011, 46). Dewey kuvaa taiteen luonnetta seuraavasti:

”Taide on ennustamista ilman taulukoiden ja tilastojen muotoa, ja se vihjaa inhimillisten suhteiden mahdollisuuksista, joita ei tavata sääntöinä eikä määräyksinä, ei kehoteluna eikä hallintana.” (Dewey 2010, 420.)

8.4 Elämän ohjaus

Elämän ohjaamisen tarkastelulla yritän hahmotella ja tulkita, mitä mahdollisuuksia musiikkikasvatuksella olisi asemoitua suhteessa biovaltaan. Musiikin potentiaali osana biopoliittista itsehallintaa ja elämän ohjaamista vaikuttaisi avaavan mielenkiintoisen perspektiivin musiikin ja hallinnan suhteen tarkasteluun. Mitä musiikkikasvatuksella voisi olla annettavaa käyttäytymisen ohjaamisen tapoihin?

Ihminen on aina hyödyntänyt musiikkia monenlaisessa yksilöiden itsesäätelyssä ja toisaalta myös yhteisöllisten käytäntöjen muovaamisessa. Miten voimme vaikuttaa, säädellä ja ohjata toimintaamme ja neurologista musiikin avulla? Niin tuorein tutkimus musiikin vaikutuksista aivojen hyvinvointiin ja kuntoutumiseen (Särkämö, Tervaniemi, Laitinen, Forsblom, Soinila, Mikkonen, Autti, Silvennoinen, Erkkilä, Laine, Peretz, Hietanen 2008), tunteiden ja vireyden säätelyyn (Saarikallio 2007) ja keskittymiseen ja oppimiseen (Huotilainen 2013; 2019) ovat saman suuntaisia havaintoja Helénin (2016) kuvaaman yhteiskunnan biopoliittisen kehityslinjan kanssa, jossa elämän biologisesta hallinnasta on tullut yhä enemmän ja hienojakoisemmin poliittisen hallinnan kohde. Myös Deweyn ajatukset kokemuksen ja oppimisen biologisesta perustasta ja koulutuksesta vaikuttaisivat olevan kiinnostavia biopolitiikan ja elämää rikastavan kasvatuksen välisen suhteen pohtimiselle. (Alhanen 2013, 138–150.) Ei ole siis samantekevää, miten musiikilla säädellään tai ohjataan ihmisten käyttäytymistä. Onko se tiedostettua ja autonomisten yksilöiden itseohjautuvaa säätelyä vai huomaamatonta ja toisten kontrolloimaa?

Näin koulun toiminnan ydintä koskevassa oppimisdiskurssissa olisi täysin perusteltua ottaa vahvemmin huomioon musiikkikasvatuksen elämää rikastava ja säätelevä vaikutus osana kasvatuksen käytäntöjä. Musiikin avulla ja musiikissa säätelämme vireyttä, tunnetiloja ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Musiikilliset praksikset ovat keinoja vahvistaa kasvatuksen kokemuksellisia ja toiminnallisia prosesseja.

Elämän rikastamisen ja säätelyn tematiikka kytkeytyy vilkkaaseen ohjausdiskurssiin, joka koskee niin oppimista, elämän hallintaa kuin uraohjausta (Vehviläinen 2014). Myös jälkimoderni pedagoginen eetos pohjautuu lähtökohtiin, joissa opettaja ei ole niinkään moraalinen, tiedollinen tai sosiaalinen auktoriteetti, vaan opetus on oppilaan yksilöllisten halujen, taipumusten ja oppimisprosessien ohjaamista (Toiskallio 2001, 445–451). Ohjauksen näkökulma istuu biopoliittisen itsehallinnan ja käyttäytymisen ohjaamisen (*conduct of conduct*) kehikkoon. Koulutuksessa opetus pelkistetään herkästi oppimisprosessien ohjaamiseksi, jossa ohjaus oletetaan yksinkertaista näennäisen objektiiviseksi, neutraaliksi ja joustavaksi toiminnaksi tavoitteiden saavuttamiseksi. Siinä (ohjattava) yksilö on ensisijaisesti vastuullinen omasta oppimisestaan ja tuottaa prosessin sisällön. Asian tuntijan rooli kohdentuu prosessin tekniseen ohjaamiseen.

Vehviläinen (2014) erottelee emansipoivan ja kontrolloivan ohjauksen. Emansipoiva ohjaus on dialogista ja vahvistaa yksilön toimijuutta ja pystyvyyttä ja tukee yksilön mahdollisuuksia tavoitella hyviä. Kontrolliohjaus puolestaan on pikemminkin piiloista kuin avointa ja hyödyntää ohjauksen tekniikoita

ja tiloja toimijuuden kohdentamiseen ja rajaamiseen. Tämän erottelun valossa emansipoiva ohjaus on lähtökohtaisesti kasvatuksen näkökulmasta hedelmällinen ja kannatettava.

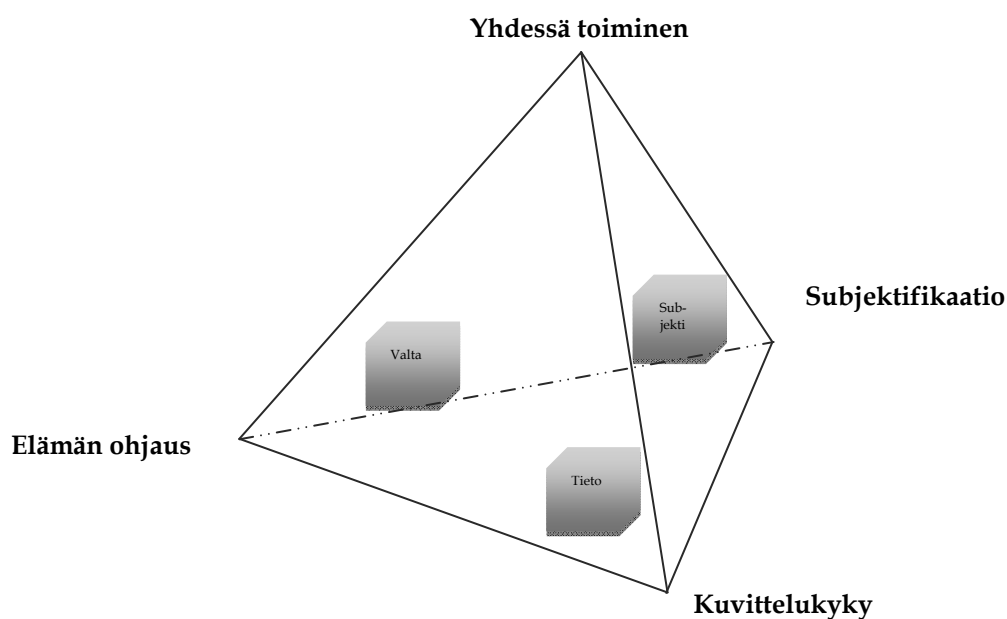
Hodges (2018) kuitenkin muistuttaa, että aivotutkimus on vielä toistaiseksi pitkälti perustutkimusta, jonka tulokset kertovat kyllä paljon musiikin tai oppimisen vasteista aivoissa, mutta niistä on tehtävä suoria johtopäätöksiä kasvatuksen sovelluksiin maltilla. Hyvän oppimisen piirteinä voidaan pitää aktiivista opiskelua passiivisen sijaan. Oppiminen aktivoi aivojen palkitsemisjärjestelmät sekä oppiminen ja siihen motivoituminen on kytkeytynyt ihmisen tunteisiin ja parhaimmillaan flow'hun: haasteen ja sen voittamiseen tarvittavien kykyjen tai pystyvyyden suhteeseen. (Hodges 2018, 93; Elliott & Silverman 2015; Csikszentmihaly 1990.)

Hodges (2018, 96–97) luettelee eri tutkijoiden tuloksia musiikin vaikutuksista eri aivoalueiden toimintaan: musiikin ja kielen käsittelyyn aivoissa on yhteisiä ja rinnakkaisia alueita, tarkkuus esimerkiksi äänenkorkeuksien erottamisessa kehittyy musiikillisen harjoittelun myötä, tunteet ovat tehokkaan oppimisen kannalta oleellisia ja musiikki lisää dopamiinin tuotantoa, toistojen kautta syntyvät uudet hermoyhteydet luovat tehokkuutta kyseisten toimintojen suorittamiseen sekä musiikillinen aktiivisuus vahvistaa tarkkaavaisuutta ja keskittymiskykyä. Nämä tutkimustulokset epäilemättä tukevat käsitystä musiikin myönteisistä vaikutuksista niin oppimiseen ja opiskeluun kuin sosiaaliseen hyvinvointiin. Aivotutkimuksen uskottavuudella on luonnontieteellisen luonteensa vuoksi vallitsevassa kulttuurisessa ja episteemisessä kontekstissa oma vakuuttavuutensa, ja houkutus tämän vakuuttavuuden hyödyntämiseen on ymmärrettävä. Näitä tutkimustuloksia on varmasti hyvä suhteuttaa ja ottaa osaksi musiikkikasvatusfilosofista keskustelua.

Elliott ja Silverman (2015, 36–43) muistuttavat, että aivotutkimuksen kiinnostavien tulosten hyödyntäminen sellaisenaan ja yksinkertaistaen on kuitenkin epäviisasta: yritykset niiden pelkistämisestä sovelluksiksi kasvatuskäytäntöihin on helppo nähdä osoituksena musiikkikasvatuksen poliittisen puolustuspuheen löysästä retoriikasta ja argumentaatiosta. Klassinen esimerkki tällaisesta lienee kylläkin virheelliseksi osoitetun Mozart-efektin hyödyntäminen opiskelussa. Laajassa meta-analyysissä osoitettiin, että yhteys juuri Mozartin musiikin kuuntelun ja testissä pärjäämisen välillä ei ole erityisen vahva. Yleiseen älykkyyteen sillä ei ole merkitystä, vaikka moninaisia suotuisia vaikutuksia musiikilla onkin oppimiseen ja kognitiivisiin prosesseihin. (Tervaniemi 2018; Hodges 2018; Pietschnig, Voracek & Formann 2010.)

Kokemusten täyteyden kehittäminen toimii tapana valmistautua alati muuttuvaan ja ennalta tuntemattomaan tulevaisuuteen (Alhanen 2013, 149). Sivistysteoreettisessa traditiossa yleissivistys on tulkintani mukaan saman suuntainen Deweyn rikkaiden ja merkityksellisten kokemusten kanssa, vaikka Dewey päätyykin filosofiassaan kauaksi saksalaisesta idealismista. Näiden teorioiden oletus tradition luonteesta poikkeaa toisistaan. Siinä missä Deweylle rikastavat kokemukset ovat jatkuvasti muuntuvia vuorovaikutuksessa, lähtee sivistysteoreettinen ajatusmalli yksilöt arvokkaaseen kulttuuriperintöön sosiaalistavasta lähtökohdasta, jossa kulttuuriperintö on staattisempi ja luonteeltaan pysyvämpi.

