

## **KAIKKI PAITSI MUSIIKKIKASVATUS ON TURHAA**

Millä argumenteilla musiikkia puolustetaan yleissivistävän koulun oppiaineena?

Timo Kovanen

Pro gradu -tutkielma

Musiikin laitos

23.8.2010

Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Timo Otto Emil Kovanen	
Työn nimi – Title Kaikki paitsi musiikkikasvatus on turhaa – Millä argumenteilla musiikkia puolustetaan yleissivistävän koulun oppiaineena?	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Elokuu 2010	Sivumäärä – Number of pages 73
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimus tarkastelee musiikkikasvatusta osana yleissivistävää koulua ja sen filosofisia perusteita. Tutkimuskysymyksellä ”Millä argumenteilla musiikinopetusta perustellaan yleissivistävässä koulussa?” pyritään ensisijaisesti filosofialle luontaisella tavalla määrittelemään käsitteistöä, selkeyttämään ajattelua ja jäsentämään käytyä keskustelua. Varsinainen tutkimustulos on siten keskeisten käsitteiden jäsentäminen viitekehyksiinsä sekä tyyppillisten ilmausten eli tässä tapauksessa perusteluiden muotoileminen.</p> <p>Tutkimus on luonteeltaan teoriaohjaava sisällönanalyysi, jossa aineisto koostuu kymmenen vuoden aikana julkaistuista, julkista keskustelua edustavista diskursseista. Aineistossa on eri tyyliisiä musiikin asemaa kouluaineena käsitteleviä tekstejä Helsingin Sanomista, Opettaja-lehdestä, Unisonosta ja Agitatosta sekä Kasvatus-lehdestä edellisen opetussuunnitelmaprosessin ajalta. Teoreettisena taustana ovat musiikkikasvatuksen filosofian kaksi keskeisintä suuntausta: praktiikkaalinen ja esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia sekä opetussuunnitelman perusteiden arvopohja ja yleiset tavoitteet. Lisäksi tuloksia syventävinä teorioina toimivat Martin Buberin ajatteluun perustuva dialoginen kasvatusajattelu, Charles Taylorin ja Tapio Puolimatkan pohjalta merkitysnäkökentän ja autenttisuuden ihanteen käsitteiden avaaminen sekä modernin/postmodernin kulttuurin ja individualismin problematiikka. Lauri Rauhalan pohjalta on avattu myös kokonaisvaltaisuuden ja kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen luonnetta.</p> <p>Analyysin tulos on kiteytetty argumentaation viitekehyksessä neljään keskeiseen piirteeseen: arvoviitekehykseen, kasvuviitekehykseen, sivistysviitekehykseen ja kokonaisvaltaisuusviitekehykseen. Lisäksi arkkiperusteluiksi kiteytyy kahdeksan perustelua: musiikki on itsessään arvokasta, yhteys arvoihin ja arvotietoisuuteen, oppimisen edistäminen, itsen kasvun väline, yleissivistys, kokonaisvaltaisuuden kannalta välttämätön, merkitykset ja ymmärtäminen sekä sen intersubjektiivinen luonne.</p>	
Asiasanat – Keywords musiikkikasvatus, filosofia, sisällönanalyysi, merkitysnäkökenttä, dialogisuus, holistinen ihmiskäsitys, uusliberalismi	
Säilytyspaikka – Depository Yliopiston kirjasto, Musiikin laitoksen kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	OPETUSSUUNNITELMIEN ARVOPOHJA	5
3	MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIAN VIITEKEHYS	8
	3.1 Esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia	9
	3.2 Praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia	11
	3.3 Esteettinen ja praksiaalinen rinnan ja vastakkain	14
4	VIITEKEHYSTÄ JÄSENTÄVÄT KÄSITTEET	17
	4.1 Uusliberalismin ja individualismin problematiikka	17
	4.2 Holistinen ihmiskäsitys	22
	4.3 Kasvatuksen ehdot, rajat ja mahdollisuudet	24
5	TUTKIMUSASETELMA	32
	5.1 Laadullisen analyysin luonne ja luotettavuus	32
	5.2 Argumentaatio	34
	5.3 Tutkijan esiymmärrys	35
	5.4 Aineiston kuvaus	39
6	ARGUMENTAATIO MUSIIKKIKASVATUSKESKUSTELUSSA	41
	6.1 Pelkistettyjen ilmausten ryhmittely ja teemoittelu	41
	6.2 Abstrahointi eli miten musiikkikasvatusta perustellaan?	52
7	POHDINTA	60
	LÄHTEET	64
	LIITTEET	69

## 1 JOHDANTO

Musiikki pitäisi poistaa oppiaineena peruskoulusta ja lukiosta. Tämä hypoteesi on toiminut alkusysäyksenä ja polttoaineena tutkimukselleni. Musiikkikasvatuksen filosofian tehtävä on pystyä perustelemaan, miksi musiikki on olennainen oppiaine ja miten sitä tulisi opettaa. Ilman näitä perusteita ja niiden määrittelyä itsellenikin epämieluisaa väittämää olisi järkisyistä puntaroitava vakavasti. Palveleeko musiikki nykyisen ja tulevan koulun tavoitteita ja päämääriä niin vahvasti, että se on syytä pitää osana opetussuunnitelmaa vai onko se vain sivistyksellistä elitismia? Filosofialle ja kriittiselle ajattelulle on luonteenomaista kyseenalaistaminen ja totuttujen käsitysten saattaminen kriittisen arvioinnin kohteeksi. Pyrin käsittelemään aihettani kriittisen kirpeästi ja totuttuja käsityksiä tuulettaen, mutta samalla hellävaroin vaalien ja kunnioittaen.

Varsinkin opetussuunnitelmien uudistamisvaiheessa herää keskustelu taideaineiden asemasta ja debatti, onko taideaineita liikaa tai liian vähän. Minua on aina ärsyttänyt väittelyn luisuminen vastakkainasetteluun ”kovien” tietoaineiden ja ”pehmeiden” taide- ja taitoaineiden välillä sekä lässyttäminen, miten lasten pitää saada toteuttaa itseään mieluisten ja viihdyttävien taideaineiden parissa. Tällainen keskustelu ei pysty vastaamaan tyydyttävästi kysymykseen, miksi musiikkia tulisi opettaa koulussa kaikille yhteisenä oppiaineena. Perustelut jäävät turhan pinnallisiksi ja punnitsemattomiksi. Minulla on ollut tunteenomainen kokemus, että koulussa musiikkia ei oppiaineena pidetä kovinkaan korkeassa arvossa, vaan se on hanttiaineen tai viihdeaineen asemassa. Koska itselleni juuri koulun musiikillinen toiminta on ollut erityisen merkityksellistä oman identiteetin muotoutumisen ja jopa ammatinvalinnan kannalta, olen usein pohtinut, onko opiskelellani ammatilla mitään edellytyksiä arvostukseen ja millainen oikeutus sillä on osana kasvatusta ja koulua. Toinen kysymys on luonnollisesti, että vaikka minulle koulun musiikillisella toiminnalla on ollut valtava merkitys, onko musiikin oltava kaikille kuuluva oppiaine.

Keskiajan koulun oppiaineet olivat trivium: grammatiikka, retoriikka ja dialektiikka sekä quadrivium: geometria, aritmetiikka, astronomia ja musiikki. Musiikki oli siis yksi seitsemästä oppisisällöstä aikansa katedraaliskoulussa, eli se on yksi vanhimmista oppiaineista koululaitoksen historiassa. Miksi? Mikä on tehnyt ja tekee musiikista niin erityislaatuista, että

sitä on syytä opettaa koulussa? Musiikkikasvatuksen päämääriä ja tavoitteita on syytä pohtia kriittisesti ja peilata niitä peruskoulun ja lukion ja ylipäätään kasvatuksen päämääriin.

Kasvatuskäsitys ja -ihanteet ovat muuttuneet keskiaikaisesta luostarikoulujärjestelmän ihanteista, jolloin koulutus vastasi ennen kaikkea pappisuran vaatimuksiin. Yleissivistys koulutuksen tärkeimpänä päämääränä syntyi vasta paljon myöhemmin. Musiikki oli kouluaineena kuitenkin lähempänä matematiikkaa, koska musiikillisesti korkeinta tasoa edustivat planeettojen liikkeet ja niiden suhteet sekä pythagoralainen musiikin teoria. Lähtökohtaisesti soiva musiikki pappiskoulutuksessa oli ennen muuta liturgista musiikkia. Ilmiselvästi musiikilla oli siis selvä funktionaalinen merkitys sen aikaisessa koulussa.

Tutkimuksen filosofinen ote on ollut itselleni alusta asti selviö, vaikka se metodologisesti ja opinnäytetyön laajuudessa onkin erittäin haastava, ellei jopa vaikea. Ehkäpä siksi tämän työ on vaatinut paljon aikaa kypsyykseen; voi sanoa, että olen aloittanut aiheen ja ongelman pohtimisen jo ensimmäisen opiskeluvuoden aikana, enkä ole päässyt siitä eroon vieläkään. Filosofin asenne ei päästä otteestaan. Aini Oravakangas (2005) on tutkinut koulun tuloksellisuuden käsitettä omassa väitöstutkimuksessaan. Vaikka tuloksellisuuden ruotiminen ei suoraan liitykään musiikkikasvatukseen, tunsin omassa tutkijan asenteessani vahvaa samanhenkisyttä Oravakankaan tutkimusotteen ja problematisoinnin kanssa. Hän kiteyttää myös hyvin filosofisen tutkimuksen luonteen viitaten useammankin tutkijan ajatteluun.

*”Mitä on filosofinen, kasvatustilosophinen tai teoreettis-filosofinen tutkimus? Mikä tekee filosofisesta pohdinnasta tiedettä? Millaisia tuloksia muotoutuu? Sille on ominaista problematisointi ja kritiikki, teoreettinen analyysi ja perusteluiden etsiminen sekä ajatuksellisten synteisien kokoaminen. Keskeistä on myös omien näkemystemme käsitteellistämistä. Filosofisen tutkimuksen lähtökohtana on yleensä käsite tai ilmiö, jota halutaan kyseenalaistaa, selvittää tai tarkentaa. ’Filosofinen tutkimusorientaatio syntyi, kun keskenään ristiriitaisilta tuntuvat tuloksellisuuden vaatimukset kohtasivat.’  
(Oravakangas, 2005, 22-25.)*

*Ajattelun tasot filosofiassa**arkiajattelun taso**problematisointi, eksplikointi - tieteellinen taso**problematisointi, eksplikointi - tieteenfilosofinen taso**problematisointi, eksplikointi - tietoteoreettinen taso (epist.)**problematisointi, eksplikointi - metafyyminen taso (ontolog.)**Argumentaatio ja kriittisen näkemyksen hahmottelu**1. Tutkimusongelman ja sen ratkaisun alustava hahmottelu**2. Totuttujen ajatusmallien purkaminen**3. Oman näkemyksen uudelleen järjestäminen ”**(Oravakangas, 2005, 27-30.)*

Tutkimuskysymykseni voi siis tiivistää kysymykseen: Millä argumenteilla musiikinopetusta perustellaan yleissivistävässä koulussa? Ensisijainen tavoitteeni on jäsentää ja selkeyttää käsitteistöä, jolla keskustelua käydään, mutta toisaalta avata uusia näkökulmia ja kriittisiä keskustelun avauksia, millaista musiikkikasvatuksen tulisi olla ja mihin päämääriin sillä pyritään. Oma tutkimukseni näyttäytyy Oravakankaan esittämien kysymysten valossa nimenomaan teoreettisena analyysinä, jonka tuloksena on lopulta keskustelussa käytettyjen käsitteiden jäsentäminen.

Keväällä 2010 työryhmä antoi esityksensä uudesta perusopetuksen tuntijaosta eduskunnalle, parhaillaan opetushallitus ja valtioneuvosto jatkavat tuntijaon ja opetussuunnitelman perusteiden valmistelua. Oletettavasti myös lukion opetussuunnitelma uudistaminen aloitetaan lähivuosina. Tämä tekee tutkimuskysymykseni pohtimisesta varsin ajankohtaisen ja hedelmällisen. Mikäli opetussuunnitelman uudistamisen tulisi perustua tutkimustiedolle, voisi tämän kaltainen analyysi parhaimmillaan toimia yhtenä lähtökohtana uudistusten vaihtoehtoja puntaroidessa. Tieteellisen tutkimuksen tulee olla luonnollisesti objektiivista, mutta samalla kuitenkin tarjota käyttökelpoista uutta tietoa. Tämän pro gradu -tutkielman pohjalta ei vielä voi tehdä kovin pitkälle meneviä päätelmiä, mutta uskoisin tämän tyyppiselle tutkimukselle olevan tarvetta ja kysyntää esimerkiksi jatkotutkimuksen muodossa.

Musiikkikasvatuksen merkitystä ja sen oikeutusta pohdittaessa on määriteltävä, mihin perustuu käsitys musiikista ja kasvatuksesta. Tutkimukseni kannalta keskeisiksi käsitteiksi muodostuvat ihmiskäsitys, musiikkikäsitys, kasvatuskäsitys, arvokäsitys, maailmankuva ja postmoderni kulttuuri. Koska maailmankuvamme ja ihmiskäsityksemme ovat kiinteässä yhteydessä käsityksemme kasvatuksesta, oppimisesta ja musiikin olemuksesta, on niitä syytä

pohtia osana käytyä keskustelua musiikkikasvatuksen merkityksestä. Arvokäsitys on oleellinen, koska kasvatusta on pohjimmiltaan arvosidonnaista ja -orientoitunutta toimintaa. Väittely arvotiedon luonteesta käy kiihkeänä: voidaanko arvoista keskustella rationaalisesti vai ovatko ne vain mielipiteitä tai henkilökohtaisia mieltymyksiä. Ihmiskäsitys, kasvatuskäsitys, maailmankuva ja arvopohja ovat läsnä opetussuunnitelman perusteissa, joka määrittelee peruskoulun ja lukion perustehtävän, perusarvot ja päämäärät.

Syvällisempänä pohjavireenä kaikuu kysymys, millaista on hyvä kasvatusta ja millainen rooli musiikilla on hyvässä kasvatuksessa. Tässä tutkimuksessa en pyri määrittelemään kattavasti edellä mainittuja käsitteitä tai vastaamaan tarkasti perustavaa laatua oleviin kasvatustilanteisiin kysymyksiin. Sen sijaan keskityn analysoimaan, mihin tilanteisiin käsityksiin ja sitoumuksiin pohjautuu vallitseva postmoderni kulttuuri ja uusliberalistinen ajattelu, voimassa oleva opetussuunnitelman perusteet ja näitä kohtaan aineistossani esitetty kritiikki. Minkälaisia käsitteitä paljastuu argumentaation taustaolettamuksista? Teoreettinen tausta on tarkentunut tutkimusprosessin edetessä niin kuin teoriaohjaavalle analyysille on tyypillistä, ja seuraavissa kappaleissa ja luvuissa olen pyrkinyt avaamaan kursorisesti käsitteitä ja keskeisimpiä ilmiöitä niiltä osin kuin ne liippaavat aineistosta tai musiikkikasvatuksen filosofioista nousevia käsitteitä. Lisäksi ne auttavat lukijaa hahmottamaan ajatteluni taustaolettamuksia ja sitä kautta päättelyn kulkua.

## 2 OPETUSSUUNNITELMIEN ARVOPOHJA

Niin peruskoulun kuin lukionkin opetussuunnitelman perusteet määrittelevät yleissivistävän koulun perustehtävän, arvopohjan ja käsityksen maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta. Vuoden 2004 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) peruskoulun kantaviksi arvoiksi määritellään ihmisoikeudet, tasa-arvo (niin sukupuolten ja yksilöiden välinen kuin alueellinen) demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Lisäksi yhteisöllisyyden, vastuullisuuden ja yksilön vapauksien ja oikeuksien edistäminen sekä suvaitsevaisuus ovat opetuksen perustana, joka rakentuu suomalaisen kulttuurin pohjalle. Yksilön, eli kasvatettavana olevan oppilaan, kannalta peruskoulun perustehtävä on mahdollistaa monipuolinen kasvu ja terveen itsetunnon kehittyminen, tarjota yleissivistystä ja oppivelvollisuuden suorittamisen myötä jatkokoulutuskelpoisuus, tukea kriittisen ja luovan ajattelun kehittymistä sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan arvoista ja toimintatavoista. Yhteisön tai yhteiskunnan kannalta perustehtävän voisi muotoilla antavan yhteiskunnalle välineen kehittää sivistyksellistä pääomaa, lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa, siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle sekä edustavan koulutuksen alan perusturvaa. (POPS 2004.)

Oppilas nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena toimijana oppimisprosessissa, joka ymmärretään sekä yksilölliseksi että yhteisölliseksi rakennusprosessiksi. Toimintakulttuurin (koulun toimintatavat, käytänteet, arvot ja ilmapiiri) tulisi tukea kasvatus- ja opetustavoitteita. Erikseen mainitaan tavoiteltavan avointa, vuorovaikutteista, yhteistyötä tukevaa ja osallistavaa toimintakulttuurin. (POPS 2004, 14-19.) Opetussuunnitelman perusteet on hallinnollisesti sitova asiakirja ja sitä on noudatettava käytännön opetustyössä. Voidaan kuitenkin kysyä, onko se sisäisesti ristiriidaton ja voidaanko sen perusteella aidosti pyrkiä siinä määriteltyihin päämääriin sekä kasvatus- ja opetustavoitteisiin. Myös sen arvopohja on syntynyt poliittisen prosessin tuloksena, joten sitäkin on syytä arvioida kriittisesti, vaikka tuskin monikaan kiistää POPSissa määriteltyjen arvojen tärkeyttä.

Lukiokoulutuksen arvopohja määritellään vuoden 2003 Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2003). Samoin kuin POPS, määrittelee LOPS perustehtävän, arvopohjan,



oppimiskäsityksen ja toimintakulttuurin, jotka siis kertovat oleellisilta osiltaan koko opetuksen kasvatuskäsityksestä. Lisäksi LOPS:ssa on erikseen mainittu kuusi aihekokonaisuutta (1. Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys, 2. Hyvinvointi ja turvallisuus, 3. Kestävä kehitys, 4. Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus, 5. Teknologia ja yhteiskunta ja 6. Viestintä- ja mediaosaaminen), jotka mainitaan syventävän lukion arvopohjaa. Näiden aihekokonaisuuksien tavoitteena on:

*“Kaikkia aihekokonaisuuksia yhdistävinä tavoitteina on, että opiskelija osaa*

- havainnoida ja analysoida nykyajan ilmiöitä ja toimintaympäristöjä*
- esittää perusteltuja käsityksiä tavoiteltavasta tulevaisuudesta*
- arvioida omaa elämäntapaansa ja vallitsevia suuntauksia tulevaisuusnäkökulmasta sekä*
- tehdä valintoja ja toimia tavoiteltavana pitämänsä tulevaisuuden puolesta.”*

*(LOPS 2003.)*

Arvoperusta LOPS:ssa rakentuu suomalaisesta sivistyshistoriasta, sen vaalimisesta arvioinnista ja uudistamisesta; suvaitsevaisuudesta; tasa-arvon, demokratian ja hyvinvoinnin edistämisestä, ihmisoikeuksien elämän kunnioittamisesta sekä pyrkimyksestä totuuteen, inhimillisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen. Lisäksi kasvaminen vastuulliseksi, oikeutensa ja velvollisuutensa tuntevaksi aikuiseksi, joka osaa tunnistaa arvojen ja todellisuuden väliset ristiriidat, mainitaan erikseen. Lukion perustehtävä määritellään yksilökeskeisemmin kuin peruskoulun tehtävä:

*“Lukio jatkaa perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävää. Lukiokoulutuksen tehtävänä on antaa laaja-alainen yleissivistys. Sen tulee antaa riittävät valmiudet lukion oppimäärään perustuviin jatko-opintoihin. Lukiossa hankittuja tietoja ja taitoja osoitetaan lukion päättötodistuksella, ylioppilastutkintotodistuksella, lukiodiplomeilla ja vastaavilla muilla näytöillä.*

*Lukion tulee antaa valmiuksia vastata yhteiskunnan ja ympäristön haasteisiin sekä taitoa tarkastella asioita eri näkökulmista. Opiskelijaa tulee ohjata toimimaan vastuuntuntoisena ja velvollisuuksistaan huolehtivana kansalaisena yhteiskunnassa ja tulevaisuuden työelämässä. Lukio-opetuksen tulee tukea opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä ja hänen myönteistä kasvuaan aikuisuuteen sekä kannustaa opiskelijaa elinikäiseen oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen.”*

*(LOPS, 2003, 12.)*

Lisäksi lukiokoulutuksen tavoitteita ja tehtäviä on mainittu opetuksen yleisten tavoitteiden kohdassa. Koottuna lukion perustehtävät ovat siis: Jatkaa peruskoulun opetus- ja kasvatustehtävää, antaa laaja-alainen yleissivistys ja valmiudet jatko-opintoihin, haasteiden tarkastelu ja niihin tarttuminen, taitoa tunnistaa ja käsitellä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä eettisiä kysymyksiä, taito toimia yhdessä toisten kanssa, itsetuntemuksen kehittäminen ja itsetunnon

lujittaminen sekä tukea jäsenytyneen maailmankuvan muodostamisessa, elinikäinen oppiminen ja itsensä kehittäminen.

Aihekokonaisuuksista nousevissa arvoissa on luonnollisesti paljon samoja elementtejä kuin edellä mainituissa yleisissä tavoitteissa, tehtävissä ja arvoissa. Niiden perusajatukset kiteyttäisin kuitenkin seuraavasti: Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjäyys – osallistuva, vastuuta kantava, kriittinen kansalainen, Hyvinvointi ja turvallisuus – ymmärtää oman ja yhteisön hyvinvoinnin perusedellytykset, Kestävä kehitys – kannustaa kestävään elämäntapaan ja toimintaan kestävän kehityksen puolesta, Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus – arvotietoisuuden herättäminen ja myönteistä kulttuuri-identiteetin vahvistaminen, Teknologia ja yhteiskunta – teknologia elämän laadun parantajana ja teknologian kehittäminen tulevaisuudessa, Viestintä- ja mediaosaaminen – syventää ymmärrystä median keskeisestä asemasta ja merkityksestä vallitsevassa kulttuurissa. (LOPS, 2003,12-14,24-25.) Yleissivistävän koulun ihanteena kiteyttäen on tasapainoinen, itsensä tunteva, sivistynyt ja itseään kehittävä yksilö, joka sekä sitoutuu yhteisöönsä että toimii aktiivisesti ja vastuullisesti yhteisönsä hyväksi.

### 3 MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIAN VIITEKEHYS

Musiikkikasvatuksen filosofian kaksi rinnakkaista ja osittain oleellisesti vastakkaistakin perussuuntausta ovat esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia, jonka keskeisimmät hahmot ovat amerikkalainen Bennett Reimer ja englantilainen Keith Swanwick sekä praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia, jota ovat olleet luomassa kanadalainen, mutta vahvemmin Yhdysvalloissa vaikuttanut, David Elliott ja amerikkalainen Thomas Regelski. Niin Reimer (1987) kuin Elliottkin (1995 & 2005) korostavat filosofian ja vahvan filosofisen pohjan tärkeää merkitystä oppiaineen legitimitetin ja painoarvon kannalta. Näistä esteettinen näkökulma on syntynyt aiemmin 1970-luvulla Reimerin julkaistessa kirjansa *A Philosophy of Music Education*. Tätä suuntausta Regelskin ja Elliottin praksiaalinen filosofia on myöhemmin lähtenyt kyseenalaistamaan. Kummallekin näkökulmalle yhteistä on, että ne ovat syntyneet angloamerikkalaisessa kulttuuripiirissä ja osittain edustavatkin nimenomaan sen kasvatuserinnettä, vaikka ovat vaikuttaneet voimakkaasti myös suomalaisen musiikkikasvatuksen kehittämiseen.

Suomessa musiikkikasvatuksen filosofiaa ovat tutkineet ansiokkaasti Lauri Väkevä, Heidi Westerlund, Tuija Elina Lindström sekä Pentti Määttänen. Erityisesti Väkevä (1997, 1999, 2004, 2006) ja Westerlund (1997, 1998, 2006) ovat keskittyneet praksiaalisen filosofian pohdintaan ja sen yhteyksistä John Deweyn naturalistiseen pragmatismiin. Myös Määttänen (1996, 1999, 2003) on painottunut pragmaattisen tulkinnan kannalle. Lindström (2001) puolestaan on hahmotellut musiikkikasvatuksen filosofoiden käsitteistöä painottuen ihmiskäsityksen pohtimiseen. Suomessa on tutkittu musiikkikasvatuksen filosofiaa varsin mittavasti, mutta se on keskittynyt alan sisäisten käsitteiden määrittelyyn ja niiden tutkimiseen. Julkista keskustelua erittelevälle analyttiselle tutkimukselle on ehdottomasti tilaa etenkin opetussuunnitelman perusteiden uudistusprosessin ollessa käynnissä.

