

Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

VSK. 9 NRO 1-2 / VOL. 9 NR. 1-2

2006



OULUN
YLIOPISTO



Musiikkikasvatus
The Finnish Journal of Music Education (FJME)
Vsk. 9 nro 1–2 / Vol. 9 nr. 1–2
2006

JULKAISIJAT / PUBLISHERS

Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen osasto / Sibelius Academy, Department of Music Education

Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, musiikkikasvatuksen koulutus- ja tutkimusyksikkö /
University of Oulu, Faculty of Education, Center for Music Education and Research

Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos / University of Jyväskylä, Department of Musicology

PÄÄTOIMITTAJA / MANAGING EDITOR

Heidi Westerlund, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

TÄMÄN NUMERON VASTAAVA PÄÄTOIMITTAJA /
MANAGING EDITOR OF THIS ISSUE

Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

TOIMITUSSIIHTEERI / EDITORIAL ASSISTANT

Laura Pohjola, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

ULKOASU JA TAITTO / DESIGN AND LAYOUT

Lauri Toivio

TOIMITUKSEN OSOITE JA TILAUKSET /
ADDRESS AND SUBSCRIPTIONS

Sibelius-Akatemia
Musiikkikasvatuksen osasto
PL 86, 00251 HELSINKI

Sibelius Academy
Department of Music Education
P.O. Box 86, FIN-00251 Helsinki

Sähköposti / E-mail: fjme@siba.fi

TILAUSHINNAT / SUBSCRIPTION RATES

Ulkomaille / Abroad: 30 Eur vsk. / Vol.

Kotimaahan / in Finland: 25 Eur vsk. / Vol.

Opiskelijatilaus / Student subscription: 13 Eur vsk. / Vol.

Irtonumero / Single copy: 13 Eur (+ postituskulut / shipping)
(sis. alv / inc. vat)

PAINOPAIKKA JA -AIKA / PRINTED BY

Hakapaino, Helsinki, 2008

ISSN 1239-3908 (painettu / printed)

ISSN 2342-1150 (verkkojulkaisu / online media)



*Kansikuva ja kuva yllä: Mukan afromatinea järjestettiin Tavastialla 24.04.07.
Ohjaavina opettajina toimivat Mikko Seppänen ja Lauri Väkevää.*

Kuvat: Jyrki Tenni

Musiikkikasvatus
The Finnish Journal of Music Education
(FJME)

VSK. 9 NRO 1-2 / VOL. 9 NR. 1-2

2006

Sisällys / Contents

Lukijalle / Editorial

| | |
|------------------------------|---|
| Lauri Väkevä ALUKSI | 5 |
|------------------------------|---|

Artikkelit / Articles

| | |
|--|----|
| Ruth Wright MUSIC, EDUCATIONAL EQUITY AND SOCIAL JUSTICE: A CASE STUDY | 6 |
| Erkki Huovinen & Vesa-Pekka Kuusinen SOUNDSCAPES AND VERBAL IMAGES AS REFERENTS FOR MUSIC STUDENTS' FREE IMPROVISATIONS | 18 |
| Lauri Väkevä & Heidi Westerlund DEMOKRATIAN "METODI" MUSIIKKIKASVATUKSESSA | 33 |
| Marja-Leena Juntunen PIANON VAPAAN SÄESTYKSEN PEDAGOGIIKKA – MUSIIKKIKASVATUKSEN OPISKELIJAT REFLEKTOIMASSA KOKEMUKSIAAN | 39 |
| Ari Poutiainen TOWARDS ECLECTICISM IN JAZZ VIOLIN EDUCATION: BACKGROUND STUDY ON THE FINGERING SCHEMES APPROACH | 51 |
| Hanna Mansnerus KENEN ÄÄNI KUULUU BÄNDIKULTTUURISSA? DEMOKRATIA JA POPULAARIMUSIIKIN OPPIMISKÄYTÄNNÖT | 57 |
| Mikko Ketovuori "HARD ROCK HALLELUJA" – KOHTI AUTENTTISUUTTA? | 65 |
| Vesa Kurkela TAIDEMUSIIKKI – HEGEMONINEN KÄSITE | 70 |

Raportteja ja arvioita / Reports and Reviews

| | |
|---|----|
| Pia Korhonen KESKUSTELUA POPULAARIN JA TAITEEN OLEMUKSESTA MUSIIKISSA – TIETEEN PÄIVÄT HELSINGIN YLIOPISTOLLA 13.1.2007 | 74 |
| Tuulikki Laes & Hanna Mansnerus KESKUSTELUA KEHOLLISUUDESTA BERGENISSÄ | 78 |
| Hanna Nikkanen KASVATUSTIETEEN PÄIVÄT OULUSSA 22.–24.11.2006 | 81 |
| Tuulikki Laes KIRJA-ARVIO PAUL WOODFORDIN (2005) TEOKSESTA DEMOCRACY AND MUSIC EDUCATION. LIBERALISM, ETHICS, AND THE POLITICS OF PRACTICE | 84 |

| | |
|---|-----------|
| Ohjeita kirjoittajille / Instruction to Contributors | 86 |
|---|-----------|

| | |
|--|-----------|
| Kirjoittajat / Contributors | 87 |
|--|-----------|

| | |
|--|-----------|
| Toimitus / Editorial Office | 87 |
|--|-----------|

Lauri Väkevä

Aluksi

Tämä Musiikkikasvatus-lehden numero on omistettu populaarimusiikin pedagogiikkaa koskeville kirjoituksille. Populaarimusiikin pedagogiikan sijaan voitaisiin puhua myös afroamerikkalaisen musiikin tai rytmimusiikin pedagogiikasta – aihealue hahmotetaan tässä tietoisesti hyvin laajasti. Mukana on artikkeleja, jotka käsittelevät eri musiikin lajeja, instrumentteja, lähestymistapoja ja menetelmiä. Mukaan on myös hyväksytty erilaisiin tarkoituksiin laadittuja tekstejä: tieteellisiä tutkimusraportteja, filosofisia, katsausluonteisia ja poleemisia kirjoituksia sekä konferenssiraportteja.

Artikkeleiden aiheiden ja lähestymistapojen laajuus kielinee osaltaan siitä, että populaarimusiikin pedagogiikkaa koskeva akateeminen keskustelu on maassamme vasta hakemassa muotojaan. Tätä osoittaa myös se, että teemasta ovat tähän julkaisuun kirjoittaneet musiikkikasvatuksen tutkijoiden lisäksi alueen opiskelijat ja opettajat. Yllättävää oli, että varsinaiset didaktiset tekstit jäivät puuttumaan. Vaikka artikkeleissa sivutaan opetusmenetelmiä, yhdessäkään ei suoraan esitetä ajatuksia siitä miten populaarimusiikin eri muotoja tulisi käytännössä opettaa. Tässä piileekin yksi tärkeimpiä tulevaisuuden haasteita alueen kehittämislle: populaarimusiikin tyylejä koskevan didaktiikan auki kirjoittaminen.

Merkkejä muutoksesta on toki ilmassa. Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa ns. koulubändiopetus on herättänyt viime aikoina kiinnostusta. Tämä näkyy selvästi aiheita koskevien opinnäytetöiden lisääntymisenä. Myös vapaan säestyksen pedagogiikka on innoittanut musiikkikasvatuksen opinnäytetöiden tekijöitä. Hyvällä syyllä voidaankin sanoa, että suomalaisilla musiikkikasvattajilla on tällä hetkellä aitiopaikka sekä bändiopetuksen että vapaan säestyksen pedagogisen tutkimuksen kehittämisen suhteen. Musiikkikasvatusteknologian hyödyntäminen populaarimusiikin opetuksessa on niin ikään päivänpolttava aihe.

Erilaisia populaarimusiikin pedagogisia näkökulmia pyritään tulevaisuudessa kokoamaan Sibelius-Akatemialla toimivan POPEDA-projektin puitteissa. Projektin tärkeimpänä tavoitteena on edistää alueen keskustelua kotimaisella ja kansainvälisellä ulottuvuudella. On hämmäntävää että kaikkein laajimmille levinneiden ja suosituimpien musiikin lajien pedagogiikkaa koskevaa tutkimusta ei ole tähän mennessä koottu yhteen. Merkit kertovat siitä, että 2000-luvun alussa pedagogiselle populaarimusiikin tutkimukselle on todellista tarvetta. Samalla aukeaa uusia haasteita musiikkikasvatuksen filosofiselle keskustelulle: tätä kirjoitettaessa alan tutkijoita puhututtaa erityisesti formaalisen ja informaalisen musiikkikasvatuksen suhde, jota jäsenetään usein populaarimusiikin pedagogisen merkityksen kautta. Suomalaisella musiikkikasvatuksella on epäilemättä paljon annettavaa tähän keskusteluun. ■

Ruth Wright

Music, Educational Equity and Social Justice: a Case Study

INTRODUCTION

This paper reports on a year long ethnographic case study of one music teacher and a class of 30 of her Year 9 (14–15 years old) pupils in a secondary school in South Wales UK. Through a detailed ethnographic study of this class and their music lessons it was hoped to arrive at ‘thick description’ (Geertz 1973) of the discourse of Music in the case-study school and its modes of transmission, acquisition and evaluation by teacher and pupils. Research instruments were non-participant and participant observations, questionnaires and individual and group interviews with pupils, teacher and school senior management. A key focus of the research was to unravel some of the complex issues surrounding pupils’ motivations to study music once it became optional at Key Stage 4^[1] (KS4, pupils aged 14+). The aim was to try to understand how this teacher managed to attract between 20% and 25% of KS4 pupils each year to study music against the background of the relative national lack of popularity of music as an optional subject choice, at present chosen by only 8% of the national cohort.

In the interests of participant confidentiality, the following pseudonyms are used throughout the paper: the school is referred to as Aberquaver RC High School, the teacher as Mrs. Metronome and the research class as 9C. This paper presents the results and discussion relating to the question: ‘To what extent did democracy operate within the school music curriculum with particular reference to the rights of enhancement, inclusion and participation?’ The focal theory for examination of the data was that of Basil Bernstein, particularly his work relating to democracy and pedagogic rights.

The British sociologist of education Basil Bernstein’s final volume, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (Bernstein 1996, 2000) was prefaced by an introductory section entitled Democracy and Pedagogic Rights. In this section he addressed some of the larger issues relevant to his

research and arising from the relationship between democracy and education. He asserted that: “(E)ducation is central to the knowledge base of society, groups and individuals. Yet education also, like health, is a public institution, central to the production and reproduction of distributive injustices.” (Bernstein 2000, xix)

Bernstein claimed that the realisation of democracy within schools is dependent upon the institutionalisation of three interrelated rights which are defined as enhancement, inclusion and participation. He saw individual enhancement as the right to experience boundaries as “tension points between the past and possible futures [...] it is the right to the means of critical understanding and to new possibilities” (Bernstein 2000, xx). This right is the condition for confidence and operates at the individual level. The second right is the right to be included: “socially,

intellectually, culturally and personally.” (ibid.) Bernstein pointed out, however, that to be included is not to be absorbed and may involve the right to remain autonomous. He asserted that inclusion is “a condition for *communitas*” (ibid.) and, thus, operates at the social level. The right to participate is stated as the third right. In Bernstein’s view, participation was not only about discourse but also about practice directly related to outcomes. He, therefore, defined it as the right to participate in situations where order is formed and changed and, thus, to operate at the civic level. Bernstein examined how we may use this model to ask how distributive principles within schools work with respect of access to and acquisition of images, knowledge and resources, areas that are particularly relevant to my own interests as a music educator.

According to Bernstein (2000, xxi), the school may act as a mirror in which an image is reflected. The image may be positive or negative. The ideology of the school may be viewed as a device within the mirror through which images are reflected, of which, crucially: “(T)he question is: who recognises themselves as of value? What other images are excluded by the dominant image of value so that some students are unable to recognise themselves?” Similarly, he suggested that the “school acoustic”, as he terms it, may determine “whose voice is heard, who is speaking and who is hailed by this voice?” In summary, he concluded that the images reflected by the school are “projections of a hierarchy of values, of class values.” In this respect there are questions to be asked of music education as to whose culture is reflected in the mirror of the school.

Bourdieu’s (1984) theory of the relationship between culture and society can be read as having three principal characteristics (Garnham and Williams 1980, Harker, Mahar & Wilkes 1990 and Branson & Miller 1991). The first of these is related to social practices, as culture is viewed as the product of human agency and, although separate from us, as confin-

ing our actions through habitus, established patterns of preference and behaviour. Human beings are viewed as being motivated by interests that they seek to preserve or enhance. This behaviour extends to cultural preferences. Over time, collective patterns of cultural values and preferences develop as ideas and resources are mobilised to advance the cultural preferences of dominant social groups. Culture is extended or expanded through a process of reproduction determined by the outcome of material and ideological battles.

Bourdieu also suggested that cultural objects could be viewed as a form of capital. Thus cultural materials or objects may be produced and consumed or subjected to any of the other forms of material transaction. In particular, culture is viewed as a form of ‘symbolic capital’ (Waters 1994, 198) in which cultural items may be used in the struggle for social domination of some individuals over others. The third element of this theory is read as cultural differentiation. Bourdieu drew parallels between differentiated levels of culture—high and low—and the class structure of society. In Bourdieu’s paradigm, cultural strata are products of class. They provide badges of membership of a particular class, allowing social divisions to be reproduced. Bourdieu (1984) demonstrated culture as a form of capital by showing that practices, such as museum and concert attendance, newspaper readership and the like were distributed differentially throughout the population according to social class. He reduced this differential to a relationship between educational attainment and cultural habits, arguing that the capacity to participate in high culture was attained in societies such as ours, in a major sense, through education. The analogy was made between cultural practices and codes, with education providing the key to unlock the code. (Waters 1994.) Bourdieu argued, however, that this key is not given to all on an equal basis; instead it is distributed according to social status through education, with *habitus* providing the privileged with an enhanced ability to receive and

understand the education offered. Only children of cultured families have access to the key to culture, thus enabling dominant groups within society to demonstrate their superiority by having exclusive access to high culture and, thereby, justifying their superior social position.

Bernstein (2000, xxiii) claimed that knowledge is differentially distributed within the school according to social group, carrying inequalities of value, power and potential and that material resources follow distribution of “images, knowledge and possibilities” in that the relation between resources and the hierarchy of knowledge and images is inverted, those at the top of the hierarchy receiving more and those at the bottom less in terms of their “needs and conditions of effective support. This maldistribution of resources, certainly outside the school and often within it, affects access to and acquisition of school knowledge.” [Original emphasis.] Further to Bernstein’s suggestion that there is a direct relationship between social group and acquisition of knowledge in that unequal distribution of images, knowledges, possibilities and resources affects rights of participation, inclusion and individual enhancement, he suggested that pupils who do not receive these rights in school are likely to come from social groups who do not receive these rights in society. Bernstein then asked how schools should deal with the relationship between social group and differential power relationships outside and hierarchies of knowledge, opportunity and value within themselves. At this point, he referred to Bourdieu’s proposal that schools achieve this ‘trick’ by appearing neutral, by suggesting that they are governed by different principles and hierarchies to those of external agencies. Bourdieu proposed that this trick allows the school to disguise the ways in which external power relations actually produce the hierarchies of knowledge, opportunity and value within the school. However, by divorcing its own hierarchies from those outside the school, the school actually legitimises social inequalities deriving from

differential educational attainment. Bourdieu terms this ‘la violence symbolique’. Bernstein (2000, xxiii) added the rider that, in his view, we may not be as naïve as Bourdieu suggests:

“I feel very confident that some social groups are aware that schooling is not neutral, that it presupposes familial power both material and discursive, and that such groups use this knowledge to improve their children’s pedagogic progress. It may be that they have to rationalise their children’s success by believing that their children deserve such success while others do not.”

Let us look at the equality of distribution of images, knowledges, possibilities and resources as they affected rights of participation, inclusion and individual enhancement in music education, with reference to Aberquaver as illustrative material.

THE CONTEXT

The fieldwork was conducted in Aberquaver, an 11–18 Roman Catholic High School in South East Wales, between September 2004 and June 2005. There were around 750 pupils on roll in the school in each of these years, with official Year 7 intakes of 120. While pupil abilities spanned the whole range and the school was located in one of the most socio-economically disadvantaged unitary authorities in the UK, figures held by the National Assembly of Wales showed that only 10% of its pupils received free school meals, as opposed to 20.7% in the authority as a whole (NAW, 2004) and 17.7% nationally in Wales. In the year 2003–2004, 57% of pupils entered for the General Certificate of Secondary Education (GCSE)^[2] examinations achieved 5 GCSEs with grades A*, compared to an average for the unitary authority as a whole of 40% and the national average for Wales of 51% (NAW 2004). Given that measures of free school meals are now a very widely used proxy for social class composition in the UK and 5 GCSEs, grades A*–C are similarly taken as the ‘gold stand-

ard' of pupil achievement in the UK, we might say that, while its intake was socially and by ability superior in relation to other schools in the authority, Aberquaver merely had a socially and ability mixed composition that was nearer to being 'balanced' than that of many Welsh comprehensives.

The Music, RE and Art departments taught pupils in mixed ability form groups throughout Key Stage 3 (11–14). The school timetable operated on the basis of five 55 minute lessons per day and their distribution by subject at Key Stage 3 is shown in Table 1 and at Key Stage 4 in Table 2. While the core curriculum for KS4 consisting of RE, Maths, English, Science and PE, was compulsory for all pupils, however pupils also selected from a number of optional subjects to allow a measure of individualization of pupil curricula at KS4. Aberquaver offered both GCSE and Entry Level^[3] options, Entry Level being designed for lower attaining pupils.

Table 1

Lesson allocation per subject: Key Stage 3

| Subject | Number of 55 minute periods per week (25 period week) |
|-----------------------|---|
| RE | 2 |
| Maths | 3 |
| English | 3 |
| Science | 3 |
| Geography | 2 |
| History | 2 |
| Welsh | 2 |
| French | 2 |
| Games/PE | 2 |
| Art | 1 |
| Music | 1 |
| Design and Technology | 2 |

Key Stage 4 optional subjects were placed within four option 'blocks' or groups and pupils required to choose one from each. Although most subjects were offered in two option blocks, Music GCSE was only offered in one.

Over the past ten years, between 12 to 19 pupils per year, out of a cohort of about 128, had opted to take GCSE Music, with a further 6 to 10 pupils per year opting to take COEA (entry level) Music. Therefore, between 20% and 25% of the cohort had chosen, over this period, to study Music after it ceased to be compulsory, significantly above the 8% average in Wales as a whole. This was in itself of interest and worthy of investigation. At the conclusion of my study I returned to the school to find out how many pupils opted for KS4 Music in the academic year of my study, 2003/4 and was informed that 25% of the Year 9 cohort had done so.

Table 2

Lesson allocation per subject: Key Stage 4

| Subject | Number of 55 minute periods per week. (25 period week) |
|--|--|
| RE | 2.5 |
| English | 3.5 |
| Science (double award) | 5 |
| Maths | 3 |
| Games | 1 |
| Welsh baccalaureate (comprising PSE, Welsh, Work-related education and IT) | 2 |
| Options (pupils choose 4) GCSE Technology, Geography, Media Studies, Welsh, Business Studies, French, History, Music, Art, Information Technology, PE, Italian. Entry Level PE, Key Skills, Technology, Media Studies, Music | 2 per option |

THE CASE-STUDY CLASS 9C

9C were described by Mrs. Metronome as a “nice class.” Some of the pupils were “a bit chatty” and there were “some good composers and players.” Two female violinists were members of the school orchestra and another female drummer was “an able musician.” Academically, 9C were on a par with the other tutor groups in Year 9 according to school assessment data. As a class 9C were welcoming and friendly and received me into their music lessons with generosity. They coped with my questions and interviews with the usual teenage embarrassment but were cooperative and helpful throughout the research project. I enjoyed watching experimental development of dreadlocks (how long can you leave your hair without washing it?), and hearing stories of weekend high jinks, following blossoming romances and observing the roller coaster of adolescent experience.

THE MUSIC DEPARTMENT

The Department had last been inspected by Estyn the Welsh Schools Inspectorate in 2000 and had received grading of 1 (Very Good) for all key stages and post-16 work. Standards of pupil achievement were high in Music with 80% of pupils achieving level 5 or above in the end of Key Stage 3 assessments^[4] and 100% of pupils achieving GCSE grades A*–C or Entry Level pass in Key Stage 4. A programme of extra-curricular musical ensembles (choir and orchestra) was also provided for those who wished to attend in lunch hours. The choir numbered 44 pupils from Years 7 to 13 with several members of staff also participating. 60 pupils were involved in the school orchestra whose players also ranged from Years 7 to 13. Mrs. Metronome also encouraged pupils to form rock bands and allowed these to rehearse in the music performing room at lunchtimes. There were 10 such bands in 2004–2005. The Department was housed in two music rooms situated op-

posite each other, one laid out as a performance area and the other as an ICT music room. In Mrs. Metronome’s view the Department was well-resourced.

The performing area was equipped with 12 electronic keyboards with built in recording function, a range of tuned percussion instruments, three six-string electric guitars and five bass guitars which all pupils had the opportunity to play, as well as a drum kit permanently set up in the performing room in front of the piano. The ICT room was used for composing work and equipped with 16 MIDI workstations with PCs and keyboards, an interactive whiteboard and data projector and audio playback equipment. The machines were connected to the school network which meant that teachers could access any pupil’s work from their machines and display it through the interactive whiteboard. The standards of composition work produced here were very high.

The scheme of work did not look vastly different to many others one reads in the course of visiting school music departments around Wales organised as it was around topic based, six week units of work. What marked it out as different was the approach to its delivery adopted by Mrs. Metronome and the extent to which she selected topics to focus on genres relevant to her pupils’ musical tastes. She had a strong commitment to equipping her pupils with musical skills in playing an instrument to enable them to participate in music in a meaningful way as she saw it and to making music lessons a culturally relevant experience for her pupils. Mrs. Metronome had a strong affiliation to popular musical culture and tried to align her curriculum with what she perceived to be the musical interests of the young people she taught. There were, however, problems with achieving authenticity within genres so reliant upon complex rhythmic features and the ability to carry out a high degree of manipulation of sound through the use of specialist ICT. Mrs. Metronome had become expert in pastiching these musical styles in simplified

versions and produced numerous arrangements of class ensemble material written to meet the needs of her pupils. A large proportion of her curriculum was devoted to pupils making music as a class 'band', in effect an extended rock band, with bass guitars, drum kit and the other available classroom instruments, Mrs Metronome working as master musician alongside her pupils with large elements of peer teaching occurring. Pupils also brought their own instruments to class lessons. They were given opportunities to play the range of instruments available during years 7 and 8 (11 and 12 years) but were expected to specialise in one instrument in Year 9 to develop skill prior to KS4. Whilst this approach achieved considerable success in attracting substantially improved uptake of music as a KS4 optional subject in comparison to other schools, there were still some pupils, notably males, who evinced a strong desire to play bass guitar and drum kit and were disgruntled at not being allowed their first choice. Particularly aggrieved were a number of the male tuned percussion players who indicated that they did not perceive these to be 'real' instruments. Mrs. Metronome asserted that she perceived tuned percussion instruments to be real instruments but that she would be happy to allow pupils to play instruments other than tuned percussion. However with one 55 minute lesson per week she did not have time to teach them all to play their preferred choices of electric guitar and drum kit. This inevitably meant that pupils who benefited from extra curricular musical tuition were at an advantage, despite Mrs Metronome's best efforts, when it came to the possibility of playing a 'real' instrument. Authors (Vulliamy 1977a, 1977b; Green 1988) have shown that access to instrumental tuition, in the UK at least, appears to be determined by social class. As Philpott, (2001:156) perceptively observed:

"Contact with extra-curricular tuition significantly enhances achievement at all levels. Extra tuition on a musical instrument helps pupils achieve the highest

grades in the statutory curriculum to the detriment of pupils who have not participated, and this extra tuition has usually been bought by parents. This is an important issue of economic equality of opportunity which needs some attention, i.e. the ability to 'pay and play' impinges upon musical achievement in the statutory domain."

The data showed pupils' self-perceptions of musicality to be strongly connected to whether or not they had skill on a 'real' instrument. Similarly, pupils' perceptions of whether KS4 music was a possible option for them were closely linked to this perception.

Discussion

THREE RIGHTS OF DEMOCRATIC FUNCTION WITHIN SCHOOLS

Bernstein suggests that there is a direct relationship between social group and acquisition of knowledge in that unequal distribution of images, knowledges, possibilities and resources affects the rights of participation, inclusion and individual enhancement. Let us look at each of these three rights of democratic function within schools in relation to the music curriculum.

Individual enhancement is defined as the right to experience boundaries as "tension points between the past and possible futures [...] it is the right to the means of critical understanding and to new possibilities" (Bernstein 2000, xix). Pupils at Aberquaver appeared to have decided, at the age of fourteen whether or not music was to be a possibility as a subject of study in school in the future on the basis of whether or not they perceived themselves to be musical. They were more or less equally divided in seeing themselves as musical or not musical. Questionnaire responses from the 30 pupils I studied to the item 'Would you say that you are musical?' indicated that 14 of them perceived themselves to be musical. This was encouraging as it was a far greater pro-

portion of the class than a previous multi-case study result (Wright & Thomas 2003) would have predicted and was a testimony to Mrs. Metronome's enabling and egalitarian class music. 16 of the pupils however, were less confident in their own musicality. The most significant reason for answering 'yes' (10/21) was that they played an instrument. Similarly, the most significant reason for a 'no' response was that they did not play an instrument (9/17). As only 6 pupils indicated that they had instrumental tuition in answer to a later question, it can be ascertained that 4 pupils assessed themselves as 'playing an instrument' on the basis of their school music lessons. On examination of the questionnaires, these turned out to be keyboard or bass guitar players—in other words those playing 'real' instruments in school lessons. None of the tuned percussion players answered in the affirmative. While the level of positive response to the question may be regarded as progress in the right direction, given coherent curriculum time for more pupils to develop skills on instruments which they perceived as 'real', one wonders how many more of them would answer in the affirmative. Given that 29 out of 30 pupils perceived music as being important in their lives, this would now appear to confirm the second part of Sloboda's (2001a, 243) assertion that "music retains a key and central role in the lives of most people who see themselves as 'not musical'." An interesting coda to this train of thought appeared one evening when I watched a documentary on probably the greatest jazz singer of all time, Ella Fitzgerald (Ella Fitzgerald: Something to Live For, Artsworld, January 14 2006) in which, in an interview with the conductor André Previn, she announced that she was not a musician. This stopped Previn in his tracks and when he asked her what she meant by not "a musician" she explained that she could not play an instrument and did not work from staff notation: "the music just comes from inside, I sing what's inside me." Such a perception of musicality and musicianship as in-

herently tied up with instrumental ability and the ability to read notation that appears to be embedded here may be taken as an instance of views at a global, social level. Is it any wonder, therefore, that Music continues to battle as a school subject?

This asks big questions about curriculum time for music and capital investment in instrumental provision. It appears that the English Government may have come to similar conclusions with the introduction of the Music Manifesto in England and the declaration of intended provision of instruments and tuition to all children in English primary schools. Without a similar initiative in Wales, or a complete rethinking of the amount of curriculum time devoted to music in schools to allow for skill development to take place in lessons, our less affluent pupils are badly disadvantaged. For some pupils in Aberquaver at least and one might surmise possibly for many more pupils in other schools in Wales, it appeared that social class had a direct effect upon the images of real musicians portrayed to them by school music and the possibility for them of participation, inclusion and enhancement in school music in the future. The lack of parental ability to 'pay for them to play' an instrument barred the path to school music for the future.

IMAGES PORTRAYED BY AND THROUGH MUSIC

Regarding images, North, Hargreaves and O'Neill, (2000, 75) have told us that their research showed that: "music is important to adolescents; this is because it allows them to (a) portray an 'image' to the outside world and (b) satisfy their emotional needs." O'Neill and Green (2000, 27) elaborated on this view as follows:

"Not only is music a 'mirror' that enables us to recognise aspects of the self, but the specific properties of music also come to represent or transform the image reflected in and through its structures. This contributes to the processes by which individuals are actively involved in construct-

ing and defining the social groups with which they identify themselves.”

We have here the concept of music as a two-way mirror reflecting and constructing individual identities and social groups. The problem with school music may be that it is holding a mirror to this mirror and the image reflected is fractured and distorted by pedagogic constraints. It is little wonder that the subject of curriculum content is a thorny one in the light of the variety of changing musical images and interests that it is required to reflect and the restrictions of the curriculum framework within which it is allowed to do so. One clear message emerged from 9C questionnaire and interview results: they evaluated their existing curriculum provision enthusiastically, viz the support for playing instruments and using computers. However, they would also like it to reflect the image of their musical worlds, not just in genres but in new ‘instruments’, such as mixing decks and musical skills such as DJ’ing. It was not possible to prove from my data the extent to which these requests aligned with social class; however, one can hazard a guess that these more universally accessible forms of music making would be popular with pupils not fortunate enough to have benefited from instrumental tuition outside the classroom. One could also postulate that these genres relate more closely to pupils’ own musical subcultures than their current instrumental provision.

Table 7.

12 Responses to question C1 If you could make up your own music course for pupils in years 7 to 9, which of the following would it include?

| Possible answers | Number of responses |
|---------------------------|---------------------|
| Using computers for music | 21 |
| Singing | 14 |
| Playing instruments | 23 |
| Listening to music | 25 |
| Composing music | 18 |
| Deejaying | 19 |
| Using decks | 15 |

It could be argued that mainstream curricular musical practice, in Wales at least, presently reflects the image of a relatively small number of middle class pupils in many schools who have already been enculturated into the world of classical music and very few others. Mrs. Metronome showed us one curriculum model that could alter this. This notwithstanding, her pupils showed a desire to explore new and to them culturally relevant worlds and possibly ones more accessible to all pupils irrespective of social class. There appeared to be some conflict of *habitus* (Bourdieu 1984) between Mrs Metronome and her pupils in this respect.

THE SCHOOL AS A MIRROR

As we saw earlier, Bernstein has also described school as a mirror. The ideology of the school may be viewed as a device within the mirror through which such reflection takes place. He concluded that the images reflected by the school are “projections of a hierarchy of values, of class values” (Bernstein 2000, xxi). What images does school music project to pupils as to who is of value? Pupils at Aberquaver seemed to give us pretty clear answers to this question: ‘musical’ people were those who played a ‘real’ instrument, though not necessarily an orchestral instrument, nor one that they had been taught to play formally. School tuned percussion instruments were not considered to be ‘real’ instruments.

There is a further level on which this analogy of a mirror may function in terms of the images of subjects and their value that schools reflect to their pupils. Despite the excellence of its curriculum, ICT resourcing and teaching, Music as a subject did not appear too flatteringly in the mirror of Aberquaver. Its KS3 timetabling placed it at the bottom of the curricular pile, alongside Art. In comparison with other subjects where a discourse or language was to be developed, such as Modern foreign languages, Music received one third of the curriculum time. This situa-

tion was by no means peculiar to Aberquaver and has become, indeed, the standard curriculum model in most secondary schools in the UK. Such a timetable differential was again reflected in arrangements for GCSE option choices, where Music appeared only once compared to all other subjects' double placement. This left it disadvantaged as a subject across the curriculum. The image this reflected to pupils could not have been positive. In addition, pupils had a very clear conception of KS4 education as being preparation for work and life. Within this vision, music had no place unless one belonged to a minority interested in a career in the music industry.

DISTRIBUTION OF KNOWLEDGES

What did Bernstein mean by the distribution of knowledges? He claimed that knowledge is differentially distributed within the school according to social group, carrying inequalities of value, power and potential. Was this true of musical knowledge and was it differentially distributed throughout Aberquaver according to social group? Certainly pupils entering school in Year 7 brought with them the distributive benefits and injustices of their social background and previous formal educational experiences. Pupils whose families could not afford to go to concerts, pay for instrumental tuition or, for reasons of enculturation, did not see these as of value found the National Curriculum for Music here, as in many schools, more difficult to access than their more privileged peers. The extent to which this was so in Aberquaver was mitigated by Mrs. Metronome's curriculum model. She attempted to give every pupil the skills required for them to access the curriculum and to reduce the differential between those who were able to 'pay to play' and those who were not. She also attempted to recontextualise the National Curriculum for Music so that it reflected more strongly the musical worlds the majority of the pupils might be familiar with in

preference to the Western Art Music canon. To an extent this 'levelled the playing field' and allowed all pupils to access the knowledge being transmitted. The school's very positive KS4 music uptake would appear to indicate that this was at least partially successful.

MUSIC AS A POSSIBILITY

Regarding possibilities, Mrs. Metronome's curricular approach aimed to make KS4 music a possibility for as many pupils as she could. Her approach seemed to be working as 12 out of 30 pupils in 9C would have opted for Music in KS4 had option choices and their 'work life' priorities permitted it. Again, the issue of playing an instrument figured largely in pupils' minds concerning the possibility for them of Music. School tuned percussion players, in particular, did not evaluate their instrumental playing in class as making Music a possibility for them at KS4. This returns us once again to issues of time, money and resourcing required to provide these pupils with real alternatives to these instruments. Mrs. Metronome also made a pedagogic point about the extent to which all pupils are physically or temperamentally suited to playing the guitars and drums for which they clamour. What other instruments could we provide for pupils to play in class music?

In the case of the school music curriculum we saw how this can be recontextualised, as in Aberquaver, to enable some pupils who might not previously have done so to believe themselves capable of possible futures with music, three times as many as in most other schools choosing to pursue its study at KS4, twice as many again proposing to be involved in music in some way after they left school, including having plans to learn to play an instrument.

DISTRIBUTION OF RESOURCES

The question of equal distribution of resources remains vital. While, as we have

shown, access to a musical instrument outside school and, even more importantly, the knowledge of what to do with it to make music, are differentially distributed to pupils according to social class (Vulliamy 1977a, 1977b; Green 1988; Philpott 2001), schooling frequently does very little to redress this distributive injustice. Mrs. Metronome developed an approach to her music curriculum that did as much as possible within the constraints of her situation to do so, with significant positive effects. What was needed for her approach to produce yet better results lay outside her control and revolved around both curriculum time afforded to the subject and resourcing of the instrumental tuition infrastructure in schools in South Wales. If all Mrs. Metronome's pupils had been given instruments and lessons in primary school one wonders what the results would have been. There is, however, a further factor to be taken into consideration here. Giving a child an instrument and tuition is one thing, as my experience as an instrumental and classroom teacher suggests, but children are unlikely to succeed in learning to play unless their learning is supported in regular, supervised, practice sessions, at least in the early stages. The Suzuki violin teaching method grasped this necessity long ago in their requirement that parents learn to play alongside their child, thus ensuring informed practice supervision. Without such support outside instrumental lessons, progress is likely to falter and enthusiasm wane. It appears to me that the only way to ensure that all children, regardless of background, have a chance to succeed in musical instrument learning is to provide supervised practice sessions in school alongside the tuition, leaving the 'wild card' factor of parental support and enthusiasm for the enterprise out of the picture. There is a great difference between asking a parent to help a child practise reading, which the majority of the population can manage and asking them to supervise the learning of staff notation, if required, and practice of a musical instrument, which the majority

cannot. We can hazard the guess, pace Green (1988), that middle class parents will be better encultured to help their children with this undertaking if schooling does not 'level the playing field' in terms of practice supervision, so that we will merely continue to perpetuate distributive injustice by providing instruments and tuition, without further practice supervision in schools.

CURRICULUM TIME FOR MUSIC AND THE ARTS

We have also seen that there was insufficient curriculum time for the teacher to help many pupils to acquire the instrumental skills necessary to play instruments other than tuned percussion in class lessons. The bias of the National Curriculum for KS3 in totality towards 'academic' subjects and away from the arts means that even highly accomplished teachers like Mrs Metronome, in common with music teachers elsewhere, are set up to fail with a number of pupils, as they simply do not have the curriculum time necessary to help them develop the skills needed for them to perceive themselves as musical. While school curricula, such as Aberquaver's remain essentially collection codes composed of subjects operating as singulars, the ethos of generic performance modalities of education, now dominant in training and bridgeheaded in schools in vocational courses, generates outlooks where pupils and their parents see themselves as notching up skills to transfer to the world of work. Subjects where progress is slow, success elusive or involving culturally unknown territory are going to remain weak in the market economy of GCSE option choices. Subjects that lead to low risk career and employability choices become prime, leaving the arts and Music, in particular, in marginal positions, likely only to be chosen by those wishing to pursue a career directly in them or sufficiently advantaged in access to the curriculum to be relatively assured of high grades at GCSE.

School organisation of the post-14 timetable also has a measurable impact on students ability to pursue music as a GCSE subject. Given the pressures of the ideology of trainability and preparation for work, subjects signifying to employers a high degree of 'usefulness' or trainability or related to the world of work are bound to be winners in the market economy of GCSE option choices. This is further reflected and compounded by the school option arrangements which presented Music as an option only once when other subjects are presented twice. This had a substantial impact on the number of students able to take the subject. It also confirms pupil views of Music as a less important curriculum subject.

MUSIC, EDUCATIONAL EQUITY AND SOCIAL JUSTICE

The following comments are made in recognition of the fact that this research work was conducted on a small scale and any generalisations must be made with caution. I hope however that sufficient contextual information has been provided to allow the reader to draw their own conclusions concerning the applicability of my conclusions to their own situation.

All in all, it appears that the discussion above points to lack of social justice in the curriculum relating to music education. This is reflected at every level of the educational system from national curriculum content to the timetabling of the subject within the school, to pupils' ability to access the curriculum in a way that is meaningful to them depending upon the family capability to 'pay to play'. Given the importance that young people attach to music in their lives surely this must be an indication that much music education is undemocratic? In George Orwell's terms, apparently, it continues to be that for teachers and pupils alike "all subjects are equal but some are more equal than others."

REFERENCES

- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor and Francis.
- Bernstein, B. 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique (revised edition)*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Branson, J. & Miller, D. 1991. Pierre Bourdieu. In P. Beilharz (Ed.). *Social Theory: A Guide to Central Thinkers*. Sydney: Allen and Unwin.
- Garnham, N & Williams, R. 1980. Bourdieu and the Sociology of Culture. *Media Culture and Society*, 2(3), 209–223.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Cultures: selected essays*. New York: Basic Books
- Green, L. 1988. *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*. Manchester: Manchester University Press.
- Harker, R. K., Mahar, C. & Wilkes, C. (Eds.). 1990. *An Introduction to the Work of Pierre Bourdieu*. Macmillan: London.
- National Assembly for Wales (NAW). 2004. National Assembly for Wales Statistics For Wales Digest of Welsh Local Area Statistics. Retrieved July 17, 2004, from <http://www.wales.gov.uk/keypubstatisticsforwales/content/publication/schools>.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. & Neill, S. A. 2000. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 255–272.
- O'Neill, S. & Green, L. 2000. Social groups and learning in music education. In *Mapping Music Education Research in the UK*. BERA Music Education Review Group, London: BERA.
- Philpott, C. 2001. Equality of opportunity and instrumental tuition. In C. Philpott & C. Plummeridge

(Eds.). *Issues in Music Teaching*. London: Routledge Falmer.