Olipa ajattelun perusta kumpi tahansa, on pyrkimys samansuuntainen: rikastavat kokemukset tai yleissivistys tähtäävät hyvän elämän kannalta merkityksellisten asioiden opiskeluun ja oppimiseen. Koulun ei pitäisi keskittyä kehittämään välineellisesti ja kapeasti tulevaisuuden työelämään välittömästi ja välttämättömästi olettamusten pohjalta liittyviä taitoja. Sen sijaan kokemusten täyteyden näkökulmasta olisi koulun toimintatapoja ja sisältöjä syytä kehittää huomattavasti moniulotteisemmin ja kasvavan taipumukset huomioiden. Pelkkä oppiaineiden sisällöllinen karsiminen oppimisähkyn välttämisen nimissä ja oppilaan valinnan vapauden lisääminen eivät ole riittävän kattava näkökulma koulun kehittämisessä. Hyödyt oppimiselle, hyvinvoinnille ja sosiaaliselle vuorovaikutukselle tulevat ikään kuin sivutuotteena. Rikastavia kokemuksia ja sivistystä latistava välineellinen ajattelu olisi syytä ottaa vakavasti suomalaisessa koulutusreformikeskustelussa. Tämä koskee Suomessa mielestäni erityisesti lukiokoulutusta, jonka kehittämisessä on nostettu esiin yleissivistyksen ja syvällisemmän osaamisen parantaminen, mutta samalla ylioppilaskokeen uudistaminen ja korkeakoulujen valintamenettelyn uudistukset vahvistavat helposti ajatuksia lukio-opiskelun välineellisyydestä. (Tulevaisuuden lukio 2013, 30–31; Gaudeamus igitur 2017).



KUVIO 4 Musiikkikasvatuksen kriittiset ulottuvuudet

Olen kuviossa 4 tiivistänyt ja visualisoinut edellä käsittelemäni *Yhdessä toimimisen*, *Subjektifikaation*, *Kuvittelukykyyn* ja *Elämän ohjauksen* ulottuvuudet. Ne on syytä hahmottaa toisiinsa kytkeytyvinä ja kasvatuksen kokonaisvaltainen luonne huomioiden. Niitä voidaan lähestyä Foucault'n tiedon, vallan ja etiikan tutkimusakselien näkökulmasta osana tämän ajan koulutuksellista ja yhteiskunnallista *epistemeä*. Tämän luvun hahmotelma musiikkikasvatuksen kriittisistä ulottuvuuksista (kuviot 4) pyrkii valottamaan mahdollisia näkökulmia musiikkikasvatusfilosofisen keskustelun rikastamiseksi biovallan kontekstissa.

9 YHTEENVETO JA DISKUSSIO

Omaa ehdotustani biopolitiikan ja musiikkikasvatuksen filosofian suhteen kysymyksenasetteluksi olen hahmotellut neljän edellisissä luvuissa kuvatun tulokulman avulla. Yhdessä toimimisen, subjektifikaation, luovan ajattelun ja elämän ohjaamisen ulottuvuudet voisivat tarjota mahdollisia tarttumapintoja yleissivistävän musiikkikasvatuksen perusteiden uudistamiseen ja nykyisyydessä ilmenevien kasvatuseritysten sokeiden pisteiden näkyväksi tekemiseen. Ne olisivat linjassa niin pitkän suomalaisten opetussuunnitelmien kehityspolun ja tämän tutkimuksen kirjoitushetkellä voimassa olevien opetussuunnitelman perusteiden, koulun tulevaisuuden kehittämistarpeiden, vallitsevan hallintatavan kuin taidekasvatuksen luonteen kanssa. Niiden avulla olisi mahdollista uudelleen ajatella yleissivistävän koulun musiikkikasvatuksen asemoitumista ja pyrkiä välttämään markkinaliberaalin koulutusajattelun tuottamien katvealueiden aiheuttamaa ohipuhumista.

Kasvatusfilosofiset pyrkimykseni tässä tutkimuksessa perustuvat pikemminkin musiikkikasvatuksen yhteiskunnallisten kytkösten tarkasteluun kuin filosofisen kokonaisuuden laatimiseen. Olen pyrkinyt etsimään uusia perspektiivejä musiikkikasvatuksen filosofiseen tarkasteluun etäännyttämällä tarkasteluni musiikillisista praksiksista ja musiikin olemuksen pohtimisesta koulukasvatuksen yhteiskunnallisten sidosten ja hallinnan tavan käsittelyyn. Hallinnan analytiikan avulla on ollut mahdollista tuoda näkyväksi ja osoittaa musiikkikasvatuksen kannalta problemaattisia piirteitä tämän ajan kasvatuspolitiikassa. Ne ovat sysänneet yleissivistävän taide- ja musiikkikasvatuksen katveeseen koulukasvatuksen keskiöstä, vaikka 2010-luvulla koulutuspoliittinen konsensus oli nostaa taidekasvatuksen painotusta. Pelkän erittelyn sijaan olen pyrkinyt lisäksi etsimään mahdollisuuksia hahmottaa ja käsitteellistää uudelleen musiikkikasvatuksellisia praksiksia suomalaisessa koulukasvatuksen kontekstissa.

Musiikkikasvatuksen ulottuvuuksissa on yhtymäkohtia kriittisen ja radikaalin pedagogiikan teorian kanssa ainakin oppilaiden toimijuuden, itsetuntemuksen ja yhteiskunnallisen tietoisuuden vaalimisen osalta. Näiden teorioiden lähtökohta ihmisistä sorrettiina ja sortajina sekä käsitys vallasta ylivaltaana tois-

ten yli voidaan kuitenkin mielestäni kasvatuksen kannalta hahmottaa nykyisyydessä paremmin foucault'laisesta näkökulmasta, jossa valta on voimaannuttavaa ja ei-subjektiivista. Valta ja toimijuus käsitettynä yksilön aktiivisena potentiaalina ja käytäntöinä tarjoaa kasvatustoiminnan kannalta mielekkäämmän ajattelutavan kasvatuksen sisäsyntyisten kysymystenasettelujen pohtimiseen. Niin kasvattajan ja kasvatettavan problematiikkaan ja kasvatussuhteen epäsymmetrisyyteen kuin kulttuuriperinnön siirtämisen ja uusintamisen ristivedon käsittelyyn voidaan näin etsiä ratkaisuja affirmoivasta valtakäsityksestä.

Luvussa 3.2 olen kuvannut curriculum- ja bildung-tradition eroja ja luvussa 6 olen eritellyt hallinnallisuuden ulottuvuuksia. Niiden avulla olen pyrkinyt tekemään näkyväksi, miten markkinaliberaali koulutuseetos redusoi koulukasvatuksen välineelliseksi ja sen vapaus ja arvoneutraalius toteutuvat vain näennäisesti. Ihanne arvoneutraalista tai -vapaasta koulusta, jonka tehtävänä on vastata yksilöiden kysyntään koulutusmarkkinoilla ja keskittyä pönkittämään työelämän kannalta hyödyllisten taitojen oppimista, perustuu kiistanalaisille tai ainakin kapeille oletuksille riippumattomasta, vapaasta ja rationaalisesta yksilöstä sekä koulusta objektiivisia valmiuksia tarjoavana organisaationa ja sen kykyyn kuvata maailma faktojen joukkona. Tämä johtaa pikemminkin arvokysymysten sivuuttamiseen ja välttelyyn koulussa, vaikeuttaa perimmäisiin päämääriin liittyvien kysymysten käsittelyä ja kaventaa itsen ja persoonan kasvun avointa tilaa keskittyen enemmän tai vähemmän ulkokohtaisiin tietoihin ja taitoihin. Lupaus objektiivisuudesta, neutraaliudesta ja avoimuudesta kääntyykin helposti irvikuvakseen, jossa oppijärjestelmä tuottaakin tabuja ja välttämättömät keskustelut päämääristä käydään koulun kasvatustodellisuudesta irrallaan. Jos päämääriä ja arvoja koskevaa pohdintaa ei voida käydä koulussa, se tulee määritellyksi kouluyhteisön ulkopuolella vailla kasvatuksen praksikseen kytkeytyvien mahdollisuutta vaikuttaa siihen.

Bildung-tradition lähestymistapa kulttuuriperintöön ja arvoihin sekä suhtautuminen näiden uusintamiseen vaikuttaisi älyllisesti ja eettisesti rehellisemmältä ja avoimemmalta tavalta legitimoida kokonaisvaltainen kasvatus. Siinä kasvava yksilö liittyy ylisukupolvisiin suhteeseen ja osaksi kulttuuriperintöä. Se vaatii kasvattajalta ehdottoman kunnioittavaa ja kuuntelevaa suhtautumista kasvavaa yksilöä kohtaan. Juuri legitimitetin kannalta on myös äärimmäisen tärkeää, että kasvavalla on ikäkautensa ja kehitysvaiheensa mukaisin edellytyksin mahdollisuus itse arvioida ja kyseenalaistaa oma suhteensa tähän traditioon, jolloin avoimen dialogiselle kasvatuskulttuurille on enemmän tilaa kuin teknisrationaalisessa yksilön oppimistuloksiin keskittyvässä kasvatusajattelussa. Bildung-perinne on lisäksi suomalaisessa kasvatuskontekstissa historialliskulttuurisesti johdonmukainen ajattelutapa, jonka perustalle pohjimmiltaan menestyksiksi osoittautuneet koulutusnovaatiot kuten laaja kansanopetus tai peruskoulu on rakennettu.

En tarkoita markkinaliberalismin, yksilön valintoja ja vastuuta korostavan ihmiskäsityksen ja teknistaloudellisen koulutuseetoksen kritiikilläni, että koulun kehittämisessä tulisi katsoa taakse päin, palata johonkin nostalgian kyllästäämään vanhaan hyvään aikaan tai irrottaa koulua sen yhteiskunnallisista yhteyksistään luomalla utopistinen haavekuva toiveiden koulusta. Päinvastoin

olen pyrkinyt perustelemaan, että bildung-perinteen pohjalta, johon suomalaisen koulutusajattelun juuret johtavat, on mahdollista kehittää kasvatusta inhimillisen kokemuksen kannalta moniulotteisempaan suuntaan ja pyrkiä korjaamaan vallitsevan *epistemen* ajattelu- ja ohjausmekanismeja, jotka ovat kasvatuksen kannalta ongelmallisia. Samoin olen perustellut yleissivistävän musiikkikasvatuksen mielekkyyttä osana koulukasvatusta. Kaikille yhteinen musiikkikasvatus tukee näin myös koulutuskäytäntöjä, joiden päämääränä on (taloudellinen) hyöty. Tarkoitukseni on kyseenalaistaa ja problematisoida niitä muutoksen ehtoja, joilla koulua muovataan. Kriittisen keskustelun tehtävä on perustelun ravistaa ja haastaa. Dialogin avulla voidaan rakentavasti kehittää ja vahvistaa ymmärrystä.

Mikäli koulukasvatuksen ja sen osana musiikkikasvatuksen perimmäiseksi päämääräksi ja ihanteeksi oletetaan ainutlaatuisen, itsessään arvokkaan ja yhteisöön sitoutuvan persoonan kokonaisvaltainen kasvu ja hyvän elämän mahdollisuuksien kultivointi, olisi perusteltua muovata opetuksen käytäntöjä ja koulureformien retoriikkaa vahvistamaan näiden päämäärien toteutumista. Tähän nojataan niin bildung-traditioon sitoutuneessa kasvatustajattelussa, praktiikan musiikkikasvatuksen filosofiassa kuin tuoreimpien opetussuunnitelman perusteiden arvoperustassakin. Yleissivistävän koulun kokonaisuutta ja sille asetettuja tehtäviä ajatellen kaikille suunnattu musiikkikasvatus tarjoaisi erinomaisen ja luontevan tilan oman itsen, persoonan, yhteisön ja yhteistoiminnassa tapahtuvan kasvun toteutumiseen.

