

02 2015

Vol.18

Musiikkikasvatus

The Finnish
Journal of
Music
Education
FJME

Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

FJME 02 2015 Vol. 18

Julkaisijat | Publishers

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto, Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki, Faculty of Music Education, Jazz and Folk Music
Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura

Päätoimittaja | Editor-in-chief

Heidi Westerlund, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto | Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Vastaava toimittaja | Managing editor

Marja Heimonen, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto | Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Ulkoasu ja taitto | Design and layout

Lauri Toivio

Kannet | Covers

Hans Andersson

Toimituksen osoite ja tilaukset | Address and subscriptions

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto / Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto
PL 30, 00097 TAIDEYLIOPISTO

Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki / Department of Music Education, Jazz and Folk Music
P.O. Box 30, FI-00097 UNIARTS

Sähköposti | E-mail

fjme@siba.fi

Tilaushinnat | Subscription rates

Ulkomailla | Abroad: 35 Eur vsk. | Vol.

Kotimaahan | in Finland: 30 Eur vsk. | Vol.

Opiskelijatilaus | Student subscription: 17 Eur vsk. / Vol.

Irtonumero | Single copy: 15 Eur (+ postituskulut | shipping)

(sis. alv | incl. vat)

Painopaikka | Printed by

Kirjapaino Hermes Oy, Tampere, 2015

The journal is included in the RILM Full-text Music Journals Collection

ISSN 1239-3908 (painettu | printed)

ISSN 2342-1150 (verkkojulkaisu | online media)

Sisällys | Contents

FJME 02 2015 Vol. 18

Heidi Westerlund & Marja Heimonen

Lukijalle | Editorial (*)

4–6

■ Artikkelit | Articles

Michael W. Apple

Educational Realities and the Tasks of the Critical Scholar/Activist

8–19

Petter Dyndahl

Academisation as activism? Some paradoxes

20–32

Liisamaija Hautsalo & Saijaleena Rantanen

Suomen laulusta Pohjan neitiin

Strateginen nationalismi musiikillisen kasvatuksen käyttövoimana

Suomessa 1800–1900-lukujen vaihteessa (*)

33–56

Michael Albertson & James Trybendis

Exploring protest music to facilitate critical inquiry in the high school music classroom

57–70

Chantal Mouffe

Taiteellinen aktivismi ja agonistiset tilat (*)

suom. Lauri Väkevä

71–77

■ Katsaukset | Reports

Tuulikki Laes & Alexis Anja Kallio

A beautiful cacophony:

A call for ruptures to our “democratic” music education (*)

80–83

Vilma Timonen & Danielle Treacy

Training Ignorant experts?

Taking Jacques Rancière seriously in music teacher education

84–87

Cecilia Ferm Thorgersen, Lars Brinck, Camilla Kvaal & Ketil Thorgersen
Musical activism towards equality among youths in Scandinavia
88–101

■ Ajankohtaista | Actual

Alexis Kallio

Lectio Praecursoria

Who cares what music teachers teach, as long as it's good music?
104–110

Michael W. Apple

Final Examination Report

111–113

ArtsEqual-tutkimushanke:

ArtsEqual-hankkeen kickoff-tilaisuuden esittelypuheet (*)
114–123

■ Info

Ohjeita kirjoittajille | Instructions to contributors 126
Kirjoittajat | Contributors 128
Toimituskunnan lausunnonantajat | Review readers for the editorial board 129
Toimitus | Editorial office 132

*) These publications have been undertaken as part of the ArtsEqual project
funded by the Academy of Finland's Strategic Research Council
from its Equality in Society programme (project no. 293199).



SUOMEN AKATEMIA
FINLANDS AKADEMI
ACADEMY OF FINLAND



strateginen TUTKIMUS

Lukijalle | Editorial

Tämän lehden numero avaa näkökulmia aktivismiin musiikkikasvatuksessa. Lehden numero on syntynyt Pohjoismaisen musiikkikasvatusverkoston NNMPF:n (*Nordisk Nettverk for Musikkpedagogisk Forskning*) maaliskuussa 2015 Taideyliopiston Sibelius-Akatemian järjestämän konferenssin esitelmistä ja niiden innoittamina. Konferenssin teemana oli aktivismi musiikkikasvatuksessa. Termiä aktivismi on sinänsä käytetty suhteellisen vähän, jos lainkaan, musiikkikasvatuksen kirjallisuudessa. Muiden alojen kirjallisuudessa aktivismi on liitetty kriittiseen kehittämiseen, eettiseen inklusiivisuuteen ja muihin aktiivisen muutoshakuisuuden näkökulmiin. Nämä näkökulmat eivät toki ole vieraita musiikkikasvatuksessa tai musiikkikasvatuksen tutkimuksessa, vaikka yleisesti alamme tutkimusta voidaan luonnehtia pikemminkin maltilliseksi kuin radikaaliksi suhteessa muutokseen.

Kasvatuksessa aktivismi on usein liitetty kriittiseen pedagogiikkaan (kuten mm. Michael Apple tekee tässä numerossa) tai monikultuuriseen kasvatukseen ja tutkimukseen, joka pyrkii edistämään sosiaalista tasa-arvoa (ks. mm. Sleeter 1996). Opettajan ja opettajankoulutuksen aktivismi korostaa tällöin pyrkimystä pois olemassa olevasta järjestyksestä, vakiintuneista tiedonmuodoista ja traditioista kohti muutosta epäoikeudenmukaisissa olosuhteissa ja epädemokraattisissa käytännöissä. Sosiaalitieteissä Craig Calhoun (2008) viittaa aktivismilla yhtäläillä yksilön intresseihin, emootioihin ja eettiseen sitoutuneisuuteen kuin laajempaan sosiaalisten asioiden reflektiiviseen tarkasteluun. Calhoun, joka yhdistää tutkimuksissaan sosiologian kulttuuriin, kommunikaatioon, politiikkaan, filosofiaan ja taloustieteisiin, pitää myös tutkimusta itsessään aktivismina silloin kun sen tarkoituksena on arvostaa ei-akateemisten näkökulmia, analysoida pyrkimyksiä inklusiivisuuteen tai mikäli tutkimus pyrkii oppimaan aktivistien kokemuksista ja näyttämään miten maailmaa voidaan muuttaa visioiden ja toiminnan kautta. Ugandalainen juristi ja sosiologi, kehitystyön asiantuntija Dani Nabudere (2008, 72) puolestaan tarkoittaa aktivismilla sellaisten lokaalis-globaalien yhteistyömuotojen vakiinnuttamista, jotka edistävät paikallisten yhteisöjen parissa tehtävää työtä. Teoreettisesti niin aktivismiin liittyvä tutkimus kuin myös kasvatustoiminta viittaavat kuitenkin sen kaltaiseen praksiin, josta seuraa sosiaalinen muutos (Nabudere 2008, 67). Mikä tahansa sosiaalinen kasvatuskäytäntö tai tutkimus ei näin ollen ole aktivismia. Tässä suhteessa musiikkikasvatuksessa yleistynyt praxis-käsite (ks. Elliott 1995) eroaa näin ollen Nabuderen tarkoittamasta sosiaalisesti muutoshakuisesta praksiksestä ja aktivismista.

Tässä numerossa aktivismia käsitellään niin historian, kasvatuskäytännön kuin laajemman taideteorian näkökulmasta. Tunnettu kriittisen pedagogiikan edustaja, professori Michael Apple toteaa artikkelissaan, miten aikamme neoliberalistiset ajatukset ja konservatiivinen politiikka aiheuttavat koulutuksen alalle suuria taloudellisia leikkauksia, miten yksityinen nähdään hyvänä ja julkinen pahana ja kuinka koulutuksen professio on menettämässä arvostuksensa. Hän painottaa, miten koulutusala alkaa muistuttaa valtaisa tavaratuloa, jossa etuoikeutettuja ovat sellaiset, joilla on taloudellista ja kulttuurista pääomaa. Samalla valinnanvapaus korvaa yhteisölliset ja sosiaalisesti vastuulliset toiminnot, ja näin demokratia muuttuu "ohueksi". Apple näkee koulutuksen ongelmat kansainvälisinä ja sellaisina, jotka koskettavat melkeinpä jokaista maata. Saman kehityksen ilmentymiä voi jo havaita myös Suomessa, jossa keskustellaan kiihkaasti eriarvoistumisesta, jota nykyinen hallitus toimillaan vaikuttaa edistävän.

Aktivismin paradoksaalisuudesta musiikin korkeakoulutuksessa kirjoittaa puolestaan norjalainen populaarimusiikin tutkija ja professori Petter Dyndahl. Dyndahlin mukaan aktivismi on yhtäältä yhdistetty kriittiseen asenteeseen vakiintuneita hierarkioita kohtaan, mutta toisaalta voidaan tarkastella miten muutos ja aktivismi johtaa uusien valtarakentei-

den syntymiseen. Dyndahl tarkastelee ilmiötä norjalaisten musiikin ja musiikkikasvatuksen alan akateemisten opinnäytteiden kautta. Dyndahlin johtaman tutkimusprojektin aineisto käsittää kaikki norjalaiset maisterin tutkielmat ja väitöskirjat, jotka on tehty musiikkitieteessä, etnomusikologiassa, musiikkikasvatuksessa, musiikkiterapiassa, musiikkiteknologiassa ja musiikin esittämisessä vuodesta 1912 vuoteen 2012, yhteensä peräti 1695 teosta. Dyndahlin tutkimus osoittaa, että vaikka musiikin ala on avautunut monikulttuurisuuteen ja pluralismiin, ja vaikka ihmiset vaikuttaisivat näennäisesti avoimilta ja muutoshalukkailta sekä suvaitsevaisilta erilaisia näkemyksiä ja muita ihmisiä kohtaan, nämä samat ryhmät käyttävät edelleen myös valtaa luokitellessaan ja marginalisoidessaan ja näin sulkiessaan muita akateemisen keskustelun ulkopuolelle. Dyndahl pohtii tällaisen tutkimuksen eettisyyttä ja sitä, kuka voi puhua toisen puolesta. Hän kehottaa aktivistitutkijoita katsomaan peiliin ja kysymään itseltään, onko heidän motiivinaan kuitenkin vain akateemisten meriittien lisääminen ja oman aseman parantaminen, eikä niinkään toisista välittäminen.

Aktivismi liittyy musiikkikasvatukseen avoimemmin politiikkaan, joka liittyy erilaisten ryhmien tulevaisuuteen. Suomalaiset musiikin historian tutkijat Liisamaija Hautsalo ja Saijaleena Rantanen muistuttavat, että musiikkia ei ole aina tehty vain sen itsensä tähden ja että suomalainen musiikkikulttuuri on rakentunut erilaisten aatteellisten virtojen saattelemana. Tutkijat tarkastelevat artikkelissaan *Suomen laulusta Pohjan neitiin – Strateginen nationalismi musiikkiläisen kasvatuksen käyttövoimana Suomessa 1800–1900-lukujen vaihteessa* Kansanvalistusseuran järjestämiä laulujuhlia ja sitä, miten ne vaikuttivat suomen kieltä puhuvan kansan musiikkimaun kehitykseen 1800-luvun lopussa. Tärkeimpänä tavoitteena oli suomalaisen kansallisuusaatteen levittäminen, joskin tavoitteena oli samalla myös yhteiskuntaluokkien välisten sosiaalisten erojen pienentäminen. Musiikilla, johon sisältyi kansallismielisiä kuoro- ja yksinlauluja, kansanlauluja ja virsiä, oli tässä kasvatuksellisessa projektissa tärkeä rooli.

Musiikin itseisarvoa korostava ajattelu on vakiintunut musiikkikasvatuksessa niin sanotuksi valtaparadigmaksi, ja sen myötä keskusteluun vain harvoin luetaan sellainen musiikki, joka lähtökohtaisesti pyrkii vaikuttamaan poliittisesti. Tässä julkaisussa yhdysvaltalaiset Michael Albertson ja James Trybendis tarkastelevat protestimusiikkia ja pohtivat sen käyttöä musiikinopetuksessa. Poliittiset konfliktit ja yhteiskunnalliset taistot ovat protestimusiikin keskiössä, ja tyyllisesti tällainen musiikki vaihtelee. Sanat ovat keskeisiä, sillä nimenomaan sanoitusten kautta ihmiset ilmaisevat tyytymättömyytensä vallitseviin oloihin, joskin sanoitukset eivät yksinään riitä vaan ilmaisua tuetaan myös musiikillisin keinoin. Kirjoittajat lähestyvät aihetta käytännöllisesti tuoden tutkimukseen oman kokemuksensa musiikinopettajina lukiossa, jossa tutkimuksen aineisto on myös kerätty. Yhdysvaltojen historia on antanut aihetta monille protestilauluille rotusorrosta lähtien, mutta aihe on yhtäläillä ajankohtainen myös Suomessa.

Täiteen poliittisuuteen liittyy myös tunnetun filosofi Chantal Mouffen artikkeli. Kesälä 2015 Suomessa *Cultural Diversity in Music Education* (CDIME) -konferenssissa vierailleen Mouffen artikkelin 'Artistic Activism and Agonistic Spaces' on kääntänyt suomeksi Musiikkikasvatus-lehdelle professori Lauri Väkevä. Mouffe kritisoi perinteisiä demokratian muotoja, erityisesti konsensukseen pyrkiviä malleja, ja esittää oman näkemyksensä "agonistisesta" tilasta, jossa erilaiset näkemykset ja mielipiteet kohtaavat, jopa törmäävät toisiinsa, synnyttäen samalla uutta ja luovaa ajattelua. Tässä tilassa Mouffe (2007) näkee taiteiden tärkeän tehtävän: erilaisuuksien tasoittamisen ja konfliktien välttämisen sijaan yhteentörmäykset nähdään miltei välttämättömänä potentiaalina uuden syntymiselle ja luovuudelle. Mouffen ajattelu kumpuaa tiheän kulttuurisen moninaisuuden kontekstista, ja sillä on yhteneväisyyksiä musiikkikasvatuksessa esiintyvään pragmatistiseen tulkintaan demokraattisista prosesseista. Olennaista Mouffen viestissä on se, että sellaiset taiteelliset käytännöt, jotka pyrkivät uudelleen organisoimaan inhimillistä yhteiseloä ovat poliittisia. Jokainen taiteellinen teko, joka pyrkii kohti entistä demokraattisempaa, inklusiivisempaa yhteiskuntaa edustaa demokraattista politiikkaa kyseisessä yhteiskunnassa.

Katsaus-osiossa julkaisemme Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa järjestetyn ranskalaisen nykyfilosofin Jacques Rancièren (s. 1940) tuotantoon keskittyneen lukupiirin satoa. Rancièreen nojaten Tuulikki Laes ja Alexis Kallio pohtivat kirjoituksessaan "A beautiful cacophony" kuinka monivivahteista ja problemaattista demokratia voikaan olla koulujen käytännöissä. Vaikka suomalaisen musiikinopetuksen väitetään olevan avoimen demokraattista, ei se tutkijoiden mukaan sitä välttämättä kuitenkaan ole. Mitä tahansa musiikkia ei tuoda luokkahuoneeseen; mikä tahansa repertuaari ei kelpaa oppikirjaan. Kakofonian kauneus, ei niinkään kauheus, jää lukijan pohdittavaksi. Tohtorikoulutettavat Vilma Timonen ja Danielle Treacy argumentoivat Rancièren innoittamina, että vaikka musiikinopettajuus voidaan nähdä sisällöllisenä eksperttitytenä, voidaan asiantuntijuutta tarkastella myös tietämättömyyden arvon ja älykkyyksien tasa-arvon näkökulmasta. Voidaan kysyä, mikä pedagoginen arvo voisi olla sillä, että opettaja tunnistaa ja tunnustaa olevansa tietämätön ekspertti.

Julkaisemme myös pohjoismaisen musiikkikasvatusverkoston NNMPF:n (*Nordisk Nettverk for Musikkpedagogisk Forskning*) kevään 2015 Helsingin konferenssissa esiintyneen paneelin näkökulmat aktivismiin. Paneelin *Musical activism towards equality among youths in Scandinavia* puheenjohtana toimi ruotsalainen professori Cecilia Ferm Thorgeresen. Paneelin jäsenistä *Lars Brinck* toimii Tanskassa, *Camilla Kvaal* Norjassa ja norjalainen *Ketil Thorgersen* Ruotsissa. Paneeli pohtii, miten aktivismista kiinnostuneet nuoret voivat käyttää musiikkia osallistuakseen yhteiskunnalliseen ja poliittiseen toimintaan, joka ylittää perinteisen puoluepolitiikan.

Ajankohtaista palstalla julkaisemme Alexis Kallion marraskuussa 2015 pidetyn väitöslaisuuden Lection. Kallion Taideyliopiston Sibelius-Akatemiaan tehdyn väitöskirjan *Navigating (un)popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education* vastaväittäjänä toimi tämän lehden ensimmäisen artikkelin kirjoittaja, professori Michael Apple Wisconsinin yliopistosta. Lection ohessa julkaisemme myös Applen lausunnon väitöskirjasta.

Toimittajina toivomme tämän numeron herättävän keskustelua musiikkikasvatuksen tutkimuksen eetoksesta ja virittävän uusia ajatuksen musiikkikasvatuksen yhteiskunnallisista vaikutusmahdollisuuksista. Lehden numero on osa ArtsEqual-projektia (no 293199), jota rahoittaa Suomen Akatemian Strateginen Neuvosto vuosina 2015–2017. ■

Lähteet

Calhoun, C. 2008. Foreword. Teoksessa C. R. Hale (toim.) *Engaging Contradictions. Theory, Politics, and Methods of Activist Scholarship*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, xiii–xxvi.

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

Mouffe, C. 2007. *Artistic Activism and Agonistic Spaces*. Arts & Research. A Journal of Ideas, Contexts and Methods 1, 2.

Nabudere, D. W. 2008. *Research, activism, and knowledge production*. Teoksessa C. R. Hale (toim.) *Engaging contradictions. Theory, politics, and methods of activist scholarship*. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press, 62–87.

Sleeter, C. 1996. *Multicultural Education as Social Activism*. SUNY: Albany, NY.

This publication has been undertaken as part of the ArtsEqual project funded by the Academy of Finland's Strategic Research Council from its Equality in Society programme (project no. 293199).

Artikkelit | Articles

Michael W. Apple

Educational Realities and the Tasks of the Critical Scholar/Activist

Introduction¹

I want to begin this article with a personal example of some recent international politics surrounding educational reforms. It is an example that illuminates the damaging effects of some of the radically undemocratic policies that are being put in place by conservative governments in all too many countries.

A year ago, I spent a semester as a Visiting Professor at a well-known university in Australia. During my time in Melbourne, I was asked to give a lecture to school principals and teachers in which I was to critically reflect on the policies that were being proposed in education and on how we could make schools more responsive to communities there and elsewhere. After I was given the invitation, a number of members of the State Department of Education and Early Childhood Development (DEECD) came to hear me give a more academic address at the university on the politics and effects of neoliberal agendas in education. Within a few days of that university address, my invitation to speak to school leaders was cancelled. “My services were no longer required.” What I had to say was “too controversial.”

The context of this decision was the following. The neoliberal government of the state was intent on imposing such policies as performance pay for teachers and principals, increased support for private and religious schools, corporate models of management, anti-union policies, and similar kinds of things. The union of teachers and principals was deeply opposed to these policies, but the government was adamant in having them take effect and was not willing to bargain seriously over them. It had also made it clear that it was not at all pleased to have these issues discussed publicly.

Let us be honest. This is a very difficult time in education. Neoliberal and conservative policies have had major effects on schools, on curricula, on communities, on administrators, on teachers, and on all school staff. As I point out in a number of recent books, under the influence of those with increasing power in education and in all too much of society what is public is supposedly bad and what is private is supposedly good. Budget cuts have been pushed forward; jobs have been cut; attacks on educators at all levels and on their autonomy and their organisations gain more visibility; corporate models of competition, accountability, and measurement have been imposed; continual insecurity has become the norm. The loss of respect for the professionalism of educators is striking. These are truly international tendencies, ones found in an entire range of countries (Apple 2006; 2010; 2013; See also Ball 2012; Lipman 2004; Lipman 2011).

One of the least publicly talked about effects of all of this—although it is constantly on people’s minds—is the possibility of job loss within what has been called “the managerial state” (Clarke and Newman 1997). This is especially the case for people within the public sector, particularly in areas such as education where state departments of education not only in Australia but elsewhere as well are under severe threat of having their positions eliminated. In this situation people avoid controversy at all costs. Issues that possibly challenge dominant policies, and people well known for doing this, are to be kept out of discussions as much as possible.

I can certainly understand the very real worries that the Department staff might have had about dealing with controversial issues in a time when their own positions and

funding were and still are under threat. However, preventing me from speaking to teachers and administrators about the negative effects of neoliberal policies and about alternatives to them is not only a form of censorship, but it shows disrespect to principals and teachers. Don't they have the right to publicly consider the crucial issues that affect their lives and the lives of their students and communities at a time when the policies and pressures being imposed on them are ever more powerful?

What happened over the ensuing month was important, since the government created even more problems than it thought it had solved. There was an immediate sense of outrage on the part of educators and progressive groups. The media publicized the act of censorship and published a number of interviews with me and others condemning the government's actions. The news stories about the decision to cancel my lecture, and more importantly about the issues that it raised concerning the disrespect the government consistently showed to teachers and school administrators—as well as to poor and working class communities—went viral on Facebook, Twitter, and other forms of social media. Actions and movements around the issues emerged and grew.

In response, the Australian Education Union organized an even larger audience for what was called “The Cancelled Lecture: Understanding and Challenging the Attacks on State Education.” It was held at exactly the same date and time as the original lecture that had been cancelled. The Union also broadcast the lecture to many schools within the state whose distance from Melbourne made it impossible for principals and teachers to attend. In a final act of resistance, many principals and teachers who were to have gone to the conference at which I was to originally speak left the government-sponsored conference and instead came to the Union's headquarters to hear me. We collectively engaged in a detailed discussion of the politics of education and how to resist the “reforms” that were being imposed on schools and other areas of social policy.

A number of things are clear in this example of the politics of policy at the ground level. Sometimes the decisions by powerful groups to “manage consent” by presenting only the knowledge that *they* consider to be safe can lead to contradictory results. They can and do create spaces for interruption. And in this case, the organized actions of educational unions and progressive social movements played a large part in countering these decisions. It is clear that very similar things are happening in many other nations as well.

Conservative Modernization and the Current Crisis

I have given a rather personal introduction to this article to remind us that this is a time when education has become even more of a site of struggle. Certainly, this is very true in the United States, England, Spain, in many parts of Scandinavia, and elsewhere. It is a time when we must decide how we are to engage with groups involved in dealing with all of this in critically democratic ways. Dominant groups have attempted, often more than a little successfully, to limit criticism, to control access to research that documents the negative effects of their policies, and to deny the possibility of critically democratic alternatives. They have pressed forward with an agenda that is claimed to simply guarantee efficiency, effectiveness, and cost savings. For them, only these kinds of policies can deal with the crisis in education—even when they are simply wrong.

Dominant groups are not totally wrong in grounding their “reforms” in a sense of crisis. Across the political spectrum, it is widely recognized in many nations that there is a crisis in education. Nearly everyone agrees that something must be done to make it more responsive and more effective. Of course, a key set of questions is: Responsive to what and to whom? Effective at what? And whose voices will be heard in asking and answering these questions? These are among the most crucial questions one can ask about education today.

But let us again be honest. The educational crisis is real—especially for the poor and oppressed. Dominant groups have used such “crisis talk” to shift the discussion onto their own terrain.

One of the major reasons for the continuation of dominant discourse and policies is that the very nature of our commonsense about education is constantly being altered. This is largely the result of the power of particular groups who understand that if they can change the basic ways we think about our society and its institutions—and especially our place in these institutions—these groups can create a set of policies that will profoundly benefit them more than anyone else. Dominant groups have actively engaged in a vast social/pedagogic process, one in which what counts as a good school, good knowledge, good teaching, a good student, and good learning are being radically transformed.

Let me say more about this process. In a large number of countries, a complex alliance and power bloc has been formed that has increasing influence in education and all things social. This power bloc, what I have called *conservative modernization*, often combines four major groups (Apple 2006). The first and the strongest one includes multiple fractions of capital who are committed to neo-liberal marketized solutions to educational problems. For them, private is necessarily good and public is necessarily bad. Democracy—a key word in how we think about our institutions and our place in them (Foner 1998)—is reduced to consumption practices. The world becomes a vast supermarket, one in which those with economic and cultural capital are advantaged in nearly every sector of society. Choice in a market replaces more collective and more socially responsive actions. *Thin* democracy replaces *thick* democracy. This demobilizes crucial progressive social movements that have been the driving force behind nearly all of the democratic changes in this society and in our schools.

In education, this position is grounded in the belief that the more we marketize, the more we bring corporate models into education, the more we can hold schools, administrators, and teachers feet to the fire of competition, the better they will be. There actually is very little evidence to support this contention—and a good deal of evidence that it increases inequality (see Apple 2006; Lipman 2004; Lipman 2011). But neoliberalism continues to act as something like a religion in that it seems to be impervious to empirical evidence, even as the crisis that it has created in the economy and in communities constantly documents its failures in every moment of our collective and individual lives.

The curriculum effects of neoliberalism are also of significance. Knowledge that is seen as immediately essential to “economic needs” as defined by economically powerful groups and institutions is valorized and supported. Emphasis is increasingly placed on the knowledge forms associated with “STEM” (science, technology, engineering, and mathematics), while the arts and humanities in general are all too often seen as marginal—except when they too are associated with an entrepreneurial agenda. It has been recognized for decades that in many ways we need to see this as an epistemological attack, a redefinition of what counts as rationality itself. In Habermas’s terms, purpose-rational logics become the arbiter of all logics (Habermas 1971). Or in the language of Susanne Langer, “non-discursive” symbolic forms are treated as epistemologically suspect, outside the realm of what is a necessary in a competitive world (Langer 1951).

Neoliberalism is not alone in understanding the importance of having an epistemological agenda. The second most powerful group in this alliance is neo-conservatives who want a “return” to higher standards and a “common culture.” In the face of diasporic populations who are making the United States, England, Spain, Sweden, Norway, and many other nations a vast and impressive experiment in continual cultural creation, they are committed to a conservative culturally restorative project, pressing for a return to an imposed sense of nation and tradition that is based on a fear of “pollution”

from the “popular” and increasingly from the culture and the body of those whom they consider the “Others.” That there is a crucial and partly hidden (at least to some people) dynamic of race at work here is not unimportant to say the least (Lipman 2011; Gillborn 2008; Leonardo 2009; Apple 2006). Neoconservatives assume something that isn’t there, a consensus on what should be “official” knowledge. They thereby try to eliminate one of the most significant questions that should be asked in our schools: What and whose knowledge should we teach? In their certainty over what a common culture is supposed to be, they ignore a key element in this supposed commonness. What is common is that we disagree. Indeed, what needs to be “the common” is the constant democratic and deliberative process of asking the question of what is common (Williams 1989; Apple 2014).

A third key element in conservative modernization is composed of authoritarian populist religious conservatives who are deeply worried about secularity and the preservation of their own traditions. They too wish to impose a “common.” For them, “the people” must decide. But there are anointed people and those who are not. Only when a particular reading of very conservative Christianity—or in some other countries, this is represented by repressive forms of Judaism, Hinduism, and Islam—is put back in its rightful place as the guiding project of all of our institutions and interactions will we be able to once again claim that this is “God’s country.” In the process, they inaccurately construct themselves as the “new oppressed,” as people whose identities and cultures are ignored by or attacked in schools and the media. It is not an accident, for example, that one of the fastest growing educational movements in the United States right now is home schooling (Apple & Buras 2006; Apple 2006). Two to three million children have been taken out of public and private or even religious schools, most often for conservative ideological and religious reasons, and are being schooled at home. While the home schooling movement is varied, these decisions are often driven by conservative attacks on public schools and once again by fear of the “Other.”

Finally, a crucial part of this ideological umbrella is a particular fraction of the professional and managerial new middle class who have occupied positions within the State. This group is made up of people who are committed to the ideology and techniques of accountability, measurement, and the “new managerialism,” to what has been called “audit culture” (Apple 2006; Leys 2003; Clarke and Newman 1997). They too are true believers, ones who believe that in installing such procedures and rules they are “helping.” For them, more evidence on schools’, teachers’, and students’ performance—usually simply based on the limited data generated by test-scores—will solve our problems, even though once again there is just as much evidence that this too can create as many problems as it supposedly solves (Valenzuela 2005; Gillborn and Youdell 2000). Demonstrating that one is “acting correctly” according to externally imposed criteria is the norm. “Perform or die” almost seems to be their religion (see also Ball 2007).

While there are clear tensions and conflicts within this alliance, in general its overall aims are in providing the educational conditions believed necessary both for increasing international competitiveness, profit, and discipline and for returning us to a romanticized past of the “ideal” home, family, and school.

This new alliance has integrated education into a wider set of ideological commitments. The objectives in education are the same as those which guide its economic and social welfare goals. They include the dramatic expansion of that eloquent fiction, the free market; the drastic reduction of government responsibility for social needs; the reinforcement of intensely competitive structures of mobility both inside and outside the school; the lowering of people’s expectations for economic security; the “disciplining” of culture and the body; and the popularization of what is clearly a form of Social Darwinist thinking.

The seemingly contradictory discourse of competition, markets, and choice on the one hand and accountability, performance objectives, standards, national testing, and national curriculum on the other has created a situation in which it is hard to hear anything else. Even though these seem to embody different tendencies, as I demonstrate elsewhere they actually oddly reinforce each other and help cement conservative educational positions into our daily lives (Apple 2006).

I have given this brief description of this new hegemonic bloc because I want to situate the rest of my arguments in this article in the context of current realities. As in the past, education is deeply connected to social movements, contradictions, conflicts, antagonisms, and complicated alliances. Understanding dominance and interrupting its various forms is a crucial part of our work—and it certainly has provided the motivation of all of my own analyses from such early books as *Ideology and Curriculum* (2004) and *Education and Power* (2012) to more recent books like *Educating the “Right” Way* (2006), *Democratic Schools* (Apple and Beane 2007), *Can Education Change Society?* (2013), and the recent 3rd edition of *Official Knowledge* (2014).

Stressing the social and political in education is not new of course, either in England, the United States, Spain, Greece, Finland, or elsewhere. Many critical scholars have discussed this at great length internationally. However, under current situations, not only is this fact easy for some of us to forget, but while the act of criticism is important it is not sufficient. Let me say more about this issue and about what it means personally and collectively. In the process, I want to describe a set of responsibilities in which I think critically democratic scholar/activists and public intellectuals in education need to engage in a time of crisis and of the growing influences of conservative modernization.

Questioning the Relationship Between Education and Power

As many of the readers of this journal may already know, over the past four decades I and others have been dealing with a number of “simple” questions. I personally have been deeply concerned about the relationship between culture and power, about the relationship among the economic, political, and cultural spheres (see Apple and Weis 1983), about the multiple and contradictory dynamics of power and social movements that make education such a site of conflict and struggle, and about what all this means for educational work. Thus, rather than simply asking whether students have mastered a particular subject matter and have done well on our all too common tests, we should ask a different set of questions: Whose knowledge is this? How did it become “official”? What is the relationship between this knowledge and how it is organized and taught and who has cultural, social, and economic capital in this society? Who benefits from these definitions of legitimate knowledge and who does not? What can we do as critical educators and activists to change existing educational and social inequalities and to create curricula and teaching that are more socially just? (see, for example, Apple 2014; 2013; 2012; 2006; 2004; 1999; 1996; Apple and Beane 2007). These are crucial questions. And as I showed in the distressing example of what happened in Australia, the Right has been very effective in placing strong limits on making public more critically democratic answers to these questions.

The Tasks of the Critical Scholar/Activist

Given what I have said about the current situation, I want now to speak to possibilities and to what we might do to interrupt dominance. For many people, including many colleagues in the arts and in art education, their original impulses toward critical theoretical, political, and practical work in education were fueled by a passion for social

justice, economic equality, human rights, sustainable environments, a broad range of critical aesthetic literacies, an education that is worthy of its name—in short a better world. Yet, as I have shown this is increasingly difficult to maintain in the situation in which so many of us find ourselves. Ideologically and politically much has changed. The early years of the 21st century have brought us unfettered capitalism which fuels market tyrannies and massive inequalities on a truly global scale (Davis 2006). “Democracy” is resurgent at the same time, but as I and others have also shown in a large number of analyses, it all too often becomes a thin veil for the interests of the globally and locally powerful and for disenfranchisement, mendacity, and national and international violence (Burawoy 2005, 260; Apple 2010). The rhetoric of freedom and equality may have intensified, but there is unassailable evidence that there is ever deepening exploitation, domination, and inequality and that earlier gains in education, economic security, civil rights, and more are either being washed away or are under severe threat. The religion of the market (and as I said earlier it does function like a religion, since it does not seem to be amenable to empirical critiques) is coupled with very different visions of what the state can and should do.

At the same time, in the social field of power called the academy—with its own hierarchies and disciplinary (and disciplining) techniques, the pursuit of academic credentials, bureaucratic regimes and national and international rankings, performance criteria, indeed the entire panoply of normalizing pressures surrounding institutions and careers—all of this seeks to ensure that we all think and act “correctly.” Yet, the original impulse is never quite entirely vanquished (Burawoy 2005). The spirit that animates critical work can never be totally subjected to rationalizing logics and processes. Try as the powerful might, it will not be extinguished—and it certainly remains alive in a good deal of the important work done in universities and institutes in Finland. People here and elsewhere have constantly struggled to act as the ethical and aesthetic consciences of nations.

What can we learn from our colleagues here and in other places about our role as public intellectuals, or as I call them in *Can Education Change Society?*, “critical scholar/activists,” in this period of time? Perhaps this is best stated by the critical sociologist Michael Burawoy when he calls for “organic public sociology.” In his words, but partly echoing Antonio Gramsci as well, in this view the critical sociologist:

...works in close connection with a visible, thick, active, local, and often counter-public. [She or he works] with a labor movement, neighborhood association, communities of faith, immigrant rights groups, human rights organizations. Between the public sociologist and a public is a dialogue, a process of mutual education... The project of such [organic] public sociologies is to make visible the invisible, to make the private public, to validate these organic connections as part of our sociological life. (Burawoy 2005, 265)

This act of becoming (and this is a *project*, for one is *never* finished, *always* becoming) a critical scholar/activist is a complex one. Let me say more about this here. My points here are tentative and certainly not exhaustive. But they are meant to begin a dialogue over just what it is that “we” should do.

In general, there are nine tasks in which critical analysis (and the critical analyst) in education must engage (Apple 2013; 2010). And they have guided my work for my entire career.

1. It must “bear witness to negativity.”²² That is, one of its primary functions is to illuminate the ways in which educational policy and practice are connected to the relations of exploitation and domination—and to struggles against such relations—in the larger society.

2. In engaging in such critical analyses, it also must point to contradictions and to *spaces of possible action*. Thus, its aim is to critically examine current realities with a conceptual/political framework that emphasizes the spaces in which more progressive and counter-hegemonic actions can, or do, go on. This is an absolutely crucial step, since otherwise our research can simply lead to cynicism or despair. Cynicism and despair can only assist those who wish to remain in power.

3. At times, this also requires a broadening of what counts as “research.” Here I mean acting as critical “secretaries” to those groups of people, communities, and social movements who are now engaged in challenging existing relations of unequal power or in what elsewhere has been called “nonreformist reforms,” a term that has a long history in critical sociology and critical educational studies (Apple 2012). This is exactly the task that was taken on in the thick descriptions of critically democratic school practices in *Democratic Schools* (Apple and Beane 2007) and in the critically supportive descriptions of the transformative reforms such as the Citizen School and participatory budgeting in Porto Alegre, Brazil (see Gandin and Apple 2012; Apple et al. 2003; Apple 2013; Wright 2010).⁴ The same is true for CREA, the interdisciplinary research center at the University of Barcelona that is a model of how to build a research agenda and then create policies and programs that empower those who are economically and culturally marginalized in our societies (Flecha 2011; Gatt, Ojaja, & Soler 2011; Alexiu & Sorde 2011; Aubert 2011; Christou & Puivert 2011; Flecha 2009) and for The Centre for Equality Studies at University College, Dublin. It too has been at the center of research and action that stresses not only poverty and inequality, but movements towards equality (Baker, Lynch, Cantillon & Walsh 2004; Lynch, Baker & Lyons 2009). It is also true in the richly detailed descriptions and analyses of the teaching of popular music in Finland (see, e.g., Kallio 2015). Thus, even though they may not be perfect, we must document gains not only losses.

4. When Gramsci (1971) argued that one of the tasks of a truly counter-hegemonic education and committed cultural workers was not to throw out “elite knowledge” but to reconstruct its form and content so that it served genuinely progressive social needs, he provided a key to another role “organic” and “public” intellectuals might play. Thus, we should not be engaged in a process of what might be called “intellectual suicide.” That is, there are serious intellectual (and pedagogic) skills in dealing with the histories and debates surrounding the epistemological, political, and educational issues involved in justifying what counts as important knowledge and what counts as an effective and socially just education. These are not simple and inconsequential issues and the practical and intellectual/political skills of dealing with them have been well developed. However, they can atrophy if they are not used. We can give back these skills by employing them to assist communities in thinking about this, learning from them, and engaging in the mutually pedagogic dialogues that enable decisions to be made in terms of both the short-term and long-term interests of dispossessed peoples (see Apple, Au & Gandin 2009; Burawoy 2005; Freire 1970; Borg & Mayo 2007).

5. In the process, critical work has the task of keeping traditions of radical and progressive work alive. In the face of organized attacks on the “collective memories” of difference and critical social movements, attacks that make it increasingly difficult to retain academic and social legitimacy for multiple critical approaches that have proven so valuable in countering dominant narratives and relations, it is absolutely crucial that these traditions be kept alive, renewed, and when necessary criticized for their conceptual, empirical, historical, and political silences or limitations. This involves being cautious of

reductionism and essentialism and asks us to pay attention to what Fraser has called both the politics of redistribution and the politics of recognition (Fraser 1997; see also Apple 2013 and Anyon et al. 2009). This includes not only keeping theoretical, empirical, historical, and political traditions—and the educational policies and practices generated out of them—alive; but, very importantly, it involves extending and (supportively) criticizing them. And it also involves keeping alive the dreams, utopian visions, and “non-reformist reforms” that are so much a part of these radical traditions (Apple, Au & Gandin 2009; Apple, Ball & Gandin 2010; Apple 2012; Jacoby 2005; Teitelbaum 1993).

6. Keeping such traditions alive and also supportively criticizing them when they are not adequate to deal with current realities cannot be done unless we ask “For whom are we keeping them alive?” and “How and in what form are they to be made available?” All of the things I have mentioned above in this taxonomy of tasks require the relearning or development and use of varied or new skills of working at many levels with multiple groups. Thus, journalistic and media skills, academic and popular skills, and the ability to speak to very different audiences are increasingly crucial (Apple 2006; Boler 2008). This requires us to learn how to speak different registers and to say important things in ways that do not require that the audience or reader do all of the work. The Right has been very good at doing this. We too must relearn these skills. This is even more important in the arts and arts education, since commonsense is being radically transformed around neoliberal epistemological assumptions. Making the case for connections between the aesthetics of the popular and of lived culture and the necessity of the arts in education is as crucial as it has ever been (see Willis 1990).

7. Critical educators must also *act* in concert with the progressive social movements their work supports or in movements against the rightist assumptions and policies they critically analyze. This is another reason that scholarship in critical education implies becoming an “organic” or “public” intellectual. One must participate in and give one’s expertise to movements surrounding movements to transform both a politics of redistribution and a politics of recognition. It also implies learning from these social movements (Anyon 2005; Anyon 2014). This means that the role of the “unattached intelligentsia” (Mannheim 1936), someone who “lives on the balcony” (Bakhtin 1968), is not an appropriate model. As Bourdieu (2003, 11) reminds us, for example, our intellectual efforts are crucial, but they “cannot stand aside, neutral and indifferent, from the struggles in which the future of the world is at stake.”

8. Building on the points made in the previous paragraph, the critical scholar/activist has another role to play. She or he needs to act as a deeply committed mentor, as someone who demonstrates through her or his life what it means to be *both* an excellent researcher and a committed member of a society that is scarred by persistent inequalities. She or he needs to show how one can blend these two roles together in ways that may be tense, but still embody the dual commitments to exceptional and socially committed research and participating in movements whose aim is interrupting dominance. It should be obvious that this must be fully integrated into one’s teaching as well.

9. Finally, participation also means using the privilege one has as a scholar/activist. That is, each of us needs to make use of one’s privilege to open the spaces at universities and elsewhere for those who are not there, for those who do not now have a voice in that space and in the “professional” sites to which, being in a privileged position, you have access. This can be seen, for example, in the history of the “activist-in-residence” program at the University of Wisconsin Havens Center for Social Justice, where committed activists in

various areas (the environment, indigenous and immigrant rights, housing, labor, racial disparities, the arts, education, and so on) were brought in to teach and to connect our academic work with organized action against dominant relations. Or it can be seen in a number of Women's Studies programs and Indigenous, Aboriginal, and First Nation Studies programs that historically have involved activists and artists in these communities as active participants in the governance and educational programs of these areas at universities.

Conclusion

These nine tasks I have discussed above are demanding; and though we may try, no one person can engage equally well in all of them simultaneously. What we can do is honestly continue our attempt to come to grips with the complex intellectual, personal, political, and practical tensions and activities that respond to the demands of this role. And this requires a searching critical examination of one's own structural location, one's own overt and tacit political commitments, and one's own embodied actions once this recognition in all its complexities and contradictions is taken as seriously as it deserves.

Yet, if we look around the world, there are individuals, researchers, institutes, coalitions, unions, and social movements that have played and continue to play such a large part in the continuing struggle to build an education that is educationally, culturally, and politically truly critically democratic in nations and "nations to be." Can we do less?

Let us be honest, however. As my introductory example on the attempts to silence me and others demonstrates, dominant groups will not stand idly by when we individually and collectively act to speak back. But as that example also shows, they cannot totally control the terrain on which such acts occur. Nor can they totally control its outcome. Spaces for counter-hegemonic work are constantly being created at the very same moment as dominant groups seek to close other spaces. Recognizing and filling these spaces is as crucial as it has ever been. Indeed, some of the very best examples of doing this can be already be found in Finland and other nations in this region.

As I demonstrate in much more detail in *Can Education Change Society?*, in so many nations of the world there is a very long tradition of radically interrogating educational institutions, of asking who benefits from their dominant forms of curricula, teaching, and evaluation, of arguing about what they might do differently, of asking searching questions of what would have to change in order for this to happen—and in providing crucial answers to how this can and does happen (Apple 2013). This tradition is what has worked through me and so many others throughout the history of critical education.

If we think of *thick* democracy as a vast river, it increasingly seems to me that our task is to keep the river flowing, to remove the blockages that impede it, and to participate in expanding the river to be more inclusive so that it flows for everyone. The arts in general, and music education in particular, have crucial roles to play in keeping alive the multiple traditions—and creating new ones—that enable us to envision and live out a cultural assemblage that becomes a significant part of that river. ■

References

- Alexiu, T. M. & Sorde, T.** 2011. How to turn difficulties Into opportunities: Drawing from diversity to promote social cohesion. *International Studies in Sociology of Education* 21, 49–62.
- Anyon, J.** 2014. *Radical possibilities*, 2nd ed. New York: Routledge.
- Anyon, J., Dumas, M., Linville, D., Nolan, K., Perez, M., Tuck, E. & Weiss, J.** 2009. *Theory and educational research*. New York: Routledge.

- Apple, M. W.** 1996. Cultural politics and education. New York: Teachers College Press.
- Apple, M. W.** 1999. Power, meaning, and identity. New York: Peter Lang.
- Apple, M. W.** 2004. Ideology and curriculum, 3rd ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W.** 2006. Educating the "right" way: Markets, standards, God, and inequality, 2nd ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W.** (Ed.) 2010. Global crises, social justice, and education. New York: Routledge.
- Apple, M. W.** 2012. Education and power. Revised Routledge Classic edition. New York: Routledge.
- Apple, M. W.** 2013. Can education change society? New York: Routledge.
- Apple, M. W.** 2014. Official knowledge. 3rd ed. New York: Routledge.
- Apple, M. W.** 2015. Reflection on the educational crisis and the tasks of the critical/scholar activist. *Nordic Journal of Pedagogy and Critique* 1, 1–17.
- Apple, M. W. and Weis, L.** (Eds.) 1983. Ideology and practice in schooling. Philadelphia: Temple University Press.
- Apple, M. W., Aasen, P., Cho, M. K., Gandin, L. A., Oliver, A., Sung, Y.-K., Tavares, H. & Wong, T.-H.** 2003. The state and the politics of knowledge. New York: Routledge.
- Apple, M. W. & Buras, K. L.** (Eds.) 2006. The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles. New York: Routledge.
- Apple, M. W. & Beane, J. A.** (Eds.) 2007. Democratic schools: Lessons in powerful education. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Apple, M. W., Au, W. & Gandin, L. A.** (Eds.) 2009. The Routledge international handbook of critical education. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Ball, S., & Gandin, L. A.** (Eds.) 2010. The Routledge international handbook of the sociology of education. New York: Routledge.
- Aubert, A.** 2011. Moving beyond social inclusion through dialogue, *International Studies in Sociology of Education* 21, 63–75.
- Baker, J., Lynch, K., Cantillon, S. & Walsh, S.** 2004. Equality: From theory to action. New York: Palgrave Macmillan.
- Bakhtin, M. M.** 1968. Rabelais and his world. (H. Iswolsky, Trans.). Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Ball, S.** 2007. Education plc. London: Routledge.
- Ball, S.** 2012. Global education, inc. New York: Routledge.
- Boler, M.** (Ed.) 2008. Digital media and democracy: Tactics in hard times. Cambridge, MA: MIT Press.
- Borg, C. & Mayo, P.** 2007. Public intellectuals: Radical democracy and social movements. New York: Peter Lang.
- Bourdieu, P.** 2003. Firing back: Against the tyranny of the market 2. New York: New Press.
- Burawoy, M.** 2005. For public sociology. *British Journal of Sociology* 56, 259–294.
- Christou, M. & Puigvert, L.** 2011. The role of "other women" in current educational transformations. *International Studies in Sociology of Education* 21, 77–90.
- Clarke, J. & Newman, J.** 1997. The managerial state. Thousand Oaks, California: Sage.
- Davis, M.** 2006. Planet of slums. New York: Verso.
- Flecha, R.** 2009. The educative city and critical education. In M. W. Apple, W. Au & L. A. Gandin (Eds.) The Routledge International Handbook of Critical Education. New York: Routledge, 327–340.
- Flecha, R.** 2011. The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education* 21, 7–20.

- Foner, E.** 1998. *The story of American freedom*. New York: Norton.
- Fraser, N.** 1997. *Justice interruptus*. New York: Routledge.
- Freire, P.** 1970. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Gandin, L. A. & Apple, M. W.** 2012. Can critical democracy last: Porto Alegre and the struggle over 'thick' democracy in education. *Journal of Education Policy* 27, 621–639.
- Gatt, S., Ojala, M. & Soler, M.** 2011. Promoting social inclusion counting with everyone: learning communities and INCLUDE-ED. *International Studies in Sociology of Education* 21, 33–47.
- Gillborn, D.** 2008. *Racism and education: Coincidence or conspiracy*. New York: Routledge.
- Gillborn, D. & Youdell, D.** 2000. *Rationing education*. New York: Routledge.
- Gramsci, A.** 1971. *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans.). New York: International Publishers.
- Habermas, J.** 1971. *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon Press.
- Jacoby, R.** 2005. *Picture imperfect: Utopian thought for an anti-utopian age*. New York: Columbia University Press.
- Kallio, A.** 2015. *Navigating (un)popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education*. PhD thesis, Sibelius Academy, University of the Arts, Helsinki.
- Langer, S.** 1951. *Philosophy in a new key*. New York: Mentor Books.
- Leonardo, Z.** 2009. *Race, whiteness, and education*. New York: Routledge.
- Leys, C.** 2003. *Market-driven politics*. New York: Verso.
- Lipman, P.** 2004. *High stakes education*. New York: Routledge.
- Lipman, P.** 2011. *The new political economy of education*. New York: Routledge.
- Lynch, K., Baker, J. & Lyons, M.** 2009. *Affective equality: Love, care, and injustice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mannheim, K.** 1936. *Ideology and utopia*. New York: Harvest Books.
- Valenzuela, A.** (ed.) 2005. *Leaving children behind*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Williams, R.** 1989. *Resources of hope*. New York: Verso.
- Willis, P.** 1990. *Common culture*. Boulder, CO: Westview.
- Wright, E. O.** 1985. *Classes*. New York: Verso.
- Wright, E. O.** 2010. *Envisioning real utopias*. New York: Verso.

Notes

[1] A longer version of the arguments in this chapter appears in Apple (2013). A briefer version appears Apple (2015).

[2] I am aware that the idea of “bearing witness” has religious connotations, ones that are powerful in many parts of the West, but may be seen as a form of religious imperialism in other religious traditions. I still prefer to use it because of its powerful resonances with ethical discourses. But I welcome suggestions from, say, Muslim, Jewish, and other critical educators and researchers for alternative concepts that can call forth similar responses. I want to thank Amy Stambach for this point.

[3] Here, exploitation and domination are technical not rhetorical terms. The first refers to economic relations, the structures of inequality, the control of labor, and the distribution of resources in a society. The latter refers to the processes of representation and respect and to the ways in which people have identities imposed on them. These are analytic categories, of course, and are ideal types. Most oppressive conditions are partly a combination of the two. These map on to what Fraser (1997) calls the politics of redistribution and the politics of recognition.

[4] Luis Armando Gandin’s close connections to and analyses of the critically democratic policies and practices in education in Porto Alegre provide outstanding examples of such efforts. See also Wright (2010).

Petter Dyndahl

Academisation as activism?

Some paradoxes

Introduction

In this article, I will discuss how activism in higher music education might appear as ambiguous or even paradoxical. This is due to activism being likely to be associated with a critical attitude towards established hierarchies, on the one hand. On the other hand, one might ask if it can also lead to new hegemonic configurations of power within academia. In order to elaborate this argument, I will employ both empirical and theoretical approaches, most of which are derived from the sociology of education and culture.

The conceptual point of departure is Hale's (2001) definition of *activist research*, which, in his words, is characterised by the fact that it: a) helps us better to understand the root causes of inequality, oppression, violence and related conditions of human suffering; b) is carried out, at each phase from conception through dissemination, in direct cooperation with an organised collective of people who themselves are subject to these conditions; c) is used, together with the people in question, to formulate strategies for transforming these conditions and to achieve the power necessary to make these strategies effective (Hale 2001, 3). This may seem very similar to action research, but differs from it in that a significantly greater interest in theoretical development is emphasised. Thus one of the objectives of activist research is to develop a form of 'use-oriented basic research' (Stokes 1997). The theory and practice of activist research demand of the researchers that they identify their deepest ethical-political convictions, and allow these beliefs drive the formulation of their research objectives.

Based on a critical approach to the above definition, I will attempt to identify some cases of activist research in Norwegian higher music education. I have had access and insight into this field since I have been part of it from the late 1970s onwards, and more particularly through the ongoing research project *Musical gentrification and socio-cultural diversities*.¹ The extensive data material from the project comprises all Norwegian master's theses and doctoral dissertations in musicology, ethnomusicology, music education, music therapy, music technology and music performance in the period from 1912 to 2012, a total of 1695 works. I will come back to a more detailed account of this project later on in the article, but I can already tell that analogous to the contradictions and paradoxes that appear through an analytical use of the sociological concepts and perspectives employed in the project, I will discuss activist research as a—perhaps unintentional or indirect, but nonetheless conceivable—strategy to achieve academic merit and positions, in parallel with discussions about what distinguishes a cultural elite in an egalitarian society (Ljunggren 2014). This is an argument supported by approaches such as Peterson's concept 'cultural omnivorousness' (Peterson 1992; Peterson & Simkus 1992; Peterson & Kern 1996) and the abovementioned notion of 'musical gentrification' (Dyndahl 2013, 2015; Dyndahl, Karlsen, Skårberg & Nielsen 2014; Dyndahl, Karlsen, Nielsen & Skårberg submitted), both indicating that people and groups that may appear to be consistently open-minded, change-oriented and inclusive of diverse voices and perspectives, also exert the power and influence to classify, marginalise and ultimately to exclude the who's and what's that have apparently been included.

