

# **Nuorten (rajattu) toimijuus musiikin esittämisessä koulussa**

**Musiikkikasvattaja yhdenvertaisuuden edistäjänä**

Tutkielma (kandidaatti)  
29.04.2019

Juuso Lajunen  
Musiikkikasvatuksen aineryhmä  
Taideyliopiston  
Sibelius-Akatemia

<b>Tutkielman nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
Nuorten (rajattu) toimijuus musiikin esittämisessä koulussa – Musiikkikasvattaja yhdenvertaisuuden edistäjänä	25
<b>Tekijän nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Juuso Lajunen	kevät 2019
<b>Aineryhmän nimi</b>	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
<b>Tiivistelmä</b>	
<p>Onko opettajan mahdollista luoda yhdenvertaisia musiikkiesityskokemuksia oppilaille? Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, millä tavoilla musiikkikasvattaja voi tukea ja edistää yhdenvertaisuutta ja toimijuuden kokemuksia koulussa ja koulun musiikkiesityksissä. Tavoitteenani oli myös löytää tapoja, joilla opettaja voi huomata ja mahdollisesti myös korjata oppilaiden toimijuutta ja yhdenvertaisuutta rajoittavia tekijöitä sekä välttää näitä rajoittavia tekijöitä omassa päätöksenteossaan. Tutkimukseni keskeiset käsitteet olivat musiikin esittäminen, toimijuus ja yhdenvertaisuus.</p> <p>Toteutin tutkimukseni systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Tutkimuskysymykseni olivat:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Millä tavoin musiikkikasvatuksen tutkimuksessa on käsitelty opettajan roolia oppilaiden toimijuuden tukemisessa?</li> <li>2) Millä tavoin opettaja voi tukea oppilaiden toimijuutta ja yhdenvertaisuutta musiikkiesitystä valmisteltaessa ja esiintymistilanteissa?</li> </ol> <p>Tutkimustulosteni mukaan oppilaille tulisi muun muassa kehittää toimivia oppimis- ja työskentely-ympäristöjä, joissa toimijuuden kokemuksia olisi mahdollista saavuttaa. Oppilaat tulisi ottaa mukaan aktiivisiksi toimijoiksi juhlien ja esitysten suunnitteluun ja luovaan toimintaan kuten säveltämiseen ja sovittamiseen. Muovaamalla opetus suunnitelmaa oppilaiden mielenkiinnon kohteiden mukaan (esimerkiksi sisällyttämällä ohjelmistoon oppilaille tärkeää musiikkia) opettaja voi ehkäistä eriarvoistavien rakenteiden syntymistä.</p> <p>Mielestäni musiikkikasvatuksessa tulisi panostaa musiikkiesityksen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen esimerkiksi Christopher Smallin (1999) musicking-käsitteen pohjalta. Kun lähtökohtana on musiikkiesitykseen osallistumisen moninaiset mahdollisuudet, oppilaille on yhdenvertaisemmat mahdollisuudet osallistua esityksiin.</p> <p>Yhdenvertaisuuden teema on sekä ajankohtainen että yhteiskunnallinen. Tutkielmani aihealintaa ohjasi pyrkimys oikeudenmukaisempaan musiikkikasvatukseen.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
musiikin esittäminen, musiikkiesitys, toimijuus, yhdenvertaisuus	
<b>Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään</b>	
22.04.2019	

# Sisällys

1 Johdanto .....	1
1.1 Konteksti: musiikin esittäminen.....	2
2 Teoreettiset lähtökohdat .....	4
2.1 Toimijuus musiikkikasvatuksessa.....	4
2.2 Musiikin esittämisen merkitykset koulukontekstissa.....	5
2.3 Yhdenvertaisuus musiikillisen toiminnan lähtökohtana .....	7
3 Tutkimusasetelma .....	9
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset.....	9
3.2 Tutkimusmenetelmä .....	9
3.3 Tutkimusprosessi.....	10
3.4 Tutkimusetiikka.....	12
4 Tulokset ja johtopäätökset.....	14
4.1 Opettaja oppilaiden toimijuuden tukijana .....	14
4.2 Oppilaiden toimijuuden tukeminen esiintymistilanteissa .....	16
4.3 Tarkastelua yhdenvertaisuuden näkökulmasta.....	17
5 Pohdinta.....	19
5.1 Toimivaa yhdenvertaisuutta – yhdenvertaista toimijuutta .....	19
5.2 Luotettavuustarkastelu .....	21
5.3 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita .....	23
Lähteet.....	24

# 1 Johdanto

Musiikinopettajalla on paljon mahdollisuuksia antaa oppilaiden toimijuudelle tilaa ja luoda sopivia esiintymisalustoja tukeakseen heidän musiikillisen osaamisensa kehittymistä minäpystyvyykokemuksien kautta. Mitä asioita musiikkikasvattajan tulee ottaa huomioon esiintymisiä koskevia päätöksiä tehdessään, ettei oppilaiden toimijuus rajautuisi? Kuinka opettaja voi osallistaa oppilaita esityksiin reilusti ja yhdenvertaisesti?

Joissain kouluissa on käytäntö, että kaikki oppilaat esiintyvät lukuvuoden aikana, toisissa taas esiintymään pääsevät vain musiikissa taitavat, esiintymisessä todennäköisesti hyvin pärjäävät oppilaat. Oman kokemukseni mukaan koulussa pääsee esiintymään helpommin, jos oppilaalla on jonkinlainen musiikkitausta. Voidaan ajatella, että koulumenestys musiikin saralla palkitaan esiintymisiin valitsemisella. Tämä kuitenkin saattaa eriarvoiseen asemaan esimerkiksi hitaammin oppivat tai oppilaat, joilla ei ole varaa opiskella musiikkia koulun ulkopuolella.

Aiheeni on keskeinen musiikkikasvatuksen tieteenalalle muun muassa siksi, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) nähdään tärkeänä oppilaiden omien tuotosten ja oppilaita innostavien teosten sisällyttäminen ohjelmistoon sekä monipuolisen musiikillisen yhteistoiminnan ja ilmaisun harjoittaminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös, että "myönteiset musiikkikokemukset ja -elämykset innostavat oppilaita ja sitouttavat heidät kehittämään musiikillista osaamistaan" (POPS 2014, 142) ja mielestäni esiintymiset ovat olennainen osa tällaisia myönteisiä kokemuksia. Olisi myös mielekästä antaa oppilaille mahdollisuuksia esittää omavalintainen tai jopa itse tehty kappale tai teos koulussa.

Aiheeni on myös yhteiskunnallinen, sillä jokaisella oppilaalla tulisi olla yhdenvertainen mahdollisuus päästä esiintymään koulussa. Yhdenvertaisuuden toteutumisen tärkeyttä tukee muun muassa YK:n lapsen oikeuksien sopimus (YK, 1989). Koulun opetuksessa käytetyt käytännöt ja toimintamallit siirtyvät muualle yhteiskuntaan, minkä vuoksi kasvattajien tekemiä ratkaisuja musiikkiesitystenkin osalta täytyy tarkastella ja reflektoida.

Seuraavassa alaluvussa esittelen tutkimukselleni olennaisen kontekstin, musiikin esittämisen. Luvussa kaksi esittelen tutkimukseni teoreettiset lähtökohdat, johon kuuluu kolme tutkimukseni keskeisintä käsitettä. Teoreettisen viitekehyksen esittelyn jälkeen seuraa tutkimusasetelmaluku, jossa esittelen tutkimustehtäväni ja tutkimuskysymykseni. Kuvailen käyttämäni tutkimusmenetelmää, tutkimusprosessia sekä tutkimuseettisiä periaatteita, joita olen tutkimuksessani noudattanut. Luvussa neljä esittelen tutkimustulokset ja tuloksista johdetut johtopäätökset, jonka jälkeen luvussa viisi esittelen tuloksiin ja lähdekirjallisuuteen perustuvia pohdintoja sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

## **1.1 Konteksti: musiikin esittäminen**

Christopher Smallin (1999) mukaan musiikin merkitystä pitäisi tarkastella laajemmin kuin pelkkinä objekteina, teoksina (musical works). Musiikkiesityksiä rituaaleina tutkiva Small (1999) pitää tärkeimpänä musiikkiesitysten aikana rakentuvia suhteita, esimerkiksi sävelten, yleisön, esityspaikan ja ulkomaailman välisiä suhteita. Ensisijaisena on myös itse musiikin esittäminen - ilman sitä ei ole musiikkia. (Small 1999, 13, 19.) Saman näkemyksen jakaa David J. Elliott (1995). Jotta maailmassa olisi kuultavaa musiikkia, on jonkun ensin sävellettävä ja esitettävä musiikkia. Musiikki ei ole vain pelkkä objekti, se on myös tekemistä. (Elliott 1995, 49.) Elliott (1995) tunnetaan esteettisen musiikkikasvatusfilosofian kritisoijana. Hänen mukaansa musiikki käsitteenä on ongelmallinen, jos sitä tarkastellaan esimerkiksi vain esteettisenä objektina. Hän painottaa, että musiikki käsitteenä sisältää myös toiminnan, musisoimisen (Elliott 1995, 30–33, 49).

