

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.99488>

Pyhä kulttuuriperintö? Uskonnollisen musiikin merkitysten tuottamisen tapoja suomalaisen koulun opetussuunnitelmissa

Suvi-Iina Salonen

Uskonnollisesta musiikista osana peruskoulun toimintaa on puhuttu runsaasti viime vuosina. Artikkelin lähtökohtana onkin yhteiskunnallisen muutoksen ajama tarve keskustelulle, joka koskee uskonnollisen musiikin roolia perusopetuksessa. Musiikinopetuksen historia suomalaisessa koulussa on merkittäväällä tavalla uskonnollis-nationalistinen, minkä johdosta aikamme uskonnollisen musiikin roolia koskevan keskustelun juuria on etsittävä osin menneisyydestä. Artikkelin aineistoa ovat kansa- ja peruskoulun opetussuunnitelmat vuosilta 1925–2014. Opetussuunnitelmia analysoitiin laulauslaulaisella diskurssianalyysillä, jonka myötä aineistosta hahmottuivat uskonnollisen musiikin hegemonisen aseman tuottamisen tavat. Artikkelin keskeinen tutkimustulos on se, että uskonnolliseen musiikkiin kohdistuvat puhettavat muuttuvat opetussuunnitelmakausien edetessä. Muutosprosessin myötä opetussuunnitelmien artikuloima uskonnollisen musiikin merkitys muuttuu kansan kasvatuksen välineestä suomalaiseksi kulttuuriperinnöksi.

Johdanto

Uskonnollisella musiikilla, kuten virsillä sekä kristillisiin juhlapyyhiin liittyvillä lauluilla, on yleissivistävässä perusopetuksessa vakiintunut paikka, jota lisääntynyt monikulttuurisuusaan ei ole peruuttamattomasti horjuttanut. Vaikka nykyisessä vuonna 2014 julkaistussa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirjassa uskonnollisten laulujen opettamiseen ei erikseen velvoiteta, niitä lauletaan kouluissa yhä. Artikkelin tarkoituksena on tarkastella uskonnollisen musiikin vakiintunutta asemaa käyttäen kulttuuriperinnön käsitettä, jolla tarkoitetaan kielenkäytön ja toiminnan kautta muodostuvaa yhteisön kollektiivista käsitystä jonkin asian perinnearvosta (Harrison 2013, 5; Smith 2006, 11).

Uskonnollisen musiikin harjoittaminen osana koulujen musiikinopetusta on herättänyt viime vuosina runsaasti huomiota. Tästä ovat osoituksena muun muassa useat sanomalehdissä julkaistut mielipidekirjoitukset sekä uutisoinnit (esim. HS 27.8.2020; Keski-suomalainen 9.11.2019; Nurmijärven Uutiset 1.4.2020). Aihetta on myös tutkittu esimerkiksi tiedotusvälineiden tuottaman aineiston pohjalta. Teemu Taira (2019, 3) on jäsentänyt erityisesti Helsingin Sanomissa sekä Ilta-Sanomissa vuosina 1990–2018 käytyä Suvivirttä koskevaa

keskustelua. Taira osoittaakin Suvivirsikeskustelun nousseen näissä julkaisuissa esiin kyseisellä aikavälillä toistuvasti ja säännöllisesti. Uskonnollisen musiikin tai jopa yksittäisen virren oikeutuksesta keskusteleminen esimerkiksi mediassa on nähdäkseni osa laajempaa uskonnon ja perusopetuksen välisen suhteen kriittistä tarkastelua. Tarve tälle keskustelulle kumpuaa muun muassa väestörakenteen muutoksesta, sillä Suomi ja sen myötä suomalainen koulu ovat monikulttuuristuneet kiihtyvällä tahdilla, ja siten erilaisten katsomusten kirjo koululaisten joukossa on myös laajentunut (Salmesvuori & Salmi-Niklander 2011, 3; Taira 2019, 17; Ubani 2013, 195).

Myös evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluvien kansalaisten määrä on laskenut viime vuosina (Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2018). Koska oppilasaines edustaa moninaisia katsomuksia, on päädytty keskustelemaan muun muassa siitä, voidaanko koulujen kevätjuhlissa enää laulaa Suvivirttä (Taira 2019). Juuri koulujen juhlissa musiikilla onkin ollut perinteisesti merkittävä rooli, ja samalla huomattava osa koulujen juhlista on sijoittunut kristillisten juhlapyhien yhteyteen (Pajamo 1999, 27). Vuosittaisilla koulujen juhlilla onkin vuosikymmenten mittainen historia, ja esimerkiksi juuri edelleen suosiossa olevan Suvivirren laulaminen on säilynyt koululaisille tutuna traditionaalisuudeltaan toiselle (Pajamo 1999, 222; Taira 2019, 2). Artikkelin tarkoituksena on aiempien tutkimusten herättämien kysymysten valossa lähestyä uskonnollista musiikkia suomalaisen koululaitoksen ja musiikinopetuksen historiallisen kehityksen kautta. Menneisyyttä ja muutosprosessia tarkasteleva analyysini valottaa täten sekä Suvivirren että yleisesti uskonnollisen musiikin nykyisten merkitysten ja roolien taustoja nykyisessä yleissivistävässä perusopetuksessa. Tutkimukseni ei kuitenkaan kohdistu yksittäisen virren aseman analysointiin vaan niihin puhetapoihin, joilla uskonnollisen musiikin paikkaa opetussuunnitelmissa tuotetaan.

Jäsenmän diskurssianalyttisesti eri opetussuunnitelmakausina käytettyjä uskonnollista musiikkia koskevia puhetapoja ja näiden puhetapojen muutoksia eri opetussuunnitelmakausina. Laululaulaiseen diskurssiteoriaan (Laclau & Mouffe 2014 [1985]; Laclau 2018 [2005]; Laclau 2006) pohjaavan analyysini avulla perustelen näkökulman, mistä tarkastella sitä prosessia, jonka myötä uskonnollisen musiikin vahvaa asemaa on suomalaisissa opetussuunnitelmissa rakennettu.

Olen jäsentänyt tutkimustehtävän kahdeksi tutkimuskysymykseksi, jotka ovat seuraavat: 1) Millä tavoin kansa- ja peruskoulun sekä perusopetuksen opetussuunnitelmissa tuotetaan uskonnollisen musiikin merkitystä? sekä 2) Miten uskonnollisen musiikin merkityksen tuottamisen tavat muuttuvat kansa- ja peruskoulun sekä perusopetuksen opetussuunnitelmissa aineiston käsittämisen ajanjakson aikana?

Laulun- ja musiikinopetuksen hengellinen historia suomalaisessa koulussa

Musiikilla ja erityisesti laulun harjoittamisella on ollut merkittävä asema suomalaisessa koulujärjestelmässä sen perustamisesta saakka (Kosonen 2012a, 40; Muukkonen 2010, 37; Pajamo 1999). Oppiaineella on myös merkittävällä tavalla uskonnollinen ja eritoten kristillinen historia, sillä institutionaalisen musiikkikasvatuksen juuret ovat keskiajan luostarikouluissa, joissa laulunopetus oli latinan ja uskonnon rinnalla keskeinen kasvatuksen väline (Kosonen 2012b, 70; Kosonen 2014, 33; Pajamo 1976, 14; Pajamo 1999, 11). Teinejä kouluttavissa katedraalikouluissa tärkeintä laulustoa olivat muun muassa liturgiset sävelmät sekä Piae Cantiones -kokoelman laulut (Hanska ym. 2010, 57; Pajamo 1976, 17; Pajamo 1999, 11). Myöhempi kansakoulujen virsilauluperinne ja vaade virsien oppimisesta ulko-muistista laulettaviksi ovatkin lähtöisin keskiajan katedraalikouluista, joissa virsilaulua harjoitettiin oppituntien lisäksi muun muassa aamuhartauksissa (Kosonen 2012a, 41; Kosonen

2014, 44, 45). Vasta 1800-luvun puolivälin jälkeen tapahtunut kansakoululaitoksen ja opettajaseminaarien perustaminen päättivät kirkon valtakauden sivistystehtävän ja opetuksen toteuttajana (Launonen 2000, 79; Pruuki 2009, 387). Hengellisyys kuitenkin säilyi edelleen osana kasvatusta, vaikkakin se joutuikin samalla kilpailemaan tilasta uusien maallisten aatteiden kanssa, sillä 1800-luvun puolivälissä Suomessa vahvistui tahto rakentaa kansakunnalle nationalismin hengessä omaa historiaa, kieltä sekä kirjallisuutta (Launonen 2000, 78). Kansakoulun aikakaudelle muodostui näin ollen tyypilliseksi aatemaailma, jossa uskonto ja kansallismielisyys elivät punoutuneina yhteen, sillä 1800-luvulla kansanopetusta puoltava fennomaaninen aatemaailma keräsi yhteen sekä kansallismielisen että uskonnollisen eliitin (Launonen 2000, 78, 79; Syväoja 2004, 170). Hengellinen sekä isänmaallinen painotus säilyivät laulujen tekstien myötä kansakoulun arvomaailmassa aina peruskoulun aikakauden kynnykselle saakka (Kosonen 2011, 12).