Finally, I will discuss activism, omnivorisation and gentrification from an ethical point of view inspired by Spivak's (1988) postcolonial and feminist perspectives on the problems of representation, posing the question: *who can speak for whom?* The lesson to be learned from Spivak is that scholars—including, of course, activist researchers and educators—should not neglect to turn the mirror on themselves in order to attempt to thoroughly address their own academic interests and social positions. This proposal does not at all imply that activist research is to be invalidated, but rather that it is essential to come to terms with the complexities, dilemmas and paradoxes that this approach inevitably encompasses.

Theoretical and empirical backdrop

Bourdieu's concept of cultural capital (Bourdieu 1986/2011) has proven highly productive in interpreting distinctions and relations between high and low culture since the 1960s and 1970s, but also as a general conceptual tool to analyse the symbolic economy that still works next to the material one. In this way, cultural capital may appear in the varied shapes of embodied, objectified or institutionalised properties which gain value when they are exchanged or converted into other forms of capital, for instance economic and social ones. Although these relationships are changing throughout history, Bourdieu's division of capital forms points to a cultural circuit that connects institutions, specific cultural artefacts and individual agents in particular ways. Thus, cultural capital may also be defined in terms of objects and practices that are approved by the education system, which may then be brought into play by privileged classes as a strategy of inheritance by the next generation. In this sense, Bourdieu argues that the sociology of culture is inseparable from the sociology of education, and vice versa. By way of example, in Western societies, higher music education and research was for long time almost exclusively concerned with highbrow art. And, in many respects, it thus fulfilled the demands of arts and education institutions, as well as their users and audiences. Low culture, of which popular music was a part, to some extent lived its own life, quite independent of cultural and educational policies, and was instead managed by the commercial market and media.

At the individual level, people seem to have a remarkable ability to understand and accept their place in the social structure. According to Bourdieu, this is not a question of rational insights, but rather of embodied social structures—related to social class, gender, ethnicity, age and so on—which are reproduced through habits, preferences and tastes developed over a substantial period of time, such as when growing up. The notion of habitus designates this composition of individual lifestyles, values, dispositions and expectations, strongly associated with and conditioned by particular social groups. In educational settings, the mechanisms of academic approval and ranking establish not only academic differences but also long-lasting cultural differences, which give emphasis to habitus as an incorporated system of perception and appreciation of socially situated practices:

Habitus thus implies a 'sense of one's place' but also a 'sense of the place of others'. For example, we say of a piece of clothing, a piece of furniture, or a book: 'that looks petty-bourgeois' or 'that's intellectual'. (Bourdieu 1990, 131)

Bourdieu has elaborated on this as follows: "All of this is exactly encapsulated in the expression 'that looks' [...] which serves to locate a position in social space through a stance taken in symbolic space" (Bourdieu 1990, 113). Obviously, this interpretation can be applied to music as well.

In the wake of Bourdieu, there have been a number of important sociological studies that have focused not only on how institutions deal with specific cultural forms, but also on whether and how individuals and groups are searching for and assessing specific forms of cultural capital. Since education, and especially higher education, is often regarded as a middle and upper-class endeavour, it may be of interest to examine this point of view in the light of some studies that explore alternative cultural configurations of these classes, although in many respects they also build upon Bourdieu's concepts. The new element is that from a certain point in time, what would previously have been dismissed as low culture can also accumulate high cultural capital.

In the 1990s, Peterson and his group of researchers reported that openness to diversity was beginning to replace exclusive preference for high culture as a means of class distinction, based on two sociological studies, conducted in 1982 and 1992 respectively, and focusing on cultural consumption and taste in the US (Peterson 1992; Peterson & Simkus 1992; Peterson & Kern 1996). This idea, labelled 'cultural omnivorousness', suggests that middle-to-upper-class taste does not necessarily assume an elitist form, but that high status has now become associated with a preference for, and participation in, a broad range of cultural genres and practices. This harmonises well with the notion that postmodern cultural socialisation encourages an aptitude for sampling and (re)mixing cultural forms. Peterson argues that an omnivorous taste is replacing the highbrow one as a central criterion for classifying elitist cultural habits and styles of consumption. Based on this it may seem as though an open-minded and inclusive attitude towards cultural consumption across social hierarchies has spread within the privileged classes, and thus also to cultural and educational institutions. The significant position popular music has achieved nowadays in Scandinavian music education at all levels as well as in music research may suggest the same.

While those holding high cultural capital according to Bourdieu's *Distinction* (1984) tended to orchestrate their cultural consumption and participation through various types of highbrow artworks and activities, Peterson and other post-Bourdieuian sociologists have established as a fact that an extended kind of cultural intake has become legitimate, although there are still genre boundaries that are not easily crossed. For instance, classical music is primarily cultivated by the dominant classes, while some forms of popular music—particularly those styles and genres that are in general considered to be lowbrow—appear to be relatively stigmatised, even for cultural omnivores. Moreover, as was indicated by Peterson and further emphasised by a large-scale, Bourdieu-inspired study of cultural consumption in the UK (Bennett et al. 2009), while it seems no longer to matter so much *what* one is engaged in, it is still of great importance *how* one is exercising one's commitment. These clarifications refine the concept of cultural omnivorousness in an important manner. Thus, it is still the intellectual aestheticising and distanced intertextual approach to works and practices of art, analogous to the distinguished behaviour described by Bourdieu (1984) that embodies the appropriate dominant-class mode of cultural consumption, and thereby contributes to the accumulation of cultural capital. But because the elite's cultural consumption now includes a wider array of styles and genres than it did previously, distinctions between what provides high and low capital must be expressed in more subtle ways. Hence, one is faced with the challenging task of emerging as inclusive and exclusive at the same time.

I will return to how academics and scholars may exercise their fascination and commitment to low culture in more specific ways in the next two sections of the article, but first I will present in greater depth the concept 'musical gentrification' (Dyndahl 2013, 2015; Dyndahl et al. 2014; Dyndahl et al. submitted), which has been introduced in connection with the aforementioned research project *Musical gentrification and socio-cultural diversities*. The concept was developed in order to point out that the ongoing

expansion of curricular content in Norwegian music education, which largely includes popular music, may be interpreted as an equivalent to what happens in urban gentrification when artists, academics and educated-class residents, for instance, begin to settle in low-income and working-class areas. This process typically implies that both the standard and the status of the properties and the neighbourhood will be raised, while, at the same time, many of the original residents are forced to move out, not only because of the obvious economic reasons but because they feel alienated from a neighbourhood that is increasingly unfamiliar. Against this background, musical gentrification is perceived and defined in this way by the research group:

On these grounds, and in the given theoretical context, we refer to musical gentrification as complex processes with both inclusionary and exclusionary outcomes, by which musics, musical practices, and musical cultures of relatively lower status are made to be objects of acquisition by subjects who inhabit higher or more powerful positions. As with the examples borrowed from urban geography and described above, these processes strongly contribute to changing the characteristics of particular musical communities as well as the musics, practices, and cultures that are subjected to gentrification. (Dyndahl et al. 2014, 54)

As with the above notion of cultural omnivorousness, musical gentrification emphasises that these concepts find themselves in the paradoxical situation that they are both inclusive and exclusive; they comprise attractive as well as repellent features. A concrete example of how this works in higher music education can be witnessed in Olsson's (1993) study of what happened when jazz, pop, rock and folk music were included as new elements in the Swedish music teacher education programme SÅMUS in the 1970s, while the traditional teaching methods, objectives and assessment criteria of the classical conservatory tradition still regulated the field of higher music education as such, and thus pushed the new genres into pre-existing values, forms and practices.

My critical suggestion is that the situation may be just as paradoxical when it comes to activist research. With the above considerations regarding cultural capital, omnivorisation and musical gentrification in mind, I will proceed to discuss a couple of instances from Norwegian higher music education in terms of activism. That is, I will present brief examinations of two cases, which I argue might be interpreted as examples—or, at a conservative estimate, rudiments—of an activist approach. I believe that they meet most of the criteria designed by Hale (2001), at least if one is willing to accept that the people who are the victims of disadvantageous and/or discriminatory conditions, in some of these cases could be potential students with musical backgrounds that would have made it difficult or impossible to be admitted to higher music education unless the activist initiatives had been implemented. Likewise the strategies for transforming these conditions and making the required alterations could be seen as reforms and changes within higher music education itself.

Activist academisation as omnivorisation

Around 1970, for the first time in Norway a postgraduate programme in musicology was established outside the University of Oslo. This programme was offered by the Norwegian College of Education in Trondheim (NLHT), which had become part of the University of Trondheim (UNIT) in 1968. In 1995 the University of Trondheim was renamed as the Norwegian University of Science and Technology (NTNU). The programme is still running there.

The newly established musicology programme was expected to have a special responsibility for the area and the region in which it was situated, that is the mid and northern

parts of Norway. The first postgraduate students and their supervisors seem to have interpreted this mission as writing historical dissertations on the art music of the region, and in the first two years, several theses of this type were submitted. However, a group of what Bourdieu (1977) would call heterodox agents soon appeared, displaying a more activist-like approach. They were eager to conduct research on local music that was not necessarily recognized by cultural and educational institutions, for instance hybrid forms of vernacular and traditional dance music. These were musical and cultural practices, which, at this time, were not only neglected by academics and cultural authorities, but they were not ascribed particular value even by those who participated in the cultures themselves. The research was carried out as ethnographic studies in small, rural communities, and in collaboration with influential participants in these areas, which was all new to Norwegian musicology. The first thesis of this type was submitted at the University of Trondheim in 1973, to be followed by others in the years to come, and I think it is fair to claim that a couple of these projects led to increased self-esteem within the communities who had participated in the research projects (see Ledang, Holen & Diesen 1972–73). In this way the projects were conducted in accordance with an important criterion for activist research. In addition, being part of these projects also improved the confidence as socially aware, progressive researchers among those who conducted the activist academisation of traditional lowbrow culture.

Yet another effect was that some of those who were students and supervisors in these projects were appointed to key positions in the increasingly attractive and expanding field of music studies at UNIT/NTNU. A few of them became professors and have exercised great influence on several generations of music students, especially in this part of Norway, acting as key trendsetters and gatekeepers in determining what is considered legitimate music research at the Department of Musicology, and what is not. Still this did not come about without opposition from within the field of the classical musicology. The activist orientation, however, won most of the internal battles and has at times dominated the education and research profile of this particular department. Of course, this illustrates a fairly typical situation in the Western academic world. The fact that tensions and conflicts are part of the daily routines of academia is thus a trivial point, and completely in line with how Bourdieu (1988) describes the university as a specific social field. It may at first glance, however, appear as somewhat paradoxical, if not surprising, that an activist base that aims to better understand and ultimately overcome situations of inequality, marginalisation and oppression, also serves as a power base from which to achieve and maintain a new academic hegemony. But it should certainly not be surprising. Ljunggren (2014) argues that for something to function as cultural capital it must be rooted somewhere; someone must guarantee its value. Those who already have the most cultural capital—in the academic world that would normally be the professors—will have the greatest classification power over what should count as legitimate cultural capital both in the present and the future. Therefore, these groups may be said to represent the cultural elite in academia, with the power to influence what should be researched and how, to control the contents of education, and to regulate access to high academic positions. This is how the symbolic economy works, according to its general assumptions; in society as a whole and at the university on a smaller scale, whatever theoretical or methodological base one works from. This is also how the abovementioned musical gentrification is manifested, with both inclusionary and exclusionary effects. Nonetheless, there may be other, more ethically inspired responses to this paradox as well, which I will return to later.

As an extension of the above academic-activist interest in vernacular music cultures that shaped the music academia of Trondheim in the early years, I argue that also the subsequent, overall academisation, institutionalisation and gentrification of jazz and popular music in Norwegian higher music education can be interpreted in terms of activism.

When this education during the 1970s and 1980s gradually opened up to students (and later teachers and researchers) with backgrounds from popular music and cognate music genres, by allowing auditions and tuition for instruments that belonged to jazz, rock and the like, it also welcomed groups and communities who had long been marginalised or excluded from higher music education and legitimate culture. And when these students eventually entered postgraduate programmes, we could observe that they were likely to follow their research interests in the direction of jazz and popular musics. The first Norwegian thesis within this diverse musical field appeared in 1974, in the form of a work on contemporary jazz, submitted to the University of Oslo. Since then, there has been a consistent increase in the number of theses that deal with various popular music genres and styles, as is shown by the data material of the *Musical gentrification and socio-cultural diversities project*, which will be reported in a number of forthcoming publications by the research group (see Dyndahl et al. submitted).

After the first appearance in 1974, the percentage of Norwegian master's theses and doctoral dissertations dealing with popular music reached close to 20 per cent in 1980 and remained around that level for several years. The first time the percentage exceeded 30 per cent was in 2006, after which point this level has been maintained. When it comes to musical styles within jazz and popular music, the styles that in general can be considered the most successfully gentrified are mainstream and contemporary jazz, rock and pop. Correspondingly, there is considerably less interest in styles such as early jazz, country music, blues, rock and roll, punk rock, heavy metal, funk, hip-hop, contemporary R&B and Electronic Dance Music. However, there is a large number of theses and also some dissertations in which popular music is included as for example a more general part of youth culture or within music education or music therapy practices, but where it is not possible to identify any specific style. This applies to the Scandinavian concept of 'rhythmic music' (see the next section) as well. An interesting finding is the complete lack of interest in Scandinavian dance band music—a widely popular musical style in Norway, as in Sweden, and a genre that has been dealt with within other research disciplines, such as sociology, media studies and cultural studies, but which Norwegian music academia so far seems to keep at arm's length. A possible explanation is that this music is so closely linked to low culture, and its audiences have never adopted approaches and attitudes that would be interpreted as alternative or cool in mainstream society. Apparently, it is just seen as Scandinavian redneck music, with which the average music scholar does not want to be associated (Dyndahl et al. 2015).

In many ways, our data confirm the understanding mediated by the concepts cultural omnivorousness and musical gentrification, as it shows that not even the activist omnivores consume everything. Consequently, although a lot of music genres are gentrified there is always something and someone excluded, a practice that occurs in accordance with cultural norms and taste hierarchies in society as a whole. However, when we see the stylistic distribution of popular music in conjunction with other data we possess about who supervisors are, and which students have had success in advancing within the academic system, I can briefly point to two prolific strategies—both detected in our study—related to the academisation of popular music in higher education and research.

On the one hand, one can focus one's research interest on music and music practices that have a certain 'hipster' popularity to them, which is probably why the Scandinavian dance band music has been neglected by academic attention. On the other hand, if one is committed to the more middle-of-the-road-oriented popular music repertoire, one could perhaps try to wrap it up in some kind of hipster-like theory, for instance when a thesis dedicated to country music might employ gender theory in quite sophisticated ways, or if chart pop is dealt with by means of feminist and performativity theory, perhaps in part, as a means to legitimise a focus on 'illegitimate' styles in the academic field. Hence, as

mentioned above, it is of great importance how one is exercising one's commitment, even when engaging in activist research on inequality, marginalisation and related conditions in music and music education.

Institutionalisation as gentrification

Again using higher music education in Trondheim as an example, I will in this section discuss the institutionalisation of jazz music. In 1979, music teacher education with an emphasis on jazz was started as a pilot project at the Trøndelag Music Conservatory. This represents the beginning of an increasingly famous success story of jazz studies in Trondheim. The Conservatory became part of the Norwegian University of Science and Technology (NTNU) in 1996 and in 2002 the conservatory studies were merged with the above Department of Musicology into a joint Department of Music. The jazz programme has for a long time been described and promoted as a flagship for the NTNU, as well as for the Norwegian music scene in general and higher music education in particular.

There were two main reasons for establishing the jazz programme. On the one hand the conservatory had experienced a drop in student recruitment and insufficient funding. The institution was therefore looking for initiatives that would attract more students. On the other hand some of the students who were already admitted as classical music students had jazz backgrounds and were just as interested in playing this music as classical styles. Also, a few teachers had a similar background; they were or had been jazz musicians but were educated in classical music and therefore appointed as teachers of music theory, composition and the like, at what has been described as a rather conservative conservatory (Bjørklund & Aksdal 2012). Thus the heterodox teachers shared the desires of the student group to reform the conservatory in a direction that took jazz and improvisation seriously. Led by a decisive conservatory teacher, a veritable activist campaign was conducted in order to gentrify jazz music at the institution, targeting both the management of the conservatory and national education policy authorities, and with the active support of the local jazz scene. The first jazz students were admitted in 1979 and in 1982 the pilot project was made permanent. Over the years, a large number of prominent Norwegian jazz musicians have received their education from this programme, making it perhaps the most important institution for jazz learning in the country.

Having witnessed such a success it was probably not surprising that other conservatories and universities wanted to follow suit. Or rather, variations on the same theme started to occur one by one. For example, in 1984 the Norwegian Academy of Music opened its programme in music education to applicants with a background in 'improvised music/jazz', while Agder University College (which in 2007 became the University of Agder) adopted the original Danish term 'rhythmic music'—denoting a wider range of genres, including rock, jazz and improvisation-based music with elements of folk and world music—in establishing its own popular music programme seven years later. However, in his study of the formation of the latter programme, Tønnsberg (2007, 2013) describes repeatedly how the teachers who were responsible for it felt the colleagues from the jazz education in Trondheim disrespected their broader approach, not least because they had once insulted them by characterising the rhythmic music programme as a study in lounge music at a national conference on jazz education and research in 1993. This anecdote illustrates some underlying discourses about differentiation, hierarchy and supremacy, through which hegemonic power and authority are likely to find expression in requests and arguments about what appears to be the most 'genuine' or 'authentic' forms of African-American music.

Controversies about authenticity play a significant role in higher music education, not least when it comes to the justification, legitimation and implementation of jazz and

popular music (Dyndahl & Nielsen 2014). For instance, DeVaux (1999) argues how important it is for jazz not to be associated with popular music in general but rather with how a musical tradition that at one point becomes a new form of art is described by the institutionalised, academic historiography of jazz:

Only by acquiring the prestige, the “cultural capital” (in Pierre Bourdieu’s phrase) of an artistic tradition can the music hope to be heard, and its practitioners receive the support commensurate with their training and accomplishments. The accepted historical narrative of jazz serves this purpose. It is a pedigree, showing contemporary jazz to be not a fad or a mere popular music, subject to the whims of fashion, but an autonomous art of some substance, the culmination of a long process of maturation that has in its own way recapitulated the evolutionary progress of Western art. (DeVaux 1999, 418)

DeVaux also claims that after the manifestation of the high artistic level jazz had achieved with bebop in the 1940s: “the evolutionary lineage begins to dissolve into the inconclusive coexistence of many different, and in some cases mutually hostile, styles” (DeVaux 1999, 418). This underlines that the relationship between music and authenticity should be understood in terms of what Stokes (1994) refers to as a discursive trope connecting music closely with the identification process:

It focuses a way of talking about music, a way of saying to outsiders and insiders alike ‘this is what is really significant about this music’, ‘this is the music that makes us different from other people’ (Stokes 1994, 7).

Furthermore, Moore (2002) reminds us that authenticity is not an inherent property of music, but something that is attributed to specific genres and practices: “It is ascribed, not inscribed” (Ibid., 210). He further argues that researchers should ask questions about “who, rather than what, is being authenticated” (Ibid., 220), so that they would describe more precisely authenticity as processes rather than specific qualities of the music itself.

Although it is my impression that there is and has been an armistice between the different educational programmes in jazz, ‘rhythmic’ and other popular musics in Norwegian higher education for some time now, contradictions and conflicts may always be smouldering beneath the surface. These may become more visible under specific circumstances, for example, if the situation changes when it comes to student recruitment and funding. And that is, to paraphrase Bourdieu, when interests and positions in social and economic space may be fought under the guise of stances taken in symbolic space, which may well be about authenticity or other, seemingly immaterial values and capitals.

However, the dualities of gentrification will probably penetrate at some level anyway. When something is included, something else is being excluded. Aside from the rigid genre hierarchies within both jazz and most popular musics, there is another big elephant in the room. I cannot recall that any activist from within the Norwegian academic jazz community has ever confronted head-on the gendered stereotypes of this music and its practices. Jazz must be one of those places in music and music education where informal marginalisation and exclusion based on gender are most widespread and accepted. For example, there were only 28 women among the 216 students who were admitted to the jazz programme in Trondheim from 1979 to 2006. And among female jazz students, three out of four were vocalists (Svedal 2006, 37). But when scholars from other disciplines have tried to critically address gender issues in Nordic jazz (see for example Annfelt 2003; Lorentzen & Stavrum 2007), they have been met with stoic silence, resigned rejection or determined defence. That being said, I certainly hope this debate is not silenced.

Concluding remarks on ethics and self-reflexivity

In order to address some important ethical issues concerning the paradoxes of activism, my final consideration is what music educators and scholars should take into account when assuming the role of spokesperson for those whose musical and cultural values and perspectives tend to be gentrified, marginalised or tabooed. The overall issue, here, seems to be the aforementioned problem of representation: *who can speak for whom?* In her seminal essay “Can the subaltern speak?” Spivak (1988) scrutinises the idea of representation. With reference to Marx’s (1852/1954) differentiation of the notion of representation by means of the two German words *vertreten* and *darstellen*, Spivak shows how even prominent Central European scholars and researchers may not distinguish clearly between the two meanings: “Two senses of representation are being run together: representation as ‘speaking for,’ as in politics, and representation as ‘re-presentation,’ as in art or philosophy” (Spivak 1988, 275), she claims. However, she maintains that there is an affiliation between the two dimensions, from whence we:

[...] encounter a much older debate: between representation or rhetoric as tropology and as persuasion. Darstellen belongs to the first constellation, vertreten—with stronger suggestions of substitution—to the second. Again, they are related, but running them together, especially in order to say that beyond both is where oppressed subjects speak, act, and know for themselves, leads to an essentialist, utopian politics. (Spivak 1988, 276)

In an ethical-political perspective, Spivak (1988) criticises Western intellectuals, among other things, for apparently re-presenting the voices of people who are subject to inequality, oppression, violence and related conditions as if the highbrows themselves were ‘absent nonrepresenters’. In this way, she argues, that while “representing them, the intellectuals represent themselves as transparent” (Ibid., 275), whereas they actually re-present the oppressed subjects from what we must assume to be an unaware perspective that implicitly contributes to defining them as the Other, in part by consistently referring to them as being more homogeneous than the intellectuals’ own group.

The insight that when acting as a representative of something, one simultaneously re-presents or interprets it from a certain position—exemplified in a range of theoretical concepts, such as situated knowledge, discursive subject positions, or the deeply rooted habitus—entails attentiveness to the recognition that any statement, any attitude, conveys a positional, normative interpretation; conscious or unconscious. However, this may be particularly challenging with respect to the ostensibly tolerant and inclusive self-understanding denoted by the concepts of omnivorousness and gentrification. This awareness should not least be applied to the normative practices of researchers and teachers who seem to manage the knowledge and the language of knowledge in an open-minded, disinterested manner. Education, institutionalisation and academisation must in this context be seen as cultivation practices according to the power, significance and standardised distinctions arising from the specific values of cultural capital, as well as the incorporated norms of habitus—including the social anatomy of taste.

Thus it is not possible to understand representation without entailing re-presentation. It is also not possible to think of re-presentation without acting as a representative of anyone’s interest. Spivak responds to the paradoxes in this way:

To confront them is not to represent (vertreten) them but to learn to represent (darstellen) ourselves. This argument would take us into a critique of a disciplinary anthropology and the relationship between elementary pedagogy and disciplinary formation. (Spivak 1988, 288f)

If there is one lesson to be learned from Spivak, it is that we must apply these insights to ourselves as academics and scholars, in the sense that we should not neglect to use the analytic tools provided by theory and methodology to examine, not only our obvious motives, but also the internalized configuration of motives for cultural choices and decisions, in academic as well as daily life. For instance, those who to a large extent are the enthusiastic driving forces behind gentrification, urban as well as musical, are academics, certainly including activist researchers.

In other words: middle and upper-class academics, educators and researchers should attempt to address their own position thoroughly, in order to remove the transparency cloak and thereby make some of their class (and gender) habitus and culturally capitalised power evident, not least when it comes to music genres and cultural practices they may distance themselves from for various normative unconscious reasons—in some cases, probably occasioned by the socio-cultural mechanisms and dynamics of cultural omnivorousness and musical gentrification.

But again, obviously, when writing *they* and *them*, I should perhaps rather have written *we* and *us*, not to say *I* and *me*. Often, however, a self-reflexive perspective seems to be the most difficult to capture; that is, we may have trouble seeing our own, habitually unrecognized or misrecognized position as situated in a specific symbolic value system. In my case it is important to clarify once and for all that I have nothing in particular against the music academia in Trondheim. This is the city where I was born and raised in a non-academic environment, but later on acquired an important part of my academic habitus as a music student, graduating with a master's degree in musicology from the University of Trondheim in 1986. My thesis explored the relationship between the music industry and children's musical cultures (Dyndahl 1986). That way, it confirmed its affiliation with the Department of Musicology's predominant doxa of the period, while it also served as a stepping stone to a permanent position in Norwegian teacher education and academia.

Taking a broader perspective, one can argue that the above discussed examples from UNIT/NTNU display some general patterns that may be found in any academic institution. Yet, the analysis of data from the *Musical gentrification and socio-cultural diversities* project shows that this particular university is one of three institutions that stand out in the popular music academic field and lead the way in the process of musical gentrification among Norwegian universities and academies (see Dyndahl et al. submitted), thus making it especially interesting for me, both professionally and personally.

Returning again to activist research, Hale (2001) claims that this must be one of the areas where identification and reflection about the ethical and other issues can make a difference:

Inevitably activist research projects come with their share of tensions, contradictions and ethical dilemmas. An ancillary proposition is that the research outcome is improved when such tensions are identified and confronted directly. (Hale 2001, 3)

In my opinion, Spivak's approach penetrates to the core of the ethical tensions, dilemmas and contradictions of activist research. All at once, she identifies and confronts us, the researchers, with the requirement of critical self-reflexivity and personal responsibility. In addition, her attitude can inspire us to create a necessary corrective to a dominant, somewhat self-sufficient, conception that trusts that music and music education are invariably of benefit to both self-realisation and social inclusion. In the same vein, Hesmondhalgh (2008) argues that this assumption must rest on an overly optimistic—though paradoxical—understanding, which implies that music, on the one hand, is considered crucial for beneficial social and individual development, while it is, on the other hand, seen as totally unaffected by negative factors:

The dominant conception rightly emphasises the social nature of music and of self-identity, but if music is as imbricated with social processes as the dominant conception suggests, then it is hard to see how people's engagement with music can be so consistently positive in their effects, when we live in societies that are marked by inequality, exploitation and suffering. (Hesmondhalgh 2008, 334)

A legitimate response to this paradox would be to argue that it is not only hard—it is futile. If music and music education are so essential for the individual and the community as we like to think, they cannot have only positive outcomes, but must necessarily also be affected by, and even affect, some negative social and historical processes. However, recognizing this is for many music educators an equally unbearable thought as it is for activist researchers to realise that activism, even with the best of intentions, may also lead anew to inequality, marginalisation and exclusion. ■

References

- Annfelt, T.** 2003. Jazz i endring. Om fordelinger av kjønn og seksuell orientering på musikalske arenaer [Jazz in transition. On distributions of gender and sexual orientation in musical arenas]. *Kvinder, køn and forskning* 12,4, 18–31.
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M. & Wright, D.** 2009. *Culture, class, distinction*. New York: Routledge.
- Bjørklund, T. & Aksdal, E.** 2012. Jazzlinja i fortid, nåtid og framtid [The jazz programme in past, present and future]. In W. Waagen (ed.) *Musikkopplæring i 100! Hundre år med musikkundervisning i Trondheim* [Music education in 100! Hundred years of music education in Trondheim]. Trondheim: Schrøderforlaget, 81–89.
- Bourdieu, P.** 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P.** 1984. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P.** 1986/2011. The forms of capital. In I. Szeman & T. Kaposy (eds.) *Cultural theory: An anthology*. Malden: Wiley-Blackwell, 81–93.
- Bourdieu, P.** 1988. *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P.** 1990. *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- DeVeaux, S.** 1999. Constructing the jazz tradition. In R. Walser (ed.) *Keeping time. Readings in jazz history*. Oxford: Oxford University Press, 416–424.
- Dyndahl, P.** 1986. *Barnemarked og musikkindustri. Noen aspekter på barnekultur, musikk og medier, med hovedvekt på fonogrammer for barn* [Children's market and the music industry. Aspects of children's culture, music and the media, with emphasis on phonograms for children] MA thesis. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Dyndahl, P.** 2013. Musical gentrification, socio-cultural diversities, and the accountability of academics. In P. Dyndahl (ed.) *Intersection and interplay. Contributions to the cultural study of music in performance, education, and society* (Perspectives in music and music education, no 9). Lund: Malmö Academy of Music, Lund University, 173–188.
- Dyndahl, P.** 2015. Hunting high and low. The rise, fall and concealed return of a key dichotomy in music and arts education. In M. P. Fleming, L. Bresler & J. O'Toole (eds.) *The Routledge international handbook of the arts and education*. London: Routledge, 30–39.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O. & Nielsen, S. G.** 2014. Cultural omnivorousness and musical gentrification: An outline of a sociological framework and its applications for music education research. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 13, 1, 40–69. http://act.maydaygroup.org/articles/DyndahlKarlsenSkårbergNielsen13_1.pdf

- Dyndahl, P. & Nielsen, S. G.** 2014. Shifting authenticities in Scandinavian music education. *Music Education Research* 16, 1, 105–118.
- Dyndahl, P., Hara, M., Karlsen, S., Nielsen, S. G., Skårberg, O. & Vestby, S.** 2015. Om tilværelsens letthet og tyngde. Dansebandkultur som høskolestudium [On the lightness and heaviness of being. Dance band culture as an academic study]. In S. Dobson, L. A. Kulbrandstad, S. Sand & T. A. Skrefsrud (eds.) *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet* [Double qualification. Perspectives on culture, education and identity]. Bergen: Fagbokforlaget, 131–150.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Nielsen, S. G. & Skårberg, O.** submitted. The academicisation of popular music in higher music education: The case of Norway. Submitted to *Music Education Research*.
- Hale, C. R.** 2001. What is activist research? *Items & Issues. Social Science Research Council* 2, 1–2, 3–5.
- Hesmondhalgh, D.** 2008. Towards a critical understanding of music, emotion and self-identity. *Consumption, markets and culture* 11, 4, 329–343.
- Ledang, O. K., Holen, A. & Diesen, R.** 1972–73. *Musikklivet i ei bygd. Rapport* [Musical life in a rural community. Report]. Trondheim: Norges Lærerhøgskole.
- Ljunggren, J.** 2014. Finnes det en norsk kulturelite? [Is there a Norwegian cultural elite?] In O. Korsnes, M. N. Hansen & J. Hjelldrekk (eds.) *Elite og klasse i et egalitært samfunn* [Elite and class in an egalitarian society]. Oslo: Universitetsforlaget, 193–210.
- Lorentzen, A. H. & Stavrum, H.** 2007. *Musikk og kjønn. Status i felt og forskning* [Music and gender. Status in field and research]. Bø: Telemarksforskning.
- Marx, K.** 1852/1954. *The eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte*. Moscow: Progress Publishers.
- Moore, A.** 2002. Authenticity as authentication. *Popular music* 21, 2, 209–223.
- Olsson, B.** 1993. *SÅMUS—musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet* [SÅMUS—Music education in the service of cultural policies? A study on musical education in the 1970s] PhD diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Peterson, R. A.** 1992. Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore. *Poetics* 21, 4, 243–58.
- Peterson, R. A. & Simkus, A.** 1992. How musical taste groups mark occupational status groups. In M. Lamont & M. Fournier (eds.) *Cultivating differences: Symbolic boundaries and the making of inequality*. Chicago: University of Chicago Press, 152–168.
- Peterson, R. & Kern, R. M.** 1996. Changing highbrow taste: From snob to omnivore. *American Sociological Review* 61, 5, 900–907.
- Spivak, G. C.** 1988. Can the subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (eds.) *Marxism and the interpretation of culture*. Urbana: University of Illinois Press, 277–313.
- Stokes, D. E.** 1997. *Pasteur's Quadrant: Basic science and technological innovation*. Washington: Brookings.
- Stokes, M.** 1994. Introduction: Ethnicity, identity and music. In M. Stokes (ed.) *Ethnicity, identity and music. The musical construction of place*. Oxford: Berg, 1–27.
- Svedal, H. M.** 2006. *Jazzlinja i Trondheim. Historiske og pedagogiske perspektiv* [The jazz programme in Trondheim. Historical and pedagogical perspectives] MA thesis. Bergen: Universitet i Bergen.
- Tønsberg, K.** 2007. *Institusjonaliseringen av de rytmiske musikkutdanningene ved Høgskolen i Agder* [The institutionalisation of the rhythmic music programmes at the Agder University College] PhD diss. Oslo: NMH-publikasjoner 2007:2.
- Tønsberg, K.** 2013. *Akademiseringen av jazz, pop og rock—en dannelsesreise* [The academisation of jazz, pop and rock—a journey of formation]. Trondheim: Akademika forlag.

Note

[1] This project is jointly funded by The Research Council of Norway's funding scheme for independent projects (FRIPRO), Hedmark University College and the Norwegian Academy of Music for the period 2013–17. It comprises four senior researchers, one post doctoral researcher, one PhD candidate and two visiting scholars. More information can be found on the project website: www.hihm.no/MG

Liisamaija Hautsalo & Saijaleena Rantanen

Suomen laulusta Pohjan neitiin

Strateginen nationalismi musiikillisen kasvatuksen käyttövoimana Suomessa 1800–1900-lukujen vaihteessa

Laulu- ja soitto ovat verraton mielialan ja tunteitten sivistyttäjät. Sävelten vieno valta kun tunkeutuu sydämeen, palauttaa siinä sitä eheyttä ja tasapainoa, minkä elämän huolet ja käytännöllisten askareitten raskas taakka on saattanut rikkoa. Suurimmat ihmislunnon tuntijat ovat niissä nähneet nousevan sukupolven kasvatuksen parhaita välikappaleita [--] Tärkeätä onkin, että koulun huolenpidosta tulee nuorisolle yhteinen, riittävä laulujen varasto, että se oppii käsittämään noiden laulujen kielellisen runorakennuksen sekä osaa laulutekstit ulkoa. Täten [--] saapi nuoriso yhteisten mielipiteitten, yhteisten tunteitten voimallisen kannattajan; täten oppii se yhteistä isänmaata rakastamaan, yhteistä taistelua kestämään sen hyväksi ja kunniaksi. (Kansanvalistusseuran kalenteri 1885, 46–47.)

Lainaus on professori J. J. F. Peranderin (1838–1885) juhlapuheesta Kansanvalistusseuran ensimmäisestä valtakunnallisesta laulu- ja soittojuhlasta Jyväskylässä kesäkuussa 1884.¹ Siitä välittyy kuvaavasti musiikin roolin korostuminen kansalaisten ja erityisesti nuorison kasvatuksessa, jonka keskiössä oli suomalaiskansallisen ideologian voimistaminen.

Kansanvalistusseuran² järjestämät laulu- ja soittojuhlat muodostivat tärkeän väylän suomalaisen rahvaan³ musiikillisen maailmankuvan rakentumiselle 1800-luvun lopulla. Niiden tärkeimpänä tavoitteena oli kansallisuusaatteen levittäminen, jossa musiikille asetettiin keskeinen tehtävä. Pyrkimyksenä oli myös säätyrajojen madaltaminen. Laulujuhlien taustalla vaikuttaneiden suomenmielisten fennomaanien toiminnan myötä musiikista tuli väline, jonka avulla kansallisia arvoja välitettiin juhlayleisölle. Musiikki oli alusta lähtien kiinteä osa Kansanvalistusseuran toimintaa. Heti seuran perustamisvaiheessa 1874 sen tehtäväksi määriteltiin ”maaseudulla järjestää esitelmiä, lukuyhtiöitä, laulu- ja soittokeuhkia, kansanjuhlia ynnä muuta semmoista, joihin kansa pääsee itse osaa ottamaan”. (Inkilä 1960, 50–52.) Tavoite huipentui laulujuhlilla, joista tuli suomalaisen kansallistunnon vaikuttavin julkinen ilmaus.

Laulujuhlien musiikkiohjelmisto ei valikoitunut sattumalta, vaan sen rakenne suunniteltiin tarkoin Kansanvalistusseuran ideologian mukaiseksi. Suomessa laulu- ja soittojuhlien, kuten myös kansallisuusaatteen leviämisen taustalla vaikuttivat voimakkaasti yleisrooppalaisen modernismin⁴ myötä levinneet kansainväliset toiminnan mallit sekä uudenlaiset pedagogiset suuntaukset, jotka levisivät tiedeyhteisön verkostojen välityksellä myös Suomeen. Toiminnan kohteena oli suomalainen rahvas, jonka sivistyneistö halusi kasvattaa ”sopivaksi” rakenteilla olevan suomalaisen kansalaisyhteiskunnan tarpeisiin.

Kansanvalistusseuran johdossa oli suomenmielisten fennomaanien piiristä noussut uusi sukupolvi, joka omaksui uudenlaisen kansallisuusajattelun muodon. Siinä sivistyneistön rinnalla myös tavallisen kansan tuli osallistua kansakunnan tulevaisuuden rakentamiseen itsenäisinä, yksilöllisinä toimijoina. Fennomaanit olivat ensimmäisiä suomalaisen kansallisvaltion rakentamista radikaalisti ajavia aktivisteja, joiden tavoitteet olivat kansansivistyksellisiä ja suomen kielen aseman parantamiseen tähtääviä (Metsämäki & Nisula 2006, 7). Ryhmä koostui pääasiassa akateemisessa maailmassa vaikuttavista, talonpoikaisesta taustasta nousseista sivistyneistön edustajista tai suomalaisuusaatteesta kiinnostuneista ruotsinkielisen yläluokan jäsenistä.

Artikkelissamme Kansanvalistusseuran laulu- ja soittojuhlat muodostavat näkökulman, jonka välityksellä tarkastelemme musiikillisen kasvatuksen ja kansallisuusaatteen suhdetta

Suomessa 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa. Tutkimme, mitkä olivat laulu- ja soittojuhlien kasvatukselliset taustat, tavoitteet ja keinot niiden saavuttamiseksi. Tarkastelemme myös, mitä laulujuhlien ohjelmisto sisälsi ja millä tavalla se valikoitui. Kolmantena tutkimuskohteenamme on Viipurin laulujuhlissa 1908 esitetty *Pohjan neiti* -ooppera ja sen merkitys laulujuhla-kontekstissa.

Rahvaalle suunnatun, niin sanotun ”helppotajuisemman” musiikkiohjelman lisäksi laulu- ja soittojuhlien ohjelmistoihin kuului alusta lähtien myös vaativampaa musiikkia. Juhlaohjelmaa kehitettiin tarkoituksella taiteellisesti ”korkeatasoisemmaksi”⁵, sillä yhtenä juhlien keskeisimmistä tavoitteista oli kannustaa kansaa ”sivistävän musiikin” harrastamiseen, jolla tarkoitettiin länsimaisen taidemusiikin, etenkin wieniläisklassisten ja -romanttisten säveltäjien, merkkiteoksia. Eurooppalaisten esikuvien mukaisesti myös Suomessa laulujuhlien ohjelmistoihin haluttiin lisätä taiteellisesti haastavampaa musiikkia, kuten oopperaa.

Taidemusiikin lajityypeistä olemme artikkelissamme valikoineet tutkimuksen kohteeksi juuri oopperan, sillä oopperalla taidemuotona on ollut erityinen paikka länsimaisen taidemusiikin huipentajana ja eräänlaisena kruununjalokivenä kaikkialla Euroopassa. Kansallisen oopperan katsottiin kuuluvan keskeisiin yhtenäistä kansakuntaa rakentaviin instituutioihin (Salmenhaara 1996, 30). Tarkastelumme fokusoituu yhteen teokseen, Oskar Merikannon (1868–1924) säveltämään *Pohjan neitiin*, joka sai kantaesityksensä Viipurin laulujuhlissa. Tutkimuskohteena *Pohjan neiti* ja sen esittäminen Viipurissa ovat kiinnostavia siksi, että siinä yhdistyvät laulujuhlien ideologian mukaiset fennomaanien korkeakulttuuriset sivistysihanteet ja Kansanvalistusseuran puitteissa harjoitettu helpommin omaksuttavan musiikin esittäminen ja levittäminen.

Huolimatta siitä, että *Pohjan neitiä* on aiempimassa oopperahistoriassa Suomessa pidetty varsin yksimielisesti suomalaisuusrepresentaatioiden musiikillisena ilmentäjänä (ks. esim. Salmenhaara 1996; Lampila 1997; Hako 2002), Viipurissa se ei kuitenkaan näyttänyt saavuttavan toivottua vastaanottoa suomalaisen kansakunnan yhtenäisyyden symbolina. Samalla Suomen poliittinen tilanne oli tullut tienristeykseen, ja tapahtumilla oli ratkaiseva vaikutus vielä 1800-luvun lopulla vallinneeseen fennomaaniseen yhtenäiskulttuuriin. Mitä tapahtui?

Fennomania, kuviteltu yhteisö, strateginen nationalismi ja keksityt traditiot

Suomalainen kansallisuusliike eli fennomania (suomenmielisyys) syntyi kieli- ja kulttuuri-poliittisena suuntauksena säätyläisten parissa 1800-luvun alkuvuosikymmenillä. Alkunsa se sai Turun yliopiston ylioppilaiden kielitieteellisenä suomen kielen harrastuksena eli niin kutsuttuna *Turun romantiikkana*, jonka juuret olivat saksalaisten filosofien J. G. Herderin (1744–1803) ja G. W. F. Hegelin (1770–1831) kansallisuusajattelussa (ks. esim. Ollitervo & Immonen 2006). Fennomanian lähtökohtana oli Suomen aseman muuttuminen vuonna 1809, jolloin Ruotsin itäisestä provinsista tuli Venäjän autonominen suuriruhtinaskunta. Tämä merkitsi murrosta kansallisuuden käsittämisessä. Sen jälkeen Suomi voitiin ymmärtää valtioksi, isänmaaksi, joka muodosti pohjan kansalliselle tietoisuudelle ja jota fennomaanien uusi polvi sittemmin halusi välittää kaikkiin kansankerroksiin. Ajatuksen taustalla oli J. V. Snellmanin (1806–1881) omaksuma hegeliläinen perusidea, jonka mukaan kunkin kansakunnan pyrkimyksenä oli ”kansallisen sivistyksen täydellistäminen ja yhtenäisen kansallisvaltion luominen, joka toteutui kansallishengen etenemisenä”. (Liikainen 1995, 127–129, 135. Ks. myös Alapuro & al. 1987.) Kielen ja kirjallisuuden ohella suomalaista identiteettiä korostettiin vahvistamalla mielikuvia yhteisestä menneisyydestä ja historiasta, mitä fennomaanien oppien mukaisesti pidettiin välttämättömänä osana yhtenäisen kansakunnan rakennusprosessia. Myös luonto nousi keskeiseen asemaan suomalaisen kansanluonteen ilmentäjänä. (Jalava & al. 2013, 11; Mylly 2002, 103–104.)

Artikkelimme edustaa musiikin kulttuurihistoriallista tutkimusta, jonka näkökulmasta musiikki on erottamaton osa yhteiskuntaa ja kietoutuu tiiviisti erilaisiin sosiaalisiin ilmiöihin ja merkityksiin. (Sarjala 2002, 176–185.) Teoreettinen viitekehysemme perustuu 1980-luvulla alkunsa saaneen kriittisen nationalismitutkimuksen traditioon, jossa kansallisvaltiota ja sen poliittishistoriallista merkitystä tarkastellaan uudella tavalla. Tämän tyyppisessä tutkimuksessa kansallisuutta ei oteta annettuna, vaan sitä analysoidaan erilaisissa viitekehyksissä esimerkiksi transnationalismin, kosmopolitanismin, postkolonialismin tai feminismin näkökulmista (ks. esim. Anderson 2007; Hobsbawn 1983; Spivak 1985; Alapuro & al. 1987; Liikanen 2005; Kettunen 2008; Fewster 2009).

Pauli Kettusen (2008) mukaan suomalaista historiankirjoitusta on viime aikoihin saakka määrittänyt niin kutsuttu *kansallinen katse*, jonka välityksellä tutkija ”tarkastelee tutkimuskohdettaan kansallisvaltiollisessa viitekehyksessä ja jäsentää maailmaa tästä lähtökohdasta” (Kettunen 2008, 17). Kettusen tavoin Ilkka Liikanen (2005, 222) on todennut, että suomalaisen kansakunnan syntyä on aikaisemmassa tutkimuksessa käsitteellistetty ainutkertaisena ”kansallisen heräämisen” historiana, jota ei ole haluttu rinnastaa muiden maiden kansallisiin liikkeisiin ja niiden saamiin poliittisiin muotoihin. Tämä, niin kutsuttu *metodologinen nationalismi* on ollut yleistä myös suomalaisessa musiikin historian tutkimuksessa, jossa historian ilmiöitä ja henkilöitä, erityisesti suurmiessäveltäjäämme Jean Sibeliusa, on tarkasteltu ainutlaatuisina ilmiöinä niiden kansallista erityisluonnetta korostaen. 2000-luvun alusta alkaen tutkijat ovat kuitenkin tuoneet uusia teoreettisia näkökulmia mukaan keskusteluun (ks. esim. Kurkela 2010; Sivuoja & al. 2012; Hautsalo 2013 & 2015b; Heikkinen 2013a; Rantanen 2014).

Tässä artikkelissa pyrimme välttämään metodologista nationalismia liittämällä fennomaanisen ideologian ja siihen sisältyvän musiikillisen kasvatustoiminnan osaksi yleisurooppalaista nationalismia. Lähtökohتامme on, että fennomania laajempänä ilmiönä, kuten myös Kansanvalistusseuran toiminta oopperaesityksineen, oli omaksuttu Suomeen ulkomaisista malleista ja laajemmin ajatellen koko musiikkielämämme rakentui pikemmin ulkoa tuotujen käytäntöjen kuin suomalaisten omaehtoisen toiminnan kautta. Analyysissämme hyödynnämme kolmea nationalismitutkimuksessa keskeistä näkökulmaa: Benedict Andersonin ajatusta kansakunnista (2007) *kuviteltuina yhteisöinä* (imagined community), Eric Hobsbawnin *keksittyjen traditioiden* (imagined traditions) määritelmää sekä alun perin Gayatri Chakravorty Spivakin (1985) *strategisen essentialismin* ideasta johdettua *strategisen nationalismin* käsitettä (Hautsalo 2015b). Nämä näkökulmat soveltuvat valottamaan tutkimamaamme kohdetta erityisen hyvin siksi, että ne perustuvat käsitykseen, jonka mukaan todellisuus – tässä tapauksessa fennomaanien ideologinen toiminta – voidaan ymmärtää konstruoituna ja neuvottelunvaraisena.

Andersonin (2007) mukaan kansakunta (nation) on poliittinen yhteisö, joka on *kuviteltu*, sillä yhteisö on niin suuri, etteivät sen jäsenillä ole mahdollisuutta tuntea toisiaan (community in anonymity). Kansakunta on myös rajallinen eli se rajaa itsensä ja on myös täysivaltainen suhteessa muihin kansakuntiin. Se muodostaa yhteisön, jota yhdistää ”kaikeksi läpileikkaava” toveruus, veljeys ja uhrivalmius (emt., 39–41). Suomessa fennomaanit loivat ideologiansa mukaisen *kuvitellun yhteisön*, jossa Suomi ja suomalaiset nähtiin kulttuurisesti yhtenäiseksi ja homogeeniseksi kansakunnaksi. Kansakunta *kuviteltuna yhteisönä* muodosti ennen kaikkea kulttuurisen mallin, jota oli mahdollista siirtää mitä erilaisimpiin sosiaalisiin ympäristöihin ja poliittisiin oloihin. Anderson ei ensisijaisesti tulkitse nationalismia sivistyneistön luomaksi poliittiseksi legitimaation välineeksi, vaan osaksi laajempaa historiallis-kulttuurista murrosta, joka antoi entistä laajemmat mahdollisuudet yhteiskunnalliseen toimintaan säädystä riippumatta. (Emt., 19–25, 49, 77–78, 102–104.) Sama ajatus toistui Kansanvalistusseuran periaatteissa.

Myös Spivakin ajatuksen *strategisesta essentialismista* voi liittää fennomaaniyhteisön ajattelutapoihin. Spivakille strateginen essentialismi merkitsee vähemmistön keskuuteen ra-

kennettua hetkellistä yksimielisyyttä, jotta tietty yhteinen, poliittinen päämäärä saavutetaan (Spivak 1985, 203–235). Spivak puhuu tutkimuksessaan kaikkien alistettujen (subaltern) puolesta käyttäen esimerkkinään naisasialiikettä. Esimerkiksi erilaisten naisryhmittymien yleiset tavoitteet saattavat poiketa toisistaan riippuen naisten iästä, luokasta, etnisestä taustasta tai muusta asemasta yhteiskunnassa. Strateginen essentialismi – eli strategisesti valittu oletamus asioiden tilasta – toimintatapana mahdollistaa väliaikaisen solidaarisuuden, jonka avulla yhteiset tavoitteet voidaan saavuttaa (emt., 78). Sovellettaessa Spivakin ajatusta yhtäältä suomalaisen 1800-luvun poliittiseen tilanteeseen ja toisaalta Andersonin ajatukseen kuvitelluista yhteisöistä, voi ajatella, että erilaisista taustoista tulevan rahvaan haluttiin osallistuvan yhteisen suomalaisen kansallisvaltion rakentamiseen yhdessä suomenmielisen sivistyneistön kanssa. Näin ollen fennomaanit hyödynsivät *nationalismia strategisesti* tavoitteenaan tietynlainen suomalaisuus, joka oli kaikille yhteinen – ainakin kuvitteellisesti. (Hautsalo 2015b.)

Eric Hobsbawn (1983, 7) yhtyy Andersonin ajatuksen kuvitteellisista yhteisöistä toden, että monet poliittiset instituutiot ja ideologiset liikkeet – kuten nationalismi – tarvitsivat toteutuakseen kuvitteellisen historian, joka oli enemmän tai vähemmän sen rakentajien tietoinen luomus tai vähintään vahvojen tulkintojen tulos. Myös täysin uusia kansalliseksi miellettyjä symboleita ja välineitä, kuten lippuja, karttoja, historian merkkihenkilöiden patsaita tai valtioiden personifikaatioita, joista tunnetuin lienee Ranskan valtiota representoiva Marianne, otettiin käyttöön (emt.). Hobsbawn (emt., 8) viittaa näihin kansallisiin symboleihin *keksittyjen traditioiden* (invented traditions) käsitteellä. Keksittyjen traditioiden tarkoituksena oli luoda historiallisen jatkuvuuden ja kansakunnan ideologisen oikeutuksen tuntua sekä kasvattaa kansallista identiteettiä (emt., 263).

