



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KANGAS, SARI-ANNE JA POIKELA, MAARIT

MIKSI MUSIIKKIA TUTKITAAN JA OPETETAAN?

Asiantuntijoiden käsityksiä musiikintutkimuksen, musiikkikasvatuksen ja yhteiskunnan välisistä suhteista

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Musiikkikasvatuksen koulutus

2015



Musiikkikasvatuksen koulutus		Tekijä Kangas, Sari-Anne ja Poikela, Maarit	
Työn nimi Miksi musiikkia tutkitaan ja opetetaan? Asiantuntijoiden käsityksiä musiikintutkimuksen, musiikkikasvatuksen ja yhteiskunnan välisistä suhteista			
Pääaine Musiikkikasvatus	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Maaliskuu 2015	Sivumäärä 132+2
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää musiikintutkijoiden käsityksiä siitä, miksi musiikkia tutkitaan ja opetetaan. Musiikintutkimuksen ja -opetuksen nähdään olevan vahvasti kytköksissä toisiinsa, sillä opetuksen tulee pohjautua tieteelliselle tiedolle. Tutkimus ja opetus ovat myös vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa, sillä yhteiskunta tarjoaa taloudellista tukea tutkimukselle ja tutkijat tuottavat tietoa yhteiskunnan hyödynnettäväksi. Yhteiskunnan muutosten myötä tutkijoille avautuu uusia tutkimuskohteita, joita tutkimalla saadaan jälleen ajankohtaista tieteellistä tietoa uusista ilmiöistä.</p> <p>Tutkimusaiheemme kattaa koko musiikintutkimuksen kentän, ja pyrimme tutkielmamme teoreettisessa viitekehyksessä tuomaan esille aikaisemmin tehtyjä tutkimustuloksia mahdollisimman laajasti. Käsittelemme musiikin merkityksiä sekä yksilöllisestä että yhteisöllisestä näkökulmasta, ja tarkastelemme musiikin fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia vaikutuksia. Koska musiikki joutuu usein perustelemaan asemaansa oppiaineena, haluamme tuoda jokaiseen lukuun myös musiikkikasvatuksellisen näkökulman. Lisäksi tarkastelemme ilmiötä filosofisesta näkökulmasta, jolloin esiin nousevat kysymykset musiikin arvosta ja siitä, nähdäänkö se välineenä jonkin saavuttamiseen vai itsessään arvokkaana ilmiönä.</p> <p>Tutkimuksemme metodologisena lähtökohtana on fenomenografia, sillä pyrimme selvittämään haastateltavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Halusimme ajankohtaista, asiantuntevaa ja monipuolista tietoa tutkimuksemme aineistoksi, minkä vuoksi valitsimme haastateltaviksi musiikintutkimuksen professoreita. Aineistonkeruun menetelmänä hyödynsimme teemahaastattelua, mikä mahdollisti haastattelujen etenemisen yksityiskohtaisten kysymysten sijaan väljempien teemojen varassa mahdollistaen haastateltavan vapaamman ilmaisun ja sen myötä myös laajemman aineiston syntymisen. Poimimme litteroiduista haastatteluista tutkimuskysymystemme kannalta merkittävät ilmaukset, joita luokittelemalla muodostimme aineistomme analyysin rungon.</p> <p>Analyysin perusteella yhteiskunnan ja taloudellisen tuen rooli sekä musiikintutkimuksessa että -opetuksessa korostuu. Musiikintutkimusta on lähes jokaisessa suomalaisessa yliopistossa, mutta haastatellut kokevat sen olevan vaikeuksissa mahdollisten säästötoimenpiteiden takia. Tutkijoiden mielestä musiikki on merkityksellinen ja moniulotteinen ilmiö, jota täytyy tutkia ja jonka tulisi näkyä yhteiskunnassa laajemmin. Teknologisoitunut yhteiskunta ja musiikkikulttuurien muutokset ovat vaikuttaneet siihen, millaisena ilmiönä musiikki nähdään. Tutkijoiden mielestä yhteiskunta odottaa musiikintutkimuksen ja -opetuksen tuottavan mitattavaa tulosta. He eivät näe musiikilla ja sen opetuksella olevan suoraa välitöntä vaikutusta, minkä takia mitattavia tuloksia on vaikea saavuttaa ja kausaalisuhteita vaikea todistaa. Musiikki voi olla väline päämäärien saavuttamiseen, mutta haastatellut tutkijat eivät halua korostaa pelkästään musiikin välinearvoja. Lähes jokaiselle haastatellulle musiikilla on myös itseisarvo.</p> <p>Tutkijat kokevat yksimielisesti musiikin kuuluvan yleissivistävään opetukseen. Tutkijat näkevät musiikin sivistävinä piirteinä erityisesti oman kulttuurin välittämisen ja kehittämisen, itsetuntemuksen sekä yksilön omaksi itseksi kasvamisen ympäristöön suhteutettuna. Lisäksi tietämys ja kokemus musiikista mahdollistavat musiikista nauttimisen ja hyvän musiikkisuhteen syntymisen, minkä myötä yksilöllä on mahdollisuus käyttää musiikkia osana arkeaan, hyvinvointiaan ja tunteidenkäsittelyään. Jotta musiikinopetus olisi toimivaa ja ajankohtaista, opettajan tulee huomioida opetussuunnitelman asettamat tavoitteet, nuorten oma maailma, teknologisoitunut yhteiskunta, oppiaineiden välinen integraatio sekä vähäisten tuntimäärien tehokas hyödyntäminen.</p> <p>Musiikinopetuksen edistäminen tutkimuksellisten tulosten avulla vaikuttaa ajoittain monimutkaiselta prosessilta. Luotettavien ja pätevien tutkimustulosten tuottaminen on vaikeaa, sillä musiikki on ilmiönä laaja ja merkitykseltään varsin yksilöllinen. Musiikilla on myös koulumaailmassa erityinen merkityksensä, sillä se mahdollistaa oppilaan itseilmaisun oman tekemisen kautta, mikä on yhtä tärkeää kuin tehokkaiden opiskelutaitojen kehittäminen.</p>			
Asiasanat fenomenografia, musiikintutkimus, musiikinopetus, musiikkikasvatus, musiikkikasvatustieteiden filosofia, itseisarvo, välinearvo, siirtovaikutukset			

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	3
2	NÄKÖKULMIA MUSIIKIN VAIKUTUKSIIN ja MERKITYKSIIN	7
2.1	Musiikki, terveys ja hyvinvointi	7
2.1.1	Kulttuurin vaikutus hyvinvointiin	9
2.1.2	Terapeuttinen musiikki	10
2.1.3	Tunteiden säätely musiikin avulla	12
2.2	Musiikki ja kognitio	13
2.2.1	Musiikki ja aivot	14
2.2.2	Musiikillinen kasvu ja kehitys	15
2.2.3	Musiikin siirtovaikutukset	17
2.3	Musiikki ja sosiaalinen vuorovaikutus	19
2.3.1	Kommunikaatio	20
2.3.2	Yhteisöt	21
2.3.3	Sosiaalinen pääoma	22
2.3.4	Verkkoyhteisöt ja informaali oppiminen	23
2.4	Musiikki ja identiteetti	24
2.4.1	Musiikki nuoren identiteetin rakentajana	25
2.4.2	Musiikkikasvattaja ja kulttuuri-identiteetti	26
2.5	Musiikki ja talous	27
2.5.1	Luova talous	29
2.5.2	Musiikkiteollisuus	30
3	MUSIIKKI, KASVATUS JA FILOSOFIA	33
3.1	Musiikkifilosofia	33
3.2	Kasvatusfilosofia	36
3.2.1	Kasvatus	36
3.2.2	Sivistys	37
3.2.3	Pedagoginen paradoksi	39
3.3	Musiikkikasvatusfilosofia	39
3.3.1	Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia	42
3.3.2	Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia	44
4	TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS	47
4.1	Fenomenografia	48
4.2	Teemahaastattelu	49
4.3	Tutkimuksen toteutus	50
4.3.1	Haastattelujen toteutus	50
4.3.2	Haastateltavien esittely	51
4.3.3	Analyysin toteutus	53
5	AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA	55
5.1	Suomalainen musiikintutkimus	56
5.1.1	Tutkimuksen tila	56
5.1.2	Tutkimuksen tarkoitus	57
5.1.3	Tutkimuksen näkyvyys ja vaikutus yhteiskunnassa	61
5.1.4	Tutkimuksen merkitys musiikkikasvatukselle	63
5.2	Musiikintutkimus ja muuttuva yhteiskunta	65
5.2.1	Yhteiskunnan ja musiikkikulttuurien muutokset	65
5.2.2	Taloudelliset ja poliittiset päätökset musiikintutkimuksessa	66
5.2.3	Musiikin hyödyn mitattavuus	69
5.3	Musiikin merkitys	71
5.3.1	Merkitys yksilölle	73

5.3.2	Merkitys yhteisöille.....	74
5.3.3	Musiikki välineenä.....	76
5.3.4	Itseisarvoinen musiikki.....	79
5.4	Musiikkikasvatus osana yleissivistävää opetusta.....	80
5.4.1	Miksi musiikkia opetetaan?	82
5.4.2	Opettajan rooli.....	90
5.4.3	Opetusmenetelmät.....	96
5.4.4	Musiikkikasvatuksen suunta ja näkymät.....	99
6	YHTEENVETO JA POHDINTA.....	103
6.1	Musiikin arvo ja merkitys yhteiskunnassa.....	103
6.2	Miksi musiikkia tutkitaan?.....	104
6.3	Miksi musiikkia opetetaan?	105
6.4	Johtopäätökset.....	107
6.5	Pohdinta	110
	LÄHTEET	117
	LIITTEET	133

1 JOHDANTO

Suomessa tehtävän tieteellisen tutkimuksen tulisi Opetus- ja kulttuuriministeriön (2014, 13) mukaan tavoitella tietoon ja osaamiseen perustuvaa tuottavuuden ja talouden kasvua sekä pyrkiä kansainväliseen näkyvyyteen. Suomen on pienuutensa vuoksi tärkeä panostaa kilpailukykyiseen ja laadukkaaseen korkeakoulujärjestelmään. Tämä mahdollistaa laadukkaan tutkimuksen teon, suomalaisen osaamisen kansainvälisen arvostuksen sekä yhteiskunnan kehittymisen ja menestyksen. Tutkimuksen laadun ja vaikuttavuuden vahvistaminen edellyttää kuitenkin voimavarojen suuntaamista tiettyyn kohteeseen, minkä vuoksi korkeakoulujen suuri määrä, useat pienet yksikkörakenteet ja resurssien hajauttaminen nähdään haasteina. (Emt., 13.)

Laadukkaiden korkeakouluyksiköiden lähtökohtana nähdään kyky tehdä monitieteistä tutkimusta. Korkeakouluissa tapahtuvan opetuksen ja tutkimuksen nähdään kuitenkin kärsivän, kun samassa yksikössä on tietyn alan tutkijoita ja opettajia vain vähän. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014, 13.) Valtio on esittänytkin tämän piirteen vuoksi pienimpien yksiköiden lakkauttamista tai yksiköiden yhdistämistä, mikä edesauttaisi korkeakouluja parempiin, tuloksellisempiin tutkimuksiin. Parempia tuloksia uskotaan Tieteen tila 2014 -raportin (2014, 5) mukaan saavutettavan ”valintojen, poisvalintojen ja kansainvälisen yhteistyön avulla”. Ensimmäisenä poisvalinnan kohteena nähdään ihmistieteiden pienet ja vähän julkaisevat alat, sillä niiden ei nähdä olevan riittävän kilpailukykyisiä (Lehtonen 2014, 61). Musiikintutkimus voidaan lukea näiden alojen joukkoon, ja huoli musiikintutkimuksen sekä -opetuksen tilasta onkin ollut lähtökohtana pro gradu -tutkielmamme tekoon.

Tulevina musiikkikasvattajina lähestymme tutkimuskohdettamme musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Tämän vuoksi haluamme selvittää paitsi miksi musiikkia tutkitaan, myös miksi sitä opetetaan ja mikä on tutkimuksen ja opetuksen välinen suhde. Suomessa musiikkikasvatuksen asema koulujen opetussuunnitelmassa on ollut jatkuvan tarkkailun ja keskustelun alla siitä lähtien kun musiikki on tullut koulujen oppiaineeksi (Kotilainen, Manner, Pietinen & Tikkanen 2009, 6). Edelleen musiikkikasvattajat joutuvat puolustamaan oman oppiaineensa asemaa yleissivistävässä opetuksessa. Aihe herättää keskustelua paitsi Suomessa myös muualla maailmassa – kaikkialla musiikkikasvattajat pyrkivät perustelemaan oppiaineensa tärkeyttä erilaisin argumentein. Perusteluina käytetään esimerkiksi

musiikin ja muiden taideaineiden merkitystä osana yleissivistystä sekä taide- ja taitoaineiden mahdollisia heijastusvaikutuksia. Musiikkikasvattajat korostavat myös erityisesti oman oppiaineensa myönteisiä vaikutuksia esimerkiksi yksilön kognitiivisten kykyjen kehitykseen tai sosiaalisiin taitoihin. (Louhivuori 2009, 11.) Pohdimme työssämme myös sitä, millaisia merkityksiä musiikkikasvatuksella ja musiikinopettajalla on, kun globalisoituneessa ja kaupallistuneessa nyky-yhteiskunnassamme musiikkia on saatavilla niin helposti ja nopeasti.

Suomalainen musiikkikasvatus on eri puolilla maailmaa korkealle arvostettua ja suomalais-ta musiikkikasvatustyötä pidetään maailmalla esikuvana. Arvostuksesta huolimatta Suomessa musiikinopetuksella on koulumaailmassa heikko asema, sillä kasvatulinjoista päättävät poliitikot esittävät, että perusopetuksen tuntijakoa ratkaistaessa tulisi ”ajatella kokonaisuutta eikä vain yhden oppiaineen etuja” (Louhivuori 2009, 7, 11). Taide- ja taitoaineiden tuntimäärät ovat pienet verrattuna muihin oppiaineisiin. Vähäisten tuntimäärien ja oppiaineen luonteen vuoksi ei ole mahdollista saavuttaa kovin näkyviä tai välittömiä tuloksia, minkä vuoksi taide- ja taitoaineiden asema yleissivistävässä perusopetuksessa on heikompi. (Eerola 2010, 54–55.)

Kritiikistä ja musiikin heikosta asemasta huolimatta musiikkikasvattajat pyrkivät vakuuttamaan sekä kasvatustieteilijät että poliitikot siitä, että kaikenlaisella musiikkitoiminnalla on keskeinen rooli elämänlaadun parantamisessa (Lehtonen 2007, 21–22). Suomalaisten menestys PISA-tutkimuksissa on ollut vuosikymmenten ajan erinomainen, mutta tuloksista on käynyt ilmi suomalaisten koululaisten vertailumaita huonompi kouluviihtyvyys (Louhivuori 2009, 11). Taide- ja taitoaineiden merkitys kouluviihtyvyyden kannalta voisi olla merkittävä (Eerola & Eerola 2014, 89). Lehtosen (2007, 21–22) mukaan esimerkiksi musiikki voi vaikuttaa yksilön tunteisiin, minkä myötä mielekkyys asioiden tekemiseen ja elämään yleensä lisääntyy. Onkin syytä pohtia voitaisiinko musiikin tuntimäärää lisäämällä parantaa oppilaiden viihtyvyyttä koulumaailmassa ja sen avulla parantaa tuloksia myös kouluviihtyvyytutkimuksissa.

Musiikintutkimuksella ja erityisesti musiikkikasvatuksen tutkimuksella on merkittävä rooli musiikkikasvatuksen aseman parantamisessa. Tieteellisellä tutkimuksella pyritään tarjoamaan valmiuksia ja perusteita yhteiskunnan toiminnalle ja valinnoille. Myös musiikinopetuksen tulisi perustua vankkaan tieteelliseen tietoon, jotta musiikinopetusta voitaisiin kehittää ja vahvistaa sen asemaa oppiaineena. (Louhivuori 1997, 97–98; 2003, 252.) Tut-

kimuksen avulla saatu tieteellinen tieto voi pidemmällä aikavälillä saada aikaan muutoksia yhteiskunnassamme vallitsevissa arvoissa ja asenteissa. Louhivuori (1997) on pohtinut, voiko musiikkikasvatuksen heikko asema johtua osittain siitä, että musiikinopettajakoulu- tus on pitkään ollut ei-tieteellistä, minkä vuoksi ”maahamme ei ole syntynyt kriittistä mas- saa, joka määrätietoisesti ja selkeästi perustellen kykenisi saamaan muut vakuuttumaan musiikkikasvatuksen merkityksestä yhteiskuntamme kehitykselle ja yleiselle henkiselle ja kenties myös aineelliselle hyvinvoinnille.” (Emt., 100).

Haluamme tutkimuksessamme tarkastella musiikintutkimuksen asiantuntijoiden käsityksiä siitä, mikä on tällä hetkellä suomalaisen musiikintutkimuksen tila, ja millä tavalla se on kytköksissä yleissivistävään musiikinopetukseen. Haastattelimme tutkimustamme varten 13 suomalaista musiikin alan professoria. Tarkoituksenamme on tuoda esille heidän ajan- kohtaisia käsityksiään siitä, minkä takia musiikkia tutkitaan ja opetetaan. Nyky- yhteiskunnassa korostetaan tehokasta toimintaa ja tuotantoa, joten tuomme esiin myös nä- kökulmia siitä, millainen musiikintutkimuksen ja -opetuksen sekä yhteiskunnan välinen suhde on. Näistä ajatuksista muodostuvat tutkimuskysymyksemme:

1. Millaisia käsityksiä musiikintutkimuksen asiantuntijoilla on musiikintutkimuksen tilasta ja tarkoituksesta?
2. Millaisia käsityksiä musiikintutkimuksen asiantuntijoilla on yleissivistävän musi- kinopetuksen tilasta ja tarkoituksesta?
3. Millaisena musiikintutkimuksen asiantuntijat näkevät musiikintutkimuksen ja -opetuksen sekä yhteiskunnan välisen suhteen?

Keskeisiksi käsitteiksi tutkimuksessamme nousevat musiikintutkimus, musiikkikasvatus sekä musiikin merkitys ja arvo. Perustana on musiikin käsite, joka on lähtökohta sekä mu- siikintutkimukselle että musiikkikasvatukselle. Musiikin määrittelyn kautta voidaan pohtia sitä, millainen sen arvo on nyky-yhteiskunnassamme. Arvokeskustelu, musiikin merkityk- sen pohtiminen osana ympäristöämme ja kulttuuriamme sekä vallalla olevien uskomusten ja käytäntöjen tutkiminen pitävät musiikintutkimuksen tieteenalaa eläväisenä ja kehittyvä- nä (Louhivuori 2003, 252). Tutkimuksen, opetuksen ja yhteiskunnan suhdetta onkin syytä tutkia, jotta saadaan ajankohtaista ja päivitettyä tietoa niin musiikin muuttuvista kuin py- syivistäkin merkityksistä. Jos musiikintutkimus haluaa uudistua, se tarvitsee myös tutki- mustuloksia, joiden tuottamiseen tarvitaan kuitenkin yhteiskunnan tukea. Noin kolmasosa yliopiston tutkimusmenoista rahoitetaan kilpaillulla rahoituksella (Tieteen tila 2014, 4).

Ajankohtaisen, kilpailukykyisen ja kansainvälisesti merkittävän tieteellisen tiedon tuottaminen on avain myös musiikinopetuksen kehittymiseen.

Teimme pro gradu -tutkielmamme parityönä aiheen laajuuden takia. Vaikka työmme on parityö, emme halunneet tekstistä näkyvän kahta eri kirjoittajaa, vaan teksti on muodostunut yhdessä kirjoittamalla. Teimme tiivistä yhteistyötä kirjoitustyön lisäksi myös aineiston keruussa ja analyysin toteuttamisessa. Etenimme työmme viitekehyksessä aihepiireittäin etsien aluksi tietoa ja lähdekirjallisuutta yhdessä, minkä jälkeen jaoimme löydetyn materiaalin alustaviin lukuihin. Jaottelun ja yhteisen suunnittelun jälkeen kirjoitimme tekstiä itsenäisesti, minkä jälkeen kävimme yhdessä läpi kirjoitettua sisältöä sujuvuuden lisäämiseksi. Teksti työstettiin lopulliseen muotoonsa sitä yhdessä lukemalla ja korjauksia tekemällä. Yhteistyö jatkui työn analyysissa, yhteenvedossa, johtopäätöksissä ja pohdinnassa viitekehysten kaltaisella tavalla.

Rajaamme tutkimusaiheitamme tutkimuskysymystemme sekä Louhivuoren (2009, 20) luoman musiikin merkityksiä hahmottelevan mallin pohjalta. Musiikin merkitykset nähdään nykypäivänä usein välineellisinä: musiikin voidaan ajatella parantavan kognitiivisia taitoja, lisäävän terveyttä ja hyvinvointia, kehittävän sosiaalisia taitoja ja rakentavan hyviä sosiaalisia verkostoja sekä vahvistavan niin sanottuja luovia aloja, mikä voi puolestaan parantaa yhteiskunnan taloudellista hyvinvointia (luku 2). Tutkimustieto tarjoaa kuitenkin vain jossain määrin tukea musiikin välineelliselle arvolle. Tämän vuoksi haluamme tarkastella tutkimuksessamme myös filosofista näkökulmaa musiikintutkimukseen, ja pyrkiä tuomaan esille musiikin mahdollista itseisarvoista merkitystä sekä arvojen ilmenemistä musiikinopetuksessa (luku 3). Teoreettisen viitekehysten jälkeen kerromme tutkimuksemme metodologiasta ja toteutuksesta (luku 4), josta siirrymme aineiston analyysiin ja tulkintaan (luku 5). Viimeinen luku koostuu analyysistä nousseiden tulosten yhteenvedosta, johtopäätöksistä sekä pohdinnasta (luku 6).

2 NÄKÖKULMIA MUSIIKIN VAIKUTUKSIIN JA MERKITYKSIIN

Musiikin merkitystä ja vaikutusta voidaan tarkastella eri näkökulmista. Merkitystä voidaan lähestyä yksilökeskeisestä näkökulmasta, jolloin painotetaan musiikin merkitystä yksilön kehitykselle ja kasvulle. Mikäli ilmiötä tarkastellaan yhteisöllisestä näkökulmasta, huomioidaan musiikin merkitys sosiaalisessa toiminnassa ja sen rooli osana yhteisöjä. (Louhivuori 2009, 12.) Louhivuori (2009, 12–13) mainitsee yksilökeskeisen näkökulman olevan tyypillistä länsimaisessa kulttuurissa, jossa korostetaan yksilöllisiä suorituksia, kun taas itäinen maailma ja afrikkalainen musiikkiperinne painottavat musiikin jakamista ja yhdessä tekemistä.

Musiikin merkitys on erilainen näkökulmasta ja kulttuurista riippuen, mutta myös eri ikävaiheissa musiikin merkitys on erilainen. Särkämön ja Huotilaisen (2012, 1339) mukaan ”vauvaiän ja varhaislapsuuden aikana musiikki tukee puheen kehitystä, kouluiässä se vaikuttaa kognitiivisiin taitoihin ja tarkkaavaisuuteen, nuoruudessa se palvelee identiteetin rakentamista ja vanhuudessa se toimii muistin ja mielialan parantajana”.

Viitekehyksen tarkoituksena on luoda pohja tutkimuksellemme. Pyrimme tässä luvussa huomioimaan edellä mainitut näkökulmat ja tarkastelemaan musiikintutkimuksen parissa tehtyjä tutkimuksia. Tarkoituksenamme on viitekehyksen avulla selventää musiikin merkitysten moninaisuutta ja tuoda esille musiikin vaikutuksia sekä yksilölle että yhteisölle. Jokaisen luvun loppuun pyrimme tulevina musiikkikasvattajina tuomaan myös musiikkikasvatuksellisen näkökulman. Luvun rakenteessa hyödynnämme Louhivuoren (2009, 12–20) runkoa musiikkikasvatuksen merkityksistä, mikä pohjautuu Kevin McCarthyn (2002) luomaan malliin, jota Joseph Guezkow (2002) on kehittänyt eteenpäin.

2.1 Musiikki, terveys ja hyvinvointi

Maailman terveysjärjestön WHO:n terveyden määritelmässä (1948) todetaan: ”Terveydellä tarkoitetaan täydellisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilaa, ei ainoastaan sairauden puuttumista”. Terveys on siis laaja hyvinvoinnin tila, joka tulee nähdä tasapainoisena ja dynaamisena tilana, jossa henkilön oma kokemus hyvinvoinnistaan on tasapainossa hyvälle elämälle asettamiensa tavoitteiden kanssa. (Lilja-Viherlampi 2007,

108; Hyyppä & Liikanen 2005, 42.) Hyyppän (1997, 39) mukaan terveys liittyy olennaisesti ympäristöön ja ympäröivään kulttuuriin, ja esimerkiksi filosofi Hans-Georg Gadamerin mukaan terveys on läsnäoloa muiden ihmisten kanssa, sekä aktiivista osallistumista siihen, mikä on yksilön mielestä tärkeää elämässä (Lilja-Vihrelammen 2007, 109 mukaan).

Ihminen on kokonaisvaltainen yksilö, jonka fyysiset, intellektuaaliset ja emotionaaliset tarpeet on huomioitava myös terveydenhoidossa. Taide- ja kulttuuritoiminnalla on pyritty avartamaan myös terveydenhuollon perinteisiä tapoja ajatella ja toimia, sillä taiteella, erityisesti musiikilla, nähdään olevan tärkeä osa uutta, kokonaisvaltaista, holistista terveydenhoitomenetelmää. (Hanser 2010, 873; Hyyppä & Liikanen 2005, 120, 127.) Holistinen taidetyöskentely mahdollistaa läsnäolon tilassa ja paikassa, tukee itseymmärrystä ja toisten kohtaamista ja voimaannuttaa taideprosessin kautta (von Brandenburg 2012, 244). Tällaista humanimpaa lähestymistapaa terveydenhoitoon on edistänyt esimerkiksi vuonna 1990 käynnistetty YK:n tiede- ja kulttuurijärjestö Unescon Arts in Hospital -hanke, jonka tavoitteena oli lisätä taidetta sairaaloihin ja hoitolaitoksiin. Hankkeen lähtökohtana oli kulttuuripolitiikan ulottuminen jokaiselle elämänalueelle sekä taide- ja kulttuuritoiminnan mahdollistaminen kaikille. Hanke onkin käynnistänyt paljon keskustelua, tutkimusta ja uusia projekteja. (Hyyppä & Liikanen 2005, 119–122.)

Hyyppän tutkimusten (esim. 2001, 2006, 2007, 2008) mukaan taideharrastuksissa ja kulttuuritilaisuuksissa käyvät ihmiset elävät pitempään. Aktiivinen taideharrastus ja ”kulttuurifriikkiys” voivat pidentää ikää jopa kahdesta kolmeen vuotta. (Hyyppä 2013, 19–20.) Louhivuoren (2009, 221) mukaan taiteen merkitystä perusteltaessa tulee kuitenkin keskittyä muuhunkin kuin sen tuomiin terveysvaikutuksiin, sillä ”taiteella on myös syvempi ihmisen elämänlaatua nostava henkinen vaikutus”.

Musiikin voima ja sen herättämät tunteet ovat kiehtoneet tutkijoita jo antiikin ajoista lähtien. Terveiden, hyvinvoinnin, tunteiden ja kognitiivisten toimintojen yhteen kietoutuminen on kuitenkin vaikeaselkoinen prosessi. Musiikki vaikuttaa monin tavoin aivojen plastisuuteen ja kehittää siten yksilön kognitiivisia kykyjä. Musiikki on myös kommunikatioväline, jonka kautta voimme välittää tunteita ja ideoita myös silloin, kun kielellinen kommunikaatio ei ole mahdollista. Nämä kommunikatiiviset mahdollisuudet toimivat myös musiikkiterapian peruserätyksenä. (MacDonald, Kreutz & Mitchell 2012, 5–6.) Musiikin tutkittu hyöty terapiassa sekä sen vaikutukset tunteiden säätelyn apukeinona todistavat, että musiikin vaikutus ihmisen terveyteen ja hyvinvointiin on merkittävä.

2.1.1 Kulttuurin vaikutus hyvinvointiin

Kulttuurin käsitteen määrittelyssä on eroja riippuen siitä, minkä tieteenalan näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Esimerkiksi humanististen tieteiden kulttuurikäsitteen mukaan kulttuuria ovat taiteet ja länsimaisen ihmisen luomat hengentuotteet, kun antropologinen kulttuurintutkimus puolestaan luokittelee kaikki ihmisen toiminnan ja ajattelun tavat kulttuuriksi. (Moisala 1998, 322.) Alasuutarin (1994, 33) mukaan kulttuuri voidaan määrittellä muun muassa jonkin yhteisön tai yhteiskuntaluokan piirissä omaksutuksi elämäntavaksi sekä maailman hahmottamiseksi.

Kulttuuriin liitetään usein termi taide, minkä määritelmä voi vaihdella kulttuurista riippuen. John Deweyn ja Richard Shustermanin mukaan kaikenlainen taide voidaan määrittellä ihmisten keskinäiseksi yhteydenpidoksi, kaksisuuntaiseksi kommunikaatioksi, jonka he kokevat emootioita tuottavana kokemuksena (Hyypän & Liikasen 2005, 36 mukaan). Taide voidaan nähdä hyödykkeenä, jota voidaan myydä, ostaa, vuokrata, viedä, tuoda ja kuluttaa. Tällainen näkökulma voi olla yhteiskunnallisesti ymmärrettävä, mutta muunlaisiakin lähestymistapoja tulee olla. Taide voi olla myös viestinnän väline ja tapa jäsentää maailmaa. (Rautiainen 2007, 5.)

Kaikenikäisten ihmisten hyvinvointia voidaan edistää taiteen avulla. Väestötutkimuksen mukaan kulttuuri- ja taideharrastukset vaikuttavat terveyteen myönteisesti ilman haitallisia sivuvaikutuksia, minkä vuoksi kulttuuri ja taide nähdään osana ihmisen terveyttä. Esimerkiksi ”vanhempien ihmisten kulttuurinen harrastaminen on osoitettu yhtä tehokkaaksi kuin ohjattu liikunta”. (Hyypä & Liikanen 2005, 182.) Kulttuuri ja taide ovat elämyksiä ja nautintoja sellaisenaan, joiden kautta ihminen hakee mielihyvän tunnetta ja tasapainoa elämälleen (emt., 49).

Syy siihen, miksi taiteella ja kulttuurilla on mahdollisuudet vaikuttaa terveyteen ja hyvinvointiin, liittyy Baryn (2002) mukaan niiden kykyyn ”integroida aistit ja mielen eri kerrokset” (Liikasen 2009, 95 mukaan). Synerginen suhde mielen ja kehon välillä toimii teoreettisena pohjana musiikin ja muun taiteen käytölle terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi (Hanser 2010, 825). Taide- ja kulttuuritoiminta voi myös vahvistaa ihmisen kykyjä löytää uusia elämänhallintakeinoja hyvinvoinnin lisäämiseksi sekä lisätä kykyä selviytyä ongelmista ja nopeuttaa sosiaalisia muutoksia (Hyypä & Liikanen 2005, 132).

Päämääräsuuntautunut tekeminen lisää hyvinvointia ja parantaa ihmisten elämänlaatua (Jones & Langston 2012, 122). Taiteen positiivinen vaikutus näkyy erityisesti yhdessä tekemisenä ja harrastamisena, josta hyvänä esimerkkinä voidaan pitää tutkimuksia kuoroharrastuksen merkittävistä vaikutuksista ihmisten terveydelle ja hyvinvoinnille (Hyypä 2013, 19–20; Liikanen 2009, 96). Louhivuoren, Siljanderin, Luoman ja Johnsonin (2012) tutkimuksen mukaan seniorikuorolaiset kokivat olevansa tyytyväisempiä elämänlaatuunsa, terveyteensä ja liikuntakykyynsä kuin kuorolaulua harrastamattomat suomalaiset seniorit. Lisäksi heillä ilmeni verrokkiryhmää harvemmin kielteisiä tunteita. (Emt., 451.)

Kuoroharrastuksen merkittävyys terveydelle voi liittyä laulamiseen, sillä laulamisaalla on todettu olevan positiivisia yhteyksiä esimerkiksi hapenottoon, immuunipuolustukseen, stressiin, kiihtymystiloihin, sosiaaliseen käyttäytymiseen, rentoutumiseen ja ajatteluun (Lilja-Viherlampi 2007, 115). Laulaminen kehittää myös hengitystä sekä keuhkojen kapasiteettiä, mikä parantaa äänenlaatua ja ryhtiä (Clift 2012, 114). Kun laulamista harrastetaan kuorossa, se lisää edellä mainittujen hyötyjen lisäksi tunnetta ”sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta, joka edistää hyvänolon tunnetta” (Hyypä & Liikanen 2005, 93).

Musiikin vaikutukset terveyteen ja hyvinvointiin on todettu ja niiden yhteys on ollut esillä ajankohtaisissa keskusteluissa. Musiikinopetuksen kontekstissa sitä on pohdittu vasta vähän, vaikka musiikkikasvatuksella nähdään olevan hyvät mahdollisuudet tukea oppilaan hyvinvointia. Musiikintunnit kasvattavat nuorta elämään tasapainossa ja vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, mikä heijastuu hyvinvointiin sekä koulussa että koulun ulkopuolella. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 29, 43.) Juntusen (2009) mukaan musiikkikasvatuksesta voisivatkin hyötyä eniten ne oppilaat, jotka eivät harrasta musiikkia koulun ulkopuolella. He kuitenkin jäävät usein musiikkikasvatuksen ulkopuolelle, sillä musiikki on valinnainen oppiaine kahdeksannelta luokalta eteenpäin ja sen valitsevat usein ”ne oppilaat, jotka ovat muutenkin kiinnostuneita musiikista ja harrastavat sitä”. (Emt., 6.)

2.1.2 Terapeuttinen musiikki

Musiikilla on ollut keskeinen asema lähes kaikissa kulttuureissa ja sen avulla on pyritty parantamaan sairauksia sekä lepyttämään ja karkottamaan pahoja henkiä. (Lehtonen 1989, 15.) Koska musiikin elementit ovat syvällä meissä jokaisessa, musiikin avulla voidaan saada käsittelyyn terapiaan tulleen ihmisen ongelmiin kytköksissä olevia tunteita, muistoja ja mielikuvia. Näihin ei muilla terapeuttisilla keinoilla välttämättä päästäisi käsiksi, sillä mu-

siikin ei-verbaalisen luonteen takia sillä nähdään olevan vahva yhteys tiedostamattomaan. (Brown 2002, 85; Eerola 2003, 298, 302; Lehtonen 1989, 27.) Musiikkiterapiassa terapeutti pyrkii musiikin ja äänen avulla tukemaan ja edistämään potilaan fyysistä, henkistä, sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia (Lehtonen 1989, 11; Erkkilä 2003, 291).

Musiikilla on ainutlaatuinen tapa vaikuttaa ihmisen tunteisiin ja musiikkiterapiaa voidaan hyödyntää kaikenikäisten ihmisten hoidossa. Erityisen suuri vaikutus sillä on todettu olevan esimerkiksi kehitysvammaisten, kouluikäisten, mielenterveyspotilaiden, käyttäytymishäiriöisten, fyysisesti vammautuneiden, Alzheimer- ja dementiapotilaiden, autististen, puhevammaisten, tunnehäiriöisten, oppimisvaikeuksista kärsivien sekä halvaantuneiden hoidossa. (Thaut & Wheeler 2010, 820.) Vaikka muut kognitiiviset kyvyt ja ihmisen ymmärrys heikkenisivät, musiikin aiheuttamat emotionaaliset reaktiot näyttävät säilyvän, sillä musiikillinen herkkyys liittyy suureen osaan aivoja eikä vain tiettyyn aivo-alueeseen (Durham 2002, 117; Odell-Miller 2002, 152).

Musiikkiterapian metodeina hyödynnetään pääasiassa improvisaatiota, säveltämistä, laulamista ja kuuntelemista, joiden avulla luodaan potilaan tarpeita vastaava rakenne terapialle (Watson 2002, 101; Thaut & Wheeler 2010, 820). Improvisaation avulla terapeutti voi saada näkemyksen potilaan tunneskaalasta, sillä voimakkaat tunnelataukset kuuluvat potilaan musisoinnista hyvin nopeasti ja selkeästi (Lilja-Viherlampi 2007, 118). Improvisaatista voi myös muodostua omia sävellyksiä, joiden avulla potilas saa mahdollisuuden ilmaista omaa persoonaansa tavalla, joka ei välttämättä olisi sanallisesti ilmaistuna mahdollista (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 39). Laulaminen terapiamuotona on puolestaan todettu merkittäväksi erityisesti muistiongelmaisten hoidossa, sillä tuttujen laulujen laulaminen auttaa pääsemään käsiksi pitkäaikaiseen muistiin ja voi auttaa löytämään kadotetun kielen aktivoimalla erilaisia hermostollisia polkuja (Durham 2002, 117). Musiikin kuunteleminen hyödynnetään musiikkiterapiassa sekä aktiivisesti että passiivisesti. Aktiivinen kuunteleminen auttaa potilasta pääsemään kosketuksiin niiden tunteiden kanssa, joita musiikin kuuntelu herättää, kun puolestaan passiivisessa kuuntelussa musiikki tuodaan asiakkaan luokse. Passiivista musiikin kuuntelua hyödynnetään esimerkiksi koomapotilaiden kanssa, jolloin potilas ei reagoi musiikkiin, mutta sen tiedetään vaikuttavan häneen esimerkiksi hengityksen, pulssin ja verenkierron tasolla. (Lilja-Viherlampi 2007, 123–124.)

Musiikin terveyttä edistävät vaikutukset ovat siis kaikkien ulottuvilla, mikä mahdollistaa sen terapeutin hyödyntämisen myös musiikkiharrastusten, musiikkikasvatuksen ja mu-

siikinopetuksen piirissä ilman, että itse toimintaa määriteltäisiin terapiaksi tai hoidoksi (Lehtonen 1989, 10, 14). Lehtonen ja Juvonen (2009, 96–97) pitävät yllättävänä että ”musiikin monista terapeuttisista merkityksistä huolimatta koulutus on usein sivuuttanut musiikin tunnevaikutukset ja terapeuttisuuden”. Nykypäivän musiikkikasvatukseen voidaan jossain määrin nähdä lähestyvän musiikkiterapiaa, sillä musiikin merkitystä oppiaineena puolustetaan usein musiikin mahdollisuudella vaikuttaa nuoren kasvuun, psyykkisen työskentelyyn ja itseilmaisuun (emt., 100).

2.1.3 Tunteiden säätely musiikin avulla

Musiikki vaikuttaa ihmisiin useilla eri tavoilla. Se voi nostaa pintaan muistoja, rauhoittaa, itkettää, antaa lisää energiaa tai luoda tunnelmaa. Musiikin on tutkittu jopa lievittävän kipua. On todettu, että musiikki nostaa tunteita esille muita taiteen muotoja herkemmin ja useammin. (Eerola, 2003, 261.) Musiikin käyttöä ja kehitysmahdollisuuksia on tutkittu ja sovellettu paljon lasten ja nuorten parissa, ja Liikasen (2009) mukaan taide toimiikin kanavana uusien luovien keinojen löytämiseen ja mielen liikuttamiseen. Musiikin avulla lapsi tai nuori voi tavoittaa omat tunteensa ja kokemuksensa. (Emt., 69.)

Tunteet ovat kulttuurin ja terveyden kohtaamispaikassa, sillä ne toimivat yhteisön ja yksilön välisenä linkkinä. Kulttuuri, jossa yksilö elää, määrittelee vahvasti ärsykkeestä syntyvän tunteen laatua, voimakkuutta ja käsittelytapaa. (Hyyppä & Liikanen 2005, 54.) Esimerkiksi musiikin herättämät tunnereaktiot eivät koskaan ole pelkästään välittömiä, vaan niihin vaikuttavat ne tavat ja käytännöt, joihin olemme kasvaneet elämämme aikana. Ympäröivä kulttuuri vaikuttaa myös siihen, miten syntynyttä tunnetta ilmaistaan muille ihmisille. (Emt., 54; Becker 2010, 129–130.)

Opettajien ja musiikkikasvattajien tulisi olla perillä nuorten tavoista kuluttaa musiikkia ja tarjota musiikintunneilla eri musiikkityylejä. Monipuolisen tarjonnan myötä nuorille voisi avautua mahdollisuus löytää tapoja säädellä murrosiässä vaihtelevia tunteitaan. (Saarikallio 2009, 227–228.) Musiikkikasvatuksella on mahdollisuus synnyttää elinikäisiä aktiivisia suhteita musiikkiin, joiden avulla yksilöt voivat käsitellä rakentavasti vaikeita tunteita (Lehtonen 1989, 10–11). Mieltä askarruttavat asiat voivat ratketa helpommin musiikin avulla, jolloin myös ymmärrys itsestä lisääntyy (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 33–34).

Erityisesti nuorille musiikki on tärkeä ilmaisukanava, jonka avulla nuori voi kertoa itsestään ja kokemuksistaan. Esimerkiksi yläasteikäiset nuoret saattavat valita hyvinkin synkkiä kappaleita, jotka voivat heijastaa sen hetkisiä pohdintoja tai aggressiivisten tunteiden käsittelyä. Tutkimusten mukaan musiikki onkin nuorelle monissa tilanteissa merkittävä elämän rikastuttaja ja selviytymiskeino. Tunteiden säätely on yksi tärkeimmistä syistä kuunnella musiikkia nuoruusiässä, ja musiikki voidaan kokea hyvin henkilökohtaiseksi asiaksi. (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 31–34; Saarikallio 2007, 18.)

Saarikallion (2007) tuloksista selviää, että musiikin kuuntelu voi parantaa ainakin kolmea elementtiä tunnekokemuksessa: Musiikki nosti nuorten tunnetilaa ja paransi heidän oloaan, se vahvisti usein jo olemassa olevaa tunnekokemusta sekä auttoi nuorta keskittymään tunnetilaansa. Tutkimus myös osoitti, että tytöt käyttävät musiikkia apuna tunteiden säätelyssä enemmän kuin pojat, ja että ”nuoremmat käyttävät sitä vähemmän kuin vanhemmat”. (Emt., 33.) Musiikinopettajan tulee Hairo-Laxin ja Muukkosen (2013, 32) mukaan pyrkiä havaitsemaan musiikin synnyttämiä tunnelatauksia ja mahdollistaa sellainen ilmapiiri, jossa tunteiden syntyminen ja niistä keskusteleminen on mahdollista. Tunteiden reflektointi voi edistää tiedostamista ongelmanratkaisua ja henkistä hyvinvointia, sillä reflektointi auttaa ymmärtämään emotionaalisia elämyksiä (Pennebaker 1990; Hairo-Laxin & Muukkosen 2013, 32 mukaan).

2.2 Musiikki ja kognitio

Kognitiiviselle musiikkitieteelle – kuten muillekin kognitiotieteille – on luonteenomaista sen monitieteisyys (Louhivuori 1992, 32). Monitieteisyyden avulla ”tutkittavasta kohteesta saadaan luotettavampaa tietoa tarkastelemalla sitä useiden eri tieteiden menetelmillä” (Toiviainen, Eerola ja Louhivuori 2003, 88). Kognitiivisen musiikkitieteen tutkimuksen kohteina ovat sekä musiikin tuottaja että sen kuuntelija. Tutkijat ovat kiinnostuneita selvittämään miten musiikki toteutuu ihmismielessä ja -kehossa, sekä pyrkivät mallintamaan musiikillisen ajattelun eri muotoja. (Laske 1992, 2–3; Toiviainen, Eerola & Louhivuori 2003, 87–88.)

Kognitiivinen musiikkitiede hyödyntää osatieteinään esimerkiksi neurotieteitä, fysiikkaa, antropologiaa sekä musiikkipsykologiaa, joka keskittyy tutkimaan musiikin havaitsemista, musiikillisten taitojen oppimista, musiikin vaikutusta aivotoimintaan, musiikin herättämiä tunteita sekä musiikin merkitystä sosiaalisiin suhteisiin (Eerola 2003, 259, 261; Toiviainen,

Eerola & Louhivuori 2003, 90). Musiikkipsykologia pyrkii myös löytämään tieteellisesti todennettavia väitteitä musiikinopiskelun ulkomusiikillista hyödyistä, sillä pitkäaikaisen musiikin harrastamisen oletetaan heijastuvan lasten ja nuorten kognitiiviseen kehitykseen (Eerola 2014, 92; Louhivuori 2009, 15).

2.2.1 Musiikki ja aivot

Musiikin neurotiede on tutkimusala, joka on kehittynyt nopeasti viimeisten 20 vuoden aikana. Aivojen tutkimisen avulla voidaan päästä lähemmäksi ymmärrystä siitä, millainen ihmisen kognitioiden ja tunteiden biologinen perusta on. Tutkimukset ovat osoittaneet, että musiikki aktivoi molemmille aivopuoliskoille ulottuvaa laajaa hermoverkostoa, "joka säätelee useita auditiivisia, emotionaalisia, kognitiivisia ja motorisia toimintoja". (Särkämö & Huotilainen 2012, 1334; Peretz 2010, 99–100.) Kognitiivisen neuropsykologian ja neurologisten aivokuvausten avulla voidaan tutkia musiikillista käyttäytymistä, kuten kuuntelua, muistia, esiintymistä ja esittämistä, oppimista, säveltämistä, liikkumista ja tanssia (Levitin & Tirovolas 2009, 211).

Musiikkiin liittyvien tunnekokemusten on usein ajateltu olevan liian henkilökohtaisia, epäselviä ja vaihtelevia, jotta niitä voitaisiin tutkia tieteellisesti. Viime aikoina on kuitenkin saatu selville, että musiikin herättämät ”perustunteet” ovat yllättävän samanlaisia eri ikä- ja sukupuoliryhmien välillä. (Peretz 2010, 100–101.) Koelschin (2012, 205) mukaan musiikki pystyy herättämään laajan määrän vahvojakin tunteita, ja se vaikuttaa reaktioihin kolmella eri osa-alueella: fysiologinen kiihtyminen (autonomisen hermoston toiminnan kiihtyminen), subjektiivinen tunne (esim. miellyttävyys, iloisuus, surullisuus) ja motorinen ilmaisu (esim. hymy tai kulmien kurtistus). On myös todettu, että aiemmat kokemukset vaikuttavat vahvasti siihen, millaisia tunnereaktioita musiikki yksilössä herättää (Erkkilä 1997, 58). On kuitenkin vaikea arvioida, mikä ärsyke aiheuttaa tietyn reaktion tai tunteen. Vain muutamat tutkimukset ovat onnistuneet esittämään tarkkoja tuloksia neurologisten korrelaatioiden vaikutuksesta musiikin herättämiin tunteisiin. (Koelsch 2012, 212–216.)

Koherenssi ilmaisee aivolohkojen välisten verkostojen ja kytkentöjen toiminnan aktiivisuutta. Aivokuvantamistutkimuksista voidaan nähdä, että musiikin kuuntelun ja lisääntyneen koherenssin välillä on suhde. (Flohr & Hodges 2002, 1001.) Musiikin kuuntelu ja musiikilliset aktiviteetit siis lisäävät aivolohkojen välisiä yhteyksiä. Aktiivinen musiikin harrastaminen voi saada aikaan sekä rakenteellisia että toiminnallisia muutoksia aivoissa,

jotka eivät kerro vain siitä mitä opitaan, vaan myös miten opitaan (Hallam 2010, 270). Rauscheckerin (2001) mukaan musiikin harrastaminen aiheuttaa aivoalueiden kasvua, ja mitä pidempään musiikkia on harrastettu, sitä voimakkaampaa kasvu on (Huotilaisen 2009, 40 mukaan). Kehittyneet kognitiiviset prosessit ovat myöhemmin apuna uusien samankaltaisten asioiden opettelussa (Hallam 2010, 270). Musiikin avulla aivot siis muotoutuvat nopeammin ja laajemmin, mikä lisää kapasiteettia oppia uusia taitoja. Tutkimukset (esim. Sluming ym. 2002) osoittavat myös normaalin aivojen kuorikerroksen ohenemisen olevan hitaampaa henkilöillä, jotka harrastavat musiikkia. (Huotilainen 2009, 41, 46.)

Musisoiminen on erilaisten toimintojen yhdistämistä. Yksilön tulee saada kiinni rytmistä ja pystyä ylläpitämään sitä. (Koelsch 2012, 210.) Se, miten aistimus rytmistä ja pulssista syntyy, on kiinnostanut tutkijoita jo pitkään. Tutkimusten mukaan pulssin havainto aivoissa syntyy todennäköisimmin säännöllisistä aksenteista rytmissä. (Toiviainen, Eerola & Louhivuori 2003, 98.) Onkin tärkeää huomata, että musiikkia ei voi olla olemassa ilman liikettä. Ääni kulkee värähtelyinä, ja värähtely tarvitsee aina alkulähteen, kuten lyönnin, näppäilyä, jousen käytön tai puhalluksen. fMRI-aivokuvausten avulla on voitu myös osoittaa, että vaikka musiikkia kuuntelevat koehenkilöt makasivat aivan paikoillaan, aivojen liikettä kontrolloivat alueet aktivoituivat silti. (Levitin & Tirovolas 2009, 215–218.)

Vaikka musiikki vaikuttaa eri ihmisiin eri tavoin riippuen harrastuneisuudesta, motivaatiosta, sosiaalisista tekijöistä ja ympäristön vaikutuksesta, ovat tutkimukset osoittaneet, että sillä on vaikutus jokaisen ihmisen kehitykseen ja aivotoimintaan, eikä sen merkitystä tule aliarvioida (Ahonen 2004, 3; Huotilainen 2009, 46). Aivotutkimusten perusteella musiikkia voidaankin suositella vankoin perustein oppimisen ja kehityksen tueksi, sillä musiikin harrastaminen on aivojen plastisuutta kehittävää ja ylläpitävää toimintaa (Huotilainen 2009, 46; Flohr & Hodges 2002, 999).

2.2.2 Musiikillinen kasvu ja kehitys

Neurobiologisen tutkimuksen edistyessä yksilön ensimmäisten elinvuosien merkitys kehityksen kannalta on korostunut (Mäntymaa, Luoma, Puura & Tamminen 2003, 464). Lapsen kehitys ja oppiminen ovat kytköksissä aivojen rakenteeseen. Yksilön musiikillinen kehitys alkaa tutkimusten (esim. Huotilainen & Fellman 2009, 2576–2577) mukaan jo sikiövaiheessa ja jatkuu läpi elämän.

Musiikki on yhteydessä varhaisimpiin fyysisiin ja psyykkisiin kokemuksiimme, minkä vuoksi musiikilla on merkityksensä jokaisen ihmisen yksilöllisessä kehityspsykologiassa ja jokaista ihmistä voidaan lähestyä musiikin avulla (Lilja-Viherlampi 2007, 71, 78; Sinkkonen 2009, 289). Rechartt (1988) on todennut äänen olevan ihmisen ensimmäinen elämys ja rytmin puolestaan ihmisen ”elämysmaailman järjestyksen ensimmäinen elementti” (Lilja-Viherlammen 2007, 71 mukaan). Tällä hän viittaa syntymättömän lapsen kykyyn reagoida vatsanpeitteiden läpi tuleviin ääniaaltoihin ja havainnoida ulkomaailmasta tulevia ääniä jo hyvin varhaisessa vaiheessa (Fredrikson 2003, 210). Useissa tutkimuksissa (esim. Lecanuet 2003; Trehub 1989; Rechartt 1991) on todettu vastasyntyneiden tunnistavan laulut, joita äiti on raskausaikanaan kuunnellut tai laulanut. Näiden laulujen kuuleminen rauhoittaa vastasyntyntä luomalla tiedostamattoman palautuman kohdun turvalliseen ja vaimeaan maailmaan. (Fredrikson 2003, 210; Lilja-Viherlampi 2007, 71–72.)