Käsittelen seuraavissa luvuissa lähinnä kummankin filosofian keskeisiä olettamuksia ja peruskäsityksiä siitä, mitä musiikkikasvatus on. Suuntausten kokonaisuuteen en varsinaisesti pyri, ja käytännön opetukseen liittyviä pohdintoja pyrin tuomaan esiin vain, kun se on tarpeen. Ensin esittelen kummankin filosofian keskeisiä piirteitä erikseen, jonka jälkeen vertailen näkökulmia yhdessä. (Ks. Taulukko 1, s. 17.)

### 3.1 Esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia

Musiikkikasvatuksen arvo on musiikin itseisarvossa, esteettisenä ilmiönä musiikki itsessään pitää sisällään arvokkaita ja merkityksellisiä ominaisuuksia. Ne ovat sen rakenteissa ja muodoissa, tunnekylläisyydessä, esteettisissä rakenteissa. Siksi esteettinen filosofia keskittyykin vahvasti tutkimaan musiikkia objektina, kohteena. (Reimer, 1989, 1, 27-29, 76, 148; Swanwick, 1987, 13-16, 51.) Musiikkikasvatuksen päämäärä on ihmiselle luontaisen esteettisen herkkyyden kehittäminen ja tätä kautta esteettisen kokemuksen/elämyksen saavuttaminen. Esteettisen äärellä oleminen puolestaan jalostaa ihmisen tunteita ja sitä kautta on osallisena itsen kasvuun. Musiikin merkityksellisyys on sen tunnekylläisyyttä symbolisessa muodossa, jonka voimme ymmärtää, kun harjoittemme tunnistamaan musiikillisia lainalaisuuksia. (Honkanen, 2001, 53-55; Swanwick 1987, 13-22; Reimer, 1989, 53-54.) Swanwick (1987, 21-22) puolustaa musiikin itseisarvoa vertaamalla sen välineellistä käyttöä puhelinkeskukseen. Jos musiikki edustaa vain kulttuurisia piirteitä ja viittaa vain muihin merkityksellisiin ilmiöihin, toimii se vain välittäjän asemassa vailla itsenäistä arvoa. Sekä Reimer että Swanwick perustavat näkemyksensä Susanne Langerin (1953) estetiikan filosofialle. Lisäksi Reimer paljon viittaa Leonard B. Meyerin (1956) teorioihin.

Musiikkikasvatuksen filosofian kannalta käyttökelpoisimmaksi estetiikan teorioista Reimer on punninnut Leonard B. Meyerin (1956) teorian taiteen arvon ja merkityksen lähteestä. Hän jakaa käsitykset referentialismiin, formalismiin ja absoluuttiseen ekspressiivisyyteen. Referentialismissa musiikin merkitys viittaa täysin sen ulkopuolella olevaan. Formalismissa musiikin merkitys ja arvo on vain ja ainoastaan taideobjektissa itsessään ja se viittaa vain itseensä. Absoluuttisessa ekspressiivisyydessä taiteen arvo ja merkitys ovat sen sisäisiä ominaisuuksia, mutta viittauksia elämän ”ei-taiteellisiin” ilmiöihin voi olla. Taiteen sisäiset ominaisuudet kuitenkin muokkaavat näitä viittauksia ja ovat niiden yläpuolella. Käyttökelpoisimmaksi musiikinopetukseen Reimer näkee absoluuttisen ekspressiivisyyden teorian, koska referentiaalisessa näkökulmassa taiteen sijaan voisi toimia mikä tahansa merkki- tai symbolijärjestelmä, ja formalismin taiteellisen kokemuksen rajaaminen tiukasti ainutlaatuisiksi ilmiökseen irrottaa sen kaikille ihmisille tärkeistä arvoista, jolloin siitä tulee pienen esteetikkojen eliitin asia. (Reimer, 1989, 14-29.)

Esteettistä kokemusta Reimer ja Swanwick kuvaavat kokemukseksi, joka on oleellinen, itsenäinen ja sen arvo on sisäsyntyistä. Se on kokemus itsensä tähden erotuksena muista inhimillisistä kokemuksen muodoista, välineellisistä, käytännöllisistä tai hyödyllisistä kokemuksista, joilla siis saavutetaan toisia päämääriä. Esteettinen kokemus voidaan saavuttaa esteettisen havainnon tuottaessa esteettisen reaktion. Honkanen (2001, 40) tiivistää Swanwickin ajatukset seuraavasti: ”Esteettinen kokemus on elämäämme rikastuttava kokemus. Se on reaktio esteettisen kokemuksen kohteen omiin ominaisuuksiin johtuen sen merkityksestä itsessään ja merkityksestä meille.” Keskeistä kokemuksen saavuttamiseksi on musiikillinen toiminta säveltämisen, aktiivinen kuuntelun ja esiintymisten muodossa sekä käsitteellistä ja analysoida musiikkia. (Reimer, 1989, 168; Swanwick 1987, 54-57.)

Musiikin kytkeytymistä tunteisiin Swanwick kuvaa termillä tunnekylläisyys (*feelingfulness*) ja Reimer puolestaan puhuu esteettisen filosofian määrittelyn mukaisesti musiikista symbolisena järjestelmänä, joka kantaa merkityksiä. Säveltäjän tuntemukset, ajatukset, pyrkimykset ja ideat välittyvät sävellyksen kautta kuulijalle. Ymmärtämisen tason saavuttaminen edellyttää esteetikkojen mukaan erityistä esteettistä tapaa kuunnella musiikkia, jotta voisimme tunnistaa nämä musiikin symboliset elementit. Pohjimmiltaan on kysymys yksilön ja esteettisen objektin välisestä suhteesta. (Reimer, 1989, 131; Swanwick, 1987, 19-22, 66.) Kiteytettynä esteettisen musiikkikasvatuksen päämääränä on lisätä oppilaan musiikillisen toiminnan kautta tietoisuutta ja herkkyyttä musiikissa piilevistä esteettisistä ominaisuuksista ja tätä kautta saavuttaa esteettinen kokemus, jonka avulla yksilön on mahdollista käsitellä tunteitaan symbolisella tasolla.

Esteettisen filosofian lähtökohdat tiiviisti ovat musiikin merkityksellisyys ja esteettinen kokemus. Musiikin arvo on sen esteettisissä ominaisuuksissa, eli se on arvokasta itsessään. Esteettinen kokemus ja absoluuttinen ekspressiivisyys ovat kasvatuksen kannalta olennaisia ja käyttökelpoisia estetiikan käsitteitä ja niiden pitäisi toimia musiikkikasvatuksen lähtökohtana. Musiikki on kokoelma teoksia, musiikillisia objekteja, joilla on esteettisiä ominaisuuksia kuten rytmi, melodia, harmonia, äänenväri, tekstuuri ja muoto. (Ks. Swanwick, 1987, 51-53.) Opetuksen tulisi olla esteettisen tietoisuuden kehittämistä. Toinen keskeinen näkökulma musiikkiin on sen tunnekylläisyys. Esteettisen herkkyyden vaalimisen ohella kasvatuksen tulisi olla tunteen inhimillistämistä, koska perusta musiikkikasvatukselle on ihmisen tunteiden

ja musiikin esteettisten arvojen vastaavuudessa. Musiikkikasvatus on tunnekasvatusta musiikin esteettisten arvojen vasteen kehittyessä. Musiikki on taiteista tunnekylläisin, edustaa puhtaimmin tunnetta ja symboloi tunteita yleisesti. Susan Langeria (1953) lainaten: ”Jos taide tekee subjektiivisesta todellisuudesta objektiivista, taidekasvatus on tunnekasvatusta.” Musiikki on siis esteettisen filosofian mukaan symbolinen järjestelmä ja siten viitteellistä, vaikka sen arvo onkin sisäsyntyistä. Symbolisuus ja viitteellisyys tekee musiikista myös universaalia.

### **3.2 Praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia**

Praksiaalinen filosofia on kritisoinut voimakkaasti esteettisen oppisuunnan filosofiaa. Oleellisin kiistan aihe on esteettisen käsite, jonka ympärille praksiaalisen filosofian kritiikki nivoutuu. Esteettinen määrittelee musiikin ja musiikkikasvatuksen liian kapea-alaisesti ja ahtaasti jättäen monet musiikit musiikkimääritelmänsä ulkopuolelle. Lisäksi esteettisen näkökulman luonteeseen liittyy määritelmä hyvästä musiikista, ”mestarteoksista” erotuksena vähemmän esteettisistä tai taiteellisista teoksista tai muista kuin taideteoksista (Regelski, 1996, 23).

Praksialistien kritiikki keskittyy kolmeen teesiin. Kritiikin kohteena ovat esteettinen objekti, jonka ongelmiksi mainitaan: musiikin esittämisen/esiintymisen määrittelyn hatarus tai puuttuminen kokonaan; luovuuden hankaluus, kuuntelun ja esittämisen välinen yhteys jää vaillinaisesti määrittelyksi. Toinen ongelmakohta on esteettinen hahmottaminen, joka on praksiaalisen kritiikin mukaan liian kapea-alainen tulkinta musiikinkuuntelusta; kaikki muut paitsi esteettiset arvot musiikissa ovat ulkomusiikillisia, jolloin todellista musikaalista kuuntelua on tavoitella vain näitä esteettisiä arvoja. Kaikkea musiikkia tulisi siten kuunnella samalla tavoin, esteettisesti. Kolmas ristiriitainen käsite on esteettinen kokemus: Esteettinen kokemus on epäloogisesti määritelty yhtä aikaa täysin itsenäinen ja välineellinen tunteiden säätelyn kehittämisessä. Esteettinen kokemus tekee musiikin kokijasta passiivisen vastaanottajan unohtaen vuoropuhelun interaktion. Voiko musiikki olla varsinaisten tunteiden representaatio? Musiikin esteettisten arvojen ymmärtäminen vaatii silloin tunteiden toiminnan ymmärtämistä, jolloin esteettiset arvot ovat musiikissa ainoa opettamisen arvoinen aspekti. (Elliott, 1995, 18-38.)

Miten praksiainen filosofia sitten määrittelee musiikkikasvatuksen olemuksen? Ensisijaisesti musiikki ei ole teosten tai objektien kokoelma, vaan se on jotain, mitä ihmiset tekevät, se on pohjimmiltaan kontekstisidonnaista intentionaalista toimintaa. Sen merkitys ja arvo on siis kytköksissä siihen, mitä ”hyötyä” tai lisäarvoa musiikillinen praxis tuottaa elämään ylipäänsä. Arvo määräytyy siten käyttötarkoituksen ja pyrkimysten mukaan. (Elliott, 1995, 39-45; Honkanen, 2001,138; Regelski 1996,44-46.)

Elliott (1995, 39-45) määrittelee musiikille neljä ulottuvuutta: tekijä (*doer*), aktiviteetti (*some kind of doing*), tuotos (*something done*) ja konteksti (*the complete context in which doers do what they do*). Hän korvaa ulottuvuudet 1-3 musiikkiin viittaavilla käsitteillä *musicer*, *musicing*, *music*. Samoin hän liittää käsitteistöön kuuntelun termin. Tämän moniulotteisen musiikin pragmaattista luonnetta korostavan määrittelyn varaan rakentuu praksiainen musiikkikasvatuksen filosofia.

Esteettisen kokemuksen Elliott on korvannut laveampimerkityksellisellä musiikillisella kokemuksella, jossa musiikin arvo ja merkitys syntyy praksiaisen suuntauksen mukaan ensinnäkin itsen kasvusta ja nautinnosta, jotka musiikin tekemisen ja kuuntelun kautta on saavutettavissa. Näiden tärkeimpien lisäksi musiikilla voi olla, ja yleensä onkin, muita kulttuurisia ja kognitiivisia merkityksiä. Se on siis sidoksissa käytäntöihin ja musiikin välillisiin vaikutuksiin. Toiseksi musiikin merkitykset eivät ole sisäsyntyisiä, vaan ne kytkeytyvät sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, kulttuurin hiljaiseen ja verbaaliin tietoon. (Elliott, 1995, 124-125.) Tiivistäen Honkanen (2001:96) jäsentää Elliottin musiikkimääritelmän seuraavasti:

*”Elliottin mukaan musiikki merkitsee praksiallisessa musiikin ja musiikkikasvatuksen filosofiassa (1) inhimillistä, kulttuurisidonnaista toimintaa. Erilaiset musiikkiin sidonnaiset praksikset, musiikkiteokset ja niihin sidottu muusikkous perustuvat sosiokulttuurisiin konstruktioihin. (2) Musiikissa ei ole koskaan kyse musiikkiteosten sisäisistä rakenteista, vaikkakin aktiivinen kuuntelija kiinnittääkin huomiota kuulemansa teoksen rakenteisiin. Musiikkiteokset ovat aina monikerroksisia konstruktioita. Tästä seuraa, että esimerkiksi kaikkea musiikkia ei voi kuunnella samalla tavalla, vaan eri teokset sisältävät erilaisia dimensioita ja niiden erilaisia suhteita. (3) Kuunteluun ja musiikin tekemiseen on luonnollista lisätä musiikin tekemiseen liittyviä toimintoja kuten liikkumista, tanssia ja ylistystä. (4) Musiikkia tehdään hyvin eri syistä eri kulttuureissa. Kaikkia näitä päämääriä alleviivaa musiikin tekemisen ja kuuntelun perimmäinen arvo nautinnon lähteenä, sekä –tiedostetusti tai tiedostamatta – itsekasvun ja konstruktiiivisen tiedon lähteenä. (Elliott 1995, 128-129, 155.)”*  
(Honkanen, 2001, 96.)

Musiikkia on verrattu useasti kieleen ja kommunikaation tavaksi. Wayne Bowman (2005) kuitenkin teroittaa, että kieli ja puhe ovat eri asioita. Musiikki ei ole kuin kieli, vaan kuin keskustelu, joka on enemmän tai vähemmän improvisoitua uiskentelua sosiaalisessa maailmassa, molemmat ovat opittuja taitoja, molemmat kantavat merkityksiä ja tapoja, jotka ovat pikemminkin kysymyksiä tai vinkkejä kuin selkeitä vastauksia, molemmissa osallisilla on oma äänensä ja roolinsa, ja jossa merkitykset ovat monikerroksisia. (Bowman, 2005, 61-62) Musiikki ei praksiialisen filosofian mukaan viittaa musiikin sisältämiin tunteisiin, vaan saa niitä meissä aikaan (Regelski, 1981).

Itsen kasvu, itsetuntemus ja nautinto ovat praksiialisen musiikkikasvatuksen tärkeimmät päämäärät. On syytä määritellä niiden ehtoja ja olemusta hiukan tarkemmin. Elliott (1995) tekee eron nautinnollisen mielihyvän (*pleasure*) ja nautinnon (*enjoyment*) välille. Mielihyvää koemme tyydyttäessämme biologisia tai sosiaalisia perustarpeitamme, jotka on mahdollista tyydyttää myös korvikkeella. Nautintoa saamme ponnistellessamme kohti korkeampia tavoitteita ja saavutettuaamme ne. Tällaista nautintoa tuottaa toiminta, joka tehdään sen itsensä tähden, ei jonkin toissijaisen saavuttamiseksi. Vaikka tämä näkemys lähestyy esteettisen filosofian käsitystä itseisarvosta, on se ratkaisevalla tavalla erilainen: nautinnon saavuttaminen ei liity tekemisen kohteen (esim. musiikin) ominaisuuksiin, vaan itse tekemiseen ja toimintaan. Nautintoa ja itsen kasvua tuottavaan kokemukseen tarvitaan palkitseva, kaiken ponnistelumme vaativa ja tietoisuutemme häilyttävä haaste (*challenge*), joka saa prosessin liikkeelle ja motivoi. Toinen osatekijä on tietotaito (*know-how*) eli kyky haasteen voittamiseen. Kun haasteen vaativuus ja tietotaito kohtaavat, syntyy ihannetilanteessa flow-kokemus. Tällainen kokemus tuottaa nautintoa ja itsen kasvua, jotka puolestaan auttavat itsetuntemuksessa ja nostavat itseluottamusta ja onnellisuutta. Siksi Elliott pitää näitä oleellisimpina musiikkikasvatuksen tavoitteina. Elliott viittaa tässäkin psykologian tutkija Mihail Csikszentmihalyin (1988, 1990, 1993) teorioihin. (Elliott, 1995, 113-123.) Onnistuessaan praksiialinen musiikkikasvatus kehittää omaperäisten ideoiden ja toimintamallien kapasiteettia ja sitouttaa positiivisesti oppilaita yhä monimutkaistuvaan ja monimuotoisempaan maailmaan (Burnard, 2005, 269).



Musisoinnin ja kuuntelun keskeisyys on ilmeistä praksiallisessa näkökulmassa. Musiikki on sen mukaan ensisijaisesti toimintaa ja tekemistä. Haasteellinen toiminta ja erityisesti haasteen voittaminen tuottaa nautintoa ja itsen kasvua, jolloin juuri musiikillisen toiminnan kautta nämä musiikkikasvatuksen päämäärät voidaan saavuttaa. Musiikillisen toiminnan (soittaminen, laulaminen, säveltäminen, kuuntelu, improvisointi ym.) tulisi olla mahdollisimman autenttista, eli pitäisi pyrkiä tiedostamaan ja ymmärtämään musiikillisen praksiksen konteksti. (Burnard 2005, 272; Elliott, 1995, 72.)

Musiikillinen toiminta vaatii monia tiedon muotoja, mikä korostaa musiikin moniulotteisuutta ilmiönä. Elliott (1995) listaa ne seuraavasti: *formal musical knowledge, informal musical knowledge, impressionistic musical knowledge, supervisory musical knowledge*. Suomeksi nämä voisi lyhykäisesti määritellä kielelliseksi tiedoksi, hiljaiseksi tiedoksi, intuitiiviseksi tiedoksi ja metatiedoksi, joka auttaa ymmärtämään ja suunnittelemaan omia (musiikillisiä) päämääriä. Oleellista musiikillisessa toiminnassa on, että se tuottaa meille nautinnon ja itsetuntemuksen lisäksi konstruktivistista tietoa. (Elliott, 1995, 53-76, 259-260.)

Praksialaisen filosofian keskeiset piirteet ovat pähkinänkuoressa seuraavat: Musiikki on praksis, ei vain kokoelma teoksia tai objekteja. Se on ensisijaisesti kulttuurisidonnaista intentionaalista inhimillistä toimintaa, jossa myös oppilaan tulisi olla aktiivinen subjekti, eikä vain passiivinen tarkkailija. Ominaista on siten musisoinnin ja kuuntelun keskeisyys (*musicianship* ja *listenership*) sekä ongelmanratkaisu opetuksen lähtökohtana. Erityisen tärkeää on musiikillisten praksisten konteksti ja sen ymmärtäminen. Musiikinopetuksen tärkeimpänä päämääränä on itseksi tuleminen ja nautinto (*enjoyment* ja *flow*). (Elliott, 1995; Regelski 1981.)

### **3.3 Esteettinen ja praksiainen rinnan ja vastakkain**

Yhteistä molemmille filosofioille on musiikin monimerkityksellisyyden, monikulttuurisuuden, sen luomisen ja toiminnallisuuden painottaminen sekä musiikkikasvatuksen kuulumisen kaikille ts. yleinen musiikinopetus. Niin Reimerin, Regelskin kuin Ellittottinkin mukaan musiikinopetuksen tulisi olla sellaista, johon kaikilla oppilailta musiikillisesta taustastaan riippumatta olisi mahdollisuus osallistua ja olla näin siis

kaikkia koskevaa. Tämä myös legitimoii mm. Reimerin (1989, 148-149) mukaan musiikin asemaa oppiaineena, koska muussa tapauksessa se koskisi vain pientä erityisjoukkoa, jolloin olisi kyseenalaista, miksi yhteisiä resursseja sijoitetaan pienen erityisjoukon kouluttamiseen. Siksi on tärkeä osoittaa, että musiikilla on merkitys kaikille oppijoille ja opetus täytyy järjestää, niin että se on mahdollista. Samoilla linjoilla ovat sekä Elliott (1995) että Regelski (1981).

Musiikillinen tieto käsitetään kummassakin filosofiassa ei-käsitteelliseksi tiedoksi. Se on jotain paljon tiedostamattomampaa ja non-verbaalia. Esteetikot käyttävät siitä määritelmää esteettinen tieto, kun taas praksiaalisessa filosofiassa sen voisi määritellä luonteeltaan kokemukselliseksi tiedoksi, joka ilmenee tekemisessä ja toiminnan kautta.

Molemmat suuntaukset korostavat musiikin kokonaisvaltaista kokemuksellista luonnetta ja musiikillisten kokemusten ensisijaisuutta kuuntelun, soittamisen, säveltämisen ym. välityksellä. Musiikinopetus on luonteeltaan toiminnallista, vaikka lähtökohdat ja filosofoiden taustaolettamukset ovat hyvin erilaiset. Keskeisin ero syntyy käsityksestä musiikin arvon ja merkitysten alkuperästä: Ovatko ne pohjimmiltaan musiikin sisäisiä ominaisuuksia vai ulkomusiikillisia sosiokulttuurisia konstruktioita? Yhtä kaikki, kumpainenkin suuntaus korostaa, että musiikki on erittäin merkityksellinen, oleellinen ja erottamaton ihmiselämän osa-alue. Honkanen (2001, 139) tiivistää oman synteesisä esteettisen ja praksiaalisen filosofian yhtäläisyyksistä seuraavasti:

- *Musiikissa yhdistyvät tietäminen ja tunne, kognitiivinen ja affektiivinen*
  - *Musiikinopetuksessa on olennaista tunnistaa se kulttuurinen konteksti, josta musiikki on lähtöisin. Musiikki kantaa mukanaan kulttuurisidonnaisia merkityksiä.*
  - *Koulun musiikinopetus tulisi olla monikulttuurista.*
  - *Olemme ihmisiä suhteessa musiikkiin hyvin kokonaisvaltaisesti.*
  - *Musiikki tukee yksilöllistä kasvuamme ja lisää itsetuntemustamme*
  - *Musiikkikasvattajan tulisi olla tietoinen lapsen psykologista kehitystä koskevista teorioista*
  - *Molemmat näkökulmat viittaavat Deweyn käsityksiin musiikkikasvatuksen merkityksestä*
  - *Opettajan tulisi olla enemmän ohjaaja kuin opettaja. Opettajan tehtävä on ohjata oppilas erilaisten, mahdollisimman autenttisten ja toiminnallisten musiikillisten kokemusten äärelle.”*
- (Honkanen 2001, 139.)*

Seuraavassa taulukossa olen eritellyt näiden kahden filosofisen koulukunnan käsityksiä musiikkikasvatukselle keskeisistä käsitteistä:

TAULUKKO 1 Esteettisen ja praksialaisen filosofian vertailu

	<b>Esteettinen</b>	<b>Praksiaalinen</b>
Käsitys musiikista	Musiikki on tunne- ja merkityskylläinen esteettinen taiteen muoto	Musiikki on inhimillistä, kulttuuri- ja kontekstisidonnaista intentionaalista toimintaa
Musiikin arvo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Musiikin esteettisissä ominaisuuksissa</li> <li>- Itseisarvo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Musiikin toiminnallisessa ja rikastuttavassa roolissa osana elämää</li> <li>- Arvo välineellinen</li> </ul>
Keskeistä	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teos/objekti</li> <li>- Teoksen ominaisuuksien tunnistaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Musiikillinen praxis</li> <li>- Toiminnan konteksti</li> </ul>
Kokemus	- Esteettinen (esteettinen ulottuvuus)	- Musiikillinen (moniulotteinen)
Opetuksen peruselementit	Toiminta: esiintyminen, säveltäminen, kuuntelu, ym.	Toiminta: musisointi, säveltäminen, improvisointi, kuuntelu, ym.
Opetuksen päämäärä	Esteettisten elementtien tunnistaminen ja esteettisen kokemuksen myötä itsetuntemuksen kasvu ja tunteiden ja esteettisen herkkyyden kehittyminen	Haasteellisen ja tiedollisesti sekä taidollisesti motivoivan musiikillisten kokemusten kautta saavutettava itsen kasvu ja nautinto, jotka kehittävät itseluottamusta ja onnellisuutta
Oppilas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Musiikki kuuluu kaikille</li> <li>- Ulkopuolinen tarkkailija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Musiikki kuuluu kaikille</li> <li>- Osana prosessia</li> </ul>

Esteettinen käsitys keskittyy esimerkiksi kuuntelukasvatuksessa tarkastelemaan, kuinka kuuntelija oppii löytämään ja ymmärtämään musiikin esteettiset ominaisuudet, ja sitä kautta saamaan merkityksellisen esteettisen kokemuksen. Praksiaalisessa kuuntelukokemuksessa tarkastelu keskittyy kuuntelijan ja kuunneltavan musiikin kuunteluun taiteellis-sosiaalis-kulttuurisena toimintana sekä suhteena. (Elliott, 1995, 33, 185.)

