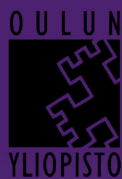


# Musiikkikasvatus

## The Finnish Journal of Music Education (FJME)

VSK. 10 NRO 1-2 / VOL. 10 NR. 1-2

2007





**Musiikkikasvatus**  
The Finnish Journal of Music Education (FJME)  
Vsk. 10 nro 1–2 / Vol. 10 nr. 1–2  
2007

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 VASTAAVAT PÄÄTOIMITTAJAT /  
MANAGING EDITORS OF THIS ISSUE

Marja-Leena Juntunen, Oulun yliopisto / University of Oulu &  
Heidi Westerlund, 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](mailto: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)



*Kädet koskettimella.*

Kuva: Markku Tabell

**Musiikkikasvatus**  
**The Finnish Journal of Music Education**  
**(FJME)**

VSK. 10 NRO 1-2 / VOL. 10 NR. 1-2

2007

# Sisällys / Contents

## Lukijalle / Editorial

<b>Marja-Leena Juntunen &amp; Heidi Westerlund</b> HYVÄ MUSIIKKIKASVATUS-LEHDEN LUKIJA .....	5
---	---

## Artikkelit / Articles

<b>Ulla-Britta Broman-Kananen</b> TRADITION OCH REFORM – TRE BERÄTTELSE OM INSTITUTIONELL FÖRÄNDRING I DEN HÖGRE MUSIKUTBILDNINGENS VARDAG .....	8
<b>Leena Unkari-Virtanen &amp; Markku Kaikkonen</b> LÄSNÄOLON, HUOMION JA KUNNIOITUKSEN MUSIIKKIPEDAGOGIIKKA .....	23
<b>Patrick K. Schmidt</b> OBSERVATION AS DISCOURSE: CONFLICT AND RENUNCIATION IN MUSIC TEACHER PREPARATION .....	34
<b>Hannu T. Riikonen</b> VIRTUAALISTA ÄÄNIMATKAILUA – ÄÄNIKASVATUKSEN DIGITAALISIA ULOTTUVUUKSIA .....	46
<b>Marja-Leena Juntunen</b> MUSIIKIN DIDAKTIikka OPETTAJANKOULUTUKSESSA: KOKEMUKSIA JA HAASTEITA ...	59
<b>Geir Johansen &amp; Cecilia Ferm</b> RELATIONS OF QUALITY AND COMPETENCE – SOME REFLECTIONS ON JUNTUNEN'S ARTICLE IN THIS NUMBER .....	65

## Puheenvuorot / Floors

<b>Helka Kymäläinen, Inkeri Ruokonen, Riitta Valkeila &amp; Marja Vuori</b> INSTRUMENTTIPEDAGOGIIKKA KEHITTÄMÄSSÄ .....	82
<b>György Kádár</b> KANSALLISEN MUSIIKKIKULTTUURIN MERKITYS MUSIIKKIKASVATUKSESSA – KODÁLYN JA BARTÓKIN ELÄMÄNTYÖN AJANKOHTAISUUS SUOMESSA .....	93

## Kriittisen pedagogiikan symposium / Critical Pedagogy Symposion

<b>Eeva Anttila</b> TAIDE, TIETO JA OPPIMINEN: KOKONAISVALTAISEN OPPIMISKÄSITYKSEN PERUSTEITA .....	104
<b>Tuulikki Laes</b> TOIVON PEDAGOGIIKKA MUSIIKKIKASVATUKSEEN .....	111
<b>Anna Kuoppamäki</b> VASTAAKO METSÄ NIINKUIN SINNE HUUDETAAN? YHTEISÖLLISYYS JA TUNTEET MUSIIKIN OPPIMISEN VOIMAVARANA .....	114
<b>Inga Rikandi</b> SEURAA JOHTAJAA VAI YHDESSÄ ME TAIVALLAMME? KRIITTISEN PEDAGOGIIKAN NÄKÖKULMA OPETTAJA-OPPILAS -SUHTEESEEN SOITONOPETUKSESSA .....	118

## Ajankohtaista / Actual

<b>Heidi Partti</b> "NAISTEN HOMMAT" JA MUUT MUSIIKIN MYYTIT MUSIIKINHISTORIAN KAANONISSA: DE-CANONIZING MUSIC HISTORY -SYMPOSIUMIN JÄLKIPOHDINTAA .....	123
<b>Inga Rikandi &amp; Lissu Lehtimaja</b> KRITIIKIN KANNUKSIA – KASVATUSTIETEEN PÄIVÄT VAASASSA 22.–23.11.2007 ...	127
<b>Ulla-Britta Broman-Kananen</b> TAIDEYLIOPISTOJEN TUTKIMUSTA ARVIOIDAAN .....	130

<b>Ohjeita kirjoittajille / Instruction to Contributors .....</b>	132
---	-----

<b>Kirjoittajat / Contributors .....</b>	133
--	-----

<b>Toimitus / Editorial Office .....</b>	134
--	-----

Marja-Leena Juntunen & Heidi Westerlund

# Hyvä Musiikkikasvatus- lehden lukija

**M**usiikkikasvatus on ollut viime vuosina monien muutosten edessä; uudet opetussuunnitelmat, monikulttuurisuus, musiikin tyylien moninaisuus, tietokoneen mukanaan tuomat mahdollisuudet jne. ovat asettaneet uusia haasteita musiikin opetukselle ja opettajien koulutukselle. Lisäksi kaikille oppilaitoksissa musiikkia opettaville on tuttua, että itse opetyön ohessa opettaja joutuu käyttämään aikaansa ja energiaansa mitä erilaisimpien tehtävien parissa: muun muassa kokoukset, sähköposti, erilaiset työryhmät, opetussuunnitelmatyö ja jopa tutkimus ovat laajentaneet opettajien työnkuvaa ja kasvattaneet työmäärää yhä enenevässä määrin. Musiikkikasvatus-lehden vuoden 2007 numeroissa 1–2 tarkastellaan musiikin didaktiikkaan ja yleensäkin musiikin pedagogiikkaan liittyviä kysymyksiä tarkoituksena lähestyä teemaa laajasti ja useista, jopa toistensa suhteen ristiriitaisista, näkökulmista.

Korkeakoulutuskentän suuret muutokset heijastuvat opettajien käytännön työhön. Lehden ensimmäisessä artikkelissa Ulla-Britta Broman-Kananen tarkastelee kuinka musiikinopetuksen traditiot kohtaavat nykyisiä, kaikkia yliopistoja koskevia, uudistuksia musiikkiyliopiston arjessa. Tekstissä kuvataan, miten toimijat itse jäsentävät meneillään olevia muutoksia ja millaisia tarinoita opettajat ja osastonjohtajat kertovat siitä, kuinka traditio ja uudistus kohtaavat heidän arjessaan.

Myös lehden seuraava artikkeli keskittyy muutoksen tarkasteluun. Leena Unkari-Virtasen ja Markku Kaikkosen artikkelin lähtökohtana ovat musiikkipedagogien muuttuvat työympäristöt. Artikkelin pohdinta liittyy etenkin instrument-

tipedagogiikan opetuksen tausta-ajattelun täsmentämiseen Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa. Kirjoittajien mukaan musiikin ja soittamisen fokuksen etsiminen, sen vahvistaminen ja säilyttäminen eri työympäristöissä, ohjaa parhaiten musiikkipedagogiikan ja didaktiikan kehittämistä soitonopettajien ja musiikkikasvattajien koulutuksessa. Lisäksi läsnäolo, huomio ja kunnioitus hahmottuvat keskeisiksi pedagogisiksi asenteiksi kaikenikäisten ja -tasoisten musiikkikasvatuksessa sekä opettajien ja oppilaiden välisissä suhteissa.

Instrumenttipedagogiikan teema jatkuu Helka Kymäläisen, Inkeri Ruokosen, Riitta Valkeilan ja Marja Vuoren puheenvuorossa, jossa kirjoittajat kertovat kokemuksiaan ja hahmottelevat tutkimustaan koskien instrumenttipedagogiikan opintojen kehittämistä ja arviointia. He kuvaavat instrumenttipedagogisen tutkimuksen historiaa ja nykypäivää ja analysoivat Sibelius-Akatemiassa esittävän säveltaiteen koulutusohjelmassa tehtyjen kirjallisten töiden aiheita ja sisältöjä sekä käytettyjä tutkimusmenetelmiä ja raportointitapoja. He pohtivat myös tutkimuksen roolia instrumenttipedagogiikassa ja soitonopettajaksi kehittämisessä. Kirjoittavat korostavat alan opintojen ja tutkimuksen tarpeellisuutta ja peräänkuuluttavat yliopistojen välisen yhteistyön kehittämistä ja laajentamista.

Koulujen musiikinopetuksen suuntautuva musiikin didaktiikan opetus on kokenut suuria muutoksia viimeisten 20 vuoden aikana. Selkeitä normatiivisia ohjeita antavan metodiopetuksen sijaan nykyinen musiikin didaktiikan opetus pyrkii opettajaopiskelijan oman musiikkipedagogisen ajattelun ja ongelmaratkaisukyvyyn kehittämiseen ja jättää näin enemmän vastuuta oppijalle ja opettajalle itselleen. Puheenvuorossaan Juntunen tarkastelee

musiikin didaktiikan opetukseen vaikuttaneita muutoksia ja didaktiikan opettajien kokemuksia aineen opettamisen haasteista (musiikin)opettajakoulutuksessa. Didaktiikan opetusta säätelevät ja ohjaavat sekä valtakunnallinen opetussuunnitelma, koulujen arkitodellisuus resurssineen sekä aineen asema opettajakoulutuksessa. Sen haasteita ovat erityisesti opiskelijoiden metakognitiivinen musiikkipedagogisen ajattelun kehittäminen sekä aineenhallinnan ja opettamiseen liittyvien taitojen välisen tasapainon löytäminen.

Omassa artikkelipuheenvuorossaan norjalainen Geir Johanson ja ruotsalainen Cecilia Ferm kommentoivat Marja-Leena Juntusen tekstiä ja syventävät sen käsitteistöä. He yhdistävät Juntusen esiintuomia teemoja korkeakouluopetuksen laatua käsittelevään kirjallisuuteen sivuten samalla heidän omaa, musiikin didaktiikan opettamisen ja oppimisen laatuun kohdistuvaa tutkimusta. Artikkelin keskeisiä kysymyksiä ovat: kuinka hyvin didaktiikan opetus vastaa kentällä vastaantuleviin haasteisiin ja millaisia kompetensseja opiskelijoiden tulisi koulutuksensa aikana saavuttaa selviytyäkseen tulevassa ammatissaan? Lisäksi kosketetaan muutamia yleisiä, aiheeseen liittyviä korkeakouluopetusta koskevia haasteita.

Opettajaksi oppimisen prosessissa observoinnilla on kautta vuosien ollut keskeinen asema. Opintojensa aikana opiskelijat havainnoivat opettajien ja toisten opiskelijoiden opetusharjoitteluun liittyvää opetusta, tulevat itse havainnoituiksi sekä saavat ja antavat palautetta. Amerikkalainen Patrick K. Schmidt tarkastelee artikkelissaan observointia kriittisesti ja ehdottaa sen uudelleen hahmottamista monitahoisena ja -tasoisena, jopa ristiriitaisena toimintana, jossa annetaan tilaa kysymysten asettelulle, kriittiselle ajattelulle ja olemassa olevien käytäntöjen uudelleen arvioinnille ja muuttamiselle. Schmidt näkee observoinnin uudella tavalla ymmärrettynä kriittisen pedagogiikan kehittämisen mahdollisena ja keskeisenä välineenä.

Hannu T. Riikonen tarkastelee audiitiivisen esitystavan mahdollisuuksia sekä

sen etuja musiikki-, viestintä- ja media-kasvatuksellisista lähtökohdista käsin. Artikkelissa keskitytään sähköisen äänen, erityisesti tietokoneen ja tietoverkon muodostaman digitaalisen oppimisympäristön tarjoamien mahdollisuuksien esittelyyn. Tietokoneen ja tietoverkon muodostama toimintaympäristö tarjoaa uudenlaisia näköaloja ääneen liittyville kasvatuksen ja opetuksen alueille, joista tekstissä käytetään laajaa äänikasvatuksen käsitettä. Äänen avarasti suhtautuvalla kasvatuksella voidaan katsoa olevan siirtovaikutusta myös musiikkikasvatuksen eri alueille.

Sekä Kodály Zoltán että Bela Bartókin syntymästä on hiljattain kulunut 125 vuotta. Puheenvuorossaan unkarilainen, mutta Suomessa musiikkia opettava Kádár György tarkastelee Kodály'n ja Bartókin elämäntöiden kulttuuripoliittisia ja musiikkillis-historiallisia merkityksiä. Lisäksi hän käsittelee Kodály'n musiikkikasvatuksellisia periaatteita ja niiden ajankohtaisuutta tämän päivän musiikkikasvatuksessa. Kádár haastaa lukijat havahtumaan globaalin massamusiikkikulttuurin leviämisen vaaroihin kansojen omien musiikkilisten juurien ja musiikkilisen äidinkielen katoamisen kustannuksella, korostaa taidemusiikin merkitystä peruskoulun musiikinopetuksessa sekä peräänkuuluttaa musiikinopetuksen taiteellisia tavoitteita.

Lehden viimeiset artikkelipuheenvuorot soveltavat myös kriittistä näkökulmaa kuten Kádár György asettuen kuitenkin edellisen kanssa jossain määrin jännitteeseen suhteeseen. Kukin teema-symposiumin kirjoittajista lähestyy artikkelissaan musiikkikasvatusta suomalaisessa kasvatustieteessä suosiota saaneen suuntauksen, niin sanotun kriittisen pedagogiikan näkökulmasta pohtien itselleen läheisiä arvoja ja käytännön kontekstin problematiikkaa. Teema-symposiumin kirjoittajat osallistuvat keväällä 2007 Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen jatkotutkintoseminaarin yhteydessä järjestettyyn kriittiseen pedagogiikan lukuupiiriin, jossa vierailivat professorit Roberta Lamb (Kanada), Juha Suoranta (Tampereen yliopisto) sekä Eeva Anttila (Teatterikorkeakoulu). Erillisen tee-



ma-symposiumin tarkoituksena on avata näkökulmia, joissa demokratia, yhteisöllisyys, tunteet ja toiminta ovat keskeisessä asemassa taidekasvatuksessa, ja joissa myös omaa pedagogista kulttuuriamme tarkastellaan mahdollisen muutoksen näkökulmasta.

Toivomme tämän Musiikikasvatustiedelehden herättävän ajatuksia ja kriittistä keskustelua, jonka tutkimuksellista satoa voimme toivon mukaan seurata lehden tulevissa numeroissa. ■

Marja-Leena Juntunen  
*Vieraileva päätoimittaja / Guest Editor*

Heidi Westerlund  
*Päätoimittaja / Editor*

Ulla-Britta Broman-Kananen

# Tradition och reform

## Tre berättelser om institutionell förändring i den högre musikutbildningens vardag

### INLEDNING

Instrumentalundervisningen i den högre musikutbildningens institutioner framställs allt fortfarande som en mästar-gesäll undervisning (Gaunt 2006; Hanken 2007; Nerland 2004). Mästarlärandet är djupt rotad i musikens traditioner och undervisningen handlar om en cyklisk förnyelse av själva traditionen från en musikergeneration till den följande. Den här "konservatoriemodellen" (Burwell 2005, 199) är inriktad på att "konservera" eller bevara kunskap och färdigheter mer eller mindre oförändrade. Den har tjänat sitt syfte i århundraden främst för att undervisningskulturen är ordlös, imiterande och lyssnande och saknar de tal och skrifter som är centrala för en akademisk kunskapsmiljö. Mästarlärandets "hemliga berättelser"<sup>(1)</sup> eller "secret garden" (Burwell 2005, 200) vilar tungt på en förtroendepakt eller ett "didaktiskt kontrakt" (Nerland 2004, 225) mellan lärare och studerande. Läraren är som mentor inte bara en förmedlare av en speciell förmåga utan mästaren är också en förebild, rollmodell, försvarare och ett stöd för studenten. Kontraktet ingås ändå ömsesidigt; läraren är en förebild men den studerande går också in för att låta läraren dominera och vara en auktoritet i undervisningen.

Den ovanstående bilden av en oförändrad undervisningsmodell har på senare tid utmanats av reformer och struktur-omvandlingar som inte bara berört den högre musikutbildningen utan också högskole- och universitetsutbildningen rent allmänt. Utredningar och betänkanden har uttryckt förhoppningar om att universite-

ten och högskolorna skall iklä sig en allt starkare roll i en global informationsteknologi och bli en kraftig aktör inom näringsliv och samhälle. De olika reformerna; bolognaprocessen, examensreformerna, det nya samhällsuppdraget, den individuella lönesättningen och kvalitetssäkringssystemen är alla exempel på reformer som berör den högre musikutbildningen i dess olika institutioner lika väl som i ett musikuniversitet.

Mästarlärandets "hemliga trädgård" har kunnat existera oförändrad i en modern institution för att den är "löst kopplad" (Weick 1976; Larsen 2003; Hanken 2007; Broman-Kananen 2005) eller en "irrationell rationalitet" (Broman-Kananen 2005; 2006; Salo 2002) i förhållande till de strukturer som inramat den. Det didaktiska kontraktet mellan lärare och studerande har varit central och institutionens strukturer och system har lagt sig som "löst kopplade" skal eller ramar runt den här konkreta relationen. De lösa kopplingarna har ändå framför allt utarbetats för en institution som förändras långsamt eller inte alls och för en institution som vilar på stabila vardagsrutiner. De nutida reformerna inför däremot ett nytt slags dynamik i utbildningsvardagen som långsamt förändrar de stabila vardagsrutiner som institutionerna hittills kunnat ta för självklara. Trots att reformerna ganska långsamt filtreras ut i vardagen visar till exempel Karjalainens begrepp "dubbelstrukturering" att de ändå uppenbarligen behöver hanteras på ett eller annat sätt. Karjalainen menar med dubbelstrukturering att universitetslärarna och -personalen egentligen har en lång erfarenhet av att hantera reformerna med retoriska medel och att retoriken används som en

sköld utåt för att skapa lugn och ro för det egentliga arbetet. (Karjalainen 2005.) Vardagens aktörer skaffar sig en social kompetens för nya situationer och lär sig behärska olika språk för skilda tillfällen. Behovet av en retorisk sköld för vardagen handlar ändå i grunden om en första spricka mellan olika skikt som de lösa kopplingarna hittills lyckats hålla samman.

Det är ändå inte enbart den senare tidens reformer som skakar om de stabila koordinatsystemen för den högre musikutbildningen just nu. Universitetens egen tillväxthistoria brukar också ofta påtalas som en faktor som bidragit till en inre dynamik i universiteten sedan drygt tre årtionden tillbaka. (Becher & Trowler 2001, 4; Ylijoki & Hakala 2006, 20-31). Den speciella termen för den här kvantitativa utvecklingen är "massification" och den handlar om att det ökande antal studeranden i de olika utbildningarna placerar ett tryck på de ekonomiska statsanslagen. Massifikationen och reformerna kan anses vara helt olika fenomen som inte har något med varandra att göra, men vid närmare påseende hör de ihop och reformerna kan egentligen betraktas som en reaktion på en inre dynamik som redan finns inskriven i en kvantitativ utveckling. Dynamiken förstärks ytterligare av att Bologna-processen aktualiserar nya europeiska och globala sammanhang för en utbildning som tidigare har uppfattats som ett nationellt projekt.

Ylijoki och Aittola (2005, 12-13) poängterar att oberoende av att idén med en universitetsutbildning för närvarande diskuteras flitigt i samband med olika reformer är det ändå mera sällan som frågor ställts om hur lärarna, de studerande och personalen upplever förändringarna just nu. Häyrinen-Alestalo och Peltola (2006, 251) påpekar också att de nya utbildningspolitiska idéerna verkar ta för givet att universiteten framför allt anpassar sig och smärtfritt integrerar de nya idéerna i sin utbildning. Det kan till och med sägas att de nutida reformerna lyfter fram flera frågor om hur de relaterar till en institutionell vardag än de lyckas besvara.

I den här artikeln fokuseras den högre musikutbildningens nuvarande förändringar framför allt ur ett aktörsperspektiv. Frågor som jag söker svar på i den här artikeln är hur vardagens aktörer - i det här fallet lärare och avdelningsledare - själva upplever de nutida institutionella förändringarna, samt hur tradition och reform möter varandra i undervisningens vardag? Det institutionella och etnografiska "fält" (Smith 2005) som jag rör mig i är ett musikuniversitet i Finland. Forskningsmaterialet består av intervjuer som samlades in år 2005 för ett utvecklingsprojekt i samband med utarbetandet av ett kvalitets-säkringssystem för musikuniversitetet. För den här artikeln har jag gjort en nyläsning av tre av intervjuerna samtidigt som jag förankrar min teoretiska och metodologiska förståelse för de nutida reformerna i mina erfarenheter som projektansvarig för nämnda utvecklingsprojekt.<sup>[2]</sup>

Artikeln inleds med ett avsnitt om vardag och institution i omvandling. I det här avsnittet tas också kvalitets-säkringssystemen upp som ett exempel på en nutida reform med genomslagskraft i universitetens undervisningsvardag. I följande avsnitt presenterar jag intervjumaterialet och hur det tolkas; därefter ger jag över ordet till två lärare och en avdelningsledare från musikuniversitetet. Artikeln avslutas med reflektioner om den nya osäkerheten som tycks ligga på lur bakom reformerna samt om hur mästarditionen omförhandlas av de här reformerna.

## VARDAG OCH INSTITUTION I OMVANDLING

Det aktuella musikuniversitetet har under sin mer än hundraåriga historia genomgått flera strukturella omvandlingar från institut och konservatorium till högskola och universitet. De mest uppenbara förändringarna har varit kvantitativa; antalet studeranden har fördubblats sedan 1980-talet; den "gamla akademien" har delats upp i mindre avdelningar och nya utbildningsprogram och musikstilar har kommit till. Som universitet är musikuniversitetet dä-

remot en nykomling på det akademiska fältet. För mer än hundra år sedan ansågs forskningen vara en nyhet värd beteckningen en första revolution inom universiteten. Det nya samhällsuppdraget har i samma anda betraktats som en andra revolution i nutid. (Ylijoki 2003, 307-308.) För ett musikuniversitet med en annorlunda historia betyder det här att den första och den andra revolutionen så gott som sammanfallit tidsmässigt. Forskningen och påbyggnadsstudierna tog sina första steg in i musikuniversitetet först på 1980-talet och även om det konstnärliga arbetet anses vara konstuniversitetens parallell till forskningen är det fortfarande oklart vad det här skulle kunna innebära ur exempelvis den nya "akademiska kapitalismens" (Ylijoki 2003) perspektiv där forskningen håller på att omvandlas till en inkomstbringande verksamhet.

Jämsides med den här kvantitativa tillväxthistorien har också en annan utveckling pågått, som handlar om de olika reformer som initierats med syfte att bygga upp och samordna ett europeiskt universitetsområde.<sup>[3]</sup> En fråga som blivit allt mera central på det nya europeiska universitetsområdet är frågan om kvalitet och om hur den här kvaliteten skall kunna säkras. Det här är en diskussion som delvis pågått ända sedan 1980-talet men som först nu aktualiserats av olika utbildningspolitiska åtgärder på allvar.

Vad är det som just nu upplevs som så osäkert i universiteten att det behöver åtgärdas med nya system? Saarinen (2005a; 2005b) har följt hur definitionerna för vad kvalitet är har förändrats i ett antal europeiska och finländska dokument ända sedan 1970-talet. Hon utgår från att olika officiella dokument, lagar, förordningar och olika arbetsgruppers rapporter, först konstruerar ett problem diskursivt för att sedan föreslå hur problemet skall åtgärdas. Hon delar in nydefinitionerna i tre stora faser som i tur och ordning återspeglar de nya sammanhang som kvalitetsbegreppet ingår i. I varje fas får kvalitetsbegreppet en ny innebörd trots att delar av de tidigare fasernas definitioner ändå alltid följt

med in i de nya faserna. Saarinen utgår också i sitt resonemang från att kvalitetsdiskussionen har ett uppenbart samband med universitetens egen tillväxthistoria och inte bara med de nya europeiska sammanhangen.

Ännu på 1970-talet var kvalitet något som kunde tas för självklart i de akademiska sammanhangen och som inte krävde någon separat diskussion, men på 1980-talet lyftes begreppet upp i de offentliga dokumenten och problematiserades som något som skulle åtgärdas. Det hot mot kvaliteten som då identifierades var en reaktion på universitetens egen tillväxthistoria. På 1980-talet introducerades resultatansvaret som en ny reform och samtidigt blev kvalitet en konkurrensfaktor både innanför och utanför universiteten. På 1990-talet fick kvalitetsdiskussionen ytterligare bränsle av recessionen speciellt i Finland och samtidigt började kvalitetsbegreppet allt oftare definieras som kostnadseffektivitet. På 2000-talet steg universitetsutbildningen med Bologna-processen in i en helt ny kontext, en europeisk och transnationell kontext. De nya institutionella sammanhangen behövde också nya system, det vill säga nya rutiner och praktiker som kunde fungera oberoende av nationella gränser. Den globala marknadsökonomi hade redan länge arbetat oberoende av nationella sammanhang och därför erbjöd marknadsstänkandet en förebild för hur man kunde säkra utbildningens kvalitet på en europeisk utbildningsmarknad.

I vart och ett av dessa faser har kvalitetsbegreppet fått ett nytt tillägg, med början från en fristående *kvalitet* till en *kvalitetssäkring* och därifrån till ett *kvalitetssäkringssystem*. Saarinen menar att i Finland har reformerna marknadsförts med en retorisk innovation som kombinerade kvalitet med ett allmänt utvecklingsarbete. Kvalitet som utvecklingsarbete för tankarna till de redan invanda definitionerna av vad kvalitet står för i en universitetsutbildning, medan retoriken också samtidigt kom att dölja något av de nya innebörderna som kostnadseffektivitet.

Stensaker (2006) har lyft fram kvalitetssäkringssystemens position i högskolor och universitet som förändringsagent och organisationsideal. Ett kvalitetssäkringssystem kan, enligt Stensaker, stärka ett rådande professionellt organisationsideal eller förändra organisationen inifrån i en managerialistisk riktning. Stensakers dubbla perspektiv på kvalitetssäkringssystemens ställning i en institution – som säkrande och som förändrande – är intressant. I en situation då tillväxten och de nya europeiska sammanhangen kan tänkas leda till både splittring och oordning hör det nämligen till de moderna institutionernas arbetssätt att reagera rationellt genom att försöka behärska situationen, förutse den och återföra den till ordningen. Den kvantitativa utvecklingen likaväl som erövringen av det europeiska universitetsområdet hör båda två som fenomen till det modernas uppfattningar om framsteg och framgång. Men medan institutionernas kontinuitet har kunnat tas för given i de moderna institutionerna har tillväxten och diversiteten arbetat som motorer för förändring inifrån. ”Säkran-det” av kvaliteten kan då betraktas som en reaktion på en osäker situation som uppstått då de gamla koordinaterna inte längre fungerar.

Stensakers poäng om kvalitetssäkringssystemen som förändringsagenter kan tillämpas på de flesta reformer just nu, trots att kvalitetssäkringssystemen förmodligen kommer närmast lärarnas och de studerandes vardagsrutiner. Istället för att återställa ordningen finns det därför en potentiell konflikt inskriven i reformerna ifall de förändringar som de föreslår inte utan vidare bekräftar förändringar som alla är medvetna om eller redan arbetar för. Det öppnar sig en möjlighet inom organisationen där några förändrar och andra stretar emot eller förutsätts förverkliga en förändring som de inte förstår eller omfattar. Det här ger också reformerna drag av att vara naturlagar som förverkligar sig själva oberoende av hur berörda parter uppfattar dem.

#### INTERVJUBERÄTTELSEN SOM KUNSKAPSFORM – OM FORSKNINGSMATERIALET

I samband med utvecklingsprojektet ”Vardagskvalitet” gjordes år 2005 inalles 12 intervjuer med lärare, avdelningsledare och studeranden vid musikuniversitetet. Det finns för närvarande 11 avdelningar vid universitetet och intervjuerna gjordes med representanter från tre avdelningar, som hade valts med tanke på att de skulle vara så olika varandra som möjligt både till storlek och till utbildningsprogrammets innehåll. Intervjuerna genomfördes av tre olika personer och de transkriberades under sommaren och under hösten samma år. De tre intervjuerna hade på förhand sinsemellan kommit överens om att fokusera på vardagen och vardagsrutiner i intervjuerna men i övrigt var intervjuerna kvalitativa och icke-strukturerade (Tiittula & Ruusuvoori 2005, 11). Det här innebär att intervjuerna inte styrdes av färdiga frågor utan hade ett meningsskapande samtal som mål (Kvale 1997, 34–36). Projektets samband med universitetets kvalitetssäkring hade presenterats för de intervjuade i ett e-postbrev redan innan intervjuerna gjordes och det här sambandet upprepades i själva intervjusituationen.

En ”intervjuberättelse” är enligt Jokinen en kunskapsform där man antar att de intervjuade förmår reflektera över sig själv och sitt liv (2005, 17). Hon skriver också att ”för forskaren öppnar intervjun upp en kanal till olika slags kunskap: till hur livet eller vardagen ’egentligen’ är som levt liv, till hurdana sätt det finns att berätta om vardagen på och till vad som kunde vara möjligt även om det inte händer just nu”<sup>[5]</sup> (2005, 17). Intervjun som kunskapsform befinner sig nära Benhabibs uppfattning om relationen mellan berättelse och handling som ett exempel på en dubbel hermeneutik. Den dubbla hermeneutiken handlar enligt henne om att ”[V]i identifierar vad vi gör genom att redogöra för vad vi gör” (Benhabib 2005, 26).

Intervjuerna är gjorda på en arbets- och studieplats och de intervjuade uttala-

de sig om sina vardagsrutiner i just den här miljön. Därför är också Benhabibs diskursbegrepp tillämplbart på det här intervjuaterialet eftersom hon utgår från att praktiska diskurser på olika sätt legitimerar och konkretiserar abstrakta normer och regler i en kultur. De intervjuade bestämmer också vad som överhuvudtaget kan lyftas upp på agendan och diskuteras. Det här överensstämmer med vardagsperspektivets metodologiska utgångspunkt där den centrala frågan lyder: hur konkretiseras utbildningens generella normer och regler i de olika aktörernas vardag, hur artikuleras de och hur skapas, upprätthålls och förändras utbildningens abstrakta system av konkreta individer. Genom att följa Benhabibs tankegång utvidgas förståelsen för intervjuberättelserna som kunskapsform till att aktörerna inte bara berättar om något utan att de också har en värderande inställning till sina handlingar.

I det följande kommer jag att presentera en nyläsning av tre av utvecklingsprojektets intervjuer, det vill säga intervjuer med två lärare och en avdelningsledare. Alla tre har en lång erfarenhet av musikuniversitetet, den ena läraren har till och med inlett sin studiekarriär där redan som sex-årig elev. Intervjuernas samband med universitetets kvalitetssäkring har otvivelaktigt lett in de intervjuades tankar på vissa spår. Dels har de velat lyfta fram det som de anser vara speciellt värdefullt och viktigt i utbildningen, dels har de strävat efter att uttala sig så rättvist som möjligt om vad som är viktigt och vad som är mindre viktigt. Utvärderingens kontext har ofta inneburit en problemorienterad infallsvinkel och intervjuerna har tolkats som ett forum där man kan göra sin röst hörd.

Jag har läst intervjuerna i spänningsfältet mellan det som var och en av de intervjuade vill hålla kvar i utbildningen, det som de vill förändra och det som förändras utan att de önskar det. Jag presenterar först intervjuerna i form av en episodisk berättelse som konstruerats för framställningens skull, därefter lyfter jag fram speciella teman eller dilemman i in-

tervjuerna som är betydelsefulla ur den institutionella förändringens perspektiv. Dessa teman och dilemman återknyts därefter till Benhabibs diskursbegrepp. Läraren kallas A och B medan avdelningsledaren ofta får heta ledaren. För anonymitetens skull hänvisas sparsamt eller inte alls till specifika sammanhang eller detaljer om instrument eller liknande. Intervjuerna är gjorda på finska och de direkta citaten är översatta till svenska inne i texten, medan citaten finns på finska i fotnoterna.

#### LÄRARE A:S BERÄTTELSE – LÄRAREN SOM ICKE-AKADEMIKER

Lärare A är deltidsanställd vid universitetet och har egentligen ett annat yrke som orkestermusiker vid sidan av sitt arbete som lärare. Den här positionen anser han utslutande vara en fördel istället för en nackdel för de studerande. Som orkestermusiker har han nämligen en *kontinuerlig, levande kontakt med det arbete som de studerande utbildas till*.<sup>16</sup> Han presenterar sig också genast i början av intervjun som den som har huvudansvaret i hela landet för det instrument han undervisar i.

Lärare A tar speciellt upp tre teman i sin intervju: det första temat berör mästarlärandet och hur den här undervisningsformen skall kunna bevaras oförändrad. Det andra temat handlar om hans förhållningssätt till olika strukturella förändringar som genomförts på senare tid och det tredje temat behandlar arbetsgemenskapen och frågor om att delta eller inte delta i en gemensam planering. Läraren använder sig av olika metaforer för de här tre temana: mästarlärandet betecknar han som en "grundkonstellation" eller en "kärna"; de strukturella omvandlingarna kallas för "det akademiska stöket" och "kammarmusikensemblen" används som metafor för arbetsgemenskapen.

Läraren använder ofta ord och uttryck som "press", "tryck" och "trängts in i en knut" som ett slags förberedelse för det som han anser vara en "enkel ekvation":

*Den är ju väldigt enkel, den här grundkonstellationen att den här inrättningen är till för att de studerande lär sig musicera med tillräckligt bra lärare. Det här paret är det som allt utgår från, och på sätt och vis är allt det andra, förvaltningen, stödfunktionerna och allt till för att möjliggöra deras, våra behov och verksamhet.<sup>[7]</sup>*

I citatet placeras läraren och den studerande musicerande tillsammans sida vid sida. Det gemensamma musicerandet presenteras också som den bästa undervisningsmetoden: den studerande lär sig bäst genom att spela tillsammans med sin lärare och läraren undervisar bäst genom att musicera tillsammans med den studerande. Dyaden mellan lärare och studerande lyfts fram som central och den avgränsas samtidigt också utåt, ”de andra” är till för att möjliggöra ”det här paret” arbete. Läraren tar upp samma tema på nytt senare i intervjun och understryker att det allra viktigaste i undervisningen är att spela mycket och att *göra allt möjligt som handlar om att musicera*<sup>[8]</sup>.

Lärare A förhåller sig överlag kritiskt till olika strukturella förändringar; de nygrundande avdelningarna, den nya examensstrukturen och till en akademisering av utbildningen rent allmänt. Han menar att det ökade antalet utbildningsprogram bara leder till att det uppstår kollisioner och intressekonflikter i vardagen framför allt då de knappa resurserna skall fördelas men också då man skall dela på otillräckliga utrymmen. Undervisningskulturen i en ”musikhögskola” är enligt läraren en ”görandets kultur”. Det är inte meningen att de studerande ens skall ha så mycket kunskap, däremot skall de ha tid för att lära sig spela sitt instrument. Överhuvudtaget anser han att en ”akademisering” av undervisningen står för ”bredd” och inte för ”djup”. Det ”akademiska stöket” hör helt enkelt inte riktigt hemma i en konstnärlig utbildning. Att lära sig spela är varken akademiskt eller vetenskapligt utan kräver framför allt en lång och enveten utveckling av spelskickligheten. Det är ”hårt arbete” och man kan inte läsa sig

till de här färdigheterna ur en bok och tenera bort dem en gång för alla.

Han kritiserar ytterligare kraftigt alltslags effektivitetstänkande i en musikutbildning. Att lära sig spela är enligt honom en mognadsprocess som framför allt kräver tid. Alla studeranden kan inte pressas in i samma form utan deras individualitet måste beaktas. Läraren menar att effektivitetstänkandet beror på att pengarna har börjat spela för stor roll i planeringen på bekostnad av kvaliteten. Att ”bli färdig” är också ett relativt begrepp på det här området, som gränsmärke har det dessutom flyttats flera gånger under årens lopp. Han poängterar att en examen för några år sedan inte längre motsvarar en examen just nu, eftersom kraven har ökat hela tiden. De studerandes grundutbildning innan de söker in har hela tiden också blivit bättre.

Intervjuaren tar upp frågan om vilka slags fora som existerar för lärarnas gemensamma diskussioner. På den här frågan svarar läraren att det alldeles nyligen har tagits i bruk en ny rutin, utvecklingsdiskussionerna med linjeledaren, men att inga diskussioner egentligen förs inom kollegiet. Han menar att det nog lätt blir så att var och en arbetar i sin egen kammar för sig själv och att mötena är sporadiska. Arbetsgemenskapen är knappast heller *någon stor kammarmusikensemble som uppstått fritt*<sup>[9]</sup>. Människorna har valts utifrån professionella kriterier och det här betyder inte att *de på något sätt skulle behöva vara kompisar med varandra*<sup>[10]</sup>.

#### LEDARENS BERÄTTELSE — TRIPPELIDENTITET

Den intervjuade ledaren berättar om hur det är att leda en av musikuniversitetets största avdelningar. Hon började sin karriär genom att som hon själv uttrycker det *hoppa på ett tåg i rörelse*<sup>[11]</sup>. Det här betyder att hon valdes till ledare mitt i en valperiod. Liknelsen om ett tåg i rörelse är betecknande för hennes förhållningssätt till arbetet överhuvudtaget. Hon berättar att varje dag och varje vecka är olika för hen-

ne och att det är svårt att hitta någon rytm i arbetet. Hon tycker att hon hela tiden måste vara beredd på att arbetsuppgifterna kan komma närsomhelst och utan något varsel. Det är ett slags online beredskap som hon beskriver delvis också för att de flesta arbetsuppgifter kommer till henne via e-post. Det är inte bara den ständiga beredskapen som hon upplever som tröttande, en vardag utan rutiner är också påfrestande. Hon säger sig lida av att hon aldrig hinner fördjupa sig i sådant som hon anser vara viktigt, som till exempel planering och samtal med sina kolleger.

Som ledare anser hon att hon varit tvungen att gräva fram helt och hållet nya sidor av sig själv i jämförelse med tiden som lärare. Rollen som konstnär har hon fått lägga åt sidan, hon tycker att hon tär på det konstnärliga kapitalet för att på något vis ändå hålla kvar sin identitet både som musiker och som lärare. Det är enligt henne betydligt lättare att vara musiker och lärare samtidigt – de *befinner sig i samma ström*<sup>[12]</sup> – medan ledarskapet handlar om något helt annat. Samtidigt menar hon att det är absolut nödvändigt för henne att upprätthålla kapaciteten som musiker, eftersom arbetet som ledare är tidsbundet och hon efter den här ”värnplikten” ändå kommer att återgå till sitt tidigare arbete som lärare.

*Jag ser det där ledarskapet liksom en värnplikt, litet som en sådan uppgift, att någon turvis måste ta på sig de här förtroendeuppdragen, för arbetet måste göras och så bra som möjligt, så att sen är det den följandes tur i något skede.*<sup>[13]</sup>

Ledaren önskar överhuvudtaget att avdelningen skulle vara mindre till formatet så att hon hade tid att diskutera mera med de studerande och bekanta sig med dem personligen var och en. Som det nu är så liknar avdelningen en Sverigebåt som är svår att manövrera och behärska. Istället för att träffa lärarna och de studerande som en stor massa skulle hon hellre vilja ha tid för att träffa dem en och en. Hon berättar att hon tagit en del ini-

tiativ till att samla alla lärarna på ett seminarium för att gå igenom processer och ansvarsfördelningar med dem. Hon anställde också en konsult som dragare för seminariet och det hela hade varit en lyckad tillställning. Hon menar att egentligen inleddes det *här kvalitetsarbetet* redan där. Men seminariearbetet kräver naturligtvis också en uppföljning, annars är det som en skild ”planet” och inte någon process.

Som ledare ser hon sin uppgift först och främst i förhållande till lärarnas trivsel. Lärarna är enligt hennes mening sina klassrums arbetsledare och om lärarna trivs så återspeglar det här sig direkt på ett gott förhållande mellan lärarna och de studerande. Den här utgångspunkten gör det också svårt att ta itu med besvärliga beslut som gäller lärarna. De nya löneförhandlingarna hör därför till en av de tyngsta arbetsuppgifterna hittills:

*Alltså sådana situationer som man egentligen inte har någon rutin för eller skolning för, och också det nya lönesystemet, då man plötsligt besluter om folks löner utan att egentligen vara förman. Alltså det kan jag inte förstå att avdelningsledarna och linjeledarna skulle vara förmän, eftersom det här är en växlande förtroendepost, så det är nog synnerligen tungt och problematiskt. Det har nu varit den här vårens värsta knut.*<sup>[14]</sup>

Ledarskapet som förtroendeuppdrag och ledarskapet som förmansuppdrag är två skilda förhållningssätt i det här citatet. Det handlar om två olika ledarkulturer som kolliderar med varandra i lönediskussionerna. Ledaren hänvisar till att kollegerna har visat sig mycket förståelsefulla i en svår situation, så att de jämbördiga relationerna fortfarande har kunnat upprätthållas.

Ledaren säger sig också vara bekymrad över de studerandes hälsotillstånd. Det här är en allvarlig fråga som hon inte har något svar på, men hon tycker sig ha lagt märke till att de studerande inte har någon framtidstro längre. De övar mycket, går på spelningar och jobbar och tröttrar



ut sig en hel del. Tröttheten tar sig uttryck i depression och överansträngningsskador. Det här är ett fenomen som hon inte riktigt tycker sig förstå. Konkret betyder det att de studerande inhiberar sina lektioner, är sjuklediga ofta och allmänt trötta.

#### LÄRARE B:S BERÄTTELSE – LÄRAREN SOM ANARKIST

Läraren berättar i sin intervju att han följt med inrättningens utvecklingslinje i över femtio år. Han kom till läroinrättningen redan som 6-åring och sedan dess har han omväxlande varit elev, studerande, ledare och lärare vid samma inrättning. I intervjun ger han en bild av sig själv som målmedvetet arbetande för ett mångsidigt musikerideal. Han kallar sig för "anarkistisk" i den meningen att han tycker sig ha simmat motströms mest hela tiden. Nuförtiden har mycket ändrat sig men han anser ändå att hela avdelningen och dess värderingar fortfarande ständigt måste försvaras mot kritik.

Läraren förhåller sig kritiskt till den traditionella "mästar-gesäll -modellen", som han anser vara föråldrad och en modell med fler svaga än starka sidor. Den nära relationen har, enligt honom också en negativ sida som det talas mindre om. Det negativa består i att läraren knyter eleven till sig med för starka band och relationen blir till en tvångströja som inte ger rum åt de studerande att växa och bli självständiga. Han beskriver relationen metaforiskt som en vacuumsluten burk som sluter till alltför tätt kring båda två, så att ingendera riktigt kan andas. Han föreslår därför också andra gruppundervisningsmetoder som gör de mellanmänniska relationerna mera dynamiska.

I likhet med lärare A talar också den här läraren ibland med hela avdelningens röst. Speciellt gör han det då han talar om den vision som han har varit med om att arbeta för på sin avdelning. Att ha en vision betyder för honom rent konkret att bryta mot en allmän norm, och att införa ett annorlundatänkande i utbildningen. Det här har, poängterar han, varit både ett lång-

varigt och ett mödosamt projekt som inte alls ännu är slutfört. Han tror att utbildningsprogrammet som han representerar har haft svårt att göra sig gällande i universitetet på grund av sin annorlunda inriktning. Det här har ändå ändrat sig betydligt under hans tid som lärare; utbildningsprogrammet har till exempel förlorat sin ställning som "genomfartsled" in till en solistiskt inriktad utbildning, en ställning som det tidigare haft för en del studenter.

Läraren ser positivt på de nya individuella läroplanernas möjligheter att införa mera liv och rörelse i läroplanerna. Han uttrycker en förhoppning om att gränserna mellan de olika avdelningarna skall kunna utplånas i framtiden och att varje studerande skulle kunna *virka sig en magisterexamen som stöder den egna grejen*<sup>[15]</sup>. Han menar också att läroplanerna överhuvudtaget aldrig borde läsas som något slags regelbok utan att de alltid borde följa praxis istället för tvärtom. Han framhåller att läroplanen framför allt borde uppmuntra till mångsidighet, för de studerande får då en överlägsen förmåga att orientera sig i yrkeslivet i jämförelse med dem som specialiserar sig på att bli riktigt bra på en enda sak. Mångsidigheten betyder att det alltid finns en livboj till hands om man råkar hamna i vattnet.

#### VARDAGENS "KÄRNA", DILEMMAN OCH MÖJLIGHETER

År 2005 då intervjuerna gjordes var speciellt två reformer aktuella för de intervjuade. De två nyheterna var Bologna-processens examensreform och den nya lönesättningen som innebär att ledarna förhandlar om lönerna med de anställda.<sup>[16]</sup> De här två reformerna har en genomslagskraft i alla tre intervjuerna. Kvalitetssäkringen var däremot vid den här tiden ännu en relativt obekant reform.

I det följande återknyter jag till Benhabibs diskursbegrepp för att sammanfatta innehållet i intervjuberättelserna. Det är speciellt tre praktiska diskurser som dominerar intervjuerna. Den första diskur-

sen definierar den specifika utbildnings-traditionen, drar upp gränser för den och pekar också på dess begränsningar. Den andra diskursen lyfter fram de intervjuades relation till en gemensam planering och strukturella förändringar. Den tredje diskursen handlar om tid, om en långsam mognadens tid och en kostnadseffektiv tid, det vill säga om "institutionens förkortade tid" (Sennett 2006, 181). De här tre diskurserna är sammanflätade i intervjuerna lika väl som i vardagen och de är här enbart analytiskt åtskiljda.

#### UNDERVISNINGSTRADITIONENS GRÄNSER

Intervjuberättelsernas första diskurs handlar om ett försvar eller en kritik av en specifik undervisningstradition, mästartraditionen, som alla känner till och som alla förhåller sig till. Lärare A utgår från att relationen mellan läraren och den studerande är en grundkonstellation och att allt annat är av underordnad betydelse. Det är själva relationen som avgränsas utåt och också försvaras mot hot om förändring. Traditionens normativa ställning kan jämföras med de akademiska kulturernas epistemologiska och paradigmatiske anspråk. (se Yliojoki 1998, 55–71.) Mästarlärandet påminner som den enda giltiga undervisningsmetoden om de vetenskapliga förhoppningarna om en enhetsmetod för alla vetenskaper. Lärare B som förhåller sig kritiskt till den här enhetsmetoden kallar därför den här metodens representanter för "fundamentalister", medan han själv är "anarkist" för att han bryter mot den här normen. Hans egen undervisningsmetod utgår från mångsidighet och från gruppundervisningens dynamik.

#### INNANFÖR OCH UTANFÖR ORGANISATIONEN – INSTITUTIONENS LÖSA KOPPLINGAR

Lärare B som under sin långa karriär i musikuniversitetet också varit ledare gör en intressant skillnad mellan att vara "i organisationen" som ledare och att *inte* vara

"i organisationen" som lärare. Det här är ett återkommande tema i alla intervjuerna och det är speciellt de strukturella förändringarna – nya utbildningar, akademiseringen av ett praktiskt yrke – som tycks hända någon annanstans utan att de intervjuade anser att de har någon delaktighet i besluten. Den här diskursen synliggör organisationens lösa kopplingar framför allt som en arbetsfördelning där lärarnas undervisning avgränsas till det konkreta mötet med de studerande medan det som berör institutionen som helhet diskuteras någon annanstans. Frånsidan av lärarnas distanserade position i förhållande till "allt det andra" verkar därför vara isolering. De får ofta höra om de viktiga besluten i "korridorernas" och "kafferummens" informella samtal i det skede då de redan är gjorda.

Om man läser lärare A:s intervju ur ett aktörsperspektiv så kan man konstatera att han intar en position litet vid sidan av händelsernas gång. Själv motiverar han sitt bredvidskap med att han inte har full tjänst och därför förmodligen lämnas utanför beslutsfattningen. Som lärare vakar han först och främst över "kärnan" i utbildningen, men ser sig inte själv som aktivt deltagande i möten och beslutsfattning. Som professionell musiker har han uppenbarligen lättare att identifiera sig med ett musikliv utanför utbildningsinstitutionen och han ser också det här som en fördel för sina studeranden. (se även Hanken 2007, 24.) Kammarmusikensembeln som metafor för det som arbetsgemenskapen *inte* är handlar också om en motstridig situation där var och en är expert på sin sak och sköter sitt, men där det egentligen inte utan vidare existerar någon samspelt kontakt mellan kollegerna.

Det är inte bara lärarna som placerar sig själva lite utanför beslutsfattningen. Också avdelningsledaren menar att reformerna ställer henne inför nya situationer som hon inte kan påverka. Löneförhandlingarna är ett exempel på en sådan situation som ordentligt bryter mot tidigare rutiner. Löneförhandlingarna leder till en paradoxal situation där det kollegiala le-

darskapet konkret och genom många små förändringar håller på att omvandlas till ett "förmanskap" där ledaren har ansvar för både resultat och personalens löner. Relationen "som förman" är hierarkisk i förhållande till läraren och strider till exempel mot den trivselstämning som hon tidigare sagt sig vilja skapa bland lärarna.

#### INSTITUTIONERNAS FÖRKORTADE TID

Tid är något som de intervjuade återkommer till flera gånger och förhandlar om i sina berättelser. Förhandlingarna gäller speciellt utbildningens olika tidtabeller som alla tycks uppleva som drabbade av en effektivisering. Tidtabellerna verkar också handla om hur olika rättvisenormer konkretiseras i praktiken – knappa resurser tvingar en att prioritera och välja. Det är ändå framför allt ledaren som tycks möta den nya situationen som en omarbetad professionell identitet. Hon upplever ledarskapet i sig som något främmande, men också att själva ledarskapet har introducerat en nydefinition av relationen till kollegerna. Det allra svåraste tycker hon är att ledarskapet verkar handla om något helt annat än ett konstnärsskap: "de strider mot varandra" och hon måste använda helt andra sidor hos sig. Som ledaren beskriver det bär hon en motstridighet inom sig på ett annat sätt än lärarna. Hon "tär på det konstnärliga kapitalet" som hon har förkovrat i en annan tid och på en annan plats.

Ledaren verkar konfronteras med det som Sennett kallar för en "institutionernas förkortade tid" (Sennett 2006, 181). Informationsgången är snabb, så snabb att det inte finns någon tid för långsiktig planering och samtal med kolleger. Den intervjuade ledaren använder ofta metaforer som beskriver olika farkoster i rörelse, hon "hoppade på ett tåg i rörelse" då hon blev ledare och avdelningen som hon leder är som en "Sverigebåt". Hon har en uppenbar känsla av att vardagen befinner sig i ständig rörelse och att hon själv är tvungen att följa med i farten trots upprepade försök att stanna upp och reflektera.

Metaforen om avdelningen som en Sverigebåt ger ändå inte en bild av snabba förändringar, tvärtom vänder den sig ganska trögt och farleden är tryggt utstakad.

Det förkortade tidsperspektivet innebär att det inte tycks finnas tid för en långsam mognad i undervisningen och inte heller tid för att lägga sig in i nya uppgifter. Lärare B ser ändå också något positivt i reformerna. De studerandes möjligheter att "virka sig en egen läroplan" kan i framtiden bidra till att gränserna mellan olika musikgenrer och musikaliska kulturer kunde suddas ut. Ledaren menar också att det är viktigt att institutionen hela tiden förnyas sig så att den inte plötsligt märker att "ett tomt skal" är det enda som är kvar.

Sammanfattningsvis kan sägas att intervjuoberättelsernas tre praktiska diskurser – om undervisningstraditionen, institutionens lösa kopplingar och den förkortade tiden – pekar på en institutionell vardag som inte längre är stabil utan befinner sig i förändring. Undervisningsvardagen placeras någonstans i ett mellanrum mellan institutionens egen tillväxthistoria och de nutida reformerna. De intervjuade tycks uppleva förändringarna som dilemmatiska situationer och som initierade utifrån. Var och en reflekterar därför i intervjuerna över sin position som subjekt och aktör i vardagens ständiga tempoväxlingar.

#### DEN NYA OSÄKERHETEN

I inledningen ställdes en fråga om hur tradition och reform möter varandra i undervisningsvardagen. Intervjuoberättelsernas praktiska diskurser konkretiserar på olika sätt svaret på den här frågan. Undervisningstraditionen är fortfarande central, den försvaras men kritiserar också. Musikuniversitetets egen tillväxt ställer en press på en inre sammanhållning och konkretiseras som en kritik av finansieringsbeslut och prioriteringar. Reformerna upplevs däremot som främmande och som utifrån initierade, något som också senare bekräftades av utvecklingsprojektet Vardagskvalitet som introducerade ytterligare en re-

form utifrån. Reformerna verkar ändå inte sippa ut i vardagen som klart och tydligt avgränsade åtgärder som var och en kan ta ställning till utan istället framstår de som dunkla krav på effektiviseringar. De dunkla kraven och förväntningarna handlar snarare om en emotionell grundstämning för vardagen och inte om någonting som man kan lägga bakom sig genom att utföra vissa uppgifter.

Reformerna och effektiviseringen synliggör inte bara utbildningsorganisationens olika skikt som de lösa kopplingarna håller samman utan framför allt själva kopplingen mellan dem. 'Kvalitet' har till exempel tidigare hört till lärarkårens individuella sakkunskap medan de nya institutionella sammanhangen för kvalitet pekar på att det inte längre är enbart lärarna som definierar vad kvalitet är. Därför kan man hävda att det håller på att ske en omdefiniering av vad kvalitet överhuvudtaget är men också en omfördelning av vem som gör de här definitionerna och från vilket perspektiv. Det här är en process som på ett tillsvidare dunkelt sätt befinner sig precis i själva kopplingen mellan organisationens olika skikt. Det är därför en process som skakar om koordinaterna för den tidigare välfungerade arbetsfördelningen som de lösa kopplingarna utgått från. Förutsättningen för att de lösa kopplingarna skall fungera i praktiken är nämligen ett visst mått av oföränderlighet, det vill säga att vissa grundläggande koordinater fungerar i praktiken. De nutida reformerna skakar om koordinaterna genom att skapa nya institutionella sammanhang för fenomen som tidigare har hört till den individuella sakkunskapens område. En oavsiktlig konsekvens av att vissa centrala begrepp lyfts ut ur sina individuella sammanhang till de abstrakta systemens nivå är därför också att deras innebörd samtidigt ändras.

De nutida reformerna är därför exempel på åtgärder för att med Becks ord behärska en motstridig (kontrafaktual) situation på det europeiska universitetsområdet. (Beck & al. 2003, 1-33.) Utbildningens paradoxala situation just nu be-

står av att de stabila strukturerna är utarbetade för en första modernitetens utbildning, medan vardagens aktörer redan lever i en turbulent och problematisk andra modernitetens vardag. Den motstridiga situationen radikaliseras därför ytterligare av reformer som syftar till att återföra ordningen till det gamla istället för att förnya strukturerna. Beck et al. menar att de moderna samhällets institutioner inte längre kan förlita sig på att de utvecklas inom samma stabila koordinater som under modernitetens tidevarv. Det är istället som om själva koordinatsystemet skulle befinna sig i rörelse. De menar att moderna institutioner kan reagera på den nya osäkerheten på två olika sätt, dels reaktivt genom tillrättläggande åtgärder för att ge en illusion av enhetlighet och kontroll, dels proaktivt genom att införliva själva osäkerheten med en institutionell inlärningsprocess. (Beck & al. 2003, 20.)

Man kan säga att en oavsiktlig följd av att diskussionen om den högre utbildningen flyttar upp till det europeiska universitetsområdet är att det uppstår ett tomrum på det lokala och individuella planet. Det här tomrummet verkar snabbt ha fyllts med olika managerialistiska och marknadsorienterade idéer eller i varje fall med motstridiga och konkurrerande utbildningspolitiska mål. Den didaktiska pakten mellan lärare och studerande som hittills varit central i en traditionell musikutbildning omdefinieras till exempel i det tysta till en kundrelation. Vokabulären handlar enligt Naidoo inte enbart om en oskyldig metaforik utan uttrycket konstituerar samtidigt också själva relationen (2005, 27-36). Alasuutari påpekar i samma riktning att nya diskurser förr eller senare brukar få sina institutionella motsvarigheter (2006, 46). Omförhandlingen av den didaktiska pakten till en kundrelation betonar visserligen den studerandes position mer än förr, men den bakomliggande instrumentella rationaliteten stämmer trots allt dåligt överens med musikundervisningens utgångspunkter.

Sammanfattningsvis kan sägas att en oavsiktlig konsekvens av de nutida reformerna är att ett paradigmiskt och kultu-

rellt skifte kommer in så att säga köksvägen i den högre musikutbildningen, exempelvis genom att managerialism och kostnadseffektivitet lyfts fram som självklara värderingar. (Strathern 2000; Shore & Wright 2000, 57–89.) Reformerna lyfter också fram grundläggande frågor om hur lärarna upplever sitt arbete och sin professionella identitet. Det här indikeras bland annat av de dilemman och motstridigheter som intervju berättelserna lyfte fram. Bolognaprocessen spränger till exempel de nationella ramarna för den högre utbildningen och skapar nya europeiska rum och transnationella utbildningsmarknader. Diskussionen om den högre utbildningens mål och innehåll lyfts ut ur sina lokala sammanhang och flyttar uppmärksamheten till en samordning av det europeiska universitetsområdet istället för till hur lärarna och studerandena definierar dem i undervisningsvardagen. Den högre utbildningen och i det här fallet den högre musikutbildningen står inför en svår uppgift att återta definitionsansvaret för vad den didaktiska pakten är som inbäddad i de sammanhang som den högre musikutbildningen står för. Det här innebär inte en återgång till forna tiders expertvälde som ofta byggt på en ensidig kunskapsförmedling istället för på dialog. ■

#### LITTERATUR

Alasuutari, P. 2006. Suunnittelualoudesta kilpailualouteen: miten muutos oli ideologisesti mahdollinen? I R. Heiskala & E. Luhtakallio (red.) Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta. Helsingfors: Gaudeamus, 43–64.

Becher, T. & Trowler, P. T. 2001. Academic Tribes and Territories. Intellectual Inquiry and the Cultural Disciplines. 2nd printing. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Beck, U., Bonss, W., Lau, C. 2003. The Theory of Reflexive Modernization. Problematic, Hypotheses and Research Programme. Theory, Culture & Society 20 (2), 1–33. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage.

Benhabib, S. 2004. Jämlikhet och mångfald. Demokrati och medborgarskap i en global tidsålder. Övers. Sven-Erik Thorell. Göteborg: Daidalos.

Broman-Kananen, U-B. 2005. På klassrummets tröskel. Om att vara lärare i musikläroinrättningarnas brytningstid. Studia Musica 24. Sibelius-Akademien.

Broman-Kananen, U-B. 2006. Musiken som livs-tema. Om att vara lärare i de finländska musikläroinrättningarnas två brytningar. F. Nielsen, S. & Graabraek Nielsen (red.) Nordisk musikpedagogisk forskning Årbok 2006. NMH-publikasjoner 2006:8. Oslo: Norges musikhøgskola, 191–206.

Broman-Kananen, U-B. & Löytönen, T. 2005. Arjen laatusa – Miten edistää onnistumista opettäjien työssä. Peda-Forum-lehti.

Broman-Kananen, U-B. 2007. En kvalitet som räknas – Kvalitetssäkringens avsiktliga och oavsiktliga konsekvenser för den högre musikutbildningen. Nielsen, F., Graabraek Nielsen, S. (red.) Nordisk musikpedagogisk forskning Årbok 2007. NMH-publikasjoner 2007:9. Oslo: Norges Musikhøgskola, i tryck.

Burwell, K. 2005. A degree of independence: teachers' approaches to instrumental tuition in a university college. British Journal of Music Education 22 (3), 199–215.

Gaunt, H. 2006. Student and teacher perceptions of one-to-one instrumental and vocal tuition in a conservatoire. London: Institute of Education, London University.

Hanken, I-M. 2007. Studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning. En case-studie av en høyere musikkutdanningsinstitusjon. Oslo: NMH- publikasjoner 2007:1.

Heiskala, R. 2006. Kansainvälisen toimintaympäristön muutos ja Suomen yhteiskunnallinen Muros. I R. Heiskala & E. Luhtakallio (red.) Uusi jako. Miten Suomesta tuli kilpailukyky-yhteiskunta. Helsingfors: Gaudeamus, 14–42.

- Häyrinen-Alestalo, M. & Peltola, U. 2006. The problem of a marked-oriented university. *Higher Education* 52 , 251–281.
- Jokinen, E. 2005. *Aikuisten arki*. Tammerfors: Tammer-Paino.
- Karjalainen, A. 2005. Koulutuksen laatujärjestelmän perusteet. Oulun yliopisto. <[http://www oulu.fi/opetkeh/pdf/verkkojulkaisut/koulutuksen\\_laatujaarjestelma\\_perusteet\\_karjalainen](http://www oulu.fi/opetkeh/pdf/verkkojulkaisut/koulutuksen_laatujaarjestelma_perusteet_karjalainen)>, <[http://www oulu.fi/opetkeh/pdf/verkkojulkaisut/koulutuksen\\_laatujaarjestelma\\_perusteet\\_karjalainen .pdf](http://www oulu.fi/opetkeh/pdf/verkkojulkaisut/koulutuksen_laatujaarjestelma_perusteet_karjalainen.pdf)>. Läst 11.11.2007.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications: Thousand Oaks.
- Larsen, I. M. 2003. Tradisjonelle ledelseprinsipper under press – forvitring. I I.M. Larsen & Stensaker (red.) *Tradisjon og tilpasning. Organisering og styring av universitetene*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag, 99–131.
- Naidoo, R. 2005. Universities in the Marketplace: The Distortion of Teaching and Research. I R. Barnett (red.) *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. Berkshire: Open University Press, 27–36.
- Nerland, M. 2004. Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning. Oslo: NMH-publikasjoner 2004:1.
- Saarinen, T. 2005a. From Sickness to Cure and Further: construction of 'quality' in Finnish higher education policy from the 1960s to the era of the Bologna process. *Quality in Higher Education* 11 (1), 1–15.
- Saarinen, T. 2005b. 'Quality' in the Bologna Process: from 'competitive edge' to quality assurance techniques. *European Journal of Education* 40 (2), 189–204.
- Salo, P. 2002. *Skolan som mikropolitisk organisation. En studie i det som skolan är*. Åbo: Åbo Akademi förlag.
- Sennett, R. 2006. *The Culture of the New Capitalism*. New Haven & London: Yale University Press.
- Shore, C. & Wright, S. 2000. Coercive accountability: the rise of audit culture in higher education. I M. Strathern (red.) *Audit Cultures. Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. London and New York: Routledge, 57–89.
- Smith, D. E. 2005. *Institutional Ethnography. A Sociology for People*. Lanham, New York, Toronto, Oxford: AltaMira Press.
- Strathern, M. 2000. Introduction: new accountabilities. I M. Strathern (red.) *Audit Cultures. Anthropological studies in accountability, ethics and the academy*. London and New York: Routledge, 1–18.
- Stensaker, B. 2006. Governmental policy, organisational ideals and institutional adaption in Norwegian higher education. *Studies in Higher Education* 31 (1), 43–56.
- Tiittula, L. & Ruusuvoori, J. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. I J. Ruusuvoori & L. Tiittula (red.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tammerfors: Vastapaino, 22–56.
- Touraine, A. 2003. Kan vi leva tillsammans? Jämlika och olika. Övers. Kajsa Öberg Lindsten. Göteborg: Daidalos.
- Ylijoki, O-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tammerfors: Vastapaino.
- Ylijoki, O-H. 2003. Entangled in academic capitalism? A case-study on changing ideals and practices of university research. *Higher Education* 45, 307–335.
- Ylijoki, O-H. & Hakala, J. 2006. Tehokkuutta, arviointia ja markkinahenkeä. I S. Kivimäki, M. Kinnunen, O. Löytty (red.) *Tilanteen taju. Opettaminen yliopistossa*. Tammerfors: Vastapaino, 20–31.