Musiikilliset taidot ja saavutukset eivät ole synnynnäisiä ominaisuuksia, vaan niihin vaikuttavat kulttuurin, kasvuympäristön ja harjoituksen lisäksi aikaisempien oppimiskokemusten tuloksena rakentuneet sisäiset mallit eli skeemat. (Lilja-Viherlampi 2007, 78–79). Länsimaisessa musiikkikulttuurissa musiikilliset skeemat, kuten tonaliteetti, rytmit ja fraasirakenteet opitaan passiivisesti kauan ennen aikuisikää (Toiviainen, Eerola & Louhivuori 2003, 92). Näiden opittujen skeemojen varaan lapsi alkaa rakentaa tapaansa suhtautua musiikkiin ja ymmärtää sitä (Lilja-Viherlampi 2007, 79; Paananen 1997, 60). Kognitiivisen kehityksen näkökulmasta tarkasteltuna on kiinnostavaa tutkia, mitkä tekijät vaikuttavat lapsen musiikillisen tietorakenteen muodostumiseen ja minkälaisia musiikillisia rakenteita lapsi kykenee ymmärtämään missäkin iässä (Ahonen 2004, 23; Paananen 1997, 60).

Musiikillinen kehitys on elinikäinen prosessi, ja musiikillisen harrastuksen voi aloittaa milloin tahansa. Musiikin harrastaminen laulaen tai soittaen on aivotoimintaa kehittävä ja ylläpitävä harrastus. Tutkimusten mukaan musiikillinen toiminta hidastaa aivokuoren ohemista iän myötä ja koskettaa myös aivojen syviä osia. Musiikin herättämät muistot ja tunteet sekä päivän jäsentäminen musiikin avulla tuovat myös vanhusten elämään lisää sisältöä. (Huotilainen 2009, 46.) Ihmisillä on kyky säädellä ja käsitellä tunteitaan paremmin vanhemmiten, jolloin musiikki voi olla tehokas keino tunteiden säätelyyn. Musiikki ei myöskään ole kognitiivisesti tai fyysisesti rasittavaa, jolloin se sopii ikääntyville henkilöille hyvin. (Laukka 2007, 218.)

Ikääntyneille suunnattua musiikillista toimintaa on tutkittu lähinnä sosiaali- ja terveysalalla, eikä musiikin pedagogista merkitystä ole korostettu (Laes 2013a, 313). Viime vuosina on kuitenkin tuotu esiin musiikkikasvatuksen demokraattisuus (esim. Westerlund & Väkevä 2010). Ikänäkökulmasta katsoen demokraattisuus musiikkikasvatuksessa tarkoittaa sitä, että musiikkikasvatusta tulisi olla tarjolla kaikille ikäluokille. Musiikin oppiminen ja sen harrastaminen tarjoavat uusia kokemuksia sekä laajempaa ja syvempää muutosta musiikin käytössä yksilöllisellä ja sosiaalisella tasolla. (esim. DeNora, 2000.) Musiikin harrastaminen myös voimaannuttaa, jolla tarkoitetaan mahdollisuutta toteuttaa muutoksia elämässä ihmisen omin voimin. Lisäksi taideharrastukset luovat yhteisöllisyyden mahdollisuuksia sekä auttavat tutkiskelemaan, muistelemaan ja käsittelemään elettyä ja nykyistä elämää. (Laes 2013a, 314; 2013b, 8.)

2.2.3 Musiikin siirtovaikutukset

Tietoisten pyrkimysten ja tavoitteiden lisäksi musiikinopiskelun ja pitkäaikaisen musiikin harrastamisen on todettu tuottavan myös ennalta arvaamattomia lopputuloksia. Näitä musiikillisen toiminnan, kuten soittamisen, laulamisen tai kuuntelemisen tuottamia ulkomusiikillisia vaikutuksia tai hyötyjä kutsutaan siirtovaikutuksiksi. (Eerola 2010, 31.) Musiikin siirtovaikutus-tutkimukset ovat keskittyneet pääosin kouluikäisiin lapsiin, koska tutkimustulokset ovat osoittaneet varhaisen musiikkikasvatuksen vaikuttavan merkittävästi lapsen kehitykseen. Musiikin siirtovaikutuksia ja sen harrastamisen tuomia etuja on tutkittu erityisesti esimerkiksi lukutaidon, vieraan kielen oppimisen, älykkyyden, matemaattisten taitojen, sosiaalisuuden ja keskittymiskyvyn näkökulmista. Musiikintutkijat pyrkivät tutkimusten avulla selvittämään, ovatko musiikin aiheuttamat positiiviset vaikutukset sidoksissa musiikin harjoittamiseen vai pohjautuvatko ne yksilön luontaisiin ominaisuuksiin. (Eerola 2014, 57–58.)

Vuonna 1993 tehty tutkimus (Rauscher, Shaw & Ky) osoitti Mozartin musiikin kuuntelun vaikuttavan positiivisesti älykkyyttä mittaavien testien tuloksiin (Eerola 2010, 31). Vaikutus näkyi parantavan erityisesti spatiaalista älykkyyttä, jolla tarkoitetaan kykyä hahmottaa esineet eri asennoissa, erottaa värejä ja muotoja sekä ymmärtää olennaiset piirteet geometrisistä rakenteista. Käytännössä spatiaalinen älykkyys ilmenee esimerkiksi palapelin koamisessa ja kuvanveistossa. (Sarja 2011, 6.) Niin kutsuttu Mozart-efekti herätti kiinnostuksen musiikin yhteydestä lasten ja nuorten kognitiivisen kehitykseen, mutta sai

myös kritiikkiä ja epäilyjä osakseen, sillä lukuisista toistoyrityksistä huolimatta tuloksia ei onnistuttu toistamaan. Myöhempien tutkimustulosten perusteella Mozart-efektin tulosten on todettu perustuvan lähinnä musiikin luomaan positiiviseen mielialaan. (Eerola 2010, 31; Louhivuori 2009, 15.) Lähimmäksi Mozart-efektin tuloksia on päässyt Schellenberg (2004), joka pystyi osoittamaan vastaavia tuloksia musiikinopiskelun vaikutuksesta älykkyysosamäärän kohoamiseen. Hän jakoi 144 kuusivuotiasta satunnaisesti neljään eri ryhmään, joista kolmelle ryhmälle tarjottiin musiikinopetusta, yhdelle ei. Vuoden aikana lasten älykkyysosamäärä kohosi musiikkiryhmäläisillä huomattavasti enemmän kuin verrokkiryhmällä. (Eerola 2014, 59.)

Musiikin harrastamisen on todettu vaikuttavan älyllisen kehityksen lisäksi vieraan kielen ja lukutaidon oppimiseen, sillä puheella ja musiikilla on keskenään samankaltaisia piirteitä. Tämän yhteneväisyyden vuoksi musiikin opiskelun voidaan ajatella vaikuttavan kielellisten ilmiöiden havainnointiin ja sen myötä lukutaidon nopeampaan kehitykseen. (Eerola 2014, 60; Hallam 2010, 271.) Amerikkalaistutkijat Piro ja Oritz (2009) jakoivat tutkimuksessaan 103 alakouluikäistä lasta kahteen ryhmään, joista toiselle ryhmälle tarjottiin pianotunteja kahden vuoden ajan. Tutkimustulokset osoittivat musiikinopiskelun vaikuttavan sanavaraston laajuuteen, sillä pianotunteja saanut ryhmä saavutti huomattavasti paremmat tulokset sanavaraston laajuutta mittaavissa testeissä. Tutkimustuloksia he perustelevat koe-ryhmän kasvaneella kuulon herkkyydellä. (Hallam 2010, 274.) Kuulon herkkyys lisää kykyä erotella äänen piirteitä, jolla on suuri merkitys vieraan kielen opiskelussa, sillä ”kullekin kielelle tyypillinen intonaatio syntyy tietynlaisesta puherytmistä ja äänenkorkeuksista”. Suomessa tehty tutkimus (Milovanov ym. 2008) osoitti neurologisten testien avulla, että vieraan kielen ääntämystestissä pärjäsivät parhaiten ne oppilaat, jotka menestyivät myös musikaalisuustestissä. (Eerola 2014, 61–62.)

Useat tutkimustulokset tukevat myös arkikeskustelussa usein esiintyvää käsitystä matemaattisten taitojen ja musikaalisuuden yhteydestä. Matemaattinen osaaminen sisältää useita alueita, joista musiikin on todettu vaikuttavan eniten avaruudellisen hahmotuskyvyn kehitykseen. (Eerola 2014, 58.) Matematiikan osa-alueiden hallintaan vaikuttaa myös se, mitä soitinta oppilas on soittanut. On myös osoitettu, että rytmisoittimia soittavat oppilaat saivat parempia tuloksia murtoluku-tehtävissä kuin ne, jotka soittivat pianoa tai lauloivat. (Hallam 2010, 274.)

Musiikin vaikutusta on tutkittu edellä mainittujen taitojen kehittymisen lisäksi luovuuden tutkimuksessa, joissa tulokset osoittavat musiikkituokion lisäävän pienten lasten luovuutta ja aisteja vaativia motorisia taitoja (Hallam 2010, 278). Musiikin myönteinen vaikutus on liitetty myös muistin ja keskittymiskyvyn paranemiseen sekä persoonallisuuden ja sosiaalisuuden kehittämiseen (Eerola 2014, 64). Sosiaalinen kyvykkyys ilmenee Güntherin (2000) mukaan muun muassa siinä, että musiikkia harrastavien lasten on todettu olevan suvaitsevaisempia luokkatovereitaan kohtaan, käsittelevän arkipäivän ristiriitatilanteita taitavammin sekä ymmärtävän syy-seuraus-suhteita normaalia paremmin (Juntusen 2009, 3 mukaan).

2.3 Musiikki ja sosiaalinen vuorovaikutus

Musiikin on todettu luovan yhteenkuuluvuuden tunnetta, minkä vuoksi musiikki voidaan määritellä pohjimmiltaan vuorovaikutukseksi ja sosiaalisesti toiminnaksi (Eerola 2014, 62; Louhivuori 2009, 16). Musiikin sosiaalisten vaikutusten tutkimisen taustalla on sosiologia, joka ”tutkii inhimillistä elämää, ryhmiä ja yhteiskuntaa” sekä ”tarkastelee muun muassa sosiaalista toimintaa, arvoja ja asenteita”. Sosiologian pohjalta kehittynyt musiikkisosiologia on oma tutkimusalansa, jonka päämääränä on tarkastella musiikkia sosiaalisena ilmiönä ja sen mahdollisuuksia kommunikaation välineenä. Musiikkisosiologia ei pyri arvioimaan musiikin taiteellisia, esteettisiä tai inhimillisiä arvoja, vaan alan tutkijat ovat kiinnostuneita musiikin tuottamiseen, välittämiseen, kuluttamiseen ja vastaanottoon liittyvistä tekijöistä. (Cantell & Järviluoma 2003, 281–283.)

Elämme teknologisoituneessa yhteiskunnassa useiden kulttuurien keskellä, eivätkä musiikkiin liittyvät arvot ja perinteet välity sukupolvelta toiselle samanlaisina kuin ne ovat välittyneet viimeisinä vuosikymmeninä. Globalisaation aiheuttamien muutosten vuoksi meidän on täytynyt muuttaa suhtautumistamme musiikkiin. (Kosonen 2010, 301; Linder 1998, 20.) Erityisesti nykypäivän musiikkikasvatuksen tavoitteena nähdään oppilaiden perehdyttäminen muiden maiden musiikkikulttuureihin, minkä ajatellaan antavan ”nuorille hyvät lähtökohdat muiden kulttuurien kohtaamiseen” ja ymmärtämiseen (Louhivuori 2009, 17).

Myös musiikkikasvatuksen päämääränä ja perusteluna nähdään usein sosiaalisten taitojen ja kommunikoinnin kehittyminen, sillä yhteismusisoinnin nähdään lisäävän taitoa toimia ryhmässä ja yhteisön jäsenenä (Lindström 2011, 12; Louhivuori 2009, 16). Lindström (2011) kuitenkin kyseenalaistaa tämän väitteen pohtimalla, miksi nimenomaan musiikki on

se oppiaine, joka kehittää sosiaalisia taitoja. Eikö sosiaalisia taitoja opita minkään muun kouluaineen tunneilla ja onko sosiaalisten taitojen kehittyminen pelkästään musiikinopetuksen tarjoama ominaisuus ja sen perimmäinen funktio? (Emt., 12.)

2.3.1 Kommunikaatio

Musiikki on yksi kommunikaation muodoista, jonka avulla ihmiset voivat jakaa tunteitaan, aikeitaan ja tarkoituksiaan (Hargreaves, MacDonald & Miell 2005, 1). Musiikki nähdään merkittävänä ja luontevana kommunikaation välineenä, sillä se toimii sosiaalisen elämän aktiivisena ja dynaamisena materiaalina. Musiikkia tehdään ihmisten kanssa ja ihmisille – musiikilla on aina tekijänsä, esittäjänsä ja kuulijansa. (Cantell & Järviluoma 2003, 286; Hargreaves, MacDonald & Miell 2005, 3–4.) Ryhmän välisen musiikillisen vuorovaikutuksen on tutkittu vaikuttavan esimerkiksi empatiakyvyn kehittymiseen sekä lähentävän ryhmää kollektiivisesti musiikkiin tahdistumisen kautta (Rabinowitch, Cross & Burnard 2012, 11; Cross 2014, 813).

Crozierin (2000, 68) mukaan musiikin vaikutusta sosiaaliseen kanssakäymiseen ja kommunikointiin voidaan tarkastella kahdella tavalla: Voidaan tutkia sitä, miten ryhmä vaikuttaa musiikillisiin reaktioihin tai puolestaan sitä, miten reaktiot vaikuttavat ryhmään. Se, millaista kommunikaatiota musiikin ja sen aiheuttamien reaktioiden avulla voidaan tuottaa, riippuu ryhmän sosiaalisista suhteista ja kulttuurisista toiminnoista, sillä musiikin merkitykset ovat vahvasti kytköksissä kulttuuriin perinteisiin (Järviluoma & Rautiainen 2003, 175).

Musiikin avulla kommunikointi on ihmiselle luontaista, sillä ääni on ihmislajille ominainen, ihmistä määrittävä tekijä. Äänen ja laulamisen avulla ihminen voi päästä osaksi ryhmää, ilmentää sosiaalisia suhteitaan sekä omaksua uusia tyynejä, genrejä ja kulttuurisia piirteitä. (Welch 2005, 239.) Ihmisääni ja sen käyttötavat voidaan nähdä myös osana äänimaisemaa, joka kertoo yhteiskunnan valtasuhteista (Järviluoma 2003, 348). DeNora (2000) on perustellut tätä väitettä toteamalla, että ”jos joku ihminen pystyy kontrolloimaan musiikkia sosiaalisessa ympäristössämme, hän omaa myös sosiaalista valtaa ja pystyy muuttamaan ihmisten käytöstä” (Järviluoman 2003, 348 mukaan).

2.3.2 Yhteisöt

Useissa yhteisöissä musiikki ei ole itsenäinen taidemuoto, vaan se nähdään osana kulttuuria ja yhteisöä, joissa se on osa jokaisen ihmisen elämää kehdestä hautaan saakka (Gregory 2000, 124). Musiikin kytkeytyminen yhteisön elämään riippuu yhteisön tavoitteista, ryhmän rakenteesta, toimintatavoista sekä kulttuurista, mutta jokaisessa yhteisössä musiikin voidaan nähdä olevan tapa lisätä yhteenkuuluvuuden tunnetta ja ryhmähengen luomista (Veblen & Olsson 2002, 730; Eerola 2014, 62).

Gregoryn (2000) mukaan universaalein musiikin ilmenemisen muoto yhteisöissä on kehtolaulut, joita löytyy kaikista kulttuureista ja jotka ovat usein sekä rakenteeltaan että musiikillisilta elementeiltaan hyvin samankaltaisia. Muita tapoja käyttää musiikkia yhteisöissä ovat esimerkiksi laulut, jotka edistävät ja helpottavat työntekoa; fanfaarit, joita hyödynnetään seremonioissa; rummutukset, jotka toimivat esimerkiksi taisteluun motivoijana ja vihollisten pelottelijoina sekä musiikki, joka kutsuu tanssimaan tai leikkimään. Useissa yhteisöissä musiikin avulla myös kommunikoidaan ja kerrotaan tarinoita. (Emt., 124.)

Lindströmin (2011) mukaan musiikilliset yhteisöt ovat usein hyvin pieniä. Hän pohtii, voisiko musiikin avulla sitoa eri kulttuureita yhteen ja muodostaa entistä laajempia ja joustavampia yhteisöjä, sillä musiikilla on voima sitoa eri kulttuureista tulevia ihmisiä samaan yhteisöön. (Emt., 188.) Tätä ajatusta pohditaan myös suomalaisissa kouluissa, joissa on nykypäivänä oppilaita useista eri kulttuureista. Monelle nuorelle musiikintunnit ja yhdessä musisointi mahdollistavat tunteen olla tärkeä osa yhteisöä sekä toimia yhdessä sellaisten ihmisten kanssa, joiden seuraan ei muuten hakeutuisi. (Huotilainen 2009, 45; Eerola 2014, 62.)

Tämän päivän musiikinopettajien suurin haaste on erilaisuuden hyväksyminen ja sen huomioon ottaminen opetuksessa (O'Neill 2011, 179). Monikulttuurisuus käsite on paljon esillä sekä musiikintutkimuksen että -kasvatuksen kentällä. Samalla koulun ulkopuolella tapahtuva informaali oppiminen sekä vallitseva teknologian ja median käyttö lisää erilaisten monikulttuuristen yhteisöjen syntymistä. Monikulttuurisuudella tarkoitetaan kulttuurista erilaisuutta, ja siihen liittyy läheisesti interkulturalismin käsite, eli vuorovaikutus ja kommunikaatio erilaisten kulttuurien kontekstien välillä (Westerlund 1999, 29). Interkulttuurisuus on läsnä yhä useammassa koulussa, ja maahanmuuttajien määrä kohoaa oppilas-

määrissä. Taide- ja taitoaineiden kautta oppilaat voivat kommunikoida ja kohdata toisensa turvallisesti, ja kulttuuriset rajat voidaan ylittää. (Ruismäki & Ruokonen 2009, 255.)

2.3.3 Sosiaalinen pääoma

Sosiaalisella pääomalla tarkoitetaan väestölle ominaista yhteenkuuluvuuden tunnetta, joka antaa ihmisille mahdollisuuden suunnata toimintaansa kohti haluamia tavoitteita. (Hyypä 2002, 48; 2005, 13–14). Bourdieun (1983, 1986) mukaan sosiaalisella pääomalla voidaan siis nähdä olevan niin sanottu kaksoisluonne: se on yhteisöllinen resurssi, jota voidaan käyttää yksilöllisesti (Kleberin, Lichtensztajnin & Gluschankofin 2013, 233 mukaan). Ihmisellä ei ole yksilönä sosiaalista pääomaa, vaan se syntyy vuorovaikutuksessa organisaatioiden ja yhteisöjen välillä (Hyypä 2005, 15; Jones & Langston 2012, 122).

Sosiaalinen pääoma on ryhmäilmiö, joka rakentuu ihmisten yhteistyöstä. Tästä seuraa kollektiivista ongelmanratkaisua, keskinäisen luottamuksen vahvistumista ja yhteisön kehittymistä yhteisiä tavoitteita kohti. (Hyypä 2002, 50; Jones & Langston 2012, 122.) Putnamin (1995) mukaan sosiaalinen pääoma koostuu kolmesta pääkomponentista: 1) arvoista ja normeista, 2) yhteisöistä, vapaaehtoistyöstä, sosiaalisista verkostoista ja 3) luottamuksesta, sosiaalisesta koheesioista ja vuorovaikutuksesta. Nämä kolme ovat keskeisessä asemassa myös useissa musiikkiharrastuksissa. (Louhivuoren 2009, 19 mukaan.)

Musiikin roolia sosiaalisen pääoman lisääjänä on tutkittu etenkin kuorotoiminnan yhteydessä. Kuoroharrastus luo me-henkeä, sillä siihen liittyy vapaaehtoistyötä, tiivistä yhdessäoloa ja yhdessä koettuja voimakkaita tunne-elämyksiä, jotka vahvistavat sosiaalisia verkostoja. (Louhivuori 2009, 19–20.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisällyttää sosiaalisen pääoman kasvattamisen yhdeksi perusopetuksen tehtäväksi. Sosiaalisen pääoman mainitaan koostuvan ”ihmisten välisistä yhteyksistä, vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta”. (OPH 2014, 16.) Musiikin harrastamien kehittää taitoja sekä muokkaa asenteita ja arvoja, minkä vuoksi musiikkikasvatuksella ja koulussa tapahtuvalla musiikinopetuksella on hyvät mahdollisuudet edistää sosiaalisen pääoman kasvua. Musiikkikasvatustajan tarjoama opastus vapaa-ajan musiikkiharrastusten pariin voi auttaa nuoria luomaan uusia ihmissuhteita ja sen myötä laajentamaan sosiaalista pääomaansa, joka kehittyy sosiaalisesti voimavaraksi ja voi auttaa heitä aikuistumisessa. (Helve 2009, 253; Hyypä 2002, 182; Louhivuori 2009, 20.)

2.3.4 Verkkoyhteisöt ja informaali oppiminen

Musiikkikasvatuksen ihanne tänä päivänä on, ettei koulussa opetettaisi erityistä ”koulumusiikkia”, vaan että yleissivistävällä musiikinopetuksella olisi yhteys myös koulun ulkopuolella kohdattaviin musiikkikulttuureihin ja -käytäntöihin (Nikkanen 2009, 62). Esimerkiksi alituisesti kasvava median asema oppimisympäristönä on ohjannut päättäjiä ja opettajia muokkaamaan opetussuunnitelmia ja -tapoja. Internetin tietomäärän ja tiedon esitystapojen vuoksi oppija voi löytää useita eri näkökulmia etsimäänsä tietoon (Salavuo, Toiviainen & Välimäki 2003, 32). Voidaankin perustellusti väittää, että suuri osa nuorten vuorovaikutuksesta on siirtynyt verkkoympäristöihin (Myllykoski 2009, 305). Internetin palveluiden avulla jokainen voi jakaa musiikkiaan, kommentoida toisten teoksia tai hakea tietoa artisteista ja musiikin teon tavoista. Myös suuret musiikkikirjastot kulkevat helposti mukana. (Hargreaves, MacDonald & Miell 2005, 1.)

Koulun tai muiden kasvatuksellisten instituutioiden ulkopuolella tapahtuvaa oppimista kutsutaan informaaliksi oppimiseksi (Väkevä 2013, 93–94). Oppiminen voi siis tapahtua mm. television, internetin, elokuvien, lehtien, mainosten, videopelien, kirjojen tai urheilun kautta (Lum & Marsh 2012, 284). Väkevän (2013) mukaan informaaleja oppimisympäristöjä voivat olla myös musiikkivideopelit, oman musiikin säveltäminen, oman yhtyeen kanssa soittaminen tai muu musiikillinen, koulun ulkopuolella tapahtuva toiminta. Musiikinopettajan tulee hyväksyä, ettei ”hän ole pääasiallinen musiikillisen tiedon ja taidon välittäjä”, vaan hänen antamansa opetus on osa laajempaa oppimisen kenttää. (Emt., 95–97.)

Nykypäivän sosiaalinen verkostoituminen ja virtuaaliset yhteisöt ovat muodostuneet tärkeiksi oppimisen välineiksi, sillä myös informaali, teknologiavälitteinen oppiminen perustuu formaalin oppimisen tavoin sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Väkevä 2013, 95). Yhteisöillä on tärkeä merkitys tiedon jakamisen sekä leviämisen kannalta. Tieto leviää yhteisöissä nopeasti ja on helposti saatavilla. Osallistumisen kulttuurille on tunnusomaista hajautettu asiantuntijuus, jolloin kokeneemmat jäsenet voivat jakaa tietoaan nuoremmille jäsenille. Muiden käyttäjien palaute ja keskustelu toimivat oppimisympäristönä sekä työkaluna oman musiikillisen identiteetin rakentamisessa. (Partti 2009, 41.)

Musiikin verkkoyhteisöjen tutkimisen avulla voidaan saada lisää tietoa musiikin kuluttamisesta, populaarikulttuurista, nuorisokulttuurista, musiikin roolista arjessa sekä yhteisöjen

sosiaalisesta rakenteesta ja musiikillisista identiteeteistä (Myllykoski 2009, 307). Informaalin oppimisen käsite on myös ohjannut musiikkikasvatuksen tutkimusta kiinnittämään huomiota erilaisiin musiikin oppimisympäristöihin ja -käytänteisiin (Väkevä 2013, 97). Informaaleissa yhteisöissä vallitseva osallistumisen kulttuuri ja sitä kautta saavutettava ymmärrys ovat sovellettavissa koulumaailman muodollisen sekä institutionaalisen musiikkikasvatuksen oppimisympäristöiksi ja sen tukijoiksi (Partti 2009, 45).

2.4 Musiikki ja identiteetti

Yksilön identiteetti on monen tekijän summa, joka rakentuu taloudellis-poliittisten, kulttuuristen ja sosiaalisten ympäristöjen tuloksena (Skaniakos 2013, 315). Identiteetti ja sen rakentuminen voidaan Leppäsen (2000, 14) mukaan jaotella kategorioihin, joita ovat sukupuoli, kansallisuus, etnisyys ja rotu. Identiteettikäsitteellä tarkoitetaan siis ”samaistumista ja yhteydentunnetta sellaiseen ryhmään, jonka me hyväksymme ja johon tunnemme rodun, kielen, kulttuurin, ajattelutavan, menneisyyden tai muun sitovan käsitteen tai perintötekijän vuoksi kuuluvamme” (Savolainen 1999, 18).

Identiteetti voi rakentua eron kautta, mutta toisaalta identiteetillä on aina tekemistä samuuden kanssa (Leppänen 2000, 14; Järviluoma 1997, 50). Identiteetin syntyminen onkin prosessi saman ja erilaisen voimakentässä. Identiteettimääritteeseen sisältyy kaksi vastakkaista puolta: itseyden tunne sekä toisten ihmisten muodostama käsitys yksilöstä eli minuudesta. (Savolainen 1999, 18, 22.) Yksilö identifioituu muiden ryhmän jäsenten kautta; identiteetti onkin alituisesti muuttuva ja dynaaminen tila. (Suutari 2013, 272.) Kulttuuriin kasvaminen eli enkulturaatio sisältää näkemyksien, elämäntavan ja arvojen muovautumista syntymästä vanhuuteen (Linder, 1998, 22). Reimerin (1989) mukaan ”musiikki – ja kaikki taide – on voimallisin tapa todeta, kuinka kukin yhteisen identiteetin jakava ryhmä kokee elämän” (Linderin 1998, 23 mukaan).

Identiteetin rakenteen monikerroksisuus aiheuttaa sen, että identiteetin tutkimus ei ole yksinkertaista. Se sisältää useita toisiaan täydentäviä tai toistensa kanssa kilpailevia osia, kuten kansallisvaltio, alueellisuus, talouselämä, populaarikulttuuri, sukupuoli, uskonto tai tiedotusvälineet. (Järviluoma 1997, 22.) Nämä lähtökohdat ovat myös musiikkikasvatuksen haaste. Nuoren koululaisen herkästi muuttuva maailma ja rakennusvaiheessa oleva identiteetti voi pienestäkin kolauksesta saada suuren särön (Saarikallio 2009, 224).

Monipuolinen, sensitiivinen ja avarakatseinen musiikkikasvatus voi auttaa nuorta löytämään oman polkunsu helpommin.

2.4.1 Musiikki nuoren identiteetin rakentajana

Identiteetin ja itsetunnon perusta muodostuu ihmiselle jo ensimmäisten ikävuosien aikana, jolloin lapsi vahvistaa ydinminuuttaan vuorovaikutussuhteissa omiin vanhempiinsa ja samaistuu emotionaalisesti käsillä olevaan todellisuuteen (Suutari 2013, 263; Lilja-Viherlampi 2007, 165). Musiikilla nähdään olevan suuri vaikutus itseä koskevien kokemusten syvenemiselle juuri emootioiden takia, sillä musiikin aiheuttamat tunnekokemukset ovat keskeisiä identiteettikokemusten muodostajia (Suutari 2013, 263). Musiikin alan identiteettitutkimuksen tavoitteena on ymmärtää niitä prosesseja, joiden kautta yksilö kiinnittyy omaan yhteisöönsä musiikillisen toiminnan avulla (Linder 1998, 22).

Erityisesti nuoruus on identiteetin muovautumisen kannalta keskeistä aikaa, sillä tunne-elämän taidot ovat vasta kehittymässä (Saarikallio 2009, 221, 224). Nuoruus nähdään merkittävien psykososiaalisten muutosten vaiheena, jolloin nuori on altis vaikutteille, pohtii omaa käyttäytymistään ja kokee tunteet sekä itseensä kohdistuvan arvostelun hyvin voimakkaasti (Aho 1997, 29; Saarikallio 2010, 287). Musiikki on siis etenkin nuorelle turvallinen identiteetin rakentaja, määrittäjä sekä tunteiden ilmaisukeino, koska sillä on ”yhteyksiä moniin nuoren elämää askarruttaviin kysymyksiin ja kehityksellisiin haasteisiin” (Saarikallio 2009, 222).

Nuoret valikoivat usein hyvin tarkkaan minkälaista musiikkia kuuntelevat. Valittu musiikki paitsi tukee identiteetin kehitystä, myös heijastaa nuoren arvoja, asenteita ja käyttäytymismalleja sekä liittyy hänet johonkin ryhmään. (Saarikallio 2009, 224; Saarikallio 2010, 228.) Toisaalta musiikkimaun voidaan nähdä muokkautuvan myös ryhmän vaikutuksesta, sillä ympäröivän kulttuurin ja ryhmän asenteet luovat viitekehyksen sille, minkälaista musiikkia arvostetaan, mitä musiikista ajatellaan ja mitä siltä odotetaan (Anttila & Juvonen 2002, 46). Musiikkia arvostetaan siis musiikkimaun perusteella, joka on itsestään selvä osa identiteettiämme. Jää usein tiedostamatta, että musiikkimaku muodostuu musiikillisiin vuorovaikutussuhteisiin liittyvän mallioppimisen kautta. (Lehtonen 2005.)

Musiikkimaku ja lempikappaleiden kuuntelu voivat tarjota nuorelle jatkuvudentunteen ja kokemuksen pysyvistä identiteetistä vaikka muut asiat ympärillä muuttuisivat (Saarikallio

2009, 224). Kasvattajan tulisi osata kunnioittaa nuoren suhdetta musiikkiin, sillä välinpitämätön tai loukkaava suhtautuminen esimerkiksi nuoren musiikkimakuun voi aiheuttaa epävarmuutta nuoren identiteetin jäsentymisessä, itsetunnon vakiintumisessa ja minuuden kokemisessa (Saarikallio 2009, 224; Aho 1997, 29). Turvallisessa ympäristössä ja musiikinopetuksen tarjoaman ryhmän identiteetin sisällä myös nuoren oma identiteetti voi alkaa kehittyä itsenäisemmäksi (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 36).

2.4.2 Musiikkikasvattaja ja kulttuuri-identiteetti

Kulttuuri-identiteetillä tarkoitetaan kansan oman menneisyyden, kielen sekä kulttuurin tiedostamista ja yhteenkuuluvuuden ymmärtämistä. Kulttuuri-identiteetin peruspilareita luodaan ja ilmennetään esimerkiksi musiikin, kuvaamataiteiden, kirjallisuuden, elokuvan, runouden, uskomusten, perimätiedon ja kielen kautta. (Savolainen 1999, 20, 34.) Ihmisten liikkuvuuden ja sosiaalisten ryhmien takia identiteetit ovat entistä moniulotteisempia. Kun yksilö kuuluu samanaikaisesti useampaan erilaiseen kulttuuriseen ryhmään, myös hänen identiteettinsä jakautuu monin eri tavoin. (Suutari 2013, 257.) Kulttuuri-identiteetti ei ole kulttuurin perusta eikä kulttuurin tuote, vaan on jatkuvassa liikkeessä ja vuorovaikutuksessa esittämisen ja tuottamisen diskurssissa (Heiniö & Moisala 1999, 364).

Musiikin merkitys suomalaisen kulttuurin tukijana on ymmärretty 1800-luvulta lähtien (Louhivuori, Moisala & Eerola 2003, 9). Esimerkiksi suomalaisella oopperalla on ollut aina vahva suhde siihen, mitä suomalaisuuden on oletettu merkitsevän (Paavola 1999, 372). Suomalaisuuden kuvastajana pidetään myös esimerkiksi Sibeliuksen tuotantoa. Nykyisin suomalaiset kansanmuusikot ovat poimineet kansallisia perinteitä uuteen tuotantonsa, ja näin korostavat ”ikiaikaisten suomalaisten sävelmien merkitystä osana nyky-Suomen kulttuurista kirjoa” (Kärjä 2013, 281).

Musiikinopetuksella on ollut aina paikkansa koulumaailmassa, sillä sen nähdään olevan tärkeä osa kulttuuriamme ja yleissivistävää koulutusta. Musiikkikasvatuksen alkumetreillä koulujen musiikinopetuksen päämääränä ei ollut niinkään sivistää oppilaita ymmärtämään musiikillista maailmaa ja sen monimuotoisuutta, vaan kasvattaa nuhteettomia, velvollisuudentuntoisia ja isänmaata puolustavia kansalaisia. Musiikilla nähtiin olevan monia muita oppiaineita paremmat mahdollisuudet vaikuttaa näihin tavoitteisiin, ja sitä pidettiin yhtä tärkeänä oppiaineena kuin äidinkieli ja historia. (Muukkonen & Westerlund 2009, 239–240.)

Isänmaallisuutta ja kansallista identiteettiä korostava musiikinopetus koki muutoksen vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelma-uudistuksessa, jonka myötä alettiin korostamaan yksilön oikeuksia ja vapauksia (Kauppinen 2009, 51; Muukkonen & Westerlund 2009, 240). Vähitellen opetussuunnitelmien uudistuessa alettiin kiinnittää huomiota myös oppilaan persoonallisuuden kehittämiseen, yksilöiden ainutkertaisuuteen sekä musiikin merkitykseen myös ”kansainväliselle kulttuurille”, mikä mainitaan vuoden 1985 musiikin opetussuunnitelmassa. 2000-luvulle tultaessa opetussuunnitelma alkoi korostaa kansallisen kulttuurin sijaan enemmän monikulttuurisuutta, mikä näkyy myös musiikin oppimistavoitteiden kuvauksessa: ”Se [musiikki] on erilaista eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa, ja sillä on erilainen merkitys eri ihmisille.” (OPS 2004; Kauppisen 2009, 56–57 mukaan.)

Kulttuurisen taustan ja merkitysten tunteminen on tänä päivänä tarpeellista oppilaiden lisäksi myös musiikinopettajalle. Opettajan täytyy osata kunnioittaa nuoren kulttuurista taustaa ja suhdetta musiikkiin, koska sillä on suuri merkitys nuoren identiteetin rakentumiselle, vahvistamiselle, esiintuomiselle ja ilmaisemiselle. (Saarikallio 2009, 224.) Musiikki voi olla väylä kulttuuriseen ymmärrykseen, joka johtaa kohti musiikillisia ja monikulttuurisia päämääriä (Campbell 1999, 11). Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tarjoamat elämykset kehittävät oppilaan kykyä ymmärtää, arvostaa ja tuntea etniseltä taustaltaan erilaisten ihmisten musiikkia, elämäntapoja, uskontoja ja ajatusmaailmoja. Oppilaan kuuntelukokemusten määrä kasvaa, hän oppii uusia tapoja tehdä musiikkia ja suvaitsevaisuus erilaisuutta ja uutta kohtaan lisääntyy. (Toivanen 1998, 50–51.) Lindströmin (2011) mukaan musiikinopettajat kokevatkin musiikinopetuksen tarjoavan monikulttuurisuuden kautta suvaitsevaisuuskasvatusta. Musiikinopettajat näkevät peruskoulun päämääränä kasvattaa oppilaista taitavia, empaattisia, toiset huomioonottavia ja vahvoja yksilöitä, jotka osaavat kunnioittaa myös eriäviä mielipiteitä. (emt., 27–28; Saarikallio 2009, 227–228.) Monikulttuurisuus on musiikin perusluonne, ja jokaisella oppilaalla on oikeus saada tietää ja kokea maailmamme monimuotoisuus (Linder 1998, 29–33).

2.5 Musiikki ja talous

Kulttuurin vaikutusta taloudelliseen hyvinvointiin on selvitetty useissa tutkimuksissa, joiden perusteella kulttuuriteollisuuden voidaan nähdä olevan ”taloudellisesti merkittävä yhteiskunnallinen tekijä” (Louhivuori 2009, 17). Kulttuuriteollisuus on monipuolinen

yhdistelmä taidetta, taloutta ja teknologiaa, minkä vuoksi se tulisi nähdä merkittävänä työlistäjänä eikä sen mahdollisuuksia esimerkiksi uusien työpaikkojen luomisessa tulisi aliarvioida. (Oesch 1998, 15.) Taide on mahdollisuuksia, mutta mahdollisuksillakin on yhteiskunnan asettamia taloudellisia ja oikeudellisia reunaehtoja (Rautiainen 2007, 5).

Musiikkia on hyödynnetty paremman taloudellisen hyödyn saavuttamisen tukena jo 1920-luvulla, jolloin amerikkalaiset perustivat Muzak-yhtiön, jonka tehtävänä oli parantaa tehdastyöläisten tehokkuutta musiikin avulla. Yhtiö nosti esille musiikin merkityksen ja tärkeyden ihmisen arkipäivässä. (Eerola 2011a, 327–328.) Suomessa keskustelua musiikin ja muun kulttuurielämän merkityksestä ihmisten arkipäiväiselle elämälle ja hyvinvointivaltion rakentamiselle alettiin käydä 1960-luvun alkupuolella. Taide- ja kulttuurikäsitusten elitististä mainetta haluttiin vähentää ja alettiin esittää vaatimuksia siitä, että ”julkisin varoin pitäisi enemmän tukea suomalaisen kulttuurielämän kehittämistä”. Samoihin aikoihin luotiin myös valtion säveltaideapurahajärjestelmä, joka on tukenut yhteiskunnan musiikkielämää ja musiikkikoulutusta sekä vaikuttanut ratkaisevasti maamme luovan säveltaiteen kukoistukseen. (Aho 1997, 59.) Valtion tuen lisääminen taiteelle ja kulttuurille toi mukanaan myös poliittiset ja hallinnolliset reviiritistelut, kun ”riippumattoman taiteen ihannetta ja tarkkaan järjestelmäohjaukseen perustuvaa hyvinvointivaltion ideaa soviteltiin yhteen” (Pernaa 2007, 122).

Taidemusiikille pohjautuvat instituutiot, kuten musiikkiopistot, ovat saaneet rahoituksensa valtiolta ja samalle pohjalle on myös rakennettu musiikkitaloja ja konserttihalleja. Tällaisilla hankkeilla on myös taidearvoja maallisempia päämääriä. Näiden valtion tukemien instituutioiden ympärille on muodostunut vahva kulttuurisen ja taloudellisen pääoman verkosto, joka koostuu kulttuuri- ja talouselämän vaikuttajien lisäksi hallintovirkamiehistä, managereista, tiedotusvälineiden edustajista sekä poliitikoista, jotka osallistuvat kentän säätelyyn. (Lehtonen 2005, 33–35.)

Poliitikot sekä muut valtion ja kuntien budjetin laatimiseen osallistuvat kohtaavat Ahon (1997) mukaan vuosittain ongelman: miten paljon kunta voi sijoittaa kulttuuritarjonnan ylläpitoon? Aho määrittelee oman henkisen hyvinvoinnin kehittämisen kuuluvan ihmisen perustarpeisiin, jonka vuoksi kaupunkien sekä kuntien päättäjien tulisi huolehtia siitä, että he voivat tarjota asukkailleen ”riittävästi henkisiä virikkeitä”. (Emt., 31–32.) Myös taide- ja taitoaineiden rooli koulujen tuntijaossa on jatkuvasti koulutuspoliittisten keskustelujen alla. Keskusteluissa korostuu kielten, matematiikan ja reaaliaineiden taide- ja

taitoaineita tärkeämpi asema, sillä matematiikan ja kielten taitaminen katsotaan markkina-talouden elinehdoksi, musiikki puolestaan viihteeksi. (Marttinen, 2005, 38.) Louhivuoren (2009, 18) mukaan ”poliittiset päättäjät eivät ole odotetulla tavalla innostuneet tukemaan taiteita taloudellisiin syihin vedoten, vaan syynä on pikemminkin ollut usko taiteen sivistykselliseen voimaan”.

Musiikki on pitkään nähty viihteenä ja sen myötä osana markkinointia. Musiikilla pyritään vaikuttamaan kuluttajiin esimerkiksi kauppojen, ravintoloiden ja odotustilojen taustamusiikilla, joka lisää viihtyvyyttä, peittää hälyääniä ja luo sopivan kuluttamistilannetta mahdollisesti auttavan ilmapiirin. Musiikkia hyödynnetään myös televisio- ja radiomainoksissa. (Eerola 2011a, 327.) Nyky-yhteiskunnan musiikkikulttuuri on vahvasti medioitunut, mikä tarkoittaa sitä, että radio, televisio, lehdet ja internet vaikuttavat käsityksemme ympäröivästä maailmasta. Populaarikulttuuri on usein median hallitseva sisältö. (Rautiainen-Keskustalo 2013, 22.) Valtio on kontrolloinut median sisältöä aiempina vuosikymmeninä ajoittain hyvinkin tarkasti, mutta suora sensuuri on viime vuosina vähentynyt merkittävästi. Valtiolla on kuitenkin lainsäädännöllisiä oikeuksia myös musiikkiteollisuuden kohdalla, kuten esimerkiksi tekijänoikeuskorvaukset ja verotuskäytännöt. (Kärjä 2003, 164.) Musiikin hankkimisen tavat ovat kuitenkin muuttuneet digitaalisen jakelun myötä (Eerola 2011a, 334), ja esimerkiksi piratismiin takia tekijänoikeudet ovat kärsineet.

2.5.1 Luova talous

Musiikkikulttuurin, -koulutuksen ja -teollisuuden kentällä liikkuu valtavia pääomia, joissa taloudelliset ja kulttuuriset edut ovat toisiinsa sidottuja (Lehtonen 2005, 34). Vielä 1980-luvun loppupuolelle saakka Suomen kulttuuripolitiikka rakentui valtion tuen varaan (Rautiainen-Keskustalo 2008, 29). Alasuutarin (2006) mukaan resurssien säätely alkoi kuitenkin muuttua 1980-luvun loppupuolella markkinaohjautuvammaksi: tukimuotoja ja kulttuurin hallinnon rakenteita uudistettiin ja kulttuuria alettiin pitää tärkeänä talouden kasvualueena (Rautiainen-Keskustalon 2008, 29 mukaan).

Viime vuosikymmeninä luova talous on vahvistanut paikkaansa yhteiskunnissa merkittävänä teollisuus- ja työsektorina. Luovalla taloudella tarkoitetaan luovien alojen osaamisen, tuotteiden ja palveluiden hyödyntämistä muilla aloilla. (TEM 2011, 12.) Sen avulla on esimerkiksi kehitetty työttömyydestä ja huonosta taloustilanteesta kärsiviä kaupunkeja (Aho 1997, 33). Esimerkiksi taantuva teollisuuskaupunki Glasgow päätti pyrkiä nouse-

maan jaloilleen panostamalla raskaan teollisuuden sijasta kaupungin kulttuurielämään. Hanke toteutui hyvin, ja työpaikat sekä asukkaiden taloudellinen hyvinvointi lisääntyivät. (Louhivuori, 2009 17.) Vastaavia kokemuksia on saatu myös esimerkiksi Bilbaosta, entisestä terästeollisuuskaupungista, josta on kulttuuriin panostavan kehittämissstrategian myötä tullut ”maailmankuulu kulttuurikohde”, joka vetää luokseen suuren määrän matkailijoita ja kansainvälistä huomiota (Sutinen 2008, 38, 42).

Floridan tutkimukset (2002, 2004) vahvistavat luovan talouden merkitystä alueiden ja kaupunkien kiinnostavuudelle. Louhivuoren (2009, 18) mukaan ”Floridan pääviesti on, että alueet ja kaupungit, joissa on vahva luovan luokan edustus, houkuttelevat innovatiivista ja korkeasti koulutettua joukkoa. Luovuuteen innostava ja kannustava ympäristö heijastuu innovatiivisuutena, mikä puolestaan johtaa aikaa myöten talouden kasvuun”. Luovan talouden epäsuora taloudellinen merkitys on myös suuri, sillä se voi tuoda kulttuuria tarjoavalle paikkakunnalle yleisöä muualtakin. Tällöin eri palvelut, kuten majoitusyritykset, ravintolat ja liikenne, hyötyvät tarjonnan vetovoimaisuudesta. (Aho 1997, 33.)

Talouden ja kulttuurin limittyminen toisiinsa ei tarkoita pelkästään sitä, että toiminnalla tavoiteltaisiin vain voittoa. Tänä päivänä musiikkikulttuuri on emotionaalinen pohja luovalle taloudelle ja sen toimintatavoille. Tärkeinä lähtökohtina ovat kokemuksellisuus ja elämyksellisyys. Tällä hetkellä talous tuo esille erityisesti populaarikulttuuria ja -musiikkia, jonka keskeisyys asemoi muita musiikinlajeja uudelleen. Keskeiseksi haasteeksi kulttuuripolitiikan ja talouden alueella muodostuneekin se, miten pitkään valinneeseen sivistysihanteeseen ja länsimaiseen taidemusiikkiin suhtaudutaan tulevaisuudessa (Rautiainen-Keskustalo 2008, 30, 32.) Piirteitä makuhierarkiasta on nähtävillä edelleen, sillä esimerkiksi oopperalla on ainutlaatuinen asema valtion kulttuurirahoituksessa. Kuitenkin esimerkiksi Lash (1990) on jo 1990-luvulla puhunut ”uudesta keskiluokasta”, joka on kasvanut nopeasti globalisoituvan kulttuurin keskellä ja määritellyt myös makuhierarkioita uudelleen. (Rautiainen-Keskustalon 2004, 26–27 mukaan.)

2.5.2 Musiikkiteollisuus

Kulttuuriteollisuus tarjoaa eri kohderyhmille vapaa-ajan tarpeistoa, idoleja, muoteja, trendejä ja elämäntyylejä (Heiskanen 2002, 164–165). Kulttuuripolitiikkaa ei enää leimaa ajatus siitä, että kulttuuri on ihmisen sivistyksen ja korkeampien arvojen välittäjä, vaan se liitetään nykyisin vahvemmin talouteen ja sen kasvuun. Kulttuuri saa olla tuote ja tavara.

Musiikkiteollisuuden kasvu on aiheuttanut yleistä asenteiden muutosta positiivisempaan suuntaan ja tuonut esille etenkin populaarimusiikkia, jota voidaan tänä päivänä pitää kansallisen kulttuurin statuksena. Tämä hyväksyntä tekee populaarimusiikista myös vientituotteen. (Rautiainen-Keskustalo 2004, 22, 26–27.)

Vaikka musiikin julkaiseminen ja jakaminen on internetin ansiosta tänä päivänä helppoa ja nopeaa, on ylikansallisilla levy-yhtiöllä edelleen vahva päätösvalta siitä, millaista musiikkia kuluttajille on tarjolla. Levy-yhtiöiden voiton maksimoinnin periaatteet johtavat siihen, että musiikkitarjonta on kapeampaa kuin se voisi olla. Suuriin ja menestyviin artisteihin sijoittaminen tuottaa eniten, ja samalla mahdollistaa myös muutamien vähemmän tunnettujen artistien tuotannon julkaisemisen. (Eerola 2011a, 334.) Myös yksittäisistä myyntimenestyksistä, voi tulla voittoa, jonka turvin vähemmän kannattavaa tuottoa voidaan ylläpitää (Kurkela 2005, 284).

Musiikkiteollisuus on osoittautunut kulttuuriteollisuuden alueista herkimmäksi uuden teknologian ja globalisaation vaikutuksille. Syy tähän on musiikin universaalius ja helppo digitalisointi. (Heiskanen 2002, 161.) Teknologian kehittyessä on opittu, että valtiot eivät pysty sulkemaan rajojaan. Suureksi huolenaiheeksi globalisaation myötä on noussut länsimaisen populaarikulttuurin ylivalta ja pienempien musiikkikulttuurien katoaminen. (Kärjä 2003, 164.)

Digitaalisen jakelun lisäksi myös radio vaikuttaa kuunteluvalintoihimme. Kaupallisten radiokanavien musiikkivalinnat ovat usein konservatiivisia ja seuraavat valtavirtaa sekä suosittujen artistien single-julkaisuja. Radiosoiton merkitystä musiikin myynnille on tutkittu jo 1940-luvulta lähtien ja tutkimukset ovat osoittaneet, että radiossa eniten soitettuja kappaleita myös ostetaan eniten. Radion ansioista kappaleet ovat tulleet tutuiksi kuulijoille jo ennestään. Ostopäätökseen vaikuttaa usein musiikin tuttuuden lisäksi tarve kokea uudeleen tilanne, jossa kyseinen musiikki on ollut läsnä. (Eerola 2011a, 334.) Rautiainen-Keskustalon (2004, 28) mukaan voidaankin siis ajatella, että ”tuotteiden lisäksi kulutettavaksi ovat nousseet tunteet ja kokemukset.” Nykyään internetin ja radion lisäksi myös television musiikkikanavilla on oma osansa trendien luomisessa, uusien artistien esille tuomisessa sekä jo menestystä kartuttaneiden esiintyjien uran jatkumisen tukemisessa (Eerola 2011, 334).

3 MUSIIKKI, KASVATUS JA FILOSOFIA

Musiikintutkimus on muuttuvaa ja itseään refleктоivaa, minkä vuoksi tutkijoiden tulisi alituisesti kyseenalaistaa ”mitä musiikki on ja miksi se on sitä mitä sen väitetään olevan” (Moisala 1998, 330). Ajankohtaisuus on musiikissa tärkeä arvo, ja musiikki pystyykin Adornon mukaan välittämään ajankohtaista tietoa yhteiskunnassa vallitsevasta tilasta (Torvisen & Mantereen 2007, 87 mukaan). Myös Lilja-Viherlammen (2007, 51) mukaan musiikkikäsitteen määrittely on olennaista, koska sen kautta voidaan selvittää, millaisena kokemuksellisenä ja käsitteellisenä ilmiönä musiikki nähdään. Käsitysten todenperäisyyden tutkiminen ja testaaminen sekä vallalla olevien uskomusten kyseenalaistaminen on uudistavaa ja kehittäväää tieteellistä toimintaa (Louhivuori, 2003, 252).