Sloboda, J. 2001a. Emotion, functionality and the everyday experience of music: where does music education fit? *Music Education Research*, 3(2), 243–255.

Vulliamy, G. 1977a. Music and the Mass Culture Debate. In J. Shepherd, P. Virden, G. Vulliamy & T. Wishart (Eds.). *Whose Music? A Sociology of Musical Language*. London: Latimer New Dimensions.

Vulliamy, G. 1977b. Music as a case study in the 'new sociology of Education'. In J. Shepherd, P. Virden, T. Wishart & G. Vulliamy (Eds.). *Whose Music? A Sociology of Musical Language*. London: Latimer New Dimensions.

Waters, M. 1994. *Modern Sociological Theory*. London: Sage.

Wright, R. & Thomas, P. 2003. Walking on By: Why So Many Pupils Are Turning Their Backs on GCSE Music. *Music Teacher*, 82(2), 22–23.

[1] The education system in state maintained and special schools in England and Wales is divided into Key Stages introduced by the Education Reform Act 1988. Learning is divided into four periods: key stage 1 covers pupils aged 5 to 7, key stage 2 covers pupils aged 7 to 11, key stage 3 covers pupils aged 11 to 14, key stage 4 covers pupils aged 14 to 16.

[2] GCSEs are the examinations taken by the majority of 16-year-olds in England and Wales. They include coursework assessment by individual schools as well as examination by independent boards. Grades range from A* to G, with A* being the highest.

[3] Entry Level courses are offered for pupils who find GCSE programmes too challenging. They are designated Certificate of Educational Achievement (COEA) courses.

[4] There is a statutory assessment process of pupil achievement at age 14– the end of Key Stage 3. Teachers assess against level descriptions for the subject provided by the National Curriculum for Music. Level 5 is deemed to be the expected standard for the majority of pupils at this age.

Tiivistelmä

Tämä artikkeli tarkastelee yläasteen (*secondary school*) musiikin opetussuunnitelmaa Walesissa kasvatuksellisen tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta. Artikkelissa raportoidaan aineistosta, joka kerättiin etnografisen tapaus-tutkimuksen avulla Etelä-Walesilaisella yläasteella. Artikkelii asettaa kyseenalaiseksi Walesin koulujen musiikin opetussuunnitelman demokraattisuuden laajuuden viitaten edistämisen (*enhancement*), inkluusion (*inclusion*) ja osallistumisen (*participation*) oikeuksiin.

Bernsteinin (2000) mukaan sosiaalinen ryhmä ja tiedon muodostaminen ovat suorassa suhteessa toisiinsa niin, että mielikuvien, tiedon, mahdollisuuksien ja resurssien epätasa-arvoinen jakautuminen vaikuttaa edellä mainittuihin oikeuksiin. Artikkelissa argumentoidaan tutkimustulosten pohjalta, että tämä on nähtävissä erityisen vahvana koulumusiikissa. Tulokset viittaavat yksittäisten koulumusiikinopettajien tavoittamattomissa olevan sosiaalisen oikeudenmukaisuuden puutteeseen, joka johtaa yhteiskuntaluokan mukaan määräytyviin erilaisiin osallistumisen mahdollisuuksiin.

Seuraamukset näkyvät oppilaiden omaa musikaalisuutta koskevilla havainnoissa ja heidän kokemuksissaan mahdollisuuksissa jatkaa musiikin opiskelua 14. ikävuoden jälkeen. Vaikuttaakin sieltä että edelleen, George Orwellin sanoin, "kaikki ovat tasa-arvoisia, mutta toiset ovat tasa-arvoisempia kuin toiset". ■

Erkki Huovinen and Vesa-Pekka Kuusinen

Soundscapes and Verbal Images as Referents for Music Students' Free Improvisations

This article addresses some possibilities of incorporating free improvisation into the studies of music students who may have only little or no previous improvisatory experience. In our research project, professional music students were given non-musical "referents" or starting points for short solo improvisations. The referents consisted in either recorded soundscapes or corresponding verbal descriptions. In discussing the students' improvisations and the following interviews, we focus on how different types of referents were responded to—both musically and attitude-wise. It appeared that differences in narrative or rhythmic organisation of the referent had clear implications for how the improvisations were structured and how the improvisatory situation was experienced. The students' experiences were also clearly affected by the types of environment that were conveyed through the referents. Our results suggest some guidelines for approaching free improvisation in the context of professional music education.

INTRODUCTION

A traditional scholarly approach to musical improvisation has been to study the products of improvisation from the point of view of a distanced listener. The listener-centered perspective has, perhaps with good reasons, also been dominant within music education. As an example, one might consider Elliott's (1995) account of jazz improvisation which lays implicit but unmistakable stress on the viewpoint of the external listener. Considering that the teacher is an external listener with respect to the students' performances, it is no wonder that the product-oriented notion of musical improvisation is closely linked with a view of teaching improvisation that stresses the teacher's role as the assessor of students' creativity (e.g., Hallam 1998, 202–203).

The product-oriented view fits well together with the idea that the process of

improvisation is difficult or even impossible to describe. An important figure in the European free improvisation movement, Derek Bailey (1992, ix), claimed that "any attempt to describe improvisation must be, in some respects, a misrepresentation, for there is something central to the spirit of voluntary improvisation which is opposed to the aims and contradicts the idea of documentation." Thus, if the process of improvisation itself cannot be properly described by the improviser (or, perhaps, by anyone else either), the only way to say anything meaningful is to discuss the products of improvisation in the light of stylistic or other interpersonally accepted criteria. In this vein, Hallam (1998, 203) claims that

"there is a difficulty with using the creative process alone as an assessment of creativity. An individual may have gone through the creative process but

the final product may be inadequate in a number of ways. It is not possible to assess creativity without some reference to its product.”

By these lights, an appropriate method of assessing the creativity of a student improviser would be to use expert judges for evaluating the students’ performances (see, e.g., Partchey, 1973).

A very different view is voiced by some systematic musicologists and cognitive psychologists. Clarke (1992, 800) states that “[i]mprovisation is essentially concerned with musical processes, rather than finished musical objects”, and argues for the use of improvisational activities and procedural understanding as a means of consolidating declarative knowledge of musical structures and practices (ibid., 796). According to such a view, what improvisation does for the musical and cognitive development of the individual seems more important than its specific products. Accordingly, improvisation as a form of creative exploration may be seen as useful and interesting in itself, quite apart from the “adequacy” of its products. This line of thought suggests that free improvisation might be usefully incorporated into music education, as well (cf. Ford 1995). Gruhn (2005, 105) argues that improvisation allows learners to develop their musical understanding in the same way as children learn language—without following explicit rules. In his comparative study on improvisation in various art forms, Sperber (1974, 3) concludes that improvisation can be effectively used “as a means for the student to discover himself in relation to his art.” In this paper, we will adopt the process-oriented view in order to discuss some possible starting points for free improvisation in the context of professional musical training.

Strictly speaking, improvisation is perhaps never absolutely “free” but always happens in relation to some (implicit or explicit) organisational principles or ideas. In music, these points of departure are often consciously chosen to the extent that they might allow us a view to the process-

es of improvisation without a detailed analysis of the improvised products. Indeed, the ethnomusicologist Bruno Nettl (1998, 13) has suggested that the identification of a point of departure, or “model”, comes closest to providing a paradigmatic method for the research on musical improvisation. However, whereas Nettl (1974, 1998) only discusses models that are defined in musical terms, Jeff Pressing’s (1984, 1988, 1998) understanding of his comparable term “referent” seems more inclusive. According to Pressing (1984, 346),

“The referent is an underlying formal scheme or guiding image specific to a given piece, used by the improviser to facilitate the generation and editing of improvised behavior on an intermediate scale. [...] For example, the referent may be a musical theme, a motive, a mood, a picture, an emotion, a structure in space or time, a guiding visual image, a physical process, a story, an attribute, a movement quality, a poem, a social situation, an animal—virtually any coherent image which allows the improviser a sense of engagement and continuity.”

Such an inclusive concept might not be very useful without some further distinctions. Thus, Pressing (1984, 347–348) introduces the distinction between “in-time referents” and “out-of time referents”, drawn according to whether a referent has a built-in temporal dimension or not. We will return to this distinction later in the course of presenting the results of our study.

The concept of referent is by no means limited to music. In other art forms, improvisation is indeed often based on types of referents that are not common to traditional musical cultures. As far as dance improvisation is concerned, it is of course customary to use recorded sounds or music. Here, the difference with respect to traditional referents of musical improvisation is that the sounds themselves cannot be manipulated by the improviser: the recording will run its course and the im-

proviser will use it as a referential basis for kinaesthetic movements and/or as an impetus to finding a suitable emotional state for the performance. In theatrical improvisation, on the other hand, the referent more often assumes a verbal form, providing semantic associations that guide the communicative actions of the participants.^[1] Both recorded sounds and verbal input differ from traditional musically defined referents (chord progressions, skeletal melodies etc.) in that their primary purpose is not to provide materials for the improviser to manipulate or rules for constraining the performance. Rather, at least one fairly typical purpose is to provide images that may help the improviser to achieve a creative mood or state.

The connection between extra-musical imagery and musical creativity is well-documented in the case of western composers (Mountain 2001). It is no wonder, then, that guided imagery has also been applied as an incentive to musical improvisation. A music therapist, for example, may select some images (characters, stories, scenes, events etc.) as starting points for improvisation “according to the client’s need to explore certain emotions” (Bruscia 1987, 414, cf. 134). In a less therapeutic setting, some music pedagogues similarly appear to view imagery-based improvisation as a personal form of creative exploration. Thus, education-oriented texts on musical improvisation occasionally mention “associative improvisation” (Kenny & Gellrich 2002, 130–131) or even specific techniques such as creating individual lists of simple subject–predicate sentences to “trigger the imagination” (Wollner 1963, 56; cf. Hallam 1998, 223). In the context of classroom free improvisation, Ford (1995, 108) reports on “the use of extra-musical imagery to invoke a particular sort of mindset”, and improvisation based on verbal imagery also figures among Schafer’s (1986, 61) renowned “ear cleaning” techniques. Despite such generally approving attitudes, these techniques are usually only mentioned in passing, and more detailed studies of them are hard to find.

If we want to study the use of imagery as a starting point for improvisation without falling back on the product-oriented approach, one obvious choice is to interview the performers themselves. At least Pressing (1984, 345) suggests that improvising performers do have access, by introspection, to the usefulness of imagery. This may be controversial, though. Even if a product-oriented approach may show that improvisers in a given style generally have a good introspective grasp of such things as their general skill level (May 2003), it is uncertain to what extent improvisers are able to reflect on the process of improvisation itself. Indeed, it may be debatable whether the improviser even should be able to reflect on his or her activities: Schön (1987, 31) notes that “it is one thing to be able to reflect-in-action and quite another to be able to reflect on our reflection-in-action so as to produce a good verbal description of it”. In the following, we will nevertheless adopt it as a working hypothesis that at least some relevant information concerning the usefulness of extra-musical imagery may be gained from discussions with improvisers. We will describe a study in which the usefulness of non-musical referents for music students’ free improvisations was explored by interviewing the students themselves after their performances. Our focus will be on the students’ own experience of their improvisatory performances. In taking these experiences of musical exploration as important in their own right, our approach is obviously at variance with the product-oriented notions of some music educators for whom musical exploration is only a primitive first step to true musical improvisation, analogous to verbal babble in young children (Kratus 1996).

METHOD

At the music department of the Turku Polytechnic, we organised a series of sessions for producing and discussing solo free improvisations on the basis of verbal images and heard soundscapes. The music

students participating in the study were divided into two groups, a “soundscape group” and a “verbal group”. The basic idea was to present the former group with soundscapes consisting of various kinds of identifiable environmental sounds, and the latter group with corresponding verbal descriptions, asking the participants to freely improvise music along with the soundscapes or on the basis of the verbal descriptions. Although the improvisations were all recorded, we wanted to focus our research on the participants’ own impressions and comments concerning their improvisations rather than on analysing the improvised products.

MATERIALS

For the soundscape group, nine recordings of approximately 2–3 minutes duration were selected from the collection “Sound Library – Sonothèque – Sonote-

ca” (Audivis Tempo A6153, 4 CDs, 1989), giving them succinct verbal labels. In addition, verbal descriptions, corresponding to the recordings, were devised to be used with the verbal group. Each verbal description included information concerning an environmental location, a description of the most important sounds heard in it, and an explicit reference to the listener (stated in the 2nd person singular). The soundscapes and the corresponding verbal descriptions are collected in table 1, arranged in in three sessions of three items each.^[2] The table also indicates the track numbers for the CD box. Notice that each session includes one natural environment (RAIN AND THUNDER, FOREST, SEA), one urban environment (PAVEMENT, MOTORWAY, FRENCH CAFÉ), and an item with rhythmic implications (GRANDFATHER CLOCK, HORSES, EXPRESS TRAIN). Other groupings are also possible and will be discussed further below.

TABLE 1

The soundscape recordings and corresponding verbal descriptions.

| Session | CD | Soundscape | Verbal description |
|---------|--------|-----------------------|--|
| 1 | C20 | GRANDFATHER CLOCK | You are in a living room, in the corner of which an old grandfather clock ticks quietly. Its pendulum swings in a steady, unhurried pace one hour after another. |
| | A9 | RAIN AND THUNDER | You are standing in a gentle summer rain. From afar you can hear approaching claps of thunder. |
| | B1 | PAVEMENT | You are standing in the middle of a shopping mall, on a covered square. From around you, you hear the sounds of passers-by and the clacking of footsteps. |
| 2 | A37–38 | HORSES | A galloping horse approaches, its hooves clattering against the cobblestone street. Beside you it stops and neighs before continuing its gallop. |
| | A17 | FOREST | The wind breathes softly in the treetops. You hear the little birds singing. |
| | D2 | MOTORWAY | On a sweltering summer day, you arrive at the side of a motorway. You stay there for a while, listening to the cars whizzing by. |
| 3 | D32 | (IN AN) EXPRESS TRAIN | You are travelling in an express train. You are standing in the corridor connector between two coaches listening to the beating of the rails. |
| | A1 | SEA | You are on a stony beach. You listen to the waves steadily beating the cliffs. |
| | B7 | FRENCH CAFÉ | You are sitting in a French café, listening to the lively sounds of a discussion. |

PROCEDURE

Each student participated in three separate 15-minute sessions on different days during one week. For different participants, the three sessions (cf. table 1) were conducted in different orders, resulting in approximately even numbers of participants for each possible session order. The students were told to bring their own main instruments with them to the sessions. The sessions were conducted in a classroom setting which included an electric piano, a sound system for playing back the soundscape recordings and recording the students' improvisations, and a separate minidisc recorder for recording the entire sessions. In addition to the participating student, both of the authors were present at each session, one working as the interviewer and the other as a technical assistant. At the beginning of the first session, the participant took out and tuned his or her instrument (or sat by the piano) and received one of the following instructions in a written form, according to the respective group that he or she had been assigned to:

Verbal group:

"You will read verbal descriptions of various environments. The idea is to improvise any sounds that might fit them. Imagine that your playing takes you into the environment that is described, and dwell there for a moment. In this exercise you don't have to aim for perfect musical achievements, and your playing is not assessed. It is more important that you can personally feel that the sounds you play are suitable to the image you have obtained."

Soundscape group:

"You will hear samples of various sonic environments. The idea is to improvise any sounds that might fit them. Imagine that your playing takes you into the environment whose sounds you hear, and dwell there for a moment. In this exercise you don't have

to aim for perfect musical achievements, and your playing is not assessed. It is more important that you can personally feel that the sounds you play are suitable to what you hear."

In order to randomise the order of the three tasks within a session, the participant was asked to draw one of three cards in the assistant's hand, and to read aloud the text in the card. According to the participant group, each card contained either the label of a soundscape (e.g., "MOTORWAY") or a corresponding verbal description. It was hoped that this procedure would relax the participant by giving an informal and playful impression of the situation. In the soundscape group, the participant was subsequently presented with the appropriate soundscape recording at a volume level that was manually adjusted to suit the participant's instrument. At the same time, a hard disc recorder was operated to record the improvisation (along with the surrounding soundscape). When the participant showed signs of finishing his or her improvisation, the soundscape recording was gradually faded out. The participants in the verbal group performed their improvisations without the soundscape recordings, but their own improvisations were recorded as in the soundscape group. After the first improvisation, the interviewer conducted a brief, semi-structured discussion with the participant, focusing on the participant's improvisational experience in the situation. Issues that were taken up included the participant's experiences concerning the felicity of his or her performance with respect to the soundscape or the verbal description, the participant's experience concerning the naturalness of the task, and the question of what he or she considered to be most important for successful performances of the appropriate kind. The discussion was followed by two other improvisation tasks (beginning with drawing a card from the assistant's hand and finishing with a discussion with the interviewer).

After the three improvisation tasks, the participant was requested to name the im-

provisation that he or she was most satisfied with. The chosen performance was played back from the sampler, hoping that such feedback would promote creativity during the process as suggested by a study by Partchey (1973, 88). Finally, a closing discussion was conducted in order to inquire into the students' ideas concerning the relevance of such image-based improvisation to their normal musical activities and their opinions about learning and teaching improvisation. Also, we wanted to give room for the students' spontaneous opinions and comments.

PARTICIPANTS

The participants were 14 music students of Turku Polytechnic, aged between 19 and 24. Most of them (12) had music pedagogy as their main subject. The students had played music for an average of 13.5 years, but the majority of them (8) did not report having any prior improvisational experience. All of the participants were conversant with tonal art music and most of them (with two exceptions) had performed modern art music. Likewise, all but three had experience of playing pop or rock music. A number of them had also experience in other musical styles; for instance, all of the four students who reported having earlier improvisational experience had played jazz. In these and other respects, their backgrounds were thus fairly typical of Finnish music students. For convenience, the participants will be referred to using abbreviations that indicate the group in question ("V" for "verbal", "S" for "soundscape") followed by the number of the participant within the respective group (e.g., "S5" means "the fifth participant in the soundscape group").

RESULTS

In a questionnaire that the participants filled after the three sessions, they were asked about their opinion as to the conditions on which this sort of image-based improvisation might be considered suc-

cessful. Remarkably, all of the participants with one exception emphasised, in one way or another, the importance of the improviser's personal experiences (feeling, mood, relaxedness, etc.) rather than the properties of the improvised performance as a product. This seems to suggest that one should take heed of such personal experiences if improvisation is to be used as a tool in education—at the very least, if one's only aim is not to produce competent improvisational technicians within some strictly style-specific bounds. In the following three sections, we have collected some of the impressions of our student improvisers concerning their own performances with respect to different types of improvisational referents.

IN-TIME REFERENTS

As mentioned above, Pressing (1984, 347–348) divides improvisational referents into "in-time referents" and "out-of-time referents" according to whether the referent has an associated temporal dimension. This distinction turned out to be one of the most conspicuous features of the soundscapes and the verbal descriptions that guided our participants' improvisations. "Sequenced in-time referents" that only specify a sequence of events without a well-defined time scale (ibid., 348) often prompted the students to imitative, mimetic strategies. The comments of the French horn player V4 are revealing in this sense:

[MOTORWAY:] *I tried to portray cars that were passing by. [...] One might have achieved some sort of a braking sound ... that, you know, it notices that I think I'm going to jump under it, that it would brake. But I can't execute such a thing.*

This participant of the verbal group also seemed optimistic about the success of his mimetic playing, noting after his RAIN AND THUNDER improvisation that while hearing such a performance played back, "one could imagine being in the gentle summer rain where the thunderclaps are heard."

The mimetic approach was most evident in HORSES, in which there was a more diverse narrative sequence both in the soundscape recording and in the verbal description. Six of the seven participants in the verbal group relied on an imitative strategy, usually beginning with rhythmically “galloping” music that gradually slowed down or stopped according to the verbal description. Some of the students (V6, V7) later explained their improvisational strategy simply by repeating the narrative sequence of events in their own words. An additional intention to model the timbral characters of the sounds referred to in the verbal description was evident, for example, in the pianist V5’s frustration over the difficulty to produce a neighing sound on her instrument. On the other hand, the participants of the soundscape group generally tended to follow the recording, locking into the galloping rhythm of the horse in the beginning, and changing their improvisatory strategy in one way or another when the horse slowed down. Adopting a useful term from Nettle’s (1974) discussion of improvisatory models (i.e., referents), we may describe HORSES as a relatively dense model: the distinguishable events of the soundscape are temporally close to each other. In his discussion of musically defined models, Nettle (*ibid.*, 13) states that “a performer of improvisation using a dense model tends to vary less from performance to performance than one whose model lacks density.” In the soundscape group, the relative density of the HORSES recording—embodied in the clearly progressing succession of easily identifiable sounds—similarly appeared to limit the performers’ freedom although the referent had not been defined in musical terms.

Not surprisingly, perhaps, one might say that whereas both participant groups relied on mimetic strategies to some extent, in the soundscape group these strategies were more reactive, and thus less spontaneous, in nature. The pianist S7 represents the extreme example: not only did he constantly react to the changes in the

soundtracks, refraining from any spontaneous gestures, but he also seemed to adopt this as a conscious survival strategy that he could safely fall back on. For example, the RAIN AND THUNDER soundscape was faithfully modeled in his playing by constant tinkling on the white keys of the piano, interspersed by heavy hammering on the low keys, always instantly triggered by the sounds of thunder on the recording. Although most of the other participants in the soundscape group did not seem to adopt such a reactive stance in as self-evident a way as S7, it should still be noted that for the sequenced in-time referents, any mimetic gestures that were used usually did follow a reactive pattern. It is difficult to make any general conclusions, but it certainly seems that, quite often, the participants of the soundscape group conceptualised their task not so much in terms of making the environmental sounds as, for instance, actually playing music in the environment conjured up by the sounds on the recording. For instance, in MOTORWAY, these participants actually heard the sounds of cars regularly whizzing by. Instead of focusing on imitation of the traffic noises, some of the soundscape improvisers thus commented on the questionable appropriateness of “playing beside the motorway”. We will return to this topic a little later.

Rather than a mere sequence of events, the GRANDFATHER CLOCK recording also incorporated a constant and stable rhythm, thereby representing what Pressing (1984, 348) termed “clocked in-time referents”. All but one of the soundscape improvisers locked themselves neatly to the ticktock rhythm: only the cellist S2 actually started to play “against” or “across” the rhythm. Not surprisingly, perhaps, she was also the one to be in a most markedly cheerful mood after her performance. Afterwards, she related on her experience at her parents’ home with two different grandfather clocks whose ticking had not quite been temporally synchronised. This she recalled as irritating while trying to sleep, but the personal memory of unsyn-

chorinised clocks apparently inspired her to an improvisatory performance that she was quite happy with.

On the other hand, some of the participants whose playing was more obediently related to the regular ticktock complained about the uneventfulness of the soundtrack:

I think it's very difficult... I couldn't get any support from anywhere. In a forest anything can happen, at sea anything can happen, but a grandfather clock is a grandfather clock. It may sometimes strike and then it ticks. [S1]

I was waiting that it would chime or that there would have been a cuckoo or whatever [...] that something would have happened. [...] It would be more pleasant to play if something happened. [S7]

Unlike the cellist mentioned above, these players apparently did not relate the sounds to any personal experiences. However, several other participants of the soundscape group did comment on the metronome-likeness of the ticktock. The trumpet player S3 with jazz experience, for example, was annoyed with her own proclivity to play along with the recording as if it represented a metronome, because it made her conscious of her slight slips from “playing in time”. The viola player S4, on the other hand, expressed her approval with regard to the task provided by GRANDFATHER CLOCK, contrasting it with her previous experience with PAVEMENT. According to S4, “it is easier to start following the ticktock of a clock than traffic noises”. The difference between these two participants’ comments reflects the attitudes of the whole soundscape group towards the “clocked in-time referent” of the GRANDFATHER CLOCK: both the positive and the negative attitudes were generally stated with reference to following the rhythm of the clock. Such an obligation was not so much reflected in the comments of the verbal group in which many of the participants rather tended to conceive of the task in terms of creating a relaxed atmosphere or a quiet mood of some kind.

OUT-OF-TIME REFERENTS

Another set of referents may be characterised as “out-of-time referents” in the sense that they did not specify a clear sequence of discrete events. Some improvisers in the verbal group appeared to prefer the lack of separate, discrete elements in the instructions. For example, the violinist V2 complained, in two different sessions, about the (subjective) presence of two different images in the descriptions of FRENCH CAFÉ and RAIN AND THUNDER, preferring SEA as a comparatively “easier image”. The flautist V6 similarly seemed to approve of the tasks presented by the verbal descriptions FOREST and SEA, noting that the word “steadily” in the SEA description calls for the constancy of “at least the rhythmic pattern”. For V6, a relatively experienced improviser in rock band and theatre settings, the lack of event sequences in the descriptions did not cause any lack of creativity: through his “free tonal” motivic work and supple use of the registral and timbral possibilities of the flute, he was able to sustain musical interest even without any sounds as external input.

Apparently, the unavailability of mimetic strategies in such out-of-time referents was more detrimental to the performances of less experienced improvisers. The accordionist V3 who reported having no prior improvisational experience was at a loss for what to do when the verbal description was of the out-of-time type. Besides the SEA improvisation, she also expressed this after some of the other tasks:

[FOREST:] *This was more difficult... this had no clear, you know, course of the events. [...] There was nothing changing... the situation was stable.*

[EXPRESS TRAIN:] *Well, according to that slip of paper nothing happened there.*

In fact, these comments are not unlike those concerning the GRANDFATHER CLOCK that were quoted in the previous section. Also the participants quoted there, S1 and S7, had no previous

experience in improvising which suggests that at least for such inexperienced improvisers, the simplest of clocked in-time referents may actually be more comparable to out-of-time referents than to the sequenced in-time referents: when a player relies on a mimetic strategy, a steady pulse of a metronomic grandfather clock does no better in providing creative input than an undifferentiated carpet of ambient sounds.

These ideas might now suggest that there is also some connection between improvisational experience and a tendency to prefer out-of-time referents. Indeed, such a tendency seemed to be reflected in the comments of the the cellist V1, who was undoubtedly the most free-improvisation-oriented participant in the verbal group. After her HORSES improvisation, she remarked that she would easily be irritated by “too close a description of the sequence of events” and that it thus felt natural to “break away” from such a sequence. In her comments concerning her own performance strategies, she differed from most of the other, more classically oriented participants: for her, improvising was not about “following the orders” as some other students understood their task, but rather about seeing “lights” and “images”, or about her self-described state of “being in colors”.

DIFFERENT TYPES OF ENVIRONMENTS

The sounds of natural environments were generally quite well received as backgrounds for improvisation. In part, this may be due to their familiarity. For example, the pianist S6 who played primarily atonal-style improvisations with a good share of clusters and glissandos had a clear recipe for what she considered appropriate music for the FOREST soundscape: “...one should not play in too gloomy a way, and then [one should incorporate] something up high”. Even more important than familiarity with the environments themselves might be the music students’ familiarity with musical references to nature. In the

soundscape group, natural sounds quite often prompted specifically musical associations:

[SEA:] *In a way it's easier to approach that water theme... it has been employed so much in music generally.* [S7]

[HORSES:] *There has been some other horse imitation today as well. One piece by Schumann has a bit of that galloping horse-feeling.* [S4]

[SEA:] *The sea should have had some mode or a scale, but I did not quite find it.* [S3]

[RAIN AND THUNDER:] *One had to be afraid of starting to play Sibelius' Vesipisarovita ["Waterdrops"] or something... that one does not begin quoting.* [S4]

Conventional ways of musically evoking a natural scene were also applied in the verbal group. For instance, the violinist V2 noted that the SEA description immediately brought to her mind a “ternary thought” that “sways”.

For some participants, the out-of-time referents appeared to fall into clear groups of agreeable natural environments and unpleasant non-natural ones. For example, the clarinetist S5 in the soundscape group reacted to FOREST, RAIN AND THUNDER, and SEA in a positive manner, whereas she stated that MOTORWAY and EXPRESS TRAIN seemed “boring” to her. She explained the latter impression by saying that the situations referred to were such that she would herself feel bored in them. Apparently, such comments cannot, then, be interpreted in terms of the uninteresting character of the sounds as such. Indeed, a similar contrast between natural and urban environments was also evident in the verbal group in which no environmental sounds were provided as referents. Two of the participants in this group (V2, V4) expressed nearly identical thoughts about the difficulty of “entering into the spirit” of PAVEMENT, comparing it to “easier” natural environments. Here is another representative pair of comments by the French horn player V4 for two successive improvisations:

[EXPRESS TRAIN:] *This was rather tough... very difficult to identify with the topic.*

Let us say that the background noise when you enter the space... that you only hear the terrible beating. No other kinds of perceptions come around you.

[SEA:] *This was such a peaceful one. [...]*
The first state [EXPRESS TRAIN] was so oppressive compared to this here. [...]
It is just so desolate. [...]
It depends more on willingness... that one doesn't want to identify with such an oppressive place.

As has become clear, the advice to “imagine that your playing takes you into the environment...” often resulted in the application of mimetic strategies in which the students tried to evoke the sounds of the environment, and thus, in some sense, to create the environment through sound. By contrast, some of the participants appeared to respond to the task as if they were required to come up with some form of “diegetic” movie music, that is, music which might naturally be produced in the appropriate type of scene. For these participants, an important contrast seemed to emerge between environments in which music could be imagined to be played and ones in which this would be more difficult. As with the contrast between natural and urban environments, also the contrast with suitable and less suitable playing environments seemed to be reflected in the comments of both groups. Among the nine referents seen in table 1, FRENCH CAFÉ was the one that was most often mentioned as providing a suitable scene for music. In the verbal group, the musical associations were sometimes mediated by associations to French movies:

I thought about a movie in which one would be in France [...] I was perhaps more like a street musician thereby. [V7]

It came to mind... I've seen the movie Amélie... there was some sweet accordion waltz... [to get it] there to the background would have been a good thing. [V4]

Another participant in the verbal group, the accordionist V3, similarly mentioned “musette waltzes” while discussing her improvisation on FRENCH CAFÉ. She noted, however, that the task had been difficult. Given that she was an accordi-

onist herself, we assume that she may have had a clear idea of the music that she considered appropriate to a French café.

This contrasts with the jazz-influenced trumpet player S3 in the soundscape group, who flatly noted that “I wouldn't play beside a motorway”, but that, on the other hand, the café scene was “easy”, because “You might play anything in a French café.” For S3, FRENCH CAFÉ apparently represented just another exotic scene with no inherent musical constraints. Comparison between these two attitudes suggests that even implicit references to a musical genre in the referent may sometimes shackle the students' improvisations if they possess enough style-specific knowledge that they feel obliged to take into account. Now, despite the fact that natural environments such as SEA or FOREST did also trigger musical associations, it seems that, for such images, the associations were much more flexibly formed than the generally more specific associations of FRENCH CAFÉ. Such flexibility may provide another reason why the natural environments were typically experienced as relaxing.

DISCUSSION

In this article, we have discussed improvisational referents primarily in their function to promote a creative attitude or atmosphere for improvisation. Pressing (1998, 52) discusses another function of referents: they may potentially reduce the information-processing load of the performer. However, it is remarkable that most of the information-processing benefits accredited to referents by Pressing do not obviously pertain to soundscapes or verbally mediated images. Reducing the required attention to musical materials, diminishing the extent of decision-making in performance, decreasing the novelty of motoric control, and reducing the need for detailed attention to other performers: all of these only seem to work when the referents can be defined in musical terms. However, soundscapes or narrative

descriptions with in-time characteristics do provide for one last information-processing benefit that Pressing mentions: they potentially reduce the attention required on achieving temporal order within the improvisation. From this perspective, it is no wonder that the participants in our study readily took advantage of the sequenced in-time referents in shaping their improvisations.

The information-processing benefits mentioned by Pressing are obviously linked to an important purpose of musically defined referents: that of coordinating the collective use of stylistically appropriate musical elements. If the emphasis is shifted from coordinating musical communication to promoting a creative atmosphere—which is also closer to how referents are typically used in other art forms—then our in-time referents may appear in a less favourable light. Consider that in music therapy, for instance, recorded music does not provide a perfect starting point for improvisation because it is inflexible and its emotional character cannot be adapted to the situational needs of the client (cf. Bruscia 1987, 273, 350). Similar lack of flexibility was found in our sequenced in-time referents—particularly in the recorded versions, but also in their verbal descriptions. HORSES, the clearest example in our study of a sequenced in-time referent representing a narrative scene, received rather schematic and mannered interpretations. When such referents were used, students were easily drawn to mimetic strategies which, in the case of recorded soundscapes, turned out to be predominantly reactive in nature. In other words, students easily tend to fall back on what Tagg (1994) calls “anaphones”—musical sounds bearing a structural homology with non-musical sound, representing “another way of sounding something that already exists as perceptible sound” (ibid.: 51). To a lesser extent, such inflexibility of improvisatory strategies was also evident in RAIN AND THUNDER and MOTORWAY in which the sequences of distinct events (thunder-

claps, cars whizzing by) employed a repetitive, less narrative structure.

To be sure, the sequenced in-time referents were often credited as being “easy”. They may thus provide for usable props for beginning improvisers, as shown by our pianist S7 who was quite happy to use reactive strategies in his playing. Given the relative difficulty of freeing oneself from the temporal and/or textural constraints of such “dense” referents, however, they may not seem to be well suited to promote spontaneous creation. One might speculate that rhythmically organised referents are easily interpreted as having a “correct response” in terms of how the improvisations should be temporally coordinated. This may be detrimental to finding creative solutions: some researchers even distinguish creativity from intelligence by making a distinction between “divergent thinking” where there is no single correct answer, and “convergent thinking” where such an answer is available (Lowenfeld & Brittain 1982, 73). According to this line of thought, the tendency of the students to self-evidently synchronise themselves with any rhythmic impulse in the soundscapes might be interpreted as a reflection of the fact that their musical education has concentrated upon intelligence or “convergent thinking” more than on creative action. Of course, part of the problem may have been due to our instructions that may have biased the students’ musical responses towards the reactive, and towards the intellectually mediated. Using different exercises, e.g., collective explorations of playing “along” the referent and “against” it, one might encourage a somewhat more playful attitude towards the referent, as exemplified, say, in the cellist S2’s unsynchronised attitude towards the GRANDFATHER CLOCK.

A general observation is, however, that the students’ playing assumed more spontaneous features in response to the out-of-time referents than with respect to the in-time ones. Among the out-of-time referents that we used, it was especially the references to natural environments that

seemed to be welcomed by many of the participants as useful. More than just creative exploration of one's mind, or of one's musical resources, improvisation with images of natural environment might also be understood as a way of "getting in tune with the environment". This is something that does not need to be strictly separated from the particular musical goals of instrumental education. Indeed, experimental music includes many examples in which the musical process deals primarily with interaction with the acoustic environment—a point that has not gone unnoticed within the field of soundscape studies, either (Mayr 2002, 29).

Our overall impression from the improvisatory sessions was that even during such a short period of activity, the use of unconventional referents such as verbal images and heard soundscapes did open up the participants' attitudes towards their own playing to an unexpected degree. Even in the course of only three sessions, most participants seemed to adapt rather well to the (initially unnatural) situation of freely improvising in the presence of two researchers. Probably encouraged by our non-evaluative attitude and clear focus on the students' own opinions and impressions, some of them even later expressed their enthusiasm for this newly-found way of making music. If adaptation to changing conditions is one hallmark of improvisatory expertise (cf. Pressing 1998, 50), then perhaps improvisation as such—apart from any style-dependent musical techniques—can best be taught to music students by subjecting them to unexpected playing situations every once in a while. Still, the use of extramusical referents in such situations need not be arbitrary: as our examples suggest, different types of unconventional referents might be purposely fitted to the individual needs of music students according to their amount of previous improvisatory experience or their general attitude towards making music. The fact that there are often great individual differences in the reactions of the students to the referents confirms the

basic insight that the boundary line between noise and music—or between ugly sounds and beautiful ones, for that matter—is variable according to cultural experience (cf. Baumann 1999).