## REFERENCES

- [1] Heikki Laitinen betecknade musikundervisning- en med det här uttrycket på ett symposium *Taitei- lija kirjoittajana* som hölls i Sibelius-Akademien 13.–14.12.2002.
- [2] Utvecklingsprojektet "Vardagslivets kvalitet" har behandlats utförligare i två artiklar (Broman-Kananen 2007; Broman-Kananen & Löytönen 2006).
- [3] År 1999 samlades 29 europeiska länders undervisningsministrar i Bologna där en deklaration om att skapa ett europeiskt universitetsområde år 2010 skrevs under. Den här målsättningen har därefter kort och gott kallats för Bolognaproces- sen. (Ursin 2007, 15.)
- [4] För en mera ingående beskrivning över stan- dardiserade kvalitetssäkringssystem och deras til- lämpning i universiteten, se Ursin (2007, 24–31).
- [5] Citatet av Jokinen är översatt från finska och lyder på originalspråket: "Tutkijalle haastattelu avaa väylän monenlaiseen tietoon: siihen, millaista elä- mä tai arki "todella" elettynä on, siihen, millaiset keinot ovat käytettävissä arjesta kertomiseen, ja sii- hen, mikä olisi mahdollista, vaikka se ei tapahdu juuri nyt" (Jokinen 2005, 17.)
- [6] "...koska se tuo sen jatkuvan elävän kontaktin siihen työhön mihin näitä opiskelijoita koulute- taan."
- [7] "Sehän on hyvin yksinkertainen tämä perus- asetelma että tämä laitos on olemassa, sitä varten että opiskelijat oppii musisoimaan mahdollisimman hyvien opettajien kanssa. Tämä, pari, on se mistä kaikki täällä lähtee, ja sitten heidän, meidän tar- peita ja toimintaa mahdollistamaan varten on ole- massa sitten tämä kaikki muu, hallinto, tukitoimin- nat ja kaikki."
- [8] "... tehdä kaikkea semmosta mikä liittyy musi- soimiseen."
- [9] "... tähän ei ole mikään suuri kamarimu- siikkisyhteisö joka on muodostunut vapaasti."
- [10] "... silloinhan se ei tarkoita sitä että ne ihmi- set tarttis olla mitenkään kavereita."
- [11] "... tulin ikäänkuin liikkuvaan junaan."
- [12] "... niin kuin virtaa siinä samassa."
- [13] "... näen sen osastonjohtajuuden semmoise- na, ikään kuin asevelvollisuutena, vähän sen ta- paisena tehtävänä, että näissä luottamuselimissä täytyy jokaisen vuorollaan olla, koska ne työt täytyy tehdä ja niin hyvin kun pystyy tekemään, että sit- ten on taas seuraavan vuoro jossain vaiheessa."
- [14] "Eli semmoiset tilanteet mihin ei oikeastaan ole rutiinia eikä koulutusta ja myös tämä UPJ-sys- teemi, että kun yhtäkkiä päättää ihmisten palkois- ta olematta varsinaisesti esimies, siis siinä asemas- sa en voi mieltää osastonjohtajia ja linjajohtajia esimiehinä, koska tämä on vaihtuva luottamuspos- ti, että se on kyllä erittäin raskas ja ongelmallinen juttu, se on nyt ollut tämän kevään pahin solmu."
- [15] "...virkata itselleen semmoisen maisteritut- kinnon joka tukee sitä omaa juttua."
- [16] De individuella löneförhandlingarna är ett fen- omen som sipprat in i den offentliga sektorn från den privata sektorn. Som fenomen betraktat är det bekant såväl i Norden som i Europa i övrigt, den största skillnaden mellan länderna verkar handla om tidtabeller för den här reformen.

**Abstract**

TRADITION AND REFORM  
—THREE NARRATIVES OF  
INSTITUTIONAL CHANGE IN  
EVERYDAY LIFE OF HIGHER MUSIC  
EDUCATION

Higher music education has inherited its relationship to music and its educational models from the Great Masters of music. This tradition is currently challenged by several reforms and structural transformations not only concerning higher music education but higher education in general. The Bologna process e.g. aims at constructing new transnational and European educational markets and the universities are expected to fulfil a third and societal role by finding new sources of funding. How are the reforms to be understood at

the level of everyday life at a music university and how do the agents themselves, teachers and Heads of Departments, experience and articulate the current institutional change?

In this article I focus on three narratives of institutional change told by two teachers and one Head of Department at a music university in Finland. In these narratives change is predominately articulated as dilemmas and contradictions, but also as a new and problematic relation-

ship to time. The bargaining about time relates to teaching schedules and everybody feels affected by the effort to increase efficiency. Bargaining also concerns the way different norms and justice are brought into practise: scarce resources imply prioritisation and choices. Change seems to be initiated from outside; all three interviewees reflect on their position as subject and agent in the constant changes of pace in everyday life. ■



Leena Unkari-Virtanen & Markku Kaikkonen

# Läsnäolon, huomion ja kunnioituksen musiikkipedagogiikka

**M**usiikkipedagogi tarvitsee työssään monia, ammatillisen toiminnan eri puoliin avautuvia taitoja. Osa näistä taidoista, kuten esimerkiksi taito soittaa valittua musiikkia, edustaa muusikon työn vanhoja perinteitä. Samalla kuitenkin elämme ja toimimme yhteiskunnassa, jonka toimintatavat ja välineet ovat muuttuneet ja muuttuvat jatkuvasti. Muutos ulottuu myös soiton- ja musiikinopettajan työhön. Työkenttä laajenee mm. vanhustyöhön, oppilaiden ja kotien suhde musiikin kuuntelemiseen ja klassiseen repertuaariin on muuttunut, ja opettajan työssä on yhä enemmän kokouksia, suunnittelua ja yhteistyötä eri tahojen kanssa. Samalla kuitenkin soitonopettajan työhön sisältyy vanha, tekemisen rauhaa ja läsnäolon arvoa ylläpitävä juonne.

Tässä artikkelissa tarkastelumme lähtökohtana ovat musiikkipedagogien muuttuvat työympäristöt. Pohdimme, miten muutos tulisi huomioida soitonopettajien musiikkipedagogisessa koulutuksessa. Artikkelin pohdinta liittyy pedagogiikan opetuksen tausta-ajattelun täsmentämiseen Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa. Vasta artikkelin lopussa viittamme musiikkipedagogiikan opetuksen käytänteisiin.

Vaikka lähtökohtana on soitonopettajien koulutus, on ajatuksena se, että soitonopettaja opettaa tietyn soittimen hallinnan lisäksi aina myös laajemmin muusikkoutta ja erilaisia musiikkiin liittyviä asioita – saahan Stadiasta tai muista ammattikorkeakouluista valmistuva soitonopettaja tutkintonimikkeekseen “musiikkipedagogi”. Myöhemmin tässä artikkelissa tarkastelemme myös käsitteitä didak-

tiikka, musiikkipedagogiikka ja musiikkikasvatus.

Jo ammattikorkeakoulujen olemassaolo on merkki muutoksesta musiikkialan koulutuksessa. Toinen esimerkki perinteen ja uudistumisen ristivedosta on nykyinen keskustelu musiikkikasvatuksen ja musiikkipedagogiikan tilasta. Keskustelua käydään julkisuudessa esimerkiksi useiden lehtien, mm. Rondon, Helsingin Sanomien, Sibis-lehden, Finaalin, jopa Savon Sanomien palstoilla, mutta myös julkisuuden tavoittamattomissa, suunnittelupäivillä, kokouksissa, kahvihuoneissa ja käytävillä. Eräät, kuten Kimmo Lehtonen, kaipaavat musiikkiopistoihin enemmän kriittistä reflektointia ja lapsikeskeistä herkkyyttä ja tulkitsevat soitonopetuksen laitostuneeksi, autoritaariseen hierarkiaan perustuvaksi (Lehtonen 2004, 138–149). Mikko Anttila puolestaan pohtii yleisen pedagogisen tietämyksen tarvetta soitonopettajakoulutuksessa (Anttila 2004, 153). Monissa epävirallisissa keskusteluissa on käynyt selvästi ilmi myös se, että monet muusikot ovat huolissaan muusikkojen koulutukseen ja työhön yhä enemmän sotkeutuvasta “yhteiskunnallisuudesta” ja uusista velvoitteista, jotka kumpuavat ulkoisista muutostarpeista eivätkä taiteilija-muusikon työn perinteistä.

Yhteistä näille ja monille muille puheenvuoroille on huoli musiikkikasvatuksen ja -pedagogiikan fokuksen kadottamisesta, musiikin ja soittamisen tarkoituksen ja merkityksen hukkaamisesta tai elististisyydestä. Emme ryhdy tässä referoimaan edellä mainituista keskusteluista sitä, minne kaikkialle tuon fokuksen voikaan hukata. Sen sijaan, ennen käytännön esimerkkejä musiikkipedagogiikan opetuksen

haasteisiin vastaamisesta, esittelemme musiikin ja soittamisen fokuksen etsimisen, vahvistamisen ja säilyttämisen eri työympäristöissä musiikkipedagogiikan ja didaktiikan kehittämisen tienviitaksi soitonopettajien ja musiikkikasvattajien koulutuksessa.

## MUSIIKIN JA SOITTAMISEN FOKUS

Soitonopettaja ja musiikkikasvattaja kuuntelee, soittaa, ohjaa ja kommentoi. Hän on usein pienessä luokassa kahden kesken oppilaansa kanssa, joskus oppilasryhmän kanssa musiikkileikkikoulussa, koulussa, musiikkitiedon tunnilla. Joka tapauksessa hän keskittää kuulonsa, katseensa ja huomionsa oppilaaseen, musiikkiin, soittoon. Oppilaat tulevat tunneille musiikin takia, ja opettaja on läsnä musiikin takia. Musiikki ja soittaminen ovat pedagogisen vuorovaikutuksen fokuksessa.

Fokus-sana juontuu roomalaisten kotialttarista, kodin ja perheen yhteisyyden synnyttävästä ja arjen toimintoja ohjaavasta keskuksesta. Montanan yliopiston filosofian professori Albert Borgmann on juontanut tästä fokaalisuuden käsitteen eritelläkseen omaa tutkimussarkaansa, teknologian välineiden ja laitteiden etäännyttämää maailmasuhdetta. Teknologian suurten lupauksen takana hämmöttävä konsumistinen tyhjyys paljastaa Borgmannille fokusaalisen toiminnan, esimerkiksi ruokailun, erämaaretkelyn tai taiteen, arvon ja ominaislaadun (Borgmann 1984, 196). Reijo Kupiainen on jatkanut Borgmannin, Heideggerin ja Eliaden ajatuksia yhdistellen erittelyä fokaalisuuden piirteistä (Kupiainen 2004, 5–17, Kupiainen 2005). Tässä artikkelissa käytämme fokaalisuuden käsitettä esitelläksemme musiikkipedagogiikan opetuksen kehittämisen lähtökohdaksi soiton- ja musiikinopettajan ajattomat, muuttumattomat työvälineet: läsnäolon ja huomion, yhdessä tekemisen ja kunnioituksen.

Fokaalisuuteen liittyy läsnäolon ja huomion vaatimus. Läsnäolo ja huomio vaativat ruumiin ja mielen yhdistävää jatkuvuutta, toimijuutta, joka ei ole ennalta

ladattavaa, kertakäyttöistä eikä ulos kirjautumalla syrjään tyrkättävää. Toimijuus vaatii aina uudistuvan läsnäolon ja huomion, mutta samalla huomio ja läsnäolo riittävät synnyttämään toiminnan merkityksellisyyden. Huomio ja läsnäolo luovat jatkumisen ja tradition, ne kiteytyvät rakentavassa mielessä riiteiksi ja kohteessaan viipyväksi ajatuksen pysyvyydeksi, eräänlaiseksi hartaudeksi, mikä ymmärrettäköön vailla ylimääristä ”kristillistä painolastia” (Kupiainen 2004, 6). Eikö tässä ole tunnistettavissa paljon samaa kuin soittoon ja musiikkiin keskittyvässä mielen tilassa, josta kumpuaa niin taide ja tulkinta kuin harrastajan intokin?

Fokaalisuus yhdistää paitsi mielen ja ruumiin, myös välineen, päämäärän ja sen käyttäjän yhdeksi kokonaisuudeksi. Soittajan käsi mukautuu soittimeen, olipa se sähköinen tai akustinen, soittajan käsi, ruumis ja mieli mukautuvat musiikkiin, juuri soineeseen ja kohta kuultavaan. Kupiainen kuvaa tätä soittajalle tuttua kokemusta subjektiivisuudeksi, oman erillisen subjektiokokemuksen häipymiseksi ulkopuolisen maailman, musiikin, soittimen ja soittamisen täyttäessä oman subjektiivisuuden ääriiviivat (emt, 9). Strong & Higgins näkevät fokaalisuudessa yhdistyvän myös nykyisyyden ja tradition, kulttuurin ja luonnon, kompetenssin ja kuluttamisen (Strong & Higgins 2000, 23). Fokaalisuudessa avautuu moneen suuntaan subjektiivisuuden rajat ylittävän mukautumisen ja hallinnan, häipymisen ja täyttämisen, olemisen ja toiminnan ykseys. Soittajalle musiikki tai soitin ei ole toiminnan kohde, objekti, vaan musiikki virtaa läpi käsien, ruumiin, mielen ja soittimen.

Fokaalisuus on aistisuutta. Reijo Kupiainen kirjoittaa fokaalisesta katseesta, joka pyrkii ohittamaan ennalta nähdyn ja tavoittelee uteliaana ainutkertaista, edeltävistä rutiineista vapautunutta kokemusta, tuota objektin ja subjektin rajat ylittävää huomiota ja läsnäoloa (Kupiainen 2004, 15). Musiikin kohdalla katseen tilalle tai rinnalle asettuu kuulo, soittamisessa myös liike, kosketus, ansatsi, hengitys. Aistisuus on samalla opittua. Visuaali-

nen kulttuurimme opettaa meille miten ja mihin suunnata katse. Ääniympäristöön sosiaalistumisen, äänten ja musiikin kulttuurin omaksumisen myötä meille määrittäytyy musiikki ja ei-musiikki. Mutta jos etsimme musiikista esteettisyyttä, fokaalisuus jää taka-alalle. Esteettisyyteen sisältyy kohdetta määrittävä arvon asettaminen, ja se on ”osa teknistä katsettamme” (emt., 16), tai musiikin sovellettuna teknistä kuunteluamme. Fokaalisuus eroaa esteettisestä, se on perusolemukseltaan kokemus, aistinen ja tässä-ja-nyt-läsnäoleva – vaikkakin mieleen palautettava.

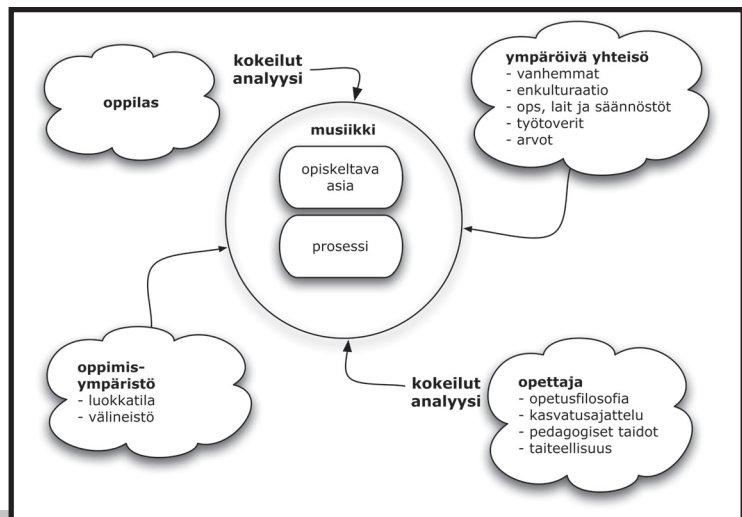
Fokaalisuutta kunnioittava opetus ei ole perusolemukseltaan tekniikkaa, ei esteettistä, annettua, vaan läsnäoloa. Fokaalisuuteen perustuva musiikin- ja soitonopetus ei perustu valistuksen jalanjäljissä opiskelijan vapauttamiseen osaamattomuuden, taitamattomuuden, ymmärtämättömyyden tai muunlaisen alaikäisyyden ikeestä (Sennett 2004, 109–113). Opetus perustuu kohtaamisille, läsnäololle ja vuorovaikutukselle, jossa läsnäolo ja tekemisen yhteisyys on mahdollista eri ikäisten ja eri taitoisten välillä.

#### VASTAVUOROINEN MUSIIKKIKASVATUS JA HYVÄKSYNNÄN KEHÄ

Borgmannin ja Kupiaisen mukaan fokaaliseksi nimeämämme musiikin ja soittamisen kokemuksellinen yhteisyys on musiikkipedagogiikan ja -didaktiikan kehittämisen keskeinen lähtökohta. Soittamisen tekniikkaan liittyvien taitojen lisäksi musiikkipedagogiikassa ja -didaktiikassa on kyse kasvamisesta musiikkiin ja soittamiseen liittyvän fokaalisuuteen, sen vaalimiseen oppilaassa ja opettajassa itsessään, ja fokaalisuuden yhteiseen jakamiseen. Suotuisassa tapauksessa fokaalisuudesta ja yhteisyydestä

rakentuu myönteinen hyväksynnän kehä (Tuovila 2003, 194) sekä oppilaalle että opettajalle. Oppilas tekee ”kokeiluja”, hän ”testaa” omaa osaamistaan opetusprosessiin ja siihen mitä opettaja ”tarjoaa” opetuksessa, eli peilaa onnistumistaan. Samalla opettaja analysoi opetuksen onnistumista, opetusprosessin toteuttamista, ja tekee uusia kokeiluja löytääkseen parhaat ratkaisut. Se, miten tämä vuorovaikutuksessa tapahtuva analyysien ja kokeilujen kenttä toteutuu, johtaa opetusprosessin onnistumiseen tai epäonnistumiseen. Parhaimmillaan opetusprosessin onnistuminen johtaa oppimiseen ja oppilaan kokonaiskasvuun ja antaa tilaa ja mahdollisuuden myös opettajan kasvuun.

Vaikka lähtökohtana tässä ajattelussa on vastavuoroisuus oppilaan tai oppilasryhmän ja opettajan välillä, opetusprosessiin ja tuloksiin vaikuttaa laajempi vuorovaikutuskenttä. Sitä kuvaa seuraava kaavio:



Kuvio 1: Opetuksen vuorovaikutuskenttä (mukaillen Steen 1992)

Hyväksynnän kehän syntyminen musiikinopetuksessa luo edellytykset fokaaliselle, pedagogiselle läsnäololle. Samalla hyväksynnän kehä on läsnäolon ja huomion tulos. Miten pedagogiikan ja didaktiikan puitteissa voisimme päästä tarkastelemaan musiikin tekemisen ja kokemisen fokaalista olemusta? Opetuksesta, didaktiikasta tai pedagogiikasta puhuminen

ja sen sisältöjen määrittäminen esimerkiksi tutkimusta tai opetussuunnitelmia varten tapahtuu yleensä hyvin toisenlaisella kielellä. Pedagogiikan ja didaktiikan määrittelyyn on paljon esimerkkejä ja tapoja. Pedagogiikka tarkoittaa kielitoimiston sanakirjan mukaan kasvatusoppia ja -tiedettä, ja didaktiikka opetusoppia. Didaktiikka-nimike on käytössä Suomen lisäksi Skandinaviassa ja osin Saksassa (Didaktik), mutta englanninkielisessä kirjallisuudessa sitä ei juurikaan käytetä. Pedagogiikka ja didaktiikka esiintyvät musiikkikorkeakoulujen, kuten Sibelius-Akatemian ja Stadian opetussuunnitelmissa osin samansisältöisinä termeinä. Didaktiikka on käytössä Stadian opetussuunnitelmassa soitin-kohtaisissa opettamista käsittelevissä oppijaksoissa, ja pedagogiikka-nimike on käytössä musiikin opettamista ja musiikkikasvatusta laajemmin kuin soitin-kohtaisesti käsittelevissä oppijaksoissa.

Musiikkikasvatusta puolestaan on yleiskäsite, jolla kuvataan kaikkea musiikinopettamiseen liittyvää toimintaa. Musiikkikasvatusta toteutetaan muuallakin kuin kouluissa. Yhteistä kaikelle musiikkikasvatukselle on se, että siinä tähdätään musiikin oppimiseen. Sen sijaan kohderyhmät, toiminnan rinnakkaistavoitteet, toimintaympäristö, opetussuunnitelmat sekä sovellukset ja käytettävät opetusmenetelmät voivat erota ratkaisevasti toisistaan.

Anu Hagman (2004, 122–125) on kuvannut draamatyöskentelyn vaikutusta kolmella merkitystasolla jotka ovat taiteellinen taso, kuntoutuksellinen ja terapeutinen taso sekä yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen taso. Samanlaista merkitystasojakoa voidaan soveltaa myös tarkasteltaessa musiikkipedagogiikkaa ja sen merkityksiä. Näiden merkitysten voidaan nähdä toteutuvan kaikessa musiikkikasvatuksessa, myös soitonopetuksessa, vaikka eri toimintaympäristöissä eri tavoitealueita painotetaan-kin eri tavoin.

Taiteellisella tasolla huomio kiinnittyy oppilaan musiikilliseen kasvuun, taitoihin ja tietoihin sekä kokonaisvaltaisemmin musikkouden kehittämiseen. Kuntoutuksellinen ja terapeutinen taso kiin-

nittää huomion kasvun ja kehityksen tukemiseen ja mahdollisten erityisongelmien huomioimiseen ja niihin vaikuttamiseen. Yhteisöllisellä ja yhteiskunnallisella tasolla huomio kiinnittyy musiikin sosiaaliseen luonteeseen, musiikkihan on perusluonteeltaan yhdessä tekemistä ja toisille jakamista. Opittuja tietoja ja taitoja hyödynnetään yhteismusiisoinnissa ja soitotaito heijastuu parhaimmillaan omaan elämään esim. esiintymisissä perhejuhlissa, yhteislaulujen säestämisessä tai omatoimisessa musiisoinnissa.

Laajemmin yhteisöllisyys toteutuu julkisissa esiintymisissä ja sitä kautta opitun jakamisessa suhteessa ympäröivään yhteisöön. Joillekin tämä oppimisen ketjuun sitoutuminen voi johtaa musiikkialan ammattiin hakeutumiseen, mutta suurimmalle osalle musiikkiopinnot toimivat henkilökohtaisen elämän rikastuttajana ja ilon tuojana. Musiikkipedagogiikka tähtää kuitenkin aina läsnäolon ja huomion kautta prosessiin, jossa tietojen ja taitojen karttumisen myötä saadaan tuntuma yhteisössä rakentuvaan musikkouteen. Opintojensa myötä, toiminnan kautta oppilas integroituu osaksi yhteisöä, kuten oppilasryhmään (esim. musiikkiopiston yhtyeeseen, matineeiden esiintyjäksi, kouluun, bändiin jne.). Tästä hän siirtyy aikuistuesaan aktiiviseksi yhteiskunnan toimijaksi, vaikuttajaksi, joko musikkona tai muuten omalla paikallaan omassa lähipiirissään.

Riippumatta siitä, millaisin tavoittein opetusta järjestetään tai mikä on oppilaan henkilökohtainen päämäärä, voidaan kaiken musiikkikasvatuksen nähdä sisältävän kaikki edellä esitellyt merkitystasot ja sitä kautta musiikkitoiminnan voidaan todeta tukevan ihmisen kasvua ja kehitystä monipuolisesti. Musiikin kokemuksellisuus ja fokaalisuus on totta niin harrastajalle kuin ammattilaiselle.

Vaikka musiikkipedagogin työn pääasiallinen tavoite on soittamisen ja musiikin oppiminen, voidaan sanoa, että toiminta tukee ja kehittää ihmistä laaja-alaisesti eri elämäntilanteilla. Parhaimmillaan tavoitteellinen musiikinopetus sisältää ikään kuin “automaattisesti” myös kuntoutuksellisen

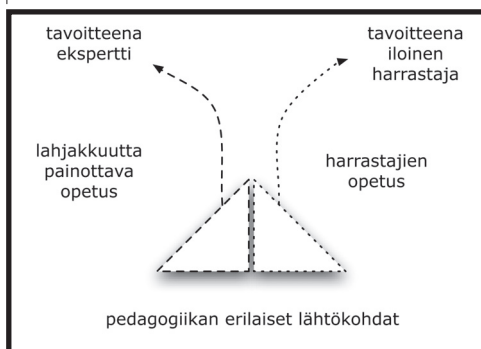
näkökulman ja siihen liittyvät vaikutukset, vaikka pedagogi ei niitä välttämättä edes itse tiedostaisikaan. Pahimmillaan musiikinopetus voi kuitenkin olla myös yksipuolista, opettajalähtöistä, jossa oppilasta ei osata huomioida eikä vuorovaikutus oppilaan (oppilaiden) ja opettajan välillä toimi. Opettajan jatkuvana haasteena onkin kehittää opetustaan siten, että hän kykenee herkästi huomioimaan oppilaan yksilöllisen oppimistavan ja suhteuttavan valitsemiaan opetusmenetelmiä ja ratkaisuja siihen – herättämään osaltaan läsnäolon, huomion ja hyväksynnän kehän.

### MUSIIKKIPEDAGOGIIKAN LÄHTÖKOHDAT JA OPPILAAN POTENTIAALINEN LAHJAKKUUS

Yhteistä kaikelle musiikkipedagogiikalle ja musiikkikasvatukselle ovat musiikin työtavat (soitto, laulu, liike ja kuuntelu) ja musiikin peruselementtien (rytmi, melodia, harmonia, muoto, dynamiikka, sointiväri) huomioiminen opetuksessa (Linnan­kivi & al. 1994). Musiikinopetuksen lähtökohtana olevat musiikin peruselementit, tai parametrit (Ahonen 2004, 80–83), ovat peräisin akustiikan pioneerilta Heinrich Helmholtzilta, joka piti niitä äänen perusominaisuuksina. Suomalaisessa musiikkikoulutuksessa Felix Krohn on käyttänyt niitä musiikkitiedon oppikirjoissaan (Krohn 1964, 7). Nämä musiikin ja soiton opettamisen perusteet ovat samat, vaikka oppilas- tai soitinkohtaisesti huomio kiinnittyisikin joihinkin osa-alueisiin, pedagogisiin ratkaisuihin tai menetelmiin. Esimerkiksi soitonopetuksen didaktiikan ja pedagogiikan ominaispiirteenä on tarve kohdistaa huomio soittimen hallintaan, tekniikkaan, tulkintaan ja ohjelmistoon. Keskeisimmät soiton- ja musiikinopetukseen liittyvät metodologiset lähestymistavat kuuluvat niin soiton- kuin musiikinopettajan yleissivistykseen.

Varsinkin soitonopetuksessa on perinteisesti puhuttu myös opiskelijan lahjakkuudesta. Musiikillisesti lahjakkaan ja harrastelijaksi oletetun soittajan opettamisessa vaikuttavat erilaiset tausta-ajatukset,

työtavat ovat erilaisia, voidaan jopa puhua erilaisesta pedagogisesta suuntautumisesta (Hildén, K. 2007, julkaisematon lähde):



Kuvio 2: Lahjakkaan ja harrastajan opetuksen pedagoginen suuntautuminen

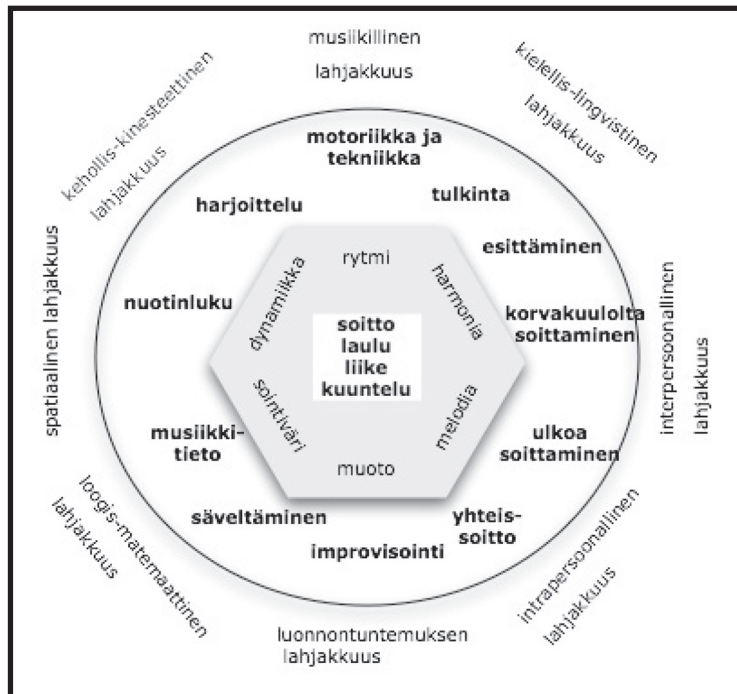
Lahjakkuuden käsitettä on eritelty musikaalisuuden kautta. Se, mitä ymmärrämme lahjakkuuden, jopa virtuoosin ominaisuuksiksi on kuitenkin muuttunut, sidoksissa aikaan jopa länsimaaisessa kulttuurissamme. Richard Sennett on eritellyt lahjakkuuden kulttuurisia lähtökohtia kirjassaan *Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa* (Sennett 2004, 75–97). Sennettin mukaan lahjakkuus yhdistettiin uran ja aseman luomiseen hitaasti, vasta 1600-luvulta lähtien, sitä ennen aseman määräsi syntyperä ja monarkin otteet. Lahjakkuutta arvostettiin paikallisesti, tosin renessanssi-hovien taiteilijat saivat julkisempaa huomiota kuin esimerkiksi paikkakunnan maineikas leipuri. Lahjakkuuden julkinen esittely on kukoistanut vasta 1700-luvulta lähtien. Tuolloin virtuoosilla tarkoitettiin vielä henkilöä, joka hallitsi laajalti eri tietämisen ja taitamisen alueita. Vielä 1800-luvulla virtuoosiesiintyjä saattoi yhtä hyvin olla viulisti kuin nopeasti matematiikan laskutehtäviä päässään ratkaiseva henkilö. Richard Sennett on esittänyt, että taidosta tuli näiden virtuoosien taidon hämmästyttävyyttä ”julkisen arvoitus”, ja potentiaalisesta lahjakkuudesta arvoitus myös ihmiselle itselleen.

Ajatus potentiaalisesta lahjakkuudesta synnyttää, edelleen Sennettiä mukailen, positiivisen syrjinnän musiikin- ja soitonopetukseen. Eksperttien koulutus pe-

rustuu kouluttajien arvioon musiikkikoulutukseen pyrkivän oppilaan potentiaalisesta lahjakkuudesta. Suuntautuminen eksperttiteen saattaa korostaa fokaalisuuden sijaan opetuksen välineellisyyttä: tärkeintä on päämäärä, eksperttityden ja musiikkouden tavoittaminen. Potentiaalisesti lahjattomiksi oletetut, tai ne, joiden lahjakkuus ei ole pääsykoetilanteessa ilmaissut itseään, saavat musiikkopistojen ns. avoimilla osastoilla, yksityistunneilla tai kerhoissa osakseen lahjakkaiksi nimettyjen nopeaan edistymisvauhtiin verrattuna viipyilevämpää opetusta, johon vasta viime aikoina on ryhdytty kiinnittämään erityistä pedagogista huomiota. Erityisesti taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän käyttöönotto tuo mukanaan yksilöllisiä vaihtoehtoja soitonopiskelun suunnitteluun ja luo sitä kautta koulutuksellista tasa-arvoa.

Fokaalisuus, läsnäolo ja huomio eivät kuitenkaan liity lahjakkuuteen. Niiden avulla rakennettu pedagoginen vuorovaikutus kunnioittaa kaikenlaisia lahjakkuuden potentiaaleja. Samalla, kun musiikin opiskelu tukee lasta ja nuorta monilla eri elämän alueilla, se myös tukee monia lahjakkuuden puolia. Seuraava kaavio yhdistää musiikkipedagogiikan sisältöjä ja työtapoja sekä oppilaan potentiaalisen lahjakkuuden mahdollisia alueita. Kaaviota tulee lukea kuvitellen kaikki kehät pyöriksi, ilman että kehien keskinäinen kohdentuminen on määrätty.

Kuvio 3: Musiikinopetuksen monidimensionaalinen malli ja oppilaan lahjakkuuden potentiaalit (mukailen Gardner 1983 ja Vikman 2001)



Nykyiset oppimisteoriat kohdistavat huomionsa sisältölähtöisyyden sijaan oppijaan, oppimiseen liittyviin työtapoihin ja prosesseihin sekä yhteisöön tai kulttuuriin (esim. Unkari-Virtanen, s.d., Tynjälä 2002, Säljö 2001). Näissä tavoitellaan hyvään oppimiseen vaikuttavia tekijöitä niin yleisellä tasolla, että on lopulta sama, onko kyseessä opetuksen sopiviksi paloiksi ja ongelmiksi lohkotun kemian, historian vai soittamisen opiskelu. Tämän ajattelutavan mukaan on Suomessa säädetty järjestettäväksi myös opettajan pätevyuden antava koulutus: opettajan pedagogiset opinnot voi suorittaa muutamassa opettajankoulutuslaitoksessa, joukossa sekä yliopistoja että ammattikorkeakouluja. Kerran suoritettua opettajaopinnot ovat päteviä, vaikka opettaja vaihtaisi alaa kvanttifysiikan luennoitsijasta puutarhurien kouluttajaksi.

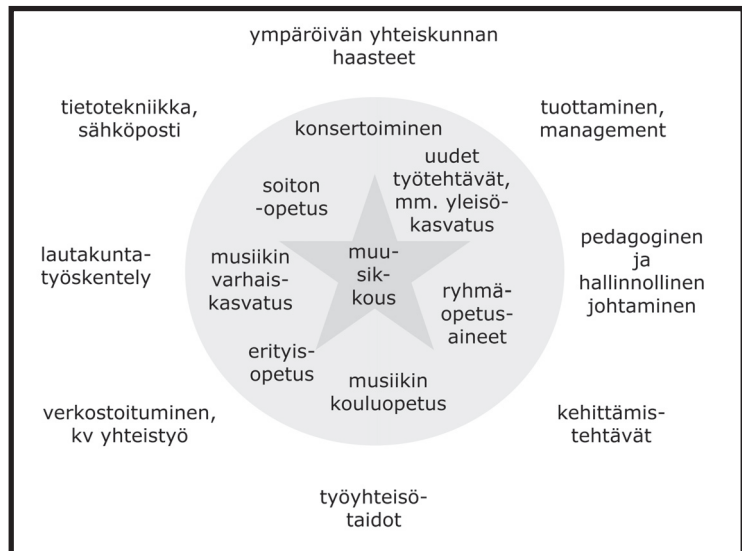
Soiton- tai musiikinopetuksen kannalta sillä, missä ja kenen kanssa opettaja työskentelee, on suuri merkitys. Musiikkikasvatusta, myös soitonopetusta, toteutetaan hyvin erilaisissa toimintaympäristöissä. Niissä saatetaan painottaa eri tavoin toiminnan sisältöjä, menetelmiä ja tavoitteita. Yleistäen voidaan sanoa, että taiteen perusopetuksen mukaisessa opetuksessa

tavoitteet usein kohdistuvat keskeisemmin instrumentin ja musiikkitiedon hallintaan, kun taas esim. koulujen musiikinopetuksessa ja varhaisiän musiikkikasvatuksessa musiikki usein nähdään laajemmin kasvun ja kehityksen tukena. Uusimpina musiikkikasvatuksen osa-alueina ja vielä monilta osin määrittelemättöminä alueina voidaan pitää mm. erityismusiikkikasvatusta ja senioriväestölle suunnattua musiikinopetusta. Musiikinopetuksen fokus, työtavat ja sisällöt on pohdittava aina uudestaan, riippuen tilanteesta, ympäristöstä, opiskelijoista, jopa opettajan omasta muusikkoudesta.

#### MUSIIKKIPEDAGOGIN KOMPETENSSI JA TYÖYMPÄRISTÖT

Opettajan oman muusikkouden ja toimintaympäristön yhdistelmän kautta voidaan tarkastella musiikkipedagogin kompetenssia, eli sitä, minkälaista taitojen ja tietojen yhdistelmää koulutuksella tavoitellaan. Musiikkipedagogin ja musiikkikasvattajan kompetenssi perustuu omaan muusikkouteen, ja muusikkoidentiteetin rakentaminen rauhassa musiikillisia taitoja ja tietoja kartuttamalla on koulutuksen ja kompetenssin perusta. Oma muusikkous luo kokemuksellisen ytimen, jonka varassa soiton- tai musiikinopettaja rakentaa ja ylläpitää omaa opettajan-läsnäoloaan.

Kuvio 4: Musiikkipedagogin kompetenssin mahdollisuuksia (mukaillen Hildén, K. 2007, julkaisematon esitelmä)



Kuvio 4 hahmottelee soitonopettajan työn määrittymistä toisaalta opettajan omasta, henkilökohtaisesta muusikkoudesta käsin, toisaalta yhteiskunnan erilaisten

haasteiden kautta. Kuvion uloin kehä peilaa esimerkinomaisesti joitakin tällaisia haasteita, eikä sen pyrkimyksenä ole katkaa kaikkia mahdollisuuksia tai kiinnittää näitä haasteita mihinkään tiettyihin opetustehtäviin. Musiikkipedagogien koulutukselle kuvio avaa kuitenkin uuden näkökulman: minkälaisia ammatillisia yhdistelmiä musiikkipedagogiikan opiskelijan on mahdollista koulutuksessaan valita ja rakentaa?

Pedagoginen kompetenssi suuntautuu kaikissa erilaisissa vaihtoehtoissa opettamiseen, vuorovaikutukseen ja pedagogiseen läsnäoloon. Musiikkipedagogin tai (koulun) musiikinopettajan tehtävänimikkeiden rinnalle on muotoutumassa laajeneva pedagogisten osaamisalueiden kirjo. Musiikkipedagogien koulutuksella voidaan tukea tätä monialaistumista tarjoamalla korkeakoulun oman tutkimus- ja kehittämistyön avulla uusia vaihtoehtoja pedagogiselle suuntautumiselle. Tällaisia uusia osaamisalueita ovat esimerkiksi soiton ryhmäopetuksen pedagogiikka, klassisen musiikin kouluprojektit, yleisökasvatus ja museopedagogiikka. Musiikin ammattikoulutuksen eräänä näköalana on tarjota musiikkipedagogiikan ja musiikkikasvatuksen opiskeli-

jälle toisaalta turvallinen kokeilun kenttä, toisaalta vapaa valinta yhdistellä erilaisia kompetenssin osa-alueita ja suuntautua omaksi havaitsemilleen opetuksen sarjoille.

Kuvion 4 uloin kehä heijastelee, kuten edellä on todettu, esimerkinomaisesti joitakin sellaisia tehtäviä tai näkökulmia työhön, jotka eivät suoraan kumpua musiikista, soittamisesta ja muusikkoudesta. Näiden huomioiminen jo opiskeluvaiheessa tuo musiikkipedagogin ja musiikkikasvattajan kompetenssiin kolmannen tason, jota voidaan kutsua työyhteisökompetenssiksi. Tämän kompetenssialueen huomioiminen musiikkialan koulutuksessa ja opintosuunnitelmissa on uusi, haastava työsaraka, joka väljästi sivuaa myös musiikkipedagogiikan opetusta.

Monipuoliset työnkuvat lisäävät pedagogin käytännöllisen tietoisuuden tarvetta. Jos koulutuksessa tarjotaan opiskelijalle erilaisia pedagogisia suuntautumisvaihtoehtoja, hän joutuu jo pedagogisten opintojensa suuntautumisia valitessaan pohtimaan kysymyksiä: missä, miten, miksi ja kenelle haluan opettaa musiikkia, soittamista? Mikael Uljens asettaa samat kysymykset lähtökohdiksi eritellessään yleisesti (skandinaavisen termistön mukaan) didaktiikan kohdetta (Uljens 1997, 168). Näitä eri työnkuvia yhdistävä haaste on siinä, että opettajan olisi työssään löydettävä läsnäolo ja huomio näiden kysymysten edessä aina uudestaan. Hän ei voi ladata vastauksia valmiiksi teorioista, vaan kohtaa oppilaansa aina "tässä-ja-nyt". Läsnäolo ja huomio vaativat asettumaan opetustilanteeseen läsnäolevaksi aina uudestaan, tietoisena alan traditiosta ja käytössä olevista vaihtoehtoista, etsien vastauksia opetuksen prosessiin omasta kokemuksellisesta ja tiedollisesta taustasta.

#### MUSIIKKIPEDAGOGINEN TIETOISUUS

Vaikka musiikkikasvatuksen kenttä on laaja löytyy musiikkipedagogiikasta muitakin kaikkeen musiikkikasvatukseen liittyviä yhteisiä nimittäjiä. Näiden yhteisten asioiden esittely ja pohdinta on keskeistä nimenomaan musiikkipedagogien ja -kasvattajien koulutuksessa, mutta samojen kysymysten pohdinta ja osaamisen syventäminen on haaste ammatissa toimivalle musiikkipedagogille ja täydennyskoulutukselle.

Musiikkipedagogiikan koulutusta suunniteltaessa pyritään siihen, että tuleva opettaja oppisi tarkastelemaan työtänsä mahdollisimman laajasti ja eri näkökulmista. Parhaimmillaan pedagogiikkaopinnot avaavat näköaloja edellä mainittuihin kysymyksiin: mitä musiikkikasvatus ja -pedagogiikka on, missä sitä toteutetaan, miksi soitonopetusta järjestetään ja minkälaisia merkityksiä sillä on, kuka on toiminnan toteuttaja, kenelle opetusta tarjotaan ja lopulta tavoittavat koulutuksen ja käytännön työn keskeisimmän kysymyksen: miten opetus tulisi toteuttaa.

Mitä?-kysymys kuvaa opetuksen perusasioita, joiden pohjalta opettaja tekee ratkaisuja ja valitsee oppilaalle parhaiten sopivat sovellukset ja etenemistavat. Näihin asioihin liittyy musiikin työtavat (soitto, liike, laulu ja kuuntelu) sekä musiikin elementtien (rytmi, melodia, harmonia, muoto, sointiväri ja dynamiikka) huomioiminen opetuksessa. Monipuolisessa musiikinopetuksessa näitä musiikin elementtejä tarkastellaan eri työtapojen kautta hyödyntäen opetuksen eri osa-alueita (nuotinluku, tekniikka, musiikkitieto, improvisaatio, tulkinta, korvakuulolta soitto, vapaa säestys, yhteismusisointi, esiintyminen jne.). Koulutuksen avulla pyritään siihen, että opettaja tuntee laajasti eri sovelluksia, menetelmiä ja metodeja ja osaa hyödyntää niitä oppilaalleen parhaiten sopivalla tavalla. (Kaikkonen 2005, 75.)

Opetuksen toteuttamisessa on keskeistä huomioida toimintaympäristö: missä työtä tehdään ja mitkä tekijät säätelevät työn tekemistä. Useissa toimintaympäristöissä työtä ohjaa sekä valtakunnallinen opetussuunnitelma että koulun tai oppilaitoksen oma opetussuunnitelma. Omat haasteensa tuo se, että ympäröivä yhteisö, kuten kotien musiikkikasvatus, media musiikkikasvattajana, enkulturaatio jne. vaikuttavat musiikin omaksumiseen, motivoitumiseen ja oppimisedellytysten syntymiseen (Ockelford & al. 2002, 179).

Vaikka yksinkertaisin vastaus kysymykseen "miksi musiikkikasvatusta?" onkin lähes itsestään selvä – musiikkikasvatuksen keskeinen tavoite on tietojen ja



taitojen opettaminen sekä muusikkouden kehittäminen – kulkee vastauksen rinnalla vahvoja arvolutauksia musiikkikasvatuksen ja -pedagogiikan laadusta, kuten tämän artikkelin alussakin viitattiin. Musiikkipedagogiikan opetuksen tehtävänä on tarjota turvallinen mutta kriittinen ja tiedostava kasvupohja opettajuuteen. On tärkeää nähdä ja tiedostaa, että soitonopetus on osa musiikkikasvatusta, ja liittyy aina laajasti myös ihmisen kasvuun ja kehitykseen niin kognitiivisella, emotionaalisella, sosiaalisella kuin toiminnallisillakin osalualueilla. Musiikkitoiminnan merkityksiä oppilaalle on usein tarkasteltu myös Howard Gardnerin (1983) älykkyysteorian pohjalta, ja parhaimmillaan musiikinopetus tukeekin kaikkien älykkyiden osa-alueiden kehitystä (ks. kuvio 3). Sosiokulttuurisen mallin mukaisesti musiikkitoiminta tukee yksilön kiinnittymistä yhteisön jäseneksi ja aktiiviseksi toimijaksi, ja sekä ekspertillä että ”iloisella harrastajalla” on yhteisössämme oma tärkeä paikkansa.

Musiikin oppimista tapahtuu ikään kuin automaattisesti ympäröivän yhteisön vaikutuksessa. Opettajan on hyvä huomioida ja ymmärrettävä nämä vaikutukset ja lähtökohdat. Toisaalta työtä säätelee toimintaympäristö ja sitä ohjaavat tekijät (OPS, oppimis-, oppija- ja ihmiskäsitys jne.) sekä opettajan ammatillinen osaaminen. Ulkoisten tekijöiden lisäksi opettajan toiminnan taustalla hämöttävät aina myös omat kokemukset opiskelijana ja opettajana. Koulutuksen, samoin kuin käytännön työn ja ammatissa jaksamisen suuria haasteita on huomioida lisäksi myös opettajan oma taiteellinen kasvu, mahdollisuus toteuttaa omaa taiteellisuuttaan sekä opettajan omasta henkilökohtaisesta hyvinvoinnista huolehtiminen. Opettajan huomio, läsnäolo ja kuulolla oleminen, avoimuus oppilaan kuuntelemiseen, ovat musiikkipedagogin työvälineitä, joista huolehtiminen on vähintään yhtä tärkeää kuin pianon virittäminen.

Edellä kuvatus mukaisesti opettajan on siis tunnettava eri musiikkipedagogiikan peruseriaatteet ja menetelmät (Mitä?), tiedostettava toimintaympäristö

(Missä?), ymmärrettävä toiminnan tavoitteet, vaikutukset ja merkitykset (Miksi?) sekä huolehdittava omasta ammatillisesta osaamisesta ja jaksamisestaan (Kuka?). Nämä asiat toimivat pohjana laadukkaalle opetukselle. Silti opettajalle ei ole paljoakaan hyötyä menetelmien tuntemisesta, toimintaympäristön tiedostamisesta, taustateorioiden osaamisesta tai muista tiedoista ja taidoista, ellei hän kykene näkemään oppilasta ja hänen tapaansa oppia. Opettamisen on siis kohdistuttava ihmiseen ja lähteä hänen valmiuksistaan ja lähtökohdistaan.

Pedagogin tärkeimpiä osaamisalueita onkin ”ihmisen lukutaito”, mihin liittyy toimiva vuorovaikutus niin opetustilanteessa kuin suhteessa ympäröivään yhteisöönkin. Opettajalla on oltava usko oppimisen potentiaaliin jokaisen oppilaan kohdalla ja hänellä on oltava kyky hyödyntää tätä oppilaan potentiaalia. Kyky tehdä oppimisen onnistumisen kannalta oikeita ratkaisuja edellyttää oman työn analysointia ja laajaa ammatillista osaamista.

#### PEDAGOGISET ETYDIT JA TIETOISUUDEN VERKKO-OPISKELU

Muuttuvan musiikkipedagogiikan tarpeiden, tradition ja uusien haasteiden tunnistaminen sekä musiikkipedagogiikan opintojen suunnittelutyössä kertyneiden ideoiden kokoaminen ja julkistaminen ovat olleet tämän artikkelin kirjoittamisen innoittajia. Artikkelin lopuksi on jäljellä enää sen kertominen, minkälaiseen käytännön ratkaisuun olemme edellä kuvatus pohjalta päätyneet Stadian musiikkipedagogiikan opintoja uudelleen rakentaessamme.

Kaksivuotiset musiikkipedagogiikan opinnot täydentävät koko opiskeluaajan kattavia soitin- tai pääainekohtaisia didaktiikan opintoja. Musiikkipedagogiikkaopinnot ensimmäinen vuosi on jaettu verkko-osuuteen ja pedagogisiin etydeihin. Toisena vuonna opiskelijat valitsevat useasta eri vaihtoehdosta omat suuntautumisansa. Opiskelijoille tarjotaan mahdollisuus tutustua erilaisiin työympäristöihin ja pedagogisiin osaamisalueisiin. Näin opiske-

lijoilla on mahdollisuus sekä käytännössä kokeillen että etäämmältä pohtien kuulostella oman pedagogikkompetenssinsa vahvuuksia ja saada tukea niille alueille, joilla kokee tarvitsevansa täydennystä.

Pedagogiset etydit ovat varsinaista työnopetusta. Niissä keskitytään opetus-tehtävien avulla, käytännön harjoitteilla, opettamisen lähtökohtiin, sovelluksiin ja käytänteisiin. Verkko-osuus luotaa musiikkipedagogin tietoisuuden eri puolia. Se antaa etydeille teoreettista pohjaa ja avaa mahdollisuuden oman opettajuuden pohittamiseen, opettajan-läsnäolon ja fokaalisen pedagogiikan edellytysten rakentamiseen. Verkko-opetus ja etydit toimivat toisiaan täydentävinä osioina, joissa opetustaidot ja ”teoreettinen”, refleктоiva pohdinta kätelevät toisiaan ja syventävät osaamista, ajattelua ja opettajaksi kasvua.

Näiden perusopintojen jälkeen kukin opiskelija täydentää opintojaan valitsemillaan oman erityisalansa opinnoilla. Tulevan musiikkipedagogin on syytä nähdä työkenttensä laaja kirjo ja rikkaus, josta syntyy haasteita niin opetuksen tarjoajille, opettajille kuin opettajankoulutukseenkin. Uusien osaamisalueiden nostaminen opetuksen kohteeksi rikastuttaa myös koulutajien työnkuvaa tutkivan oteen ja työelämän valppaan seuraamisen myötä.

Verkko-osuus ja pedagogiset etydit tuovat yhdessä laajan yleiskatsauksen opettajuuteen ja siihen liittyviin työtapoihin. Ne valottavat traditiota ja opiskelijan omaa toimijuutta sekä reflektion että yhteisöllisen, käytännöllisen osallistumisen kautta. Siksi nämä opinnot soveltuvat kaikille musiikkialan pedagogeille ja kasvattajille. Sivuston ja sen tehtävien avaaminen julkiseksi ja pedagogisten etydiin jalkauttaminen esimerkiksi täydennyskoulutukseen voisi tulevaisuudessa tarjota yhteisöllisen työstämismahdollisuuden myös työssä olevien opettajien pedagogisille ideoille ja kehittämistarpeille. ■

#### LÄHTEET

Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Finn lectura: Helsinki.

Anttila, M. 2004. Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita nro 39.

Borgmann, A. 1984. Technology and the Character of Contemporary Life. A Philosophical Inquiry. Chicago/London: The University of Chicago Press.

Gardner H. 1983. Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Hagman, A. 2004. ”Ilmaisun iloa – draaman mahdollisuudet kehitysvammatyössä”. Teoksessa Jämsén, A. & Kukkonen, T. (toim.). Voimavirtaa arkeen. Taide ja kulttuuri sosiaalialan työssä. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Tiedotteita, 19. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu, 121–131.

Kaikkonen M. 2005. ”Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä”. Teoksessa Kaikkonen, M. & Uusitalo, K. 2005. Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opike.

Krohn, F. 1964. Lyhyt musiikkioppi. Porvoo: WSOY.

Kupiainen, R. 2004. ”Taiteen ei-tekologinen maailmasuhde”. Taidekasvatuksen verkkolehti Synnyt. URL <<http://arted.uiah.fi/synnyt/>>. Luettu 11.6.2007.

Kupiainen, R. 2005. Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Acta Universitatis Lapponiensis 86.

Lehtonen, K. 2004. Maan korvessa kulkevi ... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Linnankivi, M. & Tenkku, L. & Urho, E. 1994. Musiikin didaktiikka. Porvoo: WSOY.

Ockelford, A. & Welch, G. & Zimmermann, S. 2002. ”Music Education for Pupils with Severe or Profound Multiple Difficulties—Current Provision and Future Need”. Julkaisussa British Journal of Special Education, volume 29, No. 4 (December 2002), 178–182.

Sennett, R. 2004. Kunnioitus eriarvoisuuden maailmassa. Tampere: Vastapaino.

Steen, A. 1992. Exploring Orff. Mainz: Schott

Strong, D. & Higgs, E. 2000. "Borgmann's Philosophy of Technology". Teoksessa E. Higgs & A. Light & D. Strong (toim.) Technology and the Good Life? Chicago: The University of the Chicago Press, 19–37.

Tuovila, A. 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!". Pitkittäinen tutkimus 7–13 vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Studia Musica 18.

Tynjälä 2002. Oppiminen tiedonrakenteluna. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Tammi.

Säljö, R. 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Porvoo: WSOY.

Uljens, M. 1997. Grunddrag till reflektiv skoldidaktisk teori. Teoksessa M. Uljens (toim.) Didaktik. Lund: Studentlitteratur, 166–197.

Unkari-Virtanen, L. s.d. < <http://www2.siba.fi/muhipedi/oppimiskasityksia.html> >. Luettu 15.6.2007

Vikman, K. 2001. Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa. Toimintatutkimus eri kohderyhmillä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 177. Yliopistopaino: Helsinki.

and evaluation. Finally, in the third part, the students can choose a combination among many different professional orientations, like creative music workshops or new repertoires. So the music pedagogy studies opens possibilities to get a wide professional competence, and enable the student to orient oneself to even quite new professional fields.

Without refusing the common content of music pedagogy, the writers suggest a new vocabulary to describe the focus of music pedagogy. Presence, attention and respect are elementary pedagogical attitudes when creating a positive sphere of care and acceptance. These criteria are valid to all education in music, to all genres, between all students and teachers. ■

## Abstract

### A MUSIC PEDAGOGY OF PRESENCE, ATTENTION AND RESPECT

In this article writers consider the possibilities of music pedagogy as a part of instrumental teacher's education. The new curriculum of Music Pedagogy at Helsinki Polytechnic Stadia consists of three phases. First, an e-learning part opens both a theoretical and a reflective, personal framework to the follow-on. The second part is called "Pedagogical Etudes", and it consists of practice-oriented workshops

Patrick K. Schmidt

# Observation as Discourse: Conflict and Renunciation in Music Teacher Preparation

Disorder and conflict are important to prevent the reification of institutional patterns of interaction (Apple, 1996).

## INTRODUCTION

While a number of visions have been proposed for composing the image of teaching and teachers as reflective (Schon, 1983), innovators (Randi & Corno, 1997), reformers (Thiessen, 1993), political activists or transformative intellectuals (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Giroux, 1988), the scarcity of continued critical engagements (including through research) suggests that very little of this has found large resonance in music teacher preparation programs, where rhetoric may be present, but their enactments are not always evident.

Observations have framed much of how music teacher education, particularly in the United States, presents pre-service teachers to and into mainstreamed practices, most often creating visions of teaching and teaching practices based upon effectiveness and compliance (Cassidy, 1992; Duke & Madsen, 1991; Henninger, 2002; Price, 1983; Yarbrough & Henley, 1999). In other words, engagements where technicist parameters become paramount, and where questioning and inquiry are not only reactive practices, but also framed by others, always outside, disembodied from those in the process.

The conjecture is then that observations be considered along with an under-

standing of discourse(s). This would render the need for a critical engagement that questions the role of observations in the creation of rhetorical and enacted notions and models of 'success' in teacher education. Using a theoretical framework that departs primarily from the works of Felman (1987), Popkewitz (2001), Ellsworth (1996), MacIntyre (1973, 2000) and Deleuze and Guattari (1987), I would like to conceptualize observations as 'practices of renunciation', one that examines elements that remain unchallenged in any pedagogical practice. Thus, seeing the possibility for observations to become research enterprises, construed as an attempt toward the unthought.

This paper looks, tentatively, through various voices in teacher education dynamics in the attempt to see observations as a form of discourse, and as such enacting its performative possibility to create as well as describe realities. If as Lacan proposes, "the Subject speaks language, but the language speaks it," then observations could be thought as a frame that 'speaks' teacher education. Finding ways for constantly challenging normative practices in music education training should then be also based upon ways to rethink how observations are seen, considered, constructed and conceptualized.

## PARALLEL MIRRORS: OBSERVATION AND DISCOURSE

MacIntyre (1973) asks the following questions in the attempt to consider how we can engage in social understanding that is not dualistic or that perpetrates, through enactments, a contradictory sense of proposed discourses. He poses, "Is it perhaps true that ideological contamination is so endemic in all social inquiry that we can never hope to free ourselves from it, except perhaps in a temporary and partial way? ...How can we identify and understand the distortion of thought about society without claiming exemption from such distortions ourselves?" (p.322).

I choose to open with this comment for it seems that observation as a normative practice is often construed as a manner of creating parameters. That is, it defines our understanding of 'what happens' inside a classroom, while framing the process of replicating what 'ought to happen'. Thus, making the *action* of observation determinate is, in fact, construing it according to the context of practices or institutions which have in themselves pre-established ideals of such actions—as well as what they are good for. Of course, one could say that agency can and does impact and therefore institutionalized notions can be changed, disrupted, and brought to consciousness. But are the balanced in music teacher preparation programs?

To be clear, what I am proposing is not simply that teachers take the role of researchers, observing and rationally selecting and revising either practice or theory. I think that the attempt to find 'solutions' is not to be immediately disregarded as well. Particularly when in many countries music education as a profession continues dissociated from research or developing research that has as its goal the attempt to be 'scientific.' While music education certainly needs teachers and future teachers embracing research as fundamental to teaching, research processes and paradigms themselves are often co-opted. Research is certainly not immune

to alienating and reproductive norms. Thus, the constancy of 'solutions' as the central or end element of teaching and learning, can and should be reconstructed.

I would propose that one such reconstruction could be seen through the notion of the inconstancy of search (and thus of research). I know, it may seem contradictory. But consider for a moment what it may imply. At issue here is the possibility of education to be seen in multiple ways. MacIntyre (1973) submits, "to pick out one description as the description of the action around which other actions are ordered is always to make determinate a situation that is not necessarily determinate in itself" (p. 324). That is, by picking out a practice and making it into 'best', 'ideal', 'most effective', we might be in fact negating the chance that other practices be created. We might negate in fact the notion that practices are always contextual. How do we then propose teaching, and in this case, observation, as a part of teaching as indeterminacy?

Observations as a pedagogical engagement can go beyond its methodological tradition or its mere definition as a tool for training. In order for its formulaic nature to be seen as, and changed into, critical processes, it is necessary that we find ways to recognize conflict as a constitutive force inside educational and social interactions. Therefore, I propose that we attend to teaching as problem-posing (Freire, 1997), which implies much more than questioning, but a positioning of challenge and suspicion of the stagnant, of the structured and repetitious. Can we conceive of pedagogical visions in music education—for "good teaching" one would say—that negate the achievement of precision, certitude and sequence, but rather search for the slightly varied, adaptive, multiple, rhizomatic, imperfect?

## RESEARCHING/REPEATING OUR PARAMETERS

McCall (1984) traces a history of observation as a systematic research method,

organizing observation according to a “behavioral variables approach (where scores and profiles are pre-determined and established), a behavior element approach (focusing of repeatable patterns) and a constructivist approach (which attempts at greater comprehensiveness)” (p. 345). From Watson in the 1930’s, to the neo-behaviorists in the 1970s, he sees observations as a cyclical event, as a social and educational tool. His definition comes from Weick (1968) who places observations as a careful plan for “selection, provocation, recording, and encoding of a set of behaviors and settings...[all of them] ‘in situ’” (p. 360).

Constructions that seems to conceptualize teaching as a sequence of direct, directive and directed activities, instead of a complex interaction where multiple goals and processes might be happening simultaneously, arguably continue to be the mainstream in education and teacher education. While more critical approaches (Calderhead, 1989; Wragg, 1999; Schwab, 1983) that see classroom beyond simplistic terms have been developed, aims for determining ‘empirical regularities’ are still well and alive in music education. Observations, both in their conception or their enactments, have rarely attended to the fleeting, the fluctuating in pedagogy, or the unwanted in teaching. While current models present variety, they still do not engage with multiplicity, nor a criticism of simulacra in/of teaching.

The literature on observation is often unquestioning of episodes, focusing rather on the “allocation of observer attention within an episode” (McCall, 1984, p. 270), or on the pairing of the episode with previously determined goals and ideals of practice. As a methodological or pedagogical tool, observations mostly present a concern with frequencies, durations and quality—not with possibility and change. Barrett and Rasmussen (1998) speak of the tendency of rushing in the process of creating judgment in observations—particularly those made through videos—as well as the difficulty in “attending to the

development of observational nuance, the ability to distinguish salient from trivial events, and the capacity to discern how components of an education experience cohere” (p. 29). While the authors present positive models, the concerns here presented are still of particular significance and little attention in music teacher education.

