

KAIKKI PAITSI MUSIIKKIKASVATUS ON TURHAA

Millä argumenteilla musiikkia puolustetaan yleissivistävän koulun oppiaineena?

Timo Kovanen

Kandidaatin tutkielma

Musiikin laitos

13.6.2010

Jyväskylän yliopisto

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	3
2 AVAINKÄSITTEITÄ JA ONGELMAN MÄÄRITTELYÄ	6
3 OPETUSSUUNNITELMIEN ARVOPOHJA	7
4 MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIA	10
4.1 ESTEETTINEN MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIA	11
4.2 PRAKSIAALINEN MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIA	13
4.3 ESTEETTINEN JA PRAKSIAALINEN RINNAN JA VASTAKKAIN	16
5 VIIITEKEHYSTÄ JÄSENTÄVÄT KÄSITTEET	18
5.1 UUSLIBERALISMIN JA INDIVIDUALISMIN PROBLEMATIIKKA	18
5.2 HOLISTISESTA IHMISKÄSITYKSESTÄ	22
5.3 KASVATUKSEN EHDOSTA, RAJOISTA JA MAHDOLLISUUKSISTA	24
6 POHDINTA	31
LÄHTEET	33

1 JOHDANTO

Musiikki pitäisi poistaa oppiaineena peruskoulusta ja lukiosta. Tämä hypoteesi on toiminut alkusysäyksenä ja polttoaineena tutkimukselleni. Musiikkikasvatuksen filosofian tehtävä on pystyä perustelevaan, miksi musiikki on olennainen oppiaine ja miten sitä tulisi opettaa. Ilman näitä perusteita ja niiden määrittelyä itsellenikin epämieluisaa väittämää olisi järkisyistä puntaroitava vakavasti. Varsinkin opetussuunnitelmien uudistamisvaiheessa herää keskustelu taideaineiden asemasta ja debatti onko taideaineita liikaa tai liian vähän. Minua on aina ärsyttänyt väittelyn luisuminen vastakkainasetteluun ”kovien” tietoaaineiden ja ”pehmeiden” taide- ja taitoaineiden välillä sekä lässyttäminen miten lasten pitää saada toteuttaa itseään mieluisten ja viihdyttävien taideaineiden parissa. Tällainen keskustelu ei pysty vastaamaan tyydyttävästi kysymykseen, miksi musiikkia tulisi opettaa koulussa kaikille yhteisenä oppiaineena. Tunteenomaisesti olen kokenut, että koulussa musiikkia ei oppiaineena pidetä kovinkaan korkeassa arvossa, vaan se on hanttiaineen tai viihdeaineen asemassa. Koska itselleni juuri koulun musiikillinen toiminta on ollut erityisen merkityksellistä oman identiteetin muotoutumisen ja jopa ammatinvalinnan kannalta, olen usein pohtinut, onko opiskelemallani ammatilla mitään edellytyksiä arvostukseen ja millainen oikeutus sillä on osana kasvatusta ja koulua. Toinen kysymys on luonnollisesti, että vaikka minulle koulun musiikillisella toiminnalla on ollut valtava merkitys, onko musiikin oltava kaikille kuuluva oppiaine?

Keskiajan koulun oppiaineet olivat trivium: grammatiikka, retoriikka ja dialektiikka sekä quadrivium: geometria, aritmetiikka, astronomia ja musiikki. Musiikki oli siis yksi seitsemästä oppisisällöstä aikansa katedraalikoulussa, eli se on yksi vanhimmista oppiaineista koululaitoksen historiassa. Miksi? Mikä on tehnyt ja tekee musiikista niin erityislaatuista, että sitä on syytä opettaa koulussa? Musiikkikasvatuksen päämääriä ja tavoitteita on syytä pohtia kriittisesti ja peilata niitä peruskoulun ja lukion ja ylipäätään kasvatuksen päämääriin.

Kasvatuskäsitys ja -ihanteet ovat muuttuneet valtavasti keskiaikaisesta luostarikoulujärjestelmän ihanteista, jolloin koulutus vastasi ennen kaikkea pappisuran vaatimukseen. Yleissivistys koulutuksen tärkeimpänä päämääränä syntyi vasta paljon myöhemmin. Musiikki oli kouluaineena kuitenkin lähempänä matematiikkaa kuin käytännön musisointia, koska korkeinta musiikin tasoa edustivat planeettojen liikkeet ja niiden suhteet sekä pythagoralainen musiikin teoria.

Lähtökohtaisesti soiva musiikki pappiskoulutuksessa oli ennen muuta liturgista musiikkia. Ilmiselvästi musiikilla oli siis selvä funktionaalinen merkitys sen aikaisessa koulussa.

Tutkimuksen filosofinen ote on ollut itselleni alusta asti selviö, vaikka se metodologisesti ja opinnäytetyön laajuudessa onkin erittäin haastava, ellei jopa vaikea. Ehkäpä siksi tämän työ on vaatinut paljon aikaa kypsyykseen; voi sanoa, että olen aloittanut aiheen ja ongelman pohtimisen jo ensimmäisen opiskeluvuoden aikana ja en ole päässyt siitä eroon vieläkään. Filosofin asenne ei päästä otteestaan. Aini Oravakangas on tutkinut koulun tuloksellisuuden käsitettä omassa väitöstutkimuksessaan. Vaikka tuloksellisuuden ruotiminen ei suoraan liitykään musiikkikasvatukseen, tunsin omassa tutkijan asenteessani vahvaa samanhenkisyttä Oravankaan tutkimusotteen ja problematisoinnin kanssa. Hän kiteyttää myös hyvin filosofisen tutkimuksen luonteen viitaten useammankin tutkijan ajatteluun.

*”Mitä on filosofinen, kasvatusfilosofinen tai teoreettis-filosofinen tutkimus? Mikä tekee filosofisesta pohdinnasta tiedettä? Millaisia tuloksia muotoutuu? Sille on ominaista problematisointi ja kritiikki, teoreettinen analyysi ja perusteluiden etsiminen sekä ajatuksellisten synteisien kokoaminen. Keskeistä on myös omien näkemystemme käsitteellistämistä. Filosofisen tutkimuksen lähtökohtana on yleensä käsite tai ilmiö, jota halutaan kyseenalaistaa, selventää tai tarkentaa. ’Filosofinen tutkimusorientaatio syntyi, kun keskenään ristiriitaisilta tuntuvat tuloksellisuuden vaatimukset kohtasivat.’
(Oravakangas, 2005, 22-25.)*

Ajattelun tasot filosofiassa

<i>problematisointi, eksplikointi</i>	-	<i>arkiajattelun taso</i>
<i>problematisointi, eksplikointi</i>	-	<i>tieteellinen taso</i>
<i>problematisointi, eksplikointi</i>	-	<i>tieteenfilosofinen taso</i>
<i>problematisointi, eksplikointi</i>	-	<i>tietoteoreettinen taso (epist.)</i>
<i>problematisointi, eksplikointi</i>	-	<i>metafyysinen taso (ontolog.)</i>

Argumentaatio ja kriittisen näkemyksen hahmottelu

- 1. Tutkimusongelman ja sen ratkaisun alustava hahmottelu*
- 2. Totuttujen ajatusmallien purkaminen*
- 3. Oman näkemyksen uudelleen järjestäminen ”*

(Oravakangas, 2005, 27-30)

Tutkimuskysymykseni voi siis tiivistää kysymykseen: Millä argumenteilla musiikinopetusta perustellaan yleissivistävässä koulussa? Ensisijainen tavoitteeni on jäsentää ja selkeyttää käsitteistöä, jolla keskustelua käydään. Tämä tutkimus on pyrkii nimenomaan kartoittamaan käsitteistöä ja luomaan pohjaa tulevalle pro gradulleni. Oma tutkimukseni näyttäytyy Oravankaan esittämien kysymysten valossa nimenomaan teoreettisena analyysinä, jonka tuloksena on lopulta keskustelussa käytettyjen käsitteiden jäsentäminen.

Parhaillaan Opetushallitus ja valtioneuvosto ovat valmistelemassa uutta perusopetuksen opetussuunnitelmaa ja tuntijakoa, ja oletettavasti myös lukion opetussuunnitelma uudistaminen aloitetaan lähivuosina. Tämä tekee tutkimuskysymyksestäni varsin ajankohtaisen ja hedelmällisen. Mikäli opetussuunnitelman uudistamisen tulisi perustua tutkimustiedolle, voisi tämän kaltainen analyysi parhaimmillaan toimia yhtenä lähtökohtana uudistusten vaihtoehtoja puntaroidessa. Tieteellisen tutkimuksen tulee olla luonnollisesti objektiivista, mutta samalla kuitenkin tarjota käyttökelpoista uutta tietoa. Tämän pro gradu -tutkielman pohjalta ei vielä voi tehdä kovin pitkälle meneviä päätelmiä, mutta uskoisin tämän tyyppiselle tutkimukselle olevan tarvetta ja kysyntää esimerkiksi jatkotutkimuksen muodossa.

2 AVAINKÄSITTEITÄ JA ONGELMAN MÄÄRITTELYÄ

Musiikkikasvatuksen merkitystä ja sen oikeutusta pohdittaessa on määriteltävä, mihin perustuu käsitys musiikista ja kasvatuksesta. Tutkimukseni kannalta keskeisiksi käsitteiksi muodostuvat ihmiskäsitys, musiikkikäsitys, kasvatuskäsitys, arvokäsitys, maailmankuva ja postmoderni kulttuuri. Koska maailmankuvamme ja ihmiskäsityksemme ovat kiinteässä yhteydessä käsityksemme kasvatuksesta, oppimisesta ja musiikin olemuksesta, on niitä syytä pohtia osana käytyä keskustelua musiikkikasvatuksen merkityksestä. Arvokäsitys on oleellinen, koska kasvatusta on pohjimmiltaan arvosidonnaista ja –orientoitunutta toimintaa. Väittely arvotiedon luonteesta käy kiivaana: voidaanko arvoista keskustella rationaalisesti vai ovatko ne vain mielipiteitä tai henkilökohtaisia mieltymyksiä. Ihmiskäsitys, kasvatuskäsitys, maailmankuva ja arvopohja ovat läsnä opetussuunnitelman perusteissa, joka määrittelee peruskoulun ja lukion perustehtävän, perusarvot ja päämäärät.

Syvällisempänä pohjavireenä kaikkua kysymys, millaista on hyvä kasvatusta ja millainen rooli musiikilla on hyvässä kasvatuksessa? Tässä tutkimuksessa en pyri määrittelemään kattavasti edellä mainittuja käsitteitä tai vastaamaan tarkasti perustavaa laatua oleviin kasvatustieteisiin kysymyksiin. Sen sijaan keskityn analysoimaan, mihin tieteisiin käsityksiin ja sitoumuksiin pohjautuu vallitseva postmoderni kulttuuri ja uusliberalistinen ajattelu, voimassa oleva opetussuunnitelman perusteet ja näitä kohtaan aineistossani esitetty kritiikki? Minkälaisia käsitteitä paljastuu argumentaation taustaolettamuksista? Teoreettinen tausta on tarkentunut tutkimusprosessin edetessä niin kuin teoriaohjaavalle analyysille on tyypillistä, ja seuraavissa kappaleissa ja luvuissa olen pyrkinyt avaamaan kursorisesti käsitteitä ja keskeisimpiä ilmiöitä niiltä osin kuin ne liippaavat aineistosta tai musiikkikasvatuksen filosofioista nousevia käsitteitä. Lisäksi ne auttavat lukijaa hahmottamaan ajatteluni taustaolettamuksia ja sitä kautta päättelyn kulkua.

3 OPETUSSUUNNITELMIEN ARVOPOHJA

Niin peruskoulun kuin lukionkin opetussuunnitelman perusteet määrittelevät yleissivistävän koulun perustehtävän, arvopohjan ja käsityksen maailmasta, ihmisestä ja oppimisesta. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POPS) peruskoulun kantaviksi arvoiksi määritellään ihmisoikeudet, tasa-arvo (niin sukupuolten ja yksilöiden välinen kuin alueellinen) demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Lisäksi yhteisöllisyyden, vastuullisuuden ja yksilön vapauksien ja oikeuksien edistäminen sekä suvaitsevaisuus ovat opetuksen perustana, joka rakentuu suomalaisen kulttuurin pohjalle. Yksilön, eli kasvatettavana olevan oppilaan, kannalta peruskoulun perustehtävä on mahdollistaa monipuolinen kasvu ja terveen itsetunnon kehittyminen, yleissivistys ja oppivelvollisuuden suorittamisen myötä saada jatkokoulutuskelpoisuus, kriittisen ja luovan ajattelun kehittyminen sekä tietoisuuden lisääminen yhteiskunnan arvoista ja toimintatavoista. Yhteisön tai yhteiskunnan kannalta perustehtävän voisi muotoilla antavan yhteiskunnalle välineen kehittää sivistyksellistä pääomaa, lisätä yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa, siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle sekä edustavan koulutuksen alan perusturva.