Some of our results also seem to have a bearing on the suggestion, made recently by Marsella (2004, 136), that "the inclusion of 'wild sounds,' sounds that we might consider noise, into the palette of music education would make it more appealing to many children." In our study, the majority of the participants did seem to prefer peaceful natural sounds or other soundscapes that they could narratively relate to—over and above those soundscapes that one might perhaps categorise as "noises". Superficially, this may seem to contradict Marsella's suggestion, but it has to be borne in mind that the students participating in our study were not children anymore, but grown-ups studying to become professional music educators or musicians. Although many of the participants were more sympathetic to making music against a background of "beautiful" sounds rather than of "ugly" ones, this probably reflects their own musical background more than justifies any conclusion to the effect that only certain types of soundscapes should be used in teaching improvisation. If one wishes to broaden the auditive horizons of the students by incorporating "ugly" sounds in their musical education, one should perhaps start with sounds that allow some connection to what is already comprehensible to them—musically or otherwise. Rhythmic organisation, recognisable narrative sequence, natural environments, or associations to personal experiences have surfaced as some means by which sounds could be made musically comprehensible for students without much previous experience in unpredictable musical situations. Even if creative reaction to actual sound should probably be the goal for an aspiring improviser, verbal images might be incorporated as a stepping stone just because they provide for referents that the players can easily relate to—given that they cannot yet free them-

selves to a musical interplay with the sounds corresponding to these images. Ultimately, the player will reach a stage in which he or she can musically relate to heard sounds merely as sounds, without the need for extra-musical imagery or specifically musical associations. ■

REFERENCES

- Bailey, D. 1992. *Improvisation: Its Nature and Practice in music*. New York: Da Capo Press.
- Baumann, M. P. 1999. Listening to Nature, Noise, and Music. *The World of Music*, 41(1), 97–111.
- Bruscia, K. E. 1987. *Improvisational Models of Music Therapy*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Clarke, E. F. 1992. Improvisation, Cognition and Education. In J. Paynter, T. Howell, R. Orton, & P. Seymour (Eds.). *Companion to Contemporary Musical Thought*. London & New York: Routledge, 787–802.
- Elliott, D. J. 1995. Improvisation and Jazz: Implications for International Practice. *International Journal of Music Education*, 26, 3–13.
- Ford, C. C. 1995. Free Collective Improvisation in Higher Education. *British Journal of Music Education*, 12, 103–112.
- Gruhn, W. 2005. Understanding Musical Understanding. In D. J. Elliott (Ed.). *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press, 98–111.
- Hallam, S. 1998. *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann.
- Hermann, C. 2003. Learning to Speak: An Apprenticeship with Simone Forti in Logomotion. In A. C. Albright & D. Gere (Eds.). *A Dance Improvisation Reader*. Middletown: Wesleyan University Press, 65–74.
- Kenny, B. J. & Gellrich, M. 2002. Improvisation. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.). *The science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 117–134.
- Kratus, J. 1996. A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation. *International Journal of Music Education*, 26, 27–38.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. 1982. *Creative and Mental Growth*. 7. ed. New York: Macmillan Publishing.
- Marsella, R. 2004. On behalf of the ugly in music. In L. R. Bartel (Ed.), *Questioning the Music Education Paradigm*. Waterloo ON: Canadian Music Educators' Association, 136–145.
- May, L. F. 2003. Factors and abilities influencing achievement in instrumental jazz improvisation. *Journal of Research in Music Education*, 51(3), 245–258.
- Mayr, A. 2002. Soundscape studies, experimental music, and time geography. In H. Järviuoma & G. Wagstaff (Eds.), *Soundscape Studies and Methods*. Helsinki: Finnish Society for Ethnomusicology & Department of Art, Literature and Music, University of Turku, 27–38.
- Mountain, R. 2001. Composers and imagery: Myths and realities. In R. I. Godøy & H. Jørgensen (Eds.). *Musical Imagery*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 271–288.
- Nettl, B. 1974. Thoughts on improvisation: A comparative approach. *The Musical Quarterly*, 60(1), 1–19.
- Nettl, B. 1998. Introduction: An art neglected in scholarship. In B. Nettl & M. Russell (Eds.). *In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1–23.
- Partchey, K. C. 1973. *The Effects of Feedback, Models, and Repetition on the Ability to Improvise Melodies*. Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University.
- Pressing, J. .1984. Cognitive processes in improvisation. In W. R. Crozier & A. J. Chapman (Eds.). *Cognitive Processes in the Perception of Art*. Amsterdam, New York, and Oxford: North-Holland, 345–363.

Pressing, J. 1988. Improvisation: Methods and models. In J. Sloboda (Ed.). *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*. Oxford: Clarendon Press, 129–178.

Pressing, J. 1998. Psychological constraints on improvisational expertise and communication. In B. Nettl & M. Russell (Eds.). *In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 47–67.

Schafer, R. M. 1986. *The Thinking Ear*. Complete Writings on Music Education. Toronto: Arcana Editions.

Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco and London: Jossey-Bass Publishers.

Sperber, M. 1974. *Improvisation in the Performing Arts: Music, Dance and Theatre*. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University.

Tagg, P. 1994. Subjectivity and soundscape, motorbikes and music. In H. Järviuoma (Ed.). *Soundscape: Essays on Vroom and Moo*. Tampere University: Department of Folk Tradition & Institute of Rhythm Music, 48–66.

Wollner, G. P. 1963. *Improvisation in music: Ways toward Capturing Musical Ideas and Developing Them*. Boston: Bruce Humphries Publishers.

[1] Besides these commonplace possibilities, dancers do sometimes use verbal referents (e.g., Hermann 2003, 72), and actors may similarly rely on sound recordings as referents (e.g., Hodgson & Richards 1974, 101) etc. In this context, there is no need to attempt an overview of the innumerable possibilities for referent choice in various art forms.

[2] The verbal descriptions and other instructions were in the students' native language, Finnish, and they are presented here as translations. The discussions during the sessions were also conducted in Finnish. In reporting the results, we have therefore tried to keep the amount of strict quotation to a minimum. For the most illustrative remarks and statements that are reported here we have used literary translations, excluding all colloquialisms.

Tiivistelmä

Artikkelissa tarkastellaan ulkomusiikillisten mielikuvien käyttöä vapaan musiikillisen improvisaation “referentteinä” eli lähtökohtina. Musiikin ammattiopiskelijoille annettiin tehtäväksi improvisoida omalla soittimellaan kuunnellessaan erilaisista äänimaisemista tehtyjä äänityksiä tai vaihtoehtoisesti improvisoida äänimaisemia vastanneiden lyhyiden sanallisten kuvausten perusteella. Osallistujia haastatteleamalla improvisaatiota pyrittiin lähestymään prosessina – keskittyen musiikillisten ratkaisujen yleisen luonnehdinnan lisäksi ennen muuta improvisojien omiin kokemuksiin tästä toiminnasta.

Osa käytetyistä äänimaisemista sisälsi rytmisen elementin tai ajallisesti organisoituneen, kerronnallisen rakenteen, ja siten myös vastaavat sanalliset kuvaukset viittasivat tietynlaiseen ajalliseen organisaatioon. Tällaisiin ajallisesti organisoituneisiin referentteihin vastattiin tavallisimmin improvisoimalla mimeettisesti ja/tai reaktiivisesti, ja mikäli mahdollista, tarjolla olevaan rytmiin pulssiin sitoutuen.

Toisaalta referentit, joihin ei sisällynyt viittoausta ajallisesta järjestyksestä, tuottivat eniten hankaluuksia etenkin kokemattomille improvisoijille.

Näyttäisi siltä, että ajallisesti organisoituneet referentit yhtäältä sopisivat aloittelevien improvisojien tukemiseen, mutta toisaalta kokeneemmat improvisoijat voivat kokea ne liian sitoviksi. Ilman selkeää ajallista organisaatiota olleista referenteistä luonnonäänet ja luonnonympäristöjen kuvaukset otettiin yleisesti ottaen paremmin vastaan kuin kaupunkiympäristön äänet ja kuvaukset. Jotkut osallistujista taas arvioivat referenttien kanssa soittamisen luontevuutta sillä perusteella, olisiko kuullussa tai kuvatussa ympäristössä sopivaa soittaa musiikkia vai ei. Kaiken kaikkiaan äänimaisemien ja sanallisten kuvausten käyttäminen näyttäisi voivan avata musiikinopiskelijoille uusia puolia heidän soittamisestaan. Tutkimuksemme antaa joitakin viitteitä siitä, miten erilaiset mielikuviiin perustuvat referentit voivat auttaa kokemattomia improvisoijia lähestymään avoimemmin improvisaatiota ja laajemminkin ennalta-arvaamattomia musiikillisia tilanteita. ■

Lauri Väkevä ja Heidi Westerlund

Demokratian “metodi” musiikkikasvatuksessa

LORDIN OUTO TAPAUS

Miten on mahdollista että artisti jonka katsottiin heijastavan alinta mahdollista suomalaista musiikkimakua meni ja voitti vuoden 2006 Euroviisut? Tapaus on kiinnostava: ei pelkästään koska se edusti kapinaa ylisanoitua euroviisuinstituutiota kohtaan, vaan ennen kaikkea koska se oli seurausta uudesta toimintatavasta, tekstiviestein äänestämisestä. Vaikka käytäntö herätti myös kritiikkiä, on kiinnostavaa pohtia seuraamuksia, joita kymmenen minuuttia kestävä vapaus tarjosi niille eurooppalaisille joilla sattui olemaan matkapuhelin käden ulottuvilla. Miten tahansa asiaa lähestyykin, on pakko tunnustaa että päätös oli edellisiä vuosia demokraattisempi.

Samoihin aikoihin Helsingin Sanomissa käytiin keskustelua musiikkipainotteisten luokkien ja musiikkioppilaitosten tasapuolisuudesta etenkin niiden oppilaiden kohdalla jotka joutuvat läpäisemään musikaalisuutestin tai vastaavan karsintamenettelyn (esim. HS 16.5.2006, 5.6.2006). Vähän aiemmin lehti oli julkaissut artikkelin epäsuhtaisista mahdollisuuksista opiskella pääkaupunkiseudun musiikkioppilaitoksissa (HS 21.3.2006). Näiden kirjoitusten valossa näyttää siltä, että huolimatta musiikkioppilaitostemme periaatteessa demokraattisista lähtökohdista, suuri osa niiden oppilaista kasvaa edelleen etuoikeutetuissa perheissä. Ilmiössä ei ole sinänsä mitään uutta: siinä heijastuu yksinkertaisesti taidemusiikin harrastuksen keskittyminen hyvin toimeentuleviin kansanosiin.

Edellä esitetty resonoi kiintoisalla tavalla maamme musiikkioppilaitoksissa viime aikoina tapahtuneiden muutosten kanssa. Vaikka näissä laitoksissa opetetaan enimmäkseen taidemusiikkia, kansanmusiikki ja rytmimusiikki ovat saaneet yhä enemmän jalansijaa. Vastikään opetushallitus hyväksyi uudet opetussuunnitelman perusteet musiikin yleiselle oppimäärälle, joka edellyttää, että myös kaikkien klassisesti koulutettujen pianonsoiton opettajien tulee osata opettaa vapaata säestystä ja impro-

visaatiota (Opetushallitus 2005, 5, 8; ks. myös Opetushallitus 2002, 18–19). Tällaiset kehityskulut voidaan nähdä merkkeinä tarpeesta laajemmille muutoksille musiikkioppilaitosten toiminnassa. Edellisen hallituksen kulttuuriministerille luovutetussa “Rytmimusiikki 2010” -ohjelmajulistuksessa esitettiin, että valtion tulisi tukea rytmimusiikin opetusta aiempaa enemmän jo taloudellisistakin syistä (Rytmimusiikki 2005). Musiikkioppilaitosten liitto on myös nimennyt lukuvuoden 2007–08 rytmimusiikin teemavuodeksi (SML 2007).

POPULAARIMUSIIKKI SUOMALAISESSA YLEISSIVISTÄVÄSSÄ MUSIIKKIKASVATUKSESSA

Samaan aikaan kun maamme valtiorahoitteiset musiikkioppilaitokset kehittävät opetussuunnitelmiaan suuntaan, joka vastaa paremmin suomalaisen julkisyhteisön vaatimuksia (sen sijaan että ne palvelisivat pelkästään hyvin toimeentulevien perheiden tarpeita), koko ikäluokalle annettava yleissivistävä musiikkikasvatusta kärsii kroonisesta resurssipulasta. Tämä on paradoksaalista, koska nimenomaan kouluissa työskentelevät musiikin aineenopettajat koulutetaan vastaamaan koko ikäluokan tar-

peisiin. Musiikin aineenopettajien koulutus antaa nykyisellään paljon tilaa populaari- ja rytmimusiikille ja niiden parissa tapahtuvalle improvisoinnille ja korvakuulolta soittamiselle (Väkevä 2006, Westerland 2006). Kaikki musiikkikasvatuksen opiskelijat mm. opettelevat soittamaan bändisoittimia, tekemään rytmimusiikkisovituksia sekä esiintymään pop/rock-yhtyeessä ja johtamaan sitä. Koulutus perustuu ajatukseen, jonka mukaan perinteiset klassisen musiikin taidot ja ymmärrys eivät ole suoraan siirrettävissä muihin musiikin lajeihin. Esimerkiksi rytmimusiikin ymmärtäminen ei välttämättä edellytä muodollista, nuotteihin perustuvaa ymmärtämistä: sen oppiminen voi perustua sellaisiin kuulonvaraisiin perinteen välittämisen tapoihin joihin liittyy musiikkilisten hahmojen luovaa muuntelua (Lilliestam 1996; vrt. Green 2001).

On mielenkiintoista, että rytmimusiikin saadessa yhä vankemman jalansijan koulujen yleissivistävässä musiikkikasvatuksessa musiikin aineenopettajakoulutus joutuu tinkimään musiikillisesta laaja-alaisuudestaan. Samalla oppilaiden kasvava kiinnostus afroamerikkalaisperäisen musiikin opiskeluun on johtanut klassisen musiikin instrumenttiopetuksen tarpeen vähentymiseen ja paineeseen siirtää opintojen painopistettä perinteisestä musiikin opetuksesta muihin musiikin opiskelun muotoihin. Ei ole yllättävää, että klassisen musiikin opettajat kokevat tämän kriisinä. Kyse on yhtä paljon legitimaatiosta kuin resurssoinnista: vaa'an kieliasemassa ovat kysymykset siitä kenelle kuuluu valta päättää mitä musiikkia opetetaan yleissivistävissä kouluissa ja kenen ehdoilla.

Tätä taustaa vasten äänet, jotka ovat syyttäneet yliopiston musiikinopettajakoulutusta suomalaisen yleisön maun pilaaamisesta (syytökset joita todella esitettiin Lordin tapauksessa), viittaavat mielenkiintoisiin filosofisiin ongelmiin. Ennen kaikkea ne herättävät tärkeitä koulutuksellista tasa-arvoa koskevia kysymyksiä: yleissivistävän musiikkikasvatuksen joutuessa kamppailemaan mahdollisuuksistaan tarjota tasa-arvoista opetusta koko ikäluokalle

– myös niille joiden ei katsota olevan riittävän musikaalisia opiskelemaan musiikkioppilaitoksissa – vallitseva kulttuuripoliittikka näyttää suosivan harrastus- tai ammattiuraa varten tapahtuvaa erikoistunutta musiikin opetusta. Tätä todistavat sekä epätasainen resurssien jako että yleisempi opetussuunnitelman ideologisiin lähtökohtiin liittyvä keskustelu.

Edellä mainitulta pohjalta nousevat erilaiset (ja osin vastakkaiset) perustelut, joita käytetään puolustamaan musiikin asemaa suomalaisessa kasvatuksessa. Siinä missä toiset korostavat musiikin erityisasemaa esteettisenä taiteenalana, joka auttaa saattamaan kaikki oppilaat osallisiksi eurooppalaisen korkeakulttuurin arvoista, toiset puolustavat tarvetta epäelitistiselle musiikkikasvatukselle, joka ei vähättele vaihtoehtoisia arvostustapoja. Siinä missä akateeminen musiikkikasvatus on historiallisesti omaksunut roolin niiden välineiden tarjoajana, joilla kulttuurinen arvo legitimoidaan, tuoreet äänet vaativat, että myös ei-akateemisen yleisön vaatimuksia tulisi kunnioittaa – ainakin siinä määrin kuin ne voivat tarjota lähtökohtia yleissivistävälle musiikkikasvatukselle (esimerkiksi käytettäessä populaarimusiikkia väylänä "vakavamman" musiikin arvostamiseen). Harvinaisempia ovat olleet vaatimukset yleissivistävän musiikkikasvatuksen läpikotaisesta demokratisoisesta.

MUSIIKKIKASVATUKSEN ARVOSTUSPERUSTA

Vaikuttaa siltä että yleissivistävän musiikkikasvatuksen poliittinen merkitys otetaan erityisen vakavasti silloin kun merkit kertovat muutoksista musiikin pedagogisia merkityksiä ja arvoja rajaavissa käytännöissä. Jo 1960-luvun lopulla päättään nostanut uhka musiikin akateemiselle hegemonialle otetaan jälleen todesta: 2000-luvun musiikkikasvattajat löytävät itsensä perustelemassa sekä yleissivistävän musiikkikasvatuksen että opettamiensa musiikinlajien arvoa.

Musiikin opetussuunnitelmaa koskevan arvokeskustelun taustalla on mahdol-

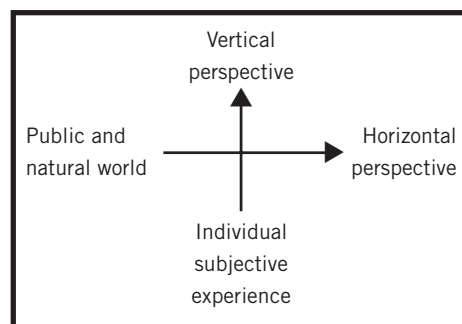
lista erottaa kaksi erilaista ajattelutapaa. 1) Ensimmäinen näkee arvot ympäröivien kulttuuristen perinteiden vakiinnuttamina päämäärinä; 2) Toinen tarkastelee arvokysymystä oppilaan näkökulmasta. Ensimmäinen kanta puolustaa usein “klassisen liberaalin kasvatuksen” (classical liberal education) ihanteita suhteessa oppimisen standardeihin – toisin sanoen pitää musiikkia johdattajana kulttuuriin arvoihin, jotka kiteytyvät länsimaisen kulttuurin klassisissa teoksissa. Nykyaikaisempi vaihtoehto tälle näkökulmalle korostaa kulttuurista moninaisuutta tunnustaen kuitenkin eri musiikkikulttuurien sisäiset arvohierarkiat. Musiikkikasvatuksessa David J. Elliottin (1995) praksialismia voi pitää esimerkkinä jälkimmäisen kaltaisesta vaihtoehdosta. Elliottin mukaan yleissivistävän musiikin opetussuunnitelman tulisi vaalia musiikillisten käytäntöjen piirissä vakiintuneita autenttisia arvoja, jotka ovat kulttuuri- ja kontekstisidonnaisia. Musiikillisen käytännön standardit ja normit siirtyvät jälkipolville sellaisten musiikillisten toimijoiden välityksellä joiden musiikillisen eksperttityden taso oikeuttaa heidän arvostuksensa. Musiikillisen toimijan kompetenssia arvioidaan musiikkikäytännön rajoissa korkeimman mahdollisen eksperttityden tason perusteella.

John Deweyn keinojen ja päämäärien välistä erottelua koskeva kritiikki osoittaa radikaalisti erilaisen näkökulman, joka tunnustaa oppilaiden kokemuksen dynamiikan kulttuurisessa kontekstissa (ks. Westerland 2002; Väkevä 2004). Tässä kritiikissä ei ole kyse pelkästään siitä että opetuksen tulisi olla oppilaskeskeistä: kyse ei ole myöskään pelkästään siitä että oppilaan kyvyt ja taitotaso tulisi ottaa opetuksessa huomioon. Pikemminkin deweylaisessa näkökulmassa tarkastellaan oppilaan elämää koko laadullisessa rikkaudessaan ja moninaisuudessaan kanavana jota pitkin oppimiskokemus virtaa. Tässä näkökulmassa, joka poikkeaa sekä “klassisen liberaalin kasvatuksen” ihanteesta että Elliottin praksialismista, katsotaan että musiikkikasvatuksen arvoja ei voi istuttaa oppilaaseen ulkoa käsin. Sen sijaan että kes-

kityttäisiin kirjoitettuun opetussuunnitelmaan menneisyyden musiikillisten saavutusten, arvojen, normien ja standardien abstraktioina – joiden ymmärtäminen nähdään itseisarvona – keskitytään todelliseen oppimisprosessiin, jota pyritään ohjaamaan niin että opiskelija voi kokea merkitystä kahdella ulottuvuudella: välittömällä ja välillisellä. Nämä kaksi ulottuvuutta voidaan hahmottaa toisiinsa kytkeytyvinä kokemuksen perspektiiveinä (ks. kuvio 1).

Kuvio 1

Kokemuksen horisontaalisen ja vertikaalisen perspektiivin holistinen malli (Westerlund 2002).



Vertikaalinen subjektiivisen kokemuksen näkökulma on laadullisesti yksilöllinen ja ainutlaatuinen. Horisontaalinen “kolmannen persoonan” perspektiivi taas viittaa jaettuun ideoihin, merkityksen ja toiminnan julkisuuteen. Musiikissa vertikaalinen perspektiivi ilmentää yksilöllistä musiikillista toimintaa ja siihen liittyvää kokemusta joka kehittyy toiminnan, tapojen ja käytäntöjen jaetun maailman puitteissa. Horisontaalinen perspektiivi viittaa musiikillisiin käytäntöihin, joilla on omat sosiokulttuurisesti muodostetut sääntönsä, periaatteensa ja perinteensä. Julkisten sääntöjen, tapojen ja merkitysten ja yksilöllisen ajattelun ja sen seuraamusten välillä on jatkuvuus. Tämä jatkuvuus tarkoittaa, että oppimiskokemus, kuten mikä tahansa kokemus, on aina myös intersubjektiivinen: sosiaaliset oppimisympäristöt tasa-arvoisuksineen ja epätasa-arvoisuksineen ovat oppimiskokemuksen vaikuttavia tekijöitä.

Vertikaalisen ulottuvuuden voi ajatella viittaavan laadulliseen yhteyteen, jonka kokemuksen yksilöllistyminen "tiettyä kokemukseksi" (*an experience*) implikoi. Dewey viittasi *an experience* -termillä esteettiseen kokemukseen (*esthetic experience* [sic]; hän käytti samassa yhteydessä myös termiä "täyttymyksellinen kokemus" [consummatory experience]) (Dewey LW 10). Dewey oli kiinnostunut ensisijaisesti siitä, miten koemme itsemme yksilöllisinä toimijoina sosiokulttuurisen vuorovaikutuksen näyttämöllä. Deweyn mukaan tämä tapahtuu jatkuvan tutkimusprosessin (*inquiry*) välityksellä. Kyse on myös merkityksenannosta: tutkimusprosessissa epä-määräiset merkitykset "määritetään" niiden pragmaattisen potentiaalin mukaan, ts. sen mukaan, miten niiden käytännöllisiä seuraamuksia arvotetaan.

Vaikka tämä moraalisen-pragmaattinen ulottuvuus on kaiken merkityksen ennakoehdot, alkuperäisen yksilöllisen kokemustilanteen ominaisuus säilyy läpi tutkimusprosessin antaen sille oman emotionaalisen sävynsä. Kun kokemuksen vertikaalinen ja horisontaalinen ulottuvuus saatetaan toiminnassa keskenään tasapainoon, voimme kokea itsemme täydesti ja kokonaisvaltaisesti, deweylaisessa mielessä esteettisesti. Kun tämä tapahtuu (ja kyseessä on pikemminkin prosessi kuin hetkellinen täyttymys), oppimistilanteita muutuu niin että siihen liittyy vahva kokemus läsnäolosta ja kuulumisesta. Tämä tunne on Deweyn pragmatistinen vastine modernin estetiikan hahmottamalle välittömästi koetulle esteettiselle elämykselle, jonka yksilö oletettavasti voi saavuttaa syventyessään esteettiseen objektiin. Siinä missä moderni estetiikka, taiteen teoria ja taidepedagogiikka ovat rakentaneet olettamuksensa ymmärrykselle, joka irrottaa kontemplatiivisen kokemuksen jokapäiväisestä elämästä, Dewey halusi naturalisoida esteettisen kokemuksen tavalla, joka palauttaa yhteen välittömän (pyyteettömän) ja välillisen (pyyteellisten) elämäntilanteen (Väkevä 2004).

Voidaan sanoa, että Dewey pyrki demokratisoimaan koko kokemuksen alueen

estetiikassaan ja taidekasvatuksen teoriasaan. Hän näki inhimillisen kokemuksen sisäiset erottelut heijastumina ihmiselämään rakennetuista raja-aidoista. Koska Deweyn kokemuksen teoria naturalisoi esteettisen kokemuksen, hänellä ei ollut tarvetta taiteen arvoa koskeville selityksille, jotka kääntävät selkensä jokapäiväiselle elämälle. Kun subjektiivinen ja välittömän kokemuksen vertikaalinen ulottuvuus yhdistetään intersubjektiiviseen ja välilliseen horisontaaliseen ulottuvuuteen, ymmärrämme, ettei esteettinen kokemus voi irrottautua pragmaattisten kiinnostusten sosiokulttuurisista asiayhteyksistä. Loogisin termein tämä voidaan ilmaista ajatuksella tilanteen ja kontekstin vastavuoroisuudesta (Väkevä 2004). Vaikka jokainen oppimiskokemus on sijoitettu siihen mielessä että se kehkeytyy yksilöllisen elämäntilanteen tarpeista, "yksittäinen" tai "täyttymyksellinen kokemus" saa merkityksensä oppimista rajaavista sosiokulttuurisista suhteista. Kokemuksen täyttymyksellinen puoli on sosiaalisesti kiinnittynyt inhimilliseen elämäntilanteeseen (Dewey LW 10, 313). Tämä tarkoittaa että sen muotoutumista voi tukea pedagogisin keinoin (Jackson 1998, 6; Väkevä 2004, 88). Esteettinen kasvatusta on mahdollista, mutta vain Deweyn tarkoittamassa naturalistisessa mielessä.

KOHTI MUSIIKKIKASVATUKSEN DEMOKRAATTISTA YMMÄRTÄMISTÄ ESTEETTISENÄ KASVATUKSENA

Deweyn mukaan demokratia elämäntapana – pikemminkin kuin pelkkänä hallintomuotona – koskettaa jokaisen yksilön ja yhteisön elämää. Se on läsnä sellaisten ihmisten asenteissa, arvoissa ja merkityksissä, jotka toimivat hyvin yhteistyössä keskenään. "Hyvyydelle" ei kuitenkaan ole tässä yksiselitteisiä kriteerejä: tilanteen ja kontekstin suhteesta riippuu mitkä toimintatavat arvioidaan hyviksi. Eettinen arviointi joutuu pohtimaan tilanteiden mahdollisuuksia sosiokulttuurisen kontekstin rajaamien merkitysheitojen valossa. Tämä tarkoittaa, että demokratia ei ole koskaan

lopullista: käsityksemme siitä täytyy toistuvasti löytää, tehdä ja organisoida uudelleen (Dewey LW 11, 82). Demokraattinen prosessi etsii aina kontekstuaalisia, ei universaaleja, ratkaisuja. Eettisyyden ehdot täytyy löytää sosiokulttuurisiin tilanteisiin liittyvistä epävarmuustekijöistä.

Deweylaisia demokraattisia menetelmiä vaalivan musiikkikasvatuksen tulisi tarjota kaikille oppilaille mahdollisuuksia osallistumiseen. Tämä puolestaan edellyttää, että musiikkikasvattajien tulee hakea alati uusia yhteistoiminnan muotoja ja tapoja, uusia merkitysnäkökulmia oppilaiden kokemukseen, kasvatuksellisiin tilu-aatioihin ja konteksteihin. Merkitysnäkökultmien kautta avautuu mahdollisuus demokraattisesti ohjautuvaan kriittisen älyllisyyden soveltamiseen; tämä on kasvatuksellisesti relevantin oppimisen ennakkoehto. Deweyn mukaan kriittinen älyllisyys (intelligence) on kaikkien ulottuvilla: kyseessä on ”inhimillinen hanke, ei sellainen esteettinen arvonanto, joka on varattu hienostuneelle luokalle, eikä vain harvojen oppineiden spesialistien käytettävissä oleva pääoma, oli kyse sitten tiedemiehistä tai filosofiasta” (Dewey MW 10, 45, käännös LV). Kriittisyys koskee koko kokemusta, myös sen esteettistä ulottuvuutta: kasvattajien tulisi tunnistaa molempien kokemuksen ulottuvuuksien demokraattinen potentiaali.

Kasvatuksellisten tulosten ei tulisi olla pelkästään opettajan asettamia oppimistavoitteita vaan oppilaiden henkilökohtaisia päämääriä. Deweyn mukaan oppilaiden tulee muodostaa näkemys oppimisen sosiaalisista päämääristä ja investoida siihen henkilökohtaista kiinnostusta ja tahtoa, jotta oppiminen voisi olla aidosti vapauttavaa (Dewey MW 9, 268–269). Opetussuunnitelma ei määräydy ulkoa käsin vaan kutoutuu parhaimmillaan osaksi oppilaiden elämää, sen erityislaatuisia tilu-aatioita. Pääinvastoin kuin usein pelätään, tällaisessa kasvatusprosessissa opettajan ammatitaitoa ei vesitetä: pikemminkin se sulautuu osaksi laajempaa pedagogista praksista, jossa oppimisen autenttisuus on ennen muuta autenttista oppilaille.

Kasvatuksen demokraattiset ja eettiset vaatimukset eivät koske vain olemassa olevaa yhteiskuntaa vaan myös – ja ennen kaikkea – tulevaisuutta, tulevan mahdollisen yhteiskunnan kulttuurisia päämääriä. Deweyn ajattelutapaa seuraten demokratian ”metodi” edellyttää kasvatusta, joka ei tyydy menneisyyden arvoihin ennalta asetettuina ja ideaalisina, vaan kurkottaa aktuaalisesta kohti potentiaalista (Dewey 2006). Pragmaattisessa käytännössä merkitys ja arvo liittyvät pyrkimykseen kohti parempaa tulevaisuutta ja ne koetaan molemmilla edellä mainituilla kokemuksen ulottuvuuksilla. Oppiva subjekti ja oppimisen menetelmä ovat dialektisessa suhteessa keskenään. Kasvatukselliset tilu-aatiot koostuvat aineksesta, joka saa muotonsa dynaamisesti kokemuksiin erilaisen ja eri tasoisten transaktioiden välityksellä ennemmin kuin hyväksi havaittujen opetusmenetelmien avulla välitettävästä, aiemmin vakiintuneesta opetussuunnitelman sisällöstä. Kasvatuksen metodi on viime kädessä sama metodi, jolla yhteiskunta muuttaa vallitsevat olosuhteensa kulttuurisen elämän mahdollisuuksiksi. Taide, kulttuurin erityisenä osa-alueena, ei ole erillään laajemmasta ”elämäntaiteesta”, menetelmästä, jonka avulla yhteisö toteuttaa elämänsäpiirinsä esteettisiä mahdollisuuksia pragmaattisten tutkimustensa ohjaamana. Sen sijaan että musiikin esteettinen arvo olisi mahdollista kokea vain elämän poikkeuksellisissa huippukohtissa, musiikin ja muiden taiteenalojen esteettinen arvo on yhtä pragmaattista kuin minä tahansa inhimillisen pyrkimyksen. (Väkevä 2004.)

Tästä näkökulmasta Lordin outo tapaus ja vastaavat kulttuuriset kohun nostajat eivät ole vain osoituksia eriävistä mielipiteistä musiikillisesti sivistyneiden ja sivistymättömien välillä. Ne eivät edusta rajoja sellaisten etuoikeutettujen ihmisten välillä, jotka ovat kykeneviä esteettiseen arvioimiseen ja niiden, joiden maku on sidottu massojen mielipiteeseen. Sen sijaan ne viittaavat sosiokulttuuriseen dynamiikkaan, joka on välttämätön kaikelle luovalle muutokselle demokraattisessa

yhteisössä. Demokratia ei ole sidottu ennalta määrättyihin malleihin tai arvoasetelmiin, vaan se pitää muotoilla uudelleen julkisyhteisön situationaalisten tarpeiden mukaan pragmaattisessa kontekstissa (Dewey 2006). Pysyvänä säilyy vain tarve osallistua kriittisiin merkityksiä ja niiden symbolisia representaatioita työstäviin vuorovaikutuksiin, sekä tarve kokeilla näiden vuorovaikutusten pragmaattisia implikaatioita avoimesti demokraattisessa yhteisöelämässä. Tästä näkökulmasta todellinen praksis ei ole aiempien sukupolvien välittämien kulttuuristen tapojen edeltä käsin rajaamaa. Myöskään musiikkikasvatus, olakseen todella “yleissivistävää”, ei voi tyytyä pelkästään ennalta löydettyihin ratkaisuihin ennalta annettuihin ongelmiin.

Musiikkikasvatuksen tulee pyrkiä avaamaan luovia mahdollisuuksia kokemuksellisissa oppimissituaatioissa, jotka laajenevat opettajan kulttuurisen perspektiivin ulkopuolelle. Se mikä on aidosti merkityksellistä musiikillisessa (tai missä tahansa) oppimisessa ei ole kokonaan objektiivoitavissa ennen oppimiskokemuksen tosiasiaa. Se, mistä tulee “aktuaalista” tässä yhteydessä, riippuu osaksi yksilöllisestä situaatiosta, osaksi “kasvatuksen taiteen” esiin nostamista luovista ratkaisuehdotuksista. Avoimuus on ehto demokraattiselle prosessille, joka pyrkii toteuttamaan esteettisen mahdollisuuksia jokapäiväisessä elämässä. ■

LÄHTEET

Dewey, John. The Later Works: 1925–1953 (LW). The Collected Works of John Dewey 1882–1953. J. A. Boydston (Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, John. The Middle Works: 1899–1924 (MW). The Collected Works of John Dewey 1882–1953. J. A. Boydston (Ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.

Dewey, John. 2006. Julkinen toiminta ja sen ongelmat. Tampere: Vastapaino.

Elliott, David. 1995. Music Matters. A New Philosophy of Music Education. Oxford: Oxford University Press.

Green, Lucy. 2001. How popular musicians learn. A way ahead music education. Aldershot: Ashgate Publishing Company.

Jackson, Philip. 1998. John Dewey and the Lessons of Art. New Haven: Yale University Press.

Lilliestam, Lars. 1996. On Playing by Ear. Popular Music, 15(2), 195–216.

Opetushallitus 2002 = Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2005 = Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005. Helsinki: Opetushallitus.

Rytmimusiikki 2005 = Rytmimusiikki 2010 Vision tavoitteet. Retrieved June 1, 2007, from <http://www.rytmimusiikki2010.fi/tavoitteet.php>

SML 2007 = Rytmimusiikin teemavuosi 2007-08. Retrieved June 1, 2007, from <http://www.musicedu.fi/?mid=551>

Väkevä, Lauri. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium 68.

Väkevä, Lauri. 2006. Teaching Popular Music in Finland: What's up, What's Ahead? International Journal of Music Education, Showcase, 24(2), 129–134.

Westerlund, Heidi. 2002. Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education. Studia 16. Helsinki: Sibelius Academy. (<http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/isbn9529658982.pdf>).

Westerlund, Heidi. 2006. Garage Rock Band: A Future Model for Developing Musical Expertise? International Journal of Music Education, Showcase, 24(2), 119–125.

Marja-Leena Juntunen

Pianon vapaan säestyksen pedagogiikka

– musiikkikasvatuksen opiskelijat refleктоimassa kokemuksiaan

Tässä artikkelissa tarkastellaan Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutuksen opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissaan refleктоimia kokemuksia vapaan säestyksen pedagogiikan opinnoista. Artikkelin tarkoituksena on selvittää, mihin kokemuksen ja opetuksen kohtiin opiskelijoiden reflektion kiinnittyy sekä pohtia reflektion luonnetta ja merkitystä opettajakoulutuksessa yleensä. Artikkelin tavoitteena on lisäksi herättää keskustelua vapaan säestyksen pedagogiikasta, sen haasteista ja tavoitteista. Vapaan säestyksen tultua osaksi musiikkioppilaitosten opetusta myös sen pedagogiikkaa koskevat kysymykset ovat ajankohtaisia tämän päivän musiikkikasvatuksessa.

Vapaan säestyksen pedagogiikka on ollut oppiaineena Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa koulutuksen alusta, vuodesta 1993 lähtien. Vapaan säestyksen sovellukset ja pedagogiikka – opintojaksossa opiskelija perehtyy vapaan säestyksen eri osa-alueiden opettamiseen liittyviin näkökulmiin ja opetusmateriaalin sekä saa valmiudet suunnitella ja kehittää opetustaan oppilaan valmiuksien mukaisesti. Opintojaksoon sisältyy (2003–05 opetussuunnitelman mukaan) neljän lukukauden ajan luentoja (13h/lk), yhden harjoitusoppilaan opettamista (13h/lk, joista yksi vastaavan lehtorin seuraama/ohjaama tunti), oman työn osuus (tuntien suunnittelu sekä päiväkirjatyöskentely) sekä matineoihin osallistuminen. Harjoitusoppilaat valitaan ilman pääsykokeita ja heidän ikänsä sekä soittovalmiutensa vaihtelevat.

REFLEKTIO OVENA OPPIMISEEN

Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan reflektiolla on keskeinen merkitys oppimisessa. Refleksiivinen ajattelu ymmärretään oppimisen työkaluna ja vaiheena, jossa oppijan omien käsitysten ja merkitysten

lisäksi itsearviointi on tärkeä osa oppimisprosessia. Vaikka reflektiokäsitettä käytetään nykyään runsaasti oppimisen tarkastelun yhteydessä, sen käyttö ja merkitys saattavat vaihdella. Reflektion liitetään usein John Deweyn kriittisen ajattelun ideaan. Dewey oli käsitteen ensimmäisiä käyttäjiä ja määrittelijöitä. Dewey korostaa, ettei kaikki kokemus sellaisenaan ole intentionaalisen oppimisen kannalta merkityksellistä, vaan se edellyttää oppijan pysähtymistä tarkastelemaan kokemuksiaan (Dewey 1933).

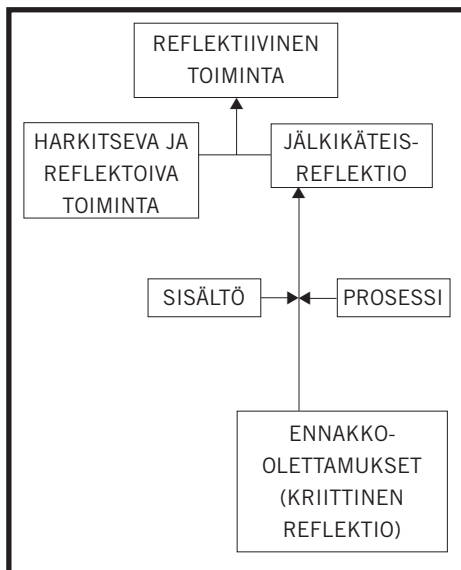
Myös Boud, Keogh ja Walker (1987, 7) korostavat, että ”kokemus yksinään ei ole avain oppimiseen”. Heille reflektion termi, johon sisältyy lukuisia keskeisiä ideoita ja toimintoja. He ymmärtävät reflektion aktiivisen tutkimisen ja löytämisen prosessin, jossa yksilöt pyrkivät selvittämään kokemuksiaan tavoitteena uudenlainen ymmärrys (ks. myös Mezirow 1995a). Tässä prosessissa sekä tunteet että reflektion ovat vastavuoroisissa ja läheisessä suhteessa toisiinsa. Myös reflektion toiminta ovat dialektisessa suhteessa toisiinsa: reflektion kautta pyrimme tiedostamaan ja arvioimaan toimintaamme vaikuttavia uskomuksia toiminnan suuntaamiseksi ja

menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioimiseksi (Mezirow 1995a). Reflektio on arviota siitä miten ja miksi olemme havainneet, ajatelleet, tunteneet ja toimineet.