Christopher Smallin (1999) mukaan ihminen musisoi ottamalla osaa musiikkiesitykseen. Tämä ei tarkoita ainoastaan soittamista tai laulamista. Ihminen voi olla osa musiikkiesitystä myös esimerkiksi kuuntelemalla, tanssimalla tai valmistamalla materiaalia esitystä varten. Tätä konseptia hän kutsuu termillä ”musicking”. (Small 1999, 12.)

Small (1999) käyttää hyvin usein ”musicking”-termin kanssa seuraavaa kolmen verbin sanaketjua: tutkia, todistaa ja juhla (to explore, to affirm, to celebrate). Nämä sanat esiintyvät aina, kun puhutaan musiikkiesitykseen osallistuvien mahdollisuudesta ymmärtää syvemmin yksilön ja maailman välisiä, esityksen aikana rakentuvia suhteita.

Musiikkiesitykset luovat niihin osallistuville mahdollisuuden tutkia, todistaa ja juhlia omaa olemassaoloaan ja suhdettaan maailmaan. (Small 1999.)

David J. Elliottin (1995) mukaan musiikilla on neljä ulottuvuutta: toimija, tapahtuma, tuotos ja konteksti. Musiikilliset toiminnan seuraukset ja palaute vertaisilta vaikuttaa toimijoihin, musisoijiin. Musisoijat kuuntelevat niin omaa kuin muiden vertaistensa musisoimista. Näin ollen myös musiikin kuunteleminen on vahvasti kytköksissä musiikin neljään ulottuvuuteen. Se, kuinka yleisö kuuntelee esitettävää musiikkia ja miksi se kuuntelee sitä, vaikuttaa musiikin esittäjiin. Samaan aikaan yleisöön vaikuttaa se, miksi, mitä ja miten musiikin esittäjät musiikkiaan esittävät. (Elliott 1995, 39–42.)

Musiikkiesitys käsitteenä on monitasoinen. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta musiikkiesitykset ovat sosiaalista vuorovaikutusta. Hanna Nikkanen (2014) tutkii väitöskirjassaan koulun musiikkiesityksiä ja juhlia rituaaleina. Musiikkiesitysten ja juhlien kautta opittuja ja esiin tulleita yhteisön tiedostettuja ja tiedostamattomia ihanteita ja arvoja arvioitaessa koulun toimintakulttuuria voidaan tarkastella ja muokata koulun kasvatustehtävän mukaiseksi. (Nikkanen 2014, 262.) Christoph Wulfin (2008) mukaan rituaalit ovat yksi tehokkaimmista kommunikaation ja kanssakäymisen muodoista, jonka vuoksi ne ovat merkityksellisiä yhteisön sosiaalisen elämän kannalta. Esimerkiksi viikonlopun jälkeinen aamupiiri luokassa voidaan nähdä rituaalina, joka luo yhteyden kodin ja koulun välille. Tässä aamupiirillä tarkoitetaan hetkeä, jossa jokainen luokassa saa jakaa kokemuksia viikonlopustaan muiden oppilaiden ja opettajan kanssa. (Wulf 2008, 51, 55.) Small (1999) sisällyttää esityksen käsitteeseen koko kontekstin, eli muun muassa tapahtumapaikan ja -ajan, osallistujat ja näiden väliset suhteet (Small 1999, 16–19). Musiikkiesitys ei kokemuksena lakkaa olemasta heti sen päätyttyä, vaan jatkuu esityksen jälkeinkin. Esityksen valmistelun prosessin kautta opitut taidot ja arvot mahdollistavat tulevien, ehkä haastavampien päämäärien saavuttamisen. (Nikkanen 2014, 48–49.)

## 2 Teoreettiset lähtökohdat

Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimukselleni olennaisimmat toimijuuden, musiikkiesityksen ja yhdenvertaisuuden käsitteet. Tarkastelen niiden kytköksiä koulukontekstiin ja musiikkikasvatukseen.

### 2.1 Toimijuus musiikkikasvatuksessa

Toimijuus on keskeinen käsite etenkin sosiologiassa ja filosofiassa. Pääasiassa käsitettä käytetään kuvaamaan toimijan kykyä toimia ympäristössään. Oppilaan toimijuus voi olla rakentavaa tai hajottavaa. Oppilas voi joko toimia opiskelun tavoitteiden saavuttamisen puolesta tai niitä vastaan. (Muhonen 2016, 56–58.) Toimijuutta voidaan tarkastella myös rajatumasta näkökulmasta. Esimerkiksi musiikillinen toimijuus tarkoittaa yksilön kykyä toimia musiikkiin liittyvässä ympäristössä. (Karlsen 2011, 110.) Musiikillinen toimijuus ilmenee erilaisten toimintatapojen, muun muassa laulamisen, soittamisen, kuuntelemisen ja musiikkiliikunnan kautta (Muhonen 2016, 59).

Albert Banduran (2001) mukaan toimijuus määritellään taitona toimia. Toiminnan kautta toimija saa asioita tapahtumaan (Bandura 2001, 2). Hänen mukaansa minäpystyvyyssuskomukset ovat toimijuuden perusta. Ilman uskoa omiin taitoihin päästä haluttuihin lopputuloksiin ja välttää haitallisia toimintatapoja, toimija ei välttämättä uskalla ratkaista kohtaamansa ongelmaa. (Bandura 2001, 10.)

Albert Bandura (2001) määrittää toimijuudelle neljä ydinpiirrettä: tarkoituksellisuus, harkinta, reaktiivisuus ja reflektiivisyys. Toimijuus viittaa tarkoitukselliseen toimintaan. Toimijuutta on siis se, kun toimija suunnittelee ja valitsee itse, kuinka aikoo toimia. Harkitseminen ohjaa toimijaa esimerkiksi saavuttamaan asetettuja tulevia tavoitteita. Pelkkä harkinta ja suunnittelu ei riitä jonkin asian tapahtumiseksi, vaan toimijan pitää näiden lisäksi motivoida ja säännellä itseään toimimaan niin, että toivottu lopputulos saavutettaisiin. Toimijuus sisältää toiminnan lisäksi myös itsetutkiskelun ja reflektiivisyyden käsitteet, jotka ovat myös aktiivista toimintaa. Toimija arvioi toimintansa suunnittelua, harkintaa ja toteutusta sekä esimerkiksi muiden ihmisten toiminnan vaikutusta omaan suoritukseen ja vertaa niitä lopputulokseen. (Bandura 2001, 6–11.)