## 4 VIITEKEHYKSIÄ JÄSENTÄVÄT KÄSITTEET

Luvun tarkoitus on selkeyttää lukijalle analyysiprosessin myötä nousseita käsitteitä ja ongelmia sekä analyysin päätelmien taustaolettamuksia ja niiden peruskäsitteitä ja perusteluita. Tarkempi teoreettinen pohdinta vaatisi laajempaa jatkotutkimusta, joten olen pyrkinyt tarkastelemaan käsitteitä merkitysnäkökenttä, autenttisuus ja dialogisuus tämän tutkimuksen kannalta oleellisesta näkökulmasta. Koska johtopäätöksissä usein viitataan uusliberalismiin ja sen keskeisyyteen musiikkikasvatuskeskustelussa, avaan sen problematiikkaa kursorisesti tässä luvussa. Uusliberalismi on käsitteenä hyvin hankala määritellä ja hahmottaa, mutta olen pyrkinyt kuvaamaan sen piirteitä ja käsityksiä kasvatuksen näkökulmasta.

### 4.1 Uusliberalismin ja individualismin problematiikka

Tutkimukseni kannalta tärkeimmät käsitteet individualismin ja uusliberalismin problematiikassa ovat merkitysnäkökenttä ja autenttisuus. Charles Taylor (1995) käyttää käsitteitä kritiikissään narsistista individualismia vastaan. Tiiviisti ilmaistuna autenttisuus on itsetoteutuksen kulttuurin taustalla vaikuttava moraaliperiaate, joka edellyttää ihmiseltä rehellisyyttä itseään kohtaan. Moraaliperiaatteeseen perustuva individualismi eroaa hedonismia ja narsismia painottavasta suuntauksesta juuri siinä, että hyvä ja arvokas eivät määrity sen mukaan, mitä haluamme ja tarvitsemme, vaan tämä moraaliperiaate antaa perusteet sille, mitä meidän tulisi haluta. Merkitysnäkökentän käsite puolestaan tarkoittaa arvoankkuria, jonka perusteella merkitykset rakentuvat ja jonka avulla voimme arvioida eettisiä käsityksiä. Se on merkittävien ja merkityksellisten kysymysten tausta, jota vasten ihminen voi määritellä identiteettinsä. Autenttisuuden narsistiset muodot kiistävät historian, yhteiskunnan tai luonnon vaatimusten ja ihmisten välisen riippuvuuden merkityksen ja siten ovat latteita, triviaaleja, kapea-alaisia ja pinnallisia, ja tosiasiaassa rikkovat autenttisuuden ihanteen vaatimuksia. (Taylor 1995, 46-47, 67-70; Puolimatka 1999, 28-30, 33-38.)

*”Ihmiset, joiden kasvatus on ollut vähemmän merkitysnäkökenttiin perustuva, eivät pysty näkemään näiden uusien ihanteiden mielekkyyttä tai vetovoimaa (Puolimatka, 1999,213).”*

Oravakankaan (2005) tutkimus kiteytyy postmodernin ja ennen kaikkea uusliberalismin ajan koulutuspolitiikan ja suomalaisen perinteisen sivistysihanteen problematiikkaan. Lopulta

omassa tutkimuksessani esiin nousseet ristiriidat ovat hyvin saman sukuisia Oravakankaan esittämien ristiriitojen kanssa. Käsitteet postmoderni ja uusliberalismi ovat hyvin moniulotteisia ja vaikeasti määriteltäviä, mikä kuuluu niiden ominaisluonteeseen ja sisäiseen logiikkaan, mutta siitä huolimatta koen, että juuri niihin tiivistyy nykyisen kasvatuskeskustelun problematiikka. Koko postmodernia ajattelua ja kulttuuria ei voi lähteä tässä yhteydessä ruotimaan, mutta mielestäni sen ongelmat kasvatuksen kannalta ovat voimakkaasti sidoksissa uusliberalistiseen käsitykseen maailmasta.

Jos liberalismissa korostuvat vahvasti vapaus (sekä johonkin että jostakin) ja rationaalisuus, on uusliberalismi yhteydessä postmoderniin ajatteluun, joka puolestaan tuo julki epäluottamuksen juuri järkeen ja korostaa vapautta sitoumuksista ja rajoitteista. Toinen vieläkin keskeisempi uusliberalismin piirre on markkinoiden käsitteen kaiken kattava merkitys. Hilpelä (2001) viittaa uusliberalismin johtavan teoreetikon Friedrich August von Hayekiin, jonka mukaan yhteiskunnan tulisi muodostua vapaiden markkinoiden periaatteella, jolloin valtiovallan tärkein tehtävä on luoda lainsäädäntö, joka purkaa mahdollisimman tehokkaasti esteitä vapaalta kilpailulta. Valtion ei tule tarjota millekään ryhmälle turvallisuutta, vaan yksilöt voivat saavuttaa turvatun aseman omilla toimillaan. Hayek puhuu nimenomaan vapaudesta, jonka kilpailuyhteiskunta tarjoaa verrattuna vanhaan yhteiskuntajärjestykseen, jossa yksilö oli vain osa hierarkkisissa rakenteissa vailla vapautta. Uusliberalistinen yhteiskunta tarjoaa yhtäläiset mahdollisuudet jokaiselle ponnistella ja selvittää markkinoiden näkymättömän käden ohjailemassa kilpailussa menestymiseen ja vaurauteen. Yksilön arvo ja toiminnan mielekkyys arvioidaan yhteiskunnallisen hyödyllisyyden perusteella. Kuten Hilpelä (2001) kirjoittaa: ”Hayekin ihanneyhteiskunta ei ole oikeudenmukainen, ei turvallinen, eikä sisällöllisessä mielessä tasa-arvoinen. Yksilön kunnioitus määräytyy markkinoilla yhteiskunnallisen hyödyllisyyden mukaan.” Pelko ajaa ihmisiä ponnistelemaan selviytymisen taistelussa, kun menestyminen ja syrjäytyminen on vain omissa käsissä, eikä toisten vilpittömyyteen ja pyyteettömyyteen voi luottaa. (Hilpelä, 2001, 146-150.)

Kuvaavaa uusliberalismille on demokratian epäily ja ylimmän vallan luovuttaminen kasvottomille markkinavoimille ja vapaalle kilpailulle, riippumattoman yksilön ja oman edun tavoittelun korostaminen, vapauden määrittely vapaudeksi rajoitteista sekä eettinen

subjektivismi ja moraalinen dekonstruktio eli perinteisten moraaliasetelmien tietoinen murtaminen. Sellaisista perinteisesti moraalisesti kestävämmistä ominaisuuksista kuten ahneus ja itsekkyyks näyttää tulevan uusliberalismissa välttämättömiä hyveitä eloon jäämisen kilpailussa. Altruismi ja solidaarisuus ovat puolestaan uusliberalismille suorastaan paheita, jotka haittaavat aidon kilpailun toteutumista. Yhteistä hyvää ole, eikä siihen pidä pyrkiäkään, vaan yksilön hyvä toteutuu markkinoiden logiikalla oikeudenmukaisesti. Moraaliasetelmien ja yhteiskunnan rakenteiden purkaminen ja kyseenalaistaminen asettaa ne alttiiksi kilpailulle, mikä johtaa yksilön tilanteeseen, jossa ei ole enää selkeää asemaa ja tarkoitusta, vaan ne on määriteltävä itse. Tarkoituksen häviäminen johtaa elämän kaventumiseen ja yksilökeskeisyyteen. Tämä johtaa demokratian kriisiin, sen vähättelyyn ja rautahäkkiin eli voimattomuuden tunteeseen ihmisten ja yhteisöjen vaikutusmahdollisuuksista persoonattomien voimien edessä. Kun arvoista, etiikasta ja moraalista ei uuden kriittisen tulkinnan mukaan voida keskustella järkevästi ja ne on rajattava rationaalisen keskustelun ulkopuolelle, luisuminen pehmeään despotismiin, demokraattisen vallan vapaaehtoinen poislouvuttaminen, on ilmeistä. Tehokkuus, välineellinen järki ja hyöty ajavat päämäärän, tarkoituksen ja ihanteiden edelle. Valinnat ja tavoitteet eivät ole enää moraalisia kysymyksiä, vaan kysymys on, ovatko ne hyödyllisiä. Elämä pelkistyy ja kaventuu yksilön viettien toteuttamiseen ja välittömien tarpeiden tyydyttämiseen, mikä tarkoittaa atomismiin ja reduktionismiin luisumista. (Harvey, 2005, 20-21, 64-70; Hilpelä 2001, 139-153; Karkama 1998, 113-134; Taylor 1995, 33-54.)

Kanadalainen filosofi Charles Taylor on pohtinut juuri yksilökeskeisen kulttuurin problematiikkaa ja käyttää tässä yhteydessä termiä moderni kulttuuri. Kritiikki kohdistuu kuitenkin samoihin käsitteisiin, jotka olen tämän tutkimuksen sisällä tulkinnut uusliberalistisiksi arvoiksi. Taylor (1995) jakaa maailman yhtäältä itseisarvoisiin ja toisaalta ei-itseisarvoisiin asioihin. Tämän arvoerotuksen kautta rakentuu ihmisen minuus ja persoona, kun taas naturalistinen maailmankuvan voima perustuu ideaaliin riippumattomasta minuudesta, johon liittyvät kuvitelmat vapaudesta arvokkuudesta ja vallasta. Taylorin keskeisin teesi on narsistisen ja pehmeään relativismiin taipuvaisen tulkinnan hylkääminen yksilön arvoa korostavassa kulttuurissa. Taylor ei siis kannata kollektivismia, vaan kritisoi nimenomaan yksilön arvoa korostavan kulttuurin luisumisesta kestävämmälle perustalle.

Taylorin vastaus moraalisesti kestävästä individualismin problematiikkaan on autenttisuus. (Taylor, 1995, 14-15.)

Taylor nostaa keskiöön kaksi huolenaihetta: individualismin ja välineellisen järjen korostumisen. Toisaalla Taylor muotoilee huolensa kolmeen kohtaan: pelko merkityksen ja selkeiden moraalisaäntöjen katoamisesta, päämäärien hämärtymisestä välineellisen järjen korostumisen vuoksi ja vapauden menettämisestä. (Taylor, 1995, 33-42.) Huolenaiheet koskevat siis perinteisten länsimaisten ihanteiden rappeutumista. Uusliberalismi hylkää eurooppalaisen kulttuurin leimalliset ja perinteiset antiikin, juutalais-kristilliset ja valistuksen aatteellisen perinnön. Välineellisellä järjellä Taylor tarkoittaa ”sellaista rationaalisuutta, johon turvaudumme, kun laskemme tiettyyn päämäärään johtavien keinojen mahdollisimman taloudellisen käytön. Maksimaalinen tehokkuus, paras panos-tuotos-suhde, on silloin menestyksen mitta” (Taylor 1995, 36.)

Moraaliperiaatteen Taylor määrittelee muita paremmaksi ja arvokkaammaksi elämäntavaksi, mutta ”parempi” ja ”arvokkaampi” eivät saa määrittystään sen perusteella, mitä haluamme tai mitä tarvitsemme. Sen sijaan ne antavat normin sille, mitä meidän tulisi haluta. (Taylor, 1995, 46-47.) Postmodernissa ajattelussa moraalit nähdään yksilöllisenä valintana ja yksilön arvostuksina, joista ei voida naturalistisen käsityksen mukaan keskustella rationaalisesti. Eettinen subjektivismi, jossa moraalikatsomusten ihanteet valitaan lopulta mieltymysten mukaan, estää kuitenkin moraalikiistojen järkipäisen arvioinnin ja kiistojen ratkaisemisen. Taylor hylkää kuitenkin ajattelun, jossa moraalit perustuu objektiivisille, inhimillisestä kokemuksesta riippumattomille kriteereille, mutta Taylorin mukaan relativistinen ajattelu ei ole väistämätön vaihtoehto, eikä kaikkea eettistä argumentointia voida redusoida pelkkään poliittiseen vallankäyttöön. Taylorin aristoteliseen perinteeseen nojaavaa moraaliteoreettista ajattelua voisi luonnehtia sisäiseksi realismiksi. (Taylor, 1995, 20-21, 49.)

Yhteiskuntatieteet perustuvat pitkälti positivistiselle tietokäsitykselle ja ilmiöiden selitys perustuu kausaaliin suhteisiin, jolloin ihanteet ja eettiset perusteet tai pyrkimykset eivät kelpaa selityspäristeiksi. Selitykseksi annetaan yleensä vain kuvaus yhteiskunnan muutoksesta ja siihen liittyvistä mekanismeista, mutta ei arvioida muutokseen johtaneiden arvojen, ihanteiden ja sisäisten moraaliperiaatteiden vaikutusta. (Taylor, 1995, 50-51.) Mikäli

arvotieto ja sen järkiperäinen arviointi poissuljetaan kokonaan, onko mielekästä ylipäänsä ylläpitää koulujärjestelmää, joka asettaa vaatimuksia yksilölle osana yhteisöä ja jopa rajoittaa yksilön totaalista vapautta?

*”Voiko sellainen elämäntapa olla oikeutettu autenttisuuden ihanteen valossa, joka on niin keskittynyt minään, että yhteisöä ja ihmissuhteita pidetään vain välineinä (Taylor 1995:78)?”*

Lopulta Taylorin ajattelu on hyvin sovellettavissa Elliottin käsitykseen musiikkikasvatuksen luonteesta ja tavoitteista. Siksi Taylorin ajattelun syvällisempi tarkastelu voisi avata musiikkikasvatuksen filosofian ydintä. Päätelyn logiikka on seuraava: Jos musiikkikasvatuksen oikeutettuna ihanteena ja päämääränä on itsen kasvu ja itseksi tuleminen, jonka edellytyksenä on autenttisuus, voisi merkitysnäkökentän, arvo-orientaation ja Taylorin huolenaiheiden tarkastelu tuottaa musiikkikasvatuksen filosofialle hedelmällisiä tarkastelukulmia. Puolimatka tiivistää merkitysnäkökentän pohjalle rakentuvan kasvatuskäsityksen, jossa merkitysnäkökenttä luo edellytykset itseksi kasvamiselle ja hyvälle elämälle (Puolimatka 1999, 33-38):

*(1) Lapsen elämään luodaan tottumuksen kautta tunteenomainen valmius valita oikea, hyvä, arvokas, syvällinen ja merkityksellinen elämäntapa.*

*(2) Lapsen kriittisiä valmiuksia kehitetään niin, että hän voi perustellusti tehdä eron tosien ja epätosien, oikeiden ja väärin, hyvien ja pahojen, arvokkaiden ja arvottomien, syvällisten ja pinnallisten, aitojen ja epäaitojen elämäntapojen välillä.*

*(3) Kriittisten valmiuksien kehittyessä lapsi oppii asteittain tietoisesti ohjaamaan toimintaansa hyviin, oikeisiin, arvokkaisiin ja tärkeisiin elämäntapoihin ja vaihtoehtoihin.*

*(4) Vähän kerrassaan lapsi kokee hyveellisen elämäntavan palkitsevuuden, koska se avaa hänen inhimilliset mahdollisuutensa ja kehittää hänessä kykyä kokea korkeampia onnellisuuden muotoja pelkkien aistinautintojen lisäksi. Älyllisestä pohdinnasta, taiteellisesta luovuudesta, toisten ihmisten huomioonottamisesta ja maailmankatsomuksellisesta etsinnästä seuraava mielihyvä altistaa hänet monipuolisille ja voimakkaille arvokokemuksille.*

*(5) Merkitysnäkökenttä on itsetuntemuksen perusta, koska se tarjoaa kriteerit, jonka valossa lapsi voi arvioida motiivejaan. Merkitysnäkökentän valossa lapsi voi saada realistisen näkemyksen itsestään ja oppia rajoittamaan omia tuhoavia piirteitään.*

*(6) Merkitysnäkökenttä tarjoaa perustan tunteiden välittämien merkitysten arvioimiselle. Lapsi oppii erottamaan elämää kaventavat ja persoonallisuutta kutistavat tunteet sitä avartavista ja sen mahdollisuuksia rikastuttavista tunteista. Merkitysnäkökentän valossa arvioituna myönteiset tunteet vahvistuvat ja kielteiset heikentyvät.*

*(7) Lapsi vapautuu subjektiivisen maailmansa rajoista, kuin hän pääsee monipuolisesti tutustumaan kulttuuriin. Näin hän saa elämyksiä, jotka avartavat hänen käsitystään arvokkaan elämän mahdollisuuksista. Kulttuuri tekee hänet osalliseksi arvokokemuksesta, joka auttaa ymmärtämään yleispäteviä totuuksia ihmiselämästä.*



*(8) Merkitysnäkökentän valossa kärsimys ja menetykset on mahdollista kohdata ja niistä voi tulla väline omien rajojen ylittämiseen, koska ne kehittävät valmiuksia myötää toisten kärsimyksissä ja tunnistaa olennaisia inhimillisiä arvoja.*

*(9) Kriittisen ajattelun, monipuolisen arvokokemuksen, itsetuntemuksen ja kärsimyksen ymmärtämisen pohjalta lapsessa kehittyä valmius tunnistaa elämänsä tarkoitus ja elää se todeksi yksilöllisellä tavalla.  
(Puolimatka 1999, 37-38.)*

Erityisesti edellisen lainauksen kohdat 5-7 ovat musiikkikasvatuksen kannalta mielenkiintoisia, koska ne vaikuttavat liittyvän kiinteästi musiikkikasvatuksen itsen kasvun tavoitteeseen ja tunteiden välittämiin arvoihin. Jotta lapsi oppisi ymmärtämään ja arvioimaan kulttuurin välittämiä merkityksiä ja arvoja, on merkitysnäkökentän antama perspektiivi ja perusta sekä erinomainen työkalu kasvun ja kasvatuksen kannalta. Sen kautta kasvatettava voi peilata omia valintojaan ja ajatuksiaan sekä arvioida kriittisestikin vallitsevan kulttuurin arvoja ja normeja.

## **4.2 Holistinen ihmiskäsitys**

Lauri Rauhala (2005) jäsentää holistisen ihmiskäsityksen ja ihmisen olemassaolon kolmeen ulottuvuuteen tai olemispuoleen: tajunnallisuuteen, joka tarkoittaa psyykkis-henkistä olemassaoloa, kehollisuuteen, joka käsittää olemisen orgaanisena tapahtumisena ja situationaalisuuteen, joka puolestaan on olemassaoloa suhteessa todellisuuteen. Keskeistä Rauhalan tulkinnalle on, ettei se rajoitu määrittelemään ihmistä ainoastaan fyysisenä olentona, materialistisista lähtökohdista. Päinvastoin Rauhala (1998) painottaa filosofisen analyysin merkitystä fysikalismiin rajoittunutta tulkintaa laajennettaessa. Lähtökohdiltaan ja tutkimuskohteiltaan materialistinen tutkimus, tuottaa materialistisia tuloksia, mikä on loogisesti ainoa vaihtoehtokin. Tästä ei kuitenkaan voi tulkita, että inhimillinen todellisuus rajoittuisi vain aineelliseksi. Tällaiset mekanisoivat, reduktionistiset käsitykset ”suosivat aineellisten arvojen korostumista ja ihmisen eettisen velvollisuuden hämärtymistä.” Näistä lähtökohdista Rauhala lähtee rakentamaan holistista ihmiskäsitystään. (Rauhala 1998, 9-14; Rauhala 2005, 32-34.)

Tajunnallisuuden kaksi peruskäsitettä ovat mieli ja elämys, jotka ovat aina yhdessä. Rauhala käyttää mielen ja elämyksen käsitteitä hyvin rajatussa merkityksessä. Mieli on paremminkin

jonkin asian tai olion luonne tai olemus, merkityksen antaja. Elämyksen kautta avautuu havainnon kohteen, tunne-elämyksen tai vaikkapa unen mieli. Mieli ja elämys luovat merkityksiä ja merkityssuhteita, joiden avulla ymmärrämme objektit tai ilmiöt joksikin, eli ne saavat merkityksen. Näiden merkityssuhteiden avulla rakennamme maailmankuvaamme. Aiemmat kokemukset toimivat tulkitsevana ja sijoittavana horisonttina uusille elämyksille, mikä näin ilmentää merkityssuhteiden organisoitumisen logiikkaa. Mielellisyys on siis tajunnan perusolemus. (Rauhala, 2005, 32-38.) Kasvatuksen on tarjottava mielekkäitä merkityssuhteita ja auttaa jäsentämään niitä. Tällaisia merkityssuhteita ovat mm. tieto, tunne, usko, intuitio, uni tai harha. Oleellista on, että ei saa esimerkiksi sekoittaa tunnetta ja tietoa keskenään, vaan on osoitettava niiden oma paikka tajunnassa. Tavoitteena on eheän maailmankuvan rakentaminen. (Rauhala 2005, 37-38.)

Kehollisuus ja kehollinen tieto ei ole symbolista kuten tajunnan niistä muodostamat merkitykset. Sen sijaan kehollinen tieto on luonteeltaan pikemminkin konkreettisia ja mekaanis-kausaalista. Sillä on suora vastaavuus ja seuraus. Esimerkiksi elintoiminnot tai keholliset rakenteet toimivat kausaalisesti, eikä vaikkapa fyysisellä sairaudella ole symbolista merkitystä sinänsä. Anatomis-fysiologisten mekanismien ja osatekijöiden ymmärtäminen osana orgaanisten tapahtumien kokonaisuutta on oleellista, jotta niiden mielekkyys eli tarkoituksenmukaisuus tulisi selvemmäksi kokonaisuuden osana. Siksi on tärkeää ymmärtää myös olemassaolon aineellinen ja orgaaninen puoli, joka antaa konkreettiset edellytykset olemassaololle. Elämä on orgaanisen olemassaolon olemus, joka tulisi käsittää kuten mielellisyys tajunnallisuuden kohdalla. (Rauhala 2005, 38-41.)

Situationaalisuus viittaa ihmisen olemassaolon kietoutumista todellisuuteen elämäntilanteensa kautta. Situationaalisuus on siis horisontti, josta käsin ihminen todellisuuttaan tarkastelee. Situaatio rakentuu komponenteista, jotka Rauhala jaottelee konkreettisiin ja ideaaleihin komponentteihin. Osaan komponenteista emme voi vaikuttaa, kuten ihonväriin, vanhempiimme, geeneihin tai luonnonmullistuksiin, joihin saatamme joutua. Toisiin komponentteihin meillä taas on useimmiten vaikutusvaltaa, kuten harrastukset, aviopuoliso, ammatti tai ravinto. Konkreettisia komponentteja ovat mm. ravinteet, saasteet, maantieteelliset ja ilmastolliset olot, ulkonaiset puitteet, luonto fyysisenä suhteena, yhteiskunnan ja kulttuurin tuottamat muodosteet. Toisin sanoen kyseessä on fyysinen ja

konkreettinen ympäristö. Ideaaleja komponentteja puolestaan ovat normit ja arvot, henkisen ilmapiirin muodot, aatteelliset ja uskonnolliset virtaukset, ihmissuhteet koettuna, taide, jne. Ideaalit ovat siis henkiseen ja kokemuksellisuuteen viittaavia olemassaolon puolia. Situaatio on kaikkea sitä, mihin ihminen on suhteessa. Situationaalisuus on kiinteästi yhteydessä esiymmärryksen käsitteeseen. Esiymmärrys rajaa ja suuntaa niin kehollisia kuin tajunnallisia prosesseja, eli mitä ja miten koemme ja millaisia orgaanisia tapahtumia kehossa etenee. Situationaalisuuden tärkeys tulee esiin ihmisen identiteetin muodostumisessa. Suhteuttaessamme komponentteja muodostamme niiden pohjalta identiteettiämme. Olemme yhteiskunnan jäseniä, vanhempiemme lapsia, jonkin ammatin edustajia, ravinnon käyttäjiä. Situaatio on myös aina ainutkertainen ja niin myös identiteetti. Yksilö ohjaa situaationaalisuuttaan tekemillään valinnoilla. (Rauhala 2005, 41-46.)

Ihmisenä olemisen erityispiirteiksi toisin sanoen tunnusmerkeiksi voi kiteyttää ihmisen olemassaolon kehkeytymisen tajunnan, tietoisuuden ja intentionaalisuuden kautta, joita edellä olen kuvannut. Lisäksi ihmisen olemiselle on tyypillistä eettisyys, joka edellyttää tietoista ihmisyksilöä ja tietoisia valintoja vaihtoehtojen väliltä. Eivät eläinten, eivätkä ihmistenkään vaistoreaktiot ole näin ollen moraalisia valintoja. Pyhän ja kauniin kokeminen ovat lähellä toisiaan, koska ne ovat molemmat hyvin vaikeasti analysoitavia kokemuskvaliteetteja, mutta jotka erottavat ihmisen totaalisesti muista olevaisista. Sekä pyhä että kauneus ovat Rauhalan mukaan niiden tulkinnasta riippumatta kaikille ihmiselle tyypillisiä pyrkimyksiä ja ominaisuuksia. Myös uskonnollinen usko on juuri ihmiselle ominainen piirre, jota Rauhala ei kuitenkaan yleiskatsausta syvemmin tässä teoksessa avaa. Ihminen eroaa muista olevaisista siis eritoten tietoisuutensa ja eettisen vastuullisuutensa vuoksi. (Rauhala, 1998, 45-70.)