Kettunen (2008, 49) on Hobsbawmin nationalismi-kritiikkiin viitaten todennut, että ”nationalismi saa voimansa siitä, miten se pystyy esittämään uuden vanhana”. Suomen oloissa kuvaava esimerkki keksitystä traditiosta ja vanhan esittämisestä uutena on Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran vuonna 1835 julkaisema kansalliseepos *Kalevala*. Elias Lönnrotin (1802–1884) kansanrunoudesta johdonmukaisiksi kertomuksiksi muokkaama eepos ymmärrettiin osana Suomen esihistoriaa, ja sen avulla maalle rakennettiin myös uljasta, myyttistä menneisyyttä (ks. esim. Sihvo 2003; Fewster 2009).⁶ Samoin periaattein saksalaista menneisyyttä oli aikaisemmin rakennettu muun muassa eepissä germaanis-skandinaaviseen mytologiaan perustuvassa *Nibelungen laulussa*,⁷ jota pidettiin antiikin Kreikan *Ilias ja Odysseia* -runoelmien saksalaisena vastineena (Karkama 2001, 246). Suomenmielinen sivistyneistö mielsi *Kalevalan* kreikkalaisten runoelmien suomalaiseksi vastineeksi (emt., 248).⁸

Fennomaanit nostivat myös musiikin symboliseen asemaan, ja siihen alettiin kiinnittää yhä enemmän huomiota. Aloitamme ilmiön tarkastelun kansakoululaitoksen perustamisesta Suomeen 1860-luvun lopulla, sillä se oli tärkeä käännekohta rahvaan musiikillisen kasvatuksen kannalta. Kansakoulujen yleistymisen myötä fennomaanien suosima, kansallinen musiikkikulttuuri alkoi nopeasti levitä paikkakunnalta toiselle luoden pohjan laulu- ja soittojuhlien musiikkiohjelmistoille. Keskeisessä asemassa olivat myös opettajat, ja heidän saamansa musiikkikoulutus kansakoulunopettajia valmistavassa Jyväskylän seminaarissa. Artikkelimme päättyy Viipurin laulujuhlaan 1908, joka jäi viimeiseksi kaikki yhteiskuntaluokat yhdistäväksi laulu- ja soittojuhlaksi Suomessa.

Kansakoulun laulunopetus kansallisen musiikkikasvatuksen käynnistäjänä

Suomessa kansan kasvattamisen kannalta merkittävin uudistus oli kaikille avoimen kansakoululaitoksen järjestäminen. Koulukasvatus oli alusta lähtien elimellinen osa laajempaa kansansivistysliikettä, jonka perustana oli suomalaisen kansallisvaltion ja kansalaisyhteiskunnan muodostaminen (Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 16, 26). Kansakoulusta

muodostui tärkein vaikuttaja myös rahvaan musiikillisen alkeiskasvatuksen alueella. Suomessa kansakoulun pedagoginen sisältö rakentui pitkälti Uno Cygnaeuksen (1810–1888) vuonna 1860 laatimaan ehdotukseen, joka kansakoulukomitean arviointiprosessin jälkeen johti virallisen kansakouluasetuksen antamiseen 1866. Vaikutteet ehdotuksensa sisällölle Cygnaeus oli saanut senaatin rahoittamalla opintomatallaan, jonka aikana hän oli perehtynyt sekä kansanopetuksen että opettajien koulutuksen järjestämisen tapoihin Skandinaviassa ja muissa Euroopan maissa, kuten Saksassa, Itävallassa, Sveitsissä ja Hollannissa. Mahdollisesti Cygnaeus hyödynsi myös tietämystään Baltian koulujen toimintatavoista, joihin hän oli tutustunut työskennellessään opettajana Pietarissa. (Pajamo 1976, 56–57.)

Tärkeäksi esikuvaksi muodostuivat sveitsiläinen kasvatustieteilijän Johann Heinrich Pestalozzin (1746–1927) käsitykset kansakoulun merkityksestä ja sen opettajille asetettavista vaatimuksista. Pestalozzin tavoin Cygnaeus korosti kansakoulun yleissivistävää tehtävää: tarkoituksena ei ollut ainoastaan tietopohjainen oppiminen, vaan myös lapsen henkisen kasvun ja yksilöllisten taipumusten monipuolinen kehittäminen, johon esimerkiksi musiikin ja käsityön opettamisella tähdättiin. Tästä johtuen laulunopetuksella oli Cygnaeuksen ehdotuksessa keskeinen asema. (Pajamo 1976, 46–63; Smeds & Mäkinen 1984, 25–26. Ks. myös Keene 1987.)

Kansakoulun laulunopetuksessa painotettiin täsmällisyyttä: tärkeintä oli, että lapset oppisivat laulamaan puhtaasti mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tavoitteena oli kurinalainen ja kontrolloitu yhteislaulu, joka oli parhaimmillaan silloin, kun se alkoi ja päättyi täsmälleen samaan aikaan ja välissä kaikki lauloivat yhtenäisessä rytmisä saman nuottikirjaan merkityn sävelmän ja sanat.⁹ Laulutapa erosi voimakkaasti rahvaan omasta, muistinvaraisuuteen perustuvasta laulutyylistä, jota leimasi yksilöllisyys sekä vapaa melodinen, rytmien ja sanallinen muuntelu. Eronteko oli tarkoituksellista, sillä kansanomaisista musiointitapaa pidettiin ”alempiarvoisena” ja epäsiiveellisenä, eikä se näin ollen sopinut kansakoulujen sivistävään tehtävään. (Laitinen 1982, 127. Ks. myös Gramit 2002; Heikkinen 2013b; Kurkela 1989; Vapaavuori 1997.)

Cygnaeus koki, että paras lopputulos syntyisi, kun laulunopetukseen sisällytettäisiin asteikkolaulua, nuottiopetusta ja moniäänistä kuorolaulua. Myös laulujen sanojen merkitys korostui:

Harjoitetaan koko skaalaa, jota lauletaan joka tunnin alussa ylös ja alas, voimakkaasti ja heikosti, hitaasti ja nopeasti, harjoitetaan sopivia maallisia lauluja ja virsiä, sanat selitetään ensiksi ja sitten luetaan niin kauan, kunnes lukeminen on tyydyttävää, nuottien tunteista, harjoitusta ääntentapaamisessa, eri tahtilajit, duuri- ja molli-sävellajit, pieniä kaksi- ja kolmiäänisiä lauluja. (Cygnaeus 1910, 274, 280.)

Cygnaeus painotti länsimaisen taidemusiikin tradition mukaista tasavireisen intonaation tärkeyttä, joka hänen mukaansa opittaisiin parhaiten nuottiopetuksen aloittamisella mahdollisuuksien mukaan jo ennen kouluikää (Cygnaeus 1910, 264, 275). Tästä johtuen Cygnaeus ehdotti myös lastentarhojen ja -seimien perustamista. Niiden oppiaineeksi hän suunnitteli paitsi laulua, myös nuotinlukua ja sävelasteikkojen opettelua.¹⁰ Ajankohtaisten pedagogisten suuntausten mukaisesti Cygnaeuksen toiveena oli koulussa opitun kulkeutuminen lasten mukana koulusta koteihin. (Heikkinen 2013b, 51; Sulkunen 2004b, XIII; Syväoja 2004, 36.)

Myös kasvatus- ja opetusopin professori Zacharias Joachim Cleve (1820–1900) korosti pyrkimystä laulamisen puhtauteen. Cleve oli keskeinen henkilö kansakouluasetusta laatineessa toimikunnassa ja Suomen kouluopetuksen merkittävä kehittäjä. Cygnaeuksen tavoin hän painotti nuottien opettelun ja moniäänisen laulun asemaa kansakoulujen musiikinopetuksessa. Lisäksi hän kiinnitti huomiota laulujen sanojen tärkeyteen. Hieman myöhemmin (1886) ilmestyneessä teoksessaan *Koulujen kasvatusoppi* Cleve toteaa, että ”laula-

essa korva ei ole totutettava oivaltamaan ja erottamaan ääntä yleensä, vaan *suloääntä* [harmoniaa]. Jos tähän vielä lisää että laulussa sävel yhtyy sanaan ja että viimeksi mainittu koulussa on tai ainakin on oleva todellisen tunteen ja jalon ajatuksen osotteena, niin selittämättäkin voipi käsittää miten suuri arvo nuorison sekä eettiseen että esteettiseen sivistykseen nähden lauluharjoituksella on.” Cygnaeuksen tavoin Cleven mukaan laulunopetus tuli jakaa kolmeen ”asteeseen” helpommasta vaikeampaan: korvakuulolauluun, nuottiotoppiin ja moniääniseen lauluun. (Cleve 1886, 88, korostus alkuperäisessä tekstissä.)

Valmiissa kansakouluasetuksessa koulujen musiikinopetus painottui nimenomaan laulunopetukseen, johon tuli mahdollisuuksien mukaan sisällyttää myös nuottien opiskelua. Asetuksen mallin mukaan laulunopetus eteni seuraavasti: kansakoulun alustavalla luokalla oppilaat harjoittelevat yksinkertaisia ja ”lapsuuden iälle” sopivia lauluja korvakuulolta. Toisella luokalla lauluharjoitukset jatkuvat samaan tapaan, mutta sen ohessa alkaa myös ”sävelikkö ja nuottiesimerkkien tuntemisen” opettelu niin, että ”mutkattomimmat laulunootit kehitellään ja ylöskirjoitetaan”. Ylemmässä kansakoulussa ensimmäisellä luokalla opetellaan yksiäänistä laulua, sävellajeja sekä nuottikirjoitusta, toisella luokalla vuorossa ovat ”erilaiset ääniluokat” sekä harjoituksia kaksiäänisessä laulussa. Näin edeten kolmannella luokalla laulunopetus on jo niin hyvällä mallilla, että laulutunneilla on mahdollista harjoitella moniäänistä laulua. (Kansakouluasetus 11.5.1866, sit. Pajamo 1976, 61.) Asetuksen suositus oppituntien rakenteeksi oli 20 minuuttia virsilaulua, 20 minuuttia nuottiotoppia ja 20 minuuttia maallisia lauluja vaihtelevassa järjestyksessä (emt. 183). Samalla laulusta tuli kansakoulun pakollinen oppiaine, jota opetettiin keskimäärin kaksi tuntia viikossa (emt. 61).

Kansakouluaktiivit perustelivat laulun ensisijaisuutta kouluopetuksessa sillä, että laulunopetukseen varatun, noin kahden viikkotunnin puitteissa instrumenttiopintojen lisääminen opintosuunnitelmaan oli haasteellista sekä oppimisen että opettamisen kannalta. Tärkeämpi syy liittyi kuitenkin laulun sanojen asemaan suhteessa säveleen. Pedagogit suosivat sanomaltaan ”puhdassäveltöistä musiikkia”, johon lukeutuivat sellaiset laulut, joissa ”isänmaallinen rakkaus lämpimästi meihin virtaa”. Sen sijaan ”huono musiikki, joissa laulujen sanat olivat epäpuhtaita”, miellettiin suorastaan vaaralliseksi. (*Pyrkijä* 7/1899. Ks. myös Cleve 1886; Kurkela 1989, 166–168; Rüegg 1871, 317.) Laulaminen oli sanallista viestintää, ja tarkoin valikoitujen laulujen sanat soveltuivat hyvin lasten uskonnollisten, siveellisten ja kansallisten tunteiden herättämiseen, mikä yleisesti nähtiin kansakoulun tärkeimpänä tehtävänä (Pajamo 1976, 99). Ihanteeksi nousi moniääninen kuorolaulu sekä laulurepertoaari, joka koostui sivistävistä, fennomaanien kansallista ideologiaa toisintavista lauluista.

Opettajat kansallisen musiikkikulttuurin lähettiläinä

Kuorolaulu kansanopetuksen välineenä oli Suomessa uusi ilmiö, sillä kansakoulujen perustamiseen saakka se oli kuulunut lähinnä ylioppilaiden ja säätyläisperheiden harrastuksiin. Lisäksi se miellettiin pääsääntöisesti miesten ja poikien ajanvietteeksi. Uutta oli myös laulaminen suomen kielellä. Lauluatteen kehityksen kannalta ratkaiseva merkitys oli kansakoulunopettajia valmistavan Jyväskylän seminaarin perustamisella vuonna 1863. Samaan aikaan valmisteilla olleen kansakouluasetuksen mukaisesti myös seminaarissa panostettiin laulunopetukseen. Seminaarin musiikinopettaja Erik August Hagfors (1827–1913) nosti moniäänisen kuorolaulun seminaarin musiikinopetuksen keskiöön ja perusti heti alkuvaiheessa oppilaitoksen yhteyteen paitsi mieskuoron, myös nais- ja sekakuoron. Hän näki moniäänisessä kuorolaulussa hyödyllisen välineen intonaation yhdenmukaistamisen ja äänenmuodostuksen kurinalaistamisen harjoittamisessa. ”Suomenkielisen kuorolaulun isäksi” nimitetyn Hagforsin vaikutuksesta myös kuorolaulun aatteellinen näkökulma seminaarin laulunopetuksessa korostui. Hagfors oli suomalaisuusaktivisti, ja kiinnitti erityistä huo-

miota kuorolaulun mahdollisuuksiin kansallisen ideologian levittäjänä. (Hyökki 2003, 29; Kurkela 1983, 188; Lehtonen 1994, 274. Ks. myös Pajamo 1976.)

Hagforsin ajatus kuorolaulun kansallisesta tehtävästä oli peräisin sveitsiläisen pedagogin Hans Georg Nägelin (1773–1836) opeista, joihin hän oli Cygnaeuksen tavoin tutustunut lähemmin opintomatalla Euroopassa. Nägeli oli J. H. Pestalozzin oppilas ja ystävä, jonka kasvatustieteitä seuraten hän omaksui ajatuksen kuoroharrastuksen eri väestöryhmiä yhdenäistävästä vaikutuksesta. Ranskan vallankumouksen jälkeisen yksilönvapautta, kansanvallan veljeyttä ja isänmaallisuuden yhdistävää voimaa korostavan ilmapiiriin innoittamana hän oivalsi kuorolaulun sivistyksellisen merkityksen ja näki siinä mahdollisuuden kansanjoukkojen harrastuksena ja musiikillisen kasvatuksen työkaluna. Ensisijaisesti hän näki kuorolaulun tehtävän kansan sivistystason ja kansallisen tietoisuuden kohottajana sekä yhteiskunnan sosiaalisten raja-aitojen kaatajana. Nägeli perusti ideologiansa mukaisen lauluinstituutin Zürichiin vuonna 1805. Hänen näkemyksensä oli, että ”musiikin aikakausi alkaa vasta silloin, kun korkeampi taide on tullut koko kansakunnan henkiseksi ominaisuudeksi”. (Nägeli 1809, sit. Helasvuo 1963, 83.) Nägeli vastusti taidemusiikin korostamista ainoastaan oppineen yläluokan taiteenlajina ja ohjeisti opettajia etenemään opetuksessaan asteittain ja etenkin alkuvaiheessa välttämään musiikin teoriaan liittyvää vaikeampimmin ymmärrettävää käsitteistöä opetustilanteissa (Gramit 2002, 98–109).

Kuorolaulun tehtävä uusien aatteiden välittäjänä näkyy Nägelin tunnetusta ohjelmajulistuksesta, joka on vaikuttanut merkittävästi kuorolaulun leviämiseen Euroopassa. Hänen ihanteenaan oli suuri ja mahtavasti soiva mieskuoro, joka ylisti isänmaata ja sen luontoa. Nägelin työn myötä kuorolaulu alkoi levitä sivistyneistön harrastuksesta yhä enemmän myös tavallisen kansan pariin. (Helasvuo 1963, 83–85; Hyökki 2003, 28; Häyrynen 2008, 19; Jäppinen 2004, 5.) Lisäksi sillä oli kiistaton merkitys 1800-luvun laulujuhla-aatteen taustalla:

Kootkaa ihmisiä satoihin, tuhansiin nouseviksi joukoiksi, koettakaa saada heidät inhimilliseen vuorovaikutukseen, niin että jokainen yksilö voi toteuttaa omaa persoonallisuuttaan, kyeten myönteisessä hengessä sekä tunteen että sanalliseen ilmaisuun, niin että yksilö mahdollisimman intensiivisesti ja monipuolisesti kokee itsenäisyytensä ja yhteenkuuluvuutensa muiden kanssa [--] Onko olemassa muuta keinoa kuin kuorolaulu? Jos tavallisin luonnon antamin äänellisin edellytyksin varustettu, satapäinen koulutettu laulajajoukko kootaan tasaisesti miehitetyksi kuoroksi, on edessämme todellinen kansanmahti. (Nägeli 1809, sit. Helasvuo 1963, 83–85.)

Nägelin ajatuksiin perustuivat myös seminaarinjohtaja Hans Rudolf Rüeegin (1824–1893) näkemykset vuonna 1866 ilmestyneessä ja 1871 suomennetussa teoksessa *Kasvatustieteen oppikirja – Kansakoulun-opettajille ja muille kasvatustieteen harrastajille*, johon Jyväskylän seminaarin pedagoginen ohjelma suurelta osin perustui. (Heikkinen 2013b, 51–52.) Maanmiehensä Nägelin filosofian mukaisesti Rüeegg painotti teoksessaan nuotintaidon opettelua, jonka tärkein päämäärä oli ”tietoisin laulamisen” oppiminen. Toistuvien ääniharjoitusten vaikutuksesta saavutettavissa oleva oman äänen kurinalainen hallinta yhdistettynä nuotintaitoon olivat edellytyksenä laulajan mahdollisuuteen ymmärtää paitsi laulamaansa, myös laulamiseen liittyvän *tunneilmaisun*. Vasta silloin toteutuisi laulunopetuksen korkein tarkoitus: ”kansakunnallisten laulujen tietoinen käsitys ja esitys”. (Rüeegg 1871, 317–321. Korostus alkuperäisessä tekstissä.)

Rüeegin näkemys oli, että ”oikeanlaisten” laulujen ja ”oikeanlaisen” ilmaisun avulla laulamisella oli parhaimmillaan monia siveellisiä vaikutuksia. Niillä hän viittasi juuri kansallisten laulujen laulamiseen, joiden hän katsoi parhaiten edistävän kansakoulujen sivistystehtävää. Myös Hagfors esitti, että koraalilaulun lisäksi sekä seminaarissa että kansakouluissa tulisi olla myös muita uskonnollisia ja sisällöltään isänmaallisia lauluja sekä kansan-

lauluja (Pajamo 1976, 81). Siihen saakka varhaisten oppikoulujen ja kirkollisten koulujen musiikinopetus oli sisältänyt pääasiassa virsilaulua. Samaa mieltä oli Cygnaeus, joka kansakouluhdotuksessaan puolsi maallisten laulujen lisäämistä koulujen musiikinopetukseen.¹¹

Maallisten laulujen lisääminen koulujen laulurepertoaariin osoittautui tehokkaaksi välineeksi lauluharrastuksen suosion kasvussa. Aloitteen maallisten laulujen osuuden kasvattamisessa koulujen musiikinopetuksessa Suomessa teki Viipurissa vaikuttanut saksalaissyntyinen pedagogi, laulunopettaja ja urkuri Heinrich Wächter (1818–1881). Hän julkaisi useamman koululaulukirjan, joista kansakoulun kannalta tärkein oli vuonna 1864 valmistunut ensimmäinen suomenkielinen laulukokoelma *50 Koulu-Laulua*. Laulukirja koostui pääosin isänmaallisista lauluista ja kansanlauluista.¹² Kirjaa kootessaan Wächterin periaatteena oli valita tuttuja lauluja, jotka sanomaltaan ja ideologiaaltaan sopivat kansakoulun kasvattavaan tehtävään. Myös sävelmien oli oltava riittävän helppoja oppia. *50 Koulu-Laulua* sekä Wächterin vuosikymmenen lopulla julkaistu *Koululauluja I* muodostivat kansakoulun laulunopetuksen rungon sen alkuvaiheessa. (Klemetti 1917, 8–12; Helasvuo 1949, 134–143; Pajamo 1976, 58. Ks. myös Heikkinen 2013b; Kurkela 1989.) Jyväskylässä ilmestyneen *Koti ja koulu – Sanomia lasten kasvattajille* -lehden maakuntakohtaisen kirjoittelun perusteella Wächterin laulukirjaa käytettiinkin kouluopetuksessa laajasti ympäri Suomea. Laulukirjat eivät kuitenkaan olleet kouluissa itsestäänselvyys. Ennen laulukirjojen yleistymistä oppilaat kopioivat lauluja toisinaan itse. Useimmiten vihkoihin kirjoitettiin laulujen sanat, mutta joskus myös sävel. (Pajamo 1976, 104.) Sävelmien jäljentäminen oli tehokas väline nuottikirjoituksen oppimiseen.

Seminaarista valmistuvien opettajien toiminnan myötä uusi musiikkiharrastus alkoi nopeasti levitä heidän asettuessaan uusille toimipaikoilleen ympäri maata. Selvää on, että käytännön tasolla kansakoulujen laulunopetus ei aina toteutunut seminaarin ihanteiden mukaisesti. Erityisesti pienillä paikkakunnilla musiikinopetus koostui usein yksinäisen laulun harjoittamisesta korvakuulolta. Parhaassa tapauksessa musiikkitaitoisen opettajan saapumisella paikkakunnalle oli kuitenkin monia musiikki- ja muuta huvielämää virkistäviä vaikutuksia. Opettajat perustivat oppilaskuoroja, jotka esiintyivät erilaisissa julkisissa tilaisuuksissa ja välittivät samalla uusia vaikutteita tilaisuuksien yleisöille. Seminaarissa opettajat olivat opiskelleet urkujen sekä pianon soittoa ja pystyivät toimimaan tarvittaessa myös lukkareina (Pajamo 1976, 71–72). Lisäksi 1880-luvulla aktivoituneen kansalaisjärjestäytymisen myötä opettajat toimivat yhdistysten yhteyteen perustettujen kuorojen tai soittokeuhkien johtajina. (Rantanen 2013a.) Opettajien ohella musiikinopetuksesta ja -ohjauksesta vastasivat paikallistasolla ylioppilaat ja urkurit. He jakoivat vastuuta opettajille asetetusta tehtävästä kansallisuusaatteen lähettäjänä (Lehtonen 1994, 274) tavoitteenaan kansallisesti kasvattavan musiikin välittäminen kaikkiin kansankerroksiin.

Kansalaisjärjestäytymisestä laulu- ja soittojuhliin

Kansakoulun myötä laulusta tuli sekä sivistyksen väline että oleellinen kasvatustekijä. Kouluopetuksen seurauksena sen vaikutteet levisivät paitsi koteihin, myös vilkastuvaan seuralämään. Kansakoulun lisäksi kansallisuusaatteen periaatteille rakentunut fennomaanivertainen järjestötoiminta tarjosi hedelmällisen maaperän suomalaiskansallisen ideologian levittämiseksi.¹³ Järjestäytymiskehityksellä oli ratkaiseva vaikutus myös vallitsevaan musiikkikulttuuriin.¹⁴

Kansalaisjärjestäytyminen alkoi Suomessa 1800-luvun puolivälin jälkeen eurooppalaisen esikuvien mukaan. Kansanvalistusseura ja varhaiset kansanjuhlat tarjosivat mallit toiminnalle. Säätyläisten organisoimien kansanjuhlien ohjelmaan kuului tavallisesti kuorolauluja, runonlausuntaa, puheita, tanssia ja mahdollisuuksien mukaan myös torvisoittoa, josta ennen harrastajasoittokeuhkien yleistymistä vastasivat sotilassoittokunnat ja kaupungeissa toimivat ammattilaisorkesterit. Samankaltainen rakenne toistui sittemmin yhdistys-

ten järjestämien iltamien ja muiden huvitapahtumien ohjelmistoissa. Tärkeän mallin antoivat myös Suomessa 1860-luvulla yleistyneet vapaapalokunnat. Kuitenkin vasta 1880-luvulta lähtien Suomessa voidaan puhua joukkoliikkeiden aikakaudesta sen todellisessa merkityksessä. Silloin syntyivät ensimmäiset järjestöt, jotka perustuivat laajojen kansanjoukkojen rekrytointiin: raittiusliike, nuorisoseuraliike, työväenliike, yhteiset juhlat sekä muut kulttuuritapahtumat ja -harrastukset alkoivat koota ihmisiä yhteen kaikkialla Suomessa. (Alapuro & Stenius 1987, 18, 20, 31; Stenius 1987, 212.)

Musiikin näkökulmasta merkittävimpiä ja näkyvimpiä ilmiöitä järjestäytymiskehityksessä olivat laulukorot ja torvisoittokunnat, joiden lukumäärää järjestötoiminnan aktiivit pyrkivät alusta alkaen kasvattamaan. Sivistyneistö oli vakuuttunut musiikin kasvattavasta vaikutuksesta ja uusien musiikkiseurojen ajateltiin tuovan kansalle ”henkisen ja jalostuttavan” vaihtoehdon kapakkaelämän, nurkkatanssien ja muiden paheellisina pidettyjen vapaa-ajanviettopojen tilalle. (Lehtonen 1994, 320, 327.) Musiikki kansanvalistuksen välineenä kuului automaattisesti osaksi uusien yhdistysten toimintaa, ja kiinnostus sitä kohtaan kasvoi järjestäytymistoiminnan leviämisen myötä. Kansanvalistusseuran mallia seuraten muun muassa Nuorisoseuraliikkeen ensimmäisiin sääntöihin (1883) kirjattiin pyrkimys laulu- ja soittokuntien perustamiseen maaseudulla (Inkilä 1960, 239; Numminen 1961, 170). 1880-luvulta kuoroja perustettiin lähes jokaisen yhdistykseen. Torvisoittokuntien perustaminen oli vaativampaa, sillä instrumentit olivat kalliita ja soittamaan oppiminen haastavaa ilman osaavaa opettajaa.

Vaikka järjestäytymisen myötä yleistynyt, lähinnä ylioppilaslauluista, isänmaallisista lauluista, kansanlauluista, virsistä ja sotilasmusiikista rakentunut musiikkikulttuuri oli monelle vierasta, yhä useammalle se oli tullut tutuksi koulussa ja sen vuoksi myös helpompi omaksua. Tärkeä tekijä uudenlaisen musiikkikulttuurin sisäistämiseen ja leviämiseen oli saman ohjelmiston toistuminen iltamien, kansanjuhlien ja myös laulujuhlien musiikkivallinnoissa. Musiikkia esittävän kokoonpanon rakenteesta tai paikkakunnasta riippumatta tapahtumien ohjelmistoja hallitsi sama ydinohjelmisto, johon kuului muutama virsi, hie-man useampi isänmaallinen hymni ja marssi sekä sovituksia valikoituneista kansanlauluista. Näiden kolmen laulutyyppin varaan 1800-luvun lopun aatteellinen käyttömusiikki rakentui aina 1900-luvun alkuvuosiin saakka. (Kurkela 2009, 86–90.)

Vesa Kurkelan (2009, 86) mukaan ”kansalliset laulut olivat aikansa poliittista musiikkia, jonka käyttöarvoa ylläpiti niiden yhteiskunnallinen merkitys”. Lauluissa, etenkin kuorolauluissa, kansallisuusaate ja sen päämäärät välittyivät konkreettisesti sekä laulajille että kuulijoille. Käytetyimpien laulujen teemat olivat myös yhteneväiset kansanvalistajien ohjelman kanssa: yhdistäviä aihepiirejä ovat muun muassa luonto, maisemallisuus, optimisimi, yksimielisyys, yhteisöllisyys, siveellisyys, vaatimattomuus, urheus sekä rakkaus kotiseutua ja isänmaata kohtaan. Samojen suomenkielisten laulujen toistoon ja variaatioiden mintoimintoihin vaikutti myös samaan aikaan käynnistynyt musiikin julkaisutoiminta, joka edisti yhtenäisen repertoaarin leviämistä. 1800-luvun lopulla siitä vastasi pääasiassa Kansanvalistusseura, joka julkaisi – ja samalla valvoi – uutta musiikkiohjelmistoa muun muassa jokaista valtakunnallista laulu- ja soittojuhlaa varten. 1800-luvulla ilmestyneiden nuoti- ja lauluvihkojen perusteella näistä, Kurkelan kansallisiksi ”hittisävelmiksi” nimeämistä lauluista viisi suosituinta olivat *Suomen laulu*, *Maamme*, *Vaasan marssi*, *Savolaisen laulu* ja *Porilaisten marssi*.¹⁵ (Emt., 86–90.) Samat laulut kuuluivat myös suosituimpien koululaulujen joukkoon (Pajamo 1976, 156).

Keskeisin muutos rahvaan musiikillisessa kasvatuksessa oli lopulta siirtyminen passiivisesta sivustaseuraajasta esiintyjäksi, yleisöstä estradille (ks. Minor 2012). 1870-luvun loppuun saakka erilaisten tilaisuuksien musiikkiohjelmasta olivat vastanneet pääosin ammattimuusikot tai säätyläisistä kootut kuorot, joita kansa kuunteli hiljaa yleisössä omalta paikaltaan. Musisointiin ei ollut mahdollista osallistua. Lisäksi kansakoulun ja opettajaseminaarin perustamisesta huolimatta vielä 1860–1870-luvuilla neljänäinen kuorolaulu ja tai-

demusiikin traditioon kuuluvat teokset saivat musiikin tuntumaan etäiseltä ja vieraalta. 1880-luvulla tapahtuneen muutoksen myötä uusiin musiikkiseuroihin liittymiselle ei enää asetettu mitään sosiaalisia esteitä, vaan kuka tahansa pystyi halutessaan osallistumaan laulu- tai soitto-kunnan toimintaan. Ensimmäistä kertaa kansa pääsi itse ottamaan osaa toimintaan tasa-arvoisessa asemassa suhteessa muiden yhteiskuntaluokkien edustajiin. Sillä oli voimakas yhteisöllinen merkitys.

Muutoksella oli myös monia sosiaalisia seurauksia: kuuluminen kuoroon tai soitto-kuntaan kohotti itsetuntoa ja antoi myös mahdollisuuden statuksen nousuun. Lisäksi ensimmäistä kertaa tavallisen kansan jäsenillä oli mahdollisuus itse valita toiminta- ja harrastuspiirinsä – huolimatta siitä, että 1900-luvun alkuun saakka musiikki ja sen tekemisen mallit tulivat ylhäältä päin. (Herbert 2000, 32–33; Jalkanen 2003, 142. Ks. myös Andersson 1982 ja Lehtonen 1994.) Ilmiön taustalla vaikutti samaan aikaan tapahtunut julkisuuden muutos, jonka seurauksena yhteiskunnallinen keskustelu tasa-arvoistui ja avautui kaikille yhteiskunnan jäsenille. Tämä niin sanottu ”kansallinen julkisuus” nosti myös rahvaan osaksi julkista keskustelua muun muassa kansakoululaitoksen, yhdistystoiminnan ja suomenkielisen sanomalehdistön välityksellä (ks. Nieminen 2006).

Järjestäytymisen yhteydessä vilkastunut musiikkitoiminta huipentui laulujuhilla, joihin kaikki maan harrastajasoittokunnat ja -kuorot kutsuttiin mukaan. Niiden myötä myös laulu- ja soitto-kuntien lukumäärä kasvoi entisestään. Samalla huipentuivat fennomaanien ideologiset tavoitteet. Juhlien ohjelmisto ja ulkoiset muodot muovattiin kansallisten symbolien ja arvojen mukaisiksi. Aikakauden poliittisen ilmapiirin mukaisesti keskeisessä roolissa oli suomalaisen identiteetin korostaminen vahvistamalla mielikuvia yhteisestä suomalaisesta menneisyydestä ja historiasta, joita suomenmielinen sivistyneistö piti välttämättömänä osana yhtenäisen kansakunnan rakennusprosessia. Suomalaisten laulujuhlien tunnusmerkkeihin kuuluivat keskeisesti muun muassa Suomi-neito, *Kalevala*, järvimaisema ja kantele, joka oli laulujuhlien yleisimmin käytetty symboli. Sama ideologia toistui juhlien kaikilla osa-alueilla: koristelussa, iskulauseissa, juhlapuheissa, historiallisissa kuvaelmissa ja kulkueissa, runoissa sekä musiikkiohjelmistoissa. (Inkilä 1960; Smeds & Mäkinen 1984; Särkkä 1983; Valkonen & Valkonen 1994.) Risto Alapuroa ja Henrik Steniuslainatun kuorolaulajista tuli laulu- ja soittojuhlien myötä ”kansallisuusaatteen etummaisiamiehiä” (Alapuro & Stenius 1987, 34). Juhlat olivat ennennäkemättömän suuria ja ne saivat osakseen paljon julkisuutta. Laulajia ja soittajia oli satoja yleisömmäärien noustessa moniin tuhansiin.¹⁶

Laulujuhlainstituutio ei ollut suomalainen ilmiö, vaan mallit laulujuhlien järjestämiseen tulivat Suomeen Saksasta ja Virossa (Smeds & Mäkinen 1984; Zetterberg 1974). Viro toimi esikuvana myös koulujen laulunopetuksen vakiintumisessa Suomessa, sillä kansakouluilla oli Virossa ratkaiseva merkitys paitsi lauluharrastuksen leviämisen, myös laulujuhlien onnistumisen kannalta (Smeds & Mäkinen 1984, 26). Suomessa juhlien organisoinnista vastasi Kansanvalistusseuran sihteeri A. A. Granfelt (1846–1919), joka oli vierailut Viron laulujuhlassa Tallinnassa vuonna 1880 ja innostui vastaavien järjestämisestä myös Suomessa. (Sulkunen 1986, 48–50.)

Laulujuhlien musiikkiohjelmistoissa toistui aiemmin mainittu kaava: ohjelmistot koostuivat pääasiassa tunnetuimmista isänmaallisista lauluista, kansanlauluista ja virsistä. Juhlat kestivät tavallisesti kolme päivää. Niiden ehdoton kohokohta oli laulu- ja soittokilpailu, johon kaikkia amatöörisoittokuntia ja kuoroja kehoitettiin osallistumaan. Vuosien mittaan kilpailu jaettiin kahteen eri sarjaan kunkin musiikkiseuran taitojen mukaan. Kilpailuja järjestettiin erikseen mies-, nais- ja sekakuoroille sekä torvisoitto-kunnille. Ammattimuusikoilta osallistuminen kilpailuihin oli kielletty (ks. Granfelt 1913). Näin haluttiin varmistaa kilpailun tasapuolisuus ja mahdollisimman monen osallistuminen.

Erityisesti laulujuhlien alkuvaiheessa laulu- ja soittokilpailujen ohjelmisto pyrittiin pitämään mahdollisimman tuttuna ja kansantajuisena. Ajan kuluessa juhlille alkoi kuitenkin

muodostua kaksinainen luonne: ohjelmatarjonnan lisääntyessä alkoi näyttää siltä, kuin rinnakkain olisi ollut kaksi eri tapahtumaa – kansanjuhlat ja juhلالaulajaiset. Kansanjuhlat sisälsivät paljon muutakin kuin musiikkia, kuten urheilukilpailuja, arpajaisia ja leikkejä. Juhlalaulari- ja kansanlaulari-ohjelmisto puolestaan alkoi vuosien kuluessa olla yhä taidemusiikkipainotteisempaa. Ohjelmistot koostuivat ooppera-aarioista ja niiden teemoihin perustuvista fantasiaista, alkusoitoista, sinfonisista runoista, sonaateista, huilu-, piano- tai viulusooloista sekä marssi- ja tanssimusiikista. Samankaltainen ohjelmistorakenne oli tuttu 1800-luvun lopulla yleistyneistä populääri- ja kansankonserteista, joista jälkimmäisiin houkuteltiin yleisöä alhaisin lipunhinnoin myös alemmista kansanluokista. (Ks. Kurkela 2014 & Kurkela 2015.)

Juhlakonserttien tavoitteena oli rahvaan musiikkimaun kohentaminen. Ajan kuluessa ohjelmistoon valikoitunut musiikki alkoi kuitenkin loitota yhä kauemmaksi laulujuhlien kohdeyleisön, tavallisen kansan, ulottuvilta. Tämä kulminoitui Vaasan laulujuhlissa vuonna 1894, jonka musiikillinen ohjelma poikkesi aikaisemmista huomattavasti korkean taiteellisuutensa vuoksi. Vaasassa esiintyivät aikakauden tunnetuimmat nimet. Martin Wegelius, Robert Kajanus, Jean Sibelius, Armas Järnefelt ja Richard Faltin johtivat juhlilla omia teoksiaan, joista Sibeliuksen *Improvisaatio* orkesterille (*Kevätlaulu*) ja Järnefeltin *Korsholma* oli sävelletty varta vasten Vaasan juhlaa varten. Lisäksi ohjelmassa oli ”ulkomaisia suurteoksia”, kuten Edvard Griegin musiikkia, Luigi Cherubinin Requiem, G. F. Händelin *Athalia*, Joseph Haydnin *Luominen* sekä Robert Schumanin *Paratiisi ja Peri*. Ohjelmisto oli Vaasassa muutenkin aikaisempaa monipuolisempi. Juhlan aikana järjestettiin lukuisia konsertteja myös juhla-alueen ulkopuolella. (*Pohjalainen* 23.6.1894. Ks. myös *Pohjalainen* 18.6.1894 ja 19.6.1894. Vaasan laulujuhlsta ks. myös Rantanen 2013a.)

Juhlakonserttien solisteina käytettiin tunnetuimpia suomalaisia laulutaiteilijoita, joita Vaasan juhlassa edustivat Maikki Järnefelt ja Hjalmar Frey (emt.). Laulujuhlat olivat tärkeä esiintymisfoorumi taiteilijoille. Myös sanomalehtijulkisuus oli varmaa, sillä suomenkieliset sanomalehdet raportoivat laulujuhlista kirjoittaen pitkiä tapahtumaselostuksia ja konserttiarvioita. Lisäksi lehdet toimivat tärkeänä julkisena näyttämönä keskeisten säveltäjien töiden esittelemisessä ja samalla koko suomalaisen musiikkilämän kehityksessä. Alusta lähtien laulujuhlien organisaattorit rekrytoivat Suomen musiikkilämän merkkihenkilöitä mukaan juhlille erilaisiin tehtäviin. Heitä työllistivät etenkin kuorojen ja soittokuntien johtamistehtävät sekä juhlien ohjelmistoista vastaavat musiikkitoimikunnat. Yksi laulujuhlatyössä tiiviisti mukana olleista aktiiveista oli Oskar Merikanto, joka osallistui lukuisille juhlille toimien niissä monipuolisesti organisaattorina, kuoronjohtajana, pianistina ja kilpailujen tuomarina (ks. Ketomäki 2012).

Ohjelmiston taiteellisuudesta ja sen ennakkoon saamasta suuresta julkisuudesta huolimatta ihmiset eivät kuitenkaan löytäneet Vaasan juhlaan samalla tavalla kuin aikaisemmin. Jotakin juhlien alkuperäisestä luonteesta tuntui kadonneen. Kriitikoiden joukkoon liittyi myös Kansanvalistusseuran sihteeri A. A. Granfelt, jonka mukaan laulu- ja soittojuhlat eivät olleet tarkoitettu ”taiteilijajuhlaksi” vaan ennen kaikkea ”kansallisiksi juhliksi”. Hän paheksui sitä, että Vaasan juhla sai ”säveltaiteellisesti ylimysluonteisemman karvan”. Laulujuhlien perimmäinen tarkoitus ei saanut jäädä korkeatasoisten musiikkiteosten varjoon. (Granfelt 1913. Ks. myös Smeds & Mäkinen 1984.)

Seuraava laulu- ja soittojuhla järjestettiin kahden vuoden päästä Sortavalassa 1896. Aikaisemmasta oppineena sekä Kansanvalistusseuran johtokunta että paikallinen laulujuhlatoimikunta halusivat pitää musiikkiohjelman riittävän helppotajuisena. Juhla onnistuikin hyvin. Sama linja jatkui Mikkelissä (1897) sekä Helsingissä (1900), jossa ohjelma oli vuonna 1899 voimistuneiden venäläistämistoimenpiteiden vuoksi entistä isänmaallisempi. Helsingissä vallitsi voimakas kansallisen yhtenäisyyden tunne ja juhlayleisöä oli enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Paikalle oli saapunut jopa 2500 laulajaa ja soittajaa. Juhlan isänmaallisen luonteen vuoksi laulu- ja soittojuhlat sekä muut kansallishenkiset tapahtumat kiellettiin kenraalikuvernööri Nikolai Bobrikovin (1839–1904) toimesta seuraavan

viiden vuoden ajaksi. (Smeds & Mäkinen 1984, 13, 30; Särkkä 1973, 78.) Samaan aikaan laulujuhlien yhteisöllisyys ja rooli kansakunnan eheyttäjänä alkoi rakoilla. Tämä konkreetisoitui Viipurin laulujuhlissa vuonna 1908, jolloin juhlayleisö oli jo selvästi alkanut jakautunut kahtia suomenmielisiin, kansallista yhtenäisyyttä korostaviin osallistujiin sekä työväenliikkeen kannattajiin.

Ooppera, kansallisuusaate ja ensimmäiset kansalliset oopperainstituutiot Suomessa

Laulujuhlien ydinrepertoaarin, kuorolaulun, tavoin myös oopperalla on ollut vahva side 1800-luvun kansallisiin rakennusprojekteihin sekä Suomessa että muualla Euroopassa. Esimerkiksi säveltäjät Giuseppe Verdi (1813–1901) ja Richard Wagner (1813–1883) toimivat omien kansakuntiansa rakentajina niin teostensa kuin yhteiskunnallisen toimintansa tasolla. (Verdistä, ks. esim. Roselli 2001; Wagnerista, ks. esim. Weber 2001). Philip V. Bohlmanin (2011, xxiv) mukaan oopperan vahva asema kansakuntien rakennusprojekteissa on aiheuttanut sen, että myös musiikkitieteessä tehtävä nationalismitutkimus on näihin aikoihin saakka keskittynyt taidemusiikkiin ja ennen kaikkea oopperaan.

Huolimatta siitä, että Wagner on myöhemmin mielletty ennen kaikkea eliitin säveltäjäksi, hänen filosofiansa resonoi eurooppalaisen kansansivistysaatteen ja siihen liittyen kansan musiikillisen kasvatuksen kanssa.¹⁷ Wagner korosti sekä kansallisajattelussaan että oopperareformissaan *kansan* (Volk) käsitettä rinnastaen kansan omaehtoisen toiminnan, kuten kyläfestivaalit tai lauluseurat, omaan teatteri-ideaaliinsa. (Grey 2001, 155.) Myös Wagnerin tunnetuimpaan ja usein väärinymmärrettyyn *Gesamtkunstwerk*-käsitteeseen (yhteistaideteos) liittyy ajatus yhteisöllisyydestä.¹⁸ Wagnerin ajattelu onkin näiltä osin analogista Nägelin filosofian kanssa. Wagner piti myös suuressa arvossa Nägelin näkemystä kuorolaulun yhtenäistävää ja sivistävää merkityksestä ja arvosti hänen työskentelyään kuoroaateen leviämisen puolesta (Minor 2012, 2). Wagnerin kuoroteokset olivat suosittuja myös Suomen laulujuhlien esikuvana olleilla Saksan laulujuhlilla.

Suomessa vakituinen oopperatoiminta ja ensimmäiset oopperainstituutiot syntyivät myöhään verrattuna Euroopan varsinaisiin oopperamaihin, kuten Italiaan, Saksaan tai Ranskaan, ja ne olivat alusta saakka vahvasti sidoksissa fennomaaniseen ideologiaan (Hautsalo 2015b; ks. myös Suutela 2005). Suomen poliittishistoriallinen asema ensin osana Ruotsia ja sen jälkeen Venäjän suuriruhtinaskuntana ei luonut edellytyksiä suurille taidelinstituutioille, kuten hovioopperalle.¹⁹ Esimerkiksi Ruotsissa teatterikuninkaaksi kutsuttu Kustaa III (1746–1792) loi jo 1700-luvulla kansallisen, ruotsinkielisen teatteri- ja oopperainstituution palvelemaan monarkiaa ja vahvistamaan ruotsalaisten yhteenkuuluvuudentunnetta (Lönnroth 1991). Suomessa ensimmäinen, suomalaiskansallista rakennustyötä ja kansansivistystä palveleva oopperainstituutio, Suomalaisen Teatterin oopperaosasto eli Suomalainen Ooppera, perustettiin fennomaanien toimesta vasta vuonna 1873 vuotta aikaisemmin toimintansa aloittaneen Suomalaisen Teatterin alaosastoksi.

Suomalaisessa Oopperassa esitettiin kansainvälistä repertoaaria suomen kielellä²⁰, mutta suomalainen repertoaari sai odottaa vuoroaan 1900-luvun alkuun. Suomalainen Teatteri perustettiin fennomaanisten arvojen opettamiseksi kansalle, mutta Oopperalla oli sen lisäksi myös toisenlainen funktio. Suomen kielellä kansainvälistä repertoaaria esittävä Suomalainen Ooppera toimi fennomaaniyhteisön yhdistäjänä. Oopperassa sekä yleisö että esiintyjät kuuluivat samaan sosiaaliseen ryhmään ja jakoivat saman kulttuuritaustan. Lisäksi ”parrasvaloihin astuivat omat [suomalaiset] tyttäret ja pojat” (Suutela 2005, 38). Etenkin säätyläistyttöjen toivottiin osoittavan ”suomenmielisen kunniantuntonsa” osallistumalla Oopperan esityksiin (emt.). Se oli mahdollista, koska säätyläistyttöjen kasvatukseen kuului musiikin harrastaminen, joka tytöillä oli usein laulua tai pianonsoittoa. Joskus pitkälle viety harrastaminen johti musiikin opiskeluun ulkomailla. Yksi suosituimmista suomalaisten opiskelupaikoista oli Leipzigin konservatorio. Vuosina 1856–1913 siellä

opiskeli yhteensä 56 suomalaista, joista 15 oli naisia.²¹ Kouluttautumisen vuoksi ooppera myös ymmärrettiin puheteatteria korkeatasoisemmaksi (Suutela 2005, 38–39).

Ensimmäiset fennomaanit, alkaen liikkeen johtohahmosta, Johann Wilhelm Snellmanista (1806–1881), olivat innokkaita oopperan kannattajia. Snellman (1877) muun muassa kirjoitti *Morgonbladetiissa* laajan, säilyttään ylistävän kirjoituksen Emmy Achtésta (1850–1924), Suomalaisen Oopperan *prima donnasta* rinnastaen oopperataiteen ja suomalaisuusliikkeen:

Kenties hän olisi vieraalla näyttämöllä jo päässyt etemmäskin, joka tapauksessa voittanut suurempia ulkomaisia etuja. Että hän kumminkin niin uskollisesti on antanut halvan suomenkielen soida huulillaan, saattaisi tuntua uhrilta. Mutta se on kuitenkin varmaa, että hän on tullut siksi mitä hän on, suomalaisten vastarakkauden ympäröimänä, jopa voimme sanoa kasvatamana [...] Täällä hänen nimensä on elävä unohtumattomana suomalaisen taiteen historiasa. (Snellman 1877, sit. Aspelin-Haapkylä II, 1907, 305; ks. myös Suutela 2005, 53–59.)

Lyhyen olemassaolonsa aikana Suomalainen Ooppera toimi ”suomalaisen puolueen propagandatoimistona, joka sävelten voimalla vakuutti suomen kielen kulttuuri- ja salonkikelpoisuutta” (Tiusanen 1969, 44, sit. Suutela 2005, 19; Broman-Kananen 2012). Ooppera esitti 24 kokoillan teosta ja esitysiltoja kertyi kaikkiaan 450 (ks. esim. Suutela 2005, 39). Huolimatta siitä, että fennomaanien tavoitteena oli myös kansan vihkeminen oopperataiteeseen, Suomalainen Ooppera jäi tässä vaiheessa pääsääntöisesti sivistyneistön harrastukseksi. Oopperan lakkauttamisen jälkeen vuonna 1879 suomalaisella oopperakenttä hiljeni lukuun ottamatta kansainvälisten oopperaseurueiden ja -solistien kiertueita. Ainoastaan venäläisessä keisarillisessa Aleksanterin teatterissa oli säännöllistä oopperatoimintaa (Byckling 2009).

Suomalaisen Oopperan suljettua ovensa fennomaanijohtoissa Suomalaisen Kirjallisuuden Seurassa (SKS) ryhdyttiin toimiin *suomenkielisen* oopperarepertoaarin synnyttämiseksi. Seura oli 1850-luvulla järjestänyt kilpailun kotimaisen näytelmäkirjallisuuden luomiseksi (Sulkunen 2004a, 131–132), ja myös kansankielistä, suomalaista oopperaa alettiin pitää tarpeellisenä kansallisuusaatteeseen liittyvän kieli-, kulttuuri- ja kasvatustalitiikan mukaisesti.²² Seura julisti oopperasävellyskilpailun ensin vuonna 1891 ja seuraavan kerran 1898. Oopperakilpailun mahdollisti SKS:n saama rahalahjoitus kauppias Johan Daniel Stenbergiltä ja hänen vaimoltaan. Lahjoitusvarat oli määrätty käytettäväksi suomenkielisen oopperasävellyksen aikaansaamiseksi. (Ks. esim. Heikinheimo 1995, 336–339; Hautsalo 2011, 88; Ketomäki 2012, 150.) Ensimmäiseen kilpailuun ei määrääikaan mennessä tullut yhtään teosta, ja toiseenkin vain yksi, Merikannon *Pohjan neiti*.

Pohjan neiti oopperateoksena

Kolminäytöksisen, neljästä kuvaelmasta rakentuva *Pohjan neiti* perustuu mukaillulle tarinalle *Kalevalasta*. Oopperasta ei ole painettua partituuria eikä librettoa, mutta säveltäjän käsin kirjoittaman librettotekstin kansilehden mukaan ”juonen on keksinyt ja sommitellut L. N. Achté ja libretto sepittänyt A. Rytönen. Musiikin säveltänyt Oskar Merikanto” (Rytönen, päiväämätön libretto)²³. Lorenz Nikolai Achté (1835–1900) oli yksi Suomalaisen Oopperan kantavista voimista yhdessä vaimonsa Emmy Achtén kanssa. Molemmat olivat Merikannon pitkäaikaisia perhetuttavia ja yhteistyökumppaneita. Antti Rytönen (1870–1930) puolestaan oli suomenkielinen kirjailija ja sanomalehtimies.²⁴ Rytönen karsi ja yksinkertaisti Achtén alun perin ruotsinkielistä proosarunoelmaa (Ketomäki 2012, 156–160).

Pohjan neidissä on yhdeksän solistiroolia, joista tärkeimmät ovat Pohjan neiti²⁵ (sopraano), Louhi (mezzosopraano), Väinämöinen (baritoni) ja Ilmarinen (tenori). Sivuhenkilöitä ovat Annikki, (sopraano), Vipusen haamu (basso), Tuonetar (altto), Pellervoinen (baritoni)

ja Paimenpoika (tenori). Achte käytti juoniluonnoksessaan *Kalevalan* runoja VII–XXV. *Kalevalasta* poiketaan kuitenkin esimerkiksi siinä, että *Pohjan neidissä* Väinämöinen ja Ilmarinen ovat veljeksiä. *Kalevalasta* ei vastaavaa tietoa löydy. Parenteesin eli näyttämöohjeen mukaan oopperan ”toiminta tapahtuu I:ssä ja III:ssa näytöksessä Pohjolassa, II:ssa näytöksessä Karjalassa” (Rytkönen, päiväämätön libretto). Säveltäjä Armas Launis esitteli vuonna 1915 *Ooppera ja puhenäytelmä: Muutamia vertailevia piirteitä* -kirjassaan *Pohjan neidin* juonen, joka kuuluu tiivistettynä seuraavasti: Väinämöinen on haaksirikkoutunut ja joutunut Pohjolaan. Kun Pohjolan väelle selviää, kuka tulija on, hänet otetaan vieraanvaraisesti vastaan. Väinämöinen näkee Pohjan neidin ja rakastuu. Päästäkseen kotiin hän lupaa hankkia Louhelle ihmekoneen, Sammon. Palkkioksi Louhi lupaa Väinämöiselle tyttärensä, joten Väinämöinen pyytää Ilmarista Sammon takojaksi. Sampo valmistuu ja Pohjan neiti rakastuu Ilmariseen. Tunne on molemminpuolinen ja Louhi antaa periksi: Pohjan neidin saa Ilmarinen. Ooppera päättyy Louhin jättäessä hääparille haikeat jäähyväiset.