Oppilas nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena toimijana oppimisprosessissa, joka ymmärretään sekä yksilölliseksi että yhteisölliseksi rakennusprosessiksi. Toimintakulttuurin (koulun toimintatavat, käytänteet, arvot ja ilmapiiri) tulisi tukea kasvatusta ja opetustavoitteita. Erikseen mainitaan tavoiteltavan avointa, vuorovaikutteista, yhteistyötä tukevaa ja osallistavaa toimintakulttuurin. (POPS 2004, 14-19.) Opetussuunnitelman perusteet on hallinnollisesti sitova asiakirja ja sitä noudatettava käytännön opetustyössä. Voidaan kuitenkin kysyä, onko se sisäisesti ristiriidaton ja voidaanko sen perusteella aidosti pyrkiä siinä määriteltyihin päämääriin ja kasvatusta ja opetustavoitteisiin? Myös sen arvopohja on syntynyt poliittisen prosessin tuloksena, joten sitäkin on syytä arvioida kriittisesti, vaikka tuskin monikaan kiistää POPSissa määriteltyjen arvojen tärkeyttä.

Lukiokoulutuksen arvopohja määritellään Lukion opetussuunnitelman perusteissa LOPS. Samoin kuin POPS, määrittelee LOPS perustehtävän, arvopohjan, oppimiskäsityksen ja toimintakulttuurin, jotka siis kertovat oleellisilta osiltaan koko opetuksen kasvatuskäsityksestä. Lisäksi LOPS:ssa on erikseen mainittu kuusi aihekokonaisuutta (1. Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys, 2. Hyvinvointi ja turvallisuus, 3. Kestävä kehitys, 4. Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus, 5. Teknologia ja

yhteiskunta ja 6. Viestintä- ja mediaosaaminen), jotka mainitaan syventävän lukion arvopohjaa. Näiden aihekokonaisuuksien tavoitteena on:

“Kaikkia aihekokonaisuuksia yhdistävinä tavoitteina on, että opiskelija osaa

- havainnoida ja analysoida nykyajan ilmiöitä ja toimintaympäristöjä*
- esittää perusteltuja käsityksiä tavoiteltavasta tulevaisuudesta*
- arvioida omaa elämäntapaansa ja vallitsevia suuntauksia tulevaisuusnäkökulmasta sekä*
- tehdä valintoja ja toimia tavoiteltavana pitämänsä tulevaisuuden puolesta.”*

(LOPS 2003)

Arvoperusta LOPS:ssa rakentuu suomalaisesta sivistyshistoriasta, sen vaalimisesta arvioinnista ja uudistamisesta; suvaitsevaisuudesta; tasa-arvon, demokratian ja hyvinvoinnin edistämisestä, ihmisoikeuksien elämän kunnioittamisesta sekä pyrkimyksestä totuuteen, inhimillisyyteen ja oikeudenmukaisuuteen. Lisäksi kasvaminen vastuulliseksi, oikeutensa ja velvollisuutensa tuntevaksi aikuiseksi, joka osaa tunnistaa arvojen ja todellisuuden väliset ristiriidat, mainitaan erikseen. Lukion perustehtävä määritellään yksilökeskeisemmin kuin peruskoulun tehtävä:

“Lukio jatkaa perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävää. Lukiokoulutuksen tehtävänä on antaa laaja-alainen yleissivistys. Sen tulee antaa riittävät valmiudet lukion oppimäärään perustuviin jatko-opintoihin. Lukiossa hankittuja tietoja ja taitoja osoitetaan lukion päättötodistuksella, ylioppilastutkintotodistuksella, lukiodiplomeilla ja vastaavilla muilla näytöillä.

Lukion tulee antaa valmiuksia vastata yhteiskunnan ja ympäristön haasteisiin sekä taitoa tarkastella asioita eri näkökulmista. Opiskelijaa tulee ohjata toimimaan vastuuntuntoisena ja velvollisuuksistaan huolehtivana kansalaisena yhteiskunnassa ja tulevaisuuden työelämässä. Lukio-opetuksen tulee tukea opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä ja hänen myönteistä kasvuaan aikuisuuteen sekä kannustaa opiskelijaa elinikäiseen oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen.”

(LOPS, 2003, 12)

Lisäksi lukiokoulutuksen tavoitteita ja tehtäviä on mainittu opetuksen yleisten tavoitteiden kohdassa. Koottuna lukion perustehtävät ovat siis: Jatkaa peruskoulun opetus- ja kasvatustehtävää, antaa laaja-alainen yleissivistys, antaa valmiudet jatko-opintoihin, haasteiden tarkastelu ja niihin tarttuminen, demokraattisen, vastuullisuus ja velvollisuudentunto, taitoa tunnistaa ja käsitellä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä eettisiä kysymyksiä, taito toimia yhdessä toisten kanssa, itsetuntemuksen kehittäminen ja itsetunnon lujittaminen sekä tukea jäsenytyneen maailmankuvan muodostamisessa, elinikäinen oppiminen ja itsensä kehittäminen

Aihekokonaisuuksista nousevissa arvoissa on luonnollisesti paljon samoja elementtejä kuin edellä mainituissa yleisissä tavoitteissa, tehtävissä ja arvoissa. Niiden perusajatukset kiteyttäisin kuitenkin seuraavasti: Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjäyys – Osallistuva, vastuuta kantava, kriittinen

kansalainen, Hyvinvointi ja turvallisuus – ymmärtää oman ja yhteisön hyvinvoinnin perusedellytykset, Kestävä kehitys – kannustaa kestävään elämäntapaan ja toimintaan kestävän kehityksen puolesta, Kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus – arvotietoisuuden herättäminen ja myönteistä kulttuuri-identiteetin vahvistaminen, Teknologia ja yhteiskunta – teknologia elämän laadun parantajana ja teknologian kehittäminen tulevaisuudessa, Viestintä- ja mediaosaaminen – syventää ymmärrystä median keskeisestä asemasta ja merkityksestä vallitsevassa kulttuurissa. (LOPS, 2003,12-14,24-25.) Yleissivistävän koulun ihanteena on kiteytettynä tasapainoinen, itsensä tunteva, sivistynyt ja itseään kehittävä yksilö, joka sekä sitoutuu yhteisöönsä että toimii aktiivisesti ja vastuullisesti yhteisönsä hyväksi.

4 MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIAN VIIITEKEHYS

Musiikkikasvatuksen filosofian kaksi rinnakkaista ja osittain oleellisesti vastakkaistakin perussuuntausta ovat esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia, jonka keskeisimmät hahmot ovat amerikkalainen Bennett Reimer ja englantilainen Keith Swanwick sekä praksiainen musiikkikasvatuksen filosofia, jota ovat olleet luomassa kanadalainen mutta vahvemmin Yhdysvalloissa vaikuttanut David Elliott ja amerikkalainen Thomas Regelski. Niin Reimer (1987) kuin Elliottkin (1995 & 2005) korostavat filosofian ja vahvan filosofisen pohjan tärkeää merkitystä oppiaineen legitimitetin ja painoarvon kannalta. Näistä esteettinen näkökulma on syntynyt aiemmin 1970-luvulla Reimerin julkaistessa kirjansa *A Philosophy of Music Education*. Tätä suuntausta Regelskin ja Elliottin praksiainen filosofia on myöhemmin lähtenyt kyseenalaistamaan. Kummallekin näkökulmalle yhteistä on, että ne ovat syntyneet angloamerikkalaisessa kulttuuripiirissä ja osittain edustavatkin nimenomaan sen kasvatuserinnettä, vaikka ovat vaikuttaneet voimakkaasti myös suomalaisen musiikkikasvatuksen kehittymiseen.

Suomessa musiikkikasvatuksen filosofiaa ovat tutkineet ansiokkaasti Lauri Väkevä, Heidi Westerlund, Tuija Elina Lindström sekä Pentti Määttänen. Erityisesti Väkevä (1997, 1999, 2004, 2006) ja Westerlund (1997, 1998, 2006) ovat keskittyneet praksiaisen filosofian pohdintaan ja sen yhteyksistä John Dewey'n naturalistiseen pragmatismiin. Myös Määttänen (1996, 1999, 2003) on painottanut pragmaattisen tulkinnan kannalle. Lindström (2001) puolestaan on hahmotellut musiikkikasvatuksen filosofoiden käsitteistöä painottuen ihmiskäsityksen pohtimiseen. Suomessa on tutkittu musiikkikasvatuksen filosofiaa varsin mittavasti, mutta se on keskittynyt alan sisäisten käsitteiden määrittelyyn ja niiden tutkimiseen. Julkista keskustelua erittelevälle analyyttiselle tutkimukselle on ehdottomasti tilaa etenkin opetussuunnitelman perusteiden uudistusprosessin ollessa käynnissä.

Käsittelen seuraavissa luvuissa lähinnä kumpaisenkin filosofian keskeisiä olettamuksia ja peruskäsityksiä siitä, mitä musiikkikasvatus on. Suuntausten kokonaisesitykseen en varsinaisesti pyri, ja käytännön opetukseen liittyviä pohdintoja pyrin tuomaan esiin vain, kun se on tarpeen. Ensin esittelen kummankin filosofian keskeisiä piirteitä erikseen, jonka jälkeen vertailen näkökulmia yhdessä.

4.1 ESTEETTINEN MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIA

Musiikkikasvatuksen arvo on musiikin itseisarvossa, esteettisenä ilmiönä musiikki itsessään pitää sisällään arvokkaita ja merkityksellisiä ominaisuuksia. Ne ovat sen rakenteissa ja muodoissa, tunnekylläisyydessä, esteettisissä rakenteissa. Siksi esteettinen filosofia keskittyykin vahvasti tutkimaan musiikkia objektina, kohteena. (Reimer, 1989, 1, 27-29, 76, 148, Swanwick, 1987, 13-16, 51.) Musiikkikasvatuksen päämäärä on ihmiselle luontaisen esteettisen herkkyyden kehittäminen ja tätä kautta esteettisen kokemuksen/elämyksen saavuttaminen. Esteettisen äärellä oleminen puolestaan jalostaa ihmisen tunteita ja sitä kautta on osallisena itsen kasvuun. Musiikin merkityksellisyys on sen tunnekylläisyyttä symbolisessa muodossa, jonka voimme ymmärtää, kun harjoittelemme tunnistamaan musiikillisia lainalaisuuksia. (Honkanen, 2001, 53-55, Swanwick 1987, 13-22, Reimer, 1989, 53-54) Swanwick (1987, 21-22) puolustaa musiikin itseisarvoa vertaamalla sen välineellistä käyttöä puhelinkeskukseen. Jos musiikki edustaa vain kulttuurisia piirteitä viittaa vain muihin merkityksellisiin ilmiöihin, toimii se vain välittäjän asemassa vailla itsenäistä arvoa. Sekä Reimer että Swanwick perustavat näkemyksensä Susanne Langerin estetiikan filosofialle. Lisäksi Reimer paljon viittaa Leonard B. Meyerin teorioihin.

Reimer estetiikan teorioista musiikkikasvatuksen filosofian kannalta käyttökelpoisimmaksi Leonard B. Meyerin teorian taiteen arvon ja merkityksen lähteestä. Jakaa käsitykset referentialismiin, jossa musiikin merkitys viittaa täysin sen ulkopuolella olevaa; formalismiin, jossa musiikin merkitys ja arvo on vain ja ainoastaan taideobjektissa itsessään ja se viittaa vain itseensä sekä absoluuttiseen expressiivisyyteen. Näistä käyttökelpoisimmaksi musiikinopetukseen Reimer näkee absoluuttisen ekspressiivisyyden teorian, koska referentiaalisessa näkökulmassa taiteen sijaan voisi toimia mikä tahansa merkki- tai symbolijärjestelmä ja formalismin taiteellisen kokemuksen rajaaminen tiukasti ainutlaatuiseksi ilmiökseen irrottaa sen kaikille ihmisille tärkeistä arvoista, jolloin siitä tulee pienen esteetikkojen eliitin asia. Absoluuttisessa ekspressiivisyydessä taiteen arvo ja merkitys ovat sen sisäisiä ominaisuuksia, mutta viittauksia elämän ”ei-taiteellisiin” ilmiöihin voi olla. Taiteen sisäiset ominaisuudet kuitenkin muokkaavat näitä viittauksia ja ovat niiden yläpuolella. (Reimer, 1989,14-29.)

Esteettistä kokemusta Reimer ja Swanwick kuvaavat kokemukseksi, joka on oleellinen ja jonka arvo sisäsyntyistä ja se kokemus itsensä tähden erotuksena muista inhimillisistä kokemuksen muodoista, välineellisistä, käytännöllisistä tai hyödyllisistä kokemuksista, joilla siis saavutetaan toisia päämääriä. Esteettinen kokemus voidaan saavuttaa esteettisen havainnon tuottaessa

esteettisen reaktion. Honkanen (2001,40) tiivistää Swanwickin ajatukset seuraavasti: ”Esteettinen kokemus on elämäämme rikastuttava kokemus. Se on reaktio esteettisen kokemuksen kohteen omiin ominaisuuksiin, johtuen sen merkityksestä itsessään ja merkityksestä meille.” (Reimer, 1989, 103-108, Swanwick, 1987, 60-61.) Keskeistä kokemuksen saavuttamiseksi on musiikillinen toiminta säveltämisen, aktiivinen kuuntelun ja esiintymisten muodossa sekä käsitteellistää ja analysoida musiikkia. (Reimer, 1989, 168, Swanwick 1987, 54-57.)

