

MUSIIKKISENSUURI YLÄKOULUN
MUSIIKINOPETUKSESSA OPPILAIKEN KOKEMANA

Anna Ranki

Maisterintutkielma

Musiikkikasvatus

Musiikin, taiteen ja kulttuurin

tutkimuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä Anna Ranki	
Työn nimi Musiikkisensuuri yläkoulun musiikinopetuksessa oppilaiden kokemana	
Oppiaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma
Aika Kevät 2022	Sivumäärä 80 sivua + 2 liitettä
Tiivistelmä <p>Tutkielma käsittelee musiikkisensuuria yläkoulun musiikinopetuksessa oppilaiden kokemana. Pyrin selvittämään minkälaisia arvoja nuoret tunnistavat musiikkituntien toteutuneen ohjelmiston sekä sensuroidun ohjelmiston taustalta. Olen kiinnostunut myös siitä minkälainen musiikki nuorten itsensä mielestä ei sovi kouluun, ja miltä opettajan tekemä musiikkisensuuri tuntuu. Tutkimus lähti liikkeelle Kallion (2015) esittämästä huolesta, että oppilaalle merkityksellisen musiikin sensuuri voisi aiheuttaa identiteetin torjunnan kokemusta.</p> <p>Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelen musiikkisensuuria käsitteenä, sekä musiikinopettajan roolia musiikkisensorina. Tämän jälkeen teen katsauksen musiikkituntien ohjelmistovalintoja ohjanneisiin arvoihin sekä määräyksiin keskiajalta nykypäivään. Arvojen muuttuessa on myös musiikkituntien toteutunut ohjelmisto ja sensuroitava ohjelmisto elänyt ajan mukana. Teoriaosuuden viimeisessä luvussa selvitan miten nuoret ilmaisevat ja rakentavat identiteettiään musiikilla. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on täydentää olemassa olevaa kirjallisuutta tuomalla nuorten kokemuksia esiin koulun musiikkisensuurista. Tutkimus nojaa fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla parihaastatteluina. Tutkimukseen osallistui kuusi yläkouluikäistä nuorta eräästä keskisuomalaisesta yläkoulusta. Aineisto analysoitiin teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan musiikinopettajat sensuroivat yläkoulun musiikkitunneilta pääosin perusopetuksen arvoperustan vastaista lyriikkaa. Opettajat käyttivät musiikkia sensuroidessaan Oserin (1991) esittämistä moraalisen päätöksenteon strategioista yksipuolista päätöksentekoa ja osittaista diskurssia, joista jälkimmäiseen nuoret olivat tyytyväisiä. Nuorten mainitsemat kouluun sopimattomat aiheet olivat yhteneväisiä opettajien sensuroiman lyriikan kanssa. Musiikkisensuurin aiheuttamaa identiteetin torjunnan kokemusta esti musiikkitoiveiden itsesensuuri, laaja musiikkimaku, yhteisesti esitetyt musiikkitoiveet, opettajan ja oppilaan välinen hyvä vuorovaikutus sekä opettajan kanssa yhteisesti jaettu arvomaailma.</p>	
Asiasanat Musiikkikasvatus, sensuuri, yläkoulu, arvot, ohjelmistot	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

KUVIOT

Kuvio 1 Yläkoulun musiikinopetuksesta sensuroitu lyriikka vs. perusopetuksen arvoperusta	59
Kuvio 2 Oppilaiden keinoja estää musiikkisensuurin aiheuttamaa torjutuksi tulemisen kokemusta	70

TAULUKOT

Taulukko 1 Esimerkki analyysistä.....	43
---------------------------------------	----

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	1
2	MUSIIKKISENSUURI KOULUN MUSIIKINOPETUKSESSA	5
	2.1 Musiikkisensuuri.....	5
	2.2 Musiikinopettaja musiikkisensorina	8
3	KOULUN MUSIIKKIKASVATUKSEN OHJELMISTOVALINTOJA OHJANNEET ARVOT LUOSTARIKOULUSTA PERUSKOULUUN	14
	3.1 Kirkon ohjauksen aika – kristillisten arvojen juurruttaminen.....	15
	3.2 Kansansivistöyksen aikakausi – koti, uskonto ja isänmaa	15
	3.3 Jälleenrakentamisen aika – myönteinen elämänsenne	17
	3.4 Peruskoulujärjestelmään siirtyminen – oppilaslähtöisyys.....	19
4	MUSIIKKITUNTIEN OHJELMISTOVALINTOJA OHJAAVAT MÄÄRÄYKSET JA ARVOT NYKYPÄIVÄNÄ.....	21
	4.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 arvopohja.....	21
	4.2 Vuosiluokkien 7-9 musiikinopetuksen ohjelmisto	24
	4.3 Opettajuuden eettiset perusarvot ohjelmistovalintojen tukena	27
5	NUORET JA MUSIIKKI.....	30
6	TUTKIMUSASETELMA	35
	6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	35
	6.2 Tutkimusmenetelmä.....	36
	6.3 Tutkimuksen eettisyys ja tutkimusmenetelmän luotettavuus	37
	6.4 Tutkijan rooli.....	39
	6.5 Tutkimusaineisto.....	40
	6.6 Aineiston analyysi.....	41
	6.7 Taustoitus musiikin merkityksestä haastateltujen nuorten elämässä	44

7	TUTKIMUSTULOKSET	48
7.1	Nuorten tunnistamat arvot ohjelmistovalintojen taustalla	48
7.1.1	Populaarimusiikki ja oppilaslähtöisyys	49
7.1.2	Osallisuuden tukeminen	51
7.1.3	Monipuolisuus(ko?)	52
7.1.4	Musiikin tunnevaikutukset.....	53
7.2	Musiikkisensuuri yläkoulun musiikkitunneilla	54
7.2.1	Opettajan moraalisen päätöksenteon strategiat.....	54
7.2.2	Sensuroitu ohjelmisto	56
7.3	Nuorten näkemyksiä kouluun sopimattomasta musiikista	60
7.4	Musiikkisensuurin herättämät tunnereaktiot nuorissa	65
7.4.1	Moraalinen tasapainoilu.....	65
7.4.2	Oppilaiden keinoja estää identiteetin torjunnan kokemusta	67
7.5	Tutkimustulosten yhteenveto	70
7.6	Tutkimustulosten luotettavuus.....	72
8	POHDINTA.....	73
	LÄHTEET	76

LIITTEET

Liite 1 - Tiedote "Etsitään haastateltavia"

Liite 2 - Haastattelukysymykset

1 JOHDANTO

Musiikinopettaja tekee työssään jatkuvasti musiikkituntien sisältöön liittyvää ohjelmistovalintaa, joka voi oman kokemukseni mukaan olla hyvinkin kompleksinen tehtävä. Musiikkiohjelmistoa voidaan työstää tunneilla monin eri tavoin, esim. soittamalla, laulamalla, kuuntelemalla, liikkumalla musiikin tahtiin tai analysoimalla musiikillista rakennetta ja tekstiä. Ohjelmistoa valitessaan tulee opettajan huomioida voimassa olevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden asettamat määräykset ohjelmiston sisällöstä kullekin luokka-asteelle ja pohtia minkälaiset kappaleet olisivat linjassa opetussuunnitelman tavoitteiden sekä arvoperustan kanssa. Samalla opettaja kiinnittää huomiota ryhmän osaamistasoon ja eriyttämisen tarpeisiin, pyrkien tukemaan oppimista kunkin nuoren omista lähtökohdista käsin sekä tukemaan oppilaiden henkilökohtaisen musiikkisuhteen kehittymistä.

Musiikkikasvatuksen maisteriopintoihin liittyvän opetusharjoittelun yhteydessä tunsin vaikeutta valita yläkouluikäisten musiikkitunneille kappaleita viimeaikaisista populaarimusiikin julkaisuista, koska monen kappaleen lyriikka oli seksuaalisesti sävyttynyt, sisälsi kiroilua tai kappaleeseen liittyvä musiikkivideo oli väkivaltainen. Tein siis etukäteen ohjelmistovalintaa, jota voisi kutsua musiikkisensuuriksi. Opetusharjoitteluuni kuului myös observointia ja pääsin seuraamaan Jyväskylän normaalikoulun musiikinopettajien opetusta. Koululla on tapana, että oppilaat saavat esittää musiikkitunneille kappaletoiveita. Kuulin opettajien ohjeistavan oppilaita, että toivottujen kappaleiden täytyy olla ”koulun arvomaailmaan sopivia”. Jäin miettimään mitä tämä arvomaailma pitää tarkkaan ottaen sisällään? Minkälainen ohjelmisto on kouluun sopivaa?

Vaasalainen musiikkiluokkien opettaja Juri Kádár esitti Helsingin Sanomien mielipidepalstalla (29.1.2017) huolensa musiikkituntien ohjelmistosta. Kádárin mukaan koululaulukirjat ovat täynnä viihdettä, ”vapaasäestyksellisiä bändikappaleita” ja ”arvottomia kyhäyksiä”, mutta ”taiteellisesti korkeatasoinen laulusto” huutaa poissaolollaan. Kádárin mukaan opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota musiikin estetiikkaan perehtymällä mm. Euroopan taidemusiikkiin, tyylikausiin ja polyfoniaan. Kádár peräänkuuluttaa musiikinopettajan ammattitaitoa valita musiikkituntien ohjelmistoon teoksia, joiden arvot pysyvät vuosisadasta toiseen. (Kádár 2017.) Mielipidekirjoitus on hämmentävä, eikä sitä meinaisi uskoa kirjoitetun 2000-luvulla. Kádár asettaa musiikinopettajat valta-asemaan, jossa opettajan ammattitaitoon ja jopa moraaliseksi velvollisuudeksi kuuluu kyky luokitella musiikkia hyvään ja huonoon musiikkiin musiikin estetiikan ja sen välittämän arvomaailman mukaan. Toisin sanoen hänen mielestään koulun musiikinopetuksesta tulisi sensuroida populaarimusiikki ja keskittyä ainoastaan eurooppalaiseen taidemusiikkiin, kansanlauluihin sekä säveltäjien kuten Hannikainen ja Sibelius ”korkeatasoisiin lastenlauluihin”. Tällä mielipideilmaisullaan Kádár heittää romukoppaan jo kirjoituksen aikaan voimassa olleen opetushallituksen määräyksen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, jonka mukaan musiikkituntien ohjelmiston tulee sisältää musiikkia monipuolisesti eri aikakausilta ja eri genreistä nykyajan musiikilliset ilmiöt huomioiden (POPS 2014, 423). Vaikka Kádárin näkemys koulumaailmaan sopivasta ohjelmistosta on kovin kapea, tulee hänen mielipidekirjoituksessaan esiin tärkeä näkökulma musiikinopettajan työstä: musiikkituntien ohjelmistovalinnat ovat oppilaisiin vaikuttavia arvovalintoja, joita opettajan tulee tarkkaan harkita.

Musiikkia on sensuroitu kautta aikojen. Sensoreina ovat toimineet mm. valtiovalta, uskonnolliset tahot, yksittäiset muusikot ja musiikkiryhmät, media, lasten ja nuorten vanhemmat sekä koululaitokset (Korpe, Reitov & Cloonan 2006, 240). Kallio (2015) haastatteli väitöskirjaansa varten viittä suomalaista musiikinopettajaa ja selvitti millä perustein opettajat sensuroivat musiikkia koulussa. Kallio esittää, että opettajan tekemä oppilaalle mieluisan musiikin sensuuri saattaa torjua oppilaan identiteettiä (Kallio 2015, 5). Tämä ajatus on toiminut oman tutkimukseni

käynnistäjänä. Tarkastelen pro gradututkielmassani musiikinopettajan tekemää musiikkisensuuria yläkoulussa oppilaiden kokemana. Selvitän, miten musiikkisensuuri ilmenee yläkoulun musiikinopetuksessa, ja minkälaisia arvoja nuoret tunnistavat musiikkituntien toteutuneen ohjelmiston sekä sensuroidun ohjelmiston taustalta. Olen kiinnostunut siitä minkälainen musiikki ei sovi nuorten itsensä mielestä kouluun ja miltä musiikinopettajan tekemä musiikkisensuuri tuntuu. Kyseessä on laadullinen tutkimus, joka nojaa fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen. Rajaan aiheeni koskemaan jo julkaistun musiikin (äänitteet, nuotit ja musiikkivideot) sensuuria yläkoulussa jättäen ulkopuolelle mahdollisesti opettajan tekemää musiikillisen luovuuden ja ilmaisun rajoittamista oppilaiden omassa musiikillisessa keksinnässä.

Oppilaiden kokemuksia musiikkituntien musiikkisensuurista ei voida tarkastella irrallisena ilmiönä, vaan ne ovat kytköksissä musiikinopettajan toimintaan. Tästä syystä, sekä aiemman tutkimuskirjallisuuden puuttuessa nimenomaan nuorten näkökulmasta, tutkimuksen teorettinen viitekehys painottuu opettajan, koulun ja yhteiskunnan näkökulmaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on täydentää olemassa olevaa tietoa aiheesta tuomalla oppilaiden kokemuksia esiin. Aloitan tutkimuksen teorettisen viitekehysten avaamalla luvussa kaksi musiikkisensuurin käsitettä yleisesti, määrittelemällä miten sanaa käytetään tässä tutkielmassa ja tuomalla koulussa tapahtuvaa musiikkisensuurin ilmiötä esille. Luvussa kolme teen historia-katsauksen, jossa käyn läpi musiikinopettajien ohjelmistovalintojen taustalla vaikuttaneita arvoja keskiajan luostarikouluista peruskoulun perustamiseen 1970-luvulla. Ymmärtääkseen tämän päivän musiikkikasvattajan ohjelmistovalintoja ohjaavia arvoja, on syytä tarkastella miten arvot ovat muuttuneet eri aikakausina. Tämän jälkeen tarkastelen luvussa neljä ohjelmistovalintoja ohjaavia arvoja sekä määräyksiä nykypäivänä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014, Ryanin ja Decin (2008) itsemääräämisteorian ja opettajuuden eettisten perusarvojen kautta. Koska tutkimuksen lähtökohtana on ajatus siitä, että opettajan tekemä musiikkisensuuri voi tuntua oppilaasta hänen identiteettinsä torjumiselta, tarkastelen luvussa viisi mikä

merkitys musiikilla on nuorten elämässä identiteetin rakentumisessa ja ilmaisemisessa sekä tunteiden säätelyssä.

Tutkimukseen osallistui kuusi nuorta eräästä keskisuomalaisesta yläkoulusta. Keräsin tutkimusaineiston tehden kolme puolistrukturoitua temahaastattelua parahaastatteluna, jonka jälkeen analysoin aineiston teoriasidonnaisella sisällönanalyysillä. Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä tutkimusaineiston pienen koon vuoksi. Pyrin tutkimuksen avulla luomaan musiikkikasvattajille ymmärrystä siitä, miten nuoret kokevat musiikkisensuurin yläkoulussa. Tutkimukseen perehtymällä musiikinopettajat voivat reflektoida omia moraalisen päätöksenteon valmiuksiaan musiikkisensuuriin liittyen sekä pohtia, onko omassa opetuksessaan huomionnut oppilaiden tarpeen saada keskustella musiikin välityksellä nousevista eettisistä kysymyksistä.

2 MUSIIKKISENSUURI KOULUN MUSIIKINOPETUKSESSA

2.1 Musiikkisensuuri

Pro gradu -tutkielmani käsittelee musiikkisensuuria yläkoulun musiikinopetuksessa oppilaiden kokemana. Mutta mitä musiikkisensuuri on ja voidaanko opettajan teemmää moraalisesti arveluttavan musiikin rajaamista musiikkituntien ohjelmiston ulkopuolelle kutsua sensuuriksi? Neuvosen (2018) mukaan käsitteestä sensuuri ei ole olemassa selkeää ja kaikkien hyväksymää määritelmää. Hänen tulkintansa mukaan olennaista on, että sensuurissa estetään ilmaisu kokonaan tai ilmaisusta seuraa rangaistus. (Neuvonen 2018, 18.) Musiikkia on sensuroitu aikojen saatossa eri kulttuureissa mm. poliittisista ja uskonnollisista syistä. Kansalaisia on haluttu suojella epäsiiveiltä sanoituksilta, piilomainonnalta, väkivaltaan tai itsemurhaan yllyttämiseltä, okkultismilta, päihteiltä ja jopa epäpuhtaalta laululta. (Nyman 2017, 11–12.) Korpe, Reitov ja Cloonan (2006) ovat koonneet useasta tutkimuslähteestä listan tahoista, jotka toimivat musiikisensoreina. Musiikin sensoreina ovat toimineet mm. valtioiden hallitukset, uskonnolliset tahot, massamedia, kaupalliset toimijat, koulujärjestelmät, lasten vanhemmat ja muusikot itse (ks. Korpe, Reitov & Cloonan 2006, 240). Musiikkisensuuri on moninaista ja voi liittyä niin yksittäisten kappaleiden sisältöihin instrumenteista sanoitukseen ja rytmiikkaan, kuin muusikoihin, esiintyjiin ja

musiikkiesitysten eri osa-alueisiin sekä kokonaisuun musiikkigenreihin. (Korpe, Reitov & Cloonan 2006, 240.) Muusikoita on sensuurin nimissä rajoitettu, vainottu, pidätetty, vangittu, karkotettu ja jopa surmattu (Korpe, Reitov & Cloonan 2006, 239; Nyman 2017, 11).

Neuvonen (2018) pohtii sananvapauteen liittyen, että sensuurin käsite kärsii inflaatiota, jos sitä käytetään liittyen esim. mielipidekirjoituksen julkaisematta jättämiseen, elokuvateatterin päätökseen olla esittämättä jotain tiettyä elokuvaa tai internetin keskustelupalstalle kirjoitetun kommentin poistamiseen. Näissä esimerkeissä ilmaisua on rajoittanut yksityinen toimija, ei valtio tai viranomaiskoneisto. Täten ilmaisulle voi löytyä toinen julkaisija, kuten joku muu sanomalehti, elokuvateatteri tai keskustelufoorumi. (Neuvonen 2018, 18–19.) Voiko musiikin julkaisematta jättämistä tai jo julkaistun musiikin esittämisen rajoittamista sitten kutsua sensuuriksi, jos sille löytyy vaihtoehtoinen julkaisu- ja esittämiskanava? Cloonanin (2006) mielestä musiikin sensuuriprosessia voi tarkastella kolmella tasolla: 1) kappaleen julkaisematta jättäminen sen sanoituksen tai sisällön vuoksi, 2) julkaisun myynnin tai esittämisen rajoittaminen tiettyyn aikaan tai paikkaan esim. lasten ulottumattomille sekä 3) julkaistun levyn levityksen tai tietyn artistin esiintymisen kieltäminen (Cloonan 2006, 17). Pro gradu -tutkielmassani sanaa musiikkisensuuri käytetään Cloonanin esittämän määritelmätason kaksi mukaisesti merkitsemässä julkaistun musiikin jättämistä pois koulun ohjelmistosta opettajan pyrkiessä suojelemaan lapsia ja nuoria moraalisesti arveluttavalta musiikilta.

Musiikkia voidaan sensuroida myös siihen liittyvän visuaalisuuden vuoksi. Richardson (2013) määrittelee musiikkivideoiden olevan musiikkiin liitettyä visuaalisuutta, jolla voi ilmentää musiikin tunnelmaa sekä lyriikkaa. Toisaalta video voi olla myös sanoituksesta täysin irrallinen tarina. Musiikkivideoiden varhaisimmat muodot ajoittuvat 1920-luvun lopun elokuvien musiikkinumeroihin ja Disney-animatioihin. Elviksen tähdittämät elokuvat, Beatlesin elokuvat ja laulujen promofilmit 1960-luvulla sekä mm. Frank Zappan, David Bowien ja Queenin musiikkiin yhdistämä visuaalisuus 1970-luvulla toimivat kimmokkeena muille artisteille musiikkivideoiden tuottamiseen musiikin myynnin tehostamiseksi. Vuonna 1981 perustetun

musiikkivideoita 24 tuntia vuorokaudessa esittäneen kaapelikanava MTV:n myötä musiikkivideoista tuli uuden populaarimusiikin markkinoinnissa pikemminkin sääntö kuin poikkeus. (Richardson 2013.) Musiikkivideot ovat tärkeä osa populaarikulttuuria nuorten ottaessa videoilta vaikutteita esim. tanssiliikkeisiin, pukeutumiseen, meikkaamiseen ja vapaa-ajan viettoon. Liikkuva kuva tuo musiikkiin ulottuvuuksia, joita pelkästä musiikista ei olisi havaittavissa, joten musiikkivideoista on tullut lyriikan ja levykansitaiteen rinnalle potentiaalinen musiikkisensuurin kohde. Pelkkä assosiaatio kappaleen musiikkivideon kuvastoon voi johtaa musiikkisensuuriin koulussa, vaikka kappaletta olisi tarkoitus ainoastaan kuunnella. Käsittelen aiheetta tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Yhdysvalloissa populaarimusiikin sensuuri nousi poliittiseksi kysymykseksi vuonna 1985, kun Tipper Gore¹ perusti *Parents Music Resource Center* -komitean, jonka tarkoituksena oli tuoda vanhempien tietoisuuteen populaarimusiikin kyseenalaisen lyriikan vaikutus nuorten ei-toivotulle käyttäytymiselle. Komitean painostuksesta levy-yhtiöt ryhtyivät kiinnittämään julkaistuihin levyihin ”Parental advisor”-tarroja merkiksi siitä, että levy sisälsi lapsille ja nuorille epäsopivaa materiaalia kuten kiroilua, seksiä, väkivaltaa ja päihteiden käyttöä. Tämä johti siihen, että useat kaupat jättivät ottamasta kyseisiä levyjä myyntiin ja levyn julkaisijat menettivät myyntituloja. (Sisario 2020.)

Suomessa Kuvaohjelmalaki vaatii, että elokuvaan, TV-ohjelmiin ja peleihin merkittäen näkyville sisältövaroitusta ja ikäraja lasten ja nuorten suojelemiseksi heidän kehitystään haittaavalta sisällöltä. Televisiossa ikärajan 18 ohjelmia tulee esittää vain sellaiseen aikaan, kun nuoremmat lapset eivät yleensä ole television äärellä. Laissa mainitaan lapsen kehitystä haittaavaksi sisällöksi väkivaltainen tai seksuaalinen kuvausto, joka voi aiheuttaa lapselle ahdistusta tai muulla tavoin haitata lapsen kehitystä. (Kuvaohjelmalaki 710/2011, 3§, 6§, 15§.) Musiikin lyriikan tai musiikkivideoiden suhteen vastaavaa lakia ei ole. Musiikin suoratoistopalvelu Spotify on kuitenkin tunnistanut joidenkin asiakkaittensa tarpeen välttää moraalisesti arveluttavaa

¹ Valokuvaaja Mary Elizabeth ”Tipper” Gore tunnetaan demokraattipuolueen poliitikon Al Goren ex-puolisona. Al Gore toimi Yhdysvaltojen varapresidenttinä vuosina 1993–2001.

lyriikkaa. Spotify (2021) ilmoittaa nettisivuillaan lisänneensä E-kirjaimen sellaisten kappaleiden yhteyteen, joissa saattaa olla joitakin ihmisiä loukkaavaa sisältöä. Spotify ei kuitenkaan lisää merkintöjä oman päätöksensä mukaisesti, vaan kappaleiden oikeuksien haltijoiden ilmoituksen mukaan. Tästä syystä aivan kaikissa palvelusta löytyvissä loukkaavissa kappaleissa ei ole sisältövaroitusta. (Spotify 2021.) Edellä mainituissa esimerkeissä ei ole kyse suorasta sensuurista, vaan sisältövaroituksista. Lasten vanhemmat ja ammattikasvattajat voivat silti käyttää sisältövaroituksia päätöksensä tukena tehdessään sensuuria.

Artistit ovat tehneet itsesensuuria rock'n'roll alkuajoilta lähtien edistääkseen kaupallista myyntiä. Tästä esimerkkinä Sisario (2020) nostaa *The New York Times*issa julkaistussa artikkelissaan Little Richardin kappaleen "Tutti frutti", joka oli alun perin muotoa "good booty" (vapaasti suomennettuna "hyvä perse"). Nykyisin itsesensuuri on musiikintekijöille tärkeä tulonlähde. Monet artistit julkaisevat kappaleistaan siistityt versiot maksimoidakseen klikkausten määrää suoratoistopalveluissa. Artistit ovat ymmärtäneet, että ilmaisun itsesensuuri mahdollistaa vanhempien hyväksynnän musiikille ja sen myötä kuulijoiden, eli tulojen, maksimoinnin. (Sisario 2020.)

Musiikkisensuuriin liittyy usein vallan käyttöä, arvolatauksia ja holhoamista, kun päättävässä asemassa oleva taho kokee velvollisuudekseen varjella yhteiskunnan jäseniä huonoksi tai jopa vaarallisiksi katsomiltaan vaikutteilta. Sensuurilla on käsitteenä negatiivinen sävy ja se saatetaan helposti yhdistää vain totalitaariseen yhteiskuntajärjestelmään. Sensuuria ei silti pidetä yleisen moraalikäsitteen mukaan pelkästään negatiivisena asiana, vaan se koetaan esim. lasten ja nuorten psyykkisen kehityksen kannalta tarpeelliseksi, jopa välttämättömäksi. Seuraavaksi käsittelen musiikkisensuuria koulukontekstissa.

2.2 Musiikinopettaja musiikkisensorina

Kilpi (2019) tutki maisteritutkielmassaan musiikinopettajien vallankäyttöä haastatteleamalla kolmea yläkoulussa ja/tai lukiossa toimivaa musiikinopettajaa.

Tutkimukseen osallistuneet tunnistivat vallankäytön olevan vastuullinen osa opettajan työtä, johon opettajalla on sekä oikeus että velvollisuus. Kilpi jakoi keräämänsä aineiston perusteella musiikinopettajan käyttämän vallan päätösvaltaan ja arvovaltaan, josta jälkimmäisellä Kilpi tarkoittaa tiedostettua ja tiedostamatonta oppilaiden arvojen sekä mielipiteiden muokkaamista. (Kilpi 2019, 36, 38, 51.) Musiikinopettajan ohjelmistovalintoihin liittyy molempia vallankäytön muotoja.