Koulun oletetaan vastaavan sille politiikan, veronmaksajien, vanhempien, työelämän, hallintokoneiston, kasvavien yksilöiden, ylikansallisten organisaatioiden tai milloin minkäkin tahon asettamiin odotuksiin huomioiden tradition jatkumo, kulttuuriset kahleet ja tulevaisuuden oletetut tarpeet. Koulukasvatuksella kuvitellaan olevan lähes loputon potentiaali ratkaista monisyisiä ongelmia. Näiden ongelmien ratkaisut voidaan tulkita koulutuksen tuottamiksi tuloksiksi tai hyödyiksi. Jos nämä tulokset ja hyödyt palautuvat vain teknisten tai taloudellisten ongelmien ratkaisuksi, sivuutetaan kokonaisvaltaisen ihmisyyden kannalta keskeisiä kasvatuksen ulottuvuuksia. Niin yksilön liittyminen yhteisönsä jäseneksi ja oman minuuden muotoutuminen suhteessa yhteisöön, inhimillisen kokemuksen intersubjektiivinen, toiminnallinen ja kehollinen luonne kuin ihmisyyden kukoistaminen yhteyden, yhteisyyden ja jakamisen tilassa jäävät silloin liian vähälle huomiolle. Kysymys kuuluu, voitaisiinko musiikki- ja taidekasvatuksen avulla tavoittaa ja tarttua näihin katveeseen jääviin mutta merkityksellisiin ongelmiin. Edellisten lukujen pohdinnoissa olen pyrkinyt osoittamaan, että ainakin filosofista ainesta kasvatuskäytäntöjen muovaamiseen löytyy.

Myös Foucault'n ajatukset biopolitiikasta, jossa hallinta ja vallankäyttö hyödyntävät elämän omia prosesseja ja John Deweyn ajatukset inhimillisen kokemuksen kehollisista ja biologisista kytköksistä, olisi filosofisesti mielenkiintoista asettaa keskustelemaan keskenään. Biovallan mekanismien hyödyntämisen kartoittaminen rikastavien kokemusten ohjaamisessa voisi avata kasvatuksellisesti mielenkiintoisia tutkimusasetelmia.

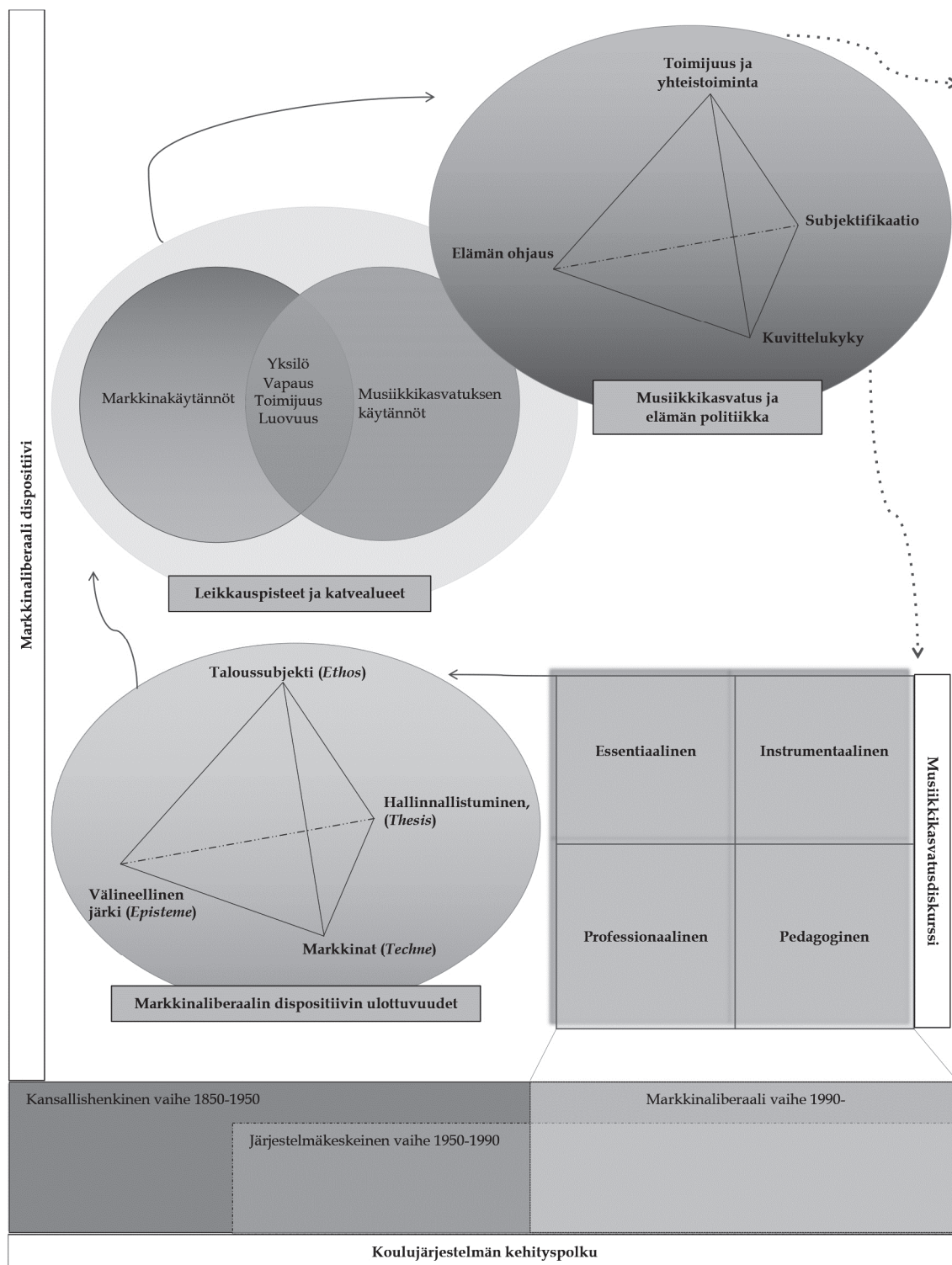
Jatkossa olisi kiinnostavaa tutkia, miten musiikkikasvatus osana yleissivistävää koulua voisi toimia omilla ehdoillaan ja samalla vastata koulun kipupisteisiin. Musiikkikasvatus on pedagogisesti edelläkävijä. Monet 2010-luvulla uudistuneiden opetussuunnitelmien pedagogisista periaatteista ovat tuttuja ja luontevia musiikissa. Musiikinopetuksen lähes itsestään selvinä pidetyt toimintatavat, kuten esimerkiksi toiminnallisuus, eriyttäminen ja oppilaiden osallisuus ovat luonteva osa koulumusiikin pedagogisia käytäntöjä (POPS 2014; LOPS 2015). Tämä on myös osoitus siitä, että osallistavaa opetusta ei ole pakko tyhjentää sisällöistä, vaan niiden avulla voidaan tukea kasvua ja kehitystä.

Emme elä vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia totaalisesti kahlitsevassa rautahäkissä, jossa itsekeskeisen atomistinen skientismi, individualismi, markkinoiden välineellisen järjen ylivalta ja ihmisten välisiä suhteita kärjistävä kilpailu olisivat jotenkin vääjäämättömiä tai väistämättömiä (Taylor 1995, 125–128). Koulukasvatuksen ja erityisesti musiikkikasvatuksen kannalta myötäsukaisia filosofisia horisontteja on mahdollista vahvistaa ja näin pyrkiä muovaamaan diskursseja ja kasvatuskäytäntöjä suotuisammiksi ja eettisesti perustellummiksi. Foucault’lainen näkökulma on omiaan vallan ja hallinnan mikrofysiikan tutkimiseen. Dewey puolestaan tarjoaa erittäin mielenkiintoisen horisontin inhimillisen kokemuksen tarkasteluun, jossa kasvatus ja taide ovat koko inhimillisen kokemuksen lähtökohtia. Taylorin moderniteettia ja modernia itsekeskeistä yksilöllisyyttä kritisoiva filosofia avaa hyvän näköalan yhteisön ja yksilön vapauden ongelmaan. Taylorin teemoista erityisesti vahva arvostaminen, identiteetin kehittyminen vuorovaikutuksessa ja minän ylittävä kuuluminen johonkin suurempaan nousevat mielenkiintoisiksi tutkimuskohteiksi. Muun muassa näitä teemoja mukaillen Veli-Matti Värri on hahmotellut kasvatustutkimusta, jonka päämääränä ekosivistys: meidän on ekokriisin aikana uudelleen arvioitava ja kyseenalaistettava kuluttajakeskeinen suhteemme maailmaan, jossa maailma, luonto, eläinkunta ja toiset ihmiset nähdään resurssina. Kysymys on myös demokraattisen elämänmuodon mahdollisuuksien vahvistamisesta. Demokratia edellyttää yhdessä toimimista ja dialogisuutta. Dialogisuuden ja toimijuuden teema nousee esiin niin Deweyn, Taylorin kuin Värrien ajattelussa. Demokratian ja dialogisuuden suhteesta on kirjoittanut Kai Alhanen ja yhdessä toimimisesta Jaana Hallamaa. Demokratian kannalta oleelliset kyvyt kytkeytyvät vahvasti ja oleellisesti tämän tutkimuksen johtopäätöksiin musiikkikasvatuksen kipupisteistä ja mysteeristä. Näiden teemojen sulauttaminen musiikkikasvatuksen filosofiseen keskusteluun jatkotutkimuksissa voisi ainakin raottaa rautahäkin ovea ja avartaa diskursiivista tilaa keskustelulle musiikkikasvatuksen kytköksistä demokraattiseen elämänmuotoon ja yhteiskuntaan.

Vastauksen tutkimuskysymyksiini 1. Millaiset puitteet ja ehdot markkinahallinta luo musiikkikasvatukselle sekä koulu- ja opetussuunnitelmauudistuksille? 2. Miten on mahdollista kyseenalaistaa nykyisyydessä koulupolitiikan eetosta? olen pyrkinyt hahmottamaan kolmen analyysivaiheen avulla. Kriittisen historian, musiikkikasvatusdiskurssin ja hallinnan analyysit paljastavat nykyisyydestä musiikkikasvatuksen kannalta ongelmallisia tiedon, val-

lan ja subjektivoinnin ehtoja. Tutkimuksen tuloksen voi tiivistää: Ekonomistinen koulutusajattelu ja markkinaliberaali hallintamentaliteetti ja koulutuspoliittinen järki tuottavat ongelmallisia käytäntöjä eettisesti kestävänsä kasvatuksen ehtojen määrittelyyn. Musiikkikasvatuksen filosofia ei ole pystynyt tarttumaan näihin ongelmiin. Musiikkikasvatusdiskurssissa on etsittävä käsitteellisiä tarkennuksia ja uusia painopisteitä markkinaliberaalin ajattelun aiheuttamien vääristymien korjaamiseksi. Yleissivistävän musiikkikasvatuksen kannalta on pyrittävä artikuloimaan tietoisemmin musiikin vaikutuksia, jotka ovat selkeästi mitattavia ja joilla voidaan nähdä selkeästi markkinaliberaalin tai teknisrationaalisen tiedonmuodostuksen näkökulmasta olevan merkitystä. Toisaalta kenties vielä tärkeämpää on vahvistaa tieteellisessä diskurssissa keskustelua siitä, miten kasvatuksen kannalta kaikki merkityksellinen tieto ei ole pelkistettävissä matemaattisesti käännettävään muotoon. Kysymys on siitä, miten nykyaikaisessa toiminnallisessa musiikkikasvatuksessa painottuvat kyvyt, kuten yhteistoiminnan vahvistuminen, kuvittelukyky tai merkitykselliset kokemukset, voivat palvella yksilöiden sopeutumista jälkimodernin ajan epävarmuuksiin.

