

MIKSI MUSIIKKIKASVATUSTA?
Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat
ihmis- , oppimis- ja musiikkikäsitteet

Lisensiaatin tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Musiikkitieteen laitos
Musiikkikasvatus
Kevät 2001
Tuija Elina Honkanen

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta
HUMANISTINEN

Laitos
Musiikkitieteen laitos

Tekijä
Tuija Elina Honkanen

Työn nimi
Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitteet

Oppiaine
Musiikkikasvatus

Työn laji
Lisensiaatin tutkielma

Aika
kevät 2001

Sivumäärä
153

Tiivistelmä - Abstract

Tutkimus tarkastelee musiikkikasvatuksen filosofian nykyisten polariteettien - praksiällisen ja esteettisen musiikkikasvatuksen filosofian - avulla, mikä on niin sanotun yleissivistävän koulun musiikkikasvatuksen päämäärä. Analysoitavat filosofiat toimivat tällä hetkellä filosofisena pohjana musiikin aineenopettajan koulutuksessa Suomessa. Ne ovat Keith Swanwickin ja Bennett Reimerin esteettisen musiikkikasvatuksen filosofiat sekä David J. Elliottin ja Thomas A. Regelskin praksiällisen musiikkikasvatuksen filosofiat. Tutkimuksen metodi on hermeneuttinen.

Tutkimus pyrkii määrittelemään kunkin filosofian taustalla vaikuttavan ihmiskäsityksen, käsityksen musiikista, oppimisesta sekä kasvatuksesta. Musiikkikasvatuksen filosofian keskeiset käsitteet määrittyvät filosofian perustana olevasta ihmiskäsityksestä käsin. Filosofiset ihmiskäsitykset voivat auttaa meitä jäsentämään meidän muutoin hajanaisista käsityksistä koostuvaa ja intuitiiviseksi jäänyttä kuvaamme ihmisestä. Kasvatuksen kannalta on olennaista tiedostaa, kuka on se ihminen, jota kasvatetaan ja mitä hänestä pitäisi kasvatuksen seurauksena tulla. Kasvatus on päämäärätietoista toimintaa, jonka päämääränä on kasvatuksen kohteen muuttuminen.

Tutkimuksessa esiteltävien musiikkikasvatuksen filosofioiden ihmiskäsitys on kulttuurinen. Kulttuuriset ihmiskäsitykset ovat moninainen joukko erilaisia lähestymistapoja ihmiseen. Niiden yhdistävänä lähtökohtana on ajatus, että ihminen on kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti rakentunut ja itsensä muuttamiseen kykenevä olento.

Sen sijaan esteettisen ja praksiällisen näkökulman käsitykset musiikin arvosta poikkeavat. Esteettisen näkökulman mukaan musiikin omalaatuisuus on sen tarjoamassa esteettisessä kokemuksessa. Praksiällinen näkökulma ei katso musiikilla olevan itseisarvoa sinänsä. Musiikin arvo on sidonnainen sen hyötyyn ihmisen käytössä.

Asiasanat
musiikki, kasvatus, ihmiskäsitys, musiikkikasvatuksen filosofia, musiikin filosofia

Säilytyspaikka
Jyväskylän Yliopiston pääkirjasto, Musiikkitieteen laitoksen kirjasto

Muita tietoja

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	Tutkimuksen tarkoitus	1
1.2	Estetiikka ja etiikka	2
1.3	Eettinen näkökulma	5
1.4	Oma horisonttini	12
1.5	Tutkimuksen metodi	17
2	FILOSOFISIA KYSYMYKSIÄ MUSIIKKIKASVATUKSESTA	18
2.1	Kasvatusfilosofia ja musiikkikasvatus	18
2.2	Ihmiskäsitys, musiikkikäsitys, oppimiskäsitys, kasvatuskäsitys ja tiedonkäsitys	20
2.3	Esimerkkinä naturalistinen ihmiskäsitys	25
3	ESTEETTINEN MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIA	28
3.1	Keith Swanwick	28
3.1.1	Miksi opettaa musiikkia?	28
3.1.1.1	Päämääränä muutos	28
3.1.1.2	Esteettinen elämys	32
3.1.2	Mitä musiikki on?	35
3.1.2.1	Tietäminen ja tunne musiikissa	38
3.1.2.2	Musiikki tunteen metaforana	41
3.1.3	Mitä esteettinen musiikkikasvatus on?	43
3.1.3.1	Musiikkikasvatuksen parametrit	46
3.1.3.2	Aktiivinen kuuntelu	48
3.1.3.3	Musiikilisen tietämisen arviointi	49
3.1.3.4	Miten esteettinen musiikinopetus toimii käytännössä?	50
3.2	Synteesi ja pohdinta: Keith Swanwick	53
3.2.1	Musiikin merkityksellisyys	53
3.2.2	Eri musiikkikulttuurit ja kulttuurin uudelleen luominen	56
3.2.3	Esteettinen tunne ja praksiaalisen näkökulman kritiikki	58
3.2.4	Merkitysten löytäminen	60
3.2.5	Swanwickin käsitys musiikista, oppimisesta, kasvatuksesta ja ihmisestä	62
3.3	Bennett Reimer	64
3.3.1	Miksi opetamme musiikkia?	64
3.3.1.1	Toiminnan perustelu	64
3.3.1.2	Esteettisen musiikkikasvatuksen päämäärä	67
3.3.1.3	Esteettinen näkökulma musiikkikasvatukseen: referentialismi, formalismi ja ekspressionismi	68
3.3.1.4	Taiteet ja maailman ei-käsitteellinen strukturointi	71
3.3.1.5	Taiteen opiskelun päämäärä	73

3.3.2	Mitä esteettinen musiikkikasvatus on?	77
3.3.2.1	Musiikin kuuntelu ja ekspressiiviset elementit	77
3.3.2.2	Luovaan toimintaan aktivoiminen	79
3.3.2.3	Esteettisen musiikkikasvatuksen opetussuunnitelman perusta	81
3.3.2.4	Mitä musiikkia koulussa tulisi opettaa?	85
3.4	Synteesi ja pohdinta: Bennett Reimer	86
3.4.1	Intersubjektivisuus musiikissa	86
3.4.2	Voiko musiikkia nähdä?	87
3.4.3	Yhteiskunta, musiikki ja kasvatus	89
3.4.4	Reimerin käsitys musiikista, oppimisesta, kasvatuksesta ja ihmisestä	91
4	PRAKSIAALINEN MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIA	93
4.1	David J. Elliott	93
4.1.1	Miksi opetamme musiikkia ja mitä musiikki on?	93
4.1.1.1	Praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia versus esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia	93
4.1.1.2	Musiikillinen tietäminen	97
4.1.1.3	Musiikillinen toiminta ja itsetuntemus	98
4.1.2	Mitä praksiaalinen musiikkikasvatus on?	101
4.1.2.1	Musiikin kuuntelu praksiaalisessa musiikkikasvatuksessa	102
4.1.2.2	Mitä on luovuus musiikinopetuksessa?	103
4.1.3	Miten opettaa praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofian mukaisesti?	105
4.2	Synteesi ja pohdinta: David J. Elliott	106
4.2.1	Musiikin ja musiikkikasvatuksen tärkeimmät arvot	106
4.2.2	Musisointi ja proseduraalinen tiedonhallinta	107
4.2.3	Musisoinnin yhteys itsetunnon kehittymiseen	108
4.2.4	Luova toiminta	109
4.2.5	Musiikillisten ongelmien ratkominen	110
4.2.6	Musiikin enkulturaatiotehtävä	111
4.2.7	Elliottin käsitys musiikista, oppimisesta, kasvatuksesta ja ihmisestä	112
4.3	Thomas A. Regelski	113
4.3.1	Miksi musiikki on tärkeää ja mitä se on?	113
4.3.1.1	Musiikin määritelmä	113
4.3.1.2	Mahdollisuus syvällisempään itsetuntemukseen	115
4.3.2	Mitä musiikin oppiminen on?	117
4.3.2.1	Mitä on luova opettaminen?	119
4.3.2.2	<i>Action Learning</i>	121
4.3.2.3	Mitä on aktiivinen kuuntelu?	122
4.3.3	Miten opettaa musiikkia toimintakeskeisesti ja kokonaisvaltaisesti?	126

4.4	Synteesi ja pohdinta: Thomas A. Regelski	129
4.4.1	Musiikin arvo	129
4.4.2	Musiikki ja itsetuntemus	131
4.4.3	Kasvatuksen päämäärä	131
4.4.4	Musiikinopetuksesta käytännön välineitä itsenäistä musisointia varten	132
4.4.5	Regelskin käsitys musiikista, oppimisesta, kasvatuksesta ja ihmisestä	133
5	ESTEETTISEN JA PRAKSIAALISEN NÄKÖKULMAN VERTAILUA	135
6	POHDINTA	143
	LÄHTEET	149

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tarkoituksena on pohtia musiikkikasvatuksen filosofian polariteettien – praksiaalisen ja esteettisen musiikkikasvatusfilosofian - lähemmän tarkastelun avulla, mikä on niin sanotun yleissivistävän koulun musiikkikasvatuksen päämäärä. Pyrin löytämään musiikkikasvatuksen filosofioista niiden pohjana olevat käsitykset ihmisestä, musiikista, oppimisesta ja kasvatuksesta. Analysoimani musiikkikasvatuksen filosofiat toimivat filosofisena pohjana musiikin aineenopettajan koulutuksessa Suomessa. Kyseessä ovat Keith Swanwickin ja Bennett Reimerin esteettiset musiikkikasvatuksen filosofiat (ks. myös Detels 1999) sekä David J. Elliottin ja Thomas A. Regelskin praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofiat.

Oleellisiksi kysymyksiksi pohdittaessa musiikkikasvatuksen merkitystä ja päämääriä muodostuvat, kuka on se ihminen, jota kasvatetaan (ihmiskäsitys); mikä hänestä pitäisi kasvatuksen seurauksena tulla (kasvatuskäsitys/oppimiskäsitys) sekä minkä nähdään olevan musiikin itsessään arvo ihmisen elämässä (musiikkikäsitys). Pohdinnan tulokset tulisi vielä asettaa yhteen: "musiikkia (jonka arvo on todettu) kannattaa opettaa koulussa/käyttää kasvatuksessa, koska --- ja musiikkikasvatuksen päämääränä on --- " (musiikkikasvatuksen filosofia). Kasvatus on aina päämäärätietoista toimintaa, jonka tarkoituksena on ihmisen muuttuminen.

1.2 Estetiikka ja etiikka

Englantilaisen Keith Swanwickin mukaan musiikkikasvatuksen filosofian, ja sitä myöten myös musiikkikasvatuksen käytännön päämäärättömyyden syy on se, että alan ammattilaisilta on jäänyt määrittelemättä ja huomaamatta musiikkikasvatuksen ydin: se, että kyseessä on esteettinen kasvatus:

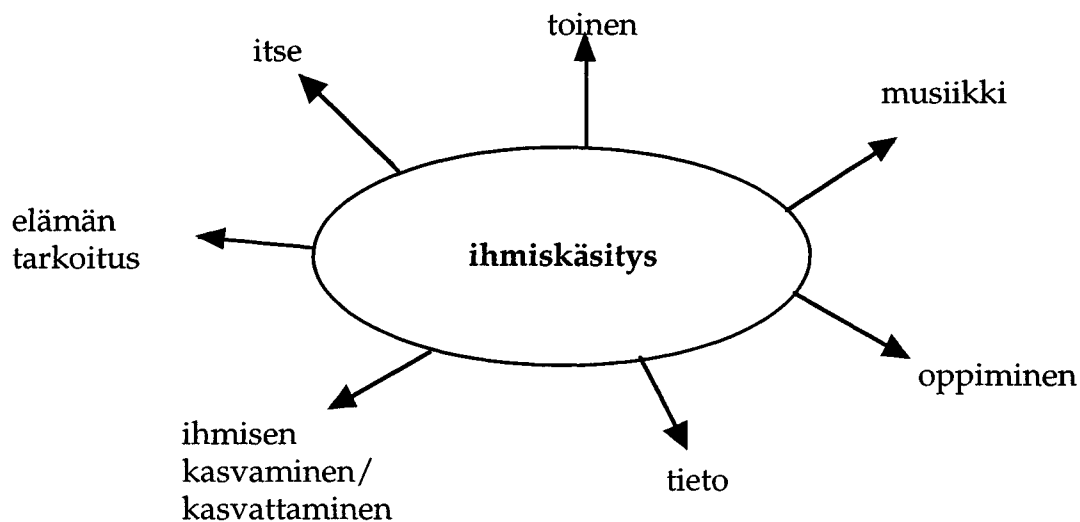
“We have failed to notice and publicize the central core of music education, which is that music education is aesthetic education.” (Swanwick 1987, 6.)

Praksiaalinen näkökulma on asiasta eri mieltä. Esimerkiksi amerikkalainen Thomas A. Regelski painottaa musiikin tekemistä ihmisen ominaisuutena käyttää musiikkia, kommunikoida sen avulla jotain, hyödyntää musiikkia johonkin. Musiikki on praxis, tekemistä, kulttuurisidonnainen käytäntö. Elämä, joka on höystetty musiikilla, on parempaa elämää. Praksiaalinen musiikinopetus antaa oppilaille sellaiset välineet, että he voivat iloita musiikista lopun elämäänsä (Regelski 1998, 8-10). Regelski näkee esteettisen näkökulman myös eräänlaisena praksiksena, joka on sidottu tiettyyn aikauteen ja kulttuuriin (Regelski 1998, 13).

Käsite esteettinen on ongelmallinen. Määttänen (2000) huomauttaakin, että on tehtävä ero, puhutaanko kantilaisesta, intressittömästä kontemplaatiosta suhteessa taiteeseen, vai persoonallisesta, deweylaisesta taidekokemuksesta. Määttäsen mukaan Deweyn käsitys esteettisestä kokemuksesta on hyvinkin lähellä praksiaalista *flow*-kokemusta. (Määttänen 2000.) Lainaten etenkin Mihalyi Csikszentmihalyin ajatuksia, David Elliott korostaa, että lisäämme itsetietoisuuttamme investoimalla aikaamme haasteisiin, jotka eivät koske puhtaasti biologista ja sosiaalista selviytymistämme.

Motivaationamme tällaisessa toiminnassa toimii nautinto tai *flow*-kokemus¹, jonka niistä parhaimmillaan saamme. Tunteina ilmenevä nautinto täten edesauttaa itsekehitystä. Itsekasvun ja nautinnon käynnistää haaste. (Elliott 1995, 113-115.) Elliott vastustaa esteettisen kokemuksen "sekoittamista" musiikilliseen kokemukseen. Musiikilliset kokemukset ovat riippuvaisia kulttuurisesti ja kontekstuaalisesti sidonnaisesta ymmärryksestä, joka voi olla sekä verbaalisti ilmaistua, että niin sanottua hiljaista tietoa (*tacit knowledge*). (Elliott 1995, 124-125.)

Käsitteet *itsetietoisuus* ja *itsekasvu* tai *inhimillinen kasvu* vaativat selkeyttämistä. *Itsen* -käsite hahmottuu myös suhteessa *toiseen*. Oppimisemme tapahtuu pitkälti suhteessa johonkin, dialogissa. Nämä käsitteet määrittävät kunkin filosofin kohdalla vasten sitä käsitystä, joka heillä on ihmisestä. Seuraava laatimani kuva havainnollistaa tutkimukseni käsitteitä (KUVA 1).



KUVA 1. Musiikkikasvatuksen filosofian keskeiset käsitteet määrittävät filosofian perustana olevasta ihmiskäsityksestä käsin.

¹ *flow*-käsitteen suomentanut Juhani Kirjonen: *toiminnan lumo* (Kirjonen & Heiskanen & Filander & Hämäläinen 1997).

Esteettisen käsitteen sijaan selvempää olisi puhua taiteen kokemisesta, joka käsittää sekä esteettisen kokemuksen (joka ei ole vain taiteeseen rajoittuvaa), että taiteeseen liittyvät muut ulottuvuudet, kuten sosiaaliset aspektit. Esimerkiksi Adorno kirjoitti esteettisen ja sosiaalisen funktiosta taiteessa. Sosiaalinen funktio esitetään taiteessa esteettisessä muodossa. (Ks. Bowman 1998, 304-352.) Olisi siis selkeämpää puhua *taidekasvatuksesta* esteettisen kasvatuksen (ks. Swanwick 1987, 6) sijaan.

Olenkin lähtenyt rakentamaan tätä tutkimusta filosofisen peruskysymyksen pohjalta: Miksi? Miksi on musiikkikasvatusta? Mihin musiikkikasvatuksella pyrimme? Onko musiikkikasvatus tärkeää? Miksi -kysymys nostaa pöydälle kasvatuksen päämäärän yleensä, koska kyseessä on musiikkikasvatus. Mikä on se asia, jota nimenomaan musiikin avulla voidaan opettaa paremmin kuin muiden aineiden avulla? Kaiken takana tulisi siis olla käsitys kasvatuksen päämäärästä tai päämääristä yleensä. Päämäärät heijastuvat opetuksen käytäntöihin. Kasvatuksen päämääränä on tietynlainen ihminen, jolla olisi hyvä elämä. Käsitys kasvatuksen päämääristä taas perustuu käsitykselle siitä, mitä ihminen on, eli ihmiskäsitykselle. Erilaisia ihmiskäsityksiä ovat esimerkiksi dualistinen, naturalistinen ja humanistinen. Ihmiskäsitykselle taasen perustuu ajatus siitä, minkälaisen elämän koettaisiin olevan hyvää elämää sille ihmiselle, joka nähdään kasvatuksen kohteena. (Ks. esim. Airaksinen ym. 1993; Heinonen 1989, 200-201; Patrikainen 1999, 151; Rauhala 1983; Rauhala 1990, 32-33; Reimer ym. 1983.)

Perimmäinen filosofinen kysymys musiikkikasvatuksen pohjalla ei siis ole esteettinen, vaan eettinen. Miksi -kysymys on eettinen kysymys. (Ks. mm. Reimer 1989, 151-166; Turunen 1988; Wahlström 1993, 125; Wilenius 1982, 26-28.)

1.3 Eettinen näkökulma

Etiikka kuuluu filosofian käytännölliseen puoleen: se pohtii yksilöitä koskevia normeja. Etiikka jaetaan vielä kahteen: arvoteoriaan ja normiteoriaan. Arvoteoria tutkii arvoja yleisellä tasolla, normiteoria puolestaan keskittyy kysymyään, mitä pitäisi tehdä. Arvoteoria puolestaan muodostaa perustan normiteorialle eli varsinaiselle etiikalle. (Sajama 1993a, 2.) Moraali viittaa käsitteenä eri asiaan kuin etiikka. Moraali merkitsee jokaisen yksilön henkilökohtaista käsitystä hyvästä ja pahasta ja oikeista toimintatavoista, tai Sajaman (1993a, 3) määritelmän mukaan: moraali on tutkittava ilmiö ja etiikka tai moraalifilosofia tätä ilmiötä tutkiva käytännön filosofian ala. Olennaista voisi olla pohtia esimerkiksi sitä, että se, minkä uskotaan olevan hyvää, ei välttämättä sitä ole. Toisaalta on asiallista pohtia myös sitä, onko olemassa määriteltävissä olevaa "hyvää". Onko esimerkiksi kaikki mielihyvää tuottava "hyvää"? Voiko esimerkiksi suomalaisen kulttuurin käsitystä hyvästä soveltaa vaikkapa pohjois-amerikkalaiseen kulttuuriin? Onko se hyvää? (Ks. esim. MacIntyre 1980, 249-253.) Moraalifilosofi on kiinnostunut moraalisten käsitteiden selvittämisestä ja moraalisten käsitysten systematisoinnista (Sajama 1993a, 3).

Aristoteleesta juontavan perinteisen käsityksen mukaan etiikan tulisi antaa ohjeita siitä, kuinka ihmisen pitäisi elää. Alkaen Kantista, modernimpi käsitys on määritellyt moraalifilosofian tehtäväksi moraalien periaatteiden systematisoinnin. Juuri päättyneellä vuosituhannella etiikan tehtäväksi ei nähty esittää normeja, vaan ainoastaan tutkia moraaliarvostelmissa esiintyvien termien merkityksiä. Moraalifilosofien keskuudessa on edelleen runsasta epäselvyyttä siitä, mikä on etiikan perimmäinen tehtävä, ja onko etiikka ylipäätään mahdollista. (Sajama 1993a, 3-5.)

Pyrin tässä raapaisemaan sitä etiikan linjaa, joka juontaa Aristoteleen käytännöllisen päättelyn ajatuksesta tähän päivään, ja hermeneutiikkaan.

Aristoteleen käytännöllinen päättely merkitsee arvoratkaisujen perustelemista. Tämä ajatus toimii ikäänkuin vaihtoehtona subjektiiviselle (arvokysymyksistä ei voida keskustella mielekkäästi) ja objektiiviselle (erehtymätön intuitio voi erottaa oikeat vaihtoehdot, joita ei voi perustella muutoin) näkemykselle. Olennaista käytännöllisen päättelyn teorialle on ajatus, että arvokysymyksistä voi käydä rationaalista keskustelua. (Sajama 1993a, 34.)

Käytännöllinen päättely alkaa harkinnasta, joka puolestaan alkaa päämäärästä. Harkinnan avulla löydetään keino päämäärän saavuttamiseksi. Tästä seuraa toimintaa. Ei kuitenkaan ole olemassa mekaanista menetelmää ratkaisujen tuottamiseksi. (Sajama 1993a, 34-35.)

Tuomas Akvinolainen poikkesi Aristoteleen ajatuksista siinä, että harkinta hänen mielestään poikkeaa matematiikan ja logiikan teoreettisesta deduktiivisesta päättelystä. Harkinta on hänen mukaansa yleisen periaatteen soveltamista yksityistapauksiin. Edelleen Anthony Kenny määritteli käytännöllistä päättelyä suhteessa teoreettiseen päättelyyn siten, että käytännöllinen päättely on kumoutuvaa. Kumoutuvuus puolestaan merkitsee sitä, että "sinänsä loogisesti sitova päättely ei ole käytännöllisesti sitova, koska sen premissien joukkoon voidaan aina lisätä uusia premissejä, jotka tekijä hyväksyy ja jotka tekevät johtopäätöksestä ei-hyväksyttävän". Esimerkki: saattaa olla, että henkilö X haluaa saavuttaa jonkin päämäärän Q, esimerkiksi rikastua ja hänellä olisi siihen keino P, esim. murhata rikas äitinsä, mutta X ei halua käyttää keinoa P päämäärän Q saavuttamiseksi. Niinpä X miettii, onko olemassa muita keinoja rikastua, tai olisiko keino P sittenkin kohtuullinen hinta Q:n saavuttamiseksi. Aulis Aarnion oikeuden tuomioihin viittaaviin

esimerkkeihin vedoten Sajama vielä summaa: "käytännöllisen päättelyn kumoutuvuus tarkoittaa juuri sitä, että ei ole olemassa mitään yhtä ainoa oikeaa tapaa esittää ulkoista perustelua oikeudelliselle ratkaisulle." (Sajama 1993a, 36-39.)

Viime vuosina Charles Taylor on työssään painottanut filosofisen ajattelun historian tutkimusta. Hänen tutkimuksissaan moraalin lähtökohtien hahmottuminen on asetettu koko modernin kulttuurin synnyn kontekstiin. Sihvolan tulkinta Taylorin ajatuksista on, että modernin minän ontologinen viitekehys juontaa juurensa kolmesta lähteestä: 1) ihmisen sisäisen ulottuvuuden tajunnan kehitys, 2) yksilöllisyyden ja minuuden käsitteiden synty sekä 3) luonnon näkeminen moraalin lähteenä. (Sihvola 1995, 17.)

Sisäisen ulottuvuuden tajun historia palautuu Platoniin, joka loi teorian ihmisjärjestä tietoisuutena ja Augustinukseen, joka ajatteli kosmisen järjestyksen käsittämisen edellyttävän kääntymistä sisäänpäin henkilökohtaisessa yhteydessä Jumalaan. Ratkaisevan askeleen modernin ihmiskuvan synnyssä otti Descartes. Valistuksen isänä hän antoi meille instrumentaalisen järjen konseptin: Descartes irrotti minuuden sen ruumiillisesta ilmenemismuodosta ja antoi mahdollisuuden tarkastella persoonallisuutta tieteellisen tutkimuksen objektivoituna kohteena. Hän vaikutti näin osaltaan myös poliittisen individualismin kehitykseen. Varsinkin reformaation seurauksena nousi esiin toinenkin tärkeä modernin minuuden aspekti: arkinen elämä, joka koettiin moraalisen arvon lähteenä. (Sihvola 1995, 17-18.)

Kritiikistään huolimatta moderni minus on Taylorin mukaan historiallisesti monikerroksinen kokonaisuus. Yritykset monikerroksisuuden purkamiseksi eivät tekisi oikeutta sille kulttuuritraditiolle, joka on meidät luonut. Arvojen omaksuminen ei kuitenkaan ole vain sokeaa kulttuuritraditioon sopeutumista. Moraalin

omaksumisessa ei ole kysymys vain yksilöllisestä itseilmaisusta tai passiivisesta sopeutumisesta traditioon. Kriittinen moraalikeskustelu on mahdollista esittämällä praktisia argumentteja, jotka pohjautuvat henkilön kokemusmaailmaan. (Sihvola 1995, 19-21.) Taylor siis puhuu käytännöllisen päättelyn teorian ajatuksia myötäillen: rationaalinen keskustelu arvokysymyksistä on mahdollista.

Nykyään on vallalla ajatus, että jokainen päättää itse, mitä hänen itsensä toteuttamiseen kuuluu (subjektivismi: arvokeskustelun ajatus on irrationalinen). Useat moraalifilosofit ovat kirjoittaneet huolestaan koskien sitä välinpitämättömyyttä tai jopa tietämättömyyttä modernin minän ulkopuolelle jäävistä suurista kysymyksistä. Taylor on periaatteessa samaa mieltä. Hän kuitenkin kritisoi modernin individualismin ja itsetoteutuksen kriitikoita sokeudesta: he eivät ole huomanneet, että kulttuurimme lähtökohtana on voimakas eettinen ihanne, moraaliperiaate, joka vaatii rehellisyyttä itseään kohtaan. Taylor nimittää tätä rehellisyyttä autenttisuudeksi. Pehmeä relativismi, jota vastaan Taylor argumentoi, merkitsee, ettei minkään eettisen periaatteen puolustusta katsota sopivaksi. Individualismi ei siis moraalisen periaatteen ja elämänarvona merkitse välinpitämättömyyttä muuta maailmaa kohtaan. (Taylor 1995, 45-48.)

Vielä muutama käsitys siitä, kuinka moderni minä, yksilön identiteetti – ja samalla hänen moraalikäsitteensä – kehittyvät. Ensimmäinen näistä käsityksistä on se, että yksilön identiteetti ei kehity umpiossa, vaan *dialogissa* muiden ihmisten, etenkin kaikkein läheisimpien, kanssa (Taylor 1995, 76-77). Toinen mielenkiintoinen taiteeseen liittyvä käsitys Taylorilla on se, että hänen mukaansa taiteellisesta luomistyöstä on tullut paradigmaattinen modernin yksilön itsensä määrittämisen muoto. Taiteen kautta yksilö ilmaisee olennaiset piirteensä, tulee itsekseen. (Taylor 1995, 89-91; 35-36; ks. myös Elliott 1995,

116 ja Elliott 1996, 13; Westerlund 1997; vrt. Vattimo 1989 ja Vähämäki 1989, 12.)

Airaksinen määrittelee etiikan jatkuvaksi yritykseksi nähdä yhteiskunta, kulttuuri ja arvokeskustelu ulkopuolelta käsin, yleisestä, puolueettomasta ja hyvin informoidusta pisteestä käsin. Edelleen: "Etiikka on ihmisen jatkuvaa yritystä elää paremmin ja paremmin, voittaen epäsuotuisten olojen, oman itsekkyyden ja lyhytnäköisyyden ongelmat." (Airaksinen 1993, 21-22.)

Heideggerin mukaan hermeneuttista kehää ei voida välttää, eikä se ole myöskään tarpeellista. Olennaista on, että tulkitsija on aina tietoinen kehästä ja omasta esistruktuuristaan. (Kusch 1986, 91-91.) Tämän mukaan "objektiivista" tai "ulkopuolista" näkökulmaa asioihin ei ole olemassakaan. Kun keskustelemme etiikasta ja sen mahdollisuudesta, kun keskustelemme erilaisista moraalisisista vaihtoehdoista, olemme jo keskustelun keskellä, elämme jonkinlaista valitsemaamme moraalista todellisuutta. On hedelmällisempää ensin rekisteröidä oma "moraalinen horisonttinsa", minkä jälkeen voi alkaa etsiä keskustelun keinoin argumentteja erilaisten moraalivalintojen puolesta ja/tai niitä vastaan. Sama pätee "hyvin informoituun pisteeseen". Jokaisella näkökulmalla on oma historiallisesti juurtunut horisonttinsa, josta käsin asioita lähdetään tarkastelemaan. Yhden kulttuurin moraaliset kannanotot esimerkiksi avioliitosta eivät sovi toiseen kulttuuriin. Sama ajatus pätee myös musiikkikasvatukseen käytäntöihin. Aikaisemmin esitetyn valossa voidaan kuitenkin esittää praktisia argumentteja erilaisten moraalikäytäntöjen paremmuudesta. On syytä huomata, että myös argumentit pohjautuvat tiettyihin olemassa oleviin, historiallisesti juurtuneisiin käytäntöihin.

Onko arvokeskustelu siis sittenkään mahdollista? Mitkä voisivat olla sen päämäärät, jos näkökulmia on yhtä lukuisia kuin keskusteluun

osanottajia? Hermeneutiikan valossa päämääränä voisi olla omien ajatusten kriittinen tarkastelu (vahvistaminen, hylkääminen tai muuttaminen). Jokaisen arvokeskustelun, jokaisen inhimillisen kohtaamisen ja moraalikäsitteiden määrittelyn jälkeen voi palata jälleen "kehän alkuun" ja tarkastella, kuinka omat käsitykset ovat muuttuneet siitä, mitä ne olivat ennen kohtaamista. Pohdintaa seuraa siis kasvu, ajatusten kehittyminen suuntaan tai toiseen. Oletettavaa olisi, että jokainen osallistuisi käytävään moraalikeskusteluun, että jokaisen osallistujan käsitykset muovautuisivat ja saattaisi sittenkin löytyä niitä "parempia" moraalisia käytäntöjä, ainakin parempia kuin jotkut toiset. Eettisestä näkökulmasta **kasvun** voisi mieltää käsitteenä tarkoittamaan nimenomaan moraalisesti "oikeamman" tai "paremman" kannan tai näkökulman löytymistä ja sen ilmenemistä käytännössä, tapahtumista. "Parempi" näkökulma saattaisi olla esimerkiksi sellainen, jonka toteutuminen mahdollistaisi **hyvän elämän** yhä useammalle ihmiselle. Pelkkä ajatus kasvusta ei siis riitä; **kasvu** on jotain, joka tapahtuu.

Argumenttien hioutumisella ja käytäntöjen peilaamisella tuntuu olevan vaikutusta, esimerkkinä vaikkapa vain muutamia vuosia sitten lakiin tullut pykälä siitä, että myös avioliitossa aviopuolisoon kohdistuva seksuaalinen väkivalta on rikos. Vaikka omat käsityksemme ihmisoikeuksista eivät olekaan "objektiivisia", vaan kulttuurisidonnaisia, vastaa tämä uusittu lainpykälä paremmin käsitystämme yksilön itsemääräämisoikeudesta.

Arvokeskustelu on siis mahdollista, mutta objektiivista se ei ole – pikemminkin, juuri näkökulmamme tunnustaminen ja tiedostaminen tekee arvokeskustelusta mahdollista (vrt. Kauppinen 1998, 276-277). Edelleen: jotta arvokeskustelussa olisi mitään järkeä, on lähdettävä siitä ajatuksesta, että on olemassa "parempia" normeja, "oikeampia"

toimintamalleja, mutta aina suhteessa siihen, mikä on toiminnan tarkoitus ja päämäärä ja kuka toimintaa harjoittaa ja missä. Eettinen keskustelu ei koskaan vanhene: on aina ajankohtaista kysyä, mikä tässä kulttuurishistoriallisesti sidonnaisessa tilanteessa on "oikein" – ja myöskin tiedostaa että se, mikä on minulle "oikein", ei ole välttämättä lähimmäiselleni "oikein", ja silti voimme elää rauhallista rinnakkaiseloa. Tämän viimeisimmän esimerkin valossa "suvaitsevaisuus" voisi olla "oikein"! Suvaitsevaisuutta puolestaan voisi perustella sillä käytännöllisellä argumentilla (ks. Sihvola 1998, 19-20), että se auttaa välttämään jatkuvia, tuhoavia konfliktitilanteita.

Moraalisen *Miksi?* -kysymyksen parina kulkee siis kysymys *Kenelle?*, joka viittaa kasvatuksen kohteeseen ja kasvattajan ihmiskäsitykseen. *Miksi?* ja *Kenelle?* -kysymyksiä seuraa käytännönläheisempi kysymys *Mitä opetetaan?* Eli musiikkikasvatuksen ollessa kyseessä, opetetaanko laulua, soittoa, sävellystä, nuottien lukua vai musiikin historiaa? Tämän kysymyksen vastauksen pohjalla tulisi edelleenkin olla vastaus kysymykseen *Miksi? Mitä opetetaan?* -kysymyksen jälkeen tulisi pohtia *Miten?* Eli kuinka opetettavia asioita käsitellään. Jatkuvasti tulisi kaiken pohjalla levätä käsitys siitä, miksi. (Vrt. Reimer 1989, 151-166.)

Päämääränäni on käydä läpi kaksi esteettisen musiikkikasvatuksen edustajan (Swanwick ja Reimer) ja kaksi praksiaalisen musiikkikasvatuksen edustajan (Elliott ja Regelski) musiikkikasvatuksen filosofiaa näiden kysymysten avulla. Tarkoitukseni on selvittää, mikä on näiden ajattelijoiden mielestä musiikkikasvatuksen päämäärä, eli heidän käsityksensä musiikin merkityksestä, heidän käsityksensä ihmisestä ja hyvästä elämästä ja siitä, kuinka musiikki siihen liittyy.

1.4 Oma horisonttini

On syytä myös lukijalle kartottaa kirjoittajan taustaa, eli mistä horisontista käsin alan näitä asioita analysoida.

Olen tehnyt musiikkia pienen ikäni. Lapsena soitin ahkerasti käyrätorvea erilaisissa orkestereissa, lauloin kuoroissa ja kävin musiikkiluokat (ala-asteen 3.-yläasteen 9. luokka). Musiikkiopistossa opiskelin teoria-aineita selä lauloin ja soitin käyrätorvea. Ammattiin lähdin kuitenkin opiskelemaan Yhdysvaltoihin, jossa opiskelin alemman korkeakoulututkinnon pääaineenani teatteri, toinen elämäni suuri rakkaus.

Palasin 90-luvun alussa Suomeen, joka rämpi laman kourissa. Huono työtilanne ajoi minut takaisin opintojen ääreen ja opiskelemaan musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistoon. Musiikinopettajaksi valmistuin vuonna 1998. Minulla ei ole ollut musiikinopettajan virkaa tai tointa, mutta olen opettanut ala-asteella tai yläaste/lukio-ikäisille laulua, pianonsoittoa, ilmaisutaitoa, kieliä ja bändisoittoa. Pääasiassa olen ohjannut teatteria. Tätä tutkimusta olen kirjoittanut viimeisen vuoden ajan Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksella. Tutkimustoiminnan on mahdollistanut rehtorin jatkotutkimukselleni myöntämä apuraha. Määräaikainen työsuhteeni yliopistoon on pitänyt sisällään myös opetusta musiikkikasvattajiksi opiskeleville. Käsillä olevaa tutkimusta viimeistellessäni olen saanut paikan Toivakan yläasteen musiikin tuntiopettajana.

Huomaan lähestyväni musiikkia hieman ulkopuolisen silmin, vaikka musiikkia työkseni teenkin, tällä hetkellä lähinnä silloin tällöin esiintymällä laulajana ja ohjaamalla teatteriproduktioihini liittyvää musiikkia. Sävellän ja sanoitan myös itse. Musiikki on minulle yksi taiteellisen ilmaisun keino, yksi tapa kommunikoida ja luoda jotain

enemmän kuin pelkät sanat, yksi palanen jotain suurempaa kokonaisuutta, yksi keinoni ilmaista kokemustani. Musiikki on minulle myöskin tapa olla yhteydessä johonkin konkreettista kokemusta suurempaan tilaan. Musiikki on hyvin kokonaisvaltainen kokemus. Parhaimmillaan musiikillinen kokemus on minulle pyhä (ks. Rauhala 1999, 52-59).

Filosofin asenne on puolestaan kulkenut mukani lapsesta saakka. Äitini muistaa minun iskeneen jo pari-vuotiaana nyrkkiä pöytään ja tivanneen: "Minä haluan tietää!" Myös omat henkilökohtaiset pettymykseni ja aallonpohjani sekä työ- että yksityiselämässä ovat edesauttaneet filosofin identiteettini kehitystä. Olen kokemusteni kautta kasvanut jokaisessa elämäntilanteessani kysymään: miksi on näin? Mitä tämä tarkoittaa? Mitä tämä tilanne/asia/henkilö/tapahtuma haluaa minulle kertoa? Mitä voin tästä oppia? Mitä haluan tässä tilanteessa kokea? Miksi? Henkilökohtaisesti pyrin eroon siitä, että tekisin elämässäni jotain, jolla en kokisi olevan mitään merkitystä. Pyrin tiedostamaan valintani merkityksen, olemaan siitä tietoinen, sillä elän asenteeni todeksi käytännön tekoina. Miksi tekisin musiikkia tai toiminisin musiikinopettajana, jos en kokisi sillä olevan mitään merkitystä? Oman toimintani ja omien valintojeni syvällinen perustelu ajavat minua eteenpäin elämässäni. Olen kokenut suurinta tyydytystä myös ja ennen kaikkea siitä, että sen lisäksi – ja sen kautta – että itse viihdyn työssäni ja yksityiselämässäni, myös ne, joita työni tai muu toimintani koskee, viihtyvät lähelläni, saavat elämyksiä ja ajatuksia. Kaikkia ei voi miellyttää valinnoillaan, ja joskus itsestäni pahimmalta tuntuva valinta voi olla se sillä hetkellä oikea. Oivaltaminen tulee usein kivun kautta. Suurimman pimeyden keskeltä näkee myös suurimman valon.

Pro gradu –työssäni Koulun musiikinopetus ja "elämän tarkoitus" – kuuden musiikinopettajan työtä ohjaavat arvot keräsin haastattelemalla

aineistoa musiikinopettajien työssä vaikuttavista arvoista. Sijoitin haastattelussa esiin nousseet arvot Kari E. Turusen arvoluokitukseen (varsinaiset arvot, ihanteet, arvostukset, ja inhimillisesti arvokkaat kokemukset) arvokkaan luokkiin. (Turunen 1992; Janhonen 1998.)

Henkilökohtaisista painotuseroistaan huolimatta lähes kaikki hastatelluista mainitsivat seuraavat **ihanteiksi** luokittamani arvokkaat asiat: rehellisyys, tasapuolisuus, monipuolisuus, itsensä kehittäminen/itsetuntemus, luovuus/itseilmaisuus ja suvaitsevaisuus/toisten huomioon ottaminen/kunnioittaminen. Jokainen mainitsi myöskin **arvostuksiin** luokittamani koulun musiikinopetuksen ja ihmissuhteet, joista ihmissuhteet voisi aivan yhtä hyvin luokitella abstraktina, mielihyvää tuottavana asiana **inhimillisesti arvokkaaksi koetuksi** (tai ihanteeksi). Arvostuksiin luokittelin myös kaikkien jossakin muodossa mainitseman työn (kasvattajan työ, itsenäinen työ, työ, joka elättää, musiikinopettajan työ, sävellystyö). Musiikin tarjoamaa elämyksellisyyttä piti jokainen inhimillisesti arvokkaana kokemuksena. Kuten sanottua, myös kaikkien jossakin kontekstissa mainitsemat ihmissuhteet/läheiset/ystävät/perhe/lapset voidaan luokitella kuuluvaksi tähänkin luokkaan. Arvokkaan luokkien rajat ovat veteen piirrettyjä viivoja, eivät siis ehdottoman täsmällisiä ja yksiselitteisiä raja-aitoja arvostettavien asioiden välillä. (Janhonen 1998, 64.)

Olen saanut huomata, että pohtiessani niin musiikkia kuin arvojakin olen tekemisissä luokituksia karttavien käsitteiden, ja erittäin vaikeasti määriteltävissä olevien käsitteiden kanssa. Olen siis saanut nöyryyä sen tosiasian edessä, että on jokseenkin musiikin olemusta aliarvioivaa alkaa ahtaa sitä johonkin olemassa olevaan, valmiiksi pureskeltuun malliin. Turusen mallin anniksi, tosin hyvin arvokkaaksi sellaiseksi, jäikin nimenomaan keskustelun ja pohdinnan herättäminen:

mitä itse asiassa opetamme, kun opetamme musiikkia? Mitkä ovat musiikkikasvatuksen todelliset päämäärät? Mistä itse asiassa on perimmältään kysymys? Eli saavuin *Miksi?* -kysymyksen äärelle.

Mitä ilmeisemmin kaiken keskiössä on käsityksemme siitä, mitä musiikki on sekä käsityksemme siitä, mikä ihminen on. Koulussa kaikkien oppiaineiden tulisi palvella ihmisen kasvua, koulu-insituution korkeinta päämäärää. Mutta mitä on ihmisen kasvu? Vastaus, oli se mitä tahansa, heijastaa käsitystämme siitä, mikä on ihminen ja mitä on hänen kasvunsa. Edelleen on tarpeellista ja perusteltua kysyä, millä erikoisella ja spesifillä, muista oppiaineista poikkeavalla tavalla musiikki palvelee ihmisen kasvua?

Alkajaisiksi korvaan käsitteen arvo sanalla päämäärä, koska päämäärä on käsitteenä helpompi valjastaa kasvatusta koskevan tutkimuksen käyttöön. Niin hedelmällistä ja mielenkiintoista kuin metafyyminen arvofilosofointi onkin, se jää helposti junnaamaan abstraktille tasolle pääsemättä sen lähemmäksi kasvatuksen todellisuutta. Kasvatuksen ideologia kuitenkin todellistuu asetetuissa päämäärissä. Ideologian todenperäisyys, sen sisäinen tietoinen omaksuminen taasen konkretisoituu käytännön toiminnassa. Keskityn kuitenkin tässä tutkimuksessa lähinnä artikuloituihin päämääriin, en niiden konkreettisiin saavutuksiin.

Käsitteenmäärittelyn lisäksi ongelmallisena pidin pro gradu -hastatteluissani sitä, että haastatteleamalla musiikinopettajia on erittäin vaikea, ellei mahdotonta saada "autenttista" tietoa siitä, mitkä ovat näiden kyseisten opettajien varsinaisesti henkilökohtaiset näkemykset musiikista tai kasvattamisesta. Kun olemme käyneet läpi tietyn koulutuksen, ja olemme tehneet musiikkia lapsuudestamme saakka, olemme omaksuneet myös tietyn mallin puhua musiikista ja kasvatuksesta. Olemme suurelta osin kyseenalaistamatta sisäistäneet sen retoriikan, joka

kuuluu oman toimintamme järkipäiseen perusteluun. Ja nämä sisäistetyn puheenparret tulevat helposti huulillemme varsinkin raportoidessamme työtämme ja sen arvopohjaa/päämääriä ulkopuolisille henkilöille, etenkin työmme tutkijoille. Tämä problematiikka tietysti liittyy olennaisesti tutkimushastatteluihin yleensä (ks. esim. Hirsjärvi & Hurme 1995).