Musiikin kytkeytymistä tunteisiin Swanwick kuvaa termillä tunnekylläisyys (*feelingfulness*) ja Reimer puhuu esteettisen filosofian määrittelyn mukaisesti musiikista symbolisena järjestelmänä, joka kantaa merkityksiä. Säveltäjän tuntemukset, ajatukset, pyrkimykset ja ideat välittyvät sävellyksen kautta kuulijalle. Tämän saavuttaminen edellyttää esteetikkojen mukaan erityistä esteettistä tapaa kuunnella musiikkia, jotta voisimme tunnistaa nämä musiikin symboliset elementit. Pohjimmiltaan on kysymys yksilön ja esteettisen objektin välisestä suhteesta. (Reimer, 1989, 131, Swanwick, 1987, 19-22, 66.) Kiteytettynä esteettisen musiikkikasvatuksen päämääränä on lisätä oppilaan musiikillisen toiminnan kautta tietoisuutta ja herkkyyttä musiikissa piilevistä esteettisistä ominaisuuksista ja tätä kautta saavuttaa esteettinen kokemus, jonka avulla yksilön on mahdollista käsitellä tunteitaan symbolisella tasolla.

Esteettisen filosofian lähtökohdat tiiviisti ovat musiikin merkityksellisyys ja esteettinen kokemus. Musiikin arvo on sen esteettisissä ominaisuuksissa, eli se on arvokasta itsessään. Esteettinen kokemus ja absoluuttinen ekspressiivisyys ovat kasvatuksen kannalta olennaisia ja käyttökelpoisia estetiikan käsitteitä ja niiden pitäisi toimia musiikkikasvatuksen lähtökohtana. Musiikki on kokoelma teoksia, musiikillisia objekteja, joilla on esteettisiä ominaisuuksia kuten rytmi, melodia, harmonia, äänenväri, tekstuuri ja muoto. (Ks. Swanwick, 1987, 51-53.) Opetuksen tulisi olla esteettisen tietoisuuden kehittämistä. Toinen keskeinen näkökulma musiikkiin on sen tunnekylläisyys. Esteettisen herkkyyden vaalimisen ohella kasvatuksen tulisi olla tunteen inhimillistämistä, koska perusta musiikkikasvatukselle on ihmisen tunteiden ja musiikin esteettisten arvojen vastaavuudessa. Musiikkikasvatus on tunnekasvatusta musiikin esteettisten arvojen vasteen kehittyessä. Musiikki on taiteista tunnekylläisin, puhtaimmin edustaa tunnetta ja symboloi tunteita yleisesti. Susan Langeria lainaten: jos taide tekee subjektiivisesta todellisuudesta objektiivista, taidekasvatus on tunnekasvatusta. Musiikki on siis esteettisen filosofian mukaan symbolinen järjestelmä ja siten viitteellistä, vaikka sen arvo onkin sisäsyntyistä. Symbolisuus ja viitteellisyys tekee musiikista myös universaalia.

4.2 PRAKSIAALINEN MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIA

Praksiaalinen filosofia on kritisoinut voimakkaasti esteettisen oppisuunnan filosofiaa. Oleellisin kiistan aihe on esteettisen käsite, jonka ympärille praksiaalisen filosofian kritiikki nivoutuu. Esteettinen määrittelee musiikin ja musiikkikasvatuksen liian kapea-alaisesti ja ahtaasti jättäen monet musiikit musiikkimääritelmänsä ulkopuolelle. Lisäksi esteettisen näkökulman luonteeseen liittyy määritelmä hyvästä musiikista, ”mestariteoksista” erotuksena vähemmän esteettisistä tai taiteellisista teoksista tai muista kuin taideteoksista (Regelski, 1996, 23).

Praksialistien kritiikki keskittyy kolmeen teesiin. Kritiikin kohteena ovat esteettinen objekti, jonka ongelmiksi mainitaan: musiikin esittämisen/esiintymisen määrittelyn hatarus tai puuttuminen kokonaan; luovuuden hankaluus, kuuntelun ja esittämisen välinen yhteys jää vaillinaisesti määritellyksi. Toinen ongelmakohta on esteettinen hahmottaminen, joka on praksiaalisen kritiikin mukaan liian kapea-alainen tulkinta musiikinkuuntelusta; kaikki muut paitsi esteettiset arvot musiikissa ovat ulkomusiikillisia, jolloin todellista musikaalista kuuntelua on tavoitella näitä esteettisiä arvoja. Kaikkea musiikkia tulisi kuunnella samalla tavoin, esteettisesti. Kolmas ristiriitainen käsite on esteettinen kokemus: Esteettinen kokemus on epäloogisesti määritelty yhtä aikaa täysin itsenäinen ja välineellinen tunteiden säätelyn kehittämisessä. Esteettinen kokemus tekee musiikin kokijasta passiivisen vastaanottajan unohtaen vuoropuhelun interaktion. Voiko musiikki olla varsinaisten tunteiden representaatio? Musiikin esteettisten arvojen ymmärtäminen vaatii silloin tunteiden toiminnan ymmärtämistä, jolloin esteettiset arvot ovat musiikissa ainoa opettamisen arvoinen aspekti. (Elliott, 1995, 18-38)

Miten praksiaalinen filosofia sitten määrittelee musiikkikasvatuksen olemuksen? Ensisijaisesti musiikki ei ole teosten tai objektien kokoelma vaan se on jotain mitä ihmiset tekevät; se on pohjimmiltaan kontekstisidonnaista intentionaalista toimintaa. Sen merkitys ja arvo on siis kytköksissä siihen mitä ”hyötyä” tai lisäarvoa musiikillinen praxis tuottaa elämään ylipäänsä. Arvo määräytyy siten käyttötarkoituksen ja pyrkimysten mukaan. (Elliott, 1995, 39-45, Honkanen, 2001,138, Regelski 1996,44-46.)

Elliott (1995, 39-45) määrittelee musiikille neljä ulottuvuutta: tekijä (*doer*), aktiviteetti (*some kind of doing*), tuotos (*something done*) ja konteksti (*the complete context in which doers do what they do*). Hän korvaa ulottuvuudet 1-3 musiikkiin viittaavilla käsitteillä *musicer*, *musicing*, *music*.

Samoin hän liittyy käsitteistöön kuuntelun termin. Tämän moniulotteisen musiikin pragmaattista luonnetta korostavan määrittelyn varaan rakentuu praksiainen musiikkikasvatuksen filosofia.

Esteettisen kokemuksen Elliott on korvannut laveampimerkityksellisellä musiikillisella kokemuksella, jossa musiikin arvo ja merkitys syntyy praksiaisen suuntauksen mukaan ensinnäkin itsen kasvusta ja nautinnosta, jotka musiikin tekemisen ja kuuntelun kautta on saavutettavissa. Näiden tärkeimpien lisäksi musiikilla voi olla, ja yleensä onkin, lisäksi muita kulttuurisia ja kognitiivisia merkityksiä. Se on siis sidoksissa käytäntöihin ja musiikin välillisiin vaikutuksiin. Toiseksi musiikin merkitykset eivät ole sisäsyntyisiä, vaan ne kytkeytyvät sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, kulttuurin hiljaiseen ja verbaaliin tietoon. (Elliott, 1995, 124-125.) Tiivistetysti Elliottin musiikkimääritelmä on:

*”Elliottin mukaan musiikki merkitsee praksiallisessa musiikin ja musiikkikasvatuksen filosofiassa 1) inhimillistä, kulttuurisidonnaista toimintaa. Erilaiset musiikkiin sidonnaiset praksikset, musiikkiteokset ja niihin sidottu muusikkous perustuvat sosiokulttuurisiin konstruktioihin. (2) Musiikissa ei ole koskaan kyse musiikkiteosten sisäisistä rakenteista, vaikkakin aktiivinen kuuntelija kiinnittääkin huomiota kuulemansa teoksen rakenteisiin. **Musiikkiteokset ovat aina monikerroksisia konstruktioita.** Tästä seuraa, että esimerkiksi kaikkea musiikkia ei voi kuunnella samalla tavalla, vaan eri teokset sisältävät erilaisia dimensioita ja niiden erilaisia suhteita. (3) Kuunteluun ja musiikin tekemiseen on luonnollista lisätä musiikin tekemiseen liittyviä toimintoja kuten liikkumista, tanssia ja ylistystä. (4) Musiikkia tehdään hyvin eri syistä eri kulttuureissa. Kaikkia näitä päämääriä alleviivava musiikin tekemisen ja kuuntelun **perimmäinen arvo nautinnon lähteenä, sekä –tiedostetusti tai tiedostamatta – itsekasvun ja konstruktivisen tiedon lähteenä.**”*
(Honkanen, 2001, 96)

Musiikkia on verrattu useasti kieleen ja kommunikaation tavaksi. Bowman kuitenkin teroittaa, että kieli ja puhe ovat eri asioita. Musiikki ei ole kuin kieli, vaan kuin keskustelu, joka on enemmän tai vähemmän improvisoitua uiskentelua sosiaalisessa maailmassa, molemmat ovat opittuja taitoja, molemmat kantavat merkityksiä ja tapoja, jotka ovat pikemminkin kysymyksiä tai vinkkejä kuin selkeitä vastauksia, molemmissa osallisilla on oma äänensä ja roolinsa ja merkitykset ovat monikerroksisia. (Bowman, 2005, 61-62) Musiikki ei praksiaisen filosofian mukaan viittaa musiikin sisältämiin tunteisiin, vaan saa niitä meissä aikaan. (Regelski, 1981)

Itsen kasvu, itsetuntemus ja nautinto ovat praksiaisen musiikkikasvatuksen tärkeimmät päämäärät. On syytä määritellä niiden ehtoja ja olemusta hiukan tarkemmin. Elliott tekee eron nautinnollisen mielihyvän (*pleasure*) ja nautinnon (*enjoyment*) välille. Mielihyvää koemme tyydyttäessämme biologisia tai sosiaalisia perustarpeitamme, jotka on mahdollista tyydyttää myös korvikkeella. Nautintoa saamme ponnistelllessamme kohti korkeampia tavoitteita ja saavutettuaamme ne. Tällaista nautintoa tuottaa toiminta, joka tehdään sen itsensä tähden ei jonkin toissijaisen saavuttamiseksi.

Oleellista on huomata, että vaikka tämä näkemys lähestyy esteettistä filosofiaa, on ratkaisevalla tavalla erilainen: nautinnon saavuttaminen ei liity tekemisen kohteen (esim. musiikin) ominaisuuksiin, vaan itse tekemiseen ja toimintaan. Nautintoa ja itsen kasvua tuottavaan kokemukseen tarvitaan palkitseva, kaiken ponnistelumme vaativa ja tietoisuutemme häilyttävä haaste (*challenge*), joka saa prosessin liikkeelle ja motivoi. Toinen osatekijä on tietotaito (*know-how*), eli kyky haasteen voittamiseen. Kun haasteen vaativuus ja tietotaito kohtaavat, syntyy flow-kokemus. Tällainen kokemus tuottaa nautintoa ja itsen kasvua, jotka puolestaan auttavat itsetuntemuksessa ja nostavat itseluottamusta ja onnellisuutta. Siksi Elliott pitää näitä oleellisimpina musiikkikasvatuksen tavoitteina. Elliott viittaa tässäkin psylogian tutkija Mihail Csikszentmihalyiin teorioihin. (Elliott, 1995, 113-123.) Onnistuessaan praksiainen musiikkikasvatus kehittää omaperäisten ideoiden ja toimintamallien kapasiteettia ja sitouttaa positiivisesti oppilaita yhä monimutkaistuvaan ja monimuotoisempaan maailmaan (Burnard, 2005, 269).

Musisoinnin ja kuuntelun keskeisyys on ilmeistä praksiallisessa näkökulmassa, koska musiikki on sen mukaan ennen kaikkea toimintaa, haasteellinen toiminta ja haasteen voittaminen tuottaa nautintoa ja itsen kasvua, joten musiikillisen toiminnan kautta nämä päämäärät ovat saavutettavissa. Musiikillinen toiminta (soittaminen, laulaminen, säveltäminen, kuuntelu, improvisointi ym.) pitäisi olla mahdollisimman autenttista, eli pyrkiä tiedostamaan praksiksen konteksti. (Burnard 2005:272, Elliott, 1995, 72.)

