



Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa

Kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta



OLLI-TAAVETTI KANKKUNEN



75

STUDIA
MUSICA

TAIDEYLIOPISTON SIBELIUS-AKATEMIA

Kuuntelukasvatus

suomalaisessa perusopetuksessa

– kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta

Kuuntelukasvatus

suomalaisessa perusopetuksessa
– **kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta**

Olli-Taavetti Kankkunen

Studia Musica 75

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia 2018



Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Studia Musica 75

Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osaston

MuTri-tohtorikoulu

Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa

– kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta

Listening Education in Finnish Basic Education

– Towards a Communal Sonic Agency

© 2018 Olli-Taavetti Kankkunen,
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

Kannen suunnittelu: Jan Rosström
Kannen kuva: Aino Kankkunen

Taitto: Olli-Taavetti Kankkunen

Painopaikka: Unigrafia Oy, Helsinki 2018

ISBN 978-952-329-096-9 (painettu)

ISBN 978-952-329-097-6 (pdf)

ISSN: 0788-3757

Tiivistelmä

Kankkunen, Olli-Taavetti 2018. **Kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa – kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta.** Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Helsinki. Väitöskirja. 254 sivua.

Tämän kasvatuksen alaan kuuluvan poikkitieteisen työn lähtökohdat ovat yhtäällä sosiokonstruktivistisessa musiikkikasvatuksessa ja toisaalla akustisen kommunikaation teoriassa (Truax 2001). Pääosin pragmatistisen musiikkikasvatusfilosofian alueelle sijoittuvan teoreettisen tutkimuksen päätavoitteena on rakentaa kokonaisjäsenitys suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatukselle. Kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsenyyksen lähtökohtana on akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumo puhe–musiikki–äänimaisema.

Tutkimustehtävänä on 1) jäsentää käsitteellisesti suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatus kaikille tarpeellisena ja laaja-alaisena kokonaisuutena, 2) perustella sen osa-alueina akustisen kommunikaation järjestelmät sekä 3) määritellä yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen eettiset lähtökohdat, tavoitteet ja arviointiperusteet. Työssä sovelletaan filosofisen menetelmän periaatteita, jotka pyrkivät päättelyn sisäiseen johdonmukaisuuteen ja muodostetun teoreettisen kokonaisuuden yhtenäisyyteen. Kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsenyyksen välineet ovat analyysi, argumentaatio ja synteesi, jotka muodostavat tutkimuksen käsitteellis-teoreettisen menetelmän. Työssä hyödynnetään puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun ja kasvatuksen tutkimusta.

Tutkimuksen päätuloksena on *suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen käsitteellinen jäsenitys*, joka muodostuu puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatuksesta. Jäsenitys ottaa akustisen kommunikaation teorian yksilökeskeistä lähestymistapaa laajemmin huomioon kuuntelijan roolin eettisenä äänellisenä toimijana ja yhteisön jäsenenä. Kuuntelukasvatus tukee oppilaiden kasvua parhaiten, jos opetus ja oppiminen tapahtuvat yhtä aikaa kolmella tasolla: kasvamalla yhteisössä, oppimalla yhteisöstä ja toimimalla yhteisön eduksi. Tärkeimmät yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen käsitteet ovat eettinen äänellinen toimijuus ja kuuntelukompetenssi.

Tutkimus lisää sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta ymmärrystä kuuntelun yhteiskuntaa muokkaavasta perustavanlaatuisesta merkityksestä. Tutkimuksen keskeisenä tieteellisenä merkityksenä voidaan pitää akustisen kommunikaation teorian soveltamista laaja-

alaisen kuuntelukasvatuksen lähtökohtana. Antamalla teoreettisia välineitä kuuntelukasvatuksen käytännön kehittämiseksi työ tukee kuuntelukasvatuksen teorian uudelleenarviointia ja opetuksen järjestämistä Suomessa.

Työssä ehdotetaan, että ääniympäristön kokemuksellinen, kriittinen ja eettinen kuuntelu nostetaan musiikkikasvatuksessa musiikillisen äänen kuuntelun rinnalle. Siten tutkimus tuo musiikkikasvatuksen teoreettiseen keskusteluun musiikin esittämistä ja kuuntelua laajemman näkökulman. Lisäksi tutkimuksessa esitetään, että perusopetuksen kuuntelukasvatus koskee lähtökohtaisesti koko kouluyhteisöä ja peruskoulun kaikkia oppiaineita. Tutkimus osoittaa, että kuuntelukasvatus, jossa korostuu kuuntelun dialogisuus, edistää kuuntelun yhteisöllisen ja eettisen merkityksen tiedostamista koulun arjessa, kasvatuksessa ja oppimisessa.

Hakusanat:

Akustinen kommunikaatio, Akustinen oppimisyhteisö, Kuuntelu, Kuuntelukasvatus, Kuuntelukompetenssi, Musiikkikasvatus, Pragmatismi, Sosiokonstruktivismi, Yhteisöllisyys, Äänellinen toimijuus.

Abstract

Kankkunen, Olli-Taavetti 2018. **Listening Education in Finnish Basic Education – Towards a Communal Sonic Agency**. Sibelius Academy of the University of Arts, Helsinki. Doctoral Dissertation. 254 pages.

Within the field of education research, this interdisciplinary work has its basis in both socio-constructivist music education and in Acoustic Communication theory (Truax 2001). The aim of the theoretical study, positioned predominantly within the research field of the pragmatist philosophy of music education, is to construct a holistic conceptual outline for Listening Education in Finnish basic education. The starting point of the conceptual analysis of listening education is the continuum “speech–music–soundscape” characteristic of acoustic communication systems.

The research task is 1) to introduce the concept of listening education in Finnish basic education as a necessary and comprehensive element for all students, 2) to establish acoustic communication systems, speech, music, and soundscape as its sub-areas, and 3) to determine the premises, objectives, and criteria for communal and ethical listening education. The study applies a method of philosophical principles that aims at establishing an internal logic for its reasoning and a unity in its theoretical approach. The conceptual research tools, i.e. the conceptual-theoretical method, are analysis, argumentation, and synthesis. The research integrates sources from three research fields within communication and education, namely speech, music, and soundscape studies.

The main result of the study is a *conceptual structuring of Listening Education in Finnish basic education*, a construct which consists of three educational fields: speech, music, and soundscape listening education. Beyond its specific approach to Acoustic Communication theory, this study addresses the role of the listener as an ethical sonic agent and a member of their community. In the best case, listening education would support pupils' growth through teaching and learning that takes place on three simultaneous levels: growing in the community, learning about the community, and acting for the community. The principal concepts of communal listening education are Sonic Agency and Listening Competence, which refer to ethical sonic praxis.

From the socio-constructivist point of view, the study increases our understanding of the pervasive role that listening plays in shaping society. The application of acoustic

communication theory as a starting point for comprehensive listening education can be considered the essential scientific contribution of the study. By constructing theoretical tools that can be used in developing the practice of listening education, the study supports the re-evaluation of listening education theory and the re-organization of teaching in Finland.

The study proposes that, within music education, the experiential, critical, and ethical listening to environmental sounds should be supported alongside the practice of listening to musical sounds. Thus, the research brings a new perspective, broader than only performing and listening to music, into the theoretical debate on music education. In addition, the study proposes that, in principle, Listening Education in basic education applies to the whole school community, and to all the subjects in basic education. The research shows that, with its emphasis on dialogic listening, listening education enhances the importance of the awareness of communal and ethical listening in the everyday life of schools, both in education and in learning.

Keywords:

Acoustic Communication, Acoustic Learning Community, Communality, Listening, Listening Competence, Listening Education, Music Education, Pragmatism, Socio-constructivism, Sonic Agency.

Esipuhe

Hei, minulla ei ole korvaluomia!

Kerran kesällä, kun sade ropisi rauhoittavasti saunakamarin kattoon, koin voimakkaan ahaa-elämyksen. Lukiessani R. Murray Schaferin kirjaa *The Tuning of the World* tajusin, että voin kyllä laittaa silmäni kiinni, mutta korviani en. Aloin pohtia, että mitä, miten, miksi tai ketä pitäisi kuunnella. Vai onko meillä korvaluomettomilla myös oikeus olla kuuntelematta?

Perusopetuksen ympäristökasvatuksen menetelmiin kuuluu kuunteluharjoituksia, joiden tarkoituksena on herkistää luonnon vastaanottamiseen. Halusin kuitenkin edetä luontoesteettisen kokemuksen tavoittelusta äänten tiedostamiseen, tulkintaan ja kulttuurisen merkityksen ymmärtämiseen. Tästä näkökulmasta tutkijanpolkuni vei ensiksi äänellisen ympäristön rakentumisen ja valtakysymysten tarkasteluun. Kuuntelukulmani laajenivat, kun ymmärsin kuuntelun keskeisen merkityksen paitsi musisoinnissa, myös kaikessa muussa inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Näin tutkimusaiheeni ankkuroitui luontevasti akustiseen kommunikaatioon. Tältä pohjalta kirkastui myös työni tavoite, yhteisöllisyyttä ja äänellistä toimijuutta korostava perusopetuksen kuuntelukasvatuksen kokonaisvaltainen jäsenitys.

Miten kuuntelua voisi oppia ja opettaa? Kuuntelu kiehtoo sekä kokemuksen että älyllisen pohtimisen tasolla. Äänimaailma osoittautuu tavattoman rikkaaksi uusien kokemusten lähteeksi. Kannattaa siis lähteä tutkimusmatkalle:

Put on your socks and shoes – and don't forget your ears!

We're going on a listening walk. Shhhhh. Do not talk. Do not hurry.

Get ready to fill your ears with a world of wonderful and surprising sounds.

Paul Showers (1961/1991)

Kiitokset

‘Ollin oppivuosia’ muistellessa ihmettelen, kuinka niin monet ihmiset ovat kannatelleet tutkimustani. Ensimmäiseksi haluan kiittää väitöstyöni ohjausryhmää monivuotisesta tuesta, kannustuksesta, asiantuntevista neuvoista ja luottamuksesta työni kaikissa vaiheissa. Professori Heidi Westerlund, professori Heikki Uimonen ja yliopistonlehtori Marja Heimonen ovat pitäneet huolen siitä, että olen päässyt etenemään tutkimusreitilläni.

Heidi, olen rohkaisevassa ohjauksessasi saanut kohdata turvallisesti keskeneräisyyteni tutkijana ja edetä pienin askelin tutkimuksen tekemisessä. Arvostan kärsivällisyyttäsi ja tinkimättömyyttäsi, sitä, että haluat suunnata ohjattavan kaiken tarmon laadukkaan tutkimuksen tavoitteluun. Erityisen kiitollinen olen siitä, että olet opettanut käyttämään filosofiaa pedagogisen käytännön työkaluna.

Heikki, äänimaisematutkimuksen asiantuntijana olet ollut oppaani ääniympäristön kulttuurisen tulkinnan oppimisessa. Sinulta olen myös saanut kaikkien aikojen parhaan, takuuvarmasti toimivan ohjeen kirjoittajalle, joka on solmussa oman tekstinsä kanssa.

Marja, kiitos, että suuntasit ajatukseni kuuntelun etiikan, oikeus- ja vastuukysymysten ja etenkin työssäni keskeiseksi osoittautuneen eettisen harkinnan tarkasteluun. Asiantuntevasti opetit myös kiinnittämään huomion tekstin viimeistelyyn, olipa kyse luonnoksesta tai lähes valmiista tekstistä.

Lausun sydämelliset kiitokset väitöskirjani esitarkastajille, kasvatustieteen tohtori, opetusneuvos Eija Kauppiselle ja professori Helmi Järviluoma-Mäkelälle perusteellisesta paneutumisesta väitöskirjani käsikirjoitukseen. Olen teille kiitollinen rakentavista kommenteista ja korjausehdotuksista, jotka auttoivat merkittävästi kirjani viimeistelyssä.

Arvokasta palautetta työstäni ovat antaneet musiikin, musiikkikasvatuksen, musiikkikasvatusfilosofian ja filosofian eturivin tutkijat professori Philip Alperson, professori David Elliott, professori Marja-Leena Juntunen, dosentti Pentti Määttänen, professori Juha Ojala, professori emeritus Thomas Regelski, filosofian tohtori, äänitaitelija Taina Riikonen ja professori Lauri Väkevä. Ajattelen lämmöllä myös lukuisia kollegiaalisia keskusteluja, joita sain käydä suomalaisen kuuntelukasvatuksen pioneerien rehtori emerita Ellen Urhon ja professori emerita Liisa Tenkun kanssa.

Tampereen yliopisto ja sen normaalikoulu ovat kannustaneet ammatillisen osaamisen ja tutkivan opettajuuden kehittämiseen. Työyhteisöni ja rehtorit, jotka ovat auliisti puoltaneet

opintovapaita, ansaitsevat alati yltyvät aplodit. Sibelius-Akatemiassa sain kunnian olla mukana musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osaston projektissa Creativity, Agency and Democratic Research in Music Education (CADRE) sekä liittyä Taideyliopiston koordinoiman ArtsEqual-hankkeen Arts@School-ryhmän jäseneksi.

Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osaston jatko-opiskelijoiden innostunut ja kannustava ilmapiiri on tehnyt tutkijayhteisöstämme ainutlaatuisen oppimisyhteisön. On ollut ilo opiskella kanssanne musiikin tohtorit Alexis Kallio, Anna Kuoppamäki, Tuulikki Laes, Sari Muhonen, Hanna Nikkanen, Albi Odendaal, Aleksi Ojala, Heidi Partti, Inga Rikandi, Guillermo Rosabal Coto, musiikin lisensiaatti Timo Pihkanen ja pian tohtoroitua Laura Miettinen. Tapaamiset tutkijanpolkujemme risteyksissä ovat olleet levähdyspaikkoja, joissa olemme jakaneet ajatuksia ja oppineet toinen toiselta.

Suomen Akustisen Ekologian Seuran toiminnassa ja World Forum for Acoustic Ecology-tapahtumissa olen voinut liittyä äänimaisematutkijoiden ja -taiteilijoiden laajaan verkostoon ja tutustua moniin kansainvälisesti merkittäviin äänimaisematutkijoihin. Jo mainitun Helmi Järviluoma-Mäkelän ja Heikki Uimosen lisäksi tutkijatohtori Meri Kytö ja äänimaisematutkija, yliopistonlehtori Noora Vikman ovat paitsi monin tavoin tukeneet ja antaneet apuaan, vieneet unohtumattomille äänikävelyille. Tapaamiset, luennot ja työpajat äänimaisematutkimuksen pioneerin R. Murray Schaferin ja professori Barry Truax´n kanssa ovat vaikuttaneet ratkaisevasti ymmärrykseeni kuuntelun keskeisestä merkityksestä yksilölle ja yhteisölle.

Olen kiitollinen Koneen Säätiöltä saamastani merkittävästä taloudellisesta tuesta. Samoin kiitän Taideyliopiston Sibelius-Akatemian tukisäätiötä kannustusapurahasta tutkimukseni käynnistämävaiheessa ja osallistumisesta painatuskuluihin, Sibelius-Akatemiaa lukuisista matka-apurahoista sekä Arts@School-tutkimusryhmää tuesta väitöskirjan viimeistelyssä.

Lopuksi haluan kiittää perhettäni kaiken kestävästä rakkaudesta. Omistan tämän kirjan vaimolleni Minnalle sekä lapsilleni Laurille, Antille, Mikolle ja Ainolle.

Lempäälän Haljastennokan Kuusisyrjässä, 8. joulukuuta 2017

Olli-Taavetti Kankkunen

Sisällys

1 TUTKIMUKSEEN ORIENTOITUMINEN	1
1.1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT, TUTKIJAPOSITIO JA TUTKIMUKSEN ETENEMINEN	2
1.2 KUUNTELUKASVATUKSEN TARVE JA HAASTEET	9
1.3 AIEMPI KUUNTELUKASVATUS SUOMALAISESSA PERUSOPETUKSESSA.....	21
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ, TUTKIMUKSEN TAVOITTEET SEKÄ TIETEENFILOSOFISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	26
2.1 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	27
2.2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	29
2.3 TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT JA KUUNTELUKASVATUKSEN TEORIA	29
2.4 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	37
3 KUUNTELUKASVATUS TUTKIMUSKOHTENA.....	39
3.1 AKUSTINEN KOMMUNIKAATIO TUTKIMUKSEN VIITEKEHYKSEN OSANA	40
3.2 TUTKIMUKSEN PERUSKÄSITTEET	43
3.3 KUUNTELUN JA KUUNTELUKASVATUKSEN TUTKIMUS.....	67
3.4 ÄÄNELLINEN TOIMIJUUS JA KUUNTELU KOULUYHTEISÖSSÄ	78
4 AKUSTINEN KOMMUNIKAATIO KUUNTELUKASVATUKSEN KONTEKSTINA	82
4.1 VIESTINTÄKÄSITYKSET, ÄÄNELLINEN VIESTINTÄTAPAHTUMA JA ÄÄNELLISTEN TOIMIJOIDEN VUOROVAIKUTUSSUHTEET.....	83
4.2 PUHEEN, MUSIIKIN JA ÄÄNIMAISEMAN VIESTINTÄTAPAHTUMA KUUNTELUKASVATUKSEN KÄSITTEINÄ.....	92
4.3 AKUSTISEN KOMMUNIKAATION MALLIT JA KOMMUNIKAATIOJÄRJESTELMIEN JATKUMO	95
4.4 AKUSTISEN KOMMUNIKAATION MALLIN SOVELLUKSET	109

5 KUUNTELU YKSILÖN JA YHTEISÖN ÄÄNELLISENÄ TOIMINTANA	114
5.1 KUUNTELIIJA, KUUNTELUTAVAT JA YHTEISÖ.....	115
5.2 KUUNTELIJAN TIETO, TAITO JA KÄYTÄNNÖLLINEN JÄRKI	125
5.3 EETTISEN HARKINNAN KEHITTYMINEN KUUNTELUSSA.....	129
5.4 TOIMIJUUS JA KOMPETENSSI KUUNTELUSSA	132
5.5 PUHEEN, MUSIIKIN JA ÄÄNIMÄISEMAN KUUNTELUKOMPETENSSIT JA ÄÄNELLINEN TOIMIJUUS	140
6 KOHTI PERUSOPETUKSEN EETTISTÄ JA LAAJA-ALAISTA KUUNTELUKASVATUSTA.....	148
6.1 KUUNTELU PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEISSA 2014	149
6.2 KUUNTELUKASVATUKSEN LÄHTÖKOHDAT	155
6.3 KUUNTELUKASVATUKSEN ARVOPOHJA JA ETIIKKA.....	171
6.4 KUUNTELUKASVATUKSEN TAVOITTEET	180
7 PERUSOPETUKSEN YHTEISÖLLISEN KUUNTELUKASVATUKSEN KÄSITTEELLINEN JÄSENNYS.....	190
7.1 PERUSOPETUKSEN KUUNTELUKASVATUKSEN SOSIOKONSTRUKTIVISTINEN JA EETTINEN PERUSTA	191
7.2 PERUSOPETUKSEN KUUNTELUKASVATUKSEN KÄSITTEELLINEN JÄSENNYS.....	195
7.3 KUUNTELUN VUOROVAIKUTUSMALLIT KASVATUS- JA SISÄLTÖALUEIDEN JÄSENTÄJÄNÄ	199
7.4 YHTEISÖLLINEN KUUNTELUKASVATUS	202
8 DISKUSSIO.....	208
8.1 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	209
8.2 KOHTI TULEVAISUUDEN KUUNTELUKASVATUSTA	215
LÄHTEET	219

Kuvioluettelo

KUVIO 1. Holistisen musiikkikasvatuksen perspektiivit (Westerlund 2002, 18).....	33
KUVIO 2. Äänellinen toimija.....	63
KUVIO 3. Äänellinen viestintätapahtuma: äänellisen toimijan näkökulma.	88
KUVIO 4. Akustisen kommunikaation mallit.	96
KUVIO 5. Akustisen kommunikaation objektiivinen malli (Truax 1998; 2013a).....	97
KUVIO 6. Akustisen kommunikaation subjektiivinen malli (Truax 1998; 2013a).....	99
KUVIO 7. Akustisen kommunikaation malli (Truax 2001, 12; 2013a).	100
KUVIO 8. Akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumo (Truax 2001, 50).....	104
KUVIO 9. Puheen kuuntelun vuorovaikutusmalli.	110
KUVIO 10. Musiikin kuuntelun vuorovaikutusmalli.....	111
KUVIO 11. Äänimaiseman kuuntelun vuorovaikutusmalli.....	113
KUVIO 12. Kuuntelu vuoden 1970 opetussuunnitelmassa Hyvösen (1995, 17) mukaan. ...	122
KUVIO 13. Eettinen harkinta Restin, Narvaezin, Bebeaun ja Thoman (1999) mukaan.....	130
KUVIO 14. Kuuntelukompetenssi kommunikatiivisen kulttuurikompetenssin osana.	138
KUVIO 15. Äänellisen toimijan kompetenssit.	140
KUVIO 16. Vastuullisen äänellisen toimijuuden kehittyminen äänimaisemassa.	189
KUVIO 17. Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen perusta, osa-alueet ja jatkumo.	195
KUVIO 18. Kuuntelukasvatuksen osa-alueiden suhteet.....	196
KUVIO 19. Suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen käsitteellinen jäsenitys. ...	198
KUVIO 20. Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen kasvatus- ja sisältöalueet.	199

TUTKIMUKSEEN ORIENTOITUMINEN

Esittelen työni aluksi tutkimukseni lähtökohdat ja positioni tutkijana sekä kuvaan tutkimuksen etenemisen. Alaluvussa 1.2 perustelen ensiksi, miksi kuuntelua ja kaikille yhteistä kuuntelukasvatusta tarvitaan. Toiseksi selvitän kuunteluun, kuuntelun oppimiseen ja opettamiseen liittyviä käsityksiä ja haasteita. Tutkimuskohteeni taustoittamiseksi tarkastelen kuuntelukasvatusta vuosien 1970, 1985, 1994 ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden sekä alan suomalaisten pioneerien työn valossa (1.3).

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat, tutkijapositio ja tutkimuksen eteneminen

Poika katsoo isäänsä ja kysyy: ”Mistä äänet tulevat?” Isä hymyilee ja vastaa: ”Hyvin erikoisesta paikasta”. Tovin hiljaisuuden jälkeen keskustelu jatkuu: ”Mutta minne ne menevät?” Isä miettii ja silittää pojan tukkaa: ” Ne menevät vielä erikoisempaan paikkaan, kuin mistä ne lähtivät.” Kun poika näyttää hämmentyneeltä, isä piirtää sormellaan äänen reitin omasta rinnastaan ilmaan ja edelleen poikansa rintaan. (Labelle 2010, xv.)

Tutkimukseni aiheena on suomalaisen perusopetuksen *kuuntelukasvatus*, joka koskee ihmisten välistä äänellistä vuorovaikutusta ja akustisen kommunikaation oppimista.¹ Työssäni artikuloin tätä vähän tiedostettua kasvatusaluetta. Tavoitteeni on käsitteellisesti jäsentää puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatus kaikille tarpeellisena eettisenä ja yhteisöllisenä kasvatuksena.

Tutkimuksen lähtökohdat

Kuuntelukasvatus on suomalaisessa peruskoulussa jäänyt usein musiikkikasvattajan vastuulle. Musiikkikasvattajalle kuuntelun harjoittaminen on erottamaton osa opetustyötä, onhan musiikkikasvatus kasvatusta nimenomaan kuunteluun. Akustisen kommunikaation teorian (Truax 2001) näkökulmasta kuitenkin periaatteessa kaikki äänet – ei vain musiikilliset äänet – kuuluvat kommunikatiivisen kuuntelun piiriin.² Työssäni tästä seuraa, että kasvatuksessa on käsiteltävä kuuntelun koko kenttää: ympäristön äänten lisäksi elinympäristössä voi olla puhetta, musiikkia ja muita ihmisen toiminnan aiheuttamia ääniä. Näin ollen musiikin kuuntelu, yksi inhimillisen toiminnan ja vuorovaikutuksen muodoista, on vain yksi kuuntelukasvatuksen osa-alue.

Kun ääniympäristöä tarkastellaan sosiaalisen vuorovaikutuksen perspektiivistä, kuuntelu osoittautuu välttämättömäksi myös suullisessa viestinnässä ja ympäristöön orientoitumisessa. Siten tutkimukseni ytimeen asettuu kuuntelukasvatus, joka koskee koko yhteistä akustis-

¹ Tutkimuksessani käytän käsitettä kuuntelukasvatus, sillä kuuntelu on aktiivista ja kokoaikaista toimintaa myös äänen tuottamisessa. Termin lanseerannut äänimaisematutkimuksen pioneeri R. Murray Schafer (1992a) tarkoittaa käsitteellä Sound Education kasvatusta, jonka tarkoituksena on saada ihmiset kuuntelemaan tarkemmin ympäristöään. Käsite on mahdollista tulkita kielellä leikittelynä: englannin kielen sana sound voi viitata paitsi ääneen, myös hyvään tai terveeseen. Myös Schaferin kirjan ”A Sound Education” (1992a) suomennoksessa (Schafer 2015) nimenä on Kuuntelukasvatus.

² Ks. musiikillisesta ja ei-musiikillisesta äänestä Ojala (2009, 102–104).

sosiaalista ympäristöämme. Tällä perusteella työssäni argumentoin *laaja-alaista puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatusta*.

Kasvatuksen alaan kuuluvan teoreettis-filosofisen tutkimukseni lähtökohdat ovat pääosin pragmatistisessa musiikkikasvatusfilosofiassa ja sen sosiokonstruktivistisissa lähtökohdissa (esim. Westerlund 2002; 2005; Väkevä 2003; 2004; Westerlund & Väkevä 2009; 2011). Poikkitieteisessä tutkimushankkeessani yhdistän kulttuurisen äänimaisematutkimuksen kasvatukseen ja erityisesti musiikkikasvatuksen tutkimukseen. Akustisen kommunikaation teoria (Truax 2001) lähtökohtana nostan työssäni esiin *akustisen kommunikaation* kokonaisvaltaisen merkityksen yksilölle ja yhteisölle. *Eettisen äänellisen toimijuuden* jäsenyyksessä käytän apuna aristoteelista hyve-teoriaa (Nikomakhoksen etiikka).

Tietoisena akustisen kommunikaation teorian yksilö-ympäristö-suhteen painotuksesta oletan, että kehittämällä edelleen akustisen kommunikaation yhteisönäkökulmaa kuuntelukasvatuksen laaja-alainen aihepiiri on yhdistettävissä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Jäsenän suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatusta *akustisen kommunikaation järjestelmien eli puheen, musiikin ja kuuntelussa tulkitun ääniympäristön eli äänimaiseman* pohjalta. Tutkimuksessani tarkoitan akustisella kommunikaatiolla äänentuottajien ja kuuntelijoiden eli *äänellisten toimijoiden* vuorovaikutteista toimintaa, joka tapahtuu äänen välityksellä. Toimintana *kuuntelu* on kontekstuaalinen, moniaistinen ja kehollinen tapahtuma (esim. Juntunen & Hyvönen 2004; Ihde 2007, 44; Tarvainen 2012). Tutkimuksessani painotan kuuntelukokemusta holistisena kokemuksena maailmasta. Siksi kuuntelukasvatukseen tulee käsitykseni mukaan kiinnittyä *kuuntelijuuden* kokonaisvaltaiseen opettamiseen.

Tutkimuksellani on kaksi kommunikaatiota koskevaa perusoletusta. Akustisen kommunikaation teorian pohjalta oletan, että äänen välityksellä tapahtuvassa inhimillisessä viestinnässä kuuntelulla on keskeinen rooli. Kuten vuorovaikutustaitojen opetuksessa, tutkimuksessani käsitan kuunteluun liittyvät vastaanottamis- ja tulkintataidot lähtökohtana yksilöiden välisen vuorovaikutuksen syntymiselle. Toiseksi oletan, ettei vuorovaikutusta yksilön ja hänen ympäristönsä välillä voida ymmärtää yksinomaan yksilön ominaisuutena, vaan pikemminkin sosiaalis-eettisenä ilmiönä (ks. Vehmas 2010). Yhteisessä äänimaisemassa tapahtuvana toimintana inhimillinen akustinen kommunikaatio on väistämättä eettisten

kriteerien alaista intersubjektivistä³ toimintaa. Näin ollen kuuntelukasvatuksen lähtökohdaksi on otettava yhteisössä toteutuva *eettinen äänellinen toimijuus* (ks. luku 3.2).

Tulevaisuudessa perusopetuksessa korostuvat elinikäinen oppiminen ja laaja-alainen osaaminen (Opetushallitus 2016; myös POPS 2014; Skolverket 2011, 8). Laaja-alaisen osaamisen kompetenssit koostuvat viidestä eri ulottuvuudesta – tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista sekä tahdosta ja kyvystä toimia tilanteen edellyttämällä tavalla (Halinen 2011, 77; myös POPS 2014, 20). Näiden avaintaitojen opettaminen, joissa kuuloaistin käytöllä on muiden aistien rinnalla tärkeä rooli, koskee kaikkia perusopetuksen oppiaineita. Yleissivistävässä ja kaikkia koskevassa koulutuksessa vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen oppiminen kuuluu niihin kommunikaatiovalmiuksiin, joita koulun kaikkien oppiaineiden opetus jollakin tavoin palvelee. Siten kuuntelukasvatuksen tutkiminen pelkäästään musiikkikasvatuksen lähtökohdista ei riitä, vaan aihetta on lähestyttävä monitieteisesti ja eri oppiaineiden näkökulmasta.

Yhtäältä lähestyn kuunteluun perustuvaa kommunikaatiota ja sen opettamista akustisen kommunikaation teorian kehittäjän, professori Barry Truax´n (1999; 2001) käsitteellä akustinen kommunikaatio (*acoustic communication*). Käsite kuvaa kattavasti kaikkia ympäristön äänellisiä ilmiöitä kuuntelevan ihmisen näkökulmasta. Truax´n teorian avulla voidaan informaationvaihdon ja vuorovaikutuksen lähtökohdasta selittää ja tehdä ymmärrettäväksi äänellisen ympäristön kanssa kommunikoivan ihmisen toimintaa sekä akustiseen kommunikaatioon liittyviä säännönmukaisuuksia.

Toisaalta rakennan tutkimuksessani kuuntelukasvatuksen pragmatistista teoriaa, joka lähtee liikkeelle yhtäältä kuuntelusta ja toisaalta kasvatuksesta (luku 3.2). Tästä näkökulmasta ymmärrän puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun sekä niitä koskevan kasvatuksen Truax´n teoriaa laajemmin sosiokulttuurisena käytäntönä, yhteisyyttä ja yhteisöllisyyttä palvelevana toimintana (ks. Väkevä 1997; 2004; Westerlund 2002; 2005). Käsitteeni kuuntelusta kommunikaationa pohjautuu edellä esitetyn lisäksi pragmatistiseen semiotiikkaan (Määttänen 2009), eettisen toiminnan teoriaan (Rest 1986; 1994), kuuntelun ideaaleihin (Habermas 1984; 1994; Burbules 1993), viestinnän merkityskoulukunnan kulttuuri- ja

³ Sananmukaisesti intersubjektivisyys tarkoittaa subjektienvälisyyttä (Siljander 2014, 199). Työssäni viittaan intersubjektivisuudella ihmisten väliseen (yhteis)toimintaan, joka perustuu pyrkimykseen ja mahdollisuuteen ymmärtää toisia ihmisiä.

viestintäkäsitykseen (mm. Carey 2009) sekä ennen kaikkea kasvatustilafilosofi John Deweyn (EW 5; MW 9; LW 1; LW 10)⁴ yhteisö- ja demokratiakäsitteeseen.

Kasvatustilajattelussani nojaan pragmatistiseen kasvatustilafilosofiaan ja musiikkikasvatukseen (esim. Dewey MW 1; MW 9; MW 12; Westerlund 2002; 2005; Hansen 2007). Tukeudun erityisesti Deweyn (esim. LW 11) pragmatistiseen käsitykseen kasvatuksesta, mutta sitoudun myös sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (esim. Tynjälä 2004; Kauppila 2007; De Corte 2012; Dumont & Istance 2010; Halinen et al. 2016) sekä muiden muassa Wengerin (1998), Ikäheimon (2009) ja Hakkaraisen (2013) näkemyksiin yhteisöllisestä oppimisesta ja oppimisyhteisöstä. Yhteisen, yhteisöllisyyden ja yhteisön määrittelyn apuna työssäni ovat Lehtosen (1990; myös Kangaspunta 2011) luomat teoreettiset välineet. Niiden avulla esitän myös *akustisen yhteisön* käsitteen (Truax 2001; Schafer 1977; 1994a) kritiikin.

Kuuntelukasvatuksen teoriaperustan lähtökohtana tutkimukseni lähdeaineistossa korostuu Barry Truax´n kirja *Acoustic Communication* (2001). Muutoin kuuntelukasvatusta koskeva tutkimuskirjallisuus jakautuu kolmelle tutkimusalalle, puheen ja musiikin kuuntelukasvatuksen tutkimukseen (esim. Wolvin & Coakley 1996; Wolvin 2010a; Hyvönen 1995) sekä kulttuuriseen äänimaisematutkimukseen (esim. Uimonen 2005). Kuuntelukasvatuksen osa-alueiden, puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsenyyden näkökulmasta tutkimuskirjallisuuden valinta perustuu kunkin tutkimusalan keskeisten argumenttien identifiointiin. Työni sosiokonstruktivistinen kritiikki aiempaa akustisen kommunikaation kirjallisuutta kohtaan tuo kuuntelun tarkasteluun laajemmin myös yhteisön näkökulman.

Tutkimuksessani sovellan kuuntelukasvatuksen käyttöön useita akustisen kommunikaation teorian käsitteitä. Niistä kolme tärkeintä ovat *puhe*, *musiikki* ja *äänimaisema*, jotka tässä tarkoittavat akustisen kommunikaation järjestelmiä (ks. luku 4.3). Koska Truax´n (2001) akustisen kommunikaation teorian juuret ovat vahvasti sekä viestinnän että kommunikaation teoriassa, on tutkimuksessani hyödyllistä analysoida tarkemmin *viestinnän* ja *kommunikaation* käsitteiden suhdetta (luku 3.2). Ääniympäristön kuunteluun liittyviä käsitteitä ovat esimerkiksi

⁴ Helpomman saatavuuden vuoksi olen käyttänyt Dewey-lähteenä Jo Ann Boydstonin toimittamaa (1967–1990) kokonaispainosta *The Collected Works of John Dewey* (elektroninen versio 1996–2013). Viitataan Deweyn kirjalliseen tuotantoon vakiintuneen lähdemerkintätavan mukaisesti. Deweyn tuotanto on jaettu varhais- (1882–1898), keski- (1899–1924) ja myöhäiskauteen (1925–1953). Niitä vastaavat lähdetunnisteet ovat EW = *Early Works*, MW = *Middle Works* ja LW = *Later Works*, joita seuraa osan ja sivun numero.

äänimaisema ja *äänellinen affordanssi*. Taidon ja kompetenssin käsiteanalyysin perusteella työssäni esitän *kuuntelukompetenssia* käsitteeksi, joka parhaiten kuvaa äänellisen toimijan kuuntelun pätevyyttä. Tarpeellisia ovat myös pätevän kuuntelun edellytyksiin, äänellisen toiminnan käytäntöön ja eettiseen harkintaan liittyvät käsitteet *hiljainen (äänellinen) tieto* ja *kuuntelutaito* sekä *kuuntelun dialoginen praxis* ja *fronesis* (ks. luku 5.2).⁵

Kuuntelun laaja määritelmä nostaa tutkimukseni keskiöön toisen ihmisen *dialogisen, empaattisen ja terapeuttisen kuuntelun* (ks. luku 3.2). Koululuokan *akustisesta oppimis-yhteisöstä* (luku 3.4) ja *yhteisöllisestä kuuntelukasvatuksesta* (luku 7.4) kirjoitan, jotta perusopetuksen kuuntelukasvatuksen opetus- ja kasvatustehtävän molemmat osa-alueet, yksilön ja yhteisön hyvän edistäminen tulevat esille. Kuuntelun yhteisöllistä luonnetta käsitteellistän esimerkiksi *yhteisön, toiminnallisen yhteisön, äänellisen toimijuuden ja yhteisöllisen kuuntelukompetenssin* käsitteiden avulla.

Lukuun ottamatta ympäristökasvatuksen tutkimusta perusopetusta koskevan äänimaiseman kuuntelukasvatuksen tutkimus on Suomessa ollut vähäistä.⁶ Koska ääniympäristön kuuntelu ja siinä erityisesti kokemuksellisen kuuntelun näkökulma on jäänyt myös vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa varsin vähälle huomiolle, annan työssäni runsaasti tilaa äänimaiseman kuuntelukasvatuksen teoreettisen ja opetussuunnitelmallisen perustan rakentamiselle (esim. luvut 4.4, 6.2, 6.4). Tarkastelen äänimaiseman kuuntelukasvatusta, paitsi musiikkikasvatuksen näkökulmasta (esim. Hyvönen 2002), myös laajemmin sekä äänimaisematutkimuksen ja schafferilaisen kuuntelukasvatuksen (esim. Schafer 1992a; 2015) että ympäristöfilosofian ja -kasvatuksen (Vilkkä 1993; Palmer 1998) valossa. Äänimaiseman ja musiikin kuuntelukasvatuksen ongelmallisia rajapintoja ovat esimerkiksi musiikillisen ja ei-musiikillisen äänen määrittely, äänen kulttuurinen arvottaminen sekä oletus aktiivisesta kuuntelusta musiikkikasvatuksen lähtökohtana.

Pelkistäen tutkimuksellani on kaksi kasvatusta koskevaa oletusta. Akustisen kommunikaation teoriaan (Truax 2001) sekä kuuntelun (esim. Janusik 2004) ja kuuntelukasvatuksen (esim. Schafer 1977; Elliott 1995; Hyvönen 1995; 2002; Gerlander & Poutiainen 2009) tutkimukseen nojaten työssäni esitän, että *kuuntelutaitoa voidaan* 1) *oppia* ja 2) *opettaa*.

⁵ Tutkimuksessani kuuntelun praxis viittaa kuunteluun käytäntönä ja käytännöllisenä tietona. *Eettiseen äänelliseen harkintaan* liittyvä käsite *fronesis* tarkoittaa viisasta, oikeudenmukaista ja tilanneherkkää harkintaa kuuntelutilanteissa (Nikomakhoksen etiikka VI 5). Dialogisuudella viittaaan kommunikaatiossa sekä vastavuoroisen vaikuttumisen taitoon että yhteistoiminnalliseen suhteeseen.

⁶ Suomalaisessa musiikkikasvatuksessa on kuitenkin jonkin verran kehitetty esimerkiksi äänikasvatuksen, äänipajatyöskentelyn ja virtuaalisten äänimaisemien (Riikonen 1994; 1996; 2007) sekä ääniympäristön kuuntelun ja äänikävelyn (Kankkunen 1997; 2010; 2012a; 2012b) teoriaa ja metodeja.

Väitteeni taustalla on ajatus, että kuuntelun oppiminen voidaan ymmärtää perinteisen sosialisatioprosessin lisäksi pedagogisena toimintana, kasvatuksena ja opetuksena (ks. Siljander 2014, 26, 53–57).

Molemmat kuuntelukasvatuksen oletukset palautuvat työn alussa esitettyyn lähtökohtaan, Truax´n (2001) akustisen kommunikaation teorian perusoletukseen kuuntelun keskeisestä merkityksestä yksilölle ja yhteisölle. Samoin kulttuuriseen äänimaisematutkimukseen (Uimonen 2005), sosiologiaan (DeNora 2000; 2003; 2007; myös Giddens 1984; 2006) ja kuuntelun tutkimukseen (Wolvin 2010a) tukeutuen voidaan todeta, että akustisella kommunikaatiolla on tärkeä merkitys inhimillisessä kommunikoinnissa ja vuorovaikutuksessa. Tarvitsemme päivittäin sekä herkkyyttä tunnistaa erilaisia kuuntelukonteksteja että ymmärrystä erilaisista tavoista kuunnella (Hugill 2012, 57). Kuuntelutaidot voidaan siis nähdä kaikille tarpeellisina taitoina, joita tulisi opettaa (esim. Wolvin 2010a; 2012; myös Kauppila 2005, 13, 209). Suomessa on perusopetuksen tehtävä huolehtia kansalaisten kaikille yhteisten perustaitojen opetuksesta. Tästä syystä työssäni esitän, että kaikille tarpeellisen kuuntelukasvatuksen järjestämiselle on pätevät perusteet juuri perusopetuksessa.

Musiikkikasvattaja tutkijana

Peruskoulun opettajana, musiikkikasvattajana ja opettajankouluttajana luonnehdin tutkijan rooliani käsitteellä tutkiva opettaja (ks. Hakkarainen et al. 2004a; Clarà 2015; myös Dewey MW 6; LW 8; LW 12). Tutkimustani motivoi paitsi opetuksen ja koulun kehittäminen, myös oma ammatillinen kasvu. Samalla tunnustaudun tutkimuskohteeni aktiiviseksi toimijaksi. Olen akustisessa kommunikaatiossa osallinen, vaikuttaja tai vaikutettava näkökulmasta riippuen joko kuuntelevana yksilönä, yhteisön jäsenenä, kasvattajana tai kansalaisena.

Kasvattajana ja peruskoulun musiikin aineenopettajana olen opetussuunnitelman arvojen ja kasvatustavoitteiden mukaisesti sitoutunut toteuttamaan perusopetuksen kasvatus- ja opetustehtävää, yhteiskunnallista tehtävää sekä kulttuuritehtävää. Opettajakoulutuksen ja pitkän työurani aikana olen myös omaksunut käsityksiä kasvatuksen arvoista ja etiikasta, kasvatettavasta ja oppimisesta sekä erityisesti musiikista oppiaineena. Opettajuuden ymmärrän perustaltaan eettisenä kasvatustehtävänä ja emotionaalisenä työnä, jossa keskeistä on oppilaan hyvän edistäminen (ks. Kauppinen 2010, 6, 197, 204, 207; myös Halinen et al. 2016, 38).

Toimintaani tutkijana vaikuttaa olennaisesti se, kuinka miellän maailman ja millaiseksi käsitän tutkimuskohteeni. Elämäkokemuksen myötä olen tullut entistä vakuuttuneemmaksi siitä, että kuuntelu on yksi keskeisimmistä asioista ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Äänimaisematutkimukseen perehtyminen sekä etenkin lasten ja nuorten parissa työskentely

ovat vahvistaneet käsitystäni, että kuuntelutaitojen opettaminen kaikille on tarpeellista ja hyödyllistä. Siksi musiikkikasvattajana koen kuuntelukasvatuksen erittäin tärkeäksi osaksi kasvatustehtävääni.

Tutkimukseni filosofiset perusoletukset ja valinnat ratkaisevat, millaista ja kuinka pätevää tietoa kuuntelukasvatuksesta on tässä työssä ylipäättään mahdollista saada.⁷ Myös kysymykset tiedon ja tietämisen ehdoista ja pätevydestä sekä erityisesti kasvatusta koskevan tietämisen alkuperästä ovat keskeisiä, sillä ne ohjaavat työni motivointia ja suuntaamista. Kasvamisen ja kasvattamisen kysymykset kiinnittävät tutkimuskohteeni ensimmäiseksi kasvatuksen tutkimisen arvoihin.

Tähän liittyen tunnistan, että kasvatuksen tutkijana nojaan kasvatustieteiden tieteenkäsitykseen sisältyvään myönteiseen ihmiskuvaan (ks. Varto 2005, 9, 37–38).⁸ Tutkimuksessani ilmenevä ihmiskuva on lisäksi kytköksissä normatiivisesti, tavoitteellisesti ja subjektiivisesti värittyneeseen käsitykseeni ihmisestä (ks. ihmiskäsityksestä esim. Rauhala 2005; 18–19, 32; Varto 2005, 43–44; Spoofo 2007, 13–14). Perusarvona ihmisarvo määrittelee sen, kuinka ihmisten tulee suhtautua toisiinsa. Kasvattajana tutkimustani ohjaa ihmiskäsitys, jonka keskeisin arvo on elämän ja toisen ihmisen kunnioittaminen (esim. POPS 2004, 14; 2014, 15). Tutkimuksessani muodostettavan perusopetuksen kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsennyksen kaikkien osien tulee olla sopusoinnussa tämän perusarvon kanssa. Tiivistäen oletan, että kasvatuksen tiedeperusteinen ihmiskuva ja henkilökohtainen ihmiskäsitykseni muodostavat tutkimukseeni keskeisesti vaikuttavan taustaoletuksen.

Taideyliopiston tiedeyhteisön jäsenenä tutkimukseni on ollut osa Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen tutkimusprojektia Creative Agency and Democratic Research in Music Education (CADRE).⁹ Tutkimustehtäväni valintaa motivoi ajatus sellaisen kuuntelukasvatusteorian kehittämistä, jonka perusteella voisi myös antaa suosituksia perusopetuksen kuuntelukasvatuksen järjestämistä varten.

⁷ Muun muassa Habermas (1976; ks. myös Pihlström 2007, 153) on pyrkinyt osoittamaan, että kaikki inhimillinen tieto ja tietäminen on perustavalla tavalla käytännöllisesti sitoutunutta.

⁸ Perusopetuksen osana myös kuuntelukasvatus perustuu perusopetuksen opetuskäytäntöjä ohjaaviin normeihin. Näiden normien taustaoletuksina taas ovat joko hiljaisesti oletettuina tai julkilausuttuina esimerkiksi käsitykset ihmisestä, moraalista ja yhteiskuntaelämän toiminnasta (ks. Lindström 2009, 108; 2011, 32–33).

⁹ Ks. <http://www5.siba.fi/documents/10157/a673448c-39d8-4e15-8ca4-a7d6b576f63f>

Tutkimuksen eteneminen

Tutkimustehtävän (luku 2) ratkaiseminen, perusopetuksen kuuntelukasvatuksen kokonaisvaltainen jäsentäminen edellyttää ensiksi opetus- ja kasvatustehtävään sitoutuvan kuuntelukasvatuksen tarpeen perustelua (luku 1.2) sekä tutkimuskohteen, kuuntelukasvatuksen ja sen peruskäsitteiden määrittelyä (luku 3.2). Toiseksi on perusteltava, miksi ja millä ehdoin juuri Truax´n (2001) akustisen kommunikaation teorian viestintäkäsitys, kommunikatiiviset mallit tai jatkumojärjestelmä puhe–musiikki–äänimaisema kannattaa valita kuuntelukasvatuksen teorian edelleen kehittämisen lähtökohdaksi (luku 3.1). Siksi tuon esille akustisen kommunikaation teorian edut, mutta myös puutteet kuuntelukasvatuksen lähtökohdana ja kontekstina (luku 4). Kolmanneksi on saatava käsitys kuuntelusta yksilön ja yhteisön äänellisenä toimintana (luku 5).

Luvussa 6 perustelen ja esitän tutkimuksen toisen ja kolmannen osatehtävän ratkaisun jäsentämällä kuuntelukasvatuksen ja sen osa-alueiden lähtökohdat, arvopohjan, etiikan ja tavoitteet. Tulosluvussa 7 rakennan perusopetuksen kuuntelukasvatuksen kokonaisjäsennyksen, joka muodostaa tutkimustehtävän kokonais-ratkaisun. Työn loppuksi (luku 8) arvioin tutkimuksen haasteita, onnistumista ja merkitystä.

Tiivistäen suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen käsitteellinen jäsentäminen etenee tutkimusprosessina kolmessa temaattisessa vaiheessa: 1) kuuntelukasvatuksen ja sen kasvatusalueitten perusteluna, 2) kuuntelukasvatuksen eettisten perusteiden määrittelynä ja 3) yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen jäsennyksenä.

1.2 Kuuntelukasvatuksen tarve ja haasteet

Miksi kuuntelutaidon opetusta tarvitaan?

Kuunteluun perustuvat vuorovaikutustaidot voidaan nähdä yksilön elämänhallinnan perustaitoina. Ihmisenä kasvaminen sekä kansalaisena toimiminen nyt ja tulevaisuudessa edellyttävät kuuntelun osaamista. Kuuntelu on tarpeellista esimerkiksi perhe-elämään, harrastuksiin, opiskeluun, työelämään tai yhteiskunnalliseen toimintaan liittyvissä sosiaalisissa suhteissa.

Omaksumme sosiaalisessa vuorovaikutuksessa suuren osan yhteiskuntamme uskomuksista, normeista ja tiedosta kuuntelun avulla (Wolvin & Coakley 1996; myös Fiske 1992, 15; Wikan 2002, 80). Vuorovaikutuksen ja kuuntelun tutkijoiden (esim. Kauppila 2005, 13; Imhof 2008) mukaan kuuntelun luontainen oppiminen ei kuitenkaan riitä. Vähitellen kasvatuksessa, opiskelussa ja työelämässä onkin ryhdytty kiinnittämään yhä enemmän huomiota vuorovaikutus- ja viestintätaitojen opettamiseen. Virinneen kiinnostuksen taustalla

ovat yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, esimerkiksi ammattien uudet vaatimukset. Monissa ammateissa laaja-alaista äänellistä osaamista edellyttävät keskustelu- ja neuvottelutaidot ovat tärkeä osa ammatillista pätevyyttä.

Sen lisäksi, että opimme kuuntelua koko elämämme ajan, peruskoulussa vietetyt vuodet muodostavat tärkeän ajanjakson lapsen ja nuoren elämässä. Peruskoulun opetuksen käytännöissä kuuntelulla on perustavanlaatuinen rooli ainakin kahdesta syystä. Kouluoppiminen tapahtuu yleensä auditiivis-verbaalisissa ympäristöissä ja vuorovaikutustilanteissa, joissa opiskelutehtävät ja -ohjeet annetaan usein suullisesti. Toiseksi opetuksen lähtökohtana on, että oppilas oppii kuuntelemalla. Kuuntelutaitojen oppiminen on erityisen tärkeää lapsille, jotta he voivat hallita oppimisessa tarvittavaa merkityksen muodostamista. Tässä mielessä kuuntelu on koulunkäyntitaito. Koska tutkijoiden (esim. Kauppila 2005, 23; Bergman 2009, 5) mukaan sosialisatiossa opittuja kuuntelutaitoja voidaan kasvatuksella edelleen kehittää, on oletettava, että kuuntelukasvatuksella voidaan tukea sosiaalisten taitojen kehittymistä.

Vuorovaikutuksen merkityksestä oppimisessa ollaan nykyisin varsin yksimielisiä (Halinen et al. 2016, 28). Myös koulumenestykseen ja oppimistapahtumaan liittyvät kuuntelun merkitykset on yleisesti tunnettu ja tunnustettu.¹⁰ Erityisesti puheen kuuntelukasvatuksella (*Listening Education*) on ollut runsaasti puolestapuhujia. Tutkimustuloksiinsa vedoten kuuntelututkija Paul Rankin ehdotti jo vuonna 1928, että koulussa tulisi kiinnittää enemmän huomiota puhuttuun kieleen ja erityisesti kykyyn ymmärtää kieltä kuuntelemalla (Rankin 1928, 629–630). Puheen kuuntelukasvatuksen tutkijat (mm. Wolvin & Coakley 1996, 13, 21; 2000) kytkevät kuuntelun merkityksen ensimmäiseksi kielen oppimiseen. Wolvinin ja Coakleyn (1996, 13) mukaan kuuntelu, joka on ensimmäiseksi hankittu verbaalisen kommunikaation taito, on kielen oppimisen perustaito. Näin ollen kuuntelutaidon oppiminen luo perustan myös muulle kognitiiviselle kehitykselle.

Kuuntelun tutkijat (esim. Imhof 2008; Wolvin 2012) ovat toistuvasti esittäneet, että puheen kuuntelutaidon opetus tulisi opetussuunnitelmassa nostaa puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen taitojen opettamisen rinnalle. Vaikka kuuntelun merkitys on myönnetty yleisesti oppimisessa ja opettamisessa, kuuntelu on koulussa jäänyt kielten kuullunymmärtämiskokeita lukuun ottamatta lähes unohtetuksi kielitaidoksi (esim. Imhof 2008). Tutkijoiden (esim. Beall et al. 2008, 123–124; Wolvin 2012) mukaan esimerkiksi amerikkalaisessa perusopetuksessa

¹⁰ Suomessa on peruskoulun alkuajoista lähtien tähdennetty, että kuuntelutaito on opittavissa ja että niin sanotut ”heikot kuuntelijat” hyötyvät eniten kuuntelun opetuksesta (Innola 1972, 113).

on vain harvoin järjestetty erikseen kuuntelun opettamista. Lukuun ottamatta musiikkitunteja ei myöskään suomalaisen peruskoulun opinto-ohjelmaan ole sisällytetty erillistä kuuntelukasvatusta.¹¹

Vaikka myös kommunikaatiotutkimuksessa on yleisesti tunnustettu kuuntelun merkitys kommunikaatioprosessissa, kuuntelun tutkimus on ollut vähäistä verrattuna puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen tutkimukseen (esim. Vandergrift 1997, 494; Imhof 2008, 2). Koska kuunteluun käytetään suuri osa opetusajasta, kuuntelun roolia ja merkitystä oppimisessa on pyritty osoittamaan esimerkiksi koululaisten ja opiskelijoiden kuunteluaiikatutkimuksella.¹² Kuunteluun käytetyn ajan on katsottu korreloivan sen merkityksen ja roolin kanssa, mikä kuuntelulla on ihmisten jokapäiväisessä elämässä (esim. Wolvin 2012; Wolvin & Cohen 2012).¹³ Kuunteluajan ja kuuntelun kommunikatiivisen merkityksen suoran yhteyden todentaminen on kuitenkin ollut monista syistä tutkimuksellisesti haasteellista.¹⁴ Tiivistäen kuunteluaiikatutkimuksessa on pikemminkin kyse median käytön kuin kuunteluajan tutkimisesta. Koska kuunteluun käytetyn ajan määrän osoittaminen näin ollen antaa vain epäsuoraa tukea kuuntelukasvatuksen järjestämiselle, perustelen seuraavassa kuuntelutaidon merkitystä kiinnittämällä huomion kuuntelun tehtäviin päivittäisessä kommunikaatiossa.

Äänimaisematutkijoiden (esim. Järviluoma 1996; Uimonen 2005; Vikman 2007; Kytö 2010; 2013) mukaan kuuntelulla on tärkeä rooli yksilön ympäristösuhteen muodostumisessa, muokkaamisessa sekä oman tilan ja ympäristön hallinnassa. Vikmanin (2007, 25) mukaan ihminen määrittelee arjessa elinympäristönsä tilan ja paikan subjektiivisesti, *elettynä ympäristönä*.¹⁵ Vikmanin tavoin korostan tutkimuksessani äänimaisemaa konkreettisesti koettuna kehollisena ympäristökokemuksena, joka jättää muistijälkensä mieleen. Kytö (2013,

¹¹ Kuuntelun harjoittelua on päinvastoin saatettu pitää itsestänselvyytenä ja tarpeettomana, sillä ”koulussahan opiskellaan perinteisesti paljon kuuntelemalla” (Kauppinen 1986, 116).

¹² Opettajakeskeisessä opetuksessa oppilaat kuuntelevat (jaottelussa puhe/kuuntelu) suurimman osan eli jopa 60–90 % oppitunnin ajasta (mm. Jalongo 2010, 9–10; Halinen et al. 2016, 215).

¹³ Verbaalisen kommunikaation nelikentäisessä (puhuminen, kuuntelu, lukeminen, kirjoittaminen) tutkimuksessa on yhä uudestaan osoitettu, että kuuntelulla on suurin osuus päivittäisestä kommunikaatioajasta (esim. Rankin 1928; Barker et al. 1980; Vandergrift 1999; Imhof 2008; Janusik & Wolvin 2009; Janusik 2013).

¹⁴ Välittyneiden medioiden kategorioiden käyttö yhdessä nelikentäisen jaottelun kanssa aiheuttaa kategoriavirheen, sillä kuuleminen on mukana kaikessa toiminnassa eikä riipu siitä, mikä media kulloinkin on käytössä. Mittaamisen ongelma korostuu, kun tutkitaan moniaistisia kommunikaatiotapoja edellyttäviä multimedioita, joissa puhuminen, kuuntelu, lukeminen ja kirjoittaminen ovat medioitten käyttötapoja.

¹⁵ Vikman (2007, 25) viittaa eletyllä ympäristöllä kaikkiin niihin käsityksiin, tunteisiin ja esityksiin, joiden perusteella yksilö merkityksellistää, arvottaa tai muokkaa ympäristöään.

22–26) käyttää käsitettä äänitilan *kotoistaminen* prosessista, jossa kuuntelija luo ympärilleen miellyttävän, ennakoitavan ja turvallisen äänimaiseman. Molempien äänimaisematutkijoiden käsitteisiin sisältyy oletus kuulijasta ja kuuntelijasta äänellisenä toimijana, joka yksilönä ja yhteisönä jäsenenä harjaantuu ympäristön kuuntelussa. Tietoisen harjaannuttamisen tarve subjektiivisesti koetun ja yhteisesti jaettavan kulttuurisen ymmärryksen tuottamisessa on puolestaan vahva argumentti kuuntelukasvatuksen järjestämiselle. Tämän päivän haasteena ovat kuitenkin lasten ja nuorten kulttuuriseen todellisuuteen liittyvät muutokset.

Varsinkin digitaaliset verkkomediat ovat laajentaneet lasten ja nuorten toimintaympäristöjä sekä luoneet uudenlaisia mahdollisuuksia sosiaalisten suhteiden järjestämiseen ja hoitamiseen (ks. Sintonen 2009, 7–8). Kun median ja vertaisryhmien merkitys on lisääntynyt, myös oppimista tapahtuu entistä enemmän perinteisten oppimisympäristöjen, kodin, koulun sekä asuin- ja harrasteympäristöjen rinnalla tai ulkopuolella (Dumont & Istance 2010, 24). Niin sanotun digiloikan, pedagogisesti mielekkään uuden teknologian hyödyntämisen myötä myös koulussa annettavan opetuksen merkitys lasten ja nuorten maailmankatsomusten muokkaajana väijäämättä muuttuu.

Digitaalinen media, ihmisen ja tietotekniikkaan perustuvien koneiden ja laitteiden vuorovaikutus on entistä enemmän jokaisen, niin pienten lasten ja kuin ala- ja yläkoululaisten arkipäivää (ks. Sintonen et al. 2013, 8; myös Dumont & Istance 2010, 24–25). Medioituminen merkitsee digitaalisten viestintäteknologioiden ja -sisältöjen kasvavaa läsnäoloa ja vaikutusta lasten ja nuorten arjessa (Merilampi 2014, 88). Medioitumisen myötä korostuu laaja-alainen audiovisuaalisen kulttuurin, akustisen ympäristön ja digitaalisten ympäristöjen moniaistinen lukutaito.¹⁶ Tiedonhankintaan ja oppimiseen liittyvänä monilukutaitona se tarkoittaa, että viestin sisällön ymmärtämisen lisäksi on myös osattava kyseenalaistaa, toimia vuorovaikutuksellisesti sekä tuottaa lisäinformaatiota (Sintonen 2009, 9). Medioituneen viestintä- ja informaatioyhteiskunnan kommunikaation ytimessä on kuitenkin edelleen ihmisen suora kohtaaminen, puhuminen ja kuuntelu kehollisena tapahtumana.

Mediateknologian kehityksen vuoksi viestintä- ja vuorovaikutustaidot ovat tulleet entistä tarpeellisemmiksi (ks. Herkman 2002, 18–21; Houtsonen 2005, 19; Merilampi 2014, 15). Sosiaalisten kommunikaatiotilanteiden monimuotoistumisen ja lisääntymisen myötä kuuntelun rooli ihmissuhteissa ja julkisen viestinnän tilanteissa on kasvanut esimerkiksi talouden, politiikan sekä sosiaalisen, henkisen ja hengellisen elämän alueilla. Verkostoituva

¹⁶ Opetussuunnitelman perusteissa (2014) tekstikäsitteeseen perustuva *monilukutaito* tarkoittaa kykyä hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, eri ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla (ks. POPS 2014, 20–21).

informaatioyhteiskunta edellyttää vuorovaikutus- ja tulkintataitoja sekä vastuunkantamisen kykyä (esim. Tani et al. 2007, 205–206; Jääskeläinen & Repo 2011; Wolvin 2012, 123). Kaikkiin tietoyhteiskunnan määrittelyihin sisältyvät myös yhteisöllisyyden ja kommunikatiivisuuden arvot (Merilampi 2014, 15, 64).

Edellä esitetyn perusteella kuuntelutaitojen kehittäminen on yhteiskunnallisesti perusteltua. Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen tärkein argumentti on kuuntelun keskeinen merkitys yksilöiden ja yhteisöjen välisessä kommunikaatiossa. Tästä huolimatta kuuntelukasvatuksen haasteena ovat olleet monet kuulemiseen ja kuunteluun liittyvät kulttuuriset oletukset, väärinkäsitykset, epävarmat tiedot tai näiden yhdistelmät. Kyseenalaistamattomien yleistysten näkyväksi tekemisellä pyrin seuraavassa lisäämään ymmärrystä siitä, miksi kuuntelun opettamista ei aiemmin ole nähty tarpeellisena perusopetuksessa. Toiseksi luon katsauksen sosiaalisen ääniympäristön, kuuntelutapojen ja -kulttuurin muutoksiin, jotka asetavat peruskoulun kuuntelukasvatukselle uusia haasteita.

Kuuntelukasvatuksen kulttuuriset lähtökohdat, rajoitteet ja mahdollisuudet

Länsimaisessa kulttuurissa kuulo on usein asetettu vastakkain muiden aistien kanssa, kuuntelua on pidetty itsestäänselvytenä tai kuuntelun merkitystä on joko ali- tai yliarvioitu (Sterne 2003, 14–16). Kuten Sterne (emt., 15) huomauttaa, vastakkainasettelu on usein ollut tarkoitushakuista, jotta voitaisiin korostaa kuulon merkitystä tai erityislaatua.¹⁷ Syitä kuuntelun heikkoon arvostukseen on puolestaan etsitty näköaistin korostuneesta asemasta audio-visuaalisessa kulttuurissa tai ympäristöään määrän jatkuvasta kasvusta ja ylitarjonnasta (esim. Schafer 1967; Sundin 1977; Sterne 2003).

On väitetty, että kuulo on jäänyt näköaistin varjoon – tai vielä vahvemmin, että kuulo on näköaistille alisteinen (esim. Carpenter & McLuhan 1966, 65). Aistihistorialliseen, mutta spekulatiiviseen tietoon tai yksinkertaistettujen dikotomioiden retoriikkaan perustuvat selitykset eivät kuitenkaan riitä todisteiksi aistihierarkian olemassaolosta (ks. Sterne 2003, 16–

¹⁷ Muun muassa Schafer (1977) sijoittaa lähes kyseenalaistamatta kuulon aistihierarkian huipulle. Schafer (1977, 11 [käännös Heikki Uimonen 2005, 24]) kirjoittaa McLuhanin kirjoituksiin nojaten, että ”ennen kirjoitetun sanan aikakautta, profeettojen ja kertomusten aikaan, kuulo oli näköä tärkeämpi”. McLuhan (1966, 1) ei tätä väitä, vaan päinvastoin toteaa, että ”ennen painettua sanaa nuoret oppivat kuuntelemalla, katsomalla ja tekemällä”.

19).¹⁸ Aistihierarkian olemassaolon todistaminen tai sen mukaan toimiminen ei myöskään ole kuuntelukasvatuksen tehtävä.

Kuunteleminen mielletään osaamiseksi, joka hallitaan suhteellisen hyvin jo kouluun tultaessa. Totta onkin, että yleensä ihminen oppii sosialisatiossa kuuntelun perusvalmiudet. Tästä syystä kuuntelutaitoa on pidetty kasvatuksessa usein itsestäänselvytenä, taitona, joka kehittyy päivittäisessä käytössä aina kun kuunnellaan (Wolvin & Coakley 1996, 26; Aaltonen 2009, 10). Tavallisesti kuunteluun kiinnitetään koulussa huomiota vasta, jos oppilaan viestintäkyvyissä ilmenee erityisiä ongelmia. Oppilas ei myöskään aina selvästi tiedosta kuulemisen ja kuuntelun välistä eroa. Esimerkiksi oppimistilanteissa oppilas pystyy suhteellisen helposti ja tarkasti, mutta mekaanisesti toistamaan juuri kuullun. Näin hän todistelee opettajalle ja itselleen, että on kuunnellut opetusta.¹⁹

Koti- ja koulukasvatuksessa kuunteluun on perinteisesti liittynyt odotuksia, käsityksiä ja tapoja, joita nykykäsitysten mukaan voidaan pitää huonoina käytäntöinä. Toisaalta ne selittävät sitä, miksi kuuntelu on edelleen aliarvostettua. On esimerkiksi ajateltu, että vain aikuiset saavat puhua (ja tulla kuulluiksi): vanhan sanonnan mukaan ”lapsen tulee kyllä näkyä, mutta ei kuulua” (Purdy & Borisoff 1997, xiii). Myös koulussa lapsi oppii varsin pian, että hän voi puhua ainoastaan kysyttäessä – muun ajan hänen tulee kuunnella. Koulussa puheen kuuntelu onkin perinteisesti usein liittynyt koulukurin ja opettajan auktoriteetin ylläpitoon. Musiikinkuuntelua on käytetty jopa oppilaiden hiljentämiskeinona, jotta opettaja voisi keskittyä muuhun työhön (Kolehmainen 2004, 11). Näin kuuntelu assosioituu hiljaa olemiseen ja ”kuuliaisuuteen” (ks. Schultz 2003, 8).²⁰ Kuuntelijan rooli yhdistyy passiivisuuteen ja usein myös heikkouteen tai huonompaan asemaan viestintätilanteessa. Tämä triviaali ja kapea

¹⁸ Sterne (2003, 15) on koonnut kuuloon ja näköön liittyvistä dikotomisista yleistyksistä ns. *audiovisuaalisen litanian*. Sen pääväitteenä voitaneen pitää sitä, että kuuleminen on subjektiivista vastakohtana näköaistin objektiivisuudelle. Tähän liittyen usein ajatellaan, että 1) kuulo on ensisijaisesti tunteen eikä järjen aisti, 2) kuunteluun uppoudutaan, mutta näkö antaa perspektiivin kohteeseen, 3) äänet tulevat kuulijalle, kun taas katse matkaa kohteeseen ja 4) kuuloaisti sulkee meidät maailman sisälle, mutta näköaisti erottaa meidät siitä.

¹⁹ Äänen nopea hetkellinen tallentuminen puskurimuistiin (esim. Snyder 2000) kuunteluprosessin ensimmäisessä vaiheessa on omiaan luomaan illuusiota automaattisesta kuuntelusta.

²⁰ Englanninkielisessä kasvatuksen ja viestinnän tutkimuskirjallisuudessa käytetään tästä kuuntelun roolista nimitystä *Cinderella-* eli *Tuhkimo-ilmiö* (esim. Vandergrift 1997; Imhof 2008). Yhtäältä käsite kuvaa kuuntelun välinearvoista ja viestin vastaanottajan alisteista asemaa viestintätapahtumassa. Toisaalta kuuntelija nähdään kurin kohteena: Tuhkimon osana on olla hiljaa, kuunnella ohjeita ja sitten tehdä työtä käskettyä.

käsitys kuuntelusta estää näkemästä kuuntelun täyttä kommunikaatiivista merkitystä. Tällöin myös kuuntelun harjoittelun merkitys jää huomiotta.

Tutkimuksissa toistuu havainto, että musiikki on nykypäivänä kiinteä osa ihmisten vapaa-ajan viettoa ja elämäntapaa (esim. DeNora 2000; Saarikallio 2010). Musiikki kuuluu lasten ja nuorten arkeen (esim. Saarikallio 2007; 2009; 2011; myös Regelski 2006; Bergman 2009). Onkin muistutettu, että kaikkialla läsnä oleva musiikki tekee musiikin kuuntelukasvatuksen haasteelliseksi (esim. Hyvönen 2011, 13).²¹

Äänimaisematutkimuksessa (mm. Schafer 1977; Westerkamp 1988) ja musiikkikasvatuksessa (esim. Hyvönen 1995) on myös oltu huolestuneita lasten ja nuorten keskittymiskyvyttömyydestä, kuuntelutaidon puutteesta tai jopa länsimaisen ihmisen kuuntelutapojen rappeutumisesta. Opetushallituksen (2017) ylläpitämällä verkkosivulla esi- ja perusopetuksen musiikin osiossa väitetään suorasukaisesti, että ”oppilaiden keskittyminen [musiikki]näytteiden kuuntelemiseen on heikentynyt vuosi vuodelta” niin, että ”jo 5 minuutin yhtäjaksoinen keskittyminen esimerkiksi klassiseen musiikkiin on suurelle osalle oppilaita tavattoman vaikeaa”. Työssäni en tätä väitää, vaan kiinnitän huomion kuuntelijuuden, kuuntelutapojen ja kuunteluolosuhteiden toisiinsa liittyviin kulttuurisiin muutoksiin.