Yliopistolaki (laki 558, 2009) velvoittaa yliopiston ja yhteiskunnan toimimaan vuorovaikutuksessa. Yliopistojen tulee edistää tutkimustulosten ja taiteellisen toiminnan vaikuttavuutta, ja yhteiskunnalla on velvollisuus mahdollistaa tutkimuksen ja ylimmän opetuksen toiminta. Suomen perustuslain sivistyksellisten oikeuksien säännöksessä (laki 731, 1999) ”tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapaus on turvattu”. Heimosen (2005, 27) mukaan ”taiteen vapautuksen oikeutus on perustunut yhtäältä henkiseen vapauteen, itseisarvoon, jota ei perustella sen enempää, ja toisaalta taiteen vapauden tuottamaan hyötyyn, jopa tulosvastuuseen”. Välimäen (2005, 4) mukaan tulosvastuun ja taloudellisten arvojen painottaminen yliopistojen toiminnassa ei toteuta yliopistojen yhteiskunnallista ja kulttuurista merkitystä. Itseisarvoisen vapauden ja tulosvastuun välillä tasapainoilu tuottaakin hankaluuksia taide- ja tiedeyhteisöille. (Heimonen 2005, 27.)

3.1 Musiikkifilosofia

Monia länsimaisen musiikkifilosofian kysymyksiä on käsitelty jo antiikin ajan Kreikassa, ja yhä edelleen viitataan esimerkiksi Platonin ja Aristoteleen ajatuksiin musiikin vaikutuksista ja sen asemasta yhteiskunnassa (Huovinen & Kuitunen 2008, 24). Musiikkia ja sen luonnetta on pohdittu länsimaisissa kulttuureissa jo ainakin 2500 vuotta, minkä aikana sen luominen, esittäminen ja käyttäminen eri tilanteissa ovat muuttuneet paljon. Se on kuitenkin samalla myös ilmiö, joka on säilynyt aina kiinteänä osana ihmisen elämää. (Torvinen & Mantere 2007, 18.)

Filosofisia kysymyksiä musiikin luonteesta, rajoista, arvosta, merkityksestä, kokemuksesta ja ymmärryksestä tarkastellaan kaikilla musiikintutkimuksen tieteenaloilla, joten musiikin filosofiaa ei voida rajata täysin yksittäiseksi tieteenalaksi (Huovinen & Kuitunen 2008, 14). Vaikka tutkija ei tietoisesti pohtisi tutkimuksessaan musiikin ontologisia, epistemologisia tai normatiivisia ongelmia, ovat ne aina läsnä kaikessa musiikkiin liittyvässä tutkimuksessa. Musiikki on filosofisena ilmiönä laaja, ja esimerkiksi Tarasti (2005, 151) kuvaa musiikista löytyvän ”arvoja, olemista ja olemattomuutta, merkityksiä, ilmiöitä, kosmosta, transsendenssia, totuutta logiikkaa, päättelyä, syvähenkisyttä, subjekteja, objekteja, henkeä, sielua, ymmärtämistä, moraaliala, eetosta, empiriaa, materiaa, ideoita, tietoa ym. seikkoja”, joiden oletetaan kuuluvan filosofian alaan. Musiikkifilosofiaa ja sen tutkimuskysymyksiä on siis vaikea rajata, mutta sillä on kuitenkin oma erityinen luonteensa ja todellisuutensa (Huovinen & Kuitunen 2008, 21–22).

Musiikin niin sanottu ”perimmäinen olemus” ja sen pohtiminen on synnyttänyt useita erilaisia kuvauksia siitä, mitä musiikki on. Musiikkia on aikojen saatossa kuvattu esimerkiksi ”sfäärien harmoniaksi”, ”tunteiden kieleksi” tai ”organisoiduksi ääneksi”. Pyrkimyksestä musiikillisten merkitysten ymmärtämiseen on syntynyt neljä erilaista ymmärtämisen tyyppiä: rakenteellisten, sisällöllisten, toiminnallisten ja kokemuksellisten merkitysten ymmärtäminen. Nämä neljä eri merkitysten lajia voivat aktivoitua eri tilanteissa sekä erilaisissa vuorovaikutuksellisissa suhteissa, ja ovat aina jollain tavalla läsnä musiikillisessa kanssakäymisessä. (Torvinen & Mantere 2007, 84.) Myös muunlaiset tarkastelun lähtökohdat ovat mahdollisia. Esimerkiksi Ahonen (2000, 23–24) esittää, että musiikkia ja sen syntyä voidaan tarkastella kolmen eri väitteen kautta:

- 1) Musiikki on lähtöisin jostain ylimaallisesta, eikä sitä voi eikä tarvitse täysin selittää
- 2) Vuorovaikutus ja kommunikoinnin tarve ovat lähtökohtina musiikille
- 3) Ihmisen kaipuu esteettiseen ja kauneuteen on yksi musiikin luomisen syistä

Padilla ja Torvinen (2005, 16) puolestaan esittävät musiikin määritelmän ongelman kiteytyvän lopulta yhteen kysymykseen: ”onko musiikki pääasiassa autonominen, vain musiikillisia merkityksiä kantava ilmiö, vai onko se aina kiinni kontekstuaalisissa kulttuurisosiologisissa merkityksissä?”

Torvisen ja Mantereen (2007) mukaan onkin tärkeä pohtia sitä, kenen lähtökohdista musiikin määrittely tapahtuu. Heidän mukaansa musiikki ei ole mitään ilman sitä kuuntelevia ihmisiä. Musiikki on olennainen osa yhteiskuntaa, ja yhteiskunta musiikkia. Yhteiskunta tarjoaa esimerkiksi taloudelliset ja muut olemassaolon edellytykset musiikille, ja musiikki voi toimia esimerkiksi yhteiskunnan tavoitteiden tukijana tai toisaalta kriittisenä äänenä. (Emt., 84–86.) Musiikkia ei ole olemassa materiaalisessa merkityksessä, vaan se syntyy aina vuorovaikutuksesta ja kuulijan henkilökohtaisesta tulkinnasta. Musiikki on tilanne- ja kulttuurisidonnaista, ja voidaan alituisesti kyseenalaistaa, mikä musiikki on ”hyvää” tai ”huonoa” missäkin tilanteessa. (Lilja-Viherlampi 2007, 51–55.) Huovinen ja Kuitunen (2008, 11) pohtivat, voiko musiikkia edes määritellä abstraktilla ja universaalilla tasolla sen ollessa niin kulttuuriin sidoksissa oleva ilmiö. Myös etnografisen musiikintutkimuksen tulokset esittävät musiikin olevan kulttuurinen ilmiö. Tämä mukaan musiikki on aina suhteessa kulttuuriin, jossa sitä esitetään, eikä sillä siis ole universaalia tai yleismaailmallista merkitystä. (Thram 2012, 200.)

Musiikkifilosofia-termin sijasta käytetään ajoittain myös musiikin estetiikka -termiä, joka on Tarastin (2005, 153) mukaan ”niin keskeinen osa musiikinfilosofiaa, että se usein ottaa tämän kokonaan haltuunsa”. Kaikki musiikkia koskevat filosofiset ongelmat eivät kuitenkaan ole esteettisiä, sillä musiikin estetiikalla ja musiikin filosofialla on joissain määrin toisistaan eroavia näkökulmia ilmiöstä ”musiikki”. Esteettisen näkemyksen kysymykset musiikista keskittyvät esimerkiksi musiikilliseen kauneuteen ja sen kokemiseen. (Huovinen & Kuitunen 2008, 19–20.) Estetiikka määrittyykin Bowmanin (1998) mukaan aina historiallisesti ja kulttuurisesti, eikä siten yllä filosofian tavoittelemaan universaaliuteen (Padillan & Torvisen 2005, 10 mukaan). Myös musiikin valinta on esteettinen kysymys. Henkilökohtainen kuuntelukokemus mahdollistaa yhteisöllisyyden tunteen kokemisen sekä ilmaisee sosiaalista liikkuvuutta, monikulttuurisuutta ja arvoasemia. Esteettiset näkemykset siis riippuvat näistä yksilön tai ryhmien ideologioista. (Suutari 2005, 319.)

Länsimainen musiikkifilosofinen keskustelu oli pitkään kiinnittynyt länsimaiseen musiikkikäytäntöön. Musiikillinen maailmamme on avartunut viime vuosikymmeninä, ja sen kautta on kehitelty filosofisia suuntauksia esimerkiksi jazz- tai rock-musiikin näkökulmasta. Tämän takia esimerkiksi aiemmin mainittu musiikkiestetiikka on kokenut suuria muutoksia ja joutunut kriittisen tarkastelun alle. (Huovinen & Kuitunen 2008, 23–26.) Kevyen musiikin ja taidemusiikin vastakkainasettelu alkoi murtua 1900-luvun loppupuolella, mutta jaottelu on silti vielä jossain määrin läsnä. Kummallakin on oma arvomaailmansa ja insti-

tuutionsa. Kyse ei ole pelkästään soivista lopputuloksista, vaan musiikinlajien ideologioista, identiteeteistä ja arvoista sekä elämäntavoista niiden takana. Vastakkain asetetaan siis soivan ilmiön sijasta kulttuuriset kokonaisuudet. (Torvinen & Mantere 2007, 100.)

3.2 Kasvatusfilosofia

Kasvatusfilosofia on laaja tutkimusalue, jolla on useita eri suuntauksia. Laaja-alaisuutensa takia sen määritelmästä on vaikea päästä yksimielisyyteen. Kasvatusfilosofia voidaan nähdä osana soveltavaa filosofiaa, mutta toisaalta se on haluttu irrottaa filosofiasta kokonaan. (Janhonen 1997, 101.) Hirsjärvi määrittelee kasvatusfilosofian kattavasti ”kasvatustieteen osa-alueeksi, jonka tehtävänä on kasvatus- ja opetustapahtuman käsitteellinen, teoreettinen analyysi, kasvatustoimintaan liittyvien perusteiden ja argumenttien kriittinen analyysi ja toimintaan kytkeytyvien ongelmien hahmottaminen ja vaihtoehtoisten ratkaisujen esittäminen näihin ongelmiin” (Hirsjärvi 1985, 27). Kasvatustiede tutkii siis itse kasvatusta sekä siihen vaikuttavia tekijöitä ja niiden välisiä suhteita. Kasvatustieteen olemassaolon oikeutuksen voidaan nähdä riippuvan siitä, pidetäänkö ihmisten välistä toimintaa ja kasvatustapahtumaa niin arvokkaana ja merkittävänä ilmiönä, että se tarvitsee oman erillisen tieteensä. (Uusikylä 2002, 10.)

Kasvatusfilosofiaan liittyvät keskeisesti termit kasvatus ja sivistys. Siljanderin mukaan (2000, 7) kasvatus ja sivistys on nähty uuden ja paremman tulevaisuuden tekijänä viimeistään 1700-luvun valistuksesta lähtien. Viime vuosikymmeninä kasvatuksen ja sivistyksen aloilla on kuitenkin nähty olevan ongelmia, jotka ovat nousseet julkiseen keskusteluun esimerkiksi koulutuspolitiikkojen puheenvuoroissa. Samalla tilannetta on alettu käsittelemään myös kasvatustutkijoiden keskuudessa. Ongelmallista tilannetta on kuvattu esimerkiksi ”kasvatuksen kriisinä, kasvatuksen katoamisena, sivistyksen rappiona, ja hyvinvointivaltioiden sivistyskriisinä”. Ongelmista huolimatta kasvatusta pidetään edelleen kulttuurin, identiteetin ja henkisen kasvun ylläpitäjänä ja kehittäjänä. (Emt., 7.)

3.2.1 Kasvatus

Kasvatus voidaan määritellä sekä suppeasti että laajasti. Suppeasti määriteltynä kasvatuksella tarkoitetaan koulukasvatusta ja tavoitteellisesti organisoituja opintoja. Laajan määritelmän mukaan kasvatuksen nähdään kuuluvan olennaisena osana ihmiselämään ja muodostavan sen ytimen. (Suoranta 2002, 110.) Kasvatuksen päämääräksi voidaan tällöin

määritellä toiminta, jonka tarkoituksena on “tietynlainen ihminen, jolla olisi hyvä elämä” (Lindström 2007, 107). Riippumatta siitä tapahtuuko kasvatusta suppeasti vai laajasti, ovat kasvatuksen avulla saavutettavat “tulokset” näkyvissä vasta pitkän ajan päästä ja laajassa mittakaavassa. Ihmisen kohdalla kasvatusta onkin erityisen tärkeä sosiaalisen toiminnan muoto, sillä kasvatuksen vaikutukset ovat keskeisiä niin kasvavan yksilön elämälle kuin myös laajemmin ihmisyyden tulevaisuudelle. (Suoranta 2002, 143, 157–158.)

Suppean ja laajan määritelmän lisäksi kasvatusta voidaan tarkastella yhteiskunta- ja yksilökeskeisestä näkökulmasta. Yhteiskuntakeskeisestä näkökulmasta tarkasteltaessa kasvatuksella tarkoitetaan “yhteiskunnan arvostamien valmiuksien siirtämistä kasvatettaviin menetelmillä, jotka yhteiskunta on hyväksynyt”. Mikäli kasvatusta lähestytään yksilökeskeisestä näkökulmasta, huomiota kiinnitetään yhteiskunnassa vallitsevien arvostusten sijaan niihin valmiuksiin, joita kasvatettava itse pitää hyvinä ja tärkeinä. (Puolimatka 1995, 85.) Sutisen (2000) mukaan kasvatuksen keskeisenä lähtökohtana tulisikin nähdä lapsen oma toiminta ja sosiaalinen toiminta. Hänen mukaansa kasvatuksen tulisi olla tilanne, jossa yhteisön näkemyksiä välitetään lapselle nimenomaan puheen ja sosiaalisten tilanteiden välityksellä. (Emt., 140.)

Kasvatukseen kuuluu välttämättömänä osana socialisaatio, mikä kasvatustieteissä tarkoittaa yksilön johdattamista yhteiskunnan arvokkaina pitämiin kulttuurisisältöihin, jotka halutaan jättää perinnöksi seuraaville sukupolville (Oakshott 1967; Puolimatkan 1995, 110 mukaan). Koska kasvatuksen tehtäväksi nimetään usein juuri uuden sukupolven socialistaminen, voidaan kasvatusta nähdä sekä vanhoja arvoja välittäväksi että uusia arvoja luovaksi kulttuurin alaksi (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 63). Analyttisen näkemyksen mukaan kasvatuksen käsitteeseen sisältyy luonnostaan ajatus siitä, että kasvatuksen avulla tulisi saavuttaa jotain arvokasta. Tällöin kasvatukseen kuuluu käsitys arvokkuudesta ja määritelmä hyvästä elämästä sekä pyrkimys siirtää näitä käsityksiä eteenpäin. (Puolimatka 1995, 83.) Vaikka socialisaation nähdään kuuluvan kasvatukseen, Puolimatkan (1995, 111) mukaan on “eri asia väittää, että kasvatusta olisi määriteltävä socialisaatioksi”.

3.2.2 Sivistys

Sivistykselle voidaan antaa useita erilaisia määritelmiä, mutta kaikissa niissä toistuvat samat teemat. Sivistys nähdään tavoitteellisena prosessina, jonka päämääränä on ihmiseksi kasvaminen. Kasvatettava siis nähdään aktiivisena, spontaanina ja toimivana subjektina,

joka sivistyy ja oppii oman toimintansa kautta. Sivistyminen ei kuitenkaan onnistu ilman muita ihmisiä, vaan siinä on kysymys myös vuorovaikutuksesta muun maailman kanssa. (Kivelä 2000, 64; Suoranta 2002, 37.) Immanuel Kantin (1923) mukaan ”ihminen voi tulla ihmiseksi vain kasvatuksen avulla.” Hänen mukaansa kasvatusta on avain ja vaatimus sivistysprosessin toteutumiseksi. Sivistysprosessilla hän tarkoittaa pyrkimystä moraaliseen ja henkiseen täysi-ikäisyyteen sekä järjelliseen itsemääräytyvyyteen. (Siljanderin 2000, 8 mukaan.) Nohlin (1949) mukaan sivistysprosessin ytimessä on vuorovaikutus, joka on kasvatuksen tarkoitus ja sivistysprosessin ehto. Nohl painottaa erityisesti yksilön vuorovaikutusta kulttuurin kanssa, sillä sivistyminen synnyttää yksilössä valmiuksia kehittää kulttuuria edelleen eteenpäin. (Puolimatkan 1995, 79 mukaan.)

Ojasen (2013) mukaan ”sivistys on ihmisen, yksilön kannustamista tietoon” ja samalla myös koko yhteiskunnan muotoutumista. Tietoinen sivistys onkin ollut Suomen valtion ja kansakunnan perustana jo 1800-luvulta saakka. (Emt., 139.) Jo tuolloin koulutusjärjestelmää kehitettiin koko kansan tarpeisiin. Suomalainen sivistysvaltio liittyy käsitteenä vahvasti myös niin sanottuun hyvinvointivaltioon, jonka rakentaminen alkoi 1960-luvulla. Kansainväliset vaikutteet sekä vertailu, esikuvat ja globalisoituminen alkoivat näkyä koulujärjestelmässä ja opetussisällöissä 1980-luvulta alkaen. Tämä ilmiö on tuonut mukanaan myös tehokkuuden, tuloksellisuuden ja taloudellisuuden korostamisen. (Pernaa 2007, 141–143.) Suorannan (2002) tulostavasti ja teknisyyden painottaminen voi johtaa liialliseen mitattavuuden korostamiseen ja johtaa koulutuskeskustelun pinnallisuuteen. Hänen mukaansa on unohdettu keskittyä siihen, mikä kasvatuksessa on olennaista. (Emt., 14–15.) Skinnarin (2001, 503) mukaan teknistyvä yhteiskunta korostaa arvovalintojen merkitystä. Sarjala (1999) onkin todennut, että ”vaikka maailman kaikki tieto olisi saatavilla, ei siitä ole hyötyä, ellei sitä pystytä arvottamaan, ymmärtämään ja omaksumaan”. (Skinnarin 2001, 503 mukaan.)

Pian voimaan astuva uusi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) määrittelee sivistystä koulumaailman näkökulmasta. Opetussuunnitelman mukaan sivistys on ”taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella”. Sivistynyt ihminen käyttää tietoa kriittisesti ja pyrkii toimimaan oikein itseään, muita ihmisiä ja ympäristöä kohtaan. Pyrkimyksenä ovat myös itsesääätelytaidot ja vastuun ottaminen omasta itsestä. (OPH 2014, 13.) Vapaus ja vastuu ovatkin ihmisyyttä merkittävästi määrittäviä tekijöitä, joihin kehittyminen on kasvatuksen olennaisia tavoitteita (Skinnari 2001, 507).

3.2.3 Pedagoginen paradoksi

Käsitteet kasvatus ja sivistys vaikuttavat kasvatustieteellisen teoretisoinnin kiistämättömillä peruspilareilla. Termien rinnakkaista käyttöä ei kuitenkaan voida pitää täysin ongelmattomana. Näiden käsitteiden varaan rakennetut pedagogiset teoretisointiyritykset ajautuvat usein pedagogiseksi paradoksiksi kutsuttuun umpikujaan. (Kivelä 2000, 64.) Paradoksi syntyy kasvatuksen ja sivistyksen välisen suhteen ristiriidasta. Sivistysprosessi tulisi ymmärtää kasvatettavan haluna määrittää itseään ja suhdettaan ympäröivään maailmaan kun taas kasvatuksen nähdään olevan tähän prosessiin kohdistuvaa tietoista vaikuttamista. (Siljander 2000, 8–9.) Perusongelmana on siis se, miten voidaan vaikuttaa kasvatettavaan siten, että hänestä tulisi kuitenkin vapaaseen toimintaan kykenevä ihminen (Pikkarainen 2000, 111).

Pedagogisen paradoksin ongelmaan voidaan Pikkaraisen (2000) mukaan hahmotella kahdenlaista ratkaisua. Asiaa voidaan lähestyä kasvatus- tai sivistysteoreettisesta näkökulmasta. Mikäli korostetaan kasvattajan toimintaa ja unohdetaan yksilönvapaus, puhutaan kasvatusteoreettisesta tarkastelutavasta. Silloin ihmiseksi tuleminen ymmärretään pelkäämään ulkoahjautuvaksi pakottamiseksi. Jos pedagogista paradoksia lähestytään sivistysteoreettisesta näkökulmasta, ihmiseksi tuleminen on vapauden toteuttamista. Tästä näkökulmasta lähestyttäessä unohdetaan pakottaminen ja korostetaan kasvatettavan omaa aktiivista ja vapaata toimintaa. (Emt., 111.)

Kivelä (2000) näkee, ettei ”kasvatuksellisen vaikuttamisen ja sivistysprosessin välille tarvitse välttämättä olettaa ylittämätöntä kuilua”, vaan kasvatuksen ja sivistyksen voidaan ajatella olevan pedagogisen toimintatilanteen välttämättömiä ulottuvuuksia. Pedagogista toimintatilannetta määrittää kuitenkin aina kasvatettavan omien mielipiteiden ja häneen kohdistuvien kasvatuksellisten vaikutusyritysten välinen jännite, minkä vuoksi pedagoginen toimintatilanne ei koskaan ole jännitteetön. (Emt., 87–88.)

3.3 Musiikkikasvatusfilosofia

Musiikkikasvatuksen filosofia on lähellä musiikin filosofiaa, mutta tutkimuskohteensa vuoksi musiikkikasvatusfilosofialla voidaan nähdä yhtymäkohtia myös kasvatustieteeseen (Kauppinen 1996, 54; Louhivuori 2003, 254). Musiikkikasvattajien on tärkeää huomioida sekä kasvatus- että musiikkifilosofia, sillä ”ilman ensisijaista tuntumaa musiikin luonteesta

ja merkityksellisyydestä on mahdotonta perustella musiikin opettamisen ja oppimisen asemaa missään kasvatuksellisessa suunnitelmassa, saati sitten selittää kuinka musiikin arvot tulisi todellistaa” (Elliott 1995; Väkevän 1999, 50 mukaan). Musiikkikasvatusfilosofisen pohdiskelun tavoitteet ovat samansuuntaisia kuin muissakin filosofisissa keskusteluissa, joissa pyritään käsitteellisen analyysin avulla tarjoamaan työvälineitä ajattelulle, selkiyttämään käsityksiä sekä tarkastelemaan toiminnan eettisiä arvoperusteita (Louhivuori 2003, 254). Musiikkikasvatusfilosofia pyrkii löytämään vastauksia muun muassa sille, miksi musiikkia tulisi opettaa kouluissa, mikä on sen kasvatuksellinen arvo, mitä musiikin avulla voidaan opettaa paremmin kuin muiden aineiden avulla ja mitä pidetään kasvatuksellisesti ”hyvänä” tai ”huonona” musiikkina (Lindström 2009, 109; Westerlund 1997, 28).

Se, miksi musiikkikasvatus vaatii oman filosofiansa, perustuu ajatukselle siitä, että musiikkikasvatus on oma spesifi alueensa, joka hakee filosofisia selityksiä musiikkikasvatuksen luonteelle ja merkitykselle kriittisesti muotoilluilla argumenteilla. Musiikkikasvatus vaatii jatkuvaa, systemaattista ja perusteltua musiikin oppimisen ja opettamisen tutkimista. (Elliott 1995, 11–12.) Musiikkikasvatusfilosofian suuntaukset lähtevät liikkeelle ajatuksesta, jonka mukaan musiikki voi edesauttaa ihmisen inhimillistä kasvua, kuten itsetuntemuksen lisääntymistä (Lindström 2009, 113). Käsitys näistä kasvatustyön päämääristä perustuu ihmiskäsitykselle, joka puolestaan toimii kehyksenä oppimiskäsitykselle, tiedonkäsitykselle sekä musiikkikäsitykselle. Musiikkikasvattajan pohtiessa työnsä merkitystä ja päämääriä, on olennaista pyrkiä luomaan musiikillisesti kasvattavia kokemuksia. Lisäksi on tärkeää pohtia kuka musiikintunneilla kasvaa, millainen hänestä pitäisi kasvatuksen seurauksena tulla ja mikä on musiikin rooli tämän ihmisen kasvussa. (Lindström 2009, 110; Väkevä 1999, 49.)

Jokaiselle musiikkikasvattajalle on intuitiivisesti selvää, että musiikki on arvokasta ja kuuluu kasvatukseen. Musiikin olemassaoloa tai sen tarvetta ei kiistetä, mutta musiikkikasvatuksen koetaan silti olevan ajoittain kriisitilanteessa ja sen tarvetta pyritään perustelevaan eri näkökulmista. (Westerlund 2005, 249.) Musiikinopetusta pyritään perustelevaan viittaamalla sen tuottamiin välineellisiin hyötyihin, mutta esimerkiksi Westerlundin (2002, 15) mukaan musiikilla ja taiteella on ihmisen elämässä myös itseisarvoinen merkitys. Voisiko siis olettaa, että vastaukset musiikin arvoja koskeviin kysymyksiin toimivat myös musiikin yleissivistävän opetuksen perusteina? Ymmärryksellä siitä, mikä on merkityksellistä musiikissa tai millainen musiikki on arvokasta, luomme päämäärät musiikkikasvatukselle (Westerlund 2005, 249). Arvojen pohtiminen on musiikkikasvattajalle välttämätöntä,

sillä opettajat tarjoavat sellaisia tietoja ja kokemuksia oppilaille, jotka he kokevat arvokkaiksi (Janhonen 1997, 121).

Bowman ja Frega (2012) ovat pohtineet, miksi musiikkia pitäisi opettaa ja oppia kouluissa kun ihmisillä on mahdollisuus olla tekemisissä musiikin kanssa päivittäin pelkästään olemalla aktiivisia yhteiskunnan jäseniä. Kouluissa tapahtuvaa musiikinopetusta perustellaan useilla eri tavoilla, kuten esimerkiksi sillä, että mikään muu oppiaine ei voi korvata musiikin aiheuttaman kokemuksen erityisyyttä. (Emt., 21.) Kouluissa tapahtuvan musiikinopetuksen nähdään myös tarjoavan mahdollisuuden sosialisatioon, mitä pidetään välttämättömänä osana kaikkea kasvatustyötä. Myös musiikkikasvatuksen avulla voidaan välittää arvoja ja luoda uusia, sekä saavuttaa hyvää elämää. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 63.) Myös Westerlund (2005, 251) näkee musiikkikasvatuksen päämäärät laajoina. Hänen mukaansa musiikkia ei kuunnella ja opeteta pelkästään siksi että aivot toimisivat paremmin, ajattelisimme tehokkaammin tai suoriutuisimme muistakin kuin musiikillisista tehtävistä menestyksekkäästi. Musiikin arvo ja oikeutus liittyvät jollain tavoin musiikkiin itseensä. Musiikin itseisarvo nähdään usein päämääränä ja välinearvo keinona. Musiikkikasvatuksen kannalta sekä itseisarvot että välineelliset arvot ovat katto sille tekemisen verkostolle, jossa oppija havainnoi, tekee musiikillisia päätöksiä ja valintoja, ratkoo ongelmia ja on mukana mielekkäässä toiminnassa. Musiikin arvo onkin Westerlundin mukaan siinä, että se ”palvelee lukuisia päämääriä ja intensifioi kokemusta.” (Emt, 260–261.)

Kysymykseen ”miksi opettaa ja miksi oppia” ei voida antaa yhtä oikeaa vastausta, sillä on olemassa monenlaista musiikkikasvatusta riippuen musiikkikasvattajasta ja hänen lähestymistavastaan musiikkiin. (Bowman & Frega 2012, 21.) Vaikka musiikkikasvatusfilosofian ei voida nähdä suoranaisesti muuttavan opetuskäytäntöä, on filosofian ja käytännön opetustyön välillä johdonmukainen dialogi, jossa asetetaan tavoitteita sekä jaetaan käsitteitä ja ajatuskokonaisuuksia. Westerlundin (2009) mielestä tämä filosofien ja musiikkikasvattajien välinen vuorovaikutus näkyy Suomessa opetussuunnitelmissa ja opettajankoulutuslaitoksissa, joissa pyritään huomioimaan alan kansainväliset suuntauksat. (Emt., 29.)

Suomalainen musiikkikasvatusdiskurssi noudattaa yleisemmällä tasolla kahta lähestymistapaa: 1) ainekeskeistä lähestymistapaa, joka painottaa musiikin omaa arvoa ja merkitystä, olettaen, että musiikin arvo ja merkitys täytyy määrittellä ennen kuin voidaan pohtia pedagogista merkitystä, 2) pedagogista lähestymistapaa, joka lähtee liikkeelle musiikin asemasta oppijan elämässä, ja näkee, että pedagogiset näkökulmat ovat sidoksissa oppiainetta

koskeviin käsityksiimme (Väkevä & Westerlund 2009, 95). Väkevän ja Westerlundin (2009) mukaan Suomessa musiikkikasvatusfilosofisen keskustelun käynnisti kansainvälisesti tunnettu kiista Bennett Reimerin ja David J. Elliottin näkemysten välillä. Kiistassa asetettiin vastakkain esteettinen ja praksiainen musiikkikasvatusfilosofia, joista ensimmäinen korostaa musiikin itseisarvoa ja jälkimmäinen välinearvoa. Suomalaiset musiikkikasvattajat eivät kuitenkaan jakautuneet praksiaisen tai esteettisen musiikkikasvatusfilosofian kannattajiin, mutta musiikkikasvatusfilosofinen keskustelu synnytti maassamme useita tutkimusprojekteja (esim. Kauppinen 1997; Väkevä 1999a; Westerlund 2002), joissa tarkasteltiin esteettisen ja praksiaisen vastakkainasettelua. (Väkevä & Westerlund 2009, 94–95.) 1990-luvulla tapahtunut musiikkikasvatuksen paradigmanmuutos on toiminut ”tärkeänä innoittajana kriittiselle keskustelulle musiikkikasvatuksen arvosta ja merkityksestä” (emt., 100). Vaikka suomalainen musiikkikasvatus ei noudata yksiselitteisesti esteettistä eikä praksiaista musiikkikasvatusfilosofiaa, tuomme kuitenkin näiden suuntausten tarkemman käsittely avulla esille musiikkikasvatukseen liittyviä arvonäkemyksiä, jotka ohjaavat kouluissa tapahtuvaa musiikinopetusta.

3.3.1 Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia

Musiikkikasvatuksen filosofia, joka rakentaa näkemyksensä estetiikan käsitteen kautta, sai alkunsa 1700- ja 1800-luvuilla syntyneestä estetiikan tutkimusalueesta. Regelskin (1996) mukaan esteettinen näkökulma muotoutui musiikkikasvatuksessa institutionaaliseksi ideologiaksi samanaikaisesti kun musiikki vakiinnutti kiistämättömän asemansa taiteiden luokassa. (Westerlundin 1997, 30 mukaan.) Esteettisen musiikkikasvatuksen puoltajat Bennett Reimer (1989) ja Keith Swanwick (1979) määrittelevät musiikkikasvatuksen tärkeimmäksi päämääräksi kehittää oppilaan esteettistä herkkyyttä ja vastaanottokykyä musiikkia kohtaan, sillä musiikin kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen päämäärä on aina musiikin kokeminen. Tässä esteettisiä kokemuksia etsivässä vuorovaikutuksessa oppilas on aina kuulijan roolissa ja voi löytää musiikin merkitykset mikäli osaa havaita musiikkia syvällisesti ja oikeansuuntaisesti. (Kauppinen 1996, 54, 78; Westerlund 1997, 33).

Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia keskittyy kuuntelukasvatukseen ja musiikin luomaan esteettiseen kokemukseen. Esteettinen näkökulma määrittelee musiikille itseisarvon, joka ei ole riippuvainen kasvatuksesta. Musiikin tulee olla siis itsessään arvokasta, jotta sitä

kannattaa opettaa tai liittää kasvatukseen. (Lindström 2009, 113.) Suomessa esimerkiksi Kainulainen (2005) onkin kritisoinut musiikin välineellisen arvon kasvua ja pohtii, miksi musiikki ei riitä meille enää ”sellaisenaan”. Hänen mukaansa musiikki on universaali ja erottamaton osa ihmistä ja maailmaa. Musiikkikasvatuksen lähtökohtana on esteettisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan musiikki itsessään, ei siitä saadut vaikutukset. (Emt., 15–16.)

Saavuttaakseen sen mitä musiikki voi tarjota, täytyy paneutua sen sisältöön, sillä vain havainnoimalla ja vastaanottamalla musiikkiteoksen elementtejä musiikki voi tarjota esteettisen kokemuksen (Reimer 1989, 102; Kauppisen 1996, 52–53 mukaan). Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia korostaa musiikillisten kokemusten korkeaa taiteellista laatua, minkä vuoksi kuuntelua pidetään merkittävänä. Kuuntelemalla korkeatasoista musiikkia saadaan kosketus laadukkaampiin musiikillisiin tuotoksiin kuin soittamalla tai laulamalla itse. (Louhivuori 2003, 255.) Kuuliija täytyy ohjata tiettyjen, ”hyvinä” pidettyjen musiikki-teosten pariin, sillä musiikin lajien nähdään olevan hierarkkisesti järjestäytyneitä – toinen musiikki on arvokkaampaa kuin toinen (Lilja-Viherlampi 2007, 56). Esteettisen musiikkikasvatusfilosofian voidaan ajatella olevan kasvatuksellisesta näkökulmasta yhteiskunta-keskeistä, sillä kasvattaja itse määrittelee mikä on arvokasta ja pyrkii siirtämään kasvatettaville yhteiskunnan arvostamia valmiuksia (Puolimatka 1995, 85).

Esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa on kritisoitu sen tavasta painottaa musiikin itseisarvoa, minkä vuoksi musiikki nähdään ilmiönä, joka ei kuulu ihmisen arkielämään. Kauppi-nen (1996, 34) toteaa useiden oppilaiden ja heidän vanhempiansa ajattelevan musiikin oppimisen ja musiikista nauttimisen olevan itseisarvoisuutensa vuoksi tapahtumia, joka vaativat erityislahjakkuutta. Musiikin itseisarvoa painottava toiminta voidaan myös nähdä yrityksenä vastustaa jokapäiväistä populaarikulttuuria ja korostaa länsimaisen taidemusiikin asemaa korkeakulttuurina (Westerlund 1997, 32). Reimer (1995, 24–29) puolustaa taidemusiikin asemaa sekä musiikin kuuntelukasvatusta esittämällä kaikkien ihmisten olevan musiikin kuluttajia. Esteettistä näkökulmaa kritisoivien mielestä käsitys musiikista objektina ei kuitenkaan sovellu kaikkiin musiikillisiin traditioihin. Syy tähän löytyy kulttuurieroista, sillä etenkin ei-länsimaisissa kulttuureissa musiikki ymmärretään usein ”jonain jota tehdään”, eikä ”jonain jota kuunnellaan”. (Westerlund 1997, 32, 34.)

3.3.2 Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia

Musiikkikasvatuksen praksiaalisen lähestymistavan nähdään syntyneen 1900-luvun alussa vaikuttaneen filosofi John Deweyn ajatuksista, jotka korostavat tekemällä oppimista (Louhivuori 2003, 255). Toiminnalliseen opetukseen sekä omaan tekemiseen ja musisointiin perustuvaa musiikkikasvatusta korostetaan praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa, jonka kehittäjänä pidetään David J. Elliottia. Elliottin ajatukset syntyivät vastustamaan esteettisen musiikkikasvatusfilosofian arvomaailmaa ja näkemyksiä musiikista teoksina (Honkanen 2001, 93). Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian voidaan nähdä lähestyvän kasvatusta ja opetusta yksilökeskeisestä näkökulmasta, sillä tärkeimpinä arvoina pidetään yhteiskunnassa vallitsevien arvostusten sijaan yksilön vapautta ja omaehtoisuutta (Lehtonen 2007, 21; Puolimatka 1995, 85).

Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian opetukselliset päämäärät poikkeavat täysin esteettisen suuntauksen päämääristä (Kauppinen 1999, 79). Praksiaalinen suuntaus ei näe musiikkia hierarkkisesti järjestäytyneenä vaan musiikin ”hyvyys” on aina tilannesidonnaista ja yhteydessä ympäristöön ja kulttuuriin (Väkevä 2004, 355). Elliott (1995, 14) korostaa filosofiassaan kykyä ymmärtää musiikki suhteessa sen merkityksiin ja arvoihin, jotka tuodaan esiin useissa eri kulttuurisissa konteksteissa käytännön musisoinnin ja musiikin kuuntelussa kautta. Musiikinopetuksen tavoitteiden tai musiikin arvojen ja merkitysten ei siis nähdä olevan universaaleja, vaan ajalliseen ja paikalliseen tilanteeseen sidottuja (Westerlund 1998, 6). Musiikki on siis kulttuurisesti määräytynyttä toimintaa, jonka arvo riippuu sen hyödyllisyydestä yhteiskunnalle (Louhivuori 2003, 255).

David Elliottin julkaiseman teoksen *Music Matters* (1995) myötä monet suomalaiset musiikkikasvattajat ottivat Elliottin ajatukset hyvin vastaan, sillä näkemys ”musiikin pragmaattisista arvoista tuntui olevan linjassa yhä enemmän käytännön musisointia painottavan opetuskäytännön kanssa” (Aittakumpu 2005, 49). Praksiaalisen lähestymistavan myötä musiikinopetuksessa alettiin pitää tärkeänä oppilaiden mahdollisuutta tehdä musiikkia itse, vaikka lopputulos ei taiteellisesti täyttäisi kovinkaan korkeita kriteereitä (Louhivuori 2003, 255).

Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia korostaa musiikin ja musiikkikasvatuksen roolia inhimillisenä sosiaalisena toimintana eli muusikkoutena, joka pitää sisällään sekä musiikin tekemisen että kuuntelemisen (Väkevä 1997, 23; Westerlund 2005, 254; Elliott 1996, 18).

Muusikkous on ehto sille, että musiikki voidaan nähdä kasvattavana, sillä ilman perehtymistä musiikillisiin käytäntöihin oppilas ei voi saavuttaa musiikin välittämiä ja sen avulla saavutettavia elämänarvoja: oppilaan kasvua ihmisenä, identiteetin ja itsetuntemuksen vahvistamista ja musiikillisen nautinnon saamista (Väkevä 2009, 54). Jotta opetuksessa voitaisiin saavuttaa praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa ohjaavat edellä mainitut elämänarvot, olisi opettajan jatkuvasti arvioitava sitä, mikä olisi opettamisen arvoista a) sinänsä, b) suhteessa oppilaan muusikkouden menneisyyteen ja sen tulevaisuuteen, c) suhteessa oppilaan kulttuuriseen identiteettiin ja d) suhteessa opettajan omaan muusikkouteen (Elliott 1995, 275). Musiikin arvot välittyvät Elliottin (1995) mukaan vain mikäli musiikkia tehdään ja kuunnellaan hallitusti. Tähän oppilaat ja noviisit tarvitsevat usein musiikkikasvattajan apua, sillä mikäli he eivät tiedä miten musiikin kanssa tulisi toimia, he eivät kykene saavuttamaan miellyttävää ja arvoja välittävää kokemusta (Emt., 123–124, 133).

Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian näkemykset musiikinopetuksesta voidaan nähdä opettajan kannalta hyvinkin vaativiksi, sillä toiminnasta saataviin hyviin kokemuksiin perustuva opetus edellyttää opettajalta itseltään vahvaa muusikkoutta (Kauppinen 1999, 80). Opettajan tulee kyetä yhdistämään omaan muusikkouteensa myös opettajuus, sillä musiikillisten kokemusten saavuttamiseen tähtäävät toimet edellyttävät kasvatuksellista otetta. Opettajan täytyy tehdä oppilasta motivoivia sekä parhaiten hänen tarpeitaan ja päämääriään palvelevia ratkaisuja. (Väkevä 1999, 23.) Opetuksen suunnittelu edellyttää opettajalta myös arvoratkaisuja, sillä musiikkikäytäntöjen moninaisuus pakottaa opettajan tekemään valintoja, joita ohjaavat opettajan maailmankuva, musiikkikäsitys, ihmiskäsitys sekä musiikkikasvatuksen yleiset päämäärät ja musiikkikasvatuksen kulttuurisidonnaisuus. (Väkevä 1999, 24.)

Kuten esteettinen musiikkikasvatusfilosofia, myös praksiaalinen suuntaus on saanut osakseen kritiikkiä. Praksialismi näyttyy joidenkin näkökulmien mukaan liian oppiainekeskeisenä ja musiikin välinearvoa korostavana toimintana, jossa musiikin pedagoginen arvo liitetään ensisijaisesti musiikillisesta toiminnasta saatavaan nautintoon, kasvuun ja itseymmärrykseen (Väkevä & Westerlund 2009, 98). Kiinnostus musiikkiin saattaa sammua musiikintunneilla jo siitäkin syystä, ettei praksiaalinen näkökulma ota huomioon oppilaan oppimiskokemuksiin liittyviä todellisia elämänolosuhteita. Praksialismi olettaa, että musiikkikasvatus on aina hyväksi oppilaille, eikä kiinnitä huomiota oppijoiden aikaisempiin kokemuksiin, pelkoihin, asenteisiin musiikkia ja musisointia kohtaan, sosiaalisiin jännittei-

siin tai oppijan sen hetkiseen elämäntilanteeseen. (Aittakumpu 2005, 54; Väkevä & Westlund 2009, 98.) Lisäksi praksiainen suuntaus olettaa musiikkikasvatuksen edistävän kasvua ja kehitystä sekä johtavan aina hyviin ja motivoiviin kokemuksiin muusikkouden kautta. Mutta riittääkö muusikkous kasvatuksen välineeksi ja mikä on riittävän tasokasta musisointia oppilaiden kasvun ja kehityksen kannalta? (Aittakumpu 2005, 51; Heikkinen 2005, 60.)

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

Pyörälän (1995, 17) mukaan ”kvalitatiivisen tutkimuksen päämääränä ja tuloksena on empiirisen aineiston pohjalta tapahtuva ilmiöiden tulkitseminen ja usein myös niiden tarkka kuvaaminen”. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään analysoimaan aineistoa mahdollisimman perusteellisesti ja kohteena on usein vain pieni määrä tapauksia. Toisin kuin kvantitatiivisessa eli määrällisessä tutkimuksessa, kvalitatiivinen tutkimus keskittyy enemmän laatuun kuin määrään ja pyrkii ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä. (Eskola & Suoranta 1996, 13; Pyörälä 1995, 13.)

Ilman monipuolista tietoa ihmisen historiasta, uskomuksista, ajatuksista ja keskinäisistä suhteista, ei voida ymmärtää ihmisen ajattelua ja toimintaa. Kvalitatiivista tutkimusta tekevä tutkijan on tulkittava, mitä ihmiset sanoillaan ja teoillaan tarkoittavat, sillä asioilla on ihmisille eri merkityksiä ympäristöstä, ryhmästä ja tilanteesta riippuen. Tämän takia tutkija ei voi tietää tarkalleen, mitä tutkimuskohteestaan tulee löytämään. (Koskinen 1995, 53–54.) Kvalitatiivinen tutkimus on teoriariippuvaista: empirian tulisi tarkentaa teoreettista viitekehystä (Pyörälä 1995, 14). Viitekehys puolestaan vaikuttaa metodologian valintaan (Leskinen 1995, 126).

Laajojen tutkimuskysymystemme vuoksi pro gradu -tutkielmaamme voitaisiin lähteä toteuttamaan useista eri metodologisista näkökulmasta. Koska tutkimuksemme viitekehys on monimuotoinen ja päämääränämme on tuoda esiin useita eri ajattelutapoja ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, valitsimme metodologiseksi lähestymistavaksemme fenomenografian. Fenomenografinen tutkimusote mahdollistaa viitekehysten maksimaalisen hyödyntämisen, sillä haastateltavillamme on laaja näkemys musiikintutkimuksen alasta. Tämän vuoksi voimme saada laajan kirjon erilaisia käsityksiä esitettyihin tutkimuskysymyksiin, jotka ovat:

1. Millaisia käsityksiä musiikintutkimuksen asiantuntijoilla on musiikintutkimuksen tilasta ja tarkoituksesta?
2. Millaisia käsityksiä musiikintutkimuksen asiantuntijoilla on suomalaisen musiikinopetuksen tilasta ja tarkoituksesta?
3. Millaisena musiikintutkimuksen asiantuntijat näkevät musiikintutkimuksen ja -opetuksen sekä yhteiskunnan välisen suhteen?

4.1 Fenomenografia

Ahosen (1994, 114) mukaan ”fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisen tietoisuudessa”. Fenomenografinen tutkimus ei siis pyri luomaan yleisiä periaatteita asioiden esiintymistavoista tai olemassaolosta, vaan se tavoittelee laadullista, ilmaisusta tulkittua tietoa henkilöiden kokemuksista syntyneistä käsityksistä (Ahonen 1994, 152; Niikko 2003, 22, 29).

Fenomenografia syntyi käytännön tarpeista löytää ratkaisuja lähinnä koulutuksen ja oppimisen ongelmiin. Terminä se esiintyi ensimmäisen kerran vuonna 1954, jolloin se määriteltiin ”kuvailevaksi muistiin merkitsemiseksi välittömästi raportoidusta subjektiivisesta kokemuksesta”. Termin juuret ovat kreikankielen sanoissa ”fainōmenon” (appearance, ilmiö) ja ”grāfein” (description, kuvata), ja etymologisena terminä sana tarkoittaa sitä, kuinka jokin ilmenee jollekin. (Ahonen 1994 114; Niikko 2003, 8, 11.) Käsitykset ilmiöiden ja ihmisen ajattelun suhteesta sekä tiedonmuodostuksen ehdoista ovat siis perustana fenomenografiselle tutkimukselle (Ahonen 1994, 116).

Ahosen (1994, 115) mukaan fenomenografinen tutkimus etenee seuraavanlaisten vaiheiden mukaisesti:

- 1) Huomion kiinnittäminen tutkimuksen aiheena olevaan käsitteeseen
- 2) Teoreettinen perehtyminen käsitteeseen, ja siihen liittyvien näkökohtien jäsentäminen
- 3) Henkilöiden haastattelu heidän käsityksensä selvittämiseksi
- 4) Haastatteluista nousseiden käsitysten luokittelu merkitysten perusteella

Haastatteluiden lukemisen ja niihin syventymisen jälkeen tutkija siirtyy aineistonkeruuvaiheesta aineiston analyysivaiheeseen. Fenomenografisessa analyysissä merkitykselliset lainaukset jaetaan kategorioihin samuuden ja eriävyyden perusteella. Tutkija kokoaa muodostamistaan alakategorioista laajempia yläkategorioita, jotka kuvaavat tutkittavien käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Kategorioiden luomisen jälkeen analyysin sisältöä testataan tutkimuksen teoreettista viitekehystä vasten. (Marton 1986, 43.) Tällöin tutkija avaa tutkimustaan lukijalle uudella tavalla ja lukija voi tarkastella tulokinnan uskottavuutta sekä mahdollisesti kyseenalaistaa tai kehittää sitä eteenpäin (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2014, 29).

Tutkijan rooli on fenomenografisessa tutkimuksessa merkittävässä osassa. Tutkijan tulee olla vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, sillä ilmaisun merkitys riippuu sekä ilmaisun tekijästä (tutkimushenkilö) että tulkitsijasta (tutkija). Mitä paremmin tutkija on perehtynyt ilmiön teoreettiseen taustaan, sitä ”objektiivisemmin” hän voi ymmärtää tutkimushenkilön tarkoittamia merkityksiä. Tutkijan tulee tiedostaa myös oma tutkittavan ilmiön viitetaustansa, jotta tutkimuksen luotettavuus ei kärsisi. (Ahonen 1994, 124–125.)

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimusaineiston käsittelyn ja sen analysoinnin luotettavuutta (Pyörälä 1995, 16). Kvalitatiivisen ja siksi myös fenomenografisen tutkimuksen tärkein luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse. Tutkija joutuu arvioimaan tutkimusprosessiaan jatkuvasti ja pohtimaan tekemiään ratkaisuja ottamalla yhtäaikaaisesti kantaa sekä analyysinsä kattavuuteen että työnsä luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1995, 165.) Tutkimuksen luotettavuuskysymykset liittyvät ensisijaisesti siihen vaiheeseen, jossa siirrytään ”empiirisestä aineistosta analyysin kautta tulkintaan” (Pyörälä 1995, 16). Luotettavuuden kannalta on tärkeää, että aineiston tulkinnan avulla löydetyt merkitykset ja merkityskategoriat vastaavat sekä tutkimushenkilöiden tarkoittamia merkityksiä, että kytkeytyvät tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (Ahonen 1994, 129).

Fenomenografiselta tutkimukselta edellytetään luotettavuuden lisäksi validiteettia eli pätevyyttä, joka on perusteltava teorianmuodostuksen yhteydessä. Pätevyyttä tulee arvioida koko tutkimuksen ajan, jotta teoreettisten käsitteiden, empiirisen aineiston sekä johtopäätösten välinen suhde on looginen. Tutkimusten tulosten tulee siis vastata tutkimukselle asetettuja päämääriä ja tutkimuksen mitata sitä mitä sillä on tarkoitus mitata. (Varto 1992, 103; Pyörälä 1995, 15.)

4.2 Teemahaastattelu

Haastattelu on joustava aineistonkeruumenetelmä, minkä vuoksi se sopii useisiin erilaisiin tutkimustarkoituksiin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34). Haastattelu mahdollistaa suoran kielellisen vuorovaikutuksen haastateltavan kanssa. Se on ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, jonka avulla tutkija voi tarvittaessa suunnata tiedonhankintaa tilanteen mukaan esimerkiksi selventävillä ja syventävillä kysymyksillä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 192.) Koska haastattelu on käsitteisiin, merkitykseen ja kieleen perustuvaa toimintaa eikä haastattelu koskaan tapahdu ilman aikaisempia koke-

muksia tai tietoa aiheesta, voidaan haastatteluun katsoa sisältyvän joitain virhelähteitä. Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää esimerkiksi se, että ”haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia”. Haastateltava voi myös tarjota paljon tietoa asioista, joita tutkija ei pidä oleellisena tutkimuksensa kannalta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 41; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 192.)

Haastattelutyypit voidaan Eskolan ja Suoranannan (1996, 65) mukaan jakaa neljään eri kategoriaan kysymysten muotoilun kiinteyden asteen ja haastattelijan roolin perusteella: strukturoitu haastattelu (lomakehaastattelu), puolistrukturoitu haastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu. Valitsimme haastattelumenetelmäksemme teemahaastattelun, koska ”yksityiskohtaisten kysymysten sijaan [teema]haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa” (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Näin ollen teemahaastattelu antaa tilaa haastateltavien vapaammalle ilmaisulle ja tuoden tutkittavien äänen kuuluviin (Eskola & Suoranta 1996, 67). Koska tutkimuksemme tavoitteena on selvittää tutkittavien käsityksiä ennalta määrätyistä aihepiireistä, koimme, että avoimen haastattelun avulla emme välttämättä olisi saaneet riittävän tarkkoja vastauksia tutkimuksemme kannalta olennaisiin kysymyksiin. Menetelmänä teemahaastattelu mahdollistaa tutkijan vapauden ohjata haastattelun kulkua ja muokata kysymyksiä sekä henkilön että keskustelun kulun mukaisesti (Ahonen 1994, 138).