Kansakoulujärjestelmää perustettaessa laulun harjoittamisen rooli katsottiin tärkeäksi nimenomaan arvokasvatuksellisista syistä (Kosonen 2014, 33, 34). Oppiaineen otaksuttiin täten toimivan välineenä ulkomusiikillisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Laulunopetuksessa arvokasvatus tiivistyi kansakoulujen lauluston teemoiksi, joita olivat koti, uskonto ja isänmaa (Kosonen 2014, 34). Arvokasvatuksen tarkoituksena oli oppilaiden tavoitteellinen ohjaaminen kohti soveliaaksi katsottua moraalista toimijuutta (Kallio 2005, 15). Kansakoulujärjestelmän ensimmäisinä vuosina 1850-luvulta eteenpäin opettajien päänvaivaksi muodostui laulunopetukseen sopivien suomenkielisten koululaulujen puuttuminen. Sen johdosta kansakoulun ajan alkupuolella alkoi ilmestyä runsaasti erityisesti koululauluiksi tarkoitettuja, sävelmiä yhteen kokoavia koululaulukirjoja (Kosonen 2014, 35; Pajamo 1999, 12–16). Koululaulukirjoja koottiinkin nimenomaan vastaamaan koululaitoksen tarpeita, ja tähän tehtävään tarttui ensimmäisenä viipurilainen urkuri ja musiikinopettaja Heinrich Wächter, jonka kokoama teos *50 Koululaulua* julkaistiin vuonna 1864 (Pajamo 1999, 12). Koululaulujen rinnalla kansakoulujen laulustoon kuuluivat olennaisesti myös virret (Kauranne 1985, 53; Pajamo 1999, 28; Somerkivi 1985, 26). Kansakoulun arkeen kuuluivatkin päivittäiset, uskonnolliset aamu- ja loppuhartaudet sekä kristillisiin juhlapyyhiin liittyvät juhlallisuudet, joissa laululla oli keskeinen rooli (Kosonen 2011, 14; Pajamo 1999, 28; Syväoja 2004, 162).

Kulttuuriperintö ja kulttuuristuminen uskonnollista musiikkia koskevissa puhetaivoissa

Uskonnollisen musiikin harjoittaminen kouluissa herättää nykyisin mielipiteiden väritystä keskustelua. Tairan (2019, 17) mukaan esimerkiksi Suvivirren laulamista oikeutetaan nimittämällä sitä perinteeksi. Perinne ja uskonnollisuus ovat muun muassa virsien laulamista koskevan keskustelun kaksi puolta, vaikkakin perinteen käsitteellä myös annetaan virren uskonnolliselle sisällölle maallinen oikeutus (Taira 2019, 17). Maallisella oikeutuksella tarkoitetaan tässä yhteydessä puhetapaa, jossa kuvataan uskonnollista musiikkia kansallisena perinteenä eikä ensisijaisesti uskonnon harjoittamisena. Kulttuuriperintöä tarkastellaankin kriittisen kulttuuriperinnön tutkimuksen näkökulmista usein kansallisvaltion yhtenäisyyden ja identiteetin kannoilta. Kansallisvaltiot sekä erilaiset taloudellis-poliittiset liittoumat ovat pohjimmiltaan keinotekoisia – kuviteltuja yhteisöjä (ks. Anderson 2007 [1983]). Täten yhtä lailla myös Suomen kansa ja sen perinteet sekä kulttuuriperintö ovat kielellisen prosessin tuotosta (Laclau 2018 [2005]; Vainikkala 2015, 5).

Kulttuuriperinnön (heritage) käsitettä käytetään kollektiivisesti arvokkaaksi katsotun materiaalin legitimointiin sekä arkikielessä että akateemisessa ja hallinnollisessa puheessa (Harrison 2013, 5; Smith 2006, 11). Kriittisestä näkökulmasta tarkasteltuna kulttuuriperintöä ei siten ole konkreettisesti olemassa, vaan sen sijaan nähdään kulttuuriperinnön olevan prosessi, jota tuotetaan nimenomaan artikulaation eli kielenkäytön kautta (Smith 2006, 13). Kulttuuriperintö on tästä näkökulmasta tarkasteltuna aina tietystä ajassa diskursiivisesti tuotettua, ja sen arvo perustuu ainoastaan ihmisten sille antamiin merkityksiin (Smith 2006; Vilkuna 2007, 15). Täten aineellinen ja aineeton tulevat kulttuuriperinnöksi ainoastaan, kun ne nimetään kulttuuriperinnöksi (Vilkuna 2007, 15). Kulttuuriperinnön käsitteen kautta siten sekä tuotetaan perinneyhteisön kollektiivista identiteettiä että ilmaistaan menneisyyden kautta yhteisön suhdetta nykyhetkeen ja tulevaisuuteen (Harrison 2013, 4).

Uskonnon sekä uskonnollisen taiteen nimittämistä kulttuuriperinnöksi on tarkasteltu myös kansallisvaltioiden yhtenäisyyden ja kansallisen identiteetin näkökulmista (Astor ym. 2017). Kristinuskon suomalaiseen kulttuuriperintöön liittävä diskurssi on laajalti valtion rajat ylittävä, sillä kristillisestä uskonnollisuudesta puhutaan osana sekä pohjoismaista (Andreassen 2013; Reimers 2020) että eurooppalaista kulttuuriperintöä (Lähdesmäki 2016, 535; Lähdesmäki 2020, 193). Sekä Suomessa että muissa Pohjoismaissa uskonnollisen kulttuuriperinnön diskurssi on monikulttuurisuuden myötä muodostunut merkittäväksi uskonnonvapauskysymykseksi erityisesti koulumaailmassa (Andreassen 2013, 138; Reimers 2020). Toisaalta uskonnollisuuden kuvaaminen vaalimisen arvoiseksi perinnöksi nousee esiin nimenomaan yhteiskunnan yhtenäisyyttä tuottavan katsomuksen murrosvaiheissa, kuten esimerkiksi monikulttuurisuuden ja sen myötä moniuskontoisuuden lisääntyessä (Astor ym. 2017, 140).

Suomalaisen koulujärjestelmän opetussuunnitelmat aineistona

Opetussuunnitelmat ovat laadintahetkensä ajankuvia ja aatteita heijastavia asiakirjoja ja siten merkittävää aineistoa. Ne perustuvat lakiin ja sisältävät muun muassa opetuksen tavoitteet, sisällöt sekä keskeiset toimintaa ohjaavat arvot (Krokkfors 2017, 248). Opetussuunnitelmat ymmärretäänkin tutkimustiedon valossa teksteiksi, jotka sisältävät aatteita sekä käsityksiä hyvästä kasvatuksesta (Launonen 2000; Saari, Salmela & Vilkkilä 2017; Saari, Tervasmäki & Värry 2017, 83; Tervasmäki 2018, 128). Kuitenkin esimerkiksi nykyinen, vuonna 2014 julkaistu opetussuunnitelma on retoriikaltaan konsensushakuinen, mikä ei silti tarkoita, etteikö opetussuunnitelma sisältäisi aatteita kasvatuksesta (ks. Tervasmäki 2016; 2018). Sen sijaan opetussuunnitelmien tavat esittää aatteita ovat kokeneet muutoksia. Opetussuunnitelmien tekstit ovat aina olleet huomattavan konsensushakuisia ja siten niihin sisältyvien kiistanalaisten merkitysten tavoittaminen on haasteellista (Mäkinen ym. 2017, 268, 269; Tervasmäki 2018, 128). Lopullinen opetussuunnitelmateksti on silti konsensusmaisesta retoriikastaan huolimatta pitkien keskustelujen ja poliittisten agendojen kiistelyn tulosta (Kannisto 2011; Mäkinen ym. 2017, 268, 269).

Artikkelini aineistoa ovat kaikki tähän mennessä julkaistut valtakunnalliset kansakoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmat (Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925; Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1952; Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970; Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970; Kouluhallitus 1985; Opetushallitus 1994; 2004; 2014). Ennen ensimmäisen opetussuunnitelman laadintaa kansakoulujen opetusta ohjasivat mallikurssit (Somerkivi 1985, 16). Ensimmäinen maalaiskansakoulun opetussuunnitelma julkaistiinkin vasta vuonna 1925. Viimeisin valtakunnallinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -asiakirja on puolestaan julkais-

tu vuonna 2014. Ennen varsinaista ensimmäistä opetussuunnitelmaa kansakoulun opetussuunnitelmakomitea julkaisi vuonna 1916 omaa toimintaansa valottavan asiakirjan, jossa myös samalla kuvailtiin suuntaviivoja kansakouluopetuksen uudistamiseksi. Ensimmäistä varsinaista opetussuunnitelmaa edelsi myös vuonna 1921 voimaan tullut oppivelvollisuuslaki.