Sosiaalisen ääniympäristön, musiikkikasvatuksen ja kuuntelutapojen muutos

Teknologian kehitys ja käyttö, sähköisen äänen välittämisen ja jakelun tavat ovat luoneet uusia kuuntelun ja tekniikan yhdistäviä kuuntelumahdollisuuksia (esim. Sterne 2003; Cox & Warner 2004, xiii–ix). Myös äänen uusinnettavuus ja siirrettävyys ovat perusteellisesti muuttaneet puheen ja musiikin sosiaalisia ja kulttuurisia käyttö- ja sovellustapoja (DeNora 2003; Uimonen 2005, 271–289; 2011b; 2011c; Kuljuntausta 2006). Voidaan siis todeta, että ääniteknologian uusien innovaatioiden, sähköisten viestintä- ja äänentoistolaitteiden yleistymisen, uusien välineiden käyttöönotto ja runsas käyttö ovat ratkaisevasti muokanneet sosiaalista ääniympäristöä (Uimonen 2005, 18, 58–69; myös Thompson 2002).

Erityisesti internetin rooli on muodostunut keskeiseksi uudenlaisen, kollektiivisten projektien ympärille syntyvän yhteisöllisyyden tuottamisessa (Kangaspunta 2011). Muuttunut akustis-sosiaalinen toimintaympäristö ja uudet välineet ovat puolestaan vaikuttaneet ihmisten

²¹ Ks. jokapaikkaisesta eli ubiikista musiikinkuuntelusta Kassabian 2013.

kommunikointitapoihin ja kuuntelutottumuksiin (Uimonen 2005, 63–65; myös Janusik & Wolvin 2009).²² Käytetyn median ominaispiirteet määrittävät keskeisellä tavalla viestintäprosessia (Jaakkola 2010, 38, 41). Kyse ei kuitenkaan ole viestintävälineen absoluuttisesti kantamista ominaisuuksista, jotka viestintäympäristönä tarjoaisivat vain tietynlaista toimintaa (ympäristön tarjoutumista eli affordansseista tarkemmin luvussa 3.2). Viestintävälineiden käyttäjät sen sijaan omaksuvat ja muokkaavat toimintatapoja omien tarpeidensa ja tavoitteidensa mukaan. Usein myös ääniympäristön muutokset ovat enemmän kokemuksellisia kuin esimerkiksi konkreettisia kaupunkimaiseman muutoksia. Kannattaa siis olla varovainen ääniympäristön ja kuuntelutapojen muutosten suoraviivaisen yhteyden korostamisessa. Erityisen tärkeää tämä on, kun arvioidaan ympäristöäänäen yhteiskunnallista vaikuttavuutta.

Nykyiset kommunikaatiomenetelmät ovat monipuolisemmat kuin koskaan aikaisemmin. Voimme sosiaalisessa mediassa kommunikoida nopeasti, joustavasti ja entistä useampien ihmisten kanssa. Äänen siirrettävyyden ja toistettavuuden eli transfonian käyttö on kasvanut ennennäkemättömiin mittasuhteisiin (ks. Uimonen 2005, 61, 69, 77). Teknologisen kehityksen myötä yhä suurempi osa kokemuksistamme, tiedoistamme ja käsityksistämme on sähköisen median välittämää (Houtsonen 2005, 19; myös Sterne 2003, 58; Carlisle 2011, 242). Äänimaisematutkija Heikki Uimosen (2005, 18) mukaan ”medioitunut ääni kuuluu tavoissa soveltaa taltioitua ääntä uusiin käyttötarkoituksiin”.

Medioitumisessa (*mediation*) on huomionarvoista, että on mahdollista digitaalisesti kerätä ja äänittää, editoida, monistaa, uudelleen järjestää ja omistaa mikä tahansa ääni mistä tahansa äänilähteestä (Feld 1994c, 259). Tällöin periaatteessa kaikki ääniympäristöt ovat kopioitavissa, siirrettävissä, muunneltavissa tai muokattavissa. Monet musiikinkuunteluun sopivat laitteet ovat helppokäyttöisiä ja helposti mukana kuljetettavia: musiikinkuuntelijat voivat ostaa tai ladata tuhansittain musiikkikappaleita kannettaville tietokoneille, tableteille tai matkapuhelmiin ja valita niistä kuunneltavaa koska tahansa. Musiikin käyttö onkin jokapaikkaistunut (Kilpiö & Uimonen 2010). Toisaalta musiikin tekemisestä, esittämisestä ja vastaanottamisesta on musiikin medioitumisen²³ myötä tullut erillisiä musiikillisia tapahtumia, jolloin musisoijien keskinäinen välitön palaute katoaa (Heikkinen 2010, 23–24).

²² Esimerkiksi vuonna 2013 kaikista suomalaisista noin puolet (47 %) käytti internetiä musiikin kuunteluun tai lataamiseen tietokoneelle tai muulle laitteelle, mutta 16–24-vuotiaista 89 prosenttia (SVT 2013).

²³ Musiikintutkijat (esim. Uimonen 2005, 78; Heikkinen 2010, 23) käyttävät käsitettä *musiikin medioituminen* kuvatessaan musiikin taltioinnin, äänitteiden käytön sekä musiikin ja musiikin tekemisen digitalisoitumisen vaikutusta musiikin esittämiseen, välittämiseen ja kuunteluun.

Äänen medioituminen ja transfonia ovat paitsi kyseenalaistaneet alkuperäisen äänen käsitteen, myös vaikuttaneet äänimaiseman kokemisen ja hallinnan ehtoihin (ks. Uimonen 2005, 58–59, 73–74; 2011a). Vaikka yksilön kokemuksena äänimaisema on lokaali, äänen havaitsemista ja tulkintoja tässä ja nyt, globalisoituvan maailman informaatio- ja viestintäteknologia mahdollistaa kuuntelijan globaalin ääniympäristön (Fornäs et al. 2002). Kuuntelukokemus on moniulotteinen, kun sähköakustinen kommunikaatio tapahtuu moniaistisesti samaan tai eri aikaan todellisissa tai virtuaalisissa ympäristöissä (ks. Carlisle 2011, 242, 244). Näin ihmisten toimintaympäristö voi koostua yhtä aikaa useista sisäkkäisistä, rinnakkaisista ja toinen toisiinsa sulautuvista äänimaisemista.

Internetin yleistymisen myötä on muodostunut uusi ihmisten kanssakäymisen ja kommunikoinnin alue, jota voidaan käyttää kokemusten ja ajatusten jakamiseen ja yhteisöllisyyden kokemiseen.²⁴ Internet-verkossa syntyvän virtuaalisen yhteisyyden perustana on jonkin yhteisen kiinnostuksen kohteen ympärille rakentuva yhteenkuuluvuus (Kangaspunta 2011, 26–28). Siten virtuaaliyhteisöt ovat välillisiä sosiaalisia verkkoja, joita vuorovaikutus ja kommunikaatio luovat, uusintavat ja ylläpitävät. Nuorten tarkastelu kuluttajina tai kansalaisina osoittaa, että he hyödyntävät teknologiaa ja mediakulttuuria monin tavoin identiteettityössä, arkielämän estetiikassa, etiikassa ja oman elämänsä filosofiassa (Sintonen 2009, 9).

Sosiaalinen media on tuonut keskinäisviestintään uusia toiminnan tapoja (emt., 23; Meriranta 2010, 236). Viestintäjärjestelmien ja -teknologian kehittymisen myötä kommunikaatiotavat eivät enää useinkaan perustu välittömään kasvokkaisuviestintään eli vuorovaikutukseen, joka tapahtuu samanaikaisesti ja fyysisesti läsnä olevien kesken. Kun kommunikaatiossa käytetään tietoverkkoja tai mobiililaitteita, reaaliaikaisuus tai yhtäaikainen fyysinen läsnäolo eivät ole kasvokkaisuviestinnän välttämättömiä ehtoja. Sen sijaan viestinnälle on ominaista sekä fyysisen että ajallisen etäisyyden reaaliaikainen hallinta, joka on mahdollista niin sanoman lähettäjälle kuin vastaanottajalle. Jo puhelin saa aikaan välittömyyden tunteen, mutta kuvaa käyttävät mediat muuttavat viestinnän kasvokkaisen vuorovaikutuksen kaltaiseksi. Kommunikaation osapuolet voivat tällöin olla fyysisesti tai ajallisesti eri paikoissa, kaukana tai jopa poissa, mutta kasvokkain itse viestintätapahtumassa.

²⁴ Internet-verkkoa ei pidetä enää niinkään viestintään käytettävänä välineenä kuin ympäristönä, jossa ihmiset kohtaavat, kommunikoivat ja hoitavat asioitaan (Juholin 2009, 20, 35; myös Niinistö-Sivuranta 2013, 17). 1990-luvulla internetin tuottamaa yhteisyyttä on kutsuttu virtuaaliseksi yhteisöllisyydeksi (Kangaspunta 2011, 15–16, 26–27). 2000-luvulla internet-verkko on kehittynyt sosiaaliseksi verkko-maailmaksi, yhteisölliseksi mediaksi tai vertaismediaksi, jossa on syntynyt uudenlaisia väljiä, avoimia ja vapaaehtoisia osallistumisen ja sosiaalisen yhteisyyden muodostelmia (Meriranta 2010, 38, 236; Kangaspunta 2011, 15–16, 21, 27).

Edellä on viitattu siihen, että digitalisoituneet äänen välittämisen tavat (kuten sähköisesti editoitu ja toistettu musiikki), monet tekniset apuvälineet ja sähköakustinen media ovat vaikuttaneet monella tavoin sekä kuuntelutapahtuman ehtoihin että kuuntelutapoihin. Silti kuunteluun perustuvan kommunikaation ytimessä on edelleen akustisessa muodossa oleva ääni: kuulemme myös digitaalisen äänen akustisina äänitapahtumina. Äänimaisematutkija ja säveltäjä Hildegard Westerkamp (2002) huomauttaakin, että riippumatta siitä, kuinka paljon säveltäjä käyttää teknologiaa itsensä ja sävellyksensä tai yleisönsä välissä, korvamme, kehomme ja mieleemme ottavat vastaan musiikkiteoksen.

Äänenkäyttöön ja kuunteluun liittyvät sosiaaliset normit ja käytännöt ovat jatkuvan neuvottelun alaisia. Uusien sähköisten viestintä- ja äänentoistolaitteiden yleistymisen jälkeen ihmisten äänellinen käyttäytyminen julkisilla paikoilla näyttää muuttuneen (Barns 2014). Matkapuhelimien yleistyttyä henkilökohtaisten keskustelujen ja soittoäänten tuominen julkisiin tiloihin on ”koetellut sosiaalisen järjestyksen akustisia rajoja” (Uimonen 2005, 60) ja muuttanut suhtautumista sekä yksityisyyteen että yksityiseen ja julkiseen tilaan (Bull 2004; Uimonen 2005, 59, 271–289). Esimerkiksi yhteisten äänimaisemien muutoksesta käyvät kirjastot, jotka mielikuvissa ja odotuksissa ovat olleet hiljaisia tiloja (Sahavirta & Kytö 2017, 82, 84).²⁵ Kirjaston tehtävän, palvelujen ja toimintatapojen muuttuessa myös kirjastojen äänimaisema on muuttunut vähitellen äänekkäämmäksi. Enää eivät läheskään kaikki kirjaston asiakkaat ole vain hiljaisia aineistojen lainaajia, vaan kirjastoissa, ”julkisissa olohuoneissa” halutaan oleskella tai työskennellä myös ryhmissä. (Emt., 85, 88.)

Schafer (1992a, 8–9; 2005, vii) toteaa, että tämän päivän maailma on äänekkäämpi kuin koskaan aiemmin ihmiskunnan historiassa. Mukautumista, passivoitumista tai välinpitämättömyyttä tähän edustaa asenne, jonka mukaan olemme tavallaan oppineet hyväksymään elämämme, työmme ja vapaa-aikamme kaikkialla ja jatkuvasti soivat taustat (esim. Westerkamp 1990; Sterne 1997). Mekaanisesti uusinnetun, transfonisen (Bull 2004; Uimonen 2005, 69) taustamusiikin yleisyys ja jatkuva läsnäolo vahvistavat helposti käsitystä, että musiikki yleensä kuuluu taustalta ja sen tulee kuuluakin sinne. Kun ostoskeskuksen eri liikkeet ja myymälät rakentavat etualamusiikin (*foreground music*) ja äänikynnysten (*sonic threshold*) avulla omat julkisivunsa ja sisään kutsuvat ovensa, ne pyrkivät voimistamaan illuusiota, että siellä missä soi, aina tapahtuu (Westerkamp 1990, 231; Sterne 1997, 31–41).

²⁵ *Hiljainen ympäristö* on varsin suhteellinen, jopa kiistanalainen käsite (ks. Sahavirta & Kytö 2017, 87, 91). Desibelimitauksiin perustuvien arviointien, suositusten ja määrittelyjen lisäksi lopulta on kyse kuuntelijoiden suhtautumisesta ympäröivään äänitilaan, toisin sanoen kokonaisvaltaisesta äänimaisemakokemuksesta ja sen tietoisesta tai tiedostamattomasta tulkinnasta.

Westerkamp (1988, 46) kuitenkin väittää, että ”julkinen” taustamusiikki ja muut äänekäät ympäristöt ovat luoneet uudenlaisia inhimillisen hiljaisuuden ympäristöjä, missä ihmiset eivät kuuntele eivätkä myöskään ole äänessä. Musiikintutkija Anahid Kassabianin (2013, 20) mukaan valtaosa ubiikista eli jokapaikkaisesta musiikista toimii meille äänellisenä taustana (*auditory background*). Aktiivista kuuntelua ja ääniympäristön havainnointia korostavalle musiikin kuuntelukasvatukselle lähtökohta on haasteellinen, mutta ei ylivoimainen.

Passiivisen ääniympäristöön sopeutumisen lisäksi on yksilöitä, ryhmiä ja yhteisöjä, jotka luovat ja aktiivisesti ottavat haltuunsa omat äänelliset reviiirsä (ks. defensiivisestä ja offensiivisestä ympäristöasenteesta Hellström 2003, 13). Valituista paikoista tulee tiloja, joissa nimenomaan toimijoiden omat äänet pääsevät kuuluviin (Järviluoma 1996, 205; Bull 2004). Käytännössä tämä tarkoittaa, että tila voidaan äänellä vallata ja ”omistaa”, jolloin ”ääniä käytetään tiedottamaan siitä, kenelle mikin paikka kuuluu” (Järviluoma 2003, 352; myös Labelle 2010). Kuuntelukasvatuksessa edellä sanottu nostaa esiin äänelliseen valtaan ja vastuuseen liittyvät kysymykset eettisestä toiminnasta ja moraalisen harkinnan oppimisesta (ks. esim. Rest 1994; Törmä 1997; Myyry 2003; Clarkeburn 2006; Törmänen 2011). On esimerkiksi punnittava, kenellä ja missä tilanteissa on oikeus yhteisen tilan äänelliseen haltuunottoon.

Säveltäjä John Cage (1973) väittää, että suurin osa kaikesta, mitä kuulemme, on melua. Jos väite pitää paikkansa, kuunteluasenteen valinta on ratkaiseva. Cage (1973, 3, 8) haluaa herkistää ihmiset kuuntelemaan: ”kun sivuutamme melun, se häiritsee meitä, jos taas kuuntelemme sitä, se kiehtoo meitä.” Schaferin (1977, 4) mielestä ”melu on ääntä, jota olemme oppineet olemaan kuuntelematta”. Tämän mukaan myös kuuntelemattomuus olisi opittua. Westerkampin (1990, 228) mukaan joka puolella soiva musiikki (*music-as-environment*) paitsi tehokkaasti hiljentää meidät saa meidät myös passiivisesti hyväksymään kaiken mitä kuulemme. Välinpitämättömyys tai torjunta yleisenä kuunteluasenteena on kuuntelukasvatuksen suurimpia haasteita. Kuuntelukasvatuksessa onkin syytä pohtia, kuinka yleisesti Westerkampin, Schaferin ja Cagen väitteet pitävät paikkansa.

Myös käsitykset musiikista ovat muuttuneet. Kuten Schafer (1973/2004; 1977, 111) huomauttaa, huomiota herättävin piirre 1900-luvun musiikissa on ollut musiikin ja ympäristöäänien rajan hämärtyminen. Kehityslinjan taustalla voidaan nähdä pyrkimys purkaa dikotominen käsitys musiikillisesta ja ei-musiikillisestä äänestä (ks. esim. Schafer 1992b; Russolo (1913/2004; Cox & Warner 2004; Varèse 1936/2004). Musiikillisen äänen käsite on koko ajan laajentunut ja vähitellen musiikin materiaaliksi on hyväksytty muokattuina tai sellaisenaan kaikki äänet (esim. Kuljuntausta 2006). Silti musiikin määrittelyn lähtökohta on

edelleen äänien kuuleminen musiikkina (Ojala 2009, 96–100). Cagen (1973) mielestä musiikkia voivat olla kaikki äänet, mutta myös hiljaisuus. Musiikkikäsitteen laajentuminen ei kuitenkaan ole kyseenalaistanut musiikkikasvatuksen lähtökohtaa, demarkaatiota musiikin ja ei-musiikin välillä. Esimerkiksi esteettinen ja praksiainen kuuntelukasvatus keskittyvät edistämään musiikintekijän, -esittäjän ja -kuuntelijan aktiivista musiikinkuuntelua.

Uusien mediavälineitten käyttöönotto on paitsi vaikuttanut käsityksiin digitaalisen ajan musisoinnista ja muusikkoudesta, myös vähitellen demokratisoinut musiikin tekemistä (Partti & Westerlund 2012, 301; myös Salavuo 2006; Partti & Karlsen 2010). Musiikkikasvatustutkijat (esim. Hugill 2008; 2012; Väkevä 2012; 2013; Partti 2014) viittaavat digitaalisilla muusikoilla (*digital musicians*) musiikintekijöihin, jotka hyödyntävät musiikintekemisessään pääasiassa tai ainoastaan digitaalista teknologiaa. Teknologian käyttö on avannut uudentyyppisiä oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat musiikin monipuolisen tekemisen, harrastamisen ja tiedonjakamisen esimerkiksi verkkoyhteisöissä (Partti 2012; myös Meriranta 2010, 237). Digitaalisessa muusikkoudesta korostuu joustava liikkuminen erilaisten paikallisten tai globaalien musiikillisten käytäntöyhteisöjen (*musical communities of practice*) välillä (Hugill 2008, 4; Partti 2014; myös Partti & Karlsen 2010). Näin muotoutunut musiikintekemisen ja -kuuntelun uudenlainen osallistumisen kulttuuri on vaihikka haastanut formaalin musiikkikasvatuksen (Partti & Westerlund 2012).

Musiikkikasvatuksessa digitaalinen vallankumous ja siihen liittyvät musiikilliseen maailmankansalaisuuteen (*musical cosmopolitanism*) liittyvät arvot voidaan ymmärtää oppimisen mahdollisuutena. Teknologian hyödyntäminen on jo vaikuttanut formaalin musiikinopetuksen työtapoihin ja sisältöihin. Oppikirjojen ja oheismateriaalien käyttö on vähentynyt tietokonein ja videotykein varustetuissa musiikkiluokissa, joissa ajankohtainen soitettava, laulettava, kuunneltava tai katsottava opetusmateriaali löytyy nopeasti ja vaivattomasti internetistä. Tämän lisäksi musiikin tekemiseen liittyvät verkkoyhteisöt voivat musiikkikasvatuksessa olla pedagogisen ajattelun ja opetusmenetelmien uudistamisen lähtökohtana (Partti 2014; myös Salavuo 2006). Sekä perinteisen että digitaalisen muusikon kuuntelutaidon perustana on silti edelleen äänellinen tietoisuus (*aural awareness*) – ymmärrys siitä, kuinka ääni käyttäytyy ajassa ja tilassa – sekä vähintään perusymmärrys akustiikasta ja psykoakustiikasta (Hugill 2008, 4; 2012, 57–58).

1.3 Aiempi kuuntelukasvatus suomalaisessa perusopetuksessa

Kuuntelu peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1970, 1985, 1994 ja 2004

Tutkimuskohteen taustoittamiseksi tarkastelen seuraavassa kuuntelun asemaa ja tehtäviä vuosien 1970, 1985, 1994 ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Nykyisin voimassaolevaa, kuuntelukasvatuksen järjestämistä ohjaavaa valtakunnallista normia (POPS 2014) käsittelem luvussa 6.1.

Suomalaisen peruskoulun kolmessa ensimmäisessä opetussuunnitelmassa (1970, 1985, 1994) kuuntelun opettaminen liittyi lähinnä musiikkikasvatukseen, joka käsitettiin pohjimmitaan esteettisenä kasvatuksena (KM 1970: A4, 44–47, 80; POPS 1985, 191; 1994, 100).²⁶ Musiikin kuuntelu sijoitettiin opetussuunnitelmassa työtapojen joukkoon (KM 1970: A5, 284–285; 1985, 200; POPS 1994, 101).²⁷ Jo ensimmäisessä opetussuunnitelmassa (1970) painotettiin tarkkaavaisen kuuntelun merkitystä musiikinopetuksen lähtökohtana (KM 1970: A5, 282–284; Kouluhallitus 1974, 25–30; Kouluhallitus 1976). Tarkkaavaisesta kuuntelusta erotettiin kuuntelu ”yleisönä” [lainausmerkit alkuperäiset] eli pelkkä kuuntelu (KM 1970: A5, 284). Kuuntelemiskyvyn ja kuuntelutottumusten kehittämistä pidettiin musiikinopetuksen keskeisenä tehtävänä (emts.). Opetussuunnitelman (1970) soveltamisohjeissa (1974) tähdennettiin, että ”peruskoulun musiikinopetuksessa on lähdettävä yhteiskunnan ja sen nuorison musiikkiympäristön analyysistä” (Kouluhallitus 1974, 3). Myös ääniympäristön muutos ja avartunut käsitys äänestä käyttömahdollisuuksineen kirjattiin opetussuunnitelman lukuohjeisiin (emt., 1–3, 31–33).

²⁶ Esimerkiksi vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden mukaan esteettisen kasvatuksen alueena musiikin tehtävänä oli oppilaan persoonallisuuden kasvuun ja yksilötaitoihin liittyvien tavoitteiden ohella eheyttää koulun taidekasvatusta ja kasvattaa ”arviointikykyisiä kulttuurikansalaisia” (POPS 1994, 11–14, 34–39, 100–101).

²⁷ Samaan tapaan vielä musiikin didaktiikan (Linnankivi et al. 1981, 281–282) ensimmäisessä painoksessa musiikin kuuntelu on laulamiseen, soittamiseen, liikuntaan ja luovaan toimintaan rinnastettava työtapana. Vuoden 1994 painoksessa sama teksti on erotettu omaksi luvuksi otsikolla *Kuuntelukasvatuksesta*, mikä konkretisoi laajentunutta käsitystä kuuntelun asemasta ja tavoitteista musiikin oppiaineessa.

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa annettiin äänen tutkimiselle runsaasti tilaa (POPS 1985, 65, 191–192).²⁸ Opetussuunnitelman perusteiden (1985) monet opetuksen eheyttämisen ja integroinnin osa-alueet liittyvät musiikkikasvatukseen ja kuunteluun.²⁹ Edellisten musiikin opetussuunnitelmien tavoin vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa toistettiin, että kuuntelu on musiikkikasvatuksen lähtökohta. Utta oli, että musiikinopetuksen vastuualueeksi määriteltiin ”oppilaan auditiivinen ympäristö” (POPS 1994, 37, 100).

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa kuuntelu on mainittu äidinkielen ja kirjallisuuden, toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten opetussuunnitelmien perusteissa. Lisäksi kuuntelun opetus sisältyy implisiittisesti esimerkiksi terveystiedon (POPS 2004, 197–200) sekä elämäntietämisen ja yhteiskuntaopin opetukseen, joiden tavoitteet nivoutuvat suoraan perusopetuksen perustehtävään (emt., 216, 227). Kuuntelu on opetettava asia myös ympäristö- ja luonnontiedossa, jossa se ymmärretään alkuopetuksessa yhtenä ensimmäisistä käsitteellisen ja menetelmällisen tiedonhankinnan välineistä (Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen 2002, 144–145).

Kuuntelu on yksi neljästä äidinkielen perustaidosta puhumisen, lukemisen ja kirjoittamisen rinnalla (POPS 2004). (Puheen) kuuntelu on myös taito ja väline, jota tarvitaan kielen oppimisessa ja käytössä (emt., 138). Näin ollen kuuntelutaidon kehittäminen on opetuksen tehtävä.³⁰ Kuuntelutaito on ymmärretty oppilaan sosiaalisena toimintataitona, monipuolisena vuorovaikutustaitona, jota voidaan kehittää. Tästä syystä oppilaiden äidinkielen oppimista on edistettävä toiminnallisesti vuorovaikutustilanteissa (POPS 2004, 46, 49–51).

²⁸ Alakoulun, tuolloin ala-asteen musiikinopetuksen kaikki keskeiset sisällöt liittyivät ääneen: ”oppiaines perustuu musiikin peruskäsitteiden” (voima, sointiväri, kesto, taso) ja ”niistä johdettujen musiikkikäsitteiden” (dynamiikka, rytmii, tempo, harmonia, muoto) muodostamaan kokonaisuuteen (POPS 1985, 191–192). Vuosiluokilla 7–9 musiikinopetuksen oppiaines jaettiin kuuteen osa-alueeseen, joista yksi oli ääni (emt., 196–197).

²⁹ Näitä ovat esimerkiksi oppilaiden ilmaisukykyä ja kommunikaatiovalmiutta edistävä kansainvälisyyskasvatus, empatia- ja yhteisökasvatusta sisältävä ympäristökasvatus, kuulon suojelusta huolehtiva, mielenterveyttä ja koko persoonallisuuden eheyttämistä tukeva terveystiedon ja ”joukkoviestimien kautta tulevan informaation” arvostelukykyä kehittävä joukkotiedotus- ja kuluttajakasvatus (Kouluhallitus 1987, 46–48).

³⁰ Päätavoitteena on, että oppilas harjaantuu aktiiviseksi ja eettisesti vastuulliseksi, ”aktiiviseksi ja kriittiseksi [...] kuulijaksi” ja heidät huomioivaksi viestijäksi (POPS 2004, 46, 53, 79, 101, 110). Puheen kuuntelutaidolle on määritelty myös lukuisia osatavoitteita, kuten aktiivinen, keskittyvä, ymmärtävä, tarkka, päättelevä, arvioiva, kriittinen, pohdiskellevä, vuorovaikutuksellinen tai osallistuva kuuntelu (POPS 2004, 32, 50, 53–55, 59, 67, 80, 85–87, 107, 110–111, 114).

Peruskoulun musiikin opetussuunnitelmien perusteissa (2004) ei ole tarkemmin määritelty kuuntelua käsitteenä, taitona tai kompetenssina. Myöskään käsitettä kuuntelukasvatus ei mainita. Opetussuunnitelmatekstiä voidaan kuitenkin lukea niin, että kuuntelua koskevat tavoitteet sisältyvät yleisesti sekä perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävään että musiikinopetuksen tavoitteistoon. Musiikin päätavoitteiden saavuttaminen, oppilaan rohkaisu musiikilliseen toimintaan sekä musiikillisen identiteetin muodostumisen ja kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen (POPS 2004, 232), perustuvat olennaiselta osaltaan kuunteluun.

Edellisten opetussuunnitelmien tapaan perusopetuksen musiikin tavoitteista voidaan tunnistaa esteettisen kasvatuksen perusta, sillä ”musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perustana ovat musisoinnin ja musiikinkuuntelun yhteydessä saadut merkitykselliset kokemukset” (POPS 2004, 232–234). Kuuntelua koskeva tavoitteisto voidaan ymmärtää yksilön musiikin kuuntelukompetenssin kehittämisen kuvaukseksi. Musiikin opetussuunnitelman perusteissa (emt., 233) on myös joitakin tavoitteita, joiden voi tulkita viittaavan kulttuuriseen äänimaisemakompetenssiin (ks. luku 5.5).

Kuten aikaisemmissa ja nykyisessä opetussuunnitelman perusteissa (ks. KM 1970: A5; POPS 1985; 1994; POPS 2014), myös vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa on ääneen liittyviä tiedollisia oppisisältöjä monissa oppiaineissa (ks. POPS 2004, 171, 173, 192–193). Tällöin opetuksen tavoitteena ei kuitenkaan ole oppilaan kokemus ympäristöstä äänimaisemana, vaan pikemminkin ääni-ilmiöiden analyttisen havainnoinnin oppiminen. Merkillepantavaa myös on, että vaikka ainekohtaisten opetussuunnitelmien perusteissa on mainintoja ääniympäristöstä opetuksen sisältönä, äänimaiseman kuuntelukompetenssin arviointikriteerit lähes puuttuvat.³¹

Tiedollisten tavoitteiden ohella useiden oppiaineiden opetussuunnitelmien perusteissa (2004) on esitetty myös eettiseen äänelliseen toimintaan ja ääniympäristöasenteeseen liittyviä tavoitteita. Esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteena on eettisesti vastuullinen viestijä, puhuja ja kuuntelija (POPS 2004, 46). Elliottin (1995) praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian tapaan musiikin oppiaineessa eettisen toimijuuden tavoitteet on rajattu musisointiin (emt., 232). Äänimaiseman kuunteluun liittyen fysiikan ja kemian opetuksen tavoitteena on ”opettaa oppilasta huolehtimaan ympäristöstään ja toimimaan siinä vastuullisesti” (POPS 2004, 188, 193). Myös biologian ja maantiedon opetuksen sisällöt mahdollistavat esimerkiksi ympäristömelun vaikutusten tai oman ympäristökäyttäytymisen

³¹ Poikkeuksena on ympäristö- ja luonnontieto, jonka opetussuunnitelmien perusteissa kuuntelukompetenssin kriteerit on varsin tarkasti määritelty (POPS 2004, 172–173).

pohtimisen (emt., 180–185). Laajimmillaan eettisen toimijuuden ala on määritelty yhteiskuntaopin, uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmien perusteissa, joissa oppilaan tavoitteena on kasvu itsenäiseksi, suvaitsevaiseksi, vastuulliseksi ja arvostelukykyiseksi yhteisönsä jäseneksi (emt., 206, 216–217, 227).

Sointiväri kasvatusta ja Vihreä Viserryskone -projekti

Ensimmäiset suomalaiset ääniympäristön kuunteluun liittyvät musiikkikasvatuskokeilut ajoittuvat samaan aikaan kanadalaisen äänimaisematutkimuksen synnyn kanssa. Kuuntelua korostavia musiikinopetuksen metodeja ovat Suomessa kehittäneet esimerkiksi musiikkipedagogit Liisa Tenkku ja Ellen Urho (ks. Tenkku 1967; 1996; Urho 2000) sekä kuuntelukasvatuksen tutkijat Leena Hyvönen (1995) ja Anneli Kolehmainen (2004).

Suomalaisen koulun äänimaisemakasvatuksen alkuna voidaan pitää Tenkun pioneerityötä 1960-luvun alussa. Tenkku sommitteli, esitti ja äänitti oppilaidensa kanssa ympäristöääniin pohjautuvia teoksia, joita hän nimitti aluksi äänipartituureiksi tai graafisiksi partituureiksi, myöhemmin myös äänimaisemiksi (Tenkku & Urho 1973; 2008a; 2008b). Tenkku esitti jo vuonna 1967, että äänen kuuntelun, äänimateriaalien tutkimisen ja erityisesti sointiväriin tutustumisen tulisi kuulua musiikin opetussuunnitelmaan.

Tenkku ja hänen kollegansa Ellen Urho kehittivät Vihreä Viserryskone -projektin³² yhteydessä 1970-luvulla Sointiväri kasvatusta -metodin, jonka mukaan (musiikin) kuuntelukasvatusta on aloitettava äänen kuuntelusta (Tenkku & Urho 2008c; Kankkunen 2008; 2009). Metodin "*kuule silmillä, näe korvilla*" -periaate myös kannustaa keksintään, luovaan ongelmanratkaisuun, moniaistisuuteen, kokonaisilmaisuun sekä eri taidemuotojen yhtäaikaiseen luovaan käyttöön (Kankkunen 2008; 2009). Ennen projektin aloittamista Tenkku ja Urho (2009) olivat jo tutustuneet Schaferin (1965; 1967; 1969; 1970) varhaistuotantoon ja siten tunsivat äänimaisema-käsitteelle annetun merkityksen.

Äänimaisema ja sen lähi- ja rinnakkaiskäsitteet (äänikompositio, äänisommitelma, äänenkuva, kuvapartituuri, graafinen partituuri) viittaavat sointiväri kasvatuksessa sekä musiikinopetuksen työtapaan ja -prosessiin että työn tuotokseen. Äänimaisema voi tarkoittaa äänen kuuntelua, tekemällä säveltämistä, taltiointia tai esittämistä. Työskentelyä äänen kanssa lähestytään kahdesta suunnasta, tekemällä kuuluva näkyväksi ja näkyvä kuuluvaksi. Tämän

³² Vihreä Viserryskone -projektin tarkoituksena oli tuottaa metodisesti yhtenäinen oppikirjasarja lastentarhoille, esikouluille ja peruskoulun ala-asteelle. Projektissa valmistui yhteensä 5 kirjaa äänitteineen ja opettajan oppaineen: *Vihreä Viserryskone* (1972), *Sininen Soittorasias* (1974), *Punainen Posetiivi* (1976), *Keltainen Kellopeli* (1977) ja *Sinivihreä Soittorasias* (1978). (Kankkunen 2008; 2009.)

tavallisesti ryhmätyönä etenevän prosessin tavoitteena on ympäristön miljöötä, tilannetta tai tunnelmaa kuvaava esitys ja/tai perinteistä tai modernia notaatiota, materiaaleja ja keinovaroja hyödyntävä graafinen kuvaus. Siten prosessia voidaan kuvata myös äänimaisemasävellyksen (*soundscape composition*) työstämisenä (ks. äänimaisemasävellyksestä esim. Truax 1992; 1996; 2002; 2008; 2012a; Westerkamp 2002).

Sointivärikasvatuksessa lähestytään ympäristöääntä musiikillisen äänen sekä musiikinopetuksen tavoitteiden ja työtapojen näkökulmasta. Näin ollen sointivärikasvatusta ei tutkimukseni merkityksessä voida kutsua äänimaiseman kuuntelukasvatukseksi. Tenkun ja Urhon oman aikansa nykymusiikista ja kanadalaisesta äänimaisematutkimuksesta vaikutteita saanut musiikkikasvatuksen menetelmä on kuitenkin Suomessa ensimmäinen ja tähän saakka merkittävin yritys ottaa kuulohavainto, ääni ja kuuntelu musiikkikasvatuksen perustaksi. Huomionarvoista on, että menetelmän ajatuksena on johdattaa myös ääniympäristön kokemiseen.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ, TUTKIMUKSEN TAVOITTEET SEKÄ TIETEENFILOSOFISET JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa määrittelen ensiksi tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteet. Niiden pohjalta asetan alaluvussa 2.2 tutkimustehtävän. Kolmannessa alaluvussa pohdin tutkimukseni taustaoletuksia sekä kuuntelukasvatuksen teorian tehtäviä ja rajoituksia. Luvun loppuun (2.4) esittelen tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut.

2.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimukseni orientaatioperustana on rakentaa teoreettinen kokonaisargumentaatio suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatukselle. Filosofisen orientaation keskeisenä ajatuksen mukaan kuuntelukasvatuksen teorian on tuettava opetuksen käytäntöä. Tästä näkökulmasta tarkastelen tutkimuksessani kuuntelukasvatuksen tarvetta, edellytyksiä ja toteuttamisen ehtoja. Kuuntelukasvatuksen teorian edelleen kehittämisen lähtökohtana on Truax´n (2001) akustisen kommunikaation teoria ja pragmatistinen musiikkikasvatusfilosofia sekä sen sosiokonstruktivistiset lähtökohdat.

Argumentaation tarkoituksena on tukea kuuntelukasvatuksen teorian uudelleenarviointia ja opetuksen järjestämistä Suomessa. Tutkimukseni päätavoitteena on jäsentää ja perustella suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatus kokonaisuutena, joka ottaa huomioon kuuntelijan roolin eettisenä äänellisenä toimijana ja yhteisön jäsenenä. Lisäksi tavoitteena on testata ajatusta, voidaanko puhetta, musiikkia ja äänimaisemaa pitää kuuntelukasvatuksen osa-alueina.

Tämän tutkimuksen perusoletuksena on, että kuuntelutaidot ovat kaikille tarpeellisia taitoja, joita tulisi opettaa. Perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän ja kulttuuritehtävän (Perusopetuslaki 628/1998; Perusopetusasetus 422/2012; POPS 2014) perusteella yhteisöllisyyden ja yhteisön jäsenten kommunikaatiotaitojen kehittäminen voidaan ymmärtää yhtenä perusopetuksen keskeisimmistä tavoitteista. Tämä lähtökohtana perustelen kuuntelukasvatuksen järjestämistä nimenomaan perusopetuksessa. Samalla pohdin, miten kuuntelun opettaminen voitaisiin tuoda osaksi perusopetuksen kaikkien oppiaineiden opetusta.

Tutkimuksessani oletan, että inhimillisenä toimintana yhteisön äänellinen toiminta on eettisten kriteerien alaista. Äänimaisematutkimuksen tavoin näkökulmani äänen tarkasteluun on se, miten ihmiset yksilöinä ja yhteisöinä käyttävät ääntä kommunikaatiossa, identiteetin luomisessa ja ylläpidossa sekä suhteessa ympäristöön. Lisäksi kiinnitän aristoteelisen hyveetiikan lähtökohdasta huomion siihen, että eettisen harkinnan kysymykset nousevat inhimillisessä kommunikaatiossa esiin usein ja viimeistään silloin, kun ihmisten päämäärät, suunnitelmat, toiveet tai odotukset ovat ristiriidassa keskenään.

Akustisen kommunikaation järjestelmien mukaan kuunneltavia ääniä ovat niin puheen, musiikin kuin äänimaiseman äänet. Tästä lähtökohdasta oletan, että arkiympäristön tarkkaavainen havainnointi ja kriittinen tulkinta tulisi perusopetuksessa nostaa vuorovaikutustaitojen opettamisen ja musiikin kuuntelukasvatuksen rinnalle. Lähtökohta merkitsee työssäni perusopetuksen kuuntelukasvatuksen aseman kriittistä arviointia ja

käsitteellistä uudelleen rakentamista. Musiikin kuuntelukasvatuksessa tämä ennakoi nykyisen lähinnä musisointiin, musiikin esittämiseen ja kuunteluun keskittyvän näkökulman merkittävää laajentamista.

Käsitykseni mukaan suomalaisen perusopetuksen järjestämisessä ja sisällöissä tulisi huomioida entistä aktiivisemmin laajat ja erityisesti nuoria koskevat audiovisuaalisen kulttuurin ja sosiaalisen ääniympäristön muutokset. Työssäni tämä edellyttää, paitsi kuuntelukasvatuksen tavoitteiden ja niiden taustalla mahdollisesti vaikuttavien kuuntelu-ideaalien esiintuomista, myös kuuntelukasvatuksessa kuunneltavaksi kelpuutettavan äänen uudelleen-arviointia. Ääniympäristön ja kuuntelutapojen muuttuessa on syytä pohtia, missä määrin raja musiikillisten äänten ja ääniympäristön muiden äänien välillä voidaan määritellä uudelleen.

Kuuntelukasvatuksen tutkiminen perusopetuksen kontekstissa merkitsee myös kasvatettavan ympäristösuhteeseen liittyvien kuuntelutaitojen ja -kompetenssien uudelleen-määrittelyä. Tältä osin pitäydyn tutkimuksessani perusopetuksen kuuntelukasvatuksen kasvatustavoitteiden eettisyyden artikuloinnissa. Tehtävä on tutkimuksellisesti haastava, sillä vaarana on kuuntelutapojen normatiivinen määrittely.

Tiivistäen työni tavoitteena on sekä informatiivinen että käyttökelpoinen kuuntelukasvatuksen käsitteellinen jäsenitys. Teoreettisten oletusten ja mallien pohjalta rakennetun yksinkertaistetun, mutta järjestelmällisen kuvauksen tulee vastata ja havainnollistaa mahdollisimman hyvin todellista tilannetta. Näin ollen edellytän kuuntelukasvatuksen jäsennykseltä, että se 1) tukee perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävän toteuttamista ja 2) on sovellettavissa opetuksen käytäntöön. Koska sen tulee erityisesti soveltua kuuntelukasvatuksen suunnitteluun ja opetukseen, jäsennyksen tulee selvästi osoittaa kuuntelun merkitys oppivan yhteisön näkökulmasta koulun arjessa, kasvatuksessa ja oppimisessa.

2.2 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävänä on

- 1) jäsentää käsitteellisesti suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatus kaikille tarpeellisena laaja-alaisena kokonaisuutena,
- 2) perustella sen osa-alueina puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelu sekä
- 3) määrittellä perusopetuksen yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen eettiset lähtökohdat, tavoitteet ja arviointiperusteet.

Ensimmäisen ja toisen osatehtävän ratkaisut pohjautuvat kahteen toisiinsa kietoutuvaan tutkimusoletukseen: 1) akustisen kommunikaation järjestelminä puhe, musiikki ja äänimaisema muodostavat yhdessä kuuntelun ja siten kuuntelukasvatuksen kolmikenttäisen kokonaisalan ja 2) järjestelmän osat ovat hahmotettavissa erillisinä kuuntelun kenttinä ja siten kuuntelukasvatuksen erityisinä kasvatusalueina. Molemmat osatehtävät edellyttävät työssäni puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun määrittelyä kasvatuksen kontekstissa.

Toisen osatehtävän perustelun lähtökohtana on Truax'n (1998; 2001; 2013a) akustisen kommunikaation malli. Sitä edelleen kehittämällä muodostan puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun vuorovaikutusmallit (luku 4.4), joihin perustuen akustisen kommunikaation järjestelmät, puhe, musiikki ja äänimaisema voidaan määrittellä kuuntelukasvatuksen osa-alueina. Inhimillisenä toimintana akustinen kommunikaatio on aina yhteisöllistä ja eettisten kriteerien alaista toimintaa. Tästä syystä sisällytän tutkimukseeni kolmannen osatehtävän, jossa pureudun yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen lähtökohtiin sekä tutkin puheen, musiikin ja äänimaiseman kasvatusalueiden eettistä perustaa.

2.3 Tieteenfilosofiset lähtökohdat ja kuuntelukasvatuksen teoria

Todellisuuskäsitys ja tieto

Tarkastelen tutkimuksessani kuuntelevan ihmisen äänellistä toimintaa pragmatismiin ja sen sosiokulttuuristen lähtökohtien näkökulmasta. Pragmatismiin viitataan filosofisena ymmärryksenä tiedosta ja kokemuksesta. Sosiaalista todellisuutta lähestyn pragmatismiin kytkeytyvän filosofisen naturalismin näkökulmasta, jonka mukaan todellisuus koostuu luonnollisesta maailmasta (esim. Westerlund 2002, 16; Määttänen 2009, 18, 35). Tämän mukaan kaikki oleva voidaan ymmärtää osaksi luontoa: olemme ruumiillisia olentoja fysikaalisessa ympäristössä (Määttänen 2009, 18, 37). Näin ollen ympäristö paitsi sisältää toiminnan mahdollisuuksia eli

affordansseja, asettaa myös toiminnan fysikaaliset ehdot (ks. emt., 35, 37). Vastaavasti tiedon kohteena on maailma, jossa elämme ja toimimme.

Ihminen syntyy ja kiinnittyy kommunikaation, merkityksenannon ja tulkinnan avulla yhteisöönsä ja ihmisten väliseen yhteistoimintaan eli perustavalla tavalla intersubjektiiivisesti rakentuneeseen maailmaan (ks. Pihlström 2001, 14; Siljander 2014, 201). Filosofisen naturalismin mukaan tämä sosiaalinen ja kulttuurinen todellisuus on olemassa vain inhimillisen toiminnan ylläpitämänä, vakiintuneina ja uudistuvina kulttuurisina käytäntöinä ja toiminnan tapoina (Määttänen 2009, 38–40). Yhteiset käsitykset sopivista tai välttämättömistä tilannekohtaisista toiminnan tavoista vaikuttavat yksilöiden toimintaan. Siten ne ovat sosiaalisen todellisuuden toiseikkoja. (Emt., 38.)

Sekä sosiokonstruktivismiin (esim. De Corte 2010; 2012) että pragmatistisen naturalismin (esim. Määttänen 2009, 49) mukaan sosiaalisessa todellisuudessa on kyse intersubjektiiivisesta kokemusmaailmasta. Sosiaalinen todellisuus ja sitä koskeva tieto rakentuu dynaamisessa konstruointiprosessissa, jakamalla ja työstämällä tietämisen kohdetta yhdessä muiden kanssa (Kauppila 2007; Dumont & Istance 2010). Myös tutkimukseni lähtökohta on, että merkityksenannossa syntyvä tieto on sosiaalisesti konstruointia.

Kuulumme tiedonhankkijoina ja käyttäjinä monenlaisiin vuorovaikutusverkostoihin (ks. esim. Hakkarainen & Paavola 2008). Näin ollen myös suhteemme yhteisöön, yhteiseen äänelliseen ympäristöön ja toisiin ihmisiin syntyy sosiokulttuuristen taustasitoumusten pohjalta (Westerlund 2002). Kuten äänimaisematutkijat (esim. Truax 2001; Uimonen 2005) osoittavat, ymmärrämme äänet aina kulttuurisidonnaisesti. Siten esimerkiksi musiikille annetut merkitykset ovat kulttuurisia eli viittaavat johonkin yhteisesti jaettavaan tai jaettuun (ks. Andersson 2004, 184).

Sosiokonstruktivistinen tietokäsitys perustuu ajatukseen, että tieto ei siirry, vaan ihmiset rakentavat eli konstruoivat sen itse. Sama ajatus sisältyy akustisen kommunikaation teoriaan (Truax 2001), jonka mukaan äänelliset toimijat tulkitsevat ympäristönsä ääniä ja näin kokemuksellisesti rakentavat äänimaisemaa koskevaa tietoa. Tiedon rakentaminen on aina osa sitä konkreettista toimintaa, kontekstia ja kulttuuria, jossa tietoa kehitetään ja käytetään (ks. De Corte 2010, 40). Tiivistäen tieto on yksilöiden tai yhteisöjen itsensä rakentamaa, tilannesidonnaista ja kontekstuaalista. Sosiokonstruktivistinen tietokäsitys on siten sopusoinnussa pragmatistisen naturalismin tietokäsityksen kanssa, jonka mukaan tiedon tarve ja merkitys syntyvät konkreettisissa tilanteissa ja ihmisten elämäkäytännöissä (esim. Väkevä 2003; 2004; Westerlund & Väkevä 2011). Pragmatistisen oppimiskäsityksen mukaan tietoa ja taitoa ei siis voida jyrkästi erottaa toisistaan (Pihlström 2007, 150).

Kasvatus ja kasvatettava

Edellä olevan perusteella tarkastelen kasvatusta kommunikatiivisena ja intersubjektiivisena toimintana. Tutkimusta ohjaavana esiymmärryksenä on Aristoteleen Nikomakhoksen etiikassa esittämä ajatus toiminnasta *praksiksena*, jossa keskeistä on inhimillinen vuorovaikutus.³³ Lähtökohta sopii yhteen akustisen kommunikaation teorian kanssa, jonka fokuksessa on ääniympäristössä toimiva yksilö ja hänen ympäristökokemuksensa (Truax 2001). Käsitteenä praxis kuitenkin ohjaa akustisen kommunikaation teoriaa laajemmin yhteisön toiminnan ehtojen tarkasteluun. Jotta voitaisiin puhua yhteisöllisestä praksiksesta, rakentavasta vuorovaikutuksesta ja yhteisön toiminnasta, sen on käsitykseni mukaan jollain tavoin edistettävä inhimillistä hyvää elämää. Näin ollen myös kasvatus ja oppiminen voidaan ymmärtää yhteisön hyvän rakentamisena.

Myös näkemyksessä kasvatettavasta nojaan sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (esim. Dumont & Istance 2010; Tynjälä 2004; Kauppila 2007, 47–48; De Corte 2012). Tämän mukaan oppija on aktiivinen toimija, joka yhdessä toisten kanssa rakentaa tietämystään ja taitojaan (De Corte 2010, 35, 50; Schneider & Stern 2010, 72, 81). Hän opiskelee itsenäisesti, mutta yhteistyössä toisten kanssa (De Corte 2010, 50–51; 2012, 36). Tästä näkökulmasta käsitän oppivan lapsen tai nuoren yhteisönsä jäsenenä, joka on sekä oman että sosiaalisesti jaetun tiedon hankkija, tuottaja ja jäsentäjä. Koska yksilö elää ja kasvaa yhteisön jäsenenä, myös oppiminen perustuu yhteisön sosiaaliin, vuorovaikutuksellisiin ja yhteistoiminnallisiin prosesseihin.

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Sosiokonstruktivistisen näkökulman (esim. Dewey MW 9; Vygotsky 1962) mukaan yhteinen toiminta ja yhteiseen toimintaan osallistuminen on kaiken oppimisen perusta. Tämä tarkoittaa, että oppiminen tapahtuu parhaiten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja neuvottelussa toisten kanssa (ks. De Corte 2010; 2012). Tämän painotuksen mukaisesti korostan oppimisen kontekstuaalista ja sosiaalista luonnetta eli ympäristön, yhteistoiminnan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeistä merkitystä (ks. Tynjälä 2004, 38–39, 123–124; myös Dumont & Istance 2010). Koska oppiminen on tilannesidonnaista eli sidoksissa siihen ympäristöön,

³³ Myös toimijuuden käsitteen varhaisimmat merkitykset viittaavat aristoteeliseen teleologiseen praksikseen, jossa toimijuus on itse päämäärä, mutta myös toiminnan liikkeelle paneva voima (Laulainen 2010, 35).

tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu, oppiminen ja kontekstikohtainen eli asiayhteyteen sidottu tiedonkäyttö kytkeytyvät toisiinsa.

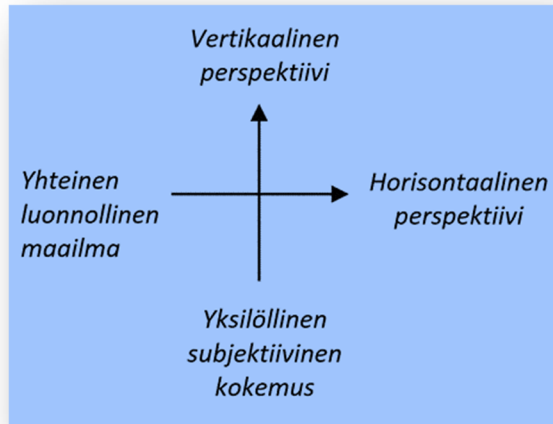
Toisin kuin konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä, jossa oppiminen nähdään oppijan oman toiminnan tuloksena, sosiokonstruktivistisessä näkemyksessä oppiminen ymmärretään ennen kaikkea osallisuuteen ja osallistumiseen perustuvana tiedon luomisena (Tynjälä 2004, 19–20, 37–38). Näin ollen työni taustalla on Deweyn (esim. LW 1, 132–133, 142–143, 148, 159–160) käsitys kommunikatiivisista merkityksistä kontekstisidonnaisina ja yhteisöllisinä käytäntöinä. Samalla kyseenalaistan sen yhteiskuntaamme ja kulttuuriimme varsin syvälle juurtuneen individualistisen näkemyksen, että asiantuntijuus on lähinnä yksilökyky.

Verkostoitumisen ajatus, yksilöllisen ja yhteisöllisen tason välinen vuorovaikutus oppimisessa ja tiedon luomisessa, on tullut yhä keskeisemmäksi (Hakkarainen et al. 2004a, 11; Hakkarainen & Paavola 2008, 61; Hakkarainen 2013).³⁴ Näin ollen myös puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun oppiminen tulisi nähdä sosiaalisena osallistumisena neuvottelevissa, jatkuvasti muuttuvissa verkostoissa ja oppimiselle relevanteissa käytäntöyhteisöissä (ks. esim. Wenger 1998, 126).

Yksilön ja yhteisen suhteen käsitteellinen jäsenys

Tutkimuskohteeni ymmärtämisen kannalta on kiinnostavaa, kuinka kuunteleva yksilö kiinnittyy sosiaaliseen todellisuuteen. Musiikkikasvatusfilosofi Heidi Westerlundin (2002) mukaan musiikin kuuntelun sosiaaliset olosuhteet ja se, kuinka musiikin äänet välittävät ja generoivat sosiaalista todellisuutta, voidaan nähdä toisiinsa kiinteästi liittyvinä (KUVIO 1). Yhteisön näkökulmasta yksilön musiikillinen ajattelu ja kokemus ovat osa yhteistä sosiaalista maailmaa (Westerlund 2002, 16).

³⁴ Oppimiskäsityksen muutoksen myötä taidot (ks. Euroopan parlamentti ja Neuvosto 2006/962/EY; Euroopan yhteisöjen komissio 2009) ja kompetenssit, myös niin sanotut perus- tai avainkompetenssit (*Key Competencies*) on entistä enemmän nähty systemaattisesti kehitettävänä asiantuntijaverkostoihin perustuvina kollektiivisina taitoina tai asiantuntijuutena (OECD 2003; 2005; myös Sormunen & Poikela 2008, 105, 253).



KUVIO 1. Holistisen musiikkikasvatuksen perspektiivit (Westerlund 2002, 18).

Westerlund (2002, 18; myös Väkevä & Westerlund 2007, 100; Karlsen & Westerlund 2010, 232) kuvaa holistista yksilö-yhteisö-näkemyttään kahdella risteävällä perspektiivillä.³⁵ Jäsennys, horisontaalisen ja vertikaalisen yhdistäminen mahdollistaa myös tässä työssä akustis-sosiaalisen todellisuuden tarkastelun kahdesta suunnasta, joko yksilön kokemuksena tai kollektiivisella tasolla. Vertikaalinen perspektiivi kuvaa yksilön tilaa, aikaa ja paikkaa subjektiivisena kokemuksena, kun taas horisontaalinen perspektiivi määrittää yksilön suhteen toisiin intersubjektiivisena kokemuksena ja keskeisinä traditioina ja käytäntöinä. Lisäksi yksilöllä on käsitys paikastaan ja olemassaolonsa ehdoista maailmassa. Westerlundin (2002, 18) kuviossa yhteinen luonnollinen maailma viittaa ympäristöön, jossa toimimme, jota tulkitsemme ja omalla toiminnallamme muokkaamme.

Vastaavasti yhteinen luonnollinen maailma tarkoittaa työssäni yhteistä äänimaisemaa, sitä reaalisen maailman aikaa ja paikkaa, jossa kulloinkin välttämättä olemme. Siten yhteinen, julkinen ja kulttuurinen maailma on se konteksti, johon sisältyvät odotukset ja opitut toiminnan mahdollisuudet eli affordanssit muodostavat sosiaalisen ja fyysisen todellisuuden reunaehdot. Tämän näkemyksen mukaisesti yksilöä ja hänen ainutlaatuista kokemustaan todellisuudesta ei nähdä atomistisesti, vaan yksilöllisyys on suhteessa yhteisesti jaettuihin käytäntöihin sääntöineen, periaatteineen ja perinteineen (Harré 1983, 274–279). Niitä voidaan puolestaan tarkastella kollektiivisella tasolla (Westerlund 2002, 17; myös Harré 1983, 44–45).

³⁵ Vastaavantyyppinen nelikenttä on käytössä esimerkiksi sosiaalipsykologi Rom Harrélla (1983, 43–45) yksilön identiteettiprosessin vaiheita kuvaavassa teoriassa.

Koska kuuntelija ei voi antaa musiikille sosiaalisesta todellisuudesta riippumatonta subjektiivista merkitystä, musiikillista kokemusta voidaan pitää intersubjektiivisena. Yksittäinen subjektiivinen kokemus ja yhteinen maailma eivät siis asetu vastakohtiksi, vaan kyse on pikemminkin näkökulmaerosta (Westerlund 2005, 261). Kuten Westerlund (2002, 17) mallissaan korostaa, yksilön ja yhteisön perspektiivin yhdistäminen ei tarkoita synteesimäistä näkemystä yksilön ympäristökokemuksesta. Pikemminkin kyse on erilaisista näkökulmista tarkastella itsenäisen toimijan tavoitteita ja paikkaa laajemmassa sosiaalisten suhdeverkostojen kokonaisuudessa. Perspektiivit voidaan ymmärtää jatkumoina (ks. Harré 1983, 45), joiden muuttuvissa, aikaan ja paikkaan sidotuissa risteyksissä yksilö kulloinkin on.

Samalla kun jokapäiväinen elämän todellisuus ilmenee meille toisten kanssa jaettuna maailmana (Berger & Luckmann 1966, 33), on sosiaalinen maailma jo itsessään sosiaalisen toiminnan tuote (Bhaskar 2011, 4). Kaikki sosiaaliset rakenteet sekä niihin liittyvät suhteet ovat riippuvaisia rakenteeseen kytkeytyvistä sosiaalisista odotuksista. Esimerkiksi kun lapsi syntyy, on jo olemassa monenlaisia oletuksia lapseen assosioituvista suhteista (lapsi, äiti, isä, vanhemmat) ja lapsen liittymisestä (liittämisestä) yhteisöön, perheeseen ja sukuun. Sosiaalisessa suhteessa olemisella ja toiminnallamme toteutamme, muokkaamme ja uusinnamme näitä rakenteita. (Emt., 3.)

Jotta yksilö voisi tulla yhteisön jäseneksi, hänen on sisäistettävä yhteinen kollektiivis-sosiaalinen perintö. Näin ollen sosiaalinen, yhteisöllinen ja julkinen maailma on keskeinen tekijä myös yksilön identiteetin rakentumisessa (Harré 1983, 137). Lisäksi joudumme ruumiillisina olentoina mukautumaan fyysikaalisen ympäristön ehtoihin (Määttänen 2009, 35–37).

Kuuntelija havaitsee subjektiivisesti toiminnan ehtoja, jotka yksittäisten havaittujen asiantilojen sijaan ilmentävät hänelle todellisuutta pysyvinä ja kulttuurisina piirteinä (Määttänen 2009, 35, 43–44). Näin ollen myös äänimaisemassa ilmenevä todellisuus on kehollinen ja sosiaalinen konstruktio³⁶, joka rakentuu sekä ihmisten että ihmisen ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Siten ympäristön tarjoamat melko pysyvät olosuhteet, toiminnan objektiiviset ehdot ovat täsmälleen yhtä objektiivisia, pysyviä (tai häilyviä) kuin toimijat, kasvatettavat ja kasvattajat itse.

³⁶ Tutkimuksessani tarkoitan sosiaalisella konstruktiolla sitä, joka syntyy ja on olemassa sosiaalisen vuorovaikutuksen vuoksi, vastakohtana objektiiviselle todellisuudelle. Ihmiselle ja yhteisöille tällaisia ovat inhimillisten valintojen ja toimintojen myötä syntyneet käsitykset, merkitykset tai identiteetit. Intersubjektiivinen äänimaisema on tyypiesimerkki sosiaalisesta konstruktiosta, kun taas ääniympäristö viittaa fyysikaaliseen (objektiiviseen) todellisuuteen.

Edellä on todettu, että myös ihmisten sosiaaliset ääniympäristöt muuttuvat ja kehittyvät koko ajan. Akustinen todellisuus on aistittavaa, toisin sanoen kehollista todellisuutta. Inhimilliset vuorovaikutusverkostot muodostavat sosiaalisesti konstruoituneen moniäänisen todellisuuden, jota yksilöt ja yhteisöt rakentavat. Tällöin ihmiset vaikuttavat toisiinsa, mutta samalla vaikuttavat toisistaan. Myös kuunneltava todellisuus koostuu jatkuvasti muuttuvista tapahtumista ja vuorovaikutusten verkostoista, joissa olemme osallisena (ks. Määttänen 2009, 15–17).

Tiivistäen nojaan tutkimuksessani sosiaalisen toiminnan, akustisen kommunikaation sekä yksilön ja yhteisön ympäristösuhteen tarkastelussa Dewey'n naturalistiseen pragmatismiin, joka tarjoaa maltillisen keskitien pedagogisen konstruktivismiin ja realismiin välillä (ks. Väkevä 2004, 318; myös Siljander 2014, 175–178). Pragmatismiin mukaisesti oletan, että 1) inhimillisessä toiminnassa toimija ja hänen ympäristönsä muodostavat jakamattoman kokonaisuuden ja että 2) inhimillinen toiminta ja todellisuuden hahmottaminen tapahtuvat sekä ihmisen biologisen olemuksen että hänen fyysisen ympäristönsä asettamissa rajoissa (Siljander 2014, 177; Määttänen 2009).

Westerlundin (2002, 16–19) yksilön ja yhteisen suhteen käsitteellinen jäsenys tukee Truax'n (2001) näkemystä äänen välittävän tehtävän ja yksilön yhteisöön liittymisen yhteydestä. Työssäni jäsenys mahdollistaa yksilö–yhteisö-kehikseen perustuvan akustis-sosiaalisen todellisuuden tarkastelun kaikissa akustisen kommunikaation järjestelmissä. Koska yksilön ja yhteisön toiminta on suhteessa yhteisesti jaettuun käytäntöihin, myös äänellisen toiminnan etiikkaa voidaan tarkastella Westerlundin yksilön vertikaalisen ja yhteisen horisontaalisen perspektiiveistä.

Kuuntelukasvatuksen teorian tehtävät ja rajoitukset

Westerlundin ja Väkevän (2011) mukaan teoria jäsentyy musiikkikasvatusfilosofioissa (ks. Jorgensen 2005) joko musiikkikasvatuksen perustana, analyttisenä (rationaalisenä) ajattelun strategiana, metaforana tai tulevaisuuteen suuntautuvan ajattelun välineenä. Näistä viimeksi mainittu lähtökohta on työssäni tärkein. Pragmatismiin näkökulmasta kaikki tieto on väistämättä eräänlaista taitoa tai ainakin edellyttää monenlaisia käytännöllisiä taitoja (Pihlström 2007, 153). Näin ollen tieto ja toiminta kietoutuvat toisiinsa: tieto on toimintaa ja teoria käytäntöä (Pihlström 2002, 20).

Pelkkä teorian sisäinen logiikka ei siis riitä, vaan pragmatistisen teorian on oltava yhteydessä käytäntöön. Pragmatistisen kasvatusfilosofian tapaan painotan kuuntelukasvatuksen teorian käytännön toimivuutta ja käytäntöön sitoutumista. Kuuntelukasvatusta

koskevalle tiedolle syntyy merkitys vasta, kun kasvattajat ja kasvatettavat soveltavat sitä opetuksessa. Tästä syystä tarkastelukulmani myös akustisen kommunikaation tutkimukseen on ensisijaisesti tutkimustiedon hyödynnettävyys kasvatuksen käytännön näkökulmasta.

Työni pragmatistisen lähtökohdan mukaan suomalaisen yleissivistävän kuuntelukasvatuksen teorian on, paitsi oltava nykytilanteessa käyttökelpoinen, otettava myös huomioon ne näkökohdat, jotka tukevat kuuntelukasvatuksen tulevaa käytäntöä. Koska kuuntelukasvatus on vahvasti käytäntöön orientoitunutta, tutkimuksessani syntyvän kuuntelukasvatusteorian käyttöarvo määräytyy sen mukaan, kuinka hyvin se antaa välineitä ääniympäristön ja sosiokulttuuristen muutosten mukana elävän kasvatuksen kehittämiseksi (ks. Westerlund & Väkevä 2011; myös Väkevä 2004, 111, 115).

Jos opetuksen käytäntöä ohjaa käsite tai käsitteellinen dikotomia, joka tuottaa huonoa käytäntöä, tehtäväni kuuntelukasvatuksen tutkijana on tunnistaa ja tehdä näkyväksi käytännön taustalla olevat arvostukset. Esimerkkinä haitallisesta ja siten purettavasta dikotomiasta nostan työssäni esiin jaottelun musiikilliseen ja ei-musiikilliseen ääneen. Haitallinen jako on silloin, kun se yleisesti ohjaa äänen luokitteluun joko esteettiseksi hyvän, kauniin, tarpeellisen ja kuuntelun arvoisen tai ei-esteettiseksi huonon, ruman, tarpeettoman ja arvottoman merkityksessä.

Tiivistäen pragmatistinen kuuntelukasvatuksen teoria saa merkityksensä sen perusteella, kuinka hyvin se ohjaa kuuntelukasvatuksen nykyisiä ja tulevia käytäntöjä, ajattelua ja toimintaa. Tästä näkökulmasta tutkimuksessani muodostettavan kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsennyksen tehtävänä on kuvata ja tuoda esiin yksinkertaisesti, yksiselitteisesti, yleistettävästi ja totuudenmukaisesti kuuntelukasvatuksen olennaiset osat ja piirteet (Hirsjärvi et al. 2006, 134, 136).

Edellä esitetty huomioiden ehdotustani suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen jäsentämiseksi voidaan pitää kuuntelukasvatusta pätevästi kuvaavana käsitteellisenä jäsennyksenä, jos se

- 1) on sisäisesti (teoreettisesti) looginen eli toimiva ja
- 2) auttaa näkemään kuuntelukasvatuksen valossa, joka edesauttaa paremman kasvatuskäytännön aikaansaamista.

2.4 Metodologiset lähtökohdat

Työni tutkimusmetodia kuvaa metodi-sanana alkuperäinen merkitys tienä, joka johtaa tavoitteeseen.³⁷ Tutkimusreitillä etenemisen perustan kahdessa merkityksessä filosofisen menetelmän yleisesti hyväksytyihin periaatteisiin, tekemisentapoihin ja välineisiin. Ensinnäkin sovel-
lan kuuntelukasvatuksen käsitteellisessä jäsentämisessä filosofisen menetelmän pääperiaatteita, jotka edellyttävät päättelyn sisäistä johdonmukaisuutta sekä muodostetun teoreettisen kokonaisuuden yhtenäisyyttä eli koherenssia (Jorgensen 2005, 21–22). Toiseksi kuuntelukasvatukseen liittyvien moraalifilosofisten kysymysten pohdinta edellyttää filosofisen menetelmän käyttöä. Pyrin esimerkiksi selventämään, kuinka kuunteluun liittyvien moraalisten ongelmien ratkaisukykyä voidaan oppia. Samalla myös pohdin, miten käsitteet kuuntelukompetenssi ja eettinen harkinta linkittyvät toisiinsa.

Kuuntelukasvatuksen *käsitteellisellä jäsentämisellä* tarkoitan tutkimuskohteen abstraktion luomista eli kuuntelukasvatuksen eri osa-alueiden ja käsitteistön yhdistämistä loogiseksi kokonaisuudeksi. Tutkimustekniset välineet, kuuntelukasvatuksen ja sen osa-alueiden analyysi, argumentaatio ja synteesi muodostavat tutkimustehtävän ratkaisussa käytettävän käsitteellis-teoreettisen menetelmän. Systematisoidun viitekehyksen eli akustisen kommunikaation järjestelmien *analyysi* luo perustan akustisen kommunikaation teorian soveltamiseen kasvatuksessa. Tämä edellyttää taustateorian kriittistä arviointia ja soveltavaa eli instrumentaalista käyttöä, esimerkiksi akustisen kommunikaation käsitteiden uudelleenmäärittelyä kasvatuksen käsitteinä.

Tutkimustehtävän ratkaisussa, perusopetuksen kuuntelukasvatuksen käsitteellisessä jäsennyksessä nojaan *argumentaatioon*. Jäsenmän kuuntelukasvatusta käyttämällä olemassaolevia teoreettisia näkökulmia. Siten argumentaation työtavoista työhöni sopii erityisesti deduktiivinen päättely, jossa tosista premisseistä seuraa välttämättä tosi johtopäätös. Dialektista päättelyä käytän esimerkiksi, kun punnitsen akustisen kommunikaation teorian soveltuvuutta kuuntelukasvatuksen lähtökohdaksi. *Synteesin* avulla muodostan kuuntelukasvatuksen käsitteellisen kokonaisjäsennyksen.

Työssäni käsitteiden teoreettisen haltuunoton tärkein menetelmä on *käsiteanalyysi* (esim. Kakkuri-Knuutila 2011, 335–356). Kutsun tätä menetelmällistä periaatetta kuuntelu-

³⁷ Metodi polveutuu kreikan sanasta *methodos*, joka tarkoittaa ‘seuraamisen tietä’ ja ‘tietä jonkin tavoitteen saavuttamiseksi’ (Gadamer 2004, 17). Myöhemmässä merkityksessä metodi on viitannut tavoitteellisen matkaamisen sijaan enemmänkin tutkimusmatkalla tarvittaviin välineisiin, joiden avulla päästään tavoitteeseen.

kasvatuksen käsitteellistämiseksi. Kuuntelukasvatuksen käsitteiden merkitysten tarkentaminen on tärkeää kuuntelukasvatuksen teorian jatkokehittelyn kannalta, mutta se auttaa myös soveltamaan käsitteitä opetuksen käytäntöön (ks. Jorgensen 1992, 177–178).

Kuuntelukasvatuksen kokonaisjäsennyksen ja erityisesti puheen, musiikin ja äänimaiseman kuunteluun liittyvien käsitteiden tarkastelun keskeisenä lähtökohtana on ajatus jatkumosta. Tästä syystä käsitteiden dikotomisten asetelmien purku on työni metodologinen ankkuri, jonka varaan rakennan kuuntelukasvatuksen käsitteellisen erittelyn ja argumentaation. Käsiteanalyysin avulla paljastan ja arvioin tutkimuskäsitteiden taustalla olevia oletuksia sekä argumentoin, selvennän ja terävöitän esitettyjen ajatusten ja käsitteiden merkityksiä (ks. Jorgensen 1992, 176–177, 179).