Musiikinopettaja joutuu ohjelmistovalintoja tehdessään moraalisten kysymysten eteen joidenkin kappaleiden sopivuudesta kouluun. Oserin (1991) mukaan opettajan ammatillisella moraalilla on kolme ulottuvuutta, jotka ovat oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus. Opetustyössä tulee vastaan moraalisia ongelmia tilanteissa, joissa opettajalla on vaikeuksia löytää tasapaino näiden kolmen ulottuvuuden välillä. (Oser 1991, 191, 202.) Otetaan kuvitteellinen esimerkki, jossa oppilas toivoo ohjelmistoon kappaletta, jonka lyriikka kuvailee lapseen kohdistuvaa perheväkivaltaa inestien muodossa. Olisi oikeudenmukaista ottaa kuunteluun vuorollaan kaikkien oppilaiden toivoma kappale. Samalla voisi täytyä myös totuudellisuuden ehto, sillä kappale kuvaillee joidenkin ihmisten elämässä tapahtuvaa todellista ilmiötä ja opettaja olisi rehellinen tunnustaessaan ilmiön kaikessa järkyttävyydessään. Kappaleen kuunteleminen luokassa sulkisi kuitenkin pois huolenpidon näkökulman lyriikan kuuntelun tuottaessa mahdollisesti oppilaille henkistä väkivaltaa. Opettaja joutuu siis tasapainoilemaan ohjelmistovalintoja tehdessään moraalisten ulottuvuuksien välillä.

Oser (1991) esittää opettajilla olevan käytössä viisi strategiaa moraalisisessa päätöksenteossa koulussa kohtaamiensa ongelmien edessä. Nämä strategiat ovat:

- välttely
- delegointi
- yksipuolinen päätöksenteko
- osittainen diskurssi
- täydellinen diskurssi.

Välttely-orientaatiossa opettaja ei halua kohdata ongelmaa ja siihen liittyviä mahdollisesti negatiivisia tunteita, vaan odottaa ongelman ratkeavan itsestään. *Delegoinnissa* opettaja hyväksyy, että hänellä on jonkinlainen vastuu ongelman ratkaisussa. Itseään suojellakseen hän kuitenkin siirtää päätöksenteon korkeammalle taholle, kuten rehtorille. *Yksipuolisessa päätöksenteossa* opettaja kokee, että hänellä on ammatin tuoma autoritaarinen asema tehdä päätökset itse muita kuulematta. *Osittaisessa diskurssissa* opettaja hyväksyy vastuunsa ongelman ratkaisussa. Hän uskoo, että oppilaat tai muut moraalisien ongelmien edessä olevat kykenevät ymmärtämään ja hyväksymään opettajan tekemän ratkaisun, kun saavat keskustella asiasta opettajan kanssa ja kuulevat hänen perustelunsa. *Täydellisessä diskurssissa* opettaja uskoo, että kuka tahansa järkky ihminen, joka on kiinnostunut saavuttamaan tasapainon oikeudenmukaisuuden, huolenpidon ja totuudellisuuden välillä, on kykenevä ratkaisemaan moraalisien ongelmien. Opettaja uskoo, että ongelman ratkaisu löytyy yhdessä keskustelemalla. (Oser 1991, 203–205.) Esittämässäni esimerkkitapauksessa välttelyorientaatioon turvautuva opettaja ei reagoisi oppilaan toiveeseen, vaan vaihtaisi puheenaihetta toivoen oppilaan unohtavan toiveensa. Delegointiin päätyvä opettaja siirtäisi vastuun päätöksenteosta rehtorille tai opettajakunnalle, voidakseen ilmaista oppilaalle, ettei voi itse asialle mitään. Yksipuolisessa päätöksenteossa opettaja sanoisi oppilaalle, että kappaletta ei oteta musiikkituntien ohjelmistoon, eikä asiasta keskusteltaisi enempää. Osittaisessa diskurssissa opettaja perustelisi oppilaalle miksi kappaletta ei voida ottaa ohjelmistoon ja kävisi keskustelua niin kauan, että oppilas sanoisi ymmärtäneensä perustelut. Täydellisessä diskurssissa opettaja luottaisi siihen, että oppilaat pystyvät pääsemään tasapainoon oikeudenmukaisuuden, huolenpidon ja totuudellisuuden suhteen. Toisin sanoen, oppilaiden kanssa yhdessä keskustellen olisi mahdollista päättää voidaanko jokin kappale ottaa ohjelmistoon vai ei.

Musiikin mahdollisista vaikutuksista nuorten sosiaalisesti ei-toivottuun käyttäytymiseen, kuten rikollisuuteen sekä päihteiden käyttöön ja itsetuhoisuuteen on keskusteltu vuosikymmenten ajan ja asiaa on myös tutkittu paljon (ks. esim. Miranda & Claes 2003; Selfhout ym. 2008). Kallion (2015) mukaan populaarimusiikin sensuurista puhuttaessa on näkökulmana usein populaarimusiikin vaikutus nuoriin,

jotka mielletään yhteiskunnassa haavoittuviksi rakentaessaan omaa identiteettiään ja kehittyessään sosiaalisesti. Kallio kyseenalaistaa tutkimukset, joissa on etsitty korrelaatiota ja syy-yhteyksiä ”ongelmamusiikin” sekä mm. nuorisorikollisuuden, huumaiden käytön, sallivan seksuaalisen asenteen, syömishäiriöiden ja itsetuhoisuuden välillä. Tällaiset tutkimukset nojaavat Kallion mielestä liikaa olettamuksiin musiikin kyvystä vaikuttaa nuoren kuulijan käyttäytymiseen, tunteisiin ja ajatuksiin ja näkemällä nuoret vain passiivisina vastaanottajina ilman kykyä kriittiseen ajatteluun. Hän huomauttaa olevan arveluttavaa leimata genrejä ongelmalliseksi meluisina ja kapinallisina tunnistamatta genrejen sisäistä moninaisuutta. (Kallio 2015, 26–27.)

Kallion (2015) tutkimuksessa suomalaiset musiikinopettajat tunnistivat neljä musiikillista ominaisuutta, jotka vaikuttavat opettajien päätökseen sensuroida populaarimusiikkia koulun musiikkitunneilla. Ensimmäisenä opettajien mukaan sensuuri päätökseen vaikuttaa kappaleiden sanoitukset, kuten huonot elämäntavat tai ki-roilu. Toisena tarkastelun alla on musiikin visuaalisuus eli median esittämät kappaleeseen liittyvät musiikkivideot. Ohjelmiston ulkopuolelle jätetään videot, jotka opettajat kokevat liian seksuaalissävyytteisiksi tai väkivaltaisiksi. Toisinaan kappaleeseen liittyvä musiikkivideo riittää sensuurin syyksi, vaikka musiikkivideota ei olisi edes tarkoitus katsoa tunnilla, koska oppilaat kuitenkin löytäisivät koulussa laulettua kappaleen musiikkivideon netistä. Kolmantena ohjelmistovalintoihin vaikuttaa musiikin tunnelma määriteltynä esteettisyyden, dynamiikan sekä ilmaisuvoiman kautta opettajien välttellessä erittäin aggressiivista tai melankolista musiikkia. Musiikin ei ainoastaan arvella vaikuttavan epäsuotuisasti oppilaiden mielialaan, vaan opettajat pelkäävät sosiaalisten sidosryhmien kuten vanhempien, muun henkilökunnan ja rehtorin vahvaa reaktiota musiikkitunnin ohjelmistovalinnoista. Neljäntenä sensuurointia tarkastellaan oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta ottaen huomioon musiikin emotionaaliset vaikutukset yksittäisiin oppilaisiin sekä koko ryhmään. Sensuuri-prosessissa opettajilla ei ole olemassa yksiselitteisiä raameja, joihin turvautua, vaan kaikki päätökset tehdään tilannekohtaisesti. (Kallio 2015, 160–165, 131.)

Myös Kilpi (2019) raportoi pro gradu -työssään opettajien jättäneen oppilaiden toiveita musiikkitunnin ohjelmistosta kokonaan toteuttamatta tai sensuroineen

jonkin kappaleen työstämisen alkumetreillä. Syynä sensuurille oli eräällä opettajalla ollut "death metal kirkonpolttaja hevibiisi" ja toisella opettajalla kappaleen lyriikka koskien kouluampumisia. (Kilpi 2019, 47–48.) Tulkitsen sensuuripäätöksiä liittyneen samanlaisiin ominaisuuksiin kuin Kallio (2015) on luetellut eli kappaleen aggressiiviseen tunnelmaan, väkivaltaisiin sanoituksiin ja opettajan haluun suojella oppilaita kappaleen mahdollisilta tunnevaikutuksilta.

Kallion (2015) mukaan sensuuriprosessissa opettaja tuomitsee jotkin kappaleet kouluun sopimattomina ja hyväksyy toiset moraalisia arvoja vahvistavina. Sensuuriin liittyvää musiikin arvottamista vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa voidaan kutsua sosiaalisesti tuomitsemiseksi. Opettajan tekemä musiikkisensuuri saattaa viestiä kyseiseen musiikkiin mieltyneelle oppilaalle, että hänet suljetaan musiikkitunnilla ulkopuolelle. Oppilaan rakentaessaan identiteettiään musiikin kautta voi oppilas tulkita sensuurin kohdistuvan oppilaaseen henkilökohtaisesti, ikään kuin hän ei olisi tervetullut kouluun. (Kallio 2015, iii, 5.) Anttilan ja Juvosen (2002) mukaan Bourdieu on todennut, että henkilö voi kokea omaan musiikkimakuunsa suuntautuvan kritiikin kohdistuvan samalla syvälle hänen persoonaansa (Anttila & Juvonen 2002, 45). Bourdieun ja Kallion ajatukset ovat siten yhteneväisiä.

Kallion haastattelemat opettajat tiedostivat, etteivät voi suojella oppilaita kaikelta maailman pahuudelta ja ongelmilta, vaan nuoret saattavat kohdata kappaleiden sanoituksissa esiintyviä ilmiöitä omassa elämässään. Opettajan tekemässä musiikkisensuurissa on kyse pyrkimyksestä luoda kaikille oppilaille turvalliset rajat, joiden puitteissa toimia yhdessä. Yleistä normikäsitystä vastaan sotivien ja loukkaavien sanoitusten yhteydessä koulu ei voi jättää ottamatta kantaa siihen mikä on moraalisesti oikein ja hyvää. (Kallio 2015, 161, 165.)

Yhteenvedon totean, että aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella opettajat tekevät musiikkisensuuria osana työnsä toimenkuvaa, pyrkien puntaroimaan päätöksiä moraalisesti eri näkökulmista ja oppilaiden tasapainoista kasvua tukien. Ohjelmistovalinnat ja musiikkisensuuri välittävät opettajan sekä koulun arvoja. Samalla yhtenä sensuurin motiivina vaikuttaa olevan opettajan oman selustan varmistaminen sosiaalisten sidosryhmien kritiikiltä. Päätökset ovat tilannekohtaisia ja

aikasidonnaisia arvojen muuttuessa. Seuraavassa luvussa selvitän minkälaiset arvot ovat ohjanneet suomalaisen koulujärjestelmän musiikkikasvatuksen ohjelmistovalintoja eri aikakausina.

3 KOULUN MUSIIKKIKASVATUKSEN OHJELMISTOVALINTOJA OHJANNEET ARVOT LUOSTARIKOULUSTA PERUSKOULUUN

Koulu on instituutio, joka on sidoksissa historiaan, sitä ympäröivään kulttuuriin, yhteiskuntaan ja omaan aikaansa (Kovanen 2019, 27). Yhteiskunnan vallitsevat arvot, kulttuurinen ilmapiiri ja kasvatustilafilosofiset käsitykset vaikuttavat koulun musiikinopetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin (Kosonen 2009, 159). Tämän päivän musiikkikasvatuksen arvot eivät ole muotoutuneet tyhjästä, vaan ovat seurausta kasvatuskäytännöiden ja arvojen muutoksesta aikojen saatossa. Tässä luvussa käyn läpi musiikkikasvatuksen ohjelmistovalintoja ohjaavia arvoja keskiajan luostarikoulusta peruskoulun perustamiseen 1970-luvulla.

Kosonen (2014) jakaa artikkelissaan ”Laulukirjat koulun arvokasvatuksen ytimessä” suomalaisen koulujärjestelmän musiikkikasvatuksen historian neljään ajankauteseen: *kirkon ohjauksen aika, kansansivistyksen aikakausi, jälleenrakentamisen aika ja peruskoulu osana hyvinvointiyhteiskuntaa* (Kosonen 2014, 34). Käytän tämän luvun jäsentämisessä hyväkseni Kososen tekemää ajankausien jakoa. Musiikkikasvatuksen ohjelmistovalintoja ohjaavat arvot ovat määritelleet minkäläistä musiikkia koulun musiikinopetukseen sisällytetään. Arvoja tarkasteltaessa on syytä todeta, että aiempi tutkimuskirjallisuus keskittyy siihen minkäläistä ohjelmistoa kouluissa on

arvokasvatuksen myötä laulettu, ei siihen mitä ohjelmistosta on jätetty tarkoituksellisesti pois.

3.1 Kirkon ohjauksen aika – kristillisten arvojen juurruttaminen

Kirkon ylläpitämät luostarikoulut vastasivat keskiajalla koulutuksen järjestämisestä. Luostarikouluissa annettiin oppilaille lauluopetusta, jonka tarkoituksena oli juurruttaa kristillisiä arvoja ja toimia hengellisen kasvatuksen välineenä. Koululaitoksen toiminta kirkon alaisuudessa näkyi vahvasti lauluohjelmistossa, joka koostui n. 300 vuoden ajan lähes ainoastaan virsilaulusta. Tätä ajanjaksoa keskiajan luostarikouluista ensimmäisen suomalaisen oppikoulun perustamiseen vuonna 1858 Kosonen kutsuu kirkon ohjauksen ajaksi. (Kosonen 2014, 33, 34.) Kirkon motiivina ylläpitää kouluja oli varmistaa omien työntekijöidensä, eli papiston koulutus (Kovanen 2019, 28). Kirkon ohjauksen aikana on musiikkisensuuri ollut suomalaisen koululaitoksen historiassa vahvimmillaan ohjelmiston koostuessa miltei yksinomaan hengellisistä virsistä.

3.2 Kansansivistyksen aikakausi – koti, uskonto ja isänmaa

Koulutuksen järjestämisen siirtyminen kirkon huomasta valtion vastuulle näkyi arvomuutoksina, jotka heijastuivat koulujen lauluohjelmistoon. Kristilliset arvot vaikuttivat edelleen, mutta niiden rinnalle nousi nationalistisia arvoja kuten isänmaallisuus ja kansakunnan oman kielen sekä kulttuurin arvostaminen. Kososen (2014, 34) mukaan vuonna 1863 perustettu Jyväskylän seminaari sekä vuonna 1866 annettu kansakouluasetus aloittivat Suomessa kansansivistyksen aikakauden. Mitä tuo kansan sivistäminen sitten oikein tarkoittaa? Saari (2021) toteaa sanan ”sivistys” etymologian juontavan pellavan käsittelyyn, kun kuituja harjataan eli sivistetään puhtaiksi ja sileiksi. Samalla tavoin kasvatuksen tarkoituksena on kuoria oppilaista esiin heidän parhaat puolensa sivistyksen avulla. (Saari 2021, 120.)

Johnson (2007) luettelee 1800-luvun kansakoululle useita tehtäviä. Koulun tuli luku- ja kirjoitustaidon opettamisen lisäksi vahvistaa ja yhtenäistää kansan arvopohjaa, edistää suvaitsevaisuutta ja yhteisymmärrystä eri kansanryhmien välillä, rakentaa kansallisvaltiota sekä kasvattaa valtiovaltaa tukevia kansalaisia (Johnson 2007, 14–15). Musiikkikasvatuksen arvot eivät liittyneet enää kirkonohjauksen ajan tavoin ainoastaan kristilliseen kasvatukseen, vaan nyt lapsia ja nuoria kasvatettiin oman kansakuntansa jäseniksi.

Kansakoulun isäksi kutsutun Uno Cygnaeuksen mielestä virsiin painottunut koululauluohjelmisto tähtäsi liikaa hengen hyvinvoinnin varmistamiseen tuonpuoleisessa. Hän piti tärkeänä, että kansakoulussa laulettavat laulut virkistäisivät sekä jalostaisivat lapsen mieltä tässä ajassa ja toimisivat kasvatuksen välineenä. Cygnaeuksen ansiota on, että laulusta tuli kansakoulun pakollinen oppiaine. (Pajamo 1976, 221.) Ensimmäinen suomenkielinen koululaulukirja ”50 Koulu-Laulua”, jonka toimitti urkuri ja laulunopettaja Heinrich Wächter vuonna 1865, antoi suuntaa tuleville koululaulukirjoille. Wächter halusi poistaa lauluopetuksesta ikävyyden leiman ja tarjota lapsille mahdollisuuden kokea laulun iloa. Lauluohjelmistossa vähennettiin huomattavasti virsien osuutta ja ryhdyttiin laulamaan isänmaallisia lauluja ja kansanlauluja sekä täysin uutena ohjelmistoalueena lastenlauluja sekä leikki- ja liikuntalauluja. Laulun yhtenä tehtävänä pidettiin kuitenkin edelleen hengellisen sanoman välittämistä. (Kosonen 2014, 34–36.)

E. A. Hagfors otti 1860–70-lukujen taitteessa laulukirjoihinsa mallia saksalaisista kouluista, joissa yhdistettiin laulua liikuntaan. Iloisten leikkilaulujen sisällyttäminen koululaulujen ohjelmistoon ei ollut kuitenkaan aivan yksinkertaista. Oppilaiden vanhemmat kokivat näiden maallisten laulujen sanoitusten olevan ristiriidassa kansakoulun kristillisten ja isänmaallisten arvojen kanssa. (Kosonen 2014, 38.) Koulun musiikkiohjelmiston sensuuria ei siten tehnyt ainoastaan opettajat ja koululaulukirjojen tekijät, vaan sitä vaativat myös oppilaiden vanhemmat omaksumansa arvopohjan mukaisesti.

Jyväskylän seminaarin musiikin lehtori P. J. Hannikainen halusi koululaulukirjoihin enemmän lauluja, jotka koskettaisivat lapsen kokemusmaailmaa. Hannikainen

julkaisi seitsemän ”Sirkkuset” -lauluviikkoa, joista ensimmäinen ilmestyi vuonna 1896. ”Sirkkuset” ja vuonna 1910 julkaistu ”Laulutoveri” sisälsivät runsaasti Hannikaisen itsensä säveltämiä lauluja, joista useat ovat jääneet elämään nykypäivään. Hannikainen pyrki kartuttamaan laulukirjojensa avulla suomenkielistä koululauluohjelmistoa sekä kehittämään nuotinluvun opetusta. (Kosonen 2014, 33, 39–40.) Hannikaisen laulut kuten ”Suojelusenkeli” ja ”Paimenen syyslaulu” ovat minullekin tuttuja peruskouluaikaisesta lauluohjelmistosta.

Kansansivistyksen ajan lauluopetuksen ohjelmistosta välittyivät arvot koti, uskonto ja isänmaa, mutta lauluaiheita lähestyttiin ilon kautta sekä lasten kokemusmaailma huomioiden. Lauluopetuksen arvokasvatus ei kuitenkaan tavoittanut kaikkia lapsia ja nuoria. Lindströmin (2001) mukaan 1900-luvun alussa vain alle 40 % 9–15-vuotiaista kävi kansakoulua ja heistäkin suuri osa lopetti koulunkäynnin kesken. Vuonna 1921 säädetty oppivelvollisuuslaki määräsi kaikkien suomalaisten käymään koulua seitsemänvuotiaasta alkaen vähintään kuusi vuotta. Laki ei toteutunut alkuvuosina harvaan asutuilla seuduilla, joissa koulunkäynnin esteenä oli pitkät koulumatkat ja perheiden vähävaraisuus. (Lindström 2001, 63, 95.)

3.3 Jälleenrakentamisen aika - myönteinen elämänasenne

Kosonen (2012) kutsuu toisen maailmansodan jälkeisiä vuosikymmeniä suomalaisessa musiikkikasvatuksessa jälleenrakentamisen ajaksi. Taloudellisen kasvun myötä ryhdyttiin rakentamaan hyvinvointiyhteiskuntaa. (Kosonen 2012, 41.) Uusia kansakouluja rakennettiin nopealla vauhdilla maaseudulle, taajamiin ja kaupunkiin, jotta saataisiin mahdutettua kaikki oppivelvollisuusikäiset lapset kouluihin. Kouluikäisten lasten määrä oli kasvanut sodassa menetettyjen alueiden siirtolaisten muuton vuoksi sekä sodan jälkeen syntyneiden suurten ikäluokkien tullessa 50-luvun alkupuolella oppivelvollisuusikään. Koulutuksellista tasa-arvoa pyrittiin edistämään rakentamalla tiheä kouluverkosto, jotta kenenkään koulumatka ei venyisi kohtuuttoman pitkäksi. (Jetsonen, n.d.) Koulutuksen arvostuksen nousu näkyi siinä, että

vihdoinkin kaikki suomalaiset lapset menivät kansakouluun (Lindström 2001, 97) ja oppikoulujen suosio kasvoi (Johnson 2007, 16; Kosonen 2012, 41).

Vuonna 1957 säädettiin kansakoululaki, joka pidensi oppivelvollisuuden kestämään 16 ikävuoteen saakka. Kansakoulusta oli mahdollisuus hakea 4. vuosiluokan jälkeen pääsykokeen kautta maksulliseen oppikouluun. Oppikoulu jakaantui viisivuotiseen keskikouluun sekä kolmevuotiseen lukioon. (Johnson 2007, 16.) Suuri osa lapsista jatkoi oppikoulun sijaan kansa- ja kansalaiskoulussa, jonka jälkeen he menivät ammattikouluun tai suoraan töihin (Kettunen ym. 2012, 25). Vallalla ollut rinnakkaiskoulujärjestelmä aiheutti koulutuksen jakautumista sosioekonomisen taustan mukaan rikkaiden perheiden lasten saadessa oppikoulusta paremmat jatkokoulutusmahdollisuudet kuin vähävaraiset lapset kansakoulusta. (Johnson 2007, 16).

1950-luvun kansa- ja oppikouluissa annettiin laulunopetusta, mutta kansalaiskouluissa taideaineita ei ollut opetuksen painottuessa käytännön oppiaineisiin. Kansa- ja oppikoulun laulunopetuksen ohjelmistosta välittyi samat arvot kuin kansansivistyksen aikana eli koti, uskonto ja isänmaa. Lisäksi arvokasvatusta sisällytettiin mm. luontoon, työhön, raittiusvalistukseen, kouluvuoden juhliin, heimokansoihin ja kansainvälisyyteen liittyviin lauluihin. Lauluopetuksen rinnalle ryhdyttiin otamaan musiikin kuuntelua äänilevyiltä sekä musisoimista Orff-soittimilla². (Kosonen 2012, 42–43.)

Lauluopetuksella pyrittiin vaikuttamaan nuorten tunteisiin ja arvoihin sekä luomaan positiivista, toimeen tarttuvaa elämänasennetta. Sonnisen, Räisäsen ja Naukkarisen toimittaman koululaulukirjan ”Laulan ja soitan – koulun musiikkikirja oppikouluja varten” vuodelta 1968 takakannessa todetaan laulukirjan sisältävän ”runsaasti elämänmyönteisiä, reippaita ja innostavia lauluja” ja ”Hallitsevana perussävynä siinä on kuitenkin yksilöä, yhteiskuntaa, isänmaata ja vieraita kansoja arvostava eettinen ja uskonnollinen kokonaisnäkemys” (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen, 1968). Jälleenrakentamisen aikana hyvinvoinnin edellytyksenä pidettiin taloudellista kasvua, jonka arveltiin olevan mahdollista vain koko kansan läpäisevän

² Orff-soittimet ovat saksalaisen säveltäjä, musiikkipedagogi Carl Orffin (1895-1982) koulumusiisointiin nostamia soittimia. Niitä ovat esim. nokkahuilu sekä lyömäsoittimet kuten kello-peli, ksylofoni, rytmikapulat ja erilaiset rummut.

koulutuksen kautta. Koulutuksen arvostus kasvoi ja lain määräämä oppivelvollisuus tavoitti kaikki lapset. Lauluopetuksen arvokasvatusta käytettiin keinona luoda myönteistä ja toimeliasta elämänasennetta, jolla yhteiskunta saataisiin nousuun raskaiden sotavuosien jälkeen.

3.4 Peruskoulujärjestelmään siirtyminen – oppilaslähtöisyys

Suomalaisen rinnakkaiskoulujärjestelmä, ts. jako kansakouluun ja maksulliseen oppikouluun, saattoi lapset eriarvoiseen asemaan mahdollisuudessa opiskella. Tästä syystä koulujärjestelmää haluttiin uudistaa 1970-luvulla muodostamalla yhdeksän vuotinen peruskoulu. Uudessa järjestelmässä koko ikäluokka kävi koulua samanlaisella opetussuunnitelmalla. Peruskoulujärjestelmä otettiin käyttöön vaiheittain siten, että ensimmäiset peruskoulut aloittivat toimintansa Pohjois-Suomessa vuosina 1972–1977. Lukuvuoden 1981–1982 aikana koko maa oli siirtynyt peruskoulujärjestelmään, joka jakautui kuusivuotiseen ala-asteeseen ja kolmevuotiseen yläasteeseen. (Johnson 2007, 16, 19–20.)

Oppiaineesta laulu oli alettu 1960-luvulla käyttää epävirallisesti nimitystä musiikki, mutta peruskoulujärjestelmään siirryttäessä nimitys vakiintui (Kosonen 2009, 157). 1970–1980-luvulla koulun musiikkikasvatus mullistui, kun musiikkiluokkiin hankittiin bändisoittimia ja musiikkituntien ohjelmistoon alettiin ottaa pop-musiikkia sekä afrikkalaista ja latinalaisamerikkalaista musiikkia (Anttila 2006, 123). Väkevän (2006) mukaan populaarimusiikin ottaminen peruskoulujen opetussuunnitelmiin juontui tarpeesta hyödyntää oppilaiden omia musiikillisia kokemusmaailmoja (Väkevä 2006, 127). Musiikkituntien ohjelmistoon haluttiin musiikkia, jota nuoret kuuntelivat vapaa-ajallaan ja jolla oli merkitystä heidän elämässään. Siten ohjelmistovalinnoissa alkoi näkyä oppilaslähtöisyys.