Pohjan neidin tie Viipurin laulu- ja soittojuhlaan

Kansanvalistusseuran laulu- ja soittojuhlien historian ensimmäinen täyspitkä ooppera *Pohjan neiti* esitettiin Viipurissa vuonna 1908. Sitä ennen taiteellisimmissa juhlakonserteissa oli esitetty jo mainittuja ooppera-aarioita, fantasiaita ja alkusoittoja²⁶, mutta ei kokonaista oopperaa. Vuonna 1897 Emmy Ackté suunnitteli Mikkelin soitto- ja laulujuhille Sibeliuksen *Jungfrun i tornet* -oopperan (Neito tornissa) esitystä, joka kuitenkin jäi toteuttamatta. Säveltäjä lupasi Acktéille valmiin teoksen partituurin revisoinnin jälkeen, mutta sitä ei koskaan tapahtunut (Tawaststjerna 1989, 78).

Viipurin laulu- ja soittojuhlan toimikunta päätti kokouksessaan 1. maaliskuuta 1908, että *Pohjan neiti* otetaan juhlien ohjelmaan (*Wiipuri* 17.3.1908). Päätöksellä oli vahva kasvatuksellinen merkitys. Perustelun mukaan ”siten mahdollisimman moni saisi tilaisuuden tutustua ylevämpäänkin musiikkiin”. Myös Kansanvalistusseuran aktiivi, Viipurin juhlan juhlatoimikunnan puheenjohtaja ja Merikannon ystävä, Emil Sivori, toimi aktiivisesti sen puolesta, että *Pohjan neiti* esitettäisiin juhlassa.

Kokoontumiskieltojen jälkeisessä vapautuneessa tunnelmassa Viipurissa tehtiin laulujuhlien historian yleisö- ja osanottajaennätys. Juhlaan ilmoittautui 13 naiskuoroa, 60 seka-kuoroa, 23 mieskuoroa ja 16 soittoakunaa. Fennomaanilehtien kirjoitusten perusteella *Pohjan neiti* oli menestys. Se esitettiin Viipurissa yhteensä kolme kertaa: kahdesti Viipurin teatterissa ja kerran laulujuhlakentällä osana juhlaohjelmaa. Siellä sen näki yhteensä 8000 ihmistä, kun loppunmyyntihin teattereihin mahtui 800 henkeä.

Laulajat olivat aikakauden tunnetuimpia tähtiä²⁷ ja Sivori oli palkannut orkesteriin 35 muusikkoa Helsingin filharmonisesta orkesterista. Oopperakuoroon kuului 150 jäsentä, ja se oli koottu yhteen lähialueen harrastajakuoroista. Kuoro teki Merikantoon suuren vaikutuksen. Kirjeessään 10. kesäkuuta 1908 hän kuvailee vaimolleen Liisalle *Pohjan neiti* -oopperan harjoituksia ja sitä, kuinka ”hauska oli sitten nähdä ja kuulla, millä innostuksella tuo 150-henkinen kööri suoritti tehtävänsä. Laulajat ovat melkein kaikki kansan syvistä riveistä ja korvakuulon mukaan on heidän täytynyt oppia nuo monet ja vaikeat kööri-numerot [--]”. Merikannon kirjeestä välittyy kuvaavasti maaseudun musiikkiopetuksen todellisuus: laulut opittiin pääsääntöisesti korvakuulolta.

Oopperan näyttämöllepano oli täynnä laulujuhlilla aikaisemmin tutuksi tullutta kansallista symboliikkaa – laulajat oli puettu kalevalaisiin muinaisasuihin ja kansallispukuihin, näyttämö oli koristeltu koivuilla. (*Karjala* 19.6.1908; Ketomäki 2012, 186, 190; Hautsalo 2013, 47.) Sanomalehdet kirjoittivat oopperasta ylistäviä arvioita. *Aamulehdessä* (20.6.1908) ooppera arvioitiin Suomen kansan syvimpien tunteiden herättäjäksi:

Kuulijat riemuitsivat. He löysivät tästä sävelluomasta oman kansansa syvimpiä tunteita,

palasen itseään. Ja siksi lopussa suosionsoitukset niin mahtavina, niin loppumattomina kaikuivat ja eläköön monen monta kertaa tuhansista suista kajahteli. Esiintyjät huudettiin esille kerta toisensa jälkeen. Mieliala rauhoittui vasta, kun lavalla alettiin laulaa Maamme-laulua, johon yleisö innostuneena yhtyi.

Pohjan neidin kantaesitystä jouduttiin odottamaan lähes kymmenen vuotta. Kiinnostava on, miksi oopperaa ei esitetty Helsingissä heti sen valmistumisen jälkeen, ja miksi se otettiin laulujuhlan ohjelmistoon Viipurissa vuonna 1908. Merikannon kirjeestä (21.1.1899) P. J. Hannikaiselle (1854–1924) käy ilmi, että säveltäjä oli toiveikas sen suhteen, että ooppera saataisiin näyttämölle Suomalaisessa Teatterissa tuoreeltaan (ks. Ketomäki 2012, 165). Myös kilpailun säännöissä luvattiin, että voittajateos esitetään Suomalaisessa Teatterissa (*Päivälehti* 25.11.1891). Näin ei kuitenkaan tapahtunut. Jouko Tolonen (1947, 531) on perustellut esityksen peruuttamista osaan tenorin puuttumisella suomalaiselta oopperakentältä.²⁸ Yrjö Suomalainen (1950, 92) selittää oopperan esittämättä jättämistä oopperaolojen vakiintumattomuudella ja Tolosen tavoin nostaa esiin esitysvormien huonon saatavuuden. Ketomäki (2012) kuitenkin arvelee, että teosta ei päästetty näyttämölle oopperakilpailun tuomariston ja Merikannon välisten ristiriitojen vuoksi. Arvovaltaiseen tuomaristoon kuuluivat Arvid Genetz, Kaarlo Bergbom, Jean Sibelius, Richard Faltin ja Robert Kajanus. Kriittisessä palautteessaan lautakunta kiitti teokselle luonteenomaista ”kansallista sävyä”²⁹, mutta piti sitä musiikillisesti liian ”yksinkertaisena”, ”viattomana” ja ”kotitekoisena” (ks. esim. *Päivälehti* 17.3.1899). Etenkin Karl Flodin vaikutti kirjoituksillaan oopperan maineeseen negatiivisesti (ks. Ketomäki 2012). Vaikuttaakin siltä, että suomalaisen musiikkielämän eliitti ei kuitenkaan ollut valmis tinkimään taiteellisista periaatteistaan: korkeampi taide asetettiin kansallisuusaatteen ja kansallisen kasvattamisen edelle.

Sanomalehdistö piti kuitenkin huolta siitä, että tieto Merikannon voitosta levisi laajalle, ja osia *Pohjan neidistä* esitettiin muissa yhteyksissä. Esityksiä lupailtiin seuraavinakin vuosina. Esimerkiksi pieni uutinen *Uusimaa*-lehdessä kertoi (3.1.1900), että ooppera esitettäisiin pääkaupungissa ja pääosassa olisi sopraano Maikki Järnefelt. Esityksiä ei kuitenkaan järjestetty. Tämän jälkeen Merikanto suunnitteli vievänsä oopperan Saksaan, mutta hanke ei koskaan toteutunut (ks. esim. Suomalainen 1950, 92–93; Heikinheimo 1995, 342).

Yhtenäisen musiikkikulttuurin ja kasvatuksellisten tavoitteiden jakautuminen

Yrityksistä huolimatta länsimainen taidemusiikki ja ooppera sen osana eivät koskaan voittaneet kaikkia kansankerroksia. *Pohjan neidin* tie näyttämölle oli itsessään kivinen, mutta myös laulujuhlainstituutiossa sen asema oli ristiriitainen: huolimatta siitä, että oopperan esitys Viipurin juhlakentällä oli menestys, sivistyneistön harrastukseksi mielletynä taidemuotona se todennäköisesti karkotti osan kuulijoista. Fennomaanilehdet kirjoittivat Viipurin laulujuhlista ylistävästi, mutta kuten aiemmin Vaasassa juhlan musiikkitoimikunta sai voimakasta kritiikkiä liian vaikeasta ohjelmistosta. Sen vuoksi etenkin työväen musiikkiseurojen osanotto oli vähäisempää kuin aikaisemmilla juhlilla, joille työväestöstä koostuvat kuorot ja torvisoittokunnat olivat osallistuneet aktiivisesti. Kriittikissä huomautettiin myös, että työväen kuoroja ja soittokuntia ei Viipurissa kohdeltu samalla tavalla kuin muita. Lisäksi juhlan järjestelytoimikuntiin ei ollut kutsuttu yhtään työväenliikkeen edustajaa. (*Työmies* 1.7.1908.) Lehtikirjoittelun perusteella vaikuttaa siltä, että kansakoulun, järjestäytymisen ja Kansanvalistusseuran pyrkimysten 1800-luvun lopulla muodostama, yllättävänkin pitkään jatkunut yhtenäiskulttuurin aika alkoi olla ohi.

Työväen sanomalehdet kirjoittivat laulujuhlien ohjelmistosta ja isänmaallisuuden korostamisesta viiltävää kritiikkiä. Lehtikirjoittelusta välittyi voimakkaasti ensimmäisen venäläistämiskauden päättäneen suurlakon (1905) lopputuloksena tapahtunut työväenliikkeen voimistuminen, joka sai alkunsa sosialistisen työväenliikkeen perustamisesta vuonna

1899. Myös Suomen Sosialidemokraattisen Puolueen murskavoitto ensimmäisissä eduskuntavaaleissa 1907 oli nostanut työväestön itsetuntoa.

Työ-lehdessä Viipurin laulujuhla tuomittiin ”isänmaalliseksi äkseeraukseksi”. Erityisesti kirjoittajaa ärsyttivät isänmaalliset puheet, jotka ”olisivat menneet läpi 30–40 vuotta sitten, jolloin kansallisuusaate oli [toiminnan] keskiössä ja vähät välitettiin itse kansantaloudellisen aseman parantamisesta [–] Aikansa ovat jo eläneet ne isänmaalliset korupuheet ja siksi niitten vaikutuksetkin ovat niin vähäpätöisiä”. Sen sijaan, että olisi puututtu ”köyhälistön” ongelmiin, ”osanottajat juhliin valeltiin ensin isänmaallisuuden öljyllä, sitten puheitten avulla, mikäli suinkin sopi annettiin huomata miten vaarallista on omata sosialidemokratinen ajatuskanta [–] Juhlissa, sen sijaan, että niistä olisi muodostettu puolueettoimat muinoinen Väinön kanteleen helskyttämisjuhlat, kutsumalla niiden valmistamiseen eri puolueiden edustajia, muodostettiin yksistään porvarilliset agitatsioonijuhlat” (*Työ* 24.6.1908). Työväenliikkeen suurin äänenkannattaja *Työmies* (1.7.1908) yhtyi kritiikkiin ja kirjoitti enteilevästi: ”Jos näin edelleenkin Kansanvalistusseura menettelee, lienee se viimeisiä kertoja, kun se suuria työläislaumoja laulun, soiton ja urheilun kauniilla nimellä ja tarkoituksella pillinsä mukaan tanssittaa”.

Siitä huolimatta, että Viipurin laulujuhla ja *Pohjan neiti* -oopperan esittäminen sen yhteydessä oli tarkoitettu Suomen kansan yhdistäjäksi uudelleen ensimmäisen venäläistämiskauden ja suurlakon levottomuuksien jälkeen – toisen venäläistämiskauden juuri alettua – sivistyneistön kasvatukselliset periaatteet alkoivat olla liian etäällä uudelle, oman asemansa tiedostavalle työväelle. Tilanteen tunnusti myös nimimerkki G. R. *Kansanvalistusseuran kalenterissa* (1909, 28) kirjoittamassaan selostuksessa Viipurin laulu- ja soittojuhlasta. Hänen mukaansa laulujuhlien kehitystä seurattaessa ”ei ole voinut olla huomiolle panematta – niin ainakin allekirjoittaneesta tuntuu – niissä jonkinlainen väsähtymisen merkkejä. Ei merkitse mitään esiintyjien tuhatlukuisuus eikä sisällys, jos henkinen sisällys, aatteellinen voima alkaa alentua”. Kirjoittaja oli huolissaan myös kilpailuihin osallistuneiden kuorojen ja soitto kuntien alentuneesta ”tasosta”. Tärkeää oli, ettei laulujuhlista tulisi tavallisten kansanjuhlien kaltaisia tilaisuuksia, joissa ”heikko, vähäpätöisistä sävelkappaleista kokoonpanu yhteinen juhlaohjelma edustaa suomalaista musiikkia” (korostus alkuperäisessä tekstissä). ”Säveltaiteelliset vaatimukset” oli asetettava ”korkealle”. Kirjoittajan silmiinpistävän ylimielinen asenne tuo esiin, kuinka sivistyneistön ja työväen tavoitteet alkoivat olla huomattavan kaukana toisistaan.

Jo Viipurin juhlien aikana työväen sanomalehdissä kirjoitettiin, että työväestön piirissä suunniteltiin työväenliikkeen omia laulu- ja soittojuhlia. Perusteluna niiden tarpeellisuudelle oli muun muassa mahdollisuus rakentaa musiikkiohjelma sellaiseksi, ”että he [kansan syvät rivit] sen käsittävät ja ymmärtävät” (*Työmies* 20.8.1908). Työväenliikkeen omat laulu-, soitto- ja urheilujuhlat toteutuivatkin kaksi vuotta myöhemmin 1910 Tampereella. Huomattavin ero aikaisempaan oli, että Tampereella kansallisuusaate tärkeimpänä ideologiana ja yleisön kasvattamisen kohteena vaihtoi paikkaa sosialismin kanssa.

Lopuksi

1800-luvulla musiikista tuli keskeinen väline kuvitteellisen suomalaisen kansakunnan rakentamisessa. Kansakoulun, järjestäytymisen ja laulujuhlien välityksellä tapahtunut, fennomaanien toimeenpanema ja ylläpitämä kansallinen musiikkikasvatustyö tuotti hedelmää ja loi kuorojen ja soitto kuntien välityksellä musiikillisen toiminnan mallit, jotka ovat käytössä tänäkin päivänä. Myös samat kansalliset laulut toistuvat edelleen sekä kouluopetuksessa että kansallisissa juhla- tai kriisitilanteissa. 1900-luvun alussa tapahtuneen poliittisen muutoksen vaikutuksesta suurin käänne tapahtui repertoaarissa, jonka sisältöön vaikutti keskeisesti samaan aikaan tapahtunut työväenliikkeen oman musiikkikulttuurin voimistuminen myös Suomessa.

Viipurin laulujuhlaa vietettäessä Suomessa ei vielä ollut kansallista oopperanäyttämöä.

Vihdoin vuonna 1911 Aino Ackté yhdessä Merikannon ja muutaman muun ooppera-aktiivin kanssa perusti Kotimaisen Oopperan (Inhemska Operan), jonka nimi myöhemmin (1956) muutettiin Suomen Kansallisoopperaksi. Vielä 1910-luvulla oopperaa harrastettiin jonkin verran myös työväestön piirissä, ja esimerkiksi *Työmiehessä* julkaistiin ooppera-arvioita Kotimaisen Oopperan esityksistä (Hautsalo 2015b). Suomen sisällissodan ja toisen maailmansodan välisenä aikana ooppera alkoi kuitenkin jälleen erikoistua eliitin taiteeksi. Vasta 1970-luvulla syntyneen ”karvalakkioopperan”³⁰ myötä ooppera tuli jälleen lähemmäksi tavallisia suomalaisia. Samalla oopperan kasvatuksellinen funktio korostui uudelleen ja on nähtävissä etenkin lapsille suunnattujen oopperoiden lukumäärän kasvussa (Hautsalo 2015a). Lisäksi 1990-luvun puolivälistä alkaen ooppera on siirtynyt myös vakiintuneiden oopperainstituutioiden ulkopuolelle – stadioneille, ostoskeskuksiin, kirkkoihin, metroon, jopa kaivokseen – tavallisen kansan pariin. Monien vaiheiden jälkeen ooppera Suomessa pyrkii jälleen – sata vuotta *Pohjan neidin* kantaesityksen jälkeen – olemaan laaja-alaisen yhteiskunnallisen keskustelun ja sivistyksen väline. ■

Lähteet

Arkistolähteet

Opiskelijarekisteri 1856–1913. Hochschule für Musik und Theater “Felix Mendelssohn-Bartholdy”, Bibliothek/Archiv, Leipzig.

Sanoma- ja aikakauslehdet

Aamulehti 1908
Helsingin Kaiku 1904
Karjala 1908
Koti ja koulu – Sanomia lasten kasvattajille 1864–66
Nuori Suomi 1909
Pohjalainen 1894
Pyrkijä 1899
Päivälehti 1891, 1899
Työ 1908
Työmies 1908
Uusimaa 1900
Wiipuri 1908

Tutkimuskirjallisuus

Alapuro, R., Liikanen, I., Smeds, K. & Stenius, H. 1987. Kansa liikkeessä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Alapuro, R. & Stenius, H. 1987. Kansanliikkeet loivat kansakunnan. Teoksessa R. Alapuro, I. Liikanen, K. Smeds & H. Stenius (toim.) Kansa liikkeessä. Helsinki: Kirjayhtymä, 7–53.

Anderson, B. 2007. Kuvitellut yhteisöt. Nationalismin alkuperän ja leviämisen tarkastelua. Suom. Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino.

Andersson, G. 1982. Bildning och Nöje. Bidrag till studiet av de civila svenska blåsmusikkåreerna under 1800-talets senare hälft. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Aspelin-Haapkylä, E. 1907. Suomalaisen teatterin historia II. Helsinki: SKS.

Bohlman, P. V. 2011. Focus: Music, Nationalism, and the Making of the New Europe. New York & London: Routledge.

Broman-Kananen, U-B. 2012. Staging a National Language. Opera in Christiania and Helsinki in the 1870s. Teoksessa A. Sivuoja et al. (toim.) Opera on the Move in the Nordic Countries during the Long 19th century. DocMus-tohtorikouun julkaisuja 4. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 155–191.

Byckling, L. 2009. Keisarinajan kulisseeissa. Helsingin Venäläisen teatterin historia 1868–1918. Helsinki: SKS.

Carlson, M. 1993. Places of Performance: The Semiotics of Theatre Architecture. New York: Cornell University Press.

Cleve, Z. J. 1886. Koulujen kasvatusoppi. Helsinki: G. W. Edlund.

Cygnaeus, U. 1910. Uuno Cygnaeuksen kirjoitukset: Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Fewster, D.** 2009. *Nationalism and the Construction of the Early Finnish History*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Gramit, D.** 2002. *Cultivating Music. The Aspirations, Interests, and Limits of German Musical Culture, 1770–1848*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Granfelt, A. A.** 1913. Vähän laulujuhliemme alkuhistoriaa. Teoksessa *Murrosajoilta. Muistoja ja kokemuksia sortovuosilta I*. Porvoo: WSOY.
- Gray, T. S.** 2008. *The Cambridge Companion to Wagner*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haapala, P.** 1989. *Sosiaalhistoria: johdatus tutkimukseen*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Hako, P.** 2002. *Suomalainen oopperamusiikki*. Helsinki: BTJ-kirjastopalvelu.
- Hautsalo, L.** 2011. Olavinlinnan Oopperajuhlien vuoden 1913 mainosjuliste: Uuhermeneuttinen analyysi Oskar Merikannon toiminnasta Suomen 1900-luvun alun kulttuurimaisemassa. Teoksessa J. Lehtola (toim.) *Merikanto-symposium*. Kuopio: Sibelius-Akatemian Kuopion osasto, 78–96.
- Hautsalo, L.** 2013. Fennomania, Suomi-neito ja Oskar Merikannon oopperoiden naishahmot. *Musiikki* 3–4, 29–60.
- Hautsalo, L.** 2015a. *Suomalainen lastenooppera: Siivistystä vai propagandaa? Esitelmä, Suomen Musiikintutkijoiden Symposium, 4.4.2015 Tampere*.
- Hautsalo, L.** 2015b. *Strategic Nationalism toward the Imagined Community: The Rise and Success Story of Finnish Opera*. Teoksessa D. B. Scott & A. B. Johnson (toim.) *The Business of Opera*. Ashgate Publishing, 175–194.
- Heikinheimo, S.** 1995. *Oskar Merikanto ja hänen aikansa*. Helsinki: Otava.
- Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P.** 2011. *Yhteiskunta ja koulutus*. Teoksessa A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (toim.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: SKS, 16–33.
- Heikkinen, O.** 2013a. *Urkuri Sörensenin "rikos"*. *Musiikki* 2, 5–23.
- Heikkinen, O.** 2013b. *Kansakunnan virittäjät. Sivistyksen kirjallinen eetos ja rahvaan laulu*. *Historiallinen aikakauskirja* 111, 1, 43–54.
- Helasvuo, V.** 1963. *Kuorolaulun vaiheet: Moniäänisen vokaalimusiikin historia*. Helsinki: Otava.
- Helasvuo, V.** 1949. *Välähdyksiä Viipurin musiikkielämästä 1800-luvun jälkipuoliskolta*. Lappeenranta: Kaukomieli.
- Herbert, T.** 2000. *Nineteenth-Century Bands: Making a Movement*. Teoksessa T. Herbert (toim.) *The British Brass band Movement. A Musical and Social History*. Oxford: Oxford University Press, 10–67.
- Hobsbawm, E.** 1983. *Mass-Producing Traditions: Europe, 1870–1914*. Teoksessa E. J. Hobsbawm & T. Ranger (toim.) *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press, 263–307.
- Hollinrake, R.** 2007. *Social and Political Attitudes*. Teoksessa B. Millington (toim.) *The Wagner Compendium. A Guide to Wagner's Life and Music*. London: Thames & Hudson, 140–143.
- Hyrkkänen, M.** 2002. *Aatehistorian mieli*. Tampere: Vastapaino.
- Hyökki, M.** 2003. *Hiilestä timantiksi. Sibeliuksen Kalevala- ja Kanteletarlähtöisten mieskuorolaulujen ominaispiirteistä*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Häyrynen, A.** 2008. *Sinivalkoiset äänet. Ylioppilaskunnan laulajat 1883–2008*. Helsinki: Otava.
- Inkilä, A.** 1960. *Kansavallistusseura Suomen vapaassa kansansivistystyössä*. Helsinki: Otava.
- Jalava, M., Kinnunen, T. & Sulkunen, I.** 2013. *Kansallinen historiakulttuuri – näkökulmia yksinäisyyden purkamiseen*. Teoksessa M. Jalava, T. Kinnunen & I. Sulkunen (toim.) *Kirjoitettu kansakunta. Sukupuoli, uskonto ja kansallinen historia 1900-luvun alkupuolen suomalaisessa tietokirjallisuudessa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–27.

- Jalkanen, P.** 2003. Autonomian ajan Suomi: Biedermeier ja tingeltangel. Teoksessa P. Jalkanen & V. Kurkela (toim.) Suomen musiikin historia. Populaarimusiikki. Helsinki: WSOY, 112–249.
- Jäppinen, J.** 2004. Osakunnan hauskin joukko. Hämmäläis-Osakunnan Laulajat 1929–2004. Helsinki: Hämmäläisten Ylioppilassäätiö.
- Kansanvalistusseuran kalenteri** 1885. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Kansanvalistusseuran kalenteri** 1909. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Karkama, P.** 2001. Kansakunnan asialla. Elias Lönnrot ja ajan aatteet. Helsinki: SKS.
- Keene, J. A.** 1987. A History of music education in the United States. Hanover and London: University Press of New England.
- Ketomäki, H.** 2012. Oskar Merikannon kansalliset aatteet. Merikannon musiikkijuhlatoiminta sekä ooppera Pohjan neiti ja kuorolaulut venäläistämiskauden laulu- ja soittojuhlien ohjelmassa. Helsinki: Sibeliussäätiö.
- Kettunen, P.** 2008. Globalisaatio ja kansallinen me. Kansallisen katseen historiallinen kritiikki. Tampere: Vastapaino.
- Klemetti, H.** 1917. Kuorolaulun opas. Porvoo: WSOY.
- Klinge, M.** 1999. Suomen sinivalkoiset värit: kansallisten ja muidenkin symbolien vaiheista ja merkityksestä. Helsinki: Otava.
- Klinge, M.** 2004. Poliittinen Runeberg. Helsinki: WSOY.
- Kurkela, V.** 1983. Taistojen tiellä soiteltiin – ja soiton tahdissa tanssittiin. Helsinki: Työväenmusiikki-instituutti.
- Kurkela, V.** 1989. Musiikkifolklorismi & järjestökulttuuri. Kansanmusiikin ideologinen ja taiteellinen hyödyntäminen suomalaisissa musiikki- ja nuorisjärjestöissä. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura.
- Kurkela, V.** 2009. Sävelten markkinat. Musiikin kustantamisen historia Suomessa. Helsinki: Suomen Laulajain ja Soittajain Liitto.
- Kurkela, V.** 2010. Kansallismielisyys Suomen musiikin historiankirjoituksessa. Musiikki 3–4, 24–42.
- Kurkela, V.** 2014. Universal, National or Germanised? FMQ 2, 18–21.
- Kurkela, V.** 2015. Jalostavaa huvittelua. Robert Kajanusen helppotajuiset konsertit sivistämisprojektinä. Etnomusikologian vuosikirja 27, 48–81.
- Laitinen, H.** 1982. Talonpoikaismusiikin suuri murros. Teoksessa V. Kurkela & R. Valkeila (toim.) Musiikkikulttuurin murros teollistumisajan Suomessa. Raportti Suomen säveltaiteen juhluvuoden musiikintutkimuksen seminaarista Jyväskylässä 19.–25.5. 1982. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 117–129.
- Lampila, H.-I.** 1997. Suomalainen ooppera. Porvoo: WSOY.
- Launis, A.** 1915. Ooppera ja puhenäytelmä. Muutamia vertailevia piirteitä. Kansanvalistusseuran toimintuksia 171. Helsinki: Raittiuskansan Kirjapaino-Osakkeyhtiö.
- Lehtonen, E.-L.** 1994. Säätyläishuveista kansanhuveiksi, kansanhuveista kansalaishuveiksi. Maaseudun yleishyödyllinen huvitoiminta 1800-luvun alusta 1870-luvun loppuun. Historiallisia Tutkimuksia 184. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Liikanen, I.** 1995. Fennomania ja kansa. Joukkojärjestäytymisen läpimurto ja Suomalaisen puolueen synty. Historiallisia Tutkimuksia 191. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Liikanen, I.** 2005. Kansallinen yhtenäisyys ja kansanvalta – suomalainen nationalismi. Teoksessa J. Pakkasvirta ja P. Saukkonen (toim.) Nationalismit. Helsinki: WSOY, 222–264.
- Lönnroth, E.** 1991. Prologue. Teoksessa I. Mattsson (toim.) Gustavian Opera. Swedish Opera, Dance and Theatre 1771–1809. Royal Swedish Academy of Music No. 66. Uppsala: Almqvist & Wicksell Tryckeri, 15–18.

- Merikanto, O.** (s. a.). Pohjan neiti. Libretto: Antti Rytkönen. Kopio päiväämättömästä, käsinkirjoitetusta librettovihkosta. Alkuperäinen Suomen Kansalliskirjastossa.
- Metsämäki, M. & Nisula P.** 2006. Aktivistit. Suomalaisen kansalaisliikkeiden tarina. Helsinki: Edita.
- Mickelsson, R.** 2007. Suomen puolueet: Historia, muutos ja nykypäivä. Tampere: Vastapaino.
- Minor, R.** 2012. Choral Fantasies. Music, Festivity, and Nationhood in Nineteenth-Century Germany. Cambridge University Press.
- Mylly, J.** 2002. Kansallinen projekti. Historiankirjoitus ja politiikka autonomisessa Suomessa. Turku: Kirja-Aurora.
- Nieminen, H.** 2006. Kansa seisoi loitompana. Kansallisen julkisuuden rakentuminen Suomessa 1809–1917. Tampere: Vastapaino.
- Numminen, J.** 1961. Suomen nuorisoseuraliikkeen historia I. Vuodet 1881–1905. Helsinki: Otava.
- Nägeli, H. G.** 1809. Die Pestalozzische Gesangsbildungslehre. Wochenschrift für Menschenbildung von Heinrich Pestalozzi und Seinen Freunden. Dritten Band. Erstes Häft. Aarau.
- Ollitervo, S. & Immonen, K.** 2006. Herder, Suomi, Eurooppa. Helsinki: SKS.
- Pajamo, R.** 1976. Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843–1881. Helsinki: Suomen Musiikkiteollinen Seura.
- Rantanen, S.** 2013a. Laulun mahti ja sivistynyt kansalainen. Musiikki ja kansanvalistus Etelä-Pohjanmaalla 1860-luvulta suurlakkoon. *Studia Musica* 52. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Rantanen, S.** 2013b. Laulu- ja soittojuhlat suomalaisen kansakunnan rakentajina 1800-luvun lopulla. *Musiikki* 3–4, 61–84.
- Rantanen, S.** 2014. Kirvun lauluseura ja eurooppalainen laulujuhla-aate 1890-luvun lopulla. *Etnomusiikologian vuosikirja* 26, 68–101.
- Roselli, J.** 2001. Music and Nationalism in Italy. Teoksessa H. White & M. Murphy (toim.) *Musical Constructions of Nationalism: Essays on the History and Ideology of European Musical Culture 1800–1945*. Cork: Cork University Press, 181–196.
- Rüegg, H. R.** 1871. Kasvatustieteen oppikirja. Kanskoulun-opettajille ja muille kasvatustieteen harrastajille. Suom. Fred. Ahlman. Helsinki: Kasvatusoppilainen yhdistys.
- Salmenhaara, E.** 1996. Suomen musiikin historia 2. Helsinki: WSOY.
- Sarjala, J.** 2002. Miten tutkia musiikin historiaa? Johdatus näkökulmiin ja menetelmiin. Helsinki: SKS.
- Sihvo, H.** 2003. Karjalan kuva: Karelianismin taustaa ja vaiheita autonomian aikana. Helsinki: SKS.
- Sivuoja, A., Owe A., Broman-Kananen U-B. & Heselager, J.** 2012. Introduction. Teoksessa A. Sivuoja et al. (toim.) *Opera on the Move in the Nordic Countries during the Long 19th Century*. *DocMus-torikoulun julkaisuja* 4. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 7–14.
- Smeds, K. & Mäkinen, T.** 1984. Kaiu, kaiu lauluni. Laulu- ja soittojuhlien historia. Helsinki: Otava.
- Spivak, G. C.** 1985. Subaltern Studies. Deconstructing Historiography. Teoksessa D. Landry & G. McLean (toim.) *Spivak Reader: Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*. New York & Abingdon: Routledge, 203–235.
- Stark, L.** 2006. Pitkospuita modernisaation suolle. Teoksessa H. Helsti, L. Stark & S. Tuomaala (toim.) *Modernisaatio ja kansan kokemus Suomessa 1860–1960*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9–46.
- Stenius, H.** 1987. Frivilligt jämlikt samfällt. Föreningsväsendets utveckling i Finland fram till 1900-talets början med speciell hänsyn till massorganisationsprincipens genombrott. Helsinki: Svenska Litteratursällskapet i Finland.
- Sulkunen, I.** 1986. Raittius kansalaisuskontona. Raittiusliike ja järjestäytyminen 1870-luvulta suurlakon jälkeisiin vuosiin. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.

Sulkunen, I. 2004b. Johdanto: Kultala, Keckman ja Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Teoksessa Heinrich Zschokke: Kultala. Hyödyllinen ja huvittava historia, yhteiselle kansalle luettavaksi annettu. Helsinki: SKS.

Sulkunen, I. 2004a. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1931–1892. Helsinki: SKS.

Suomalainen, Y. 1950. Oskar Merikanto. Suomen kottien säveltäjä. Helsinki: Otava.

Suutela, H. 2005. Impyyt. Näyttelijättäret Suomalaisen Teatterin palveluksessa. Helsinki: Like.

Syväoja, H. 2004. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866–1977. Jyväskylä: PS-kustannus.

Särkkä, I.-L. 1973. Laulu- ja soittojuhlat Suomessa autonomian aikana v. 1881–1917. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tawaststjerna, E. 1989. Jean Sbelius. Åren 1893–1904. Keuruu: Atlantis.

Tiusanen, T. 1969. Teatterimme hahmottuu. Näyttämötaiteemme kehitystie kansanrunoudesta itsenäisyyden ajan alkuun. Helsinki: Kirjayhtymä.

Viitteet

[1] Ensimmäinen laulu- ja soittojuhla oli tarkoitus järjestää jo vuonna 1881, mutta Kansanvalistusseuran johtokunnan vastustus ja samana keväänä tapahtunut keisari Aleksanteri II:n surma pommiattentaatissa aiheutti sen, että suunniteltu laulujuhla typistyi pienimuotoiseksi juhlalaulajaisiksi. (Ks. Smeds & Mäkinen 1984).

[2] Kansanvalistusseuran sääntöjen ensimmäisen pykälän mukaan sen tarkoituksena oli ”hyödyllisen, kansantajuksen, helpohintaisen kirjallisuuden painattaminen ja kansaan levittäminen ynnä tiedonhulun herättäminen muillakin sopivilla keinoilla”. (Inkilä 1960, 31.)

[3] Käsitteillä *kansa* tai *rahvas* tarkoitamme tässä suomen kieltä puhuvia maalais- tai teollisuusyhteisön jäseniä, jotka tekivät ruumiillista työtä: tehdastyöläisiä, talonpoikaistoita, vuokratilajilijöitä ja itsellisväestöä.

Tolonen, J. 1947. Wäinö Sola. Teoksessa S. Ranta (toim.) Sävelten taitureita. Esittäviä taiteilijoita kahden ja puolen vuosisadan ajalta. Porvoo–Helsinki: WSOY, 528–534.

Valkonen, K. & Valkonen, M. 1994. Yhtä juhlaa. Finland Festivals. Keuruu: Otava.

Valli, S. & Kekäläinen, A. 1992. Lastentarhaseminaari Ebeneser. Matrikkeli lastentarhanopettajista 1892–1977. Helsinki: Yliopistopaino.

Vapaavuori, H. 1997. Virsilaulu ja heräävä kansallinen kulttuuri-identiteetti. Jumalanpalveluksen virsilaulua ja -sävelmistöä koskeva keskustelu Suomessa 1800-luvun puolivälistä vuoteen 1886. Suomen Kirkkohistoriallisen Seuran Toimituksia 173. Helsinki: Suomen Kirkkohistoriallinen Seura.

Weber, W. 2001. Wagner as an Individual. Teoksessa B. Millington (toim.) The Wagner Compendium: A Guide to Wagner's Life and Music. Lontoo: Thames and Hudson, 153–158.

Zetterberg, S. 1974. Suomi ja Viron ensimmäiset yleiset laulujuhlat. Historiallinen Aikakauskirja 4, 281–297.

[4] Modernismin myötä kristillis-moraalinen säätyyhteiskunta korvautui kansalaisyhteiskunnalla, jossa kansalaisen paikka ei enää määräytynyt syntymässä, vaan hän saattoi poliittisesti ja sosiaalisesti tietoisena yksilönä itse etsiä ja löytää mieleisensä paikan yhteiskunnassa. Uutta yksilöllisyyden ihannetta ja itsesymmärrykseen perustuvan kansalaisidentiteetin rakentumista edistettiin uusilla laeilla ja toimenpiteillä, joista yksi keskeisimmistä oli kasvatuksen ja koulutuksen kehittäminen. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 11.) Suomessa modernisaatiokehitys alkoi 1860-luvulla. Koulutusjärjestelmän kehityksen lisäksi silloin syntyivät myös suomenkielinen sanomalehdistö sekä ensimmäiset kansalaisjärjestöt ja kirjastot, jotka välittivät tietoa ja uusia ideoita kansalle. (Ks. esim. Alapuro & al. 1987; Stark 2006; Stenius 1987.)

[5] Käsitteet *helppotajuinen* ja *korkeatasoinen* musiikin taiteellisuuden kuvaajina nousevat esille hyö-

dyntämässämme aikalaisaineistoissa. Tästä johtuen käytämme niitä myös artikkelissamme.

[6] Kuten Rauli Mickelsson (2007, 56) on esittänyt, myös Lönnrot itse piti kansanrunoutta todisteena vanhasta suomalaisesta korkeakulttuurista.

[7] Kansanrunouden kerääminen ja sen käyttäminen erilaisissa taideteoksissa tuli Euroopassa muotiin 1800-luvun alkupuolella (ks. esim. Karkama 2001). Esimerkiksi Richard Wagner käytti *Nibelungen laulua* samannimisen tetralogiansa pohjana.

[8] Kansallisista symboleista suomalaisen kansakunnan rakentajina ks. myös Klinge 1999 & 2004.

[9] Kansakoulujen laulunopetuksella oli tärkeä vaikutus myös seurakuntalaulun yhtenäistämiseen, joka oli yksi sivistyneistön keskeisistä kasvatuksellisista uudistuspyrkimyksistä 1800-luvun puolivälin jälkeeseen. (Ks. esim. Vapaavuori 1997.)

[10] Vuonna 1863 Jyväskylän opettajaseminaarin mallikoulun yhteyteen perustettiin lastentarha Cygnaeuksen aloitteesta. Varsinainen lastentarhatoiminta alkoi kuitenkin vasta, kun Hanna Rothman (1856–1920) perusti ensimmäisen kansanlastentarhan, Helsingin Fröbel-laitoksen, vuonna 1888. Vuodesta 1892 lähtien sen yhteydessä alettiin järjestää myös lastentarhanopettajakoulutusta. Koulutus perustui Berliinissä toimineen Pestalozzi-Fröbel-Haus -seminaarin kasvatusperiaatteille, missä Rothman oli opiskellut. Yhdessä kollegansa Elisabeth Alanderin (1859–1949) kanssa hän vieraili Berliinissä usein täydentämässä tietoaan ja osallistuen konferensseihin. Kansanlastentarhan oppiaineisiin kuului myös musiikki. (Valli & Kekäläinen 1992, 13.)

[11] Kansakoulukomitea puolestaan suhtautui asiaan nihkeästi. Se kannatti laulun asemaa yhtenä pakollisista oppiaineista, mutta vastusti maallisten laulujen sisällyttämistä opetussuunnitelmaan, sillä sen näkemys mukaan maalliset laulut eivät kuuluneet kristilliseen kansakouluun. Myöhemmin komitea kuitenkin taipui, mutta sillä ehdolla, että opetukseen valikoituvat laulut olisivat siveellisiä. (Pajamo 1976, 100–101.)

[12] Kirja sisälsi mm. seuraavat laulut: *Rannalla istuja, Älä itke äitini, Täällä Pohjantähden alla, Lapsi olen laulavainen, Tuuli hiljaa henkäilee, Laulu suurelle ruhtinaalle, Maamme, Laulu Suomessa (Arvon mekin an-*

saitsemme), Savolaisen laulu ja Lähteellä.

[13] Kansalaisjärjestäytyminen jatkoi monin tavoin kansakoulujen työtä musiikillisen kasvatuksen näkökulmasta. Yleistymisestä huolimatta yleisen oppivelvollisuuden puuttuessa läheskään kaikki lapset eivät osallistuneet kansakouluopetukseen. Vuonna 1890 kaupunkilaislapsista yli neljäsosa kävi koulua, maaseudun lapsista vain alle viidesosa. Maalaiskuntien tilanne parani ratkaisevasti vuonna 1898 säädetyn, kansakouluverkkoa tihentävän piirijakoasetuksen avulla. Yleinen oppivelvollisuuslaki vahvistettiin Suomessa 1921. (Heikkinen & Leino-Kaukiainen 2011, 24–25.)

[14] Kansanvalistuksen ja musiikin suhteesta 1800-luvulla ks. tarkemmin Rantanen 2013a ja Rantanen 2013b, joiden tuloksiin tämä artikkeli osittain pohjautuu.

[15] Suosituimpien sävelmien joukkoon kuuluvat myös *Kesäpäivä Kangasalla, Aamulla varhain, En voi sua unhoittaa pois, Honkain keskellä, Kultaselle (Täällä Pohjantähden alla), Lapsuuden toverille (Sä kasvoit neito kaunoinen), Läksin minä kesäyönä käymään, Minun kultani kaukana kukkuu, Minun kultani kaunis on, Olet maamme armahin Suomenmaa, Rannalla istuja, Ruusu laaksossa, Syntymistään sureva (Voi äiti parka ja raukka), Taivas on sininen ja valkoinen, Tuoll' on mun kultani ja Velisurmaaja.* (Kirkela 2009, 87.)

[16] Aluksi niitä oli tarkoitus järjestää kolmen vuoden välein maan suurimmissa kaupungeissa, mutta pian juhlat saavuttivat suuren suosion ja kaupungit alkoivat kilpailla niiden järjestämisestä (Inkilä 1960, 216–220; Kirkela 2009, 70; Smeds & Mäkinen 1984, 11–16, 29–36). Laulujuhlat toivat järjestysvuorossa olevalle paikkakunnalle paljon näkyvyyttä ja edistivät asukkaiden yhteisöllisyyttä, sillä juhlat järjestettiin vapaaehtoisvoimin ja kaikki kynnelle kykenevät rekrytoitiin mukaan erilaisiin juhlatoimikuntiin. Laulujuhlat voimistivat myös niihin osallistuvien yhteisöllisyyttä. Ne toimivat musikkoiden tapaamispaikkoina, joiden aikana päivitettiin kuulumisia, vaihdettiin uutuja ja luotiin uusia suhteita. (Ks. Rantanen 2013b & 2014.)

[17] Wagner perusti oman ideologiansa mukaisen festivaalin Bayreuthiin vuonna 1878. Bayreuthin musiikkijuhliin liittyy kiinnostava paradoksi. Juhlia perustaessaan Wagner tarkoitti festivaalin avoimeksi kaikille yhteiskuntaluokasta riippumatta. Tähän hän

pyrki muun muassa alhaisilla lippuhinnoilla, mikä osoittautui mahdottomaksi jo juhlien alkuvaiheessa. Tänäkin festivaali on yksi maailman kalleimmista. Myös Wagnerin Festspielhaus-teatterin näyttämö oli suunniteltu sellaiseksi, että kaikki katsojat näkivät näyttämölle yhtä hyvin. Tämä käytäntö ei ollut lainkaan tavallinen. Esimerkiksi tavallisessa barokkiopperateatterissa oli käytännössä vain yksi paikka, josta näki koko näyttämön, ja se oli hallitsijan istuin. Oopperateatterinkin ajateltiin heijastavan monarkian arvoja ja monarkkia kaiken keskiössä (ks. esim. Carlson 1993).

[18] Yhteistaideteos ei tarkoittanut ainoastaan kaikkia taiteiden yhteistoimintaa draaman palveluksessa, vaan sen lähtökohdaksi oli antiikin tragediaan liittyvä yhteisöllisyys. Wagnerin mukaan tapahtumalla itsessään oli kaikkia ateenalaisia sosiaalisesti, eettisesti ja uskonnollisesti yhdistävä funktio, joka myös edisti henkistä sidettä ateenalaisten välillä taiteen kautta (ks. esim. Grey, 2001, 232).

[19] Esimerkiksi Paciuksen kolme oopperaa, *Kung Karls jakt* (Kaarle-kuninkaan metsästys, 1852), *Kyp-roon prinsessa* (1860) ja *Die Loreley* (1887) edustavat tässä suhteessa suomalaisen oopperan varhaiskautta, sillä vakinaista oopperatoimintaa ei maassa säveltäjän elinaikana ollut (Hautsalo 2015b).

[20] Suomessa oli kuitenkin nähty oopperaa jo ennen Lauuosaston perustamista, sillä Suomen asema Tukholman ja Pietarin sekä Baltian pääkaupunkien välissä mahdollisti kiertue-esitysten näkemisen. (Ks. esim. Salmenhaara 1996.)

[21] Tieto on peräisin Leipzigin konservatorion opiskelijarekisteristä.

[22] Vaikka varhainen oopperatoiminta Suomessa Oopperassa edisti ennen kaikkea fennomaanin sivistyneistön musiikin harrastusta, sivistyneistö kuitenkin tuki aktiivisesti myös talonpoikaiston näyttämöharrastusta: kaikki Suomalaisen Teatterin merkittävät kannattajat ja puuhämiehet löytyvät myös Kansanvalistusseuran jäsenluettelosta. (Suutela 2005, 23, 47–48.) Seuran piiristä löytyi myös oopperasta kiinnostuneita. Yksi heistä oli Emil Sivori, Viipurin laulujuhlan juhlatoimikunnan puheenjohtaja.

[23] *Pohjan neidin* librettoa siteeratessamme viitamme Rytköseen, vaikka Merikanto on ilmeisesti

kirjoittanut libreton puhtaaksi erilliseksi librettovihkoseksi.

[24] Antti Rytkönen toimi muun muassa Ilimolan kansanopiston rehtorina Ilmajoella (Ketomäki 2012, 156).

[25] Fennomaaniset ihanteet näkyvät selvästi *Pohjan neidin* libretossa. Sen lisäksi, että ooppera ylipäänsä perustuu *Kalevalaan*, oopperan nimihenkilö, Pohjan kaunis tytär, edustaa fennomaanista naisihannetta, Suomi-Neittoa, ja samalla hän on myös samastettavissa fennomaaniteatterin naishahmojen ideaaliin (Hautsalo 2013). Pohjan neitiä kuvataan oopperan libretossa positiivisin adjektiivein: hän on ihana neito, ”ylväs ja hellä” (Rytkönen, päiväämätön libretto, 52). Hänet kuvataan myös työteliääksi (emt., 9). Oopperan roolihahmona Pohjan neiti sai siis ”fennomaanisen kuorurutuksen”.

[26] *Pohjan neidin* ohella Viipurissa esitettiin mm. historiallinen orkesterikonsertti, jossa esitettiin seuraavat teokset Kajanuksen johdolla: Pacius: Alkusoitto oopperasta *Kung Karls jakt* (1852), Crusell: *Adagio* klarinetille teoksesta *Tolf Sångur Frithiofs Saga* (1826), Kajanus: *Aino* (sinfoninen runo 1885), Ernst Mielck: *Dramaattinen alkusoitto* (1898), A. Järnefelt: Baletti-kohtaus näytelmästä *Luvattu maa*, Selim Palmgren: Valssi satunäytelmästä *Tuhkimo* (1903), Erkki Melartin: *Scherzo*, Toivo Kuula: *Pohjalainen tanssi Eteläpohjalaisesta sarjasta nro 1* (1906–1909), J. Sibelius: *Intermezzo, Balladi ja Alla marcia Karelia-sarjasta* (1893) sekä Karl Collanin, Filip von Schantzin, Martin Wegeliuksen ja Oskar Merikannon lauluja, joissa solistina oli Ida Ekman. (Karjala 19.6.1908.)

[27] Rooleissa olivat: Louhi, Pohjan emäntä: Alexandra Ahnger (mezzosopraano); Pohjan neiti, Louhen tytär: Mally Burjam-Borga (sopraano); Väinämöinen, Pohjan neidin kosija: Abraham Ojanperä (baritoni); Ilmarinen, Pohjan neidin kosija: Wäinö Sola (tenori); Annikki, Väinämöisen ja Ilmarisen sisar: Aino Halonen (sopraano); Vipusen haamu: Oskari Kaakonkalvo (basso); Tuonetar: Liisi Gussander (altto); Paimenpoika: - (tenori); 1. nainen: Dagi Jansson; 2. nainen: Riikka Pakarinen; 1. mies: G. A. Enqvist; 2. mies: Eino Hartman ja 3. mies: Evert Konttinen.

[28] Tolosen (1947, 531) mukaan vasta Wäinö Sola oli riittävän kyyvykäs esittämään Ilmarisen roolin.

[29] Korostus kirjoittajien (Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran vuosikokouksen pöytäkirja 16.3.1899, sit. Ketomäki).

[30] Karvalakkiooppera-nimitystä käytettiin aluksi Joonas Kokkosen ja Aulis Sallisen musiikiltaan uustonaalisista ja suomalaista kansanelämää kuvaavista oopperoista, kuten *Viimeisistä kiusauksista*, *Ratsumiehestä* ja *Punaisesta viivasta*. Esimerkiksi Ilmajoen Musiikkijuhlat esittää lähes pelkästään karvalakkioopperaa.

Abstract

From the Song of Finland to the Maiden of the North—Strategic nationalism as the driving force of musical education in Finland at the turn of the 20th century

Song festivals organised by the Finnish Lifelong Learning Foundation (Kansanvalistusseura) formed an important model on the construction of the musical taste of Finnish-speaking peasantry in the late 19th century. The main goal of the festivals was to spread the idea of Finnish nationality. The other goal of the festivals was to diminish the divide between social classes. Music played an essential role in this educative project, including nationalist choral and solo songs, folk songs, and hymns.

The song festivals that spread Finnish nationalism were strongly influenced by Pan-European modernism as well as the innovative pedagogic trends that spread to Finland mainly through the travels of scholars. These activities were primarily targeted at the Finnish peasantry, which the intelligentsia wanted to “fit” to the needs of new Finnish society.

In our article, song festivals form the perspective through which we look at the relationship between music education and nationalism in Finland at the turn of the 20th century. We will investigate the educational background of the festivals, as well as the aims, objectives and means behind them. We will also look at what the musical programmes of the festivals included, and how these repertoires were selected. The third research theme focuses on examining the role of the opera Maiden of the North in the Vyborg song festival in 1908, within the broader context of song festivals. ■

This publication has been undertaken as part of two research projects: the ArtsEqual project (Hautsalo) funded by the Academy of Finland's Strategic Research Council from its Equality in Society programme (project no. 293199) and the Rethinking “Finnish” Music History—Transnational Construction of Musical Life in Finland from the 1870s until the 1920s project (Rantanen) funded by the Academy of Finland (project no. 251072/2011) and the Finnish Cultural Foundation (project no. 00110424/2011).

Exploring protest music to facilitate critical inquiry in the high school music classroom

Protest music is music that confronts societal issues. Political conflict and social struggle are common elements of protest music and are central to our understanding of this label. Protest music is not limited to any one style or genre and can be considered an open and expanding form. Most often, musicians express dissatisfaction through the content of their lyrics. Whether Bob Dylan's refusal, "I ain't gonna work on Maggie's farm no more," or KRS-One's declaration "There can never really be justice on stolen land," lyrics challenge listeners to re-examine their beliefs. Yet, words alone do not define protest music. In *Triptych: Prayer, Protest, Peace*, Abbey Lincoln's guttural screams, accompanied by Max Roach's hard-driving, urgent drumming, captured the brutality of the U.S. Civil Rights Movement in a way that words could not.

There is a varied and vibrant history of protest music in the United States. Even though songs of resistance have played an important role in the country's history—from race relations to labor conditions—research involving protest music in U.S. music classrooms is lacking. The majority of existing accounts come from teachers of subjects other than music, namely history (Beal 2008; Hall 2007; Levy & Byrd 2011; Stovall 2006; White & McCormack 2006). Often, the purpose of protest curricula derives from a desire by educators to engage students who were seemingly disinterested with the current curriculum (Beal 2008; Hall 2007; Neuman 2008; Pettit 2010; Stovall 2006; White & McCormack 2006). Educators Patricia Hall (2007) and Amy Beal (2008) implemented their courses in protest music as way for students to learn about different historical periods and to expand students' awareness of different musical genres. Rhonda Pettit (2010, 1) used protest music an entry point for her college course in African American Literature: "One of my assumptions is that all of my students [...] possess at least a general interest in music, but can they write about it in a substantive way?" Social studies educators Cameron White and Susan McCormack (2010) propose that popular music can help students make connections between history and current events. Denise Levy and Daniel Byrd (2011, 64) suggest that students can "critically analyze and deconstruct lyrics both within a historical context and as applied to current social problems." Similarly, David Stovall (2010) examined the role of hip-hop culture in the secondary classroom as a way to develop critical pedagogy. He writes, "Hip-hop culture, as relevant to the lives of many high school students, can provide a bridge to ideas and tasks that promote critical understanding" (Stovall 2010, 589). Despite the increased attention to protest curricula in general education research, there remains a need for professional accounts of how protest music can be included into the music classroom.