Sidseel Karlsenin (2011) musiikkikasvatuksen tutkimuksen keskiössä ovat oppilaiden oppimistulokset ja -kokemukset. Hän jakaa musiikillisen toimijuuden kahteen ulottuvuuteen: yksilölliseen ja kollektiiviseen. Yksilö voi käyttää musiikkia itsesääteelyyn, identiteetin muovaamiseen, itsesuojeluun, ajattelun ja mielikuvituksen välineenä sekä kehittääkseen musiikillisia taitojaan. Kollektiivisesti musiikkia voidaan käyttää sosiaalisten tapahtumien sääteelyyn ja jäsentämiseen, ihmisjoukon kehollisten toimintojen koordinoimiseen (esim. marssi, aerobic), kollektiivisen identiteetin ja tietoisuuden tutkimiseen, ihmisten välisten ja ihmisten ja maailman välisen suhteen tutkimiseen ja jäsentämiseen sekä yhteisen musiikillisen toiminnan perustamiseen. (Karlsen 2011, 108–117.) Banduran (2001) sosio-kognitiivisen teorian mukaan yksilöllisen ja kollektiivisen toimijuuden lisäksi on olemassa myös välittynyt toimijuus (suom. Hanna Nikkanen 2014, orig. proxy agency), joka tarkoittaa toimijan taitoa etsiytyä sellaisten toimijoiden seuraan, joilla on sellaisia resursseja ja taitoja, joiden avulla voisi saavuttaa tavoitellun lopputuloksen. (Bandura 2001, 13.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille oppilaiden osallistumisen tärkeys päätöksentekoon. Oppilaiden tulee osallistua koulutyön ja oppimisympäristöjen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. (POPS 2014, 24.) Tämä voi näkyä oppilaiden toimijuutena musiikissa esimerkiksi ottamalla oppilaat mukaan oppimismenetelmien, opintosisältöjen ja kurssisuoritusten valinta- ja päätösprosessiin, musiikkiluokan varustelun ja järjestyksen suunnitteluun sekä pyytämällä oppilaita arvioimaan omia musiikillisia tavoitteita ja refleктоimaan omaa musiikillista oppimistaan.

## **2.2 Musiikin esittämisen merkitykset koulukontekstissa**

Koulun juhlat ja niihin sisältyvät musiikkiesitykset nähdään tärkeinä, sillä niitä valmisteltaessa ja itse tilanteessa opitaan jotain, mitä muissa kouluaineissa ei opita (Nikkanen 2014, 17). Hanna Nikkasen (2014) mukaan ala-asteella, jossa hän opetti, käytettiin juhlia ja esityksiä inkluusiota ja yhteisöllisyyttä tukevana koulutyön osana. Nikkanen on yllätynyt, kuinka vähän musiikkiesityksistä ja juhlista mainitaan opetussuunnitelmassa. (Nikkanen 2014, 17–18.) Nikkanen on tutkinut vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, mutta esityksiä ja juhlia koskeva sisältö ei ole suuresti muuttunut päivitetyssä vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Juhlat mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa



oppimista ja hyvinvointia edistävänä koulutyönä ja opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita tukevana muuna toimintana. Musiikkiesityksistä ei löydy sanatarkkoja mainintoja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista, mutta muun muassa musisoivat ryhmät, ilmaisu ja taiteidenvälinen työskentely mainitaan, ja nämä voidaan ajatella musiikkiesitystä sivuavina käsitteinä. (POPS 2014.)

Esiintyminen nähdään yhtenä muusikkouden osa-alueena. Se luo parhaassa tapauksessa merkityksiä ja mielekkyyttä musiikin harrastamiselle. Tällainen mielekkyys voi syntyä, kun musiikki, esiintyjät ja tunnelma ovat kohdallaan ja musiikillisen kokemuksen jakamisen ja osaamisen ilo tulee osaksi musiikkiesitystä. (Arjas, Hirvonen & Nikkanen 2013, 225.) Esiintymistaitoja voi myös harjoitella ja opettaa, minkä vuoksi se tulisi yhdistää luonnolliseksi musiikkikasvatuksen osaksi. Esiintymisen irrottaminen musiikin opettamisesta voi aiheuttaa esiintymisestä vieraantumisen. (Arjas ym. 2013, 226.)

Musiikkiesityksiä voidaan käyttää myös osaamisen mittareina kouluissa. Tällaisia mittareita ovat esimerkiksi tutkintosuoritukset tai instrumentti- ja kurssikokeet. Tällainen toimintatapa voi muokata oppilaan näkemystä esiintymisestä, joka luo tilanteeseen ylimääräistä painetta ja esiintymisjännitystä. Oppilas ei välttämättä näe itseään tarpeeksi kyvykkäänä esiintyjänä ja muusikkona esiintyessään koulunumerosta päättävälle raadille. (Arjas ym. 2013, 225–226.)

Musiikkiesitykset eivät ole vain yksilöitä, vaan koko yhteisöä varten. Musiikkiesityksien kautta on mahdollista saavuttaa kollektiivisia, yhdessä koettuja kokemuksia, jotka ovat musiikkikasvatukselle ihanteellisia. Yleisö on olennainen esityksen onnistumiselle ja juhlan tunnelman rakentamiselle. Yleisö todistaa musiikkiesityksen tapahtumaa. (Nikkanen 2014, 261.) Heidi Westerlundin (2002) mukaan musiikkiesityksestä voi nauttia, vaikka itse esityksen sisältö ei tyydyttäisi kaikkia osapuolia. Esimerkiksi esiintyjien onnistumisen kokemukset voivat tuoda iloa myös yleisölle. Näin ollen koulun musiikkiesitykset voidaan nähdä jaettuina tapahtumina. (Westerlund 2002, 221–222.)

## 2.3 Yhdenvertaisuus musiikillisen toiminnan lähtökohtana

Yhdenvertaisuus on lainsäädännöllä turvattu perusoikeus. Koulutuksessa se tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ihmisillä on tasa-arvoiset ja esteettömät mahdollisuudet oppimiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) painotetaan toimimaan yhdenvertaisesti opetuksessa ja arvioinnissa. Jo opetussuunnitelmaa laadittaessa otetaan huomioon yhdenvertaisuuslaki. ”Oppiva yhteisö edistää yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa.” (POPS 2014, 28). Tasa-arvolain nojalla kaikilla ihmisillä tulisi olla sukupuoleen katsomatta samat mahdollisuudet esimerkiksi koulutukseen. Myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa veloitetaan sopimusvaltioita hyväksymään sopimuksen yleisperiaatteet, joihin yhdenvertaisuus kuuluu (YK 1989). Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää yhdenvertaisuutta (POPS 2014, 10–18). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitellyn seitsemän laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden listan viimeinen osio on nimeltään ”Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen” (lyhenne L7). Sen sisällössä ohjeistetaan kannustamaan oppilaita yhdenvertaisen, oikeudenmukaisen ja tasa-arvoisen kohtelun pohtimiseen. (POPS 2014, 24.)

Koulu tarjoaa musiikkiesityksille ainutlaatuisen kentän. Koulun musiikkiesityksiin osallistuminen esiintyjänä tai yleisönä on kuitenkin harvoin vapaaehtoista. (Arjas ym. 2013, 232.) Koulussa yksilöllisen työskentelyn ohella musiikkiesitysten tarjoamat yhdessä työskentelyn mahdollisuudet palvelevat koulun kasvatustehtävää ja edistävät osallisuutta ja yhdenvertaisuutta. Musiikki tuo yhdenvertaiseen asemaan oppilaat, joille esimerkiksi kielellinen kommunikaatio on haastavaa. Musiikilla voidaan tuoda esiin yksilöiden omia taitoja ja ominaisuuksia, jotka lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta. Musiikkia voidaan myös sovittaa niin, että kaikki pääsevät musisoimaan taitotasoon katsomatta yhdessä. (Arjas ym. 2013, 233.)

Koulu haluaa juhlissa näyttää parhaansa. Onkin yleistä, että parhaat esiintyjät pääsevät lavalle ja suurelta enemmistöltä odotetaan ihailua esiintyjä kohtaan yleisön asemasta. Jos tilanne on edellä mainitun kaltainen, koulu ylläpitää käytänteitä, jotka rajoittavat yhdenvertaisuutta. (Nikkanen & Westerlund 2017, 118.) Juhlat ovat opettajillekin tärkeitä oman työnsä laadun ja onnistumisen näyttämöitä. Tämä saattaa aiheuttaa kilpailua myös opettajien keskuudessa. Hanna Nikkasen (2014) tutkimuksessa opettajat olivat keskustelleet opettajien välisestä kilpailusta ja onko sitä havaittavissa.

Tutkimuksen koulun juhlat oli suunniteltu niin, että kaikki oppilaat osallistuvat esityksiin. Yksi opettajista oli kommentoinut, että jos vain kokeneet musiikkia harrastavat oppilaat saisivat esiintyä, kilpailua opettajien välillä saattaisi ilmetä. (Nikkanen 2014, 164–167.) Oppilaiden yhdenvertainen esiintymisen mahdollisuus osaltaan myös helpottaa opettajien asennoitumista juhlan valmisteluun. Opettaja voi näin keskittyä tekemään parhaansa hänelle jaetun ryhmän kanssa.