4.3 Tutkimuksen toteutus

Tavoitteenamme oli saada monipuolista ja ajankohtaista tietoa siitä, miten alan asiantuntijat kokevat musiikin ja musiikintutkimuksen aseman yhteiskunnassamme, ja millä tavoin he argumentoivat musiikin tutkimusta ja yleissivistävää musiikkikasvatusta. Aineiston keruu perustui kirjoittamaamme viitekehukseen, jonka pohjalta loimme haastattelurunon (liite 2). Haastatteluista poimitujen merkityksellisten ilmaisujen pohjalta kirjoitimme tutkimuksemme analyysin ja johtopäätökset.

4.3.1 Haastattelujen toteutus

Lähetimme haastattelupyynnön sähköpostitse 25 professorille lokakuussa 2014. Haastattelupyynnössä kerroimme tutkimuksemme taustoista ja tarkoituksesta sekä tiedustelimme mahdollisesta halukkuudesta osallistua haastatteluun. Toiveenamme oli toteuttaa haastattelut kasvokkain, minkä takia aikataulutusta muodostui haasteeksi. Neuvottelimme haastatte-

luihin suostuneiden professoreiden kanssa mahdollisista haastatteluajoista sähköpostitse, ja lopulta saimme sovittua haastattelut 13 professorin kanssa.

Ennen varsinaisia haastatteluja teimme kaksi koehaastattelua puhelimitse kahdelle suomalaiselle musiikintutkijalle, joilta saadun palautteen avulla muokkasimme haastattelurunkomme. Toteutimme varsinaiset haastattelut joulukuussa 2014 viikkojen 48 ja 49 aikana Helsingissä, Turussa ja Jyväskylässä. Koimme tärkeäksi, että kumpikin oli haastattelutilanteessa paikalla ja molemmat toimivat haastattelijoina. Molempien läsnäolo mahdollisti paremman kokonaisnäkemysten haastatteluissa käsitellyistä aihepiireistä. Yksittäisen haastattelun kesto vaihteli 35 ja 60 minuutin välillä. Äänitimme haastattelut ja litteroimme ne. Käytimme peruslitterointia, jossa ”puhe litteroidaan sanatarkasti puhekieltä noudattaen, mutta siitä jätetään pois täytesanat (esim. tota, niinku), toistot, kesken jäävät tavut ja yksittäiset äännähdykset. Myös selvästi kontekstiin liittymätön puhe voidaan harkitusti jättää litteroimatta”. (Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.)

4.3.2 Haastateltavien esittely

Haastatellut professorit ovat suostuneet esiintymään tutkimuksessamme omalla nimellään. Koska kyseessä on asiantuntijahaastattelu ja valitsimme haastateltavat tietoisesti heidän tutkimussuuntaustensa ja erityisosaamisensa takia, on omalla nimellä esiintyminen tutkimuksessamme tarkoituksellista. Esittelemme haastatteluihin osallistuneiden professoreiden taustat ja tutkimukselliset kiinnostuksen kohteet lyhyesti.

Johannes Brusila on musiikkitieteen professori Åbo Akademiassa. Ennen professuuriaan hän on toiminut mm. Sibelius-museon intendenttinä sekä tutkijana Svenska litteratursällskapet i Finlandissa. Hänen kiinnostuksensa kohteisiin kuuluvat muun muassa etnomusiologia, populaarimusiikin tutkimus, musiikkiteollisuus ja kulttuurin tutkimus.

Marcus Castrén on musiikintutkimuksen professori Sibelius-Akatemiassa, DocMus-tohtorikoulutuksen yksikössä. Hänen tutkimuksensa on keskittynyt uuden taidemusiikin teoriaan sekä analyttisten välineiden kehittämistyöhön. Hän on valmistunut myös musiikinopettajaksi.

Minna Huotilainen on aivotutkija ja toimii tutkimusprofessorina Työterveyslaitoksella sekä tutkijana Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa. Hänen tutki-

muksensa keskittyvät mm. kognitiiviseen kehitykseen, musiikin siirtovaikutuksiin sekä musiikkiin hyvinvoinnin välineenä.

Marja-Leena Juntunen on musiikkikasvatuksen professori (vt) Sibelius-Akatemiassa. Hän on erikoistunut muun muassa Dalcroze-pedagogiikkaan ja kiinnostunut musiikin kehollisuudesta sekä pedagogiikasta. Hän on ollut aktiivisesti mukana musiikin arvioinnin ja musiikinopettajakoulutuksen kehittämistyössä.

Kari Kurkela toimii esittävän säveltaiteen tutkimuksen professorina Sibelius-Akatemiassa, ja on toiminut erilaisissa opetus-, johtamis- ja tutkimustehtävissä. Hän on myös diplomipianisti sekä valmistunut ryhmäpsykoanalytikoksi ja -kouluttajaksi. Hänen kiinnostuksen kohteisiinsa kuuluvat muun muassa esittävä säveltaide ja musiikintutkimus psykoanalyysin ja psykodynamiikan teorioiden näkökulmasta.

Jukka Louhivuori on musiikkikasvatuksen professori Jyväskylän yliopistossa. Hän on toiminut puheenjohtajana sekä Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry:ssä että ESCOM:ssa (European Society for the Cognitive Sciences of Music) ja *Musicae Scientiae* -lehden päätoimittajana. Louhivuori on kiinnostunut esimerkiksi musiikkikasvatusteknologiasta, monikulttuurisesta musiikkikasvatuksesta, pedagogiikasta ja kognitiivisesta musiikintutkimuksesta. Louhivuori on myös esiintyvä taiteilija ja suorittanut nokkahuilun diplomitutkinnon Sibelius-Akatemiassa.

Pirkko Moisala toimii musiikkitieteen ja etnomusikologian professorina Helsingin yliopiston filosofian, historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitoksella. Moisalan tutkimusintresseihin kuuluvat alkuperäiskansojen musiikki ja politiikka, nykypäivän filosofia ja musiikki, länsimaisen taidemusiikin etnomusikologinen tutkimus sekä feministinen etno- ja musikologia.

Heikki Ruismäki on taito- ja taideaineiden didaktiikan professori Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisessä tiedekunnassa. Tätä ennen hän on toiminut muun muassa musiikkikasvatuksen professorina Oulun yliopistossa. Hänen kiinnostuksen kohteisiinsa luetaan musiikkiteknologia, musiikin arviointi oppiaineena, musiikinopettajan työolot ja opettajakoulutuksen kehittäminen.

Lauri Suurpää toimii musiikinteorian professorina Sibelius-Akatemiassa. Hänen pääasiallinen tutkimusala on musiikkianalyysi, erityisesti tonaalisen taidemusiikin alueella.

Mari Tervaniemi on tutkija ja professori Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitoksella. Hän toimii Aivot ja musiikki -tutkimusryhmän johtajana ja on toiminut osa-aikaisena psykologian professorina Jyväskylän yliopistossa. Tällä hetkellä Tervaniemi on kiinnostunut musiikin vaikutuksista arkipäiväiseen elämään ja hyvinvointiin.

Heikki Uimonen toimii populaarimusiikin tutkimuksen professorina Sibelius-Akatemiassa. Hän on toiminut muun muassa Kansanmusiikki-instituutin johtajana ja on dosenttina Tampereen ja Itä-Suomen yliopistoissa. Hänen kiinnostuksen kohteisiinsa kuuluvat esimerkiksi populaarimusiikin välittyminen ja sen historialliset muutokset, musiikin jakaminen, äänimaisematutkimus sekä jokapaikkainen musiikki.

Lauri Väkevä on musiikkikasvatuksen professori Sibelius-Akatemiassa. Urallaan hän on tehnyt paljon tutkimusta musiikkikasvatusfilosofian parissa. Muita hänen kiinnostuksensa kohteita ovat muun muassa kasvatus- ja taidefilosofia, populaarimusiikki ja -kulttuuri, musiikkikasvatusteknologia sekä musiikkikasvatuksen koulutuksen kehittäminen.

Susanna Välimäki toimii musiikkitieteen professorina Turun yliopistossa. Hän on toiminut tutkijana esimerkiksi Helsingin ja Jyväskylän yliopistoissa. Välimäki on kiinnostunut muun muassa kulttuurisesta musiikintutkimuksesta ja musiikkianalyysistä, audiovisuaalisesta musiikintutkimuksesta, ekomusikologiasta, taiteidenvälisyydestä ja semiotiikasta sekä psykoanalyttisesta musiikintutkimuksesta.

4.3.3 Analyysin toteutus

Aloitimme aineiston analyysin lukemalla aineiston läpi useaan kertaan hahmottaaksemme aineistomme kokonaisuutena. Lukemisen aikana poimimme haastatteluista mielestämme merkitykselliset ilmaisut. Teimme tämän työvaiheen erikseen, jonka jälkeen kävimme aineiston läpi yhdessä ja vertailimme valitsemiamme merkityksellisiä ilmauksia. Valitsemamme ilmaukset olivat lähes poikkeuksetta yhteneviä, mikä vahvisti käsitystämme analyysin sisällöstä ja tutkimuksemme toimivuudesta. Värikoodasimme ne ilmaisut, jotka kumpikin oli poiminut aineistosta. Värikoodauksen avulla muodostimme 19 alakategoriaa.

Alakategorioiden muodostamisen jälkeen leikkasimme värikoodatut ilmaisut tulostetusta litteroidusta aineistosta ja lajittelimme ne neljän laajemman yläkategorian alle. Luimme valitut ilmaisut kertaalleen läpi ja karsimme pois sellaiset ilmaisut, jotka eivät löytäneet paikkaansa muodostetuista kategorioista. Näin tutkimuksemme sisältöä saatiin rajattua

tarkemmaksi. Hahmottelimme jäljelle jääneistä ilmaisuista analyysin alustavat luvut. Tämän jälkeen jaoin luvut puoliksi, työstimme aineistoa itsenäisesti ja järjestimme ilmaukset analyysin etenemisen kannalta loogiseen järjestykseen. Itsenäisen työn jälkeen luimme tekstiä yhdessä läpi ja teimme muutoksia, jotta analyysistä muodostuisi mahdollisimman selkeästi etenevä kokonaisuus.

Muodostimme tutkimuksemme teemahaastattelun kysymykset kirjoittamamme teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Teemahaastattelun avulla saatu aineisto rakentuu luonnollisesti haastattelurungon kautta, sillä haastattelijan esille ottamat teemat vaikuttavat haastattelun kulkuun ja sitä kautta analyysistä nouseviin merkityksellisiin ilmauksiin, vaikka siihen ei tietoisesti pyrittäisi. Analyysissa on siis teorialähtöisen analyysin piirteitä. Analyysiä ei kuitenkaan voida määritellä pelkästään teorialähtöiseksi, koska emme noudattaneet mitään tiettyä teoriaa tai mallia sen toteuttamisessa. Tarkoituksenamme oli myös antaa tilaa uusille haastatteluista esiin nouseville teemoille, jonka takia analyysissa on myös aineistolähtöisen analyysimenetelmän piirteitä. Analyysiä voidaan kuvaila teoriasidonnaiseksi sekä aineistoa huomioivaksi.

Analyysin kirjoittamisen jälkeen lähetimme haastatelluille professoreille luettavaksi esitelytekstit, analyysiluvun sekä alustavat johtopäätökset. Menettelyä kutsutaan kommunikatiiviseksi validoinniksi, jossa tutkija keskustelee haastateltujen kanssa tutkijan tekemistä tulkinnoista ja niiden vastaavuudesta haastatellun omiin käsityksiin (Yrjänäinen 2011, 210). Tarkoituksenamme oli siis hyväksyttää tehty analyysi professoreilla ja saada heiltä palautetta työstämme. Kommunikatiivisessa validoinnissa on tärkeä muistaa, että myös haastatelluilla professoreilla on oma näkökulmansa ja lähtökohtansa käsiteltävään aiheeseen, mikä voi vaikuttaa myös heidän korjausehdotuksiinsa (Patton 2002, 231).

5 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA

Aineistosta löytyneiden ilmausten teemoittelun jälkeen aloimme kirjoittamaan aineiston analyysia. Analyysin rungoksi muodostui alla oleva taulukko, johon olemme hahmotelleet aineistosta löytyneet 19 ala- ja neljä yläkategoriaa. Kirjoitusvaiheen edetessä osa alakategorioista yhdistyi tai siirtyi yläkategoriasta toiseen.

TAULUKKO 1. Aineistosta muodostuneet ylä- ja alakategoriat.

Suomalainen musiikintutkimus	Musiikintutkimus ja muuttuva yhteiskunta	Musiikin merkitys	Musiikkikasvatus osana yleissivistävää opetusta
Musiikintutkimuksen tila	Yhteiskunnan ja musiikkikulttuurin muutokset	Musiikin merkitys yksilölle	Musiikinopetuksen merkitykset
Musiikintutkimuksen tarkoitus	Raha, talous ja politiikka	Musiikin merkitys yhteisölle	Musiikinopettajan rooli
Musiikintutkimuksen näkyvyys yhteiskunnassa	Musiikintutkimuksen vaikutukset musiikinopetukseen	Musiikin välinearvot	Musiikin opetusmenetelmät
Tutkijapositio	Musiikin mitattavuus	Musiikin itseisarvot	Sivistys
		Musiikin siirtovaikutukset	Musiikkikasvatuksen tulevaisuuden näkymät
		Mitä musiikki on	

Aineiston analyysi ja tulkinta etenee yläkategorioista muodostuneiden lukujen (5.1 Suomalainen musiikintutkimus, 5.2 Musiikintutkimus ja muuttuva yhteiskunta, 5.3 Musiikin merkitys ja 5.4 Musiikkikasvatus osana yleissivistävää opetusta) pohjalta. Kunkin luvun alussa tiivistämme lyhyesti kyseisen luvun pääkohdat, joita avataan tarkemmin alakategorioista muodostuneissa alaluvuissa.

5.1 Suomalainen musiikintutkimus

Suomessa voi tutkia musiikkia ja opiskella musiikkitiedettä tai musiikkikasvatusta useassa eri yliopistossa (Oulun yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Åbo Akademi, Turun yliopisto, Tampereen yliopisto, Helsingin yliopisto, Taideyliopisto, Itä-Suomen yliopisto). Suomen väkilukuun suhteutettuna yksiköiden määrä on suuri, mutta yksiköt ovat kuitenkin pieniä, eikä resursseja tutkimusten toteuttamiseen ole aina tarpeeksi.

Haastatellut tutkijat näkevät työnsä merkityksellisenä. Tutkimuksen avulla he selvittävät musiikin merkitystä eri näkökulmista sekä tuottavat uutta tietoa. Tieteellisen tiedon esille tuomista pidetään tärkeänä ja esimerkiksi tieteen popularisoinnin avulla pystytään tuomaan tutkimustietoa lähemmäksi myös musiikintutkimuksen kentän ulkopuolella olevia ihmisiä. Osa tutkijoista kokee tutkimuksellansa olevan vaikutusta myös koulumaailmaan ja musiikinopetukseen, mikä näkyy esimerkiksi uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (2016) kehittämistyössä.

5.1.1 Tutkimuksen tila

Suomalaisen musiikintutkimuksen tila on tutkimukseemme osallistuneiden professoreiden mielestä hyvä, sillä musiikintutkimusta on lähes jokaisessa suomalaisessa yliopistossa. Suomessa tehtävä musiikintutkimus on myös hyvin heterogeenistä, minkä esimerkiksi Brusila näkee rikkautena. Heterogeenisyyden vuoksi musiikintutkimus on uudistunut Suomessa melko hyvin eikä ole ”*jämähtänyt niin kuin joissakin muissa maissa*” (Brusila). Moisala korostaakin tieteen uudistumisen tärkeyttä.

Moisala: Kaikki tiede pitää kokoajan uudistua, se on tieteen olemus. Tiede, joka ajattelee, että sen metodit ja käsitteet on nyt kehitetty, niin se ei ole mun mielestä enää tiedettä.

Juntunen nostaa hyvin uudistuneena ja tuoreena tutkimuskohteena esille musiikkikasvatuksen tutkimuksen. Hän kokee, että ”*musiikkikasvatuksen tutkimus on vakaalla jalustalla*”. Musiikkikasvatuksen tutkimus onkin Westerlundin ja Heimosen (2013) mukaan noussut viime vuosikymmeninä entistä tärkeämmäksi yliopistoissa, myös musiikin aineenopettajakoulutuksesta vastaavissa yksiköissä. Erityisesti taideyliopistoista ovat puuttuneet pitkälliset tutkimustraditiot ja sukupolven ylittävät tutkijaryhmät. Ulkopuolisen rahoituksen avulla tällaisia ryhmiä on viime vuosina saatu muodostettua. (Emt., 4.)

Kukaan haastatelluista ei koe suomalaisen musiikintutkimuksen olevan välittömästi ”uhan alla”, mutta esimerkiksi Moisala esittää huolensa musiikintutkimuksen tilasta viitaten vähäisiin tutkijamääriin.

Moisala: Kyllä Suomessa vähän laahataan perässä kaikessa. Meitä on niin vähän.

Haastatteluissa nousee esiin musiikintutkijoiden vähäisen määrän lisäksi pienet yksiköt, jotka ovat vaarassa, mikäli yksiköitä täytyy taloudellisen tilanteen vuoksi lakkauttaa. Lakkauttamisuhan lisäksi on olemassa uhka yksiköiden yhdistämisestä muihin taiteen alojen koulutuksiin.

Brusila: Se on niin kärjistettyä kun tämä [Åbo Akademi] on näin pieni yliopisto ja yksikkö. Kuvaavaa ylipäätään musiikintutkimuksen tilalle, jossa ministeriön puolesta tulee paineita vähentää, mutta ministeriö pesee kätensä siitä, mitä vähennetään. Se jää yliopiston kontolle sitten itse lahdata ne. Ja silloinhan ne, jotka saavat ulkopuolista rahoitusta selviää ja ne, jotka ei saa, selviää sitten huonommin tai häviää.

Koska musiikintutkimus on nykypäivänä myös monitieteistä, voidaan sen määrittely nähdä ongelmallisena, mikäli tieteenala määritellään pelkästään alan tutkimusmetodeja ja teoreettista viitekehystä tarkastelemalla (Mantere 2002, 66). Tutkijat haluaisivat tulevaisuudessa-kin nähdä musiikin omana tutkimusalanaan musiikin erityisen luonteen vuoksi. Välimäki korostaa myös musiikintutkimuksen erityistä merkitystä yhteiskuntamme kulttuurin ylläpitäjänä. Hän näkee, että mikäli musiikintutkijat eivät tuota uutta tietoa musiikista, niin sitä ei tee kukaan.

Välimäki: Vaikka näen, että se [musiikintutkimus] on tosi sekalaista, niin todella toivon, että musiikintutkimuskin pysyy sellaisenaan eikä tule jotain taiteen tutkimusta. – – On tärkeää, että löytyy asiantuntijoita jotka ovat spesialisoituneita siihen musiikkiin, vaikka se olisikin monitaiteellisessa yhteydessä.

5.1.2 Tutkimuksen tarkoitus

Musiikki on Mantereen ja Torvisen (2007) mukaan kaikissa tyylessään ja ilmenemismuodoissaan keskeinen osa kulttuuriamme, ja tilanne on samankaltainen myös tämän päivän länsimaisen maailman ulkopuolella. Vaikka eri kulttuureissa ja aikakausissa on havaittavissa suuriakin eroja uskomuksissa, käytännöissä ja yhteiskunnallisissa järjestyksissä, on mahdotonta löytää sellaista ”inhimillistä kulttuuria, jolla ei olisi jonkinlaista musiikkia ja siihen liittyvää toimintaa”. Tämän vuoksi musiikin voidaan nähdä olevan yksi ihmisen lajityypillisistä piirteistä. (Emt., 6.) Pohtiessaan musiikintutkimuksen tarkoitusta tutkimuksemme osallistuneet professorit nostavat esiin juuri musiikin merkityksellisyyden. He

tuovat esiin kiinnostavana tarkasteltavana näkökulmana myös sen, miksi musiikkia on ollut aina olemassa ja mikä on ollut se tekijä, joka on pitänyt musiikin hengissä.

Ruismäki: Kyllä kai siinä [musiikintutkimuksessa] yritetään etsiä musiikin tietynlaista arvoitusta ja musiikin mysteeriä. Jonkinlaista salaisuuden avaamista kysymyksessä on.

Louhivuori toteaa, että ”mikäli maailmassa on olemassa näin merkityksellinen ilmiö kuin musiikki, niin täytyyhän sitä tutkia”. Myös Castrén pitää selvänä, että musiikintutkimusta tarvitaan, sillä se on hänen mukaansa osa ”älyllistä tiedonhankintaa ja maailman selkiyttämisprosessia”. Tarvitaan vain sopivasti orientoituneita ihmisiä, jotka avaavat musiikin mysteeriä.

Castrén: Koska musiikki on yksi hämmästyttävän moniulotteinen osa meidän ilmiö- ja kokemusmaailmaamme, niin minusta on täysin väistämätöntä, että jotkut sopivasti orientoituneet ihmiset alkavat kysyä itseltään ja muilta, että miten voisimme lähestyä tätä ilmiötä. – Olen joskus sanonut, että kun sir Edmund Hillary kiipesi Mount Everestille, ja häneltä kysyttiin että miksi kiipesit sinne, hän sanoi: ”koska se on siellä”. Ja se on hyvä vastaus. Me tutkimme musiikkia, koska sekin on siellä. Se on meidän keskuudessamme, ja ajatus siitä, että me emme tutkisi sitä, on siis yhtä mieletön kuin se, että kukaan ei olisi koskaan kysynyt iltaisin tai öisin, että mitä taivaalla tuikkivat tähdet on.

Kukaan haastatelluista tutkijoista ei kyseenalaista musiikintutkimuksen olemassaoloa. Kaikki tutkimuskentän ulkopuolella olevat ihmiset eivät kuitenkaan osaa mieltää musiikkia tutkimuskohteeksi. Väkevän mukaan jotkut voivat jopa loukkaantua mikäli musiikista aletaan puhumaan kovin ”triviaalein termein”, sillä suurin osa ihmisistä pitää musiikkia itsestään selvänä osana heidän arkeaan. ”Kokemus musiikista on usein niin tärkeä ja syväsuuntainen, ettei sitä haluta yleistää” (Väkevä). Vaikka musiikki voi olla hyvin henkilökohtainen ilmiö, Louhivuori näkee, että on kuitenkin tärkeä tutkia musiikkia ja musiikin oppimista, jotta voidaan ymmärtää miten ja miksi musiikki vaikuttaa ihmisiin niin voimakkaasti ja eri tavoin.

Louhivuori: Musiikin oppimista ja opetusta pitää tutkia, jotta me ymmärrämme ne mekanismit miten musiikki vaikuttaa ja miten sitä voidaan välittää. Eli kyllä mulla on semmoinen olo, että kaikki jotka musiikkia tutkii, on todella ihmisen ydinprosessien tai ydinasioitten kanssa tekemisissä.

Tutkimuksen pyrkimyksenä on myös kyseenalaistaa olemassa olevia käsityksiä ja testata niiden todenperäisyyttä. Kun vallalla olevia uskomuksia ja käytäntöjä kyseenalaistetaan, saadaan tiedettä uudistettua ja pystytään löytämään uusia kehittämissuuntia. (Louhivuori 2003, 252.) Moisala ja Suurpää perustelevatkin musiikintutkimusta sillä, että tutkijat tuottavat uutta tietoa, jonka avulla sovellettavuus mahdollistuu ja musiikkia voidaan lähestyä

sitä uusista näkökulmista sekä ymmärtää sitä laajempänä ilmiönä. Myös tutkijan oma näkemys asiasta saattaa laajentua tai kokea muutoksia.

Moisala: Me musiikkitieteilijät ylimalkaan tuotetaan tietoa, sehän on se ilmiö siinä.

Suurpää: Kohta loppuisi se sovellettavuus, jos joku ei tee perustutkimusta ensin.

Välimäki: En edes puhuisi näin, enkä edes tajuaisi mikä siinä taiteessa mua kiinnostaa ja miksi musta tuntuu, että se on yhteiskunnallisesti tärkeää meille 2000-luvulla, ellen mä ja muut olisi tutkineet sitä, ja ellen mä olisi lukenut tutkimusta ja miettinyt sitä, että miten taide tai musiikki käsittelee näinkin tärkeitä, perustavia kysymyksiä olemassaolosta ja elämästä.

Yleisten tutkimuksellisten näkökulmien lisäksi haastatellut toivat esiin näkemyksen siitä, miksi he itse tutkivat musiikkia ja miksi he tutkivat valitsemaansa asiaa valitsemastaan näkökulmasta. Tutkimuskohteet nousevat hyvin usein omista mielenkiinnon kohteista. Brusila tuo esiin, että oman kiinnostuksen lisäksi tutkittavaan ilmiöön voivat vaikuttaa myös sen hetkinen elämäntilanne, työ- tai asuinpaikka.

Brusila: Olen usein miettinyt esimerkiksi suomenruotsalaisuuteen ja etnisyyteen liittyviä kysymyksiä, niin se on osittain yleiskiinnostusta ja osittain se sitten liittyy varmaan siihen, että mä olen tässä virassa. Olen miettinyt, että jos olisin jossain muualla, jos olisin jäänyt Helsinkiin ja olisin musiikintutkija Helsingissä, niin varmaan kiinnostuisin paikallisuudesta helsinkiläisyyden kautta.

Eri tieteenalat ja myös eri musiikintutkimuksen suuntaukset pitävät toimintansa lähtökohdina erilaisia tiedonintressejä. Habermasin (1968) tiedonintressien mukaan osa pyrkii selittämään ja ennustamaan ilmiöitä (tekninen intressi), osa ymmärtämään ilmiöitä (hermeneuttinen intressi) ja osa vapauttamaan ihmisten ja yhteisön toimintaa tiedon avulla (emansipatorinen intressi). Tutkijan intressi ohjaa hänen näkemystään tutkimuksen päämääristä. (Tuomela & Patoluoto 1976, 120–121.)

Brusila: Sehän riippuu siitä tutkijasta, että mitä se musiikki on, miten se määritellään, mitkä asiat siinä musiikissa nostetaan esiin ja mitkä on ne asiat, joita itse asiassa halutaan tutkia.

Castrén ja Suurpää tuovat esille analyttisen näkökulman, minkä avulla luodaan välineitä ymmärtää ilmiöitä ja ”näkökulmaa päästä konkreetisti käsiksi asioihin” (Castrén).

Castrén: Henkilö, niin kuin minä, jolla on tällainen analyttisten välineiden kehittämisen intressi, niin tietysti ottaa ilmasta kopin, että tuo tarkoittaa sitä, että tätä ikään kuin samuuden kokemusta täytyy voida lähestyä. Sitä täytyy voida yrittää mallintaa, sitä täytyy voida yrittää ikään kuin pelkistää jotenkin, että voitaisiin päästä käsiksi siihen, mitä säveltäjät tarkoittavat, kun he intuitiivisesti puhuvat tällaisesta samuuden tai samankaltaisuuden kokemuksesta.

Suurpää: Musiikin tuppaa kokemaan ajassa, jolloin on hyvä jos meillä on työkalut, joilla me saadaan ote siitä, että miten se aika jäsentyy ja kulkee.

Myös Juntunen mainitsee oman tutkimuksensa lähtökohdaksi mielenkiinnon lisätä sekä omaa että yleistä ymmärrystä omasta alastaan ja viedä oman tieteenalansa tutkimusta eteenpäin.

Juntunen: Kyllä ensimmäinen mielenkiinto oli tutkimuksellisesti lähestyä omaa opetusaluetta ja ymmärtää sitä paremmin, oman pedagogisen ja työn ja ymmärryksen lisäämiseksi ja selvittämiseksi. – – Katson, että se [oman tutkimustyön merkitys] liittyy pedagogiikan kehittämiseen. Ei ole kysymys siitä, että minä itse kehityn opettajana, vaan kysymys on musiikkikasvatuksen kehittämisestä. liittyvä. Keskeisenä tavoitteena koko musiikkikasvatuksen tutkimukselle on tietysti viedä koko alaa eteenpäin.

Osa tutkijoista mainitsee kiinnostuksensa kohteiksi arkipäiväisen musiikin. He haluavat ymmärtää millä tavoin ja mihin tarkoituksiin nykypäivän ihmiset käyttävät musiikkia. Huotilainen pitää myös hienona asiana, että hänen tutkimusalansa pystyy ”näyttämään niitä [musiikin vaikutuksia] sellaisena kovana datana” mikä puolestaan lisää ihmisten ymmärrystä musiikin arvosta ja vaikutuksista.

Huotilainen: Kyllä se on varmaan se musiikin arvon tuominen esille ja nimenomaan sen musisoinnin. Se, että ihmiset pääsevät tekemään musiikkia, niin sillä on niin positiivisia vaikutuksia. – – Paljonhan näistä löydöksistä on sellaisia, että ihmiset jotka eivät tunne aivotutkimusta ajattelee, että ne on itsestään selviä. Jos sä kysyt esimerkiksi kielenopettajalta, että minkälaista on opettaa musaluokkaa versus ei-musaluokkaa, niin se sanoo heti, että ”totta kai ne musaluokkalaiset lausuu paremmin ja ne oppii paremmin ja ne keskittyy paremmin. Ainahan mä olen nähnyt tämän koko urani ajan, mitä uutta tässä nyt on”.

Uimonen: Kyllä mua kiinnostaa, että millä lailla, ja mihinkä tarkoituksiin ihmiset käyttää musiikkia. – – Huomaan jostain syystä olevani aika lailla kiinnostunut, tai aina sitä rupeaa pohtimaan niitä motiiveja, jotka tietyillä rakenteellisilla muutoksilla on.

Tervaniemi: Kiinnostaa semmoinen, miten käytämme musiikkeja arjessa hyvinvoinnin edistäjänä, liikuntamotivaation ylläpitäjänä, stressinlaukaisijana ja sen optimoiminen, että miten sitä parhaalla mahdollisella tavalla voitaisiin tehdä niin, että se vielä pysyy mukavana, että se ei ole mitään semmoista treeniä. Se on se kaikista kiinnostavin juttu.

Välimäki tuo esiin myös yhteiskunnallisen näkökulman ja musiikintutkimuksen merkityksen suomalaisen kulttuurin tutkimukselle. Hänen mukaansa ”meillä täällä paikallisina ihmisinä on erityinen näköalapaikka siihen [suomalaiseen kulttuuriin]”.

Välimäki: Yhteiskunnan epäkohdat ja sosiaalinen epäoikeudenmukaisuus ottaa aivoon koko ajan enemmän ja enemmän. – – Taide käsittelee semmoisia perustavia olemassaolon kysymyksiä. Se on varmaan se, minkä takia olen taiteentutkija ja musiikintutkija. – – Kyllä mua tämä suomalainen kulttuuri kiinnostaa. Jos me ei tutkita suomalaista musiikkia ja suomalaista kulttuuria, niin sitä ei paljon tutkita, ainakaan niin syvällisesti vaikka onkin paljon kiinnostusta.

Tänä päivänä tutkimukselta odotetaan jonkinlaista merkittävyyttä myös yhteiskunnan kannalta ja Kurkela näkee, että on hyvä mikäli tutkimustieto tulee käytetyksi laajemminkin. Hän kuitenkin korostaa tutkimuksen vapautta, millä hän viittaa Suomen perustuslakiin (laki 731, 1999), jossa turvataan tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapaus. Tieteen ja taiteen vapautteen kuuluu myös sen harjoittajan oikeus valita tutkimusaiheensa ja -menetelmänsä.

Kurkela: Ehkä se on moraalinenkin vastuu, että täytyy vähän kuunnella, että miten tämä meidän juttu voi palvella yhteiskuntaa laajemminkin. – – Kannatan tutkimuksen vapautta ja tutkijan vapautta, mutta se, että kun yhteiskunnan tarpeet ja tutkijan intressi kohtaavat riittävästi, niin tieteenkin täytyy huolehtia siitä, että se tieto tulee käytetyksi.

5.1.3 Tutkimuksen näkyvyys ja vaikutus yhteiskunnassa

Tutkimukseemme osallistuneet professorit olivat yhtä mieltä siitä, että musiikintutkimus on sekä tärkeää että merkityksellistä ja sen olisi hyvä näkyä myös yhteiskunnassa. Välimäki pitää tärkeänä, että yhteiskunta tuo uusia, uudella tavalla muotoiltuja kysymyksiä esille, mikä laittaa ”ajattelua eteenpäin” ja edistää tieteen tekoa. Moisala kokee, että on nimenomaan tutkijoiden vastuulla tuoda musiikintutkimuksen kenttää esille ja pyrkiä huomioimaan kaikki tutkimusmahdollisuudet ja -kohteet.

Moisala: Jossain välissä jotkut kollegat arvostelivat, että eihän joku äänimaisematutkimus ole osa musiikintutkimusta. Mun mielestä se on ilman muuta. Jos me ei tehdä sellaista äänimaisemahuoltoa tai pidetä siitä meteliä, niin ei sitä kukaan muu tee. Kyllä meidän täytyisi tavallaan huolehtia koko tämän kentän esillä pitämisestä.

Haastateltujen tutkijoiden mielestä tieteellisen tiedon tuominen yleiseen keskusteluun voisi olla nykyistä aktiivisempaa. Kurkela toteaaakin, että ”tutkimuksen avulla voitaisiin luultavasti saada enemmän näkyvyyttä tieteelle” ja sen myötä saada tietoa välitettyä muillekin kuin alan asiantuntijoille. Myös Castrén pitää tärkeänä tieteellisen tiedon näkymistä yhteiskunnassa ja pohtii oman tutkimusalansa mahdollisuuksia.

Castrén: Olen viime vuosina vähän kasvavalla, huoli on ehkä väärä sana, mutta semmoisella kasvavalla hämmennyksellä ajatellut sitä, että mitä meidän, jotka työskennellään tämän tyyppisen materiaalin kanssa, pitää tehdä. Mitä meidän pitää tehdä, että me esimerkiksi saadaan tämän tyyppinen informaatio ikään kuin tulkittuna sillä tavoin, että esimerkiksi säveltäjäkunta pääsee siihen käsiksi.

Brusila kokee, että musiikkitiede on aiemmin näkynyt enemmän yhteiskunnassa ja mediasa, sillä siellä on ollut esillä ihmisiä, jotka ovat tuoneet musiikkia julki.

Brusila: Sitten tietysti Erik Tawaststjerna oli vielä siihen aikaan mediapersoonallisuus. Varmaan viimeinen musiikkitieteilijä, joka sillä tavalla oli läsnä ylipäätään yhteiskunnallisesti.

Moisalan mukaan ”tieteellinen tieto on aina näkynyt yhteiskunnassa, mutta sen suodattuminen on hidasta”. Hän toteaa, että musiikintutkimus voi olla sosiaalista aktivismia ja kaikilla valituilla tutkimuskohteilla on merkitystä. Oli tieteenteko siis ”minkälaisista tahansa norsunluutorni-työskentelyä, niin kyllä se suodattuu osaksi yhteiskuntaa ja musiikillista ajattelua” (Moisala). Esimerkkinä suodattumisesta hän mainitsee musiikkikulttuuri-termin syntymisen:

Moisala: Yksi esimerkki on musiikkikulttuuri-sana. Silloin kun aloin opiskelemaan, niin ei semmoista sanaa ollut suomen kielessä ollenkaan, vaan puhuttiin musiikkielämästä. – – Etnomusikologit lanseerasivat tämän sanan musiikkikulttuuri. Sen myötä tuli ymmärrys, että musiikki ihan oikeasti [on osa ja luo kulttuuria], näin se tapahtuu. Tietysti se saattoi olla, että yhteiskunnassa [sama] oli muutenkin tapahtumassa, mutta me annettiin semmoinen sana.

Moisalan mukaan musiikintutkimus ”elää koko ajan sen mukana mitä tapahtuu meidän ympäristössä”. Yhteiskunnallisten muutosten myötä myös musiikintutkimuksen kentälle syntyy uusia tutkimussuuntauksia, kuten esimerkiksi ekomusikologia, joka pohtii kriittisesti musiikin, kulttuurin ja luonnonympäristön vuorovaikutuksellista suhdetta ja kiinnittää huomiota musiikin ja musiikintutkimuksen yhteiskunnallisesti, kulttuurisesti ja poliittisesti keskeisiin kysymyksiin (Torvinen 2012, 11). Moisala toteaa näiden uusien näkemysten avartavan ensin tutkijoiden näkemystä musiikista ja mahdollistavan irrottautumisen ajatuksesta, että ”musiikki olisi aina jotain tietynlaista tietyssä suhteessa ihmiseen”. Ajan myötä erilaiset lähestymistavat suodattuvat jälleen ”yleiseen ajattelutapaan, jolla on taas vaikutuksia johonkin. Esimerkiksi siihen miten ihmiset suhtautuvat esimerkiksi musiikkikasvatukseen” (Moisala).

Tutkijat tekevät työtä julkaistakseen monipuolista ja uutta tietoa, mutta yleiseen keskusteluun poimitaan usein sellaiset tutkimustulokset, jotka koetaan yhteiskunnassa merkittäviksi ja arvokkaiksi. Tämä herättää tutkijoissa huolta, ja Brusila pohtiikin musiikintutkimuksen merkitystä nyky-yhteiskunnassa, jossa tällä hetkellä tunnutaan arvostettavan vain mitattavissa olevia tuloksia.

Brusila: Onko musiikkitieteillä enää mitään merkitystä ja kuka lukee mitä musiikkitieteilijät kirjoittaa. Tai niin kuin muutaman hassun piirin ulkopuolella. Ja nyt olen huomannut, että kyllä tietyn tyyppiset asiat uutisoidaan.

Osa tutkijoista mainitsee tieteen popularisoinnin yhtenä keinona tuoda tiedettä enemmän näkyville ja lähemmäksi yhteiskuntaa. Popularisoinnin avulla tieteelliset tutkimustulokset, käsitteet ja teoriat saataisiin näkyville myös akateemisen piirin ulkopuolella. Erityisesti Välimäki korostaa taiteen- ja musiikintutkimuksen popularisoinnin merkitystä sekä tutkimuksen tuottamista laajemmalle yleisölle.

Välimäki: Olen sitä mieltä, että tiedettä pitää popularisoida paljon, varsinkin taiteen tutkimusta ja musiikin tutkimusta. – – Kertomalla musiikista koitan tuoda esiin sitä musiikin ja musiikintutkimuksen merkitystä. On tärkeää, että me kielellistetään näitä asioita ja mietitään sekä taiteen että taiteentutkimuksen kautta fundamentaaleja kysymyksiä, esimerkiksi kulttuurin arvokysymyksiä. – – Näen, että mun tutkimuspohjan ja asiantuntijatiedon takia pystyn puhumaan siitä [musiikista] eri tavalla suurelle yleisölle kuin ehkä journalisti tai joku, jolla ei ole sitä tutkimuskoulutusta.

Välimäki: Mun mielestä musiikki on semmoista, että siitä pitää puhua. Musiikka ei pelkästään kuunnella. Siitä pitää puhua ja se liittyy tutkimukseen suoraan. Ihan sitä, että mitä se musiikki käsittelee. Merkityksellistetään sitä musiikkia puhumalla siitä, puhumalla konserttikokemuksista ja tekemällä tutkimusta ja kritiikkiä. Se ylläpitää musiikkikulttuuria tärkeällä tavalla.

Myös Uimonen mainitsee musiikintutkimuksen kannalta tärkeänä asiana jalkauttaa tieto kansan pariin ja sinne mistä siitä voidaan hyötyä. Hän mainitsee esimerkkinä vuosittain helmikuussa Seinäjoella järjestettävän MARS-festivaalin (Music. Assembly. Research. Showbusiness.), joka on suunnattu sekä musiikin alan ammattilaisille että suurelle yleisölle. Tapahtumaan osallistuu musiikintutkijoiden lisäksi levy-yhtiöiden edustajia, promoottoreita sekä keikka- ja tapahtumajärjestäjiä. Pyrkimyksenä on keskustella ”päivän polttavista aiheista käytännön ja tutkimuksen täydentäessä toisiaan” (MARS 2014). Näin saadaan tutkimus ja kentän tieto yhteen muutaman päivän ajaksi.

Uimonen: Tämä MARS on nyt juuri semmoinen [tapahtuma], missä pyritään jalkauttamaan tieto sinne [kansan pariin]. Se hyödyntää sekä tutkijoita jotka saavat viimeisen tiedon kentältä, ja sitten kentällä toimivat ihmiset sanoo, että ”okei, miksi te ette tutki tätä?”, ja sitten joku sanoo että ”miksi me ei tutkittaisi tätä”.

5.1.4 Tutkimuksen merkitys musiikkikasvatukselle

Tutkijapositionamme vuoksi haluamme selvittää haastateltavien mielipiteitä myös siitä, näkevätkö he tutkimuksellaan vaikutuksia musiikkikasvatukseen ja koulujen musiikinopetukseen. Tutkimuskohteensa vuoksi Castrén ja Suurpää näkevät oman tutkimustyönsä kohdeyleisöksi oman tiedeyhteisönsä, koska kieli on sellaista, ettei sitä voi pelkistää kovinkaan helposti akateemisen piirin ulkopuolelle. Kaikki haastatellut pystyivät kuitenkin

pohtimaan esimerkkien kautta millä tavalla heidän tutkimustyötänsä voitaisiin soveltaa myös musiikinopetuksessa.

Erityisesti musiikkikasvatuksen tutkijat sekä aivotutkijat näkevät tutkimuksellaan linkin koulumaailmaan ja kokevat tutkimustuloksistaan olevan hyötyä musiikinopetuksen parissa. Huotilainen mainitsee aivotutkimuksen avulla saavutettavilla tutkimustuloksilla olevan vaikutusta siihen, että ymmärrettäisiin mihin oppiminen vaikuttaa ja millaisella harjoittelulla voidaan kehittää oppimisen kannalta tärkeitä taitoja.

Huotilainen: Mun mielestä semmoisia isoja selvitettäviä kysymyksiä ovat spesifimmin ne, että minkälaisella musiikillisella harjoittelulla voidaan vaikuttaa näihin akateemisiin kognitiivisiin taitoihin mitä koulussa tarvitaan. Se on mun mielestä tavallaan tämmöinen kansallinen kysymys. Se pitäisi mun mielestä selvittää ihan meidän peruskoulun toiminnallisuuden takia.

Ruismäen mukaan musiikkikasvatuksen tutkimustulokset tulisi ”aukaista semmoiselle kielelle, joka on niin sanotusti mitattavissa”. Silloin pystyttäisiin tutkimustulosten perusteella esittämään ”tiukkaa argumenttia” siitä, että musiikki on ”oikeasti merkityksellistä eikä ainoastaan mutu-tuntua” (Ruismäki). Tällä taas olisi mahdollisesti vaikutusta siihen, millä tavalla yhteiskunta ja päättäjät arvostaisivat musiikkia muiden koulun oppiaineiden joukossa. Tutkimustulokset (esim. Hallam 2005 & 2010) ovat pystyneet osoittamaan musiikinopiskelun kehittävän esimerkiksi lasten sosiaalisia taitoja, keskittymiskykyä ja luovuutta sekä parantavan yleistä koulumenestystä. Louhivuori toteaaakin, että tällaisilla tutkimustuloksilla ja niiden julkaisemisella voidaan vaikuttaa yhteiskunnan näkemyksiin.

Louhivuori: Ei niissä mun mielestä sinänsä mitään paha ole, kannattaa niitä [musiikin siirtovaikutuksia] tutkia. Osittain siis sen takia, että jos me saadaan vakuuttavaa ja toimivaa tulosta, niin kyllä sillä on sitten vaikutusta päättäjiin.

Juntunen lisää, että ”tutkimus ei välttämättä ole ainoa tekijä [musiikinopetuksen aseman parantamisessa], mutta siitä on iso apu”. Koulutuspoliittisia uudistuksia toteutetaan yleensä yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten motivoimana ja uudistukset valmistellaan usein uuden kansainvälisen tai omaa koulutusjärjestelmää koskevan uuden tiedon pohjalta (Jakku-Sihvonen 2010, 8).

Juntunen: Kyllä sillä [tutkimuksella] on ihan selkeästi suuri rooli ja tuolta Opetushallituksesta tulee myös sellaista viestiä, että tutkimuksen avulla on enemmän välineitä puhua musiikin puolesta.

5.2 Musiikintutkimus ja muuttuva yhteiskunta

Haastatellut tutkijat kokevat yhteiskunnan muutosten vaikuttaneen musiikin asemaan ja arvostukseen yhteiskunnassa. Suurimpana vaikuttavana tekijänä nähdään teknologia, jonka myötä musiikin kulutustottumukset, saatavuus ja opetus ovat muuttuneet. Nyky-yhteiskunnan koetaan arvostavan mitattavuutta, jolloin myös musiikilta vaaditaan mitattavia tuloksia ja hyötyjä.

Tutkijoiden mukaan musiikin arvoa tai sen tuomia hyötyjä on vaikea mitata, mutta mitattavat tulokset koetaan tällä hetkellä tarpeelliseksi, jotta voidaan saada taloudellista tukea. Kulttuurin ja taiteen alueen markkinat ovat pienet, ja jotta luovuuden edellytykset ja taiteellinen työ voidaan taata, on julkisen vallan tuki tärkeää (Kulttuuripolitiikan strategia 2020 2009, 20).

5.2.1 Yhteiskunnan ja musiikkikulttuurien muutokset

Yhteiskunnan muutokset ovat haastateltujen tutkijoiden mukaan vaikuttaneet myös musiikkikulttuurien laajenemiseen. Erityisesti teknologia on noussut esiin uutena merkittävänä tekijänä musiikin kulutuksessa ja käytössä. Teknologian avulla musiikkia on helposti saatavilla ja siihen voi perehtyä nopeasti. Esimerkiksi helposti käytettävät sovellukset mahdollistavat musiikin kuuntelun ja käytön eri yhteyksissä.

Välimäki: En tiedä, onko se [musiikin] arvo muuttunut. Perusarvo ja perusmerkitys ovat ehkä muuttuneet, mutta varmaan musiikkia yksinkertaisesti on enemmän. Ihmiset soittaa vähemmän ja kuuntelee enemmän. Toisaalta on kyllä tullut teknologiapohjaisia oman musiikin tekemisen mahdollisuuksia myös uudella lailla. Mutta, totta kai tuo teknologia on tehnyt sen, että meillä on kokoajan kaikilla internetissä musiikkikirjastot, me voidaan kuljettaa sitä musiikkia mukanamme kokoajan, eli voidaan missä tahansa kuunnella mitä tahansa. Se on iso muutos.

Brusila: Mehän kuullaan musiikkia koko ajan, mutta se miten ja mikä se suhde musiikkiin on, voi olla täysin erilainen. Ne [oppilaat, lapset] tekee juttuja, ne tekee omia videoita, kaikkea tällaista ja ne liittyy siihen heti musan kun ne nykyään voi tehdä sen appilla, joka on kännykässä. Kun mä ajattelen lapsia, ne voi tehdä ihan käsittämättömästi sellaista, mistä mä en edes pystynyt unelmoimaan pienenä. Siihen [videoiden tekemiseen] sisältyykin tavallaan musiikki, mutta se on yksi osa sitä kokonaisuutta.

Teknologia on tuonut mukanaan myös informaation saatavuuden. Internetin avulla pystytään erikoistumaan asioihin ja ilmiöihin hyvinkin tarkasti. Erityisesti Moisala ja Brusila tuovat esiin näkökulman siitä, miten tällainen kehitys on vaikuttanut musiikkitieteen opiskelijoihin. Muutos vaatii myös koulutusohjelmien uusiutumista.

Moisala: Olen huomannut kun haastattelen meidän ensimmäisen vuoden opiskelijoita, niin nehan tulee ihan eri maailmoista. Ei niillä ole samanlainen musiikkitausta, -käsitys ja tietopohja, ei ollenkaan. Joku tietää kaikkien säveltäjien syntymä- ja kuolinvuodet, toiset ei ole koskaan kuulleetkaan niistä.

Brusila: Tänä päivänä meille voi tulla 18-vuotias opiskelija joka on uskomattoman paneutunut johonkin ihan mielettömän kapeaan alaan internetin kautta, mutta jolla ei ole mitään aavistusta esimerkiksi... Ja sitten kun tällainen ryhmä tulee meille perusopintoihin niin sitä joutuu miettimään, että miten tästä saa kiinni, miten nämä kaikki saa jotenkin samalle viivalle. Että voidaan keskustella edes samasta asiasta. Ja se on aika vaativaa.

Myös suomalaisen musiikkikulttuurin koetaan laajenneen. Uimosen mukaan esimerkiksi kynnys niin sanottuun korkeakulttuuriin on laskenut valtion tarjotessa edullisia klassisen musiikin konsertteja. Erilaiset musiikkityylit ovat nyt jokaisen ihmisen saatavilla.

Uimonen: Jos yhteiskunta katsoo sen niin arvokkaaksi, että sinne [klassisen musiikin konserttiin] pääsee pienellä taloudellisella panostuksella nauttimaan hienoista soundeista ja hyvästä musiikista, niin miksi ihmeessä sitä ei käytetä hyväksi. – – Kyllä siinä on jotain tapahtunut sanotaan viimeisessä 20–30 vuodessa. Se kynnys on hirveän paljon matalampi seurata tuota keskustelua, kun huomaa, että se ei ole ollenkaan sellaista jalustalle nostamista.

Brusila: Ei se [musiikki] ole samalla tavalla tärkeää kuin se oli mun ikäpolvelle, ja mun ikäpolvelle se ei ollut ihan niin tärkeitä kun sanotaan niille, jotka oli nuoria 1960- ja 1970-luvulla. Se johtuu ihan vaan siitä, että maailma on muuttunut, kulutustottumukset on muuttuneet, harrastukset on muuttuneet. Tämähän on sellainen mullistus, että sitä varmaan saadaan tutkia vielä aika monia vuosikymmeniä, että mitä tapahtui.

Brusilan mainitsema ilmiö näkyy myös koulumaailmassa. Ruismäki kertoo musiikin olevan nyt yksi aine muiden syventymiskohteiden rinnalla. Hänen mukaansa ”paletti on laajentunut, ja musiikki on vain yksi siellä kymmenien erilaisten oppiaineiden tai asiakokonaisuuksien joukossa.” Tilanne on nykyisin erilainen kuin esimerkiksi 1960-luvulla, jolloin musiikkiluokat aloittivat toimintansa. Ruismäen mukaan on kuitenkin ”luonnollista, että ajat muuttuvat ja valinnan paletti kasvaa”.

5.2.2 Taloudelliset ja poliittiset päätökset musiikintutkimuksessa

Opetusministeriön kulttuuripolitiikan strategia 2020:n mukaan taiteen alojen koulutusjärjestelmällä on tärkeä tehtävä kulttuurin perustan vahvistamisessa. Tietoyhteiskuntakehitys sekä median käytön lisääntyminen ovat lisänneet kulttuurin taloudellista merkitystä, jolloin ”kulttuuri- ja koulutuspolitiikan kehittämistarpeita onkin syytä tarkastella kokonaisuutena”. (Kulttuuripolitiikan strategia 2020 2009, 15.) Myös haastatellut tutkijat ottavat esiin talouden sekä poliittisten päätösten vaikutukset yliopistojen toimintaan ja musiikintutkimukseen. Heidän mukaansa humanistisilla aloilla on vaikeuksia kilpailla niin sanottujen

kovien tieteiden kanssa esimerkiksi tutkimusten rahoituksesta. Välimäki ja Brusila puhuvat tilanteesta, jossa pienet tutkimusalat joutuvat tekemään paljon töitä uudistusten tuomien haasteiden takia. Uudistukset herättävät ihmetystä, eikä leikkauksia nähdäärkevinä ratkaisuin.