The authors of this article were high school music educators in New York City during most of the past decade. Faced with the task of engaging large classes of students with little to no prior formal music instruction we took risks to try something new and found success through the study of protest music. Our implementation of protest music grew out of a pragmatic need and was not intended as research. We did not collect data in a formal manner. For the purposes of this article we rely upon observations from our experience as practitioners as well as the work and verbal reflections of our students. We believe that our successes and mistakes as practitioners highlight the need for future research about protest music in the music classroom.

While our work in the classroom mirrored existing research about protest music, we

believe that presenting this curriculum in a music classroom provided students with more complex engagements with protest music than they might have had in a history course, or listening alone. In this article we argue that critical encounters with protest music in the high school music classroom has the potential to: a. engage groups of students with diverse cultural and musical backgrounds; and b. create opportunities for students to make connections between their musical studies and their lived experiences outside of school.

We frame our work through the lenses of conflict and struggle. We begin by providing a description of this framework and situate it within critical pedagogy. We then explore how protest music as a musical art form lends itself to such a framework. Next, we contextualize our pedagogy as protest music educators. We conclude by analyzing our teaching within our conceptual framework and suggest that a protest curriculum in the music classroom can foster rich and expansive engagements with critical pedagogy for students and teachers.

Conceptual Framework

Throughout protest music both teachers and students can label, question, and confront oppressive social structures that limit human flourishing. Our framework is situated within critical pedagogy, which is central to the work of protest educators and their students. Freire (1970) confronts the “banking model” of education in which the educator possesses knowledge that is then transferred to the student. As an alternative, he argues for a dialectical approach in which people become humanized through dialogue with one another. This dialogue is not merely speaking to one another, but a transformational process in which each participant is transformed and changed through the exchange. For Freire (1970), such action results in praxis, that is, a unity of both action and critical reflection:

Teachers and students (leadership and people), co-intent on reality, are both Subjects, not only in the task of unveiling that reality, and thereby coming to know it critically, but in the task of re-creating that knowledge (Freire 1970, 69).

McLaren (2011) advocates for a “revolutionary critical pedagogy” that builds upon the work of Freire. He critiques the assumptions of some critical educators who advance ideas of empowerment and transformation, yet, remain steeped in neoliberal ideology. McLaren (2011, 135) asks, “Empowering for whom and for what purpose? To what end is such transformation directed, whose interests will be served, and who will benefit by such transformation?” He argues that critical pedagogy must both confront oppressive underlying social relations and imagine alternatives to our system of values enmeshed in such relations. McLaren’s understanding of critical pedagogy presents a “radical negativity” that enables the subject to recognize and reject the social relations and values that oppress others, and then to affirm her position as a free agent of change and transformation.

In the spirit of Freire, the alternatives that McLaren seeks require acts of imagination. He advocates for music that music can “provide alternative and oppositional ontologies and epistemologies that can then serve as mediating languages for reading the world and the world dialectically” (McLaren 2011, 141). Greene (2001), too, emphasizes the importance of the possibilities that the aesthetic dimension provides. Musical knowing (epistemology), musical feeling (aesthetic), and musical being (ontology) allow for various perspectives through which both teacher and student can engage in the work suggested by critical pedagogy.

Greene, McLaren, and Freire provide the foundation for a substantial body of critical work in music education (Abrahams 2005, 2015; Benedict & Schmidt 2015; Kallio

2015). Abrahams (2005, 8) utilizes Freire's work to envision a transformation of the structure of the music classroom where students and teachers are connected "as integral parts of a collective reality." Students and teachers work together to make choices of what music to study and how to approach that music. Students learn to "think, act, and feel in the domain of music" and situate that music in its social, political, and cultural context (Abrahams 2005, 2-3). Abrahams provides formal structures of what critical pedagogy might look like in the music classroom, however underlying moral or ethical considerations are not fully examined; transformation, empowerment, and liberation are all left unqualified and left open to (mis)interpretation.

Music educators have also connected music pedagogy with social and moral concerns (Allsup 2012). Allsup and Shieh (2012) delve into the inequalities and marginalization that are often ignored in the music classroom. They write, "There is no teaching for social justice without an awareness of the inequities that surround us, and a sense of indignation or even outrage at the 'normal' state of affairs" (Allsup & Shieh 2012, 48). Calling for an "imperative to care" Allsup and Shieh (2012, 50) combat inequality, marginalization, and dehumanization by naming these injustices in the classroom and engaging with their classes to "*shape* musical traditions and social traditions that live and breathe and transform the world in which we live." Likewise, Benedict (2012, 156) suggests that attention must be devoted to the "multiple literacies" of students entering the classroom from a range of socio-economic and cultural backgrounds without relegating the students' various "meaning-making practices" to a "springboard toward a literacy that 'counts.'" Benedict and Schmidt (2015, 20) offer, "The task is to think of the educative process as one that provides encounters with others so that each of us might experience and create new beginnings."

These multiple perspectives on critical pedagogy inform the work in which we engaged in as protest music educators. We saw how incorporating a curriculum that considered student growth in both academic and moral terms created new openings and spaces for critical exchanges and the potential for social transformations. Below we present a conceptual framework based in conflict, struggle, and critical inquiry that frames our reading of protest music as well as its inclusion in the music classroom.

Conflict

Our understanding of conflict in the classroom comes from Patrick Schmidt (2008):

What seems clear is the need for the conflictual, without the immediate response and draw to the oppositional, and thus the dualistic: that is, the conflictual that invites, disputes, even disrupts; one that creates without having to create in reaction to something to which it stands opposed (Schmidt 2008, 13).

Similarly to Schmidt, we see the *conflictual* as the cause of complex disruptions that do not result in binaries. The study of protest music can cause disruptions for an entire school community. The first disruption occurs for the educator. A majority of university music education programs in the United States continue to prepare future teachers in the performance practices of Western art music (Albertson 2013; Springer & Gooding 2013; Wang & Humphreys 2009). Moreover, it has been found that music educators are likely to teach the same way that they were taught (Clements 2009). For an educator who adopts a curriculum including protest music, the conflictual might be a gap in her preparation as a teacher or disrupt her role as the expert knower in her classroom (Rancière 1991).

Students, too, face the conflictual in engagements with protest music. In a traditional performance class, for example, it is more likely for students to defer to their teacher as the

expert in the subject. But discussions in a protest curriculum are messy. Students can experience disruptions when their teacher discusses contentious political topics. McLaren (2011, 136) notes that “critical educators need to identify what may be forbidden to say since it is not always clear what is considered extreme or ridiculous from a dominant perspective and what is actually forbidden to think or to say.” Likewise, Michael Apple (2013, 189) writes, “Our society is structured in such a way that dominant meanings are more likely to circulate.” Thus some meanings are deemed legitimate, whereas others are removed from the discourse. Yet, as Apple (2013, 189) contends, educators are fundamentally “involved in the struggle over meaning.” What are students to make of a teacher who presents materials involving alternative narratives to the politics of their families? Students may feel uncomfortable or be unwilling to share their thoughts about music they perceive as personal. There are other issues of positionality. For example, what tensions might be revealed when a white teacher invites students to comment on hip-hop, a musical form that has grown out of the black experience in America? Conflict can reveal itself in expected and unexpected ways.

Struggle

Struggle is a reaction to conflict. Students and teachers must struggle with disruptions that result from the conflictual. A choice not to engage in struggle is not an act of avoidance, but rather an act of deference; choosing not to engage does not erase the occurrence of the conflict, but limits opportunities for engagement in critical inquiry. Paolo Freire (1998) writes:

There might not be life or human existence without struggle and conflict [...] Denying conflict, we ignore even the most mundane aspects of our vital and social experience. Trying to escape conflict, we preserve the status quo. (Ibid., 43)

It is the teacher’s job, then, to foster a setting that encourages students to engage in struggle. Students will have different preferences about how they choose to engage in struggle. Ruth Wright (2012, 13) suggests that “[t]his is perhaps the crux of our current social dilemma, how to include [all students] whilst respecting difference and not compelling all to conform to normative values.” Teachers can address these differences by providing a variety of class activities and projects. A student who does not participate in class discussion may submit a thoughtful essay or compose inspired music. This alone will not engage every student, but it can serve as one way to encourage students to participate in struggle.

In order for teachers to help their students engage in struggle, they must be willing to engage in struggle, too. The introduction of a curriculum in protest music is a conflict that can result in many disruptions and struggles for teachers: phone calls from concerned parents; meetings with administrators; curricular decisions; and resolving verbal disagreements between students. Teachers might struggle against their own identities as musicians: how much time should they spend on the technical of musical study? The expressive? Struggle is complex and does not provide educators with clear choices or answers, as Maxine Greene (1988) suggests:

[T]he moral complexities of what is done are often impenetrable, particularly since we only partially understand our own motives and intentions, no matter how critically self-reflective we try to be (Greene 1988, 46).

While teachers may look to administrators for support with their struggles, they might very well find a greater level of support from their students. When students dedicate

themselves to struggle and exceptional work results, teachers may find resolution to, and validation of, their own struggles.

Critical Inquiry

Our understanding of the role that protest music can play in leading to critical inquiry for students and teachers is informed by Giroux (1992):

[A]ny discussion of public schooling has to address the political, economic, and social realities that construct the contexts that shape the institution of schooling and the conditions that produce the diverse populations of students who do or do not constitute its constituencies (Giroux 1992, 162).

Popular culture reflects the political climate of the times and has “served as a catalyst for critical social inquiry and societal change” (White & McCormack 2006, 123). Protest music is a way for students to make personal connections to popular culture, history, and politics. Educators and students engage in critically inquiry together, but also independently. Freire (1970) explains:

I cannot think for others or without others, nor can others think for me. Even if the people's thinking is superstitious or naive, it is only as they rethink their assumptions in action that they can change. Producing and acting upon their own ideas—not consuming those of others—must constitute that practice. (Freire 1970, 89)

We understand critical inquiry as an active process for students—they do not passively receive and replicate existing knowledge and facts, but utilize their own experiences to construct new understandings (Freire 1970). To facilitate an environment where this type of learning was possible, we relied largely on narrative inquiry and analysis, as defined by Connelly and Clandinin (2006):

People shape their daily lives by stories of who they and others are and as they interpret their past in terms of these stories. Story, in the current idiom, is a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful. Viewed this way, narrative is the phenomenon studied in inquiry. Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first and foremost a way of thinking about experience. (Connelly & Clandinin 2006, 477)

Narrative inquiry is one aspect of critical inquiry. This process can result in growth for both students and teachers, which, similar to the conflictual, results in multiple complex negotiations that cannot be represented as binaries (Schmidt 2008). In our classrooms, the lyrical and musical content of protest songs served as entry portals for students to engage in narrative inquiry and analysis. In the next section we will describe how protest music encompasses conflict and struggle, and how narrative analysis can help engage students in critical inquiry.

Protest Music as Conflict and Struggle

Explicit and implicit protest narratives

Protest musicians can use lyrics to convey narratives through their music. These narratives can be explicit in that they convey a literal meaning through lyrical content. The song *Ride the Lightning* by the band Metallica—a protest song against the death penalty—is an example of an explicit lyrical narrative:

*Death in the air
Strapped in the electric chair
This can't be happening to me*

*Who made you God to say
"I'll take your life from you?"*

*Flash before my eyes
Now it's time to die
Burning in my brain
I can feel the flame*

There is little ambiguity as to the meaning of these lyrics. The musicians' views and the imagery are clear. We found that songs with explicit meanings did not lead to rich narrative inquiry for our students. While an extension activity of *Ride the Lightning* may lead to research or debate about the death penalty, there is little within the lyrics of the song itself for students to interpret.

Lyrics can also contain implicit narratives. These stories can be intentional, such as a musician's choice to symbolic imagery. In *Allentown*, Billy Joel expresses sadness, anger, and frustration at the shrinking industrial economy of Allentown, Pennsylvania:

*Well we're waiting here in Allentown
For the Pennsylvania we never found
For the promises our teachers gave
If we worked hard
If we behaved
So the graduations hang on the wall
But they never really helped us at all
No they never taught us what was real
Iron and coke
And chromium steel
And we're waiting here in Allentown
But they've taken all the coal from the ground
And the union people crawled away*

*Every child had a pretty good shot
To get at least as far as their old man got
But something happened on the way to that place
They threw an American flag in our face*

Here, most of Joel's lyrics are straightforward. The final line is an exception, which alone opens up the most room for discussion. This line is used to symbolize Joel's belief that the people of Allentown were betrayed and abandoned. But by whom and in what way? The beauty in this line is that we cannot be certain that our meaning is what Joel intended. His use of the pronoun "they" is curious—it sets up a dichotomy of "us versus them." There is an implicit meaning, but that meaning is unclear.

Implicit lyrical narratives can also be unintentional, and even unconsidered by the musician. Identification of these hidden themes depends on listeners' willingness to engage in narrative inquiry. Both *Ride the Lightning* and *Allentown* are pieces of protest music. Some entry points to narrative inquiry for listeners might be: *To what degree do these songs inspire listeners to take tangible political action? Do they increase voter turnout at*

elections? Do they cause listeners to sign petitions or lobby members of the government? Should listeners be concerned that musicians are profiting financially from writing these songs? Is the meaning of the lyrics lost when paired with memorable melodies? These questions are not raised explicitly by musicians but result through critical inquiry by listeners. Similar to our understanding of conflict and struggle in our conceptual framework, these lines of inquiry do not have clear answers. Discussions of implicit narratives invite conflict, demand struggle, and likely can result in less certainty of singular perspective for all who participate. We witnessed such a process when engaging with protest music in our own classrooms, and will discuss our experiences in more depth later in this article.

Protest without lyrics

Musicians do not always require lyrics to compose protest music. They can also convey dissatisfaction through instrumentation and sonic textures. One example is the song *Fables of Faubus* by jazz composer and bassist Charles Mingus. This piece provides a scathing critique of the then governor of Arkansas, Orville Faubus¹, who ordered the National Guard to prevent black children from attending “white schools.” Mingus released this composition on his landmark album, *Mingus Ah Um*, for Columbia records in 1959. However, he was not allowed to include lyrics on this version—indeed, they were too controversial for a mainstream record label. Yet Mingus made musical choices that created entry points for narrative inquiry.

The song begins with long melodic bends that ring of a gospel or blues singer, conveying pain and despair. In contrast, the alto saxophone and trumpet enter with brash quarter notes, alternating between staccato and legato, that are followed by five-notes, which quickly ascend then descend. The harsh timbre of these instruments, and the purposeful articulation, are reminiscent of one child teasing another on the playground, in sing-song fashion. In the context of this song, Mingus uses this texture to mock Faubus. This instrumental palate invites, and perhaps demands, questions from listeners: *Is there a clear message conveyed in this song? Can the composer’s intent be known without the inclusion of lyrics? How does the timbre of an instrument convey meaning, if any?* In this way, engagements with protest music in the music classroom invite new perspectives and considerations from students that might not be raised in a history class, or from a student’s own listening outside of the school setting. Music educators can translate content-specific knowledge into an additional tool for students to engage with socially-relevant issues conveyed in protest music.

As protest music educators we drew upon songs that contained explicit and implicit narratives in the lyrics and in the musical textures. This was our starting point. We found that students with diverse backgrounds engaged together in narrative inquiry. They were able to make connections between lyrical content, musical elements (melody, texture, timbre) and social issues that affected their personal lives. In the next section we will provide a detailed account of these engagements manifested in our classrooms.

Our Experiences with Protest Music

Our use of protest music began as an attempt to connect with more students. Prior to our inclusion of protest music we noticed that a significant percentage of students seemed unengaged in our music classrooms, despite our efforts to include popular forms or relate student interests to our curriculum. We hoped that the social and political issues in protest music would prove more interesting to students. Both of our courses took place in large urban high schools in New York City with diverse student populations from various cultural backgrounds. The majority of students qualified for free or reduced-fee lunch due to low economic income. Our schools faced the constant threat of being closed and

restructured by the city government due to perennially below-average student test scores and graduation rates. Indeed, both students and faculty were familiar with conflict and struggle.

The protest music classes were designed as an alternative to traditional large ensemble performance classes and offered to students who needed a music course to fulfill local and state graduation requirements. Our classes were each made up of 34 students ranging from ages 14-19. We met on a daily basis for 45-minutes for 20 weeks. The classes covered a broad range of protest topics. Areas of study included social justice protest jazz, anti-war rock and roll and folk protest, labor songs, anti-establishment grunge rock, and anti-racism hip-hop protest. We designed our courses with a threefold purpose: first, to engage with, and form connections between, the musical and extra-musical qualities of protest music; second, to provide spaces that invite students and teacher to consider the potential of music to function as a mode of social and political critique; and third, for students and teacher to develop a dialectical understanding of the political and material forces that affect our social relations.

We began most classes by listening to a recording of a protest song. Students reflected on the piece, commented on the meaning of the lyrics, and made observations about the musical qualities. Students analyzed the lyrics in relation to the musical content and then evaluated the effectiveness of the songs as works of protest. Some argued that the direct message and simple melodic and harmonic content of Bob Dylan's *Masters of War* was more powerful, while others argued that the metaphorical language and haunting vocal timbre of Billie Holliday's *Strange Fruit* affected the listener in ways that literal meaning could not.

One project required students to compare three versions of *The Star Spangled Banner*: *Nuestro Himno*, the Spanish version, which advocates for immigration reform; Jimi Hendrix's iconic anti-war performance at Woodstock, and; Rene Marie's controversial performance of *Lift Every Voice and Sing*—also known as *The Black National Anthem*—instead of the *Star Spangled Banner* at Denver's 2008 State of the City address. Students debated the meaning of each of these performances and used lyrics and musical content to support their opinions. Students inquired about the use of Spanish in *Nuestro Himno*, pondered the inclusion of the interpolating rap, and questioned the intention behind performing the piece in quadruple meter rather than triple meter. The text of *Lift Every Voice and Sing* was compared with the text of the *Star Spangled Banner*. Students found a number of similarities in the theme of each and wondered why a performance of the former could cause such a controversy. Hendrix's version was the most provocative, leaving many students asking why someone would intentionally make music sound so “ugly.” The variety of music yielded discussions about protest versus propaganda, politics, and social justice.

Students engaged in extension activities in art, history, literature, and current events that were inspired by the songs that we studied. Many students formed connections between the music studied in class and their own lives and communities outside of school. Protest songs such as Tupac Shakur's *Changes* resonated with contemporary issues of racism and socio-economic inequality. Students discussed recent events such as the acquittal of George Zimmerman in the shooting murder of Trayvon Martin, an unarmed black teenager, and “Stop and Frisk,” a policy in New York City that allows the police to stop citizens they deem “suspicious” and search them. The majority of citizens targeted by police for such stops in urban centers of the United States are persons of color (Destafano 2015, Gonzales 2015). Some students would share personal accounts of being stopped or of watching an older brother get handcuffed—they were able to make connections between the music we studied and the racial profiling that they experienced in their neighborhoods, during their commutes, and even at school. It was both eye-opening and

heart-wrenching to hear teenagers recount their stories of having been “stopped and frisked” by police on their way to the grocery store or on their way home from basketball practice. This led us to KRS-One’s *Sound of da Police*, a hip-hop song that confronts racism and police brutality.

We assigned projects that required students to utilize what they had learned through protest music to create a response to an issue that they felt passionate about. Our hope was that students would respond to in-class prompts dealing with social injustices. One project involved students choosing an issue and acting upon an injustice. Some students chose to take action in the school; they picked a school policy that they wanted to change and created a petition with signatures from students and teachers. These students then arranged a meeting with a school administrator and reported back on the outcome of the meeting.

For another project students wrote their own protest song using Garage Band. During the first part of each class students became familiar with the software. Students were given ample time to explore the software on their own and they often found and utilized features that they then could share with the teacher and each other. After learning the basics of the program students chose their own groups and each group had to choose a topic that they felt passionate about. Topics of these songs included: the 2013 U.S. government shutdown; women’s wage equality; environmental awareness; anti-war protests; racism; and police violence towards people of color. Next, students had to decide what would be the most effective way—musically and lyrically—to express their views. We encouraged students to make musical choices that reflected their lyrics and that would engage an audience by relating their music to music that we had previously covered in class. Some students chose to be direct in their composition of lyrics while others used more figurative language. Finally, groups set their lyrics to music. At the end of each class groups would share their work with the class and receive constructive feedback.

Based on the final work submitted and student reflection the results of the final projects were mixed. Some groups struggled to set their lyrics to music while other groups had difficulty creating the supporting music. A few groups succeeded in creating their artistic vision. Regardless, and perhaps most important for the aims of these courses, all of the groups seemed to engage in critical inquiry through the study of protest music.

Analysis

In this section we measure our work as protest music educators against our framework of conflict, struggle, and critical inquiry. To reiterate, our practice preceded our research. We did not incorporate a protest curriculum based on our prior research, but came to the idea out of necessity—for us, to increase student participation and engagement in our high school music classrooms. When we consider our pedagogy against our framework we recognize the need for improvement and revision to our teaching approach.

Conflict

There are several examples where we believe that our students experienced conflict—in these cases, not only from the subject matter, but also from engagements with us as their teachers. We are both white males who worked with culturally diverse populations. Much of the music we examined spoke to racial disparity in the United States. We recognize the conflictual in our relationships with our students; if our roles were switched, we might ask, *Who are you to be teaching us about racial disparity? Why is my teacher, who by all accounts is a privileged member of society, asking us to talk about these political issues?* These concerns were not explicitly expressed to us by our students, but we feel it necessary to constantly examine our own positions of power and privilege both in the classroom and in

American society. We must admit that at times we feel unqualified to assume the role of protest educators, and understand that other educators may shy away from a protest curriculum out of similar concern. We suggest here that it is this discomfort, this constant inner conflict that gives us the confidence to continue with our work. When teachers of dominant cultural groups work with students who have experienced marginalization, it is necessary for them to constantly consider and question their positionality and privilege. Recognition of these conflicts will not erase or resolve them, but can help build more positive relationships between teachers and students as they explore the often contentious themes of protest music.

Even though we tried to recognize the ways that our privilege manifested in our classrooms, we still made mistakes. One aspect of our teaching we would improve is the process in repertoire selection. We presented protest music that was familiar to many of our students—music with which many already felt personally connected. Kallio (2015, 207) urges caution, “Decisions by teachers on repertoire inclusion or exclusion are distinctly ethical in nature, with ethical implications.” While we can understand the political message and angst behind a song such as *Sound of da Police*, we cannot know what it is like to be a person of color targeted by police. We can try to imagine the world as described by KRS-One, but our ability to empathize is limited, as our own positions in society are much more privileged. We occasionally made false assumptions about our students’ musical preferences. Teachers cannot assume that musical preferences are tied to students’ cultural or economic backgrounds.

Some of our musical choices resulted in unexpected conflict, which led to critical inquiry that we did not anticipate (Kallio 2015). As strangers to the communities of our students we found that sometimes students rejected our choices in music. Some students heard *Strange Fruit*, a landmark song of resistance sung by Billie Holiday, a black artist, as “old white people music.” One student active in the hip-hop scene of his community saw rapper Tupac Shakur as a “sell-out” and a “hypocrite” who exploited hip-hop for financial gain. This led to discussions of the commodification and exploitation of music and raised ethical questions about corporate control of media. Students debated whether or not such music could still function as a counter-narrative if it is produced by the very system that it claims to fight against.

One of the most glaring problems with our incorporation of protest curricula is that we did not allow students to choose what music would be studied. This stands against the premise of critical pedagogy—an approach for which our article advocates. Indeed, we recognize our lack of trust towards our students. While we cannot locate every reason for our choice not to turn to our students, two significant contributors were our insecurity of teaching a new course and our fear of students choosing songs with language that we considered inappropriate for the classroom. Again, we acknowledge the hypocrisy inherent in our fears—we advocate for critical inquiry even though our own pedagogy did not allow for such spaces. In the future we plan to have students take on the responsibility of repertoire selection. If we stay true to our conceptual model, their musical choices might open up new conversations, reveal new conflicts, and require struggle from student and teacher. Protest music demands these tensions.

Struggle

Teachers cannot present a protest curriculum—or any curriculum, for that matter—in a neutral way. All teaching is political and teachers must work to acknowledge their own biases (Freire 1970; 1998). It is the job of the teacher to assist students through struggle. Apple (2013, 189) urges educators to engage with the realities and injustices of the world, not merely a text to be read, but rather as a “reality that millions of people experience in their very bodies every day.” Teachers cannot solve the struggle for their students, but can

foster a classroom setting that is safe for contrasting views—one that fosters critical inquiry and a recognition of the felt reality of injustice.

Protest music can be one among a myriad of options that invites a larger number of students into high school music departments. Yet, to implement such reform presents educators with additional sources of conflict and struggle. A majority of university music education programs in the United States require a performance audition of Western classical music for admission (Albertson 2013; Royston & Springer 2014). Therefore, when a teacher chooses a curriculum that moves away from performance-based practice, she must consider that her students are less likely to be accepted to university programs of study (Albertson 2015).

As music educators we exist in a society where we are expected to hold to certain musical standards for ourselves and for our students. Questions arise about how much time to devote to the technical aspects of music making and how much time to dedicate to critical analysis. For example, in the compositional component it was difficult to maintain a balance between teaching the music software, the structural elements of music, and the lyrical content. All three are essential for artistic expression, but due to limited time, each felt incomplete. For example, if more time was spent on discussing the structure (i.e. verse, chorus, bridge) then less time was spent discussing the song's meaning. Both are required to engage fully with protest music, but time constraints require choices to be made. For students, lack of technical proficiency may limit their expressive possibility as composers.

We also struggled with systems of accountability and standardization. Many schools have implemented teacher evaluation measures linked to standardized tests and brief unannounced observations. In New York City principals conduct “drive-by” observations—10–15 minute unannounced classroom visits in which they evaluate educators based on what is seen during that brief time. What happens when an administrator walks into a classroom and hears a discussion of lyrics that are taken out of context and then deemed inappropriate? What are the consequences when parents who do not approve of the topics being discussed put pressure on the teacher and school administration? These are some of the unknowns that teachers face when they choose to present protest music to students (Kallio 2015).

Critical Inquiry

The decisions that result from critical inquiry of the conflictual and the resulting struggle require sacrifice on the part of educators. Here we borrow Gombrich's (1985) *principle of sacrifice* from art theory:

The principle of sacrifice admits and indeed implies the existence of multiple values.

What is sacrificed is acknowledged to be a value even though it has to yield to another value which commands priority. (Gombrich 1985, 97)

As educators we are faced with time constraints that require us to make decisions between the artistic and the ethical, the structural and the expressive in music. Is a teacher willing to sacrifice the needs of one or two students who want to major in music in college for a chance to engage the majority of her other students? Is she willing to sacrifice the pride she feels about her own accomplishments as a performing musician to risk a new non-performance curriculum? Is it worth her sacrificing her role as a respected faculty member in the eyes of the administration to adopt a curriculum that will likely result in disruptions for the school community? Freire (1970, 72) writes, “Knowledge emerges only through invention and re-invention, through the restless, impatient, continuing, hopeful inquiry human beings pursue in the world, with the world, and with each other.” The

study of protest music can serve as a catalyst for these types of critical engagements—that is, these encounters must consider both musical and extra-musical means and ends. Karlsen (2011, 114) explains, “developing music-related skills is also an act in itself, through which individuals negotiate and enhance their opportunities for participating in the world as well as in further musical interaction.”

Conclusions

The ideas of conflict and struggle are inherent to protest music’s capacity to counteract the dominant narratives and open spaces of resistance, change, and imagination. The nature of protest music forces teachers and students enter into the conflictual with the music and with each other. Ensuing disruptions within and between teacher and students give rise to struggles.

These struggles are an opportunity for growth. Struggle is not static—it is a living, active engagement with conflicting ideas, ideas that are developing and changing as they are pitted against one another. Critical inquiry breaks an individual out of his own self and opens him to a world of others. Freire (1970, 72) offers, “Education must begin with the solution of the teacher-student contradiction, by reconciling the poles of contradiction so that both are simultaneously teachers and students.” Both teacher and student must abandon their assigned roles and learn to learn from each other (Allsup 2003).

Struggle results in a change. This change is often subtle, not immediately recognized, and almost never what one expects. Nonetheless, there is an effect. The effect causes reverberations that result in new conflicts and new struggles, which build upon experiences of past conflicts and struggles. This growth is akin to a feedback loop in which the recursive generation of the movement between conflict, struggle, and the resulting critical inquiry grows and is amplified. Through the experience of struggle we grow and develop. This is not merely individual growth, but also growth of a community. James Baldwin (1961) provides a poignant connection between the role of art and the connection to community:

Art has to be a kind of confession [...] if you can examine and face your life, you can discover the terms with which you are connected to other lives, and they can discover, too, the terms with which they are connected to others (Baldwin 1961, 21).

We must not look only at the immediacy of the struggle or the issue at hand, but rather at the essence of struggle. What is the identity between various struggles for justice? What is the essence of all struggles? Maxine Greene (1988) writes:

When people cannot name alternatives, imagine a better state of things, share with others a project of change, they are likely to remain anchored or submerged, even as they proudly assert their autonomy (Greene 1988, 9).

Protest music in its diverse forms helps us to recognize the underlying content within all struggles—that is, our connection to each other. Engagements with protest music are not merely a historical exercise—they invite students and teachers to co-construct understandings of their current society. Protest music has served as a powerful tool in fights for equality and still has that capacity, so long as musicians choose to address issues of conflict and struggle in their music. Musician D’Angelo provides an insightful perspective that deserves the attention of music educators who consider engaging in this work:

Now more than ever is the need to sing about [social change] and to write songs about it. And no one's doing it. There's only a chosen couple of people. I think it just takes one little snowflake to start a snowball to go down the hill. My contribution and say, Kendrick Lamar's and some chosen others' start the snowball. That's all I can hope for. I don't know if I'm comfortable being quote-unquote a leader. But I do realize and understand that my role as a musician, and in the medium that I am, that people are listening to me. Kids are listening to me. We have power to influence minds and influence lives. So I respect that power. I really do. (Hyman 2015)

Protest music is a call to action, a call for people to come together and develop a community. It is a way to bring diverse groups of people together to construct new understandings of a shared society. Through conflict and struggle, protest music allows students and teachers to name their worlds (Greene 1988) and allows them to imagine alternatives. ■

References

- Abrahams, F.** 2005. The application of critical pedagogy to music teaching and learning. *Visions of Research in Music Education*, 6, 1–16.
- Abrahams, F.** 2015. Teaching music to millennial students. *Music Educators Journal* 102,1, 97–100.
- Albertson, M.** 2013. The times, they aren't a-changin'. *School Music News* 77, 2, 27–29.
- Albertson, M.** 2015. Music teacher educators address diversity in the university. Available from ProQuest Dissertations & Theses Full Text; ProQuest Dissertations & Theses Global. (1687151960).
- Allsup, R.E.** 2003. Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education* 51, 1, 24–37.
- Allsup, R. E.** 2012. The moral ends of band. *Theory into Practice* 51, 3, 179–187.
- Allsup, R. E. & Shieh, E.** 2012. Social justice and music education: The call for a public pedagogy. *Music Educators Journal* 98, 4, 47–51.
- Apple, M.** 2013. Consuming the other: Whiteness, education and cheap french fries. In M. Apple (Ed.) *Knowledge, Power, and Education*. New York: Routledge, 186–194.
- Baldwin, J.** 1989. Conversations with James Baldwin. F.L. Standley & L.H. Pratt (Eds.) *Mississippi: The University Press of Mississippi*.
- Beal, A.** 2008. Politics and protest in American music history. *Music & Politics* 2, 1, 1–7.
- Benedict, C.** 2012. Critical and transformative literacies: Music and general education. *Theory into Practice* 51, 3, 152–158.
- Benedict, C. & Schmidt, P.** 2015. Acts of courage: Leaping into mindful music teaching. *Canadian Music Educator*, Spring 2015, 16–20.
- Clements, A.** 2009. Minority students and faculty in higher music education. *Music Educators Journal* 95, 53–56.
- Connelly, E.M. & Clandinin, D.J.** 2006. Narrative inquiry. In J.L. Green, G. Camilli & P. Elmore (Eds.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 447–487.
- Destefano, A.M.** 2015. Stop-and-frisk encounters down 50%, but minorities still stopped more, stats show. *Newsday*. Retrieved from www.newday.com Accessed 26 September, 2015.
- Dylan, B.** 1965. *Maggie's Farm*. On *Bringing it all back home* [CD]. New York, NY: Columbia Records.
- Freire, P.** 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. (M. B. Ramos, Trans.). London: Penguin.
- Freire, P.** 1998. *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach*. Colorado: Westview Press.

- Giroux, H.** 1992. *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Gombrich, E.H.** 1966. *Gombrich on the Renaissance, volume 1: Norm & Form*. London: Phaidon Press Limited.
- Gonzales, S.** 2015. Chicago police, ACLU reach deal on police 'stop and frisk' policy. Reuters. Retrieved from <http://reuters.com>. Accessed 26 September, 2015.
- Greene, M.** 1988. *The Dialectic of Freedom*. New York: Teachers College Press.
- Greene, M.** 2001. *Variations on a Blue Guitar: The Lincoln Center Institute Lectures on Aesthetic Education*. New York: Teachers College Press.
- Hall, P.** 2007. Music and politics: A class for non-majors. *Music & Politics* 1, 1, 1–10.
- Hyman, D.** 2015. D'Angelo and Bobby Seale on the past and future of political protest. *The New York Times*. Retrieved from www.nyt.com. Accessed 19 June, 2015.
- Joel, B.** 1982. *Allentown*. On *The Nylon Curtain* [CD]. New York, NY: Family Productions/Columbia Records.
- Kallio, A. A.** 2015. Drawing a line in the water: Constructing the school censorship frame in popular music education. *International Journal of Music Education* 33, 2, 195–209.
- Karlsen, S.** 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33, 2, 107–121.
- KRS-One.** 1993. *Sound of da police*. On *Return of the Boom Bap* [CD]. New York, NY: Jive Records.
- Levy, D.L. & Byrd, D.C.** 2011. Why can't we be friends? Using music to teach social justice. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 11, 2, 64–75.
- McLaren, P.** 2011. Radical negativity: Music education for social justice. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 10, 1, 131–147.
- Metallica.** 1984. *Ride the lightning*. On *Ride the Lightning* [CD]. New York, NY: Megaforce Records.
- Mingus, C.** 1960. *Fables of Faubus*. On *Charles Mingus Presents Charles Mingus* [CD]. New York, NY: Candid Records.
- Pettit, R.** 2010. Music and protest in the African American literature course. *Music & Politics* 4, 2, 1–10.
- Rancière, J.** 1991. *The Ignorant School Master: Five Lessons in Intellectual Emancipation*. K. Ross (Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Royston, N. & Springer, D.G.** 2014. Beliefs of Applied Studio Faculty on Desirable Traits of Prospective Music Education Majors. A pilot study presented at the 2014 NAFME Music Research & Teacher Education National Conference, St. Louis, MO.
- Schmidt, P.** 2008. Democracy and dissensus: Constructing conflict in music education. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 7, 1, 10–28.
- Springer, D.G. & Gooding, L.F.** 2013. Preservice music teachers' attitudes toward popular music in the music classroom. *Applications of Research in Music Education* 32, 1, 25–33.
- Stovall, D.** 2006. We can relate: Hip-hop culture, critical pedagogy, and the secondary classroom. *Urban Education* 41, 6, 585–602.
- Wang, J. & Humphreys, J.T.** 2009. Multicultural and popular music content in an American music teacher education program. *International Journal of Music Education* 27, 19–26.
- White, C. & McCormack, S.** 2006. The message in the music: Popular culture and teaching social studies. *The Social Studies*, May/June, 122–127.
- Wright, R.** 2012. Music education and social transformation: Building social capital through music. *Canadian Music Educator*, Spring, 12–13.

Note

[1] Faubus was Governor from 1955–1967.

Taiteellinen aktivismi ja agonistiset tilat¹

Voiko taiteellisilla käytännöillä olla yhä kriittinen tehtävä yhteiskunnassa, jossa ero taiteen ja markkinoinnin välillä on hämärtynyt ja jossa taiteilijoista ja kulttuurin tekijöistä on tullut kapitalistisen tuotannon välttämätön osa? Eritellen ”kapitalismin uutta henkeä” Luc Boltanski ja Eve Chiapello (2005) ovat osoittaneet, miten 1960-luvun uusien poliittisten liikkeiden autonomiavaatimukset valjastettiin postfordistisen verkostotalouden kehittämiseen ja muunnettiin uusiksi valvonnan muodoiksi. Vastakulttuurin esteettisiä strategioita – pyrkimystä autenttisuuteen, oman itsen hallinnan ihannetta, hierarkkisuuden vastustamisen vaatimusta – käytetään nykypäivänä vallitsevan kapitalistisen säätelyn edistämiseen niin, että ne korvaavat fordismille luonteenomaisen kuriin perustuvan verkoston. Nykyään taiteellinen ja kulttuurinen tuotanto näyttelevät keskeistä osaa pääoman valorisaatiossa.² Samalla ”uuden johtamisen” myötä taiteellisesta kriitikkistä on tullut keskeinen osa kapitalistista tuottavuutta.³

Tämä on saanut jotkut väittämään, että taide on menettänyt kriittisen voimansa, koska kapitalismissa kaikki kritiikin muodot automaattisesti rekuperoituvat ja neutralisoituvat.⁴ Toiset kuitenkin esittävät vaihtoehtoisen näkökulman katsoen, että uusi tilanne avaa mahdollisuuksia uusille vastarinnan strategioille. Tällaista kantaa tukevat Andre Gorzin (2004, 209) näkemykset, joiden mukaan ”Kun oman itsen hyödyntäminen saa keskeisen roolin pääoman valorisaation prosessissa, subjektiviteetin tuotannosta tulee keskeisen konfliktin arena. Sosiaaliset suhteet, jotka kaihtavat arvottamista, kilpailullinen individualismi sekä markkinoiden vaihdanta saavat jälkimmäisen vaikuttamaan poliittisessa ulottuvuudessaan vastakohtaisesti pääoman vallan laajennukselta. Tämä tekee mahdolliseksi kyseisen vallan totaalisen vastustamisen. Se virtaa vääjäämättä tiedon tuotannon maaperältä uusiksi elämisen, kulutuksen sekä jaetun tilan ja arkisen kulttuurin kollektiivisen valtaamisen käytännöiksi”.

Epäilemättä avantgarden modernistinen idea täytyy hylätä, mutta tämä ei tarkoita, että kaikki kritiikin muodot olisivat mahdottomia. Se mitä tarvitaan on taiteellisen osallistumisen tehostaminen siten, että tunkeudutaan suoraan erilaisiin yhteiskunnallisiin tiloihin kapitalismin totaalisen sosiaalisen liikekannallepanon vastustamiseksi. Päämääränä tulisi olla mielikuvituksen ympäristön heikentäminen tämän ympäristön uudelleen tuottamiseksi. Kuten Brian Holmes (2004, 549) sanoo, ”taide voi tarjota yhteiskunnalle mahdollisuuden reflektoida yhdessä niitä kuvitteellisia hahmoja, joista se on riippuvainen omassa koostumuksessaan, itseymmärryksessään”.

Olen samaa mieltä siitä, että taiteelliset käytännöt voivat tuoda oman osansa kamppailuun kapitalistista ylivaltaa vastaan, mutta tämä edellyttää demokraattisen politiikan dynamiikan asianmukaista ymmärrystä: ymmärrystä, joka mielestäni saavutetaan vasta, kun tiedostetaan poliittinen antagonisissa ulottuvuudessaan, ja kun samalla tiedostetaan kaiken yhteiskunnallisen järjestyksen sattumanvarainen luonne. Vain tällaisesta näkökulmasta on mahdollista ymmärtää hegemonista kamppailua, joka on luonteenomaista demokraattiselle poliitikalle: kamppailua, jossa taiteelliset käytännöt voivat näytellä ratkaisevaa osaa.

Poliittinen antagonismina

Tässä kirjoituksessa esittämieni teoreettisten pohdintojen lähtökohtana on vaikeus esittää yhteiskuntien kohtaamat ongelmat *poliittisella* tavalla. Päinvastoin kuin uusliberaalit ideologit haluaisivat meidän uskovan, poliittiset kysymykset eivät ole pelkkiä asiantuntijoiden ratkaistavia teknisiä pulmia. Asianmukaisesti ymmärrettynä poliittisiin kysymyksiin liittyy

aina päätöksiä, jotka edellyttävät, että teemme valintoja keskenään jännitteisten vaihtoehtojen välillä. Kyvyttömyys ajatella poliittisesti on pitkälti seurausta siitä, ettei liberalismiin hegemonialle ole löytynyt vastusta. ”Liberalismi”, niin kuin itse termiä tässä yhteydessä käytän, viittaa filosofiseen diskurssiin, jolla on monia ilmentymiä, joita ei niinkään sido yhteen jaettu olemus, kuin niiden tekijöiden moninaisuus, joita Wittgenstein kutsuu ”perheyhtäläisyydeksi”.⁵ On toki olemassa erilaisia liberalismeja, joista jotkut ovat toisia edistyksekkämpiä, mutta, eräitä poikkeuksia lukuun ottamatta, liberaalia ajattelua hallitsee luonteeltaan rationalistinen ja individualistinen lähestymistapa, joka ei kykene taavoittamaan kunnolla yhteiskunnallisen todellisuuden monimuotoisuutta kaikkine konfliktiteineen, joita tämä monimuotoisuus tuo mukanaan – konfliktiteineen, joille ei voi koskaan löytyä järkipäristä ratkaisua, mistä seuraa inhimillisille yhteiskunnille ominainen antagonismin ulottuvuus. Tyypillisesti liberalismissa monimuotoisuus ymmärretään siten, että elämme maailmassa, jossa on erilaisia näkökulmia ja arvoja, joita kaikkia emme koskaan kykene hyväksymään empiiristen rajoitusten takia, mutta jotka silti, kun ne sovitetaan yhteen, muodostavat sopusuhtaisen kokoonpanon. Niinpä tällaisen liberalismiin täytyy kielittää poliittinen antagonistisessa ulottuvuudessaan. Todellakin, yksi tällaisen liberalismiin lähtökohta on rationalistinen usko järkeen perustuvan universaalien yhteisymmärryksen mahdollisuuteen. Ei ihme että poliittinen muodostaa sen sokean pisteen. Liberalismin on kiellettävä antagonismi, koska, tuodessaan etualalle välttämättömän neuvottelun momentin – vahvassa mielessä, jossa päätöksiä on tehtävä epävarmalla maaperällä – antagonismi paljastaa kaiken järkipäristen yhteisymmärryksen rajat.

Politiikka hegemoniana

Antagonismin ohella hegemonia on toinen poliittisen kysymyksen liittyvä avainkäsite omassa lähestymistavassani. Tiedostaa poliittisen ulottuvuus alati läsnä olevana antagonismin mahdollisuutena edellyttää kaiken järjestyksen läpi tunkevan lopullisen perustan puutteen ja ratkeamattomuuden hyväksymistä. Toisin sanoen se edellyttää kaiken yhteiskunnallisen järjestyksen hegemonisen luonteen sekä sen tosiasian tunnustamista, että kaikki yhteiskunnat ovat sellaisten erityisten käytäntöjen kokoelmien tulosta, jotka pyrkivät vakiinnuttamaan järjestyksen jossain satunnaisuuden kontekstissa. Poliittinen liittyy hegemonisen instituution toimintaan. Tässä mielessä on tehtävä ero sosiaalisen (the social) ja poliittisen (the political) välillä. Sosiaalinen on sedimentoituneiden käytäntöjen alue – toisin sanoen käytäntöjen, jotka peittävät näkyvistä satunnaisen poliittisen alkuperänsä ja jotka otetaan itsestään selvinä, ikään kuin ne saisivat itse itsensä aikaan. Kaikki yhteiskunnat ovat sedimentoituneiden sosiaalisten käytäntöjen tuottamia: kaikkia siteitä ei koskaan aseteta kyseenalaisiksi samaan aikaan. Sosiaalisella ja poliittisella on näin ollen sellaisten olioiden asema, joita Heidegger kutsui *eksistentiaaleiksi*: ne ovat kaiken yhteiskunnallisen elämän välttämättömiä ulottuvuuksia. Jos poliittiseen – ymmärrettynä hegemonisessa mielessä – liittyy sosiaalisen instituution toimien näkyvyys, on mahdotonta määrittellä a priori, mikä on sosiaalista ja mikä poliittista itsessään irrallaan kontekstuaalisista viittauksista. Yhteiskuntaa ei tule nähdä itselleen ulkoisen logiikan paljastumisena, mikä tahansa oletetaankin tämän logiikan lähtökohdaksi: tuotantovoimat, Hengen kehitys, historian lait tms. Jokainen järjestys on väliaikainen ja hetkellinen satunnaisten käytäntöjen artikulaatio. Eturintama sosiaalisen ja poliittisen välillä on olemuksellisesti epävakaa ja edellyttää jatkuvia paikan vaihtoja ja uudelleen neuvotteluja yhteiskunnallisten toimijoiden välillä. Asiat voivat aina olla toisin, minkä takia jokainen järjestys määrittyy muiden mahdollisuuksien poissulkemisen kautta. Nimenomaan tässä mielessä järjestystä voidaan kutsua poliittiseksi: se on tiettyjen valtasuhteiden erityisten rakenteiden ilmaus. Valta luo sosiaalisen, koska sosiaalinen ei voi olla olemassa ilman valtasuhteita, jotka antavat sille muodon. Se mitä kutsutaan jonain hetkenä ”luonnolliseksi” järjestykseksi – yhteydessä siihen liittyvään arki-

ymmärrykseen (common sense) – on sedimentoituneiden hegemonisten käytäntöjen tulosta, ei koskaan sen aikaan saaville käytännöille ulkoisen syvemmän objektiivisuuden ilmausta.

Jokainen järjestys on siis poliittinen ja perustuu jollekin poissulkemisen muodolle. On aina olemassa vaihtoehtoja, jotka on tukahdutettu ja jotka voidaan toteuttaa uudelleen. Artikuloivat käytännöt, joiden kautta tietty järjestys perustetaan ja tietty sosiaalisten instituutioiden merkitys vakiinnutetaan, ovat ”hegemonisia käytäntöjä”. Jokainen hegemoninen järjestys voidaan haastaa vastahegemonisilla käytännöillä, toisin sanoen käytännöillä, jotka pyrkivät artikuloimaan uudelleen olemassa olevan järjestyksen saadakseen aikaan toisenlaisen hegemonian.

Siinä, mitä kutsun ”agonistiseksi” kamppailuksi,⁶ jonka näen elävän demokratian ytimenä, on kyse niiden valtasuhteiden uudelleenjärjestämisestä, joiden ympärille yhteiskunta rakenteistetaan. Kyse on kamppailusta sellaisten jännitteisten hegemonisten projektien välillä, joita järki ei voi koskaan sovittaa yhteen. Agonistinen käsitys demokratiasta tiedostaa niiden hegemonisten poliittis-taloudellisten artikulaatioiden sattumanvaraisen luonteen, jotka määräävät yhteiskunnan erityisen kokoonpanon tiettyinä ajankohtana. Kyseessä ovat satunnaiset ja pragmaattiset konstruktiot, jotka on mahdollista artikuloida uudelleen ja muuttaa toisiaan vastustavien osapuolten agonistisen kamppailun tuloksena. Erilaisten liberaalien mallien vastaisesti kannattamani agonistinen lähestymistapa tunnistaa, että yhteiskunta on aina poliittisesti laitostunut, eikä koskaan unohda, että kenttä, jolla hegemoniset väliintulot tapahtuvat, on aina seurausta aiemmista hegemonisista käytännöistä, eikä se voi olla koskaan puolueeton. Tästä johtuen se kieltää ei-kumouksellisen demokraattisen politiikan mahdollisuuden arvostellen niitä, jotka jättäessään ”poliittisen” ulottuvuuden huomiotta palauttavat politiikan oletettavasti teknisten toimintojen ja puolueettomien menettelytapojen kokoelmaksi.

Julkinen tila

Mitä ovat tämän juuri esittelemäni demokraattisen politiikan agonistisen mallin seuraamukset julkisen tilan hahmottamisen kannalta? Kaikkein tärkein seuraamus on, että se haastaa laajalti omaksutun käsityksen, joka, joskin eri tavoin, saa useimmat näkemään julkisen tilan kenttänä, jolla yhteisymmärrys voi syntyä. Sitä vastoin agonistisen mallin mukaan julkinen tila on kamppailun arena, jolla erilaiset hegemoniset projektit kohtaavat toisensa ilman lopullista mahdollisuutta sovitteluun. Olen tähän mennessä puhunut tietyistä julkisesta tilasta, mutta saman tien on täsmennettävä, että emme ole tekemisissä minikään yksittäisen tilan kanssa. Agonistisesta näkökulmasta julkiset tilat ovat aina monimuotoisia ja agonistiset kohtaamiset tapahtuvat moninaisilla diskursiivisilla pinoilla. Haluaisin myös korostaa toista tärkeää asiaa. Vaikka ei ole olemassa perustavaa yhteyden prinssiä, kyseisten tilojen moninaisuuden ennalta määrättyä keskusta, niiden parissa esiintyy aina artikulaation erilaisia muotoja, mikä tarkoittaa, että emme kohtaa niissä joidenkin postmodernien ajattelijoiden ennustamaa hajaannusta. Emme myöskään ole tekemisissä sellaisten ”sileiden” tilojen kanssa, joita kuvataan Deleuzen ja hänen seuraajiensa tuotannossa.⁷ Julkiset tilat ovat aina uurtuneita ja hegemonisesti rakenteistettuja. Tietty hegemonia on aina seurausta tietyistä tilojen moninaisuuden artikulaatiosta, ja tämä tarkoittaa, että myös hegemoninen kamppailu koostuu yrityksistä luoda erilainen artikulaation muoto julkisten tilojen lomaan.

Lähestymistapani eroaa näin ollen selvästi Jürgen Habermasin näkökulmasta, joka, kuvatessaan poliittista julkista tilaa (jota hän kutsuu ”julkiseksi sfääriksi”), esittää tämän tilan paikkana, jossa järkipäiseen yhteisymmärrykseen tähtäävä neuvottelu tapahtuu.⁸ Habermas toki nyttemmin hyväksyy, että kun otetaan huomioon yhteiskunnallisen elämän rajoi-
tukset, on epätodennäköistä, että tämän kaltainen yhteisymmärrys voitaisiin tosiasia-

saavuttaa, ja hän kuvaa ihanteellista kommunikaatiotilannettaan ”regulatiiviseksi ideaaliksi”.⁹ Kuitenkin omasta näkökulmastani esteet Habermasin ihanteelliselle puhetilanteelle eivät ole empiirisiä, vaan ontologisia, ja järkipäriäinen yhteisymmärrys, jonka hän esittää regulatiivisena ideaalina, on tosiasiaa käsitteellinen mahdottomuus. Se nimittäin edellyttäisi, että yhteisymmärrys olisi mahdollinen ilman poissulkemista, minkä nimenomaan agonistinen lähestymistapani paljastaa mahdottomaksi.