Musiikillinen toiminta vaatii monia tiedon muotoja, mikä korostaa musiikin moniulotteisuutta ilmiönä. (Elliott listaa ne seuraavasti: *formal musical knowledge, informal musical knowledge, impressionistic musical knowledge, supervisory musical knowledge*. Suomeksi nämä voisi lyhykäisestään määritellä kielelliseksi tiedoksi, hiljaiseksi tiedoksi, intuitiiviseksi tiedoksi ja metatiedoksi, joka auttaa ymmärtämään ja suunnittelemaan omia (musiikillisiä) päämääriä. En lähde erittelemään niitä nyt tarkemmin. Oleellista musiikillisessa toiminnassa on, että se tuottaa meille nautinnon ja itsetuntemuksen lisäksi konstruktivistista tietoa. (Elliott, 1995, 53-76, 259-260)

Praksiainen filosofian keskeiset piirteet ovat pähkinänkuoressa seuraavat: Musiikki on praxis, ei vain kokoelma teoksia tai objekteja. Se on ensisijaisesti kulttuurisidonnaista intentionaalista inhimillistä toimintaa, jossa myös oppilaan tulisi olla aktiivinen subjekti, eikä vain passiivinen tarkkailija. Ominaista on siten musisoinnin ja kuuntelun keskeisyys (*musicianship ja listenership*) sekä ongelmanratkaisu opetuksen lähtökohtana. Erityisen tärkeää on musiikillisten praksisten

konteksti ja sen ymmärtäminen. Musiikinopetuksen tärkeimpänä päämääränä on itseksi tuleminen ja nautinto (*enjoyment ja flow*). (Elliott, 1995, Regelski 1981.)

4.3 ESTEETTINEN JA PRAKSIAALINEN RINNAN JA VASTAKKAIN

Yhteistä molemmille filosofioille on musiikin monimerkityksellisyyden, monikulttuurisuuden, sen luomisen ja tekemisen painottaminen sekä musiikkikasvatuksen kuuluminen kaikille ts. yleinen musiikinopetus. Niin Reimerin, Regelskin kuin Ellitottinkin mukaan musiikinopetuksen tulisi olla sellaista, johon kaikilla oppilailta musiikillisesta taustastaan riippumatta olisi mahdollisuus osallistua ja olla näin siis kaikkia koskevaa. Tämä myös legitimoii mm. Reimerin (1989, 148-149) mukaan musiikin asemaa oppiaineena, koska muussa tapauksessa se koskisi vain pientä erityisjoukkoa, jolloin olisi kyseenalaista, miksi yhteisiä resursseja sijoitetaan pienen erityisjoukon kouluttamiseen. Siksi on tärkeä osoittaa, että musiikilla on merkitys kaikille oppijoille ja opetus täytyy järjestä niin että se on mahdollista. Samoilla linjoilla ovat sekä Elliott (1995) että Regelski (1981).

Musiikillinen tieto käsitetään kummassakin filosofiassa ei-käsitteelliseksi tiedoksi. Se on jotain paljon tiedostamattomampaa ja non-verbaalia. Esteetikot käyttävät siitä määritelmää esteettinen tieto kun taas praksiaalisessa filosofiassa sen voisi määritellä luonteeltaan kokemukselliseksi tiedoksi, joka ilmenee tekemisessä ja toiminnan kautta.

Molemmat suuntaukset korostavat musiikin kokonaisvaltaista kokemuksellista luonnetta ja musiikillisten kokemusten ensisijaisuutta kuuntelun, soittamisen, säveltämisen ym. välityksellä. Musiikinopetus on luonteeltaan toiminnallista, vaikka lähtökohdat ja taustaolettamukset ovat hyvin erilaiset. Keskeisin ero syntyy käsityksestä musiikin arvon ja merkitysten alkuperästä; ovatko ne pohjimmiltaan musiikin sisäisiä ominaisuuksia vai ulkomusiikillisia sosiokulttuurisia konstruktioita. Yhtä kaikki, kumpainenkin suuntaus korostaa, että musiikki on erittäin merkityksellinen, oleellinen ja erottamaton ihmiselämän osa-alue. Honkanen (2001, 139) tiivistää oman synteesinsä esteettisen ja praksiaalisen filosofian yhtäläisyyksistä seuraavasti:

- *Musiikissa yhdistyvät tietäminen ja tunne, kognitiivinen ja affektiivinen*
- *Musiikinopetuksessa on olennaista tunnistaa se kulttuurinen konteksti, josta musiikin on lähtöisin. Musiikki kantaa mukanaan kulttuurisidonnaisia merkityksiä.*
- *Koulun musiikinopetus tulisi olla monikulttuurista.*
- *Olemme ihmisinä suhteessa musiikkiin hyvin kokonaisvaltaisesti.*
- *Musiikki tukee yksilöllistä kasvuamme ja lisää itsetuntemustamme*

- *Musiikkikasvattajan tulisi olla tietoinen lapsen psykologista kehitystä koskevista teorioista*
- *Molemmat näkökulmat viittaavat Deweyn käsityksiin musiikkikasvatuksen merkityksestä*
- *Opettajan tulisi olla enemmän ohjaaja kuin opettaja. Opettajan tehtävä on ohjata oppilas erilaisten, mahdollisimman autenttisten ja toiminnallisten musiikillisten kokemusten äärelle.”*
(Honkanen 2001, 139)

Seuraavassa taulukossa olen eritellyt näiden kahden filosofisen koulukunnan käsityksiä musiikkikasvatukselle keskeisistä käsitteistä:

TAULUKKO 1 Esteettisen ja praksiialisen filosofian eroja ja yhtäläisyyksiä

	Esteettinen	Praksiallinen
Käsitys musiikista	Musiikki on tunne- ja merkityskylläinen esteettinen taiteen muoto	Musiikki on inhimillistä, kulttuuri- ja kontekstisidonnaista intentionaalista toimintaa
Musiikin arvo	<ul style="list-style-type: none"> - Musiikin esteettisissä ominaisuuksissa - Itseisarvo 	<ul style="list-style-type: none"> - Musiikin toiminnallisessa ja rikastuttavassa roolissa osana elämää - Arvo välineellinen
Keskeistä	<ul style="list-style-type: none"> - Teos/objekti - Teoksen ominaisuuksien tunnistaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - Musiikillinen praxis - Toiminnan konteksti
Kokemus	- Esteettinen (esteettinen ulottuvuus)	- Musiikillinen (moniulotteinen)
Opetuksen peruselementit	Toiminta: esiintyminen, säveltäminen, kuuntelu, ym.	Toiminta: musisointi, säveltäminen, improvisointi, kuuntelu, ym.
Opetuksen päämäärä	Esteettisten elementtien tunnistaminen ja esteettisen kokemuksen myötä itsetuntemuksen kasvu ja tunteiden ja esteettisen herkkyyden kehittyminen	Haasteellisen ja tiedollisesti sekä taidollisesti motivoivan musiikillisten kokemusten kautta saavutettava itsen kasvu ja nautinto, jotka kehittävät itseluottamusta ja onnellisuutta
Oppilas	<ul style="list-style-type: none"> - Musiikki kuuluu kaikille - Ulkopuolinen tarkkailija 	<ul style="list-style-type: none"> - Musiikki kuuluu kaikille - Osana prosessia

Esteettinen käsitys keskittyy esimerkiksi kuuntelukasvatuksessa tarkastelemaan, kuinka kuuntelija oppii löytämään ja ymmärtämään musiikin esteettiset ominaisuudet, ja sitä kautta saamaan merkityksellisen esteettisen kokemuksen. Praksiallisessa kuuntelukokemuksessa tarkastelu keskittyy kuuntelijan ja kuunneltavan musiikin kuunteluun taiteellis-sosiaalis-kulttuurisena toimintana sekä suhteena. (Elliott, 1995, 33, 185.)

5 VIIITEKEHYSIÄ JÄSENTÄVÄT KÄSITTEET

Tässä luvussa avaan tarkemmin tutkimusprosessin edetessä nousseita käsitteitä ja ongelmia. Luvun tarkoitus on selkeyttää lukijalle analyysiprosessiin päätelmien taustaolettamuksia ja niiden peruskäsitteitä ja perusteluita. Tarkempi teoreettinen pohdinta vaatisi laajempaa jatkotutkimusta, joten olen pyrkinyt tarkastelemaan käsitteitä merkitysnäkökenttä, autenttisuus ja dialogisuus tämän tutkimuksen kannalta oleellisesta näkökulmasta. Koska johtopäätöksissä usein viitataan uusliberalismiin ja sen keskeisyyteen musiikkikasvatuskeskustelussa, avaan sen problematiikkaa kursorisesti tässä luvussa. Uusliberalismi on käsitteenä hyvin hankala määritellä ja hahmottaa, mutta olen pyrkinyt kuvaamaan sen piirteitä ja käsityksiä kasvatuksen näkökulmasta.

5.1 UUSLIBERALISMIN JA INDIVIDUALISMIN PROBLEMATIIKASTA

Tutkimukseni kannalta tärkeimmät käsitteet individualismin ja uusliberalismin problematiikassa ovat merkitysnäkökenttä ja autenttisuus. Molemmat ovat Charles Taylorin käyttämiä käsitteitä kritiikissään narsistista individualismia vastaan. Tiiviisti ilmaistuna autenttisuus on itsetoteutuksen kulttuurin taustalla vaikuttava moraaliperiaate, joka edellyttää ihmiseltä rehellisyyttä itseään kohtaan. Moraaliperiaatteeseen perustuva individualismi eroaa hedonismia ja narsismia painottavasta suuntauksesta juuri siinä, että hyvä ja arvokas eivät määrity sen mukaan, mitä haluamme ja tarvitsemme, vaan tämä moraaliperiaate antaa perusteet sille, mitä meidän tulisi haluta. Merkitysnäkökentän käsite puolestaan tarkoittaa arvoankkuriä, jonka perusteella merkitykset rakentuvat ja jonka avulla voimme arvioida eettisiä käsityksiä. Se on merkittävien ja merkityksellisten kysymysten tausta, jota vasten ihminen voi määritellä identiteettinsä. Autenttisuuden narsistiset muodot kiistävät historian, yhteiskunnan tai luonnon vaatimusten ja ihmisten välisen riippuvuuden merkityksen ja siten ovat latteita, triviaaleja, kapea-alaisia, ja pinnallisia, ja tosiasiallisesti rikkovat autenttisuuden ihanteen vaatimuksia. (Taylor 1995, 46-47, 67-70, Puolimatka 1999, 28-30, 33-38.)

”Ihmiset, joiden kasvatus on ollut vähemmän merkitysnäkökenttiin perustuva, eivät pysty näkemään näiden uusien ihanteiden mielekkyyttä tai vetovoimaa (Puolimatka, 1999,213).”

Oravakankaan (2001) tutkimus kiteytyy postmodernin ja ennen kaikkea uusliberalismin ajan koulutuspolitiikan ja suomalaisen perinteisen sivistysihanteen problematiikkaan. Lopulta omassa tutkimuksessani esiin nousseet ristiriidat ovat hyvin saman sukuisia Oravakankaan esittämien ristiriitojen kanssa. Käsitteet postmoderni ja uusliberalismi ovat hyvin moniulotteisia ja vaikeasti

määriteltäviä, mikä kuuluu niiden ominaisluonteeseen ja sisäiseen logiikkaan, mutta siitä huolimatta koen, että juuri niihin tiivistyy nykyisen kasvatustieteellisen keskustelun problematiikka. Koko postmodernia ajattelua ja kulttuuria ei voi lähteä tässä yhteydessä ruotimaan, mutta mielestäni sen ongelmat kasvatuksen kannalta ovat voimakkaasti sidoksissa uusliberalistiseen käsitykseen maailmasta.

Jos liberalismissa korostuvat vahvasti vapaus (sekä johonkin että jostakin) ja rationaalisuus, on uusliberalismi yhteydessä postmoderniin ajatteluun, joka puolestaan tuo julki epäluottamuksen juuri järkeen ja korostaa vapautta sitoumuksista ja rajoitteista. Toinen vieläkin keskeisempi uusliberalismin piirre on markkinoiden käsitteen kaiken kattava merkitys. Uusliberalismin johtavan teoreetikon Friedrich August von Hayekin mukaan yhteiskunnan tulisi muodostua vapaiden markkinoiden periaatteella, jolloin valtiiovallan tärkein tehtävä luoda lainsäädäntö, joka purkaa mahdollisimman tehokkaasti esteitä vapaalta kilpailulta. Valtion ei tule tarjota millekään ryhmälle turvallisuutta, vaan yksilöt voivat saavuttaa turvattun aseman omilla toimillaan. Hayek puhuu nimenomaan vapaudesta, jonka kilpailuyhteiskunta tarjoaa verrattuna vanhaan yhteiskuntajärjestykseen, jossa yksilö oli vain osa hierarkkisissa rakenteissa vailla vapautta. Uusliberalistinen yhteiskunta tarjoaa yhtäläiset mahdollisuudet jokaiselle ponnistella ja selvittää markkinoiden näkymättömän käden ohjailemassa kilpailussa menestymiseen ja vaurauteen. Yksilön arvo ja toiminnan mielekkyys arvioidaan yhteiskunnallisen hyödyllisyyden perusteella. Kuten Hilpelä kirjoittaa: ”Hayekin ihanneyhteiskunta ei ole oikeudenmukainen, ei turvallinen, eikä sisällöllisessä mielessä tasa-arvoinen. Yksilön kunnioitus määräytyy markkinoilla yhteiskunnallisen hyödyllisyyden mukaan.” Pelko ajaa ihmisiä ponnistelemaan selviytymisen taistelussa, kun menestyminen ja syrjäytyminen on vain omissa käsissä ja toisten vilpittömyyteen ja apuun ei voi luottaa. (Hilpelä, 2001, 146-150.)