Olen visualisoiden tiivistänyt tutkimukseni kokonaisuuden kuvioon 5. Se ei ole totalisoiva ja tyhjentävä kokonaisuus, vaan havainnollistaa lähinnä pohdinnan etenemistä. Aihetta kontekstoivasta koulujärjestelmän kehittymisen ja polkuriippuvuuksien katsauksesta olen edennyt 2000-luvun musiikkikasvatusturssin analysointiin, jonka jälkeen olen syventynyt markkinaliberaalin hallinnallisuuden erittelyyn. Markkinaliberaalin dispositiivien ulottuvuuksien taloussubjektin, välineellisen järjen, hallinnallistumisen ja markkinoiden pohjalta olen pohtinut musiikkikasvatuksen suhdetta markkinaliberaaliin hallintaan. Lopuksi olen hahmotellut analyysin perusteella mahdollisia käsitteitä tutkia tarkemmin musiikkikasvatuksen käytäntöjä suhteessa elämän politiikkaan. Ne ovat avoimia avauksia ja tapani osallistua musiikkikasvatusturssiin tai muihin mahdollisiin diskursseihin.



KUVIO 5 Musiikkikasvatus ja markkinahallinta yhteenveto

Opetussuunnitelmareformien ja musiikkikasvatuksen ohipuhumisen mekanismi tiivistyy diskurssipositioiden erilaisissa teoreettisissa, poliittisissa, ideologisissa ja kasvatuksellisiin käytäntöihin liittyvissä kytkennöissä. Talouden ehdoilla toimivan strategisen koulutusdiskurssin tapa määritellä identiteetin muodostamisen ehdot (*ethos*), hallinnan tekniikat (*techne*), visualisoinnin tavat (*thesis*) ja

toiminnan rationaliteetit (*episteme*) vaikuttaisi poissulkevan musiikkikasvatusdiskurssissa painottuvat näkökulmat. Olen kuvannut nämä ulottuvuudet luvussa 6. Samoin hämmästyttävää on ollut musiikin ja yleisemminkin käsillä tekemisen myönteisiä vaikutuksia osoittavan tutkimustiedon sivuuttaminen koulutusreformissa tai ainakin niiden agendojen muotoilussa ja diskursseissa.

Keskeisimmät markkinaliberaalin poliittisen järjen ulottuvuudet suhteessa musiikkikasvatukseen ovat *homo economicus* kasvatuksen subjektina, tuloksellisuus ja tehokkuus toivotun toiminnan totalisoivina ehtoina, mitattavuuden ja arvioinnin tekniikat standardoinnin ja laadun varmistajina ja tulostavuu ja kilpailu toimintaa ohjaavina mekanismeina. Ensimmäinen tyhjentää kokonaispersoonaa ja oppilaan tai opiskelijan ainutlaatuisuutta korostavan ihmiskäsityksen. Toinen redusoi kasvatuksellisen toiminnan huomion hyvin välineelliseen ja ulkoisia piirteitä korostavaan näkökulmaan ja kaventaa luovan toiminnan ehtoja. Kolmas rajoittaa tiedon ja käytäntöjen episteemistä ja toiminnallista tilaa korostamalla helposti ja vertailukelpoisesti mitattavien tavoitteiden ja tulosten ensisijaisuutta. Neljäs kaventaa ihmisten välisiä suhteita asettamalla heidät lähtökohtaisesti toisiaan vastaan ja jättämällä yksilön yksin vastaamaan itsestään.

Markkinaliberaalissa hallinnassa ja yksilöiden käyttäytymisen ohjaamisessa on kysymys kontrollista, jolla moderneissa yhteiskunnissa pyritään väestön lisääntymisen, turvallisuuden ja työnteon kenttien hallitsemiseen sekä riskien kontrollointiin. Biopolitiikassa vallankäyttö ei ole kurivaltaa, vaan siinä hallinta tapahtuu vapauden kautta hallinnan tekniikoiden avulla, joilla yksilöivä ja yksilöllinen hallinta tulee mahdolliseksi. Biopolitiikka kiinnittyy elämän prosessien hyödyntämiseen yksilöiden toiminnan ohjaamisessa. Väestön kuriin perustavasta hallinnasta on siirrytty vapauden kautta toteutuvaan yksilöiden itsehallintaan ja sen ohjaamiseen.

Aivan keskeinen kysymys on, onko vallankäyttö, hallinta ja ohjaaminen kontrolloivaa vai emansipoivaa. Tässä kontekstissa myös koulukasvatus muotoutuu yhdeksi riskien hallinnan välineeksi. Tämän tutkimuksen johtopäätösten perusteella yhdeksi tämän ajan kasvatuksen ja taidekasvatuksen kipupisteeksi voidaan muotoilla kysymys emansipoivasta ja kontrolloivasta hallinnasta. Koulutuksesta on tullut yksilöille keino hallita tulevaisuuden epävarmuuteen liittyviä riskejä. Muutos voidaan kuvata koulutuseetoksen sivistyshorisontin vaihtumisena välineeksi, joka palvelee taloudellisten päämääriä. Inhimillisen pääoman kartuttaminen koulutuksella antaa kilpailuedun työmarkkinoilla ja muuttuvassa maailmassa. Toki biopolitiittinen lähestymistapa hallintaan ja vallankäyttöön voi parhaimmillaan vahvistaa myös autonomian, osallisuuden ja toimijuuden kaltaisia emansipoivia piirteitä. Näin on periaatteessa mahdollista vahvistaa myös demokraattisen elämäntavan kannalta suotuisia kehityssuuntia, vaikka markkinaliberaali kehitys on vaikuttanutkin vahvistavan otettaan 2010-luvun Suomessa.

Musiikinopetuksen ja yleensä kasvatuksen luonteenomaisimmat piirteet hyväksyvistä nähdyksi tulemisesta sellaisena kuin on sekä kaikkien osallisuudesta toimintaan ovat heikosti palautettavissa talouden ja kilpailun kyllästyvän hallinnallisuuden rationaliteettiin. Kasvatus on perusteltua käsittää hyvän elämän, yksilön kasvun potentiaalien ja persoonan ja toimijuuden vahvistamisen

prosessina. Musiikki luovana yhteistoimintana tuottaa merkityksellisiä kokemuksia. Musiikillisen osaamisen kehittyminen kytkeytyy osaksi itsen kasvua ja inhimillistä kehitystä osaksi sosiaalista yhteisöä. Näiden näkökulmien avulla voidaan laajentaa ja rikastaa ekonomistisen koulutusajattelun redusoitunutta käsitystä koulukasvatuksesta.

Olen muotoillut kuviossa 5 kokonaiskuvan analyysistani. Se on eräänlainen irtikytkentäkaavio, jolla olen pyrkinyt osoittamieni ristiriitojen lisäksi tuomaan keskusteluun ja koeteltavaksi mahdollisia käsitteellisiä ja filosofisia keinoja (musiikki)kasvatuksen irtikytkennästä redusoivasta koulutuksen talousrationaaliteetista niiltä osin, kuin se on problemaattista kasvatuskäytäntöjen tai -filosofian omien kysymyksenasettelujen kannalta. Itsekeskeinen individualismi, kilpailullinen ja välineellinen suhtautuminen maailmaan ja toisiin subjekteihin sekä vapauden ja valinnan illuusioon perustuva piiloinen hallinta ovat tällaisia vahingollisia piirteitä. Sen sijaan markkinatalous, yksilöllisyyden ja autonomian kunnioittaminen ja emansipoiva itsehallinta ovat täysin kannatettavia ihanteita, joihin on perusteltua pyrkiä. Ne edellyttävät lähtökohdakseen tasa-arvon tunnustamista. Vaikuttaisi lisäksi siltä, että demokraattinen elämänmuoto turvaa ja mahdollistaa näiden ihanteiden tavoittelun parhaiten.

Yleissivistävässä musiikkikasvatuksessa ei ole kasvatusteorioiden, lainsäädännön tai julkisen keskustelun perusteella kysymys erityislahjakkaiden syntymälahjan vaalimisesta, erinomaisuuteen kurkottavasta tähtien luomisesta eikä kivasta puuhastelevasta ajanvietteestä ”oikean” oppimisen sivussa. Peruskoulun ja lukion varsinainen tarkoitus ja tehtävä ei ole seuloa tulevia ammattimuusikoita, vaikka sivutuotteena heidänkin kehittymisensä tukeminen voi tulla kyseeseen. Keskustelun paikka olisi siinä, miten voitaisiin ottaa vakavasti musiikin ja yleisemmin taidekasvatuksen myönteiset vaikutukset yksilöille ja yhteisöille ja merkitys osana kokonaisvaltaista koulukasvatusta. Mitä musiikillisella kehityksellä olisi annettavaa kenen tahansa inhimilliseen kehittymiseen niin oppijana, työntekijänä, kansalaisena kuin ihmisenä?

Musiikkikasvatuksen päämäärä on vahvistaa musiikillista toimijuutta ja kykyjä luoda maailmassa merkityksiä. Musiikki on sosiaalinen praxis, siis yhteistä toimintaa, jonka puitteissa itsen, vuorovaikutuksen ja eettisen toimintakyvyn kasvu on mahdollista. Yleissivistävän koulun musiikkikasvatuksen on kytkeydyttävä koulukasvatuksen yleisempiin päämääriin ja tuettava niitä, mutta on oleellista artikuloida määreitä, millaista on toivottava musiikillinen toiminta. Koulu tähtää hyvän elämän, eettisesti toimintakykyisen ja demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi kasvamisen prosessin tukemiseen. Koska Suomi on ainakin toistaiseksi demokratia, näiden päämäärien muotoiluun ja määrittämiseen tarvitaan väistämättä dialogisia kykyjä, jotka tulevat näkyviksi niin tieteellisen tutkimuksen, lainsäädännön ja julkisen keskustelun diskursseissa. Musiikkikasvatus tukee musiikillisten praksisten lisäksi kasvatuksellisia praksiksia, joiden tavoitteena on niin yksilön persoonan kuin demokraattisen kasvun edistäminen.