Tutkimukseni käsitteet ovat ihmisen toimintaa koskevia reaalitymääritelmiä, jotka pyrkivät esittämään sopimuksen tapaan funktionaalisesti käsitteen merkityksen, luonteen tai olennaiset piirteet (esim. Rauhala 2005, 46–47; Hirsjärvi et al. 2006, 144). Siksi perusoletukseni kuuntelukasvatuksen käsitteiden suhteista on, että kausaaliset suhteet tai kytkennät eivät ole ensisijaisesti tavoiteltavia tai välttämättä edes mahdollisia (ks. Väkevä 2003, 144).

Käsitteiden suhteiden määrittely sen sijaan edellyttää käsitteiden aikaisemman käytön ja ominaispiirteiden analysointia sekä keskinäisten samankaltaisuuksien ja erojen osoittamista. Tästä syystä käytän käsitteiden arvioinnin lähtökohtana niiden aikaisempia merkityksiä, loogisuutta, moraalisia väitteitä ja ehtoja, mutta myös kasvatuksen käytäntöön sopivuutta ja soveltamisen helppoutta (ks. Jorgensen 1992, 180). Lyhyesti sanoen tehtäväni on käsiteanalyysin avulla erottaa kuuntelukasvatuksen käsitteiden olennaiset piirteet epäolennaisista.

3 KUUNTELUKASVATUS TUTKIMUSKOHTENA

Tässä luvussa avaan ensiksi näköalan akustisen kommunikaation teoriaan, joka on pragmatistisen musiikkikasvatusfilosofian ohella keskeisin osa tutkimukseni viitekehystä (3.1). Jotta perusopetuksen kuuntelukasvatus tutkimuskohtena paikantuu tarkemmin, määrittelen ja analysoin seuraavaksi (3.2) tutkimukseni peruskäsitteet.

Alaluvussa 3.3 esittelen puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun ja kasvatuksen tutkimuksesta ne tutkimusalat, -kohteet ja keskeiset tutkimustulokset, jotka vahvistavat kuuntelukasvatuksen perustelua ja palvelevat kuuntelukasvatuksen käsitteellistä jäsentämistä. Siksi selvitän, kuinka kuuntelu on ymmärretty puheen, musiikin ja äänimaiseman tutkimuksessa sekä vastaavasti kasvatuksen tutkimuksessa.

Luvun lopuksi (3.4) tarkastelen kouluyhteisöä äänellisen toimijuuden näkökulmasta. Pohdin, mihin kuuntelua tarvitaan peruskoulun opetus- ja kasvatustehtävässä. Kiinnitän erityishuomion koululuokkaan oppimis- ja kasvuyhteisönä, jossa kuuntelu on kommunikaation ja oppimisen väline. Samalla kehitän ajatusta peruskoulusta akustisena oppimisyhteisönä, äänellisen vuorovaikutuksen ja oppimisen paikkana.

3.1 Akustinen kommunikaatio tutkimuksen viitekehyksen osana

Tutkimuksessani käytän Truax´n (2001; 2013a) akustisen kommunikaation teoriaa (*Acoustic Communication*) kuuntelukasvatuksen teoreettisen ja käytännöllisen jäsenyyksen ja uudelleenarvioinnin lähtökohtana. Tästä näkökulmasta teorian keskeisiä osia ovat *akustisen kommunikaation mallit* sekä *akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumo*. Akustisen kommunikaation teorian ydinkäsitteet ovat *kuuntelija*, *ääni* ja *ympäristö*, joiden suhdetta lähestytään kontekstuaalisen informaationvaihdon näkökulmasta. Truax´n (2001, 11) kognitiiviseen psykologiaan nojaavan yksilönäkökulman mukaan kuuntelu tarkoittaa kuuntelijalle äänen vastaanottamista, havainnointia ja sen mahdollisesti merkityksellisen äänellisen informaation aktiivista prosessointia eli tulkintaa. Truax´n mukaan kuuntelussa tulkitaan ainakin osa äänienergiasta äänellisinä signaaleina, joilla on jokin merkitys.

Akustista kommunikaatiota voidaan pitää äänellisen informaation vaihdon näkökulmasta koko ääniympäristöä selittävänä ja kattavana viitekehyksenä. Akustisen kommunikaation tutkimuskohteena on ääniympäristössä toimivan yksilön persoonallinen ympäristökokemus ja se, millaista tietoa ympäristön äänet kuuntelijalle ympäristöstä välittävät (Truax 2001, xvii, 11–13, 49–56; myös Uimonen 2005, 28–29; 2011b). Tutkimukseni kannalta on kuitenkin ongelmallista, että Truax ei juurikaan ota kantaa ympäristökokemuksen yhteisölliseen luonteeseen, moniaistisuuteen tai kehollisuuteen. Tutkija keskittyy sen sijaan äänen rooliin; äänellisten viestien vastaanottamisen välineenä kuuntelu on se raja- ja kohtauspinta, jossa äänellinen informaatio siirtyy yksilön ja ympäristön välillä (Truax 2001, 12, 15, 163). Näin ollen kuuntelu on keskeinen tekijä kaikessa äänen välityksellä tapahtuvassa kommunikaatiossa (emt., xviii). Pragmatistisen kuuntelukasvatuksen jäsentämisen kannalta tämä huomio on puolestaan olennainen.

Truax (2001, 66) lähestyy yhteisön ja ääniympäristön suhdetta järjestelmäteoreettisesti: akustisen yhteisön perustana on mikä tahansa järjestelmä, jossa ihmiset vaihtavat akustista informaatiota. Näin hän ensiksi määrittelee akustisen yhteisön (*acoustic community*) akustisena informaatiojärjestelmänä ja sen käyttönä. Tästä näkökulmasta päähuomio kiinnittyy järjestelmän toimivuuteen tai ominaisuuksiin, kuten äänellisen informaation määrään, äänen selkeään kuuluvuuteen, vaihteluun, kompleksisuuteen ja balanssiin sekä äänen positiivisiin vaikutuksiin yhteisössä (Truax 2001, 66–80). Toiseksi Truax (emt., 66) tarkoittaa akustisella yhteisöllä mitä tahansa äänimaisemaa, jossa akustisella informaatiolla on merkittävä rooli yhteisön jäsenten elämässä. Riippumatta siitä, kuinka yhteisöllisyys on ymmärretty (emts.), Truax näin ollen ymmärtää akustisen yhteisön yhteisöllisesti merkittävän

äänien tulkittuna tilana ja paikkana. Asuinympäristöön liittyvässä yhteisyyden kokemuksessa ei kuitenkaan ole välttämättä kysymys toiminnallisesta yhteisöstä vaan vasta yhteenkuulumisen tietoisuudesta eli symbolisesta yhteisyydestä (ks. Lehtonen 1990, 23–29).

Truax´n (2001, 66) ja Schaferin (1977, 215–217) akustisen yhteisön määrittelykriteerit, tietyn tilan tai paikan toistuvat ja vallitsevat äänimaiseman äänet, pohjautuvat käsitykseen kuuntelijasta äänen vastaanottajana. Truax´n (2001, 66) esimerkkejä akustisesta yhteisöstä ovat ”pieni huone, jossa on ihmisiä, koti tai rakennus, tai niinkin suuri kuin kaupunki, radion kuuluvuusalue³⁸, tai mikä tahansa laajempi sähköakustisen kommunikaation järjestelmä”. Koska akustinen informaatio leviää äänimaisemassa kaikkialle, periaatteessa kaikki äänen vaikutuspiirissä olevat ihmiset ovat akustisen yhteisön jäseniä. Näin Truax vetää yhtäläisyysmerkit äänen saavuttavuuden, alueellisen läheisyyden ja yhteisöllisyyden välille.³⁹ Paikallisiin ääniin liittyvät merkitykset tai äänenkäyttötavat, kuten murteet, voivat kuitenkin olla kuuntelijoille tärkeitä riippumatta siitä, missä he fyysisesti ovat. Yhteinen asuinpaikka ei sinänsä loogisesti edellytä sen paremmin yhteistä toimintaa kuin yhteenkuuluvuuden tunnetta tai tietoisuutta siitä. Koska akustisella informaatiolla voi olla eri kuuntelijoille erilainen arvo, myös akustisen yhteisön (ks. käsitteen määrittely tässä työssä luvussa 3.2) rajat saattavat jäädä sattumanvaraisiksi tai häilyviksi.

Tiivistäen akustisen kommunikaation teorian kommunikatiivisen lähestymistavan keskeisiä lähtökohtia on neljä: informaatio, kuunteluprosessi, konteksti ja äänen välittävä tehtävä. Truax´n (2001, 49–64) akustisen kommunikaation malli identifioi kolme akustisen kommunikaation merkitysjärjestelmää, jotka ovat *puhe*, *musiikki* ja *äänimaisema*. *Akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumo* puolestaan sisältää ajatuksen liudentuvista ja osittain päällekkäisistä jatkumoista puheen, musiikin ja ääniympäristön äänten välillä. Kolmipaikkainen jatkumo muodostaa tutkimukseni systematisoidun viitekehyksen, jonka avulla jäsenän akustista kommunikaatiota kasvatuksessa tutkittavana ilmiönä. Kuuntelijat,

³⁸ Radion yhteydessä Truax (2001, 205–206) käyttää käsitettä sähköakustinen yhteisö (*electroacoustic community*).

³⁹ Truax´n tapaan myös Schafer (1977, 215) määrittelee akustisen yhteisön toisaalta jonkin yhteisölle merkittävän äänen, esimerkiksi seurakunnan kirkonkellojen kuuluvuusalueen perusteella. Schaferin mukaan akustisen yhteisön rajat määrittävältä äänialueelta voi myös poistua (emt., 215–217). Toisaalta Schaferin akustisen yhteisön määrittelyn lähtökohta on yhteisön jäsenet. Toisin kuin Truax, Schafer ei korosta esimerkiksi kotia ensisijaisesti äänen tuottamisen paikkana tai järjestelmänä, vaan perheyhteisönä, jossa tutut, tunnistettavat ja toistuvat äänet, kuten äidin tai isän askeleet, tai rutiinit, kuten iltasatu, luovat lapselle kodin tunnun.

yksilöt ja yhteisöt kohtaavat, jäsentävät ja hallitsevat ympäröivää akustista todellisuutta kuuntelun avulla (ks. Uimonen 2011b, 257). Kuuntelukasvatus lähestyy näitä lähtökohtia äänellisten suhteiden, äänellisen toiminnan ja kasvatuksen näkökulmasta.

Akustisen kommunikaation malli on jatkoa aikaisemmalle äänimaiseman ja akustisen ekologian tutkimukselle (ks. Truax 1992, 375–378; 2013a).⁴⁰ Kirjassaan *Acoustic Communication* Truax (1984; 2001) laajentaa äänimaisematutkimuksen teoreettista ja soveltavaa perustaa akustiikkaan ja sähköakustiseen kontekstiin. On huomionarvoista, että akustisen kommunikaation malli kytkeytyy esimerkiksi akustisen yhteisön (*acoustic community*), akustisen suunnittelun (*acoustic design*) ja äänimaisemasävellyksen (*soundscape composition*) teorioihin (esim. Truax 1999; 2008; 2012a; 2012b; 2013a). Truax´n (1974, 36) mukaan ihmisen ja ääniympäristön suhteen analyysin tulee perustua ympäristön fyysisten parametrien tutkimisen sijaan havainto- ja kognitiotutkimukseen. Akustisen kommunikaation mallin kehittämisen tärkeänä vaiheena voidaan pitää Truax´n vuonna 1978 (CD-ROM-versio 1999) toimittamaa sana- ja käsikirjaa *Handbook for Acoustic Ecology*. Schaferin (1969) ja Truax´n (1974; 1996) työlle perustuva kirja yhtenäisti tutkimusalan käsitteistöä ja osaltaan vakiinnutti käsitteiden käyttötapoja.

Truax (2001, 56–59) käyttää kuuntelutaitoon viitatessaan kahta käsitettä: kuuntelutaito koostuu *kompetenssista* ja *toimintakyvystä*. Kompetenssin määrittelyssä hän nojaa kielitieteilijä Noam Chomskyn (1965) kielellisen ja musikologi Otto Lasken (1973) musiikillisen kompetenssin malleihin. Chomskyn (1965) kielitieteellisen lähtökohdan mukaan kompetenssi on kielikyky tai -taju, joka on erotettavissa käytännön puhetaidosta. Samansuuntaisesti akustisen kommunikaation teoriassa kompetenssi (*competence*) viittaa ensisijaisesti kognitiiviseen kuuntelutaitoon akustisen kommunikaation eri järjestelmissä, kun taas toimintakyky (*performance*) tarkoittaa kompetenssiin liittyvää toimintakykyä. Truax´lle kuuntelukompetenssi on yläkäsite, joka tarkoittaa kuuntelutilanteessa vaadittavaa hiljaista tietoa (*tacit knowledge*). Toimintakyky taas kuvaa kompetenssin manifestoitumista toiminnassa eli toteutumista käytännössä. (Truax 2001, 56–57, vrt. käsitteen määrittely tässä työssä luvussa 3.2.)

Puheen järjestelmässä Truax (2001, 56) tekee Chomskyn (1965) kielitieteellistä jakoa seuraten periaatteellisen eron puhujan kielikyvyn eli kielellisen kompetenssin (*linguistic competence*) ja kielen käytön eli kielellisen toimintakyvyn (*linguistic performance*) välillä (vrt. Schafer 1977, 274; Laske 1992, 7). Kielellinen kompetenssi tarkoittaa puhujan

⁴⁰ Barry Truax valittiin Murray R. Schaferin työn jatkajaksi Simon Fraser -yliopistoon.

ymmärrystä kieliopista ja kielen rakenteesta, kielellinen toimintakyky taas kielen käyttämistä konkreettisessa tilanteessa (Truax 2001, 56–57; ks. myös Hymes 1972, 269, 271, 273). Musiikillisen kompetenssin (*musical competence*) Truax (2001, 57) ankkuroi Lasken (1973) käsitykseen.⁴¹ Musiikkitieteellisessä mielessä musiikillinen toimintakyky on se osa muusikon tietämyksestä, jota hän käyttää aktuaalisessa musisointitilanteessa, esimerkiksi kuunnellessaan, säveltäessään tai soittaessaan (Laske 1992, 8). Truax (2001, 57) kuitenkin viittaa musiikillisella kompetenssilla siihen hiljaiseen tietoon, jota muusikolla on musiikin rakenteesta. Toisin kuin Laske, Truax kuitenkin jättää musiikillisen toimintakyvyn määrittelyn avoimeksi.

Äänimaisemakompetenssilla (*soundscape competence*) Truax tarkoittaa yksilön ja yhteisön kykyä ymmärtää ja arvioida ääniympäristön ärsykeitä ja informaatiota sekä koko päivittäistä akustista ympäristöään (ks. Uimonen 2005, 18, 39). Äänellisen toimijan äänimaisemakompetenssi rakentuu sosialisatiossa opitun ympäristöäänänen merkitystä ja rakennetta koskevan hiljaisen tiedon varaan (Truax 2001, 57).⁴² Truax'n (emts.) mukaan myös äänimaisemakompetenssi manifestoituu äänellisessä toiminnassa. Vaikka tutkija ei siis erikseen määrittele äänimaisemaperfomanssia, äänimaisemakompetenssin määrittelytapa vihjaa kompetenssi-toimintakyky-dikotomian hyväksymiseen.

Kokonaisuudessaan akustisen kommunikaation teoria voidaan nähdä yrityksenä kuvata ja ymmärtää ihmistä äänellisesti ja äänen välityksellä viestivänä olentona. Koska kuuntelun tutkimus on jakaantunut eri tieteenaloille, esimerkiksi puheviestinnän, musiikin tai äänimaiseman kuuntelun tutkimukseen, akustisen kommunikaation teoriaa ei voida yksinään pitää kattavana esityksenä kuuntelusta.

3.2 Tutkimuksen peruskäsitteet

Ääni, kuuleminen ja kuuntelu

Valotan seuraavassa kuulemisen ja kuuntelun käsitteiden eroa siinä laajuudessa, mikä on tarpeellista kuuntelukasvatuksen käsitteellistämiseksi. Vaikka kuuntelukasvatuksen oppi-

⁴¹ Laske (ks. 1973; 2009) puolestaan soveltaa Chomskyn (1965) kielitieteellistä lähtökohtaa musiikkiin. Lasken (1992, 7–8) mukaan kompetenssin (tietämys) ja toimintakyvyn (toiminta tietämyksen perusteella) erottelu on tarpeen, koska tietämystä koskeva teoria ei pysty ennustamaan, kuinka asian-tuntijat käyttävät tietämystään.

⁴² Näin Truax viittaa kompetenssin ja toimintakyvyn suhteeseen samaan tapaan kuin filosofi Jürgen Habermas (1981; 1994) kommunikatiivisen toiminnan teoriassaan.

sisällöissä ja opetuksen järjestämisessä on hyödyllistä kuulemisen ja kuuntelun aistiprosessien ymmärtäminen, kuuntelukasvatuksen jäsentämisen kannalta nämä seikat eivät ole keskeisiä. Kuulemisesta työssäni riittää äänen vastaanottamisesta alkava ja merkityksenantoon päättyvä prosessikuvaus. Rajaan kuuloaistia, ääntä, ääniaistimusta ja -havaintoa koskevan sinänsä mielenkiintoisen tutkimustiedon tutkimukseni ulkopuolelle. Kuuntelua merkityksenanto-prosessina tarkastelen äänellisen viestintätapahtuman tarkastelun yhteydessä alaluvussa 4.1.

Ääni ja kuuleminen

Truax'n (2001) akustisen kommunikaation mallin kaksi tärkeintä tekijää ovat *ääni* ja sitä kuunteleva ihminen. Ihmisen aistijärjestelmän kannalta ääni on kuulojärjestelmässä havaintotapahtuman aikana syntyvä *ääniaistimus*, kuuloaistin fysiologista ärsytystä vastaava aistimus (Krokstad & Laukli 2008, 11). Ääni on kehollinen, kokemuksellinen ja kulttuurinen ilmiö. Kuten Ihde (2007, 44) huomauttaa, emme kuuntele vain korvillamme, vaan koko keholla. Ajatuskonstruktiona ääni on täysin ihmiseen sidottu. Äänestä ei siis voida puhua puhumatta äänen kuuntelijasta ja siitä, kuinka kuuliija ajassa havaitsee ja vastaanottaa äänen (Truax 1998, 4–5; 2001, 54; Sterne 2003, 11–12).

Kuuntelukasvatuksen kannalta äänen ja ääniympäristön tutkiminen akustisesti havaittavana, fysikaalisena ilmiönä auttaa ymmärtämään äänen merkitystä sekä viestinnän välineenä että ihmisen kuuloon ja muuhun terveyteen vaikuttavana energiana (ks. äänen vaikuttavuuteen liittyvästä ympäristöterveyden ja ympäristölääkätieteen tutkimuksesta esim. Vuorinen & Heinonen-Guzejev 2007, 124–132; Jauhiainen et al. 2007). Fysikaalisena ilmiönä äänienergiaa voidaan mitata määrällisesti ja arvioida laadullisesti. Mittaustulosten ja laadullisen arvioinnin, kuten ääni-ilmiöiden vaikuttavuuden tulkinnan tekee kuitenkin ihminen aisteineen.

Fysiologisena tapahtumana kuuloaistin toiminta eli *kuuleminen* tarkoittaa jatkuvaa ääniaistimusten virtaa, kuulojärjestelmässä ulkokorvasta alkavaa ja kuuloaivokuorelle etenevää äänen havaintoprosessia (esim. Jauhiainen 2007, 15; Järveläinen 2010a, 33). Kuuloaistin vastaanottama aistiärsytys eli *kuulohavainto* voidaan määritellä aistitoiminnoksi, jossa aistiärsykkeet rekisteröityvät (Snyder 2000, 258). Sisäkorvan ominaisuudet, toimintamekanismi ja fyysiset rajoitukset vaikuttavat ratkaisevasti fysikaalisen ääni-informaation alkuvaiheen prosessointiin ja siten äänihavainnon muodostumiseen (emt., 13, 25–26). Kuulemisen osaprosesseja ovat äänen havaitseminen, äänen erotteleminen, havaitun tunnistaminen ja hahmottaminen. Prosessi on jatkuva; aivot reagoivat ääniärsykkeen

muutokseen kuuntelijan tarkkavaisuudesta ja muusta sen hetkisestä toiminnasta riippumatta.⁴³ Kuuleminen voidaan määritellä ääniärsykkeen rekisteröinniksi, joka ei vielä yllä tietoisuuden tasolle (esim. Ahonen 2004, 110). Koska ääniin reagointi on jatkuvaa vuorovaikutusta ympäristön kanssa, se on osa kuuntelijan kokemusta (ks. Dewey LW 10, 42).

Kuuloaistissa ja auditiivisessa hahmotuskyvyssä voi yhdessä tai erikseen olla väliaikaisia tai pysyviä puutteita, häiriöitä ja ongelmia. Tavallisesti ääniärsykkeen vastaanottaminen tapahtuu kuuloaistin avulla, mutta kuuleminen ei välttämättä edellytä kuuloaistin täyttä tai edes osittaista toimintakykyä (Lyytimäki 2006, 114; Glennie 2013). Koska ääni on mekaanista värähtelyä, kuuloelimen lisäksi myös ihmisen keho resonoi äänen tai tärinän vaikutuksesta (esim. Truax 2001, 16). Kuuroutuneen lyömäsoittaja Evelyn Glennien (2013, 24–25) mukaan harjoituksella voidaan herkistää kykyä tunnistaa ääni värähtelynä kehossa.

Toimiakseen tehokkaasti kuuloelimet ja kuulohermo tarvitsevat riittävän määrän ääniärsykeitä (Lyytimäki 2006, 115). Ääniympäristössä on niitä tavallisesti enemmän kuin kuuntelija pystyy tiedostamaan (ks. äänihahmojen tunnistamisesta Arlinger 2008). Viestinnän kannalta osa ääniärsykkeistä saattaa olla tarpeettomia tai häiritseviä (Lyytimäki 2006, 113; Jauhiainen 2007, 5). Liiallinen hiljaisuus voi heikentää kuulon tarkkuutta, mutta toisaalta jatkuva liiallinen ääniärsytys pitää elimistön koko ajan valppaana ja estää tarpeelliset lepojaksot (Lyytimäki 2006, 117). Kuuntelijan onkin valittava, miten ja missä hän kuulokykyään käyttää ja mitä ääniä pyrkii kullakin hetkellä kuuntelemaan tarkemmin.

Kuuntelu

Kuulonvarainen viestintä edellyttää, että viestintään osallistuvilla on kyky kuulla ja ymmärtää kuulemansa (ks. vuorovaikutuksen ja kuuntelutaidon oppimisesta esim. Korpilahti 2005, 10–19, Huotilainen 2009 ja Överlund 2011, 20–31). Arkikielessä kuulemista (*hearing*) kuvataan yleensä äänen passiiviseksi vastaanottamiseksi, kun taas kuuntelua (*listening*) intentionaaliseksi ja tarkkaavaiseksi merkityksen muodostamiseksi, joka perustuu kuuntelijan kokemukseen äänestä. Kuulemisen ja kuuntelun prosessit liittyvät kuitenkin kiinteästi toisiinsa, sillä myös kuuleminen on jatkuvaa vuorovaikutusta ääniympäristön kanssa. Tästä

⁴³ Ks. auditiivisesta kognitiosta esim. Uimonen (2009, 42–54), kuulema-analyysistä eli kuulomaisema-analyysistä (*auditory scene analysis*) Bregman (2008) ja Järveläinen (2010b) sekä hahmolaista äänen havaitsemisessa esim. Toiviainen, Eerola & Louhivuori (2003, 89).

syystä tarkastelen kuulemista ja kuuntelua passiivinen–aktiivinen-dikotomian sijaan moniulotteisena jatkumona.⁴⁴

Kuuleminen ja kuuntelu viittaavat inhimilliseen toimintaan, prosesseihin kuulla ja kuunnella, jotka puolestaan määritelmällisesti edellyttävät vähintään aistitoimintojen aktivoitumista. Tässä merkityksessä, inhimillisenä kehollisena ja moniaistisena toimintana molemmat prosessit ovat aktiivisia tapahtumia. Passiivisuuden sijaan kuuleminen on pikemminkin kokonaisvaltaista kehollista olemista ympäristössä, liittymistä ympäristöön, altistumista ja antautumista äänelliselle kokemukselle. Kuuntelua taas voidaan luonnehtia ajassa tapahtuvaksi käsittely- ja tulkintaprosessiksi, jolle on ominaista kuulemisessa saadun informaation vertailu ja tulkinta.⁴⁵ Truax'n (2001, 11) mukaan kuuleminen ei ole erillään yksilön muusta toiminnasta ympäristössä. Edellä olevan perusteella tarkastelen kuuntelua kokemuksellisena ilmiönä ja kehollisena, nykyhetkessä tapahtuvana vuorovaikutuksena ympäristön ja sen toimijoiden kanssa.

Samoin pragmatistisessa viitekehyksessä äänen akustis-fysikaalinen havaitseminen ja tulkinta eivät ole erillisiä toimintoja, vaan pikemminkin ihmisen ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen muodostama kokonaisuus (ks. Määttänen 1995, 119–120).⁴⁶ Näin ollen kuuntelua voidaan tarkastella yhtäällä yksilön ja toisaalla yhteisön kokemuksena todellisuudesta. Kuten Westerlund (2002, 18) mallinsa horisontaalisessa dimensiossa esittää, myös yksilölliseen kuuntelukokemukseen liittyy aina sosiaalinen aspekti. Kuuntelu muuttuu potentiaalisesti julkiseksi sosiaaliseksi toiminnaksi, jos sillä on yksilön sisäisviestintää tai kahdenkeskeistä kuuntelua laajempia, epäsuoria seurauksia. Dewey'n katsannossa julkisen ja yksityisen elinpiirin raja ylittyy, kun seuraukset havaitaan ja yhteisön jäsenet ryhtyvät sääntelemään niitä (ks. Jaakkola 2010, 41–42). Kuuntelun sosiokulttuurinen luonne korostuu siten konteksteissa, joissa oletetaan tietynlaista käyttäytymistä ja äänellistä toimintaa. Esimerkiksi sinfoniakonsertissa kuuntelijan oletetaan sopeutuvan vakiintuneisiin kuuntelukäytäntöihin.

⁴⁴ Korostamalla kuuntelun fysiologista perustaa myös Kassabian (2013) häivyttää kuulemisen ja kuuntelun erottelun. Kuuntelutavat sen sijaan kattavat laajan kirjon erilaisia tietoisuuden asteita ja huomionsuuntaamisen tapoja (emt., 21).

⁴⁵ Neurofysiologisin termein kuuntelua voidaan kuvata tapahtumasarjana, jossa työmuistiin siirrettyä hetkittäistä tietoisuutta äänestä ja siitä nopeasti säilöttyä muistia palautetaan mieleen. Kuulojärjestelmän yhteydessä toimiva tehokas kaiku muisti syntyy ääniärsytyksestä automaattisesti ja tiedostamattomasti. Mieleen palautetun äänen vertaaminen pitkäkestoisessa muistissa olevaan äänimuistiin taas luovat edellytykset äänen tulkinnalle ja siten ymmärtämiselle. (Sandström 2010, 81–85; myös Snyder 2000.)

⁴⁶ Dewey (EW 5, 96, 98) käyttää tästä nimitystä sensomotorinen piiri (*sensori-motor circuit*).

Kuuntelijan tarkoituksena on saada selkeä ja järkeen käypä käsitys maailmasta. Tästä näkökulmasta kuuntelu on kokonaisvaltainen, kontekstuaalinen ja ruumiillinen tapahtuma. Pragmatistisen lähtökohdan mukaan kuuntelussa muodostuvat merkitykset voivat syntyä ainoastaan ruumiillisen olemassaolon ehdoin, sillä kuuntelija on nimenomaan kehonsa avulla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (ks. Määttänen 2009, 122). Pidän myös perusteltuna pragmatismien teesiä, että kokemus-käsitteen määrittely vastaanottavana aistitoimintona on liian kapea näkemys (ks. Määttänen 2015, vii). Sen sijaan kuuntelu koskee havaitsijan toimintaa kokonaisuudessaan (emt., 17, 21–22). Koska kuunteleminen on konkreettisesti kosketetuksi tulemista, kuuntelusta muodostuu väistämättä ruumiillinen kokemus (Leppänen 2002, 12; Tarvainen 2012). Kuuntelun moniaistisuutta⁴⁷ ja kehollisuutta ei siis voida kieltää tai ohittaa. Jos näin tehdään, kuuntelu nähdään pelkästään älyllisenä, yksilön päänsisäisenä toimintana.

Kuuntelun ja äänimaiseman käsitteiden määrittelyyn avautuu mielenkiintoinen näköala, kun yksi ihminen ymmärretään inhimillisen viestinnän perusyksikkönä tai järjestelmänä (ks. Wiio 1994, 153). Kuuntelun aistiprosessit eli äänellinen *sisäisviestintä* toteutuu aina kuunneltaessa (emt., 155). Sisäisviestinnässä tulkitut äänet, aikaisempaan kokemukseen liitetyt ja tulevan ennakointiin liittyvät merkitykset muodostavat kuuntelijalle kokemuksellisen kokonaisuuden, jota voidaan kutsua *sisäiseksi äänimaisemaksi*. Sisäisviestinnän erikoistapaus on tilanne, jossa ei ole konkreettista kuunneltavaa. Tällainen *sisäinen kuuntelu* liittyy esimerkiksi musiikilliseen ajatteluun, mutta myös tinnitukseen (ks. Jauhiainen & Yli-Pohja 2009; Arlinger et al. 2008, 174) tai niin sanottuun ”korvamatoon” eli tahdosta riippumattomaan musiikin ”päässä soimiseen”.

Sisäisen kuuntelun tilalle on ehdotettu käsitettä *soiva ajattelu* (Ilomäki 2013). Kuuntelukasvatuksen näkökulmasta käsitteen etuna on, että sen avulla voidaan välttää sisäiseen kuunteluun helposti liittyvä kehon ja mielen vastakkainasettelu. Esimerkiksi musiikin kuuntelu mielletään usein mielensisäiseksi, aineettomaksi tapahtumaksi, kun taas soittaminen tai laulaminen ymmärretään tästä erilliseksi keholliseksi toiminnaksi. Soiva ajattelu sen sijaan viittaa kulttuuriseen toimintaan, mutta ei vain mielen sisäisinä tapahtumina,

⁴⁷ Aistien yhteistoiminnan merkityksestä kertoo 1970-luvulla havaittu McGurk-efekti, joka mullisti käsityksen ihmisen tavasta tunnistaa puhetta. McGurk-efekti tarkoittaa ilmiötä, jossa auditiivisen syötteen kanssa yhtäaikaaisesti annettava visuaalinen syöte saa havaitsijan tulkitsemaan äänisyötteen väärin. Empiirisesti todennettava visuaalisen syötteen vaikutus kuunteluun kumoaa aiemmat teoriat, joiden mukaan näköaistin merkitys äänen tulkinnassa, esimerkiksi puheen ymmärtämisessä on toisarvoinen. (Tiippana 2014.)

vaan myös kuullun hahmottamisena kehollisesti ja moniaistisesti (emt., 62). Myös pragmatismien näkökulmasta kuuntelijan toiminnan katsotaan nojaavan kokemukseen ja ennakkointikykyyn, jota hän on lapsuudesta asti rakentanut suhteessa ympäristöönsä ja sen toimijoihin (ks. Ilomäki 2013, 67, 73).

Kuuntelun onnistumiseen ratkaisevasti vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi kuulokyky, terveydentila ja vireystila (esim. Mustonen 2001, 2). Ympäristötekijöiden, kuten äänen havaittavuuden tai kuultavuuden (ks. Pesonen 2004, 10–11) lisäksi kuuntelijan havainnointiherkkyyteen vaikuttavat kuuntelijan kokemustausta, arvostukset, mielentila ja kulttuurinen konteksti (esim. Truax 2001, xviii). Äänen havaitsemistapahtuman yhteydessä tapahtuva kuuntelukohteen käsitteellistäminen edellyttää, että jotkut kuuntelukohteen ominaisuudet ymmärretään olennaisempina kuin muut. On tyypillistä, että äänet pyritään käsitteellistämään kontekstinsa äänilähteeksi, esimerkiksi vihellys erotuomarin, laivan, tehtaan tai kirkkourkujen pilliksi.

Intuitiivisesti voidaan lisäksi tunnistaa, että kuuntelija kokee äänen merkitykselliseksi, jos hän pitää sitä relevanttina vuorovaikutuskontekstin kannalta (Tuuri & Eerola 2012, 137). Myös kuuntelukontekstiin liittyvät vakiintuneet tavat, asenteet ja tarpeet vaikuttavat kuuntelukokemukseen. Samalla ne luovat sosiokulttuurisia odotuksia siitä, mitä ja miten tulisi kuunnella. Sosiokulttuurisen ennakkoinnin lisäksi aktuaalinen tilanne vaikuttaa näihin oletuksiin ja toimintavaihtoehtoihin, esimerkiksi kun joku ääniympäristön affordansseista nähdään tilanteessa muita olennaisempina (ks. DeNora 2007).

Yksilön fyysisenä kokemuksena kuuntelu on konkreettisesti resonanssia äänen kanssa. Tästä lähtökohdasta, jossa resonanssi tarkoittaa yhdessä ja uudelleen soimista (Nurmi et al. 1994, 576), kuuntelu voidaan ymmärtää kuuntelijan tai kuuntelijoiden yhteisenä myötävärähtelynä sekä äänen että kuunneltavan ja toisten kuuntelijoiden kanssa. Kommunikaatio edellyttää, paitsi kommunikaatiokanavan aukipitämistä, myös vastakaikua, kiinnostusta ja halua olla ”samalla aaltopituudella”. Kommunikatiivisessa merkityksessä kuuntelu voidaan näin ollen ymmärtää yhteisenä merkityksenjakamisena, joka on äänellisten toimijoiden vastavuoroista aktiivista toimintaa.⁴⁸ Lisäksi kuuntelu voidaan määritellä joko

⁴⁸ Tämä ei sulje pois äänen epäsovinnasta käyttöä tai kuuntelijan kriittistä haastamista. Esimerkiksi kun kognitiivinen dissonanssi asetetaan tarkoituksellisesti, äänet kuuluvat totutusta poikkeavalla tavalla. Kuuntelija joutuu tällöin ponnistelemaan merkityksen luomiseksi tai luovuttaa ja pitää ääntä merkityksettömänä, mikä myös on kommunikaation jatkokon vaikuttava tulkinta.

suppeasti tai laajasti sen perusteella, kuinka *kuunneltava* ymmärretään.⁴⁹ Kuuntelu voi siis merkitä joko pelkkää äänen vastaanottamista tulkintoineen tai laajemmin yhteisen sosiaalisen todellisuuden jakamisen kokemusta.

Puheen, musiikin ja äänimaiseman dialoginen kuuntelu

On esitetty (esim. Vygotsky 1962, 6), että puheen ensisijainen tehtävä liittyy kommunikaation ja sosiaalisen vuorovaikutuksen onnistumiseen. Filosofi ja yhteiskuntateoreetikko Jürgen Habermasin (1981, 388) mukaan kielenkäytön alkuperäisenä orientaationa on kommunikoiden hyväntahtoinen pyrkimys toistensa ymmärtämiseen. Tällöin puheen kuuntelu suppeassa merkityksessä tarkoittaa puhutun ymmärtämistä eli kykyä ymmärtää puhuttua kieltä (esim. Rankin 1928, 624, 631). Tutkimukseni laajassa merkityksessä puheen kuuntelu viittaa dialogiseen suhteeseen. Dialogi ei kuitenkaan synny itsestään, vaan kommunikoiden on jokaisessa kommunikaatiotilanteessa valittava dialoginen kommunikointitapa. Toisen ihmisen vuorovaikutteinen kuuntelu ilmenee nonverbaalisena ja verbaalisena käyttäytymisenä, josta puhuja tietää, että häntä kuunnellaan (Janusik 2007, 139–140). Tätä painottaen tarkastelen puheen kuuntelua ihmisten välisen kommunikaation ja yhteisyyden perustana. Samoin kuin muussakin yhteisössä tapahtuvassa äänellisessä toiminnassa, puheen kuuntelussa on toimittava eettisesti kestäväällä tavalla.

Kuten edellä, myös musiikin kuuntelussa voidaan erottaa kuuntelun suppea merkitys, musiikilliseen ääneen keskittyvä kuuntelu, joka viittaa lähinnä musiikkiteosten kuunteluun (esim. Swanwick 1979, 43; Hyvönen 1995, 233). Kuuntelun laajassa merkityksessä musiikin kuuntelu viittaa musiikilliseen kommunikaatioon, toisen musisoijan kuunteluun ja osallistumiseen musisointiin kuuntelemalla. Määrittelyni on siten lähellä sosiomusikologi Christopher Smallin (1998; 2010; ks. myös Odendaal et al. 2014) musisoinnin käsitettä (*musicking*), jossa korostuu kaikkien musiikin esitystilanteeseen osallistuvien rooli musisointiin osallistujana. Westerlundin (2002, 18) tavoin käsitän musisoinnin inhimillisenä toimintana, jota voidaan tarkastella yksilön ja yhteisön, julkisen ja intersubjektiiivisen maailman näkökulmasta.

Myös ympäristöäänäntä voidaan kuunnella äänenä sinänsä, yksittäisinä ääminä ja äänilähteinä tai kokonaisvaltaisesti merkityksellisenä vuorovaikutteisena kokonaisuutena, äänimaisemana. Laajassa merkityksessä äänimaiseman kuuntelu voidaan ymmärtää yksilön ja

⁴⁹ Käsite *kuunneltava* (*listenable*) on peräisin musiikkikasvatusfilosofi David J. Elliottilta (1995), joka liittyy sen ensisijaisesti musisoinnin yhteydessä kuuluvaan musiikilliseen ääneen. Tätä laajemmin kuunneltava on käyttökelpoinen ilmaus, kun halutaan viitata mihin tahansa ääneen (tai äänilähteeseen) tai inhimilliseen äänen tuottajaan.

yhteisön prosessina ja toimintana, ääniympäristön äänien tulkintana ja ääniympäristöön osallistumisena (Truax 2001). Lyhyesti sanoen, kuulija on ääniympäristössä, jonka hän kuuntelijana kokee äänimaisemana.

Ihmiskeskeisen filosofisen näkemyksen mukaan inhimillisen vuorovaikutuksen perusta on, että ihminen kohtaa toisen ihmisen niin, että syntyy kontakti (Seppälä 1999, 75–76). Vuorovaikutuksesta osalliseksi pääseminen niin puheessa, musiikissa kuin yhteisessä äänimaisemassa tarkoittaa, että tulee omana itsenään hyväksytyksi. Vain näin kuuntelijalle muodostuu kokemus osallisuudesta, osallistumisesta ja yhteisöön liittymisestä (esim. Rasku-Puttonen 2006, 112–114). Tasa-arvoiselle yhteisöön osallistumiselle on edellytyksenä kaikkien vuorovaikutukseen osallistuvien keskinäinen kunnioitus ja huomioonottaminen.

Edellä esitettyyn perustuen kiinnitän tutkimuksessani erityistä huomiota kuuntelun yhteisölliseen, kontekstuaaliseen ja kulttuurisidonnaiseen luonteeseen (ks. Wolvin 2010b, 16). Pohjimmaltaan kuuntelu tarkoittaa olemista suhteessa toiseen ja valmiutta muuttua tämän suhteen myötä. *Dialoginen kuuntelu* tarkoittaa tällaista jatkuvaa ja kehittyvää kommunikointia, jonka tarkoituksena on parempi tietoon, käsityksiin ja tunteisiin liittyvä ymmärrys maailmasta, itsestämme ja toisistamme (Burbules 1993, 8). Burbules (emt.) viittaa dialogisella kuuntelulla toisen ihmisen kuunteluun. Dialogista kuuntelua tarvitaan kuitenkin myös yhdessä musisoidessa tai ääniympäristössä toimittaessa.

Yksilön näkökulmasta kuuntelu on terveyteen kuuluvan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn tärkeä osa-alue. Erityisesti kasvatuksessa, liike-elämässä, hoitotieteissä ja eri uskontojen piirissä on perusteltu kuuntelun tarvetta määrittelemällä kuuntelu kuunneltavan yksilön empaattisena huomioonottamisena. Muun muassa lääkärin, hoitajan, sosiaalityöntekijän ja opettajan työn ammattietiikka korostaa ihmisen herkkää kohtaamista ja kuuntelemista (Martikainen 2005, 78–82). Toisen ihmisen kuuntelu edellyttää empaattiseen kommunikaatioon perustuvaa sosiaalista toimintakykyä.⁵⁰ Tässä kyvyssä tarvittavaa kuunteluasennetta on tutkimuskirjallisuudessa kuvattu käsitteellä *empaattinen*⁵¹ tai *terapeuttinen*

⁵⁰ Sosiaalisen toimintakyvyn hallintaa voidaan kutsua *sosiaalisiksi kompetenssiksi*. Siihen kuuluvat esimerkiksi sosiaaliset taidot (kommunikointi, kuunteleminen, jakaminen, auttaminen ja yhteistyö) sekä kiintymissiteet ja osallisuus (yhteisöllisyyden ja yhteen kuulumisen kokemus). (Nurmi et al. 2014, 61.)

⁵¹ Empatia on kykyä ylittää omien ajatusten, tunteiden tai toiminnan näkökulma (Halinen et al. 2016, 160).

kuuntelu (esim. Wolvin & Coakley 1996, 266–269; vrt. Tarvainen 2012⁵²). Tutkimuksessani se viittaa ihmisten väliseen kasvotusten tapahtuvaan dialogiseen viestintään. Empaattinen kuuntelu merkitsee kuuntelijan myötäelämistä kuunneltavan kanssa; kuuntelija haluaa myötätuntoisesti ymmärtää kuunneltavan tunteita ja elämäntilannetta, mutta pyrkii myös välittämään ymmärryksensä hänelle.

Koska kuuntelu on inhimillistä toimintaa, sen tulee nojata inhimillisen kommunikaation ja eettisesti kestäväen toiminnan ehtoihin. Samalla kuuntelu edellyttää eettistä äänellistä toimijuutta (tästä tarkemmin jäljempänä). Kuuntelussa tarvittavaa empatiaan ja oikeudenmukaisuuteen perustuvaa moraalista harkintaa voidaan oppia (ks. Rest 1994; Clarkeburn 2006).

Kommunikaatio, viestintä ja akustinen kommunikaatio

Viestintä ja kommunikaatio

Samoin kuin arkikielessä myös tutkimuksessa kommunikaatio, viestintä ja vuorovaikutus ja niihin liittyvät taidot on nähty osittain toistensa synonyymeina (esim. Juholin 2009, 35; myös Gerlander & Poutiainen 2009, 82; Niinistö-Sivuranta 2013, 65). Myös käsitteiden käyttötavat horjuvat. Esimerkiksi sosiologi Anthony Giddens (2006, 211, 585) tarkoittaa kommunikaatiolla yleisesti kaiken sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen perustaa, mutta erityismerkityksessä puheen tai median avulla tapahtuvaa informaationsiirtoa yksilöltä tai ryhmältä toiselle. Truaxilla (1978; 1999) kommunikaatio viittaa jossakin kontekstissa tapahtuvaan lähettäjän ja vastaanottajan väliseen vuorovaikutukseen ja informaation siirtoon. Inhimillisen kommunikaation yhteydessä käytettynä viestintätekniset käsitteet informaationsiirto ja -vaihto on kuitenkin ymmärrettävä, paitsi teknisinä termeinä, myös metaforina vuorotellen vaikuttamisesta.

Viestintä ja kommunikaatio viittaavat samoihin ilmiöihin, sekä ihmisten väliseen vuorovaikutukseen että tietojen välittämiseen, jakamiseen ja vaihtamiseen. Käsitteitä onkin määritelty toisillaan: kommunikaatio tarkoittaa viestintää, tiedotusta, tiedonvälitystä ja viestintä puolestaan tietojen vaihdantaa ja kommunikaatiota jonkun tai jonkin kanssa (Nurmi et al. 1994, 259, 812). Yhteisöviestinnän tutkija Elisa Juholin (2009, 35) liittää viestinnän jopa

⁵² Musiikintutkija Anne Tarvaisen (2012, 41, 204–205, 425) käsite *empaattinen kuunteleminen* tarkoittaa kuuntelutapaa, jossa kuuntelija suuntaa huomion koko keholla aistimiseen ja kokemiseen. Tarvaisen (2012, 204) mukaan empaattinen kuunteleminen on myös askel eläytyvästä kuuntelemisesta kohti analyysia, sillä se tuo elämyksellisen ulottuvuuden kuuntelijan analyttisiin pohdintoihin. Molemmat kehollisen kuuntelun tavoitteet kohdistuvat vain yksilöön itseensä. Näin ollen käsitteen merkitys poikkeaa oleellisesti vastaavasta tutkimuskäsitteestäni.

ihmisen peruspiirteisiin, sillä ”viestintä eli kommunikointi on ihmiselle lajityypillinen ominaisuus”. Vuorovaikutus on yhdessä tekemistä; sanana vuorovaikutus viittaa vuorotellen ja vuorollaan vaikuttamiseen yksipuolisen vaikuttamisen vastakohtana. Tämä ei kuitenkaan riitä, vaan vuorovaikutuksessa tarvitaan antautumista yhteisen vaikuttamisen mahdollisuudelle.

Sanan *kommunikaatio* nykyinen merkitys juontuu latinan kielen verbistä *communico* (jakaa tai yhdistää) ja erityisesti sen taivutusmuodosta *communicare*, tehdä yhdessä ja yhteiseksi (Juholin 2009, 15, 35; Kangaspunta 2011, 20). Sanasta *communico* johdettuna kommunikatio viittaa jakamiseen, osallistumiseen sekä erityisesti yhteiseen ja yhdessä tekemiseen.⁵³ Nämä merkitykset ovat myös sanalla *communicatio*, joka tarkoittaa osalliseksi tekemistä tai (retorista) kuulijoihin vetoamista. Vanhahtavassa, mutta positiivisesti värityneessä merkityksessä kommunikatio tarkoittaa ”itsensä likoon panemista”, tasavertaista asetumista vuorovaikutukseen toisen kanssa (Streng 1933). Tämä kommunikation merkitys on edelleen ajankohtainen.

Tutkimuksessani ymmärrän kommunikation Truax’in (2001) informaationvaihtoa painottavaa vuorovaikutuskäsitystä laajemmin Deweyn (MW 9, 7) tavoin kasvatukseen liittyvänä yhteisön olemassaolon ja jatkuvuuden edellytyksenä. Dewey (emts.) tiivistää sanojen yhteisen (*common*), yhteisö (*community*) ja kommunikatio (*communication*) yhteyden: ”ihmiset elävät yhteisössä sen vuoksi, mitä heillä on yhteistä; kommunikatio taas on keino, jonka avulla he tulevat osalliseksi yhteisestä.” Näin kommunikatio linkittyy myös intersubjektiivisiin merkityksiin viittaaviin käsitteisiin, kuten jakaminen (*sharing*), osallistuminen ja osallisuus (*participation*), yhdistyminen ja yhteys (*association*), kumppanuus (*fellowship*) ja yhteisen uskon omistaminen ja jakaminen (Carey 2009, 15). Kommunikatio on siis määritelty erityisenä yhdessä tekemisen ja olemisen muotona, joka edellyttää sosiaalista vuorovaikutusta (Fornäs 1998, 173).

⁵³ Vanhan sanakirjamääritelmän (Streng 1933) mukaan kommunikatio tarkoittaa, paitsi yhteistä ja yleistä, myös 1) tehdä yhteiseksi, pitää yhteisenä, yhdistää, panna yhteen, [myös] pitää yhteisiä neuvotteluja, [joskus] antaa, myöntää, (2) jakaa, tehdä osalliseksi, tulla osalliseksi sekä (3) neuvotella, sopia jostakin. Kommunikation merkitystä sosiaalisena jakamisena kuvaavat sanat *communis* ja *commune*. *Communis* viittaa yhteiseen, sanajuuren substantiivimuoto *commune* puolestaan tarkoittaa yhteisomaisuutta tai yhdys- tai yhteiskuntaa (kommuuni). Nykyisin molemmat sanat kytkeytyvät yhteisöön, yhteiseloon, yhdessä olemiseen, tekemiseen ja sen ehtoihin. Lisäksi ne sisältävät ajatuksen yhteisen jakamisesta ja myönteisestä asenteesta toisiin ihmisiin.

Kommunikaatio on toimintaa, jossa ja jonka avulla siihen osallistuvat yksilöt ja yhteisöt rakentuvat, kehittyvät ja muuttuvat (ks. Kunelius 2003 13). Kommunikaation tuloksena voi syntyä ja vahvistua yhteisöllinen identiteetti ja tieto vallitsevista normeista (Habermas 1994, 76–77; myös Lehtonen 1990, 23). Näin ollen voidaan väittää, että vain kommunikaatio rakentaa yhteisön. Tämä on myös tutkimukseni painotus.

Käsite *viestintä*⁵⁴, joka jossain määrin kantaa kaikkia edellä lueteltuja kommunikaation merkityksiä, voidaan ymmärtää viestien välityksellä tapahtuvaksi sosiaalisesti vuorovaikutukseksi (Fiske 1992, 14; Niinistö-Sivuranta 2013, 65). Arkikäsitteenä viestintä on oletettu yleensä kaksisuuntaiseksi toiminnaksi, vuoropuheluksi, jossa toisen puhuessa toinen kuuntelee ja päinvastoin. Inhimillinen viestintä on siten keino solmia ja ylläpitää yhteyksiä sekä muovata ihmisten keskinäisiä suhteita. Vuorovaikutustilanteessa myös osallistumattomuus, vaikeneminen tai vuorovaikutuksesta kieltäytyminen ovat viestintätapoja, johon muut jollain tavalla, joko verbaalisesti tai vähintäänkin nonverbaalisesti vastaavat.

Tutkimuksessa viestinnän käsite on arkikäsitettä laajempi: viestintä kattaa kaiken ihmisten ja yhteisöjen välisen kommunikatiivisen käyttäytymisen (Sarmavuori 2011, 19). Viestintä voi olla myös ei-intentionaalista (Rautiainen 2005, 207). Yhteisessä äänimaisemassa pelkästään jo äänellisen toimijan läsnäololla voi olla toisille kommunikatiivista merkitystä. Viestinnällä voidaan viitata vaikkapa pukeutumis- tai hiustyyliin tai tunteiden välittämiseen ja vaihtamiseen (ks. Fiske 1992, 13–14; Juholin 2009, 20). Tässä laajassa merkityksessä viestintä on kulttuurin muovautumista ihmisten välisessä symbolisessa viestinnässä eli ”merkitsevien merkkirakenteiden avulla tapahtuvassa vuorovaikutuksessa” ja merkityksenannon käytännöissä (Fornäs 1998, 171–172, 179; myös Niinistö-Sivuranta 2013).⁵⁵

Inhimillistä viestintää on kuvattu järjestelmäteoreettisesti viestintäjärjestelminä monin eri kriteerein, esimerkiksi viestintään osallistuvien, viestinnän tai viestintäjärjestelmän avoimuuden, laadun ja koon, viestivälineen ja -kanavan tai viestinnän tavoitteen ja tehtävän perusteella (esim. Wiio 1994; Niinistö-Sivuranta 2013). Näillä perusteilla viestintää on jaettu esimerkiksi yksilön sisäiseen viestintään, yksilöiden väliseen keskinäis-, kohde-, yleisö-,

⁵⁴ Suomen kieleen viestintä-sana on tullut venäjän kielen sanasta *vest*, joka tarkoittaa sanomaa, viestiä, tietoa tai huhua (Niinistö-Sivuranta 2013, 65).

⁵⁵ Kulttuuri ei siis ole vakaa, pysyvä tai yhtenäinen merkitysten ja käytäntöjen kokonaisuus, vaan pikemminkin kollektiivisesti jaettu merkitysten verkosto tai järjestelmä, jonka oletuksia, odotuksia, normeja ja arvoja yksilöt jatkuvasti tulkitsevat (ks. Hall 2003a, 85).

pienjoukko- ja joukkoviestintään sekä kulttuurien väliseen viestintään (Wiio 1994, 152; Niinistö-Sivuranta 2013, 67).⁵⁶ Näin luokitelluista viestinnän muodoista perusopetuksen kuuntelukasvatusta koskee lähinnä yksilöiden välinen *keskinäisviestintä*, josta työssäni keskityn vuorovaikutuksen ja kuuntelijan eli sanoman vastaanottajan roolin tarkasteluun. Keskinäisviestintää on esimerkiksi kahdenkeskinen keskustelu kasvokkain tai puhelimen välityksellä. Kasvokkain tapahtuvaa keskinäisviestintää kutsutaan myös *kasvokkaisviestinnäksi*.⁵⁷ Kasvokkaisviestintä voi kattaa hyvin monenlaisia vuorovaikutustilanteita kahdenvälisestä keskustelusta suuriin joukkokokouksiin. Myös yhteisöllinen oppiminen perustuu oppilaiden väliseen keskinäisviestintään.

Tiivistäen kommunikaatiossa painottuu vuorovaikutuksen ja viestinnässä viestin näkökohta. Viestinnän voi katsoa olevan yksi-, kaksi- tai monisuuntaista, mutta viittaavan kommunikaatiota yleisemmin viestin lähettämiseen. Sen sijaan kommunikaation merkitykseen liitetään kaksisuuntaisuuden lisäksi ajatukset keskinäisestä vuorovaikutuksesta, osallistumisesta ja osallisuudesta sekä pyrkimyksestä yhteiseen tekemiseen ja yhteiseen ymmärrykseen. Viestinnän yhteisönäkökulman mukaan kommunikaatio on aina keskinäistä vuorovaikutusta, toisin sanoen yhdessä tekemisen ja olemisen muoto. Tutkimuksessani varaan kommunikaatiokäsitteelle tämän merkityksen. Näin ollen kommunikaation käsite, jossa painottuu sosiaalisen vuorovaikutuksen aspekti, yhteisön jäseneksi ottaminen, yhteisöön kuuluminen ja toimiminen yhteisön eduksi, on tutkimuksessani ensisijainen suhteessa viestinnän käsitteeseen.

Akustinen kommunikaatio

Akustisen kommunikaation teorian (Truax 2001) mukaan *akustinen kommunikaatio* tarkoittaa kuuntelijan eli yksilön tai yhteisön viestintää ja vuorovaikutusta, joka tapahtuu äänen kanssa ja välityksellä.⁵⁸ Akustisen kommunikaation välttämättömiä edellytyksiä ovat *äänellinen toimija* (kommunikoiija), *ääni* (kommunikaation väline) sekä *kuunteluympäristö* (konteksti).

⁵⁶ Jaottelu viestintään osallistuvien sosiaalisen järjestelmän järjestäytymisasteen perusteella (esimerkiksi pienryhmä- tai organisaatio- eli yhteisöviestintä, yritysviestintä tai avoimet ja suljetut viestinnän verkostot) ei ole työssäni relevantti luokittelutapa (ks. esim. Wiio 1994, 152–173; Juholin 2009, 22–23).

⁵⁷ Käsitteenä kasvokkain olo antaa viitteitä kehon sijoittumisesta ja merkityksestä vuorovaikutuksessa. Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa jo toisen tai toisten läsnäolo on yksi informaation lähde eli sanomaan liittyvä tulkinnan kohde, esimerkiksi viestinnän vilpittömyyden arvioinnissa. Sosiaalisessa kohtaamisessa ovat eleet, ilmeet, asento ja erityisesti kasvot välittömän tarkkailun kohteena. (Janusik & Wolvin 2009.)

⁵⁸ Käsitettä akustinen kommunikaatio ei voida korvata äänellisen toiminnan fysiologiaan liittyvällä käsitteellä *akustinen viestintä*, joka viittaa puheentuotossa äänilähteen ja -väylän väliseen akustis-mekaaniseen vuorovaikutukseen (ks. Laukkanen 2009, 183–189).

Akustinen kommunikaatio toteutuu äänellisten toimijoiden kontekstuaalisena ja kommunikatiivisena toimintana *äänellisessä viestintätapahtumassa*. Kuuntelukasvatuksen näkökulmasta akustinen kommunikaatio koskee oppilaan joko yksin tai yhdessä toisten kanssa tapahtuvaa äänellistä toimintaa. Se voi olla vuorovaikutusta oman äänentuottamisen, ympäristön ääni-ilmiöiden tai toisten ihmisten kanssa. Kuuntelijalle puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelu merkitsevät kokemuksen lävistämää ymmärtämisen, yhteydessä ja yhdessä olemisen tapaa. Menemättä syvemmälle kokemuksen analyysiin tutkimuksessani riittää ymmärrys siitä, että inhimillinen akustinen kommunikaatio on ruumiillista toimintaa, konkreettisia käytäntöjä ja toiminnan tapoja.

Tutkimukseni pragmatistisesta näkökulmasta kommunikaatio on yhteiskunnan olemassaolon, toteutumisen ja jatkuvuuden perusta, mutta samalla myös avain yhteiskunnan uudistamiseen (ks. Dewey MW 9, 7, 14). Inhimillisellä akustisella kommunikaatiolla on tässä keskeinen rooli. Näin ollen akustisen kommunikaation konteksti eli viestintätilanne ei ole pelkästään tapahtumisen paikka tai vuorovaikutukseen merkityksiä luova viittaussuhde, vaan *kommunikatiivisen kohtaamisen* (ks. Giddens 1984, 139) olennainen osa. Äänelliset toimijat liittävät, muovaavat ja organisoivat vuorovaikutustilanteen kiinteäksi osaksi vuorovaikutusta. Koska merkityksen muodostuminen määräytyy yksilöitten välisenä dialogina, akustinen kommunikaatio kiinnittyy yksilön ympäristösuhteen ja kehollisen kokemuksen lisäksi yhteisöllisiin lähtökohtiin. Pohjimmaltaan inhimillisessä akustisessa kommunikaatiossa on kyse konkreettisesta intersubjektiivisesta kokemuksesta, kulttuuristen ja sosiaalisten merkitysten varaan rakentuvasta yhteisen ymmärryksen etsimisestä. Näin myös kommunikaatiossa ilmenevät ongelmat ovat usein yhteisöllisiä ongelmia.

Ääniympäristö, äänimaisema ja äänellinen affordanssi

Ääniympäristö ja äänimaisema

Akustisen kommunikaation keskeiset käsitteet *ääniympäristö* ja *äänimaisema* liittyvät läheisesti toisiinsa, mutta eivät ole toistensa synonyymeja. Yleismerkityksessä ääniympäristö (*acoustic environment, sonic environment*) tarkoittaa ympäristössä kuuluvia ja siten kuultavissa olevia ääniä (Schafer 1977). Fysikaalisiin termein ilmaistuna äänellinen todellisuus koostuu väliaineen mekaanisesta värähtelystä, aaltoliikkeestä, joka kuljettaa energiaa. Näin ollen ääniympäristö voidaan määritellä tietyn ympäristökontekstin äänienergiaksi. Ympäristön äänienergian läsnäolo voidaan aistia äänenä tai tärinänä.

Schafer määritteli vuonna 1967 esittelemänsä äänimaisema-käsitteen (*soundscape*)⁵⁹ kuultujen äänien kokoelmaksi tai äänelliseksi ympäristöksi (*sonic landscape*). Äänimaisema voi viitata ”konkreettisiin ympäristöihin tai abstrakteihin konstruktioihin, kuten sävellyksiin, etenkin silloin kun niitä kuunnellaan ympäristönä” (Schafer 1977, 274–275; myös 1970, III). Myöhemmin Schafer (1992a, 8; 1994b, 11) tarkoittaa äänimaisemalla kuuntelijan akustista miljöötä eli sitä ”äänien kenttää, jossa kulloinkin olemme”. Kuuntelijalle ääniympäristö on äänimaisema, johon sisältyy koko akustinen elinympäristö (Schafer 1994b, 11; 2012).

On mielenkiintoista, että samoihin aikoihin Schaferin kanssa myös arkkitehti Buckminster Fuller (1966) sekä psykologi, kaupunkisuunnittelija Michael Southworth (1969) puhuivat äänimaisemasta. Southworth viittasi äänimaisema-käsitteellä kaupungin asukkaille merkityksellisiin ääniympäristön ominaisuuksiin. Fuller puolestaan arveli, että äänimaisema syntyi, kun ihminen toi maisemaan luonnon äänten rinnalle puheen ja musiikin. Hän käytti äänimaisema-käsitettä kuvaamaan sitä, kuinka ratkaisevasti toisaalta ihminen vaikuttaa toiminnallaan ääniympäristöön ja toisaalta näin muuttunut ympäristö puolestaan vaikuttaa ihmisen toimintaan. Fullerin (1966, 52) äänimaisema-käsitteestä kannattaa huomata sen ympäristöevoluutioon liittyvä painotus: äänimaisema on ihminen–luonto-suhteena kaksisuuntainen ja jatkuva vuorovaikutussuhde. Truax otti saman huomion akustisen kommunikaation järjestelmien perustaksi 1970-luvulla.

Äänimaisema-ajattelun ja akustisen ekologian (*acoustic ecology*) synty ajoittuvat samaan aikaan niin sanotun ympäristöherätyksen kanssa 1960-luvun lopulle (Torigoe 1982; Schafer 2013, 7; myös Vikman 2007, 19). Niitä yhdistää ajatus ympäristön mieltämisestä yhteiseksi ja arvokkaaksi omaisuudeksi aikana, jolloin alettiin kiinnittää huomiota myös ympäristömeluun (Schafer 2013, 6). Äänimaisematutkijat ovat ottaneet voimakkaasti kantaa esimerkiksi modernin urbanisoituneen äänimaiseman tilaan (esim. Schafer 1977; Westerkamp 1988; 1991; 2011; myös Ampuja 2007). Monet äänimaisema-käsitteeseen alun perin liitetyt ympäristöpoliittiset ja esteettiset merkitykset ovat edelleen tunnistettavissa äänimaisema-käsitteen käytössä.⁶⁰

⁵⁹ Sanana äänimaisema on maiseman (*landscape*) johdannainen. Italialaisen runoilija Petrarcan maisemalle vuonna 1338 antama merkitys liittyi huviin ja mielihyvään, näkymään vuoren huipulta. (Schafer 1967, 13, 15; 2013, 6.)

⁶⁰ Suomessa kanadalaisen äänimaisematutkimuksen historiaa ja painotuksia ovat analysoineet ja kritisoineet esimerkiksi äänimaisematutkijat Helmi Järviuoma (2003, 347–355), Heikki Uimonen (2005, 18–28) ja Noora Vikman (2007, 19–23).

Tutkimuskäyttöön äänimaisema-käsite otettiin World Soundscape -projektin (ks. esim. Westerkamp 1991; Schafer 1994b, 11; Wagstaff 1999; Järviluoma et al. 2009) yhteydessä 1970-luvun alussa, jolloin Schafer määritteli äänimaiseman *akustisen ekologian*⁶¹ tutkimuskäsitteenä. Truax´n (1998; 2013a) akustisen kommunikaation mallien luokittelussa äänimaisema liittyy läheisimmin äänellisen viestinnän subjektiiviseen malliin eli äänimaisemamalliin (KUVIO 6). Truax´n (2001) akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumossa äänimaisema on yksi järjestelmistä. Yhteistä äänimaisema-käsitteen nykyisessä, laajalle ja erilaisiin yhteyksiin levinneessä käytössä on, että äänimaisema viittaa kuuntelijan tulkintaan jossakin ympäristössä tai tulkittuun ääniympäristöön kuuntelun kohteena.⁶² Uudet teoreettiset ja metodiset lähestymistavat ovat edelleen laajentaneet äänimaiseman käsitettä ja sen soveltamista tutkimukseen (ks. esim. Feld 1994b; 2012; Järviluoma 2005; Vikman 2007; Kytö 2013).

Kansainvälinen standardisointijärjestö (*International Organization for Standardization* ISO) julkaisi vuonna 2014 monitieteiseen viitekehykseen perustuvan määritelmän äänimaisemasta. Se erottaa havaitsemiseen liittyvän käsitteen (äänimaisema) fyysikaalisesta ilmiöstä (ääniympäristö). Siten käsittemäärittely selventää sitä, että äänimaisema on ilmiönä olemassa vain akustisen ympäristön inhimillisessä vastaanottamisessa. Ääniympäristö taas tarkoittaa kaikista äänilähteistä vastaanottajalle tulevaa ääntä sellaisena kuin ympäristö on sen muovannut. Äänilähteet ovat luonnossa syntyviä tai ihmisen toiminnasta aiheutuvia ääniä. Ääniympäristö voi olla todellinen tai simuloitu, ulko- tai sisätila, koettu tai muistettu. Äänimaisema tarkoittaa ääniympäristöä sellaisena kuin tietyssä kontekstissa oleva yksilö tai yhteisö sen vastaanottaa tai kokee ja/tai ymmärtää. (ISO 2014.) Äänimaiseman määritelmän peruslähtökohta,

⁶¹ Koska ekologia on elävien organismien ja niiden elinympäristön tutkimista, vastaavasti *akustisen ekologian* tarkoituksena on tutkia äänen suhdetta elämään ja yhteiskuntaan (Schafer 1974, 10; 1977, 205). Käytännössä akustinen ekologia on tutkimusta ääniympäristön tai äänimaiseman vaikutuksista siinä elävien luontokappaleiden fyysisiin reaktioihin tai käyttäytymisen piirteisiin (ks. Schafer 1977, 271; 2013, 7).

⁶² Äänimaisemaa on käytetty viittaamaan yksittäiseen teokseen tai tapahtumaan, kuten musiikin, taustamusiikin, elokuvan, teatteriesityksen tai mainoksen äänen luomaan äänelliseen tilaan ja tunnelmaan. Näistä lähimpänä alkuperäistä merkitystään käsite lienee radion *virtuaalisessa äänimaisemassa*. Tällöin äänimaisema viittaa radiossa tunnistettavaan kanavasoundiin, yhtenäiseen ja tietokone- ja digitaalitekniikan avulla hallitun soittolistojen, ei-verbaalisen viestinnän, tehosteiden sekä persoonallisen, tutun ja turvallisen juontajan luomaan kokonaisuuteen (Vilko 2010, 95, 128, 130, 145, 306; myös Uimonen 2008; 2011c, 21, 31). Kaupallisessa käytössä, esimerkiksi kauppaliikkeen tai äänitekniikan laitteen nimenä, äänimaisema on etäännyntynyt ympäristöön viittaavasta merkityksestään.

kuuntelijan ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen korostaminen on myös Truax'n (esim. 2001, xviii) akustisen kommunikaation teorian peruslähtökohta.

Tutkimuksessani ymmärrän äänimaiseman edellä olevassa, ISO-standardin mukaisessa merkityksessä. Sen mukaan äänimaisema viittaa siihen, kuinka yksilö tai yhteisö ymmärtää ääniympäristön sitä kuunnellessaan ja siihen osallistuessaan (Truax 2001, xvii–xviii, 11, 50; Uimonen 2005, 18; 2011b). Elinympäristön kuuntelussa tulkittu ääniympäristö eli ympäristö ja kokemus siitä kietoutuvat toisiinsa (Uimonen 2009, 36). Koska ihminen on aina jossakin äänimaisemassa (Westerkamp 2006), äänimaisema on konteksti, jossa äänellisten toimijoiden kaikki akustinen kommunikaatio tapahtuu. Kuten Ingold (2000, 20), käsitän äänimaiseman muuttavana, muuntautuvana, suhteellisena, ajallisena ja keskeneräisyyteen viittaavana akustis-sosiaalisena todellisuutena.⁶³

Yksilönäkökulmasta äänimaisema viittaa subjektiiviseen ääniympäristön tulkintaan. Kuuntelija ei kuitenkaan voi antaa äänimaisemalle sosiaalisesta todellisuudesta riippumatonta merkitystä (esim. Truax 2001; Uimonen 2005). Näin esimerkiksi musiikille annetaan aina kulttuurisesti tulkittuja, intersubjektiivisia ja yhteisöllisiä merkityksiä. Westerlundin (2002, 18) mallin horisontaalisen ja vertikaalisen perspektiivien mukaisesti voidaan siis ajatella, että kuuntelija hahmottaa akustis-sosiaalista todellisuutta sekä yksilön kokemuksena että kollektiivisella tasolla. Vastaavasti äänimaisema voidaan kokea sekä yhteisenä että omana (Truax 2001, xvii, 11–13, 49–56, 65–66; Uimonen 2005, 18, 28–29; 2011a; Kytö 2013, 2). Koska ääniympäristö on avoin sen kaikkien kuuntelijoiden samanaikaisille tulkinnoille, äänimaisema on myös intersubjektiivinen. Näin ollen äänimaisema-käsite on varsin lähellä akustisen yhteisön (*acoustic community*) käsitettä. Kun ihmiset tulevat tietoisiksi yhteisen äänimaiseman synnyttämästä yhteenkuuluvuuden tunteesta, voi akustisen yhteisön edellytyksenä oleva ryhmäidentiteetti ja symbolinen yhteisyys (ks. Lehtonen 1990, 23–24, 26–27) syntyä ja vahvistua.⁶⁴

⁶³ Vikman (1995; 2007, 36) viittaa samaan käsitteellä *kuulokulma*, joka tarkoittaa sekä kuuntelijan lähestymistapaa ääneen että käsitystä ympäristöstä. *Eletty ympäristö* (Vikman 2007, 25–29) taas liittyy siihen sosiaaliantropologi Tim Ingoldin (2003) ajatukseen, että yksilön ympäristösuhde muodostuu ympäristön omakohtaisen tarkastelun ja elämisen kautta.