## 3 Tutkimusasetelma

Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset sekä kerron valitsemastani tutkimusmenetelmästä. Tämän jälkeen esittelen tutkimusprosessini ja tutkimuseettiset periaatteet.

### 3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimustehtävänäni on selvittää, kuinka musiikkikasvatuksen tutkimuksessa on käsitelty oppilaiden toimijuutta ja sen tukemista. Lisäksi keskityn musiikkiesityksiin, oppilaiden toimijuuteen ja yhdenvertaisuuteen esiintymiskontekstissa, sekä opettajan rooliin toimijuuden ja yhdenvertaisuuden tukemisessa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Millä tavoin musiikkikasvatuksen tutkimuksessa on käsitelty opettajan roolia oppilaiden toimijuuden tukemisessa?
- 2) Millä tavoin opettaja voi tukea oppilaiden toimijuutta ja yhdenvertaisuutta musiikkiesitystä valmisteltaessa ja esiintymistilanteissa?

### 3.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkielmani on systemaattinen kirjallisuuskatsaus, jonka tarkoituksena on syventyä tutkimustehtävän ja -kysymysten kannalta olennaiseen kirjallisuuteen. Kirjallisuuskatsauksen yhtenä tehtävänä on osoittaa, mitä asiasta jo entuudestaan tiedetään ja miten sitä on aiemmin tutkittu. Näin voidaan saada laaja käsitys jo olemassa olevasta tutkimustiedosta, joita arvioimalla ja pohtimalla voidaan saada uusia tutkimustuloksia. Olemassa oleva tieto on arvioitava huolellisesti, koska mahdolliset uudet tutkimustulokset perustuvat aiempaan tutkimustietoon. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 111–112.)

Ari Salmisen (2011) mukaan syitä kirjallisuuskatsauksen tekemiseen on useita. Sen tavoitteena on kehittää, rakentaa ja arvioida. Sen tehtävänä voi olla kokonaiskuvan rakentaminen, ongelmien tunnistaminen tai tutkittavan asian kehityksen historiallinen kuvaaminen. (Salminen 2011, 3.)

Systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa olennaista on esitellä lukijalle tutkimusaiheeseen liittyvät keskeisimmät näkökulmat, metodiset ratkaisut, tärkeimmät tutkimustulokset sekä johtavat tutkijanimet. Systemaattista kirjallisuuskatsausta laadittaessa teoksia on luettava ja ajateltava kriittisesti, jotta lukijalle välittyisi tutkijan laaja tuntemus tutkittavasta aiheesta. Ristiriitaisuudet, näkemuserot, vastakkainasettelut ja puutteet olisi pyrittävä tunnistamaan ja osoittamaan omassa tutkimuksessaan. Väärinkäsitysten riski vähenee kirjallisuuskatsauksen sisällön asianmukaisella jäsentämisellä. (Hirsjärvi ym. 2004, 112–113.)

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen valmistaminen vaatii runsaan tutkimusmateriaalin läpikäymistä ja sen tiivistä esittelyä. Laaja tutkimus ei kuitenkaan ole automaattisesti lähteiltään monipuolinen. (Salminen 2011, 9.) Kirjallisuuskatsausta tehdessään tutkijan on syytä jakaa lähteet sen mukaan, vastaavatko ne tutkimusongelmaan löyhästi vai kattavasti. Löyhästi aiheeseen liittyviä yleisluontoisia tutkimuksia ei ole tarpeen referoida yhtä kattavasti, kuin aiheelle olennaisia, yksityiskohtaisempia tutkimuksia. Parhaassa tapauksessa tutkimuslähteinä on ainoastaan aiheeseen kattavasti sisältöä tuovia tutkimusongelmaan vastaavia lähteitä. (Hirsjärvi ym. 2004, 112.)

Tutkielmani on teoreettinen ja keskittynyt laadulliseen tutkimuskirjallisuuteen. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla jotakin ilmiötä tiiviisti, mutta kattavasti. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on saattaa tutkittava asia ymmärrettävään muotoon ja mahdollisesti luoda uutta teoriaa aineiston pohjalta. (Anttila 2014.)

Tutkimukseeni liittyy oleellisesti hermeneutiikka. Saavuttaakseen mahdollisimman hyvän lopputuloksen, tutkijan on kuljettava aineiston ja teorian välillä koko tutkimusprosessin ajan. Tästä käytetään nimitystä hermeneuttinen kehä. Kun tutkija käy aineistoaan läpi uudestaan ja uudestaan, hän alkaa ymmärtää yhä syvemmin tutkittavaa kohdetta. Samalla eron tekeminen omien mielipiteiden ja tutkittavan kohteen välillä helpottuu. (Anttila 2014.)

### **3.3 Tutkimusprosessi**

Tutkielmani lähteinä käytin väitöskirjoja (3), kokoomateoksia ja tieteellisiä teoksia (3), tieteellisiä vertaisarvioituja artikkeleita (7), menetelmäkirjallisuutta (3) sekä muita lähteitä, kuten YK:n lapsen oikeuksien sopimusta (1989), perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteita (2014) ja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeistusta (2012). Etsin luotettavia, vertaisarvioituja teoksia tutkimustehtäväni ja -kysymyksieni pohjalta. Kaikki tutkimuksessa käyttämäni lähteet ovat haettu virallisista tiedonhakupalveluista.

Käytin lähdeaineistoa etsiessäni seuraavia hakusanoja ja niiden yhdistelmiä: toimijuus (agency, human agency), musiikin esittäminen/musiikkiesitys (musical performance, performance of music, performing music), yhdenvertaisuus (equality), juhla. Haku-sivustoina käytin kirjastojen hakupalveluita, Google Scholar-palvelua ja Finna-tietokantaa sekä kansainvälisiä EBSCO-, ProQuest, ja Sagepub-tietokantoja.

Tutkielmaa aloittaessani tutkimuskysymykseni ja -tehtäväni eivät olleet täysin samat kuin lopullisessa tutkielmani versiossa. Tutkimustyötä aloittaessani mielenkiintoni keskittyi siihen, millä perusteilla opettaja valitsee koulun esiintyjät ja esitettävää ohjelmistoa. Ohjelmiston valinnan tutkiminen poistui kuitenkin jo varhaisessa vaiheessa pois tutkimustehtävästäni. Tästä syystä osa alussa keräämistäni lähteistä ei päätenyt lopulliseen tutkielmaan. Kuitenkin toimijuuden ja yhdenvertaisuuden kannalta oppilaiden kannalta ajankohtaiset ja heille mielenkiintoiset ohjelmistovalinnat ja oppimateriaalit ovat nousseet uudestaan esiin myöhemmissä lähteissä, joten alkuperäinen teema on osittain säilynyt tutkimukseni taustalla.

Kun tutkimukseni näkökulma selkeni tutkielmaohjaajani avustuksella, lähteiden etsiminen tuntui järjestelmällisemmältä ja tehokkaammalta. Kun olin saanut ensimmäiset päälähteeni selville, loin uudet tekstitiedostot jokaiselle lähteelle ja aloitin referoimisen. Tämän jälkeen vertailin referoituja materiaaleja ja pyrin löytämään niiden välisiä sidoksia tai eroavaisuuksia. Tämä vauhditti tutkimusprosessini alun kirjoitustyötä huomattavasti.

Lähteiden etsimisen ja aineiston analysoinnin aikana koin hyödylliseksi merkitä ylös johonkin näkyvälle paikalle tutkimuskysymykseni ja tulosluvun alaotsikot, sillä huomasi, että tutkimuskirjallisuuden määrän kasvaessa mielenkiintoiset, mutta tutkimuksen kannalta ei niin oleelliset aiheet alkoivat viedä huomiokykyä tutkimustyöstäni. Tämä näkyvä muistutus auttoi keskittymään olennaiseen ja karsi rönsyilyn mahdollisuuksia aineistoa haettaessa, referoitaessa ja analysoitaessa.