Haluan myös osoittaa, että samankaltaisesta terminologiasta huolimatta agonistisen julkisen tilan käsitteeni eroaa Hannah Arendtin käsitteestä, josta on viime aikoina tullut varsin suosittu. Näkemykseni mukaan arendtilaisen agonismin käsitteen ymmärtämisen pääongelmana on, lyhyesti ilmaistuna, että kyseessä on ”agonismi ilman antagonismia”. Tarkoitin tällä sitä, että vaikka Arendt painottaa erityisesti inhimillistä monimuotoisuutta ja edellyttää, että politiikan on kohdattava erilaisten ihmisten yhteisö ja vastavuoroisuus, hän ei lainkaan tiedosta, että tämä moninaisuus on antagonistien konfliktien lähtökohta. Arendtin mukaan ajatella poliittisesti on kehittää kyky nähdä asiat monista näkökulmista. Kuten hänen viittauksensa Kantiin ja tämän idea ”laajennetusta ajattelusta” osoittaa,¹⁰ hänen moniarvoisuuden käsitteensä ei perustaltaan eroa liberalismista tullessaan kirjatuksi intersubjektiivisen yhteisymmärryksen horisonttiin. Arendt nimenomaan hakee Kantin esteettisen arvostelman opinkappaleesta menetelmää intersubjektiivisen yhteisymmärryksen varmistamiseksi julkisessa tilassa. Huolimatta merkittävistä eroista Arendtin ja Habermasin edustamien lähestymistapojen välillä Arendt, kuten Habermasin, päätyy hahmotamaan julkisen tilan konsensuaalisella tavalla. Kuitenkin, kuten Linda Zerilli (2005, luku 4) on osoittanut, Arendtin kohdalla yhteisymmärryksen lähtökohtana ei ole järkipäriäinen ”Diskurs”, kuten Habermasilla, vaan äänten ja mielipiteiden (kreikkalaisen ”doxa”) merkityksessä) vaihdanta. Missä Habermasille yhteisymmärrys kehkeytyy sen kautta, mitä Kant kuvasi termillä ”disputieren”, loogisten sääntöjen rajoittaman argumenttien vaihdon kautta, Arendtille kyseessä oli ”streiten”, missä yhteisymmärryksen tuottaa ennemmin suostuttelu kuin vastaansanomaton todistus. Kumpikaan heistä ei kuitenkaan kykene tiedostamaan kaikenlaisen yhteisymmärryksen hegemonista luonnetta ja antagonismin väistämättömyyttä, ”Wiederstreit”:n momenttia, johon Lyotard viittaa termillä ”ero” (differend).¹¹ On oireellista että, vaikka sekä Arendt että Habermas ammentavat inspiraationsa Kantin filosofian erilaisista puolista, molemmat etuoikeuttavat kauneuden aspektin Kantin estetiikassa jättäen huomiotta hänen ylevään kohdistuvan reflektionsa. Tämä on epäilemättä yhteydessä tapaan, jolla he kaihtavat puhumasta ”erosta”.

Kriittiset taiteelliset käytännöt ja hegemonia

Millaisen yhteyden voimme sitoa tämän teoreettisen keskustelun ja taiteellisten käytäntöjen kentän välille? Ennen kuin käsittelen tätä kysymystä, haluan painottaa, etten hahmota taiteen ja politiikan suhdetta kahden erikseen muodostuneen kentän termein, toisella puolella taide ja toisella politiikka, joiden välille olisi luotava suhde. Poliittiseen kuuluu esteettinen ja taiteeseen poliittinen ulottuvuus. Tästä syystä ajattelen, että ei ole hyödyllistä tehdä eroa poliittisen ja ei-poliittisen taiteen välille. Hegemonian teorian näkökulmasta taiteelliset käytännöt näyttelevät osaa annetun symbolisen järjestyksen muodostamisessa ja ylläpitämisessä tai sen haastamisessa ja tästä syystä niillä on välttämättä poliittinen ulottuvuus. Omalta osaltaan poliittinen koskee sosiaalisten suhteiden symbolista järjestämistä eli sitä, mille Claude Lefort antaa nimen ”mise en scène”; kyseessä on inhimillistä yhteiseloa koskeva ”mise en forme”, ja tässä piilee sen esteettinen ulottuvuus.¹²

Todellinen kysymys koskee kriittisen taiteen mahdollisia muotoja, erilaisia tapoja, joilla taiteelliset käytännöt voivat antaa panoksensa vallitsevan hegemonian kyseenalaistamiseen. Kun hyväksymme, että identiteetit eivät ole koskaan ennalta annettuja vaan aina seurausta identifikaatioprosesseista, että ne on rakennettu diskursiivisesti, herää kysymys, millaista

identiteettiä kriittisten taiteellisten käytäntöjen tulisi pyrkiä edistämään. Selvästi ne, jotka puhuvat sellaisten agonististen julkisten tilojen luomisen puolesta, joissa päämääränä on paljastaa kaikki, minkä vallitseva yhteisymmärrys tukahduttaa, tulevat hahmottamaan suhteen taiteellisten käytäntöjen ja niiden yleisöjen välillä hyvin eri tavoin kuin ne, joiden tavoitteena on yhteisymmärryksen luominen, vaikka tämä yhteisymmärrys nähtäisiin kriittisenä. Agonistisen kannan mukaan kriittinen taide lietsoo erimielisyyttä (dissensus) tuoden näkyville sen, minkä vallitseva yhteisymmärrys on taipuvainen hämärtämään ja hävittämään. Se syntyy moninaisista taiteellisista käytännöistä, jotka pyrkivät antamaan äänen kaikille niille, jotka vaiennetaan hallitsevan hegemonian kehyksessä.

Nähdäkseni tämä agonistinen lähestymistapa sopii erityisen hyvin tavoittamaan sellaisten uusien taiteellisen aktivismin muotojen luonteen, jotka ovat tulleet esiin lähiaikoina ja jotka, hyvin moninaisin tavoin, pyrkivät haastamaan olemassa olevan yhteisymmärryksen. Nämä taiteellis-aktivistiset käytännöt saavat hyvin erilaisia ilmaisumuotoja sellaisista nykypäivän urbaaneista kamppailuista kuin Britannian ”Reclaiming the Streets” tai Italian ”Tute Bianche” ranskalaiseen ”Lopettakaa mainonta” ja itävaltalaiseen ”Nike Ground – Rehtinking Space” -kampanjoihin. Voimme löytää esimerkin myös erilaisilla identiteeteillä esiintyvän The Yes Men -ryhmän ”identiteetin korjaamisen” strategiasta – esimerkiksi kun he esiintyvät Maailman kauppajärjestön [WTO:n] edustajina kehittäen varsin tehokkaan uusliberalistisen ideologian satiirin.¹³ He pyrkivät ottamaan tähtäimeen instituutioita, jotka vaalivat uusliberalismia ihmisten hyvinvoinnin kustannuksella ja omaksuma niiden identiteetit tarjotakseen asiointilaan parannuksia. Esimerkiksi seuraava teksti ilmaantui vuonna 1999 WTO:n verkkosivuston parodiselle versiolle: ”Maailman kauppajärjestö on jättäjäismäinen byrokraatia, jonka päämääränä on auttaa yrityksiä pakottamalla ihmiset ’vapaakauppaan’: ylikansallisten vapautteen käydä kauppaa omilla ehdoillaan. WTO nostaa tämän vapauden kaikkien muiden vapauksien yläpuolelle, mukaan lukien vapauden syödä, juoda vettä, olla syömättä kaikkea, hoitaa sairaita, suojella ympäristöä, kasvattaa oma vilja, perustaa kauppaliitto, pitää yllä sosiaalipalveluita, hallita, harjoittaa ulkopoliittikkaa. Kaikki nämä vapaudet ovat sellaisten jättäjäismäisten korporaatioiden hyökkäyksen kohteena, jotka työskentelevät vapaakaupan verhon suojassa: tuon mystisen oikeuden, jonka meille kerrotaan ylittävän kaikki muut”.¹⁴ Jotkut erehtyivät pitämään tätä väärennettyä verkkosivustoa oikeana ja The Yes Men jopa onnistui esiintymään WTO:n edustajana monissa kansainvälisissä konferensseissa, joissa yksi heidän satiirisista väliintuloistaan oli ehdotus metrin mittaisen kultaisen falloksen näköisen laitteen käyttöönotosta työntekijöiden valvomiseksi.

Ajattelen, että tällaisten taiteellisen aktivismin muotojen poliittisen ominaispiirteen oivaltamiseksi meidän olisi hyvä nähdä ne vastahegemonisina väliintuloina, joiden päämääränä on vallata julkista tilaa sen huolitellun mielikuvan muuttamiseksi, jota korporatiivinen kapitalismi pyrkii levittämään, tuomalla näkyviin sen alistavan luonteen. Tällaisten keksintöjen poliittisen ulottuvuuden tiedostaminen edellyttää luopumista ajatuksesta, jonka mukaan poliittinen edellyttää täydellistä välirikkoa olemassa olevien asiantilojen kanssa, jotta voidaan saada aikaan jotain täysin uutta. Tänä päivänä taiteilijat eivät voi enää teeskennellä muodostavansa avantgarden, joka tarjoaa radikaalia kritiikkiä, mutta tämä ei ole syy väittää, että heidän poliittinen tehtävänsä on suoritettu. He voivat edelleen näyttellä tärkeää osaa hegemonisessa kamppailussa horjuttamalla vallitsevaa hegemoniaa ja antamalla panoksensa uusien subjektiviteettien rakentamiseen. Tosiasiassa tämä on aina ollut heidän tehtävänsä: yksinomaan taiteilijan etuoikeutetun aseman modernistinen harhakuva on saanut meidät ajattelemaan toisin. Kun tästä harhakuva luovutaan, yhdessä sitä säestävän politiikan vallankumouksellisuuden käsitteen kanssa, näemme, että kriittiset taiteelliset käytännöt edustavat demokraattisen politiikan tärkeää ulottuvuutta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, kuten jotkut uskovat, että ne voisivat yksin saada aikaan muutokset, joita tarvitaan uuden hegemonian vakiinnuttamiseksi. Kuten teoksessa *Hegemony and Socialist*

Strategy (Laclau & Mouffe 1985) argumentoimme, radikaali demokraattinen politiikka edellyttää erilaisten kamppailujen tasojen artikulaatiota niiden välisten yhteyksien löytämiseksi. Ollakseen menestyksenkäs, ”positioiden sota” ei voi katkaista yhteyttä sellaisiin perinteisiin poliittisen osallistumisen muotoihin kuin puolueet ja kauppaliitot. Olisi vakava virhe uskoa, että taiteellinen aktivismi voisi itsessään kukistaa uusliberaalin hegemonian. ■

Suomentanut Lauri Väkevä

Lähteet

Arendt, H. 2006 [1961]. *Between Past and Present*. New York, NY: Penguin Classics.

Boltanski, L. & Chiapello, E. 2005. *The New Spirit of Capitalism*. London: Verso.

Deleuze, G. & Guattari, F. 1987. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press.

Gramsci, A. 2011 [1927–30]. *Prison Notebooks, Volumes 1–3*. New York, NY.: Columbia University Press.

Gorz, A. 2004. *Économie de la connaissance, exploitation des savoirs*. *Multitudes* 15, 205–216.

Habermas, J. 1989. *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge: Polity.

Holmes, B. 2004. *Artistic autonomy and the communication society*. *Third Text* 18, 6, 547–555.

Kant, I. 1914 [1790]. *Critique of Judgment*. London: MacMillan. <http://www.archive.org/stream/critiqueofjudgem00kantuoft/#page/n7/mode/2up>

Laclau, E. & Mouffe, C. 1985. *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.

Lefort, C. 1988. *Democracy and political theory*. Cambridge: Polity Press.

Lyotard, J-F. 1988. *The Differend. Phases in Dispute*. Manchester: Manchester University Press.

Marx, K. 1982. *Capital. A Critique of Political Economy. Volume One*. New York, NY: Penguin.

McDonough, T. 2002. *Guy Debord and the Situationist International. Texts and Documents*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Mouffe, C. 2000. *The Democratic Paradox*. London: Verso.

Mouffe, C. 2007. *Artistic Activism and Agonistic Spaces*. *Art and Research* 1,2, <http://www.artandresearch.org.uk/v1n2/pdfs/mouffe.pdf>

The Yes Men 2004. *The Yes Men. The True Story of the End of the World Trade Organization*. New York, NY: The Disinformation Company.

Wittgenstein, L. 2001 [1953]. *Filosofisia tutkimuksia*. Kolmas painos. Helsinki: WSOY.

Zerilli, L. 2005. *Feminism and the Abyss of Freedom*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.

Politiikan tutkija Chantal Mouffe toimii professorina University of Westminsterin politiikan ja kansainvälisten suhteiden osastolla.

Viitteet

[1] Artikkelit on julkaistu alun perin *Art and Research* -lehden vuoden 2007 vuosikerran 1 numerossa 2 (Mouffe 2007). Suom. huom.

[2] Marx (1982, 252) määrittelee *Pääoman* ensimmäisen osan neljännessä luvussa valorisaation (*Verwertung*) prosessiksi, jossa tuote tai työsuoritus saa lisäarvoa muuttuen pääomaksi. Ks. myös (emt. luku 7). Suom. huom.

[3] Termillä "neo-management" Boltanski ja Chiapello (2005, 75–86) viittaavat 1990-luvulla globalisaation myötä kehittyneeseen johtamisen muotoon, jolle on ominaista itseohjautuvien luovien toimijoiden mobilisaatio henkilökohtaisiin suhteisiin liittyvän visionäärisen hallinnan avulla. Suom. huom.

[4] Situationalismiin kytkeytyvissä teksteissään (ks. MacDonough 2002) Debord kuvaa rekuperaatiota speaktaakkeliyhteiskunnalle tyypilliseksi ilmiöksi, jossa kritiikki pyritään sulauttamaan speaktaakkeliin. MacDonoughin (2002, xiii) mukaan kyseessä on "idea, jonka mukaan vallitseva yhteiskunnallinen järjestys voi palauttaa avantgardistiset innovaatiot käyttöön, kumouksellinen negatiivisuus voidaan palauttaa tukemaan porvarillista vahvistamista". Naturalisaatiolla viitataan marxilaisessa perinteessä inhimillisen toiminnan tuotteiden väärynymmärtämisen luonnonilmiöinä. Suom. huom.

[5] Perheyhtäläisyys (*Familienähnlichkeit*) tarkoittaa Wittgensteinilla (2001, § 66–67) kielipelit (so. kieli ja siihen nivoutuvat toiminnot; ks. emt. §7) toisiinsa yhdistävää monimutkaista tekijöiden verkostoa, joka saa ne muistuttamaan toisiaan vaikka niillä on myös toisistaan eroavia piirteitä. Suom. huom.

[6] Tämän "agonistisen" lähestymistavan kehityksestä ks. Mouffe (2000), luku 4.

[7] Deleuzelle ja Guattarille (1987, 361–362) "sileä" (*smooth*) tila tarkoittaa tilaa, jossa liike voi jatkua joka suuntaan vapaasti tuottaen vapaasti jatkuvia variaatiota. Sileä tila on kuitenkin sellaisenaan abstraktio: se edellyttää "uurrettua" (*striated*) tilaa, jossa liike ohjautuu tiettyihin väyliin. Sileä tila mahdollistaa nomadisen toiminnan avoimella kentällä, uurrettu tila strukturoi yhteiskunnan toimintaa vallitsevan järjestyksen mukaisesti. Suom. huom.

[8] Julkisesta sfääristä ja sen kehittämisestä modernissa yhteiskunnassa ks. Habermas (1989). Suom. huom.

[9] "Regulatiivinen ideaali" tarkoittaa tässä toivottavaa asiantilaa erotettuna vallitsevaa tosiasiaa koskevasta ideasta. Suom. huom.

[10] Arendt (2006 [1961], luku 6) perustaa ideansa "laajennetusta mentaliteetista" tai "representatiivisesta ajattelusta" Kantin kolmannessa kritiikissään esittämään arvostelukyvyyn maksiimien eroteluun. Kantin (1914 [1790], § 40) arvostelukyvyyn maksiimeja ovat "ajatella itse", "asettaa itsensä ajattelussa jokaisen toisen asemaan" ja "aina ajatella johdonmukaisesti". Laajennettu ajattelu "jättää huomiotta oman arvostelmansa subjektiiviset yksityiset ehdot, jotka rajoittavat niin monia muita, ja reflektoi sitä universaalista näkökulmasta" (emt.). Suom. huom.

[11] Lyotard (1988, xi) viittaa *Le Différend (the difference)* -käsitteellään "(ainakin) kahden osapuolen väliseen konfliktiin, jota ei voida tasa-arvoisesti ratkaista, koska molempiin argumentteihin sopiva arvostelman sääntö puuttuu". Tällaisen erimielisyyden osapuolet eivät pääse yhteisymmärrykseen siitä, miten asia pitäisi ratkaista. Suom. huom.

[12] Lefortin (1988, 11, 218–219) terminologiassa *mise en sens* ilmaisee prosessia, jossa yhteiskunnalliselle ilmiölle annetaan merkitys ja *mise en scène* sen "näyttämöllepanoa", so. prosessia, jossa sosiaaliseen tilaan sisällytetään "kvasirepresentaatio siitä itsestään aristokraattisena, monarkistisena, despoottisena, demokraattisena tai totalitaarisena" (emt 11). Edelliset sisäänsä sulkeva *mise en forme* puolestaan kuvaa yhteiskunnallisen "muotoa", joka tekee mahdolliseksi puhua yhteiskunnasta poliittisin termein. Suom. huom.

[13] Ks. esimerkiksi The Yes Men (2004).

[14] Ks. <http://www.theyesmen.org>

[15] Termi "positioiden sota" viittaa Gramscin (2011 [1929–1930], §133–134) *Vankilavivkoissaan* esittämään ajatukseen hegemonisesta kamppailusta strategisena väkivallan sijaan sosiokulttuurisista asemista. Esimerkkeinä Gramsci mainitsee Intian poliittisen kamppailun brittiläistä siirtomaavaltaa vastaan, Gandhin passiivisen vastarinnan sekä boikotoinnin.

This translation has been undertaken as part of the ArtsEqual project funded by the Academy of Finland's Strategic Research Council from its Equality in Society programme (project no. 293199).

Katsaukset | Reports

A beautiful cacophony:

A call for ruptures to our 'democratic' music education

As music classroom populations have diversified, with school music repertoires and the range of pedagogical practices following suit, recent years have seen music education scholarship highlight issues of democracy, inclusion and equality in schools. Finland and other Nordic countries have been seen as models for this student-centred approach, focusing not only on teaching music per se, but on teaching the child. However, this is not only seen as an approach that is centred on the individual—Finnish music education is also concerned with how individual students fit into, and contribute towards, a larger collective. As Heimonen (2014) explains, Finnish schooling aims to develop individual students' knowledge and skills, as 'autonomous human beings capable of living and acting collectively in a democratic society' (Ibid., 197). But more than this, it has been argued (e.g. Westerlund 2002) that Finnish music education, particularly in schools, is not simply a means to prepare students to live and contribute towards a democratic society, but that music education spaces and practices should be democratic in themselves. The school is then envisioned as a place where teachers, students, parents, musicians, policy makers and others are all part of a democratic community, emphasizing participation, inclusion and equality. This is a rather familiar idea for many researchers and teachers as we often hear seemingly unproblematic phrases such as 'the school community'; 'the music education community'; 'the research community'; 'us'; 'we'.

However, this 'democracy' may be an impossible ideal. In this essay, we argue that at least the matter is considerably more complex.

A stultifying 'democracy' in harmonious music education

Almost a century ago philosopher John Dewey wrote: 'There is more than a verbal tie between the words common, community, and communication' (MW9: 7). All three are important to consider if we are to understand the problems that might be associated with the 'democratic' music education described above. Firstly, the notion of a *community* in music education is hinged on the idea that the individuals that comprise the 'us' or the 'we' share something in *common*.

Dewey argued that through learning and constantly revising previously held beliefs, a school community could, through explicit negotiation processes, reach a state of agreement. This involves a give and take, making compromises in the interests of working *together*. As music education philosopher Paul Woodford (2005) writes, democracy allows for disagreement, but 'implies communication and striving toward *common* goals... [T]he intent is... to arrive at some level of mutual understanding and respect' (Ibid., 50, emphasis added). But is difference really respected through this *communication*, if the goal is to agree? Do we—or should we—have *common* goals?

Some researchers (e.g. Kallio 2015; Mantie & Tucker 2012; Schmidt 2008) have raised questions about the achievability of this democratic vision in music education, if we take into account *who* is involved in negotiating the goals and values of the community—asking if a fair, democratic compromise can be reached in institutions (for instance schools) that are constructed upon unequal power relations. Kallio (2015) has suggested that as a result of certain voices being legitimised at the expense or marginalisation of others, 'if we are to think of schools as communities united by shared values, this community may be constructed

more through coercion and exclusion, than diversity and inclusion' (Ibid., 50). Gould (2008) has argued that these illusions of democracy that do nothing to 'change or even challenge power relations' (Ibid., 30) rather support systems of domination that assimilate and eradicate difference. In this way she describes democracy as 'devouring the Other' (Ibid., 37).

If all voices are equal and difference is truly valued, a democratic community cannot be based on an idealised vision of communication that results in *consensus*—a happy ending to the *problems* that disagreement and diversity introduce. If we are to take inclusion seriously, difference and disagreement are not hindrances to overcome. As Schmidt (2008) reminds us, democracy does not 'embrace only the unitary, the consensual, the affirmative, and the constructive: it must also contend with the multiple, the conflictual, and the destructive' (Ibid., 16). The question is then: if consensus democracy is an impossible ideal, or worse, a system of oppression, what roles *should* the 'multiple, the conflictual, and the destructive' play in music education contexts and practices?

French philosopher Jacques Rancière (2014), in his book *Hatred of Democracy*, argues that the central problem with democracy, as has been discussed here, is simply that,

there will never be, under the name of politics, a single principle of the community, legitimating the acts of governors based on laws inherent to the coming together of human communities. (Ibid., 51)

By this, Rancière means that if consensus in a community is impossible, the justifications for the actions of the powerful (such as teachers making decisions for their classes, selecting which songs to sing at school events, and so on) *cannot* be said to be grounded in a fully participatory democracy in which *all* voices are equal. Such an idea of democracy, as a community founded on agreement—even one reached through negotiation—is stultifying: it rests on the idea that there is always someone who knows best, pointing the way towards agreement and guiding those who are unable 'to see' what is best for them. Think of the metaphors so often used for teaching: the lighthouse, the guide, the gardener—explicating the truth, lighting the way, showing the path, or tending to those unable to grow or find their way on their own. For Rancière, and for us, this is a dead end that negates the differences and disagreements—the *ruptures*—that are a prerequisite for democratic action.

Ruptures as a resource

It has been argued that educational democracy seems to idealize the types of communication that produce consensus by actively promoting practices where differences are not so much welcomed, but temporarily tolerated, until they are guided or 'taught' to assimilate, develop or change, thereby upholding the goals of unity and agreement. It is thus not surprising that music education emphasizes processes of *becoming*: with students *becoming* more musical, *becoming* more confident, *becoming* more tolerant, *becoming* more knowledgeable, *becoming* more technically proficient, *becoming* more like 'us'. We argue that it is important to take a step back, and ask ourselves as teachers and researchers what these students are being educated *for*, and who it is we want them to *become*.

The risks of a music education founded on *becoming*, risks fortifying what Rancière calls the 'myth of pedagogy' (1991, 6), which divides the world into those who are capable and those who are *incapable*. This, at its very conception, assumes that certain abilities, values, and beliefs are better than others. In other words, certain voices are privileged and others are dismissed as inferior. If participation on the basis of equality is a fundamental component of democracy (Rancière 1991, 6–7), then it is clear that the so-called democratic school community is not democratic. Think, for instance, how music education conceptualises and addresses gifted education and special education—or music therapy. Whose voices count in those contexts? Laes and Schmidt (forthcoming) have suggested that there are considerably

more complex ethical issues at hand than those presented through the practical dichotomies of ability that have for so long guided the goals and methods of education. This is not to suggest that the differences between students should be disregarded or that we should somehow ‘equalize’ everything and everyone. Rather than aiming at consensus in values, abilities, purpose and beliefs in our education, we might agree with Rancière in that the only thing *common* in contemporary music classrooms is disagreement, difference, and change. However, far from seeing these as obstacles to tolerate, or challenges to overcome through assimilation or ‘equalizing’, we argue that these characteristics may be a *resource* for teaching and learning. This may be through providing opportunities and invitations for ruptures to what has henceforth remained unquestioned and unchallenged—what has been *agreed* upon.

Rancière (2001) introduced the concept of *rupture* in his effort to make a case for why we might find value in dissensus, through disagreement disturbing the peaceful and unproblematic flow of daily life. As the word suggests, rupture indicates a disturbance to the status quo, often a sudden and violent break in the normal flow of things. Finding value and promise in rupture, Rancière (2001) argued that the very concept of democracy has been misunderstood,

[democracy] is not a political regime, but rather—a rupture in the logic of arche—that is, in the anticipation of rule in the disposition for it. (Rancière 2001, n.p.)

Thought this way, rupture does not entail an emancipation of the oppressed, in a way that allows them to move from a minority position to join, or usurp the majority. It does not mean that everyone becomes equal in relation to each other either (indeed, in Rancière's view equality is not a desirable state to aim for, see for example Rancière's (1991) descriptions of how schoolmaster Jacotot does not see education as a process where people in unequal position become equal as they receive knowledge from those who know: rather, the process of ‘becoming equal’ maintains and produces inequalities). Rather, it means that there is a constant *dissensus* that makes the appearance of different voices and different subjectivities possible, visible and audible. Rancière (2001) notes that a rupture cannot be designed, but emanates from the people, and exists in possibility. In its realisation, a rupture is a break, a fissure, a disturbance that is provoked by dissensus. As such, dissensus and ruptures may be seen as opportunities, potentials and invitations.

Hearing the beauty in cacophony

Education, and schools as institutions in particular, cannot ever be free from power. If, in problematizing notions of inclusion that arise from visions of democracy-as-consensus, we, as music teachers, students, parents, policy makers, academics, researchers and others, ought to open the doors to ruptures in what we have come to see as the ‘norm’, as ‘good’, as ‘productive’, as ‘learning’, the question is then posed: what does this look like (or indeed, sound like) in practice?

The answer may lie in a reconceptualisation of music education from harmonious spaces, practices and sounds, to find the beauty and potentials of cacophony. The implications of a *cacophonous* music education may be in our conceptualisation of community and democracy, and the role *communication* has in enacting these ideas. The aim of inclusion cannot be to ‘accommodate’, ‘tolerate’, or ‘transform’ difference with the idea to reproduce harmony or consensus. Difference, and the equality of individuals - not in spite of, but *because* of—their differences, should be welcomed—regardless of whether or not the combination of these individual melodies, rhythms, meters, and timbres are always pleasing to the ear. Communication is then not a means to work towards harmonious agreement, but a means to *hear* and be *heard*.

Although in recognising, and hearing this cacophony, there is a loss of certainty with

regard to who is a 'legitimate' participant in the choir and the song that is being sung, this is a potentially exciting shift in considering what (good) music is, and who is musical. In fact, it demands a dramatic reconsideration of what music education is *for*. The certainty of *who* 'we' are, and the teacher's role in the classroom (if it is not to explicate the truth and guide the way), are replaced by a never ending questioning. This may open up limitless possibilities and new potentials as questions of *who*, *where*, *when*, *why* and *what* for take centre stage.

The *common* is not something that is shared and assumed, but something that is constantly debated and challenged, revised and reconstructed. In order to achieve this dynamism, there must be room made for the unexpected and surprising. In making room, we call for a 'rupture in the current logic' (Rancière 2001) that prevails in music education, calling for a reconsideration of what is now considered 'democratic' or 'equal'.

Rancière (1999) suggests that in the contemporary world, ideas of equality, justice, and values are continuously (re)enacted, (re)negotiated and contested. If we are to take this seriously in music education, the processes and questioning involved may not be smooth or pleasant; conflicts, exclusions, oppressions and injustices may even be *necessary* conditions for learning and change. Thus, we argue that we need to reconsider the conceptualisation of democracy as a balance sheet (Rancière 1999, 96) for teaching and learning, and recognize the processes of domination, exclusion and the stultifications inherent in music education contexts that are so often framed as promises for 'democracy'. ■

References

- Dewey, J.** The Middle works 1899–1924 (MW). The collected works of John Dewey 1882–1953. J.A. Boydston (ed.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Gould, E.** 2008. Devouring the other: Democracy in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 7, 1, 29–44.
- Heimonen, M.** 2014. 'Bildung' and music education. A Finnish perspective. *Philosophy of Music Education Review* 22, 2, 188–208.
- Kallio, A.A.** 2015. Navigating (un)Popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education. *Studia Musica* 65. Helsinki: Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki.
- Laes, T. & Schmidt, P.** (forthcoming) Activism within music education: working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *British Journal of Music Education*, in press.
- Mantie, R. & Tucker, L.** 2012. Pluralism, the right, and the good in choirs, orchestras, and bands. *International Journal of Music Education* 30, 3, 260–271.
- Rancière, J.** 1991. *Ignorant schoolmaster. Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford: Stanford University Press.
- Rancière, J.** 2001. Ten theses on politics. *Theory & Event* 5, 3. Available online: <https://kcleuresearch.files.wordpress.com/2010/04/ranciere-ten-theses-on-politics.pdf>
- Rancière, J.** 2014. *Hatred of democracy*. London: Verso.
- Schmidt, P.** 2008. Democracy and dissensus: Constructing conflict in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 7, 1, 10–28.
- Westerlund, H.** 2002. Bridging experience, action, and culture in music education. *Studia Musica* 16. Helsinki: Sibelius Academy.
- Woodford, P.** 2005. *Democracy and music education. Liberation, ethics, and the politics of practice*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.

This publication has been undertaken as part of the ArtsEqual project funded by the Academy of Finland's Strategic Research Council from its Equality in Society programme (project no. 293199).

Training Ignorant experts?

Taking Jacques Rancière seriously in music teacher education

Music teachers are commonly viewed as *experts*. Being an expert or master is usually considered to be possible in only a narrow and specific field. However, music teaching requires a wide range of expertise, making it impossible to prepare future teachers for the variety of situations they will encounter during their careers. Even though music teachers usually concentrate on a particular area of music, be it as general music teachers in schools or instrument teachers who are often further specialised according to musical genres, the core skills that a teacher needs are not always clear. Music teachers can find themselves in situations in which they feel far from being an expert. The various musical and pedagogical challenges they face may cause them to question their professional identity as music teachers and experts. This leads to the question, could music teacher education be rethought in a way that it would better prepare future teachers for the variety of challenges they will face?

In this article, we aim to explore this question through the work of French philosopher Jacques Rancière (born 1940). In particular, we put his ideas from *The Ignorant Schoolmaster* (1991/1987) in dialogue with the current discussion on music teacher education as presented in *Professional Knowledge in Music Teacher Education* (Georgii-Hemming, Burnard & Holgersen 2013). We focus on Rancière's ideas about the value of 'being ignorant' and the equality of intelligences to examine what it could mean for a teacher to be an ignorant expert.

Concepts from Rancière

Naturally, upon beginning our study of *The Ignorant Schoolmaster*, we first thought that the term 'ignorant' was used in a clearly derogatory sense. The terms 'ignorance' or 'ignorant' are scandalous terms especially in the context of long-cherished music teaching traditions. We struggled to imagine how it could be possible to teach music without ourselves being proficient musicians, and recalled times when we questioned our professional identity as a music teacher because of a lack of certain skills. What then does Rancière mean when saying that the teacher should be ignorant?

Jacques Rancière advances a very particular understanding of the term 'ignorance'. He declares that "[a]n ignorant schoolmaster is not an ignorant person who is thrilled by playing teacher. It is a teacher who teaches—that is to say who is for another a means of knowledge—without transmitting any knowledge" (Rancière 2010, 2). Despite this understanding that Rancière does not mean that the teacher should be unskilled or unknowledgeable, his idea of a teacher not transmitting any knowledge still constitutes a radical challenge to the traditional master-apprentice setting of teaching music, which is based heavily on the idea of a 'master', as a possessor of skills and knowledge that are transmitted to someone, that is, the student, who lacks them. Again we wondered, if the teacher does not transmit any knowledge, what is s/he is doing?

The teacher's role according to Rancière is not to be a 'master explicator', meaning a superior intelligence who explains to one who does not know, but a person driving the student's will. For Rancière ignorance signifies a rupture between knowledge and the will to know. He says, "transmission of knowledge' consists in fact of two intertwined relations that are important to dissociate: a relation of will to will and a relation of

intelligence to intelligence” (Rancière 2010, 2). This idea is based on the axiomatic nature of the equality of intelligences. This does *not* mean that all intelligences are the same or that we all ‘know’ the same. It means that we start from the assumption that all intelligences are equal and that we act on the basis that the student uses her or his intelligence in an equally valid way. Thus, “The ignorant schoolmaster exercises no relation of intelligence to intelligence. He or she is only an authority, only a will that sets the ignorant person down a path, that is to say to instigate a capacity already possessed” (Rancière 2010, 2–3). According to Rancière, acting on the basis of equality entails a dissociation between intelligences, but *not* a dissociation between students and teachers, so that a master is still needed, “The students had learned without a master explicator, but not, for all that, without a master” (Rancière 2010, 12–13).

In music education, and especially instrument instruction, however, there is a long master-apprentice tradition that creates a hierarchy between the teacher and student. Holgersen and Burnard (2013) recognize that, “Music education tends to be conservative and stick to conventional ways of teaching the subject, and more often this is the case for both teacher education and teaching practices in different institutions” (Ibid., 190). Many music educators find this master-apprentice tradition dissatisfying in its failure to promote student creativity and student led approaches that would motivate and sustain the student’s will to learn.

Rancière meets the current discussion of music teacher education

The book, *Professional Knowledge in Music Teacher Education* (Georgii-Hemming, Burnard & Holgersen 2013), could be seen as sharing many of Rancière’s ideas. Holgersen and Burnard (2013) recognize that “A persistent view among teachers at music conservatories has been—and to some degree still is—that the most important or even the only prerequisite for being a good music teacher is to be a good musician. The rationale of learning behind this view is that mimicry is the general pathway to learning” (p. 196). This view is in obvious opposition to Rancière. In contrast, however, throughout Georgii-Hemming, Burnard and Holgersen’s book the importance of professional knowledge creation is stressed: “As the pace of change is high, music teachers, as with all teachers, must now be helped to *create* the professional knowledge in music teacher education and teaching practice that is needed” (Holgersen & Burnard 2013, 190–1, italics original). The overarching idea is that you cannot teach or learn everything during teacher education, and it is therefore important that the continuous development of professional knowledge and self-renewal is ongoing throughout one’s career (Ibid., 189). We see this as a recognition of the inevitability of ignorance, especially when Burnard (2013) states, “We cannot assume that ideas about music teacher knowledge that apply in one setting have universal application” (Ibid., 100).

It is important to consider what kinds of knowledge a music teacher requires. In a 1987 article, educational psychologist Schulman offered seven categories of knowledge in teaching: content knowledge; general pedagogical knowledge; curriculum knowledge; pedagogical content knowledge; knowledge of learners; knowledge of educational contexts; and knowledge of educational ends; where pedagogical content knowledge is the one that distinguishes teaching from other professions (Mateiro & Westvall 2013, 159). In our field, Mateiro and Westvall (2013) state that knowing what to teach (content knowledge) and how to teach (pedagogical content knowledge) “requires musical expertise, knowledge of various methods and approaches to music education, and reflection on the pedagogical practices of professionals, as well as on their own practice as a teacher in the classroom” (Ibid., 169).

Comparing this to how Rancière conceives knowledge in *The Ignorant Schoolmaster* (1991/1987), it appears that his focus is not on what is being taught but on how it is taught. His ideas invite us to consider how we teach teachers to teach music, especially when musical knowledge includes much skill, know-how, or craftsmanship and not just intellectual knowledge. According to Rancière, “One must have the student relate what he or she does not know to what is known, to observe and compare, to recount what has been seen and to verify what has been said. If there is a refusal to do this, it is because the student does not think it possible or necessary to know any more” (Rancière 2010, 5). Similarly, many of the authors in *Professional Knowledge in Music Teacher Education* promote engaging student teachers in research and developing a teacher-as-researcher perspective (Ibid., 191). This view “shatters the stereotype of students as passive recipients of new knowledge” (Ibid., 192), and is therefore very much in line with Rancière’s opposition to the teacher as ‘master explicator’ as is the idea that, “The transfer of practical knowledge between professionals involves far more than telling or simply providing information” (Ibid., 194).

On driving the student’s will

If, according to Rancière, the most important role of a teacher is to drive the student’s will, what could this mean for teacher education? The act of affecting a student’s will is not without ethical questions. For example, could it be considered manipulation? It is unclear exactly what Rancière means by driving another’s will, but perhaps his idea could be linked to the challenge of student motivation. Although the benefits of being a motivating teacher are widely recognized, how to actually teach student teachers to become motivating teachers is absent from the literature. In *Professional Knowledge in Music Teacher Education*, Burnard (2013) comes the closest by addressing the important role that professional knowledge plays: “Music educators can significantly influence attitudes towards music learning and learners’ motivation to learn, not only through their content knowledge, general pedagogical knowledge, curriculum knowledge, pedagogical content knowledge, knowledge of learners and their characteristics, knowledge of educational contexts and knowledge of educational ends, but—and equally important—through their capacity to inspire and their passionate implementation of music teacher education programmes” (Ibid., 2). Based upon our experiences in teacher training, the question of building motivation is, in fact, central. Like Rancière, we find it important to teach student teachers how to constantly ask questions and discover things unknown to them. This requires a safe environment and a teacher who is not a ‘master explicator’ but someone who facilitates the process based on the assumption of equality.

Conclusion

So should training ignorant experts, as suggested by Jacques Rancière, be a goal of music teacher education? Considering the uncertain future professional situations of student teachers, we feel that ignorance is inevitable and something to be embraced. Music teacher education could strive to train teachers to see ‘ignorance’ as something positive that could drive them to constantly be curious about discovering what they do not yet know. This in turn could encourage them to take on the role of teacher-as-researcher throughout their career, to constantly recreate their professional knowledge and their teacher identity. This requires the teachers to have strong agency and control over their work. The risk of not embracing ignorance could be the development of teachers who are only responsible for delivering a prescribed curriculum, perhaps reducing them to ‘master explicators’. ■

References

- Burnard, P.** 2013. Introduction: The context for professional knowledge in music teacher education. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S. Holgersen (Eds.) *Professional knowledge in music teacher education*. Surrey, UK: Ashgate, 1–15.
- Burnard, P.** 2013. Problematizing what counts as knowledge and the production of knowledges in music. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S. Holgersen (Eds.) *Professional knowledge in music teacher education*. Surrey, UK: Ashgate, 97–108.
- Georgii-Hemming, E., Burnard, P., & Holgersen, S.** (Eds.) 2013. *Professional knowledge in music teacher education*. Surrey, UK: Ashgate.
- Georgii-Hemming, E.** 2013. Meeting the challenges of music teacher education. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S. Holgersen (Eds.) *Professional knowledge in music teacher education*. Surrey, UK: Ashgate, 203–213.
- Holgersen, S. & Burnard, P.** 2013. Different types of knowledges forming professionalism: A vision of post-millennial music teacher education. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S. Holgersen (Eds.) *Professional knowledge in music teacher education*. Surrey, UK: Ashgate, 189–201.
- Mateiro, T. & Westvall, M.** 2013. The cultural dimensions of music teachers' professional knowledge. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S. Holgersen (Eds.) *Professional knowledge in music teacher education*. Surrey, UK: Ashgate, 157–172.
- Rancière, J.** 1991. *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. (K. Ross, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press. (Original work published 1987)
- Rancière, J.** 2010. On ignorant schoolmasters. In C. Bingham & G. J. J. Biesta with J. Rancière, Jacques Rancière: *Education, truth, emancipation*. New York, NY: Continuum, 1–16.

This publication is part of the project Global visions through mobilizing networks—Co-developing intercultural music teacher education in Finland, Israel and Nepal funded by the Academy of Finland.

Musical activism towards equality among youths in Scandinavia

Introduction

In this article we present and discuss examples of how young people involved in activism use music to engage in social and political action outside traditional party politics. The leading question here is how young people become musical activists whilst developing their identity with the society in which they wish to become more equal. Furthermore: what role can music education have with respect to this difficult identification? In today's changing world young people are affected by, and are involved in, a variety of societal developments. To what extent and how youths share their thoughts and engagements, as well as how their experiences are conceived and listened to, decisively influence the future. There seems to be a growing mistrust among young people regarding perspectives on social policy in the Nordic countries. On the other hand youngsters are often active when it comes to egalitarian democratic participation in a variety of ways, which include increasingly, realms outside party politics, such as NGOs and local associations. How can music education practice and research relate to this?

Young people's engagement and activism has been researched widely. For example it has been shown how connections between voluntary engagement and traditional political activities are powerful among youngsters. Cultural, deliberative, and help organizations are the most successful bodies that allow young people to take up a leadership role, to organize activities, or to encourage political participation (Quintelier 2008). Harris et al (2010) question what the participation of young people in civic and political life means when they can no longer experience continuous, structured identities and predictable life trajectories. The study contributes to an understanding of citizenship amongst young people as something more than conventional participation in formal political activity, but something less than a total shift towards new autonomous participatory practices. Attention to ordinary young people's politics requires a more flexible definition of civic engagement as an alternative way to encapsulate the everyday lived nature of such politics as "experiencing a sense of connection, interrelatedness, and, naturally, commitment towards the greater community..." (Ibid., 24). This definition takes the focus off prescriptions for an ideal, abstract citizenship, and locates it instead in the lived reality of oneself in a community, and the everyday experiences of grappling with the social and political issues that arise through this process. Among the Australian youngsters who were involved in Harris' study, family and friends seem to be the most natural place for sharing such concerns. What about music educational settings then?

The relation between young people's social and political engagement and music varies. For example it has been stated that music has a role in relation to the formation of collective identity, collective memory, and collective action among youngsters (Eyerman 2002). Among other things, music is used as soundtrack for preparing and performing civic actions. One example is when music videos are used with reference to "school shooting" (Kiilakoski & Oksanen 2011). Another example connected to identity is how female artists enact prescribed gender and sexual roles, but also how, in many instances, they transgress them. Girls' active engagement in clubs with commercialized media texts can assist them to develop their identity and their formation of relationships with other young females; and enable new ethnic, gender, sexual, and generational identities. Leung

& Kier (2008) stress the importance of clustering music genres, and for understanding music as part of youths' lifestyles in the context of civic activism; and for challenging previous literature about how political expression is associated with certain musical genres. Instead they claim that musical genres associated with political expression are related to actual participation in civic activities, not just ideology. The extent to which musical digital participation can contribute to the reversal of cultural devaluation, and thereby encourage individual and cultural empowerment, is shown in an interview study among Portuguese Afro-descendant youths living in contexts of socio-economic deprivation (Campos & Simoes 2011). The main goal of this study of black amateur rap was to examine how disadvantaged young people use the Internet and digital technologies. If young people's political and social engagement and political activities are defined as experiencing a sense of connection, interrelatedness, and, naturally, commitment towards the greater community, there is need for further research, not least with regard to how such musical experiences are related to. Such research can inform music educators' and policy makers' understanding of what functions music can play in activism; and how these can be related to music educational practices.

In the following, three researchers, namely *Lars Brinck*, Denmark; *Camilla Kvaal*, Norway, and *Cecilia Ferm Thorgersen*, Sweden, present examples of young peoples' attempts to establish egalitarian musical engagement in various Nordic countries; and in relation to different theories/philosophies on equality or democracy. Finally *Ketil Thorgersen*, Norway/Sweden, comments upon the presentations, draws lines between the different examples, theories and countries, and connects to how music education as a field of research and practice can or should relate to such activities.

Jamming, learning: analysing agency and structure in collective improvised musical practice—The Danish example

The on-going development of individual agency and the ability to act in the world are amongst the main tasks of education. But often, structural conditions invite us to separate or even juxtapose individual and collective perspectives on such development.

This contribution discusses whether an analytic concept of practice's 'aboutness' in a situated learning theoretical perspective could aid music teachers to recognize the resourcefulness of diversity, and embrace the unpredictability of on-going activities in the classroom. The author argues that such changing practices structure children's changing participation, conceptualized as learning, consequently developing their agency. Through an analysis of an empirical example of children jamming in the Danish music club of *Kucheza*, the author offers a set of questions concerning how we might think about learning and music education in general.

Theoretical perspective

Situated learning theory (SLT) (Lave & Wenger 1991; Lave 1996; Lave 2011) takes social practice theory as its general point of departure. This philosophical stance implies a practice-epistemological perspective on knowledge being inseparable from people's actions in the lived-in world as well as a social-ontological perspective on subjectivities' profoundly relational character. An SLT perspective also involves a critical view on conventional assumptions regarding conventional (and in school discourse dominating) binaries and hegemonies between, for instance, theory and/over practice, the abstract and/over the concrete, and the general and/over the specific. Taking SLT as an analytic lens in other words involves understanding ongoing practices and persons' development to be mutually construing and construed by each other in historical, dialectic processes.¹

From a social practice theoretical perspective of learning as situated in communities of practice, the concept of agency is inseparably entwined with persons' activity and 'the world'. Lave and Wenger (1991) state how "Agent, activity and the world mutually constitute each other" (Ibid., 33), and how analysing persons' changing participation and changing practices are *per se* inseparable scientific tasks. In Brinck (2012) I exemplify and unfold this argument with reference to empirical examples of participation in New Orleans street parades. From an epistemological perspective this means that knowledge 'is socially mediated and open-ended. Its meaning to given actors, its furnishings, and the relations of humans with/in it are produced, reproduced, and changed in the course of activity' (Lave & Wenger 1991, 51).

To analyse learning as the development of agency, situated learning theory's analytic concept of 'legitimate peripheral participation' (LPP) (Lave & Wenger 1991) is a powerful tool. The concept of LPP refers 'both to the development of knowledgeably skilled identities in practice and to the reproduction and transformation of communities of practice' (Lave & Wenger 1991; Lave, in press).

Lave (in press) clarifies how 'The object of analysis therefore needs to be a textured landscape of participation' (Ibid., 4), and how 'A coherent focus for such observations emerges from *decentering* common notions of mastery, pedagogy, and persons learning' (Ibid., 4, emphasis in original). This decentred analytic perspective requires the researcher 'to shift from the notion of an individual learner to the concept of legitimate peripheral participation in communities of practice (Lave & Wenger 1991, 54). The following empirical analyses are undertaken from such a perspective.

Methodology

The study has applied a general ethnographic methodology (Gupta & Ferguson 1997) involving participant observation (Atkinson & Hammersley 1994); and has been documented in the author's field notes. As discussed by, for instance, LeCompte and Preissle (1993, 93–94), there are degrees of participant observation, and I have taken the position of the 'complete participant' insofar as I was one of the teachers responsible for, and actively involved in, the on-going activities.ⁱⁱ Field notes were taken immediately after each session, as 'journal notes' on on-going issues, and as a 'tentative running record of on-going analysis and interpretation' (Kirk & Miller 1986 in Cohen & Morrison 2011, 468). Discussions with my co-teacher as well as with some of the parents were equally informative. In order to convey the empirical matter of my analysis to the reader I offer 'thick descriptions' (Geertz 1993) of places, persons and activities.

Empirical matters

Kucheza is a music club in the Danish city of Aarhus. Currently about 75 children aged 1 to 16 and about ten adults engage in musical and social activities on a weekly basis. The youngest play, dance and have a good time with their parents on Friday afternoons and Saturday mornings, and the adolescents form bands playing popular music, mainly derived from Afro-American, groove-based, genres such as funk, samba, reggae, rumba, son, etc. No one-to-one teaching takes place outside the band context.ⁱⁱⁱ All teachers are experienced musicians.

Three 'dogmas' guide everyone's involvement in *Kucheza*: 1) all adults must engage wholeheartedly in all activities, whether playing music or taking a break when making coffee or juice; 2) the children, on the other hand, can take part in the activities in any way they prefer, and scolding and verbal corrections is avoided. Finally 3) the music has to sound good, and the groove has to be strong, which is ensured by teachers and parents playing along at all times.

Forskellig Band^{iv} is the name of the small band of eight kids aged 7–10 years that my co-teacher Christian and I meet with every Thursday afternoon for one and a half hours. Often their parents stay and take active part in whatever we were doing. Christian and I have agreed to focus on providing an open and ‘jamming’ atmosphere, involving the nurturing of children’s curiosity towards writing their own songs and lyrics to enable them to engage in (musical) activities with an improvisational approach, concurring with the key values of the popular music genres constituting Kucheza’s repertoire.

Thursday afternoons at *Kucheza* mainly involve two activities (besides the mandatory break for juice and cake): 1) playing indoor soccer while others jam on drums, percussion and piano in the large room with plenty of floor space; and 2) playing band instruments in the adjacent band room.^v Often the two activities melt together, but due to spatial limitations my analysis here will concentrate on the former integrated soccer and music jam sessions.

Jamming soccer and music

The integrated activity of playing soccer and jamming music is one of the ways that Christian and I—both experienced musicians *and* soccer players—tried to establish an atmosphere of playfulness, communication, ‘thinking up stuff’, making up our own songs, etc. Both activities demand improvisational engagement and understanding that you can’t do it alone. The main point here is that we do it at the same time. Some play soccer while others play music.^{vi}

The large room at Kucheza is about ten by six meters. Along two sides large shelves with drums, small marimbas, trumpets, percussion instruments and congas cover the walls floor to ceiling. In the corner sits an acoustic piano and ‘the world’s longest piano bench’ as the kids call it. This wooden bench was originally designed for a long table that measures about three meters. When placed at the piano the bench invites people to join the piano player, consequently we always end up sitting five or more people, some facing inward (playing the piano keyboard), some outward playing the drums. We usually place a number of drums in front of the bench, but often the kids choose other drums or a trumpet for the jam. The ‘soccer field’ is the open floor and the ‘goal posts’ are four wooden cases.

The jamming can start. First the kids decide whether to play soccer or music, activities that they can swap whenever they wish. They can also decide when to take a break, listen to the music and watch the soccer playing.

The atmosphere is intense. Children and adults play music and soccer. With every goal follows a new groove. No one is told what to play. The music is strong and playing soccer and playing together to score goals is serious business.

Karin is eight. She often decides to start by watching. Soccer is not her thing, and she also needs time to figure out what to play. This afternoon she at some point decides to join the band, sits down by one of the available congas and starts playing this very strong calypso beat—fitting nicely into the groove. I or anyone else never once taught her how to play this pattern, but I know she heard it and experienced it being played many times (author’s field notes).

Analysis

Now, from a situated learning theoretical perspective, what do we discover in terms of analysing how changing participation in changing practices can constitute learning? First, the integrated and optional soccer/music practice provides the kids with legitimate opportunities to participate in peripheral ways. Whoever is sitting on the side or playing

in the other room is entrusted to monitor the situation, trying to figure out what constitutes soccer, a strong groove, and so on, and consider how they can take part. What we see from this decentred perspective is a 'textured landscape of participation' (Lave, in press).

Second, as long as the music's sounding great and we're all having a good time, the 'aboutness' of such practice is transparent to everyone. What soccer is *about* (scoring goals by collective playful effort) seemingly rubs off on what music jamming is *about* (together establishing a groove and changing it) and vice versa.

Third, analysing to what degree the 'aboutness' of practice is transparent puts a renewed focus on how structuring principles of the changing practice (the changing music or the changing soccer game) dialectically structure people's changing participation. What enables persons' shifting between ways of participation emerges as this transparent 'aboutness'.

Discussion

This brief study invites a set of questions about what constitutes learning and how agency and structure seem to interact. First, does the 'open ended' practice of jamming music and soccer enable different ways of engaging in an activity, and developing persons' ability to act in changing relations to the changing world? Second, to what extent does practice 'itself' structure these different ways of engagement? And third, does the analytic concept of the 'aboutness' of practice help us to recognize these structuring principles?