### **4.3 Kasvatuksen ehdot, rajat ja mahdollisuudet**

Oleellisia kysymyksiä ovat luonnollisesti, miten ja millä edellytyksillä kasvatus on ylipäänsä mahdollista tai miten se saa oikeutuksensa. Antiikista valistuksen aikaan ja myöhemminkin länsimaisessa kulttuurissa kasvatuksella on pyritty hyvään elämään, korkeaan moraaliiin, yhteiskunnalliseen osallisuuteen tai luontaisten taipumusten vaalimiseen. Aristotelis-kristillinen kasvatuserinne nojaa ajatukselle ihmisen elämän arvokkuudesta ja onnellisuudesta sen päämääränä. Ihmisellä on sen mukaan luontainen kyky pyrkiä hyvään,

jota tulee kasvatuksen avulla edistää. Hyvän tai arvokkaan lähde on kuitenkin ihmisen tai luonnon ulkopuolella, eli se on luonteeltaan transendenttinen. (Nurmi 1983; Nurmi 1995, 51-66; Puolimatka 1999, 15-34.)

Toinen nykypedagogiikkaan vaikuttava kasvatuserinne pohjautuu valistusfilosofiaan ja naturalistiseen tulkintaan maailmasta ja ihmisestä. Kasvatuksen tavoite on olla arvovapaata ja se perustuu ihmisten luontaisten taipumusten vaalimiseen ja luonnolliseen kasvuun. Arvot ovat sen mukaan subjektiivisia mieltymyksiä. (Puolimatka 1999, 134.) Reduktionismi on tyypillistä, sillä järki palautuu viettiin, tietoisuus korvataan tiedostamattomalla, moraalinen persoonallisuus palautuu seksuaaliviettiin, oikeus vallantahtoon, totuus mielipiteeseen ja yhteisen edun ajaminen yksilön itsensä toteuttamisen haluun. Toisin sanoen ihmisen korkeammat ominaisuudet ymmärretään alkukantaisempien ja perusteellisempien toimintojen kautta. Tästä johtuen kasvatuksen tulisi vapauttaa eettisistä normeista, jotta kasvatuksen tavoitteen sopeutuneen normaaliyksilön luonnollinen kasvu ei vaarantuisi. (Nurmi 1983; Nurmi 1995, 51-66; Puolimatka 1999, 134-135.)

Hyvän kasvatuksen ehdoista väitöskirjansa kirjoittanut Veli-Matti Värri (2002) pohjaa ajatuksensa Martin Buberin (1993) kasvatustieteelle, josta löytyy paljon linkejä niin Taylorin autenttisuuden ihanteeseen kuin musiikkikasvatuksen filosofian praksiin suuntaukseen. (Ks. Taylor 1995, 61-62.) Jos kasvatuksen päämääränä on itseksi tuleminen ihanne, joka vaatii toteutuakseen aitoa dialogisuutta ja arvo-orientaatiota, on syytä avata pintapuolisesti tätä dialogisuuden käsitettä kasvatuksessa. Toinen kasvatustieteellisen perustani kannalta tärkeä tutkija on Tapio Puolimatka, jonka tärkein anti tämän tutkimuksen osalta liittyy arvotiedon, -tietoisuuden ja -orientaation muotoilemiseen.

Lähtökohdat Värin kasvatustieteelliseen tutkimukseen ovat kasvatettavan ja kasvattajan suhteen ainutlaatuisuus sekä tietoisuus siitä, että kasvatustodellisuuteen pyrkivät vaikuttamaan myös sen ulkopuoliset tahot esim. elinkeinoelämä puolestapuhujat. Värri tiivistää näkemyksensä kasvatuksen ehdoista seuraavasti:

1. *Hyvän elämän ideaalia on noudatettava tämänhetkisessä kasvatussuhteessa, nykyisyydessä*
2. *Kasvatus on arvokkaan välittämistä kasvatettavalle*
3. *Vain kasvatettavan omaehtoisesta tiedostavasta toiminnasta sallivat kasvatustodellisuudet ovat luonnollisia*

4. *Kasvattaja on ensisijaisesti kasvatettavan maailmasuhteen tulkki, kasvun auttaja, joka ottaa kasvatustoimissaan kasvatettavan näkökulman huomioon*
5. *Hyvän elämän ja itseksi tulemisen ideaalia noudattava kasvatusuhde on dialoginen*  
(Värri 2002:29.)

*”Dialogisuus tiivistää neljän muun teesin olennaisen merkityksen. Kasvatettavaa kunnioittava, arvokasta välittävä ja hyväksyttäviä menetelmiä käyttävä kasvatus on dialogisuuden ideaalia noudattava.”* (Värri 2002:30.)

Kasvattajan ihmiskäsityksellä on ratkaiseva merkitys kasvattajan ja kasvatettavan ainutlaatuisessa suhteessa, siinä kiteytyvät hänen ontologiset ja eettiset sitoumuksensa. Värri listaa näihin käsityksen ihmisideaalista, kasvun tarkoituksesta, kasvatuksen mahdollisuudesta, kasvusoikeudesta, kasvatustavasta ja –velvollisuudesta sekä kasvatettavan oikeudesta. Kasvatuskäsitykset (eli ihmiskäsitys, yhteiskuntakäsitys ja käsitys kasvun päämääristä) konkretisoituvat kasvatussuhteessa, johon kasvattajan ihmiskäsitys oleellisesti vaikuttaa, vaikkei se olisikaan tiedostettu. (Värri, 2002, 35.)

Värri vastustaa voimakkaasti yksipuolista funktionaalista ja kasvatettavaa välineellisesti kohtelevaa kasvatusta, jossa päämäärät ovat ahtaasti asetettu palvelemaan esimerkiksi jotain ideologiaa tai ammattiroolia. Samoin tämä funktionaalisuus näkyy myös väitteessä hyvän elämän kriteerien ehdottomassa tietämisessä. (Värri, 2002, 22, 36-38.)

*”Kasvattajan tehtävä on osoittaa kasvatettavalleen suunta kohti hyvää, mutta ei tapaa, jota noudattamalla se on saavutettavissa* (Värri, 2002, 87).”

Itseyden ideaalin toteutuminen edellyttää dialogisuutta (vrt. Taylor 1995, 60-70), eli itsen ja minän käsitteet opitaan toiseuden kautta. Minä ei voisi kehittyä ilman toisia subjekteja ja irrallaan yliyksilöllisistä arvoista (Värri, 2002, 25). Kasvatus on Värin (2002, 28) mukaan lähtökohdiltaan aina sidoksissa yhteiseen ja yleiseen hyvään, mikä on ristiriidassa Taylorin (1995, 78-81) kuvaaman vallitsevan itsekeskeisen ja narsistisen autenttisuuden ihanteen tulkinnan kanssa. Autenttisuus edellyttää Taylorin mukaan yhtäältä luomista, alkuperäisyyttä sekä usein vallitsevien sääntöjen vastustamista, mutta myös merkitysnäkökenttien tunnustamista ja dialogista itsemäärittelyä. (Taylor, 1995,95.)

Mikäli kasvatuksen tavoitteena on tarjota kasvavalle sukupolvelle mahdollisimman hyvät ja kattavat valmiudet kohdata tulevaisuuden yhä nopeammin muuttuva maailma, eikä silloin juuri arvojen ja arvotunteiden, niiden arvioinnin opettaminen, laajan yleissivistyksen sekä

merkitysten ymmärtämisen oppiminen tulisi olla kasvatuksen tärkeimpiä tavoitteita? Tästä näkökulmasta kasvatettavalle tarjotaan valmiuksia arvioida kriittisesti entistä moninaisimpia vaihtoehtoja nopeasti muuttuvassa elinympäristössä.

Värrä (2002) kritisoi Merleau-Pontyn (1986) ajatusten pohjalta ihmistieteiden naturalistista ja positivistiseen objektiivisuusihanteeseen nojaavaa painotusta, toisin sanoen luonnontieteissä sovellettavia käsityksiä todellisuudesta, tiedosta ja tieteestä. Tässä painotuksessa ongelmat syntyvät tietoteoreettisista ennakko-oletuksista. Fenomenologiassa tietoisuutta ja maailmaa ei aseteta vastakkain, eli subjekti-objekti -asetelman sijaan ajatellaan tutkijan olevan osa tutkittavaa maailmaa ja tulkitsevan aika- ja paikkasidonnaisesti tutkimuskohdettaan. Värrä tiivistää Merleau-Pontyn (1986) näkemyksen luonnontieteellisten ihanteiden vääristävistä seurauksista ihmistieteissä seuraavasti: Inhimillisen kokemuksen redusointi tieteelliseen havaintoon, ihmisen redusointi fysikaaliseksi esineeksi ja tilastoyksiköksi, intersubjektiivisuuden mahdottomuus ja maailmasuhteen kadottaminen kaventavat liiaksi inhimillisen todellisuuden tulkintaa. Oleellisin puute, joka seuraa inhimillisen kokemuksen poissaolosta, on yhteyden kadottaminen inhimillisten merkitysten maailmaan. (Värrä, 2002, 39-40; Merleau-Ponty 1986.)

Värrä (2002) kirjoittaa Merleau-Pontyn (1986) tieto-opin radikaalin empirismin tarkoittavan sitä, että totuus on sisällä havainnoitavissa olioissa ja maailmassa. Perspektiivisyys antaa syyn luottaa aistehimme, jolloin oliot näyttäytyvät eri valossa toisesta perspektiivistä. Merleau-Pontyn mukaan havaintosisällöissä saamme tietoa niin itse kohteesta kuin suhteestamme kohteeseen. ”Maailma ei ole se, mitä ajattelen, vaan se, mitä elän.” (Värrä, 2002, 43-45; Merleau-Ponty 1986.)

Aristotelisen perinteen mukaan tiedon eri lajit on jaoteltu seuraavasti: Theoria: varmaa, yleispätevää ja muuttumatonta tietoa (*episteme*), Poesis: know-how -tietoa siitä, miten jokin tuote tai asia valmistetaan (*techne*) ja Praxis: moraalitietoista ja sitoutunutta toimintaa, jonka tavoitteena on toimiminen hyvin (*fronesis*). (Oravakangas, 2005, 130.) (Ks. Värrä, 2002, 59.) Nykykoulussa ja koulutuspolitiikassa korostuu vahvimmin poesis -tyyppinen instrumentaalinen tieto, mikä on linjassa nykykulttuurin välineellisen järjen korostuneisuuden ja lähes rajattoman tekniikkaan uskomisen kanssa.

Värri viittaa Merleau-Pontyn (1986) eksistentiaaliseen ajatteluun puhuessaan meidän havaintojemme perspektiivisyydestä, kontekstuaalisuudesta ja rajallisuudesta. Puhtaita havaintoja ei ole, koska elämme merkitysten maailmassa ja siten jatkuvasti tulkitsevassa suhteessa itseemme, toisiin ja maailmaan. Koska hermeneutiikka ei ole yleismaailmallista, vaan aina jollain tasolla lokaalia, tulee tulkinnasta aina ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti sidonnaista. Jokainen tulkinta perustuu kuitenkin johonkin traditioon, jolloin paraloginenkin tulkinta tästä ongelmasta on hermeneuttinen tilanne. Tarvitsemme fronesis-tyyppistä tietoa, kun joudumme tulkitsemaan tai ennalta tuntemattoman tiedon eteen. Tässä tilanteessa emme voi soveltaa subjekti-objekti -asetelman mukaista havainnon yleispätevää tiedonsoveltamistekniikkaa, vaan tarvitsemme tulkinnallisia välineitä ja niiden soveltamista. Fronesis sisältää pelkkien keinojen ja tekniikoiden lisäksi tietoa päämääristä, kun taas tekninen tieto sisältää tietoa vain keinoista ja niiden soveltamisesta. (Värri, 2002, 57-60; Merleau-Ponty 1986.) Koska tulkitseminen, merkitysten ja päämäärien arviointi on eettistä, arvotiedon opettaminen olisi kasvatuksessa erityisen oleellista, jotta voidaan parantaa omien hermeneuttisten tilanteiden ymmärtämistä. Teknis-kapitalistisen ja materialistisen länsimaisen kulttuurin painotus tieto-opillisesti nojaa teknisen tiedon ihannointiin ja kieltää osittain tai kokonaan moraalitiedon olemassaolon ja tarpeellisuuden.

Moraali- tai arvotiedon oppiminen vaatii intersubjektiivisuutta eli minän ja sinän suhdetta. Havaintojen perusteella ei voida määrittellä, mikä on oikein tai väärin tai hyvää tai huonoa. Värri jatkaa Buderin dialogisuusfilosofian pohjalta: Buberin peruskäsitteet ovat Minä–Se ja Minä–Sinä -sanaparit, jotka toimivat samalla toistensa vastapareina. Minä–Sinä on yhtäältä Buderin olemisen alkuyhteyden lähtökohta, toisaalta eettinen ideaali. ”Totuus ja vastuu ovat Minä–Sinä -yhteyden ideaaleja, joita on noudatettava nykyisyydessä, läsnä olevassa olemisessa.” Persoona voi Buberin mukaan muotoutua vain suorassa ja välittömässä yhteydessä toiseen persoonaan, ja tästä syystä persoonaksi kasvamisessa yksilön kokemismaailman Minä–Se-suhteen ylittäminen on niin välttämätöntä. (Värri, 2002, 63-68; Buber 1993.) Minä–Se-maailma ei ole väistämättä paha, vaan se on edellytys Minä–Sinä -suhteelle luoden pysyvän, ajallisen, tilallisen, mittavan, vertailtavan ja intentionaalisen kehyksen Minä–Sinä -maailman intersubjektiivisuudelle. Minä–Se -maailma on luonnollinen ja välttämätön, mutta sen yksipuolinen korostaminen on pahasta ja johtaa välineellisen järjen

ylivaltaan, jossa käytännöllisyys, hyödyllisyys ja tarkoitushakuisuus korvaavat ihmisten välisen yhteyden voiman. Toisin sanoen yksipuolinen Minä–Se -asenne välineellistää ihmissuhteemme ja luonnon, vaikka onkin toimivan arkielämän lähtökohta. Buberin mukaan voimme kontrolloida esineellistämistäipumustamme ja näin antaa dialogisuuden ideaalille enemmän tilaa myös arjessa. (Värri, 2002, 70-71, 75; Buber, 1993.)

Buberin kasvatustajattelu Värri kuvaa ”keskitien” kasvatustilofilosofiaksi, jossa Buber pyrkii löytämään järkevän ja eettisesti kestävän ytimen vanhasta autoritaarisesta sekä modernista lapsen omaa aktiivisuutta korostavasta kasvatustajattelukselta. Autoritaarisessa kasvatustuksessa keskiössä on kasvattaja ja vain hänen aktiivisuutensa on tärkeää. Tässä ajattelussa Buber näkee hyväksi tradition ja pysyvien arvojen sekä arvokkaan siirtämisen tulevalle sukupolvelle. Modernissa ajattelussa kasvattajan rooli on kaventunut lähinnä lapsen luontaisten taipumusten ja omien merkitysten rakentamisprosessien vaalimiseen. Modernissa ajattelussa puolustettavaa on käsitys lapsen luontaisesta luomisvoimasta. Buber kuitenkin kritikoit molempia tulkintoja ja vastaa ongelmiin dialogisuuden käsitteellä. Vapaus ei ole pakon vastakohta, vaan yhteisyys. Moderni kasvatustuskäsitys määrittelee vapauden kasvatustuksen päämääräksi, mutta se on Buberin mukaan nimenomaan kasvatustuksen ennakkoehto ja lähtökohta, ei päämäärä. Ihmiselle vapaus toteutuu yhteisyydessä eli dialogisessa suhteessa. Lapsi on siten oma todellisuutensa ja aktiivinen osapuoli kasvatustussuhteessa, mutta ongelmalliseksi lapsikeskeisen kasvatustuksen tekee, se että silloin kasvustukriteerit määrytyvät lapsen halujen, mieltymysten ja mielihalujen mukaan, jolloin kasvattaja onkin riippuvainen oppilaistaan ja heidän mielihaluistaan. Buber kuvaa tätä eroksen ohjaamaksi kasvatustukseksi, jolloin sillä ei ole punnittua arvopohjaa, vaan se perustuu mielihyvään ja välittömiin tarpeisiin. Sen sijaan kasvatustuksen tulisi perustua dialogiseen suhteeseen, jossa kasvatustuksen lähtökohta on maailman ja maailmasuhteen yhteisyys, ja jossa kasvattaja on lapselle ennen muuta ”maailman olennaisten aspektien valikoija ja välittäjä.” (Värri 2002:79-82; Buber 1993.)

*”Tarvitaanko postmodernissa tehokkuusyhteiskunnassa sivistävää kasvatustajatteluä? Onko sivistys hyödyttöntä elitismii vai voisiko sillä olla jotakin todellista annettavaa koulustopolitiikan strategioille? Mitä ymmärrämme sivistyksellä? Merkitseekö taloudelliseen tehokkuuteen pyrkivä elämämuoto sivistyksen ihanteen ohittamista? Onko sivistyksen tavoite rationaalinen.” (Oravakangas 2005:129.)*



”Arvotietoisuudella on tärkeä merkitys tunteiden kehityksessä. Tämän mukaan lapsen tunne-elämän kehityksessä on kolme perustarvetta: lapsen tulisi 1) oppia tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteensa, 2) pystyä arvioimaan tunteitaan ja 3) kokea syvimmit tunteensa mielekkäiksi ja perustelluiksi.” Tärkeää on kiintymyssuhde ainakin yhteen aikuiseen, jossa kiintymys syvenee arvotunteeksi. Arvokasvatus on suurelta osin tunnevalmiuksien kehittämistä joko tunneperäisten arvoasenteiden ja toiminnallisten valmiuksien eli hyveiden oppimista, omantunnon valmiuksien kehittämistä tai tunteiden arvioinnin opettelua. Rakkauden kokemus antaa lapselle mahdollisuuden kokea itsensä ja elämän arvokkaaksi, elämän- ja tiedonhalua sekä oma persoonansa loukkaamattomaksi ja ainutlaatuiseksi. ”Kun lapsi tietää olevansa rakastettu ilman ehtoja, hän tietää myös olevansa arvokas riippumatta ominaisuuksistaan, kyvyistään, onnistumisistaan tai epäonnistumisistaan.” Oppimisen ja kehittymisen edellytys on oppia armahtamaan itseään ja näin muodostaa realistinen itsetuntemus, jota ohjaa itseisarvo, eikä se ole riippuvainen suorittamisesta, menestyksestä tai mukautumisesta. (Puolimatka, 2004, 46-47.)

Tunteiden arvioinnin perustana on oletus, että ihmisellä on mahdollisuus saada tietoa siitä, mikä on arvokasta. Tarkastelemme arvojen näkökulmasta, kun pohdimme elämän tarkoitusta ja erilaisten tunteiden, asenteiden ja elämän muotojen mielekkyyttä. ”Ihmistä ei tyydytä sellainen toiminta, jolla ei ole arvoa ja merkitystä.” Lisäksi tunteet ovat riippuvaisia ihmisen suhteesta kysymyksiin: Mikä on lopulta merkityksellistä? Millä on pysyvää arvoa?. Tämä arvonäkökulma antaa kriteeristön arviointiin arvojen ja tunteiden tarjoamista edellytyksistä hyvälle elämälle. (Puolimatka, 2004, 85.)

Korkeampien arvojen ohjatessa toimintaamme koemme ne mielekkäiksi, vaikka olosuhteet eivät antaisikaan sille edellytyksiä. ”Ihminen kokee mielekkääksi toiminnan, joka ohjautuu sellaisten asioiden pohjalta, joilla on itseisarvo.” (Puolimatka, 2004, 47-48.) Arvorealistisen oletuksen mukaan tärkeä ja arvokas määräytyy arvoista käsin, jotka eivät ole pelkkiä ilmauksia ihmisten toiveista, haluista ja sopimuksista. Se mikä on arvokasta ei riipu siitä, mitä ihmiset arvostavat. Asioiden todellinen arvo ei välttämättä heijastu vallitsevissa arvostuksissa. Puolimatka viittaa arvoteoriassaan Schelerin arvojen hierarkiaan. (Puolimatka, 2004, 85; Taylor 1995; Scheler 1980.)

*” Schelerin käsitys arvojen hierarkiasta:*

1. *Perustavana tasona ovat aistikokemuksiin liittyvät arvot kuten miellyttävä ja epämiellyttävä, mielihyvänsävyinen ja –pahansävyinen, nautinnollinen ja kivulias*
2. *Hyötyarvot kuten hyödyllinen, käytännöllinen, tehokas ja taloudellinen sekä niiden vastakohtat*
3. *Elämänvoimaan liittyvät arvot kuten jalo-halpamainen, terveys-sairaus, voima-heikkous ja rohkeus-pelkuruus*
4. *Henkisiä arvoja ovat a) esteettiset arvot kuten kauneus, b) oikeudenmukaisuuden arvot ja c) puhtaan tiedon arvot. Näihin arvoihin liittyviä tunteita ovat henkinen ilo ja suru, hyväksyminen ja paheksuminen, kunnioitus ja halveksunta.*
5. *Ehdottomien arvojen alue, johon kuuluvat pyhän ja epäpyhän arvot. Pyhyysarvojen perustana on suhde olemassaolon absoluuttiseen perustaan ja siitä syntyvä henkinen syvällisyys.*

*Kriteerit korkeampien ja alempien arvojen erottamisesta:*

1. *Arvot ovat sitä korkeampia, mitä pysyvämpiä ne ovat*
2. *Mitä korkeampi arvo, sitä kokonaisvaltaisempi ja riippumattomampi se on aineellisesta hyödykkeistä ja sitä vähemmän määrällisesti mitattavissa.*
3. *Arvot ovat sitä korkeampia, mitä vähemmän ne pohjautuvat toisiin arvoihin.*
4. *Mitä korkeampi arvo on, sitä syvempi ja pysyvämpi on sen tarjoama tyydytys.*
5. *Arvo on sitä korkeampi mitä absoluuttisempi ja riippumattomampi ja vähemmän suhteellinen se on.”*  
(Puolimatka, 2004, 86-88.)

Syy, miksi olen edellä käsitellyt nimenomaan Taylorin, Puolimatkan ja Värrin tulkinnoin Buberin ajattelua, liittyy kasvatustajatteluun, jonka päättelyn logiikka on seuraava: Mikäli kasvatuksen ihanteena ja päämääränä on kasvatettavan yksilön itsekseen tuleminen ja tätä kautta kasvatettavan hyvän elämän edellytysten edistäminen, edellyttää se autenttisuuden ihannetta. Autenttisuus ei toteudu ilman merkitysnäkökenttää, jonka edellytyksenä kasvatussuhteessa on dialogisuus ja arvonäkökulma. Myös kasvatustilanne ja sen päämäärät edellyttävät arvokäsityksestä riippumatta jonkin arvoankkurin. On tähdellistä avata käsitteitä hiukan laajemmin, jotta analyysin päätelmien taustaolettamusten teoreettinen pohja selkiytyy lukijalle paremmin. Tarkoitukseni ei siis ole ollut luoda kattavaa teoreettista kokonaisuutta, vaan avata tutkimusprosessin myötä esiin nousseita käsitteitä.

## 5 TUTKIMUSASETELMA

### 5.1 Laadullisen analyysin luonne ja luotettavuus

Tutkimukseni on luonteeltaan teoriaohjaava analyysi. Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään siihen, että teoria ei ohjaa analyysiä kuin metodin osalta. Ongelmalliseksi otteen tekee se, että alkuasetelman ja havaintojen teoriapitoisuus on yleisesti todettu ja näin ollen vaikuttavat enemmän tai vähemmän tutkimuksen lopputuloksiin. Tämä tutkimuksen luotettavuuden kannalta ratkaisevan tärkeä ongelma on pyritty ratkaisemaan tutkijan kirjoittaessa auki ennakkokäsityksensä, eli kuvaamalla lukijalle esiyymmärryksensä, mikä auttaa lukijaa ymmärtämään, millaisista lähtökohdista ja millaisin sitoumuksin tutkija tekee tulkintoja. Omaa esiyymmärrystäni avaan luvussa 6.3. Toinen ratkaisu luotettavuuden ja objektiivisuuden ongelmaan on teoriasidonnainen ote, jossa aiempi tieto tai teoria toimii prosessin apuna varsinkin analyysin loppuvaiheessa. Teoria antaa analyysin pohjaksi keskeiset käsitteet, mutta silti analyysi on vahvasti aineistolähtöistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 95-100.) Tässä tutkimuksessa teoreettisena taustana ovat kasvatustieteelliset käsitykset opetus suunnitelmien pohjalla sekä filosofiset käsitykset musiikkikasvatuksen luonteesta.

Eskola (1998, 17) tiivistää 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-Knuutila & Heinlahti, 2006, 51; Eskola, 1998, 211; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 134-141.)