Opetussuunnitelmia uudistettiin kansakoulun aikakaudella harvakseltaan. Ensimmäisen, vuonna 1925 julkaistun opetussuunnitelman seuraaja, kansakoulun opetussuunnitelmakomiteanmietintö 2: Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma julkaistiinkin vasta vuonna 1952. Peruskouluun siirryttäessä opetussuunnitelmatyö muuttui säännölliseksi, minkä johdosta jokaisella vuosikymmenellä on sittemmin julkaistu uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma. Täten peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmia julkaistiin vuosina 1970, 1985, 1994, 2004 sekä 2014. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmat sekä ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma olivat komiteamietintöjä. Vuonna 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman julkaisi Kouluhallitus ja siitä eteenpäin Opetushallitus. Myös valtakunnallisten opetussuunnitelmien laajuus ja perusteellisuus ovat vaihdelleet huomattavalla tavalla eri opetussuunnitelmakausina. Sivumäärältään suppeinta ääripäätä edustaa vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja kattavinta taas ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma vuodelta 1970.

Artikkelissani analysoin opetussuunnitelmia niiden yleisten osien kannalta sekä musiikin ja uskonnon oppiainekohtaisten ohjeistusten kannalta. Tätä aineistoa rajaavaa ratkaisua tukee se, että useissa analysoimissani opetussuunnitelmissa uskonnon ja musiikin oppiaineissa kannustetaan oppiainerajat ylittävään opetukseen. Lisäksi aiempi tutkimus on osoittanut musiikin olleen erityisesti kansakoulun aikakaudella nimenomaan arvokasvatuksen väline (Kosonen 2011, 12; Kosonen 2014, 34) ja välitettävät arvot ovat puolestaan löydetävissä pääosin opetussuunnitelmien muista osista, kuten tässä tapauksessa uskonnon opetusta koskevista luvuista.

Opetussuunnitelman ja käytännön koulutyön suhde on kaikkea muuta kuin yksioikoinen. Asiakirjan rinnalla opettajan toteuttamaa opetusta ohjaavatkin myös lukuisat muut seikat, kuten opettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet, käytössä olevien oppikirjojen sisällöt sekä koulujen paikalliset erityispiirteet ja käytännöt. Toisaalta opetussuunnitelman tulisi vastavuoroisesti ohjata oppimateriaalien laadintaa sekä asettaa opettajankoulutukselle suunnitelman mukaisia vaatimuksia. Se, millä tavoin opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet toteutuvat, onkin sidoksissa jokaisen kouluyhteisön ja opettajan tekemiin pedagogisiin valintoihin, jotka voivat poiketa toisistaan kirjavalla tavalla (Krokfors 2017, 249; Mäkinen ym. 2017, 269). Täten en katso opetussuunnitelman edustavan opetuksen ja kasvatuksen käytännöllistä totuutta, vaan sen sijaan käsittelen aineistoa ideana ja ehdotuksena siitä, miten opetuksen tulisi tapahtua.

Laclaulainen diskurssiteoria tutkimuksen menetelmällisenä perustana

Tutkimuksessani tarkastelen aineistoa diskurssianalyttisesti, jonka myötä opetussuunnitelmien välittämä todellisuus on kielellisesti tuotettua. Keskeistä on siten ymmärtää kielen rooli sosiaalisena toimintana (Pietikäinen ym. 2019, 14) sekä sosiaalisen todellisuuden rakentajana (Jokinen ym. 2016, 26). Analyysini perustuu laclaulaiseen diskurssiteoriaan, josta käytetään usein myös nimitystä ideologia- ja diskurssianalyysi. Laclaulaista diskurssiteoriaa on viime vuosina sovellettu erityisesti opetussuunnitelmatutkimuksessa (Iversen 2014; Saari, Tervasmäki & Värri 2017; Tervasmäki 2016; Tervasmäki 2018). Kyseisen diskurssiteorian on kehittänyt argentiinalainen teoreetikko ja filosofi Ernesto Laclau, joka pyr-

ki teoriansa kautta kuvaamaan ja kyseenalaistamaan hegemonisten eli kyseenalaistamattomiksi vakiintuneiden rakenteiden syntyä. Laclauin teorian perustana on diskurssiteorialle tyypillisesti käsitys yhteiskunnasta artikulaation tuotteena. Laclau kuitenkin tarkentaa artikulaation rakentuvan kiinnekohdista, joita tuotetaan intertekstuaalisesti. (Laclau & Mouffe 2014 [1985], 91–99; Palonen 2008, 213.) Tutkimuksessani uskonnollisen musiikin asema yleissivistävässä perusopetuksessa on lähtökohtaisesti hegemoninen rakenne, jota tarkasteleminen artikulaation kautta tuotettuna.

Laclaulaisessa diskurssiteoriassa diskurssin käsite viittaa joukkoon erilaisia artikuloituja osia, jotka ovat suhteessa toisiinsa ja joilla on rajat (Laclau & Mouffe 2014 [1985], 91; Laclau 2018 [2005], 68; Laclau 2006, 106). Diskurssin osat ovat muutosalttiita, sillä ne artikuloidaan aina suhteessa toisiinsa, eli niiden olemassaolo tuotetaan toistensa kautta (Laclau 2018 [2005], 68; Palonen 2008, 215). Diskurssin osien suhdetta toisiinsa tutkitaan Laclauin kehittämien erityiskäsitteiden avulla, joita ei tavallisesti käytetä muiden diskurssiteorioiden yhteydessä. Käsitteiden tarkoituksena on kuvata vakiintuneiden rakenteiden muodostumista sekä edesauttaa niiden kyseenalaistamista. Laclau on kehittänyt useita erityiskäsitteitä, joista tässä tutkimuksessa käyttämiäni ovat yhtäläisyyden ketju, kiinne kohta sekä tyhjän ja kelluvan merkitsijän käsitteet. (Laclau & Mouffe 2014 [1985]; Laclau 2018 [2005]; Palonen 2008, 213–215; Tervasmäki 2016; 2018.)

Yhtäläisyyden ketju muodostuu kuhunkin diskurssiin kuuluvista osista, jotka on puheen tasolla yhtäläistetty toisiinsa (Tervasmäki 2018, 129). Kuvaan analyysiluvussa yhtäläisyyden ketjua käyttäen ilmausten väleissä yhtäsuuruusmerkkiä =. Tällä ilmaisen sitä, että aineistossa käsitteet on yhtäläistetty aineistossa toisiinsa. Yhtäläistämällä tarkoitan puhe tapaa, jossa toisistaan erillisten asioiden merkitys on laajentunut siten, että ne näyttäytyvät toisiinsa implisiittisesti sisältyvinä (Tervasmäki 2018, 129). Kiinne kohdalla puolestaan tarkoitetaan aineistossa usein ilmeneviä käsitteitä, jotka tiivistävät kullekin diskurssille keskeiset arvot (Laclau & Mouffe 2014 [1985], 99; Tervasmäki 2016, 8; 2018, 129). Kiinne kohta ei nimestään huolimatta ole staattinen käsite, vaan muutosaltis, joten se on jatkuvasti artikuloitava uudelleen (Palonen 2008, 216). Kiinne kohta voi olla esimerkiksi niin kutsuttu tyhjä merkitsijä (Tervasmäki 2018, 129). Laclaulaisessa diskurssiteoriassa tyhjän merkitsijän käsitteellä tarkoitetaan ilmaisua, jolla ei ole selkeästi rajattua sisältöä (Laclau 2018 [2005], 69, 70; Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 87). Tyhjän merkitsijän kautta muut diskurssin osat määrittyvät (Tervasmäki 2016, 52) ja samalla merkitsijä itsessään tyhjenee määritysprosessin myötä (Laclau 2018 [2005], 130; 2006, 107; Palonen 2008, 216). Aineistossani tällainen kiinne kohta ja samalla tyhjä merkitsijä on esimerkiksi kansan käsite. Käsite toistuu erityisesti varhaisissa opetussuunnitelmissa huomattavan usein ja sen kautta perustellaan muun muassa erilaisia pedagogisia valintoja. Kelluvalla merkitsijällä taas tarkoitetaan sellaista merkitsijää, josta kaksi kilpailevaa diskurssia kamppailevat (Laclau 2018 [2005], 131, 132; Palonen 2008, 216). Merkitsijä on tällöin tyhjentynyt useampaan kuin yhteen diskurssiin kuuluvan yhtäläisyyden ketjun määrittyessä ja siten jäänyt kellumaan diskurssien väliseen kamppailuun (Laclau 2018 [2005], 131, 132).