Observation then becomes another way to replicate or ‘learn’ determined behaviors, seeing teaching as instruction to be delivered according to “high or low intensity” (Cassidy, 1992) and consequently equated to, arguable, simplistic notions of effective or ineffective teaching. These parameters of ‘appropriate teacher behavior’ lead young teachers to identify patterns and cadence of action, but do not create critical awareness, analytical insight nor, perhaps most importantly, provide habits of thinking that challenge self and institution.

#### THE FORMATION OF CONFORMITY

Student “time-on-task” has traditionally been correlated to student learning, and such visions of learning often continue to go un-interrogated. Duke and Madsen (1991) for example, while bringing attention to issues of timing and sequence, critique how observation in music research has been connected to narrow parameters, and propose an *observational form* as an ‘effective’ tool in assessing teaching through observation. What is proposed then is an exchange of the tool (form) for the thing itself (educative engagement); presented as common-sensical and even necessary if teaching is to be done effectively. The conception that the structure of modes of instruction is paramount to pedagogy is clear: “if the structure does not set up a high probability of correct responses (errorless discrimination) then the teachers often must respond negatively or not at all” (p. 11). Observations thus, continue to set up parameters to be absorbed *a priori* and consequently applied in specific, effective, appropriate and ‘pro-active’ dosages. Yarbrough and Henley (1999) argue for ex-

ample, that a “combination of approving facial expression, eye contact, verbal approval” results in “higher on-task percentages” (p. 309). They cite Price (1983) submitting that band directors who used “sequential patterns with immediate, related feedback were effective in producing good performance” (p. 309). While we must acknowledge the implications of such propositions, I submit that they remain within a programmatic and narrow(ing) vision of teaching as training. One to which music education in a globalized world can no longer subscribe.

Yarbrough attends to the fact that many are the aspects that influence observation—including perspective, while still viewing the process in a direct and often dualistic manner. She posits, “in evaluating teaching [through observation] two approaches are prominent. In one, the evaluator describes in detail what she or he sees without making a value judgment regarding whether it is right or wrong, good or bad, or better or worse. In the other approach, the evaluator does place a value judgment on what is observed and also makes suggestions regarding how to fix problems” (p. 316). Not only is the dualistic view clear, but we also see the traditional separation where an outside subject—through observation—annotates the ‘problems’ and consequently suggests ‘solutions’. Observation is seen as an element of surveillance and of credibility to outside norms, standards and parameters, and not as a tool for self-reflection and critical understanding.

Henninger (2002), for example, notices that interest and expertise often influence what is seen and noticed in observations—proposing, for instance, that novice teachers are unable to find relationships and causes, noticing what is salient, not necessarily what is important. The research, however, does not note if what is considered to be ‘important’ is also reflective, or how it may help in changing ones’ own teaching, conception of curriculum and schooling, or the interaction between teachers and students. Henninger (2002) rightly proposes

an examination of observation process, as well as “way of structure observation tasks” (p.17). However, models where observation can serve as a larger view of teachers as public intellectuals (Woodford, 2005) are not outlined. The critique remains at the level of perception, as she states, “[the] usefulness of observation is wholly dependent on prospective teachers’ accurate perceptions of the teaching and learning they see and their recognition of the relationships between the behavior of teachers and students” (p. 23).

It is not surprising then that a significant portion of music education research (Henninger, 2002; Duke & Madsen, 1991) continues to find that pre-service teachers doing observations focus their attention on teachers and not on students. Moreover, Berg et al. (2002) point out, “higher levels of reflection, where action is interpreted in relation to the wider socio-historical context, were not evident in the retrospective reports” (p. 282). Such attempts to find ‘solutions’ for teaching problems or to confirm methods and sequence, are in accord with the majority of didactic thinking in music education still present today. In countries with large and established educative structures, such as the United States, these issues seems of even greater concern.

Therefore, considering the implications of these examples, my proposition is that observations be considered differently. I would suggest that if we do not see teaching as an idiosyncratic and multiple engagement, neither the expansion of life into teaching seem to be possible, nor can claims toward closing gaps between school music and music in every life be addressed. In an attempt to do so, I will turn my attention to issue of conflict and renunciation in teaching, considering observation through other possible discourses.

#### UN-THOUGHT AND UN-PRESENTED: CONSIDERING CONFLICT

Observation as pedagogy could be centered around the notion of making en-

gagements and not merely actions (ours and those of others) intelligible to ourselves. Such dialogical view would not focus on forms, procedures or structures, but rather on enactments defined in the constant need for re-conceptualization. In other words, a process that aids young teachers to understand the tentativeness of pedagogy, and the circular nature of learning (Bruner, 1960). Thought in such terms, observations can become a factor through which the panic of *not knowing* is eased; not through the solvency of 'problems', but in a constant re-connecting with the conception of teaching as the creation of problems.

While we are willing to acknowledge that in life the demands and complexities required of us are often beyond our capabilities or understanding, we are much less willing to see such contingencies inside the educative process. Interruptions often serve to make us aware of such inabilities—love, death, culture and environment provide numerous examples and experiences. They are mostly seen as the eventual, transitory, however; the tension that leads to an inevitable and desirable and thus desired rest. Art and music have been seen and argued in such terms, but much less so as a search for conflict and a need for the recognition of what our Cartesian-selves often denies: that contradiction is part of who we are; that contradiction is a constitutive element of our selves, and not the abnormal in us.

Conflict as an action, as a practice, and as a pedagogy could be better understood in music education, as in education in general. As such conflict could be seen as part of the contradictory in teaching, as part of "practices of renunciation." The cooperative manner through which we make sense of narratives and discover meaning in and through actions have been well presented by Goffman (1968), Garfinkel (1967) and others. However, the quest for the conflictual, dissonant and contradictory is often presented simply in individual terms and mostly connected to faults and lacks, that is, as imperfections.

So, every time that conflict and contradiction are experienced in education they are mostly seen as issues to be surpassed or resolved. Very rarely is the contradictory seen as creative practice or the conflictual as in what leads to what Freire has called problem-posing. Moving away from the norms that these associations often create would be an important practice in music teaching and learning.

One could see practices of renunciation in teaching as the renunciation of the particularities of roles. MacIntyre (2000) proposes, that the "beliefs presupposed by the intentions embodied in the role may not only be different from, but in variance with, the beliefs of the individual who happens to be playing the role" (p. 145). The inconsistencies of our various narratives as individuals, community members, teachers, lovers, mothers, sons, thinkers, employees, leave us not with coherent or incoherent lives, practices, or experiences, but rather with coexisting pieces of the coherent and incoherent.

In education we need then to acknowledge such contradictions. Felman (1987), for example, addresses such issue when conceptualizing that teaching must recognize what she calls a "passion for ignorance". She poses:

*Teaching has to deal not so much with the lack of knowledge as with the resistance to knowledge. Ignorance, suggests Lacan, is a passion. Inasmuch as traditional pedagogy postulated a desire for knowledge an analytically informed pedagogy has to reckon with 'the passion for ignorance.' Ignorance, in other words, is nothing other than a desire to ignore: its nature is less cognitive than performative...it is not a simple lack of information but the incapacity—or the refusal—to acknowledge one's own implication in the information (p. 79).*

Popkewitz (2001) presents the need to engage with the conflictual proposing that 'community' becomes a metaphor that "is evoked to signal the ways in which the collective obligation of society is organ-



ized in specific locales and through specific groups of people who can decide what is reasonable for the processes of change” (p.124). Observations in teacher education can have similar metaphorical effects, serving to determine behavior and to induce selection, while abstaining to challenge and transform its own processes. When following traditional models it advocates critical thinking while establishing reproductive and normative parameters.

However, it seems feasible to conceive that the issue is not the rebuilding of systems, or convincing self and others that in a postmodern world the fragmentary is our reality—and not a dysfunctional part of the “real” world. Rather, the challenge is to attend to the constructive nature of conflict in life, while exemplifying its possibilities in education, society, as well as in our practices and inquiries. Can we then consider engagements, as Freire (1997) would propose, where learning takes shape in the acknowledgement of our ignorance toward our selves and others, and what is seemingly contradictory or conflictual might in fact be what leads us to think divergently and creatively?

#### THE AGENT HAS A THEORY: DISCOURSE AND ENACTMENT IN TEACHING

If it is true that as Popper (1959) indicated innovation related to basic concepts cannot be predicted—for to predict is to have it conceptualized already—then perhaps one would say that to predict new possibilities in teaching, pedagogy, learning, depends upon parameters already known, and thus cannot escape current frameworks. The question is then, how do we move from instruction that is predictive, to pedagogy that is improvisatory?

It seems however that in education and music education we often fear asking for the unpredictable, not because we are not capable, but because the modeling of that inquiry has not been part of what is considered legitimate in learning enterprises. To learn in these terms is not to

attempt “radical possibilities” as hooks (2000) proposes, but rather, to discern the proper sequential needs for the construction of already determined actions, realities, and parameters. We thus ‘observe’ to apprehend, not to discover. Observation defines the Other, so that the self can learn how to be.

Laclau and Mouffe (1985) provide a vision of identity where subjects are asked to occupy multiple positions and positionings at once. That is, that we don’t see ourselves as playing a role, but as subjects that are constantly re-defining who we are and how we are in the world. This, of course, is the challenge for teachers. If music, its modes of production, its value in and for society, its implications in the lives of students are constantly changing and are often contradictory, how can we remain sure of our job? What ought we to do? Who should we be as music educators?

I would submit that despite the fact that individuals are divergent and contradictory, we are shouldered to the unitary—and we find comfort in it. Thus, the need to find the relatively fixed and determined in our environment plays a strong role in how we consider what is possible and appropriate in our teaching practices. In these same terms, observation as a tool, be it didactic, socially or in research, cannot skirt the fact that it can very easily serve as a sorting device; separating ‘good’ and ‘bad’ teaching in clear and an uncomplicated ways. Well, can we afford classroom education that is at odds with society not merely in its content—the musics, but also in terms of how it is understood?—linear, uncomplicated in school vs. the complex, contradictory and conflictual nature of life and society.

#### CONFLICT AS POSSIBILITY

Harris (1989) proposes the idea of “tense plurality” to move away from the ‘against or for’ notion with which conflict is often met. Pre-service teachers, as well as their own future students, learn through the

structures of schooling to see conflict in antagonistic terms; they see conflict not a spaces for interaction but as places to be avoided. However, the space and place for conflict could be seen as a democratic space where critical pedagogies find through friction and tension the movement that is required for personal, responsive and committed engagement (Bohm, 1989).

Without internal conflict and the ability to see conflict differently through interaction, it is not surprising that teaching is seen as a procedural process closer to the application of method than to the negotiation of pedagogy. Pratt (1991) for instance, introduces the idea of 'contact zones' as spaces of meeting and interactions where social interactions present not simply "highly asymmetrical relations of power" (p. 34) but can create possibilities for the modeling of conflict that does not escalates into violence.

The analysis of observations as a departure toward 'points of friction' where we reflect and engage with how and in what ways we believe and perceive, can lead to problematizing education that is sanitized, and education of consensus. As Lu (1993) submits, when conflict is dismissed as futile, dangerous or improper it can effectively lead to "the silencing of dissonance and to the diffusion of the potential for resistance it represents. (p. 21). Consequently, we can see that in such parameters teaching can be learned, and consequently practiced as a process of silencing. Observation as a practice of renunciation would start from the notion that as Trimbur (1989) poses, "we recognize the inexhaustibility of difference and that we organize the conditions in which we live and work accordingly." Thus, the search for empowerment is initiated through and in the ability and willingness to "turn back and examine our own states of belief" (p. 615).

Observations could serve to analyze how "othering" processes take place in teacher education, not merely through the exclusions in methodological thinking, but

in the false notions of community as consensual and unitary. The possibility in observations is the envisioning of the 'real' in teaching as a constitutive process - not one determined *a priori*. If we are willing to look at this, then music teaching would be embedded as much in what is constant as in what is not predictable; and consequently, not merely open to change, reaction, conformity, resistance, and transformation, but expectant of it.

Understanding the significance of discourse is thus paramount, as is seeing observation as a pedagogical engagement and not as a training tool. Observations seen as a reactive process—as a tool for training—asks the participant to respond and assemble situations, realities, practices and is thus always already framed. Pre-service teachers, therefore are not asked to challenge notions of teaching, but to Other what is seen, often by categorizing behaviors into accepted parameters. So, for young and forming music teachers, observing teaching becomes about finding categories and assembling who we are as teachers accordingly. Here, observations train individuals to recognize and repeat. Critical thinking becomes about solving problems that will lead us to a modeled 'best practice'—which really mean practices of dominant discourses. As such, I propose that observations prescribes what music teaching has offered in abundance: Teaching that is secure, correct, adequate, but also unchallenging, non-creative and most likely disconnected from learning.

#### DISCOVERY AND AMBIGUITY

Observations in teacher preparation therefore need to provide a framing through which students can see ambiguity as not only tolerable but as part of learning. Observation should then not define what is 'tolerable' teaching—or tolerable in teaching, but create suspicion, curiosity, doubt, and critiques of ratified pedagogies and unitary learning communities. Piper and Garratt (2004) speak of the need to "forfeit the person I imagine myself to

be, for the person I am suppose to be” (p. 278). It seems to me that learning to teach is presented to pre-service teachers as the pathway to what they ‘ought to be’. Observations are a big part of this, and so, field experiences are often assigned according to how ‘established’ programs are perceived to be. The attempt is not to engage with issues, voices, ideals, problematics, but to recognize notions, parameters, and practices. While parameters are needed and play a formative role, what prevents us from then surpassing these parameters is fear.

Ahmed (2003) asks us the following question, “do we fear that which we cannot contain, or through fear, do we contain that which cannot be?” (p. 16). Similarly, Foucault (1980) was worried with how people become recognizable as a category and how that is connected to our fears of that which disturbs. I would propose that we fear also that which we desire and know not how to discover, engage in, or create. Observations, by telling us what to see, how to sequence, in what ways to identify, takes the responsibility of the creative process in teaching away from us.

Observations through renunciation, leads then to an attempt to voice our fears and adheres to the concept of *difference*. As such it does not see change as a ‘complete departure’, nor as a ‘starting and finishing’, but rather as a coming and going (Deleuze & Guatari, 1987). Thus, it invites new visions without the uprooting of what is previously known. It considers the sequential and structured but at the same times it points out, clarifies, and challenges. It requests variance, multiplicity, interpretation, instead of precision and perfection. It asks new teachers to see that teaching is not ‘choosing a side’, but inhabiting many sites.

So, traditional observation as a representation of teaching fails teachers in their learning, as text fails the full representation of experience (Dewey, 1965). On the other hand, observation can serve, as language and speech do, in creating new possibilities and realities (Butler, 1999). If

observations can become a practice of renunciation and of voicing through conflict, its empowering aspects can aid in a significant and critical re-thinking of teacher music education. Not merely as a structure and a system, but as interaction and experience.

## CONCLUSION

An interest in observation as a pedagogical construct, thus implies a concerted effort in reconstructing, as Dewey has proposed a century ago, not only the praxis of education, but the conscientization of such praxis (Freire, 1997). Part of such consciousness is a process of inquiry that challenges how educational enterprises are conceptualized and consequently challenges ourselves and others. Our students, young teachers, are not incapable of challenging themselves. They crave, in fact, the possibility of seeing teaching as a space where they partake in considering their own actions.

So, it is not sufficient to question our interpretations of actions, procedures, words or others. It is imperative that we ask ourselves ‘what concepts do I use to interpret these action, thoughts, or words?’ Why do I continue to engage with and through such concepts and categories? What leads me to them? In what ways are they tangled with assumption and notions of ‘Others’? In what ways my own rationales can be divergent?

Considering the interruption of customary and reproductive practices of learning through observation is merely one attempt at re-thinking our practices. However, asking young music teachers to search for conflict as they develop their identity, notions and concepts in and about music teaching seems essential. As societal parameters continue to enclose the boundaries of ethical, communal and political engagements, and the flat reality of a global world requires economic plurality, we must engage with the conflictual and contradictory. As our discourses turn to the self-guided, the reflective, or the just and

equitable, we must remind ourselves that not merely the overtly conservative, directive or repressive in fact regulates and oppresses.

Lastly, I suggest the beautiful words of Attali (1989) in a significant correlation between conflict in the educative and noise in the musical.

**“Noise does in fact create a meaning: first, because the interruption of a message signifies the interdiction of the transmitted meaning, signifies censorship and rarity; and second, because the very absence of meaning in pure noise or in the meaningless repetition of a message, by un-channeling auditory sensations, frees the listener’s imagination. The absence of meaning is in this case the presence of all meaning, absolute ambiguity, the construction outside meaning. The presence of noise makes sense, makes meaning” (p. 49).**

This speaks to the kernel of what is here proposed: that in pedagogy as in education in general, the disorderly, disruptive, and contradictory are also constructive, and thus necessary. ■

## REFERENCES

Ahmed, S. 2003. Affective economics. Paper presented at seminar, Fear and Fanon, Manchester metropolitan University, Discourse Unit, 1 April.

Attali, J. 1989. *Noise: The political economy of music*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Barrett, J. & Rasmussen, N. 1996. What observation reveals: Videotaped cases as windows to pre-service teachers’ beliefs about music teaching and learning. *Journal of Research in Music Education* 43, 75–88.

Berg, M., Woody, R. & Bauer, W. (2002). Cognitive processes of pre-service music teachers during observation of music instruction. *Music Education Research* 4, 275–287.

Bourdieu, P. 1999. *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*, ed. and introd. R. Johnson,. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Brockbank, A. & McGill, I. 1998. *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: Open University Press.

Bruner, J. 1960. *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Butler, J. 1999. *Subjects of desire: Hegelian reflections in twentieth-century France*. New York: Columbia University Press.

Calderhead, J. 1989. Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education* 5, 43–51.

Cassidy, J. 1992. A comparison between students’ self-observation and instructor observation of teacher intensity behaviors. *Journal of Research in Music Education* 40, 15–29.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. 1999. Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & P. Pearson (Eds.) *Review of research in education: Volume 24*. Washington, DC: American Educational Research Association, 249–306.

Dewey, J. 1965. *Experience and education*. New York: Collier Books.

Duke, R. A. & Madsen, C. K. 1991. Proactive versus reactive teaching: Focusing observation on specific aspects of instruction. *Bulletin of the Council of Research in Music Education* 108, 1–14.

Deleuze, Gilles, and Guattari, Félix. 1987. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Brian Massumi, (Trans.). Minneapolis and London: University of Minnesota Press. Original published in French, 1980.

- Ellsworth, E. 1996. Situated response-ability to student paper. In *Theory into Practice*, 35 (2), 138–143.
- Felman, S. 1987. *Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Foucault, M. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, ed. Colin Gordon. New York: Pantheon Books
- Freire, P. 1997. *Pedagogy of Freedom*. New York: Rowman & Littlefield Publishes, INC.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Preston.
- Goffman, E. 1968. *The presentation of self in everyday life*. NY: Harmondsworth, Penguin.
- Giroux, H. 1988. *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York, NY: Bergin & Garvey.
- Harris, J. 1989. The idea of community in the study of writing. In *College Composition and Communication* 46, 276–279.
- Henninger, J. 2002. The effects of knowledge of instructional goals on observations of teaching and learning. *Journal of Research in Music Education* 50, 37–45.
- Hooks, B. 2000. *Feminist theory: From margin to center*. Cambridge, MA: South End Press.
- Laclau, E. & Mouffe, C. 1985. *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. London: Oxford.
- Lu, M. 1993. Basic writing, conflict and struggle, and the legacies of Mina Shaughnessy. *Symposium. College English* 55, 879–903.
- MacIntyre, A. 1973. Ideology, social science and Revolution. *Comparative politics* 5, 321–342.
- MacIntyre, A. 2000. *Marxism and Christianity*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- McCall, G. 1984. Systematic field observation. *Annual Review of Sociology* 10, 263–282.
- Piper, H. & Garratt, D. 2004. Identity and citizenship: Some contradictions in practice. *British Journal of Educational Studies* 52 (3), 276–292.
- Popper, K. 1959. *The logic of scientific discovery*. New York: Routledge.
- Popkewitz, T. 2001. Pacts/Partnerships and governing the parent and child. *Current Issues in Comparative Education* 3, 122–130.
- Pratt, M. L. 1991. Arts of the contact zone. *Profession* 91, 33–40.
- Price, H. E. 1983. Effects of conductor academic task presentation, conductor reinforcements and ensemble practice on performers' music achievement, attentiveness and attitude. *Journal of Research in Music Education* 31, 245–257.
- Randi, J. & Corno, L. 1997. Teachers as innovators. In B. Biddle, T. Good, & I. Goodson (Eds.) *International handbook of teachers and teaching*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1163–1221.
- Summerfield, P. 1985. Mass-Observation: Social research or social movement? *Journal of Contemporary History* 20, 439–452.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schwab, J. 1983. The practical 4: something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry* 13, 239–265.
- Thiessen, D. 1993. In the classroom, in the corridors and in the boardroom—The professional place of Canada's teachers in future policy making. *Journal of Education Policy* 8 (3), 283–304.
- Tomlinson, A. (Ed.) 1990. *Consumptions, identity and style: Marketing, meanings, and the packaging of pleasure*. London: Routledge.
- Trimbur, J. 1989. Consensus and difference in collaborative learning. *College English* 51, 602–616.

Van Perijs, P. 1982. Perverse effects and social contradictions: Analytical vindication of dialectics? *British Journal of Sociology* 33 (4), 589–602.

Weick, K. 1968. Systematic observational methods. In , G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *Handbook of Social Psychology*. NY: Oxford University Press, 357–451.

Woodford, P. 2005. *Democracy in music education*: Indianapolis, IN: Indiana University Press.

Wragg, E. 1999. *Introduction of classroom observation* (2nd. Ed). New York: Routledge.

Yarbrough, C. & Henley, P. 1999. The effect of observation focus on evaluations of choral rehearsals excerpts. *Journal of Research in Music Education* 47, 308–318.

This is here conceptualized to mean particularly an interaction with the breaking of normativity. An re-engagement with pedagogical practices that are contextualized and situated is certainly at the center. However, that is seen also in light of a self-critical praxis that attends to what is not-known as much as to what it is known.

Simulacra can be understood from a myriad of positions. Here is connected to the representation of a said reality, without the necessary or implied connection and correlation to such reality. The simulative aspect of simulacra is thus essential. See Atalli for an challenging reading of simulacra in music. For an more detailed discussion of training in music education see both Bowman and Regelski, who address the issue from a pragmatist/Marxist and critical theory perspective.

A recent publication of *Research in Music Education* (Spring 2007) exemplifies some of these concerns, focusing on the issue of democratic and socially just practices inside music education. ■

## Abstract

In pedagogy as in education in general, the disorderly, disruptive, and contradictory are also constructive, and thus necessary. This article analyses observations as a way to enter a critique on music educational practices, while at the same time proposing that a re-thinking of its inter-

actions can serve as a pedagogical engagement with problem-posing, complexity of interaction and critical thinking beyond the prescriptive. If visions of teaching and teaching practices are still vastly based upon modes models of effectiveness and compliance (Cassidy, 1992; Duke & Madsen, 1991; Henninger, 2002; Price, 1983; Yarbrough & Henley, 1999), frameworks that see music education as a socio-cultural-political event may not find space to be articulated into practice. Re-shaping observations as a complex, multiple and even conflictual enterprise might be an entry way for young teachers to consider educational practices not merely as routines to be followed, structures and sequences to be learned or roles to be embodied. Rather is points out the ways in which observation can be taken as a discourse (Popkewitz, 2001; Ellsworth, 1996; MacIntyre, 1973, 2000; Deleuze and Guattari, 1987) and as such be able to create new realities instead of simply adapting to realities already in existence. Observations are thus presented as a possible and vital element in the development of critical pedagogies. ■

• • •

Pedagogiikassa, niin kuin kasvatuksessa yleensäkin, sekasortoinen, häiritsevä ja ristiriitainen ovat myös rakentavia ja siksi tarpeellisia. Tässä artikkelissa tarkastellaan observointia musiikkikasvatuksen käytäntönä toisaalta kriittisesti ja toisaalta ehdottaen, että sen vuorovaikutuksellisuuden uudelleen arvioinnin kautta observointi voisi toimia pedagogisena sitoumuksena kysymysten esittämiseen, monitoiseen vuorovaikutukseen ja kriittiseen ajatteluun. Jos opettamiseen ja opettamiskäytäntöihin liittyvät visiot edelleen perustuvat tehokkuuden ja sääntöjen noudattamisen toimintamalleille (Cassidy, 1992; Duke & Madsen, 1991; Henninger, 2002; Price, 1983; Yarbrough & Henley, 1999), ajatusmallit, joissa musiikkikasvatusta nähdään sosio-kulttuuris-poliittisena tapahtuma, eivät mahdollisesti tule artikulo-

loiduiksi käytännössä. Observoinnin uudelleen hahmottaminen monitahoisena ja -tasoisena, jopa ristiriitaisena toimintana voisi auttaa nuoria opettajia suhtautumaan kasvatuksen käytäntöihin ei pelkästään suorittavina rutiineina, opeteltavina rakenteina tai esitettävänä roolina. Observoinnin hahmottaminen diskurssina (ks. Popkewitz, 2001; Ellsworth, 1996; MacIntyre, 1973, 2000; Deleuze and Guattari, 1987) antaa sille mahdollisuuden toimia uusien todellisuuksien luomisen foorumina, sen sijaan että se sopeutuisi jo olemassa oleviin todellisuuksiin. Artikkelissa observointi esitetään kriittisen pedagogiikan kehittämisen mahdollisena ja keskeisenä välineenä. ■

Hannu T. Riikonen

# Virtuaalista äänimatkailua – äänikasvatuksen digitaalisia ulottuvuuksia

*Select an environment that is familiar to you. Bring along a microphone and a recorder and after setting it up, hit the "record" button ... Play back your recording later on. After this experience, your way of listening will begin to change. (Krause 2002, 9)*

## LÄHTÖKOHTIA

Useitea aisteja hyödyntävää ja erilaisia esitysmuotoja (mediaformaatteja) sisältävää ns. multimediaalista esitystapaa pidetään useimmiten optimaalisena ja esimerkiksi oppimisen kannalta tehokkaimpana. Kuitenkin on olemassa myös tilanteita, joissa pelkkään kuuloaistiin perustuva esitystapa on tarkoituksenmukaisiin. Puhtaasti auditiivista esitystapaa voidaan perustella useistakin eri lähtökohdista käsin. Perinteisesti kuuntelun asemaa on korostettu musiikkikasvatuksen ohella esimerkiksi kielten opetuksen ja kielellisen kehityksen alueilla, onhan inhimillinen vuorovaikutus hyvin pitkälle verbaalista, siis auditiivisella alueella tapahtuvaa. Viime vuosina painokkaita vaatimuksia on esitetty myös akustisen ekologian ja äänimaisematutkimuksen suunnalta, missä länsimaisen ihmisen "huonokuuloisuuden" on katsottu olevan osasyynä ajallemme tyyppillisiin meluongelmiin ja ääniympäristömme heikkoon tilaan yleensäkin. Auditiivisen alueen korostamista voidaan perustella myös viestintä- tai mediakasvatuksellisista lähtökohdista: medioituneessa kulttuurissamme, kaikkialta tulevan ärsyke- ja

informaatiotulvan aikana voidaan erilaisen ääneen kohdistuvan kasvatuksellisen toiminnan olettaa edesauttavan myös medianlukutaitoon liittyvän ns. auditiivisen lukutaidon kehittymistä (vrt. visuaalinen lukutaito). Auditiivisen alueen syrjäytynyttä asemaa visuaalisesti painottuneessa kulttuurissamme kuvastaa hyvin sen minimaalinen osuus esimerkiksi perusopetuksen ympäristökasvatuksen sekä viestintä- ja mediakasvatuksen sisällöissä.

Tietokoneen ja tietoverkon muodostama toimintaympäristö tarjoaa uudenlaisia näköaloja ääneen liittyville kasvatuksen ja opetuksen alueille, joista tässä käytetään laajaa äänikasvatuksen käsitettä<sup>[1]</sup>. Kulttuurin digitalisoitumisen myötä äänen ja musiikin alueella on tapahtumassa radikaaleja muutoksia. Moderni digitaalinen audioteknologia on helpottanut esimerkiksi äänen käsittelyä ja tuonut sen ellei kaikkien niin ainakin yhä useampien ulottuville. Tässä artikkelissa keskitytään sähköisen äänen, erityisesti tietokoneen ja tietoverkon muodostaman digitaalisen oppimisympäristön tarjoamien mahdollisuuksien esittelyyn. On syytä tuoda myös esille, että tässä liikutaan arkipäivän äänten eli ns. ympäristöäänien alueella ja musiikki – vaikka sekin on viime kädessä ääntä – jätetään tietoisesti syrjään (se vaatisi laajuus-



nessaan oman esityksensä). Toisaalta musiikkia ja musiikkikasvatusta sivutaan siinä mielessä, että nykyisin voi periaatteessa kaikki ääni toimia myös musiikin materiaalina ja kaikki ääni voidaan kokea esteettisesti, vaikkapa musiikkina. Näin ollen tämänkaltaisella ääneen avarasti suhtautuvalla kasvatuksella voidaan katsoa olevan siirtovaikutusta myös musiikkikasvatuksen eri alueille.

#### SÄHKÖINEN ÄÄNENTALENNUS

Sähköistä äänentallennusta ja yleensäkin sähköistä (mekaanista) ääntä kohtaan on suunnattu periaatteellista kritiikkiä moniltakin eri tahoilta. Tämä on perusteltua jo siksi, että jostain akustisesta tapahtumasta tehty tallenne on puutteellinen: toisaalta siksi, että mikrofonit eivät pysty taltioimaan ääntä totuudenmukaisesti, toisaalta siksi, että mikään äänentoistovälineistö ei pysyisi tällaista mahdollisesti autenttisesti taltioitua ääntä sellaisena toistamaan (huolimatta siitä, että on pyritty kehittämään mahdollisimman pitkälle ihmiskorvan kaltaiseen kuulemiseen pyrkiviä mikrofoneja ja mahdollisimman luonnonmukaiseen äänen toistamiseen pyrkiviä kaiutinjärjestelmiä).<sup>[2]</sup> Erilaiset mikrofonit kuulevat äänen omalla tavallaan ja välittävät meille tiettyssä mielessä värittyneen – siis vääristyneen – version alkuperäisestä äänitapahtumasta.<sup>[3]</sup> Bernie Krause, eräs keskeisiä hahmoja luontoäänityksen alueella, vie ajatuskulkua vielä pitemmälle: kaikki äänitettäessä tehdyt ratkaisut vaikuttavat lopputulokseen ja ovat siinä mielessä jo äänen editointia. Totuudenmukainen (autenttinen) äänen tallentaminen ei ole edes mahdollista, joten myös kaikenlainen äänitteen jälkeinpäin tapahtuva manipulointi on perusteltua (vrt. luontokuvaus valokuvan alueella, missä kuvan jälkeinpäin tapahtuvaan manipulointiin suhtaudutaan yleensä ehdottoman kielteisesti).

*Äänite [...] on välttämättä illuusio – osittainen ja muunnettu representaatio siitä mitä koemme korvillamme.* (Krause 2002, 87–88, 136)

Äänite on puutteellinen myös siksi, että se taltioi pelkän äänen eikä pysty välittämään äänitustilanteesta vällinnetta muita olosuhteita (fyysinen ympäristö, tunneilmasto jne.). Joillakin musiikin alueilla tämä sähköistä äänentallennusta kohtaan suunnattu kritiikki tuntuu perustellulta. Esimerkiksi improvisaation alueella on tuotu esille se, että pelkkä äänidokumentti jättää huomiotta monia improvisaation seuraamisen ja ymmärtämisen kannalta oleellisia esiintyjien vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä. Esimerkiksi Benitez antoi äänitteelle kollektiivisen improvisaation yhteydessä vain ”matkamuioston” arvon, eikä se hänen mukaansa korvannut läsnäoloa ainutkertaisessa improvisointitilanteessa (Benitez 1986, 460). Vastaavasti eksperimentaalisen musiikin pioneeri John Cage piti äänitettä vain ”postikortin” arvoisena (verrattuna alkuperäiseen tapahtumaan), koska jokainen esitys on ainutkertainen ja esityksen toistaminen äänitteeltä sotisi tätä periaatetta vastaan (Cage 1971, 39).<sup>[4]</sup> Myös akustisen ekologian ja äänimaisematutkimuksen piirissä asennoituminen tähän alkuperäisestä yhteydestään eristettyyn eli skitsofoniseen ääneen (schizophonia) on ollut varsin ristiriitaista.

Sähköiseen ääneen ja äänentallennukseen eri tahoilta kohdistetusta kritiikistä huolimatta tässä artikkelissa halutaan korostaa niiden tarjoamia etuja kuuntelukasvatuksen ja laajemmän äänikasvatuksen kannalta. Alueeseen tutustuminen on perusteltua jo siksi, että yhä suurempi osa kuulemastamme äänestä on luonteeltaan sähköistä (sähköisesti – joko analogisessa tai digitaalisessa muodossa – tuotettua tai ainakin tallennettua ja toistettua ääntä). Tallenteen etu tulee esille jo siinä, että sen avulla alkuperäinen äänitapahtuma voidaan toistaa useita kertoja, ja näin eri kuuntelukerroilla kohdetta voidaan kuunnella tarkemmin ja esimerkiksi kuuntelua voidaan kohdentaa eri tekijöihin. Edellä esille tuotua äänitteen yksipuolisuutta tai yksikanavaisuutta voidaan pitää myös etuna siinä mielessä, että sen avulla voimme keskittyä tehokkaammin pelkkään ääneen muiden alkuperäisessä tilanteessa kuunte-

lua mahdollisesti häirinneiden tekijöiden poissa ollessa. Tallenne etäännyttää meidät äänitilanteesta sekä ajallisesti että paikallisesti. Kyse on kuuntelukontekstin vaihtumisesta ja jälkeensä uusissa kuunteluolosuhteissa voimme lähestyä kohdetta ikään kuin ulkopuolisin korvin. Näin ollen äänitteen välittämää (kuulo)kuvaa voidaan pitää objektiivisena alkuperäisessä tilanteessa saatuun omakohtaiseen vaikutelmaan verrattuna. Tähän viittaa esimerkiksi Barry Truax, akustisen kommunikation teorian kehittäjä ja eräs äänimaisematutkimuksen uranuurtajista:<sup>[5]</sup>

*Äänitteen avulla kuulija irrottaa itsensä tilanteen välittämystä ... hän voi kuunnella paljon analyttisemmin ja ehkä löytää alkuperäiseen tapahtumaan sisältyneitä syvällisempiä implikaatioita ... Jostain ympäristöstä tehty äänitallenne tekee meidät ... siitä analyttisesti tietoisemmiksi. Visuaalisen ja muun aisti-informaation puuttuessa ... äänitallenne tarjoaa meille mahdollisimman objektiivisen kuulohavaintoon perustuvan presentaation aiheesta. Representoidessaan ympäristön meille tallenne antaa mahdollisuuden havaita se tuoreella tavalla. (Truax 1984, 148)*

Ääntä tallennettaessa mikrofoni toimii ensimmäisenä ja lopputuloksen suhteen ratkaisevana tekijänä. Vaikka mikrofonit siis vääristävät ääntä, ne voivat toimia kuuntelun kannalta tärkeinä apuvälineinä. Niiden ja varsinkin tiettyjen erityismikrofonien avulla voimme tuoda ulottuvillemme sellaista, mitä emme muuten pystyisi kuulemaan, esimerkiksi kuulokynnyksemme alapuolelle jääviä hyvin hiljaisia tai hyvin kaukaisia ääni-ilmiöitä.<sup>[6]</sup> Lisäksi on olemassa lukuisia erityisolosuhteisiin kehitettyjä rekisteröintilaitteistoja, esimerkiksi vedenalaisilla mikrofoneilla (hydrofoneilla) voimme saada käsityksen vaikkapa merinisäkkäiden ääntelystä tai lammikon pieneliöiden äänimaailmasta. Maanalaisilla mikrofoneilla (geofoneilla) voimme puolestaan tarkkailla maankuoren värähtelyä, joka voi olla esimerkiksi maanjäristysten, tulivuorenpurkausten tai

ydinkokeiden aiheuttamaa. Krause viittaa mikrofonien yhteydessä vastaavan kaltasiin visuaalisella alueella käytettäviin apuvälineisiin ja korostaa sitä, että erilaisilla mikrofoneilla äänitettäessä on kyse toisaalta tietyn kohteen tallentamisesta, toisaalta tiettyä tarkoitusta varten tapahtuvasta tallentamisesta.

*Kuuntelu kuulokkeita ja mikrofonia apuna käyttäen opetti minulle huomion tarkemman suuntaamisen taidon. Mikrofonit ... vahvistavat ääntä tietyillä keskitetyillä tavoilla. Ne edistävät kykyä kuunnella tarkkaavaisesti. Mikrofonit mahdollistaa erottelun tekemisen sen välillä mitä kuunnella ja miksi kuunnella, vastaavalla tavalla kuin mikroskooppi, kaukoputki tai kiikarit voivat lisätä kykyä fokusoida, identifioida ja observoida maailman visuaalisia elementtejä. (Krause 2002, 4)*

#### MATKALLA ÄÄNEEN – DIGITAAALISEN ÄÄNENKÄSITTELYN MAHDOLLISUUKSIA

Analogista ääntä digitoitaessa sitä ei tallenneta sellaisenaan, vaan siitä otetaan tietyn väliajoin näytteitä (sample), jotka sitten ilmaistaan numeerisessa muodossa (nollina ja ykkösinä, ns. binäärinen esitystapa). Näin digitaalinen ääni on tiettyssä mielessä vain likiarvo analogisesta (tai oikeastaan se lähestyy analogista ääntä näytteenottotiheyden tai -taajuuden kasvaessa kohti ääretöntä). Tosin näin on vain teorian tasolla, sillä käytännössä – näytteidenottotaajuuden ollessa riittävän suuri – ei vajavainen korvamme pysty tätä digitaalisen äänen puutteellisuutta kuulemaan.

Ottamatta kantaa digitaalisen ja analogisen suuntauksen kannattajien välillä vallitseviin esteettisiin näkemyseroihin voidaan kuitenkin hyvin perustein todeta, että alueen digitalisoituminen on tuonut äänen käytön ja käsittelyn mahdollisuudet aivan uudelle tasolle. Tietokoneiden muuttuessa eräänlaisiksi multimediakeskuksiksi tai eri mediaformaatteja käsitteleviksi “metakoneiksi” (Järvinen 2001, 38) ollaan pääsemässä eroon myös niiden ääniominaisuuksissa aiemmin esiintyneistä puut-

teista. Digitaalisessa muodossa olevan äänen kopiointi ja muokkaaminen on paitsi vaivatonta myös häviötöntä eli äänessä ei tapahdu laadullista heikkenemistä sitä yhä uudelleen kopioitaessa tai muokattaessa.<sup>[7]</sup> Äänen muokkaaminen äänenkäsittelyohjelmistoilla (audioeditoreilla) on myös joustavaa: voimme kuunnella aiotun toimenpiteen vaikutusta ennakolta (preview-toiminto) tai perua toimenpiteen jälkeensä (undo-toiminto). Se on myös syvälle ääneen ulottuvaa eli voimme päästä käsiksi äänen pienimpiin yksityiskohtiin.

Näitä ohjelmistoja käyttäen on mahdollista leikata, kopioida ja liimata (cut, copy, paste) ääntä vastaavalla tavalla kuin esimerkiksi tekstiä, kuvaa tai videota. Voimme muuttaa niillä myös äänen kestoa (time stretching), ja näin hidastamalla (tai venyttämällä) hahmotuskykymme ulkopuolelle jääviä hyvin nopeita tai lyhytkestoisia ääni-ilmiöitä voimme saada paremman käsityksen vaikkapa joidenkin lintulajien virtuoosisista laulukuvioista. Vastaavasti voimme nopeuttaa (tai tiivistää) ääntä, jolloin voimme saada kokonaiskäsityksen jossain pitkäkestoisessa äänitapahtumassa esiintyvistä muutoksista (tekniikka, jota käytetään esimerkiksi äänimaisematutkimuksen ja -sävellyksen piirissä). Äänenkäsittelyohjelmistoilla voidaan muuttaa myös äänen korkeutta (pitch shifting), jolloin voimme tuoda kuultavaksemme ihmiskorvan kuuloalueen<sup>[8]</sup> ulkopuolella olevia akustisia tapahtumia, sekä matalia infräänäni- että korkeita ultraäänäni-ilmiöitä (vrt. infrapuna ja ultravioletti visuaalisella alueella). Näin voimme havainnoida vaikkapa ultraäänien avulla suunnistavien lepakoiden ääntelyä tai norsujen infraäänialueella tapahtuvaa kommunikointia (esim. Metzner 2002).<sup>[9]</sup>

Äänenkäsittelyohjelmistojen tarjoamien mahdollisuuksien piiriin kuuluvat myös erilaiset kaiut ja viiveet (echo, delay), joilla ääni voidaan sijoittaa erilaisiin tiloihin ja saada aikaan erilaisia keinotekoisia akustisia ilmiöitä. Kuuntelukasvatuksen kannalta mielenkiintoisimpia ovat myös audioeditoriohjelmien tarjoamat tilasimulaatiot, joiden avulla voimme tutustua ikään

kuin virtuaalisesti siihen, miten erilaiset äänet käyttäytyvät erilaisissa akustisissa olosuhteissa. Äänen suodattamisen (filtering) tai sille läheisen ekvalisoinnin (equalization, EQ) avulla voimme korostaa tai vaimentaa eri korkeusalueita äänestä (sen spektristä) ja näin paitsi havainnoida niiden vaikutusta äänen sointiväriin myös paljastaa äänen eri taajuusalueille kätkeytyviä ilmiöitä (hyvän demonstraation tästä tarjoaa sademetsän äänimaiseman kuuntelu siitä eri taajuuskaistoja vaimentaen ja korostaen).

Useampien peräkkäin tapahtuvien muokkausten avulla tai käyttämällä ohjelmistojen tarjoamia radikaalimpia prosessointikeinoja<sup>[10]</sup> meille avautuu väylä uniikkien äänten maailmaan: näin voimme voimme tuottaa lähtökohtana olevasta materiaalista täysin uutta ja näin ollen myös lainatusta materiaalista tekijänoikeudellisesti omaa tai originaalia materiaalia. Voidaan hyvin todeta, että digitaalinen äänenkäsittely avaa meille tien ääneen, sen sisälle, jopa sen ytimeen. Kyse on matkasta äänen sisäiseen maailmaan ja myös eräänlaisesta äänimikroskopiasta, joka poikkeaa kuitenkin luonteeltaan siitä, mihin viitattiin edellä erityismikrofonien yhteydessä. Ja radikaalimpien äänenmuokkauskeinojen käytössä on kyse jo jostain muusta, ikään kuin uusien, ääneen kätkeytyvien potentiaalisten äänimaailmojen paljastamisesta.<sup>[11]</sup>

Äänen editointi tietokoneella perustuu osittain visuaalisuuteen siinä mielessä, että se tapahtuu äänen kuvan avulla. Tämä kuva on äänessä tapahtuvia voimakkuuden (amplitudin) vaihteluja graafisesti esittävä ns. verhokäyrä (envelope), mistä käyvät ilmi senkaltaiset havainnon kannalta keskeiset tekijät kuin äänen alkaminen (tai syttyminen), äänen keston aikana tapahtuvat voimakkuuden muutokset ja äänen päättymisen (sammuminen).<sup>[12]</sup> Äänenkäsittelyohjelmistojen avulla voidaan tuottaa usein myös kaksi- tai kolmiulotteinen kuva äänen spektistä eli sen sisältämistä taajuuksista ja niiden voimakkuussuhteista (ns. spektrogrammi). Kaiken kaikkiaan tällaiset äänen visuaaliset esitykset toimi-

vat apuvälineenä paitsi äänen editoinnissa myös sen havainnoinnissa, sillä ne opettavat meille kiinnittämään huomiota näihin ilmiöihin myös arkipäivän normaaliolosuhteissa. Äänenkäsittelyohjelmilla voidaan siis paitsi muokata myös havainnoida ääntä. Voidaan myös olettaa, että kaikenlaisella, jopa luonteeltaan kokeilevalla, yritykseen ja erehdykseen perustuvalla äänen manipuloinnilla on taipumus vaikuttaa kuuntelun taitoihimme ja näin muuttaa audiitiivista tietoisuuttamme.

*Olen aina pitänyt kiehtovimpana kokemusta siitä, miten teknologisen interventioon aikaansaama tietoisuuden laajentuminen vaikuttaa myöhempään, normaaliolosuhteissa tapahtuvaan havainnointiin. Esimerkiksi hitaalla nopeudella toistettu yksityiskohta kuullaan usein senkin jälkeen kun nopeus on palautettu normaaliksi. Äänen studiomanipuloinnin laajentama tietoisuus muuttuu usein äänimaisematietoisuudeksi kun vastaavia ääniä kuullaan myöhemmin.* (Truax 1996, 9)

#### INTERNETIN ÄÄNIMAAILMAT

Tiedostomuotoinen, viime kädessä bitteinä (nollina ja ykkösinä) esitettävä digitaalinen ääni on aineetonta verrattuna analogisesti tallennettuihin ja erilaisissa fyysisissä olomuodoissa oleviin äänitteisiin.<sup>[13]</sup> Tästä johtuen tiedostomuotoinen ääni on helposti digitaalisen tietoverkon välityksellä siirrettävissä, levitettävissä ja julkaittavissa. Siirtonopeuksien, kaistaleveyksien ja konetehtojen kasvaessa sekä äänen pakkaus- ja esitysmenetelmien tehostuessa on tekniseltä tasoltaan entistä laadukkaampi ääni tullut myös tietoverkkoon ja verkkosivuille, puhutaan esimerkiksi verkon sonifioitumisesta (sonifying the net). Äänen osuus tietoverkossa, sekä omana itsenäisenä alueenaan että muiden esitysmuotojen osana on kasvamassa yhä lisääntyvällä nopeudella. Eri aloilla toimivien yksilöiden, yhteisöjen ja instituutioiden viedessä materiaalejaan verkkoon tulevat myös erilaiset maksulliset ja maksuttomat äänikoelmat, -kirjastot, -galleriat ja -museot

yhä enenevässä määrin kaikkien ulottuville.<sup>[14]</sup>

Äänten (ja usein niihin liittyvien kuvien) avulla voimme tutustua virtuaalisesti moniin maantieteellisiin kohteisiin, niiden nähtävyyksiin, rakennuksiin, eläimistöön jne. (ks. esim. Ferrington 2002). Instituutionaalisten kirjastojen kokoelmien<sup>[15]</sup> ohella huomionarvoisen verkkoäänilähteen muodostavat kaupallisten äänilevitymyymälöiden sivustot, joiden maksuttomien demomateriaalienkin välityksellä voimme saada hyvän käsityksen esimerkiksi keskeisten luontoäänitykseen erikoistuneiden ammattilaisten tuotannosta<sup>[16]</sup>. Digitalisointuminen on synnyttänyt myös uusia äänen ja musiikin jakelun muotoja: paitsi että voimme tilata verkon kautta äänitteitä fyysisessä muodossa, voimme hankkia ääntä aineettomassa tiedostomuodossa ladaten ja vaikka kappaletavarana yksittäin hinnoiteltuna.<sup>[17]</sup> Suurin osa verkon äänisivustoista näyttäisi olevan sekalaista tehosteääntä (ääniefektejä) sisältäviä kokoelmia.<sup>[18]</sup> Osa niistä on tiettyjen aihepiirien ympärille rakennettuja tai tietyille harrastaja- tai ammattiryhmille suunnattuja, keskeisiä ovat esimerkiksi kotivideoharrastajien tai verkkosuunnittelijoiden äänitarpeita palvelevat sivustot.<sup>[19]</sup> Erilaisiin harraste- ja fanikulttuureihin liittyviä äänisivustoja on (musiikin ohella) eniten ehkä elokuvan ja television alueelta (erilaiset äänileike- eli -klippikokoelmat)<sup>[20]</sup>, mutta näitä harrastepohjaisia sivustoja saattaa löytyä niinkin erikoisilta alueilta kuin rautateiden historia<sup>[21]</sup> tai jalkapallo<sup>[22]</sup>.

Eri tieteenalojen verkkosivustojen välityksellä voimme päästä tutustumaan niiden piirissä tutkittuihin erityisäänimaailmiin, joista parhaiten edustettuna näyttäisi olevan eläinmaailman ääni-ilmiöihin keskittynyt bioakustiikka. Lukuisten lintujen ääniin ja linnunlauluun keskittyvien sivustojen<sup>[23]</sup> ohella runsaasti on esimerkiksi merinisäkkäiden (valaat, delfiinit) äänimaailmaa (ja elämää yleensäkin) esitteleviä sivustoja<sup>[24]</sup>. Verkon kautta on mahdollista tutustua myös tämän alueen ääniharvinaisuuksiin, esimerkiksi sammakoiden<sup>[25]</sup>, lepakoiden<sup>[26]</sup>, hyönteisten<sup>[27]</sup> tai jopa

kalojen<sup>[28]</sup> äänimaailmoihin. Viimeistään vesilammikon eliöiden äänimaailmaa havainnoidessa kirkastuu eräs Krausen ydinajatuksista: ääntä on kaikkialla siellä missä on elämäkin – siitä huolimatta etemme pysty sitä kaikkea omin korvin kuulemaan.

*Sirkkojen siritykset ja kärpäsen surinat ovat meille tuttuja, mutta oletko kuullut riisikärpäkkään toukan syövän vehnänjyvää, termiitin leikkaavan palaa puusta tai madon pureskelevan juurta? Modernin hyönteistutkimuksen teknologia hyödyntää näitä herkkiä signaaleja ... Maanpinnan ja vastaavasti myös merenpinnan ylä- ja alapuolinen maailma on täynnä elämää värähtelyineen. (Krause 2002, 43)*

Myös ei-elollinen luonto synnyttää ääntä, joka voi olla kuuloalueellamme tai sen ulkopuolella olevaa (esimerkiksi maanjäristysten synnyttämät maankuoren värähtelyt<sup>[29]</sup>). Erilaisten luonnonilmiöiden tuottaman äänen ohella voimme tutustua verkon kautta esimerkiksi hydrofonin tallentamaan vedenalaisen äänimaailmaan.<sup>[30]</sup> Kiehtovimpia alueita on epäilemättä avaruus - huolimatta siitä, että avaruudessa ei voi, äänen kulkemiseen tarvittavan väliaineen puuttuessa, esiintyä ihmiskorvin kuultavaa ääntä. Verkon kautta voimme tutustua vaikkapa “magnetosfääriin musiikkiin” eli maan magneettikentässä tapahtuviin, lähinnä salamoinnin ja revontulien aiheuttamiin muutoksiin.<sup>[31]</sup> Kyse näissä ei ole varsinaisesti äänestä, vaan hyvin matalataajuisesta (VLF = Very Low Frequency) radiosäteilystä ja ns. luonnonradiosta (natural radio), joka voidaan muuttaa kuultavaan muotoon sopivan vastaanottimen avulla. Varsinaisista avaruuden äänistä voidaan puhua esimerkiksi silloin, kun kyse on avaruusluotainten tallentamista, planeettojen magneettikentissä aurinkotuulen vaikutuksesta syntyneistä “Taivaallisista rakkauslauluista”.<sup>[32]</sup> Tietoverkon välityksellä on mahdollisuus tutustua myös niihin “Maan ääniin”, joita NASA lähetti Voyager-luotaimen mukana aurinkokuntamme ulkopuolelle<sup>[33]</sup> tai siihen, miltä kuulostaa “maailman vanhin ääni” eli al-

kuräjähdyksen synnyttämä, kaiken avaruuden täyttävä ns. kosminen taustasäteily<sup>[34]</sup>.

Näiden tietoverkkoon taltioitujen, luonteeltaan pysyvien ääniresurssien ohella myös verkon kautta välitettävän suoran, reaaliaikaisen äänen määrä on lisääntymässä. Tällä hetkellä meillä on mahdollisuus seurata webkameroiden tapaan “suorana lähetyksenä” vaikkapa “Maan lauluja” eli maan magneettikentässä tapahtuvia muutoksia rekisteröivän VLF-vastaanottimen lähetystä<sup>[35]</sup>, valtameren pohjaan pysyvästi kiinnitetyn hydrofonin välittämää ääntä<sup>[36]</sup> tai radio-observatorion Auringosta ja Jupiterista vastaanottaman elektromagneettisen säteilyn ääntä<sup>[37]</sup>. Kuuloalueemme ulkopuolella olevaa reaaliaikaista ääntä edustaa sivusto, jolta voimme seurata maankuoren infraäänivärähtelyjen mittaamiseen tarkoitettujen rekisteröintilaitteistojen välittämää dataa<sup>[38]</sup>. On syytä korostaa, että periaatteessa kaikenlainen värähtely tai data voidaan tavalla tai toisella muuntaa tai koodata korvin kuultavaksi ääneksi. Esimerkiksi planeettojen kierto liikkeitä nopeuttamalla niiden suhteelliset taajuudet voidaan muuttaa kuuloalueellamme oleviksi sävelkorkeuksiksi ja näin meillä on mahdollisuus todeta esimerkiksi se, miltä kuulostaa Pythagoraan kaavalema “sfääriin harmonia” (ks. Metzner 2002).

Oman alueensa verkon äänitarjonnassa muodostaa historiallinen ääni, siis eri alojen historiallisesti merkittäviin tapahtumiin liittyvät äänisivustot. Esimerkiksi edellä käsiteltyä avaruuden äänimaailmaa sivuavat läheisesti avaruuden valloituksen historiaan liittyvät äänidokumentit.<sup>[39]</sup> Internetin historiallisella osastolla ovat parhaiten edustettuna luonnollisesti näytteet merkittävien poliitikkojen, valtionpäämiesten ja yleensäkin eri alojen merkikihenkilöiden puheista.<sup>[40]</sup> Senkaltaiset viralliset kansalliset äänitearkistot, joita meillä edustavat esimerkiksi Suomen valtioneuvoston ääniarkisto<sup>[41]</sup> tai Yleisradion Kansallinen äänigalleria<sup>[42]</sup> tulevat varmaan muodostamaan tärkeän osan internetin äänitarjontaa tulevaisuudessa. Tämän artikkelin aiheen kannalta mielenkiintoisia ovat esi-

merkiksi äänentallennuksen historiaan liit-  
tyvä sivusto<sup>[43]</sup>, radion alkuajoista kertova  
sivusto<sup>[44]</sup> sekä eräänlaisena äänimuseona  
pidettävä ”Kadonneiden äänten arkisto”<sup>[45]</sup>.

Tietoverkossa tapahtuvaa navigointia  
on verrattu kaupunkitilassa tapahtuvaan  
liikkumiseen tai matkustamiseen (Järvinen  
2001, 57–59). Teknokulttuurin tutkijoiden  
keskuudessa on puhuttu myös uudenlai-  
sesta nomadismista tai matkailusta, missä  
”tietoverkon käyttäjät viettävät tuntikau-  
sia päivässä ’ulkomailla’ telemaattisia verk-  
koyhteyksiä hyväksikäyttäen” (Inkinen  
& Salmi 1993, 87). Äänimaisemakoulutuk-  
sen käsitteitä käyttäen voitaisiin puhua  
myös ”internetäänikävelystä” (Soundwal-  
king the Internet, Ferrington 2002). Tässä  
artikkelissa käytetään yleistä virtuaalisen  
matkailun käsitettä viittaamaan siihen, että  
tietoverkon äänidokumenttien kautta meil-  
le avautuu pääsy tuntemattomien ja usein  
myös muuten tavoittamattomien ilmiöiden  
äärelle. Voimme tutustua esimerkiksi eri  
tieteen-, ammatti- ja harrastusalojen eri-  
tyisäänimaailmoihin, jotka ovat koko ajan  
pirstoutumassa yhä suppeammiksi erityis-  
alueikseen (tällaisesta suppeasta erityisää-  
nimaailmasta bioakustiikan alueelta mai-  
nittakoon vaikkapa viime aikoina löydet-  
ty, aiemmin mykkinä pidettyjen kirahvien  
rikas infraäänialueella tapahtuva kommu-  
nikointi<sup>[46]</sup>). Tämänäyttypisen nettimatkai-  
lun etuna on fyysisten esteiden poistumi-  
nen sekä aika- ja paikkasidonnaisuuden ka-  
toaminen. Vastaavien audittiivisten koke-  
musten hankkiminen – puhumattakaan ni-  
den tallentamisesta – voi realitodellisuus-  
dessa olla muuten mahdotonta. Kyse ei  
ole pelkästään mukavuustekijöistä, vaan  
virtuaaliolosuhteissa tapahtuva kuuntelu  
voi olla myös tehokkaampaa, koska se ta-  
pahtuu ilman normaaliolosuhteissa läsnä-  
olevia häiriötekijöitä.

Toisaalta tietoverkossa tapahtuva vir-  
tuaalinen matkailu ei ole ongelmattonta.  
Haittatekijöinä mainittakoon verkon val-  
vomattomasta ja ei-institutionaalista  
luonteesta johtuva materiaalien heterogee-  
nisuus ja laadullinen epätasaisuus. Lisäksi  
ongelmia aiheuttavat verkkodokumenttien  
dynaamisuus (niitä päivitetään jatkuvasti)

ja linkkiosoitteiden (palvelinten) vaihtu-  
vuus (mistä johtuen myös tässä artikkelis-  
sa esille tuodut verkko-osoitteet saattavat  
olla jo sen ilmestyessä epäajanmukaisia).  
Äänimatkailussa aiheuttaa lisäongelmia  
lähteiden hankala löydettävyyys, sillä val-  
miita karttoja tai reittejä tämänkaltaiseen  
matkailuun ei ole liiemmin saatavilla.<sup>[47]</sup>  
Lisäksi harmeja aiheuttavat äänen alueel-  
la käytettävistä erilaisista tiedostomuodois-  
ta ja formaateista johtuvat teknisluonteis-  
et yhteensopivuusongelmat. Kaiken kaik-  
kiaan ongelmakenttä on hyvin pitkälle  
samankaltainen kuin WWW:stä tapahtu-  
vassa tiedonhaussa yleensäkin (ks. esim.  
Lehtinen 1997, 34–38).

#### MATKAILUN AVARTAMAA ÄÄNITIETOISUUTTA

Tässä esityksessä on käytetty matkan ja  
matkustamisen metaforaa kahdessaakin eri  
merkityksessä. Ensinnäkin digitaalisen ää-  
nenkäsittelyn yhteydessä viitattiin matkaan  
sikäli, että sen avulla voimme päästä kä-  
siksi äänen pienimpiin yksityiskohtiin ja  
tässä mielessä voimme puhua matkasta  
ääneen, äänen sisään ja sieltä äänen mani-  
puloinnin kautta aukeaviin uusiin poten-  
tiaalisiin äänimaailmoihin. Toinen yhtymä-  
kohta matkaan liittyy tietoverkkoon, jon-  
ka äänidokumenttien kautta pääsemme  
tutustumaan eri alueiden erityisäänimaa-  
ilmoihin.<sup>[48]</sup> Voimme havainnoida ääntä  
monesta eri lähtökohdasta tai kuulokul-  
masta käsin: voimme kiinnittää huomiomme  
esimerkiksi äänilähteeseen (ja sen  
ominaisuuksiin) tai itse ääneen (ja sen  
ominaisuuksiin). Lisäksi voimme tarkastella  
äänen meissä aikaansaamia reaktioita, sen  
herättämiä mielikuvia, tunteita, assosiaati-  
oita jne. Tässä artikkelissa esitellyssä kah-  
dessa digitaalisen äänikasvatuksen muo-  
dossa, tietokoneella tapahtuvassa äänen-  
käsittelyssä ja tietoverkon kautta tapahtu-  
vassa ääninavigoinnissa on kyse oikeastaan  
kahdesta erilaisesta kuuntelun muodosta.  
Muokatessamme ääntä tietokoneen avul-  
la emme kiinnitä huomiota niinkään ää-  
neen liittyvään taustatietoon vaan huomi-  
omme kohdistuu itse ääneen ja sen omi-

naisuuksiin. Kyse on puhtaan äänen havainnoinnista, ns. akusmaattisesta kuuntelusta (acousmatic listening, ks. esim. Truax 1996) tai ns. sokeasta kuuntelusta (blind listening) (Lopez 2001)<sup>[49]</sup>. Toisaalta verkossa navigoidessamme suhteemme ääneen on yleensä erilainen, sillä äänet esiintyvät verkossa tietyssä asiayhteydessä, kyse on tiettyihin aiheisiin liittyvistä äänidokumenteista. Tällöin ääneen liittyvä taustatieto saa keskeisen aseman kuuntelussa, jolloin myös itsessään mielenkiinnoton ääni tai äänitysteknisesti heikkolaatuinen äänite voidaan kokea kiinnostavana tai jopa vaikuttavana. Tästä kontekstissaan tapahtuvasta äänen havainnoinnista on käytetty esimerkiksi dokumentaarisen kuuntelun käsitettä (Lopez 2001, 163).