Tulevaisuudessa maailma vaikuttaisi olevan entistä kokonaisvaltaisemmin teknologian läpäisemä ja teknologinen osaaminen on epäilemättä jatkossa äärimmäisen tärkeä kompetenssi maailmassa olemisen kannalta. Samoin ekolo-

gisen elinympäristön voimakkaiksiinkin muutoksiin sopeutuminen näyttäisi asettavan sosiaaliselle ja kulttuuriselle elinympäristölle yhä voimakkaampia sopeutumis- ja muutospaineita. Ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja maailmassa olemisen digitalisoituminen ja teknologisoituminen sekä monimutkaiset ja hankalat ympäristökysymykset näyttäisivät tuottavan vaikeuksia empatian, keskittymiskyvyn, harkinnan, dialogisten suhteiden ja toiseuden ymmärtämisen kehittymiselle. Näitä kykyjä kuitenkin kipeästi tarvittaisiin relevanttien ongelmanasettelujen muotoilemisessa ja harkittujen ratkaisujen etsimisessä vihe- läisiin ongelmiin. Miksi koulu ei tukisi tulevaisuuden ongelmien ratkaisemisen kannalta oleellisia kompetensseja ja kompensoisi niiden avulla teknologisoitumisen lieveilmöitä (ks. Vahvanen 2018)? Analogisestihan on perusteltu ratkaisua koululiikunnan lisäämiseksi, kun kansalaiset eivät liiku terveytensä kannalta riittävästi. Juuri musiikkikasvatuksen ja yleisemminkin taidekasvatuksen käytännöissä tässä tutkimuksessa esitellyn filosofisen ja teoreettisen kehyksen perusteella vaikuttaisi olevan valtava potentiaali kehittää näitä taitoja ja kykyjä. Tarvitaan kuitenkin nykyistä laajempaa empiiristä tutkimusta vahvistamaan, tuottaako nimenomaan musiikillisiin praksiksiin pohjautuva, toiminnallinen, yhdessä tekemiseen keskittyvä kasvatus todella näitä tuloksia. Ja jos tuottaa, miten niitä tuloksia olisi mahdollista hyödyntää laajemmassa mittakaavassa koulukasvatuksen käytäntöjä pohdittaessa?

Tämän tutkimuksen perusteella olisi kiinnostavaa jatkaa 8 luvussa hahmottelemieni yhdessä toimimisen, subjektiviteetin, kuvittelukyvyn ja elämän ohjauksen teemojen tutkimista. Miten juuri musiikkikasvatuksen käytännöt kytkeytyvät biopoliittiseen hallintaan? Miten huomion kiinnittäminen empatian, keskittymisen, yhdessä toimimisen, dialogisuuden, itsesäätelyn tai oppimisen kykyjen kehittymiseen koulukasvatuksen päämäärinä voisi laajentaa itsekeskeisyyttä, välineellisyyttä ja hektisyyttä korostavassa nykyisyydessä? Musiikillisen toiminnan tuloksena mahdollisesti syntyvien edellä kuvattujen tavoiteltavien vaikutusten lisäksi musiikkikasvatuksen filosofian keinoin olisi mielekästä tutkia taiteellisten praksisten merkitystä inhimillisen kokemuksen, täyteen ihmisyhteyden kasvamisen ja hyvän elämän edellytysten rikastajana ja edellytyksenä. Toisin sanoen mikä juuri musiikkikasvatuksessa olisi kasvatuksellisesti erityistä ja erottaako jokin sen muunlaisista toiminnallisista ja oppilaan osallisuuteen tähtäävistä pedagogisista käytännöistä? Allsupin (2016) ja Jorgensenin (2011) pohdinnat musiikkikasvatuksen ulottuvuuksista ovat rikastaneet musiikkikasvatuksen filosofista keskustelua. Erityisesti Allsupin (2016, 21–35) pohdinta musiikin opetuksen uudelleen muotoilusta resonoi tämän tutkimuksen näkökulmien kanssa. Julkisen koulun musiikkikasvatuksen mahdollisuudet vahvistavat inhimillistä kasvua ja valmistavat oppilaita elämää varten.

Kaikille yhteisellä musiikkikasvatuksella on jo oppiainestatuksen kautta olemassa olevat rakenteet koulujärjestelmän sisällä ja sen käytännöillä vaikuttaisi olevan käyttökelpoinen filosofinen perusta niin koulun yhteiskunnallisen funktionaalisuuden kuin kasvatusettisen relevanssin näkökulmasta. Olisi kuitenkin aivan liian yksinkertaistavaa esittää koulun musiikkikasvatuksen ongelmien ratkeavan ainoastaan tuntiresurssia lisäämällä. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt osoittamaan, että markkinaliberaali koulutuseetos ja musiikki-

kasvatuksen ongelmat sen kontekstissa ovat huomattavan monimutkainen vyyhti. Keskeistä olisi muovata koulun diskursiivisia ja ei-diskursiivisia käytäntöjä siten, että kaikille yhteisen, yleissivistävän musiikkikasvatuksen toimintaedellytykset mahdollistaisivat sen potentiaalinen paremman hyödyntämisen koulukasvatuksen päämäärien toteuttamisessa. Olen edellä esittänyt mahdollisia kysymyksenasetteluja, joiden avulla olisi mahdollista nykyisyydestä käsin pyrkiä muuttamaan koulunpidon ja kasvatuskäytäntöjen ehtoja siten, että problematisoini markkinaliberaalin kasvatusetoksen redusoidut vaikutukset olisi mahdollista korjata.

Musiikki yhteisenä toimintana vahvistaa kykyä asettua toisen asemaan ja sitoo yksilöitä yhteen jaettujen rikastavien kokemusten kautta. Samoin musiikki- ja taidekasvatuksen kykyä virittää toisin ajatteluun ja toimimiseen olisi perusteltua nostaa vahvemmin perusvalmiudeksi innovaatiovaatimusten toteuttamisessa. Musiikki aktivoi aivoja monipuolisesti sekä virittää oppimaan, kuvittelemaan ja toimimaan. Se tuottaa hormonien välityksellä mielihyvää, mikä luo edellytykset motivaatiolle ja uuden oppimiselle. Sillä voidaan säädellä luontevasti mielialaa ja psyykettä. Laadukas musiikilliseen toimintaan perustuva ja sopivan tasoisia haasteita tarjoava musiikkikasvatus mahdollistaa pystyvyyden ja toimijuuden kokemusten saavuttamisen.

Markkinaliberaali koulutuspoliittinen järki tunnistaa heikosti edellä kuvattun toiminnan. Siksi kriittinen analyysi ja vallitsevan puhettavan kyseenalaistaminen on erityisen tarpeellista. On toisaalta muistettava, että kaikki hallinnallisuus ei ole vapauksia tukahduttavaa, uusliberalismi tai markkinaliberaali järjestelmä ei ole salaliitto, algoritmeja ei ole tarpeen demonisoida eikä musiikkikasvatuksen alasajo ole millään muotoa laajamittaisesti suunnitelmallista. Tässä tutkimuksessa esille nostamani markkinaliberaaliksi nimeämäni hallinnantavan problematisointi kuitenkin paljastaa, että yleissivistävän musiikkikasvatuksen ehdot on määriteltävä monipuolisemmin kuin mihin markkinaliberaali perspektiivi tarjoaa mahdollisuuksia. On kriittisesti arvioitava, millaisia subjektiivoinnin keinoja koulu hallinnan mekanismina mahdollistaa.

Suomalaisen koulun vahvuuksiksi ja hyvän maineen luoneiden oppimistulosten selittäviksi tekijöiksi on esitetty (ks. Simola 2015; Sahlberg 2015) koulun tavoitteellinen vaatimustaso, oppilaiden ja opettajan välinen hyvä vuorovaikutus sekä perinteiset pedagogiset toimintatavat, joissa autonomisen ja asiantuntevan opettajan on mahdollista keskittyä opettamiseen ja oppilaiden ohjaamiseen. Markkina- ja kilpailutekniikoista poiketen suomalaisessa koulujärjestelmässä on varsin vähän kontrollin, testauksen ja mittaamisen elementtejä. Siitä huolimatta se näyttäisi tuottavan varsin hyviä tuloksia kansainvälisissä arvioinneissa, kuten PISA ja TIMMS. Suomalainen koulu ei vaikuttaisi olevan ristiriidassa taloudellisen toimijuuden kanssa, vaan omalatauisilla ylikansallisista uusliberaaleista koulutuksen kehitysmalleista poikkeavalla tavoilla on myös mahdollista saavuttaa hyviä tuloksia markkinaliberaalin ajattelujärjestelmän asettamalla mittareilla ja kehyksessä.

Selkeästi on mahdollista saavuttaa hyviä oppimistulosten arviointeja ilman, että tarvitsee ottaa käyttöön ihmisten välistä luottamusta, vapautta ja vuorovaikutusta rapauttavia kontrolli- ja hallintatekniikoita. Miksi mallikelpoisen

suomalaisen järjestelmän ja toimintakulttuurin vahvuuksia ei edelleen vahvistettaisi tai ainakin pidettäisi yllä? Mitä liike-elämän toimijat voisivat oppia näistä vahvuuksista? Voisiko koulujen ja yritysten yhteistyössä yksipuolisen koulun yritysmäistymisen sijaan suunnata huomiota koulun toimintakulttuurin hyvien käytäntöjen hyödyntämiseen yrityskulttuurien kehittämisessä? Epäilemättä yksioikoiset sovellukset suuntaan tai toiseen eivät ole useinkaan mielekkäitä tai edes mahdollisia, mutta turhan harvoin kukaan kyseenalaistaa tai maltaa pohdita koulujen yritysmäistymiskeskustelussa, miten pääsääntöisesti kouluja pyritään muovaamaan yritysmäisemmiksi ja mitä siitä seuraa.

Kuten olen edellä esittänyt, koulukasvatusta ja musiikkikasvatusta koskevissa pohdinnoissa huomion kiinnittäminen toiminnallisuuteen, yhdessä toimimiseen, leikkiin, yksilöiden taipumuksiin ja itseksi kasvun sosiaaliseen muotoutumiseen sekä emansipoiviin itsehallinnan mekanismeihin voisi avata hedelmällisen horisontin koulu- ja kasvatustutkimukseen. Olen tämän tutkimuksen pohdinnoissa pyrkinyt osoittamaan, että edellä kuvatun suuntaiselle ajattelulle yleissivistävän koulun tulevaisuudesta löytyy resonanssia niin toimintakulttuurin ja koulunpidon sosiohistoriallisista juurista kuin kasvatus-, musiikkikasvatusta- ja yhteiskuntafilosofiasta. Olen pitäytynyt pohdinnoissani teoreettisessa tutkimuskehityksessä, mutta jatkossa olisi paikallaan hyödyntää empiirisiä tutkimusasetelmia. Esimerkiksi olisi mielenkiintoista perehtyä musiikillisen toiminnan ja muun toiminnallisen oppimisen välisiin eroihin ja samankaltaisuuksiin. Onko musiikillisessa toiminnassa jotain erityistä? Onko toiminnallisuus keskeinen komponentti oppilaille mielekkään ja osallisuutta tukevan opetuksen muotoilussa? Yleissivistävän musiikinopetuksen puitteissa näiden taitojen harjoittelu onnistuisi kouluinstituution reunaehdoilla varsin luontevasti nykyisellään, sillä musiikkia opetetaan kaikille yhteisenä aineena ja nämä kyvyt ovat täysin linjassa opetussuunnitelman tavoitteiden kanssa, vaikka ne on sanallistettu käyttäen erilaista käsitteistöä.

Toinen kiinnostava empiriaan kytkeytyvä tutkimusasetelma voisi olla opetussuunnitelmateoreettinen kysymys, miten tulla oppiaineeksi. Uusien oppiaineiden syntyminen on monimutkaisten kamppailujen tulosta ja olemassa olevien oppiaineiden sitkeys säilyä hämmästyttävää. Suomalaisessa koulussa musiikilla on oppiainestatus ja se on ollut eri muodoissaan kaikille yhteisenä aineena yleissivistävän koulun opetusohjelmassa pitkään. Taideaineista draaman opetuksen ottaminen mukaan on puolestaan ollut pitkään tuntijako- ja opetussuunnitelmadiskursseissa. Terveystiedon nopea ja voimakas aseman muutos liikunnan opetuksen oppisisällöstä yhdeksi ylioppilaskokeiden suosituimmaksi oppiaineeksi 2000-luvun alkupuolella on erittäin mielenkiintoinen esimerkki siitä, miten oppiaineeksi tuleminen prosessi on toteutunut. Tällä vuosikymmenellä vilkas ja ajankohtainen keskustelu taloustiedon lisäämisestä yleissivistävässä koulussa olisi hyvä ottaa mukaan oppiainediskurssien välistä dynamiikkaa tarkastelemaan tutkimukseen.