Välimäki: Esimerkiksi se, että jos lakkautetaan hirveästi taidekoulutusaloja, niin kuin vaikka viime vuosina monissa paikoissa on tehty, ja vaikka lakkautetaan yliopistosta pieniä humanistisia oppiaineita, niin näen, että kyllä se tuhoaa kulttuuria sisältä päin. – – Tällaisten henkisten arvojen ylläpitäminen on tieteessä ja taiteessa ihan keskeistä.

Välimäki: Eihän kukaan halua, ei kukaan poliitikkokaan väitä, että musiikki pitäisi poistaa suomalaisesta yhteiskunnasta. Musiikin koulutusta ja taiteen rahoitusta kyllä halutaan poistaa.

Brusila: Tänä päivänä kun esimerkiksi on tällaiset kvantitatiiviset laskentaperusteet, niin painotetaan suuria laitoksia ja instituutioita, suuria tutkimusaloja ja tutkimusryhmiä ja niin edelleen.

Välimäki kokee, että musiikkitieteen tarpeellisuuden ja merkityksen perustelu toimii väärältä pohjalta. Hänen mukaansa joudutaan puhumaan ”strategiakielellä, johon me ei oikeasti uskota itse, mutta jolla yliopisto ja maailma nykyään toimii”. Perusteluiden tulee olla välittömiä seurauksia ja hyötyjä, jotka ovat Välimäen mielestä liian yksinkertaisia.

Yliopistolaisissa (laki 558, 2009) määritellään, että Opetusministeriö myöntää yliopistoille perusrahoitusta laskennallisin perustein. Perusrahoituksessa otetaan huomioon toiminnan laajuus, laatu ja vaikuttavuus, sekä muut koulutuksen ja tiedepolitiikan tavoitteet. Yliopistoille voidaan myös myöntää teollisuusrahoitusta yliopiston tuloksellisen toiminnan perusteella. Tämän päivän kvantitatiivisten laskentaperusteiden sekä suurten instituutioiden painotuksen takia esimerkiksi Brusila ja Väkevä kokevat, että musiikintutkimukselle voi olla hankalaa saada valtion rahoitusta ja tukea.

Brusila: Se, miten se [tutkimus] on merkittävää on kyllä hyvin mielenkiintoinen kysymys, ja nämä tämän päivän kvantitatiiviset mittarit on kyllä aivan käsittämättömiä mun mielestä. Mun on hyvin vaikea mieltää niitä miellyttäväksi, erittäin vaikea. Se huolestaa tietysti hyvin paljon, koska kun se rupeaa ohjaamaan rahaa ja rahan liikehdintää ja sitä kautta sitten pahimmassa tapauksessa itse tutkimuksen tekoa. Sitten se ei ole pelkästään käsittämätöntä vaan se alkaa olla jo valitettavaa tai ehkä jopa vaarallista.

Väkevä: Se [musiikillisen ilmiön tutkiminen] on kyllä sellainen juttu, joka ei välttämättä tuo rahaa. Jälleen kerran, yliopistohan toimii yhä enemmän rahan ehdoilla.

Toisaalta esimerkiksi Moisalan mukaan suomalainen musiikin koulutusjärjestelmä sekä korkeakoulut ovat arvostettuja. Hänen mielestään Suomessa on hyvä tilanne muihin maihin verrattuna, ”vaikka apurahoja, tukea ja koulutusta on karsittu” (Moisala). Väkevä muistut-

taakin, että ”musiikkitiedettä on melkein joka yliopistossa, mikä on ihan käsittämättömän hieno saavutus”.

Tutkijat näkevät selkeästi taloudellisen tilanteen vaikuttavan myös kouluissa annettuun musiikinopetukseen. He kokevat, että musiikinopetus jää usein muiden aineiden jalkoihin, sillä siitä saatuja tuloksia tai sen hyötyjä on usein vaikeampi mitata esimerkiksi luonnontieteellisiin oppiaineisiin verrattuna.

Castrén: Eihän kenenkään kannata raivopäisesti hyökätä musiikkia vastaan, koska kaikki tietävät, että se olisi tuhoon tuomittu yritys. – Sen pitää olla varovaista. Mutta se on juuri sitä muotoa, että emmekö voisi hiukan lisätä fysiikkaa, emmekö me voisi hiukan lisätä kemialla. Että, mistä me sitten ottaisimme pois, no vaikka vähän tuosta musiikista.

Brusila: Kun koulussakin vaaditaan enemmän ja enemmän ja johonkin tuntiohjelmaan pitää nyt saada ängettyä kaikki nämä asiat, niin jostain se pitää ottaa pois. Silloin se on päättäjille hirveen helppo ottaa se näistä [musiikki ja muut taideaineet] pois eikä jostain muusta.

Juntusen mukaan musiikin asema oppiaineena voi olla uhattuna, mikäli valtion tarvitsee tehdä säästötoimenpiteitä. Hän mainitsee tässä yhteydessä PISA-tutkimuksen, jossa tutkitaan miten ”15-vuotiaat nuoret hallitsevat tulevaisuuden kannalta keskeisiä avaintaitoja” (Koulutuksen tutkimuslaitos). Tutkimuksessa keskitytään lukutaitoon sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamiseen. Suomi on ollut vuodesta toiseen tutkimuksen kärkeä, mutta viimeisimmässä tutkimuksessa (2012) sijoitus kuitenkin laski. (Suomalaisnuorten osaaminen laskussa, 2013.) Yllättävästi PISA-tulokset voivat vaikuttaa myös musiikin asemaan, kuten Juntunen tuo esille.

Juntunen: Kyllähän niitä musiikin asemaan koulussa liittyviä uhkakuvia on aika paljon, että ei tässä nyt kauhean tyytyväinen voi olla oloonsa. – Nyt viimeksi, kun PISA-tulokset olivat aikaisempia heikompia, niin useassa koulussa haluttiin leikata musiikinopetusta. Eli oppiaineen arvostus heilahtaa aika helposti sen mukaan mistä milloinkin puhutaan ja kenen näkökulmasta.

Brusila ja Huotilainen kokevat, että tutkimuksen vaikutus esimerkiksi opetussuunnitelmien kehittämiseen voisi olla tehokkaampi. Tällä hetkellä sen vaikutusvoima nähdään heikkona. Huotilaisen mukaan koulutuspoliittisten päätösten teon sekä opetussisältöjen suunnittelun tulisi edetä siten, että tutkimustietoa käytettäisiin enemmän lähtökohtana ja perusteena päätöksille. Brusila kokee päätöksenteon monimutkaisena prosessina, jonka motiivit ovat kyseenalaistettavissa.

Brusila: Sen verran olen maailmaa nähnyt, että vähän pelkään, ettei tutkimus välttämättä niin yks yhteen johda poliittista päätöksen tekoa. Se on hyvin monimutkainen koneisto, joka

johtaa yhteen jos toiseenkin asiaan. – – Kun se päätöksen teko on sellaista kompromissien taidetta ja lehmänkauppa, niin siinä voi itse asiassa sitten ihan joku muu asia lopulta johtaa johonkin.

Brusila: Se on yleisen hyväksynnän merkki, että on olemassa tiettyä tukea tälle [musiikinopetukselle] ja ymmärrystä sille ja niin edelleen. Mutta kun mä nyt vaan passiivisesti olen seurannut sitä, kuinka hirveän monimutkainen se prosessi oli, että tultiin tähän, niin aina herää sellainen tietty epäily, että mikähän siihen on lopulta johtanut ja mikä sinä varsinaisena motiivina on ollut, että tultiin tällaiseen ratkaisuun.

Huotilainen: Sen [tutkimuksen] pitäisi vaikuttaa, mutta suoraan sanottuna mä koen että vaikuttaakohan se oikeasti ollenkaan. – – Mun mielestä mieluummin se menisi niin päin, että ne, jotka niitä päätöksiä tekee, niin ne tavallaan vaatisi sitä tutkimustietoa. Että yliopistolla on velvollisuus tuottaa tutkimustietoa, että nyt me halutaan sitä [tutkimustietoa] tästä aiheesta, kertokaa meille. Mun mielestä sen pitäisi jotenkin mennä niin, mutta niinhan se ei mene.

Jos musiikinopetuksen järkevyyttä halutaan tarkastella yhteiskunnallisena sijoituksena, sen hyötyjä ja tarkoituksia voidaan tarkastella sen kautta, millainen rooli sillä on oppilaiden kasvatuksessa sekä taloudellisesti toimivassa yhteiskunnassa. Esimerkiksi Louhivuoren mielestä ”*valtio olisi viisas, jos se panostaisi musiikkikasvatukseen*”. Oppiaineena musiikki toisi monikulttuurisella aspektillaan oppilaille ymmärrystä kohdata toisia ihmisiä ja kulttuureita. Näin kulttuuriset yhteentörmäykset voisivat vähentyä.

Suurpää kiinnittää huomiota valtion mahdollisiin säästöihin. Hänen mukaansa musiikilla ja sen opetuksella ei ole suoraa välitöntä vaikutusta, mutta musiikki voisi toimia ennaltaehkäisevänä keinona välttää huonovointisuutta ja terveydenhuollon tarpeita. ”*Tällöin musiikin seuraus ei edelleenkään ole välittömästi todennettavissa, mutta se lisäisi hyvinvointia*” (Suurpää). Näin voitaisiin vähentää esimerkiksi syntyviä hoitokuluja.

Suurpään ja Louhivuoren mainitsemat musiikin hyödyt ovat merkittäviä, mutta luonteeltaan hitaita prosesseja. Niiden toteutumista on hankala tutkia, jolloin musiikin tuomia vaikutuksia on vaikea tuoda esille tieteellisesti todettuina faktoina. Suvaitsevaisuutta ja hyvinvointia voidaan lisätä myös monella muulla tekijällä musiikin lisäksi, jolloin musiikin tuomia hyötyjä saatetaan sivuuttaa niiden vaikean todistettavuuden takia.

5.2.3 Musiikin hyödyn mitattavuus

Musiikin aseman koetaan muuttuvan yhteiskunnassa vallitsevan hyötyajattelun takia. Tutkijoiden mielestä kehityksessä voidaan pysyä mukana tutkimalla musiikkia sen tuomien vaikutusten ja hyötyjen näkökulmasta. Kuten aiemmin on mainittu, niin sanottu kova data

on tarpeellista, sillä muuten valtion taloudellista tukea on vaikea saada. Uimosen mielestä musiikintutkimuksen arvottaminen yksinomaan hyötynäkökulmasta rajaa tutkimuksen liian ahtaasti.

Tervaniemi: Vaaditaan sitä kovaa dataa ja sitten vaaditaan tällaisia taloudellisia positiivisia vaikutuksia ja niiden osoittamista.

Uimonen: Jollain laillahan se täytyy myydä ihmisille, jotka eivät tiedä tästä. Että hei, tässä liikkuu raha, tässä on liikevaihtoa, tämä lisää Suomen kilpailukykyä. Hieman karrikoiden tätä asiaa jos toisi esille. Jos pitää myydä se musiikki ajatuksen tasolla jollekin ihmiselle, niin sittenhän täytyy käyttää semmoisia termejä mitä se ymmärtää. Ja valitettavasti tämä nyky maailman mitattavuus on yksi, että jos sen pystyy numeraalisesti näyttämään niin heti tajutaan. Se, että mitenkä paljon se itse musiikista kertoo, niin hyvin vähän.

Musiikkia pitäisi siis pystyä mittaamaan, mutta musiikin olemuksen ja merkityksen takia se on vaikeaa. Esimerkiksi Väkevä mainitsee musiikin opiskelun ja sen avulla saavutettavien tulosten olevan ”hidasta hommaa, vähän niin kuin terapia”. Myös Suurpään mukaan musiikkia saatetaan yksinkertaistaa liikaa mitattavuuden lisäämiseksi. ”Kun kausaalisuhteita ei ole selkeästi löydettävissä, niin todetaan, että se [musiikki] on merkityksetöntä.” (Suurpää)

Välimäki: Se on ehkä just semmoista väärää ajattelua, että nykyään meidän pitäisi miettiä, että mitä hyötyä musiikista on. – – Mua vähän ärsyttää siinä nykykeskustelussa se, että ihan kuin se sitten oikeuttaisi sen musiikin, että sille pitää keksiä joku syy ja sitä pitää selittää näin ja näin. – – Se on jotenkin niin vaikeasti sitten mitattavissa se musiikin arvo, ja se on just väärin, että semmoista pitäisi mitata jollakin selkeällä tavalla.

Ruismäki: Nykyäänhän arvostetaan liikaa semmoista asiaa mitä voidaan mitata. Sitä arvostetaan mitä kognitiivisesti rasitetaan. Mä olen ihan täysin sitä mieltä, että se ei ole hyvä asia ja elämässä on paljon arvokasta, kuten esimerkiksi musiikki ja musiikkikasvatus.

Brusila: Nykyään täällä yliopistossa puhutaan new managementista, eli miten näitä asioita pitää hoitaa ja johtaa, ja mihin suuntaan niitä pitää johtaa. Siihen sisältyy tämä ajatus siitä, että jos näillä ei ole suoraa rahallista, mitattavissa olevaa arvoa, niin ne ei ole kovin tärkeitä. Olen osittain samaa mieltä, että kyllä sen tärkeyden täytyy olla olemassa, ei sitä kannata muuten edes urputtaa tästä asiasta. Mutta se mikä siinä tietysti on vaikeaa, on se, että sen pitäisi olla rahallisesti mitattavissa. Näissä se on niin hirvittävän vaikea mitata millään järkevällä, yksiselitteisellä mittarilla. Kyllä täytyy sanoa näin, että se johtaa sitten helposti tällaisiin Mozart-efekti -tutkimuksiin.

Tervaniemi ja Ruismäki vertaavat musiikkia myös muihin koulussa opetettaviin aineisiin hyötyajattelun näkökulmasta. Musiikinopetuksella ei heidän mukaansa ole suorita mitattavia hyötyjä, ja onkin ”helpompi näyttää, mitä kertotaulun osaamisesta seuraa” (Tervaniemi).

Haastatteluista tärkeimmäksi musiikin vaikutuksia esiin tuovaksi tutkimussuuntaukseksi nousee musiikin aivotutkimus. Aivotutkijat Tervaniemi ja Huotilainen kokevat, että heidän alansa tutkimustuloksilla voidaan osoittaa musiikin opiskelun hyödyllisyyttä ja sen tuomia positiivisia vaikutuksia. Huotilaisen mukaan aivotutkimus pystyy näyttämään musiikin vaikutuksia ”*semmoisena kovana datana, joka tänä päivänä menee läpi*”. He tiedostavat, että heidän tutkimuksensa tuottama kova data herättää myös kritiikkiä, mutta uskovat, että tutkimuksilla voidaan vaikuttaa esimerkiksi musiikinopetuksen aseman parantamiseen.

Huotilainen: Kyllä munkin mielestä musiikki on taidetta, mutta onhan se kiva kuulla, että on tällainen taidemuoto, jolla sitten myöskin on tällaisia erittäin positiivisia ikään kuin sivuvaikutuksia, koska kaikilla taidemuodoillahan ei ole.

Tervaniemi: Jos me [aivotutkijat] onnistutaan näyttämään riittävän suorita kausaalisuhteita, just tällaisia, että ”musiikkiharrastus tällä intensiteetillä, tarkkaavaisuustaidot näin hyvät”. Ja niin, että sitten osataan selittää tarpeeksi tarkkaan ja myyvästi, että hyvät tarkkaavaisuustaidot tarkoittaa hyvän oppijan taitoja ja vastaavasti, että musiikkiharrastukset, hyvät sosiaaliset taidot ja empatiataidot ja siitä taas sitten nuoli leikkikaaviossa, että tästä seuraa sitten menestymistä elämässä hyvien neuvottelutaitojen, kommunikaatiotaitojen ja ryhmätyötaitojen takia. Kunhan me onnistutaan tämmöisiä ketjuja rakentamaan, niin sitten teillä [musiikinopettajilla] on helppoa.

Vaikka musiikintutkimus voi joutua keskittymään enemmän hyötyä tuottaviin tutkimuksiin, on tärkeää tiedostaa, mistä lähtökohdista tutkimusta tehdään. Tutkimuksen ainoa tavoite ei voi olla pelkästään musiikin hyödyn todistaminen tai taloudellisen tuen takaaminen, sillä tutkimuksen luotettavuustekijät voivat tällöin kärsiä ja tutkimuksen olemus muuttua.

5.3 Musiikin merkitys

Musiikilla on erilaisia merkityksiä, vaikutuksia ja hyötyjä yksilölle ja yhteisölle. Haastatteleluun osallistuneet tutkijat näkevät musiikin kuuluvan ihmisen elämään ja se koetaan arvokkaaksi. Musiikki voi olla väline jonkin saavuttamiseksi tai merkityksellistä itsessään. Huovisen ja Kuitusen (2008) mukaan musiikki on arkinen ja jokseenkin itsestään selvänäkin pidetty ilmiö, mutta toisaalta sen voimakasta vaikutusta ihmisiin on vaikea ymmärtää. Sen sijaan että pohdittaisiin mitä musiikki on, voitaisiin pohtia ”mitä ovat nämä äänet, joita haluamme kuunnella, muistaa, oppia ja tuottaa, ja joiden ympärille olemme halunneet rakentaa monenlaisia sosiaalisia käytäntöjä ja instituutioita?” (Emt., 9.) Musiikin merkitystä tarkastellaan nykyisin myös mitattavuuden ja hyödynnettävyyden näkökulmasta, jolloin on tärkeä määritellä, mikä on se, mitä mitataan tai arvioidaan.

Kurkela ja Välimäki näkevät musiikin sanattomana, non-verbaalina maailman hahmottamisena. Välimäki korostaa, että musiikkiin tulee samaistua, jotta sitä voidaan ymmärtää.

Kurkela: Musiikki merkityksellistää elämää.

Välimäki: Musiikki on non-verbaali, ajassa etenevä, vähän mystisenä pidetty asia. – – Me ei pystytä edes ymmärtämään musiikkia ellei me jotenkin samaistuta siihen. Ja sen takia se musiikki on niin hyvä luomaan sellaista eettistä kohtaamisen tilaa, koska se pakottaa samaistumaan, jos haluaa kuunnella.

Tutkijoiden mukaan ihminen voi ilmaista itseään musiikin avulla ja välittää sanomaa muille kuulijoille. Musiikki voidaan siis nähdä kommunikaation ja vuorovaikutuksen välineenä. Esimerkiksi Väkevän mukaan ”vuorovaikutus on niin olennainen osa musiikkia, että ilman sitä musiikkia ole olemassa”.

Väkevä: Kaikki lähtee vuorovaikutuksesta. Eliön ja ympäristön, mielen, kehon ja ympäristön sekä yksilön ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutus. Kaikki perustuu siihen.

Kurkela: Se on ihmisen tuottamaa vuorovaikutusta. Ihminen kohtaa musiikin niin kuin se kohtaa ihmisen. – – Hän haluaa sanoa sillä jotain.

Louhivuori: Musiikki on vuorovaikutusväline ja tapa pitää yhteisö kasassa sekä jakaa tunteita ja kertoa omista tunteistaan. – – Ubuntu-käsite on mulle tosi tärkeä, eli ”minä olen, koska sinä olet”. Samalla tavalla tämä liittyy musiikkiin, että mulle musiikki on olemassa sen takia, että se on sulle. Se on jakamista.

Haastatellut tutkijat näkevät musiikin osana myös ihmistä ja ihmisyyttä. Musiikki on kulkenut aina ihmisen mukana ja on osa kulttuureitamme.

Ruismäki: Kyllä mun mielestä musiikki on niin keskeinen osa ihmisyyttä. Siellä missä on ihminen, siellä on musiikkia. – – Niin kauan kuin täällä maapallolla on pyörity, niin musiikki on kuulunut tavalla tai toisella ihmisyyteen.

Väkevä: Se [musiikki] on inhimillinen asia. – – Tapa millä ihmiset mieltää musiikin on aika inhimillinen juttu. Se on muutakin kuin lajityypillistä käyttäytymistä, siinä on jotain muutakin.

Välimäki: Musiikki on kulttuuria. Se välittää historiallista tietoutta kulttuurista, itsestämme ja muista.

Moisala tuo esille myös näkökulman, jonka mukaan musiikki on muutakin kuin ihmisyyteen liittyvä ilmiö.

Moisala: Mua kiinnostaa tutkia musiikkia tekeviä ihmisiä, mutta siinä musiikin tekemisessä on muitakin tekijöitä kuin vaan se ihminen, joka tekee sitä.

Useat tutkijat kokevat, ettei musiikkia voida kutsua universaaliksi ilmiöksi, vaikka sitä esiintyy kaikissa kulttuureissa. Musiikki on kulttuurihistorian näkökulmasta katsottuna

kontekstisidonnainen, ajassa ja paikassa muuttuva ilmiö (Sarjala 2003, 219). Väkevän mukaan musiikille annetaan eri merkityksiä eri kulttuureissa, ja myös Moisan ja Uimosen mielestä tilannekohtaisuus on aina otettava huomioon.

Väkevä: Universaali on vähän paha sana, mutta hirveän monissa kulttuureissa on jotain, mikä muistuttaa meidän musiikkia. Mutta se merkitys, mikä sille annetaan eri kulttuureissa on erilainen.

Moisala: Musiikki semmoisena miten me ymmärrämme musiikin, niin se ei ole suinkaan universaali ilmiö.

Uimonen: Musiikkihan on mun mielestä aika pitkälti sitä, että missä se soi.

Tilannekohtaisuuden lisäksi musiikin kokeminen on myös hyvin henkilökohtaista. Vaikka kulttuuristamme löytyy hyväksytyjä toimintamalleja esimerkiksi rock-konsertissa tai klassisen musiikin konsertissa käyttäytymiseen, musiikin luoma kokemus muotoutuu lopulta yksilön aiempien kokemusten kautta.

5.3.1 Merkitys yksilölle

Kuten aikaisemmasta luvusta voidaan huomata, musiikkia voidaan lähestyä hyvin erilaisista näkökulmista. Musiikin nähdään olevan merkityksellinen asia ihmiselle ja sillä on useita erilaisia vaikutuksia yksilön toimintaan. Ihmiset hyödyntävät musiikkia elämässään eri tavoilla ja se on läsnä arjessamme alituisesti.

Suurpää: Kun katsoo kadulla kulkevia ihmisiä, junassa, bussissa, niin se, kuinka monella on napit korvissa, niin kyllä se melkein jo riittää [perustelevaan musiikin tärkeyttä yksilölle].

Hyvinvointitutkimus on ollut viime aikoina merkittävä ja laajalti esillä ollut suuntaus musiikintutkimuksessa. Musiikillisten aktiviteettien, kuten kuuntelun, soittamisen tai laulamisen on todettu parantavan terveyttä ja tuovan iloa, yhteisöllisyyttä ja sisältöä ihmisen elämään (ks. Hyypä 2002; Louhivuori, Siljander, Luoma & Johnson 2012). Suurpää mainitsee musiikin ensisijaisen vaikutuksen olevan ”*inhimilliseen hyvinvointiin*”.

Välimäki: Musiikki voi monella tavalla vaikuttaa ihmiseen, vaikka ruumiilliseen kehoon ja mieleen. Voidaan vaikka keskittyä tai bodypumpata salilla sen tahdissa. Se hoitaa mieltä ja tsemppaa, ja musiikkia voidaan käyttää terapiassa.

Juntunen: Sitten on laaja kirjo hyvinvointiin liittyviä näkökohtia, eli musiikin mahdollisuus tuottaa hyvää oloa. Tämä on nyt tällä hetkellä sellainen asia, josta todennäköisesti saadaan lisäpontta musiikkikasvatuksen tukemiseen.

Tunteilla on iso merkitys siihen, kokeeko yksilö voivansa hyvin. Tunteiden säätely musiikin avulla nousi esille myös haastatteluissa. Esimerkiksi Kurkelan mukaan musiikilla on ”*tärkeä rooli tunteiden ymmärtämisessä ja niiden prosessoimisessa*”. Musiikin avulla voidaan myös luoda tunnelmaa, keskittyä paremmin johonkin tiettyyn tunnetilaan tai pyrkiä eroon ei-halutuista tunnetiloista tai ajatuksista (Saarikallio 2007, 31.)

Juntunen: Aika monipuolisesti ihmisen kykyjä voidaan kehittää musiikillisessa toiminnassa. Musiikilla sinänsä on tärkeä merkitys tunteiden kohtaamisessa ja kanavoimisessa ja vuorovaikutuksessa, tähän tunneilmaisuun liittyen.

Uimonen: Mutta sitten se, että miten kuuntelija käyttää sitä [musiikkia] omien tunteidensa säätelyyn ja kuinka rakentaa omaa identiteettiä, mikä tietysti rakentuu suhteessa muihin.

Tervaniemi, Juntunen, Välimäki ja Väkevä tuovat kuitenkin esille myös musiikin toisen puolen. Musiikin tuomia vaikutuksia ja musiikillisia kokemuksia ei voida pitää automaattisesti hyvinä ja positiivisina, vaan myös huonot, ahdistavat kokemukset voivat liittyä musiikkiin. Ei voida siis todeta, että musiikilla tai musiikkikasvatuksella olisi aina hyvinvointia tuottavia vaikutuksia. Välimäen mukaan musiikkia ”*käytetään vaikka kidutukseen ja kaikkeen pahaankin, propagandaan.*”

Tervaniemi: Hyvänkin asian voi kääntää negaation kautta hyvin huonoksi.

Juntunen: En välttämättä ajattele, että musiikkikasvatuksesta on aina itsestään selvästi hyötyä, tai että sillä on vain positiivisia vaikutuksia. On myös esimerkkejä siitä, että musiikinopetus on tuottanut huonoja kokemuksia.

Väkevä: Siinä [musiikissa] on vaaransakin, se voi viedä ihmisen kokonaan. Niin kuin tiedetään, muusikot voivat olla joskus tosi sisäänpäin kääntyneitä, niillä ei ole muuta kuin se musiikki.

Välimäen mukaan musiikin rooli on kuitenkin ”*aina riippuvainen siitä, millaisen tilan yhteiskunta sille antaa*”. Musiikin merkitys tai rooli yksilön elämässä on siis myös riippuvainen siitä, millaisia musiikillisia mahdollisuuksia yhteiskunta tarjoaa. Yhteiskunta ja yhteisö siis vaikuttavat ja ohjaavat yksilön valintoja, ja yksilöiden valinnat puolestaan vaikuttavat yhteisöjen muodostumiseen.

5.3.2 Merkitys yhteisöille

Musiikin vaikutuksia ja sen roolia ihmisen elämässä voidaan tarkastella myös yhteisöjen näkökulmasta. Musiikin on todettu olevan tärkeä osa yhteisöllisiä tilanteita, kuten aikuiseksi kasvamisen riittejä, hääseremonioita, hautajaisia tai sotaan valmistautumista (esim. Gregory 2000). Eerola mainitsee blogissaan (2011b) musiikin rytmisyyden ja siihen

tahdistumisen sekä kollektiivisen osallistumisen luovan yhteisöllisyyttä paremmin kuin esimerkiksi yhdessä puhuminen tai piirtäminen. Musiikin merkityksen jakaminen yhteisön sisällä edistää ja vahvistaa myös ryhmän sosiaalista yhtenäisyyttä (Hallam 2005, 146). Yhteenkuuluvuuden tunteen lisäksi musiikillinen toiminta ryhmässä luo myös sosiaalista pääomaa (Hyyppä 2002, 48). Myös haastatellut tutkijat näkevät musiikin ikiaikaisena yhteisöllisyyttä vahvistavana käytäntönä. Esimerkiksi Castrénin mukaan ”ihmiset syntyvät, kuolevat, elävät, lähtevät sotaan, rauhaan tai avioituvat musiikin säestyksellä”.

Castrén: Ajatelkaa, kuinka selvää on, että musiikki kulkee ihmisten mukana aina. Sanokaa semmoinen inhimillinen toiminto, jossa musiikki on jotenkin diskreetisti ja automaattisesti pois suljettu.

Huotilainen: Ei semmoista kruunajaista olekaan, missä ei olisi ollut joku tietty historiallinen musiikkikappale, joka on jäänyt sitten sieltä elämään.

Välimäki: On ne sitten uskonnollisia, valtiollisia tai eri instituutioihin liittyviä, niin musiikki on aina juhlassa mukana. Eli se on arki ja juhla.

Ihmisyhteisöissä on erilaisia kulttuurisia käytänteitä ja tapoja. Haastateltujen tutkijoiden käsitysten mukaan ei ole olemassa sellaista inhimillistä kulttuuria, jossa ei olisi musiikillista toimintaa. Moisala puhuu musiikin sijaan muun muassa ”äänellisestä” ja ”musiikillisesta ilmaisusta”, sillä musiikkia ei välttämättä ole käsitteenäkaikissa kulttuureissa, vaikka sen kaltaista toimintaa olisikin.

Moisala: Tämä evidenssi mikä on olemassa, että ei ole olemassa kulttuuria tai etnisyyttä ilman jotakin musiikillista ilmaisua, niin kyllähän se kertoo, että se on jollain lailla elintärkeää ihmisille. Mutta me ei ehkä tiedetä vielä, että millä lailla se on elintärkeää.

Musiikki luo yhteisöllisyyden kokemuksen. Huotilaisen mukaan ”musiikki vetää kaikkia samaan suuntaan kuin magneetti”. Tällöin musiikin tehtävänä on ilmaista ryhmän tavoitteita ja yhteenkuuluvuutta, rakentaa sosiaalista pääomaa sekä luoda yhteistä tunnetilaa. Musiikin kuunteleminen yhdessä on Castrénin ja Välimäen mukaan vaikuttava, jopa rituaalinen kokemus.

Castrén: Jokainen, joka on televisiosta nähnyt rock-konsertin jossa 20 000 ihmistä on stadionilla, niin sehän on selvästi yksi tällainen väkevä tunne-elämys yhdessä, jossa nimenomaan se yhdessä oleminen on yks komponentti. Tai toisin päin klassisen musiikin konsertissa: yhtä lailla väkevää voi olla se, että ollaan yhdessä hiljaa, ikään kuin hiljennytään yhdessä, sekin on vaikuttavaa.

Välimäki: Olen tullut itse alustavasti siihen tulokseen, että se yhdessä kuunteleminen on tärkeää, se rituaali. – – Se, että yhdessä mennään jonkun asian äärelle, siinä on joku ihan oma juttunsa. Se on jonkinlainen rituaali, se on vähän johonkin pyhään liittyvää. On joita-

kin sellaisia asioita ihmisen elämässä ja maailmassa, joiden äärelle kuuluu pysähtyä hetkeksi, olla hiljaa ja kuunnella.

Yhteisön avulla yksilö voi myös jakaa omaa musiikillista kokemustansa, sekä ilmaista itseään. Väkevän mukaan ”yhteisö tarjoaa viitekehysten sille, että musiikki on merkityksellistä”.

Väkevä: Jos sä vaikka sepittelet sävelmiä niin ihan kiva, silloinhan sä olet jo osa musiikillista yhteisöä. Mutta jos sä saat niille sävelmille jonkun paikan missä joku voi kuulla ne ja ehkä osallistua musiikin tekoon sun kanssa, niin se [musiikki] saa ihan eri merkityksen. Eli ihminen on siinä mielessä yhteisöllinen otus, että kyllä se tykkää puuhata asioita toisten kanssa. Musiikki on yksi semmoinen turvallinen väylä tehdä asioita.

Musiikki voi toimia kansakuntaa vahvistavana tekijänä. Esimerkiksi Suomessa 1800-luvun loppupuolella vaikuttanut Oskar Merikanto painotti musiikin kansallisen sivistyksen ja poliittisen vaikuttamisen roolia. Teatterilla ja oopperalla onkin ollut suuri osa Suomen kansallisen identiteetin rakentamisessa. (Hautsalo 2013, 31.) Brusila ja Louhivuori tuovat esiin musiikin merkityksen kansallisen identiteetin rakentamisessa, niin käytäntönä kuin tieteenalana.

Louhivuori: Sanotaan nyt vaikkapa Suomenkin tilanne, meilläkin rakennettiin aika pitkälle musiikin kautta kansallista identiteettiä ja sillä oli suuri merkitys siihen, että me itsenäistyttiin. Se itsenäistymisprosessi perustui pitkälle kansallisen identiteetin vahvistamiseen, että me ollaan suomalaisia ja meillä on Sibelius. Virossa sama juttu, siellä oli lauluvallankumous, Etelä-Afrikassa oli myös lauluvallankumous. Se on tosi merkityksellinen juttu, se heiluttaa valtioita ja se on tärkeä asia.

Brusila: Musiikkitiede, niin kuin hyvin monet muut vastaavat tieteenalat, ovat olleet keskeisiä kansakunnan rakentamisen kannalta näin historiallisesti katsottuna.

5.3.3 Musiikki välineenä

Musiikkia voidaan käyttää välineenä jonkin päämäärään saavuttamiseen. Tällaisia päämääriä voivat olla esimerkiksi myynnin edistäminen, imagon luominen tai sopivaan ilmapiiriin virittäytyminen. Mitä paremmin musiikki johtaa kohti haluttua päämäärää, sitä suurempi välinearvo sillä on. (Kurkela 2004, 28.) Musiikin avulla voidaan myös opettaa jotain musiikin ulkopuolelta, jolloin musiikkikasvatuksellakin on välinearvo. Musiikintunneilla saavutetuilla oppimiskokemuksilla voi siis olla vaikutusta muihin taitoihin ja käytäntöihin elämässä. (Eerola 2010, 27.)

Myös haastatellut tutkijat ovat seuranneet siirtovaikutustutkimuksia ja ovat tietoisia niiden tuloksista, jotka ovat olleet paljon esillä myös mediassa. Haastateltujen tutkijoiden käsitys-

ten mukaan musiikin opiskelu ja kuuntelu vaikuttavat positiivisesti esimerkiksi tehokkaampaan muistitoimintaan, keskittymiskykyyn, puheen havaitsemiseen, vieraiden kielten ääntämiseen, säveltasojen tarkkuuden erottamiseen, tarkkavaisuuden kohdentamiseen, aivohalvauspotilaiden kognitiiviseen ja emotionaaliseen parantumiseen sekä aivojen rakenteellisiin muutoksiin, vuorovaikutukseen, keksimiseen ja luovuuteen, havainnointiin, aistimiseen, lukutaitoon ja yleiseen oppimismenestykseen. Siirtovaikutuksia tuovat esiin erityisesti Huotilainen ja Tervaniemi, joiden oma tutkimus koskee juuri näitä ilmiöitä.

Tervaniemi: Musiikkiaktiviteetit voidaan yhdistää tehokkaampaan muistitoimintaan, parempaan keskittymiskykyyn ja sitä kauttahan siitä lähtee iso positiivinen noidankehä, tai mikä ikinä kehä nyt onkaan. Koska jos ihminen malttaa keskittyä niin hänhän oppii mitä vaan.

Tervaniemi: Musiikillisesti aktiivisella lapsella sekä aikuisella on parempi ääntäminen. Jotakin siellä korvassa ja motoriikassa kehittyy niin, että osataan sanoa niitä meille tuntemattomia äänneitä paremmin. Ja myös laulujen kautta niin sanat kuin intonaatiot kuin kaikki ääntämiseen liittyvät asiat tarttuu korvaan hirveän paljon helpommin ja juuri sillä tavalla, että se on hauskaa. Ei tarvi väkisin niitä sanalistoja opetella, vaan ne tulee ikään kuin siinä itsestään.

Huotilainen: Tutkimukset näyttää, että musisointi, siis ihan vapaaehtoinen muskarissa käyminen, kotona lauleskelu, rummuttelu ja soittelu vaikuttaa siihen, että lapset oppii paremmin sitä puheen havaitsemista. – – Sitten nämä tarkkaavaisuustulokset, eli se, että musiikkia harrastavilla lapsilla tarkkaavaisuustaidot kehittyy nopeammin, varsinkin alasteiässä. Nehän tavallaan kertoo siitä, että jokaisen lapsen pitäisi päästä harrastamaan musiikkia.

Tervaniemi: Meillä oli meidän ensimmäinen musiikkikuntoutus, musiikkiterapiaprojekti, jossa aivohalvauspotilaita rohkaistiin kuuntelemaan musiikkia – – Ne, jotka saivat kuunnella musiikkia, toipuivat kognitiivisesti ja emotionaalisesti paremmin. Myös aivotasolla heillä oli jopa rakenteellisia muutoksia verrattuna niihin, jotka kuuntelivat saman verran äänikirjoja tai jotka saivat tavallista hoitoa.

Juntunen: Musiikillisen toiminnan kautta voidaan kehittää laajaa kirjoa asioita, kuten vuorovaikutustaitoa ja keksimistä, luovuutta, muistia, huomion kiinnittämistä, keskittymistä, havainnoinnin tarkkuutta, aistimista. Se riippuu siitä miten sitä toimintaa tehdään ja mikä sen tavoite on.

Huotilainen ja Tervaniemi tuovat esille myös sen, että on tärkeä huomioida tutkittavien tausta. Tervaniemi mainitsee muun muassa geenien merkityksen lisäksi kodin asenteiden ja lapsuuden musiikillisten mahdollisuuksien vaikutuksen. Musiikillinen kehittyminen sekä sen tuomat edut ovat siis riippuvaisia monista tekijöistä, kuten esimerkiksi lapsen omasta motivaatiosta, iästä, perhetaustasta tai perimästä.

Huotilainen: Uskallanko sanoa näin, että ne erot niissä aivovasteissa on vähän pienempiä yläasteella kuin ala-asteella. Eli näyttää siltä, että sen tyyppinen musiikillinen harjoittelu mitä nämä oppilaat tekee, eli he soittavat vakavasti soitinta ihan periaatteessa ammattitasaan työhön tähtäävällä intensiteetillä läpi ala-asteen ja läpi yläasteen, niin sen vaiku-

tus näyttää olevan isompi siellä ala-asteella kuin yläasteella. Tietysti yläasteella alkaa olla hirveän paljon muita sekoittavia tekijöitä.

Huotilainen: Sittenhän on kansainvälisiä interventiotutkimuksia, missä musiikkia harrastamattomille lapsille on aloitettu musiikkiharrastusta. Niissähän näkyy kyllä muutoksia siinä puheen havaitsemisessa, kielellisissä taidoissa ja myöskin lukutaidossa. Sitten näkyy myöskin näitä musiikin havaitsemisen muutoksia. Ne on mun mielestä tosi rohkaisevia, koska niissähän se lapsi ei ole valinnut itse sitä musiikkiharrastusta, vaan hänen vanhempansa ovat päättäneet suostua mukaan tällaiseen tutkimukseen, tietämättä siis mitä se tutkimus tulee sisältämään.

Useat tutkijat eivät kuitenkaan halua korostaa musiikin siirtovaikutuksia liikaa. Heidän mielestään musiikin siirtovaikutuksia kannattaa tutkia ja tuoda esille, sillä ne ovat toimivia perusteita musiikin aseman puolustamisessa. Samalla he ovat kuitenkin huolissaan musiikin liiallisesta välinearvottamisesta. Liiallinen siirtovaikutuksiin ja musiikin välineellistämiseen nojaaminen vie heidän mielestään musiikin arvoa väärään suuntaan. Musiikin tulisi merkitä ihmisille lähtökohtaisesti muuta kuin esimerkiksi välinettä parempien kansalaisten kasvatukseen. Louhivuoren mukaan täytyy myös muistaa, että tutkimusten tuloksia voidaan kumota milloin tahansa.

Louhivuori: Ylipäätään tuo ajatus siitä, että musiikkia tehdään tai opetetaan jotta saavutetaan jotakin muuta, niin se on sen takia vaarallinen, että ei koskaan tiedetä milloin tulee semmoinen hetki, että nämä tulokset kumotaan ja todetaan, että ei näillä ole mitään terveysvaikutuksia, ei mitään hyvinvointivaikutuksia. Eli kaikki ne perusteet sitten yhtäkkiä kaatuu. Mitä meille jää jäljelle? Ei meille jää mitään.

Kurkela: Musiikin merkitys ihmiselle on lähtökohtaisesti kuitenkin muuta kuin se välinearvo kasvatuksessa tai parempia tuottavien yhteiskunnan jäsenten tuottamisessa. Musiikin merkitys ei rajoitu siihen, että tehdään tällaisia valtakunnan vientiponnistuksia paremmin tukemaan kykeneviä kansalaisia.

Juntunen: Mutta en sitten kuitenkaan halua lähteä mukaan niin sanottuun Mozart-efekti -ilmiöön siten, että aletaan ratsastamaan ajatuksella, että ihmisistä tulee viisaampia ja fiksumpia kun he opiskelevat musiikkia. Toisaalta, en myöskään halua täysin pitää piilossa musiikin ja musiikin harrastamisen mahdollisia hyviä vaikutuksia, jos niitä tutkimukset nostavat esiin.

Uimonen: Olen aina siitä asti huokaillut kun sanotaan, että Mozart tekee ihmisestä älykkäitä, mikä on ihan roskapuhetta. Tarkoitan tällä sitä, että musiikki on hieno asia. Mun mielestä sillä pitäisi ehkä olla myös tunnustettu itseisarvonsa. Muistan lukeneeni jonkun artikkelin tuossa taannoin, jossa tuli pitkä listaus siihen, mihin musiikki auttaa. Että se auttaa sosiaalisuuteen, tekee ihmisistä sosiaalisia ja ongelmaratkaisutaidot helpottuu. Sitten mä koko ajan mietin, että ettekö te mieti yhtään, että se on ihan itsessään tärkeää. Tokihan nämä on naimisissa toistensa kanssa. En pidä pahana sitä, että listataan että musiikki auttaa tunteiden säätelyssä; totta kai se tekee sitä ja se on tehnyt niin pitkään kun musiikkia on ollut olemassa.

Suurpää: Kun palataan tähän kysymykseen onko sillä [musiikilla] itseisarvoa, niin siinä mielessä korostaisin vielä, että jos asioiden merkitys tarjotaan meille ainoastaan sitä kautta, että mikä on se välitön hyöty mikä niillä voi olla, niin silloin me kyllä ajetaan itsemme

aikalailta nurkkaan ja jossain vaiheessa huomataan, että tuli tehtyä virhe. Se liittyy kaikkien tutkimukseen.

5.3.4 Itseisarvoinen musiikki

Useimmat haastateltavista korostavat musiikin olevan itseisarvoista heille henkilökohtaisesti, eikä musiikin olemassaoloa ja sen merkitystä voida perustella pelkästään edellisessä luvussa mainituilla välinearvoilla. Tutkijat painottavat itseisarvon perusteluissaan esimerkiksi elämyksiä, iloa, olemassaoloa ja musiikkisuhdetta.

Juntunen: Musiikin opiskelussa kokemukset ja taide-elämykset, taiteen esteettiset kokemukset ja toiminta sinänsä on arvokasta. Ei vaan se, että minusta musiikin avulla tulee mahdollisesti fiksumpi tai parempi ihminen. Siinä mielessä musiikilla ja musiikin kanssa toimimisella on itseisarvo.

Välimäki: Ehkä olisi tärkeää kysyä, ei vaan sitä että onko musiikilla itseisarvo, vaan onko ihmisellä mitään itseisarvoa. Tuntuu, että nykyään ihmisellä ei ole semmoista itseis- ja lepoarvoa, että se nyt riittää, että sä olet syntynyt tänne. – – Onko musiikilla välinearvo vai itseisarvo, niin totta kai se on itseisarvo. Se on kulttuuria ja olemassaoloa sinänsä.

Suurpää: Kyllä mä pidän musiikkia ja taidetta ylipäänsäkin myöskin itseisarvoisena asiana. Sen arvostaminen ei edellytä sitä, että me voidaan löytää joku välitön hyödynnettävyys joka sillä on esimerkiksi yhteiskunnan kannalta.

Ruismäki: Sanotaan näin, että musiikki on puhtaasti itseisarvoisesti arvokas asia mulle henkilökohtaisesti ja toivoisin, että se olisi kaikille.

Toisaalta tutkijat eivät kuitenkaan halua tehdä musiikista absoluuttisen itseisarvoista ilmiöitä. Sekä väline- että itseisarvoiset näkökulmat tulee ottaa huomioon. Juntusen mukaan ”musiikki ja kaikki taiteet ovat päämäärä sinänsä, mutta välineellistä arvoa ei tule kieltää”. Myös Uimonen korostaa, että musiikilla on itseisarvo, mutta ”sovellettavuus ja monitieteisyys musiikissa ovat myös osaltaan hienoja asioita”. Väkevä ei koe taiteella tai musiikilla olevan itseisarvoa ollenkaan, kun taas Kurkelan mukaan musiikin arvo asettuu jonnekin väline- ja itseisarvon välimaastoon.

Kurkela: Varmasti sillä [musiikilla] on myös tämmöisiä välinearvoja, joita voi myydä poliitikoille ja muille. Esimerkiksi nämä aivotutkijat tuottaa näitä tuloksia, ja tietenkin varmasti muutkin voi tuottaa, mutta loppujen lopuksi se on sitä välinearvoa. Mutta sitten voidaan tietenkin lähteä siitä, että joillakin asioilla on elämässä itseisarvo, eikä niin että ne olisi välineitä jonkun saavuttamiseen, vaan että ne on päämääriä sinänsä elämässä. Ehkä siihen johonkin väline- ja itseisarvon väliin jää se mihinkä mä päädyin. Päädyin siihen että musiikki voi tuottaa hyvää elämää.

Väkevä: Mun mielestä kaikki arvot on tavallaan välinearvoja, mutta se ei tarkoita, että ne olisi vain teknisiä arvoja, että niihin uskottaisi sen takia, että nyt minä saan itselleni jotain hyvää tai parempaa. Mun mielestä musiikin arvot kulkee jossain siellä välimaastossa, että ne ei ole ihan kylmän teknisiä, että ”näin minä tienaan paljon rahaa”. Vaikka ne on muka-

na nekin. Mutta sitten ne ei ole myöskään ihan abstraktejakaan, että ihmisyyys tai hyvyys. Se on joku välimaastossa kulkeva juttu, joka voi olla monelle ihmiselle itseisarvo. Tavaltaan se on keinotekoista. Kyllä taide on aina väline jonkin asian saavuttamiseksi.

Väkevän mukaan musiikin itseisarvotuksella on kääntöpuolensa. Hänen mielestään ”*musiikki on kärsinyt länsimaisessa kulttuurissa liikaa itseisarvotuksesta esimerkiksi konservatorioissa ja muissa instituutioissa*”. Hän muistuttaa, etteivät ”*säveltäjätkään ole jumalia, vaan he olivat aikanaan käsityöläisiä*”. Musiikkia ei saisi nostaa korkeakulttuuriksi.

Väkevä: Se on vähän keinotekoista, se korkeakulttuuri on vähän paha sana. Se on kulttuuri. Ja kun sen tiedostaa, että se on kulttuuria, niin silloin sen itseisarvo helposti sulautuu sinne kulttuurin arvoihin. Koska kun ihmiset toimii kulttuurissa, niin nehan voi nostaa joi-tain asioita tabuiksi. Tämä on esimerkiksi sellainen. – – Jos se [musiikki] on toteemi sille länsimaisen taiteen harrastajalle, se on musta vähän paha. Jos itseisarvottaminen liittyy siihen, sitten se on paha. Mutta jos se on semmoinen, että sanotaan että tästä ei tarvi olla mitään hyötyä esimerkiksi rahallisessa mielessä, niin se on mun mielestä ihan hyvä.

Itseisarvo on usein arvo, jonka ajatellaan olevan ideaali ja säilyvä. Musiikin itseisarvo koetaan usein jossain määrin pysyvänä, vaikka musiikin merkitykset, musiikkitrendit tai käyttötavat ovat vaihdelleet aikojen saatossa. Pysyvyys voi juontua ajatuksesta, että musiikkia on aina ollut. Arvojen pysyvyys merkitsee myös sitä, ettei arvoja nähdä pelkästään yksilön välittömien tunnereaktioiden ilmaisuina (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 64).

5.4 Musiikkikasvatus osana yleissivistävää opetusta

Kuten tässä työssä on aiemmin tuotu esille, musiikilla on tärkeä osa sekä yksilöiden että ryhmien ja yhteisöjen identiteetin rakentajana ja kommunikaatiovälineenä. Taiteella, kulttuurilla ja luovuudella nähdään olevan pysyvä arvo sivistyneessä yhteiskunnassa ja luovan työn tulokset nähdään hyödynnettävissä olevana voimavarana. Taide-, taito- ja kulttuuriperintö sekä mediakasvatuksen vahvistuminen yleissivistävässä koulutuksessa on kirjattu Opetusministeriön Kulttuuripolitiikan strategia 2020:een (2009), sillä nähdään, että kulttuurin ja kulttuuripolitiikan merkitys tulee kasvamaan tulevaisuudessa. (Emt., 15.) Näistä seikoista huolimatta yleissivistävä musiikinopetus joutuu jatkuvasti taistelemaan asemastaan ja perustelemaan olemassaoloaan. Merkityksellisyytensä ja arvonsa takia kaikki tutkimukseemme osallistuneet professorit näkevät musiikin kuitenkin kuuluvan yleissivistäviin oppiaineisiin.

Louhivuori: Jos todetaan, että musiikki ja muu taide on osa hyvin toimivaa yhteiskuntaa, niin koululaitoksen tehtävä on valmistaa ihmisiä ja antaa valmiuksia siihen yhteiskuntaan missä ihminen on ja elää. Niiden avulla voidaan tarjota ihmiselle parempi elämä, jos näin ylväästi ajatellaan.

Kurkela: Jos nyt Suomea yritetään pitää sivistysvaltiona, niin pakkohan on antaa myös musiikillista sivistystä. Mutta en muotoilisi sitä sillä lailla, että Suomi on pakko pitää sivistysvaltiona ja siihen tarvitaan silloin musiikkia ja sitä on opiskeltava tai itkettävä ja opiskeltava. Vaan se, että kulttuuri kuitenkin on rikkautta, henkistä rikkautta, ja musiikki on ollut niin kauan mukana kuin on ollut minkään näköistä kulttuuria. Niin olisi todella kummallista, että kaikille suomalaisille lapsille ei tarjottaisi mahdollisuutta siihen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) opetuksen kulttuuritehtäväksi määritellään kulttuurinen osaaminen sekä oman kulttuuriperimän arvostaminen. Opetuksen avulla edistetään oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä autetaan häntä ”tuntemaan ja arvostamaan elinympäristöään ja sen kulttuuriperintöä sekä omia sosiaalisia, kulttuurisia, uskonnollisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuriaan”. Lisäksi oppilaita tulisi kannustaa pohtimaan omaa taustaansa ja ”paikkaansa sukupolvien ketjussa”. (OPH 2014, 13, 19.) Opetussuunnitelman perusteiden mukaan kaiken opetuksen arvoperusta tulisi rakentua moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle ja mahdollistaa oppilaan kasvu oman kulttuurinsa aktiiviseksi toimijaksi (OPH 2014, 13).