Diverse pasts—common futures? The Norwegian example

In this text I explore my experience of two events in Oslo on the 17th of May 2014, when Norway celebrated the 200th anniversary of the Constitution. One observation involves a performance by the group *Kaleidoscope*^{vii} in the opera house. This is put in motion by a group of young boys' outward-going celebrations in a subway carriage. Both events as experienced touch upon multicultural issues and agency through music. Through a framework of postcolonial theory, I explore my own emotional reactions to these two encounters.

I was about to have my first meeting with *Kaleidoscope*, an art project involving kids from all over the world living in Norway. *Kaleidoscope* was invited to the opera house for a "celebration of our diverse past and our common future" (Den Norske Opera & Ballett 2014). Despite my fear of feeling awkward, I arrived in my national costume—my *bunad*—knowing full well that it can be read as a marker of wealthy middle class and national romantic feelings. Nevertheless, this is what I wear on our national day.

My eyes watered almost as soon as the performance started. A girl, presumably of African descent, was standing alone on the stage singing a Norwegian nursery rhyme. Determined, and with just the right amount of childishness, she delivered the message: "Pass the song on from one to the other." A blond girl in *bunad* joined her in a clapping game. More and more groups of children crowded orderly around the stage singing nursery rhymes from different parts of the world. The songs were neatly arranged as counterpoints. Still the tears collected above my lower eyelid. They didn't break loose until a young man, possibly North African, lifted both his head and the microphone, and flung passionate, sore and grounded lines. The scale rubbed lovely against synth pad harmonies. Did he sing about someone? His God? His country? He didn't seem to me to be just 'one of the kids'. He seemed professional. Suddenly the song exploded in a groovy beat. I couldn't sit still, rocking in my *bunad* shoes. Some young women, presumably with Norwegian-born parents, joined him as background singers. Smooth, precise and jazzy voices blended with the professional, fusion-sounding orchestra. There was energetic tribal

dancing. Another young woman appeared. She wore the tights and Converse of a typical Norwegian teenager, and her blouse and headscarf were unmistakably trendy African. With star quality she sang the Norwegian folk tune *Kråkevisa*, which blended in a really cool way with the North African song. After an hour of different constellations of children, national costumes and dancing, featuring really impressive Indian mouth percussion and a power ballad in 7/8 sung by all the 80 participants, they knocked me out with the Norwegian national anthem: Yes, we love this country! Small pieces of the anthem were sung by different groups, looping them, resulting in a cacophony of voices and sounds. Indeed this was “a great polyphonic mantra of togetherness” (Den Norske Opera & Ballett 2014). Still, I asked myself: Did the performing kids appreciate the jazzy fusion style with surprising twists and combinations like I did? Did they recognize their own music? Whose activism was this?

Later that day I was sitting in a subway carriage, still wearing my bunad, on my way to a party. A group of boisterous boys were occupying the two rows of seats in front of me. They instantly reminded me of some boys from the school where I used to work as a teacher. I remembered how the school trips could be a nightmare because the boys acted like they owned the whole carriage. When the teachers tried to talk about this in an understanding, non-judgmental way, we called it “lack of arena competence”. I recognized the handsome leader from the Middle East among them, and the Vietnamese boy who acted so challengingly that most of his friends thought he took it too far. The boys were well dressed, with trendy haircuts and hats. Some of them wore a 17th of May ribbon on the sleeve of their blazer—kind of cute. One of the boys smashed the bottom of his fist into the window next to him with great force. A 3-3-2 clave thundered in the carriage. For a moment I was afraid that the carriage would tip around, or that the window would break. The other boys clapped, yelled and laughed. The leader sang and the others answered him. I could see young and old people in the carriage feeling uncomfortable. The teacher in me wanted to ask them to calm down. I didn’t, but another passenger did. He got laughs in return. I decided to convince myself I was comfortable, as I wanted to listen to their powerful music. The ethnographer in me wanted to know what this was all about for the young men. Besides, I was now confident that the window was resilient enough. I recognized the phrase “working for Erna”, supposedly referring to the then newly appointed Norwegian Prime Minister, Erna Solberg. I did not understand all of the hidden layers of meaning in their protest song, but I reckon it had something to do with identity, loyalty, nationality and how to fit in. I didn’t have to convince myself I was comfortable any longer. I enjoyed their activist performance. But I didn’t cry. In retrospect, I wonder why I did not cry like I did during the concert in the opera house. What would have made me cry? One of the boys giving up his seat to an old woman? A baby winning the boys’ attention? The boys suddenly singing the national anthem—definitely! My researcher self does not really approve of these reactions. It seems my tears can be related to some kind of power relation that I would rather abolish than be a part of. Despite my efforts to approve of agency and empowerment for all, why do my emotions tell me that I prefer one and not the other?

Ahmed (2004) describes multiculturalism as a demand to love difference. This comes along with what she calls the *humanist fantasy*, which implies that *if only we got closer we would be as one*. This unconditional love towards all, and especially of difference, can never be unconditional. She claims:

The others can be different... as long as they refuse to keep their difference to themselves, but instead give it back to the nation, through speaking a common language and mixing with others. (Ahmed 2004, 134)

Thus, what happened at the opera house was an expression of agency or activism that fitted the social contracts, “through speaking a common language and mixing with others”. The agency expressed at the subway was carried out contrary to social contracts.

Exploring the emotions arising at the opera when the kids were on stage, resembled the way I am moved when chaos threatens and things suddenly fall into place. The outright chaos in the subway carriage threatened that general sense of order, which is deeply rooted in most people. Perhaps my lack of tears was due to a lack of familiarity? *You might very well be activists, but please do so in a way that I can approve of.* These emotions are strong and in conflict with my ethnographer self, struggling to learn from ‘the Other’.

Spivak (1993) finds it problematic when ethics drive our understanding of others, like I felt a need to understand, or, in Spivak’s terms, translate, what was going on for the boys on the subway and the youth on stage:

Paradoxically, it is not possible for us as ethical agents to imagine otherness or alterity maximally. We have to turn the other into something like the self in order to be ethical. To surrender in translation is more erotic than ethical. (Spivak 1993, 205)

So, why this inclination to be an ethical agent?

Chow (2002) describes how seemingly inclusive universalist claims, like ‘human rights’ or ‘democracy’, still evolves a staging of ‘the Other’, insofar as the notion of who is excluded and included is compared and enunciated from a hegemonic perspective. She describes how the call for protest is implicit in these universalist claims, and how this may lead to practices putting ‘the Others’ in their place as “people who must continue to act as victims—to protest and struggle continually for what has been stolen from them—for the entire world to see” (Ibid., 48). Thus, the question of “whose activism?” becomes even more complex. If there is agency, what is it—and for whom? How is it visible—and for whom? The youths on the opera stage and in the subway carriage carried a multiplicity of hopes and possibilities articulated or non-articulated in concert with the different expectations of society.

Sullivan (2014) describes how white liberals in the USA, or ‘good white people’, continue their own privileges despite efforts to be anti-racist. This happens unconsciously as they struggle to be morally good, a feature they often use for distinguishing themselves from lower classes, to which they ascribe racist beliefs. This moral struggle involves self-examination and rejection of their own whiteness. They—or should I say I—want to become innocent, not guilty of racism. Then what can I do? The struggle to ‘do good’ is in itself guilty.

Sullivan (2014) suggests that the white struggle for domination is rooted in self-loathing rather than self-love, and that white people should embrace their whiteness:

A white person loving herself as a white person means her critically caring enough about the effects whiteness has in the world to work to make it something different and better than what it is today. (Sullivan 2014, 10)

She calls for ‘white allies’, rather than ‘white anti-racists’.

So how can the privileged support activism or agency? How can researchers or music teachers become allies and resist defining our common futures as inextricably linked to our different pasts? Perhaps by being aware of our own inclinations and the limits of our love? Perhaps by not being so hard on ourselves about holding those inclinations? Engaging in other persons’ activism means engaging one’s own activism, whether it is the activism that one approves of, or activism which causes fear and insecurity. Paradoxically, only by *not* engaging ethically, in Spivak’s sense, is it possible to ‘learn from’ others.

[I]n the resistance to speaking in the name of love, in the recognition that we do not simply act out of love, and in the understanding that love comes with conditions however unconditional it might feel, we can find perhaps a different kind of line or connection between the others we care for, and the world to which we want to give shape. Perhaps love might come to matter as a way of describing the very affect of solidarity with others in the work that is done to create a different world. (Ahmed 2004, 141)

Fatta: young human musical activism against rape—The Swedish example

Rape is a crime directed towards the body. The body is the victim. The body is affected. That's why the diverse social meanings that men's attitudes to women's bodies have in our culture have great impact on what rape becomes in our society (Kielos 2008). The body, communicating a sex, also communicates sexuality and desirableness according to several culturally determined parameters. This is often performed in accordance with an ideal heterosexual couple—women performing womanliness and men performing manliness so as to attract the 'opposite', thus fitting in with the economy of desire provided by society. This does not mean that the feelings of desire cannot be 'real', but only that the ways we present ourselves as women and men feature in our attempts to become sexually attractive. Even non-normative gender presentations and sexual desires, I believe, are in some way connected to these economies by forming counter economies or other kinds of 'alternatives' (Gustavsson 2010).

Nonetheless, gender is not only a way of presenting desire, but also a way to present power-relations, hierarchies, violence, and fear. Kielos (2008) concludes that the female gender presentation relies as much on desire and sexuality as on the constant threat of rape that she is taught to avoid. If she is raped 'something' is damaged that she has been responsible for. This something, her body's value, has been broken and defiled. The warnings have been there, of course, a girl hears nothing but those warnings 'don't walk alone in the darkness', 'don't dress like a slut', 'don't follow men you don't know'. And when rape happens, within her own home by her husband or boyfriend or outside on the street, she concludes that her feelings of guilt explain the violence she has experienced.

But, Kielos (2008) writes, even if the rape never occurs, the threat, the potentiality of rape and sexual violence forms and restricts the female presentation of her body. She does not fully trust her body, and learns that she must not use the public space freely. Therefore she does not develop her skills and strengths as she might have been able to. If every day is spent balancing between attracting male desire and protecting the body from it, this will affect both the body and the presentation of self in power hierarchies. The theories of Kielos argue that equal engagement in activism that is concerned with how to stop the crime of rape is important. That's what the activist movement FATTA is based on and takes care of. Not least through musical activism.

It has been shown that music making as a form of socio-cultural practice has often been connected to political and social issues such as equality, solidarity, and diversity, and that all young people are involved in such practices in a variety of ways. These actions often manifest themselves in public presentations online and offline. Common engagement in a specific social problem can be expressed and communicated in several ways. One way of performing musical activism is to use musicians who are engaged in, or can develop engagement with the same issues. One example of such a movement towards equality among youths is the Swedish Project *Fatta* (Swedish for "get it"), which is a solution-focused campaign to increase awareness of the legislation of sex, rape and abuse.

Within the movement, political and cultural expressions, such as music, dance, film, art, and theatre, are used actively, inclusively and co-creatively in workshops, lectures, debate articles, and creations that are intended to change relations between females and

males. The organization gathers stories about rape experiences, told by both men *and* women. These stories provide a basis for the creation of music, texts, film, dance performances and other cultural forms of expression, which in turn are used as grounds for further discussion and change. *Fatta's* work is driven by an ideal team called the *Fatta* activists, who contribute in different ways to push the movement forwards. Several musicians and artists have been involved in making music to express their engagement, to spread important messages and to get legislators aware and willing to change human conditions. *Fatta* is a campaign born out of frustration with how the legal system and society work.

One example of musicians being engaged in an activity is when 150 female stories of sex abuse were collected. The stories then formed the basis for a song and a touching music video, which was produced and performed by the well-known hip-hop artists Cleo, Syster Sol, Krisitn Amparo and Nasteho Osman.^{viii} The song was released along with a commentary.

One part of *Fatta* is *Fatta man*. This part of the movement is built on the insight that the destructive male norms of today are limiting, and that human beings together have to strive for another kind of maleness. *Fatta man* wants to increase awareness of assent and mutual respect when it comes to sex. Even men's stories were gathered, and the song "It begins with me" was created by the famous rap-artists Erik Rapp, Zacke and Adam Tensta.^{ix}

As mentioned earlier other artists have been engaged in creating and performing music according to the message of the campaign. And currently stories are being collected and translated into a dance performance, which was performed in Stockholm. Skating, tattooing and podcasting are other expressions that are used actively in the movement.

The campaign has two purposes. The first is to persuade people to reflect upon abuse, and promote that mutual consent which is necessary for any sexual activity. The second purpose is to persuade politicians to formulate a new law based on the principle of mutual consent. *Fatta* demands a change of legislation with such consensus as a starting point, and to provide more resources to change the norms that create rapists in Swedish society. This is done by the ways in which human beings (men and women) work together to change the world.

I list below some interesting questions about further developing the *Fatta* musical activist project:

- Can similar projects be used in music education to stimulate reflections on equality?
- Can young people's stories be used in music education to encourage equality?
- How can young people be encouraged to use music to express meanings, and "change the world" collaboratively; and how can this be done in egalitarian ways within the frames of music education?

Doing good, being good, playing good, acting God... a comment

This comment on the previous texts, which provide three examples of musical activism will try to analyse what the texts mean by activism, and attempt to provide a critical view of activism and (music) education. Being an activist involves working on or propagating something, and/or against something. Something is considered more desirable than something else, and is considered important enough to provide some kind of barricade to help the right cause to overthrow the wrong. According to Merriam-Webster, a lexical definition of activism is "a doctrine or practice that emphasizes direct vigorous action

especially in support of or in opposition to one side of a controversial issue” (Merriam-Webster 2015). Activism, in other words, involves taking a strong stand for or against something, and taking action to change it. Sometimes, as in the case of *Kucheza*, the opposition to the desirable is not clearly stated, while in the other two examples it is.

These three examples could be seen to represent three different kinds of case which lie on a continuum between “Fighting for the good with no clearly defined enemy”, as in *Kucheza*, to “Fighting against evil with no clearly defined alternative” as is the case with *Fatta*. The Oslo example falls somewhere between multiculturalism and perhaps cosmopolitanism, which is clearly considered desirable, while racism, protectionism and disrespect for others are considered undesirable. At first glance, it seems like musical activism could be more or less dichotomous, but at second glance, even in the case of *Kucheza*, the opposition is quite obvious. Here they fight lack of play in the context of a life in which everything is controlled, and wherein individual freedom to choose is controlled by social structures and by others. It would therefore seem from these examples that both what to fight for and what to fight against needs to be present as defining features of musical activism. The activist must hence be able to identify and distinguish between what is bad and what is good in order to activate herself. Before I go on to examine a positive idea of activism, I will try to identify some different positions regarding what activism is, and could be. To sum up—in order for something to be understood as activism, three basic ingredients are needed: 1) a cause; 2) a clear understanding of the rights and wrongs of a cause; and 3) action to change or maintain the status of the matter.

Three different discourses about activism are visible in the texts:

- Activism as action against perceived injustice
- Activism as facilitating all/marginalized people/pupils with a voice
- Activism as cosmopolitanism—breaking/bending boundaries/borders

These are all present in more than one of the examples. The first one, activism as action against perceived injustice, most clearly aligns with the Merriam-Webster definition above, and fulfils its three basic premises. This is most prominent in the example of *Fatta*, and to some extent in that of Oslo. The second definition that can be seen in all three examples, but particularly in the *Kucheza* and the Oslo ones, is the least agitating of the three. This use of activism has to do with freedom of speech as a fundamental human right and necessity. Music is used here to realise opinions, wishes and desires. The third meaning of activism, activism as cosmopolitanism, is particularly obvious in the Oslo example though also in the case of *Kucheza*, and even to some extent in *Fatta*. The term ‘cosmopolitanism’ is chosen here because theories of cosmopolitanism in the social sciences, including music education (e.g. Delanty 2006, 2006; Papastergiadis 2012; Partti 2014; Schmidt 2013; Spivak 2012) have developed ways of discussing issues of globalisation, social borders and dichotomies between us and them in new and interesting ways. What is particularly interesting is that research into cosmopolitanism departs from the idea that openness towards the unknown, and respect for and curiosity about the local in the global, the global in the local and the shifting power structures and cultural exchange in the world, is desirable. Theories of cosmopolitanism could in many cases be seen as activism in themselves. In the material presented here, activism acts against issues of disrespect and perceived narrow mindedness, agitating for a more just, welcoming and open mind-set. Since all these meanings of activism seem good, democratic and in line with the values we try to create in education, we might conclude that activism should be a part of the curriculum. Or should it?

A vital question when it comes to activism concerns how a person knows what is possible to be for and against, and on what assumptions these important conclusions are

drawn. Whilst in all three examples, activism is presented as positive, I suggest that activism is potentially and possibly just as dangerous as positive depending on the level of *bildung* in society, the distribution of different kinds of capital and the societal climate for discussion and conflict.

In order to choose what to do in any situation, we always have to attempt something, which is impossible: to foresee the future. The more experience and knowledge we have of a situation we encounter, the higher is the probability that the prediction will turn out to be to some extent right. But since causality, even in controlled laboratories, is unpredictable, the chances of making the wrong choice are always highly probable. It should therefore be wise to choose humbly and to have as many possible alternatives to the chosen action as possible as backup. An activist is someone who has limited his/her choices radically in order to be able to believe strongly in something. He/she is, in other words, dependant on limiting both the number of desirable outcomes of the action/activism, and entertaining the possibility that any undesirable elements against which he is fighting might have positive sides to them. Because of the urgency of the matter, the speed is increased, and, as we all know, at high speeds we get tunnel vision. Tunnel vision and limiting the choices between the poles of good and evil might limit the level of empathy for “the other” as a consequence. To give an example: at present I am engaged with research into a particular group of young people who use music as a way of expressing their views on the world and how people should, and should not, live their lives. These are Black metal musicians who argue that a particular kind of evil and selfishness is the way to free them selves and others from the limits imposed upon them by institutions and regulations in society such as the church. Among the heroes of these musicians are people who have killed friends and burned churches as a part of their musical and artistic activism. So maybe activism should *not* be a part of the school curriculum? Or should it?

No matter whether activism represents constructive or destructive forces, it demonstrates a critical stance and a creative act insofar as the imagination of possible futures is needed in order to envision how things ought to be. The double bind of activism can hence be described as limiting visions and possibilities while at the same time being dependant on limiting this to a binary worldview. This is where art education—or as Spivak (2012) calls it—aesthetic education comes in. Activism is and has always been an important part of what music is and does. For instance, just imagine the Vietnam war or labour movements without music, and the importance becomes obvious. This history of musical activism is probably a part of many curricula, but the act of being an activist is not, possibly because education is often just as much about protecting the child from danger as involving the child in new worlds and horizons. And this is where the arts come in.

Spivak (2012) describes an aesthetic education as one that invites new, creative and unpredictable ways of understanding (parts of) the world. This aligns well with how Deleuze and Guattari (1994) describe the role and function of art as something which opens up new and unexpected ways of understanding the world. Art and activism should logically therefore be contradictory phenomena, one broadening and opening the understanding, and the other limiting it. While this might be the case when music takes on an emblematic or symbolic function and loses the artistic, explorative, curiosity that could make it art, it is also what makes it so effective as activism. Music is action (Small 1998), and as shown, music and activism must always be understood to be in a specifically historical association. Whilst music education aims to educate for relevant musicianship, education in music activism is something to strive for. The question is how. Art such as music, is sometimes seen as being activist in and by itself (Papastergiadis 2012), and, as argued above, art aims to change people’s perceptions of the world, whilst true learning changes individual perceptions of the world. In this learning there should be an option to

play with different ways of influencing others through understanding music as/in activism; why that works and how, and experimenting with such kinds of playful activist manipulations themselves. This way activism could play a leading role in creating an awareness of the power and social functions of music at the same time as widening learners' musical, societal, historical and emphatic visions.

Acknowledgements

Camilla Kvaal would like to thank Sidsel Karlsen for encouraging her to participate in this panel, and for fellowship during the presentation at NNMPF 2015. Sidsel's comments and our stimulating discussions have contributed to the emergence of my part this text. ■

References

- Atkinson, P. & Hammersley, M.** 1994. Ethnography and participant observation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 248–261.
- Brinck, L.** 2012. Bringing drumsticks to funerals. Jamming as learning. *Nordiske Udkast (Outlines)* 40, 2, 16–30.
- Brinck, L.** 2014. *Ways of the Jam. Collective and improvisational perspectives on learning*. PhD-dissertation, Aalborg University, Denmark, Department of Communication and Psychology.
- Brinck, L.** (forthcoming). Funk Jamming in New Orleans. Musical communication in practice and theory. *International Journal of Music Education*.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L.** (Eds.) 2015. *Kvalitative metoder*. En grundbog (2 ed.). København: Hans Reitzels forlag.
- Campos, R.** 2014. Digital Participation at the Margins: Online Circuits of Rap Music by Portuguese Afro-Descendant Youth. *Young* 22, 1, 87–106.
- Chow, R.** 2002. *The Protestant Ethnic & the Spirit of Capitalism*. New York: Columbia University Press.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.** 2011. *Research Methods in Education* (7th edition ed.). London and New York: Routledge.
- Delanty, G.** 2006. The cosmopolitan imagination: critical cosmopolitanism and social theory. *The British Journal of Sociology* 57, 1, 25–47.
- Deleuze, G. & Guattari, F.** 1994. *What is philosophy?* London: Verso.
- Den Norske Opera & Ballett** 2014. Fargespill—Ja, vi elsker. Retrieved May 8th 2014, from <http://operaen.no/Forestillinger/Fargespill-Ja-vi-elsker/#sectionIntro>
- Eyerman, R.** 2002. Music in Movement: Cultural Politics and Old and New Social Movements. <http://link.springer.com/journal/11133> "Qualitative Sociology" 25, 3, 443–458.
- Geertz, C.** 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Harper Collins.
- Gupta, A. & Ferguson, J.** 1997. *Anthropological Locations. Boundaries and Grounds of a Field Science*. Berkeley, CA, USA: University of California Press.
- Gustavsson, M.** 2010. Globalisation and the Body. *Mozaik* 26, <http://wscf-europe.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/07/WEB-M26-06-Gustavsson.pdf>
- Harris, A., Wyn, J. & Younes, S.** 2010. Beyond apathetic or activist youth: 'Ordinary' young people and contemporary forms of participation. *Young* 18, 9, 9–32.
- Hastrup, K.** 2015. Feltarbejde. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.) *Kvalitative metoder*. En grundbog (2 ed.). København: Hans Reitzels forlag, 55–80.
- Kielos, K.** 2013. *Det enda könet*. Stockholm: Mån-pocket.

- Kiilakoski, T. & Oksanen, A.** 2011. Soundtrack of the School Shootings: Cultural Script, Music and Male Rage. *Young* 19, 3, 247–269.
- Kvale, S. & Brinkmann, S.** 2009. *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2 ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Lave, J.** 2011. *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lave, J.** (In press). *Situated Learning: Historical Process and Practice*.
- Lave, J.** 1996. Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity* 3, 3, 149–164.
- Lave, J. & Wenger, E.** 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LeCompte, M. & Preissle, J.** 1993. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. London: Academic Press.
- Merriam-Webster** 2015. Retrieved May 22th 2015 from <http://www.merriam-webster.com>
- Mitchell, R.** 1993. *Secrecy in Fieldwork*. London: Sage.
- Papastergiadis, N.** 2012. *Cosmopolitanism and culture*. Cambridge: Polity.
- Partti, H.** 2014. Cosmopolitan musicianship under construction: Digital musicians illuminating emerging values in music education. *International Journal of Music Education* 32, 1, 3–18. <http://doi.org/10.1177/0255761411433727>.
- Quintelier, E.** 2008. Who is Politically Active: The Athlete, the Scout Member or the Environmental Activist? *Young People, Voluntary Engagement and Political Participation*. *Acta Sociologica*. December (2008) 51, 4, 355–370.
- Schmidt, P.** 2013. A Rabi, an Imam, and a Priest Walk into a Bar... Or, What can Music Education Philosophy Learn from Comparative Cosmopolitanism? *Philosophy of Music Education Review* 21, 1, 23–40.
- Small, C.** 1998. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, NH: Univ. Press of New England.
- Spivak, G. C.** 1993 / 2009. *Outside in the Teaching Machine*. New York; Oxon: Routledge.
- Spivak, G. C.** 2012. *An aesthetic education in the era of globalization*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Sullivan, S.** 2014. *Good White People: The Problem with Middle-Class White Anti-Racism*. New York: State University of New York Press.

Notes

[i] Bringing theoretical and situated learning analytic perspectives into music education involves questioning conventional educational notions of power, classroom management, and—arguably more thought provoking—of how and when we conceptualize what is being learned. Situated learning theory (SLT) questions some fundamental assumptions about schooling. Based on empirical and theoretical insights from apprenticeship training, SLT challenges the privileged status of teaching in the Western world by arguing that learning, not teaching, is the primary phenomenon to be analyzed—and from a social practice theoretical stance.

[ii] Ethical considerations involved in participant observation methodology include whether to inform the children (or their parents) about the researcher's scientific interest in a mutual practice. I have chosen to embrace my position as a 'covert researcher' (Mitchell 1993) and consequently to present the final article to the parents before publishing. Children's names are anonymized.

[iii] Actually many parents choose to supplement their kids' *Kucheza* engagement with more conventional instrumental lessons, typically from the age of nine or ten. Analysing in detail the children's 'trajectories of participation' (Lave & Wenger 1991, 18–19) as they move across these social contexts would be an equally interesting matter of future analysis.

[iv] The kids decided that we should call the band Forskellig Band (Band of Difference(s)). I am grateful for this suggestion as it expresses another key value of our mutual work, namely the diversity needed for collective improvisational practices to be interesting and inspiring.

[v] In the band room we compose song grooves and lyrics together, instrumental parts built on the basic rhythmic patterns that they hear and play, and simple calypso, pulse, hand-to-hand shuffle grooves and even more complex hand-to-hand rhythms. Our focus is on them keeping an open mind for different possibilities of action, saying for instance: 'you can play this or this on, for instance, these keys, that might work'. And at the same time saying: 'when you play this you should be aware of this beat fitting with (for instance) the bass drum'. Please cf. Brinck (forthcoming) and Brinck (2014) for outlines of a theory on the process of (funk) jamming and educational discussions stemming from this understanding.

[vi] The children have decided on one 'rule': whenever a soccer team scores a goal the drum groove create a rolling ending similar to finishing a live rock song. When the soccer game is resumed drummers start building a new groove. Sometimes adults start, sometimes kids.

[vii] The name is *Fargespill* in Norwegian, meaning "play of colours".

[viii] <https://www.youtube.com/watch?v=mOaa3QTSfCU&list=RDmOaa3QTSfCU>

[ix] <https://www.youtube.com/watch?v=pjXtCs040z8>

Ajankohtaista | Actual

Honoured Custos, honoured Opponent, honoured audience,

Who cares what music teachers teach, as long as it s good music?

This seems like a simple enough question, and a reasonable enough position for anyone to take, but it's a question I've been grappling with for the last four years. So in introducing my dissertation, I thought I'd begin by trying to explain just why we should care what music teachers teach, and what the problem is with good music.

Numerous researchers from different disciplines such as sociology, psychology and cultural studies agree that music is important to young people. Teenagers engage with music in ways that help them understand and explore who they are and who they are becoming. Music can make or break relationships. Music preferences can be seen on display on the street through the clothes you choose to wear. Engaging with different musics is related to how we behave—just think about the differences between how you might talk to others or dance at a hard acid dubstep rave or an outdoor reggae festival.

Music is not simply an artefact to consume, but a way to reflect and construct who we are as individuals and social groups (see Elliott & Silverman 2015; North & Hargreaves 2008).

In Finland, including popular music as part of school lessons has been seen as a way to motivate teenage students to learn. It has been seen as an accessible medium for teaching and learning – drawing on students' own musical worlds, experiences and knowledge. This establishes some relevance, and a continuum between the content of school lessons and life outside classroom walls (Georgii-Hemming & Westvall 2010; Green 2002; Folkestad 2006; Karlsen 2012; Lindgren & Ericsson 2010; Väkevä & Westerlund 2007). In addition, it has been argued that popular music offers a more achievable, authentic, hands-on approach to performing music in schools (Campbell 1998; Green 2002, 2006, 2008; Westerlund 2006; Väkevä 2009), in contrast to say, trying to replicate the 1812 overture with 20 kids and no cannons.

In this way, popular music is seen to enable the participation and inclusion of all students, and offer a democratic approach to teaching and learning music in schools.

However, if you are the parent of a teenager, have taught teenagers, or were ever a teenager yourself, it comes as no surprise that not all popular musics are considered good by all people.

Now, what my parents had to put up with blaring from the boombox in my teenage bedroom is perhaps of less consequence, than the music selected for the classroom—with schooling assuming responsibility not only for the academic growth of young people, but their social, emotional, and psychological wellbeing as well. This suggests that there is a different 'ethic of care' (Elliott 2012, 22) on the shoulders of the music teacher, than if we were to limit music education to teaching and learning guitar chords, recognizing the structure of a sonata, or reciting the music history of various eras and composers.

Considering that the media and researchers have also associated certain popular musics with adolescent feelings of alienation, drug use, suicide risk, sexual permissiveness, anti-authoritarianism, rebellion and belonging to any number of counterculture social groups (e.g. Beentjes & Konig 2013; Fischer & Greitemeyer 2006; Mulder et al. 2009; Pritchard & Tiggemann 2012; ter Bogt, Keijsers & Meeus 2013; Turner 2011; Young et al. 2014), questions may be raised as to how these popular musics fit with the teacher's 'ethic of care'.

Indeed one might ask whether the sex and drugs of rock n' roll has any place in the classroom at all.

My research has focused on how secondary school music teachers navigate this tension between ideas of popular music as 'good music' that provides opportunities for all students to participate, and ideas of certain popular musics as inappropriate for the classroom. What's the problem with good music? That all depends on whose good we're talking about.

If I were to ask now what your favourite band or song is, and scoff at his ideas of what 'good music' is—and in turn praise her more refined tastes—some of you might feel a sort of solidarity with me—in agreement over what good music is, and what it is not. Others might figure that I have no idea what I'm talking about, and tune out for the next couple of hours, hanging around only out of politeness and the anticipation of a glass of sparkling wine at the end.

It is exactly in this way, that as a teacher selects a song or piece of music to perform or listen to in class, a music is validated by the authorities of the school community as one worthy of school attention. It is legitimized as good music. In turn, if a student is told that the music that they listen to, enjoy and identify with, the music they think is good, has no place in school, they may well understand this as the school having no place for them either.

My research aimed to develop both theoretical and practical ways to understand how certain popular musics come to be understood as problematic in school contexts, how teachers make decisions about which popular musics to include, and which to exclude, and the implications of these for inclusion and democracy in the music classroom—the idea that school music is for everybody.

I interviewed five Finnish secondary school music teachers, working with students in grades 7 to 9, with students between 13 and 15 years old. These teachers worked in different regions of Finland, and in different kinds of schools, including comprehensive, Swedish speaking and music specialized schools. I planned to meet with each teacher three times.

The first interview was to get an idea of each teachers' musical and educational backgrounds. The second interview was to focus on particular instances where teachers felt that they had encountered problems in relation to popular musics, and learn how they had responded to these challenges. The third interview was intended as an opportunity to clarify anything that remained unclear, and double check that I had understood what the teachers had shared with me correctly. The first two interviews lasted between one and two hours with each teacher. After transcribing these first two interview rounds, I conducted a preliminary analysis—and realised that I had a problem.

Perhaps because I am a foreigner, teachers had all, kindly, spent a lot of time explaining to me how music education works in Finland. Their responses to my questions often began with 'well, in Finland we...' or 'Finnish teachers tend to...'. Although this was helpful and interesting, I realised that we had spent so much time on broad generalizations on what happens in Finnish music classrooms, that we had maybe neglected what my research really aimed to understand: the why, and what for?!

I needed a way to disrupt this relationship that had emerged – me as ignorant immigrant, and teachers as translators of official policy and cultural norms. I felt that it was necessary to communicate to the participating teachers that they had been heard, and focus the discussions more on their own, personal experiences, than broader stories of 'what we do here in Finland'.

Narrative researchers in music education have suggested that story is 'a means by which we might trouble certainty, and raise questions concerning the 'taken for granted' (Barrett & Stauffer 2009, 1)—and this was exactly what I needed to do.

Reconsidering the final interview as an opportunity to learn together and engage in meaning-making with teachers through story, I looked again at my preliminary analysis. I highlighted similarities and common themes between the teachers' interview data, as well as dissenting voices, uncertainties, teachers or my own questions that remained unanswered, and issues that I felt were unresolved. I began crafting what I termed factional stories (Kallio 2015).

Factional stories were one page long each, and incorporated bits and pieces of raw data, my preliminary analysis, my emerging theoretical framework, and questions that had been raised by teachers and myself. They were written from the perspective of an anonymous music teacher, and voiced a polyphony of the five teachers, and myself as researcher. I shared four factional stories with each teacher two weeks before the final interviews were scheduled.

Three of the teachers brought notes they had written on the stories to discuss during the interviews and all interviews lasted considerably longer than the first two. Actually one teacher insisted on driving me to the airport—I had planned to catch the bus—because after 5 hours of talking, she felt there was still more to talk and learn about together. I felt that the relationship between teachers and myself changed to one where we collaboratively engaged in learning and 'problem finding'. Teachers and I read the factional stories together, trying to figure out 'what is going on here? Why? and what for?'

Analysing the data from these third meetings alongside data from earlier interviews, my research findings suggest that if we hope to include popular musics in the classroom as democratizing practices, there are two processes occurring in classrooms that warrant attention. These two processes are mentioned by name in the title of my dissertation: censure and censorship, each of which I will explain in turn.

The mechanisms by which music is defined as inappropriate, or problematic, may be seen to relate to the ideas and ideals of what good music is in schools. To understand these processes, I turn to sociologist Colin Sumner's theory of social censure (1990, 1997, 2004). In line with his theory, the definitions of what is good music, and what is not, are moral matters.

As the school community negotiates moral boundaries, certain musics are deemed good for school lessons, and others are seen to deviate from the norms of propriety. Negative understandings or portrayals of certain musics are the result of social censures, negative judgements or denunciations that are produced and expressed through dynamic and complex power relations (Sumner 1990, 1997).

These highly contextualized moral and political discourses are not one directional instances of the powerful labelling certain musics as problematic, and everyone else accepting it. Rather, they are constantly contested and renegotiated as part of broader ideological and moral debates (Sumner 2004).

We could think here of Elvis' very famous pelvis. Whereas the 'guardians of public morality' (Street 1986, pp. 13–14) were shaken to their very core with concerns that Elvis' dance moves might rouse the sexual passions of teenage youth (as though they would otherwise be spared from such passions), his record sales alone suggest that these concerns were not universal, and his music and music videos are now included in many a school lesson with barely a second thought. While this example may be seen as fairly quaint, this does not make it irrelevant for today's music teachers—perhaps contending with 'twerking' in the classroom is our contemporary equivalent.

As was the case for Elvis' pelvis—so often absent from television broadcasts of his performances, one strategy by which moralities and social censures are sanctified and reinforced is through censorship.

Censorship has traditionally been thought of as acts of silencing, positioned in opposition to free speech. Accordingly, research on acts of censorship have often focused

on authoritative state, religious or other institutional powers restricting the expressions of others—in particular, expressions that have been deemed to be immoral or harmful for society. However, as highlighted by Sumner's theory of social censure, immoral and harmful are relative judgements, and are part of broader ideological negotiations and contestations. As such, which, or whose expressions or behaviours warrant censorship are complicated by competing moral crusades (Becker 1963, 147) that seek to define and enforce different ideas of the good, and in turn, the deviant.

To attend to this complexity, I have turned to the work associated with New Censorship Theory (Bunn 2015; Freshwater 2004; Post 1998). This theory has built upon the work of Karl Marx, Michel Foucault, Pierre Bourdieu and Judith Butler in envisioning censorship as more than one directional acts of silencing by the powerful.

In New Censorship Theory, and my dissertation, censorship is rather seen as a process, as multifaceted, as inclusive, and even productive, in the generative sense. Censorship may be best seen as a continuum between repressive silencing, and the productive framing of agency—determining what is possible for whom and in what form.

In this way, censorship is not simply the means by which interaction is framed or constrained, but part of these daily interactions themselves.

Beyond the welfare concerns for impressionable youth, the reason why censorship features in the school context may be seen as part and parcel of community building—and this is particularly where we can see censorship as both silencing and productive.

Censorship here, is about delimiting who the school community is, or who it should be, and making situational judgements to form the values and knowledge within that community. In turn, those who do not fit within these moral boundaries are cast as outsiders.

The term censorship originates from the Latin censor, denoting a magistrate or critic; and the verb censere—meaning to assess, value, judge or appraise. Accordingly, the term is intimately connected to ideas of value, of ethics, and of teaching and moral guidance. To censor is, at least in part, to tell another, 'I know what is best for you'.

Which, or rather, whose popular musics are selected for the classroom may thus be seen as both the realisation and negation of freedom, resulting in both inclusion, and exclusion.

With this in mind, I do not assume a position to argue for, or against, censorship. As literature sociologist Michael Holquist (1994) reminds us, '[t]o be for or against censorship is to assume a freedom no one has. Censorship is' (p. 17).

In keeping with this theoretical understanding of censorship, I do not position the teacher as autocratic censor. The teacher does not create or enforce moral boundaries in isolation. Rather, my research found that the teacher negotiates and navigates a variety of censorious forces and narratives that draw associations between certain musics and constructions of deviance—referred to in my work as the school censorship frame.

For the teachers I spoke to, the narratives of the school censorship included broad and specific interrelated, competing and dynamic stories that provided suggestions or frames for teachers' repertoire choices.

The broad narratives included the Finnish music education curriculum, and the surrounding religious and cultural social environment. More specific narratives that teachers took into consideration when selecting popular repertoire, included narratives of themselves as teacher, of their students, of parents, of other staff members and principals, and of the school as an institution.

Remembering that people construct their identities with and through music (e.g. Elliott 1995; Frith 2004), I don't mean to suggest here that music is neutral, and only assumes meaning as the school censorship frame assigns it a label of good, bad or anything else.

The teachers I spoke to mentioned four aspects of music that they considered in determining whether or not a music was appropriate for their students. These were lyrics, imagery—such as music videos, musical mood and emotional affect.

However, the school censorship frame does not alert teachers to specific lyrics, imagery, moods or emotional affects of music, offering a clear set of guidelines to adhere to for all situations. Many of the teachers I spoke to referred to the decisions they made as ‘a line drawn in water’—firm decisions that almost immediately dissolve and disappear, requiring the teacher to begin again (Greene 1995) with each situation.

With such impermanent ideas of what good music is, and is not, and without a curriculum that outlines prerequisite musical content for classrooms, the Finnish teacher must navigate the changing and contested meanings of popular musics without any stable voice of authority to turn to. This requires considerable reflection and moral deliberation according to each context and situation, as one of the participating teachers emphasized, ‘I have to ask myself questions where I’m right, and where I’m not right, and ‘what is right?’

Yet—recognizing the situatedness of these moral decisions is only the very beginning of decision-making.

Without a universal ethical framework to guide the teacher as to what good music is once and for all (Bauman 1995), moral deliberation is not only about the whats, hows, whys and whose of music education, but also the what for, who for and to what ends.

As the teacher selects certain musics over others, and consequently legitimizes certain morals, knowledge and goods over others, repertoire selection always excludes somebody (see also Bowman 2007).

The process of deciding what is good music for the classroom is both the site, and product of immense contestation.

This is why we should care what music teachers teach, particularly if music education in schools is supposed to be inclusive, and democratic—offering opportunities for all students to participate.

It is clear that popular music is not an easy answer. Indeed, the introduction of popular musics to schools has made teachers’ repertoire decisions considerably more complex.

This is a good thing.

By recognizing the social censures and censorship processes that politicize repertoire selection, and the school classroom as encompassing diverse and contrasting musical preferences, identities, cultures and values, teachers and students might be able to engage in critical reflections and negotiations that extend beyond fixed notions of what constitutes a good music, or a good student.

The invitations and surprises embedded in such necessary conflicts may create new opportunities and spaces for inclusive, democratizing practices in schools.

This involves taking a risk; to open the doors to the outsiders of school music lessons, the uncomfortable tensions and disagreements of making and enacting the curriculum, and to recognize a sense of possibility and promise in the uncertainty that these entail and engender.

One of the teachers was talking about what comes next, after she had selected a song for the class. She said ‘we can never know what will happen’. I think that’s quite exciting. ■

References

Barrett, M., & Stauffer, S. 2009. *Narrative inquiry in music education: Troubling certainty*. New York: Springer.

Bauman, Z. 1995. *Life in fragments: Essays in post-modern morality*. Oxford: Blackwell.

Becker, H. 1963. *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York: The Free Press.

- Beentjes, J. W. J. & Konig, R. P.** 2013. Does exposure to music videos predict adolescents' sexual attitudes? *European Scientific Journal*, 9, 14, 1–20.
- Bowman, W.** 2007. Who is the “we”? Rethinking professionalism in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6, 4, 109–131.
- Bunn, M.** 2015. Reimagining repression: New censorship theory and after. *History and Theory*, 54, 1, 25–44.
- Campbell, P. S.** 1998. *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J.** 2012. Another perspective: Music education as/for artistic citizenship. *Music Educators Journal*, 99, 1, 21–27.
- Elliott, D. J.** 1995. *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. & Silverman, M.** 2015. *Music matters: A philosophy of music education*. (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Fischer, P. & Greitemeyer, T.** 2006. Music and aggression: The impact of sexual-aggressive song lyrics on aggression-related thoughts, emotions, and behavior toward the same and the opposite sex. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 9, 1165–1176.
- Folkestad, G.** 2006. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23, 2, 135–145.
- Freshwater, H.** 2004. Towards a redefinition of censorship. In B. Müller (Ed.), *Censorship and cultural regulation in the modern age*. Amsterdam & New York: Rodopi, 225–245.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M.** 2010. Music education—a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27, 1, 21–33.
- Green, L.** 2008. *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Green, L.** 2006. Popular music education in and for itself, and for “other” music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24, 2, 101–118.
- Green, L.** 2002. *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Greene, M.** 1995. *Releasing the imagination: Essays on education, the arts and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Holquist, M.** 1994. Corrupt originals: The paradox of censorship. *PLMA*, 109, 1, 14–25.
- Kallio, A. A.** 2015. Factional stories Creating a methodological space for collaborative reflection and inquiry in music education research. *Research Studies in Music Education*, 37, 1, 3–20.
- Karlsen, S.** 2012. Multiple repertoires of ways of being and acting in music: Immigrant students' musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research*, 14, 2, 131–148.
- Lindgren, M. & Ericsson, C.** 2010. The Rock Band context as discursive governance in music education in Swedish schools. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9, 3, 35–54.
- Mulder, J., ter Bogt, T. M., Raaijmakers, Q. W., Gabbainn, S., Monshouwer, K. & Vollebergh, W. M.** 2009. The soundtrack of substance use: Music preference and adolescent smoking and drinking. *Substance Use & Misuse*, 44, 4, 514–531.
- North, A. & Hargreaves, D. J.** 2008. *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Post, R. C.** 1998. Censorship and silencing. In R. C. Post (Ed.), *Censorship and silencing: Practices of cultural regulation*. Los Angeles: The Getty Research Institute for the History of Art and the Humanities, 1–16.

- Prichard, I. & Tiggemann, M.** 2012. The effect of simultaneous exercise and exposure to thin-ideal music videos on women's state self-objectification, mood and body satisfaction. *Sex Roles*, 67, 3–4, 201–210.
- Sumner, C. S.** 2004. The social nature of crime and deviance. In C.S. Sumner (Ed.), *The Blackwell companion to criminology*. Oxford: Blackwell, 25–27.
- Sumner, C. S.** 1997. Censure, crime, and state. In M. Maguire, R. Morgan, & R. Reiner (Eds.), *The Oxford handbook of criminology*, (2nd ed.) Oxford: Oxford University Press, 500–509.
- Sumner, C. S.** 1990. Censure, politics and criminal justice. Buckingham: Open University Press.
- Street, J.** 1986. *Rebel rock: The politics of popular music*. Oxford: Blackwell.
- ter Bogt, T. F. M., Keijsers, L. & Meeus, W. H. J.** 2013. Early adolescent music preferences mark minor delinquency. *Pediatrics*, 131, 1–10.
- Turner, J. S.** 2011. Sex and the spectacle of music videos: An examination of the portrayal of race and sexuality in music videos. *Sex Roles*, 64, 3–4, 173–191.
- Väkevä, L.** 2009. The world well lost, found: Reality and authenticity in Green's 'New Classroom Pedagogy'. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8, 2, 7–34.
- Väkevä, L. & Westerlund, H.** 2007. The 'method' of democracy in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6, 4, 96–108.
- Westerlund, H.** 2006. Garage rock band: A future model for developing musical expertise? *International Journal for Music Education*, 24, 2, 119–125.
- Young, R., Sproeber, N., Groschwitz, R. C., Preiss, M. & Plener, P. L.** 2014. Why alternative teenagers self harm: exploring the link between non-suicidal self-injury, attempted suicide and adolescent identity. *BMC Psychiatry*, 14, 137–151.

Michael W. Apple

Final Examination Report

Alexis Anja Kallio:

Navigating (un)popular music in the classroom:

Censure and censorship in an inclusive, democratic music education

Contributions of the Research

In order to more fully understand what Alexis Kallio has accomplished in this fine dissertation, I need to situate it within the fundamental issues raised within critical educational studies and critical cultural studies. Let me say something about critical educational studies first.

The field of critical educational studies is grounded in a number of key questions. Among these are: What is the relationship between what happens in schools and other educational settings and the relations of power in the larger society? Whose knowledge is considered legitimate or official and whose isn't? How and where are decisions made about this? What ideological forms and systems of justification underpin these decisions? What are the lived experiences of teachers and students in this process? Who benefits from the policies and practices now in place in education? Alexis Kallio's dissertation primarily focuses on the questions involving whose knowledge is taught and the experiences of teachers when they make decisions about it.

In terms of the issues surrounding what counts as legitimate knowledge, internationally there have been detailed examinations, both textual and ethnographic, of a large array of curriculum areas—critical studies in science, mathematics, history, literature, and others. Among the most important are the arts. And one of the most significant of these diverse fields is music. The policies and practices associated with defining something as official are often the results of conflicts and compromises at multiple levels—from national policy making to the realities of classrooms. How these conflicts and compromises actually are dealt with in music provides a rich area for further research. This makes the case of Finland very important.

Finland stands apart from many other nations in its overt commitment at a national level to provide serious space for popular music in the curriculum. What actually happens when this policy and this set of commitments is “recontextualized” from the national level to the local classroom level is under-researched. Yet understanding this could provide us with much needed insights into the effects of large scale redefinitions of official knowledge for teachers and students. It also could provide us with a significant opening for comparative work on whether music is a special case or has similarities with other areas that have struggled with socially contentious content in the curriculum.

Kallio's investigation illuminates the processes of inclusion and exclusion involved in the teaching of popular music in Finnish classrooms and how such processes act situationally. This is important. These are extremely complex decisions that teachers are making. Understanding them requires detailed examinations of the systems of justification employed by teachers, systems of justification that are only visible close-up and are not necessarily the same across individuals and particular settings.

Thus, Kallio's project is aimed at providing a more nuanced and incisive understanding of the “negotiations of popular music meanings in school contexts,” with a particular emphasis on music teachers and the complex and at times contradictory decisions they

make about the inclusion and exclusion of popular music in their teaching. As I noted earlier, the research is grounded not only within the questions that have become key parts of critical educational research, but also in a series of questions that have a long and valued history in critical cultural studies as well: What is “legitimate” knowledge and culture? Who produces it? What are the contradictions and tensions that are lived out as cultural workers face the ethical—and at times immensely personal—dilemmas of dealing with what can be seen as “dangerous” and “transgressive” cultural forms? How does one act democratically in terms of such cultural forms? How is “democracy” understood? How are decisions about inclusion and exclusion made and justified? What underpins these decisions? This wide range of questions means that Kallio’s analysis has the capacity to influence critical research in diverse areas—inside, but also outside of education.

The dissertation accomplishes this through a detailed and substantive analysis of the terrain of the debates over “the popular” in music education, of the existing theoretical and educational literature on this and over-lapping conceptual and pedagogic areas—and then through the inclusion of four already published very thoughtful articles on teaching popular music in Finnish schools. The combination of the articles and the substantial material that precedes them works very well.

It is notable that *Navigating (un)popular music in the classroom: Censure and censorship in an inclusive, democratic music education* has an ambitious agenda, one that is simultaneously empirical and theoretical. The empirical part of the dissertation, largely represented in the four articles included in the thesis, is richly detailed and clearly demonstrates that Kallio fully understands and is able to mobilize important parts of the qualitative research tool kit. In and of itself, this would be enough for a PhD thesis and would stand as a significant contribution to the literature on teacher decision-making when they are faced with controversial knowledge forms. However, Kallio’s contribution goes much further.

In his book *Models and Mystery*, Ian Ramsey makes a distinction between two analytically distinct ideal types of theoretical models—“pictorial models” and “disclosure models.” The first is committed to the search for certainty, where the world is assumed to be already known. The second asks us to see the world differently, to uncover relations that “are yet to be thought.” This latter position underpins Kallio’s theoretical agenda in this project.

While her review of the relevant literature on popular music is particularly thorough, as is her discussion of new censorship theory and how it connects to previous work, Kallio is not satisfied with the existing theoretical literatures in education and elsewhere on the popular and its role in education. Separately, each of the positions put forward is a contribution. But it is in the integration of these separate traditions that new and more integrative theoretical perspectives can be built. This integrative aim—in essence, the creation of a more nuanced “disclosure model”—is what she aims to build. This task requires Kallio to act as a bricoleur, someone who engages in a disciplined use of multiple theoretical resources, a process in which the specificities of the situation determine the conceptual tools rather than the reverse. She proves to be very effective at this, bringing together theoretical traditions that are not usually placed in conversation with each other. This can lead to problems of coherence in the hands of less talented researchers. But Kallio proves to be a talented and very thoughtful scholar here. She integrates a range of concepts and traditions in a way that enables each to add something of importance to her theoretical and empirical agenda. The apparatus that she constructs draws upon research on music, theories of identity, cultural criminology and the social construction of deviance, critical pedagogy, and the epistemological positions associated with John Dewey and pragmatism.

Like many attempts to create more integrative models of understanding, Kallio’s emerging theoretical apparatus is still in formation. But the fruitfulness of her more

integrative approach is determined not only by whether it is a full picture of the reality of the internal conflicts over the popular in education. Rather, it is whether it provides us with fresh new eyes that enable us see crucial facets that would have been missed without her efforts. And this is what makes her dissertation such a fine contribution to music education and to critical educational studies and critical cultural studies not only nationally but internationally as well.

Lastly, there is one other strength of this dissertation. Kallio's analysis also breaks new ground methodologically. There is an increasing emphasis on detailed qualitative analyses in educational research. Kallio employs a nice mix of such qualitative approaches—including detailed interviews and narrative analysis. But she also goes further. Her creation of “factional stories” as both a methodological tool and a source of data provides additional insights. I anticipate that other researchers in music education will follow in her path.

Conclusion

As someone who has spent his entire career critically examining the relationship between differential social power and educational policy and practice, there is no doubt in my mind that Alexis Anja Kallio has made a significant contribution to the national and international literature. Given the quality of her dissertation, I anticipate that she will continue to make such contributions. I recommend that she be awarded the doctorate with a pass with distinction. ■

ArtsEqual-hankkeen kickoff-tilaisuuden puheenvuorot

Suuntana tasa-arvoinen, osallistava ja luova Suomi

Kai Lehikoinen

Hankkeen varajohtaja, yliopistonlehtori, Doctor of Philosophy,

Esittävien taiteiden tutkimuskeskus, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu

Taiteen ei tarvitse olla vain harvojen etuoikeus. Mitä jos se olisikin kaikille kuuluva peruspalvelu?