Aineiston analyysi

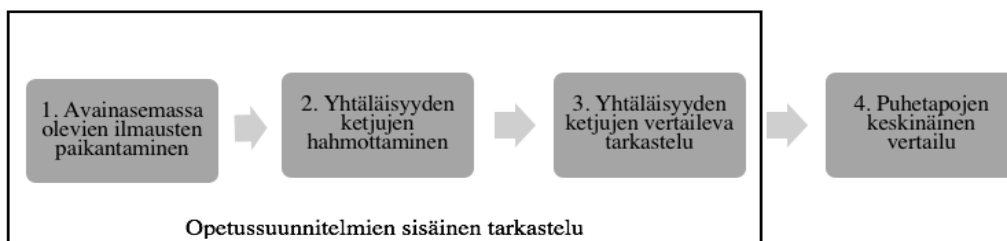
Diskurssianalyttisesti tarkastelemani opetussuunnitelmatekstiä oli yhteensä hieman yli sata sivua. Sivumäärällisesti eniten analysoitavaa oli vuosien 1925, 1952 sekä 1970 opetussuunnitelmissa, sillä niissä uskonnollista musiikkia koskevaa tekstiä on enemmän kuin myöhemmissä. Analysoin jokaisen opetussuunnitelman erillään muista, sillä tarkoituksena-

ni oli saada käsitys jokaiselle opetussuunnitelmakaudelle tyypillisistä artikuloinnin tavoista, jotta voisin myöhemmin tarkastella niitä suhteessa toisiinsa.

Analysoin diskurssianalyttisesti tarkastelun kohteena olevista opetussuunnitelmista yleiset osat, uskonnonopetusta koskevat osiot sekä kansakoulun tapauksessa laulun ja peruskoulun tapauksessa musiikin osuudet. Tarkastelin musiikkia koskevien osien lisäksi opetussuunnitelmien yleisiä osia ja uskonnonopetuksen osuuksia siitä syystä, että ne sisälsivät merkittävää informaatiota kunkin opetussuunnitelmakauden uskonnollisesta ajankuvasta. Tähän ratkaisuun päädyin, sillä havaitsin erityisesti kansakoulujen opetussuunnitelmissa vallinneen oppiainerajat ylittävän eetoksen. Juuri laulua kehoitetaan hyödyntämään varsinaisten laulutuntien lisäksi muiden kouluaineiden ja erityisesti uskonnon oppitunneilla. Täten laulun rooli on ollut merkittävä laajemmassa kuin pelkän laulunopetuksen kontekstissa ja siten sitä oli myös analysoitava riittävän kattavasti.

Varsinainen diskurssianalyttinen analyysini oli nelivaiheinen, joista kolme ensimmäistä vaihetta sijoittuivat kunkin opetussuunnitelman tarkasteluun itsenäisenä asiakirjana, ja neljännessä vertailin asiakirjojen puhetapoja suhteessa toisiinsa (kuvio 1). Olen rakentanut menetelmäni Iversenin (2014) analyysin kahden ensimmäisen vaiheen perusteella ja soveltanut laululaisen diskurssianalyysin (Laclau & Mouffe 2014 [1985]; Laclau 2018 [2005]; Laclau 2006) erityiskäsitteitä Tervasmäen (2018) lähestymistapaa mukailen. Iversenin (2014, 54) analyysi sisältää yhteensä seitsemän vaihetta, joista käytän omassa analyysissäni kahta ensimmäistä. Ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsitään avainasemassa olevia ilmauksia ja toisessa puolestaan hahmotetaan niiden muodostamia yhtäläisyyden ketjuja.

Tutustuttuani aineistoihini yleisellä tasolla aloin kiinnittää huomiota tutkimuskysymysteni kannalta olennaisiin aineistossa toistuviin ilmauksiin. Tämä oli varsinaisen diskurssianalyttisen tarkastelun ensimmäinen vaihe, jossa pyrin hahmottamaan aineistosta avainasemassa olevia ilmauksia, jotka toistuvat useissa eri yhteyksissä (ks. Iversen 2014, 57). Analyysin toinen askel oli hahmottaa avainasemassa olevista ilmauksista muodostuvia yhtäläisyyden ketjuja (ks. Laclau 2018 [2005], 129–131; Iversen 2014, 57; Tervasmäki 2018, 131, 132). Analyysini kolmannessa vaiheessa tarkastelin jäsentämiäni yhtäläisyyden ketjuja pyrkien hahmottamaan niiden yhtäläisyyksiä, eroavaisuuksia ja suhteutumista toisiinsa. Tässä vaiheessa hahmottui kiinnekohtien rooli joko tyhjinä tai kelluvina merkitsijöinä (ks. Laclau 2018 [2005], 130, 131). Neljännessä vaiheessa vertailin eri opetussuunnitelmien puhetapoja toisiinsa ja siten jäsentäsin niiden muodostamaa keskinäistä jatkumoa sekä suhteutumista kunkin ajan yleiseen poliittiseen ilmapiiriin ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen.



Kuvio 1. Tutkimuksen diskurssianalyttiset vaiheet (ks. Laclau & Mouffe 2014 [1985]; Laclau 2018 [2005]; Laclau 2006; Iversen 2014; Tervasmäki 2018).

Käytän seuraavaksi esimerkkinä vuoden 1925 opetussuunnitelmaan kohdistamaani analyysiä avatakseni kuhunkin opetussuunnitelmaan kohdistamiani saman analyysimenetelmän vaihteita konkreettisesti.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925: Koulujen laulunopetus kansan kasvatuksen välineenä

Vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa koulun tehtäväksi artikuloidaan kansan kasvatus, johon uskonnon opetusta koskevissa osissa kiinnittyy uskonnollisuus ja uskonnollissiveellisyys. Kansa on analyysini perusteella tyhjä merkittäjä, jolla on ilmaisuna rooli laajan joukon yhteisenä nimittäjänä (Laclau 2018 [2005], 95; Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 87; Tervasmäki 2018, 129; Vainikkala 2015, 5). Kansa ja kansalaisuus itsessään eivät liity uskonnollisuuteen, mutta yhtäläisyyden ketjujen kautta kansan käsite laajenee sisältämään myös uskonnollisen ja uskonnollis-siveellisen (Laclau 2018 [2005], 95). Kansan uskonnollista ja uskonnollis-siveellistä kasvatusta tuotetaan täten kansalle tarpeellisenä ja kansan perusolemuksen liittyvänä. Seuraava sitaatti ja siitä hahmottamani yhtäläisyyden ketjut tuottavat uskontoa kansan kasvatukselle tarpeellisenä.

Mutta jos jolloinkin nuorisomme kasvatustyössä uskonnollista pohjaa on tarvittu, niin tarvitaan sitä nykyaikana, jolloin uskonnolle vihamieliset voimat pyrkivät horjuttamaan uskonnollisia ja sen ohella monia syvimpiä siveellisiä peruskäsityksiä ja jolloin tapojen turmelus ja siveellinen höltyminen peloittavassa määrässä on lisääntynyt kansassamme. Uskonnon opetuksen poistaminen kansakoulusta, jota jo on vaadittu, olisi varsinkin näissä oloissa kansan kasvatukselle korvaamaton vahinko. (Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925, 67.)

Edeltävästä lainauksesta hahmotan ensinnäkin seuraavan yhtäläisyyden ketjun: nuorison kasvattaminen = peruskäsitykset = uskonnolliset ja siveelliset käsitykset. Samoin hahmotan tekstistä samankaltaisen mutta negaatioiden kautta ilmaistun yhtäläisyyden ketjun: nykyajan uskonnolle vihamieliset voimat = tapojen turmelus ja siveellinen höltyminen peloittavassa määrin = vaatimus poistaa uskonnon opetus = korvaamaton vahinko kansan kasvatukselle. Uskonnon opettamisen tarvetta perustellaan kansan kasvatuksella, joka on laajentunut sisältämään myös uskonnollisten ja siveellisten peruskäsitysten säilyttämisen. Uskonnonopetuksen tarpeellisuus liittyy täten ihanteellisen uskonnollisen ja siveellisen kansan kasvattamiseen. Analysoituani tällä tavoin ensin opetussuunnitelmassa tuotettua tarvetta uskonnon opettamiselle, siirryin tarkastelemaan lähemmin laulun opetusta koskevaa artikulointia. Alakansakoulun uskonnon opetukseen kehoitetaan sisällyttämään virsiä ja hengellisiä lauluja.