Se, miten tämä arvopohja toteutuu musiikinopetuksessa, jää Ketovuoren ja Tikkasen (2010, 26) mukaan usein opettajan pohdittavaksi, sillä musiikinopetuksen tuntimäärä suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin on suhteellisen pieni. Vähäiseen tuntimäärään tulisi sisällyttää musiikin opetussuunnitelman yleistavoitteet huomioon ottaen kansallisen kulttuurin lisäksi vahvasti myös monikulttuurinen näkökulma, jotta oppilaalle syntyisi ymmärrys musiikin kulttuurisesta monimuotoisuudesta (OPH 2014, 488.) Näiden piirteiden vuoksi musiikin yleissivistävä rooli voi olosuhteiden pakosta jäädä käytännön työssä vähemmälle huomiolle (Ketovuori & Tikkanen 2010, 26). Louhivuori ja Brusila tuovatkin esille huolensa siitä, että oman kulttuurin esiintuominen musiikinopetuksessa on jäänyt taka-alalle.

Louhivuori: Yritän semmoisen laajan perspektiivin taakse rakentaa mikä on suomalaisen kulttuurin merkitys musiikinopettajan työn näkökulmasta. Se taas perustuu mulla olevaan huoleen siitä, että meillä on [musiikinopetuksessa] jäänyt vähäiseksi tämä oma kulttuuri. – – Mutta se huoli, että omien juurien tuntemus voi olla aika heikko musiikinopettajilla ja ihmisillä. Ja nimenomaan koulujen kautta meillä olisi mahdollisuus opettajien, lasten ja nuorten kautta tuoda näkökulmia, että onhan meilläkin jotain mitä ei ole muilla.

Brusila: Jos nyt ajatellaan vanhan ajan sivistysajatusta, että koulun pitäisi sivistää, niin kyllä se [musiikki] siihen kuuluu ihan ehdottomasti. – – Tämä alkaa vähän huolettaa siinä mielessä, että jos ihmisillä ei ole ymmärrystä esimerkiksi musiikkiperinteestä, että vähän tietäisi missä mennään, niin ei sitä saa sitten peruskoulun jälkeenkään. – – Se merkitsee myös sitä, että ne, jotka eivät sitä saa koulussa, ne ehkä saavat sen sitten jostain muualta ja se on aika epäreilua. Se on epäreilua niitä kohtaan, jotka käyvät vain peruskoulun minin.

Tervaniemi näkee koulujen musiikinopetuksen yleissivistävänä sen vuoksi, että ”*musiikinopetus on sekä kulttuuriperimän viemistä sukupolvelta toiselle, että sen edelleen kehittämistä*”. Tervaniemi toivoo musiikinopettajan huomioivan tämän, sillä hän pitää tärkeänä, että ”*kansallinen yhteinen musiikkiperimä säilyisi*”. Myös Välimäki määrittelee sivistyksen ”*perinteen tuntemisena*” sekä ”*itsetuntemuksena*”. Hän lisää, ettei ”*musiikki ole millään tavalla ainoa yleissivistävä asia maailmassa tai kulttuurissa, mutta se on yksi niistä*”, ja sen vuoksi sitä on tärkeä opettaa. Väkevä pitää yleissivistystä ongelmallisena terminä ja käyttäisi mieluummin opetuksen yleissivistävästä roolista puhuttaessa sanaa sivistys.

Väkevä: Yleissivistys on vähän ongelmallinen termi, kun se on semmoinen mitä kaikkien pitää tietää. Mun mielestä sivistys tarkoittaa enemmän sitä, että sä ikään kuin kasvat huomiomaan oman roolisi ympäristössä ja yhteisössä. Sä sivistyt omaksi itseksi ja silloin se ympäristö kattaa myös musiikillisen ympäristön; se on siellä haluttiin tai ei. Sellaisessa kulttuurissa missä lasta kielletään musisoimasta, sanotaan vaikka että se on syntiä tai jotain muuta, niin ei se onnistu. Se on joka tapauksessa vuorovaikutuksessa musiikin kanssa, ja silloin tahdikas kasvattaja ottaa sen huomioon ja ottaa sen osaksi opetusta.

5.4.1 Miksi musiikkia opetetaan?

Kysymykseen ”miksi opettaa ja miksi oppia” ei voida Bowmanin ja Fregan (2012, 21) mukaan antaa yhtä oikeaa vastausta, sillä on olemassa monenlaista musiikkikasvatusta riippuen musiikkikasvattajasta ja hänen lähestymistavastaan musiikkiin. Opetuksessa täytyy myös huomioida opetussuunnitelman tavoitteet sekä oppilaan oma maailma. Väkevä ja Westerlund (2005, 95) määrittelevät suomalaisen musiikkikasvatusdiskurssin noudattavan kahta lähestymistapaa: musiikin omaa arvoa ja merkitystä painottavaa ainekeskeistä lähestymistapaa sekä pedagogista lähestymistapaa, joka korostaa musiikin asemaa oppijan elämässä. Väkevä tuo haastattelussa kuitenkin esille, että tänä päivänä musiikkikasvattajat puhuvat myös muista lähestymistavoista.

Väkevä: Että seuraavat sukupolvet puhuu jo vähän muusta – – Kehollisuudesta, niin kuin Marja-Leena [Juntunen], tällaisesta demokraattisuudesta, tasa-arvosta, marginalisoiduista ihmisestä, kenellä on oikeus musisoida, kenet me jätetään huomiotta musiikissa.

Historiallisesti musiikinopetus on kuulunut Suomen kansakoulun opetusohjelmaan aina Uno Cygnaeuksen ajoista lähtien, jolloin musiikinopetuksen päämäärä ei ollut niinkään sivistää oppilaita ymmärtämään musiikin monimuotoisuutta ja arvoa, vaan laulujen sisällöllä oli tarkoitus kasvattaa Suomen lasten isänmaallisuutta, kristillisyyttä ja moraalialla (Muukkonen & Westerlund 2009, 239–240). Cygnaeuksen suunnitelmassa lapset saivat hengellisten ja isänmaallisten laulujen lisäksi laulaa myös iloisia lastenlauluja, koska Cyg-

naeuksen näkemyksen mukaan koulunkäyntiä ei ollut tarkoitettu pelkästään tulevaisuutta varten. Hänelle oli tärkeää, että koulu oli paikka myös mielen virkistämiseksi ja jalostamiseksi. (Pajamo 1976, 62.) Myös Louhivuori mainitsee Cygnaeuksen pohtiessaan tämän päivän musiikkikasvatusta ja sen välinearvoja korostavaa luonnetta.

Louhivuori: Hän [Cygnaeus] tajusi sen, ettei riitä, että ihminen vain osaa laskea tai lukea. Että ihminen on paljon enemmän. Täällä Jyväskylässä hän laittoi kaikki käsitöihin ja kaikki soitti viulua tai harmoonia. Oli hurjasti musiikkia, liikuntaa ja urheilua. Siis kokonaisvaltainen käsitys ihmisestä, että mikä ihminen oikeasti on.

Musiikkikulttuurin, yhteiskunnan, yleisten kasvatuskäytännöiden ja opetussuunnitelmien muutosten myötä musiikinopetus alkoi korostaa isänmaallisuuden ja kansallisen identiteetin sijaan yksilön oikeuksia ja vapauksia sekä yksilön persoonallisuuden kehitystä. Yhtenä lähtökohdista musiikinopetuksen uudistuksessa oli nähdä musiikki kasvatuksellisenä oppiaineena (Juntunen 2013, 82). 1990-luvulla musiikkikasvatustieteelliset keskustelut tiivistyivät ”debatiksi” alaa hallinneen esteettisen ja uuden praksiin perustuvan musiikkikasvatustieteellisen näkemysten välille. Väkevän mukaan tämä musiikkikasvatustieteellinen keskustelu nousi esiin opetussuunnitelmamuutosten myötä.

Väkevä: Se [musiikkikasvatustieteellinen keskustelu] nousi pintaan, koska OPS muuttui 1990-luvun alussa. Siitä tuli tosi väljä, että oikeastaan mitä vaan sai tehdä. Ihmisillä oli vähän sellainen arvopohjan hakeminen. Ja sitten se mitä aikaisemmin oli puhuttu, oli perustunut hirveän pitkälle musiikin filosofian ja estetiikkaan. Sen takia Elliott oli tärkeä ja se [musiikkikasvatustieteellinen] keskustelu, koska se nosti esiin sen, ettei musiikkia tarvitse aina käsitellä taideteoksina, vaan se voi olla semmoista käytännöllistä, kivan pitoa porukalla.

Musiikkikasvatustieteelliset keskustelut alkoivat näkyä myös musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa, joka oli Castrénin mukaan ”aikaisemmin vähemmän musiikkikasvatustieteelliseen ja enemmän käytännön tekemiseen painottuva kuin nykyisin”. Musiikkikasvatustieteellisten keskusteluiden ja muutosten myötä musiikinopetuksessa on alkanut näkyä ulkomusiikilliset tavoitteet. Näihin tavoitteisiin voidaan Eerolan (2010, 27) mukaan lukea perusopetuksen opetussuunnitelmassakin (OPS 2004) mainittavat kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen sekä sellaisten taitojen kehittyminen, kuten ”vastuullisuus, rakentava kriittisyys ja erilaisuuden hyväksyminen”.

Perusopetuksen taide- ja taitoaineiden nähdään muodostavan taidekasvatuksen perustan, minkä vuoksi sitä tulisi tarjota jokaiselle lapselle läpi peruskoulun. Uutta opetussuunnitelmaa (2016) valmisteltaessa hallitusohjelmaan kirjattiin, että uudistuksissa huomioidaan taide- ja taitoaineiden asema, jota halutaan vahvistaa. (Seirala 2012, 4.) Kouluissa annetta-

van musiikinopetuksen tavoitteena on mahdollistaa musiikinopiskelu jokaiselle ihmiselle taustasta riippumatta. Tutkimukseemme osallistuneiden professoreiden mukaan tietämys ja kokemus musiikista mahdollistavat musiikista nauttimisen ja hyvän musiikkisuhteen syntymisen, minkä myötä yksilöllä on mahdollisuus käyttää musiikkia osana arkeaan, hyvinvointiaan ja tunteiden käsittelyään.

Louhivuori: Se [kokemuksellisuus] on ihan ydinasia. Jos tämmöistä vahvaa musiikillista kokemusta ei saa, että tämä on sitä mitä mä haluan tehdä ja tämä tuo mulle jotakin, ehkä jotain vaikeasti määriteltävää, mutta tuo jotakin. Jos semmoista kokemusta ei tule, niin tulee huono suhde musiikkiin. Mutta jos yhtäkkiä tajuaa musiikintunnilla, että on aika upeaa ja tunteet vyöryvät, niin ei semmoista ihmistä pysty enää pysäyttämään musiikin tiellä.

Ruismäki: Sillä [musiikinopetuksella] voi nähdä montakin erilaista päämäärää, mutta kyllä mun mielestä musiikki parhaimmillaan antaa sulle hyvänolon tunteita. Sä nautit siitä, että se antaa sulle jotakin sellaista hyvää, mitä et ehkä muualta saa. – – Mun mielestä olisi hieno homma, että jokaiselle syntyisi hyvä musiikkisuhde, olkoon musiikkityyli tai laji mikä tahansa. Että musiikki olisi ihmiselle merkityksellistä.

Castrén: Tähtäyspiste olisi semmoinen lapsen oma tasapainoinen, rikas musiikkisuhde myöhempää elämää varten.

Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostavat hyvien musiikillisten kokemusten syntymistä sekä mahdollisuutta musiikilliseen toimintaan. Opetussuunnitelman mukaan musiikinopetuksen tulisi ”rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen” sekä laajentaa musiikillista osaamista, mikä ”vahvistaa myönteistä suhdetta musiikkiin ja luo pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle” (OPH 2014, 488). Juntunen korostaa, että nimenomaan hyvän musiikkisuhteen syntymisen tulisi olla ensisijainen tavoite taidolliseen osaamiseen verrattuna, sillä tuntimäärien rajallisuuden vuoksi kovin suuria taitotavoitteita ei voida asettaa.

Juntunen: Jos me ajatellaan, että meillä koulussa on kuitenkin vain se yksi tunti viikossa musiikkia, niin ei me voida hirveän suuria taidollisia tavoitteita asettaa. Tärkeää on myönteinen asenne ja oppilaiden mahdollisuus kasvaa sellaiseksi aikuisiksi, joilla on joku oma suhde musiikkiin, oli se sitten kuuntelijana tai toimijana tai tutkijana. Kyllä se on varmaan aika oleellista. Siten opetus ehkä luo enemmän hyvinvointia kuin pahoinvointia.

Musiikkikasvatus on elinikäinen prosessi. Ensimmäiset musiikilliset virikkeet ja kokemukset ovat merkittäviä, koska silloin ”luova minä” saa alkunsa ja lapsen kiinnostus sekä musiikin kuuntelua että musiikin tuottamista kohtaan on suuri. Musiikilliset kanavamme ovat avoinna ja käytettävissämme jo sikiövaiheesta asti. Jokainen musiikillinen kokemus jättää ihmiseen jälkeensä, vaikka emme sitä tiedostaisikaan. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1994, 9.) Useat haastattelumme osallistuneet professorit tuovat esiin lapsuuden merkityksen hyvän musiikkisuhteen kehittymisessä. Hyvän musiikkisuhteen

luominen varhaislapsuudessa on tärkeää, sillä varhaisiän musiikkikasvatuksen nähdään vaikuttavan musiikillisten kokemusten lisäksi yksilön koko persoonallisuuden muotoutumiseen (emt., 16). Ruismäki korostaakin ammattitaitoisten lastentarha-opettajien roolia lapsen musiikillisen pohjan rakentumisessa, sillä mikäli lastentarha-opettajalla on ”*musiikillista sivistystä, hän pystyy jakamaan sitä lapsille*”, mikä puolestaan mahdollistaa hyvän kokemuksen musiikista.

Ruismäki: Musiikki kasvattaa ja kehittää ihmisenä. Mun mielestä taito- ja taideaineilla ja musiikilla on syvempi merkitys ihmisyyteen kasvamisessa ja ne antaa elämyksiä, kokemuksia, hyviä fiiliksiä, hyvää elämää, hyvinvointia. – – Jos ajatellaan, että miksi sitä pitäisi opettaa, niin musiikilla on monenlaisia vaikutuksia. Nyt myös aivotutkimus toteaa, että miten tärkeää se [musiikkikasvatus] on jo varhaiskasvatuksessa ottaa esille.

Moisala: Se [musiikki] kehittää ihmisenä olemista ja ihmisiä moniaistisesti, kinesteettisesti, taktiilisesti, auditiivisesti, sosiaalisesti, visuaalisesti ja niin edelleen. Eli se on sillä lailla mun mielestä hirveän tärkeää lapsille, että musiikillinen ilmaisu on koko ajan mukana ja sitä kanavaa pidetään auki, sitä ruokitaan ja sille annetaan arvoa.

Huotilainen: Lapset lähtevät mukaan ja jokaiselle voi niinä vuosina [5–6 -vuotiaina] muodostua sellainen käsitys, pitää se sitten paikkaansa tai ei, mutta muodostua käsitys, että olen jotenkin tosi hyvä musiikissa ja olen tosi hyvä laulamaan. Se on erinomainen luulo tai harhaluulo, ihan sama kumpi, sille lapselle siitä eteenpäin. Se on ihan mahtavaa jos sellainen fiilis syntyisi siellä ensimmäisten kouluvuosien aikana, että tämä on juttu, mitä on kiva tehdä ja mä osaan ja mä haluan tehdä tätä näin. – – Ja sitten kolmosluokalta eteenpäin mä ottaisin sen musiikinopettajan mukaan opettamaan sitä musiikkia sinne ala-asteelle. Se olisi mun mielestä tosi tärkeä juttu.

Kuten aiemmin tässä työssä on tullut ilmi, musiikinopiskelun tuloksia on vaikea mitata käytettävissä olevilla mittareilla ja käytettävissä olevassa ajassa. Kaikki haastatellut näkevät musiikinopetuksella kuitenkin niin paljon mahdollisuuksia, että sen tulee kuulua koulun opetussuunnitelmaan. Välimäen mukaan taideaineet voisivat olla koulumaailmassa sellainen alue, jossa saisi vapaasti tehdä ja oppia asioita ilman paineita siitä, että opiskelun seurauksena pitäisi tulla tietynlaiseksi tai saavuttaa jotain.

Välimäki: Jos ajatellaan lapsen kannalta, niin musiikki ja taideaineet on juuri sellaisia aloja mitkä on tärkeitä sen takia, että lapsi voi tehdä jotakin missä se kokee, että hänen ei tarvitse saavuttaa jotakin tai sen ei tarvitse olla jotakin suoraa hyötyä – – Tarkoitan, että semmoinen alue jossa lapsi tekee musiikkia, niin se voisi olla semmoinen, että tässä nyt vain ilmaistaan tätä elämäniloa ja olemassaoloa eikä mitään muuta.

Huotilainen korostaa taideaineiden asemaa peruskoulussa ja näkee nimenomaan musiikin olevan ainutlaatuisten ominaisuuksiensa vuoksi ”*se, mistä lähdetään liikkeelle jos puhutaan suomalaisista taide- ja taitoaineista koulussa*”. Myös Moisala näkee musiikin olevan muista taidemuodoista hieman poikkeava, sillä se aistitaan sekä kuulo- että näköhavainnon kautta.

Moisala: Musiikki tulee ihmiseen, ihmisen aistittavaksi. Sehän on ruumiillisesti aistittavaa samalla kun sen kuulee ja havainnoi. Että se on silla lailla aivan erityinen.

Musiikin ainutlaatuista luonnetta korostaa myös Castrén, joka toteaa Zoltán Kodály'n lausahdukseen viitaten olevansa täysin vakuuttunut, että mikäli musiikki poistettaisiin opetuksesta, mikään muu aine ei voisi korvata musiikintunnilla opittavia asioita.

Marcus Castrén: Näin joskus Zoltán Kodály'n kommentin jossakin ja hän sanoi jotensakin niin, että ”musiikin opiskelu on välttämätöntä, koska mikään muu asia ei korvaa musiikkia”. Ikään kuin että musiikki on jotain sellaista, joka kasvattaa siinä kuulijassa ihan tiettyjä asioita, tiettyjä valmiuksia, tiettyjä näkökulmia. – – Hän tarkoitti siis yleensä tällaisista emotionaalista, älyllistä ja sosiokulttuurista herkimisprosessia, näin olettaisin.

Musiikinopetuksella nähdään siis tärkeitä merkityksiä ja tavoitteita, joita voidaan hyödyntää muuallakin kuin musiikin parissa toimiessa. Musiikin merkitys eri ikäkausina on erilainen. Nuorten elämässä musiikin roolin nähdään olevan merkittävä erityisesti tunteiden säätelyssä. Arnett (2005) on esittänyt musiikilla olevan nuorille viisi merkitystä: musiikki tarjoaa viihdykettä, antaa elämyksiä, tukee selviytymiskäyttäytymistä (coping), auttaa identiteetin muodostusta ja vahvistaa nuorisokulttuurin identifioitumista (Saarikallion 2010, 53 mukaan). Tutkimuksemme osallistuneet professorit tuovat edellä mainittuja merkityksiä esiin pohtiessaan musiikinopetuksen merkitystä nuorelle. Suurpää toteaa olevansa vakuuttunut siitä, että taideaineilla on merkitystä nuoren elämässä.

Suurpää: Uskon ja olen aika vakuuttunut siitä, että semmoisen kokonaisen hyvinvoivan ihmisen psyykeen kannalta taideaineilla on aika iso merkitys, koska ne ovat rakentamassa tasapainoista ihmistä, jonka on sitten parempi toimia tämän meidän yhteiskunnan jäsenenä.

Saarikallion peruskoulun 9.-luokkalaisille tekemä tutkimus (2010) osoittaa, että musiikin merkityksissä nuorille painottuivat juuri tunteet: noin puolet kaikista kommenteista liittyvät sekä tytöillä että pojilla tunteisiin (Saarikallio 2011, 55). Saarikallion (2011, 55–58) mukaan nuoret perustelevat musiikin merkitystä heille esimerkiksi seuraavilla tavoilla:

- 1) musiikista saa apua murheisiin
- 2) musiikki vie irti arjesta
- 3) musiikki herättää kokemaan tunteita ja kohtaamaan kokemuksia
- 4) musiikki vie muistoihin
- 5) musiikki on keino ilmaista tunteita

- 6) musiikki luo iloa ja hyvää mielialaa
- 7) musiikki rentouttaa ja piristää
- 8) musiikin kautta saa ystäviä
- 9) musiikista keskustellaan
- 10) musiikki on yhdessä tekemistä ja kokemista
- 11) musiikki on tunteiden jakamista ystävien kesken.

Nuoret kokevat musiikin liittyvän varsin kokonaisvaltaisesti heidän elämäänsä ja mainitsevat musiikin liittyvän sekä ihmisiin että elämiseen yleensä (emt., 59). Tunnemerkitysten keskeisyys yläkoulun musiikinopetuksessa on linjassa tutkimukseemme osallistuneiden professoreiden käsitysten kanssa. Brusila toteaaakin musiikin olevan nuorelle ”*se kaikista tärkein asia*”, minkä vuoksi olisi ”*hullua jos siihen mahdollisuuteen ei tartuttaisi ja jos sille asialle ei tehtäisi jotain aktiivisesti, vaan ikään kuin jätettäisiin sen vaan*”.

Brusila: Sehän on yksi taideaineiden keskeisiä asioita, että siinä on kyse tunteista, jotka ei muuten tule koulussa esiin. Tuntuu, että suomalaisten koulujen ongelmana ei ole niinkään matematiikan opetus, joka PISA-tutkimuksien mukaan on aika hyvässä jamassa, vaan kyllä ne [ongelmat] on ehkä enemmän näissä muissa asioissa. – – Musiikin kautta se [tunteiden näyttäminen] on ihan hyväksyttävää nuortenkin mielestä. Ja se on ehkä ihan hyvä, että sen kautta tulee niitä tunteita esiin.

Välimäki: Musiikki tuo itsestä sellaisia puolia esiin, tunteita ja kokemuksia joita ei muuten tulisi. – – Kyllähän se musiikki on hyvin kokonaisvaltaista ja affektiivista, jonnekin tosi syvälle, syviin tunnekerroksiin koskettavaa, jollakin aika erikoisella tavalla. Sen takia se voi saada ihmisen yhtäkkiä vaikka purskahtamaan itkuun. Joku affektiivinen perusta siellä on, ja se affektiivisuus liittyy johonkin semmoiseen tunnevirittäytymiseen. Se liittyy myös samaistumiseen ja myötäelämiseen. Ehkä musiikki opettaa myötäelämisen kykyä ja semmoista herkkyyttä toisten tunteille ja myös omiin tunteisiin liittyen.

Kurkela: Musiikkiin projisoidaan mielen sisältöä, jolloin musiikista tulee mielekästä tai sitä, että siinä on mieltä. Ja se mieli tulee sen ihmisen korvien välistä niin sanotusti. Tämä on esimerkiksi varsinkin nuorisomusiikissa hyvin tärkeä aspekti. Kun nuori alkaa olla seksuaalinen olento ja uudelleen ja uudella tavalla, niin siinä on sitten myös piuhat aika sekaisin. – – Ihminen on aika hukassa silloin. Tai voi olla aika hukassa. – – On helpompi tarkastella siellä [musiikissa] niitä teemoja, kuin omassa päässä.

Tervaniemi ja Välimäki tuovat tunteiden säätelyn lisäksi esiin myös yhdessä tekemisen ja musisoimisen merkityksen musiikinopetuksessa ja nuoren elämässä. Yhteismusisointia korostetaan myös musiikin opetussuunnitelmassa (OPH 2014, 488), jossa toiminnallisen musiikinopetuksen ja -opiskelun todetaan edistävän oppilaiden ”musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä, kokonaisvaltaista kasvua ja kykyä toimia yhteistyössä muiden kanssa”.

Tervaniemi: Semmoista itseen tutustumista. – – Yhdessä soittaminenhan lisää yhteisöllisyyttä enemmän kuin mikään muu.

Välimäki: Se [yhteismusisointi] opettaa pitkämielistä kuuntelua eli jonkun toisen sietämistä ja kuuntelua. Silloin se opettaa erilaisuuden ymmärtämistä parhaimmillaan. Jos me ei osata kuunnella tai kyetä keskittymään hetkeksikään esimerkiksi musiikin kuunteluun, niin miten voitaisiin ymmärtää muita ihmisiääkään. Eli se vaatii jotain sellaista toisen kohtaamista, jonkun toiseuden kohtaamista. Se opettaa sitä myös meissä itsessämme.

Merkittävänä asiana haastateltavat nostivat esiin myös musiikinopetuksen merkityksen paitsi oman kulttuurin ja kulttuurisen perimän ymmärtämisessä, niin myös vieraiden kulttuurien ymmärtämisessä ja suvaitsemisessa. Louhivuori pitää musiikkia ”yhteisenä kieleenä” ja yhteisenä ”nimittäjänä”, jota voidaan käyttää kun yritetään auttaa ihmistä ymmärtämään muiden kulttuurien ihmisiä. Hän toivookin, että monikulttuurisuus nousisi musiikinopetuksessa tärkeimpään asemaan, jotta ymmärrettäisiin, että nimenomaan taidekasvatuksen kautta voitaisiin ”todella paljon vaikuttaa siihen mitä lapset ja nuoret ymmärtävät”.

Louhivuori: Musiikinopetusta voitaisiin käyttää paremmin kulttuurisen ymmärryksen välikappaleena, jotta nämä kansalliset suvaitsevaisuuteen tai suvaitsemattomuuteen liittyvät ongelmat saataisiin lievittymään. Uskon, että musiikki on siihen ihan varmasti paras väline.

Brusila: Yläaste-ikäiselle musiikki voi olla se kaikista tärkein asia. Sitä voisi käyttää sitä ikkunaa, sitä ovea, sitä avaimenreikää, jonka kautta katsellaan kulttuureja.

Myös Moisala näkee tärkeänä, että monikulttuurisuus huomioitaisiin koulujen musiikinopetuksessa, jonka myötä voitaisiin lähestyä ”eri kulttuureista tulevien ihmisten musiikillisia ilmaisuja heidän kulttuuriensa omilla ehdoilla”. Moisala ja Uimonen näkevät monikulttuurisen musiikkikasvatuksen olevan voimakasta kansainvälisyys- ja suvaitsevaisuuskasvatusta, sillä sen myötä oppilas oppii ymmärtämään, ettei oma tapa ajatella ole välttämättä ainut ja oikea.

Moisala: Se, että tajuaa, että on erilaista. Sehän on erittäin terveellinen kokemus, että pysyy tajuamaan sen, miten ajattelen, vaikka että mikä on kivaa musiikkia tai huonoa musiikkia tai kaunista tai hyvää. Että se on vaan mun näkemys ja sitten joku toinen ajatteleeekin ihan toisella tavalla. Sehän on hirveän terveellinen kokemus koko kulttuurin laajuudessa, että sitten ehkä tajuaa, että se mun tapa ajatella ei ole yksi ja oikea, ja että mun pitää vähän suhteuttaa sitä siihen, mitä tämä toinen on.

Uimonen: Kun ihminen tietää musiikista ja sen myötä yhteiskunnasta, niin se suhtautuu maailmaan ja kanssaihmiisiinsä avarammin kuin mitä se on ennen sitä tehnyt. Ja se ymmärtää, että on myös muita kulttuureita, jotka toimivat omalla tavallaan. Uskon, että se lisää suvaitsevaisuutta ja se on tämmöisen yleisen ihmisyyden kannalta äärimmäisen tärkeä asia. – – Sillä [musiikilla] on äärimmäisen suuri merkitys, sen takia siitä täytyy tietää.

Vaikka kaikki haastatellut tutkijat näkevät musiikin tärkeänä osana yleissivistävää opetusta, sen merkitystä opetussuunnitelmassa joudutaan välillä selittämään ja puolustelemaan niin oppilaille, muille opettajille kuin päättäjillekin. Viimeaikaisimmat tutkimustulokset ovat kyenneet osoittamaan hyötyjä, joita musiikin avulla voidaan saavuttaa. Kuten tutkimuksessamme on aiemmin mainittu, kukaan haastatelluista ei haluaisi perustella musiikinopetuksen merkitystä kuitenkaan pelkillä välinearvoilla, vaan lähes kaikkien tutkijoiden mielestä musiikilla tulisi nähdä myös itseisarvo. Kurkela toteaa, ettei ”*musiikinopetuksen perusteluun ei tarvita välinearvoja, mutta pelkästään ne riittävät perustelemaan oppiaineen tärkeyden.*” Juntusen mukaan musiikinopetuksen puolustamisessa tulee huomioida molemmat arvot ja ”*kaikki keinot*”.

Juntunen: Kun musiikkikasvatusta puolustetaan niin kaikki keinot pitää käyttää hyväksi, koska niin tekevät kaikki muutkin. – – En kuitenkaan lähtisi, niin kuin sanoin, sille linjalle, että korostetaan vain hyötyjä. Kyllä ihan samalla lailla pitää puolustaa jokaisen oppilaan oikeutta taiteeseen ja taiteen kokemiseen sekä oman itsen ja muiden kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen. – – Kaikki psykologiset sekä vuorovaikutukseen, hyvinvointiin ja oppimiseen liittyvät näkökulmat, sekä kulttuuriperinnön jatkuminen ja niin edelleen, niin minun mielestä tulee jotenkin ottaa huomioon ja artikuloida eteenpäin.

Väkevä puolustaisi taideaineiden merkitystä ihmiskuvan kautta. Hän pitää taidetta osana ihmisyyttä ja näkee sen osana ”*ihmiseksi kasvamista ja ihmisenä olemista*”. Hänen mielestään ”*ihminen ei länsimaisen ajattelutavan mukaan ole täysi ihminen mikäli taiteet eivät ole hänen elämässään*”. Myös Louhivuori näkee taiteella merkityksen ihmisyydessä ja viittaa Cygnaeuksen ihmisenäkemykseen.

Louhivuori: Ihminen on kokonaisuus, sillä on tunteet ja taiteella on merkitystä ihmisen kannalta. Jos koulumaailma lähtee leikkelemään siitä, että ihminen on vain ajatteleva matemaattinen laskuja ja ongelmia ratkova olento, niin meidän ihmisenäkemykseni on pielessä. Ja pikkuisenhan se on. Se on näkynyt siinä, että meillä kouluviihtyvyyden mittareidenkin mukaan ollut huono verrattuna muihin maihin. Meillä ei oikein ole käsitystä siitä, mikä ihminen on.

Louhivuori: ”Hänellä [Cygnaeus] oli hyvin laaja-alainen käsitys ihmisestä ja hän arvosti hurjasti taiteita, kädentöitä ja kädentaitoja. Että jos meillä olisi edelleenkin tällainen Cygnaeuksen ihmisenäkemykseni, niin taideaineilla menisi hyvin. Cygnaeus tajusi sen, ettei riitä että ihminen osaa vain laskea tai lukea. Että ihminen on paljon enemmän.

Musiikinopetuksella nähdään olevan hyvin laaja-alaisia ja monia merkityksiä ihmiseksi kasvamisen kannalta ja sen nähdään kuuluvan jokaisen ihmisen perusoikeuksiin. Musiikkikasvatuksen kaikille kuuluvaa arvoa voidaan Ruismäen ja Ruokosen (2009, 254) mukaan perustella ”*esteettisillä, eettisillä ja taiteellisen tietämisen tavoilla*”. Musiikinopetuksen kautta voidaan välittää kulttuurista ymmärrystä ja lisätä suvaitsevaisuutta sekä tarjota mo-

nia mahdollisuuksia nuoren kasvun tukemiseen ja tunteiden ilmaisuun. Musiikinopiskelu on prosessi, jossa ihminen kehittää koko ajan tietämistään, tuntemistaan ja osaamistaan. (Ruokonen & Ruismäki 2013, 125.) Musiikinopetuksella on myös kasvatuksellinen päämääränsä. Väkevän (2013, 95) mukaan musiikinopettajan tulisi opetuksessaan huomioida sekä kasvatukselliset näkemykset että oppilaan oma maailma, minkä vuoksi opetussuunnitelmaa tulisi muokata näiden lähtökohtien mukaisesti.

5.4.2 Opettajan rooli

Muukoksen tutkimuksen (2010, 35) mukaan tämän päivän musiikinopettajat kokevat yhdeksi tärkeimmäksi velvollisuudekseen löytää sopivat toimintatavat, jotta pystyisivät luomaan jokaiselle oppilaalle myönteisen musiikkisuhteen. Myös haastateltavien puheissa korostuu tämä ajatus kun pohditaan opettajan roolia nyky-yhteiskunnassa.

Välimäki: Mun mielestä tämä on se mitä musiikinopettajan pitäisi tehdä tai pystyä tekemään: antaa semmoisia kokemuksia mitkä pysäyttää ja saa ihmiset kiinnostumaan tai ymmärtämään paremmin mitä musiikki tarjoaa.

Castrén: Sehän on selvää, että ikään kuin semmoisena esiasetusarvona koululaisilla on se materiaali, joka sieltä tuutista tulee. Se on ikään kuin heidän lainausmerkeissä omaansa. Ja se, että mitä se opettaja sitten tarkkaan ottaen alkaa tehdä, millä tavoin, kannustaako hän opiskelijoita siihen omaansa vai sanooko hän, että meillä on jotain vähän muunkinlaista.

Jotta lapselle voitaisiin luoda hyvä musiikkisuhde, musiikinopettajan on huomioitava lapsen ja nuoren oma maailma. Kurkela toteaa opettajan roolin olevan tässä merkittävä ja joskus jopa vaikea, sillä opettajan tulisi ymmärtää mikä on hyvää kunkin ihmisen kohdalla ja mitä kautta he voisivat saada hyvän musiikkisuhteen. Hyvä musiikkisuhde nähdään Tammisalon (2005, 69) mukaan suomalaista musiikkikasvatusta vahvasti ohjaavana kasvatuksellisena perinteenä, vaikka hyvälle musiikkisuhteelle ei ole musiikkikasvatusfilosofisessa kirjallisuudessa itsenäistä käsitettä. Myös Kurkela korostaa, ettei ole olemassa valmista määritelmää hyvälle musiikkisuhteelle.

Kurkela: Opettajan yksi tärkeimpiä tehtäviä on yrittää ymmärtää, mikä on se, joka tämän ihmisen kohdalla on se hänelle hyvä ja tämmöistä elämään onnea tuottava suhde musiikkiin. – – Mitä se sitten kunkin kohdalla on, niin sitä ei voi sanoa ennen kuin tuntee sen ihmisen ja on vähän kuunnellut mistä lähtisi.

Mikäli musiikkikasvatusta lähestytään praksiaalisesta näkökulmasta, voidaan hyvä musiikkisuhde määritellä sellaiseksi suhteeksi musiikkiin, joka vie oppilasta kohti täydempää ja parempaa elämää. Opettajalla on merkittävä rooli harkita millainen musiikinopetus palveli-

si oppilaan tarpeita parhaiten, ja miten oppilas saisi musiikkikokemuksesta itselleen sekä miellyttävän että sopivissa määrin haasteellisen kokemuksen. (Tammisalo 2005, 71, 76.) Myös Väkevä tuo haastattelussa esiin, että opettajalle on haaste pyrkiä huomioimaan jokaisen oppilaan musiikillinen kokemus ja samalla auttaa oppilasta saamaan musiikista enemmän irti. Vaikka oppilaiden oma maailma on hyvä huomioida, Kurkelan mukaan täytyy olla kunnianhimoinen sen suhteen, että lapsella ja nuorella on kyky kehittyä kulttuurisesti. Se on hänen mukaansa kiinni siitä ”*mitä heille tarjotaan ja ennen kaikkea miten se tarjotaan*”.

Hyvän musiikillisen kokemuksen syntymiseen voi vaikuttaa myös sukupuoli ja miten opettaja pystyy huomioimaan tasa-arvoisen opetuksen. Opetussuunitelman mukaan opettajan tulisi huomioida sukupuolten välinen tasa-arvo tarjoamalla tytöille ja pojille valmiudet toimia yhtäläisin oikeuksin ja velvollisuuksin ”ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja” (OPH 2014, 16). Vaikka sukupuolen ei tulisi asettaa rajoituksia musiikin opiskelulle, harrastamiselle, kuuntelemiselle tai sen parissa työskentelemiselle, on kuitenkin nähtävissä selkeitä kulttuurisesti määriteltyjä näkemyksiä sukupuolistereotyyppioista ja -rooleista. Nämä kulttuurissa syntyneet stereotyyppit määrittelevät helposti sen mikä musiikki ja millaiset soittimet kuuluvat tytöille ja mitkä pojille. (O’Neill 1997, 48.) Moisala nostaakin esille kulttuuriset odotukset, jotka opettajan tulisi huomioida opetuksessaan.

Moisala: Lapset jo tulevat niiden kulttuuristen odotusten kanssa kouluun. Silloin sen opettajan pitäisi olla vieläkin enemmän hereillä ja vieläkin enemmän ponnistella yrittääkseen luoda sukupuolitasa-arvoista oppimista.

Medioituvan yhteiskunnan myötä jokaisella on halutessaan mahdollisuus kuunnella musiikkia lähes missä tahansa ja etsiä helposti tietoa kappaleista, niiden tekijöistä ja esittäjistä. Musiikin opiskelun mahdollisuudet ovat lisääntyneet ja nykypäivänä oppilas voi opetella esimerkiksi kitaran soittoa internetin ilmaisten opetusvideoiden avulla. Miksi ja mihin musiikinopettajaa siis enää tarvitaan, kun lähes kaikki on saatavilla? Haastatellut toivat esiin opettajien roolin ammattitaitoisina ohjaajina ja ”suunnannäyttäjinä”, joihin asiantuntemus tiivistyy. Musiikinopettajan työ nähdään siinä mielessä vaativana, että heiltä vaaditaan asiantuntijuuden lisäksi monipuolista osaamista sekä musiikillista ammattitaitoa, joka ilmenee monimuusikkouden lisäksi eri musiikkikulttuurien, lajien ja aikakausien hallitsemisena (Muukkonen 2010, 34).

Välimäki: Pitää olla yksinkertaisesti jossakin se asiantuntemus. Ja se asiantuntemus tiivistyy opettajiin.

Louhivuori: Tämä on niin mutkikas tämä maailma nykyään, että on aika kova haaste opettajalle, että pitäisi pystyä hallitsemaan kaikki. Vähän pelkään, että se on mahdotonta. Se on liian kova vaatimus. Se on sama että osaat kaikki soittimet, ihan mitkä tahansa, että osaat soittaa. Se ei vaan onnistu. Todennäköisesti riittää, että opettaja osaisi ja tuntisi jonkun välineen hyvin, että vaikka osaa tiettyä ohjelmaa käyttää hyvin ja kiinnostavasti, pedagogisesti fiksusti. Se laukaisee sen kiinnostuksen ja auttaa sitten oppilaita eteenpäin.

Tarjonnan paljouden ja sen helpon saatavuuden vuoksi oppilas voi joskus kokea olevansa hukassa kaikkien mahdollisuuksien kanssa. Moisala toivoo, että musiikinopettaja ”antaisi välineitä ymmärtää sitä paljoutta mikä on saatavilla ja välineitä löytää sieltä sellaista, joka on hyödyllistä”. Tarjonnan paljoudesta huolimatta nuorten kuuntelutottumukset rajautuvat usein siihen mitä radio soittaa. Kaupallisten radiokanavien tapa soittaa musiikkia on tietoisesti rajattu melko suppeaan kappalevalikoimaan. Uimonen korostaakin, että on ”tarkoituksellista, että radiossa soi sama biisi kymmenen kertaa päivässä”. Kaupallisten radiokanavien kuuntelu vie usein ”kuuntelutottumuksia helposti toiseen suuntaan kuin musiikinopetus, jonka tehtävänä olisi saada oppilaat laaja-alaisesti uteliaiksi musiikin kuuntelijoiksi ja harrastajiksi” (Hyvönen 2010, 18). Haastatellut korostavatkin opettajan roolia erilaisten musiikkityylien esittelijänä ja kokevat, että musiikkityylit tulisi esitellä oppilaille monipuolisuuden lisäksi mahdollisimman arvovapaasti.

Castrén: Opettajan hyöty on esimerkiksi siitä, että hänellä on kokonaiskuva ja hän osaa ohjastaa. En usko semmoiseen musiikkikoulutuksen villiin länteen, että avataan youtube ja otetaan itseisarvostaan vastaan se mitä sieltä tulee. Vaan että nimenomaanhan uusi asetelma tai leimallisesti uusi korostus tässä asetelmassa on se, että sitä dataa tulee niin suunnattomia määriä, että sen vyöryn alle jää jos ei tiedä miten sitä jäsennetään. Ja siinä tietysti pitäisi olla tällöinen opettaja-oppilaitos -instituutio sitten valmiusasemissa.

Uimonen: Tämä liittyy myös ehkä enemmän sen kasvattajan tehtävään. Mun on hyvä sanoa kun mä en tiedä tästä aiheesta mitään, mutta se, että [kasvattaja] pyrkisi tuomaan kohtalaisen arvovapaasti eri näkökulmia siihen [musiikkiin].

Arvovapaa musiikkityylien esittely ei välttämättä ole opettajallekaan helppoa, sillä musiikkikasvatuskulttuurissa vallitsevien ihanteiden ja arvojen sekä opettajan kasvatustähtäysten lisäksi opetusta ohjaa myös opettajan oma suhde musiikkiin (Muukkonen 2010, 36). Castrén näkeekin kiintoisana haasteena sen, miten musiikinopettaja tasapainottelee taidemusiikin ja populaarimusiikin välillä. Huotilainen kokee, että klassisella musiikilla on paikkansa musiikinopetuksessa, mutta korostaa myös oppilaiden ”oman musiikin” merkitystä.

Huotilainen: Klassinen musiikkihan on jäänyt nyt jotenkin ihan kokonaan pois sieltä [musiikinopetuksesta], se on mun mielestä tosi kummallista. Mun mielestä sillä olisi siellä iso paikka. Ja sitten mun mielestä myöskin se oppilaiden oma musiikki pitäisi olla paljon enemmän läsnä. Eli oppilaiden pitäisi olla niitä, jotka esimerkiksi valitsee musiikkia.

Myös Tervaniemi pitää tärkeänä, että musiikintunneilla huomioidaan nuorten oma mieli-musiikki sopivissa määrin motivoinnin vuoksi. Opettaja ei kuitenkaan voi kokonaan ”pela-ta” nuorten musiikilla vaan hänen täytyisi pystyä huomioimaan myös muut musiikinlajit, jotta oppilaiden musiikillista maailmankuvaa voitaisiin avartaa. Tervaniemen mukaan opettajan tulisi ottaa huomioon oppilaiden taustat ja tiedostaa, että musiikintunnilla voi esimerkiksi olla oppilaita, jotka eivät ole koskaan kuulleet klassista musiikkia edes musiikintunneilla. Oppilas saattaisi siis musiikintunneilta löytää kipinän musiikkiin sellaisesta genrestä, minkä olemassaolosta hän ei edes tiennyt.

Tervaniemi: Vaikka korostankin tätä yksilöllisyyttä, yksilönvapautta ja mielihyväperiaatetta, niin ei se niinkään voi olla, että siellä mennään vain sillä nuorten musiikilla, ja että on lapsia jotka eivät ole kuulleet klassista musiikkia edes musiikintunneilla. Että kohtuus kaikessa myös siihen suuntaan, silloin kun puhutaan opetuksesta.

Tervaniemi: Mä keksin nyt just semmoisen käsitteen kuin ”musiikkisuihku”, joka tarkoittaisi sitä, että niille lapsille, jotka eivät ole kuulleet mitään musiikkia, niin niille räätälöitäsiiin semmoisia erilaisia [soittolistoja]. Joku voi olla vain hyvin tiukasti klassisen musiikin kodista tai vain suomipop-kodista. Niin siltikin siinä on hirveän paljon avartamisen varaa. Mutta tietyn ikäiset lapsethan on ihan hirvittävän konservatiivisia, että se avartaminen ei ole helppoa. Mutta, jos sitä tehdään tasapuolisesti ja niin, että ne sitten löytää sieltä välillä jotain kivaakin, niin mikä ettei.

Väkevä muistuttaa, että ”musiikinluokka ei ole ainoa paikka missä oppilas tiedostaa musiikin aseman omassa elämässään”. Hän tuo esille ajatuksen, että opettaja olisi henkilö joka ”kulkisi paikasta toiseen, opastaisi ja auttaisi”. Tämän lisäksi Väkevän mielestä opettajan tulee näyttäytyä oppilaille muusikkona. Praksialistisen näkemyksen mukaan muusikkous on ehto sille, että musiikki voidaan nähdä kasvattavana, sillä ilman perehtymistä musiikillisiin käytäntöihin oppilas ei voi saavuttaa musiikin välittämiä elämänarvoja (Väkevä 2009, 54). Tutkimuksissa (esim. Bernard 2005) on tuotu esiin ”ristiriita ja jännite muusikkouden ja opettajuuden välillä, mutta toisaalta on korostettu opettajuuden ja muusikkouden laadun merkitystä opetustyössä”. Muukkosen tekemän haastattelututkimuksen (2010) perusteella musiikinopettajat näkevät opetustyön olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa muusikkouden kanssa. (Muukkonen 2010, 36.) Väkevän mielestä musiikinopettajan pitäisi näkyä myös mediassa, jotta oppilaille syntyisi käsitys opettajan muusikkoudesta.

Väkevä: Jos me huomataan, että ihmiset oppii hirveän hyvin soittamaan kitaraa youtubeessa tai missä tahansa yhteisössä, niin musiikinopettajanhan pitäisi tietysti tiedostaa se, sitten sen pitäisi jollakin tavalla hyödyntää sitä. Ei tekisi välttämättä pahaa vaikka se jollain tavalla olisi osana musiikkiyhteisöä. En tarkoita sitä, että musiikinopettajan tarvitsee tehdä opetusvideoita youtubeen, mutta että jollain tavalla se presenssi olisi siellä, se olisi läsnä. Että se ei olisi vaan siellä luokassa. Että oppilaillakin olisi semmoinen käsitys, että tuo ihminen on olemassa tämän luokahuoneen ulkopuolellakin muusikkona.

Opetussuunnitelman perusteissa annetaan raamit opetustyön järjestämiseen. Opettajan valinnoille ja painotuksille jää kuitenkin runsaasti tilaa opetussuunnitelman ollessa melko väljä. Opetusta ohjaavat myös oppiaineelle osoitetut resurssit. (Muukkonen 2010, 33.) Kaikki haastatellut mainitsivat musiikinopetuksen resursseista ja vähäisistä tuntimääristä. Tuntien vähäisen määrän ja musiikin opetussuunnitelman laajan sisällön koetaan Tikkasen (2010) tutkimuksen mukaan olevan hieman ristiriidassa (Ketovuori & Tikkanen 2010, 28). Juntunen korostaa, että musiikinopettaja on kuitenkin ”*velvollinen toimimaan opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden puitteissa*”. Ketovuoren ja Tikkasen (2010) mukaan musiikinopettaja joutuu käytännössä tekemään valintoja ”ideaalin opetussuunnitelman ja todellisuuden välillä”. Pätevän opettajan tulee pystyä arvioimaan, mikä on oleellisinta musiikintunnilla ja keskittyä siihen silläkin ehdolla, että tuntimäärien vuoksi ”opetettaessa jokin asia hyvin, jokin toinen alue saattaa jäädä kokonaan käsittelemättä”. (Emt., 28.)

Musiikinopettajan roolin haasteellisuutta lisää se, että oppiaine luetaan kuuluvaksi valinnaisaineisiin. Tämä lisää opettajan työn itsenäisyyttä, sillä opettajalla on mahdollisuus pitkälti itse päättää, millaisia musiikinkursseja tarjotaan. (Muukkonen 2010, 37.) Juntunen mainitsee opetushallituksen teettämän oppimistulosten arviointien pohjalta saadun tuloksen, joka osoittaa, että ”*musiikkia valitsevat ne, jotka sitä muutenkin harrastavat*”. Huotilainen on huomannut saman asian ja mainitsee ”ongelman” yhteydessä myös opettajan roolin kyseisessä ilmiössä. On todettu, että koska opettajalla on mahdollisuus päättää valinnaisaineiden kurssisisällöistä, hän luo usein kursseja, joissa voi hyödyntää omaa erityisosaamistaan (Muukkonen 2010, 37.) Samalla tämä merkitsee myös sitä, että oppilaille opetetaan eri asioita, jolloin tasa-arvoinen oikeus hyvään musiikinopetukseen on vaarassa (Juntunen & Laitinen 2010, 85).

Huotilainen: Aina kun lisätään valinnaisuutta, se kuulostaa siis hirveän kivalta, että joo lapset saa valita. Mutta oikeastihan se tarkoittaa sitä, että siellä valinnaisessa musiikissa on nyt sitten ne kaikki viulistitytöt, kympin tytöt. Ja sitten se yks tyyppi miettii, että ”mä oon aina kyllä tykännyt musiikista ja vois joskus olla kiva harrastaakin sitä, että pitäisikö ottaa tuo valinnainen musiikki”. Ja sitten se tajuaa, että ”ai niin, noi tyypit on siellä, että mitä mä sinne menen, siellä jotain musiikinteoriaa varmaan hypätään jollekin leveille heti ja antaa olla, että en todellakaan voi mennä sinne”. Että se menee ihan väärin. – – Ja sitten musiikinopettajaan kohdistuu tässä syyttävä sormi, koska musiikinopettajallahan on tietysti kivaa taas niiden kympin viulisti-tyttöjen kanssa.

Juntunen ja Huotilainen korostavat, että olisi tärkeää tarjota musiikkia kouluissa juuri niille, jotka eivät muuten pääse musiikkiharrastusten pariin. Juntunen perustelee tätä sillä, että hänen mielestään ”*jokaisella lapsella on oikeus musiikkiin ja musiikin oppimiseen eikä*

musiikkioppilaitosjärjestelmä tai muu koulun ulkopuolinen opetus tavoita kaikkia oppilaita”. Joillekin koulun musiikintunnit voivat olla ainoa kosketus musiikkiin ja sen vuoksi hyvin merkittäviä.

Huutilainen: Puhun niistä muista, jotka on ehkä joskus miettineet, että vois olla kiva soittaa jotain soitinta, mutta ne ei oikeastaan tunnekaan ketään joka soittaisi, ne ei ole kuulleet esimerkiksi sanaa musiikkiopisto koskaan. Niiden vanhemmat on sitä mieltä, että oikeat soittimet on tosi kalliita, että eikö voisi jollain iPadilla pelata jotain soittopeliä ja silleen. Näistä lapsista mä puhun ja se, että ne lapset pääsisivät musiikkiharrastuksen pariin jollakin tavalla.

Ruismäki ja Väkevä näkevät musiikin valinnaisuuden myös positiivisena asiana, sillä silloin sitä voivat valita ne ihmiset, jotka kokevat sen elämässään merkittäväksi asiaksi.

Ruismäki: Sillä on merkitystä jollekin ihmiselle enemmän, jollekin vähemmän. Ja että ihminen pystyisi niitä omia periaattejaan toteuttamaan, niin se olisi hyvä jos siihen annettaisiin mahdollisuus. Jos haluaa opiskella musiikkia tavallisessa koulussa enemmän, niin se mahdollisuus pitäisi suoda.

Väkevä: En usko, että musiikki on sillä tavalla globaali, että kaikki ihmiset kaikkialla rakastavat musiikkia ja heille pitää sitä opettaa ehdottomasti vaikkei haluaisikaan.