Tutkimusprosessin loppupuolella palasin aiemmin löytämiini lähteisiin useammin. Löysin etenkin englanninkielisistä ja vaikeaselkoisista tutkimusteksteistä uusia asioita, joita en ollut huomannut aiemmin. Kyse ei kuitenkaan ole huolimattomuudesta. Uskon, että hermeneutiikassa on kyse tästä: kun uusien lähteiden tiedon omaksuneena ja tutkielmaa rakentaessa palaa aiemmin tarkasteltuihin lähteisiin, voi ymmärtää syvemmin tutkittua asiaa. Tämän oivaltaminen sai ymmärtämään sen, että lähteiden runsas haaliminen ei ole itsessään arvokasta, vaan rajatumman aineiston syvempi ymmärtäminen on myös tärkeää.

Tutkimusprosessin viimeisimmät vaiheet olivat tutkielman oikolukeminen sekä lähdeviitteiden ja -luettelon tarkistus. Tarkistin lähdeluettelon oikeellisuuden kahdesti: ensin tarkistin, että kaikki tutkimuksen lähdeviitteet löytyvät lähdeluettelosta. Tämän jälkeen tarkistin, oliko lähdeluettelossa ylimääräisiä lähteitä, joita en ole lopullisessa tutkielmatekstissäni käyttänyt.

Sain hyviä neuvoja, korjaus- ja lähde-ehdotuksia, kysymyksiä ja uusia näkökulmia niin seminaariyhteisöltä kuin tutkielmaohjaajaltani läpi tutkimusprosessin, joita hyödynsin tutkimuksessani parhaaksi katsomallani tavalla.

### **3.4 Tutkimusetiikka**

Noudatin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistusta hyvästä tieteellisestä käytännöstä, jotta tutkimukseni tulokset olisivat uskottavat ja tutkielmani eettisesti hyväksyttävä ja luotettava. Tutkielman teossa on kiinnitettävä erityistä huomiota oikeaan, virheettömään ja asianmukaiseen viittaustekniikkaan väärinkäsitysten välttämiseksi ja arvostuksen osoittamiseksi tutkijoille, joiden tutkimustuloksia uudessa tutkielmassa on hyödynnetty. Tutkijan tulee myös noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, joihin kuuluvat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus kaikessa tutkimustyössä. (TENK 2012, 6.) Tutkielmaa tehdessäni merkitsin käyttämäni lähteet heti lähdeluetteloon. Merkitsin myös lähdeviitteet huolellisesti jokaisessa välivaiheessa referoidun tekstin ja lainausten perään väärinkäsitysten välttämiseksi.

Tutkielmaa tehdessään tutkijan on oltava rehellinen, puolueeton ja objektiivinen. Tutkijan on pystyttävä perustelemaan, miksi on valinnut kyseisen lähteen ja mihin hän lähteestä referoitua tutkimustietoa käyttää. (Hirsjärvi ym. 2004, 113.) Keräsin

aineistoani kattavasti kirjastoista ja sähköisesti internetistä tutkimuskirjallisuuteen keskittyvistä luotettavista hakupalveluista. Käytin sekä kotimaista että ulkomaista tutkimuskirjallisuutta.

Aihevalintani taustalla on pyrkimys oikeudenmukaisuuteen, sillä pidän tärkeänä koulun musiikkikasvatuksen mahdollisuutta antaa oppilaille yhdenvertaiset mahdollisuudet esiintymisen ja esittämisen kokemuksiin.



## 4 Tulokset ja johtopäätökset

Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimuskirjallisuuden perusteella muodostamani, tutkimuskysymyksieni kannalta olennaiset tulokset.

### 4.1 Opettaja oppilaiden toimijuuden tukijana

Sari Muhonen (2016) luettelee väitöskirjassaan luovan toimijuuden tukemiseen ja kehittämiseen neljä parannusehdotusta. Ensinnäkin, musiikinopettajakoulutuksessa tulisi tarjota opettajaopiskelijoille opetuskokemuksia, joissa heidän omaa luovaa toimijuutta tuettaisiin. Tällä tavalla opettajaopiskelijat ovat tulevassa ammatissaan valmiimpia ja osaavampia kokemaan omaa luovaa toimijuutta ja tukemaan oppilaiden toimijuutta. Opettajan, ja myöhemmin myös oppilaan luovaa toimijuutta voidaan tukea antamalla tämän tehdä itse päätöksiä ja luottamalla niihin. (Muhonen 2016, 132.)

Toiseksi, opettajia tulisi kannustaa tutkimaan ja arvioimaan omaa työskentelyään ja työympäristöään osana opettajan ammattia ja elinikäistä oppimista. Tällainen opetus-työn ohella tehtävä tutkimus voi tarjota mahdollisuuden syvempään kokonaiskuvan ymmärtämiseen, jonka avulla opettajan pedagogiset taidot voivat kehittyä ja opettaja voi saada uusia näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. Tutkimalla ja kehittämällä opettajia ja koulu yhteisöjä voidaan saavuttaa innovatiivisia oppimisympäristöjä, joissa sekä oppilaat että opettajat voivat kokea luovaa toimijuutta. (Muhonen 2016, 132–133.)

Kolmanneksi Muhonen (2016) ehdottaa, että opetus- ja oppimiskäytännöt tulisi nähdä jatkuvana yhteisöllisenä tutkimisena. Opettajat voivat oppia oppilailta samaan tapaan kuin oppilaat opettajalta, joka voidaan nähdä tärkeänä mahdollisuutena koulutuksen kehittämiseksi. Opettaja sekä oppilas tulisi nähdä kykenevinä, aktiivisina toimijoina opetus-oppimistilanteissa. Oppilailla voi olla kiinnostavia ideoita esimerkiksi uuden tietotekniikan hyödyntämiseen musiikin luomisessa. Tällainen yhteistyössä tapahtuva tutkiminen voi synnyttää uusia vaihtoehtoisia oppimisen ja tekemisen tapoja. Jos oppilas kokee osallistuneensa tällaisen uuden toimintatavan kehittämiseen, hänen kokemuksensa toimijuudesta voimistuu. (Muhonen 2016, 133.)

Jos luovan toimijuuden odotetaan kasvavan, luovan toiminnan asemaa täytyy vahvistaa musiikkikasvatuksessa. Muhosen (2016) mielestä jokaisella pitäisi olla oikeus kokea luovan toimijuuden kokemuksia koulun musiikkikasvatuksessa. Musiikin luomiseen painottuva musiikkikasvatus tukee oppilaiden kokonaisvaltaista toimijuutta ja opettaa heitä ajattelemaan ja kyseenalaistamaan asioita uusin tavoin. (Muhonen 2016, 133–134.)

Yksi tutkimukseni keskeisistä tuloksista on oppilaiden toimijuuden tukeminen osallistamalla heidät päätöksentekoprosesseihin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilaille tulee antaa mahdollisuus vaikuttaa koulutyöhön ja oppimisympäristöihin (POPS 2014, 24). Kolumnissaan Juliet Hess (2017) kannustaa opettajia antamaan oppilailleen mahdollisuuden pohtia opetussuunnitelman tarkoitusperiä, tutkia sen vahvuuksia ja puutteita sekä kritisoida ja kehittää sitä. Tällainen avoin ilmapiiri antaa oppilaille mahdollisuuden havaita ja sanallistaa opetussuunnitelman epäkohtia. Samalla kehittyvät oppilaiden taidot haastaa kriittisesti vallitsevia järjestelmiä, mediaa ja käytössä olevia materiaaleja. (Hess 2017, 72–73.)