[O]n myöskin niihin sisältyvät lasten käsityspiiriin kuuluvat uskonnolliset ja siveelliset totuudet tai elämän ohjeet kätkevä mieleen yksinkertaisten raamatunlauseiden, rukousten (Isämeidän rukous, Herran siunaus, y.m.), virsien tai hengellisten laulujen säkeistöjen muodossa. (Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925, 27.)

Edeltävästä lainauksesta hahmotan seuraavan yhtäläisyyden ketjun: virret ja hengellisten laulujen säkeistöt = uskonnolliset ja siveelliset totuudet = kätkevä lasten mieliin. Täten

virret ja hengelliset laulut esitetään välineinä, joilla vastata uskonnollisten ja siveellisten totuuksien ja samalla laajemman yhteisen nimittäjän – kansan kasvatuksen – tarpeisiin. Alakansakoulun laulunopetuksesta mainitaan tunneilla opittavan muutamia virren säkeistöjä ja hengellisiä lauluja, jotta niitä voitaisiin laulaa uskontotunneilla, rukoustilaisuuksissa sekä koulun juhlissa. Uskonnollisen laulun harjoittamisen merkitystä tuotetaan täten uskonnon oppiaineelle ja uskonnon yleiselle harjoittamiselle alisteisena.

Vuoden 1925 opetussuunnitelmasta hahmottamissani yhtäläisyyden ketjuissa tuotetaan kauttaaltaan laulun alisteisuutta uskonnon opetuksen tarpeisiin. Aiemmin analysoimani uskonnon opetus taas sijoittuu kiinnekohtana ja tyhjänä merkitsijänä toimivan kansan kasvattamisen alle ja täten myös uskonnollisen laulun harjoittamisen merkitys yhtäläistyy kansan kasvattamisen välineeksi. Seuraavissa tulosluvuissa kuvaan kunkin opetussuunnitelman tuottamat uskonnollisen musiikin merkitykset ja tehtävät.

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1925 korostaa laulunopetuksen tehtävää kasvatuksen välineenä, kuten myös aiemmat tutkimukset osoittavat (esim. Kosonen 2011; Kosonen 2014). Virsien ja hengellisten laulujen harjoittaminen artikuloidaankin uskonnon välittämisen kanavana. Tällä opetussuunnitelmakaudella tekstissä toistuu uskonnon opetuksen välttämättömyyttä kansan kasvatukselle korostava puhetapa. Opetussuunnitelman kiinnekohtana on täten kansan kasvatusta, johon uskonnollisuus yhtäläistyy ja jota laulunopetus palvelee.

Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952: Uskonnollinen musiikki yhteiskunnan palvelemiseen kasvattavana

Vuonna 1952 julkaistun opetussuunnitelman ja sitä edeltäneen vuonna 1925 julkaistun Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman välissä oli yli kaksi vuosikymmentä, joiden aikana Suomi ja maailma muuttuivat. Uskonnonopetuksen viikkotuntimäärää pudotettiin vuoden 1952 opetussuunnitelman tuntijaossa aiempaa vähäisemmäksi vedoten yhteiskunnan kansalaisilleen asettamiin uusiin vaatimuksiin (Kansakoulun opetussuunnitelmakomiteanmietintö 1952, 69). Uskonnon ja uskonnollisen musiikin rooli onkin aineiston perusteella ollut tällä opetussuunnitelmakaudella aiempaa tarkemman arvioinnin kohteena, ja arvioinnin myötä sen aiemmin korostunutta merkitystä on lievennetty, mutta toisaalta on yhä myös tunnustettu sen tarpeellisuus yhteiskunnalle. Myös Poulter (2011, 81) on havainnut uskonnollisen kasvatuksen yhteiskunnallisen merkityksen korostamisen olevan nimenomaan vuoden 1952 opetussuunnitelmassa eksplisiittisesti läsnä.

Analyysini mukaan opetussuunnitelmassa toistuvat sellaiset ilmaukset, jotka korostavat kansanvaltaisen yhteiskunnan tarpeita. Esimerkiksi opetussuunnitelman yleisissä osissa koulun tehtäväksi artikuloidaan toistuvasti yhteiskunnan palveleminen. Opetussuunnitelmassa toistuva koulun kasvatustehtävää koskeva kiinnekohta ja tyhjä merkitsijä onkin analyysini perusteella yhteiskunta. Kansanvaltaisen yhteiskunnan palvelemisen diskurssin ulkopuolelle kuitenkin rajataan poliittisen katsomuksen istuttaminen oppilaisiin (Kansakoulun opetussuunnitelmakomiteanmietintö 1952, 13). Yhteiskuntaa tuotetaan täten puoluepoliittisesti sitoutumattomana. Muun muassa tässä puoluepoliittisessa neutraalisuudessa ilmenee opetussuunnitelman konsensushakuisuus, jonka kautta pyritään tuottamaan yhteinäisyyttä.

Myös uskontoon ja uskonnolliseen musiikkiin kohdistuva puhe on sekä opetussuunnitelman yleisissä osissa että oppiainekohtaisissa osissa kasvatuksen ja opetuksen yhteiskunnallista merkitystä ja hyötyä korostava. Uskonnonopetusta koskevissa osissa esimerkiksi erotetaan uskonnon yhteiskunnallinen välinearvo ja uskonnon iäisyysarvot toisistaan.

Uskonto ja sen opetus ovat komitean mielestä yhteiskunnassa myönteisiä tekijöitä, joita nimenomaan niiden yhteiskunnallisen merkityksen vuoksi ei saa jättää käyttämättä kansalaisten kasvatuksessa, mitä mieltä oltaneenkin uskonnon ääisyyksisarvoista. Kansalainen, jolta puuttuisi pieteetin tunne, kunnioitus ja nöyryys vakavien elämäntapausten edessä, jolle mikään ei olisi pyhää, olisi huonosti kasvatettu. (Kansakoulun opetussuunnitelmakomiteanmietintö 2: Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952, 64.)

Uskonnonopetuksen tarkoituksiksi artikuloidaan yhteiskunnan palveleminen uskonnollisen kasvatuksen kautta, ei niinkään uskonnon ääisyyksisarvojen välittäminen. Esimerkiksi uskonnolliset arvot yhtäläistetään aineistossa sellaisiin yleisiin arvoihin, joiden katsotaan palvelevan yhteiskunnan etua.

Perusopetuksen opetussuunnitelma 1970: Uskonnollinen musiikki osana suomalaista kulttuuria

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 1970 musiikin oppiaineessa uskonnollisella musiikilla on keskeinen osa. Tämä käy ilmi siten, että virsiä ja hengellisiä lauluja suositetaan laulettavaksi jokaisella vuosiluokalla. Myös oppiaineen sisältöjä lueteltaessa uskonnolliset laulut ovat mainittuina listan kärjessä. Musiikin opetussuunnitelmassa myös todetaan laulua ja soittoa tarvittavan koulun juhlissa sekä aamunavauksissa. Opetussuunnitelmassa painotetaan, että harjoitettavan musiikin tulee liittyä muiden aineiden opetukseen ja tähän painotukseen liittyen myös virsiä ja hengellisiä lauluja kuvataan musiikin ja uskonnon opetuksen yhteiseksi asiaksi.

Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa uskonnollisuutta koskevassa puheessa esiintyvät huomattavan usein ilmaisut kulttuuri, traditio, perinne sekä perintö. Näiden avainilmausten paikantamisen myötä hahmottui yhtäläisyyden ketju, jossa kristilliset traditiot, perinteet sekä perintö yhtäläistetään maamme kulttuuriin. Prosessin myötä kulttuuri muodostuu opetussuunnitelmassa kiinnostukseksi ja laajenee tyhjäksi merkittäjäksi, johon sisältyvät uskonnolliset traditiot. Opetussuunnitelma tuottaa täten uskontoa olennaisena suomalaisen kulttuurin alueena. Tähän viitaten kristillisten traditioiden tuntemusta painotetaan tärkeänä, jotta oppilaat voivat omaksua kulttuurimme. Niille, jotka eivät tällä opetussuunnitelmakaudella opiskelleet uskontoa, järjestettiin uskonnon historian ja siveysopin opetusta. Myös näihin oppisisältöihin lukeutui huomattava määrä kristillisiä aineksia, sillä niiden artikuloiitiin olevan välttämättömiä suomalaisen kulttuurin ymmärtämiselle. Myös uskonnon historian ja siveysopin opetuksesta hahmottuu täten sama yhtäläisyyden ketju, jossa uskonto liitetään luonnolliseksi osaksi suomalaista kulttuuria.

Peruskoulun opetussuunnitelma 1985: Kansankirkko uskonnollisen musiikin legitimiteetin tuottajana

Edeltävien opetussuunnitelmien tavoin myös peruskoulun opetussuunnitelma 1985 painottaa oppiainerajojen ylittämistä musiikissa ja uskonnossa. Uskonnonopetuksen oppiaineeseen on muun muassa sisällytetty virsikirjaan tutustuminen. Opetussuunnitelma nimeää yhdeksi koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä yhteiskunnan perustoimintojen jatkuvuuden turvaamisen.