Jack Mezirow (1991, 1998) on soveltanut reflektion käsitettä erityisesti aikuis-koulutukseen. Hänen mukaansa aikuisopiskelulle on tyypillistä etenkin aiemmin opitun jälkikäteisreflektio. Harkitsevassa toiminnassa reflektio edellyttää pysähtymistä, ehkä vain sekunnin murto-osaksi, arvioimaan omaa toimintaa osana päätöksentekoprosessia. Kriittisellä reflektiolla ymmärretään "omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennako-oletusten pätevyuden arviointia sekä näiden oletusten lähteiden ja seuraamusten tutkimista" (Mezirow et al. 1995, 8) eli tavoitteena on aiemman tiedon tai aikaisemman oppimisen perusteiden uudelleenarviointi. Kriittinen itsereflektio puolestaan tarkoittaa omien ongelmanasettamistapojen ja merkitysperspektiivien arviointia. Merkitysperspektiivit ovat tapoja, joilla yksilö tulkitsee kokemustaan. Ne koostuvat muun muassa teorioista, väittämistä ja uskomuksista ja sisältävät kokemuksen tulkinnessa soveltamamme periaatteet (ks. kuvio 1). (Emt.)

Kuvio 1

Reflektio (Mezirow 1995a, 23).



Reflektion merkitys on tuotu vahvasti esille myös osana opettajaksi kehittymisen prosessia. Reflektiota pidetään tehokkaana silloin, kun opettaja pystyy sen avulla muodostamaan kokemuksilleen merkityksiä tavalla, joka johtaa hänet tarkastelemaan ja ymmärtämään opetuskäytäntöä eri näkökulmista. Koska reflektion kautta saatu tieto on tunnistettavaa ja artikuloitavaa, voi tämä edelleen parantaa asennoitumista reflektiota kohtaan ja kirkastaa reflektion ja käytännön välistä yhteyttä. (Loughran 2002.) Opettajakoulutuksissa hyvin yleisesti ja kansainvälisesti käytetty menetelmä opiskelijoiden reflektion edistämiseksi on erilaisten päiväkirjojen kirjoittaminen (journal writing). Nämä tekstit ovat usein myös kasvatustieteen tutkimuksen kohteena. (Ks. mm. Dart, Boulton-Lewis, Brownlee & McCrindle 1998; Francis 1995; Mather & Hanley 1998; Mueller & Skamp 2003.)

Oppiminen yleensä voidaan ymmärtää prosessina, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai sen tulkintaa tarkistetaan siten, että uusi tulkinta ohjaa myöhempää toimintaa (Mezirow 1995a). Vapaan säestyksen pedagogiikan opinnoissa opettamisen oppiminen rakentuu suurelta osin opiskelijan aikaisempien soitinopintojen oppilaana olemisen kokemuksien ja omien vapaan säestyksen oppimis- ja opettamiskokemuksien merkitysten tulkinnan kautta. Oppimisprosessissa oma opetustoiminta, sen reflektointi, omat opinnot, harjoitusoppilas, toiset opiskelijat ja luennoitsija/ohjaava opettaja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Prosessi myötäilee toimintaoppimisen periaatteita (ks. Marsick 1995). Opiskelijat kokeilevat omia vapaan säestyksen opettamisen taitojaan viikoittain harjoitusoppilaan kanssa. Ajatuksena on, että toiminnassa opiskelijat joutuvat kohtaamaan omien uskomustensa seuraamukset ja toiminta itse tuottaa oivalluksia. Toiminnan reflektio toteutuu sekä toiminnassa että yrityksissä ymmärtää sitä (ohjatuilla tunneilla opettajan avustuksella). Lisäksi myöhemmässä jälkireflektiossa päiväkirjan kirjoittamisessa tai luennoilla opiskelijoiden on mahdoll-

lista rekonstruoida toimintaansa ja kaivautua syvemmälle toiminnan merkitykseen. Luennoitsijan tehtävä on auttaa opiskelijoita määrittelemään ne viitekehykset, joiden nojalla he kokemustaan ymmärtävät. Vapaan säestyksen pedagogiikassa tällaisia viitekehyksiä ovat muuan muassa oppilaan edistyminen vapaa säestyksen ja laajemmin musiikillisen osaamisen eri osa-alueilla, opettajana kehittyminen sekä erilaiset oppimisen ja opettamisen tavat.

Artikkelin tutkimusaineisto koostuu kolmentoista (kolme miestä, kymmenen naista) Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutuksen kolmannen vuosikurssin opiskelijan Vapaan säestyksen sovellukset ja pedagogiikka -opintojakson toisen vuoden opintojen oppimispäiväkirjamerkinnoista lukuvuonna 2005–06. Oppimispäiväkirja-aineisto on eräänlainen "itseohjautun kyselylomakkeen täyttö avointa vastustapaa käyttäen" (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 215). Päiväkirja on keino ajatusten, tunteiden ja toiminnan kytkemiseksi toisiinsa niin, että ne voidaan nähdä uudessa valossa (Lukinsky 1995). Reflektointi on tärkeä toteuttaa oppimisprosessin eri vaiheissa (ks. emt.; Boud, Keogh & Walker 1987). Opiskelijoiden päiväkirja-reflektointia on tapahtunut ennen opetusta, sen aikana ja jälkeen. Ennen opetusjaksoa opiskelijat pohtivat omia oppimiskokemuksiaan ja opettajamallejaan. Tavoitteena on kriittisesti tiedostaa hyvät ja huonot opettamisen mallit ja hahmottaa omia opettamisen tavoitteita. Opetusjakson aikana opiskelijoita kannustetaan reflektomaan opetustuntien yhteydessä kulloinkin käsillä olevaa oppisisältöä, omaa ja oppilaan toimintaa, omien valintojen ja suunnittelun onnistumista, jne. Jälkikäteisreflektiossa opiskelijat pohtivat opetuskokemuksiaan, kehittymistään opettajana sekä oppilaan edistymisestä. Opiskelijoiden päiväkirjoihin on myös kirjattu molempien lukukausien oppilaskohtaiset opetus suunnitelmat sekä kuusi yksittäistä tuntuunittelmaa reflektioineen.

Max van Manenin (1990) hermeneuttis-fenomenologinen lähestymistapa humanistisiin tieteisiin muodostaa perustan opis-

kelijoiden vapaan säestyksen pedagogiikan yhteydessä syntyneiden kokemusten reflektioiden tarkastelulle ja analyysin tulosten raportoinnille. Van Manenin mukaan, "kun herätämme kysymyksiä, keräämme aineistoa, kuvailemme ilmiötä, ja rakennamme tekstin tulkintoja, teemme sen pedagogisesti maailmaan orientoituina tutkijoina (emt., 1). Koska olen ollut kyseisellä opintojaksolla myös ohjaava opettaja, olen tutkimuskohdettani hyvin lähellä. Vaikka tämä on jossain määrin voinut vaikuttaa päiväkirjojen sisältöön, uskon läheisyyden olevan kuitenkin eduksi pyrkiessäni ymmärtämään opiskelijoiden reflektoituja kokemuksia. Tutkimusprosessi on myös osa tutkivana opettajana toimimistani. Aineiston analyysissä olen käyttänyt laadullista sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2004). Analyysin teemat ovat syntyneet aineiston pohjalta samalla huomioiden Mezirowin (1995a) jälkikäteisreflektion erottelut sisällön, prosessin ja ennako-olettamusten reflektoinnin välillä. Teemat näkyvät analyysin tuloksena syntyneen tekstin alaotsikoissa. Opiskelijoiden "oman äänen" kuuluvuutta olen halunnut korostaa käyttämällä tekstissä mahdollisimman paljon suoria lainauksia opiskelijoiden päiväkirjoista ja ne näkyvät tekstissä kursivoidussa asussa. Opiskelijoista käytän nimiä Opiskelija A, Opiskelija B, jne. Opiskelijoiden omat kielelliset ilmaukset tarjoavat tuoreen näkemyksen, joka on tärkeä pyrittäessä kokemusten todelliseen ymmärtämiseen. Anonymiteetin säilyttämiseksi olen korvannut harjoitusoppilaiden nimet sanalla 'oppilas'.

OPETUKSEN SISÄLTÖ

Päiväkirjoissaan opiskelijat pohtivat enimmäkseen opetuksen sisältöjä eli vastauksia kysymykseen mitä? Ohjelmiston valinta koetaan ongelmallisena, koska valitun kapaleen tulisi samalla kertaa olla oikein vaikeustasoltaan oppilaille sopiva, sisältää tarkoituksenmukaisia musiikillisia haasteita ja olla oppilaille mieluisaa soitettavaa motivaationsoittomotivaation ylläpitämiseksi. Tavoitteena on ohjelmiston moni-

puolisuus sen painottuessa kuitenkin ns. kevyen musiikin eri tyyleihin. Ohjelmiston lähteenä opiskelijat käyttävät pääasiassa koulujen laulukirjoja, joissa kappaleiden nuotinnukset sisältävät vapaa säestykseen soveltuvasti melodian, sanat ja sointumerkit.

Opiskelija J: Kappalevalinnat riippuvat paljon siitä, mitä osa-alueita tai esimerkiksi komppeja opettelemme. Olen pyrkinyt valitsemaan myös mahdollisimman monipuolisia ja erilaisia kappaleita. Yleensä olen tehnyt siten, että jos aiheena on esimerkiksi soul, olen valinnut kolme kappaletta, jotka sitten soitan oppilaalle ja hän saa itse päättää mieluisimman kappaleen niistä kolmesta.

Opiskelija B: Oppilaan tuomista kappaleista katsoimme kuinka niitä voisi komppailla ja mitä sointumerkit oikein tarkoittavat. Näin harjoitteluun saatiin lähemmäs musiikkia, kun oppilaalla oli jo entuudestaan kiinnostus kappaletta kohtaan. Käytimme myös aikaa ihan vaan "soitteluun". Valittiin helppo kappale, soitettiin melodia korvakuulolta ja mietittiin, miten sen voisi säestää mahdollisimman helposti.

Varsinkin opetuksen alkuvaiheessa opetus rakentuu ohjelmistovalintojen varaan ja yhden oppitunnin tavoitteen on pääsääntöisesti opettaa ainakin yksi uusi kappale. Kokemusten lisääntyessä opiskelijoiden ohjelmistovalintoja ohjaa tietoisuus oppilaan musiikillista valmiuksista ja opetuksen lähtökohdaksi on laajempi tavoite opettaa musiikkia.

Opiskelija I: Kun katselin viime lukuvuoden tuntisuunnitelmia, niin huomaisin, että opetus eteni kappale per tunti -idealla. Nyt tänä toisena vuonna olen ottanut lähtökohdaksi arvion oppilaan musiikillisesta osaamisesta eri osa-alueilla ja suunnitellut opetuksen yhteydessä näiden osa-alueiden kehittämiseen. Onhan tavoitteena kuitenkin opettaa musiikkia eikä vain soittotaitoa.

Kappaleiden harjoittamisen lisäksi opetus sisältää kadenssisoittoa (yhdistettynä soitettavan kappaleen säestysrytmiin ja sointukiertoon), soinnuttamista, impro-

visointia, transpoinointia, korvakuuloharjoituksia sekä musiikin teoriaa kiinnittäen huomiota myös soittotekniikkaan ja fraseeraukseen. Jotkut opiskelijat ovat käyttäneet lisäksi CD-levyltä "blokkaamista" tai levyn mukana soittamista.

Opiskelija C: Teoria asioita, asteikot ja kadenssit jne. olemme opetelleet kappaleiden ja harjoitusten yhteydessä niin, että ne olivat aina yhteydessä soittamiseen.

Opiskelija K: Sointujen soittamisessa painotin alusta pitäen sitä että soitetaan soinnut sellaisilla käännoksillä kun ne on järkevintä soittaa. Soinnuttamisessa teimme paljon sellaisia harjoituksia, joissa minä soitin jotain melodiaa ja oppilas kuulosteli mikä sointu siihen olisi käynyt.

Opiskelija A: Olemme myös poimineet levyiltä pieniä toistuvia melodioita. Oppilas oli erittäin tyytyväinen, kun tein sointulaput hänen lempikappaleestaan. Kyseinen kappale löytyi häneltä CD-levyltä, joten levyn kanssa harjoitteluun toi lisämotivaatiota ja helpotti "ison" kappaleen omaksumista... Levyn mukana soittaminen edistää monessa mielessä vapaa säestämisen taitoa. Ensinnäkin se opettaa kuulemaa eri musiikkityylien tyypillisiä piirteitä. Se myös elävöittää soittamista ja kehittää musiikillista korvaa (muodon hahmottaminen, rytmitaju, ilmaisu) ja yleensäkin muusikkoutta. Se voi myös kannustaa osallistumaan yhteismusisointiin.

Tyylinmukainen soittaminen on yksi vapaa säestyksen haasteista. Koska opiskelijoilla on muita ns. kevyen musiikin musiikkiopintoja, heidän tyyllitajunsa on suhteellisen hyvin kehittynyt. Aina tyylinmukainen soittaminen ei kuitenkaan ole itsestäänselvyys edes opiskelijoille ja oppilaiden kehittämisen tällä alueella opiskelijat kokevat haasteelliseksi. Tyylitajun kehittymistä edistää eri musiikintyylien kuuntelu, mihin harjoitusoppilaita ei usein ole joko aikaa, mahdollisuuksia tai kiinnostusta.

Opiskelija E: Olen yrittänyt tuoda oppilaani soittoon jotain pieniä yksinkertaisia fillejä ja tyylimukaista fraseerausta, jotka hän sitten tekikin aina tiettyssä paikassa mutta hän ei osannut soveltaa täl-

laista fraseerausta vielä, sinne missä se hänen omasta mielestä kuulostaisi hyvältä. Tämä on vaikea osa-alue opettaa sillä se perustuu myös pitkälti kykyyn kuulla musiikin kehittymistä ja elämistä ylipäättäen. Tämä kyky kehittyy myös pitkälti kevyen musiikin kuuntelun kautta ja vaikka tämä osa-alue on vielä liian vaativa hänelle, olen tyytynyt siihen realiteettiin opetuksessani että teen ainakin oppilaan tietoiseksi tällaisista vaikutuksista pianon soitosta. Oman soiton kautta olen pyrkinyt myös antamaan oppilaalleni esimerkiksi, varoen kuitenkin improvisoimasta liikaa että hän tajuaisi mitä soitossani tapahtuu.

Kaikkein vaikeimmaksi osa-alueeksi vapaan säestyksen opetuksessa opiskelijat kokevat improvisoinnin. Tämän opiskelijat arvioivat johtuvan paljolti siitä, että heillä itsellään on suhteellisen vähän kokemuksia improvisoinnista. Toisaalta he kokevat vaikeaksi löytää juuri omalle oppilaille sopivia harjoituksia. Luennoilla läpikäydyt ideat improvisointiin ovat olleet avuksi ja harjoitus ennen kaikkea näyttää tässäkin asiassa tuoneen tuloksia.

Opiskelija J: Improvisointi on itselleni melko vieras ja ehkä haasteellisin osa-alue. Oppilaanikaan ei ollut aluksi innostunut siitä kovinkaan paljon. Nyt kun improvisaatiota on harjoiteltu paljon, olen kyllä huomannut, että tekemisen kautta improvisointikin helpottuu ja kasvaa innostus ja halu tehdä sitä. Oppilaskin soittaa nykyään jo aika mielellään erilaisia improvisaatioharjoituksia.

Opiskelija I: Olen huomannut näiden kahden vuoden aikana, että improvisointi ei olekaan niin kamalaa kuin mitä olin ensin kuvitellut... Haastavimpana on ehkä ollut keksiä hyviä harjoituksia, ei niinkään niiden opettaminen... olikin hyvä, että luennolla saimme paljon ideoita improvisointia varten.

Päiväkirjoihin opiskelijat ensisijaisesti kirjaavat tekemiään harjoituksia ja niiden toteutumista. Vaikka he kokevat improvisoinnin vaikeaksi osa-alueeksi, kuitenkin opetuksen tavoitteiden pohdinnassa he keskittyvät erityisesti improvisoinnin ta-

voitteisiin. Improvisointiharjoitusten tavoitteiksi he mainitsevat opettaa musiikin muotoja, harmoniaa ja dynamiikkaa, opettaa uutta ohjelmistoa, kehittää kykyä kuulla ja avartaa kuuntelukokemuksia, harjoittaa artikulaatiota, kehittää musiikin tulkintaa ja oppia ilmaisemaan tunteita ja tapahtumia musiikin avulla, vähentää pelkoa soittaa väärin ja etenkin rohkaista oppilasta keksimään itse.

Opiskelija B: Olen miettinyt kovasti, miten integroida impron muuhun opetukseen luonnollisesti. Erittäin positiivinen oivallus oli se, että improvisoinnin avulla voi harjoittaa esimerkiksi seuraavan tunnin kappaletta (rytmi, melodia, rakenne). Omien oppilaitteni kohdalla tämä harjoitus toimi erittäin hyvin ja uuden kappaleen harjoittelu ei tuntunut olenkaan hankalalta, kun sitä varten oli tehty jo etukäteen harjoituksia. Ja mikä parasta, uusi kappale opittiin usein täysin kuulonvaraisesti.

Opiskelija K: Erilaiset improvisointiharjoitukset liittyy tietysti myös olennaisena osana kuulokyvyn parantamiseen.

Opiskelija M: Impron avulla oppilas saa työkaluja ja keinoja ilmaista itseään sekä rohkeutta ja varmuutta tuoda esiin omia näkemyksiään ja ajatuksiaan... Sosiaaliset taidotkin saavat syvyyttä improvisaatiossa, koska se on yhdessä toteutettuna yhtä paljon kuuntelua kuin omaa soittoa.

Opiskelija E: Omien kokemuksieni mukaan juuri [improvisointiharjoitusten] avulla oppilas saa varmuutta ja luovuutta itseilmaisuuksiin, ja tulevaisuudessa on paljon helpompi lähteä mukaan esim. bändisoittoon tms.

Opiskelija F: Sitä on itse niin rajoittunut ajattelemaan, että improvisoinnin tuloksena pitäisi aina olla jokin länsimaista musiikkikorvaa miellyttävä pieni teos. Improvisointi voisi todellakin olla avartamassa kuuntelukokemuksia. Sillä voisi testata myös erilaisia artikulaatiovaihtoehtoja: opetella soittamaan legato tai staccato mukavalla tavalla. Improvisoinnin kautta myös erilaisten tunnetilojen ilmaisu on helpompaa kuin rock/poppiin kautta.

Luentojen sisältöjä opiskelijat reflektoivat suhteellisen niukasti. He pitävät tärkeänä, että ne ovat hyvin suunniteltuja ja antavat käytännön apua opetustyöhön. Opiskelijat ovat kokeneet erittäin hyödylliseksi etenkin videoiden yhteisen tarkastelun luennoilla sekä opettajan ohjaus/seuraustunnit

Opiskelija L: Luennoista on ollut apua käytännön opetustyössä. Pidän siitä, että luennot olivat suunniteltuja ja jokaisella luennolla oli aihe... Vapaa säästyksen pedagogiikan luentojen parhaimmaksi anniksi olen kokenut sekä ihan konkreettiset neuvot, kuinka opettaa joku asia että myös mahdollisuuden keskustella erilaisista oppilaista ja myös erilaisista opettajista.

Opiskelija F: Luennot ovat olleet aina jollakin tavalla asioita valaisevia ja uutta toivoa antavia. Olen saanut ideoita mitä voisi oman oppilaan kanssa tehdä. Toisten opiskelijoiden videoinnit ovat myös antaneet ideoita.

Opiskelija I: Luennot ovat olleet monipuolisia. On ollut hyvä, että luennoilla on käyty läpi niitä asioita, jotka opiskelijat kokevat hankaliksi/haastaviksi ja saavat käytännön vinkkejä opetukseen sekä opettajilta että toisilta opiskelijoilta.

Opiskelija D: Seurantatunti ja videointi olivat hyviä asioita. Huomasin, miten itse opettaa ja mitä asioita painottaa omassa opetuksessa. Parasta niissä oli tietenkin niistä saatu palaute.

SOVELLETUT TYÖTAVAT

Vapaan säästyksen opetuksessa etsittäessä vastausta kysymykseen miten, keskeisin valinta uuden opettelussa tapahtuu vaihtoehtojen nuoteista vai korvakuulolta välillä. Molemmat tavat oppia ja tuottaa musiikkia ovat läsnä opetuksessa, vaikka eri opiskelijoiden opetuksessa nämä työtavat painottuvat eri tavoin. Korvakuulolta soittaminen koetaan haasteelliseksi, mutta kokemukset siitä ovat kuitenkin suurimmaksi osaksi positiivisia.

Opiskelija B: Käytän enemmän opetuksessani toistoa kuin nuottikuvaa ja se

on toiminut hyvin.

Opiskelija E: Kappaleen opettelu korvakuulon avulla on mielestäni loistava opetusmenetelmä, koska silloin oppilas voi keskittyä nuottien sijaan kuuntelemaan sekä harmoniaa, muotoa että rytmiä. Oppilas, jolle nuottien lukeminen on vaikeaa pääsee korvakuulolta soittaen musisoinnin makuun nopeammin.

Opiskelija I: ...on paljon helpompi kuunnella itse musiikkia, kun ei tarvitse keskittyä nuottikuvaan. Nuottien sijaan voi keskittyä harmoniaan, muotorakenteisiin, rytmiin, ilmaisuun, jne.

Opiskelija C: Olen sitä mieltä, että jos oppilaani opetuksessani tuntee ja ymmärtää musiikillisia asioita kineettisesti ja kuulemalla, hänen on helpompi myöhemmin ymmärtää ne myös abstraktilla tasolla.

Monet opiskelijoista vierastavat korvakuulolta soittamista, koska kokevat omat taitonsa tällä alueella heikoiksi.

Opiskelija I: ...itselleni haastava alue on ollut korvakuulolta soitto. Itse klassisen musiikin koulutuksen omaavana on ollut hankala irrottautua pois nuottikuvas- ta. Vaparipedi on antanut hyvän tilaisuuden kehittää omaa korvakuulosoittoa.

Opiskelija L: Tämä on toisaalta semmoinen osa-alue missä kehittyminen on vaatinut ainakin omalla kohdallani tiettyä henkistä kypsymistä, ja tässä kehittyminen ei tapahdu pelkästään soittotunneilla, vaan jokapäiväisessä elämässä musiikin kuuntelussa, soittamisessa, laulamissa ym.

Korvakuulolta soittaminen on haasteellista etenkin oppilaiden kanssa, joilla kyky kuulla ei ole erityisesti kehittynyt ennen vapaan säästyksen opintoja. Edistystä kuitenkin tapahtuu systemaattisen harjoituksen myötä. Sen kehittämiseksi opiskelijat ovat löytäneet erilaisia työtapoja:

Opiskelija B: Alussa oppilaani pystyi sujuvasti laulamaan tutun laulun melodian, mutta sävelten löytäminen pianonkoskettimilta on ollut vaikeaa. Aloitimme muutaman sävelen toistoilla, joissa oli tavoitteena pystyä erottamaan mihin suuntaan sävelet liikkuvat vai pysyvätkö ne kenties paikoillaan... Muutaman sävelen

toistoista etenimme pieniin melodioihin ja edelleen kokonaisiin lauluihin.

Opiskelija M: Kuulokykyä harjoitettiin myös blokkaamalla yksinkertaisia melodian pätkiä levyiltä.

Opiskelija A: Nyt keväällä yritimme ensimmäistä kertaa levyn mukana soittamista. Minulle oli yllätys kuinka vaikeaa oppilaalleni oli hahmottaa esim. sointujen pohjasävelet. Lähdimme liikkeelle siitä, että yritimme ensin laulaa levyiltä pohjaäänit ja haimme ne sitten pianosta. Olemme myös poimineet levyiltä pieniä toistuvia melodioita.

Opiskelija L: ...lisäksi taisimme tehdä ihan puhdasta imitointia, josta on hyvä jatkaa kysymys-vastaus -improvisointiin.

Yhtenä monelle uutena työtapanana osa opiskelijoista on kokeillut yhden kappaleen opettelun jakamista useammalle oppitunnille.

Opiskelija I: Ensimmäinen vuosi meni pitkälti niin, että tunnin aikana otettiin yksi kappale sekä sen ohella muita asioita (soinnutus, transponointi, improvisointi, jne.) Toisen vuoden aikana kokeilin ottaa tunnille useamman kappaleen. Kappaleita ei opeteltu enää soittamaan kokonaan tunnin aikana, vaan niistä opeteltiin jokin tietty alue (esim. bassokuvio, melodia, sointurakenne, rytmi, jne.) Mielestäni usean kappaleen harjoittelu pienissä osissa tuotti hyviä tuloksia. Kappaleista saatiin kasaan hyvin kattava ja monipuolinen ohjelmisto. Oppilaan ”paineet” oppia kokonainen kappale yhdellä kertaa helpottui, kun ei tarvinnut keskittyä yhtä aikaan moneen asiaan. Samalla biisi ehti paremmin sisäistyä oppilaan mielessä, kun siihen käytettiin useampi tunti. Kappaleet valittiin aina opetettavan asian mukaan ottaen huomioon myös oppilaan toiveita. Oppilaan kuunteleminen vaikuttaa varmasti positiivisesti motivaatioon.

Opiskelija C: Innostuin kovasti ajatuksesta ”jakaa” biisejä eri tunneille. Idea on yksinkertainen, mutta jos on koko ikänsä saanut opetusta tyyliin biisi/tunti muunlainen systeemi ei välttämättä olisi tullut edes mieleen. ...lapsena soitin biisin pariin kertaan läpi ja se oli siinä. Kehitys oli

auttamattoman hidasta, Vasta nyt, lähes musiikin ammattilaisena, olen tajunnut omassa harjoittelussani hajottaa biisit pienempiin osiin. Se tekee niistä lähestyttävämpiä ja ehkä ensimmäistä kertaa elämässäni voin sanoa, että nautin harjoittelusta. Sanoin-kuvaamaton tunne, muuten.

Miksi-kysymyksiä opiskelijat ovat pohjineet lähinnä improvisoinnin ja korvakuu-
loharjoitusten perusteluja ja tavoitteita pohiessaan, ja näitä ajatuksia olen jo esittänyt edellä. Opiskelijat puntaroivat soitto-opintojensa vaikutusta omaan opettamiseen. Muuten kriittiseen reflektioon lukeutuva omien ennako-oletusten tai periaatteiden vaikutuksien pohdiskelu jää ohueksi.

Opiskelija B: Ongelmana on, että malli vapaa säestyksen opettamiseenkin tulee yleensä omista pianonsoiton oppimiskokemuksista. Ja jos kokemusta ei ole kuin vain klassisesta pianosta ennen musiikkikasvatuksen opintojen alkua, niin malli tulee sieltä.

Opiskelija J: En heti tajunnut improvisoinnin, soinnuttamisen ynnä muiden tärkeyttä vapaa säestyksen opetuksessa, joka on mielestäni ihan ymmärrettävää kun kokemusta ei ollut kuin klassisesta pianosta, jossa opetus painottui täysin kappaleiden opettelemiseen.

OPETUKSELLE ASETETUT TAVOITTEET

Opiskelijat asettavat opetuksensa ensisijaiseksi tavoitteeksi harjoitusoppilaan vapaan säestyksen opinnoissa saamat positiiviset kokemukset. Etenkin yhteissoitto on opiskelijoiden mukaan ollut oppilaille mieluisaa.

Opiskelija B: Pää tavoitteena minulla on edelleen innostaa oppilastani musiikin opiskeluun ja enne kaikkea rohkaista kokeilemaan kaikkea uutta myös soittamisen puolella. Oppilaani on innokas ja hänellä on halu kehittyä. Tärkeintä minulle opettaja on pitää yllä tätä intoa ja kannustaa eteenpäin.

Opiskelija E: Kehittyminen ja rohkeus soittoa kohtaan oli mukavaa seurattavaa ja ennen kaikkea ne musiikillisen onnistu-

misen elämykset, joita improvisaatioiden kautta oppilas sai, olivat hienoa nähtävää ja kuultavaa. ...Soivat lopputulokset olivat monesti korvia hiveleviä, ja hymy oppilaan kasvoilla kertoi myös omaa kieltään.

Opiskelija H: Soittoharrastuksen eteen pitää aina nähdä paljon vaivaa harjoitella ja vielä oikealla tavalla, jotta kehitystä tapahtuisi. Silti soittamisen ja uuden asian oppimisen ilo pitäisi säilyttää varsinkin aloittelevien pianistien opetuksessa, sillä positiiviset elämykset kannustavat todistetusti jatkamamaan harrastusta ja kehittymään siinä. Tätä soittamisen iloa ja spontaaniutta soittamiseen yritinkin painottaa opetuksessa, mutta myönnän että itselläni oli silloin tällöin vaikeuksia motivoitua opetustilanteeseen ja yrittää tuoda musiikin ilosanoman puutarhan hedelmiä oppilaan ulottuville ja maisteltaviksi

Yhtenä yleisenä soitto-opintojen tavoitteena voidaan pitää oppilaan kykyä olla itse oma opettajansa ja arvioida omaa musiikkisuoritustaan. Muutamit opiskelijat mainitsivat tämän opetuksensa keskeiseksi tavoitteeksi.

Opiskelija A: Kasvatuksen ja opetuksen tavoite on aina tehdä oppilas riippumattomaksi opetuksesta ja kasvatuksesta, joten minunkin tavoite oppilaani opetuksessa on se että hän oppisi harjoittelussa ja piano vaparin soittamisessa ylipäänsä kiinnittämään oikeisiin asioihin huomiota, ja ratkomaan musiikillisia ongelmia jo opituilla tiedoilla.

Muilta osin opiskelijoiden oppilaalle asetetut tavoitteet ovat määräytyneet oppilaan valmiuksien ja mielenkiinnon mukaan. Esityksellisiä ja musiikin ilmaisuun liittyviä tavoitteita on harjoiteltu etenkin matineassa esiintymisen avulla. Matineassa esiintymiset toimivat hyvinä oppimistilanteina ja harjoitusoppilaat ovat opiskelijoiden mukaan kokeneet ne positiivisesti.

Opiskelija J: Ilmaisua, fraseerausta, ynnä muita esityksellisiä valmiuksia pystyimme tarkastelemaan ja toteuttamaan etenkin matineakappaleessamme...Tuntui, että siinä pääsimme jotenkin ihan eri tasolle kuin useimmissa muissa kappaleissa. Johtuneeko se sitten siitä, että me molemmat

pidimme tuosta kappaleesta ja harjoittelimme sitä pitkään ja paljon. Tässä kyllä huomaisi ja tuns selvästi sen, mitä tarkoitetaan kypsymisprosessilla.

Opiskelija I: Matinean jälkeen oppilaani tuli kertomaan, että häntä jännitti hirveästi, mutta että oli itse tyytyväinen omaan soittoonsa ja siihen, että lähti mukaan esiintymään.

Opiskelija H: Pedimateat ovat olleet mukava lisä arkiseen aherrukseen. Siinä sai tilaisuuden treenata esiintymistilannetta varten, ja oppilaskin terävöityi eri tavalla kun oli selkeä määränpää mihin tähdätä.

OPETTAJANA KEHITTYMINEN

Onnistumisen elämysten ja epäonnistumisen kokemusten vuorottelun lopputuloksena opiskelijat kokevat vapaa säestyksen pedagogiikan opinnot hyödyllisiksi ja antoisiksi, vaikka opintojakso sinänsä koetaan raskaaksi ja työlääksi. Opintojen jatkautumista kahdelle vuodelle pidetään opettajuuden kehittymistä tukevana asiana. Opiskelijat kokevat opintojen myös kehittäneen opettajuutta merkittävästi.

Opiskelija I: Vapaa säestyksen pedagogiikka opintojakso osana koulutustamme on mielestäni erittäin tärkeä – Ei riitä, että opettaja osaa itse soittaa taitavasti pianolla vaan opettajan on myös pystyttävä hyödyntämään opittuja taitoja käytännön opetustyössä. Vapaa säestyksen pedagogiikka antaa mielestäni arvokasta käytännön kokemusta opetustyöhön.

Opiskelija L: Opintojen toisena vuotena osaa ottaa asioita paremmin vastaan, kun asia itsessään on jo tutumpi.

Opiskelija E: Omat valmiudet opettaa vapaata säestystä ovat kasvaneet valtavasti. Myös opettaja kasvaminen yleensäkin on ollut merkittävää. Etenkin opetuksen analysointi ja oppilaan kehityksen seuraaminen ovat edistäneet omaa opetustani.

Opiskelija J: Opettaja kasvaminen on ollut merkittävää. Oman tekemisen analysointi ja oppilaan kehityksen seuraaminen ovat edistäneet mielestäni omaa opetustani.

Opiskelija C: Kaiken kaikkiaan voi sanoa, että vapaasäestyksen opettajana toimiminen on antanut minulle uskoa siihen, että minulla todella on nuoremmille jotain annettavaa. Itseluottamukseni on kasvanut huomasti. Tiedän, että osaan opettaa...

Opettajana kehittymisen pohdinnassa opiskelijat kiinnittävät huomiota opetuksessaan toistuviin tottumuksiin ja tapoihin. Näiden tiedostamisessa sekä opettajana kehittymisessä yleensäkin oman opetuksen videointi, sen tarkastelu luennolla sekä ohjaavan opettajan ja toisten opiskelijoiden kommentit ovat auttaneet huomattavasti.

Opiskelija M: Videoinnissa huomasi omat tarpeettomat ja epäselvät ohjeet, sekä oman musiikillisen esiin tuonnin omassa opetuksessa.

Opiskelija I: Videolta oppii paljon itsestään, koska silloin näkee konkreettisesti sen, mitä tunnilla tapahtuu. Videota katsoessani huomasin esimerkiksi sen, että omat ohjeeni ja puheääni olivat välillä epäselviä. Videoon voi myös palata aina uudelleen.

Opiskelija G: Suurimmat mokat tiedostaa toki itsekin, mutta on hyvä että joku toinen pukee asiat sanalliseen muotoon ja näkee asiat eri kantilta

Opiskelija H: Rikkautena se, että joku toinen tarvittaessa korjaa ja ohjaa opetusta juuri opetustilanteessa. Näin ohjauksesta on kaikkein eniten hyötyä.

Opettajana kehittymisessään opiskelijat asettavat tavoitteekseen etenkin opetuksen johdonmukaisuuden ja monipuolisuuden sekä positiivisen ilmapiirin:

Opiskelija I: Haluaisin olla monipuolinen opettaja, jolla olisi hallussaan erilaisia keinoja ja tapoja, jolla tutustuttaa oppilas uusiin asioihin. Tavoitteena on luoda tunnille rauhallinen ja rento ilmapiiri, jossa oppilaan on hyvä kokeilla uusia asioita pelkäämättä ns. väärää ääniä.

Opiskelija G: Suurimpia omaan opetukseen liittyviä tavoitteita oli saada opetuksesta johdonmukaista ja oppia mukauttamaan opetusta oppilaan kehitysvaihetta ja tarpeita mahdollisimman hyvin vastaviksi.

Opiskelija K: Omia opettajuuteeni liittyviä tavoitteita oli tehdä opetuksesta johdonmukaista ja vastaamaan parhaiten oppilaani sen hetkistä tasoa. Tavoitteena oli myös, että tunneilla olisi rento ja kannustava ilmapiiri. Onnistuin mielestäni näissä tavoitteissa aika hyvin, vaikkakin oman opetukseni johdonmukaisuutta en kovin hyvin osaa arvioida.

Opiskelijoiden opettamisen motivaatio on suoraan yhteydessä oppilaan motivaatioon ja edistymiseen. Oppilaan jatkuva myöhästely ja tuntien peruminen turhauttaa opettajaa ja vastaavasti opinnoissa edistyminen innostaa opettajaakin parempiin suorituksiin. Opetuksen johdonmukaisuuden ja onnistumisen keskeiseksi tekijäksi opiskelijat nostavat opetuksen suunnittelun. Tuntisuunnitelmista ilmenee, että useimmiten suunnittelu keskittyy oppitunnin sisältöön miten-kysymysten pohdinnan jäädessä taka-alalle.

Opiskelija F: Ongelmat tuntuivat säilyvän samanlaisina läpi vuosien: huonosta suunnittelusta seuraa huonoa opetusta. Oli oppilas harjoitellut tai ei, niin tunti sujuu pääsääntöisesti paremmin, jos tunti on suunniteltu. Silloin huomaa myös paremmin, mikä toimii, mikä ei. Mietin usein ennen tunnin alkua, että asioita olisi voinut miettiä vähän pitemmällekin. Olisi auttanut huomattavasti, jos esim. kappaleiden ongelmakohdat ja sointujen asemat olisi miettinyt jo valmiiksi. ...Välillä olen suunnitellut tunnit oikeinkin hyvin, ja näinä kertoina homma on tietysti toiminut paremmin. Tunnin pitoon on tullut raukallisuutta: jos kaikkea ei ehdi, niin ei sen niin väliä. Mutta edelleen pitäisi jotenkin paremmin suunnitella, miten jotain asiaa opettaa.

Opiskelija B: On tärkeää että suunnittelen tunnit etukäteen, koska kokemusta ei juuri ole, asiat eivät vielä suju vanhalla rutiinilla. Jutun kääntöpuoli on se, että takerrun välillä suunnitelmaan liikaa enkä osaa päästää siitä irti, vaikka siihen olisi syytäkin. Sekin on tärkeää, ettei aina paahdeta kuin viimeistä päivää vaan välillä voi ottaa rennommin ja antaa hetken viedä.

Opiskelija I: On paljon helpompaa ja luontevampaa lähteä opettamaan, kun

tunti on huolella suunniteltu ja siinä on jokin "punainen lanka". Näiden kahden vuoden ajan olen koonnut tuntosuunnitelmat samaan viikkoon ja tehnyt sinne osittain havaintoja ja pohdintaa opetuksesta. Kun asiat on kirjannut ylös johonkin, on ollut helppo suunnitella seuraaviakin tunteja. Päiväkirjasta näkee hyvin, mitä asioita on käyty läpi ja mihin pitää vielä keskittyä.

Tärkeimpänä saavutettuna tavoitteena opettajana kehittyemisessään opiskelijat mainitsevat itsensä tuntemisen syvenemisen.

Opiskelija J: Kaikista tärkeimpänä tässä kahdessa vuodessa olen kuitenkin kokenut sen, että olen oppinut ja kasvanut itse monella tavalla. Olen oppinut uusia asioita itsestäni niin opettajana kuin muutenkin... Oman opettamisen kautta oppii aivan äärettömän paljon.