Tieteellinen tieto on riippuvainen kommunikoitavuudestaan. Toistaiseksi ihmiskunta ei ole löytänyt parempaa keinoa välittää tieteellistä tietoa kuin sanallisesti. Toisaalta, olen tekemisissä musiikin kanssa, ilmiön, joka on myös tässä tutkimuksessa esiteltävien musiikkikasvatusfilosofien mielestä vajavaista verbaalista kommunikaatiotamme täydentävä ilmaisun muoto.

Tarkoitukseni on tässä puhtaasti teoreettisessa työssäni syventyä esteettisen ja praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian päämääriin ja syventyä näiden kahden filosofian vertailun pohjalta kriittiseen tarkasteluun päämääränäni oman, kenties erityisen suomalaisen (ei välttämättä etnisesti suomalaisen, vaan oman peroonani ja henkilöhistoriani kautta suomalaisen) musiikkikasvatusfilosofian hahmottamiseen. Väitöskirjaani liitän myös empiirisen osuuden, jonka hahmotan tällä hetkellä fenomenologian ja hermeneutiikan traditioista ammentavaksi kokeeksi.

1.5 Tutkimuksen metodi

Tutkimuksen metodi on hermeneuttinen. Hermeneuttinen merkitsee kontekstissa tulkitsemista. Tulkintaan puolestaan liittyy aina ongelmia. Näiden musiikkikasvatuksen filosofioiden väittämiä ei voi tarkastella irrallisina lauseina, vaan aina kunkin kyseessä olevan musiikkikasvatuksen filosofin kirjallisen tuotannon kontekstissa. (Juntunen & Mehtonen, 1982, 108-117.) En kuitenkaan hyödynnä kaikkea kirjallista materiaalia, jota tarkasteltavat filosofit ovat julkaisseet.

Tähän tutkimukseen valikoituneella kirjallisuudella tarkoitan tutkimuksessa analysoimieni filosofien Suomessa ilmestyneitä ja/tai Suomessa tutkimuksen ja musiikkikasvattajien koulutuksen käytössä olevia musiikkikasvatuksen filosofiaa käsitteleviä kirjoja sekä suomenkieliselle lukijakunnalle näitä filosofioita referoivia ja näkökulmien eroavaisuuksia esiin tuovia artikkeleita. Tutkimuksessa lähdemateriaalina käyttämäni artikkelit ovat ilmestyneet vuosina 1996-1998. Lähdemateriaalina käyttämäni musiikkikasvatuksen filosofiaa koskeva kirjallisuus on vuosilta 1981-2001. Katson kirjan muodossa painetun filosofian edustavan kunkin musiikkikasvatuksen filosofin ajattelun ydintä.

2 FILOSOFISIA KYSYMYKSIÄ MUSIIKKIKASVATUKSESTA

2.1 Kasvatusfilosofia ja musiikkikasvatus

Kaikilla filosofian eri osa-alueilla on kosketuskohtia kasvatustieteeseen. Nuo eri osa-alueet ovat: 1) tietoteoria eli tieto-oppi eli epistemologia (tiedon mahdollisuudet, perusteet ja pätevyys), 2) metafysiikka ja ontologia (todellisuuden varsinainen olemus), 3) arvofilosofia - etiikka ja estetiikka (arvoteoria, arvojen käsitteet ja eri arvoalueiden ongelmat) ja 4) logiikka (tiedon ja käsitteiden yleiset, muodolliset ominaisuudet, suhteet ja analyysi). Päähaaroista arvofilosofiaa ja metafysiikka pidetään ongelmallisimpina: niihin liittyy eniten subjektiivisia käsityksiä, jotka aiheuttavat jatkuvasti erimielisyyttä. (Heinonen 1989, 24.) Tällä tutkimuksella on siis yhteyksiä lähinnä arvofilosofiaan. Tosin jokaisen tutkimuksen taustalla on myös ontologinen analyysi, jonkinlainen päätelmä ihmisen olemuksesta (Rauhala 1983, 10). Hirsjärvi (1985, 27) määrittelee kasvatusfilosofian seuraavasti: "...kasvatusfilosofia voidaan määrittää kasvatustieteen osa-alueeksi, jonka tehtävänä on kasvatus- ja opetustapahtuman käsitteellinen, teoreettinen analyysi, kasvatustoimintaan liittyvien perusteiden ja argumenttien kriittinen analyysi ja toimintaan kytkeytyvien ongelmien hahmottuminen ja vaihtoehtoisten ratkaisujen esittäminen näihin ongelmiin." Hyvin keskeinen kasvatustieteen filosofisista perusteista on arvoteoria eli aksiologia. Kasvatus on täysin sidoksissa arvoihin, sillä kasvatuksen päämäärät johdetaan aina joistakin arvoista. (Heinonen 1989, 32.) Määritelmä "kasvatustieteen osa-alue" on jokseenkin ristiriidassa Hirsjärven määritelmän lopun kanssa. Pikemminkin voisi ajatella, että filosofinen ajattelu, joka koskee kasvatusta, on koko kasvatuksen kenttää koskevaa meta-ajattelua.

Kasvatusfilosofialla on ollut tärkeä sijansa pedagogisissa julkaisuissa kautta kasvatuksen historian. Kasvatusfilosofian tutkimusalueen määritelmästä ei olla päästy yksimielisyyteen. Yhtäältä kasvatusfilosofia on jäsennetty osaksi soveltavaa filosofiaa ja toisaalta se on haluttu irrottaa filosofiasta kokonaan. Heinonen kirjoittaa

edelleen: "Kasvatusfilosofia...on hyvin kauan vaatinut, että pedagogiikka on filosofinen tiede, joka on kokonaan rakennettava filosofisille perusteille...Erityisesti arvoja koskevat peruslauseet ja näistä johdettavat kasvatuspäämäärät ja kasvatustavoitteet ja näistä ensimmäisinä moraaliset arvoarvostelmat, perustavat normit ja moraaliperiaatteet koskettavat laajalla pinnanlla filosofiassa kaikkina aikoina esitettyjä 'filosofisia kysymyksiä' ihmiselämän tarkoituksesta, mielekkyydestä ja arvosta, hyvästä elämästä ja ihmisihanteesta." (Heinonen 1989, 200-201.)

Ihmistutkijan tulisi aina tutkimuksensa alussa selvittää itselleen, mikä on hänen tutkimustaan ohjaava ihmiskäsitys. Rauhalan mukaan ontoloigisen analyysin tehtävänä on määritellä ihmisen olemassaolon ulottuvuudet ja niistä tieteelliselle tutkimukselle seuraavat ongelmistotyypit. (Rauhala 1990, 32-33.) Inhimillisen toiminnan takana vaikuttavasta ihmiskäsityksestä mainittakoon juuri Lauri Rauhalan humanistinen ihmiskäsitys, joka jakaa ihmisen olemuksen kolmeen: tajunnallisuuteen, kehollisuuteen ja situationaalisuuteen. Näistä tärkein on tajunnallisuus, jonka kautta ihmiseen vaikuttaa eniten kasvatus. Tajunnallisuutensa alueella ihminen synnyttää ja kehittää merkityssuhteita. Tässä työssä auttavat kasvatuksen tarjoamat kokemukset, jotka rikastuttavat ihmisen maailmankuvaa. (Rauhala 1983.) Erotuksena ontologisesta analyysistä saadusta ihmiskäsityksestä ihmiskuva on tieteellisen tutkimuksen muodostama hahmotelma ihmisestä (Varto 1992, 31).

Myös se, kuinka tutkija tai opettaja mieltää maailman, eli hänen maailmankäsityksensä, vaikuttaa suuresti hänen toimintaansa tehtävässään. Maailmankäsitys on yleensä huomattavasti eriytymättömämpi kuin ihmiskäsitys. Erotuksena maailmankäsityksestä maailmankuva on luonnontieteen muodostama hahmotelma maailmasta. Kaikki edellä mainitut käsitykset vaikuttavat tutkijan ja opettajan työssä. (Varto 1992, 31.)

2.2 Ihmiskäsitys, musiikkikäsite, oppimiskäsitys, kasvatuskäsite ja tiedonkäsite

Analysoin Swanwickin, Reimerin, Elliottin ja Regelskin musiikin ja musiikkikasvatuksen filosofioita pohtien, mikä on heidän ajatusrakennelmansa taustalla oleva ihmiskäsitys. Ihmiskäsitys toimii edelleen ratkaisuna muille käsitteille, kuten oppimiskäsitteelle, tiedonkäsitteelle ja musiikkikäsitteelle (Kuva 1).

Oppimiskäsitys puolestaan on ihmiskäsitteen looginen jatkumo. Esimerkiksi jos ymmärrämme ihmisen itsenäiseksi yksilöksi, joka rakentaa maailmankuvaansa omista, subjektiivisista kokemuksistaan käsin, on loogista ajatella, että hän oppii konstruktivistisen oppimiskäsitteen (Tynjälä 1999) mukaan, itse oppimisprosessinsa rakentaen.

Filosofinen antropologia on etsinyt vastausta kysymykseen, mikä ihminen on. Filosofisen antropologian tutkimustuloksia nimitetään ihmiskäsitteiksi. (Laine & Kuhmonen 1995, 7; Rauhala 1993, 68.) Filosofiset ihmiskäsitteet voivat auttaa meitä jäsentämään meidän muutoin hajanaisista käsitteistä koostuvaa ja intuitiiviseksi jäänyttä kuvaamme ihmisestä (Laine 2000).

Valistuksen isän, Descartesin dualistisen ihmiskäsitteen vaikutuksista huolimatta (ks. Taylor 1995; Laine & Kuhmonen 1995, 10) filosofisessa antropologiassa on voimakkaasti vaikuttanut käsitys ihmisestä kokonaisuutena. Ihmisen määrittely kokonaisuutena on ymmärretty juuri kartesiolaisen ajattelun kritiikkinä. (Laine & Kuhmonen 1995, 9-15.) Dualistisen ihmiskäsitteen mukaan ihminen on "ruumis" ja "henki". Naturalistisen ihmiskäsitteen mukaan ihminen on näistä ainoastaan "ruumis": ihminen on luonnon olento muiden luonnon olentojen joukossa. Filosofialle ei tässä ihmiskäsitteessä jää paljon sijaa, koska kaikista ihmisyyteen liittyvistä ongelmista tulee tällöin luonnontieteellisiä ongelmia. Puhtaasti spiritualistisessa ihmiskäsitteessä ihminen käsitellään pohjimmiltaan vain henkeksi. Filosofisen antropologian tehtäväksi onkin määritelty sillan rakentaminen

näiden sekä muiden ja uusien käsitysten välille. (Laine & Kuhmonen 1995, 22-25; Laine 2000.)

Kartesiolaisuus pyrki sulkemaan pois kaikki tietämisen esteenä olevat asiat, kuten aistimellisuuden. Filosofisen antropologian näkökulmia yhdistää pyrkimys paljastaa luonnon ja tietoisuuden dualismin ylittäviä inhimillisen kokemuksen muotoja ja ilmaista niitä erilaisilla kokonaisuuskäsitteillä. Romantiikan filosofiassa ja 1800-luvun alkupuolen filosofisessa antropologiassa voidaan nähdä pyrkimys antaa ihmisen aistillisuudelle itsenäinen, puhtaasta tietoisuudesta eroava ja ihmistä luontoon sitova rooli. (Laine & Kuhmonen 1995, 102-103.) Filosofialla ja tieteellä ei voi Husserlin ja Merleau-Pontyn mukaan olla muuta pohjaa kuin koettu maailma (emt., 173).

Vielä 1800-luvun alkupuolelle saakka "luonto" kuului oleellisena osana filosofisiin systeemeihin. "Luonnosta" on kuitenkin tullut erityistieteiden aluetta, vaikkakin edelleen monet filosofit esittävätkin luonnonfilosofisia näkemyksiä. (Laine & Kuhmonen 1995, 21.) "Hengen" ja "luonnon" välille on määritelty usein siteeksi "sielu". Sielu kuuluu tällöin sekä henkisyyteen, että ruumiillisuuteen. Freudia lainaten kyse voi olla tietoisesta ja ei-tietoisesta. (Laine & Kuhmonen 1995, 27.) Fenomenologian näkökulmasta, rajojensa ymmärtämiseksi luonnontiede tarvitsee ihmisyyden perusteita kysyvää filosofiaa (Laine & Kuhmonen 1995, 95).

Fenomenologia merkitsee kokonaisuutta ja kokemusta: "fenomenologian tavoitteena on päästä ymmärrykseen siitä 'elävästä ja välittömästä', mikä edeltää reflektoitua, ajateltua ilmiötä." (Laine & Kuhmonen 1995, 41.) Fenomenologia puhuu kehosta (vs. ruumis). Kehollisuudella tarkoitetaan merkityshakuista maailmaan suuntautumista. Kehollisen tilan ajatukseen liittyy käsitys esiymmärtämisestä: korkeampaa ymmärtämistä edeltää elämään kuuluva esiymmärtäminen. Keho on subjekti ja tietoisuus on sen eräs ominaisuus. (Laine & Kuhmonen 1995, 49-59, 177-204; ks. myös Parviainen 1998.) Päinvastoin kuin naturalistinen ihmiskäsitys fenomenologinen ihmiskäsitys lähtee liikkeelle siitä, että inhimillinen kokemus on ensisijaista. Kokemus ylipäänsä ei selitä mitään; kokemus on ennen mitään selityksiä. (Ks. esim. Laine & Kuhmonen 1995, 41; Rauhala 1999, 85-174.)

Musiikkiin olennaisesti liittyvä yhteisöllisyys on muun muassa Laineen ja Kuhmosen lainaaman Feuerbachinkin mukaan merkityksellinen asia ihmisen kokemuksessa: kaikki "henkinen" on saanut alkunsa ja kehittynyt ihmisten välisessä dialogissa (Laine & Kuhmonen 1995, 68). Dialogisuuden käsite kietoutuu yhteen minä-sinä - käsiteparin kanssa. Esimerkiksi Merleau-Ponty puhui ihmismaailman kaksinäkökulmaisuuudesta: näen toisen ihmisen ja olen samalla hänen näkökulmansa kohde. Hänen ajattelunsa voimallisesti vastusti kartesiolaista subjektin objektivoimista. (Laine & Kuhmonen 1995, 64-73, 212.)

Praksiaalisen musiikkikasvatuksen kritisoiman esteettisen näkökulman syntyäikoihin Friedrich Schiller puhui esteettisen kasvatuksen puolesta:

"Jo ennen Schellingiä Friedrich Schiller yhdistää tämän kokonaisihmisen idean ihmisen esteettiseen kasvatukseen. Schillerille ihmisen kasvatus ei voi perustua yksipuolisesti järjen kehittämiseen, vaan sen on kuljettava myös ihmisen aistien kehittämiseen. Schillerin mukaan esteettinen kasvatus on keino ihmisen kokonaisuuden toteutumiseksi." (Laine & Kuhmonen 1995, 107.)

Lauri Rauhala kirjoittaa eksistentiaalisen filosofian edustamasta *humanistisesta ihmiskäsityksestä* (1983, 1990, 1993, 1999). Rauhalan ontologisen analyysin tuloksena syntyy ihmisen situationaalinen säätöpiiri: ihminen reaalistuu erilaisissa olemassaolon muodoissa. Nämä olemassaolon perusmuodot ovat situationaalisuus, kehollisuus ja tajunnallisuus. (Rauhala 1993, 70.) Ihmisen yksilöllisen ainutlaatuisuuden perusta luomakunnassa on hänen tajunnallisuutensa (Rauhala 1999, 30). Tajunnallisuus merkitsee yleisesti ihmisen psyykkisiä ja/tai henkisiä prosesseja: "Psyykkistä ja henkistä ei tässä katsannossa eroteta omiksi olemassaolon muodoiksi siksi, että niiden käsitetään tietyssä --- mielessä jo sisältyvän edellä mainittuihin olemisen perusmuotoihin" (Rauhala 1993, 70). Toisaalla: "Henkisessään ihminen muodostaa käsitteitä, jotka ideaalisella merkitystasolla vain edustavat fyysisiä ilmiöitä, ja operoi niillä. Henkistä on esimerkiksi ajattelu, tiedon muodostus, itsetiedostus, arvojen asettaminen ja eettinen vastuullisuus. Henkistä tässä mielessä ei esiinny muualla kuin ihmisessä." (Rauhala 1999, 19.)

Rauhala luonnehtii näiden mainittujen ihmiskäsitysten eroavaisuuksia seuraavasti:

"Edellisessä tapauksessa ihmistä lajinsa biologisena edustajana ja sosiaalisena kulttuuriolentona tähdennettäessä filosofiseksi ongelmaksi pelkistyy ihmisen yleisen olemuksen, essentian analyysi. Empiirisissä tieteissä tavoitteena on silloin löytää kaikki ihmisiä tai tietyllä tavalla rajattuja ihmisryhmiä koskevia yleisiä lakeja. Ihmisen yksilöllisyyttä ovat filosofiassa tähdentäneet erityisesti Sören Kierkegaard (1813-1855) ja Martin Heidegger. Empiirisissä tutkimuksissa tässä orientaatiossa pyritään valaisemaan sitä, kuinka ihminen reaalisessa elämässään toimii autonomisena, itseohjauksellisena ja vastuullisena olentona." (Rauhala 1999, 85.)

Kumpikaan näkökulma, ei ihmistä yleisesti eikä ihmistä yksilönä tarkasteleva näkökulma, ei kykene täydellisesti tavoittamaan sitä, mistä ihmisyydessä on kyse. Ihmisen elämää epäilemättä ohjaavat sekä biologiset, että kulttuuriset prosessit, joihin hän ei kykene yksilötasolla paljoakaan puuttumaan. Kokemustasolla ihmisen elämä on kuitenkin ainutkertainen. Elämämme suurimmat kysymykset ja suurimmat ratkaisut ovat hyvin henkilökohtaisia. (ks. esim. Rauhala 1999, 91-92.)

Tiivistetysti tässä mainittuja ihmiskäsityksiä ovat dualistinen ihmiskäsitys (ihminen on ruumis ja henki; pyrkimyksenä on esimerkiksi tasapainon löytäminen näiden välillä; ks. esim. Bowman 1998), naturalistinen ihmiskäsitys (ihminen on yksi luonnon olio, ruumis), spiritualistinen ihmiskäsitys (ihminen on henki) ja fenomenologinen ihmiskäsitys, käsitys ihmisestä kokemuksellisena kokonaisuutena. Voisi vielä puhua esimerkiksi rationalistisesta tai kognitivistisesta ihmiskäsityksestä, jonka mukaan ihminen on pääsääntöisesti tai yksinomaan älyllisesti ympäristönsä virikkeitä prosessoiva olio. Rationalistinen ihmiskäsitys sulkisi siis pois ihmisen aistillisuuden tai esiymmärryksen, josta aikaisemmin. Valistuksen aika painotti paljon ihmisen älyllistä kapasiteettia ja sen kehittämistä. Dualismin ajatuksena on kehittää "henkeä" "ruumiin" kustannuksella tai "ruumiin voittamiseksi". Ihmistä psykologisoiva ihmiskäsitys olisi kenties epävirallinen, mutta hieman raffinoituneempi muunnos naturalistisesta ihmiskäsityksestä: ihmisen käyttäytymistä pyritään selittämään psykologian teorioiden avulla objektiivisesti tulkiten, ei siis yksilön kokemusta kuullen.

Mainittujen lisäksi Timo Laine (2000) mainitsee vielä käsityksen ihmisestä kulttuurisena olentona:

"Kulttuuriset ihmiskäsitykset ovat joukko erilaisia lähestymistapoja ihmiseen. Niillä on yhteisiä piirteitä, joiden perusteella ne voidaan erottaa ennen kaikkea dualistisesta ja naturalistisesta ihmiskäsityksestä.

Niiden yhteisenä lähtökohtana on, että ihminen on kulttuurisesti ja yhteikunnallisesti rakentunut ja itsensä muuttamiseen pystyvä olento. Luonto ei siis määrää kokonaan ihmisten elämää."

Kulttuurisista ihmiskäsityksistä puhuminen sisältää kuitenkin Laineen mukaan ongelman, sillä näiden erilaisten ajattelutapojen sisällä ei ole kehitetty systemaattisia, yhtenäisiä ihmiskäsityksiä: "Tämä johtuu siitä, että tuollaista 'ihmisen järjestelmää' ei katsota olevan olemassa. Ihminen on näissä käsityksissä rakenteeltaan avoin, muuttuva olento, jonka kuvaaminen suljettuna teoriasysteeminä on mahdotonta tai harhaanjohtavaa." (Laine 2000.)

Musiikkikasvatuksen filosofian kannalta olennainen kysymys, joka liittyy käsitykseen ihmisestä (KUVA 1), on myös käsitys musiikista: mitä musiikki on? Musiikkia voidaan lähestyä ilmiönä esimerkiksi akustis-fyysisestä näkökulmasta, psyko-fysiologisesta näkökulmasta (neurofysiologinen ja psykologinen; ks. esim. Leman 1992; Godøy 1997), kommunikatiivisesta ja sosiokulttuurisesta näkökulmasta tai filosofisesta näkökulmasta (ks. myös Ahonen 1993). Tässä tutkimuksessa käsiteltävät musiikkikasvatuksen filosofiat puhuvat musiikista muun muassa musiikillisena tietona (*musical knowledge*). Esimerkiksi Bennett Reimer korostaa musiikillisen informaation ei-käsitteellistä luonnetta (Reimer 1989, 84-86).

Tiedonkäsityksemme tai musiikkikäsityksemme pohjaa ihmiskäsityksemme. Koska toimintamme musiikinopettajina kohdistuu kasvavaa lapseen tai nuoreen, ovat ihmiskäsityksemme, oppimiskäsityksemme ja musiikkikäsityksemme eettinen ratkaisu. Tässä työssä tarkastelen musiikkia ja musiikillista informaatiota tai musiikillista kokemusta nimenomaan kasvatuksen näkökulmasta.

Ihmiskäsityksen, tiedonkäsityksen ja oppimiskäsityksen kiinteää suhdetta opettajan työssä määrittelee muun muassa Risto Patrikainen (1999). Opettajan/ohjaajan sekä oppijan toiminnan päämääränä lienee ajatus hyvästä elämästä. Patrikainen määrittelee sen seuraavasti.

"Hyvä elämä on itsekunnioitusta, toisten hyväksymistä ja hyväksytyksi tulemistä. Ihmisellä pitää myös olla mahdollisuus toteuttaa omia taipumuksia ja kykyjä, olla hyvä jossakin. Hyvään elämään kuuluu myös kyky oman elämän hallintaan ja kyky tehdä itsenäisiä valintoja ja ratkaisuja. Tämä kyky kehittyy ihmisen kasvun myötä vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin ja muuhun elämään." (Patrikainen 1999, 151.)

2.3 Esimerkkinä naturalistinen ihmiskäsitys

Naturalistista ihmiskäsitystä edustavat luonnontieteelliset tutkimusotteet, esimerkkinä kognitiivinen aivotutkimus. Ihminen nähdään yhtenä luonnon oliona, biologisen evoluution korkeimpana saavutuksena. Tällainen ihmiskäsitys on luettavissa esimerkiksi maailman jotavan neurobiologin Antonio Damasion kirjasta *Tapahtumisen tunne* (2000). Damasio tutkii tietoisuuden kysymystä. Hän ei täysin sulje pois filosofian tehtävää ihmisen tietoisuuden tutkimuksessa. Miten neuraalisista ilmiöistä tulee kvalitatiivisia tajunnan ilmiöitä on hänenkin mukaansa filosofinen ongelma. (Damasio 2000, 20.) Damasion luonnontieteellinen näkökulma edustaa kuitenkin kartesiolaista näkemystä ihmisestä tutkittavana objektina, ei kokevana subjektina:

"Parinkymmenen viime vuoden mittaan kognitiivisten neurotieteiden työ on ollut erityisen palkitsevaa, koska uusien aivojen rakennetta ja toimintoja havainnoivien tekniikoiden kehityksen ansiosta voimme nyt liittää tietyn havaitsemamme käyttäytymisen joko kliinisesti tai kokeellisesti sekä tämän käyttäytymisen oletettuun mielen vastineeseen että aivojen rakenteen tai aivotoiminnan erityisiin mittalukuihin." (Damasio 2000, 24.)

Damasion mukaan ihminen on yhtä kuin hänen aivonsa ja näiden aivojen prosessit. Ihminen on siis biologinen olio.

"Neurologisten havaintojen ja neuropsykologisten kokeiden tulokset paljastavat monia tosiasioita, jotka ovat tässä teoksessa esitettyjen ajatusten lähtökohta. Ensimmäinen fakta on, että jotkut tietoisuuden prosessien piirteet liittyvät tiettyjen aivojen alueiden ja järjestelmien toimintaan, jolloin voidaan keksiä tietoisuutta ylläpitävää neuroarkkitehtuuri." (Damasio 2000, 25.)

Damasio nimeää kuitenkin tietoisuuden merkityksen eettiseksi. Perimmäiset kysymykset jäävät siis filosofian kontolle.

"--- mielestäni tietoisuus on pikemminkin biologisen kehityksen välimuoto kuin huipentuma. Etiikka ja laki, tiede ja teknologia, muusien työ ja ihmisen hyvyyden hedelmät, ne minä nostan ihmisen biologian huipentumiksi --- Tietoisuuden ymmärtäminen sanoo vähän tai ei mitään maailmankaikkeuden synnystä, elämän tarkoituksesta tai kummankaan todennäköisestä kohtalosta." (Damasio 2000, 36.)

Tästä huolimatta hän näkee siis muun muassa etiikan "biologian huipentumaksi". Ihmisen mahdollisuus toimia eettisesti on tämän näkemyksen mukaan riippuvainen ainoastaan hänen biologisesta kapasiteetistaan.

Vasta viime vuosina neurotiede ja kognitiivinen neurotiede ovat hyväksyneet emootioon. Vallalla ei myöskään ole täydellinen tunteen ja järjen vastakkainasettelu. Tunteet ovatkin Damasion tutkimuksen keskeinen alue. Damasio näkee tunteilla olevan keskeinen asema ihmisen tietoisuuden prosessissa. Emotion tehtäväksi Damasio nimeään niiden biologisen ytimen: emootiot ylläpitävät elämää. Emootiot ovat myöskin, loogisesti naturalistisen ihmiskäsityksen mukaan, biologisesti määräytyviä prosesseja.

"Emootioita tuottavat laitteet asettuvat suhteellisen rajalliseen aivokuoren alaisten alueiden kokoelmaan, joka alkaa aivorungon tasolta ja siirtyy korkeampiin aivojen osiin --- Kaikki laitteet toimivat automaattisesti ilman tietoista ajattelua --- Kaikki emootiot käyttävät kehoa näyttämönään --- mutta emootiot vaikuttavat myös useiden aivopiirien toimintamuotoihin: emotionaalisten vasteiden moninaisuus synnyttää kehon maiseman ja aivojen maiseman syvälliset muutokset. Näiden muutosten kokoelma on perusta neuraalisille hahmoille, joista lopulta muodostuu emootioiden tunteita." (Damasio 2000, 45-55.)

Lähtiessään tunteiden biologisesta alkuperästä naturalistin on myöskin loogisesti kannatettava ihmisyyden universaaleja piirteitä:

"Vaikka emotionaalisten vasteiden täsmällinen rakenne ja dynamiikka määräytyvät kussakin yksilössä ainutlaatuisen kehityksen ja ympäristön seurauksena, todisteet viittaavat siihen, että suurin osa tai suorastaan kaikki emotionaaliset vasteet johtuvat hienovirittämisen pitkstä evolutiivisesta historiasta. Emootiot kuuluvat biologisiin säätölaitteisiin, jotka meillä on eloon jäämiseksi --- kannattaa ihmetellä ihmiskunnan emootioiden samankaltaisuutta, ei niinkään niiden erilaisuutta. Kulttuurien väliset suhteet ovat ylipäätään mahdollisia ja tästä syystä taide ja kirjallisuus, musiikki ja elokuva ylittävät rajoja." (Damasio 2000, 56.)

Praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofit painottavat nimenomaan musiikkikulttuurien ainutkertaista kulttuurisidonnaisuutta: emme täysin voi ymmärtää, mistä toisen musiikkikulttuurin musiikissa on kyse. Voimme nauttia siitä, mutta emme ymmärtää. Ymmärtämisellä tarkoitetaan merkitysten välitöntä

tajuamista. Esteettinen näkökulma puolestaan painottaa juuri tätä musiikin kykyä ylittää kulttuurisia rajoja. (ks. esim. Swanwick 1996, 43-44, Regelski 1996, 31, Varto 1990.)

Käytännön tutkimustyössä tutkijan ihmiskäsitys ja paradigman välinen suhde ei ole yksiselitteinen. Damasiokin painottaa, että kaksi eri ihmistä luovat esimerkiksi samasta maisemasta aivan erilaisen kokemuksen, yksilöllisistä lähtökohdistaan: "Olemme todenneet, että kuvien muodostumisen ja kokemisen taustalla olevia biologisia mekanismeja koskevat tietomme ovat yksi asia ja kuvien kokeminen toinen." Damasio kuitenkin väittää, että neurofysiologian tiedoilla voi ennen pitkää selittää kokemusta: subjektiiviset kokemukset ovat luonnontieteen ulottuvissa. (Damasio 2000, 275-277.)

3 ESTEETTINEN MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIA

3.1 Keith Swanwick

3.1.1 Miksi opettaa musiikkia?

3.1.1.1 Päämääränä muutos

Englantilainen Keith Swanwick edustaa esteettistä musiikkikasvatuksen filosofian näkökulmaa. Musiikkikasvatuksellisen toiminnan päämäärättömyyden perimmäisenä syynä Swanwick näkee sen, että alan ammattilaisilta on jäänyt huomaamatta musiikkikasvatuksen ydin: se, että kyseessä on esteettinen kasvatus:

“We have failed to notice and publicize the central core of music education, which is that music education is aesthetic education.” (Swanwick 1987, 6.)

Musiikkikasvatuksen tulisi Swanwicikin mukaan olla esteettistä musiikkikasvatusta. Tämä tarkoittaa hänen mukaansa, että laatu korvaa määrän suhteessa oppilaiden esteettisiin kokemuksiin. Päämääränä on saavuttaa merkityksellisiä, eläviä kokemuksia suhteessa oppilaiden kohtamiin, merkityksellä, tunnekylläisyydellä ja taiteellisen kommunikaation voimalla ladattuihin musiikillisiin objekteihin. (Swanwick 1987, 58.) Mitä tämä tarkoittaa käytännössä? Miten musiikkia opetetaan “esteettisesti”?

Käytännössä opetuksen ytimenä on välitön, suora kontakti musiikkiin itseensä, oman tekemisen, kokemisen ja tutkimisen kautta.

Kasvatuksen tarkoituksena on ihmisten muuttuminen. Musiikin kohdalla tavoitteita ovat taitojen, asenteiden ja ymmärryksen kehittyminen sekä ennen kaikkea tunteiden hienostaminen (*refinement*) suhteessa musiikkiin. Musiikkikasvatuksen tulisi pyrkiä opastamaan oppilaita esteettisten kokemusten äärelle. Toiseksi tärkeintä ovat muut saavutukset. Saavutuksella tarkoitetaan jonkin asian omaksumista ja siitä saatavaa elämystä. (Swanwick 1987, 64-65.)

Swanwickin mukaan musiikista haetaan emotionaalista reaktiota, jonka avulla ihminen voi "kasvattaa tunteitaan". Musiikin voima on juuri sen monikerroksisessa kokemuksellisuudessa; juuri se uusi, transendentiaalinen kokemus, jota musiikki voi tarjota on esteettinen emotio. Musiikin yhteydessä koettu esteettinen tunne ei vastaa muussa elävässä elämässä koettua tunnetta. Esteettinen kokemus on sekä tunnekylläinen (*feelingful*), että merkityksellinen (*meaningful*). (Swanwick 1987, 28-30.) Swanwickin mukaan esteettistä kokemusta, joka siis on musiikinopetuksen ydin, ei kuitenkaan sinänsä voi opettaa, mutta sen äärelle voi opastaa. Voi opastaa oppilaita hakeutumaan tietoisesti esteettisten kokemusten ääreen, koska ne tuovat uutta näkökulmaa, koska ne rikastuttavat kokemusta ja elämää. (ks. esim. Swanwick 1994, 1.) Tässä on kyse Swanwickin oppimiskäsityksestä. Kasvatus on tavoitteellista toimintaa. Swanwickin mukaan musiikkikasvatuksellisen toiminnan päämääränä on opastaa esteettisten kokemusten äärelle.

Kognitiivinen ja affektiivinen kohtaavat musiikissa. Swanwick pohtii, mitä "tunteiden kasvattaminen" – vaikka hän pitääkin ilmaisua kömpelönä – saattaisi merkitä. Taide saattaa esimerkiksi tarjota esimerkkejä erilaisista tunnereaktiosta eri elämäntilanteissa, erilaisista mahdollisuuksista ja niiden seurauksista. Swanwick näkee, että "tunteiden kasvatus" merkitsee tällä hetkellä koulussa ainoastaan "väärän" tunnereaktion välttelemistä. Toinen väylä, Swanwickin

lainaamaa Bantockia mukaellen, olisi pohdiskella, symbolisesti tunnekyllästettyjen taidekokemusten avulla, emootioiden hienouksia, yksityiskohtia. Tunne ikäänkuin selkiytyy, kun se esitetään symbolisessa asussa. Tunne on ilmaistavissa ja tunnereaktio opittavissa. (Swanwick 1987, 34-36.)

Bantock käyttää esimerkkinä äidin ja lapsen välistä suhdetta tunnereaktioiden oppimisen perustana. Tämän käsityksen mukaan tunteiden "hienostaminen" (refinement) ja ilmaisu, kommunikointi, ovat kasvatuksellisia tavoitteita, toisin kuin arviointi ja katharsis. Swanwickin mukaan hänen lähteensä Bantock huomioi määritelmässään juuri tunne-käsitteen laajemman määritelmän. Bantock muistuttaa Swanwickia hänen ajatuksiaan runsaasti pohjustavista Susanne Langerin päätelmistä. Sen sijaan Swanwick kritisoi Petersiltä lainaamaansa näkemystä, että nonverbaalinen viestintä ei kykenisi välittämään kognitiivista sisältöä. Swanwickin mukaan tunne ja merkitys ovat erottamattomassa yhteydessä musiikillisessa ilmaisussa. Hän lainaa Meyerin ja Kellerin relativistisia ajatuksia tukemaan ajatusta tunteen ja merkityksen läheisestä suhteesta musiikillisessa ilmaisussa. Relativistinen näkemys lähtee ajatuksesta, että kulttuurisidonnainen musiikillisten odotuksien omaksuminen vaatii opettelua. (Swanwick 1987, 34-36.)

Se, että oppiminen on mahdollista, todistaa Swanwickin mukaan, että myös opettaminen on mahdollista. Swanwick kuitenkin kritisoi näkemyksiä siitä, että musiikki on siirretty erilleen muusta inhimillisestä elämästä ja kokemuksesta:

"The peak of aesthetic experience is scaled only when a work relates strongly to the structures of our own individual experience, when it calls for a new way of organizing the schemata, or traces of previous life events. This experience of seeing things in a new light is called by Koestler 'bisociation' (1949). It is a 'eureka' experience, what Labger calls the triumph of insight: we discover in the work a 'point of view' that seems to us at that moment to be kind of a revelation. In this area is located what Clive Bell called 'aesthetic emotion', what Edmund Gurney calls 'emotional excitement of a very intense kind'. And what Reid calls a new individual 'feeling' experience." (Swanwick 1987, 36.)

Esteettinen elämys siis merkitsee oman emotionaalisen kokemuksen uudelleen järjestelyä musiikillisen elämyksen valossa.

Vaikka esteettiseen kokemukseen liittyykin jotain syvästi henkilökohtaista, siinä on myös jotain sellaista, joka on jaettavissa. Tämä jokin on Swanwickin mukaan tiedollinen aspekti. Toisin sanoen, jos oletamme, että musiikin kokeminen on täysin henkilökohtainen, subjektiivinen kokemus ja ettei siitä jää minkäänlaisia löydettävissä ja pohdittavissa olevia jälkiä, puhe musikaalisesta tai musiikillisesta tai musiikkiin liittyvästä tai kytketystä tiedosta (*musical knowledge*) on täysin turhaa. Tietäminen on Swanwickin mukaan enemmän kuin kokemista. (Swanwick 1994, 13-14.)

Musiikinopetuksen päämääränä tulisi olla, että oppilaan suhde musiikkiin, ja musiikin ymmärtämisen kautta myös maailmaan ja itseensä, muuttuu. Tämä mahdollisuus perustuu siihen käsitykseen, että ymmärtämällä eri tietämisen lajeja, voimme opastaa oppilasta löytämään musiikin kantamia merkityksiä. Musiikin kantamat merkitykset siis opastavat meitä ymmärtämään ihmisyyttä, ihmisyyden merkitystä, tunteitamme ja sitä, mitä on olla ihminen. Musiikin opettaminen koulussa perustuu ajatukselle, että musiikki on merkityksellistä ja sisältörikasta (Swanwick 1987, 13), se on olennainen inhimillinen diskurssi, jonka avulla määrittelemme ihmisyyttämme ja itseämme (Swanwick 1999, 109).

Miksi? –kysymykseen Swanwick siis vastaa, että: musiikkia tulee opettaa koulussa, koska sen avulla oppilaat oppivat jotain oleellista

itsestään ja kanssaihmisistään. Swanwickin ajatukseen liittyy myös käsitys siitä, että jotta musiikkia voi opettaa koulussa, siinä täytyy olla jotain opetettavaa. Ohjaaminen ja oppiminen liittyvät puolestaan Swanwickin mukaan tietämiseen. Tietäminen on enemmän kuin musiikin kokemista.: "Knowledge is more than just undergoing experience." Tietäminen on ymmärrystä musiikin kantamista merkityksistä. (Swanwick 1994, 13-14.) Merkitykset kiteytyvät musiikissa musiikin parametreihin. Näiden parametrien ymmärtäminen on avain musiikin kantamien merkitysten ymmärtämiseen ja esteettiseen elämykseen (Swanwick 1987).

3.1.1.2 Esteettinen elämys

Esteettisyyttä määritellään monin eri tavoin. Epäselvyyttä aiheuttaa eri käsitteiden sekoittuminen, muun muassa sellaisten kuin esteettinen, taiteellinen ja tunteisiin vaikuttava (*aesthetic, artistic, affective*). (Swanwick 1999, 3-4; ks. myös Reimer 1989, xiii.) Etenkin artistinen ja esteettinen usein sekoittuvat keskenään käsitteinä. Swanwickin mukaan esteettinen ei ole ainoastaan taitoa(*skill*), vaan aistien avulla saatua tietoa, aistillinen pohja kaikelle taiteelliselle toiminnalle ja ilmaisulle. Edelleen on siis helppoa asettaa analyyttinen ja intuitiivinen vastakkain, määritellään ne toistensa vastakohdiksi. Muoto kuitenkin usein hahmotetaan nimenomaan intuitiivisesti: "Grasping the significance of musical form is more like understanding a joke than knowing a fact, it is knowledge of in an understood context." Intuitio tarvitsee kuitenkin valmistautumista ja asiaan keskittymistä. (Swanwick 1994, 35-40.)

Swanwick tarttuu Vernon Leen 1931, MacLaughlinin 1970 sekä William Empsonin 1961 esittämiin ajatuksiin neurologisista

tutkimuksista, jotka ovat tukeneet ajatusta siitä, että kaikki kokemuksemme jättävät mieleemme sitä koskevan skeeman. Kokemuksen luomat skeemat muodostavat loppumattoman skeemojen verkon, jonka perusteella toimimme ja suunnittelemme tulevaisuuttamme. Edelleen, kaikki emotionaaliset kokemukset voidaan palauttaa tiettyihin toimintakokonaisuuksiin, kehollisiin aktiviteetteihin. Ihminen muistaa kehonsa avulla, tai voi tietoisesti valita olla muistamatta: keho muistaa. Musiikki kykenee elementeillään ilmentämään tätä fyysistä yhteyttä tunteisiin: rytmillään, dynamiikallaan ym. parametreillään. Musiikki kykenee muistuttamaan tunteiden ilmaisullisuudesta: "Music is in this way a resemblance or appearance of feeling: it can show us how feelings are." (Swanwick 1987, 27-28, 36-37.)

On haasteellista perustella, kuinka tarkalleen ottaen musiikki ja tunteet kuuluvat yhteen. Vielä kun puhumme tunteiden "ilmaisusta" esimerkiksi musiikin kautta, asia komplisoituu. Swanwick huomauttaa, että ilmaiseminen (*expression*) voi saada erilaisia merkityksiä: tunteiden purkaminen, eksibitionistinen tunteiden esittely (esimerkiksi vaatetuksen avulla) sekä symbolisten muotojen, jotka kantavat merkitystä, rakentaminen. (Swanwick 1987, 24-25.) Tunteen (*emotion*) taasen voi Swanwickin mukaan määritellä ainakin kolmella eri tavalla: 1. Intensiivinen fysiologinen ja psykologinen kokemus, joka nousee tietystä kontekstista ja johtaa tunteen ilmaisuun, 2. Musiikin avulla, kehollisia tuntemuksia ja kokemuksia mukaillen, esitetyt tunteet ja 3. Esteettinen tunne, joka syntyy esteettisen objektin ja musiikin ollessa kyseessä, kuulijan välisestä kohtaamisesta; tällainen kokemus ei yleensä johda tunteen ilmaisuun teon kautta; esteettistä objektia ei ole tuotettu käytännöllisiä syitä silmällä pitäen – ne vaikka saattavatkin olla joskus hyödyllisiä ja käytännöllisiä. (Swanwick 1987, 29.)

Jotta kuulija pääsee käsiksi edes omaan tunnereaktioonsa, merkitykseen itselle (*meaning to us*), on hänen tunnistettava ne tietyt musiikilliset parametrit, jotka kantavat noita merkityksiä. Käsite tunne on Swanwickin mukaan epäselvä kuvaamaan musiikin kantamia merkityksiä:

“Fear, anger, love, hate – these seem to be emotions proper with obvious physical symptoms. But what about compassion and nostalgia? More difficult still, how do we classify contentment or boredom, or the subtle sensations that we experience and which keep us aware of human existence, providing us with a self-image? How do we regard the sense of intellectual activity which...we may feel, and how do we rate the basic ‘feeling’ of consciousness? It is obvious that a lot of ‘life’ and musical experience is not on the level of the grand emotions.”

Musiikin yhteydessä olisikin siis turvallisempaa ja kuvaavampaa puhua tunnekylläisyydestä (*feelingfulness*) – eikä pelkästään siitä: tunteminen, tunne ja ajattelu kuuluvat erottamattomasti yhteen, kun puhutaan musiikista ja sen tarjoamasta merkityksellisyydestä. (Swanwick 1987, 30-33.)

Omiin tunteisiinsa “jämähtäminen” ei tee oikeutta musiikin jatkumolle ja tarjonnalle. Musiikin voima on juuri sen monikerroksisessa kokemuksellisuudessa: esteettinen elämys merkitseekin oman kokemuksen uudelleen järjestelyä musiikillisen kokemuksen valossa (Swanwick 1987, 36). Juuri se uusi, Swanwickin mukaan transendentiaalinen kokemus, jota musiikki voi tarjota on *esteettinen emotio*. Musiikin yhteydessä koettu esteettinen tunne ei vastaa muussa elävässä elämässä koettua tunnetta. Esteettinen kokemus on sekä tunnekylläinen (*feelingful*), että merkityksellinen (*meaningful*). (Swanwick 1987, 28-30.)

3.1.2 Mitä musiikki on?

Kun lähdemme pohtimaan musiikin asemaa ihmisen elämässä tai ihmisen suhdetta musiikkiin, tulee meillä olla käsitys siitä, mitä musiikki on.