Kuvaavaa uusliberalismille on demokratian epäily ja ylimmän vallan luovuttaminen kasvottomille markkinavoimille ja vapaalle kilpailulle, riippumattoman yksilön ja oman edun tavoittelun korostaminen, vapauden määrittely vapaudeksi rajoitteista sekä eettinen subjektivismi ja moraalinen dekonstruktio, eli perinteisten moraaliasetelmien tietoinen murtaminen. Sellaisista perinteisesti moraalisesti kestävämmistä ominaisuuksista kuten ahneus ja itsekkyyttä näyttää tulevan uusliberalismissa välttämättömiä hyveitä eloon jäämisen kilpailussa. Altruismi ja solidaarisuus ovat puolestaan uusliberalismille suorastaan paheita, jotka haittaavat aidon kilpailun toteutumista. Yhteistä hyvää ole, eikä siihen pidä pyrkiäkään, vaan yksilön hyvä toteutuu markkinoiden logiikalla oikeudenmukaisesti. Moraaliasetelmien ja yhteiskunnan rakenteiden purkaminen ja kyseenalaistaminen asettaa ne alttiiksi kilpailulle, mikä johtaa yksilön tilanteeseen, jossa ei ole enää

selkeää asemaa ja tarkoitusta, vaan ne on määriteltävä itse. Tarkoituksen häviäminen johtaa elämän kaventumiseen ja yksilökeskeisyyteen. Tämä johtaa demokratian kriisiin, sen vähättelyyn ja rautahäkkiin, eli voimattomuuden tunteeseen ihmisten ja yhteisöjen vaikutusmahdollisuuksista persoonattomien voimien edessä. Kun arvoista, etiikasta ja moraalista ei uuden kriittisen tulkinnan mukaan voida keskustella järkevästi ja ne on rajattava rationaalisen keskustelun ulkopuolelle, luisuminen pehmeään despotismiin, demokraattisen vallan vapaaehtoinen poisluovuttaminen, on ilmeistä. Tehokkuus, välineellinen järki ja hyöty ajavat päämäärän, tarkoituksen ja ihanteiden edelle. Valinnat ja tavoitteet eivät ole enää moraalisia kysymyksiä, vaan kysymys on ovatko ne hyödyllisiä. Elämä pelkistyy ja kaventuu yksilön välittömien viettien ja tarpeiden tyydyttämiseen. Atomismi ja reduktionismi on ilmeistä. (Harvey, 2005, 20-21, 64-70, Hilpelä 2001, 139-153, Karkama 1998, 113-134, Taylor 1995, 33-54.)

Kanadalainen filosofi Charles Taylor on pohtinut juuri yksilökeskeisen kulttuurin problematiikkaa ja käyttää tässä yhteydessä termiä moderni kulttuuri. Kritiikki kohdistuu kuitenkin samoihin käsitteisiin, jotka olen tämän tutkimuksen sisällä tulkinnut uusliberalistisiksi arvoiksi. Taylor (1995) jakaa maailman yhtäältä itseisarvoisiin ja toisaalta ei-itseisarvoisiin asioihin. Tämän arvoerotuksen kautta rakentuu ihmisen minuus ja persoona. Naturalistinen maailmankuvan voima perustuu ideaaliin riippumattomasta minuudesta, johon liittyvät kuvitelmat vapaudesta arvokkuudesta ja vallasta. Taylorin keskeisin teesi on narsistisen ja pehmeään relativismiin taipuvaisen tulkinnan hylkääminen yksilön arvoa korostavassa kulttuurissa. Taylor ei siis kannata kollektivismia, vaan kritisoi nimenomaan yksilön arvoa korostavan kulttuurin luisumisesta kestävämmälle perustalle. Taylorin vastaus moraalisesti kestävästä individualismin problematiikkaan on autenttisuus. (Taylor, 1995, 14-15.)

Taylor nostaa keskiöön kaksi huolenaihetta: individualismin ja välineellisen järjen korostumisen. Toisaalla Taylor muotoilee huolensa kolmeen kohtaan: pelko merkityksen ja selkeiden moraal sääntöjen katoamisesta, päämäärien hämärtymisestä välineellisen järjen korostumisen vuoksi ja vapauden menettämisestä. (Taylor, 1995, 33-42.) Huolenaiheet koskevat siis perinteisten länsimaisten ihanteiden rappeutumista. Uusliberalismi hylkää eurooppalaisen kulttuurin leimalliset ja perinteiset antiikin, juutalais-kristilliset ja valistuksen aatteellisen perinnön. Välineellisellä järjellä Taylor tarkoittaa ”sellaista rationaalisuutta, johon turvaudumme kun laskemme tiettyyn päämäärään johtavien keinojen mahdollisimman taloudellisen käytön. Maksimaalinen tehokkuus, paras panos-tuotos-suhde, on silloin menestyksen mitta” (Taylor 1995, 36).

Moraaliperiaatteen Taylor määrittelee muita paremmaksi ja arvokkaammaksi elämäntavaksi, mutta ”parempi” ja ”arvokkaampi” eivät saa määritystään sen perusteella, mitä haluamme tai mitä tarvitsemme. Sen sijaan ne antavat normin sille, mitä meidän tulisi haluta. (Taylor, 1995, 46-47.) Postmodernissa ajattelussa moraalit nähdään yksilöllisenä valintana ja yksilön arvostuksina, joista ei voida naturalistisen käsityksen mukaan voida keskustella rationaalisesti. Eettinen subjektivismi, jossa moraalikatsomukset ihanteet valitaan lopulta mieltymysten mukaan, estää kuitenkin moraalikiistojen järkipärisen arvioinnin ja kiistojen ratkaisemisen. Taylor hylkää kuitenkin ajattelun, jossa moraalit perustuu objektiivisille, inhimillisen kokemuksesta riippumattomille, kriteereille, mutta Taylorin mukaan relativistinen ajattelu ei ole väistämätön vaihtoehto, eikä kaikkea eettistä argumentointia voida redusoida pelkkään poliittiseen vallankäyttöön. Taylorin aristoteliseen perinteeseen nojaavaa moraaliteoreettista ajattelua voisi luonnehtia sisäiseksi realismiksi. (Taylor, 1995, 20-21, 49.)

Yhteiskuntatieteet perustuvat pitkälti positivistiselle tietokäsitykselle ja ilmiöiden selitys perustuu kausaaliin suhteisiin, jolloin ihanteet ja eettiset perusteet tai pyrkimykset eivät kelpaa selityserusteiksi. Selitykseksi annetaan yleensä vain kuvaus yhteiskunnan muutoksesta ja siihen liittyvistä mekanismeista, mutta ei arvioida muutokseen johtaneiden arvojen, ihanteiden sisäisten moraaliperiaatteiden vaikutusta. (Taylor, 1995, 50-51.) Mikäli arvotieto ja sen järkipäinen arviointi poissuljetaan kokonaan, onko mielekästä ylipäänsä ylläpitää koulujärjestelmää, joka asettaa vaatimuksia yksilölle osana yhteisöä ja jopa rajoittaa yksilön totaalista vapautta? (Taylor, 1995, 51) eloonjäämisvietti vrt. Hilpelä

”Voiko sellainen elämäntapa olla oikeutettu autenttisuuden ihanteen valossa, joka on niin keskittynyt minään, että yhteisöä ja ihmissuhteita pidetään vain välineinä (Taylor 1995:78)?”

Lopulta Taylorin ajattelu on hyvin sovellettavissa Elliottin käsitykseen musiikkikasvatuksen luonteesta ja tavoitteista. Siksi Taylorin ajattelun syvällisempi tarkastelu voisi avata musiikkikasvatuksen filosofian ydintä. Päätelyn logiikka on seuraava: Jos musiikkikasvatuksen oikeutettuna ihanteena ja päämääränä on itsen kasvu ja itseksi tuleminen, jonka edellytyksenä on autenttisuus, voisi merkitysnäkökentän, arvo-orientaation ja Taylorin huolenaiheiden tarkastelu tuottaa musiikkikasvatuksen filosofialle hedelmällisiä tarkastelukulmia. Puolimatka tiivistää merkitysnäkökentän pohjalle rakentuvan kasvatuskäsityksen, jossa merkitysnäkökenttä luo edellytykset itseksi kasvamiselle ja hyvälle elämälle. (Puolimatka 1999, 33-38).

- (1) *Lapsen elämään luodaan totumuksen kautta tunteenomainen valmius valita oikea, hyvä, arvokas, syvällinen ja merkityksellinen elämäntapa.*
- (2) *Lapsen kriittisiä valmiuksia kehitetään niin, että hän voi perustellusti tehdä eron tosien ja epätosien, oikeiden ja väärin, hyvien ja pahojen, arvokkaiden ja arvottomien, syvällisten ja pinnallisten, aitojen ja epäaitojen elämäntapojen välillä.*
- (3) *Kriittisten valmiuksien kehittyessä lapsi oppii asteittain tietoisesti ohjaamaan toimintaansa hyviin, oikeisiin, arvokkaisiin ja tärkeisiin elämäntapoihin ja vaihtoehtoihin.*
- (4) *Vähän kerrassaan lapsi kokee hyveellisen elämäntavan palkitsevuuden, koska se avaa hänen inhimilliset mahdollisuutensa ja kehittää hänessä kykyä kokea korkeampia onnellisuuden muotoja pelkkien aistinautintojen lisäksi. Älyllisestä pohdinnasta, taiteellisesta luovuudesta, toisten ihmisten huomioonottamisesta ja maailmankatsomuksellisesta etsinnästä seuraava mielihyvä altistaa hänet monipuolisille ja voimakkaille arvokokemuksille.*
- (5) *Merkitysnäkökenttä on itsetuntemuksen perusta, koska se tarjoaa kriteerit, jonka valossa lapsi voi arvioida motiivejaan. Merkitysnäkökentän valossa lapsi voi saada realistisen näkemyksen itsestään ja oppia rajoittamaan omia tuhoavia piirteitään.*
- (6) *Merkitysnäkökenttä tarjoaa perustan tunteiden välittämien merkitysten arvioimiselle. Lapsi oppii erottamaan elämää kaventavat ja persoonallisuutta kutistavat tunteet sitä avartavista ja sen mahdollisuuksia rikastuttavista tunteista. Merkitysnäkökentän valossa arvioituna myönteiset tunteet vahvistuvat ja kielteiset heikentyvät.*
- (7) *Lapsi vapautuu subjektiivisen maailmansa rajoista, kuin hän pääsee monipuolisesti tutustumaan kulttuuriin. Näin hän saa elämyksiä, jotka avartavat hänen käsitystään arvokkaan elämän mahdollisuuksista. Kulttuuri tekee hänet osalliseksi arvokokemuksesta, joka auttaa ymmärtämään yleispäteviä totuuksia ihmiselämästä.*
- (8) *Merkitysnäkökentän valossa kärsimys ja menetykset on mahdollista kohdata ja niistä voi tulla väline omien rajojen ylittämiseen, koska ne kehittävät valmiuksia myötäelää toisten kärsimyksissä ja tunnistaa olennaisia inhimillisiä arvoja.*
- (9) *Kriittisen ajattelun, monipuolisen arvokokemuksen, itsetuntemuksen ja kärsimyksen ymmärtämisen pohjalta lapsessa kehittyä valmius tunnistaa elämänsä tarkoitus ja elää se todeksi yksilöllisellä tavalla. (Puolimatka 1999, 37-38)*

5.2 HOLISTISESTA IHMISKÄSITYKSESTÄ

Lauri Rauhala (2005) jäsentää holistisen ihmiskäsityksen ja ihmisen olemassaolon kolmeen ulottuvuuteen tai olemispuoleen: tajunnallisuuteen, joka tarkoittaa psyykkis-henkistä olemassaoloa, kehollisuuteen, joka käsittää olemisen orgaanisena tapahtumisena ja situationaalisuuteen, joka puolestaan on olemassaoloa suhteessa todellisuuteen. Keskeistä Rauhalan tulkinnalle on, ettei se rajoitu määrittelemään ihmistä ainoastaan fyysisenä olentona, materialistisista lähtökohdista. Päinvastoin Rauhala (1998) painottaa filosofisen analyysin merkitystä fysikalismmin rajoittunutta tulkintaa laajennettaessa. Lähtökohdiltaan ja tutkimuskohteiltaan materialistinen tutkimus, tuottaa materialistisia tuloksia, mikä on loogisesti ainoa vaihtoehtokin. Tästä ei kuitenkaan voi tulkita, että inhimillinen todellisuus rajoittuisi vain aineelliseksi. Tällainen mekanisoivat, reduktionistiset käsitykset ”suosivat aineellisten arvojen korostumista ja ihmisen eettisen velvollisuuden

hämärtymistä.” Näistä lähtökohdista Rauhala lähtee rakentamaan holistista ihmiskäsitystään. (Rauhala 1998, 9-14, Rauhala 2005, 32-34.)