Kouluhallituksen vuonna 1976 julkaisema *Perusopetuksen opetussuunnitelma -70, Musiikki POPS-opas, täydennysosa 11b* on koulujen musiikinopettajille laadittu ohjekirjanen. Oppaan tarkoituksena oli helpottaa opettajan työtaakkaa ryhmäkokojen suurennuttua ja tukea opettajia musiikinopetuksen murroksessa. Oppaassa mainitaan

koulun musiikinopetuksen tavoitteiksi mm. "ajankohtaiseen lauluaineistoon" perehdyttäminen sekä oppilaiden tutustuttaminen "suurten säveltäjien yleisesti tunnettuihin teoksiin, esittäviin säveltaiteen mestareihin sekä kansanmusiikkiin ja viihdemusiikin ilmenemismuotoihin". Tavoitteissa mainitaan, että erityistä huomiota tulee kiinnittää "oman maan musiikkikulttuuriin". (POPS -70 1970a). Täydennysosa 11b sisälsi ohjelmistoehdotuksia oppitunneille laulettavaksi, soitettavaksi tai kuunneltavaksi jopa säveltäjän ja teoksen tarkkuudella.

Ajankohtainen viihdemusiikki nostettiin 1970-luvulla perusopetuksen opetussuunnitelmassa yhdeksi musiikin sisältöalueeksi, mutta kyseisen vuosikymmenen koulun musiikkikirjoissa tämä ei vielä näy. Esimerkiksi Pohjolan ja Cederlöfin toimittama koululaulukirja "Musiikin maailma - Musica III" vuodelta 1977 sisälsi aiempien vuosikymmenten koululaulukirjojen tapaan kansanlauluja Suomesta ja ulkomailta, hengellisiä lauluja, isänmaallisia lauluja ja suomalaisten säveltäjien lauluja. Kirjassa on 270 sivua, joista jazzia käsitellään kahden sivun verran ja pop-musiikkia vain yhden sivun verran sisältäen muutaman rivin nuottiesimerkin Lennonin ja McCartneyn kappaleesta "All My Loving". (Pohjola & Cederlöf 1977.) Kirjaa selatessa herää kysymys, että miten opettajat olisivat voineet sisällyttää musiikkituntien ohjelmistoon oppilaita puhuttelevaa populaarimusiikkia, jos heillä ei ollut itsellä koulutuksen kautta saatua ymmärrystä aiheesta, eikä ajankohtaista opetusmateriaalia ollut saatavilla? Kouluhallitus reagoi tähän opetusmateriaalin puutteeseen ja opettajien täydennyskoulutuksen tarpeeseen julkaisemalla vuonna 1979 viihdemusiikin oppaan 11 d (POPS -70 1970b, 2). Opas sisälsi tietoa siitä mitä viihdemusiikilla tarkoitetaan ja missä sen juuret ovat; missä viihdemusiikkia voi harrastaa sekä miten äänitteitä tuotetaan, valmistetaan, markkinoidaan ja kulutetaan. Sibelius-Akatemia vastasi POPS -70:n asettamiin uudenlaisiin musiikinopetuksen vaatimuksiin laajentamalla musiikinopettajan koulutusta sekä järjestämällä erikoistumiskursseja esimerkiksi kansanmusiikissa, pop & jazz -musiikissa sekä musiikkiliikunnassa (Pajamo 2007, 105-106).

4 MUSIIKKITUNTIEN OHJELMISTOVALINTOJA OHJAAVAT MÄÄRÄYKSET JA ARVOT NYKYPÄIVÄNÄ

4.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 arvopohja

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen (OPH) antama valtakunnallinen määräys, jonka pohjalta perusopetusta antavat oppilaitokset laativat paikallisesti omat opetussuunnitelmansa (OPH 2021). Määräys asettaa opettajan työlle raamit eri luokka-asteiden oppiainekohtaisista opetuksen tavoitteista ja sisällöistä. Se varmistaa, ainakin periaatteellisella tasolla, että kaikissa perusopetusta antavissa kouluissa ympäri Suomen annetaan oppiaineissa sisällöltään ja tavoitteiltaan samanlaista opetusta riippumatta siitä minkälaisella sosioekonomisella alueella koulu sijaitsee. Opettajan autonomiaan liittyy kuitenkin pedagoginen vapaus päättää itse opetusmenetelmät ja työskentelytavat, joilla työtään toteuttaa.

Tällä hetkellä voimassa oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (myöhemmin POPS 2014) otettiin käyttöön vuosiluokilla 1–6 vuonna 2016 ja vuosiluokilla 7–9 porrastetusti vuosien 2017–2019 aikana (OPH 2021). Määräykseen on kirjattu perusopetuksen arvoperusta, jonka pohjalta koko dokumentti on laadittu. Arvoperusta on jaettu neljän otsakkeen alle, jotka ovat: *Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyötyä opetukseen; Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia; Kulttuurinen moninaisuus rikkautena sekä Kestävän elämäntavan välttämättömyys.* (POPS 2014, 15–16.)

Tässä alaluvussa esitän nostoja otsakkeiden pääajatuksista ja pohdin miten kyseiset arvot näkyvät musiikkituntien ohjelmistovalinnoissa.

POPS 2014:n määrittelemistä arvoperustoista ensimmäinen otsake on ”Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen”. Jokainen perusopetuksen oppilas on kohdattava ainutlaatuisena yksilönä, jonka kasvua ihmisenä tulee tukea. Tukemisen keinoina luetellaan mm. oppilaan kuuntelu, arvostaminen, hyvinvoinnista välittäminen ja osallisuuden kokemusten antaminen. Oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen, oppimiseen ja onnistumisen kokemuksiin. Perusopetukseen kuuluu olennaisesti arvokasvatus, jota tehdään oppilaiden kanssa keskustellen ja yhteistyössä kotien kanssa perheiden arvomaailmaa ja elämänkatsomusta kunnioittaen. (POPS 2014, 15.) Oppilaiden toiveiden huomiointi musiikkituntien ohjelmiston valinnoissa on POPS 2014 arvopohjan mukaista oppilaiden kuuntelemista ja osallistamista. Arvokasvatuksen ollessa olennainen osa perusopetusta, saatetaan oppilaan toive kuitenkin jättää arvokeskustelun jälkeen toteuttamatta. Myös huoli oppilaiden hyvinvoinnista saattaa johtaa musiikkisensuuriin opettajan jättäessä ohjelmistosta pois ahdistavia, väkivaltaisia tai päihteiden käyttöä ihannoivia lyriikoita.

Toinen POPS 2014:n arvoperustan otsakkeista on ”Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia”. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu näkemys ihmisyyden perustasta, ja siitä minkälainen on sivistynyt ihminen. Perusopetuksen tehtävä on tukea oppilaan kasvua matkalla kohti tätä ideaalia. Ihmisyyteen on liitetty seuraavat hyveet: pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Sivistynyt ihminen tekee päätöksiä etsien tasapainoa tiedon, eettisyyden ja muiden huomioimisen välillä. Perusopetus ohjaa kunnioittamaan ihmisarvoa, tasa-arvoa ja demokratiaa sekä toimimaan aktiivisesti osana yhteiskuntaa. (POPS 2014, 15–16.) Ihmiseksi kasvu nähdään POPS 2014:ssa pitkäkestoisena prosessina, jossa oppilas tarvitsee tukea ja ohjausta. Koulu kulkee oppilaan rinnalla hänen matkallaan hyveelliseksi ja sivistyneeksi aikuiseksi. Koulun tavoitteena on kasvattaa yhteiseen hyvään pyrkiviä kansalaisia, jotka muodostavat yhteiskunnan jalustan. Musiikkituntien ohjelmiston kautta voidaan pohtia mm. eettisiä

kysymyksiä ja edistää rauhankasvatusta. Ohjelmiston ulkopuolelle on syytä jättää rasistiset ja muut ihmisten välistä tasa-arvoa halventavat laulut.

Kolmas POPS 2014:n arvoperustan otsakkeista on ”Kulttuurinen moninaisuus rikkautena”. Suomalainen kulttuuriperintö on alati muutoksessa ottaessamme vaikutteita muista kulttuureista. Perusopetuksessa saattaa samaan oppimisyhteisöön kuulua oppilaita monista erilaista kulttuuri- ja kielitaustoista. Oppilaita ohjataan keskinäisen vuorovaikutuksen kautta kunnioittamaan erilaisia toimintatapoja ja katsumuksia sekä luomaan yhteisöllisyyttä. Perusopetus pyrkii kasvattamaan oppilaista maailmankansalaisia, jotka ovat kiinnostuneita sekä omasta kulttuuritaustastaan, että muista kulttuureista. (POPS 2014, 16.) Monikulttuurisessa musiikinopetuksessa kietoutuu yhteen kaksi näkökulmaa: erilaisten musiikkikulttuurien opettaminen sekä musiikin opettaminen oppimisyhteisössä, jossa on erilaisista kulttuuritaustoista olevia oppilaita kuten maahanmuuttajia sekä eri uskontoa tunnustavia. Musiikkituntien ohjelmistoon tulee valita monipuolisesti sekä suomalaista perinnesäveltäjästä että muiden kulttuurien musiikkia. NykYTEKNOLOGIA mahdollistaa monikulttuurisen musiikkikasvatuksen toteuttamisen monipuolisia työtapoja käyttäen. Autenttiset videot eri kulttuureista ja musiikin suoratoistopalvelut tuovat musiikkikulttuurit lähemmäs oppilaita kuin muutama vuosikymmen sitten oli mahdollista.

Neljäs POPS 2014:n arvoperustan otsakkeista on ”Kestävän elämäntavan välttämättömyys”. Kestävän elämäntavan omaksuminen on välttämättömyys ja perusopetuksen tulee tukea oppilaita ekososiaalisen sivistyksen saavuttamisessa. Tämä tarkoittaa sitä, että tunnustetaan ilmastonmuutos vakavana ilmiönä, johon tulee reagoida. Oppilaita ohjataan huomioimaan kaikissa teoissaan ympäristö ja luonnon kantokyvyn rajallisuus. Perusopetuksen tehtävä on luoda ymmärrystä siitä, että teot ja päätökset tässä ajassa vaikuttavat tulevien sukupolvien elinolosuhteisiin ja mahdollisuuteen elää hyvää elämää. (POPS 2014, 16.) Musiikkituntien ohjelmistoon valitaan kappaleita, joiden lyriikan kautta voidaan tarkastella kestävän kehityksen teemoja kuten ympäristökasvatusta, luonnon suojelua, luonnonvarojen kestävää käyttöä, kierrätystä ja taloudellisesti kestävää kehitystä.

Perusopetuksen arvopohja ei voi olla vain kauniita sanoja paperilla, vaan sen tulee näkyä elävänä koulun toimintakulttuurissa. Musiikinopettajan työssä se toteutuu mm. arvopohjan mukaisina ohjelmistovalintoina, joka voi toisinaan johtaa musiikkisensuuriin. Kuitenkin Väkevän (2006) mukaan suomalaisilla koulujen musiikinopettajilla on melko vapaa ja ei-sensuroiva suhtautuminen populaarimusiikkiin. Hän ihmettelee, miksi Suomessa käydään kovin vähän keskustelua kouluun sopivasta ohjelmistosta, vaikka jotkut populaarimusiikin teemoista ovat itsestään selvästi ristiriidassa opetussuunnitelman kanssa? (Väkevä 2006, 128, 130.)

4.2 Vuosiluokkien 7–9 musiikinopetuksen ohjelmisto

POPS 2014 määrää, että vuosiluokkien 7–9 musiikkituntien sisällön tulee tutustuttaa oppilas monipuolisesti erilaisiin musiikkityyleihin sekä musiikkikulttuureihin eri aikakausilta. Musiikkitunneilla opitaan musiikillisia tietoja ja taitoja toiminnan kautta, joka voi olla esim. soittamista, laulamista, musiikin luovaa tuottamista ja musiikin kehollista ilmaisua musiikkiliikunnalla. Ohjelmiston kautta on mahdollista laajentaa oppilaan maailmankuvaa. Opetuksen tehtävänä on ohjata oppilaita arvioimaan kriittisesti musiikin sanomaa ja analysoimaan musiikin vaikutusta ihmisen toimintaan yhteiskunnassa. Opetuksen avulla ohjataan oppilasta havainnoimaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja kehitetään oppilaan tunnetaitoja. (POPS 2014, 422–423.)

Ohjelmistoon ja erityisesti kuunteluohjelmistoon valitaan monipuolisesti eri kulttuurien ja aikakausien musiikkia kansanmusiikista taidemusiikkiin ajankohtaiset musiikilliset ilmiöt huomioiden. (POPS 2014, 423)

On mielenkiintoista huomata, että yläluokkien ohjelmistossa ei mainita erikseen populaarimusiikkia. POPS 2014:n laatijat ovat saattaneet ajatella, että populaarimusiikki sisältyy skaalaan ”kansanmusiikista taidemusiikkiin” tai kohtaan ”ajankohtaiset musiikilliset ilmiöt”. Itse tulkitseen ajankohtaisten musiikillisten ilmiöiden viittaavaan pinnalla olevan populaarimusiikin lisäksi kaikkeen mediassa näkyvissä

olevaan ajankohtaiseen musiikilliseen toimintaan, kuten tekeillä oleviin musikaali- ja oopperaproduktioihin, konsertteihin ja musiikkiteosten kantaesityksiin.

POPS 2014 mukaan yläluokkien ohjelmistovalinnoissa tulee huomioida pedagogiset näkökulmat, kuten kappaleen sopivuus musiikillisten taitojen oppimisessa ja eriyttämisen mahdollisuudet oppilaiden erilaiset taitotasot huomioiden (POPS 2014, 423–424). Kilpi (2019) raportoi maisteritutkielmassaan haastattelemiensa musiikinopettajien tehneen ohjelmistovalintoja pedagogisin perustein juuri kuten edellä on kuvattu. Musiikinopettajat valitsivat musiikkia arvioiden mm. kappaleen vaikeustasoa yhteismusisoinnin kannalta, sointujen ja riffien helppoutta, minkälaisia lauluteknisiä asioita kappaleesta voisi oppia sekä lyriikan puhuttelevuutta. (Kilpi 2019, 46–48).

POPS 2014 määrää, että musiikkituntien ohjelmiston tulee sisältää oppilaita innostavia teoksia sekä oppilaiden itsensä improvisoimaa ja säveltämää musiikkia. Oppilaita ohjataan ymmärtämään, minkälainen merkitys musiikilla on oppilaalle sekä henkilökohtaisesti, että osana yhteiskuntaa, nyt ja erilaisissa elämäntilanteissa. Henkilökohtaista musiikkisuhdetta rakennetaan huomioimalla opetuksessa oppilailta nousevat aiheet, kokemukset ja havainnot. (POPS 2014, 423–424.) Mitä sitten ovat nämä POPS 2014:n edellyttämät oppilaita innostavat teokset? Kysymystä voi tarkastella Ryanin ja Decin (2008) kehittämän itsemääräämisteorian kautta, joka on ihmisen motivaatiota selittävä teoria. Itsemääräämisteorian (engl. *Self-Determination theory*) mukaan ihmisellä on kolme psykologista perustarvetta. Näihin tarpeisiin vastaamalla voidaan tukea henkilön tasapainoista psyykkistä kasvua sekä vaikuttaa hyvinvointiin ja motivaatioon. Ihmisellä on tarve toimia omaehtoisesti ja tehdä omaan elämäänsä liittyviä päätöksiä ilman ulkoisia tai sisäisiä pakotteita. Tätä kutsutaan autonomian tarpeeksi. Toinen tarpeista on kompetenssin tarve eli tarve tuntea olevansa kyvykäs ja aikaansaava. Kolmantena on tarve tuntea yhteenkuuluvuutta toisiin ihmisiin ja yhteisöönsä. (Ryan & Deci 2008, 658, 673.) Seuraavaksi tarkastelen musiikkituntien ohjelmistoa näihin kolmeen perustarpeeseen vastaamisen kautta.

Saarikallio (2009) toteaa, että ympäristön vaatimukset saattavat olla ristiriidassa nuoren oman tahdon kanssa, joten nuori joutuu etsimään päätäntävaltansa rajoja.

Vastuunotto ja päätösvallan lisääntyminen ovat tärkeä osa nuoren psyykkistä kehitystä. (Saarikallio 2009, 225.) Oppilaiden autonomian tarpeeseen voi vastata antamalla oppilaiden vaikuttaa oppituntien sisältöihin, työtapoihin sekä harjoitettavaan ohjelmistoon. Opettajat kuuntelevat mieluusti oppilaiden toiveita tunneilla käsiteltävien kappaleiden suhteen, koska oppilaiden itse valitsema ohjelmisto motivoi oppimaan ja on nuorille tuttua (Kilpi 2019, 48).

Tunne omasta kompetenssista ruokkii ihmisen motivaatiota, kun taas vaikeuden ja kyvyttömyyden tunteet lannistavat (Evans 2015, 68). Tehtäväorientoituneet oppijat uskovat, että kompetenssia voi kehittää harjoittelemalla ja näkemällä oppimisen eteen vaivaa. Tällaiset oppijat ovat sinnikkäitä ja haluavat haastaa itseään. Kykyorientoituneet oppijat puolestaan uskovat, että kompetenssi on synnynnäinen ja pysyvä ominaisuus. He haluavat esitellä taitojaan ja voittaa toiset. Kykyorientoituneet suhtautuvat kielteisesti haasteisiin, koska haluavat välttää epäonnistumista. (Mitchell 2018, 48.) Koulun musiikkitunnilla opettajan tulee mahdollistaa oppilaiden onnistumisen ja osaamisen kokemukset jokaiselle oppilaalle sopivan tasoisilla tehtävillä eriyttämällä opetusta.

Ihmisellä on tarve tuntea yhteenkuuluvuutta toisten ihmisten kanssa ja saada olla osallisena yhteisönsä toiminnassa. Särkämön, Tervaniemen ja Huotilaisen (2013) mukaan musiikin kehittymistä selittävät teoriat esittävät, että toisten kanssa yhdessä tehty musiikillinen toiminta edistää ryhmän yhteenkuuluvuutta ja sosiaalista sitoutumista. Tämä johtuu siitä, että yhteinen toiminta, kuten laulaminen ja tanssiminen, vaikuttaa aivojen palkitsemisjärjestelmään vapauttaen endorfiineja ja tuottaen nautinnon kokemusta. (Särkämö, Tervaniemi & Huotilainen 2013, 445.) Sosiaalisen koheesion eli yhteenkuuluvuuden tunteeseen liittyy kokemus siitä, että on hyväksytty ryhmässä ja voi turvallisesti ilmaista itseään. Saarikallion (2009) mukaan musiikki voi yhdistää ryhmäopetustilanteissa erilaisista taustoista tulevia oppilaita. Yhteisen musiikillisen toiminnan kautta voi harjoitella sosiaalisia taitoja ja toisten huomioimista. (Saarikallio 2009, 225, 227.)

Tulkitsen itsemääräämisteorian ja edellä käsitellyn tutkimuskirjallisuuden pohjalta POPS 2014 edellyttämän oppilaita innostavan, eli motivoivan, ohjelmiston

määräytyvän seuraavasti:

- 1) *Oppilaslähtöinen ohjelmisto* eli mahdollisuus vaikuttaa musiikkituntien ohjelmistoon ja tehdä itsenäisiä päätöksiä esim. soittamansa instrumentin suhteen vastaa oppilaiden autonomian tarpeeseen.
- 2) *Eriytetty ohjelmisto* eli oppilaan taitotason huomioiva ohjelmisto saa oppilaan tuntemaan itsensä kyvykkääksi ja osaavaksi.
- 3) *Osallistava ohjelmisto* saa oppilaan tuntemaan olevansa hyväksytty omana itsenään sekä kokemaan yhteenkuuluvuutta muihin ryhmän jäseniin.

Yläkoulun musiikinopetuksen ohjelmiston tulee siis tarjota oppilaille mahdollisuus laajaan musiikilliseen sivistykseen tutustuttamalla heitä eri aikakausien musiikkiin, ohjelmiston tulee kehittää oppilaiden musiikillisia taitoja ja olla motivoivaa. Tarkkoja ohjelmistoehdotuksia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei kuitenkaan opettajalle tarjoa, vaan opettaja valitsee oppituntien kappaleet itse. POPS 2014 antaa raamit siitä minkälaista ohjelmistoa musiikkituntien tulee sisältää, mutta moraalinen päätöksenteko kappaleiden sopivuudesta jää opettajan harteille. Musiikkituntien ohjelmistoa tarkastellessa itsemääräämisteorian kautta, on selvää, että nuorten tulisi saada vaikuttaa siihen minkälaisia kappaleita musiikkitunneilla soiteetaan ja kuunnellaan. Musiikinopettajan tekemä oppilaille mieluisan musiikin sensuuri näyttäytyy tässä valossa oppilaiden autonomian tarpeen tukahduttamisena ja esteenä osallisuuden kokemukselle.

4.3 Opettajuuden eettiset perusarvot ohjelmistovalintojen tukena

Yhteiskunta on antanut opettajalle asiantuntijan aseman, joka on saavutettu korkealla koulutuksella. Yhteiskunnan tulee voida luottaa siihen, että opettaja pitää vastuullisesti yllä ammattitaitoaan sekä toimii eettisesti kohdatessaan työssään haastavia tilanteita, jotka vaativat moraalista puntarointia. (OAJ 2014.) Tirrin ja Toomin

mukaan opettajan tulee olla tietoinen kansallisen opetussuunnitelman lisäksi opettajan professiota ohjaavasta ammattietiikasta. Suomalaisille opettajille on julkaistu ammattieettiset ohjeet vuonna 1998. (Tirri & Toom 2020, 2.) Eettisyys on tärkeä osa opettajuutta ja ammattieettisten ohjeiden julkaisemisen tarkoituksena on tehdä tämä puoli opettajan työstä näkyväksi ja tiedostetuksi (OAJ 2014).

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n julkaisussa ”Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet” vuodelta 2014 nostetaan opettajan eettisten periaatteiden taustalle neljä perusarvoa, jotka ovat: *ihmisarvo*, *oikeudenmukaisuus*, *totuudellisuus* sekä *vastuu ja vapaus*. Ihmisarvolla viitataan oppijan ihmisarvon tunnustamiseen itseisarvona. Oppijaa tulee kunnioittaa riippumatta hänen taustastansa, elämänkatsomuksestansa ja mielipiteistään, sukupuolestaan tai sukupuolisesta suuntautuneisuudestaan, fyysisistä tai henkisistä ominaisuuksistaan ja kyvyistään. Oppija nähdään kognitiivisena persoonana eli kykenevänä ajattelemaan ja oppimaan. Oikeudenmukaisuus eettisenä periaatteena puolestaan tarkoittaa sitä, että opettajan tulee toimia oikeudenmukaisesti suorittaessaan oppijien arviointia, jakaessaan heille etuja sekä raskaita ja ratkoessaan ristiriitatilanteita. Opettajan tulee kohdella niin oppijia kuin työyhteisönsä jäseniä tasa-arvoisesti sekä yhdenvertaisesti ketään suosimatta tai syrjimättä. Totuudellisuus opettajan arvona tarkoittaa opettajan pyrkimystä toimia työssään rehellisesti ja muita kunnioittaen. Opettaja ohjaa oppijia etsimään maailmasta totuudellista tietoa ja olemaan rehellinen kaikessa vuorovaikutuksessa. Viimeinen perusarvo vastuu ja vapaus on kuin yhden kolikon kaksi puolta. Opettaja on vastuullinen noudattamaan työssään lakia ja määräyksiä. Opettajan oma sisäinen arvomaailma on kuitenkin sellainen, jota ei työnantaja tai yhteiskunta pysty pakottamaan ulkopuolelta määrättyyn muottiin, vaan se jää opettajan vapaudeksi. (OAJ 2014.)

Se kuinka opettaja on omaksunut eettisten periaatteiden perusarvot, ilmenee kaikessa hänen ammatillisessa toiminnassaan, kuten oppituntien sisällöissä ja opetusmetodeissa, vuorovaikutuksessa oppijien, työyhteisön jäsenten sekä oppilaitoksen sidosryhmien kanssa ja oppijien arvioinnissa. Nämä perusarvot vaikuttavat myös musiikinopettajan ohjelmistovalintoihin ja musiikkisensuuriin. Opettaja, joka

on sisäistänyt kunnioituksen jokaisen ihmisen ihmisarvoa kohtaan, ei ota musiikkituntien ohjelmistoon kappaleita, jotka halventavat muita ihmisryhmiä. Oikeudenmukaisuus näkyy musiikkituntien ohjelmistovalinnoissa esim. siten, että opettaja ohjeistaa oppilaita etukäteen toivekappaleiden esittämisessä koulun arvomaailman mukaisesti ja tekee mahdollista musiikkitoiveiden sensuuria kaikille samoilla, äänen lausutuilla kriteereillä. Pyrkinessään totuudellisuuteen, opettaja ohjaa oppilaita analysoimaan kappaleiden lyriikkaa erottaen faktan ja fiktion toisistaan sekä tulkitsemaan tekstin kirjoittajan mahdollisia vaikuttamisen motiiveja lyriikan taustalla. Eettisyys on siten tärkeä osa musiikkikasvattajan työtä.

5 NUORET JA MUSIIKKI

Nuoruuteen kuuluu oman identiteetin työstäminen. Kuka minä olen ja minkälainen haluaisin olla? Minkälaisen kuvan haluan välittää itsestäni muille? Saarikallion (2009, 224) mukaan nuoret voivat rakentaa musiikin avulla omaa identiteettiään, joka on jatkuvassa muutoksessa. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on oletus siitä, että musiikinopettajan tekemä oppilaalle mieluisan musiikin sensuuri voi tuntua oppilaasta hänen identiteettinsä torjumiselta. Luvun alussa selvitän mitä käsite *identiteetti* tarkoittaa ja miten nuoret rakentavat sekä ilmaisevat identiteettiään musiikin kautta. Luvun lopussa esittelen tutkimustuloksia siitä, miten nuoret käyttävät musiikkia tunteidensa säätelyyn. Yritän luoda aiemman tutkimuskirjallisuuden kautta käsityksen siitä, mikä merkitys musiikilla on nuorten elämässä.