Swanwick pitää tärkeänä keskustella siitä, kuinka musiikilliset kokemukset syntyvät. Jos näin ei tehdä, määrittelemättömät ennakkoluulomme värittävät käsityksiämme näistä kokemuksistamme ja heijastuvat työssämme musiikinopettajina luokkahuoneessa. Käsityksemme musiikista ja sen vaikutuksista ihmiseen näkyvät selkeästi esimerkiksi siinä, minkälaista materiaalia tarjoamme oppilaillemme purtavaksi musiikintunnilla. (Swanwick 1987, 7.)

Jos aiomme opettaa musiikkia, on aluksi oleellista pohtia, mikä on musiikkia. On tehtävä ero materiaalien ja elementtien välillä. Jotta mistä tahansa äänistä, tai äänettömyydestä, ei tulisi musiikkia, tulevat vastaan seuraavat kriteerit:

1. Valinta (*selection*): kaikkia ääniä ei käytetä
2. Suhde (*relation*): valitut äänet asetellaan johonkin suhteeseen
3. Tarkoitus (*intention*): säveltäjän tai esiintyjän intentio on tehdä musiikkia, jota jonkun on tarkoitus kuunnella

Näistä erityisen tärkeä on intentio, koska yksi kuulemamme ääni, vaikka korkeudeltaan sama, saattaa, riippuen kontekstista, olla "musiikkia" tai "melua". Kyse on siis ennemminkin psykologisista prosesseista, asenteesta, intentiosta, kuin fyysisistä tai akustisista tekijöistä. Samat äänet saattavat olla yhdelle kuulijalle musiikkia, toiselle riipivää melua. Tiettyyn musiikkikulttuurilliseen kontekstiin sisälle pääseminen vie aikaa. (Swanwick 1987, 9.)

Aivan ensimmäiseksi Swanwick, Susanne Langerin ajatuksia lainaten, kieltää ajatuksen, että musiikillisen kokemuksen ydin olisi

puhdas nautinto. Tällainen näkökulma rajoittaisi huomattavasti esimerkiksi musiikkikasvatukseen "kelpaavaa" materiaalia. Sen sijaan määritelmä musiikista leikkinä saa Swanwickin mainitsemiensa ajattelijoiden (Brace, Schiller, Spencer) tavoin puolelleen. Ajatus leikistä pitää sisällään jo epämukavuuden mahdollisuuden, sääntöjä sekä merkityksen. Tosin leikkianalogiassa on myös omat ristiriitansa suhteessa musiikkiin. (Swanwick 1987, 10-12.)

Swanwick painottaa myös, mistä musiikista hän puhuu. Musiikkia käytetään hyvin eri tavoin, muun muassa taustaaänenä ravintoloissa. Musiikkikasvatuksen yhteydessä keskustellaan kuitenkin musiikista, jota pysähdymme kuuntelemaan: olemme siis kiinnostuneet musiikista merkityksen lähteenä. (Swanwick 1987, 12-13.)

Merkityksellisyys on siis olennainen osa musiikkia ja musiikillista kokemusta. Huolimatta kahden kuulijan erilaisista kokemuksista samassa konsertissa, Swanwickin mukaan tulee lähteä ajatuksesta, että musiikilla on sisäistä merkitystä, kommunikoitavaa, joka voidaan kommunikoida ja ottaa vastaan. Jos musiikki olisi täysin merkityksetöntä ja sisällyksetöntä, miksi sitä opetettaisiin koulussa? (Swanwick 1987, 13.)

Sekä ohjelmallinen näkemys musiikista (musiikilla on jokin ulkoinen referentti tai tapahtuma tai säveltäjän tunnetila, jota se kommunikoi), että yksityiskohtainen tutkimus siitä, mitä säveltäjät ovat tehneet rakentaessaan teosta eivät tavoita musiikin syvintä sanomaa, kykyä kommunikoida jotain enemmän kuin yksittäiset sanat tai äänet: "Music seems to possess a remarkable ability to speak for itself. Our problem is to try to understand how this happens." (Swanwick 1987, 14-15.) Tekemänsä tutkimuksen perusteella (7-vuotiaista musiikin ammattilaisiksi valmistuneisiin; erilaisia musiikillisia elementtejä kuvattiin samansuuntaisesti joko piirtäen tai rastittaen semanttisten erojen -taulukkoita, Swanwick 1987, 16-19) Swanwick päättelee:

“One result of it all was that we can now say without fear of contradiction that music is able to communicate specific qualities, that we are able to locate the presence of a referent, that music can be ‘meaningful’ even at the age of seven and increasingly thereafter. The answer to the the question, ‘Has music any meaning?’ is therefore, ‘Yes it has when people really attend to it and when they understand the style or ‘norms’ within which it operates’.” (Swanwick 1987, 19.)

Eli on ymmärrettävä kuunneltavan musiikin normit, esimerkiksi kulttuurinen konteksti, jonka puitteissa musiikki on syntynyt, jotta voi päästä selville musiikin merkityksistä. Musiikillisten merkitysten verkko kudotaan kuitenkin useista eri langoista. Näitä eri "lankoja" ovat esimerkiksi tietämys musiikin syntyhistoriasta (kuka sävelsi, missä, minä aikana jne.), mahdollisesta tarkoituksesta tai pyrkimyksestä (miksi) ja tyylistä (soittimet, tekniikka). Swanwick ei myöskään kiellä, etteikö kuulija toisi kuuntelutilanteeseen omaa henkilökohtaista kokemustaan, odotuksiaan, tietoaan ja elämäntilannettaan (Swanwick 1987, 20).

Musiikki ei siis ole vain jonkin sosiaalisen tapahtuman taustahälyä tai vain keino saavuttaa jotain. Musiikki on muutakin kuin jonkin tietyn kulttuurin sisäistä kommunikaatiota:

“Music does more than remind us of and reinforce our own local cultural values - though that itself is important; it takes us outside ourselves and enlarges our range. In the context of the school curriculum, music can help to reinforce the identities of minority as well as majority social groups; it can develop a sense of sharing across cultures; above all, it is an initiation into symbolic discourse. Music-making and music-taking are universals of human culture.”

Eli Swanwick näkee monikulttuurisen musiikkikasvatuksen tärkeänä: se voi edesauttaa kansojen keskinäistä ymmärrystä sekä lisätä suvaitsevaisuutta. Ennen kaikkea, musiikki on symbolista diskurssia, mielen laajentumista, universaali, inhimillinen keino kommunikoida muutoin kommunikoimatonta. (Swanwick 1994, 171-177; Swanwick 1996, 43-44; Swanwick 1999, 2.) Swanwickille musiikki on jotain yleisinhimillisesti jaettavissa ja koettavissa olevaa. Musiikki ei ole Swanwickin mukaan kulttuuriin sidottua siinä mielessä, etteikö siitä

voisi kulttuurin ulkopuolinenkin henkilö saada esteettisiä elämyksiä (vrt. Varto 1990).

Musiikki ei ole vain formaalisti organisoitua ääntä, jota käsittelevät vain koulutetut asiantuntijat. Musiikin merkityksellisyys ei ole yksinkertaista viestien välittämistä, vaan symbolisesti esitettyä tunnekylläisyyttä (*feelingfulness*). (Swanwick 1987, 22; Reimer 1970.)

3.1.2.1 Tietäminen ja tunne musiikissa

Musiikillinen tietäminen on hyvin monikerroksista. Voimme puhua musiikkitietoudesta, tiedosta, joka koskee musiikkia (*knowledge about tai knowing that*), propositionaalisesta tiedosta. Voimme esimerkiksi opettaa ja/tai tietää ja oppia, että Sibelius on säveltäjä ja säveltänyt teoksen nimeltä Finlandia. Tällainen tieto ei kuitenkaan vielä salli meidän mennä kovinkaan lähelle sitä, mikä on musiikin syvin olemus. Tietäminen, joka manifestoituu käytännön tekoina on tietoa, kuinka tehdä jotain (*knowing how*). Swanwick mainitsee vielä ”tuttuustiedon”, jonkin tuntemisen (*knowing this, knowing of*). (Swanwick 1994, 14-18; ks. myös Sajama 1993, 30-31.) Kuinka tämä viimeksi mainittu tietäminen ilmenee käytännössä? Swanwick kuvailee:

“When our student is playing the Bach Sarabande in D Minor we might notice whether the choice of tempo, accentuation or articulation communicates a sense of expressiveness; not personal feelings in reaction to the music but a perception of what particular feeling qualities can be discovered by attending to the music itself. In a sense, these ‘feelings’ are objective, embodied in our experience of the music, arising from our interpretation of the musical object...When we speak of objective character we mean that a musical performance has about it a sense of individual expressive identity...in the case of notated work any variation of interpretation will be within certain limits beyond which we would say that the character of the music has been lost, violated or perhaps tarnished into something else altogether...” (Swanwick 1994, 18.)

Eli musiikin tuntemus merkitsee sitä, että musiikin tulkitsija tai kuuliija ymmärtää, mitä musiikki pyrkii itsessään viestimään. Ekspressiivisen tietämisen lisäksi tarvitaan persoonallista tietämistä, joka toimii yhdessä rakenteellisen ymmärryksen kanssa. Tätä tietämistä ei välttämättä kyetä aina verbalisoimaan, vaikkakin aktiiviset musiikin harrastajat, kriitikot ja analyytikot näistä asioista myös verbaalisesti kommunikoiivat. (Swanwick 1994, 18-19.) Intuitiivinen, persoonallinen tai tuttavallinen (*acquaintance knowledge*) tieto on se, mikä löytyy musiikillisen kokemuksen ytimestä. Se on ennen kaikkea mielikuvituksen hyväksikäyttöä. Intuitiivinen tieto on välttämätön välivaihe, välittäjä, aistimuksen (*sensory impressions*) ja loogisen tiedon (*logical knowledge*) välillä. Tässä yhteydessä Swanwick viittaa italialaisen Benedetto Crocen vuonna 1900 ilmestyneeseen estetiikkaa koskevaan teokseen. Intuitiivinen tietäminen on keskeistä kaikelle tietämiselle: "Intuitive knowledge is thus central to all knowledge, the medial exchange between sense and significance." (Swanwick 1994, 26-31.)

Mainittujen tiedon "lajien" lisäksi suhteeseemme musiikkiin vaikuttavat asenteemme, affektiivinen horisonttimme, johon puolestaan vaikuttavat, mm. ikämme, sukupuolemme, sosiaalinen taustamme ja kulttuuritaustamme, kokemuksemme jne. (Swanwick 1994, 171, ks. myös. Ahonen 1993, 45 ja Varto 1990, 28). Asenteemme kuitenkin muuttuu, tai sillä on mahdollisuus muuttua, useampaankin otteeseen elämämme aikana, jopa saman päivän aikana. Asian ytimenä on siis se, että tarkka intensiivinen opettaja voi opastaa oppilaitaan kuulemaan "ennen kuulemattomia" asioita. Tietämisemme suhteessa musiikkiin voi kehittyä. (Swanwick 1994, 19-20.) Musiikillisen tietämisen yhteenkudotut lajit nousevat kaikissa kulttuureissa täyttämään tarvettamme kommunikoida kokemustamme elämästä ja ihmisyydestä, juhliä elämää – symbolisessa muodossa. (Swanwick 1994, 25, 37.)

Tiivistetysti, musiikkiin liittyvä tietäminen on Swanwickin mukaan joko propositionaalista (*propositional knowledge*) tai suoraa eli tuttavallista (*acquaintance knowledge*). Jälkimmäinen on ainoa tapa saavuttaa musiikki, päästä siihen sisälle. Tuttavallisen tietämissuhteen musiikkiin Swanwick jakaa vielä materiaaleihin (*materials; knowing how*), ilmaisuun ja muotoon (*expression and form; knowing this*) ja arvoon (*value; knowing what's what*): Näistä viimeinen eli arvostaminen ilmaisee syvintä musiikillista kokemusta (Swanwick 1994, 25.)

Musiikkikasvatukseen nämä ajatukset vaikuttavat Swanwickin mukaan seuraavasti seuraavasti: "merkitys" sinänsä ei ole opetettavissa, mutta voimme oppia löytämään merkityksiä, ja tässä on opettajan tehtävä. (Swanwick 1994, 25.)

Kysymykseen musiikin merkityksellisyydestä persoonan kasvulle Swanwick vastaa toteamalla, että musiikin tekemisessä ei ole kysymys ainoastaan tunteiden purkamisesta. Musiikin kokeminen taiteena auttaa yksilöä ei ainoastaan määrittelemään ja ilmaisemaan tunteitaan, vaan tutkimaan niitä. Esteettisen kokemuksen merkityksellisyys ja tunnekylläisyys "on sidottu äärettömään mahdollisuuksien universumiin" (*bound up with exploding universe of possibilities*), ei ainoastaan mahdollisuuteen keskittyä omaan, sen hetkiseen tunnetilaan. (Swanwick 1987, 111-112.)

Swanwick ei kiellä musiikin merkitystä itseilmaisun muotona, teknisen taituruuden kehittäjänä tai tärkeänä osana kulttuuriperintöämme. Musiikki on paljon muutakin, näiden lisäksi, mutta sen ydin on esteettisyydessä – siinä, kuinka sillä on voimaa lisätä laatua ja tasoa, merkitystä, elämäämme. Esteettinen kokemus on elämäämme rikastuttava kokemus. Se on reaktio esteettisen kokemuksen kohteen omiin ominaisuuksiin, johtuen sen merkityksestä itsessään ja merkityksestä meille. Esteettinen kokemus ruokkii mielikuvitusta ja

vaikuttaa tunteisiimme ja kokemukseemme yleensä. Musiikki ei kuitenkaan ole missään nimessä kouluaineena vastakkain sellaisten aineiden kanssa, joiden päämääränä mainitaan loogisen ajattelukyvyyn kehittäminen. Päinvastoin: musiikki jakaa loogisen ajattelukyvyyn kanssa päämäärän kehittää inhimillistä tietoisuutta. Musiikki on silta kognitiivisen ja affektiivisen, rationaalisen ja tunteellisen välillä. (Swanwick 1987, 60-61.)

Oleellista on ymmärtää analyysin ja tietämisen suhde, intuition ja formaalisen tiedon käytön, analyttisen asenteen, suhde: musiikki ei ainoastaan tarjoa meille informaatiota (*in-form*), muovaa meitä, vaan me myös jatkuvasti aktiivisesti konstruoinme ja rekonstruoinme sitä musiikillista informaatiota, jota otamme vastaan – suhteessa aikaisemmin kokemaamme ja kuulemaamme. (Swanwick 1994, 32-33.)

3.1.2.2 Musiikki tunteen metaforana

Swanwick vetoaa Piaget'hen, joka on tarkkaan artikuloinut diskurssin psykologiset ominaisuudet. Swanwickin mukaan nämä ominaisuudet pätevät yhtä lailla sekä tieteelliseen, että taiteelliseen diskurssiin: me kuvittelemme, tunnistamme ja luomme suhteita näiden ominaisuuksien välille, käytämme yhteistä kieltä sekä käymme ajatusten vaihtoa toisten kanssa. Kaikkea vuorovaikutusta alleviivaa metaforan dynaaminen ilmiö. Metafora on prosessi, joka kykenee tuottamaan uutta näkökulmaa kohdattaviin ilmiöihin. Swanwick argumentoi musiikilla olevan suuri metaforan kaltainen voima. Susan Langeria lainaten, Swanwick toteaa, että musiikki informoi meitä tunteen elämästä (*informs the life of feeling*). (Swanwick 1999, 7-13.)

Musiikki tuntuu olevan jatkuvassa liikkeessä. Tästä syystä on helppo sortua ajattelemaan musiikillisesta ilmaisusta, että se olisi jokseenkin epätarkka. Kuitenkin: musiikilliset jännitteet ja purkaukset vastaavat esimerkiksi Swanwickin lainaaman McLaughlinin mukaan aivojen skeemoja (McLaughlin 1970, 108). Musiikki auttaa meitä täten yhdistämään monia, irrallisia aikaisempia kokemuksia yhdeksi, selväksi, kirkkaaksi kokemukseksi. Juuri tässä Swanwick näkee kognitiivisen ja affektiivisen yhteyden musiikillisessa kokemuksessa: musiikki identifioi, kirkastaa ja järjestää tunnetta. Kyseessä on metaforalle tunnusomainen transformaatio. (Swanwick 1999, 17-21.) Metaforan kautta musiikki toimii niin, että sitä tehdessämme muunnamme äänistä säveliä, 'eleitä', muunnamme nämä eleet rakenteiksi ja muunnamme nämä symboliset rakenteet merkityksellisiksi kokemuksiksi (Swanwick 1999, 43).

Musiikin merkityksellä on monia tasoja. Swanwickin argumenttien ytimenä on ajatus, että musiikki on itsenäinen voima, joka kykenee rikkomaan yksilöllisten preferenssien rajat. (Swanwick 1987.) Swanwick vahvasti korostaa musiikin universaaliutta, kykyä läpäistä ajat ja paikat ja koskettaa erilaisista kulttuuritaustoista huolimatta. Musiikin tuottaminen sinänsä on ihmisen universaali ominaisuus. (Swanwick 1994, 167-177.) Musiikilliseen kuuntelukokemukseen taasen lisämerkitystä tuovat kuulijan omat, subjektiiviset assosiaatiot sekä kulttuurinen konteksti, josta musiikki nousee (Swanwick 1994, 171).

Kulttuureihin liittyen Swanwick osoittaa tärkeän tehtävän musiikkikasvatukselle: samalla, kun musiikkikasvatus mahdollistaa kulttuurisen reflektion, se mahdollistaa myös asioiden näkemisen uudessa valossa. Emme ainoastaan ota vastaan kulttuuria, vaan myös tulkitsemme sitä. Musiikkikasvatus voi olla eri kulttuuritraditioiden ja käsitysten välistä diskurssia, kulttuurien luomista ja uudelleen luomista. (Swanwick 1999, 30-31; Swanwick 1996, 45.)

3.1.3 Mitä esteettinen musiikkikasvatus on?

Swanwickin mukaan musiikki on eräs symbolisen diskurssin muoto, jonka keskiössä on metaforan prosessi, joka puolestaan tapahtuu kolmella tavalla: äänistä tulee säveliä tai eleitä (*gestures*) ja eleet kehittyvät uusiksi muodoiksi, jotka auttavat merkityksellisten kokemusten syntymistä siten kuin ne löytävät kosketuspintaa henkilökohtaisista kokemuksistamme. Metaforanomaisen transformaatio on kuultavissa musiikillisissa elementeissä, jotka nämä kolme mainittua tapahtumaa saavat aikaan. Lisäksi on huomioitavaa, että musiikki nousee sosiaalisesta kontekstista, mutta ei ainoastaan heijasta jotain tiettyä kulttuuria, vaan luo uutta (Swanwick 1999, 105.)

Näiden perusteella musiikinopettajan kolme pääperiaatetta tulisivat olla musiikillisesta diskurssista huolehtiminen, oppilaiden musiikillisesta diskurssista välittäminen sekä musiikillisesta sujuvuudesta huolehtiminen (*care for musical fluency*). (Swanwick 1999, 105.)

Musiikkikasvatus, joka on sitoutunut musiikillisen kokemuksen laatuun huolehtii siitä, että oppilaat liikkuvat kaikkien neljän musiikillisen diskurssin välillä. (1) Me esitämme toimintoja ja tapahtumia itsellemme sisäisesti eli me kuvittelemme. 2) Me tunnistamme ja luomme uusia suhteita näiden mielikuvien välillä ja välille. 3) Me käytämme merkkisysteemiä, yhteistä sanastoa. 4) Me neuvottelemme ja jaamme ajatuksia toistemme kanssa. (Swanwick 1999, 7, 105.) Nämä tasot (*four layers of musical discourse*) opastavat oppilaiden arviointiin ja itsearviointiin. Lisäksi Swanwickin tutkimustulokset tukevat ajatusta integroidusta musiikin opetussuunnitelmasta, jonka mukaan oppilaat säveltäisivät, esiintyisivät sekä kuuntelisivat musiikkia yleisönä. (Swanwick 1999, 105-106.)

Nykyinen musiikkien moninaisuus vaatii musiikin tekemisen ja yhteisön sekä formaalin musiikkikasvatuksen välisen suhteen uudelleenmäärittelyä. Opettajan vastuulliseksi ja haasteelliseksi tehtäväksi siis jää saattaa oppilasta pääsemään syvemmälle musiikilliseen diskurssiin. (Swanwick 1999, 105-106.) Tämä puolestaan on tärkeää siksi, että musiikki on yksi niistä tärkeimmistä diskursseista, joilla määrittelemme mitä on olla ihminen (Swanwick 1999, 109; ks. myös 1987, 37-39).

Selkeät päämäärät antavat musiikinopettajan toiminnalle raamit, mutta myöskin vapauttavat toimimaan luovasti: jos jokin toimintamalli ei saavuta haluttua tulosta, voidaan vaihtaa toimintamallia. Swanwick jakaa opetuksen päämäärät kolmeen kategoriaan, kantavana ajatuksena esteettisen kokemuksen saavuttaminen. Swanwickin hahmottaman musiikkikasvatuksen päämäärien hierarkia on seuraava:

Korkein ja läpi toiminnan kulkeva päämäärä: esteettinen kokemus, musiikillinen anti; oppilaan tulisi oppia etsimään tällaisia kokemuksia, tietoisesti hakemaan niitä.

1. Kategoria: esteettinen arviointi (*aesthetic appraisals*): oppilaan tulisi pystyä tuottamaan ja tunnistamaan teoksen ekspressiivisiä ominaisuuksia sekä tunnistamaan ja osoittamaan normien ja poikkeusten funktionaalinen toiminta musiikissa.
2. Kategoria: tekninen osaaminen (*skill acquisition*): sekä musiikkitieto ja musiikin historia (*literature studies*)
3. Kategoria: inhimillinen kanssakäyminen (*human interaction*): oppilaan tulisi kyetä toimimaan yhteistyössä ja nauttimaan jaetuista kokemuksista. (Swanwick 1987, 65-67.)

Opettajalta vaaditaan sekä monipuolista muusikkoutta, että opettajuutta. Ohjauksen konkreettinen tuotos voi olla hyvinkin monenkirjavaa. Oleellista onkin, että lähtökohdat ja opetuksen laajemmat päämäärät on tiedostettu ja opetus laadittu niiden varaan. (Swanwick 1987, 69.)

Swanwick antaa myös käytännön esimerkkejä siitä, kuinka hänen ajatusmalliaan voi soveltaa konkreettisesti ja toiminnallisesti käytännössä. Tästä enemmän esimerkkejä löytyy myös hänen muista teoksistaan: *Music, Mind and Education* (1988), *Discovering Music* (1982), *Musical Knowledge* (1994) sekä *Teaching Music Musically* (1999). Swanwick painottaa musiikin parametreihin tutustumista (koska sitä kautta syntyy päämääräksi nimetty esteettinen kokemus) kaikissa käytännön toimissa musiikkiluokassa, oli sitten kyseessä kuuntelu-, soitto- tai laulutoiminto (Swanwick 1987).

Ihmiset ovat suhteessa musiikkiin hyvin monenlaisin tavoin. Swanwickin mukaan musiikillinen objekti on kuitenkin tunnettavissa ja tunnistettavissa. Musiikkikasvattajan tehtäväksi Swanwick näkeekin oppilaiden aktivoimisen suhteessa musiikkiin: musiikin kokemisen tulisi aiheuttaa positiivisempia reaktioita. On eri asia kuulla kuin keskittyneesti kuunnella musiikkia. (Swanwick 1987, 41.)

“We should accept that a teacher’s role involves a concern for strengthening the relationship between pupils and music. This involves increasing attention to and the level of involvement with music in a conscious and deliberate way. The media are better equipped than teachers to generate a ‘state of music’ and they do it very well. The individual teacher is better employed promoting what I call the integrity of the particular.” (Swanwick 1987, 42.)

Musiikinopettajan haasteena on avustaa oppilasta suhtautumaan positiivisesti ja avoimin mielin kaikkeen siihen rikkaaseen ja monipuoliseen musiikin tarjontaan, jota on maailman lukuisilla kulttuureilla ja aikakausilla tarjottavanaan. Swanwick pitää tärkeänä

kahta kasvatuksellista näkökulmaa: opettajan tulisi keskittyä spesifien musiikillisten kokemusten tarjoamiseen/saamiseen ja oppilaiden tulisi toimia erilaisissa rooleissa erilaisissa musiikillisissa ympäristöissä

Swanwickin mukaan löydämme oman tarkemmin määriteltävän paikkamme musiikin saralla ajan myötä. Juuri tämän vuoksi on tärkeää pitää kaikki ovet avoimina ja tarjota välitöntä kokemusta suhteessa musiikkiin "touhuamisen" sijaan. Suora kokeminen ja toiminta (*direct involvement*) tarkoittaa säveltämistä, kuuntelua ja esiintymistä – eli Swanwickin musiikkikasvatuksen parametrien kolme ensimmäistä, ja tärkeintä osa-aluetta: *composition, audition, performance* (CAP). (Swanwick 1987, 42-45.)

3.1.3.1 Musiikkikasvatuksen parametrit

Composition pitää sisällään kaikenlaisen innovatiivisen musiikin tuottamisen, myös improvisaation. *Audition* tarkoittaa keskittymistä musiikkiin yleisönä; tämä vaatii kontemplaatiota. Oleellisena päämääränä on esteettisen kokemuksen saavuttaminen. *Performance* on musiikin esittämistä, musiikillisen läsnäolon tuntemista ja elämistä. Näiden kolmen aktiviteetin tulisi olla musiikkikasvatuksen keskiössä. Niitä tukevia toimintajoa ovat *skill acquisition* (taitojen kartuttaminen, tekniikan hiominen, musiikkiteknologian hallinta) sekä *literature studies* (musiikin historian ja teorian opiskelu). (Swanwick 1987, 40-58.)

Swanwick esittää mainitsemansa viisi parametria seuraavasti, korostaen juuri kolmea ensiksi mainittua, ja etenkin niistä keskeisintä, kuuntelua (*audition*): C (L) A (S) P. Oleellista on, että parametrien tulisi toimia lomittain ja päällekkäin, yhtäaikaakin. Malli tarjoaa kehykset potentiaalisesti aktivoivalle musiikinopetukselle. (Swanwick 1987, 43- 50.)

Oleellisia ovat kuitenkin myös Swanwickin lisähuomautukset: hän ei tarkoita, etteikö olisi suotavaa erikoistua jollekin musiikin osa-alueista, tai että oppilaiden tulisi saada mahdollisimman kattavaa kokemusta kaikista parametreistä. Oleellista on, että oppilaat saisivat mahdollisimman realistisen kuvan musiikin moninaisuudesta. Olisi myös tärkeää jatkuvasti huomioida nämä eri osa-alueet ja niiden läsnäolo kaikessa musiikillisessa toiminnassa. Esimerkiksi tietyn kappaleen harjoittamiseen (S) voisi luonnollisesti kuulua myös esiintymistä (P), kuuntelua (A) jne. (Swanwick 1987, 47-48.)

Swanwick antaa esimerkkejä siitä, kuinka musiikkia opetetaan korostaen juuri vain jotain tiettyä osa-aluetta muiden kustannuksella tai pikemminkin, ottamatta muita osa-alueita huomioon. Keskeisimmällä paikalla ja kaikessa musiikillisessa toiminnassa läsnäolevana tulisi olla kuuntelun (*audition*) eli A: n, koska ainoastaan keskittyvän kuuntelun avulla on mahdollista saavuttaa ja kehittää esteettistä reagoitokykyään – mikä on musiikkikasvatuksen päämäärä ja merkitys Swanwickin mukaan. (Swanwick 1987, 50.) Suoran tiedollisen ja affektiivisen kokemuksen, musiikillisen tiedon (*knowledge of music*) tulisi olla opetuksen keskiössä, musiikkitiedon (*knowledge about music*) sijaan, (Swanwick 1987, 54.)

3.1.3.2 Aktiivinen kuuntelu

Swanwick kuvaa spesifimmin musiikillisen objektin ja kuuntelun suhdetta, musiikkikasvatuksen ydintä. Musiikillisia tapahtumia voi Swanwickin mukaan kuvata relatiivista painoa, toimintaa, kokoa ja niin edelleen kuvaavilla analogioilla. Mitä musiikki puolestaan merkitsee meille henkilökohtaisesti indikoi Swanwickin lainaaman Reidin mukaan tietyn teoksen kanssa solmitun henkilökohtaisen suhteen sisältämiä merkityksiä. (Swanwick 1987, 51.)

Merkityksen ensimmäisellä tasolla (*meaning to*) kuuliija tuo kuuntelutapahtumaan omat aikaisemmat musiikilliset kokemuksensa ja odotuksensa. Teoksesta erottuvat tällöin esimerkiksi aikaisemmista musiikillisista kokemuksista poikkeavat tapahtumat. Swanwickin mukaan, jos kokemus on oikeanlainen, kuuntelutapahtuma on sekä kognitiivinen että affektiivinen, jopa tällä ensimmäisellä merkitysten tasolla. Toisella merkitysten tasolla (*meaning for*) kuuliija tuo kuuntelukokemukseensa oman elämäkokemuksensa, tietyn asenteen suhteessa inhimilliseen tuntemiseen ja kokemiseen. Tällainen kuuntelukokemus voi tarjota mahdollisuuden nähdä inhimillisen kokemuksen ja tuntemisen uudessa valossa, laajemmin. Swanwick näkee kuuntelukokemuksen kaksisuuntaisena prosessina kuuntelun (toiminto) ja kuunneltava teoksen (*music object*), välillä. (Swanwick 1987, 51.)

Musiikilliset objektit eli teokset ovat Swanwickin mukaan musiikkikasvatuksen fokus, koska ne ovat musiikillisen kokemuksen fokus. Musiikillisen kokemuksen voi saavuttaa ainoastaan musiikillisen toiminnan kautta: säveltämällä, kuuntelemalla ja esiintymällä (soittamalla/laulamalla). Jokainen näistä toiminnoista korostaa eri puolia suhteessa musiikkiin. Kuuntelu on näistä toiminnoista olennaisin. Musiikillinen kokemus viittaa parhaimmillaan siihen, ja uudelleen

määrittelee parhaimmillaan sen, kuinka koemme elämän/tuntemme elämän (feel life) . (Swanwick 1987, 54-58.)

Musiikinopetuksen tulisi, ja se voi lähinnä keskittyä merkityksen ensimmäiselle tasolle (*meaning to*): säveltämiseen, kuunteluun ja esiintymiseen. Merkityksen toinen taso (*meaning for*), kokemuksen varsinainen vaikutus, on hyvin persoonakohtainen asia ja siksi hyvin monimutkainen. (Swanwick 1987, 54.)

3.1.3.3 Musiikillisen tietämisen arviointi

Teoksessaan *Musical Knowledge* Swanwick pohtii musiikillisten tuotosten tai musikaalisuuden arvostelua koulussa. Haasteita on monta: arvostelun tulisi olla uskollinen musiikin todelliselle luonteelle, mitä musiikki on, sekä oppilaan intentioille. Oleellisinta on tunnistaa musiikillisen kokemuksen moniselitteisyys ja -muotoisuus. Kvalitatiivisten kriteerien tulisi olla uskollisia musiikin todelliselle luonteelle. Joka tapauksessa, Swanwick on sitä mieltä, että jos arvostelua ja kriteereitä ei ole ja kaikki käy, emme voi perustella musiikin olemassaoloa koulussa. (Swanwick 1994 sivut 107-111; Swanwick 1999, 69-88.)

Kaikki symboliset keinot musiikin todellisen luonteen esille tuomiseksi ovat mahdollisia. Musiikki kouluaineena mahdollistaa intuitiivisen, luovan älykkyyden kehitystä:

"Education depends upon the development of representational possibilities, of finding images, metaphors, and devising activities which bring out the essential nature of music and enable us to share our perspectives. We ought not to leave it to chance, to society music and intuitive knowledge is open to everyone, music as part of the school curriculum offers possibility of levels of analysis which can enlarge and deepen intuitive response." (Swanwick 1994, 118, 140-141.)

Swanwick pyrkii korostamaan, että intuitiomme ja kykymme analysoida yhteistyössä auttavat meitä rakentamaan merkityksiä. Intuition ja analyysin välinen yhteistyö ja jännite on läsnä musiikillisessa tietämisessä, tutkimustyössä sekä opettamisessa. Musiikillinen tietäminen koostuu materiaalien, musiikin ilmaisullisuuden sekä musiikillisen muodon (*materials, expression, form*) ymmärtämisestä ja hallitsemisesta. Opetussuunnitelman kaksi oleellista dimensiota ovat oppilaan toiminnot sekä konkreettiset oppimisen ilmaisut. Opettaja voi analysoida oppilaan musiikillisen tietämisen tasoa ja musiikillisten materiaalien hallintaa esimerkiksi seuraavin kysymyksin:

"Materials--- Is there enjoyment when listening to and exploring the sound qualities of instruments or voices? --- Expression --- Is dramatic gesture, mood or atmosphere communicated in music-making and recognized in the music of others?---Form --- Are expressive ideas perceived and organized effectively in repeating and contrasting relationships to each other?" (Swanwick 1994, 160-162.)

Oleellista menestyksekkään opettamisen kannalta on , että opettaja tuo oman musiikillisen tietämyksensä ja ymmärryksensä opetustilanteeseen. Yhtä olennaista on myös oppilaiden ymmärtäminen. Opettaja toimii luokassa musiikkikriitikkona ja hyvänä musikaalisena mallina. (Swanwick 1994. 160-161.)

3.1.3.4 Miten esteettinen musiikinopetus toimii käytännössä?

Vastaus Miten? -kysymykseen kertoo, kuinka musiikkikasvatuksen esitettyjen päämäärien ja sisältöjen toteutus tapahtuu käytännön tasolla koulun musiikintunnilla. Tästä Swanwick antaa esimerkkejä muun muassa teoksissaan *A Basis for Music Education* (1987), *Music, Mind and Education* (1988), *Discovering Music* (1982), *Musical Knowledge* (1994) sekä *Teaching Music Musically* (1999). Koska Swanwickin mukaan

musiikkikasvatuksen päämääränä oleva esteettinen kokemus perustuu pitkälti musiikin parametrien tunnistamiseen, käytännön musiikin opetus perustuu näihin parametreihin tutustumiseen musiikillisen toiminnan avulla.

Käytännön tasolla Swanwick esimerkiksi esittelee oppilaille yksinkertaisen rytmin eli materiaalia, josta voi tehdä musiikkia. Tämä voi olla esimerkiksi kaksi peräkkäistä kahdeksasosanuottia. Rytmää voi laajentaa niin, että oppilaat jaetaan eri ryhmiin ja kaksi kahdeksasosanuottia orkestroidaan: soitetaan/taputetaan eri voimakkuuksin, eri esitysmerkein, toistaen jne. Tässä vaiheessa oppilaat voivat olla itse aktiivisesti päättämässä, kuinka käytettävissä olevaa musiikillista elementtiä käytetään. Näin tullaan käyttäneeksi kolmea Swanwickin mukaan oleellista musiikin rakenteellista piirrettä: materiaalia, ilmaisua ja muotoa (*materials, expression, form*). Oman luovan työskentelyn jälkeen esimerkki-luennolla Swanwick esitteli oppilailleen Wagnerin Hautajaismarssin *Götterdämmerungista*. Teoksessa toistetaan aikaisempia motiiveja, aivan kuten oppilaat ovat tehneet omassa harjoitteessaan. Teoksen rakenteellinen sisältö aukeaa siis aivan eri tavoin, kun se on ensin oivallettu oman työskentelyn kautta.

"We are really interested in knowledge of music, knowing what we can do with given materials to transform them into expressive entities and build them into structures that hold the attention and lead us further." (Swanwick 1994, 124-125.)

Samalla tavoin oppilaat voivat tutustua siihen, kuinka äänestä tehdään musiikkia: tekemällä sävellyksen esimerkiksi ainoastaan kolmella nuotilla tai äänellä. Oppilaille siis annetaan jokin rakennuspalikka, jota muotoilemalla ja organisoimalla oppilaat oivaltavat, kuinka musiikkia rakennetaan sen eri parametrejä ekspressiivisesti organisoimalla. (Swanwick 1994, 128-129.)

Swanwickin näkemystä musiikkikasvatuksen funktiosta on mahdollista toteuttaa kaikilla musiikillisen kompetenssin tasoilla.

Lisäksi Swanwick pohtii lisääntyvän teknologian mahdollisuuksia musiikin opetuksessa sekä musiikin kulttuurisidonnaisia kysymyksiä. Kiihvasta tahtia kehittyvä musiikkiteknologia tuo uusia mahdollisuuksia ja käytäntöjä musiikinopetukseen. Swanwick pitää kuitenkin tärkeänä, ettei teknologiasta tule päämäärä sinänsä, vaan nimenomaan väline johonkin muuhun musiikin opetuksessa (Swanwick 1994, 164-167).

Swanwick myös pohtii sitä, mitä musiikkia koulussa sitten pitäisi opettaa? Jokaisella sosiaalisella ryhmällä ja kulttuurilla on oma musiikkinsa, tai monikossa, omat musiikkinsa. Esimerkiksi enkulturaation ajatusta ei kuitenkaan saisi ottaa itsestään selvyytenä: oman maan, ryhmän, kulttuurin tai tradition korostamisella voi olla myös ikäviäkin seurauksia; Swanwick nostaa tässä esille länsimaisen klassisen musiikkitradition käytön Saksassa toisen maailmansodan aikana (vrt. Elliott 1996, 12). Swanwick ei siis aseta yhtä musiikkia ylitse muiden, vaan korostaa, että musiikillista tietoa - vaikkakin se nousee sosiaalisesta kontekstista - ei voida pysyvästi sijoittaa johonkin tiettyyn kulttuuriseen kontekstiin. Kuinka muutoin olisi mahdollista reagoida toisen kulttuurin musiikkiin, saada siitä esteettisiä elämyksiä? Musiikin voima ja merkitys on juuri siinä, että se kykenee läpäisemään ajat, paikat ja kulttuurit. (Swanwick 1994, 167-170; Swanwick 1996, 43-44; ks. myös Varto 1990, 19-21.)

3.2 Synteesi ja pohdinta: Keith Swanwick

3.2.1 Musiikin merkityksellisyys

Swanwick korostaa musiikin universaaliutta, kykyä läpäistä ajat ja paikat ja koskettaa erilaisista kulttuuritaustoista huolimatta. Musiikin tekeminen on ihmisen universaali ominaisuus. (Swanwick 1994, 167-177.) Kuitenkin hän huomauttaa, että lisämerkitystä musiikin kuuntelukokemukseen (ja aktiivisen kuuntelunhan pitäisi olla hänen mukaansa läsnä kaikessa musiikillisessa toiminnassa) antavat vielä omat, kuulijan subjektiiviset assosiaatiot sekä kulttuurinen konteksti, josta musiikki nousee (Swanwick 1994, 171). Tiivistetysti Swanwickin mukaan musiikillisia kokemuksiamme värittäväts seuraavat neljä seikkaa: persoonallinen suhde, sekä fysiologinen, että psykologinen; spesifit musiikilliset ideat, jotka ovat musiikillisten objektien sisäisiä ominaisuuksia, tyyllillisten normien ja poikkeusten suhteita; olemassaolevat taidot ja teknologia; sosiaaliset vaikutteet eli musiikin merkitys kulttuurissa. (Swanwick 1987, 96.)

Swanwickin musiikkikäsitteen mukaan musiikissa yhdistyvät kognitiivinen ja affektiivinen (Swanwick 1987, 60-61). Metaforan lailla musiikki taransformoi inhimillisiä tunteita (Swanwick 1999, 7-13). Musiikki kirkastaa erilliset, irralliset ja tunnistamattomat tunteet merkityksellisiksi kokemuksiksi (Swanwick 1999, 43; Swanwick 1987, 36-39). Swanwick argumentoi, että musiikin kokeminen auttaa ei ainoastaan määrittelemään ja ilmaisemaan tunteita, vaan tutkimaan niitä (ks. esim. Swanwick 1987, 111-112). Kyse on siis itsetuntemuksen lisäämisestä.

Swanwickin mukaan musiikin merkityksellisyys tarkoittaa seuraavaa:

" --- two levels of meaning. The first of these is the one already mentioned; it is what the music means to us, whether or not it makes sense, whether or not we are able to recognize in it certain sequences of gesture. The second level of meaning really centres on what the music means for us; how it uplifts and excites us. The first level is an essential preliminary to the second, it is a matter of recognition; in terms of ordinary language it is to be in the position of understanding what is being said. The second level is a question of relationship, that of the listener to the work."
(Swanwick 1987, 30.)

Musiikin merkityksellisyys avautuu kahdessa kerroksessa: ensin tunnistamme tai olemme tunnistamatta musiikin tyyllilajin, mitä sen ekspressiiviset elementit ovat ja kuinka ne toimivat. Toinen merkityksellisyyden taso, henkilökohtainen suhde musiikkiin, aukeaa vasta ensimmäisen, musiikin tyyllillisen ymmärtämisen, jälkeen. Toiselle ymmärryksen tasolle päästyämme meillä on mahdollisuus esteettiseen kokemukseen, joka auttaa näkemään elämää uusin silmin.

Swanwick siis lähtee liikkeelle ajatuksesta, että musiikin on oltava merkityksellistä, jotta sitä voidaan opettaa koulussa (Swanwick 1987, 13). Musiikin merkityksellisyys puolestaan merkitsee symbolisesti esitettyä tunnekylläisyyttä (Swanwick 1987, 22). Merkityksellisyyden ymmärtäminen musiikin yhteydessä tarkoittaa niiden lainalaisuuksien ymmärtämistä, joiden keinoin musiikki kommunikoi tunnetta. Tämän käsityksen mukaan musiikin ymmärtäminen merkitsee musiikillisten merkitysten kommunikoimisen lainalaisuuksien oppimista rationaalisesti. Näin siksi, että musiikin merkitystä, esteettistä kokemusta, ei sinänsä voida opettaa. Swanwickin mukaan musiikin syvin vaikutus on nähtävissä nimenomaan ihmisen biologisten ja psykologisten prosessien kautta (emt. 37-39). Toisaalta Swanwick korostaa, että tunteet ja musiikki kuuluvat yhteen. (Swanwick 1987, 24-25.)

Käsityksiään musiikista Swanwick summaa seuraavasti:

(1) Musiikki rakentuu tunne-kokemusten malleista, skeemoista ja jäljistä relatiivisen painon, tilan, liikkeen ja jännitteen eleiden avulla. Tällä tavoin ja tällä tasolla musiikilla on merkitystä ja tällä tavoin musiikin voi

sanoa kantavan informaatiota. (2) Toiminnan raamit poikkeavat puhutusta kielestä siten, että toisin kuin kirjakielessä, musiikin "normit" luodaan aina uudelleen musiikin tyylin mukaan. (3) Ennustettavuus vaihtelee jatkuvasti musiikin kokemisessa, tarjoten mahdollisuuden aktiiviseen suhteeseen kuunneltavan teoksen kanssa. Meitä muistutetaan jatkuvasti, että musiikki ei suinkaan ole ainoastaan mielikuvituksemme pelikenttä. Teoksella on oma elämänsä. (4) Esteettisen kokemuksen huippu koetaan, kun koemme sen jännityksen, joka syntyy aikaisempien kokemusten pohjalta muodostuneiden skeemojemme uudellenjärjestelystä. Tällä tavoin teoksella voidaan sanoa olevan "merkitystä" yksilölle eri tasolla kuin tunne-oleiden esittämisen tasolla. (Swanwick 1987, 37-38; ks. myös Swanwick 1994, 171.) Kohta (1) on Swanwickin ajattelun ydin.