Randall Allsup ja Eric Shieh (2012) kirjoittavat artikkelissaan, kuinka musiikkikasvattajat ovat erityisessä asemassa epäoikeudenmukaisuuden havaitsemisessa ja sen tuomisessa esiin koulussa. Musiikkikasvattajilla on mahdollisuus havaita epäkohtia, puuttua niihin ja antaa tukea niille, jotka sitä tarvitsevat. (Allsup & Shieh 2012, 47.) Allsup ja Shieh (2012) nimeävät yhdeksi tärkeimmistä musiikkikasvattajan etuoikeuksista julkisen esiintymisen järjestämisen mahdollisuuden. Musiikin esittäminen luo uusia merkityksiä koulukontekstissa. Koulun yleisö on yhteisö, johon esiintyjätkin yleensä kuuluvat. Esityksellä on mahdollista tuoda jotain esiin, se on usein reaktio, mielipide tai vastaus johonkin olemassa olevaan kysymykseen, epäkohtaan tai vallitsevaan tilanteeseen. (Allsup & Shieh 2012, 50.) Esitys voi tuoda esiin myös yhteisön tiedostettuja ja tiedostamattomia ihanteita ja arvoja (Nikkanen 2014, 262). Allsup ja Shieh (2012) mainitsevat artikkelissaan tapauksen, jossa koulun oppilaita kannustettiin esiintymään läheisellä alueella, jossa oli sattunut suuri öljyvuoto. Oppilaat osoittivat mieltään esittämällä heidän itse uudelleensanoittamia protestilauluja lähellä onnettomuuspaikkaa. Tämän prosessin kautta oppilaat oppivat musiikillista vaikuttamista osaavina musiikillisina toimijoina. (Allsup & Shieh 2012, 50.) Edellä kuvatun prosessin aikana oppilaat kokivat sekä yksilöllistä että kollektiivista musiikillista toimijuutta. Yksilöinä

oppilaat käyttivät musiikkia ajattelun ja identiteetin muovaamisen välineenä. Kollektiivisesti oppilaat käyttivät musiikkia yhteisön identiteetin ja ihmisten välisten suhteen tutkimiseen sekä yhteiseen musiikilliseen toimintaan. (Karlsen 2011, 108–117.)

## **4.2 Oppilaiden toimijuuden tukeminen esiintymistilanteissa**

Oppilaiden toimijuuden tukeminen esiintymistilanteissa voi olla haastavaa, sillä opettaja voi olla esiintyjien tavoittamattomissa, esimerkiksi yleisössä tai säestämässä. On siis tärkeää, että oppilaiden toimijuutta on tuettu jo ennen esitystä. Kun oppilaiden toimijuutta on tuettu jo esityksen valmisteluvaiheessa, oppilailla on mahdollisuus kokea toimijuutta itse esiintymistilanteissa.

Hanna Nikkanen (2014) tutkii väitöskirjassaan musiikkiesitysten valmistamisen prosessia ja toimijuuden asemaa tällaisissa prosesseissa. Tutkimuksessaan hän käsittää toimijuuden liittyvän yksilön ja yhteisön vuorovaikutukseen ja liittää siihen historiallisen jatkuvuuden ajatuksen, jonka mukaan toimijalla on kyky liittyä yhteisönsä käytäntöihin sekä mahdollisuus kehittää kyseisiä käytäntöjä. (Nikkanen 2014, 279.) Sari Muhosen (2016) mielestä koulun musiikkikasvatuksessa tulisi tukea oppilaiden toimijuutta antamalla oppilaille yksilöllisiä ja yhteisöllisiä kokemuksia, joissa heidän luova potentiaalinsa tulee näkyväksi (Muhonen 2016, 133).

Oppilaiden toimijuutta voi vahvistaa ottamalla oppilaat aktiivisiksi toimijoiksi mukaan juhlien ja esitysten suunnitteluun ja luovaan toimintaan kuten säveltämiseen ja sovitamiseen. Luovina musiikillisina toimijoina oppilaat ymmärtävät syvemmin musiikin ilmiöitä sekä musiikin luomiseen liittyviä prosesseja ja jotta olisi musiikkia, on oltava myös musiikin tekijöitä, toimijoita. (Muhonen 2016, 60–63.)

Albert Banduran (2001) luettelemat neljä toimijuuden ydinpiirrettä (tarkoituksellisuus, harkinta, reaktiivisuus ja reflektiivisyys) voisivat toimia toimijuuden tukemisen työkaluina. Opettajan täytyy ohjata oppilaita suunnittelemaan, valitsemaan toimintatapoja, motivoimaan itseään ja toisiaan, harjoittelemaan toivotun lopputuloksen saavuttamiseksi sekä arvioimaan omaa toimintaansa ja lopputulosta koko musiikkiesityksen valmisteluprosessin ajan ja esityksen jälkeen. (Bandura 2001, 6–11.)

### 4.3 Tarkastelua yhdenvertaisuuden näkökulmasta

Opettaja voi kehittää omaa toimintaansa sekä samalla koulun toimintaa yhdenvertaisemmaksi tulkitsemalla ja soveltamalla opetussuunnitelmaa ja ottamalla oppilaat mukaan tutkimaan koulun opetussuunnitelmaa. Kolumnissaan Juliet Hess (2017) kertoo haluavansa purkaa rakenteita, jotka sortavat nuoria opiskelijoita. Muovaamalla opetussuunnitelmaa oppilaiden mielenkiinnon kohteiden mukaan (esimerkiksi sisällyttämällä ohjelmistoon oppilaita lähellä olevaa musiikkia) opettaja voi ehkäistä eriarvoistavien rakenteiden syntyä. Jos musiikin tunneilla esitellään esimerkiksi ainoastaan länsimaisen taidemusiikin tärkeimpiä miessäveltäjiä, suuri osa oppilaista jää musiikillisen samaistumisen ulkopuolelle. (Hess 2017, 72.) Samaa ajatusta voidaan käyttää myös esiintymisten näkökulmasta. Kun musiikin tunneilla huomioidaan oppilaiden omat intressit ja esitellään monipuolisesti erilaisia muusikkoja ja musiikkityylejä, on mahdollista purkaa olemassa olevia ennakkoluuloja siitä, kuka saa esittää ja mitä. Esimerkiksi genrejen ja soittimien sukupuolittuneisuutta voidaan kitkeä koulussa, jolloin myös ennakkoluulot ja yleistyksen mahdollisesti vähenevät. Yhdenvertaisen musiikkikasvatuksen viesti ja koulun arvot tulevat esiintymisissä näkyviksi.

Koulu instituutiona harvemmin suosii marginaalin yksilöitä. Musiikin opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa asiaan keskustelemalla oppilaiden mielenkiinnon kohteista ja opettamalla musiikkia, jota oppilaat arvostavat. Tällöin oppilaille tulee tunne, että opettaja arvostaa heidän kiinnostuksen kohteitansa ja välittää heidän mielipiteistänsä. Opettajan ei tarvitse aina olla tiedonantajan asemassa, vaan oppilaille voidaan tarjota mahdollisuuksia kertoa heille tärkeistä musiikin aiheista. Näin esille tulee musiikin merkitys yksilölle, jonka kautta oppilaat voivat kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta jakamalla omista mielenkiinnon kohteista ajatuksia ja näkökulmia oppitunneilla. (Hess 2017, 72.)

Useissa kulttuureissa tanssi ja musiikki ovat tiiviisti liitettyinä yhteen, jolloin musiikkiesitystä tulisi tarkastella laajempänä kokonaisuutena kuin sitä on ehkä totuttu tarkastelemaan (Small 1999, 12). Tämä lisää yhdenvertaisen osallistumisen ja toimijuuden tukemisen mahdollisuuksia esityksiä valmisteltaessa ja niitä esitettäessä. Jos luokassa on esimerkiksi oppilaita, joille tanssiminen on luonnollinen tapa liittyä musiikkiesitykseen kulttuurin tai harrastuksen myötä, heille tulisi antaa mahdollisuus osallistumiseen tanssin kautta.

Christopher Smallin (1999) esittelemä ”musicking” tarjoaa yhdenvertaisuuden mahdollisuuksia esittelemällä kaikki eri osallistumisen muodot musiikkiesityksiin yhtä arvokkaina. Jos musiikkikasvatusta rakennettaisiin tämän idean ympärille, oppilaita tulisi auttaa pääsemään osaksi musiikkiyhteisöjä ja -esityksiä. (Odendaal, Kankkunen, Nikkanen & Väkevä 2014, 173.) Rituaaleista oppiminen tapahtuu pohjimmiltaan osallistumisen kautta. (Nikkanen & Westerlund 2017, 119; Small 1999, 9.) Olennaista olisi myös painottaa yleisön merkitystä juhlan tunnelman rakentajina ja esitystapahtuman todistajina (Nikkanen 2014, 261).

## 5 Pohdinta

Seuraavissa alaluvuissa kokoan tutkimukseni tuloksista johdettuja pohdintoja sekä tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta. Lopuksi esitän myös mahdollisia jatkotutkimusaihteita.