⁶⁴ Esimerkiksi jääkiekko-otteluissa soiva, toistuva ja kollektiivisesti hyväksytty musiikki voi vahvistaa jääkiekkoseuran kannattajien identiteettiä (Ahlsved 2014a, 29–30; 2014b, 101; 2016, 19, 27).

Äänellinen affordanssi

Edellä olevan perusteella ääniympäristöä ei nähdä lukittuna järjestelmänä, vaan dynaamisena, alati muuttavana ja muutettavissa olevana ympäristönä (ks. Järviluoma 2003, 349–350). Tähän liittyen täydennän affordanssi-käsitteen avulla Truax´n (2001) akustisen kommunikaation teorian antamaa kuvaa äänellisestä toiminnasta, äänellisen toiminnan kontekstista sekä vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa.⁶⁵ Psykologi James Gibsonin (1966/1983; 1977; 1979/1986) ekologisen havaintopsykologian teoriassa *affordanssi* eli *tarjouma* tarkoittaa ympäristön tarjoamia tai tuottamia toimintamahdollisuuksia. Tämän mukaan affordanssin perustana ovat ympäristön objektien tarjoamat rakenteelliset ominaisuudet, joiden käyttö mahdollistaa tai rajoittaa toimintaa (Gibson 1979/1986, 127).

Tutkimuksessani sen sijaan käytän käsitettä sosiologi Tia DeNoran (ks. 2000, 40, 152–153) merkityksessä, jonka mukaan ympäristön objektit eivät sinänsä tuota tai estä toimintaa tai toiminnantapoja. Tarjoumat syntyvät toimintamahdollisuuksien tulkinnessa, vuorovaikutuksessa toisten toimijoiden ja tarjoumaan suuntautuvien toimien kanssa (DeNora 2007, 276). Affordanssit ovat näin ollen relatiivisia ja riippuvaisia siitä, kuinka toimijat aktuaalisessa tilanteessa huomaavat, käyttävät tai jättävät käyttämättä toimintamahdollisuuksia.

Affordanssiteorian (ks. Kytä 2003, 43–65; Mäkitalo 2008, 11–13) pohjalta äänellinen toiminta voidaan nähdä oppimisena ja prosessina, joka kytkee ihmisen ja ympäristön toisiinsa akustiseksi järjestelmäksi. Näin ollen affordanssi-käsite auttaa ymmärtämään, millaista toimintaa ääniympäristö tarjoaa ja kenelle (ks. Mäkitalo 2008, 12). Käsitteen avulla voidaan esimerkiksi jäsentää, mitä musiikki tekee meille ja mitä me teemme musiikilla (DeNora 2000). Musiikin affordansseja voidaan jäljittää analysoimalla esimerkiksi musiikin vastaanottamisen erilaisia tapoja ja sosiaalisia käytäntöjä sekä arvioimalla musiikin sosiaalisia vaikutuksia (ks. DeNora 2000, 21; 2007, 278; myös Ahlsved 2017).

Edellä olevan perusteella tarkoitan *äänellisellä affordanssilla* eli ääneen perustuvalla tarjoumalla sitä opittua funktionaalista merkitystä, mitä ääniympäristö tai jokin sen objekti yksilölle tai yhteisölle tarjoaa (ks. DeNora 2000; 2003; 2007; myös Gibson 1966/1983, 266–286; 1977, 76). Äänelliset affordanssit ovat kuuntelijan toiminnan ja hänen ympäristönsä välisen kommunikaation joko positiiviseksi, yhdentekeviksi tai negatiiviseksi koettuja toimintamahdollisuuksia. Akustisessa kommunikaatiossa äänellinen affordanssi viittaa siten sekä kuuntelijaan, ympäristöön että näiden väliseen suhteeseen.

⁶⁵ Latinan kielen sanojen *affore* ja *afforem* merkityksiä ovat (1) olla läsnä, paikalla, saapuvilla, (2) tulla, ilmaantua, olla tullut, saapunut, ja (3) olla saatavilla, tarjolla, käsillä (Streng 1933).

Koska kuuntelija on vuorokauden ympäri äänellisten ärsykkeiden piirissä ja siten jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, periaatteessa kaikella kuultavalla voi olla kuuntelijalle kommunikatiivista merkitystä. Ääniympäristön äänellisten ominaisuuksien täytyy kuitenkin olla havaittavissa olevia, jotta ne voisivat viitata toimintaan. Riittävän hiljaisessa tai riittävän meluisassa viestintäympäristössä ääni-informaation välittyminen joko vaikeutuu tai estyy kokonaan (Uimonen 2014, 311). Edellä on todettu, että myös viestinnästä kieltäytyminen ja tahattomat viestit voidaan tulkita viestinnäksi. Lisäksi on huomattava, että äänellisten toimijoiden osallistuminen äänimaisemaan on kommunikatiivista, vaikka se ei olisi sellaiseksi tarkoitettu. Tämän mukaan myös autokommunikaatioon (Lotman 2001, 20–22) keskittyneet kuuntelijat ovat yhteisessä ympäristössä vaikuttavia äänellisiä toimijoita. Samoin omassa äänimaisemassaan viihtyvät, esimerkiksi älypuhelimeltaan musiikkia kuuntelevat muokkaavat yhteisen ympäristön äänellisiä affordansseja.

Edellä olevasta seuraa, että kuuntelukasvatuksessa on huomioitava äänimaiseman kaikki äänelliset toimijat ja akustisessa kommunikaatiossa esiintyvät äänet. Kuuntelijan aikaisemmat kokemukset yhdessä sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden kanssa vaikuttavat siihen, millaisia merkityksiä ja toimintamahdollisuuksia hän ympäristössä ylipäättään havaitsee. Koska affordanssien havaitseminen perustuu oppimiseen, kuuntelija voi joko havaita tai olla havaitsematta ääneen liittyvän tarjouman. Koulussa oppimisympäristön ja -yhteisön äänellisten affordanssien tunnistamista ja oppimista voidaan pitää koulunkäyntitaitona. Kuuntelu- ja tulkintataitona se auttaa oppilasta koulutyöhön orientoitumisessa ja oppimisessa.

Yhteisö, äänellinen toimijuus ja akustinen yhteisö

Yhteisö ja akustinen yhteisö

Yhteisön käsite liittyy kiinteästi edellä tarkasteltuun kommunikaation käsitteeseen. Yleisimmillään *yhteisöllä* viitataan ryhmämuodostelmien yleisnimityksenä ihmisten välisen vuorovaikutuksen tapaan, yhteisyyteen tai siihen, mikä on jollekin ihmisryhmälle yhteistä. Yhteisöjä voidaan luokitella alueellisesti rajattavissa olevina yksikköinä tai, kuten tässä työssä, kuvailemalla sosiaalisen vuorovaikutuksen tavoitteita ja luonnetta. (Lehtonen 1990, 14–15.) Akustisen kommunikaation yhteisöt ovat määritelmällisesti vuorovaikutusyhteisöjä. Tällainen on esimerkiksi koululuokan oppiva yhteisö. Tutkimuksessani viitataan yhteisöllä yksilöiden yhteenliittymään, jonka yhteisyys perustuu toimintaan, yhteisyyttä merkitsevien ilmiöiden tai

yhteenkuuluvuuden tunteiden ilmenemiseen vuorovaikutuksessa. Tästä on kyse esimerkiksi akustisessa yhteisössä.⁶⁶

On selvää, että yhteisön jäsenillä on oltava jotakin yhteistä, jotta yhteisyydestä tai yhteisöllisyydestä voidaan puhua (Lehtonen 1990, 15, 17, 23). Yhteisön syntymisen perusedellytyksenä on yhdessä tekeminen tai yhteistoiminta (Dewey LW 2, 330). Lokaalisuus ei enää ole välttämätöntä, sillä teknologia on tehnyt mahdolliseksi paikasta riippumattomien väljien ja projektimaisten vuorovaikutusryhmien ja -verkostojen muodostamisen. Yhteisyys edellyttää kuitenkin aina kommunikaatiota ja sosiaalista tietoisuutta (Dewey MW 9, 7; LW 2, 330–331; myös Habermas 1994, 76–77). Kommunikaatio on siten yhteisön syntymisen välttämätön ehto. Se ei ole kuitenkaan riittävä ehto, sillä kaikki ihmiset, joilla on yhteisiä piirteitä tai jotka työskentelevät yhdessä, eivät välttämättä muodosta yhteisöä (Dewey MW 9, 8).

Deweyn pragmatismien näkökulmasta esimerkiksi koululuokat eivät itsestään muodostu yhteisöiksi. Jotta yhteisö syntyisi, on jaettava yhteisiä tavoitteita, toiveita, uskomuksia tai tietoa (Dewey MW 9, 7). Yhteisö on jotakin, jonka osaksi tahdomme tulla ja jota haluamme yhdessä kehittää (Westerlund 2002, 214). Kuten Westerlund (2002, 212) tiivistää, yhteisö on aina sidoksissa sosiaaliseen ja sosiaalisesti arvokkaaseen, kuten osallisuuden tuottamaan tyytyväisyyteen tai tahtoon osallistua yhteisiin ponnistuksiin.

Yhteisyyttä, joka voi ilmetä tunteina tai toimintana, edistää kaksi toisiaan tukevaa kehitysprosessia, yhteisyys vuorovaikutuksessa kehittyvänä ilmiönä ja tietoisuudessa vahvistuvana yhteenkuuluvuuden tunteena (Lehtonen 1990, 23–24). Kuten edellä on todettu, pelkkä yhtä aikaa tai yhdessä tekeminen ei riitä, vaan *toiminnallisen yhteisyyden* ja koko yhteisön perustana on sosiaalisen vuorovaikutuksen tuottama ja uusintama tunne tai tietoisuus yhteenkuulumisesta eli *symbolinen yhteisyys* (Lehtonen 1990, 23–24, 27). Kun yhteisyys kehittyy vuorovaikutuksessa ja muussa konkreettisessa toiminnassa, tuloksena on *toiminnallinen yhteisö* (emt., 24). Koulun akustisen yhteisön konkreettinen toiminta voi olla esimerkiksi yhteisen äänimaiseman kollektiivisten merkitysten rakentamista, äänimaiseman suojelua tai akustista suunnittelua.

Tutkimukseni käsitteenä *akustinen yhteisö* tarkoittaa symboliseen yhteisyyteen perustuvaa osallisuutta ja osallistumista yhteisön akustiseen kommunikaatioon. Kuten

⁶⁶ Esimerkiksi jalkapalloseuran kannattajat voivat muodostaa akustisen yhteisön. Sen olemassaolo ilmenee ennen, jälkeen ja pelin aikana esimerkiksi osallistumisena lauluihin ja muihin äänellisiin rituaaleihin. Näin yhteisön jäsenet rakentavat kokemuksen yhteisestä tilasta, jossa ääniä tulkitaan ja käytetään yhteisöllisesti. (Kytö 2013, 77–78.)

muutkin sopimukselliset yhteisöt, akustinen yhteisö perustuu vapaiden yksilöiden yhteenliittymisiin ja rakentuu vapaaehtoisen sosiaalisen vuorovaikutuksen varaan (ks. Lehtonen 1990, 108–110). Yksilöiden vapaa tahto ja äänimaiseman kulttuurinen tulkintamahdollisuus merkitsevät sopimuksenvaraisuutta, vapautta sitoutua tai olla osallistumatta yhteisön toimintaan. Akustiseen yhteisöön liittyminen, kuuluminen tai yhteisöstä eroaminen ovat tavallisesti yksilön valintoja ja konkreettisia tekoja, jotka eivät riipu paikasta (vrt. Truax 2001, 66; Schafer 1977, 215–217). Akustisen yhteisön jäsenten sidos yhteisönsä on ensisijaisesti sosiaalinen. Näin on silloinkin, kun yhteisön muita jäseniä ei voida itse valita, kuten tietyllä asuinalueella asuttaessa.

Toimintaa voidaan pitää yhteisöllisenä vasta, kun vuorovaikutuksen toimijana on ryhmä, jonka ryhmään kuulumattomat tai toiset yhteisöt tunnistavat toimijaksi (ks. Lehtonen 1990, 24). Näin ollen määrittelen akustisen yhteisön ja sen rajat pikemminkin yhteisön toiminnan, jäsenyyden, vuorovaikutuksen ja osallistumisen mukaan kuin tilan, paikan tai maantieteellisen alueen perusteella. Esimerkiksi symbolisen yhteisyyden sisäistäneet oppilaat ja opettaja muodostavat akustisen yhteisön riippumatta siitä, ovatko he juuri nyt koolla omassa kotiluokassaan. Fyysinen poistuminen tai poissaolo kotiluokan akustisen yhteisön äänialueelta ei siis automaattisesti merkitse yhteisöstä poistumista (vrt. Schafer 1977, 215).

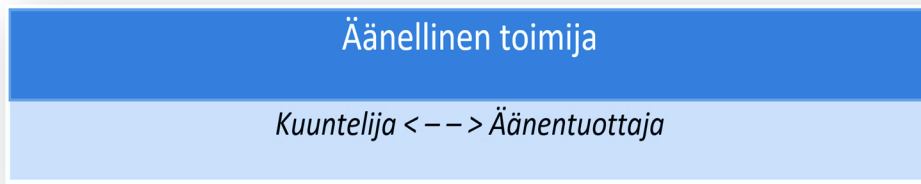
Tutkimukseni merkityksessä akustinen yhteisö tarkoittaa yhteisyydelle rakentuvaa toiminnallista yhteisöä. Toisin kuin Truax, työssäni korostan akustisessa yhteisössä sen jäsenten äänellisessä toiminnassa ilmenevää vuorovaikutusta. Yhteinen äänimaisema, akustinen elämänpiiri ja akustisen järjestelmän toimivuus ovat symbolisen ja toiminnallisen yhteisyyden edellytyksiä, mutta eivät sinänsä takaa akustisen yhteisön syntymistä.⁶⁷ Vasta kuuntelussa syntyvien omakohtaisten merkitysten avulla voimme kotoistaa sekä yksityisen että yhteisen elinympäristömme, liittyä ja tuntea kuuluvamme äänimaisemaan (Kytö 2013, 22). Akustiseen yhteisöön kuulumalla ja yhteisössä toimimalla voimme asemoida ja identifioida itsemme niin, että tämän päivän lokaaleissa ja globaaleissa ympäristöissä tiedämme, keitä olemme ja mihin kuulumme.

⁶⁷ Sosiaalinen vuorovaikutus, yhdessä tekeminen ja yhteistyö ovat yhteisön edellytyksiä. Näin ollen yhteisöllinen ja sosiaalinen eivät ole synonyymeja.

Äänellinen toimija ja toimijuus

Tutkimuksessani jaan eri kirjoittajien, kuten Giddensin (1984), Westerlundin (2002) ja Layderin (2006, 211) näkemyksen siitä, että tunnistamalla ja yhdistämällä sosiaalisen todellisuuden mikro- ja makrotarkastelut voidaan tutkia *toimijuuden* eri tasoja.⁶⁸ Ihmiset toimivat kasvokkaisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (mikrotaso), mutta samalla ovat osallisia ja siten kiinnittyvät laajempaan sosiaalisten suhteiden ja kontekstien verkostoon (makrotaso), joissa nämä toiminnot juurtuvat ja tapahtuvat. Yksilön kasvun ja sosiaaliseen todellisuuteen kiinnittymisen kuvauksessa nojaan erityisesti Westerlundin (2002, 18) holistiseen jäsenyyseen. Sen mukaan yksilöllinen kokemus ja yhteisön kollektiivinen todellisuus kohtaavat yksilön vertikaalisen ja yhteisön horisontaalisen leikkauspisteessä (KUVIO 1).

Tutkimuksessani viitataan toimijuudella sosiaalisen maailman toimijuuteen eli siihen, että ihmiset pystyvät tekemään asioita, jotka vaikuttavat paitsi heidän omaan elämäänsä ja yksilöllisiin toiveisiinsa, myös niihin sosiaalisiin suhteisiin, joissa he ovat osallisia ja joiden eteen joutuvat tekemään työtä (ks. Layder 2006, 4). Näin esimerkiksi ääneen liittyvä toimijuus edellyttää tietynlaista pystyvyyttä eli kompetenssia. Käytän tässä tutkimuksessa äänellistä toimijuutta kokoavana yläkäsitteenä, johon *äänellinen toimija* ja *äänellinen toiminta* ulottuvuuksina sisältyvät. Myös kuuntelukasvatuksen kasvatettavaa tarkastelen omaan yhteisöönsä ja kulttuuriinsa liittyneenä ja osallistuvana äänellisenä toimijana (KUVIO 2).



KUVIO 2. Äänellinen toimija.

⁶⁸ Toimijuuden tarkastelu on tutkimuksessa usein liittynyt yhteiskuntateorian kolmeen keskeiseen dualistiseen jakoon: toimijuus–rakenne, yksilö–yhteiskunta ja mikro–makro. Toimijuutta, toimijaa ja toimintaa on käytetty kirjallisuudessa osin rinnasteisesti ja rakenteen vastapuolena. Toimijuuden (*agency*) ja toiminnan (*action*) käsitteet on ymmärretty myös toistensa vaihtoehtoina. Toimintaa on usein pidetty käsitteenä toimijuutta laajempana, koska se kiinnittää kiinteämmin huomion ihmisen sosiaalisesti aktiiviseen luonteeseen. (Layder 2006, 1–4; Laulainen 2010, 35.)

Äänellisellä toimijalla tarkoitin akustisessa ympäristössä toimivaa ja siihen toiminnallisessa suhteessa olevaa *kuuntelijaa* (äänellisen viestin tai sanoman vastaanottaja) tai *äänentuottajaa* (äänellisen viestin tai sanoman lähettäjä), joilla on pystyvyyttä eli todellisia tai koettuja mahdollisuuksia toimia äänellisessä vuorovaikutuksessa (ks. Hakkarainen et al. 2004a). Jokainen äänellinen toimija on äänentuottajana vähintään oman äänentuottonsa kuuntelija.⁶⁹

Koska yksilö kasvaa yhteisön jäsenenä, hänen kasvunsa tapahtuu monenlaisten sosiaalisten käytäntöjen maailmassa (Dewey MW 9, 5–6), jossa kehollinen yhteys määrittää perustavalla tavalla suhteitamme toisiin ihmisiin ja ympäristöön (Duffy 2013). Kuuntelijan ja äänentuottajan äänellinen toiminta ja kehollinen vuorovaikutus sosiaalisen ympäristönsä kanssa ovat neuvottelua, joka muovaa ja vahvistaa sekä äänellisen toimijan omaa että kollektiivista identiteettiä (ks. Westerlund 2002; Karlsen & Westerlund 2010; Duffy & Waitt 2011).

Äänellisen toimijuuden tarkemmassa määrittelyssä hyödynnän Karlsenin ja Westerlundin (2010) kollektiivisen musiikillisen toimijuuden käsitteen teoreettisia muotoiluja. Akustisen kommunikaation näkökulmasta musiikillinen toimijuus (Karlsen 2011; 2012, 134), joka viittaa yksilön käsityksiin vuorovaikutus- ja toimintamahdollisuuksistaan musisoinnissa, voidaan ymmärtää osaksi yhteisön kommunikatiivista toimintaa eli yleistä äänellistä toimijuutta. Musiikki itsessään ei saa asioita tapahtumaan, mutta ihmisten elämään liittyvänä sosiaalisena toimintana musiikki on selvästikin sosiaalisen toimijuuden resurssi (DeNora 2000, 152–153, 160). Musiikilliseen toimijuuteen kytkeytyy paitsi käsitys omasta toimijuudesta musiikkiin liittyvissä tilanteissa, myös kyky ymmärtää sosiaalisia suhteita musisoinnissa (Karlsen & Westerlund 2010, 232–234; Karlsen 2011). Siten musiikin tekemisen taitoihin liitettävää musiikillista toimijuutta voidaan pitää osana sosiaalista toimijuutta.

Sosiaalisen toimijuuden osana tutkimuskäsitteeni *äänellinen toimijuus* koskee kaikkea äänellistä toimintaa, toisin sanoen se viittaa akustisen kommunikaation toteuttamiseen ja toteutumiseen puheessa, musiikissa ja äänimaisemassa. Äänellinen toimijuus merkitsee kykyä toimia akustisen kommunikaation erilaisissa tilanteissa niin, että myös ymmärtää äänellisen toiminnan vaikutuksia ja kommunikaatiossa muodostuvia sosiaalisia suhteita. Edellä olevan perusteella viittaan äänellisellä toimijuudella paitsi oman toimijuuden tunnistamiseen, myös kykyyn tehdä ja toteuttaa päätöksiä. Näin ollen käsitän äänellisen toimijuuden sosiaalisesti ja kontekstisidonnaisesti rakentuneena ja muuttuvana toimijuutena, osallistumisena ja olemisen

⁶⁹ Tällöin on kyse kuuntelijan äänen välityksellä tapahtuvasta kommunikoinnista itsensä kanssa, minä-minä-kommunikaatiosta eli autokommunikaatiosta (ks. Lotman 2001, 20–22).

tilana (ks. Förnäs 1998). Samalla korostan yhteisen toiminnan ja kommunikaation uutta luovaa merkitystä, uudelleen tulkinnan ja muutoksen mahdollisuutta.

Koska äänellisenä ”toimijana toimiminen” (ks. Giddens 1984, 97 [lainausmerkit alkuperäiset]) edellyttää ”toimijan toimenpiteitä muutettavissa olevan kohdemaailman suuntaan”, äänellisen toimijan käsitteelläni on myös suora liittymäkohta praksiksen käsitteeseen (ks. luku 2.3 ja 5.2). Toisaalta kommunikaation ymmärrettävyys edellyttää viittaamista vakiintuneisiin fyysisiin, sosiaalisiin ja ajassa määritettyihin kontekstuaalisiin vuorovaikutuskäytäntöihin (Giddens 1984, 94, 139, 305–306). Samalla kun äänellinen toimija reflektiivisesti suhteuttaa omaa toimintaansa vallitseviin sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin käytäntöihin, hän Giddensin (emt., 139) käsittein ilmaistuna uusintaa vuorovaikutuksen merkityksellisyyden tuottamisen ehtoja.

Yksilöllinen ja kollektiivinen toimijuus nivoutuvat yhteisössä toisiinsa (ks. Karlsen & Westerlund 2010, 233–235; Karlsen 2011). Siksi Karlsenin ja Westerlundin (2010) tavoin painotan toimijuuden käsitteessä yhteisön toiminnan ja siinä syntyvän *kollektiivisen jakamisen* merkitystä. Yksilön äänellisellä toimijuudella viitataan siihen, kuinka äänellinen toimija ymmärtää oman roolinsa ja vastuunsa kuuntelijana ja äänentuottajana. Kuten kokemus musiikillisesta toimijuudesta, myös kokemukset puheeseen ja äänimaisemaan liittyvästä toimijuudesta auttavat yksilöä rakentamaan käsitystä itsestä, toisista ja maailmassa toimimisesta (ks. Oliveros 2007; 2016). Kehollisuuden näkökulmasta äänellisessä toimijuudessa korostuvat subjektiivisuus (minuus, tekijyys), intersubjektiivisuus (minän ja tekijyyden rakentuminen vuorovaikutuksessa toisiin), tunteiden merkitys sekä kyky itsenäiseen toimintaan (Juntunen 2015, 59–60).

Sosiaalisena toimintana äänelliseen toimijuuteen kuuluu toiminnan eettisyys (ks. Westerlund 2002, 181). Sillä, miksi ja miten kuuntelija toimii yhteisössä, on useimmiten myös eettisesti arvioitavia vaikutuksia. Äänellinen toimija esimerkiksi käyttää valtaa suhteessa äänimaiseman toisiin toimijoihin – silloinkin, kun toiminta rajataan vain kuunteluun. *Ettinen äänellinen toimijuus* on siten paitsi vastuullista yhteisön toimintaan osallistumista, myös vaikuttamista yhteisöön. Akustisessa yhteisössä äänellisen vallan ja vastuun kysymysten toisiinsa kietoutuminen merkitsee jatkuvaa neuvottelua vastuullisen äänellisen toiminnan ehdoista ja yhteisistä normeista.

Kuuntelutaito- ja kompetenssi

Tutkimuksessani ymmärrän *kuuntelutaidon* kuuntelijan potentiaalisena kykynä kuunnella. Kuuntelutaito eli kuuntelutilanteeseen sopivien taitotietojen ja asenteiden kokonaisuus

perustuu kuuntelijan ääniympäristösuhteeseen liittyvään, ympäristöäänänen merkitystä ja rakennetta koskevaan tietoon (Truax 2001, 57; myös Smith 1993, 399–402). Näin ollen kuuntelijan akustisen kommunikaation järjestelmää koskeva hiljainen tieto eli sosialisointi myötä kehittyvä ja kasautuva kuuntelun tietopohja voidaan nähdä kuuntelutaidon synonyyminä (ks. Toom & Onnismaa 2008, 20; Hakkarainen & Paavola 2008). Kukin akustisen kommunikaation järjestelmä puolestaan edellyttää järjestelmälle ominaisia tapoja kommunikoida äänen välityksellä. *Akustisen kommunikaation kuuntelutaidot* voidaan siten teoreettisesti jakaa *puheen, musiikin ja ääniympäristön kuuntelutaitoihin*. Nämä ovat kuuntelukasvatuksessa opetettavia, vahvistettavia ja arvioitavia taitoja.

Akustisen kommunikaation teorian mukaan aikaisempaan kokemukseen ja harjaantumiseen perustuva havaintojen ja tilanteen tulkintakyky on tietämistä, joka tekee toiminnan mahdolliseksi (Truax 2001, 56–57, 59). Tietämys todentuu, tulee näkyväksi ja arvioitavaksi vasta toiminnassa, yksilön käyttäytymisessä tai yhteisön toiminnassa (emts.). Tällä perusteella Truax erottaa ympäristön ääniä koskevan tiedon (*soundscape competence*) sen käytöstä (*performance, behavior*). Myöhemmin tutkija lisää, että äänimaisemakompetenssi tarkoittaa koko eliniän kehittyvää tietämystä yhteisen ääniympäristön havaitsemisesta ja tulkimisesta (Truax 2013b, ks. myös Smith 1993, 400). Osa tästä tietämyksestä on jaettavissa toisten kanssa, osa on henkilökohtaista kokemusta ja asiantuntemusta (Truax 2013b).

Kuuntelua koskevasta hiljaisesta tiedosta ei välttämättä seuraa tarkoituksenmukaista eli tilanteeseen sopivaa kuuntelua. Tästä syystä tutkimuksessani ymmärrän kuuntelutaidon (vrt. Truax 2001, 56–58) vasta äänellisen toimijan toimintaedellytyksenä. Jotta kuuntelu olisi akustisen kommunikaation eri järjestelmissä tilanteeseen sopivaa, tarvitaan harkintaa, tahtoa ja kykyä valita relevantti kontekstuaalinen kuuntelutapa. Lisäksi on kyettävä toimimaan eli kuuntelemaan joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti tilanteessa. Kuuntelutaidon varsinaisena tavoitteena onkin kyky soveltaa kuuntelutaitoa erilaisissa käytännön tilanteissa. Tiivistäen taito viittaa käytännölliseen ja toiminnalliseen tietoon, kun taas kompetenssi taidon käyttöön aktuaalisissa tilanteissa.

Edellä olevan perusteella tutkimuksessani kutsun yksilön tai yhteisön kuuntelukyvyn kontekstikohtaista pätevää käyttöä *kuuntelukompetenssiksi* (tarkemmin luvussa 5.4). Käsitteellä voidaan kuvata kuuntelijan äänellisen toiminnan pätevyyttä kaikissa akustisen kommunikaation järjestelmissä. Kuuntelukompetenssi voidaan näin ollen jakaa *puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukompetenssiin* (tarkemmin luvussa 5.5). Kuuntelukompetenssia voidaan tarkastella myös yhteisöllisesti muodostuneena kontekstisidonnaisena pätevänä toimintatapana ja yhdessä rakennettuna osaamisena (ks. Toom

2008, 52). Tällöin on kyse *yhteisöllisestä kuuntelukompetenssista* (ks. luku 5.4), joka voidaan nähdä yhteisöä rakentavan kuuntelukasvatuksen kasvatustavoitteena (tarkemmin luvussa 7.4).

3.3 Kuuntelun ja kuuntelukasvatuksen tutkimus

Kuuntelukasvatuksen konstruointi edellyttää kuuntelun ja sen opettamisen määrittelyä jokaisessa akustisen kommunikaation järjestelmässä. Siksi pureudun seuraavassa ensiksi puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun määrittelyyn tutkimuskirjallisuuden valossa. Toiseksi selvitän, miten kuuntelukasvatus on ymmärretty puheen, musiikin ja äänimaiseman kasvatuksen tutkimuksessa.

Puheen, musiikin ja äänimaiseman tutkimus – kuuntelukasvatuksen näkökulma

Kuuntelututkimuksen perusongelmana on ollut moniulotteisen tutkimuskohteen selkiytymätön määrittely. Esimerkiksi puheen kuuntelun tutkimuksessa kuuntelu on tavanmukaisesti nähty yksilötaiteena, lähinnä kuullun ymmärtämisenä tai (puheen) äänen vastaanottamis- ja tulkintataiteena. Tästä näkökulmasta kuunteluun liittyvät prosessit on usein määritelty kognitiivisesti, vaikka kuuntelu koetaan kehollisesti käyttäytymistoimintana. Tämä on johtanut, paitsi kuunteluprosessin ja kuuntelun vaikutusten tutkimiseen eri tieteenaloilla, myös kuunteluun liittyvän kognition ja käyttäytymisen tutkimiseen erillisinä ilmiöinä.

Myös kuuntelun teoreettisten mallien rakentaminen on jakaantunut useille erityistieteiden aloille. Esimerkiksi nykyinen käsitys siitä, kuinka lapset kuuntelevat, perustuu muun muassa musiikin, kasvatuksen, ekologian, psykologian, kielen, sosiologian, antropologian, audiologian ja neurotieteen tutkimukseen (Jalongo 2010, 2). Onkin esitetty, että kuuntelun tutkimuksesta puuttuu yleinen ja yhtenäinen viitekehys (esim. Janusik 2004, 1). Tunnusomaista myös on, ettei kuuntelun määritelmästä ole konsensusta (Janusik 2010, 204–205).⁷⁰ Kokonaisvaltainen ja integroiva kuuntelututkimus on päinvastoin ollut harvinaisempaa eikä tieteenvälisiä rajoja ole aina pystytty ylittämään. On tuotettu lukuisia kuuntelun määritelmiä ja teoreettisia malleja, mutta ei juurikaan falsifioitavia ja testattavia teorioita (Janusik 2004, 1–3, 6–7;

⁷⁰ Glenn (1989) analysoi 50 (puheen) kuuntelumääritelmää ja löysi niistä viisi yhteistä ehtoa tai taitoelementtiä. Sisältöanalyysin perusteella kuuntelua määriteltiin useimmiten havaintokykynä (kuuntelun välttämätön edellytys), tarkkaavaisuus- ja huomiokykynä, tulkintakykynä, muistikykynä ja kykynä vastata kuultuun. Kuuntelumääritelmien ja -mallien lähempi tarkastelu (Janusik 2004, 6–8, 25–26, 35–37) kuitenkin osoitti, että ne kaikki perustuivat joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti tarkkaavaisuus- ja muistiteoriatutkimukseen.

2010, 204–210). Joitakin merkittäviä avauksia kuuntelun tutkimuskentän yhtenäistämiseksi on kuitenkin tehty (esim. Janusik 2004; 2007; Wolvin 2010b).

Akustisen kommunikaation viitekehyksessä kuuntelun tutkimus voidaan jakaa kolmeen keskeiseen tutkimusalueeseen: puhetieteisiin, musiikintutkimukseen ja äänimaisematutkimukseen. Monitieteisinä tutkimusaloina puheen ja musiikin tutkimusalat ovat ajan mittaan jakautuneet lukuisiin erityistieteisiin, joilla on omat kuuntelua koskevat taustaoletuksensa, tutkimustapansa ja -perinteensä. Puheen ja musiikin kuuntelukasvatuksen jäsentämiseen on myös kertynyt runsaasti pedagogisesti sovellettavaa tutkimustietoa.

Puheen ja musiikin tutkimukseen verrattuna äänimaisema on varsin nuori tutkimuskohde. Esimerkiksi musiikintutkimuksen kentässä äänimaisematutkimus on monitieteinen tutkimusala, jonka jakautuminen erityisaloihin on tapahtunut vasta viime vuosikymmeninä (Järviluoma 2003, 348). Truax (2001, 50) arvelee syyksi sen, että perinteisesti ympäristö on nähty tutkimuksessa vain fysikaalisena ja kvantitatiivisesti mitattavana ihmisen olemisen ja akustisen toiminnan näyttämönä. Tämän näkökulman tietoisien tai tiedostamattoman valinnan vuoksi akustisen toiminnan kommunikatiivinen luonne ja ihmisen suhde ympäristönsä ääniin ovat tutkimuksessa jääneet vähemmälle huomiolle (emts.). Kanadassa 1960-luvulla Simon Fraser -yliopistossa aloitetun äänimaisematutkimuksen myötä on kuitenkin alettu paremmin ymmärtää ääniympäristön merkitystä yksilölle ja yhteisölle (ks. Truax 1974; Uimonen 2005, 18–21). Systemaattisen tutkimuksen kohteeksi on näin noussut myös äänimaisema, akustisen kommunikaation kolmas järjestelmä, joka on tutkimuskohteena verrattavissa puheeseen ja musiikkiin.

Tutkimuskirjallisuuden tarkastelun perusteella kuuntelun määrittely puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelututkimuksessa näyttää haasteelliselta ainakin kahdesta syystä. Mainituista tutkimusaloista jokainen on pyrkinyt määrittelemään yksilön kuunteluprosessia yleensä, mutta samalla olettanut kuuntelukohteen tutkimusalansa mukaisesti joko puheeksi, musiikiksi tai ympäristöääneksi. Merkittävänä poikkeuksena on Truax'n (2001) akustisen kommunikaation teoria, jossa kuuntelukohteita ovat kaikki kuuntelijan ympäristössä kuuluvat äänet. Tällä perusteella akustisen kommunikaation mallia voidaan pitää holistisena kuunteluun perustuvan kommunikaation, vuorovaikutuksen ja informaation välittämisen kuvauksena. Tämä lähtökohdista tarkastelen seuraavassa puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun tutkimusta.

Kuten musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatuksessa, myös puheen kuuntelukasvatuksessa on hyödyllistä tarkastella ääntä fysiologisista, psykologisista ja sosiologisista perspektiiveistä. Näistä näkökulmista voidaan pohtia, kuinka kuuntelijat toimivat tai heidän oletetaan toimivan puheen kuuntelu- ja kommunikaatiotilanteissa. Puheen tutkimuksen monista alueista tutkimukseni kannalta tärkein on viestintätieteiden alaan kuuluva

puheviestintä (*speech communication*), joka keskittyy ihmisten välisen vuorovaikutuksen tutkimiseen. Yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen näkökulmasta erityisen kiinnostavia puheviestinnän tutkimuskohteita ovat ihmissuhteiden ja yhteisöjen kontekstit ja niissä ilmenevät keskinäisviestinnän muodot, kuten kasvokkaisuviestintä. Puheen tutkimuksen tieteenalat, joiden tehtävänä on lisätä ymmärrystä puheen ominaisuuksista ja puhekyvystä sosiaalisen vuorovaikutuksen välineenä, kartuttavat kuuntelukasvatuksessa tarvittavaa tietoa vuorovaikutteisen kuuntelun edellytyksistä (esim. Jauhiainen 2008; Aaltonen 2009, 17). Koska puheen havaitseminen ja kuuntelu ovat äänellisen tiedon prosessointia, jossa korostuneessa asemassa ovat muisti, ajattelu ja ymmärtäminen, kuuntelukasvatuksen tutkimuksessa voidaan hyödyntää myös esimerkiksi aivotutkimuksessa tai kognitiivisen psykologian alalla tehtyjä tutkimuksia (esim. Krokstad & Laukli 2008).

Musiikintutkimuksesta kuuntelukasvatukseen liittyvät välittömimmin tutkimuskohteet, jotka koskevat tai sivuavat musiikkia inhimillisenä kommunikaationa. Kuuntelukasvatuksen lähtökohtien jäsentämiseen kytkeytyvät musiikintutkimuksen suuntauksista musiikkia sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä tutkiva kulttuurinen musiikintutkimus (esim. Leppänen & Moisala 2003) sekä musiikkipsykologia ja -sosiologia (esim. Louhivuori & Saarikallio 2010). Audiovisuaalisen kulttuurin ja median tutkimus jäsentävät osaltaan lasten ja nuorten kuuntelukasvatuksen kontekstia. Nuorten musiikinkuuntelua on tutkittu muun muassa valintoina identiteettimalleja tarjoavassa mediakulttuurissa (esim. Bosacki et al. 2006) ja identiteetin rakentamisena yhteisön jäsenenä (esim. Bergman 2009; myös Saarikallio 2007, 15–17; 2009, 224–227).⁷¹

Kuuntelukasvatukselle ovat tärkeitä myös monet äänimaisematutkimuksen (*soundscape studies*) tutkimusalat. Niissä valotetaan ihmisen ja ääniympäristön vuorovaikutteista suhdetta muun muassa akustisen ekologian (esim. Schafer 1977), akustemologian (Feld 1994b; 2012)⁷², ääniympäristön suunnittelun Schafer (1977), äänien keräämisen ja tallentamisen (Järviluoma

⁷¹ Musiikin kuuntelu on noussut esille myös esimerkiksi kuuntelija- ja kulutustutkimuksessa (Eerola 2010), äänite-, radio- ja televisiotutkimuksessa (Uimonen 2008; 2011c) sekä digitaalisen äänen, mediakulttuurin ja -kasvatuksen tutkimuksessa (Sintonen 2001; 2013; Herkman 2002).

⁷² Antropologi Steven Feld (2012, xxvii) yhdistää käsitteellisesti akustiikan ja epistemologian. Feld (1994b, 11) kutsuu äänen avulla tapahtuvaa paikan, tilan ja ajan ymmärtämistä akustemologiaksi (*acoustemology*) eli akustiseksi epistemologiaksi (*acoustic epistemology*). Feldin akustemologia viittaa sekä hiljaiseen tietoon (ääneen tietämisen tapana) että kuuntelijan kykyyn tietää äänen avulla, joka on äänen kokemuksellista ymmärtämistä.

et al. 2006; Uimonen 2011b), kollektiivinen muistin (Järviluoma 2005), äänimaiseman historian (Ampuja & Kilpiö 2005) tai ääniympäristön ja kuuntelutapojen muutosten yhteen kietoutumisen (Uimonen 2005; 2009) näkökulmista. Ääniympäristön ja ääniympäristösuhteen tarkastelu esimerkiksi elettyä ympäristönä (Vikman 2007), yksityisinä ja yhteisinä äänitiloina (Labelle 2010; Kytö 2013), tilan ja paikan äänellisenä haltuunottona ja rakentamisena (Järviluoma 1996) tai identiteetin luomiseen ja ylläpitoon vaikuttavana tekijänä (Järviluoma 2003) lisäävät kuuntelukasvatuksessa ymmärrystä ääniympäristöstä ihmisen toiminta- ja elinympäristönä. Kuuntelukasvatuksen kannalta erityisen tärkeitä ovat kuuntelijan ympäristösuhteen ja ääniympäristön tutkimiseen kehitetyt menetöt.⁷³

Kuuntelukasvatuksen tutkimus

Puheen kuuntelukasvatuksen tutkimus

Tutkimuskirjallisuuden tarkastelun perusteella puheen kuuntelukasvatuksen tutkimuksen lähestymistavat voidaan ryhmitellä kolmeen ryhmään, kuuntelukasvatuksen tarpeen ja tavoitteiden perustelemiseen, oppilaan motivointiin sekä opetuksen pedagogisiin ratkaisuihin liittyvään tutkimukseen. Erityisen runsaasti on tutkittu oppilaiden yksilöllisiä puheen kuuntelutapoja ja oppimistapoja.

Jo vuonna 1948 yhdysvaltalainen puheen kuuntelukasvatuksen tutkimuksen pioneeri Ralph Nichols tutki oppilaiden kuullun ymmärtämisen taitoa tavoitteenaan löytää tekijät, jotka selittävät eroja oppitunnin suullisen opetusmateriaalin omaksumisessa.⁷⁴ Nicholsin aloittamassa, koululuokassa tapahtuvan puheen kuuntelukasvatuksen tutkimusperinteessä on painotettu tarvetta tunnistaa tällaisia menestyksekkäitä oppimisstrategioita (esim. Beall et al. 2008). Jotta opettajat voisivat paremmin edistää tehokkaan kuuntelun taitoa, myös kuuntelutaidon opettamista on tutkittu laajasti. Tätä varten tutkimuksessa on pyritty yhdistämään tieto kasvatettavasta opetusoppiin ja kasvattajaa koskevaan tietoon.

Vuosikymmenten ajan tutkijat ovat raportoineet, että oppimisessa sovellettavat taidot, kuten kuuntelutaito, tarkkaavaisuus ja yhteistyökyvyt vaikuttavat olennaisesti koulumenestykseen. Kasvatusalan kirjallisuuskatsausten mukaan (esim. Wolvin & Coakley 2000) sosiaalinen

⁷³ Esimerkiksi *äänikävely* on vakiinnuttanut paikkansa ympäristön tutkimuksen työkaluna, empiirisenä tutkimusmenetelmänä ja käytäntönä (ks. Westerkamp 1974/2001; Uimonen 2005, 75, 96–97; 2011a; 2011b; Järviluoma & et al. 2009, 259–267; McCartney 2014). Kuten äänimaisematutkija Noora Vikman (2010) on osoittanut, myös *kuuntelukävely* on liitetty onnistuneesti äänimaisematutkimuksen metodeihin.

⁷⁴ Nykykäsityksen mukaan kuullun ymmärtäminen tarkoittaa käsittämistä, joka viittaa ymmärtämiseen tajunnallisena ja ajatuksellisena, tietoisuuden ja tiedostamisen prosessina (Häkkinen 2004, 544).

ja kognitiivinen kompetenssi korreloivat voimakkaasti positiivisten sosiaalisten suhteiden ja koulumenestyksen kanssa. Erityisesti kuullun ymmärtämisen taidon on todettu yleensä ennustavan pitkän aikavälin koulumenestystä. Kuuntelututkijoiden (esim. Bommelje, Houston & Smither 2003) mukaan hyvään koulumenestykseen assosioitu tehokas kuuntelu ei kuitenkaan niinkään liity kuuntelijan ominaisuuksiin tai luonteenpiirteisiin, vaan pikemminkin korreloi yleisemmin vuorovaikutustaitojen kanssa. Ei siis ole yllättävää, että tutkimuskirjallisuudessa on painotettu tarvetta lisätä sosiaalisten kykyjen opettamista (esim. Kauppila 2005; Bergman 2009; De Corte 2012). Kuullun ymmärtämisen taito on kuitenkin keskeinen, mikä puoltaa kuuntelutaitojen ohjatun harjoittelun järjestämistä ala- ja yläkoulun aikana, jolloin oppimistyylit ja -rutiinit omaksutaan.

Suomalaisessa kasvatuksen tutkimuksessa on tarkennettu kuvaa puheen kuuntelukasvatuksen kasvatettavasta, tavoitteena olevasta kuuntelutaidosta ja sen käyttöön liittyvistä käsityksistä. Kuuntelu on yksi pragmaattisen ja soveltavan äidinkielen opetustieteen (Sarmavuori 2011, 18–19, 27) taitopainotteisista osa-alueista. Gerlanderin ja Poutiaisen (2009, 88) mukaan puheviestintätieteessä, jossa tutkimuksen ytimessä ovat puhe ja puheen kuuntelu, kuuntelemista on tutkittu useimmiten vuorovaikutustaitojen näkökulmasta. Tutkijat ovat selvittäneet esimerkiksi kuuntelutaitojen harjoittelemista, kuuntelijoiden käsityksiä omista kuuntelutaidoistaan tai yksilön kuuntelukapasiteettia keskustelutilanteessa (Valo 1994; 1995; Valkonen 2003; Välikoski et al. 2005).

Musiikkikasvatus ja kuuntelukasvatuksen tutkimus

Musiikkikasvatusfilosofiassa, musiikkikasvatuksen tutkimuksessa sekä musiikin ainedidaktiikassa musiikin kuuntelu on ymmärretty monin tavoin. Laajassa merkityksessä kuuntelu tarkoittaa kaikessa musiikkitoiminnassa aina läsnä olevaa kuuntelua (esim. Swanwick 1979, 43; Hyvönen 1995, 233). Tässä merkityksessä kuuntelu on musiikkikasvatuksen edellytys ja perusta. Musiikinkuuntelun oppiminen on keskeinen musiikinopetuksen tavoite. Samalla musiikin kuuntelu on musiikinopetuksen työtapana, jonka avulla musiikin kuuntelukompetenssia tavoitellaan. Suppeammin käsitettynä musiikin kuuntelu on laulamisen, soittamisen, liikunnan ja luovan toiminnan rinnalla yksi musiikinopetuksen työtavoista (Hyvönen 1995, 233).

Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa on määritelty musiikin kuuntelua kuunneltavan äänen ja kuuntelutavan näkökulmasta. Tarkastelen seuraavassa Bennett Reimerin (1970; 2003) esteettisen ja David J. Elliottin (1995) praksialaisen musiikkikasvatusfilosofian toisistaan poikkeavia käsityksiä musiikkikasvatuksessa kuunneltavasta äänestä.

Esteettisessä musiikkikasvatusfilosofiassa Reimer (1970) jakaa äänet kahteen selvärajaiseen luokkaan, musiikillisiin ääniin ja ei-musiikillisiin ääniin (ks. myös Swanwick 1979,

7–9). Tämän mukaan musiikkikasvatuksessa käyttökelpoisia ovat vain musiikilliset äänet, jotka viittaavat itse musiikkiin. Musiikin ulkopuolelle viittaaviin merkityksiin, kuten uskontoon, moraalisiin tai politiikkaan, Reimer (1970, 91) otti aluksi jyrkän kielteisen kannan. Ne äänet, jotka eivät ole musiikkiteoksen osia, Reimer rajaa ulkomusiikillisina musiikin-kuuntelun ja siten musiikkikasvatuksen ulkopuolelle.⁷⁵ Jos musiikinopetuksessa käytetään ekstramusiikillisia viittauksia, toimitaan tavoitteiden vastaisesti ja musiikin opetuksesta tulee ”epämusiikkikasvatusta” (*non-music education, anti-music education* [kursiivit alkuperäiset]) (emt., 94). Myöhemmin Reimer (2003, 95–96) on lieventänyt kantaansa ja hyväksynyt, että erilaisia musiikin referentiaalisia merkityksiä voi olla. Hän ei ole kuitenkaan luopunut musiikin, musisoinnin ja musiikinkuuntelun yksilökognitiivisesta määrittelystä eikä hyväksy, että musiikkia tehtäisiin muista kuin musiikillisista syistä.⁷⁶ Vaikka Reimer on aikaisempaa laajemmin myöntänyt viittaukset musiikin kulttuurisiin merkityksiin, olennaista on, että hän näkee sosiaalisen nimenomaan *viittaussuhteena* musiikillisissa teoksissa (Westerlund 2010; myös 2002, 112–114).

Tutkimukseni pragmatistisen lähtökohdan mukaan tilanne on pikemminkin päinvastoin: ihmisten elämään kuuluvana toimintana musiikki ei vain viittaa sosiaaliseen, vaan *on* sosiaalista toimintaa. Musisointi on toimintaa, jolla voi olla suuri yhteisöllinen merkitys tai jopa merkittäviä yhteiskunnallisia vaikutuksia.⁷⁷ Kun musiikki koetaan toiminnan yhteisenä alustana, ”sosiaalisena soundtrackina”, se suuntaa yhteiseen toimintaan ja rakentaa yhteisöä (Rinne 2007).

Praksiaalisessa musiikkikasvatuksessa Elliott (1995, 42, 78; myös Elliott & Silverman 2015, 237) painottaa musisoinnin ja kuuntelun yhteenkuulumista. Elliott (1995, 18, 130, 165–166) nojaa kuuntelun määrittelyssä yksilön flow-kokemukseen ja musisoinnissa sosiaalisesti konstruoituun musiikilliseen tietoon. Musiikinkuuntelun tavoiteltavana arvona on musiikin

⁷⁵ Samoin luovassa musiikkikasvatuksessa ääniympäristö sinänsä ei ole kuuntelun kohde, mutta sen kaikkia ääniä voidaan käyttää musiikin materiaalina (ks. Paynter & Aston 1970, 8; Urho 2000, 13; myös Kankkunen 2008; 2009). Musiikkikasvatustilafilosofia seuraa tässä avantgarden muokkaamaa musiikkikäsitystä, jonka mukaan alkuperäisestä yhteydestään irrotettu ääni voidaan tulkita uuden käyttökontekstinsa musiikilliseksi ääneksi.

⁷⁶ Näin ollen Reimerin ajattelu perustuu dikotomiaan musiikillisista ja ei-musiikillisista tavoitteista (ks. Westerlund 2002, 113).

⁷⁷ Esimerkiksi Viron itsenäistymispyrkimysten yhteydessä vuosina 1987–1990 oli laulujuhlilla, joukkokokousten yhteislaululla ja rockkonserteilla tärkeä merkitys yhteishengen ja poliittisten tavoitteiden kirkastamisessa (Rinne 2007).

tuottama ilo (Elliott 1995, 125, 128–129). Elliottin praksiallisessa teoriassa musiikki ymmärretään ensisijaisesti inhimillisenä tekemisenä ja kulttuurisesti vakiintuneena käytäntönä (ks. Väkevä 1997, 23; Westerlund 2005, 254).⁷⁸ Tästä korostuksesta on praksialismin kritiikissä (esim. Westerlund 2002; 2003) aiheellisesti huomautettu, että praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa musiikilliset käytännöt äänineen otetaan annettuna eikä musiikkikasvatus pyri tietoisesti muuttamaan näitä käytäntöjä.

Praksiaallinen musiikkikasvatus, joka korostaa yksilön elämäntätöön sitoutunutta toimintaa (esim. Regelski 2006), sisällyttää musiikin kuuntelukontekstiin eettis-sosiaalisen näkökulman (Elliott 1995; 2005, 9–10, 12–13). Vaikka praksiallisessa kuuntelukasvatuksessa näin ollen tiedostetaan yhteisöllisyyden merkitys, tutkimukseni näkökulmasta on ongelmallista, että yhteisön näkökulma sekä siihen liittyvät eettiset kytkökset rajoittuvat muusikkouteen ja yhteisyyteen musisointitilanteessa (ks. Westerlund 2002, 6, 172, 181).

Elliottin *Music Matters* -teoksessa (1995) ja edelleen sen toisessa painoksessa (Elliott & Silverman 2015) musisointi⁷⁹ (*musicing*) ja musiikin kuuntelu asetetaan otsikkotasolla samanvertaiseen asemaan. Jäsennyksellä Elliott alleviivaa kahta erilaisen tekemisen muotoa. Musiikillisina käytäntöinä kuuntelu ja musisointi ovat hänen mukaansa tasavertaiset, sillä kuuntelu ja muusikkous ovat ”saman kolikon kaksi puolta” (Elliott 1995, 86). Muusikkouteen kuuluu aina kuuntelu (*listenership*) (emt., 68). Elliott (emt., 40, 42, 50, 78) kirjoittaaakin kuuntelusta pääasiassa musisoinnin yhteydessä tarvittavana äänen arvioinnin välineenä. Tutkimukseni äänellisen toimijuuden näkökulmasta musiikinkuuntelija sen sijaan on tasavertainen musisoija musiikin esittäjän kanssa.

Suomalaisessa musiikkikasvatuksessa käsitettä kuuntelukasvatus on käytetty kolmessa eri merkityksessä. Jokaista niistä voidaan pitää perusteltuna tapana jäsentää musiikin kuuntelukasvatuksen tehtävää. Laajimman käsityksen mukaan kaikki musiikkikasvatus on kasvatusta kuunteluun (Tenkku & Urho 1973, vii). Koska kuuntelu on musiikin tekemisen ja oppimisen perusta, kuuntelu on väistämättä myös musiikinopetuksen lähtökohta (esim. Hyvönen 1995, 13–18). Musiikinopetuksen perustehtäväksi on käsitetty kuuntelukyvyn

⁷⁸ Elliottin (1995, 41–43) hierarkkinen ajatus musiikista monimuotoisena inhimillisenä käytäntönä kiinnittää musiikkikasvatuksen opetuksen kohteeksi musiikin (*MUSIC* [kirjoitettu isolla]) ja kuunneltavaksi musiikkityylien käytännöt eli musiikit (*Musics* [kirjoitettu isolla alkukirjaimella]) ja näiden käytäntöjen mukaiset musiikkiteokset (*music*).

⁷⁹ Elliottille (1995, 49–50) musisointi tarkoittaa ennen kaikkea musiikin esittämistä, mutta myös musiikin improvisointia, säveltämistä, sovittamista ja johtamista.

yleinen kehittäminen tai, kuten Hyvönen (2006, 54–55) ilmaisee, kuulon, mielen ja kehon herkistäminen (ks. myös KM 1970: A5, 284; POPS 1994, 101).

Toiseksi kuuntelukasvatus on määritelty yhdeksi musiikkikasvatuksen osa-alueeksi. Kuuntelukasvatuksen teoriaan, didaktisiin malleihin ja metodeihin perustuvan kasvatuksen tavoitteena on musiikin vastaanottamisen kyvyn kehittäminen ja musiikin tuntemuksen laajentaminen (esim. Hyvönen 2011; Unkari-Virtanen 2009). Tässä merkityksessä kuuntelukasvatus tarkoittaa musiikinopetuksen yhteydessä tapahtuvaa musiikinkuuntelun harjaannuttamista (Hyvönen 2011, 13).⁸⁰ Tavoiteltava kuuntelutaito on paitsi musiikin oppimisen perusedellytys, myös yksi musiikillisen yleissivistyksen tavoitteista (emts.; myös Kouluhallitus 1987, 28).

Kolmannessa, kapeassa merkityksessä musiikin kuuntelukasvatus tarkoittaa musiikinkuuntelua opetuksen sisältönä. Esimerkiksi Reimer (1997, 33) ehdottaa, että länsimaisen musiikkikasvatuksen tulisi perustua musiikkiteosten kuunteluun, koska hänen käsityksensä mukaan kuuntelusta on tullut musiikin esittämisen sijaan kulttuurimme pääasiallinen musiikin harastamisen muoto. Hyvönen (1995, 234–235; 1997, 19, 30–31) puolestaan perustelee musiikkindidaktiikan näkökulmasta monipuolisen kuunteluohjelmiston käyttöä musiikinopetuksessa. Kuuntelukasvatuksen avulla on mahdollista kehittää kaikkien oppilaiden musiikintuntijuutta – niidenkin, joiden musiikilliset taidot ovat vielä vaatimattomat (Hyvönen 1997, 19; Reimer 1970, 119). Musiikin kuuntelukasvatus auttaa oppilasta ”rakentamaan soivaa kuvaa musiikista ajallisesti ja paikallisesti muuttuvana ilmiönä” (Hyvönen 2011, 13) ja samalla ”kehittää oppilaiden kriittistä musiikkikulttuurien lukutaitoa” (ks. myös POPS 2014, 422).

Esteettisen musiikkikasvatuksen (esim. Reimer 1970; 2003) ja sitä kritisoivan praksialaisen musiikkikasvatuksen (esim. Elliott 1995; 2005; Regelski 2009) teoreettisfilosofisissa tarkasteluissa argumentoidaan yhteneväisesti aktiivista musiikinkuuntelua kuuntelukasvatuksen lähtökohtana ja tavoitteena. Käsitteet sen sijaan eroavat siinä, liittyykö kuuntelu ja musiikin merkitys ensisijaisesti musiikkiteokseen vai musisoimiseen. Reimerin (esim. 1970, 57, 75, 82–87) esteettinen musiikkikasvatus asettuu kannattamaan edellistä ja Elliottin (esim. 1995, 41–43) praksialainen musiikkikasvatus jälkimmäistä vaihtoehtoa.

Reimerin (1970, 51) mukaan taidekasvatuksen ja musiikkikasvatuksen sen osana tulee olla esteettistä kasvatusta (ks. myös Swanwick 1994, 163). Reimerin (1970, 68, 72–76, 82–83) esteettinen kuuntelukasvatus pyrkii ensisijaisesti yksilön esteettisen kuuntelukokemuksen

⁸⁰ Hyvönen (2002, 206) käyttää musiikin kuuntelukasvatuksesta myös kirjoitusasua musiikinkuuntelukasvatus. Musiikinopetuksen yhteydessä tapahtuvan musiikkiteosten kuuntelun hän nimeää paitsi kuuntelukasvatukseksi, myös musiikin kuuntelukoulutukseksi (Hyvönen 1997, 19).

syventämiseen. Esteettinen kuuntelukasvatus on Reimerin (1970; 2003) mukaan kasvatusta musiikki(taide)teosten kontemplatiiviseen vastaanottoon, jossa musiikin kuuntelun merkitys-
viittausten tulee kohdistua musiikkiin itseensä. Jos musiikin kuuntelu ei viittaa äänen esteetti-
seen vastaanottoon ja esteettiseen reaktioon, kuuntelu muodostuu ei-musiikilliseksi ja ei-
esteettiseksi kokemukseksi (Reimer 1970, 91–93). Koska kehämäisesti määritelty peruskäsite
esteettinen kuuntelukokemus kuitenkin tarkoittaa ”kaikkea, mitä kuuntelija kokee siinä
[kuuntelukokemuksessa]” (Reimer 2003, 165), putoaa pohja esteettisen kuuntelukasvatuksen
tarkalta määrittelyltä. Myös käsitys musiikin merkityksestä jää Reimerilla vähintään
epäselväksi, jopa mysteeriksi (Määttänen 2003).

Suomalaisessa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa musiikinkuuntelua on tutkittu muun
muassa kuunteluasenteiden, musiikkimieltymysten ja -tottumusten sekä länsimaisen musiikin
ja kulttuuriperinnön omaksumisen näkökulmasta (esim. Hyvönen 1995; Unkari-Virtanen
2005; 2009; 2011). Musiikinkuuntelua on myös ehdotettu musiikin kuuntelukasvatuksen
motivointi- ja työtavaksi (Kolehmainen 2004, 60–68). Opetusmenetelmänä Kolehmaisen
aktivoivalla musiikinkuuntelun opetuksella on yhtymäkohta niin sanottuun luovaan
musiikkikasvatukseen (ks. Urho 2000). Tavoitteet ovat kuitenkin erilaiset: musiikillisen luo-
vuuden kehittämisen sijaan aktivoiva opetus pyrkii vaikuttamaan musiikinkuuntelun asentei-
siin.⁸¹ Musiikin kuuntelukasvatuksen tutkimuksessa⁸² ja musiikin didaktikassa (esim.
Linnankivi et al. 1994, 221–228) on musiikin kuunteluopetuksen motivoinnin ja aktivoinnin
nimissä kannustettu monipuolisten työtapojen käyttöönottoon. Kriittikinä (esim. Ahonen
2000, 306) on huomautettu, että musiikinopetuksessa tulisi käyttää vain sellaisia metodeja,
joissa oppilaiden tarkkaavaisuus suunnataan nimenomaan musiikillisiin tapahtumiin, soivaan
ääniaineeseen ja niiden keskinäisiin suhteisiin.

⁸¹ Kolehmainen (2004, 60, 68) mukaan musiikin kuuntelukasvatuksessa tulisi ohjata oppijoita passiivisen
eli diffuusin kuuntelun sijaan aktiiviseen ”vastaanottavaan ja älykkääseen kuunteluun”. Opetuksen
päämääränä tulisi olla *sensitiivinen kuuntelija*, joka ymmärtää kuulemansa, pystyy kuvailemaan
musiikkia ja asennoituu musiikkiin ”nautittavana ja arvokkaana aktiviteettina” (emt., 68; myös
Kabalevsky 1988, 41).

⁸² Musiikin kuuntelukasvatuksen tutkimuksessa on ehdotettu musiikinkuuntelun liittämistä esimerkiksi
ääneen lausuttuun tai näkyvillä olevaan runoon, tarinaan tai taidekuvaan, graafiseen partituuriin tai sen
piirtämiseen, maalaamiseen ja musiikin kuvittamiseen, musiikkiliikuntaan, tanssiin tai koreografiaan,
partituurin seuraamiseen sekä omaan lauluun tai soittamiseen kuuntelun aikana (esim. Hyvönen 2002;
Kolehmainen 2004, 66–68; Unkari-Virtanen 2005, 89). Laaja eri taidemuotojen käyttöä yhdistelevä
työtapojen repertuaari on ollut käytössä muun muassa niin sanotussa luovassa musiikinopetuksessa
(esim. Paynter & Aston 1970; Meyer-Denkman 1970; Schafer 1976).

Hyvönen (1995) on rakentanut kognitiivis-semioottisista lähtökohdista perustan peruskoulun alakoulun kuuntelukasvatuksen didaktiselle mallille. Väitöstutkimuksessaan (emt.) hän eksplikoi musiikin kuuntelukasvatuksen didaktista teoriaa, joka erottautuu kuuntelun opettamiseen aiemmin liittyneestä työtapajattelusta. Kuuntelijakeskeiseen, semioottiseen ja musiikin esteettiseen viitekehykseen sekä erityisesti säveltäjä ja musikologi Leonard B. Meyerin (1956) kuuntelijatypologiaan perustuvan musiikinkuuntelun mallinsa Hyvönen (1995, 76–77, 236; 1997, 20–22) nimeää *musiikin lähestymisen* malliksi.

Musiikkiteoksiin ja -tyyleihin liittyvän tiedon tulisi Hyvösen (1997, 23–24; 2002, 211; myös 1995, 235) mukaan olla kiinteä osa kuuntelukasvatusta. Tällä perusteella tutkija korostaa musiikin kuuntelun oppimisessa paitsi musiikin yksilöllisiä ja sosiaalisia merkityksiä, myös kontekstuaalisen, kulttuurisen ja musiikinhistoriallisen lähestymistavan merkitystä (Hyvönen 1997; 2002). Lisäksi hän on nostanut esille kuuntelijan kehollisuuden merkityksen kuuntelukokemuksessa. Tämän näkemyksen mukaan musiikin kuuntelussa painottuu kokemuksellinen, ruumiillinen ja hiljaiseen tietoon perustuva alkuperä, jonka varassa myös kuuntelijan analyttinen tieto rakentuu (Hyvönen 2004; 2006; myös Juntunen & Hyvönen 2004).

Äänimaisematutkimus ja kuuntelukasvatus

Äänimaisematutkimuksessa, jossa kuuntelu on tärkeä tutkimusväline, on alusta alkaen korostettu kuuntelutaidon opettamisen merkitystä (esim. Schafer 1967; 1969; 1977; Truax 1974; Westerkamp 1988; 1991; Uimonen 2005, 17). Ääniympäristötietoisuuden (*soundscape awareness*) edistäminen kasvatuksen avulla on ollut yksi Maailman äänimaisema -projektin (*The World Soundscape Project [WSP]*) ja vuonna 1993 perustetun *World Forum for Acoustic Ecology (WFAE)* keskeisistä tavoitteista (Schafer 1992a, 143; Truax 1974; 1978; 1999). Myös äänimaisematutkimuksesta ja akustisesta ekologiasta vaikutteita saaneessa ekomusikologiassa eli ekokriittisessä musiikintutkimuksessa on korostettu poliittista ja kriittistä ympäristötietoisuutta edistävää tutkimusta kuvailevan ja tulkinnallisen tutkimusotteen sijaan.⁸³

Myös kuuntelun ymmärtämiseen kansalaistaitona on liittynyt ympäristöpoliittisuus ja kulttuurikriittisyys. Esimerkiksi Schafer (mm. 1977, 181–202) on kritisoinut ihmisen luoman kulttuurin suhdetta luontoon ja kiinnittänyt huomion äänisaasteeseen (*noise pollution*) ja niihin kulttuurisiin syihin, jotka tekevät sen mahdolliseksi. Poliittisena kannanottona, myös tässä työssä, voidaan pitää äänellisen toimijuuden esille nostamista. Schafer (1977, 205, 208, 271)

⁸³ Ekomusikologiassa tutkitaan musiikin, kulttuurin ja luonnon yhtymäkohtia tarkastelemalla kriittisesti sellaisia musiikillisiä ja äänellisiä ilmiöitä, jotka liittyvät ekologiaan ja luonnonympäristöön (Torvinen 2012; Allen 2013).

määrittelee akustisen suunnittelun (*Acoustic Design*), ei vain alan asiantuntijoiden, vaan jokaisen kansalaisen ja akustisen yhteisön oikeutena toimia paremman ja tasapainoisemman ääniympäristön puolesta. Schafer (1974, 17) katsoo, että tätä varten tarvitaan koulutusta; hän visioikin akustisen suunnittelun kursseja, joiden pedagogisena lähtökohtana on äänimaiseman analyttinen kuuntelu ja arviointi parannusehdotuksineen.

Schafer (esim. 1977, 4; 1994b, 17–18; 2013) on myös toistuvasti ehdottanut kuuntelukasvatuksen (*Sound Education*) ja erityisesti ääniympäristön kuuntelun tuomista kouluun.⁸⁴ Schafer (1965; 1967; 1969; 1970; 1975) esittää pedagogisen ohjelmansa tiivistetysti viidessä kirjassessa, joissa ääneen tutustutaan tekemällä, luovan musiikkikasvatuksen keinoin.⁸⁵ Yksi keskeisimmistä ääniympäristötietoisuuden harjoittamisen metodeista on äänikävely (*soundwalk*), johon on alusta alkaen liittynyt pedagogisia tavoitteita, kuten kuulon herkkyyden eli äänen havainnointikyvyn kehittymisen tukeminen (esim. Schafer 1967; Westerkamp 1974/2001).⁸⁶

Schafer (1973/2004, 37; 1994b, 12) näkee koko maailman äänimaiseman makrokosmisena sävellyksenä, ”joka ansaitsee tulla kuunnelluksi yhtä tarkkaavaisesti kuin Mozartin sinfonia”. Kun maailmanlaajuisen ääniympäristösinfonian orkesterina on äänellinen universumi ja muusikkona kuka tahansa, meistä jokainen voi olla samanaikaisesti sekä säveltäjä, esittäjä että kuuntelija (Schafer 1977, 4–5, 205; 1973/2004, 29; 2005, xii). Koska äänellisessä toiminnassa on kyse äänten organisoimisesta, muokkaamisesta ja tulkitsemisesta, Schaferin metafora sisältää ajatuksen, että ääniympäristöä voidaan muuttaa. Siten Schaferin ympäristöpoliittinen imperatiivi sisältää oletuksen yhteisestä ympäristövastuusta.

⁸⁴ Schafer (1965; ks. myös Truax 1999) lanseerasi käsitteensä erotukseksi musiikin opiskelussa käytetävistä kuuntelukyvyn harjoittamisesta, jossa keskitytään musiikin ominaisuuksien, kuten intervallien, sointujen tai säveltasojen tunnistamiseen. Silti myös Schafer tarkastelee ääntä kuuloaistin ja kuulohavainnon tutkimisen ohella musiikin parametrien ja käsitteistön avulla.

⁸⁵ Ensimmäisessä kirjassessa, *The Composer in the Classroom* (1965), musiikkia lähestytään luovana toimintana. Toisessa kirjassessa, *Ear Cleaning* (1967), keskitytään kuuloaistin harjoittamiseen. Kolmannen kirjassessa, *The New Soundscape* (1969), tarkoituksena oli saada kuuntelemaan ympärillä olevaa kaunista ja vähemmän kaunista äänimaailmaa. Neljännen kirjassessa, *...when words sing [sic]* (1970) aiheena on ihmisäänen tutkiminen ääniharjoitusten avulla. Viidennessä kirjassessa, *Rhinoceros in the Classroom* (1975), tarkastellaan musiikin ja muiden taiteiden, erityisesti draaman ja visuaalisen taiteen yhteyttä. Schafer (1976) kokosi aineiston yhteen nimellä *Creative Music Education. A Handbook for the Modern Music Teacher*.

⁸⁶ *Soundwalk*, jota on käytetty teoksien nimissä viittaamaan ympäristö- ja äänitaiteeseen (mm. ääni-installaatio, äänitila, ääniveistos), voi lähestyä sellaisia (taide)esityksen tai performanssin erilaisia toteuttamistapoja, jotka ovat perustaltaan rinnasteisia musiikin, musiikkiteoksen ja sen esittämisen kanssa.

Myös Westerkampin (1974/2001) mukaan ääniympäristö voidaan kokea taideteoksena, toisin sanoen ymmärtää äänimaisema sävellyksenä, jota voi lähestyä kokemuksellisesti musiikkina. Äänimaisemasävellyksessä voidaan hyödyntää esimerkiksi äänimaisemien dokumentointia, äänisuunnittelua ja -tekniikkaa, akustiikkaa sekä musiikintutkimuksen ja kulttuurintutkimuksen lähestymistapoja. Ne voivat edistää ympäristötietoisuuden lisäämistä, kuten tietoisuutta ympäristön kokemuksellisen kuuntelun, hiljaisten alueiden tai meluntorjunnan merkityksestä (Truax 1974, 36; 2013a; Allen 2013, 8–9). Tästä näkökulmasta akustiseen ekologiaan perehtyneitä äänitaiteilijoita ja äänimaisemasäveltäjiä voidaan pitää kuuntelukasvatuksen puolestapuhujina.