Swanwickin esittämä näkemys ei kykene selittämään sellaisia merkityksellisiä kokiamme musiikillisia elämyksiä, joita koemme suhteessa meille täysin vieraan musiikkikulttuurin musiikkiin. Muistan esimerkiksi erään, aikuisen sukulaismiehen syvästi liikuttuneen elämänsä ensimmäisessä länsimaisen klassisen musiikin konsertissa. Hänellä ei ollut mitään käsitystä musiikin rakenteista tai tyyllilajeista; silti hän koki syvällisen elämyksen. Voi tietysti argumentoida, että hän on kasvanut länsimaisessa musiikkikulttuurissa ja näin ollen hän on läpi elämänsä tutustunut tiedostamattaan länsimaiseen klassiseen musiikkiin, esimerkiksi radion ja television välityksellä. Tästäkin herää kysymys: kuinka pitkälti meidän tulee olla tiedollisesti perillä musiikin parametreista, jotka kantavat eri tyyliissä eri tavoin tunnetta, kokeaksemme niin sanotun esteettisen elämyksen?

3.2.2 Eri musiikkikulttuurit ja kulttuurin uudelleen luominen

Kukaan ei tänä päivänä liene uskalla väittää, että musiikinopetuksen tulisi keskittyä (yleissivistävän koulun ollessa kyseessä) yhteen tiettyyn musiikkikulttuuriin. Viime vuosina, tai parina viime vuosikymmenenä on puhuttu paljon länsimaisen musiikinopetuksen taidemusiikkipainotteisuudesta, mutta itse en ainakaan enää uskalla moista väittää (vrt. Juvonen, 2000). Pikemminkin oma, täysin epätieteellinen kokemukseni on ollut, että koulun musiikinopetus on hyvin pitkälti tänä päivänä painottunut kevyen musiikin tyyleihin. Voi ajatella, että olemme menneet yhdestä äärimmäisyydestä toiseen. Opettajien välillä on varmasti paljon eroja ja aiheesta ei tietääkseni ole tehty tutkimusta. Musiikinopetus voi myös lähteä liikkeelle, Elliottia mukaellen, juuri oman kulttuurikontekstin musiikista (Elliott 1995, 206-212; Elliott 1996, 12-13). En näe tässä varsinaista nationalismin vaaraa (vrt. Swanwick 1994, 169), vaan koen pikemminkin oman kulttuurin tuntemisen antavan lapselle musiikillisia juuria ja näkökulmaa tarkastella muita musiikkeja.

Esimerkiksi suomalaisiin kansanlauluihin perehtyminen voi tapahtua jo ala-asteen puolella. Nationalismin tai minkä muun tahansa "ismin" vaara piilee pikemminkin opettajan asenteissa kuin musiikissa itsessään. Näkökulmani on sama kuin mitä se on musiikin kantamiin merkityksiin: kuulija antaa kuulemalleen merkityksiä omasta kulttuurikontekstistaan, kokemastaan ja persoonallisuudestaan käsin. Itse en esimerkiksi kuule Wagnerin musiikissa arjalaisen rodun ylistystä.

Swanwickin mukaan musiikkikasvatuksen yksi tärkeimpiä tehtäviä on aktiivisen toiminnan kautta käydä kulttuurien ja käytäntöjen diskurssia sekä kannustaa itse kulttuurin luontiin ja uudelleen luontiin,

ei ainoastaan sen sokeaan omaksumiseen. (Swanwick 1999, 30-31; Swanwick 1996, 45.)

En ole täysin varma, kannustaako esteettinen musiikkikasvatus lähtökohdiltaan uudelleen luontiin. Kyseenalaistuksen kohteenahan tulisi, luovan näkökulman ollessa kyseessä, olla myös käsitys siitä, että nimenomaan musiikilliset parametrit kantavat metaforan tavoin symbolisia merkityksiä, joita voimme oppia kuulemaan. Käsitys siitä, että aktiivisesti muovaamme kulttuuriamme edellyttää, että näemme ihmisen luovana, itsearvioivana ja kriittisenä yksilönä, joka kykenee itse luomaan todellisuuttaan, joka itse kykenee vaikuttamaan siihen, kuinka hän kokee musiikin ja mitä hän itse asiassa pitää musiikkina. Kulttuurin uudelleen luomisen näkökulman tulisi lähteä ajatuksesta, että ympäröivä kulttuurimme on todella itse luomamme konstruktio, joka vastaa tiettyihin tarpeisiimme. Ymmärtäessämme kulttuurimme perusteet voimme halutessamme lähteä muuttamaan niitä soveltuvin osin, uudestaan luomallemme näkökulmalle. Ajatus koskee myös koulua kulttuurisidonnaisena instituutiona. Olemme sidottuja koulun tiettyihin vuosisataisiin käytäntöihin ja rationaalisuutta painottavaan ihmiskäsitykseen niin kauan kuin emme ymmärrä niitä kulttuurihistoriallisia, institutionaalisia rakenteita, joiden varaan koulu on rakennettu (ks. Miettinen 1990, 173).

Kaiken kaikkiaan painottaisin edelleen musiikinopettajan vastuuta tehdä tietoisia valintoja ja toimia jatkuvasti tietoisena siitä, mikä on hänen toimintansa päämäärä, mihin opetuksella pyritään. Kaiken kattava ymmärrys toiminnan päämääristä värittää opetusmateriaalin valintaa ja opetussuunnitelman toteutusta. (Ks. Reimer 1989, 151-166; Regelski 1981, 335.)

3.2.3 Esteettinen tunne ja praksiialisen näkökulman kritiikki

Esteettinen tunne musiikin yhteydessä merkitsee jotain muuta kuin kontrolloimatonta tunteen purkausta. Esteettinen tunne on Swanwickin mukaan spesifi tunne, joka syntyy esteettisen objektin ja musiikin ollessa kyseessä, kuulijan välisestä kohtaamisesta. Esteettistä objektia ei ole Swanwickin mukaan tuotettu käytännöllisiä syitä silmällä pitäen, vaikka esteettiset objektit saattavatkin olla joskus hyödyllisiä tai käytännöllisiä. (Swanwick 1987, 29.) Edelleen Swanwick määrittelee esteettisen emotion olevan transendentiaalinen kokemus, jonka juuret ovat musiikin monikerroksellisuudessa. Esteettinen emotion on kokemus, jota vastaavaa ei ihminen voi jokapäiväisessä arjessaan muissa yhteyksissä tavoittaa. (1987, 28-30.)

Nimenomaan esteettisen objektin -käsite on herättänyt kritiikkiä praksiialisessa musiikkikasvatustilfilosofiassa. Kritiikin mukaan musiikki ei suinkaan ole joukko teoksia, joita kuunnellaan, vaan musiikki on jotain, mitä ihmiset tekevät. Musiikkia on monenlaista, myös sellaista, jota ei ole kirjoitettu muistiin tai äänitetty. Esteettisen objektin käsite on tässä mielessä hyvin harhaanjohtava. (Elliott 1995, 22-26, Regelski 1996, 23.)

Swanwick kirjoittaa musiikillisesta objektista nimenomaan musiikkikasvatuksen keskiössä, koska musiikilliset objektit ovat musiikillisen kokemuksen fokus. Musiikin kanssa ollaan yhteydessä erilaisten toimintojen kanssa, joista keskeisin esteettisen kokemuksen kannalta on kuunteleminen. Swanwick näkee kuuntelukokemuksen kaksisuuntaisena prosessina kuuntelun ja kuunneltavan teoksen välillä. (Swanwick 1987, 51-54.)

Myös kysymys musiikin hyödyllisyydestä tai käytännöllisyydestä on praksiialisesta näkökulmasta hieman toisenlainen: ihmiset ovat tehneet

aina musiikkia muun muassa ollakseen yhteydessä jumaliinsa, viihtyäkseen, virkistäytyäkseen jne. Syyt tehdä musiikkia ovat loppujen lopuksi myös käytännön läheisiä. Tietyllä tavalla esteettisen elämyksen tai taidekokemuksen saavuttamisen pyrkimyskin voidaan nähdä käytännönläheisesti: henkilö hakeutuu taidenautintojen äärelle, koska ne rikastuttavat elämää, koska ne suovat hänelle tunnepitoisia nautintoja. (Ks. esim. Regelski 1996, 25-27.)

Swanwickin näkemys esteettisestä objektista ja esteettisen nautinnon ainutlaatuisuudesta suhteessa muihin inhimillisiin kokemuksiin (ks. esim. Swanwick 1999, 3-4) viittaa juuri kantilaiseen estetiikan käsitykseen, mistä praksiaalisen filosofian suuntauksen edustajat ovat häntä arvostelleet (Elliott 1995, 27-28; Regelski 1996, 23). Ristiriitaa aiheuttaa kuitenkin se, että Kantin mukaan esteettiseen ei liity mitään tietämistä; esteettinen on käsitteellisen ajattelun ulkopuolella (Bowman 1998, 78-79). Swanwick puolestaan painottaa nimenomaan erikoislaatuista tietämistä suhteessa musiikkiin - tai musiikillista tietämistä - jotta hänen nimittämänsä esteettinen kokemus olisi mahdollinen. Kyse voi olla myös käsitteellisestä epäselvyydestä. Tietäminen (*musical knowledge*) viittaa harhaanjohtavasti nimenomaan propositionaalisen tietoon, kun taas ymmärtäminen viittaisi merkitysten tajuumiseen. Merkitykset musiikissa puolestaan viittaavat musiikin sisältöön, joka on ei-kielellistä. Kuten Swanwick itsekin toteaa, esteettisellä kokemuksella on käsitteenä hyvin monenlaisia, epäselvyyttä aiheuttavia tulkintoja (Swanwick 1999, 3-4).

3.2.4 Merkitysten löytyminen

Swanwickin mukaan koulun musiikinopetus on perusteltua, koska musiikki on merkityksellistä ja sisältörikasta (1987, 13). Ihmisen musiikkisuhteen päämääränä on esteettinen emootio, jota sinällään ei voi opettaa. Sen äärelle voi opastaa (Swanwick 1994, 1; 1987, 54) keskittymällä musiikin opetuksessa musiikin keinoihin symbolisesti kantaa tai esittää tunnetta (ks. Swanwick 1987, 22). Tällöin kasvatustoiminnassa korostuu kognitiivinen, tiedollinen suhteemme musiikkiin (ks. Swanwick 1994, 19-37). Swanwick korostaakin tietämisen olevan enemmän kuin kokemista (Swanwick 1994, 13-14). Musiikillinen tietäminen, tai musiikillisen tiedon kerrokset (*layers of musical knowledge*), koostuu materiaalien, musiikin ilmaisullisuuden sekä musiikillisen muodon (*materials, expression, form*) ymmärtämisestä ja hallitsemisesta. (Swanwick 1994, 160-162). Merkitys siis sinällään ei ole Swanwickin mukaan opetettavissa, joten opettajan tehtäväksi jää opastaa itse löytämään näitä merkityksiä (emt. 25, 37).

Oppilaat puolestaan löytävät näitä merkityksiä, muodostavat käsitteitä, saavat uusia kokemuksia ja muuttuvat ihmisinä käytännön tekemisen ja tutkimisen kautta. Koulun musiikillisen toiminnan päämääränä eivät ole kuitenkaan saavutukset sinänsä, vaan esteettiset kokemukset, ei siis tietäminen. Toiminnan tuotokset voivat olla hyvinkin monenkirjavia. Oleellista onkin, että toiminnan korkeammat päämäärät on tiedostettu ja toiminta on rakennettu niiden varaan. (Swanwick 1987, 64-69.)

Musiikillinen toiminta merkitsee säveltämistä, aktiivista kuuntelua, esiintymistä sekä musiikin historian ja teorian opiskelua ja soittamisen ja laulamisen tekniikan opettelua. Kolme ensin mainittua ovat tärkeimmät (Swanwick 1987, 42-46). Ei ole kuitenkaan realistista olettaa, että koulun

musiikinopetuksella olisi mahdollisuuksia antaa mahdollisimman kattava kuva näistä erilaisista musiikillisista toiminnoista. Oleellista onkin, että oppilaat saisivat kuvan musiikin moninaisuudesta. Kuitenkin Swanwick korostaa, että keskeisessä asemassa kaikessa musiikillisessa toiminnassa tulisi olla kuuntelun (A), koska ainoastaan keskittyvän, reflektiivisen kuuntelun avulla on mahdollista kehittää esteettistä reagoitokykyään. (Swanwick 1987, 47-50.) Kaikki emotionaaliset kokemukset voidaan palauttaa tiettyihin toimintakokonaisuuksiin, kehollisiin aktiviteetihin. Musiikki kykenee ilmentämään tätä fyysistä yhteyttä tunteisiin, rytmillään, dynamiikallaan ja muilla parametreillaan. (Swanwick 1987, 27-28, 36-37.)

Vaikka Swanwick pitää musiikillista toimintaa nimenomaan tärkeänä prosessina, hänen mukaansa toiminnan tuotteita pitäisi kyetä koulussa myös arvioimaan. Hänen mukaansa arvioinnin kriteerit perustelevat samalla musiikin olemassaoloa koulussa. (Ks. esim. Swanwick 1994, 160-162; 1999, 69-88.)

3.2.5 Swanwickin käsitys musiikista, oppimisesta, kasvatuksesta ja ihmisestä

Swanwickin käsitteiden "merkitys", "tieto", "kognitio" ja "ymmärtäminen" käyttö jää tutkijalle hieman epäselväksi (ks. esim. Swanwick 1987, 13 ja Swanwick 1994, 13-14). Selkeämpää olisi puhua tiedosta tarkoittaen musiikillista tietoutta (propositionaalista tietoa). Merkitys puolestaan viittaisi musiikin sisältöön, joka on aina eikielellistä, nonverbaalista. Ymmärtäminen puolestaan on merkitysten tajuamista ja viittaa käsitteenä hermeneutiikan traditioon (Laine 2000). Esimerkiksi musiikillisen tiedon kerroksilla (*layers of musical knowledge*) Swanwick tarkoittanee esiymmärrystä kuuntelussa ja muussa musiikillisessa toiminnassa (ks. Swanwick 1994) .

Kognitiivisen ja affektiivisen yhteys musiikillisessa kokemuksessa kiteytyy metaforalle tunnusomaiseen transformaatioon. Musiikki identifioi, kirkastaa ja järjestää tunnetta. (Swanwick 1999, 17-21.) Musiikin tavoitteena on saada esteettisiä kokemuksia, mutta tätä ei voi opettaa. Tästä syystä kasvatuksen tavoitteeksi jää Swanwickin mukaan opastaa näiden kokemusten äärelle. Kasvatus on päämäärähakuista toimintaa, jonka tarkoituksena on ihmisen muuttuminen. Esteettinen kokemus mahdollistuu, kun aistimisemme (musiikillinen kuuleminen) kehittyy. Swanwick kirjoittaa tunteiden hienostamisesta (*refinement*). (Swanwick 1987, 64-65.)

Käsitteellistä hämmennystä herättävät lauseet kuten "Knowledge is more than just undergoing experience" sekä "If musical experience were both private and transient --- it would be logically impossible to say that these encounters resulted in us gaining any kind of knowledge at all" (Swanwick 1994, 13-14) tarkoittavatkin juuri sitä, että se, mikä musiikissa on jaettavissa ja täten, opetettavissa on kulttuurista, intersubjektiiivista.

Kyse on Swanwickin kasvatuskäsitteestä: kasvatus on oppilaan ohjaamista esteettisten kokemusten (joka on musiikin tarkoitus) äärelle.

Swanwick oppimiskäsitteessään korostuu käytännön toiminta: esteettinen kokemus mahdollistuu ainoastaan henkilökohtaisen musiikillisen toiminnan kautta (Swanwick 1987, 42-58.)

Tutkijan on vaikea löytää Swanwickin ajattelusta yhtä kiteytynyttä ihmiskäsitystä. Swanwick nojaa filsofiassaan luonnontieteisiin, jotka edustavat naturalistista ihmiskäsitystä. Hän kuitenkin korostaa musiikin merkityksellisyyttä ja musiikillista kokemusta. Ajatusten taustalla voi ajatella olevan kulttuurisen ihmiskäsityksen, josta Timo Laine (2000) kirjoittaa:

"Kulttuuriset ihmiskäsitykset ovat joukko erilaisia lähestymistapoja ihmiseen. Niillä on yhteisiä piirteitä, joiden perusteella ne voidaan erottaa ennen kaikkea dualistisesta ja naturalistisesta ihmiskäsityksestä.

Niiden yhteisenä lähtökohtana on , että ihminen on kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti rakentunut itsensä muuttamiseen pystyvä olento." (Laine 2000.)

3.3 Bennett Reimer

3.3.1 Miksi opetamme musiikkia?

3.3.1.1 Toiminnan perustelu

Reimerin kirja *A Philosophy of Music Education* ensimmäinen painos ilmestyi kolmekymmentä vuotta sitten, vuonna 1970. Tuolloin hän esitti filosofiset perustelut esteettiselle musiikkikasvatukselle, joka sen jälkeen on juurtunut pääasialliseksi filosofiaksi musiikkikasvatukseen, ainakin angloamerikkalaisessa musiikkikasvatustraditiossa. Reimerin kirjasta painettiin uusittu painos vuonna 1989, jolloin Reimer syvensi, selkeytti ja tarkensi edelleen voimakkaasti estetiikkaan nojaavia musiikki- ja musiikkikasvatuskäsityksiään. Viime vuosikymmenen alkupuolelta lähtien esteettinen näkökulma on saanut osakseen ankaraa kritiikkiä praksiarilisen musiikkikasvatustilofosian taholta.

Kaiken kaikkiaan Reimer (1989) korostaa filosofisen pohdiskelun merkitystä musiikin opettajan työn kannalta: työn tulisi perustua vankalle käsitykselle työn päämääristä, filosofialle musiikista sekä kasvatuksesta. Perusteltu toiminta toimii vankkana pohjana paitsi toiminnalle luokkatilanteessa, rakentaa myös itsetuntoa ja ammatti-identiteettiä. Kun näemme itse oman työmme arvokkaana, myös ympäristömme tekee niin.

Reimer käy läpi toimivan ja hyvin perustellun musiikkikasvatuksen opetussuunnitelman eri vaiheet: 1) *Miksi?* Kasvatuksen tulee perustua filosofiselle konsensukselle, kulttuurimme käsitykselle siitä, miksi opetamme, mitkä ovat kasvatuksen päämäärät. 2) *Mitä?* Tulee käsitteellistää, mitä tarkalleen ottaen opetetaan; huomioidaan nykytieteen käsitykset lapsen kehityksestä, psykologiasta, kasvatuksen ja

nimenomaisen aineen historiasta, aineen luonne, koulu, missä opetetaan jne. 3) *Milloin?* Opetus systematisoidaan ottaen huomioon kouluvuosi, sen tapahtumat. 4) *Miten?* Kuinka ammattitaitoiset opettajat ymmärtävät edellä käydyt asiat ja kuinka he haluavat näitä ajatuksiaan opetukseensa soveltaa. 5) Opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. 6) Mitä *oppilaat* käyvät läpi edellisten vaiheiden seurauksena ja mitä he itse tuovat mukaan prosessiin. Tähän kaikkeen vaikuttaa vielä läpikotaisin, mitä kasvatuksen ammattilaiset sekä koko ympäröivä yhteiskunta haluavat kasvatukselta. (Reimer 1989, 151-166.) Tämä lista kysymyksiä vastaa pitkälti tämän tutkimuksen edustamaa näkökulmaa musiikkikasvatuksen filosofioiden tarkasteluun.

Valitsemistani kirjoittajista Reimer puhuu selkeimmin taideaineista ja niiden merkityksestä yleensä, kuitenkin nimenomaan musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Lainaten Walter Pateria hän kuitenkin myös korostaa musiikin erityisasemaa taiteiden joukossa: musiikki, taiteista selkeimmin, toimii täysin omien ekspressiivisten elementtiensä ehdoilla. Musiikki ei esimerkiksi käytä kirjoitettua tai puhuttua kieltä eikä näkö- tai tuntoaistia. (Reimer 1989, 119-120.)

Musiikkikasvatuksesta tekee arvokkaan se, että musiikki on arvokasta. Kulttuurin arvot määrittelevät, mitä pidetään olennaisena kasvatuksessa. Kasvatuksen käytännöt sekä ilmentävät, että muuttavat kulttuurin käsityksiä siitä, mikä on arvokasta. Musiikkikasvatuksen filosofian tulisi kyetä perustelemaan, miksi ja millä tavoin juuri musiikki on olennaisen tärkeä aine kaikille oppilaille. Muutoin sitä tuskin kannattaa koulussa opettaa. Sen lisäksi, että musiikkikasvatusfilosofian tulisi kyetä onnistuneesti perustelemaan musiikkikasvatuksen olennaisuus, tulisi kyseessä olevan oppiaineen myös taipua kaikille opetettavaksi. (Reimer 1989, 148-151.) Reimer kritisoi amerikkalaista

käytäntöä, jossa toimii erikseen esiintymispainotteinen musiikkikasvatuksen linja ja yleissivistävä linja (emt. 182-231).

Reimer on käsittelemistäni musiikkikasvatuksen filosofeista ainoa, joka esittää suoraan kysymyksen, jolle kasvatuksen ylipäätään tulisi perustua: "Why and for what purpose should we educate?" (Reimer 1989, 153). Edelleen hän tiivistää, kuinka musiikkikasvatus sisältyy koulun ideologiaan:

"The general music curriculum must be based on the deepest values of the subject for which it is responsible...the overall goal or aim of the general music curriculum is to develop, to the fullest extent possible, every student's capacity to experience and create intrinsically expressive qualities of sound. Another term for this capacity, which every student has to some degree, is aesthetic sensitivity. Another term for intrinsically expressive qualities of sound is music. So the goal or aim of general music can also be stated as the development, to the fullest extent possible, of every student's aesthetic sensitivity to the art of music. No lesser goal or aim is capable of establishing general music as a basic component of the total curriculum." (Reimer 1989, 153.)

Kaikille kuuluvan musiikinopetuksen tulee perustua musiikin itsensä tarjoamille, syvimmille arvoille. Tämä merkitsee Reimerin mukaan jokaisen oppilaan esteettisen sensitiivisyyden kehittämistä. Jokaisella oppilaalla on luontainen kyky reagoida musiikin sisäisiin ekspressiivisiin kvaliteetteihin ja myös kyky luoda niitä itse. Musiikinopetuksen tulisi siis kehittää tätä ihmisen luontaista taipumusta. Konkreettinen musiikinopetus voi puolestaan keskittyä ainoastaan esteettiseen aistimiseen: esteettinen reagointi on hyvin subjektiivinen kokemus, josta opettaja ei voi eikä saakaan antaa oppilailleen valmiita malleja. (Reimer 1989, 102-115.)

3.3.1.2 Esteettisen musiikkikasvatuksen päämäärä

Reimer lähtee liikkeelle ajatuksesta, että musiikkikasvatuksen tulee perustua käsitykselle siitä, mikä on musiikin arvo, luonne ja merkitys ihmisen elämässä. (Reimer 1989,1). Reimer huomioi, että monet eri tieteen alat käsittelevät ihmisen suhdetta taiteisiin (sosiologia, psykologia, historia), mutta ainoastaan filosofian tietty haara eli estetiikka käsittelee taiteita taiteina, sellaisenaan, itseisarvona sinänsä. Reimer määrittelee estetiikan oppialaksi, joka tutkii, mikä on olennaista taiteissa, mikä on saanut ihmisen tarvitsemaan taiteita läpi vuosisatojen. (Reimer 1989, 1-2.)

Reimer pyrkii korjaamaan monia hämmennystä aiheuttavia väärintulkintoja käsitteestä "esteettinen kasvatus". Hän nimenomaan kuitenkin vastustaa ajatusta "taiteesta taiteen vuoksi":

"Still another difficulty associated with the term is that it suggests to some people a focus on art for art's sake or music for music's sake, which seems to mean that art or music are then unrelated to the everyday lives that we as human beings actually live. Further, such an esoteric or elitist view would certainly not be relevant for the 'common people', whose involvements with art are earthy and freewheeling."
(Reimer 1989, xii.)

Reimer korostaa, että musiikkikasvatuksen tärkein päämäärä on kehittää jokaisen oppilaan luonnollista herkkyyttä suhteessa musiikkiin. Muut päämäärät voivat liittyä tähän tarpeen mukaan.

"But the underlying, essential thesis of aesthetic education, below any confusion the term might cause, is not any longer controversial to the vast majority of music educators. That thesis, simply put, is that while music has many important nonmusical or nonartistic functions, its musical or artistic nature is its unique and precious gift to all humans. Music education exists first and foremost to develop every person's natural responsiveness to the power of the art of music. If that goal is primary, others can be included whenever helpful." (Reimer 1989, xii.)

Lisäksi Reimer pitää tärkeänä yhteistyötä muiden taideaineiden kanssa yhteisen päämäärän saavuttamiseksi:

"All art serves the same function, which is to provide means for exploring and experiencing the nature of human feeling. All art fulfills the function in a common manner which is to embody, in some perceptible medium, conditions which are analogous to the conditions of feeling. All art yields experiences of feeling through the same way of sharing, which is to perceive the conditions expressive of feeling and to react to their effective power."

Jokaisella taiteenlajilla on tietenkin oma, erityinen tapansa pyrkiä esteettiseen ilmaisuun ja kokemukseen. (Reimer 1989, 227-230.)

Monitaiteellisen näkökulman vahvuuksia olisivat mahdollisuus vastakohtien kautta osoittaa jokaisen taiteenlajin erikoislaatuisuus, sekä mahdollisuus osoittaa ne periaatteet, joiden perusteella kaikki taiteet kuuluvat "samaa perheeseen". Sen sijaan Reimer vastustaa tietyn taiteen "kielen" tuomista toisen taiteen alueelle, esimerkiksi jonkin kappaleen "kääntämistä" maalaukseksi.

"These can only yield disastrous results: artistically because genuine artistic creation is impossible when conceived as a transference of expressiveness from one medium to another, educationally because of the false impression given of how the arts work and what aesthetic experience is like. Certainly the impulse to create, of then called 'inspiration', can come from anywhere and anything. But once begun, artistic creation depends on involvement in the developing expressive form in the particular medium being used." (Reimer 1989, 230-232.)

3.3.1.3 Esteettinen näkökulma musiikkikasvatukseen: referentialismi, formalismi ja ekspressionismi

Musiikkikasvatuksen näkökulmasta ei ole syytä opiskella koko estetiikan historiaa, vaan valita se osa-alue, joka palvelee musiikkikasvatuksen päämääriä. Kukaan yksittäinen esteetikko ei ole kyennyt kirjaamaan ylös kaikkea musiikkikasvatuksen kannalta olennaista, joten sikäli näkökulman tulisi olla myös tarpeeksi laaja suhteessa estetiikan kenttään. Oleellista on ymmärtää musiikin yhteys muihin taiteisiin. Tärkeää on myös jatkuvasti pitää mielessä estetiikan merkitys nimenomaan suhteessa

kasvatukseen sekä myöskin yhteiskuntarakenteeseen. (Reimer 1989, 229-241.)

Parhaana esteettisenä näkökulmana musiikkikasvatukseen Reimer näkee Leonard B. Meyerin kolmen teorian avulla esittämän näkökulman. Nämä Reimerinkin esittelemät teoriat ovat referentialismi, formalismi ja absoluuttinen expressionismi (Reimer 1989, 16-29.)

Absolutismin mukaan työn arvo löytyy sen sisäisistä kvaliteetista, esimerkiksi musiikissa teoksen melodiasta, rytmistä, harmoniasta, äänenväristä jne. Referentialistin mukaan taiteellisen työn arvo löytyy työn ulkopuolelta, niistä ideoista ja tunteista, joihin käsillä oleva työ viittaa. Referentialismin mukaan taiteellisen työn arvo löytyy työn ulkopuolelta, niistä ideoista ja tunteista, joihin käsillä oleva työ viittaa. Referentialismin mukaan taiteellista työtä tulee myös arvioida sen ulkoisten referenttien perusteella. Ulkomusiikilliset arvot vaikuttavat voimakkaasti myös musiikkikasvatuksessa: etsitään esimerkiksi "viestiä" tai "tarkoitusta" absoluuttisesta musiikista. Referentialismin mukaan siis taiteen arvo löytyy taiteen ulkopuolisista arvoista, niistä referenteistä, joihin taide viittaa. Referentialismin mukaan musiikki voi tehdä ihmisistä parempia, kasvattaa moraalisesti hyvään, kun valitsemme "hyvää" musiikkia: se voi kehittää luovuutta, yhteistyötaitoja yms. ei-musiikillisesti. (Reimer 1989, 16-22.)

Absolutismin mukaan taideteoksen sisäinen arvo löytyy taideteoksen sisäisistä rakenteista, sisäisistä ominaisuuksista. Esteettisen jatkumon toisessa ääripäässä referentialismiin nähden on absoluuttinen formalismi. Formalisti sulkee inhimillisen arkipäivän kokemuksen täysin esteettisen taidekokemuksen ulkopuolelle. Taiteen kokeminen on puhtaasti intellektuaalinen elämys, taiteen muodon arvostusta. Formalisti kutsuu tätä muodon tunnistamista "esteettiseksi tunteeksi" (*aesthetic emotion*). Musiikki on formalistin mukaan puhtain esimerkki taiteellisesta

merkityksellisyydestä, koska musiikki voi kaikkein selkeimmin irtisanoutua kaikista ulkomusiikillisista referenteistä. Musiikkikasvatuksessa formalismi näkyy formaalina musiikin perusteiden, esimerkiksi teoreettisten yksityiskohtien, irrallisena opiskeluna. Myös niin sanottujen lahjakkaiden kouluttaminen ja jäljelle jäävien viihdyttäminen on formalismia. (Reimer 1989, 22-25.)

Reimer näkee molemmissa suuntauksissa jotain hyvääkin, mutta niiden vakavat puutteet ovat esteenä näkökulmien käytölle musiikkikasvatusfilosofian perustana. Referentialismin perusteella mikä tahansa merkki- tai symbolirakennelma voisi ajaa saman asian kuin musiikki. Formalismi taasen tukee niin sanottujen lahjakkaampien erityiskohtelua suhteessa tarjottavaan musiikinopetukseen. Sen sijaan näkökulma, joka pitää sisällään yleiseen, demokraattiseen musiikkikasvatukseen vaadittavat filosofiset elementit, on absoluuttinen ekspressionismi. (Reimer 1989, 26-27.)

Absoluuttisen ekspressionismin mukaan taiteen merkitys ja arvo löytyvät sen sisäisistä rakenteista ja siitä, kuinka nämä elementit on organisoitu. Myös ympäröivät kulttuuriset vaikutteet vaikuttavat voimakkaasti taideteoksen kokemiseen. Sisäinen taiteellinen muoto kuitenkin aina suodattaa ja muuntaa ulkoisen referentin. Referentit toimivat aina ainoastaan osina suuremmasta, sisäisestä kokonaisuudesta. Absoluuttisen ekspressionismin mukaan taidekokemukseen kuuluvat olennaisena osana aina myös tunteet. Absoluuttisen ekspressionismin näkökulma on seuraava: "...the arts offer meaningful, cognitive experiences unavailable in any other way, and that such experiences are necessary for all people if their essential humanness is to be realized." (Reimer 1989, 27-29.)

Miten ja minkälaista merkitystä taide välittää? Referentialistin mukaan taide kantaa samoja merkityksiä kuin taiteen ulkopuolisetkin

sanomat. Formalistin kanta on jälleen päinvastainen: taiteen merkitys on puhtaasti taiteellinen; sillä ei ole mitään tekemistä minkään taiteen ulkopuolella olevan asian, esineen tai ajatuksen kanssa. Ekspressionistin mukaan taide voi kantaa ei-taiteellisia merkityksiä ja merkityksiä, jotka ovat merkityksellisiä taiteen itsensä kontekstissa. (Reimer 1989, 75-76.)

3.3.1.4 Taiteet ja maailman ei-käsitteellinen strukturointi

Reimer lainaa mm. Philip H. Phoenixiä sekä Howard Gardneria vedotessaan siihen nykytieteen omaksumaan käsitykseen, että ihmisellä on useita eri keinoja ymmärtää ja tulkita itseään ja ympäristöään sekä näiden välistä suhdetta. Kasvanut tietoisuus kognition moninaisuudesta on vaikuttanut käsityksiin myös kasvatuksen mahdollisuuksista. Kuitenkin, edelleen, kouluopetus painottaa oppimista pääasiallisesti ja nimenomaan käsitteiden avulla. (Reimer 1989, 77-79.) Reimer kuvaa käsitteellistämisen ja taiteen ei-käsitteellisen luonteen eroa:

"Concepts always and forever yield knowledge about --- They never yield knowledge of. Works of art yield knowledge of. The experience they exist to provide is of the immediate, singular, unnamed, dynamic interplay of structured forces embodied in their elements. In the experience of them we are engaged in a process of affective/perceptual structuring. Such an experience is not 'about' anything. It is 'of' a particular occurrence yielded by a particular expressive form of a particular moment in time." (Reimer 1989, 81-84.)

Taiteet ovat paras olemassa oleva keino strukturoida maailmaa ja itseämme ei-käsitteellisesti. Reimer ei yhdy käsitykseen, että ei-käsitteellinen strukturointi jollakin tavalla tukisi esimerkiksi ei-taiteellisen ajattelun ja käsitteellistämisen kehitystä. (Reimer 1989, 84-85.) Hän kuvaa laatimansa taulukon avulla eroa käsitteellistämisen ja esteettisen strukturoinnin välillä (Reimer 1989, 86):

CONCEPTUALIZATION	AESTHETIC PERCEPTUAL STRUCTURING
1. conventional or genuine symbols; signs; signals	expressive or organic or significant or dynamic forms (works of art)
2. information	experienced subjectivity
3. designative, indicative denotative	embodied, intrinsic, immanent
4. consummated, closed	unconsummated, open
5. generality, abstraction	particularity, concreteness
6. communication, intermediate	sharing of expressiveness, immediate
7. discursive form	presentational form
8. meaning as "knowledge about"	meaning as "knowledge of"

Tästä erottelusta ja näistä ajatuksista seuraa, että kaikessa taideopetukseen liittyvässä interaktiossa tulisi pyrkiä esteettisen merkityksen löytämiseen:

"That means that whenever teachers and students approach a work of art it should be approached 1) as an expressive form, 2) that is capable of yielding an experience of subjectivity, 3) embodied in its intrinsic, immanent qualities, 4) that will be open to a variety of possible ways of feeling, 5) but will always be caused by the particular, concrete events in the work, 6) that are apprehended directly and immediately from those events as a sharing of their expressiveness, 7) through the presentational form, 8) that is the bearer of meaning as 'knowledge of' the inner feelings of human life as lived and experienced." (Reimer 1989, 93.)

Reimer nojaa, Swanwickin tavoin Susan Langerin (1953) filosofiaan.

Oleellista taiteen opetuksessa on nimenomaan se, että oppilaille itselleen tarjotaan mahdollisuus luoda, olla taiteilijoita. (Reimer 1989, 94-95.)

"The role of the music educator as aesthetic educator, which is to make accessible the aesthetic meanings of music, is an active, directive, involved one, calling for a high degree of musical sensitivity and pedagogical expertise. To help people share aesthetic meaning is no simple task, but it is perfectly capable of being fulfilled by good teachers. In this, aesthetic education is no different from any other kind of education." (Reimer 1989, 97.)

Kirjoittaminen ja lukeminen siis kehittävät järkipäätä ajattelua (*reasoning*) (Reimer 1989, 29-32). Tämän toteutumisen perusteleminen johdattaa Reimerin hänen omaan hypoteesiinsa: "creating art, and experiencing art, do precisely and exactly for feeling what writing and reading do for reasoning." (Reimer 1989, 33). Eli taiteellinen toiminta

kehittää ihmisen tunteita ja kykyä tuntea. Kasvatuksen kannalta onkin oleellista pohtia, mitä tunteet tarkalleen ottaen ovat ja kuinka niitä voidaan "kasvattaa", sekä taideaineiden ja musiikin kannalta: kuinka erityisesti taideaineet, muista aineista poiketen, kykenevät toimimaan välineinä tunteiden kasvuun? (Reimer 1989, 34.)

3.3.1.5 Taiteen opiskelun päämäärä

Tunteet kuuluvat erottamattomasti ihmisyyteen: "The nature of human condition is very largely a nature of organisms that have the capacity to feel and are aware that they are feeling" (Reimer 1989, 46). Tunteet tulevat ja menevät, monta kertaa "päällekin". Reimerin mukaan taide on keino organisoida, kuvata, ilmaista ja kommunikoida tunne - keino, jonka tällä planeetalla hallitsee ainoastaan ihminen (vrt. Rauhala 1999). Reimer väittää, että työstämällä luomaamme taideteosta, esimerkiksi melodiaa, työstämme samalla tunnettamme. Kykenemme myös jakamaan toisen luoman, työstetyn tunteen objektifikaation eli esimerkiksi melodian:

"The act of creating with artistic materials and improvising what is being created, and experiencing the creation of someone else who has done so, broadens our feelingful experience. One creative act - one aesthetic decision - suggests another we could not have envisioned until the first was captured. We are often amazed at where our creative acts lead us because we sense that we are discovering totally new ways of feeling that previous ones enable us to experience. Feelingful experience that is broader is improved over such experience that is narrow and limited. We are taken, by such experiences, beyond where we were in our subjective possibilities before, whether we have or someone else has created those expanded expressive forms." (Reimer 1989, 35-36.)

Luovalla toiminnalla, esteettisillä ratkaisuilla, kykenemme laajentamaan tunneperäistä kokemustamme, kouluttamaan tunteitamme, ymmärtämään toista ja itseämme paremmin ja syvemmin. Luova toiminta ja taiteen kokeminen syventävät subjektiivisuuttamme.

Taide kohdistaa tunteen, keskittää sen. Taide myös organisoii, järjestää ja "laittaa ojennukseen". (Reimer 1989, 36-37.)

Kuinka sitten taidetta pitäisi kokea, jotta sen kokisi "oikein"? Absoluuttisen formalismin mukaan taidekokemus poikkeaa kaikesta muusta inhimillisestä kokemuksesta. Referentialistin mukaan taas taidekokemus ei poikkea erityisesti mistään muusta inhimillisestä kokemuksesta. Reimerin mukaan taidekokemus on kaikesta inhimillisestä kokemuksesta poikkeava kokemus ja sallii subjektiivisuuden tuntemisen, kokemisen ja jakamisen ihmiselämässä. (Reimer 1989, 99-100.)

Myös Reimer vetää yhtäläisyyden liikkeen kokemisen ja tämän liikkeen taiteellisen ilmaisun kokonaisvaltaisen ymmärtämisen välillä (ks. Swanwick 1987, 27-37):

"The significance of movement...is not a sign or symbol of life, but an embodiment of the conditions of livingness. As in every such embodiment, the significance, of import, or insight, or expressiveness, is inseparable from the very shape and form of the thing which embodies the movement. The expressive form does not 'point to' life, as does the seabird's egg, but presents embodied conditions which are immediately (without and immediary) grasped as significant. The ability to respond to the intrinsic significance of expressive forms is a basic, pervasive, unique characteristic of human beings...Humans are not only capable of responding to things as intrinsically expressive, they are capable of transforming their sense of the significance of movement into expressive forms."

Eli ihmisillä on kyky muuntaa kokemansa "liike" taiteelliseen muotoon. Liike on elämisen ehtojen ruumiillistumaa. (Reimer 1989, 101.) Reimer itse korostaa Deweyn (esim. 1966, 1980) ja Langerin (1953) kirjoitusten merkitystä omassa ajattelussaan (Reimer 1989, 102).

Kysymykseen, kuinka ääni, musiikki, voi nostattaa tunteen ihmisessä, Reimer vastaa (ks. myös Swanwick 1987, 26-29), vedoten Leonard B. Meyeriin (1956):

"With many examples and detailed analyses Meyer shows how tonal events arouse tendencies, cause expectations, produce various kinds and degrees of tendency resolutions and expectation satisfactions. When a system of sound relationships - a piece of music - is experienced aesthetically, the tone-matrix of tensions and resolutions produces tensions and resolutions within the experiencer, and these are 'significant' because they are analogous to the modes of human feeling." (Reimer 1989, 130-131.)

Eli musiikin elementit kantavat symbolisessa muodossa ihmisen tunteita: musiikin jännitteet ja purkaukset heijastavat tunteidemme jännitteitä ja purkauksia. Täten musiikin kuuleminen herättää meissä tunteita, saa sisäisen tunnemekanismimme toimimaan, reagoimaan symboliseen "tunteiden kuvaamiseen" musiikin ekspressiivisin elementein.

Deweyn (1980) ajatuksiin vedoten Reimer tekee eron emootioiden ja tunteiden välille: "So the difference between emotion and feeling is a real one - it is the difference between words and experiences, the one being only a symbol (or sign) of certain possibilities in the other." Emootiot (*emotion*) ovat merkityksellisesti rakentuneita, tunteet (*feeling*) jäsentymätöntä kokemusta. (Reimer 1989, 47.)

Tunteet ovat aina läsnä ihmisen kokemuksessa, mutta kykymme ilmaista tunteitamme on aina rajallista. Musiikki kykenee ilmaisemaan inhimillistä tunnetta. Tietystä teoksesta on mahdollista tunnistaa jokin tietty emotionaalinen tunnelma. Havaittu tunnelma ei kuitenkaan saa pysyä teoksen primäärinä fokuksena tai kokemus ei ole musikaalinen. Kaiken kaikkiaan Reimer pitää sanaa tunteminen (*feeling*) harhaanjohtavana, koska se usein ymmärretään turhan kapealaisesti siihen kokemukseen nähden, jota se esimerkiksi suhteessa musiikkiin kattaa. (Reimer 1989, 47-49; vrt. Swanwick 1987, 29.)

Reimer myös korostaa, että on olennaista tehdä ero emotionaalisen tunteenpurkauksen ja taiteellisen ekspressiivisyyden välillä. Taiteen elementit ovat ekspressiivisiä sinänsä. Taiteilija ei luo teostaan puhtaasta, ulos pulppuavasta tunteestaan (ks. myös Swanwick 1987, 24-25). Hänen tulee kontrolloida käytössään olevia, luovia, ekspressiivisiä elementtejä:

"If an artist were really expressing the way he felt at the moment of creation, his work could hardly be artistic. It would lack the organization of artistic qualities, expressive in themselves, which must be present if an art work is to be distinguishable from an emotional symptom. The better a particular behaviour is an expression of emotion, the less likely it is to contain formed artistic qualities which are themselves expressive. The creation of expressive qualities requires, in addition to intense involvement, a 'working out' process which comes from controlled thought, and such thought is foreign to emotional discharge."

Tässä Reimer viittaa Deweyn (1980) ajatuksiin taiteellisesta ilmaisusta. Jos taide olisi puhdasta itseilmaisua, taidekasvatus olisi turhaa. (Reimer 1989, 44-45.)

Kielemme ei kykene kommunikoidaan tunteitamme täysin kaikessa moninaisuudessaan. Taiteen avulla ihmisillä on kuitenkin mahdollisuus aktiivisesti opiskella ja löytää uusia ulottuvuuksia tunteistaan. Tämän tunteiden tutkiskelun ja opiskelun ja kasvattamisen päämääränä on itsetuntemus:

"Humans can actively discover more about the nature of feeling; they can grow in their comprehension of the breadth and depth of human subjectivity. In so far as people succeed in doing so, the quality of their lives will be affected by the quality of their self-understanding. They will have deepened their ability to experience a major - perhaps the major - aspect of the human condition: subjective responsiveness." (Reimer 1989, 50.)