Laadullisen analyysin Alasuutari (1993, 30-39) jakaa kahteen vaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen ja arvoituksen ratkaisemiseen. Pelkistämällä aineistosta saadaan esille tutkimuskysymyksen kannalta oleellinen ja nämä pelkistetyt havainnot teemoitellaan ja tyypitellään. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 108-109) 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, 109.) Tämä prosessi voi olla joko induktiivinen, jolloin päättely etenee yksittäisestä yleiseen tai deduktiivinen, eli päättely etenee yleistyksistä tai teoriasta yksittäistapauksia koskeviin johtopäätöksiin. Laadullinen analyysi on yleensä luonteeltaan induktiivista ja siinä pyritään esimerkiksi luomaan uutta teoriaa analysoitavan aineiston pohjalta. Usein metodi valitaan aineiston ja tutkimusongelman hahmotuttua. (Kakkuri-Knuuttila & Heinlahti, 2006, 49-51; Laine & al., 2007, 26-29; Peuhkuri, 2007, 134; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 109.)

Laadullinen ote, toisin kuin tilastollisessa analyysissä, vaatii että kaikki ”--- luotettavina pidetyt ja selvitettävään kuvioon tai mysteeriin 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, 1993, 29.) 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 & al., 2006, 29).

*”Systemaattinen analyysi eroaa näistä [diskurssianalyysi ja sisällönanalyysi], että diskurssianalyysissä tarkastelun kohteena on kieli. Sisällönanalyysi on lähellä systemaattista analyysiä, 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 teoriaohjaava 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/merkittävyys, eli tietoisuus sen tuotantoehdoista ja kattavuudesta. Tulkintasääntöjen ja -prosessin tarpeeksi tarkka kuvaaminen antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida johtopäätösten pitävyyttä. (Eskola, 1998, 213-219; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 140-141.) Pyrin kuvaamaan analyysiprosessia vaihe vaiheelta ja aineistoesimerkein tuomaan näkyväksi, millaisen

päätelyprosessin kautta olen päätenyt johtopäätöksiini, jotta lukijalla on mahdollisuus arvioida päätelyn johdonmukaisuutta ja sen perusteella päättää hylätä tai hyväksyä tekemäni päätelmät.

## 5.2 Argumentaatio

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

Koska tutkimuksessani 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. Toisin sanoen 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 on sitä vakuuttavampi on argumentti, eli mikäli taustaolettamukset ovat vahvoja ja linkki liittää väitteen sekä perustelut loogisesti sitovaksi päätteeksi, on argumentti pätevä. (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti, 2006, 27-29.)

Koska tutkin argumentointia, perusväitteeni V on ”Musiikki on tärkeä oppiaine yleissivistävässä koulussa, koska...” ja pelkistämävaiheessa olen poiminut aineistosta

ilmaisuja, jotka ovat perusteluita P. Nämä pelkistetyt ilmaisut olen luokitellut argumenttialaluokkiin, joista olen yhdistämällä olen luonut yläluokat eli argumenttityypit. Perusteluita voisin käsitellä myös itsenäisinä väittäminä ja siten tutkia niiden sisäistä argumentaatiota. Olen halunnut kuitenkin keskittyä analysoimaan perusväittämän tueksi esitettyjä perusteluita sekä niiden piirteiden tiivistämistä ja abstrahointia, enkä siis arvioi niiden loogista pätevyyttä. Perusteluiden taustaoletusten sitovuuden ja argumentaation pätevyyden arviointia käsitellen pintapuolisesti pohdintaluvussa, mutta aihetta olisi erittäin mielenkiintoista ja hedelmällistä päästä jalostamaan jatkotutkimuksessa. Ovatko siis musiikkikasvatuksen puolesta esitetyt perustelut aidosti päteviä? Ja jos ovat, millaisessa kontekstissa?

### 5.3 Tutkijan esiymmärrys

Tutkimuksen kvalitatiivisen luonteen vuoksi ja sen luotettavuuden kannalta on tärkeää valottaa lukijalle taustani ja ennakkokäsityksiäni. Toisin sanoen tässä luvussa hahmottelen horisonttia, josta käsin analysoin aineistoani ja teen tulkintoja.

Musiikki ei ole ollut elämässäni läsnä aina, vaikka ensikosketuksen siihen olen saanutkin jo kohdussa, kun äitini opetteli raskausaikana kitaransoittoa. En ole käynyt muskarissa enkä soittotunneilla, vaikka nuorempi kuvataiteilijaveljeni kävi molemmissa. Ala-asteen musiikkikasvatus oli vähintäänkin sattumanvaraista pienissä kyläkouluissa, missä näkyy musiikkiin suuntautuneen opettajan tai sen puutumisen oleellinen merkitys. Soittokokemukset rajoittuivat lähinnä koulun musiikkituntien vähäisiin laattasoitin- ja nokkahuilukokeiluihin sekä laulukokeeseen. Muistan kuitenkin nauttineeni musisoimisesta, kun esimerkiksi toisen luokan kevätjuhlassa pääsin esittämään ksylofonilla Pieni nokipoika -kappaleen. Se on ollut varmasti ratkaisevan rohkaiseva kokemus. Toisaalta kuudennella luokalla osallistuminen Tarvaalan mieslaulajat -poikakuoroon, jossa lauloivat kaikki kyläkoulun pojat, oli loistava ja innostava projekti alaluokan opettajalta. Lapsuuden musiikilliset virikkeet ovat olleet kohtuullisen vähäisiä tai ainakin hyvin sattumanvaraisia, mutta noin 11-vuotiaana tapahtui oleellinen käänne: lopetin leikkimisen ja aloin kuunnella valtavasti musiikkia. Alusta asti muistan taipumukseni niin biisien tekstien, sovitusten kuin rakenteiden analysointiin, vaikka tietysti tietoisesti kuuntelinkin lähinnä ”hyvää musaa”.

Yläasteelle siirtyminen, uudet musiikkia harrastavat kaverit ja identiteetin hakeminen toivat mukaan bänditoiminnan. Yläasteen musiikkitunneista en muista juuri mitään mutta sitäkin enemmän tuntien ulkopuolisesta musisoinnista. Itseoppineen muusikon taival alkoi basso-otteiden harjoittelulla musiikinkirjan otetaulukosta ja omien biisien ”säveltämisellä” kavereiden kanssa niillä muutamalla soinnulla ja otteella, jotka osasimme. Tärkeä vaikuttaja oli 7. luokan keväällä sijaiseksi tullut nuori miesopettaja, joka sai minut innostumaan musiikista oppiaineena ja toimintana. Musiikkikerhosta muodostui 8. luokalla varsin merkittävä foorumi oman musiikillisen kehitykseni kannalta. Kitaransoiton aloitin samoihin aikoihin kuten myös biisinikkaroinnin. Seurakunnasta tuli musiikkiopistoni, sillä messujen soittaminen ja laulujen säestäminen rippileireillä olivat keskeisiä musiikillisia tilanteita, joissa pääsin tekemään musiikkia ja kehittymään vailla suuria ulkoisia paineita ja odotuksia. Musiikki oli minun maailmani, jossa sain olla vapaa vailla vaateita. Se oli pakopaikka, identiteetin rakennusväline, leikkikenttä, luova paja, päämäärätietoista haasteellista tekemistä ja aggression varaventtiili.

Lukio oli ensimmäinen koulu, jossa opetussuunnitelman mukainen musiikin opiskelu oli ensikertaa innostavaa ja aitoa. Toki lukiossakin kaikkein tärkeimmät ja merkityksellisimmät kokemukset nivoutuivat koulun juhlien, tapahtumien ja projektien piirissä tapahtuvaan musiikilliseen toimintaan. Myös piilo-opetussuunnitelman ympärille kulminoitui paljon merkittäviä kokemuksia, jotka huipentuivat Puupino-projektiin keväällä 2000. Tämä sinfoniaorkesterin ja rock-yhtyeen yhdistävä konsertti oli valtava voimainponnistus opiskelun ohella ja oli täysin omaehtoisesti organisoitu ja ideoitu. Piilo-opetussuunnitelman vaikutus ilmeni siinä ennen kaikkea taideaineiden opettajilta omaksutuissa asenteissa kulttuurin tuottamiseen: ulkopuolista itsestään selvää apua ei tule, joten kulttuurin tekeminen vaatii uhrautuvaa mieltä, talkoohenkeä ja päättäväisyyttä resurssien puutteesta murehtimatta. Voimakas tahto on ehdottomasti oleellisin näiltä opettajilta ammennettu asenne. Sitä voisi kuvata myös uhrautuvaksi toiminnalliseksi anarkismiksi, jossa itsensä likoon laittamisen kautta voi saavuttaa ja aikaansaada jotain merkityksellistä.

Lukioajan musiikkiharrastus ja musiikinopiskelu on vaikuttanut voimakkaasti identiteettini muotoutumiseen. Toinen lukion merkittävä anti on ollut innostuminen filosofiasta. Vasta

abiturienttina aloitin filosofian opiskelun, mutta se vei saman tien mukanaan. Filosofisen ajattelun kehittyminen on tuonut persoonalleni ominaisen piirteen pohdiskella syvällisesti ja perusteellisesti, josta lähipiirini ja työtoverit niin opinnoissa, järjestömaailmassa kuin työelämässä ovat päässeet nauttimaan ja joutuneet kärsimään. Syviin vesiin lipuminen on minulle erittäin tyypillistä. Ohitan nopeasti kysymyksen Mitä? ja siirryn nopeasti Miksi? -kysymykseen.

Lukion jälkeen opiskelin vuoden Oriveden opistossa musiikkilinjalla, mikä sopi omalle opiskelutavalleni lähes täydellisesti. Opiston rakenteet olivat tarpeeksi joustavat mahdollistaakseen ihanteelliset olosuhteet asettaa itse tavoitteet, keskittyä rauhassa olennaiseen vailla tiukasti ulkoa säänneltyä kaavaa. Vuosi kansanopistossa antoi aidosti valmiudet päästä Jyväskylän yliopistoon opiskelemaan musiikkikasvatusta. Yliopiston tutkintoon tähtäävä opetussuunnitelma on tuonut eteen aivan uuden tilanteen. Ensimmäistä kertaa musiikinopiskeluni aikana törmään tutkintoihin ja muutenkin musiikin suorittamiseen. Vaikka Orivedellä suoritinkin tutkintoja teoria-aineista, musisoiminen ja musiikin tekeminen olivat vailla suorittamisen painolastia. Koska musiikista on koulutuksen myötä tullut ammatti, on se haalistanut musiikin merkitystä itsessään tärkeänä elämän alueena ja väljähdyttänyt intohimoista suhtautumista. Nyt se on väline leivän hankkimiseen, vaikka yhtä aikaa palo ja into kytevät.

Leimallista musiikilliselle toiminnalleni on ollut, että se on tapahtunut koulun virallisten rakenteiden ulkopuolella, ollut erittäin omaehtoista ja itseohjautuvaa sekä aina erityisen merkityksellistä eikä koskaan itselleni samantekevää. Opettajat ja muut aikuiset ovat hyväksyneet ja tukeneet tätä omatoimisuutta. Muutoinkin asenteeni instituutioiden rakenteisiin on ollut hieman ulkopuolinen ja kriittinenkin. Myöhemmin, vasta yliopistossa, järjestötoiminta kuitenkin imaisi minut mukaansa niin pienessä mittakaavassa ainejärjestön hallitukseen ja puheenjohtajaksi kuin valtakunnalliseen koulutuspolitiikkaan Suomen opettajaksi opiskelevien liiton hallitukseen. Rakenteisiin ja instituutioihin sitoutumisen on aina synnyttänyt tarve ja tavoite. Ei koskaan vain ”muodon vuoksi”, tämä näyttää hyvältä CV:ssä tai näin kuuluu tehdä -mentaliteetti, vaan aina sitoutumisella on ollut merkitys. Järjestötaustani vuoksi koulutuspoliittinen keskustelu ja kieli on tuttu.



Olen aina ollut kiinnostunut kysymyksistä Miksi? tai Mihin sillä/tällä pyritään?. Kaikissa toimissani minua on ajanut erityisesti merkityksellisyys ja päämäärä. Päämäärien, tavoitteiden ja tarkoitusperien on oltava linjassa arvojeni kanssa ja minun on perusteltava itselleni, miksi ryhdyn johonkin. Selvässä arvoriitidassa on helppo tehdä ratkaisu, mutta esimerkiksi joidenkin raporttien kirjoittaminen on ollut tuskastuttavan vaikeata ja vaivalloista, koska en ole kyennyt perustelemaan itselleni niiden mielekkyyttä. Kuitenkin velvollisuuden tunto on ajanut mielekkyyden ohi ja olen saanut sentään jotain paperille. Merkityksellisyys tiivistyy hyvin äitini tokaisuun lukio-opiskelustani, että ”Et ole suorittanut lukiota, vaan elänyt sen.” Suorittaminen ei ole koskaan riittänyt perusteeksi jonkin asian tekemiselle, vaan olen aina pyrkinyt ymmärtämään. Armeija-ajalta on jäänyt mieleeni Suomen armeijan periaate tehtävätaktiikasta, mikä tarkoittaa sitä, että tavoite on tärkein eikä tapa, millä se on saavutettu. Käskyssä esimies antaa tehtävän/tavoitteen ja alaisen on ratkaistava itse, miten tavoite/tehtävä on parhaiten saavutettavissa. ”Tavoite kirkkaana mielessä” oli lentävä lausahdus, joka mielestäni sopii mainiosti myös siviilimaailmaan ohjenuoraksi. Se on myös itselleni hyvin tyypillinen piirre. Ehkä se liittyy miksi? -kysymysten pohtimiseen, koska on erityisen oleellista miettiä, mihin jollakin toiminnalla, ratkaisulla, päätöksillä tai valinnoilla pyritään, mihin ne tähtäävät ja kestävätkö päämäärät ”päivän valoa”, eli ovatko ne hyvin perusteltuja ja noudattavatko ne korkeata moraalialia.

Kolmas tyypillinen piirteeni on itseni haastaminen ja likoon laittaminen sekä umpirehellisyys. Itsensä likoon laittaminen tarkoittaa juuri edellä mainittujen tavoitteiden ja päämäärien avointa esillä pitämistä ja laittamista alttiiksi arvioinnille. Rehellisyys tulee esiin muun muassa siinä, että pyrin avoimesti pohtimaan, arvioimaan ja tuomaan julki tarkoitusperäni ja niiden perusteet. Itsensä likoon laittaminen tarkoittaa myös vastuun ottamista ja kantamista, mikä itselleni merkitsee, että omien tekemistensä ja päätöstensä kanssa pitää olla sujut ja niiden kanssa pitää pystyä elämään. Tämä edellyttää vastoin tämän ajan henkeä korkeiden eettisten ihanteiden arvostamista ja niihin pyrkimistä.

Tällä hetkellä olen työurani alkutaipaleella ja toimin musiikinopettajana kahdella keski-suomalaisella yläkoululla. Olen siitä hiukan poikkeuksellinen musiikinopettaja, etten ole suorittanut ”musiikkiopistoputkea”, enkä muutenkaan ollut osallinen institutionaalisesta musiikkikasvatusjärjestelmästä. Koska en ole kasvanut suomalaisen

musiikkikasvatusperinteeseen vaan sen vieressä, olen paljon pohtinut, miksi musiikkia opetetaan kaikille yhteisenä aineena. Miksi se on tärkeää vai onko? Kantilaisittain voisi kysyä, voisiko siitä tehdä kategorisen imperatiivin? Jos koulun musiikillisella toiminnalla on ollut minulle valtava merkitys, millä perusteella niillä on merkitys jokaiselle peruskoululaiselle ja millainen tämä merkitys on?

#### **5.4 Aineiston kuvaus**

Aineistoni muodostuu 34:stä Helsingin Sanomien artikkelista vuosilta 1999-2009, 13:sta Opettaja-lehden artikkelista samalta aikaväliltä, Koulujen Musiikinopettajat ry:n Unisono-lehden ja sen edeltäjän Agitaton kahdeksasta artikkelista vuosilta 1999-2007, Kasvatus-lehden kahdesta artikkelista vuosilta 2001 ja 2006 sekä Studio Kotro –tv-ohjelman Nupit kaakkoon ja ipanat laulamaan -jaksosta vuodelta 2009. Valitut artikkelit käsittelevät musiikinopetusta, taideaineita tai em. aineita osana taito- ja taideaineita yleissivistävässä koulussa. Puhuttaessa taito- ja taideaineista tai vain taideaineista tulkitsin sillä tarkoitettavan aina myös musiikinopetusta. Suurin osa kirjoituksista kuuluu koulutuspoliittisen keskustelun diskurssiin ja niitä analysoidessani olen pyrkinyt pitämään mielessä niiden vaikutuspyrkimykset.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston rajaus ei nojaudu tilastollisiin kriteereihin, vaan valintaan teoreettisen edustavuuden perusteella, jolloin tutkittava tapaus nähdään esimerkkinä yleisestä. (Alasuutari 1993, 28-29, Eskola 1998, 64-65.) Olen valinnut aineiston rajauksen kriteereiksi ensinnäkin kymmenen vuoden aikajänteen, koska edellinen peruskoulun ja lukion tuntijaon uudistus on toteutunut kuluneen kymmenen vuoden aikana. Valmisteluvaiheessa vuosituhanen vaihteessa käytiin tiivistä keskustelua taideaineiden asemasta ja muutoksen vaikutuksista uudessa tuntijaossa. Tämän päivän keskustelussa tulee ilmi tehdyn päätöksen seurausten arviointi.

Toiseksi kriteeriksi rajaukselle valitsin aineiston tekstien erityyppiset roolit julkisessa keskustelussa. Halusin nimenomaan tekstejä julkisesta keskustelusta, enkä pelkästään musiikkikasvatuksen sisältä nousevia filosofisia pohdintoja. Toisaalta hyvä kysymys on,

kuinka hyvin julkinen keskustelu vastaa musiikkikasvatuksen filosofien polemiikkia ja millaisia vaikutteita julkinen keskustelu on saanut tästä debatista.

Dokumenteja keräsin niin yleisestä julkisesta keskustelusta (Helsingin Sanomat) kuin ammattialan sisäisestä ja julkisesta keskustelusta (Opettaja ja Unisono) sekä yleisestä kasvatustieteellisestä ja kasvatusfilosofisesta keskustelusta (Kasvatus). Artikkelityyppejä aineistossa on hyvin monenlaisia: mielipidekirjoitukset ovat kenties yleisimpiä, mutta joukossa on myös pääkirjoituksia, uutisia, tieteellisiä artikkeleita ja kolumneja. Helsingin Sanomat (HS) valitsin edustamaan yleistä keskustelua sen valtakunnallisesti merkittävän ja kattavan asemansa perusteella. Opettaja ja Unisono edustavat opetusalan mediaa, jossa Opettaja koskee selkeästi opetusalaa yleisesti ja Unisono Koulujen musiikinopettajat ry:n lehtenä erityisesti musiikinopettajia. Kasvatus puolestaan tuo mukaan tieteellisen aikakausjulkaisun keskustelun, joka tosin on paljon yleisemmällä tasolla ja tutkimusten pohjalta kirjoitettu. Kirjoittajat edustavat hyvin moninaista joukkoa sisältäen mm. filosofeja, opettajia, edunvalvontajärjestöjen edustajia, oppilaita, poliitikkoja, opetusalan virkamiehiä, tutkijoita ja opiskelijoita. Jokainen keskustelija kirjoittaa luonnollisesti omasta perspektiivistään, joten niin oppilaan käytännönläheinen, opettajan ammatillinen, tutkijan systemaattinen ja syvälinen, filosofin kokonaisuutta tarkasteleva kuin virkamiehen hallinnollinen tulokulma näkyy perusteluiden kirjavuutena.

Aineistoa kootessani havaitsin, että musiikkikasvatuksen tai taideaineiden puolesta löytyi kirjoituksia kohtuullisen runsaasti, mutta yrittäessäni etsiä avoimen vastustavia tekstejä ei niitä löytynyt lainkaan. Vaikutti siltä, että keskustelu oli yksinpuhelua tai sitten keskustelukumppanit puhuivat toistensa ohi yhteisen kielen ja käsitteiden puuttuessa. Taideaineiden kannalta kriittinen keskustelu ei ollut avointa, vaan ne kriittiset näkemykset olivat piilossa väistämättömien poliittisten ratkaisujen takana.

## 6 ARGUMENTAATIO MUSIIKKIKASVATUSKESKUSTELUSSA

Tutkimusprosessi etenee Tuomen ja Sarajärven (2009, 117-118) kuvaaman teoriaohjaavan analyysin rakenteen mukaisesti. Olen ryhmitellyt ja teemoitellut argumentit tässä luvussa nimenomaan perusteluiden P mukaan tutkimustehtävän vuoksi. Taustaolettamusten ja argumenttien pätevyyden systemaattinen arviointi vaatisi jatkotutkimusta. Argumentit ovat osittain limittäisiä, koska niiden taustaoletukset T saattavat olla perusolemuksestaan hyvin samanlaisia.

### 6.1 Pelkistettyjen ilmausten ryhmittely ja teemoittelu

Olen jaotellut musiikkikasvatusta perustelevat argumentit 16 varsinaiseen kategoriaan. Jokainen kategoria sisältää hyvin eri näkökulmia painottavia argumentteja, mutta olen pyrkinyt tiivistämään niiden perussanomien kategorian otsikkoon. Keskeisimpiä perusteluita sisältävät argumenttikategoriat olivat arvo-, estetiikka- ja etiikka-argumentti; hyvinvointi-, terveys- ja viihtyvyysargumentti sekä kasvu- ja kehitysargumentti. Tulosten pohjalta näyttäisi, että perusteet musiikkikasvatukselle ovat musiikin keskeinen rooli ihmisen olemisen ja ihmiseksi kasvamisen kannalta sekä musiikin kautta välittyvä yhteys arvoihin. Seuraava lista 16:sta argumenttikategoriasta edustaa keskustelua pelkistetyssä muodossa. Esittelen jokaisen kategorian perusteluiden perusajatuksen ja tyypillisiä piirteitä sekä muutamia esimerkkejä aineistosta.

1. Ammatti- ja virkakategoria
2. Arvo-, estetiikka- ja etiikkakategoria
3. Harrastus- ja ammattilaisuuskategoria
4. Hyvinvointi-, terveys- ja viihtyvyyskategoria
5. Kasvu- ja kehityskategoria
6. Kokemus- ja elämuskategoria
7. Kokonaisvaltaisuuskategoria
8. Luovuuskategoria
9. Merkitys- ja ymmärryskategoria
10. Oppilaiden kiinnostus ja osallisuus -kategoria

11. Oppimisen edistäminen ja OPS -kategoria
12. Sivistys- ja kulttuurikategoria
13. Tasavertaisuus- ja tasa-arvokategoria
14. Tulevaisuuden haasteet ja työelämän tarpeet -kategoria
15. Tunne- ja vuorovaikutuskategoria
16. Yhteisöllisyys- ja sosiaalisuuskategoria

**Ammatti- ja virka-argumentin (1)** keskeisin viesti on, että pätevä musiikinopettaja tai musiikkiin erikoistunut luokanopettaja on alansa erityisosaaja, joka osaamisensa myötä turvaa laadukkaan opetuksen. Jotta tällaisen osaajan ammattitaito voisi säilyä koulun hyödynnettävänä, tulisi musiikinopetuksen tuntiresursseja tarkastaa. Ammatti- ja virka-argumenteilla puolustettiin eritoten musiikinopettajien ammatillista erityisosaamista, virkojen ja toimien toisin sanoen työpaikkojen säilymistä sekä arvioitiin tuntimäärän vähenemisen ja sitä myötä pätevien opettajien puutteen uhkaavan koko oppiaineen olemassaoloa. Erityisesti huoli koski yläasteen musiikinopetusta. Toinen tätä kategoriaa leimaava piirre oli opettajien pätevyyden korostaminen. Erityisen oleellista on, että taideopetus on tuloksellista ja mielekästä, kun opettaja on pätevä (kelpoinen, innostava, kannustava, taitava ja kekseliäs). Tämä tarkoittaa että musiikinopettajien koulutuksella on äärimmäisen tärkeä rooli yleissivistävän koulun taideaineiden opetuksen laadun varmistamisessa.