3.4 Äänellinen toimijuus ja kuuntelu koulu yhteisössä

Kuuntelun merkitys koulu yhteisössä

Deweyn (MW 9, 9) mukaan kaikki yhdessä eläminen, joka perustuu elinvoimaiseen ja vireään kommunikaatioon, voidaan jo sinällään nähdä lasta kasvattavana. Tutkimukseni peruslähtökohdan mukaan vuorovaikutteisella kuuntelulla on tässä keskeinen merkitys. Deweyn (LW 11, 193) mukaan kasvatuksella voidaan valmentaa ja valmistaa oppilaita yhteiskunnassa elämiseen ja osallistumiseen vain, jos koulu yhteisö itse toimii yhteistoiminnallisesti, ikään kuin pienen yhteiskuntana. Tämän mukaan, kuten kasvatustutkimuksissa usein muistutetaan, koulun tehtävänä ei ole sosiaalisen elämän simulointi tulevaisuudessa tarvittavien taitojen oppimiseksi. On sen sijaan ratkaisevaa, että koulun toiminnan perustana olevat kasvatustavoitteet toteutuvat koulu yhteisön jäsenten välisessä päivittäisessä vuorovaikutuksessa. Tällöin koulu yhteisössä on mahdollista kasvaa sosiaalisesti ja moraalisesti vastuuntuntoiseksi ihmiseksi.

Kun koulun päivittäistä toimintaa tarkastellaan yhteisöllisestä näkökulmasta, koulun tosiasiallisista arvoista kertova toimintakulttuuri voidaan tunnistaa (Launonen 2007, 139). Pedagogiset ratkaisut kertovat koulun tarjoamien oppimisen mahdollisuuksien, oppimisympäristöjen, -tilaisuuksien ja -käytäntöjen arvo- ja oletamusperustasta. Deweyn (MW 9, 22–23) mukaan kasvu ympäristön ehdoilla voidaan kuitenkin vaikuttaa kasvun suuntaan vain epäsuorasti: kasvu ympäristön muutoksilla vaikutetaan kasvatuksen vuorovaikutukseen eli siihen, mitä kasvavat kasvatustilanteissa ajattelevat ja kokevat.

Viime kädessä yhteisen, kasvua ja oppimista tukevan oppimisympäristön muodostumiseen vaikuttaa jokaisen oppilaan ja opettajan tahto (ks. Ikonen & Virtanen 2007, 242). Osallistumisen ja onnistuneen vuorovaikutuksen perusta on, että jokainen oppilas voi kokea tullessaan kuulluksi (ks. Louhela 2012). Tällöin oppimisyhteisön jäsenet sitoutuvat

paremmin yhteisönsä tavoitteisiin ja toimintaan. Näin ollen koulun dialogisen akustisen yhteisön rakentaminen kytkeytyy tiiviisti koulun toiminnalliseen perustaan.

Kuuntelu kommunikaationa, oppimisen välineenä ja oppimisen kohteena kietoutuvat koulutyössä erottamattomasti toisiinsa. Kouluyhteisön sujuva toiminta, opetustyö ja yhteisön jäsenten onnistunut vuorovaikutus edellyttävät kuuntelua. Peruskoulun opetuksessa hyödynnetään yleisesti sitä, että äänellisten viestien avulla voidaan välittää runsaasti yksityiskohtaista tietoa. Sekä opettaminen että oppiminen tapahtuvat perusopetuksessa edelleen pääosin akustisen kommunikaation ja erityisesti verbaalisen kommunikaation avulla, puhumalla, keskustelemalla ja kuuntelemalla. Näin ollen kuunteluun perustuvien vuorovaikutustaitojen opettaminen on yksi perusopetuksen tärkeimmistä opetus- ja kasvatustehtävistä.

Oppimis- ja työtapana kuuntelu liittyy perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävään eli laajan yleissivistyksen, tarpeellisten tietojen ja taitojen opettamiseen sekä oppilaiden yksilöllisen kasvun edistämiseen (POPS 2014, 15, 18–19; Valtioneuvoston asetus 422/2012). Oppilaan näkökulmasta kuuntelu on yhteisössä osallisuuden, opetuksessa osallistumisen ja oppimisessa opiskelun väline. Kuuntelua voidaankin pitää koulunkäynnin perustaitona, yhtenä niin sanotuista oppilaan koulunkäyntitaidoista (ks. Folland 2012, 28, 31–32). Siten kuuntelu on, paitsi yksilöllinen opiskelutaito, myös yhteisöllinen, sosiaalisessa oppimisyhteisössä tarvittava vuorovaikutus- ja oppimistaito. Työtavoista erityisesti pienryhmätyöskentelyyn (ks. Slavin 2010, 162–169) sisältyy luonnostaan paljon verbaalista vuorovaikutusta, joka edellyttää tarkkaavaista ja aktiivista kuuntelua (Folland 2012, 35–36; myös Sahlberg & Sharan 2002).

Koululuokka ja -yhteisö akustisena oppimisyhteisönä

Osallistuessaan koulukäytäntöihin omissa luokissaan oppilaat oppivat pian, mitä he voivat koulussa tehdä, mitä kuuluu tehdä ja mitä taas ei. Siten koululuokka on tyypillinen *käytäntöyhteisö* (Wenger 1998), jossa ja jonka avulla oppilaat sopeutuvat kouluympäristön asettamiin vaatimuksiin. Wengerin (1998, 125–126) luettelemista käytäntöyhteisön tunnusmerkeistä koululuokalle voi olla tyypillistä esimerkiksi yhteisten toimintatapojen ja päivittäisten rutiinien muodostuminen, oppilaiden selkeä käsitys toistensa tiedollisista vahvuuksista ja heikkouksista sekä vastavuoroinen identiteettien määrittely. Yhteisön vuorovaikutuksen tyyli, ryhmänsisäiset keskustelu- ja kielenkäyttötavat, uusien vuorovaikutusta palvelevien ilmausten keksiminen ja käyttäminen palvelevat samalla luokan jäsenyyden tunnusmerkkinä. Osallistuminen oman luokan sekä kouluyhteisön vuorovaikutukseen ja kulttuuritoimintaan antaa mahdollisuuden akustisen oppimisyhteisön syntymiseen.

Akustisen kommunikaation näkökulmasta kouluyhteisö ja koululuokka voidaan nähdä *akustisena oppimisyhteisönä*, oppilaiden yhteisenä äänellisen viestinnän verkkona, jossa yksilöllinen oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden kanssa. Yhdessä oppiminen edellyttää paitsi yhteisyyttä ja yhteistä toimintaa päämäärineen ja tehtäväjakoineen, myös jokaisen yksilön itsenäisyyden kunnioittamista. Yhteisöllistä oppimista ei kuitenkaan synny automaattisesti toimintaan osallistumisesta, pelkästä fyysisestä läheisyydestä tai luokkatoveruudesta. Ehtona yhteisöllisyydelle on osallisuus eli jollain tavoin osoitettu tietoisuus osallistumisen ja yhteisen kommunikaation tarpeesta.⁸⁷ Akustiseen oppimisyhteisöön osallistuminen voidaan nähdä sosiaalisena prosessina, johon jokainen sitoutuu ja kiinnittyy vapaaehtoisesti ja omalla panoksellaan. Vain näin voi syntyä yhteisyyttä ja yhteistä oppimista tukeva vuorovaikutusverkosto. Kun yhteisöllisyys rakentuu yhteisessä tekemisessä, kohtaamisissa, kommunikaatioissa ja niissä onnistumisissa, akustinen oppimisyhteisö on *toiminnallinen yhteisö*.

Oppilas oppii, tekee tulkintoja ja luo merkityksiä yhdessä muiden kanssa. Yhtäältä oppilas oppii, esimerkiksi musiikinopetuksessa, suhteessa siihen kontekstiin ja sosiaaliseen maailmaan, jossa musiikkia opetetaan, opitaan ja harjoitetaan eri tarkoituksia varten (Westerlund 2002, 15–19). Siten esimerkiksi koululuokan yhteismusisointi vaikuttaa jokaisen oppilaan yksilöllisiin oppimiskokemuksiin. Toisaalta oppijat muodostavat opetajansa kanssa yhteisöllisen neuvotteluareenan ja oppimisverkoston, jossa oppiminen ja yhteisten oppimistavoitteiden asettaminen tapahtuvat.

Vastuu opetustilanteesta on opettajalla, joten hän myös vastaa opettajan ja oppijan sekä oppijoiden välisestä dialogisesta ja eettisesti kestävästä vuorovaikutuksesta (ks. esim. Burbules 1993; Rest 1994; Kauppila 2005, 90–91). Toimivien, tasavertaisten ryhmän sisäisten osallistumismahdollisuuksien luominen puhumiseen ja kuunteluun perustuvissa vuorovaikutussuhteissa on monista syistä haasteellista. Silloinkin kun oppiminen perustuu oppijoiden väliseen vuoropuheluun, on mahdollista, että akustisen yhteisön diskursiiviset normit rajoittavat oppilaiden aktiivista osallistumista yhteisen tiedon luomiseen (ks. osallisuuden esteistä Rasku-Puttonen 2006, 120–123). Osaltaan haasteellisuutta selittää koululuokan äänellisten vuorovaikutussuhteiden suuri määrä, joka tekee kommunikaation alttiiksi häiriöille. Ongelmallista on esimerkiksi, jos joku tai jotkut oppilaat säännöllisesti ottavat tai tarvitsevat vuorovaikutustilanteissa enemmän tilaa kuin toiset.

⁸⁷ Osallisuudella tarkoitetaan sekä toiminnallisuutta että tunnetta mukana olemisesta. Siten se on käsitteenä laajempi kuin lähinnä toimintaan viittava osallistuminen. (Sintonen et al. 2013, 8).

Myöskään kuuntelun merkitys oppimisessa ei ole oppilaille aina täysin selvää. Oppilaat eivät välttämättä esimerkiksi tiedosta, kuinka paljon heidän tulisi oppimistilanteissa muodostaa tietoa tarkkaavaisen ja ymmärtävän kuuntelun avulla. Kuuntelulle opetuksessa varattu rooli myös muuttuu radikaalisti riippuen siitä, onko käytössä opettaja- vai oppilaskeskeinen opetustapa.

Tutkimuksessani lähdän siitä, että toisen ihmisen kuuntelua voidaan pitää oppimisen perusehtona (esim. Schmidt 2012, 4–6). Tästä oppilaskeskeisestä lähtökohdasta kuuntelukasvatuksen pedagogiikka kiinnittyy kommunikatiivisen opettamisen periaatteisiin, jotka nojaavat Habermasin (1984) ja Burbulesin (1993) ajatuksiin kommunikaation dialogisuudesta. Kun oppilaiden oma kokemusmaailma ja mielipiteet pääsevät esille, he voivat olla mukana tiedon tuottamisessa.

Yhdessä oppimisessa on keskeistä kasvotusten tapahtuva kannustava vuorovaikutus, toisten huomioiminen ja auttaminen (Sahlberg & Sharan 2002, 370–371; Harjanne 2006, 104, 109). Näin myös yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen (tarkemmin luvussa 7.4) lähtökohta on toimijuutta vahvistava dialoginen yhteisöllinen kuuntelu. Yhteisöllinen oppiminen toteutuu kuuntelukasvatuksessa osallisuuden, tavoitteisiin sitoutumisen, vastavuoroisuuden, vilpittömyyden ja rehellisyyden sekä reflektiivisyyden pedagogisten periaatteiden varassa. Silloin oppilas oppii ottamaan vastuuta muista, mutta samalla huolehtimaan omasta edistymisestään (Harjanne 2006, 107; Folland 2012, 33; myös Slavin 2010, 170–171).

Tiivistäen kuuntelu voidaan ymmärtää perusopetuksessa koko kouluyhteisön ja sen akustisten oppimisyhteisöjen tasa-arvoisen ja toista kunnioittavan kommunikaation keskeisenä välineenä. Tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen perustuva kasvatus puolestaan tukee perusopetuksen yhteiskunnallista tehtävää kasvattamalla oppilaita osallistumaan demokraattiseen yhteisöön, jossa yksilölliset äänet muodostavat kokonaisuuden (ks. POPS 2014, 18). Dialogissa tarvittavien taitojen harjoittelu sopii kaikkiin oppiaineisiin. Siten oppimisen kohteena kuuntelu koskettaa koko peruskoulua, kouluyhteisön jokaista jäsentä ja perusopetuksen kaikkia oppiaineita.

4 AKUSTINEN KOMMUNIKAATIO

KUUNTELUKASVATUKSEN KONTEKSTINA

Tässä luvussa tarkastelen ja arvioin Truax'n (2001) akustisen kommunikaation teorian soveltuvuutta perusopetuksen kuuntelukasvatuksen jäsentämiseen. Jotta perusopetuksen kuuntelukasvatus ja sen tehtävät voidaan määritellä, muodostan ensiksi (4.1) yleiskuvan äänellisestä viestinnästä sekä kuuntelijan asemasta ja tehtävistä viestintäprosessissa. Kuuntelukasvatukseen sopivan viestintäkäsityksen valintaa varten analysoin erilaisten viestintämallien taustalla olevia käsityksiä viestinnästä. Sen jälkeen määrittelen tarkemmin äänellisen viestintätapahtuman puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelussa (4.2).

Jotta on mahdollista saada kokonaiskuva akustisen kommunikaation teorian mahdollisuuksista ja rajoituksista kuuntelukasvatuksen käsitteellisessä jäsentämisessä, tarkastelen ensiksi kuuntelukasvatuksen viestintäkäsityksen ja Truax'n (1998; 2001; 2013a) jaottelun pohjalta akustisen kommunikaation malleja (4.3). Toiseksi selvitän, voidaanko puhetta, musiikkia ja äänimaisemaa pitää erillisinä kuuntelukasvatuksen osa-alueina. Tätä varten tarkastelen Truax'n (2001) akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumoa sekä järjestelmien sisäisiä rakenteita ja ominaisuuksia. Alaluvussa 4.4 muodostan puheen, musiikin ja äänimaiseman vuorovaikutusmallit, joita käytän työssäni perusopetuksen kuuntelukasvatuksen kasvatusalueiden jäsentämisen lähtökohtana.

4.1 Viestintäkäsitykset, äänellinen viestintätapahtuma ja äänellisten toimijoiden vuorovaikutussuhteet

Viestintäkäsitykset

Yleisesti viestintä tarkoittaa ”viestien välityksellä tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta” (Fiske 1992, 14). Viestintäkäsitysten taustalla on yhtäältä ajatus siitä, mihin viestintää tarvitaan ja miksi sitä käytetään. Toisaalta on keskeistä, miten toimijat, esimerkiksi oppilaat ja opettaja kommunikoivat ja asettuvat yhteyteen keskenään. Viestintäteknologian tutkimuksessa on painotettu viestintätapahtumaa informaation siirtämisenä ja välittämisenä. Inhimillisen kommunikaation tutkimuksessa taas on valaistu viestintään osallistuvien kommunikatiivista toimintaa, viestintäprosessissa syntyvää vuorovaikutusta tai kommunikaation yhteisöllistä luonnetta. Edellisessä viestintä on viestimistä jollekin, jälkimmäisessä jonkun kanssa. (Emt., 14–15.)

Kuuntelukasvatukseen sopivan viestintäkäsityksen valintaa ajatellen viestintäjärjestelmiä kuvaavat mallit voidaan jakaa funktionaalisesti kahteen pääryhmään, viestintään joko informaation siirtona ja vaihtona tai merkitysten ja yhteisyyden tuottamisena. *Viestinsiirtomalleissa* viestintä ymmärretään sanomien teknisenä siirtona, kun taas *viestinnän vuorovaikutusmalleissa* viestintä nähdään merkitysten tuottamisena ja vaihtona (esim. Juholin 2009, 35–37; Niinistö-Sivuranta 2013, 67). Viestinnäntutkija John Fiske (1992, 14–15) kutsuu edellisten mallien kannattajia *prosessi-* ja jälkimmäisiä *semioottiseksi eli merkityskoulukunnaksi*.⁸⁸ Koska mallit kuvaavat viestintäilmiön eri tasoja, ne voidaan käsittää myös toisiaan täydentäviksi.

Lineaarisen prosessimallin perusajatus on luettavissa Lasswellin (1948, 37) alun perin joukkoviestintäprosessin tutkimiseen kehittämästä viisiportaisesta mallista: ”Kuka sanoo, mitä, minkä kanavan välityksellä, kenelle ja miten vaikuttaen?” Prosessikoulukunnan mukaan kommunikaation perusideana on minkä tahansa mekanismin vaikutus toiseen (Weaver 1949, 3). Inhimilliseen kommunikaatioon sovellettuna tämä tarkoittaa kaikkia toimintoja,

⁸⁸ Esimerkkinä sillanrakentamisesta viestinsiirron prosessikuvauksen ja semioottisen ymmärtämistavan välille on kielen ja kirjallisuuden tutkija Roman Jakobsonin (1960; 1987) funktionaalinen viestintämalli, joka ottaa huomioon puheen viestintätapahtuman subjektit (puhuttelija ja puhuteltava), erilaiset merkityksen muodostumiset sekä viestinnän ja sen perustekijöiden eli sanoman, kontekstin, kontaktin ja koodin funktiot. Jakobsonin (1960, 353–357; 1987, 55–71) mukaan kommunikaatiossa syntyy dialogi yksilön tai yhteisön ja merkitysten välillä. Siten malli lähenee ratkaisevasti semioottisia viestintämalleja.

käyttäytymistä ja menettelytapoja, joilla yksilö vaikuttaa toisen käyttäytymiseen (Shannon & Weaver 1949).

Vaikka viestinsiirtomalleilla on ollut vahva asema viestinnän tutkimuksessa (ks. Wiio 1994, 67–77, 87), inhimilliseen viestintään sovellettuina niillä on kuitenkin monia puutteita. Niistä vakavin liittyy käsitykseen viestintään osallistuvien rooleista. Samalla kun viestinsiirtomallit kiinnittävät huomion viestin lähettäjän tehtävään viestintätapahtuman käynnistäjänä, ne antavat lähettäjälle kontrolloijan aseman ja häivyttävät vastaanottajan merkityksen viestintäprosessin aktiivisena ja tasaveroisena toimijana. Tämä on ristiriidassa tutkimukseni perusteisiin, inhimillisen vuorovaikutuksen dialogisuusehdon kanssa (esim. Burbules 1993; Rest 1994; Wolvin & Coakley 1996, 266–269; Martikainen 2005, 78–82).

Merkityskoulukunnan saavutuksena voidaan pitää sitä, ettei viestintää edellä olevaan tapaan nähdä lähettäjakeskeisesti suoraviivaisena tapahtumasarjana tai prosessina, joka on pääasiassa viestin lähettäjän hallittavissa. Semioottiset viestintämallit ovat rakennemalleja, joissa pyritään erittelemään, paitsi viestintätapahtuman osat, osallistujien suhteiden vaikutus merkityksen luomisessa (Fiske 1992, 61). Semioottisen näkemyksen mukaan sanoma on merkkirakennelma, johon latautuu merkityksiä vasta kun se joutuu vuorovaikutukseen vastaanottajan kanssa (emt., 16).

Kulttuuri, viestit ja sanomat eivät ole itsenäisiä toimijoita, vaan ihmiset toimivat (Wikan 2002, 79, 83, 87; Valsiner 2014, 49). Tämän mukaan merkitys ei siirry, vaan kommunikoijat luovat merkitykset itse ja yhdessä toisten kanssa (esim. Fiske 1992, 16; Carey 2009; Juholin 2009, 37; vrt. Weaver 1949). Näkemys on sopusoinnussa tutkimukseni sosiokonstruktivistisen lähtökohdan kanssa, jonka mukaan oppiminen perustuu yhteistyöhön ja kommunikaatioon toisten oppijoiden kanssa (ks. luku 2.3).

Kommunikaatiossa on aina mukana vuorovaikutuksen yhteisöllinen ja rituaalinen ulottuvuus (Carey 2009; myös Uimonen 2005, 30, 32). Tätä korostavissa viestinnän *rituaali-* tai *yhteisöllisyysmalleissa* viestintä ymmärretään sosiaalis-kulttuurisen yhteisyyden rakentajana ja ylläpitäjänä. Painotuksesta riippuen näitä merkityskoulukunnan näkökulmia voidaan kutsua *rituaali-* tai *yhteisöllisyyskoulukunnaksi* (ks. Carey 2009, 15–18, 26–27, 33).

Viestinnän yhteisyystulkintaa ovat korostaneet erityisesti pragmatistit, joille toisiinsa kytkeytyviä keskeisiä käsitteitä ovat yhteisö, demokratia ja kommunikaatio (ks. Kangaspunta 2011, 22). Esimerkiksi Dewey (LW 2, 327–330) nostaa kommunikaatiossa esille yhteisön, osallistumisen ja osallisuuden merkityksen; vastaavasti demokratiakäsite viittaa kansalaisen

kahteen yhteisölliseen rooliin, osallisuuteen ja osallistujana olemiseen.⁸⁹ Viestinnän rituaali- ja yhteisöllisyysmallien taustalla on käsitys kommunikaatiosta ihmisten välistä yhteisyyttä tuottavana ja ylläpitävänä toimintana (esim. Fornäs 1998, 167–174; Kunelius 2003, 12; Carey 2009).⁹⁰ Tämä on myös tutkimukseni yhteisöllisen viestintäkäsityksen perusajatus, jota tarkennan seuraavaksi.

Viestintäprosessin ymmärtäminen sosiaalisen todellisuuden hallintana tuo esille sen kasvatuksessa usein unohdetun seikan, että viestintä on erilaisten funktioiden ja tavoitteiden toteuttamista valitun median avulla (Jaakkola 2010, 41). Rituaalimallin mukaan sosiaalinen todellisuus syntyy ja tuotetaan kommunikaatiossa ”viestinnän symbolisten muotojen rakentamisen, käsittämisen ja käytön avulla” (Carey 2009, 20; myös Merilampi 2014, 75, 86–87). Kommunikaatio kulttuurisesti säädeltynä seremoniallisina riitteinä, kuten arkisten kuulumisten vaihtona tai tervehdyksinä, ei ensisijaisesti ”suuntaudu sanomien levittämiseen tilassa”, vaan tähtää ”yhteiskunnan ylläpitoon ajassa” (Carey 2009, 15). Tarkoituksena ei näin ollen ole vain informaation välittäminen, vaan yhteisten uskomusten esittäminen (emt., 19). Voidaan olettaa, että Careyn väite todellisuuden tuottamisesta, ylläpidosta ja muokkaamisesta viestinnän avulla pitää entistä selvemmin paikkansa nykyisessä medioituneessa audiovisuaalisessa kulttuurissa.

Myös akustisen kommunikaation teorialla on vahva liittymäkohta viestinnän merkityskoulukuntaan. Truax'n (2001) teorian lähtökohtana on, että äänen tulkinta eli merkityksen muodostaminen tapahtuu aina kontekstuaalisesti ja kulttuurisidonnaisesti vuorovaikutuksessa äänen, ympäristön ja toisten äänellisten toimijoiden kanssa.

Viestintäkäsitysten tarkastelun perusteella nojaan kuuntelukasvatuksessa yhteisölliseen viestintäkäsitykseen, jonka mukaan viestintään osallistuvat yhdessä tuottavat, jakavat ja tulkitsevat merkityksiä (esim. Carey 2009; Dewey LW 1, 140–141). Koska viestinnän rituaalista ulottuvuutta voidaan pitää viestinnän erityisenä yhteisöjäsenyyksenä (ks. Kangaspunta 2011, 22), käytän rituaali- ja yhteisöllisyysmalleista jatkossa yhteistä nimitystä *viestinnän yhteisöllisyysmalli*. Toisin kuin semioottisen koulukunnan vuorovaikutusmalli, joka lähinnä tyytyy kuvaamaan viestintätapahtuman kulun, viestinnän yhteisöllisyysmalli etenee pitemmälle vuorovaikutuksen ja viestinnän yhteisöllisen merkityksen analyysissä. Tästä syystä riittää, että käytän työssäni viestinnän yhteisöllisyysmallia, kun seuraavassa

⁸⁹ Kommunikaatio on myös elämäntaitoa, josta nautitaan sen itsensä vuoksi (Dewey LW 1, 144).

⁹⁰ Mallissa ei oleteta, että kommunikaatio automaattisesti johtaa yhteisön muodostumiseen. Siinä sen sijaan todetaan, että kommunikaatio perusluonteensa mukaisesti edistää yhteisöllisyyttä.

kehitän edelleen akustisen kommunikaation teoriaa tarkentamalla äänellisen viestintätapahtuman rakenteen ja ehtojen kuvausta. Akustisen kommunikaation teorian kanssa yhteneväisen viestintäprosessin teknisen kuvauksen jälkeen tuon pragmatismien näkökulmasta esille äänellisten toimijoiden vuorovaikutussuhteet ja viestintätapahtuman luonteen yhteisyyttä tuottavana ja ylläpitävänä toimintana.

Äänellinen viestintätapahtuma

Tutkimuksessani viittaan *äänellisellä viestintätapahtumalla* äänellisten toimijoiden ääntentuottamiseen ja kuunteluun perustuvaan vuorovaikutusprosessiin puheessa, musiikissa ja äänimaisemassa. Koska 1) kuuleminen on kokoaikaista ja 2) kaikki puhetahtuman aikaa vievät osaprosessit etenevät ja tapahtuvat äänentuottajan ja kuuntelijan yhteisessä ajassa, äänelliset toimijat voivat samanaikaisesti ja vuorovaikutteisesti osallistua ja vaikuttaa viestintätapahtuman kulkuun. Koska viestintä näin ollen on vuorovaikutukseen perustuvaa sanomien vaihdantaa, vuorovaikutus on äänellisen viestinnän perustapahtuma.

Äänellisen viestintäprosessin perusosia, sanoman lähettämistä ja vastaanottamista voidaan pitää informaationsiirron ja vuorovaikutuksen teknisinä vaiheina (esim. Kansanen 2000, 17–18, 22). Äänellinen viestintätapahtuma edellyttää *äänelliset toimijat* (äänentuottaja ja kuuntelija), *äänen* (merkki, viestiväline ja -kanava) ja *toimintakontekstin*, jossa sanoman lähettäminen ja tulkinta tapahtuvat.⁹¹ Läheskään aina ei ole selvää, kuka on lähettäjä tai vastaanottaja.⁹² Viestintään osallistuvan näkökulmasta on silloin kyse siitä, ettei toinen äänellinen toimija tai hänen roolinsa ole tiedossa.

Vuorovaikutteisessa viestinnässä on tyypillistä, että lähettäjien ja vastaanottajien roolit vaihtuvat tai vuorottelevat koko ajan. Roolien vaihtuminen ja vuorovaikutus puolestaan vaikuttavat viestinnän kulkuun ja lopputulokseen. Perusopetuksessa viestintätilanteen roolien vaihdolla on tärkeä merkitys esimerkiksi yhteistoiminnallisessa oppimisessä (Folland 2012).

⁹¹ Koska ääni sinänsä toimii viestivälineenä, keskinäisviestinnässä ei tarvita ääntä välittävää välinettä. Internetin sosiaalinen media on mullistanut sosiaalisen kanssakäymisen muodot tuomalla keskinäisviestintään uusia piirteitä (Kangaspunta 2011, 28).

⁹² Ääniympäristössä viestin vastaanottajaksi seuloutuvat ne, jotka sattuvat olemaan paikalla. Viestimessä sanoman lähettäjänä voi olla joko sanoman alkuperäinen lähettäjä (esimerkiksi puhuja radiossa) tai sanoman välittäjä (esimerkiksi uutistenlukija tai kuuluttaja). Etäviestinnän viestikanavilla, kuten radiossa, televisiossa tai internet-verkossa, viesti voidaan kohdentaa tietyntyyppiselle vastaanottajalle. Sen jälkeen voidaan vain toivoa, että viesti tavoittaa kuulijan.

Roolien vaihtoon liittyy myös *palaute*, jossa vastavuoroisesti sekä tarkkaillaan omaa toimintaa ja roolia että asetetaan toisen rooliin.⁹³ Vuorovaikutteinen palaute on tärkeä osa inhimillistä viestintää, joka on vain harvoin yksisuuntaista (esim. Viherä 2000, 20, 23). Erityisesti symmetrisessä kahdenkeskisessä kasvokkaisuviestinnässä, kuten opetustilanteessa, jatkuva palautteenanto on keskeistä. Dialogisuus, mahdollisuus ja oikeus roolien vaihtoon sekä palautteen antamiseen ja saamiseen voidaankin nähdä tasavertaisen akustisen kommunikaation ehtoina.

Tutkimuksessani tarkoitan *äänellisellä viestillä* mitä tahansa viestin lähettäjän (esimerkiksi oppilas) tarkoituksellisesti (kuten oppilaan hihkaisu huomion saamiseksi) tai tahattomasti (esimerkiksi yskäisy) aiheuttamaa tai lähettämää äänellistä ärsykettä tai ärsykesarjaa, jonka vastaanottaja (opettaja ja toiset oppilaat) havaitsee ja tiedostaa (ks. Andersson & Kylänpää 2002, 8–9).⁹⁴ *Äänellinen sanoma* taas on aina äänellisen toimijan tietoisien toiminnan tulos. Äänellisen viestinnän käsitteenä sanoma korostaa vastaanottajan, viestiä tulkitsevan kuuntelijan osuutta. Viestin ja sanoman ero on silti häilyvä, sillä riippumatta viestin intentionaalisuudesta vastaanottajalla on mahdollisuus viestin kontekstuaaliseen ja kulttuuriseen tulkintaan.

Inhimillisen viestinnän tutkimuksessa viestintä nähdään sosiaalisena toimintana, jossa viestintätapahtumaan osallistuu vähintään kaksi inhimillistä viestijää (Wiio 1994, 13, 67). Myös Deweyn (LW 1, 140–141) pragmatistisen käsityksen mukaan kielellisessä kommunikaatiossa ”jotakin tehdään kirjaimellisesti yhteiseksi vähintään kahdessa käyttäytymisen keskiössä”. Truax’in (2001) akustisen kommunikaation teorian mukaan viestintätapahtumassa ei kuitenkaan välttämättä tarvita kahta äänellistä toimijaa. Ensinnäkin äänen ominaisuuksista johtuu, että esimerkiksi musisoija on aina vähintään oman äänentuottonsa kuuntelija. Toiseksi akustisen kommunikaation kuuntelukäsityksen mukaan kuuntelu tarkoittaa vuorovaikutusta ympäristön kautta välittyvän äänen kanssa. Äänen ja viestimen välityksellä tapahtuva kuuntelu korostaa äänen vastaanottajan osuutta: kuuntelija on ikään kuin kahden kesken äänen kanssa. Tällä perusteella äänelliseksi viestintätapahtumaksi

⁹³ Äänentuottajan näkökulmasta sanoman perillemenon arviointiin kuuluu kuuntelijan toiminnan ja palautteen tulkinta. Vastaavasti kuuntelija, paitsi vastaanottaa ja tulkitsee sanoman, osoittaa omalla toiminnallaan, että kuuntelee (Seppälä 1999, 75).

⁹⁴ Käsitteenä viesti liittyy myös sanoman siirtomallissa esitettyyn lähettäjän näkökulmaan, tekniseen kuvaukseen viestin siirtymisestä lähettäjältä vastaanottajalle

voidaan kutsua myös tilannetta, jossa ainoastaan yksi ihminen kommunikoi äänen kanssa, joko itse ääntä tuottaen tai ääntä tuottavan tai välittävän objektin, kuten soittimen, äänentoistovälineen tai viestintäverkon äänen kanssa.⁹⁵

Inhimilliset äänelliset merkkijärjestelmät ja erityisesti niiden rajat ovat jonkin verran häilyviä. Truax (2001, 49–50) kuitenkin erottaa kolme erillistä akustisen kommunikaation järjestelmää (tarkemmin luvussa 4.3). Selvästi havaittavia merkkijärjestelmiä ovat puhe ja musiikki, joissa viestintä perustuu järjestelmän äänellisten merkkien käyttöön. Ääniympäristössä äänellisen viestin vastaanottajalla on mahdollisuus tulkita ympäristönsä mikä tahansa ääni merkitykselliseksi. Lisäksi sosiaalisessa ympäristössä on myös lähes aina puheen ja musiikin merkkijärjestelmiin kuuluvia ääniä. Näin ollen akustisen kommunikaation ja kuuntelijan näkökulmasta myös äänimaisemaa voidaan pitää äänellisenä suhde- ja merkkijärjestelmänä. Tähän perustuen äänellisen viestintätapahtuma voidaan kuvata ääntentuottamiseen ja kuunteluun perustuvana äänellisen toimijan suhteena puheeseen, musiikkiin ja äänimaisemaan (KUVIO 3).



KUVIO 3. Äänellinen viestintätapahtuma: äänellisen toimijan näkökulma.

Yksittäisen äänellisen viestintätapahtuman sisäisten prosessien tarkastelu paljastaa, että äänen eteneminen ja siten viestintätapahtuma on kokonaisuudessaan aikaan ja historiaan sidottu prosessi. Akustinen kommunikaatio toteutuu aktuaalisesti presensissä, mutta suhteessa menneeseen ja tulevaan. Sanottu pätee myös medioituneeseen ääneen ja median, kuten äänitteiden välityksellä tapahtuvaan viestintään. Vaikka äänellinen viesti havaitaan presensissä, aikaisemmat kokemukset äänestä ja siihen liittyvistä tilanteista vaikuttavat tulkintaan. Lisäksi tulkinta perustuu ajatteluun, joka jo sinänsä on toiminnan ennakointia, esimerkiksi odotuksia

⁹⁵ Kun kuuntelussa käytetään teknisiä tai sähköteknisiä laitteita, äänellisen viestin lähettävä ihminen ei ole enää välttämättä suorassa vuorovaikutuksessa vastaanottajaan. Silti myös viestivälineen rakentajana ja alkuperäisen viestin lähettäjänä on – tosin eri ajassa ja paikassa – ihminen. Viestiketjun aloittavaa ääntentuottaja-lähettäjää edustaa enää esimerkiksi CD-levy kuuntelijan kädessä tai äänentoistossa kaiutin, jolla ääni saatetaan akustiseen muotoon.

viestin vaikutuksesta tai viestinnän jatkumisen tavoista (ks. Määttänen 2009, 45). Tulkinta ei siis ole mahdollista ilman äänellisen viestin yhdistämistä vuorovaikutuksen aiempiin vaiheisiin tai äänen aikaisempiin merkityksiin.

Äänen käyttäminen viestivälineenä ja -kanavana johtaa helposti ajatukseen, että ääni itsessään olisi viesti. Truax (2001) korostaa äänen roolia informaation välittäjänä ja välttää esittämästä ajatusta, että ääneen itseensä sisältyy tietoa. Sen sijaan hän puhuu kuuntelusta, ääni-informaation prosessoinnista ja tulkinnasta. Ääni voi välittää informaatiota ympäristöstä ja toimia kuuntelukontekstin jatkuvana muistuttajana (emt., 12). Samoin työssäni tarkoitan äänellä äänellisessä viestintätapahtumassa tarvittavaa merkkiä, viestivälinettä ja -kanavaa.⁹⁶ Viitataan tässä äänellä sen välittämään kontekstuaaliseen informaatioon, joka ei vielä sinänsä ole tietoa. Tarjolla oleva informaatio sen sijaan on äänellinen tarjouma (ks. DeNora 2007). Se muuttuu toimintaa suuntaavaksi tiedoksi vasta, kun kuuntelija (yksilö tai yhteisö) antaa sille merkityksen.

Koska ihminen on aina jossakin äänimaisemassa (Westerkamp 2006), yksittäisten äänellisten viestintätilanteiden hahmottaminen erillisinä tapahtumina saattaa olla paitsi hankalaa, myös tarpeetonta. Akustinen kommunikaatio tapahtuu ääniympäristössä, jossa on jatkuvasti meneillään äänitapahtumia. Niitä on ollut siellä ennen kuuntelijan paikalle saapumista ja ne jatkuvat siellä senkin jälkeen, kun kuuntelija on poistunut (Schafer 1992b, 36; ks. myös Cage 1973, 8). Yksittäiset äänelliset viestintätapahtumat ketjuuntuvat äänimaisemien jatkumoksi.⁹⁷ Kuuntelijan kokemuksessa se on koko elämän jatkuva prosessi.

Pragmatismin näkemyksen mukaan kuuntelija kiinnittää havaitsemisessa huomion siihen, mikä on hyödyllistä tilanneorientaation ja toiminnan jatkamisen kannalta. Kuuntelijan havaintojen valikoimista, järjestämisestä ja ymmärtämisestä suuntaavat ja ohjaavat yritykset hallita ympäristöä tai sopeutua siihen (ks. Määttänen 2009, 127). Tiedon tuottaminen on välineellistä merkityksentuottoa, jonka avulla kuuntelija arvioi ja säätelee suhdettaan ympäristöön: ”maailmaa ymmärretään, kun siinä osataan toimia” (emts.). Siten kuuntelu on maailman ymmärtämisen, maailmassa olemisen ja toimimisen väline.

⁹⁶ Viestikanava on ymmärretty tavallisesti välineenä, jolla viestin lähettäjä lähettää viestin tai jolla viesti saavuttaa vastaanottajan. Viestiväline tarkoittaa niitä fysikaalisia tai teknisiä keinoja, joiden avulla sanoma muutetaan kanavassa kulkukelpoiseksi (Fiske 1992, 35). Joukkotiedotukseen viitaten McLuhan (1964, 23) haastaa perinteisen viestikanava-määrittelyn väittämällä, että väline on viesti.

⁹⁷ Kuten (Schafer 1992b, 38) päättelee, viestintätilanteina esimerkiksi konserteista voidaan vain yleisellä tasolla ajatella, että äänimaisemaan tullaan ennen konsertin alkamista ja poistutaan päättymisen jälkeen. Puhetilanteiden alkamisen ja varsinkin päättymisen hetket ovat vielä hankalammin määriteltävissä.

Äänellisten toimijoiden vuorovaikutussuhteet

Truax'n (2001) akustisen kommunikaation teoriassa jää suhteellisen vähälle huomiolle äänellisten toimijoiden vuorovaikutussuhteiden ja suhdeverkostojen tarkastelu. Tarkennan seuraavassa kuuntelussa ja vuorovaikutuksessa syntyvää merkityksenmuodostamista pragmatistisen semiotiikan avulla. Sovellan edellä jäsenettyyn äänellisen viestintätapahtuman tarkasteluun Heiskalan (2000, 190–191) esittämää kahden tasa-arvoisen keskustelijan merkityssuhteita kuvaavaa mallia. Apuna käytän sitä pragmatistisen semiotiikan huomiota, että vuorovaikutuksessa ei riitä merkin ja merkitsijän vastaavuus, vaan on huomioitava myös merkin vaikutus (Määttänen 2009, 125). Vaikuttavuudessa en edellytä äänentuottajan intentionaalisuutta, sillä kuuntelijalla on mahdollisuus tulkintojen tekemiseen. Samalla otan huomioon, että suhteiden kuvaaminen ei sinänsä kerro vaikutussuhteiden laadusta eikä vuorovaikutuksen etenemisestä.

Pragmatismmin perusajatuksen mukaan tulkitseminen on toimintaa (Määttänen 2009, 125). Toiminnallinen vuorovaikutus rakentuu filosofi Charles Sanders Peircen käsittein ilmaistuna semioosissa (esim. Heiskala 2000, 110–112; Kunelius 2003, 170–174; Määttänen 2009, 125–126). Sen kolmipaikkaista merkkirelaatiota soveltaen voidaan kuvata, kuinka ympäristö havaitaan ja tulkitaan toiminnan avulla (ks. Määttänen 2009, 126). Äänimaiseman ajallisuuteen ja jatkuvuuteen liittyen semioosin ehtona on yksittäisten merkkisuhteiden sijaan tulkintojen (tarkemmin ilmaistuna tulkitsimien) ketju, joka voi jatkua periaatteessa loputtomiin (ks. Heiskala 2000, 110–111, 113).

Kuten edellä viestintätapahtuman tarkastelussa ilmeni, eriaikaista vaikuttamista, toisin sanoen yksisuuntaista sanoman siirtoa ilman vastavuoroista vaikutusta ei akustisen kommunikaation (Truax 2001) näkökulmasta voida pitää vuorovaikutuksena. Samoin semioottisen käsityksen mukaan vuorovaikutuksessa syntyviä merkityksiä ei voida palauttaa jäännöksettömästi vuorovaikutukseen osallisten vuorotellen esittämiin sanomiin (Heiskala 2000, 191). Molemmista näkökulmista voidaan silti olettaa, että yksittäinen ja eriaikainen vaikuttamistapahtuma, paitsi mahdollistaa vuorovaikutuksen, liittyy vuorovaikutuksen ja merkityksenmuodostamisen jatkamiseen.⁹⁸ Vuorovaikutuksessa syntyvä yhteinen tulkinta-

⁹⁸ Esimerkiksi A:sta B:n tulkittavaksi virtaavat merkit muuttavat B:n tajuntaa ja siten järjestävät B:n tulevien tekojen kenttää. Näin A luultavasti myös vaikuttaa B:n tulevaan toimintaan. Kun tilanne jatkuu, B vastaa merkein, jotka A puolestaan tulkitsee ja hänen tulevien tekojen kenttänsä muuttuu. Molemmat siis vaikuttavat vuorotellen toisiinsa. Tähän tapaan vuorovaikutustilanne, esimerkiksi musisointi tai opetuskeskustelu musiikkiluokassa muodostuu ja etenee tapausten yhtäaikaistena ja perättäisinä ketjuina. (Heiskala 2000, 190–191.)

perusta vaikuttaa oleellisesti siihen, miten merkkejä jatkossa yksilöllisesti ja yhteisöllisesti tulkitaan. (Heiskala 2000, 190–191.)

Akustisen kommunikaation oletuksena on, että yhteisessä äänimaisemassa merkityksenmuodostamiseen osallistuvat jollain tavoin kaikki tilanteessa mukana olevat äänelliset toimijat. Lisäksi on huomattava, että kuuntelijat ja äänentuottajat voivat yhtä aikaa olla vaikuttamassa merkitysten syntyyn. Vastaavasti pragmatistisen merkitysteorian mukaan merkitykset eivät ole pysyviä, vaan jatkuvassa muutoksessa ja altistuvat uudelleen arvioinnille (esim. Heiskala 2000, 110–111). Esimerkiksi puhetilanteessa myöhemmin esitetty puheenvuoro mielletään yleensä kommentiksi edelliseen tai edellisiin, jotka myös tulkitaan uudelleen tässä valossa. Näin ollen myös akustinen kommunikaatio, olipa se yksittäisen äänen kuuntelua tai monien äänellisten toimijoiden välistä vuorovaikutusta, näyttäytyy jatkuvana ja muuttavana merkityksenmuodostamisena. Äänelliseen vuorovaikutukseen kuuluu olennaisena osana myös neuvottelu, kommunikointitilanteiden tulkinta ja vaihtoehtoisten toimintatapojen harkinta. Näin ollen jatkuvan semioosin ja muuttuvan akustis-sosiaalisen todellisuuden hyväksyminen tiedonkohteena merkitsee samalla tiedollisen epävarmuuden hyväksymistä. Tulkitsijalle se merkitsee jatkuvaa prosessia, jossa hänen on pohdittava, mitä mikäkin merkitsee milloinkin (ks. Kunelius 2003, 171–172).⁹⁹

Semioottisesta näkökulmasta ääniympäristö on jo valmiiksi täynnä merkkejä, jotka vain odottavat tulkitsijaansa. Yhteisen merkkijärjestelmän ja kulttuurisen koodin tuntemisesta ei kuitenkaan välttämättä seuraa, että jokainen haluaisi samalla tavoin, kokoaikaisesti tai aktiivisesti osallistua niiden jakamiseen. Esimerkiksi musiikille annetaan merkityksiä sen perusteella, mitä musiikilla tehdään eli missä, kuinka usein ja millä tavoin musisoidaan (ks. Regelski 2016a, 2016b).¹⁰⁰ On lisäksi huomattava, että vaikka tulkinnat syntyvät sosiaalisen toiminnan käytännöissä ja konteksteissa, kaikki toiminta tapahtuu fyysisen todellisuuden ehtojen rajoittamassa maailmassa. Syntyvät merkitykset eivät näin ollen voi olla täysin sopimuksenvaraisia.

⁹⁹ Vaikka ääntä, esimerkiksi musiikkia voidaan tulkita monella tavoin, tulkinnalla on aina omat kulttuuriseen kontekstiin, sen materiaaliseen ja akustis-sosiaaliseen todellisuuteen sidotut ehtonsa (ks. Heiskala 2000, 113). Kuuntelija rajaa kuultavan äänen monista mahdollisista tulkinnoista osan mielekkäiden tulkintojen piiristä. Esimerkiksi kun musiikinkuuntelija kysyy, ”onko tämä [ääni] musiikkia?”, kysymys on jo kulttuurisesti varautunut.

¹⁰⁰ Kaikki eivät myöskään kuuntele samaa musiikkia eivätkä kuuntelukokemukset ole välttämättä samantaisia (esim. Lerdahl & Jackendoff 1983, 3). Kulttuuri voi siis luoda myös eroja tai korostaa rajalinjoja eri ryhmien välillä (ks. Andersson 2004). Fornäs (1998, 77) havainnollistaa tätä esimerkillä rap-yhtyeestä, joka toisaalta yhdistää faneja eri puolilta maata, mutta toisaalta korostaa musiikkien välisiä eroja ja sukupolvien välisiä ristiriitoja.

(Ks. Määttänen 2009; 2015.) Pragmatistisen merkitysteorian mukaan tulkinnat tehdään yhteisön käytäntöjen näkökulmasta (Kunelius 2003, 171, 173, 177). Kuuntelussa syntyvät ääniympäristöä koskevat tiedot ja uskomukset kehittyvät siten jatkuvassa vuorovaikutuksessa äänen ja toisten äänellisten toimijoiden kanssa. Kasvatuksen näkökulmasta onkin oleellista, kuinka yhteisön jäsenet oppivat toimimaan keskenään.

4.2 Puheen, musiikin ja äänimaiseman viestintätapahtuma kuuntelukasvatuksen käsitteinä

Totesin aikaisemmin, että Truax (esim. 2001, 11–13) painottaa akustisen kommunikaation mallissaan äänen välittävää roolia sekä kuuntelijan ympäristökokemusta ja -suhdetta. Vähemmälle huomiolle mallissa jää sen sijaan yhteisyyden ja yhteisöllisyyden näkökulma. Truax (2001, 10, 33–47) kirjoittaa esimerkiksi ihmisäänestä, äänen tuottamisesta tai äänen merkityksestä yhteisön identiteetin ja sen jäsenten yhteenkuuluvaisuuden vahvistajana, mutta ei juurikaan akustisessa yhteisössä muodostuvista kommunikaatiosuhteista. Tässä tutkimuksessa äänellisen viestintätapahtuman kuvauksen lähtökohtana kaikissa akustisen kommunikaation järjestelmissä on inhimillisen vuorovaikutuksen interpersoonallista luonnetta korostava viestinnän yhteisöllisyysmalli.

Puheen viestintätapahtuma

Arkisessa kielenkäytössä puhe viittaa useimmiten puhumiseen tai esittämiseen sosiaalisessa tilanteessa eli puheen tuottamiseen tai puheilmaisuun. Tavallisesti puhuminen on yhdistetty puhetaitoon tai ymmärretty yksilön esiintymisenä, jota muut kuuntelevat (Kauppila 2005, 19). Myös puheviestinnän tutkimuksessa on usein tyydytty kuvaamaan puhetahtumassa sanoman siirtoa puhujalta kuuntelijalle (ks. Kansanen 2000, 17–19, 22; Gerlander & Poutiainen 2009, 82). Tässä työssä sen sijaan määrittelen puheen viestintätapahtuman viestinnän yhteisöllisyysmallin mukaisesti vuorovaikutustapahtumana.

Tutkimuksessani tarkoitan puheviestinnällä ihmisten välistä vuorovaikutteista viestintää sanattoman ja kielellisen merkitysjärjestelmän avulla.¹⁰¹ Käsitteessä korostuu yhteisön näkökulma: puheviestintä on keskeinen tekijä yhteisyyden ja yhteisöllisyyden synnyssä ja ylläpidossa. Kuuntelun laajan määritelmän perusteella *puheen viestintätapahtuma* voidaan kuuntelukasvatuksen käsitteenä määritellä puhumista ja kuuntelemista laajemmin ihmisten kokonaisvaltaisena, reaaliaikaisena ja kasvokkain tapahtuvana kohtaamisena. Kysymys on

¹⁰¹ Määritelmä ei sulje pois viestinten käyttöä.

vuorovaikutuksesta, jossa myös viestintätilanteen merkitys rakentuu kontekstuaalisesti yhteistoiminnassa.

Vaikka yleensä puheviestinnän ytimenä on kielenkäyttöön perustuva verbaalinen kommunikointi, käytettävissä on muitakin viestintäkeinoja. Ihmiset käyttävät toisille puhuessaan ja toista kuunnellessaan fyysistä olemustaan, eleitään, äänensävyjään ja kasvoniilmeitään, mutta myös senhetkisen ympäristönsä paikkaa, tilaa ja esineitä. Näin sosiaalinen vuorovaikutustilanne kokonaisuudessaan on vuorovaikutusta, joka toteutuu puhumisena, kuuntelemisena, katselemisena, tilan ottamisena ja liikkeenä. Kehollisuudella on erityisesti kasvokkaienviestinnässä tärkeä rooli.

Musiikin viestintätapahtuma

Eurooppalaisen musiikin kehitys on murtautunut monia musisointiin liittyviä oletuksia ja käsityksiä, jotka aikaisemmin saattoivat tukea viestinnän prosessikoulukunnan mukaista näkemystä musiikillisesta viestintätapahtumasta (esim. Bengtsson 1973) tai musiikilliseen viestintään osallistuvien rooleista. Esimerkiksi media, äänitteiden yleistynyt käyttö ja ympäristötaide ovat olleet omiaan rikkomaan tai rakentamaan uudella tavalla jaot säveltäjän, soitinrakentajan, esittäjän tai yleisön välillä (ks. Truax 1998). Musiikillisen kommunikaation kuvausten taustalta saattaa kuitenkin edelleen löytyä ajatus viestiketjusta. Tällä tavoin musiikkikasvatuksen tutkimuksessa esimerkiksi Elliott (1995, 42–43; vrt. Small 1998) jakaa musiikin viestintätapahtuman komponentit musisoijaan (esittäjä), musiikilliseen ääneen (musiikki) ja kuunteliin. Myös musiikillinen vuorovaikutus on käsitetty vähintään kahdella tavalla. Se voidaan ymmärtää säveltäjä–esittäjä–kuuntelija–viestintäketjun osien vuorovaikutuksena musiikin kanssa (esim. Swanwick 1979) tai – kuten tässä työssä – musiikin avulla tapahtuvana monitahtoisena vuorovaikutuksena musisoijien kesken (esim. Small 1998; 2010).

Viestinnän yhteisöllisyysmalli lähtökohtana tarkastelen tutkimuksessani musiikin viestintätapahtumaa yhteisöllisenä ja vuorovaikutteisena äänellisenä toimintana. Tutkimuksessani erotan musiikillisessa kommunikaatiossa kolme määräävää tekijää: 1) musiikki ominaispiirteineen, 2) musisoijat eli musiikkitapahtumassa mukana olevat ihmiset ja 3) tilanne, jossa musiikillinen kommunikaatio tapahtuu. Näin ollen *musiikin viestintätapahtuma* viittaa äänellisten toimijoiden vuorovaikutukseen musisoinnissa. Koska sekä musiikin esittäjä että kuuntelija ovat musiikin viestintätapahtumassa vuorovaikutuksen osapuolia, molempia voidaan pitää musisoijana (ks. Small 1998, 9). Minimivaatimus musiikilliselle vuorovaikutukselle on musiikillisen äänen ja kuuntelijan kohtaaminen.

Musiikin kuuntelu on osa ihmisten elämää, esimerkiksi taustamusiikkina ostoksilla tai matkustettaessa. Musiikki on eri syistä mukana myös erilaisissa tapahtumissa, kuten juhlissa, jumalanpalveluksissa, urheilutilaisuuksissa tai kantabaarin karaokeilloissa. Monet lapset ja nuoret kuuntelevat musiikkia koulumatkoilla tai läksyjä lukiessaan (Bergman 2009, 41–42, 44–45). Koulussa vapaahetkien musiikki liittyy tavallisimmin oppilaiden sosiaalisiin tilanteisiin, kuten väli- ja ruokatuntien viettoon. Kaikissa mainituissa tapauksissa musiikin kulttuuriset käyttötavat rajaavat tilanteeseen tai tapahtumaan osallistuvien merkityksellisen, usein kiinteästi yhteisöön liittyvän musiikillisen toimintakontekstin. Tällä perusteella *musiikillisena tapahtumana* voidaan pitää, kuten musiikintutkija Olli Heikkinen (2010, 23) ehdottaa, kaikkia tapahtumia, joissa musiikilla on jokin rooli.¹⁰² Musiikillinen tapahtuma on aina sosiaalinen vuorovaikutus- ja viestintätapahtuma. Siten musiikillisen tapahtuman käsite voi olla musiikin kuuntelukasvatuksessa hedelmällinen lähtökohta musiikin viestintätapahtuman tarkasteluun kommunikatiivisesta ja yhteisöllisestä näkökulmasta.

Äänimaiseman viestintätapahtuma

Vastaavasti kuin puheen ja musiikin, myös äänimaiseman viestintätapahtuman määrittelyn ihmiskeskeisenä lähtökohtana voidaan pitää viestinnän yhteisöllisyyttä. Lisäksi huomioidaan akustisen kommunikaation teorian perusteet, jonka mukaan ihminen on äänen välityksellä jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Truax 2001, xviii, 12, 65). Näin ollen *äänimaiseman viestintätapahtuma* tutkimuksessani viittaa äänellisten toimijoiden keskinäiseen vuorovaikutukseen yhteisessä ympäristössä tai vähintäänkin äänellisen toimijan jatkuvan vuorovaikutukseen ympäristönsä äänten kanssa.

Äänimaiseman viestintätapahtuman osatekijät ja samalla vuorovaikutuksen osapuolet ovat äänimaiseman äänentuottaja, ympäristöääni ja kuuntelija(t). Riippumatta äänellisestä merkkijärjestelmästä, äänilähteestä, kuuntelijan huomion kohdistumisesta tai sen asteesta äänimaiseman kaikilla äänillä voi olla kommunikatiivista merkitystä. Olennaista ja riittävää äänimaiseman viestintätapahtuman toteutumisessa on, että kuuntelija (yksilö tai yhteisö) antaa kuuntelutilanteessa äänelle kontekstuaalisen merkityksen.

Äänellisenä toimijana kuuntelija myös osallistuu ääniympäristönsä muokkaamiseen (Truax 1978; 1999). Kun lisäksi on tyypillistä, että useat yksilöt toimivat yhtä aikaa saman

¹⁰² Tässä merkityksessä musiikillisia tapahtumia ovat esimerkiksi urheilutapahtumat, joissa musiikkia ja musiikkiin osallistumista käytetään tunnelman luomiseen (ks. (Ahlsved 2017). Tunnelmankohottajina jääkiekko-otteluissa toimivat esimerkiksi sisääntulo-, lämmittely-, pelikatko-, pelirangaistus-, maali- ja voittomusiikit (Ahlsved 2014a, 30; 2014b, 81).

ääniympäristön muokkaajina, äänimaiseman viestintätapahtuma voi luoda ja uusintaa äänellisten toimijoiden yhteisyyttä, joka puolestaan on ehtona akustisen yhteisön muodostumiselle. Pragmatismien näkökulmasta oletan (ks. 2.3), että ihmisen vuorovaikutus ympäristössä ja ympäristön kanssa tapahtuvat toiminnan tapojen välityksellä. Näin ollen on ratkaisevaa, kuinka kuuntelemme ja käytämme ääntä yhteisessä ympäristössä.

4.3 Akustisen kommunikaation mallit ja kommunikaatiojärjestelmien jatkumo

Truax (1998; 2001; 2013a) jakaa akustisen kommunikaation mallit kolmeen, *objektiivisten*, *subjektiivisten* ja *kommunikatiivisten mallien* ryhmään. Äänen välittymistä, yksilön ympäristösuhdetta ja äänellisten toimijoiden vuorovaikutusta kuvaavien mallien yhteisenä nimenä on *akustisen kommunikaation mallit* (Truax 2013a). Truax'n käyttämässä merkityksessä kommunikatiiviset mallit viittaavat hänen omiin malleihinsa. Koska Truax (2011) pyrkii teoriassaan yhdistämään ja sulauttamaan objektiivisten mallien ja subjektiivisen keskeiset oletukset, on tarpeellista tarkastella kriittisesti niitä molempia.

Truax'n mallikategorioiden dikotomia objektiivinen–subjektiivinen palautuu käsitteellisesti kahtiajakoon ääniympäristö versus äänimaisema.¹⁰³ Ehkä tästä syystä Truax (1998) toisaalla ryhmittelee äänellisen viestinnän mallit ensiksi kahteen ryhmään, ääniympäristö- ja äänimaisemamalliin. Korostamalla akustisen kommunikaation yhteisöllistä luonnetta, Truax (emt.) kutsuu kolmanteen ryhmään kuuluvia omia akustisen kommunikaation makro- ja mikrotasojen mallejaan yhteisellä nimellä akustisen yhteisön malli (*acoustic community model*) (KUVIO 4).

¹⁰³ Objektiivisen mallin objektiivisuudella Truax viittaa viestintätapahtuman teoreettiseen, akustis-teknisen asiantuntijan tarkastelukulmaan, kun taas subjektiivisen mallin subjektiivisuudella viestintätapahtuman subjektin ääniympäristösuhteeseen. Jako ei kuitenkaan ole täysin toimiva, sillä myös objektiivisissa malleissa viestin lähettäjä ja vastaanottaja ovat äänellisen toiminnan subjekteja.

Akustisen kommunikaation mallit		
OBJEKTIIVISET MALLIT	SUBJEKTIIVINEN MALLI	KOMMUNIKATIIVISET MALLIT
<p>Viestinsiirtomallit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Energiinsiirtomalli (<i>energy transfer model</i>) • Signaalinsiirtomalli (<i>signal transfer model</i>) • Sähköakustinen malli (<i>"black box" model</i>) • Sanomansiirtomalli (<i>message transfer model</i>) • Ääniympäristömalli (<i>signal processing model</i>) 	<p>Äänimaisema-malli</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akustisen kommunikaation subjektiivinen malli (<i>soundscape model</i>) 	<p>Akustisen kommunikaation informaationsiirto- ja vuorovaikutusmallit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Akustisen kommunikaation makromalli (<i>mediation model</i>) • Akustisen kommunikaation mikromalli (<i>information model</i>)
Akustiikka	Subjektiivinen ääniympäristökokemus	Informaationsiirto ja -vaihto
Sähköakustiikka		
Ärsyke-reaktio	Ääniympäristön tulkinta	Vuorovaikutus

KUVIO 4. Akustisen kommunikaation mallit.

Objektiiviset mallit

Truax tarkoittaa *objektiivisilla* eli *akustiikka-malleilla* perinteisiä viestinsiirtomalleja, jotka ovat alun perin energian- ja signaalinsiirron tarkasteluun kehitettyjä teoreettisia kuvauksia (esim. Lasswell 1948; Shannon 1948) sekä niiden myöhempiä laajennuksia ja sovelluksia. Niille on yhteistä viestiprosessin ja sen vaikutusten tarkastelu. Akustisen kommunikaation mallin objektiivisuus liittyy Truax'illa (2013a) siihen, että viestinnän semanttiset näkökohdat ovat joko merkityksettömiä tai vaatimattomassa roolissa. Viestinsiirtomalleissa ei väitetä, että

semanttiset merkitykset liikkuisivat tai siirtyisivät: teknisessä merkityksessä viesti (*message*) tarkoittaa ainoastaan informaationsiirtoa, datan siirtymistä paikasta toiseen. Ne eivät myöskään kuvaa inhimillistä vuorovaikutusta. Tästä syystä objektiivisten mallien viestintäkäsitys on riittämätön kuuntelukasvatuksen viestintäkäsityksen näkökulmasta.

Näkökulmasta tai käyttöyhteydestä riippumatta objektiivisten mallien perusidea on sama: siirtoketjussa kulkevan signaalin, energian, viestin tai sanoman lineaarisuus. Viestinsiirtomallien mukaan viestintä on viestin siirtoa (*transmission*) tai kuljettamista (*transportation*) paikasta ja ajankohdasta toiseen (ks. Carey 2009, 33). Viestinnän tehtävä on siis tekninen: jossakin paikassa valitun sanoman mahdollisimman tarkka välittyminen ja toistaminen toisessa paikassa.¹⁰⁴ Energiansiirtomalli (*energy transfer model*) tarkastelee äänen akustista käyttäytymistä sarjana energiansiirtoja lähettäjältä vastaanottajalle (Truax 2001, 4–5). Vastaavasti signaalinsiirtomallissa (*signal transfer model*) käsitellään äänen akustis-sähköistä siirtoketjua (emt., 9). Yhteisesti näitä akustisen signaalin tai energian lineaarisen siirtymisen teoreettisia kuvauksia kutsutaan energian- ja signaalinsiirtomalleiksi. Tarkastelukohteena niissä ovat äänen ominaisuudet akustisissa ja sähköisissä ympäristöissä, siirtymisreitti (*transmission path*) eli äänienergian tai signaalin välittyminen siirtoketjun eri vaiheissa sekä vaikutukset vastaanottajaan (KUVIO 5).



Äänilähde → Äänen siirtymisreitti → Vastaanottaja → Vaikutukset

KUVIO 5. Akustisen kommunikaation objektiivinen malli (Truax 1998; 2013a).

Objektiivisten mallien joukossa Truax´n (2001, 10) oma audiosignaalin prosessointia kuvaava ”*black box*” -malli on esimerkki lineaarisen mallin laajennuksesta sähköakustisessa

¹⁰⁴ Viestinsiirtomallien mukaan energiansiirtoketju alkaa äänilähteestä (*source*), joten lähtökohtana on jo olemassa oleva äänienergia ja -signaali. Vastaanottajaan viittaavan termin (*receiver*) valinta, joka periaatteessa mahdollistaa kuuntelijan puuttumisen mallista, kertoo mallin audioteknisistä lähtökohdista (Truax 2001, 9). Shannonin (1948, 1–2) viestintämallissa vastaanottajaterminä on määränpäässä oleva kohde (*destination*) eli ”henkilö tai asia (*thing*) [sulut alkuperäiset], jolle viesti on tarkoitettu”.

teknologiassa.¹⁰⁵ Tavallisesti objektiivisiin malleihin kuuluva vastaanottaja (*receiver*) on korvattu kuuntelijalla (*listener*). Kuten muitakaan objektiivisia malleja, ”black box” -mallia ei ole alkuaan tarkoitettu inhimillisen akustisen kommunikaation kuvaukseen. Koska inhimillisessä kommunikaatiossa viestin vastaanottaja vaikuttaa informaation tulkintaan, informaationsiirto esimerkiksi opettajalta oppilaalle suorana ”tiedonsiirtona” lääkeruiskun tapaan ei ole mahdollista. Siten myös informaationsiirto-käsite on tutkimukseni vuoro-vaikutusta korostavassa kuuntelukasvatuksessa hyödytön.

Myös signaalin prosessointimallissa (*signal processing model*) viestin vastaanottaja ymmärretään lähinnä kuulijana. Klassisen behavioristisen ja psykofyysisen lähestymistavan mukaisesti tällaisia psykofyysisiä ärsyke–reaktio-malleja on käytetty esimerkiksi melututkimuksissa, joissa on mitattu melulle altistuneiden kuulojärjestelmän vastetta (Truax 1998, 1; 2001, 6–7; 2013a). Sellaisia ääniympäristön tutkimuksen malleja, jotka käsittelevät ääntä ja akustista ympäristöä kuuntelijasta riippumattomana fysikaalisena entiteettinä, Truax (1998, 1) kutsuu ääniympäristömalleiksi (*acoustic environment model*). Tutkimukseni näkökulmasta on ongelmallista, että niissä jokseenkin passiivisen kuuntelijan roolina on olla akustisen energian vastaanottaja, pikemminkin äänen kuulija kuin kuuntelija (ks. Truax 2001, 11).

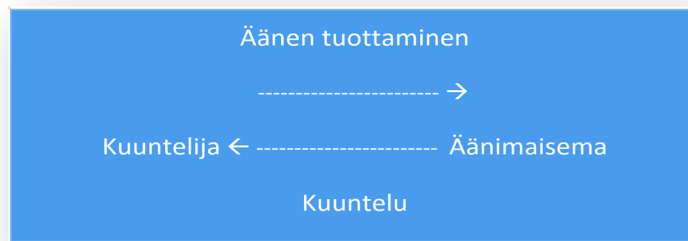
Lineaarinen energiansiirtomalli, jonka mukaan energia siirtyy välityskanavan kautta vastaanottajalle, on laajennettu inhimillisen kommunikaation sanoman siirtomalliksi (*message transmission model, message transfer model*). Koodaus ja dekkoodaus, jotka yleensä nimetään teknisen viestinnän signaalin prosessoinnin ja -siirron vaiheiksi, ovat tässä sanoman siirtymisen merkittäviä vaiheita. (Truax 1998, 2.) Puutteistaan huolimatta siirtomalli on edelleen käytössä inhimillisen viestintätapahtuman kuvauksen perustana esimerkiksi (puheen) sanoman siirtomallissa.¹⁰⁶ Myös musiikkikasvatustutkimusfilosofi Reimer (2003, 136–137) aloittaa musiikin merkityksen pohdinnan sekä puheen ja musiikin vertailun lineaarisesta siirtomallista.

¹⁰⁵ ”Black box” -malli kuvaa ääniaallon muuttumisen audiosignaaliksi ja takaisin ääniaalloksi. Välivaiheessa, joka usein on fyysinen esine, ”musta laatikko”, audiosignaali on varastoituna ja muistissa siirtämistä ja muokkausta varten.

¹⁰⁶ Mallin mukaan lähettäjän operaatioiden vaiheet ovat sanoman idean kiteytys ja muotoilu, sanoman muokkaus viestiksi, viestin koodaus fyysikaaliseksi informaatioksi (enkoodaus) ja sanoman lähetys. Vastaanottajan tehtävänä on purkaa fyysikaalinen informaatio viestiksi (dekkoodaus eli sanoman organisointi), tulkita sanoma ja tarvittaessa antaa siitä palautetta. (Esim. Wiii 1994, 78–79; Viherä 2000, 20–22; Andersson & Kylänpää 2002, 9, 13.)

Subjektiiivinen malli

Akustisen kommunikaation subjektiiivisessa mallissa eli äänimaisemamallissa (*soundscape model*) asetetaan kuuntelijan paikalle (KUVIO 6). Malli korostaa kaksisuuntaista suhdetta kuuntelijan ja ympäristön välillä (Truax 1998). Mallin subjektiiivisuudella Truax (2011; 2013a) viittaa kuuntelijan kokemukselliseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa.



KUVIO 6. Akustisen kommunikaation subjektiiivinen malli (Truax 1998; 2013a).

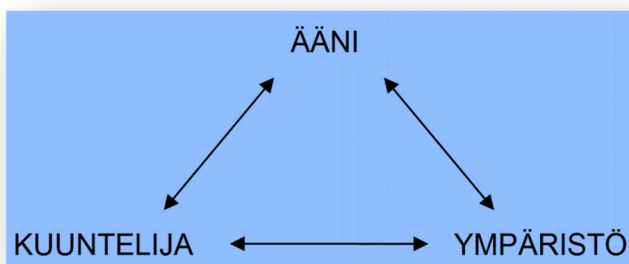
Äänimaisemamallissa kuuntelija on subjekti, jonka näkökulmasta vuorovaikutus ympäristön kanssa muodostuu äänentuottamisesta ja ympäristön kuuntelusta. Westerkamp (1988, 1) kuvaa tätä vuorovaikutusprosessia herkkänä tasapainona kuuntelun ja äänentuottamisen välillä. Äänimaisemamallin oletuksena on kaksi vaikutussuhdetta: kuuntelija vaikuttaa äänentuottamisella äänimaisemaan ja kuuntelussa äänimaisema puolestaan kuunteliijaan (ks. Truax 1998, 4; 2013a). Kuuntelija-äänentuottaja etsii tasapainoa vaikutelmien vastaanottamisen ja antamisen välillä. Näin ollen äänellisen toiminnan praksiksen ydin on vaikuttavana tai vaikuttajana oleminen.

Kommunikatiiviset mallit

Truax (2011) pyrkii akustisen kommunikaation mallissaan yhdistämään akustiikkamallien objektiivisen ja äänimaisemamallin subjektiiivisen näkökulman. Edellisten akustiikasta ja audiotekniikasta juontuvien mallien lähtökohta on lineaarinen ja tekninen, jälkimmäisen puolestaan vuorovaikutteisesti kuunteleva ihminen. Vaikka mallit vaikuttavat perustaltaan täysin vastakkaisilta, Truax'n malli-integraation tulos, akustisen kommunikaation malli vaikuttaa kuuntelukasvatuksen näkökulmasta lupaavalta. Truax (2001; 2011; 2013a) olettaa kuuntelijan ja ympäristön suhteen vuorovaikutteiseksi, mutta lähestyy tätä suhdetta äänen vastaanottamisen ja tulkinnan näkökulmasta.