Yksi koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä on yhteiskunnan perustoimintojen jatkuvuuden turvaaminen. Tähän liittyy kulttuurin siirtäminen yhteiskunnan koulutuksen piirissä oleville jäsenille. Näin yhteiskunta voi turvata oman toimintansa jatkuvuuden ja edustamansa arvomaailman tietynasteisen pysyvyyden. Muun muassa tätä silmällä pitäen on eduskunta asettanut koulukasvatukselle tavoitteet. (Kouluhallitus 1985, 11.)

Kulttuurin siirtämisen katsotaan siis opetussuunnitelmassa turvaavan yhteiskunnan perustoimintojen jatkuvuutta. Perustoiminto on ilmauksena sisällöllisesti määrittämätön. Yhteiskunnan jatkuvuuden lisäksi opetussuunnitelma nostaa merkityksellisenä esiin yksilön inhimillisen kasvun ja sen tukemisen. Musiikinopetuksen tavoitteissa oppilaan persoonallisuuden kehittymisen artikuloidaan kuitenkin olevan alisteinen musiikin kulttuuriperinnön omaksumiselle. Täten, vaikka opetussuunnitelmassa henkilökohtaisen inhimillisen kasvun merkityksestä puhutaan, se ei ole todellisessa ristiriidassa kansalaiseksi kasvamisen tavoitteen kanssa, sillä kansalaisuus artikuloidaan inhimillisen kasvun lähtökohdaksi.

Keskeinen musiikin opetussuunnitelmassa toistuva ilmaus on Suomen kansankirkko ja kansankirkot. Opetussuunnitelmassa kansankirkkojen musiikista puhutaan monikossa, sillä Suomessa on tavattu puhua olevan kaksi kansankirkkoa, luterilainen ja ortodoksinen. Kansankirkon käsitteessä uskonnon ja kansallisuuden luonnollistettu yhteys konkretisoituu. Kansa ja kirkko ovat toisistaan irrallisia instituutioita, jotka eivät olemuksiltaan liity toisiinsa, vaan sen sijaan niiden yhteys rakentuu artikulaatiossa yhtäläistämisen ketjun kautta. Täten katson kansankirkon muodostavan yhtäläisyyden ketjun, jossa yhdistyvät kansa ja kirkko. Tässä yhtäläisyyden ketjussa kirkko yhtäläistyy kansaan ja siten kansa laajenee käsittämään myös kirkon. Kansankirkko onkin käsitteenä ennemmin yhteiskunnallinen kuin uskonnollinen, sillä se yhtäläistää kansan instituutioon, jolla on yhteiskunnallisia tehtäviä, kuten esimerkiksi hautaaminen ja avioliittoon vihkiminen. Opetussuunnitelmaan on myös kirjattu opetuksen sisältöihin kirkollisten juhlapäivien musiikki. Ilmaisuna kirkollisten juhlapäivien musiikki legitimoit uskonnon musiikkia samalla tavoin kuten kansankirkkojen musiikki, sillä kirkko ja kirkollinen viittaavat käsitteinä kristittyyn seurakuntaan ja sen myötä uskonnollisuuteen. On huomionarvoista, ettei opetussuunnitelmassa mainita musiikin sisällöissä kristillistä musiikkia tai uskonnollisten juhlapäivien musiikkia, vaan ne piilotetaan ja yhteiskunnallistetaan kirkko -ilmaisun alle.

Peruskoulun ja perusopetuksen opetussuunnitelmat 1994, 2004 ja 2014: Uskonnollinen musiikki poistuu opetussuunnitelmista

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet sekä sen jälkeen julkaistut kaksi opetussuunnitelmaa eroavat voimakkaasti edellisistä opetussuunnitelmista siltä osin, ettei niissä enää lainkaan kehoiteta sisällyttämään uskonnollista musiikkia musiikinopetukseen. Vuoden 2004 sekä 2014 opetussuunnitelmissa evankelis-luterilaisen uskonnon sisältöihin on sisällytetty virret sekä muu hengellinen musiikki ja lisäksi ortodoksisen uskonnonopetuksen sisällöissä on listattuna kirkkomusiikki (Opetushallitus 2004, 207, 212; Opetushallitus 2014, 136, 250). Toisaalta näissä opetussuunnitelmissa musiikinopetuksen sisältöjen kohdalla ei mainita erikseen myöskään muita musiikkigenrejä. Näillä opetussuunnitelma-kausilla opetussuunnitelmaa voimakkaampi merkitys opetukseen sisällytettävien kappaleiden valitsemiselle lieneekin saatavissa olevilla musiikin oppikirjoilla ja niiden sisältämällä aineksella. Kolmen viimeisimmän opetussuunnitelman tarkastelun perusteella on siis haas-

tavaa tehdä epistemologisesti kestävää päätelmää siitä, onko musiikkikasvatuksella enää näiden opetussuunnitelmakausien aikana aiempiin kausiin rinnastettavaa uskonnollisen kasvatuksen tehtävää.

Kolmen viimeisimmän opetussuunnitelman kanta uskonnollisen musiikin merkitykseen ja paikkaan musiikinopetuksen osana jää epäselväksi, sillä sen lisäksi, ettei lauluston teemoja ole määritelty näissä opetussuunnitelmissa lainkaan, niihin kirjatut yleiset osat painotavat kulttuuriperinnön siirtämistä koulukasvatuksen tehtävänä. Täten olennaiseksi kysymykseksi muodostuu se, mitä kulttuuriperinnöllä tarkoitetaan musiikista puhuttaessa erityisesti kolmessa viimeisimmässä opetussuunnitelmassa.

Uskonnollisen musiikin merkitysten tuottamisen tapojen muutos opetussuunnitelmissa

Uskonnollisen musiikin merkityksen tuottamisen tavat sekä keskeisiä arvoja tiivistävät kiinnekohdat ovat analyysini perusteella jokaisella opetussuunnitelmakaudella toisistaan eriävät (taulukko 1). Vuoden 1925 opetussuunnitelma artikuloi uskonnon ja uskonnollisen musiikin merkitykseksi kansan kasvatuksen. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelmas- ta 1952 taas on jäsennettävissä jälleenrakennusajan käytännöllisyyttä ja työnteon yhteiskunnallista merkitystä painottava eetos. Siinä missä edellisessä vuoden 1925 opetussuunnitelmassa artikuloitiin koko kansan uskonnollis-siveellisen kasvatuksen merkityksen puolesta, vuoden 1952 opetussuunnitelma taas korostaa yksilön kasvun merkitystä mutta ennen kaikkea yhteiskunnan edun näkökulmasta. Uskonnosta puhutaan molemmissa opetussuunnitelmissa huomattavan välinearvoisena: uskonnon harjoittamisen taustalla on vuoden 1925 opetussuunnitelmassa kansan ja vuoden 1952 opetussuunnitelmassa puolestaan yhteiskunnan kannalta soveliaiden piirteiden istuttaminen yksilöihin.

Näiden kahden asiakirjan erot kuvaavat myös nuoren Suomen kehitystä repivän sisällissodan ja toisen maailmansodan jälkeen. Vuoden 1925 asiakirjassa artikuloidaan kansa, jolle uskonto tarjoaa yhtenäisyyttä ja soveliaita arvoja. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa puolestaan kansaa ei yhtä aktiivisesti mainita. Sen sijaan asiakirjassa puhutaan yhteiskunnan edusta, jolle uskonnollisen kasvatuksen tarjoamat arvot ja opit nähdään tärkeinä. Yhteiskuntaa tuotetaan täten vuoden 1952 opetussuunnitelmassa isänmaata laajempänä yhteisönä. Isänmaa merkitsee ennen kaikkea Suomea, kun taas yhteiskunta voidaan nähdä yksilöistä ja erilaisista toiminnoista rakentuvana. Tässä ilmenee tuon ajan kasvanut kiinnostus koulutuksen merkitykseen talouspolitiikalle ja elinkeinoelämälle, joita edellisessä opetussuunnitelmassa ei vielä painotettu. Yhteiskunta onkin kiinnukohtana ja tyhjänä merkitsijänä merkittävästi eri kuin edellisen opetussuunnitelman kansa, sillä yhteiskunta on kansaa suurempi yksikkö.