Reimerin mukaan taide auttaa ymmärtämään subjektiivisuutta seuraavien kolmen taideprosessin komponenttien myötä: 1) taideteoksen luominen, 2) tapa, jolla taideteos esittää, tuo esiin tunteen ja 3) taideteoksen kokeminen. Taide ei siis kerro tunteista kuten psykologia, vaan taiteen sisäiset kvaliteetit ylläpitävät ehtoja, jotka voivat edesauttaa tunteen kokemista: "The arts are the most powerful tool we have for refining and deepening our experiences of feeling." Kuten ei elämässäkään, taiteessakaan ei voi tehdä eroa "hyvien" ja "huonojen" tunteiden välille. Tunteiden kirjo on valtaisa. Absoluuttisen ekspressionismin mukaan kokiessaan taidetta taiteen "aistija" kokee parhaimmillaan yhteyden koko ihmiskuntaan, ihmisyyteen. Taide siis

parhimmillaan vangitsee ihmisenä olon luonteen, ne tunteet, jotka määrittelevät, mitä on olla ihminen. Ihmisellä on syvä, sisäinen tarve määrittellä itseään ja omaa olemassaoloaan sekä sen merkitystä. (Reimer 1989, 50-53.)

3.3.2 Mitä esteettinen musiikkikasvatus on?

3.3.2.1 Musiikin kuuntelu ja ekspressiiviset elementit

Reimerin mukaan koulun musiikintuntien opetuksen tulisi painottua tunne-elämysten tarjontaan. Parhaiten näitä elämyksiä kaikki oppilaat voivat saada kuuntelukokemuksista. Kuunneltavan musiikin tulisi edustaa tyyliuuntansa parhaimmista eli olla aidon ekspressiivistä. Reimer tarjoaa kriteerit sille, kuinka voimme päätellä jonkin tietyn teoksen olevan hyvää, ekspressiivistä musiikkia. Reimer myös kannustaa oppilaita omaan, luovaan toimintaan. Opettaja ei saa tarjota harjoitettavasta musiikista omia tulkintojaan. Hän voi kiinnittää huomionsa ainoastaan ekspressiivisyyttä rakentaviin elementteihin musiikissa. (Reimer 1989.)

Esteettinen kokemus on sisäinen ja se herää suhteessa taideteoksen ekspressiivisiin ominaisuuksiin, kanssakäymisessä aistittavien materiaalien kanssa. Esteettinen kokemus vaatii esteettisen aistimisen ja esteettisen reaktion, jotka ovat riippuvaisia toisistaan. Esteettinen opetus puolestaan ei voi keskittyä kuin esteettiseen aistimiseen: tunnistamaan niitä taideteoksen elementtejä, jotka kantavat ekspressiivistä voimaa. Esteettistä kokemusta ei voi opettaa: opettaja ei saa antaa oppilailleen esimerkiksi valmiita tunteita, joita heidän pitäisi suhteessa tiettyyn teokseen tai kappaleeseen tuntea. (Reimer 1989, 102-110.)

Kykyä reagoida ja kokea esteettisesti Reimer kutsuu esteettiseksi sensitiivisyydeksi (*aesthetic sensitivity*). Reimer vastustaa jyrkästi elitististä ajatusta, että tämä kyky kuuluisi vain harvoille ja valituille ja että esteettisiä kokemuksia saisi vain esimerkiksi klassisesta musiikista. Reimer myöskin vastustaa ajatusta, että kyky kokea esteettisesti olisi sidottu ikään. Hänen mukaansa käsitys, että lapset eivät kykenisi saamaan esteettisiä kokemuksia on väärä ja perustuu ajatukselle, että lapset ovat vasta puoli-ihmisiä. Pyrkimys kokemaan esteettisesti on pyrkimystä suurenmoisiin kokemuksiin, pyrkimystä parempaan, rikkaampaan ja tuntekylläisempään elämään. (Reimer 1989, 110-115.)

Reimer painottaa, ettei hän vastusta musiikin funktionaalista käyttöä. Olisi vaikeaa kuvitella esimerkiksi suuria juhlia ilman musiikkia. Mutta Reimerin näkökulma nimenomaan korostaa, että musiikinopetuksen tulisi perustua musiikin sisäiselle arvolle ja kyvylle tarjota esteettisiä elämyksiä, joiden avulla voimme kokea enemmän, tuntea syvemmin ja kasvaa - ei siis ulkomusiikillisille, käytännöllisille eli funktionaalisille arvoille ja päämäärille. Musiikin funktionaalinen käyttö on referentiaalista, koska se ei keskity musiikilliseen kokemukseen sellaisenaan. Yhtä epämusikaalisesti reagoi musiikin ammattilainen, joka keskittyy konsertissa ainoastaan kriittisesti arvioimaan esiintyjän teknistä suoritusta. (Reimer 1989, 121-126.)

3.3.2.2 Luovaan toimintaan aktivoiminen

Puhtaasti musiikillinen reaktio musiikkiin sisältää samanaikaisesti kolme elementtiä: aistillisuuden (*sensuous dimension*), havainnoimisen (*perceptual response*) - joka käsittää 1) musiikillisten elementtien erottamisen ja 2) reaktion musiikin suhteiden ekspressiivisyyteen sekä luovuuden (*creative response*), joka on aistimisen jatkumoa - jatkuva ekspressiivisten elementtien muistamista ja odottamista. Aistiminen ja luovuus vaativat aktiivista aivotoimintaa ja koskevat myös luovaa musiikin kuuntelua. (Reimer 1989, 126-130.)

Kuinka tämän tulisi näkyä musiikkikasvatuksessa? Reimerin mukaan käytettävän musiikin tulisi olla aidon ekspressiivistä. Kaikki aito ja alkuperäinen ekspressiivisyys on "hyvää" eli materiaalin tulisi olla monikulttuurista, niin klassista kuin pop/rock-musiikkiakin, kansanmusiikkia, jazzia jne. Opettajan tulisi tarjota tilanteita, joissa musiikin ekspressiivisyys tulee esiin. Opettajan tulisi käyttää hyväkseen ja tuoda esille niitä musiikillisia elementtejä (harmonia, rytmi jne.), joiden avulla musiikin ekspressiivisyyttä rakennetaan. Opettajan tulisi käyttää deskriptiivistä kieltä, ei valmiiksi selittää musiikin kantamaa tunnetta (Reimer 1989, 53-54.)

Taiteellinen ilmaisu ei toimi samalla periaatteella kuin esimerkiksi kahden henkilön välinen kielellinen ilmaisu:

"It is clear, then, that, the communication process, which consists of choosing unambiguous signals (symbols) to carry a preexistent message, is quite different from the process of artistic creation, which consists of an exploration of the expressiveness of a particular medium. Communication tries to get a message from the sender to the receiver as directly as possible with as little inference as possible from the thing (the signal) which carries the message. The expressive or artistic qualities of the signal are quite beside the point for communication. In fact, if the transmitting medium is too interesting in and of itself, it can only get in the way of good communication...The thing created contains its quality and intensity and profundity because of the interaction between artist and medium. This is far removed from the communication function of signals chosen to carry a message with a minimum of inference...It is no wonder, therefore, that so many people seek in art for what is not there - communicated messages - and are confused and disappointed when they do not find them." (Reimer 1989, 62.)

Reimer vetää rajan taiteen ja "ei-taiteen" välille siihen, kuinka paljon taideteosta tehtäessä vaikuttivat taiteelliset valinnat. Taiteilijan ja taiteen vastaanottajan välillä ei tapahdu kommunikaatiota, vaan jakamista (*sharing*). Juuri tässä taiteen kyvyssä tutkia ja jakaa ihmisyyttä piilee taiteen voima ja mahdollisuus tukea ihmisen kasvua ja itsetuntemusta. (Reimer 1989, 64-68.)

Jotta musiikkikasvatus mahdollistaisi itsetuntemuksen kasvua ja tunteiden tutkimista, tulisi jokaiselle oppilaalle suoda mahdollisuus tehdä taiteellisia valintoja, luoda. Musiikinopetuksen ei siis tulisi keskittyä esimerkiksi esiintymisiin, joita opettaja ohjaa ja johtaa, koska tällöin opettaja tekee luovat päätökset.

"Music education should help people share as fully as possible in the created expressive qualities of pieces of music, so they can experience the explorations and discoveries of feeling captured in those pieces. Music education should also involve people in the creation of music to the fullest extent possible, to experience their own explorations and discoveries of feeling through the act of creation." (Reimer 1989, 69.)

Reimer luettelee neljä periaatetta, jotka mahdollistavat oppilaan aktivoimisen luovaan toimintaan: (1) Opiskeltavien kappaleiden tulisi olla mahdollisimman ekspressiivisiä; olennaista on tunnistaa teoksen ekspressiiviset kvaliteetit, osatekijät, elementit. (2) Oppilaille tulisi tarjota tilaisuuksia olla luovia: kuuntelemalla, säveltämällä ja esiintymällä (tosin usein esiintymistä varten harjoiteltaessa opettaja tekee taiteelliset

päätökset, jolloin oppilaat eivät saa tehdä tulkintaa koskevia päätöksiä ja olla luovia). (3) Opetuksen tulisi keskittyä niihin musiikillisiin ehtoihin, jotka mahdollistavat taiteellisen kanssakäymisen (dynamiikka, satsi, muoto jne.) (4) Opettajan käyttämä tekniikka ja kieli eivät saisi tulla oppilaiden ja musiikin välille; kiinnostavaa on esimerkiksi se, että Reimer on sitä vastaan, että lapset esimerkiksi piirtävät kuvia siitä, mitä kuulevat (Reimer 1989, 69-73.)

3.3.2.3 Esteettisen musiikkikasvatuksen opetussuunnitelman perusta

Reimer (1989) ottaa amerikkalaisen todellisuuden ja musiikkikasvatuksen historian pitkälti itsestäänselvyytenä. Tämä olisikin selkeästi huomioitava, kun sovitetaan Reimerin ajatuksia suomalaiseen musiikkikasvatukseen.

Reimerin mukaan musiikkikasvatuksen opetussuunnitelman suunnittelun tulisi perustua musiikin syvimille arvoille. Päämääränä tulisi olla jokaisen oppilaan esteettisen sensitiivisyyden kehittäminen suhteessa musiikkiin. Reimer myös myöntää, että musiikkikasvatusfilosofian säännönmukainen käyttö opetuksen suunnittelussa ja sen tietoinen sovellus käytännön opetustoiminassa on monimutkaista ja haastavaa. (Reimer 1989, 153.)

Amerikkalaisen koulukäytännön mukaisesti Reimer kirjoittaa esiintymispainotteisesta opetussuunnitelmasta (*performance program*) ja yleissivistävästä (*general*) opetussuunnitelmasta. Oleellista kaikille oppilaille on paitsi kuuntelu, myös säveltäminen ja esiintyminen (soittaminen ja laulaminen). Kahdessa viimeksi mainitussa myös kuuntelulla on tärkeä osansa. Esiintymispainotteisen opetusohjelman pääsääntöinen työmuoto on luova musiikillinen toiminta.

Yleissivistävällä linjalla luova toiminta toimii yhtenä keinona saada musiikillisia kokemuksia. (Reimer 1989, 169.) Reimer kaiken kaikkiaan kritisoi voimakkaasti amerikkalaista esiintymispainotteista opetussuunnitelmaa. Hänen mukaansa esimerkiksi säveltämisen tulisi kuulua työmuotona kaikille ja etenkin sitä pitäisi tarjota enemmän esiintyville oppilaille. (Reimer 1989, 182-213.)

Merkittävä lisän käsittelemieni filosofien ajatteluun Reimer tuo painottaessaan eri taideaineiden välistä yhteistyötä. Hänen mukaansa opetusta rikastuttaisivat muun muassa ympäröivän yhteisön eri taiteen alan ammattilaisten vierailut koulun taidekasvatuksen tunneilla. Reimer kuitenkin painottaa, ettei taiteiden omaan taidemuotoonsa sidottuja ekspressiivisiä elementtejä saa sekoittaa toisiinsa. Jokainen taidemuoto kantaa omalla erikoisella tavallaan tunnetta. Reimer esimerkiksi esittää ajatuksen yleissivistävästä taiteiden kurssista, jonka aikana käytäisiin läpi jokin tietty ekspressiivinen elementti kaikista opetettavista taiteenlajeista. (Reimer 1989, 233-237.)

Yleisen (peruskoulun) musiikkikasvatuksen opetussuunnitelman tavoitteet ovat Reimerin mukaan seuraavat. Ihminen reagoi seitsemällä tavalla suhteessa musiikkiin tai mihin tahansa taiteeseen. Musiikkikasvatuksen tehtävänä on voimistaa tätä taiteen ja sen aistijan välistä vuorovaikutusta.

"The seven musical behaviours are as follows:

Ends behaviours: Perceiving Reacting

Means Behaviours: Creating Conceptualizing Analyzing Evaluating

Outcome Behaviour: Valuing" (Reimer 1989, 167.)

Kaiken pohjalla on ajatus, että oppilaita tulisi ohjata kokemaan musiikki syvemmin. Musiikin havainnoiminen ja reagoiminen suhteessa siihen tapahtuu kuuntelemalla. Aktiivista kuuntelua tulisikin

lisätä musiikinopetuksessa, koska se on yksinkertaisin, selkein ja kaikille mahdollinen tapa saada esteettisiä elämyksiä musiikista. Lisäksi on neljä tapaa saada merkittäviä esteettisiä kokemuksia musiikista *luomalla* itse (kuuntelemalla, säveltämällä, esiintymällä), käsitteellistämällä (musiikin käsitteet ovat vain välineitä tiellä kokemukseen) ja analysoimalla (tapa käsitteellistää) sekä evaluoimalla (arvioimalla kuultavia teoksia). (Reimer 1989, 167-170.)

Näiden eri tapojen (*modes*) tulisi olla läsnä yhtä aikaa aktiivisissa kuuntelutilanteissa, jotta musiikista voisi saada irti kaiken mahdollisen. Loppujen lopuksi, kokemansa jälkeen oppilaat saavat kokemuksen musiikin sisäisestä arvosta:

"The objectives of general music education are to improve perception; to encourage musical reaction; to enhance musical creativity through more expert and sensitive performing, composing, and improvising; to increase the depth and breadth of concepts about the art of music and how it works; to develop analytical abilities; and to promote more refined evaluations of music. To the extent these foundational objectives are being met successfully, students are likely to achieve a desired outcome - they will value music intrinsically ---We are not directly responsible for people's valuing of music. We are directly responsible for representing music authentically and teaching systematically ---" (Reimer 1989, 170-171.)

Musiikinopettaja ei siis voi taata oppilaan arvostavaa suhdetta musiikkiin sen paremmin kuin oppilaan kokemaa esteettistä kokemusta. Hän voi sen sijaan olla vastuussa opetuksensa filosofisesta pohjasta ja sen systemaattisesta etenemisestä kohti haluttua päämäärää. (Reimer 1989, 167-171.)

Reimerin esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia on syntynyt amerikkalaisessa, orkesteri/kuoro -toimintaan orientoituneessa musiikinopetuksessa. Hän kirjoittaaakin paljon siitä, kuinka esteettinen musiikkikasvatuksen filosofian tulisi kattaa myös lahjakkaimpien orkesteri/kuoro-opetus: orkesteri/kuorotoiminnan tulisi olla autenttisesti luovaa, taiteellisesti mahdollisimman korkeatasoista, musiikin sisäisestä arvosta ponnistavaa, eikä suinkaan vain yhteisön funktionaaliin

arvoihin vastaava toimintaa: "...the objectives of the performance program are precisely the same as those for the general music program; what differs is the degree of importance of producing music as means. The end remains what it is for general music - the enhancement of musical experience itself." (Reimer 1989, 182-207.)

Reimer huomioi, kuinka amerikkalainen (länsimainen) yhteiskunta arvioi produktia ohi prosessin. Ajattelumalli pätee myös musiikkiin: jos musiikkia ei esitetä, sitä ei ole olemassakaan. Luokkatyöskentelyä, prosessia ei arvosteta. (Reimer 1989, 207-209.)

Reimer kirjoittaa uuden teknologian mahdollisuuksista mullistaa musiikinopetusta positiiviseen, luovaan ja prosessoivaan suuntaan. Hän esittää, että amerikkalainen yleisen musiikinopetuksen ja orkesteri/kuorotoiminnan linja saisivat rinnalleen uuden, säveltämisen ohjelman. Uusi teknologia mahdollistaa säveltämisen luovan toiminnan myös niille, jotka eivät hallitse esimekriksi musiikin teoriaa tai jotain tiettyä instrumenttia. Säveltämisen tuleminen täysipainoisesti musiikinopetukseen mahdollistaa musiikin täysipainoisen opetuksen:

"We have the capacity, finally, to represent the music of Western culture in its three essential aspects: listening, performing, and composing. For the first time in history, all three can be given the richness of educational opportunity they deserve. for the first time in history, therefore, music education can become complete." (Reimer 1989, 209-213.)

3.3.2.4 *Mitä* musiikkia koulussa tulisi opettaa?

Musiikinopettajan tulisi sisällyttää opetukseensa mahdollisimman monia eri musiikkejä, tyylejä ja niiden elementteihin tutustumista. On mahdotonta saada musiikillista elämystä - kokea jännitteen purkautumista tms. jos ei tunnista kuulemastaan musiikista niitä elementtejä, joiden avulla jännitettä ja jännitteen purkautumista rakennetaan. (Reimer 1989, 144-146.)

Toinen seikka, joka vaatii kannanottoa musiikinopettajalta, on kysymys siitä, mikä musiikki on "hyvää musiikkia", edustamansa lajin parhaimmistoa. Reimer esittää, että on mahdollista esittää kriteereitä siitä, mikä musiikki on parempaa kuin jokin toinen (ks. myös Elliott 1995, 230-233). Kriteereitä ovat: 1) ammattitaitous (*craftsmanship*), 2) sensitiivisyys (*sensitivity*), 3) mielikuvitus (*imagination*) ja autenttisuus (*authenticity*). Autenttisuus pitää sisällään myös moraalisuuden käsitteen. Autenttisuus merkitsee taiteilijan ja hänen materiaalinsa välisen interaktion aitoutta. Tällainen aitous, jopa nöyryys, saattaa viedä yllättäviinkin suuntiin ja ei missään nimessä merkitse kyseenalaistamatonta kuuliaisuutta, ekspressiivisiä elementtejä ja omaa intuitiota ylenkatsoen, yhteiskunnan normatiivisuudelle tai status quolle. (Reimer 1989, 132-142.) Siis myös Reimer korostaa monikulttuurisuuden olennaisuutta musiikkikasvatuksessa (emt. 144-146).

3.4. Synteesi ja pohdinta: Bennett Reimer

3.4.1 Intersubjektiivisuus musiikissa

Reimer korostaa musiikkikasvatuksen filosofian nojautumista estetiikan teorioihin, filosofian haaraan, joka käsittelee taiteita taiteina, sellaisenaan, itseisarvona sinänsä (Reimer 1989, 1-2). Toisaalta hän kirjoittaa siitä, kuinka musiikkikasvatuksen ei tulisi opettaa musiikkikasvatusta arvona sinänsä. Musiikin tulisi päin vastoin jollakin tavalla sisältyä jokapäiväiseen todellisuuteemme, kohdata se maailma, jossa elämme. (Reimer 1989, xii.) Musiikkikasvatuksen olennaiseksi päämääräksi Reimer kirjaa jokaisen ihmisen luonnollisen musiikillisen reagoitakyvyn kehittämisen. Kaikki hänen mukaansa funktionaaliset musiikkiin liittyvät toiminnot ja arvot, kuten esimerkiksi yhteiset esiintymiset, ovat toissijaisia. Nimenomaan kyvyssämme reagoida musiikkiin piilee musiikin salaisuus ja anti. (Reimer 1989, xii.)

Toisaalta voi myös kysyä, eikö esiintymisiin voi liittyä syvällistä musiikillista kokemusta? Myös esiintymisen voi nähdä prosessina tai osana koulun musiikinopetuksen prosessia (vrt. Reimer 1989, 69-73; 207-209)? Oleellista lienee juuri se, kenen ajatuksia ja kokemuksia työstetään, opettajan vai oppilaiden (Reimer 1989, 69).

On syytä myös pohtia, onko musiikkia olemassakaan, jos ei sitä joku soita/laula jollekin toiselle, joka sitä kuuntelee. Eikö yksin musisointikin ole tavalla tai toisella myös funktionaalista? Itse näen nämä Reimerin toisarvoisina pitämät musiikillisiin käytäntöihin liittyvät arvot ja päämäärät (musiikin esittäminen, yhteisöllisyys, vuorovaikutus) musiikin ominaisuutena sinänsä. Toisaalta tulkitsen myös Reimerin korostavan intersubjektiivisuutta, kulttuurillista jaettavaa musiikissa: musiikkikasvatuksen voi perustella Reimerin mukaan ainoastaan sillä, että musiikissa on jotain jaettavaa (Reimer 1989, 44-45).

Musiikinopetuksessa tulisi käyttää Reimerin mukaan aidon ekspressiivistä musiikkia (Reimer 1989, 69). Reimer olettaa, että jokaisella musiikin tyylilajilla ja jokaisessa musiikkikulttuurissa on objektiivisesti tunnistettavissa tyylisuuntauksensa parhaat tuotokset. Hieman toisenlainen näkökulma musiikkikasvatukseen painottaisi oppilaiden itse luoman (esimerkiksi improvisoimalla) musiikin ekspressiivisyyttä. Huomattavaa on myös se, mitä esimerkiksi feministiset musiikin filosofiat ovat tuoneet esille: maailmassa on tehty paljon musiikkia, jota ei ole koskaan noteerattu tai ei noteerata julkisesti (ks. Bowman 1998, 356-394).

3.4.2 Voiko musiikkia nähdä?

Reimer kirjoittaa: "The significance of movement --- is not a sign or symbol of life, but an embodiment of the conditions of livingness --- Humans are not only capable of responding to things as intrinsically expressive, they are capable of transforming their sense of the significance of movement into expressive forms." (Reimer 1989, 101.) Tässä hän siis kirjoittaa ekspressiivisten elementtien ruumiillistumisesta, kuinka elämän ehdot ilmentyvät ekspressiivisiksi elementeiksi. Ihmiset kykenevät paitsi reagoimaan esteettisesti näihin ruumiillistumiin, myös luomaan niitä itse. Kuitenkin, vaikka Reimer painottaakin taideaineiden yhteistyötä ja kaikkien taiteiden merkitystä, hän lukee musiikin selkeästi erilliseksi ilmaisun muodoksi, erilliseksi ilmentymäksi, johon ihminen on yhteydessä ainoastaan kuuloaistinsa kautta. (ks. Reimer 1989, 119-120; vrt. Parviainen 1998.)

Sen, että yhden taiteen "kieltä" ei saa kääntää toisen kielelle, esimerkiksi kuultua sävelmää maalukseksi, voi ymmärtää niin, että

Reimer haluaa jokaista taiteenlajia arvostettavan sellaisenaan. Todennäköisesti Reimerin ajatuksena on, että kääntämällä tietyn taiteenlajin ekspressiiviset elementit toisen taiteenlajin ekspressiivisiksi elementeiksi, oppilas ohjataan vääränlaiseen kuunteluun. Esteettinen kokemus estyy, jos musiikkia kuunnellessaan keskitytään musiikin ulkopuolisiin referentteihin. (Ks. Reimer 1989, 230-232.)

Aistiessaan musiikkia ihminen ei kuitenkaan ainoastaan kuule musiikkia (ks. Parviainen 1998; Varto 1990, 30-32), vaan hän myös tuntee, näkee, ehkä jopa haistaakin musiikkia. Muistan entisen piano-opettajani raportoineen, kuinka hän näkee eri sävellajit eri väreinä. Meillä kaikilla on musiikkia tehdessämme ja kuullessamme selkeitä kehollisia aistimuksia ja esimerkiksi juuri visuaalisia mielikuvia siitä, mitä kuulemme. Ei siis voi pitää paikkaansa, että ihminen olisi suhteessa musiikkiin ainoastaan kuulostaistinsa kautta. Suhteemme musiikkiin, kuten kaikkeen muuhunkin ympärillämme, on oman ihmiskäsitykseni mukaan huomattavasti kokonaisvaltaisempaa (ks. Parviainen 1998, 40).

Oleellisena aistimiseemme ja reagointiimme kuuluu juuri kehollisuutemme kautta kykymme muistaa asioita kehollamme (Parviainen 1998, 39-40). Koska olemme erillisiä kehoja, kokemuksemme voivat poiketa runsaastikin, samoin muistikuvamme vaikkapa yhteisestikin jaetusta kokemuksesta.

Reimer ottaa esille tärkeän ja pragmaattisen seikan, todetessaan, että musiikin oppiaineena tulisi taipua kaikille opettavaksi (Reimer 1989, 151).

Laine (2000) kirjoittaa:

"Yksi nykyfilosofian asenteista on pragmaattinen. Käytän tätä asennetta silloin, kun sanon että on syytä miettiä oman ihmiskäsityksen käytännöllisiä vaikutuksia. Pragmaatikko voi ajatella, että kenties emme saa koskaan varmuutta siitä, mitä ihminen todellisuudessa on, mutta meidän kannattaisi omaksua ja kehittää sellaista ihmiskäsitystä, jolla on hyviä käytännöllisiä seuraamuksia, joka tuottaa toiminnassamme hyvää eli mahdollisimman toivottuja tuloksia. Kyse ei siis ole puhtaasti teoreettisten käsitysten teoreettisesta pohtimisesta ja niiden totuuden arvioimisesta. Kysymys ihmiskäsityksistä asettuu osaksi ihmisten elämää, arvoja ja toimintaa."

Sen, mitä sanomme musiikista ja sen merkityksestä ihmisen elämässä tulisi perustella musiikinopetuksen olemassaolo koulussa. Reimer itse on vakuuttunut musiikin erityislaatuudesta, koska se ainoana taiteena vaikuttaa ihmiseen ihmisen kuuloaistin kautta (Reimer 1989, 120) ja koska mikään toinen taidemuoto ei samalla tavoin ilmennä inhimillisen kokemuksen ekpressiivisiä elementtejä (ks. esim. Reimer 1989, 69-73).

3.4.3 Yhteiskunta, musiikki ja kasvatus

Reimer korostaa esteettisen näkökulman käyttöä nimenomaan kasvatuksen palveluksessa ja huomauttaa myös yhteiskuntarakenteiden vaikutuksesta käsityksiimme estetiikasta ja kasvatuksesta (Reimer 1989). Tämä onkin työni kannalta oleellinen näkökulma: nämä Suomessakin laajasti siteeratut, luetut ja tutkitut musiikkikasvatuksen filosofiat ovat peräisin angloamerikkalaisesta kulttuuriperinnöstä. On tarkoituksenmukaista pohtia, istuvatko ne sellaisenaan suomalaiseen musiikkikasvatustraditioon.

Kenties meillä on tarjotusta ajattelumallista jotain oppimista, mutta meillä on tietyn kulttuuritradition edustajina myös paljon annettavaa. Edustamme kansakuntana yhtä maailman parhaiten toimivista demokraattisista valtioista. Hallitusmuotomme ja käsityksemme esimerkiksi siitä, että meillä on kansakuntana vastuu huolehtia vähäosaisista kansalaisistamme ovat konkretisoitumia yhteisöllisestä ajattelustamme. Tiedostettua tai ei, tämä yhteisöllisyys on pitkälti värittänyt, näihin päiviin saakka, myös musiikillista elämäämme. Esimerkiksi yhteislauluperinne on ollut maassamme voimakas - perinne, joka on valitettavasti pitkälti näivettynyt pois. Tämän tradition pois

hiipuminen on selitettävissä esimerkiksi kulttuurimurroksella, kansainvälisillä vaikutteilla sekä yhteisen laulurepertuaarin puuttumisella. Koulun musiikinopetukseen ei enää kuulu yhteisen repertuaarin harjoittaminen: maaseutulaulujen, kansanlaulujen ja iskelmien laulaminen ja soittaminen. Yhteislaulun tilalle on vapaa-ajanviettomuodoksi muodostunut television katselu, jota sitäkään ei enää tarvitse tehdä naapurin luona koko kulmakunnan seurassa, vaan yksin kotona.

Asian voi nähdä myös niin, että musiikillisen ajattelumme murros heijastaa poliittisen ajattelumme murrosta: onko enää niin, että kokisimme yhteisöllistä vastuuta kaikista kansalaisistamme ja onko enää olemassa sellaista kansanjoukkoa kuin suomalaiset?

Reimer painottaa, että opetuksen suunnitteluprosessiin vaikuttaa läpikotaisin, mitä kasvatuksen ammattilaiset sekä koko ympäröivä yhteiskunta haluavat kasvatukselta (Reimer 1989, 166). Tulemme Laineen (2000) esille ottamien käsitysten (esim. "kaikki ihmiset ovat tasa-arvoisia ja ansaitsevat samanlaisen kohtelun") ja todeksi elämiemme, tiedostamattomien, intuitiivisten arvojemme (esim. "kaikki mustalaiset varastavat") väliseen ristiriitaan. Me "kasvatuksen ammattilaiset" emme ole sen kummempia kuin muutkaan ihmiset: olemme pitkälti omaksuneet ympäristömme arvomaailmaan, oman elämäkokemuksemme muokkaamina. Vaatii syvällistä filosofista pohdiskelua päästä käsiksi niihin todellisiin ihmiskäsityksiin, oppimiskäsityksiin ja tiedonkäsityksiin, joiden varassa koulutyötä teemme ja joiden varaan koulu on rakennettu (ks. esim. Broady 1989).

3.4.4 Reimerin käsitys musiikista, oppimisesta, kasvatuksesta ja ihmisestä

Hieman ongelmalliseksi Reimerin ajattelussa jää edelleen käsitteellisen ja ei-käsitteellisen yhteys, kognitiivisen ja affektiivisen yhteys, tunteen ja tietämisen yhteys musiikissa. Toisaalta Reimer korostaa taiteen olevan keino strukturoida maailmaa ei-käsitteellisesti (Reimer 1989, 84-86), toisaalta hän toteaa, absoluuttisen ekspressionismin kantaan nojaten, että taiteet tarjoavat nimenomaan merkityksellisiä kognitiivisia kokemuksia, joita ei voi muutoin saada (Reimer 1989, 28-29).

Tulkitsen Swanwickin ja Reimerin ajattelua yhdistävän käsityksen musiikissa olevasta jaettavasta, intersubjektiivisesta. Reimerhan toteaa, että jos musiikki olisi vain itseilmaisua, kasvatus olisi turhaa (Reimer 1989, 44-45). Kuitenkin, Reimerin mukaan luova toiminta ja taiteen kokeminen syventävät subjektiivisuutta, lisäävät itsetuntemusta (Reimer 1989, 36-37). Tulkitsen tämän siten, että itsetuntemus lisääntyy juuri intersubjektiivisuuden kautta: itsetuntemuksemme voi lisääntyä syvällisen, jaetun taidekokemuksen seurauksena.

On syytä ottaa esille myös suomalaisen ja amerikkalaisen musiikkikasvatustradition erot (vrt. Reimer 1989, 182-209). Suomalainen koulun musiikinopetus on organisoitu siten, että musiikista kiinnostuneet oppilaat voivat saada koulussa enemmän musiikinopetusta pyrkimällä musiikkiluokille tai hakeutumalla opiskelemaan musiikkioppilaitoksiin. Tulkitsen tämän siten, että musiikin, jota koulussa opetetaan, tulee olla kaikkien musiikkia, prosessi, jonka luojina ja toimijoina ovat kaikki oppilaat. Konservatorio-opetuksessa keskitytään enemmän yksilön suoritukseen, produktien valmistamiseen. Koulun ja musiikkioppilaitosten toiminta perustuu erilaisille käsityksille ihmisestä, musiikista ja kasvatuksesta.

Reimerin mukaan musiikkikasvatus on oppilaan ohjaamista kokemaan musiikki syvemmin tai musiikkikasvatus on oppilaan luontaisen herkkyyden kasvattamista suhteessa musiikkiin (Reimer 1989, xii). Reimerin oppimiskäsitys korostaa luovaa toimintaa. Erityisen tärkeänä hän pitää kuuntelua. (Reimer 1989, 69-70.) Reimer myös toteaa, että opetus voi keskittyä ainoastaan esteettiseen aistimiseen, mikä merkitsee ekspressiivisten elementtien tunnistamista ja kuuntelua musiikissa. Reagointi musiikin ekspressiivisiin elementteihin puolestaan on hyvin subjektiivinen kokemus, jota ei voi eikä saa opettaa (1989, 102-110).

Reimer yhdistää kokemuksen ja ekspressiivisten elementtien analysoinnin seuraavasti: kuunneltava, soitettava tai laulettava teos koetaan sekä kokonaisuudessaan, että tunnistetaan sen ekspressiiviset elementit. Lisäksi oppilaille tulisi suoda tilaisuuksia olla itse luovia: luoda voi kuuntelemalla, säveltämällä ja esiintymällä (Reimer 1989, 69-71.) Luova toiminta ja sen analysointi ja jäsentäminen vuorottelevat ja ruokkivat toisiaan.

Myöskään Reimerin ajatusten takaa ei löydy yhtä selkeää ihmiskäsitystä, vaan voi puhua hänen edustavan kulttuurista ihmiskäsitystä (Laine 2000).

4 PRAKSIAALINEN MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIA

4.1 David J.Elliott

4.1.1 Miksi opetamme musiikkia ja mitä musiikki on?

4.1.1.1 Praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia versus esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia

Musiikkikasvatuksen filosofian tulisi jollakin tavalla pohtia sitä, onko musiikki olennainen asia ihmisen elämässä, mitä musiikkikasvatus on ja onko sen oltava pakollinen kouluaine. Vaikka musiikkikasvatuksen filosofialla on selkeä historiansa (Elliott mainitsee mm. seuraavat henkilöt: Peter Dykema, Karl Gehrrens, James Mursell, Lilla Belle Pitts, Charles Leonhard, Harry Broudy, Abraham Schwadron, Bennett Reimer ja Keith Swanwick; nämä henkilöt ovat siis amerikkalaisia tai brittejä), se ei ole vielä kovinkaan kehittynyttä. Käsitkset musiikkikasvatuksesta ovat kiinteässä yhteydessä käsityksiin ihmisestä. (Elliott 1995, 5.) Erityisenä tieteen harjoittamisen alueena Elliott näkeekin musiikkikasvatuksen filosofian tehtäväksi systemaattisesti tutkia, pohtia ja analysoida musiikin opettamisen ja oppimisen pohjalla vaikuttavia käsitteitä, ajatuksia ja toimintamalleja (Elliott 1995, 12).

Elliottin ajatukset ovat siis syntyneet vastustamaan niin kutsuttua esteettistä musiikkikasvatuksen filosofiaa (ks. myös Sparshott 1994, 33-98). Prakmatistinen suuntaus näkee esteettisen taidekäsityksen olevan pitkälti historiasidonnainen tapa tarkastella taidetta nimenomaan tuotteina, teoksina tai objekteina:

"In summary, the assumptions underlying the aesthetic concept of music belong to a particular period of Western history and a definite ideology that saw its full flowering in the Romanticism of nineteenth-century Europe."

Alexander Baumgartenin ajatuksista 1700-luvun lopulla liikkeelle lähtenyt esteettinen ajattelutapa on siis tiukasti aikakausi - ja kulttuurisidonnainen. (Elliott 1995, 23-24; ks. myös Regelski 1996, 23.)

Elliott kritisoi ajatusta musiikista teoksina; hänen mukaansa esteettinen näkemys nojaa nimenomaan käsitykseen taiteesta analysoitavina ja käsiteltävinä objekteina. Tällainen ajattelu kadottaa jotain olennaista musiikin perimmäisestä olemuksesta. Toinen esteettisen teorian funktioista on myös ollut instrumentaalimusiikin arvon nostaminen ylitse muiden. Elliott summaakin "musiikkiteoksen" (*musical work*) käsitteen kattavan alleen lähinnä ns. länsimaisen, klassisen tradition mukaisesti 1800-luvulla Euroopassa tuotettua musiikkia. (Elliott 1995, 25.) Lisään hänen määritelmäänsä vielä: "julkisesti esitettyä ja nimenomaan miesten tekemää musiikkia" (ks. Bowman 1998, 360-394).

Elliott mainitsee esteettisen musiikkikasvatuksen filosofian uranuurtajia: James Mursell, Harry Broudy, Charles Leonhard, Robert House, Abraham Schwardon, Keith Swanwick, G. David Peters, Robert Miller ja Bennett Reimer. Näitä filosofeja yhdistää ajatus siitä, että musiikkikasvatuksen päämääränä on nimenomaan esteettisen kokemuksen saavuttaminen ja siihen hakeutuminen. Musiikin merkitys puolestaan on siinä, että se kykenee symbolisesti kantamaan ja välittämään inhimillisiä tunteita. Tässä musiikkikasvatuksen esteetikot nojaavat paljolti lainaamansa Susan Langerin (1895-1985) ajatuksiin. (Elliott 1995, 27-28.)

Elliott pitää Reimerin ajatuksia ristiriitaisina: musiikin arvo ja merkitys on Elliottin tulkinnan mukaan Reimerin mielestä välillä sisäistä ja välillä ei. Elliott antaakin enemmän arvoa Swanwickin Elliottin mukaan loogisemmalle ajattelulle. Elliottin mukaan Swanwickin esitys jää kuitenkin vajaaksi, koska hän ei kykene tyhjentävästi selittämään, miksi musiikilliset ilmaisut, jotka muistuttavat ihmisen fyysisestä liikkumisesta ja kokemisesta liikuttavat ihmisiä. (Elliott 1995, 35, Swanwick 1987, Reimer 1989) Elliott ei vastusta ajatusta, etteikö musiikin kuuntelu liittyisi olennaisilta osiltaan musiikin parametrien tunnistamiseen. Todella tietoinen

kuuntelu ei ole kuitenkaan ainoastaan näiden parametrien kuuntelua ja tunnistamista. (Elliott 1995, 34.)

Nojaten Landon Beyerin 1981 esittämään kritiikkiin, Elliott katsoo esteettisen kokemuksen olevan inhimillisesti katsoen ristiriitainen ja mahdoton: hänen tulkintansa mukaan esteettinen kokemus syntyy objektiivisesta asenteesta, joka sulkee pois oman subjektiivisen kokemuksemme sekä kykymme konstruoida todellisuutta sitä aistiessamme. (Elliott 1995, 36.) Erityisen voimakkaasti Elliott kritisoi Langerin näkemystä - johon esteettisen musiikkikasvatuksen ideologia vahvasti nojaa - musiikista inhimillisten tunteiden symbolisena tulkitsijana:

"At a distance, Langer's theory is attractive. But on close inspection, even sympathetic critics acknowledge major flaws in the logic of its main ideas. --- In brief, I believe, Langer's theory is correct to the limited extent that some listeners may hear some musical patterns as expressive of tension and release (or conflict and resolution). But this does not begin to explain the nature and value of musical work (let alone music in the more comprehensive sense I examine later in this chapter). For why would anyone want or need insight into the general forms of feeling? There is nothing to distinguish these general forms from any number of natural and artificial patterns, including the ebb and flow of waves on a beach, the expansion and contraction of a rubber band, as Reimer suggests, the gathering storm, its energy, its dissolution --- In other words --- musical sound patterns are by no means unique in doing what Langer and her followers claim."

Eli Elliottin mukaan se merkitys, jonka Langerin filosofia musiikille antaa ei ole riittävä selittämään sen erikoislaatuisuutta ja merkitystä. Ne symboliset muodot, jännitteet ja purkaukset, joilla musiikki kantaa inhimillisten tunteiden merkityksiä, löytyvät monesta muustakin asiasta ympärillämme, esimerkiksi luonnosta. (Elliott 1995, 37, vrt. Swanwick 1999, 3-4.)

Elliottin kantava ajatus ja teesi on, että musiikki on inhimillinen aktiviteetti: musiikki on inhimillistä toimintaa, jotain, mitä ihmiset tekevät - eikä siis esimerkiksi kokoelma erilaisia teoksia, objekteja. Jos musiikki on toimintaa, on käsitteellä musiikki ainakin neljä eri dimensiota: tekijä, tekeminen, jotakin, mitä tehdään sekä konteksti, jossa tekeminen tapahtuu. Elliott käyttää musiikin tekemisestä käsitettä *musicing*, joka kattaa mitä moninaisimman musiikillisen toiminnan: esiintyminen, improvisaatio, säveltäminen, sovittaminen ja johtaminen. (Elliott 1995, 40.)

Tämä ei kuitenkaan vielä riitä selittämään musiikillisen toiminnan kaikkia dimensioita. Myös musiikin kuuntelu tarvitsee käsitteenä vastaavanlaisen

neliosaisen määrittelyyn. Eli lopulta Elliott määrittelee musiikin multidimensionaaliseksi inhimilliseksi aktiviteetiksi, joka kattaa sekä musiikin tekemisen, että kuuntelun:

"...we have arrived at a more elaborated view that music is a multidimensional human phenomenon involving two interlocking forms of intentional human activity: music making and music listening. These activities are not merely linked; they are mutually defining and reinforcing. Let us call the human reality formed by this interlocking relationship a musical practice."

Eli Elliott kutsuu kuuntelun ja tekemisen muodostamaa inhimillistä, multidimensionaalista ilmiötä musiikilliseksi praksikseksi/käytännöksi (*musical practice*). Näitä musiikillisiä käytäntöjä on puolestaan useampia ympäri maailmaa. (Elliott 1995, 41-45.)

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 ainoastaan 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 kuuntelemisen perimmäinen arvo nautinnon lähteinä, sekä - tiedostetusti tai tiedostamatta - itsekasvun ja konstruktivisen tiedon lähteinä. (Elliott 1995, 128-129, 155.)

4.1.1.2 Musiikillinen tietäminen

Elliott nojaa moderniin tieteelliseen ajatteluun ja varsinkin psykologi Mihalyi Csikszentmihalyin ajatteluun siinä, että ajattelu ja tietäminen eivät ole yksi-dimensionaalinen ilmiö. Inhimillinen ajattelu ja tietäminen ilmenevät monin eri tavoin, eivät ainoastaan verbaalisesti ilmaistuna. Elliott korostaakin musiikin tekemisen olevan ennen kaikkea toiminnallista tiedon (*procedural knowledge*) ilmaisua. Musiikin tekeminen käsittää myös muunlaisia tiedon muotoja: formaalinen musiikillinen tieto sekä tarkastava/valvova musiikillinen tieto (*formal musical knowledge, informal musical knowledge, impressionistic musical knowledge, supervisory musical knowledge*). Muusikkous (*musicianship*) on aina käytäntöspesifistä, käytäntöönsä sidottuna (Elliott 1995, 54).

Tämän ajattelun mukaan teot siis ovat tietämisen ja ymmärryksen muotoja. Tässä Elliott lainaa muun muassa Piaget'n käsityksiä lapsen kehityksestä: teot kertovat lapsen tiedollisesta kehityksestä jo ennen lapsen kielellistä kehitystä. Huomattavaa on kuitenkin, että musiikillisen ilmaisun ollessa kyseessä, henkilön musiikkiesitys on aina vain karkea kuva hänen musiikillisesta tietämyksestään ja kompetenssistaan. Eli taiteellinen esitys vaatii hyvin erilaista tietoa ja ymmärrystä ja ajattelua, aina toiminnallista, ei-sanallisesta tiedosta sanalliseen, hiljaisesta tiedosta ilmaistuun. Lisäksi, musiikillinen ilmaiseminen tapahtuu aina jonkin tradition puitteissa: "In sum, musicianship is what music makers know how to do with practice-specific musical sound patterns in relation to practice-specific musical knowings." (Elliott 1995, 55; ks. myös Määttänen 1996, 49-60.) Taiteellinen musiikin tekeminen ja aktiivinen musiikin kuuntelu merkitsevät multidimensionaalista, suhteellista, koherenttia, tuottavaa, avointa, opettavaa/opiskeltavaa tietoa, jota Elliott kutsuu muusikkoudeksi. Muusikkoudella on eri tasoja. (Elliott 1995, 70-71.)