*”Määrän lisäksi pelätään opetuksen laadun kärsivän. Yläkouluissa pätevien opettajien saaminen vaikeutuu, kun tuntimäärien vähetessä opetusvelvollisuutta voi olla vaikea saada täyteen. Alakouluissa taito- ja taideaineiden opettamista hankaloittaa se, että luokanopettajakoulutuksesta on monessa yliopistossa karsittu sekä aineiden perusopetusta että sivuainemahdollisuuksia.” (Ängeslevä, 2006.)*

*”--- Olen ollut mukana tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin taideopetuksen tuloksellisuutta ja tilaa peruskoulussa (opetushallitus, Arviointi 3/98). Siellä, missä taideainetta opettaa pätevä, koulutuksen saanut kuvataiteen tai musiikin opettaja, opetus on laadukasta ja oppilaita voimakkaasti koskettavaa - siis tuloksellista. Tutkimuksen tuloksista voi hyvin selkeästi nähdä, että taideopetuksessa on yläasteella opetuksen kehittämisen esteenä lähes olematon tuntimäärä. Kun yläasteella ei kuvataiteen opetusta ole kuin kaksi kurssia, ja musiikkia vain yksi ainoa kurssi kaikille yhteisenä aineena, aineen asema kiihtyy.” (Laitinen, 1999.)*

**Arvot, estetiikka ja etiikka -kategorian (2)** argumentit perustuvat käsitykselle, jossa musiikki pidetään itsessään arvokkaana ja oleellisena ihmisen elämään kuuluvana asiana, olipa sen arvo sidoksissa musiikin ominaisuuksiin sinänsä (esteettinen taidekäsitys) tai musiikkiin toimintana (praksiaalinen). Koska musiikki sisältää tällaisia ainutlaatuisia arvoja,

on sitä syytä opettaa koulussa. Se lisää herkkyyttä ja näin taiteen esteettisillä tai praksiallisilla ominaisuuksilla on yhteys arvoihin ja eettiseen kasvuun. Eeva Anttila kirjoittaa Kasvatuslehdessä taideopetuksen yhteisöllisestä ja yhteistoiminnallisesta luonteesta ja miten yhteisöllinen oppiminen on oleellista eettisen kasvun kannalta. Arvot ovat yhteydessä valintoihimme ja ovat itsessään valintoja. Myös musiikissa joudutaan taiteellisten ja luovien valintojen eteen, näin musiikki kehittää nuorten valintakykyä. Tulkitsen, että tällä tavoin taidekasvatus on osaltaan tukemassa arvotietoisuuden kehittymistä. Etiikkaa ja arvoja korostavat argumentit painottuivat akateemisten (tutkijoiden, professoreiden, yliopiston opettajien) puheenvuoroissa, mikä kertoo mielestäni kategorian haastavuudesta ja vielä hieman selkiintymättömästä luonteesta. Käsitteet ja teoriat tarvitsisivat lisätutkimusta.

*”Ehkä ne [taideaineet] ovat puolustettavissa oman oikean arvonsa perusteella, opetuksena, joka mahdollistaa nuorten ihmisen aidon, monipuolisen kasvun.” (Airaksinen, 2001)*

*”Yhteisöllinen oppiminen on tärkeää myös eettisen kasvun kannalta. Mitä enemmän tutustun oppimisen ja ajattelun esikielelliseen, keholliseen perustaan, sitä enemmän olen taipuvainen ajattelemaan, että eettinen kasvu ei ole yksin järjen asia. Eettinen kasvu tapahtuu konkreettisen kohtaamisen kautta” (Anttila, 2006.)*

*”--- Professori Matti Bergströmin mukaan arvot ovat valintoja ja arvokasvatus lapsen ja nuoren tietojen valintakyvyn kehittämistä. Taito- ja taidekasvatus rakentaa pohjaa valintakyvylle, ei vain tulevassa ammatissa vaan myös vapaasti päättävänä kansalaisena.*

---

*Peruskoulu menetti taito- ja taidekasvatuksensa. Sillä on hintansa. Epätietoisuus arvoista ja päämääristä - anomia - on kuolemanvaarallinen yhteiskunnan sairaus, joka yleensä menee loppuun asti siellä, missä se on alkanut.” (Hiltunen, 2002.)*

*”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.” (Kallio, 2001.)*

*”Deawey käytti huomattavan osan filosofisia voimavarojaan sellaisen ihmiskuvan luomiseen, jossa itsessään nautinnolliset (ts. esteettiset) ulottuvuudet nähdään kiinteänä osana inhimillistä kokemusta.” (Väkevä, 2004.)*

Toisaalta monessa aineiston tekstissä painotettiin opetussuunnitelman, tuntijaon ja koulun toimintakulttuurin kertovan vallitsevista arvoista, ja perättiin sitä, millaisia nämä arvot ovat. Vallitsevan kulttuurin koettiin arvostavan ennen kaikkea tehokkuutta, taloudellisuutta, tiedollisia valmiuksia, kansainvälistä kilpailukykyä jne. Toisin sanoen tulkitsisin näiden olevan uusliberalistisia ihanteita. Samalla korostettiin musiikillisen toiminnan tukevan sellaisia kulttuurissamme tärkeitä pidettyjä arvoja kuten yhteisöllisyys, suvaitsevaisuus, yhteistyökyky, innovatiivisuus jne.

*”Lyhytnäköinen tehokkuusajattelu on jättänyt huomiotta sen, minkä nuorten vanhemmat päivittäin näkevät: Pelkkä tiedon puurtaminen ja kielten oppiminen eivät avaa tietä tasapainoiseen ja ihmisarvoiseen elämään, jossa tärkeitä ovat muutkin arvot kuin tuottavuuden kasvu. Kyky tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa, kyky ajatella luovasti, joustaa muuttuvassa maailmassa, kokea kauneuselämyksiä ja tulkita aikamme viestinnän tulvaa ovat ominaisuuksia, joita vaaditaan kaikilta ihmisiltä. Tällaisia taitoja ja kykyjä harjoitetaan itseään ilmaistaessa, musiikkia ja kuvaa tehdessä sekä yhteisten taiteellisten elämysten parissa.” (Laitinen, 2000.)*

Musiikin ja taiteen alan ihmiset eivät siis ole tyytyväisiä vallitseviin arvoihin, mitä ne sitten kirjoittajien mukaan kussakin tapauksessa olivatkaan. Paljon kirjoitettiin kovista arvoista, rahan mahdista, kapeasta ihmiskuvasta, kilpailua painottavasta koulusta jne. Kaikissa kategorian aineistonäytteissä kuitenkin korostui, että musiikkia sisältävä elämä on arvokkaampaa elämää kuin ilman sitä oleva, ja että musiikin merkityksellisyydellä on yhteys arvoihin ja inhimillisyyteen.

*”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.” (Saari, 2002.)*

*”--- On vaikeata ajatella svistynyttä, henkistynyttä ihmistä ilman taiteellis-esteettisiä kokemuksia ja luovaa toimintaa. Voisi myös ajatella, että ihminen herää, transformoituu ’tosi-ihmisesksi’ vasta, kun hänellä on esteettinen ja arvottava suhde todellisuuteen” (Rantala, 2001.)*

**Harrastus- ja ammattikategoriaan (3)** sisältyvissä argumenteissa nostettiin esiin yleissivistävän koulun musiikinopetuksen olevan myös musiikin alan ammatteihin koulutautuvien ja/tai päätyvien pohjakoulutusta ja se saattaa toimia ammatinvalinnan herättäjänä. Lisäksi koulun musiikinopetus luo pohjaa musiikkiharrastukselle ja voi herättää innostuksen uuteen harrastukseen. Tärkeää on nimenomaan, että musiikinopetus on yleistä ja kaikkia koskevaa, koska taiteen perusopetus ei tavoita kaikkia, mutta peruskoulu tavoittaa.

*”Oppilaat saavat myös johdatusta kulttuurielämään ja kenties kiinnostuvat jostain taiteenalasta rakentaen siitä elinikäisen harrastuksen tai jopa ammatin.” (Tuomela, 2006.)*

Musiikin **hyvinvointia edistäviin ja syrjäytymistä ehkäiseviin (4)** vaikutuksiin viitattiin usein, mutta väitteen perusteluita ei useinkaan selitetty. Itse asiassa vaikka tutkimukseni ei ole määrällinen, eikä ilmausten esiintymisen yleisyydellä ole tutkimuksellista merkitystä, oli terveyttä ja hyvinvointia korostava argumenttikategoria kaikkein yleisin. Keskeisimmät

hyvinvointia koskevat perustelut viittasivat musiikin henkistä hyvinvointia edistävään ja mieltä virkistävään vaikutukseen. Musiikki toimii parhaimmillaan eräänlaisena mielialalääkkeenä tai terapiana. Taustalta paistoi usein myös holistinen ihmiskäsitys, jolloin henkinen hyvinvointi edisti myös fyysistä hyvinvointia. Toinen keskeinen perustelu oli syrjäytymisen ehkäiseminen, jolloin puhuttiin usein musiikin tuottavan mielekästä sisältöä elämään ja välineitä itsetuntemuksen kehittämiseen ja tunteiden käsittelyyn. Mielenkiintoinen piirre keskustelussa löytyi juuri musiikin syrjäytymistä ehkäisevästä, vaikeita tunteita purkavasta ja myönteistä identiteettiä rakentavasta roolista. Vuosituhannen vaihteessa Sirkka Laitinen kirjoitti musiikin suuntaavan ajattelun ja toiminnan tuhoavista ja hyödyttömistä asioista rakentaviin ja merkityksellisiin. Vajaa kymmenen vuotta myöhemmin Kimmo Lehtonen, Antti Juvonen ja Heikki Ruismäki kirjoittivat Kauhajoen kouluampumisten jälkimainingeissa lähes samasta teemasta, miten musiikin ja taideaineiden lisäämisellä voitaisiin suunnata kasvua positiiviseen suuntaan. Onko taideaineiden vähyydellä ollut merkitystä kouluampumisissa, on mahdoton vastata, mutta ainakin Lehtonen, Juvonen ja Ruismäki osoittavat näiden tragedioiden avulla, millaisia merkityksiä musiikilla voi olla.

*"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."* (Laitinen, 1999.)

*"Voisiko koulujemme musiikkikasvatus olla terapeutista ja näin tuoda uutta toivoa ja mahdollisuuksia syrjäytymisvaarassa olevien elämään? ---"*

*Esitimme Jokelan tapahtumien jälkeen huolestua siitä, että ilmaisuaineet ovat jääneet tieto- ja välineaineiden jalkoihin, ja kaipasimme lisäresursseja näiden inhimillistä kasvua, yhteisöllisyyttä ja luovuutta edistävien aineiden opetukseen.*

*Ikävä kyllä Kauhajoen traagiset tapahtumat nostivat taas samat teemat esille, eikä kovin paljon ole opittu. Päätäjät ovat jälleen surullisia ja pahoillaan sekä lupaavat lisäresursseja lasten ja nuorten pahoinvoinnin vähentämiseksi.*

*Ratkaisut ovat selkeitä: aselakeja tiukennetaan ja ongelmatapauksia seulotaan. Pelkäämme pahoin, että kun kunnallisvaalit on käyty, ei kukaan enää muista koko asiaa. Näin siitä huolimatta, ettei kukaan halua uutta Myyrmannia, Jokelaa tai Kauhajokea.*

*Musiikkikasvatuksen ja muidenkin ilmaisuaineiden merkitys on siinä, että niiden kautta oppilaille syntyy pysyviä itseilmaisun kanavia sekä "taidepääomaa", joka antaa toivoa ja luo epätoivoisissakin tilanteissa elämälle uutta merkitystä.*

*Ne rakentavat pienestä pitäen tasapainoista tulevaisuutta auttamalla käsittelemään ja purkamaan elämän kitkatilanteisiin väistämättä liittyvää vihaa ja katkeruutta.*

*Intensiivinen musiikkisuhde rakentaa myönteistä identiteettiä, vahvistaa yhteisöllisyyttä sekä suuntaa elämää luovan toiminnan pariin silloin, kun toiminta ei ole suorituskeskeistä."* (Lehtonen, Juvonen & Ruismäki, 2008.)



Kolmas seikka hyvinvointi- terveyskategoriassa oli musiikin kouluviihtyvyyttä lisäävä vaikutus. Musiikki lisää koulussa viihtymistä, keventää ja tasapainottaa teoriapainotteisia koulupäiviä. Musiikin tuntia kuvattiin mm. hengähdystauoksi, henkireiäksi, virkistäväksi ja voimavaraksi. Musiikin viitattiin liippaavan myös terveystiedon oppiaineen noususta profiilia kohtaan oli ilmeinen.

**Kasvu- ja kehityskategoria (5)** kiteytyy holistiseen ihmiskäsitykseen ja itseksi tulemisen ihanteeseen. Musiikki on väline, merkityksellinen elämän alue, jota ihminen tarvitsee kasvaakseen tasapainoiseksi persoonaksi. Perustelut vilisevät persoonan kehittymiseen liittyviä käsitteitä kuten itsetunnon vahvistuminen, identiteetin muotoutuminen, inhimillinen kasvu, ihmisenä kasvu, itsetuntemus, minäkuvan ja maailmankuvan kehittyminen. Yhtä kaikki ne viittaavat yksilön itseksi tulemiseen prosessiin, jossa musiikilla on oleellinen ja vaikuttava rooli.

*”Myönteinen musiikkisuhde ja vuorovaikutus motivoivat ja tukevat monipuolisesti kasvua ja oppimista, vahvistavat oppilaan itsetuntoa, identiteettiä, elämänhallintaa, tunteiden säätelyä ja muita elämäntaitoja sekä voivat ehkäistä ja korjata ongelmia. Tutkijan mukaan terapeutin musiikkikasvatus voisi lisätä oppilaiden hyvinvointia ja ehkäistä ongelmia peruskoulussa, lukiossa ja musiikkioppilaitoksissa.”* (Puustinen, 2007.)

**Kokemus- ja elämyskategoriassa (6)** korostuu fenomenologinen käsitys maailmasta ja kokemuksellisen tiedon korostaminen. Musiikki tuottaa oppilaalle elämyksiä ja kartuttaa kokemuksellista tietoa, joka argumenttien perusteella poikkeaa propositionaalisesta, käsitteellisestä tiedosta oleellisesti. Se on kuitenkin aineiston perusteella tärkeää tietoa ja kokemukset ovat itsessään merkitysrikkaita. Lisäksi merkityksellinen elämys tuottaa parhaimmillaan *flow*-kokemuksen.

*”Lapsi lähestyy maailmaa uteliaana, tutkien ja kokeillen. Kehoa ja mieltä yhdistävät taito- ja taideaineet antavat luontevia lähestymistapoja merkitysten rakentamiseen ja kokemusten käsittelyyn. Taiteen tekemisessä ja itsensä ilmaisemisessa säilyy pala lapsuuden leikkiä.”* (Ängeslevä, 2006.)

*”Ja voisko sen sanoa sillä tavalla, et kun siinä tehdään taidetta, siin tavallaan tulee sellanen ilmiö, jota joku nimittänyt wow-ilmiöksi. Eli tulee niinku sellanen niinku äkillisen tajuamisen tai*

*ymmärtämisen fiilis itselle sisälle, kun on päässy eteenpäin omis taidois, kun on niinku kokenu jotain yhdessä, jotain tosi hienoa.” (Laitinen, 2009.)*

**Kokonaisvaltaisuuskategoria (7)** viittaa kokonaisvaltaiseen ihmis-, oppimis- ja tietokäsitykseen. Se korostaa musiikin kuuluvan kokonaisvaltaisen ihmisen elämään tärkeänä osana ja toisaalta musiikin tekemisen kokonaisvaltaisuutta, joka edistää niin oppimista kuin itsen kasvua.

*”Sekä arkikokemus että nykytutkimus puoltavat taidekasvatusta. Ihminenhan ei taidetta tehdessään vain käytä taitavasti käsiään, pitele sivellintä, savea tai kitaran kieliä, vaan ilmaisee tunteitaan ja ajatuksiaan, järjestää omia kokemuksiaan maailmasta ja luo yhä uusia merkityksiä kokemilleen asioille. Taiteen tekemisessä ja oppimisessa yhdistyvät parhaimmillaan luovuus ja taito, aistihavainnot, ajattelu ja tunteet, tieto ja kokemus, keho ja mieli.” (Laitinen, 2000.)*

*”Sibelius-Akatemian rehtori Gustav Djupsjöbacka (HS 6.8.) osuu asian ytimeen kirjoittaessaan musiikkilajien välisestä kinastelusta: ’Tärkeää on tehdä yhteinen aloite peruskoulun taideaineiden tuntiresurssien palauttamisen puolesta.’*

*Sama koskee liikuntaakin! On ehdottomasti ymmärrettävä, että kokonaisvaltainen humaanin rakennustyö käsittää hengen- ja ruumiinkulttuurin opettamisen rinnakkain.” (Almila, 2007.)*

**Luovuuskategoriassa (8)** pitäisin tärkeimpinä argumentteina luovuuden keskeisyyttä ongelmanratkaisun perustana, oman äänen tai omien näkemysten esittämisen mahdollistajana ja ei-kausaalisen tiedon oppimisen kannalta oleellisena. Luovassa ajattelussa ei riitä, että noudattaa vain ennalta määrättyjä sääntöjä. On siis kehitettävä myös lasten ja nuorten kykyä ratkaista ongelmia ilman valmiita sääntöjä ja rajoituksia. Luovuus on yhtäältä itsen ilmaisun kannalta tärkeää ja toisaalta omanlaisensa tietämisen ja ajattelun tapa, eli yhtä aikaa tunteisiin ja kognitioon kytkeytyvä.

*”Musiikin harrastaminen ja kuuntelu myös kehittää aivoja aivan samoin kuin kuntosaliharjoittelu lihaksia, muusikkojen aivokuvat osoittava. Lisäksi musiikki edistää aivopuoliskojen yhteistoimintaa, mikä edistää luovuutta.” (Partanen, 1999.)*

*”Taide antaa valmiuksia ratkaista ongelmia ilman valmiita sääntöjä tai kaavoja, omaan arvostelukykyyhin luottaen. Luominen, ymmärtäminen ja päättelytaidot vaativat enemmänkin ponnisteluja kuin taidot, joihin riittää sääntöjen noudattaminen.*

*– Liialliset säännöt ja rajoitukset estävät itsenäisen ajattelun ja vastuunottamisen. Olemmekin antaneet lapsille ehdotuksia ja välineitä sekä ohjanneet tekniikoissa.” (Nissilä, 2005.)*

**Merkitys- ja ymmärryskategoriassa (9)** tulee vahvasti esiin musiikin tärkeä rooli ihmisen elämässä ja musiikin merkityksellisyys. Toinen näkökulma merkityksellisyyteen on, miten musiikki toimii välineenä merkitysten hahmottamisessa ylipäänsä. Tämä on hyvin lähellä

arvokategoriassa olevaa musiikinopetuksen yhteyttä arvojen oppimiseen. Kolmantena tärkeänä näkökulmana oli asioiden ymmärtämistä pelkän tietämisen sijaan korostava näkökulma. Kun alusta asti tekee tai luo jotain, auttaa se ymmärtämään ilmiötä aivan eri tavalla kuin pelkän tiedollisen opettelyn kautta.

*” Miksi kehollinen tai kokonaisvaltainen tieto sitten on tärkeää? Kehollinen tieto on sisäistynyttä, merkityksellistä, kokemuksellista ja elämyksellistä tietoa, joka auttaa meitä ymmärtämään itseämme, toisiamme ja maailmaa. Se luo yhteyden ajattelun ja toiminnan välillä sekä myös tunnekokemusten kautta mahdollisuuden ymmärtää oikeaa ja väärää, ja mielestäni on siten myös eettisen toiminnan perusta.” (Anttila, 2006.)*

**Oppilaiden kiinnostus ja osallisuus -kategoria (10)** perustelee oppilaiden luontaisen kiinnostuksen lisäävän musiikinopetuksen mielekkyyttä koulussa. Tämä positiivinen suhtautuminen herättää motivaatiota myös oppimista, ajattelua, tutkimista ja toimintaa kohtaan. Musiikki mahdollistaa monelle tietoaaineiden kanssa kipuilevalle oppilaalle kanavan näyttää parhaat puolensa toiminnallisessa oppimistilanteessa. Musiikinopetus tukee siis erilaisia oppijoita. Vielä painokkaammin argumenteissa heijastuu musiikin osallisuutta tukeva vaikutus. Lapset ja nuoret voivat olla taidekasvatuksessa vaikuttamassa oman produktionsa syntyyn, he joutuvat tekemään päätöksiä ja ratkaisuja itse. Musiikinopetus aktivoi itsenäiseen ajatteluun ja vastuun ottamiseen. Vaikka aineistossa ei käsitettä käytettykään, toisin sanoen musiikki edistää osallisuutta, eli sitoutumista yhteisöön ja ponnistelelua sen hyväksi.

*”Parhaimmillaan ne [taito- ja taideaineet] kannustavat tekijää kokeilemaan ja tekemään omia ratkaisuja ohi valmiiksi ajateltujen työkirjan aukkojen. Olen kohdannut hyvin lyhytjännitteisinä pidettyjä, pahimmillaan häiriköiksi kutsuttuja koululaisia, jotka toiminnallisissa tilanteissa osoittavat parhaat puolensa. Kaikkien ihmeeksi he pystyvät keskittymään monen kuukauden mittaisiin projekteihin, kunhan saavat olla mukana asettamassa projektin tavoitteita ja saavat projektin kuluessa palautetta ja arvostusta tekemästään hyvästä työstä.” (Saarinen, 2007.)*

**Oppimisen edistäminen ja OPS -kategoria (11)** viittaa yhtäältä musiikin oppimista edistävään rooliin ja toisaalta sen pieneen osuuteen tuntijaossa sen tärkeydestä huolimatta. Musiikin tunneilla sulatellaan ja sovelletaan opittuja tiedollisia aineksia ja päästään siis syventämään opittua ja mahdollisesti soveltamaan sitä käytäntöön. Tässä kategoriassa voisi ottaa myös esiin luovuuden, ongelmanratkaisutaidot, itsen kasvun, tunnekasvatuksen, kokemuksellisen tiedon, jotka liittyvät kiinteästi oppimiseen ja koulun perustehtävään. Katgoria viittaa kuitenkin enemmän juuri musiikin välineelliseen osaan tiedon

omaksumisessa ja oppimisen edistämisessä. Keskustelussa puolustetaan myös voimakkaasti musiikin ja taideaineiden asemaa nimenomaan opetussuunnitelmaan kuuluvina oppiaineina ja vastustettiin ajatusta panostaa taideaineiden profiiliin nostamiseksi koulun kerhotoimintaan. Kerhotoimintana taidekasvatus leimautuisi helposti tavoitteettomaksi puuhasteluksi.

Terveystiedon sisältöjen viitataan myös limittyvän taideopetuksen sisältöihin esimerkiksi tunnekasvatuksen osalta, mutta taideaineet voisivat olla huomattavasti tehokkaampi, läheisempi, ja luontevampi tapa hoitaa tunnekasvatus. Opetussuunnitelman väitetään siis sisältävän oikeita sisältöjä, mutta ne on jyvitetty väärän oppiaineen sisälle.

*”Taiteen tekemisen avulla kehitetäänkin paitsi kykyä esteettiseen herkkyyteen myös niitä taitoja ja valmiuksia, jotka ovat tarpeen monien teoreettisten asioiden ymmärtämiseen, mieleenpainamiseen ja soveltamiseen.”*(Laitinen, 2000.)

*”Oppilaalla pitäisi olla oikeus tulla nähdyksi hyvänä, osallistuvana kouluyhteisön jäsenenä, vaikka hän ei olisi kielellisesti erityisen lahjakas. Erilaiset tavat oppia tukevat toisiaan: kuvantekemisellä voidaan auttaa opiskelijaa esimerkiksi kielen opiskelussa, matematiikka yhdistää musiikkiin ja niin edelleen.*

*Tämän oppimisen tukemismerkityksen lisäksi taide- ja taitoaineilla on paljon laajempaa merkitystä, omia itsenäisiä oppisisältöjä, joiden toteutumiseen tunnit eivät nyt riitä.---* ” (Saarinen, 2007.)

*”– Parhaimmillaan musiikkitunnit ovat henkireikiä, joilla kaikki oppilaat voivat nauttia ilman suorituspainetta ja kasvojen menettämisen pelkoa musiikista sekä sulatella tietoaineissa opittua”* (Späre, 2006.)

**Sivistys- ja kulttuurikategoriassa (12)** vedotaan vahvasti musiikin merkitykseen osana yleissivistystä ja keskeiseen rooliin osana suomalaista ja länsimaista kulttuuria. Musiikista tietäminen ja musiikilliset taidot ovat sivistyneelle ihmiselle kuuluvia ominaisuuksia, joita koulun tulisi vaalia ja edistää. Tämä yleissivistys mahdollistaa muiden korkeampien päämäärien toteutumisen ja siksi se on tärkeää. Myös suvaitsevaisuus ja monikulttuurisuuden ymmärtäminen koettiin tärkeinä teemoina, joita voidaan edistää musiikin kautta ja avulla. Oikeastaan kysymys oli usein ylipäänsä kulttuurin ymmärtämisestä, johon taidekasvatus antaa valmiuksia.

*”Tässä on yleissivistävän opetuksen perustelun mahdollisuus: vain yleissivistys tarjoaa mahdollisuudet oppia oppimaan, olemaan luova ja kriittinen ja valmistautua tulevaan, oli se miten tahansa yllättävä.”* (Airaksinen, 2001.)