Tajunnallisuuden kaksi peruskäsitettä ovat mieli ja elämys, jotka ovat aina yhdessä. Rauhala käyttää mielen ja elämyksen käsitteitä hyvin rajatussa merkityksessä. Mieli on paremminkin jonkin asian tai olion luonne tai olemus, merkityksen antaja. Elämyksen kautta avautuu havainnon kohteen, tunne-elämyksen tai vaikkapa unen mieli. Mieli ja elämys luovat merkityksiä ja merkityssuhteita, joiden avulla ymmärrämme objektit tai ilmiöt joksikin, eli ne saavat merkityksen. Näiden merkityssuhteiden avulla rakennamme maailmankuvaamme. Aiemmat kokemukset toimivat tulkitsevana ja sijoittavana horisonttina uusille elämyksille, mikä näin ilmentää merkityssuhteiden orgamisoitumisen logiikkaa. Mielellisyys on siis tajunnan perusolemus. (Rauhala, 2005, 32-38.) Kasvatuksen on tarjottava mielekkäitä merkityssuhteita ja auttaa jäsentämään niitä. Tällaisia merkityssuhteita ovat mm. tieto, tunne, usko, intuitio, uni tai harha. Oleellista on, että ei saa esimerkiksi sekoittaa tunnetta ja tietoa keskenään, vaan on osoitettava niiden oma paikkansa tajunnassa. Tavoitteena eheän maailmankuvan rakentaminen. (Rauhala 2005, 37-38.)

Kehollisuus ja kehollinen tieto ei ole symbolista kuten tajunnan niistä muodostamat merkitykset. Sen sijaan kehollisuus on luonteeltaan pikemminkin konkreettisia ja mekaanis-kausaalista, kuten elintoiminnot tai keholliset rakenteet. Anatomis-fysiologisten mekanismien ja osatekijöiden ymmärtäminen osana orgaanisten tapahtumien kokonaisuutta, on oleellista, jotta niiden mielekkyys, eli tarkoituksenmukaisuus tulisi selvemmäksi kokonaisuuden osana. Siksi on tärkeää ymmärtää myös olemassaolon aineellinen ja orgaaninen puoli, joka antaa konkreettiset edellytykset olemassaololle. Elämä on orgaanisen olemassaolon olemus, joka tulisi käsittää kuten mielellisyys tajunnallisuuden kohdalla. (Rauhala 2005, 38-41.)

Situationaalisuus viittaa ihmisen olemassaolon kietoutumista todellisuuteen elämäntilanteensa kautta. Situationaalisuus on siis horisontti, josta käsin ihminen todellisuuttaan tarkastelee. Situaatio rakentuu komponenteista, jotka Rauhala jaottelee konkreettisiin ja ideaaleihin komponentteihin. Osaan komponenteista emme voi vaikuttaa, kuten ihonväriin, vanhempiiimme, geeneihin tai luonnonmullistuksiin, joihin saatamme joutua. Toisiin komponentteihin meillä taas on useimmiten vaikutusvaltaa, kuten harrastukset, aviopuoliso, ammatti tai ravinto. Konkreettisia komponentteja ovat mm. ravinteet, saasteet, maantieteelliset ja ilmastolliset olot, ulkonaiset puitteet, luonto fyysisenä suhtena, yhteiskunnan ja kulttuurin tuottamat muodosteet. Toisin sanoen kyseessä on fyysinen ja konkreettinen ympäristö. Ideaaleja komponentteja puolestaan ovat normit ja arvot,

henkisen ilmapiirin muodot, aatteelliset ja uskonnolliset virtaukset, ihmissuhteet koettuna, taide, jne. Ideaalit ovat siis henkiseen ja kokemuksellisuuteen viittaavia olemassaolon puolia. Situaatio on kaikkea sitä, mihin ihminen on suhteessa. Situationaalisuus on kiinteästi yhdessä esiymmärryksen käsitteen kanssa. Esiymmärrys rajaa ja suuntaa niin kehollisia kuin tajunnallisia prosesseja, eli mitä ja miten koemme ja millaisia orgaanisia tapahtumia kehossa etenee. Situationaalisuuden tärkeys tulee esiin ihmisen identiteetin muodostumisessa. Suhteuttaessamme komponentteja muodostamme niiden pohjalta identiteettiämme. Olemme yhteiskunnan jäseniä, vanhempiemme lapsia, jonkin ammatin edustajia, ravinnon käyttäjiä. Situaatio on myös aina ainutkertainen ja niin myös identiteetti. Yksilö ohjaa situaationaalisuuttaan tekemillään valinnoilla. (Rauhala 2005, 41-46.)

Ihmisenä olemisen erityispiirteiksi tunnusmerkeiksi voi kiteyttää ihmisen olemassaolon kehkeytymisen tajunnan, tietoisuuden ja intentionaalisuuden, joita edellä olen kuvannut. Lisäksi ihmisen olemiselle tyypillistä eettisyys, joka edellyttää tietoista ihmisyksilöä ja tietoisia valintoja vaihtoehtojen väliltä. Näin siis esimerkiksi eläinten, eikä ihmisenkään, vaistoreaktiot eivät ole moraalisia valintoja. Pyhän ja kauniin kokeminen ovat lähellä toisiaan, koska ne ovat molemmat hyvin vaikeasti analysoitavia kokemuskvaliteetteja, mutta jotka erottavat ihmisen totaalisesti muista olevaisista. Sekä pyhä että kauneus ovat Rauhalan mukaan niiden tulkinnasta riippumatta kaikille ihmiselle tyypillisiä pyrkimyksiä ja ominaisuuksia. Myös uskonnollinen usko on juuri ihmiselle ominainen piirre, jota Rauhala ei kuitenkaan yleiskatsausta syvemmin tässä teoksessa avaa. Ihminen eroaa muista olevaisesta siis eritoten tietoisuutensa ja eettisen vastuullisuutensa vuoksi. (Rauhala, 1998, 45-70.)

5.3 KASVATUKSEN EHDOSTA, RAJOISTA JA MAHDOLLISUUKSISTA

Oleellisia kysymyksiä ovat luonnollisesti, miten ja millä edellytyksillä kasvatusta on ylipäänsä mahdollista tai miten se saa oikeutuksensa. Antiikista valistuksen aikaan ja myöhemminkin länsimaisessa kulttuurissa kasvatuksella on pyritty hyvään elämään, korkeaan moraaliin, yhteiskunnalliseen osallisuuteen tai luontaisten taipumusten vaaliminen. Aristotelis-kristillinen kasvatuseränne nojaa ajatukselle ihmisen elämän arvokkuudesta ja onnellisuudesta sen päämääränä. Ihmisellä on sen mukaan luontainen kyky pyrkiä hyvään ja tätä kykyä tulee kasvatuksen avulla edistää. Hyvän tai arvokkaan lähde on kuitenkin ihmisen tai luonnon ulkopuolella, eli se on luonteeltaan transendenttinen. (Nurmi 1983, Nurmi 1995, 51-66, Puolimatka 1999, 15-34.)

Toinen nykypedagogiikkaan vaikuttava kasvatuserinne pohjautuu valistusfilosofiaan ja naturalistiseen tulkintaan maailmasta ja ihmisestä. Kasvatuksen tavoite on olla arvovapaata ja se perustuu ihmisten luontaisten taipumusten vaalimiseen ja luonnolliseen kasvuun. Arvot ovat sen mukaan subjektiivisia mieltymyksiä (Puolimatka 1999, 134.) Reduktionismi on tyypillistä, sillä järki palautuu viettiin, tietoisuus korvataan tiedostamattomalla, moraalinen persoonallisuus palautuu seksuaaliviettiin, oikeus vallantahtoon, totuus mielipiteeseen ja yhteisen edun ajaminen yksilön itsensä toteuttamisen haluun. Toisin sanoen ihmisen korkeammat ominaisuudet ymmärretään alkukantaisempien ja perusteellisempien toimintojen kautta. Tästä johtuen kasvatuksen tulisi vapauttaa eettisistä normeista, jotta kasvatuksen tavoitteen sopeutuneen normaaliyksilön luonnollinen kasvu ei vaarantuisi. (Nurmi 1983, Nurmi 1995, 51-66, Puolimatka 1999, 134-135.)

Hyvän kasvatuksen ehdoista väitöskirjansa kirjoittanut Veli-Matti Värri pohjaa ajatuksensa Martin Buberin kasvatustieteelle, josta löytyy paljon linkkejä niin Taylorin autenttisuuden ihanteeseen kuin musiikkikasvatuksen filosofian praksiin suuntaukseen. (Ks. Taylor 1995, 61-62.) Jos kasvatuksen päämääränä on itsekseen tuleminen ihanne, joka vaatii toteutuakseen aitoa dialogisuutta ja arvo-orientaatiota, on syytä avata pintapuolisesti tätä dialogisuuden käsitettä kasvatuksessa. Toinen kasvatustieteellisen perustani kannalta tärkeä tutkija on Tapio Puolimatka, jonka tärkein anti tämän tutkimuksen osalta liittyy arvotiedon, -tietoisuuden ja -orientaation muotoilemiseen.

Perusteet kasvatustieteelle tutkijalleen Värri on muotoillut kasvatettavan ja kasvattajan suhteen ainutlaatuisuudesta ja sillä että kasvatustodellisuuteen pyrkivät vaikuttamaan myös sen ulkopuoliset tahot esim. elinkeinoelämä puolesta puhujat. Värri tiivistää näkemyksensä kasvatuksen ehdoista seuraavasti:

1. Hyvän elämän ideaalia on noudatettava tämänhetkisessä kasvatussuhteessa, nykyisyydessä
2. Kasvatus on arvokkaan välittämistä kasvatettavalle
3. Vain kasvatettavan omaehtoisesta ja tiedostavan toiminnan sallivat kasvatustieteelliset menetelmät ovat luvallisia
4. Kasvattaja on ensisijaisesti kasvatettavan maailmasuhteen tulkki, kasvun auttaja, joka ottaa kasvatustoimissaan kasvatettavan näkökulman huomioon
5. Hyvän elämän ja itsekseen tuleminen ideaalia noudattava kasvatussuhte on dialoginen (Värri 2002:29)

”Dialogisuus tiivistää neljän muun teesin olennaisen merkityksen. Kasvatettavaa kunnioittava, arvokasta välittävä ja hyväksyttävää menetelmiä käyttävä kasvatus on dialogisuuden ideaalia noudattava.” (Värri 2002:30)

Kasvattajan ihmiskäsityksellä on ratkaiseva merkitys kasvattajan ja kasvatettavan ainutlaatuisessa suhteessa, siinä kiteytyvät hänen ontologiset ja eettiset sitoumuksensa. Värri listaa näihin käsityksen

ihmisideaalista, kasvun tarkoituksesta, kasvatuksen mahdollisuudesta, kasvatusoikeudesta, kasvatusvastuusta ja –velvollisuudesta sekä kasvatettavan oikeudesta. Kasvatuskäsitykset (eli ihmiskäsitys, yhteiskuntakäsitys ja käsitys kasvun päämääristä) konkretisoituvat kasvatussuhteessa, johon kasvattajan ihmiskäsitys oleellisesti vaikuttaa, vaikkei se olisikaan tiedostettu. (Värri, 2002, 35)

Värri vastustaa voimakkaasti yksipuolista funktionaalista ja kasvatettavaa välineellisesti kohtelevaa kasvatusta, jossa päämäärät ovat ahtaasti asetettu palvelemaan esimerkiksi jotain ideologiaa tai ammattiroolia. Samoin tämä funktionaalisuus näkyy myös väitteessä hyvän elämän kriteerien ehdottomassa tietämisessä. (Värri, 2002, 22, 36-38.)

”Kasvattajan tehtävä on osoittaa kasvatettavalleen suunta kohti hyvää, mutta ei tapaa, jota noudattamalla se on saavutettavissa (Värri, 2002, 87).”

Itseyden ideaalin edellyttää dialogisuutta (vrt. Taylor 1995, 60-70), eli itsen ja minän käsitteet opitaan toiseuden kautta. Minä ei voisi kehittyä ilman toisia subjekteja ja irrallaan yliyksilöllisistä arvoista (Värri, 2002, 25). Kasvatus on Värriin (2002, 28) mukaan lähtökohdiltaan aina sidoksissa yhteiseen ja yleiseen hyvään, mikä on ristiriidassa Taylorin (1995, 78-81) kuvaaman vallitsevan itsekeskeisen ja narsistisen autenttisuuden ihanteen tulkinnan kanssa. Autenttisuus edellyttää Taylorin mukaan yhtäältä luomista, alkuperäisyyttä sekä usein vallitsevien sääntöjen vastustamista mutta myös merkitysnäkökenttien tunnustamista ja dialogista itsemäärittelyä. (Taylor, 1995,95.)

Mikäli kasvatuksen tavoitteena on tarjota kasvavalle sukupolvelle mahdollisimman hyvät ja kattavat valmiudet kohdata tulevaisuuden yhä nopeammin muuttuva maailma, eikö silloin juuri arvojen ja arvotunteiden, niiden arvioinnin opettaminen, laajan yleissivistyksen sekä merkitysten ymmärtämisen oppiminen olisi kasvatuksen tärkeimpiä sisältöjä? Tästä näkökulmasta kasvatettavalle tarjotaan valmiuksia arvioida kriittisesti entistä moninaisimpia vaihtoehtoja ja nopeasti muuttuvassa elinympäristössä.