Vuoden 1970 opetussuunnitelma on puolestaan ensimmäinen, jossa uskonto artikuloidaan ennen kaikkea osaksi suomalaista kulttuuria. Opetussuunnitelman puhetapa on siten kulttuuria säilyttävä ja siirtävä siinä missä edelliset opetussuunnitelmat ovat painottaneet uskonnon ja uskonnollisen musiikin hyötyä kansan kasvatukselle ja yhteiskunnalle. Maailman tila on vuonna 1970 ollut jälleen eri kuin kaksi vuosikymmentä aiemmin edellisen opetussuunnitelman julkaisun aikaan. Mannertenvälinen liikkuvuus on lisääntynyt ja kansantalouselämä sekä hyvinvointivaltio ottaneet suuria askelia eteenpäin. Täten on mahdollistunut huomion kiinnittäminen kulttuuriin ja sen eteenpäin välittämisen merkitykseen. Globalisaation myötä oman kulttuurin ja kansallisen identiteetin määrittämisen merkitys on kasvanut, kun maailma on avannut porttejaan. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa uskonnollinen musiikki taas on tiivistetty kansankirkkojen musiikiksi. Kansankirkkojen musiikki on

uskonnollisen musiikin luonnollistamisen jatkumon huippukohta, joka legitimoit aineksen yksiselitteisesti osaksi suomalaisuutta.

Vuosina 1925, 1952, 1970 sekä 1985 julkaistujen opetussuunnitelmien puhetapojen muutos kuvaa konkreettisesti kansan tuottamisen ja legitimoimisen prosessia. Kun 1800-luvulla kansallisuus kirjaimellisesti keksittiin ja tuotettiin, ei suomalaisilla ollut vielä vahvaa yhteistä identiteettiä (ks. Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 87). Tällainen kansaa sekä sen ominaispiirteitä ja ihannemallia tuottava puhetapa on läsnä erityisesti vuoden 1925 opetussuunnitelmassa. Puolestaan 1970 ja 1985 asiakirjoissa puhetapa on suomalaista kulttuuria luonnollistava, aivan kuin suomalaisuus olisi aina ollut olemassa ja uskonnollisuus sen luonnollisena osana.

	Uskonnon ja uskonnollisen musiikin merkitysten tuottamisen keskeiset tavat	Kiinnekohta
Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925	Uskonnon opettaminen on tärkeää kansan kasvatukselle. Laulunopetuksen artikuloiminen uskonnonopetuksen menetelmänä ja uskonnollisuuden välittäjänä	Kansan kasvatus
Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952	Uskonto ja uskonnollinen musiikki artikuloidaan välineinä yhteiskunnan edun saavuttamiseksi	Yhteiskunta
Peruskoulun opetussuunnitelma 1970	Uskonto ja uskonnollinen musiikki traditionaalisenä osana suomalaista kulttuuria	Kulttuuri
Peruskoulun opetussuunnitelma 1985	Kansankirkko ja kansallisen käsite perusyksikköinä	Kansankirkon käsite, kirkollisen käsite

Taulukko 1. Opetussuunnitelma-analyysin yhteenveto.

Kulttuuriperinnön käsite, joka yleistyy peruskoulun ajan opetussuunnitelmissa, on ymmärrettävissä lukuisin eri tavoin, minkä vuoksi tulevaisuuden opetussuunnitelmissa olisikin syytä määrittellä entistä tarkemmin, mitä kulttuuriperinnöllä tarkoitetaan kunkin oppiaineen yhteydessä. Tarkemman määrittelyn myötä voitaisiin täsmentää myös uskonnollisen musiikin roolia ja oikeutusta osana perusopetusta. Kolmea viimeisintä opetussuunnitelmaa aion tulevaisuudessa seuraavissa tutkimuksissani tarkastella vielä lisää ja suhteuttaa niiden tuottaman kulttuuriperintödiskurssin osaksi laajempaa, kulttuuriperintöä legitimoivaa keskustelua suomalaisessa yhteiskunnassa. Tämän myötä pyrin tavoittamaan, millaisia asioita kulttuuriperinnöllä tarkoitetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Kulttuuriperinnön ympärillä käytävästä keskustelusta on keskeistä ymmärtää, ettei käsitteellä tarkoiteta olemukseltaan pysyvää ilmiötä, vaan sen sijaan kulttuuriperintö väistämättä muokkautuu historian kerrostuessa ja uusien sukupolvien antaessa aineelliselle ja aineettomalle uusia merkityksiä (Smith 2006, 13). Kulttuuriperintö ei ole täten ”valmiina tarjottua” ja siten myöskään esimerkiksi traditioiden kutsuminen kulttuuriperinnöksi ei itsessään velvoita yhteisöjä säilyttämään niitä muuttumattomina (Lähdesmäki 2020, 184; Tuomi-Nikula ym. 2013, 14). Vaikka musiikkia kutsuttaisiinkin kulttuuriperinnöksi, ei ilmaisutapa sisällä vapautta vastuusta ja oikeutta harjoittaa kyseenalaistamatta perinteisiä traditioita nykyaikaisessa maailmassa.

Taira (2019, 17) toteaa uskonnollisiin aineksiin kohdistuneen niin kutsutun ”kulttuuristumisen”, jolla hän tarkoittaa muun muassa uskonnollisten symbolien ja käytäntöjen muuttamista kielenkäytössä kulttuuriksi. Oma analyysini vahvistaa tuota väitettä osoittamalla opetussuunnitelmien tasolla tapahtuvan muutoksen, jonka myötä uskonnolliset käytännöt saavat kulttuurisia merkityksiä. Tairan (2019, 17) mukaan tämä puhetapa tukee kristillistä hegemoniaa, ja myös tätä väitettä opetussuunnitelmiin kohdistamani analyysi tukee. Analyysini lisäksi laajentaa näkökulmaa osoittaen ”kulttuuristumisen” juurten olevan läsnä näkyvästi jo 1970-luvun opetussuunnitelmissa. Kulttuuristumista ja kulttuuriperintödiskurssia rakentavaa artikulaatiota on siis esiintynyt opetussuunnitelmissa jo vuosia ennen kuin Suvivirttä ja yleisesti uskonnollisia käytäntöjä koskeva mediakeskustelu on alkanut kuohua. Puhetapojen muutosten seuraukset ovat siten analyysini mukaan ilmenneet viiveellä, joskin puhetapojen on täytynyt vakiintua ennen kuin ne ovat myöhemmin voineet ylläpitää uskonnollisten käytäntöjen vakiintunutta paikkaa.

Uskonnollisen musiikin merkitykset ovat eittämättä monimuotoistuneet ja muuttuneet suomalaisen koululaitoksen sekä koko yhteiskunnan kehittyessä. Myös termit uskonnollinen sekä kulttuuri ovat saaneet useita tulkintatapoja. Tutkimukseni osoittaakin nimenomaan sen, kuinka opetussuunnitelmissa uskonnollista on vuosien myötä alettu nimittää kulttuuriksi. Jos uskonnollinen on kulttuuria, voiko se olla silti myös pyhää? Voisiko toisaalta myös ei-uskonnollinen kulttuuri olla yhtä lailla pyhää? Yksi tapa perustella Suvivirren sekä muiden uskonnollisten musiikkikappaleiden laulamista peruskouluissa voisikin olla se, että ne ovat monille suomalaisille – uskonnollisesti tai uskonnottomasti – kulttuuriperintönä pyhää.

Lähteet

- Helsingin Sanomat 27.8.2020. Apulaisoikeusasiamies: Oppilaita ei saa pakottaa laulamaan virsiä [www-lähde]. < <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006615151.html> > (Luettu 27.8.2020).
- Kouluhallitus 1952. *Kansakoulun opetussuunnitelmakomiteanmietintö 2: Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma 1952*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Keskisuomalainen 9.11.2019. Poliitikot tukkanuottasilla siitä saako koulun joulujuhlaa viettää kirkossa [www-lähde]. < <https://www.ksml.fi/kotimaa/Politiikot-tukkanuottasilla-siita-saako-koulun-joulujuhlaa-viittaa-kirkossa---Bella-Forsgr%C3%A9n-Jotain-rotia-v%C3%A4%C3%A4ri-nymm%C3%A4rt%C3%A4miseen/1465002> > (Luettu 11.5.2020).
- Kouluhallitus 1985. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus 1925. *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925*. Komiteamietintö. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

- Laine, Riikka 2020. Joulujuhlia ei enää saa järjestää kirkossa – näin päätös näkyy Nurmijärven kouluissa. *Nurmijärven Uutiset* 18.12.2019 [www-lähde]. < <https://www.nurmijarvenuutiset.fi/paikalliset/1214395> > (Luettu 11.5.2020).
- Opetushallitus 2000 [1994]. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2004.pdf > (Luettu 18.5.2020).
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet_2014.pdf > (Luettu 18.5.2020).
- Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2018. *Seurakuntien jäsenmäärä 1999–2016*. Helsinki: Suomen evankelis-luterilainen kirkko. [www-lähde]. < <https://www.kirkontilastot.fi/viz?id=26> > (Luettu 25.5.2019).