Muodollinen tieto (*formal knowledge*), merkitsee verbaalisia faktoja, käsitteitä, kuvauksia, teorioita eli tässä kirjallista ja kirjalliseen asuun puettua tietoa musiikista (Elliott 1995, 60). Epämuodollinen tieto (*informal knowledge*) on arkitietoa,

käytännössä koettua ja oikeaksi koettua tietoa asioista ja ilmiöistä. Epämuodollinen tieto ei kuitenkaan ole muistiin kirjattua tai tieteellisesti oikeaksi todistettua tietoa. (Elliott 1995, 62-64.) *Impressionistinen tieto* on lähestulkoon synonyyminen intuition kanssa: "...impressionistic knowledge is a matter of cognitive emotions or knowledgeable feelings for a particular kind of doing and making." Tunteet nousevat subjektiivisesta tiedostamme ja uskostamme suhteessa tapahtumiin ja ihmisiin. Ajattelu ja tunteet kuuluvat yhteen. Vastaavasti muusikkous vaatii tällaista tunteenomaista, intuitiivista suhdetta tehtäviin taiteellisiin ja ilmaisullisiin valintoihin. (Elliott 1995, 64-65.) Tarkkailevaa musiikillista tietoa (*supervisory knowledge*) voi kutsua myös metakognitioksi: "This form of musical knowing includes the disposition and ability to monitor, adjust, balance, manage, oversee and otherwise regulate one's musical thinking both in action ('in-the-moment') and over the long term development of one's musicianship." Metakognitiosuhde musiikilliseen toimintaan merkitsee paitsi kykyä toimia tietyn tradition puitteissa, myös kykyä rikkoa tietoisesti tuon tradition rajoja, jotta traditio uudistuisi. (Elliott 1995, 66-68; ks. myös Swanwick 1996, 45.)

4.1.1.3 Musiikillinen toiminta ja itsetuntemus

Elliott nojaa mm. Perkinsin, Dennettin ja Csikszentmihalyin ajatuksiin, todetessaan, että ihmisillä on tendenssi pyrkiä määrittelemään itsensä (*self*) ja vahvistamaan tätä itseä. Meillä on tarve ymmärtää ja laajentaa kapasiteettiamme, järjestää ja organisoida tietoisuuttamme sekä kasvattaa itsetietoisuuttamme. Edelleen lainaten etenkin Csikszentmihalyin ajatuksia Elliott korostaa, että vahvistamme itseämme ja lisäämme itsetietoisuuttamme investoimalla aikaamme haasteisiin, jotka eivät koske puhtaasti biologista ja sosiaalista selviytymistämme. Motivaationamme tällaisessa toiminnassa toimii nautinto tai *flow* -kokemus, jonka niistä parhaimmillaan

saamme. Tunteina ilmenevä ja tunteisiin kuuluva nautinto täten edesauttaa itsekehitystä. Itsekasvun ja nautinnon käynnistää haaste. (Elliott 1995, 113-115.)

Elliottin argumentti on siis seuraava:

"...music making and music listening are unique and major ways of bringing order to consciousness and, therefore, unique and major ways of achieving self-growth and self-knowledge, or constructive knowledge. Stated in terms of affect: dynamic musical practices provide the conditions necessary to attain optimal experience, 'flow', or enjoyment." (Elliott 1995, 116.)

Eräs merkittävä itsekasvun tai itsekehityksen lopputulos on hyvä itsetunto tai itsensä arvostaminen (*self-esteem*) (Elliott 1995, 118). Elliott painottaakin, että praksiaalisen musiikkikasvatuksen mukaan *muusikkous ei ole itseisarvo sinänsä*:

"In this praxial view, musicianship is not an end in itself. The task of music education is no to develop the various forms of musical knowledge as ends in themselves but to develop the musicianship of learners through progressive musical problem solving in balanced relation to appropriate musical challenges every step of the way...it is the balancing of matching of musicianship with carefully selected musical challenges that result in students' self-growth, enjoyment, and self-knowledge. Self-growth, self-knowledge, and musical enjoyment are the aims of music education overall and the primary goals of every music teaching- learning episode." (Elliott 1995, 122.)

Elliott siis voimallisesti vastustaa esteettisen kokemuksen "sekoittamista" musiikilliseen kokemukseen. Hänen mukaansa esteettinen kokemus tapahtuu ainoastaan silloin, kun kuulija keskittyy kuulemansa teoksen sisäisiin rakenteisiin: teoksen esteettinen arvo piilee sen sisäisessä struktuurissa. Esteettinen kokemus ei palvele minkäänlaista käytännöllistä päämäärää. Praksiaalinen fillosofia on syntynyt tätä käsitystä vastaan. Praksiaalisen näkemyksen mukaan musiikilliset kokemukset ovat käytännönläheisiä sekä itseriittoisia. Musiikilliset kokemukset ovat arvokkaita nimenomaan siinä mielessä, että ne ovat praksiaalisia, käytännönläheisiä. Musiikilliset kokemukset ovat riippuvaisia kulttuurisesti ja kontekstuaalisesti sidonnaisesta ymmärryksestä, joka voi olla sekä verbaalisesti ilmaistua, että niin sanoottua hiljaista tietoa (*tacit knowledge*). "What would be more practical to human beings than bringing order to consciousness, achieving self-knowledge, and

maintaining the motivation to seek further growth through the cultural actions of musicing and listening?" kysyy Elliott (Elliott 1995, 124-125.)

Elliott summaa käsityksensä musiikillisesta kokemuksesta seuraavasti:

- "1. A musical experience results from a matching relationship between a specific kind of musicianship and a specific kind of musical challenge.*
- 2. The fundamental values of musical experiences are self-growth, self-knowledge, and enjoyment.*
- 3. During musical experiences, musicians and listeners often experience focused concentration and deep absorption. In the process of musicing and/or listening knowledgeable, no other motivations are needed to sustain attention and effort apart from the experiences of enjoyment and integration that arise for one's goal-directed musical actions (overt and covert)." (Elliott 1995, 126.)*

Elliott vielä kuvaa tarkemmin musiikkikokemusta ja sitä, minkälaisia vaikutuksia praksiallisella käsityksellä on musiikkikasvatukseen:

"Musical experiences tend to be characterized by intense absorption and involvement in the actions of musicing and/or listening. Musicians and listeners may also obtain a sense of personal wholeness, integration, and self-growth during (and/or following) their active engagement in musicing and/or listening...The primary values of music education are the primary values of music."

Eli musiikkikasvatuksen tärkeimmät arvot ovat samat kuin musiikin tärkeimmät arvot, tai käytännönläheisemmin sanottuna, päämäärät: itsekasvu, itsetuntemus ja optimaaliset kokemukset (*self-growth, self-knowledge, optimal experience*). Musiikkikasvatus, Elliott kirjoittaa, on yksi ainutkertaisimmista tavoista saavuttaa korvaamatonta, erikoislaatuista tietoa, tietoa itsestämme (*self-knowledge*). Täten, jos musiikkia ei opeteta koulussa, oppilailta evätään mahdollisuus itsetuntemukseen. (Elliott 1995, 129-130.)

4.1.2 Mitä praksiainen musiikkikasvatus on?

Praksiaalisen musiikin filosofian vaikutukset musiikkikasvatukseen ovat moninaiset. Musiikinopetuksessa korostuvat tällöin musiikin esittäminen sekä improvisaatio; sovittaminen, säveltäminen ja johtaminen liitetään ohjelmaan aikarajoitusten puitteissa. Kuuntelijuus (*listenership*) perustuu muusikkouteen (*musicianship*). Muusikkous on sosiaalista ja tilannesidonnaista. Itsetuntemus kasvaa vain, jos muusikkous liitetään autenttisiin päämääriin realistisissa tilanteissa. Musiikillisten praksisten tärkein sisältö ja päämäärä ovat itsekasvun, konstruktivisen tiedon, *flown* ja itsearvostuksen arvot. Ilman vaadittavia musiikillisia taitoja, muusikkoutta, ei voi osallistua mihinkään musiikillisen yhteisön toimintaan ja täten saavuttaa näitä musiikin sisäisiä arvoja (Elliott 1995, 172-181.)

Musiikintunnilla opitaan induktion avulla (*learning by induction*). Musiikilliset praksikset ovat pieniä sosiaalisia maailmoja. Opettajan tulisi ohjata oppilaitaan ymmärtämään musiikkiteosten ja kulttuuristen vaikuttimien välistä suhdetta. Musiikkikasvatus on olennaisesti monikulttuurista (*music education is multicultural in essence*). Käsitteellä *multicultural* Elliott tarkoittaa pluralistista, eriytynyttä (*diverse*). Jos musiikki on olennaisesti monikulttuurista, tulisi myös musiikkikasvatuksen olla sitä ja esitellä mahdollisimman monia eri musiikillisia käytäntöjä. Elliott kuitenkin pitää tärkeänä musiikkikasvatuksen aloittamista omasta musiikkikulttuurista, omista juurista, joiden tiedostamisen kautta on helpompi ymmärtää muiden musiikkipraksisten kulttuurisidonnaisuutta. Tässä Elliott vetoaa erityisesti Charles Taylorin käsityksiin persoonan identiteetin muodostumisesta: "Taylor argues that the development of personal identity rests importantly on the deliberate and accurate recognition (or affirmation) of people's cultural beliefs and values." (Elliott 1995, 206-212; Elliott 1996, 12-13; Taylor 1992, 25; ks. myös Taylor 1995, 44-59 ja Westerlund 1998, 5-15.)

4.1.2.1 Musiikin kuuntelu praksiaalisessa musiikkikasvatuksessa

Elliottin käsitys kuuntelemisesta perustuu näkemykseen, että musiikkiteos on aina multidimensionaalinen ilmiö. Näitä dimensioita on ainakin neljä, usein kuusi:

(1) Esiintyminen-tulkinta (*performance-interpretation*): musiikkiteokset ovat fyysisiä, erikoislaatuisia tapahtumia. Musiikin kuuntelu tarkoittaa aina tietyn tulkinnan kuuntelua. (2) Musiikillinen design (*musical design*): jokainen musiikkiteos on sävelletty tai improvisoitu ja sisältää syntaktisia ja ei-syntaktisia musiikillisia parametrejä. Syntaktisia ovat melodia, harmonia ja rytmi, ei-syntaktisia äänenväri, satsi, tempo, artikulaatio ja dynamiikka. Kuuntelija konstruoi näiden parametrien suhteita esiintyjien tulkinnan mukaisesti. Perus design-materiaali on musiikille ominaista, musiikin sisäistä (*inherently musical*) ennen kuin muusikot alkavat sitä organisoida ja esittää. (3) Praksiksen traditiot ja standardit (*traditions and standards of practice*): jokainen musiikkiteos on sidottu johonkin taiteellis-musiikillis-historialliseen traditioon. (4) Tunteiden musiikillinen ilmaisu (*musical expressions of emotion*): tätä emme välttämättä kuule kaikissa kuulemissamme teoksissa. Tunteiden ilmaisu ja niiden kuuleminen teoksissa on musiikin tekemiseen liittyvä olennainen asia. (5) Musiikilliset representaatiot (*musical representations*): tätäkään dimensiota emme välttämättä rekisteröi kaikissa teoksissa. Jotkut musiikilliset designit ja esitykset pitävät sisällään maailmamme eri aspektien musiikillisia representaatioita. (6) Kulttuuri-ideologinen informaatio (*cultural-ideological information*): musiikkiteokset aina kantavat ja ne tulkitaan kantavaksi kulttuuridisonnaista tietoa, uskomuksia ja arvoja.

Tämän kartoituksen funktio koulun musiikinopetuksessa on seuraava: "I contend that if music teachers and music students keep in mind that there is no one way to listen to all music everywhere, and if this 'music' of musical works is used as an adaptable guide, then students are more likely than not to experience a fuller measure of the human values that musicing and listening involve." Musiikin

multidimensionaalisuuden ymmärtäminen siis auttaa ymmärtämään sitä arvojen kirjoa, moninaisuutta ja rikkautta, jota musiikki kantaa. (Elliott 1995, 198-201.)

Flow-kokemukseen tarvitaan tarpeeksi käytännönsidonnaista muusikkoutta, taitoa ja tietoa, jotta kykenee ymmärtämään ja konstruoimaan minkä tahansa teoksen kantamaa multidimensionaalista informaatiota. Tällöin kuulijan musiikilliset odotukset tulevat täytetyiksi riittävän usein ja hän kykenee ymmärtämään olevansa yksilö, joka kohtaa tietyn musiikillisen haasteen musiikin tekijänä (*music-maker*) ja/tai musiikin kuulijana (*music-listener*). (Elliott 1995, 206.)

4.1.2.2 Mitä on luovuus musiikinopetuksessa?

Luovuus merkitsee jonkin asian tekemistä/valmistamista sekä jotain, joka on valmistettu, jotain konkreettista, produktia, joka näyttelee merkittävää osaa luovuuden arvottamisessa: "Creative is a congratulatory term that singles out a concrete accomplishment that knowledgeable people judge to be especially important in relation to a specific context of doing and making." Musiikillisia praksiksia ei voi asettaa arvojärjestykseen niiden luovuusvaatimusten mukaan. Musiikin tekemisen luovuusasteen määrittelee omaperäisyys sekä tulosten merkityksellisyys. Musiikillisten valmiuksien savauttamiseksi tarvitsee asettaa tavoitteita. Musiikillisen luovuuden kehittämiseksi opettajien tulisi rehellisesti kertoa oppilailleen, mitä musikaalisesti luova toiminta on suhteessa aikaisempiin ja nykyisiin musiikillisiin praksiksiin. (Elliott 1995, 216-223.) Luova toiminta ei ole sattumaan perustuvaa hohumista, vaan traditioista tietoista toimintaa (Elliott 1995, 229-230).

Mikä sitten on hyvää ja korkeatasoista, luovaa musiikkia? Elliott antaa seuraavanlaisen määritelmän:

"I suggest that a great musical work is one that people with high levels of musicianship consider a landmark achievement within a musical tradition. A great work is one that is exceptionally original and consequential in relation to a particular criteria of musical practice." (Elliott 1995, 233.)

Elliottin mukaan on mahdollista arvioida, mikä musiikki on parempaa kuin jokin toinen. Arvio perustuu sille, kuinka hyvin eli luovasti teos täyttää oman traditionsa vaatimukset ja odotukset.

Nämä ajatukset musiikillisesta luovuudesta heijastuvat koulun musiikinopetukseen. Musiikillisen luovuuden lisääminen vaatii muusikkouden opettamista ja kasvattamista: oppilaita tulisi ohjata ratkaisemaan autenttisia musiikillisia ongelmia. Oppimisympäristön tulisi tukea riskinottoa ja kannustavaa oppilaan luovan toiminnan arviointia. Tulisi kannustaa oppilaita itse luomaan ja löytämään arvokkaita ja kehittäviä projekteja, jotka kehittäisivät heidän musiikillista luovuuttaan. Oppilaita tulisi ohjata arvioimaan musiikkiteoksia niiden erinomaisuuden ja luovien elementtien pohjalta. Musiikillista luovuutta kehittävä musiikkikasvatus vaatii, että oppilaat saavat käyttää aikaa omien esitystensä, improvisaatioidensa, tulkintojensa, sävellystensä sekä sovitustensa työstämiseen. Opettajan rooli luovan toiminnan edistäjänä on ohjaajan rooli, ei kaikki tietävän asiantuntijan rooli. (Elliott 1995, 234.)

"As a result of the multicultural nature of MUSIC, school music programs are also a primary way by which students can achieve self-identity, self-respect, and a sense of tolerance for themselves and others. Since schools today are concerned with preparing students for work and life in pluralistic societies and since schools themselves are more culturally diverse than ever, it stands to reason that schools should support the rich, cumulative, and enjoyable multicultural learning experiences that inhere in school music programs that induct children into a variety of musical cultures." (Elliott 1995, 309.)

Koska elämme jo pluralistisessa maailmassa, koulun musiikinopetuksen tulisi huomioida tämä fakta myös opetusmateriaalien valinnassa.

4.1.3 Miten opettaa praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian mukaisesti?

Oleellisinta käytännön musiikinopetuksessa ovat tarjottavat musiikilliset haasteet, joiden tulisi olla autenttisia eli edustaa mahdollisimman monenlaisia eri musiikkipraksiksia. Tärkeätä olisi kuitenkin aloittaa nimenomaan oman kulttuurin musiikkipraksisten tutustumisesta (Elliott 1995, 206-212; Elliott 1996, 12-13). Miten käytännössä monipuolista materiaalia työstetään, on ratkaistava koulu- ja oppilaskohtaisesti. (Elliott 1995, 260-261.) Tärkeätä olisi ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet sekä tukea oppilaslähtöistä luovaa toimintaa. Musiikinopettajan tulisi olla paitsi esimerkkinä toimiva muusikko ja kasvattaja, ennen kaikkea oppilaan luovan prosessoinnin ohjaaja. Opettaja tarjoaa areenan oman kokemuksen musiikilliseen prosessointiin, oman itsensä määrittelyyn. Opettaja ei sanele ulkoa päin, kuinka se tulee tehdä. (Emt. 234, 262.)

Käytännössä vanhemmat opiskelijat hyötyvät enemmän historian ja teorian opetuksesta. Yleissivistävään kouluun teorian opiskelua ei tulisi sisällyttää enempää kuin on käytännön musisoinnin kannalta välttämätöntä. (Elliott 1995, 260-261.)

Palautetta opettajan tulisi antaa jatkuvasti oppimisprosessin edistyessä. Palaute annetaan pidemmällä aikavälillä, ei yksittäisistä suorituksista eikä myöskään kirjallisten kokeiden perusteella. Formaalista tiedosta voi tuki pitää kokeita, muutoin kirjalliset kokeet eivät sovi musiikillisen kompetenssin arvioimiseen. Arvioinnin tulisi perustua musiikilliseen osaamiseen käytännössä. Jos kyseessä on esimerkiksi ryhmäsuoritus, sitä voi vaikka äänittää pidemmällä aikavälillä. (Elliott 1995, 264-265.) Kuuntelijuuden opettelu puolestaan tulisi ensin keskittää oppilaiden itsensä tekemään musiikkiin (Elliott 1995, 266).

Elliott ohjeistaa opettajaa suunnittelemaan oman praksiaalisen musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmansa: valitse ne tavat, joilla oppilaasi tulevat tekemään musiikkia; valitse ne musiikilliset praksikset ja haasteet, joihin keskitytte; päätä muusikkouden komponentit, jotka oppilaidesi tulee täyttää, jotta he selviäisivät

valitsemistasi haasteita; suhteessa edellisiin päätöksiisi, päätä opettamiseen/oppimiseen liittyvistä päämääristä; reflektoi vaihtoehtoisia opettamiseen/oppimiseen liittyviä strategioita suhteessa aikaisempiin päätöksiisi; reflektoi vaihtoehtoisia toimintajärjestyksiä saavuttaaksesi määrittelemäsi päämäärät; päätä, kuinka arvioit oppilaiden kehittyvää muusikkoutta. (Elliott 1995, 272-285.)

4.2 Synteesi ja pohdinta: David J. Elliott

4.2.1 Musiikin ja musiikkikasvatuksen tärkeimmät arvot

Elliott on ainut kirjoittajista, joka suorasanaisesti ilmaisee sen tosiasian, että käsityksemme musiikkikasvatuksesta ovat kiinteässä yhteydessä käsitykseemme ihmisestä, eli ihmiskäsitykseemme (Elliott 1995, 5). Käsityksemme musiikista, sen merkityksestä ihmiselle, tiedonkäsityksemme ja käsityksemme maailmasta ja ihmisen suhteesta ympäristöönsä; nämä ovat kaikki asioita, jotka eivät ainoastaan väritä, vaan määrittelevät sen, mitä musiikintunnilla teemme.

Elliottin praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian määritelmän mukaan musiikki on inhimillistä, kulttuurisidonnaista, multidimensionaalista toimintaa. Erilaiset musiikkiin sidonnaiset praksikset, musiikkiteokset ja näihin sidottu muusikkous perustuvat sosio-kulttuurisiin konstruktioihin. (Elliott 1995, 128-129.)

Praksiaalisen filosofian mukaan musiikkikasvatuksen tärkeimmät arvot tai päämäärät ovat samat kuin musiikin tärkeimmät arvot: itsekasvu, itsetuntemus ja optimaaliset kokemukset (*self-growth, self-knowledge, optimal experience*). Elliottin mukaan musiikkikasvatus on yksi ainutkertaisimmista tavoista saavuttaa korvaamatonta, erikoislaatuista tietoa, tietoa itsestämme (*self-knowledge*). (Elliott 1995, 129-130.)

4.2.2 Musisointi ja proseduraalinen tiedonhallinta

Elliott luettelee niitä eri tiedon muotoja, joita käytämme tehdessämme musiikkia: *formal musical knowledge, informal musical knowledge, impressionistic musical knowledge, supervisory musical knowledge* (Elliott 1995, 54). Luetteloä voisi pidentää. Jaana Parviainen huomioi esimerkiksi yksilön hiljaisen tiedon merkityksen tanssitaiteen ollessa kyseessä. Hän viittaa Merleau-Ponty'iin sekä Michael Polanyiin:

"Merleau-Ponty emphasises the bodily, prethematic way of understanding, which is prior and basic to intellectual interpretation and explanation. This prereflexive understanding has its place in the context of operational intentionality. Children have learnt things through and in their bodies before they are able to reflect on what they have learnt...Michael Polanyi examines human knowledge setting on from the fact that we know more than we can tell. This knowledge, which is not conceptualised but underlies linguistic rules, he calls tacit knowledge. Tacit knowing operates on an internal plane that we are quite incapable of controlling or even feeling in itself."
(Parviainen 1998, 50.)

Elliottin argumentti on, että musisointi vaatii hyvin monenlaista tiedon prosessointia.

Proseduraalinen, käytäntösidonnainen tieto kulkee punaisena lankana myös Elliottin teeseissä suhteessa musiikin kuunteluun. Aktiivisen musiikin kuuntelijan sisäinen organisointi ja kokemus suhteessa kuultavaan teokseen pitää sisällään useita eri musiikillisen tiedon ja ajattelun lajeja, koska musiikillisten teosten auditiivinen materiaali on aina käytäntö-sidonnaista ja kulttuurisidonnaista. (Elliott 1995, 84.) Elliott siis painottaa, että aktiivinen, kompetentti ja ammattitaitoinen käytäntö- ja kulttuurisidonnainen musiikin kuunteleminen vaatii samanlaista tiedollista potentiaalia kuin käytäntö- ja kulttuurisidonnainen musiikin tekeminenkin: proseduraalista, formaalia/muodollista, epämuodollista, impressionistista sekä tarkkailevaa (*surveysory knowledge*) musiikillista tietoa (Elliott 1995, 96).

Elliott yhdistää yhden tietämisen lajin, impressionistisen tietämisen (*impressionistic knowledge*), intuitioon: "...impressionistic knowledge is a matter of cognitive emotions or knowledgeable feelings for a particular kind of doing and making." Tunteet nousevat subjektiivisesta tiedostamme ja uskostamme suhteessa tapahtumiin ja ihmisiin. Taiteessa yhdistämme tarkemmin määrittelemättömän

tunteen ja ajattelun: taide antaa tunteelle muodon. Muusikkous vaatii Elliottin mukaan tunteenomaista, intuitiivista suhdetta tehtäviin taiteellisiin ja ilmaisullisiin valintoihin. (Elliott 1995, 64-64; ks. myös Sloboda 1996, 2-66.)

4.2.3 Musisoinnin yhteys itsetunnon kehittymiseen

Onnistuessaan musiikinopetus tarjoaa oppilaille *flow*-kokemuksia, jotka ilmenevät tunteina ja nautintona ja edesauttavat itsekehitystä. Nautinnolliset *flow*-kokemukset tuovat järjestystä tietoisuuteemme, auttavat meitä määrittelemään itseämme. Nautinnon siis käynnistää haaste ja nautinnosta, onnistumisen elämyksestä seuraa itsetunnon kehitys, itsensä arvostuksen kasvu. Muusikkous ei ole itseisarvo sinänsä ja suoritettavat tehtävät tulee mitoittaa vaikeusasteikollaan siten, että ne istuvat oppilaan sen hetkisiin tarpeisiin ja osaamiseen. Sekä liian vaikeat, että liian helpot tehtävät saavat oppilaan ainoastaan hermostumaan tai ahdistumaan. (Elliott 1995, 118-125.)

Elliottin (1995, 1996) mukaan kaikkia eri syitä eri kulttureissa tehdä musiikkia alleviivaa musiikin arvo nautinnon lähteenä. Tämän lisäksi musiikilla on myös arvo itsekasvun ja konstrukttiivisen tiedon lähteenä. Musiikki on yksi keinomme kommunikoida kommunikoimatonta, pyrkimyksemme jakaa inhimillistä kokemustamme, ja tuon jakamisen kautta myös itse prosessoida ja ymmärtää. Kyse on pitkälti juuri hiljaisesta tiedostamme (*tacit knowledge*) suhteessa itseemme, ihmisyyteemme ja ympäristöömme. Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian ajatusten pohjana ovat pitkälti John Deweyn (1966, 1980) ajatukset taidekasvatuksesta. Dewey kirjoittaa taiteen merkityksestä ja asemasta ihmisen elämässä painottaen juuri ainutkertaista kykyämme ihmisinä käsitellä kokemustamme luovalla tietoisuudellamme:

"Art is the living and concrete proof that man is capable of restoring consciously, and thus on the plane of meaning, the union of sense, need, impulse and action characteristic of the live creature. The intervention of consciousness adds regulation, power of selection, and redisposition. Thus it varies the arts in ways without end. But its intervention also leads in time to the idea of art as a conscious idea - the greatest intellectual achievement in the history of humanity." (Dewey 1980, 5.)

Musiikki siis auttaa meitä järjestämään tietoisuuttamme (*bring order to consciousness*) tai auttaa meitä saavuttamaan tietoa itsestämme (Elliott 1995, 129-130). "Tietoisuuden järjestämisestä" seuraa paitsi oman itsetuntemuksen kohentuminen, myös kyky tietoisesti muuttaa traditiota omalla, luovalla toiminnalla (vrt. Elliott 1995, 66-68).

4.2.4 Luova toiminta

Luova toiminta on Elliottin mukaan traditioista tietoista toimintaa. Hänen mukaansa tietyn tradition puitteissa korkealle arvostetut musikit kykenevät määrittelemään tuon tradition parhaimmat musiikilliset teokset. Korkeatasoinen teos on omalaatuinen ja kuitenkin selkeästi täyttää ja ylittääkin tietyn musikkillisen praksiksen vaatimukset. (Elliott 1995, 229-233.) Elliott myös painottaa, että opettajien tulisi rehellisesti kertoa oppilailleen, mitä luova toiminta on suhteessa aikaisempiin ja nykyisiin musiikillisiin praksiksiin. (emt. 216-223). Pitäisin kuitenkin tärkeänä myös sitä, että opettaja huomioisi kunkin musiikillisen praksiksen ja sitä edustavien tuotosten pohjalla vaikuttavat arvot. Olisi suhtauduttava kriittisesti siihen, missä puitteissa ja minkälaisin rajoittein kunkin praksiksen kriteerit on luotu ja kuka on se korkeasti arvostettu muusikko, joka näistä arvoasetelmista päättää ja miksi. (Ks. Bowman 1998, 360-394.)

Opettajan on myös tärkeää tiedostaa, minkälaisia seurauksia määritellyillä kriteereillä on oppilaiden luovalle toiminnalle. Ei ole tarkoituksenmukaista, jos oppilaat tuntevat itsensä arvottomiksi esimerkkinä toimivien "huippusuoritusten" edessä. Voisiko oppilaan suoritteen pyrkimyksenä olla puhtaan musiikillisen,

henkilökohtaisen elämyksen tavoittelu? Missä määrin oppilaan musiikilliseen ilmaisuun on tarpeellista painaa musiikillisen kompetenssin arvottavaa leimaa?

Kaikkea musiikkia ei todellakaan voi myöskään kuunnella samalla tavalla, vaan eri teokset sisältävät erilaisia dimensioita. Yksi näistä dimensioista on subjektiivinen kokemus, joka tekee jokaisesta kokemuksesta ainutkertaisen, kenties tavoittamattoman ja ehdottomasti puhtaasti vertailukelvottoman muihin kokemuksiin. Kuinka voisin verrata esimerkiksi rakastumis-kokemukseni "paremmuutta" toisen rakastumis-kokemukseen? Lisäksi olisi äärimmäisen luontevaa lisätä musiikilliseen kuunteluun ja toimintaan myös liikkumista, tanssia ja ylistystä (Elliott 1995, 129; ks. myös Varto 1990, 30).

4.2.5 Musiikillisten ongelmien ratkominen

Elliottin esittämän praksiaalisesta musiikkikasvatuksesta filosofian vaikutukset näkyvät konkreettisesti opetustyössä käytännön musisoinnin painotuksena. Opetuksessa korostuu konteksti: päämääränä on käytännön toiminnan kautta esitellä oppilaille niitä erilaisia kulttuurisia praksiksia, joissa muusikkous esiintyy. Musiikillisten ongelmien ratkaisu on progressivista: päämäärän saavuttaminen vaatii käsiteltävään musiikilliseen käytäntöön sidottuja ongelmia, jotka ovat sopivan haasteellisia oppilaille. Oppilaan muusikkouden kehittyessä häneltä vapautuu energiaa, jonka on mahdollista ohjautua ei-musiikillisiin asioihin, musiikillisten ongelmien vähentämiseen tai musiikillisten ongelmien ratkaisemiseen. Oppilas, joka kykenee suuntaamaan energiansa progressiviseen ongelmien löytämiseen ja ratkaisuun, kehittyi muusikkoudessaan. (Elliott 1995, 72-74.)

Elliottin mukaan kaikkien musiikkia opiskelevien oppilaiden tulisi saada keskittyä autenttisten musiikillisten haasteiden ratkaisuun käytännön musisoinnin kautta. Musiikillisen tiedon ja taidon paras mittari on Elliottin mukaan musiikin

esittäminen. Sanallisesti esitetty tieto ei ole kuitenkaan hänen mielestään täysin turhaa: se voi informoida oppilaan väärinymmärryksestä. (Elliott 1995, 75-76.)

4.2.6 Musiikin enkulturaatiotehtävä

Elliottin mukaan lapsen musiikkikasvatus tulisi aloittaa lapsen oman kulttuurin musiikista (ks. esim. Elliott 1996, 12-13). Hän vetoaa tässä Charles Taylorin käsityksiin yksilön identiteetin muotoutumisesta dialogissa läheisten ihmisten ja siis ympäröivän kulttuuritodellisuuden kanssa. Elliott korostaa musiikkikasvatuksen enkulturaatio-tehtävää. Musiikki sosiaalistaa oppilaat tietyn kulttuurin jäseniksi, auttaa heitä muodostamaan oman kulttuurisen identiteetin, josta käsin tarkkailla maailmaa ja lähteä myöskin muovaamaan omaa kulttuuri-identiteettiään.

Tayloriin (1995) nojaten korostaisin edelleen musiikin yhteisöllistä funktiota. Musiikki on myös eräänlaista dialogia, joka tapahtuu ihmisten välillä. Kyse ei siis ole vain itsetietoisuuden lisäämisestä (ks. Elliott 1995, 129-130) eristyksissä muista, vaan nimenomaan suhteessa toiseen. Haasteelliseksi yhteisöllisyyden aspektin huomioon ottamisen tekee se, että postmodernissa on entistä hankalampi määritellä kaikkia oppilaita yhdistävää, yhteisöllistä näkökulmaa (ks. Bowman 1998, 356-404). Voiko yhteisöllinen tai kansallinen materiaalimme edelleen käsittää suomalaisia kansanlauluja ja maakuntalauluja? On sula mahdottomuus, että musiikinopettaja hallitsisi täydellisesti kulttuurien moninaisuuden. Realistista sen sijaan olisi, että hän pohtisi moninaisuutta, mitä se käytännössä voisi hänen työssään tarkoittaa ja keräisi sen pohjalta mahdollisimman monipuolista, saatavilla olevaa materiaalia. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksella on käynnissä MONIKU-projekti, joka muun muassa kerää tällaista monikulttuurista opetusmateriaalia koulun musiikinopetusta silmällä pitäen.

4.2.7 Elliottin käsitys musiikista, oppimisesta, kasvatuksesta ja ihmisestä

Musiikki on Elliottin mukaan inhimillistä, kulttuurisidonnaista, multidimensionaalista toimintaa (Elliott 1995, 128-129). Elliott (1995) ei määrittele musiikilla olevan jotain omaa itseisarvoa, toisin kuin Swanwick (1987) ja Reimer (1989): musiikin tärkeimmät arvot ovat samat kuin musiikkikasvatuksen (Elliott, 1995, 129-130). Elliott (1995, 1996) mainitsee kaikkia kulttuureja alleviivaan myös arvon musiikista nautinnon lähteenä.

Musiikinopetuksen kasvatuksellinen päämääränä on oppilaan itsetunnon vahvistaminen tai itsetuntemuksen lisääminen (Elliott 1995). Itsetunto vahvistuu siten, että oppilas kohtaa hänelle sopivan haasteellisia musiikillisia tehtäviä. Kun oppilas ratkaisee näitä tehtäviä, hän kokee nautintoa, onnistumisen iloa, minkä seurauksena hänen itsetuntonsa kohentuu. (Elliott 1995, 1996.) Elliottin näkökulmassa korostuu yksittäisen oppilaan, persoonan henkilökohtaisten tarpeitten huomioiminen.

Elliottin oppimiskäsitys korostaa käytännön musisoinnissa oppimista. Musiikilliset ongelmat kohdataan käytännön toiminnan kautta ja ratkaistaan siis, kun ne tulevat vastaan. (Elliott 1995, 72-76.) Näkemys kokemuksen käsitteellistämisestä on fenomenologinen (Laine 2000).

Swanwickin ja Reimerin tavoin Elliottin käsitys ihmisestä voidaan tulkita kulttuuriseksi, koska se ammentaa perusteitaan laajalti erilaisista tieteen näkökulmista (Laine 2000). Elliottin filosofia poikkeaa aikaisemmin käsitellyistä siten, että se painottaa ihmisen yksilöllisyyttä ja ainutkertaisia tarpeita. Oppilaan musiikilliset haasteet tulee mitoittaa oppilaan yksilöllisestä kompetenssista ja hänen henkilökohtaisista tarpeistaan käsin.

4.3 Thomas A. Regelski

4.3.1 Miksi musiikki on tärkeää ja mitä se on?

4.3.1.1 Musiikin määritelmä

Tyypillisimmillään musiikki määritellään hiljaisuuden ja äänen vuorotteluksi, jonka ihminen on organisoinut omia tarkoituksiaan silmällä pitäen, tietoisesti tai tiedostamattaan. Regelski määrittelee musiikin lisäksi persoonalliseksi tapahtumaksi: "...music has an ever-changing apparent reality. According to the variables in the perceiver and his environment, music is perceived somewhat differently by different people. Just as people perceive colors with qualitative differences." Musiikki on kuulijan henkilökohtainen reaktio kuultuun ärsykkeeseen: "When regarded as a phenomenon, music is not the **stimulus**. It is the **response** of the human organism. It is the experience of the stimulus. It is not the musical core. It is not the source of the sound. Music is the **experience** of the sound as perceived by the individual person." Tästä johtuen, musiikilla ei ole myöskään minkäänlaista informatiivista arvoa, jos se ei pohjautu kuulijan omaan havaintoon ja kokemukseen. (Regelski 1981, 29-30.) Jyväskylässä 21. maaliskuuta 2001 vieraillessaan hän määritteli musiikin kysyttäessä seuraavasti: "sound organized for human purposes". Regelskin mukaan musiikin arvo määrittyy sen mukaan, mikä on sen tehtävä ihmisen elämässä. (Ks. Regelski 1996, 26).

Musiikkikasvatuksen päämääränä tulisi olla musiikilliset toiminnot (*musical behaviors*), koska nimenomaan käytännön prosessit jäävät mieleen ja niistä on iloa läpi elämän. Verbaalinen tieto unohtuu ajan myötä.

"...musical behaviors (actions) are the goals of instruction in music education. The very nature of music as phenomenological field demands that if verbal behaviors (informations, concepts, etc.) are to have any merit at all, they must be acquired through and applied to active experiences with music." Musiikki on myös "vakavasti

otettavaa" leikkiä. Lasten leikeillä on päämäärä, ongelma, joka tulee ratkaista, kuinka toimii jne. Samat ominaisuudet pätevät myös musiikissa. (Regelski 1981, 31-32.)

Musiikkikasvatuksen Regelski määrittelee seuraavasti:

- "1. Music education is the semiformal attempt to facilitate positive, broad musical growth through contact with music as a phenomenon.*
- 2. Music education is the invention (creation) and establishment of musical and pedagogical environments, situations, and events for the purpose of inducing fruitful musical actions.*
- 3. Music education is a process of building upon the natural foundation of musical interest that every child seems to have.*
- 4. Music education is the action of building upon the psychological, physiological, and physical bases of the human organism's natural response to the forces of music.*
- 5. Music education is the development and use of student's full sensory apparatus for the perception of musical events relatable of relevant to their present and future lives."*

Musiikkikasvatus pyrkii laajentamaan ja lisäämään oppilaiden musiikillisia kokemuksia siitä, mitä he saavat kokea kotona ja yhteisössään. Myös Regelski painottaa musiikin kykyä ilmaista olennainen elämästä, ja saada meidät aistimaan olennainen, ajattelemaan sitä, tuntemaan se. Musiikkikasvatuksen mahdollisuus vaikuttaa oppilaaseen perustuu jokaisen lapsen ja nuoren luontaiselle kiinnostukselle suhteessa musiikkiin. (Regelski 1981, 33-34.)

Musiikkikasvatus ei ole vain musiikin esittämistä laulaen ja soittaen tai luennointia musiikin teoriaan ja historiaan liittyvistä teemoista. Musiikkikasvatuksen ei tulisi asettaa absoluuttisia, esimerkillisiä päämääriä: jos musiikki on henkilökohtainen kokemus, musiikissa ei voi "epäonnistua". Musiikkikasvatus ei ole myöskään jonkin tietyn metodin mukaista toimintaa: metodi ei ota huomioon yksilöllisiä tapoja oppia. Musiikkikasvatuksen ei tulisi saada oppilaita vihaamaan musiikkia, vaan tietenkin päinvastoin. (Regelski 1981, 35-37.) Lisäksi, koska kaikkialla ihmiset tekevät musiikkia ja kykenevät siihen, kaikki musiikki on hyvää musiikkia. Eri musiikkeja ei aseteta arvojärjestykseen. (Regelski 1998, 29; Regelski 1996, 25-26.)

Regelski korostaa musiikin tekemisen mielekkyyttä. Hän peräänkuuluttaa musiikkikasvatusta, joka tarjoaisi käytännön välineitä, esimerkiksi käytännönläheisten soittimien perustason hallintaa, normaaliin, ajoittaiseen ja läpi

elämän iloa tuottavaan musiikin harrastamiseen. Tällainen musiikinopetus hyödyttäisi suurinta osaa peruskoulun ja lukion oppilaista. (Regelski 1996, 1998, 2001.)

4.3.1.2 Mahdollisuus syvällisempään itsetuntemukseen

Regelski kiinnittää erityistä huomiota nuorten oppilaiden käytösongelmiin, levottomuuteen, ja kuinka tämä vaikuttaa musiikinopetukseen. Hän pohtii, mitä musiikilla olisi mahdollisesti tarjottavanaan nuorille. Esipuberteettiään elävät nuoret ovat erityisen hedelmällisessä iässä oppiakseen uusia asioita. Regelski haluaakin kirjassaan painottaa oppilaiden ymmärtämistä ja tarjoaa neuvoja hedelmättömien tilanteiden välttämiseksi. Ymmärrys lapsen kehityksestä (Piaget) on erityisen tärkeää. Kaiken kaikkiaan musiikki on mainio aine nuorille opiskella ja kokea todellisuutta, kun kaikkea ei saa puettua sanoiksi. (Regelski 1981, 5-7, 37-46.)

"While the general music teacher must use language, music itself is a different kind of language. It deals at its own level and in its own way with 'pure experience'. While it does not communicate as literally or functionally as actual language does, it is well suited to dealing with subjective qualities. Music of any kind is an interpretation or symbolic transformation of reality as experienced, captured, and projected in its 'felt life' by composers and performers. Therefore music is a major vehicle the child and early teenager can use to deal with reality. It is especially central in its relevance to the volatile reality of feelings and anxieties that accompany adolescence." (Regelski 1981, 7.)

Opettajat syyllistyvät helposti tuhoamaan lapsen/nuoren luontaisen kiinnostuksen musiikkiin.

"...music should not be taught in any form if it will cause young people to love it less. Nor should it be taught as a discipline. It should be taught only when the child can see the joy and beauty that can result from musical learning. In this way the teacher can enhance the child's ability to 'feel' music, and thereby 'feel' success - 'feel' good, unique, and worthwhile. When the condition is attained, a child's musical horizons do not have to be broadened by force. They will grow naturally through the child's personal experience with music." (Regelski 1981, 28.)

Esteettisen musiikkikasvatusfilosofian tapaan Regelski mainitsee musiikin tunnekylläisyyden ja nimenomaan sen yhteyden nuorten musiikki-innostukseen. Musiikki voi olla nuorille turvallinen ja sallittu tapa ilmaista ja kokea tunteita.

"Music embodies or captures human feeling. In this sense, it does not really 'communicate' feelings as much as it collects, sorts out, abstracts, and purifies...As a result, we can be brought to a greater awareness of our Self or that unique being who is responding to this piece of music at this particular time in this very specific way."

Musiikki ei kuitenkaan niinkään välitä tunteita, vaan auttaa meitä tuntemaan niitä. Musiikin kautta meillä on mahdollisuus syvällisempään itsetuntemukseen. (Regelski 1981, 59.)

Ainoana kirjoittajana Regelski kirjaa ylös myös useita ulkomusiikillisia arvoja tai päämääriä, joita musiikkikasvatuksella voi olla nuoria opettaessa:

- "1. ...music instruction at this level can...rescue male voices that would otherwise go the way of sex stereotypes that prevent men from any display of emotions fo a 'sensitive' type..."*
- 2. Musical experiences...can contribute to the development of small-muscle or fine-muscle control..."*
- 3. Music can be well suited to the youngsters' incresing intellectual interests, imagination, and creativity..."*
- 4. Music, by its very nature - and if taught with regard to its inherent nature - involves the uniqueness of each individual and each response, adn thus can contribute to or facilitate the process of individuation that is ongoing..."*
- 5. Music does provide for peer-group activities and participation in group processes..."*
- 6. ...music can be an area in which every person can experience considerable success no matter how much difficulty he or she may be having with 'academic' subject...without fear of failing..."*

Musiikkikasvatus kasvattaa kuitenkin myös potentiaalisia musiikin ammattilaisia, joten on helppoa sortua konservatoriomaiseen opetukseen. Tiukka tekniikan harjoittelu ja teorian painottaminen eivät kuitenkaan palvele suurinta osaa oppilaista, eikä tämä lähestymistapa auta oppilaita luomaan henkilökohtaista, elämän pituista suhdetta musiikkiin. (Regelski 1981, 62-63; ks. myös Regelski 1996, 1998.)

Regelski on huomionnut, että koulun musiikinopetus ei jätä yleensä pysyviä, positiivisia jälkiä suurimpaan osaan oppilaista. Regelski syyttää tästä muun muassa esteettistä lähestymistapaa musiikinopetukseen: keskitytään musiikin sisäiseen arvoon esteettisen nautinnon lähteenä sen sijaan, että perusteltaisiin oppilaille, mitä käytännön iloa ja hyötyä musiikin opiskelusta heille on koko heidän loppu elämäkseen. (Regelski 1998, 8-9.) Praksiaalinen musiikinopetus tarjoaa toisenlaisen lähestymistavan: se antaa oppilaille sellaiset välineet, että he voivat iloita musiikista koko lopun elämänsä (Regelski 1998, 10). Toisaalta myös esteettinen näkökulma oli eräänlainen praxis, käytäntö, ja kuten kaikki käytännöt, aikakauteensa ja kulttuuriinsa sidottu. (Regelski 1998, 13; ks. myös Regelski 1996, 23.)