Tämän tutkimuksen perusteella kuva musiikkikasvatuksesta markkinahallinnan kyllästyvän jälkimodernin ajan yleissivistävässä koulussa piirtyy tummasävyisenä kuin alussa maalailemani nordic noir -dekkarien maailma. Vaikka analyysini johtopäätökset ovat kenties lohduttomia, tilanne ei ole toivo-

ton. Biovalta on kuitenkin luonteeltaan affirmoivaa, voimaannuttavaa. Se sisältää myös toisin toimimisen mahdollisuuden. Biopolitiikan keskiöön vaikuttaisi päätyvän elämä itsessään, ihminen elävänä organismina. Hallinnan kohteena ovat lisääntymisen, turvallisuuden ja työn prosessit, joiden kautta ihminen määrittää itsensä ja maailmassa olemisensa. Näitä prosesseja ohjataan ja tarkastellaan yhä enemmän algoritmien ja tekoälyn avulla. Suhteemme maailmaan, tietoon, toisiin ihmisiin, vuorovaikutukseen ja merkityksiin on yhä enemmän välineellinen, laskelmoiva ja teknologian välittämä. Siitä huolimatta jää mahdollisuus toisin toimimiselle. Voisiko musiikki raivata dystooppiseen mutta samalla erittäin ajankohtaiseen kuvastoon jonkin inhimillisen ulottuvuuden ja korjata niitä sosiokulttuurisia vääristymiä, joita välineellinen markkinaliberaali ajattelu tuottaa? Musiikillisen ja muutoinkin luovan taiteellisen toimijuuden renessanssi on toivon mukaan nouseva trendi, jolla ihmisen on mahdollista rikastaa kokemuksiaan, erottautua koneesta, löytää yhteys toiseen ja luoda merkityksiä maailmassa.

”Nämä ajat eivät ole meitä varten
mutta on pakko yrittää
Tämä on Jumalan hylkäämä paikka
Se tiedetään

Sinun vuorosi tulee vielä
Vielä sinut huomataan
Tulee päivä, jolloin joku näkee sinut sellaisena
kuin minä nään

Toivoasi et saa menettää
Vaikka mitään muuta jäljelle ei jää
Sinulla on minut
Sillä jokaisella
jossakin on
joku yhtä lailla
lohduton”

(Katkelmä Egotripin kappaleesta Nämä ajat eivät ole meitä varten, san. Knipi, 2006.)

SUMMARY

Music education and market liberal governmentality is a rhetorical discourse analysis of educational ethos of 21st century curriculum reforms of general education in Finland and music education as a part of it. I'm interested in the governmentality of Finnish school system and how it is conducted. I have two research questions: 1. What kind of framework and conditions does market liberal governance create for music education and reforms of general education? 2. How can the ethos of economist education policy be questioned?

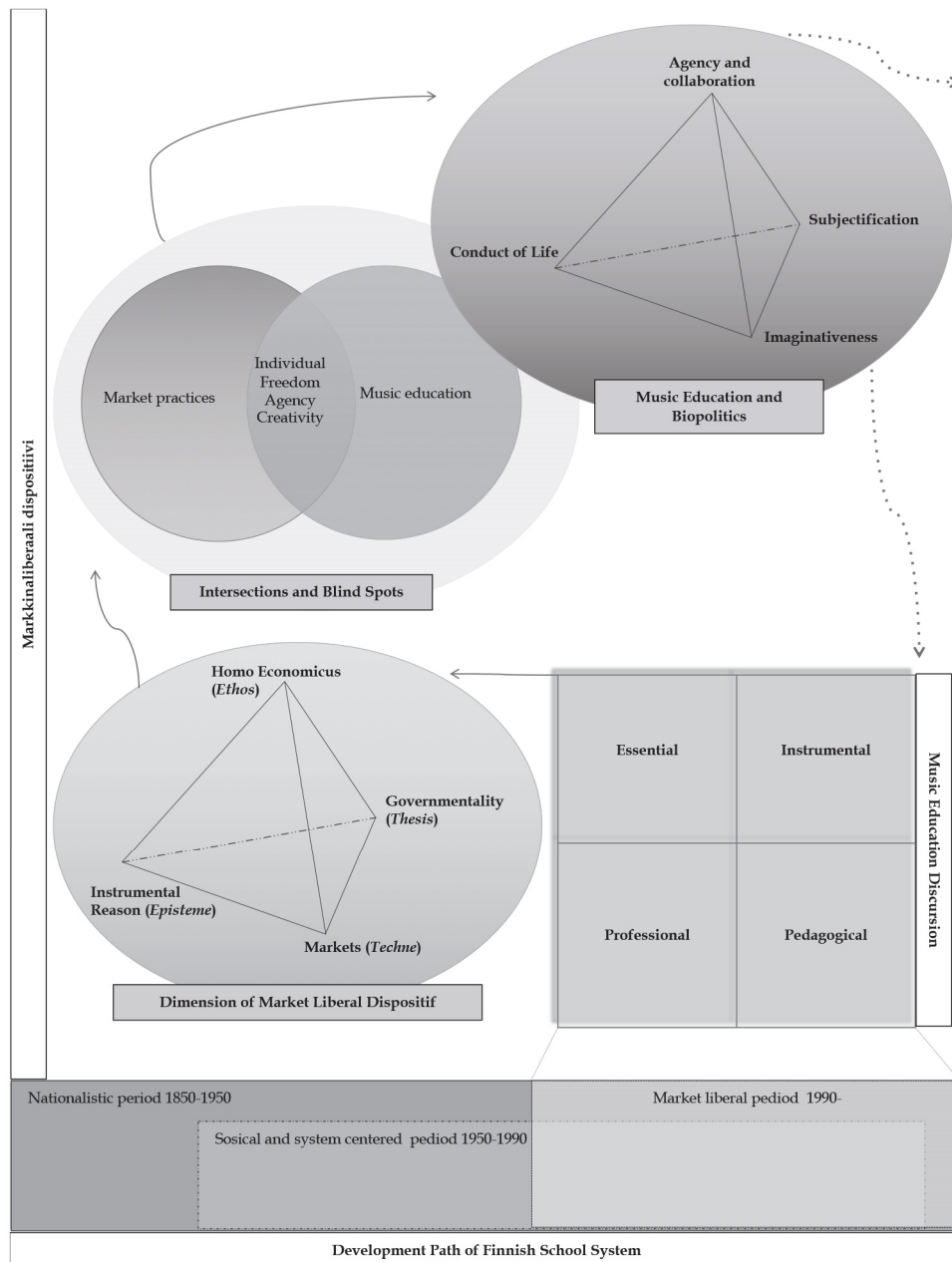


FIGURE 6 Summary of music education and market liberal governmentality

I have visualized the research process in kuvio 6. My analysis is set in three phases. Firstly, I describe the development path of Finnish school system. It helps to understand the context and path dependences of conditions of schooling in the 21st century. Secondly, I consider the analysis of music education discourse in 21st century curriculum reforms in Finland. Thirdly, I discuss the dimensions of market liberal dispositif and analyze the blind spots and intersections of music education and economist education ethos. Lastly, I sketch music education's relations with biopolitics and contemplate possibilities to widen the perspective of educational discourse.

The development path of Finnish school system can be distinguished in three periods. The period from the middle of 19th century to the 1950s can be referred to as the national period. The aims of education were to serve and build the national state and obedient citizens for it. Social oriented period flourished till the early 1990s. The ideal of the period was equity and social justice. From the late 1980s and more clearly in the 1990s educational politics took on more neoliberal features such as competition and accountability.

Text material for discourse analysis consists of letters to the editor concerning music education in 21st century curriculum reforms. Another type of text was statements of official working papers addressed to the Ministry of Education. The conclusion of music education discourse can be summarized into four argumentation frameworks, which are essential, instrumental, pedagogical and professional framework. Essential arguments refer to the value of music itself and equity. Instrumental arguments consider the benefits of music for learning in general and well-being. Pedagogical position discusses music as a matter of self-growth and learning musical skills in musical practices. In the fourth frame, professional position music education is seen in the perspective of music teachers' work. Only qualified teachers can ensure the high quality of music education for all pupils and students in general education.

In the next phase of the analysis I discuss dimensions of market liberal dispositif. It can be described as a network of practices of power in which homo economicus, governmentality, markets and instrumental reason are intertwined. All the dimensions are interconnected and should be considered as a whole. Homo economicus represents the view that human being is primarily perceived as an economic entity. Educational practices are seen in terms of national competitiveness and these practices are controlled, defined and conducted by economic reason for economic objectives.

The contradiction between music education and market liberal educational ethos is compounded by these concepts. Education policy concentrating in economical ethos is problematic and too reductionist a basis for ethical sustainable music education. Competition, countability and measurability are contradictory practices to conduct music education. Blind spots and intersections consider the common concepts for economist educational ethos and music education. In both perspectives pupils and students are seen through the concepts of autonomous agency, freedom and creativity. Market liberal educational reason struggle to recognize the characteristics of music education if they are not

countable and feasible to be represented in mathematical form. To be in the blind spot of education policy reduces the possibilities of open collaboration, altruism and non-profit agency to flourish.

Finally, I try to contemplate the possibilities of widening the perspective of discourse of education politics in the context of biopolitics. I suggest that in music education essential skills for postmodern time, complex society and modern democracy are actually trained and learned. Conditions of subjectification and agency could be wider than economic reason is able to offer. Music also has the potential to be an agent for conduct of life. With music we can regulate our emotions, state of mind and social cohesion. Imaginativeness is probably a crucial skill in future. It's not just about music education, but about democratic way of life. If one is capable to imagine, one will be able to put oneself to the position of another, conceive worlds that are not yet actual and hopefully invent new ideas and useful items as well.

To conclude this study, the vista of music education conducted by market liberal governmentality in postmodern time might seem dark. Although the conclusions of my analysis are perhaps disappointing, the situation is not hopeless. The nature of biopower is affirming, empowering. It includes the possibility of acting differently. Could music unravel some human dimension in the dystopian perspective and correct the sociocultural distortions produced by instrumental market-liberal thinking? The renaissance of the musical agency is hopefully a rising trend whereby one can enrich one's experience, differentiate oneself from the machine, find a connection to another person, and create meaning in the world.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. 2011. Millä opeilla opettajia koulutettiin? Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) Valistus ja koulunpenkki –Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy, 239–252.
- Ahonen, S. 2012. Yleissivistävä koulutus hyvinvointivaltiossa. Teoksessa Kettunen, P. & Simola H. (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: SKS, 144–175.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Alhanen, K. 2007. Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Alhanen, K. 2013. John Dewey'n kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Alhanen, K. 2016. Dialogi demokratiassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Allsup, R. E. 2010. Philosophical Perspectives of Music Education. Teoksessa Critical Issues in Music Education –Contemporary Theory and Practice. Abeles, H. F & Custodero, L. A. (toim.). New York: Oxford University Press, 39–60.
- Allsup, R. E. 2016. Remixing the Classroom –Towards an Open Philosophy of Music Education. Bloomington: Indiana University Press.
- Antikainen, A. & Rinne, R. 2012. Ylikansalliset paineet, pohjoismainen malli ja suomalainen koulutus. Teoksessa Kettunen, P. & Simola H. (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: SKS, 441–479.
- Autio, T. 2006. Subjectivity, Curriculum and Society. Between and Beyond the German Didaktik and Anglo-American Curriculum Studies. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Autio, T. 2017. Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa Autio, T, Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus –Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajakoulutukseen. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy Juvenes Print, 17–58.
- Batson, C. D. 2019. A Scientific Search For Altruism. Do We Care Only About Ourselves? New York: Oxford University Press.
- Beech, D. 2015. Art and Value. Art's Economic Exceptionalism in Classical, Neoclassical and Marxist Economics. Historical Materialism Book Series, Vol. 94. Leiden, Boston: Brill.
- Bendict, C. 2010. Curriculum. Teoksessa Critical Issues in Music Education – Contemporary Theory and Practice. Abeles, H. F & Custodero, L. A. (toim.). New York: Oxford University Press, 143–166.
- Blåfield, A. 2014. Loistavat Erkot: patruunat ja heidän päätoimittajansa. Helsinki: Otava.