**Tasavertaisuus- ja tasa-arvokategoria (13)** vetoaa yhtäältä oppiaineiden, toisaalta oppilaiden väliseen tasavertaisuuteen. Usein viitattiin taideaineiden väliseen tasapuolisuuteen, eli että musiikkia tulisi opettaa saman verran kuin kuvataidetta. Toinen juonne keskustelussa oli oppilaiden tasa-arvoisuus ja yhtäläinen oikeus taidekasvatukseen. Tärkeänä periaatteena tuotiin esille musiikkikasvatuksen ehdottomuus, eli kaikkia oppilaita koskeva yleinen musiikinopetus. Koska taiteen perusopetus ei tavoita kaikkia lapsia ja nuoria, on yleissivistävällä koululla tärkeä tehtävä saattaa kaikki lapset ja nuoret taidekasvatuksen piiriin. Myös alueellinen tasa-arvon toteutuminen mainittiin huolen aiheeksi musiikin tuntimäärän vähentyessä: pienten koulujen oppilailla ei ole yhtäläisiä edellytyksiä saada ammattitaitoista musiikinopetusta kuin suurien asutuskeskittymien isojen koulujen oppilailla.

***”Taiteen perusopetus ei tavoita kaikkia***

*Musiikkioppilaitokset ja kuvataidekoulut tarjoavat monilla paikkakunnilla lapsille ja nuorille korkeatasoista taiteen perusopetusta. Sen piirin mahtuu kuitenkin vain osa ikäluokasta. Pienillä paikkakunnilla tai syrjäseuduilla tällaista tarjontaa ei juuri ole. Kaupungeissa nuorten taideharrastuksiin on sellainen tunku, että vain osa halukkaista pääsee mukaan. Vanhempien aktiivisuus ja heidän taloudelliset ja ajalliset resurssinsa paljolti ratkaisevat, keille lapsista kuuluu oikeus tähän hyvin järjestettyyn taideopetukseen.*

*Juuri ne lapset ja nuoret, jotka jäävät taideharrastusten ulkopuolelle, saattaisivat tarvita sitä kaikkein eniten. Pitkäjänteinen ohjattu musiikin tai kuvan tekeminen voisi auttaa monta nuorta murrosiän karioissa.” (Laitinen, 2000.)*

**Tulevaisuuden haasteet ja työelämän tarpeet -kategoriassa (14)** orientaatio on koulutuksen instrumentaalisessa tehtävässä. Musiikinopetus kehittää sen mukaan sellaisia taitoja, joista tulevaisuuden työelämässä on hyötyä ja joita tulevaisuuden maailmassa selviäminen edellyttää.

*”Keskustelussa ovat vilahtaneet myös arvot ja päämäärät nuorten ihmisten kannalta katsottuna.*

*Esimerkiksi lehtori Liisa Kallio (HS 23. 11.) analysoi ansiokkaasti tätä puolta asiasta. Hänen mukaansa kuvaopetus kuuluu yleissivistykseen. Lisäksi nykyaikaisen viestinnän luonne vaatii juuri taideaineiden opiskelua, jotta osaisi elää ja toimia tässä maailmassa. Hänen mukaansa ”kuvan kieli on globaalia äidinkieltä”. Taideaineet ovat siksi avain tulevaisuuden maailmaan ja yleissivistyksen ydin.*

*--- Ehkä taideaineet saa myydyksi lautasellisesta rokkaa sanomalla, että tulevaisuuden talouden ja tekniikan menestyjät tarvitsevat sellaiset välineet, jotka vain taidekasvattaja osaa antaa?---” (Airaksinen, 2001.)*

**Tunne- ja vuorovaikutuskategoria (15)** painottaa musiikin tärkeyttä tunneilmaisun, tunne-elämän kehittämisen, tiedostamattoman käsittelyn ja tunteiden säätelyn välineenä. Musiikki on sanattoman viestinnän keino ja joillekin jopa ainoa tapa kommunikoida. Se liittyy

itseilmaisuuun ja vaikeiden tunteiden työstämiseen ja julkisaattamiseen. Musiikki on psyykkinen työväline.

*”Taidekasvatuksen avulla opitaan myös tunneilmaisua ja tunteisiin eläytymistä, ehkä enemmän kuin terveystiedossa, johon näitä tavoitteita uudessa opetussuunnitelmassa on kirjattu, huomauttaa Ruokonen.”*

*Hapteen koulupäivään, Minna Ängeslevä (Opettajalehti 17 28.4.2006.)*

*”– Taidehan on ihmiskunnan perinteinen tapa kommunikoida. Jos vaiennetaan nämä ihmiset, joille taide ehkä on ainoa itsensä ilmaisemisen tapa, silloin itse asiassa syrjäytetään heidät, Rajala alleviivaa.” (Ängeslevä, 2006.)*

**Yhteisöllisyys- ja sosiaalisuuskategoriassa (16)** nousee voimakkaasti esiin musiikillisen toiminnan yhteisöllisyyttä kehittävä vaikutus olettaen, että musiikillinen toiminta koulussa on yhteistoiminnallista. Musiikki on ryhmässä toimimista, toisen asemaan eläytymistä ja muiden huomioimista, vuorovaikutusta sekä yhteen hiileen puhaltamista. Musiikki tuo välineitä paljon kaivatun yhteisöllisyyden kehittämiseen.

*”Voisiko esimerkiksi musiikki koulussa olla eettisesti rakentavaa? Voisiko musiikki yhdistää yksilöitä, jotka muutoin eivät toimi yhteisen hyväksi? Mielestäni voi. Työssäni käytän esimerkkinä afrikkalaista musiikkiperinnettä ja siihen liittyvää ihmiskäsitystä. Afrikkalaisissa traditioissa ihmisen minä nähdään suhteessa muihin ihmisiin. Myös musiikki on olemassa näiden suhteiden, ei vain kausaalisenä tuotoksena, vaan niiden ainutlaatuisena ylläpitäjänä.” (Westerlund, 2003.)*

## 6.2 Abstrahointi eli miten musiikkikasvatusta perustellaan?

Pelkistettyjen ilmausten 16 varsinaista argumenttiryhmää olen jakanut neljään argumenttiviitekehykseen, jotka ovat arvoviitekehys, kasvuviitekehys, sivistysviitekehys ja kokonaisvaltaisuusviitekehys (Taulukko 2). On tärkeä huomata, että viitekehykset eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan päinvastoin limittäisiä, toisiinsa liittyviä ja osittain päällekkäisiä. Tämän jaottelun tarkoitus on pikemminkin jäsentää keskustelua, kuin luoda tarkkaa teoreettista mallia. Nämä viitekehykset valottavat argumentin väitteen V: ”Musiikkikasvatus on tärkeää yleissivistävässä koulussa, koska ...” perusteluista P ja taustaoletuksia T.

TAULUKKO 2 Kategorioiden argumenttiviitekehys

<p><b>Arvojen ja merkitysten viitekehys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Arvo-, estetiikka- ja etiikkakategoria</li> <li>○ Merkitys- ja ymmärryskategoria</li> <li>○ Tasavertaisuus- ja tasa-arvokategoria</li> </ul>	<p><b>Kasvun ja oppimisen viitekehys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Oppimisen edistäminen ja OPS -kategoria</li> <li>○ Kasvu- ja kehityskategoria</li> <li>○ Tunne- ja vuorovaikutuskategoria</li> <li>○ Luovuuskategoria</li> <li>○ Oppilaiden kiinnostus ja osallisuus-kategoria</li> </ul>
<p><b>Kulttuurin ja sivistyksen viitekehys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sivistys- ja kulttuurikategoria</li> <li>○ Yhteisöllisyys- ja sosiaalisuus-kategoria</li> <li>○ Harrastus- ja ammattilaisuuskategoria</li> <li>○ Ammatti- ja virkakategoria</li> <li>○ Tulevaisuuden haasteet ja työelämän tarpeet -kategoria</li> </ul>	<p><b>Kokonaisvaltaisuuden viitekehys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hyvinvointi- ja terveyskategoria</li> <li>○ Kokemus- ja elämyskategoria</li> <li>○ Kokonaisvaltaisuus-kategoria</li> <li>○ Merkitys- ja ymmärryskategoria</li> </ul>

Erittelen myös jokaista viitekehystä erikseen ja esittelen tulkintaani ja alustavaa näkemystäni viitekehyksiin liittyvistä keskeisistä käsitteistä ja teorioista (Taulukko 3), joiden pätevyyttä musiikkikasvatuksen argumentoinnissa olisi syytä tarkastella kattavammin ja kriittisemmin jatkotutkimuksessa. Jokaisen viitekehysten yhteyteen olen koonnut perusteluiden keskeisimmät avainkäsitteet ja suluissa jokaisen lohkon alalaitaan taustaolettamusten tärkeimmät teoreettiset ja filosofiset käsitykset, ihanteet tai päämäärät.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on ensisijaisesti jäsentää käytyä keskustelua ja selkeyttää käsitystä, millaisilla käsitteillä julkisessa keskustelussa operoidaan musiikkikasvatuksesta puhuttaessa. Induktiiviseen päättelyyn riskeihin kuuluu myös naturalistinen virhepäätelmä: se, miten asiat näyttäisivät olevan, kertoo samalla, miten niiden tulisikin olla. Tosiasioiden perusteella emme kuitenkaan voi päätellä, miten asioiden pitäisi olla, vaan tarvitsemme muita keinoja ja välineitä arvojen, ihanteiden ja päämäärien arviointiin. Tämä tarkoittaa, että tutkimuksessani esiteltyjen argumenttien perustelut eivät väistämättä ole vahvoja. Taustaolettamusten ja perusteluiden pätevyyttä, toisin sanoen linkin sitovuutta olisi siis syytä kriittisesti arvioida. Ovatko käytetyt argumentit ylipäänsä relevantteja ja vahvoja perusteltaessa musiikkia yleissivistävän koulun oppiaineena? Juuri tässä kohdin on tarve filosofiselle tutkimukselle.



TAULUKKO 3 Argumentaation viitekehukset ja avainkäsitteet

<p><b>1. Arvojen ja merkitysten viitekehys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Etiikka ja arvot (arvotieto)</li> <li>b. Estetiikka</li> <li>c. Tunteet</li> <li>d. Merkitys ja ymmärrys</li> <li>e. Tasavertaisuus ja arvot</li> </ul> <p>(Merkitysnäkökenttä, autenttisuus, arvotieto)</p>	<p><b>2. Kasvun ja oppimisen viitekehys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Oppimisen edistäminen</li> <li>b. Kasvu ja kehitys</li> <li>c. OPS</li> <li>d. Tunne ja vuorovaikutus</li> <li>e. Luovuus</li> <li>f. Oppilaiden kiinnostus ja osallisuus</li> </ul> <p>(Dialogisuus, autenttisuus, merkitys)</p>
<p><b>3. Kulttuurin ja sivistyksen viitekehys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Yleissivistys</li> <li>b. Yhteisöllisyys ja sosiaalisuus</li> <li>c. Harrastus ja ammatti</li> <li>d. Ammatti ja virat</li> <li>e. Tulevaisuuden haasteet</li> </ul> <p>(Sivistys, osallisuus, yhteisö)</p>	<p><b>4. Kokonaisvaltaisuuden viitekehys</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Hyvinvointi ja terveys</li> <li>b. Kokemus ja elämykset</li> <li>c. Kokonaisvaltaisuus</li> <li>d. Merkitys ja ymmärrys</li> </ul> <p>(Holistinen ihmiskäsitys, kokemus ja merkitys)</p>

Arvoviitekehysten tärkein sanoma kiteytyy merkitysnäkökentän ja autenttisuuden käsitteiden ympärille. Musiikkikasvatuksen merkitys on siinä, että sen arvo nivoutuu useimpien, niin yksilöiden kuin eri kulttuurienkin, oleellisina pitämien elämän arvojen ympärille: persoonan kasvu, erilaisuus, moninaisuus, ilo, itsetunto ja onnellisuus (Elliott, 1995, 130). Musiikki siis toimii välineenä näiden hyvinvoinnin kriteerien saavuttamiseen, ja tästä syystä musiikki on sinänsä tärkeää ja sitä on syytä opettaa koulussa. Keskustelussa korostettiin myös musiikin yhteyttä arvotietoon ja sen oppimiseen. Koska musiikki on yhteydessä ihmisen tunteisiin ja toimii tunteiden säätelyn välineenä, ja tunteet taas ovat esimerkiksi Puolimatkan (2004) mukaan yhteydessä arvoihin ja arvotietoon, on musiikki omalla tavallaan ”arvokasvatusta” tai pikemminkin arvotietoisuuden kasvattamista. Arvotietoisuuden kehittyminen antaa lapsille ja

nuorille kyvyn arvioida arvoja ja arvovalintoja, minkä vuoksi tunteiden ja arvojen käsittely kasvatuksessa olisi erityisen tärkeää (Puolimatka, 2004). Puolimatka siis hylkää arvoneutraalin kasvatusihanteen epärealistisena ja epärelevanttina, ja korostaa juuri arvotietoisuuden oleellisuutta kasvatuksessa.

Tämä arvo-orientaatio antaa merkityksen myös ihmisen intentionaaliselle luonteelle, eli merkitysten etsimiselle ja pyrkimysten tavoitteellisuudelle. Taylor (1995) käyttää merkitysnäkökentän käsitettä, eli on oltava merkitysten horisontti, jonka avulla on hahmotettavissa oikean ja väärän, hyvän ja pahan, tärkeän ja vähemmän tärkeän suhde. Värrä (2002) tiivistää yhdeksi kasvatuksen päämääristä kasvattajan roolin arvokkaan välittämisestä kasvatettavalle. Kasvattaja on siis maailman tulkki kasvatettavalle. Oleellista on dialoginen kasvatussuhde ja autenttisuus eli kasvatettavan yksilöllisyyden, persoonan ja arvon tunnustaminen. Arvojen ja merkitysten välittäminen ei siis saa olla manipuloivaa kritiikitöntä indoktrinaatiota, vaan sen kriteereiden täytyy olla tiukemmat ja eettisesti perustellut. Sen on oltava kasvatettavaa kunnioittavaa ja vastuullista eli kasvatettavan kasvun tarvetta tukevaa ja dialogista. Toisin sanoen musiikilla luonteensa vuoksi on kasvatuksellisesti paljon tarjottavaa merkityskylläisyytensä vuoksi. Musiikin tekeminen on intentionaalista toimintaa, usein jopa yhdessä tekemistä ja ainakin parhaimmillaan merkityksellistä. Kenties merkityksellisyys, vaikka onkin hankalasti määriteltävä ja hahmotettava käsite, voisi tarjota hiukan syvällisemmän näkökulman Elliottin (1995) käyttämälle nautinnon (*enjoyment*) käsitteelle? Keskeistä on, että musiikin kanssa ollaan aina suhteessa johonkin, musiikkiin itseensä, tunteisiin, musiikillisiin käytänteisiin, toisiin ihmisiin, itseensä, kehoon ja niin edelleen. Laveasti sanoen musiikki on siis tärkeää, koska se kehittää hahmottamaan arvoja ja tunteita ja näin lisää arvotietoisuutta ja luo siten merkitysnäkökenttää.

Kasvuviitekehityksen näkökulma on ennen kaikkea yksilön kasvun ja persoonan kehittymisen näkökulma. Aito itseksi tuleminen edellyttää mielestäni kahden kriteerin toteutumista: autenttisuutta ja dialogisuutta. Musiikin rooli itsen kasvun ja persoonan kehittymisen välineenä korostui niin aineistossa kuin filosofioissa. Itsen kasvu on myös opetussuunnitelman keskeisiä tavoitteita, joten tässä mielessä musiikki toimii erinomaisesti opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttajana. Musiikki siis kasvattaa itsetuntoa, se toimii tunteiden säätelyn välineenä, aineksena persoonan kehittämiseen ja identiteetin

muotoutumisessa sekä itsetunnon ja -tuntemuksen tukijana. Elliott (1995) viittaa etenkin musiikin tekemisen tuottamaan onnistumisen elämykseen, joka parhaillaan on *flow*, hurmioitumisen kaltainen tila. Kun toiminta on tavoitteellista ja sopivan haastavaa johtaa se itsen kasvuun ja uusien haasteiden hakemiseen. Reimer (1987) ja Swanwick (1989) viittaavat enemmän tunteiden tunnistamiseen ja esteettisen herkkyyden kehittymiseen osana kasvua. Toisaalta arvoviitekehyksessä esiin nostamani seikat voidaan myös lukea itsen kasvuun kuuluvaksi; yhtäläillahan moraalinen kasvu, arvovalintojen punnitseminen, omien ratkaisujen tekemisen opettelu ja arvotiedon omaksuminen ovat ihmiseksi kasvamisen puolia.

Toinen korostunut piirre kasvuviitekehyksessä on musiikin oppimista edistävä vaikutus. Tässä näkökulmassa viitataan musiikin kognitiivisiin, emotionaalisiin ja kokemuksellisiin prosesseihin, jotka muokkaavat ajattelua. Musiikkitunneilla yhtäältä on aikaa sulatella muilla oppitunneilla opittua tietoa, toisaalta oppia musiikille ominaista tietoa, joka liittyy tunteisiin, molempien aivolohkojen aktiiviseen yhteistyöhön ja nonverbaaliin viestintään. Myös kehollisuus ja motorinen oppiminen ovat yhteydessä ihmisen kognitiivisiin kykyihin kuten lukemaan oppimiseen. Musiikillinen tieto on jotain suoraan tunteisiin vaikuttavaa, ei-kielellistä, ei-propositionaalista ja osittain tiedostamatonta. Ehkä siksi se on niin voimakas väline. Nykyisen aivotutkimuksen tarkastelu voisi tarjota tässä yhteydessä erittäin hedelmällistä tietoa, jotta käsitys musiikin oppimista edistävästä vaikutuksesta kirkastuisi.

Kokonaisvaltaisuuden viitekehystä luonnehtivia käsitteitä ovat fenomenologia ja holistinen ihmiskäsitys. Ihminen nähdään kokemuksellisena, merkitys- ja arvo-orientoituneena, psykofyysisenä olentona. Keskeistä on, että vallitseva naturalistinen tulkinta ihmisestä ei ole riittävä, vaan esimerkiksi sellaisten käsitteiden kuin tahto, intentio, merkityksellisyys tai kaunis määrittelemiseen ei naturalistisen metodein ja selitysmallein saada tyydyttäviä tuloksia. Erityisesti korostuu kokemuksellisen tiedon painottaminen, joka tiedon lajina viittaa fenomenologiaan. Merkityksen ja ymmärtämisen näkökulma on tässä yhteydessä aivan oleellinen, sillä musiikin kautta sen ei-propositionaalisen luonteesta johtuen olemme läsnä merkitysten ja arvokkaan käsitteiden kanssa. Emme niinkään tiedä ja kielellistä, vaan koemme ja ymmärrämme musiikkia. Musiikki auttaa meitä hahmottamaan merkityksiä, suhteita ja arvokkaan suhdetta vähemmän arvokkaaseen.

Terveyttä ja hyvinvointia edistävän argumentin, joita aineistossa käytettiin paljon, tulkitsen sisältyvän kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen sisälle. Muutoin argumentti jää musiikkikasvatuksen ja koulun tavoitteista melko irralliseksi ja välineelliseksi. Koska argumenteissa, pääosin samoin kuin musiikkikasvatuksen filosofioissa, sanoudutaan irti välineellisen järjen korostuksesta, on syytä olettaa, että myös tässä tapauksessa musiikki ei ole kasvatuksen osana pelkkä terveystuote. Useasti viitattiin musiikin edistävän niin mielenterveyttä kuin hyvinvointia ja musiikillisen toiminnan tarjoamien ilmaisukanavien, merkitysten ja kokemusten ehkäisevän syrjäytymistä. Pohjavireenä kaikui vahvasti, että ihmiselämä ei ole täyttä elämää ilman musiikkia.

Sivistys- ja kulttuuriviitekehyksen keskeisiä käsitteitä ovat sivistysihanne koulutuksen lähtökohtana sekä yhteisöllisyyden ja vuorovaikutuksen kulttuuri. Osallisuuden käsitteen käyttökelpoisuutta voisi tässä yhteydessä pohtia kuvaamaan musiikkikasvatuksen yhteisöllistä ja intersubjektiiivista luonnetta. Osallisuudella tarkoitetaan yleiskielessä yksilön mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa häntä ympäröivän ympäristön ja yhteisön kehittämiseen sekä päätöksentekoon. Musiikin avulla siis voidaan kehittää tällaista osallistumista musiikillisen päätöksenteon ja yhteiseen musisointiprosessiin osallistumisen kautta. Laajentaisin osallisuuden käsitettä tarkoittamaan myös yksilön positiivista riippuvuussuhdetta toisiin yksilöihin, eli intersubjektiiivisuuden kokemista. Välineellisen järjen ylivallan vastapainoksi voisi hyvin syntyä merkityksiä, intersubjektiiivisuutta ja yhteisöä korostava sivistysihanne. Niin kuin Taylor (1995) on argumentoinut, meidän ei tarvitse luisua kollektivismiin tai relativismiin puolustaessamme autenttisuuden ihannetta ja kulttuuria, joten sivistyksen pitäminen koulutuksen päämääränä ei ole väistämättä vanhentunut, vaan voisi olla tulevaisuuden haasteisiin ja muutoksiin varautumisessa pikemminkin varsin toimiva lähtökohta.

Millä argumenteilla musiikinopetusta perustellaan yleissivistävässä koulussa? Mikä lopulta oli vastaus tutkimuskysymykseeni eli toisin sanoen tutkimustulos? Keskeinen oivallukseni oli, että musiikkikasvatusta puolustavat argumentit perustuivat hyvin erilaisille taustaolettamuksille kuin uusliberalistiset koulutuspoliittiset linjaukset, mikä tuotti ristiriidan keskusteluun. Tämä ristiriita selittää kuitenkin pääasiassa musiikkikasvatuksen puolestapuhujien aktiivisen argumentoinnin, vaikka musiikinopetusta vastustavia

puheenvuoroja ei liiemmin löytynyt. Varsinainen argumenttien jäsentäminen tuotti useita, osittain itsestään selviäkin, perusteluita musiikinopetuksen tueksi, jotka on esitetty taulukossa 4. Ne ovat perusteluiden arkkityyppejä ja olen muotoillut ne argumentin perusteluosan muotoon, jossa väite V on ”Musiikki on tärkeä oppiaine yleissivistävässä koulussa.” ja sen perustelut P on tiivistetty kahdeksaan argumenttien perustyyppiin. Nämä perustyyppit puolestaan ovat sisällä argumentaation viitekehyksien neljässä ulottuvuudessa.

TAULUKKO 4 Musiikkikasvatuksen perustelut

<b>Musiikki on tärkeä oppiaine yleissivistävässä koulussa, koska se</b>
1. On itsessään arvokasta inhimillisen elämän ja kulttuurin erottamaton osa-alue.
2. On yhteydessä ihmisen tunteiden kautta arvoihin ja siten arvotietoisuutta kehittävä.
3. Edistää oppimista ja kehittää tiedonkäsittelyn prosesseja.
4. On oleellinen itsen kasvun, itsetunnon ja persoonan kehittämisessä.
5. Kuuluu kulttuurisen ja sivistyneen ihmisen yleissivistykseen.
6. On ihmisen kokonaisvaltaisen ja tasapainoisen olemisen kannalta välttämätöntä.
7. Merkityksellisyuden kokeminen ja ymmärtäminen.
8. Kehittää yhteisöllisyyttä ja luo positiivisia riippuvuussuhteita yksilöiden välille eli tukee intersubjektiivisuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta on arvioitava laadullisen analyysiprosessin luonteen lähtökohdista prosessin läpinäkyvyyden, kuvaamisen tarkkuuden ja johdonmukaisuuden perusteella. Myös tutkijan ennakkokäsitysten uloskirjoittaminen on tärkeä luotettavuuteen vaikuttava kriteeri, koska lukijalla on siten mahdollisuus arvioida tutkijan aineistosta tekemiä johtopäätöksiä, päättelyä ja ajattelun perusteita sekä niiden pätevyyttä. Filosofisen tutkimuksen tarkoitus on varsinkin tässä tapauksessa jäsentää ja selkeyttää keskustelua sekä määritellä tai selventää epäselviä käsitteitä. Tässä mielessä tutkimukseni täyttää asetetut tavoitteet, eli se jäsentää ja kiteyttää käytyä keskustelua musiikista osana yleissivistävää koulua. Esittämäni viitekehykset ovat muodostuneet kuvatun analyysiprosessin tuloksena ja ovat siten metodinsa sekä

luotettavuuskriteeriensä puitteissa luotettavia. Pohdinnassa keskustelemani käsitteet vaativat vielä kriittistä arviointia ja tarkempaa tutkimista. Olen tutkijana vielä alkutaipaleella ja argumenttien taustaolettamusten arviointi vaatisi huomattavasti laajempaa perehtymistä filosofiaan ja metodologiaan. Vaikka ajatteluni vaatii vielä hiomista täyttääkseen filosofian ja tieteellisyyden kriteerit, uskoisin sen puutteistaan huolimatta onnistuvan herättämään keskustelua, ajatuksia ja vastaväitteitä musiikkikasvatuksen piirissä toimivien sekä tiedeyhteisön keskuudessa.