Äänimaisematutkimuksen ja akustisen ekologian pioneeri R. Murray Schafer puhuu ”korvien puhdistamisesta” (ear cleaning), jonka tulee tapahtua nimenomaan arkipäiväisiä, elinympäristömme ääniä käyttäen. Hän korostaa kuitenkin myös laajemman tarkasteluperspektiivin merkitystä jakaessaan metodinsa kolmeen vaiheeseen: ensimmäisen vaiheen muodostaan äänten kuuntelu, toisen äänten tuottaminen ja kolmanneksi eli korkeimmaksi vaiheeksi hän nimeää ”äänen yhteisössä” (sound in society) (Schafer 1992, 4–5). Äänimaisematutkimuksen piirissä ei ole toistaiseksi tehty syvällisempää analyysia keskeisestä äänitietoisuuden (sound awareness) käsitteestä. Vaikka kyse onkin ensi kädessä havainnointitaitojemme kehittämisestä ei äänitietoisuus tarkoita pelkästään kuulon tarkkuutta tai tietämystä jollakin äänen spesiaalialueella, vaan sen voidaan katsoa edellyttävän laajempaa näkökulmaa (vai tulisiko tässä yhteydessä käyttää kuulokulman käsitettä). Äänitietoisuus laajimmassa muodossaan voisi olla paitsi tietoa ääneen ja kuuloon liittyvistä ilmiöistä myös tietoisuutta äänen erilaisista yksilöllisistä ja yhteisöllisistä kokemistavoista sekä äänelle erilaisissa kulttuurisissa ja yhteiskunnallisissa konteksteissa annetuista merkityksistä.[T8]

## YKSILÖLLISIÄ POLKUJA ÄÄNTEN MAAILMAAN

Äänikasvatus voidaan nähdä eri tieteiden ja oppiaineiden alueille ulottuvana ja monista erilaisista työskentelytavoista johtuen myös erilaisia tavoitteita palvelevana menetelmänä. Vaikka ääni ei toimikaan (musiikkia lukuunottamatta) keskeisenä elementtinä missään oppiaineessa, voidaan ääneen liittyviä kysymyksiä kytkeä luontevasti useimpien oppiaineiden sisältöihin. Myös tässä esiteltyjä äänikasvatuksen digitaalisia alueita voidaan hyödyntää eri oppiaineissa eri tavoin. Erilaiset näkökulmat useimmiten tukevat ja täydentävät toisiaan: esimerkiksi fysikaalinen tieto infraäänestä (aallonpituudeltaan suurena se läpäisee helposti esteitä ja kulkee pitkiä matkoja) auttaa meitä ymmärtämään esimerkiksi norsujen infraäänillä tapahtuvaa kommunikointia (norsut elävät savanneilla pienissä laumoissa ja erillään toisistaan, joten infraäänikommunikaatio on lajin lisääntymisen kannalta välttämätön yhteydenpitokeino). Eri alojen tieto voi olla edesauttamassa myös omien havainnointitaitojen kehittymistä: esimerkiksi tieto infraäänestä auttaa meitä tiedostamaan sen havainnointiin arkipäivän olosuhteissa. Keskeisimpinä alueina äänikasvatuksen kannalta voidaan kuitenkin pitää fysikaalis-akustista tietoa äänestä ja fysiologista tietoa korvan ja kuuloaistin toiminnasta sekä psykoakustista tietoa äänen kokemisesta. Paitsi että eri tieteenalueilla on omia erityisäänimaailmojaan, voidaan jotain tiettyä yhtä äänitapahtumaa lähestyä eri alojen ja oppiaineiden näkökulmista käsin. Vastaavasti verkon valmiita äänimateriaaleja voidaan käyttää myös kontekstistaan irrotettuna. Esimerkiksi historiallista puhetta voidaan lähestyä paitsi historiallisista ja kielellisistä (semanttisista) lähtökohdista myös fysikaalis-akustisena ilmiönä tai sitä voidaan käyttää vaikkapa musiikki-teoksen tai äänikollaasin materiaalina (luonnollisesti tekijänoikeudelliset kysymykset huomioonottaen).

Koulussa nämä laajemmat näkö- tai

kuulokulmat voisivat olla saavutettavissa paitsi ääntä eri oppiaineissa eri tavoin lähestymällä myös oppiaineiden välisillä ääneen liittyvillä projekteilla. Akustisen ekologian ja äänimaisematutkimuksen piirissä korostettu ympäristökasvatuksellinen lähtökohta on vain yksi mutta monessakin mielessä hedelmällinen, yhdistyvähän siinä useiden eri tieteenalojen ja oppiaineiden lähestymistavat.<sup>[50]</sup> Esimerkkeinä modernin audioteknologian avulla toteutettavista oppilastöistä voivat toimia seuraavat: paikallis- tai nettiradiota varten tehty dokumentaarinen ohjelma tai kuunnelma, omaan multimediaesitykseen laadittu äänimaailma, cd-romin tai verkkosivun muotoon tehty audiogalleria joltain luontoäänityksen alueelta, omaan videoelokuvaan tehty musiikki- tai ääniraita, lähiympäristön äänimaisemista ja kuvista koottu soiva näyttely, samplepohjaiseen säveltämiseen perustuva oma äänilevy jne. Tämänäyttöiset projektit saattavat toimia oppilaille ratkaisevana impulssina omakoh-taisen kiinnostuksen heräämiselle ääntä kohtaan, ikään kuin reittinä tai polkuna äänen maailmaan. Tällaisten aiheiltaan erilaisten audiotöiden yhteydessä joudutaan kohtaamaan myös äänentallennuksen eri alueilla vallitsevia erilaisia esteettisiä näkemyksiä ja tekniseen toteutukseen liittyviä ratkaisuja, jolloin ne saattavat edistää paitsi kuuntelun taitojen myös pluralistisen suhtautumistavan ja laajemman äänitietoisuuden kehittymistä.

Tässä artikkelissa on tuotu esille perusteluja sille, miksi sähköisten ja usein mekaanisiksi luonnehdittujen tallenteiden käyttö voi olla hyödyllistä ja jopa tehokkaampaa kuin normaaliolosuhteissa tapahtuva äänen havainnointi ja miten moderni audioteknologia voi toimia äänitietoisuuttamme laajentavana välineenä. Tietoverkkoa on tässä lähestytty tietoisesti yksipuolisesti, eräänlaisena materiaalivarastona, ts. äänen, ohjelmistojen ja yleensä ääntä koskevan informaation säilytyspaikkana. Tietoverkko voidaan nähdä myös vuorovai-kutuskanavana tai yhteisöllisenä virtuaalisenä tilana, jossa ääntä ja siihen liittyvää informaatiota voidaan lähettää, vaihtaa,

julkaista ja myös tuottaa yhteisöllisesti. Ääntä, ääneen ja kuuloon liittyvää tietoa, erilaista äänimateriaalia sisältäviä teoksia jne. voidaan yhtä hyvin – ja ns. yhteisöllisen oppimisen periaatteiden mukaisesti jopa hyödyllisemmin – koota yhteistyössä muiden kanssa, olivatpa yhteistyökumppanit saman aiheen parissa työskenteleviä koulutovereita, äänen eri alueiden harrastajia tai eri alojen korkeimpia asiantuntijoita.<sup>[51]</sup>

## LÄHTEET

Benitez, Joaquim M. 1986. Collective improvisation in contemporary Western art music. Tokumaru, Yoshihiko & Yamaguti, Osamuti (eds.) *The oral and the literate in music*. Tokyo: Academia Music Ltd.

Bradbury, Jack W. & Budney, Gregory F. (prods) 2001. *The Diversity of Animal Sounds*. CD + booklet. Ithaca, NY: Macaulay Library of Natural Sounds, Cornell Laboratory of Ornithology.

Cage, John 1971. *Silence. Lectures and Writings*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.

Dunn, David 1999. *Why Do Whales And Children Sing? A Guide to Listening in Nature*. Book + CD. Santa Fe, NM: Earth Ear.

Ferrington, Gary 2002. Soundwalking the Internet. *Soundscape, The Journal of Acoustic Ecology*, Volume 3, Number 1, July 2002, 34.

Ferrington, Gary 2003. Soundwalking the Internet. *Ocean Acoustics—Opportunities to Listen to Underwater Soundscapes*. *Soundscape, The Journal of Acoustic Ecology*, Volume 3, Number 2 / Volume 4, Number 1, Winter 2002/Spring 2003, 41–2.

Inkinen, Sam & Salmi, Markku 1993. *Tekno! – tanssimusiikin hiukkaskiihdytin*. Teoksessa Sam Inkinen & Markku Salmi (toim.): *Tulevaisuuden esihistoria*. Helsinki: Painatuskeskus. 71–98. Jauhiainen, Tapani 1995. *Kuulo ja viestintä*. Helsinki: Yliopistopaino.

Järvinen, Aki 2001. *Hyperteoria – lähtökohtia digitaalisen kulttuurin tutkimukselle*. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 60. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.



Krause, Bernie 1996. Notes From the Wild. The Nature Recording Expeditions of Bernie Krause. Includes Compact Disc. Roslyn, NY: Ellipsis Arts.

Krause, Bernie 2002. Wild Soundscapes. Discovering the Voice of the Natural World. A Book and CD Recording. Berkeley: Wilderness Press.

Lehtinen, Erno 1997. Tietoyhteiskunnan haasteet ja mahdollisuudet oppimiselle. Teoksessa Erno Lehtinen (toim.) Verkkipedagogiikka. Helsinki: Oy Edita Ab. 12–40.

Lopez, Francisco 2001. Blind Listening. Rothenberg, David & Ulvaeus, Marta 2001 (eds.). The Book of Music & Nature. An Anthology of Sounds, Words, Thoughts. A Terra Nova Book. Middletown, CT: Wesleyan University Press. 163–168.

Metzner, Jim 2002. Pulse of the Planet. Extraordinary Sounds From the Natural World. Pulse1cd. Booklet + CD. Pulse of the Planet. Negroponte, Nicholas 1996. Being Digital. London: Coronet Books, Hodder & Stoughton.

Rothenberg, David & Ulvaeus, Marta 2001 (eds.). The Book of Music & Nature. An Anthology of Sounds, Words, Thoughts. Book + CD. A Terra Nova Book. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

Schafer, R. Murray 1992. A Sound Education. 100 Exercises in Listening and Sound-Making. Indian River, Ontario: Arcana Editions.

Schryer, Claude 2001. The Sharawadji Effect. Rothenberg, David & Ulvaeus, Marta 2001 (eds.). The Book of Music & Nature. An Anthology of Sounds, Words, Thoughts. A Terra Nova Book. Middletown, CT: Wesleyan University Press. 123–129.

Truax, Barry 1978. Handbook for Acoustic Ecology. The Music of the environment series No. 5. Vancouver: A.R.C. Publications. CD-ROM Edition, Version 1.1: Handbook for Acoustic Ecology, CSR-CDR 9901, Cambridge Street Publishing.

Truax, Barry 1984. Acoustic Communication. Second Printing 1994. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Truax, Barry 1996. Sound in Context: Acoustic Communication and Soundscape Research at Simon Fraser University. <<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/WFAE/readings/Truaxcontext.html>>. ■

## VIITTEET

[1] Äänikasvatuksen käsitteen toi esille äänimaisematutkimuksen ja akustisen ekologian pioneeri, säveltäjä ja tutkija R. Murray Schafer kirjassaan "A Sound Education. 100 Exercises in Listening and Sound-Making" (1992).

[2] Tällaisista mikrofoneista mainittakoon äänittäjän omiin tai muovisen keinoäänin korviin sijoitettava binauraalinen eli ns. keinoäänimikrofoni. Tämä vaatii vastaavasti kuulokkeiden käyttöä äänitettä toistettaessa.

[3] Johtuen mikrofoniin erilaisista taajuusvasteista ja suuntakuviosta (eli ne rekisteröivät eri taajuuksia ja eri suunnista tulevia ääniä eri tavalla).

[4] Kyse oli hänen kehittämästään ns. indeterministisestä sattumamusiikista (chance music).

[5] Kirjoitusajankohdasta johtuen Truax viittaa tässä artikkelissa käytetyissä sitaateissa analogiseen ns. nauhastudioon ja sen tarjoamiin mahdollisuuksiin.

[6] Hyvin hiljaisia ääniä voidaan tallentaa (herkkien ns. kondensaattorimikrofoniin ohella) esimerkiksi ns. pietsomagneettisilla mikrofoneilla tai ns. lavaliere -mikrofoneilla. Kaukaisten äänten tallentaminen tapahtuu ääntä keräävin lautasin varusteilla ns. parabolisilla mikrofoneilla.

[7] Itse asiassa kopiot ovat identtisiä alkuperäisversion kanssa ja tästä johtuva uniikin originaaliversion katoaminen on saanut aikaan oman ongelmakenttensä taiteen eri alueilla.

[8] Ihmiskorvan kuulemaksi äänenkorkeusalueeksi eli ns. kuulon taajuusalueeksi mainitaan useimmiten 20–20000 Hz (= hertsiä eli värähdystä sekunnissa). Tämä alue riippuu kuitenkin monista sekä fysiologisista että tilannekohtaisista tekijöistä (mm. henkilön iästä). Ns. kuulon dynaamiseksi alueeksi määritellään puolestaan hiljaisimman ja voimakkaimman kuulemamme äänen välinen voimakkuusalue (eli ns. kuulokynnyksen ja ns. epä-

miellyttävyyssynnyksen välinen alue) (ks. Jauhainen 1995, 187–). Kuuloalueen käsitteellä voidaan viitata näihin molempiin alueisiin.

[9] Hyvänä esimerkkinä tällaisesta valmiiksi kootusta, fyysisen tallenteen muodossa olevasta äänimatkasta toimii Pulse of the Planet -äänite (Metzger 2002). Sen kautta on mahdollisuus tutustua paitsi inhimillisen kulttuurin ja eläinmaailman ääniharvinaisuuksiin, myös elottomassa luonnossa esiintyviin erikoisuuksiin kuten laavavirran, hiekkadyynien tai arktisen jäätikön synnyttämiin ääni-ilmiöihin. Vastaavia valmiita äänikokoelmia tarjoavat myös esimerkiksi Dunn (1999) ja Rothenberg & Ulvaeus (2001), eläinmaailmaan keskitytään julkaisussa *The Diversity of Animal Sounds* (Bradbury & Boudney 2001).

[10] Esimerkiksi chorus (kuoroefekti), distortion (sä Rö), phaser (vaiheensiirto), flanger, vocoder (vokooderi), harmonizer (harmonisoija) jne.

[11] Tällaista äänen sisään kohdistuvaa matkailua on pyritty demonstroimaan esimerkiksi Rauman opettajankoulutuslaitoksella laadituissa *Sound Journey* -verkkomultimediaoissa, ks. <<http://vanha.edu.utu.fi/rokl/staff/riikonen/virtualenv/soundjourney1.htm>>, <<http://vanha.edu.utu.fi/rokl/staff/riikonen/virtualenv/soundjourney2.htm>>

[12] Sähköisessä akustiikassa tästä äänen voimakkuuden muutosta kuvaavasta käyrästä eli verho-käyrästä (envelope) käytetään usein ASD-käyrän (attack, stationary state, decay) tai ASDR-käyrän (attack, sustain, decay, release) käsitteitä.

[13] Tähän aineettomien bittien ja aineellisten atomien muodossa tapahtuvan tiedonvälityksen eroon on kiinnittänyt huomiota erityisesti Negroponte (1996).

[14] Tässä yhteydessä ei ole mahdollisuutta laajojen linkkilistojen esittämiseen, vaan esille tuodaan vain yksittäisiä verkko-osoitteita eräänlaisena johdatuksena webin äänitarjontaan.

[15] The British Library Sound Archive, Wildlife sounds. <<http://www.bl.uk/collections/sound-archives/wild.html>>.

[16] EarthEar Online Sound Center. <<http://www.earthear.com/catalog/sample.html>>.

<<http://www.earthear.com/catalog/sample.html>>.

[17] AudioSparx.com, "The Ultimate Online Resource for Digital Audio". <<http://www.audiosparx.com/sa/default.cfm>>.

[18] The Freesound Project. <<http://freesound.iaa.upf.edu/>>. Sound America. <<http://www.soundamerica.com/>>.

[19] Flash Kit, SoundFX. <<http://www.flashkit.com/soundfx/>>.

[20] Movie Sounds Central. <<http://www.moviesoundscentral.com/>>.

[21] Railroad Multimedia Archive, Webville and Hypertext Railroad Company. <<http://www.spikesys.com/mult.html#toot>>.

[22] An audio collection of Northern Ireland World Cup songs, great goals and classic clips. <<http://www.ourweecountry.btinternet.co.uk/soundarchive.htmlalls>>.

[23] Mangoverde World Bird Guide. <<http://www.mangoverde.com/birdsound/index.html>>.

[24] Whale Video and Sound Files. Whale Center of New England. <<http://www.whalecenter.org/av.htm>>.

[25] Frogs, MPCA, Minnesota Pollution Control Agency. <<http://www.pca.state.mn.us/kids/frogsforkids.html>>.

[26] Bat Ecology and Bioacoustics Lab. University of Bristol. Biological Sciences. <<http://www.bio.bris.ac.uk/research/bats/download.htm>>.

[27] Insect Sound World, Songs of Crickets and Katydid from Japan. Kazuyuki Hashimoto, Orthopterological Society of Japan. <<http://mushinone.cool.ne.jp/English/ENGindex.htm>>.

[28] Fish Sounds Demonstration—17 species, Rodney Rountree's Homepage on Fish Ecology. <[http://www.fishecology.org/soniferous/sound\\_demo.htm](http://www.fishecology.org/soniferous/sound_demo.htm)>.

[29] USGS, Earthquake Hazards Program—North

hern California. <<http://quake.wr.usgs.gov/info/listen/>>.

**[30]** Underwater Recordings, Cetacean Research Technology. <<http://www.cetaceanresearch.com/sounds.html>>.

**[31]** The Music of the Magnetosphere and Space Weather, Welcome to the Realm of Natural VLF Radio Phenomena. <<http://www.spaceweathersounds.com/>>. Stephen P. McGreevy's ground-based ELF-VLF recordings. <<http://www-pw.physics.uiowa.edu/mcgreevy/>>.

**[32]** NASA Space Probe Recordings. <<http://body-mind.com/bmrgp2a.html>>.

**[33]** Sounds of Earth, Nasa Voyager Project. <<http://voyager.jpl.nasa.gov/spacecraft/sounds.html>>.

**[34]** The Sound of the Big Bang, John G. Cramer, Professor of Physics, University of Washington. <<http://faculty.washington.edu/jcramer/BBSound.html>> tai <<http://library.wolfram.com/in-focenter/MathSource/5083>>.

**[35]** Earth Songs, NASA Science News. An online receiver at the Marshall Space Flight Center. <[http://science.nasa.gov/headlines/y2001/ast19jan\\_1.htm](http://science.nasa.gov/headlines/y2001/ast19jan_1.htm)>.

**[36]** Pioneer Seamount, California, The NOAA Pacific Marine Environmental Laboratory, PMEL. <<http://oceanexplorer.noaa.gov/explorations/sound01/logs/live/live.html>>.

**[37]** WCC Radio Observatory Real-Time Data, Radio Observatory of Windward Community College. <<http://jupiter.wcc.hawaii.edu/newradiojove/realtime.htm>>.

**[38]** USGS, Earthquake Hazards Program—Northern California. <<http://quake.wr.usgs.gov/info/listen/>>.

**[39]** The Space Sound & Image Archive, EarthStation1.com. <<http://www.earthstation1.com/spacsnds.html>>.

**[40]** Matrix Resources. Audio Archives. <<http://matrix.msu.edu/resources/audio.html>>.

**[41]** Suomen valtioneuvoston ääniarkisto. <<http://www.government.fi/vn/liston/base.lsp?r=707&k=en>>.

**[42]** Yleisradion Kansallinen äänigalleria. <<http://194.252.88.3/radioarkistoweb.nsf/sivut/etusivu>>.

**[43]** The archive at Edison National Historic Site, Sounds. <<http://www.nps.gov/edis/sounds.htm>>.

**[44]** The American Museum of Radio and Electricity. <[http://whatcom.kulshan.com/Washington/Whatcom\\_County/Bellingham/Downtown/Attractions/The\\_American\\_Museum\\_of\\_Radio\\_and\\_Electricity.htm](http://whatcom.kulshan.com/Washington/Whatcom_County/Bellingham/Downtown/Attractions/The_American_Museum_of_Radio_and_Electricity.htm)>.

**[45]** The Library of Vanished Sounds. <<http://www.omroep.nl/nps/radio/supplement/99/soundscapes/bibliotheek/>>.

**[46]** Nature@ <<http://www.pbs.org/wnet/nature/tall-blondes/infrasound.html>>.

**[47]** Turun yliopiston Rauman opettajankoulutuslaitoksella, missä äänikasvatus ja sen erityisalue, digitaalinen äänikasvatus, on yksi musiikkikasvatuksen osa-alueista, on pyritty laatimaan tällaisia, toistaiseksi vain linkkilojien muodossa olevia äänimatkaileureittejä, ks. <<http://vanha.edu.utu.fi/rok/staff/riikonen/aanikasv/aaniaverkosta.htm>>. Uuden sosiaalisen webin myötä kehittyneet ratkaisut kuten ns. yhteisölliset kirjanmerkit (social bookmarks) (esim. del.icio.us) ja interaktiiviset karttapalvelut (esim. Google Maps) ja niihin liitettävät ns. geotagit näyttäisivät avaavan aivan uudenlaisia mahdollisuuksia. Tätä kirjoitettaessa kaavaillaan esimerkiksi äänen liittämistä suoraan Google Earth -karttapalveluun, ks. <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/6639977.stm>>.

**[48]** Oikeastaan kolmaskin yhtymäkohta matkustamiseen olisi tässä yhteydessä mahdollinen: äänitallenteella on otollisten olosuhteiden vallitessa kyky viedä kuulija pois reaalityodellisuudesta takaisin alkuperäiseen tilanteeseen tai, mikäli se on kuulijalle vieras, saada kuulija luomaan mielikuvituksessaan äänen liittyvä uusi mentaalinen todellisuus. Tällaista vaikutusta voimakkaimmassa muodossaan on kutsuttu sharawadji-efektiksi (ks. Schryer 2001).

**[49]** Konkreettisen musiikin pioneeri Pierre Scha-

ffer puhui "reduoidusta kuuntelusta" (reduced listening) (ks. esim. Schryer 2001, 125).

[50] Klassisena esimerkkinä Barry Truax'n monitieteinen lähestymistapa teoksessa *Handbook for Acoustic Ecology* (1978).

[51] Tähän tarjoavat hyviä mahdollisuuksia ns. sosiaalisen webin (Web 2.0) myötä kehittyneet uudet työkalut kuten blogit ja wikit, joiden kautta esimerkiksi äänten yhteisöllinen jakelu ja ääneen liittyvä yhteisöllinen tiedon rakentaminen on helppoa. Äänten yhteisölliseen jakeluun keskittyneistä verkkosivustoista mainittakoon Freesound- ja SoundSnap -sivustot. <<http://freesound.iaa.upf.edu/>>, <<http://www.soundsnap.com/>>. ■

## Abstract

**Hannu T. Riikonen**

VIRTUAL SOUND TRAVELLING—  
DIGITAL DIMENSIONS OF SOUND  
EDUCATION

Although environmental sound is usually associated with the areas of soundscape education or acoustic ecology, it can work also as an important resource in music education, too. Environmental sound can also function as a basis for different kinds of audio exercises and common projects among different school subjects. Modern digital technology has opened new opportunities for this broad area of sound education. In this presentation the metaphor of sound travelling is used in two senses. Firstly, with the help of audio editor programs we can edit or process sound in many ways. For instance, we can change its pitch and/or speed (tempo) and bring its inaudible elements to our ears. Furthermore, by more radical means of sound manipulation we can make completely new sounds from the original source and thus reveal new potential worlds hiding in it. In this case we can refer to the journey inside the sound or to the sound's inner worlds. The second possibility in sound travelling lies in World Wide Web, where the number of different kinds of sound sites, including archives, collections, gal-

leries and exhibitions, is rapidly increasing. Various cultures, sciences, arts, hobbies etc. deal with diverse sound materials and have their own specific sound worlds. Through these sound sites we can become acquainted with different areas of sound, and we may have access to sound phenomena inaccessible by other means such as distant cultures and places, rare animals and nature phenomena, underwater, earth and space sounds. The Internet therefore offers us opportunities to make virtual journeys to these diverse sound worlds. Utilizing these new digital learning environments and making audio works in the areas of nature sound, soundscape, documentary, radiophonic, sound art and music recording, one recocan assist students open their eyes (and ears) to the wide area of sound. In addition, they could become a starting point for not only the development of listening skills but also that of broader aural or sound consciousness. ■

Marja-Leena Juntunen

# Musiikin didaktiikka opettajankoulutuksessa: kokemuksia ja haasteita

**M**usiikin didaktiikan opetus (musiikin)opettajankoulutuksessa on läpikäynyt monenlaisia muutoksia ja joutunut vastaamaan uusiin haasteisiin etenkin viimeisten 20 vuoden aikana. Vuotuinen pohjoismaiden musiikkikasvatuksen tutkimuksen NMPMF-konferenssi järjestettiin helmikuussa 2007 Sibelius Akatemiassa. Tuon konferenssin musiikin didaktiikan symposiumiin suunnattua esitystä varten kokoonnuimme yhteen neljän musiikin didaktiikkaa opettaneen ja pääkaupunkiseudulla asuvan musiikinopettajan, Riitta Tikkasen, Mirja Karjalainen-Väkevän, Reijo Aittakummun ja allekirjoittaneen, kanssa keskustelemaan musiikin didaktiikan opettamisen kokemuksista ja sen haasteista suomalaisessa (musiikin)opettajankoulutuksessa. Professori Heidi Westerlund Sibelius Akatemiasta toimi kokoontumisten koollekutsujana sekä keskustelun viiritäjänä Cecilia Fermin ja Geir Johansenin symposiumia varten antamien, musiikin didaktiikan laatua koskevien teemojen pohjalta (ks. tämän numeron seuraava artikkeli). Kokoontumiset järjestettiin kotioloissa kolme kertaa loka-marraskuussa 2006. Keskustelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Keskustelussa esille tulleet teemat sekä osallistuneiden opettajien kokemustietoon eri näkökulmista perustuneet ajatukset ovat olleet seuraavan puheenvuoron omaisen tekstin lähtökohtana. Keskustelun koonnissa on pyritty konsensus-näkökulmaan tiedostaen, että se ei anna oikeutta yksittäisille eriäville näkemyksille ja ettei se välttämättä ole kaikkein hedelmällisin ratkaisu.

## MUSIIKIN DIDAKTIIKAN OPETUKSESTA

Musiikin didaktiikka on käsitteenä nuori ja se on saanut erilaisia sisältöjä. Sillä tarkoitetaan esimerkiksi kokonaisuutena keinoista, joilla musiikin opetussuunnitelmaa toteutetaan (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981). Didaktiikka on oppimisprosessin tarkastelua ennen kaikkea institutionaalisissa yhteyksissä (Kansanen 2006). Yleisdidaktiikka antaa perustan ja viitekehyyksen ainedidaktiikalle. Musiikin didaktiikassa käsitellään yleisdidaktiikkaa soveltaen musiikin opettamiseen liittyviä kysymyksiä kuten opetuksen tavoitteita, työtapoja, suunnittelua ja arviointia. Joissakin luokanopettajakoulutuksissa musiikkiopintojen pienen tuntimäärän vuoksi myös opiskelijoiden aineenhallinnan eli musiikillisten tieto/taitojen kehittäminen on välttämätöntä musiikin didaktiikan opinnoissa. Nykyään didaktiikan sijasta puhutaan usein opettajan pedagogisesta ajattelusta, jolla tarkoitetaan opettajan jatkuvaa opetukseen liittyvää päätösten tekoa. Pertti Kansanen (2006) mukaan didaktiikka ja pedagogiikka ovat sama asia.

Vielä 1970-luvulla musiikkipedagoginen opetus painottui ns. musiikkikasvatusmetodien opettamiseen. Musiikkikasvatuksen menetelmiä (erityisesti Kodály ja Orff) käytettiin malleina tavoista opettaa musiikkia. 1980-luvulla, tutkinnonuudistuksen jälkeen musiikin didaktiikaksi kutsuttu oppiaine on suuntautunut yhä enemmän kehittämään opettajaopiskelijan omaa ajattelua ja ongelmaratkaisukykyä ja on näin jättänyt enemmän vastuuta oppijalle ja opettajalle itselleen. Vielä 1980-luvulla musiikkikasvatuksen menetelmiä käytettiin eräänlaisina mahdollisina malleina

musiikin opetukselle. Nykyään kukin niistä näyttää toimivan lähinnä esimerkkinä tiettyä musiikinopetuksen työtapaa, kuten laulamista, soittamista, musiikillista keksimistä tai liikkumista, korostavasta musiikin opettamisen ja oppimisen käytännöstä.

Ainut, edelleen käytössä oleva, suomalainen musiikin didaktiikan oppikirja on julkaistu vuonna 1981. Siinä ajatukset musiikin opetuksen tavoitteista on esitetty suhteellisen normatiivisesti. Kirja pyrkii integroimaan opetuksen teorian ja käytännön sitoutumatta mihinkään tiettyyn menetelmään. Kuitenkin kirjan kirjoittajien oma metodologinen ajattelu on selkeästi läsnä läpi kirjan käytännön esimerkeissä.

#### MUUTOKSET VALTAKUNNALLISESSA OPETUSSUUNNITELMASSA

Yhtenä keskustelumme lähtökohtana olivat muutokset musiikin opetussuunnitelmassa. Vuoden 1985 valtakunnallinen opetussuunnitelma oli normatiivinen. Se määritteli yksityiskohtaiset musiikin opetuksen sisällöt ja tavoitteet kullekin lukukaudelle. Myös oppikirjat perustuivat tälle opetussuunnitelmalle ja tarjosivat opetusmateriaalia muun muassa musiikin teorian, historian, kuuntelun, soittamisen ja laulamisen alueilta seuraten opetussuunnitelmassa esitettyjä opetuksen tavoitteita ja sisältöalueita. 1990-luvulla valtakunnallinen opetussuunnitelma koki rajun muutoksen. Vuoden 1994 opetussuunnitelma antoi lähinnä suuntaa-antavia ideoita ja ohjeita musiikin opettamiselle koulussa. Opettajille jätettiin täysi vastuu päättää opetuksen sisällöistä ja työtavoista. Samoihin aikoihin käytiin aktiivista keskustelua siitä, mitkä musiikin tyylilajit olisi sisällytettävä koulun musiikin opetukseen. Lisäksi yhä enemmän kiinnitettiin huomiota yksittäiseen oppilaaseen ja hänen musiikillisen kiinnostuksensa kohteisiin musiikin opetuksen lähtökohtana. Tässä uudessa tilanteessa, jossa opettajat eivät oikein tienneet mitä opettaa, he alkoivat käyttää ja opettaa yhä enemmän populaarimusiikkia; sitä musiikkia, jota oppilaat

kuuntelivat vapaa aikanaan muutenkin ja mikä oli heille entuudestaan tuttua. Tämä käytäntö heijasti osittain opettajien ymmärrystä siitä, *mitä* tarkoitti oppilaan näkökulman huomioiminen musiikin opetuksessa.

Vuoden 2004 opetussuunnitelma määrittelee musiikin opetuksen tehtäväksi

“auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisuvälineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuun. Opetuksen tehtävänä on myös saattaa oppilas ymmärtämään, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista. Se on erilaista eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa, ja sillä on erilainen merkitys eri ihmisille. Opetuksessa tulee ottaa huomioon, että musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perustana ovat musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä saadut merkitykselliset kokemukset. Musiikin opetus antaa välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen prosessissa, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliaista suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. Musiikillisia taitoja kehitetään pitkäjänteisellä, kertaamiseen perustuvalla harjoittelulla. Yhdessä musisoiminen kehittää sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erillisuuden hyväksymistä ja arvostamista. Oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymistä tulee tukea myös etsimällä yhteyksiä muihin oppiaineisiin. Musiikin opetuksessa sovelletaan teknologian ja median tarjoamia mahdollisuuksia.” (Opetushallitus 20004.)

Tämä nykyinen opetussuunnitelma tunnistaa erilaisten musiikkien merkityksen musiikin opetuksen sisältönä. Se käsittelee musisoinnin ei vain musiikin oppimisen välineenä vaan myös sisältönä ja korostaa yleistä musiikin opettamisen kas-

vatuksellista laatua. Musiikinopetuksen tavoitteet on suhteellisen vapaamuotoisesti ilmaistu, jopa tietyille vuosiluokille (luokat 1–4, 5–9 ja lukio) suunnatuista, tarkennetuissa opetussuunnitelmissa. Arviointia varten on annettu lista taidoista ja kyvyistä, jotka oppilaan tulisi omata saadakseen arvosanan 8/10.

#### MUUTOKSET KÄSITYKSISSÄ OPETTAMISESTA JA OPPIMISESTA

Keskusteluissamme totesimme, että muutokset eivät koske vain opetussuunnitelmia, myös käsitykset opettamisesta ja oppimisesta ovat läpikäyneet suuria muutoksia, myös musiikissa. Vaikka kautta aikojen musiikin asemaa kouluissa on perusteltu osana yleissivistävää kasvatusta, määritelmä tai tulkinta yleissivistyksestä on muuttunut merkittävästi. Aiemmin yleissivistys musiikissa tarkoitti musiikista tietämistä ja kykyä arvostaa ”hyvää” musiikkia. Nykyään yleissivistys nähdään oppilaan henkilökohtaisena, merkityksellisenä musiikkisuhteena, joka ohjaa edelleen oppilaan musiikillista mielenkiintoa ja harrastuneisuutta. Tämä ajattelu näyttää olevan periaatteiltaan yhteensopiva David Elliottin (1995) esiintuomien praksiaalisen musiikkikasvatuksen ideoiden kanssa. Musiikin opiskelun merkitys muotoutuu oppilaan oman musisoinnin (sisältäen myös musiikin kuuntelun) ja henkilökohtaisten kokemusten myötä.

Myös käsitys oppimisesta on radikaalisti muuttunut. Vielä 1980-luvulla behaviorismi hallitsi ajattelua. Kasvatuksellisessa behaviorismissa kaikki on ennalta määrättyä (ks. mm. Baum 2005). Musiikin opettamiseen sovellettuna tämä tarkoittaa, että opetuksen tehtävänä on saavuttaa ennalta määritellyt ja jo olemassa olevat tavoitteet. 1990-luvulla konstruktivismi valtasi alaa kasvatuksellisessa ajattelussa. Se suuntaa opettajan kiinnostusta oppijan kokemuksiin ja hänen aikaisempaa tietämiseen ja ymmärtämiseen. Se myöskin jättää paljon vastuuta oppimisesta oppijalle itselleen. (Rauste-von Wright & von Wright & Soini, 2003; Tynjälä 2002.) Musiikkikas-

vatuksessa konstruktivismi on joissain tapauksissa väärin tulkittu tarkoittavan, että opettajan tulisi vain ja ainoastaan opettaa musiikkia, josta oppilaat ovat ennestään kiinnostuneita ja joka on heille tuttua. Toisaalta myös klassisen musiikin aikaisempi hegemonia on edesauttanut tällaisen ajattelun muodostumista.

Koska nykyinen valtakunnallinen opetussuunnitelma ei määrittele musiikin opetuksen sisältöjä yksityiskohtaisesti, vastuu siitä, mitä opetetaan on osittain jätetty oppikirjojen tekijöiden harteille. Toisaalta yhä enemmän tuotetaan opetusmateriaalia, joka ensisijaisesti tarjoaa soitto- ja lauluohjelmistoa. Tämä osaltaan heijastaa opetuksen keskiön uutta suuntautumista kohti musiikillista toimintaa ja musisointia musiikin opetuksen keskeisimpänä sisältönä.

Edellä kuvattujen muutosten tuloksena koemme olevamme tilanteessa, jossa: 1) valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittelee vain yleiset ja summittaiset raamit musiikin opetuksen sisällölle. Sen sijaan, opettajien täytyy muotoilla ja perustella omat koulukohtaiset opetussuunnitelmansa sekä puolustaa työtään ja oppiaineensa asemaa. Eri aikakausien ja eri kulttuurien musiikkien sisällyttäminen opetukseen haastaa mitä suuremmassa määrin opettajan oman musiikillisen ammattitaidon; 2) oppikirjat eivät anna suoraan ohjeistusta opetuksen sisällöllisestä etenemisestä. Päinvastoin, opettajien tulisi pystyä suhtautumaan niihin kriittisesti sen sijaan, että he pitäisivät oppikirjoja valmiina esimerkkeinä opetussuunnitelman käytännön sovelluksista; 3) musiikinopettajien ei vain edellytetä aktivoivan kaikkia koulun oppilaita osallistumaan koulun musiikilliseen toimintaan ja projekteihin, vaan heidän oletetaan myös tekevän yhteistyötä koulun ulkopuolisten kulttuuritahojen, kuten taidekeskusten, teattereiden ja orkesterien kanssa; 4) musiikinopettajat joutuvat lisäksi jatkuvasti kohtaamaan moninaisuutta: maailma ei ole enää yksiselitteinen; pluralismi, monikulttuurisuus ja globalismi asettavat uusia haasteita myös musiikin opettamiselle. Seurauksena tästä

kaikesta on, että musiikin opettajille on jätetty paljon vapautta mutta myös vastuuta; vastuuta tehdä päätöksiä ja valintoja sekä perustella niitä. Heille on jätetty myös eettinen vastuu päätöksistään; vastuu vastata kysymykseen, mikä on oikein ja hyväksi tälle tietylle oppilaille, tässä tiettyssä tilanteessa. Täten opettajan tehtävänkuva hajoaa moninaisiin osiin ja haasteisiin. Opettajalta edellytetään kykyä reflektoida kaikkia opetuksen vaikuttavia ja opetustilanteissa läsnä olevia tekijöitä, ei vain sitä, mitä ja miten opettaa.

#### HAASTEET MUSIIKIN DIDAKTIIKAN OPETUKSELLE

Nämä edellä kuvatut muutokset valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa, opettamista ja oppimista koskevassa ajattelussa sekä koulumaailmassa yleensä asettavat vastaavasti uusia haasteita musiikin didaktiikan opetukselle ja sen uudistumiselle, tulisihan didaktiikan opetuksen tarjota tulevalle opettajalle eväitä kohdata koulutyöskentelyn arki ja sen vaatimukset. Aikaisemmin musiikinopettajakoulutuksen "metodikursseilla" opetuksen tavat artikuloitiin ja demonstroitiin selkeästi. Nykyään opettaja-opiskelijat usein kokevat jäävänsä yksin vastuuseen, miten soveltaa aineenhallinnan mukanaan tuomaa sisältötietoa opetuksessa. Lisäksi opettajaksi oppiminen sinänsä sisältää omat haasteensa. Yhtenä suurena haasteena on, miten integroida opettamisen teoria ja käytäntö niin, että se johtaa näiden alueiden integroitumiseen opettajan omassa ajattelussa ja toiminnassa (Korthagen & Kessel 1999; Ball 2000; Mueller & Skamp 2003). Tämän tavoitteen saavuttamista voidaan edesauttaa (musiikin) aineenhallinnan ja pedagogisten näkökulmien jatkuvalla vuoropuhelulla kaikissa opettajaopinnoissa, myös soittopinnoissa.

Luokanopettaja- ja aineenopettajakoulutuksen haasteet näyttävät poikkeavan toisistaan merkittävästi. Luokanopettajakoulutuksessa suurena haasteena on aineenhallinta, opiskelijan omat muusikkouuteen liittyvät valmiudet, kun taas aineen-

opettajapuolella kasvatusta ja opettamista koskevat kysymykset näyttävät haasteellisempina. Näissä tilanteissa musiikin didaktiikan tavoitteet määräytyvät eri näkökulmista käsin.

Kokemuksiemme mukaan vaikuttaa siltä, että opettajaksi opiskelevan omat kokemukset musiikin opettajista ja heidän opetuksestaan muodostaa vahvan mallin omalla opetukselle: opettajilla on taipumus opettaa niin kuin heitä on opetettu. Nuo mallit ovat juurtuneina vahvasti ja syvälle, ja ne ovat muutettavissa ainoastaan tiedostamisen ja reflektion kautta.

Didaktiikan opinnoissa tai kouluharjoittelun yhteydessä, etenkin opintojen alkuvaiheessa, opettajan tarjoamat mallit opettamisesta mahdollisesti auttavat opiskelijaopettajaa pääsemään alkuun omassa opetuksessaan. Olisi kuitenkin hyvä pohtia mallien todellista roolia ja merkitystä. Tulisiko niitä tarjota lainkaan? Näkemyksemme mukaan keskeistä on, suhtaudutaanko opetusmalleihin ikään kuin valmiina malliesimerkkeinä vai opiskelijan omaa ajattelua aktivoivina prosesseina. On tärkeää rohkaista ja muistuttaa opiskelijoita arvioimaan ja refleктоimaan näkemäänsä ja kokemaansa, kannustaa heitä muotoilemaan ja löytämään oman persoonallisen sovelluksensa annetusta mallista. Parhaimmillaan opetuksen mallit toimivat kriittisen reflektion pohjana ja pintana kanavoimatta toimintaa vain yhteen mahdolliseen suuntaan.

Opettajaksi (tai opettajana) kehittymisen edellyttää siis refleктоivan asenteen ja ajattelun harjoittamista. Vaikka reflektio on vahvasti yleinen käytäntö opettajakoulutuksessa ja keskeinen teema sen tutkimuksessa (ks. mm. Bengtsson 1995, Goodman 1984, Smyth 1989), on sillä myös omat rajoituksensa. Reflektio vie aikaa ja usein tarvittavaa aikaa vähäisten resurssien takia ei ole käytettävissä. Opiskelijat eivät myöskään aina näytä täysin ymmärtävän refleksiivisen ajattelun merkitystä opettamiseen oppimisessa. Koska vielä nykyisten opettajaopiskelijoiden koulukokemukset ovat enimmäkseen opettajakeskeisestä pedagogiikasta, he näyttävät



odottavat saman tradition valmiine malleineen ja ratkaisuihin jatkuvan. Reflektiota edellyttävät harjoitukset koetaan usein turhauttavina ja jopa ärsyttävinä. Didaktiikan opintojen alussa voisikin olla hyvä käytäntö saattaa opiskelijat reflektomaan kokemuksiinsa aiemmista opettajistaan sekä jo mahdollisesti muotoutuneita periaatteitaan opettamisesta, eikä vain musiikin vaan myös muissa oppiaineiden alueella.

Keskusteluissamme pohdimme paljon ns. musiikkikasvatuksen metodien roolia ja merkitystä tämän päivän musiikin didaktiikan opetuksessa. Vahvasti tuli esille ajatus, että metodit sellaisenaan voivat tarjota valheellisen turvaverkon, mikä ei sinänsä ole toivottavaa. Toisaalta metodit voivat toimia työkaluina kriittisessä ajattelussa sekä mahdollisten oppimisvaikeuksien havaitsemisessa ja ratkaisemisessa. Ne voivat avata uusia tasoja ja kanavia musiikin oppimiseen ja näin avartaa ja rikastuttaa musiikkikasvatuksellista ajattelua ja toimintaa. Metodien opettamisessa voidaan opiskelijaa rohkaista ja ohjata löytämään hänen oma tapansa soveltaa niiden periaatteita oman persoonansa kautta, mikä puolestaan voi auttaa ammatillisen itsevarmuuden löytymisessä ja sitä kautta ammatillisessa jaksamisessa.

Yksi didaktiikan opetuksen suurista haasteista näyttää olevan, miten ohjata opiskelijat rakentamaan ja tunnistamaan opetusikäntönsä takana oleva kasvatuksellinen ajattelu. Vaikuttaa siltä, että opiskelijoita on vaikea motivoida kehittämään omaa metakognitiivista pedagogista ajatteluaan. Varsinkin opintojen alkupuolella he eivät useinkaan ole vielä kypsyneet opettajuuteen ja sen kehittämiseen muiden heidän mielestään mielenkiintoisempien asioiden vetäessä heitä puoleensa. Täten, etenkin musiikin aineenopettajapuolella, voi kestää vuosia ennen kuin opiskelijat saavuttavat vaiheen, jolloin he ovat valmiita soveltamaan omaa kasvatuksellista ajatteluaan ja reflektomaan opettamistoimintaansa, jopa toiminnassa, ja näin kehittämään opettajina edelleen (ks. Schön 1987). Tätä prosessia voisi edesauttaa pe-

dagogisen reflektion sisällyttäminen kaikkiin musiikkiopintoihin niin, että se suunnataan sekä opiskelijan omaan oppimiseen että aikaisempien ja sen hetkisten opettajien opettamiseen.

Jos opiskelijan oman pedagogisen ajattelun kehittäminen asetetaan didaktiikan keskeiseksi tavoitteeksi, voimme kysyä: miten voimme didaktiikan opettajina tietää, mitä opiskelijat ajattelevat, ovatko he saavuttaneet tai edes aloittaneet oppimiseen ja opettamiseen suunnatun refleksiivisen ajattelun prosessin? Tämä kysymys johdattelee tarkastelemaan didaktiikan ja opetusharjoittelun yhteistyön merkityksestä. Valittavasti nykykäytännössä, useimmiten taloudellisista syistä, suuntana on, että didaktikoilla on yhä vähemmän mahdollisuuksia seurata opiskelijoidensa opetusharjoittelua. Tämä syventää jo ennestään mahdollisesti olemassa olevaa teorian ja käytännön välistä kuilua ja vaikeuttaa didaktikkojen reflektiota omasta opetuksestaan.

Yhtenä haasteena musiikin didaktiikan opetuksessa on tutkimuksen näkökulman sisällyttäminen opetukseen. Musiikinopettajien tutkinnonuudistuksen (1980) myötä tutkimuksesta on tullut osa musiikkikasvatuksen opintoja. Näin ollen didaktiikan opetuksen ei pelkästään tule pyrkiä teorian ja käytännön yhdistämiseen vaan myös tutkimuksen näkökulman integroimiseen opetuksessa.

## LOPUKSI

Musiikinopettajilla ei ole enää turvaverkostoa. Heille ei enää kukaan sanele, mitä ja miten opettaa. Päinvastoin, heitä vastassa on ennalta arvaamaton ja avoin maailma, joka edellyttää rohkeutta päästää irti turvallisuuden tunteesta sekä halua ja valmiutta elää tässä hetkessä ja toimia sen mukaisesti. Heidät haastetaan tekemään päätöksiä, olemaan itsekriittisiä ja vastuullisia toimistaan.

Näyttää siltä, että on tarvetta laajemmalle musiikin oppimista ja opettajuutta koskevalle keskustelulle. Tarvitaan myös mahdollisuuksia vaihtaa ajatuksia ja kokemuksia musiikin didaktiikan sisältöä ja

laatua koskevista asioista sekä reflektoida ja arvioida moninaisia arvoja ja kulttuureja sisältävän musiikkikasvatusmaailmamme muutoksia ja uusia haasteita. NMPMF-konferenssin yhteydessä järjestetty musiikin didaktiikan symposium oli hyvä askel tässä keskustelussa, joka toivottavasti edelleen jatkuu ja kasvaa.

#### LÄHTEET

Baum, W. M. 2005. *Understanding behaviorism: behavior, culture, and evolution*. Malden, MA: Blackwell Publishing

Bengtsson, J. 1995. What is Reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching* 1(1): 23–32.

Elliott, D. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford & London: Oxford University Press.

Goodman, J. 1984. Reflection and teacher education: A case study and theoretical analysis. *Interchange* 15 (3): 9–26.

Kansanen, P. 2006. Onko didaktiikka kadonnut? Esitelmä Kasvatustieteenpäivillä 24.11.2006 Oulussa.

Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus.

Opetushallitus. 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004* [on line]. [Viitattu 20.10.2007]. Saatavissa: <<http://www.oph.fi>>.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9. Uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

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

Smyth, J. 1989. Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 40 (2): 2–9.

Tynjälä, P. 2002. *Oppiminen tiedon rakentamisessa. Konstruktiivisen oppimiskäsityksen perusteita*. 1.–3. painos. Helsinki: Tammi.

## Abstract

This article is a resume of three discussions of four music didactics teachers and examines some experiences and challenges of teaching music didactics in Finnish (music)teacher education. Before, the studies of music didactics (or music pedagogy) introduced teaching methods (such as Orff and Kodaly, in particular) as clear and completed models of 'how to teach'. Today, teachers are expected to formulate and find their own personal way of applying the content knowledge of music in teaching. Also, major changes in the national curriculum of music and in the understanding of learning and of a learner during the past twenty years have set new challenges for teaching music didactics. The current national curriculum of music gives only overall educational goals and rough guidelines for the content of teaching music; instead, teachers have to formulate their own curriculum and defend their work. Offering teaching models, making students' aware of their own learning and experiences of different teachers and teaching styles, as well as including critical and pedagogical reflection on these issues and in all studies of music are discussed as some potential means of developing student's own pedagogical thinking and teacher identity within the studies of music didactics.

# Relations of Quality and Competence

## Some reflections on Juntunen's article in this number

### INTRODUCTION

In her very interesting article, Juntunen discusses experiences and challenges of teaching *musikdidaktik* in music teacher education, which include changes in the national curriculum, learning, knowledge, and general education. To relate to such changes requires discussions of music teacher education generally as well as *musikdidaktik* as a subject and what competences that can be developed to meet the inherent demands of these changes.

Discussions of what kind of competences that should be developed by the students in higher education generally are central within the field of educational quality, a concept of increasing importance in higher education worldwide (Harvey 2002, Yorke 2004, Schwieler 2007). As a consequence, educational quality, including the quality of teaching and learning, has gained increased interest within music teacher education as well (Ferm 2007, Johansen 2007a, Ferm & Johansen 2008).

The educational quality of music teacher education can be studied from a variety of perspectives. A core element is the quality of teaching and learning. This is the focus area of a study which we have carried out ourselves. In this study, our research interest is directed towards student learning (Johansen 2007a), identity (Ferm 2007a, Johansen 2007b, 2006a) and the selection of subject content (Johansen 2007c) in *musikdidaktik* as an educational subject. Arguing in favour of a bottom-up perspective (Johansen 2007c, 2008) we have interviewed a total of 13 teachers and 24

students of *musikdidaktik* in Finland, Sweden, Denmark and Norway about their experiences of and opinions on the quality of teaching and learning within those three fields. In addition, to draw on the general theory of educational quality in higher education, we will use impressions from our study to comment and reflect upon the themes in Juntunen's article.

A crucial factor tightly connected to the quality of teaching and learning in *musikdidaktik* concerns the graduate students' competences and their suitability for the requirements of the labour market. This may be labelled *employability* (Yorke 2004, Schwieler 2007) or as an aspect of the institution's educational quality: *relevance quality* (Norwegian Academy of Music 2005).

*Employability* is defined in several ways within the literature (see Schwieler 2007). Definitions depend on the perspective of the viewer, varying from e.g. institutions for higher education, its students or the labour market. In this text we review employability as the competences students develop that make them successful in their future occupations. This includes the often difficult transition period when going from education to a professional occupation, and to be able to function well in the subsequent period of employment, within that occupation, and we want to underline, to identify and deliberately develop one's own vocational functionality during one's whole professional life. Included in the latter is the aptitude to handle and give constructive criticism and to contribute to revisions and development of the discipline and occupation, as well as recognizing their relation to society and culture.

While employability points to the students and their future labour market, *relevance quality* points to the institution, and its results with regards to student learning. The concept is attributed to the institution's ability to meet the demands from society and the labour market, for which the students are educated (NMH 2005). In this text we address the concepts of employability and relevance quality as connected to the quality of teaching and learning in *musikdidaktik* as an educational subject (Johansen 2006a)<sup>[1]</sup> within institutions of higher music education.

THREE ARENAS FOR THE STUDIES OF RELEVANCE QUALITY AND EMPLOYABILITY

Taking the perspective of *musikdidaktik* as an educational subject, studies of employability and relevance quality can take their departure from questioning how the quality of teaching and learning in *musikdidaktik* relates to the labour market demands, specified as the teacher education students' future arenas of praxis. A fruitful understanding of that relation presupposes that both the *musikdidaktik* subject (ibid.) and the labour market are studied separately, in their own right, and on their own premises. We do not go further into descriptions of those particular areas in this text.

In between the *musikdidaktik* subject and the labour market for music educators, the students' practical teacher train-

ing constitutes a separate educational arena. That arena deserves close studies of its own cultural traits and particularities—a description which also falls outside the aim of this text.

Relevance quality, however, along with employability will appear as a relational phenomenon, that is revealed within the *relations* of the three arenas (see Figure 1).

One example: In our case here, it is easy to deduce that high quality of teaching and learning within *musikdidaktik* automatically lead to high employability and relevance quality. A closer look at the relations between the two, presupposing a thorough study of each, will reveal that what may be regarded as high teaching and learning quality in *musikdidaktik* not necessarily will lead to high rates of employability and relevance quality. It is fully possible to teach *musikdidaktik* in ways that enhance deep learning (Biggs 2003, Ferm & Johansen 2008), but still in ways that may be less relevant for the students' functionality on the future labour market. Not until the relation between the *musikdidaktik* subject and the labour market is studied, can deep learning in *musikdidaktik* be valued as enhancing employability and relevance quality.

In the following, we discuss the emergence of relevance quality and employability within the above relations by the help of the two concepts *generic competence* and *disciplinary competence*. Both have come to the fore as connected to the endeavours aiming at harmonising levels and grades

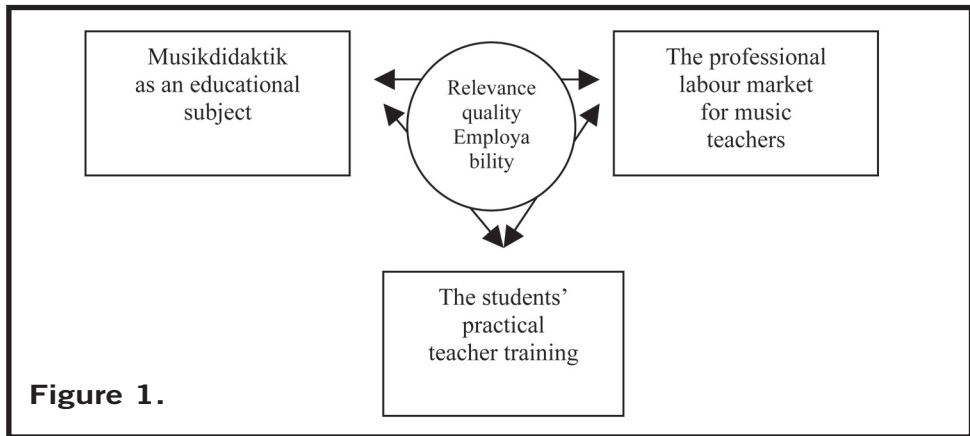


Figure 1.

of higher education in the European countries, (the so called Bologna process), and the international literature on educational quality of higher education.

#### COMPETENCES—DISCIPLINARY AND GENERIC

Generic competence is described within higher education literature as ‘those attributes that go beyond the disciplinary expertise or technical knowledge [...]’ and ‘the qualities that also prepare graduates as agents for social good in an unknown future’ (Bowden et al, no date). Among the reasons for an increased attention to generic competence the following can be found (after Bowden et. al., *ibid.*):

1. One of the roles of a university is to develop citizens who can operate as agents of social good in the community. The mission of higher education is not merely to develop disciplinary expertise.
2. The curriculum for any university programme needs to be developed around the idea that students are being prepared for a future that is largely unknown. (see also Bowden & Marton 1998).
3. Disciplinary expertise is only one component of a much larger set of components that determine whether an individual will operate successfully on entering a profession.

Generic competences are often considered to include communication skills, problem-solving, capacity to work with others, and self management (<<http://www.clt.uts.edu.au/ATN.grad.cap.project.index.html>>, <<http://www.clt.uts.edu.au/ATN.grad.cap.project.index.html>>). Consequently there is a strong

connection between the notions and concepts of generic competences and employability. Within the notion of generic competences we will suggest two main categories for our use in this text: *change competence* and *maintenance competence*.

In the case of *musikdidaktik*, disciplinary competence will be located within musical, music educational and educational competences (Ferm, 2007). In the following we will place them in two groups, namely as *didactic* and *didaktological* (Nielsen 2002, Johansen 2006). We underline that the four are closely connected and hard to separate completely (see Figure 2).

**Figure 2.**

		Disciplinary competences	
		Didactic competence	Didaktological competence
Generic competences	Change competence		
	Maintenance competence		

Firstly, there is a big and increasing need for *change competence* on the labour market generally, and also in the field of music teaching, due to the rapid and accelerating changes in society at large. The teachers in our study of the quality of teaching and learning in *musikdidaktik* also stressed that change competence is needed to add further development to the educational practices from which they perceived themselves to be “produced” and which they experienced as conservative. Change ability includes critical thinking, the ability to reflect and social competence.

Secondly, change competence also includes having something to change, to know something well enough to be able to change it. In addition the competence includes being able to maintain the factors and expressions which are not changed, to be able to grasp in what new light and relations those entities must be understood when the others change. We would like to call this *maintenance compe-*

tence. This kind of competence is also related to self reflection, and the ability to look at one's own profession from a distance.

We regard *didaktic competence* as theoretical as well as practical. Theoretically it is about knowing *musikdidaktik*, including the competence to develop planning processes for music teaching and learning. For example, theoretical didaktic competence can be revealed in the ability to utilize one's knowledge of didaktik categories or a didaktik model in such planning. Practical didaktic competence is the action competence to execute and evaluate music teaching and learning, including utilizing methodological and assessment strategies.

As with *didaktic competence*, didaktological competence has both a theoretical and a practical side. Theoretically it is about having a metaperspective, knowing *about musikdidaktik*. That includes e.g. knowing various *musikdidaktik* traditions and positions and reflecting on their possible consequences for music educational practice. Practically, didaktological competence is the qualifications to carry out research and develop new theories in the field. Both competences can be seen as closely connected to, and developed in relation with the two mentioned generic ones.

One way to develop an operational understanding of employability and relevance quality is to reflect upon particular fields or challenges of the labour market which point to certain aspects of those competences, asking questions like: What competences are desired? What competences are useful? How do they develop? And where do they develop?

#### RELEVANCE QUALITY AND EMPLOYABILITY IN MUSIKDIDAKTIK EDUCATION: EIGHT THEMES

In our opinion, Juntunen et al point to a rich variety of fields and challenges that offer good starting points for fruitful discussions of how educational quality in *musikdidaktik* may be related to employability and relevance quality. We will ad-

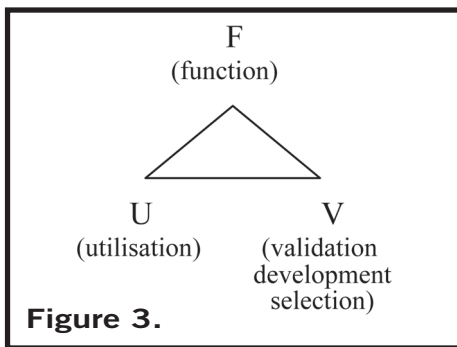
dress eight of those issues and discuss how each can be positioned within the framework suggested above.

#### THE ROLE OF THE TEXTBOOK

Juntunen addresses two basic textbook questions, one about the *musikdidaktik* textbook situation and one about the textbook situation within general music education in schools.

Both textbook categories are relevant and may prove to have significant impacts on the educational content of *musikdidaktik*. The *musikdidaktik* or music education textbook<sup>[2]</sup> contributes to establish the theoretical grounds for the music teacher education students' perceptions and experiences of the above interplay of competences. The *music* textbook, meaning the textbook which is used in general music education may have a similar purpose. In addition to being illustrative of questions regarding content selection and teaching strategies, experiences of its use from the practical teacher training arena along with studies of its use on the arena of the wider labour market may promote deep student learning and thus enhance employability and the education's relevance quality.

We will point to three areas of teacher competence attached to textbook questions which seem crucial regarding the enhancement of the competence, and suggest that they can be illustrated by the model of 'the textbook competence triad'. We suggest that students' fruitful construction of textbook knowledge presupposes that the competences at the three corners reflect one another (see Figure 3).



**Figure 3.**

Understanding *textbook functions* may include seeing the textbook as a secondary curriculum agent (Bachmann & Sivesind et. al 2003)<sup>[3]</sup>. It is this function that Juntunen points to when she notes that the responsibility of choosing ‘what to teach’ in general music education has been partly left to the authors of textbooks since the national curriculum does not define the contents of music teaching. In music teacher education as well as general music education in schools the textbook functions as a means of regulating what is taught and how, and may sometimes be looked upon as pretending to present the absolute truth about the subject. As such it will either function like a promoter of the curriculum’s philosophy, aims, and principles for selecting the educational content and so forth, or its function will be more like a competitor to those priorities. A third possibility, and perhaps the most common, is to take a position somewhere between those two poles.

Another textbook function concerns the implementation of curriculum changes, closely connected to what we call change competence. In an interview study of how the implementation of a new national curriculum influenced teachers’ perceptions of the general music subject (Johansen 2003) the textbook’s various functions as an implementation agent was revealed. If new textbooks were released along with the new national curriculum, the textbook might gain steering power over it, while a lack of textbooks could promote the implementation because the teachers’ attention had to be directed solely to the curriculum text. However, other interviewees perceived the textbook primarily as a means of support for implementing a new curriculum. A third group of teachers highlighted the teachers’ role. It is the teacher who *lets* the textbook steer the teaching and learning, they held.

The role which the textbook is given as a secondary curriculum agent as well as an implementation agent depends on the teachers’ ability to understand textbook functions in addition to the ability

to act upon that understanding. The kinds of teacher competence involved and challenged here are several. The competence of knowing the possible functions of the textbook and reflecting on such functions appears as clearly didaktological. Attached to the understanding of the subject and its educational content it may be labelled as primarily maintenance oriented. When it comes to the challenges of implementation it is revealed as a kind of didaktological change competence. The competence to act upon one’s understanding and reflect on the knowledge of the textbook’s functions appears as equally didaktical. We regard as primarily maintenance oriented the textbook based planning, carrying out and evaluating of music teaching while when related to the implementation of a new curriculum it constitutes types of *didaktik change competence*.

The question of how to act upon one’s understanding of the textbook’s functions also points to the *utilisation* corner of our ‘textbook competence triad’. In addition to being dependent on the understanding of textbook functions, the utilisation of the textbook to plan, carry out and evaluate music teaching and learning constitutes a competence component itself, mainly but not solely of didaktical character. This competence concerns the teachers’ and teacher education students’ ability to relate a wide scope of earlier experiences and knowledge to the textbook content. One example in the didaktical direction may be their ability to adapt textbook content to the particularities of a music class situation. A didaktological example may be their consciousness of the differences of a normative versus a descriptive analytical approach to teaching methods. This is clearly demonstrated by Juntunen when she describes and indirectly problematises the current textbook of *musikdidaktik* as presenting normative ideas as the goals of music teaching.

As the ‘functions’ corner of our triad points to the ‘utilise’ corner, the competence requirements revealed also show how the ability to *judge, evaluate, and develop*

textbook texts and to select textbooks, which is located at the third corner of our 'textbook competence triad', may be mutually dependent on the two other corners. Judging, evaluating, developing and selecting textbooks and textbook content will inevitably depend on criteria connected to textbook functions and utilisations.

#### RELATIONS OF ASSESSMENT LISTS TO GOAL DESCRIPTIONS

Juntunen describes how the change of basic conceptions within the school system from the behaviourism of the 80ies to the constructivism of the 90ies altered the understanding of teaching musikdidaktik, from how to reach the already existing goals to a direct interest in the learner's experience and his/her previous knowledge and understanding, leaving much of the responsibility of learning to the learner. As an apparent consequence, the national curriculum gives only overall educational goals and rough guidelines for the content of teaching music; instead, teachers have to formulate their own curriculum and defend their decisions. At the same time, however, normative instructions are given for assessment practices: a list of skills and capabilities that a student should possess in order to get grade 8 out of ten.