Crozierin (1997) mukaan persoonallinen identiteetti viittaa henkilön yksilöllisiin ja ainutlaatuisiin ominaisuuksiin ja arvoihin, jotka ovat sidoksissa ihmisen henkilöhistoriaan. Sosiaalinen identiteetti puolestaan viittaa siihen mihin sosiaaliseen ryhmään ihminen kuuluu, pyrkii kuuluvaksi tai jonka kanssa jakaa tärkeitä arvoja. (Crozier 1997, 71.) Saastamoinen (2006) määrittelee identiteetin olevan henkilön itsensä tai muiden tekemää minuuden määrittelyä ja arvottamista. Identiteetti on sitä, minkälaiseksi ihminen määrittelee itsensä suhteessa muihin ihmisiin ja ympäröivään kulttuuriin sekä itsessään tapahtuneisiin muutoksiin ajan kuluessa tai miten muut määrittelevät henkilön vastaavasti. (Saastamoinen 2006, 170, 172.) Identiteetin

määrittelyyn liittyy siis sosiaalinen konteksti. Frith (2011) kuvaa identiteettiä joksi-kin, joka puetaan ihmisen päälle ulkoapäin ja on kokeiltavissa. Identiteetti ei ole ihmisen sisimmässä oleva pysyvä ominaisuus, joka olisi löydettävissä tai paljastettavissa. (Frith 2011, 122.) Useissa lähteistä korostetaan, että identiteetti rakentuu prosessina ja se on alati muutoksessa (ks. Frith 2011, 109; Saarikallio 2009, 224; Woodward 2002, xii).

Woodward (2002) toteaa, että identiteetissä on kyse eroavaisuuksista. Identiteetin kautta määritellään ketkä kuuluvat samaan sisäryhmään (me) ja ketkä ulkoryhmään (he). Identiteettiä voi ilmentää symbolein kuten valtion lipulla. (Woodward 2002, viii-ix.) Muita identiteettiä ilmentäviä symboleja ovat esim. uskonnolliset symbolit kuten risti (kristityt), Daavidin tähti (juutalaiset) sekä kuunsirppi ja tähti (muslimit), sateenkaari (seksuaalivähemmistöihin kuuluvat ja heitä tukevat), puolueiden tunnukset, urheiluseurojen logot ja luokkasormukset. Musiikkimakua ja sitä kautta omaa identiteettiä ja tiettyyn ryhmään kuulumista voi ilmentää bändipaidoilla, julisteilla, mukeilla, kasseilla, pinsseillä ja muilla fanituotteilla, joissa näkyy bändin tai artistin nimi tai logo. Logoa tai muuta symbolia kantamalla tai asettamalla sen näkyvään paikkaan voi osoittaa muille kuuluvansa johonkin tiettyyn ryhmään.

Musiikki tarjoaa väylän nuoren tunteiden ja oman sisäisen maailman reflektointiin. Musiikilla voi ilmaista ja tuoda esiin identiteettiään sekä vahvistaa sitä. Yhteiset musiikilliset kokemukset, kuten musiikkiharrastukset ja jaettu konserttielämys, luovat sosiaalista koheesiota. Musiikki toimii tunnelman luojana ja yhteisen tilan rakentajana niin kaverusten illanvietoissa kuin romanttisissa suhteissa. Yhteinen musiikkimaku vahvistaa nuorten ryhmään kuuluvuutta ja tarjoaa keskustelunaiheita. (Saarikallio 2009, 224–225.)

Anttilan ja Juvosen (2006) Suomessa vuonna 2005 keräämän tutkimusaineiston mukaan jotkut nuoret ottavat musiikista vaikutteita pukeutumiseensa, hiuksiin ja meikkiin. Tyyliin vaikuttavina musiikkigenreinä nuoret mainitsivat yleisimmin heavyyn tai punkin ja näiden jälkeen rockin sekä R'n'B:n. Mainintoja saivat myös hip hop, pop sekä japanilainen musiikki Musiikin inspiroimaa vaatetusta oli mm. lippalakit, löysät housut, kireät hupparit, bändipaidat ja pukeutuminen mustaan.

(Juvonen 2006, 265.) Pukeutumisella on mahdollista tuoda muille näkyväksi omaa musiikkimakuaan ja identiteettiään. Anttila (2006) toteaa, että musiikkityylit ovat omia nuorisokulttuurejaan, jotka ohjaavat yhteisönsä jäsenten ajattelua, toimintaa, asenteita ja pukeutumista (Anttila 2006, 123).

Musiikkimaulla voi tuoda julki omia arvoja ja asenteita sekä esitellä itsensä muille haluamassaan valossa (Hargreaves, Miell & MacDonald 2002, 1). Sosiaalisessa mediassa jaetuilla soittolistoilla tai bändien videoilla voi viestiä muille minkälainen ihminen on ja mitkä asiat ovat itselle tärkeitä. Ihmisen musiikkimaku ei kuitenkaan ole stabiili tila. Mieluisana tai epämieluisana koettu musiikki muuttuu mm. vuorokauden ajan, mielialan ja sosiaalisten tilanteiden mukaan (Hargreaves, Miell & MacDonald 2002, 11). Tarrantin, Northin ja Hargreavesin (2002) tutkimuksen mukaan nuoret luokittelevat genrejä pidettyyn ja epämieluisaan musiikkiin ja luovat näiden luokittelujen pohjalta stereotypioita eri musiikkityylejä kuuntelevista. Nuoret liittivät pidetyn musiikin (dance, pop ja indie) faneihin positiivisia ilmaisuja. Tällaista musiikkia kuuntelevien kanssa on nuorten mukaan helppo tulla toimeen, ja he ovat suosittuja sekä muodikkaita. Epämiellyttävän musiikin (klassinen musiikki, jazz ja heavy metal) faneihin liitettiin negatiivisia ilmaisuja arvellen heidän olevan tylsiä sekä hienostelevia ja ettei heillä ole ystäviä. (Tarrant, North & Hargreaves 2002, 140.) Erityisesti nuorten keskuudessa musiikkimaku voi määritellä mihin sosiaaliseen ryhmään henkilö kokee kuuluvansa ja mihin ryhmään hän luokittelee muiden kuuluvan. (Hargreaves, Miell & MacDonald 2002, 5).

Anttilan ja Juvosen (2006) sekä Tarrantin, Northin ja Hargreavesin (2002) tutkimukset on tehty suunnilleen samoihin aikoihin Suomessa ja Englannissa. On mielenkiintoista huomata, että suomalaisilla nuorilla pinnalla ollut heavymusiikki koettiin englantilaisten nuorten keskuudessa epämiellyttäväksi. Musiikkimaku muodostuu sosiaalisessa kontekstissa ja on sidoksissa aikaan sekä ympäröivään kulttuuriin. Anttila ja Juvonen (2002) puhuvatkin musiikkimaun yhteydessä sosiaalisesta kontrollista. Ympäröivä kulttuuri ohjaa ihmisen käsityksiä, ajatuksia ja odotuksia musiikista. Musiikkimaku voi yhdistää erilaisista taustoista olevia ihmisiä. (Anttila & Juvonen 2002, 43, 46). On kuitenkin syytä tiedostaa, että esimerkiksi

kouluympäristössä kaikki oppilaat eivät välttämättä halua kuulua sisäryhmään, vaan musiikkimaulla voi osoittaa identifioituvansa valtavirrasta poikkeavaksi (Kallio 2015, 100).

Saarikallion ja Erkkilän (2007) tutkimuksen mukaan nuoret käyttävät musiikkia tunteidensa säätelyssä. Päätös musiikillisen toiminnan valjastamisesta tunteiden ohjailuun ei kuitenkaan synny tietoisesti johonkin päämäärään pyrkien, vaan mielialan luoman tarpeen mukaan. Musiikin käyttö on tilannesidonnaista eikä kaikkiin aktiviteetteihin sovi sama musiikki. Tästä esimerkkinä nuoret nostavat mm. rentoutuminen, urheilun ja bileissä tanssimisen, joihin tarvitaan erilaista musiikkia. Tarve säädellä musiikilla tunteita vaihtelee persoonan, taustan, sukupuolen ja iän mukaan. (Saarikallio & Erkkilä 2007, 93.)

Surullisen musiikin kuuntelu vaikuttaa nuoriin eri tavoin. Jotkut nuoret saavat surullisesta musiikista lohtua, mutta joillakin se saattaa syventää masennusta. (ter Bogt, Vieno, Doornwaard, Pastore & Eijnden 2017, 168.) Juurikin pelko mielenterveysongelmien kanssa kamppailevien nuorten masennuksen syventämisestä saattaa vaikuttaa musiikinopettajan päätöksen sensuroida vahvasti alakuloisen tunnelman omaavaa musiikkia. Saarikallion ja Erkkilän (2007) mukaan nuoret voivat säädellä musiikilla mielialaansa, jos musisointi perustuu vapaaehtoisuuteen eikä ulkopuoliseen pakotteeseen. Nuoret arvostavat vapautta valita itse kuunneltava ja soitettava ohjelmisto, sekä millä voimakkuudella toimintaa tehdään. Omaan mielialaan vaikuttaminen musiikilla on henkilökohtainen prosessi, jonka tavoite saavutetaan vain itse määritetyillä tavoilla. (Saarikallio & Erkkilä 2007, 93-94.)

Tässä luvussa olen pyrkinyt osoittamaan aiemman tutkimuskirjallisuuden kautta, että nuoret rakentavat ja ilmaisevat musiikin avulla identiteettiään monin tavoin. Suosikkimusiikkiin liittyvillä symboleilla, pukeutumisella ja soittolistoilla voi ilmaista sitä sosiaalista viitekehystä ja niitä arvoja, joihin kokee samaistuvansa. Musiikki luo yhteenkuuluvuutta esimerkiksi ryhmämuotoisten musiikkiharrastusten, yhteisen musiikkimaun ja yhteisten musiikillisten kokemusten myötä. Musiikin avulla nuori voi säädellä tunteita, lohduttautua ja juhlia. Tämän tiedon valossa on

ymmärrettävää, että nuori voi kokea itselleen mieluisan musiikin sensuurin koulun musiikkitunneilla omaa identiteettiään torjuvana.

6 TUTKIMUSASETELMA

6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda esiin oppilaiden kokemuksia yläkoulun musiikinopetuksen musiikkisensuurista. Musiikkisensuuria suomalaisessa koulussa on tutkittu aiemmin opettajien näkökulmasta, joten haluan saada tutkimuksen avulla nuorten äänen kuuluviin. Tutkimus pohjautui Kallion (2015) esittämälle hypoteesille, että musiikinopettajan tekemä oppilaalle mieluisan musiikin sensuuri voi tuntua oppilaasta hänen identiteettinsä torjumiselta. Jotta en olisi tehnyt nuorten kertoman perusteella liian suoraviivaisia päätelmiä siitä minkälaista musiikkia yläkoulun musiikkitunneilta sensuroidaan, oli tärkeää selvittää myös, minkälaiden arvojen pohjalta ohjelmistoa valitaan.

Tutkimuskysymykseni voi tiivistää neljään kysymykseen:

- 1) Minkälaisia arvoja nuoret tunnistavat musiikkituntien ohjelmiston taustalta?
- 2) Miten musiikkisensuuri ilmenee yläkoulun musiikinopetuksessa?
- 3) Minkälainen musiikki ei nuorten itsensä mielestä sovi kouluun?
- 4) Miltä opettajan tekemä musiikkisensuuri tuntuu?

6.2 Tutkimusmenetelmä

Tämän tutkimuksen tieteellisfilosofinen perusta on fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on inhimillisen kokemuksen merkitykset (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40). Tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus liittyy näiden kokemusten merkitysten tulkintaan. Tuomen ja Sarajärven (2018, 40) mukaan Heikkinen & Laine (1997) sekä Laine (2001) esittävät hermeneutiikan perusajatuksena olevan, ettei tutkijan ymmärrys ala tyhjästä, vaan tutkija ymmärtää ja tulkitsee tutkimuskohdetta aiemman ymmärryksensä mukaan edeten tutkimuksessa spiraalimaista hermeneuttista kehää esiymmärryksen ja ymmärryksen vuorotellessa.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkimusaineisto kerätään henkilöiltä, jotka ovat tutkittavan ilmiön asiantuntijoita tai joilla on muuten kokemusta asiasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tämän tutkimuksen kannalta ainoa mahdollinen tiedon lähde on nuoret itse. Olen kohdistanut tutkimukseni yläkouluikäisiin, koska yläkoululaiset ovat heterogeenien ryhmä. He käyvät koulua ikäistensä kanssa, eikä vielä ole tapahtunut jakautumista kiinnostusten tai taipumusten mukaan toisen asteen oppilaitoksiin. Musiikki on kaikille pakollinen oppiaine yläkoulun 7. luokalla, joten kaikilla yläkoululaisilla voi olla kokemuksia musiikkisensuurista yläkoulun musiikinopetuksessa riippumatta siitä onko ottanut musiikkia valinnaiseksi oppiaineeksi 8. tai 9. luokalla.

Tutkimusaineiston keruumenetelmäksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun parihaastatteluna. Haastattelun etuna on vuorovaikutus tutkittavan kanssa, joka mahdollistaa saadun tiedon syventämisen ja selventämisen lisäkysymyksillä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 204–205). Arvelin, että muut aineistonkeruumenetelmät, kuten kysely tai kirjoitelma, olisivat tuottaneet vain pintapuolista tietoa aiheesta, sillä nuoria olisi saattanut olla vaikeaa motivoida pohtimaan aihetta syvästi ilman henkilökohtaista kontaktia heihin.

6.3 Tutkimuksen eettisyys ja tutkimusmenetelmän luotettavuus

Olen pyrkinyt toimimaan kaikissa tutkimuksen vaiheissa eettisesti ja hyviä tieteellisiä käytäntöjä noudattaen. Olen viitannut aiempiin tutkimuksiin asianmukaisesti, parhaan kykyni mukaan. Omaa tutkimusaineistoa hankkiessani olin tarkkana eettisten näkökulmien huomioimisessa. Ennen aineiston keruun aloittamista hankin tutkimusluvan sen keskisuomalaisen yläkoulun rehtorilta, jonka oppilaita olin aikeissa haastatella. Tutkimusluvan saatuani kirjoitin rekrytointikirjeen (liite 1), jonka rehtori välitti kaikille yläkoulun luokanohjaajille. Luokanohjaajat kertoivat tutkimuksesta luokanohjaajien tunneilla ja tämän lisäksi koulun kanslisti kiinnitti rekrytointi-ilmoituksia koulun ilmoitustauluille ja musiikkiluokan läheisyyteen. Tämän jälkeen nuoret ottivat minuun itse vapaaehtoisesti yhteyttä ja ilmaisivat kiinnostuksensa osallistua tutkimukseen. Tutkimukseen oli mahdollista osallistua yksin tai kaverin kanssa. Arvelin, että kaveri toisi turvaa vieraan ihmisen tekemään haastattelutilanteeseen ja yhteinen keskustelu auttaisi muistamaan koulussa tapahtuneita musiikkisensuurin tilanteita.

Tein ennen varsinaisia haastatteluja testihaastattelun parihaastatteluna, jossa testasin kysymyksiäni sekä parihaastattelun toimivuutta aineistonkeruumenetelmänä. Testihaastateltavat löytyivät ystäväieni kautta, ja he kävivät eri koulua, kuin varsinaiseen tutkimukseen osallistuneet nuoret. Testihaastattelun tuloksia ei raportoida tässä tutkimuksessa. Testihaastattelun tekeminen oli hyödyllistä, koska saamani kokemuksen kautta huomasin tarvetta muokata joitakin kysymyksiä nuorille ymmärrettävämpään muotoon, sekä lisätä kysymyslistaani muutama kysymys. Kokemus vakuutti minut siitä, että haastateltavat tukevat toisiaan yläkoulun musiikkisensuurikokemusten muistelussa ja siten minun on mahdollista saada aiheesta enemmän tietoa kuin yksilöhaastattelussa.

Päätin etukäteen, että yritän löytää haastateltaviksi n. 6–8 nuorta. Tutkimukseni tarkoituksena ei ole tehdä yleistyksiä aineiston pohjalta, vaan saada muutaman nuoren kokemusten kautta ymmärrystä siitä, miten nuoret kokevat yläkoulun musiikkisensuurin. Nuoret ottivat minuun yhteyttä pareina tai ryhminä. Ryhdyin

järjestämään haastattelulupia kuntoon kuuden ensimmäisenä minuun yhteyttä ottaneen nuoren kanssa. Koska koulu ei voinut luovuttaa oppilaiden ja heidän huoltajiensa yhteystietoja ulkopuolisille henkilöille, lähetti koulun kanslisti laatimani tutkimustiedotteen, tietosuojailmoituksen sekä luokanohjaajien tunneilla esitellyn rekrytointi-ilmoituksen koulun Wilma-järjestelmän kautta nuorten huoltajille. Viestiin vastaamalla huoltajilla oli mahdollista antaa tai olla antamatta lupa haastatella alaikäisiä nuoria. Nuorille lähetettiin Wilman kautta selkokieline tutkimustiedote sekä haastattelutilanteessa allekirjoitettava tutkimukseen osallistumisen suostumuslomake ennakkoon tutustuttavaksi. Tutkimustiedotteissa kerrottiin mm. tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimuksen kulusta ja tutkimustulosten julkaisusta. Tietosuojailmoituksessa selvitettiin minkälaisia henkilötietoja tutkittavista kerätään, miten henkilötietoja käsitellään ja suojataan sekä miten tiedot hävitetään tutkimuksen päättymisen jälkeen.

Kävin tutkimukseen osallistuvien nuorten kanssa selkokieline tutkimustiedotteen suullisesti läpi ennen haastattelun aloittamista ja korostin, että tilanteesta on mahdollista vetäytyä missä vaiheessa tahansa. Nuoret osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja allekirjoittivat suostumuslomakkeen. Haastattelut taltioitiin mahdollisten teknisten ongelmien varalta kahdella laitteistolla, sekä videointina että erillisenä audiotallenteena. Ohjeistin nuoria, että haastattelu saa olla keskustelunomainen. Jos kaverin vastauksesta tulee jokin ajatus mieleen, niin sen saa sanoa ja siten täydentää omaa aiempaa vastaustaan. Nuoret toimivat ohjeen mukaisesti ja koen tämän vaikuttaneen aineiston sisältöä syventävästi sekä lisänneen tutkimuksen luotettavuutta.

Videoista litteroimalla saatoin varmistaa suun liikkeistä, että kirjasin parihaastatteluun osallistuneiden nuorten vastaukset oikean henkilön sanomaksi, eikä ilmaiset lipsahaneet väriin nimiin. Litteroinnin yhteydessä muutin haastateltavien nimet sukupuolineutraaleiksi peitenimiksi ja häivyitin tunnistetietoja. Aineiston analyysivaihetta kuvataan alaluvussa 6.6. Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyen mainittakoon kuitenkin pyrkimykseni pitää kaikissa analyysivaiheissa nuorten oman äänen kuuluvissa.

Sain rehtorilta sekä haastattelemiltani oppilailta luvan mainita tutkimuksessa missä keskisuomalaisessa yläkoulussa tutkimus on tehty. Päätin silti jättää tämän tiedon raportistani pois, koska tutkimustulokset saattaisivat henkilöityä kolmanteen osapuoleen eli koulun musiikinopettajaan. Hänen henkilöllisyytensä olisi helposti pääteltävissä googlettamalla koulun henkilökunta.

6.4 Tutkijan rooli

Olin tutkimusaineistoa kerätessäni eräänlaisessa valta-asemassa suhteessa nuoriin. Haastattelutilaisuuteen oli tultu minun aloitteestani, haastattelutila oli minun järjestämäni ja minä määrittelin, kuinka tilanteessa toimitaan. Myös tietoisuus videokamerasta ja audiotallentimesta toi tilanteeseen jännitystä kaikille osapuolille. Esitin haastattelutilanteessa kysymykset neutraalisti ja syöttämättä omia ennakkokäsityksiäni. Toki haastateltavat tiesivät rekrytointi-ilmoituksen perusteella mikä tutkimuksen aihe on ja saattoivat arvella, minkälaisia kysymyksiä tulisin kysymään. Neutraalista suhtautumisesta huolimatta, oli minun tehtävänäni pitää yllä keskustelua ja saattaa haastateltavien ajatuksia eteenpäin esittämällä tarvittavia lisäkysymyksiä. Haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa haastattelijalla on vastuu aineistonkeruun onnistumisesta. Osoittamalla mielenkiintoa haastateltavien sanomisiin, kannustin heitä kertomaan kokemuksistaan syvemmin. Arvelen kuitenkin, että nuoret suodattivat haastattelutilanteessa jonkin verran kielenkäyttöänsä, eivätkä kehdanneet nostaa sensuroitujen kappaleiden lyriikasta suoria esimerkkejä kuten rivoja ilmaisuja. Tähän saattoi olla useita syitä, joiden arvelen olleen tilanteen virallinen luonne, nuorten ikä, nolostuttava aihe, minun ja nuorten välinen ikäero sekä minun vierauteni.

Tiedostan, että tutkimuksen hermeneuttinen luonne on vaikuttanut rooliini tutkijana kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Musiikkikasvatusta yliopistossa pääaineena opiskelevana ja lähes 20 vuotta lasten ja nuorten parissa työtä tehneenä, ammattikorkeakoulusta valmistuneena musiikkipedagogina, minulle on rakentunut tietynlainen moraalinen käsitys kouluun sopivasta musiikista. Jo tutkimuskysymysten asetteluun

on vaikuttanut aiempi ymmärrykseni aiheesta. Pysin kuitenkin tutkimusta tehdessäni irtautumaan omista käsityksistäni, kuuntelemaan mitä nuorilla on sanottavana ja tarkastelemaan keräämääni tutkimusaineistoa objektiivisesti.

6.5 Tutkimusaineisto

Tein joulukuussa 2021 kolme puolistrukturoitua teemahaastattelua parihaastatteluluina, joiden kesto oli 35–50 minuutin välillä. Haastatteluissa esitettiin kaikille samat peruskysymykset, mutta selventävät lisäkysymykset vaihtelivat haastattelutilanteen ja nuorilta nousseiden merkityksellisten ilmauksien mukaan. Haastattelun kysymykset ja teemat löytyvät liitteestä 2. Teemat olivat haastattelutilanteessa vain minun tiedossani. Haastattelin kuutta nuorta, joista kaksi oli 7. luokkalaisia ja neljä 8. luokkalaisia. Kenelläkään 8. luokkalaisista ei ollut musiikkia valinnaisena oppiaineena, joten tässä tutkimuksessa esiin nousseet musiikkisensuurin kokemukset ovat tapahtuneet yläkoulun 7. luokan musiikinopetuksessa musiikin ollessa pakollinen oppiaine kaikille.

Tutkimukseen osallistuneiden nuorten nimet on muutettu litterointivaiheessa sukupuolineutraaleiksi peitenimiksi Venni, Usva, Ippe, Ariel, Ruu ja Seeli. Tutkimuksen kannalta ei ole tärkeää mitä sukupuolta nuoret edustavat tai miten he sukupuolensa kokevat. Käytän tutkimustulosten raportoinnin tukena sitaatteja litteraateista, mutta olen luettavuuden selkiyttämiseksi jättänyt täytesanoja, kuten ”niinku”, ”sillee” ja ”ööö tota” pois. Täytesanoja ilmeni erityisesti nuorten pohdissa vastauksiaan. Siteerauksissa on lihavoituna sanat, joita nuoret itse painottivat puhuessaan.

Tutkimustuloksissa viitataan sekä musiikinopettajaan että musiikinopettajiin. Nuoret kertoivat, että heillä on ollut yläkoulussa useampi musiikinopettaja, jos lasketaan varsinaisen opettajan sijaiset sekä musiikkitunneilla opettaneet opetusharjoittelijat yhteen. Sanan ”opettaja” käyttö toisinaan yksikössä ja toisinaan monikossa on siten tietoinen ratkaisu, joka myötäilee nuorten omia ilmaisuja.

6.6 Aineiston analyysi

Käytin tutkimuksessa teoriasidonnaista sisällönanalyysia eli abduktiivista päättelyä. Ennen aineiston keruuta olen muodostanut aiheesta teoreettisen ennakkokäsityksen, joka pohjaa aiempaan tutkimuskirjallisuuteen aiheesta ja joka on määritellyt tutkimuskysymysten asettelua. Aineistoa ei ole kuitenkaan analysoitu suoraan minkään teorian pohjalta, vaan olen etsinyt aineistoa tulkitessani mahdollisia yhtäläisyyksiä aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Aineistoa analysoidessani olen käyttänyt tarpeen vaatiessa myös diskurssianalyysin keinoja eli pyrkinyt ymmärtämään nuorten käyttämien sanavalintojen syvempiä merkityksiä. Käyn seuraavaksi läpi esimerkin analyysin vaiheista teeman ”musiikkisensuuriin herättämät tunnereaktiot nuorissa” alateeman ”moraalinen tasapainoilu” osalta, tuodakseni ilmi tutkimuksen hermeneuttisen luonteen ja avatakseni aineiston analyysimenetelmää lukijalle.

Päädyin aiempaa tutkimuskirjallisuutta lukemalla esiyymmärrykseen, joka määritteli mitä haluan haastattelutilanteessa kysyä nuorilta. Esimerkiksi haastattelukysymys ”Miltä musiikinopettajan tekemä musiikkisensuuri tuntuu?” juontui Kallion (2015) esittämästä ajatuksesta, että musiikinopettajan musiikkisensuuri saattaisi tuntua joistakin oppilaista heidän identiteettiään torjuvalta. Aineiston analysointi alkoi osittain heti haastatteluhetkellä, tekemällä muistiinpanoja merkittävistä ilmaisuista. Haastattelujen jälkeen litteroin aineiston sanatarkasti kaikkine täytesanoineen, taukoineen sekä äänenpainoineen noudattaen erityistä huolellisuutta. Tarkistin litteraattien paikkansa pitävyyttä kuuntelemalla äänityksiä useaan kertaan. Valmiista litteraateista pelkistin eli redusoin kaikkien haastateltavien tutkimusaiheeseen liittyvät ilmaisut samaan taulukkoon siten, että näin kaikkien haastateltavien samaan kysymykseen liittyvät vastaukset kerralla. Samalla kirjasin taulukon riveille kuhunkin kysymykseen liittyviä ilmaisuja riippumatta siitä missä vaiheessa haastattelua aihe oli noussut puheeksi. Pyrin puhetta pelkistäessäni säilyttämään nuorten omat sanavalinnat, jotta heidän äänensä pysyisi kuuluvissa. Jätin taulukoimatta haastatteluista ne osuudet, jotka menivät tutkimuskysymysten kannalta sivupoluille. Pelkistettyjä ilmaisuja analysoidessani etsin ilmaisuja, jotka vastaisivat tutkimuskysymyksiini.