Valinnaisuuden ”ongelmasta” huolimatta opettajan tulisi kuitenkin mahdollistaa musiikin ilo kaikille oppilaille ja pyrkiä sitä kautta luomaan jokaiselle tasapainoinen ja hyvä musiikkisuhde. Juntunen mainitsee tämän olevan opettajalle haaste, sillä hänen tulisi pystyä huomioimaan eri kontekstit missä oppilaat ovat musiikin kanssa tekemisissä ja tarjota jokaiselle riittävästi haasteita taustasta huolimatta. Ruismäki muistuttaa, että vaikka oppilas ”laulaa päin hemmettiä, niin silti se voi nauttia musiikista”. Myös Castrén ja Huutilainen tuovat esiin ajatuksen siitä, että musiikkiprojekteihin pitäisi rohkeasti ottaa mukaan niitä, jotka eivät välttämättä osoita kiinnostustaan musiikkiin.

Castrén: Kerätään vaan tyyppejä yhteen, joiden ei tarvitse itse edustaa kovin korkeaa osaamisen ja ikään kuin lainausmerkeissä lahjakkuuden tasoa. Mutta hyvissä osaavissa käsissä tällainen porukka voi päästä korkeatasoisiin tuloksiin.

Huutilainen: [Pitäisi olla] semmoinen sekoboltsi-tyyppi sen musiikinopettajan, että se perustaisi sinne jonkun poikakuororäppärit-tyyppisen homman, johon nämä viulistitytöt ei edes uskalla tulla. Menköt ne sinne musiikkiopiston orkesteriin treenailemaan ihan kaikessa rauhassa, ja hyvä heille. Mutta että miten sais mukaan ne ihmiset, jotka siitä eniten hyötyisivät, koska mun mielestä koulun tehtävä on se, eikä suinkaan nämä jotka jo harrastaa musiikkia.

Musiikinopettajan on tärkeä pohtia omaa suhdettaan musiikkiin, sillä se mitä opettaja itse pitää hyvänä ja tärkeänä, on sidoksissa opetukseen ja vaikuttaa siihen, millaisen käsityksen oppilas muodostaa ilmiöstä musiikki. Opettajan onkin syytä pohtia omaa arvomaailmaansa

ja pohtia, rakentaako hän opetuksensa itselleen mielekkäiden ja merkityksellisten aineiden ympärille vai huomioiko pedagogisesti järkevät ja oppilaille sopivat tavat opettaa. (Huhtinen-Hildén 2013, 134, 141.) Patrikaisen (2009, 1999) mukaan opettajan pedagoginen ajattelu muodostuu kolmesta ulottuvuudesta: oppimiskäsityksestä, tiedonkäsityksestä sekä ihmiskäsityksestä. Nämä käsitykset ovat yhteydessä toisiinsa ja muokkautuvat yhteikunnassamme vallitsevien pedagogisten ja koulutuspoliittisten näkökulmien myötä. (Huhtinen-Hildénin 2013, 134 mukaan.)

5.4.3 Opetusmenetelmät

Musiikinopettajalla on yleensä ”valta” toimia työssään omia näkemyksiään sekä vahvuuksiaan hyödyntäen, sillä useimmiten hän on ainoa aineensa edustaja koulun opettajakunnassa. Tutkimusten mukaan opetusmenetelmiä ohjaavat opetussuunnitelman asettamat tavoitteet toiminnallisuudesta ja musiikillisen maailmankuvan laajentamisesta, joita toteutetaan useimmiten yhdessä musisoimalla. (Muukkonen 2010, 37.) Vaikka nykyinen musiikinopetus ja uusi opetussuunnitelma (2016) painottavat toiminnallisuutta ja luovuutta, Hyvösen mukaan on tärkeää painottaa myös musiikin kuuntelukasvatusta, sillä se auttaa oppilasta rakentamaan soivaa kuvaa musiikista ajallisesti ja paikallisesti muuttuvana ilmiönä (Hyvönen 2010, 13).

Musiikin kuuntelu opetusmenetelmänä nousee esiin myös haastatteluissa. Tervaniemi korostaa kuitenkin, ettei kuuntelu ainoana opetusmetodinä ole riittävä ala-asteella mikäli halutaan saavuttaa näkyviä tuloksia. Hänen mukaansa ”*opetukseen täytyy lisätä myös omakohtaista tekemistä*” kuten soittamista tai laulamista sekä yhdessä musisoimista. Myös Välimäki ja Castrén tuovat haastatteluissaan esille yhdessä tekemisen merkityksen musiikinopiskelussa.

Välimäki: Semmoinen aktiivinen tekeminen, kyllä se on tärkeää. Ja myös se, ettei niitä erotettaisi niin paljon toisistaan, että se ei olisi ihan niin dikotomista, että on kuuntelu ja sitten on itse soittaminen. Se itse soittaminenkin on kuuntelua ja muiden kuuntelua ja samoin se musiikin kuuntelu voi olla myös aktiivista, tehdään vaikka omia miksausksia.

Castrén: Aika moniaalla tuntuu nykyään olevan aikalailla paljon painotusta esimerkiksi tällöisissä musikaaleissa ja muissa, siis tällöisen oman tekemisen, tehdään isompia projekteja. Sitä kyllä kannatan lämpimästi.

Jotta oman tekemisen kautta oppiminen olisi tehokkainta, tulisi oppilaita pystyä haastattelijan mukaan jakamaan pienempiin ryhmiin. Tervaniemen mukaan pienet opetusryhmät

mahdollistaisivat tehokkaamman oppimisen ja oppilaat pystyisivät ”sitä kautta muuallakin keskittymään, kommunikoimaan ja olemaan yhdessä sen tekemisen kautta”. Pieniä opetusryhmiä on kuitenkin taloudellisten syiden ja poliittisten päätösten takia melko mahdotonta toteuttaa.

Castrén: Jos minulta kysyttäisiin, niin joka ikinen Suomen koululuokka jaettaisiin neljänviiden skidin ryhmiin, jotka pantaisiin johonkin bändiluokkaan ja joku vetäjä niitä opastamaan. Mutta kaikkihan sen sitten tietää, että se olisi täysin utopistinen sekä opettajaresurssien että muuten rahallisten resurssien kannalta. Mutta näkisin, että sellainen omakohtaisen tekemisen lähtökohta olisi semmoinen, että sitä kannattasi kannustaa niin paljon kuin mahdollista.

Huotilainen: Pitäisi olla niitä bänditiloja. Pitäisi olla mahdollisuus jakaa oppilaat viiden tai kuuden porukoihin, jotka sitten työskentelee siellä bänditiloissa. – – Mun mielestä se bänditoiminta, se pitäisi olla seiskasta ysiin se pääasiallinen homma, että siellä opetellaan kitaralla perussointuja ja jokaisen pitää oppia bassoa soittamaan, vapailla kielillä kolmen soinnun biisi. Se on tosi voimaannuttavaa kun jonkun biisin oppii, että ”vitsi, mä vedin tänne nämä bassot”.

Nykypäivänä esimerkiksi edellä mainitut bänditunnit voidaan myös toteuttaa aivan erilaisin soittimin. Akustiset soittimet eivät ole enää musiikinopetuksen ainoita soittimia, vaan esimerkiksi tabletit ja erilaiset sovellukset ovat tulleet osaksi musiikinopetuksen arkea. Ruismäki toteaa yhteiskunnan teknologisoituneen monessa mielessä ja pitää tärkeänä, että ”musiikkikasvatuksen opiskelijat ovat ajassa mukana”. Opettajan tulisi hänen mukaansa tuntea erilaisia ”musaohjelmia” ja hyödyntää niitä opetuksessaan. Haastatellut eivät pidä teknologisoitumista huonona asiana, vaan näkevät sen kuuluvan tulevaisuuden musiikinopetukseen.

Välimäki: Ehkä meidän pitäisi opettaa DJ:yttä, erilaisia teknologisen musiikin tekemisen mahdollisuuksia myös. Totta kai pitää edelleen veivata perinteisiä instrumentteja, mutta voitaisiin ehkä enemmän ottaa mukaan tämmöistä erityisesti nykyaikaan liittyvää musan tekemistä, niin kuin tietokonepohjaista, jota ei pidetä perinteisenä soittotaitona, mutta sekin on muusikon työtä. Mun mielestä pitäisi vaan ajatella, että nämä läppärit ja teknologia on uusia instrumentteja.

Ruismäki: Ihan taatusti näin on, että akustiset instrumentit on nyt ja tulevaisuudessa aina matkassa, mutta en mä niitä [akustiset instrumentit ja teknologia] näe toisiaan poissulkevinä että ”joko-tai” vaan ”sekä-että-että”. Niitä ”että” tulee varmaan vielä. Me ei tiedetä mitä on kymmenen vuoden päästä. Mutta kyllä tässä suhteessa musiikin opetus on sisällöllisesti mennyt rikkaampaan suuntaan. Huomattavasti rikkaampaan suuntaan kuin mitä se oli 10, 20, 30 vuotta sitten.

Myös Louhivuori pitää hyvänä asiana, että kouluun tulee uusia teknologia-avusteisia välineitä, kuten tabletteja joilla voidaan soittaa, mutta hän korostaa, että ”niihinkin täytyy suhtautua terveellä järjellä ja kriittisesti”. Hänen mukaansa ollaan helposti innostuneita uusista softista ja laitteista, eikä mietitä miten niitä tulisi käyttää pedagogisesti järkevästi.

Louhivuori näkee, että ”tällä hetkellä kukaan ei oikein tiedä mitä niillä kannattaa tehdä ja se on paha juttu”. Koska tietoa on saatavilla nykypäivänä lukemattomista eri lähteistä, Louhivuori tuo esille uuden näkemyksen oppimiseen, jonka hän haluaisi näkyvän tulevaisuuden opetusmenetelmissä.

Louhivuori: Olen täällä kovasti huutanut semmoisen käsitteen perään kuin ”distributed learning” tai ”distributed cognition” eli hajautettu oppiminen. Se on mun mielestä tämän kognitio-oppimispsykologian uusin oivallus. Eli oivallus on se, että oppiminen ja muisti on hajautuneena: se saattaa olla tietokoneessa, muistitikulla, se voi olla televisiossa, se voi olla internetissä. Eli jotta me ymmärrettäisiin oppimisprosessia hyvin, niin meidän tulee ymmärtää juuri tämä, että oppiminen on hajautettuna. Se vanha oppimisnäkökulma ei ole ottanut huomioon tätä, vaan se ajattelee, että kaikki on tässä näin. Tämä on mun mielestä tärkeä, ei ehkä vallankumous, mutta jonkinlainen näkökulma oppimiseen.

Huolimatta siitä, että teknologia mahdollistaa uudenlaisen tavan opettaa musiikkia, kaikki haastatellut kokevat tärkeäksi, ettei musiikinopetus ”teknologisoitu” täysin vaan että ”teknologiasoitinten” rinnalla säilyvät myös ”tavalliset soittimet”. Tutkijat kokevat, että ”oikeat soittimet” tarjoavat mahdollisuuden keholliseen kokemukseen. Esimerkiksi Dalcroze-pedagogiikan mukaan musiikinopetuksessa tulisi aina huomioida kehollisuus, sillä kehon luonnolliset liikerytmit luovat perustan musiikin ja rytmin toteuttamiselle. Kun ihminen käyttää musiikin kokemiseen omaa kehoaan, syntyy kaikkein suurin aistikokemus. (Juntunen 2004, 21; Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson 2010, 20.) Väkevä toteaaakin, että ”olisi outoa opettaa musiikkia ilman kehollisuutta, koska musiikki on kehollinen asia ja kokemus niin syvällä”.

Teknologisoituminen, virikekylläinen ympäristö ja muuttuneet oppimiskäsitykset ovat Ilomäen ja Holkkolan (2013) mukaan haastaneet musiikinopettajat pohtimaan opetusmenetelmiään. Opetustaan suunnitellessa tulisi huomioida opetuksen suhde ympäröivään kulttuuriin ja koulun ulkopuolella oleviin oppimiskanaviin sekä oppilaiden kasvuun ja kehitykseen liittyviin kysymyksiin. (Emt., 205.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 489–490) on huomioinut yhteiskunnan teknologisoitumisen. Musiikin opetussuunnitelma korostaa teknologian hyödyntämistä musiikinopetuksessa sekä nostaa esiin myös säveltämisen opetusmetodina. Kauppinen ja Sintonen (2013) tuovat opetushallituksen blogikirjoituksessaan esiin, että opetusmenetelmiä sekä toimintatapoja on syytä pohtia uudelleen. Heidän mukaansa täytyy myös pohtia ovatko musiikkikasvattajat valmiita hyväksymään ajatuksen, ettei luovaan musiikilliseen toimintaan tarvita enää ”orkesterin johtajaa”, vaan luovuus voi olla esimerkiksi digitaalisen äänimateriaalin työstämistä yhdessä.

5.4.4 Musiikkikasvatuksen suunta ja näkymät

Keskustelu musiikinopetuksen merkityksistä ja sen tärkeydestä on kaikkien tutkijoiden mielestä ollut pinnalla viime vuosina. Musiikin ja muiden taideaineiden asema ei Ruismäen mukaan koskaan ole ollut kovin vakaalla jalustalla ja hän mainitseekin, että ”*aina mun aikana on jouduttu puolustelemaan taito- ja taideaineiden merkitystä ja osuutta*”. Vaikka haastattelumme osallistuneet professorit eivät näe musiikintutkimuksen olevan uhan alla, niin jokainen toi esiin huolensa koulujen musiikinopetuksen tilasta. Louhivuoren mukaan huoli musiikinopetuksesta ei ole pelkästään suomalainen ilmiö vaan ”*musiikinopetus on ympäri maailmaa aika suuressa kriisissä. Hyvin monissa maissa opetusta vähennetään tai otetaan kokonaan pois koulusta*”. Myös Brusila on huolissaan musiikinopetuksen asemasta.

Brusila: Vähän pelkään, että ollaan menossa sellaiseen anglosaksiseen järjestelmään, jossa nämä on iltapäiväkerhoina. Koko tämä [musiikinopetus] siirtyisi sinne jonnekin epämääräiseen iltapäiväkerhotoimintaan, joka voi olla hyvä joillekin, mutta noin yleisesti ottaen se olisi mun mielestä hyvin huono askel.

Väkevä korostaa, että Suomessa on paljon hyvää musiikinopetusta, mutta se on koteloitunut musiikkiopistoihin eikä musiikinopetusta osata arvostaa koulumaailmassa. Hänen mukaansa ”*mikään taideaine ei ole arvoisessaan asemassa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä*”. Juntusen mukaan oppiaineen arvostus on kuitenkin noussut ajoista, jolloin musiikinopettaja istui opettajanhuoneen nurkassa muista erillään. Vaikka musiikki oppiaineena ei vielääkään ole ”*turvassa*”, Juntunen näkee, että ollaan menossa kuitenkin parempaan suuntaan.

Juntunen: Samoin kuin musiikinopetuksen sisältöjä, mun mielestä opetusta kehitetään koko ajan ja ollaan menossa parempaan suuntaan. Uskon, että enää ei aiheuteta niin paljon pahaa musiikinopetuksella. Olisi jo aika päästä esimerkiksi näistä huonoista laulukokeuksista eroon. – – Kyllähän sen musiikin arvostus on kuitenkin huomasti noussut. Esimerkiksi, musiikki osallistuu oppimistulosten arviointiin, eli että katsotaan että se on merkityksellistä mitä musiikissa opitaan. Kyllä siitä näkökulmasta näen, että hyvää kehitystä on tapahtumassa kokoajan.

Uuden opetussuunnitelman (2016) myötä musiikkia tulee peruskouluun yksi vuosiviikkotunti enemmän, mitä Juntunen pitää ”*suurena voittona*”. Tutkijat näkevät, että musiikin rooli saattaa muuttua myös muulla tavalla uuden opetussuunnitelman myötä. Tällaisista muutoksista esiin nousi muun muassa musiikin hyödyntäminen oppiaineiden integraatiossa.

Juntunen: Korostaisin sitä, minkä uskon, että tulee tapahtumaan nyt kun uusi opetussuunnitelma korostaa ilmiölähtöisyyttä ja oppianerajat ylittävää toimintaa, niin ihan varmaan musiikki on yks niistä oppiaineista, jotka ikään kuin rantautuu aika monen muun oppiaineen kaveriksi. Ja tietysti meidän pitäisi musiikkikasvattajina olla edelläkävijöitä, että me tutkittaisiin ja hahmoteltaisiin sitä maastoa ja tarjottaisiin niitä malleja tai ainakin vaihtoehtoja mihin kaikkeen musiikkia voi mahdollisesti integroida. Kyllähän se taipuu aika monen tilanteeseen. Tietysti on tutkimuksia siitä, miten pelkkä musiikin kuuntelu edistää oppimista tai edistää ajattelun sujuvuutta tai mitä milloinkin.

Huotilaisenkin mielestä musiikin integrointimahdollisuuksia tulisi hyödyntää ”*tosi paljon enemmän*”. Hänen mukaansa musiikkia voisi yhdistää esimerkiksi historiaan, liikuntaan ja äidinkieleen. Myös Tervaniemi on samaa mieltä, ja näkisi musiikilla olevan mahdollisuuksia integroitua esimerkiksi vieraiden kielten opetukseen ”*paljon suuremmissa määrin kuin nykyään*”. Tätä ajatusta hän kannattaa, koska tutkimustulokset (esim. Milovanov & Tervaniemi 2011) todistavat musiikinopiskelulla olevan vaikutusta vieraiden kielten ääntämiseen ja oppimiseen.

Integroinnin tulisi Juntusen mukaan tapahtua kuitenkin mielekkäällä tavalla. Ei voida olettaa, että integrointi toimii mielekkäällä tavalla vain ”*ottamalla mikä tahansa musiikki ja mihin tahansa kontekstiin*”. Juntusen mukaan tulevaisuuden opettajat tarvitsevat oppiaineet ylittävää ymmärrystä, jolloin ”*musiikkikasvattajilla on suuri rooli musiikillisen näkökulman tuomisessa, jotta integraatio tapahtuisi mielekkäästi*”. Myös Väkevä korostaa oppiainerajojen ylittämistä ja toteaa sen olevan ”*hyväksi sekä opettajille että oppilaille*”.

Vaikka lähes kaikki haastatellut kannattavat integraatiota ja ovat sitä mieltä, että sitä kohti ollaan menossa, niin musiikki itsenäisenä oppiaineena haluttaisiin kuitenkin säilyttää. Välimäki kiteyttää usean haastatellun mielipiteen: ”*Toivottavasti musiikkikasvatus pysyy eikä tule pelkkää taidekasvatusta*”. Musiikilla nähdään olevan oma erityinen luonteensa ja paikkansa yleissivistävässä opetuksessa.

Louhivuori: Jos pelkästään musiikkiin keskitytään, niin silloin voidaan käydä läpi niitä nimenomaan musiikille olennaisia, keskeisiä asioita eikä tarvitse mennä muun oppiaineen ehdoilla. Voidaan keskittyä siihen mikä musiikissa on olennaista. Jos sitä integroidaan vaikkapa matematiikkaan tai fysiikkaan, niin kuin voidaan tehdä ja niin kuin tehdään, niin sitten on semmoisia termejä mitä ei oikein pääse käsittelemään, koska ne ei liity matikkaan eikä fysiikkaan. Ne liittyy vain musiikkiin. Täytyisi vain pystyä rohkeasti antamaan lapsille tai nuorille, ketä nyt sitten kasvatetaan tai kenelle musiikkia tarjotaan, vahvoja musiikkiin liittyviä kokemuksia, että he tajuavat mikä sen voima on.

Juntunen: Sitä me toivotaan tosi paljon, että valinnaisuutta ei tule lisää. Oppimistulosten arvointi osoitti, että mitä enemmän on valinnaisuutta, niin sitä enemmän on epäkelpoisia opettajia. Ja mitä vähemmän on pakollista opetusta niin sanotusti, niin sitä vähemmän oppiainetta valitaan. Eli että oppiaineen pakollisuus on hirveän tärkeää tästä näkökulmasta.

Pohdittaessa musiikkikasvatuksen tulevaisuutta ja musiikkikasvatuksen koulutuksen mahdollisia uudistuksia esiin nousee erityisesti teknologia ja sen vaikutus musiikinopettajan työhön. Kauppinen ja Sintonen (2013) pohtivat uutta opetussuunnitelmaa (2016) käsittelevässä blogikirjoituksessaan riittääkö perinteinen näkemys musiikin oppimisesta enää opetussuunnitelman perusteiden lähtökohdaksi, kun ”digitaalinen kulttuuri on muokannut musiikin vastaanottamisen ja tuottamisen tapoja voimallisesti?” Brusila mainitseekin, että opetuksella tulee digitaalisten mahdollisuuksien myötä olemaan ”*hirveä sarka kynnettävänä*”. Myös Louhivuori kiinnittää huomiota samaan asiaan.

Louhivuori: Mulla on semmoinen käsitys, että [musiikkikasvattajan rooli] muuttuu tosi paljon ja se muuttuu niin nopeasti, että meidän pitäisi koulutuspuolella reagoida siihen nopeammin kuin ollaan reagoitu. – – Mun viesti on se, että tämä [teknologia] pitäisi tosi nopeasti saada pedagogiikkaan tai opettajankoulutukseen, että ymmärretään se, että jotakin pitää tehdä, koska maailma muuttuu hirveää vauhtia.

Opettajakoulutuksessa tulisi Väkevän mukaan ottaa huomioon yhteiskunnan ja musiikkikulttuurin muutokset sekä määrittää uudelleen muusikkous-käsitettä ja hyväksyä, että on olemassa erilaista muusikkoutta.

Väkevä: Pitäisi jotenkin avata enemmän koulutuksessa sellaista monimuusikkouden ajatusta. Esimerkiksi DJ:nkin voisi hyvinkin ottaa musiikinopettajakoulutukseen. Sehän on soittaja siinä missä muutkin. Lisää niitä perinteisiä rajoja pitäisi rikkoa ja sitten ehkä vähän katsoa sitä repertuaaria.

Väkevän mukaan muusikkouden uudelleen määrittäminen olisi tarpeellista, sillä nyky-yhteiskunnassa on monenlaista muusikkoutta ja musiikkiin suhtautuminen voi olla tänä päivänä muutakin kuin soittamista ja laulamista. Väkevä arvelee soittamisen ja laulamisen olevan ”*musiikinopetuksen ytimessä tulevaisuudessakin*”, mutta haluaisi nähdä niiden rinnalla muusikkouden muita ulottuvuuksia kuten säveltämistä. Säveltämistä ei tulisi Ojalan ja Väkevän (2013, 10) mukaan nähdä pelkästään ammattisäveltäjien yksinoikeutena vaan kaikille mahdollisena toimintana, joka mahdollistaisi kulttuuristen käytäntöjen uudistumisen sekä yksilön valtauttamisen kulttuuriseen tekijyyteen ja toimijuuteen. Valtauttamalla oppilasta tekijyyteen ja toimijuuteen voitaisiin vaikuttaa myös muusikkouden määritelmän laajenemiseen, sillä musiikki voitaisiin silloin ymmärtää menneisyyden rajaaman perinteen sijaan ”*avoimena uuteen kokeilemiseen kutsuvana merkitystilana*” (Ojala & Väkevä 2013, 20). Myös tuleva opetussuunnitelma (2016) on huomionnut säveltämiskasvatuksen mahdollisuudet. Musiikin opetussuunnitelmassa kehoitetaan rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ohjaamalla oppilaita improvisointiin ja säveltämiseen sekä sisällyttämään ohjelmistoon oppilaiden omat luovat tuotokset ja sävellykset. Tarjoamalla mahdollisuuksia

luovaan tuottamiseen, voidaan kehittää oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä. (OPH 2014, 489–499.)

Kuten tutkimuksessa on aiemmin tullut esille, on tärkeää, että musiikillinen pohja luodaan jo ennen kouluikää, sillä silloin on parhaat mahdollisuudet hyvän musiikkisuhteen luomiseen. Ruismäki korostaakin, että tulevaisuudessa huomiota tulisi kiinnittää erityisesti varhaismusiikkikasvattajien koulutukseen.

Ruismäki: Varhaiskasvatukseen lisäisin musiikkia jos saisin oman taikasauvan, että mihin mä laittaisin. Sinne laittaisin musiikkia huomattavasti nykyistä enemmän ja panostaisin samalla näiden [varhaiskasvattajien] koulutukseen. Lastentarhaopettaja-koulutuksessa pitäisi olla huomattavasti enemmän musiikinopiskelua ja musiikkiin erikoistuneita lastentarhaopettajia, että ne pystyvät tätä meidän musiikin ilosanomaa viemään eteenpäin.

Musiikilla nähdään olevan paikkansa yleissivistävässä opetuksessa sivistävyyden lisäksi esimerkiksi koulussa viihtymisen, mielenterveyden, sosiaalisen kasvun sekä yksilönä ja yhteisön jäsenenä hyväksytyksi tulemisen näkökulmasta. Räsänen (2009) mukaan musiikkia ja muita taide- ja taitoaineita täytyisi kuitenkin muistaa tarkastella muistakin kuin väliarvojen näkökulmasta. Tulisi muistaa, että taide- ja taitoaineilla on itseisarvoa ”hyödyttömydessään”, sillä niiden avulla voi kokea tekemisen iloa, aistinautintoja ja sellaisia elämyksiä, jotka ovat välttämättömiä kokonaisvaltaiseksi ihmiseksi kasvamisessa (emt., 38). Musiikkikasvatuksen tutkijat (esim. Hargreaves, Marshall & North 2003; Folkstad 2006) ovat ennakoineet, että tämän päivän musiikkikasvatus ei kuitenkaan pysty vastaamaan tulevaisuuden ihmisten tarpeisiin ja että ”nykyiset kasvatuskäytännöt ylläpitävät musiikkia, muusikkoutta ja musiikillista tietoa koskevia vanhoja hierarkioita” (Partti & Westerlund 2013, 24). Kulttuuriset ja yhteiskunnalliset muutokset tulevat tulevaisuudessa-kin muuttamaan musiikkikasvatuksen merkitystä, jolloin muutokset täytyy huomioida myös musiikinopettajakoulutuksessa.

Myös haastatteluun osallistuneet tutkijat toivat esiin kulttuurin ja yhteiskunnan muutokset sekä tämän päivän ihmiskuvan ja yhteiskunnan tuloksellisuuteen pyrkivät näkemykset. He kokevat että vallalla olevat näkemykset eivät edistä musiikkikasvatuksen asemaa oppiaineena. Tutkijat kokevat, että musiikintutkimuksella ja erityisesti musiikkikasvatuksen tutkimuksella olisi mahdollisuuksia vaikuttaa vallitsevaan tilanteeseen. Jotta taide- ja taitoaineet voisivat toimia oppimisen edistäjänä ja niiden merkitys ymmärrettäisiin, tarvitaan tieteellistä näyttöä ja tietoa.

6 YHTEENVETO JA POHDINTA

Tutkimuksellamme halusimme selvittää suomalaisten musiikintutkimuksen professoreiden käsityksiä musiikintutkimuksen ja musiikinopetuksen tarkoituksista ja päämääristä. Pyrimme muodostamaan analyysissa esitetyistä käsityksistä ja näkemyksistä yhteenvedon, joka rakentuu tutkimuskysymystemme pohjalta. Johtopäätöksissä käsittelemme tutkimusessamme selkeimmin esille nousseita tuloksia laajemmassa kontekstissa. Pohdinnassa tarkastelemme tutkimuksen kulkua, luotettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Musiikin arvo ja merkitys yhteiskunnassa

Musiikki on jokapäiväistä ja jokapaikkaista. Musiikkia on tarjolla enemmän kuin koskaan ennen ja sen merkitys on muuttunut. Sovellukset, laitteet ja internet ovat luoneet uudenlaisia musiikin käyttö- ja kulutustapoja. Kaikki tutkimukseemme osallistuneet haastateltavat tuovat esiin teknologian tuomat muutokset musiikkikulttuureihin. Teknologia nähdään pääosin positiivisena ilmiönä ja mahdollistajana, ja sen avulla kynnys musiikin kuunteluun sekä omaan tekemiseen on laskenut. Kuunteleminen, soittaminen, laulaminen, tanssiminen sekä muut musiikilliset aktiviteetit luovat uusia kokemuksia, joiden kautta yksilö kehittää ja vahvistaa omaa musiikkisuhdettaan.

Haastattelemiemme tutkijoiden mukaan musiikki voidaan määritellä muun muassa maailman hahmottamiseksi, kommunikaatioksi, vuorovaikutukseksi, kulttuuriksi ja osaksi ihmisyyttä. Musiikki tuo elämään myös hyvinvointia sekä auttaa hallitsemaan ja prosessoimaan tunteita. Useiden tutkijoiden mielestä musiikki tuottaa jopa parempaa elämää. Tällainen ajattelu kuitenkin herättää keskustelua siitä, onko musiikki vain väline jonkin, kuten hyvän elämän saavuttamiseen. Musiikkia käytetäänkin keinona esimerkiksi tehokkaampaan oppimiseen, erilaisten kykyjen kehittämiseen, myynnin kasvattamiseen rauhoittumiseen, viihtymiseen tai kivun lievitykseen. Tutkijat kokevat, että musiikin välinearvon merkitys on kasvanut. He tuovat esiin useaan otteeseen yhteiskunnan korostaman tuloksellisuuden ja välittömien hyötyjen saavuttamisen myös musiikissa. Heidän mukaansa nyky-yhteiskunnassa ei riitä, että musiikki on osa ihmistä, vaan sen tulisi olla hyödyllinen osa ihmistä ja elämää.

Haastatellut professorit eivät kuitenkaan halua nähdä musiikkia pelkästään välineenä, vaan lähes jokaiselle heistä musiikilla on itseisarvoinen merkitys. Musiikkia ja taidetta pidetään lähes poikkeuksetta itseisarvoisina, eikä niiden arvostaminen edellytä välittömän hyödyn olemassa oloa. Tutkijoiden mukaan musiikki on osa ihmisyyttä, jolloin musiikin itseisarvo liittyy myös ihmisen itseisarvoon. Sen sijaan, että kysyttäisiin onko musiikilla itseisarvoa, voitaisiin kysyä onko ihmisellä itseisarvoa. Jos ihmisyyden on itseisarvo, tulisi ihmisyyteen liittyvällä musiikillakin olla itseisarvoinen oikeutus.

6.2 Miksi musiikkia tutkitaan?

Jos musiikin merkitystä halutaan tuoda esille uskottavasti ja vakuuttavasti, sitä on tutkittava. Yhteiskunta odottaa tutkimustyöltä yhä enemmän vaikuttavuutta ja mitattavissa olevia tuloksia, jolloin puhutaan musiikin välinearvoisesta merkityksestä. Tutkijat pitävät tätä piirrettä jossain määrin hankalana, sillä musiikintutkimuksen on vaikea vastata mitattavuuden kriteereihin. Osa tutkijoista kokee kiinnostavana pohtia missä vaiheessa on alettu vaatia tuloksellisuutta sekä hyödyllisyyttä ja unohdettu musiikin itseisarvo. Musiikintutkimuksessa ei kuitenkaan voida täysin välttyä hyötyajattelulta, sillä kausaalisuhteiden esittäminen on tärkeää, jotta musiikkia ei todeta merkityksettömäksi.

Kaikki tutkimuksemme osallistuneet professorit pitävät musiikintutkimusta merkityksellisenä tieteenalana, sillä ajankohtaisella, vireällä ja alituisesti kehittyvällä musiikintutkimuksella on merkittävä rooli musiikin ilmiön selkiyttämisessä ja sitä kautta myös sen todentamisessa, että musiikki on merkityksellistä elämässämme. Tutkimusten avulla tutkijat haluavat selvittää musiikin merkityksiä eri näkökulmista sekä tuottaa uutta tietoa. Se, mistä näkökulmasta tutkija ilmiötä lähestyy, riippuu tutkijan omasta mielenkiinnosta sekä siitä, miten hän määrittelee musiikin. Osa tekee työtä oman tutkimuspiirinsä sisällä, osa pyrkii tuomaan tietoa myös akateemisen piirin ulkopuolelle. Julkaisemalla uutta tietoa laajemmalle yleisölle, voidaan näkyvyyden lisäksi mahdollisesti vaikuttaa esimerkiksi päätäjiin ja yhteiskunnallisiin muutoksiin.

Kun yhteiskunta muuttuu, tieteenkin täytyy uudistua. Tutkimuksen teon voidaan nähdä toimivan molemminsuuntaisessa vuorovaikutuksessa yhteiskunnan kanssa. Tutkijat saavat uusia tutkittavia ilmiöitä yhteiskunnallisten muutosten myötä, mutta tuottavat myös uutta tietoa, jota yhteiskunta voi hyödyntää. Mikäli tutkimus pystyy tuottamaan luotettavaa ja objektiivista tietoa, se voi saada myös taloudellista tukea. Tutkimustyötä on kuitenkin tär-

keää tehdä puolueettomista lähtökohdista, eikä pyrkiä pelkästään vaikuttamaan poliitikkoihin ja päättäjiin. Taloudellisten tekijöiden vuoksi valtio pyrkii lakkauttamaan pienimpiä yksiköitä ja yhdistämään taiteentutkimuksen laitoksia. Tällaiset muutokset voivat helposti vähentää musiikin arvoa ja musiikista voi tulla ”aputiede”, jota muut tieteet hyödyntävät.

Myös musiikkikasvatus ja kouluissa tapahtuva musiikinopetus pohjautuu tieteelliselle tiedolle. Kuten todettu, musiikinopiskelun vaikutukset näkyvät yleensä vasta pitkän ajan kuluessa, minkä vuoksi musiikki voi joutua perustelemaan asemaansa muiden oppiaineiden rinnalla. Vaikka musiikinopiskelun välittömiä tuloksia on vaikea osoittaa, musiikintutkimuksen tuloksia tarvitaan musiikin merkityksen osoittamiseksi. Tieteellisen tiedon avulla voidaan ymmärtää mitä musiikki on, mikä on sen merkitys ihmiselle, miten sitä voidaan opettaa ja miten sitä on ”hyvä” opettaa.

6.3 Miksi musiikkia opetetaan?

Taiteella, kulttuurilla ja luovuudella nähdään olevan pysyvä arvo sivistyneessä yhteiskunnassa. Kaikki taito- ja taideaineet joutuvat kuitenkin puolustelemaan asemaansa oppiaineina, ja päättäjät ovat usein valmiita vähentämään niiden osuutta, mikäli leikkauksia joudutaan tekemään. Osa haastatelluista professoreista tuo esille ajatuksen siitä, ettei musiikki katoaisi maailmasta vaikka koulujen musiikinopetus loppuisi. Tästä ajatuksesta huolimatta kaikki haastatellut ovat sitä mieltä, että musiikki kuuluu yleissivistäviin oppiaineisiin. He näkevät, että koulun tulisi olla se paikka, missä jokaisella on mahdollisuus päästä tekemisiin musiikin kanssa. Tutkijoiden mukaan on tärkeää, että musiikkia tarjotaan jokaiselle ihmiselle taustasta riippumatta, sillä perusopetuksen taide- ja taitoaineiden nähdään muodostavan taidekasvatuksen perustan.

Tutkijoiden mukaan taideaineilla on siis tärkeä osa ihmiseksi kasvamisessa ja ihmisenä olemisessa. Länsimaisen käsityksen mukaan ihmisen elämä ei ole täyttä ilman taiteita. Ihminen tulisikin nähdä tasapainoisena kokonaisuutena eikä painottaa opetuksessa pelkästään esimerkiksi matemaattis-luonnontieteellisiä aineita. Koulun tulisi huomioida musiikin merkitys paremmin, mikäli tavoitteena on kasvattaa ympäristönsä huomioivia yksilöitä. Useiden tutkijoiden mielestä ihmiskäsitys onkin hieman kadoksissa, eikä taiteiden merkitystä ihmiselle ymmärretä. Tutkijoiden mielestä yhteiskunta toivoo koulun valmistavan tehokkaita oppijoita, joista on tulevaisuudessa hyötyä. Musiikki ei kuitenkaan lukeudu tehokkaina pidettyihin aineisiin, jolloin sen asema on herkästi uhan alla.

Pohdittaessa musiikinopetuksen merkityksiä ja päämääriä kaikki tutkijat tuovat esille, että musiikinopetuksen tulisi mahdollistaa hyviä kokemuksia musiikista. Näitä kokemuksia voidaan saavuttaa esimerkiksi oman tekemisen kautta, jolloin oppilas pääsee luomaan musiikkia itse. Hyviä kokemuksia voidaan saavuttaa myös yhteismusisoinnin avulla, jolloin oppilas pääsee osaksi vuorovaikutuksellista yhteisöä, tai esimerkiksi kuuntelemalla, jolloin ymmärrys sekä musiikista että musiikkityyleistä lisääntyy ja laajenee. Ei kuitenkaan voida yksiselitteisesti sanoa, mikä on hyvää kenellekin. Tämän vuoksi musiikinopetuksen tulisi tarjota erilaisia tapoja ymmärtää musiikkia ja toimia musiikin parissa, jotta oppilas löytäisi sen mikä on hänelle itselleen hyväksi. Kaikilla on mahdollisuus ymmärtää musiikkia jollain tavalla ilman musiikinopetusta, mutta musiikinopetuksen avulla voidaan auttaa ihmistä ymmärtämään musiikin valtavaa kirjoa ja löytämään musiikin ilo. Hyvien kokemusten kautta muodostuu hyvä musiikkisuhde, mikä nähdään tärkeänä musiikkikasvatuksen päämääränä. Tämän päämäärän saavuttamiseksi opettajan tulee itse uskoa musiikin arvoon ja merkitykseen, jolloin hän pystyy herättämään oppilaan kiinnostuksen. Hyvän musiikkisuhteen myötä musiikki voi saada hyvinkin merkittävän osan ihmisen elämässä.

Tutkijoiden mielestä musiikin sivistäviä piirteitä ovat erityisesti oman kulttuurin välittäminen ja sen kehittäminen, itsetuntemus ja yksilön omaksi itsekseen kasvaminen ympäristöön suhteutettuna. Musiikki nähdään merkittävänä osana suomalaista kansallista kulttuuria. Peruskoulussa tapahtuvan opetuksen perustana tulisi toimia suomalainen kulttuuri, muita kulttuureja ja kulttuurien välistä vuorovaikutusta unohtamatta (OPH 2014, 13). Eri kulttuurien musiikkeihin tutustumalla voidaan lisätä oppilaiden ymmärrystä muista kulttuureista ja siten ehkäistä kulttuurisia yhteentörmäyksiä ja konflikteja, jotka tänä päivänä tuntuvat olevat entistä yleisempiä.

Vaikka tuleva opetussuunnitelma (2016) tulee sisältämään yhden vuosiviikkotunnin musiikkia lisää, ovat tuntimäärät tutkijoiden mielestä silti liian vähäiset. Alakoulujen musiikinopetuksen tilaa pidetään parempana yläkoulun tilanteeseen verrattuna. Musiikinopetuksen nähdään olevan erilaista eri paikoissa – joillakin paikkakunnilla siihen käytetään paljon resursseja ja opetus on riittävää. Musiikin vähäistä tuntimäärää on pyritty lisäämään tarjoamalla musiikkia valinnaisaineena, mutta haastellut eivät näe valinnaisuuden lisäämistä aina positiivisena ilmiönä. Osa tutkijoista ottaakin esille valinnaisuuden kääntöpuolen: usein valinnaiskursseja valitsevat sellaiset oppilaat, jotka ovat muutenkin jo musiikillisesti aktiivisia. Tutkijoiden mielestä musiikinopetuksen tarve olisi kuitenkin suurin niille, jotka eivät sitä peruskoulun ulkopuolelta saa.

Hyvän musiikinopetuksen ehtona on pätevä opettaja. Yhteiskunnan muutosten myötä musiikinopettajan rooli on korostunut ja musiikinopetuksen opetusmenetelmien nähdään laajentuneen. Musiikin määrä nykypäivänä on niin valtava ja saatavuus helppoa, että opettajan täytyy olla ammattitaitoinen valitessaan opetettavat aiheet ja opetusmenetelmät. Erityisesti teknologian nähdään vaikuttaneen muutoksiin. Tavallisten koulusoitinten rinnalle ovat nousseet teknologia-avusteiset soittimet ja sovellukset, joita oppilaat osaavat usein käyttää opettajaa paremmin. Haastateltujen mielestä olisi kohtuutonta vaatia, että musiikinopettajan tulisi osata soittaa kaikkia soittimia, tuntea erilaiset musiikkiohjelmat ja osata käyttää kaikkia musiikinopetukseen soveltuvia laitteita. Haastateltavat pohtivatkin, mitä musiikinopettajan tulisi tehdä kaiken paljouden kanssa. Tärkeimmäksi huomioksi nousee paljouden hyödyntäminen pedagogisesti järkevällä tavalla sekä opettajan rooli suunnan näyttäjänä ja ohjaajana.

Suomalainen musiikkikasvatus on maailmalla arvostettua, ja esimerkiksi musiikkiopistojärjestelmäämme pidetään erittäin korkeatasoisena. Useissa muissa maissa musiikki ei välttämättä yllä perusopetuksenkaan opetussisältöihin, vaan jää esimerkiksi kerhoiksi. Toimivaa ja hyvää musiikinopetusta ei kuitenkaan voida toteuttaa ilman asiantuntevia pedagogoja. Musiikinopettajalle ei riitä pelkkä opetusmenetelmistä tai oppimiskäsityksistä tietäminen, vaan hänen tulee nähdä musiikki myös luokkahuoneen ulkopuolella olevana ilmiönä. Nopeasti muuttuvat trendit sekä yhteiskunnan kehitys luovat kuitenkin haasteita myös opettajankoulutukselle. Lisäksi opettajankoulutustilanteeseen vaikuttaa resurssien ja rahan puute, sillä musiikinopettajankoulutus soitinopintoineen on kallista. Ilman koulutettuja, opettajan työhön kelpoisia ammattilaisia musiikkikasvatuksen taso kuitenkin kärsisi, ja musiikin arvostus oppiaineena saattaisi laskea.

Musiikki on oppiaineena alati kehittyvä. Opettajan täytyy olla tietoinen eri ilmiöistä ja osata toteuttaa opetustansa useiden eri tavoitteiden pohjalta. Musiikki on merkittävä osa yleisivistävää opetusta, mutta sen kohtaamat haasteet tuottavat ongelmia, joiden takia opetus voi kärsiä. Musiikinopetuksen asema ja toimivuus ovat usean tekijän yhteistulos.

6.4 Johtopäätökset

Tutkimusaiheemme monipuolisuus sekä esille nousseet musiikitutkimusta ja -opetusta koskevat teemat ovat tarjonneet meille tulevana musiikinopettajina avartavia näkökulmia musiikin tarkasteluun yhteiskunnassamme. Tutkimuksen ja opetuksen välinen linkki on

vahva, minkä takia niiden välinen vuorovaikutus on läsnä kaikissa analyysissä käsitellyissä kategorioissa. Yhteiskunnan asettamien arvojen ja tavoitteiden merkittävyyttä sekä vaikutusta tutkimuksen ja opetuksen perusteisiin, mahdollisuuksiin ja tavoitteisiin ei voi jättää huomiotta, sillä valtion antamat resurssit ohjaavat toimintaa voimakkaasti.

Tutkimuksemme edetessä huomasimme, ettei asettamiimme tutkimuskysymyksiin voida vastata yksiselitteisesti, sillä tutkimus, yhteiskunta ja opetus ovat niin vahvasti kytköksissä toisiinsa. Hahmottelimme näiden kolmen tekijän vuorovaikutuksellisuutta seuraavan kaavion avulla.



KUVA 1. Musiikinopetuksen, -tutkimuksen ja yhteiskunnan välinen vuorovaikutus.

Yhteiskunnan, musiikkikulttuurin ja musiikin kulutustottumusten muutosten myötä musiikkikäsitteen määrittäminen voidaan nähdä sekä tutkimuksen, yhteiskunnan että musiikinopetuksen keskipisteenä. Muutosten ja muuttuvien käsitysten myötä täytyy jatkuvasti kyseenalaistaa mitä musiikki on ja mikä on sen merkitys. Muuttuva yhteiskunta tarvitsee uutta tutkimustietoa, jota tuloksellisuutta vaativan nyky-yhteiskunnan on mahdollista hyödyntää. Myös musiikinopetus tarvitsee taustalleen uutta tutkimustietoa, sillä opetuksen tulee olla ajankohtaista ja pohjautua tieteelliseen tietoon. Opetuksen avulla autetaan oppilasta näkemään musiikin arvo ja merkitys, jotta hän voi ymmärtää tai kyseenalaistaa musiikin roolin omassa elämässään ja yhteiskunnassa. Kyseenalaistamalla ilmiötä sekä käsityksiä musiikista haastetaan jälleen tutkijoita selvittämään musiikin ilmiötä uudelleen. (Kuva 1.)

Musiikin sekä muiden taito- ja taideaineiden rooli koulussa opettavien aineiden joukossa on pieni, mikä kertoo tuloksellisuuden tavoittelun asettamisesta ensisijalle. Tällainen ajattelu on ymmärrettävää, sillä yhteiskunta ei toimi ilman aktiivisia, oikeat valmiudet omaavia ja alituisen kehitykseen pyrkiviä kansalaisia ja työntekijöitä. Kulttuurin merkitys ihmisten elämässä ja yhteiskunnassa kuitenkin kasvaa ja luovan alan työntekijöille nähdään olevan kysyntää tulevaisuudessa. Yhteiskunnassa voisi olla enemmän innostusta luovan alan töihin, mikäli peruskoulussa olisi mahdollisuus käyttää enemmän resursseja taideaineiden opeutukseen.

Tutkimustamme varten suorittamissamme haastatteluissa yhteiskunnan tavoittelema mitattavuus ja tuloksellisuus herättivät paljon keskustelua. Musiikinopetuksen avulla on myös mahdollista saavuttaa tuloksia, mutta ne näkyvät usein vasta vuosien päästä eikä niiden voida silloinkaan välttämättä sanoa johtuvan pelkästään musiikinopiskelusta. Voidaan kuitenkin pohtia miten ihmisen hyvinvoinnille käy, jos taiteen ja kulttuurin osa jää liian vähäiseksi. Ihmisen olemus ajattelevana, tuntevana ja tahtovana olentona tulisi olla inhimillisen sivistyksen lähtökohtana ja kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen perusmääritteenä.

Taide- ja taitoaineilla on koulumaailmassa oma erityinen merkityksensä, sillä niissä ei ole kyse vain jonkun tietyn kyvyn kehittamisestä, vaan itsensä ja käsiteltävän opetussisällön suhteuttamisesta ympäristöön. Taiteet mahdollistavat oppilaan itseilmaisun oman tekemisen kautta, mikä on yhtä tärkeää kuin tehokkaiden opiskelutaitojen kehittäminen. Vaikka taideaineilla on paljon potentiaalia tuoda nuoren elämään uusia ulottuvuuksia, sen mahdollisuudet toteuttaa niitä jäävät pienten tuntimäärien takia vähäisiksi. Esimerkiksi KMO (Koulujen musiikinopettajat ry.) on tehnyt vuosien ajan työtä sen eteen, ettei musiikintuntien määrää vähennettäisi eikä musiikin asema oppiaineena kärsisi. Musiikintunnit tarjoavat jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden olla osa musiikkia tekevää yhteisöä, ja sosiaalinen tasa-arvo tuleekin olla merkittävä perusta musiikinopetuksen tuntimäärien suunnittelussa ja sisältöjen rakentamisessa.

Musiikinopetuksen haasteeksi nousee rajallisten tuntimäärien lisäksi väljistä opetussuunnitelmista johtuva opetuksen heterogeenisyys sekä musiikin jatkuva muuttuminen yhteiskunnallisten muutosten myötä. Musiikinopettajan täytyy huomioida muutokset, uudistaa itseään jatkuvasti ja olla tietoinen nuorten musiikkikulttuurista mikäli haluaa opetuksensa olevan ajankohtaista. Haastatteluissa nousi esiin nuorten oman musiikin huomioiminen

opetuksessa, mikä on tärkeää mielenkiinnon ja motivaation ylläpitämisen vuoksi. Opetussuunnitelma puolestaan korostaa kulttuurisen tietämyksen merkitystä musiikinopetuksessa. Opettajalla onkin suuri vastuu tasapainoilla ylhäältä tulevien vaatimusten ja oppilaiden mielenkiinnon kohteiden välillä. Koska rajallisten tuntimäärien puitteissa ei ole mahdollista keskittyä jokaiseen osa-alueeseen, voidaan miettiä mikä olisi parasta hyvän musiikkisuhteen muodostumiseen. Onnistuuko hyvän musiikkisuhteen luominen, mikäli unohdetaan oppilaan oma maailma ja keskitytään pelkästään sivistämään häntä kulttuurisesti? Entä voidaan oppilasta sivistää yhteiskunnan jäseneksi, mikäli opetus keskittyy hyvän musiikkisuhteen luomiseen oppilaan mielimusiikin avulla, eikä tarjoa hänelle tietoa eri musiikkikulttuureista tai omasta kansallisesta kulttuurista?

Mikäli opetuksessa halutaan panostaa sekä musiikkisuhteen luomiseen, musiikillisen kiinnostuksen herättämiseen että kulttuurisen näkökulman huomioimiseen, voidaan pohtia tarjoavatko koulutuspoliittiset päätökset tähän kaikkeen mahdollisuutta. Jokaisella lapsella on oikeus musiikinopetukseen, mutta musiikki voidaan nähdä epätasa-arvoisena oppiaineena, sillä vaatimusten ja tuntimäärien ristiriidan vuoksi joudutaan usein karsimaan jostakin opettavasta aihekokonaisuudesta. Tämä piirre aiheuttaa sen, että musiikinopetus on erilaista eri paikoissa. Myös oppilaiden lähtötaso yläkouluun tultaessa on usein hyvin erilainen riippuen siitä millaista musiikinopetusta oppilaalle on alakoulussa tarjottu. Tämä luo opettajalle lisähaasteita suunnitella opetuskokonaisuudet sellaisiksi, että jokaisella olisi mahdollisuus osallistua tekemiseen omaan taitotasoonsa suhteutettuna. Vaikka haastatteluumme osallistuneiden tutkijoiden käsitysten mukaan alakoulun musiikinopetus on suhteellisen hyvää, mielestämme näkemys tulisi kuitenkin kyseenalaistaa ja pohtia, millainen tilanne olisi, jos jokaisessa alakoulussa olisi käytettävissä musiikin aineenopettaja. Alakoulu-ikäinen on usein hyvin avoin uusille asioille ja kiinnostunut oppimaan uutta, jolloin hyvän musiikkisuhteen rakentaminen voisi olla helpompaa kuin yläkoulu-iässä.

6.5 Pohdinta

Pyrimme lähestymään tutkimusaihettamme neutraalisti, emmekä halunneet rajata haastattelua tutkijan omaan tutkimusalaan liittyväksi vaan tulevina musiikkikasvattajina halusimme keskustella jokaisen haastateltavan kanssa musiikintutkimuksen lisäksi myös musiikinopetuksesta. Jälkeenpäin pohdittuna tämä ratkaisu tuntuu onnistuneelta, sillä saimme näkökulmia musiikkikasvatuksen tilasta ja merkityksistä myös niiltä professoreil-

ta, jotka edustavat jotain muuta tutkimusalaa kuin musiikkikasvatuksen tutkimusta. Oli mielenkiintoista huomata, että aihe herätti runsaasti keskustelua jokaisen haastateltavan kanssa. Vaikka käsitykset olivat yleisesti melko yhteneväisiä, saimme kuitenkin eri näkökulmia musiikkikasvatukseen ja kouluissa tapahtuvaan musiikinopetukseen.