YHTEENVETO

Vapaan säästyksen pedagogiikan opinnoissa opetuskokemusten reflektion tarkoituksena on ollut edistää opettajana kehittymistä ja syventää vapaa säästyksen opettamisessa tarvittavia tietotaitoja. Tämä tavoite näyttää toteutuneen hyvin. Oman opetuksen, toisilta opiskelijoilta ja ohjaavalta opettajalta saadun palautteen ja oppilaiden edistymisen reflektointi näyttää lisänneen opiskelijoiden itsetuntemusta sekä heidän tietoisuuttaan opetuksen sisällöistä, tavoitteista ja omista toimintatavoistaan. Toiminnan ja sen reflektoinnin kautta opiskelijat ovat saaneet uusia näkemyksiä, ideoita ja ymmärrystä vapaa säästyksen opettamisesta. Opiskelijat ovat pystyneet reflektion avulla muodostamaan merkityksiä kokemuksilleen tavalla, joka on johtanut heitä tarkastelemaan ja ymmärtämään opetuskäytäntöä eri näkökulmista. Tässä mielessä tehokkaalle reflektiolla asetut tavoitteet täyttyvät (ks. Loughran 2002). Opiskelijoiden reflektio on suuntautunut lähinnä sisällön ja prosessin reflektointiin, kysymyksiin mitä ja miten. Omien ennako-oletusten pätevyyden arviointia sekä omien ongelmanasettamistapojen ja merkitysperspektiivien arviointia päiväkirjoihin kirjattu reflek-

tio sisältää kuitenkin vain vähän. Täten kriittisen reflektion ja itsereflektion tavoitteita ei täysin saavuteta.

Reflektiosta on tullut monien opettajakoulutuksien kulmakivi ja vakiintunut työmuoto (ks. esim. Russell 1997; Valli 1993). Vaarana tästä reflektion laajasta ylivallasta voi olla se, että opiskelijoita yksinkertaisesti pyydetään refleктоimaan ilman reflektion sitomista selkeisiin kohteisiin ja tavoitteisiin (Loughran 2002). Monet tutkija-pedagogit muistuttavatkin, että reflektio on opittu prosessi, sitä on myös osattava opettaa (Ellsworth 2002; Loughran 2002). Vapaa säästyksen pedagogiikan luennoilla toteutuneen opetusikäntöjen ja periaatteiden pohdinta osoittaa sen, että opiskelijoilla on kykyä myös kriittiseen reflektioon, jos heidän ajattelua ohjataan kiinnittymään oppimistilanteen kannalta mielekkäisiin kohtiin ja he saavat opastusta ongelmien asettamisessa. Voidaan ajatella, että kriittisen reflektion ja itsereflektion ohuus opiskelijoiden päiväkirjoissa johtuu reflektioon ohjaamisen ja opettamisen puutteista. Reflektiokäytännön ohjaaminen puolestiaan edellyttää ohjaavalta opettajalta tiettyjä valmiuksia. Toisaalta kirjallinen kriittinen reflektio 'omalla ajalla' on työlästä ja aikaa vievää, mikä osaltaan johtaa siihen, että reflektio ulottuu enimmäkseen helposti tartuttaviin aihealueisiin. Reflektion syventäminen myös lähtökohtien reflektointiin (miksyksymyksiin) avaisi mahdollisuuden muuttaa merkitysperspektiivejä (Mezirow 1995b) ja sen saavuttamista voisi edesauttaa päiväkirjojen kirjoittaminen ohjatuksi ja osittain sille varattuna ajankohtana. Toivottaa myös olisi, että opiskelijoille olisi mahdollisuus saada palautetta päiväkirjateksteistään ja sitä kautta lisäohjausta seuraavaan reflektioon.

Näyttää siltä, että reflektio on hyvin ohjattuna mielekäs ja toimiva käytäntö opettajankoulutuksessa. Reflektion kautta opettajien ja opiskelijoiden on mahdollista vastavuoroisesti oppia toisiltaan ja toistensa kokemuksista (ks. myös Hamilton 1998; Hutchinson 1998). Vapaa säästys oppiaineena on joustava, sisältöjen ja

työtöiden kannalta useita eri mahdollisuuksia sisältävä. Näin ollen omien opettamiskokemusten ja niiden reflektoinnin kautta oppiminen soveltuu sen pedagogiikkaan erityisen hyvin: opiskelijan on mahdollista hyödyntää omia vahvuusalueitaan ja rakentaa persoonallinen opetus-tyyli. Jos reflektiota halutaan käyttää tehokkaana työmuotona opettajakoulutuksessa, edellyttää se myös yliopisto-opettajan valmiutta reflektoida omaa opetustaan antaen mallin refleksiivisestä opetus-käytännöstä. Tässä artikkelissa on tarkasteltu musiikin aineenopettajiksi opiskelevien kokemuksia vapaan säestyksen opettamisesta ja pedagogiikasta. Jatkotutkimukselle mielenkiintoisia kohteita voisivat olla musiikkioppilaitoksissa vapaata säestystä opettavien kokemukset aineen opettamisesta sekä heidän oppilaidensa kokemukset opetuksesta. ■

LÄHTEET

- Boud, D., Keogh, L. & Walker, D. 1987. What is reflection in learning. In D. Boud, L. Keogh & D. Walker (Eds.). *Reflection: Turning experience into learning*. 2. ed. London: Kogan Page, 7–17.
- Dart, B. C., Boulton-Lewis, G. M., Brownlee, J. M. & McCrindle, A. R. 1998. Change in knowledge of learning and teaching through journal writing. *Research Papers in Education*, 13(3), 291–318.
- Dewey, J. 1933. *How We Think*. Chicago: Regnery.
- Ellsworth, J. Z. 2002. Using student portfolios to increase reflective practice among elementary teachers. *Journal of Teacher Education*, 53(4), 342–355.
- Francis, D. 1995. The reflective journal: A window to preservice teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 229–318.
- Hamilton, M. L. 1998. *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. London: Falmer Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hutchinson, N. 1998. Reflecting critically on teaching to encourage critical reflection. In M. L. Hamilton (Ed.). *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. London: Falmer Press, 124–139.
- Loughran, J. J. 2002. Effective reflective practice. In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 33–43.
- Lukinsky, J. 1995. Reflektiivinen vetäytyminen päiväkirjan avulla. Teoksessa J. Mezirow et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (suom. L. Lehto). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 233–256.
- Mather, D. & Hanley, B. 1998. Love of learning: Analysis of a dialogue journal of an outstanding preservice teacher. *Journal of Professional Studies*, 6(1), 7–18.
- Marsick, V. J. 1995. Toimintaoppiminen ja reflektio työpaikalla. Teoksessa J. Mezirow et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (suom. L. Lehto). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 41–65.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1995a. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (suom. L. Lehto). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Mezirow, J. 1995b. Johtopäätös: Kohti uudistuvaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirow et al. *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (suom. L. Lehto). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 374–397.
- Mezirow, J. 1998. On critical reflection. *Adult Education Quarterly* 44(4), 222–232.
- Mezirow, J. et al. 1990. *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. et al. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa (suom. L. Lehto). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Mueller, A. & Skamp, K. 2003. Teacher candidates talk. Listen to the unsteady beat of learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 428–440.

Russell, T. 1997. Becoming passionate about teacher education. Teoksessa J. Loughran & T. Russel (Ed.). *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London: Falmer Press, 229–235.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.

Valli, L. 1993. Reflective teacher education programs: An analysis of case studies. Teoksessa J. Calderhead & P. Gates (Ed.). *Conceptualising reflection in teacher development*. London: Falmer Press.

Van Manen, M. 1990. *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.

Abstract

PEDAGOGY OF KEYBOARD HARMONY
AND IMPROVISATION
—MUSIC EDUCATION STUDENTS
REFLECTING THEIR EXPERIENCES

This article discusses students' reflections of their experiences of the pedagogical studies of keyboard harmony and improvisation in the Music Education program of the University of Oulu. The aim of the article is to analyze the contextual anchors of the reflection and to examine its nature and purpose within teacher education in general. Further, the goal is to raise discussion of the pedagogical issues of keyboard harmony and improvisation. The research material consists of the written journals of thirteen students during the second year of studies. Van Manen's (1990) hermeneutic phenomenological

approach to human science provides the basis for review of student reflections about the lived experience of their studies. A thematic analysis has been applied. The themes are: (1) content of teaching, (2) applied teaching techniques and approaches, (3) set goals of teaching, and (4) teacher development.

According to the current understanding, reflection has a crucial role in learning. Reflection is often related to John Dewey's (1933) ideas of critical thinking. He argues that for intentional learning experience alone is not enough; reflection on experience is essential. Jack Mezirow (see 1991, 1998) has further developed the understanding of reflection especially in adult education. For him, reflection directs itself to the questions of what, how and why. Critical reflection implies posing the question of 'why do we think, perceive, feel, and act the way we do'. It opens possibilities to change the theories, beliefs, claims, etc., that form the basis for meaning making. Critical self-reflection means evaluation of one's own ways of problem setting and meaning perspectives. (Mezirow et al. 1990.)

It seems that reflection has worked as an effective practice of learning for the student teachers: Reflection on practice has led them to make meaning from the teaching situations and experiences in ways that has enchanted understanding so that they have come to see and understand the practice setting from a variety of viewpoints (see Loughran 2002). Student reflections mainly include answers for the questions of what and how. Evaluation of the validity of one's premises of teaching and of the meaning perspectives is fairly modest. Thus, the students' reflection does not yet reach the levels of critical reflection and self-reflection; students would obviously need further assistance in deepening their reflection also into the questions of why. ■

Ari Poutiainen

Towards Eclecticism in Jazz Violin Education: Background Study on the Fingering Schemes Approach

INTRODUCTION

Violin has long been a marginal instrument in jazz. Lately, however, it has gained more visibility and audibility in jazz media, largely due the growing number of prominent, young performers and educators. It seems that the amount of young students willing to apply their talent and skills to jazz violin improvisation is also steadily increasing. New summer camps and curricula focusing on string jazz have emerged. The growth has created a call for new pedagogical approaches and content. Thus, the number of pedagogical materials available for jazz violin has multiplied over the last decades (Lieberman 2004, 3).

Since the call for new pedagogical materials for jazz violin has been a relatively recent phenomenon, very little research on the new materials exists. A critical review of pedagogical jazz violin literature reveals that this kind of research would be necessary: While some study books are carefully prepared, the contents of others appear to be problematic and subject to debate. An evaluation of popular publications, methods, approaches, etc. could benefit and inspire development in the field.

My doctoral studies concentrate on jazz violin fingering. A self-designed fingering strategy, based on a fingering schemes approach, is in the centre of my studies. During my studies I have conducted background research on a selection of jazz violin literature. Among other things, the research suggests that higher criticism is necessary in jazz violin pedagogy. This article discusses the matter through an example in jazz violin fingering technique and how this particular technique could

be further developed and applied if it were connected to relevant literature combined from a variety of sources. The results of this kind of research approach suggest that eclecticism should be further promoted in jazz violin education.

THE EARLIER STATUS OF VIOLIN IN JAZZ AND THE PRESENT SITUATION

Violin drifted into the margin of jazz in the 1940s, around the time bebop was popularized. Reasons for its change in status were many: Acoustic violin could not compete in volume with the louder brass and wind instruments, for example. Improvisation, which attempted to follow the complex melodic, harmonic, and rhythmic elements of the bebop idiom required some unorthodox, challenging applications of instrumental technique on violin. The less percussive attack typical of violin did not fit well with the sound ideal of the new style. In addition, bebop, as a social and

cultural movement, apparently wanted to spell out the differences between African American and European influences in jazz music (see DeVeaux 1997). According to Gläß (1992, 100), violin clearly represented European influences and became neglected. Since the bebop era, jazz violin has thus followed a separate, rather isolated path in jazz history. As compared to other, more typical jazz solo instruments (like saxophones), the development of jazz violin improvisation has been somewhat slower. The status of the violin, however, has recently changed; the instrument has become more popular in jazz, and its isolation from the mainstream is no longer self-evident. This improved position has, among other things, raised a call for new pedagogical material and discussion.

Though violin can be more easily identified today as a jazz instrument, the amount of pedagogical jazz violin literature is still relatively small compared to the selection of literature available for more common jazz instruments. A glance at recent jazz violin study books and methods reveals that jazz violin pedagogy is still developing. New concepts are evolving, and it seems that so far no approach has achieved an authoritative position. The fact that the outlines of jazz violin pedagogy are yet to be drawn provides a splendid setting for frank communication: While diverse methods and approaches are developed and brought into wider recognition and consideration, there is an exciting opportunity for discussion on future jazz violin education which could be free of prejudices.

Jazz violin is a new arrival in performance and pedagogy curricula of institutions offering jazz education (see Lieberman 2004), and there now appears to be an acute need for academically educated jazz violin teachers and researchers. It seems, unfortunately, that the response to the field call has been rather slow: The amount of academic research and output—if measured, for example, by the number of finished doctoral studies on string jazz—is small. There is a necessity for argued publications. While both ground level and ad-

vanced material are needed, the pedagogical principles and concepts are still waiting to be formulated. However, discussion between different approaches to jazz violin pedagogy has begun. Alternatives and values are carefully weighted. The fact that the majority of current jazz violin performers and educators have close personal relations to the Western classical music violin tradition (as students or performers) inspires an understanding and multileveled communication. According to the biggest annual international gatherings of jazz string players (i.e. the meetings of the String Caucus of the International Association for Jazz Education), the discussion seems to be encouragingly open, democratic, and equal.

THROUGH ECLECTIC APPROACHES IN RESEARCH...

The contents and quality of pedagogical jazz violin literature vary greatly. It seems that opinions and interpretations on such essentials as bowing and phrasing on violin differ greatly from one author to the other (see, e.g., Abell 1983; Glaser & Viola 1984; Lipsius 1997). There is much variation in accuracy of solo transcriptions, their analysis, and their utilization as pedagogical material (e.g., Glaser, & Grappelli 1981; Lieberman 1986; Lockwood & Darizcuren 1998). While the contents of some of the study books imply limitations in the author's (or authors') experience in performing on jazz violin, it is satisfying to notice that some books are based on a long, established career in jazz performance (as an example of the latter, see Bardfeld's *Latin Violin*, 2001). While some authors seem to put less emphasis on progressive teaching methods, others are very logical and constructive (as an example of the latter, see Norgaard's *Jazz Fiddle Wizard*, 2000).

Not too many authors of jazz violin pedagogy strive to approach or discuss their material in detail or in an academic fashion. The reluctance, inability, or lack of motivation to be more exact in literal expression can result in situations, where

interesting, important, and innovative ideas may be left unnoticed and unapplied because of the way they are presented and delivered to the reader. The lack of background research can undermine remarkable pedagogical achievements. Likewise, the lack of references to familiar approaches and phenomena can have a negative effect on the way the new technical introductions are received. An unfortunate (though hardly unique) example of this is the idea of fingering schemes, which was brought up for the first time in Lockwood's and Darizcuren's *Cordes & Âme* (1998).

The violin has a stable, established position in many different music cultures and traditions, the Western classical music being the most apparent. The tradition of classical violin pedagogy encompasses some 250 years (Boyden 1990, 357). It offers a large selection of valid material. For this author, it often appears that jazz violin educators are apt to neglect this library of pedagogical output rather easily; those new jazz violin study books which include any reference to pre-existing pedagogical literature—especially classical—are few. There is a danger that neglect for classical violin literature produces biased interpretations; it can happen that the “wheel is re-invented” time after time, so to speak, when fresh technical and pedagogical approaches are conceived.

If we take a look at the aforementioned, relatively recent achievement in jazz violin fingering technique, the fingering schemes approach by Lockwood & Darizcuren (1998, 19–14, 62–69; an example of a scale fingering scheme appears at the appendix of this article), we can see how a splendid, innovative fingering approach is left as an undeveloped, isolated idea: No references to earlier, similar applications are hinted at, nor are there really offered any practical suggestions on how to utilize the fingering schemes. The same applies to Baker's *Jazz Treble Clef Expressions & Explorations* (1995), in which the jazz violin fingering is approached in a way similar to that of Lockwood & Darizcuren's *Cordes & Âme*. Baker's book also fails to include any refer-

ences to examples in earlier violin literature. It is very likely that the fingering approach introduced by Lockwood & Darizcuren and Baker will play a central role in the jazz violin pedagogy of the near future (successful applications in the teaching of young students by the present author support this prediction). Therefore, the approach should be studied deeply. I argue that the fingering schemes approach would communicate better with the field if it were connected to relevant examples of classical violin pedagogy, among others. These connections are possible to make.

Taking a closer, analytical look at the fingering schemes approach, it is easy to see that the method carries an important resemblance, for example, to Carl Flesch's scale system (see Poutiainen 2004). Also Ivan Galamian's main pedagogical output (see Galamian 1962; 1966; 1977) includes technical aspects, which have connections to the contributions by Lockwood & Darizcuren and Baker. The same applies to those sections using scales as an exercise material in Joachim and Moser's violin school (1905, 193–210). Likewise, Lucien Capet's major pedagogical achievement, *La Technique Supérieure de l'Archet*, can be referred to in this matter (Capet 1916, 61–116). Robert Gerle has described the exactly same technical tool in his *The Art of Practising the Violin*, though for different musical goals and purposes. If suitable parts of the pedagogical literature on instruments other than violin can be included in the selection, interesting similarities between the fingering schemes approach on violin and William Leavitt's *A Modern Method for Guitar* (three volumes, 1966; 1968; 1971) and Mick Goodrick's *The Advancing Guitarist* (1987) can be found. It is probable that more, similarly enlightening connections could be made to other instrumental methods.

...TOWARDS ECLECTICISM IN JAZZ VIOLIN EDUCATION

The small background research on the fingering schemes approach on jazz violin

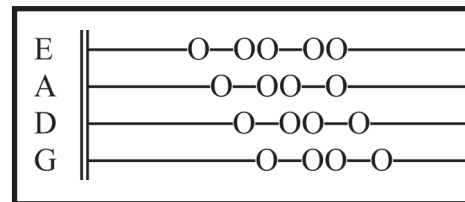
and the related pedagogical literature (including at least the aforementioned works) should, as an example, encourage the future publications of jazz violin pedagogy to reach for more precise presentations and descriptions. The references should be thoroughly researched and documented. Links to the other relevant pedagogical achievements should be made and reported accurately. By following this kind of discipline, more permanent results can be made and an interest can be raised in a wider target group. In a situation where the standards of the jazz violin pedagogy are still waiting to be set, the literature in progress should attempt to achieve confirmability and validity. The motivated, open and pluralistic discussion, which has already begun, could be led towards higher criticism and development through interaction between different (violin) schools, music styles, traditions, and cultures.

Curriculum is slowly taking form in jazz violin pedagogy. Attempts at canonizing the history of the instrument in jazz have also been made (see, e.g., Barnett 2005). Without question, the discussion of influences, applicable examples, and methods should also try to encompass ethnic violin traditions: It is very probable that both Hindustani and Carnatic violin traditions, for instance, can offer many meaningful points of views on multiple levels. Academic music education of the future should create and offer opportunities for students interested in making research, which employs elements from a variety of resources. Multicultural values and cooperation between specialists representing different styles and schools seem to be de-

sirable—if not required—in jazz violin education at least. An ideal producer of fresh pedagogical information and material will display an eclectic character combination: that of artist, educator, and researcher.

APPENDIX: AN EXAMPLE OF A SCALE FINGERING SCHEME

As an example, a diminished scale is expressed below as a scale fingering scheme for violin. In the scheme the violin fingerboard is seen from above. The four horizontal lines represent the four violin strings (E, A, D, and G) and the circles represent the placements of fingers on the strings. Inside the scheme the short and longer distances between the fingers illustrate the half and whole steps. Not a single open string is needed in the scheme, and therefore diminished scales can be produced almost anywhere on the violin fingerboard by moving the scheme up- or downwards (i.e. by changing a position). An extra, fifth circle is added on the E string, in order to create a scheme which covers the full range of two octaves. The extra circle is played with the fourth finger.



The same diminished scale fingering scheme is expressed in notation below. In this case the scheme begins from the middle C, producing thus the C diminished scale (two octaves).

REFERENCES

- Abell, U. 1983. *Jazz Violin Studies*. Pacific: Mel Bay Publications.

- Baker, D. 1995. *Jazz Treble Clef Expressions & Explorations: A New and Innovative System for Learning to Improvise for Treble Clef Instruments & Jazz Violin*. New Albany: Jamey Aebersold, Inc.
- Bardfeld, S. 2001. *Latin Violin - How to Play Salsa, Charanga and Latin Jazz Violin*. New York: Gerard and Sarzin Publishing Co.
- Barnett, A. 2005. *Almost like Being in Bop: A Not-So-Brief Account of the Hidden History of the Swing to Recorded Bebop and Progressive Violin in America and Europe. (An essay enclosed to the I Like Be I Like Bop CD collection of historical, bebop influenced jazz violin recordings.)* Lewes: AB FABLE ABCD2-011/12.
- Boyden, D. 1990 (1965). *The History of Violin Playing from its Origins to 1761 and its Relationship to the Violin and Violin Music*. Oxford: Clarendon Press.
- Capet, L. 1916. *La Technique Supérieure de l'Archet*. Paris: Éditions Maurice Senart et Compagnie.
- DeVeaux, S. 1997. *Birth of Bebop: A Social and Musical History*. Berkeley: University of California Press.
- Flesch, C. 1926. *Scale System: Scale Exercises in All Major and Minor Keys for Daily Study* (undated newer edition). New York: Carl Fischer, Inc.
- Galamian, I. 1985 (1962). *The Principles of Violin Playing & Teaching*. 3rd edition. Ann Arbor: Prentice-Hall, Inc.
- Galamian, I. & Neumann, F. 1966. *Contemporary Violin Technique, Volume One (Parts 1 & 2): Scale and Arpeggio Exercises with Bowing and Rhythm Patterns*. Boston: Galaxy Music Corporation.
- Galamian, I. & Neumann, F. 1977. *Contemporary Violin Technique, Volume Two: Double and Multiple Stops in Scale and Arpeggio Exercises*. Boston: Galaxy Music Corporation.
- Gerle, R. 2000 (1983). *The Art of Practising the Violin: With Useful Hints for All String Players*. 2nd edition. London: Stainer & Bell.
- Glaser, M. & Grappelli, S. 1981. *Jazz Violin*. New York: Oak Publications.
- Glaser, M. & Viola, J. 1984. *Jazz Chord Studies for Violin*. Boston: Berklee Press Publications.
- Gläß, S. 1992. *Die Rolle der Geige im Jazz*. Bern: Peter Lang.
- Goodrick, M. 1987. *The Advancing Guitarist: Applying Guitar Concepts & Techniques*. Milwaukee: Third Earth Productions, Inc.
- Joachim, J. & Moser, A. 1905. *Violinschule in 3 Bänden. Band 2*. Berlin: N. Simrock.
- Leavitt, W. 1966. *A Modern Method for Guitar, Volume 1* (undated newer edition). Boston: Berklee Press.
- Leavitt, W. 1968. *A Modern Method for Guitar, Volume 2* (undated newer edition). Boston: Berklee Press.
- Leavitt, W. 1971. *A Modern Method for Guitar, Volume 3*. Boston: Berklee Press Publications.
- Lieberman, J. 1986. *Blues Fiddle*. New York: Oak Publications.
- Lieberman, J. 2004. *Alternative Strings: The New Curriculum*. Pompton Plains: Amadeus Press.
- Lipsius, F. 1997. *Reading Key Jazz Rhythms—Violin*. Tübingen: Advance Music.
- Lockwood, D. & Darizcuren, F. 1998. *Cordes & Âme: Méthode d'improvisation et de violon jazz*. Paris: Éditions Salabert.
- Norgaard, M. 2000. *Jazz Fiddle Wizard: A Practical Guide to Jazz Improvising for Strings*. Pacific: Mel Bay Publications.
- Poutiainen, A. 2004. *Carl Flesch's Scale Fingering System in Contemporary Jazz Violin Education*. Presentation at Jyväskylän International Summer Jazz Conference.
- Poutiainen, A. 2004. *Asteikkosormitukset jazzviu- luimprovisoinnissa. Musiikin suunta 4, 58–63. (Scale Fingerings in Jazz Violin Improvisation. In Finnish.)*

Tiivistelmä

KOHTI MONIALAISTA
JAZZVIULUPEDAGOGIikkaa –
ESIMERKKINÄ SORMITUSKEEMOIHIN
LIITTYVÄ TAUSTATUTKIMUS

Viulun asema jazzissa on kohentunut ja uutta viulupedagogista kirjallisuutta julkaistaan paljon. Jazzviulupedagogisesta kirjallisuudesta ei ole juurikaan kriittistä tutkimusta vaikka kirjava taso antaakin sellaiselle aiheelle. Artikkelin kirjoittaja keskittyy jatko-opinnoissaan jazzviulun sormitusstrategioihin. Hän on aiheeseen liittyvän taustatutkimuksensa myötä tutustunut laajalti hiljattain julkaistuun jazzviulupedagogiseen materiaaliin. Tutkimus antaa ymmärtää että uutta opetusmateriaalia kehitettäessä on suositeltavaa pyrkiä laaja-alaisuuteen ja moniarvoisuuteen.

Monista uusista jazzviuluoppikirjoista uupuu taustatutkimus. Mielenkiintoinen ja innovatiivinenkin opetusmateriaali voi

epäonnistua kohderyhmänsä tavoittelussa, jos se on huonosti valmisteltu ja perusteltu. Esimerkkinä kirjoittaja mainitsee Lockwoodin ja Darizcurenin Cordes & Àme -teoksessa esittelemän, skeemoihin perustuvan sormitusteknisen lähestymistavan jazzviululle. Lähestymistapa jää kirjassa soveltamatta käytäntöön. Sitä ei myöskään rinnasteta olemassaolevaan viulukirjallisuuteen. Kirjoittaja osoittaa kuinka kyseinen lähestymistapa voidaan kytkeä esimerkiksi klassisen viulupedagogiikan teoksiin. Kytkeäntöjä voidaan muodostaa myös muiden instrumenttien, esimerkiksi kitaran, soitto-oppaisiin.

Edelliseen esimerkkiin viitaten kirjoittaja katsoo että tulevaisuudessa monialaisuus on erittäin suositeltavaa – ellei jopa välttämätöntä – kehiteltäessä uutta oppimateriaalin jazzviululle. Vain siten voidaan saavuttaa valideja ja pysyvämpiä tuloksia. Ideaali uuden opetusmateriaalin tuottaja lieneekin sekoitus taitelijaa, kasvattajaa ja tutkijaa. ■

Hanna Mansnerus

Kenen ääni kuuluu bändikulttuurissa? Demokratia ja populaarimusiikin oppimiskäytännöt.

MUSIIKILLINEN OSALLISTAMINEN JA POPULAARIMUUSIKKOJEN OPPIMISKÄYTÄNNÖT

Populaarimusiikilla ja bändisoitolla on nykyisin merkittävä rooli suomalaisten koulujen musiikinopetuksessa ja musiikinopettajakoulutuksessa. Tästä huolimatta aihetta on tutkittu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa suhteellisen vähän (ks. esim. Klintrup 2003; Westerlund 2006; Väkevä 2006). Kansainvälisessä musiikkikasvatuskeskustelussa populaarimusiikin potentiaalia ovat tarkastelleet mm. Lucy Green (2002) ja Randall Everett Allsup (2004). Johan Fornäs (1995), Simon Frith (1987) ja Deena Weinstein (2004) ovat puolestaan tutkineet rockbändejä sosiologisesta näkökulmasta.

Osallistun kirjoituksellani keskusteluun bändikulttuurin kasvatuksellisista ulottuvuuksista. Etsin aluksi bänditoiminnan, musiikkikasvatuksen ja demokratian leikkauspisteitä Greenin populaarimusiikkien oppimiskäytäntöjä käsittelevistä kirjoituksista (Green 2002, 2004). Green erottaa toisistaan muodollisen musiikkikasvatuksen (*formal music education*) ja epämuodolliset musiikinoppimiskäytännöt (*informal music-learning practices*). Muodollinen musiikkikasvatus viittaa esimerkiksi kouluissa tapahtuvaan opettajavetoiseen musiikin opiskeluun. Epämuodollinen oppiminen puolestaan viittaa vakiintuneiden opiskeluinstituutioiden ulkopuolella tapahtuvaan musiikin oppimiseen. Green pohtii teksteissään, mitä annettavaa toisaalta populaarimusiikkien epämuodollisilla oppimiskäytännöillä, toisaalta populaarimusiikin opiskelulla sinänsä voisi olla muodolliselle musiikkikasvatukselle. Tarkastelen seuraavassa lyhyesti Greenin ajatuksia siitä, miksi populaarimusiikkia tuli-

si opettaa kouluissa. Pysin sen jälkeen luomaan yleiskuvaa siitä, mikä on Greenin mukaan leimallista populaarimusiikkien oppimiskäytännöille.

Greenin (2004) mukaan enkulturaa-tio, jolla hän tarkoittaa ihmisen sosiaalis-tumista ympäristönsä musiikkiin ja musiikillisiin käytäntöihin, on keskeistä kaikessa musiikin oppimisessa. Green toteaa että siinä missä suurin osa nuorista samaistuu nimenomaan populaarimusiikkikulttuuriin, muodollinen musiikkikasvatus tavoittaa vain pienen osan sen vaikutuspiiriin kuuluvista oppilaista. Populaarimusiikin merkityksen tiedostaminen ja sen käytäntöjen arvostaminen voisi Greenin mukaan paitsi auttaa musiikkikasvattajia tavoittamaan useampia nuoria myös toimia musiikillisen osallistamisen välineenä laajemmin koko yhteiskunnassa. Green pitää tärkeänä myös musisoinnin tuottamaa mielihyvää, joka näyttää korostuvan populaarimusiikkien työskentelyssä. Kyse on siis toisaalta siitä, missä määrin oppilaat osal-

listuvat sen musiikin valitsemiseen, jota luokassa opiskellaan, toisaalta opiskelussa käytettävistä työtavoista. Minkälaisia ovat populaarimuusikoiden työtavat?

Greenin (emt.) mukaan eräs keskeisimmistä populaarimuusikoiden oppimiskäytännöistä on levytysten matkiminen korvakuulolta. Tämän useimmiten yksin tapahtuvan oppimisen merkitys korostuu, koska useimmilla nuorilla populaarimuusikoilla ei ole ympärillään vanhempien muusikoiden yhteisöä, johon osallistumalla olisi mahdollista omaksua kulttuurissa tarvittavia taitoja. Green korostaa että populaarimuusikoiden oppimista määrittää kuitenkin ennen kaikkea toimiminen ryhmässä. Tärkeimpiä ryhmässä oppimisen muotoja ovat ryhmäoppiminen ja vertaisilta oppiminen. Vertaisilta oppiminen viittaa tietoiseen toimintaan, joka tähtää esimerkiksi riffin opettamiseen toiselle muusikolle. Ryhmäoppimisessa puolestaan ei ole tietoista oppilaaksi tai opettajaksi asettumista, jolloin oppiminen tapahtuu esimerkiksi kuuntelun ja toistamisen avulla yhteissoittotilanteessa tai musiikista keskustelemalla. Olennaista molemmissa oppimiskäytännöissä on, että oppiminen tapahtuu ilman ulkoisten auktoriteettien kuten opettajien fyysistä läsnäoloa.

Green (emt.) kirjoittaa, että monien oppilaiden kannalta olisi mielekkäämpää ja hyödyllisempää antaa heidän osallistua enemmän ohjelmiston suunnitteluun ja huolehtia vähemmän ylhäältä päin asetuista opetussuunnitelmista tai tavoitteista. Green ei puhu suoraan opetuksen demokraattisuudesta, mutta peräänkuuluttaa opettajan kykyä astua sivummalle, jolloin oppilaiden omaehtoinen toiminta korostuu. Kyse on opettajan ja oppilaiden tasaveroisemmasta suhteesta ja tilan antamisesta oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle, mahdollisesti samaan tapaan kuin vailla muodollista johtajaa toimivassa bändissä. Green ei kommentoi suoraan bändin sisäisten suhteiden demokraattisuutta mutta toteaa, että soittajien musiikillisten taitojen tulisi olla suurin piirtein samalla tasolla. Green kirjoittaa myös, että populaarimuusikot arvostavat suuresti tosten

muusikoiden yhteistyökykyä, huomaavaisuutta, sitoutuneisuutta ja vastuullisuutta. Tämä ei Greenin mukaan kerro paljoa bändimuusikoiden todellisista sosiaalisista taidoista. Sen sijaan luovan prosessin luonne asettaa vaatimuksia bändin kyvyille päästä yksimielisyyteen; musiikilliset päätökset tehdään neuvottelemalla, mikä vaatii joko yksimielisyyttä tai kykyä sietää toisten eriäviä mielipiteitä. Lopulta Green esittää että populaarimuusikot näyttävät paitsi arvostavan myös kehittävän työssään yhteistyökykyä ja sitoutuneisuutta.

Kokoavasti voidaan sanoa, että Greenin (2002, 2004) mukaan populaarimusiikin opiskelulla on edellytyksiä useampien ihmisten musiikilliseen osallistamiseen, millä voidaan nähdä olevan yhteyys demokraattisempaan oppilas-opettajasuhteeseen. Populaarimusiikin merkityksestä institutionaalille musiikkikasvatukselle kirjoittaa myös Allsup (2004), joka tarkastelee koulussa tapahtuvaa ohjattua yhteytoimintaa ja koulun ulkopuolella tapahtuvaa populaarimusiikin opiskelua. Greenin (2002, 2004) tavoin Allsup luonnehtii populaarimuusikoiden työskentelytapoja epämuodollisiksi ja sosiaalisesti jaetuiksi. Hän toteaa, että muodollisen musiikkikasvatuksen parissa työskentelevien tulisi paitsi hyödyntää näitä työskentelytapoja myös tiedostaa populaarimusiikin vetovoima ja sen suuri merkitys oppilaiden osallistamisessa ja merkityksellisten oppimiskokemusten luomisessa. Kuten Green (emt.), myös Allsup peräänkuuluttaa opettajien osittaista väistymistä opetustapahtuman keskiöstä ja tilan antamista oppilaiden omaehtoiselle musiikilliselle toiminnalle. Allsup esittää lisäksi, että luomalla tilaa populaarimusiikin epämuodollisille käytännöille avaamme oven demokraattiselle musiikkikasvatukselle, mihin väitteeseen otan kantaa tässä artikkelissa. Ensin esittelen kuitenkin lyhyesti Allsupin lähtökohtia ja näkemyksiä siitä, miten kouluissa tapahtuva ohjattu musisointi eroaa populaarimuusikoiden koulun ulkopuolella tapahtuvasta musisoinnista toisaalta itse musiikin, toisaalta työskentelytapojen osalta.

MUODOLLINEN MUSIIKKIKASVATUS JA
POPULAARIKULTTUURIN
DEMOKRATISOIVA POTENTIAALI

Allsup (2004) tarkastelee bänditoimintaa koulussa ja sen ulkopuolella kulttuurisesta näkökulmasta. Hän käyttää kulttuurin käsitettä sen laajimmassa merkityksessä: jonain, joka muokkaa meitä ja luo puitteet yrityksillemme ottaa selkoa ympäröivästä maailmasta. Allsup toteaa myös, että kulttuurin – populaarikulttuurin tai kouluyhtyekulttuurin – luonteeseen kuuluu ideologisuus; kulttuurit paitsi tarjoavat jäsenilleen maailmassa olemisen välineitä myös rajoittavat tuota olemista. Allsup kirjoittaa Christopher Smallia (1998) seuraten, että musiikki on olennaisesti toimintaa, ja että musiikilliset merkitykset sijaitsevat musiikilliseen toimintaan osallistuvien ihmisten välisissä suhteissa. Näin ollen ei ole musiikillisestakaan näkökulmasta yhdentekevää, minkälaisia nämä suhteet ovat ja ketkä päättävät siitä, miten ja minkälaista musiikkia opiskellaan.

Greenin (2002, 2004) tavoin myös Allsup (2004) korostaa enkulturaation merkitystä oppimisessa ja toteaa, että tämä on erityisen totta koulun ulkopuolella tapahtuvassa populaarimusiikin opiskelussa, jossa suuri osa oppimisesta tapahtuu enkulturaation välityksellä. Allsup pitää tätä yhtenä populaarimusiikin opiskelun myönteisistä puolista, koska enkulturaatioprosessissa yhteisten merkitysten rakentamiseen osallistuvat kaikki kulttuurin jäsenet eivätkä ainoastaan ne joilla on eniten tietoa ko. kulttuurista. Tässä on Allsupin mukaan vastaavasti eräs koulumusiikin opiskelun heikkouksista: muodollisen musiikkikasvatuksen parissa opettajat määrittelevät paitsi työskentelytavat myös hyväksytyyn musiikillisen tiedon rajat, mikä jättää usein oppilaiden oman musiikillisen maailman luokkahuoneen ulkopuolelle.

Verratessaan populaarimusiikkia ja koulujen musiikinopetuksessa käytettävää ohjelmistoa Allsup (emt.) toteaa, että toisin kuin koulun musiikinopetuksessa käytettävä materiaali, populaarimusiikki tarjoaa musiikin opiskelijoille runsaasti väli-

neitä identiteettityöhön ja ympäröivän maailman ymmärtämiseen. Allsupin mukaan populaarimusiikissa tulee huomata sen kyky välittää jokapäiväisen elämän kokemuksia ja tunteita. Eräänä identiteettityön välineenä voidaan pitää myös oman musiikin säveltämistä, jolla on vakiintunut asema populaarimusiikkien musiikillisessa toiminnassa. Allsup kysyy, tarjoaako muodollinen musiikkikasvatus riittävästi tilaa sosiaalisesti jaetulle, luovalle toiminnalle. Tällainen toiminta vaatii Allsupin mukaan opettajalta ennen kaikkea oppilaiden omien intressien kuuntelemista ja huomioimista.

Allsupin (emt.) mukaan suuri osa koulujen musiikinopetuksesta toimii hyvänä esimerkkinä siitä mitä kasvatusajattelija Paulo Freire kutsuu tallettavaksi kasvatuksiksi: opettaja nähdään aktiivisena tiedon määrittelijänä, hallussapitäjänä ja siirtäjänä, oppilaat passiivisina vastaanottajina (ks. esim. Freire 2005). Tällaisessa opetuksessa ei ole Allsupin mukaan sijaa dialogille. Populaarimusiikkien työtapoihin liittämästään epämuodollisesta oppimisesta Allsup puolestaan kirjoittaa, että se on “luonteeltaan sosiaalisesti jaettua ja demokraattista” (Allsup 2004, 210). Allsup liittyy demokraattisuuden esimerkiksi “autotallibändien” työskentelyn kollektiivisuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen. Opetuksen demokratisoiminen edellyttäisi Allsupin mukaan sitä, että musiikkikasvattajat pyrkisivät luomaan nuorille musikoille tilaa ottaa selkoa maailmastaan musiikin keinoin. Hän esittää myös, että populaarikulttuuri tarjoaa kouluyhtyekulttuuria enemmän tilaa demokraattisille suhteille. Kyse näyttäisi kuitenkin olevan ennen kaikkea oppilas-opettajasuhteen demokraattisuudesta, oppilaiden omien intressien ottamisesta opetuksen lähtökohdaksi ja esimerkiksi autotallibändien työtapojen hyödyntämisestä opetuksessa. Toistaiseksi on sanottu melko vähän siitä, miten demokraattisuus käytännössä toteutuu itsenäisesti harjoittelevien bändien tai oppilasryhmien sisällä. Minkälaisia ryhmiä bändit ovat?