Esimerkiksi teemaa ”musiikkisensuurin herättämät tunnereaktiot nuorissa” analysoidessani etsin pelkistettyjen ilmaisujen taulukosta musiikkisensuurin tuntemuksiin liittyviä ilmaisuja ja päälleiviivasin ne kaikki samalla värillä. Tämän jälkeen jaoin tunneilmaisut kahteen kategoriaan sen mukaan olivatko ne positiivisia vai negatiivisia. Tutkin tarkemmin mihin asiayhteyksiin ilmaukset liittyvät ja ymmärsin, ettei nämä kategoriat kuvaakaan ilmiötä parhaalla mahdollisella tavalla ja ryhdyin korjaamaan tiedon muodostumista.

Huomasin nuorten puhuvan omista tunteistaan sekä muiden tunteista. Niinpä värikoodasin kaikki löytämäni tunneilmaukset uudelleen sen perusteella, kenen tunteista on kyse. Näistä muodostui alakategoriat ”puhe itsestä” ja ”puhe muista” (ks. taulukko 1). Itsestä puhuessaan nuoret käyttivät ilmaisuja kuten ”ymmärrän hyvin”, ”ei henkilökohtaisesti haittaa” ja ”tämän ikäinen tietää”. Muista puhuessaan nuoret käyttivät ilmaisuja kuten ”tuntuu pahalta niiden puolesta, joiden toiveita ei voi täyttää”, ”tuntuu epäreilulta ja tyhmältä muiden puolesta”, ”on joidenkin oppilaiden edun mukaista” ja ”pienemmiltä hyvä sensuroida”. Tulkitsin, että muista puhuessaan nuoret pyrkivät tasapainoon Oserin (1991) esittämistä moraalisisista ulottuvuuksista oikeudenmukaisuuden ja huolenpidon kanssa (ks. luku 2.2). Olisi oikeudenmukaista ottaa ohjelmistoon kaikkien toivomia kappaleita, mutta nuoret kuitenkin samalla kokevat, ettei se olisi kaikkien edun mukaista. Itsestään puhuessaan nuoret olivat tasapainossa moraalisten ulottuvuuksien suhteen. Näistä ajatuksista johdin yläkategoriat ”tasapainossa oleminen” ja ”tasapainoon pyrkiminen”, joista muodostui alateema ”moraalinen tasapainoilu”. Havaittuani, ettei haastateltavani olleet kokeneet musiikkisensuuria identiteettiään torjuvalta, aloin tutkia löytyisikö aineistostani siihen syytä. Täten teeman ”musiikkisensuurin herättämät tunnereaktiot nuorissa” toiseksi alateemaksi muodostui ”oppilaiden keinot estää torjutuksi tulemisen kokemusta”, jonka analyysia en enää avaa tässä tarkemmin.

Taulukko 1 Esimerkki analyysista

Teema	MUSIIKKISENSUURIN HERÄTTÄMÄT TUNNEREAKTIOT NUORISSA	
Alateema	MORAALINEN TASAPAINOILU	
Yläkategoriat	Tasapainossa oleminen	Tasapainoon pyrkiminen
Alakategoriat	Puhe itsestä	Puhe muista
Pelkistetyt ilmaisut	<ul style="list-style-type: none"> - Ymmärrän hyvin - Ei henkilökohtaisesti haittaa - Tämän ikäinen tietää mikä on sopivaa - Minusta ei ole outoa, että loukkavat biisit otetaan pois. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tuntuu pahalta niiden puolesta, joiden toiveita ei voi täyttää - Tuntuu epäreilulta ja tyhmältä muiden puolesta - Pienemmiltä hyvä sensuroida - Luokalla on pettyneitä ja harmistuneita - Sensuuri on joidenkin oppilaiden edun mukaista - On aiheita, jotka ällöttävät herkimpiä → hyvä sensuroida - Joka luokalla on herkkiä

Koodasin edellä kuvatulla tavalla tutkimusaineistostani kaikki merkittävät ilmaisut muodostaen niistä teemoja, alateemoja, yläkategorioita sekä alakategorioita. Tämän jälkeen koostin taulukosta tutkimustulokset teemoittain erilliseen word-dokumenttiin. Tutkimustuloslukua kirjoittaessani pidin tutkimustulosten koontidokumentin, analyysitaulukon sekä kaikki litteraatit lähetyvilläni, jotta pystyin tekemään ristiin tarkistuksia dokumenttien välillä virhetulkintojen välttämiseksi. Tämä oli mahdollista aineiston pienen koon vuoksi. Vielä tutkimustuloslukua kirjoittaessani tein useita muutoksia teemoitteluihin sekä kategoriointeihin sitä mukaa, kun tutkimuksen edetessä ymmärrykseni syveni. Tutkimuksen tekeminen kulki täten hermeneuttista kehää tiedon korjautuessa esiyymmärryksestä ymmärrykseen muodostaen taas uutta esiyymmärrystä sekä ymmärrystä.

6.7 Taustoitus musiikin merkityksestä haastateltujen nuorten elämässä

Jotta voisin ymmärtää nuorten tuntemuksia yläkoulun musiikkitunneilla tapahtuvaa musiikkisensuuria kohtaan, tuli minun selvittää, minkälainen merkitys musiikilla on tutkimukseeni osallistuneille nuorille. Olettamukseni oli, että opettajan tekemän musiikkisensuurin aiheuttamaa oman identiteettinsä torjutuksi tulemisen tunnetta voivat kokea nuoret, jotka kokevat musiikin olevan merkityksellinen osa heidän elämänsä. Sen sijaan musiikin ollessa yhdentekevässä asemassa, ei musiikkisensuuri todennäköisesti tunnu henkilökohtaiselta torjunnalta. Tässä alaluvussa raportoin haastattelujen kautta saamaani tietoa musiikin merkityksestä tutkimukseen osallistuneiden nuorten elämässä, jota käytän apuna tulkitessani varsinaisia tutkimustuloksia.

Kuudesta haastattelemastani nuoresta viisi kertoi musiikin liittyvän jollain tavalla tämänhetkisiin harrastuksiin. Ruu ja Seeli käyvät kitaratunneilla; Ippe käy pianotunneilla, musiikin perusteiden tunneilla sekä kuorossa; Venni ja Ariel harrastavat tanssia. Usva ei harrasta tällä hetkellä mitään musiikkiin liittyvää, mutta kertoo harrastaneensa aiemmin pianon ja kanteleen soittoa. Myös Venni on käynyt aiemmin pianotunneilla.

Musiikki on nuorille vapaa-ajanviettoa ja tapa rentoutua. Musiikkiin liittyvä vapaa-ajan toiminta voi olla esim. musiikin kuuntelua, television musiikkiohjelmien katselua tai omaehtoista musisointia, joka tuottaa itselle iloa ja nautintoa. Nuoret laittavat musiikkia soimaan mm. bussimatkoilla, läksyjä tehdessä, piirtäessä, maalaessa, ruokaa laittaessa, nukkumaan mennessä ja kavereiden kanssa aikaa viettäessä. Myös kuntoilun fyysinen rasitus ja kotiaskareiden vaiva unohtuu musiikkia kuunnellessa. Yksi haastatelluista kertoi musiikin olevan keino irtautua hetkeksi todellisuudesta ja itseä ympäröivästä arjesta. Musiikin mahdollistama eskapismi eli todellisuuspako rentouttaa. Haastateltavista kolme kertoi, että musiikki auttaa keskittymään ja edistää ongelmanratkaisua. Siksi musiikkia saatetaan laittaa taustalle soimaan esimerkiksi läksyjä tehdessä.

Musiikki on nuorille luonteeltaan sekä yksityistä, että sosiaalista toimintaa. Musiikkia kuunnellaan enimmäkseen yksin, esimerkiksi matkustaessa julkisella liikenteellä, ulkoillessa ja rentoutuessa. Musiikki täyttää tyhjää aikaa ja on kuin seura-lainen yksin ollessa. Musiikilla voi rajata julkisesta tilasta, kuten bussista, itselleen yksityisen tilan kuuntelemalla musiikkia kuulokkeilla omasta laitteesta. Musiikin yksityinen luonne korostuu siinä, että nuoret eivät juurikaan keskustele musiikki-maustaan ystäviensä kanssa. Musiikin sosiaalinen ja ihmisiä yhdistävä luonne tulee aineistosta ilmi monin tavoin. Harrastuksista kuoro, musiikin perusteet ja tanssi liit-tivät selkeästi ryhmämuotoiseen toimintaan. Nuoret saattavat laittaa kavereiden kanssa taustamusiikkia soimaan esimerkiksi piknikillä. Yksi nuorista kertoi musiikin liittyvän heidän sukunsa juhliin, kun hän itse ja musisoivat sukulaiset esiintyvät.

Musiikin kuuntelu liittyi nuorten puheessa tunteisiin ja mielialaan. Neljä nuorta kertoi valitsevansa kuuntelemansa musiikin mielialansa perusteella. Iloisena ollessaan nuoret haluavat kuunnella energistä musiikkia ja vihaisena puolestaan ra-jumpaa. Nuorilla on tarve voida samaistua musiikkiin ja pitäytyä musiikin avulla jo olemassa olevassa tunnetilassa. Musiikkia voidaan käyttää myös keinona säätää omaa tunnetilaa toisenlaiseksi. Kun on tarve rauhoittua, kuunnellaan hiljaista ja rau-hallista musiikkia. Nuorten halutessa viihtyä ja pitää hauskaa, he valitsevat hyvää mieltä tuovaa ja tanssittavaa musiikkia. Haastateltavat kertoivat, että heillä on suora-toistopalveluissa useita soittolistoja, joista voivat valita musiikkia haluamaansa tun-nelmaa luodakseen. Juoksulenkin tai muun kuntotreenin taustalle laitetaan soimaan menevää musiikkia, joka auttaa viemään huomion fyysisestä ponnistelusta ja rytmit-tää tekemistä.

Nuoret kertoivat kuuntelevansa poppia (5) rockia (3), rappia (2), suomalaista iskelmää (2), klassista pianomusiikkia (1) ja ylipäänsä monenlaista musiikkia (2). Sul-keissa olevat luvut tarkoittavat kuinka moni kuudesta haastateltavasta mainitsi ky-seisen luokituksen. Yksittäisistä artisteista tai yhtyeistä mainittiin Billie Eilish (2), Queen (1), Nirvana (1), Leevi and the Leavings (1) ja Eminem (2). Nuoret kuuntele-vat musiikkia suoratoistopalveluista kuten Spotify (6), YouTubeMusic (2) ja

YouTube (3). Yksi haastateltavista mainitsi kuuntelevansa musiikkia myös vinylilevyiltä.

Huomioni kiinnittyi keräämässäni aineistossa siihen, että nuoret eivät juuri-kaan puhu musiikista ja musiikkimaustaan ystäviensä kanssa. Kavereita tavatessa puhutaan muista aiheista ja musiikkimakua tuodaan toisille julki sanojen sijaan teoin. Kaverit voivat päätellä toistensa musiikkimakua esim. sosiaalisessa mediassa julkaistun tarinan yhteyteen liitetyistä musiikkivalinnoista tai piknikillä vuorotellen soimaan laitetusta musiikista. Ariel kertoi näin:

”Ei mulla oo mitään sellasta syitä, että ei vois [keskustella musiikkimausta], ei luottais kavereihin tai olis jotenki erityisen epänormaali musiikkimaku. Emmä koe että mulla on. Ei oo vaan tullu sillee erityisesti kerrottua ja juteltua siitä niin paljoo kavereitten kaa.” (Ariel)

Havaitsin Arielin ilmaisusta kaksi näkökulmaa, jotka tulkintani mukaan mahdolliset musiiikkimausta keskustelun kavereiden kanssa: luottamus ja yhteenkuuluvuuden tunne. Musiiikkimaku on henkilökohtainen asia, joten siitä keskustelu vaatii luottamusta keskustelukaveriin. Musiikkimaulla voi ilmentää identiteettiään, eikä siitä halua tulla tuomituksi tai joutua naurunalaiseksi. Nuori haluaa tuntea yhteenkuuluvuutta muiden kanssa, joten joukosta erottuminen erilaisella musiikkimaulla saattaisi murtaa nuoren käsitystä omasta sosiaalisesta identiteetistä (ks. luku 5). Arielin käyttämä ilmaisu ”epänormaali musiiikkimaku” viittaa poikkeamiseen sisäryhmästä. Valtavirran ulkopuolelle jäävän undergroundmusiikin kuuntelu saattaisi johtaa ulkoryhmään asemoitumiseen, joten musiikkimausta puhuminen vaatii luottamusta siihen, että keskustelukumppani hyväksyy henkilön identiteetin.

Ruu ja Seeli kertoivat, että heistä oli mielenkiintoista tarkkailla luokkatoverien reaktiota silloin kun heidän toivekuuntelukappaleitansa kuunneltiin musiikkitunneilla. Toiveet toteutettiin anonymieina, joten muut eivät tienneet kenen kappale on kyseessä.

”Mä yleensä toivoin semmosia [kappaleita], mistä mä sillä hetkellä tykkäsin tai mitä mä kuuntelin sillon. - - Mua kiinnosti et - - millasia reaktioita ihmisillä on niihin - - mitä mieltä muut on sellasesta musiikista. - - Mua yleensä vaan kiinnosti, että mitä mieltä ihmiset on jostain tietystä biisistä. Että ei mun tarkoitus ollu siinä aina se, että pitää valita joku mistä tulee joku tietty reaktio, vaa mä [valitsin] jonkun mistä mä tykkäsin ja sitte plussana sai tietää, että mitä ihmiset ajattelee siitä.” (Seeli)

Kuvatun kaltaiset tilanteet ovat mahdollistaneet nuorille oman sosiaalisen identiteetin puntarointia. Muiden reaktioita tarkkailemalla on voinut päätellä pitääkö suurin osa luokasta samankaltaisesta musiikista kuin itse eli sijoittuuko luokassa musiikkimaultaan enemmistöön vai vähemmistöön, toisin sanoen sisä- vai ulkoryhmään.

Kukaan haastattelemistani nuorista ei ollut kertonut musiikinopettajalle minkälaisesta musiikista pitää. Opettajilla on kuitenkin mahdollisuus päätellä nuoren musiikkimakua siitä, minkälaista musiikkia oppilas toivoo musiikkituntien ohjelmiin. Opettaja voi päätellä oppilaan musiikkimakua myös siitä millä tavoin oppilas osallistuu erityylisten kappaleiden soittamiseen ja laulamiseen, sekä siitä minkälaista musiikkia oppilas jää välitunnin ajaksi soittamaan musiikkiluokkaan.

Kaikkien kuuden nuoren mielestä toisen ihmisen musiikkimakua on vaikea päätellä ulkoapäin. Ainoastaan bändipaitaan tai jonkun musiikkigenren (kuten punk) mukaisesti pukeutuneesta henkilöstä voisi arvella hänen pitävän kyseisestä musiikista. Nuoret kokivat ulkoisilla symboleilla musiikkimaun julkituomisen niin vahvaksi ilmaisuksi, että se tarkoittaa kyseisen musiikin olevan suuressa osassa henkilön elämää eli osa identiteettiä. Nuorten mielestä heidän omasta pukeutumisestaan ei voi päätellä minkälaisesta musiikista he pitävät. Yksi haastatelluista mainitsi kuitenkin omistavansa kaksi bändipaitaa.

Taustoituksen yhteenvedona totean, että musiikilla on tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten elämässä monia merkityksiä. Musiikki on harrastus, vapaa-ajan vietto, tapa rentoutua, keskittymiskeino, ongelmanratkaisun väline, sekä sosiaalista että yksityistä toimintaa ja tunteiden säätelyn keino. Musiikki täyttää nuorten elämää kokonaisvaltaisesti ja rakentaa identiteettiä. Saman suuntaisia tutkimustuloksia ovat saaneet mm. DeNora (2000); Hargreaves, Miell & MacDonald (2002) sekä Saarikallio (2009.) Tältä pohjalta olisi ymmärrettävää, jos tutkimukseen osallistuneet nuoret kokisivat itselleen tärkeän musiikin sensuurin kohdistuvan omaan identiteettiinsä.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli tuoda esiin oppilaiden kokemuksia yläkoulun musiikinopetuksen musiikkisensuurista. Esittelen tässä luvussa tutkimuksen tulokset alalukuihin eriteltyinä. Alaluvut vastaavat tutkimuskysymyksiin ja ovat otsikoitu seuraavasti: 7.1 Nuorten tunnistamat arvot ohjelmistovalintojen taustalla; 7.2 Musiikkisensuuri yläkoulun musiikkitunneilla; 7.3 Nuorten näkemyksiä kouluun sopimattomasta musiikista ja 7.4 Musiikkisensuurin herättämät tunnereaktiot nuorissa. Tutkimustuloksia esitellessä peilaan tuloksia aiempiin tutkimuksiin, koska olen käyttänyt tuloksia tulkitessa teoriasidonnaista sisällönanalyysia. Alaluvussa 7.5 Tutkimustulosten yhteenveto kertaan vain tämän tutkimuksen päätulokset lyhyesti. Alaluvussa 7.6 pohdin tutkimustulosten luotettavuutta.

7.1 Nuorten tunnistamat arvot ohjelmistovalintojen taustalla

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli: Minkälaisia arvoja nuoret tunnistavat musiikkituntien ohjelmiston taustalta? Kysyin nuorilta mitä kappaleita he muistavat yläkoulun musiikkitunneilla laulettua, soitettua, kuunneltua tai liikuttua, eli minkälaista ohjelmistoa tunnit ovat sisältäneet. Tämän lisäksi pyysin haastateltaviani arvelemaan, minkälaiden arvojen pohjalta musiikinopettaja valitsee ohjelmistoa musiikkitunneille. Nuorten ilmaisuja analysoidessani huomasin heidän kertomassaan yhteyksiä POPS 2014 määräysten kanssa, joten muodostin teeman ”nuorten

tunnistamat arvot ohjelmistovalintojen taustalla” alateemoiksi *populaarimusiikki ja oppilaslähtöisyys, osallisuuden tukeminen, monipuolisuus(ko?)* sekä *musiikin tunnevaikutukset*, joita käsittelem tässä alaluvussa.

7.1.1 Populaarimusiikki ja oppilaslähtöisyys

Nuoret luettelivat kappaleita, joita muistivat olleen yläkoulun musiikinopetuksen ohjelmistossa. Koska kaksi haastatelluista oli juuri 7. luokalla ja tutkimukseen osallistuneilla 8. luokkalaisilla oli ollut musiikkia viimeksi edellisenä lukuvuotena, liittyvät vastaukset vain 7. luokka-asteen musiikkituntien ohjelmiston sisältöön. Vaikka nuoret eivät ole voineet muistaa aivan kaikkia kappaleita musiikkituntien ohjelmistosta, varsinkaan vuoden takaa, antaa heidän vastauksistaan muodostamani ohjelmistolista kuvaa siitä minkälaisesta musiikista yläkoulun musiikinopetuksen ohjelmisto tutkimukseen osallistuneiden nuorten koulussa koostuu. Nuorten mainitsemat kappaleet ovat listattuna alla. Tutkijan lisäämät tunnistetiedot on merkitty listassa hakasulkeisiin.

- Oye como va [säv. Tito Puente; levyttänyt säveltäjän lisäksi mm. Santana]
- Three Little Birds [Bob Marley]
- Billie Eilish: No Time to Die [saman nimisestä James Bond -elokuvasta]
- Imagine Dragons: Radio Active
- Lil Nas X: Old town road
- Last Christmas [Wham]
- We're Walking in the Air [säv. Howard Blake animaatioelokuvaan The Snowman]
- Avaruus [We're Walking in the Air -kappaleen suomenkielinen versio]
- Pohjola [Olli Halonen]
- J. Karjalainen: Blueskaava
- Hiljaisii heeroksii [Ellinoora & Juha Tapio]
- Haloo Helsinki: Maailman toisella puolen

- Behm: Frida
- Mestaripiirros [säv. Knipi; san. Mariska; levyttänyt Anna Puu, Egotrippi ja Chisu]

On mielenkiintoista huomata, kuinka tutkimukseen osallistuneiden nuorten kouluissa musiikkituntien ohjelmisto on muodostunut lähes yksinomaan populaarimusiikista. Kansanmusiikki ja taidemusiiikki loistavat poissaolollaan, vaikka POPS 2014 edellyttää niiden sisällyttämistä ohjelmistoon (ks. POPS 2014, 423). En tietenkään voi väittää, etteikö ohjelmistossa olisi voinut olla muunkinlaista musiikkia, mutta vain nämä ovat jääneet nuorten mieleen. Ohjelmisto edustaa siten täysin toisenlaista ääripäätä kuin johdannossa mainitsemani musiikinopettaja Kádárin (2017) valinnat.

Usva ja Ariel arvelivat opettajan valitsevan ohjelmistoa sen perusteella mistä kappaleista oppilaat saattaisivat pitää. Seeli puolestaan mainitsi opettajan valitsevan musiikkituntien ohjelmistoon useimmiten ajankohtaisia ja suosittuja kappaleita. Musiikkituntien ohjelmistolistaa tarkasteltaessa onkin havaittavissa, että ajankohtainen ja radiosoitossa paljon kuultu populaarimusiikki vaikuttaa olleen yksi ohjelmistovalintaa ohjannut kriteeri.

”Minun muistikuvan mukaan aika lailla sellasia tiekkö sillä hetkellä suosittuja on [ollut ohjelmistossa].” (Seeli)

Nämä haastateltavien maininnat oppilaiden pitämän musiikin sisällyttämisestä ohjelmistoon ovat kuin suoraan POPS 2014:sta, jonka mukaan vuosiluokkien 7–9 musiikin opetuksen ohjelmistoon valittujen teosten tulee olla oppilaita innostavia (ks. luku 4.2). Tulkitsen oppilaiden pitämän musiikin ottamista ohjelmistoon oppilaslähtöiseksi valinnaksi. Populaarimusiikin ja oppilaslähtöisyyden on yhdistänyt aiemmissa tutkimuksissa myös Anttila (2006). Hän toteaa populaarimusiikissa olevan lukemattomia tyylejä sekä niiden alalajeja, joista nuoret voivat löytää itselleen mieluisaa musiikkia. Pinnalla olevan musiikin elinkaari on melko lyhyt, joten Anttila suosittelee opettajaa kysymään oppilailta itseltään, minkälainen musiikki nuoria tällä hetkellä puhuttelee. (Anttila 2006, 122–123.)

7.1.2 Osallisuuden tukeminen

Venni, Ippe, Ariel ja Ruu ovat huomanneet opettajan valitsevan musiikkituntien ohjelmistoa sillä perusteella, että kappaleet ovat helposti soitettavia. Nuoret kertoivat kappaleiden olevan ikätasolle sopivia, sointujen helppoja ja kappaleiden edistävän lapsen oppimista. Ikätasolle sopivat kappaleet olivat nuorten mukaan sellaisia, joiden aiheen oppilaat ymmärtävät sekä kykenevät käsittelemään sitä tai ovat sellaisella kielellä, joita oppilaat osaavat.

”Jos musiikintunnilla soitetaan jotain kappaletta, niin usein - - ne on helppoja ne soinnut ja, et ei mitään hirveen vaikeita kappaleita.” (Venni)

Päätelen nuorten kertoman perusteella, että opettaja on pyrkinyt sovittamaan valitsemansa kappaleet siten, ettei yksittäiset instrumenttistemmat ole vaikeustasoltaan ryhmän jäsenille liian haastavia. Opettaja on mahdollistanut osallistumisen yhteis-
musisointiin vähäisilläkin soittotaidoilla eriyttämällä opetusta ja siten luomalla osallisuuden kokemusta. Opettaja on huomioinut ohjelmistovalinnoissa myös oppilaiden psyykkisen kehityksen tason sekä rakentanut uuden oppimista aiemmin opitun päälle. Luvussa 4.2 tulkitsin itsemääräämisteorian ja muun tutkimuskirjallisuuden kautta, että POPS 2014:ssa mainittu oppilaita innostava ohjelmisto on mm. eriytettyä ja osallistavaa. Päätelen tästä, että tutkimukseen osallistuneiden nuorten musiikinopettaja on toiminut ohjelmistovalinnoissaan POPS 2014 mukaisesti.

Seeli mainitsi opettajan valitsevan musiikkitunneille usein suomalaisia kappaleita. Musiikkituntien ohjelmistolistan tarkastelu (ks. alaluku 7.1.1) tukee tätä havaintoa. Nuorten luettelemista populaarimusiikin kappaleista puolet ovat suomalaisia ja suomenkielisiä.

”Semmosii suomalaisia useesti on ollu, mitä vaikka niinku soitetaan yhdessä.” (Seeli)

Arvelen, että laulaminen omalla äidinkielellä saattaa olla monelle oppilaalle helpompaa kuin vieraalla kielellä laulaminen. Täten suomenkieliset kappaleet mahdollistavat monelle osallistumisen lauluun muiden kanssa. POPS 2014 mukaan musiikin opetuksen ensimmäinen tavoite (T1) vuosiluokilla 7-9 onkin tukea oppilaan osallisuutta musisoivan ryhmän jäsenenä (POPS 2014, 422.). Maahanmuuttajataustaisilla

oppilaille suomeksi laulaminen puolestaan tukee kielen oppimista ja ohjaa tutustumaan suomalaiseen kulttuuriin. Nämä auttavat kiinnittymisessä suomalaiseen yhteiskuntaan. Yksi musiikin opetuksen tehtävistä on luoda edellytykset kulttuuriseen osallisuuteen (POPS 2014, 422).