Truax (1998) ymmärtää akustisen kommunikaation järjestelmänä, jossa äänellistä informaatiota siirretään ja vaihdetaan vuorovaikutuksessa toisten äänellisten toimijoiden kanssa. Äänet, kuuntelija ja ympäristö nähdään tässä toisistaan riippuvina entiteetteinä, jotka muodostavat yhteisen suhdejärjestelmän (Uimonen 2005, 29). Informaationsiirto ja -vaihto luovat perustan vuorovaikutukselle. Kokonaisuudessaan kuuntelija ja ympäristö muodostavat dynaamisen informaatiojärjestelmän. Tätä kuvaavia malleja Truax (2013a) nimittää yhteisellä nimellä akustisen kommunikaation kommunikatiiviset mallit.

Truax'n (2001) akustisen kommunikaation mallin ytimessä on kuuntelijan ja äänen vuorovaikutteinen suhde, jolloin huomio kohdistuu äänen vastaanottajaan (ks. Uimonen 2011a, 46). Tästä lähtökohdasta hän jakaa akustisen kommunikaation kommunikatiiviset mallit äänen erilaisten funktiotasojen mukaisesti kahteen ryhmään, makro- ja mikrotason malleihin (Truax 1998, 7; 2013a). Äänen välityksellä tapahtuvaa yksilön tai yhteisön vuorovaikutteista ja kokemuksellista ympäristösuhdetta Truax (2001, 11–13; 2013a) kuvaa makrotason mallilla, jonka hän nimeää akustisen kommunikaation välittymismalliksi¹⁰⁷ (*mediation model*). Kutsun tätä tutkimukseni kannalta keskeisintä mallia Truax'n *akustisen kommunikaation malliksi* (KUVIO 7).



KUVIO 7. Akustisen kommunikaation malli (Truax 2001, 12; 2013a).

Makrotasolla tarkastellen äänellä on yhtäältä välittäjän rooli kuuntelijan ja ympäristön välillä. Toisaalta vuorovaikutus tapahtuu kuuntelijan, äänen ja ympäristön välillä. Näin ollen akustisen kommunikaation malli esittää tiivistetysti kuuntelijan, äänen ja ympäristön vuorovaikutuksen suhdeverkoston, jonka kaikki kolme tekijää ovat vastavuoroisia (Truax 2001, 11;

¹⁰⁷ Sana *mediation* tarkoittaa äänen välityksellä tapahtuvaa kommunikaatiota, joten vaihtoehtoinen käänös voisi olla välitysmalli. Se kuitenkin assosioituu ensimmäiseksi äänen välittämiseen, toisin sanoen informaationsiirtomalleihin. Välittyminen sen sijaan viittaa edellä mainitun lisäksi vuorovaikutukseen, joka on mallin olennainen piirre.

2013a). Äänen ja ympäristön suhde vaikuttaa kuuntelijan ääni- ja ympäristösuhteeseen kahta väylää pitkin: tarkastelemme ja tulkitsemme ympäristöä suhteessa ääneen ja ääntä suhteessa ympäristöön. Koska fyysinen ympäristö muokkaa ääntä ja ääni puolestaan muovaa ympäristöä, kuuntelijan suhtautuminen sekä ääneen että ympäristöön on kontekstisidonnainen. Vuorovaikutussuhteita voidaan tarkastella kahdella tapaa, akustis-objektiivisina suhteina tai kuuntelukokemuksena. Mallin mukaan akustinen kommunikaatio on dynaamista; kaksoisnuolet viittaavat jatkuvaan vuorovaikutukseen, toisin sanoen kommunikaation mahdollisuuteen.

Kuuntelijan ja ympäristön väliin sijoitettu ääni kuvaa, että ääni ei suoraan saavuta kuulijaa.¹⁰⁸ Ääni sen sijaan joko viittaa ympäristöön tai edustaa ympäristöä (Truax 1998). Ääni on väline, jota ilman meillä ei ole mahdollisuutta akustiseen kommunikaatioon puhujan, musisoijan tai ylipäättään minkään äänentuottajan kanssa (ks. Ojala 2009, 100–101). Näin ollen kuuntelijalla on suora vuorovaikutussuhde ääneen, mutta vain ääneen. Tästä näkökulmasta muut äänelliset toimijat ovat kuuntelijalle osa ympäristöä. Ympäristö voi tässä viitata kuuntelijaan itseensä, muihin ihmisiin, äänimaisemaan sekä laajimmillaan yhteisöön (Truax 1998). Truax´n (emt.) mukaan äänellinen informaatio luo ja ylläpitää, mutta joissakin tapauksissa myös heikentää kuuntelijan ja ympäristön välistä suhdetta.

Äänen informaatiota välittävä rooli ilmenee korostetusti akustisen kommunikaation mikrotason tarkastelussa (Truax 2013a; myös 1998), jonka avulla voidaan tarkentaa ja täydentää makromallin antamaa yleiskuvaa akustisesta kommunikaatiosta. Akustisen kommunikaation mikromallissa eli informaatiomallissa (*information model*) tarkastelun kohteena on äänen rakenteen ja sen sosiokulttuurisen koodin eli kontekstisidonnaisen merkityksen tulkinta. Äänen rakenne ymmärretään äänen merkityksen välittäjänä (Truax 2013a; myös 1998, 7; 2001; 55). Ääni on siis sanoman välittäjä, ei itse sanoma. Informaatiomallin mukaan äänen rakenteesta kokemuksen myötä kertyvä tieto määrittää kuuntelijan ympäristösuhdetta (Truax 2001, 30). Käsitys on linjassa tutkimukseni hiljaisen tiedon käsitteen (luku 3.2) kanssa.

Truax´n mallin mukaan kuuntelijan kuuntelukokemus ja -konteksti muokkautuvat kaikista aistiärsykkeistä ja siitä tiedosta, mikä hänellä on kontekstista. Truax (2001, 13) esittää, että ”akustinen kokemus luo ja muovaa sitä rutiininomaista suhdetta, joka meillä on eri ympäristöihin”. Tämän näkemyksen mukaan kuuntelukonteksti ei ole vakaa, vaan alati muuttuva kokonaisuus, jonka muutokset ja merkitykset riippuvat sekä kuuntelijasta että

¹⁰⁸ Ääni muuttuu ja värityy, kun se kulkee muiden äänien seassa. Ääni heijastuu tilan ja kappaleiden rajapinnoista, taipuu esteiden taakse, taittuu väliaineen ominaisuuksien muuttuessa ja sirottuu pienten kappaleiden vaikutuksesta (esim. Krokstad & Laukli 2008, 12, 20).

ympäristöstä (Järviluoma 2003, 349–350). Koska ääni ei ainoastaan heijasta kontekstia, vaan rakentaa ja muokkaa sitä (Truax 2001, 10), myös yhteisössä äänen merkitys riippuu siitä tiedosta, mikä yhteisön jäsenillä on kontekstista. Akustisen yhteisön kontekstuaalinen tieto voi koskea esimerkiksi paikkaa, sen käyttöä, kulttuurista merkitystä, kuuntelijan omaa ja muiden motivaatiota paikalla oloon sekä muita paikalla tapahtuvia toimintoja. Yhteisen tiedon jakamisessa rakentuva ja muokkautuva intersubjektiivinen ja kontekstuaalinen tieto on akustisen yhteisön perusta (emts.).

Mallien kritiikki ja johtopäätökset

Kuuntelukasvatuksen näkökulmasta viestinnän objektiivisten mallien (KUVIO 5) ajatus kommunikaatiosta lineaarisena informaationsiirtona on ongelmallinen ainakin kolmesta syystä. Ensinnäkin äänellisen viestinnän lineaariset mallit painottavat lähettäjän roolia ja samalla jättävät joko vähälle huomiolle tai kokonaan huomiotta sanoman vastaanottajan roolin viestintätapahtumassa. Toiseksi, koska mallissa ei tarkastella ääni-informaation vastaanottajan vuorovaikutusta viestivälineen eli äänen, kontekstin eli ääniympäristön tai kommunikaation toisten osapuolten kanssa, vastaanottaja on pohjimmaltaan käsitetty toiminnan kohteeksi (vrt. Jakobson 1960; 1987). Kolmanneksi viestinnän lineaarisuudesta johtuu, että viestintätapahtumaa ei määritelmällisesti kuvata vuorovaikutustapahtumana, vaan viestinsiirtona. Tätä ei voida tutkimukseni merkityksessä hyväksyä kuuntelukasvatuksessa, jossa kasvatettava ymmärretään subjektina ja vuorovaikutukseen tasaveroisesti vaikuttavana äänellisenä toimijana. Näin ollen viestinnän objektiiviset mallit eivät tule kysymykseen kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsennyksen lähtökohtana.

Subjektiivinen äänimaisemamalli (KUVIO 6) viittaa suoraan äänelliseen toimijuuteen: kuuntelija on äänentuottamisen ja kuuntelun avulla vuorovaikutuksessa äänimaisemansa kanssa. Kuuntelukasvatuksen näkökulmasta subjektiivisen äänimaisemamallin vahvuutena on kuuntelijakeskeisyys. Vaikka Truax (esim. 1998; 2001, xviii) viittaa kuuntelijaan useimmiten yksikkömuodossa, äänimaiseman määritelmän perusteella kuuntelija voi tarkoittaa myös yhteisöä. Tästä tarkastelukulmasta äänimaisemamalli, joka ottaa huomioon äänimaisemassa operoivien äänellisten toimijoiden väliset akustis-sosiaaliset suhteet, voi palvella kuuntelukasvatuksen sosiokulttuurista painotusta.

Myös Truax´n (2001; 2013a) akustisen kommunikaation kommunikatiivinen malli (KUVIO 7) kiinnittää huomion äänen vastaanottajaan eli kuuntelijaan. Kaksikenttäisen äänimaisemamallin ja Truax´n mallin merkittävin ero on kuuntelijan ja ympäristön väliin sijoitettu kolmas tekijä, ääni. Truax´n äänelle antama välittävä tehtävä viestinnässä ei ole

ontologinen oletus, vaan kommunikaatiotapahtumassa empiirisesti todennettava tosiasia. Tästä seuraa, että päinvastoin kuin äänimaisemamalli esittää, kuuntelija ei voi olla suorassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kommunikatiivisen mallin mukaan ääni tarjoaa kuuntelijalle kahdenlaista, äänen ominaisuuksiin (mikrotaso) sekä sosiaaliseen ja kulttuuriseen ympäristöön (makrotaso) liittyvää informaatiota (Truax 2011; 2013). Mallin toimivuuden kannalta äänentuottajan intentionaalisuuden asteella ei ole merkitystä. Kuuntelijan näkökulmasta Truax´n malli on pätevä riippumatta siitä, onko kuunneltava eli äänellisen viestinnän toinen osapuoli inhimillinen, ei-inhimillinen, intentionaalinen vai ei-intentionaalinen toimija. Kaikki mainitut seikat ovat merkittäviä kuuntelukasvatuksen kannalta.

Toinen tärkeä ero äänimaisemamallin (KUVIO 6) ja Truax´n mallin (KUVIO 7) välillä liittyy erilaiseen käsitykseen kuuntelijan vuorovaikutuksen osapuolesta. Käsitykseni mukaan Truax´n valinta, ympäristö, osuu oikeaan, sillä äänimaisemamalliin merkitty osapuoli, äänimaisema, tarkoittaa jo kuuntelijan tulkitsemää ympäristöä. Ympäristön ymmärtäminen vuorovaikutuksen osapuoleksi mahdollistaa myös Truax´n mallin jatkokehittelyn. Käytän tätä mahdollisuutta seuraavassa alaluvussa, kun sijoitan akustisen kommunikaation mallissa ympäristön tilalle puheen, musiikin tai äänimaiseman kuunteluympäristönä.

Yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsennyksen kannalta voidaan pitää puutteena, että Truax´n akustisen kommunikaation mallin lähestymistapa kommunikaatioprosessin ja kuuntelijan ääniympäristösuhteen kuvaukseen on pohjimmaltaan yksilökeskeinen. Vaikka kommunikatiivisissa malleissa esiintyy myös yhteisön näkökulma, tutkija merkitsee kaikissa mallikuvioissaan (Truax 1998; 2001; 2013a) – jopa akustisen yhteisön mallissa (Truax 1998) – kuuntelijan eikä yhteisön äänellisen vuorovaikutuksen osapuoleksi. Tutkimuksessani sen sijaan korostan akustisen kommunikaation yhteisöllistä tehtävää ja merkitystä.

Kokonaisuutena tarkastellen Truax´n akustisen kommunikaation teorian viestintäkäsitys ja malli kuitenkin tavoittaa inhimillisen äänellisen viestinnän olennaiset piirteet. Näin ollen, edellä esitetty kritiikki huomioiden, akustisen kommunikaation malli on varteenotettava kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsennyksen lähtökohta.

Akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumo

Kommunikaatiojärjestelmille ovat ominaisia viestivälineet, viestit tai viestintätavat, joissa on havaittavissa säännönmukaisuutta. Tällä perusteella Truax (2001, 49–50) erottaa kolme erillistä, mutta toisiinsa jatkumosuhteessa olevaa akustisen kommunikaation järjestelmää. Kukin akustisen kommunikaation järjestelmä perustuu sille ominaisella tavalla organisoituneeseen ääneen ja järjestelmälle tyypilliseen viestintään. Kommunikaation

järjestelmillä on yhteinen ydin, kuuntelijan ja äänen suhde. Koska jokaisessa akustisen kommunikaation järjestelmässä välittäjänä yksilön ja ympäristön välillä toimii ääni, juuri se luo suhteen ympäristön ja kuuntelijan välille (Truax 2001, 12). Akustisen kommunikaation eri järjestelmillä on myös monia yhteisiä tai päällekkäisiä piirteitä (ks. puheesta ja musiikista esim. Jackendoff & Lerdahl 2006 tai Papoušek 1996, 41–44 sekä musiikista ja äänimaisemasta esim. Kankkunen 2010). Tästä syystä Truax'n jatkumomallia voidaan teoreettisena konstruktiona myös kritisoida (tarkemmin jäljempänä).

Truax (2001, 50–56) perustelee akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumoa (KUVIO 8) analysoimalla puheen, musiikin ja muun ympäristöään rakennetta ja kommunikatiivista merkitystä.

Puhe – Musiikki – Äänimaisema

KUVIO 8. Akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumo (Truax 2001, 50).

Truax'n malli pohjautuu ajatukseen puheen, musiikin ja äänimaiseman kokemuksellisesta kuuntelusta. Tällöin akustisen kommunikaation yhteisenä perustana on tietyllä tapaa jäsentynyt ääni ("organized sound" [lainausmerkit alkuperäiset]), joka linkittää yksinkertaisesti ja tehokkaasti järjestelmät toisiinsa (Truax 2001, 50). Tulkintani mukaan Truax viittaa äänen organisoimisessa ja organisoitumisessa ensisijaisesti ihmisen kommunikatiiviseen toimintaan ja toissijaisesti äänen rakenteeseen. Äänen fysikaaliset ominaisuudet sekä aika- ja paikkasidonaisuus ovat järjestelmien rakenteiden yhteisiä peruspiirteitä (Kankkunen 2010, 129). Toiseksi kaikissa järjestelmissä on kyse siitä, kuinka ihminen kommunikoi äänen kanssa ja välityksellä. Äänen organisoinnissa ja siten myös tulkinnassa voidaan puheessa, musiikissa ja äänimaisemassa päätyä hyvinkin erilaisiin ratkaisuihin. Nämä äänen kulttuuriset tuottamisen, järjestämisen ja tulkinnan erilaiset tavat selittävät tarpeen erotella ne kommunikatiivisesti eri järjestelmiksi.

Järjestelmien tarkastelun Truax (2001, 51) aloittaa puheen ja musiikin vertailusta. Hän huomauttaa, että vertailun tulee perustua vain analogioiden etsimiseen, sillä musiikilla ei ole samanlaisia sääntöjä kuin kielellä. Musiikin paikka jatkumossa on puhutun kielen ja äänimaiseman välissä, koska puheen lailla musiikki on inhimillisen kommunikaation muoto (emt., 50). Musiikki on lauluääntä lukuun ottamatta viime vuosikymmeniin asti perustunut pelkästään ympäristöstä johdettuihin "abstrakteihin" [lainausmerkit alkuperäiset] ääniin

(emts.). Truax puhuu tässä äänestä musiikin materiaalina, eikä sinänsä oleta musiikin abstraktisuutta. Abstraktit äänet sen sijaan nimenomaan saavat merkityksen musiikissa, kun ne jalostetaan soittimien avulla ”voimakkaaksi inhimillisen ilmaisun muodoksi” (emt., 50–51). Musiikin kommunikatiivinen luonne perustuu musiikilliseen ääneen, joka on ”inhimillisen ajatteluprosessin tuote” (emt., 51, 54).

Akustisen kommunikaation jatkumo ja sen osien järjestys perustuvat Truaxin (2001, 51–52) mukaan siihen, miten äänen informaation sisältö muuttuu siirryttäessä puheesta kohti äänimaisemaa. Perustelut koskevat järjestelmässä havaittavaa (1) äänellisen repertuaarin määrää, (2) syntaktisen rakenteen tiiviyyttä, (3) informaation määrää aikayksikössä ja (4) semanttisen merkityksen määrää.

Truax (2001, 51) toteaa ensiksi, että kaikki akustisen kommunikaation järjestelmät ovat sisällön suhteen avoimia¹⁰⁹, koska merkityksen sisältävien äänellisten merkkien erilaisia yhdistämismahdollisuuksia on periaatteessa rajattomasti. Sen sijaan järjestelmät poikkeavat toisistaan ratkaisevasti äänellisten merkkien määrän suhteen. Koska kieli ja musiikki perustuvat yhteisölliseen sopimukseen, ne ovat käytännössä vahvimmin sidoksissa oman järjestelmänsä erilaisiin rajoituksiin. Puheessa foneemien lukumäärä, joka kylläkin vaihtelee kielestä toiseen, on rajallinen.¹¹⁰ Äänen valikoima kasvaa, kun jatkumolla edetään puheesta musiikin kautta äänimaisemaan (Truax 2001, 51). Musiikilliset äänet ovat kulttuurisia; äänen määrää rajoittaa se, mitä ääniä pidetään musiikkina. Sen sijaan ympäristöäänäviä ovat kaikki ympäristössä kuuluvat äänet.

Toiseksi järjestelmän äänivalikoiman eli mahdollisten äänten määrän kasvu on yhteydessä, tosin hyvin yleisellä tasolla tarkasteltuna, järjestelmän syntaktisen rakenteen tiiviyyden vähenemiseen (Truax 2001, 51). Puheessa on sääntöjä siitä, kuinka tulee ääntää, mitä painottaa ja miten yhdistää äänteet, tavut ja lauseopilliset rakenteet toisiinsa niin, että puheilmaisuus on selkeää ja ymmärrettävää. Vastaavasti tietyn musiikkityylin ymmärtäminen edellyttää, että yhteisesti sovittuja ja tunnettuja sääntöjä noudatetaan riittävästi.¹¹¹ Käytännössä akustisen kommunikaation järjestelmien äänivalikoiman ja -kombinaatioiden

¹⁰⁹ Puheen, musiikin ja etenkin äänimaiseman äänten, ääniyhdistelmien ja -ketjujen perusteella ei pystytä ennustamaan kaikkia mahdollisia asiantilaa, kuten objektiiviseen todellisuuteen viittaavia merkityksiä.

¹¹⁰ Kielen äänellisille merkeille on ominaista kaksi seikkaa: äänen alkuperään ja todellisuuden asiantilaa viittaava luonne ja merkkijärjestelmän periaatteessa vapaa sopimuksenluonteisuus. Merkit kuitenkin tulkitaan sosiaalisessa kontekstissa.

¹¹¹ Päävastoin kuin esimerkiksi nykymusiikissa, gregoriaanisessa musiikissa tai klassisessa fuugassa äänten yhdistäminen on suhteellisen tarkasti säädeltyä. On kuitenkin mahdotonta määritellä minkään musiikkijärjestelmän, esimerkiksi modaalisen, tonaalisen tai atonaalisen musiikin kaikkia sääntöjä.

sääntöjen rajat tulevat vastaan ensimmäiseksi puheessa ja sitten musiikissa (Emts.). Sen sijaan äänimaisemasta ei voida sanoa, että jokin sen äänistä olisi ”väärä”. Silti ääni voi olla kontekstissaan odottamaton tai ei-typillinen.

Kolmanneksi Truax'n perustelujen taustalla on ajatus, että informaation tiheyden vähentyessä ja samanaikaisesti järjestelmän vapauden kasvaessa järjestelmän kaaos kasvaa. Puheen järjestelmä on yksinkertaisempi ja tiiviimpi verrattuna musiikkiin ja edelleen äänimaisemaan. Näin tutkija esittää, että yleensä informaation määrä aikayksikössä vähenee, kun jatkumolla edetään puheesta äänimaisemaan (Truax 2001, 51–52). Väite näyttäisi pitävän parhaiten paikkansa kielen lauseen, musiikillisen ajatuksen ja äänimaiseman yleistilan hahmottamisen tasolla.

Neljäs perustelu, semanttisen merkityksen määrän muuttuminen järjestelmästä toiseen siirryttäessä, yhdistää akustisen kommunikaation järjestelmien tarkastelun selvimmin kuuntelijaan liittyviin oletuksiin. Merkillepantavaa on, että kuuntelusta kirjoittaessaan Truax (emt., 50) viittaa amerikkalaisen filosofin Don Ihden (2007, 115) ihmiskeskiseen ajatukseen, jonka mukaan kuuntelu on ensisijaisesti ihmisäänen ja puheen kuuntelua. Yhteenvetona Truax (2001, 52) toteaa, että äänirepertuaarin kasvu, syntaktisen rakenteen tiiviyn vähentyminen ja informaation määrän lasku aikayksikössä vaikuttavat kaikki siihen, että äänen semanttinen merkitys vähenee. Truax'n mukaan tämä tapahtuu, kun jatkumolla siirrytään puheesta kohti äänimaisemaa.

Jatkumon kritiikki ja johtopäätökset

Akustisen kommunikaation järjestelmien perusteluissa on havaittavissa taustalla kielitieteellinen ajattelu. Tämän tunnistaen Truax (2001, 49–50) itsekin muistuttaa vaaroista, jotka liittyvät teorioiden ja käsitteiden siirtämiseen tai soveltamiseen teoriasta toiseen. Truax'n jatkumomallin perusoletuksiin ja niiden varaan rakennettuun akustisen kommunikaation järjestelmärakenteeseen sisältyy myös järjestelmäteoreettisia ongelmia, jotka heikentävät mallin selitysvoimaa kuuntelijan ympäristösuhteen kuvauksessa. Truax'n (2001) neljästä jatkumoperustelusta äänen järjestelmärakenteeseen liittyy välittömästi vain ensimmäinen, äänellisten merkkien repertuaari. Sen mukaan jatkumona ilmeneviä eroja on havaittavissa, kun kriteerinä on järjestelmissä käytettävissä olevat äänivalikoimat. Muut perustelut sen sijaan kytkeytyvät kuuntelijan äänelle antamaan merkitykseen tai järjestelmäkohtaiseen kuuntelutaitoon.

Truax perustelee puheen, musiikin ja äänimaiseman jatkumossa ilmenevää syntaktisen rakenteen tiiviyn vähentymistä tarkastelemalla äänen informaation sisältöä suhteessa aikaan. Samalla hän olettaa, että kuuntelija pyrkii tulkitsemaan ääntä. Tällöin on huomattava, että

äänen hahmottaminen ja merkityksenanto eivät niinkään viittaa akustisen kommunikaatiojärjestelmän rakenteeseen tai kuunneltavan ominaisuuksiin, vaan pikemminkin kuuntelijan havainto- ja tulkintakykyyn rajoituksineen. Huomionarvoista on, että 1) myös äänen tulkinta tapahtuu ajassa ja että 2) tulkinta on aina kontekstuaalinen. Reagoimme usein fyysisesti esimerkiksi yllättäviin tai voimakkaisiin ääniin. Tavallisesti reagoimme myös nopeasti, esimerkiksi tuttuihin, mutta aikaisemman kokemuksen perusteella tärkeisiin ääniin. Kehollisen reaktion lisäksi pystymme yleensä varsin nopeasti myös tulkitsemaan äänen kontekstuaalisen merkityksen. Akustisen kommunikaation järjestelmien syntaktisen rakenteen tiivyyden yleislinja ei näin ollen pidä aina paikkaansa.

Myös Truax (2001, 52) nostaa esiin poikkeuksen ajan ja järjestelmän informaatiomäärän suhteesta esittämästään yleislinjasta. Musiikissa saattaa kuuntelukontekstista riippumatta riittää jopa yksi ääni tai sointu ennakoita tutun teoksen välittömään tunnistukseen. Musiikin ääni antaa hetkessä kuuntelijalle informaatiota äänen parametreista, äänilähteestä, äänentuottotavasta ja äänentuottajasta. Myös puheessa ja äänimaisemassa äänen tuttuudella on merkitystä äänen nopeassa tunnistamisessa. Jos äänen merkitys on yhteisöllisesti sovittu tai ääni on kontekstissaan yllättävä, äänen informaatioarvo kasvaa. Tällöin yksikin ääni riittää herättämään huomion tai tuomaan esiin ääneen liittyvät merkitykset. Ympäristöään kuuntelussa kontekstin merkitys on ratkaiseva: ympäristön äänet saavat merkityksensä ainoastaan suhteessa ympäristöön (emt., 52–53).

Akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumon perusajatuksena on, että puheen, musiikin ja äänimaiseman äänen rakenteelliset erot vaikuttavat kuunteluun niin olennaisesti, että ne voidaan katsoa erillisiksi kommunikaatiojärjestelmiksi. Truax toteaa (2001, 54 [lainausmerkit alkuperäiset]), että akustisen kommunikaation järjestelmistä puhe ja musiikki ovat ”erityistapauksia”. Niitä voidaan pitää ihmisen evoluutiossa ääniympäristöstä eriytyneinä, tarpeelliseksi havaittuina inhimillisinä merkitysjärjestelminä. Puhe ja musiikki ovat siten äänimaisemalle rinnasteisia akustisen kommunikaation alajärjestelmiä. Tällöin kaikki kolme ovat jatkumo-mallissa kokonaisuusjärjestelmän osia. Aikaisemmin on kuitenkin todettu, että puhe ja musiikki voivat esiintyä ainoastaan äänimaisemassa.

Teoreettisena mallina kolmiosainen jatkumo-konstruktio, jossa kaksi ensimmäistä ovat kolmannen osia, on kyseenalainen. Mallin kategoriavirheen ilmeinen syy on kahden eritasoisen perustelun, kuuntelijan subjektiivisen ja kuuntelun kohteeseen liittyvän objektiivisen järjestelmäarakenteen näkökulman yhdistäminen. Äänen semanttisen merkityksen määrää on kuitenkin haasteellista tai mahdotonta mitata objektiivisesti järjestelmäarakenteen ominaisuutena. Sen sijaan ihmiset, yhdessä tai erikseen arvioivat äänen

merkitystä. Tällöin kuuntelijoiden subjektiiviset arviointikriteerit voivat lähtökohtaisesti, mutta myös eri tilanteissa poiketa radikaalisti toisistaan.

Edellä mainitut ongelmat voidaan yrittää ratkaista tunnistamalla paitsi semanttisen jatkumon, myös koko jatkumomallin primaariksi perusteluksi äänen oletettu funktionaalinen ja semanttinen merkitys kuuntelijalle. Tämä ihmiskeskeinen lähestymistapa selittäisi myös sen, miksi Truax asettaa jatkumon äänet järjestykseen puhe, musiikki ja ympäristön äänet. Järjestelmäteoreettisessa mielessä ratkaisu jää kuitenkin edelleen sikäli ongelmalliseksi, että teoreettisena konstruktiona jatkumo edellyttää osiensa esiintymistä esitetystä järjestyksestä. Kun puhetta, musiikkia ja äänimaisemaa tarkastellaan äänenä, joka leviää tilassa, akustisen kommunikaation järjestelmät ovat rakenteellis-lineaarisen jatkumusuhteen lisäksi myös päällekkäisiä tai sisältävät sisäkkäisiä kenttiä. Järjestelmien sisäkkäisyys liittyy erityisesti äänimaisemaan. Tästä näkökulmasta Truax'n jatkumomallin erityisenä puutteena voidaan pitää sitä, ettei jatkumosta suoraan ilmene, että puhe ja musiikki esiintyvät, kuuluvat ja tulevat tulkituiksi aina jossakin äänimaisemassa.

Dialogissa ympäristön kanssa voimme tulla tietoisiksi siitä olemassaolomme perusasemasta, että olemme aina jonkin äänimaiseman sisällä (Westerkamp 2006). Yhtäältä puhe ja musiikki kuuluvat ääniympäristössä ja ovat siten osa yhteistä äänimaisemaa. Toisaalta ne voivat olla kuuntelijan kokemuksena yksityisiä ja erityisiä äänimaisemia. On siten kyseenalaista, voiko kuuntelija toimia kerrallaan vain yhdessä järjestelmässä, esimerkiksi kuunnella truaxilaisesta jatkumosta vain äänimaisemaa. Westerlundin mallia (KUVIO 1) soveltaen kuuntelija on näkemykseni mukaan pikemminkin, paitsi oman äänimaisemansa keskellä, yhteisessä ympäristössä tarjolla olevien äänien ajallisessa ja paikallisessa leikkauspisteessä. Toimimalla yhteisessä maailmassa kuuntelija samalla sekä rakentaa yksilöllistä tulkintaansa maailmasta että osallistuu yhteisönsä äänellisistä käytännöistä käytäviin sosiaalisiin ja kulttuurisiin merkitysneuvotteluihin.

Kokonaisuutena tarkastellen Truax'n akustisen kommunikaation järjestelmät kuvaavat ja jäsentävät kuitenkin varsin hyvin inhimillisen kuuntelun kohteita. Akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumon perusajatuksen mukaan puhetta, musiikkia ja äänimaisemaa voidaan pitää erillisinä kommunikaatiojärjestelminä. Kuunteluun oleellisesti vaikuttavista äänen rakenteellista eroista huolimatta vuorovaikutus tapahtuu niissä aina äänen välityksellä. Edellä esitetty kritiikki huomioiden akustisen kommunikaation järjestelmiä voidaan pitää järkevänä vaihtoehtona kuuntelukasvatuksen kasvatusalueiden käsitteellisessä jäsentämisessä.

4.4 Akustisen kommunikaation mallin sovellukset

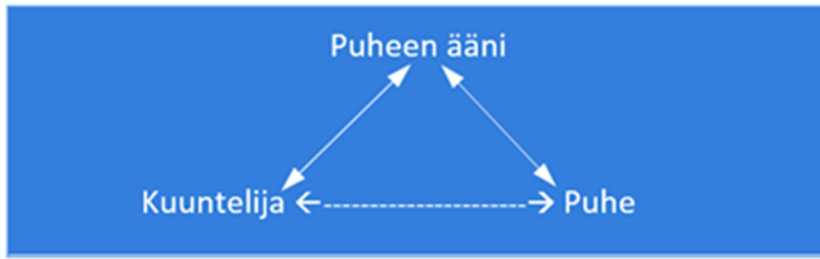
Seuraavassa rakennettavat puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun vuorovaikutusmallit, joita jäljempänä (luku 7.3) käytän kuuntelukasvatuksen kasvatusalueiden jäsentäjänä, pohjautuvat Truax'n (2001, 12) akustisen kommunikaation malliin (KUVIO 7). Kuvaan mallien avulla niitä suhteita, jotka muodostuvat äänen välityksellä kuuntelijan ja toisten äänellisten toimijoiden välille. Tutkimukseni sosiokonstruktivistisen lähtökohdan (ks. 2.3) mukaisesti puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelussa syntyvät merkitykset ovat sosiaalisia ja kulttuurisia. Koska jokaiseen mallin sisältyy yhteisön näkökulma, en erikseen esitä vastaavaa yhteisöllistä mallia.

Puheen kuuntelun vuorovaikutusmalli

Tutkimuksessani viittaan *puheen kuuntelun vuorovaikutusmallilla* (KUVIO 9) kaikkiin puheen järjestelmässä esiintyviin akustisen kommunikaation vuorovaikutustilanteisiin. Kuuntelija voi näin ollen tarkoittaa myös useita kuuntelijoita, kuten keskustelijoita, puhetilanteiden yleisöä tai akustisen yhteisön jäseniä. Vastaavasti kuunteluympäristönä puhe kattaa kaikki puhetilanteet ja -viestinnän ympäristöt. Kuuntelun laajan merkityksen (luku 3.2) mukaisesti tarkoitan puheella myös puhujan kuuntelua.¹¹² Kaikissa tapauksissa malli kuvaa kuuntelijoiden, puheen (puhujan) ja puheen äänen vuorovaikutteista suhdetta akustisessa kommunikaatiossa. Tällöin lähtökohta on, että puheen kuuntelu ja siihen kuuluva vuorovaikutus on opittua. Tutkimukseni pragmatistisen lähestymistavan mukaan se tarkoittaa, että äänelle annetaan kielenkäyttöön viittaava merkitys.¹¹³

¹¹² Länsimaisessa kulttuurissa puhe on ymmärretty merkitysjärjestelmänä, jossa keskeisin asema on puhutulla kielellä. Verbaalista kommunikaatiota on perinteisesti hallinnut puhuja (Wolvin 2010b, 15). Tutkimuksessani sen sijaan ymmärrän puhujan ja kuuntelijan tasa-arvoisina kommunikoijina, jotka molemmat vaikuttavat kommunikaation etenemiseen.

¹¹³ Puhumisessa ja kuuntelussa sanan merkitys on sanan käyttöä kontekstissa (esim. Määttänen 2003, 8–9; 2005, 236). Puheen ymmärtäminen tarkoittaa sen ymmärtämistä, kuinka puhuttuja sanoja käytetään (oikein) tietyssä kontekstissa. Sanojen merkitykset opitaan käytännön tilanteissa yhdistämällä sanan äänneasu ja sen käytössä havaittu merkitys. Dewey (MW 9, 18–19) havainnollistaa tätä esimerkillä lapsesta, joka oivaltaa vähintään yhden merkityksen sanalle hattu, kun äiti sanoo sen lasta pukiessaan.



KUVIO 9. Puheen kuuntelun vuorovaikutusmalli.

Puheen kuuntelun vuorovaikutusmallissa kiinnittyy huomio äänen informaatiota välittävään tehtävään ja vuorovaikutteiseen rooliin. Kuuntelija kuuntelee puhujan ääntä, joka välittää puheen informaatiota tulkittavaksi kuuntelijalle. Kuvioista on luettavissa, että kuuntelija on suorassa vuorovaikutuksessa puheen äänen kanssa, mutta vain välitteisesti puhujan kanssa. Mallissani toisin sanoen korostuu, ettei suora subjektien välinen vuorovaikutus ole mahdollista, vaan kaikki, myös puheen oppiminen tapahtuu äänen välityksellä. Kuuntelijana olevan yksilön tai yhteisön vuorovaikutusta puheen ja siten puhujan kanssa kuvaan kuvion katkoviivoilla ja kaksipäisillä nuolilla. Näin ymmärretty kuuntelijan kokemuksellinen vuorovaikutussuhde puhujan tai puhujien kanssa mahdollistaa mallin tulkinnan yhteisön näkökulmasta.

Musiikin kuuntelun vuorovaikutusmalli

Akustisen kommunikaation mallia soveltaen tarkennan musiikinkuuntelun tarkastelun lähtökohdaksi *musiikin kuuntelun vuorovaikutusmallin* (KUVIO 10). Musiikin kuuntelukasvatuksen jäsenystä palvelevana vuorovaikutusmallina se kuvaa musiikin kuuntelijan vuorovaikutusta musiikillisen äänen kanssa. Koska myös musiikin oppiminen tapahtuu kuuntelun avulla, vuorovaikutus musiikillisen äänen kanssa on musiikkikasvatuksen perusta.



KUVIO 10. Musiikin kuuntelun vuorovaikutusmalli.

Musiikin kuuntelun malli esittää musiikinkuuntelun ja sen erilaiset musisointi- ja vuorovaikutustilanteet kuuntelijan näkökulmasta. Kuuntelija voi tarkoittaa esimerkiksi akustista yhteisöä, yhteisön yksittäisiä jäseniä, esittäjiä tai (konserti)yleisöä. Koska kuuntelun laajassa merkityksessä kuuntelu viittaa toisen ihmisen kuunteluun, musiikin kuuntelu erityisesti musiikin esitys- tai harjoitustilanteissa, kuten konserteissa tai bändiharjoituksissa tarkoittaa vuorovaikutteista toisen musisoijan kuuntelua. Kuviosta on luettavissa, että kuuntelija on tällöinkin suorassa vuorovaikutuksessa ainoastaan musiikillisen äänen kanssa. Malli kuvaa musisointitilanteen musiikillista vuorovaikutusta riippumatta siitä, montako kuuntelijaa musiikilla on. Tässä mielessä musiikillisen tapahtuman ääritapauksina ovat yhtäällä yksi musisoija-kuuntelija ja toisaalla musiikin välittäminen median avulla niin, ettei kuulijoiden määrä ole tarkkaan tiedossa.

Akustisen kommunikaation mallin näkökulmasta musiikki voidaan ymmärtää myös kuunneltavana ympäristönä. Kuuntelun orientaatiosta riippuen musiikki voi olla kuuntelijalle pääasiallinen kuuntelun kohde tai osa äänimaisemaa, jolloin ympäristö on primääri kuunneltava. Molemmissa tapauksissa kuuntelussa syntyvät merkitykset ovat kulttuurisidonnaisia. Jälkimmäisessä tapauksessa musiikin kuuntelu pikemminkin liittyy seuraavaksi muodostettavaan äänimaiseman kuuntelun vuorovaikutusmalliin.

Äänimaiseman kuuntelun vuorovaikutusmalli

Perinteisesti on oletettu, että ihminen ja ympäristö muodostavat kaksi erillistä, mutta vuorovaikutteista järjestelmää: on olemassa ihmisen sisäinen maailma ja sen ulkopuolella

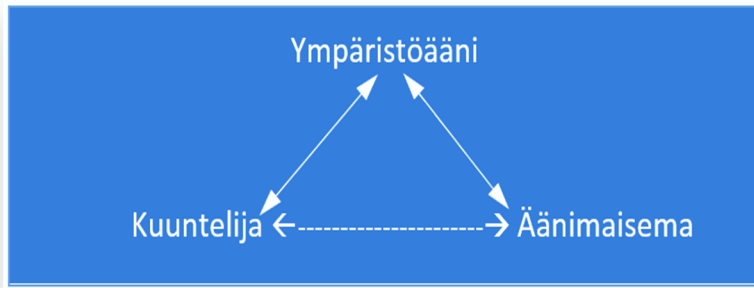
fysikaalinen maailma (Järvilehto 1994, 23).¹¹⁴ Näyttäisi siis siltä, että kuuntelija ja ympäristö muodostavat kaksipaikkaisen suhteen, joka jo määritelmällisesti asemoi ja erottaa osapuolet toisistaan. Koska on olemassa vain yksi maailma, jossa olemme täydesti osallisina, ihmisen sisäisen ja ulkoisen ympäristön erottaminen on kuitenkin ongelmallista (ks. Gibson 1977, 130; 1979/1986, 77; Järvilehto 1994, 23–26; Duffy & Waitt 2011, 121).

Pragmatistisen naturalistisen filosofian mukaan olemme ”ruumiillisia olentoja fysikaalisessa ympäristössä” (Määttänen 2009, 37). Koska kuuntelija on osa ympäristöä, hän on osa sitä, mihin hän on suhteessa. Siten on vain yksi toiminnallinen järjestelmä, joka koostuu kuuntelijan ja ympäristön muodostamasta kokonaisuudesta (ks. Järvilehto 1994, 27–30; Duffy 2013). Kuuntelu myös tapahtuu kehollisesti, kehon sisällä, ympärillä ja läpi. Erillisen äänimaisemasuhteen sijaan kuuntelija on näin ollen pikemminkin osallinen kuunteluympäristön toiminnallisessa järjestelmässä. Järjestelmän osat, kuuntelija ja ympäristö edellyttävät toinen toisensa: ei voi olla organismeja ilman ympäristöä eikä ympäristöä ilman organismeja (Gibson 1979/1986, 8).

Myös akustisen kommunikaation teoria (esim. Truax 2001; 2013a) lähtee ajatuksesta, että ympäristö ja kuuntelija muodostavat yhdessä vuorovaikutteisen kokonaisuuden.¹¹⁵ Kuuntelijan näkökulmasta puhe, musiikki ja muut ympäristöäännet voivat olla äänimaisemaksi tai sen osaksi tulkittua ääntä. Näin ollen Truax’in akustisen kommunikaation mallissa (KUVIO 7) voidaan asettaa ympäristön tilalle äänimaisema, kun kuuntelun kohteena on ympäristöääni. Kutsun näin muodostettua sovellusta *äänimaiseman kuuntelun vuorovaikutusmalliksi* (KUVIO 11).

¹¹⁴ Arkikokemuksen mukaan ympäristöä on se, mikä ympäröi meitä ja jonka keskellä olemme. Suomen kielen sana ympäristö viittaa ympärillä olevaan eli siihen suhteeseen, joka syntyy aistien avulla yksilön (havaittajan) ja hänen ulkopuolellaan olevan välille. Yksikään oleva ei voi välttyä suhteesta olemisensa paikkaan. Toisaalta ympäristö voi olla olemassa vain suhteessa siihen, mitä se ympäröi (Ingold 2003, 152). Tästä näkökulmasta yksilön ympäristö on se ympäröivä maailma, joka on olemassa ja saa merkityksensä suhteessa häneen.

¹¹⁵ Kuuntelevan yksilön kannalta ääniympäristö hahmottuu ääneen, ympäristöön ja kommunikaatioon liittyvänä suhdeverkostona. Näin kuuntelija ja ympäristö voidaan ymmärtää yhtenä järjestelmänä (Truax 2001, xviii, 65).



KUVIO 11. Äänimaiseman kuuntelun vuorovaikutusmalli.

Äänimaiseman kuuntelun vuorovaikutusmalli tuo kuuntelukasvatuksessa kuuntelijan ja ympäristön tarkasteluun akustisen yhteisön näkökulman. Äänimaiseman määritelmän (luku 3.2) perusteella ympäristön kuuntelija tarkoittaa kaikkia, jotka kuuntelevat äänimaisemana yhteisen ympäristön ääniä tai osaa niistä. On tavallista, että äänimaisemassa on yhtä aikaa useita kuuntelijoita. Koska kuuntelija kuuluu johonkin akustiseen yhteisöön, toimii yhteistyössä, yhdessä tai vähintäänkin on yhtä aikaa ääniympäristössä toisten kuuntelijoiden kanssa, häntä ei voida tarkastella irrallaan äänimaisemasta tai sen muista äänellisistä toimijoista. Toimijoiden molemminpuolisen vuorovaikutuksen syntymisen tai äänimaiseman kaikkien vuorovaikutussuhteiden todentaminen on kuitenkin haasteellista.

5 KUUNTELU YKSILÖN JA YHTEISÖN ÄÄNELLISENÄ TOIMINTANA

Tämän luvun tehtävänä on perusopetuksen kuuntelukasvatuksen käsitteellistä jäsentämistä varten selvittää äänellisen toiminnan lähtökohdat, tavoitteet ja eettiset perusteet puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelussa. Tarkastelen ensiksi (5.1) puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelua kontekstuaalisena äänellisenä toimintana. Täsmennän käsitystä kuuntelijan ja ympäristön suhteesta määrittelemällä ympäristön kuuntelijan toimintakontekstina ja -mahdollisuuksina sekä tyypittelemällä yksilön ja yhteisön kuuntelutapoja. Sitten (5.2) pohdin kuuntelijan taitavan ja eettisesti kestävästä äänellisen toiminnan ehtoja. Erityisesti tarkastelen kuuntelijan vastuuta äänellisenä toimijana.

Kolmannessa alaluvussa (5.3) tarkastelen eettisen harkinnan kehittymistä kuuntelussa. Seuraavaksi (5.4) syvennän käsitystä kuuntelusta sekä taitona että kompetenssina. Samalla tarkennan Truax'n (2001) ja tutkimukseni kompetenssikäsitteen eron. Tähän liittyen myös määrittelen yhteisöllisen kuuntelukompetenssin. Tarkastelemalla kulttuurista, kommunikatiivista ja äänellisen viestinnän kompetenssia jäsenän tutkimukseni peruskäsitteen, kuuntelukompetenssin aseman kompetenssikäsitteistössä. Alaluvun lopuksi tarkastelen yksilön äänellisen toimijuuden ja yhteisöllisen kompetenssin suhdetta. Viimeisessä alaluvussa (5.5) täsmennän puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukompetenssit kuuntelukasvatuksen käsitteinä.

5.1 Kuuntelija, kuuntelutavat ja yhteisö

Kuuntelu ja äänelliset affordanssit

Jotta kuuntelukasvatuksen kasvatettava osaa toimia vuorovaikutuksessa ympäristön ja sen toisten toimijoiden kanssa, hänellä on oltava käsitys ääniympäristöstä toimintaympäristönä. Tähän liittyvän kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsennyksen apuna käytän Gibsonin (1966/1983) affordanssi-teoriaa (ks. luku 3.2). Affordanssi-käsitteen avulla voidaan lisätä oppilaan, äänellisen toimijan ja akustisen suunnittelijan ymmärrystä siitä, millaisia toiminnan mahdollisuuksia ääniympäristö tarjoaa.

Sekä Truax'n (2001) akustisen kommunikaation teoriassa että Gibsonin (1966/1983; 1977; DeNora 2000; 2003; 2007; myös Mäkitalo 2008) affordanssi-teoriassa yhdistyvät ihmisen kontekstisidonnaisen toiminnan sekä yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tarkastelu. Teorioiden perusoletuksena on, että havaintokonteksti vaikuttaa tulkinnan muodostumiseen. Akustisen kommunikaation teorian näkökulmasta jo kontekstuaalinen äänienergia voidaan ymmärtää ympäristöön sisältyvänä kuuntelijan toiminnan ja esimerkiksi maantieteellisen, sosiaalisen, psykologisen tai emotionaalisen tulkinnan mahdollisuutena. Affordanssiteorian mukaan affordanssit taas ovat resursseja, toiminnan mahdollistajia erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä (ks. DeNora 2000, 44). Näin ollen esimerkiksi äänen kuuntelu sisältää sen toiminnan havaitsemista, mitä nuo äänet kuuntelijalle tarjoavat (ks. Gibson 1979/1986, 127–134; DeNora 2007, 276). Äänen affordanssi-luonne käy ilmi siinä, miten ääneen on opittu reagoimaan. Affordanssina ääni antaa viitteitä esimerkiksi siitä, tulisiko ääneen vastata, pitäisikö äänilähdettä lähestyä vai päinvastoin paeta paikalta.

Affordanssien havaitsemista voidaan oppia ja niihin liittyvää tulkintaa kehittää. Koska havaintojen tulkinta on opittua, ääniympäristössä on Gibsonin käsittein ilmaistuna opittuja äänellisen toiminnan mahdollisuuksia. Sosiaalisen ympäristön havaintokonteksti taas sisältää sosiaaliseen todellisuuteen kiinnittyviä inhimillisiä affordansseja (ks. Gibson 1966/1983, 49–51; 1977, 67–69, 76). Kuuntelija havainnoi ja tulkitsee toisten äänellisten toimijoiden toimintaa ja sen perusteella suuntaa omaa toimintaansa. Vastaavasti kuuntelijan äänellinen toiminta tuottaa toisille kuuntelijoille äänellisiä tarjoumia. Siten ympäristön äänelliset toimijat muodostavat yhdessä sen sosiaalisen äänellisten affordanssien kentän, jossa äänellinen vuorovaikutus tapahtuu.

Ääniympäristö, äänellinen maailma sellaisena kuin se on, saa äänimaisemana merkityksensä suhteessa kuuntelijoihin. Kuuntelija osallistuu aktiivisesti oman ääniympäristönsä tuottamiseen ja merkityksenantoon (Truax 2001, 11). Tutuissa ja toistuvissa

kuuntelutilanteissa syntyvä akustinen kokemus luo ja muovaa kuuntelijan ympäristöön liittyviä asenteita ja uskomuksia (emt., 13). Näin ympäristön merkitykset ja kuuntelijan kokemus ympäristöstä muodostuvat jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön ja sen toisten toimijoiden kanssa (ks. Määttänen 2009, 43, 50, 79–80). Koska maailma koetaan toimimalla maailmassa, yhteisöön osallistuminen ja äänellinen toiminta ovat myös maailman tiedostamisen, kokemisen ja tulkittamisen välineitä (ks. Määttänen 2012, 20, 35–36, 63–64). Yksittäinen kuuntelija, joka olemassaolollaan ja toiminnallaan organisoii aktuaalista todellisuutta, on puolestaan osa sosiaalista todellisuutta (ks. KUVIO 1).

Kommunikatiivisen lähestymistavan mukaan emme pysty kuulemaan ääniympäristöä sellaisenaan, fysikaalisena todellisuutena, vaan äänen ominaisuudet ja affordanssit ovat havaittavissa ja arvioitavissa ainoastaan suhteessa kuuntelukontekstiin (Truax 2001, 11; myös Gibson 1977, 67–68). Tällöin äänet, jotka kuulemme, eivät ole ”pelkkiä abstrakteja (”mere” sounds or ”abstract” sounds [lainausmerkit alkuperäiset]) ääniä, vaan merkityksellisiä ääniä” (Ihde 2007, 115). Musiikillisiin ääniin viitaten Meyer (1956, 35) ilmaisee saman toisin: pelkästään fysikaalisena ilmiönä äänet ovat merkityksettömiä. Onkin tuotu esiin (esim. Truax 2001; Uimonen 2005), että kulttuurineutraalia ääntä ei ole: emme ainoastaan havaitse värähtelyjä, vaan ymmärrämme ja annamme äänelle subjektiivisia ja yhteisöllisiä, kokemuksellisia ja kulttuurisesti assosioituja sosiaalisia merkityksiä.

Havaintojen subjektiivisuus ja kontekstisidonnaisuus tulee selvästi esille, kun kuuntelija vertailee omia kokemuksiaan samasta äänestä eri aikoina ja eri tilanteissa. Havaintokohteen, esimerkiksi äänilähteenä toimivan esineen käsitteelliset ja toiminnalliset merkitykset aktualisoituvat eri tavoin kuuntelijan toiminnassa. Sosiokonstruktivistisen käsityksen mukaan kuuntelijan tekemät havainnot ovat yhtäältä yksityisiä tapahtumia, jotka elämäntilanteissa muuttuvat kuuntelijan kokemukseksi muistin ja ympäristövaikutusten mukana (esim. Tynjälä 2004; Mustonen 2001, 20; ks. myös Kauppila 2005, 92). Toisaalta ne kytkeytyvät yhteisöön. Esimerkiksi Olli-ukkini seinäkello, jonka vetojousi on nyt poikki, liittyy muistikuvini ukista tai äidistä vetämässä kelloa sekä äänimuistoihin kodista, kellon rauhoittavasta raksutuksesta ja kellon lyönnistä.

Myös pragmatistisen näkemyksen mukaan tilanteen, tässä ääniympäristön kokeminen toiminnan mahdollisuuksina tarkoittaa sellaisten aikaisempaan kokemukseen perustuvien toimintatapojen valitsemista, jotka auttavat ennakoimaan, mitä havaitaan toiminnan tuloksena (Määttänen 2009, 43). Kuuntelukokemuksessa havainnon kohteena eivät ole pelkästään yksittäiset ja toisistaan riippumattomat äänilähteet tai muut ääniympäristön asiatilat, vaan havaitun tilanteen tarjoamat toimintamahdollisuudet kokonaisuudessaan (ks. emt., 41–43). Tämän mukaisesti oletan, että äänelliset affordanssit suuntaavat kuuntelijan ja akustisen

yhteisön toimintaa ja oppimista. Toistuessaan ne suosivat tilanteelle tyypillisten yhteisöllisten toimintatapojen muodostumista ja vakiintumista.

Sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan ihmiset rakentavat ja hahmottavat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ymmärrystä maailmasta (ks. Kauppila 2005, 87–88).¹¹⁶ Tämän mukaan myös kuuntelussa syntyy yleensä jokin kulttuurisesti määräytynyt merkitys tai yhteisöllisesti sovittu viittaussuhde. On esimerkiksi sovittu, millaisella äänellä ambulanssin hälytyssireenin on varoitettava muita tienkäyttäjiä. Vaikka kuulohavainnolle annettu subjektiivinen merkitys riippuu kuuntelijan intresseistä tai ääneen liittyvästä toiminnasta, ääneen on opittu liittämään vahvoja toimintaa suuntaavia sosiaalisia merkityksiä.

Kuuntelutavat

Kuunteluun liittyy akustisen kommunikaation eri järjestelmissä monia erilaisia tarpeita ja tavoitteita. Näin ollen kuuntelutavan valinta kertoo kuuntelun tehtävästä. Kuuntelun tehtävään perustuvia kuuntelutapoja ovat esimerkiksi empaattinen tai terapeuttinen kuuntelu (Wolvin & Coakley 1996). Kuuntelutapojen yleisempi määrittely kuuntelun erityisten tehtävien perusteella on kuitenkin haasteellista.

Kuuntelun suuntautumisen ja tarkkavaisuusasteen kriteereihin perustuva Truax´n (2001) akustisen kommunikaation teorian kuuntelutapojen jäsennys pätee kaikkiin akustisen kommunikaation järjestelmiin. Siksi tarkastelen seuraavassa ensiksi Truax´n (2001, 18–25, 163–170) tapaa jakaa kuuntelu haku-, valmius- ja taustakuunteluun sekä analyttiseen ja tarkkaamattomaan kuunteluun. Toiseksi, esimerkkinä kuuntelun elämyksellisyyttä ja koko keholla aistimisen kokemusta korostavista luokitteluista, nostan esille Oliveroksen (2007; 2015) syväkuuntelun. Kolmanneksi tarkastelen Hyvösen (1995, 15–18) jäsennystä eläytyvään ja analyttiseen musiikin kuunteluun sekä musiikin lähestymisen mallia (emt., 75–80). Näiden suomalaisen musiikkikasvatukseen sovellettujen kuuntelu- ja kuuntelijatypologioiden avulla voidaan tarkastella peruskoulun oppilaiden musiikin kuuntelutapoja. Alaluvun lopuksi kehitän ajatusta yhteisöllisestä kuuntelusta.

Haku-, valmius- ja taustakuuntelu

Truax´n (2001, 18–19) lähtökohtaisesti yksilön kuuntelua kuvaava kuuntelutapojen luokittelu perustuu kuuntelussa tarvittavan kognitiivisen aktiivaatiotason määrittelyyn. Hän (emt., 18;

¹¹⁶ Merkitykset opitaan sosiokulttuurisesti, sillä yksilö oppii ja sisäistää sosiaalistumisessa yhteisten sääntöjen, tapojen ja merkitysten jatkumon.

myös Elliott 1995, 80) esittää yleisluontoisen jatkumon kuulemisesta kuunteluun, joka perustuu kolmeen nousevan tarkkaavaisuuden tasoon: kuuleminen – jonkin kuuntelu (*listening to*) – kuuntelu jotakin varten (*listening for*). Kuuntelu voi olla koko ympäristön tai yksittäisen äänilähteen hajamielistä tai valpasta seurantaa. Kuulemiseen verrattuna kuuntelu on kuitenkin ainakin jossain määrin tietoisesti kontrolloitua ja valikoivaa (Truax 2001, 18; myös Elliott 1995, 78; Ahonen 1996, 53).

Myös kuuntelutapojen tarkemman luokittelun lähtökohta on kuuntelijan tarkkavaisuuden kohdistuminen ja kuuntelun intensiivisyys (Truax 2001, 21–30, 163–170). Truax (emt., 21–27) sijoittaa kuuntelutavat aktiivinen–passiivinen-jatkumolle ja jakaa akustisen ympäristön auditiivisen havainnoinnin tavat kolmeen pääluokkaan: *haku-*, *valmius-* ja *taustakuunteluun*. Jako perustuu kuuntelijan huomion suuntautumisen ja ennen kaikkea tarkkaavaisuuden asteen eroihin erilaisissa kuuntelutilanteissa. Truax'n (2001, 163) mukaan kaikki kolme kuuntelutapaa ovat tärkeitä ihmiselle elossa pysymisen, orientaation tai kommunikaation vuoksi.

Taustakuuntelussa (*Background Listening*) ei taustalla kuuluvilla tavallisilla ja muuttumattomilla äänillä ole välitöntä merkitystä (Truax 2001, 24–25). Hakukuuntelu (*Listening-In-Search*) on sen sijaan äänten ”skannaamista”, aktiivista äänellisten vihjeiden havainnointia, seulontaa ja tulkintaa, kuten ympäristöään merkityksen tai itsetuotetun äänen vaikutuksen selvittämistä (emt., 21–22, 164). Vaikka kuuntelun tarkkaavaisuuden aste kasvaa siirryttäessä taustakuuntelusta hakukuunteluun, kuuntelutapoja ei voida yksiselitteisesti luokitella kuuntelun tietoisuuden mukaan. Ihminen valpastuu kuuntelemaan tarvittaessa hyvinkin nopeasti, sillä ratkaisevaa tarkkaavaisuuden ja toiminnan suuntaamisessa on äänen informaatioarvo. Tähän viittaa kolmas kuuntelutapa, valmiuskuuntelu (*Listening-In-Readiness*). Sen mukaan ihmisellä on valmius ottaa äänellistä informaatiota vastaan, vaikka huomio on kiinnittynyt toisaalle.

Hakukuunteluun verrattuna valmiuskuuntelu on vähemmän intensiivinen kuuntelun muoto, mutta kuuloaisti on koko ajan avoin ääniympäristössä avautuvalle äänimaisemalle (Westerkamp 1988, 12). Kun ääni on outo tai odottamaton, kuuntelija arvioi uuden informaation potentiaalista merkitystä. Tuttujen äänten hienovaraiset erot ovat tärkeitä äänen arvioinnissa. Truax'n (2001, 22) klassinen esimerkki valmiuskuuntelusta on äiti, joka herää lapsensa itkun, mutta ei muihin ääniin. Äidin valmiuskuuntelu muuttuu hakukuunteluksi, kun on selvitetävä, miksi vauva itkee.

Analyttinen ja tarkkaamaton kuuntelu

Truax'n (2001, xxvii, 137, 163; myös Sterne 2003, 5–7) mukaan kuuntelutapahtuma on saanut uusia piirteitä ja mahdollisuuksia ääniteknologian kehittymisen myötä samalla, kun ihminen

on pyrkinyt sopeuttamaan kuuntelutapansa sähköiseen kommunikaatioympäristöön. Kuuntelutapojen muutosta Truax (emt., 163–170) kuvaa kahdella lisäkäsitteellä, *analyttisella* ja *tarkkaamattomalla kuuntelulla*. Näistä analyttinen kuuntelu (*Analytical Listening*) on perustaltaan hakukuuntelua paitsi, että taltioitua ääntä voidaan sekä toistaa että kuljettaa ajasta ja paikasta toiseen (Truax 2001, 165). Kuten hakukuuntelussa, tarkkaavaisuus ei analyttisessä kuuntelussa suuntaudu ensisijaisesti äänen lähteeseen tai välitystapaan, vaan äänen sisältämään informaatioon. Tarkkaamaton kuuntelu (*Distracted Listening*) puolestaan muistuttaa taustakuuntelua, sillä siinä ei kuunnella aktiivisesti taustalla kuuluvaa ääntä. Tässä kuuntelutavassa taustalla kuuluvat äänet ovat kuitenkin yleensä aktiivisesti valittuja (emt., 168–169).

Harjaantuminen ja sosialisatiossa opitut yhteisölliset tavat ja sosiaaliset käytännöt vaikuttavat oleellisesti siihen, miten esimerkiksi musiikinkuuntelija orientoituu kuuntelutilanteeseen. Kuuntelijan kuuntelutapaan vaikuttavat tarkkaavaisuuden ohella kuuntelutyylit (henkilökohtaiset taipumukset ja valmiudet) sekä kontekstisidonnainen kuuntelumoodi (Tuuri & Eerola 2012). Lisäksi on selvää, että olipa kyse luonnollisesta akustisesta ympäristöstä tai sähköisestä äänestä, puhtaasti yhden kuuntelutyypin muotoisena kuuntelu pysyy käytännössä kovin harvoin (ks. Uimonen 2005, 67). Esimerkiksi musiikin kuuntelu voi tarkkaavaisuusteen näkökulmasta tarkasteltuna olla hetkittäin tarkkaavaista tai tarkkaamatonta, aktiivista tai passiivista, päämäärätietoista tai välinpitämätöntä (Schmidt 2012, 12).

Pikainenkin arkikokemuksen tarkastelu paljastaa, että äänen rekisteröinnistä huolimatta emme aina ole välttämättä edes tietoisia joidenkin äänien läsnäolosta. Kyse voi olla joko adaptaatiosta eli kuulojärjestelmän sopeutumisesta jatkuvaan laadullisesti muuttumattomaan ääneen tai habituaatiosta eli ääneen tottumisesta (Arlinger 2008, 40). Viimeksi mainitulla on merkitystä erityisesti päivittäisen ääniympäristön ulkoisiin äänilähteisiin tottumisessa (Nurmi et al. 2014, 29; myös Snyder 2000, 21–25, 262).

Ubiikkikuuntelu

Edellä olevan sijaan musiikintutkija Anahid Kassabian (2013) lähestyy kysymystä ubiikkikuuntelun (*ubiquitous listening*) eli jokapaikkaisen elektroakustisten äänilähteiden kuuntelun lähtökohdasta. Kassabian (emt., 11, 39–40) kiinnittää huomion moderniin elämäntapaan, johon usein tavalla tai toisella kuuluu musiikin jatkuva läsnäolo. Tavallisesti tällainen jokapaikkainen musiikki eli ubiikkimusiikki (*ubiquitous music*) soi

korvakuulokkeista tai seinä- tai kattokaiuttimista (emt., 12).¹¹⁷ Kun musiikki näin täyttää tilan ja ikään kuin kuuluu kaikkialta, ubiikista musiikista muodostuu pikemminkin toimintaympäristön laadullinen tekijä kuin aktiivisen kuuntelun kohde.

Tarkastelun perusteella ubiikkikuuntelun käsite on lähellä edellä käsiteltyä Truax'in tarkkaamattoman kuuntelun käsitettä. Molemmat käsitteet viittaavat elektroakustisten äänilähteiden kuunteluun, joka yleensä on itsevalittua ja tapahtuu muun toiminnan ohessa. Kassabianin (emt., 19, 39) mukaan näyttää kuitenkin siltä, että nimenomaan musiikin jokapaikkaisuus on johtanut erilaisiin tapoihin kuunnella. Hänen mukaansa on myös oletettavaa, että jokapaikkaisen musiikin kuuntelutavat, kuuntelutilanteet ja musiikkityylit tuottavat ja vahvistavat toinen toistaan.

Kuuntelu elämän- ja olemisen tapana – syväkuuntelu, kehollisuus ja äänen tulkinta

Säveltäjä Pauline Oliveros (2007; 2016) ei epäile, etteikö intensiivinen kuuntelu voisi olla elämänasenne: kuuntelu on tapa olla ja osallistua maailmassa. Kehollisen kuuntelun metodina syväkuuntelu (*Deep Listening*) tarkoittaa ”kaiken mahdollisen kuuntelua kaikilla mahdollisilla tavoilla riippumatta siitä mitä olet tekemässä” (Oliveros 2016). Syväkuuntelun ideana onkin, että se ei rajoitu vain ääni-informaation tarkkaavaiseen kuunteluun ja analyysiin. Pikemminkin se on elämäntapa ja -käytäntö, joka koskee niin arkielämän äänien, luonnon, musiikin kuin omien ajatusten kuuntelua.

Yksilön näkökulmasta (syvä)kuuntelu merkitsee itsereflektiota, joka edistää laajentunutta tietoisuutta äänestä, hiljaisuudesta sekä äänentuottamisesta (Oliveros 2007, 392). Esimerkiksi musisoinnissa tällainen kuuntelutapa häivyttää säveltäjän, esittäjän ja yleisön väliset rajat ja hierarkiat. Oliveros (2007, 392–393, 395) pyrkii kuunteluidealissaan yhdistämään tasapainoisesti äänen älyllisen tarkastelun (*mind*) ja kehollisen kokemuksen (*body*). Näin Oliveros purkaa kuuntelukohteen ja kuuntelijan objekti–subjekti-dikotomian. Koska syväkuuntelu tarkoittaa kokonaisvaltaista fokuusoitumista kuuntelutapahtumaan, se rohkaisee kehittämään yhteisöllistä vuorovaikutusta, jossa jokainen yksilö kuuntelee empaattisesti toisia. Tässä merkityksessä syväkuuntelun tavoitteet ovat samansuuntaisia yhteisöllisessä kuuntelukasvatuksessa tavoiteltavan aktiivisen kuuntelun asenteen kanssa.

¹¹⁷ Esimerkiksi urheiluareenoilla soiva musiikki on ubiikkia, jokapaikkaista musiikkia, jota emme aina huomaa, mutta joka vaikuttaa oleellisesti tapahtuman, kuten jääkiekko- tai jalkapallo-ottelun tunnelmaan ja katsojien ottelukokemukseen (ks. Kytö 2013, 77–91; Ahlsved 2017; 2014a; 2014b).

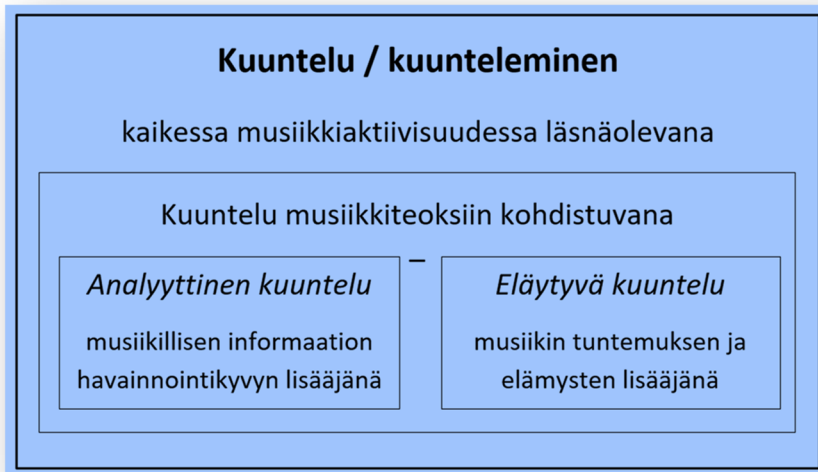
Säveltäjä John Cage puolestaan kehottaa kuuntelemaan ääntä ilman välitöntä loogista, abstraktia tai symbolista merkityksenantoa. Cagen (1969, 98; ks. myös Tiekso 2013, 174–177) tarkoituksena ei silti ole merkityksenannon kieltäminen, vaan ”korvien aukaisu”, joka mahdollistaa uusien merkitysten löytämisen. Tavallisesti emme kuitenkaan keskity ääneen sinänsä (ks. akusmaattisesta kuuntelusta Schaeffer 1966/2004 ja redusoidusta kuuntelusta Chion 1990, 29–30, 223). Sen sijaan kiinnitämme huomion äänen osoittamiin merkityksellisiin äänilähteisiin tai tapahtumiin (Tuuri & Eerola 2012, 137). On vaikeaa yrittää kuunnella esimerkiksi haukuntaa pohtimatta, millainen tai missä koira on. Samoin emme jää tavallisesti kuuntelemaan askelia abstrakteina ääninä, vaan muodostamme äänien avulla kuvan kävelijän pukeutumisesta, kengistä, ruumiinrakenteesta ja painosta, kävelytyylistä tai jopa mielialasta.

Onkin väitetty (esim. Chion 1990, 25), että kuuntelun tulkinallinen motiivi kietoutuu voimakkaimmin kuuntelun tehtävässä siihen, miksi ääntä pitää tai kannattaa kuunnella. Vuorovaikutuksen onnistumisen ehtona taas on, että osapuolet saavat selvää toistensa sanomasta (ks. kausaalisesta ja semanttisesta kuuntelusta Chion 1990, 28–30, 224). Koska merkityksenannon kannalta on usein tärkeää äänilähteen tunnistaminen, kuuntelussa halutaan tavallisesti ensiksi kerätä informaatiota äänen aiheuttajasta (Tuuri & Eerola 2012; myös Chion 1990, 25–26, 222). Näin esimerkiksi arkipuheessa kuulemme heti, mitä joku sanoo ja kuinka hän sanoo sen (Chion 1990, 28). Usein merkitystä on nimenomaan sillä, kuka on äänessä.

Kuuntelutavat musiikin opetussuunnitelmassa – eläytyvä ja analyttinen kuuntelu

Vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelman analyysin perusteella musiikkiteoksiin kohdistuva kuuntelu on Hyvösen (1995, 15–18) mukaan joko analyttistä tai eläytyvää.¹¹⁸

¹¹⁸ Hyvösen mallin kanssa lähes samankaltainen jaottelu esiintyy Swanwickin (1994, 86–88) psykologisessa spiraalimallissa, jonka mukaan kuunteluun perustuva musiikillisen tiedon hankinta on intuitiivista tai analyttistä. Molempien tutkijoiden mukaan analyttisessä kuuntelussa musiikkiteos on oppilaan kuuntelun kohteena, kun taas eläytyvässä kuuntelussa kuuntelija antaa musiikin ”kohdistua” (vaikuttaa) itseensä. Kuuntelutapana eläytyvä kuuntelu lähenee myös filosofi Ihden (1971, 75–76) käsitystä lapsenomaisen uteliaasta musiikin kuuntelijasta (*naive listener*), joka mieli avoimena kuuntelee kaikkia ääniä. Swanwick (1994) ja Ihde (1971) viittaavat tässä musiikin kuuntelulla musiikkiteosten kuunteluun esittämisestä irrallisena aktiviteettina (vrt. Elliott 1995; Small 1998).