### 5.1 Toimivaa yhdenvertaisuutta – yhdenvertaista toimijuutta

Tässä tutkimuksessa tutkin, millaisilla tavoilla opettaja voi tukea oppilaiden toimijuutta musiikkikasvatuksessa ja erityisesti esiintymistilanteissa ja niitä valmisteltaessa. Lisäksi etsin tapoja tukea oppilaiden yhdenvertaisuutta musiikkiesityksissä koulukontekstissa. Tutkin myös, kuinka näitä aiheita on entuudestaan tutkittu musiikkikasvatuksen tutkimuksessa. Toimijuus ja yhdenvertaisuus ovat ajankohtaisia käsitteitä, joita on musiikkikasvatuksenkin kentällä tutkittu kattavasti. Yhdenvertaisuutta edistää avoin ja keskusteleva ilmapiiri ja opetussisältöjen muovaaminen oppilaiden mielenkiinnon kohteiden mukaan (Hess 2017, 72). Toimijuutta voi tukea esimerkiksi kehittämällä toimivampia oppimisympäristöjä sekä painottamalla musiikin luomista musiikkikasvatuksessa. Esityksissä oppilaiden toimijuutta voi vahvistaa ottamalla heidät mukaan esitysten suunnitteluun ja antamalla oppilaille kokemuksia, joissa heidän luova potentiaalinsa tulee näkyväksi. (Muhonen 2016, 63, 132–134.)

Christopher Smallin (1999) ”musicking” voisi olla yhdenvertaisuutta edistävä lähtökohta musiikkikasvatukselle ja -esityksille koulussa. Hän näkee musiikin osallistavana ja yhteisöllisenä toimintana. Hänen mukaansa musisoiminen on osallistumista millä tahansa tavalla musiikkiesitykseen. Näin ollen kuka tahansa voi olla osa musiikkiesitystä. Smallin (1999) näkemys musiikkiesityksestä ei ole vain performatiivinen, nautinnolliseen kuultavaan lopputulokseen tähtäävä (vrt. Elliott 1995, 172–173) tapahtuma, vaan pikemminkin olemisen tapa, jonka aikana muodostuvat merkitykset ja sosiaaliset suhteet yhdistävät esitykseen osallistuneita. (Small 1999, 9.) Small (1999) uskoo, että musisoiminen ja esitys on parhaimmillaan silloin, kun kaikki osallistujat tekevät parhaansa omien kykyjensä puitteissa. Hänen mukaansa ”musicking” on osa ihmisen synnynäistä elekieltä. Täten jokainen ihminen on kykeneväinen musisoimiseen. (Small 1999, 19–20.)

Tutkimusprosessin aikana pohdin usein musiikkiesityksen käsitteen määritelmää. Musiikkiesityksiin suhtautuminen ja niiden käyttötavat koulussa ovat pitkälti opettajasta riippuvaisia. Mielestäni musiikkikasvatuksessa tulisi panostaa musiikkiesityksen kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Kun lähtökohtana on musiikkiesitykseen osallistumisen moninaiset mahdollisuudet, oppilailla on laajempi osallistumisen mahdollisuuden kirjo. He voivat tällöin valita työtehtäviä, jotka soveltuvat heidän kiinnostuksen kohteisiinsa.

Opettajalla on mahdollisuus edistää yhdenvertaisuutta musiikkikasvatuksessa ja esiintymistilanteissa. Esiintymisissä eriarvoisuus ja koulun arvot tulevat ilmi näkyvimmin, jolloin esitysten suunnitteluun ja toteutukseen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Yhdenvertaisuutta voi toteuttaa käytännössä jakamalla oppilaille tasaisesti työtehtäviä, vastuuta ja esiintymismahdollisuuksia sekä kohtelemalla kaikkia yhdenvertaisesti. Opettajan yhdenvertainen toiminta voi olla esimerkkinä oppilaille ja heidän toiminnalleen tulevaisuudessa.

Näen koulun ja musiikkikasvatuksen otollisena kenttänä tulevien yhteiskunnan yksilöiden tapa- ja arvokasvatukselle, jolloin opettaja voi ”yhdenvertaisuuden jakamisen” lisäksi myös kasvattaa oppilaita toimimaan yhdenvertaisesti ilman ylhäältä tulevaa sääntelyä ja järjestämistä. Koulun musiikkiesityksissä esiintyjien täytyy työskennellä toimivasti yhdessä päämäärän saavuttamiseksi. Sama pätee myös muilla yhteiskunnan osa-alueilla. Jos toimijuutta tutkitaan yksilön taitona toimia ympäristössään, musiikkiesityksiin osallistuvien tulisi osata toimia ja työskennellä yhdessä. Näin ollen opiskelijoiden toimijuuden tukeminen on myös askel kohti yhdenvertaisempaa toimintakulttuuria.

Sidsel Karlsenin (2011) mukaan oppilaiden musiikillista toimijuutta voidaan käyttää musiikkikasvatuksen tutkimisen tukena kokemuksen näkökulmasta. Parhaimmassa tapauksessa tällainen jatkotutkimus voisi olla ratkaisevassa asemassa uusien toimivampien oppimisympäristöjen suunnittelussa, joissa olisi otettu oppilaiden kokemukset huomioon. (Karlsen 2011, 118.) Tällainen oppilaiden kokemusten avulla tapahtuva oppimisympäristöjen uudistustyö lisää mahdollisuuksia toimijuuden tukemiseen ja kokemiseen koulussa.

Tutkielmani pääotsikko on ”Nuorten (rajattu) toimijuus musiikin esittämisessä koulussa”. Miksi otsikossa ”rajattu”-sana on kirjoitettu sulkuihin? Oppilaille on mahdollisuuksia kokea toimijuutta koulussa ja yhteisössä, jossa toimijuuden kokeminen on mahdollista. Toimijuutta halutaan tuskin rajata tarkoituksella, mutta sitä rajoittavat tekijät voivat olla piilossa. Kuten tulosluvussa totesin, jos toimijuutta tarkastellaan toimijan taitona toimia ympäristössään ja kuten Albert Bandura (2001) määrittelee toimijuuden taitona saada asioita tapahtumaan (Bandura 2001, 2), on oppilaille mahdollistettava toimiva sosiaalinen ja käytännöllinen ympäristö, jossa toimijuutta voi kokea. Musiikkikasvattajan tulee oppia havaitsemaan ja purkamaan oppilaiden toimijuutta rajoittavia tekijöitä.

Bandura (2001) painottaa myös uskoa omaan pystyvyyteen ja kykyihin: ilman uskoa omiin taitoihin toimija ei välttämättä uskalla toimia (Bandura 2001, 10). Käytännön tasolla oppilaiden minäpystyvyyssuomuksia voi tukea valmistautumalla oppilaiden kanssa esityksissä ja musisoinnissa käytettäviin välineisiin ja laitteisiin, jotta esiintyminen olisi mahdollista suorittaa itsenäisesti. Jos koulun musiikki- ja esiintymistilat ovat oppilaille tuntemattomia eikä heitä ole ohjeistettu niiden käytössä, he tuskin kokevat pystyvyyden tunnetta esiintymistilanteissa yhtä vahvasti, kuin jos heillä olisi tietoa niiden käytöstä ja käytänteistä etukäteen. Musiikkikasvatukselle ei ole ihanteellista, jos oppilaiden luovuus, halu musisoida tai esiintyä rajoittuu käytännön seikkojen läpikäymättömyyden vuoksi. Sosiaalisella tasolla musiikkikasvattajan täytyy tehdä selväksi, millä kaikilla eri tavoilla on mahdollista olla osa musiikkiesitystä ja että musiikkiesitys on paras mahdollinen kun kaikki siihen osallistuneet kykyjensä mukaan yrittävät parhaansa (Small 1999). Tällöin jokainen esitys on arvokas.

Tutkimustulokset osoittavat mielestäni selkeästi sen, että yhdenvertaisuus ja toimijuus ovat käsitteinä limittäiset. Toimijuuden käsitteeseen liittyy henkilökohtaisten kokemusten lisäksi vahvasti myös ympäristö, jossa toimija toimii. Jos ympäristö on yhdenvertainen, toimiminen ja osallistuminen (esimerkiksi musiikkiesityksiin) on helpompaa.