ROCKBÄNDIN KULTTUURISET
RAJOITUKSET

Erään vastauksen antaa Weinstein (2004), joka on tutkinut rockbändejä ryhmädynamiikan ja luovuuden näkökulmasta. Weinsteinin mukaan rockbändit ovat ryhmiä, jotka yhdistävät keskenään ristiriitaisilta vaikuttavia piirteitä epävakaisesti kokonaisuudeksi, joiden koossapysyminen on jo sinänsä pieni ihme. Toisaalta bändejä koskevassa lehtikirjoittelussa ja puheessa toistuvat ”kuin yhtä suurta perhettä” -tyyppiset kielikuvat; haastatteluissa korostetaan bändin jäsenten välistä lämpöä ja läheisyyttä, keskinäistä samanarvoisuutta ja sitoutumista. Toisaalta bändit ovat työryhmiä, joiden toiminta on tavoitteellista, riippuvaista ympäröivästä yhteiskunnasta ja siten jossain määrin tulosvastuullista. Bändin jäsenten toimintaa ja panosta myös arvioidaan ryhmän sisällä, ja eri jäsenillä on erilaisia (eikä aina yhtä merkittäviä tai arvossapidettyjä) tehtäviä. Nämä käytännön työskentelyyn ja työnjakoon liittyvät seikat pysyvät usein piilossa medialta, joka vahvistaa odotuksia Weinsteinin mukaan lähes mahdottomasta luovuuden tasaisesta jakautuneisuudesta.

Weinstein (emt.) toteaa, että luovuus on bänditoiminnan ydin ja samalla bändin haavoittuvaisin osa-alue. Taiteelliset erimielisyydet (*creative differences*) mainitaan bändien hajoamisen syyksi usein myös silloin kun yhteistyön loppuminen johtuu tosiasiaa jostain aivan muusta. Weinsteinin mukaan bändeihin kohdistuva luovuuden vaatimus juontaa juurensa 1960-lukuun ja haluun tarjota vaihtoehtoja viihdeteollisuuskoneiston tuottamalle musiikille. Autenttisen kulttuurin ja aitojen tunteiden ja arvostusten ilmaiseminen valjastettiin pian palvelemaan levyteollisuutta, mutta autenttisuuden arvostus rockmusiikin parissa säilyi ennallaan. 1960-luvun ideologia arvosti myös ryhmää ja kollektiivisuutta, ja autenttisuus liitettiinkin ensin nimenomaan työväenluokan kaltaisiin kulttuurisiin ja yhteiskunnallisiin ryhmiin. Pian bändiin yhdistettiin myös 1800-luvun romantiikasta omaksuttu myytti luo-

vasta taiteilijasta, mikä aiheutti Weinsteinin mukaan yhden suurimmista bändiin liittyvistä ideologisista ristiriidoista; yksilöllisyyden ja kollektiivisuuden välisen jännitteen.

Yksilöllisyyden ja kollektiivisuuden välinen jännite tulee voimakkaasti esiin bändien luovassa toiminnassa, jonka keskiössä on Weinsteinin (emt.) mukaan laulujen kirjoittaminen. Weinstein panee romanttisen taiteilijamyitin tiliin muun muassa sen, että luovan työn tuotokset nähdään edelleen mielenvikaisuuden tai karsimyksen pikemminkin kuin harjoittelun tuloksena. Tämän lisäksi ”luovien yksilöiden sallitaan ja usein jopa odotetaan olevan epätasapainoisia, mikä kannustaa heitä pahimmanlaatuisen sosiaaliseen käytökseen” (Weinstein 2004, 193). Tällainen käytös ei tietenkään ole sallittua kaikille bändin jäsenille, mikä vaikuttaa ryhmän tasapainoon. Weinstein näkee kuitenkin romantisoinnin elementtejä myös kollektiivisuuden ideaalissa ja kirjoittaa että bändin jäsenten tasa-arvoisuuden myytti jää myyttiksi lähes kaikkien bändien kohdalla. Bändit tekevät jatkuvasti luovia päätöksiä koskien esimerkiksi bändin nimeä, sen visuaalista ilmettä ja tavaramerkkisoundia. Näissä päätöksissä on läsnä paitsi yksilöllisen ja kollektiivisen myös emotioiden ja tuloksellisuuden välinen jännite. Kaikki bändin jäsenet eivät osallistu tasa-arvoisesti päätöksentekoon, musiikillisesta ideoinnista puhumattakaan. Jokainen päätös onkin Weinsteinin mukaan potentiaalinen konfliktin aiheuttaja.

Yhdyn Allsupin (2004) ja Greenin (2002, 2004) näkemyksiin enkulturaation merkityksestä populaarimusiikin opiskelussa. Institutionaalisen musiikinopetuksen piirissä on myös nähdäkseni tärkeää tiedostaa, että opettajan toiminta muodostaa vain marginaalisen osan siitä aineksesta, josta oppilaat suodattavat ryhmätunnilla oppimansa asiat. Sosiaalustumineen koulukulttuuriin, erilaisiin vertaiskulttuureihin tai bändikulttuuriin muodostaa tärkeän – ehkä tärkeimmän – osan tunneilla tapahtuvaa oppimista jo pelkästään epämuodollisen oppimisen spontaaniuden, kosketta-

vuoden ja vetoavuuden vuoksi. Weinsteinin (2004) näkemysten valossa on kuitenkin syytä kysyä, minkälaiseen kulttuuriin olemme sosialistamassa oppilaitamme bändikulttuurin myötä?

Weinstein (emt.) kirjoittaa, että bändeillä on tapana kehittää konfliktien ratkaisemiseksi jonkinlainen työnjako ja auktoriteettirakenne, joka rikkoo romanttista kollektiivisuuden myyttiä. Hän toteaa että edellä mainitut romanttiset ideaalit kuitenkin uhkaavat näitä rakenteita. Weinsteinin mukaan rockbändillä "ei ole kulttuurisia malleja ja traditioita, jotka vakauttaisivat sitä" (Weinstein 2004, 199). Tiedotusvälineet eivät ole kiinnostuneita kuvaamaan bändien työskentelykulttuuria käytännössä, minkä vuoksi rockbändit joutuvat luomaan oman kulttuurinsa tyhjästä. Tutkimukseni alustavien tulosten pohjalta väitän, että myös aloittelevilla bändimusiikoilla on käytettävissään laaja kulttuurinen tietovarasto, joka voi auttaa käytännön työskentelykulttuurin muodostamisessa. Kutsun tätä tietovarastoa bändin kulttuuriseksi ymmärrykseksi. Willis (1979) viittaa kulttuurisella ymmärryksellä tietyn kulttuurisen ryhmän sisäiseen tietoon siitä, miten ympäröivät rakenteet mahdollistavat ja rajoittavat ryhmän kulttuurisia käytäntöjä. Kulttuurinen ymmärrys auttaa siis tietyn kulttuurisen ryhmän jäseniä ohjaamaan toimintaansa suhteessa laajempaan kontekstiin ja ylläpitämään näin kulttuurisia käytäntöjään. Tutkimukseni kuvaa kulttuurisen ymmärryksen ilmenemistä bändikulttuurissa.

BÄNDIKULTTUURI BÄNDISSÄ

Tutkimukseni teoreettisena lähtökohtana toimii Willisin (2000) resistanssiteoreettiseksi kutsuttu näkemys ihmisen ja kulttuurin suhteesta. Tämän näkemyksen mukaan ihmiset ovat paitsi kulttuurinsa tuotteita myös aktiivisia ja suhteellisen vapaita toimijoita, jotka uusintamisen lisäksi muokkaavat kulttuuria omiin tarkoituksiinsa usein luovilla tavoilla. Näin ideologiset vaikutteet eivät löydä perille sellaisinaan vaan ihmisten merkityksellistämis-

prosessien suodattamina. Tutkimukseni kuvaa bändikulttuurin ilmenemistä eräissä mikrokulttuurissa eli eräissä aloittelevassa bändissä. Kyse on siis toisaalta kulttuurisesta rakenteesta, jonka voidaan ajatella vaikuttavan kaikissa yksittäisissä bändeissä, ja toisaalta yksittäisestä mikrokulttuurista, jossa edellä mainittu laajempi kulttuurinen rakenne ilmenee.

Koska olin tutkimusta aloittaessani kiinnostunut ennen kaikkea bändikulttuuriin sosialistumisesta ja bändityöskentelyn mahdollisuuksista muodollisen musiikkikasvatuksen parissa, kokosin bändini erään yläasteen yhdeksäsluokkalaisista tutkimusta varten. Tarkoitukseni oli valita bändiin soittajia, joilla olisi suurin piirtein saman verran soittokokemusta ja halu soittaa bändissä. Lopullisessa ryhmässä oli kolme tyttöä ja kaksi poikaa, joista kenelläkään ei ollut varsinaista bänditaustaa. Sen sijaan kaikilla oli jonkin verran lähinnä musiikintunneilla hankittua kokemusta bändisoittimista ja yhteissoitosta. Työskentelimme yhdessä lokakuusta 2005 seuraavan vuoden toukokuulle, jolloin bändi esiintyi neljästi. Soittajien vähäisen kokemuksen vuoksi olin läsnä harjoituksissa paitsi tutkijana myös bändin ohjaajana. Tavoitteenani oli kuitenkin antaa bändiläisille välineitä itsenäiseen työskentelyyn ja bändityöskentelyn jatkamiseen varsinaisen ohjatun toiminnan loputtua. Harjoittelimme kerran viikossa. Harjoitukset videotiin, minkä lisäksi haastattelin kaikkia bändin jäseniä useissa yhteyksissä. Bändiläiset osallistuivat myös kahteen nauhoitettuun ryhmäkeskusteluun ja kirjoittivat päiväkirjaa harjoitusten jälkeen.

Tarkastelunäkökulmani bändissä kerätyyn aineistoon on etnografinen. Olen pyrkinyt ymmärtämään bändin toimintalogiikkaa ja siihen sosialistumista sisältäpäin ja välittämään näkemäni lukijalle tiheän kuvauksen menetelmän avulla (Geertz 1973). Roolini on ollut paitsi tutkijan myös opettajan; toiminnallani harjoituksissa on ollut aineistonkeruun lisäksi muitakin tavoitteita. Nämä tavoitteet ovat liittyneet ennen kaikkea demokraattisuuden edistämiseen, yhteistyön kehittämiseen ja omaehtoisen, it-

senäisen toiminnan rohkaisemiseen. On ilmeistä ettei opettaja voi saavuttaa näitä tavoitteita oppilaita kontrolloimalla, minä takia olen pitänyt tärkeimpinä tehtävinäni kysymysten kysymistä, musiikillisten välineiden tarjoamista ja omaehtoiseen toimintaan kannustamista.

KENEN ÄÄNI KUULUU BÄNDIKULTTUURISSA?

Tutkimuksen demokratiakäsitykseen eniten vaikuttanut ajattelija on Freire (2005), joka kirjoittaa että maailman nimeäminen on kaikkien oikeus. Maailman nimeäminen on Freirelle tiedostavaksi ja toimintakykyiseksi subjektiksi tulemistä ja käytännöllistä toimintaa, jossa sana ja teot yhdistyvät maailman muuttamiseksi. Keskeistä Freiren ajattelussa on toimintakykyä rajoittavien tilanteiden problematisointi ja ihmisen epävalmiuden tiedostamisesta kumpuava toivo. Maailman nimeäminen tapahtuu subjektien välisessä dialogissa, joka on kaiken oppimisen perusta. Dialogisen opetuksen toteutumiseksi on välttämätöntä ratkaista opettajan ja oppilaiden välinen vastakkainasettelu. Vapauttavan kasvatuksen haaste on Freiren mukaan se, että alistettuun tietoisuuteen kuuluu tietämättömyys omasta alistetusta asemasta tai sen hyväksyminen luonnollisena, omaan alemmuuteen perustuvana asiointilana. Freire kutsuu tätä sopeutumista hiljaisuuden kulttuuriksi, johon voidaan kuitenkin vaikuttaa asioita problematisoimalla. Freiren ajatukset vapauttavan ja dialogisen kasvatuksen luonteesta saivat minut pohtimaan bändikulttuurin ja bändiopetuksen demokraattisuutta ja kysymään seuraavia kysymyksiä: Millä eri tavoilla dialogisuus voisi tai sen tulisi toteutua bändiopetuksessa, jotta voitaisiin puhua aidosti demokraattisesta käytännöstä? Mikä rajoittaa bändisoiton opiskelijoiden musiikillista toimijuutta? Kuka määrittelee sen, mikä on oikeaa tietoa bändikontekstissa? Miten tämä määrittely tapahtuu? Miten opettajan tulisi toimia vahvistaakseen opiskelijoiden musiikillista ja sosiaalista toimintakykyä bändissä? Mihin bändikulttuuri kasvattaa?

Nämä kysymykset ovat kulkeneet mukana bändiharjoituksissa ja niiden ulkopuolella, yrityksissäni ottaa selkoa bändin jäsenten kanssa kokemastani. Kuvaan seuraavaksi tutkimukseni alustavia tuloksia empiiristen esimerkkien kautta.

Esitykset olivat luovuuden ohella bändin toimintaa olennaisesti määrittävä piiri ja suosituimpia keskustelunaiheita bändin jäsenten keskuudessa. Musiikin lisäksi keskusteltiin pukeutumisesta, eleistä, yleisölle puhumisesta ja erityisesti yleisön suosiosoituksista. Onnistunut esitys vahvisti motivaation ja toimijuuden tunteita. Itse sävelletyillä kappaleilla oli olennainen osa tässä toimijuuden kokemuksessa, minkä takia luovuus, "se että on ideoita", oli korkealle arvostettu ominaisuus. Kaikki bändin jäsenet eivät keksineet ideoita yhtä usein – ja mikä tärkeintä, kaikkien ideoita ei toteutettu. Syy on ilmeinen: kaikki halusivat bändin kuulostavan mahdollisimman hyvältä. Konsensus siitä, kenen ideat ovat hyviä ja kenen eivät, muodostui hädänsäilyttävän nopeasti. Luovimmaksi nimeytystä bändin jäsenestä tuli lopulta useimpien päätösten perimmäinen auktoriteetti. Tämä auktoriteettiasema uusinnettiin keskusteluissa ja musiikillisissa valinnoissa muiden bändiläisten toimesta, jotka joko uskoivat johtajaksi valitun ylivoimaisuuteen tai olettivat ideoidensa tulevan joka tapauksessa hylätyiksi.

Keskusteltaessa päätöksenteosta kaikki bändin jäsenet pitivät äänestämistä ja keskustelua parhaina tapoina päättää tärkeistä asioista. Tässä yhteydessä pohdittiin myös sitä, kuka soittaa mitään soitinta missäkin kappaleessa. Monet bändiläiset halusivat soittaa useampaa instrumenttia. Kahden kuukauden harjoittelun jälkeen he päättivät tehokkuuden nimissä, että kukin keskittyisi tästä lähin yhteen tai kahteen soittimeen. Päätettiin myös siitä, mitkä nämä kaksi soitinta ovat kunkin henkilön kohdalla. Tilanne muuttui, kun Anna, bändin rumpali-kosketinsoittaja, kiinnostui kitarasta. Pian tämän jälkeen Herbert, toinen ja kahdesta "virallisesta" kitaristista heikompana pidetty, pyydettiin rumpuihin yhden ja siten toisen kappaleen ajaksi, minkä jälkeen

Anna nimesi Herbertin bändin rumpaliksi, koska halusi nyt itse soittaa kitaraa. Uusi rumpali vakuutti muille bändiläisille soittavansa mielellään rumpuja, mutta alkoi pian jättäytyä pois harjoituksista. Tämä sai muut bändiläiset ajattelemaan, että heidän täytyy korvata Herbert toisella rumpalilla projektin loputtua. Rummuissa vuorottelua tai Annan erottamista ei pidetty vaihtoehtona, mikä viittaa siihen, että vaikutusvaltaisimmat bändin jäsenet olivat jo tehneet johtopäätöksiä siitä, keitä bändi tarvitsee eniten. Huolimatta kollektiivisuuden ja demokraattisuuden ideaaleista bändi toimi myös yksilöllisten intohimojen varassa, jotka voivat ylittää halun tehdä oikeudenmukaisia päätöksiä. Tämän takia päätökset perustuivat usein niiden toiveisiin, joilla oli eniten musiikillisia tai sosiaalisia kykyjä.

Mielenkiintoista edellisessä esimerkissä on Herbertin haluttomuus ilmaista tyytymättömyyttään vallitsevaan tilanteeseen. Tämä voidaan liittää tarpeeseen suojella kollektiivisuuden ja yksimielisyyden tunnetta, joka voi edistää ”bändifilistä”, mutta myös luoda hiljaisuutta ja jäykistää työnjakoa. Herbert teki projektin aikana paljon töitä rohkaisevan ilmapöytäluomiseksi ja pyrki viettämään aikaa bändiläisten kanssa myös harjoitusten ulkopuolella. Tästä näkökulmasta on ironista, että hänen jäsenyytensä kyseenalaistettiin myöhemmin sitoutumisen puutteen takia. On myös huomionarvoista, että kukaan ei ehdottanut bändin ykköskitaristina pidetyn Jyrkin siirtämistä rumpuihin. Herbert esitti erään mahdollisen syyn: kaikki luottivat Jyrkiin ja tämän instrumentaalisiiin taitoihin, minkä takia kukaan ei halunnut hänen vaihtavan instrumenttia. Asiasta ei keskusteltu treeneissä, minkä sijaan bändiläiset tuntuivat haastattelujen perusteella pitävän asiaa itsestäänselvytyksenä. Vastaavat itsestäänselvytykset kehittyivät usein aktiivisimpien bändiläisten melko huolettomasti heittämiensä lyhyiden kommenttien kautta. Näen nämä kommentit merkittävänä, joskin hienovaraisena informaation lähteenä bändiläisille. Yhtä oleellista on kuitenkin kokemus vertaispalautteen osittaisesta tai täydellisestä puuttumisesta.

BÄNDIKULTTUURIN MONIMUTKAINEN SOLIDAARISUUS

Fornäsin (1995) mukaan eräs rockkulttuurin tutkimisen haasteista on se, että sen jäsenet ovat usein tyytyväisiä kulttuurisiin myytteihinsä eivätkä koe tarvetta reflektoida niitä. Reflektiivisuuden välttäminen ja spontaanisuuden korostaminen voidaan nähdä yrityksenä suojella bändifilistä, joka nojaa näihin myytteihin ja itsestäänselvytyksiin. Rockbändin olemassaoloa määrittää kaksi asiaa: kyky luoda musiikillista materiaalia ja kyky pitää bändi koossa. Bändin ”yhteinen hyvä” toteutuu näin sekä sosiaalisella että esteettisellä tasolla, minkä vuoksi bändin toiminnan jatkuminen voi edellyttää uhrauksia tunne- ja yksilötasolla. Kun bändin hallitseva jäsen ottaa käsiinsä jälleen yhden sävellysprosessin tai päätöksen, kyse on toisaalta korren kantamisesta yhteiseen musiikilliseen tai sosiaaliseen kekkoon, toisaalta jaon vahvistamisesta niiden välillä, joiden ääni kuuluu tai ei kuulu ryhmässä. Se, että bändin ”hiljaiset” puhuvat asiasta harvoin, voidaan nähdä yhtä lailla solidaarisuuden osoituksena: tehokkaana *status quon* ylläpitämisenä ja haluna välttää vastakkainasetteluja. Tässä tilanteessa jääminen harjoituksista pois keskustelunavauksen sijaan voidaan tulkita näkökulmasta riippuen joko yritykseksi säilyttää bändin tasapaino tai motivaation ja sitoutumisen puutteeksi.

Tutkimukseni alustavat tulokset kuvaavat bändikulttuurin ilmenemistä eräässä paikallisessa bändissä. Ero edellä kuvatun bändin ja esimerkiksi koulun musiikinopetuksen välillä on, että koulun musiikinopetus on ainakin osittain pakollista kaikille. Tämän lisäksi ei ole aina mahdollista – eikä välttämättä hyväksi – että oppilaat soittavat ainoastaan eniten arvostamassaan ryhmässä. On paikallaan kysyä, pitäisikö koulubändeihin osallistuvia arvostaa bändiin kuulumiseen takia vai taiteellisten saavutustensa vuoksi. Kun musiikkikasvattajat pyrkivät edistämään populaarimuusikkojen oppimiskäytäntöjen tuomista kouluun, onko seurauksena musiikinopetuksen demokratisoiminen vai uusi areena arvostelulle? Alustavien tulosteni valossa haasteena voi

olla musiikillisen ja sosiaalisen tason kohtaaminen ja niiden demokraattisuus ja oikeudenmukaisuus. Musiikkikasvattajan tulisi pyrkiä tiedostamaan bändikulttuuristen prosessien usein hienovarainen luonne edistääkseen kaikkien oppilaiden tasa-arvoa, kunnioitusta ja merkityksellisiä oppimiskokemuksia.

LÄHTEET

Allsup, R. E. 2004. Of concert bands and garage bands: creating democracy through popular music. In C. X. Rodriguez (Ed.). *Bridging the gap. Popular Music and Music Education*. Reston: MENC, 205–223.

Fornäs, J., Lindberg, U. & Sernhede, O. 1995. In *Garageland: rock, youth and modernity*. Routledge: London & New York.

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suom. Joel Kuortti. Toim. Tuukka Tomperi. Tampere: Vastapaino.

Frith, S. 1987. Towards an aesthetic of popular music. In R. Leppert & S. McClary (Eds.). *Music and Society. The politics of composition, performance and reception*. Cambridge: University Press.

Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

Green, L. 2002. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Aldershot, Hants: Ashgate Burlington.

Green, L. 2004. What can music educators learn from popular musicians? In C. X. Rodriguez (Ed.). *Bridging the gap. Popular Music and Music Education*. Reston: MENC, 225–240.

Klintrup, H. P. 2003. Ohjattu bändisoitto – rock'n'rollia ja pedagogiaa. Lisensiaatintutkimus. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Small, C. 1998. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover & London: Wesleyan University Press.

Weinstein, D. 2004. Creativity and Band Dynamics. In E. Weisbard (Ed.). *This is pop: in search of the elusive Experience Music Project*. Cambridge:

Harvard University Press.

Westerlund, Heidi. 2006. Garage Rock Band: A Future Model for Developing Musical Expertise? *International Journal of Music Education, Showcase*, 24(2), 119–125.

Willis, P. 1979. *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Westmead: Saxon House.

Willis, P. 2000. *Ethnographic imagination*. Cambridge: Polity Press.

Väkevä, Lauri. 2006. Teaching Popular Music in Finland: What's up, What's Ahead? *International Journal of Music Education, Showcase*, 24(2), 129–134.

Abstract

This article focuses on band culture from the standpoint of music education and democracy. 'Band', in this connection, refers to local rock bands. I consider the potential and meaning of band culture and popular music culture in relation to effecting democratic practices in music education. The theme has raised discussion recently both among Finnish and international music educators. In the international debate it has been suggested that the informal learning practices of popular music are democratic by nature. I propose that these claims are not meaningful without the consideration of the inner logic of the band culture. According to Weinstein, rock band is a complex structure that binds together features seemingly inconsistent features: collectivity and individuality, effectiveness and emotions. She argues that rock bands have no balancing cultural traditions. My argument is that band musicians possess an extensive cultural storage of knowledge that is also reflected on the band practices in institutional music education. I consider the nature of this knowledge with the help of Willis' concept of cultural understanding and the preliminary ethnographic findings of my study. I describe the practice of understanding in a band culture and its reflection on the social level of the band with young novice musicians.

Mikko Ketovuori

”Hard Rock Halleluja” – kohti autenttisuutta?

IT'S WHO DARES, WINS.

YOU WILL SEE THE JOKERS SOON'LL BE THE NEW KINGS (MR. LORDI)

Mitä saadaan, kun yhdistetään monsteriheavy ja perinteinen laulukilpailu? Varmasti ainakin yksi euroviisuvoitto, paljon keskustelua, sekä uudet euroviisut, jossa nyt toivon mukaan kuullaan enemmän uutta ja erityyppistä musiikkia kuin aiemmin. Hirviöiden ja vanhan formaatin ennakkoluulotonta yhdistämistä itsessään voisi varmasti luonnehtia innovaatioksi: ideaksi tai käytännöksi, jota pidetään uutena. Lordin kohdalla tämä pitänee myös erityisen hyvin paikkansa, sillä innovaatioon liittyviksi keskeisiksi tekijöiksi määritellään mm. sosiaalisen systeemin normit, viestintätavat sekä mielipiteet. (Rogers 2003, 15–17.)

Vaikka rock-musiikki koulujen musiikinopetuksen osana ei ole ollutkaan enää pitkään aikaan sen enempää innovaatio kuin ”monsteri”, on yllättävää missä määrin musiikinopettajakoulutuksessa asia silti herättää tunteita sekä puolesta että vastaan. Yhtäältä pop- ja rockmusiikki nähdään tarpeellisena oppilaiden motivaation kannalta; toisaalta ne herättävät pelkoa perinteisemmän musiikinopetuksen heikkenemisestä. Nuorten kokemusmaailman huomioiminen ja heidän musiikkikulttuurinsa sisällyttäminen koulun musiikinopettamiseen on kuitenkin välttämätöntä, jos musiikkikasvatuksen avulla pyritään opettamaan nuorille tervettä kriittistä ajattelua sekä samalla antamaan heille mahdollisuus oman autenttisen kokemusmaailmansa ilmaisemiseen.

MUSIIKIN OPETTAMISESTA

Koulutyössä musiikinopettaja joutuu ottamaan huomioon käytettävissä olevien resurssien ja opetussuunnitelman lisäksi oppilaiden musiikillisen minäkäsityksen sekä heidän musiikillisen kokemusmaailmansa. Monesti tuo kokemusmaailma koostuu lähinnä pop- ja rockmusiikista, joiden osuus nuorten musiikillisessa maailmankuvassa on merkittävä (Klintrup

1999, 93). Samalla on tietenkin otettava huomioon, että tuo kokemusmaailma voi myös vaihdella suuresti. Miltei joka luokalla koulussa on varmasti oppilaita, jotka käyvät koulun jälkeen musiikkiopistossa ja saavat siten sen yhä monipuolisemmaksi käyvää opetusta. Toisaalta koulun musiikkitunnilla on myös niitä, joiden musiikkisuhte on syystä tai toisesta jäänyt lähestulkoon olemattomaksi. Voi myös hyvin olla, että opettaja ei välttämättä tule tietämään tai tuntemaan oppilaidensa kaikkia musiikillisia ympäristöjä ja harrastuneisuutta. Koska koulumusiikin konteksti liittyy opetussuunnitelmaan ja kasvatukseen, sen lähtökohta on erilainen kuin oppilaiden muissa musiikillisissa ympäristöissä. Opettajan tehtävä on oppilaiden kontekstien huomioon ottaminen sekä niiden integroiminen mahdollisuuksien mukaan yhteiseen toimintaan, esittämiseen, säveltämiseen sekä kuuntelemiseen.

Vaikka erilaiset musiikilliset orientaatiot (Juvonen 2000) heijastuvat myös toisistaan erottuvina asenteina, arvostuksina sekä musiikillisina makuina, olisi harhaanjohtavaa ajatella, että esimerkiksi musiikkiopistossa klassista musiikkia harrastavaa oppilasta ei kiinnostaisi myös toisen tyyppinen musiikki tai että punk-rockista kiinnostunut ei voisi kuunnella kansanmusiik-

kia. Musiikinopettajan keskeisimpiä tehtäviä onkin monipuolisen musiikin esiintuominen ja siihen liittyvien uusien näkökulmien esiin nostaminen. Mielestäni musiikkikasvatuksen tulisi ylittää musiikillisten orientaatioiden rajoja oppilaiden henkilökohtaisen musiikkisuhteen kehittämiseksi.

Käytännön koulutyössä musiikinopettaja joutuu usein tilanteisiin, jossa hänen taitonsa opettajana nousevat muusikkoutta tärkeämmälle sijalle. Erityisen selkeästi tämä asia korostuu opetuksen alkuvaiheessa, jolloin oppilaat eivät vielä tunne uutta opettajaansa eivätkä hänen tapaansa ajatella, toimia tai opettaa. Oman haasteensa koulujen musiikinopetukselle asettaa tilanne, jossa koulun toimintakulttuuriin tai oppilaiden aiempiin kokemuksiin ei ole sisällynyt paljonkaan musiikillista toimintaa. Täysin harvinaista ei ole, että oppilaiden musiikkisuhteen puuttuminen tai eroaminen merkittävästi koulun musiikin opetuksen sisällöistä heijastuu musiikin tunnilla passiivisuutena tai jopa torjuvana suhtautumisena opetukseen. Passiivisuus tai siihen liittyvä arkuus ei saa kuitenkaan hämätä opettajaa luulemaan, että oppilaat olisivat musikaalisesti lahjattomia, hankalia tapauksia tai että toisaalta opettaja itse olisi syypää tilanteeseen. Koska musiikinopettaja vastaa koulussa oppiaineestaan yleensä yksin, joutuu hän etsimään keinoja, jotka edesauttavat koko koulun musiikkikulttuurin luomisessa. Opettajan vaativana tehtävänä on löytää ne keinot, joilla musiikilliseen toimintaan pääsevät osallistumaan kaikki – omien edellytystensä puitteissa.

Koska musiikin taitojen ja tietojen oppiminen ei merkitse vain ympäristön tai asioiden hallintaa, vaan myös ennen kaikkea oman *itsensä hallintaa* (Kurkela 1997, 66), tulee musiikinopettajan kärsivällisesti tarjota onnistumisen mahdollisuuksia oppilailleen. Monesti nämä mahdollisuudet eivät välttämättä ole erityisen näyttäviä tai musiikillisesti pitkälle kehittyneitä: esimerkiksi mikrofoni- ja tekniiikkaan tutustumista voidaan harjoitella roolileikkien tai lyhyiden repliikkien avulla. Vaikka naamioiden

tekemiseen ei olisikaan aikaa, *roolinotto* auttaa oppilaita astumaan rohkeasti luokan eteen. Opettajan kannustavuus ja hyvän ilmapiirin luominen antavat mahdollisuuden musiikin avulla yhdessä *kokeilemiseen*. Informaalit työtavat, laulamiseen, soittamiseen ja ilmaisuun liittyvät asiat ovat siis erityisen tärkeitä oppilaiden *itsetunnon* kannalta. Käytännössä musiikinopettajan työnkuva poikkeaa siis monessa suhteessa ns. tavallisen reaaliaineen opetuksesta. Koulukulttuuri, oppilaiden aktivoiminen, yhteiset juhlat sekä musiikin tietojen ja taitojen välittäminen pienen tuntimäärän puitteissa asettavat suuret haasteet musiikin opettajan pätevyydelle.

ROCK- JA POPMUSIIKKI KOULUSSA

Koska rock- ja popmusiikki on luonteeltaan *informaalia*, kokeiluun, kuunteluun ja improvisointiin perustuvaa tekemistä, soveltuu se erinomaisesti tekemisen muotona koulujen musiikinopetukseen. Tekemisen kautta oppiminen, korvakuulolta soitto ja yhdessä treenaaminen antavat puitteet hyvälle ”fiilikselle”, jonka vallitessa myös yhteistyötaidot, toisten huomioonottaminen sekä kuuntelemisen taidot kehittyvät. (Green 2005, 27.) Myös säveltäminen, omien biisien teko sekä esiintyminen ovat rock- ja popmusiikissa keskeisiä työtapoja. Tutkittaessa lasten ja nuorten motivaatiota sekä osallistumista musiikin opetukseen, tärkeimmäksi tekijäksi nouseekin esiin *ownership* – omistajuus, eli se, miten paljon lapsilla itsellään on mahdollisuus vaikuttaa musiikin tekemiseen. (Hargreaves & Marshall 2003, 272.)

Käyttäkseen rock- ja popmusiikkia musiikinopettajan on tietysti hallittava riittävässä määrin bändisoittimia ja äänentoistolaitteita sekä omattava omakohtainen suhde musiikinlajiin. Toisaalta opettajan ei tietenkään tarvitse itse olla ”rock” – ellei hän nyt sitä luonnostaan satu olemaan. Klassisen taustan omaavalle opettajalle voi muodostaa käytännöllisen ongelman itse rock- ja popmusisoinnin tyyli. Liällinen sitoutuminen nuottikirjoitukseen ja siitä johtuva tyyllinen epäaitous saattavat häi-

ritä joidenkin lahjakkaimpien oppilaiden korvia. Mainiota tietenkin on, jos oppilaat kertovat tämän opettajalleen. Informaalin työtapaan kuuluva vastavuoroisuus, kappaleiden kuunteleminen ja korvakuulolta soitto voivat auttaa myös opettajaa jatkossa yhä paremmaksi rock- ja popmusiikin soittajaksi. Asenteellisesti informaaliset työtavat kaventavat siis perinteistä opettaja/oppilas asetelmaa. Onneksi informaaliset työtavat ovat jo ainakin osittain käytössä opettajankoulutuksessa.

Soittoteknisessä mielessä bändisoittimet eivät vaadi samalla tavalla vuosien harjoittelua kuin monet klassisen musiikin puolella käytetyt instrumentit. Tukeutumalla muutama sointuun helpoimpia kappaleita voidaan soittaa yhdessä jo melko lyhyen harjoittelun jälkeen. Pedagogisesti on silti syytä korostaa hyvää soittotekniikkaa, kuuntelua sekä ryhmässä toimimisen taitoja. Tarkkuus tekemisessä, oikeat asenteet ja tekemisen ilo antavat puitteet oppimiselle, jonka tuloksia voidaan myös arvioida yhdessä. Parhaiten tämä käy tietysti äänittämällä ja sitten kuuntelemalla omaa soittoa. Käytännössä rock- ja popmusiikin tekemistä on käytetty menestyksekkäästi musiikinopetuksen lisäksi mm. erityisopetuksessa sekä sosiaalityössä maahanmuuttajien parissa. (Esim. Jürgens 2005, Woodford 2005, 82–83.) Oman CD-levyn tekeminen tai esiintyminen koulun juhlassa voi olla tärkein koulumuisto nuorille, jotka muutoin harvemmin saisivat positiivista huomiota osakseen. Koulun kannalta on tietenkin myös hienoa, että omat yhtyeet esiintyvät koulun yhteisissä juhlissa.

Toisaalta on myös hyvä muistaa, että rock- ja popmusiikin opettamisen ei tarvitse rajoittua pelkästään soittamiseen tai esittämiseen. Monta kertaa yhtyeiden, artistien tai tyyllilajien tutkiminen voidaan yhdistää muihin oppiainealueisiin esim. perehtymällä laulujen sanoituksiin tai bändien elämäkertoihin. Lukuisat yhtyeet ja muusikot kuten esim. Bob Dylan, Paul Simon, Pink Floyd, Sting tai Bono ovat ottaneet kantaa lauluillaan ja teoillaan tärkeisiin asioihin, joita myös koulussa muutokin tulisi käsitellä. (Woodford 2005, 90.)

“TÄÄ ON MUN JUTTU”

Pohtiessani musiikinopetuksen roolia koulutyössä olen toistuvasti huomannut piirteen, jota voitaisiin kutsua “Tää on mun juttu” -ilmiöksi. Ilmiö ei mielestäni rajoitu vain peruskouluun tai lukioon, vaan se on yhtälailla löydettävissä myös yliopiston opettajankoulutettavista. Nykyaikainen individualismi ja siihen liittyvä pyrkimys autenttisuuteen näyttävät toimivan usein ihmisten aidon motivaation lähteinä. Ajatus siitä, että minä itse saan päättää itseäni koskevista asioista ilman ulkopuolista muokkaamista, on yhteydessä ajatukseen tavasta olla ja ilmaista itseään. (Taylor 1991, 27–29.) Ihmisten tarve tulla kuulluksi ja saada huomiota liittyy itsensä toteuttamiseen ja löytämiseen eli autenttisuuteen.

Autenttisuuteen pyrkiminen muodostuu kuitenkin ongelmalliseksi, jos itsensä toteuttaminen sekoittuu narsismiin. Tällöin se, mitä ollaan tekemässä, sekoittuu vahvasti siihen mitä henkilö samalla kuvittelee olevansa. Eri musiikinlajeihin liittyvät merkitysjärjestelmät, pukeutuminen, asenteet sekä tavat toimia, voivat tässä mielessä toimia narsistisena *false self*-objektina. Tällaisissa tapauksissa voidaan jopa puhua musiikillisesta valheminuudesta. (Kurkela 1997, 353.) Moni rock-tähti on sekoittanut julkisen ja yksityisen roolinsa maksan myöhemmin erehdyksestään kalliin hinnan. Ei siis ihme, että tämä usein rock- ja popkulttuuriin liitetty piirre voi herättää epäilyjä koko musiikinlajien soveltuvuudesta kouluopetukseen. Musiikinopetuksen kannalta on kuitenkin tärkeää huomata, että hyvä soittotaito tarvitsee itseturin ja runsaan harjoittelun lisäksi kehittyäkseen pätevää ohjausta. Pelkkä itsensä ilmaiseminen tai ”autenttisuus” ei näin ajatellen johda yksinään kovin pitkälle. Musiikin opettamiseen liittyvä palautteen vastaanottaminen ja sitä kautta tapahtuva oman toiminnan arviointi on keskeistä myös rock- ja popmusiikin tekemisessä. Tilanne on siis tässä suhteessa sama, olipa musiikinlaji sitten mikä hyvänsä.

Jotta yksilön autenttisuus voisi saada ilmaisunsa, on sen ääntä kuunneltava. Näin

voimme arvioida ja keskustella siitä. Myös erilaisen ilmaisuuden tulee saada löytää kannavansa, jolloin se parhaassa tapauksessa voi uudistaa perinteisiä ajattelutapojamme. Rock- ja popmusiikilla omana genrenään tai sanomisen tapanaan on oma kielensä, jota nuoret ymmärtävät ja jonka avulla he myös kommunikoivat. Tässä mielessä musiikki ei siis olekaan vain ”järjestyttävää ääntä”, vaan jonkin olennaisen asian kuvaamista sekä sen erityistä painottamista. Soittajat ja kuulijat tuovat siis aina musiikkiin omat merkityksensä tilanteen mukaan. (Lehtonen 1998, 32–33.)