Olemme tänään käynnistämässä yhtä suurimmista taiteiden ja taidepedagogiikan monitieteistä tutkimushankkeista Suomen historiassa: The Arts as Public Service: Strategic Steps towards Equality – tuttavallisemmin ArtsEqual. Kuusi vuotta kestävä hankkeen konsortio partnereina ovat Taideyliopiston lisäksi Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö Cupore, Lappeenrannan teknillinen yliopisto, Turun yliopisto ja Työterveyslaitos. Hanketta rahoittaa Suomen Akatemian strategisen tutkimuksen neuvosto, Tasa-arvoinen yhteiskunta -ohjelmasta.

Jotta me tulevaisuudessakin pärjäisimme, Suomen on löydettävä sosiaalisesti ja taloudellisesti kestäviä ratkaisuja laajenemisen jälkeisessä hyvinvointivaltiossa. Suomi tarvitsee luovasti ajattelevia ja yhteiskuntaan aktiivisesti osallistuvia kansalaisia. (Julkunen & Saari 2013; Julkunen 2011) ArtsEqual-hankkeessa näemme, että taiteilla, taiteilijoilla ja taidepedagogeilla on – yhdessä muiden alojen kanssa – tähän paljon annettavaa, sillä:

Taide on kaikkina aikoina toiminut ankeutta ja pahoinvointia vastaan, sillä se osallistaa kokemaan, yllättää, synnyttää nautintoa ja iloa, haastaa näkemään toisin, stimuloi luovaan pohdintaan ja kannustaa vuoropuheluun.¹

Kun ArtsEqual-hankkeessa puhumme yhteistyöstä taiteiden ja muiden alojen välillä, emme ole mitätöimässä taiteiden perinteistä itsenäistä roolia. Sen sijaan ehdotamme, että taiteiden roolia yhteiskunnassa tulkittaisiin uusiksi ja laajennettaisiin. Tutkimus taiteiden ja muiden alojen välisellä alueella on arvokasta, koska sieltä voi syntyä uusia oivalluksia, joilla voidaan rakentaa parempaa tulevaisuutta.

Ilman taiteilijoita, taiteen syvää ydinosaamista, luovia taidesisältöjä ja taiteen organisaatioita ei olisi taidetta, joka vaikuttaisi yhteiskunnassa. Siksi me ArtsEqual-hankkeessa puolustamme ajatusta siitä, että jatkuvasti uudistuvana ja omalakisena taide on sellaisenaan arvokasta. Siksi taiteiden pitää kuulua kaikille ja kaikilla niin halutessaan tulee olla mahdollisuus käyttää omaa taiteellista luovuuttaan.

ArtsEqual tutkii taiteisiin ja taidekasvatukseen liittyviä eriarvoisuuden mekanismeja ja vaikutuksia yhteiskunnassa. Kysymme: Miten taiteet ja taidekasvatus voisivat olla kaikille kuuluva peruspalvelu erilaisissa ympäristöissä kuten kouluissa, taiteen perusopetuksessa, vanhushpalveluissa, monikulttuurisessa nuorisotyössä, vammaistyössä ja vankiloissa? Miten taiteiden kautta ihmiset saisivat entistä paremmin oman luovuutensa esiin, osallistuisivat ja kantaisivat yhdessä vastuuta?

ArtsEqual-hankkeen taustalla vaikuttaa Taideyliopiston akatemiaoissa tehty pitkäjänteinen musiikki-, tanssi- ja teatterikasvatuksen tutkimus, taiteellinen tutkimus ja taidelähtöisten palvelujen kehittäminen sekä myös aivotutkimukseen liittyvä yhteistyö muun muassa Helsingin yliopiston kanssa. Siitä esimerkkinä kansainvälinen Brain, Arts and Education -seminaari,

jonka järjestämme osana ArtsEqual -hanketta vuonna 2017. Hankkeen taustalla vaikuttaa myös Matti Vanhasen II hallituksen terveyden edistämisen politiikkaohjelmasta käynnistynyt poikkihallinnollinen Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia -toimintaohjelman valmistelu. Sen visio vuodelle 2015 kiteyttää myös ArtsEqual -hankkeelle keskeisen manifestin:

Jokaisella on oikeus ja tasa-arvoinen mahdollisuus itse tehdä taidetta ja osallistua kulttuuritoimintaan:

- *riippumatta asuinpaikasta, elin- tai työympäristöstä,*
 - *halunsa, toimintakykynsä ja luovien voimavarojensa mukaisesti,*
 - *koko elämänsä aikana, myös vaihtuvissa elämäntilanteissa ja yhteisöissä.*
- (Liikanen 2010, 10).

Tämä manifesti nojaa YK:n ihmisoikeuksien julistuksen 27 artiklan mukaiseen oikeuteen nauttia ja päästä osalliseksi yhteiskunnan sivistyselämästä.

ArtsEqualin taustalla vaikuttaa yli 20 vuoden ajan toiminut valtakunnallinen Terveyttä kulttuurista -verkosto sekä erityisesti Turun yliopistoon perustettu Terveiden ja kulttuurin professuuri ja tutkimusyksikkö, joka myös on konsortiopartnerina tässä hankkeessa, ja jonka kanssa toteutamme kansainvälisen Health, Welfare and the Arts -seminaarin vuonna 2019.

Lukuisissa kansalaisjärjestöissä tehty pitkäjänteinen tasa-arvotyö kuten myös lukuisat eri puolilla maata toteutetut paikalliset, alueelliset ja kansalliset projektit ovat myös osaltaan rakentaneet polkuja kohti ArtsEqualia. Tällaisia hankkeita ovat olleet esimerkiksi Turku 2011 kulttuuripääkaupunki ja sen rinnalla kehkeytnyt Turun kaupungin Eviva-hanke, Tampereelta käsin toiminut Voimaa taiteesta, Lappeenrannan teknillisen yliopiston Lahden yksikössä ideoitu moniammatillinen TAKULI (taide-kulttuuri-liikunta) -verkosto ja kansalliset Kolmas lähde, Taika, Luova talous työssä, Arvokas työelämä ja Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia -toimintaohjelma (Taiku). Näissä ja monissa muissa hankkeissa taitepedagogiikkaa, taidelähtöisiä menetelmiä ja taidealan palveluja on pilotoitu monipuolisesti muun muassa sote-alalla ja työelämän kehittämisessä.

ArtsEqual-hanke on herättänyt paljon kiinnostusta ja toimimmekin tiiviissä yhteistyössä lukuisien vuorovaikutuskumppaneiden kanssa. Jo hankkeen suunnitteluvaiheessa vuorovaikutuskumppaneitamme ovat olleet muun muassa opetus- ja kulttuuriministeriö, sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, Taiteen edistämiskeskus, Opetushallitus, aluehallintovirastot, Kuntaliitto, Espoon, Helsingin ja Turun kaupungit, Taiteen perusopetusliitto, Suomen musiikkioppilaitosten liitto, Suomen musiikkikasvatusseura FISME, Koulujen musiikinopettajat ry KMO, Suomen lastenkulttuurikeskuksen liitto, Kansallisteatteri, Läntinen tanssin aluekeskus, Helinä Rautavaaran museo, Pro Soveltavan Taiteen Tila, Resonaari, Kulttuuria kaikille, Interkult Kassandra, SETA, Ikäinstituutti, EUCREA Finland ja Martinlaakson koulu sekä myös lukuisat tutkimusyhteisöt kuten Aalto yliopisto, Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto, Aucklandin yliopisto, Chesterin yliopisto ja Kööpenhaminan yliopisto. Uusia vuorovaikutuskumppaneita voi liittyä mukaan koko hankkeen elinkaaren ajan.

Yhteistyön kautta saamme vuorovaikutuskumppaneiden monipuolisen asiantuntemuksen ja kokemukset yhteiseksi hyödyksi. Samalla varmistamme, että tutkimukseen perustuvia ja päätöksenteon tueksi kehitettäviä toimenpidesuosituksia mietitään yhdessä. Näin tulokset saadaan sujuvasti ministeriöiden, kuntien ja muiden tutkimustiedon hyödyntäjien käyttöön.

Vuorovaikutuksen keinoja ovat lukuisien tutkimusjulkaisujen lisäksi popularisoidut julkaisut sekä erilaiset tapahtumat kuten oppimisjamit, studia generalia -sarja, seminaarit, symposiumit ja lopuksi vielä road-show 18 maakuntaan. Tapahtumia viedään myös verkkoon Uniarts TV:n ja tänään avattujen ArtsEqual-verkkosivujen kautta. Hankkeen edetessä verkkoon tulee merkittävästi lisää materiaalia.

Tässä siis ArtsEqual päähkinänkuoressa – suuntanamme on tasa-arvoinen, osallistava ja luova Suomi. ■

Lähteet

Julkunen, R. 2011. Aktivointipolitiikka hyvinvointivaltion paradigman muutoksena. Teoksessa V. Karjalainen & E. Keskitalo (toim.) Kaikki työuralle! Työtömien aktiivipolitiikkaa Suomessa. Helsinki: Terveystyön ja hyvinvoinnin laitos, 21–44.

Julkunen, R. & Saari, J. 2013. Hyvinvointivaltion reformointi – Paul Piersonin institutionalismi. Teoksessa J. Saari ym. (toim.) Hyvinvointivaltion moderneja klassikoita. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisu ja A tutkimuksia 38. Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia, 64. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu, 307–326.

Liikanen, H-L. 2010. Taiteesta ja kulttuurista hyvinvointia – ehdotus toimintaohjelmaksi 2010–2014. Opetusministeriön julkaisuja 2010: 1. Helsinki: Opetusministeriö.

Viite

[1] Taideyliopiston lausunto eduskunnan sivistysvaliokunnalle Valtioneuvoston tulevaisuusselonteosta: kestäväällä kasvulla hyvinvointia. 24.2.2014.

Myöhäisikäisten oppijoiden musiikillisen toimijuuden vahvistaminen musiikkikasvatuksessa innovatiivisen pedagogisen toiminnan kautta

Tuulikki Laes

Hankkeen tutkija, tohtorikoulutettava, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Oppimisen ilo ja unelmien toteuttaminen ovat ihmiselämälle välttämättömiä asioita kaikissa elämän vaiheissa. Pian valmistuvassa väitöstutkimuksessani kysyn, tarjoaako musiikkikasvatus siihen kaikille mahdollisuuksia? Suomalaisessa musiikkioppilaitoskentässä ajatus tasa-arvosta lähtökohtana – “kaikki osaavat soittaa” – on vielä rakentumassa.

Tutkin Riskiryhmän jäsenten musiikillista toimijuutta bändikontekstissa. Moni saattaa pohtia, mitä näin pieneen joukkoon kohdistuvalla laadullisella tutkimuksella voidaan saada selville musiikkikasvatuksesta elämänlaadun kohentajana. Kriittinen tutkimus on tunnistanut, että minkä tahansa ikääntyneille suunnatun musiikkitoiminnan helposti kuvitellaan olevan *automaattisesti* voimaannuttavaa. Toiminnan toteutustavat, tavoitteet ja tarkoitus tulisi kuitenkin punnita osallistujien itsensä näkökulmasta. Voimaantumisen on subjektiivinen kokemus, eikä näin ollen voida etukäteen *olettaa* toiminnan johtavan voimaantumiseen. Sen selvittämiseksi osallistujien oma ääni ja kokemus ovat parasta saatavilla olevaa tietoa asiasta. Artsequälissa kaiken kaikkiaan taiteen hyvinvointivaikutuksia tarkastellaan ensisijaisesti inhimillisen kokemustiedon kautta.

Riskiryhmän jäsenten kertomuksissa musiikillisen toimijuuden rakentuminen sanallistui oppimissaavutuksina ja uudenaikaisina hallinnan kokemuksina. Se ei kuitenkaan tapahtunut vaivattomasti. Toiminnan alkuvaiheessa kokemattomuus ja epävarmuus musiikinoppijana johtivat siihen, että monet musiikillisen toimijuuden mahdollisuudet jäivät käyttämättä. Ryhmän kertomukset heijastelivat aika ajoin turhautuneisuutta ja pettymystä: puutteet omilla ja toisten soittajien musiikillisissa taidoissa sekä oppimisprosessin hitaus olivat tunne-elämää koettelevia kokemuksia. Näissä tilanteissa opettajien pedagoginen ja emotionaalinen tuki nousi ryhmää kannattelevaksi voimaksi.

Bänditoiminnan alussa koettu epävarmuus hälveni ryhmäläisten saavuttaessa uusia tietoja ja taitoja, ja oppimisesta seuraava muutos näkyi itsetunnon ja itsevarmuuden lisääntymisenä. Tämä sisäinen muutos säteili myös elämän muille osa-alueille: osallistujat kertoivat jännityksen vähenemisestä sosiaalisissa tilanteissa, masennusoireiden vähenemisestä

sekä yleisestä olon virkistymisestä. Oman instrumentin harjoittelu motivoi kasvattamaan fyysistä kuntoa ja hankkimaan lisää tietoa. Kaiken kaikkiaan kertomuksista välittyi tulevaisuuteen suuntautuva asenne. Riskiryhmälle ei ole yhdentekevää olla juuri rockbändi. Rokkia soittamalla kulttuurisidonnaisuuksista ja ikään liittyvistä normeista luopuminen tuotti vastaanpuhumisen taitoa: *me halutaan näyttää ihmisille, että tällaisitakin voi hyvin tehdä.*

Nuorena tutkijana minulla on etuoikeutettu olo olla mukana merkittävässä hankkeessa, joka antaa mahdollisuuden jatkaa tutkimustyötä saumattomasti väitöskirjatyön loppuvaiheesta eteenpäin. Aloittelevien ja kokeneempien tutkijoiden välistä yhteistyötä kannattelee yhteinen visiomme tasa-arvoisemmasta ja oikeudenmukaisemmasta yhteiskunnasta – me olemme sitoutuneita ja koemme tekevämme tärkeää työtä. ■

“Meillä on unelma”

Heidi Westerlund

Hankkeen johtaja, professori, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Hyvät kutsuvieraat ja kollegat!

Meillä on unelma. Se on unelma siitä, että taide ei kuulu ainoastaan taiteilijoille, taideyliopistojen opiskelijoille, kriitikoille, varakkaiden perheiden lapsille, huippulahjakkaiksi määritellyille, koulutetulle eliitille. Ja että se ei ole *vain* korkeakulttuuria, sinfoniamusiikkia, Shakespearin ajan teatteria, klassista maalaustaidetta tai balettia. Ja että se voi tapahtua myös *muualla* kuin konserttisaleissa, kansallisteatterin lavalla ja taidemuseoissa.

Meillä on unelma. Meillä on unelma siitä, että taide kuuluu *kaikille* – *myös* lapsille koulukodeissa, sairaaloissa, 4G-verkon katvealueella; *myös* ikääntyneille vanhainkodeissa, päiväkeskuksissa, saattohoidossa; *myös* maahanmuuttajille; *myös* vammaisille ja syrjäytyneille.

Meillä on unelma, jossa taide *ei* valikoi tekijäänsä; jossa taide *ei* määrittele *yleisöään*.

Meillä on unelma siitä, että taide on tasa-arvoista, että se ei katso ikää, kotipaikkaa, tulotasoa, etnistä taustaa tai sukupuolta. Se ei katso kyvykkyyttä tai kykenemättömyyttä; ei älykkyyttä tai “taiteellista lahjakkuutta”, ei vanhempien maksukykyä.

Meillä on unelma, jossa taiteessa on yhteiskunnallisen taustan sijaan tärkeää into, halu ja tarve. Siinä on tärkeää koettu merkityksellisyys, ilo, tunne, onnistumisen riemu, yhteenkuuluvuus ja itseluottamus. Uskomme, että taide kiinnittää meidät olemassaoloon ja määrittää meitä. Uskomme, että se estää putoamasta kiuluun; että se cheyttää; että se voi jopa parantaa.

Entä jos unelma tasa-arvosta taiteessa ei olisikaan kaukainen tavoite, vaan lähtökohta? Tämä ranskalaisen nykyfilosofin, Jacques Rancièren innoittama ajatus – ajatus tasa-arvosta lähtökohtana – on ArtsEqual-hankkeen keskeinen motto. Entä jos taide olisikin yksi niistä oikeuksista, jotka perustuslaki takaa kaikille suomalaisille? Entä jos – sen lisäksi, että meitä hoidetaan, jos sairastumme; voimme kouluttautua, jos haluamme; olemme tasavertaisia lain edessä – entä jos meillä kaikilla olisi myös oikeus taiteeseen, että taide olisi yksi peruspalvelu muiden joukossa? Entä se olisi *kaikille* ja *kaikkien* saatavilla?

Rancièren innoittamina kysymme ArtsEqual-hankkeessa, millaisia taiteellisen toiminnan muotoja yhteiskunnan pitäisi tukea, jotta myös ne, jotka joutuvat elämään esimerkiksi laitoshoidossa, voisivat osallistua taiteeseen ja saada siitä iloa ja elämänhalua? Miten voisimme viedä taidetta sellaisiin paikkoihin, joissa sillä ei perinteisesti ole ollut sijaa, kuten vankiloihin, ja näin lisätä hyvinvointia tasa-arvoisesti?

Kun vuonna 2008 perustimme Hollo-instituutin taiteen ja taidekasvatuksen tutkijoiden yhteistyön edistämiseksi Suomessa, meillä oli unelma vaikkakaan ei rahoitusta. Ja kun pari

vuotta sitten perustimme uuden Taideyliopiston yhteyteen CERADA-tutkimuskeskuksen (Center for Educational Research and Academic Development in the Arts) hajallaan olevien tutkijavoimien yhdistämiseksi, meillä oli visio, mutta ei resursseja. Visiomme oli, että jonain päivänä voisimme laajana rintamana toimia suomalaisen yhteiskunnan hyväksi osaisemamme optimoiden. Meillä oli unelma siitä, että *kokonainen ryhmä* voisi jonain päivänä paneutua tutkimaan esimerkiksi sitä, tekisikö tanssi koulun arjesta mielekkäämmän tai miten musiikkiopintoja voitaisiin tarjota laajemmin esimerkiksi kehitysvammaisille.

Suomen Akatemian strategisen neuvoston ansiosta meillä on nyt vision lisäksi myös resurssit. Meillä on ennennäkemätön mahdollisuus edistää tasa-arvoa yhteiskunnassamme taiteen avulla. Meillä on poikkeuksellinen mahdollisuus yhteistyöhön eri taiteiden ja tieteenalojen välillä. Meillä on myös ainutlaatuinen mahdollisuus tehdä työtä yhdessä vaikutusvaltaisten kumppaneiden kanssa ja konsultoida eri yliopistojen tutkijoita maailmanlaajuisesti pyrkiessämme vastaamaan kysymyksiin, jotka koskevat taiteen vaikutusta ja paikkaa suomalaisessa yhteiskunnassa. Meillä on mahdollisuus kokeilla uusia taiteen käytäntöjä ja tehdä innovatiivisia aloitteita. Voimme tarjota laajan yhteistyöverkoston myös tohtoriopiskelijoille ja nuorille tutkijoille. Yksi heistä on edellä puhunut Tuulikki Laes, tutkija, joka on oman unelmansa ja vahvan eettismoraalisen visionsa johdattamana vienyt tasa-arvon ajatusta eteenpäin myös kansainvälisesti.

Se, että olemme tässä ja nyt, on äärimmäisen merkityksellistä. Huolimatta yhteiskuntaamme tällä hetkellä kohdistuvista, ennen näkemättömistä haasteista ja jopa uhkakuvista, jollekin humanille ja syvästi inhimilliselle on nyt annettu mahdollisuus.

Uskomme, että unelmista on nyt mahdollista tehdä totta. ■

Arts@School

Eeva Anttila

Arts@School-tutkimusryhmän johtaja, professori, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu

Kasvatus luo tulevaisuutta. Koulu on kasvatusta ylläpitävä ja uudistava instituutio. Arts@School-ryhmä, eli “Kouluryhmä” haluaa olla mukana uudistamassa koulua ja siten rakentamassa tulevaisuutta. Se kohdistaa huomionsa siihen, miten taide voi tukea tasa-arvoisia mahdollisuuksia oppimiseen ja osallistumiseen suomalaisissa kouluissa. Keskeisenä lähtökohtana on tukea uuden perusopetuksen opetussuunnitelman jalkautumista ja käytännön toteutusta. Uusi opetussuunnitelma korostaa yhteisöllistä, toiminnallista oppimista, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä monialaisia oppimiskokonaisuuksia.

Taidepedagogiikan asiantuntijoista koostuva ryhmä toimii yhteistyössä koulujen kanssa ja kehittää taiteita yhdistäviä pedagogisia menetelmiä, joissa kehollisuus, aistisuus, yhteisöllisyys, materiaalisuus ja digitaalisuus kietoutuvat yhteen. Tutkimuksessa selvitetään, millaisia kokemuksia ja oppimista monialaiset, taidepedagogiset menetelmät tuottavat ja tutkivat niiden vaikuttavuutta esimerkiksi oppimisvalmiuksiin ja kouluviihtyvyyteen. Eriytyisen kiinnostuksen kohteena on se, miten tällainen pedagogiikka voi tukea niitä oppijoita, joiden kohdalla perinteiset pedagogiset menetelmät tuottavat haasteita. Keskeisenä kysymyksenämme on se, miten taide voi tukea jokaisen oppijan mahdollisuutta kokea olevansa pystyvä, lahjakas, erityinen ja arvokas yhteisön jäsen. Toteutamme kokeiluja ja interventioita eri kouluissa, pääkaupunkiseudulla ja sen ulkopuolella, teemme yhteistyötä muun muassa Opetushallituksen kanssa.

Tutkimusryhmässä on professoreita, post doc -tutkijoita ja jatko-opiskelijoita tanssi- ja teatteripedagogiikan, musiikkikasvatuksen ja kuvataidekasvatuksen aloilta, asiantuntijoita liikuntakasvatuksen, oppimispsykologian aloilta, sekä kansainvälisiä partnereita:

Tanssipedagogiikan professori **Eeva Anttila**, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu
 Musiikkikasvatuksen professori **Marja-Leena Juntunen**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
 Post doc -tutkija, musiikin tohtori **Heidi Partti**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
 Post doc -tutkija, musiikin tohtori ja lehtori **Hanna Nikkanen**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
 Post doc -tutkija, tanssitaiteen tohtori, tanssipedagogi **Isto Turpeinen**, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu
 Jatko-opiskelija, teatteritaiteen maisteri, teatteripedagogiikan lehtori **Riku Saastamoinen**,
 Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu
 Taidekasvatuksen professori **Anniina Suominen**, Aalto-yliopisto
 Professori **Mari Tervaniemi**, Helsingin yliopisto
 Yliopistonlehtori **Kaisa Tiippana**, Helsingin yliopisto
 Yliopistonlehtori **Mariana Siljamäki**, Jyväskylän yliopisto
 Jatko-opiskelija, taidepedagogi, mediataiteilija **Tomi Dufva**, Aalto-yliopisto
 Professori **Charlotte Svendler Nielsen**, Kööpenhaminan yliopisto
 Professori **Ralph Buck**, Aucklandin yliopisto
 Professori **Nick Rowe**, Aucklandin yliopisto
 Lehtori **Rose Martin**, Aucklandin yliopisto

Lisäksi ryhmään kuuluu affilioituneita jatko-opiskelijoita Taideyliopistosta sekä Helsingin ja Oulun yliopistoista. ■

Arts Education for All

Lauri Väkevä

Arts Education for All -tutkimusryhmän johtaja, professori, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Tutkimusryhmämme huomion keskipisteessä on koulun opetus suunnitelman ulkopuolella tapahtuva taiteen perusopetus. Kenelle taiteen perusopetus on suunnattu? Kenelle se kuuluu? Kenen ehdoilla taiteen perusopetusta maassamme järjestetään ja kehitetään? Miten tutkimus voi auttaa taiteen perusopetusta järjestäviä instituutioita kohtaamaan tulevaisuuden haasteita?

Olemme erityisen kiinnostuneita siitä, millaisia ratkaisuja on jo toteutettu ja voidaan toteuttaa sellaisten ryhmien valtauttamiseksi, jotka ovat syystä tai toisesta jääneet taiteen perusopetuksen ulkopuolelle. Olemme kiinnostuneita tutkimaan taiteen perusopetuksessa esiintyviä inklusiivisia ja saavutettavuutta lisääviä käytäntöjä. Ryhmän julkilausuttuna tavoitteena on lisäksi tutkia, miten suomalaiset taiteen perusopetuksen instituutiot voivat kehittää tällaisia käytäntöjä tutkimusperustaisesti yhteistyössä muiden taide- ja kulttuurialan toimijoiden kanssa.

Ryhmän piirissä toteutettavissa tutkimushankkeissa tarkastellaan mm. taidekasvatuksen poliittista oikeutusta, taiteen perusopetusjärjestelmän julkista säätelyä, sukupuolten välistä tasa-arvoa taideopetuksessa, kieli- ja kulttuurivähemmistöjen mahdollisuuksia taideopiskeluun, sosiaaliperustaista taideopetusta sekä taiteen erityispedagogiikan mahdollisuuksia taidekasvatuksen tasa-arvon ja inklusiivisuuden edistämiseksi.

Tutkimusryhmässämme työskentelevät seuraavat tutkijat:

Professori **Lauri Väkevä**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, tutkimusryhmän johtaja

Professori **Heidi Westerlund**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Musiikin tohtori, dosentti **Marja Heimonen**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Tanssitaiteen tohtori **Isto Turpeinen**, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu

Musiikin tohtori **Alexis Kallio**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Musiikin tohtori **Anna Kuoppamäki**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
 Tohtorikoulutettava, musiikin maisteri **Tuulikki Laes**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia,
 Kasvatustieteen maisteri **Sanna Kivijärvi**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
 Musiikin maisteri **Kati Nieminen**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
 Pianopedagogi **Hanna Kamensky-Munne**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Arts in Health, Welfare and Care

Kai Lehikoinen

Hankkeen varajohtaja, Arts in Health, Welfare and Care -tutkimusryhmän johtaja, yliopistonlehtori,
 Doctor of Philosophy, Esittävien taiteiden tutkimuskeskus, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu

Laadullisen tutkimuksen ja taiteellisen tutkimuksen keinoin tutkimme tässä monitieteisessä tutkimusryhmässä sitä, miten taiteet ja taidepedagogiikka ovat viime vuosina löytäneet uudenlaisia mahdollisuuksia yhteistyöstä sote-alan kanssa esimerkiksi nuorisotyössä, vanhustyössä, vammaistyössä, pakolaistyössä ja opiskelijoiden terveydenhuollossa.

Rakentamalla tutkimuksen aikaisemmin toteutettujen hankkeiden kokemuksille ja testaamalla uusien taidelähtöisten hyvinvointipalvelujen toteutustapoja ja -malleja tarkoituksemme on tuottaa tutkimuksellista tietoa, joka: 1) edistää näiden palveluiden saavutettavuutta ja tarvelähtöistä yhteissuunnittelua; 2) tekee näkyväksi taiteiden ja taidekasvatuksen potentiaalia tuottaa hyvinvointia ja oikeudenmukaisuutta sekä taistella niin sosiaalista eksklusiota kuin syrjäytymistä tuottavia mekanismeja vastaan; 3) elävöittää vuoropuhelua taiteiden, taidepedagogiikan, hoito- ja hoivatyön, vammaistyön, nuorisotyön sekä maahanmuutto- ja pakolaistyön välisillä rajapinnoilla; ja 4) auttaa kehittämään korkea-asteen koulutusta edellä mainituilla rajapinnoilla.

Tutkimusryhmään kuuluvat:

Yliopistonlehtori, Doctor of Philosophy **Kai Lehikoinen**, Esittävien taiteiden tutkimuskeskus,
 Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu

Professori **Marja-Liisa Honkasalo**, Turun yliopiston Kulttuurin ja Terveystieteiden tutkimuskeskus

Tutkija, tohtori **Anu Laukkanen**, Turun yliopiston Kulttuurin ja Terveystieteiden tutkimuskeskus

Tutkija, tohtori **Anne Pässilä**, Lappeenrannan teknillisen yliopiston Lahden yksikkö

Tutkija, tohtori **Satu-Mari Jansson**, Taideyliopisto, CERADA

Tohtorikoulutettava, musiikin maisteri **Eeva Siljamäki**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Socially Responsible Arts Institutions and Artists

Sari Karttunen

tutkimusryhmän johtaja, yhteiskuntatieteiden tohtori, dosentti,
 Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiö (Cupore)

Taiteen sosiaalisen tai yhteisöllisen vastuun parissa työskentelevän tutkimusryhmän pesäpaikka on Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissäätiön tutkimuskeskus (Cupore). Ryhmän johtaja, taidesosiologi Sari Karttunen on erikoistunut taiteilijan asemaa, ammattikuvaa ja identiteettiä koskevaan tutkimukseen. Ryhmä tekee taiteell-

ta toimintatutkimusta, sosiaaliantropologista kenttätutkimusta sekä pragmaattista sosiologiaa. Toimintamuotoja ovat vankilateatteri, yhteisömuseo, yhteisötaide, yleisökontaktikurssit sekä kaupunkikävelyt. Työtä tehdään yhtä lailla suljetuissa laitoksissa kuin avoimissa julkisissa tiloissa. Niin Suomessa kuin Meksikossakin työskennellään myös alkuperäiskansojen parissa. Taidetta ja tutkimusta tehdään olennaisesti yhteisöissä, yhteisöjen kanssa, niiden ehdoilla ja niitä varten. Tulosten palauttaminen yhteisöihin on vähintään yhtä tärkeää kuin akateemiset huippujulkaisut. Ryhmän yhteistyökumppaneita ovat muiden muassa Suomen Kansallisteatteri, Helinä Rautavaaran museo ja Saamelaismuseum Siida.

Ryhmän jäseniä yhdistävät tieteellisen ja taiteellisen toiminnan eettis-poliittiset lähtökohdat ja tavoitteet. Yhteistä on taiteilijuuden, tekijyyden ja tutkijuuden pohdinta siitä näkökulmasta, mitä tehdään, miksi tehdään, missä tehdään ja kenelle tehdään. Ryhmä luottaa siihen, että taide sellaisenaan, ilman erityistä soveltamista mahdollistaa tasa-arvoisia kohtaamisia erilaisista lähtökohdista tulevien henkilöiden välillä. Kohtaamiset voivat olla yllättäviä ja mullistavia kaikille osapuolille – myös tutkijoille ja taiteilijoille. Osaltaan ryhmä osallistuu keskusteluun muuttuvasta taiteilijaidentiteetistä ja taidekoulutuksen tavoitteista.

Usean ryhmän taiteilija-tutkijan työskentely on projektirahoituksesta huolimatta orgaanista jatkumoa, joka on voinut kestää jo kymmeniä vuosia. Työskentely toistuvasti samojen yhteisöjen kanssa antaa harvinaiset mahdollisuudet sosiaalisen taiteen pitkäkestoisten vaikutusten arviointiin. Ryhmä hioo työskentelynsä kautta taiteellisen toimintatutkimuksen konseptia samoin kuin malleja tehdä reflektiivisesti yhteisötaidetta ja osallistua yhteisöllisen museon rakentamiseen.

Tutkimusryhmään kuuluvat:

Yhteiskuntatieteiden tohtori, dosentti, erikoistutkija **Sari Karttunen**

Tohtorikoulutettava, kuvataiteen maisteri **Minna Heikinaho**

Tohtorikoulutettava, filosofian maisteri **Katri Hirvonen-Nurmi**

Taiteilija-tutkija, taiteen tohtori **Lea Kantonen**

Taiteilija-tutkija, teatteritaiteen tohtori **Anu Koskinen**

Taiteilija-tutkija, teatteritaiteen tohtori **Jussi Lehtonen**

Tutkija, filosofian tohtori **Liisamajja Hautsalo**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Impacts on the Arts on Equality and Well-being

Pia Houni

tutkimusryhmän johtaja, Teatteritaiteen tohtori, dosentti, erikoistutkija, Työterveyslaitos

Työterveyslaitoksen tutkimusryhmä tutkii ArtsEqual-hankkeessa sen kokonaisuuden näkökulmasta taiteen vaikutuksia ja vaikuttavuutta. Ryhmämme tutkijat ovat kuin taidekentän pyhiinvaeltajia, jotka etsivät muiden tutkimusryhmien tuottamista taidetoiminnoista niiden tuottamaa uutta tietoa. Tiedämme, että taiteen vaikutukset hyvinvointiin, terveyteen, oppimiseen, sosiaalisuuteen, itsetuntoon, talouteen, työllistymiseen jne. ovat merkittäviä. Tästä tiedosta huolimatta tarvitsemme lisää perusteellista ja pitkäkestoista tutkimusta aiheesta. Tämä tutkimusryhmä tekee yhteistyössä muiden ryhmien kanssa osatutkimusta, jossa kootaan tietoa taiteen vaikutuksista hankkeen erilaisissa toimintaympäristöissä. Kokoamme yhteen tietoa myös ennen toteutetuista tapaustutkimuksista ja arviointitutkimuksista, jotka käsittelevät taidetta sosiaalisen, kulttuurisen ja luovan pääoman tuottajana. Kysymme, minkälaisia hyvinvointiin ja sosiaaliseen pääomaan kohdentu-

via vaikutuksia voidaan tunnistaa tämän hankkeen taidetoiminnoissa. Miten taide lisää hyvinvointia ja edistää tasa-arvoa ja osallisuutta? Tutkimuksen osa-alueissa syntyviä käytäntöjä seurataan myös niiden jalkauttamisvaiheeseen saakka. Miten taiteen saatavuus kohtaa ihmisiä heidän arjessaan erilaisten yhteiskunnallisten palveluiden kautta. Miten esimerkiksi kouluissa, taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa, kunnissa ja kansalaisjärjestöissä voidaan ottaa käyttöön ja hyödyntää tästä hankkeesta saatuja tietoja ja taitoja?

Kohdistamme tutkimusosiossamme huomiota myös tekijöihin ja toimijoihin, jotka toteuttavat taiteen välittämistä kentälle. Tietysti meitä yhdistää myös kiinnostus työhön ja työelämän ilmiöihin. Emme siis unohda tutkimuksessamme taidetta ammatikseen tekeviä, vaan kohdistamme rajatusti huomiota myös heihin: millaista taiteen soveltavilla välineillä työskentely on heille ja miten he arvioivat hyvinvoinnin ja tasa-arvon näkökulmia työssään.

Tutkimme taiteen vaikutuksia yksilöiden voimavaroihin ja hyvinvointiin sekä tilastollisin että laadullisin menetelmin; keräämme kyselyaineistoa, haastatteluaaineistoa ja video-materiaalia toimintatutkimuksellisella ja etnografisella otteella. Seuraamme ArtsEqual-hankkeen vaikuttavuutta valtakunnallisesti myös varsinaisten toimintaryppäiden jälkeen.

Ryhmässämme Työterveyslaitoksessa toimii viisi tutkijaa. Edustamme erilaisia asiantuntemusalueita: taiteentutkimusta, arviointi- ja interventiotutkimusta sekä tilastotiedettä. Meitä yhdistää kiinnostus taiteen, hyvinvoinnin ja työn kysymyksiin. Tässä hankkeessa kysymme, miten, mitä ja millaista hyvinvointia taide tuottaa ja kenelle. Tavoittelemme mitattavien hyvinvoinnin kriteerien ohella tutkittavien itsemäärittämiä ja merkityksenantoja.

Meille Työterveyslaitoksen tutkimusryhmässä taide on hyvän elämän edistämistä ja ihmisyden perustekijä!

Tutkimusryhmän tutkijat:

Teatteritaiteen tohtori, dosentti, erikoistutkija Pia Houni

Filosofian maisteri, teatterin ja draaman tutkimus, tutkija Heli Ansio

Filosofian maisteri, sosiologi, jatko-opiskelija, tutkija Sara Lindström

Filosofian maisteri, sosiologi, jatko-opiskelija, tutkija Lotta Harju

N.N. Tilastotutkimuksen asiantuntija

Visions—Systems Analysis and Policy Recommendations

Heidi Westerlund

Visions-ryhmän johtaja, professori, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Visio-ryhmässä työskentelevät hankkeen kaikki ryhmänjohtajat sekä joukko eri alojen asiantuntijoita niin kotimaasta kuin ulkomailta. Tutkimusryhmän tehtävä sijoittuu ennen kaikkea hankkeen metatasolle. Me kysymme, miten voisimme kokonaisvaltaisemmin ymmärtää taiteen yhteiskunnallista vaikutusta, sen sosiaalista ja jopa taloudellista arvoa. Miten voisimme paremmin hahmottaa tutkimaamme ilmiöön liittyviä monimutkaisia, näkymättömiäkin vaikutussuhteita ja miten taide voidaan uudelleen teoretisoida julkisena palveluna. Lisäksi ryhmän tärkeänä tehtävänä on muotoilla toimenpidesuosituksia jotka nousevat eri ryhmien tutkimuksista.

Näihin kysymyksiin aiomme vastata soveltamalla systeemiajattelua. Pyrimme hahmottamaan systeemanalyysin avulla tutkimuskohteemme lukuisat kontekstit ja toimintamuodot laajana, dynaamisena kokonaisuutena sekä huomioimaan sen monimutkaisuuden, joka taiteen ja taidekasvatuksen vaikutusten määrittämiseen liittyy. Tutkimusryhmässä haastamme modernistiseen taidekäsitukseen liittyvän ajatuksen, jossa taide nähdään vain ja yksinomaan autonomisena, itseään varten olemassa olevana. Toisin sanoen aiomme tämän

tutkimusryhmän voimin rakentaa kokonaiskuvaa taiteen erilaisista rooleista ja olemassaolon oikeutuksista nyky-yhteiskunnassa myös ylittäen nykyiset institutionaaliset rajat. Tutkimusryhmä luo siltoja eri tutkimusryhmien ja tieteenalojen välille pyrkiessään yhdistämään eri tiedonaloja.

Teoreettinen työ liittyy olennaisesti tälle tutkimusryhmälle asetettuun tehtävään muotoilla konkreettisia suosituksia poliittisen päätöksenteon tueksi. Tutkimusryhmä tulee muotoilemaan yhdessä eri yhteistyötahojen kanssa ohjeistusta siihen, miten taiteen peruspalveluja tulisi tulevaisuuden Suomessa kehittää. Tutkimusryhmä luo siis tulevaisuuden visioita ja viitoittaa sitä miten näihin visioihin voitaisiin päästä käytännön toiminnassa: millaisia konkreettisia muutoksia suomalaisessa taiteen ja taidekasvatuksen peruspalveluisa tulisi tehdä.

Tutkimusryhmään kuuluvat:

Professori **Heidi Westerlund**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Professori **Eeva Anttila**, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu

Professori **Lauri Väkevä**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Yliopistonlehtori, Doctor of Philosophy **Kai Lehikoinen**, Esittävien taiteiden tutkimuskeskus, Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu

Yhteiskuntatieteiden tohtori, dosentti, erikoistutkija **Sari Karttunen**,

Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissätiö (Cupore)

Teatteritaiteen tohtori, dosentti, erikoistutkija **Pia Houni**, Työterveyslaitos

Apulaisprofessori **Patrick Furu**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia & Hanken

Professori **Marja-Leena Juntunen**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Julkisoikeuden apulaisprofessori, hallintotieteen tohtori **Pauli Rautiainen**, Tampereen yliopisto

Tutkija, filosofian tohtori (neurotiede) **Sari Levänen**, Helsingin ja Uudenmaan sairaanhoitopiiri (HUS)

Tutkija, musiikin tohtori **Andries Odendaal**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia & University of Cape Town

Tohtorikoulutettava, musiikin maisteri **Tuulikki Laes**, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Lisäksi ryhmässä toimii muita eri tieteenalojen ja yliopistojen asiantuntijoita. ■

This publication has been undertaken as part of the ArtsEqual project funded by the Academy of Finland's Strategic Research Council from its Equality in Society programme (project no. 293199).

Info

Ohjeita kirjoittajille

Käsi­kirjoitukset

Musiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytäntöön liittyviä artikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja, ajankohtaisiin tapahtumiin ja asioihin liittyviä kirjoituksia, kirjallisuusarvioiteja ja väitöslähtiöitä. Lehden toimitukselle voi lähettää kirjoituksia joko suomeksi, ruotsiksi tai englanniksi. Kirjoitusten tulee olla sellaisia, joita ei ole lähetetty muualla julkaistavaksi. Käsi­kirjoitukset arvioidaan lehden toimituskunnassa, joka käyttää tieteellisten artikkeleiden osalta vertaisarviointimenetelmää.

Suomenkielisiin teksteihin tulee liittää enintään 200 sanan englanninkielinen tiivistelmä (Summary tai Abstract), muunkielisiin vastaavan mittainen suomenkielinen tiivistelmä. Käsi­kirjoitukset lähetetään toimitukselle sähköpostin liitetiedostona (rtf-muoto). Käsi­kirjoituksissa käytetään kasvatusalalla vakiintunutta merkintätapaa eli tekstinsisäisiä viitteitä (esim. Soini 2001, 9). Myös lähdeviitteissä käytetään vastaavaa merkintätapaa. Suositeltava lähdejulkaisujen maksimimäärä on n. 20 kpl.

Kirjoittaja(t) luovuttaa (luovuttavat) Taideyliopiston Sibelius-Akatemialle oikeuden julkaista teksti Musiikkikasvatus-lehden käytänteiden mukaisen arviointiprosessin edellyttämien korjausten ja toimituksellisen työn jälkeen painetussa muodossa sekä sähköisesti painettuna että sähköisessä muodossa. Kirjoittaja(t) luovuttaa (luovuttavat) samalla myös tekstien rajoitetut levitysoikeudet tieteellisten julkaisujen kansallisiin ja kansainvälisiin lisensoituihin tietokantapalveluihin tai kustantamoihin (esim. Ebsco, Rilm). Näin siirtyvästä julkaisu­oikeudesta ei suoriteta tekijälle (tekijöille) rahallista korvausta. Kirjoittajalle (kirjoittajille) jää tekstiinsä omistus- ja käyttöoikeus, jonka käyttöä tämä rinnakkaisen käyttöoikeuden luovutus ei rajoita. Kirjoittaja(t) vastaa(vat) siitä, että teksti (mukaan lukien kuvat) ei loukkaa kolmannen osapuolen tekijänoikeutta.

Esimerkkejä lähdeviitteiden merkitsemisestä | Examples of quotes:

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

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

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

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 ja sähköposti) toimitukselle.

Muuta

Lehti ei maksa kirjoituspalkkioita. Artikkeleiden ja katsausten kirjoittajat saavat kaksi kappaletta kyseisen lehden numeroa ja muut kirjoittajat yhden lehden. ■

Instructions to contributors

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 or Swedish. Articles written in a language other than English must include an English summary of maximum length 200 words. The journal uses in-text references. 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 blind-reviewed by researchers with relevant topical or methodological expertise.

Please submit your text to the editor(s) by e-mail as an attachment (rtf). Further information about submitting contributions is available from the Managing Editor.

The author or authors transfer publishing rights to the Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki. The Sibelius Academy then has the right to publish the text in printed form and in digital form. Prior to publication, the text must undergo editing as required by the established assessment process for FJME. The University of the Arts Helsinki has the right to transfer limited distribution rights to licensed national and international databases or publishing companies for academic publications (for example, Ebsco, Rilm). This transferred right of publication will not entitle the author(s) to monetary compensation. The author(s) will retain the proprietary rights and the right of use to the text, which will not be limited by the transfer of a parallel right of use. The author(s) warrant that the text (pictures included) does not infringe the copyright of a third party.

Contact information

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

Albertson, Michael

Ed.D., Music Teacher • New York City •
mpalbertson@gmail.com

Anttila, Eeva

Professori • Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu •
eeva.anttila@uniarts.fi

Apple, Michael W.

John Bascom Professor of Curriculum and Instruction
and Educational Policy Studies • University of
Wisconsin, Madison • apple@education.wisc.edu

Brinck, Lars

Ass. Professor, PhD, Head of research and develop-
ment • Rhythmic Music Conservatory, Copenhagen •
lb@rnc.dk

Dyndahl, Petter

Professor, Head of PhD Programme in Teaching
and Teacher Education • Project Manager for the
research project Musical Gentrification and Socio-
Cultural Diversities • Hedmark University College •
petter.dyndahl@hihm.no

Ferm Thorgersen, Cecilia

Professor • Luleå University of Technology •
Cecilia.Ferm@ltu.se

Hautsalo, Liisamaija

Postdoc-tutkija, FT • Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia • liisamaija.hautsalo@uniarts.fi

Houni, Pia

Teatteritaiteen tohtori, dosentti, erikoistutkija •
Työterveyslaitos • pia.houni@ttl.fi

Kallio, Alexis Anja

DMus, Researcher • University of the Arts Helsinki,
Sibelius Academy • alexis.kallio@uniarts.fi

Karttunen, Sari

YTT, dosentti, erikoistutkija • Kulttuuripoliittisen
tutkimuksen edistämissäätiö (Cupore) •
sari.karttunen@cupore.fi

Kvaal, Camilla

PhD Candidate in Teaching and Teacher Education •
Hedmark University College • Camilla.kvaal@hihm.no

Laes, Tuulikki

MMus, Doctoral candidate, Researcher •
University of the Arts Helsinki, Sibelius Academy •
tuulikki.laes@uniarts.fi

Lehikoinen, Kai

Doctor of Philosophy, yliopistonlehtori • Taide-
yliopiston Teatterikorkeakoulu, Esittävien taiteiden
tutkimuskeskus • kai.lehikoinen@uniarts.fi

Mouffe, Chantal

Professor of political theory • University of
Westminster, London • mouffec@wmin.ac.uk

Rantanen, Saijaleena

Postdoc-tutkija, MuT • Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia • saijaleena.rantanen@uniarts.fi

Thorgersen, Ketil

Associate Professor • Stockholm Musikpedagogiska
institut (SMI) & Stockholm University •
ketil.thorgersen@smi.se

Timonen, Vilma

MMus, Lecturer, Doctoral candidate •
University of the Arts Helsinki, Sibelius Academy •
vilma.timonen@uniarts.fi

Treacy, Danielle

Master of Arts, Doctoral candidate •
University of the Arts Helsinki, Sibelius Academy •
danielle.treacy@uniarts.fi

Trybendis, James

Music Teacher • New York City • jtrybendis@gmail.com

Väkevä, Lauri

Professori • Taideyliopiston Sibelius-Akatemia •
lauri.vakeva@uniarts.fi

Westerlund, Heidi

Professori • Taideyliopiston Sibelius-Akatemia •
heidi.westerlund@uniarts.fi

Toimituskunnan lausunnonantajat | Review readers of the editorial board

Randall Allsup

Columbia University, New York, U.S.A.

Eeva Anttila

Teatterikorkeakoulu Taideyliopisto |
Theatre Academy, University of the Arts Helsinki

Päivi Arjas

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia |
University of the Arts Helsinki, Sibelius Academy

Cathy Benedict

Florida International University, U.S.A.

Pauline von Bonsdorff,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

Ulla-Britta Broman-Kananen

Suomen Akatemia | Academy of Finland &
Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Andrew Brown

Queensland Conservatorium
Griffith University, Australia

Pamela Burnard

University of Cambridge, U.K.

Timo Cantell

Helsingin kaupunki | City of Helsinki

Janet E. Cape

Westminster Choir College of Rider University

Gemma Carey

Queensland Conservatorium
Griffith University, Australia

Petter Dyndahl

Hedmark University College, Norway

Ritva Engeström

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Marja Ervasti

Oulun yliopisto | University of Oulu

Maija Fredrikson

Oulun yliopisto | University of Oulu

Patrick Furu

Hanken Svenska Handelshögskolan |
School of Economics

Ulla Hairo-Lax

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Christian Hakulinen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Liisamaija Hautsalo

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

David Hebert

Græg Academy, Bergen University College

Marja Heimonen

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Airi Hirvonen

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Laura Huhtinen-Hildén

Metropolia ammattikorkeakoulu |
Helsinki Metropolia University of Applied Sciences

Matti Huttunen

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Eeva Kaisa Hyry

Oulun yliopisto | University of Oulu

Leena Hyvönen

Oulun yliopisto | University of Oulu

Lotta Iilomäki

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Satu-Mari Jansson

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Geir Johansen

Norges Musikkhogskole

Tanja Johansson

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Marja-Leena Juntunen

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Päivi Järviö

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Alexis Kallio

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Panos Kanellopoulos

University of Athens, Greece

Sidsel Karlsen

Hedmark University College, Norway

Sari Karttunen

Cupore. Kulttuuripolitiikan tutkimuksen
edistämissäätiö | Society for Cultural Research
in Finland

Alexandra Kertz-Welzel

Institut für Musikpädagogik
an der Ludwig-Maximilians-Universität,
München | Munich, Germany

Mikko Ketovuori

Turun yliopisto | University of Turku

Nuppu Koivisto

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Erja Kosonen

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Kari Kurkela

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Vesa Kurkela

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Tuire Kuusi

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Tuulikki Laes

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Roberta Lamb

Queen's University School of Music, Canada

Don Lebler

Queensland Conservatorium
Griffith University, Australia

Kai Lehikoinen

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu |
University of the Arts Helsinki, Theatre Academy

Taru Leppänen

Turun yliopisto | University of Turku

Jukka Louhivuori

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Otso Lähdeoja

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Jan-Erik Mansikka

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Markus Mantere

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Marie McCarthy

University of Michigan, U.S.A.

Susanna Mesikä

Metropolia AMK &
Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Yannis Miralis

European University Cyprus

Sari MuhonenSibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**Minna Muukkonen**

Itä-Suomen yliopisto | University of Eastern Finland

Pentti Määttä

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Ava NumminenSibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**Juha Ojala**

Oulun yliopisto | University of Oulu

Pirkko Paananen

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Reijo PajamoSibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**Heidi Partti**Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**Aija Puurtinen**Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**Thomas A. Regelski**

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Inga RikandiSibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**Michael Rogers**

University of Oregon, USA

Guillermo Rosabal-Coto

University of Costa Rica

Heikki Ruismäki

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Inkeri Ruokonen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Marja-Liisa SaarilampiKorkeakoulujen arviointineuvosto |
Higher Education Evaluation Council**Eva Saether**

Lund University, Malmö Academy of Music, Sweden

Miikka SalavuoSibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**Patrick Schmidt**

Florida International University, U.S.A.

Johan Söderman

Malmö University, Sweden

Ketil Thorgersen

Stockholm University, Sweden

Juha Torvinen

Turun yliopisto | University of Turku

Lauri VäkeväSibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**Susanna Välimäki**

Turun yliopisto | University of Turku

Heidi WesterlundSibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**Ruth Wright**

Western University, Canada

Toimitus | Editorial office

Päätoimittaja | Editor-in-chief

Heidi Westerlund

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto | Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Vastaava toimittaja | Managing editor

Marja Heimonen

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto | Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Osoite

Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto
PL 30, 00097 TAIDEYLIOPISTO

Address

Sibelius Academy, Faculty of Music Education, Jazz and Folk Music
P. O. Box 30, FI-00097 UNIARTS

Sähköposti | E-mail

fjme@siba.fi

Toimituskunta | Editorial Board

Pauline v. Bonsdorff, Taidekasvatuksen tutkimusseura

Sidsel Karlsen, Hedmark University College, Norway

Jukka Louhivuori, Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Juha Ojala, Oulun yliopisto | University of Oulu

Heikki Ruismäki, Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

Musiikkikasvatus

02 2015 vol. 18

The Finnish Journal of Music Education FJME

ARTIKKELIT | ARTICLES

Michael W. Apple

Educational Realities and the Tasks of the Critical Scholar/Activist

Petter Dyndahl

Academisation as activism? Some paradoxes

Liisamaija Hautsalo & Saijaleena Rantanen

Suomen laulusta Pohjan neitiin

Strateginen nationalismi musiikillisen kasvatuksen käyttövoimana

Suomessa 1800-1900-lukujen vaihteessa

Michael Albertson & James Trybendis

Exploring protest music to facilitate critical inquiry in the high school music classroom

Chantal Mouffe

Taiteellinen aktivismi ja agonistiset tilat