Värri (2002) kritisoi Meleau-Pontyn ajatusten pohjalta ihmistieteiden naturalistista ja positivistiseen objektiivisuusihanteeseen nojaavaa painotusta, toisin sanoen luonnontieteissä sovellettavia käsityksiä todellisuudesta, tiedosta ja tieteestä. Tässä painotuksessa ongelmat syntyvät tietoteoreettisista ennako-oletuksista. Fenomenologiassa (tutkijan) tietoisuutta ja maailmaa ei aseteta vastakkain, eli subjekti-objekti –asetelman sijaan ajatellaan tutkijan olevan osa tutkittavaa maailmaa ja tulkitsevan aika- ja paikkasidonnaisesti tutkimuskohdettaan. Värri tiivistää Merleau-

Pontyn näkemyksen luonnontieteellisten ihanteiden vääristävästä seurauksista ihmistieteissä seuraavasti: Inhimillisen kokemuksen redusointi tieteelliseen havaintoon, ihmisen redusointi fysikaaliseksi esineeksi ja tilastoyksiköksi, intersubjektiivisuuden mahdottomuus ja maailmasuhteen kadottaminen. Oleellisin puute, mikä seuraa inhimillisen kokemuksen poissaolosta, on yhteyden kadottaminen inhimillisten merkitysten maailmaan. (Värri, 2002, 39-40.)

Värri (2002) kirjoittaa Merleau-Pontyn tieto-opin radikaalin empirismin tarkoittavan sitä, että totuus on sisällä havainnoitavissa olioissa ja maailmassa. Perspektiivisyys antaa syyn luottaa aistehimme, jolloin oliot näyttäytyvät erilaisilta eri perspektiivistä. Merleau-Pontyn mukaan havaintosisällöissä saamme tietoa niin itse kohteesta kuin suhteestamme kohteeseen. ”Maailma ei ole se, mitä ajattelen, vaan se, mitä elän.” (Värri, 2002, 43-45.)

Aristotelisen perinteen mukaan tiedon eri lajit on jaoteltu seuraavasti: Theoria: varmaa, yleispätevää ja muuttumatonta tietoa (*episteme*), Poieisis: know-how –tietoa siitä miten jokin tuote tai asia valmistetaan (*techne*) ja Praxis moraalitietoista ja sitoutunutta toimintaa, jonka tavoitteena on toimiminen hyvin (*fronesis*). (Oravakangas, 2005, 130.) (Ks. Värri, 2002, 59.) Nykykoulussa ja koulutuspolitiikassa korostuu vahvimmin poeisis –tyyppinen instrumentaalinen tieto, mikä on linjassa nykykulttuurin välineellisen järjen korostuneisuuden ja lähes rajattoman tekniikkaan uskomisen kanssa.

Värri viittaa Merleau-Pontyn eksistentiaaliseen ajatteluun puhuessaan meidän havaintojemme perspektiivisyydestä, kontekstuaalisuudesta ja rajallisuudesta. Puhtaita havaintoja ei ole, koska elämme merkitysten maailmassa, ja siten jatkuvasti tulkitsevassa suhteessa itseemme, toisiin ja maailmaan. Koska hermeneutiikka ei ole yleismaailmallista, vaan aina jollain tasolla lokaalia, tulee tulkinnasta aina ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti sidonnaista. Jokainen tulkinta perustuu kuitenkin johonkin traditioon, jolloin paraloginenkin tulkinta tästä ongelmasta on hermeneuttinen tilanne. Tarvitsemme fronesis-tyyppistä tietoa, kun joudumme tulkitsemaan tai ennalta tuntemattoman tiedon eteen. Tässä tilanteessa emme voi soveltaa subjekti-objekti –asetelman mukaista havainnon yleispätevää tiedonsoveltamistekniikkaa, vaan tarvitsemme tulkinnallisia välineitä ja niiden soveltamista. Fronesis sisältää pelkkien keinojen ja tekniikoiden lisäksi tietoa päämääristä, kun taas tekninen tieto sisältää tietoa vain keinoista ja niiden soveltamisesta. (Värri, 2002, 57-60.) Koska tulkitseminen, merkitysten ja päämäärien arviointi on eettistä, arvotiedon opettaminen olisi kasvatuksessa erityisen oleellista, jotta voidaan parantaa omien hermeneuttisten tilanteiden ymmärtämistä. Teknis-kapitalistisen ja materialistisen länsimaisen kulttuurin painotus

tieto-opillisesti nojaa teknisen tiedon ihannointiin ja kieltää osittain tai kokonaan moraalitiedon olemassaolon ja tarpeellisuuden.

Moraali- tai arvotiedon oppiminen vaatii intersubjektiivisuutta, eli minän ja sinän suhdetta. Havaintojen perusteella ei voida määritellä, mikä on oikein tai väärin tai hyvää tai huonoa. Värrin jatkaa Buberin dialogisuusfilosofian pohjalta. Buberin peruskäsitteet ovat Minä-Se ja Minä-Sinä – sanaparit, jotka toimivat samalla toistensa vastapareina. Minä-Sinä on yhtäältä Buberin olemisen alkuyhteyden lähtökohta, toisaalta eettinen ideaali. ”Totuus ja vastuu ovat Minä-Sinä-yhteyden ideaaleja, joita on noudatettava nykyisyydessä, läsnä olevassa olemisessä.” Persoonaa voi Buberin mukaan muotoutua vain suorassa ja välittömässä yhteydessä toiseen persoonaan, ja tästä syystä persoonaksi kasvamisessa yksilön kokemismaailman Minä-Se-suhteen ylittäminen on niin välttämätöntä. (Värrin, 2002, 63-68.) Minä-Se-maailma ei ole väistämättä paha, vaan se on edellytys Minä-Sinä-suhteelle luoden pysyvän, ajallisen, tilallisen, mittavan, vertailtavan ja intentionaalisen kehyksen Minä-Sinä maailman intersubjektiivisuudelle. Minä-Se-maailma on luonnollinen ja välttämätön, mutta sen yksipuolinen korostaminen on pahasta ja johtaa välineellisen järjen ylivaltaan, jossa käytännöllisyys, hyödyllisyys ja tarkoitushakuisuus korvaavat ihmisten välisen yhteyden voiman. Toisin sanoen yksipuolinen Minä-Se-asetus välineellistää ihmissuhteemme ja luonnon, vaikka onkin toimivan arkielämän lähtökohta. Buberin mukaan voimme kontrolloida esineellistämistäipumustamme ja näin antaa dialogisuuden ideaalille enemmän tilaa myös arjessa. (Värrin, 2002, 70-71, 75.)

Buberin kasvatustajattelu Värrin kuvaa ”keskitien” kasvatustilofilosofiaksi, jossa Buber pyrkii löytämään järkevän ja eettisesti kestävän ytimen vanhasta autoritaarisesta sekä modernista lapsen omaa aktiivisuutta korostavasta kasvatustajattelukselta. Autoritaarisessa kasvatustuksessa keskiössä on kasvattaja ja vain hänen aktiivisuutensa on tärkeää. Tässä ajattelussa Buber näkee hyväksi tradition ja pysyvien arvojen sekä arvokkaan siirtämisen tulevalle sukupolvelle. Modernissa ajattelussa kasvattajan rooli on kaventunut lähinnä lapsen luontaisen taipumusten ja omien merkitysten rakentamisprosessien vaalimiseen. Modernissa ajattelussa puolustettavaa on käsitys lapsen luontaisesta luomisvoimasta. Buber kuitenkin kritikoit molempia tulkintoja ja vastaa ongelmiin dialogisuuden käsitteellä. Vapaus ei ole pakon vastakohta, vaan yhteisyys. Moderni kasvatustajattelu määrittellee vapauden kasvatustuksen päämääräksi, mutta se on Buberin mukaan nimenomaan kasvatustuksen ennakkoehto ja lähtökohta, ei päämäärä. Ihmiselle vapaus toteutuu yhteisyudessa eli dialogisessa suhteessa. Lapsi on siten oma todellisuutensa ja aktiivinen osapuoli kasvatustussuhteessa, mutta ongelmalliseksi lapsikeskeisen kasvatustuksen tekee, se että silloin kasvustikriteerit määrytyvät

lapsen halujen, mieltymysten ja mielihalujen mukaan, jolloin kasvattaja onkin riippuvainen oppilaistaan ja heidän mielihaluistaan. Buber kuvaa tätä eroksen ohjaamaksi kasvatukseksi, jolloin sillä ei ole punnittua arvopohjaa, vaan se perustuu mielihyvään ja välittömiin tarpeisiin. Sen sijaan kasvatuksen tulisi perustua dialogiseen suhteeseen, jossa kasvatuksen lähtökohta on maailman ja maailmasuhteen yhteisyys, ja jossa kasvattaja on lapselle ennen muuta ”maailman olennaisten aspektien valikoija ja välittäjä.” (Värri 2002:79-82.)

”Tarvitaanko postmodernissa tehokkuusyhteiskunnassa sivistävää kasvatustajattelu? Onko sivistys hyödytöntä elitismiä vai voisiko sillä olla jotakin todellista annettavaa koulutuspolitiikan strategioille? Mitä ymmärrämme sivistyksellä? Merkitseekö taloudelliseen tehokkuuteen pyrkivä elämänmuoto sivistyksen ihanteen ohittamista? Onko sivistyksen tavoite rationaalinen.” (Oravakangas 2005:129.)

”Arvotietoisuudella on tärkeä merkitys tunteiden kehityksessä. Tämän mukaan lapsen tunne-elämän kehityksessä on kolme perustarvetta: lapsen tulisi 1) oppia tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteensa, 2) pystyä arvioimaan tunteitaan ja 3) kokea syvimmit tunteensa mielekkäiksi ja perustelluiksi.” Tärkeää on kiintymyssuhde ainakin yhteen aikuiseen, jossa kiintymys syvenee arvotunteeksi. Arvokasvatus on suurelta osin tunnevalmiuksien kehittämistä, joko tunneperäisten arvoasenteiden ja toiminnallisten valmiuksien eli hyveiden oppimista, omantunnon valmiuksien kehittämistä tai tunteiden arvioinnin opettelua. (Puolimatka, 2004, 46.)

Rakkauden kokemus antaa lapselle mahdollisuuden kokea itsensä ja elämän arvokkaaksi, elämän- ja tiedonhalua sekä oma persoonansa loukkaamattomaksi ja ainutlaatuiseksi. ”Kun lapsi tietää olevansa rakastettu ilman ehtoja, hän tietää myös olevansa arvokas riippumatta ominaisuuksistaan, kyvyistään, onnistumisistaan tai epäonnistumisistaan.” Oppimisen ja kehittymisen edellytys on oppia armahtamaan itseään ja näin muodostaa realistinen itsetuntemus, jota ohjaa itseisarvo eikä suorittamisesta, menestyksestä tai mukautumisesta. (Puolimatka, 2004, 47.)

Tunteiden arvioinnin perustana on oletus, että ihmisellä on mahdollisuus saada tietoa siitä mikä on arvokasta. Tarkastelemme arvojen näkökulmasta, kun pohdimme elämän tarkoitusta ja erilaisten tunteiden, asenteiden ja elämän muotojen mielekkyyttä. ”Ihmistä ei tyydytä sellainen toiminta, jolla ei ole arvoa ja merkitystä.” Lisäksi tunteet ovat riippuvaisia ihmisen suhteesta kysymyksiin: Mikä on lopulta merkityksellistä? Millä on pysyvää arvoa?. Tämä arvonäkökulma antaa kriteeristön arviointiin arvojen ja tunteiden tarjoamista edellytyksistä hyvälle elämälle. (Puolimatka, 2004, 85.)

Korkeampien arvojen ohjatessa toimintaamme koemme ne mielekkäiksi, vaikka olosuhteet eivät antaisikaan sille edellytyksiä. ”Ihminen kokee mielekkääksi toiminnan, joka ohjautuu sellaisten asioiden pohjalta, joilla on itseisarvo.” (Puolimatka, 2004, 47-48.) Arvorealistisen oletuksen mukaan tärkeä ja arvokas määräytyy arvoista käsin, jotka eivät ole pelkkiä ilmauksia ihmisten toiveista, haluista ja sopimuksista. Se mikä on arvokasta ei riipu siitä, mitä ihmiset arvostavat. Asioiden todellinen arvo ei välttämättä heijastu vallitsevissa arvostuksissa. Puolimatka viittaa arvoteoriassaan Schellerin arvojen hierarkiaan. (Puolimatka, 2004, 85, Taylor 1995,)

” Schelerin käsitys arvojen hierarkiasta:

1. *Perustavana tasona ovat aistikokemuksiin liittyvät arvot kuten miellyttävä ja epämiellyttävä, mielihyväsävyinen ja –pahansävyinen, nautinnollinen ja kivulias*
2. *Hyötyarvot kuten hyödyllinen, käytännöllinen, tehokas ja taloudellinen sekä niiden vastakohtat*
3. *Elämänvoimaan liittyvät arvot kuten jalo-halpamainen, terveys-sairaus, voima-heikkous ja rohkeus-pelkuruus*
4. *Henkisiä arvoja ovat a) esteettiset arvot kuten kauneus, b) oikeudenmukaisuuden arvot ja c)puhtaan tiedon arvot. Näihin arvoihin liittyviä tunteita ovat henkinen ilo ja suru, hyväksyminen ja paheksuminen, kunnioitus ja halveksunta.*
5. *Ehdottomien arvojen alue, johon kuuluvat pyhän ja epäpyhän arvot. Pyhyysarvojen perustana on suhde olemassaolon absoluuttiseen perustaan ja siitä syntyvä henkinen syvällisyys.*

Kriteerit korkeampien ja alempien arvojen erottamisesta:

1. *Arvot ovat sitä korkeampia, mitä pysyvämpiä ne ovat*
2. *Mitä korkeampi arvo, sitä kokonaisvaltaisempi ja riippumattomampi se on aineellisesta hyödykkeistä ja sitä vähemmän määrällisesti mitattavissa.*
3. *Arvot ovat sitä korkeampia, mitä vähemmän ne pohjautuvat toisiin arvoihin.*
4. *Mitä korkeampi arvo on, sitä syvempi ja pysyvämpi on sen tarjoama tyydytys.*
5. *Arvo on sitä korkeampi mitä absoluuttisempi ja riippumattomampi ja vähemmän suhteellinen se on.”*

(Puolimatka, 2004, 86-88.)