”Hard Rock Halleluja” on varmasti selkeä esimerkki yllä sanotusta. Heavyrockin saatanallisuus tai siihen liittyvä kuvasto maskeineen voi tietysti hämätä ihmisiä, vaikka oikeasti kyseessä olisikin teatteri, pyrkimys shokeeraukseen tai vain ihmisten viihdyttäminen. Samaan tapaan ajatus taide- tai klassisen musiikin jalostavasta ja sivistävästä vaikutuksesta ihmiseen (jota käytetään usein mielellään argumenttina puolustettaessa taide- ja musiikkikasvatusta) osuu harhaan – osoittaahan historia, että näillä asioilla on tuskin keskenään kovasti tekemistä. Sekä Stalin että Hitler pitivät klassisesta musiikista jälkimmäisen yhdistäessä esteettisen ja poliittisen toiminnan omien tarkoituksperiensä edistämiseen. (Woodford 2005, 83.) Oikea autenttisuus ei ole riippuvainen musiikinlajista.

Jotta musiikkikasvatuksella olisi myös aito eettinen sisältö, ei musiikinlajien sisällön tulkintaa saa ottaa pois musiikin kuulijalta. Jos ja kun musiikin sisällöt omaavat autenttisia viestejä, on luotettava siihen, että kuulija itse nuo sisällöt oivaltaa. Vapaus valita, autenttisuuden periaate ja monimuotoisuuden esilläpito ovat kaikki demokraattisen musiikkikasvatuksen piirteitä.

Keskeistä musiikinopetuksessa lienee siis monipuolinen tekeminen, elämyksellisyys ja siihen liittyvä aito reflektio – kitaraa voi soittaa monella tavalla, ja sillä voi tehdä monenlaista musiikkia.

KOHTI AUTENTTISUUTTA?

Lordi-bändin tapauksessa mielikuvat, todellisuus ja niiden välinen jännite rikkovat sekä perinteisiä stereotyyppioita että kulttuurisen formaatin. Bändi, jota aiemmin pilkattiin lapselliseksi, nousi räväkällä lavashow’llaan ja musiikillaan kansallissankariksi, aina sille Rovaniemellä nimitettyä aukiota myöten. Toisaalla uskonnollisten piirien kauhistelu saatananpalvontasyöttökseen sai tilalleen ateistien närkästyksen voittokappaleen oletetusta kristillisestä sanomasta. Myös *Seitsemän päivää* -lehti, joka vastoin ”Lordi” Tomi Putaansuon esittämää nimenomaista toivetta julkaisi hänen ”siviilivalokuvansa”, joutui yleisön epäsuosioon. Yksittäisen henkilön aloittama nettiaadressi vaikutti lehden levikkiin, ja sai lehden – harvinaista kyllä – lopulta pahoittelemaan tapahtunutta. Vaikka mitään lopullista analyysia Lordin merkityksestä ei voisikaan tehdä, lieneekö liian optimistista ajatella, että hirviön naamion ja ”siviilitodellisuuden” erottaminen toisistaan, jota bändin johtohahmo haastateluissaan on tuonut esiin, voisi heijastua myös autenttisemmän ajattelun leviämiseen yhteiskunnassamme?

LOPUKSI

Onko sitten suomalaisen koululaitoksen opetettava pop- ja rockmusiikkia? Vastaus tullut lienee jo selväksi. Olisi melko epärealistista olettaa, että koulujen musiikkiopetus voisi toimia ilman merkittävää kosketuspintaa nykyajan kaikkein yleisimpiin musiikinlajeihin. Pitkään kentällä toimineena opettajana tiedän musiikinopettajana olemisen mahdollisuudet, haasteet sekä realiteetit. Uskallan kokemukseni pohjalta myös väittää, että monipuolisen pop- ja rockmusiikin opettaminen ei sulje pois klassisen musiikin opettamista tai siihen tutustumista – pikemminkin päinvastoin: edellinen tukee jälkimmäisiä tavoitteita.

Mielenkiintoista olisi myös tietää, kuinka paljon koulujen musiikkikasvatuksella on ollut merkitystä suomalaisten bändien menestykseen. ■

LÄHTEET

Green, L. 2005. The Music Curriculum as Lived Experience: Children's "Natural" Music-Learning Processes. *Music Educators Journal*, 91(4), 27–32.

Hargreaves, D, J. & Marshall, N, A. 2003. Developing Identities in Music Education. *Music Education Research*, 5(3), 263–274.

Juvonen, A. 2000. ...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampaus...Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. *Jyväskylä Studies in Arts* 70.

Jürgens, D. 2005. Soziokultur - "Wir sind wer!" Präsentationen in "Die Kultur und die Künste", Tagung Salzburg, 5.–8. Mai 2005.

Klintrup, P. 1999. Näkökulmia bändisoiton ja afroamerikkalaisen musiikin opettamisesta. *Musiikkikasvatus* 4(1).

Kurkela, K. 1997. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikkaa. EST-julkaisusarja 1. Kolmas painos. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Lehtonen, K. 1998. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 17.

Rogers, E. M. 2003. *Diffusion of Innovations*. 5. edition. New York: Free Press.

Taylor, C. 1991. *The Malaise of Modernity*. Anansi: Canada Council for the Arts.

Woodford, P, G. 2005. *Democracy and Music Education. Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Abstract

In Finland, controversial discussion about the role and suitability of rock and pop music was once again raised when the monster band Lordi won the 2006 Eurovision Song Contest in Athens. The historical event—Finland had never before succeeded—raised joy in whole Europe. Not just hard rock was seen to win, but all the different genres of music were now expected to join the competition.

In the field of Finnish music education, rock and pop music have not been a new thing for a while. In fact they constitute one of the essential parts of its daily practises. The informal music-learning practises that are used in rock and pop music contribute to the ideas of musical ownership, authenticity and meaningful learning experiences in many ways.

As the aspiration to 'do your own thing' is an essential feature of contemporary society, it is also important that those 'things' are to be listened, discussed and evaluated. In this manner music education can promote the idea of democracy and the choice of freedom. As rock and pop music are taught in schools, they open doors for the teaching of more traditional music as well. The role of pop-band playing is also significant in terms of school culture, when the results of practising are shared in school concerts and other occasions. In music education the emphasis should be on crossing over different genres while developing student's personal relationship to music. ■

Vesa Kurkela

Taidemusiikki – hegemoninen käsite^[1]

Musiikki on epäilemättä luokitelluin taiteen alue. Eri lajityyppien nimien tunteminen ja tunnistaminen on välttämätöntä, jos haluaa tulla vakavasti otetuksi musiikkikeskustelussa. Tämä vaatimus pätee yhtäläisesti kaikilla säveltaiteen alueilla: jazzissa, kirkkomusiikissa, rockissa, oopperassa, kansanmusiikissa, maailmanmusiikissa tai sinfoniamusiikissa. Lastenmusiikista en ole ihan varma.

Mainittujen lajityyppien ja luokitusten yläpuolella on jo vuosikymmeniä vallinnut jako kolmeen länsimaisen musiikin lohkokoon: taidemusiikkiin, populaarimusiikkiin ja kansanmusiikkiin. Maailma ja musiikkikulttuuri ovat kuitenkin muuttuneet rajusti viime vuosikymmenten kuluessa. Väitän, että tämä kolmijako ei ole enää käytökelpoinen. Kansanmusiikista on tullut populaarimusiikkia, ja toisaalta populaarimusiikin marginaalissa on valtavasti lajeja, jotka eivät ole populaareja kummassakaan sanan merkityksessä: ne eivät ole suosittuja sen enempää kuin kansanomaisia.

Vieläkin suurempi ongelma liittyy saanaan taidemusiikki. Idea siitä, että musiikissa olisi jokin erityinen taidemusiikin alue, ei ole vielä kahtakaan sataa vuotta vanha. Sen synnytti romantiikan ajan musiikin autonomiaestetiikka, joka pyrki kannonisoimaan taidemusiikin tiettyjen klassisten ja oman aikansa nykysäveltäjien tuotannon ympärille.

Silti nykyisessäkin musiikkikulttuurissa on paljon musiikkia, joka syntyy, kuten yksi taidemusiikin määritelmä kuuluu, “säveltäjän vapaan ilmaisutarpeen tuloksena” ja johon liittyy tietty normisto ja sen hallittu rikkominen sekä erityinen alkuperäisyyden vaatimus. Itse asiassa, eikö suurin osa musiikista synny juuri näin? Myös suurimpia iskelmälaulajia ihailtaan heidän persoonallisen äänensä ja ainutlaatuisen laulutyyliänsä vuoksi. Klassisen perinteen ulkopuo-

lisissa musiikeissa alkuperäisyys on vain huomattavasti enemmän tulkinnoissa kuin teoksissa. Itse asiassa nämä tulkinnat – levytykset tai live-tilanteet – ovat populaaritaiteen teoksia. Nykyinen tekijänoikeus ei tätä tunnusta, mutta se onkin syntynyt klassis-romanttisen kauden teoskäsitteiden pohjalta.

On myös kiistanalaista, voidaanko taidemusiikista nykyisin puhua eurooppalaisen klassisen musiikkiperinteen synonyyminä. Näinhän vielä 1970-luvulla epäroimattä tehtiin. Professorit Jan Ling ja Erkki Salmenhaara saattoivat määritellä “taidemusiikin yhteiskunnalliset suhteet” tavalla, joka tuntuu nyt 30 vuotta myöhemmin tavattoman vanhanaikaiselta. Sitä on Otavan isosta musiikkitietosanakirjasta (1979):

Taidemusiikin sosiaaliselle funktiolle on ollut luonteenomaista, että se on eräällä tavalla yhteiskunnan virallisesti hyväksymää musiikkia, jonka arvo muodostuu mm. siitä, että se toimii kulttuurin identiteetin ilmaisijana päinvastoin kuin kaupallinen musiikki, jolla varsinkin nykyään on ylikansallinen luonne. Toisaalta taidemusiikin tärkeänä tehtävänä on myös välittää kansainvälisiä aatevirtauksia. Taidemusiikin virallisesti arvostettu luonne heijastuu selvästi siinä, että musiikkikoulutus ja musiikki-instituutiot kuten ooppera, sinfoniaorkesterit ja konserttitalot ovat pääasiallisesti keskittyneet taidemusiikin viljelyyn.

Tämän ajan perspektiivistä yksikään Lingin ja Salmenhaaran määrittelyn piirre ei tunnu enää täsmäävän – kenties oopperan ja sinfoniaorkesterien toimintaa lukuun ottamatta. Vuosituhannen vaihteeseen mennessä lähes kaikki Suomessa viljellyt musiikinlajit ja -perinteet olivat nousemassa “virallisesti hyväksytyiksi” – ainakin jos asiaa arvioidaan yhteiskunnallisen tuen, julkisuuden tai koulutusmahdollisuuksien näkökulmasta.

Virallisen tuen hyvä mittari on Valtion säveltaidetoimikunta. Se jakaa nykyisin avustuksia musiikin ammattilaisille ja harrastajille varsin tasapuolisesti genrestä riippumatta. Ainoastaan rockmusiikin tekijät ovat olleet selvästi aliedustettuina. Syy lienee silti enemmän hakemusten vähäisyydessä kuin taidehallinnon penseydessä. Taiteen keskustoimikunnan puheenjohtajan Hannu Sahan mukaan “[a]inoa musiikin laji, jonka edustajat eivät vielä oikein ole oppineet apurahoja hakemaan, on rock. Hakemuskäyttöön nähden rock-muusikot ovat kuitenkin kohtuullisen hyvin edustettuina saajien joukossa” (Trad 3/2006).

Klassinen musiikki ja sen instituutiot olivat vielä kolmekymmentä vuotta sitten poliittisen eliitin erityisessä suojeluksessa. Presidentti Kekkonen aikana ei tullut kulloonkaan, että joku viihdemusiikin artisti tai poppari olisi kutsuttu Linnan juhliin. Poikkeuksena taisi olla vain Georg Malmstén, joka osallistui Kekkonen juhliin vuonna 1980, hieman ennen kuolemaansa. Presidentti Koivisto kutsui mukaan jo enemmän varsinkin varttuneita viihdetaitelijoita, ja hänen jälkeensä Linnaan ovat päässeet myös rockmusiikin nuoret tekijät.

Sama koskee musiikkijuhlia. On totta, että poliitikot ja muiden eliittien edustajat tungeksivat vieläkin joka kesä Savonlinnan oopperajuhlilla. Mutta osansa ovat jo pitkään saaneet myös Pori jazz, Kaustisen kansanmusiikkijuhlat ja monet rock-festivaalit.

Rytminmusiikin yhteiskunnallisen arvostuksen viimeisin huippu oli Lordi-yhtyeen kohtelu kevään 2006 Eurovisiovoiton jälkeen. Suomen pääministeri meni tervehtimään yhtyettä kuin olympiavoit-

tajia konsanaan, tunnusti olevansa hevimusiikin suuri ystävä, piti voittoa isänmaallisena tekona ja korosti suomalaisen musiikin viennin merkitystä. Yhtyeen tervetuliaisjuhlassa tasavallan presidentti luovutti euroviisusankareille suomalaisen työn mitalin, ja julkinen sana arvuutteli puoleen jos toiseen, osallistuisiko yhtye Linnan juhliin hirviöasuissaan vai ilman.

Tässä yhteydessä on syytä pohtia myös sukupolvieroja. 2000-luvun Suomen poliittinen ja muukin eliitti koostuu etupäässä 1940- ja 1950-luvulla syntyneistä, joiden nuoruus ajoittuu 1960–70-luvuille. Näissä ikäryhmissä kansainvälinen populaarikulttuuri kuului nuoruuden avainkokeuksiin aivan eri mittakaavassa kuin vanhemmissa ikäryhmissä. Tämän joukon nuoruuden idoleina olivat The Beatles, Jimi Hendrix ja Led Zeppelin, eikä se ole voinut olla jättämättä jälkiä eliitin nykyiseen musiikkimakuun. Pääministeri Vanhaselle on huomattavasti luontevampaa tunnustautua hirviöhevin ihailijaksi kuin edellisten vuosikymmenten pääministereille Koivistolle, Sorsalle tai Lipposelle.

Ling ja Salmenhaara nostivat esiin myös “taidemusiikin” merkityksen kansallisen identiteetin ilmaisijana. Samanlaiseen tehtävään ei “kaupallinen musiikki” heidän mielestään ilmeisesti soveltunut. Kuitenkin noihin samoihin aikoihin, 1970-luvun Suomessa, nuori vasemmistolainen älymystö kohotti karvalakkioopperoiden ja Sibeliuksen rinnalle kansallisen populaarimusiikin. Olavi Virrasta, Toivo Kärjestä ja Reino Helismaasta tehtiin varsin lyhyen ajan sisällä merkittäviä kansallisen kulttuurin ikoneja.

Nykyisin on jo hyvin vaikea väittää, että “kaupalliset” alemmat taiteet olisivat olleet vähemmän merkityksellisiä kansalliselle identiteetille kuin korkeakulttuurin saavutukset. Merkittävä osa suomalaisia ajattelee asian olevan täsmälleen päinvastoin.

Muutos koskee myös kansainvälisiä aatevirtauksia. Ne eivät enää vuosituhannen vaihteessa välity mitenkään erityisesti musiikin korkeakulttuurisen avantgarden vanavedessä. Poliittiset ideologiat liikkuvat jo 1960-luvulla paljon voimakkaam-

min populaarikulttuurin kuin perinteisen taiteen alueella, ja taiteen sisäiset ismit ja aatteet pyrkivät vuosisadan lopussa rikkomään nimenomaan omia rajojaan. Musiikissa mm. yhdysvaltalainen minimalismi, world music, ambient, new age, hip-hop ja no wave olivat suuressa määrin rytmimusiikin virtauksia, ja niissä kaikissa ilmeni pyrkimyksiä musiikin rajojen sekoittamiseen ja laajentamiseen.

Jos haluaa etsiä yhtä suurta ismiä 2000-luvun taitteen länsimaisesta musiikista, niin se on luultavasti crossover. Siinä toteutuu ajalle tyypillinen pyrkimys taiteen rajojen häivyttämiseen ja eri perinteiden yhdistelyyn. Monesti painopiste ei ole pelkästään eri musiikkien yhdistelyssä, vaan esittävän taiteen eri osien – videotaiteen, käsitetaiteen, näyttämötaiteen, kirjallisuuden ja musiikin – saattamisessa yhdeksi kompositioksi.

Kulttuurikritiikissä lähes 200 vuotta vallinnut jako arvokkaaseen taiteeseen ja kaupalliseen viihteeseen näyttää muutenkin menettäneen merkitystään. 1990-luvulla uusliberalistinen talouspolitiikka loi varsinkin länsimaissa ilmapiiriin, joka painotti materialistisia arvoja ennen kokemattomalla tavalla. Vaikutukset näkyivät jopa suomalaisessa musiikkielämässä sillä tavoin, että talousasiat nousivat entistä keskeisimmiksi.

1990-luvun laman vuosina valtio muutti rahoitusperusteitaan kulttuurihankkeille ja alkoi vaatia niiltä entistä määrätietoisempaa taloudellista ajattelua. Täysin epäkaupallisten festivaalien ja kannattamattomien taiteellisten projektien oli entistä vaikeampi saada yhteiskunnan tukea – kaikki kulut kattavasta avustuksesta puhumattakaan. Samoina vuosina klassisen musiikin konserttitoiminta kaupallistui merkittävästi mm. suurten jäähallikonserttien ja muiden megatapahtumien myötä.

Jopa Suomen Kansallisoopperalta on alettu vaatia tarkempaa taloudellista suunnittelua ja sovittua budjettikehyksen noudattamista uuden oopperatalon rakennuskustannusten ja todella merkittävän yhteiskunnallisen tuen vastapainoksi. Tässä ilmapiiressä kriittisyys kaupallista musiik-

kia kohtaan näyttää menettäneen merkityksensä julkisessa keskustelussa. Syykin on ilmeinen: kaupallisuuteen vetoamalla ei voida enää uskottavasti evätä klassisen perinteen ulkopuolisen säveltaiteen arvoa.

Muutos on ollut kaikkein hitainta musiikin koulutusjärjestelmässä, jossa klassisen musiikin ylivalta jatkui aina 2000-luvulle saakka. Merkkejä pelkästään klassiseen musiikkiin perustuvan koulutusjärjestelmän murtumisesta nähtiin silti jo 1970- ja 1980-luvulla. Suuntaa antavia tapahtumia olivat Oulunkylän pop/jazz-opiston perustaminen vuonna 1973 sekä vuosi 1983, jolloin Sibelius-Akatemian jazzosasto ja kansanmusiikin osasto aloittivat toimintansa. Silti maan ainoan musiikkiyliopiston nykyisistä 27 professorista vain kuusi (22 %) on selvästi muun kuin klassisen eurooppalaisen musiikkiperinteen asiantuntijoita. Tämän vähemmistön opetusaloina ovat jazzmusiikki, kansanmusiikki, musiikkikasvatus, management ja populaarimusiikki. Sibelius-Akatemian muun opettajakunnan kohdalla klassisen musiikin ylivalta on vieläkin selvempi: 126 lehdistörivistä ainoastaan 15 (12 %) on ei-klasikkoja.

Myös musiikinopettajien koulutuksessa tapahtui hiljainen vallankumous 1990-luvun kuluessa. Rytmimusiikki löi itsensä läpi opetussuunnitelmissa, ja nykyisin ainakin Sibelius-Akatemiassa on melko mahdotonta valmistua musiikinopettajaksi ilman bändisoittotaitoa. Jokainen opiskelija joutuu mm. käymään läpi kahden vuoden opintojakson rytmimusiikin yhteysoitossa. Osaston professorin arvion mukaan noin puolet tulevista musiikinopettajista on valinnut pääaineekseen rytmimusiikin.

Kesti kuitenkin aina vuosituhanen vaihteeseen saakka ennen kuin rytmimusiikki valtasi laajemmin asemia musiikin perusopetuksessa ja toisen asteen koulutuksessa. Suomessa oli vuonna 2006 useita musiikkiopistoja, joiden opetusohjelmassa afroamerikkalaisen musiikin ja kansanmusiikin opetustarjonta oli vähäistä, näennäistä tai lähes olematonta. Silti Musiikkialan ammatillisen koulutuksen työ-

ryhmän muistio (2002) kertoi, että selvästi yli puolet (55 %) ammatillisen peruskoulutuksen muusikko-opiskelijoista opiskeli rytmimusiikkialaa (jazz, pop, kansanmusiikki). On varsin luultavaa, että opetustarjonta monipuolistuu lähivuosina yhä useammissa musiikkioppilaitoksissa.

2000-luvun alussa tuntuukin varsin harhaanjohtavalta puhua yhtäältä ”taidemusiikista” ja toisaalta muista musiikinlajeista. Suomalainen musiikki koostuu hyvin monista eri tyyleistä ja perinteistä, ja niiden valtaosa kuuluu yhteiskunnan ylläpitämän taidekasvatuksen piiriin. Kaikissa musiikkiperinteissä toimii myös musiikin ammattilaisia, joiden päämääränä on tehdä taiteellisesti korkeatasoista musiikkia – oli se sitten vanhaa perinnettä toistavaa ja säilyttävää tai kokonaan ennen kuulumatonta avantgardea tai jotain siltä väliltä.

Musiikin rajojen rikkomista ja uuden etsintää voi havaita varsin erilaisissa yhteyksissä. Esteettinen ajattelu saattaa olla tavattoman erilaista eri musiikinlajeissa, mutta säveltaiteellinen kunnianhimo ei ole enää pitkään aikaan ollut klassisen traditi-
on yksinoikeus.

Tässä mielessä taidemusiikki-sanana varoaminen pelkästään eurooppalaisen klassisen musiikin perinteeseen sidotulle säveltaiteelle vaikuttaa tosi vanhanaikaiselta. Sanojen merkityksiä ja sivumerkityksiä

on kuitenkin vaikea muuttaa. Niinpä lause ”Haitaristi Kimmo Pohjonen ja jazzlaulaja Jenny Robson edustavat uusia tuulia suomalaisen taidemusiikin alueella” on kyllä asiallisesti ottaen oikein, mutta kuulostaa silti oudolta. Itse olen katsonut viisaammaksi luopua taidemusiikki-sanankäytöstä kokonaan. Mielestäni se on hagemoninen käsite. Sen käyttöön sisältyy helposti ajatus, että klassisen perinteen ulkopuoliset musiikilliset ilmaukset eivät olisi taidetta lainkaan.

Ei taidemusiikki-sana tällä tavalla mihinkään katoa. Musiikkielämässä on epäilemättä paljon toimijoita, joiden ammatti-identiteetti ja arvomaailma liittyvät kiinteästi taidemusiikkiin tuon sanan tavanomaisessa merkityksessä. Puheenvuoroni päätarkoitus on vain herättää keskustelua musiikkitermien merkityksistä – erityisesti taiteen ja populaarin rajankäynnin yhteydessä. Taiteen ja populaarin raja on musiikissa sangen hämärä, eikä siitä enää vallitse kovin suurta yksimielisyyttä. On myös kiistämätöntä, että raja ei ole musiikinlajien välissä, vaan niiden kaikkien sisällä. ■

[1] Kirjoitus perustuu alustukseen, jonka kirjoittaja piti Tieteen päivillä 13.1.2007. Asiaa käsitelään huomattavasti laajemmin kirjoittajan artikkelissa ”Musiikkikulttuuri” kirjassa Maamme Suomi (toim. Allan Tiitta & al. Weilin+Göös 2007).

Keskustelua populaarin ja taiteen olemuksesta musiikissa

Tieteen Päivät
Helsingin Yliopistolla 13.1.2007

ALUKSI

Tieteen päivillä 13.1. järjestetyn musiikintutkimuksen iltapäivän anti oli tiivis. Erityisesti pohdittiin erilaisten taide- ja populaarimusiikkiin liittyvien käsitteiden ajankohtaisuutta ja niihin sisältyviä kahlitsevia miellehtymiä. Musiikin jako kahteen alajiin – taide- ja populaarimusiikkiin – asetettiin vahvasti kyseenalaiseksi eri puheenvuoroissa; perusteluina käytettiin kaukaisiakin historiallisia perspektiivejä. Keskustelussa tartuttiin myös musiikkikasvatuksen kysymyksiin sekä yleissivistävän että musiikkiopistoissa annettavan opetuksen osalta.

Paneelikeskustelun tieteellinen, filosofinen ja verbaalinen sisältö oli inspiroiva. Oli erittäin hedelmällistä koota eri musiikin generejä edustavia tutkijoita ja pedagogeja samaan tilaan muutamaksi tunniksi – näkökulmat ruokkivat toinen toisiaan ja yleisöstäkin tuli muutamia teräviä huomioita. Paneelin ainoa naisedustaja tosin kiinnitti huomiota ilmeiseen sukupuolten väliseen epäsuhtaan musiikintutkimuksen alueella. Lieneekö paneelin kokoonpano ollut tässä mielessä sattuma vai allegoria musiikintutkimuksen tieteenalasta, jossa naisnäkökulma on edelleen haastajan asemassa?

POPULAARIMUSIIKKIA KLASSISEN
KAANONIN SISÄLLÄ: SOVITUS VAI
SÄVELLYS?

Risto-Matti Marinin edeltävä luento teemaan orkesteri- ja oopperateosten muuntaminen pianosovituksiksi johdatteli mielestäni kiinnostavalla tavalla myöhemmin ohjelmassa olevaan paneelikeskusteluun. Erityisesti Marin esitteli länsimaisessa taidemusiikkikulttuurissa esiintyneitä suhtautumistapoja tämänkaltaiseen musiikin muunteluun. Marin ei tainnut mainita tässä

yhteydessä sanaa “populaari”, mutta miellehtymä oli ainakin minulle ilmeinen: “suurista sävellyksistä” on ollut tapana tehdä “populaarimpia” versioita sovittamalla ne kotimuisoinnin tarpeisiin pianolla soitettaviksi. Tämä on ennen ääniteteollisuuden syntymistä ollut tärkeä väylä musiikkiin levittämiseksi ainakin porvariskoteihin. Improvisointi ja toisten säveltäjien teemojen vapaa muuntelu oli vielä Mozartin aikana arkipäivää. Vasta 1800-luvulla syntyi ajatus “pyhästä nuottitekstistä” vannedessään ns. säveltäjä- ja sävellyskanon, jonka mukaan esittäjän tehtävä oli tuoda kuultavaksi säveltäjäneron synnyttämä teos.

Marin pohti käsitteiden “transkriptio”, “versio”, “sävellys” ja “sovitus” välistä vaikeaa rajanvetoa, mihin ei luonnollisestikaan löytynyt tyhjentävää vastausta. Onko sovitus esimerkiksi sävellyksen uudelleen työstämistä vai jopa uudelleensäveltämistä? Toisaalta valmiin teoksen esittäminenkin voidaan jo nähdä “sovituksena”: esittäjä tekee välttämättä nuottikuvasta oman tulkintansa, vaikka seuraisi nuotteja kuinka tarkasti. Nykyaikana, kun tekijänoikeudet ovat oleellinen osa musiikkibisnestä,

varsinkin TEOSTO on kiinnostunut sävellyksen ja sovituksen rajanvedosta. Ei ole vaikea arvata, että tulkinta on monissa tapauksissa pulmallinen tehtävä.

Marin heitti tarkoituksella tai tietämättään kutkuttavan täkyn, joka johdatti ajatukset luontevasti seuraavan paneelikeskustelun aiheeseen: Onko klassisesta orkestrisävellyksestä tehty pianosovitus taidetta vai viihdettä (eli nykytermein populaaria)? Jo pari sataa vuotta aiheesta on kiistelty länsimaisen klassisen musiikin eli taidemusiikiksi määritellyn genren sisällä. Paneelikeskustelussa aihe laajentui akselille taidemusiikki–populaarimusiikki ja näiden sisältä löytyviin lukemattomiin alalajeihin. Taiteen ja populaarin raja aiheuttaa edelleen kiihkeää keskustelua ja väittelyä eurooppalaisissa musiikkipiireissä. Kahtiajassa on näkemystäni mukaan kyse pitkälti rahanjakoon liittyvistä eturistiriidoista, mutta myös tiettyyn musiikinlajiin sitoutumisen tuottamasta kyvyttömyydestä ymmärtää toisen lajin tehtävää ja arvoa inhimillisessä kulttuurissa.

KLASSISEN KAANONIN HAASTAMINEN; KÄSITTEIDEN UUDELLEENMÄÄRITTELYÄ

Vesa Kurkela toi paneelin alustuksessaan ilmi sen, että vielä 1970-luvulla määritellyt taidemusiikin kriteerit eivät enää nykyaikana päde. Jos taidemusiikki oli ennen ns. “virallista ja arvostettua musiikkia”, nykyisin monet musiikinlajit ovat eliitin suosiossa. Tämä näkyy myös rahaa ja kavien tahojen toiminnassa; jos rock-musiikilta puuttuu julkista rahoitusta, se Kurkelan mielestä johtuu pikemminkin siitä, etteivät rokkarit vielä osaa tai ymmärrä hakea apurahoja. Taiteellista kunnianhimoa on nykyisin kaikilla musiikin sektoreilla, ja toisaalta klassinen musiikki on tullut lähemmäksi populaarimusiikkia ainakin kaupallistumisen sektorilla. Myös musiikkikoulutuksessa klassisen musiikin ylivalta on väistymässä, joskin ennenkaikkea koulutuksen ylimmillä tasoilla – eli professuurien jakamisessa – painotus on edelleen vahvasti klassisen musiikin puolella.

Kurkelan mukaan nykypäivän avainasana on rajojen rikkominen, *crossover*. Hänen mielestään termi “taidemusiikki” tulisi kokonaan hylätä nykyajan keskustelussa; mikäli rajaa taiteen ja populaarin välille halutaan vetää, se on musiikilajien sisällä eikä niiden välissä.

Timo Cantell puolestaan tarkasteli tilaa, jossa sinfoniakonsertteja esitetään. Hän vertasi konserttisia jopa kirkollisia sävyjä saavaan “pyhättöön”, jossa musiikkia palvellaan nöyrästi ja hiljaa. Musiikki rinnastuu tällaisessa näkökulmassa ikuisen olemukseen, joka pysyy muuttumattomana ja tuo stabiiliutta länsimaisen keskiluokan epästabiliin maailmaan. Kun länsimaisen musiikin kaanon on korkeintaan 250 vuotta vanhaa ja yleisesti esitetään vain n. 50 säveltäjän teoksia, ikuisuuden käsite ei kannu kovin kauas. Muuttumattomuuden ajatus sen sijaan istuu mielestäni hyvin muutaman sukupolven aikaperspektiiviin; esitettävien teosten lukumäärän rajallisuudesta johtuen kuulijat tietävät, mitä on odotettavissa.

Nykyisin klassisen musiikin “pyhättöihin” on kuitenkin tullut Cantellin sanoin “likaa”, eli niissä on alettu esittää myös viihdekonsertteja, joiden yleisö tulee hakemaan ennen kaikkea elämyksiä klassiseen musiikkiin liitetyn hillityn analyttisen kuuntelemisen sijaan. Toisaalta samaan aikaan klassista musiikkia on ruvettu vieämään myös viihdeareenoille ja julkisille paikoille. Toisin sanoen musiikin esittämistilojen näkökulmasta klassinen musiikki on alkanut saada “viihtellisiä” elementtejä ja viihdemusiikki puolestaan ”klassisia” elementtejä. Ajallista perspektiiviä tähän tarjosi Ilkka Taitto myöhemmässä puheenvuorossaan muistuttamalla, ettei viihteen tulo “pyhättöön” ole pelkästään nykyajan ilmiö: jo kansanmusiikista peräisin olevan säkeistöllisen hymnin tulo kirkkomusiikkiin oli hyvin banaali muutos omana aikanaan. Hän totesi raikkaan sarkastisesti, että periaatteessa “musiikin kehityksessä on menty koko ajan huonompaan suuntaan”.

Anne Sivuoja-Gunaratnam vastasi puheenvuorossaan teräväsanaisesti Kurkelan

ja Cantellin alustuksissaan esittämiin ajatuksiin. Hän kysyi, miksi taidemusiikkikonventioita tehdään naurunalaiseksi mutta muita “musiikkipyhättöjä” ei? Hän näki termin “klassinen” hyvin ongelmallisena: siitä on tullut eräänlainen hegemonia taidemusiikkiin, ja siksi siitä tulisi nykyaikana luopua. Sivuoja-Gunaratnamin tarjoamat keski-eurooppalaiseen historiaan juontuvat näkökulmat termin luonteesta toimivat kiinnostavana lisänä Marinin katsaukselle sovitustaitteeseen 1800-luvun musiikkikulttuurin muutoksen yhteydessä. Sivuoja-Gunaratnam toi esille muun muassa miten traumaattisten sotien myötä saksalaisilla oli tarve erottautua ranskalaisten “ala-arvoisesta sensuaalisuudesta” taiteissa. Esiin nostettiin ihanne nerosta, analyttisestä säveltäjästä ja hänen luomastaan antiikin estetiikan mukaisesta täydellisesti organisoidusta säveltaiteesta. – Tässä kohden tulee vahvasti mieleen allegoria feminiinisen ja maskuliinisen vastakkainasettelusta musiikkia määriteltäessä. Heitettiinkö ensiksimmäinen periaate menemään “ranskalaisena sensuaalisuutena” ajan poliittisessa kuohunnassa siten, että vasta viime vuosikymmenien feministinen musiikintutkimus on alkanut nostaa tätä puolta jälleen näkyville?

POPULAARIMUSIIKIN ASEMA ARJESSA JA MUSIIKKIKASVATUKSESSA?

Lauri Väkevä totesi alustuksessaan, että populaarimusiikkia ei voida enää määrittellä taidemusiikin näkökulmasta jonakin mitä taidemusiikki ei ole. Populaarimusiikki on nykyajan arkea, “arkimusiikkia”, jolla on itsenäinen osansa ihmisten jokapäiväisessä elämässä. Mielestäni tässä ympyrä sulkeutuu aikaan ennen klassisen musiikin kaanonin syntymistä, josta Marin myös mainitsi aiemmin esitelmässään. Se, mitä nykyisin pidämme taidemusiikkina, toimi vielä Mozartin aikaan arkielämässä kuta-kuinkin samoin kuin nykyajan populaarimusiikki. Se oli olohuoneisiin tuotavaa viihdettä ja vapaasti muunneltavissa ja tulkittavissa.

Väkevä pohti populaarimusiikin asemaa yleissivistävässä musiikkikasvatuksessa:

onko sen käyttö pedagogista kypsyyttä vai aidan ylittämistä matalimmalta kohdalta? Väkevä väläytteli ideaa koulujen musiikinopetuksen tehtävästä myös musiikkikulttuurin uudistajana, jolloin se voisi tuoda yhteen näkökulmia musiikkien moninaisista ilmenemismuodoista. (Tosin tämä on erittäin haasteellinen tavoite alati vähenevien oppituntimäärien aikakaudella.) Näen tässä selvän analogian Kurkelan esittämään ajatukseen *crossover*-musiikinlajeista.

Väkevä pohti myös populaarimusiikille luotujen termien olemusta. Esimerkiksi *rytmimusiikki* käsitteenä, jonka piiriin luetaan kaikki muu paitsi taidemusiikki, on altis käsitteen sisäisiin jakoihin taiteeseen ja populaariin, esteettiseen ja viihteeseen. Eikö esimerkiksi jazz ole hyvä esimerkki akateemiseksi oppiaineeksi kelpaavasta musiikkigenrestä, kun taas jokin muu musiikinlaji nähdään “pelkkänä” kaupallisenä viihteenä? (Tähän sanoisin, että arkiesti ajateltuna sellaisiakin musiikinlajeja on olemassa.) Eri termit ovat aina jollain tavalla asenteellisia, muistutti Väkevä, mutta niiden arvolatauksia tarkastelemalla ne voivat toimia myös ikkunoina musiikkikulttuureihin.

Keskustelu klassisen musiikin kaanonista toi esille mm. sen, miten “katastrofaalista” on kuulijoiden korville se, että soitetaan vain tiettyjä harvoja sävellyksiä. Jälleen analogia populaarimusiikin puolelle syttyi ajatuksissani välittömästi; aivan samoin voi kuvailla nykyistä soittolistatoimintaa radiokanavilla. Kyse on ennenkaikkea hiljaisesta yhteiskunnallisesta vallasta, joka määrittelee, mikä ympäristössä soi, mitä ihmisten “annetaan” kuulla ja kuunnella. Vallan jäljet vienevät nykyaikana yhä enemmän markkinatalouteen ja rahan keskittymiseen harvoille toimijoille myös taiteen alalla.

TAITO TAITEEN TEKIJÄNÄ?

Paneelissa tuotiin esille vaikeus määrittellä populaari ja toisaalta taide. Löytyisikö apua vaikkapa akselilta “vaikea-helppotekoinen” ja/tai “vaikea-helppotajuinen”. Jarno Kukkonen muistutti, että esimerkiksi jazz, joka

on jo saanut lähes taidemusiikin statuksen, ei missään mielessä ole teoskeskeistä, vaan esittäjälähtöistä musiikkimateriaalin käsittelyä – aivan kuten on aikoinaan ollut tapana myös ns. klassisen musiikin improvisointiesityksissä.

Paneelikeskustelussa päästiin mielestäni lähelle sovintoa, kun Jussi Kanulainen otti esille taidon käsitteen taiteen määrittelyssä. Voisiko taito rinnastua laatuun ja tätä kautta ero taiteen ja populaarin välillä olisi jollain lailla perusteltavissa? Taiteeksi voitaisiin määritellä kaikki se, missä taidolla tai taitoon pyrkimisellä on etusija. Tämänkin ajatuksen juuret ovat kaukana historiassa: ars musican aikanahan taide käsitettiin nimenomaan taitona, muistutti Ilkka Taitto. Vastapuolena tälle voitaisiin nähdä kaupallisista lähtökohdista tehty musiikki, jolloin tavoitteena on nimenomaan populaarisuus ja myynti. Toisaalta, kysyi Kainulainen, onko olemassa muusikoita tai taiteilijoita, jotka eivät olosuhteiden salliessa haluaisi olla populaareja?