KUVIO 12. Kuuntelu vuoden 1970 opetussuunnitelmassa Hyvösen (1995, 17) mukaan.

Kuuntelutapahtumassa analyttinen ja eläytyvä kuuntelu kuvaavat kuuntelijan kahta jokseenkin vastakkaista, mutta toistensa kanssa jatkuvassa vuorovaikutuksessa olevaa lähestymistapaa musiikin kuunteluun. Hyvösen (1995, 16–17) mukaan musiikkikasvatuksessa edellisellä on merkitystä musiikillisen informaation havainnoimisessa ja jäsentämisessä, jälkimmäisellä puolestaan musiikin tuntemuksen ja elämysten lisäämisessä.

Musiikinopetuksen tavoitteisiin liittyvän kuuntelutapojen kuvauksen lisäksi Hyvösen tyyppittelee musiikinkuuntelua kuuntelijan tarkkaavaisuuden tason ja kuuntelun kohdistumisen ja havaittujen merkitysten perusteella. Vaikkakin musiikinopetuksen lähtökohtana on aktiivinen musiikinkuuntelu, käytännössä oppilaiden tarkkaavaisuuden aste saattaa suuresti vaihdella eivätkä he koko ajan kuuntele musiikkiteosta aktiivisesti. Ehkä juuri siksi Hyvönen (1995, 10) kuvaa musiikinkuuntelijoiden kuuntelutapoja aktiivinen–passiivinen-dikotomian sijaan mieluummin aktivaatiotason jatkumona. Sen ääripäissä ovat passiivinen ”johonkin muuhun asiaan keskittynyt, musiikkia havaintokenttensä ääri laidassa kokeva kuulija” ja aktiivinen ”musiikin tapahtumiin ensisijaisesti tai yksinomaan keskittyvä kuuntelija”.

Kuuntelutavat musiikkikasvatuksessa – Hyvösen (1995) musiikin lähestymisen malli

Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa musiikinkuuntelijaa on kuvattu erilaisten kuuntelijatyyppologioiden tai kompetenssimäärittelyjen avulla (esim. Hyvönen 1995; Hargreaves 1996; Elliott 1995; Ahonen 2000; Kolehmainen 2004). Luokittelukriteerit ovat perustuneet esimerkiksi

yksilön kehityspsykologisesti määriteltyjen ikäkausien ja kuuntelutaidon tai musiikin kuuntelutapojen ja asenteiden kombinaatioiden ryhmittelyyn. Näin muodostetut kuuntelijatypologiat ovat yleensä tavoitetytologioita, jotka sisältävät oletuksia kuunneltavasta sekä tavoiteltavasta kuuntelutavasta ja -asenteesta. Yhteistä kuuntelutapaan perustuville luokitteluille on oletus, että musiikin kuuntelijoilla on erilaisia, mutta tyypillisiä tapoja reagoida musiikkiin. Lisäksi tyypillisesti perusoletuksena on, että 1) musiikkiteokset ovat kuuntelun ja opetuksen kohteena ja sisältönä ja että 2) oppilaan toiminta musiikinkuuntelijana on tavoitteellista ja aktiivista musiikin omaksumista (ks. esim. Hyvönen 1995).

Viimeksi mainittu perusoletus ja Meyerin (1956) kuuntelijatypologiat lähtökohtanaan Hyvönen (1995) rakentaa *musiikin lähestymisen mallin*, jossa hän jakaa peruskoulun oppilaiden kuuntelutavat kolmeen luokkaan. Musiikinkuuntelun jako formaalisen, kineettis-ekspressiivisen ja referentiaalisen merkityskategorioihin nojaa ajatukseen musiikin sisäisistä ja ulkoisista merkityksistä (emt., 61–70, 75–80, 189, 238).¹¹⁹ Yksilökeskeinen kuuntelutypologia esittää tiivistetysti kuuntelijoiden tyypilliset tavat reagoida musiikkiin ja jäsentää musiikinkuuntelussa syntyvät merkityskategoriat sekä kuuntelijan kiinnittymisen niihin. Merkityskategoriat ilmaisevat, 1) mihin musiikin kuuntelijan tarkkaavaisuus suuntautuu musiikin vastaanottamisessa, 2) mitkä ovat havaitut merkitykset ja 3) miten ne painottuvat henkilökohtaisessa kokemuksessa.

Musiikin lähestymisen malli rajaa selkeästi musiikin kuuntelun kontekstin: kysymys on musiikkiteosten kuuntelusta musiikinopetuksessa. Näin ollen musiikkiteokset ovat myös oppisisältöjä, oppitunnilla tavoitteellisesti tarkasteltavia kohteita, joista on tarkoitus oppia jotakin. Toisin kuin Truax'n (2001) ääniympäristön kuuntelutapojen luokittelu, Hyvönen (1995, 76–77) kuuntelijakategoriat eivät ota kantaa äänellisen informaation määrään tai luonteeseen eivätkä oppilaan aktiivaatiosoon. Koska kuuntelu on pääasiassa ei-havaittavaa toimintaa, sen ulkopuolinen arviointi on haasteellista. Hyvönen (1995, 10) puhuuikin musiikinkuuntelijan tarkkaavaisuustason vaihteluista aktiivaatioson jatkumona. Koska musiikin lähestymisen malli huomioi oppilaan aikaisemmat tiedolliset ja tunneperäiset kuuntelukokemukset sekä henkilökohtaiset taipumukset aistikokemuksen jäsentämisessä, se

¹¹⁹ *Formaalinen* merkityskategoria viittaa musiikin sisäisten elementtien ensisijaisuuteen kuuntelutapahtumassa (Hyvönen 1995, 100–101). *Kineettis-ekspressiivinen* kuuntelutapa liittyy tunteiden, tuntemuksien ja tunnelmien tärkeään merkitykseen. *Referentiaalinen* kuuntelu puolestaan perustuu assosiaatioihin, mielikuvitukseen tai kuvitteluun, jotka viittaavat musiikin ulkopuolisen maailman tapahtumiin ja ilmiöihin. (Hyvönen 1995, 143–144, 164–173, 238–240.)

soveltuu kuuntelukasvatuksessa yksilötaitoja korostavan oppilaskeskeisen opetuksen lähtökohdaksi. Kuuntelutapojen luokittelun yksilökognitiivinen peruslähtökohta jättää kuitenkin avoimeksi kysymyksen musisoivan ryhmän jäsenten vaikutuksesta toistensa kuunteluun. Tutkimukseni yhteisöllisen viestintäkäsityksen näkökulmasta tätä ei voida jättää huomiotta.

Yhteisöllinen kuuntelu

Koska kuuntelija, esimerkiksi oppilas, on yhteisönsä jäsen, edellä kuvatut yksilö- tai havaintopsykologiset kuuntelutapojen kuvaukset jäävät kuuntelukasvatuksen näkökulmasta tietyllä tapaa puutteelliseksi. Kuuntelun ymmärtäminen vuorovaikutuksena edellyttää kuuntelutapojen tarkastelua myös yhteisön äänellisen toiminnan näkökulmasta. Yksilö oppii kuuntelutavat yhteisössä toimimalla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kuuntelun yleisiä ehtoja on näin ollen tarkasteltava myös yhteisyyden, osallistumisen ja osallisuuden näkökulmista. Yhteisölliseen toimintaan liittyvien erilaisten kontekstuaalisten kuuntelutapojen ja niiden tilannekohtaisen valinnan oppiminen on kuuntelukasvatuksen kasvatettavan keskeisin haaste.

Yksilön kokemus äänestä kytkeytyy opittuihin intersubjektiivisiin merkityksiin, äänenkäyttöön ja sen tapoihin (ks. Westerlund 2002, 46). Tässä mielessä myös hänen kuuntelukokemuksensa ovat aina osa niitä käytäntöjä, joita voimme tutkia yhteisyyden ja yhteisöllisyyden näkökulmasta. Esimerkiksi koululuokassa musiikkia kuunnellaan yleensä sosiaalisessa tilanteessa, yhdessä ja yhtä aikaa, jolloin oppilaan kokemus on samalla sekä henkilökohtainen että yhteisöllinen. Kuuntelussa on mahdollista olla yhtä aikaa yksin musiikin kanssa, mutta kuitenkin yhdessä, inhimillisessä kontaktissa toisten kanssa. Silloinkin kun muita ei ole läsnä, musiikki on sosiaalisesti konstruoitua. Myös akustisen ympäristön kokeminen yhteiseksi perustuu paitsi äänellisten toimijoiden symboliseen yhteisyyteen, ennen kaikkea kuunteluun vuorovaikutteisena äänellisenä toimintana.

Tiivistäen kuuntelutapoja voidaan lähestyä kahdesta toisiinsa kietoutuvasta perspektiivistä. Yhtäältä yksilön kokemus äänestä on subjektiivinen ja kehollinen, mutta toisaalta yksilön kokemus kytkeytyy yhteiseen äänelliseen todellisuuteen. Koska äänellinen toiminta tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja yhteisön muiden jäsenten kanssa, yhteisön äänellisessä toiminnassa on keskeistä, kuinka kuuntelevat yksilöt, esimerkissäni luokan oppilaat tiedostavat ja ymmärtävät äänimaisemansa yhteisölliset, sosiaaliset ja kulttuuriset merkitykset. Selvimmin kuuntelun sosiaalinen luonne tulee esille akustisessa yhteisössä, jossa kuuntelijat muodostavat toiminnallisia suhteiden verkostoja (esim. DeNora 2000; 2003). Kuuntelukasvatuksen kannalta on ratkaisevaa, mitkä ja miten kuuntelutavat edistävät parhaiten luokan akustisen oppimisyhteisön syntyä.

5.2 Kuuntelijan tieto, taito ja käytännöllinen järki

Tarkennan seuraavassa ensiksi alaluvussa 3.2 määriteltyä kuuntelutaidon käsitettä. Sen jälkeen tarkastelen aristoteelisen hyve-etiikan taustaa vasten kuuntelijan järkevää ja vastuullista äänellistä toimintaa yhteisön jäsenenä. Hyve-etiikan mukaan yksilön hyvä toteutuu yhteisössä. Näin ollen hyve-etiikan avulla voidaan hahmotella yleisiä periaatteita, joihin nojaten voidaan toimia siten, että voidaan edistää sekä yksilön että yhteisön hyvää. Hyve-etiikka ei kuitenkaan anna kuuntelijalle yksityiskohtaisia ohjeita siitä, mitä hyveellinen toiminta kussakin tilanteessa tarkoittaa. Siksi kuuntelija tarvitsee käytännöllistä järkeä. Näkökulma nostaa Aristoteleen praksis ja fronesis -käsitteet keskeisiksi kuuntelun käytäntöä määrittäviksi käsitteiksi.

Kuuntelun tieto ja taito

Arkikielessä taidon käsitteeseen sisältyy kokemukseen perustuva tieto pätevistä toiminnasta. Aristoteleen mukaan taito koskee tekemistä, mutta ei itse toimintaa (Nikomakhoksen etiikka VI 4, 1140a17–18; ks. myös Sihvola 1992, 19–26). Toisaalta tekemisessä syntyvä kokemus on taidon edellytys. Koska taito liittyy tekemisen periaatteiden tuntemiseen, toiminnassa yleensä onnistuvat parhaiten ne, joilla on kokemuksen lisäksi eniten taitoa eli tietoa taitavuuteen tarvittavista tekijöistä (Metafysiikka I 1, 980a21–981a4). Samoin tutkimuksessani käsitän kuuntelutaidon tiedollisena ja taidollisena valmiutena toimia taitavasti ja pätevästi jollakin kuuntelun osaamisalueella. Kuuntelutaitoa voidaan siis luonnehtia järjen käyttöön, kuuntelukokemusten arviointiin perustuvaksi ominaisuudeksi. Yhteisössä toimittaessa tämä tarkoittaa yhteisön toimintaan ja kommunikointiin liittyvien periaatteiden ja toimintatapojen tuntemusta.

Pragmatismien näkökulmasta kaikki tieto on eräänlaista taitoa tai edellyttää käytännöllisiä taitoja (Pihlström 2007, 153). Tämä lähtökohtana tutkimuksessani käsitän taidon abstraktisuuden ja konkreettiset tulokset taidon eri dimensioina. Pragmatistisen lähtökohdan mukaisesti painotan, että taitoja voidaan kehittää vain sidoksissa niihin konteksteihin ja elämän käytäntöihin, mitä kulloinkin tarvitaan. Kaikki kuuntelijan tekemät valinnat harjaannuttavat häntä johonkin, sillä ne suuntaavat, ylläpitävät tapaa tai vahvistavat tietynlaisen toiminnan valitsemista tulevaisuudessa (Määttänen 2009, 43, 50, 88–93). Tätä kannattaa korostaa myös musiikinopetuksessa, sillä harjoitetulla tekemisen tavalla on taipumus toistua myös esitystilanteessa. Myös tekemättä jättäminen, eriasteisesti tiedostamaton tai tiedostettu kuuntelemattomuus, ohjaa kuuntelijaa jatkossa valitsemaan samantapaisia kuuntelustrategioita. Vastaavasti tietoisessa kuuntelun harjoittamisessa jopa yksittäiset kuuntelukerrat voivat olla kuuntelutaitojen kehittymisen kannalta merkittäviä.

Kuuntelijan dialoginen praxis

Niin kuin lääkärin praktiikan harjoittamisen tavoitteena on, että potilaat saavat avun ja tulevat hoidetuiksi, kuuntelun päämääränä on, että kuunneltava tulee kuulluksi. Tässä suhteessa äänellinen toiminta ja sen käytännöt voivat olla hyviä tai huonoja. Aristoteles (Nikomakhoksen etiikka VI 4, 1140a1–24, VI 5, 1140b6–7) tarkoittaa praksiksella toimintaa, jonka harjoittaminen on jo arvo itsessään. Näin ollen praxis sisältää oletuksen toiminnan tarkoituksesta ja toimijoiden sitoutumisesta tavoitteisiin. Habermas (1984) viittaa ideaalisen puhetilanteen käsitteellään siihen, että keskustelijat pyrkivät yhteisymmärrykseen. Tämä ei kuitenkaan voi olla ainoa tavoite. Kuten Dewey (MW 9; LW 5; LW 7; LW 13) korostaa, demokraattisen kommunikaation ehtona on ristiriitojen esiintuominen ja niistä käytävä neuvottelu. Tähän lähtökohtaan perustuvaa yhteisen ymmärryksen etsimistä, vapaaehtoista sitoutumista kommunikaation jatkamiseen sekä hyvää, toiminnan tarkoitukseen sopivaa lopputulosta voidaan pitää akustisen kommunikaation yleisenä tavoitteena (ks. Nikomakhoksen etiikka III 3, 1112b–1113a14, VI 9, 1142a31–1142b33; Burbules 1993).

Äänellisen toimijan eettisyys koskee sitä, miten hän aktuaalisessa tilanteessa toimii äänen kanssa yksilöiden välisessä, intersubjektiiivisessä kommunikaatiossa. Siten toiminnan eettisyys liittyy sekä viestintätekniikkaan että toisen ihmisen kanssa toimimiseen. Tutkimuksessani kutsun *kuuntelun dialogiseksi praksikseksi* kuuntelijan harkitsevaa äänellistä toimintaa, jossa hän tarvittaessa korjaa ja suuntaa äänellistä toimintaansa uudestaan (ks. Huttunen & Kakkori 2007). Kuuntelija tarvitsee tilannetajua, sillä tavallisesti vuorovaikutustilanteessa on monia erilaisia toimintavaihtoehtoja. Hyvään lopputulokseen pääsemisessä kuuntelija tarvitsee näin ollen käytännöllistä järkeä, mikä edellyttää tilanteen herkkää eettistä harkintaa (tarkemmin luvussa 5.3).

Äänellisen toiminnan ääripäinä ovat yhtäällä yksisuuntainen strateginen toiminta (ks. Habermas 1994, 68–72), minä ja minun viestini, ja toisaalla dialogi, keskinäiseen vuorovaikutukseen kurottava me (esim. Burbules 1993, 112–116). Dialogi mahdollistaa kehittyvän, empaattisen ja toiselta oppimiseen perustuvan vuoropuhelun. Silloinkin kun ihmiset ovat eri mieltä, kommunikaation ideaalina näin ollen voidaan pitää dialogia, jossa parhaalla mahdollisella tavalla toteutuu kaikkien kommunikaatioon osallistuvien yhteinen hyvä (Dewey MW 9, 8; myös Enbuska 2014, 64–66).

Dialogisessa praksiksessa äänelliset toimijat antavat toisilleen aikaa ja mahdollisuuden ilmaista itseään; yleisesti dialogi tarkoittaa yksinpuhelun eli monologin vastakohtaa. Siinä missä monologinen kommunikoi ei joko tunnista itsekkäitä pyrkimyksiään tai tietoisesti

manipuloi toisia, dialogisuuteen pyrkivä haluaa minimoida strategiset motiivit omassa toiminnassaan. Kommunikaation onnistuminen merkitsee ennen kaikkea kommunikoidijien kokemusta omien ja yhteisten tavoitteiden saavuttamisesta. Näin onnistuminen dialogisessa akustisessa kommunikaatiossa sisältää oletuksen äänellisten toimijoiden yhteistyöhalusta ja pyrkimyksestä yhteiseen ymmärrykseen (Burbules 1993, 112–116, 119–120; myös Habermas 1981, 397–398; Enbuska 2014, 172). Tämä koskee kaikkia akustisen kommunikaation järjestelmiä.

Deweylaisessa katsannossa yhteinen ymmärrys ei tarkoita, että kaikesta tulisi olla samaa mieltä (ks. Westerlund 2002, 215–216). Moniarvoisen yhteiskunnan perusajatuksena on, että ihmisten on mahdollista elää toistensa kanssa rinnakkain, sovussa ja ristiriidoista neuvotellen jakamatta samaa maailmankuvaa tai käsitystä hyvästä elämästä. Kommunikaation dialogisuus ei olela samanlaisia identiteettejä, samanlaista ajattelua tai samoja arvoja. Sen sijaan yhteisen ymmärryksen saavuttaminen ja dialogisuus vaativat sitoutumista kommunikaation jatkamiseen sekä ainakin jossain määrin huomaavaisuutta ja kunnioitusta toisia kohtaan (Burbules 1993, 25). Viimeksi mainitut seikat ovat samalla eettisen kommunikaation ehtoja.

Myöskään yksittäisen kommunikaatiotapahtuman lopputuloksen ei tarvitse olla täydellinen konsensus (vrt. Habermas 1984). Dialogisen vuorovaikutuksen tunnusmerkkejä ovat yhtä lailla pyrkimys vastavuoroisuuteen, ymmärtämiseen, kuuntelemiseen, erimielisyyden sallimiseen tai joskus jopa sen ruokkimiseen (ks. Hanhivaara 2006). Esimerkiksi retorisessa väittelydialogissa, joka tähtää oman näkökannan perusteluun ja voittoon, ei välttämättä ole tavoitteena löytää yhteistä näkemystä (Burbules 1993, 119; Enbuska 2014, 189). Vaikka dialogi olisi suunnattu konsensuksen tavoitteluun, näkemykset voivat dialogin aikana, keskeytyessä tai päättyessä poiketa toisistaan. Silti dialogin ei tarvitse päättyä lopullisesti kaikkia osapuolia tyydyttävän sovun kariutuessa. Rationaalisen yksimielisyyden sijaan dialogin lopputuloksena voi olla lukuisa joukko yhteisen ymmärryksen erilaisia tasoja (ks. Burbules 1993, 127–128). Jos keskustelussa ei päädytä kompromissiin, mutta keskustelijoilla on yhteinen käsitys erimielisyyden aiheista, keskustelua voidaan jatkaa.

Äänellisillä toimijoilla on näin ollen yhteinen vastuu yhteisön kommunikaatiosta, sen jatkumisesta ja viestintäkanavan aukipitamisestä myös ristiriitatilanteissa (ks. eettisestä dialogista ja kompromissin etiikasta Stückelberger 2009). Eettinen yhteiseen ymmärrykseen orientoituminen tarkoittaa pyrkimystä dialogin jatkamiseen tai vähintäänkin yhteisesti koordinoitua toimintasuunnitelmaan. Konflikti voi myös palvella uutta luovan vuoropuhelun lähtökohdana (Schmidt 2012, 5). Viestinnän onnistuminen edellyttää, että hyvinkin erimieliset viestijät ovat myös konfliktitilanteissa sitoutuneita viestinnän yhteisiin pelisääntöihin. Kuuntelijalta tämä edellyttää aktiivista roolia ja vastuunottoa viestinnän onnistumisesta.

Kuuntelijan vastuu

Pragmatismien perusoletuksen mukaan inhimilliset käytännöt ovat normatiivisesti jäsenyntyitä. Normatiivisina käytäntöinä inhimillisellä toiminnalla on eettisiä vaikutuksia silloin, kun toiminta koskettaa toisia ihmisiä tai ympäristöä. Toimintamme on joko onnistunutta tai epäonnistunutta ainakin kahdessa mielessä: toiminta joko palvelee tai ei palvele päämäärien saavuttamista ja tässä mielessä toimimme joko oikein tai väärin (Pihlström 2002, 14–15). Toiminta (praksis) ja päämäärän toteutukset voivat toisin sanoen olla käytännön kannalta ja inhimillisesti arvioiden joko hyviä tai huonoja. Eettisessä mielessä oikeaa on se, mikä tuottaa hyvää (Ursin 2007, 126). Kun ihminen valitsee hyvän ja toimii sitä edistäen, hän toimii oikein (Rest 1994; Ursin 2007, 136).

Akustisessa kommunikaatiossa tarvitaan tiedon ja taidon käyttöä, joka mahdollistaa järkevän äänellisen toiminnan praksiksen. Aristoteleen termein äänellisen toiminnan valinnassa käytetään käytännöllistä viisautta (*fronesis*) ja itse toiminnassa taitoa (*tekhnē*) eli järkipäätä valmiutta tekemiseen (ks. Sihvola 1992, 12–14, 25–26). Aristoteleen (Nikomakhoksen etiikka VI 5, 1140a24–31) mukaan käytännöllisesti järkevällä ihmisellä on käytännöllistä viisautta, sillä ”käytännöllisesti järkevä näyttää kykenevän harkitsemaan hyvin, mitkä asiat ovat hänelle hyviä ja hyödyllisiä, [...] ylipäänsä hyvän elämän suhteen”. Aristoteleen käsitteenä *fronesis* näin ollen tarkoittaa oikeudenmukaisuuteen ja totuudenmukaiseen päättelyyn kykenevää harkintakykyä ja toimintavalmiutta (Nikomakhoksen etiikka VI 5, 1140b19–21; VI 12, 1143b20–25).

Samoin kuin Deweylla (ks. Westerlund 2006, 237), myös tutkimuksessani *fronesis* viittaa tekemisessä ja toiminnassa tarvittavaan harkintaan, viisauteen ja eettiseen ajatteluun. Yhteisessä äänimaisemassa *fronesis* tarkoittaa tilannesidonnaista eettistä harkintaa, toisin sanoen reflektointia oikeudenmukaisuuden näkökulmasta tekojen merkitysten ja seuraamusten kanssa. Tältä pohjalta äänellisen toimijan on kussakin toimintatilanteessa erikseen harkittava, mikä toiminnan tapa on sopiva (ks. Nikomakhoksen etiikka II 2, 1103b34–1104a9). Koska tavoitteena on hyvä (”oikea”) toiminnan lopputulos, *fronesis* ohjaa äänellistä toimintaa.

Koska *fronesis* määrittelee oikeaksi ymmärretyn toiminnan kriteerit, se samalla rajaa äänellisen toiminnan etiikan perusteet. *Frōnesis* on kuuntelijalle tarpeen, jotta hän kussakin äänellisessä tilanteessa ymmärtäisi, kuinka toimia niin, että sekä yksilön että yhteisön hyvä voisi toteutua (ks. Bowman 2000, 100, 103–104; Westerlund 2002, 182–184). Koska tavoiteltava hyvä voi merkitä eri ihmisille eri asioita, arvoristiriitatilanteissa on neuvoteltava ja valittava, mitkä arvot pyritään toteuttamaan. Jotta äänelliset toimijat tekisivät yhteisössä toimiaan yhteisön hyvää edistäviä valintoja, heidän edellytetään neuvottelutilanteessa ymmärtävän

toisiaan. Ymmärtävät valinnat ovat arvovalintoja ja siten moraalisia valintoja (tarkemmin alaluvussa 6.3). Näin myös kuuntelijan praksikseen kietoutuu eettinen ulottuvuus eli käsitys yhteisestä hyvästä.

Jos kuuntelijan praksiksen tavoitteena on yhteinen hyvä, kuuntelija ei voi olla ottamatta kantaa äänellisen toiminnan oikeudenmukaisuuteen. Äänellisen toimijan arvot ja asenteet tulevat näkyville toimintaan orientoitumisessa ja toiminnassa. Esimerkiksi, koska ääni vaikuttaa kaikkiin kuuluvuusalueella oleviin ihmisiin ja eläimiin, äänellisellä toimijalla on vastuu tuottamansa äänen terveysvaikutuksista. Jotta äänellinen toimija voisi toimia eettisesti kestäväällä tavalla, hänen on ennen kaikkea huomioitava äänelliseen toimintaan liittyvät moraalisenormatiiviset seikat (ks. Airaksinen 1987, 22). Koska kuuntelun eettisen praksiksen päähuomio siten suuntautuu äänellisen toiminnan inhimillisten vaikutusten arviointiin, inhimillinen akustinen kommunikaatio kuuluu eettisen arvioinnin piiriin.

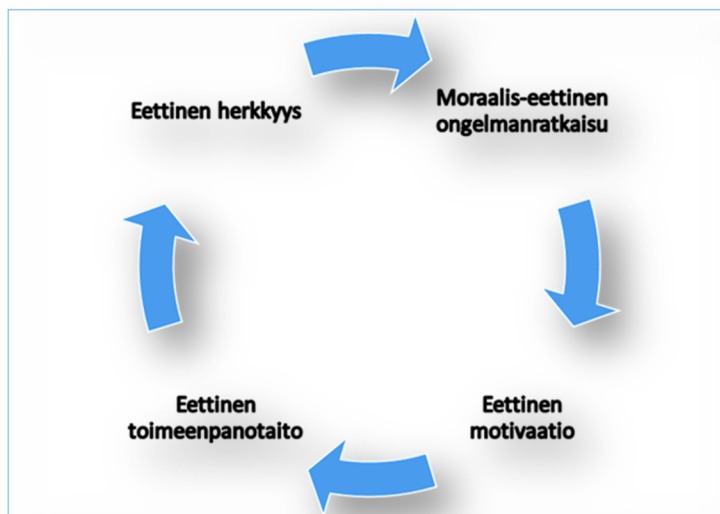
Äänellisen toiminnan eettisyyden vaatimukset koskettavat yhtä lailla sekä puhujia että kuuntelijoita. Jotta yksilön ja yhteisön edut voisivat akustisessa kommunikaatiossa kohdata, on etsittävä yksilön äänellisen toiminnan oikeuksien ja velvollisuuksien tasapainoista suhdetta yhteisön arvoihin. Koska moraalien olemassaolon ja moraaliarvojen käyttämisen välttämättömänä ehtona on äänellisten toimintasääntöjen yleistäminen, viittaukset pelkästään yksilön oikeuksiin tai päämääriin eivät voi olla moraalien lähtökohtana (ks. Airaksinen 1987, 67, 81, 128). Tällä perusteella egoistinen äänellinen toiminta ei ole yhteisössä hyväksyttyä. Osassa äänenkäyttöön liittyvistä arvoista, neuvottelusta ja sopimuksista onkin kyse yksilön velvollisuuksien määrittelystä, jonka tarkoituksena on yhteisön kannalta järkevällä tavalla rajoittaa egoismia. Oikeudenmukaisten äänellisten toimintasääntöjen tarve korostuu yhteisesti koettujen ja jaettujen julkisten tilojen, kuten koulujen tai kirjastojen äänimaisemassa (ks. esim. Hintsanen 2014, 146–152; Sahavirta & Kytö 2017).

5.3 Eettisen harkinnan kehittyminen kuuntelussa

Kuuntelukasvatuksen näkökulmasta on tärkeää pohtia, miten eettiseksi subjektiksi voidaan kasvaa ja kasvattaa. Hyödynnän eettisen kasvun tarkastelussa moraalitutkija James Restin (1986; Rest & Narvaez 1994; Rest et al. 1999) *moraalisen toiminnan neljän komponentin mallia* (KUVIO 13).¹²⁰ Käsitteitä eettinen ja moraalinen on käytetty mallissa rinnakkain. Vastaavasti tässä tutkimuksessa eettistä ja moraalista toimintaa ei eroteta käsitteellisesti.

¹²⁰ Kirjallisuudessa mallia on nimetty yleisesti *Restin neljän komponentin malliksi*, mutta rinnalla on käytetty myös lyhyempää nimitystä *Restin malli* (ks. Törmänen 2011, 35).

Tässä työssä Restin mallin avulla voidaan käsitteellistää, jäsentää ja analysoida eettistä harkintaprosessia sekä moraalisen harkinnan kehittymistä äänellisessä toiminnassa. Mallin komponentit toimivat työssäni eettisen äänellisen toimintaprosessin loogisena kuvauksena ja analyysin runkona. Tarkoitukseni ei siis ole kuvata neljää ideaalisen tai hyveellisen äänellisen toimijan ominaisuutta, vaan eettistä päätöksentekoa ja toimintaa konkreettisissa tilanteissa. Kuuntelukasvatuksessa Restin malli auttaa myös löytämään ja analysoimaan syitä, jotka aiheuttavat eettisen toiminnan epäonnistumisen.



KUVIO 13. Eettinen harkinta Restin, Narvaezin, Bebeau ja Thoman (1999) mukaan.

Eettisen toiminnan malli (Rest 1986, 3–17; Rest & Narvaez 1994; Rest et al. 1999) sisältää osatekijät, joiden pohjalta ja varassa moraalinen toiminta voi toteutua.¹²¹ Mallin perusoletuksena on, että neljä eettisten tekojen askelta ovat loogisesti toisistaan riippumattomia (Rest 1986, 5; Myyry 2003, 6). Rest (1986, 5; myös Törmänen 2011, 36) korostaa, että malli ei ole lineaarinen: mallin osat eivät seuraa toisiaan vaiheittain, vaan osatekijät voivat vaikuttaa toisiinsa samanaikaisesti monin tavoin. Rest (1994, 22–25; Rest et al. 1999, 100–103) nimittää mallinsa osatekijöitä 1) eettiseksi herkkyudeksi (*moral sensitivity*), 2) moraalis-eettiseksi harkintakyvyksi tai ongelmanratkaisuksi (*moral*

¹²¹ Moraalisen toiminnan mallia on käytetty esimerkiksi eettisen päätöksenteon ja eettisen johtajuuden mallina (Törmänen 2011, 36–37). Etiikan opetuksen suunnittelussa sitä on kutsuttu eettisen toiminnan malliksi (Rest & Narvaez 1994; Juujärvi & Pessa 2009, 92; Törmänen 2011, 37).

judgement), 3) eettiseksi motivaatioksi eli päättäväsyydeksi toimia (*moral motivation*) ja 4) eettiseksi toimeenpanotaidoksi (*moral character*).

Jotta äänelliseen toimintaan liittyvä ongelma tulkitaan eettiseksi ongelmaksi, eettinen ongelma tulee havaita. Tämä edellyttää *eettistä herkkyyttä*, taitoa tunnistaa myös monimutkaiset eettiset tilanteet. On esimerkiksi tunnistettava kaikki osalliset ja osapuolet, joihin toiminta, esimerkiksi äänenkäyttö tilanteessa vaikuttaa. Lisäksi on havaittava, millaisia toimintavaihtoehtoja on. Tähän liittyen on osattava ennakoita, mitä niiden valinnoista seuraa. Myös oman aseman, intressien, vaikutteiden ja toimintatapojen reflektointi on tärkeää. Eettinen herkkyys merkitsee siten tietoisuutta siitä, kuinka oma tai jonkun muun toiminta vaikuttaa toisiin ihmisiin ja heidän hyvinvointiinsa (Rest et al. 1999; Juujärvi & Pessa 2009, 93).

Koska eettinen herkkyys liittyy ihmisten väliseen kanssakäymiseen, tilanteen tulkinnassa on huomioitava oikeudenmukaisesti eri osapuolten näkökulmat. Jotta tämä onnistuisi, tilanteessa mukana oleviin on suhtauduttava myötätuntoisesti. Näin ollen eettisen herkkyyden keskeisenä tekijänä voidaan pitää empatiaa, joka on myös empaattisen kuuntelun (ks. luku 3.2) perusasenne. Vastaavasti empaattinen kuuntelu, jonka tutkimuksessani sisällytän yhdeksi kuuntelukasvatuksen tavoitteista (ks. luku 6.4), edellyttää eettistä herkkyyttä ja harkintakykyä.

Kun eettinen ongelma on tunnistettu, siihen on tärkeää löytää ratkaisu, joka on eettisesti kestävä eli perusteltavissa eettisin kriteerein. Viittaan *eettisellä ongelmanratkaisulla* ajatteluprosessiin, jonka perusteella yksilöt ja yhteisöt olettavat ja päättävät, mikä toimintavaihtoehto on ”sopiva eli (eniten) oikein” (ks. Juujärvi & Pessa 2009, 94 [sulkumerkit alkuperäiset]). Moraalinen valinta on myös kuuntelussa väistämätön osa jokapäiväistä inhimillistä käytäntöä silloin, kun hyvän ja pahan erotteluun ei ole käytettävissä muita kriteereitä (ks. Ursin 2007, 125). Eettisille ongelmille on tyypillistä se, ettei niille aina ole itsestään selvää ”oikeaa” vastausta. Päätöstä tehtäessä joudutaankin usein vertailemaan erilaisia argumentteja, jotka puhuvat eri vaihtoehtojen puolesta tai niitä vastaan. Suhteessa ongelmaan on vähintään kaksi vaihtoehtoa: voimme olla tekemättä mitään tai yrittää toimia jollakin tavalla ratkaisun löytämiseksi.

Arkiymmärryksen mukaan eettisten ongelman tiedostamisesta tai ratkaisun löytämisestä ei välttämättä vielä seuraa hyvä harkittu teko (Clarkeburn 2006, 9). Lisäksi tarvitaan *eettistä motivaatiota* tehdä eettisesti oikein. Jos yhteisön arvot ovat eettisesti kestäväällä pohjalla, yksilö kykenee yleensä asettamaan yhteisölliset arvot henkilökohtaisten arvojen edelle. Päinvastaisessa tilanteessa, esimerkiksi muiden osallisten painostaessa eettisesti arveluttavaan toimintaan, korostuu toimijan sisäinen vahvuus toimia oikein. Jotta eettinen toiminta toteutuisi, on vielä kyettävä viemään kaikki edellä sanottu käytäntöön. Tästä eettisen

harkinnan osa-alueesta käytetään nimitystä *eettinen toimeenpanotaito* (Rest 1986, 3–4, 15–16). Se tarkoittaa toimintataittoa, rohkeutta ja sisäistä vahvuutta toimia hankalissakin tilanteissa eettisesti kestävien arvojen mukaisesti (Juujärvi & Pessa 2009, 97). Myös äänellinen toiminta vaatii sitoutumista eettisiin arvoihin ja vastuunottamista omista teoista.

Restin mallin lähtökohta on, että jokaista komponenttia tarvitaan, jotta eettinen toiminta toteutuu (Törmänen 2011, 36, 96). Komponenttikokonaisuuden jonkin osa-alueen toteutumattomuus tai epäonnistuminen aiheuttaa eettisen toiminnan epäonnistumisen (Juujärvi & Pessa 2009, 92). Esimerkiksi voimme olla hyviä ratkaisemaan ongelmia, mutta vain jos ne on ensin meille osoitettu (Clarkeburn 2006, 10). Joskus taas näemme ongelmat selkeästi ja myös ratkaisemme ne nopeasti ja tarkasti. Saatamme silti toimia toisin, jos ratkaisun eettiset perusteet eivät yllä tarpeeksi korkealle omassa arvohierarkiassa, jolloin joko olemme mukavuudenhaluisia tai lannistumme toimintaympäristöstä tulevan paineen alla (Juujärvi & Pessa 2009, 92; Törmänen 2011, 38). Voidaan myös olettaa, että ihmiset saattavat toimia läheisissä tai tutuissa ihmissuhteissa toisin kuin esimerkiksi yhteisessä äänimaisemassa toisilleen tuntemattomien toimijoiden kanssa. Mainitut eettisen harkinnan ja päätöksenteon kriittiset nivelkohdat ovat pohtimisen arvoisia kuuntelukasvatuksen kaikilla eri osa-alueilla.

5.4 Toimijuus ja kompetenssi kuuntelussa

Kuuntelutaidosta kuuntelukompetenssiin

Kasvatuksen tutkimuksessa on Unesco-raportin (Delors et al. 1996) suosituksen jälkeen yleisesti siirrytty taito-käsitteestä kompetenssi-käsitteen käyttöön. Muussa kansainvälisessä ja suomalaisessa tutkimuksessa taidon ja kompetenssin käsitteiden merkitys on erilaisista näkökulmista huolimatta usein rinnastettu lähes yhtäläiseksi (ks. Spitzberg 1988, 68; Weinert 2001, 62; Niinistö-Sivuranta 2013, 69–70). Sen sijaan viestinnän tutkimuksessa taito-käsitettä pidetään kompetenssiin verrattuna kapea-alaisena (esim. Varis 1998, 381). Myös opetuksessa kompetenssi on aikaisempaa enemmän ymmärretty laaja-alaisempana ja yleisempänä kuin yksittäiset taidot (esim. Kauppila 2005, 19; Halinen 2011, 77).

Sekä taito että kompetenssi määrittelevät yleisesti sitä, kuinka jollakin osaamisalueella tulisi toimia taitavasti ja pätevästi. Taito on tietoa toiminnan tavasta eli siitä, kuinka toimia. Yleismerkityksessä myös kompetenssi tarkoittaa taitoa, yksilön loogisia edellytyksiä toimia

jollain määrättyllä tavalla tai kykyä tehdä jotain (Nurmi et al. 1994, 259).¹²² Tutkimuksessa kompetenssin on katsottu viittaavan myös toiminnan pätevyyden laatuun, siis yhtäältä kriteerien täyttymiseen ja toisaalta kriteerien täyttämiseen toiminnassa. Sanaan kätkeytyy kyvyn omistajan kahtalainen arviointi, pätevään toimintaan tarvittavien ja riittävien ominaisuuksien olemassaolo sekä itse toiminnan arviointi. Yksilön voidaan sanoa olevan kompetentti, kun hän paitsi osaa toimia, myös toimii pätevästi jollakin pätevyyttä vaativalla osaamisalueella. Koska kompetenssiin kuuluva taito on näkyvässä tai muutoin arvioitavassa muodossa toiminnassa, vasta itse toiminta ja siinä esille tulevat toimintatavat paljastavat ja vahvistavat taidon osaamisen eli kompetenssin olemassaolon.

Pelkistäen taito on tiedollinen tekemisvalmius, kun taas kompetenssi on kyseiseen taitoon perustuvaa tekemistä eli käytännössä osoitettua taitoa. Näin ollen tutkimukseni käsitteenä *kuuntelutaito* tarkoittaa tiedollista ja taidollista valmiutta kuunnella pätevästi tilanteen edellyttämällä tavalla. *Kuuntelukompetenssi* puolestaan viittaa sekä tilanteessa vaadittavaan hiljaiseen tietoon että toimintaan kuuntelijana. Kuuntelukompetenssia ei siis voida määritellä vain taidon kognitiivisena dimensiona. Toimintakompetenssina kuuntelukompetenssi tarkoittaa pätevyyden ilmituloa toiminnassa, käytännössä osoitettua ja toiminnan tavoissa ilmenevää kykyä kuunnella tilanteen edellyttämällä tavalla. Sosiaalisissa tilanteissa aktualisoituva kuuntelukompetenssi edellyttää, että kuuntelija toimii kommunikoijana myös eettisesti kestäväällä tavalla. Tästä lähtökohdasta kuuntelukompetenssi voidaan määritellä yksilön kykyä toimia kuuntelijana pätevästi, asianmukaisesti ja eettisesti akustisen kommunikaation eri järjestelmissä (ks. Weinert 2001, 51). Koska kuuntelutaidon ja -kompetenssin ja sen kantatermien, taidon ja kompetenssin käsiteanalyysin perusteella kuuntelukompetenssi osoittautuu käsitteenä laajemmaksi kuin kuuntelutaito, *tutkimuksessani ehdotan kuuntelukompetenssia äänellisen toimijan kuuntelun ja sen arvioinnin yläkäsitteeksi*.

Tutkimukseni merkityksessä akustisen kommunikaation teorian kompetenssi-käsite (ks. luku 3.1), joka viittaa pätevään (kognitiiviseen) toimintavalmiuteen, vastaa lähinnä taitokäsitettä. Koska tutkimuskäsitteeni kuuntelukompetenssin kaksi ulottuvuutta, ääneen liittyvä rakennetieto ja pätevä kuuntelu tulevat ilmi äänellisessä toiminnassa, Truax´n (2001, 56–57) teorian kompetenssista erillinen toimintakyky-käsite (*performance*) jää tarpeettomaksi. Truax´n kompetenssikäsityksen pohjana olevat kompetenssimallit (Chomsky 1965; Laske

¹²² OECD: n (2003, 2; myös Rychen & Salganik 2001; 2003) määritelmän mukaan kompetenssi tarkoittaa kykyä kohdata toiminnassa menestyksellisesti tietyn kontekstin monimutkaiset vaatimukset. Yleisen Suomalaisen asiansanaston (YSA 2014) mukaan kompetenssi tarkoittaa osaamista, kelpoisuutta tai pätevyyttä.

1973), jotka korostavat yksilöllistä taidon hallintaa, jättävät lähes huomiotta vuorovaikutuksen kehollisuuden ja yhteisöllisyyden. Sen sijaan tutkimukseni pragmatistisesta näkökulmasta äänellinen tietämys, toiminta ja kokemus kietoutuvat koko ajan erottamattomasti toisiinsa; yhtäältä äänelliset merkitykset syntyvät toiminnassa ja toisaalta merkitykset vaikuttavat tilanteeseen sopivien relevanttien toimintatapojen valintaan.

Kuuntelun toimintaedellytykset ja -vaatimukset vaihtelevat tilanteiden ja sosiaalisten käytäntöjen mukaan. Näin ollen kuuntelussa tarvittava kompetenssi on tilannesidonnainen. Tästä seuraa, että kuuntelukompetenssi on myös suhteellinen; se, millaista kuuntelutaitoa käytetään yhdessä tilanteessa, ei välttämättä toimi toisessa (ks. esim. Spitzberg 1983, 324). Eri tilanteissa tarvittavat kuuntelukompetenssit ovat siis selvästi erilaisia ja erityisiä. Lisäksi kuuntelukompetenssit ovat sidoksissa esimerkiksi kulttuuriin oletuksiin toiminnan tarkoituksesta tai kuunteluun liittyvästä käyttäytymisestä.¹²³ Kuuntelukompetenssien sosiaaliset ja kulttuuriset sidokset viittaavatkin vahvasti siihen, ettei kuuntelukompetenssia voida nähdä vain yksilön ominaisuutena.

Yhteisöllinen kuuntelukompetenssi

Koska kuuntelu vääjäämättä kiinnittyy yhteiseen toimintaan ja sen tiedolliseen ja toiminnalliseen kulttuuriin, kuuntelukompetenssi on osa jokaisen äänellisen toimijan kommunikatiivista ja kulttuurista kompetenssia. Yhteisössä, esimerkiksi luokkahuoneyhteisössä toimittaessa kuuntelukompetenssi ilmenee empaattisena kommunikaationa, kykynä tehdä yhteistyötä ja tulla toimeen toisten kanssa. Kuuntelu on siten yhteistoimintakyky, jossa on oleellista taito havaita ja ottaa empaattisesti huomioon toisten tilanne ja asema sosiaalisessa kentässä (ks. Nurmi et al. 2014, 61; myös Kauppila 2005, 23–24). Yhteisön määritelmän (luku 3.2) perusteella pätevän kommunikaation vaatimus ei kuitenkaan liity ainoastaan yhteisön jäsenten välisiin kommunikaatiosuhteisiin. Yhteisöllistä kuuntelukompetenssia tarvitaan myös silloin, kun kommunikaation osapuolena on toinen yhteisö tai ryhmään kuulumaton yksilö. Edellä esitetyn perusteella yhteisöllinen kuuntelukompetenssi voidaan yleisesti määritellä yhteisön ja sen jäsenten opittuna ja toiminnassa kehittyvänä kykynä kommunikoida empaattisesti ja taitavasti äänellisissä konteksteissa.

¹²³ Esimerkiksi musiikin kuuntelulla kaupassa, koulussa, kirkossa, sinfoniakonsertissa, jazz-klubilla, diskossa tai rock-konsertissa on tavallisesti monia muitakin kuin musiikilliseen ääneen (musiikkiteokseen) viittaavia merkityksiä ja tehtäviä.

Deweyn näkökulmasta yhteinen ja yleinen hyvä edellyttää demokraattisen elämäntavan vaalimista jokapäiväisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Väkevä 2004, 354). Tässä laajassa merkityksessä yhteisöllisellä kuuntelukompetenssilla on tärkeä merkitys yhteisön päätöksenteossa ja konfliktien ratkaisussa, toisin sanoen aina kun neuvotellaan yhteisestä hyvästä. Tätä yhteisön päämäärää kohti voidaan edetä yhteisen käytännöllisen järjen opettelun, harjoittamisen ja käytön avulla (ks. Nikomakhoksen etiikka I 9, 1099b5–10). Yhteisen äänellisen toiminnan järkevää praksis kiinnittää yhteisöllisen kuuntelukompetenssin äänellisen toiminnan etiikkaan (tarkemmin alaluvussa 6.3). Perusopetuksen kuuntelukasvatuksella voi olla tärkeä yhteiskunnallinen merkitys edellä mainittujen näkökohtien ja toimintatapojen esillä pitämisessä ja harjoittamisessa.

Yhteisöllinen kuuntelukompetenssi kiinnittyy, paitsi kuuntelun oppimiseen ja tehtävään yhteisössä, myös yhteisöllisen osaamisen ja asiantuntijuuden kehittymiseen.¹²⁴ Yhteisön näkökulmasta yksilön äänellinen asiantuntijuus kehittyy osallistumisessa yhteisön äänelliseen toimintaan ja sisäistämällä yhteisön arvoja, normeja ja käytäntöjä (ks. Hakkarainen et al. 2012, 247; myös Lehtinen & Kuusinen 2001, 173–174). Näin ollen myös kuuntelukompetenssia voidaan tarkastella yhteisöllisen oppimisen, tiedon hankinnan ja jakamisen näkökulmasta (ks. esim. Hakkarainen et al. 2004a, 18–23; Hakkarainen & Paavola 2008, 60–76). Samoin kuin kollektiivisessa asiantuntijuudessa, yhteisöllisessä kuuntelukompetenssissa yhdistyvät yksilölliset, yhteisölliset ja verkostoituneet ulottuvuudet (ks. esim. Hakkarainen et al. 2012; Hakkarainen 2013).

Yhteisöllinen kuuntelukompetenssi tulee toiminnassa esille toimijajoukon yhteisten ja kehittyvien kulttuuristen käytäntöjen hallintana (Hakkarainen et al. 2004b, 6, 9). Myös yhteisessä kuuntelussa jaettu ja rakennettu osaaminen on yhteisön ominaisuus, joka ei ole palautettavissa yksilöiden ominaisuuksien tai kompetenssien summaksi. Esimerkiksi kuorolaulaja, joka ei yksinään pystyisi esittämään stemmaansa, muistaa sen helpommin yhdessä toisten kanssa. Näin ollen yhteisö ikään kuin kannattelee yksilön toimintaa. Toisaalta, samalla kun kuunteluun perustuva yhteinen tekeminen tukee jokaisen kuorolaisen musisointia, se auttaa koko kuoroa parempaan suoritukseen. Yksilön kuuntelukompetenssi ei siis vain kehity sosiaalisessa kontekstissa ja vuorovaikutuksessa, vaan myös sen kautta. Luokkahuoneyhteisössä

¹²⁴ Verkostoitunut asiantuntijuus, jota on suomalaisessa tutkimuksessa tarkasteltu muun muassa kaikkia oppijoita hyödyttävän tiedonrakentamisen näkökulmasta, on yhteisöllistä osaamista, joka ei ole yksilölle yksinään mahdollista (Hakkarainen 2013; myös Lehtinen & Kuusinen 2001, 173–174, 181–182; Hakkarainen et al. 2004a, 15, 190–192, 390).

lähtee liikkeelle vastaava yhteisöllisen kuuntelukompetenssin kehitysprosessi, kun kuunteleva yhteisö tukee aktiivisesti yksilöiden kompetenssien kehittymistä.

Kulttuurinen, kommunikatiivinen ja äänellisen viestinnän kompetenssi

Tutkimukseni peruskäsite, kuuntelukompetenssi voidaan ymmärtää yhtenä kulttuurisen osaamisen muotona. Kulttuuristen periaatteiden soveltaminen kulttuurin eri osa-alueilla edellyttää erilaisten kulttuuristen taitojen hankkimista ja käyttämistä eli *kulttuurista kompetenssia*. Äänellisten toimijoiden kulttuurinen kompetenssi voidaan ymmärtää yhteisöllisenä tietona äänen kulttuurisista merkityksistä, ehdoista ja rajoituksista, taitona viestiä toisten kanssa sekä kykyinä toimia yhteisessä ääniympäristössä. Yhteisön näkökulmasta kulttuurisessa kompetenssissa on kyse yhteisön jäsenten toiminnasta, yhteisesti tiedostamasta kyvystä jakaa materiaalisen ja sosiaalisen maailman merkityksiä. Siihen sisältyy myös hiljaista tietoa identiteetin muovautumisesta ja sen perusteella syntyvästä yhteenkuulumisen tunteesta.

Yhteisöllisenä kompetenssina kulttuurinen kompetenssi on osa yhteistä tieto-, toiminta- ja arvoperustaa. Omaksumme sen kuuntelemalla, katsomalla ja osallistumalla toimintaan yhteisessä ympäristössä. Jotta äänen kanssa ja avulla voidaan kommunikoida, on ensiksi tultava tietoiseksi äänestä ja äänen merkityksestä. Tämä lähtökohtana kunkin akustisen kommunikaation järjestelmän kuuntelukompetenssin ehtona on siihen liittyvän kulttuurisen viitekehyksen yhteisten periaatteiden omaksuminen ja edelleen sen perusteella opittu äänen organisoitumisen tulkintataito. Siten kuuntelussa harjaantumista voidaan pitää kulttuurisena toiminta- ja tulkintakompetenssina.

Kun globalisoitumisen myötä kulttuuriset merkityskentät ovat avautuneet, laajentuneet ja samalla monimutkaistuneet, on syntynyt uusia kulttuuriosaamisen vaatimuksia, jotka korostavat kulttuurien välisen viestinnän ja kulttuurienvälisen kompetenssin merkitystä (ks. moni- ja interkulttuurisesta kompetenssista esim. Mattila & Hartikainen 2011, 85–89). Globaalissa maailmassa kulttuurit eivät muodostu niinkään yhdestä, vaan useimmiten monien kulttuurien yhdistelmästä (Hall 2003a, 111–112; 2003b). Siksi tulevaisuudessa tarvitaan entistä enemmän laaja-alaista kulttuuriosaamista, kulttuuristen käytänteiden ja merkitysjärjestelmien hallintaa.

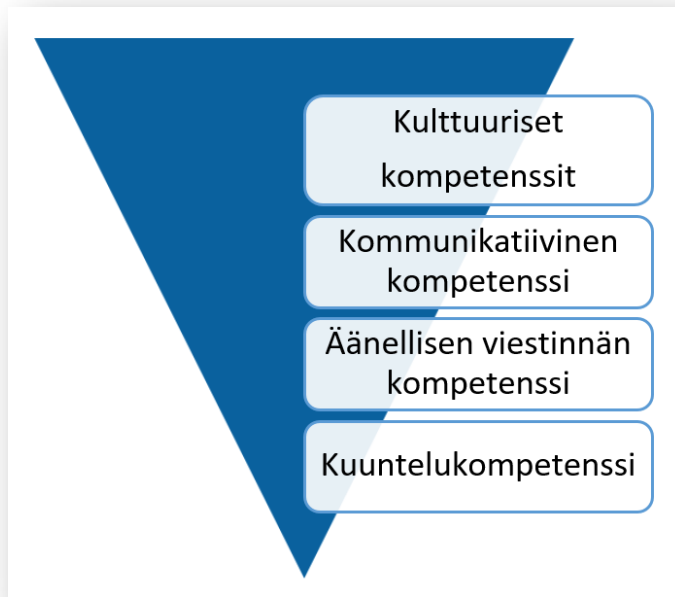
Käsite *kommunikatiivinen kompetenssi* esiintyy viestintäosaamista käsittelevässä kirjallisuudessa vähintään neljässä kielenkäyttöön liittyvässä merkityksessä.¹²⁵ Sillä voidaan tarkoittaa 1) kielikykyä eli kielellistä osaamista (esim. Hymes 1972), 2) sujuvaa vuorovaikutusta kielen avulla (esim. Canale & Swain 1980), 3) yksilön kommunikatiivisen toiminnan pätevyyttä (esim. Habermas 1981; 1994) tai 4) lähikäsitteiden, kuten kommunikaatiokompetenssin tai puheviestintäkompetenssin synonyymisiä merkityksiä (ks. Niinistö-Sivuranta 2013, 69). Canalen ja Swainin (1980; myös Canale 1983) kommunikatiivisen kompetenssin käsitteeseen perustuvaa didaktista mallia on sovellettu kasvatuksessa esimerkiksi vieraan kielen opetuksessa. Viestinnällisen kielenopetuksen perusajatuksena on, että kielen ensisijainen käyttötarkoitus on sujuva ja onnistunut vuorovaikutus (Harjanne 2006, 11). Kommunikatiivinen kompetenssi viittaa tällöin sekä yksilön että yhteisön kompetenssiin, yhtäällä yksilön kielitaitoon ja kielen tilannekohtaiseen käyttöön ja toisaalla yhteisön puhujien sujuvaan ja onnistuneeseen vuorovaikutukseen kielenkäyttötilanteessa (Harjanne & Tella 2010, 38). Tavoitteena on, että yksilöiden saavuttamat kielenhallinnan kompetenssit palvelevat yhteisön kommunikaation onnistumista. Nämä ymmärtävän kielitaidon yhteisölliset tavoitteet ovat linjassa kuuntelukasvatuksen äänellisen toiminnan tavoitteiden kanssa.

Akustisen kommunikaation näkökulmasta kommunikatiivisella kompetenssilla on viitattu lähinnä puheen järjestelmään (esim. Hymes 1972; Habermas 1994; Harjanne & Tella 2010; Niinistö-Sivuranta 2013). Tutkimuksessani kuitenkin viitataan kommunikatiivisella kompetenssilla puheen lisäksi myös musiikin ja ympäristön kuuntelun pätevyyteen inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Tämän yleismerkityksen lisäksi sovelletaan kommunikatiivisen kompetenssin käsitettä akustisen kommunikaation järjestelmiin, joissa se kuvaa äänellisen toimijoiden vuorovaikutustaitojen pätevyyttä. Tällöin voidaan puhua puheen, musiikin ja äänimaiseman yksilöllisestä tai yhteisöllisestä kommunikatiivisesta kompetenssista. Oletan, että akustisen kommunikaation edellyttämä vuorovaikutteisen kuuntelun riittävä hallinta on kaikkien yhteisön jäsenten opittavissa.

Kommunikatiivisessa kompetenssissa voidaan erottaa kommunikaatiossa tarvittavat taidot (esimerkiksi kuuntelutaidot) ja kompetenssit (esimerkiksi kuuntelukompetenssi). Kommunikatiiviset taidot viittaavat taitoihin, joita kommunikoijat tuovat mukanaan kommunikaatiosuhteeseen, kompetenssit puolestaan kommunikaatiosuhteen toteutumiseen ja

¹²⁵ Lisäksi kommunikatiivinen kompetenssi on käsitetty Habermasin (1981; 1984) toiminnan teoriaan nojaten tietoteknisen osaamisen ja yhteiskunnallisen tiedon antamaksi resurssiksi, jota tarvitaan kansalaisuuden tavoitteiden, yhteisöllisen osallistumisen ja yksilöllisen autonomian toteuttamisessa (esim. Jääskeläinen 2008).

onnistumiseen käytännössä. Näin ollen *kommunikatiiviset* taidot tarkoittavat tietoa ja ymmärrystä niistä kommunikointiin liittyvistä sosiaalisista ja kulttuurisista rutiineista, joita kommunikoijat sosiaalisissa tilanteissa ja sosiaalisten suhteiden hoidossa tarvitsevat. Kommunikatiivinen kompetenssi voidaan määritellä kommunikaatioon osallistuvien kyvyksi toimia pätevästi ja onnistuneesti kommunikaatiotilanteessa. Jako on mielekäs, sillä sen avulla voidaan selittää se, ettei kommunikoinnin taito vielä takaa kommunikaation onnistumista.¹²⁶



KUVIO 14. Kuuntelukompetenssi kommunikatiivisen kulttuurikompetenssin osana.

Tiivistäen kuuntelukompetenssi on yksilön ja yhteisön kompetenssi, jota tarvitaan akustisessa kommunikaatiossa kuuntelijana (KUVIO 14). Äänellisen viestinnän kompetenssi, joka viittaa kuuntelun lisäksi myös äänentuottamisen käyttöön kommunikaatiossa, kuuluu kommunikatiivisiin kompetensseihin. Ne puolestaan ovat osa kulttuurista kompetenssia. Kuten kuuntelukompetenssi, muutkin akustiseen kommunikaatioon liittyvät kompetenssit voidaan jakaa akustisen kommunikaation järjestelmien mukaan kolmeen ryhmään. Kuvion

¹²⁶ Esimerkiksi henkilö saattaa olla osallisena huonosti onnistuvassa kommunikaatiosuhteessa, vaikka voidaan perustellusti sanoa, että hän on taidokas kommunikoija. Päinvastaisessa tapauksessa henkilöllä voi olla tyydyttäviä ja vastavuoroisia sosiaalisia suhteita, vaikka tiedetään, että hänen kommunikaatiotaitonsa ovat vaatimattomat. Kyseisellä henkilöllä on siis olemassa ainakin näissä kommunikaatiosuhteissa riittävä kommunikatiivinen kompetenssi.

kärjellään oleva pyramidi alleviivaa, että tässä työssä tarkasteltava kuuntelukompetenssi on yksi kulttuurisista kompetensseista. Näin ollen myös puheen, musiikin ja äänimaiseman kriittisen arvioinnin taito voidaan nähdä yhtenä kulttuurisen kompetenssin osa-alueena.

Yksilön äänellinen toimijuus ja yhteisöllinen kompetenssi

Toimijuuteen usein liitetyn vahvan yksilökeskeisyyden sijaan työssäni korostan, että äänellinen toimijuus rakentuu sosiaalisessa kontekstissa. Liitän toimijuuteen myös kehollisuuden ja eettisyyden ulottuvuudet, koska ne molemmat ovat välttämätön osa ihmisenä olemista ja inhimillistä toimintaa. Tämän mukaan äänellinen toimija on eettisiä valintoja tekevä moraalinen toimija, joka yhteisön jäsenenä pyrkii edistämään yhteistä hyvää ja mielekästä elämää. Näin ollen käsitteellistän äänellisen toimijuuden toimijan monitahoisena ja keskeneräisenä, koko elämän kestoisena projektina.

Toimijuuteen liittyy näkemys omista vuorovaikutus- ja toimintamahdollisuuksista, tunne siitä, että voi vaikuttaa omaan toimintaansa. Kuten Gordon (2006, 1–2; myös Karlsen 2011; 2012, 134), liitän toimijuuteen kokemuksen itsestä toimijana. Se tarkoittaa esimerkiksi ymmärrystä omista päätöksenteko- ja toimintamahdollisuuksista ja niiden rajoituksista, mutta myös huolta toimijuuden onnistumisesta ja siihen liittyvästä kompetenssista (Gordon 2005, 114–115). Toimijuus ei kuitenkaan ole vain tietoisuutta toimintakyvystä, vaan sen tulee ilmetä kykyinä tehdä päätöksiä ja vaikuttaa toiminnassa.

Äänellinen toimijuus ja kompetenssi linkittyvät toisiinsa siten, että äänellinen toimijuus toteutuu yhteisöllisessä osaamisessa. Kuten edellä totesin, Gordonin (2006, 1–2) merkityksessä toimijuus edellyttää kompetenssia. Näin ollen akustisen kommunikaation eri järjestelmiin liittyvät kompetenssit ovat äänellisen toimijuuden toteuttamisen välineitä. Kuuntelukompetenssi vahvistaa yksilöiden ja yhteisöjen äänellistä toimijuutta. Eettisessä merkityksessä kuuntelu ei kuitenkaan ole pätevää, ellei toiminnan eettisyys toteudu. Tämä asettaa lisäehdon äänelliselle toimijuudelle. Dialogisen ja empaattisen kuuntelun perusehdon mukaan ihmisten on kyettävä näkemään toisensa arvokkaana, jotta kuuntelu täyttäisi eettisen keskustelutilanteen kriteerit (Stückelberger 2009). Näin ollen koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin perustana on, kuten myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 26, 282) todetaan, ”yhteisön kaikkia jäseniä osallistava ja luottamusta rakentava”, ”toisia arvostava, avoin ja vuorovaikutteinen” keskustelu. Opettajan tehtävänä on puolestaan pitää huoli siitä, että oppilaille on riittävästi mahdollisuuksia harjoitella ja oppia arvostavan vuorovaikutuksen taitoja.

Äänelliset toimijat ovat viestintäteknisesti päteviä, kun he ymmärtävät riittävästi toisten tarkoituksellisesti tai tarkoituksettomasti tuottamia viestejä ja vastaavasti kykenevät itse tuottamaan niitä toisille. Tämä ei kuitenkaan riitä. Äänellinen toimijuus edellyttää myös eettisen harkinnan kykyä. Näin ollen äänellisen toimijan kompetenssi on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen toimintakyky, joka tarkoittaa taitoa sekä kuunnellen että ääntä tuottaen toimia pätevästi, tarkoituksenmukaisesti ja eettisesti äänellisissä tilanteissa.

5.5 Puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukompetenssit ja äänellinen toimijuus

Akustisen kommunikaation järjestelmien mukaisesti yleisestä äänellisen viestinnän kompetenssista voidaan erottaa *puheviestintäkompetenssi*, *musiikillinen kompetenssi* ja *äänimaisemakompetenssi*. Niissä jokaisessa kuuntelu muodostaa oman toiminta-alueensa. Tällöin äänellisten toimijoiden kolme keskeistä akustisen kommunikaation kuuntelukompetenssia ovat *puheen*, *musiikin* ja *äänimaiseman kuuntelukompetenssi* (KUVIO 15).



KUVIO 15. Äänellisen toimijan kompetenssit.

Puheen kuuntelukompetenssi

Koska kuuntelu on toiminnallista, kuuntelutilanteissa korostuu kuuntelijan kyky valita ne käyttäytymisen tavat ja muodot, jotka ovat tarkoituksenmukaisia kussakin tilanteessa. Jotta puhuja tietäisi, kuinka puhua, hän tarvitsee käytännön tilanteessa kielellisen systeemin (kieliopin) ohella tietoa myös siitä kenelle, koska ja missä hän puhuu (Hymes 1972, 282). Tältä pohjalta puheen kuuntelua on määritelty strategisena taitona, kykynä ja viestintäkompetenssina, joka on verrannollinen esimerkiksi keskustelu-, motivointi- tai neuvottelutaitoon (esim. Valkonen 2003). Kommunikaation ja puheviestinnän tutkimuksessa kuuntelutaito on nähty vähintään puheviestinnän ja kommunikaation edellytyksenä. Puhuttuun

kieleen liittyviä kompetenssikäsitteitä on määritelty useista eri teoreettisista lähtökohdista. Tavallisesti käsitelmääritykset lähtevät paitsi taidon, myös erityisesti viestinnän ja kompetenssin kantakäsitteistä.¹²⁷

Tutkimuksessani puheen kuuntelukompetenssin määrittelyn lähtökohtana on puheviestinnän tutkimuksen keskeinen käsite *puheviestintäkompetenssi*, joka viittaa erityisesti viestintä- ja vuorovaikutusosaamiseen (esim. Valkonen 2003, 25).¹²⁸ Siten tutkimuskäsitteeni linkittyy, paitsi yhteisölliseen kuuntelukompetenssiin, myös edellä tarkasteltuun kommunikatiivisen kompetenssin käsitteeseen. Viittaa puheen kuuntelukompetenssilla yksilön ja yhteisön kuuntelun pätevyyteen akustisen kommunikaation puheen järjestelmässä. Käytän käsitteen tarkentamisessa apuna kriittistä teoriaa ja pragmatismia edustavan Habermasin ehdotusta siitä, kuinka puhujat ja kuuntelijat voivat kommunikointitilanteessa saavuttaa yhteisen näkemyksen. Habermasin (1981; 1994, 68–69) toiminnan teorian käsite kommunikatiivinen kompetenssi viittaa siihen, kuinka kieltä voidaan käyttää kommunikatiivisessa toiminnassa ymmärryksen ja yhteisymmärryksen synnyttämiseksi kahden tai useamman ihmisen välillä.

Habermasin (1994, 81–82) käsitteenä *kommunikatiivinen kompetenssi* tarkoittaa toimijoiden eli puhujien ja kuuntelijoiden kykyä, joka ilmenee taidokkaana toimintana erilaisissa kulttuurin sisäisissä vuorovaikutustilanteissa. Kommunikatiivinen kompetenssi edellyttää tietoa ja taitoa tulkita viestintätilanteita, hahmottaa vallitsevat normit ja tehdä tarkoituksenmukaisia valintoja vuorovaikutustilanteessa (emt., 68–69, 71, 76–77). Näin määriteltynä kommunikatiivinen kompetenssi näyttäisi liittyvän ensisijaisesti kommunikaation onnistumiseen yhteisen ymmärryksen saavuttamisen merkityksessä.

Kuuntelukasvatuksen eettisen äänellisen toimijuuden näkökulmasta on ongelmallista, että Habermasin käsitteestä vaikuttaisi puuttuvan fronesiksen ajatus toiminnan tapojen eettisestä ohjauksesta. Kommunikatiivinen kompetenssi kytkeytyy kuitenkin kiinteästi jäljempänä

¹²⁷ Muita viestinnästä johdettuja käsitteitä, joissa puheen kuuntelutaito on keskeinen, ovat esimerkiksi *viestintäkompetenssi*, *viestintätaito*, *puheviestintätaito*, *viestintäosaaminen* ja *puheviestintäosaaminen* (Niinistö-Sivuranta 2013, 70–71). Vastaavasti kommunikaation lähtökohdasta käytössä ovat esimerkiksi *kommunikatiivisen kompetenssin*, *kommunikaatiokompetenssin*, *interpersonaalisen kompetenssin* ja *relaationaalisen kompetenssin* käsitteet (ks. esim. Spitzberg 1983; Valkonen 2003; Janusik 2004; 2007; Niinistö-Sivuranta 2013).

¹²⁸ *Puheviestintäkompetenssi* voidaan määritellä yksilön taitavaksi puheviestinnäksi, joka sopii tilanteeseen ja mahdollistaa puheen ymmärtämisen (Spitzberg 1983, 326). Puheviestinnän tutkimuksessa (esim. Valo 1995) taitavaa puheviestintää on kuvattu selkeäksi, ymmärrettäväksi, tarkaksi, rehelliseksi, suoraksi, asiantuntevaksi ja johdonmukaiseksi puhumiseksi ja kuunteluksi. Erityisen taitavana voidaan pitää puheviestintää, joka mahdollistaa omien tavoitteiden saavuttamisen, mutta sallii myös toisten saavuttaa omiaan (emt., 68–69).

tarkasteltavaan (luku 6.2) ideaalisen puhetilanteen käsitteeseen (Habermas 1984, 174–183). Käsite rakentuu kommunikaation avoimuuden, dialogisuuden ja kuulluksi tulemisen merkityksen korostamisen varaan. Koska näitä Habermasin määrittelemiä yhteisymmärryksen ja onnistuneen kommunikaation perusehtoja voidaan pitää myös eettisesti kestävästä kommunikaation edellytyksenä, ne ovat myös eettisen kuuntelukasvatuksen keskeisiä lähtökohtia.