4.3.2 Mitä musiikin oppiminen on?

Tämän päivän tiedon mukaan ei ole perusteltua jakaa oppilaita eri musiikillisen kompetenssin tasoihin iän perusteella. Regelskin mukaan musiikin peruskäsitteistö on kuitenkin suhteellisen kapea-alaista. Hänen mukaansa ei ole myöskään olemassa kovinkaan montaa eri tapaa, joilla ihminen voi olla suorassa suhteessa musiikkiin.

"At one time, music educators tried to parallel a sequence of musical concepts with what had been assumed to be well-defined developmental stages in the growth of children. It was this same belief in stages that caused age to be used to group children in 'grade levels'- Now this belief and the resulting teaching formats have given way to understanding that people do not learn at the same rate of speed in each area of instruction, nor is age a good basis for grouping. Similarly, in music education, it is unwarranted to assume that all learners in a given age group can profit equally well from the same kind of instruction or the same kind of instructional content. There are only a relatively few basic concept-areas in music. There are only a few ways in which children can experience music. Therefore what is varied in musical instruction is the nature of the 'content', the nature of the cognitive strengthening sought, the nature of the results --- concepts are individual and unique." (Regelski 1981, 260.)

Regelski määrittelee kolme oppilaan valmiustasoa musiikinopetukseen sekä ohjeistoa opettajalle, kuinka tunnistaa nämä eri valmiustasoa (Regelski 1981, 262-264). Hän myös luettelee musiikinopetuksen pääkäsitteet: 1. Ääni, 2. Aika, 3. Äänet järjestyksessä (*sounds in succession*): a) melodia, b) metri, c) rytmi, d) tempo, 4. Äänten yhdistelmät: a) äänenväri, b) satsi (*texture*), c) äänten päällekkäisyys (harmonia), d) dynamiikka, 5. Yhteneväisyys ja vaihtelevuus (*unity and variety*), a) looginen muoto, b) karakteristinen muoto, c) yhteneväisyys (*unity*), d) vaihtelevuus (*variety*), 6. Yhteneväisyys vaihtelevuudessa ("Unity in variety: results when musical elements are retained recognizably enough to unify, while being varied enough to create extra interest."), 7. Ilmaisus (*expression*): "in one way or another, music 'sounds as feelings feel' and embodies 'felt life' (Regelski 1981, 265-266.)

Regelski kumoo hänen mukaansa usein musiikinopetukseen liitettävät väitteet: musiikin pitää olla hauskaa; musiikintunneilla pitäisi opetella vain tietynlaista musiikkia, esimerkiksi länsimaista taidemusiikkia; musiikkia tulee opettaa suurissa ryhmissä; musiikinopetuksessa opitaan vain musiikillisia asioita;

kaikki oppilaat pitävät musiikista yhtä paljon tai samalla tavalla; musiikkikasvatus voi helposti hyödyntää behaviorismin tekniikoita (ulkoiset 'oppimisen' merkit). (Regelski 1981, 335-354.)

Musiikillinen oppiminen, kuten muukin oppiminen, tapahtuu, kun oppija sisäistää eli uudelleen konstruoi vastaanottamaansa informaatiota: "Therefore, the general music teacher must provide new information or experience which, in turn, must promote the inner act of meaning-construction or discovery by the student as a natural consequence." (Regelski 1981, 354.) Käsite opitaan, kun oppija kykenee yhdistämään yhden tai useamman kokemuksensa uuteen kokemukseensa. Eli jokaiseen uuteen käsitteen omaksumiseen tai "ahaa" -elämykseen vaikuttavat opetuksen tarjoamat virikkeet sekä ilmapiiri, jossa virikkeitä tarjotaan. (Regelski 1981, 365.)

Oleellista on myös muistaa, että affektit kasvavat ja kehittyvät jatkuvasti käsitteiden rinnalla. Tunteet vaikuttavat merkittäväällä tavalla asioiden omaksumiseen, motivaatioon kaiken kaikkiaan. Myös oppijan käsitys itsestään oppijana vaikuttaa häneen kykyynsä omaksua asioita.

"Attitudes deal in part, then, with a person's self-concept: how a person understands himself on various occasions under a variety of circumstances. Concepts of one's musical self in the form of attitudes, values and feelings are inseparable from the process of developing concepts of the 'content' that constitutes music.

Therefore, certain affects will always be associated with conceptual learning. In fact, these affect will condition whether, what, or to what extent a person can or will learn --- If the adolescent does not feel gratified or rewarded in some way by the accomplishment of what is learned, or by the effect of what is learned, the affective component develops negatively --- Good attitudes, positive values, and gratifying feelings will be retained long after specific facts are forgotten. Ultimately the feeling-component constitutes a natural musical response." (Regelski 1981, 367-368.)

Yksityiskohtainen tieto, joka on jo ajan saatossa unohtunut kyetään herättämään eloon, jos tuo yksityiskohtainen tieto on opittu merkitykselliseksi koetussa viitekehyksessä. Musiikki on kokonaisvaltainen kokemus. Vaikka opetamme ja opettelemme hetkittäin pieniä yksityiskohtia ja keskitymme niihin elementteihin, joista musiikki on rakennettu, missään vaiheessa emme saisi unohtaa sitä, mitä kokonaisuus on: "Music is an experience. It is a total experience. It is not just the result

of concepts like harmony or rhythm or intensity or form, or for lack of a better word, 'expression'. It is all of these things in mutual interpenetration and interdependence which synergically create the 'whole'." (Regelski 1981, 369.)

4.3.2.1 Mitä on luova opettaminen?

Jos opetamme luovuutta ja itsenäisyyttä, tulisi opetuksemmekin olla luovaa. Regelski kannustaa oman opetusmetodin perusteltuun luomiseen, luovaan opettamiseen, joka perustuu opettajan omaan tilanteeseen ja persoonallisuuteen. (Regelski 1981, 375-378.)

Luovilla aktiviteeteilla on monia hyötyjä, kun opetetaan lapsia/nuoria. Luova toiminta on induktiivista; lapset ja nuoret oppivat näin. Luova toiminta voidaan helposti mukauttaa jokaisen oppilaan persoonallisen tarpeen ja osaamisen mukaiseksi. Ei ole olemassa oikeita ratkaisuja: myös tuotokset ovat persoonallisia. Luova toiminta kannustaa ongelmanratkaisuun. Oppilas joutuu etsimään yhteneväisyyksiä aikaisemmin kokemansa ja uuden välillä eli oppilas joutuu yhdistelemään asioita. Luova toiminta integroi elävään elämään. Luova musiikillinen toiminta yhdistelee musiikin elementtejä johonkin koherenttiin musiikilliseen tapahtumaan. Oppilaat operoivat äänillä, jotka ovat huomisen musiikkia, mikä valmistaa heitä Regelskin mukaan tulevaisuuteen. Lisäksi luova toiminta valmistaa opettajalle ja yhteisölle kuultavia ja näkyviä työn tuloksia. Luova toiminta vaalii ja kehittää lasten musikaalista lahjakkuutta (Regelski 1981, 70-71.)

Regelski esittelee esimerkkitehtävänä oman äänimaailman luomisen (Regelski 1981, 71-125). Omien äänimaailmojen luominen ja niiden ylös kirjaaminen eivät välttämättä johda länsimaisen notaatiosysteemin opiskeluun. Oleellista sen sijaan on yhteneväisen, aktivoivan opetussuunnitelman luominen. Opettajan tulisi valita aktiviteetteja, jotka parhaiten edesauttavat luovuuden, esiintymisen ja aktiivisen kuuntelun harjoittamista. Nämä toiminnot puolestaan edesauttavat

henkilökohtaisen, elävän musiikkikokemuksen syntyä. Regelski myös painottaa autenttisuutta: "...music should be studied in some kind of authentic context." Oleellista on siis kokonaisuus, konteksti, jossa musiikkia tehdään. On harhaanjohtavaa hukkua yksityiskohtiin. (emt. 125-132.)

Regelski kuitenkin kritisoi "tekemistä tekemisen vuoksi". Toimintakeskeisen musiikin opetuksenkin (*Action Learning*) tulisi tiedostaa, kuinka oppilas oppii ja sisäistää käsitteitä tekemällä. Toisaalta tiettyjen käsitteiden ymmärtäminenään ei välttämättä johda musiikilliseen toimintaan koulun jälkeisessä elämässä.

"Too often teachers fall into the bad habit of teaching an activity for its own sake instead of using it as the means for reaching predefined curricular goals or ends --- Authors of most commonly used texts embracing the activities approach have very little to say about how activities taught for their own sake are to achieve any unified, collective impact --- In fact, there is often a kind of quiet despair that just assumes that a certain number of similar experiences will automatically or necessarily lead to a concept. Furthermore, even if conceptual learning seems to be successful, there does not seem to be any clear idea or directive to teachers of how, when, where, or under what circumstances such concepts might be useful to a person 'in life'. Again, it is assumed that concepts will automatically transfer to real life listening, performing, or composing situations." (Regelski 1981, 12.)

Lisäksi, käsitteet ovat ensisijaisesti nonverbaalisia; kokemus niistä syntyy ennen sanallista ilmaisua. Kokemukset itsessään ovat käsitteitä: "They are the experience itself; the tendencies, values, choices and attitudes by which we interact with, actively organize, and act upon reality." Käsitteitä ei siis opeteta suoraan, vaan ne ovat jokaisen oppijan ainutkertaisia kokemuksia ja muodostelmia, jotka perustuvat musiikillisille aktiviteeteille. (Regelski 1981, 13.)

4.3.2.2 *Action Learning*

Regelski selvittää käyttämänsä *Action Learning* -käsitteen taustaa (ks. Dewey 1966, 1980), tekemisen teoriaa. Tekemisellä on kaiken kaikkiaan ollut aina merkittävä osuus ihmisen kehityksessä. Ihminen ilmaisee ja on tekemällä. *Teot todellistavat tietoa ja ajatuksia, kuinka koemme todellisuuden. Teot myös muuttavat todellisuutta.* Regelski lainaa ajatuksia Jean Paul Sartrelta, Robert Powellilta ja Jean Piaget'ltä. (Regelski 1981, 14-15.)

"In sum, then, one sense of Action Learning used as a central guiding principle of this text is that knowing and learning are actions whereby the mind reaches out and acts on the music in coming to know it. In such actions, the mind personalizes what is known. This personalization provides a motivation toward subsequent action with or on what has come to be known. Future behavior with regard to this learning, thus, is not a matter of passively being acted upon by, in our case, music. Instead it is a matter of actively seeking future practical (actual) uses of such learning and of actually creating ones own responses to and uses of music." (Regelski 1981, 14-16.)

Peruskoulun ja lukion musiikinopetuksessa *action learning* pyrkii herättämään aktiivista ja positiivista suhdetta niihin hyötyihin, joita aktiivinen musiikin tekeminen antaa läpi elämän. *Action learning* pyrkii tarjoamaan tarvittavat tiedot ja taidot, jotta tällainen elinikäinen hyöty olisi mahdollinen. *Action learning* pyrkii lisäksi käyttämään sellaisia opetus/oppimiskeinoja, jotka muistuttavat "tavallisen" kansalaisen mahdollisuuksia tehdä musiikkia (versus musiikin ammattilainen). (Regelski 1981, 17.)

Action Learning pyrkii löytämään yhteyden oppilaan elämään. Oleellista Regelskin lähestymistavalle on myöskin ongelmanratkaisu -näkökulma:

"It is based in a problem-solving mentality where music study and learning are applied to practical musical 'problems' or potential uses. It is not the purpose of Action Learning to develop a theoretical understanding of music in general. Rather it is a personal, individual and specific impact on each student that is sought. Solutions to the musical 'problems' posed actually involve doing something; actively manipulating or transforming something musical, if only mentally, rather than learning about music in some passive, impersonal sense."

Opettaja pyrkii opastamaan, luovien ongelmanratkaisutilanteiden avulla, oppilasta luomaan oman, persoonallisen suhteensa musiikkiin, kokemaan se omasta, ainutkertaisesta näkökulmastaan. Näkökulma antaa vastuun oppimisesta oppijalle itselleen. (Regelski 1981, 18-21.)

Musiikillinen oppiminen toimii silloin parhaimmillaan ja tehokkaimmin, kun oppilaat itse manipuloivat ja organisoivat ääntä. Tästä lähtökohdasta voi kehittää mitä moninaisimpia ja vaihtelevimpia tehtäviä ja aktiviteetteja. Parhaimmillaan *Action Learning* sitouttaa oppilaan elämäpituiseen suhteeseen musiikillisten aktiviteettien kanssa. Edelleen, opettajan tehtäväksi jää opastaa ja kasvattaa, ei kouluttaa. Kasvattaminen merkitsee, että pyrimme opastamaan oppilasta löytämään omat arvonsa ja toimintatapansa, saavuttamaan itsenäisyyden ja vapauden yksilönä. Regelski muistuttaa siitä, kuinka paljon omat koulukokemuksemme, usein tiedostamattamme, vaikuttavat omaan toimintaamme opettajina. Opettajan viljelevä salliva, positiivinen asenne auttaa oppilasta suhtautumaan käsiteltävään asiaan positiivisesti. Positiivinen asenne puolestaan avaa ovia uusille mahdollisuuksille, uusille musiikillisille kokemuksille. (Regelski 1981, 266-274.)

4.3.2.3 Mitä on aktiivinen kuuntelu?

Muiden musiikkikasvatustilafilosofien tapaan Regelski korostaa aktiivista kuuntelua passiivisen kuulemisen sijaan:

"Too many people equate listening and hearing. Adolescents in general are perhaps the prime offenders in perpetuating this mistaken view of perception. While hearing can be understood in terms of being in the path of aware of sound waves, listening involves to or for something in an active, intentional manner --- listening requires effort, whereas hearing is passive." (Regelski 1981, 181.)

Ajatus perustuu myös käsitykselle musiikista havaitun äänen kokemisena, ei siis esimerkiksi ylös kirjattuna notaationa, teoksena:

" --- a distinction should be made in your mind between the musical score as an art work and the audited performance as an art (musical) experience. The musical art work (score) is only a musical experience in latent form. Under certain conditions it may be studied and thereby profit the musical experience - But the essence of music is its perception as an aural phenomenon in the mind of the listener. Without this, for all practical purposes, music does not exist." (Regelski 1981, 180.)

Kuuntelun oppimisessa olennaisinta ovat tietoisuus (*awareness*) ja kiinnostus, joita opettajan tulisi korostaa ja ruokkia. Tietoisuutta tulisi kehittää yhä spesifimpiin asioihin. Kiinnostus puolestaan kannustaa etsimään hienouksia, yksityiskohtia, tulemaan tietoisiksi niistä:

"Awareness must be specific. Awareness of music in general is, of course, basic. But it is required that this awareness be further sharpened. The ability to respond to refinements must be developed. This is where interest becomes important. It is interest that provides the intention of seeking to become aware of refinements."

Esittelemässään musiikkikasvatusmallissa Regelski tutustuttaa oppilaat juuri musiikillisiin yksityiskohtiin. Oppilaat tulevat tietoisiksi musiikin rakennuspalikoista tekemällä musiikkia itse. (Regelski 1981, 182.)

Hankalampi tehtävä onkin kiinnostuksen herättäminen. Yleensä ihmistä motivoi hyöty: annamme aikaamme asialle, josta hyödyimme itse jollakin tavoin. Voimakkaimmin meitä Regelskin mukaan motivoivat asiat, jotka tarjoavat sisäistä hyötyä, antavat sisäisiä kokemuksia ja jättävät jälkensä koko elämään: "Intrinsic benefits - the self-evident joy of music, the magic of its world, its self-actualizing and humanizing effects - these are the kinds of rewards that sustain an in-life involvement. These can result only from continued productive interactions with music whereby the student 'feels good', feels fuller or richer...as a result." (Regelski 1981, 182-183.)

Aktiivisen kuuntelun merkitys on oleellinen nimenomaan pyrittäessä subjektiiviseen, syvälliseen ja itsetuntemusta lisäävään kokemukseen musiikin avulla.

"In this frame of mind, listening is active rather than passive. Through pure action, we survey and experience our own Self, our uniqueness as a result of our contact with music...we create our own response to the unique significance music has for us at this moment, much in the same way we do when responding aesthetically to nature. And this active response, we affirm that we exist and have feelings and uniqueness of perceptions, conceptions, and awareness that no other creature has or will ever have had." (Regelski 1981, 60.)

Musiikin voima vaikuttaa ja suhteemme siihen ei vaadi verbaalista ilmaisua. Tämä on olennaista nuorille, oman identiteettinsä ja kasvunsa kanssa kamppaileville oppilaille. (Regelski 1981, 60-61.)

Regelski kannustaa ottamaan mallia rock-konserteista, mitä tulee nuorten opettamiseen: kannattaa tehdä kuuntelukokemuksista konkreettisempia, kosketeltavia. Nuorille on tärkeää saada kokea, että tulee tuloksia ja mielellään pian. Oleellista on myös se, ettei opettaja tyrkytä oppilaille omia arvojaan, vaan antaa oppilaille tilaa kehittää omaansa. (Regelski 1981, 184-185.)

Regelski listaa kuuntelijan rooliin kuuluvaksi seuraavaa:

- "1. to create one's own musical response.*
- 2. to seek full use of the mental potential possessed by all people - on involving the 'old' and 'new' brains - in realizing the uniqueness of one's own response to music*
- 3. to attempt to actualize one's humanness by means of the uniquely created listening response*
- 4. to seek to discover interest (meaning, relevance) by comparing present experiences to past ones, or by evoking new experiences with the intention of human growth*
- 5. to work toward the kind of response that affirms one's own identity while confirming one's role in the larger society."*

Kuuntelu on siis luovaa toimintaa, jonka tuloksena syntyy uusi, subjektiivinen, ainutlaatuinen kuuntelukokemus, reaktio kuultuun musiikkiin. Kuuntelukokemus myös vahvistaa kuulijan identiteettiä ja yhteenkuuluvuutta ympäröivän kulttuurinsa kanssa. (Regelski 1981, 186-189.)

Kuunteleminen vaatii aluksi opettajan ohjausta. Opettaja ohjaa oppilaiden huomion tietoisesti musiikkiin ja sen elementteihin. Päämääränä on, että oppilas itse ohjautuisi aktiiviseen kuunteluun, tietoiseen ja intentionaaliseen. (Regelski 1981, 189.) Älyllinen ymmärrys tai tieto ei ole kuuntelun päämäärä, vaan väline käsitteiden muodostamiseen:

" --- cognition, as such, is not the general goal of listening. Cognition is the --- means that permits the listener to orient attention toward certain factors in the music that are recognizable from past experience. Cognition is not the faculty of mind that appreciates as such; it is only the means by which our capacities for subception have been heightened. This can be called cognitive strengthening.

Cognitive strengthening is important only as means of developing concepts --- All past conceptual emphases --- make the percepts thus noticed stronger in their effect when operating in the synthesis of subception." (subception = ' --- capacity --- by which the mind is able to perceive, record, and use sensory data without direct or total consciousness of it')"

Kuuntelukokemus sinänsä ei ole tietoinen, täysin verbaalisesti kuvattavissa oleva kokemus. Musiikin merkitys syntyy juuri tästä kokonaisvaltaisesta, alitajuisesta reaktiosta musiikkiin. Prosessista onkin käytetty nimitystä kvalitatiivinen älykkyys (*qualitative intelligence*), kuvaamaan sanatonta ymmärrystä, hiljaista tietoa (*knowing tacitly*), kykyä yhdistää musiikin kvaliteetteja. (Regelski 1981, 194-197; vrt. esim. Parviainen 1998.)

Huomioidessaan kuuntelemisen psykologiaa, Regelski luettelee opettajan tehtävät kuuntelukokemuksia järjestettäessä: a) opettajan tulisi tarjota riittävä määrä tietoa, jotta oppilas osaisi kiinnittää huomionsa johonkin tiettyyn, sillä kertaa tarkastelun alla olevaan elementtiin musiikissa; b) opettajan tulisi valita kuunteluharjoituksiin sellaista musiikkia, joka tarjoaisi sopivissa määrin kuuntelun kohteena olevia kvaliteetteja; c) opettajan tulisi ohjata kuuntelu näihin musiikin kvaliteetteihin ja jollakin tavalla ilmaista, onko oppilas onnistunut erottamaan ne musiikista; d) opettajan tulisi pyrkiä saamaan esiin oppilaan muutoin näkymättömäksi ja ilmaisemattomaksi jäävä reaktio kuultuun. Oleellista on, että opettaja muistaa korostaa tunnereaktion, persoonallisen kokemuksen olevan varsinainen kuuntelukokemuksen päämäärä. (Regelski 1981, 198-199.)

On selvää, että meillä kaikilla on musiikilliset preferenssimme, mutta tämä ei suinkaan estä kaikenlaisen musiikin kuuntelua. Kuuliija voi nauttia kuuntelutaitojensa kehittymisestä sekä saada suurenmoisia, yllätyksellisiä elämyksiä keskittyessään kuuntelukokemuksen tarjoamiin tunnereaktioihin. (Regelski 1981, 247.)

4.3.3 Miten opettaa musiikkia toimintakeskeisesti ja kokonaisvaltaisesti?

Action Learning ja ongelmakeskeinen, persoonakohtainen nökökulma oppimiseen (ks. Regelski 1981, 18-19) toteutuvat käytännössä niin, että oppilaat oman tekemisensä kautta työstävät omalla persoonallisella tavallaan, oman musiikillisen taustansa huomioon ottaen, musiikillisia elementtejä. Tehtävä voi olla vaikkapa oman sävellyksen rakentaminen juuri sen tietomäärän ja materiaalin pohjalta, jota tunneilla on käsitelty ja oppilailla on hallussaan.

Holistinen lähtökohta laulujen säveltämiselle edellyttäisi konkretian tasolla, että opettaja tarjoaa oppilaille kaiken tarvittavan informaation, jota he tarvitsevat säveltääkseen oman kappaleen. Tietoa tulee tarjota mahdollisimman tehokkaasti. Informaation tulee olla jatkuvasti saatavilla tai esillä: oppilaat voivat palata siihen tarvittaessa. Oppilaita tulee kannustaa käyttämään annettua informaatiota aina vain vähemmän, työskentelemään entistä itsenäisemmin. Opettaja voi testata, kuinka oppilaiden työskentely on kehittynyt vähentämällä tarjottavan informaation määrää. Informaation tulee kuitenkin olla aina saatavilla, sikäli kuin oppilaat sitä tarvitsevat. (Regelski 1981, 20-21.)

Regelski antaa hyvin konkreettisia ohjeita siitä, kuinka hänen holistista, aktivoivaa musiikkikasvatuksen filosofiaansa voi soveltaa käytännön musiikinopetukseen. Hän jatkaa edelleen käymällä läpi niitä elementtejä, joita oppilaat todennäköisimmin tarvitsisivat laulun säveltämiseen. Päämääränä on holistisen prosessin omaksuminen ja kokonaisen kappaleen säveltäminen. (Regelski 1981, 136-175.)

Kaikki voivat Regelskin mukaan tehdä musiikkia ja nauttia musiikista. Tämän aikaan saamiseksi praksiainen musiikkikasvatus painottaa jonkinasteista nuottienlukutaitoa: jos oppilas omaksuu nuotinlukutaidon perusteet, hän kykenee jatkossa oppimaan lisää itsenäisesti. (Regelski 1998, 21-28; ks. myös Regelski 1996, 25.)

Parinkymmenen vuoden takaisessa kirjassaan (1981) Regelski vielä korostaa, että nuotinlukutaito ei välttämättä ole musiikkikasvatuksen oleellinen päämäärä. Koska

musiikki on äänen ja hiljaisuuden vuoropuhelua, Regelski kannustaa ensin tutustumaan ympäristön ja koulun äänimaailmaan ja luomaan näiden pohjalta sävellyksiä: "...for involving early adolescents and teenagers actively in the exploration of the raw materials of music considered in their broadest sense: sound, silence, and time." Syntyvän sävellyksen voi merkitä ylös myös uudella notaatiosysteemillä. Äänenväriin tutustuttaessa on mahdollista esimerkiksi löytää aivan uusia ääniä perinteisistä soittimistakin. Oman luovan toiminnan kautta on mahdollista oivaltaa, kuinka musiikillisten elementtien yhdistymisen sisällä tapahtuva vaihtelu - siis yhdistyminen ja vaihtelua - luovat musiikkia: "Unity in variety results when musical element performs two functions: it unifies at the same time as it provides variety." Notaatiosysteemit syntyvät ja kehittyvät lapsen/nuoren kehitysasteen ja musiikillisen tietämyksen pohjalta. (Regelski 1981, 71-125.)

Kuuntelun osalta Regelski antaa esimerkkejä formaalisti ohjatuista kuuntelutilanteista. Esimerkiksi oppilaille jaetaan tehtävämoniste, jossa on kirjattuna erillaisia kuuntelutehtäviä. Annetut ohjeet ohjaavat kuulijaa keskittämään kuuntelun johonkin tiettyyn elementtiin tai kokonaisuuteen kuulluissa esimerkeissä. Oleellista on valita tehtävät ja esimerkit sen mukaan, mikä on oppilaan aikaisempi kokemus. Epämuodollisempaa kuuntelua tulisi harjoittaa, kun a) kuunneltava kappale on jo kuunneltu tarkemmin aikaisemmin: kuunnellaan ikäänkuin kertausnomaisesti, b) kuunnellaan hyvin lyhyitä, "yksinkertaisia" kappaleita, esimerkiksi joitain "helppoja" musikaalilauluja tai c) oppilaat ovat itse valmistelleet jonkin kuuntelutehtävän tai projektin, joka sisältää kuuntelua. Tärkeää on myös, että kappale kuunnellaan aina useamman kerran sekä, että kuunteluesimerkit vaihtelevat tyyliltään ja lajiltaan laidasta laitaan. (Regelski 1981, 199-245.)

Regelski antaa paljon käytännön opetusohjeita. Hän muistuttaa siitä, että opettaja opettaa opetussuunnitelmansa avulla, ei siis jotain epämääräistä, abstraktia sisältöä. Hän myöskin antaa selkeitä käytännön ohjeita siitä, kuinka opetussuunnitelmaa tulisi lähteä soveltamaan käytäntöön, muun muassa nykyisin hyvinkin laajasti käytössä olevaa itsearviointia korostaen. Suunnitelmallinen

päämäärien, konkreettisten toiminnallisten tulosten kirjaaminen voi käsittää esimerkiksi kognitiivisten, affektiivisten ja psykomotoristen taitojen ilmaisun, esittämisen ja kehittämisen. (Regelski 1981, 282-285.)

Regelski käsittelee myös käyttäytymisongelmia. Hän korostaa, että oleellista on miettiä, mistä ongelmat johtuvat. Kaiken kaikkiaan kasvatuksen päämääränä tulisi kaikkien oppilaiden kohdalla olla itsenäisyyden ja itsemääräämisoikeuden saavuttaminen, opettajan tarpeettomuus. Huomioitavaa on, että myös opettajat itse aiheuttavat omalla käytöksellään "käyttäytymisongelmia" luokassa. (Regelski 1981, 306-311.)

Opetusvälineistön käytöstä Regelski opastaa, että monipuolisuus on valttia: opettaja ei saisi sortua yhdenlaisen metodin tai välineen vangiksi. Mitä laajempi skaala tässäkin suhteessa, sitä enemmän tavoittaa erilaisia oppilaita. (Regelski 1981, 325.) Ylipäätään minkäänlaista opetusmetodia ei tulisi käyttää, jos ei ymmärrä sen filosofista pohjaa ja omia opetuksellisia päämääriään. Jonkin tietyn metodin tai laitteen käyttö tai tietyn asian opettamisen täytyy olla perusteltua, jotta saavuttaa jonkinlaisia pidempiaikaisia ja kehittäviä päämääriä. (Regelski 1981, 335.)

4.4 Synteesi ja pohdinta: Thomas A. Regelski

4.4.1 Musiikin arvo

Musiikissa tieto ja tunne kietoutuvat erottamattomasti yhteen. Musiikin ollessa kyseessä "tieto" ei kuitenkaan merkitse käsitteellistä tietoa. Musiikissa opittavat käsitteet eivät ole verbaalisia, vaan kokemuksellisia. Niitä ei voi ilmaista sanallisesti. (vrt. Regelski 1981, 12; 247.) Myös Regelskin kohdalla käsitteiden "tieto", "kognitio", "ymmärrys" ja "merkitys" yhteys jää välillä epäselväksi. Ristiriitaa aiheuttavat esimerkiksi päätelmät: kuuntelukokemuksen päämääränä on tunnereaktion aikaansaaminen (Regelski 1981, 198-199) sekä tieto ei ole kuuntelukokemuksen päämäärä, vaan käsitteiden muodostaminen (1981, 189).

Musiikin arvo on Regelskin mukaan siinä, mikä on musiikin tehtävä ihmisen elämässä: musiikki rikastuttaa inhimillistä elämää ja kanssakäymistä.

" --- the value of music is understood in terms of its use in human agency. The mindfulness and intentionality that distinguishes 'action' from reactive, habitual or mindless behavior and activity, then, is the key to understanding music, and points to its values. Music is a choice by which individuals and groups change or enhance basic human actions in predictable and satisfying ways. It is a medium for actualizing and 'making special' what is most fully human. It is a primary avenue for becoming more fully alive or enlivened by the fullness life has to offer beyond merely surviving." (Regelski 1996, 26.)

Musiikillisessa maailmassa oleminen on praksiologista palvelun monenlaisia eri päämääriä: sosiaalisia, kulttuurisia ja älyllisiä. Tästä näkökulmasta musiikissa ei ole koskaan kyse pelkästään musiikista. Kuitenkaan, musiikki ei praksiolisesta näkökulmasta ole vain ja ainoastaan väline muiden arvojen saavuttamiseen, vaan keinot ja päämäärät nivoutuvat yhteen. Musiikissa on aina yksi tai useampi inhimillinen päämäärä, joka ei ole itsessään musiikillinen. (Regelski 1996, 32.)

Rakentamalla ihmisen luontaiselle psykologiselle ja fysiologiselle taipumukselle reagoida musiikkiin, musiikkikasvatus voi Regelskin mukaan tarjota oppilaille mahdollisuuksia kokea musiikillisia elämyksiä musiikillisen toiminnan kautta.

Musiikkikasvatus voi kehittää ihmisen henkisiä kykyjä ja rikastuttaa inhimillistä elämää. (Regelski 1981, 33-34.)

Musiikkikasvatuksen tulisi näiden ajatusten pohjalta tarjota oppilaille yksilöllisesti merkittäviä musiikillisia elämyksiä mahdollisimman autenttisissa konteksteissaan (Regelski 1998, 29; 1996, 25-26). Musiikkikasvatuksen tulisi tarjota käytännön välineitä elämää rikastuttavien musiikillisten taitojen saavuttamiseksi ja ylläpitämiseksi (Regelski 1998, 21-28; ks. myös Regelski 1996, 25). Tekemällä musiikkia itse oppilaat oppivat käytännön kokemuksen kautta, minkälaisista rakennuspalikoista musiikki rakentuu (Regelski 1981, 182).

Praksiaalinen näkökulma on syntynyt osaksi kritiikkinä esteettistä musiikin ja musiikkikasvatuksen filosofiaa vastaan. William Jamesin (1958 *Varieties of Religious Experience*) päätelmiin nojaten, Regelski ei kuitenkaan kiellä, etteikö joku uskoessaan niin kokisi saavansa musiikista esteettisiä elämyksiä. Hän myöskin näkee esteettisen näkökulman eräänlaisena praksiksena, joka tämän näkökulman edustajille saattaa tarjota merkityksellisiä kokemuksia musiikin parissa. (Regelski 1996, 33-35.)

Regelskin tulkinta esteettisestä kokemuksesta intressittömänä, tunteettomana kontemplaationa ei täysin vastaa esteettisen musiikkikasvatuksen edustajien tulkintaa esteettisestä musiikin kokemisesta. Swanwick (1987) ja Reimer (1989) puhuvat esteettisestä kokemuksesta kokonaisvaltaisena, syvällisenä tunnekokemuksensa. Elliott (1995) kirjoittaa *flow*-kokemuksesta, nautinnosta suhteessa musiikkiin. Kaikki siis kirjoittavat musiikista syvällisen nautinnon lähteenä - nautinnon, josta mahdollisesti seuraa sisäistä kasvua ihmisen sisällä.

Epäselväksi Regelskin esittämässä praksiaalisessa näkökulmassa jääkin nimenomaan se, miksi nimenomaan musiikkia pitäisi opettaa, jotta elämä olisi hyvää? Mikä musiikissa itsessään on se, miksi sitä kannattaa opettaa?

4.4.2 Musiikki ja itsetuntemus

Regelski puhuu musiikista henkilökohtaisena kokemuksena ja korostaa, ettei musiikki ole ärsyke, vaan persoonallinen reaktio kuultuun ärsykkeeseen (Regelski 1981, 29-30). Regelski ottaa myös huomioon oppilaiden oman kokemusmaailman ja kehitystason (1981, 5-7). Musiikki ei niinkään välitä tunteita, vaan auttaa meitä tuntemaan niitä. Musiikin kautta meillä on mahdollisuus syvällisempään itsetuntemukseen. (Regelski 1981, 59.) Musiikki onkin mainio aine nuorille opiskella ja kokea todellisuutta, kun kaikkea ei saa puettua sanoiksi (Regelski 1981, 5-7, 37-46).

Ilmaan jää kysymys: miten musiikki auttaa tuntemaan tunteita, jos se ei itse välitä niitä? Musiikissa itsessään täytyy olla jotain, jolla on tekemistä inhimillisen tunteen kanssa, minkä seurauksena sen avulla voidaan käsitellä tunteita.

4.4.3 Kasvatuksen päämäärä

Regelski pukee sanoiksi ajatuksen, joka tulisi olla kaiken kouluinsituution sisällä tapahtuvan toiminnan johtoajatuksena, jos toiminta tapahtuu länsimaisessa demokratiassa: kasvattaminen merkitsee, että pyrimme opastamaan oppilasta löytämään omat arvonsa ja toimintatapansa, saavuttamaan itsenäisyyden ja vapauden yksilönä (ks. Regelski 1981, 266-274). Käytännön koulutyön tasolla musiikkiluokassa tämä merkitsee sallivan ilmapiirin luomista: musiikintunnilla ei ole "oikeita" vastauksia, vaan mahdollisuuksia olla yhteydessä musiikkiin ja tehdä musiikkia on lukuisia. Tässä haastetta musiikinopettajalle: tarjota oman osaamisensa puitteissa kaikille mahdollisuus luovaan musiikkiyhteyteen, maailman eri musiikkikulttuureja kunnioittaen. Tähän tehtävään kuuluu myös opastaa oppilaita oivaltamaan, kuinka musiikilla yritetään vaikuttaa meihin jatkuvasti, lukuisin eri tavoin.

Tähän ajatusmalliin tulisi vielä kietoa ajatus yhteisöllisyydestä. Kun puhumme "hyvästä elämästä" (*"the good life"*), puhumme myös roolistamme tietyn yhteisön jäsenenä ja suhteestamme toisiin ihmisiin.

Regelskin (1981, 1996, 1998) on ansiokkaasti miettinyt, mitä kaikille tarjottava musiikinopetus voi olla käytännössä. Konservatorio-opetuksen produktiivainen musiikkikäsitelmä ei välttämättä sovi yleissivistävään musiikinopetukseen. (Vrt. Reimer 1989, 207-209.) Ehkä keskeisenä koulun musiikinopetuksen tavoitteena tulisikin olla yhteisen musiikkimaailman luominen. Yhteistä musiikillista maailmaa etsitään tehokkaimmin juuri yhteisen toiminnan kautta. Yhteisen toiminnan kautta on mahdollista kokea se, mitä musiikki elävänä prosessina on: jotain, mikä rikastuttaa elämää, koskettaa yksilöä ja yhdistää ihmisiä.

4.4.4 Musiikinopetuksesta käytännön välineitä itsenäistä musisoimista varten

Regelski korostaa musiikinopetuksesta saatavaa hyötyä koko elämää silmällä pitäen: musiikinopetuksen tulisi tarjota oppilaille välineet harjoittaa musiikki itsenäisesti lopun elämäänsä. Tätä päämäärää silmällä pitäen Regelski esimerkiksi ehdottaa nuotinlukutaidon opettamista kaikille. (Regelski 1998, 21-28; Regelski 1996, 25.) Kuitenkin, tämän hetkisen musiikin pakollisen tuntimäärän puitteissa nuotinlukutaidon opettaminen tuntuisi ajanhaaskaukselta. Moni oppilas tylsistyisi ja musiikinopettajat menettäisivät oppilaita valinnaisilta kursseiltaan. Onko musiikkia mahdotonta harjoittaa ilman täydellistä nuotinlukutaitoa? Olisiko mahdollista opettaa perusnuotinlukutaito kaikille oppilaille muutaman oppitunnin puitteissa? Mitä tekevät ne, jotka eivät tätä opetusta sisäistä muutaman musiikintunnin aikana?

Aikaisemmin Regelski ei anna tällaista painoarvoa nuotinkulutaidolle (1981, 71-125). Lisäksi, musiikinopetukseen suunnattavan ajan käydessä vähiin on vaikeaa kuvitella, että kaikille oppilaille ehdittäisiin opettamaan jonkin instrumentin riittävä

hallinta, jotta he voisivat perehtyä sen soittamiseen itse myöhemmin lisää. Toki esimerkiksi kitara on riittävän huokea ja pieni soitin, jotta sen hankkiminen voisi olla periaatteessa mahdollista kaikille. Lisäksi kitaransoiton vähäinenkin hallinta riittää mainiosti laulun säestykseksi ja siten tuottamaan Regelskin musiikinopetuksen päämääränä pitämää elämän iloa ja täten elämän rikastuttamista. Kuitenkin kitaransoiton opettelu on pois jostain muusta, esimerkiksi laulamisesta. Opettajan tulee tehdä ratkaisevia valintoja.

Regelski korostaakin, että hän ei toivo ajatuksiaan siteerattavan ainoana ehdottomana totuutena, vaan että jokainen musiikinopettaja omalta kohdaltaan miettii, kuinka näitä ajatuksia voi soveltaa nimenomaan hänen luokassaan, hänen persoonallisuudellaan (Regelski 1981, 22).

4.4.5 Regelskin käsitys musiikista, oppimisesta, kasvatuksesta ja ihmisestä

Regelski ei määrittele musiikille itseisarvoa sinänsä, vaan määrittelee musiikin arvon sen käyttötarkoituksen kautta: " --- the value of music is understood in terms of its use in human agency" (Regelski 1996, 26) tai "sound organized for human purposes" (21.3.2001 luento; ks. myös Regelski 2001), Regelskille on siis olemassa musiikin itseisarvoa korkeampi arvo, joka on musiikin hyödyllisyys ihmisen elämässä.

Sen lisäksi, että musiikki tuottaa iloa ja rikastuttaa elämää, musiikki myös auttaa lisäämään itsetuntemusta, koska sen kautta on mahdollista prosessoida omia tunnekokemuksiaan (Regelski 1981, 59).

Musiikkikasvatuksen tulisi tarjota oppilaille sellaiset välineet, joiden avulla he voivat kokea musiikilista nautintoa lopun elämäänsä ja täten elää rikkaampaa, parempaa elämää: " --- in the praxial view, music - all kinds, types and uses - is a prime source of recreational value for the life well-lived." (Regelski 1998, 21; ks. myös Regelski 1981, 33-34). Lisäksi Regelskin kasvatuskäsitykseen kuuluu ajatus oppilaan

itsenäistymisen tukemisesta demokraattisen valtion vapaaksi kansalaiseksi (ks. Regelski 1981, 266-274; ks. myös Dewey 1966).

Musiikkia tulisi Regelskin mukaan opettaa musiikkia tekemällä musiikkia. Musiikkiin liittyvä käsitteistö opitaan käytännön toiminnan yhteydessä. Kyse on kokemuksen käsitteellistämisestä, samanlaisesta näkökulmasta käytännön oppimiseen kuin Elliottilla (1995, 72-76). Toiminta ei saa kuitenkaan olla tekemistä tekemisen vuoksi, vaan sen tulisi olla päämäärätietoista ja perusteltua musisointia ja kuuntelua. (Regelski 1981, 12-15, 1996, 1998.)

Regelski näkee ihmisen luontaisesti musiikillisena olentona, joka nauttii yhteydestään musiikkiin: musiikki rikastuttaa ihmisen elämää (Regelski 1981, 33-34; ks. myös Regelski 1996, 1998, 2001). Regelski näkee ihmisen luovana, tietoisesti muuttavana yksilönä (ks. Regelski 1981, 266-274). Edeltävien musiikkikasvatuksen filosofioiden tavoin, Regelskin ihmiskäsityksen voidaan katsoa olevan kulttuurinen, ammentavan useista eri filosofisen ja tieteellisen ajattelun traditioista (ks. myös Regelski 2001).

5 ESTEETTISEN JA PRAKSIAALISEN NÄKÖKULMAN VERTAILUA

Sekä esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia, että praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia lähtevät liikkeelle ajatuksesta, että musiikki voi kasvatuksen välineenä edesauttaa inhimillistä tai ihmisen henkistä kasvua. Inhimillinen kasvu näissä filosofioissa puolestaan merkitsee itsetuntemuksen lisääntymistä. Esteettinen näkökulma katsoo, että yksilöllisen itsetuntemuksen kasvu edesauttaa myös inhimillisen kokemuksen ymmärtämistä yleensä (ks. esim. Swanwick 1987). Mitä inhimillisellä kasvulla tai itsetuntemuksella tarkoitetaan liittyy juuri kunkin näkökulman tai kulttuurin ihmiskäsitykseen: ketä kasvatetaan ja minkälaiseksi? Käsittelimäni filosofiat edustavat muun muassa länsimaista käsitystä ihmisestä.

Ihmiskäsitykseen liittyvät tiiviisti myös käsitteet oppimiskäsitys ja tiedonkäsitys. Esteettisen ja praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian takana on ihmiskäsitys, josta seuraa käsitys siitä, minkälaista tietoa ihminen voi saada musiikin kautta tai avulla ja kuinka tämä tieto välittyy. Voimme siis tarkastella musiikkia ilmiönä sinänsä, mutta musiikkikasvatuksen ollessa kyseessä, meidän tulee tarkastella musiikkia vielä nimenomaisesti ihmisen kasvun ja kasvatuksen välineenä.

Mitä ymmärrämme "tietämisellä", "oppimisella" ja "merkityksellä" on oleellista, koska olemme tekemisissä kasvatuksen ja nimenomaan koulussa tapahtuvan kasvatuksen kanssa. Pitkälti rationaaliselle ihmiskäsitykselle perustuva koululaitoksemme näkee ihmisen olevan älyllisin prosessein, nimenomaan käsitteellisesti ympäristöstään vastaanottamiaan virikkeitä prosessoiva olio. Koulussa vaikuttava ihmiskäsitys perustuu pitkälti luonnontieteiden (biologia, fysiikka, kemia, psykologia; ks. myös von Wright 1999, 88-96) esittämille käsityksille ihmisestä.