7.1.3 Monipuolisuus(ko?)

Venni, Ippe ja Ariel nostivat opettajan ohjelmistovalintojen taustalla vaikuttavaksi arvoksi ohjelmiston monipuolisuuden. Nuorten käyttämä sana ”monipuolisuus” vaikuttaa musiikkituntien ohjelmistolistan (ks. alaluku 7.1.1) ja nuorten ilmaisujen perusteella viittaavan populaarimusiikin sisällä olevien genrejen monipuolisuuteen, ei niinkään taidemusiikin, jazzin ja eri kulttuurien musiikin sisällyttämiseen ohjelmistoon. Nuoret arvelevat opettajan valitsevan musiikkia monipuolisesti eri genreistä kahdesta syystä. Ensimmäinen syy liittyy oppilaan henkilökohtaiseen musiikkisuhteeseen. Monipuolisen ohjelmiston kautta musiikinopettaja voi ohjata oppilaita löytämään itselleen mieluisaa musiikkia ja siten tukea oppilaita henkilökohtaisen musiikkisuhteen rakentamisessa

”Että tavallaan pystyy löytämään juuri itselle sopivanlaisen musiikin.” (Ippe)

Toinen syy monipuolisen musiikin valintaan on oppilaiden musiikillisen maailmankuvan laajentaminen.

”Vähä semmosta laajempaa kuvaa musiikista, että tulee paljon monenlaista, erilaista musiikkia kuunneltua niillä tunneilla.” (Ariel)

Tämä ilmaisu on jälleen kuin suoraan POPS 2014:sta, jonka mukaan vuosiluokkien 7–9 musiikin opetuksen tarkoituksena on laajentaa oppilaiden musiikillista osaamista ja maailmankuvaa sekä luoda kiinnostusta ja arvostusta eri kulttuurien musiikkia kohtaan. Ohjelmistoon tulee valita musiikkia monipuolisesti eri kulttuureista ja aikakausilta sisältäen niin kansanmusiikkia, taidemusiikkia kuin ajankohtaista musiikkia. (POPS 2014, 422–423.) Haastattelemieni oppilaiden käyttämät ilmaisut musiikkituntien ohjelmiston monipuolisuudesta ovat linjassa perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteiden määräysten kanssa. Heidän muistamansa toteutunut ohjelmisto on kuitenkin aivan muuta. En voi olla pohtimatta kahta seikkaa. Ensinnäkin, kuuluuko nuorten puheessa opettajan ääni, joka perustelee musiikkituntien ohjelmistoa opetussuunnitelmalla? Toisekseen, miksi nuoret muistavat tunneilta vain populaarimusiikin ohjelmistoa? Ovatko kyseiset kappaleet jääneet mieluisina mieleen tai onko niitä kenties harjoiteltu niin kauan, että ne ovat painuneet muistiin? Vai eikö ohjelmisto ole oikeasti sisältänyt musiikkia laajemmin? En valitettavasti saa näihin kysymyksiin vastausta tutkimusaineistoni pohjalta.

7.1.4 Musiikin tunnevaikutukset

Venni, Ippe ja Ariel kuvailivat musiikkituntien ohjelmiston sisältäneen enimmäkseen iloisia, pirteitä ja hyvää mieltä tuovia kappaleita.

”Must tuntuu et aika monet, etenki varsinki mitä soitetaan musiikintunnilla soittimilla, nii ne on aika semmosia iloisia ja sellasia hyvää mieltä tuovia kappaleita.” (Ariel)

Venni muistaa ohjelmistossa olleen kappaleen ”Three Little Birds”, jota hän kuvaa näin:

”Se kerto siitä, että ei oo mitään hätää ja kaikki menee hyvin, eikä tarvii huolehtia mistään. Semmonen tosi lepposa biisi.” (Venni)

Ippe puolestaan toteaa näin:

”Ehottomasti soittokappaleet on etenki semmosia pirteämpiä kappaleita. On siellä mukana ollu semmosia vähän surullisempiakin kappaleita, mutta pääasiassa semmosia ilosia.” (Ippe)

Arvelen nuorten ilmaisuista, että musiikinopettaja on ohjannut ohjelmistovalinnoilla oppilaita tiedostamaan musiikin vaikutuksia ihmisen tunteisiin ja samalla säätelemään oppilaiden tunteita. Iloisen ja pirteän musiikin tarkoituksena on ollut nostattaa oppilaiden mielialaa ja tuoda musiikin tunnevaikutus heidän tietoisuuteensa. POPS 2014 mukaan musiikin opetuksen tavoite T10 onkin ”ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin” (POPS 2014, 423).

7.2 Musiikkisensuuri yläkoulun musiikkitunneilla

Musiikinopettajan tekemä musiikkisensuuri yläkoulussa on ilmiö, jonka kaikki haastateltavani tunnistivat todelliseksi. Tässä alaluvussa käyn läpi tutkimustulokset liittyen toiseen tutkimuskysymykseeni, eli miten musiikkisensuuri ilmenee yläkoulun musiikinopetuksessa?

7.2.1 Opettajan moraalisen päätöksenteon strategiat

Nuoret kertoivat koulussa olevan tapana, että oppilaat saavat esittää musiikkitunneilla toiveita kuunneltavasta ohjelmistosta. Jokainen oppilas saa toivoa 2–3 kertaa lukuvuoden aikana jotakin kappaletta kuunneltavaksi siten, että yhdellä oppitunnilla toteutetaan aina yhden oppilaan toive. Luokilla oli ollut erilaiset käytännöt toiveiden esittämisen tavasta. Toive oli saatettu kirjoittaa paperilapulle ja lappu oli tipputettu nimettömänä palautuslaatikkoon. Täten opettaja ei saanut tietää kuka toiveen oli esittänyt. Toisena menettelytapana oli ollut, että oppilaat tekivät toivomastaan kappaleesta opetusdian, johon he etsivät tietoa kappaleen esittävästä artistista tai bändistä. Dia näytettiin muulle luokalle kappaleen kuuntelun yhteydessä, jolloin toiveen esittäjä jäi luokalle anonyymiksi, mutta musiikinopettaja tiesi kuka toiveen oli esittänyt. Tutkimuksessa selvisi, että nuorilla oli kokemuksia yläkoulun musiikkisensuurista erityisesti toivekappaleisiin liittyen.

8. luokkalaiset Ippe, Ariel, Ruu ja Seeli muistelivat, että musiikinopettaja oli kertonut oppilaille ennen toiveiden esittämistä, minkälaiset kappalettoiveet menisivät läpi ja minkälaisia toiveita opettaja ei toteuttaisi. Opettaja oli käynyt keskustelua oppilaiden kanssa, ja häneltä oli ollut mahdollista kysyä tarkentavia kysymyksiä ohjelmiston rajaamisen kriteereistä.

”Meille on useampaan kertaankin kerrottu, aina silloin ku me ollaan saatu toivoa ja välillä muutenki, että minkä takia jotai ei voia näyttää tai soittaa. Ja sitte siitä on keskusteltu sillee, et oppilaat on saanu kysyäkin, jos on tullu jotakin kysymyksiä.” (Ariel)

Tulkitsen musiikinopettajan käyttäneen Oserin (1991) esittämistä opettajan viidestä moraalisen päätöksenteon strategioista neljättä tasoa eli *osittaista diskurssia* (ks. luku 2.2). Opettajalla on ollut näkemys siitä, minkälainen musiikki on kouluun sopivaa, jotta moraaliset ulottuvuudet oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus olisivat tasapainossa. Opettaja on kertonut näkökantansa oppilaille ja hänen kanssaan on voinut keskustella asiasta. Viimeinen päätösvalta toiveiden toteuttamisen suhteen on kuitenkin jäänyt opettajalle. Osittaisen diskurssin avulla musiikinopettaja siivilöi musiikkituntien ohjelmistosta pois kouluun sopimattomat kappaleet. Sen sijaan 7. luokkalaisten Vennin ja Usvan muistikuvan mukaan heidän musiikinopettajansa eivät olleet perustelleet luokalle minkä vuoksi jotkut kappaleet eivät sovi kouluun. Oppilaita oli muistutettu, että musiikkitoiveiden täytyy olla sisällöltään kouluun sopivia, mutta aiheesta ei ollut keskusteltu enempää. Venni koki, ettei opettajien käyttämää ilmaisua ”kouluun sopiva sisältö” merkitystä oltu avattu yläkoulun musiikkitunneilla.

”Mun mielest ei o ainakaan **perusteltu** sitä [musiikkisensuuria] että, et just kun ollaan ruvettu tekeen niitä uusia diaesityksiä niihin toivekuunteluihin, niin opettajat kyl yleensä aina mainitsee, että muistakaa, että kouluun sopivaa sisältöä näissä kappaleissa, mut et ei varmaan oikeestaan **ikinä**, paitsi joskus alakoulussa, ni olla käyty sitä läpi, et mikä sit on sellast kouluun sopivaa sisältö, eikä sitä oo ikinä perusteltu.” (Venni)

Kahdessa parihaastattelussa nousi esiin tilanteita myös koulun muilta oppitunneilta, joissa opettajat ovat sensuroineet musiikkia sen enempää perustelematta syitä oppilaille. Nuoret kertoivat, että tunneilla saatetaan ryhmätöitä tehdessä laittaa taustalle soimaan oppilaiden siinä hetkessä toivomaa musiikkia. Nuoret muistelivat opettajien muutaman kerran kieltäytyneen soittamasta jotakin toivetta, koska kappaleessa oli ollut kiroilua. Venni kertoi englannintunnilla käyneen näin

”Kielten tunneilla ollaan nyt joulun alla kuunneltu kappaleita samalla ku tehhän jotain tehtäviä tai jouluaskarteluja, mitä nyt ikinä tehhänkään, niin sitte viime enkun tunnilla oli joku kappale, oltiin enkun opettajan kanssa sovittu, et sitte voidaan tunnin loppuun pitää joku disco ja kuunnellaan kaikkia mahdollisia kappaleita, ni siälä oli joku kappale, että sen nimen perusteella opettaja sano, et ei kuunnella tätä. Siin oli joku kirosana siinä kappaleen nimessä, ni heti sen nimen perusteella [opettaja päätti] et joo ei.” (Venni)

Tulkitsen opettajien käyttäneen Vennin kuvailun kaltaisissa tilanteissa Oserin moraalisen päätöksenteon strategioista kolmatta tasoa eli *yksipuolista päätöksentekoa* (ks.

luku 2.2). Nuoret kokevat, että opettajat ovat yksipuolisesti ilmoittaneet sensuroivansa kouluun sopimattomat kappaleet, mutta aiheesta ei ole ollut mahdollista keskustella tarkemmin.

7.2.2 Sensuroitu ohjelmisto

Haastattelemani nuoret pohtivat yläkoulun musiikkituntien musiikkisensuuria pääasiassa kappaleiden lyriikan kautta. Ippe kertoi opettajan jättävän ottamatta musiikkituntien ohjelmistoon kappaleita, joissa käsitellään liian vakavia aiheita, kuten itsemurhaa. Opettajan suurimmat sensuurikriteerit ovat Ippen mukaan kiroilu, rasismi ja seksuaalisointi.

”Jos siellä tosi paljon kiroillaan tai tosi paljon puhutaan rasismista, niin ne on ollu suurimpia kriteerejä. Tai just seksuaalistaminen tai semmonen.” (Ippe)

Ariel ja Ippe kuitenkin mainitsivat, että joissakin kappaleissa opettaja on sallinut kiro sanat. Tällöin kiro sanat ovat vahvistaneet kappaleen varsinaista sanomaa, eivätkä ole olleet pääasiassa.

”Oli meillä viime vuonna silleen, että sai olla kappaleita, joissa siihen kappaleen tarinaan kuului kiro sanat, nii sitte sai olla semmonen, jos se oikeesti oli tärkeä osa sitä, että se on joku niin vakava aihe, että kiro sanat kuuluu siihen.” (Ippe)

Seelin mukaan musiikinopettaja ei hyväksynyt ohjelmistoon kappaleita, joissa esiintyy raiskausta tai muuta rikollisuutta.

”Mä muistan, että meidän musiikkiope sillon joskus kerto, että millasia [kappaleita] ei oteta, ja se niinku puhu just jostai raiskauksesta tai rikollisuuksista, nii sellasia ei oteta [ohjelmistoon].” (Seeli)

Ariel kertoi opettajan sensuroivan kappaleita, jotka sisältävät provosoivaa lyriikkaa ja vahvoja mielipiteitä. Hän nosti esimerkiksi terrorismia kannattavat ilmaisut. Arvelen Arielin tarkoittaneen tällä ääriilikkeiden propagandaa.

”Sellaset kauheen provosoivat [ja] todella vahvasti mielipiteitä julki tuovat, ei välttämättä mistään *Mikä on lempiruoka?* -tyyppisistä aiheista, vaan jos vaikka kannattaa vahvasti jotain terrorismia ja jotain sellasta, niin ei välttämättä voia koulussa kuunnella sitte sitä.” (Ariel)

Ruu muisteli opettajan kertoneen, että muita ihmisiä loukkaavat sekä huonoja vaikutteita sisältävät kappaleet eivät sovi kouluun.

”Mä muistan vaan sen kerran, ku ope justiinsa kerto, että ei [hyväksy ohjelmistoon] sellasia [kappaleita] mitkä voi loukata jotain tai jossa on jotai huonoja vaikutteita.” (Ruu)

Vennin ja Usvan mukaan opettaja oli joskus sensuroinut venäjänkielisen kappaleen, jonka sanoitus sisälsi huumeiden käyttöä.

” - - opettaja selitti sen ainakin silleen, että siinä lauletaan huumeiden käytöstä ja tällästä, että sen takia sitä ei voinu soittaa.” (Venni)

Musiikinopettajan sensuurin alle useimmiten jääneitä genrejä oli nuorten kokemuksen mukaan rap-musiikki ja jonkin verran hip hop, koska niissä esiintyy paljon kiroilua ja seksuaalisointia.

Ariel: ”Mä en tiedä tarkasti mitä ne [sensuroidut] kappaleet on ollu, mut se on selittänytki meille, että osa niistä kappaleista, etenki kai jotku räppikappaleet ja kaikki sellaset, ni niitä ei oo voitu soittaa sen takia, että niissä on ollu jotaki sisältöä minkä takia koulu ei oo voinu niitä meille soittaa, vaikka me muuten voitais kuulla niitä.”

Tutkija: ”Muistatko yhtään mitä se sisältö on voinut olla? Mitä tarkoitat sillä sisällöllä?”

Ariel: ”No lähinnä niissä just varmaan jotain... kiroilua ja jotain... sseksuaalisointia tai... jotain sellasta.”

Ruu ja Seeli nostivat sensuroidusta musiikista esimerkiksi räppäri 6ix9inen kappaleet. Sensuurin syynä oli ollut kiroilu ja misogynia.

” - - niissä oli tosi paljon rumia sanoja, kiro sanoja, ja oisko niissäki sit just ollu jotain naisten väheksyntää tai halveksuntaa..” (Ruu)

Tutkimukseen osallistuneet nuoret kertoivat, että heille ei ole näytetty musiikkitunneilla juurikaan musiikkivideoita tekijänoikeudellisista syistä. Ariel pohti, että musiikkivideoiden näyttämättömyys saattaisi liittyä myös koulun arvoihin sekä lastensuojelulakiin.

”Sitä on perusteltu mun mielestä sillä, että ollaan koulussa ja koululla on tietyt arvot, eikä koulu voi näyttää kaikkea. Varmaan se, meille ei o tätä sanottu, mutta mää veikkaan, että se liittyy jotenki johonki lakiin ja jotenki sillee et koulun pitää suojella lapsia kautta nuoria tietynlaiselta sisällöltä ja sitte ne ei voi näyttää ihan kaikkea.” (Ariel)

Ippe ja Ariel muistelivat tilannetta, jossa opetusharjoittelija olisi halunnut näyttää luokalle elokuvamusiikkiin liittyvän musiikkivideon. Koulun tietokoneella oli asetus, joka esti väkivaltaisten videoiden näyttämisen, eikä videota voitu katsella. Päätöksen sensuurista teki siis tekoäly opettajan sijaan.

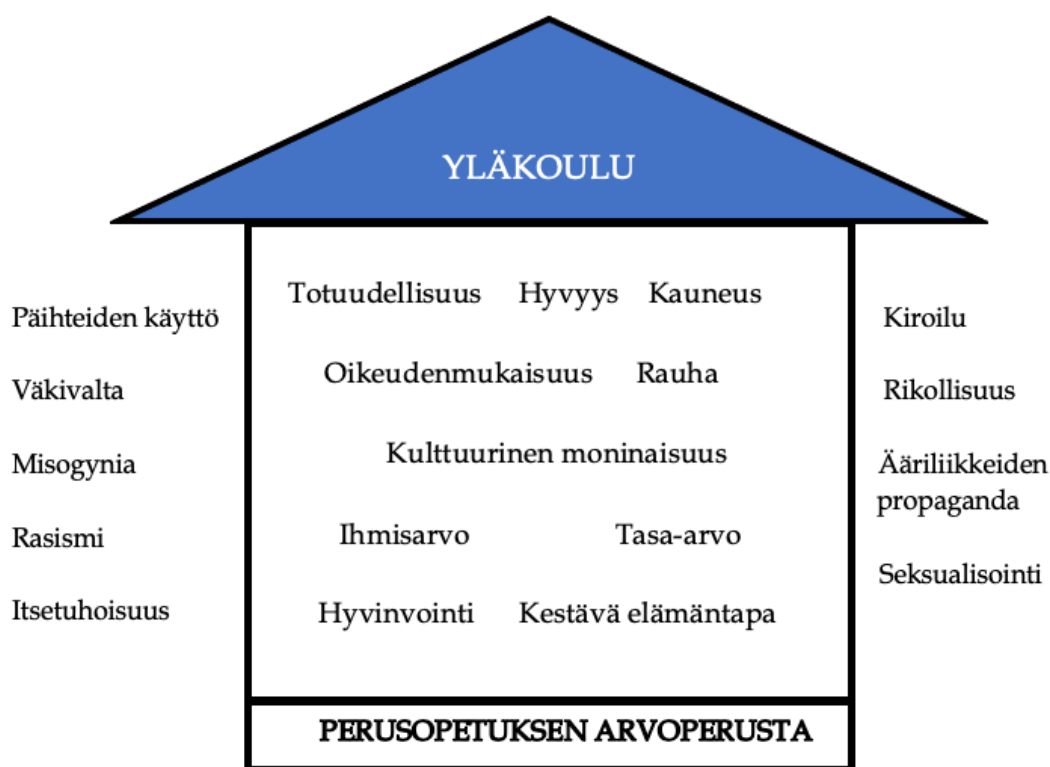
Vaikka koulussa ei ollut näytetty musiikkivideoita, pohtii Ariel, etteivät oppilaat voi tarkalleen tietää minkälaisia ajatusprosesseja opettaja on käynyt mielessään oppitunteja valmistellessaan. Täten kaikki musiikkisensuuriin johtavat syyt eivät välttämättä ole oppilaille näkyviä. Opettaja on saattanut olla ottamatta musiikkia ohjelmistoon sen visuaalisuuden perusteella kertomatta päätöksen syytä oppilaille.

” - - kylhän opettajalla saattaa mielessään olla jotain kappaleita tai videoita mitä ne haluis näyttää oppilaille, mut sit ne on ruvennu tarkemmin ajattelemaan, että ei tää kyl ehkä sitenkää iha oo soveliasta tai jotai minkä takia sitä ei voi näyttää. Mut se on sillee, että me ei oppilaina tiedetä mitä opettajat ajattelee tai mitä ne on käyny läpi ennen ku ne on tullu sinne tunnille pitämään sitä tuntia, nii se on vähä vaikee sanoa, et mitä ne opettajat on ajatellu ennen niitä tunteja.” (Ariel)

Havaitsin, että nuorten mainitsemat opettajan sensuroimat aiheet olivat kaikki perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan vastaisia. POPS 2014 mukaan perusopetuksen tulee tukea oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä ohjata oppilaan kasvua kohti sivistystä ja ihmisyyden hyveitä eli pyrkimystä totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Perusopetuksen tulee ohjata oppilaita kunnioittamaan kulttuurista moninaisuutta ja ihmisarvoa sekä omaksumaan kestävän elämäntavan. (POPS 2014, 15–16.) Tulkitsen aineistoni pohjalta, että musiikkituntien ohjelmiston sensuuri on ollut vahvasti arvokasvatusta. Kappaleiden sulkeminen ohjelmiston ulkopuolelle on välittänyt oppilaille viestin, ettei tietynlaiset toimintamallit ole koulussa moraalisesti hyväksytyjä. Esimerkiksi päihteiden käyttöä ihannoiva ja väkivaltainen lyriikka olisi oppilaan hyvinvoinnin tukemisen vastaista, kiroilu olisi kauneuden hyveen vastaista, misogyninen sekä rasistinen lyriikka olisivat mm. tasa-arvon, oikeudenmukaisuuden ja ihmisarvon vastaisia. Arvot kietoutuvat toisiinsa eikä yksittäinen sensuroitu aihe ole välttämättä ollut ainoastaan yhden arvon vastainen.

Väkevä (2006) on ihmetellyt, että miksi kouluissa sensuroidaan niin vähän populaarimusiikkia, vaikka jotkut populaarimusiikissa esiintyvät teemat ovat

ristiriidassa opetussuunnitelman kanssa (ks. luku 4.1)? Tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten koulun musiikinopetuksessa tämä ristiriitaisuus on selvästi huomioitu. Kuvio 1 havainnollistaa minkälaista lyriikkaa nuorten yläkoulussa on sensuroitu perusopetuksen arvoperustan vastaisena. Kuviossa koulurakennuksen ulkopuolelle jää nuorten mainitsevat musiikinopettajan sensuroimat aiheet, joita he voivat kuitenkin kuulla vapaa-ajallaan. Koulurakennuksen seinien sisäpuolella on POPS 2014:sta poimitut perusopetuksen arvot, jotka muodostavat koulun kivijalan ja ilmenevät koulun toimintakulttuurissa, kuten opettajan tekemässä musiikkisensuurissa.



Kuvio 1 Yläkoulun musiikinopetuksesta sensuroitu lyriikka vs. perusopetuksen arvoperusta

On kuitenkin huomattava, että musiikkisensuuri ei näyttäydy tutkimukseen osallistuneiden nuorten koulun musiikkitunneilla näin suoraviivaisena. Jos vertaamme kuviossa 1 esitettyjä sensuroituja aiheita musiikkituntien toteutuneeseen ohjelmistoon (ks. alaluku 7.1.1), on havaittavissa, että musiikkia ei ole sensuroitu tarkkarajaisesti perusopetuksen arvoperustan mukaisesti. Toteutuneessa ohjelmistossa kappaleen ”Pohjola” lyriikassa humallutaan, ”Radio Active”-kappaleen musiikkivideossa esiintyy väkivaltaa ja kappaleen ”Old Town Road” lyriikassa viitataan huumeisiin (engl. lean), mainitaan rinnat (engl. boobies) ja lyriikan voi kokonaisuudessaan tulkita liittyvän seksiin. Huomioni kiinnittyi toteutuneessa ohjelmistossa myös siihen, että listalla oli Mariskan sanoittama kappale ”Mestaripiirros”, joka on musiikin avulla ilmaistu uskontunnustus Jumalan olemassaolosta. Mariska (13.6.2016) kertoo blogikirjoituksessaan, että kappaleen lyriikan tunnustuksellisen luonteen vuoksi sanoitusta ei hyväksytty koululaisten äidinkielen oppikirjaan näytteenä laulusanoittajan työstä. Kappaleen lyriikka on siis jätetty julkaisematta äidinkielen oppikirjassa ja aiheesta on käyty lehtien palstoilla yleistä keskustelua, mutta tutkimukseen osallistuneiden nuorten koulussa kappale oli kuitenkin otettu musiikkituntien ohjelmistoon. Opettajien tekemä musiikkisensuuri näyttäytyy siten tässä tutkimuksessa tilannekohtaisesti ”veteen piirrettynä viivana” samalla tavoin kuin Kallion (2015, 131) tutkimuksessa.

7.3 Nuorten näkemyksiä kouluun sopimattomasta musiikista

Tässä alaluvussa raportoin tutkimustulokset liittyen kolmanteen tutkimuskysymykseeni: Minkälainen musiikki ei nuorten itsensä mielestä sovi kouluun? Usvan mielestä musiikkituntien ohjelmistoon ei sovi kappaleet, jotka ihannoivat huumeiden käyttöä ja rikollisuutta. Tällainen ohjelmisto voisi ohjata nuoria väärille teille.

Usva: ”Siis mun miest jotain vois niinkun sensuroida, et tota ei ihan kaikkee...”

Tutkija: ”Mitä se vois olla se mitä sä ottasit pois?”

Usva: "No siis... No väärille teille ohjaamisen niinkun että... jossain biisis ylistetään sitä, et miten huumeiden käyttö se on sitte kivaa ja siit tulee hyvä olo. Siis tottakai ihmiset on sille, et eei, pitää testata."

Tutkija: "Elikkä sul on huoli, että se kannustaisi huumeiden käyttöön, niinkö?"

Usva: "Niin tai siis ei huoli, mut joo."

Tutkija: "Joo. Mitä muuta on ne huonot tiet?"

Usva: "No.. en mä tiä. Rikollisuus... Joku semmone."

Ariel lähti pohtimaan aihetta tehden eron musiikkigenrejen ja yksittäisten kappaleiden välillä. Hänen mielestään musiikin sopimattomuutta kouluun ei voida tarkastella pelkän genren kautta, vaan kyse on yksittäisten kappaleiden sisältämistä epäsovivista teemoista, kuten päihteiden käyttö, kiroilu ja seksuaalisointi. Ariel on siten samoilla linjoilla Kallion (2015) kanssa (ks. luku 2.2), jonka mielestä on arveluttavaa leimata kokonaisia genrejä ongelmallisiksi nuorille epäsovivina.