Ennen haastatteluja kirjoitimme työmme viitekehyksen sekä tutustuimme suomalaisen musiikintutkimuksen kenttään Johdatus musiikintutkimukseen -kirjan (2003) avulla. Koemme, että vaikka tämä prosessi vei aikaa, se oli hyvä tehdä ennen haastatteluja, jotta saimme kokonaisvaltaisen käsityksen tutkimusaiheemme ja suomalaisen musiikintutkimuksen kentän laajuudesta. Teoreettiseen taustaan perehtyminen lisäsi myös tutkimuksemme objektiivisuutta, sillä ymmärsimme tekemämme pohjatyön avulla tutkimushenkilön tarkoittamia merkityksiä paremmin. Luotettavuuden kannalta objektiivisuus on tärkeää, sillä ilmaisun merkitys riippuu sekä sen ilmaisijasta eli haastateltavasta että ilmaisun tulkit-sijasta eli tutkijasta (Ahonen 1994, 124).

Ennen varsinaisia haastatteluja tehdyt koehaastattelut olivat myös työmme tulosten ja laadun kannalta merkittäviä. Koehaastateltavilta saimme hyviä vinkkejä ja parannusehdotuksia, joiden avulla muokkasimme haastattelurunkoamme selkeämmäksi. Lähdimme toteuttamaan haastatteluja hieman jännittyneinä, sillä haastattelijan rooli ei ollut kummallekaan entuudestaan kovinkaan tuttu. Omat roolimme haastattelijoina kehittyivät haastatteluiden edetessä ja haastattelut löysivät hyvän rytmin sekä etenivät loppua kohti yhä luontevammin ja selkeämmin. Emme kuitenkaan koe, että tällä olisi ollut vaikutusta haastattelujen sisältöihin.

Muotoilimme kirjoittamamme viitekehyksen ja koehaastattelujen pohjalta haastattelurungon, johon teemoittelimme aihepiirit, joista halusimme keskustella (liite 2). Keskustelimme kaikkien haastatteluihin osallistuneiden kanssa jokaisesta haastattelurungon temasta, mutta pidimme haastattelut tarkoituksella melko avoimina ja tartuimme sellaisiin aiheisiin, jotka haastattelutilanteessa nousivat esille. Joidenkin kanssa keskustelimme jostain aihepiiristä enemmän kuin toisten kanssa, riippuen kuinka paljon ajatuksia aihe haastateltavassa herätti. Mielestämme tämä oli onnistunut valinta, sillä saimme syvällisempää tietoa tarjoamalla haastateltavalle mahdollisuuden kertoa häntä kiinnostavasta asiasta enemmän ilman, että kiirehtisimme seuraavaan kysymykseen. Haastatteluista nousi esiin myös sellaisia asioita, joita emme olleet viitekehityksessä huomioineet. Jälkeenpäin lisäsimme viitekehitykseen luvun kasvatustutkimuksesta (3.2 Kasvatustutkimus), jotta aineistosta löydetyt

merkitykset kytkeytyisivät selkeämmin tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin, ja lukijalla olisi käsitys tutkijoiden ilmaisujen teoriataustasta.

Tutkimusaiheemme vuoksi viitekehys ja aineisto muodostuivat melko laajaksi kokonaisuudeksi. Koskisen (1995, 58) mukaan on tärkeää, että tutkijat osaavat rajata aineistonsa ja jäsentää löydöksiään, ettei lukija joudu tekemään analyysia itse. Aineiston analyysin edessä jouduimmekin pohtimaan, olemmeko käsitelleet asioita viitekehyksessä tarpeeksi laajasti ja olemmeko toisaalta onnistuneet rajamaan työmme riittävän tarkasti. Työmme laajuuden ja luotettavuuden takia oli tärkeää varmistaa haastatelluilta olimmeko ymmärtäneet heidän ilmaisunsa oikein ja oikeassa kontekstissa. Tämän vuoksi lähetimme analyysin ja johtopäätökset tutkijoiden luettaviksi ennen työmme palauttamista. He saivat esittää korjausehdotuksia, jotka otimme huomioon tutkielmamme lopullista versiota kirjoittaessa. Lähes kaikki haastatelluista lähettivät korjausehdotuksiksi lähinnä heidän lainauksiaan selkeyttäviä lisäyksiä, jotka olivat yleensä täydentäviä sanoja, korjaavia sanamuotoja tai toivomuksia kieliäsin siistimisestä. Osa professoreista tarkensi myös omaa esittelytekstiään.

Mielestämme tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi myös työn toteuttaminen parityönä. Joissain vaiheissa koimme tekevämme ”tuplasti hommaa” lukiessamme ja kirjoittaessamme samoja asioita yhdessä. Parityönä toteutettu tutkimus mahdollisti tutkijatriangulaation, joka tarkoittaa Yrjänäisen (2011, 209) mukaan sitä, että ”useat tutkijat keräävät, tarkastelevat ja analysoivat tutkimuksen aineistoa, esittävät siitä tulkintojaan ja keskustelevat yhdessä erilaisista tulkinnoista ja johtopäätöksistä”. Tutkijatriangulaatio näkyi työssämme erityisesti aineiston analysointivaiheessa, kun poimimme litteroidusta aineistosta merkitykselliset ilmaisut ja vertailimme valitsemiamme ilmaisuja keskenään. Lopulliseen työhön päätyivät ne ilmaukset, joita molemmat pitivät tärkeinä. Fenomenografisen tutkimuksen tulosten ei tule pelkästään kuvata käsityksiä vaan myös selittää niitä ja liittyä työn teoreettiseen viitekehukseen (Ahonen 1994, 152). Pyrimmekin suhteuttamaan valitut ilmaisut työmme teoriataustaan ja vastaamaan loogisesti ennalta asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tällä pyrimme lisäämään tutkimuksemme validiteettia, eli varmistamaan, että tutkimuksemme mittaa sitä, mitä sillä on tarkoitus mitata (Pyörälä 1995, 15).

Tutkimuksemme haastatellut tutkijat näkivät tutkimuksen ja opetuksen kentät suhteellisen hyvinvoivina. Esiin nousi kuitenkin useita näkökulmia, joiden mukaan koulujen musiikinopetus on avun ja tuen tarpeessa. Osa tutkijoista näki tutkimuksen vaikutuksen opetussisäl-

töihin ja -menetelmiin sekä koulutuspoliittisiin päätöksiin lähes täysin toimimattomana. Syynä toimimattomuuteen voi olla musiikin mitattavuuden ja välittömän vaikutuksen tutkimisen vaikeus. Vaikka välineellisiä arvoja voidaankin jossain määrin tutkia, musiikkia ei kuitenkaan haluta puolustaa pelkästään välinearvoilla. Musiikinopetuksen edistäminen tutkimuksellisten tulosten avulla vaikuttaa siis olevan ajoittain hyvin monimutkainen prosessi, ja musiikki näyttääkin osittain kärsivän omasta erityisestä luonteestaan. Luotettavien ja pätevien tutkimustulosten tuottaminen on vaikeaa, sillä musiikki on ilmiönä laaja ja merkitykseltään varsin yksilöllinen. Hyväksytyt ja täysin pätevät tutkimustulokset esimerkiksi musiikin vaikuttavuudesta saattavat jäädä usein hyvin yleismaailmallisiksi, jotka voivat siten vaikuttaa niin sanotuilta maalaisjärjen tuotoksilta.

Tutkimuksesta saatujen näkökulmien kautta voidaan pohtia sitä, millainen tilanne musiikinopetuksessa olisi, jos taloudellista ja valtiollista tukea olisi tarjolla enemmän eikä resursseista olisi pulaa. Valtion taloudellisen tilanteen nähdään olevan nykypäivänä hankaluuksissa, jonka takia tuen saaminen vaatii erityisen tehokkaita ja tuloksellisuutta korostavia perusteluita. Tutkijoiden mukaan musiikkiin panostaminen kuitenkin toisi ihmisille parempaa, tasapainoisempaa ja täydempää elämää. Taloudellinen tuki mahdollistaisi esimerkiksi laadukkaan opettajakoulutuksen, ajankohtaiset opetusmateriaalit ja -välineet sekä mahdollisuuden laajentaa musiikinopetusta luokkahuoneen ulkopuolelle.

Musiikin näkeminen luokkahuoneessa tapahtuvaa opetusta laajempänä ilmiönä on tärkeää kasvattajalle. Musiikinopettajakoulutuksen tulee kiinnittää huomiota musiikin henkilökohtaiseen merkitykseen ja pysyä mukana sisältöjen, menetelmien ja välineiden kehityksessä. Jotta opettajakoulutus pysyy vauhdissa mukana, tulisi musiikintutkimuksen ja musiikinopettajakoulutuksen yhteistyön olla tiivistä. Kun opettajakoulutuksen perustana on tutkittua, ajankohtaista tietoa, opettajien osaamisen kautta tieto ja taito siirtyvät myös tehokkaasti musiikinopetuksen kentälle koulumaailmaan. Tekemämme tutkimus on myös lisännyt ymmärrystämme siitä, että musiikinopettajalle on hyödyllistä seurata oman alansa tutkimusta. Tällöin opettajan oma työ säilyy moniulotteisena ja hänen oma musiikkikasvatusfilosofiansa voi kehittyä ja muovautua koko uran ajan. Vaikka tutkimuksen vaikuttavuus koulutusta koskeviin päätöksiin voi olla hidas prosessi, opettaja voi kuitenkin henkilökohtaisesti kehittää itseään opettajana seuraamalla ajankohtaisia tieteellisiä tutkimuksia ja siten tarjota mahdollisimman laaja-alaista musiikinopetusta.

Tutkimusprosessimme levittäytyi laajasti musiikintutkimuksen ja -opetuksen alueille. Tutkimuksemme haastateltaviksi valitsimme musiikintutkimuksen professoreita ajankohtaisimman tiedon saamiseksi. Tutkimuksemme aihe olisikin kiinnostavaa viedä eri konteksteihin, kuten esimerkiksi musiikinopettajien tai musiikinopettajaopiskelijoiden keskuuteen. Musiikintutkimuksen ja -opetuksen tilan sekä niiden suhteen tarkastelu muidenkin musiikin alan osaajien keskuudessa voisi tuoda uusia näkökulmia tutkimaamme ilmiöön. Voisi olla myös mielenkiintoista tarkastella, ovatko musiikinopetuksen parissa työskentelevien käsitykset samassa linjassa musiikintutkimuksen professoreiden käsitysten kanssa. Tutkimuskysymyksemme voitaisiin esittää myös koulutupoliittisten päätösten tekijöille ja niitä valmisteleville virkamiehille, mikä voisi selventää yhteiskunnan ja valtion osuutta musiikintutkimuksen ja -opetuksen perusteisiin ja käytäntöihin. Olisi kiinnostavaa tietää, miten tutkimustulokset päättäjien mielestä vaikuttavat musiikintutkimusta ja -opetusta koskeviin päätöksiin ja miten päätökset muotoutuvat. Jatkon kannalta olisi myös mielenkiintoista nähdä, miten haastateltujen professoreiden käsitykset musiikkikasvatuksesta vastaavat koulussa tapahtuvan musiikinopetuksen käytäntöjä. Voitaisiin esimerkiksi tarkastella koulujen opetusmenetelmiä ja -sisältöjä sekä musiikinopettajille annettuja resursseja, ja verrata niitä tutkimukseemme osallistuneiden professoreiden käsityksiin.

Koska tutkielmamme käsitteli myös musiikinopetuksen haasteita, olisi hyvä tutkia, miten uusi perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet (2014) vastaa esille tuotuihin opetuksen haasteisiin käytännössä. Yhden vuosiviikkotunnin tuleva lisäys musiikinopetukseen on hyvä lähtökohta musiikin aseman parantamiselle. Opetustuntien vähyyden lisäksi opetuksen heterogeenisuus ja vaihtelevaisuus koulujen kesken on myös ollut keskeinen huolen aihe. Tuleva opetussuunnitelma on kuitenkin edellistä tarkempi tavoitteiden ja työtapojen määrittelyssä (OPH 2004; OPH 2014). Valinnaisuus taito- ja taideaineissa jatkuu, mutta valinnaiskursien tarjoaminen ja niiden sisällöt ovat aina koulutuksen järjestäjän vastuulla. Koulutuksen järjestäjä voi myös itse päättää, miten peruskoulun aikana käytettävät yhdeksän vuosiviikkotuntia käytetään eri taito- ja taideaineiden (musiikki, kuvaamataide, käsityö, liikunta ja kotitalous) kesken. (OPH 2014, 96–97.) Lisäksi opetussuunnitelmaan on määriteltävä tavoitteeksi laaja-alainen osaaminen, jonka yksi osa on tieto- ja viestintätekniikka (OPH 2014, 20). Tulevaisuudessa on mielenkiintoista nähdä, kuinka koulut pysyvät mukana nopeassa kehityksessä sekä miten monipuolista ja eheyttävää opetusta pystytään järjestämään mahdollisen resurssipulan tai taloudellisen tuen puutteessa.

Koko prosessi ja erityisesti haastattelut professoreiden kanssa olivat antoisia paitsi työmme kannalta myös meille henkilökohtaisesti musiikkikasvatuksen opiskelijoina. Haastattelut avasivat käsityksiämme opettajuudesta ja opettamisesta sekä herättivät ajatuksia musiikinopettajakoulutuksen tilasta ja mahdollisista muutostarpeista. Koemme, että prosessi kokonaisuudessaan tarjosi paljon ajatuksia, uutta tietoa sekä uusia näkökulmia musiikkiin, musiikinopetukseen ja niiden tutkimiseen.

LÄHTEET

- Aho, K. 1997. Taide ja todellisuus. Helsinki: WSOY.
- Ahonen, H. Musiikki – sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. Helsinki: Finn Lectura.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa S. Ahonen, S. Saari, L. Syrjälä & E. Syrjäläinen (toim.), Laadullisen tutkimuksen työtapoja, 114–160. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Aittakumpu, R. 2005. Pyhä Praktiikka maallisessa maailmassa – Elliottin praksialismi oppilaskeskeisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta. *Musiikkikasvatus* 8 (2), 49–58.
- Alasuutari, P. 1994. Kulttuurintutkimus ja kulturalismi. Teoksessa J. Kupiainen & E. Sevänen (toim.), Kulttuurintutkimus, 32–50. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Becker, J. 2010. Exploring the habitus of listening. Anthropological perspectives. Teoksessa P. N. Juslin & J. A. Sloboda (toim.), *Handbook of music and emotion. Theory, research, applications*, 127–157. New York: Oxford University Press.
- Bernard, R. 2005. Making Music, Making Selves. A Call for Reframing Music Teacher education. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 4 (2), 1–36. http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard4_2.pdf. Viitattu 12.02.2015.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*, 241–258. New York: Greenwood Press.
- Bowman, W. & Frega, A. L. 2012. What should the music education profession expect of philosophy? Teoksessa W. D. Bowman & A. L. Frega (toim.), *The Oxford handbook of philosophy in music education*. 17–36. New York: Oxford University Press.
- Bowman, W. D. 1998. *Philosophical perspectives of music*. New York: Oxford University Press.

- Brandenburg, C. von. 2012. Taiteen hyödyntämisestä hyvinvoinnin edistämässä. Teoksessa M-L. Honkasalo & H. Salmi. (toim.), *Terveyttä kulttuurin ehdoilla*, 243–266. Turku: Turun yliopisto.
- Brown, S. 2002. “Hullo object! I destroyed you!”. Teoksessa L. Bunt & S. Hoskyns (toim.), *The Handbook of Music Therapy*, 84–96. Hove: Brunner-Routledge.
- Campbell, P.S. 1999. Teaching music in the midst of cultural change. *Musiikkikasvatus* 4 (2–3), 7–15.
- Cantell, T. & Järviluoma, H. 2003. Musiikkisosiologia. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori, P. Moisala (toim.), *Johdatus musiikintutkimukseen*, 281–289. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Clift, S. 2012. Singing, wellbeing, and health. Teoksessa R. MacDonald, G. Kreutz & L. Mitchell. (toim.), *Music, Health & Wellbeing*, 113–124. New York: Oxford University Press.
- Cross, I. 2014. Music and communication in music psychology. *Psychology of music* 42 (6), 809–819.
- Crozier, W. R. 2000. Music and social influence. Teoksessa D. J. Hargreaves & A. C. North (toim.), *The social psychology of music*, 67–83. New York: Oxford University Press.
- DeNora, T. 2000. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durham, C. 2002. Music therapy and neurology. Teoksessa L. Bunt & S. Hoskyns (toim.), *The Handbook of Music Therapy*, 115–131. Hove: Brunner-Routledge.
- Erkkilä, J. 1997. *Musiikin merkitystasot musiikkiterapian teorian ja kliinisen käytännön näkökulmista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Erkkilä, J. 2003. Musiikkiterapia. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Paananen (toim.), *Johdatus musiikintutkimukseen*, 291–300. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Eerola, P-S. 2010. Musiikkikasvattajien työtilanteen ja koulutuksen sekä musiikinopetuksen tavoitteiden arviointia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Eerola, P-S. 2014. Musiikin opiskelun siirtovaikutuksia – katsaus empiirisiin tutkimuksiin. *Musiikkikasvatus* 17 (1), 57–69.
- Eerola, P-S. & Eerola, T. 2014. Extended music education enhances the quality of school life. *Music education research* 16 (1), 88–104.
- Eerola, T. 2011a. Musiikki ja kuluttajakäyttäytyminen. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.), *Musiikkipsykologia*, 327–339. Jyväskylä: Atena.

- Eerola, T. 2011b. Musiikki yhteishengen nostattajana. Miten musiikki toimii? <https://musiikkipsykologia.wordpress.com/2011/09/22/musiikki-yhteishengen-nostattajana/#more-162>. Viitattu 06.02.2015.
- Elliott, D. J. 1995. *Music Matters*. New York: Oxford University Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Flohr, J.W., Hodges, D.A. 1992. Music and Neuroscience. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 1023–1039. New York: Oxford University Press.
- Fredrikson, M. 1994. Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Fredrikson, M. 2003. Lasten musiikillisen kehityksen tutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.), *Johdatus musiikintutkimukseen*, 209–215. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Gregory, A. H. 2000. The roles of music in society. Teoksessa D. J. Hargreaves & A. C. North (toim.), *The social psychology of music*, 123–140. New York: Oxford University Press.
- Hairo-Lax, U. & Muukkonen, M. 2013. Yläkoulun musiikinopetus nuoren kasvun ja hyvinvoinnin tukena – Musiikkiterapeuttinen näkökulma. *Musiikkikasvatus* 13 (1), 29–46.
- Hallam, S. 2005. How to advocate for music: Personal stories of music education advocacy: The power of music. *International Journal of Music Education* 23 (2), 144–148.
- Hallam, S. 2010. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education* 28 (3), 269–289.
- Hanser, S. B. 2010. Music, health and wellbeing. Teoksessa P. N. Juslin & J. A. Sloboda (toim.), *Handbook of music and emotion*, 849–877. New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, D.J., MacDonald, R. & Miell, D. 2005. How do people communicate using music? Teoksessa D. J. Hargreaves, R. MacDonald & D. Miell (toim.), *Musical communication*, 1–25. New York, Oxford University Press.
- Hautsalo, L. 2013. Fennomania, Suomi-neito ja Oskar Merikannon opperoiden naishahmot. *Musiikki* 43 (3–4), 29–60.

- Heikinheimo, T. 2005. Sellisti vai terapeutti – Praksiaalisia piirteitä soitonopetuksessa. *Musiikkikasvatus* 8 (2), 59–67.
- Heimonen, M. 1997. Musiikki, oikeus ja kasvatus: Lainsäädäntö kasvatuksen välineenä. *Musiikkikasvatus* 2 (1), 41–48.
- Heimonen, M. 2005. Musiikin vapaus: Eettinen ja oikeudellinen näkökulma musiikkikasvatuksen tutkimukseen. *Musiikkikasvatus* 8 (2), 23–30.
- Heiniö, M. & Moisala, P. 1999. Musiikki nykysuomalaisuuden konstruoijana. *Musiikki* 29 (4), 363–368.
- Heiskanen, I. 2002. Kulttuuriteollisuus. Teoksessa I. Heiskanen, A. Kangas & R. Mitchell (toim.), *Taiteen ja kulttuurin kentät: perusrakenteet, hallinta, lainsäädäntö ja uudet haasteet*, 141–192. Helsinki: Tietosanoma.
- Helve, H. 2009. Nuorten vapaa-aika, luottamus ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa M. Liikkanen (toim.), *Suomalainen vapaa-aika: arjen ilot ja valinnat*, 250–269. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2002. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. *Johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: WSOY
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. *Musiikki varhaiskasvatuksessa*. Espoo: Fazer Musiikki Oy.
- Honkanen, T. E. 2001. *Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huhtinen-Hildén, L. 2013. Kanssakulkijana musiikin alkupoluilla. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja. Kohti refleksiivistä käytäntöä*, 130–149. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huottilainen, M. 2009. *Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa*. Helsinki: Opetushallitus.
http://extranet.nuorisuomi.fi/download/attachments/3245039/_taide_ja_taito+opetushallitus.pdf#page=41. Viitattu 10.09.2014.
- Huottilainen, M. & Fellman, V. 2009. Sitä äitiä kuuleminen jonka kohdussa asunto. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 125 (23), 2573–2577.
- Huovinen, E. & Kuitunen, J. 2008. *Johdanto*. Teoksessa E. Huovinen & J. Kuitunen (toim.), *Johdatus musiikkifilosofiaan*, 9–31. Tampere: Vastapaino.

- Hyvönen, L. 2010. Minkälaista osaamista musiikin kuuntelutehtävät paljastavat? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.), *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*, 13–25. Helsinki: Opetushallitus.
- Hyyppä, M.T. 2002. *Elinvoimaa yhteisöstä. Sosiaalinen pääoma ja terveys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyyppä, M.T. 2005. *Me-hengen mahti*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hyyppä, M.T. 2013. *Kulttuuri pidentää ikää*. Helsinki: Duodecim.
- Hyyppä, M. T. & Liikanen H-L. 2005. *Kulttuuri ja terveys*. Helsinki: Edita.
- Ilomäki, L. & Holkkola, M. 2013. Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja. Kohti refleksiivistä käytäntöä*, 204–224. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Janhonen, T. 1997. Musiikinopettajan työtä ohjaavat arvot. *Musiikkikasvatus* 2 (3–4), 99–123.
- Jones, P. M. & Langston T. W. 2012. Community music and social capital. Teoksessa G. F. McPherson & G. F. Welch (toim.), *The Oxford handbook of music education Vol. 2*, 120-137. New York: Oxford University Press.
- Juntunen, M-L. 2004. *Embodiment in Dalcroze eurhythmics*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Juntunen, M-L. 2009. *Taidekasvatus ja kasvatuksen taide*. *Unisono* 2, 1–8.
- Juntunen, M-L. & Laitinen, S. 2010. Musiikin ja kuvataiteen arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.), *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*, 75–88. Helsinki: Opetushallitus.
- Juntunen, M-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. 2010. *Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOY.
- Järviluoma, H. 1997. *Musiikki, identiteetti ja ruohonjuuritaso*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Järviluoma, H. 2003. Äänimaisematutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.), *Johdatus musiikintutkimukseen*, 347–355. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Järviluoma, H. & Rautiainen, T. 2003. Populaarimusiikin tutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Paananen (toim.), *Johdatus musiikintutkimukseen*, 169–184. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Kainulainen, J. 2005. Kohti eettistä musiikkikasvatusta. *Musiikkikasvatus* 8 (2), 15–22.
- Kauppinen, E. 1996. Musiikinopettajan löytöretki musiikkikasvatuksen filosofiaan. *Musiikkikasvatus* 1 (1), 52–55.

- Kauppinen, E. 1999. Miksi opetan, mitä opetan? Lyhyt katsaus Reimerin, Swanwickin ja Elliottin näkemyksiin. *Musiikkikasvatus* 4 (1), 75–83.
- Kauppinen, E. 2009. Musiikki ja oppiminen koulutusta ohjaavissa asiakirjoissa. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen musiikin opettajat ry. 100 vuotta*, 50–58. Helsinki: KMO.
- Kauppinen, E. & Sintonen, S. 2013. Säveltäminen ja muu luova tuottaminen kantavaksi osaksi musiikin opetussuunnitelmaa.
http://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/saveltaminen_ja_muu_luova_tuottaminen_kantavaksi_osaksi_musiikin_opetussuunnitelmaa. Viitattu 01.03.2015.
- Ketovuori, M. & Tikkanen, R. 2010. Pitäisikö Maamme-laulu (muka) tietää? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.), *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*, 26–32. Helsinki: Opetushallitus.
- Kivelä, A. 2000. Sivistys, kasvatus ja pedagoginen toiminta: subjektifilosofiasta pedagogisen toiminnan teoriaan. Teoksessa P. Siljander (toim.), *Kasvatus ja sivistys*, 63–88. Helsinki: Gaudeamus.
- Kleber, Lichtensztajn, Gluschkof, 2013. Diverse communities, inclusive practice. Teoksessa K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman, D. J. Elliott (toim.), *Community music today*, 231–248. Lanham (Md.): Rowman & Littlefield Education.
- Koelsch, S. 2012. *Brain & Music*. Cambridge: Wiley.
- Koskinen, I. 1995. Laadullisen tutkimusprosessin rakenteesta. Teoksessa J. Leskinen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*, 51–65. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Kosonen, E. 2010. Musiikkiharrastusten motivaatio. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), *Musiikkipsykologia*, 295–309. Jyväskylä: Atena.
- Kotilainen, T., Manner, M., Pietinen, J. & Tikkanen, R. 2009. Lukijalle. *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta*, 6. Helsinki: KMO.
- Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 2014. <https://ktl.jyu.fi/pisa>. Viitattu 18.02.2015.
- Kurkela, K. 2004. *Mielen maisemat ja musiikki*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Kurkela, V. 2005. Hittilistat ja rock-asette. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.), *Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*, 283–314. Helsinki: Yliopistopaino

- Kärjä, A-V. 2003. Musiikki ja media. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.), Johdatus musiikintutkimukseen, 149–168. Helsinki: Suomen musiikkiteollinen seura.
- Kärjä, A-V. 2013. Musiikkia jälkikoloniaalisesta Suomesta. Teoksessa P. Moisala & E. Seye (toim.), Musiikki kulttuurina, 277–298. Helsinki: Suomen Etnomusikologinen Seura.
- L. 11.6.1999/731 Suomen perustuslaki. Valtion säädöstietopankki Finlex.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Viitattu 11.11.2014.
- L. 558/2009 Yliopistolaki. Valtion säädöstietopankki Finlex.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090558>. Viitattu 09.02.2014
- Laes, T. 2013a. Myöhäisiän musiikkikasvatus myönteisen ikääntymisen tukijana. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä, 310–320. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laes, T. 2013b. Musiikillisen toimijuuden ja voimaantumisen mahdollisuudet myöhäisiän musiikkikasvatuksessa. *Musiikkikasvatus* 16 (1), 6–17.
- Laske, O. 1992. Johdatus kognitiiviseen musiikkitieteeseen. Teoksessa J. Louhivuori & A. Sormunen (toim.), Kognitiivinen musiikkitiede, 1–24. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laukka, P. 2007. Uses of music and psychological well-being among the elderly. *Journal of happiness studies* 8 (2), 215–241.
- Lehtonen, K. 1989. Musiikki terveyden edistäjänä. Helsinki: WSOY.
- Lehtonen, K. 2005. Musiikkioppilaitokset näkymättömän vallan käyttäjinä. *Musiikkikasvatus* 8 (2), 32–42.
- Lehtonen, K. 2007. Musiikin symboliset ulottuvuudet. Hyvinkää: Suomen musiikkiterapiayhdistys.
- Lehtonen, T. 2014. Poisvalinta. *Tieteessä tapahtuu* 32 (6), 61.
- Lehtonen, K. & Juvonen, A. 2009. Edistääkö musiikkikasvatus hyvinvointia? *Musiikkikasvatus* 12 (9), 92–104.
- Leppänen, T. 2000. Viulisti, musiikki ja identiteetti. Sibelius-viulukilpailu suomalaisessa mediassa 1995. Helsinki: Suomen Etnomusikologinen Seura.
- Leskinen, J. 1995. Lyhyt katsaus suomalaiseen metodologiseen keskusteluun. Teoksessa J. Leskinen (toim.), Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla, 115–127. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

- Levitin, D. J. & Tirovolas A. K. 2009. Current Advances in the Cognitive Neuroscience in Music. *The year in cognitive neuroscience 2009* 1156, 211–231.
- Liikanen, H-L. 2009. Taide ja taito-aineet oppilaiden hyvinvoinnin edistäjinä – Hyvä pohja elämälle. Helsinki: Opetushallitus.
http://extranet.nuorisuomi.fi/download/attachments/3245039/_taide_ja_taito+opetushallitus.pdf. 10.9.2014.
- Lilja-Viherlampi, L-M. 2007. "Minunkin sisälläni soi" – Musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Linder, H. 1998. Kohti monikulttuurista musiikkikasvatuksen filosofiaa. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen konteksti esteettisen ja praksiialisen filosofian näkökulmasta. *Musiikkikasvatus* 3 (2), 18–38.
- Lindström, T. E. 2009. Ihmiskäsitys musiikkikasvatuksen filosofian kehyksenä. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, 107–117. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura.
- Lindström, T. E. 2011. Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Louhivuori, J. 1992. Kognitiivinen musiikkitiede – musiikkitieteen uusi tutkimusparadigma. Teoksessa J. Louhivuori & A. Sormunen (toim.), *Kognitiivinen musiikkitiede*, 25–43. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Louhivuori, J. 1997. Näkökulmia musiikkikasvatuksen tutkimukseen. *Musiikkikasvatus* 2 (1), 96–103.
- Louhivuori, J. 2003. Musiikkikasvatuksen tutkimus. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.), *Johdatus musiikintutkimukseen*, 251–257. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Louhivuori, J. 2009. Johdanto. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, 11–36. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura.
- Louhivuori, J., Siljander, E., Luoma M-L. & Johnson, J. K. 2012. Seniorikuorolaulajien sosioekonominen tausta, koettu hyvinvointi ja terveys. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (4), 446–453.

- Louhivuori, J. Moisala, P. & Eerola, T. 2003. Johdanto. Teoksessa J. Louhivuori, P. Moisala & T. Eerola (toim.), Johdatus musiikintutkimukseen, 9–10. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Lum, C-H. & Marsh, K. 2012. Teoksessa G. F. McPherson & G. F. Welch (toim.), The Oxford handbook of music education Vol. 1., 381–398. New York: Oxford University Press.
- MacDonald, R.A.R., Kreutz, G. & Mitchell, L. 2012. What is music, health and wellbeing and why is it important? Teoksessa R. Macdonald, G. Kreutz & L. Mitchell (toim.), Music, Health and Wellbeing, 3–11. New York: Oxford University Press.
- Mantere, M. 2002. Missä musiikin merkitykset lopulta ovat? Huomioita taidemusiikin kulttuurisesta tutkimuksesta. *Musiikin suunta* 34 (4), 66–77.
- MARS. <http://www.marsfestivaali.fi/etusivu>. Viitattu 11.02.2015
- Marton, F. 1986. Phenomenography – A research approach to investigating different understandings of reality. Oklahoma: University of Oklahoma.
- Marttinen, T. 2005. Mihin yhteiskunta tarvitsee musiikkikasvatusta? *Musiikkikasvatus* 8 (1), 36–40.
- Milovanov, R. & Tervaniemi, M. 2011. The interplay between musical and linguistic aptitudes: a review. *Frontiers in psychology*, (2) 321.
<http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2011.00321/full>. Viitattu 25.02.2015.
- Moisala, P. 1998. Uudistuva musiikintutkimus. Teoksessa I. Vierimaa, K. Kilpeläinen & A. Sivuoja-Gunaratnam (toim.), *Siltoja ja synteesejä. Esseitä semiotiikasta, kulttuurista ja taiteesta*, 322–332. Tampere: Gaudeamus.
- Muukkonen, M. 2010. Mahdollisimman monipuolisesti – koulujen musiikinopetus aineen opettajan silmin. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.), *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*, 33–38. Helsinki: Opetushallitus.
- Myllykoski, M. 2009. Musiikin verkkoyhteisöt – epämuodollisen musiikin oppimisen uusi tutkimuskenttä. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, 299–309. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura.
- Mäntymaa, M., Luoma, I., Puura, K. & Tamminen, T. 2003. Tunteet, varhainen vuorovaikutus ja aivojen toiminnallinen kehitys. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 119 (6), 459–465.

- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Odell-Miller, H. 2002. Musical narrative in music therapy treatment for dementia. Teoksessa L. Bunt & S. Hoskyns (toim.), *The Handbook of Music Therapy*, 149–155. New York: Routledge.
- Oesch, P. 1998. Musiikkiteollisuus Suomessa. Rakenne, työllisyys ja talous. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta.
- Ojala, J. & Väkevä, L. 2013. Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.), *Säveltäjäksi kasvattaminen*, 10–22. Helsinki: Opetushallitus.
- Ojanen, E. 2013. Sivistysvaltio. *Aikuiskasvatus* 2, 128–129.
- OKM 2014. Osaamisella ja luovuudella hyvinvointia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- O'Neill, S. 1997. Gender and music. Teoksessa D. J. Hargreaves & A. North (toim.), *The social psychology of music*, 46–60. New York: Oxford University Press.
- O'Neill, S. 2011. Learning in and through music performance: understanding cultural diversity via inquiry and dialogue. Teoksessa M. S. Barrett (toim.), *A cultural psychology of music education*, 179–200. New York: Oxford University Press.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- OPM 2009. Kulttuuripolitiikan strategia 2020. Helsinki: Opetusministeriö, kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm12.pdf?lang=fi>. Viitattu 06.02.2015.
- Paavola, A. 1999. Kullervo, kulttuuri-identiteetti ja media. Lähtökohtia oopperareseption tutkimiseen. *Musiikki* 29 (4), 369–390.
- Padilla, A. & Torvinen, J. 2005. Johdanto. Teoksessa A. Padilla & J. Torvinen (toim.), *Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*, 9–21. Helsinki: Yliopistopaino.
- Pajamo, R. 1976. Suomen koulujen lauluopetus vuosina 1843–1881. Helsinki: Suomen musiikkiteollinen seura.
- Partti, H. & Westerlund, H. 2013. Säveltäjyyden merkitykset osallistumisen kulttuurissa ja tulevaisuuden musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen*, 23–32. Helsinki: Opetushallitus.

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peretz, I. 2010. Towards a neurobiology of musical emotions. Teoksessa P. N. Juslin & J. A. Sloboda (toim.), *Handbook of Music and Emotion. Theory, Research, Applications*, 99–126. New York: Oxford University Press.
- Pernaa, V. 2007. Hyvinvointivaltion sivistyspolitiikan pitkät linjat. Teoksessa V. Pernaa & A. Tiitta (toim.), *Suomen eduskunta 100 vuotta. 9, sivistyksen ja tiedon vuosi*, 136–145. Helsinki: Suomen eduskunta.
- Pikkarainen, E. 2000. Kokemus ja kasvu: John Dewey'n kasvatusfilosofia sivistysteorian. Teoksessa P. Siljander (toim.), *Kasvatus ja sivistys*, 109–127. Helsinki: Gaudeamus.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Pyörälä, E. 1995. Kvalitatiivisen tutkimuksen metodologiaa. Teoksessa J. Leskinen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*, 11–25. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.
- Rabinowitch, T-C., Cross, I. & Burnard, P. 2013. Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music* 4 (41), 484–498.
- Rautiainen, P. 2007. *Taiteen vapaus perusoikeutena*. Helsinki: Taiteen keskustoimikunta.
- Rautiainen-Keskustalo, T. 2005. Affektien vallassa? – Kulturisoituminen, elämämaailmat ja kuluttajuus 2000-luvun musiikkikulttuurissa. *Musiikki* 34 (4), 21–35.
- Rautiainen-Keskustalo, T., 2008. Marginaalista menestystarinaksi. *Kulttuurintutkimus* 25 (2), 24–34.
- Rautiainen-Keskustalo, T. 2013. Paikalliset ja globaalit skenet – medioitunut musiikkikulttuuri tutkimuskohteena. Teoksessa P. Moisala & E. Seye (toim.), *Musiikki kulttuurina*, 321–336. Helsinki: Suomen Etnomusikologinen Seura.
- Reimer, B. 1989. *A Philosophy of music education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Ruismäki, H. & Ruokonen, I. 2009. Näkökulmia taito- ja taidekasvatuksen opettamiseen juhluvuonna 2009. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen musiikinopettajat ry 100 vuotta*, 253–256. Jyväskylä: KMO.
- Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2013. Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja. Kohti refleksiivistä käytäntöä*, 116–129. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, M. 2009. Taide, taito, tieto – ei kahta ilman kolmatta. http://www.oph.fi/download/49220_taide_ja_taito.pdf. Viitattu 27.11.2014 ja 01.03.2015.
- Saarikallio, S. 2007. Music as Mood Regulation in Adolescence. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen, 221–231. Jyväskylä: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Saarikallio, S. 2010. Musiikin tunnenerkitykset arkielämässä. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.), Musiikkipsykologia, 279–293. Jyväskylä: Atena.
- Saarikallio, S. 2011. Mitä musiikki nuorille merkitsee? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmolta (toim.), Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia, 53–61. Helsinki: Opetushallitus.
- Salavuo, M., Toiviainen, P. & Välimäki, V. 2003. Teknologia musiikintutkimuksessa. Teoksessa T. Eerola, J. Louhivuori & P. Moisala (toim.), Johdatus musiikintutkimukseen, 327–336. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Sarja, J. 2011. Oppimateriaalin tekeminen – Oppiaineiden valintaongelmia. Kahdeksan polkua tiedon ja oppimisen valtatielle. http://verkkopedagogiikka.fi/index.php?option=com_content&view=article&id=67&Itemid=71&limitstart=5. Viitattu 05.03.2015.
- Sarjala, J. 2003. Musiikin kulttuurihistoria. Teoksessa J. Louhivuori, P. Moisala & T. Eerola (toim.), Johdatus musiikintutkimukseen, 217–223. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Savolainen, P. 1999. Ooppera suomalaisen kulttuuri-identiteetin rakentajana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Seirala, V. 2012. Eläköön taidekasvatus! Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Siljander, P. 2000. Johdanto. Teoksessa P. Siljander (toim.), Kasvatus ja sivistys, 7–14. Helsinki: Gaudeamus

- Sinkkonen, J. 2009. Musiikki – yhtä aikaa yksilöllistä ja jaettua. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus*, 289–297. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura.
- Skaniakos, T. 2013. Suomi-Rockin suomalaisuus Saimaa-ilmiö elokuvassa. Teoksessa P. Moisala & E. Seye (toim.), *Musiikki kulttuurina*, 299–320. Helsinki: Suomen Etnomusikologinen Seura.
- Skinnari, S. 2001. Ihmiseksi kasvamisen tavoite 2000-luvun haasteena – Voimmeko kehittyä viisaammiksi, vapaammiksi ja vastuullisemmiksi? Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.), *Platonista transmodernismiin*, 501–528. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Suomalaisnuorten osaaminen laskussa 2013.
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/12/pisa.html>. Viitattu 18.02.2015.
- Suomen Akatemia 2014. Tieteen tila 2014. Nuutinen, A. & Lehvo, A. (toim.). Helsinki: Suomen Akatemia.
- Suoranta, J. 2002. Kasvatuksellisesti näkeväksi. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Sutinen, A. 2000. Kasvatus transformaationa: G.H. Meadin kasvatustieteen luennot 1910–1911. Teoksessa P. Siljander (toim.), *Kasvatus ja sivistys*, 128–148. Helsinki: Gaudeamus.
- Sutinen, K. 2008. Menestyksen tarinoita maailmalta. Kaupunkikehityksen tapausesimerkkejä.
http://www.uta.fi/jkk/sente/netlibrary/Menestyksen_tarinoita_maailmalta.pdf. Viitattu 19.10.2014.
- Suutari, P. 2005. Populaarimusiikki, identiteetti ja musiikin merkityksellistäminen. Teoksessa A. Padilla & J. Torvinen (toim.), *Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*, 315–331. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suutari, P. 2013. Moni-identtisyys ja etnisten vähemmistön musiikki. Teoksessa P. Moisala & E. Seye (toim.), *Musiikki kulttuurina*, 257–276. Helsinki: Suomen Etnomusikologinen Seura.
- Särkämö, T. & Huotilainen, M. 2012. Musiikkia aivoille läpi elämän. *Suomen lääkärilehti* 67 (17), 1334–1339.
- Tammisalo, K. 2005. Musiikin harrastajan ”hyvä musiikkisuhde” praksiialiseen musiikkikasvatustieteen filosofiaan sisäankirjoitettuna ideaalina. *Musiikkikasvatus* 8 (2), 69–81.

- Tarasti, E. 2005. Näkökulmia musiikin filosofiaan. Kohti transsendentaalia analytiikkaa. Teoksessa A. Padilla & J. Torvinen (toim.), *Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*, 151–181. Helsinki: Yliopistopaino.
- Thaut, M. H. & Wheeler, B. L. 2010. Music therapy. Teoksessa P. N. Juslin & J. A. Sloboda (toim.), *Handbook of music and emotion*, 819–848. New York: Oxford University Press.
- Thram, D. 2012. Understanding music's therapeutic efficacy: Implications for music education. Teoksessa D. W. Bowman & A. L. Frega (toim.), *The Oxford handbook of philosophy in music education*, 192–209. New York: Oxford University Press.
- TEM 2011. *Sirpalepoltiikasta kohti luovan talouden ekosysteemiä. Loppuraportti työ- ja elinkeinoministeriön Luovan talouden strategisesta hankkeesta 2008–2011*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- Toivanen, P. 1998. Monikulttuurisen musiikkikasvatuksen sisällöistä ja tavoitteista. *Musiikkikasvatus* 3 (2), 49–56.
- Torvinen, J. & Mantere, M. 2007. *Musiikki? Johdatus musiikin filosofiaan ja estetiikkaan*. Oppimateriaali. Suomen musiikkioppilaitosten liitto.
<http://www.musicedu.fi/easydata/customers/musop/files/musiikinfilosofia/musiikki.pdf>. Viitattu 02.11.2014.
- Torvinen, J. 2012. Johdatus ekomusikologiaan: musiikintutkimuksen vastuu ympäristökriisien aikakaudella. *Etnomusikologian vuosikirja* 24, 8–35. Helsinki: Suomen Etnomusikologinen Seura.
- Tuomela, R. & Patoluoto, I. 1976. Johdatusta Habermasin kirjoitukseen. Teoksessa R. Tuomela & I. Patoluoto (toim.), *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet osa II*, 118–123. Helsinki: Gaudeamus.
- Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. www.fsd.uta.fi/tiedonhallinta/. Viitattu 06.01.2015.
- Uusikylä, K. 2002. Esipuhe: Kasvatus ja tiede. Teoksessa J. Suoranta, *Kasvatuksellisesti näkeväksi*, 9–11. Tampere: Tampereen University Press.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Veblen, K. & Olsson, B. 2002. Community music. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, 730–753. New York: Oxford University Press.
- Väkevä, L. 1997. Oppiminen ja praksiainen musiikkikasvatusfilosofia – kohti systemistä orientaatiota. *Musiikkikasvatus* 2 (1), 19–26.

- Väkevä, L. 1999. Musiikin pedagoginen merkitys. David J. Elliottin praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa: pragmatistinen tulkinta. *Musiikkikasvatus* 4 (2–3), 44–53.
- Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Väkevä, L. 2009. Esteettisen kokemisen taito merkityksen taiteena. Merkintöjä John Deweyn estetiikasta ja sen merkityksestä musiikkikasvatuksen filosofialle. *Musiikkikasvatus* 12 (2), 48–56.
- Väkevä, L. 2013. Informaali oppiminen, musiikinopetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.), *Musiikkikasvattaja. Kohti refleksiivistä käytäntöä*, 93–104. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Välimäki, S. 2004. Vapaa kommunikaatio ja yliopiston idea. *Musiikki* 34 (4), 3–6.
- Watson, T. 2002. Music therapy with adults with learning disabilities. Teoksessa L. Bunt & S. Hoskyns (toim.), *The Handbook of Music Therapy*, 97–114. New York: Routledge.
- Welch, G. F., 2005. Singing as communication. Teoksessa D. Miell, R. MacDonald & D. Hargreaves (toim.), *Musical communication*, 239–259. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. 1996. Music education in Finland: A new philosophical view. *Musiikkikasvatus* 1 (1), 6–21.
- Westerlund, H. 1997. Musiikkikasvatuksen ”kaksi filosofiaa” diskursiivisina suunnannäyttäjinä. *Musiikkikasvatus* 2 (1), 28–40.
- Westerlund, H. 1998. Pluralismin ja eettisen yhteisöllisyyden näkökulmia musiikkikasvatukseen. *Musiikkikasvatus* 3 (2), 5–16.
- Westerlund, H. 1999. Maailman musiikit kasvatuksessa – Filosofisia näkökulmia monikulttuuriseen musiikkikasvatukseen. *Musiikkikasvatus* 4 (2-3), 28–41.
- Westerlund H. 2002. Bridging experience, action, and culture in music education. Helsinki: Sibelius Academy Music Education Department.
- Westerlund, H. 2005. Musiikin arvo ja arvokokemus musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.), *Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*, 249–266. Helsinki: Yliopistopaino.
- Westerlund, H. & Muukkonen, M. 2009. Yleissivistys musiikissa – mihin koulu kasvatti ja kasvattaa. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen musiikinopettajat ry 100 vuotta*, 239–243. Helsinki: KMO.

Westerlund, H. & Heimonen, M. 2013. Lukijalle. *Musiikkikasvatus* 16 (1), 4–5.

Westerlund, H. & Väkevä, L. 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.), *Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, 93–105.

Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura.

Westerlund, H. & Väkevä, L. 2010. Onko demokraattinen musiikkikasvatus mahdollista 2010-luvun Helsingissä? Teoksessa T. Koskinen, P. Mustonen & R. Sariola (toim.), *Taidekasvatuksen Helsinki. Lasten ja nuorten taide- ja taidekasvatus*, 150–157. Helsinki: Helsingin kaupungin tilastokeskus.

Yrjänäinen, S. 2011. ”Onks meistä tähän?” Aineenopettajakoulutus ja opettajaopiskelijan toiminnallisen osaamisen palapeli. Tampere: Tampereen yliopisto.

LIITTEET

LIITE 1

Haastattelupyyntö

Hyvä professori,

13.10.2014

Opiskelemme Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa ja teemme pro gradu -tutkielmaa työnimellä ”Miksi musiikkia opetetaan ja tutkitaan?”. Pyrimme keräämään tutkimusaineistomme musiikintutkimuksen professoreilta saadaksemme monipuolista ja ajankohtaista tietoa siitä, miten alan asiantuntijat kokevat musiikin aseman yhteiskunnassamme ja millä tavoin he argumentoivat musiikkialan opetusta ja tutkimusta.

Koemme aiheen ajankohtaiseksi musiikintutkimuksen ja -opetuksen alaan kohdistuvien paineiden sekä taide- ja taitoaineiden muuttuvan aseman vuoksi. Yleissivistävä musiikkikasvatus, musiikin tuntimäärät sekä alamme opettajien korkeakoulutus ovat jatkuvan keskustelun alla. Pro gradu -tutkimuksessamme ilmenevät argumentit voivat tukea musiikin opetusta ja tutkimusta sekä perustella musiikin asemaa oppiaineena, mutta tutkimuksemme on lähtökohdaltaan neutraali, eikä sen tarkoitus ole esittää suoria vastauksia musiikin aseman edistämiseksi.

Tämän sähköpostin tarkoituksena on kartoittaa halukkuuttanne osallistua tutkimukseemme. Alustavasti olemme suunnitelleet keräävämmme aineiston teemahaastattelulla, jonka pyrimme mahdollisuuksien mukaan suorittamaan kasvokkain. Haastattelun arvioitu kesto on 30–60 minuuttia. Mikäli emme pysty tapaamaan kasvokkain, myös haastattelu verkon välityksellä (esim. Skype, ConnectPro) on mahdollista. Tavoitteemme on saada tutkimuksemme valmiiksi alkukeväällä 2015, joten toiveenamme on saada aineisto kerättyä tämän vuoden loppuun mennessä.

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää milloin tahansa. Aineistosta saatuja tietoja käytetään pro gradu -tutkimuksessamme ja sen raportoinnissa sekä mahdollisesti tutkimukseemme pohjautuvassa artikkelissa. Koska kyseessä on asiantuntijahaastattelu, toivomme, että haastateltavat esiintyvät omalla nimellään, mutta halutessanne anonymiteetti on mahdollinen. Toimitamme haastateltaville aineiston analyysin ennen työn jättämistä mahdollisia kommentteja varten, sekä halutessanne myös valmiin työn. Aineisto sijoitetaan aluksi Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen tutkimusarkistoon ja myöhemmin mahdollisesti Yhteiskuntatieteelliseen tietoarkistoon.

Asumme Oulussa ja tarkoituksenamme on tehdä yksi matka Etelä-Suomeen (Tampere, Turku, Helsinki, Jyväskylä, Savonlinna, Joensuu) viikkojen 48–50 (24.11.–14.12.2014) aikana. Mikäli suostutte tutkimukseen ja teidän on mahdollista osallistua haastatteluun näiden viikkojen aikana, toivoisimme, että ilmoittaisitte sopivat ajankohdat sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin,

Sari-Anne Kangas
044-5400210
sari-anne.kangas@student oulu.fi

Maarit Poikela
040-7158717
maarit.poikela@student oulu.fi

Ohjaaja:
Juha Ojala
juha.ojala@oulu.fi

LIITE 2

Haastattelurunko**1. Esitiedot haastateltavasta / kohti syvempää**

- Tiedetty työtilanne, täydennystä siihen. Mitä teet juuri nyt?
- Mikä toi musiikintutkimuksen pariin? Kiinnostuksen kohteet?
- Miksi tutkit?
- Tutkimuksen merkitys yhteiskunnalle ja musiikinopetukselle?

2. Mitä musiikki on?

- Miten määrittelet musiikin? Näkökulma?
- Musiikin merkitys yksilölle/yhteisölle?
- Musiikin vaikutukset?
- Arvot? Väline- ja itseisarvot

3. Musiikin merkitys kasvatuksessa

- Näkyvätkö arvot musiikkikasvatuksessa?
- Voiko musiikkikasvatuksen avulla ”opettaa paremmin” jotain, mitä muiden aineiden avulla ei voi?
- Kasvatetaanko musiikkiin vai musiikin avulla?
- Musiikkikasvatuksen päämäärät
- Opettajan rooli, näkemys hyvästä musiikkikasvatuksesta

4. Merkitykset suomalaisessa musiikkikasvatuksessa

- Onko musiikki oppiaineena arvoisessaan asemassa?
- Miksi musiikki joutuu puolustelemaan asemaansa kouluaineena?
- Tarvitaanko uusia näkemyksiä musiikkikasvatukseen kulttuurin muutosten, globalisaation, medioitumisen takia? Minkälaisia muutoksia?
- Minkälaisia tuloksia yleissivistävältä musiikkikasvatukselta odotetaan?
- Oman tutkimustyön tulevaisuus