This constellation of relatively loosely defined goals and fixed criteria for assessment highlights the need to emphasize certain aspects of employability, which in turn points to a corresponding need for relevance quality. Theoretically, the problem of the constellation is rooted in the meeting or perhaps confrontation of two different curriculum designs. The first is connected to the loosely defined goals or objectives which may be seen as promoted by views upon the usefulness and function of process-oriented and expressive goals and assessment principles<sup>[4]</sup> which opposed the ends-means curriculum designs rooted in the Tyler (1949) rationale and worked out into detailed rules for goal descriptions by e.g. Mager (1962)<sup>[5]</sup>. The latter is related to just the Tyler and Mag-

er tradition. A characteristic trait of Mager's (ibid.) work, and a very influential one, was a comprehensive list of verbs for goal descriptions and evaluation.

The turn to relatively loosely defined goals can also be understood as a move towards the European continental tradition of looking at the teacher as an autonomous expert (Westbury 2000) as opposed to the US-American curriculum tradition of seeing the teacher as an employee expected to implement curricula just as business officials "are expected to implement a system's accounting procedures [...]" (ibid.). This view is connected to the larger weight and confidence in teacher expertise which those looser objectives signalise. The teachers are left with the responsibility to formulate goals on lower levels and further to select the appropriate content and teaching strategies. Also in this perspective the introduction of normative instructions for assessment may appear to contest the principle of loose objectives.

The situation emphasizes an increasing challenge for teachers of all subjects to be able to navigate between different and often contradictory curricular paradigms and still find fruitful solutions for teaching and learning (Johansen 2008). The most explicit problem in such a situation is that the fixed skills and capabilities of the assessment lists tend to take over the steering of the education prior to the curricular goals. It points to the demands of two kinds of teacher competence: One considers identifying the overarching curricular principles and seeing to it that teaching and learning are guided by the objectives prior to the assessment lists. This competence we regard as primarily didactical maintenance directed. The other is to engage in the curriculum debate and the further development of the school music subject, which reveals an aspect of didaktological action competence aiming at curriculum change. Both competences include the understanding of the basic principles behind both designs and the knowledge and skills to see their advan-



tages and disadvantages. Regarding the teaching and learning of *musikdidaktik*, the development of the needed competences depend on a well selected content (Johansen 2007b) which can help students relate *musikdidaktik* knowledge to decisions and solutions on the labour market and to cooperate with the arena of practical teacher training as a meeting point of the two, acting as an arena that initiates and nurtures vital discussion of and reflection on such meetings.

#### THE PARADOX OF ASSESSMENT LIST AND CONSTRUCTIVISM

The change from the behaviourism of the 80ies to the constructivism of the 90ies did not only alter the understanding of teaching *musikdidaktik*. It also went deeper and Juntunen indicates that it represented a major change in the basic concept of learning which pervaded the educational field. Considered along with the still mandatory detailed assessment lists it highlights the paradox of handling both, and strengths the need for the competence to operate within contradictory curricular prescriptions.

The traditional understanding of teaching and learning, where the teacher is active and the student more passive, have characterised Western education on all levels since the enlightenment (O'Loughlin 1995). And even if several educational philosophers and theorists, as for example Dewey (1916), have tried to create change by focusing on how people learn through being active in social settings, the frontal educational thinking still murmur in the background of most kinds of education. In addition this thinking increases on higher levels of the educational hierarchy (Ferm, 2006b). The working out of assessment lists can be seen as a prolongation of that tradition, embedded in the belief that the teacher, the institution or the national curriculum officials knows the absolute truths about the subject a priori. Against this kind of thinking stands the turn to a constructivist notion

of knowledge as reported by Juntunen. Based on notions that knowledge is constructed by individuals in social settings, followed by a belief that learning presupposes student activity, there have been governmental attempts to put the active student in the centre and require the teachers to take the role of guide or facilitator, even if the music subject has been left aside in those projects<sup>61</sup>. When such general curricula at the same time introduce lists of skills and capabilities it creates a paradox which calls for certain aspects of teacher competence, namely the competence to be able to handle this paradoxical situation.

Even if the teachers are asked to run a teaching where students are offered to learn music through their own playing, and musicking together with others, and where the understanding of "learning by doing in a social context" is growing, the teacher is still steered by ends-means priorities within that same curriculum. Does this kind of curriculum admit a constructivist understanding of teaching and learning at all? What kind of competence is needed to be able to handle this part of the music teaching world?

One answer to the first question is that it might as well have been asked the other way around. Does the adoption of constructivist notions of knowledge make an ends-means perspective possible at all? Again we see the paradox within which the teacher has to operate. In one perspective the space for such operations concerns how the goals for lower levels are formulated and the possible ways to the goals that are available and prepared by the teacher. If the goals are described as processes as well as products and as competences that the students gets the possibility to internalise through different kinds of activities, a holistic and active understanding of learning (and related teaching) is encouraged and developed. This will be supported if the teacher can assess student learning through observing their performance and maybe introduce peer- and self assessment as well (Ferm, 2006a).

The suggested way of relating to the goals opens for a variety of views of learning, which puts demands on the music teacher education students. What kinds of competences ought to be developed through music teacher education to prepare the students for the paradox situation then? One competence is to be able to be aware of, and relate to the situation, which can be seen as a competence to change. Another didaktical one is to formulate the goals in ways that encourage the kinds of learning that is desired, which in turn demands insight in different understandings of teaching and learning, together with theories of educational objects and their function. This points to the importance of offering a broad variety of teaching and learning theories in *musikdidaktik* education. A challenge for the *musikdidaktik* teachers is not just to present such theories but to encourage the students to go into them, reflect on them and acquire insight into their practical consequences. This can be seen as a way to offer the students to develop a didaktological competence. Another kind of didaktic competence is to be able to guide different kinds of learning. This implies the need of insight in and reflections over different teacher roles in relation to learning of different individuals. And finally a desired competence in this case is to be able to organize the context in a way that encourages the kind of learning that is desired in a direction towards the formulated goals. Within the institutional frames of *musikdidaktik* as a teaching subject, some of these competences have the possibility to develop by using the experiences of the students, and by encouraging them to relate to and reflect upon the mentioned theories. But to really understand the paradoxical situation and have an idea of how to act as a music teacher, the students have to gain lived experience of it. This can be offered in the practical teacher training in relation to the two other arenas.

GENERAL EDUCATIONAL THINKING—  
AND THE MUSIC SUBJECT

The primary role of the music subject in public schools is often stated as to support general education. This point of view has been emphasized over the years, Juntunen holds. Through comparing the earlier focus on knowing and appreciating 'good' music with the emphasis today on active music making and developing a personal relationship with music, she provide an excellent illustration of how this principle can contain various meanings and change over time.

The question of how music teachers should relate to the priority of general education and its changing contents point to important challenges for music teacher education. In particular, they concern how and to what extent such questions should influence the competences which our students are expected to develop.

In an interview study of music teachers' perceptions of the goals and aims of the general music subject (Johansen 2003, 2007d) non-musical priorities dominated over musical ones. The subject appeared as aimed at priorities from social to intellectual development, and from usefulness to other school subjects to fun and relaxation. Among the factors influencing this situation the teachers' development of their personal constructions of theories within their professional relationships with other teachers played a major role. This points clearly to the importance of the students' ability to see and deliberately develop their own vocational functionality during the whole professional life, as an aspect of their employability. Underlying this is the belief that professional development continues through out the entire teaching career.

To operate adequately within the range of priorities between music and general education priorities, the music teachers' competence must include the ability to apprehend and understand the built-in challenges of that range, including recognizing and relating to the dualism of musical and non-musical values.

Further, such competence might profit from the development of a personal philosophy of music education.

Relations between general and musical priorities affect the relations between the institutional arena and the labour market arena, and the question of balance between them should be given much attention within the educational content of the *musikdidaktik* subject. However, the question of balance also affects the relations of those two arenas to the arena for practical teacher training, confirming the latter arena's central position for raising the students' consciousness of such balances and their challenges.

The balance of educational and musical priorities within the general music subject can also be mirrored in the built in balance of musical and didaktical sides of the *musikdidaktik* subject. Nielsen (2002) suggests the notions of *percolation*, *bypassing* and *field of relations* to characterise how the balance may take various expressions (Johansen 2006a). While *percolation* and *bypassing* describes a situation in which musical, respectively didaktik priorities weighs heavier, *field of relations* characterises a situation where none of them is regarded as sufficient to develop criteria for selecting the educational content of *musikdidaktik*. Such criteria can only be adequately developed when the two are related to each other. Nielsen's suggestions for a nuanced comprehension of the relations between music and didaktik can open up for a mutually nuanced understanding of the relations within the general music subject, and as such to understandings of corresponding relations within other general school subjects. In our opinion this illustrates how disciplinary competences can point to competences of a more generic kind.

The competence to analyse and discuss consequences of various power relations and balances between musical and general educational priorities appears as clearly didaktological but could be oriented towards change as well as maintenance.

#### TEACHERS HAVE TO FORMULATE THEIR OWN CURRICULUM AND DEFEND THEIR WORK

New music teachers face the challenges of formulating their own curriculum. This scenario that Juntunen draws up harmonises well with our experience of the same scenario in Norway and Sweden (Johansen 2003, Ferm 2006b). Even if the goals, assessment lists and the textbook sometimes constitute frames or guidelines for the teaching activities, music teachers have to be able to choose the content for their teaching—a didaktic competence. In addition, they need a didaktological competence that should develop in the course of a music teacher education, namely the competence of legitimating. They have to defend and motivate their choices. This competence is built upon a conscious relation to the philosophy of music education, and is related to the competence of planning, running and evaluating music teaching. If the music teacher education students continually meet and have to reflect upon different philosophies of music education and have to compare them, they hopefully develop the competence of legitimate. Of course they have to relate the philosophies to different teaching scenarios as well, and to be able discuss possible consequences. Here the field of practical teacher training is a useful arena. The *musikdidaktik* education could include preparation and evaluation of how to study and maybe develop music teaching from different philosophical perspectives.

The continuum in the course of teacher training has several advantages. Firstly the students in the beginning of the education have the opportunity to train their ability to make a stand, argue and discuss by using the opinions of others and then later take their own decisions. Secondly they become aware of the fact that every phase and aspect of *musikdidaktik* connects to philosophy of music education. In that way the legitimating will hopefully be integrated in the development of the didaktic competence and not get the char-

acter of something external. Thirdly this development constitutes an excellent opportunity to develop the generic skill of reflection, argumentation and legitimating in parallel with the development of the more disciplinary competence of using philosophy of music education in legitimating.

#### RELATIONS TO TEACHER IDENTITIES AND ROLE MODELS

The students' earlier experiences of teachers and their teaching form a very strong model for their own teaching, Juntunen points out. Teachers tend to teach the same way as they were taught, and a very good example is how those earlier experiences of teaching and learning are mainly connected to teacher centred pedagogy, causing the same behaviour among the students in their practical teaching. This is a challenging area of competence development within music teacher education.

During their studies of *musikdidaktik* music teacher education students are hopefully encouraged to develop and become aware of their identity as teachers, or the combination of teacher roles. This development occurs mainly in relation to two categories of teachers as role models: the teachers the students have met before and outside their *musikdidaktik* education—as earlier pupils and students and in the fields of the labour market and practical teacher training, and teachers they meet within their teacher education—the field of education within the institution.

All music teacher education students have most of their knowledge (Lauvås & Handal 2000) about the field of practical teaching from “the other side” of the teachers' desk, (p. 181), drawing on experiences and observations from many years as pupils and students. A large amount of that knowledge is most often un-reflected and not deliberately used as a teacher competence—at least not in a conscious manner. Still, such experience and knowledge influence how the students develop their teacher role in teaching practice,

during as well as after the music teacher education. There is a risk that these experiences influence the new teachers' perceptions of the teacher role to a larger extent than the whole education does if they are not made aware of it. How should *musikdidaktik* education within music teacher education relate to previous experiences and envisages of the students then? We think that at least two kinds of competence have to be developed by the students. One is to be able to see and become aware of one's didactic experience and knowledge of teaching and learning from the students' perspective. And another is to be able to choose from the variety of teacher role model experiences and deliberately choose the ingredients of one's own teacher identity (Ferm, 2007).

In our ongoing research project about educational quality in *musikdidaktik* the teachers report various ways to make the students aware of that they are going to be music teachers and what they already know about music teacher identities. Woodford (2002) reports that this is important as most music teachers in his study saw themselves primarily as musicians when entering music teacher education. For example, one of them addresses the students as her colleagues from the first day they meet, and insists that they imagine themselves as teachers in different situations. Another example is to encourage the students to reflect on how they have learnt music themselves, and how various music teachers have influenced that learning in different ways. They are also encouraged to share their reflections with their classmates. In the interviews the teachers underline the increasing need of relate back to the students' experiences of their own schooldays, as an increasing group of them don't have any teaching experience as they start their teacher education. The competence, which hopefully develop is didaktological—the students become aware of different learning orientations, as they get insight into different ways of learning music together with their classmates.

Conversely, Juntunen draws attention to the possibility that music teacher education students have to relate to several teaching role models. Above we discussed how to relate to the teachers whom the students have met before they start their musikdidaktik education, and now we will focus on the students' relations to the teachers they meet in their music teacher education, in musikdidaktik. As we argue from an institutional, teacher educational perspective, the opportunities and responsibilities of them who organize the education constitute starting points also under this heading. From this perspective it is no problem that the students meet different role models, on the contrary it is a grate opportunity for them. And if the students just meet one teacher in musikdidaktik, it is a valuable challenge for the teacher to use his/her all register vary his/her teaching in order to use and exemplify many roles in their teacher identity. It is important that becoming music teachers have different identities or role models to mirror themselves in, and that they are able to develop their own music teacher identity (Handal 1995, Johansen, 2005; Ferm, 2007). One generic competence that music teacher education students should be offered to develop is the ability to choose what to try and use and what not to use in the behaviour of teachers they meet, which also include the skill to reflect upon other people's actions in relation to one's own thinking and actions. According to the interviewees the tool kit should be filled in relation to the demands of the practice of the students in order to be fruitful and useful. One suggestion is that students can use that toolkit and build their own methods in relation to the other students they meet. Or should they also be offered ready to use methods?

#### RELATIONS OF MUSIKDIDAKTIK TO TEACHING METHODS

The question of how didaktik should relate to teaching methods and musikdidaktik to methods of music teaching (Hank-

en & Johansen 1998) has been discussed for a long time (see e.g. Ålvik, ed. 1971) and is still in need of further investigation. Juntunen reports that unlike earlier methods courses in which the way of teaching was clearly articulated and demonstrated, nowadays students often feel that they are left alone with the responsibility of applying the content knowledge in teaching. The picture is blurred by how methods as such can give us false safety, which is not the goal of didactics, she continues. Instead of promoting normative teaching methodologies, students should be encouraged and guided to find their own way of teaching. On the other hand, she hold, methods can function as tools for critical thinking, diagnosing problems and discussing their possible solutions, and thus serve as broadening the vocabulary of music educational thinking.

The question of how teaching method and methodology is related to musikdidaktik reveals a central didaktological problem with consequences for the students' employability. Hence it affects the relevance quality of music teacher education, which is important for the development of maintenance as well as change competence.

Traditionally within the German and Nordic didaktik tradition, teaching methodology was not regarded as a theme within didaktik. Didaktik reasoning concerned the 'what' and 'why' questions of education, and was particularly centred on the selection of educational content. Methodological considerations considered the 'how' questions of teaching, and treated as a field outside didaktik. In the Nordic countries the term (teaching) *method* has had a dominant position in music teacher education; for some institutions up until recent years. However, what has been called method has in reality contained a set questions concerning goals and content selection as well as questions of how to teach, even if the latter has dominated. Thus, the content of the methodology courses has been dominated by advices for practical teaching, often within the

normative frames of one particular music educational concept like the Kodaly, Orff or Jaques-Dalcroze 'method', clearly aiming solely at maintenance competence.

What we have seen in the end of the 20<sup>th</sup> century and the beginning of the 21<sup>st</sup> is a turn from normative to descriptive-analytic methodology combined with an exceeding of the boundaries between didaktik and methodology, as teaching methodology has been included within the frames of didaktik. Such changes are evident in didaktik literature such as Schulz (1981), Bjørndal & Lieberg (1972) and Klafki (2000) as well as in music educational textbooks such as Hanken & Johansen (1998).

Most of our reasoning within the rest of this text shows how and hopefully also why it is not enough for an institution to concentrate on teaching methods if the aim is to develop employability and relevance quality in music teacher education. However, a teacher without teaching method skills will certainly not live up to the requirements of the labour market. As employability has to contain combinations of didaktological and didaktik competence, it also has to contain conscious reasoning about how teaching skills may appear as part of didaktik competences, such as regard maintenance and change. We will not exclude the possibility of putting teaching skills in the very centre of music education to act as the centre around which most, but not all, the didaktik and didaktological thinking may develop. As such, practical teaching methods may constitute one of the areas through which relations between our three arenas could be visualised most clearly.

#### THE DEVELOPMENT OF COMPETENCE

In teacher education in general as in music teacher education, Juntunen holds, there is a challenge concerning how to integrate the theory and practice of teaching in such a way that it leads to integration within the students themselves. In her experience, students do not always fully

understand the role and meaning of reflective thinking. One of the major challenges for didactics she argues, is how to guide students to piece together and identify educational thinking behind the practice, she argues.

One form of competence which connects to several of the ones mentioned above is to be able to reflect on actions of practical teaching at a distance, which in turn can be said to make the base for educational maintenance competence as well as the competence to attain educational change. To offer tools for this kind of reflection (Wennergren & Rönnerman, 2006) is a challenge for the *musikdidaktik* subject. Such tools can, for example, be focused observations of one's own or others' teaching practice, and related to the theory of music education. In music teacher education we "use" practical teacher training to offer the students the possibility to develop one kind of didaktological competence—the competence to theorize on actions in practice. Fink-Jensen (2007) offers a model for this kind of reflection which she names "Astonishing practices". The model is an "educational strategy with the objective of teaching students in musicology to see and define problems in music education in practice (p. 1). In a longer perspective the aim of the strategy is to offer the students the possibility to develop an understanding of how theory can be used to qualify practice.

The didaktological competence which is developed should be alive in music teachers. What we mean is that didaktological competence can never be separated from didactic competence, but it is used and developed at a distance from teaching practice. Fink Jensens (ibid.) model, which takes astonishment as a starting point, includes five phases which shed light over different kinds of competences, which can be seen as didaktological and generic. The competences are used and developed as tools for theorising over teaching practice, but can be used in other settings as well. The phases are: preparing, observing, data-generating, analysing and a com-

municating phase. One important aspect of this model is that the students are encouraged to write about their pre understanding of a field or a problem they are going to observe. This connects to the awareness of what students already know about teaching music which we discussed above, and how it influences their further learning in musikdidaktik. As the students write about their pre understanding they open up ways for astonishment, and possibilities for new insights and understanding. The competence of seeing is also important for students to develop through teacher education. To have the possibility to be astonished, it is crucial to be able to see from a distanced position, and this observing competence has to be trained throughout the education.

When something “new” has showed itself for the student in the seeing based on astonishment, Fink Jensen suggests it should be further observed through new theoretical glasses. And further it shall be written about and communicated to significant others. This model is an example of how didaktological competence can be developed in close connection to practice. We think that musikdidaktik education can and should be comprised of this kind of competence development in relation to practice as a way to gain work within the profession. It is thus important not only to offer time for reflection, but have educational strategies for what competences to develop, how they can be offered, and what responsibility music teacher education has as an educational institution.

#### FINAL WORDS

In her article in this volume Juntunen points to a series of experiences and challenges concerning *musikdidaktik* as an educational subject in higher music education. In our opinion, she gives an excellent description of the subject's state, valid also outside the practices that constitute her points of departure. An important question is of course how such expe-

riences can be utilized and how those challenges can be met to enhance the development of *musikdidaktik* as an educational subject. Among several possible approaches, we have described what we see if we choose the notion of educational quality of higher education as our theoretical lens. Drawing lines from some of Juntunen's topics we have pointed to some challenges which present themselves in that respect. Based on the concepts of relevance quality and employability, and drawing on the distinction between disciplinary and generic competences we have suggested a theoretical framework for such discussions aiming at contributing to the continued growth of relevance quality and employability in music teacher education. To supplement our reasoning we have also drawn upon our own study on the quality of teaching and learning in *musikdidaktik*.

To reach high relevance quality and employability in *musikdidaktik* as an educational subject it is important that the three arenas presented in the beginning of this article as well as their mutual relations are made subject to close studies, and that those studies constitute a foundation for the institutions as well as teachers and students to relate the arenas to each other in a conscious way. Unless this is done, even if deep student learning is achieved within *musikdidaktik*, the worst case would be that learning is irrelevant for what is required on the arena of practical teacher training. Respectively, the learning within the latter arena may be insignificant for the needs and requirements of the labour market generally.

Pointing to the challenges Juntunen brings up we have suggested how the necessary communication between the actors about the activities on the three arenas relate to educational quality. We hold it to be crucial that all actors involve themselves in a continuous dialogue of the competences needed and the enhancement of such competences based on a holistic perspective of the music teacher profession. Such dialogues are necessary for reaching common decisions of where the various

aspects of those different competences should develop, who should be responsible, and in what ways it should be done.

The research and discussions of educational quality in higher music education as well as music teacher education as one of its branches is only beginning to develop. This of course goes for the particular educational subjects as well. We want to suggest that the possibilities and limitations for providing fruitful contributions to the growth of educational quality of a theoretical framework like the one we have presented here depends on some particular preconditions. One such condition is that the framework is utilised for and related to bottom-up directed quality endeavours. This means that the academic staff and their students must be conceived of as deliverers of the premises upon which further quality actions such as action plans, quality securing systems and program evaluations can be built. Descriptions of experiences and challenges within the particular educational subjects of the educational programme in question are needed as necessary contributions to such designs. When it comes to *musikdidaktik*, that is what Juntunen's text excellently exemplifies. ■

## REFERENCES

- Biehl, J. & Ohlhaber, F. 1999. Lehrplanrealisierung in der Schulpraxis: Ergebnisse aus Deutschland und der Schweiz. [Curriculum implementation in the Schools' Praxis]. Zum Endbericht des DFG-Projects „Sekundäre Lehrplanbindungen“ Ergebnisse Ebene 3. Kiel: IPN.
- Biggs, J. 2003. Teaching for Quality of Learning at University. Berkshire: Open University Press.
- Boyle, J. D. (ed.) 1974. Instructional Objectives in Music. Virginia: The National Commission of Instruction. Music Educators' National Conference.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. 1978. Nye veier i didaktikken. [New directions for didactics] Oslo: Aschoug.
- Bowden, J., Hart, G., King, B., Trigwell, K. & Watts, O. (no date) Generic capabilities of ATN university graduates. <<http://www.clt.uts.edu.au/ATN.grad.cap.project.index.html>> Cited 17.09.2007.
- Bowden, J. & Marton F. 1998. The University of Learning. London: RoutledgeFalmer.
- Dewey, J. 1916. Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education (1966 edn.), New York: Free Press.
- Eisner, E. 1994. The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs. 3rd. ed. New York: Macmillan.
- Ferm, C. 2006a. Peer assessment in higher aesthetic education. Teachers' perceptions of student involvement. ECTS assessment in higher education. Conference proceedings. EM 57, 49–58.
- Ferm, C. 2006b. Openness and Awareness. Roles and Demands of Music Teachers. Music Education Research 8 n(2), 237–250.
- Ferm, C. 2007. Playing to Teach Music—Embodiment and Identity Making in Musikdidaktik. Accepted for Music Education Research.
- Ferm, C. & Johansen, G. 2008. Teachers' and students' perceptions of educational quality in musikdidaktik as related to preconditions for deep learning. British Journal of Music Education, 25 (2), 1–17.
- Fink-Jensen, K. 2007. "Astonishing practices". Theoretical perspectives on music education—in practice. Paper presented at NNMPF February, 2007, Helsinki.
- Florida Department of Education. 1974. The Florida Catalog of Music Objectives. Tallahassee: Florida Department of Education, Division of Elementary and Secondary Education.
- Handal, G. 1995. Profesjonelt lærerarbeid og utdanning for profesjonalitet. In B. Hasselgren, et. al. (eds.) Lära till lärare. [Teachers' learning] Stockholm: HLS Förlag.



- Hanken, I. M. & Johansen, G. 1998. Musikkundervisningens didaktikk. [The didaktik of music education]. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hopmann, S. 1988. Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. [Curriculum Work as acts of Administration] Kiel: IPN.
- Jank, W. (ed) 2005. Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Seundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Johansen, G. 2003. Musikkfag, lærer og læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne. [Music teachers' perceptions of the music subject and the influence of the implementation of a new curriculum]. Doctoral dissertation, NMH-publications 2003:3. Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Johansen, G. 2006a. 'Fagdidaktikk som basis- og undervisningsfag. Bidrag til et teoretisk grunnlag for studier av utdanningskvalitet'. [Subject didaktik as a basic and educational subject. Contributions to a theoretical ground for studying educational quality] In S. Graabræk-Nielsen & F. V Nielsen (Eds) Yearbook of Nordic Research in Music Education 2005–06. NMH-publications 2006:1. Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Johansen, G. 2006b. Identity and Educational Quality in Music Teacher Education. In B. Olsson (ed.) Research Alliance for Institutes of Music Education. Proceedings of the 8.th International Symposium. Göteborg: University of Göteborg.
- Johansen, G. 2007a. Educational Quality in Music Teacher Education. Components of a Foundation for Research. Music Education Research 9 (3), 435–448.
- Johansen, G. 2007b. Didaktik and the selection of content as points of departure for studying the quality of teaching and learning. Quality in Higher Education 13 (3), 249–261.
- Johansen, G. 2007c. Educational Quality in Higher Music Education: Why bother? Paper presented at the Seventh International Symposium on the Philosophy of Music Education, London, Canada, June 6th–9th 2007.
- Johansen, G. 2007d. Relations of music teachers' value perceptions to aesthetics, subject development and school change. Submitted for the Bulletin of the Council for Research in Music Education.
- Johansen, G. 2008. Educational Quality in Music Teacher Education: A modern project within a condition of late modernity? Arts Education Policy Reveiw, vol. 109 (March–April 2008); 13–18.
- Klafki, W. 2000. Didaktik Analysis as the Core of Preperation of Instruction. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (eds.) Teaching as a Refelctive Practice. The German Didaktik Tradition. New Jersey: Erlbaum, 139–159.
- Lauvås, P. & G. Handal. 2000. Veiledning og praktisk yrkesteorii. [Supervising and practical theory of professionalism]. Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.
- Lindgren, M. & G. Folkestad. 2005. Skolans musikaliska och estetiska verksamhet i en avreglerad skola. [Aethetic and musical activities in a time table less school]. Göteborg: Göteborgs Universitetet.
- Mager, R. F. 1962. Preparing Instructional Objectives. California: Fearon Publishers.
- Nielsen, Frede V. 2002. The Didactology of Music as a Field of Theory and Research. In H. E. Fiske (ed.) Research Alliance of Institutions for Music Education, Proceedings of the Sixth International Symposium. London, Canada: University of Western Ontario, 101–114.
- NMH. 2005. Action Plan for Educational Quality at the Norwegian Academy of Music. Oslo: the Norwegian Academy of Music.
- O'Loughlin, M. 1995. Intelligent Bodies and Ecological Subjectives: Merleau-Ponty's Corrective to Postmodernism's "Subjects" of Education. Philosophy of Education, Yearbook, 1995. HYPERLINK "[http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/95\\_docs/o'loughlin.html](http://www.ed.uiuc.edu/eps/PES-Yearbook/95_docs/o'loughlin.html)". Accessed 14.11.2007.

Yorke, M. 2004. *Employability in Higher Education: What it is—what it is not. Learning and employability series 1.* York: Learning and Teaching Support Network.

Schulz, W. 1981. *Unterricht – Analyse und Planung.* In P. Heimann, G. Otto & W. Schulz, W. (eds.) *Unterricht – Analyse und Planung.* Hannover: Hermann Schroedel, 13–47.

Schwieler, E. 2007. *Anställningsbarhet. Begrepp, principer och premisser. [Employability. Concepts, conceptions and premises] Rapportserie, Universitetspedagogiskt centrum. 2007:2* Stockholm: Stockholm Universitet.

Sivesind, K. & Bachmann, K. 2002. *Hva læreplanen kan – og ikke kan. [What the formal curriculum can – and can not].* In K. Nesje & S. Hopmann (eds.): *En lærende skole. L97 i skolepraksis.* Oslo: Cappelen Akademisk forlag, 25–32.

Stenhouse, L. 1975. *An Introduction to Curriculum research and Development.* Oxford: Heinemann.

Tait, M. & Haack, P. 1984. *Principles and Processes of Music Education. New perspectives.* New York: Teachers College Press.

Tyler, R.W. 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: University of Chicago Press.

Wennergren, A & Rönnerman, K. 2006. *The relation between tools and action research and the zone of proximal development.* *Educational Action Research* 14 (4), 547–568.

Westbury, I. 2000. *Teaching as a Reflective Practice. What might Didaktik Teach Curriculum?* In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (eds.) *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition.* London: Erlbaum, 15–39.

Woodford, P. 2002. *Social Construction of Music Teacher Identity.* In R. Colwell & C. Richardson (ed.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning.* Oxford: Oxford University Press, 675–94.

Ålvik, T. (ed.) 1971. *Undervisningslære II.* København: Gyldendal.

## NOTES

[1] Knowledge of musikdidaktik is a property of the academic staff at an institution even if one does not teach that subject. One may act as a researcher or a developer of musikdidaktik theory, for example. However, when one teaches musikdidaktik, it appears as an educational subject for the students. This implies the three part relations of teacher, student and content and reveals a multitude of characteristics which distinguish the educational subject from its corresponding academic discipline (see Johansen 2006a, 2007a,b).

[2] In Europe entitled 'Musikdidaktik' or similar (e.g. Nielsen 1998, Hanken & Johansen 1998, Jank 2006,) and in North America 'Principles and processes of music education' and the like (e.g. Tait & Hack 1984).

[3] See also Sivesind & Bachmann 2002, Biehl & Ohlaver 1999, Hopmann 1998.

[4] Like spoken for by e.g. Stenhouse (1975) and Eisner (1994)

[5] A book of great influence which has been translated to a variety of languages and reprinted several times during the subsequent decennia, e.g. a Norwegian edition in 1994. As regards music education the Tyler/Mager based thinking was manifested in e.g. the Florida Catalog of Music Objectives (1974) and reported by Boyle (ed. 1974).

[6] E.g. in Sweden (Lindgren & Folkestad, 2005).

## Abstract

**This text is inspired by Juntunen's article, in this volume, about experiences and challenges of musikdidaktik in music teacher education. From the themes in her article we relate to the literature on educational quality in higher education, with a side glance on our own study of the quality of teaching and learning in musikdidaktik. We focus on the concepts**

of relevance quality and employability, and discuss some of the competences that the students are expected to develop to be able to handle their future profession. We also touch upon some challenges for higher music education generally in this respect, within changing educational systems in a changing world.

• • •

Tämän tekstin lähtökohtana on Juntusen tämän lehden artikkeli, jossa tarkastellaan musiikin didaktiikan opettamisen kokemuksia ja haasteita opettajakoulutuksessa. Juntusen artikkelissa esitettyjä teemoja

yhdistetään korkeakouluopetuksen laatua käsittelevään kirjallisuuteen sivuten samalla kirjoittajien omaa, musiikin didaktiikan opettamisen ja oppimisen laatuun kohdistuvaa tutkimusta. Artikkelissa tarkastellaan sellaisia käsitteitä kuin relevanttius (relevance quality) viitaten koulutusinstituution kykyyn vastata yhteiskunnan ja työmarkkinoiden tarpeisiin ja työllistettävyys (employability) viitaten niihin kompetensseihin, joiden opiskelijoiden odotetaan kehittävän selviytyäkseen tulevassa ammatissaan. Lisäksi kosketetaan muutamia aiheeseen liittyviä yleisiä korkeakouluopetuksen haasteita muuttuvissa kasvatusjärjestelmissä, muuttuvassa maailmassa. ■

Helka Kymäläinen, Inkeri Ruokonen,  
Riitta Valkeila & MarjaVuori

# Instrumenttipedagogiikkaa kehittämässä

P u h e e n v u o r o t  
F I O O R S

## JOHDANTO

**S**ibelius-Akatemia on yhteistyössä Helsingin yliopiston Soveltavan kasvatustieteen laitoksen kanssa järjestänyt vuodesta 2002 Instrumenttiopettajan pedagogiset opinnot (60op) -kokonaisuuden, joka antaa myös soitonopettajille yleisen opettajan kelpoisuuden. Pedagogisia opintoja on ollut Sibelius-Akatemian ja sen edeltäjien opetusohjelmassa jo vuoden 1888 jälkeen (Pajamo 2007, 23). Sibelius-Akatemian opiskelijoille kuului 1970-luvulta lähtien pakollisena pedagogisia opintoja, joilla on pyritty välittämään musiikkioppilaitosten soitonopettajille heidän tarvitsemansa tietotaito uusien sukupolvien kouluttamiseen (Dahlström 1982, 257). Kasvatustieteen opintoja sisältävä instrumenttipedagoginen koulutus ja siihen sisältyvä tutkimus on kuitenkin uraa uurtavaa Suomessa.

Kahden yliopiston yhteistyönä suunnitellun ja usean yliopiston yhteisesti toteuttaman instrumenttipedagogisen koulutuksen tavoitteena on välittää opiskelijoille laaja-alainen kuva opettajuudesta, jonka keskeisiä piirteitä ovat tutkiva ja reflektioiva ote omaan työhön ja kyky yhdistää ainedidaktinen ja muu kasvatustieteellinen teoria ja käytäntö omaksi pedagogiseksi tietotaidoksi. Opiskelijat suorittavat opettajan pedagogisia opintoja sekä Sibelius-Akatemiassa että Helsingin yliopistossa, osa opetuksesta on järjestetty taideyliopistojen – Sibelius-Akatemian, Taideteollisen korkeakoulun sekä Teatterikorkeakoulun välisenä yhteistyönä.

Opintojen tavoitteena on, että opiskelija oppii tuntemaan kasvatusta ja ope-

tustyön yhteiskunnalliset ulottuvuudet ja sidonnaisuudet sekä hahmottamaan oman alansa osana suomalaista koulutusjärjestelmää. Opiskelijan tulisi kyetä myös integroimaan oma aineensa muihin opetettaviin aineisiin ja oppilaitoksen yleisiin kasvatusta ja opetustyön päämääriin ja arvoperustaan.

Instrumenttiopettajan pedagogiset opinnot koostuvat useista opintojaksoista. Tuohon kokonaisuuteen kuuluvat opetuksen ja oppimisen filosofiset, psykologiset ja yhteiskunnalliset perusteet, aineenopettamisen teoreettiset perusteet ja käytäntö sekä tutkimusmetodologia ja ainedidaktinen tutkimus. Tämä kokonaisuus antaa opiskelijalle valmiuksia ja tukea ohjata erikäisten oppijoiden psykofyysistä kehitystä ja oppimista moniarvoisessa ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Tavoitteena on, että opiskelija perehtyy oman työnsä laaja-alaiseen suunnitteluun ja arviointiin sekä tieto- ja viestintäteknikan mahdollisuuksiin oman aineensa opettamisessa ja saa valmiudet tietoiseen ja perusteltuun pedagogiseen päätöksentekoon ja opetus-suunnitelmatyöhön sekä muuhun alansa kehittämiseen. Opettajankoulutuksessa opiskelijalle voidaan siis välittää perusvalmiudet, joiden kehittyminen ja opettajakasvu jatkuvat koko ammattiuran ajan.

Ainedidaktisen tutkimusseminaarin (8op) tavoitteena on, että opiskelija kykenee lukemaan, ymmärtämään, arvioimaan ja hyödyntämään kasvatustieteellistä kirjallisuutta ja tutkimusraportteja lähinnä ainedidaktisesta näkökulmasta. Opiskelijan tulisi perehtyä oman aineensa opettamista ja oppimista tarkastelemaan tutkimukseen sekä laatia oma itsenäinen tutkielma. Seminaarin toteuttamisen osalta etsittiin ennakkoluulottomasti uudentyyppisiä rat-

kaisumalleja. Seminaarien ohjaajina toimivat Sibelius-Akatemian opettajat. He ohjaavat opiskelijoiden seminaarityöt toimien yhteistyössä Helsingin yliopiston lehtorin ja instrumenttipedagogiikan vastuupettajien kanssa. Eri soitinten pedagogiikan vastuupettajat nähtiin toimintaa tukevinasiantuntijoita, jotka ovat seminaarin ohjaajien tukena ja ohjaisivat seminaaritöitä omaan erikoisalaansa kuuluvien sisältöjen osalta.

Instrumenttipedagogisten tutkielmaseminaarien työskentely on toteutettu asiantuntijaohjauksessa niin, että opettajankoulutuksen edustaja on vierailnut kussakin ryhmässä ja opiskelijat, tutkielmien aiheet tutkimusprosessi ovat tulleet tutuiksi jo ennen varsinaista arviointivaihetta. Jokaiselle työlle on järjestetty opponointi ja esittelytilaisuus Sibelius-Akatemiassa. Sibelius-Akatemian ohjaajat ja Helsingin yliopiston edustaja ovat pitäneet säännöllisiä yhteistyökokouksia ja tutkielmien arvioinnissa on tehty hyvää yhteistyötä.

#### INSTRUMENTTIPEDAGOGISEN TUTKIMUKSEN HISTORIAA JA NYKYPÄIVÄÄ

Instrumenttipedagogiikan alueella on olemassa monenlaista kirjallista materiaalia, jolla on jo yhtymäkohtia tutkimukseenkin.

Kun tarkastelun lähtökohdaksi otetaan soitonopettajan työn arki, havaitaan, että opettajien käytännöllinen taito saa kirjallisen muodon soitinkouluissa. Niistä varhaisimmat ovat jo 1500-luvulta. Soitinkoulut ovat opetuksen oppimateriaalia, jossa esitellään olennainen soittimen käsittelyn periaatteista. Usein niihin on vielä liitetty mukaan hyväksi havaittuja käytännön harjoituksia ja eri säveltäjien pieniä sävellyksiä kyseiselle instrumentille. Ne pyrkivät kiteyttämään jotakin yleisempää ja pysyvämpää soittamisen periaatteista. Niissä saatetaan esitellä soitinta ja sen rakennetta laajemminkin. Ne sisältävät usein myös tietoa, jonka tarkoituksena on olla apuna sellaisille aloitteleville soittajille, jotka joutuvat aloittamaan harrastuksen omin neuvoin. (ks. esim. Nieminen 1984, Saastamoinen 1975).

Muusikkojen kirjoittamat soitonopetustusta perustelevat ja selittävät kirjat ovat myös tärkeitä dokumentteja kartoitettaessa instrumenttipedagogiikan kenttää ja juuria. Monet opettajat ovat kirjoittaneet pedagogisia ohjeita oppilailleen. Nämä ovat levinneet aikojen myötä jolloin yksittäisen pedagogin kirjaamien kokemusten ja mallien vaikutusalue on vähitellen kasvanut. Esimerkiksi vain kaksi vuotta Helsingin musiikkiopistossa vaikuttanut Ferruccio Busoni laati 12 kohtaa sisältävät harjoitussäännöt pianonsoittoon (ks. Pajamo 2007, 29) joiden kautta myös hänen opetustapaansa on mahdollista kuvailla. Oman osa-alueensa muodostavat suomennetut historialliset pedagogiset klassikot (Bach 1995, Mozart 1988, Wieck 1993) jotka toisaalta ovat lähempänä esityskäytäntöjen historiaa kuin instrumenttipedagogiikan perusteita käsitteen modernissa mielessä. Yhtä soitinta laaja-alaisempia näkökulmia sisältäviä, suomalaisia, klassikoiksi muodostuneita kirjoja tältä alalta Suomessa ovat esimerkiksi Garam (1972) Kianto (1994) ja Kurkela (1993).

Yksi linkki modernia instrumenttipedagogiikkaa rakentavassa ketjussa ovat dokumentit, jotka käsittelevät tietyn instrumentin opetusta, konsertteja ja kilpailuohjelmistoja tms. pidemmältä ajalta (ks. esim. Kymäläinen 2003). Jonkin verran on tehty toimintatutkimusta hyödyntäviä käytännöllisiä (Valkeila 1988) tai tieteellisiä väitöskirjoja tutkimusalasta opetuskokemuksena, esimerkiksi Vikman 2001.

Viime vuosina soitinpedagogiikan alalta on ilmestynyt myös väitöskirjoja, joissa instrumenttipedagogiikkaa tarkastellaan tuoreista näkökulmista. Esimerkiksi Kososen (2001) tutkimuksessa käsitellään nuorten soittajien pianonsoittoon liittyviä merkityksiä ja soittamisen motivaatioon liittyviä tekijöitä. Vikman (2001) tutkii kuvionuottimenetelmän soveltuvuutta lasten ja nuorten pianonsoiton alkuopetukseen. Anttila (2000) puolestaan pohtii soiton opiskelumotivaatiota ja soittotunneilla tapahtuvaa vuorovaikutusta luokanopettajiksi opiskelevien soitto-opinnoissa. Oksanen (2003) kehittää tietotekniikkaa hyödyn-

täviä opiskeluympäristöjä pianonsoiton ryhmäopetukseen luokanopettajakoulutuksessa. Lapsitutkimuksen näkökulma on esillä väitöskirjassa, jossa Tuovila (2003) tarkastelee 7–13 -vuotiaiden lasten musiikin harjoittamista ja musiikkiopisto-opiskelua. Hirvonen (2003) ja Huhtanen (2004) käsittelevät pitempiaikaisia prosesseja, joissa musiikkiharrastus muuttuu ammatiksi. Historiallis-esteettisen näkökulman heijastumia viulupedagogiikassa lähes parinsadan vuoden ajalta aina 1970-luvulle saakka tarjoaa Sini Louhivuori (1998) väitöskirjassaan. Joissakin väitöskirjoissa instrumenttipedagogiikka tulee esiin piilevämmiin, esimerkiksi luovuuteen liittyvän oppimisympäristön näkökulmasta (Ruokonen 2005) tai erityistaidon, kuten prima vista-soittamisen, opettamisen näkökulmasta (Vuori 2002). Soitonopettajien suhdetta työhönsä on tutkittu myös elämäkertojen kautta (Broman-Kananen 2005).

#### KYSYMYKSENÄ: MITÄ INSTRUMENTTIPEDAGOGINEN TUTKIMUS VOISI OLLA?

Uuden koulutus- ja tutkimusalan synnytykset kestävät vuosia ja perinteiden luominen vie tätäkin kauemmin. Tässä puheenvuorossamme nostamme esille käynnistyneen koulutuksen arjesta nousseita kysymyksiä jatkokeskustelun ja tutkimuksen aineksiksi:

- Millaisia tutkimusaiheita seminaaritöihin on valittu ja millaisia menetelmiä ja raportointitapoja on käytetty?
- Millaisista tarpeista aiheet ovat syntyneet ja mitkä seikat ovat ohjanneet menetelmävalintoja?
- Mitkä tutkimukselliset lähtökohdat tuntuisivat luontevimmilta instrumenttipedagogisen tutkimuksen kehittämissä kannalta?
- Miksi instrumenttipedagogista ainedidaktista tutkimusta tarvitaan ja mihin suuntaan sitä tulisi kehittää?

Olemme tarkastelleet kaikkia vuosina 2001–06 valmistuneita instrumenttipedagogisia seminaaritutkielmia. Lähestymistapaamme kuuluu sekä määrällinen että laadullinen tarkastelu. Mukana seuraa vuorovaikutukseen ja seminaariohjauskokeemukseen perustuva tietämys ja näkemys tutkittavasta aiheesta, jota tutkimusryhmä kriittisen reflektiivisesti prosessoii ja analysoi yhteisissä kokouksissa ja seminaareissa. Toimintaa sidotaan myös kontekstiin eli esitetään alustavia huomioita yhteiskunnasta ja instituutioista joissa toiminta tapahtuu ja joiden sisällä ja ehdoin kehitystyötä toteutetaan.

Koska olemme ohjaamassa ja kehittämässä uutta instrumenttipedagogisen ainedidaktisen tutkimuksen suuntausta, emme voi tarkastella tutkimusaluettamme täysin ulkopuolisena vaan meillä kullakin on oma näkökulmamme ja roolimme tutkimusdiskurssissa. Tärkeimpänä käytännöllisenä tavoitteenamme on ollut viedä eteenpäin seminaariohjauskäytäntöjämme. Pyrimme myös lisäämään tieteellistä keskustelua instrumenttipedagogisesta tutkimuksesta sekä edistämään kulttuurisesti instrumenttipedagogiikan kehittämistä osana suomalaista koulutusjärjestelmää.

#### SEMINAARITYÖN AIHEPIIRIT JA MENETELMÄT

Opintojen suunnitteluvaiheessa aihepiirejä kartoitettiin mm. Sibelius-Akatemiassa Esittävän säveltaiteen koulutusohjelmassa tehtyjen kirjallisten töiden ja käytännön ongelmia kartoittavien keskusteluiden perusteella. Koska tämän alan tutkimus on ollut vähäistä, valmiita malleja ei ollut. Opiskelijoiden aihepiirivalintaa helpottamaan laadittiin alla oleva tutkimusaiheiden sisällöllinen ryhmittely:

- Oppimateriaalit
- Pedagogiset kokeilut
- Instrumenttipedagogiset menetelmät
- Laajempien pedagogisten näkökokohtien soveltaminen omaan soittimeen
- Oppimisprosessi ja oppimisympäristö musiikillisessa toiminnassa

- Musiikilliset taidot
  - Esiintyminen, esiintymisjännitys
  - Toiminta musiikki-instituutioissa
  - Työergonomia
  - Musiikillisen toiminnan arviointi
- Musiikki kulttuurisena ilmiönä

*Laajempien pedagogisten näkökohtien soveltaminen omaan soittimeen* on tähän mennessä osoittautunut suotuisimmaksi aihepiiriksi. Opiskelijat ovat soveltaneet mm. matematiikan didaktiikan tutkimustietoa lukujonosta ja sen hallinnasta musiikin teoria-opiskelun oppimisvaikeuksiin, tennisvalmennuksen ideoita jazzmusiikin improvisointiin ja kehityspsykologian sekä motiiviteorioiden käsitteistöä nuorten musiikkiharrastuksen solmukohtiin.

Toiseksi suosituin aihekokonaisuus on ollut *oppimisprosessiin ja oppimisympäristöön* liittyvä tematiikka. Kiinnostuksen kohteet ovat vaihdelleet yleisistä harjoitteluun ja itseohjautuvuuteen tai vuorovaikutukseen liittyvistä teemoista spesifimpiin soitinkoh-taisiin pedagogisiin kysymyksiin kuten vasenkätisten oppilaiden erityisongelmat viuluopetuksessa ja tallenteiden käyttö ammattioiskelijoiden arjessa.

*Oppimateriaaliin* liittyvät aiheet ovat olleet kolmanneksi suosituimpia. Tehtävän-asettelut ovat vaihdelleet melkoisesti. Ensinäkin on tehty perinteisiä sisällönanalyyssejä soitinkouluista, esim. vertailtu säveltapailun tai viulun alkeisopetuksen oppimateriaaleja. Toisen teemakokonaisuuden muodostavat kokeneiden pedagogien opetusoppaiden analyysit. On esimerkiksi arvioitu laulamisesta kirjoitettuja klassikko-teoksia. Oman kokonaisuutensa muodostavat oman soittimen traditioita kirjaavat materiaalikokoelmat. Tällainen on esimerkiksi eräs työ jossa on nuotinnettu aiemmin kuulonvaraisesti siirtyneitä kahden pedagogin käyrätorven tekniikkaharjoituksia ja kommentoitu niitä oppimateriaalin näkökulmasta. Oman ryhmänsä muodostavat itse tuotetut materiaalit, mm. vapaan säestyksen materiaalien soveltaminen harmonikansoittoon tai erityisesti jazzmusiikin opiskelijoiden tekemät transkriptiot huippumuusikoiden esityksistä joissa soit-

totyylä toimii nuoren muusikon taitoja kehittävänä oppimateriaalina.

*Toiminta musiikki-instituutioissa* on ollut tähän neljänneksi suosituin teemakokonaisuus Näistä puolet on käsitellyt Sibelius-Akatemiaa. On esimerkiksi selvitetty laulunopiskelun arvostamista kirkkomusiikkiosastolla tai solistisen A-kurssitutkinnon suorittaneiden kokemuksia tutkinnosta ja arvioinnista. Muutama työ on tehty kansainvälisistä teemoista, esim. on kuvattu ranskalaista pianonsoiton alkeisopetusta tai vertailtu Suomen ja Viron harmonikansoiton opetussuunnitelmia.

*Pedagogisia kokeiluja* on tehty muutama. Esimerkkeinä manittakoon portfolion käyttö säveltapailun oppimisen arvioinnissa, sellonsoiton etäopetuskokeilu ja käyrätorven tekniikkaharjoitusten elävöittäminen mielikuvaharjoituksin.

*Instrumenttipedagogisia menetelmiä* on niinikään käsitelty muutamassa työssä. Aiheet ovat olleet sekä historiallisia että nykykäytäntöjä kartoittavia. On esimerkiksi arvioitu Franz Lisztia pianopedagogisten mallien näkökulmasta sekä kontrabasisti Olli Kososta ja laulunopettaja Heikki Teitistä pedagogina. Eräässä työssä kartoitettiin suomalaisten oboensoiton opettajien näkemyksiä ansatsista.

*Esiintyminen, esiintymisjännitys, musiikilliset taidot, työergonomia, musiikillisen toiminnan arviointi ja musiikki kulttuurisena ilmiönä* ovat toistaiseksi jääneet varsin vähälle huomiolle. Esiintymiseen liittyviä töitä on tekeillä useita. Syynä ”tyhjiin teemaryhmiin” voi olla se, että yksittäisten töiden sijoittaminen aiheen ideoinnin taustaksi luotuihin luokkiin ei ole ongelmatonta. Luokat eivät ole toisiaan poissulkevia. Esimerkiksi seminaarityö, jossa selvitettiin Musiikin kirjoittaminen 1-kurssin sisältöä ja toteuttamista Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa voidaan luokitella sekä opetuskokeiluihin, opetusmenetelmien kehittämiseksi että oppimisprosessin kuvailuksi. Musiikillisten taitojen aihepiiri yleisellä tasolla ymmärrettynä puolestaan läpäisee eri tavoin miltei kaikki muut teemakokonaisuudet. Tarkkaan rajattujen ongelmien kehittämiskokeilut esimerkiksi

toimintatutkimuksena, saattavat olla liian laajoja ainedidaktisen seminaarin yhteydessä toteutettaviksi. Suurin osa, 94% seminaaritöistä on toteutettu tutkimusotteeltaan laadullisen lähestymistavan kautta ja yleisimmin valittu tutkimusmenetelmä on ollut teemahaastattelu

Haastattelumenetelmän laajaan käyttöön voivat vaikuttaa monet tekijät. Haastattelu on dialogia ja instrumenttipedagogille dialogi on luontevaa jo soiton/laulun opettamiseen liittyvän arkityön puitteissa. Muitakin menetelmiä voisi ottaa käyttöön, esimerkiksi reflektiivistä oman opetuksen analyysiä videolta. Tämä on tutkimuksellisesti ajankohtainen ja kiinnostava, ja sitä pyritään kehittämään.

#### SEMINAARITYÖN RAPORTOINTITAVAT

Seminaarityön tyypeistä ja tekstin tyyli-  
piirteistä keskustellaan seminaareissa esitellen ja arvioiden erilaisia tekstityyppejä. Opiskelijoiden seminaaritöiden prosesseista huomaa usein sen, että kirjoittaminen ei tahdo sujua. Musiikinopiskelijat joutuvat kirjoittamaan opiskelu-uransa aikana verrattain vähän esseitä tai muita kirjoitelmia verrattuna esimerkiksi tiedeyliopistojen opiskelijoihin. Lisäksi kirjoittamisen kynnystä nostaa soitonopiskelijoiden kova itsekritiikki johon he ovat kasvaneet arvioidessaan omaa soittoaan päivittäin. Opiskelijat siirtävät luonnollisesti kriittisen tarkastelutapansa myös tuotettuun tekstiin. Mutta toisaalta juuri omakohtainen, lapsesta asti koettu vakava musiikin harrastaminen on tuonut paljon mielipiteitä ja halua tuoda erilaisia näkökulmia esille kirjoittamalla. Keskustelujen lisäksi opiskelijoita ohjeistetaan seuraavilla yksinkertaisilla tyylipiirteiden luonnehdinnoilla:

*Tutkiva empirinen tai teoreettinen seminaarityö* on ollut kaikkein suosituin seminaarityön laji. Opiskelija raportoi omista havainnoistaan suhteessa häntä kiinnostavaan ongelmaan tai ilmiöön, Hän voi kuvailla, mitata ja jäsenellä tutkimuksen kohteeksi valittua aihettaan ja pohtia havaintojensa lisäksi omakohtaisesti koettua asiaa ja liittää esiin nousevia ilmiöitä jo

olemassa olevaan tietoon. Omista konkreettisista kokemuksista syntynyttä tietoa voidaan myös jäsentää kirjallisuuden avulla, jolloin tuloksena on pohdiskeleva kirjallisuuskatsaus.

*Pedagogisessa raportissa* opiskelija kuvailee ideoimaansa ja/tai toteuttamaansa pedagogista materiaalia, opetusmenetelmää, opetuspakettia tai muuta pedagogiseen käyttöön soveltuvaa kokonaisuutta. Raportti sisältää johdonmukaisen kuvauksen pedagogisen kohteen kehittelystä, toteutuksesta, perusteista ja arvioinnista.

Seminaarityön voi toteuttaa myös *essee-tyyppisenä kirjoitelmana* musiikkiin liittyvästä aiheesta. Tällöin opiskelija nostaa esiin jonkin kysymyksen tai kuvailee esimerkiksi jonkin musiikillisen tapahtuman tai prosessin ja pohtii sitä eri näkökulmista. Hän täydentää omaa näkemystään myös muiden kirjoituksilla tai kokemuksilla. Kirjoitelma voi sisältää viitteitä myös muihin kuin kirjallisiin lähteisiin.

*Instrumenttipedagogisessa portfolioissa* voidaan kuvailla ja kommentoida opiskelua, opetusta, taiteellista prosessia tai musiikillista arviointitilannetta, jonka avulla opiskelija voi jäsentää omaa oppimistaan tai oppimisprosessiaan. Portfolio voi sisältää viitteitä esimerkiksi äänitteisiin, videotalenteisiin, konserttiarvosteluihin ja toteutetun projektin vaiheisiin. Tavoitteena on oman toiminnan refleктоiva kommentointi. Toistaiseksi vain yksi opiskelija on aloittanut portfolion laatimisen.

#### AIHEVALINTOJA OHJAAVAT TEKIJÄT

Instrumenttipedagogiikan seminaarityöt ovat usein hyvin omakohtaisia, subjektiivisia töitä, joita ohjaa henkilökohtainen tiedon intressi ja toisaalta pitkä kokemus oppijana ja jopa opettajana. Opettajana olemisesta saadun kokemuksen perusteella halutaan hankkia lisää tietoa erilaisten oppijoiden tarpeista ja ideoida omaan soittimeen sopivia opetusmenetelmiä. Oma kokemus oppijana on voinut olla myös negatiivinen, minkä vuoksi halutaan etsiä vaihtoehtoisia tapoja lähestyä valittua ongelmaa. Muutokset opettaja–oppilas-suh-



teessa ovat voineet laukaista ajattelun, ja huomio kiinnittyy epäkohtiin, joihin seminaarityön tutkimuksella haetaan uutta näkökulmaa. Tällaisissa tapauksissa työn kirjoittaminen voi olla terapeutinakin kokemus, sillä työssä voidaan pohtia muualta hankitun tiedon valossa omia kokemuksia ja asettaa opettajien toiminta kriittiseen tarkasteluun. Toisaalta seminaarityö mahdollistaa myös oman alan arvostettujen avainhenkilöiden opetusfilosofiaan perehtymisen ja sitä kautta oman orastavan opettajuuden rakentamisen.

Oma toiminta opettajana jo opiskeluaikana on myös otettu tarkastelun kohteeksi esimerkiksi havainnoimalla soittotuntien kulkua pitkäjänteisesti tai fokusoiden havainnointi esimerkiksi tunneilla ilmeneviin vuorovaikutustilanteisiin. Tällä tavoin tapahtuva Oman toiminnan syvempi analysointi ja ymmärtäminen antaa mahdollisuuden valmistautua tulevan ammatin haasteisiin.

Suosituimmista soittimista on julkaistu vuosien saatossa paljonkin kirjallisuutta, mutta harvinaisemmista soittimista, kuten joistakin puhaltimista ei löydy juuri muuta kuin tietosanakirjojen yleiskuvauksia. Opiskelijat kokevatkin tarpeelliseksi kartoittaa soittimeensa liittyviä historiallisia tai pedagogisia osa-alueita, joita ei ole aiemmin tutkittu. Osa opiskelijoista haluaa haastatella myös oman alansa merkkihenkilöitä kartoittaakseen historian kulkua. Joskus tämäntyyppisillä seminaaritoilla haetaan myös omalle soittimelle imagon muutosta todentamalla soittimen monipuolisuutta tai mukautumista ajan musiikillisiin muutoksiin. Jos oman soittimen alkeispedagoginen materiaali on olematon, opiskelijat tarttuvat mielellään tämän tyyppiin haasteisiin luomalla materiaalia, joka hyödyttää koko instrumentin kultuuria. Opiskelijat ovat nuoresta iästään huolimatta jo hyvin sisällä oman soittimensa kulttuurissa. He pystyvät nostamaan esiin tärkeitä kehittämiskohteita ja vertailemaan eri soitinten piirissä tapahtuvaa kehitystä.

Suurin osa Sibelius-Akatemiasta valmistuvista soittonopettajista sijoittuu maam-

me musiikkioppilaitoksiin. Osa opiskelijoista on kiinnostunut kartoittamaan seminaarityössään tulevan työpaikkansa haasteita, esim. sivutoimisen tuntiopettajan työolosuhteita tai kehittämään oman instrumenttinsa jonkin osa-alueen, esimerkiksi kamarimusiikin opetusmahdollisuuksia musiikkioppilaitoksissa. Osalla on motivaatiota parantaa myös nykyisen opiskelupaikkansa, Sibelius-Akatemian opiskeluolosuhteita kartoittamalla kyselytutkimuksen tai haastatteluin erilaisia opetuskäytänteitä.

Yhtenä kasvatustieteellisen tutkimuksen päätaivoitteista on viime vuosina ollut kouluttaa omaa työtään tutkiva, uudistava ja refleктоiva opettaja. Tutkivan opettajan tulee osata perustella tekemänsä opetusmenetelmälliset ja kasvatukselliset ratkaisut. Kasvatustieteellisiä ja opetusmenetelmällisiä käytäntöjään tarkasteleva opettaja kehittää oppilaidensa taitojen lisäksi myös koko oppilaitostaan organisaationa ja yhteiskuntaa instituutionsa ja oman luovan työnsä kautta. Olemme havainneet, että kasvatustieteelliset opinnot ja tutkimuksellinen lähestymistapa instrumenttipedagogiikkaan ovat auttaneet solistisia opiskelijoita löytämään opettajidentiteettiään (yhdyssana) ja suurimmalle osalle instrumenttipedagogiset opinnot suorittaneista opiskelijoista opettajan ura on muodostunut yhdeksi monista tulevaisuuden uramahdollisuuksista.

Opinnäytetöiden pohdinnoista kuvastuu opetustyössä tarvittavan vankan aineenhallinnan ohella myös arvostus kasvatus- ja opetusmenetelmällistä tietämystä kohtaan. Kasvatustieteellisten ja psykologisten opintojen kautta opetusprosessi ja siihen liittyvä vuorovaikutuksellisuus ovat tulleet tutuiksi tarkastelun kohteiksi.

#### SOITTONOPETUKSESTA INSTRUMENTTIPEDAGOGIikkaan: TAITAMISEN JA TIETÄMISEN DIALOGI

Soitonopetuksen maailma, jota instrumenttipedagoginen tutkimus pyrkii lähestymään, on monimutkainen ja rikas maailma.

Musiikillisen toiminnan taustalla vaikuttavat esimerkiksi soittimen kehityshistoria, sille sävelletty musiikki sekä instrumentin käsittelyyn liittyvät perinteet. Eri soittimetkin ovat monin tavoin erilaisia: jo äänen tuottaminen ja soittimen käsittely vaativat eri soittimissa hyvinkin erilaisia toimintatapoja ja erilaista harjoittelua. Myös soittimen rooli taidemusiikkikulttuurissa ja sille sävelletyn musiikin ominaispiirteet ovat seikkoja, jotka vaikuttavat omalta osaltaan siihen miten opetetaan. Eri instrumentteja ja instrumenttiryhmiä voisi oikeastaan verrata eri kulttuureihin. Jokaisella instrumenttikulttuurilla on omat tapansa ja oma kielenkäyttönsä, ja uudet soittajasukupolvet kasvavat niihin toiminnan kautta.

Soitonopetus ei ole pelkästään soittimen käsittelyn opettamista, vaan pitkälti on kysymys myös soittimelle sävelletyn musiikin tuntemuksesta. Soittimelle sävelletty musiikki on aarrearkku, josta opettaja poimii oppilaille kulloinkin sopivaksi katsomansa ohjelmiston, jotta tämä parhaalla mahdollisella tavalla kehittyy sekä musiikillisesti että teknisesti taitavammaksi soittajaksi. Kunkin instrumentin soittamiseen kuuluu myös yleisempiä, soittamisen tapaan liittyviä, usein pitkältikin ajalta periytyviä traditioita, jotka jakautuvat näkemykselliseksi eroiksi, koulukunniksi.

Soitonopetuksessa perinne kiteytyy toiminnaksi, jossa taitavampi soittaja ohjaa kokelesta. Musiikilliset tavoitteet ja toimintamallit riippuvat oppilaan kunkin hetkisestä tasosta ja perinteestä, johon opettaja on aikoinaan kasvanut. Toimintamallit ovat periytyneet usein suoraan opettajapolvelta toiselle ja ovat luonteeltaan käytännöllisiä. Hyvä soittaminen tai hyvä pedagogiikka ei ole kiteytynyt teorioina, vaan konkreettisena toimintana. Tässä mielessä soittajan ja soitonopettajan ammatti on muistuttanut ja muistuttaa yhä käsityöläisammattia.