"No varmaan kaikista musiikkigenreistä löytyy musiikkia mitä voi soittaa koulussa, ja vastaavasti mitä ei voi soittaa koulussa, että sillee periaatteessa ei oo sellasta musiikkia mitä ei voi soittaa koulussa. Mutta sitte jos ajattelee yksittäisiä kappaleita, nii löytyy varmaan paljonki kappaleita mitä ei voi soittaa koulussa just... erilaisten päihteiden, kiroilun, seksuaalisoinnin ja kaiken muunki... samantyyllisen takia minkä takia niitä yksittäisiä kappaleita ei voi soittaa." (Ariel)

Venni, Ippe, Ruu ja Seeli ilmaisivat itseään ristiriitaisesti. He sanoivat, että kaiken musiikin pitäisi käydä kouluun ja mitään musiikkia ei pitäisi sulkea ohjelmistosta pois. Samaan hengenvetoon he kuitenkin luettelivat aiheita, jotka eivät olisi heidän mielestään kouluun sopivia. Esimerkkeinä he mainitsivat päihteiden käytön, kiroilun ja väkivallan.

"Mun mielestä kaiken pitäis käydä, et mun mielestä ei pitäis rajoittaa sen takia mitä siin biisis sanotaan, ni että ei voida soittaa koulussa, mutta... toisaalta mä oon myös sitä mieltä et se on tosi hyvä, että niin tehään sen sisällön takia - - just esimerkiks huumeiden käyttö ja... kiroilu." (Venni)

Seelin mielestä heidän ikäisensä kestävät jo kaikenlaista, joten musiikkia ei ole syytä rajoittaa. Samalla hän silti mainitsi, että muita oppilaita loukkaavat kappaleet eivät ole kouluun sopivia.

"No... En mä tiä onks jotain, et mikä ei niinku todellakaan sovi kouluun. Että kyllä meitä ikäset varmaa kestää sillee. En tiä, en keksi mitään mikä ois jotenki ihan kauheeta. Mutta

varmaan semmoset loukkaavat, jotka voi loukata jotaki oppilasta, nii semmone ei kyllä varmaa.” (Seeli)

Kiinnitin huomiota Seelin ilmaisuun ”*kyllä meitä ikäset varmaa kestää*”. Hän tarkoittanee ilmaisullaan, että yläkouluikäiset ovat jo lukeneet, nähneet ja kuulleet mediasta kaikenlaista vapaa-ajalla, eikä hän sen vuoksi koe tarvetta musiikkituntien sisällön rajoittamiseen. Uskon Seelin kuitenkin olevan opettajan sensuuripäätösten kannalta asian ytimessä. Koulun tulisi olla kaikille oppilaille turvallinen paikka, jossa kenenkään ei tarvitse *kestää* asioita, jotka voivat horjuttaa nuoren henkistä hyvinvointia.

Jos musiikkiin yhdistetään visuaalisuus, niin nuorten mielestä kouluun ei sovi musiikkivideot, jotka sisältävät rajua väkivaltaa tai paljasta pintaa. Ruun mukaan esimerkiksi twerkkauksen³ näyttäminen voisi aiheuttaa oppilaissa vahvaa reaktiota, joka ilmenisi huuteluna. Arvelen Ruun tarkoittavan, että videoissa ilmenevä seksuaalinen objektointi voisi kiihottaa joitakin teinejä ja aiheuttaa luokassa levottomuutta.

”Sellasia väkivaltasia [musiikkivideoita] ei. - - Jos on jotain hyvin (*naurahtaen*) vaikka paljastavaa pintaa tai jotai tällasta - - et niistä tulis sit hirvee älämölö ehkä jos... (*naurahdus*) semmonen näytettäis - - Koska jotkut saattaa reagoida siihen hyvin vahvasti alkaa huutelemaan siitä jotain - - vaikka jos joku nyt (*naurahdus*) twerkkaisi - -.” (Ruu)

Vennin, Ruun ja Seelin mielestä koulun musiikkitunneilta ei tarvitsisi sensuroida kappaleita, jotka sisältävät satunnaista kiroilua. Kiro sanat ovat hyväksyttäviä, jos ne vahvistavat kappaleen sanomaa, eivätkä ole lyriikassa pääasiassa.

”Munki mielest se on ihan fine, että välillä on tai niinku, et sen biisin idea ei o se, et siinä **kiroillaan**, mut jos sinne nyt joihinkin väleihin sujahtaa jokunen sana, ni ei se nyt haittaa.” (Ruu)

Vennille tuotti vaikeuksia pohtia minkälaista musiikkia hän sensuroisi koulun musiikkitunnilta. Sen sijaan, että hän olisi miettinyt mihin hänen rajansa asettuisivat

³ Twerkkkaus (engl. twerking) on tanssityyli, jossa heilutetaan voimakkaasti pakarointia ja lantiota.

omien arvojen kautta tarkasteltuna, hän yritti kuvitella itsensä musiikinopettajan asemaan.

Venni: "Kiroilu on musta ihan fine, mut et kyl mä opettajina... opettajana ehkä... sulkisin pois sellaset missä on huumeiden käyttöä tai... nii en mä tiä sulkisiks mä pois sellasta jossa puhutaan seksistä tai jostain muusta... Mut on tosi vaikee sanoo ku ei oo musiikinopettaja."

Tutkija: "Mmm... Mut tässä onki et mikä on sun niinku nuorena..."

Venni: "Nii..."

Tutkija: "... missä menee sun raja? Tai onko sitä rajaa?"

Venni: "Mä sanoisin et ei ois rajaa, mutta... toisaalta mul on myös vähän sellanen mielihäpe että ehkä ois hyvä että on..."

Nuorista kolme kertoi jättäneensä toivomatta musiikkituntien ohjelmistoon musiikkia, josta itse pitää ja jota kuuntelee. Syynä oli ollut kappaleen sanat, jotka sisälsivät kiroilua. Kaksi nuorta nosti esimerkkinä itsesensuroidusta musiikkitoiveesta Billie Eilishin ja heistä toinen mainitsi kappaleen olleen "Happier than ever".

Haastatelluista nuorista Usvan mielestä on yleistä, että oppilaat vaihtavat musiikkitoiveitaan luettuaan kappaleen sanat. Hänen mielestään oppilaiden harjoittama itsesensuuri on johtanut musiikkituntien ohjelmiston yksipuolisuuteen.

Usva: "- - tosi moni muukin on esimerkiks niit toivekuunteluja joutunu vaihtamaan ja karsimaan sitte pois, et siel on kaikki semmosta saman tyylistä hömpötystä... että sitte... ei lauleta tai kuunnella niitä mitä on muun tyyllisiä kuin sitä yhtä, niitä voi [olla] jouduttu vaihtaa niin paljo."

Tutkija: "Tuleeks sulla mieleen, kun sä sanoit et on vaihdettu paljon, et onko se siis yleistä, että toivekappaletta vaihdetaan?"

Usva: "Joo."

Tutkija: "Tarkotaks sä että opettaja puuttuu siihen vai..."

Usva: "Eeei..."

Tutkija: "...vai että ite..."

Usva: "...ku niinku ite vaihettaa."

Tutkija: ”Ite vaihetaan. Ite tulee toisiin aatoksiin, niinkö?”

Usva: ”Joos ku katto sanat tai muute vaa, ni sitte [päätti] et ei.”

Haastatelluista viisi oli sitä mieltä, että omaa luokkatovereidensa kanssa samankaltaisen arvomaailman musiikin sopivuudesta kouluun. Näistä neljästä Seeli tosin mainitsi, että jotkut oppilaista kuuntelevat gansta rappia, jonka hän olettaa sisältävän rajumpaa kielenkäyttöä. Ilmaisusta jäi kuitenkin epäselväksi, tarkoittiko hän, että kyseisten nuorten mielestä gansta rappia voisi kuunnella koulussa. Ariel puolestaan arveli, että kaikki luokan oppilaat kyllä ymmärtävät miksi jotain musiikkia ei voida soittaa koulussa, mutta jotkut vain ilmaisevat pettymyksensä voimakkaammin kuin toiset. Ainoastaan Ippe oli sitä mieltä, että hänellä on selkeämmät rajat musiikin sopivuuden suhteen koulun musiikkitunneilla kuin luokkatovereillaan. Joillakin on esimerkiksi suurempi sietokyky kuin hänellä sen suhteen paljonko kappaleessa on sopivaa kiroilla. Ipen mukaan hän itse ymmärtää miksi jotkin kappaleet eivät sovi kouluun, mutta toiset saattavat miettiä samoista kappaleista, ettei niissä ole mitään kouluun sopimatonta.

”Kyl mä uskon, että on mulla ainaki jollain tasolla [erilainen arvomaailma], että jotkut voi olla sitä mieltä, että ”eihän tää kappale ny oo niin paha, ei tässä nyt niin paljon oo”, vaikka mä ymmärtäisin itse, että on siinä kyllä sen verran, että se ei o sovelias kouluun. On semmosia ihmisiä, [joilla] varmasti on tavallaan suurempi sietokyky sitä kohtaan, että ei tavallaan tajua että kuinka paljon se sitten loppujen lopuks on mitä vaikka kiroillaan.” (Ippe)

Olen tuonut tässä alaluvussa esille, että nuorten mielestä kouluun ei sovi kappaleet, joiden lyriikassa esiintyy päihteiden käyttöä, väkivaltaa, seksualisointia, rikollisuutta tai muita ihmisiä loukkaavia sanoituksia. Musiikkivideoista puolestaan nuoret eivät näyttäisi koulussa sellaisia, joiden sisällössä on seksuaalista objektointia ja rajua väkivaltaa. Havaitsin, että nuorten luettelemat kouluun sopimattomat aiheet ovat pitkälti samoja kuin opettajien sensuroimat aiheet (ks. alaluku 7.2.2). Nuoret tekevät musiikkitoiveidensa itsesensuuria huomatessaan, ettei kappale ole lyriikaltaan kouluun sopiva. Kiroilun suhteen nuorilla oli vaihtelevia mielipiteitä. Enemmistö oli kuitenkin sitä mieltä, että satunnainen kiroilu kappaleissa ei haittaa. Tämäkin oli samassa linjassa opettajien toiminnan kanssa. Tulkitsen nuorten epävarmoista ja

osittain ristiriitaisista ilmauksista kouluun sopimattoman musiikin suhteen, että nuorten valmiudet moraaliseen päätöksentekoon on vasta kehittymässä ja he tarvitsivat aikaa aiheen eettiselle pohdinnalle.

7.4 Musiikkisensuurin herättämät tunnereaktiot nuorissa

Tässä alaluvussa esittelen tutkimustuloksia liittyen viimeiseen tutkimuskysymykseen: Miltä opettajan tekemä musiikkisensuuri tuntuu? Tulokset jakautuvat kahteen kolmannen tason alalukuun, joista alaluvussa 7.4.1 käsittelen oppilaiden tarvetta moraaliseen tasapainoiluun liittyen musiikkituntien ohjelmiston sensuuriin. Alaluvussa 7.4.2 selvitän minkälaisia keinoja nuorilla on tulkintani mukaan estää musiikkisensuurin aiheuttamaa identiteetin torjunnan kokemusta.

7.4.1 Moraalinen tasapainoilu

Nuorten musiikkisensuuria koskevat tunneilmaisut jakautuivat puheeseen itsestä ja puheeseen muista. Itsestään puhuessaan nuoret ilmaisivat hyväksyvänsä musiikkisensuurin ja ymmärtävänsä miksi sitä tehdään. Varttumisen ja musiikkitunneilla käytyjen moraalisten keskustelujen myötä nuoret vaikuttavat sisäistäneen minkälainen musiikki on kouluun sopivaa. Muista puhuessaan nuoret sanoivat musiikkisensuurin tuntuvan pahalta, epäreilulta ja tyhmältä. Toisaalta he tunsivat tarvetta suojella heikompia haitalliselta sisällöltä. Musiikkisensuurin sanottiin olevan joidenkin oppilaiden edun mukaista sekä tarpeellista pienempien koululaisten suojelemiseksi. Yksi nuorista sanoi, että jokaisessa luokassa on herkkiä oppilaita, jotka on syytä huomioida jättämällä ohjelmistosta pois heitä ällöttävät aiheet.

Esittelin luvussa 2.2 Oserin (1991) näkemyksen opettajan ammatillisen moraalisen kolmesta ulottuvuudesta eli pyrkimyksestä saattaa tasapainoon oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus moraalisisessa päätöksenteossa. Havaittiin, että nuorilla on samanlaisia tarpeita kuin opettajilla saattaa edellä mainitut moraaliset ulottuvuudet tasapainoon. Nuorten puhuessa itsestään nämä kolme ulottuvuutta

olivat tasapainossa. Sen sijaan puheet muista sisälsivät tarpeen saattaa ulottuvuuksista oikeudenmukaisuus ja huolenpito tasapainoon. Nuorista olisi oikeudenmukaista huomioda kaikkien oppilaiden musiikkitoiveet, koska niiden sensuuri tuntui toisten puolesta epäreilulta ja pahalta. Samalla he kuitenkin tuntevat tarvetta heikempien ja heikompien huolenpitoon.

”Mä **ymmärrän** sen [musiikkisensuurin] tosi hyvin kyllä, mutta... toisaalta se tuntuu vähän pahalta ainakin niitten puolesta joiden toivomaa musiikkia ei voida sit soittaa. Tuntuu tavallaan vähän epäreilulta, että **mun** lempibiisi voidaan soittaa musiikkiluokassa, mutta [toisen haastateltavan nimi] lempibiisiä ei voida soittaa sen takia et siinä esimerkiks kiroiltaan tai jotain tälläistä.” (Venni)

Ippe kertoi luokallaan olevan oppilaita, jotka ovat pettyneitä siitä, ettei heidän musiikkitoiveensa ole menneet opettajalta läpi. Pettymyksen syyksi Ippe arvelee sen, että luokkakaverit olisivat halunneet muidenkin kuulevan mielestään hyvän tai itseään huvittaneen kappaleen. Ippe ei ole kuitenkaan kokenut henkilökohtaisesti pettymyksen tunteita musiikin sensuroinnista.

Ippe: ”No mua henkilökohtaisesti se ei oikein haittaa, koska en mä muutenkaan kuuntele semmosta musiikkia, joka välttis sen sensuurin sisälle menis, mutta kyllä mä tiedän, että meidän luokallakin on ihmisiä, jotka on ihan tosi pettyneitä tai harmistuneita, et ei voi tämmöstä...”

Tutkija: ”Osaatko arvioida, tai mikä sun näkemys on, että mistä se pettymys tai harmitus juontaa? Mikä siel on ajatuksena takana? Mistä he harmistuvat?”

Ippe: ”No varmaan siitä, että jos halua näyttää kavereille että, tää on nyt mun mielestä tosi hauska juttu, tai tää on hyvä biisi, mutta sitten kun ei voikaan, niin sit se on harmitus.”

Myös Ariel puhui musiikkisensuurin aiheuttamista pettymyksen tunteista, joita luokkatoverit ovat kokeneet. Hän oli kuitenkin sitä mieltä, ettei yksittäisten oppilaiden toiveiden toteuttaminen saa mennä muiden oppilaiden hyvinvoinnin edelle.

” - - mielummin niin päin, että ne oppilaat, jotka on tottunu [kappaleisiin, joissa on paljon kiroilua] ja tykkää siitä musiikista, joutuu vähän pettymään ja laittamaan toisen ei ykköselmparikappaleen, ku että ne oppilaat, joita häiritsee se sisältö, niin että ne joutuis kuuntelemaan sen siitä huolimatta.” (Ariel)

Tutkimustuloksia lukevalle saattaa nousta kysymys siitä, ovatko nuoret projisoineet omia tuntemuksiaan luokkatovereiden tuntemuksiksi? Eli olisiko mahdollista, että

muista puhuessaan nuoret puhuisivatkin oikeasti itsestään? Haastattelutilanteet, haastattelujen litterointi sekä litteroidun aineiston analyttinen lukeminen vakuuttivat minut siitä, että nuoret ilmaisivat tuntemuksiaan juuri kuten tarkoittivat, ilman projisointia muihin.

7.4.2 Oppilaiden keinoja estää identiteetin torjunnan kokemusta

Tutkimukseni lähtökohtana oli olettamus, että oppilaat voivat kokea itselleen mieluisan musiikin sensuurin oman identiteettinsä torjumisena. Toin esille alaluvussa 6.7, että musiikilla on monia merkityksiä tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten elämässä, joten voi sanoa musiikin olevan osa heidän identiteettiänsä. Tästä syystä olisi voinut olla mahdollista, että nuorilla olisi ollut lähtöolettamuksen kaltaisia kokemuksia. Näin ei kuitenkaan ollut. Kaikki haastattelemanuoret olivat kohdanneet yläkoulussa musiikkisensuuria, mutta kukaan heistä ei ollut kokenut sen kohdistuvan itseensä henkilökohtaisesti. Tämä on ilahduttava ja tärkeä tutkimustulos.

Havaitsin nuorilla olevan viisi keinoa, joilla estää mahdollista musiikkisensuurin aiheuttamaa oman identiteetin torjutuksi tulemisen kokemusta. Nämä keinot ovat todennäköisesti tiedostamattomia ja voidaan jakaa yksilön omiin keinoihin sekä sosiaalisesti tuotettuihin keinoihin. Yksilön omia keinoja on kaksi ja niistä ensimmäinen on *musiikkitoiveiden itsesensuuri* opettajan etukäteen antamien kriteerien sekä oman arvomaailman pohjalta. Nuoret kertoivat kuuntelevansa vapaa-ajalla jonkin verran musiikkia, jonka kokevat olevan sopimatonta kouluun. Jättämällä toivomatta itselleen merkityksellisiä kappaleita, ei altista itseään mahdolliselle torjunnan kokemukselle.

”Aika paljonkin on sellasia kappaleita, mitä oon harkinnu että toivoisin että kuunnellaan, mutta sitte kun on just miettiny, et jos siinä laulus esimerkiks kiroillaan, on paljo sellasii kappaleita, niin sitte mä oon ajatellut, et no kun ei sitä kuitenkaan sit soiteta, jos siellä on joku yks sana, ni sit sitä ei soiteta, nii sit sen takia ei oo toivonu.” (Venni)

Toinen yksilön oma keino estää musiikkisensuurin aiheuttamaa identiteetin torjunnan kokemusta on *laaja musiikkimaku*. Jos nuori pitää monenlaisesta musiikista voi itsesensuroidun tai opettajan sensuroiman kappaleen tilalle valita jotain muuta yhtä

mieluisaa musiikkia. Nuoren ollessa mieltynyt vain yhden genren musiikkiin, on riski sensuurille ja sen myötä pettymykselle suurempi. Haastateltavieni kokemuksen mukaan rap-musiikki ja hiphop päätyvät genreistä herkimmin opettajan sensuuriin alle.

” - - ku meille on just perusteltu tosi hyvin ne [musiikkisensuurin johtavat syyt] ja kerrottu et miks niitä ei voi soittaa, ni kyllä mä luulen et ne [luokkakaverit] ymmärtää, ja koska niiläkin on muitakin kappaleita mitä ne kuuntelee ku ne yksittäiset, ni sitte ne vaan valitsee jonku toisen sieltä mitkä on myös hyviä, mutta ne sopii kouluu.” (Ariel)

Identiteetin torjunnan kokemusta on mahdollista estää myös sosiaalisesti tuotetuin keinoin eli vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Näistä keinoista ensimmäinen on esittää *yhteinen musiikkitoive* kavereiden kanssa. Jos opettaja sensuroi kappaaleen, jakautuu pettymys yhteisesti kaveriporukan kesken. Samalla nuori ymmärtää, ettei torjunta ole kohdistettu yhden oppilaan identiteettiin. Ariel kertoo näin:

” - - Mä luulen ainaki, että koska etenki jos on useempi henkilö, jotka tykkää siitä samasta kappaleesta ja... saattaa toivoo tavallaan ristii, et yks toivoo jotain tiettyä kappaletta ja toinen toista ja ne on yhdessä päättäny, että mitä kappaleita halutaan et soittaa, ni en mä usko et ne ottaa niin henkilökohtasesti, et miks ny tätä mun haluamaa kappaletta [ei soiteta]. (Ariel)

Ariel piti silti mahdollisena, että joku oppilas voisi ottaa henkilökohtaisesti musiikkisensuurin, jos sensuroitu kappale on hänelle todella tärkeä. Ariel esittää siten omin sanoin samankaltaisen hypoteesin kuin Kallio (2105, 5) ja mistä koko tämä tutkimus sai alkunsa.

”Jos se on jotenki tärkeä se kappale, eikä koe, että siinä kappaleessa ois mitään erityistä minkä takia sitä ei voitais soittaa, nii sillen se [musiikkisensuuri] saattaa olla vähän henkilökohtasempaa.” (Ariel)

Tosin hän jatkaa heti perään näin:

”Mut sillonki mä luulen, että varsinki jos se oppilas käy ite kysymässä opettajalta minkä takia tätä ei oo voitu [ottaa ohjelmistoon] ja opettaja selittää sen, nii en mä usko, että jää mitään sellasta, että ois jotenki erityisen henkilökohtasesti otettu sitä.” (Ariel)

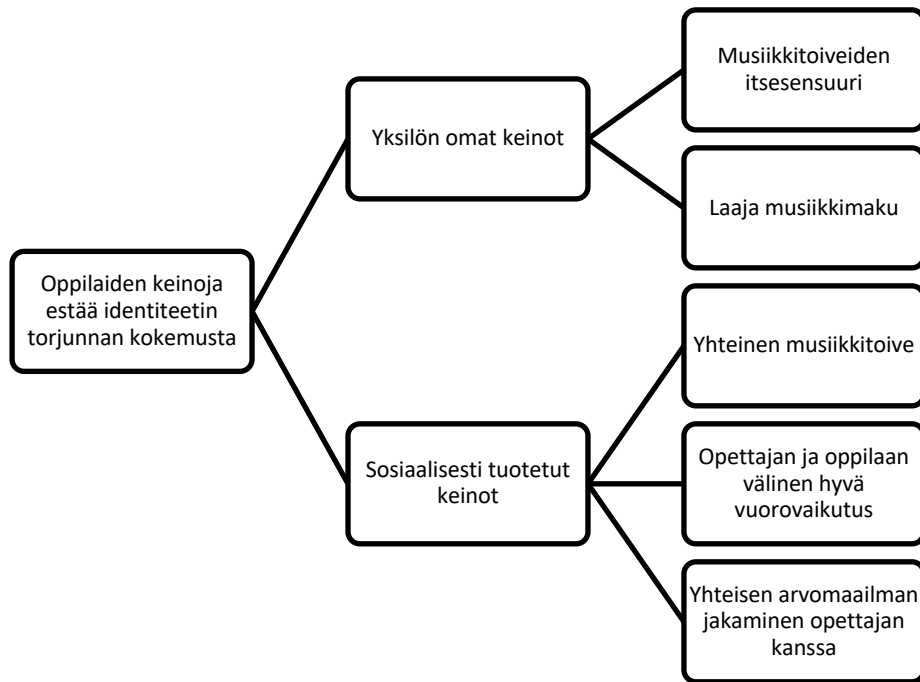
Arielin mukaan on siis mahdollista, että joku oppilas kokisi musiikkisensuurin henkilökohtaisena identiteettinsä torjumisena. Keskustelu opettajan kanssa auttaa kuitenkin ymmärtämään, ettei oppilaan mielimusiikin pois jättäminen ohjelmistosta ole opettajalta oppilaan identiteettiä kohtaan tarkoitettu kannanotto. Myös Ippe piti

tärkeänä, että opettajan kanssa on voinut keskustella musiikkisensuuriin johtaneista syistä.

”Just se, et on saanu kysyä, että: ”Okei voiko? Onks tää ok tai miks mä en voi laittaa tätä? Miks tää ei toimi?”, nii se on ollu tosi tärkeä siihe, et ne on perustellu sen - -.” (Ippe)

Teen nuorten ilmaisuista johtopäätöksen, että *opettajan ja oppilaan välinen hyvä vuorovaikutus* on toinen sosiaalisesti tuotettu ja todella tärkeä keino estää identiteetin torjunnan kokemusta. Opettajalla on vastuu hyvän vuorovaikutussuhteen luomisesta oppilaisiin, jotta oppilas uskaltaa lähestyä opettajaa ja purkaa tuntemuksiaan.

Kolmas sosiaalisesti tuotettu keino estää musiikkisensuurin aiheuttamaa identiteetin torjunnan kokemusta on *yhteisen arvomaailman jakaminen* opettajan kanssa musiikin sopivuudesta kouluun. Raportoin alaluvussa 7.3 tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia, joissa totesin nuorten pitävän kouluun sopimattomina pitkälti samoja aiheita, joita opettajat olivat sensuroineet. Nuoret kertoivat kuitenkin kuuntelevansa sellaista musiikkia jonkin verran vapaa-ajallaan. Eli vaikka pitäisi jostain kappaleesta, voi silti tiedostaa, että sen kuunteleminen koko luokan kesken voisi aiheuttaa moraalisia ristiriitoja. Siten nuori ei koe kyseisen kappaleen sensuroinnin kohdistuvan omaan identiteettiin, vaan ymmärtää sen liittyvän yleisesti oppilaiden huolenpitoon. Kuviossa 2 on esitetty edellä kuvatut yksilön omat ja sosiaalisesti tuotetut keinot estää musiikkisensuurin aiheuttamaa identiteetin torjunnan kokemusta.



Kuvio 2 Oppilaiden keinoja estää musiikkisensuurin aiheuttamaa identiteetin torjunnan kokemusta

7.5 Tutkimustulosten yhteenveto

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli:

- 1) Minkälaisia arvoja nuoret tunnistavat musiikkituntien ohjelmiston taustalta?

Nuorten mukaan yläkoulun musiikkituntien ohjelmistossa on pääosin populaarimusiikkia, jonka sisällä käydään monipuolisesti läpi eri genrejä. Opettaja valitsee kappaleita oppilaslähtöisesti ja mahdollistaen kaikkien osallisuuden eriyttämällä opetusta. Ohjelmisto on useimmiten tunnevaikutukseltaan mielialaa nostattavaa.

Toinen tutkimuskysymykseni oli:

- 2) Miten musiikkisensuuri ilmenee yläkoulun musiikinopetuksessa?