Kirjallisuus

- Anderson, Benedict. 2007 [1983]. *Kuvitellut yhteisöt: Nationalismin alkuperän ja leviämisen tarkastelua*. Tampere: Vastapaino.
- Andreassen, Bengt-Ove 2013. Religion Education in Norway: Tension or Harmony between Human Rights and Christian Cultural Heritage? *Temenos* 49 (2), 137–164. <https://doi.org/10.33356/temenos.9544>
- Astor, Avi, Burchardt, Marian & Griera, Mar 2017. The Politics of Religious Heritage: Framing Claims to Religion as Culture in Spain. *Journal for the Scientific Study of Religion* 56 (1), 126–142. <https://doi.org/10.1111/jssr.12321>
- Hanska, Jussi & Lahtinen, Anu 2010. Keskiajalta 1500-luvun lopulle. Teoksessa Hanska, Jussi & Vainio-Kohonen, Kirsi (toim.), *Huoneentaulun maailma: Kasvatus ja koulutus Suomessa keskiajalta 1860-luvulle*. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 17–50.
- Harrison, Rodney 2013. *Heritage: Critical approaches*. London & New York: Routledge.
- Iversen, Lars Laird 2014. Presenting the iterative curriculum discourse analysis (ICDA) approach. *British Journal of Religious Education* 36 (1), 53–71. <https://doi.org/10.1080/01416200.2013.830959>
- Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero 2016. Diskursiivinen maailma. Teoksessa Jokinen, Arja, Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim), *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 25–50.
- Kallio, Eeva 2005. *Kasvatus hajoavassa ajassa: Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kannisto, Niko 2011. Uskonto ja kasvatus kansallisen yhtenäisyyden kysymyksenä sosiaalidemokraattisessa liikkeessä 1918–1924. *Kasvatus & Aika* 5 (4), 55–68 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68440> > (Luettu 18.5.2020).
- Kauranne, Jouko 1985. Kulttuurin vaikutus alakansakoulun opetussuunnitelmiin. *Koulu ja kulttuuri: Koulu ja menneisyys* 23, 29–62 [www-lähde]. < <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/98757/56445> > (Luettu 18.5.2020).
- Kosonen, Erja 2011. Kansakoulun laulunopetus: 1960-luvulle saakka, perinteistä ammentaan, uudistuksia odottaen. *Musiikkikasvatus* 14 (2), 10–19.
- Kosonen, Erja 2012a. *Kansakoulujen laulunopetus 1950-60-luvuilla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto [www-lähde]. < https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37613/kosonen_S2012.pdf > (Luettu 22.8.2018).

- Kosonen, Erja 2012b. Kansakoulunopettajat kulttuurikasvattajina: Seminaarien musiikin-opetus kansakoulun laulun opetuksen esikuvana. *Koulu ja menneisyys* 50, 69–91 [www-lähde]. < <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/99830> > (Luettu 18.5.2020).
- Kosonen, Erja 2014. Laulukirjat koulun arvokasvatuksen ytimessä. *Oppikirjat oman aikansa ilmentyminä. Koulu ja menneisyys* 50, 33–65 [www-lähde]. < <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/99856> > (18.5.2020).
- Krokkfors, Leena 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet – opettajat uuden edessä. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 247–266.
- Laclau, Ernesto 2006. Ideology and post-Marxism. *Journal of Political Ideologies* 11 (2), 103–114. <https://doi.org/10.1080/13569310600687882>
- Laclau, Ernesto & Mouffe, Chantal 2014 [1985]. *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. London & New York: Verso.
- Laclau, Ernesto 2018. [2005]. *On Populist Reason*. London & New York: Verso.
- Launonen, Leevi 2000. *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lähdesmäki, Tuuli 2016. Scholarly discussion as engineering the meanings of a European cultural heritage. *European Journal of Cultural Studies* 19 (6), 529–546. <https://doi.org/10.1177/1367549416631996>
- Lähdesmäki, Tuuli 2020. Uskonto ja sekularismi Euroopan Unionin kulttuuriperintökertomuksissa. Teoksessa Pirinen, Hanna, Lähdesmäki, Tuuli & Waenerberg, Annika (toim.), *Kulttuuriperinnön muuttuvat merkitykset: Heikki Hangan juhla kirja*. Taidehistoriallisia tutkimuksia, 52. Helsinki: Taidehistorian seura, 185–195.
- Muukkonen, Minna 2010. *Monipuolisuuden eetos: Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä*. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Mäkinen, Marita & Kujala, Tiina 2017. Metaforat opetussuunnitelmaideologioiden tulkin-tävälineseinä. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 267–288.
- Pajamo, Reijo 1976. *Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843–1881*. Väitöskirja. Helsinki: Suomen musiikkiteollinen seura.
- Pajamo, Reijo 1999. *Lehti puusta variseepi: Suomalainen koululauluperinne*. Porvoo: WSOY.
- Palonen, Emilia 2008. Ernesto Laclau & Chantal Mouffe. Diskurssiteoriaa ja radikaalia demokratiaa. Teoksessa Lindroos, Kia & Soininen, Suvi (toim.), *Politiikan nykyteoreettikkoja*. Gaudeamus, 209–232.
- Kouluhallitus 1970. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I: opetussuunnitelman perusteet*. Komiteamietintö 1970: A 4. Helsinki: Kouluhallitus.
- Kouluhallitus 1970. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II: oppiaineiden opetussuunnitelmat*. Komiteamietintö 1970: A 5. Helsinki: Kouluhallitus.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Poulter, Saira 2011. Jumalan valtakunnan kansalaisista vastuullisten maailmankansalaisten kasvattamiseen. Yleissivistävän koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä 1900-luvun alusta 2000-luvun alkuun. *Kasvatus & Aika* 5 (4), 69–85 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68441> > (18.5.2020).

- Pruuki, Lassi 2009. Opettajan uskonnollisuuden merkitys koulukasvatuksessa ja uskonnon opetuksessa. *Teologinen Aikakauskirja* 114 (5), 387–403.
- Reimers, Eva 2020. Secularism and religious traditions in non-confessional Swedish preschools: entanglements of religion and cultural heritage. *British Journal of Religious Education* 42 (3), 275–284. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1569501>
- Saari, Antti, Salmela, Sauli & Vilkkilä, Jarkko 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 61–82.
- Saari, Antti, Tervasmäki, Tuomas & Värri, Veli-Matti 2017. Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 83–108.
- Salmesvuori, Päivi & Salmi-Niklander, Kirsti 2011. Pääkirjoitus: Koti, uskonto ja kansakunta. *Kasvatus & Aika* 5 (4), 3–8 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68429> > (Luettu 18.5.2020).
- Smith, Laurajane 2006. *Uses of Heritage*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203602263>
- Somerkivi, Urho 1985. Kansanopetuksen opetussuunnitelmat kulttuurin siirron kuvastajina. *Koulu ja menneisyys* 23, 7–28 [www-lähde]. < <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/98756/56444> > (Luettu 18.5.2020).
- Syväoja, Hannu 2004. *Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja*. Juva: PS-kustannus.
- Taira, Teemu 2019. Suvivirsi ja kristinuskon ”kulttuuristuminen” katsomuksellisen monimuotoisuuden aikana. *Uskonnotutkija* 8(1), 1–20. <https://doi.org/10.24291/uskonnotutkija.v8i1.83000>
- Tervasmäki, Tuomas 2016. *Ideologian jäljillä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvoperustan poliittinen analyysi*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tervasmäki, Tuomas 2018. Tasa-arvoa yksilö vai yhteisö edellä? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 tasa-arvokäsitys. Teoksessa Rinne, Risto, Haltia, Nina, Lempinen, Sonia & Kaunisto, Tuuli (toim.), *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistuva koulu? Kasvatusalan tutkimuksia* 78. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 123–144.
- Tuomi-Nikula, Outi, Haanpää, Riina & Kivilaakso, Aura 2013. Kulttuuriperintökysymysten jäljillä. Teoksessa Tuomi-Nikula, Outi, Haanpää, Riina & Kivilaakso, Aura (toim.), *Mitä on kulttuuriperintö?* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 12–27.
- Ubani, Martin 2013. Threats and solutions: multiculturalism, religion and educational policy. *Intercultural education* 24 (3), 195–210. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.797701>
- Vainikkala, Erkki 2015. Jako kahteen: Populismi kansan tekijänä ja demokratian peilinä: Ernesto Laclau'n populismiteorian tarkastelua. *Kulttuurintutkimus* 32(1), 3–17.
- Vilkuna, Janne 2007. Yhteinen kulttuuriperintömme. Teoksessa Kinanen, Pauliina (toim.), *Museologia tänään*. Jyväskylä: Gummerus. 12–41.

KM, FM Suvi-Iina Salonen on jatko-opiskelija Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatuksen oppiaineessa.