## 7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen pohjalta musiikkikasvatuksen argumentoinnin kannalta keskeisiksi käsitteiksi näyttäisivät nousevan praksiallinen käsitys musiikkikasvatuksesta, dialogisuus kasvatusihanteena, autenttisuus ja merkitysnäkökentät itseksi kasvamisen keinona, osallisuus koulutuksen tavoitteena ja yhteisöllisyyden rakentajana sekä kokonaisvaltaisuus ja holistinen ihmiskäsitys edellä mainittujen käsitteiden taustalla. Jatkossa olisi syytä arvioida, onko tämän tutkimuksen esiin nostama argumentaatio relevanttia ja ovatko argumentin linkit sitovia ja taustaolettamukset perusteltuja. Hyvin mielenkiintoisena käsitteenä nousi tutkimuksessani esiin uusliberalismi ja sen läpitukenyys nykykulttuurissa. Samalla se luonteelleen ominaisesti pyrkii pysymään piilossa ja tiedostamattomana luo mielikuvaa vääjäämättömistä kehityssuunnista, joihin meillä ei ole mitään vaikutusmahdollisuuksia. Se on salakavala aatevirtaus ja megatrendi. Se ei ole vain talouspoliittinen työkalu, vaan se on paljon laajempi aatteellinen ilmiö.

Uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa opetussuunnitelma tähtää ennen kaikkea hyödyllisiin eli taloudelliseen toimeentuloon, kilpailukykyyn ja aineelliseen vaurauteen kannalta tarkoituksenmukaisiin sisältöihin. Hilpelä (2001) kiteyttää perussanomana: ”Elämä on työtä ja koulutus työhön valmistautumista.” Kun oppilas nähdään hyödyttävän ennemmin koulua ja sen maineen rakentamista ja pärjäämistä kilpailussa muita kouluja vastaan kuin koulun edistävän oppilaan kasvua, on vahva välineellisyyttä painottava korostus ilmeinen. (Hilpelä, 2001, 151-153.) Oravakangas tiivistää saman asian oman tutkimuksensa näkökulmasta seuraavasti:

*”Sekä koulutuksella että ihmisellä on siinä selkeästi välineellinen arvo. Koulutuksesta on tullut taloudelle alisteista. Koulutuspoliittisiin muutoksiin ajaututaan markkinavoimien ’itsejärjestyvässä’ ohjauksessa. Mitä tämä merkitsee koulutuksen ihmiskäsityksen kannalta? Voiko koulutuksella ja kasvatuksella olla toisistaan poikkeavat ihmiskäsitykset?” (Oravakangas 2005,127.)*

Jos koulutus nähdään näin välineellisenä suhteessa ihmiseen ja sen päämäärät ovat puhtaan utilitaristiset, on syytä kysyä, palveleeko musiikki silloin näitä päämääriä? Johtopäätös on, että ei palvele. Tästä näkökulmasta musiikin voisi mainiosti poistaa koulun oppiainetarjonnasta. Sillä ei ole sellaista yleistä työelämän ja toimeentulon kannalta olennaista tarjottavaa, että kaikkien kannattaisi sitä opiskella ja yhteiskunnan tulisi satsata

siihen resursseja. Mikäli koulutuksen päämäärä ja sen taustalla oleva arvopohja tähtäävät yksilön kasvuun ja hyvän elämän edellytysten tukemiseen, on johtopäätös aivan toinen. Eikö juuri musiikilla ole paljon annettavaa identiteetin rakentamisessa, tunteiden säätelyssä, arvo-orientaation oppimisessa, yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemisessa sekä merkityksen ja ilon tuottajana? Lisäksi alati muuttuvassa maailmassa luulisi laajan yleissivistyksen ja arvo-orientoituneen arviointikyvyn antavan erinomaiset eväät kohdata muutokset ja tulevaisuuden tuomat yllättävätkin haasteet sekä tehdä valintoja ja ratkaista luovasti eteen tulevia ongelmia.

On erityisen mielenkiintoista, miten liberalismi piti tärkeänä ja tasa-arvoa lisäävänä tekijänä yleissivistävän koulutuksen mahdollisuutta ylemmän luokan lisäksi muille yhteiskuntaluokille pelkän kapea-alaisen ammatillisen kasvatuksen sijaan, mutta uusliberalismi näyttää ihanteidensa siivittämänä pyrkivän hylkäämään sivistysihanteen ja korostavan juuri kapea-alaista hyötyä tavoittelevaa 'ammatillista' koulutusta. Uusliberalismi ei siis pyri ammatti-identiteetin rakentamiseen, vaan pyrkii redusoimaan ammatillisen koulutuksen vain utilitaristisiin ja pragmaattisiin päämääriin. (Ks. Hilpelä, 2001,139-146.)

*”Tarvitaanko postmodernissa tehokkuusyhteiskunnassa sivistävää kasvatuserittelyä? Onko sivistys hyödyttömiä elitismia vai voisiko sillä olla jotakin todellista annettavaa koulutuspolitiikan strategioille? Mitä ymmärrämme sivistyksellä? Merkitseekö taloudelliseen tehokkuuteen pyrkivä elämänmuoto sivistyksen ihanteen ohittamista? Onko sivistyksen tavoite rationaalinen?”*  
(Oravakangas 2005,129.)

Vaikka musiikin välineellistä arvoa korostava praksiaalinen filosofia näyttääkin olevan uusliberalistisen koulutuskäsityksen mukainen, se eroaa oleellisesti tästä välineellisestä järkeä painottavasta käsityksestä. Musiikin ominaisuudet saavat arvonsa musiikillisessa toiminnassa, joka on itseisarvoista, koska se tuottaa nautintoa (*enjoyment*) ja mahdollistaa itsen kasvun, jotka ovat itsessään arvokkaita. Välineellisen järjen korostuessa keskeiseksi nousevat vietit ja välittömien tarpeiden tyydyttäminen, jota vastaan Elliott (1995, 115) juuri argumentoi. Musiikin itseisarvo ei siis nouse siitä itsestään, vaan musiikillisen toiminnan luonteesta. Se on praxis, taito tehdä oikein ja pyrkiä johonkin arvokkaaseen. Voisiko Taylorin (1995) käyttämä merkitysnäkökentän käsite olla tässä yhteydessä olla käyttökelpoinen? Tämä käsitys eroaa Väkevän (1999, 46) korostamasta pragmaattisesta tulkinnasta, jossa musiikki liittyy pikemminkin ihmisen ajatteluun ja toimintaan kuin moraaliin ja tarkoitukseen. Oleellinen erottelu on siten tietoteoreettinen. Elliott ja Regelski viittaavat aristotelista perinnettä seuraten musiikkiin praksiksena, ei teknisenä tietona, kun taas Väkevän esittämä pragmaattinen



tulkinta on tästä näkökulmasta lähempänä poeisis -tyyppistä teknistä tietoa (Väkevä, 2009, 48-55).

Kiinnostava piirre argumentoinnissa on, että se keskittyy lopulta perustelemaan musiikinopetusta yksilön kasvun ja yksilön itseisarvon lähtökohdista. Perusteluiden kasvatusihanne on sivistykseen, humanismiin, kristillisiin arvoihin, liberalismiin ja autenttisuuden ihanteeseen nojaava. Samaan aikaan koulutuspolitiikan pohjavire on uusliberalistinen, joka hiukan kärjistäen painottaa, ettei voi olla mitään yhteistä etua tai yleistä hyvää päämäärää, vaan kaikki on oman edun tavoittelua markkinoiden persoonattomassa ohjauksessa. Voiko edes odottaa syntyvän aitoa vuoropuhelua saati yhteisymmärrystä, kun lähtökohdat ovat lähes vastakkaiset? Ristiriita on erittäin perusteellinen, se on niin ontologinen, epistemologinen, yhteiskuntafilosofinen kuin moraalifilosofinenkin.

Taidekasvatuksen puolustajien valtava hätä ja tarve perustella alansa olemassa oloa voisi johtua juuri tästä ristiriidasta, kun osapuolet puhuvat toistensa ohi. Kuten olen maininnut varsinaista vastustusta ei taideaineita kohtaan tahtonut löytyä, mutta piilovastustus olikin naamioitu kansainvälisen kilpailukyvyn vaatimaan ydinopetussuunnitelman, perustaitoihin panostamisen ja tehokkuuden markkinaehtoisien väistämättömyyden verhoon. Taideaineet eivät pärjää oppiaineiden markkinoiden kilpailussa. Olisiko siis syytä lähteä perustelemaan musiikinopetusta puhtaasti välineellisistä lähtökohdista, koska korkeampia ihanteita ja arvoja ei ole, eikä uusliberalistisen argumentin väitteeseen, perusteluun tai taustaolettamuksiin sisälly tällaisia arvoja? Väistämätöntä on siis looginen ristiriita ainakin perusteluiden ja taustaolettamusten välillä, jolloin linkki on heikko ja argumentti ei ole vakuuttava eikä sitova. Voisiko ristiriita korjaantua, jos musiikkikasvatusta perusteltaessa viitattaisiin sen työkykyä edistävänä, kaupallista ja tuotteistamisen potentiaalia sekä sopeutumiskykyä parantavana? Mutta olisiko tämä linjassa musiikin ominaisuutteen ja ihmisen luonnon kanssa?

Elliottin musiikinopetuksen tärkeimmät päämäärät, itseksi tuleminen ja nautinnon tuottaminen, ovat hyvin lähellä Taylorin esittämää autenttisuuden ihannetta. Elliottin toinen nautintoa korostava päämäärä on hiukan hahmottomampi ja kaipaisi tarkempaa määrittelyä ja kenties laajentamista. Vaikka Elliott käyttää nautinnon käsitettä rajatussa ja määritellyssä merkityksessä, herää kysymys, riittävätkö itsen kasvun ja nautinnon tuottaminen

musiikkikasvatuksen päämääräksi. Vaikka Elliott sanoutuu irti objektiivisesta arvorealismista, voisiko musiikista ilmiönä kuitenkin löytyä jotain itseisarvoista, joka määrittäisi musiikin merkityksellisyyttä paremmin kuin nautinnon käsite? Voisiko tässä toteutua Buberin määrittelemä kasvattajan tehtävä toimia arvokkaan valitsijana ja välittäjänä uudelle sukupolvelle? Musiikinopetuksen päämääräksi voisi kiteyttää autenttisuuden ja dialogisuuden kautta itseksi tulemisen ja osalliseksi kasvamisen. Kulttuurisesta ja sivistyksellisestä näkökulmasta voisi olla mielekäästä tarkastella osallisuutta kasvatuksen päämääränä ja arvoihanteena. Vallitsevan pirstaloitumisen ja riippumattomuuden vastavoimaksi voisi ottaa positiivisen riippuvuuden osallisuuden kautta. Useassa eteläisen Afrikan kulttuurissa on muodossa tai toisessa käsite ”Ubuntu”, joka on eräänlainen ontologinen määritelmä. Vapaasti suomennettuna se tarkoittaa: Minä olen, koska sinä olet. Se kuvastaa nimenomaan yksilön olemassaolon muotoutumista toisten kautta ja riippuvuutta muista yksilöistä, Buberin sanoin intersubjektiivisuutta. Ei ole vain minä, vaan on aina myös muut yhteisön jäsenet. Yksilö ei siis ole riippumaton, atomistinen ja irrallinen, vaan myös individualistinen autenttisuuden kulttuurin yksilö tarvitsee peilikseen ja identiteettinsä määrittelyyn muita ihmisiä.

Hedelmällinen jatkotutkimussuunta voisi olla edellä mainittujen käsitteiden kriittisempi arviointi, koska ne ovat tämän tutkimuksen puitteissa esiinnousseita ja vielä koettelemattomia johtopäätöksiä. Olisiko holistiseen ihmiskäsitykseen, merkitysnäkökenttiin, autenttisuuden ihanteeseen, dialogisuuteen ja osallisuuteen perustuva musiikkikasvatus filosofisesti hyvin perusteltu? Käytetyn argumentaation ja siitä tekemäni analyysin pohjalta ainakin se näyttäisi olevan monen musiikkikasvatuksen puolestapuhujan taustaolettamusten sitoumuksena joko kokonaan tai osittain. Toinen mahdollinen suunta voisi olla tarkastella parhaillaan käynnissä olevaa perusopetuksen opetussuunnitelman uudistusprosessin yhteydessä käytävää keskustelua ja verrata sitä kymmenen vuoden aikana käytyyn keskusteluun. Retoriikka on muuttunut, mutta onko sillä vaikutusta tehtäviin päätöksiin ja uudistuksiin.

## LÄHTEET

Alasuutari, P. (1993). *Laadullinen tutkimus*. Jyväskylä: Gummerus.

Bowman, W. (2005). The Limits and Grounds of Musical Praxialism. Teokessa 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?. Teokessa Elliott J. (toim.) *Praxial Music Education Reflections and Dialogues*. Oxford: University Press.

Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (1988). (toim.) *Optimal Experience: Psychological Studies fo Flow and Consiousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *The Evolving Self: A Psychology for the Third Millenium*. New York: Harper-Collins.

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*, 6-22. Helsinki: Hakapaino Oy.

Elliott, D. (2005). *Praxial Music Education – Reflections and Dialogues*. Oxford: Oxford University press.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Oy.

- Gadamer, H.-G. (2004). *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Hannula A. (2007). Systemaattinen tekstianalyysi. Teoksessa Syrjäläinen, E., Eronen A. & Värrö, V.-M. (toim.). *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*, 111-126. Tampere: Tampere University Press.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: University Press
- Hayek, F. A. (1986). *The Road to Serfdom*. London: Routledge.
- Hilpelä, J. (2001). Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. 139-156. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Honkanen, T. (2001). *Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitteet*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkیتieteen laitos. Lisensiaatintyö.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. & Heinlahti, K. (2006). *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karkama, P. (1998). *Kulttuuri ja demokratia*. Helsinki: SKS.
- Langer, S. (1953). *Feeling and Form. A Theory of Art*. New York: Charles Scribner's Sons
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) (2007). *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS)* (2003). Helsinki: Opetushallitus

- Merleau-Ponty, M. (1986). *Phenomenology of Perception (Phénoménologie de la perception, 1945)*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Meyer, L. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Määttänen P. (1996). Pragmaattinen musiikin filosofia. *Musiikkikasvatus Vsk. 1, Nro 1*, 47-50. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Oulun yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Määttänen, P. (2003). Aesthetic Experience and Music Education Teoksessa *Philosophy of Music Education Review, 11, no. 1 (Spring 2003)*.
- Määttänen, P. (1999). Musiikin filosofiaa laidasta laitaan. *Musiikkikasvatus Vsk. 4, Nro 1*, 113-116. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Oulun yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Nurmi, K. (1995). *Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin..* Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Nurmi, V. (1982). *Kasvatuksen traditio*. Helsinki: WSOY.
- Oravakangas, A. (2005). *Koulun tuloksellisuus?* Jyväskylän yliopisto Chydenius-instituutti. Väitöskirja. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS) (2004)*. Helsinki: Opetushallitus.
- Puolimatka, T. (1997). *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. (2004). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi.
- Rauhala, L. (1998). *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Rauhala, L. (2005). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Regelski, T. (1996). Prolegomenon To a Praxial Philosophy of Music and Music Education. *Musiikkikasvatus Vsk. 1, Nro 1*, 23-40. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Oulun yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. Eaglewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Scheler, M. (1985). *Formalism in ethics and non-formal ethics of values: a new attempt toward the foundation of an ethical personalism*. Käännös Manfred S. Frings & Roger L. Funk. Evanston : Northwestern University Press
- Swanwick, K. (1987). *A Basis for Music Education*. Chippenham, Wilts: Antony Rowe Ltd.
- Swanwick, K. (1996). Music Education: Is There Life Beyond School. *Musiikkikasvatus Vsk 1, Nro 1*, 41-46. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Oulun yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Taylor, C. (1995). *Autenttisuuden etiikka*. Suom. Timo Suokola. Helsinki: Gaudeamus.
- Väkevä, L. (1997). Oppiminen ja praksiainen musiikkikasvatusfilosofia – kohti systeemistä orientaatiota. *Musiikkikasvatus Vsk. 2, Nro 1*, 19-27. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Oulun yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Väkevä, L. (1999). Musiikin pedagoginen merkitys. *Musiikkikasvatus vol. 4, No 2-3*, 44-55. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Oulun yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Väkevä, L. (2004). *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Oulu: Oulu university press.

- Väkevä, L. & Westerlund, H. (2006). Demokratian ”metodi” musiikkikasvatuksessa. *Musiikkikasvatus Vsk 9, Nro 1-2*, 33-38. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Oulun yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Väkevä, L. (2009). Esteettisen kokemisen taito merkityksen taiteena. *Musiikkikasvatus Vsk. 12, Nro 2*, 48-57. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Oulun yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Väri, V.-M. (2002). *Hyvä kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.*
- Westerlund, H. (1997). Musiikkikasvatuksen ”kaksi filosofiaa” diskursiivisina suunnannäyttäjinä. *Musiikkikasvatus Vsk 2, Nro 1*. 28-40. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Oulun yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
- Westerlund, H. (1998). Pluralismi ja eettinen yhteisöllisyyden näkökulmia musiikkikasvatukseen. *Musiikkikasvatus Vsk. 3, Nro 2*, 5-17. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Oulun yliopisto, Jyväskylän yliopisto.

## LIITTEET

### Liite 1 Aineisto Helsingin Sanomat (HS)

Airaksinen T. (2001). *Taideaineet haaveen ja hyödyn puristuksessa*. HS 30.10.2001.

Almila, A. (2007). *Taideaineita ja liikuntaa ei pitäisi asettaa vastakkain*. HS 10.8.2007.

Backas-Aro, S. (2006). *Kun oppii näkemään, silloin oppii myös ymmärtämään*. HS 24.4.2006.

Halinen, I. (2006). *Taideaineiden opetuksen tilaa seurataan opetushallituksessa*. HS 9.5.2006.

Haukka, J. (2004). *Taito- ja taideaineille kysyntää tulevaisuudessa*. HS 9.5.2004.

Hiltunen, E. (2002). *Arvot ovat valintoja*. HS 11.11.2002.

Hirvonen, E. & Kettunen, A. (2006). *Peruskoulun musiikinopetuksen on oltava pätevää*. HS 12.2.2006.

Jäppinen, A. (2001). *Luovuus kuuluu kaikkeen oppiin*. HS 17.10.2001.

Kallio, L. (2001). *Kuka opettaisi kaikkia ihmisiä ymmärtämään kuvia?*. HS 24.10.2001.

Kalliomäki, A. (2006). *Suomen koulutusjärjestelmä pyrkii tukemaan luovuutta*. HS 31.10.2006.

Kapanen, J. (2006). *Taideaineet jäivät tuntuudistuksen jalkoihin*. HS 4.4.2006.

Karhi, E. (2001). *Musiikinopetus turvattava*. HS 6.7.2001.

*Koulu antaa myös taidekasvatusta*. Pääkirjoitus HS 3.4.2006.



- Laitinen, S. (1999). *Pätevä taideopetus tuloksellista*. HS 8.12.1999.
- Laitinen, S. (2001). *Kellot soivat koululaisten taideaineille*. HS 17.10.2001.
- Laitinen, S. (2006). *Yläluokkien taideopetus on hakoteillä*. HS 2.11.2006.
- Lehtonen, K., Juvonen, A. & Ruismäki, H. (2008). *Milloin meillä oivalletaan musiikkikasvatuksen merkitys?*. HS 6.10.2008.
- Luukka, T. (2006). *Taideopiskelijat lähtevät barrikadeille koulujen taideaineiden puolesta*. HS 23.3.2006.
- Nurmesniemi-Heino, J. & Ristlakki, S. (2008). *Musiikkiin suuntautumista pitää tukea kaikilla koulutusasteilla*. HS 13.4.2008.
- Puurula, A. (1999a). *Taideopetus voitaisiin . . .*. HS 14.11.1999.
- Puurula, A. (1999b). *Taidekasvatus olennaista kaikille*. HS 24.12.1999.
- Puurula, A. (2001). *Taidekasvatus edistää oppimista*. HS 30.9.2001.
- Saari, S. (2002). *Koulujen arvokasvatus ahdingossa*. HS 15.12.2002.
- Saarinen, H. (2007). *Taide- ja taitoaineet kannattelevat erilaisia oppijoita*. HS 15.8.2007.
- Sandborg, H. (2008). *Taidekasvattajille täydennyskoulutusta*. HS 20.10.2008.
- Seiskari, P. & Unkari, J. (1999). *Taidekasvatus sivistyksen kulmakivi*. HS 29.11.1999.
- Suomi, H. (2007). *Musiikinopetuksen tarjottava yhtenäiset perusvalmiudet*. HS 21.4.2007.

Ruismäki, H & Ruokonen, I. (2006). *Luovaksi ihmiseksi kasvu lähtee alkuun jo varhain*. HS 10.11.2006.

Ruokonen, N. (2006). *Taideaineet ovat tärkeitä lasten opetuksessa*. HS 6.11.2006.

*Taideaineiden määrä vähentynyt*. Uutinen. HS 23.3.2006.

Tenkku, L. (2006) *Musiikkikasvatusko viihdettä?*. HS 5.4.2006.

Tuomela, S. (2006). *Taideaineet tärkeitä nuorille*. HS 16.5.2006.

Virkkunen, L. (2005). *Yleissivistävä lukio syrjii taideaineita*. HS 2.12.2005.

Vettenranta, H. & Valtasaari, H. (2005) *Perusteellinen laulamisen opetus takaisin!*. HS 30.5.2005.

## **Liite 2 Aineisto Opettaja**

Castrén, K. (2007). *Musiikkikasvatus juhli miehen ikää*. Opettajalehti 46, 16.11.2007.

*Enemmän musiikkia*. Artikkelit. Opettajalehti 19, 12.5.2000.

Laaksola, H. (2008). *Opettajat haluaisivat lisää tunteja Taito- ja taideaineita ei vain kerhoihin*. Opettajalehti 36, 5.9.2008.

Laitinen, S. (2000). *Taideopetukselle tehtävä tilaa peruskoulussa*. Opettajalehti 8, 25.2.2000.

Mannonen, H. (2005). *Harri Setälä tietää Musiikki tulee ihmisestä*. Opettajalehti 10, 11.3.2005.

Nissilä, L. (2005). *Pitsiliinat syntyvät uudelleen hiekkapitseinä, Taidekasvatus vie opin perille*. Opettajalehti 8-9, 25.2.2005.

Nissilä, M-L. (2001). *Uusi tuntijako painottaa perustaitoja*. Opettajalehti 19, 11.5.2001.

Pastila, K. (2002). *Suvaitsevaisuutta musiikkitunnilta*. Opettajalehti 18, 3.5.2002.

Spåre, P. (2006). *Nuorta kuulevaan musiikkikasvatukseen*. Opettajalehti 47, 24.11.2006.

Puustinen, M. (2007). *Tutkittu juttu*. Opettajalehti 22, 1.6.2007.

*Uudistus vähentää valinnaisuutta*. Artikkel. Opettajalehti 18, 4.5.2001.

Waronen, A. (2003). *Ihmiseksi taiteen avulla*. Opettajalehti, 36, 5.9.2003.

Ängeslevä, M. (2006). *Happea koulupäivään, taito- ja taideaineista. Tunteja palautettava sekä perusopetukseen että opettajankoulutukseen*. Opettajalehti17, 28.4.2006.

### **Liite 3 Aineisto Unisono/Agitato**

Cederberg, R. (2007). *Hyvät Musiikinopettajat, taito- ja taideaineaktiivit*. Unisono 2007 jouluxtra, s. 7.

Heimonen, M. (2003). *Oikeus musiikkikasvatukseen*. Unisono 2/2003, s. 21-23.

Heino, T. (2003). *Hyvät kysymykset antavat suuntaa opetussuunnitelmatyölle*. Unisono 4/2003.

Koppinen, M. (2007). *Basisti ajatusten tuulettajana*. Unisono 1/2007, s. 4-7.

Partanen, P. (1999). *Musiikki kuuluu kaikille –vai kuuluuko?*. Agitato 1/1999, s.25-27.

Pietinen, J. (2001). *Peruskoulun valinnaisuus... & ym.* Unisono 1/2001, s. 10-22.

Väkevä, L. (2004). *Musiikki luonnonvarana ja mahdollisuutena*. Unisono 4/2004 s. 6-8.

Westerlund, H. (2003). "*Tulppaanin olemassaolon ongelma*" musiikkikasvatuksessa. Unisono 2/2003, s. 9-12.

#### **Liite 4 Aineisto Kasvatus**

Anttila, E. (2006). *Taiteen voimalla – Taidekasvatuksen mahdollisuudet suomalaisessa peruskoulussa*. Kasvatus 1/2006.

Rantala, K. (2001). *Modernistinen taidekasvatus myöhäismodernissa yhteiskunnassa: paradokseista mahdottomuuteen?*. Kasvatus 5/2001.

#### **Liite 5 Aineisto Yle**

Elorinne, M., Kokljuschkin, P. & Laitinen, S. (2009) *Nupit kaakkoon ipanat laulamaan*. Ohjelmassa Studio Kotro. [Videoaineisto]. Yle Teema 2009.