Kaikki kuusi tutkimukseen osallistunutta nuorta olivat kohdanneet musiikkisensuuria yläkoulun musiikinopetuksessa. Musiikkia oli sensuroitu erityisesti toivekuuntelekappaleiden yhteydessä. Tutkimuksen mukaan opettajien tekemä musiikkisensuuri kohdistui pääasiassa perusopetuksen arvoperustan vastaiseen lyriikkaan. Opettajat eivät hyväksyneet ohjelmistoon kappaleita, jotka sisältävät päihteiden käyttöä, runsasta kiroilua, rikollisuutta (sisältäen seksuaalirikokset), seksuaalisointia, misogyniaa, rasismia tai muuta muita ihmisiä loukkaavaa sisältöä, huonoja vaikutteita ja väärille teille ohjaamista. Kaikki sensuuripäätökset eivät todennäköisesti tule oppilaiden tietoon ja sensuuriin saattaa vaikuttaa myös musiikin visuaalisuus. Musiikkisensuuria tehdessään opettajilla ei ole käytössä tarkkarajaisia sopivan ja epäsopevan musiikin lajitteluperusteita, vaan sensuuri on tilannekohtaista.

Kolmas tutkimuskysymykseni oli:

3) Minkälainen musiikki ei nuorten itsensä mielestä sovi kouluun?

Nuorten näkemykset kouluun sopimattomasta musiikista ovat yhteneväisiä opettajien sensuroimien aiheiden kanssa. Kiroilusta nuoret olivat sitä mieltä, että satunnaiset kiro sanat tulisi sallia, jos kiroilu ei ole kappaleessa pääasiassa. Tämäkin ajatus oli linjassa opettajien toiminnan kanssa.

Neljäs tutkimuskysymykseni oli:

4) Miltä opettajan tekemä musiikkisensuuri tuntuu?

Opettajat olivat käyttäneet musiikkia sensuroidessaan moraalisen päätöksenteon strategioina pääasiassa osittaista diskurssia, mutta myös yksipuolista päätöksentekoa (ks. Oser (1991) luvusta 2.2), joista ensiksi mainittuun nuoret olivat tyytyväisiä. Nuoret pitivät tärkeänä saada keskustella opettajan kanssa musiikkisensuuriin

johtavista syistä. Nuorten puhuessa musiikkisensuurin aiheuttamista tunnereaktioista, jakautui heidän käyttämänsä ilmaisut puheeseen itsestä ja puheeseen muista. Itsestä puhuessaan nuoret olivat tasapainossa moraalisten ulottuvuuksien kanssa. Sen sijaan muista puhuessaan nuoret etsivät tasapainoa oikeudenmukaisuuden ja huolenpidon välillä. Toisin sanoen nuorista olisi oikeudenmukaista toteuttaa kaikkien oppilaiden musiikkitoiveet, mutta samalla he ilmaisivat huolensa siitä, että jotkut musiikkitoiveet saattavat loukata muita oppilaita tai horjuttaa herkimpien mieltä. Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret eivät olleet kokeneet opettajan tekemää musiikkisensuuria omaan identiteettiinsä kohdistuvaksi torjunnaksi. Yksi haastateltavista kuitenkin tunnisti, että musiikkisensuurilla voi olla torjutuksi tulemisen kokemusta synnyttävä vaikutus. Torjutuksi tulemisen tunnetta estää musiikkitoiveiden itsesensuuri, laaja musiikkimaku, yhteisesti esitetyt musiikkitoiveet, opettajan ja oppilaan välinen hyvä vuorovaikutus sekä opettajan kanssa yhteisesti jaettu arvo maailma musiikin sopivuudesta kouluun.

7.6 Tutkimustulosten luotettavuus

Olen analysoinut tutkimusaineiston parhaan kykyni mukaisesti ja raportoinut tutkimustulokset nuorten ilmaisuja muuttelematta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää tieto siitä, että olen työstänyt tutkimusta intensiivisesti kahdeksan kuukauden ajan. Tutkimus oli luonteeltaan fenomenologis-hermeneuttinen, joten aiempi ymmärrykseni aiheesta on eittämättä vaikuttanut tutkimustulosten tulkintaan. Täten toinen tutkija ei välttämättä päätyisi samaa tutkimusaineistoa analysoidessaan kanssani täysin samankaltaisiin tuloksiin. Koska tutkimus kohdistui yhden keskisuomalaisen yläkoulun musiikkituntien ohjelmiston sensuuriin kuuden oppilaan kokemana, ei tutkimuksen tulokset ole yleistettävissä. Tulokset antavat kuitenkin musiikkikasvat-
tajille tärkeää tietoa siitä, miten nuoret voivat kokea yläkoulussa tapahtuvan musiikkisensuurin.

8 POHDINTA

Koin ennen pro gradu -tutkielman aloittamista haasteelliseksi valita ohjelmistoa yläkoulun musiikkitunneille, koska mielestäni jotkut suositut kappaleet eivät olleet lyriikaltaan tai visuaalisuudeltaan kouluun sopivia. En kuitenkaan osannut täysin perustella miksi. Kun kerran nuoret kuuntelevat ”kyseenalaista” musiikkia vapaa-ajallaan, kuten toisinaan minä itsekin, niin mikä tekee siitä kouluun sopimatonta? Missä menee sopivan ja epäsopivan musiikin raja? Jos joku lukijoista odotti tutkimuksen vastaavan tähän kysymykseen tyhjentävästi ja saavan käsiinsä ns. mustan listan koulusta sensuroitavasta musiikista, niin joudun valitettavasti tuottamaan pettymyksen.

Tutkimus osoitti, että haastattelemieni nuorten koulussa musiikkisensuuri kohdistui pääasiassa perusopetuksen arvoperustan vastaisen lyriikkaan. Vaikka POPS 2014 jättää määrittelemättä minkälainen musiikki ei ole kouluun sopivaa, antaa arvoperustaan perehtyminen tukea opettajan päätöksentekoon. Tarkan rajan asettaminen on kuitenkin mahdotonta, mutta perusopetuksen arvoperusta antaa kappaleiden tarkasteluun työkalun, jonka avulla musiikinopettaja voi valita ohjelmistoa. Tällöin opettaja ei nojaa toimintaansa omiin musiikillisiin mieltymyksiinsä, uskomuksiinsa tai intuitioonsa, vaan opetushallituksen valtakunnallisesti asettamaan määräykseen.

Tutkimustulosten pohjalta on selvää, että musiikinopettajien ohjelmistovalinnat sekä opettajien tekemä musiikkisensuuri välittävät nuorille arvoja, jotka ovat nuorten tunnistettavissa. Siten ei ole yhdentekevää minkälaista ohjelmistoa

oppitunneille sisällytetään tai mitä suljetaan pois. Musiikkia ei voida käsitellä ”pelkänä musiikkina”, vaan valinnat sisältävät aina arvolatauksia. Jotta moraalinen päätöksenteko olisi ylipäänsä mahdollista, tulisi opettajan ensiksi tiedostaa kappaleiden mahdolliset eettiset ongelmat ja kehittää omia moraalisen päätöksenteon valmiuksiaan. Tästä syystä eettinen keskustelu musiikkituntien ohjelmiston sisällöstä on musiikkikasvatuspiireissä, kuten aineopettajan koulutuksessa, ensiarvoisen tärkeää.

Musiikilla, kuten kaikella taiteella, on mahdollista vaikuttaa ihmisten mielipiteisiin ja tuoda keskusteluun niin yhteiskunnallisesti kuin yksilön henkilökohtaisen elämän kannalta tärkeitä aiheita. Musiikin kautta voi käsitellä esim. perhe- tai parisuhdeväkivaltaa, tasa-arvokysymyksiä ja antaa päihdevalistusta. Vaikka esitän tämän tutkimuksen tuloksena, että musiikinopettajan tulisi käyttää perusopetuksen arvoperustaa moraalisen päätöksenteon työkaluna ohjelmistovalinnoissa, on olemassa musiikkia, jota on vaikeaa lajitella kouluun sopivan tai epäsopivan musiikin laareihin. Otan vertauksen kirjallisuudesta. Jos äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja jättäisi kirjallisuuslistoista pois kaikki väkivaltaiset kirjat perusopetuksen arvoperustan vastaisina, niin kouluissa ei enää luettaisi William Goldingin *Kärpästen herraa*, Maria Jotunin *Huojuvaa taloa* tai Väinö Linnan *Täällä Pohjantähden alla*. Näillä kaikilla teoksilla on oma asemansa eettisen ajattelun ja empatiakyvyn herättelijöinä, vaikka niissä esiintyy raakaakin väkivaltaa. Samalla tavoin musiikin lyriikan kautta on mahdollista kehittää oppilaiden eettistä ajattelua. Siten musiikissa esiintyvän väkivallan tai muun perusopetuksen arvoperustan vastaisen lyriikan ei tarvitse olla musiikkitunneilta automaattisesti pois suljettua, jos sen taustalla on pedagoginen näkökulma. Suoran sensuurin sijaan on keskityttävä siihen, minkälaisessa kontekstissa ja millä tavoin moraalisesti arveluttavia aiheita käsitellään.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten koulussa opettajat käyttivät kouluun sopimatonta musiikkia sensuroidessaan Oserin (1991) esittämistä moraalisen päätöksenteon strategioista osittaista diskurssia ja yksipuolista päätöksentekoa. Nuoret pitivät tärkeänä sitä, että heille annetaan mahdollisuus keskustella musiikinopettajan kanssa musiikkisensuuriin johtaneista syistä. Nuoret harjoittelevat

moraalista päätöksentekoa ja heillä on samanlainen tarve kuin opettajilla saattaa tasaapainoon moraaliset ulottuvuudet eli oikeudenmukaisuus, totuudellisuus ja huolenpito.

Johtopäätökseni on, että täydellinen diskurssi (ks. luku 2.2) olisi keino luopua sanan musiikkisensuuri käytöstä. Jos nuoret saavat osallistua arvokeskusteluun tasa-vertaisina päätöksentekijöinä yhdessä opettajan kanssa, ei ole enää kyse sensuurista, vaan yhdessä asetetuista moraalisisista rajoista. Tämän kaltaisessa yhteisten rajojen asettamisessa ja sen kautta musiikin arvottamisessa tulee kuitenkin olla tarkkana, ettei se muutu sosiaaliseksi tuomitsemiseksi. Musiikkikasvattajilta vaaditaankin sosiaalista älykkyyttä eettisten keskustelujen fasilitoinnissa yläkoulussa, jotta olisi mahdollista osallistaa oppilaita yhteiseen moraaliseen päätöksentekoon ilman, että yhteisesti muodostetut rajat tuntuisivat yhdestäkään oppilaasta hänen identiteettiään torjuvalta. Oppilaiden kokemuksia yläkoulun musiikkisensuurista olisi syytä tutkia erilaisissa yläkouluissa ympäri Suomen ja kartoittaa minkälaisia keinoja musiikinopettajilla on käsitellä aihetta oppilaiden kanssa. Tutkimustuloksia voisi hyödyntää musiikin aineopettajien koulutuksessa.

LÄHTEET

- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta*. Joensuu University Press.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2006). *Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta: Osa 3, Musiikki koulussa ja nuoren elämässä*. Joensuu University Press.
- Anttila, M. (2006). Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen. *Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta: Osa 3, Musiikki koulussa ja nuoren elämässä*. (s. 165-338). Joensuu University Press.
- ter Bogt, T., Vieno, A., Doornwaard, S., Pastore, M. & van den Eijnden, R. (2017). "You're not alone": Music as a source of consolation among adolescents and young adults. *Psychology of music*, 45(2), 155-171.
<https://doi.org/10.1177/0305735616650029>
- Cloonan, M. (2006). Mitä musiikin sensuurilla tarkoitetaan?. Teoksessa M. Korpe (toim.), *Ampukaa artisti! Musiikkisensuuri nykypäivänä* (suom. H. Sola). (s. 15-18). Helsinki: Like. (Alkuperäisteos julkaistu 2004)
- Crozier, W. R. (1997). Music and social influence. Teoksessa D. J. Hargreaves & A. C. North. *The Social Psychology of Music*. Oxford University Press.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65–83. Haettu osoitteesta: <https://journals-sagepubcom.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/10298649145680444>
- Frith, S. (2011). Music and Identity. Teoksessa Du Gay, P. & Hall, S. (2011). *Questions of cultural identity*. (s. 108-127). Sage.
- Hargreaves, D.J., Miell, D. & MacDonald R.A.R. (2002). What are musical identities, and why are they important? Teoksessa: MacDonald, R.A.R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (2002). *Musical Identities*. (s. 1-20). OUP Oxford.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Liikanen, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. 18. painos. Bookwell Oy. Porvoo 2013.
- Jetsonen, S. (N.d.). Kyläkouluista lähiökouluihin 1945-1960. Museovirasto. Viitattu 21.10.2021. Haettu osoitteesta: <http://www.koulurakennus.fi/1950-luvun-koulu/arkkitehtuuri>

- Johnson, P. (2007). Perusopetus – nykypäivän kansansivistystä. Teoksessa P. Johnson (toim.), V. Kykyri, K. Pyhältö & T. Soini. (2007) *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. PS-kustannus.
- Juvonen, A. (2006). Musiikillinen orientaatio ja sen muodostuminen. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen. *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta: Osa 3, Musiikki koulussa ja nuoren elämässä*. (s. 165-338). Joensuu University Press.
- Kádár, J. (2017). Musiikinopettaja ei saa olla massaviihteen palvelija. *Helsingin Sanomat* 29.1.2017. Mieliopidekirjoitus.
- Kallio, A. A. (2015). *Navigating (un)popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education*. University of the Arts, Sibelius-Academy. *Studia Musica* 65. Väitöskirja.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. & Varjo, J. (2012). Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960 -luvulta 2000 -luvulle*. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Helsinki.
- Kilpi, J. (2019). "Muistan, että on jäänyt tahroja sieluun": Kolmen musiikinopettajan näkemyksiä omasta vallankäytöstään. Taideyliopisto. Sibelius Akatemia. Maisteritutkielma.
- Korpe, M., Reitov, O. & Cloonan, M. (2006). Music Censorship from Platon to the Present. Teoksessa S. Brown & U. Volgsten (toim.), *Music and Manipulation: On the Social Uses and Social Control of Music*. (s. 239-263). New York: Berghahn Books.
- Kosonen, E. (2009). Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen ja L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus -näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y. 157-170.
- Kosonen, E. (2012). *Kansakoulujen laulunopetus 1950–60-luvuilla*. Monitieteinen musiikintutkimus: Suomen Musiikintutkijoiden 16. Symposium 21.-23.3.2012 Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201203201457>
- Kosonen, E. (2014). Laulukirjat koulun arvokasvatuksen ytimessä. Teoksessa J. Kauranne (toim.), *Oppikirjat oman aikansa ilmentyminä : Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2014*. (s. 33-65). Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura. Koulu ja menneisyys, 52.
- Kovanen, T. (2019). Musiikkikasvatus ja markkinahallinta. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Kuvaohjelmanlaki 710/2011. Annettu Helsingissä 17.6.2011.

Lindström, A. (2001). Tie oppivelvollisuuden säätämiseen. Teoksessa T. Kuikka, A. Lindström, E. Merimaa & P. Elo (toim.), *Koko kansan koulu – 80-vuotta oppivelvollisuutta*. (s. 15-100). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy

Mariska (13.6.2016). Mestaripeerros. Blogikirjoitus. Haettu 10.4.2022 osoitteesta:
<https://mariska.fi/2016/06/13/mestaripeerros/>

Miranda, D. & Claes, M. (2003). Rap Music and Deviant Behaviors in French-Canadian Adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 33(2), 113-122.
<https://doi.org/10.1023/B:JOYO.0000013423.34021.45>

Mitchell, D. (2018). 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa (suom. J. Korhonen). PSkustannus.

Neuvonen, R. (2018). *Sananvapauden historia Suomessa*. Gaudeamus.

Nyman, J. (2017). *Kielletyt levyt: Sata vuotta musiikin sensuuria*. Helsinki: Gummerus Kustannus Oy.

OAJ (2014). Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Viitattu 23.9.2021.
Haettu osoitteesta:
<https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2014/opettajanammattietikkajaettisetperiaatteet.pdf>

OPH (2021). Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Luettu 24.9.2021. Haettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Oser, F. K. (1991). Professional Morality: A Discourse Approach (The case of the teaching profession). Teoksessa W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (toim.) *Handbook of moral behavior and development: Volume 2, Research*. (s. 191-228). Erlbaum.

Pajamo, R. (1976). *Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843-1881*. Suomen musiikkiteollinen seura.

Pajamo, R. (2007). *Musiikkiopistosta musiikkiyliopistoksi: Sibeliuksen akatemia 125 vuotta*. Sibeliuksen akatemia.

Pohjola, E. & Cederlöf, E. (1977). *Musiikin maailma – Musica III*. Helsinki: Offset Oy.

POPS -70 (1970a). Musiikki. POPS-opas, täydennysosa 11b. Kouluhallitus 1976. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

POPS -70 (1970b). Musiikki. Viihdemusiikinopas 11 d. Kouluhallitus 1979. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 24.9.2021. Haettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Richardson, J. (2013). Video. Oxford Music Online. Päivitetty 27.2.2020. Viitattu 24.9.2021. Haettu osoitteesta: <https://www-oxfordmusiconline-com.ezproxy.jyu.fi/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-3000000226?rskey=X82dhL&result=2>

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2008). Self-Determination Theory and the Role of Basic Psychological Needs in Personality and the Organization of Behavior. Teoksessa O.P. John, R.W. Robins ja L.A. Pervin (toim.), *Handbook of Personality – Theory and Research*, (3, painos). (s.654-658). New York: The Guildford Publication. Viitattu 18.10.2021. Haettu osoitteesta: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=354709>

Saari, A. (2021). *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*. Gaudeamus.

Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen, L. Väkevä. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y. 221 – 231.

Saarikallio, S., & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88–109. Haettu osoitteesta: <https://journals-sagepubcom.ezproxy.jyu.fi/doi/abs/10.1177/0305735607068889>

Saastamoinen, M. (2006). Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio, M. Saastamoinen (toim.) *Minuus ja identiteetti: Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampereen Yliopistopaino.

Selfhout, M. H. W., Delsing, M. J. M. H., ter Bogt, T. F. M. & Meeus, W. H. J. (2008). Heavy Metal and Hip-Hop Style Preferences and Externalizing Problem Behavior: A Two-Wave Longitudinal Study. *Youth & society*, 39(4), 435-452. <https://doi.org/10.1177/0044118X07308069>

- Sisario, B. (2020). Cardi B's 'WAP' Proves Music's Dirty Secret: Censorship Is Good Business. *The New York Times*. 27.10.2020. Haettu osoitteesta <https://www.nytimes.com/2020/10/27/arts/music/clean-versions-explicit-songs.html>
- Sonninen, A., Räisänen, M. & Naukkarinen, O. (1968). *Laulan ja soitan – Koulun musiikkikirja oppikouluja varten*. 9. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Spotify (2021). Koti. Sovellusasetukset. Loukkaava sisältö. Haettu 22.3.2022 osoitteesta <https://support.spotify.com/fi/article/explicit-content/>
- Särkämö, T., Tervaniemi, M. & Huotilainen, M. (2013). Music perception and cognition: development, neural basis, and rehabilitative use of music. *WIREs Cogn Sci* 2013, 4:441-451. Haettu osoitteesta <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.jyu.fi/doi/epdf/10.1002/wcs.1237>
- Tarrant, M., North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2002). Youth identity and music. Teoksessa: MacDonald, R.A.R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (2002). *Musical Identities*. (s.134-150). OUP Oxford.
- Tirri, K. & Toom, A. (2019). The Moral Role of Pedagogy as the Science and Art of Teaching. Teoksessa K. Tirri (toim), A. Toom (toim.) *Pedagogy in Basic and Higher Education: Current Developments and Challenges*. IntechOpen, London (s.3-13). DOI: 10.5772/intechopen.90502. <https://doi.org/10.5772/intechopen.90502>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Väkevä, L. (2006). Teaching popular music in Finland. What's up, what's ahead? *International Journal of Music Education*. 24(2), 126-131. Viitattu 12.10.2021. Haettu osoitteesta <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1177/0255761406065473>
- Woodward, K. (2002). *Understanding Identity*. Arnold.

LIITTEET

Liite 1 - Tiedote "Etsitään haastateltavia"

ETSITÄÄN HAASTATELTAVIA
YLÄKOULUN MUSIIKINOPETUKSEN
MUSIIKKISENSUURIA KOSKEVAAN TUTKIMUKSEEN



Onko musiikkituntien ohjelmistoon (esim. kuuntelu, katselu, laulu, soitto ja musiikkiliikunta) jätetty ottamatta oppilaiden toivomaa musiikkia kouluun sopimattomana? Onko mielestäsi olemassa musiikkia, joka ei sovellu kouluun vai onko kaikkea musiikkia mahdollista ottaa koulun ohjelmistoon? Mitä ajattelet koulun musiikkisensuurista? Onko sitä ylipäänsä edes olemassa? Haluaisitko kertoa kokemuksistasi?

Opiskelen musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa ja tutkin pro gradu -työssäni onko yläkoululaisilla kokemuksia siitä, ettei kaikenlainen musiikki sovellu kouluun.

Etsin haastateltavaksi 7.-9.luokkalaisia yläkoululaisia [Paikkakunta ja koulun nimi].

Voit osallistua tutkimukseen, vaikka sinulla ei olisi musiikkia valinnaisena oppiaineena.

Haastattelut tehdään joulukuun 2021 - tammikuun 2022 aikana yksilö- tai parihaastatteluna, haastateltavien toiveiden mukaan.

Voit tulla haastatteluun yksin tai kaverisi kanssa. Jos sinusta tuntuu, että sinulla olisi kerrottavaa aiheesta, niin **ota rohkeasti yhteyttä** sähköpostilla, tekstiviestillä tai WhatsAppilla **30.11.2021 mennessä** ja sovitaan haastatteluaika! Haastattelut raportoidaan pro gradu -tutkielmassa anonyymisti eli nimesi ei tule missään tutkimuksen vaiheessa muiden kuin tutkijan tietoon. **Tutkimukseen osallistuvat saavat leffalipun kiitoksena haastattelusta.**

Anna Ranki

sähköpostiosoite: akranki@student.jyu.fi

puhelinnumero: XXX XXXX XXX

Liite 2 - Haastattelukysymykset

TAUSTAKYSYMYKSIÄ:

- Millä luokalla olet koulussa?
- (Jos 8.–9. luokkalainen → Onko sinulla musiikkia valinnaisena? Miksi olet valinnut musiikin tai miksi et ole valinnut musiikkia?)

MUSIIKIN MERKITYS:

- Teetkö vapaa-ajallasi jotain musiikkiin liittyvää toimintaa? (Esim. soitto, laulu, kuuntelu, musiikkiteknologia, tanssi...?)
- Minkälaista musiikkia kuuntelet ja minkälaisissa tilanteissa?
- Mitä arvostat musiikissa? Mikä tekee siitä sinulle arvokasta?
- Miten musiikki näkyy tai vaikuttaa elämässäsi?

Musiikkimaku:

- Tuotko musiikkimakuasi julki koulussa eli tietääkö musiikinopettaja tai musiikinopettajat minkälaisesta musiikista sinä pidät?
- Tietävätkö ystäväsi minkälaisesta musiikista sinä pidät? Miten tuot musiikkimakuasi julki ystävillesi?
- Pitävätkö ystäväsi samanlaisesta musiikista kuin sinä?
- Voiko toisesta ihmisestä nähdä ulkoisia merkkejä hänen musiikkimaustaan?
- Voiko ulkopuolinen päätellä sinut nähdessään minkälaisesta musiikista pidät?

MUSIIKKITUNTIEN OHJELMISTO:

- Mitä arvelet, mitä ovat koulun tai opettajan arvot, joiden pohjalta musiikinopettaja valitsee ohjelmistoa musiikkitunneille?

- Minkälaisia aiheita tai teemoja musiikkituntien ohjelmistossa käsitellään? Minkälainen sanoma sanoituksista välittyy? Luettele kappaleita, joita muistat laulettun tai kuunnellun.

MUSIIKKISENSUURI YLÄKOULUSSA:

- Mitä mielestäsi tarkoittaa musiikin sensuuri?
- Ovatko musiikinopettajat jättäneet ottamatta musiikkituntien ohjelmistoon oppilaiden toivomaa musiikkia kouluun sopimattomana? Jos ovat, niin minkälaista musiikkia?
- Ovatko musiikinopettajat keskustelleet oppilaiden kanssa siitä minkälaiset sanoitukset, laulujen aiheet tai musiikkivideot eivät sovi opettajien mielestä kouluun? Miten opettajat ovat perustelleet näkemyksiään?
- Mitä mieltä olet perusteluista? Oletko samaa mieltä vai eri mieltä?
- Minkälaisissa tilanteissa musiikkia on sensuroitu eli jätetty ottamatta ohjelmistoon kouluun epäsopivana?

MUSIIKKISENSUURIN TUNNEVAIKUTUKSET:

- Miltä musiikinopettajien tekemä musiikkisensuuri tuntuu? Minkälaisia tunteuksia tai ajatuksia se herättää?

NUORTEN OMAT ARVOT JA ITSESENSUURI:

- Mitkä seikat vaikuttavat siihen toivotko jotain musiikkia musiikkituntien ohjelmistoon vai et?
- Onko mielestäsi olemassa musiikkia, joka ei sovi kouluun? Vai käykö kaikki? Miksi?
- Jos on, niin minkälaiset sanoitukset tai musiikkivideot eivät mielestäsi sovi kouluun? Miksi? Tuleeko mieleesi esimerkkejä kappaleista?
- Kuunteletko musiikkia, jonka arvelet olevan sopimatonta kouluun? Mitä se on? Miksi ajattelet sen olevan sopimatonta koulun ohjelmistoon?
- Oletko jättänyt toivomatta koulun musiikkitunneille itsellesi mieluisaa musiikkia, koska arvelet ettei kyseistä kappaletta kuitenkaan otettaisi musiikkituntien

ohjelmistoon? Jos olet, niin mitä musiikkia?

- Onko sinulla mielestäsi joissakin asioissa erilainen arvomaailma musiikin sopivuudesta kouluun kuin luokkatovereillasi tai ryhmäläisilläsi?