Syy miksi olen edellä käsitellyt nimenomaan Taylorin, Värrin ja Puolimatkan ajattelua liittyy kasvatustajatteluun, jonka päättelyn logiikka on seuraava: Mikäli kasvatuksen ihanteena ja päämääränä on kasvatettavan yksilön itseksi tuleminen ja tätä kautta kasvatettavan hyvän elämän edellytysten edistäminen, edellyttää se autenttisuuden ihannetta. Autenttisuus ei toteudu ilman merkitysnäkökenttää, jonka edellytyksenä kasvatussuhteessa on dialogisuus ja arvonäkökulma. Myös kasvatustajattelu ja sen päämäärät edellyttävät arvokäsityksestä riippumatta jonkin arvoankkurin. On tähdellistä avata käsitteitä hiukan laajemmin, jotta analyysin päätelmien taustaolettamusten teoreettinen pohja selkiytyy lukijalle paremmin. Tarkoitukseni ei siis ole ollut luoda kattavaa teoreettista kokonaisuutta vaan avata tutkimusprosessin myötä esiin nousseita käsitteitä.

6 POHDINTA

Tämä tutkielma on pääasiassa käsitteellinen ja teoreettinen pohjatyö pro gradu –tutkielmaani varten, joten päätelmien tekeminen on enemmän pro gradun tehtävä. Joitain yleisiä huomioita ja ominaispiirteitä teoreettisesta taustasta voisi tässä yhteydessä kuitenkin avata.

Hyvin mielenkiintoisena käsitteenä nousi tutkimuksessani esiin uusliberalismi ja sen läpitunkevuus nykykulttuurissa. Samalla se luonteelleen ominaisesti pyrkii pysymään piilossa ja tiedostamattomana luo mielikuvaa vääjäämättömistä kehityssuunnista, joihin meillä ei ole mitään vaikutusmahdollisuuksia. Se on salakavala aatevirtaus ja megatrendi. Se ei ole vain talouspoliittinen työkalu, vaan se on paljon laajempi aatteellinen ilmiö. Uusliberalistisessa koulutuspolitiikassa opetussuunnitelma tähtää ennen kaikkea hyödyllisiin, eli taloudelliseen toimeentuloon, kilpailukykyyn ja aineelliseen vaurauteen kannalta tarkoituksenmukaisiin sisältöihin. Hilpelä (2001) kiteyttää perussanoman: ”Elämä on työtä ja koulutus työhön valmistautumista.” Kun oppilas nähdään hyödyttävän enemmän koulua ja sen maineen rakentamista ja pärjäämistä kilpailussa muita kouluja vastaan kuin koulun edistävän oppilaan kasvua, on vahva välineellisyttä painottava korostus ilmeinen. (Hilpelä, 2001, 151-153.) Oravakangas tiivistää saman asian oman tutkimuksensa näkökulmasta seuraavasti:

”Sekä koulutuksella että ihmisellä on siinä selkeästi välineellinen arvo. Koulutuksesta on tullut taloudelle alisteista. Koulutuspoliittisiin muutoksiin ajaututaan markkinavoimien ’itsejärjestyvässä’ ohjauksessa. Mitä tämä merkitsee koulutuksen ihmiskäsityksen kannalta? Voiko koulutuksella ja kasvatuksella olla toisistaan poikkeavat ihmiskäsitykset?” (Oravakangas 2005,127.)

Jos koulutus nähdään näin välineellisenä suhteessa ihmiseen ja sen päämäärät ovat puhtaan utilitaristiset, on syytä kysyä palveleeko musiikki silloin näitä päämääriä? Johtopäätös on, että ei palvele. Tästä näkökulmasta musiikin voisi mainiosti poistaa koulun oppiainetarjonnasta. Sillä ei ole sellaista yleistä työelämän ja toimeentulon kannalta olennaista tarjottavaa, että kaikkien kannattaisi sitä opiskella ja yhteiskunnan tulisi satsata siihen resursseja. Mikäli koulutuksen päämäärä ja sen taustalla oleva arvopohja tähtäävät yksilön kasvuun ja hyvän elämän edellytysten tukemiseen, on johtopäätös aivan toinen. Eikö juuri musiikilla ole paljon annettavaa identiteetin rakentamisessa, tunteiden säätelyssä, arvo-orientaation oppimisessa, yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemisessa sekä merkityksen ja ilon tuottajana? Lisäksi alati muuttuvassa maailmassa luulisi laajan yleissivistyksen ja arvo-orientoituneen arviointikyvyn antavan

erinomaiset eväät kohdata muutokset ja tulevaisuuden tuomat yllättävätkin haasteet sekä tehdä valintoja ja ratkaista luovasti eteen tulevia ongelmia.

On erityisen mielenkiintoista, miten liberalismi piti tärkeänä ja tasa-arvoa lisäävänä tekijänä yleissivistävän koulutuksen mahdollisuutta ylemmän luokan lisäksi muille yhteiskuntaluokille pelkän kapea-alaisen ammatillisen kasvatuksen sijaan, mutta uusliberalismi näyttää ihanteidensa siivittämänä pyrkivän hylkäämään sivistysihanteen ja korostavan juuri kapea-alaista hyötyä tavoittelevaa 'amatillista' koulutusta. Uusliberalismi ei siis pyri ammatti-identiteetin rakentamiseen, vaan pyrkii redusoimaan ammatillisen koulutuksen vain utilitaristisiin ja pragmaattisiin päämääriin. (Ks. Hilpelä, 2001,139-146.)

”Tarvitaanko postmodernissa tehokkuusyhteiskunnassa sivistävää kasvatusajattelua? Onko sivistys hyödytöntä elitismiä vai voisiko sillä olla jotakin todellista annettavaa koulutuspolitiikan strategioille? Mitä ymmärrämme sivistyksellä? Merkitseekö taloudelliseen tehokkuuteen pyrkivä elämämuoto sivistyksen ihanteen ohittamista? Onko sivistyksen tavoite rationaalinen?” (Oravakangas 2005,129.)

Vaikka musiikin välineellistä arvoa korostava praksiainen filosofia näyttääkin olevan uusliberalistisen koulutuskäsityksen mukainen, se eroaa oleellisesti tästä välineellistä järkeä painottavasta käsityksestä. Musiikin ominaisuudet saavat arvonsa musiikillisessa toiminnassa, joka on itseisarvoista, koska se tuottaa nautintoa (*enjoyment*) ja mahdollistaa itsen kasvun, jotka ovat itsessään arvokkaita. Välineellisen järjen korostuessa keskeiseksi nousevat vietit ja välittömien tarpeiden tyydyttäminen, jota vastaan Elliott (1995, 115) juuri argumentoi. Musiikin itseisarvo ei siis nouse siitä itsestään, vaan musiikillisen toiminnan luonteesta. Se on praxis, taito tehdä oikein ja pyrkiä johonkin arvokkaaseen. Voisiko Taylorin (1995) käyttämä merkitysnäkökentän käsite olla tässä yhteydessä olla käyttökelpoinen? Tämä käsitys eroaa Väkevän (1999, 46) korostamasta pragmaattisesta tulkinnasta, jossa musiikki liittyy pikemminkin ihmisen ajatteluun ja toimintaan kuin moraaliin ja tarkoitukseen. Oleellinen erottelu on siten tietoteoreettinen Elliott ja Regelski viittaavat aristotelista perinnettä seuraten musiikkiin praksiksena, ei teknisenä tietona, kun taas Väkevän esittämä pragmaattinen tulkinta on tästä näkökulmasta lähempänä poeisis –tyyppistä teknistä tietoa (Väkevä, 2009, 48-55). Selkeä jatko tälle tutkimukselle on jatkaa analyysiprosessia aineistolähtöisemmin, mikä onkin jatkotutkimussuuntani pro gradussa.

LÄHTEET

- Bowman, W. (2005). *The Limits and Grounds of Musical Praxialism*. Teokessa Elliott J. (toim.) *Praxial Music Education Reflections and Dialogues*. Oxford: University Press.
- Buber, M. (1993). *Sinä ja Minä (Ich und Du)*. Juva: WSOY.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters*. Oxford : Oxford University Press.
- Elliott, D. (1996). *Music Education in Finland: A New Philosophical View*. *Musiikkikasvatus Vsk. 1, Nro 1*, 6-22. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Elliott, D. (2005). *Praxial Music Education – Reflections and Dialogues*. Oxford: OxfordUniversity press.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: University Press
- Hilpelä, J. (2001). *Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta*. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. 139-156. Turku: Painosalama oy.
- Hirsjärvi, S. (1985). *Johdatus kasvatustilosophiaan*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Honkanen, T. (2001). *Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitteet*. Jyväskylän yliopisto.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. & Heinlahti, K. (2006). *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Karkama, P. (1998). *Kulttuuri ja demokratia*. Helsinki: Offset Oy.

- Lukion opetussuunnitelman perusteet (2003). Helsinki: Opetushallitus
- Määttänen P. (1996). *Pragmaattinen musiikin filosofia. Musiikkikasvatus Vsk. 1, Nro 1*, 47-50. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Määttänen, P. (2003). *Aesthetic Experience and Music Education* Teoksessa *Philosophy of Music Education Review*, 11, no. 1 (Spring 2003)
- Määttänen, P. (1999). *Musiikin filosofiaa laidasta laitaan. Musiikkikasvatus Vsk. 4, Nro 1*, 113-116. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Nurmi, V. (1982). *Kasvatuksen traditio*. Juva: WSOYn graafiset laitokset Juva.
- Oravakangas, A. (2005). *Koulun tuloksellisuus?*. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (2004). Helsinki: Opetushallitus.
- Puolimatka, T. (1999). *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat*. Tampere: Tammer-paino oy.
- Puolimatka, T. (2004). *Kasvatus, arvot ja tunteet*. Helsinki: Tammi.
- Rauhala, L. (1998). *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. (2005). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Regelski, T. (1996). *Prolegomenon To a Praxial Philosophy of Music and Music Education. Musiikkikasvatus Vsk. 1, Nro 1*, 23-40. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Swanwick, K. (1987). *A Basis for Music Education*. Chippenham, Wilts: Antony Rowe Ltd.
- Swanwick, K. (1996). *Music Education: Is There Life Beyond School. Musiikkikasvatus Vsk 1, Nro 1*, 41-46. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Taylor, C. (1995). *Autenttisuuden etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.

- Väkevä, L. (1997). *Oppiminen ja praksialinen musiikkikasvatusfilosofia – kohti systeemistä orientaatiota. Musiikkikasvatus Vsk. 2, Nro 1, 19-27.* Helsinki: Hakapaino Oy.
- Väkevä, L. (1999). *Musiikin pedagoginen merkitys. Musiikkikasvatus vol. 4, No 2-3, 44-55.* Helsinki: Hakapaino Oy.
- Väkevä, L. (2004). *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa.* Oulu: Oulu university press.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. (2006). *Demokratian ”metodi” musiikkikasvatuksessa. Musiikkikasvatus Vsk 9, Nro 1-2, 33-38.* Helsinki: Hakapaino Oy.
- Väkevä, L. (2009). *Esteettisen kokemisen taito merkityksen taiteena. Musiikkikasvatus Vsk. 12, Nro 2, 48-57.* Helsinki: Hakapaino Oy.
- Värri, V.-M. (2002). *Hyvä kasvatus-kasvatus hyvään.* Tampere: CityOffset.
- Westerlund, H. (1997). *Musiikkikasvatuksen ”kaksi filosofiaa” diskursiivisina suunnannäyttäjinä. Musiikkikasvatus Vsk 2, Nro 1. 28-40.* Helsinki: Hakapaino Oy.
- Westerlund, H. (1998). *Pluralismi ja eettinen yhteisöllisyyden näkökulmia musiikkikasvatukseen. Musiikkikasvatus Vsk. 3, Nro 2, 5-17.* Helsinki: Hakapaino Oy.