Musiikin ollessa kyseessä käsitteet tieto ja oppiminen tulevat ongelmallisiksi, koska musiikki ei ole ilmiönä tekemisissä niinkään käsitteellisen kuin esikäsitteellisen (ks. esim. Bowman 1998, 260) kanssa. Esimerkiksi Swanwick (1987, 34-

36) ja Regelski (1981, 247) toteavat tiedon ja tunteen kohtaavan musiikissa. Sekä heidän, että Reimerin ja Elliottin käsitykset ihmisestä pohjautuvat kuitenkin pitkälti luonnontieteiden esittämiin käsityksiin ihmisestä. Esimerkiksi heidän käsityksensä ihmisen tavasta prosessoida musiikillista informaatiota perustuvat muun muassa neurofysiologisiin tutkimuksiin. Heidän käsityksensä ihmisen psykofyysisestä kehityksestä puolestaan perustuvat psykologian alalla esitettyihin tutkimustuloksiin koskien lapsen kehitystä. Regelski kuitenkin kirjoittaa musiikin olevan kokonaisvaltainen kokemus (1981, 369) ja musiikin käsitteellistämisen ilmenevän nimenomaan nonverbaalisti, kokemuksellisesti (1981, 13). Elliott vastaavasti painottaa musiikillisen tietämisen ilmenevän tekoina eli musisointina (Elliott 1995, 55).

Kaikki käsittelemäni filosofit täten kirjoittavat, minkälaisesta tiedosta ja tietämisestä on kyse, kun olemme tekemisessä musiikin kanssa. Esimerkiksi Elliott luettelee useita tietämisen lajeja: muodollinen tieto (*formal knowledge*), epämuodollinen tieto (*informal knowledge*), impressionistinen tieto (*impressionistic knowledge*; lähes sama asia kuin intuitio; juuri muusikkous vaatii tällaista tunteenomaista, intuitiivista suhdetta tehtäviin taitellisiin ja ilmaisullisiin valintoihin) sekä tarkkaileva tieto (*supervisory knowledge*). Tarkkaileva tieto on metatietoa, ymmärrystä oman toimintansa päämääristä, kykyä suunnitella tässä tapauksessa musiikillista toimintaansa, kenties myös tarkastella sitä filosofisesti. Suhteessa musiikilliseen toimintaan metakognitio merkitsee myös kykyä rikkoa sen tradition rajoja, jonka puitteissa harjoittaa musiikillista toimintaa. (Elliott 1995, 60-68.) Musiikillinen tietäminen ilmenee ennen kaikkea tekoina eli musisointina (emt. 55).

Vastaavasti Swanwickin mukaan kognitiivinen ja affektiivinen kohtaavat musiikissa (Swanwick 1987, 34-36). Edelleen Swanwickin mukaan, jos musiikin kokemisessa olisi kyse puhtaasti subjektiivisesta kokemuksesta, ei siinä olisi mitään jaettavaa muille. Musiikkikasvatus on mahdollista vain, jos musiikillisen kokemuksen ytimessä on jotain intersubjektiivista, jaettavaa. (Swanwick 1994, 13-14.)

Elliottin tavoin Swanwick painottaa musiikillisen tietämisen monikerroksellisuutta. Voimme puhua musiikkietoudesta, tiedosta, joka koskee

musiikkia (*knowledge about* tai *knowing that*), propositionaalisesta tiedosta. Voimme esimerkiksi opettaa ja/tai tietää ja oppia, että Sibelius on säveltäjä ja on säveltänyt teoksen nimeltään Finlandia. Tällainen tieto ei kuitenkaan Swanwickin mukaan saata meitä kovinkaan lähelle sitä, mikä on musiikin syvin olemus. *Tietäminen, joka manifestoituu käytännön tekoina on tietoa, kuinka tehdä jotain (knowing how)*. Swanwick mainitsee vielä "tuttavallisen ihmissuhteen", tietää/tuntee tämän, tietämisen jostain (*knowing this/knowing of*). (Swanwick 1994, 14-18.)

Reimer puolestaan lainaa mm. Philip H. Phenixiä sekä Howard Gardneria vedotessaan siihen nykytieteen hyväksymään faktaan, että ihmisellä on useita eri keinoja ymmärtää ja tulkita itseään ja ympäristöään sekä näiden välistä suhdetta. Kasvanut tietoisuus kognition moninaisuudesta on vaikuttanut käsityksiin kasvatuksen mahdollisuuksista. Kuitenkin, edelleen, kouluopetus painottaa oppimista nimenomaan ja pääasiallisesti käsitteiden avulla. (Reimer 1989, 77-79.) Taiteet ovat Reimerin mukaan paras olemassa oleva keino strukturoida maailmaa ja itseämme ei-käsitteellisesti. Reimer ei yhdy käsitykseen, että ei-käsitteellinen strukturointi jollakin tavalla tukisi esimerkiksi ei-taiteellisen ajattelun ja käsitteellistämisen kehitystä. (Reimer 1989, 84-85.) Tästä huolimatta Reimer kuitenkin lähestyy musiikkia ja nimenomaan esteettistä kokemusta, joka hänen mukaansa on musiikkikasvatuksen perimmäinen päämäärä, käsitteellisesti: kuunneltava musiikkiteos nähdään käsitteellisesti kokonaisuutena, joka sisältää ekspressiivisiä elementtejä, joiden ymmärtäminen merkityksiä kantaviksi ilmiöiksi avaa oven esteettiseen taidekokemukseen. (Reimer 1989, 93.)

Regelski painottaa ei-tiedollista, kokonaisvaltaista suhdetta musiikkiin. Kokonaisvaltainen suhde musiikkiin saavutetaan musiikkia tekemällä. Regelski ja Elliott päätyvät siis samaan ajatukseen: musiikillinen ymmärrys ilmenee tekoina (Elliott 1995, 40; Regelski 1981, 13.).

Esteettisellä ja praksiaalisella näkökulmalla on paljon yhteisiä päämääriä musiikinopetukselle. Kaikkien tässä tutkimuksessa esiteltyjen musiikkikasvatuksen filosofioiden taustalla voi määritellä olevan kulttuurisen ihmiskäsityksen.

Musiikkikasvatuksen päämäärien pohjalla olevat näkemykset musiikista ilmiönä kuitenkin poikkeavat. Esteettisen ajattelun filosofinen perusta nojaa pitkälti Susan Langerin sekä Leonard B. Meyerin ajatteluun. Meyerin musiikkikäsitys näkee musiikin itseisarvona, itsenäisenä ilmiönä. Langerin mukaan musiikki toimii tunteiden metaforana. (Langer 1953; Meyer 1956; Bowman 1998, 166-193, 202-224; Reimer 1989, 130-131; Swanwick 1987, 7-13, 34-36.) Praksiaalisen näkemyksen perustana on John Deweyn kasvatustajattelun filosofinen perintö (Dewey 1966, 1980; Elliott 1995). Musiikki on inhimillistä, kulttuurisidonnaista toimintaa (Elliott 1995, 40), jonka arvo määräytyy sen käyttötarkoituksen mukaan (Regelski 1996, 26; 1998, 21).

Esteettisen näkökulman (Swanwick 1987 ja Reimer 1989) vahvuus on siinä, että se määrittelee musiikille itseisarvon, joka ei ole riippuvainen kasvatuksesta. Musiikin tulee itsessään olla arvokasta, jotta sitä kannattaa ylipäänsä opettaa tai liittää kasvatukseen. Esteettisen näkökulman mukaan musiikin ainutkertaisuus ja omalaatuisuus on sen tarjoamassa esteettisessä kokemuksessa. Esteettinen emootio on merkityksellisesti rakentunut tunne (Reimer 1989, 47). Musiikki identifioi, kirkastaa ja järjestää tunnetta (Swanwick 1999, 17-21). Yksikään käsittelemistäni filosofiasta ei väitä, että esteettisyys olisi taiteen ainut dimensio. Nimenomaan esteettinen ulottuvuus on kuitenkin se, joka erottaa musiikillisen kokemuksen muusta kokemuksesta.

Praksiaalinen näkökulma ei katso musiikilla olevan itseisarvoa sinänsä. Musiikin arvo on sidonnainen sen hyötyyn ihmisen käytössä eli sen käyttötarkoitukseen (Elliott 1995, 129-130; Regelski 1996, 26; 1998, 21; 2000). Praksiaalinen näkökulma ei siis vastaa, miksi nimenomaan musiikkia kannattaa opettaa, jotta elämä olisi hyvää elämää. Millä tavalla nimenomaisesti musiikillinen nautinto on tavoittelemisen arvoista?

Seuraavassa luettelo esteettisen ja praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofian yhteneväisyyksistä:

- Musiikissa yhdistyvät tietäminen ja tunne, kognitiivinen ja affektiivinen.
- Musiikinopetuksessa on olennaista tunnistaa se kulttuurinen konteksti, josta musiikki on lähtöisin. Musiikki kantaa mukanaan kulttuurisidonnaisia merkityksiä.
- Koulun musiikinopetuksen 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 viittaavaat Deweyn käsityksiin musiikkikasvatuksen merkityksestä.
- Opettajan tulisi olla enemmän ohjaaja kuin opettaja. Opettajan tehtävä on ohjata oppilas erilaisten, mahdollisimman autenttisten ja toiminnallisten musiikillisten kokemusten äärelle. (Elliott 1995; Regelski 1981, 1996, 1998; Reimer 1989; Swanwick 1987, 1994, 1996, 1999.)

Kaikki käsittelemäni musiikkikasvatuksen filosofit korostavat erityisesti tunteen ja tietämisen yhdistymistä musiikissa. Esimerkiksi Swanwick kirjoittaa tunteiden kasvattamisen mahdollisuudesta taidekasvatuksen yhteydessä. Hänen käsityksensä mukaan tunteiden hienostaminen (*refinement*) ja ilmaisu, kommunikointi, ovat kasvatuksellisia tavoitteita, toisin kuin arviointi ja katharsis. (Swanwick 1987, 34-36.) Swanwickin mukaan kognitiivisen ja affektiivisen yhteys musiikissa on seuraava: musiikki identifioi, kirkastaa ja järjestää tunnetta. Kyseessä on metaforalle tunusomainen transformaatio. (Swanwick 1999, 17-21.)

Aivan toisen tason musiikkisuhteeseen tuo musiikin herättämien kokemusten tietoinen, sanallinen reflektio. Opettaja voi niin halutessaan pitää myös tätä tietoista reflektiota oleellisena osana musiikinopetusta. Tunteiden reflektointi ei kuitenkaan ole musiikin sisään rakennettu ominaisuus, vaan on riippuvainen yksilön taipumuksesta prosessoida kokemuksiaan sanallisesti.

Swanwickin ajatukset ovat yhtä kognitiivisen musiikkipsykologian kanssa. Sloboda, kognitiivisen tutkimuksen edustaja, kirjoittaa musiikin merkityksestä juuri ennen kaikkea tunteiden voimistajana:

"The reason that most of us take art in musical activity, be it composing, performing or listening, is that music is capable of arousing in us deep and significant emotions --- If someone from a civilization without music were to ask us why our civilisation supported so much musical activity, our answer would surely point to this capacity of music to heighten emotional life." (Sloboda 1996, 1.)

Musiikin psykologisen tutkimuksen perustana ovat kysymykset siitä a) kuinka musiikki vaikuttaa ihmisiin ja b) kuinka tietyt fysikaaliset ilmiöt, äänet, voimakkuudet, kestot yms. kykenevät tuottamaan meissä tunteita. Spesifisti kognitiivinen psykologia lähtee ajatuksesta, että musiikilliset reaktioimme ovat opittuja. Näkemys ei kuitenkaan sulje pois sitä mahdollisuutta, että jotkut primitiiviset reaktioimme olisivat jotenkin ihmiselle lajispesifejä. Kognitiivinen musiikkipsykologia lähtee liikkeelle siitä, että henkilön tulee ensin ymmärtää kuulemansa musiikki, muodostaa jonkinlainen sisäinen representaatio kuulemastaan, ennen kuin hänessä voi syntyä tunnereaktio. Tunnereaktioita ei kuitenkaan välttämättä synnykään. Sloboda vertaa tässä musiikkia huumoriin. (Sloboda 1996, 2-3.)

On totta, että jos koen kuulemani vitsin esimerkiksi sovinistiseksi, otan sen henkilökohtaisena loukkauksena, vaikka vitsi sinänsä olisikin "oikeaoppisesti rakennettu" ja "ymmärtäisin" sen vitsinä, en esimerkiksi pätjänä TV-uutisia. Toisaalta, saatan myös kokea vitsin eri tavoin eri hetkinä elämässäni, eri aikaan päivästä, eri tilanteessa ja eri ihmisten kertomana. Jos esimerkiksi jokin naispuolisista ohjattavistani kertoisi minulle hyväntahtoisesti blondi-vitsin, en todennäköisesti kokisi vitsiä henkilökohtaisena loukkauksena, vaikka olenkin vaaleahiuksinen ja nainen. Reaktioni olisi todennäköisesti toinen, jos kuulisin vitsin itseäni huomattavasti vanhemmalta mieheltä vaikkapa työhaastattelutilanteessa. Slobodan mukaan: affektiivinen vaihe ei välttämättä seuraakaan kognitiivista vaihetta (Sloboda 1996, 2-3).

Saatamme kuulla saman kappaleen hyvinkin eri tavoin eri elämäntilanteissa, jopa eri aikaan päivästä (ks. Sloboda 1996, 2). Jään vain pohtimaan, kuinka paljon enemmän merkityksiä musiikillinen teos sisältääkään, juuri "sanojen" puutteen vuoksi, kuin esimerkiksi sanoin kerrottu vitsi. Toki sanojenkin taakse piiloutuu lukemattomia verbaalisen ilmiön taakse kätkeytyviä merkityksiä, kuten "luonnollisina" pitämiämme sosiaalisten ja kulttuurihistoriallisten käytäntöjen taakse kätkeytyy "mytologioita", joita pidämme "tosina", "oikeina" tai "luonnollisina". Kielemme heijastaa näitä uskomuksiamme. (Ks. esim. Barthes 1992.) Musiikissa näitä merkityksiä on vielä enemmän. Kukaan ei toistaiseksi ole kyennyt tyhjentävästi ilmaisemaan sitä yhtä merkitystä, joka tietyllä musiikillisella ilmaisulla on. Merkityksiä tuntuu olevan yhtä monta kuin kuulijoitakin, ja jopa yhden kuulijan merkitykset voivat vaihdella todellakin, laidasta laitaan, jopa yhden ainoan päivän aikana (vrt. Regelski 1981, 29-30).

Saavumme musiikillisten merkitysten ymmärtämisen äärelle. Mitä ylipäätään on musiikillisten merkitysten ymmärtäminen? Käsittelemieni filosofien vertaaminen ja ymmärtäminen on sikäli hankalaa, että heidänkin tuntuu olevan vaikea löytää oikeita sanoja kuvaamaan musiikin merkitystä. He kirjoittavat tiedosta, joka käsitteenä viittaa eri asiaan. Haasteeksi muodostuu myös käsitteiden siirtäminen kielestä toiseen: englannin kielen verbi *to know* on huomattavasti monimerkityksellisempi sana kuin suomen tietää (Sajama 1993b, 30-31). Tästä kielimuurista huolimatta, esimerkiksi Swanwick käyttää käsitteitä merkitys ja tieto (1987, 34-36) päällekkäin, tarkoittamaan samaa asiaa. Tietäminen mielletään kuitenkin yleensä propositionaaliseksi tiedoksi, käsitteelliseksi tietämiseksi. Ymmärtäminen puolestaan on merkitysten välitöntä tajuamista. Merkitys musiikissa on nonverbaalia, sanatonta.

Kaiken kaikkeaan kielen ja musiikin välinen rinnastus ontuu, rinnastus, jota on käytetty aiemminkin pohdittaessa musiikin olemusta (ks. Varto 1990, 21-25). Ymmärrän kognitiivisen musiikkipsykologian rinnastuksen sikäli, että kognitiivinen musiikinpsykologia lähestyy musiikkia ilmiönä ihmisen aivotoiminnan kautta, sen

kautta, kuinka ihminen psykofyysisen kapasiteettinsa valossa suodattaa ympäristöstään saamaansa informaatiota. Ihmisen biologiset, psykologiset tai neurofysiologiset prosessit ovat kuitenkin vain osa ihmisyyttä, ei ihminen kokonaisuudessaan. Tästä johtuen myös suhteemme musiikkiin on muutakin kuin suhteemme musiikkiin neurofysiologisten ominaisuuksiemme välityksellä. Esimerkiksi se, kuinka koemme aivokäyrillä mitattavat tai vaikkapa itse verbaalisesti raportoimamme musiikilliset elämyksemme jää loppujen lopuksi, syvimmältä olemukseltaan tutkijan ulottumattomiin. Tämä puolestaan kertoo juuri ilmiöstä, musiikista, itsestään: musiikki on jotain, jota voimme lähestyä lukemattomin eri tavoin, mutta yksikään näistä tavoista sellaisenaan ei tule ratkaisemaan musiikin ja sen merkityksen mysteeriä. Musiikin syvin olemus jää kuitenkin aina saavuttamatta (ks. Varto 1990, 46-47). Tämä ei kuitenkaan tee musiikin tutkimisesta tai tekemisestä turhaa, koska juuri tässä mysteerissä kiteytyy musiikin syvin merkitys:

"Kokonaisyhetyt - siis musiikin varsinainen musiikki ja filosofian varsinainen viisaut - jäävät aina perimmäisesti selvittämättä. Se on niiden olemus ja se juuri tekee ne ihmisen elämän kannalta merkityskellisiksi. Kumpaakaan ei voi pitää välineenä, koska kumpaankin sisältyy aito päämäärä, ihmisen projekti." (Varto 1990, 46-47.)

6 POHDINTA

Musiikki on ilmiönä tärkeä ja merkityksellinen ihmisen elämässä. Ihmisen elämä ilman musiikkia olisi sisällöllisesti köyhempää (vrt. Regelski 2001). Musisoiminen on inhimillisesti katsottuna oleellinen tapamme olla olemassa ja ennen kaikkea oleellinen tapamme ilmaista, voimistaa ja ymmärtää tunteitamme, mitä ne sitten ovatkaan ja kuinka yksilöllisesti ne sitten koemme. Musiikki on välineemme, avaimemme abstraktion, ymmärryksen, oivalluksen sekä käytännön ilmaisun välillä (ks. Varto 1990, 18-19). Musiikki ei kuitenkaan ole vain väline siinä mielessä, etteikö sillä olisi muuta kuin välinearvoa. Musiikki on selkeästi tapamme olla olemassa, osa ihmisyyttä, kuten Varto asian ilmaisee: musiikkiin sisältyy ihmisen projekti (Varto 1990, 47).

Mitä siis olisi "hyvä musiikinopetus"? "Hyvä musiikinopetus" on harkittua, syvälliseen filosofiseen pohdintaan ja päättelyyn perustuvaa, elävää, muuntautuvaa ja yksilöllistä, opettajan omaan, henkilökohtaiseen osaamiseen perustuvaa toimintaa. Olisi syytä esimerkiksi pohtia, opettaako bändisoittoa siksi, että "se kuuluu asiaan" vai siksi, että se on mielekästä toimintaa opetuksen päämäärien valossa.

Omassa, jatkuvasti muotoutuvassa musiikkikasvatuksen filosofiassani painotan erityisesti kolmea asiaa: sosiaalisuus/suhde toiseen, ihmisen henkisyys ja ihmisen kokonaisvaltainen, kokemuksellisuus. Nämä asiat liittyvät yhteen. Ensimmäiseksi olen kuitenkin kirjannut kasvatuksen sosiaalisen tavoitteen: hyvän elämän löytymisen suhteessa muihin.

Taidetta pidetään nykyaikana pitkälti yksilön, modernin minän, määrittelemisen välineenä (Taylor 1995, 89-91; vrt. Vattimo 1989 ja Vähämäki 1989, 12). Samasta asiasta kirjoittaa myös Elliott (1995). Tarkastelemieni musiikkikasvatuksen filosofioiden taustalla on painotetusti länsimainen ihanne itsenäisesti ja yksilöllisesti ajattelevasta ihmisestä. Kasvatuksella on kuitenkin myös selkeä sosiaalinen tavoite: hyvän elämän löytäminen suhteessa toiseen. Emme ole yksin. (Ks. myös Taylor 1995, 76-77; Snellman 1988, 8.) Musiikin tekeminen missä muodossa tahansa on sosiaalista toimintaa:

konserttipianistikaan ei jaa kokemustaan yksin länsimaisessa klassisen musiikin konsertissa. Yksin lempikappaleitaan kitaralla kotonaan soittava nuorikin on joutunut ratkaisemaan musiikillisen ilmaisunsa suhteen toiseen. (Ks. myös Regelski 1981, 62-63.)

Tarkastelemani musiikkikasvatuksen filosofiat ovat syntyneet angloamerikkalaisessa kulttuurikontekstissa (ks. esim. Mark 1986). Nykyisin muistetaan korostaa kovasti eri musiikkien kulttuurisidonnaisuutta (esim. Elliott 1996, 8). Eikö sama päde filosofiaan? Olisi hedelmällistä pohtia, onko olemassa sellaista asiaa kuin "suomalaisuus" ja mitä se voisi merkitä musiikinopetuksen filosofian ja käytännön musiikinopetuksen kannalta.

Pohjois-amerikkalainen koulutusjärjestelmä perustuu monin tavoin erilaisille kulttuurisille lähtökohdille kuin suomalainen koulutusjärjestelmä. Onko hedelmällistä kopioida heidän filosofinen ajatusmallinsa sellaisenaan suomalaisen musiikinopetuksen toimintamalliksi? Toki esimerkiksi ajatukset koululaitoksesta demokraattisen yhteiskunnan itsenäisten kansalaisten kasvattajana (Dewey 1966) ovat mielestäni arvokkaita koskien kaikkia demokraattisia yhteiskuntia. Enemmän minua askarruttavatkin tässä yhteydessä länsimaistenkin kulttuurien eriävät ihmiskäsitykset. Näkisin, että tarkastelemieni filosofien ajatukset heijastavat myös hyvin angloamerikkalaista, yksilökeskeistä ihmiskäsitystä. Erityisesti suomalaisen musiikkikasvatusfilosofian anti saattaa olla nimenomaan sen sosiaalista kompetenssia painottavissa arvoissa.

Perinteisesti yhteislaulu on ollut yksi hyvin suomalainen tapa olla yhdessä ja jakaa musiikillista kokemusta. Tämä traditio on pitkälti katkennut, koska koulun musiikinopetus ei enää vastaa yhteisen laulurepertuaarin opettamisesta. Toinen kysymys tietysti on, mikä olisi se tämän päivän, postmodernin yhteiskunnan yhteinen laulurepertuaari. Musiikinopetuksen painopisteet ovat siirtyneet johonkin muualle. Painotan, että kyse ei ole valittujen toimintamuotojen huonommuudesta tai paremmuudesta, vaan nimenomaan siitä, mikä nähdään musiikinopetuksen

päämääräksi. Tämä päämäärä kiteytyy opetuksen pohjalla vaikuttavassa ihmiskäsityksessä.

Yksi merkittävä ihmisen olemismuoto on henkisyys, mitä analysoimani musiikkikasvatuksen filosofiat eivät ole ottaneet huomioon musiikin ja musiikkikasvatuksen filsofioissaan. Tämä on selitettävissä sillä, että länsimainen tiedekäsityksemme on ollut pitkälti ihmistä psykologisoiva ja lähinnä yksipuolisesti rationaalisenä olentona käsittelevä traditio. Henkisyys käsitetään pitkälti tämän tradition sisällä *New Age* -humpuukkina. Sitten Kantin on länsimainen tiede vierastanut ihmisen uskonnollista kokemusta. Holistinen ihmiskäsitys kuitenkin tunnustaa inhimillisiin kokemuksiin kuuluvan pyhyiden kokemuksen (ks. esim. Rauhala 1999, 52-59).

Selittämätöntä pyhää ei saa pois ihmisen kokemuksesta. Tämä selittämätön pyhän tai hengellisyyden kokemus on voimakkaasti läsnä erityisesti ikimuistoisimmissa taidekokemuksissamme (ks. Rauhala 1999, 59). Pyhän kokemusta ei voi täysin selittää ihmisen psykologisten prosessienkaan avulla. Ainut tieteellisesti validi keino lähestyä pyhää on kokemuksellisen, kokonaisvaltaisen ihmiskäsityksen kautta. Rationaalisiin musiikinopetus ei voi tuhota ihmisen henkisyttä tai poistaa henkisyttä musiikkikokemuksistamme. Jos emme saa henkisyttämme ravittua tai eväitä henkisytemme ravitsemiseen koulun musiikintunneilla, etsimme ravintomme muualta. Esimerkki voimakkaasta henkisestä musiikkikokemuksesta voisi nuorelle löytyä rock -konsertista (vrt. Regelski 1981, 184-185).

Vaikka kaikki lukemani musiikkikasvatuksen filosofiat korostavat ihmisen kokonaisvaltaista suhdetta musiikkiin (Elliott 1995, 128-129; Regelski 1981, 369; Reimer 1989, 101; Swanwick 1987, 27-37), ainoastaan Elliottin praksiainen filosofia mainitsee erikseen liikkumisen musiikin tahtiin yhtenä musiikillisen ilmaisun muotona (Elliott 1995, 129). Kuitenkin suhteemme musiikkiin on alkujaan hyvin kokonaisvaltaista, siis myös korostetun fyysistä. Varto kuvaa asiaa osuvasti:

"Musiikki --- samalla sen eräät olennaiset osatekijät sykkivät ruumiin mukaan, sydämen, hengityksen, lihasten mukaan, samalla sen viettelevyys tuntuu hengen lisäksi myös ruumiissa, jonka se saa jännittymään ja laukeamaan, heilumaan ja keinumaan. Kuten meistä moni tietää, on kammottavaa joutua tilanteeseen, jossa musiikkiteos katkeaa kesken kaiken kuin veitsellä leikaten, esimerkiksi jos joku nostaa äänilevyttä neulan tai pianisti pyörtyy. Tunne on sama kuin kaatuisi kasvoilleen tai matto vedettäisiin alta: ruumiin reaktio on vahva. Seurauksena on sydämentykytystä, lyhyt hengityksen epätasaisuus ja mittareissakin näkyvä adrenaliinin erityishuippu." (Varto 1990, 30.)

Miksi merkittävinä musiikkikasvatuksen filosofeina pitämämme henkilöt jättäisivät pois näin oleellisen asian ihmisen musiikkisuhteesta? Saavumme jälleen ihmiskäsitysten äärelle. Jos musiikinopetuksen perustana on käsitys ihmisestä rationaalisenä, pääasiassa kognitiivisin prosessein ympäristöään konstruoivana olentona, ei siinä ole tilaa fyysiselle kokemuksen ilmaisulle. Varton mukaan musiikki juuri asettaa haasteen dualistiselle tai rationalistiselle ihmiskäsitykselle.

"Syvin turmiollisuus onkin tässä musiikin perimmäisessä loukkauksessa: se ei tue uskoamme hengen ja ruumiin erillisyyteen vaan pikemminkin antaa meidän yhä uudelleen kokea, että me olemme - emme vain sanojen tasolla vaan perimmäisemmin - yksi olento vailla osia. Me saatamme ajatella, että tämä pätee jopa muuallakin kuin vain musiikin yhteydessä. Ehkä me ajattelemme, että puhtaan hengen ajatus kulttuurin päämääränä on samalla tavalla huijausta kuin ne runolliset kirjoitukset, joita teoreetikot esittävät ja joissa väitetään, että musiikissa olennaisinta ovat korkeasti älylliset matemaattisesti esitettävät suhteet. Kun oma ruumiimme on näyttänyt, että se elää musiikkia jopa vahvemmin kuin hatarahko henkemme, epäilyksille todella alkaa olla sijaa." (Varto 1990. 30.)

Koulun käytäntöjä on pyritty vuosien saatossa muuttamaan monin tavoin. Teatteritaiteen lehtorini Yhdysvalloissa antoi hyvän nyrkkisäännön ohjaamiseen: jos sinulla on ongelma, muuta ratkaisiasi radikaalisti. Pikkuinen kosmeettinen muutos ei yleensä auta mitään. Koen, että samaa voisi sanoa koulusta yleensä ja siis myös musiikkikasvatuksesta. (Ks. Markus 1993; Raivola 1994.) Koulun käytäntöihin suunnatut uudistukset ovat muuttaneet koulua hyvin vähän, koska hienoja iskulauseita ja pitkälti pinnallisia muutoksia on laadittu tiedostamatta niitä kulttuurisia ja yhteiskunnallisia rakenteita, joilla koulu instituutiona lepää (ks. Miettinen 1990, 173). Päästäksemme lähemmäksi esimerkiksi Elliottin mainitsemaa musiikkikasvatuksen päämäärää paremmasta itsetunnosta tai Regelskin päämäärä hyvästä elämästä, täytyy tapahtua muutos, joka lähtee siitä, että oivallamme, minkälaisille premisseille koulu instituutiona perustuu ja kuinka sen koko toiminta

sekä sen fyysiset olosuhteet (ks. Laine 1997, 59-79; Broady 1989) pitävät yllä status quota, vaikka kuinka yrittäisimme muuttaa jotain tiettyä osa-aluetta koulun toiminnassa. Kun oivallamme, mitkä ovat ne premissit, joille koulun institutionaalinen toiminta perustuu, voimme alkaa miettiä, minkälaisille premisseille haluaisimme sen perustuvan ja minkälaiseksi koulun toiminta muotoutuisi näiden uusien premissien valossa. Toki voi olla myös niin, ettemme löydä mitään syytä, miksi meidän tulisi muuttaa sitä ihmiskäsitystä, jolle koulun toiminta pitkälti tänä päivänä rakentuu.

On äärettömän vaikeaa kuvitella inhimillistä elämää ja kokemusta ilman musiikkia (ks. Varto 1990). Oli käsityksemme ihmisestä mikä hyvänsä ja hänen musiikkisuhteestaan mikä hyvänsä, jotain totta on muun muassa muinaisen Kreikan ja keskiajan musiikkikäsityksissä: ihminen luo yhteyden jumalaansa musiikin avulla (ks. Bowman 1998, 19-130). Musiikin elementit ovat ensimmäinen asia, jotka kytkevät äidin ja lapsen toisiinsa, lähtien liikkeelle äidin sydämenlyönneistä. Päivittäin musiikilla myydään meille elämäntapaa ja tavaraa laidasta laitaan. Niin suuri on musiikin voima ja vaikutus meihin ja meissä, että massoittain ihmisiä on kyetty johtamaan kuolemaan musiikin säestämänä.

Olen tässä tutkimuksessani analysoinut tämän hetken merkittävimpien musiikkikasvatustutkimusten käsityksiä ihmisestä, musiikista ja kasvatuksesta. Kaikki toimintamme perustuu johonkin ihmiskäsitykseen. Voimme kohdata päivittäin hyvin erilaisia, konkreettisia toimintoina todellistuvia ihmiskäsityksiä. Kasvatuksen lähtökohdaksi määrittelemämme ihmiskäsitys on kuitenkin eettinen ratkaisu. Meidän tulisi käydä arvokeskustelua siitä, mikä ihmiskäsitys olisi meidän mielestämme eettisesti paras lähtökohta kasvatukselle, siis myös musiikkikasvatukselle. (Ks. myös Heinonen 1989, 32.) Ei ole syytä epäillä luonnontieteiden meille tarjoamaa informaatiota ihmisen biologis-peräisistä ominaisuuksista prosessoida informaatiota. Ihminen on kuitenkin muutakin kuin aivokäyriä, geenejä ja hormoneja. Inhimillistä kokemusta ei voi mitata eikä siihen voi lyödä arvottavaa leimaa (vrt. Damasio 2000, 45-56; ks. myös von Wright 1999). Luonnontieteellisiä ja filosofisia näkökulmia taidekasvatukseen kuitenkin yhdistää

ainakin yksi mielenkiintoinen seikka: tutkimukseen ja filosofiseen pohdintaan perustuva päätelmä siitä, että taide kasvattaa ihmisen itsetuntemusta. Taide pureutuu olennaisella tavalla ihmisen tietoisuuteen. (Ks. Damasio 2000, Elliott 1995, Regelski 1981, Reimer 1989, Swanwick 1999.) Mutta mitä on itsetuntemus tai itsetietoisuus? Tähän ei ole yhdelläkään tieteellisellä näkökulmalla tyhjentävää vastausta.

Ollessamme tekemisissä musiikin kanssa elävässä elämässä olemme joka tapauksessa tekemisissä nimenomaan inhimillisen kokemuksen kanssa (ks. esim. Bowman 1998, 256-263; vrt. myös Parviainen 1998). Musiikin kasvatuksellinen anti on nimenomaan siinä, että se tarjoaa meille eksaktin luonnontieteen tavoittamattomia, ainutkertaisia subjektiivisia elämyksiä. Ajatuksen pohjalla on näkemys ihmisestä psyko-fyysis-sosiaalis-henkisenä olentona, joka on suhteessa ympäristöönsä, itseensä ja elämäänsä kokonaisvaltaisesti. Käsitys ei sulje pois musiikillisen informaation psykologis- ja biologisperäistä prosessointia, vaan siirtää musiikin primääriin kasvatuksellisen arvon musiikin tarjoamaan mahdollisuuteen olla yhteydessä elämään nonverbaalisin, kokemuksellisin prosessein.

Millaista olisi musiikinopetus, joka vilpittömästi pyrkisi ihmisen henkilökohtaisen kasvun tukemiseen, ihmisen kaikkia olemismuotoja kunnioittaen, ei silti paloittellen ihmistä eri osa-alueisiin, vaan niin, että kaikki olemismuotomme tulisivat tasapuolisesti ruokittua? Millaista olisi musiikinopetus, jonka antia ei voisi korvata millään muulla aineella, mutta joka myös ymmärtäisi - psyko-fyysis-sosiaalis-henkisen ihmiskäsityksen pohjalta - että ihminen on suhteessa musiikkiin muuallakin kuin musiikin tunneilla ja että musiikintunneilla on läsnä paljon muutakin kuin musiikkia? Nämä ovat kysymyksiä, jotka etsivät vastauksia seuraavissa tutkimuksissani.

LÄHTEET

- AHONEN, Heidi 1993. Musiikki - sanaton keili. Musiikkiterapian perusteet. Loimaan kirjapaino.
- AIRAKSINEN, Timo 1993. Arvokeskustelu: välineet, sisältö ja retoriikka. Teoksessa Airaksinen, Timo & Elo, Pekka & Helkama, Klaus & Whalström, Bertel Hyvän opetus - arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatustieteellinen koulutus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- AIRAKSINEN, Timo & ELO, Pekka & HELKAMA, Klaus & WHALSTRÖM, Bertel 1993. Hyvän opetus - arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatustieteellinen koulutus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- BARTHES, Roland 1992. Mythologies. 3. painos. New York: The Noonday Press.
- BOWMAN, Wayne D. 1998. Philosophical Perspectives on Music. New York: Oxford University Press.
- BROADY, Donald 1989. Piilo-opetussuunnitelma: mihin koulussa opitaan. Jyväskylä: Gummerus.
- DAMASIO, Antonio 2000. Tapahtumisen tunne. Helsinki: Terra Cognita Oy.
- DETELS, Claire 1999. Soft Boundaries - Re-Visioning the Arts and Aesthetics in American Education. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- DEWEY, John 1966. First Free Press Paperback Edition (1. painos 1916). Democracy and Education. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.
- DEWEY, John 1980. First Perigee printing (1. painos 1934). Art as Experience. New York: Perigee Books.
- ELLIOTT, David J. 1995. Music Matters - A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press, Inc.
- ELLIOTT, David J. 1996. Music Education in Finland: a New Philosophical View. Musiikkikasvatus vol 1 no 1, 6-22.
- GODØY, Rolf Inge 1997. Knowledge in Music Theory by Shapes of Musical Objects and Sound-Producing Actions. Music, Gestalt, and Computing. Studies in Cognitive and Systematic Musicology. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag, 89-102.
- HEINONEN, Veikko 1989. Kasvatustieteen perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- HIRSJÄRVI, Sirkka 1985. Johdatus kasvatustieteen filosofiaan. Rauma: Oy Länsi-Suomi.

- HIRSJÄRVI, Sirkka & HURME, Helena 1995. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- JANHONEN, Tuija Elina 1998. Koulun musiikinopetus ja "elämän tarkoitus" - Kuuden musiikinopettajan työtä ohjaavat arvot. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos, musiikkikasvatus.
- JUNTUNEN, Matti & MEHTONEN, Lauri 1982. Ihmistieteiden filosofiset perusteet. Jyväskylä: Gummerus.
- JUVONEN, Antti 2000. ...Johnnylläkin on uniformu, heimovaatteet ja -kampaus...: musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina. Jyväskylän yliopisto.
- KAUPPINEN, Jari 1998. Etiikka kauhun tilana. Dessida Blanchot'n ja Levinasin välissä. Teoksessa Ilona Reiners & Anita Seppä Etiikka ja estetiikka. Tampere: Tammer-Paino oy.
- KETTUNEN, Hanna 1999. Musiikinopetuksen vaiheita 1900-luvun alusta peruskoulujärjestelmän alkuun. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos, musiikkikasvatus.
- KIRJONEN, Juhani & HEISKANEN, T. & FILANDER, K. & HÄMÄLÄINEN, A. 1997. Tila ajattelulle. Asiantuntijatyön kehukset julkisella sektorilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto; Koulutuksen tutkimuslaitos.
- KUSCH, Martin 1986. Ymmärtämisen haaste. Jyväskylä: Gummerus.
- LAINEN, Timo 2000. Julkaisematon käsikirjoitus ihmiskäsityksiä käsittelevää oppikirjaa varten.
- LAINEN, Timo & KUHMONEN, Petri 1995. Filosofinen antropologia. Saarijärvi: Gummerus.
- LANGER, Susan 1953. Feeling and Form. A Theory of Art. New York: Charles Scribner's Sons.
- LEMAN, Marc 1992. Musiikin symbolinen ja alisymbolinen kuvaus. Kognitiivinen musiikkitiede. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 8, 79-126.
- MacINTYRE, ALASDAIR 1980. 6. painos. A Short History of Ethics. London: Routledge & Kegan Paul Limited.
- MARK, Michael L. 1986. 2. painos. Contemporary Music Education. New York: Schirmer Books.
- MARKUS, T. 1993. Buildings and Power: Freedom and Control in the Origin of Modern Building Types. London: Routledge.

- MEYER, Leonard B. 1956. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MIETTINEN, Reijo 1990. *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista*. Helsinki: Painokaari Oy.
- MÄÄTTÄNEN, Pentti 1996. Pragmatistista musiikin filosofiaa. David J. Elliott musiikista ja musiikkikasvatuksesta. *Musiikkikasvatus* vol 1 no 1, 47-50.
- MÄÄTTÄNEN, Pentti 2000. *Aesthetic Experience: a Problem in Praxialism*. *Musiikkikasvatus* vsk. 5, nrot 1-2, 148-153.
- PARVIAINEN, Jaana 1998. *Bodies Moving and Being Moved - A Phenomenological Analysis of the Dancing Subject and the Cognitive and Ethical Values of Dance Art*. Tampere Studies in Philosophy. Vammala: Vammalan Kirjapaino Py.
- PATRIKAINEN, Risto 1999. *Opettajuuden kaatu - Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: Gummerus.
- RAIVOLA, Reijo 1994. *Onko opettaja säilyttävän työnsä vanki? Teoksessa Olli Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi kasvu ja kasvattaminen*. Juva: WSOY.
- RAUHALA, Lauri 1983. *Ihmiskäsitys ihmistutkimuksessa*. Jyväskylä: Gummerus.
- RAUHALA, Lauri 1990. *Humanistinen psykologia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- RAUHALA, Lauri 1993. *Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä - Maailmankuvan kokonaisrakenteen erittelyä ihmistä koskevien tieteiden kysymyksissä*. *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta*, vol 41. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu.
- RAUHALA, Lauri 1999. *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- REGELSKI, Thomas A. 1981. *Teaching General Music*. New York: Schirmer Books.
- REGELSKI, Thomas A. 1996. *Prolegomenon To a Praxial Philosophy of Music and Music Education*. *Musiikkikasvatus* vsk. 1 nro 1, 23-38.
- REGELSKI, Thomas A. 1998. *Schooling for Musical Praxis*. *Musiikkikasvatus* vol 3 no 1, 7-37.
- REGELSKI, Thomas A. 2001. *Julkaisematon käsikirjoitus*.
- REIMER, Bennett 1989. *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

REIMER, Joseph & PRITCHARD PAOLITTO, Diana & HERSH, Richard H. 1983.
2. painos. Promoting Moral Growth - from Piaget to Kohlberg. New York:
Longman Inc.

SAJAMA, Seppo 1993a. Filosofia - etiikka ja yhteiskuntafilosofia, luennot.
Joensuun täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja.

SAJAMA, Seppo 1993b. Arkipäivän filosofiaa: kertomus ihmisestä tiedon hankkijana
ja arvovatkaisujen tekijänä. Helsinki: Kirjayhtymä.

SIHVOLA, Juha 1995. Suomalaisen laitoksen esipuhe teoksessa Charles Taylor
Autenttisuuden etiikka. Helsinki: Priima-Offset.

SLOBODA, John A. 1996, The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music.
10. painos. New York: Oxford University Press.

SNELLMAN, Leila 1988. Sosiokognitiivinen analyysi opettajaksi opiskelevien
kasvatusajattelusta ja sen kehittymisestä. Tutkimuksne taustan ja sen
lähtökohtien hahmotus. Joensuun yliopisto, psykologia.
Keskustelunaloitteita - Discussion papers No. 8. Joensuu: Joensuun yliopiston
monistuskeskus.

SPARSHOTT, Francis 1994. Aesthetics of Music: Limits and Grounds. In What Is
Music? An Introduction to the Philosophy of Music. Edited by Philip Alperson,
33-98. PA, USA: Haven Publications Inc.

SWANWICK, Keith & TAYLOR, Dorothy 1982. Discovering Music -
Developing the Music Curriculum in Secondary Schools. Worcester,
England: Billing & Son Ltd.

SWANWICK, Keith 1987. 5. painos. A Basis for Music Eductaion. Great-Britain,
Windsor, Bershire: the Nfer-Nelson Publishing Co.Ltd.

SWANWICK, Keith 1994. Musical Knowledge - Intuition, Analysis and Music
Education. London: Routledge.

SWANWICK, Keith 1996. Music Education: Is There Life Beyond School? A response
to David Elliott. Musiikkikasvatus vol 1 no 1, 41-46.

SWANWICK, Keith 1999. Teaching Music Musically. London: Routledge.

TAYLOR, Charles 1992. Multiculturalism and 'The Politics of Recognition'. Princeton:
Princeton University Press.

TAYLOR, Charles 1995. Autenttisuuden etiikka. Helsinki: Priima-Offset.

TURUNEN, Kari 1988. Ihmisen kasvatus. Jyväskylä: Gummerus.

TURUNEN, Kari 1992. Arvojen todellisuus: johdatus arvokasvatukseen.
Jyväskylä: Gummerus.

TYNJÄLÄ, Päivi 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena - konstruktivistisen opimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

VARTO, Juha 1990. Mitä musiikki on? Huomioita musiikin merkityksestä. Pohdin, 13-47. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta VI.

VARTO, Juha 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer Paino Oy.

VATTIMO, Gianni 1989. Läpinäkyvä yhteiskunta. Gaudeamus: Gianni Vattimo ja Garzanti editore.

VÄHÄMÄKI, Jussi 1989. Suomentajan esipuhe teoksessa Gianni Vattimo Läpinäkyvä yhteiskunta. Gaudeamus: Gianni Vattimo ja Garzanti editore.

WAHLSTRÖM, Bertel 1993. Koulu hyvän tekijänä. Teoksessa Timo Airaksinen & Pekka Elo & Klaus Helkama & Bertel Wahlström Hyvän opetus - arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatusta koulussa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

WESTERLUND, Heidi 1997. Musiikkikasvatuksen "kaksi filosofiaa" diskurssiivisena suunnannäyttäjänä? Musiikkikasvatus vol 3 no 1, 23-39.

WILENIUS, Reijo 1982. Ihminen ja sivistys. Jyväskylä: Gummerus.

von WRIGHT, Georg Henrik 1999. Tieto ja ymmärrys. Keuruu: Otava.