## **5.2 Luotettavuustarkastelu**

Lähteeni olivat musiikkiesitysmuonteisia. Koin hankalaksi löytää esiintymistä kritisoivaa lähdekirjallisuutta. Tämän vuoksi tutkimukseni tulokset puhuvat esiintymisen



puolesta, jos tämä on järjestetty oppilaan myönteisiä kokemuksia tukevalla tavalla. Tulokset, joita muodostin analysoimastani tutkimuskirjallisuudesta, olivat pääasiassa toisiaan tukevia ja samankaltaisia. Olisi ollut mielenkiintoista löytää enemmän ristiriitaista tutkimusta ja eroavia mielipiteitä tutkimastani aiheesta.

En löytänyt tutkimuskirjallisuudesta tietoa siitä, kuinka raskasta tutkimustuloksiani vastaava toiminta olisi toteuttaa käytännössä. Pyrin kuitenkin osoittamaan tutkimuksellani, kuinka yhdenvertaisuutta ja toimijuutta voi tukea muutenkin kuin mittavilla muutoksilla ja kuinka yhdenvertaisuuden ja toimijuuden tukeminen voi pitkällä aikavälillä keventää opettajan työtaakkaa esitysten suunnittelussa ja järjestämisessä.

Tutkielmani lähteet olivat kahta teosta lukuun ottamatta 2000-luvulta ja yli puolet 2010-luvulta, joka on tutkimukseni luotettavuuden kannalta myönteinen asia. Tutkimukseni käsitteiden ajankohtaisuus on varmasti yksi syy siihen, miksi uudehkoa tutkimustietoa oli helposti saatavilla.

Kun lähdeaineistoa kertyi enemmän, luokittelin lähteeni tutkielmani teoreettisten käsitteiden mukaan. Tämä auttoi teoreettisen viitekehyksen hahmottamisessa. Analysointivaiheessa jouduin kuitenkin muuttamaan lähteiden luokittelutapaa, koska toinen tutkimuskysymykseni yhdisteli useita käsitteitä. Merkitsin lähteistäni tutkimuskysymysteni kannalta olennaiset asiat. Etsin merkintöjeni avulla lähteiden välisiä yhteneväisyyksiä tai eroja ja luokittelin aineiston uudestaan tämän pohjalta. Jos en ollut varma jonkin lähteen tutkimustiedon hyödyllisyydestä omalle tutkimukselleni, jätin lähteen mahdollisimman nopeasti pois ajan säästämisen sekä aiheesta harhautumisen mahdollisuuden vuoksi.

Aikaisemmin kirjoittamaani tutkimustekstiä lukiessani löysin enenevässä määrin yhteneväisyyksiä ja mielenkiintoisia sidoksia eri tulosten ja lähdeaineistojen välillä. Yli-analysoinnin ja harhautumisen riski kasvoi tutkielman loppupuolella. Koska löysin vain vähän tutkimuksia musiikkiesityksistä koulukontekstissa, teorioiden ja tutkimustulosten soveltaminen musiikkiesityksiin jäi lähes täysin oman tulkinnan varaan. Kuitenkin koen, että tutkimustulokseni ovat asiallisia, käyttökelpoisia ja luotettavia.

### 5.3 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita

Yhdenvertaisuus ja sosiaalinen oikeudenmukaisuus ovat ajankohtaisia aiheita musiikkikasvatuksen tutkimuksessa. Tutkimukseni tulosten perusteella olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi yhden koulun oppilaiden kokemuksia yhdenvertaisuudesta koulunsa musiikkikasvatuksessa, sekä koulun musiikinopettajan tapoja edistää yhdenvertaista musiikkikasvatusta. Olisi kiinnostavaa tutkia myös tällaisen toiminnan kuormittavuutta opettajan näkökulmasta. Tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjalta olisi kiinnostavaa tarkastella syvemmin yhdenvertaisuuden ja toimijuuden suhdetta toisiinsa ja liittää se musiikkikasvatukseen ja vielä melko vähän tutkitun koulu-musiikkiesitysten kontekstiin.

Toimijuuden ja sen kokemisen tutkimusta on tehty musiikkikasvatuksen tutkimuksessa, mutta toimijuuden tukemisen keinojen ja niiden vaikutuksen tutkiminen koulun musiikkiesityskontekstissa olisi luonteva jatkoaihe tutkimukselleni. Tutkimuksen voisi toteuttaa esimerkiksi etnografisena tapaustutkimuksena yhden koulun oppilaiden kokemuksista omasta toimijuudestaan musiikkiesityksissä. Koulussa voitaisiin suunnitella ja järjestää esitys, jonka valmistelun aikana opettaja tietoisesti tukee oppilaiden toimijuutta. Ensin oppilailta kysyttäisiin oman toimijuutensa kokemuksista ennen esityksen valmistelua ja esityksen jälkeen vertailtaisiin oppilaiden kokemuksia aikaisempiin kokemuksiin esiintymisestä. Myös esiintymisen jälkeistä aikaa olisi mielekästä tutkia, kuten esimerkiksi sitä, kokevatko oppilaat esiintymisen eri tavalla kuin ennen tai kuinka tärkeänä oppilaat pitävät musiikkiesitystä. Olisi kiinnostavaa vertailla ulkopuolisten musiikkiesitysten sekä itse valmisteltujen musiikkiesitysten vaikutusta musiikin oppimiseen sekä yhteisöllisyyden ja toimijuuden rakentumiseen.

Kuten aikaisemmassa luvussa pohdin, oppilaille tulisi luoda ympäristöjä, joissa he osaisivat toimia ja joissa he voisivat kokea minäpystyvyyden kokemuksia. Oppilaiden minäpystyvyyttä ja toimijuuden kokemista voisi tutkia rakentamalla kouluun pop-up -tyylisen esiintymislavan, jonka laitteiston ja käytäntöjen opiskelu tapahtuisi musiikin tunnilla. Lavalla voisi esiintyä, kun esityksen ja esiintymisen kannalta olennaiset asiat olisi opiskeltu hyväksytysti. Esiintymiset tapahtuisivat sovittuina ajankohtina, tarpeeksi usein, mutta muuta koulutyötä häiritsemättä (esimerkiksi esiintymisvälitunnit). Tämän kokeilun aikana tutkija voisi seurata ja tutkia esiintymisiä sekä haastatella esiintyjä yhdenvertaisuuden ja toimijuuden kokemuksista.

## Lähteet

- Allsup, R. & Shieh, E. 2012. Social Justice and Music Education. The Call for a Public Pedagogy. *Music Educators Journal* 98(4), 47–51.
- Anttila, P. 2014. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Saatavilla <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>, luettu 20.4.2019.
- Arjas, P., Hirvonen, A. & Nikkanen H. M. 2013. Musiikkikasvattaja inklusion ja tasa-arvoisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa M-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 225–243.
- Bandura, A. 2001. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1–26.
- Elliott, D. J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Hess, J. 2017. Equity in Music Education. Why Equity and Social Justice in Music Education? *Music Educators Journal* 104(1), 71–73.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Karlsen, S. 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33(2), 107–121.
- Muhonen, S. 2016. *Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education*. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Nikkanen, H. 2014. *Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina*. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Nikkanen, H. & Westerlund, H. 2017. More than just music: Reconsidering the educational value of music in school rituals. *Philosophy of Music Education Review* 25(2), 112–127.
- Odendaal, A., Kankkunen, O.-T., Nikkanen, H. & Väkevä, L. 2014. What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education. *Music Education Research* 16(2), 162–175.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasa: Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Saatavilla [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf), luettu 19.3.2019.
- Small, C. 1999. Musicking – the meanings of performing and listening. A lecture. *Music Education Research* 1(1), 9–22.
- TENK 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet. Saatavilla [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf), luettu 21.11.2018.
- Wulf, C. 2008. Producing the social in rituals. Education and learning, mimesis and performativity. Teoksessa P. Siljander & A. Kivelä (toim.). *Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?* Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 51–71.
- Westerlund, H. 2002. *Bridging Experience, Action and Culture in Music Education*. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 1989. Saatavilla [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf), luettu 5.1.2019.