- Bowman, W. 2005. *The Limits and Grounds of Musical Praxialism*. Teoksessa Elliott J. (toim.) *Praxial Music Education Reflections and Dialogues*. Oxford: University Press.
- Buber, M. 1993. *Sinä ja Minä (Ich und Du)*. Suom. Jukka Pietilä. Juva: WSOY.
- Burnard, P. 2005. *What Matters in General Music?.* Teoksessa Elliott J. (toim.) *Praxial Music Education Reflections and Dialogues*. Oxford: University Press.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- Dean, M. 1999. *Governmentality: Power and rule in modern society*. Lontoo: Sage.
- Dean, M. 2010. *Governmentality: Power and rule in modern society*. Lontoo: Sage publications ltd.
- Dean, M. & Villadsen, K. 2015. *State Phobia and Civil Society: The Political Legacy of Michel Foucault*. Stanford University Press.
- Dewey, J. 2010. *Taide kokemuksena*. Tampere: niin & näin.
- Dewey, J. 2012. *Filosofian uudistaminen*. Tampere: Vastapaino.
- Elinkeinoelämän keskusliitto EK. 2011. *Oivallus -loppuraportti*.
- Elliott, D. 1995. *Music Matters*. Oxford : Oxford University Press.
- Elliott, D. 1996. *Music Education in Finland: A New Philosophical View*. *Musiikkikasvatus Vsk.* 1, Nro 1. Helsinki: Hakapaino Oy, 6-22.
- Elliott, D. 2005. *Praxial Music Education – Reflections and Dialogues*. Oxford: Oxford University press.
- Elliott, D. & Silverman, M. 2015. *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. Second edition. New York: Oxford University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Felber, C. 2013. *Näkyvä käsi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Finn, E. 2017. *What Algorithms Want – Imagination in the Age of Computing*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Foucault, M. 2008. *The Birth of Biopolitics: Lectures at the Collège de France 1978–1979*. New York: Palgrave Macmillan.
- Fullan, M. 2007. *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teacher College Press.
- Gaudeamus igitur -Ylioppilastutkinnon kehittäminen. 2017. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2017:16*.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. 2010. *Teaching music on our time: student teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher*. Teoksessa *Music Education Research*. Vol. 12 No. 4. Abingdon, Oxfordshire: Taylor & Francis.
- Goodson, I. F. 2005. *Learning, Curriculum and Life Politics*. New York: Routledge.
- Hallamaa, J. 2017. *Yhdessä toimimisen etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.

- Hannula, A. 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen A. & Värri, V.-M. (toim.). Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press, 111-126.
- Heikkinen, H. 2002. Draaman maailmat oppimisalueina: draamakasvatuksen vakava leikillisuus. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Heimonen, M. & Westerlund, H. 2008. Musiikkikasvatuksen filosofia: yhteisöllisiä näkökulmia. Teoksessa Huovinen, E. & Kuitunen, J. (toim.) Johdatus musiikkifilosofiaan. Tampere: Vastapaino, 177-195.
- Helén, I. 2010. Hyvinvointi, vapaus ja elämän politiikka. Foucault'lainen hallinnan analyysi. Teoksessa Kaisto, J. & Pyykkönen, M. (toim.) Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Helén, I. 2016. Elämän politiikat: yhteiskuntatutkimus Foucault'n jälkeen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Hilpelä, J. 2004. Järjen epäilyä ja suunnittelemattomuuden ylistystä? – ekskursio uusliberalistiseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus* 1 (35), 55-65.
- Hilpelä, J. & Sivenius, A. 2013. Haastaako postmoderni hurma "sivistysopettajan" idean? *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 44 (2013):4. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 438-441.
- Hodges, D. A. 2018. What Can Neuroscience Contribute to Music Education. *Musiikkikasvatus* 01 2018 vol 21. Tampere: Kirjapaino Hermes Oy, 92-99.
- Huotilainen, M. 2013. Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa Jordan-Kilkki, Kauppinen & Viitasalo-Korolainen (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huotilainen, M. 2019. Näin aivot oppivat. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hänninen, S. 2010. Poliittika hallinnan analytiikassa. Teoksessa Kaisto, J. & Pyykkönen, M. (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 71-94.
- Ikonen, R. 2011. Korkeasti koulutetun ihmisen ihanne. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) *Valistus ja koulunpenkki – Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy, 217-236.
- Jalava, M. 2011. Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) *Valistus ja koulunpenkki – Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Hallinnosta hallintaan: Koulutuksen hallinnon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle. Teoksessa Kettunen, P. & Simola H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: SKS, 68-101.
- Jantunen, T. & Ojanen E. 2016. Mikä ihmeen sivistys? Helsinki: Kriittinen korkeakoulu.
- Jauhiainen, A., Rinne R. & Tähtinen, J. 2001. Globaalin koulutuspolitiikan hyökyaalto. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.)

- Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 9–20.
- Jessop, B. 2002. *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity Press.
- Jörgensen, E. R. 2011. *Pictures of Music Education*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kaisto, J. & Pyykkönen, M. Johdanto: Hallinnan analytiikan suuntaviivoja. Teoksessa Kaisto, J. & Pyykkönen, M. (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 7–24.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. & Heinlahti, K. 2006. *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kantola, A. 2010. Kilpailukyky politiikan valtastrategiana. Teoksessa Kaisto, J. & Pyykkönen, M. (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 97–118.
- Karisto, A. 1998. Pirstoutuvan elämän politiikka. Teoksessa Roos, J. P. & Hoikkala, T. (toim.) *Elämänpolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Keinänen, J. 2002. Ajattelun taidot, yleissivistys ja filosofian opetuksen oikeuttaminen. *niin & näin* 9 (3), 29–35.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa Kettunen, P. & Simola H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: SKS, 25–62.
- Kivinen, O. & Hedman J. 2017. Moniselitteiset PISA-tulokset ja niiden ongelmalliset koulutuspoliittiset tulkinnat. *Politiikka* 59 (2017):4, 250–263.
- Kivioja, A., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2018. Mikä on keskeistä hyvässä opetussuunnitelmaprosessissa. *Kasvatus* 4/2018, 310–325.
- Kivistö, S. & Pihlström, S. 2018. *Sivistyksen puolustus: miksi akateemista elämää tarvitaan?* Helsinki: Gaudeamus.
- Koikkalainen, P. 2017. *Politiikkaa ilman yhteisön kahleita? –Strateginen managerialismi kulttuurisena ideaalittyyppinä*. *niin & näin* 3/2017, 27–40.
- Koivusalo, M. 2005. *Elämän hallitseminen. Kristillisestä tottelevaisuudesta laskelmoiviin taloussubjekteihin*. *tiede & edistys* 4/2005, 355–379.
- Koivusalo, M. 2012. *Michel Foucault'n ajattelujärjestelmä*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Komulainen, K. & Rajakaltio, H. 2017. Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineessa. Teoksessa Autio, T, Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus –Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajakoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy Juvenes Print, 223–246.
- Koski, L. 2011. *Sivistystyön ihmiskäsitys: villi-ihmisestä aikuiseksi yksilöksi*. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) *Valistus ja koulunpenkki –Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy, 159–183.
- Kosonen, E. 2012. *Kansakoulunopettajat kulttuurikasvattajina –Seminaarien musiikinopetus kansakoulun laulunopetuksen esikuvana*. Teoksessa *Opettaja yhteiskunnallisena ja kulttuurivaikuttajana: Suomen*

- kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2012. Helsinki: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 69–91.
- Koulutuksen seurantakatsaus 2017 Suomi. 2017. Euroopan komissio: Koulutuksen ja kulttuurin pääosasto.
- Kovanen, T. 2010. Kaikki paitsi musiikkikasvatus on turhaa. Jyväskylän yliopisto. Maisterintutkielma.
- Krokkfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet –Opettajat uuden edessä. Teoksessa Autio, T, Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus –Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajakoulutukseen. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy Juvenes Print, 247–266.
- Krugman, P. 1994. Competitiveness: A dangerous obsession. Foreign Affairs. Vol. 73 (2), 28–44.
- Kuusela, H. 2014. Kuka puolustaisi valtiota. *tiede & edistys* 3/2014, 225-230.
- Kärki, I. 2015. Uusliberalismia vai ei?. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Laamanen H. 2000. Kenen koulu, sen kansa. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura.
- Lahikainen, L. 2015. Oppimisen poliittinen taloustiede: Kriittinen pedagogiikka ja inhimillisen pääoman tuotanto. Teoksessa Harni, E. (toim.) Kontrollikoulu –Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen. Jyväskylä: Yliopistopaino, 152-169.
- Laitinen, A. 2009. Itseään tulkitseva eläin. Charles Taylor ja filosofinen ihmistutkimus. Helsinki: Gaudeamus.
- Lampinen, O. 2000. Suomen koulujärjestelmän kehitys. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Lapinoja, K. P. 2006. Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä. Jyväskylän yliopisto Chydenius-instituutti. Väitöskirja. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research.
- Leino-Kaukiainen, P. & Heikkinen, A. 2011. Koulutus ja yhteiskunta. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) Valistus ja koulunpenkki – Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Lindström, T. E. 2011. Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Lukion opetussuunnitelma (LOPS). 1986. Vantaa: Kunnallispaino.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS). 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS). 2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS). 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Luukkainen, O. 2004. Opettajuus –Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.