Soitonopetuksen ydinajatuksukset ovat kokemusten myötä syntyneitä käytännöllisiä, soitinkohtaisia, *hyviä tapoja soittaa* tai *hyviksi havaittuja harjoituksia*. Ne siirtyvät eteenpäin käytännön toiminnassa ja muun-

tuvat vähitellen uusien sukupolvien hiljaiseksi tiedoksi. Joskus yhteys alkuperään katoaa. Toisinaan taas tieto kiteytyy soitinkouluiksi, harjoituskokoelmiksi tai jopa instrumenttipedagogisiksi kirjoiksi. Instrumenttipedagogiikka pyrkii tarkastelemaan perinteisten toimintamallien kehitystä ja yksittäisten pedagogien kirjaimia soittimellisia käytänteitä yleisemmästä, rakentavan kriittisestä ainedidaktisesta näkökulmasta. Parhaimmillaan instrumenttipedagoginen taito on koko elämän kestävä oman soittimen soittotapojen ja ilmaisun oppimisprosessi ja jatkuva uusien menetelmien ja harjoitusten etsimistä ja kehittämistä oppilaiden käyttöön.

Käynnistettäessä teorian ja käytännön dialogia tulisi tiedostaa soitonopetukseen usein liittynyt mielenkiintoinen piirre eli se, että soitonopettajat eivät opetuksessaan tukeudu ensisijaisesti soittamista tai opettamista koskeviin teorioihin, vaan pedagogisiin traditioihin. He luottavat enemmän hyvien soittajien ja soitonopettajien osaamiseen kuin siihen, mitä joku tutkija tavoittaa soittamisesta (Oksanen 2003, 14–15.) Myös omien soitonopettajien merkitys on suuri pedagogiksi kasvamisen prosessissa (Huhtanen 2004, 183).

Instrumenttipedagogiikkaa tutkivien musiikin opiskelijoiden kannalta tämä on haastava lähtötilanne. Maailmassa, joka on heille soittamisen kautta tuttu, ei ole tunnistettu tai pidetty merkittävänä sellaista kirjoitettua tietoa, joka ei ole käyttökelpoista käytännön toiminnan kannalta. Toisaalta sellainen pedagoginen kirjallisuus, jonka lähtökohtana ovat kirjoittajan taiteelliset ansiot ja syvälinen suhde musiikkiin, on sukupolvelta toiselle ajankohtaista ja paljon luettua (ks. esim. Neuhaus 1973, Gothóni 1998).

Tutkimuksen ensiaskelilla soitonopiskelijat törmäävät kahteen erilaiseen maailmasuhteeseen: tekemiseen (praxis) ja tarkastelemiseen (teoria). Tekeminen viittaa vaihtelevissa olosuhteissa tapahtuvaan käytännölliseen toimintaan, joka on ainutkertaista. Tarkasteleminen puolestaan pyrkii sellaiseen yleisempään katsomisen tapaan, joka ei ota huomioon tilanteiden satun-

naisuutta, ympäristöä, aikaa tai muutosta. Tarkasteleminen nähdään usein jonakin sellaisena, jossa asetutaan käytännön tekemisen ”yläpuolelle” ja jolla pyritään ottamaan haltuun käytännöllisen toiminnan piiriä (Varto 1992, 62; Mali 2004, 39.)

Yliopistollinen tutkimus ja opetus pohjautuu tieteelliseen *tarkasteluun* ja sitä kautta yleisempien periaatteiden tavoitteluun, kun taas tutkimustietoon ja teorioihin perustuva soitonopetus on olennaisesti *käytännöllistä toimintaa*. Instrumenttipedagogisen tutkimuksen kannalta olennainen kysymys onkin se, miten käytännölliseen toimintaan perustuva soitonopetus voidaan ylipäänsä ottaa tutkimuksen kohteeksi menettämättä sen olennaisimpia puolia? Muuttuuko soitonopetus toiseksi silloin kun sitä aletaan tarkastella instrumenttipedagogisesti?

Ehkäpä on niin, että näiden kahden, tarkastelun ja toiminnan, yhtymäkohtaan sijoittuisi luontevasti sellainen instrumenttipedagoginen tutkimustieto, jota me tämän artikkelin kirjoittajat peräänkuulutamme. Parhaimmillaan instrumenttipedagoginen tutkimus voisi olla sellaista, jota tekevillä on jo tukeva pohja toiminnallisen käytännön tuntemisessa. Tämä antaa mahdollisuuden toiminnan olennaisten piirteiden tunnistamiseen ja kokonaiskuvan luomiseen käytännön ainedidaktisen tutkimuksen kannalta.

#### CODA

Instrumenttipedagogiikalla koulutusalan tarkoitetaan soitonopettajan pedagogisia opintoja. Soitonopetus on musiikin ja musiikillisten taitojen välittämistä opettajalta oppilaalle soittamisen kautta, instrumenttipedagoginen tutkimus on tämän reflektointia. Soittotunneilla tapahtuva vuorovaikutus tekee mahdolliseksi oppimisen, joka parhaimmillaan saa tukea myös oppilaan itsenäisestä kotiharjoittelusta. Ratkaisevassa asemassa on opettajan ja oppilaan suhde ja yhteinen, päämäärätietoinen musiikillinen toiminta. Tässä prosessissa opettajan muusikkous ja käytännönläheinen näkemysellisyyys muodosta-

vat perustan, jonka avulla oppilaan oppiminen tulee mahdolliseksi. Instrumenttipedagogisen tutkimuksen lähtökohta on käytäntö ja ilmiöiden tutkimuksellisella tarkastelulla pyritään sekä ymmärtämään soiton oppimista että luomaan valmiuksia ja edellytyksiä eri käytänteiden monimuotoiselle kehittämiselle.

Sibelius-Akatemiassa tehtyjen seminaaritöiden aiheet ovat opiskelijoille itselleen läheisiä, harvoin tutkittuja ja usein hyvin ajankohtaisiakin. Tutkimaan ja kirjoittamaan motivoi tarve nostaa ilmeneviä epäkohtia esille ja ravistella vanhoilliseksi koettuja käytänteitä. Tällaisena ”maailmanparantajana” toimiminen antaa myös hyvän alkusysäyksen yleiselle soitinpedagogiselle keskustelulle. Instrumenttipedagogisia seminaaritöitä kuvaa oma sisäinen into ja halu opetuksen ainedidaktiseen kehittämiseen. Oppimateriaalien kehittäminen kiinnostaa opiskelijoita ja on pedagogisesti luovaa ja innostavaa. Esiintymisen ja esiintymisen pedagogiikka olisivat tutkimusalueina kehittämisen arvoisia.

Suomi on kansainvälisesti tunnettu korkeatasoinen musiikin eri lajien kouluttaja. Huippulahjakkuuden ja kulttuuriviennin taustalla on aina myös laadukas ja korkeatasoinen pedagogiikka. Opettaja oman työnsä tutkijana avaa uusia menetelmällisiä ja sisällöllisiä näkökulmia sekä tutkimukseen ja koulutukseen että oman arkensa käytänteisiin. Parhaimmillaan tavoitetaan myös raikkaita näkökulmia erityislahjakkuuksien oppimisprosessien ymmärtämiseen ja myös ideoita musiikkikulttuurin ja laajemminkin sosiaalisen hyvinvoinnin rakentamiselle. Musiikin monitaivoitteinen ja -muotoinen harrastaminen on – ja voisi olla enemmänkin – kaikenikäisten suomalaisten elämänlaadun yksi tärkeä osatekijä. Opiskelijoille opintojen kautta sisäistynyt ohjelmistokeskeistä lähestymistapaa laajempi pedagoginen katsantokanta auttaneet tulevia opettajia ja vaikuttajia sopeuttamaan toimintaansa erilaisten oppijoiden ja musiikinharrastajien tavoitteisiin. Monipuolinen kasvatuksellinen tietotaito auttaa myös löytämään erilaiset solmukohdat työssä lasten ja nuorten kans-

sa ja löytämään mahdolliset “täsmäläkkeet” ongelmiin.

Sibelius-Akatemian, Helsingin yliopiston ja muiden taideyliopistojen pedagoginen yhteiskoulutus on kestänyt nyt viisi vuotta. Tänä aikana vuosittain keskimäärin 25 soitonopettajaksi opiskelijan joukko on valmistunut siirtymään ammattiinsa maamme musiikkioppilaitoksiin. Yhteistyön tuloksena on kehitetty koulutusalat ylittäviä pedagogisia käytänteitä ja toimintamalleja solististen aineiden opiskelijoiden kasvulle opettajuuteen työelämän haasteiden uudistuessa. Lisäksi on tuettu opiskelijoiden osallistumista yliopistojen väliseen opetus- tutkimus- ja kehittämistoimintaan vahvistaen tätä kautta opiskelijoissa viriävää instrumenttiopettajien identiteettiä ja näkemystä opettajana toimimisesta solistisen uravaihtoehdon rinnalla. Instrumenttipedagoginen tutkimusalue on auennut Sibelius-Akatemian opiskelijoille. Tulevaisuudessa nämä opettajat osaavat toivottavasti entistä paremmin reflektoida omaa työtään ja sopeuttaa uusia toimintamalleja niukkojen resurssien kanssa kamppailevien musiikkioppilaitosten tarjontaan.

Musiikki on parhaimmillaan olennainen osa ihmisyyttä ja sen historiaa, Soitonopettaja voi olla ensiarvoisen tärkeä opas kunkin yksilön musiikillisessa ja henkilökohtaisissa kasvuprosesseissa. Instrumenttipedagogisia ainedidaktisia opintoja ja tutkimusta tarvitaan mielestämme ennen kaikkea opiskelijoissa viriävän opettajan identiteetin rakentamisessa, opetus- ja tutkimustaitojen kehittämisessä sekä luovan ja inhimillisen asenteen kasvualustan luomisessa opettajan uralle. Instrumenttipedagogisen koulutuksen ensimmäinen viisivuotissykli on läpikäyty ja instrumenttipedagogiikan ainedidaktinen ja tutkimuksellinen edistämistyö on saanut hyvät siivet alleen. Kumppanuus eri yliopistojen välisessä projektissa on ollut eräs haasteistamme ja myös onnistumisen kokemuksista. Voidaan todeta, että kehittämään pyrkivä ja toimintatutkimuksellinen lähestymistapa on lähtenyt liikkeelle ja edistänyt hyvää ja avointa vuorovaikutus-

ta yliopistojen välillä. Analyyttinen havainnointi ja ajatusten vaihto ovat luoneet uutta pohjaa instrumenttipedagogiikan edelleen kehittämiseksi. Tulevaisuuden haasteet ovat moninaiset liittyen opettajien ammatilliseen kasvuun, tutkimuksen ja opintojen kehittämiseen sekä kauneuden tajun ja viisauden kehittämiseen musiikkikasvatuksen avulla.

## LÄHTEET

Alvesson, M. & Sköldberg, K. 1994. *Tolkning och reflection. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod.* Lund: Studentlitteratur.

Anttila, M. 2000. Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelumotivaatio ja soittotuntien ilmapiiri Joensuussa, Jyväskylässä ja Petroskoissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja No. 58.

Anttila, P. 2005. *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta.* Artefakta 16. Hamina: Akatiimi Oy.

Bach, C.P.E. 1995. Tutkielma oikeasta tavasta soittaa klaveeria. Suomentanut ja selityksin varustanut Paavo Soinne. Sibelius-akatemian julkaisuja 9. *Alkuteos: Versuch uber die wahre Art das Clavier zu spielen.* Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Broman-Kananen, U-B. 2005. På klassrummets tröskel. Om att vara lärare i musikläroinrättningarnas brytningstid. *Studia Musica* 24. Sibelius-Akatemia. Helsinki: Hakapaino.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research.* London: Falmer.

Dahlsröm F. 1982. Sibelius-Akatemia 1882-1982. Suom. R. Ekholm. Sibelius-Akatemian julkaisuja 1. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Valtion painatuskeskus.

Garam, L. 1972. *Viulunsoiton peruskysymyksiä.* Helsinki: Fazer.

Gothóni, R. 1998. *Luova hetki.* Helsinki: Ajatus.

Hannula, M., Suoranta, J. & Vadén, T. 2003. Otsikko uusiksi. Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat. Filosofinen aikakauskirja n&n. Niin & näin – lehden filosofinen julkaisusarja. Tampere: 23/45

Heikkinen, H.L.T. 2001. Toimintatutkimus – Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–185.

Hirvonen, A. 2003. Pikkupianistista musiikin ammattilaiseksi. Solistisen koulutuksen opiskelijat identiteettinsä rakentajina. Oulu: Oulu University Press.

uhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. *Studia Musica* 22. Helsinki: Sibelius-Akatemia.  
Kianto, M. 1994. Matka pianon soittamiseen. Keuruu: Otava.

Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkikasvatuksesta. Jyväskylä *Studies in the Arts* 79.

Kurkela, K. 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Helsinki: Hakapaino.

Kymäläinen, H. 2003. Puhuvat palkeet. Sibelius-Akatemian harmonikkaluokka 25 vuotta. Helsinki: Hakapaino.

Louhivuori, S. 1998. Viulopedagogiikan vaiheet: musiikkiesteettisen ajattelun heijastuminen viulunsoitonopetukseen 1750-luvulta 1970-luvulle. Jyväskylä *Studies in the Arts* 65. Jyväskylän yliopisto.

Mali, T. 2004. Pianon sisältä. Kokemuksia George Crumbin pianomusiikin soittamisesta. Helsinki: Edita Prima.

Mozart, L. 1988. Viulunsoiton perusteet. Suomentanut Leena Siukonen-Penttilä. Alkuteos: *Gründliche Violinschule* (3. vermehrte Aufl., 1787). Sibelius-Akatemian julkaisuja 2. Helsinki: Yliopistopaino.

Neuhaus, H. 1973. Pianonsoiton taide. Helsinki: Kirjayhtymä.

Nieminen, R. 1984. Jouhikko. Kansanmusiikki-instituutin julkaisuja 13. Kaustinen.

Oksanen, A. 2003. Digitaalisia oppimateriaalisovelluksia luokanopettajakoulutuksen pianonsoiton opetuksessa. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos tutkimuksia 244.

Pajamo, R. 2007. Musiikkiopistosta musiikkiyliopistoksi. Sibelius-Akatemia 125-vuotta. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Art-Print Oy

Ruokonen, I. 2005. Estonian and Finnish Gifted Children in Their Learning Environments. Research Report 260. University of Helsinki. Helsinki: Yliopistopaino.

Saastamoinen, I. 1975. Kitarakirja. Helsinki: Laakapaino.

Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Finn Lectura.

Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta”: pitkäikäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. *Studia Musica* 18. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Valkeila, R. 1988. Jyväskylän kansalaisopiston soitonopetuskokeilu. Jyväskylän kansalaisopisto 1980–1983. Kouluhallitus. Aikuiskasvatusosasto. Helsinki.

Varto, J. 1992. Kannettava filosofinen sanakirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Wieck, F. 1993. Kauniin soinnin jalo taide : opettavaisen suorasukaisia kirjoituksia pianonsoitosta ja laulutäiteestä. Suomentanut ja toimittanut Tomi Mäkelä. Sibelius-Akatemian julkaisuja 8. Helsinki: Yliopistopaino.

Vikman, K. 2001. Kuviomuottimenetelmän ulottuvuudet painonsoiton alkuopetuksessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 177.

Vuori, M. 2002. Katson, soitan, läpielän. Pianistisia kokemuksia prima vista -soittamisesta. *Studia musica* 13. Sibelius-Akatemia. ■

## Abstract

DEVELOPING INSTRUMENT PEDAGOGICAL STUDIES—EXPLORING THE CO-OPERATIVE ACADEMIC PROGRAMME BETWEEN THE SIBELIUS ACADEMY AND THE UNIVERSITY OF HELSINKI

The purpose of this article is to describe the experiences of developing and evaluating the instrument pedagogical studies and research. The project started five years ago in co-operation with the Sibelius Academy and the University of Helsinki to improve the pedagogical skills of high-level performers and to increase instrument pedagogical research. During the co-operative project the dialogue and collaborative relationship have developed when observations, students' feedback, teachers' assessments and reflections are brought into open discussion. This article discusses the development in instrument pedagogical studies during the first five years of the co-operation. It concludes that the instrumental pedagogical studies and research are urgently needed. Through pedagogical studies and research, teaching can be more valued as one of the options for musician's careers. Co-operative programmes should be developed and broadened between universities.

• • •

Instrumentiopettajan pedagogiset opinnot kehitettiin Sibelius-Akatemian ja Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan opettajakoulutuslaitoksen (nyk. Soveltavan kasvatustieteen laitos) välisenä yhteistyöhankkeena. Sibelius-Akatemian sisällä asiaa valmisteltiin työryhmissä. Yksi näistä oli silloisen rehtori Pekka Vapaavuoren nimittämä pedagogiikkatyöryhmä, joka sai tehtävänsä valmiiksi 20.3.2002. Pedagogiikkatyöryhmään kuuluivat: professori Marjut Laitinen (puheenjohtaja), lehtorit Mervi Kianto, Helka Kymäläinen, Riitta Valkeila, Marja Vuori (nyk. Lahden AMK) ja Sibelius-Akatemian opintohal-

linnon edustajana Hannele Ketomäki (sihteeri). Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitokselta oli suunnitteluvaiheessa mukana professori Arja Puurula.

Ensimmäiset opiskelijat valittiin keväällä 2002. Syksyllä 2002 käynnistyi kolme seminaaria, joita ovat ohjanneet Helka Kymäläinen, Riitta Valkeila ja Marja Vuori. Inkeri Ruokonen on yliopiston edustajana vieraillut seminaareissa ja arvioinut kaikki työt yhteistyössä ohjaajien kanssa. Ainedidaktista seminaaria edeltää tutkimusmetodologinen osuus, jossa opiskelija perehtyy ainedidaktiseen tutkimukseen ja sen menetelmiin sekä kvalitatiivisen että kvantitatiivisen tutkimuksen aineistonhallinta- ja analyysimenetelmin. Alusta lähtien pyrittiin menetelmäopintojen ja seminaarityöskentelyn integrointiin siten, että opiskelija saisi mahdollisimman hyvät valmiudet seminaarityön laatimiseen.

György Kádár

# Kansallisen musiikkikulttuurin merkitys musiikki- kasvatuksessa

## Kodályn ja Bartokin elämäntyön ajankohtaisuus Suomessa

P  
u  
h  
e  
e  
n  
v  
u  
o  
r  
o  
t

“...on erittäin vaarallinen asia antaa unkarilaisille kulttuuria.”  
(muistiinpano Wienin hovin keskustelusta 1700-luvulta)<sup>[1]</sup>

**E**urooppalainen musiikkimaailma on juhlinut viime vuosina Béla Bartókin ja Zoltán Kodályn 125. syntymäpäivää. Bartók ja Kodály eivät olleet vain säveltäjiä, vaan myös musiikkitieteilijöitä, kansanmusiikintutkijoita ja musiikki-pedagogeja. Säveltäjinä he loivat uuden, unkarilaisen ja keski-itäeurooppalaisen, modernin musiikkikulttuurin. Toisin kuin yleensä länsimaalaiset säveltäjät, kuten esimerkiksi Monteverdi, Vivaldi, Rossini tai Verdi, jotka uudistivat monien vuosisatojen perinnettä kantavaa musiikillista äidinkieltään ja sen symbolijärjestelmää omalla ainutlaatuisella tavallaan, loivat Bartók ja Kodály ikään kuin tyhjästä, täysin arvottomana pidetystä Unkarin ja Itä-Euroopan musiikeista, uuden, modernin musiikillisen kielen. Tämä tapahtui aikakauteena, jolloin oltiin huolissaan siitä, oliko Euroopalla enää mitään uutta musiikillista annettavaa muulle maailmalle.

BARTÓKIN JA KODÁLYN  
ELÄMÄNTYÖN  
KULTTUURIHISTORIALLINEN TAUSTA

Jos musiikillinen kehitys Italiassa, Englannissa ja saksalaisilla kielialueilla on ollut jatkuvaa, voimme kysyä, miksi se ei ole ollut sitä Unkarissa, Keski- ja Itä-Euroopassa?

Ongelma on luonteeltaan tyyppinen Keski-(Itä-)Euroopan ongelma<sup>[2]</sup>. Keski-Euroopan kansoista useimmat olivat historiansa saatossa, itäisten ja läntisten suurvaltojen välisessä myllerryksessä menettäneet yläluokkansa, henkisen johtoluokkansa (Sándor Karácsonyn termillä *sofokratiansa*)<sup>[3]</sup>. Yläluokan menetyksen seurauksena oli menetetty myös näiden kansojen kulttuurielämässä luonnollinen vuoropuhelu kansan ylä- ja alaluokan välillä, joka taas historiallisesti riippumattomina eläneillä kansoilla oli itsestään selvää ja luonnollista. Kodály kuvaa omissa kirjoituksissaan tätä tosiasiaa länsimaalaisen hovimusiikin ja tanssien maalaisalkuperällä. Koska Ranskan talonpoikaissäätö ja aate-  
listo olivat yhden ja saman kansan synnyttämiä, niin ei ollut estettä sille, että maanmaalainen melodia- ja tanssikulttuuri siirtyi jo keskiajalla hoveihin. Samoin saksalainen maalaismusiikki pääsi ilmaisuvoimansa huipulle Beethovenin musiikissa. Tämä luonnollinen, ja voidaan sanoa terve, kehitys ei ollut itsestään selvä Keski- ja Itä-Euroopassa, jossa historian myllerryksissä yläluokka saattoi vaihtua ja näin muuttua vieraaksi.

Tästä näkökulmasta katsottuna Sándor Karácsony<sup>[4]</sup> luonnehtii Unkarin kulttuurihistoriaa sellaisena, jossa 1900-luvulle saavuttua unkarilaisuuden alempi kansankerrostuma eli unkarilainen kansankult-

tuuri oli jo vanhentunutta ja joka – sofokratiansa hylkäämänä – ei voinut olla mukana Euroopan kehityksessä. Vanha, Aasian suunnalta tuotu musiikkikulttuuri oli sanoineen ja melodioineen samanlaista kuin se oli ollut 1500-luvulla<sup>[5]</sup> eli unkarilainen talonpoikaismusiikki ei imeytynyt yläluokan hovimusiikkiin. Sen sijaan Unkarin yläluokka ja sen kulttuuri oli 1900-luvulla modernia ja eurooppalaista. Yläluokka tunsii olonsa kotoisammaksi Pariisiin kulttuurielämässä kuin Unkarissa. Yläaatelisto ja porvaristo eivät osanneet välttämättä edes unkarin kieltä. Tai jos osasivat, niin kieli oli niin sanottua käännös-kieltä.<sup>[6]</sup> Keskiluokka puolestaan, unkarilaisten filosofien László Némethin ja Karácsonyn mukaan, ei pystynyt toimimaan siltana ylempiä ja alempia kansankerrostumia erottavan kuilun välillä.

#### UNKARILAISEN MUSIIKKIKULTTUURIN UDELLEENLÖYTÄMINEN SEKÄ MODERNIN MUSIIKKIKULTTUURIN UDELLEENLUOMINEN

Unkarilaisuuden 1900-luvun kulttuurihistoriallisia ongelmia on analysoinut juuri Kodály ja Bartókin elämäntyön avulla ehkä Unkarin historian merkittävin hunkarologi, filosofi ja pedagogi Sándor Karácsony. Seuraava siteeraus on hänen *A magyar észjárás* (Unkarilainen ajatuskulku) -nimisestä teoksestaan.

“Bartók ja Kodály: Sofokratiamme esteettisen ongelmien ratkaisu musiikin saralla

Tähän mennessä kertyneen materiaalin pohjalta tulee esille rahvaamme ja sofokratiamme välinen ammottava kuilu, joka on samalla keskiluokkamme hauta. Sofokratiamme kieli on käännöskieli ja rahvaamme kieli – vuosisattamme vaatimuksista päin katsottuna – on sisällötön kieli. Toisin sanoen meillä ei ole kulttuuria eikä meillä näin ollen ole keskiluokkaa. Tämä on siis tilanne. Mutta onko siitä ulospääsyä?

Mikäli sellainen on olemassa, ulospääsy on mahdollista ainoastaan yhdellä tavalla. *Emme*

*saa luulla, että kulttuuri olisi mahdollista ilman kieltä. Jokainen kulttuuri kehittää itselleen kielen. (Kehittihän myös meidän kulttuurimme itselleen kielen: sofokratiamme käännös-kielen. Mutta se ei ole oikeanlainen kieli. Eikä sitä tietenkään vastaa oikeanlainen kulttuurikaan.) Emme saa siis luulla, että meillä olisi kulttuuri, jos meillä ei ole kieltä. Jos meillä olisi kulttuuri, se olisi kehittänyt itselleen myös kielen, sillä kulttuurin ilmaisumuoto on aina kieli.*

-- Jatkaen tätä tietä askel eteenpäin meidän on todettava yhtä ankarasti: ei pidä paikkaansa, että *meillä ei olisi kieltä. Meillä on kieli, rahvaan kieli. Se on se varsinainen unkarin kieli. Täten meillä on siis kulttuurikin, se kulttuuri, joka muokkasi kieltä sellaiseksi, kuin se on.* Tämä kulttuuri on toki pysähtynyt 1600-luvulle, joten emme voi pitää sitä olemassa olevana, todellisena. Mutta se ei ole kuollut, kuivunut, mädäntynyt, sillä mikäli se olisi, olisi sen kielikin kuollut, kuivunut ja mädäntynyt. Mehän näemme, että tämä kieli ei ainoastaan elä, vaan myös vaikuttaa. Heti, kun joku Unkarin sofokratian kulttuurista lähestyy sitä ilmaistakseen sen avulla sanottavansa, se nousee voimiinsa, eikä kulttuuri voi koskaan nousta niin korkealle, ettei se pystyisi ilmaiseemaan itseään tällä kielellä.

Nykyään ja lähimenneisydessämmekin musiikki on se kulttuurin osa-alue, jossa tätä ilmiötä voimme tarkastella parhaiten<sup>[7]</sup>. Unkarin kansanomaisen musiikki<sup>[8]</sup> on jo melko pitkään rikastuttanut kansallista musiikkiamme, jopa myös Euroopan musiikkia. Eikä siitä ole puuttunut erikoislahjakkuuksiakaan, sillä Liszt ja Brahms olivat erittäin lahjakkaita säveltäjiä. Unkarin musiikki ei kuitenkaan tullut Euroopan musiikin kanssa samanarvoiseksi eikä sen oleelliseksi osaksi. Sitä kuunnellessamme meitä ei valloita se ihana tunne, jota tunnemme silloin, kun sielu löytää oikean muotonsa. Miksi ei ja mihin asti ei? Bartókin ja Kodály'n musiikin syntyyn asti. Nämä kaksi nimeä vastaavat myös ensimmäiseen kysymykseemme: miksi ei? Siksi, että meillä ennen heitä ei ollut *oikeaa unkarilaista musiikkikulttuuria, sillä unkarilaisen sielun musiikillinen ajatus ei soinut unkarilaisella sävelkielellä; se*



musiikki, joka ennen heitä soi, ei voinut olla täysin unkarilaista. Se oli unkarilaista musiikkia samalla tavalla kuin sofokratiamme unkarin kieli oli unkarilaista: periaatteessa unkarilaista, mutta ei sittenkään täysin.

*Bartókin ja Kodály'n aikaansaannoksia musiikin alalla ei voi välttää kulttuurin millään osaluueella.* Omaten täydellisesti Euroopan musiikkikulttuuristaan ja kieltämättä sitä he uppoutuivat rahvaan musiikilliseen maailmaan ja suorittivat kolme tehtävää. Ensinnäkin he panivat muistiin rehellisesti kaiken,<sup>[9]</sup> mitä muistiin pantavaa vain löytyi. Toiseksi, he analysoivat ja luonnehtivat osa osalta rehellisesti sitä sävelkieltä, jolla kyseinen musiikki ilmaisi itseään. Kolmanneksi, poikkesi tämä sävelkieli sitten kuinka paljon tahansa sen ajan Euroopan musiikkista, he hyväksyivät sen. Näin he hyväksyivät unkarilaisen musiikin myös oman sielunsa musiikin äidinkieleksi. Kaiken sanottavansa he kertoivat tällä sävelkielellä koko Euroopalle.<sup>[10]</sup> - - [T]ätä musiikkia ei ainoastaan hyväksytty unkarilaiseksi koko Euroameriikassa, vaan se hyväksyttiin saman tien myös euroamerikkalaiseksi. - - <sup>[11]</sup>

Tälle unkarilaiselle musiikkikulttuurille kävi niin, kuin ”niin sanotulle unkarilaiselle musiikille” ei ollut käynyt koskaan: Unkarin kansa tunnisti sen omakseen, ihaili sitä ja piti sitä itsestäänselvyytenä. Kodály'n lapsikuorot valloittivat koko maan; kansakoulut, partioliikkeet ja radio veivät tätä musiikkia rahvaalle samalla tavalla kuin ooppera- ja konserttisaliin lavat, Musiikki Akatemia ja Tiedeyliopistot veivät sitä sofokratiallemme asti. Mukaansa tempaisevaa on tämän uuden maanvalloituksen universaalisuus mutta myös sen vauhti. Koko kansakunta ei ainoastaan alistunut sille, vaan alistui helposti ja onnellisesti. Eikä kyseessä ollut valloittaminen ja alistuminen, vaan uudelleen tapaaminen. Nykyään jäljellä on enää meidän onneton keskiluokkaparka, joka on edelleen kiinni vale-unkarilaisessa musiikissa, ja se sofokratiamme osa, joka ei pääse ulos omasta käännöskielikulttuuristaan, joka ei osaa tai ehkä ei haluakaan osata päästää siitä irti ja ymmärtää tätä uutta sävelkieltä. (Karácsony 1939/1985, 322-328.)

## BARTÓKIN JA KODÁLYN, KAHDEN KANSANMUSIIKKITETEILIJÄN JA SÄVELTÄJÄN ELÄMÄNTYÖN KANSAINVÄLINEN MERKITYS

Yllä olevan perusteella voisimme ajatella, että Bartókin ja Kodály'n elämäntyö on ”unkarilaisten oma asia”. Heidän elämäntyönsä, lukuun ottamatta heidän säveltämien musiikkiteosten arvoa, ovat muuttuneet nykypäivinäme merkityksettömiksi musiikkihistoriallisiksi kuriositeeteiksi. Mutta ne ovat jotain enemmän. Näiden kahden henkilön elämäntyöt edustavat Euroopan musiikkihistoriassa kansallisen musiikkikulttuurin uudistamisen huippuja. Ennen sitä, hieman yksinkertaisesti, näytti nimittäin siltä, että maailmassa oli vain yksi musiikki, Länsi-Euroopan musiikkikulttuuri omine pienine variaatioineen. Muu musiikki tuntui muinaiselta jäänteeltä, primitiiviseltä musiikilta,<sup>[12]</sup> joka ei ollut kehittynyt niin pitkälle kuin Lännen kansojen musiikki.

Kansallisten sävelkielten löytyminen lienee alkanut Euroopassa slaavilaisista, (esim. Mussorgskin musiikista), kun Venäjän viisikko huomasi, ettei heidän sävelkielensä ollut aivan samanlaista kuin saksalaisten tai muiden länsieurooppalaisten kansojen. Tämä prosessi huipentui siihen, että Bartók ja Kodály – välittämättä siitä, mitä suuryleisö mahdollisesti siitä ajatteli – hyväksyivät unkarilaisen kansanmusiikin täysarvoiseksi musiikkikulttuuriksi ja omaksi musiikilliseksi äidinkielekseen, jolla saattoi puhua moderninkin maailman ongelmista. Uppoutuin unkarilaiseen talonpoikaismusiikkiin sekä Euroopan vanhaan ja moderniin musiikkiin Bartók ja Kodály pystyivät kertomaan modernilla unkarilaisella musiikillisella kielellä, mitä on naisellisuus, miehekkyyys, suru, viha, rakkaus, isänmaallinen tunne, leikkimielisyys jne.<sup>[13]</sup>

Bartókin ja Kodály'n työ ei rajoittunut vain unkarilaiseen musiikkikulttuuriin. Heidän vertailevat tutkimuksensa sekä sävellystoimintansa tekivät mahdolliseksi,<sup>[14]</sup> että 40–50 vuotta myöhemmin Gábor Lükó pystyi erottelemaan toisistaan unkarilaisen, romanialaisen, slaavilaisen, mui-

nais-slaavilaisen, suomalais-ugrilaisen ja muinais-indoeurooppalaisen sävelkielen.<sup>[15]</sup> Bartókin ja Kodály'n elämäntyö teki konkreettisin esimerkein selväksi, että Keski-Itä-Euroopan kansojen (bulgarialaisten, romanialaisten, saamelaisten, mordvien, karjalaisten, unkarilaisten jne.) ja yleensäkin kaikkien kansojen musiikkikulttuurit ovat tasa-arvoisia. Näillä asioilla oli myös toinen seuraamus: siitä lähtien jokaisen kansanryhmän oli asetettava itselleen kysymys: miten oma musiikillinen äidinkiemme ja kulttuurimme eroaa muiden kansojen tai kansanryhmien musiikillisesta kielestä ja mitä ainoastaan meidän sävelkulttuurimme pystyy kertomaan maailmalle?

Bartókin ja Kodály'n elämäntyö syntyi periaatteessa kahden maailmansodan väliin sijoittuvan saksalaisen musiikillisen valloituksen vastapainona, mutta se on saanut – tahtomattaankin – meidän päivinämme aivan uusia ulottuvuuksia. Nykyään massakulttuuri näyttää peittoavan alleen kansalliset musiikkikulttuurit. Se näyttää pyrkivän musiikilliseksi alusmaaksi yhtenäistään maailman ja haudaten alleen kaikki luonnolliset musiikkikulttuurit. Tässä tilanteessa yksittäisten kansojen, mutta myös EU:n jäsenmaiden tulisi kysyä: miten omia kansallisia ominaisuuksia ja kulttuureja voidaan vaalia ja mitä voidaan tehdä pienempien kansojen ja kansanryhmien musiikkikulttuurien säilyttämisen puolesta? Voitaneenkin todeta, että Kodály'n ja Bartókin kohtaama ongelma on nykyään vielä paljon polttavampi kuin mitä se oli kahden maailmansodan välisessä Keski-Euroopassa.

Kodály'n, Bartókin sekä heidän seuraajansa ja oppilaansa Gábor Lükön jälkeen emme voi lakaista tätä ongelmapiiriä maton alle sillä valheellisella kliseellä, että "musiikin kieli on kansainvälistä". Muun muassa juuri heidän elämäntyönsä todistaa, että "kansainvälistä musiikkia" ei samalla tavalla ole olemassa, kuten ei ole olemassa "Neuvostoliiton tai Amerikan kieliäkään".<sup>[16]</sup> Mikäli ajatellaan hiukan tarkemmin, huomaamme, että ei edes globalisoidun massakulttuurin musiikillinen kieli

ole "kansainvälistä", vaan se on, tai ainakin sen pohjana on, Länsi-Euroopan jo 1800-lopulla vanhentunut sävelkieli – toki tonaliteetiltaan, melodioiltaan ja kenraalibassoltaan ytimensä menettänyt, rajusti yksinkertaistunut ja yksitoikkoisen primitiivillä ja usein frustratoivalla (afrikkalaisperäiseksi väitetyllä) rytmillä "varustettu" sävelkieli. Näitä ominaisuuksia sisältävä sävelkieli on myytävissä tehokkaimmin maailmassa, jossa Lännen globalismin arvot pystytään asettamaan tavoiteltaviksi. Toisin kuin massakulttuurin musiikki, yksittäisten kansojen musiikkikulttuurit ovat luonteeltaan ainutlaatuisia ja ne omaavat tiettyjä syvyyksiä; ne kykenevät ilmaistamaan sielumme mitä erilaisimpia sisältöjä ja värähdyksiä. Luonnolliset musiikkikulttuurit ilmaisevat samojakin sielun sisältöjä (rakkauden tunnetta, hellyyttä lasta tuudittaessa, huolestuneisuutta, ylpeyttä, jne.) aivan erilaisin tavoin. Esimerkiksi vanha slaavilainen sävelkieli ei ole diatonista niin kuin saksalainen sävelkieli ja sitä yksinkertaistava massaviihteen musiikkikieli. Myös suomalaisten runolaulun sävelkieli tai unkarilaisten ja marilaisten sävelkielen sävellassosiaatiot poikkeavat tyystin Länsi-Euroopassa totutuista.<sup>[17]</sup> Samoin Bulgarian musiikin rytmimaailma on saksalaiselle muusikolle erittäin vaikea ja luonnon.

Bartókin ja Kodály'n elämäntyön näkökulmasta voimme ymmärtää, kuinka suunnaton vahinko olisi ihmiskunnalle, jos kaikkia tasapäästävä massakulttuuri pystyisi tuhoamaan nämä ihmiskunnan erilaiset musiikilliset ajattelutavat ja kulttuurit. Onko tänään siis mitään ajankohtaisempaa kysymystä maailman musiikkikulttuurien kannalta kuin se, että ihmiskunnan musiikki on vaarassa muuttua alkeellisen yksinkertaiseksi ja yhdenmukaiseksi koko maailmassa. Miten käy, jos prosessi, joka on jo käynnissä, pääsee huipentumaansa? Onko siitä enää tietä eteenpäin?

#### KODÁLYN MUSIIKKIPEDAGOGIA JA SEN ALKUPERÄISYYS

Kodály'n musiikkipedagogia on suurilta osin suoraa seuraamusta edellä mainituis-

ta seikoista: jokaisen kansan on lähdettävä omasta musiikillisesta sävelkielestä. Edellä kuvatuista kulttuurihistoriallisista syistä Unkarin koulumaailmassa oli 1800–1900-luvuilla havaittavissa erikoinen ilmiö: jopa vilpittömästi ajattelevat älyköt olivat sitä mieltä, että unkarilaiset lapset, erityisesti maalaiset, eivät olleet sopivia hankimaan korkeampaa sivistystä. Bartókin ja Kodályn aikana oli tilastollinen tosiasia, että mitä ylempiä koulutustasoja tutkimme, sitä vähemmän unkarinkielisiä ja sitä enemmän saksalaisen kulttuuritaustan omaavia lapsia niistä löytyy. Vain harvat unkarinkielisten perheiden lapset pääsivät insinööriksi ja lääkäreiksi. Mikä on ilmiön selitys? Eikö unkarinkielisen lapsen päädellä sovi opiskeluun?

Etsiessään vastausta tähän kysymykseen Kodály ja Bartók huomasivat, että Unkarin koulujen musiikin oppikirjat eivät soineet unkarilaisella sävelkielellä. Oppikirjoihin kootut melodiat olivat saksalaisen musiikin opetusta varten, mutta toisaalta siihenkin tarkoitukseen huonoja. Laulut olivat musiikkimaailmassa ensimmäisiä askelia ottaville unkarilaisille lapsille outoja ja tunnemaailmoiltaan mitään sanomattomia. Näiden lasten oman sävelkielen maailma oli toisenlainen.<sup>[18]</sup> (Kodály 1941/1957, 92–116.)

Kodály päätti kokeilla, kuinka kävisi, jos unkarilaisten lasten musiikkioppikirjat ”puhuisivatkin” unkarin sävelkieltä. Ensin oli kuitenkin kerättävä unkarilaisten lasten kansanperinnettä. 1930–40-luvuilla valmistuivat ensimmäiset kouluille tarkoitettut oppikirjat, jotka perustuivat unkarilaiseen kansanperinteeseen. Sellainen oli muun muassa Kodályn tekemä *Iskolai énekgyűjtemény*, joka julkaistiin Budapestissa vuonna 1943. Tässä yhteydessä on ehdottomasti mainittava, että samantapaisia ja samaan tarkoitukseen suunnattuja oppikirjoja oli Suomessa julkaistu jo paljon ennen unkarilaisia esimerkkejä. Jo kolmekymmentä vuotta ennen Kodályn työtä Aksel Törnudd (1913, III. o) kirjoittaa Julius Krohnin kanssa kokoamansa *Musiikki lastentarhassa* -laulukirjan esipuheessa näin:

*Pitäen tärkeänä, että Suomen lapset saavat ensimmäisen musiikillisen oppinsa ja herätyksensä suomalaisesta kansanlaulusta, olen tämän laulukirjan pääasiallisesti laatinut kansanlaulun pohjalta.*

Hänen kirjansa, monien muiden tavoin, on täynnä suomalaisia runosävelmiä, saamelaisia joikuja sekä unkarilaisten ja muiden suomensukuisten kansojen sävelmiä. Voimme vain olla pahoillamme siitä, että tämä kehityslinja Suomen musiikinopetuksessa jäi maan muuten suotuisten historiallisten murrosten jalkoihin.

Tultaessa 1950–60-luvuille Kodályn musiikkipedagogisen elämäntyön ydin oli kiteytynyt kolmeen tärkeään periaatteeseen:

1. Jokaisen kansan(ryhmän) musiikkikasvatuksen lähtökohtana ja tärkeimpänä tavoitteena on kyseisen kansan(ryhmän) musiikkikulttuuri; tämä voi ainoastaan olla pohjana sille, että lapsi pystyy tutustumaan myös muiden kansojen musiikkikulttuuriin syvällisesti.

2. *Maxima debetur puero reverentia*. Meidän on pidettävä lapsen sielu pyhänä; mitä siihen istutamme, sen on kestettävä kaikki arvostelut.

3. Musiikillisen kirjoitus- ja lukutaidon omaksuminen – näe, mitä kuulet ja kuule, mitä näet.

Näistä ensimmäinen periaate on historiansa itsenäisyydessä eläneille kansakunnille itsestäänselvyys. Kodályn ajatuksia lukiessa voi korkeintaan tulla paremmin tietoiseksi tästä periaatteesta. Ranskassa ei kenellekään tule mieleen aloittaa pikkukoululaisten musiikkikasvatusta ranskalaisen melodioiden sijaan unkarilaisten kansanlaulujen, Väinämöisen urhoteoista kertovien suomalaisten runosävelmien tai japanilaisen musiikin avulla. Tuskin Italiasakaan kasvatetaan lapsia saksalaisilla lauluilla, ja aiheuttaisi melko suuria vaikeuksia, jos ruotsalaisia tai saksalaisia ensimmäisen luokan oppilaita johdattelaisiin musiikin valtakuntaan saamelaisilla joiuilla, romanialaisilla kansanlauluilla, tai mordvalaisella moniäänisyydellä. Saamelaiselle lapselle saattaisi vuorostaan aiheuttaa vaikeuksia, jos hänen pitäisi omaksua musiikki-

kin alkeet ruotsalaisista tai norjalaisista, duuri-molli kolmisointuja ja juoksutuksia sisältävistä lauluista. Eihän heidän pentatoniseen säveljärjestelmään pohjautuvassa musiikissaan kolmisointuja tai diatonisuuteen sisältyvää 4. ja 7. astetta esiinny. Saamelaiselle lapselle on varmaankin helpointa omaksua hänen oma sävelkielensä.

Lapset eivät kuitenkaan synny musiikkikieli mukanaan. Sen sijaan heidän vastaanottokykynsä on erittäin hyvä ja he ovat erittäin valmiita omaksumaan minkä tahansa sävelkielen. Tätä ilmiötä on tarkastellut Maija Fredrikson (1994) tutkimuksessaan, jossa hän esitti Saksan sävelkielen kliseitä sisältävän laulun *Ihaha, ihaha* kolme- ja alle kolmevuotiaille suomalaisille lapsille pyytäen heitä toistamaan sitä. Säveltoistot hän nauhoitti ja kirjoitti muistiin. Pelkkä Fredriksonin tekemien nuotinnusten selailu riittää ymmärtämään, että niin kauan kuin lapselle ei ole muodostunut musiikillista havaintoa säätelevää musiikillista äidinkieltä, hän on valmis käsittämään kuulemansa melodiat kuinka tahansa: hän toistaa niitä ongelmitta ja iloisesti omalla tavallaan, omien sääntöjensä mukaan muunneltuina, sillä hän ei ole vielä sovittanut omaa sävelkieltään yhteisönsä sävelkieleen. Hän ei ole vielä ymmärtänyt, että häntä ympäröivä yhteisö ei pysty käsittämään hänen luomiaan musiikillisia ilmaisuunotoja tai sääntöjä. Tämä on juuri se kausi, jolloin lapselle ei ole samantekevää oppiiko hän laulamaan ja ymmärtämään musiikkia oman yhteisönsä kulttuurin sävelkielestä syntyneiden laulujen pohjalta vai jonkun vieraan kulttuurin tai massaviihteen 2–3 kuukauden elinkelvouden omaavien kappaleiden avulla.

Tässä kohtaa haluan huomauttaa eräästä yleisesti levinneestä väärinkäsityksestä. Usein kuulee sanottavan, että ”Kodály’n musiikkipedagogiassa kansanlaulu on ennen kaikkea”. Kysymys ei kuitenkaan ole kansanlaulun tärkeydestä sinänsä (Kodály itse huomautti siitä useissa otteissa) vaan kyseisen kansan(ryhmän) sävelkielestä, musiikillisesta äidinkielestä. Keski- ja Itä-Euroopan kansoilla oma sävelkieli löytyi kiteytyneimmissä muodoissaan vie-

lä 1900-luvulla elinvoimaisesta musiikki-perinteestä, johon musiikinopetus puolestaan voi nojata. Lännempänä kansanmusiikki on imeytynyt jo monta vuosisataa aikaisemmin hovi- ja kirkkomusiikkiin tai viimeistään 100–200 vuotta sitten porvarillistumisen aikana kansan korkeakulttuuriin. Jälkimmäisessä tapauksessa musiikinopetuksen on nojattava maan klassikko-teoksiin eikä musiikilliseen kansanperinteeseen, jota ei enää ole edes olemassa.

Kodály’n toisen periaatteen mukaan taiteeseen voi kasvattaa vain taiteella, ja siitäkin vain parhaimmisto sopii opetusmateriaaliksi. Tämän käsityksen mukaan heikot sepitelmät, huonolla maulla tehdyt tekeleet, eivät johda taiteen ja taidemusiikkiin ymmärtämiseen, siihen, että lapsi oppisi hakemaan taiteellisia elämyksiä. Psykologisista tutkimuksista tiedämme, että maun (myös musiikillisen maun) muodostuminen loppuu vasta 16–17-ikäisenä. Mikäli lasta yritetään saada nauttimaan arvokkaampiakin ajatuksia sisältävistä teoksista liian myöhään (esimerkiksi vasta 8–10 ikävuoden jälkeen), kokee hän sen silloin väkisin syöttämiseksi. Kentällä toimivat pedagogit tietävät kokemuksesta, että jos oppilaat ovat tottuneet kuuntelemaan ”vaatimatonta musiikkia” jo päiväkodissa tai ensimmäisellä luokalla koulussa, niin myöhemmin on vaikeaa tottua kuuntelemaan klassista musiikkia. Mielenkiintoista on, että toisinpäin asia ei pidä paikkaansa: arvokkaaseen, hyvään musiikkiin tottuneet lapset pystyvät kuuntelemaan huonompaakin musiikkia. Arvokkaalla musiikilla kasvatettu lapsi ymmärtää huonoakin musiikkia, mikä toisinpäin taas ei pidä paikkaansa. Taiteeseen kasvatamisen kulmakivi, jo Platoninkin mukaan, on siinä, että lapsen on eläydyttävä useiden taideteosten sanomaan oppiakseen erottamaan, mikä on taidetta, mikä ei. Tästä näkökulmasta käsin voimme sanoa, että jokainen huonoa musiikkia tarjoava musiikkitunti on taiteeseen kasvattamista vastaan.

Musiikin kirjoitus- ja lukutaidon omaksuminen on ainoastaan tekniikan kysymys ja väline musiikin parempaan

ymmärtämiseen. Kodály ehdotti luku- ja kirjoitustaidon opettamiseen sovellettavaksi vanhojen mestarien työstämät relatiiviset laulunimet: solmisaation. Nämä laulunimet tulkitsevat musiikillisten sävelten luonnetta. Esimerkiksi, jos lapsen sisäinen kuulo on jo kehittynyt, *ti* on lapselle se sävel, joka pyrkii *do*-hon, kun taas *fa*, jos kysymys on wieniläismusiikista, on subdominantin luonnetta ilmaiseva sävel. Absoluuttiset nimet (esimerkiksi *cis*, *as*, *g*, jne.) puolestaan eivät itsessään kerro sävelten funktiosta kyseisessä melodiassa. Relatiivisen solmisaation laulunimet lapset oppivat – kuten luonnollisia kieliä – nopeasti ja leikkien. Kun laulunimet on opittu, lapset eivät ainoastaan osaa lukea kirjoitettua nuotia, vaan myös ymmärtävät (ainakin paremmin), mitä musiikkitekstissä tapahtuu. Oppilas oppii ymmärtämään esimerkiksi, että duuri-kappaleen lopuke on vain valelopuke, jos se ei pääty *do*-hon vaan *la*-han. Relatiivinen solmisaatio voi auttaa ymmärtämään myös moniäänisten kappaleiden sointuja.

Kodály'n pedagogian periaatteiden läpikäytyn jälkeen voimme kysyä: onko olemassa Kodály'n menetelmää tai filosofiaa, kuten on olemassa Suzuki- tai Orffin menetelmä? On todettava, ettei mistään näistä kolmesta ajattelutavasta voida väittää, että kysymys olisi yhden henkilön keksinnöstä. Sen sijaan varmasti pitää paikkansa, että jokaisen musiikkipedagogin työn ansiosta me nykyajan pedagogit tiedostamme ja mahdollisesti hyväksymme heidän esiintuomat musiikkikasvatukselliset periaatteensa.

#### KODÁLYN MUSIIKKIPEDAGOGISEN ELÄMÄNTYÖN AJANKOHTAISUUS

Jotta voisimme pohtia jonkun musiikkipedagogisen ajatusmaailman ajankohtaisuutta, meidän tulisi ensinnäkin tutustua sen aikakauden musiikilliseen elämään, josta ajattelu on saanut alkunsa. Kodály'n tapauksessa se tarkoittaa aikakautta, jota juuri elämme. Voimme todeta, että toisin kuin aikaisimpina aikakausina, nykyään toisistaan erottuvat melko selvästi kaksi

tai kolme erilaista musiikkilajia: toisaalta nimenomaan markkinoita varten tuotettu musiikki (massakulttuurin musiikki) sekä viihde- tai kevytmusiikki ja toisaalta taiteellisiin tavoitteisiin valmistetut musiikit. Tuskin tarvitaan tilastollisia laskelmia todetaksemme, että markkinoille tuotettu massaviihde on tehnyt viimeisten 50–80 vuoden aikana tuhoisan voiton maapallon euroamerikkalaisella puoliskolla. Massaviihteen osuus maailman eri puolilla soitetusta musiikista on noin 60–80 %. (Euroopassa ja Pohjois-Amerikassa sen osuus lienee vielä suurempi.) Jonkin verran myös kansallisia tuntomerkkejä sisältävän viihdemusiikin osuus on arvioni mukaan kussakin maassa 20–30 %, kun taas taiteellisilla vaatimuksilla tehdyn musiikin osuus on korkeintaan 4–5 %.

Musiikkioppikirjojen tekijöiden ja musiikinopettajien luulisi luonnollisesti ajattelevan, että jos ihmiskunnan musiikkikulttuurin kehityssuunta on tämä, siitä seuraa väistämättä, että juuri taidemusiikkia on opetettava. Tietysti on opetettava myös sitä musiikkia, jota oppilas kuulee ympäristössään eniten. Kodály'n musiikkipedagogian ensimmäisen periaatteen mukaan musiikinopetuksen on perustuttava oman yhteisön musiikkikulttuuriin, sen omaan musiikilliseen äidinkieleen, mikäli halutaan että lapsi pääsee musiikkiopinnoissaan mahdollisimman pitkälle. Toisen periaatteen mukaan lasten taidekasvatukseen sopivat vain taidemusiikkinkin parhaat teokset. Seuraavaksi tarkastellaan kolmen eri musiikkityylin laatua ja musiikkikasvatuksellista soveltuvuutta näistä näkökulmista käsin.

Massakulttuurin musiikillinen maailma on loppujen lopuksi 1800-luvun vanhentuneen diatonisen musiikkikulttuurin yleistajuisiksi yksinkertaistettu versio. Tämän tyyllilajin yleistajuisuuden vaatimus kasvoi ajan mittaan (Beatlesista meidän päivimme) niin rajusti, että se johti jopa täydelliseen sisällöttömyyteen. Jäljelle jäi usein vain frustroitavat rytmit, joskus jopa pelkkä kiroilu ja aggressiivisuus. Monien mielestä tämä musiikki on sellaista, joka ei ainoastaan ole arvopohjatonta vaan jon-

ka monet kappaleet ovat suorastaan vahingollisia kuuntelijan musiikilliselle tajunnalle, henkisellem herkkyydelle ja jopa moraalille. Uskokoon tämän tyylilajin muusikko itsestään ja omasta musiikistaan mitä tahansa, totuus on se, että markkinavoimat tukevat tätä musiikkia vain, jos se on mahdollisimman hyvin myytävissä musiikin kuluttajille Chicagosta Taiwaniin. Mikäli kyseinen musiikki on kieleltään tai sisältöltään liian monimutkaista ja vaativaa, ei mikään suuri levy-yhtiö osta sitä.

Jonkin verran kansallisia ominaisuuksia omaava kansallinen viihdemusiikki perustuu edellisen tyylilajin tapaan 1800-luvun toisen puoliskon länsieurooppalaiseen diatonisuuteen tottuneeseen musiikkimaakuun. Kansallisten piirteiden vuoksi viihdemusiikin yleisö löytyy useimmiten ”synnyinmaan” rajojen sisäpuolelta. Vaikka viihdemusiikki on tavallisesti massaviihteen musiikkia sisällökkäämpää (yleensä niissä on melodia ja sointuja), niiden säveltäjät

eivät tee kappaleita taiteellisin tarkoituksin vaan viihdyttääkseen yleisöä. Näin ollen kevyen musiikin sävelkieli ei vuosien saatossa paljon muutu. Esimerkiksi Ranskan chansonian musiikkikieleen eivät maailmansotien hirveydet vaikuttaneet.

Toisin kuin edellä mainittujen musiikkityylien, taidemusiikin tarkoituksena on, kuten taideteorian näkökulmasta kaikkien taiteiden, ”näyttää maailman havaittava syvyys, tajuta esineiden ja asioiden muodot. Taiteessa tempaudutaan mukaan ilmiöiden runsauteen ja vaihtelevuuteen. . . . Taide ei ole ensisijassa tai viime kädessä viihdettä, huvitusta, ajanvietettä tai nautiskelua vaan jotain tärkeämpää, jotain elintärkeää. Sen arvo on tiedollista. Sen avulla ihminen tavoittaa todellisuudesta sellaisia puolia, jotka ilman sitä jäisivät tajuamatta”, kirjoittaa filosofi Cassirer (Vuorisen 1997, 117–118, 122 siteeraamana, ks. myös Cassirer 1979). Itse taiteilija, runoilija En-dre Ady kirjoittaa puolestaan taiteesta näin:

*Szeretném, ha szeretnének* (1909)

*Tahtoisin olla rakastettu*

*En jälkeläinen, esi-isä,  
en sukua, en tuttavakaan  
ma ole kellekään,  
ma ole kellekään.*

*Olen kuin ihmiset: ylevyys,  
kaukaisuus, salaisuus, outous,  
painajaismainen valo,  
painajaismainen valo.*

*Vaan, voi, en osaa tähän jäädä,  
tahdon näkymällä näkyä,  
tulla huomatuksi,  
tulla huomatuksi.*

*Siksi itsekidutus, runo:  
Tahtoisin olla rakastettu  
olla jonkun oma,  
olla jonkun oma.*

Sinikka Pohjolan kääntämänä

*En isä enkä jälkeläinen*

*En isä enkä jälkeläinen  
en tuttava, en sukulainen  
ole kenellekään,  
ole kenellekään.*

*Olen minäkin ylhäisyys,  
peruslukema ja etäisyys,  
salattu virvatuli,  
salattu virvatuli.*

*Mutta tämä on liian vähän,  
minä en voi tyytyä tähän:  
itseni näyttää tahdon,  
itseni näyttää tahdon.*

*Siksi laulan, kiusaan itseäin.  
Näin kurkotan rakkautta päin,  
että olisin jonkun,  
että olisin jonkun.*

Tuomo Lahdelman kääntämänä

Kun oikea taiteilija kokee, että hänen tunteensa ovat ainutlaatuisia, sellaisia, joita kukaan muu ei vielä ole kokenut, hän – vastoin kuin viihdemusiikin tekijä – etsii yhä uusia ilmaisumuotoja. Hän ei koskaan tyydy aikaisemmin käytettyihin “kalkkiutuneisiin muotoihin” (B. Hrabalin ilmaisu). Näin on päästy ihmiskunnan musiikillisen kehityksen siihen vaiheeseen, jossa modernit taideteokset vaativat kuuntelijoiltaan ja harrastelijoiltaan sitä, että he eivät tunne olevansa kotonaan vain yhdessä sävelmaailmassa (esimerkiksi Saksan romantiikan duuri-molli-maailmassa), vaan kykenevät ymmärtämään mitä erilaisimpia musiikillisia sävelmaailmoja. Oikea musiikkikasvatus tavoittelee tällaisia päämääriä eikä sitä, että kaikista oppilaistamme tulisi musiikillista moninaisuutta ymmärtämättömiä, tasapäästettyjä ihmisiä.

Arkipäivämme antaa ymmärtää, että koska massakulttuurin musiikkia esiintyy useammin kuin muita musiikkilajeja, meidän on myös opetettava sitä. Kodály'n musiikkipedagogian periaatteet johdattavat meidät kuitenkin päinvastaiseen päätelmään. Massakulttuurin yksinkertaistetun, epäkansallisen musiikkimaailman avulla ei voida avartaa lapsen musiikillista tajuntakykyä niin laajaksi, että hän aikuisena kykenisi ymmärtämään mitä erilaisimpia sävelkieliä. Massaviihde vaikuttaa päinvastaisesti. Viihdemusiikki taas ei ole tarpeeksi korkeatasoista, eikä se ole taidetta, vaan viihdettä. Näin ollen sitäkään ei voida hyväksyä opetusmateriaaliksi. Jos katsomme minkä tien Eurooppa, joukossa Suomi, on valinnut itselleen, joudumme toteamaan, että Kodály'n ajatukset ovat erittäin ajan-kohtaisia.

Suomalaiset musiikkioppikirjat (Törnuddin, Krohnin ja Strählen linja, tai erittäin tasokas Nuori kuoro-sarja, Anna-Maija Sillanpään Solmisaatio-sarja, jne.) vielä vähän aikaa sitten tavoittelivat taidekasvatusta. Sitten seurasi eräänlainen välivaihe (60-luvulla), jolloin runosävelmien ja riimillisten kansanlaulujen tilalle tulivat (suomalaista kansanlaulua edustamaan) Elefantti-marssi sekä Vivaldi ja Beatles, esitettyinä jopa vierekkäisillä sivuilla. Nyt

olemme siinä vaiheessa, että oppikirjoitamme ovat hävinneet sekä suomalainen kansanmusiikki että taidemusiikki, puhumattakaan musiikin menetelmällisestä opettamisesta. Vapaasäestyksellä täytetyt oppikirjat asettavat aikuisuuteen valmistautuvien nuoremme idoleiksi pop- ja rocktähdet. Samalla, pikku hiljaa, taidetta opettavat opettajat ovat jääneet pois sekä ylä- että alakouluista.

Kouluviraston johtajat puolestaan, tuntimäärän vähentämisen pakosta, ottavat lukujärjestyksestä pois discotunnit – ehkä viisaastikin. Tuskin he tekisivät niin, jos näkisivät, että suomalainen musiikinopetus välittää arvoja ja pyrkii vastaamaan (Kodály'n löytämiin) kysymyksiin: Mitkä ovat musiikinopetuksen tavoitteet? Minkälainen on se suomalainen sävelkieli ja musiikkikulttuuri, johon pyritään? Mitä ominaisuuksia on suomalaisessa sävelkielessä? Miten sitä metodisesti opetetaan? Mitä sukulaisia tällä sävelkielellä on? Miten musiikinopetuksessa tästä sävelkulttuurista voidaan edetä Euroopan muihin musiikkikulttuureihin ja eri tyylikausiin? Miten modernismia lähestytään?

Mikäli itse olisin kouluviraston johtaja, minun olisi vaikea poistaa lukujärjestyksestä oppitunti, jolla oppilaat oppivat lukemaan ja kirjoittamaan nuotteja, laulamaan, musisoimaan, ja jonka kautta oppilaat pääsevät tutustumaan kansallisten musiikkikulttuurien moninaisuuteen ja täten syvällisempään kansainvälisyyteen; etenkin, jos näkisin, että musiikinopetuksemme kasvattaa maailman intuitiiviseen tuntemukseen; jos näkisin, että musiikkitunneilla kasvatetaan taidetta ja musiikkia rakastavia lapsia. Tähän suuntaan meitä ohjaavat Kodály'n kirjoitukset, joita ei nykyäänkään voi ohittaa. ■

Artikkelin kirjoittamista ovat tukeneet Maire ja Viljo Vuorion sekä Eteläpohjanmaan kulttuurisäätiöt.

#### LÄHTEET

Bartók, B. 1913. Cantece poporale romanesti. Bucuresti: S\_eza\_toarea.

Cassirer, E. 1979. *Symbol, Myth and Culture. Essays and Lectures of Ernst Cassirer, 1935–1945.* New Haven, Conn.: Yale University Press.

Fredrikson, M. 1994. Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi. *Jyväskylän studies in the arts* 43. Jyväskylän yliopisto.

Gippius, E. V. & Bojarkin, N. I. 1984. *Mokserzjan narodnaj muzikalnaj iskusvtvan pamjatnike.* (Näyteitä Moksen ja erzan musiikkitaiteesta.) Saransk: Fol'klornaja sekcija instituta po izuceniju narodov SSSR Akademii Nauk.

Kádár, G. 2002 (1999). Rinnasteinen ajattelutapa suomensukuisten kansojen musiikkikulttuureissa. *Jyväskylän studies in the arts* 67. Jyväskylän yliopisto.

Karácsony, S. 1985 (1939). *A magyar észjárás.* Budapest: Magvető.

Kodály, Z. 1941/1957. *Zene az ovodában.* Teoksessa B. Ferenc (toim.) *Kodály Zoltán: Visszatekintés I.* Budapest: Zeneműkiadó, 92–116. Suomeksi julkaistu: Kodály, Z. 1993. *Musiikki lastentarhassa.* Teoksessa Vainio M. & Fredrikson M. (toim.) *Unkarilaisuus musiikissa. Béla Bartókin ja Zoltón Kodályn tekstejä kansallisuuden ja musiikin välisistä kysymyksistä.* Vuosikirja 1993. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: Tutkielmia ja raportteja. Jyväskylä: Suomen Kodály-keskus, 68–96.

Launis, A. 1908. *Lappische Juoigos-Melodien.* Helsingfors: MSFOu 26.

Lükő, G. 2003. *Zenei anyanyelvünk.* Budapest: Táton.

Pirinen, K. & Jutikkala, E. 2002. *Suomen historia.* Helsinki: WSOY.

Törnudd, A. 1913. *Koulun laulukirja.* Porvoo: WSOY.