Taidon kehittämiseen tarvittaneen koulutusta, jonka “autuaaksitekijyyttä” ei nähty aivan itsestäänselvytenä. Vesa Kurkela esitti “kerettiläisen” ajatuksen siitä, että jotkut musiikinlajit – vaikkapa eräiden alakulttuurien kohdalla – säilyvät parempina ja tuoreempina ilman koulutusta. Lauri Väkevä tuki ajatusta toteamalla, että joskus rohkeus ja innokkuus ylittävät taidon puutteen. Omana lajinaan otettiin esille myös ns. kokeellinen musiikki, jonka kohdalla liiallinen koulutus saattaa myös tappaa ennakkoluulottomuutta rajojen rikkomiseen. Kehäpäätelmä on valmis, jolloin alkupisteeseen palaten voimme kysyä: miksi ja millainen koulutus mahdollisesti on haitaksi innostuneisuudelle ja ennakkoluulottomuudelle? Ovatko esimerkiksi konservatoriot nykyään olemassa pelkästään “klassisen kaanonin” tukemista varten, vai voiko niiden tehtävän nähdä laajemmin musiikkikulttuurin edistäjänä, esimerkiksi musiikin keksimistä hyödyntävien taitojen jakajina? Vai onko nykyään säveltäjäyys ennen kaikkea musiikkiteknologian kautta kenen tahansa ulottuvilla, kuten Lauri Väkevä kysyi?

LÖYTYKÖ SOVINTO?

Vesa Kurkela etsi viimeisessä puheenvuorossaan yhdistävää määritelmää, johon musiikinlajeja toisistaan erottelematta saataisiin sisällytettyä moninaisia tekijöitä, teoksia ja tekemisprosesseja: *säveltaide* olisi hänen mielestään hyvä kompromissi. Tämä mahdollistaisi vaikean “klassisen” käsitteen hylkäämisen Anne Sivuoja-Gunaratnamin toiveen mukaisesti, ja sulkisi sisäänsä vaikkapa Lauri Väkevän vision musiikkikulttuurien moninaisuuden käsittelemisestä taiteena musiikinopetuksessa yhtäläillä kuin crossoveriksi määritellyt muuten luokittelemattomat musiikkituotokset. Termi ei ole uusi eikä pelkästään länsimaiseen musiikkiin liitetty; käyttihän esimerkiksi Jaap Kunst sitä (holl. *toonkunst*) jaavalaista musiikkia seikkaperäisesti esittelevän teoksensa otsikkona. Ja ajatellaanpa miten hienolta näyttäisikään koulujen opetussuunnitelmissa kuvataiteen rinnalla säveltaide? ■

LÄHTEENÄ TOIMINEET ESITYKSET

Marin, Risto-Matti. Transkription taide – esittävän ja luovan säveltaiteen rajalla. Esitelmä Tieteen päivillä 13.1.2007.

Populaari ja taide musiikissa – mikä erottaa? Paineeli Tieteen päivillä 13.1.2007. Alustukset: Vesa Kurkela, Timo Cantell ja Lauri Väkevä. Paneelikeskustelussa mukana myös Anne Sivuoja-Gunaratnam, Jussi Kainulainen, Ilkka Taitto ja Jarno Kukkonen. Puheenjohtana Heidi Westerlund.

Keskustelua kehollisuudesta Bergenissä

Marraskuussa 2006 järjestettiin pohjoismaisten musiikkiyliopistojen yhteinen Nordplus-seminaari Norjan vuoristoisissa maisemissa Bergenissä. Bergen on todellinen opiskelun Mekka: Turun kokoiseen kaupunkiin on asettunut lähes 30 000 opiskelijaa Norjasta ja muualta maailmasta. Bergen Högskolenissa opiskellaan musiikkipedagogiikkaa kaksivuotisessa maisteriohjelmassa.

Nordplus-ohjelma on Pohjoismaiden ministerineuvoston opettajia ja opiskelijoita koskeva ohjelma, jonka tarkoituksena on edistää ja vahvistaa pohjoismaista korkeakouluasteen koulutusyhteistyötä. Kaksi viimeisintä pohjoismaisten musiikkiyliopistojen välistä Nordplus-intensiivikurssia on järjestetty Norjassa, vuonna 2005 Oslossa ja tällä kertaa Bergenissä. Sibelius-Akatemiaa edustamassa olivat tänä vuonna **Ulla-Britta Broman-Kananen, Tuulikki Laes, Hanna Mansnerus** ja **Marja-Leena Juntunen**, joka oli yksi seminaarin keynote-puhujista.

Vuoden 2006 seminaarin pääteemana oli *Music and body in connection with Music Education* eli musiikki ja kehollisuus musiikkikasvatuksessa. Keynote-puheenvuorot edustivat pitkälti fenomenologista lähestymistapaa. Seminaarin viisipäiväinen ohjelma koostui keynote-puheenvuorojen lisäksi pienryhmäkeskusteluista ja opiskelijoiden tutkimusesityksistä. Sekä opiskelijat ja opettajat että keynote-puhujat osallistuivat seminaariin täysipainoisesti koko viikon ajan, mikä viestittää, että perusopiskelijoiden ja musiikkikasvatuksen tutkijoiden vuorovaikutusta pidetään tärkeänä pohjoismaiselle musiikkikasvatuksen tutkimukselle.

Pienryhmäkeskusteluissa opiskelijat, opettajat ja luennoitsijat pohtivat keyno-

te-luentojen herättämiä kysymyksiä oman tutkimusaiheidensa ja luennoitsijoiden esittämien kysymysten pohjalta. Opiskelijan näkökulmasta oli kiinnostavaa ja hyödyllistä tarkastella omaa tutkimusaihettaan ja tutkimuksellisia lähtökohtiaan kehollisuuden tai fenomenologian näkökulmasta. Seminaari tarjosi siis opiskelijalle mahdollisuuden ottaa aiheeseensa uusia lähestymistapoja. Seminaarissa otettunäkökulma ihmiseen holistisena, samalla kehollisena ja henkisenä olentona korosti kehollisuuden kysymysten läsnäoloa missä tahansa tutkimuksellisissa kysymyksissä.

Tanskalainen **Sven-Erik Holgersen** toi puheenvuorossaan esiin kehollisuuden ymmärtämisessä käytettyjä vastakkainasetteluja: jaottelua fyysiseen ja ontologiseen, elettyyn ja ilmenevään (*lived-phenomenal*) sekä diskursiiviseen ja epistemologiseen. Holgersen havainnollisti videoesimerkkien avulla alle kouluikäisten lasten tapoja ottaa musiikkileikkikoulussa tilaa haltuun esimerkiksi juoksemalla, ääntä käyttämällä ja taputtamalla. Holgersen kysyi, milläisen lähtökohdan musiikkikasvatukselle antaa kehollisuuden ymmärtäminen elettyynä ja koettuna verrattuna siihen näkyvään kehollisuuteen, jonka havaitsemme lasten toiminnassa asettuessamme ulkopuolisen tarkkailijan rooliin.

Marja-Leena Juntunen puhui esityksessään musiikillisen tiedon kehollisuudesta (*embodiment*) erityisesti Merleau-Pontyn fenomenologian pohjalta. Musiikkikasvatuksessa tämä toteutuu Juntusen mukaan Dalcrozen eurytmiassa, jossa kehollinen kokemus on musiikillisen tiedon kartuttamisen perusta. Juntusen luennon jälkeisessä pienryhmäkeskustelussa pohdittiin muun muassa, minkälainen kehollisuus on hyväksyttyä musiikkikasvatuksen käytännöissä; mitkä ovat ne kulttuuriset vaatimukset, joita musiikinopettajat asettavat oppilaidensa kehollisuuden toteutumiselle.

Tiri Bergesen Schei Bergenin yliopistosta tarkasteli kulttuuristen merkitysten toimintaa ammattilaulajien musiikillisissa käytännöissä. Bergesen Schei korosti, että äänen lisäksi myös laulajan keho, mieli, yleisö ja erilaiset ”itsen teknologiat” (*self technologies*) ovat tärkeä osa laulajan työvälineistöä. Itsen teknologioilla Bergesen viittasi kulttuurin hiljaiseen tietoon, jonka varassa yksilöt kehittävät itseään ja toimintakykyään omassa yhteisössään. Laulamista tulisi siis Bergesen Schein mukaan tarkastella käytäntönä, joka on aina sidoksissa ympäröivään sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin.

Norjalainen tutkija ja musiikkiterapeutti **Brynjulf Stige** käsittelee esitelmässään kehitysvammaisten erilaisia osallistumisen tapoja musiikkiterapiaistunnoissa. Osallistumista tarkasteltiin vuorovaikutusrituaalien näkökulmasta; rituaalit nähtiin tapoina luoda yhteisyyttä ja solidaarisuutta jaettujen kokemusten kautta. Stige tarkasteli erilaisia osallistumisen asteita ja pohti musiikkiterapeutin roolia ryhmän välisessä vuorovaikutuksessa ja sen intensiteetin kasvattamisessa. Hän näki ryhmäläisten aktiivisen osallistumisen keinona demokratisoida musiikkiterapian rituaaleja myös siinä tapauksessa, että tietyn yksilön osallistuminen olisi osin ristiriidassa musiikkiterapeutin toiminnan kanssa. Videoesimerkit nostivat esille ihmisten välisen kohtaamisen ensisijaisuuden musiikillisessa toiminnassa. Stigen ”kulttuurisen musiikkiterapian” pyrkimyksenä on musiikkikasvatuksen ja -terapian välisen kuilun

kaventaminen. Stige korosti päämäärä–väline -erottelun problemaattisuutta kummassakin professionissa, ja tarjosi lähtökohdaksi ajatusta musiikista työkaluna **Vygotskyn** käsitettä lainaten.

Onneksemme emme ainoastaan keskustelleet seminaarissa musiikin kehollisuudesta vaan pääsimme myös tekemään ja kokemaan musiikkia kehollisesti. Norjalainen muusikko ja musiikkipedagogi **Lars Kolstad** pyysi rumpupiirinsä osallistujia improvisoimaan omaa musiikkia erilaisilla rummuilla ja rytmisoittimilla. Yhteisen rytmin kokeminen ja mielekkään musiikillisen roolin antaminen kaikille osallistujille oli kokonaisvaltainen kehollinen vastine seminaarissa esitetyille kommentteille demokraattisesta ja kehollisuuden huomioivasta musiikkikasvatuksesta.

Myös opiskelijoiden pitämät esitelmät olivat kiinnostava osa seminaarin ohjelmaa. Opiskelijoille oli valittu kommentaattorit seminaariin osallistuvien pohjoismaisten tutkijoiden joukosta. Tuulikin esitelmää kommentoi Reykjavikin yliopiston musiikkikasvatuksen apulaisprofessori **Helga Rut Gutmundsdottir** ja Hannan esitelmää **Sidsel Karlsen** Luleån yliopistosta. Useimmat kommentaattorit olivat tutustuneet syvällisesti opiskelijoiden aiheisiin jo etukäteen, ja seminaarin osanottajat saivatkin seurata mielenkiintoisia ohjaussessioita, joista osanottajat saattoivat ammentaa aineksia omaan tutkimustyöhön.

Kehollisuuden kysymykset tarjoavat mahdollisuuden musiikkikasvatuksen tutkimuksen ja pedagogisten käytäntöjen väliseen dialogiin. Ne valaisevat musiikillisten käytäntöjen taustalla vaikuttavia ihmiskäsityksiä ja taustaoletuksia, ja antavat välineitä niiden tiedostamiseen ja pohdintaan. Ihmisen näkeminen yhtenä kokonaisuutena perinteisen keho-mieli -vastakainasettelun sijaan näköaloja musiikkikasvatuksen käytäntöjen tarkastelemiseen tunteiden, kulttuurin, kehollisen kokemuksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. ■



Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto osallistui kesällä 2005 ISME:n maailmankonferenssiin Malaysian Kuala Lumpurissa.

Hanna Nikkanen

Kasvatustieteen päivät Oulussa 22.-24.11.2006

Suomen kasvatustieteellisen seuran vuosittaiset Kasvatustieteen päivät pidettiin Oulussa 22.-24.11.2006 teemalla "Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat – mitä jäljellä". Kun kasvatustieteen kehitystä tieteenalana on viime vuosikymmeninä leimannut pirstaloituminen ja monimuotoistuminen, päivillä pyrittiin tekemään tilannekatsausta kasvatustieteen nykytilasta ja tulevaisuuden näkymistä niin perinteisten kuin uudempienkin osa-alueiden valossa. Vastausta haettiin mm. seuraaviin kysymyksiin: Onko kasvatustutkimuskohteena katoamassa? Miten tieteenalan identiteetti, tutkimuskäytännöt ja etiikka näyttäytyvät nykykontekstissa? Mikä on kasvatustieteen merkitys kasvatuksen ja koulutuksen kentällä, mistä parhaillaan keskustellaan - ja mistä pitäisi keskustella?

Pääluennoitsijoista **Christoph Wulf** puhui kasvatusantropologisesta tutkimuksesta, **Päivi Atjonen** kasvatuksen ja koulutuksen eettisistä haasteista, **Juha Suoranta** kasvatustieteen politiikoista ja **Pauli Siljander** kasvatustieteestä eilen ja nyt. Professori Wulf piti luentonsa lisäksi myös keskustelemaan esiseminaarin kiinnostavasta aiheesta "Rituals in education. New perspectives on learning". Berliinissä on meneillään 12-vuotinen projekti, jossa tutkitaan rituaalien merkitystä oppimisessa ja kasvatuksessa neljällä sosiaalisaation kentällä: perheen, koulun, vertaisryhmien ja median yhteydessä. Tutkimuksessa tarkastellaan niin päivittäisiä mikrorituaaleja (kuten perheen aamiaishetkeä tai oppitunnin aloittamista) kuin juhliin liittyviä makrorituaaleja (kuten joulun viettoa kotona ja koulussa). Rituaalit nähdään yhtä oleellisena osana kulttuuria kuin esim. arkkitehtuuri tai taidete. Rituaalit jäsentävät sosiaalista elämää, niiden kautta luodaan, ilmennetään ja kehitetään yhteisöä. Oma työtäni lähelle tuli kiteytys "jos haluat muuttaa yhteisön kulttuuria, muuta sen rituaaleja". Kun musiikki on läsnä useimmissa juhlarituaaleissa, kannattanee jokaisen musiikkikasvattajan etsiä pientä muutosagenttia itsestään.

Kasvatustieteen päivien ennätysyleisö, 641 osallistujaa, jalkautui päälluentojen jäl-

keen Oulun yliopiston kilometrin mittaiselle sisäpromenadille Saalastin salista kasvatustieteen laitokselle ja jakautui 30 eri teemaryhmään. Kiinnostavaa kuunneltavaa oli tarjolla kaiken aikaa runsauden pulaksi saakka. Musiikkikasvatukseen liittyviä esityksiä pidettiin varsinaisen musiikkikasvatuksen teemaryhmän lisäksi myös taide- ja taitokasvatuksen, kriittisen pedagogiikan, narratiivisen tutkimuksen sekä kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskasvatuksen teemaryhmissä.

ONKO KASVATUS MUSIKKIKASVATUKSEN TUTKIMUSKOhteena LÖYTYMÄSSÄ?

Itse osallistuin Musiikkikasvatuksen orientaatio-ryhmään, jota johti Oulun yliopiston Musiikkikasvatuksen koulutusohjelman professori **Maija Fredrikson**. Ryhmän tarkoituksena oli kartoittaa, millaista musiikkikasvatuksen tutkimusta Suomessa tehdään tällä hetkellä, ja keskustella mm. musiikkikasvatuksen tutkimuksen erityisyydestä suhteessa kasvatustieteen ja musiikkitieteen tutkimukseen.

Jos Kasvatustieteen päivien yleisiin kysymyksiin kuului, onko kasvatustutkimuskohteena katoamassa, musiikkikasvatuksen ryhmässä nousi esiin kysymys, onko kas-

vatus tutkimuskohteena löytymässä. **Mikko Anttila** Joensuun yliopistosta käsittelee esityksessään musiikkikasvatuksen tutkimuksen rajankäyntiä lähitieteiden suhteeseen. Hän totesi musiikkikasvatuksen opetus suunnitelmien muuttuneen opetus- ja oppiainekeskeisyydestä kohti oppilaskeskeisyyttä. Siksi myös musiikkikasvatuksen tutkimuksen tulisi tukeutua pääasiassa oppimisen, kasvamisen ja kasvattamisen teorioihin, mihin onkin viime aikoina ollut suuntausta. Musiikkikasvatuksen käytännöt tuntuvat kuitenkin usein perustuvan enemmän traditioihin kuin tutkimukseen, koska musiikkikasvattajilla on kovin vähän kasvatustieteellistä tietoa. Anttila ehdottikin selkeää kasvatustieteellisen näkökulman vahvistamista niin musiikkikasvattajien koulutuksessa kuin musiikkikasvatuksen tutkimuksessa. Esityksen yhteydessä keskusteltiin siitä, voiko musiikkikasvatusta tutkia olematta itse muusikko tai musiikkikasvattaja, ja pitäisikö musiikkikasvatuksen tutkimuksen olla oma suuntautumisvaihtoehtonsa jo perusopinnoissa.

Ryhmän muut esitykset tukivat mielestäni näkemystä kasvatustieteellisen suuntauksen vahvistumisesta. Vaikka musiikkikasvatusta tutkitaan jonkin musiikillisen sisällön, työtavan tai genren kautta, on varsinaisena kiinnostuksen kohteena usein musiikillinen oppimiskokemus ja sen merkitys yksilön kasvulle ja kehitykselle. Aikaamme näyttää liittyvän musiikin kulttuurisen ja sen myötä identiteettiä rakentavan merkityksen korostuminen. **Leena Unkari-Virtanen** (Sibelius-Akatemia) tarkasteli musiikin historian opetuksen perustehtävän muuttamista, kun musiikin historia ymmärretään objektiivisten tosiasioiden sijaan kulttuuriperinnöksi, jonka tunteminen luo pohjan itsetuntemukselle ja identiteetille niin henkilökohtaisella, sosiaalisella kuin kulttuurisella tasolla. **Hanna Mansnerus** (Sibelius-Akatemia) taas tutkii rockbändiä kulttuurisena käytäntönä, siihen liittyvää kulttuurista ymmärrystä ja kulttuurisen materiaalin käyttämistä bändin työnjaon ja sosiaalisten suhteiden muotoilussa.

Koulun musiikkikasvatuskäytäntöihin liittyen **Marja Ervasti** (Oulun yliopisto) tutkii musiikilliseen keksintään liittyviä oppimis- ja opetusprosesseja, **Sari Muhonen** (Sibelius-Akatemia) sävellyttämistä, ja oma tutkimukseni koskee musiikkiesitysten valmistamista koulun rituaalina ja oppimisympäristönä. Sari Muhonen pohti esityksessään fenomenografisen otteen mahdollisuuksia omassa lasten käsityksiä sävellyttämisestä koskevassa aineistossaan sekä musiikkikasvatuksen tutkimuksessa yleensä.

Narratiivista menetelmää käyttävät tutkimuksissaan **Minna Muukkonen** (Sibelius-Akatemia) ja **Tuuli Talvitie-Kella** (Tampereen yliopisto). Minna Muukkonen tutkii musiikinopettajien kertomusten kautta yhtäältä opettajien kouluunsa luomia musiikinopetuksen käytäntöjä ja toisaalta musiikinopetuksen kulttuurisia puhumisen tapoja. Tuuli Talvitie-Kella taas tutkii 1800–1900-lukujen taitteessa syntyneiden eteläpohjalaisten muusikoiden elämäntarinoita ja heidän merkittäviä oppimiskokemuksiaan. Osa aineistosta on arkistonauhoitteita, osa taas itse koottua materiaalia, jossa haastateltavan kanssa yhdessä soittaminen on muodostunut tärkeäksi tekijäksi.

Tuulikki Laes (Sibelius-Akatemia) määritteli musiikin erityispedagogiikkaa käsitteenä ja tutkimuskohteena suhteessa musiikkikasvatukseen, musiikkiterapiaan ja yleiseen erityispedagogiikkaan. **Lauri Väkevä** (Sibelius-Akatemia) taas tarkasteli populaarimusiikin pedagogiikkaa tutkimusalueena todeten monitieteisyyden vaatimuksen mutta muistuttaen pedagogisen näkökulman tärkeydestä. **Miikka Salavuo** (Sibelius-Akatemia) esitteli vuorovaikutteisten musiikin verkkoympäristöjen kehitystyötä, jossa pyritään yhdistämään muodollisten ja epämuodollisten toimintaympäristöjen hyviä ominaisuuksia ja luomaan edellytyksiä verkkoyleistyksen muodostumiselle. Pilottiprojektina on juuri avautunut käyttöön *funkdammen.fi*.

Musiikinopiskelijoiden oppimisstrategisia valmiuksia ja itsesäätelytaitoja tarkastelivat **Antti Juvonen** (Joensuun yliopis-

to), **Tapani Kaartinen** (Tampereen yliopisto) ja **Heikki Ruismäki** (Helsingin yliopisto). Kaartisen väitöskirjan aineistoon pohjautuva tutkimus edustaa musiikkikasvatuksen alalla harvinaiseksi käynnyttä kvantitatiivista otetta ja soveltaa Bayes-laskentaan perutuvaa riippuvuussuhdemallintamista. Esityksen yhteydessä virisi pienimuotoinen paradigmat keskustelu, jossa arveltiin kvantitatiivisella tutkimuksella voitavan tarjota päättäjille helpommin lähestyttävää ja käsiteltävää tietoa, kvalitatiivisella tutkimuksella kun tuntuu olevan perin vaikea vaikuttaa. Kvantitatiivinen lähestymistapa voisi auttaa myös löytämään uusia tärkeitä tutkimuskohteita.

Maija Fredrikson esitti ryhmään osallistujille kysymyksen musiikkikasvatuksen oman teemaryhmän tarpeellisuudesta Kasvatustieteen päivillä, musiikkikasvatusta kun on useimmiten liittynyt taide- ja taitokasvatukseen ryhmään. Pienimuotoisen gallupin perusteella mahdollisuutta musiikkikasvattajien keskinäiseen kokoontumiseen pidettiin erittäin tärkeänä. Toisaalta musiikkikasvatuksen omaa ryhmää pidettiin hyvänä syynä osallistua Kasvatustieteen päiville, toisaalta taas harmitti eristymisenmuista taide- ja taitoaineista ja ajoittainen valinnan vaikeus eri ryhmien välillä. Taide- ja taitoaineisiin liittyviä esityksiä oli kuitenkin niin runsaasti, että samaan ryhmään mahtuminen olisi merkinnyt auttamatta esitysten karsintaa. Jo nyt taide- ja taitokasvatukseen ryhmän esityksille riitti aikaa keskusteluineen vain 20 minuuttia, kun musiikkikasvatukseen ryhmässä käytettävissä oli mielekkäämmät 30 minuuttia. Itse pidin musiikkikasvatukseen ryhmässä arvokkaana sekä mahdollisuutta päästä esittelemään omaa aihetta jo tutkimustai-paleen alkuvaiheessa että mahdollisuutta kuulla laajasti eri vaiheissa olevista oman alan tutkimuksista. Ehkä nykyinen käytäntö, jossa musiikkikasvatuksella on oma ryhmä silloin, kun se liittyy järjestävän yliopiston intresseihin, puolustaa paikkaansa. Olisi kuitenkin hyvä pohtia jotakin muuta kokoontumisforumia niille vuosille, kun Kasvatustieteen päivät eivät sitä tarjoa.

SIG – SE BÄNDI VAI MIKÄ?

Taide- ja taitoaineiden informaatio- ja keskustelutilaisuudessa esiteltiin Oulun yliopistossa syksyllä 2007 alkavaa taide- ja taitokasvatusta painottavaa luokanopettajan koulutusohjelmaa TAIKAA sekä keskusteltiin taide- ja taitokasvatuksen alueen valtakunnallisista erityiskysymyksistä ja yhteistyötarpeesta.

Tilaisuudessa päätettiin esittää Suomen kasvatustieteelliselle seuralle **Taide- ja taitokasvatuksen tutkimuksen SIG-ryhmän** (Special Interest Group eli erityisteemaryhmä) perustamista. Ryhmän toiminnan ensisijaisena tavoitteena on kehittää ja ylläpitää kansallista taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijoiden ja opiskelijoiden aktiivista yhteistyöverkostoa sekä edistää alan tutkimusta ja opetusta myös kansainvälisesti. Perustettavan ryhmän puheenjohtajaksi valittiin ensimmäiselle kaksivuotiskaudelle draamapedagogiikan lehtori **Hannu Heikkinen**. Mikäli Suomen kasvatustieteellisen seuran hallitus hyväksyy Taide- ja taitokasvatuksen tutkimuksen erityisteemaryhmän perustamisen, ryhmän tiedot ilmestyvät seuran [www-sivuille](http://www.kasvatus.net).

Kirja-arvio

PAUL WOODFORDIN (2005) TEOKSESTA DEMOCRACY AND MUSIC EDUCATION. LIBERALISM, ETHICS, AND THE POLITICS OF PRACTICE.

Paul Woodfordin mukaan hänen teoksensa tavoitteena on tutkia keskitien vaihtoehtoa elitistisen ja *laissez-faire*-musiikkikasvatuksen välillä. Elitistisellä musiikkikasvatuksella hän tarkoittaa esteettisen musiikkikasvatustilafilosofian traditiota, joka yhä heijastuu musiikkikasvatuksen tavoitteissa ja opetus suunnitelmissa. Esteettisessä musiikkikasvatuksessa oppilaita ei rohkaista kyseenalaiseen musiikkilisiin auktoriteetteja, jotka ovat elitismien kulmakiviä. Toisaalta musiikinopetus voi näyttäytyä sentimentaalisena ja rutiininomaisena, mitä kirjoittaja kuvaa *laissez-faire*-musiikkikasvatukseksi. Sitä leimaa yhtä lailla subjektiivisuuteen rajoittuneisuus ja musiikin sosiaalisen funktion tiedostamatta jättäminen, eikä tässä suuntauksessa rohkaista ketään kriittiseen ajatteluun. Esikuvaa keskitien vaihtoehdolle etsitään John Deweyn kasvatusestetiikasta. Deweyn teoksessa *Art and Experience* (1938) nostetaan esiin kasvatuksellisesti arvokkaat taidekokemukset, joita oppilas tavoittaa ensisijaisesti oman luovuutensa kautta – tämän lähtökohdan avulla myös Woodford pyrkii elitismien kumoamiseen.

Miten sitten onnistuu keskitien vaihtoehdon löytyminen? Woodford tarjoaa vain vähän pedagogisia ratkaisuja tai käytännön esimerkkejä siitä, miten hän näkisi musiikkikasvatusta parhaiten toteutettavan. Teoksen ote musiikkikasvatukseen ei ole vahvasti teoreettinen tai filosofinenkaan – pikemminkin uusia kysymyksiä synnyttävä. Lukuisat miten ja miksi -kysymykset jäävät askarruttamaan lukijaa.

Woodford aloittaa kirjansa manifestilla: Jokaisen musiikkikasvattajan tulee saavuttaa pääoma, jonka avulla voi ottaa haltuun (poliittisen) päätöksenteon musiikkiin ja kasvatukseen liittyvissä kysymyksissä. Tämä valtauttaminen edellyttää sitoutumista yhteiskunnalliseen intellektuaaliseen keskusteluun sekä vahvaa ymmärrystä siitä,

mitä tarkoitetaan demokratialla ja demokraattisella kasvatuksella. Woodford pitää lähtökohdaksi Deweyn ajatusta kasvatuksen demokratiasta, jonka toteutuminen vaatii tiettyä ajattelun tasoa – *reflective thinking implies socialized intelligence* (Dewey LW 7, 350). Olennaista demokratian toteutumiselle on siis kyky käsitteelliseen ajatteluun (*abstract reason*), joka ei ole ainoastaan loogista päättelykykyä, vaan kokonainen ymmärtämisen työkalu, joka mahdollistaa yhteyden saamisen toisiin ihmisiin ja ympäristöön – ei vain sillä hetkellä, vaan myös menneisyyden ja perinteiden jatkumona. Woodford julistautuu liberaaliksi musiikkikasvattajaksi. Hänen mukaansa liberaali musiikkikasvatusta on joutunut perusteettoman kritiikin kohteeksi, ja vaatii siksi uudelleenmäärittelyä. Sitoutuminen demokraattisen kasvatuksen tavoitteisiin uudistaisi ja vahvistaisi liberalismia ja sen kritisoijien välistä vuorovaikutusta.

Jatkossa kirja hämmäntää lukijaa lausahduksilla, jotka vaikuttavat epä johdonmukaisilta ja tarvitsisivat lisäselityksiä. Kirjoittaja toistaa ajatusta, jonka mukaan musiikkikasvatuksen päämäärät ovat ensisijaisesti poliittisia. Mitä hän tällöin tarkoittaa käsitteellä poliittinen? Dewey lausui kasvatuksessa olevan kyse hyvän ihmisyyden ja demokraattisen yhteisön kautta saavutettavasta hyvän elämän tavoittelusta – mutta missä suhteessa Deweyn ajatus demokratiasta on siihen poliittisuuteen, josta Woodford kirjoittaa?

Woodfordin agendana näyttää olevan musiikkikasvattajien saaminen intellektuaalisesti ja poliittisesti aktiivisiksi, jotta ammatin tulevaisuus voidaan taata. Tässä tarkoituksessa musiikkikasvattajien tulisi olla julkisuudessa aktiivisia, heidän olisi luotava sosiaalinen visio musiikkikasvatukselle ja eksplikoida sen poliittinen tarkoitus. Mikä erikoista, Woodfordin ”po-

liittisuus” näyttää keskittyvän oikeisto- ja vasemmisto-akseliin. Hän puhuu ”kulttuurisesta sodasta” tavalla, joka nostaa esiin pohdinnan näkökulman relevanssista. Eivätkö musiikkikasvattajat jo ole riittävän aktiivisia? Vai eroavatko suomalainen ja pohjois-amerikkalainen kulttuuri toisistaan niin paljon, että näkökulma tuntuu siksi käsittämättömältä? Woodford eksplikoii poliittisuutta kirjassa tavalla, joka korostaa eroja, mikä on merkityksetöntä kasvatuksen perimmäisen tarkoituksen kannalta.

Woodford julistaa edelleen, ettei hän halua tarjota ”valmiita pedagogisia ratkaisuja” – kuitenkin rivien välistä on tulkittavissa tiettyjä asenteita ja pedagogista filosofiaa. Hän painottaa hyvin paljon Reimerin esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa muistuttavasti ”aidon” ja oikean musiikin merkitystä musiikinopetuksessa. Hän myös yhdistää kriittisen ajattelun ja verbaalisen kriittisyyden esiintymispainotteiseen musiikkikasvatukseen varsin erikoisella tavalla. Ainakin suomalaisessa musiikkikasvatuskulttuurissa tuntuu vieraalta ajatus oppilaista kritikoimassa toistensa musiikkiesityksiä koululuokassa: käytäntö ei kuulosta pedagogisesti tarkoituksenmukaiselta.

Woodfordin kaikkia näkemyksiä ei ole helppoa seurata johdonmukaisesti. Toisaalta hän arvostelee musiikin käyttöä manipuloinnin välineenä (mainokset, uskonto, politiikka) ja pitää sitä eettisesti arveluttavana, toisaalta hän nostaa esiin ”poliittiset” musiikkintekijät (kuten U2 -yhtyeen **Bonon**) musiikkikasvatukseen lisäarvoa tuovana ilmiönä. Käsite poliittinen osoittaa jälleen vaikeaselkoisuutensa kirjoittajan käyttämänä.

Woodfordin mukaan elämme postmusiikillista (*postmusical*) aikaa. Hän viittaa mm. Wayne Bowmanin argumenttiin siitä, että musiikkia ei voi enää määrittellä sosiaalisesta kontekstista irrallisena. Nykyiseen musiikkikasvatukseen sopiikin hyvin ajatus musiikin määrittymisestä sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista käsin (vrt. esteettinen musiikkikasvatus). Näin välteään dekonstrukttiivinen polarisaatio yksilön ja sosiaalisen välillä.

Palataan vielä Woodfordin kasvatustieteluun. Humanistisessa kasvatuksessa vii-

tataan usein ihmisen tulemiseen vapaaksi – ihminen haluaa tulla itsekseen. Kasvatuksessa pidetäänkin usein tavoitteena ihmisen vapautumista. Miten Woodford asennoituu kasvatuksen ja vapauden suhteeseen? Foucault’ta lainaten hän toteaa, ettei vapaus merkitse auktoriteetin poissaoloa. Hänen mukaansa vapaus tarkoittaa ennen muuta vapautta tehdä valintoja – ja siihen on vain vähän mahdollisuuksia nykyisessä kasvatustyytelmissä. Valinnan mahdollisuudet kuitenkin kasvavat kriittistä ajattelua kehittämällä. Rationaalinen, autonominen yksilö on Woodfordin mukaan liberaalin demokraattisen teorian keskiössä. Hän kyseenalaistaa uskomuksen kaiken tiedon sosiaalisesta konstruoinnista vaivautumatta kuitenkaan perusteluihin. Sen sijaan hän tarjoaa käsitemaailmassaan autonomian vastapariksi impulsiivisuutta. Miten käy autonomisen yksilön, jos individualismin odotetaan väistyvän sosiaalikkulttuurisen tieltä? Tämä tuntuu olevan Woodfordin huolenaiheena.

Kirjan vahvana viestinä on musiikkikasvattajien haastaminen sekä älyllisiin että ammatillisiin ponnistuksiin alansa edistämiseksi. Opettajat kuvataan kirjassa demokraattisiksi johtajiksi ilman sankarin tai diktaattorin roolia. Opettajat ovat ennen kaikkea yhteiskunnan palveluksessa, tavoitteiltaan lähellä sosiaalityöntekijöitä. Näillä näkemyksillään Woodford ei tarjoa uutta, ainakaan suomalaisille musiikkikasvattajille. Keskitie elitistisen ja *laissez-faire* –musiikkikasvatuksen välillä – olisiko se jo löytynyt meillä? ■

Lähteet

Dewey, J. 1938. *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.

Dewey, John. *The Later Works: 1925–1953 (LW)*. In J. A. Boydston (Ed.). *The Collected Works of John Dewey 1882–1953*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Woodford, P. 2005. *Democracy and Music Education. Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Indiana: Indiana University Press.

Ohjeita kirjoittajille

KÄSIKIRJOITUKSET

Musiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytäntöön liittyviä artikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja, ajankohtaisiin tapahtumiin ja asioihin liittyviä kirjoituksia, kirjallisuusarvioita ja väitösluentoja. Lehden toimitukselle voi lähettää kirjoituksia joko suomeksi, ruotsiksi, englanniksi tai saksaksi. Kirjoitusten tulee olla sellaisia, joita ei ole lähetetty muualla julkaistavaksi. Käsikirjoitukset arvioidaan lehden toimituskunnassa, joka käyttää tarvittaessa myös ulkopuolisia asiantuntijoita artikkeleiden ja katsausten arvioinnissa.

Suomenkielisiin teksteihin tulee liittää enintään 200 sanan englanninkielinen tiivistelmä (Summary tai Abstract), muunkielisiin vastaavan mittainen suomenkielinen tiivistelmä. Käsikirjoitukset lähetetään toimitukselle sekä kolmena (3) paperikopiona että levykkeellä tai sähköpostin liitetiedostona (rtf-muoto). Lähdeviitteissä käytetään kasvatusalalla vakiintunutta merkintätapaa. Suositeltava lähdejulkaisujen maksimimäärä on n. 20 kpl.

Esimerkkejä lähdeviitteiden merkitsemisestä/Examples of quotes:

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY.

Richardson, L. 1994. Writing as a method of inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. London: Sage, 516–529.

Soini, T. 2001. Aktiivinen transfer koulutuksen tavoitteena. Psykologia 36 (1–2), 9–17.

Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A. Tutkielmia ja raportteja 17.

KIRJOITTAJAN YHTEYSTIEDOT

Kirjoittajaa pyydetään kertomaan yhteystietonsa (nimi, oppiarvo, virka- asema, osoite, puhelin, fax ja sähköposti) toimitukselle.

MUUTA

Lehti ei maksa kirjoituspalkkioita. Artikkeleiden ja katsausten kirjoittajat saavat kaksi kappaletta kyseisen lehden numeroa. Muiden osastojen kirjoittajille lähetetään yksi lehti.

Instruction to Contributors

MANUSCRIPTS

The Finnish Journal of Music Education publishes articles and reviews on the research and practice of music education. The Editorial Board will consider manuscripts written in the following languages: Finnish, English, Swedish and German. Articles written in a language other than English must include an English summary of maximum length 200 words. The ethical code of FJME does not allow consideration of any articles already published or submitted for publication in other journals or books. Publishing decisions on manuscripts are made by the Editorial Board of FJME. The Articles are reviewed by experts of each topic.

The editor can only deal with manuscripts submitted both on paper copy and disk. Further information about submitting contributions is available from the Managing Editor.

POSTAL ADDRESSES

Postal addresses, e-mail addresses and telephone numbers of the contributors should be enclosed.

OTHER REMARKS

The author of an article or review published in FJME will receive two copies of the issue.

Kirjoittajat / Contributors

Erkki Huovinen
Turun yliopisto
erkhuo@utu.fi

Marja-Leena Juntunen
Oulun yliopisto
mljuntun@oulu.fi

Mikko Ketovuori
Turun yliopisto
mikket@utu.fi

Pia Korhonen
Sibelius-Akatemia
pia.korhonen@edu.hel.fi

Vesa Kurkela
Sibelius-Akatemia
vkurkela@siba.fi

Vesa-Pekka Kuusinen
Turun musiikkiakatemia
vesa-pekka.kuusinen@turkuamk.fi

Tuulikki Laes
Sibelius-Akatemia
tlaes@siba.fi

Hanna Mansnerus
Sibelius-Akatemia
hmansner@siba.fi

Hanna Nikkanen
Sibelius-Akatemia
hanikkan@siba.fi

Ari Poutiainen
Sibelius-Akatemia
jazzari@gmail.com

Lauri Väkevä
Sibelius-Akatemia
lauri.vakeva@siba.fi

Heidi Westerlund
Sibelius-Akatemia
heidi.westerlund@siba.fi

Ruth Wright
University of Wales
RWright@uwic.ac.uk

Toimitus / Editorial Office

PÄÄTOIMITTAJA / MANAGING EDITOR
Heidi Westerlund
Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

TÄMÄN NUMERON VASTAAVA
PÄÄTOIMITTAJA /
MANAGING EDITOR OF THIS ISSUE
Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

TOIMITUSSIIHTEERI /
EDITORIAL ASSISTANT
Laura Pohjola, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

OSOITE / ADDRESS
Sibelius-Akatemia
Musiikkikasvatuksen osasto
PL 86
00251 Helsinki

Sibelius Academy
Department of Music Education
P.O. Box 86
FIN-00251 Helsinki

Sähköposti / E-mail: fjme@siba.fi



Musiikkikasvatus

THE FINNISH JOURNAL OF MUSIC EDUCATION (FJME)

VSK. 9 NRO 1-2 / VOL. 9 NR. 1-2

2006

fjme@siba.fi

ISSN 1239-3908