- Löppönen, P. 2017. Vapauden markkinat. Uusliberalismin kertomus. Tampere: Vastapaino.
- Mersch, D. 2017. Taide ja ei-propositionaalinen ajattelu. *tiede & edistys* (42) 4/2017. Helsinki: Tutkijaliitto, 347–354.
- Miettinen, R. 2014. Kykenevöittävä hyvinvointivaltio ja koulun kehittämisen haasteet. *Kasvatus* 45 (1), 9–17.
- Miller, P. & Rose, N. 2010. Miten meitä hallitaan (Governing the present: administering economic, social and personal life). Suom. Risto Suikkanen Tampere: Vastapaino.
- Misukka, H. 2014. Koulutuksen suurvalta tienhaarassa. Helsinki: KAKS - Kunnallisan alan kehittämissäätiö.
- Määttä, P. 2003. Aesthetic Experience and Music Education Teoksessa *Philosophy of Music Education Review*, 11, no. 1 (Spring 2003).
- Nussbaum, M. 1997. *Cultivating Humanity. A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Nussbaum, M. 2011. *Taloukasvua tärkeämpää*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Näkökulmia perusopetuksen tavoitteisiin ja tuntijakoon. 2009. Helsinki: Opetushallitus.
- Ondaal, A. 2018. Neuromyths, Music Education and Advocacy: Asking the (right) questions. *Musiikkikasvatus* 01 2018 Vol 21. Tampere: Kirjapaino Hermes Oy, 80–83.
- Okkonen, V. 2017. Peruskoulu vastaan -yksityiskoulut ja yhteiskuntajärjestys 1966–1975. Turku: Painosalama Oy.
- Olssen, M. 1999. Michel Foucault: materialism and education. *Critical studies in education and culture series*. Westport: Bergin & Garvey.
- Olssen, M. 2006. Understanding the mechanisms of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. *International Journal of Lifelong Education*. Volume 25(3), 213–230.
- Olssen, M. 2010. *Liberalism, Neoliberalism, Social Democracy. Thin Communitarian Perspectives on Political Philosophy and Education*. New York: Routledge.
- O’Neil, C. 2017. Matikkatuhoaset: Miten suuraineisto lisää eriarvoisuutta ja uhkaa demokratiaa? Suom. Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Oravakangas, A. 2005. *Koulun tuloksellisuus?*. Jyväskylän yliopisto Chydenius-instituutti. Väitöskirja. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Patomäki, H. 2007. *Uusliberalismi Suomessa: lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot*. Helsinki: WSOY.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö: I Opetussuunnitelman perusteet. 1970. Helsinki: Opetusministeriö.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö: II Oppiaineiden opetussuunnitelmat. 1970. Helsinki: Opetusministeriö.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetus 2020 –yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön muistioita ja selvityksiä 2010:1. (2010).
Opetusministeriö: Yliopistopaino
- Peters, M. A. & Burbules, N. C. 2004. Poststructuralism and educational research. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers cop.
- Peters, M. A. & Besley T. 2006. Building knowledge cultures: education and development in the age of knowledge capitalism. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers cop.
- Pietschnig J., Voracek, M. & Formann, A. 2010. Mozart-effect-Shmozart Effect: A Meta-Analysis. *Intelligence* Volume 38, Issue 3, 314–323.
- Pohjakallio, P. 2006. Puhetta taiteen paikasta koulussa –taidekasvatuksen jatkuva perustelemisen tarve. Teoksessa Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä, Jakku-Sihvonen, R. (toim.). Helsinki: Yliopistopaino.
- Pulkki, J. 2017. Kilpailun kasvatuksellisista ongelmista: Hyveitä 2000-luvulle. Tampere: Tampere University Press.
- Pulkkinen, T. 1998. Postmoderni politiikan filosofia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Rajakaltio, H. 2011. Yhtenäisyys moninaisuudessa. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino OY – Juvenes Print.
- Rantala, J. 2011. Kansakoulunopettajat. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) Valistus ja koulunpenkki –Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy, 266–299.
- Regelski, T. 1981. Teaching general music: action learning for middle and secondary schools. New York: Schirmer cop.
- Regelski, T. 2016. A Brief Introduction to a Philosophy of Music and Music Education as Social Praxis. New York: Routledge.
- Rinne, R. 2012. Koulutetun eliitin erottautuminen. Teoksessa Kettunen, P. & Simola H. (toim.) Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Helsinki: SKS, 367–407.
- Rissanen, M. 2016. Taitamisen tiede – Tietämisen taide. Taidon oppimisen arkkitehtuuri. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Räisänen, M. 2014. Opettajat ja koulutuspolitiikka. Opetusalan ammattijärjestö ja Demokraattiset koulutyöntekijät -yhdistys peruskoulukauden koulutuspolitiikassa. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Saari, A. 2011. Kasvatustieteen tiedontahto –kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Saari, A. 2016. Oppimiskone. Teoksessa Ajan kasvatus, Saari, Jokisaari & Värri. (toim.) Tampere: Tampereen yliopistopaino, 41–60.

- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2014. Governing autonomy. Teoksessa *International Handbook of Curriculum Research*. Pinar, W.F. (toim.) New York: Routledge, 183–200.
- Saari, A., Salmela, S. & Vilkkilä, J. 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa Autio, T, Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus –Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajakoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy Juvenes Print, 61–82.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V-M. 2017. Opetussuunnitelma valtiollisena yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa Autio, T, Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus –Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajakoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy Juvenes Print, 83–108.
- Saastamoinen, M. 2010. Aktiivisen kansalaisuuden vastatulkintoja. Neuroottinen ja hylätty kansalaisuus. Teoksessa Kaisto, J. & Pyykkönen, M. (toim.) *Hallintavalta. Sosiaalisen, politiikan ja talouden kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 230–253.
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina: ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Salminen, J. & Säntti, J. 2017. Opettajakoulutuksen jännitteitä. Teoksessa Autio, T, Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajakoulutukseen*. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy Juvenes Print, 111–136.
- Salo, U-M. 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen*. Tampere: Tampere University Press, 166–190.
- Sarjala, J. 2008. Järki hyvä herätetty. Helsinki: Kirjapaja.
- Siekinen, K. 2017. Koulutuksellisen tasa-arvon diskurssit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Silvennoinen, H. & Kinnari H. 2015. Koulutus, kilpailukyky ja hallinta. Teoksessa Harni, E. (toim.) *Kontrollikoulu –Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisin oppimiseen*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 64–87.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit – Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Simola, H. 2016. Koulutus ja voiton maksimointi. *Kasvatus* 4/2016, 358–360.
- Simola, H. 2017. Suomalainen koulu on taitekohdassa. *Kanava* 1/2017, 6–11.
- Sitomaniemi-San J. 2017. Tutkivan opettajan rakentuminen akateemisessa opettajakoulutuksessa: Kohti monimutkaisia keskusteluja. Teoksessa Autio, T, Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus –*

- Keskustelunavauksia suomalaiseseen kouluun ja opettajakoulutukseen.
Tampere: Suomen yliopistopaino Oy Juvenes Print, 137–160.
- Sorsa, V.-P. 2014. Suomalaisen kilpailuvaltion hallintastrategia: Koordinaatiota ilman synergioita? *tiede & edistys* (39) 3/2014, 195-213.
- Strömberg, J. 2011. Oppikoulun laajentuminen ja yhtenäistyminen. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) *Valistus ja koulunpenkki – Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy, 120–140.
- Särkämö T., Tervaniemi M., Laitinen S., Forsblom A., Soinila S., Mikkonen M., Autti T., Silvennoinen H. M., Erkkilä J., Laine M., Peretz I., Hietanen M. 2008. Music listening enhances cognitive recovery and mood after middle cerebral artery stroke, *Brain*, Volume 131, Issue 3, 1 March 2008, 866–876.
- Taylor, C. 1989. *Source of Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. 1995. *Autenttisuuden etiikka*. Suom. Timo Suokola. Helsinki: Gaudeamus.
- Tervaniemi, M. 2018. Neuroscientific findings about musical expertise and music learning—lessons learned? *Musiikkikasvatus* 01 2018 Vol 21. Tampere: Kirjapaino Hermes Oy, 76–77.
- Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikkaa –Kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden. Teoksessa Huhmarniemi, R., Skinnari, S. & Tähtinen, J. (toim.) *Platonista transmodernismiin*. Turku: Painosalama, 445–470.
- Tomperi, T. 2000. Filosofian oppijärjestys. *niin & näin* 7 (2) 28–36.
- Toulmin, S. 2015. *Argumentit luonne ja käyttö*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: *niin & näin*.
- Tulevaisuuden lukio –Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:13.
- Tuomaala, S. 2011. *Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta*. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. (toim.) *Valistus ja koulunpenkki –Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy, 95–110.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Usher, R. & Edwards, R. 1994. *Postmodernism and Education*. Lontoo & New York: Routledge.
- Vahvanen, P. 2018. *Kone kaikkivaltias: Kuinka digitalisaatio tuhoaa kaiken meille arvokkaan*. Jyväskylä: Atena.
- Varjo, J. 2007. *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209. Helsinki: Yliopistopaino.
- Varjo, J. 2017. *1970-luvun koulutus uudistusten koulutus- ja yhteiskuntapolitiittinen tausta*. Teoksessa Paakkola, E & Varmola T. (toim.) *Opettajankoulutus: lähihistoriaa ja tulevaisuutta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 50–72.

- Varjo, J. 2018. Miten käsittellistää koulujärjestelmän muutosta. *Kasvatus* 4/2018, 269–271.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Helsinki: Gaudeamus.
- Vesala, K. & Rantanen, T. 2007. Laadullinen asennetutkimus: lähtökohtia, periaatteita, mahdollisuuksia. Teoksessa Vesala, K. & Rantala, T. (toim.). *Argumentaatio ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vuorenperä, J. 2003. Yliopistollisen opettajankoulutuksen kehittyminen Suomessa 1970-luvulta 2000-luvulle. Turku: Turun yliopisto.
- Vuorio-Lehti, M. 2007. Valkolakin hohde: Keskustelua ylioppilastutkinnosta Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. *Kasvatus & Aika* 1 (1) 2007, 19–33.
- Vähämäki, J. 2015. Sielujen muovaamisen uusi ympäristö. Teoksessa Harni, E. (toim.) *Kontrollikoulu – Näkökulmia koulutukselliseen hallintaan ja toisiin oppimiseen*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 37–62.
- Väkevä, L. 1997. Oppiminen ja praksiainen musiikkikasvatusfilosofia – kohti systeemistä orientaatiota. *Musiikkikasvatus Vsk.* 2, Nro 1. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Oulun yliopisto, Jyväskylän yliopisto, 19–27.
- Väkevä, L. 1999. Musiikin pedagoginen merkitys. *Musiikkikasvatus* vol. 4, No 2-3. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Oulun yliopisto, Jyväskylän yliopisto, 44–55.
- Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa. Oulu: Oulu university press.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. 2006. Demokratian ”metodi” musiikkikasvatuksessa. *Musiikkikasvatus Vsk* 9, Nro 1-2. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Oulun yliopisto, Jyväskylän yliopisto, 33–38.
- Väkevä, L. 2009. Esteettisen kokemisen taito merkityksen taiteena. *Musiikkikasvatus Vsk.* 12, Nro 2. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Oulun yliopisto, Jyväskylän yliopisto, 48–57.
- Värri, V.-M. 2002. Hyvä kasvatus-kasvatus hyvään. Tampereen yliopisto. Matemaattisten tieteiden laitos. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Värri, V.-M. 2004. Kasvatus ja ajanhenki. Teoksessa Isosomppi, L. & Leivo, M. *Opettaja vaikuttajana*. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 1/2003. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy, 44–62.
- Värri, V.-M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Weir, A. 2009. Who are we. Modern identities between Taylor and Foucault. *Philosophy & Social Criticism* 2009, Vol.35(5), 533–553.
- Westerlund, H. 1997. Musiikkikasvatuksen ”kaksi filosofiaa” diskursiivisina suunnannäyttäjinä. *Musiikkikasvatus Vsk* 2, Nro 1. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Oulun yliopisto, Jyväskylän yliopisto, 28–40.
- Westerlund, H. 1998. Pluralismi ja eettinen yhteisöllisyyden näkökulmia musiikkikasvatukseen. *Musiikkikasvatus Vsk.* 3, Nro 2. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Oulun yliopisto, Jyväskylän yliopisto, 5–17.