Vuorinen, J. 1997. *Taideteos merkinä.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Tietolipas 149. ■

## VIITTEET

[1] Österreichisches Staatsarchiv, Wien, Haus-, Hof- und Staatsarchiv. Familienarchiv, Hofreisen, Vol. 3. pag. 138.

[2] Karpaattien altaan kansat määrittelevät itseään yleisesti keski-eurooppalaisiksi, itseään lännenpänä asuvia kansoja länsi-eurooppalaisiksi, Puolaa pohjoisempia pohjos-eurooppalaisiksi. Keski-eurooppalaisuus tarkoittaa useimmiten Idän ja Lännen suurvaltojen välisyyttä. (Tässä mielessä monet keski-eurooppalaiset ajattelijat luettelevat Suomeakin keski-eurooppalaisuuden kohtalossa osallisten kansojen joukkoon.)

[3] Kyseinen prosessi kävi toteen joko kerrallaan äkillisesti, kuten Tshékissä Valkovuoren taistelun, 1620 jälkeen tai kutn Suomessa Turun linnan jouduttua ruotsalaisten käsiin 1599 (ks. Pirinen & Jutikkala 2002, 122–123).

[4] Sándor Karácsonyn töitä suositteli itse Zoltán Kodály nuorten opettajien luettavaksi kommunismin alkuaikoina, jolloin se ei ollut mitenkään suosittelava.

[5] Siihen aikaan alkoi nimittäin 150 vuotta kestänyt turkkilaisvalloitus.

[6] Karácsony viittaa termillä siihen, että näennäisesti käytettiin unkarinkielisiä sanoja, mutta ne olivatkin saksan kielestä otettuja suorakäännöksiä, jotka eivät istuneet unkarin kielen vaatimaan ajattelutapaan.

[7] Suomenystävä-unkarilaiselle tulee tästä mieleen Aki Kaurismäen ja Tapio Piiraisen elokuvat.

[8] Tässä nyt on kysymys väärinkäsitetystä kansanmusiikista, jota Bartók ja Kodály vastustivat voimakkaasti.

[9] Jotkut edeltäjät ovat kaunistelleet ja/tai korjailleet löytämiään kansanlauluja ”salonkikelpoisemmiksi” (Kádár 2002).

[10] Euroopan musiikin ja Unkarin rahvaan musiikin erilaisuudesta voi olla erittäin opettavainen elämys kuunnella Árpád Joóbin julkaisemat levyt, joissa soi ensin Bartókin tai Kodályn äänittämä rah-



vaan laulu ja sitten heidän siitä laulusta tekemä soviton soolo-soittimille, kuorolle tai suurorkesterille.

[11] Tulee mieleen Aki Kaurismäen toteamus: "Vakavasti ottaen minä luulen, että täytyy olla äärimmäisen kansallinen ollakseen kansainvälinen – silloin elokuva ymmärretään Kiinan muurilla asti." Pohjalainen, 26.5.2002.

[12] Muistuttaisin, että 1900-luvun alussa jopa suomalaiset tutkijat kirjoittelivat keruumatkoillaan saamelaisten musiikista kuin sekamelskasta ja vertasivat sitä sammakon "kvaakkoiluun".

[13] Esimerkkejä kyseisistä teoksista: Kodály: Hej két tyukom tavali (Háry), Sej, Nagybonyban (Háry), Bartók: Bánat, Két kép, Ne hagyj el, Kodály: A jó lovas katonának (Háry), Bartók: Cipósütés (Leivänpaisto), Kodály: Ó, mely sok hal terem, Kicsiny a hordócska, Bartók: Mars (Mikrokosmos: Marssi), Tánctsvit (Tanssisarja).

[14] Esimerkiksi Bartókin Biharin romanialaisten keskuudessa suoritettun keruutyön kokoelma tai hänen säveltämänsä Tanssisarja.

[15] Lükő 2003. Teoksen suomennos on painovalmiissa muodossa luettavissa Tampereen yliopiston Kansanperinnelaitoksella.

[16] Emme pidä perusteettomana, jos romaanikirjoittajaa Andreï Makinea pelottaa homo sovieticusin ja americanusin ihmistyyppien paljous.

[17] Esimerkiksi edellä mainittu Wienin kellopeli (Háry).

[18] Ks. Kodály: Zene az ovodában (Musiikki lastentarhassa) vuodelta 1941 (suom. Kodály-vuosikirja, 1993 Jyväskylä. Suomen Kodály-keskus s. 68–96)

[19] Vrt. Robert Schumanin Neuvoja nuorille muusikoille (RONDO 6/1986).

[20] Ks. suomalaisista tutkijoista esimerkiksi Matti Bergströmin tutkimuksia.

[21] Hän suosittelee mm. italialisen sävelmestarin Angelo Bertalottin (1666–1747) solfeggioita.

[22] Ilmaisua on Nicolaus Harnoncourtin (Puhuva musiikki).

Eeva Anttila

# Taide, tieto ja oppiminen:

## Kokonaisvaltaisen oppimiskäsityksen perusteita

Kriittinen pedagogiikka  
Critical Pedagogy  
Symposium • Symposion

**K**ysymys kehollisen tiedon luonteesta ja merkityksestä tietoisuuden ja käsitteellisen ajattelun rakentumisessa on kiinnostanut minua pitkään. Käsitteeni tiedosta ja oppimisesta, jossa kehollisella tiedolla on keskeinen merkitys, on alun perin herännyt omista kokemuksistani tanssin parissa. Tämä intuitiivinen käsitykseni on vaikuttanut olevan ristiriidassa vallitsevien pedagogisten käsitysten ja käytäntöjen kanssa. Olenkin ryhtynyt määrätietoisesti hahmottelemaan ihmisen kokonaisvaltaisuuden huomioivaa käsitystä tiedosta ja oppimisesta, ja hakenut tälle käsitykselle niin teoreettis-filosofista kuin empiiristäkin tukea (Anttila 2007). Tähänastisen tutkimustyöni perusteella uskallan todeta, että kognitiivis-konstruktivistinen käsitys tiedosta ja oppimisesta on auttamatta vanhentunut, tai ainakin yksinään riittämätön kuvaamaan ihmisen oppimisen monimuotoisuutta ja syvällisyyttä.

Tutkimukseni vahvistaa käsitystä siitä, että keholliset kokemukset ja tajunnalliset reflektiot kietoutuvat yhteen, ja että tämä yhteys on oppimisen näkökulmasta väistämätön ja välttämätön. Kielen muotoon puettu ajattelu on ihmisen tietoisuuden ja tiedon rakentumisessa vain jäävuoren huippu, kuten Damasio (1999) osuvasti toteaa. Tietoisuus kokonaisuutena koostuu suurelta osin ei-kielellisten tapahtumien tajuamisesta, kehollisten kokemusten ja aistimusten jatkuvasta virrasta. Looginen, kielen muotoon puettu ajattelumme on vain pieni osa siitä, mitä koemme, käsitämme, tiedämme ja ymmärrämme. Esi-kielellinen kokemusmaailma, jossa kehon ja kaikkien aistien merkitys on keskeinen,

on käsitteiden, kielen, ajattelun, ymmärtämisen ja oivaltamisen perusta.

Keskeinen väitteeni on se, että taiteella on oma, erityinen tehtävänsä esireflektiivisen kokemusmaailman tuottamisessa ja jäsentämisessä. Erityisen kiinnostavaa on pohtia sitä, mitä arvoa ihmiselle voi olla sillä, että hänen keholliset, ei-kielelliset kokemuksensa tulevat tajunnan merkityssällöksi, ja että hän näin voi saavuttaa sellaisen tietoisuuden tason, joka tavoittaa myös ei-kielelliset kokemukset merkityksellisinä. Kehollisen ja kokemuksellisen tiedon merkityksen ymmärtäminen on keskeistä pedagogisen ajattelun ja käytännön todelliselle kehittämiselle. Kun tieto nähdään laajempänä ilmiönä kuin kielen muotoon puettuina propositiona ja niiden välisinä suhteina, ja jos oppiminen nähdään laajempänä kuin loogis-rationaalisen, paradigmaattisen ajattelun kehittämisenä, näyttäytyy oppimisen tukeminen, toisin sanoen opettaminen ja kasvattaminen, uudesta näkökulmasta. Jos erilaiset kasvatukselliset ja opetukselliset menetelmät luotsaavat ihmisen kehitystä ja hänen ymmärrystään itsestään, toisista ihmisistä ja maailmasta eri suuntiin, on kysymys kokonaisvaltaisen oppimisen tukemisesta samalla kysymys siitä, mikä on kasvatuksen ja koulutuksen suunta ja päämäärä. Kysymys on siis valinnasta. Uskallammeko valita toisin? Voisivatko taidekasvattajat olla tulevaisuuden suunnannäyttäjiä kasvatuksen ja koulutuksen kentällä? Onko meillä riittävästi vakuuttavia perusteita väitteidemme tueksi? Pehmeät arvot ja filosofinen pohdinta eivät näytä tässä kiivaassa, kaupallis-teknologisen diskurssin läpikutkemassa yhteiskunnallisessa keskustelussa pärjäävän. Se intuitiivinen kokemus

ja tieto, jonka jokainen taiteesta syvästi vaikuttanut yksilö tuntee todeksi, on ilmeisesti liian hiljainen tässä kovaäänisessä maailmassa. Samalla kun vallitsevaa koulutuspoliittista ajattelua tarkastellaan kriittisesti, on tärkeää vahvistaa vaihtoehtoisen pedagogisen suunnan teoreettisia perusteita.

#### UUDENLAISTA VUOROPUHELUA

Viime vuosina erityisesti fenomenologit ja neurotieteilijät ovat ryhtyneet keskenään vuoropuheluun, jonka tuloksena on aiempaa monipuolisempi käsitys ihmisen tietoisuuden rakentumisesta ja oppimisen luonteesta. Tässä keskustelussa myös ns. somatiikka on entistä keskeisemmässä roolissa. Somatiikka on 1980-luvulta lähtien yleistyntynyt käsite, joka viittaa erilaisiin kehotietoisuutta kehittäviin harjoitusmenetelmiin, sekä myös niiden taustalla vaikuttaviin filosofisiin ja tieteellisiin perusteisiin. (ks. Rouhiainen 2006) Ns. "somatic studies" on uusi oppiala, joka on vasta tulossa akateemiseen maailmaan, mutta jolla on vuosituhantiset perinteet idän viisaustraditioissa, ja joka nojaa vahvasti myös mannermaiseen filosofiaan, erityisesti ruumiinfenomenologiaan. Fenomenologia onkin voimallisesti pyrkinyt eroon niistä monista seurauksista ja väärinymmärryksistä, joita kartesiolainen dualistinen ajattelu on ihmistieteille ja filosofialle aiheuttanut. Thompsonin (2007, 236–237) mukaan voisimmekin jo lakata keskustelemasta koko keho-mieli –ongelmasta, ja sen sijaan ryhtyä tutkimaan elävän ja eletyn kehon suhdetta, eli ns. "keho-keho" –ongelmaa. Tässä suhteessa ontologinen ero elävän, orgaanisen, biologisen kehon ja elävän, koetun, subjektiivisen kehon välillä ei ole absoluuttinen eikä radikaali. Keho-keho –kysymys avaa siis mielenkiintoisen mahdollisuuden dualistisesta lähtökohdasta vapautumiseen. Koko keho-mieli –asetelma onkin ilmeisen epäeksakti kuvaus ihmisen olemuksesta, ja tämä syvään juurtunut dikotomia on haitannut ihmisen olemuksen tutkimista ja erityisesti tietoisuuden rakenteen ja kehityksen ymmärtämistä.

Somatiikka on monitieteinen oppiala, joka tukeutuessaan uusimpaan tieteelliseen tietoon ei hylkää filosofista perustaansa. Teoksessaan *Spacious body: Explorations of somatic ontology* (1995) filosofi, kehoterapeutti Jeffrey Maitland esittelee fenomenologiaan pohjautuvan näkemyksensä tietoisuuden jäsentymisestä. Hänen mukaansa esireflektiivinen tietoisuus on sellaista, missä subjekti ja objekti, eli tekijä ja tekemisen kohde, ovat yhteenkietoutuneita. Tällaisessa tietoisuuden tilassa subjekti ei siis suhtaudu tekemiseensä erittelevästi, reflektiivisesti. Reflektiivisessä tietoisuudessa subjekti, tekijä puolestaan kiinnittää huomionsa tekemiseensä kohteeseen itseltään erillisenä. Reflektiivisessä tietoisuudessa ilmenee usein sana "minä" joka siis tarkastelee objektiivista todellisuutta itseltään erillisenä. (Maitland 1995, 70–72) Maitland toteaa että näkemys tietoisuudesta yksinomaan reflektiivisenä, ts. erittelevänä, dualistisena tai kielellisenä, on virheellinen. Hän kirjoittaa:

*Prereflection is a form of understanding. It is also the prior condition of reflective understanding. Prereflection is also an orientation, a capacity for experiencing reality without separating from it. Reflection is an orientation, a capacity for experiencing reality by separating from it . . . unless the world were already opened up to us prereflectively, there would be nothing to step back and reflect on. (Maitland 1995, 74)*

Esireflektiivisen ja reflektiivisen tietoisuuden välillä on yhteys: ihminen voi, tietoisuuttaan harjoittamalla, tavoittaa esireflektiivisen kokemuksensa ja tuoda sen reflektiivisen tietoisuutensa kohteeksi. (Maitland 1995, 73) Intentionaalisuus on toinen kehotietoisuuteen ja ihmisen oppimiseen liittyvä kiinnostava filosofinen käsite. Intentionaalisuus tarkoittaa aktiivista suuntautumistamme ja avautumistamme maailmaa kohti. Intentionaalisuus merkitsee myös sitä, että tietoisuutemme on aina tietoisuutta jostakin, toisin sanoen, tietoisuutemme on aina suuntautunutta, kontekstiin sitoutunutta. Intentionaalisuus on

Maitlandin mukaan tilallista ja ajallista, ja siten, kehollista. Maailmaan suuntautumisen on tietoisuuden olennainen rakenne, se todentuu kehomme ajallis-tilallisen reaalisuuden kautta. Voimme suuntautua maailmaan joko esireflektiivisesti, osallistuen siihen, tai reflektiivisesti, erottaen itsemme tarkastelumme kohteesta. Keho on se ajallis-tilallinen kokonaisuus, jonka kautta esireflektiivinen intentionaalisuus toteutuu, ja jonka tuottamaa kokemusta ihminen voi tarkastella myös reflektiivisesti. (Maitland 1995, 76–79)

Kielitieteilijä George Lakoff ja filosofi Mark Johnson (1999) väittävät niin ikään, että tietoisuus, tai mieli, on ytimeltään kehollinen. Heidän mukaansa ajattelumme rakentuu sille, miten kehomme vastaanottaa, kuljettaa ja tuottaa informaatiota, miten aivot ja hermosto osallistuvat tiedon kuljettamiseen ja tulkintaan, sekä siihen, miten konkreettisesti toimimme fyysisessä, sosiaalisessa ja ideaalisessa maailmassa. Lakoff ja Johnson väittävät siis, että järki, tai mieli, ei ole transendentti eikä univertsaali, vaan sidoksissa kehollisuutemme tarjoamaan perspektiiviin maailmasta. Samat neuraaliset ja kognitiiviset mekanismit, joiden avulla teemme havaintoja ja liikutamme kehoamme, auttavat meitä luomaan käsitejärjestelmämme ja ajattelumallimme. (Lakoff & Johnson 1999, 3–4)

Lakoff ja Johnson väittävät, että luomamme käsitteet perustuvat havaintoihimme ja toimintaamme konkreettisessa suhteessamme ympäröivään maailmaan. Käsitteet, ajattelumme työkalut, ovat siis suurelta osin kehollisten, senso-motoristen prosessien kautta syntyneitä, kokemukseen perustuvia. (1999, 20) Toisin sanoen se, miten hahmotamme ja käsitämme maailman on sidoksissa kehollisuutemme. Keholliset ja senso-motoriset prosessit säätelevät sitä, miten voimme maailman hahmottaa ja tulkita. Ajattelumme rakentuu kehomme tuottamien peruskoordinaattien varaan. (1999, 43–44)

Lakoff ja Johnson osoittavat myös, kuinka monet kielen muotoon puetut käsitteet sisältävät metaforan, jolla on senso-motorinen perusta. Ajattelumme perus-

tuu suurelta osiin tällaisiin metaforiin. Metaforassa ”kiintymys on lämpöä” kiintymyksen käsite yhdistyy sensomotoriseen kokemukseen lämpötilasta. Käsitteen ja sitä heijastavan metaforan perustalla on Lakoffin ja Johnsonin mukaan kokemus lämmöstä, kun lasta on pidetty sylissä huolehtien ja hellästi. (1999, 50–52) Tällaiset metaforat ovat perustana kielelle, joita ihmiset luovat ja käyttävät hahmottaessaan ja ymmärtäessään maailmaa ja elämää, ja kommunikoidessaan monimutkaisia asioita toisilleen. Monimuotoiset metaforat syntyvät siis kokemuksen kautta, ne tuottavat ihmiselle käsitteellisiä järjestelmiä ajattelun perustaksi. Näin ajattelumme ja kielellinen luovuutemme on kiinni kehollisissa kokemuksissamme.

Filosofi, psykiatri Lauri Rauhala kuvaa kehon merkitystä tietoisuuden rakentumisessa seuraavasti:

*Kokemuksen synnyssä keholla on tärkeä funktio siten, että kehon kokonaisuus tarjoaa ensiksi sen periaatteellisen koordinaattiston, jossa maailmanjäsennys primääristi oivalletaan. Koemme avaruudellisia suhteita, koska kehomme sijoittuu avaruuteen. Ymmärrämme aikaa, koska orgaanisilla prosesseilla on rytmi ja kesto. (2005b, 56)*

Tässä sitaatissa on mielestäni huomattavissa selvä yhteys Lakoffin ja Johnsonin ajatteluun siitä, kuinka käsitteet perustuvat kehollisuuteemme. Rauhala kuvaa myös, kuinka tajunnallisen kokemuksen muutokset liittyvät kehossa tapahtuviin muutoksiin ja kuinka keho voi myös omilla mykillä reaktioillaan muuttaa situaatiota eli kaikkia sitä, mihin ihminen on suhteessa (2005b, 60).

Kehollisuuden suhde tajunnallisuuteen on keskeistä kun ihmistä yritetään ymmärtää kokonaisuutena. Rauhalan mukaan kaikki, mistä ihminen voi tulla tietoiseksi, ts. kaikki, minkä ihminen voi kokea, kuuluu tajunnan piiriin. Orgaaninen tapahtuminen voi tulla tajunnallisen ymmärtämisen kohteeksi; sitä voidaan käsitteellistää ja siitä voidaan muodostaa tietoa (2005,

49). Toisaalta, tajuntaan kuuluvat keholliset kokemukset, tai elämykset, voivat muuttua selkeiksi merkityssisällöiksi, maailmankuvamme jäsentyneiksi aineksiksi; toisaalta, orgaaniset, ei-symboliset tapahtumat ja tajuntaamme ulottuvat keholliset kokemukset voivat olla vahvassa yhteydessä toisiinsa. Ihmisen ymmärtäminen kokonaisuutena edellyttää sekä orgaanisten kehollisten tapahtumien että kehollisten kokemusten, ja näiden välisten yhteyksien huomiointia. Tällä tajunnan ja tietoisuuden jäsennyksellä on erityinen merkityksensä kehollisten, ei-kielellisten kokemusten kohdalla, sillä käsitys siitä, että tällaiset kokemukset eivät kuuluisi tietoisuuden tai tiedon piiriin, voidaan osoittaa näin virheelliseksi.

Näkemyistä kielen ja tietoisuuden kehollisesta perustasta tukee neurotieteilijä Antonio Damasion työ. Hän väittää, että käsitys tietoisuuden kielellisestä perustasta on virheellinen, ja että kieli syntyy tietoisuuden tuloksena, monimuotoisen prosessin viime vaiheessa (1999, 185). Tietoisuus perustuu mielikuviiin, jotka syntyvät yksilössä ja jotka liittyvät yksilön kokemiin muutoksiin itsessään. Mielikuvat ovat dynaamisia, mielellisiä tapahtumia; ne voivat olla visuaalisia, auditiivisia tai somaattisia (kosketukseen, lihasaistiin tai vaikkapa kivun tunteeseen liittyviä). Kun tunemme tapahtuman tapahtuvan itsessämme, kehossamme, tuntemukseen liittyvä mielikuva tulee omaksemme ja synnyttää kokemuksen siitä, että tuntemuksemme, aistimuksemme, mielikuvamme ja ajatuksemme ovat omiamme (1999, 26, 318). Tämä konkreettisen tapahtumien esittäminen mielikuvina syntyy yksilön ja tapahtumien vuorovaikutuksessa, ja luo perustan yksilön ja tapahtumien välisten suhteiden käsittämiseksi (1999, 182). Tiedämme tuntevamme tunteen vain silloin kun tunnemme sen tapahtuvan kehossamme, itsessämme (1999, 279).

Miten Damasion teoria tietoisuuden ja minuuden synnystä sitten liittyy Lakoffin ja Johnsonin teoriaan kielen, ajattelun ja metaforien kehollisesta perustasta? Damasio, aivan kuten Lakoff ja Johnsonkin,

väittää että käsitteet koostuvat ei-kielellisistä mielikuvista siitä, mitä esineet, tapahtumat ja suhteet ovat. Käsitteet siis edeltävät sanoja ja lauseita, ne perustuvat yksilön kehollisiin kokemuksiin (1999, 185). Yksilön kokema muutos kehollisessa tilassaan, ja siihen muutokseen liittyvä mielikuvarepresentaatio on ensin ei-kielellinen, ja tämä ei-kielellinen kehollisten kokemusten representaatio on käsitteiden synnyn perusta. (1999, 186) Damasio vertaa mielikuvarepresentaatiota filmiin, sillä niihin liittyy myös ajassa etenevä, juonellinen jatkuvuus, tarina. Yksilön luomat ei-kielelliset tarinat muuntuvat kieleksi ilman ponnisteluja, luovasti ja välittömästi. Sanattomat tarinat luovat ydintietoisuuden, joka on perustana laajennetulle, ns. omaelämäkerralliselle tietoisuudelle. Ne ovat jääneet vähälle huomiolle tieteellisessä tutkimuksessa. Ne selittävät sen, miksi ihmiset luovat tarinoita, kirjoittavat kirjoja ja näytelmiä. Sanattomat kertomukset pyrkivät kieleksi, joissa heijastuu inhimillisen kokemusmaailman rikkaus ja liittyvät ihmisen olemassaoloa koskeviin peruskysymyksiin.

Kehityopsykologi Jerome Brunerin myöhempi tuotanto tukee tarinallisuuden merkitystä ihmisen kehityksessä. Teoksessaan *The Culture of Education* (1996) hän painottaa ns. paradigmaattisen ja narratiivisen kielen eroa ja merkitystä ihmisen kehityksessä ja oppimisessa. Hänen aiempi, yksilöpsykologinen näkökulmansa on tässä teoksessa täydentynyt kulttuurisella ja monitieteisellä näkökulmalla. Narratiivisuus, tarinallisuus on Brunerin mukaan sekä yksilön ajattelutapa että ilmaisu kulttuurissa, ihmisyyhteisössä vallitsevasta maailmankuvasta. (1996, xiv)

Bruner esittelee kognitiivisen vallankumouksen tuottaman käsityksen mielestä informaatiota prosessoivana, laskennalliseen laitteeseen (tietokoneeseen) rinnastettavana ilmiönä. Tämän käsityksen rinnalla on kehittynyt täysin vastakkainen näkemys, jonka mukaan mieli rakentuu ja toteutuu ihmisten keskuudessa kulttuurisena ilmiönä. Kautta ihmiskunnan historian materiaalista todellisuutta on kuvat-

tu, säilytetty ja siirretty erilaisten symbolisten järjestelmien kautta. Symbolijärjestelmiin sisältyvät merkitykset ovat jaettu- ja kulttuuriin kuuluvien ihmisten kesken, ja niiden kautta kulttuurin ja yhteisön identiteetti ja elämäntapa ovat säilyneet ja kehittyneet. (Bruner 1996, 3)

Brunerin mukaan kulttuuri muotoaa yksilöiden mieltä ja ajattelua kulttuurissa jaettujen merkitysten kautta. Vaikka merkitykset ovat yksilön mielessä, niiden alkuperä ja merkityksellisyys on ympäröivässä kulttuurissa. Kulttuuri siis tarjoaa yksilölle välineet maailman jäsentämiseen ja ymmärtämiseen. Ihmisen ajattelu ja oppiminen on aina kulttuuriin sitoutunutta. Ajattelun ja mielen toiminnan käsittäminen informaation prosessointina puoltaa paikkaansa osana tätä monimuotoisempaa, kulttuurisia merkityksiä ja tulkintoja korostavaa näkemystä. Yhteys on kahdensuuntainen: toisaalta, luova, tulkinnallinen ja relativistinen ajattelu voi johtaa yksiselitteiseen ja kategorioiltaan selkeään tulokseen, joka voidaan ilmaista kielellisesti. Tieteellinen ajattelu on tästä hyvä esimerkki. Toisaalta, laskennallinen, yksiselitteinen informaatio edellyttää yleensä kulttuurista tai kontekstuaalista tulkintaa, jotta tällä tiedolla olisi mitään merkitystä. (Bruner 1996, 7–8)

Bruner tähdentää erityisesti sitä, kuinka keskeisessä asemassa tarinoiden luominen on ihmisen identiteetin kehityksessä ja kulttuurin jäseneksi kasvamisessa. Narratiivinen ajattelu on ajattelun muoto, joka auttaa ihmistä luomaan henkilökohtaisen käsityksen maailmasta, jossa hän on mukana aktiivisena osallistujana, agenttina, subjektina. Samoin kuin kulttuuri-identiteetti edellyttää historiallisen kertomuksen menneestä, kokemuksen nykyisyydestä ja kuvitelman tulevaisuudesta, ihmisyyksilön identiteetti koostuu elämän tapahtumien kerronnallisesta jäsentämisestä, kokemuksesta siitä, että hän osallistuu aktiivisena toimijana yhteisölliseen elämään, että hänellä on näköala tulevaisuuteen. Bruner väittää, että kertomusten rakentaminen ja ymmärtäminen on ratkaiseva taito ihmiselle, jotta hän voisi löytää oman iden-

titeettinsä ja paikkansa maailmassa. Narratiivisen ajattelun tukeminen on kasvatuksen tehtävä, ja Brunerin mielestä tätä tehtävää ei länsimainen kasvatustieteellinen tutkimus ole ottanut riittävän vakavasti. (1996, 39–42)

Tuon Brunerin esittämän näkökulman esille tässä siksi, että se mielestäni täydentää Damasion esittämää ajatusta ihmisestä kertomuksia luovana olentona. Damasio painottaa selkeästi kertomuksen sensorimotorista, ei-kielellistä ja kehollista alkuperää (kehollisten tunteiden muuntuminen mielikuvarepresentaatioiksi ja sitä kautta kieleksi); Bruner puolestaan tähdentää seuraavaa vaihetta, näiden kertomusten merkitystä identiteetin kehityksessä sekä ihmisen osallisuutta kulttuuriin. Molemmat korostavat itseyden tunnetta identiteetin pohjana: myös Bruner toteaa, kuinka minuuden tunne kehittyy sensorimotoriselle pohjalle. Kuten Damasiokin, Bruner puhuu lisäksi omaelämäkerrallisesta minästä, jonka kehittyminen edellyttää kielen muotoon puettuja tarinoita. Näiden tarinoiden perusta on maailman ja toisten ihmisten konkreettisesti kohtaamisessa. (Bruner 1996, 35–36).

#### HAASTEENA TAIDEPEDAGOGIIKAN TEOREETTISEN PERUSTAN VAHVISTAMINEN

Taiteen merkitystä kasvavalle ihmiselle voisi perustella vielä monista muistakin lähtökohdista käsin. Tässä kirjoituksessa olen keskittänyt tietoisuuden rakenteeseen ja kehittymiseen, ja sitä kautta tarkoituksenani on osoittaa, että kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys on yksinään riittämätön perusta nykyaikaiselle pedagogiselle ajattelulle ja käytännölle.

Esireflektiivinen tietoisuus koostuu monenlaisista sisällöistä: aistimuksista, havainnoista, tunteista, mielikuvista, unista jne. Tämän tason sisältö on niin runsa ja monivivahteinen, että ihminen ei tiedä tietävänsä läheskään kaikkea, mitä tämä taso sisältää. Tason sisältö on siis ei-kielellistä, mutta kääntyy helposti ja vaivattomasti kieleksi. Kielen, käsitteiden ja käsitteellisen ajattelun kehittyminen on suorassa yhtey-

dessä tähän tietoisuuden tasoon. Ihminen voi suunnata huomionsa tämän tason sisältöihin, jäsentää niitä merkityssuhteiksi, jolloin ne myös saavat usein kielellisen muodon ja voivat tulla reflektiivisen tietoisuuden sisällöiksi. Reflektiivinen tietoisuus on se taso, jossa ihminen tulee tietoiseksi itsestään, tietämisestään ja omasta tietoisuudestaan. Hän voi erottaa itsensä tietoisuutensa ja tarkastelunsa kohteesta, ja tarkastella myös itseään ikään kuin ulkopuolelta. Tämä on analyttistä, kielen kautta tapahtuvaan ymmärtämistä. Esireflektiivisen tietoisuuden sisältö on kokemuksesta kumpuavaa, elämyksellistä. Se syntyy siis ihmisen ja maailman reaalisessa, konkreettisesti suhteessa, sekä myös ihmisten välisessä kohtaamisessa. Reflektiivisen tietoisuuden sisällöstä osa on tämän kokemuksellisen tiedon heijastuma. Se, kuinka paljon tason esireflektiivisen tajunnan sisältöjä voi siirtyä reflektiiviseen tajuntaan, kuinka tämä yhteys toimii, miten tätä yhteyttä voi vahvistaa, sekä kysymys siitä, miksi sitä pitäisi vahvistaa, ovat kiehtovia ja pedagogisesti merkittäviä kysymyksiä, joihin taiteen pedagoginen merkitys laajalti perustuu.

Tämän jäsenyyksen merkitys ihmisen kehityksen ja oppimisen ymmärtämisessä on nähdäkseni suuri. On ilmeistä, että tietoisuudessamme on eri tasoja, joiden kautta tavoitamme laadullisesti erilaista tietoa. Kun ymmärrämme tietoisuuden rakennetta ja kehitystä syvemmin, huomaamme, että tiedonkin käsite laajenee. Kaikki, mistä voimme tulla tietoiseksi, on tietoa. Se, mikä jää tietoisuutemme ulkopuolelle, on myös yhteydessä tietoisuuteemme ja vaikuttaa ihmisen kokonaisuudessa.

Taiteen läsnäolo koulussa on välttämätöntä siksi, että tietoisuus, tajuntamme sisällöt, eli tieto ei ole yksinomaan kielellistä. Suurin osa tietoisuudemme sisällöstä on ei-kielellistä, ja tämä valtava oppimisen ja kasvun voimavara valuu hukkaan. Kasvatuksesta ja koulutuksesta on muodostunut ihmisen kokemusmaailmaa, käsitteellistä ajattelua ja luovuutta köyhdyttävä prosessi, kun tarkoituksena olisi maailmankuvan avartaminen! Rauhala kuvaa tätä huolta osuvasti:

*Koululla on kuitenkin helposti taipumus suuntautua toiminnassaan kapeuttavasti, koska sille on perinteisesti uskottu nimenomaan lapsen tiedollinen kehittäminen. Jos maailmankuvan rakentumista kouluopetuksessa kohtalokkaalla tavalla typistetään . . . seurauksena saattaa olla köyhtynyt ja inhimillisyyden kannalta näivettyneet kokemistapa. (2005b, 189)*

Rauhala huomauttaa myös, että kouluopetuksen pitäisi huolehtia siitä, että maailmankuvaa rakentavat merkityssuhteet eivät jäisi vain älyllis-tiedollisiksi. Hänen mukaansa hyvä elämäntaito edellyttää monipuolisen rikkaasti jäsentynyttä maailmankuvaa.

#### YHTEYS KRIITTISEEN PEDAGOGIIKKAAN

Kriittisyys vallitsevaa oppimiskäsitystä kohtaan ei kovinkaan yksiselitteisesti liitä näkökulmaani keskusteluun kriittisestä pedagogiikasta. Yritän rakentaa jonkinlaisen sillan tähän keskusteluun vielä kirjoitukseni päätteeksi. Ehkä kysymys on myös eräänlaisesta kriittisen pedagogiikan kehittämisestä. Kriittinen pedagogiikka ei ole mitenkään kovin aktiivisesti hakenut suhdetta keholliseen tietoon ja kehotietoisuuteen, vaikka kokonaisvaltainen käsitys ihmisestä oppijana onkin eräällä tavalla siihen sisäänrakennettu perusolettamus, onhan sen lähtökohtana oppilaan elämäntilanne ja kriittisen tietoisuuden kehittäminen omasta elämäntilanteesta käsin. Kehomieli dikotomian hylkääminen on toisaalta myös kriittisen teorian lähtökohta (ks. mm. Adorno 1966/1955); sekä keskeinen teema feministisessä pedagogiikassa (ks. mm. Shapiro 1999) Luulenpa, että yhteiskunnallisten teemojen painotus on osaltaan vienyt kriittisen pedagogiikan edustajien huomion oppimisen perusteiden analyysilta. Näin kehollisuuden ja kokonaisvaltaisuuden filosofis-teoreettinen perusta on otettu annettuna.

Nykyisin kriittiset pedagogit vaikuttavat olevan entistä enemmän kiinni laajoissa poliittisissa keskusteluissa. Globaa-

lin markkinatalouden kritiikki kouluissa on toki tärkeää, mutta taidekasvatuksen kontekstissa kriittisen pedagogiikan tehtävä voi olla kuitenkin hieman “maanläheisempi”. Omasta lähiympäristöstä nousevat teemat, ei-kielelliset ilmaisukeinot ja ei-niin-rationaalinen diskurssi voivat kuitenkin omalla tavallaan herättää kriittistä tietoisuutta. Omat kokemukseni merkityksellisten teemojen, dialogin ja yhteisöllisen tutkimisen parissa koulun arjessa ovat rohkaisevia (Anttila 2006). Mielikuvitus, toiveikkaus, kehollisuus, kokonaisvaltaisuus, yhteisöllisyys, dialogi ja kriittinen reflektio yhdistettynä eri taidealojen opeuksellisiin sisältöihin muodostavat hedelmällisen perustan maailmankuvaa avartavalle taidekasvatukselle.

#### LÄHTEET

- Adorno, Theodore W. 1966/1955. Kasvatus Auschwitzin jälkeen. (Erziehung nach Auschwitz. Trans. Raija & Esa Sironen, Timo Uusitupa). In Koivisto, Juha & Mäki, Markku & Uusitupa, Timo (eds.) *Mitä on valistus? (What is Enlightenment?)* Gummerus: Jyväskylä, 227–247.
- Anttila, E. 2007. Mind the body: Unearthing the affiliation between the conscious body and the reflective mind. In L. Rouhiainen, E. Anttila, K. Heimonen, S. Hämäläinen, H. Kauppila & P. Salosaari (Eds.), *Ways of knowing in dance and art (79–99)*. Theatre Academy, Finland: Acta Scenica 19.
- Anttila, E. 2006. Taiteen voimalla: Taidekasvatuksen mahdollisuudet suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus* 37 (1), 44–52.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Damasio, A. 1999. *The Feeling of what Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Maitland, J. 1995. *Spacious Body: Explorations in Somatic Ontology*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Rauhala L. 2005a. *Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005b. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rouhiainen, L. 2006. Mitä somatiikka on? Huomioita somaattisen liikkeen historiasta ja luonteesta. In P. Houni, J. Laakkonen, H. Rietala & L. Rouhiainen (Eds.) *Liikkeitä näyttämöllä*. Helsinki: Helsinki University Press. 10–34.
- Shapiro, S. B. 1999. *Pedagogy and the Politics of the Body: A Critical Praxis*. New York: Garland.
- Thompson, E. 2007. *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Science of Mind*. Cambridge: Belknap Press.



Tuulikki Laes

# Toivon pedagogiikkaa musiikkikasvatukseen

**T**oivon pedagogiikka sopii monella tapaa käytettäväksi synonyymina kriittiselle pedagogiikalle. Kriittisen pedagogiikan juuret ulottuvat ainakin neljän vuosikymmenen taa brasilialaisen Paulo Freiren oppeihin. Ne ovat levinneet länsimaiseen käyttöön voimakkaimmin Yhdysvalloissa, missä kriittiset pedagogit korostavat muun muassa kasvatuksen mediakriittisyyttä.

Viime aikoina kiinnostus kriittistä pedagogiikkaa kohtaan on lisääntynyt myös suomalaisessa kasvatuskentässä. Marraskuussa 2007 sadat opettajat ja kasvatustieteen tutkijat kokoontuivat Vaasaan Kasvatustieteen päiville teemalla ”Kasvatus, kansalaisuus ja kritiikki”. Viimeisen parin vuoden aikana Suomessa on julkaistu useampi kriittistä kasvatuskäytäntöä käsittelevä teos (ks. esim. Aittola et al 2007; Kiilakoski et al 2005; Suoranta 2005). Kriittinen pedagogiikka on koskettanut myös taidekasvatusta: hiljattain ilmestyi Taide-teollisen korkeakoulun taidekasvatuksen osaston seminaarityönä kriittistä pedagogiikkaa ja Paulo Freireä käsittelevä sarjakuva (Lehtimaja 2006). Musiikkikasvatuksen osastolla on tehty tai on tekeillä useampia pro gradu -tutkielmia tai jatkotutkimuksia, joissa vilahtavat käsitteet kriittinen pedagogiikka, kriittinen tai radikaali kasvatus (ks. esim. Mansnerus 2007, Pohjola 2006; Rikandi 2007; Laes 2007).

Mistä kriittisessä pedagogiikassa oikein on kysymys ja mitä annettavaa sillä on suomalaiselle taide- ja erityisesti musiikkikasvatukselle? Entä mikä tekee kriittisestä pedagogiikasta toivon pedagogiikkaa?

## KYYNISEN KASVATUKSEN KRITIIKKI

Kriittinen pedagogiikka on lähtökohtaisesti yhteiskuntakriittistä, minkä johdosta on otettava huomioon sen kulttuurisidonnaisuus. 1960-luvun Brasiliassa ei ole tarpeen kritisoida samoja asioita kuin 2000-luvun Suomessa. Myös se, mitä Yhdysvalloissa ymmärretään kriittisellä pedagogiikalla, voi tuntua vaikealta sovellettavaksi suomalaiseen kasvatukseen. Amerikkalaisten kriittisten pedagogien kirjoituksissa hetkittäin korostuva poliittinen resistanssi ja sosialismin ihannointi (ks. McLaren 2007) saattaa vaikuttaa jopa etäännyttävästi alan kirjallisuuteen tutustumisessa. Suomalaisesta kasvatuskäytännöstä tarkasteltuna keskeistä kriittisessä pedagogiikassa ei kuitenkaan ole valtaapitävien kasvatuskäytäntöiden johdonmukainen kyseenalaistaminen tai nihilismi, vastarintaan asettuminen tai poliittinen taistolaisuus. Sen sijaan kriittisen pedagogiikan olennainen tehtävä on kasvatustajien rohkaiseminen toisinajattelemiseen ja -tekemiseen. Tätä tehtävää yritän itse ymmärtää ja valaista toivon ja naiiviuden käsitteiden avulla.

Toivon käsite ja sen merkitys kasvatuksessa korostuu erityisesti kriittisen pedagogiikan humaania puolta korostavissa kirjoituksissa vasta-argumenttina postmodernille ääriyksilölliselle ajattelulle. Paulo Freirelle (2005/1968) kriittinen pedagogiikka on toivon pedagogiikkaa. Modernin, yksilökeskeisen kulttuurin suurin uhka on on toivosta luopuminen ja kyynisyydelle alttiiksi asettuminen. Kyynisyyttä voi havaita suomalaisessakin kasvatuksessa – joko selkeästi koulujärjestelmän rakenteissa tai metatasolla piilo-opetus suunnitelmissa – yksilöllisyyden korostamisena, yksin pärjäämisen ihannointina, heikompien yläpuolelle asettumisena ja häviämisen pelkona.

Länsimaisissa hyvinvointiyhteiskunnissa kyynisyyden valta-asema näkyy selkeästi – tämän havainnon brasilialainen Freire teki tutustuessaan eri maiden kasvatuskulttuurisiin 1980–1990-luvuilla. Esimerkiksi yhteisöllisyyttä edistäviin hankkeisiin saataan jopa kasvatusalalla suhtautua kyynisesti. Brasilian kaltaisissa köyhissä maissa, kuten myös monissa afrikkalaisissa kulttuureissa, ihminen nähdään vaillinaisena ilman toisia ihmisiä. Länsimaisessa, yksilöllisyyttä korostavassa yhteiskunnassa tämänkaltaisen yhteisöllinen riippuvuus koetaan naiivina heikkouden osoituksena ja jopa uhkana, vaikka itse asiassa juuri se saattaisi auttaa meitä näkemään asiat toisin ja löytämään ratkaisuja ongelmiimme. Toisin näkemistä ja ajattelemista pidetään mahdollisuutena kasvattajan vapautumiseen totutuista ajattelukaavoista ja käytänteistä. Kriittisessä pedagogiikassa puhutaankin vapauttavasta kasvatuksesta vastareaktiona sopeuttavalle, vallitsevia käytäntöjä ylläpitävälle kasvatukselle. Freiren mukaan naiivius voi vapauttaa meidät kyynisestä asenteestamme, mutta se vaatii kasvattajalta rohkeutta.

#### VOIKO PEDAGOGIikka OLLA NAIIVIA?

Kriittisten pedagogien mukaan “pyörän uudelleen keksiminen” on aina parempi vaihtoehto kuin valmiiksi annetut tietopakettit. “Tieto” ei ole opettajien ja kasvattajien omaisuutta, vaan jotakin uutta, syntyväisillään olevaa – naiivia (sic!), joka syntyy vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaiden välillä. Davis Lustedin sanoin “tieto ei ole sitä mitä annetaan, vaan sitä mitä ymmärretään” (Giroux & McLaren 2001, 29). Tämänkaltaisen kasvatustieteen vaatii naiiviuden päästämistä luokkahuoneisiin. Oppilaiden erehdykset, “tyhmät kysymykset” ja “väärät vastaukset” eivät riko oppimisprosesseja, vaan päinvastoin rakentavat ja eheyttävät niitä.

Koulussa oppilaan on helppo tuudittautua ajatukseen, että kaikki opetettava materiaali on totta ja “valmiiksi pureskeltua”. Ilmiö on kokemukseni mukaan yhtä mahdollinen korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa kuin alakoulun ensimmäisellä

luokalla. Myös musiikinopetuksessa voi törmätä tietynlaisiin konventioihin ja sääntöihin, joiden rikkomista ei pidetä suotavana ja jotka rajoittavat yksilöllisen tiedon rakentumista. Tämä näkyy esimerkiksi musiikin oppimateriaaleissa edelleen vallalla olevana hierarkkisena musiikkikäsitteenä, jossa länsimaista taidemusiikkia painotetaan arvokkaimpana musiikkina. Postmodernin yhteiskunnan tarpeisiin syntyneen kriittisen pedagogiikan tehtävänä onkin rikkoa näitä oppimateriaaleissa ja käytänteissä eläviä “suuria kertomuksia” ja rakentaa uusia tiedon ja totuuden rajoja ja lajeja (Giroux & McLaren 2001).

Kriittisen pedagogiikan tavoitteena on paremman maailman rakentaminen, jossa kasvattajat ja opettajat toimivat merkittävänä muutosvoimana. Näkemyksen mukaan opettaja voi hyödyntää valtaansa “transformatiivisena” eli muutokseen tähtäävänä intellektuellina (em. 207) osallistumalla aktiivisesti yhteiskunnalliseen keskusteluun myös muodollisen kasvatuskentän ulkopuolella. Samalla opettajan valtaan liittyy kriittisen pedagogiikan suurin haaste: oppilaisiin kohdistuvan vallankäytön säätely, jossa piilee kantilainen paradoksi – miten pakotetulla voi vapautua? Tämän vuoksi avoimuutta ja itereflektiota voidaan pitää erityisen tärkeinä ominaisuuksina kriittisen kasvattajan ammatillisessa ajattelussa. Tärkein ja haastavin tehtävä on toivon ja naiivin ajattelun säilyttäminen kasvatustyössä.

Naiivi-käsitteen etymologinen merkitys, “syntymäisillään oleva”, sisältää ajatuksen toivosta. Jonkin uuden syntymiseen sisältyy aina toivo, tarkkaan ottaen se edellyttää sitä. Paulo Freiren mukaan toivo on kriittisen kasvatuksen ydin, toivottomuus ihmisen pahin vihollinen. Ehkäpä suomalaisessa musiikkikasvatuksessakin on syntymäisillään jotakin, jota voimme kutsua toivon pedagogiikaksi – naiiveiksi emme kai uskalla itseämme kutsua?

#### TOIVON PEDAGOGIIKAN MAHDOLLISUUDET MUSIIKKIKASVATUKSESSA

Kasvatustieteilijä Juha Suoranta (2005, 115) näkee merkkejä kyynisen yhteiskunnan

leviämisestä myös taidekasvatukseen – ilmiö jota Marx kutsui vieraantumiseksi: “[vieraantuneessa yhteiskunnassa] taidekasvatusta nähdään vailla itseisarvoa edistämässä luovuutta ja sitä kautta tehokkuutta. Itseisarvoinen ja esteettinen oleminen, jotka Marx asetti koko ihmiskunnan päämääräksi, näyttävät vieraantuneissa olosuhteissa ylipäättään mahdottomilta tavoitteilta.” Musiikkikasvatuksessa ja taidekasvatuksessa yleensä on syytä jatkaa koulutuspoliittista ja filosofista diskurssia oppiainneiden tavoitteista. Ennen kaikkea olisi pohdittava nykyisten koulutuspoliittisten rakenteiden vaikutusta taidekasvatuksen tavoitteisiin. Marxin näkemys vieraantuneesta yhteiskunnasta ei ole kaukana suomalaisesta todellisuudesta, jos julkisessa diskurssissa jatketaan edelleen koulun taideaineiden aseman perustelemista vetoamalla niiden tehokkuutta ja innovatiivista luovuutta lisääviin vaikutuksiin.

Yleisesti ottaen taidekasvatusta voidaan nähdä ihanteellisena kasvupohjana kriittiselle pedagogiikalle, sillä taiteen parissa naiiviutta ei yleisesti ottaen koeta uhkana vaan pikemminkin mahdollisuutena luovuuden ja vapautumisen toteutumiseksi. Musiikin konventionaalisuus ja siihen liittyvät erityispiirteet luovat kuitenkin haasteita toivon pedagogiikan kukoistukselle musiikkikasvatuksessa.

Useimmat musiikkioppilaitokset edelleen tukevat musikaalisuuteen ja musiikkouteen liittyviä myyttejä pitämällä testavaa järjestelmää ainoana tienä musiikkouteen ja musiikin harrastamiseen. Musiikillisesti lahjakkaat tai muuten ulkoiset muotokriteerit täyttävät oppilaat ovat musiikkikasvatuksen keskiössä. Elitistinen järjestelmä ei tue musiikkiharrastuksen saavutettavuutta ja järjestelmän ulkopuolelle jäävät esimerkiksi monet yhteiskunnan marginaalissa elävät ryhmät, joille on heikosti tarjolla mahdollisuuksia laadukkaaseen musiikkisuhteen luomiseen. Marginaalisuuden käsite, josta Freire käytti samassa tarkoituksessa termiä *sorretut* (*oppressed*), ilmentää kriittisen pedagogiikan yhteiskuntakriittisiin pureutuvaa otetta.

Yhteiskunnan vieraantumista voi eh-

käistä yksilötasolla asettumalla heikompien asemaan, ja siihen taidekasvattajilla on olemassa hyvät edellytykset. Toinen kysymys on, käytämmekö tätä mahdollisuutta vai emme. Olemmeko valmiita antamaan jokaiselle mahdollisuuden musiikkikasvatukseen, vai ohjaako ajatuksiamme ja mielipiteitämme sovinnainen kasvatusajattelu, jossa musiikkiteokset ja oppimateriaali nousevat kasvatettavia suurempaan arvoon? Kriittinen pedagogiikka antaa sijaa toisina ajattelulle musiikkikasvatuksessa ja tekee samalla tilaa uusille kohderyhmille. Ripaus kriittisen pedagogiikan vallankumouksellisuutta rohkaisee kasvattajaa tarttumaan toimeen ja vaihtamaan kyynisen pedagogiikkansa toivon pedagogiikaksi. ■

#### LÄHTEET

Aittola, T. & Eskola, J. & Suoranta, J. 2007. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä.

Freire, P. 2005/1968. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Giroux, H. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Kiilakoski, T. & Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) 2005. Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisen kasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

Lehtimaja, L. 2006. Freiren kydyssä. Helsinki: Like.

Mansnerus, H. 2007. Perfect Balance eli miten bändi pysyy pystyssä. Opinnäytetyö. Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen osasto.

McLaren, P. 2007. Critical Pedagogy. Where Are We Now? Peter Lang Publishers.

Pohjola, L. 2006. Laulua lukemassa. Kriittinen kulttuurinen lukutaito taidekasvatuksessa. Opinnäytetyö. Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen osasto.

Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatusta. Tampere: Vastapaino. ■

# Vastaako metsä niinkuin sinne huudetaan?

## Yhteisöllisyys ja tunteet musiikin oppimisen voimavarana

**K**arttakepin palaset lentelivät aikoinaan ilmaan historian-opettajani eläytyessä kuvailemaan jonkin taistelun käännteitä. Eturivi seurasi tapahtumia kuin elokuvaa. Se, mistä taistelusta tuolloin oli kysymys, kuten monet muutkin tiedon yksityiskohdat, on painunut jonnekin muistin uumeniin. Sen sijaan se tunteenpalo ja elämyksellisyys, joka leimasi noita oppitunteja, on vahvasti mielessä vielä vuosienkin jälkeen. Kyseinen opettaja tempasi omalla heittäytymisellään koko luokan mukaansa. Hän suhtautui innohimoisesti työhönsä, näytti tunteensa ja oli kaikesta päätellen vuorovaikuttamisen mestari. Nuo muistot ovat jälleen palanneet mieleeni pohtiessani omaa opettajuuttani musiikin perusteiden opettajana.

Opettamis- ja oppimistapahtumassa nousee keskeiseksi vuorovaikutuksen kokeminen. Opettajan oma innostus ja pyrkimys dialogiin kannustaa myös oppilaita ottamaan aktiivisen roolin oppijoina. Näin myös musiikin perusteiden opetuksessa. Tiedämme, ettei opettaminen aina johda oppimiseen. Opettaja ei siis voi olla vain etäinen asiantuntija ja auktoriteetti, joka jakaa tietoa. Oppiminen tapahtuu opettajan ja oppijan välisen yhteistyön tuloksena. Myös kriittisen pedagogiikan vaikuttajat Paulo Freire ja bell hooks ovat perustaneet pedagogisen ajattelunsa niiden hierarkisten valtarakenteiden rikkomiselle, jotka usein leimaavat oppimisyhteisöjä. Omassa opetuksessaan he ovat halunneet antaa äänen ennenkaikkea oppijoille ja

nostaa näiden omat kokemukset merkittävään asemaan oppimistapahtumassa. Äänen antaminen (*voicing*) ja voimaannuttaminen (*empowerment*) kuuluvat keskeisinä kriittisen pedagogiikan käsitteistöön. Osallistavassa pedagogiikassa (*engaged pedagogy*) opetuksesta muotoutuu bell hooksin opetuksellista lähestymistapaa noudattaen opettajan ja oppilaiden yhteinen projekti.

Oppijan oman subjektiivisuuden tukeminen ja ohjaaminen kohti aktiivista toimijaa ovat siis kriittisen pedagogiikan avaintavoitteita. Opetusryhmässä yksittäisistä toimijoista muodostuu yhteisö, joka luo itselleen pelisäännöt ja toimintakulttuurin. Opettajan tärkeä tehtävä on ohjata tätä ryhmän sisäistä dialogia. Oppiminen on osa olemista ja toimimista sosiaalisessa maailmassa. Luonnollisesti myös musiikin oppimisessa. Opitut toiminnot, tehtävät ja ymmärtämys eivät synny eristyksissä, vaan ovat yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön, jossa niillä on jokin tarkoitus. Ilman tarkoitusta ei oppimiselle synny motivaatiota. Tästä näkökulmasta katsottuna oppiminen on itsessään yksi uutta luovan osallistumisen muoto. Näin on todennut esimerkiksi amerikkalainen kognitiivisen psykologian tutkija Etienne Wenger (1998). Oppimista tutkittaessa keskitytään usein yksittäisen oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen tarkasteluun. Opetusryhmän sisäisessä vuorovaikutuksessa piilee kuitenkin oppimisresurssi, johon kannattaa kiinnittää aikaisempaa enemmän huomiota.

Monelle opettajana toimineelle lienee

tuttu tilanne, jossa täsmälleen saman asiassisällön sisältävä ja samoja työtapoja noudattava tuntuunmittelma toimii hyvin yhden opetusryhmän kanssa ja tekee suorastaan mahalaskun toisen kanssa. Tähän vaikuttavat tietenkin monet asiat, kuten opettajan ja ryhmän vireytyminen tai vaikkapa tunnin ajankohta. Ennenkaikkea siihen vaikuttaa kuitenkin se moninainen ihmisuhteiden verkosto, joka syntyy opettajan ja oppilaiden välisestä, mutta myös oppilaiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Jokainen opetus- ja oppimistapahtuma on ainutlaatuinen. Voidaan kysyä, millainen pedagogiikka vahvistaa nimenomaan ryhmän oppimisresurssia? Millainen on tasa-arvoinen osallistava pedagogiikka toteutettava oppimisyhteisö? Yhteisö, jossa oppijoista kasvaa subjekteja, itsenäisiä toimijoita passiivisen vastaanottajan roolin asemasta?

Tutkijat ovat jo jonkin aikaa (mm. hooks 1994, Wenger 1998, Freire 2005) kiinnittäneet huomiota niihin valtarakenteisiin, joita opetus- ja oppimistilanteet pitävät sisällään. Valtaa käyttävät sekä opettaja että oppilaat, joko suoraan tai epäsuorasti. Opettaja käyttää valtaa suhtautumisessaan oppilaisiinsa, ohjatessaan tunnin kulkua tai esimerkiksi arvostellessaan opintosuorituksia. Oppilaiden vallankäyttö voi kohdistua toisiin oppilaisiin tai opettajaan asenteina tai käytöksenä. Jokainen ryhmän jäsen tuo oppimistilanteeseen omat arvonsa ja asenteensa. Ryhmään muotoutuu toimintakulttuuri, joka on jatkuvassa muutosprosessissa ryhmän jäsenten sitoutuessa vaihtelevasti sen toimintaan. Hyvä toimintakulttuuri reagoi näihin muuttuviin olosuhteisiin ja muokkaa toimintatapaansa tarpeen mukaan.

Millainen olisi hyvä toimintakulttuuri musiikin perusteiden opetuksessa? Musiikkioppilaitos pitää sisällään monenlaisia toimintakulttuureja, joiden tulisi yhdessä tukea samaa päämäärää, oppilaan musiikkouden kehittymistä. Soittamisen taitoa opiskellaan yksityistunneilla kahden kesken opettajan kanssa, pienryhmissä esimerkiksi kamarimusiikkia soitettaessa tai orkesterissa. Musiikin perusteiden eli musiik-

kinteorian ja säveltapailun opetukseen on alunperin otettu malli koululuokasta. Opetuksesta on muotoutunut opettajajohtoista formaalin tiedon jakamista erotettuna käytännön musisoinnista. Kasvatustieteilijät Hilikka Rekola ja Marjo Vuorikoski (2006) ovat todenneet, että opettaja on perinteisesti mielellään nähty neutraalina, etäisenä ja lähes sukupuolettomana ammattilaisena. Tämän perinteisen näkemyksen mukaan opettaja on auktoriteetti, joka pitää tunteensa kurissa, ei tee virheitä, eikä paljasta tietämättömyyttään. Paino on ollut siis tiedollisen aineksen opettamisessa. Vastakkainajattelu järjen ja tunteen välillä on ollut vallalla myös opetuskulttuurissa. Opettajan rooli on kuitenkin laajempi. On vaikeaa kuvitella, että oppimistilanteessa voisi syntyä aitoa dialogia, jos siihen osallistuvien ei oleteta olevan vuorovaikutuksessa keskenään avoimina, kokevina ja tuntevina ihmisinä. Kuten vanha sananlasku sanoo, niin metsä vastaa kuin sinne huudetaan.

Reflektoivan ja tasa-arvoisen oppimisyhteisön rakentaminen alkaa opettajan roolin uudelleen-arvioimisesta ja edellyttää opettajan astumista esiin neutraalin asiantuntijaroolinsa takaa, toteavat Rekola ja Vuorikoski (2006, 24). hooks (1994) puolestaan korostaa tunteiden merkitystä oppimistilanteessa. Tähän on helppoa yhtyä. Vuorovaikutus edellyttää kykyä kuunnella, reagoida ja tuntea empatiaa. Oman inhimillisyyden ja tunteiden näyttäminen on tärkeää kaikessa kommunikaatiossa, miksei siis myös opettamisessa ja oppimisessa. Tuon inhimillisyyden ja tunteiden osoittaminen ei tee tiedosta vähemmän arvokasta. Päinvastoin, henkilökohtaisuus tuo uskottavuutta. Kokonaisvaltainen ajattelua, tunnetta ja toimintaa tukeva ote sekä formaalin tietoaineksen yhdistäminen ympäröivään sosiaaliseen todellisuuteen antaa kokemuksen, jossa ollaan yhdessä luomassa omaa maailmaa koskettavaa tietoa (Florence 1998, 103). Tällaisesta oppimisyhteisöstä voi syntyä jotain enemmän kuin vain osiensä summa. Huomionarvoista on, että merkityksellisistä oppimiskokemuksista raportoivissa

tutkimuksissa nousee Rekolan ja Vuori-  
kosken mukaan toistuvasti esiin juuri vuoro-  
vaikutuksen tärkeys oppimisessa. Musii-  
kin opetuksessa tuon vuorovaikutuksen  
kokeminen on parhaimmillaan hyvin ko-  
konaisvaltaista, ajattelun, tunteen ja kehon  
välityksellä tapahtuvaa.

Oppimiselle täytyy siis luoda hyvä  
kasvualusta. Siksi oppimisyhteisön ja yhti-  
teisen toimintakulttuurin rakentaminen  
lienee yksi opettajan tärkeimmistä tehtä-  
vistä. Kriittisen pedagogiikan käsitteistös-  
sä voimaannuttamisella tarkoitetaan auto-  
ritatiivisen ja opettajakeskeisen opetuskult-  
tuurin purkamista sekä vallan ja vastuun  
jakamista opetustilanteessa kaikkien siihen  
osallistuvien kesken. Ymmärrän sen en-  
nen kaikkea aktiivisena pyrkimyksenä dia-  
logiin oppimisyhteisössä sekä kaikkien  
ryhmän jäsenten keskinäisenä kunnioituk-  
sena, siis juuri yhteisön rakentamisena.  
Parhaimmillaan se johtaa vastavuoroiseen  
oppimiseen. Tällöin myös opettaja voi olla  
oppijan roolissa. Juuri tämän ajatuksen  
oivaltaminen on ollut itselleni tärkeää  
pohtiessani omaa opettajuuttani musiikin  
perusteita opettaessani. Koen itseni ikään-  
kuin kokeneemmaksi kanssamatkustajak-  
si, joka antaa oman tietotaitonsa oppi-  
laidensa käyttöön silti muistaen, että musi-  
iikin estetiikkaan liittyy monia asioita,  
joille ei voi antaa yksiselitteisiä oikeita tai  
väärä vastauksia. Dialogi omien oppilai-  
deni kanssa avaa jatkuvasti uusia näköalo-  
ja toisaalta omaan opettajuuteeni, toisaalta  
oppilaiden oppimisprosesseihin, ja itse  
musiikkiin.

Äänen antaminen oppijoille on hook-  
sin (1994) mukaan perusedellytys osallis-  
tavan pedagogiikan toteutumiselle. Osal-  
listavalla pedagogiikalla hän tarkoittaa opet-  
tamis- ja oppimistilanteita, joissa opettaja  
ja opiskelijat sitoutuvat ja osallistuvat yh-  
dessä opetus- ja oppimisprosessiin. Oppi-  
laita rohkaistaan käymään opetustilanteis-  
sa keskustelua, ilmaisemaan mielipiteensä  
turvallisesti ja rakentavasti sekä tekemään  
valintoja. Tällöin heidän omat kokemuk-  
sensa nousevat oppimistapahtumassa tärke-  
ään asemaan. Tietoa ja merkityksiä luodaan  
dialogissa. Oppittavien tietojen ja taitojen

merkityksien arvioiminen jatkuu läpi koko  
oppimisprosessin. Tämä vaatii aikaa, kuun-  
telemisen taitoa, aitoa kiinnostusta toisen  
kokemusmaailmaa kohtaan ja kannustavaa  
ilmapiiriä, jossa kaikki kunnioittavat toinen  
toistensa työtä. Tasa-arvoa ja dialogisuutta  
tavoitteleva oppimisympäristö vahvistaa  
oppijoiden subjektiivutta ja tukee heidän  
matkaansa kohti itsenäistä ja aktiivista ajat-  
telijaa ja toimijaa. Joissakin ryhmissä tällai-  
nen toimintakulttuuri syntyy kuin itsestään,  
toisissa se vaatii tietoista ja sitkeää opette-  
lemistä. Musiikin perusteiden opetuksessa  
vallinnut vahva opettajakeskeinen perinne,  
jossa teorian tiedon opiskelu on irrotettu  
varsinaisesta musiikin tekemisen konteks-  
tista, vaatii mielestäni uudistamista: peda-  
gogiikkaa, jossa käsitteen ja käytännön ta-  
soja kuljetetaan rinnakkain, ja jossa teoria-  
tietoa havainnollistetaan erilaisin musiikin  
tekemisen muodoin opetus- ja oppimisti-  
lanteissa, joihin kaikki ryhmän jäsenet voi-  
vat osallistua aktiivisina toimijoina. Näin  
toimien omaksuttua tietoa opitaan sovel-  
tamaan käytännön kontekstissa.

Tiedon välittäminen ei ole koskaan  
neutraalia, vaan aina arvonvaraista. Opet-  
taja valikoi ja painottaa sen mukaan, min-  
kä katsoo oleelliseksi ja tärkeäksi sillä het-  
kellä. Tiedon luonne on muuttuva ja kon-  
tekstisidonnainen. Irrotettuna kontekstis-  
taan se muuttuu enemmän tai vähemmän  
merkityksettömäksi. Juuri tästä syystä on  
myös musiikin perusteiden opetuksessa  
teorian ja käytännön kuljettaminen rin-  
nakkain niin tärkeää. Musiikin teoreettis-  
en tiedon opetusta on perinteisesti kuor-  
mitettu irrallisella formaalilla tiedolla, jon-  
ka suhde käytännön musisointiin on hel-  
posti jäänyt etäiseksi. "Onko tämä se sama  
G-duuri kuin soittotunneilla?", on joku  
pieni oppilaani joskus kysynyt. Tuo viaton  
kysymys osoittaa, että matka soittotunnit-  
ta teorialuokkaan, yhdestä toimintakult-  
tuurista toiseen, voi välillä olla yllättävän  
pitkä. Tiedolle ei synny merkitystä, mikäli  
oppilas ei ymmärrä, mihin omaksuttua tie-  
toa voisi käyttää. Havainnollistavat esimer-  
kit esimerkiksi oppilaiden omasta ohjel-  
mistosta auttavat tuon ymmärryksen syn-  
tymistä.

Kaiken kaikkiaan, se millaisia sosiaalisia ja emotionaalisia suhteita luodaan opetus- ja oppimistapahtuman aikana, kuinka vuorovaikutuksellista ja demokraattista ryhmän toiminta on, ja millaisen roolin opettaja omaksuu suhteessa oppilaisiin, ovat asioita, jotka vaikuttavat opetusryhmän toimintakulttuurin muotoutumiseen. Vaikka ryhmä muodostuukin yksittäisistä ja yksilöllisesti oppivista oppijoista, on ryhmää syytä tarkastella myös nimenomaan ryhmänä, joka oppii. Ryhmän sydän on yhteisöllisyyden kokemuksessa. Tuntiviihtyvyys, ilo ja hyvä ryhmähenki eivät ole vain lisäbonus, vaan todellinen oppimisresurssi. Tutkimusten valossa myös musiikin perusteiden opetuksessa näihin asioihin kannattaa kiinnittää vakavasti huomiota. Leikin ja taiteellisen tekemisen elementtien, esimerkiksi yhteissoiton ja säveltämisen, tuominen musiikin perusteiden opetukseen luovat hyvän maaperän vuorovaikutustaitojen harjoittamiselle ja sillan rakentamiselle teorian ja käytännön välillä toisiaan täydentävinä ja toisensa mahdollistavina elementteinä. Avoin ja kokeileva ilmapiiri, jossa virheetkin nähdään osana oppimista ja uuden etsimistä, ja jossa tunteiden näyttäminen on sallittua, ohjaavat kohti luovempaa ja rohkeampaa ajattelua ja ongelmanratkaisua. Kuten sananlasku ohjaa meitä ajattelemaan: Ei ole samantekevää, miten huudetaan: metsä vastaa niinkuin sinne huudetaan. ■

## LÄHTEET

Florence, N. 1998. bell hooks' engaged pedagogy. A transgressive education for critical consciousness. London: Bergin & Garvey.

Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suomentaja Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.

Hooks, B. 1994. Teaching to transgress. Education as the practice of freedom. New York: Routledge. Rekola, H. & Vuorikoski, M. 2006. Artikkelit. Kasvatus1/2006. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.

Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Tampere: Tammerpaino Oy. Wenger, E. 1998. Communities of practice. Cambridge: Cambridge University Press. ■

# Seuraa johtajaa vai Yhdessä me taivallamme?

## Kriittisen pedagogiikan näkökulma opettaja-oppilas -suhteeseen soitonopetuksessa

### JOHDANTO

Opetuksen uudistaminen edellyttää opettajalta omien toimintatapojen muuttamista, joka on usein vaikeaa, sillä tahdomme tai emme, olemme menneisyytemme ja tapojemme vankeja. Kun aloitin nuorena innokkaana opettajana pianonsoitonopiskelijoiden improvisointi-ryhmätunnit musiikkiopistossa, pidin improvisaation ja yhteissoiton nostamista opetuksen keskiöön oikopolkuna oppilaslähtöiseen opetukseen. Käsitykseni mukaan improvisointi oli oman itsensä musiikillista luovaa ilmaisuja, yhteissoitto taas vahvasti ja toi esiin musiikin sosiaalisia aspekteja. Koska oppilaani olivat 6-11-vuotiaita, käytin työvälineenä paljon tarinainprovisaatiota. Olin vakuuttunut siitä, että opetuksessani opiskelijat tutustuivat musisointiin omista lähtökohdistaan käsin, ottaen itse vastuuta soittamisestaan. Ajan kuluessa huomasin kuitenkin, että oppilaat improvisoivat usein yhtä aikaa, mutteivät yhdessä. Oppilaat eivät kuunnelleet toisiaan, eivätkä tehneet yhteistyötä, vaan jäivät odottamaan ohjeitani jopa kesken kappaleen.

Tämä huomio yllätti minut, sillä olin mielestäni antanut opiskelijoille mahdollisuuden itse rakentaa ja kuvittaa tarinat. Ryhdyin kuitenkin tarkkailemaan opetustani etsien hetkiä, jolloin tahtomattani rakensin tilanteista opettajajohtoisia. Käytin apuvälineenä jopa opetuksen videointia,

joka tarjosi mahdollisuuden seurata opetusta jälkikäteen ”ulkopuolelta” ja käydä samoja tilanteita useita kertoja läpi. Vähitellen tulin tietoiseksi siitä, että huolimatta oppilaslähtöisistä tavoitteistani opetin tarinainprovisaatiota ja vapaata improvisaatiota opettajajohtoisesti. Johdattelin oppilaani suoraan niiden ratkaisujen äärelle, jotka olin miettinyt valmiiksi opetustani suunnitellessa. Samoin otin vastuuleni harjoitusten aloitukset, lopetukset ja rakenteen etenemisen. Lähestymistapani takasi sen, että opetustilanteet pysyivät hallinnassa ja noudattivat etukäteen suunniteltua kulkua. Oppilaiden omille ratkaisuille tai aidolle keskinäiselle kommunikaatiolle siinä ei kuitenkaan ollut tarpeeksi tilaa. Huomaamattani olin passivoinut oppilaani antamalla heille viestejä, joiden mukaan tuntien päämääränä oli opettajan toiveiden arvaaminen ja toteuttaminen, ei omien ratkaisujen etsiminen.

Miksi opetuksessani oli hyvistä aikoimuksistani huolimatta käynyt näin? Ongelma palautui nopeasti minuun itseeni. Vaikka halusin toteuttaa mielekkäänä pitämäni opetussuunnitelmaa, en pystynyt siihen, koska en ollut uudelleenarvioinut käsityksiäni opettajasta ja opettajuudesta. Olin omaksunut uudenlaisia ajatuksia soittonopetuksesta, mutta en ollut tiedostanut, että muutosten edellytyksenä on oman opettajuuteni kriittinen tiedostaminen ja kehittäminen. Opettajakuvani juuret palautuivat lapsuuteni Neuvosto-Viron tiukan klassiseen koulutukseen ja vaikka sitä oli sitemmin päivitetty, oli sen perustana



edelleen perinteinen, niin sanottu mestari-oppilas -malli.

Tässä artikkelissa pyrin osoittamaan, että soitonopetuksessa on ulottuvuuksia, joita ei perinteisen mestari-oppilas -mallin avulla pystytä tavoittamaan. Opetussuunnitelmissa on viime vuosien aikana tarkastettu uudelleen sekä oppimiskäsityksiä että opetussisältöjä (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet, Opetushallitus 2002). Suunnitelmien vieminen käytännön opetuksen tasolle vaatii kuitenkin myös opettajan roolin uudelleenarviointia. Kasvatusfilosofiseen perinteeseen kuuluva kriittinen pedagogiikka tuo tähän tarkasteluun mielenkiintoisia näkökulmia, joita pohdin tässä artikkelissa. Opettajan roolia kriittisessä pedagogiikassa ovat kasvatus-tieteen ja -filosofian saralla tarkastelleet mm. Paulo Freire, bell hooks, Henry Giroux ja Peter McLaren. Musiikkikasvatuksen tutkimuksen piirissä näkökulma on kuitenkin vielä uusi. Artikkelini on kirjoitettu musiikin perusopetuksen vapaan säestetyksen/pianonsoiton opettajan ja aloittelevan tutkijan näkökulmasta, omien kokemuksieni pohjalta.

#### OPETTAJUUDEN HAASTEET SUOMALAISESSA SOITONOPETUKSESSA

Instrumenttipedagogiikassa voidaan nähdä monia, kaikkien soittimien opetukselle yhteisiä piirteitä. Opetus on perinteisesti järjestetty yksityisopetuksena ja se perustuu edellä mainitulle mestari-oppilas -traditiolle. Mestari-oppilas -traditiossa opettajalla nähdään olevan tieto ja taito, jonka oppilas vähitellen omaksuu matkimalla ja opettajan ohjeita seuraamalla. Opetustilanne nähdään yksipuolisena tiedonsiirron prosessina, jossa opettaja on antavana ja oppilas vastaanottavana osapuolena; oppilas tallettaa muistiinsa opettajan tuottamaa tietoa. Paulo Freire (2005) kritisoi tällaista opetustapaa nimeten sen "tallettavaksi kasvatuksiksi".

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet uusittiin vuonna 2002 ja uudistuk-

set vaikuttivat kaikkien instrumenttien opetukseen. Uuden opetussuunnitelman perusteiden keskeisiksi teemoiksi nousivat mm. oppilaslähtöisyys, luovuus, elämänmittainen musiikin harrastaminen, käytännön muusikkous, musiikki sosiaalisena ilmiönä ja oppilaiden oma musiikillinen maailma (Opetushallitus 2002). On perusteltua kysyä, miten luetellut teemat heijastuvat opetuksen rakenteeseen ja suoritusvaatimuksiin sekä tarjoaako mestari-oppilas -traditio välineitä kaikkien opetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Uudistuneen opetussuunnitelman tavoitteiden vaikutukset käytännön opetukseen eivät olleet opettajan näkökulmasta suoraviivaisia eivätkä yksinkertaisia. Uudistusten tultua voimaan oppilaani, jonka kanssa olimme improvisoineet paljon, oli tekemässä pianon perustaso 1 -suoritusta. Oppitunneilla olimme varioineet vapaasti hänen läksykappaleitaan. Useat leikkimieliset variaatiot olivat johtaneet omien sävellysten syntymiseen, oppilas oli motivoitunut ja itse koin tunnit mielekkäiksi ja antoisiksi. Tasosuorituksen lähestyessä kuitenkin hätäännyin tajutessani, että kaikkien improvisatoristen muunnelmien jälkeen oppilaani ei pystynyt enää soittamaan Beethovenin sonatiinia alkuperäisessä muodossaan. Niinpä viimeisten viikkojen aikana ennen tasosuoritusta luovuini musiikillisesta leikkittelystä ja opettelimme sen sijaan sonatiinin opettajajohtoisesti uudelleen.

Soitonopetus voidaan uudistusten valossa nähdä tilanteena, jossa opettaja työskentelee monien tavoitteiden ja vaatimusten ristipaineessa. Opiskelijan tulisi hallita soittimensa teknisesti, opittava ymmärtämään musiikillisia ilmiöitä ja olla laajasti tietoinen musiikin historiasta. Samalla hänen olisi opittava hallitsemaan musisointiin liittyviä sosiaalisia tilanteita ja kehittyttävä omassa luovassa ilmaisussaan, jollaisena tässä yhteydessä nähdään usein ainostaan oman musiikin spontaani luominen. Opettajan tehtävä on vaativa, eikä kaikkien mainittujen osa-alueiden opettamiseen ole olemassa selkeitä malleja. Tällaisessa tilanteessa on vaarana, että opetus keskittyy soittamisen teknisiin aspek-

teihin ja kykyyn tuottaa opettajan ohjeiden mukaisesti tyylinmukaista musiikkia nuoteista tai opettajan soittoa matkimalla. Musiikillisten taitojen harjoittelun ollessa siis perinteisesti hyvin rajattua, laajemmat musiikilliset ja kasvatukselliset kysymykset jäävät helposti huomiotta. Instrumenttipedagogeilla onkin vaarana katsoa ilmiöitä läheltä ja kapeasti, teosten sekä suoritusvaatimusten eikä oppimiskäytäntöjen, tilanteiden ja kokemuksen kautta.

#### VAPAA SÄESTYS PERINTEISEN SOITONOPETUKSEN HAASTAJANA

Taidot, joista nykyään käytämme nimitystä improvisointi ja vapaa säestys, ovat aikoinaan olleet itsestään selvä osa muusiikkoutta. Ne ovat paitsi väline soittajan omaan ilmaisuun, myös keino ymmärtää musiikin sisältöä, nähdä nuottikuvan taakse. Vapaa säestys oppiaineena on ilmiönä kuitenkin verrattaen uusi ja sen nousu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa on viime vuosien aikana ollut vahva. Tämä voidaan nähdä muusiikon perustaitojen renessanssina.

Suomalaisissa oppiainekuvauksissa vapaan säestyksen opetuksesta nostetaan esiin seuraavia asioita: vapaa säestys on monimuotoinen, moniarvoinen sekä oppilaan tarpeisiin mukautuva; taiteellisen prosessin oppimisen tulisi olla opetuksessa musiikillisten lopputulosten arviointia tärkeämmällä sijalla, jolloin päästään pois suorituskeskeisyydestä sekä kehitetään opiskelijan kykyä hahmottaa ja ohjailla omaa taiteellista prosessiaan; opettajan tulisi opetuksessaan hyödyntää eri oppimiskäsitteitä ja ottaa huomioon opiskelijoiden yksilölliset oppimisstrategiat; opettajan tulisi edistää oppimisen sosiaalista puolta painottamalla yhteismusisointia ([www.vapaasaestys.net](http://www.vapaasaestys.net)). Tavoitteet ovat siis yhdenmukaiset jo aikaisemmin mainitun taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden keskeisten teemojen kanssa.

Vapaan säestyksen opetuksessa on näiden edellä mainittujen tavoitteiden saavuttamiseksi otettu käyttöön uusia opetussis-

sältöjä ja työtapoja. Opettaja-oppilas -suhteen problematiikkaa ei tämän oppiaineen puitteissa kuitenkaan ole tähän mennessä lähemmin tarkasteltu. Mikäli oppilaslähtöisyys on tarkoitus nostaa yhdeksi opetusta ohjaavaksi keskeiseksi teemaksi on opettaja-oppilas -suhde määriteltävä myös vapaan säestyksen opetuksessa uudelleen.

Opetussisältöjä ei vapaan säestyksen opetuksessa ole määritelty yhtä tarkasti kuin perinteisessä pianonsoiton opetuksessa. Sisällön väljä määrittely antaa opettajalle mahdollisuuden oppilaslähtöiseen opetustapaan. Opetuksessa käytettävä materiaali voikin teoriassa olla täysin oppilaslähtöistä. Tämän toteutuminen ei kuitenkaan ole itsestään selvää, koska opettajana on usein houkuttelevampaa käyttää itselleen tuttua, yleisesti hyväksyttyä materiaalia. Vapaan säestyksen oppiaineelle näyttäisikin vähitellen olevan syntymässä oma teoskaanoni, niin sanottu perusohjelmisto. Tilanne on ristiriitainen, koska näin vapaa säestys -oppiainetta viedään lähemmäksi sellaista opetusta, jonka vastapainona sitä usein ajatellaan.

#### OPETTAJAN ROOLIN UDELLEENARVIOINTI KRIITTISESSÄ INSTRUMENTTIPEDAGOGIIKASSA

Kriittiseen pedagogiikkaan tutustuessani ensimmäinen ajatukseni oli, että hyvä soittonopettaja on monella tapaa aina kriittinen pedagogi. Onhan soittonopettaja monipuolinen ja muuntautumiskykyinen ammattilainen, joka ottaa oppilaansa huomioon yksilöinä ja muokkaa opetustilanteet, -menetelmät ja -materiaalin parhaaksi katsomallaan tavalla jokaisen opiskelijan tarpeita vastaavaksi. Mitä enemmän perehdyin kriittiseen pedagogiikkaan, sitä puutteellisemmaksi ajatukseni kuitenkin osoittautui. Seuraavaksi tarkastelen, millainen on kriittisen pedagogiikan käsitys opettajuudesta ja miten sitä voisi soveltaa soitinopetuksessa.

Kriittisessä pedagogiikassa opetus ajatellaan dialogisena tapahtumana. Kriittisen kasvatustieteen tutkija Henry Giroux (1988) kuvaa opettajaa kulttuurisia rajoja

ylittäväksi ja muutoshakuisiksi intellektuelliksi, joka tutkii ja pohtii asioita oppilaidensa kanssa. Opettajat ja oppilaat yhdessä osallistuvat merkitysten tuottamiseen. Bell hooks (1994) on soveltanut ajatusta käytäntöön kehittelemällä niin sanottua osallistavaa pedagogiikkaa, jossa hierarkkisia valtasuhteita puretaan luomalla tasa-arvoinen oppimisyhteisö. Opetustilanteessa opettajat ja opiskelijat luovat tietoa yhteisessä dialogissa, jolloin opettajakin voi olla oppijan roolissa. Osallistavan pedagogiikan keskeisenä tavoitteena onkin muuttaa luokahuone tasa-arvoiseksi, sekä opettajan että opiskelijan osallistumista edellyttäväksi oppimisympäristöksi (Rekola & Vuorikoski 2006).

Pidän virkistävänä ajatusta soittotunnista, jossa opettajakin voi olla oppijan roolissa. Etenkin vapaan säestyksen pedagogiikka voisi mielestäni hyötyä dialogisesta opetuksesta merkittävästi. Freiren (2005) dialogisessa kasvatuksessa opetuksen lähtökohtana on oppilaan elämän generatiiviset teemat, eli oppilaalle tutut ja merkitykselliset asiat. Dialogisen opetusikäntönnön soveltaminen vapaan säestyksen opetukseen tarkoittaisi opetussisällön opettajalähtöisestä määräytymisestä luopumista. Sisältö rakentuisi sen sijaan opettajan ja oppilaan välisen dialogin avulla oppilaalle merkityksellisestä musiikista, jonka avulla lähestyttäisiin opetuksessa keskeisiä musiikillisia ilmiöitä. Luopumalla ehdottomasta auktoriteettiasemasta ja opetussisällön opettajajohtoisesta määräytymisestä opettaja asettaa itsensä alttiiksi ennakoimattomille tilanteille. Vastineeksi hänelle tarjoutuu mahdollisuus ammattitaitonsa jatkuvaan uudistamiseen ja laajentamiseen oppilaidensa musiikillisen maailman avulla.

Keskeistä Freiren, hooksin, Giroux'n ja McLarenin kriittisessä pedagogiikassa on myös opettajan kriittinen itseriflektio. Varsinkin bell hooksin feministisessä kriittisessä pedagogiikassa korostetaan, että ovatpa opettajan kasvatukselliset lähtökohdat millaiset tahansa, hän voi tehdä muistelu-työtä, analysoida omia koulukokemuksi-ään ja tulla siten tietoiseksi oman kasva-

tusajattelunsa juurista (Rekola & Vuorikoski 2006). Opettajan pyrkimyksenä tulisi olla tiedon sosiaalisen rakentumisen tiedostaminen ja ymmärtämään oppiminen, jottei sen rakentaminen, välittäminen ja omaksuminen olisi sokeaa. Demokratian tai sen puuttumisen käsitetään kriittisessä pedagogiikassa ulottuvan elämän kaikille osa-alueille. Demokratian toteutuminen opetustilanteessa tukee tämän ajattelun mukaan oppilaan kasvua, muokkaa asenteita, ajatuksia ja maailmankuvaa. Kriittisessä pedagogiikassa soittotunnitkin toimivat foorumina kriittisen ajattelun kehittämiseksi, eikä niitä voi eristää muusta elämästä. Myös musiikkikasvatusfilosofi Wayne Bowmanin (2002) mukaan olemme vaarassa huomaamattamme ja hyvistä aikomuksistaamme huolimatta menettää musiikkikasvatuksen kasvatuksellisuuden ja sivistävyyden, mikäli emme tarkastele kriittisesti opetuksemme lähtökohtia ja teoretisoi käytäntöä.

Perinteisesti musiikinopetuksessamme on totuttu rajaamaan oppilaan asenteiden ja maailmankuvan muotoutumisen opetuksen ulkopuolelle. Kriittinen soitinpedagogi ottaa oppilaan kriittisen tietoisuuden kehittämisen kuitenkin osaksi työtään. Pyrkimys kriittisen ajattelun kehittämiseen ei sovi yhteen opetuksen kanssa, joka perustuu opettajan ehdottomaan auktoriteettiin. Sen sijaan oppilaan omien ratkaisujen ja valintojen kunnioittaminen, omien luovien ilmaisukeinojen painottaminen, säveltämiseen ja improvisointiin rohkaistaminen sekä oppilaan musiikillinen maailma opetuksen lähtökohtana antavat oppilaalle oman äänen ja vahvistavat minuutta. Näin ne antavat oppilaalle mahdollisuuden tulla musiikkisyhteisönsä täysivaltaiseksi jäseneksi.

Kriittisen pedagogiikan käsitys opettajuudesta on monella tapaa mielekäs ja perusteltu, mutta saattaa tuntua samalla lähes mahdottomalta saavuttaa. Dialoginen opetuskäytäntö vaatii perinteisen opettaja-oppilas -suhteen uudelleentarkastelua. Mestari-oppilas -suhteen muuttaminen tasavertaiseksi opettaja/oppilas - oppilas/opettaja -suhteeksi vaatii opettajalta val-

miuksia työkuvaransa ja ammatillisen minäkuvansa jatkuvaan kriittiseen reflektointiin ja uudelleenarviointiin. Oppilaille merkityksellisten teemojen hahmottaminen ja niiden avulla mielekkään opetuksen suunnitteleminen edellyttää opettajalta sosiaalista herkkyyttä ja muuntautumiskykyä. Tarve kriittisen tietoisuuden herättämiseen oppilaisa asettaa opetuksen uudenlaiseen kasvatukselliseen kontekstiin. Koen kriittisen pedagogiikan näkemyksen opettajuudesta kuitenkin myös mahdollisuutena, ei pelkästään listana vaatimuksia. Opettajana minulla on mahdollisuus tiedostaa, ymmärtää ja huomata asioita olemalla opetustilanteessa avoimesti läsnä ja myöntämällä oma epätäydellisyyteni. Kriittinen pedagogiikka ei näin ollen vaadi opettajan täydellisyyttä, vaan omien lähtökohtien ja käsitysten jatkuvaa kriittistä tarkastelua.

#### YHTEENVETONA

Soitonopetus on maassamme vahvasti tyyli-, teos- ja tekniikkalähtöistä - perustuvathan opetus ja tasosuoritukset eri tyylien hallintaan niiden keskeisten teosten kautta. Kriittisen pedagogiikan tuominen opetuksen lähtökohdaksi vaatisi opettajan roolin uudelleenarvioinnin lisäksi sekä opetuksen rakenteen että sisällön radikaalia muutosta. Kriittinen pedagogiikka sisältää soitonopetuksen yleisenä lähtökoh-tana on siis utopiaa. Siitä huolimatta se voi toimia hedelmällisenä keskustelukumppanina perinteisen instrumenttipedagogiikan rinnalla tuoden siihen erilaista näkökulmaa ja ajatuksia, joista sekä soitinpedagogiikalla että -pedagogeilla on mahdollista hyötyä.

#### LÄHTEET

Bowman, W. 2002. *Educating Musically*. Teokselta: Colwell, R. & Richardson, C. (toim.) *The New Handbook of Research of Music Teaching and Learning*. A Project of the Music Educators National Conference. Oxford University Press. s. 63–84.

Freire, P. 1970/2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Giroux, H. 1988. *Teachers As Intellectuals*. Massachusetts: Bergin&Garvin.

Giroux, H. & McLaren, P. 2001. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

Hooks, B. 1994. *Teaching To Transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.

Rekola, H. & Vuorikoski, M. 2006. Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. *Kasvatus* 1/2006, 16–25.

Opetushallitus. 2002. *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002*.

#### WWW-LÄHTEET

<<http://www.vapaasaestys.net/index.php?ps=1&als=2>> Luettu: 20.01.2008.

Heidi Partti

# ”Naisten hommat” ja muut musiikin myytit musiikin historian kaanonissa:

## De-Canonizing Music History -symposiumin jälkipohdintaa

“Mikäli historia käsitetään joukkona tarinoita, kuka kertoo näitä tarinoita? Kuka niitä kuuntelee? Mitkä tarinat säilyvät läpi sukupolvien – entä mitkä niistä häviävät? Mitä opimme kanonisoituneista kertomuksista? Kuinka ne vaikuttavat opetukseemme? Mitä kertomat tarinat paljastavat meille ja meistä?” Musiikkikasvatuksen naistutkimuksen uranuurtajan, professori Roberta Lambin, sarja kysymyksiä avasi Suomessa ensi kertaa järjestetyn musiikin historian kaanonin “purkusymposiumin” (De-Canonizing Music History—International Symposium for Histories of Popular Music, Jazz & Folk Music) marras-joulukuun vaihteessa 2007, Sibelius-Akatemiassa. Musiikkitieteen naistutkimus on esittänyt pitkälti yli 30 vuoden ajan kysymystä, jonka äärelle musiikintekijöiden ja -kuluttajien suuri joukko on vasta nyt pysähtymässä: missä ovat naiset musiikin historiassa? Millainen on naisten ääni kanonisoitujen teosten joukossa – vai onko heillä ääntä? Pysin seuraavassa luomaan lyhyen katsauksen musiikin historian kanonisoitumiseen naistutkimuksen näkökulmasta esittäen samalla muutamia vastauksia, joita viime vuosina on annettu joihinkin edellä mainittuihin kysymyksiin.

Aloittakaamme itse kaanonin historiasta. Edesmenneiden säveltäjien teosten ryhmittely “suurten teosten” joukoksi on melko tuore ilmiö ja samalla länsimaisen musiikkikulttuurin perustavaa laatua ole-

vin muutos. Aina 1500-luvun loppuun saakka musiikkikulttuurin painopiste oli *uusissa* teoksissa, jolloin sävellysten kiertäjä oli korkeintaan sukupolven mittainen. Mikäli musiikkiteokset jäivät elämään pidemmäksi aikaa, ne säilyivät lähinnä asialleen omistautuneiden musiikintekijöiden ja -tutkijoiden parissa. Onkin merkillepantavaa, kuinka lyhyessä ajassa vanha musiikki murtautui ulos oppineiden työhuoneista suuren yleisön kansoittamiin saleihin: jo 1800-luvun loppuun mennessä vanhasta musiikista koostuva repertuaari, joukko musiikin “klassikoita”, oli vakiinnuttanut paikkansa konserttisalien ydinohjelmistona. Eikä klassikkoteosten johtoasemaa ole ennen viime vuosikymmeniä suuressa mittakaavassa juurikaan kyseenalaistettu. (Weber 1999.)

Weber (mts., 339–341) jaottelee musiikin kaanonin kolmeen luokkaan, joista 1) oppineiden kaanon (*scholarly canon*) edustaa musiikin tutkimista teoreettisin termein juontaen juurensa antiikin filosofiseen ja tieteelliseen kiinnostukseen musiikkia kohtaan. Tämä kaanonin laji koki suuren murroksen 1700-luvun loppuun mennessä musiikin filosofisen tarkastelun antaessa tilaa harmonian ja varhaisen musiikin teoreettiselle tutkimukselle. Kirkon vaikutuksessa 1500-luvun alussa syntynyt 2) pedagoginen kaanon (*pedagogical canon*) liittyi alun perin vahvasti säveltaiteen opetukseen rajatun yhteisön sisällä laajentuneen 1800-luvun kuluessa yhä suuremman yleisön ulottuville. Kolmas Weberin jaot-

telun mukainen kaanontyyppi on 3) esittävä kaanon (*performing canon*), joka sisältää ”repertuaareiksi organisoitujen vanhojen teosten esittämisen ja niiden määrittelyyn musiikkimakuun liittyvinä auktoriteetin lähteinä” (mts. 340, suoran lainauksen suomennos kirjoittajan). Näin ollen tämä 1700-luvulla esiin astunut kaanontyyppi on huomattavasti pedagogista lajitoveriaan laajempi ilmiö; se on useimmiten yleisemmin tunnettu liittyen julkisiin konteksteihin ja sisältäen mittavamman ideologisen viitekehysten. Vaikka pedagoginen ja esittävä kaanon ovat lopulta toisistaan riippuvaisia, modernin ajan musiikkikulttuurin näyttämöllä suurten teosten esittäminen on silti saavuttanut pääroolin. Näin esittävä kaanon on enemmän kuin vain repertuaari, ”se on myös kriittinen ja ideologinen voima”, Weber muistuttaa (mts., 340, suoran lainauksen suomennos kirjoittajan). Tiettyjen teosten esiintyminen ohjelmistoissa ei ole koskaan ollut vain merkki yleisön niihin mieltymisestä, vaan valikoitumista on ohjannut joukko konventioita, olosuhteita ja muita tekijöitä, joiden rekonstruktointi ei useinkaan ole kovin yksinkertaista (mts, 344).

Musiikillisten kaanonien (käytän tarkoituksellisesti monikkomuotoa, sillä lieenee mahdollista osoittaa olevan vain *yksi*, universaali kaanon) muodostumista ohjasivat paitsi musiikinhistorioitsijat (mts., 350–351), myös ja ennen kaikkea ideologiset arvot. Weber erittelee ideologiset määritelmät jälleen kolmeen alaryhmään, joiden mukaan kaanonit voidaan nähdä niin moraalisenä, henkis-hengellisenä (*spiritual*) kuin yhteiskunnallisena voimana. Näin ollen musiikillisiä teoksia arvioitiin paitsi musiikillisista, myös ideologisista näkökulmista. Tarkastellessamme kaanonien muodostumista Euroopan poliittista historiaa vasten, ei liene vaikea ymmärtää, miksi juuri *vanhat* teokset nousivat musiikkikulttuurin keskiöön: menneiden aikojen suuret teokset symboloivat yhteiskunnan vakautta ja sen korkeimpia moraalisia ja henkisiä arvoja. Esimerkiksi Händelin Messias-oratorion esittäminen oli keino liputtaa sosiaalisen ja poliittisen jär-

jestyksen puolesta vaikeina aikoina, olipa kyse sitten Englannin vuoden 1784 kriisistä tai Wienin vallankumouksesta vuonna 1848. Näin musiikilliset kaanonit olivat vahvasti sidoksissa sosiaalisiin ja poliittisiin tarkoituksiin ja niiden käyttö kulttuurisen ylivallan välineenä lujitti samalla elitististä ja snobistista elämäntapaa. (Mts., 351–354)

Useat musiikkitieteen naistutkimuksen edustajat (esim. Citron 1990, 1993 ja Cusick, 1999) ovatkin korostaneet länsimaisen taiteen kaanonien ”epäpuhtautta”; vaikka kaanoneihin suhtaudutaan usein varsin kriittittävästi (annettuina, muuttumattomina totuuksina), ne ovat eri asenteiden, käytänteiden ja intressien monimutkaisen sekoittumisen lopputulos ja heijastuma, kuten edellä olen kuvannut. Feministitutkijoiden mielenkiinnon kohteena ovat luonnollisesti erityisesti sukupuoleen liittyvien asenteiden, käytänteiden ja intressien tarkastelu.

#### SÄVELLYKSESTÄ KANONISOIDUKSI TEOKSEKSI

Mitkä tekijät ovat käytännön tasolla estäneet naissäveltäjien teosten sisällyttämisen länsimaisen taidemusiikin kaanoneihin? Citron (1990) esittelee reitin, jonka teoksen on kuljettava tullakseen sisällytetyksi kaanoniin: sävellys on ensin kirjoitettava, jonka jälkeen tultava julkaistuksi ja saavutettava julkista huomiota ensimmäisellä esityskerralla sekä mieluiten myös säilyttävä säännöllisessä esitysohjelmistossa jonkin aikaa (mts., 104).

Palatkaamme reitin alkuun ymmärtääksemme naisten heikkoa edustusta kaanoneissa. On selvää, että säveltääkseen tasokasta musiikkia, tekijän on hallittava musiikinteorian (harmonia, kontrapunkti, orkestraatio jne.) perustaidot. Naisten systemaattinen poissulkeminen täysimittaisista sävellysohinnoista on menneinä vuosikymmeninä estänyt lahjakkaimpienkin naisten etenemistä, kuten Citron (mts., 105–106) esittää mm. Cécile Chaminaden (1857–1944) tarinan kautta. Citronin hahmottelemien kanonisointipolun seuraava vaihe,

teoksen julkaiseminen, on kautta historian ollut erityisen vaikutusaltis ajan sosi-  
aalisi-poliittisille käytännöille. Ennen 1800-  
lukua, musiikkielämän keskittyessä maal-  
lisen ja kirkollisen vallan ympärille, naiset  
suljettiin institutionaalisesti pois musiikki-  
in liittyvästä toiminnasta (mts., 106).  
Myöhemmin, 1800-luvun jälkeen, teok-  
sen julkaisu taas liittyi saumattomasti sen  
esittämistiheyteen, johon puolestaan vai-  
kutti säveltäjän saavuttama asema ja ar-  
vostus musiikkielämän vaikuttajien kes-  
kuudessa. Jälleen naisten mahdollisuudet  
luoda tärkeitä suhteita ja esimerkiksi esiin-  
tyä omien teostensa kapellimestareina evät-  
tiin, kuten esimerkiksi Felix Mendelssohn-  
nin siskon, Fanny Henselin (1805–1847)  
kohtalo osoittaa (mts., 106–107).

Polun viimeinen etappi, julkinen huo-  
mio niin kriitikoiden kuin yleisön taholta,  
on useimmiten kääntynyt naisten tappi-  
oksi asettamalla heidät ”erillinen, mutta  
ei tasa-arvoinen”-kategoriaan (esim. ”yl-  
lättävän hyvä naisen tekemäksi” -tyyppi-  
set arviot) tai ristiriitaisten esteettisten  
vaatimusten kohteiksi (mts., 108–109).  
Vaikuttaa siltä, että naiset ovat säveltäneet  
musiikkia jo vuosisatojen ajan (Cusick  
1999, 483), mutta niin edellä kuvatun kal-  
taiset käytännön esteet kuin sävellysmuo-  
toihin (ks. Citron 1990, 109–110) liittyvät  
tekijät sekä filosofiset tulkinnat naisten  
kyvyttömyydestä toimia luovasti ja ratio-  
naalisesti (mts., 110–112) ovat tehneet  
heidän sävellystensä pääsyn osaksi ”suur-  
ten teosten” repertuaaria mahdottomaksi.

#### LUKITUT OVET

Cusick (1999) osoittaa naisten järjestel-  
mällisen poissulkemisen musiikin histori-  
an kaanonista sekä musiikin tieteellisestä  
tutkimuksesta käyttäen esimerkkinä tapah-  
tumaa vuodelta 1930, jolloin nuori ame-  
rikkalaissäveltäjä Ruth Crawford lukitaan  
toiseen huoneeseen New Yorkin (myö-  
hemmin Amerikan) musiikkitieteellisen  
seuran perustamiskokouksessa. Vuosia  
myöhemmin seuran pääorganisoiija Char-  
les Seeger (Crawfordin tuleva aviomies)  
myöntää tahallisesti sulkeneensa Crawfor-

din pois tilaisuudesta suojellakseen mu-  
siikkitieteen mainetta leimautumiselta  
”naisten hommiksi” (mts., 471–472). Char-  
les Seegerin johtaman seuran poissulkeva  
toiminta ei siis kohdistunut Ruth Craw-  
fordiin henkilökohtaisesti, ei suoranaisesti  
edes hänen edustamaansa sukupuoleen.  
Kyseessä oli Cusickin tulkinnan mukaan  
tavoite varmistaa musiikkitieteen paikka  
”aikamme suurten tieteiden” joukossa  
korostaen sen *universaaliutta*. (Mts., 473.)  
”Meidän kulttuurissamme”, Cusick kir-  
joittaa, ”sosiaalisesti vaikutusvaltaiset sisäl-  
lyttävät etuoikeuksiansa joukkoon oikeu-  
den julistaa itsensä universaaleiksi” (mts.,  
476, suoran sitaatin suomennos kirjoitta-  
jan). Toisin sanoen universaalius merkitsi  
Seegerin aikalaisille maskuliinisuutta,  
eräänlaista ”miesten maailmaa”, jolloin  
leimautuminen feminiinisyyteen (”naisten  
hommiiin”) olisi vaarantanut nuoren tie-  
teenalan vakavasti otettavuuden. Charles  
Seeger ei ainoastaan sulkenut ovea ”nai-  
sen vartalolta, vaan myös metaforilta ja  
kulttuurillisilta käytänteiltä, jotka olisi voitu  
tulkita feminiiniseksi performansseiksi”  
(mts., 477, suoran sitaatin suomennos kir-  
joittajan) ja näin heikentäneet musiikki-  
tieteen mahdollisuuksia näyttäytyä univer-  
saalina.

Cusickin päättelyä seuraten naissävel-  
täjien poissulkeminen poliittisiin ja sosia-  
alisiin intresseihin sidotuista kaanoneista on  
varsin loogista. Valtaapitävien (miesten) ta-  
voite valjastaa musiikilliset teokset voiman  
ja vakauden universaaleiksi symboleiksi on  
länsimaisessa kulttuurissa väistämättä tar-  
koittanut feminiinisten performanssien  
(”naisten hommien”) poissulkemista.

#### VOIKO KANONEITA PURKAA?

Olen edellä esittänyt joitakin syitä, joiden  
vaikutuksesta länsimaisen taidemusiikin  
kaanonit näyttävät edelleen miessävel-  
täjien ylivaltaana. Aikana, jolloin pyrkimys  
sukupuolten väliseen tasa-arvoon halkoo  
läpi länsimaisen yhteiskunnan, musiikin-  
historian tarkastelu vain toisen sukupuol-  
len näkökulmasta tuntuu mahdottomalta.  
Mutta ovatko kertomukset muuttumatto-

mia? Voiko kaanoneita purkaa, uudelleen rakentaa ja muokata? Ja jos, niin kuinka – ja miksi?

Kaanonit eivät ole koskaan muodostuneet yhden tahon toimesta, tietyllä historian hetkellä, vaan pitkällisen kehityksen tuloksena, monien kulttuuristen muutustujen summana. Kaanonit siis samanaikaisesti heijastavat, saavat aikaan ja ikuistavat arvojärjestelmiä. Näin ollen ne voivat heijastaa myös ideologisen ilmaston muutoksia. (Citron 1993, 19.)

Päästäksemme purkamaan, uudelleen rakentamaan ja muokkaamaan historian kertomuksia ja musiikillisia kaanoneita, Citron (1990) ehdottaa kolmea toimenpidettä. Ensinnäkin meidän on purettava myytti, jonka mukaisesti teos, joka ei ole menestynyt, on automaattisesti arvoton vakavan esittämisen ja tutkimuksen kohteeksi. Toiseksi kaanonien arviointiin on valjastettava monimuotoiset analyysikategoriat, jotka auttavat meitä tarkastelemaan ilmiötä sosiologisista, kulttuurillisista, historiallisista, taloudellisista ja poliittisista näkökulmista. Kolmanneksi meidän on määriteltävä, millä kriteerein arvioimme teoksen sopivuutta kaanoniin: onko etusijalla laatu vai kenties käyttötarkoitus tai sosiaalisen ilmiön havainnollistaminen? Kriteerien läpinäkyvyys on erityisen tärkeätä musiikin pedagogisissa toimissa. Kaanonien purkamisen ja uudelleen rakentamisen tarjoaa mahdollisuuden saada entistä monimuotoisempi – ja totuudenmukaisempi – kuva musiikin historiasta. Samalla se tarjoaa positiivisia samastumiskoh-

teita aikamme ja tulevaisuuden naisille säveltaiteen luoja ja tuo ulottuville me joukon upeaa musiikkia, joka muuten olisi painunut yhä syvempään unohdukseen. (Mts., 112–114.)

De-Canonizing Music History -symposium osoitti innostavalla tavalla, että kriittinen paluu historiaan on mahdollinen. Vakiintuneita käsityksiämme musiikillisesta menneisyydestä voidaan ravistella monitieteellisen ja eri musiikinlajeja hallkovan tutkimuksen ja keskustelun välinein. Kaanonit “kriittisenä ja ideologisena voimana” (ks. Weber 1999, 340) myös muuttuvat kritiikin ja ideologian voimasta. ■

#### LÄHTEET

Citron, M. J. 1990. Gender, Professionalism and the Musical Canon. *The Journal of Musicology*, Vol. 8. No. 1., 102–117.

Citron, M. J. 1993. *Gender and the Musical Canon*. Gateshead: Cambridge University Press.

Cusick, S.G. 1999. Gender, Musicology, and Feminism. Teoksessa N. Cook & M. Everist (toim.) *Rethinking Music*, 471–498. New York: Oxford Press.

Lamb, R. 2007. *Telling Untold Tales: Feminist transgressions*. Esitelmä De-Canonizing Music History -symposiumissa 29.11.2007.

Weber, W. 1999. The History of Musical Canon. Teoksessa N. Cook & M. Everist (toim.) *Rethinking Music*, 336–355. New York: Oxford Press.



Inga Rikandi &amp; Lissu Lehtimaja

# Kritiikin kannuksia

## Kasvatustieteen päivät Vaasassa 22.-23.11.2007

INTRO



Lissu Lehtimaja

**T**aiteen parissa työskenteleville ihmisille sanalla kritiikki on usein ikävä kaiku. Ensimmäiseksi mieleen tulee kriitikko, joka etsii virheitä toisten teoksista osallistumatta itse luomisprosessiin. Vaasan vuoden 2007 kasvatustieteiden päivillä

teemana oli *kasvatus, kansalaisuus, kritiikki*. Siellä kritiikin käsite ymmärrettiin toisin. Kuten kriittisen pedagogiikan teemaryhmän puheenjohtajana toiminut Juha Suoranta alkupuheenvuorossaan toi esille, kritiikki ei tarkoita lyömistä, vaan uudelleenarviointia. Seminaaripäivien aikana uudelleenarvoitiinkin monia kasvatukseen liittyviä asioita.

Ihmisenä olemiseen kuuluu jatkuva itsensä uudelleenarviointi. Samoin kriittisessä pedagogiikassa opettaja tarkastelee itseään kriittisesti. Opettajan tulee olla tietoinen niistä jatkuvista valinnoista, joita hän tekee työssään. Silloin hän voi tarvittaessa valita myös toisin. Kyseessä on siis

valinta eikä vahinko. Kasvatustyö vie maailmaa aina johonkin suuntaan, ja tähän opettaja voi valinnoillaan vaikuttaa.

USKALLANKO TEHDÄ TOISIN?  
– Keskustelua opettajuudesta  
teemaryhmässä

Jussi Silvonon Joensuun yliopistosta toi teemaryhmässä esiin, miten koulu muokkaa oppilaiden tietoteknisiä kulutustottumuksia. Kun koululaitos sitoutuu käyttämään opetuksessaan ulkomaisen suuryhtiön käyttöjärjestelmää ja ohjelmistoa, oppilaat ovat jatkossakin riippuvaisia yhtiön tuotteista. Vaikka vapaiden ohjelmien liike on tarjonnut vaihtoehtoisia ohjelmia jo vuodesta 1984, vain harvassa koulussa on tartuttu tilaisuuteen.

Vallalla olevassa teknokraattisessa yhteiskunnassamme ihannoidaan kehitystä, nopeutta, tuottavuutta, tehokkuutta ja kasvua; siis helposti mitattavia asioita. Nämä arvot ovat tulleet myös koulutuksen läh-

tökohtaksi, mistä esimerkkinä toimii paljon julkisuutta saanut Pisa-tutkimus. Jatta Herranen Joensuun yliopistosta esitti puheenvuorossaan koulutuksen vaihtoehtoisiksi arvoiksi mm. menneen arvostamisen, pysähtymisen, olennaiseen keskittymisen, opettajien asiantuntijuuden tunnustamisen ja työn laadun.

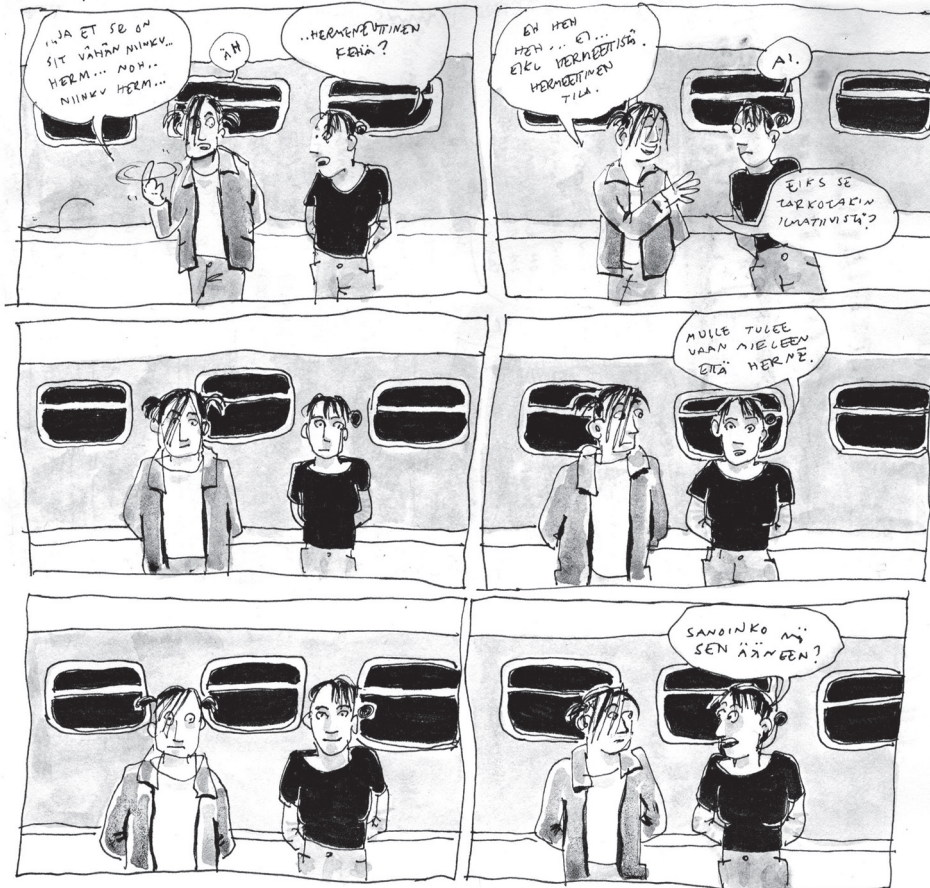
Bell hooks -tutkija Marjo Vuorikoski Tampereen yliopistosta toivoi opettajien löytävän tilaa toisin tekemiselle vallassa olevien rakenteiden tuntuessa kestävämmiltä. Hän kysyi teemaryhmäläisiltä, että jos vain alkaisimme elää sitä toista todellisuutta? Aihe herätti vilkasta keskustelua. Miten opettajat sitten ratkaisevat ristiriidan byrokratisoituneen työpaikan vaatimusten ja omien vakaumustensa välillä? Kokemuksia oli monenlaisia: eräs paikalla olleista opettajista oli eronnut yliopettajan tehtävästä ammattikorkeakoulussa ja palannut alakoulun opettajaksi, koska koki

saavansa siellä paremmin toteuttaa näkemystensä mukaista kasvatusta. Useat läsnäolijat olivat vaihtaneet opettajan ammatin tutkijan työhön. Monet kuitenkin uskoivat, että systeemiä voi muuttaa sisältäpäin.

#### AJATUKSIA AMERIIKOISTA - SEMINAARIN PÄÄLUENTO

Odotettuna pääpuhujana Vaasassa oli professori Peter McLaren Kalifornian yliopistosta (UCLA). McLarenin luento keskittyi yhdysvaltalaisen ja etelä-amerikkalaisen nyky-yhteiskuntien kritiikkiin. Hänen mukaansa esimerkiksi Yhdysvalloissa valtaapitävien pelko marginaalisuutta kohtaan johtaa väkivaltaiseen vallankäyttöön, kansalaisoikeuksien rikkomiseen ja vaikuttaa koulutuspolitiikkaan. McLaren esitti, että muutamme yhteiskuntaa muuttamalla itseämme ja toisaalta itseämme yrittäessäm-

OUTRO, KOTIMATELLA



me muuttaa yhteiskuntaa. Hän haastoiakin yleisön kysymään itseltään, minkälaiseksi yhteiskunta on meidät muokannut ja haluammeko olla sellaisia.

McLarenin luento sai osakseen myös kritiikkiä. Monet kuulijat olisivat toivoneet yleiselle tasolle jääneen yhteiskuntakritiikin sijasta enemmän kasvatustieteen spesifeihin ongelmiin pureutumista. Mutta kritiikkihän olikin päivien teema. ■

**Inga Rikandi**

Kirjoittaja on jatko-opiskelija ja Sibelius-Akatemian sekä Länsi-Helsingin musiikkiopiston pianonsoiton ja vapaan säestyksen opettaja

**Lissu Lehtimaja**

Kirjoittaja on taidekasvatuksen opiskelija ja sarjakuvataiteilija.

# Taideyliopistojen tutkimusta arvioidaan

**S**uomen Akatemia aikoo arvioida taideyliopistojen, tai oikeammin taidealojen, tutkimusta vuoden 2008 kuluessa. Aiheesta järjestettiin 4. helmikuuta 2008 seminaari, jossa eri taiteen alojen edustajat pohivat taidealojen tutkimuksen erityisyyttä ja arvioitavuutta monista eri näkökulmista. Seminaarissa keskusteltiin myös laajasti arvioinnin kriteereistä, kielestä ja arvion suorittavan kansainvälisen paneelin kokoonpanosta.

Arvioinnin aikataulu on kiivas: arviointiaineisto kootaan jo maaliskuun huhtikuussa ja paneeli vieraillee eri yliopistoissa syyslokakuun aikana. Loppuraportti julkaistaan keväällä 2009.

Suomen Akatemian järjestämän arvioinnin organisaattori ja seminaarin puheenjohtaja prof. Lea Rojola kertoi kokemuksistaan muista samankaltaisista arvioinneista, muun muassa naistutkimuksen arvioinnin kulusta ja tunnelmista. Hän painotti arvioinnin mahdollisuuksia, arviointia oppimis- ja kehitymisprosessina virittäen positiivisia tunnelmia arviointia kohtaan. Rojolan mukaan tieteen arvioinnin yleisiä kriteereitä ovat olleet tutkimuksen innovatiivisuus, ajankohtaisuus sekä menetelmien innovatiivisuus. Julkaisujen määrä ja laatu, missä julkaistaan ja kuinka usein, sekä tutkimuksen suhde perusopetukseen ovat myös tärkeitä kriteereitä.

Seminaarissa eri taidealojen professoreiden ja tutkijoiden puheenvuorojen yhteenä teemana oli taiteellisen tutkimuksen erityisyys verrattuna tieteeseen ja erityisesti luonnontieteisiin tai tekniikan aloihin. Puheenvuoroissa korostettiin taideyliopistojen tutkimuksen omalaatuisuutta sekä problematisoitiin arvioinnin mahdollista vertailuasetelmaa taiteellisen tutki-

muksen ja tieteen instituution paradigmojen välillä. Professori Esa Kirkkopelto (Teak) painotti erityisesti, että taiteellinen tutkimus ei ole taiteen tutkimusta. Siinä missä taiteen tutkimus ottaa teorian antettuina taiteellinen tutkimus katsoo taiteesta teoriaan päin. Teatterikorkeakoulun uuden tutkimuskeskuksen toimintaa perustuu tälle ajatukselle.

Tekijän tiedon merkitystä korostettiin muutoinkin useissa puheenvuoroissa. Taiteen tekemisen oman ontologian ja epistemologian ymmärtämisen tulisi heijastua myös arvioinnin kriteereissä. Sibelius-Akatemiaa edustava professori Kari Kurkela toi omassa puheenvuorossaan esille taiteen ja tieteen välisen dialogin mahdollisuuksia (kaksi yhdessä, ja yksi kahdessa). Hän halusi myös tähdentää, että taideyliopistoissa tehdään myös hyvin perinteistä tutkimusta.

Seminaarin kolme työryhmää pohtivat eri näkökulmista arvioinnin kriteereitä. Itse osallistuin työryhmään nimeltä "Taidealojen tutkimuksen monialaisuus ja rajapinnat". Tässä työryhmässä tuli muun muassa esille, että on olemassa taidealoja, kuten teatteri, joita jo sellaisenaan voidaan pitää monialaisina. Taideyliopistoilla on myös suhteellisen lyhyt historia tutkivina ja jatkotutkintoja suorittavina laitoksina. Mitään yhtenäistä traditiota ei ole siis ehtinyt muodostua. Yhtäältä tämä on merkinnyt itsenäistä ja kokeilevaa toimintaa, toisaalta yksilöllisten tutkimusintressien seuraaminen on myös merkinnyt aiheiden ja menetelmien kirjoa. Työryhmässä pohdittiin myös arvioinnin mahdollisia yhdenmukaistamisen vaikutuksia: vaarana on, että tutkimus alkaa vähitellen hakea arvioinnin legitimoimia muotoja jotta se tunnustettaisiin ja sen arvo tunnustettaisiin, jolloin taidealoille ominainen kokeileva (sic!) ei kokeellinen) tutkimus voi hävitä.

Työryhmien yhteenvetokeskustelussa yleisöstä esitettiin myös arviointikriittisiä puheenvuoroja. Kielikysymys oli ollut esillä monessa työryhmässä ja osallistujat näkivätkin problemaattisena sen, että miltei kaikki taidealojen väitöskirjat ja tutkimukset ovat kirjoitettu suomeksi, jolloin kansainväliset arvioitsijat eivät niitä kykene lukemaan. Suomen taideyliopistot ovat instituutioina myös ainutlaatuinen ilmiö Euroopassa, koska muissa maissa taidekorkeakoulut toimivat jatkotutkintojen ja tutkimuksen osalta yhteistyössä tiedeyliopistojen kanssa. Suomi on pioneerimaa taiteellisen tutkimuksen alalla, jolloin saatetaan olla vaikeaa löytää kansainvälisiä arvioitsijoita, jotka ymmärtävät suomalaisen taiteentutkimuksen lähtökohdat. Taidealat eivät myöskään edusta mitään koherenttia kokonaisuutta, joten kaikkien taidealojen tutkimuksia ymmärtäviä arvioitsijoita saattaa olla vaikeaa löytää.

Taidealojen tutkimuksen arviointi on kuitenkin tulossa, halusimme sitä tai ei. Sellaisenaan se on eräs askel kohti kilpai-

lukykyistä ja innovatiivista yliopistolaitosta globaalissa taloudessa, jossa huippututkijoilla ja huippututkimuksella on tärkeä sijansa. Taideyliopistot osallistuvat tällä hetkellä yliopistolaitoksina monenlaisiin eurooppalaistumisen prosesseihin; tutkimuksen arvioinnin jälkeen on laadunvarmistusjärjestelmien arviointi vuorossa ja epäilemättä sen jälkeen tulee myös koulutuksen arvioinnin vuoro. Arviointi sinänsä ei ole mikään uusi asia taiteen alalla eikä myöskään taiteen koulutuksen alalla. Uutta tässä on kuitenkin se, että nykyiset arvioinnit yhä useammin kohdistuvat institutionaalsiin prosesseihin, käytäntöihin ja suorituksiin eivätkä niinkään yksilösuorituksiin. Mahdolliset palkinnot (tai muut toimenpiteet) kohdistetaan siten myös instituutioille. Professori Yrjö Sepänmaan huomautus loppukeskustelussa on siksi paikallaan: olisi syytä välttää suomalaisille niin tyypillistä alamaisasennetta suhteessa arviointiin ja ymmärtää sitä tilaisuutena keskustella tasavertaisesti oman alan tutkimuksen luonteesta ja tulevaisuudesta. ■

## 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

Ulla-Britta Broman-Kananen  
MuT, tutkijatohtori  
Sibelius-Akatemia/Suomen Akatemia  
Sibelius-Akatemia, PL 86,  
00251 Helsinki, +358 50 368 7347  
ubroman@siba.fi

Leena Unkari-Virtanen, MuM, D.E.A  
Stadia, musiikin koulutusohjelma  
Suomenlinna A 5 D, 00190 Helsinki  
+358 40 334 5992  
leena.unkari-virtanen@stadia.fi

Markku Kaikkonen, Musiikin maisteri  
Johtaja, Musiikin erityispalvelukeskus  
Resonaari, Kolmas linja 16 C 51,  
00530 Helsinki, +358 400 766 712  
markku.kaikkonen@luukku.com

Patrick K. Schmidt, Ph.D.  
Associate Professor of Music Education  
Westminster Choir College, USA  
+1 609 921 7100 x8245  
pschmidt@rider.edu

Hannu T. Riikonen  
FL, musiikkikasvatuksen lehtori  
Turun yliopisto / Rauman opettajan-  
koulutuslaitos, Seminaarinkatu 1,  
26100 RAUMA, Finland  
+358 2 8378 0439  
Koti (home):  
Jukolantie 7 A 1, 20320 Turku  
+358 2 238 3864 / +358 40 511 7976)  
hannu.tapani.riikonen@utu.fi  
<http://www.edu.utu.fi/rokl/staff/riikonen>

Marja-Leena Juntunen  
Yliassistentti / Oulun yliopisto,  
musiikkikasvatuksen koulutus  
Leiviskätie 3 B 16, 00440 Helsinki  
mljuntun@cc oulu.fi

Geir Johansen  
Ph.D, Associated professor  
Norwegian Academy of Music,  
Pb. 5190 Majorstua, NO-0302 Oslo,  
Norway, +47 23367083 /  
+46 706188545  
Geir.Johansen@nmh.no

Cecilia Ferm, Doctor of Philosophy  
Educational Developer, Centre of  
Learning and Teaching Stockholm  
University, SE-106 91 Stockholm,  
Sweden, +46 8161462 / +46 706880915  
cecilia.ferm@upc.su.se

Helka Kymäläinen, MuT, lehtori,  
Sibelius-Akatemia  
Paikkalinnuntie 2, 02660 Espoo  
hkymalai@siba.fi

Inkeri Ruokonen, PhD, Mus.lic.  
Lecturer of Music Education, Research  
Centre for Education, Cultures and the  
Arts (ECA), Department of Applied  
Sciences of Education, P.O. Box 8  
(Siltavuorenpenger 10) FI-00014,  
University of Helsinki  
+358 9 191 29745 / +358 50 5606209  
inkeri.ruokonen@helsinki.fi

Riitta Valkeila, lehtori  
Sävellyksen ja musiikinteorian osasto  
Sibelius-Akatemia, PL 86,  
00251 Helsinki, +358 50 384 3461  
riitta.valkeila@siba.fi

Marja Vuori  
MuT, päätoiminen tuntiopettaja  
Musiikin laitos, Lahden ammattikorkea-  
koulu, Svinhufvudinkatu 6, 15110 Lahti  
Koti (home): Lippumäki, Erkontie,  
04420 Järvenpää, marja.vuori@lamk.fi

György Kadar  
Musiikin lehtori (musiikkiluokat)  
Teeriniemenkatu 13 B, 65320 Vaasa  
+358 6 325 3241  
gyorgy.kadar@gmail.com

Eeva Anttila, Professori  
Teatterikorkeakoulu, PL 163,  
00531 Helsinki, +358 40 585 8415  
eeva.anttila@teak.fi

Tuulikki Laes  
MuM, musiikinopettaja  
Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari  
Kulosaaren puistotie 26 00570 Hki  
+358 50 3501498  
tlaes@siba.fi

Anna Kuoppamäki  
 MuM, musiikin perusteiden opettaja  
 Länsi-Helsingin musiikkiopisto,  
 Sibelius-Akatemia, +358 40 754 0001  
 anna.kuoppamaki@pp.inet.fi

Inga Rikandi  
 KM, musiikkipedagogi AMK  
 pianonsoiton- ja vapaan säestyksen  
 opettaja, Länsi-Helsingin musiikkiopisto,  
 Sibelius-Akatemia  
 Wallininkuja 4 A 9, 00530 Helsinki  
 +358 50 599 3378, irikandi@siba.fi

Lissu Lehtimaja  
 Taidekasvatuksen opiskelija,  
 sarjakuvataiteilija  
 Kulmakatu 3 B a2, 00170 Helsinki  
 +358 40 733 2967  
 lissu@oranssi.net

Heidi Partti, MuM  
 Lähderanta 20 D 80, 02720 Espoo  
 +358 400 941699  
 heidi.partti.@siba.fi

---

## Toimitus / Editorial Office

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

TÄMÄN NUMERON VASTAAVAT PÄÄTOIMITTAJAT /  
 MANAGING EDITORS OF THIS ISSUE  
 Marja-Leena Juntunen, Oulun yliopisto / University of Oulu &  
 Heidi Westerlund, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

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

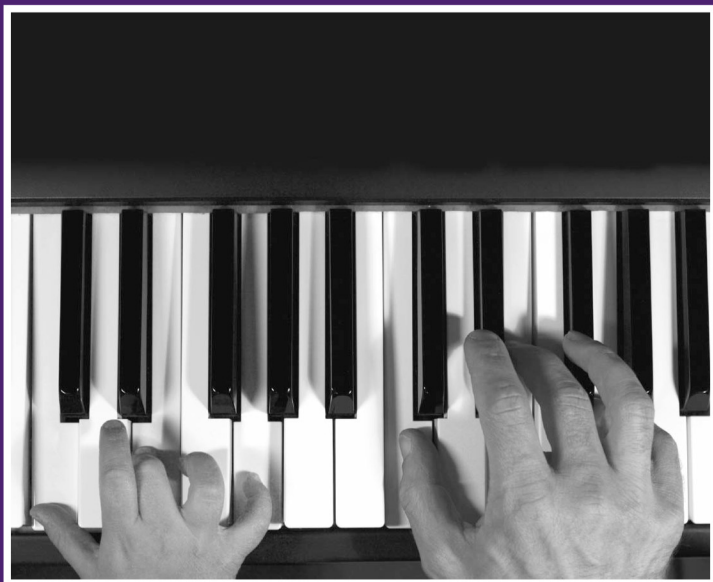
OSOITE / ADDRESS  
 Sibelius-Akatemia  
 Musiikkikasvatuksen osasto  
 PL 86  
 00251 Helsinki

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. 10 NRO 1-2 / VOL. 10 NR. 1-2

2007

[fjme@siba.fi](mailto:fjme@siba.fi)

ISSN 1239-3908