Edellä olevan perusteella tutkimuksessani tarkoitan *puheen kuuntelukompetenssilla* kykyä kuunnella puheen vuorovaikutustilanteissa tarkoituksenmukaisesti ja dialogisesti. Vaikka puheen kuuntelukompetenssi perustuu kielen tilannesidonnaiseen ja funktionaaliseen käyttöön, puheen kuuntelun määrittely pelkästään strategisena viestintäteknisenä osaamisena, taitavana tai tarkoituksenmukaisena viestintäkäyttäytymisenä ei siis riitä. Kommunikatiivisesti kompetentin kuuntelun tärkein edellytys on dialogisuus, jossa toteutuu toisen ihmisen tilanteen ja aseman huomiointi. Ideaalinen äänellisten toimijoiden praksis on dialogia, jossa kuuntelijoiden dialogisten eli toisen huomioivan käyttäytymisen tapojen valintaa ohjaa fronesis. Sen avulla kuuntelija pystyy tilanneherkästi näkemään ne tekijät, jotka ovat tärkeitä kommunikaation onnistumisen ja yhteisen hyvän oikeudenmukaisen toteutumisen kannalta. Siten myös puheen kuuntelukompetenssin arviointikriteerit ovat kulttuurisia ja yhteisöllisiä. Puheen kuuntelukompetenssin oppimista voidaan kuuntelukasvatuksessa arvioida (tarkemmin luvussa 7.4).

Musiikin kuuntelukompetenssi

Koska jo pelkästään länsimaisessa musiikissa on lukuisia ja monimuotoisia musiikkigenrejä sekä niihin liittyviä kommunikaatiotapoja, musiikillisen kompetenssin ja edelleen musiikin kuuntelukompetenssin määrittely on ollut haasteellista. Tutkimuskäsitteeni määrittelyn taustaksi valotan musiikillisen kompetenssin käsitettä Hargreavesin (1996), Elliottin (1995) ja Hyvösen (1995) käsitelmäärittelyjen pohjalta. Niissä kaikissa on taustalla havaittavissa yksilön näkökulmaa korostava jako musiikin ammattilaisen ja harrastajan kompetenssiin. Tutkimuksessani nostan esiin myös musiikin kuuntelukompetenssin yhteisöllisen ulottuvuuden.

Musiikkikasvatustutkija David J. Hargreavesin (1996, 147–150) taiteellisen ja musiikillisen kompetenssin kehittymistä kuvaavan mallin lähtökohtana on yhtäältä musiikin institutionaalinen opetusjärjestelmä ja toisaalta eri musiikki-instituutioissa tavoiteltavat musiikilliset kompetenssit. Yksilönäkökulmaan rajoittuen Hargreaves (emt., 148) päätyy kompetenssijakoon erikoistunut–yleinen (*specialist–generalist*). Musiikkikasvatuksessa jako on sikäli perusteltavissa, että se tekee yleisellä tasolla näkyväksi tänä päivänä tarvittavat musiikilliset kompetenssit (ks. myös Elliott 1995, 106). Ammattiopinnoissa, joka Suomessa

tarkoittaa opiskelua yliopistoissa, ammattikorkeakouluissa tai konservatorioissa, tavoitellaan musiikillista asiantuntijuutta ja erikoistumista. Suomalaisen perusopetuksen musiikin tavoitteena taas on herättää kiinnostusta ja myönteistä asennetta musiikkia kohtaan sekä antaa valmiudet ja kelpoisuuden toisen asteen opintoihin (POPS 2014, 18, 23, 40, 422). Tästä näkökulmasta Hargreavesin määrittelemät yleisen musiikillisen kompetenssin kriteerit voidaan musiikinkuuntelun osalta nähdä yhteneväisinä perusopetuksen kuuntelukasvatuksen tavoitteiden kanssa.

Sekä esteettinen että praksiaallinen musiikin kuuntelukasvatus korostavat yksilön kuuntelutaitoja, vaikkakin taitotavoitteet painottuvat eri tavoin. Elliottin (1995; Elliott & Silverman 2015) praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa kuuntelutaidon kehittäminen liittyy ensisijaisesti muusikkouden kehittämiseen. Parhaiten se tapahtuu musisoinnin (*musicising*) ja siihen liittyvän vuorovaikutuksen yhteydessä (Elliott 1995, 68, 70, 106).¹²⁹ Muusikkouteen kuuluu aina kuuntelijuus (*listenership*) (emt., 70). Elliottin (emt., 105–106) mukaan ”musiikin kuuntelu on monimutkainen ajattelun ja tietämisen muoto, jota voidaan opettaa ja oppia”. Tässä taidossa yksilö voi edetä noviisista aina ekspertiksi asti (emt., 106).

Hyvönen (1995, 105, 118, 120) perustaa musiikin kuuntelua koskevan musiikillisen kompetenssin määrittelyn Lerdahlin ja Jackendoffin (1983) tonaalisen musiikin generatiiviseen teoriaan. Tämä teoria pyrkii analogisesti Chomskyn (1965) kielitieteellisen teorian kanssa selittämään, mitä ihminen tietää, kun hän tietää, kuinka kuunnella musiikkia – sitäkin, jota hän ei ole aikaisemmin kuullut (Lerdahl & Jackendoff 1983, 5; Lerdahl 1992, 102–104).

Koska musiikinkuuntelijaksi voi harjaantua vain jonkin kulttuurin sisällä, musiikin kuuntelukompetenssi on kulttuurikohtainen. Tutkijat kuvaavat tätä kykyä käsitteellä *kokenut kuuntelija* (Lerdahl & Jackendoff 1983, 3). Kokenut kuuntelija (*experienced listener*) tarkoittaa kuuntelijaa, joka pystyy organisoimaan musiikin mielessään, vaikkei pystyisi selittämään kuulemaansa teoreettisesti (emt., 3–4). Näin käsite viittaa musiikkikulttuurin ja sen muodollisen sääntöjärjestelmän eli musiikin ”kieliopin” (*formal musical grammar*)

¹²⁹ Toisin kuin esimerkiksi Small (1998), Elliott (1995, 40) määrittelee musisoinnin mainitsematta musiikinkuuntelua. Hänelle musisointi eli musiikin esittäminen, improvisointi, säveltäminen, sovittaminen tai johtaminen, on musiikin tekemistä suppeampi käsite. Sen sijaan kuuntelu sisältyy yksilökeskeiseen musiikin määritelmään: musiikki on ”moniulotteinen inhimillinen ilmiö, joka sisältää kaksi toisiinsa kietoutuvaa inhimillisen intentionaalisen toiminnan muotoa, musiikin tekemisen (*music making*) ja musiikin kuuntelun (*music listening*)”. (Emt., 40, 42.)

hallintaan. Myös Hyvösen kuuntelutapojen luokittelussa kokenut kuuntelija yhdistyy ensisijaisesti formaaliseen kuunteluun.¹³⁰

Musiikin kuuntelukasvatuksen näkökulmasta Lerdahlin ja Jackendoffin (1983) kokeneen kuuntelijan käsite jää vähintään kahdesta syystä epämääräiseksi. Ensinnä Lerdahl ja Jackendoff (1983, 3) määrittelevät kokeneen kuuntelijan taidon sosialisatiossa kehittyvänä kompetenssina. He väittävät, että suuri osa musiikillisesta tietämyksestä on sellaista tiedostamatonta ja intuitiivista hiljaista tietoa, mikä ei edellytä musiikin opiskelua. Kuuntelukasvatuksen järjestämistä voidaan kuitenkin pitää perusteltuna, koska koulutuksen ja harjoituksen vaikutusta ei voida kieltää (Hyvönen 1995, 120). Toiseksi, kuten Lerdahl ja Jackendoff (1983, 3) itsekin huomauttavat, musiikin kuuntelukompetenssille on tyypillistä, että ihmiset kuuntelevat vain harvoin ”samaa musiikkia täsmälleen samalla tavoin tai yhtä rikkaasti”. Kun lisäksi otetaan huomioon saman kulttuuripiirin erilaiset musiikit, musiikin kuuntelukompetenssille on kovin vaikea löytää yksityiskohtaisia pätevän kuuntelun kriteerejä. Näin ollen myös saman kulttuurin piirissä kokenut kuuntelija jää käsitteenä lähinnä teoreettiseksi malliksi tai käsitteenä vähemmän sofistikoituneen kuuntelijan vastakohtaksi. Silti tutkijat (emts.) mainitsevat jopa ideaalisen kuuntelijan (”*perfect*” listener [lainausmerkit alkuperäiset]), jolle ”säveltäjät luultavasti osoittavat teoksensa”.

Kaikissa edellä tarkastelluissa musiikinkuuntelijan taitavuuden määrittelyissä, kuuntelutapojen luokittelussa ja kuuntelijäkäsityksessä on taustalla kulttuurinen, mutta yksilökeskeinen ajattelu. Myös Kolehmainen (2004, 129, 134–135, 205) lähestyy musiikin kuuntelukompetenssia yksilöllisten kuuntelutaitojen hankkimisen näkökulmasta.¹³¹ Tässä työssä sen sijaan painotan, että musiikillinen asiantuntijuus syntyy yhteisöllisesti kulttuuriin osallistumisessa (ks. esim. Hakkarainen et al. 2012, 247–248). Koska musiikinkuuntelija voi harjaantua kuuntelijana vain jonkin yhteisön jäsenenä ja sen toimintakulttuurin piirissä, musiikillinen kuuntelukompetenssi on perustaltaan yhteisöllinen.

Myös aktuaalinen sosiaalinen tilanne vaikuttaa kuuntelijoiden kokemukseen ja käyttäytymiseen. Olipa kyse vakiintuneesta akustisesta yhteisöstä, satunnaisesti paikalla olevasta konserttiyhteisöstä tai verkkoyhteisöstä, yhteisöllistä musiikinkuuntelua ei siten voida tyhjentävästi palauttaa yksilöiden kuunteluun. Sen sijaan voidaan puhua esimerkiksi

¹³⁰ Vastaavasti Ahosen (2004, 109–110) käsite *harjaantunut musiikinkuuntelija* tarkoittaa, että musiikinkuuntelija pystyy ”ihannetapauksessa havaitsemaan sävellyksen hierarkkisen organisaationa, jossa pienistä yksiköistä rakentuu suurempia muotoyksiköitä ja niistä lopulta kokonainen sävellys”.

¹³¹ Kolehmaisen (2004) musiikin affektiivisen vastaanottamisen malli perustuu Maslow’n (1970, 17–31) tarvehierarkiaan ja Swanwickin (1979) esteettiseen musiikin vastaanottamista selittävään teoriaan.

kuuntelussa jaetusta asiantuntijuudesta (vrt. Elliott 1995, 106), joka voi kasvaa yhdessä toimittaessa ja opittaessa (ks. Hakkarainen et al. 2004b; Partti 2012; Hakkarainen 2013).

Pragmatismien näkökulmasta on selvää, että musiikki on perustaltaan yhteisöllistä tekemistä, jossa musiikin merkitys liittyy paitsi kontekstuaalisesti ihmisten elämäntätöön, myös yhteisön käytäntöihin (ks. Väkevä & Westerlund 2007, 99–101; myös Väkevä 1997, 23–24). Musiikilliseen tapahtumaan ja musisointiin keskeisesti kuuluvan musisoijien välisen kommunikaation perusteella musiikillinen kuuntelukompetenssi voidaan määrittellä paitsi kulttuurisena, ennen kaikkea yhteisöllisenä kompetenssina.

Musiikin- ja musiikkikasvatuksen tutkimuksessa *musiikillinen kompetenssi* tarkoittaa yleensä musiikin tekemisen, esittämisen ja vastaanottamisen taitoja. Tällä perusteella kuunteluun perustuvaa musiikin vastaanottamisen taitoa voitaisiin kutsua musiikin kuuntelukompetenssiksi. Tutkimukseni yhteisöllisen viestintäkäsityksen näkökulmasta tämä ei kuitenkaan riitä, vaan kuuntelukompetenssin määrittelyssä musiikin kuuntelu ymmärretään vuorovaikutteisena ja eettisenä tapahtumana.

Musisoinnin sosiaalisissa tilanteissa musiikin kuuntelukompetenssi edellyttää kuuntelijalta dialogista kuuntelua, jonka edellytyksenä on vuorovaikutustaitojen hallinta. Näin ollen *musiikin kuuntelukompetenssi* tarkoittaa, että musiikinkuuntelija toimii kommunikoijana musiikin tekemisessä, esittämisessä ja vastaanottamisessa asianmukaisesti ja dialogisesti, toiset huomioivalla, eettisesti kestäväällä tavalla. Edellä olevan perusteella musiikin kuuntelukompetenssin arviointikriteerit ovat kulttuurisia ja yhteisöllisiä. Musiikin kuuntelukompetenssin oppimista voidaan kuuntelukasvatuksessa myös arvioida (tarkemmin luvussa 7.4).

Äänimaiseman kuuntelukompetenssi

Kuten akustisen kommunikaation teorian tarkastelun yhteydessä (luku 1.4) kävi ilmi, Truax'in (2001, 57; ks. myös Uimonen 2005, 39) käsitteenä äänimaisemakompetenssi tarkoittaa hiljaisista tiedoista ympäristöään rakenteesta (ks. hiljaisen tiedon määrittely Truax'illa ja tässä työssä alaluvussa 3.2). Tästä akustisen kommunikaation teorian käsityksestä poiketen viitataan äänimaisemakompetenssilla äänellisen toimijan ääniympäristötietämyksen lisäksi hänen toimintakykynsä ääniympäristössä. Tutkimuksessani *äänimaisemakompetenssi* tarkoittaa paitsi yksilön ja yhteisön kulttuurisidonnaista kykyä ymmärtää ympäristönsä ääniin liittyvät merkitykset, myös kykyä toimia tämän ymmärryksen pohjalta (ks. Uimonen 2011a, 47, 49). Schaferin (1977) ja Truax'in (2013b) tavoin uskon, että yksilöllistä ja yhteisöllistä äänimaisemakompetenssia voidaan tavoitteellisesti kehittää.

Ääniympäristön kuuntelun taidot koostuvat joukosta yksilöiden ja yhteisöjen elämäkäytännöissä kehittyneitä, yleisiä (*general*) ja parhaimmillaan erikoistuneita (*specific*), tarkkoja ja hienostuneita kuuntelutapoja (ks. Smith 1993, 401–402; myös Uimonen 2005, 98–100). Äänimaisemakompetenssi ilmenee tiettyyn aikaan ja paikkaan liittyvien äänien tulkintana, nimeämisenä ja merkityksenantona. Näin ollen äänimaisemakompetenssi on laaja-alainen äänellisen osaamisen kompetenssi, joka yhteisöllisenä toimintakyknä liittyy kiinteästi äänellisten toimijoiden sosiaaliseen, kollektiiviseen ja kulttuuriseen muistiin (ks. Järviluoma 2005, 71–75). Yhteisön kannalta erityisen tärkeitä ovat kompetentit korvintodistajat (Schafer 1977, 272), jotka kertomalla kuulemastaan kiinnittävät huomion äänimaiseman kulttuuriin merkityksiin ja näin luovat ja vahvistavat akustisen yhteisön identiteettiä.

Äänimaiseman kuuntelukompetenssi koskee kuuntelun avulla tapahtuvaa ääniympäristön kontekstuaalista ja kokemuksellista arviointia.¹³² Kuten Schafer Järviluoman (1994, 118) haastattelussa toteaa, ”jokainen, jolla on korvat, voi kuunnella, ja jokainen, joka voi kuunnella, voi kuunnella kriittisesti”.¹³³ Kuuntelija on toimija, joka yhteisön jäsenenä tulkitsee kuulemaansa, mutta kokee ja tulkitsee äänen omista ja yhteisönsä arvo- ja asennelähtökohdista käsin. Samalla kun jokainen kuuntelija on äänimaisemansa kehollinen kokija, hän on myös äänimaisemaan osallistuja ja vaikuttaja, joka muokkaa yhteistä äänimaisemaa omalla toiminnallaan.

Edellä olevan perusteella äänimaiseman kuuntelukompetenssi koostuu ääniympäristön tiedollisista kuuntelutaidoista ja kontekstuaalisesta pätevästä kuuntelusta. Äänimaiseman kuuntelukompetenssi voidaan näin ollen nähdä äänellisten toimijoiden toimintakompetenssina, yksilöiden tai yhteisöjen kyknä tunnistaa ja ennakoida ääniympäristössä merkityksellisiä kohteita, tulkita äänen rakennetta ja merkitystä toiminnan suuntaamiseksi sekä toimia asianmukaisesti yhteisessä äänimaisemassa. Näin käsite viittaa kuuntelijuudessa sekä osallisuuteen ja osallistumiseen että vaikuttamiseen ja vaikutettuna olemiseen.

Äänimaiseman kuuntelukompetenssi perustuu kuuntelijan hiljaiseen tietoon, äänimaisemaan osallistumisessa karttuneeseen käytännölliseen ja kulttuuriseen tietoon siitä,

¹³² Käsitteenä *ääniympäristön arviointitaito* on lähellä äänimaisemakompetenssin käsitettä. Sosiologi Detlev Ipsenin (2002) mukaan äänimaiseman havainnoijan äänimaisemakokemukseen ja äänimaiseman arviointiin vaikuttavat 1) kuuntelun äänellinen keskipiste, johon huomio on kiinnittynyt, 2) kuuntelutilanne eli tilanteen muut äänet ja aistihavainnot ja 3) tietämys, joka koostuu aiemmista henkilökohtaisista kokemuksista ja kulttuurisesta tiedosta.

¹³³ Schafer (1977, 274) uskoo, että kaikki ihmiset voivat olla äänellisesti päteviä. Schaferin Laskelta (1973) lainaama käsite *sonologinen kompetenssi* (*sonological competence*) tarkoittaa implisiittistä tietoa, jonka avulla kuuntelija voi ymmärtää äänten rakenteita. Koska sonologisen kompetenssin edellytyksenä on kuulemiskyky, ”korvat”, sonologinen kompetenssi on kuuntelevan ihmisen kyky.

kuinka kuuntelussa ja kuuntelun perusteella olisi kulloinkin järkevää toimia. Hyvä harjaantuneisuus sosiaalisen ympäristön kuuntelussa auttaa ennakoimaan ja välttämään käytännön kuuntelutilanteissa ilmeneviä ongelmia sekä käsittelemään niitä järkevästi tilanteen edellyttämällä tavalla. Koska harjaantuminen äänimaiseman kuuntelussa perustuu oppimiseen ja ympäristökokemukseen, äänimaiseman kuuntelukompetenssi on äänellisessä toiminnassa kumuloituvaa käytännöllistä tietoa ja taitoa.

Äänimaisemassa oleminen merkitsee jatkuvaa tietoista tai tiedostamatonta toimintatapojen ja toiminnan suuntaamista. Toisaalta toimijuus edellyttää mahdollisuutta toimia toisin (Giddens 1984, 97), mikä viittaa toimijan valinnanvapauteen. Toisaalta toimijuus ei ole yksinomaan yksilön oma ratkaisu, sillä toimijuus on sosiaalisesti muodostunut. Äänimaisemaan osallistumiseen sisältyy myös vaikuttamisen ja vallankäytön aspekti, sillä äänellisen toiminnan lisäksi myös toimimatta jättäminen vaikuttaa toiminnan jatkoon. Tavallisesti äänellinen toimija joutuukin toimintatilanteessa päättämään, haluaako hän osallistua äänimaiseman viestintätapahtumiin vai ei.

Edellä olevan perusteella äänellinen toimijuus edellyttää vastuullista vuoropuhelua ja dialogista suhdetta äänimaiseman toisten toimijoiden kanssa. Koska kuuntelijan viisaaseen toimintaan näin ollen liittyy väistämättä sosiaalis-eettinen ulottuvuus, äänimaiseman kuuntelukompetenssi on määritelmällisesti eettinen. Siten myös sen arviointikriteerit ovat kulttuurisia ja yhteisöllisiä. Tähän perustuen äänimaiseman kuuntelukompetenssin oppimista voidaan kuuntelukasvatuksessa myös arvioida (tarkemmin luvussa 7.4).

6 KOHTI PERUSOPETUKSEN EETTISTÄ JA LAAJA- ALAISTA KUUNTELUKASVATUSTA

Tässä luvussa rakennan akustisen kommunikaation teorian lähtökohdasta suomalaisen perusopetuksen laaja-alaisen kuuntelukasvatuksen perustan. Nojaan kuuntelukasvatuksen tehtävän, tavoitteiden ja arvioinnin suunnittelussa voimassa olevaan perusopetuslakiin (628/1998), valtioneuvoston asetukseen (422/2012) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014. Kokonaisuudessaan luku 6 muodostaa pohjan seuraavassa luvussa (7) esitettävälle tutkimustehtävän ratkaisulle.

Kuuntelukasvatuksen uudelleen arvioinnin ja jatkosuunnittelun pohjaksi selvitän ensiksi (6.1) millaisen sijan kuuntelu nyt ja tulevaisuudessa saa suomalaisessa perusopetuksessa (POPS 2014). Tarkastelun perusteella esitän johtopäätökset, joiden pohjalta kuuntelukasvatuksen osa-alueiden tarkentaminen ja yhteen nivominen työssäni etenevät. Alaluvussa 6.2 kiinnitän kuuntelukasvatuksen perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävään, yhteiskunnallisen tehtävään ja kulttuuritehtävään. Samalla tarkennan perusopetuksen puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatuksen lähtökohdat.

Alaluvussa 6.3 kiinnitän kuuntelukasvatuksen perusopetuksen arvopohjaan ja pohdin kuuntelukasvatuksen etiikkaa. Tätä tarkastelen kahdesta suunnasta, akustisen kommunikaation etiikan ja kasvatuksen etiikan näkökulmasta. Alaluvussa 6.4 täsmennän kuuntelukasvatuksen yleisten ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden pohjalta puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatuksen erityiset tavoitteet.

6.1 Kuuntelu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 pitää vuorovaikutusta ja yhteisöllisyyttä oppivan yhteisön perustana. Koulun tehtävänä on vahvistaa jokaisen oppilaan osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja, joita voidaan oppia vain harjoittelemalla. Kouluyhteisössä oppilaat oppivat työskentelemään yhdessä ja saavat tilaisuuksia harjoitella neuvottelemista ja ristiriitojen ratkaisemista. Samalla perusopetus luo perustan oppilaiden kasvulle demokraattisia oikeuksia ja vapauksia vastuullisesti käyttäviksi, aktiivisiksi ja kriittisiksi kansalaisiksi. (POPS 2014, 24.)

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetus vastaa oppilaiden kielikasvatuksesta (POPS 2014, 104, 160, 287). Oppiaineen kahdesta toista eri oppimäärässä on runsaasti viittauksia kuunteluun vuorovaikutustaitona, kielikykyä ja oppimisen välineenä (esim. emt., 162–163, 186–189). Perusteissa on otettu huomioon, että kieli opitaan ensin kuuntelemalla (ks. Nurmi et al. 2014, 27, 37, 40, 42). Äidinkielen ja kirjallisuuden sekä toisen kotimaisen kielen opetuksen perustana on varhaislapsuudessa alkanut ja elinikäisenä prosessina jatkuva kielitaidon kehittyminen (emt., 103, 124, 159, 287).

Opetuksen tehtävänä on auttaa oppilaita ”rakentamaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä monikulttuurisessa ja medioituneessa yhteiskunnassa” (POPS 2014, 104, 160, 287). Erittäin alakoulussa kiinnitetään huomiota kuuntelutaitojen ja kuullun ymmärtämisen merkitykseen puheen, kielen sekä luku- ja kirjoitustaidon perustana (emt., 104, 106–107, 109, 113–114, 119, 121–122). Koska kielen oppiminen tapahtuu kielenkäyttötilanteissa, kuuntelua ja kuullusta oppimisen taitoja harjoitellaan koulun arjen erilaisten viestintäympäristöjen vuorovaikutustilanteissa (esim. emt., 103–104, 106–107, 118–119, 187, 457, 464). Osana eettistä kasvatusta oppilaita rohkaistaan rakentamaan ja vastuulliseen vuorovaikutukseen sekä ohjataan ymmärtämään oman viestinnän vaikutuksia toisiin ihmisiin (emt., 104, 160).

Perusopetuksen muissa oppiaineissa kuuntelu ja kuullusta oppiminen liittyvät oppimisympäristöihin, työtapoihin tai oppiaineen tavoitteisiin. Esimerkiksi alakoulun uskonnossa ja elämänkatsomustiedossa oppilaita kannustetaan omien mielipiteiden perusteluun ja toisten näkemysten kuunteluun (POPS 2014, 136, 139–140). Uskonnon opetuksen yhtenä tavoitteena on ohjata oppilaita eettiseen pohdintaan, esimerkiksi hahmottamaan, mitä vastuu itsestä, yhteisöstä, ympäristöstä ja luonnosta tarkoittaa (emt., 135). Yläkoulussa kotitalouden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen tavoitteena on ohjata oppilaita harjoittelemaan oppimistehtävien suunnittelussa ja toteuttamisessa tarvittavaa kuuntelua, rakentavaa keskustelua ja argumentointia.

Peruskoulun musiikissa kuuntelu sisältyy perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän sekä kulttuuritehtävän perusteella jokaiseen tavoitealueeseen sekä opetuksen päätehtävään.¹³⁴ Keskeisistä sisältöalueista jokainen edellyttää musiikinkuuntelua tai oman ja yhteisön kuuntelutapojen pohtimista.¹³⁵ Esimerkiksi alakoulun musiikissa korostuvat laulamisen, soittamisen, säveltämisen, musiikkiliikunnan ja musiikinkuuntelun yhteydessä saadut kokemukset (POPS 2014, 142).

Musiikin oppiaineen eettiset kasvatustavoitteet sisältyvät hyvinvoinnin ja turvallisuuden tavoite-alueeseen sekä implisiittisesti kaikkiin musiikkia koskeviin laaja-alaisiin taitotavoitteisiin. Esimerkiksi yläkoulussa on oppiaineen yhtenä tehtävänä kehittää edelleen oppilaiden kriittistä ajattelua ohjaamalla heitä analysoimaan, miten eri kulttuureissa musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen (emt., 422–423). Eettiset tavoitteet koskevat musisointi- ja ääniympäristön turvallisuutta ja oppilaan toimintaa musisoivan ryhmän jäsenenä.¹³⁶ Lisäksi eettiset tavoitteet mainitaan tieto- ja viestintätekniikan yhteydessä sekä puhuttaessa musiikin ja digitaalisen median tekijänoikeuksista ja käyttömahdollisuuksista (emt., 422).

Musiikin arvioinnissa on useita kuunteluun liittyviä arviointikriteerejä. Hyvää osaamista kuvaava sanallinen arvio tai arvosana edellyttää muun muassa, että ”oppilas kuuntelee keskittyneesti musiikkia” sekä ottaa huomioon ”ryhmän muut jäsenet yhteismusisoinnissa” ja ”ääninen ja musiikin voimakkuuteen liittyvät tekijät” (POPS 2014, 265–266). Musiikin kuuntelun lisäksi päättöarvioinnin kohteena on ”kuulosta sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta huolehtiminen” sekä ”musiikin hyvinvointivaikutusten tunnistaminen” (emt., 425).

Alakoulun musiikin opetuksessa käsitellään oppilaiden kokemuksia ja havaintoja lasten arjen ääniympäristöistä. Tavoitteena on ”kannustaa oppilasta kokemaan ja hahmottamaan ääniympäristöä, ääntä, musiikkia ja musiikkikäsitteitä liikkuen ja kuunnellen” (POPS 2014, 141). Tämän lisäksi ääni-ilmiöiden tutkiminen kuuluu ympäristöopin opetuksen

¹³⁴ Musiikin opetuksen tavoitealueet ovat Osallisuus, Musisointi ja luova tuottaminen (vuosiluokilla 1–2), Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen (vuosiluokilla 3–6 ja 7–9), Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito, Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa sekä Oppimaan oppiminen musiikissa (POPS 2014, 141–142, 263–264, 422–423). Perusopetuksen musiikin opetuksen päätehtävänä on, paitsi opettaa oppilaalle musiikillisia taitoja, ennen kaikkea rakentaa uteliasta ja arvostavaa suhtautumista musiikkiin (emt., 141–142, 263, 422).

¹³⁵ Musiikin keskeiset sisältöalueet ovat 1) miten musiikissa toimitaan, 2) mistä musiikki muodostuu, 3) musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa ja 4) musiikin opetuksen ohjelmisto (POPS 2014, 142).

¹³⁶ Tavoitteena on, että oppilas pohtii musiikin yhteisöllistä merkitystä, musisoi vastuullisesti ja toiset huomioiden, tunnistaa musiikin vaikutuksia omaan ja toisten hyvinvointiin sekä pyrkii huolehtimaan musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta (POPS 2014, 141–142, 264, 422). Tarkoituksena on, että oppilaat oppivat suhtautumaan avoimesti ja kunnioittavasti myös toisten kokemuksiin (emt., 263).

oppisisältöihin (POPS 2014, 242). Vuosiluokilla 3–6 ja 7–9 oppiaineen tehtävänä on ”tarjota oppilaalle mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun sekä ohjata häntä jäsentämään kuulemaansa” (emt., 263, 422).

Vaikka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 ei tunne käsitettä kuuntelukasvatus, tarkastelun perusteella kuuntelukasvatusalueet voidaan jaotella akustisen kommunikaation järjestelmien mukaisesti puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatukseen. Opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan erityisesti peruskoulun alimmilla vuosiluokilla kuuntelutaitojen harjoittelun ja (puheen) keskittyneen kuuntelun oppimisen merkitystä (esim. POPS 2014, 104). Kuuntelu on välillisesti mukana myös perusopetuksen sosiaalisen kasvatuksen tavoitteissa. Lisäksi jokaisessa laaja-alaisen osaamisen osa-alueessa (emt., 20, 99, 155–158, 281–285) kuuntelutaito on vuorovaikutustaitoihin liittyvä ääneen lausumaton, mutta merkittävä opetustavoite. Samalla tavoin on luettavissa ainekohtaisia kuunteluun liittyviä tavoitteita muun muassa perusopetuksen terveystiedon, uskonnon, elämäntietämystiedon, historian ja yhteiskuntaopin oppimäärien tavoitteistossa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 oletetaan, että koulutulokkaalla on jo olemassa kuuntelun perustaidot ja että koulunkäynnin sujumisen kannalta niistä tärkein on puheen kuuntelu.¹³⁷ Tältä pohjalta ovat esillä esimerkiksi äidinkielen ja vieraiden kielten viestintätaitojen opetussuunnitelman perusteissa vuorovaikutukselliseen ja yhteisölliseen viestintään liittyvät kuuntelun arviointiperusteet (POPS 2014, 292, 298). Kuuntelutaidon yleinen arviointi sisältyy paitsi koulutyöskentelyn ja käyttäytymisen jatkuvaan arviointiin, myös oppilaan koulunkäynnin niin sanottuihin nivelvaiheisiin (emt., 53).

Akustisen kommunikaation etiikan näkökulmasta on merkillepantavaa, että vuoden 2014 perusopetuksen musiikin opetussuunnitelman perusteissa vastuullinen toimijuus on rajattu musisoinnin kontekstiin eli siihen, kuinka oppilas musisoivan ryhmän jäsenenä ottaa muut huomioon. Oppilaan toiminta musisoivan ryhmän jäsenenä on myös päättöarvioinnin kohde.

Musiikin oppiaineessa musiikin kuuntelun ideaalina on edelleen aktiivinen kuuntelu. Myös ääniympäristön kuuntelun tavoitteena on, että oppilas oppii kuuntelemaan, havainnoidaan ja arvioimaan keskittyneesti, aktiivisesti ja kriittisesti ääniympäristöä (POPS 2014, 293). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014) ääniympäristön kuuntelu mainitaan kuitenkin ainoastaan musiikin oppiaineessa, jossa se viittaa sekä ympäristön havainnointiin

¹³⁷ Sama ajatus on sisällynyt kaikkiin aikaisempiin perusopetuksen opetussuunnitelmiin (1970, 1985, 1994, 2004). Näin esimerkiksi vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteiden äidinkielen tavoitteisto lähtee heti oppilaan itseluottamuksen, ilmaisuhallun ja -rohkeuden vahvistamisesta (POPS 1994, 44).

että kokemukselliseen kuunteluun. Opetussuunnitelmatekstiin sisältyy näin ollen yhtäältä ajatus ääniympäristöstä analyttisen tarkkailun kohteena ja toisaalta ympäristöäänien kuuntelusta äänimaisemana. Ääniympäristön kuuntelutaidon arviointi on myös yhtenä peruskoulun musiikin päättöarvioinnin kriteerinä (POPS 2014, 425). Muissa ainekohtaisissa opetussuunnitelmissa sekä ympäristökasvatuksen tavoitteissa ääni ja ääniympäristö on ymmärretty ensisijaisesti tiedollisen tarkastelun eikä vuorovaikutteisen kuuntelun kohteeksi. Kokonaisuutena voidaan todeta, että äänimaiseman järjestelmää koskevan tavoitteiston, opetussisältöjen ja arviointikriteerien osuus opetussuunnitelmassa on edelleen puheen ja musiikin järjestelmiin verrattuna vähäinen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan alakoulussa kuuntelukasvatuksen eri osa-alueiden opetuksesta huolehtivat pääsääntöisesti luokanopettajat. Pääosin oppiainejakoisessa yläkoulussa puheen ja puheviestinnän opetuksesta vastaavat ensisijaisesti äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kielten opettajat. Kuuntelukasvatuksen tehtävän laajuuden vuoksi vastuu puheen kuuntelukasvatuksen toteuttamisesta kuuluu kuitenkin perusopetuksen kaikille opettajille. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa onkin otettu entistä paremmin huomioon puheen kuuntelun kasvatustuon jakaminen eri oppiaineiden kesken. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ilmaistaan usein ja painokkaasti, että ”jokainen opettaja on [puhutun] kielen opettaja” (esim. POPS 2014, 125, 127, 197, 218, 325, 348). Tällä perusteella jokainen peruskoulun opettaja on vuorovaikutustaitojen opettaja. Tätä laajemmin tutkimuksessani esitän, että puheen kuuntelukasvatuksen kasvatustuon kuuntelun laajassa merkityksessä kuuluu koulu yhteisön kaikille aikuisille.

Perusopetuksen musiikin kuuntelukasvatuksesta yläkoulussa vastaa edelleen musiikin oppiaine. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteella myös äänimaiseman kuuntelukasvatuksen opetusvastuu näyttäisi lankeavan entistä selvemmin oppiaineista musiikille.

Kasvatus, kuuntelukasvatus ja oppiminen

Kasvatus kommunikaationa ja vuorovaikutuksena

Pragmatismiin ankkuroituva tutkimukseni nojaa Deweyn ajatteluun kasvatuksesta. Pragmatistisen lähtökohdan mukaisesti tarkastelen kasvatusta kasvatuksen toimijoiden, kasvattajan ja kasvatettavan pedagogisena toimintasuhteena (ks. Siljander 2014, 13–14, 26–27, 176). Kasvatettavan ja kasvattajan sekä kasvuyhteisön jäsenten välistä toimintasuhdetta tarkastelen kommunikatiivisena toimintana, vuorovaikutuksena ja dialogina (ks. Värri 2004, 29; Siljander 2014, 201–207).

Kasvatusta on se, että oppilas ”saa nykyhetkestä irti sen kasvun, mitä sillä on annettavanaan” (Dewey MW 12, 185, 187). Kasvatusta ei siis voida tyypistää välinekasvatukseksi, taitojen opettamiseksi tai yksilön selviytymiskeinojen ja resurssien hallinnan valmentamiseksi tulevaisuutta varten. Kasvatustoiminnan päämääränä sen sijaan on kasvaminen ja kokemuksen jatkuva uudistuminen nykyhetkessä, toisin sanoen elämä ja opiskelu tässä ja nyt. Näin ollen ymmärrän myös kuuntelukasvatuksen toimintana, jossa tärkeää on ”edellytysten luominen ihmisen monipuoliselle kehitykselle ja kasvulle” (Hollo 1939, 64).

Kouluun liittyvän kasvatuksen normatiivisesta luonteesta sekä kasvatettavan ja kasvattajan kompetenssierosta johtuen pedagoginen vuorovaikutussuhde on epäsymmetrinen. Silti tasavertaisuuden ja pakottoman kommunikaation periaatteiden tulee koko ajan määrittää kasvatusuhdetta (ks. Siljander 2014, 209, 212–213). Kommunikatiivisen pedagogiikan lähtökohdasta käsitän kasvatuksen toimintana, jossa kasvatuksen etiikka ja kasvatettavan eettinen kasvu kietoutuvat toisiinsa.

Kasvattajana opettajan työ on perustavanlaatuisesti eettistä, koska siinä otetaan jatkuvasti kantaa siihen, mikä on arvokasta ja hyväksi ihmiselle (Törmä 1996, 10; 1997, 212; Kauppinen 2010, 57–58, 129, 137, 193–194). Näin ollen myös työssäni on pohdittava kasvatuksen etiikan näkökulmasta niitä eettisiä periaatteita, joiden varassa ratkaisemme äänellisen toiminnan ja sen opettamisen ongelmia. Palaan alaluvussa 5.3 kuunteluun liittyvän moraalisen harkinnan kehittämisen ja alaluvussa 6.3 kuuntelukasvatuksen etiikan kysymyksiin.

Kuuntelukasvatus

Tutkimukseni käsite *kuuntelukasvatus* kantaa edellä kuvattuja kuuntelun ja kasvatuksen merkityksiä.¹³⁸ Sanan alkuosa selittää ja rajaa käsitteen kasvatusalan ja sisällön. Akustisen kommunikaation mallin mukaisesti kuuntelukasvatuksessa on tarkastelun kohteena kuuntelijan ympäristösuhde, kuuntelijoiden väliset suhteet sekä ihmisen audittiivinen ympäristö ja sen kaikki äänet. Koska äänelliseen toimijuuteen liittyvät kuuntelutaidot opitaan kulttuurisena prosessina, kuuntelukasvatuksen käytännöissä painottuu kuuntelijoiden välinen toiminta ja vuorovaikutus. Tästä syystä tutkimuksessani on luontevaa tarkastella kuuntelukasvatusta yhteisön, yhteisöllisyyden ja äänellisen toimijuuden näkökulmasta.

¹³⁸ Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (esim. 2004; 2014) ei mainita kuuntelukasvatusta. Kuitenkin suomalaisessa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa (esim. Hyvönen 1995; 2002; 2011; Kolehmainen 2004; Kankkunen 2012c) ja musiikin ainedidaktiikassa (esim. Linnankivi et al. 1981; Kouluhallitus 1987, 29) käsite on yleisesti käytössä.

Akustisen kommunikaation teorian nojalla tutkimukseni pääargumentti on, että kuuntelukasvatus on ymmärrettävä laaja-alaisesti puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatuksena. Kuuntelukasvatus-käsite huomioi kuunneltavan sekä suppeassa että laajassa merkityksessä: edellinen viittaa ääneen ja ääniympäristöön, jälkimmäinen toiseen ihmiseen ja yhteisöön. Näin ollen se on käsitteenä osuvampi kuin äänikasvatus (ks. Riikonen 1994, 91–93; 2007, 46, 53), jossa päähuomio on kuunneltavassa äänessä. Auditiiivinen kasvatus, jota on ehdotettu (Riikonen 1996, 159) analogisesti visuaalisen kasvatuksen kanssa ääneen keskittyvän kuuntelukasvatuksen käsitteeksi, on puolestaan käyttökelpoinen auditiiivisiin ilmiöihin keskittyvän kasvatuksen yleiskäsitteenä.

Kuuntelukasvatus on normatiivista, sillä kasvatustapahtuman taustakriteerinä on ajatus jonkin arvokkaan tavoittelemisesta. Usein tarjolla on erilaisia, parempia ja huonompia vaihtoehtoja. Kuuntelukasvattajalla muodostuu kasvatustehtävän ja -tavoitteiden perusteella näkemys siitä, miten kasvatettavan kuuntelutaidon tulisi kehittyä. Näin ollen kuuntelukasvattajan tehtävänä on muuttaa tarvittaessa maailmaa. Hän pyrkii ohjaamaan kasvatettavan kuuntelua tavoitteiden suuntaan esimerkiksi antamalla hänelle suosituksia erilaisia kuuntelutilanteita varten.

Kuuntelukasvattajan haasteena ovat kuuntelutilanteet, jossa faktuaalinen ja moraalinen asiantila ovat ristiriidassa. Tällöin kasvatuksen lähtökohtana on, että jos tosiasiat eivät vastaa moraalisen väitteen mukaista tavoitetilaa, normatiivista väitettä ei tulisi aina välttämättä hylätä. Sen sijaan, että esimerkiksi tyydytään esittämään faktuaalinen kysymys ”kuuntelevatko oppilaat toisiaan?”, on kysyttävä ”tulisiko oppilaiden kuunnella toisiaan?” Jos tähän moraaliseen kysymykseen vastataan myönteisesti, tosiasioita tulisi muuttaa eli esimerkissäni oppilaiden tulisi alkaa kuunnella toisiaan.

Kuuntelukasvatuksen oppimiskäsitys

Kuuntelukasvatuksen oppimiskäsitys nojaa opetussuunnitelmien perusteiden (2014) oppimiskäsitykseen, joka perustuu perusopetuksen arvoperustan ja ihmiskäsityksen sekä eri oppimisteorioiden pohjalta muodostuneeseen ymmärrykseen (ks. Halinen et al. 2016, 28–36). Oppimisteoreettisista lähestymistavoista keskeisin on sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka taustalla on humanistinen ihmiskäsitys, usko ihmisen tahtoon ja kykyyn kasvaa ja kehittyä yhdessä toisten kanssa (Kauppila 2005, 12). Lähtökohdan mukaan myös kuuntelukasvatuksessa tapahtuvaa oppimista voidaan luonnehtia konstruktiviseksi, itseohjautuvaksi, tilannesidonnaiseksi ja yhteistoiminnalliseksi. Tämän mukaan kuuntelun oppiminen on taito, jota voidaan ja tulee harjoitella.

Opetussuunnitelmien perusteiden (2014) nojalla kuuntelukasvatuksen yleisenä tavoitteena on yksilön ja yhteisön hyvän elämän rakentaminen (ks. POPS 2014, 17). Kuuntelukasvatuksen taitotavoitteena voidaan pitää tulevaisuuden taitojen (*21st century skills*) omaksumista (Dumont & Istance 2010; Schneider & Stern 2010). Taidot ilmenevät äänellisessä toiminnassa *joustavana osaamisena* (ks. De Corte 2010; 2012).¹³⁹ Kuuntelukasvatuksen lähtökohdana se tarkoittaa äänellisen toimijan luovaa ongelmanratkaisukykyä, oman oppimispotentiaalin ja motivaation tiedostamista, oppimisen ja motivaation suuntaamisen taitoja sekä positiivisia uskomuksia itsestä oppijana (ks. De Corte 2010, 46; 2012, 33; myös Schneider & Stern 2010, 73–83). Koska myös oppilaan myönteiset tunnekokemukset, positiivinen minäkuva ja motivaatio edistävät oppimista (ks. POPS 2014, 17), ne vaikuttavat siihen, miten kuuntelukasvatuksen oppimistavoitteet voivat toteutua.

Kuuntelukasvatuksen kasvatettava on oppimisyhteisön aktiivinen toimija, tiedonrakentaja, joka oppii vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Koska oppilaiden tahto ja kehittyvä taito toimia ja oppia yhdessä vaikuttaa oleellisesti oppimisprosessin kulkuun ja onnistumiseen, kuuntelukasvatuksessa on syytä kiinnittää erityistä huomiota oppijoiden väliseen vuorovaikutukseen (ks. POPS 2014, 17; myös De Corte 2012, 35, 40, 51–53). Kuuntelukasvatukselle suotuisassa oppimisympäristössä opettaja kannustaa oppilaita yhteistoiminnalliseen oppimiseen ja rohkaisee heitä kuuntelemaan, auttamaan ja neuvomaan toinen toisiaan. Näin ollen kuuntelukasvatuksessa korostuvat osallisuuden, osallistumisen ja sosiaalisen neuvottelun näkökulmat.

6.2 Kuuntelukasvatuksen lähtökohdat

Kuten työni johdannossa (luku 1.2) perustelin, kuuntelu on kaikille tarpeellinen taito. Tältä pohjalta perusopetuksen kuuntelukasvatuksen lähtökohhta on kuuntelun merkitys yksilölle ja yhteisölle. Siihen, miksi ja millaista kuuntelukasvatusta perusopetuksessa tarvitaan, vaikuttavat kuuntelun tehtävät eri akustisen kommunikaation järjestelmissä. Toiseksi perusopetuksen kuuntelukasvatus nojaa opetussuunnitelmien perusteisiin (2014) kirjattuihin perusopetuksen tehtäviin. Tässä kontekstissa kuuntelukasvatuksen opetus toteutuu pääasiassa ainekohtaisten opetussuunnitelmien pohjalta.

¹³⁹ Joustava osaaminen (*adaptive competence*) tarkoittaa kykyä soveltaa aikaisemmin opittuja tietoja ja taitoja joustavasti ja luovasti uusissa tilanteissa (De Corte 2010, 45; 2012, 33).

Kuuntelu perusopetuksen tehtävässä

Kuuntelu ja kuuntelemisen opetus nivoutuvat erottamattomasti perusopetuksen jokaisen kolmen osa-alueen, opetus- ja kasvatustehtävän, yhteiskunnallisen tehtävän ja kulttuuritehtävän tukemiseen ja hoitamiseen. Perusopetuslain (628/1998; myös Valtioneuvoston asetus 422/2012) nojalla kuuntelutaito liittyy kiinteästi jokaiseen perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävän valtakunnalliseen tavoitteeseen. Opetus- ja kasvatustehtävän mukaisesti kuuntelukasvatuksen tehtävänä on rakentaa oppilaan myönteistä identiteettiä ihmisenä, oppijana ja yhteisön jäsenenä. Perusopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän, sekä yksilön että yhteisön hyvään pyrkivän kasvatustavoitteen mukaisesti kuuntelukasvatuksen tehtävänä on kasvat-
taa oppilaita eettisesti vastuukykyisiksi yhteiskunnan jäseniksi (POPS 2014, 19). Jotta tavoite voisi toteutua, ”oppilas tarvitsee [...] kokemusta siitä, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan kouluyhteisössä” (emt., 15; myös Halinen et al. 2016, 31). Myös perusopetuksen kolmannen päätavoitteen, sivistyksen, tasa-arvoisuuden ja elinikäisen oppimisen edistäminen edellyttävät dialogisen kuuntelutaidon opettamista. Samalla kuuntelukasvatus voi edistää yhteisön tasa-arvoista kommunikaatiota.

Peruskoulun opetus- ja kasvatustehtävä, joka ankkuroituu ihmisyyden, sivistyksen, tasa-arvon ja demokratian perusarvoihin, edellyttää eettisen kuuntelijuuden kokonaisvaltaista opettamista (ks. POPS 2014, 15–16, 21). Siten kuuntelukasvatuksen perustehtävänä on edistää äänellisen toimijan kykyä toimia paitsi menestyksellä, myös eettisesti kestäväällä tavalla erilaisissa ja muuttuvissa äänellisissä tilanteissa. Kuuntelu on tarpeen perusopetuksen laaja-alaisen osaamisen jokaisen osa-alueen taitojen oppimisessa ja käytössä (ks. emt., 20–24). Tämä tiedon- ja taidonalat ylittävä ja yhdistävä osaaminen tarkoittaa kykyä ”käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla” (emt., 20). Näin ollen kuuntelutaitoa voidaan pitää yhtenä laaja-alaisen osaamisen taidoista, jotka ovat kaikille tarpeellisia taitoja.

Yksilönäkökulmasta akustisen kommunikaation eri järjestelmien yhteiset ja erityiset kuuntelutaidot ovat lähtökohta sille, millaisia kuuntelutaitoja ja -tapoja kasvatettaville yksilöille tulisi kuuntelukasvatuksessa opettaa. Kuuntelukasvatuksen yleisenä tehtävänä on ylläpitää tietoisuutta kuuntelun omakohtaisen harjoittelun merkityksestä. Oppilas voi harjoittelun avulla terävöittää ja harjaannuttaa kuuloaistinsa herkkyyttä ja erottelukykyyä ja kuulomuistia (Hyvönen 2002; Schafer 2013; myös Lyytimäki 2006, 115). Akustisen kommunikaation mallin mukaisesti oppilas voi kuuntelukasvatuksessa harjoitella oman auditiivisen ympäristönsä kaikkien äänien ja auditiivisten ilmiöiden kuuntelua.

Kasvattajan tärkein tehtävä taas on auttaa oppilaita tekemään harkittuja arvovalintoja ja välittää heille tiedon ja arvokkaiden kokemusten avulla ihanteiden taustalla olevia inhimillisiä

perusarvoja (ks. Turunen 1992, 130–131; Launonen & Pulkkinen 2004, 17–18; myös POPS 2014, 15–16). Perusopetuksen opetustilanteet ovat eettisesti herkkiä, sillä kasvatettavat, kasvavat ja kehittyvät lapset ja nuoret ovat vaikutuksille alttiita (Spoof 2007, 28). Opettajan vastuulla on huolehtia esimerkiksi siitä, että oppijat kuuntelevat toisiaan vastavuoroisesti. Siten dialogi, oppilaiden kuuntelu ja toisia arvostavan ilmapiirin synnyttäminen ja ylläpitäminen on opettajan työn avainkysymys.

Tässä työssä kuuntelutapojen opettamisen yleisenä lähtökohtana on Truax'n (2001) kuuntelutapojen luokittelu (luku 5.1). Kuuntelukasvatuksen tavoitteena ja samalla arvioitava taitona on yksilöllinen ja yhteisöllinen kuuntelukompetenssi (luku 5.4). Koska arviointi perusopetuksessa perustuu yksilölliseen oppilasarviointiin, arvioinnissa painottuvat yksilötaidot, mutta niihin sisältyvät myös oppilaan toimintataidot yhteisön jäsenenä. Lisäksi oppilaita ohjataan myös ryhmänä havainnoimaan ja arvioimaan oppimistaan ja edistymistään (POPS 2014, 49).

Kuuntelukasvatuksen yleiset lähtökohdat

Tutkimukseni sosiokonstruktivistisen painotuksen mukaisesti ymmärrän akustisen kommunikaation yhteisyyttä tuottavan ja ylläpitävän tehtävän kommunikaation perustehtävänä. Kommunikaation tutkimuksessa yleisesti hyväksytyyn perusteeseen mukaan inhimillinen kommunikaatio onnistuu, jos yhteinen semioosi onnistuu. Myös reflektiivinen ja kokemuksellinen oppiminen tapahtuu yhteisön jäsenenä (ks. Dewey MW 9, 9; 160; Siljander 2014, 175–176). Koska sosiaalinen todellisuus ja kokemus äänimaisemasta opitaan ja ilmenee meille intersubjektiviivisena maailmana (ks. Westerlund 2002, 16; Karlsen & Westerlund 2010; myös Berger & Luckmann 1966, 33), myös kuuntelukasvatuksen oppimiskäsitys perustuu yhteisölliseen käsitykseen tiedon muodostumisesta (ks. Hakkarainen & Paavola 2008). Kuuntelukasvatuksen kasvatettava on yhteisön jäsen, joka oppii osallistuessaan yhteiseen toimintaan (ks. esim. Dewey MW 9; myös Vygotsky 1962). Näin ollen oppimisen perustana on vuorovaikutus toisten oppijoiden kanssa.

Koska inhimillinen akustinen kommunikaatio on läpikotaisin sosiaalinen ilmiö, kuuntelukasvatuksen lähtökohta on yhteisöllisessä toiminnassa toteutuva *eettinen äänellinen toimijuus*. Tästä näkökulmasta kuuntelukasvatuksen kasvatettava nähdään vastuullisena äänellisenä toimijana. Myös perusopetuksen tehtävänä on viestinnän teknistä osaamista laajemmin ohjata oppilaita ymmärtämään ihmissuhteiden, keskinäisen huolenpidon sekä oman toiminnan merkitys jokaisen hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen (POPS 2014, 22). Vastaavasti kuuntelukasvatuksessa painottuvat pikemminkin kommunikaatiotaitojen hyveet

kuin normatiivisten sääntöjen oppiminen. Opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan oppilaan tulisi oppia arvioimaan toimintansa eettisyyttä, esimerkiksi havaitsemaan ja ottamaan huomioon oikeudet ja velvollisuudet toista ja ympäristöä kohtaan. Koska kuuntelukasvatuksen tehtävänä on tukea oppilaan eettistä kasvua, kuuntelukasvatus on perusopetuksen arvoihin perustuvaa eettistä asennekasvatusta (ks. luku 6.3).

Erityisesti oikeudenmukaisuuteen liittyvät käsitykset ovat keskeisiä, kun kouluyhteisössä pohditaan, mikä on eettisesti oikeaa eli yksilön ja yhteisön hyvää edistävää toimintaa. Eettisen ongelmanratkaisun tarkastelun yhteydessä (luku 5.3) toin esille, että usein ratkaisuvaihtoehdot, jotka liittyvät keskinäiseen yhteistoimintaan, ovat jostakin näkökulmasta epätodellisia. Tavallisesti arvoristiriidoille on myös monia erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja. Niin ikään ristiriitojen käsittelemiseen sisältyy kannanottoa, mitä arvoja pitäisi missäkin tilanteessa korostaa. Tästä huolimatta yhteisöllisessä kuuntelukasvatuksessa on uskallettava luottaa siihen, että ihmiset voivat kehittyä eettisessä harkinnassa (ks. Rest 1994). Jäljempänä tuon esille, että konflikti ei sinänsä ole vuorovaikutuksen jatkumisen este, vaan pikemminkin neuvottelun ja dialogisen kompromissin mahdollisuus.

Kun seuraavassa tarkastelen kuuntelukasvatuksen lähtökohtia akustisen kommunikaation eri järjestelmien alueilla, taustalla on ajatus kommunikaation yhteisöllisestä luonteesta. Perusopetuksen kuuntelukasvatus on myös konkreettisesti yhteisöllistä: kasvatus tapahtuu koulu- ja luokkayhteisössä, jonka jäsen kasvatettava on.

Puheen kuuntelukasvatuksen lähtökohdat

Tutkimuksessani puheen kuuntelukasvatuksen kasvatusideaalin ytimenä on kuuntelun laaja määritelmä (luku 3.2). Sen mukaan puheen kuuntelutaitojen opetus liittyy kaikkia koskeviin ihmisenä olemisen perussääntöihin. *Kuulluksi tulemisen* merkityksessä tämä tarkoittaa jokaisen yksilön – yhtä lailla niin kuulevan kuin kuuron – näkökulmasta aitoa vuorovaikutusta, dialogia ja *kuunneltavan* eli toisen ihmisen huomioonottamista. Vastaavasti, kun puhuja tulee kuulluksi, hänelle syntyy kokemus siitä, että hän on ihmisenä tärkeä ja hyväksytty. Puhumme vapaasti silloin, kun emme pelkää toisen reaktioita. Siten puheen kuuntelukasvatuksen lähtökohdat kiinnittyvät äänellisen toimijan empaattisten vuorovaikutusvalmiuksien tukemiseen.

Koska puheen kuuntelu liittyy väistämättä yhteiseen ja usein myös yhteisölliseen äänelliseen toimintaan, puheen kuuntelijat tarvitsevat yhteisöllistä kuuntelukompetenssia (luku 5.4). Tutkimuksessani puheen kuuntelukasvatuksen opetuksen ja arvioinnin lähtökohta on puheen kuuntelukompetenssi, joka ilmenee kuullun ymmärtämisenä sekä kykynä tehdä yhteistyötä ja tulla toimeen toisten kanssa. Puheen kuuntelukasvatuksessa tavoiteltavien

yhteisöllisen äänellisen toiminnan periaatteiden muotoiluun käytän Burbulesin (1993, 80–82) pedagogisia ympäristöjä varten muotoilemia *dialogisen toiminnan* sääntöjä sekä tietyin rajoituksin Habermasin (1984, 174–183) *ideaalisen puhetilanteen* ehtoja. Käsitteellä Habermas (1984, 177; 1994, 20) tarkoittaa puheen idealisoituja ehtoja, jotka sulkeistavat esimerkiksi keskusteluajan rajallisuuden, vilpilliset asenteet tai systemaattisesti vääristyneen kommunikaation.

Jotta esimerkiksi koululuokan puhetilanne, kuten opetuskeskustelu, yhteistoiminnalliseen oppimiseen tai ryhmätyöhön perustuva oppimistapahtuma onnistuisi, sen on Habermasin (1984, 177–180) mallin näkökulmasta täytettävä neljä ehtoa. Jokainen ehto edellyttää sekä kokoaikaista kuuntelua että jatkuvaa reflektiivistä puhujan ja kuuntelijan roolien vaihtamista. Kaksi ensimmäistä ehtoa, avoimuus ja puhumisen vapaus, ovat puheviestinnän perusehdot, jotka mahdollistavat luokassa oppilaiden vapaan, avoimen, rehellisen ja tasa-arvoisen vuorovaikutuksen. Näistä seuraa kaksi määrettä, autenttisuus ja toimintaodotusten vastavuoroisuus, jotka mahdollistavat pakottoman keskustelun. Ideaalisen puhetilanteen oletuksena on, että kommunikatiivisen toiminnan tavoitteena on saavuttaa yhteisymmärrys rationaalisen argumentoinnin avulla.

Yhteinen ymmärrys perustuu yhteiseen tietoon, jota kommunikaatioon osallistuvat pitävät pätevinä ja vastavuoroisesti sitovana. Akustisen kommunikaation näkökulmasta puhetilanteen ehdot kuvaavat esimerkiksi sitä, kuinka oppilaiden ja opettajan tulisi sekä yksilöinä että kollektiivisesti toimia, jotta he onnistuisivat kommunikaatiossa parhaalla mahdollisella tavalla.

- 1) *Avoimuus*: keskusteluun osallistuvilla oppilailla on yhtäläiset mahdollisuudet puhua avoimesti. Opettaja ja oppilaat ovat koko ajan avoimia kuuntelemaan väitteitä, vastaväitteitä, kysymyksiä ja vastauksia.
- 2) *Puhumisen vapaus*: kuka tahansa keskustelun osallistujista voi esittää tulkintoja, väitteitä, suosituksia, selityksiä ja korjauksia sekä problematisoida tai haastaa toisten esittämiä käsityksiä. Jokainen voi esittää kritiikkiä. Tällöin mitkään refleктоimattomat ennakkoluulot eivät häiritse opettajan ja oppilaiden tai oppilaiden välistä vuorovaikutusta.
- 3) *Autenttisuus*: oppilaat ja opettaja ilmaisevat näkyvästi ja rehellisesti toisilleen kaikki keskusteluun liittyvät asenteensa, tuntemuksensa ja toiveensa.
- 4) *Toimintaodotusten vastavuoroisuus*: Jokaisella on keskustelussa yhtäläiset mahdollisuudet kehottaa ja ottaa kehoituksia vastaan, luvata ja kieltäytyä sekä puhua totta ja vaatia toisilta samaa. (Ks. Habermas 1984, 177–178.)

Vastaavasti Burbules (1993, 80–82) asettaa dialogiselle vuorovaikutukselle kolme ehtoa, 1) vapaaehtoisen ja avoimen osallistumisen, 2) sitoutumisen ja luottamuksen ja 3) vastavuoroisen arvostamisen ja toisistaan huolehtimisen säännön. Pyrkimättä puhetilanteen universaalien eettisten normien laadintaan sovellan Burbulesin (emts.) dialogisen vuorovaikutuksen ja Habermasin (1984, 174–183) ideaalisen puhetilanteen ehtoja puhetilanteen toimijoiden käytännöllisinä ja eettisinä toimintaohjeina ja -tavoitteina. Ihanteellisen puhetilanteen mukaan toimiminen voi kuitenkin olla haasteellista. Myös Habermas (1994, 21–22) arvioi puhetilanteen kuvaustaan liian yleiseksi keskusteluehtojen ilmaukseksi.¹⁴⁰ Siksi esitän myönteiseen ihmiskuvaan perustuvaan kommunikaatiokäsitykseen joitakin kriittisiä varauksia. Lisäksi, toisin kuin Habermas, kiinnitän puhetilanteen ideaalisten olosuhteiden ja kielenkäytön ehtojen tarkastelun sijaan huomion äänellisten toimijoiden vuorovaikutukseen. Habermasin teoreettiseen malliin usein liitetyn universaalien painotuksen ja tavoittamattomissa olevan ideaalin sijaan tutkin myös mallin soveltuvuutta konkreettisten puhetilanteiden ja niissä tavoiteltavien kuuntelutapojen kuvaukseen.

Jotta esimerkiksi oppilaiden ja opettajan puhetilanne onnistuisi, sen tulisi koko ajan olla dialoginen ja avoin toisten kuuntelulle sekä sosiaaliselle ja kollektiiviselle solidaarisuudelle. Arkikokemus kuitenkin osoittaa, että kaikki kommunikaation osapuolet eivät välttämättä sitoudu kommunikaatioon. Vaikka kommunikaation perusoletuksena olisi pyrkimys yhteiseen ymmärrykseen tai yhteisymmärrykseen, kaikki viestintä, kuten myös Habermas (1981, 384–385) huomauttaa, ei suinkaan ole kommunikatiivista ja tässä mielessä sosiaalista. Sosiaalinen toiminta voi olla myös strategista. Tällöin ihmisiin suhtaudutaan objektiivisesti ja heihin pyritään vaikuttamaan kuten luonnon objekteihin.¹⁴¹ Jos kuuntelijan tehtäväksi jää vain viestin vastaanottaminen, tutkimukseni näkökulmasta on kyse vinoutuneesta äänellisestä toiminnasta.

Inhimillisen kommunikaation realiteetit tunnustaen on hyväksyttävä, että ideaalisen kommunikaation tiellä on monenlaisia esteitä. Kielteisten asenteiden, kommunikaatiotaidon tai -tahdon puuttumisen vuoksi kommunikaatio saattaa vääristyä tai jopa kokonaan estyä. Myöskään keskusteltavat asiat eivät aina ole sellaisia, että niistä olisi järkevää yrittää tai ylipäänsä mahdollista päästä konsensukseen. Useat erilaiset mielipiteet voivat johtaa

¹⁴⁰ Myöhemmin Habermas (1994, 68–97) puhuu ideaalisen puhetilanteen sijaan seikkaperäisesti kommunikatiivisen toiminnan yleisistä ehdoista, mahdollisen yhteisymmärryksen universaaleista ehdoista sekä diskurssietiikasta (emt., 98–164).

¹⁴¹ Strateginen manipuloija ei ehkä lainkaan ota huomioon sanoman vastaanottajan tarpeita ja toiveita. Strategisen toiminnan ja objektin asemassa kuuntelija on myös esimerkiksi äänimanipulaatiossa, kuten radiomainoksissa, joissa pyritään tietoisesti vaikuttamaan kuuntelijaan.

kommunikaation konfliktiin, joka haastaa esimerkiksi koulu yhteisön vakiintuneet käytännöt (ks. Westerlund 2002, 215). Yhteisön jäsenten tulisi kuitenkin jatkaa neuvottelua ja yhteisen ymmärryksen etsimistä silloinkin, kun ollaan eri mieltä. Opettaja on vastuussa siitä, että hänen oppilaansa ovat tietoisia tästä päämäärästä.

Tutkimuksessani hyväksyn pragmatismien näkemyksen kommunikatiivisesta konfliktista merkinä neuvottelusta ja näin ollen mahdollisuudesta yhteiseen ymmärrykseen, yhteisymmärrykseen tai kompromissiin. On tunnustettava, että ihmisillä on erilaisia näkemyksiä yhteisestä hyvästä. Kuten Westerlund (2002, 75, 214–215) tulkitsee Deweyn ajattelevan, meidän ei tarvitse pyrkiä täydelliseen konsensukseen eliminoidaksemme kaikki kommunikaation rajoitukset. Demokraattisessa yhteisössä tarvitaan intersubjektiiivista ymmärrystä, mutta ei samanmielisen konsensuksen merkityksessä (emt., 215; myös Karlsen & Westerlund 2010, 235–236). Deweyn (LW 5, 83) mukaan demokratian uhkana on pikemminkin yhdenmielisyyden kuin eriävät mielipiteet tai erilaiset käytännöt. Tästä syystä Deweyn (LW 7, 166; LW 13, 135, 321) tavoin korostan konfliktin positiivista ja uutta luovaa puolta. Vapaus esittää eriäviä mielipiteitä tuo selvemmin esille erilaiset intressit. Tämä on puolestaan avain yhteisöllisen toiminnan uudistumiseen.

Musiikin kuuntelukasvatuksen lähtökohdat

Yksilönäkökulmasta musiikin kuuntelukasvatuksen tehtävänä on pidetty paitsi musiikin vastaanottamisen kykyä, myös auditiivisen herkkyyden ja kuuntelukyvyn yleistä kehittämistä (ks. Hyvönen 1995; 2002; 2006, 54–55). Tutkimuksessani musiikin kuuntelukasvatuksen lähtökohdaksi on, että yksilön musiikillinen ajattelu ja kokemus kehittyvät osana yhteistä sosiaalista maailmaa (ks. Westerlund 2002, 16). Tästä näkökulmasta musiikin kuuntelukasvatus voidaan rakentaa yhteisöllisen oppimisen, yhteisen tekemisen ja keskinäisen kuuntelun varaan.

Lapset ja nuoret oppivat musiikkia ja rakentavat omaa identiteettiään yksin tai yhdessä koulussa ja vapaa-ajallaan aina, kun musisoivat, kuuntelevat musiikkia, laulavat nuorisokuorossa tai ovat rockyhtyeen jäseniä (Bergman 2009, 134, 196, 199). Myös musiikilla, joka soi koulun päivänavauksissa, tunneilla tai välitunneilla, on tärkeä yhteisöllinen rooli. Koulu yhteisön jäsenten, oppilaiden, opettajien ja muun henkilökunnan musiikki- ja muut esitykset sekä niiden kuuntelu yleisönä koulun juhlissa ja tapahtumissa paitsi heijastavat koulun arvoja, myös edelleen rakentavat koulun toimintakulttuuria (Nikkanen 2014, 40–41, 170, 281–283). Ne luovat ja vakiinnuttavat yhteisöllisiä toimintatapoja ja opiskelukäytäntöjä, jotka vahvistavat koulu yhteisön yhteisenä kokemista.

Kuuntelu on musiikin tekemisen ja oppimisen perusta, sillä kaikki musisointiin liittyvät erilaiset käyttäytymisen muodot perustuvat kuunteluun (esim. Ahonen 2004, 109; 2005). Musiikin tekemisessä ei ole mahdollista saavuttaa musiikillista tulosta ilman kuuntelua (Hugill 2012, 57). Esimerkiksi laulamisen ja soittamisen opiskelu ovat ennen kaikkea harjaantumista kuuntelun herkkyyteen. Kuuntelun keskeistä merkitystä musiikinopetuksessa puoltaa myös se, että yksilölliset ja yhteisölliset musiikilliset taidot kehittyvät pitkäjänteisen, kertaamiseen perustuvan harjoittelun avulla (esim. Papoušek 1996, 49–50; Marjanen 2011, 59–60, 67–68). Koska musiikin kuuntelu on moniaistinen ja kehollinen tapahtuma (esim. Juntunen & Hyvönen 2004; Tarvainen 2012), huomion kiinnittäminen kehollisuuteen sekä monipuolisten metodien käyttö pikemminkin edesauttavat kuin haittaavat kuuntelun laaja-alaista oppimista (Linnankivi et al. 1994, 221–228; vrt. Ahonen 2000, 306).

Käsitykseni mukaan tarkkaavaista kuuntelua musiikin kuuntelukasvatuksen ideaalina voidaan ja kannattaa edelleen puolustaa. Koska kuuntelua tarvitaan aina kun musisoidaan, periaatteessa kaikki musiikkikasvatus on (musiikin) kuuntelukasvatusta (esim. Tenkku & Urho 1973, vii; Kabalevsky 1988, 35). Musiikkiteosten kuuntelussa käytettyjä tarkkaavaisen kuuntelun tapoja ovat esimerkiksi analyttinen ja eläytyvä kuuntelu (Hyvösen (1995, 15–18). Tätä musiikinopetuksen käytännössä toimivaksi todettua jäsenystä voidaan suositella musiikin kuuntelukasvatuksen aktiivisten kuuntelutapojen käsitteellisen jäsenyyksen lähtökohdaksi.

Kuuntelutapojen opetuksessa on huomioitava, että lasten ja nuorten ajankohtainen musiikkiympäristö, erilaiset kuuntelutilanteet ja -välineet sekä muuttuvat ja uudistuvat sosiaaliset käytännöt saattavat perusteellisesti vaikuttaa kuuntelutapoihin.¹⁴² Tämä edellyttää, että kuuntelukasvatuksessa tarkastellaan kokonaisvaltaisesti oppilaan auditiivista ympäristöä ja kulttuuria, jossa elämme. Musiikin kuuntelu ei ole aina tarkkaavaista, vaan tilanteesta riippuen musiikinkuuntelijan aktiiviataso voi suuresti vaihdella. Kuten Truax kuuntelutapojen luokittelussaan (ks. luku 5.1) osoittaa, haku- ja analyttisen kuuntelun ohella myös valmius-, tausta- tai tarkkaamaton kuuntelu voivat olla tilanneorientaation tai sosiaalisen käyttäytymisen kannalta perusteltavissa. Näistä syistä mainitut kuuntelutavat ovat tarkastelun kohteena myös musiikin kuuntelukasvatuksessa.

Musiikilliseen praksikseen liittyy myös eettinen ulottuvuus, joka ei ole palautettavissa vain musiikillisten käytäntöjen piirissä tapahtuvaan tekniseen harjaantumiseen (ks. Väkevä 2004, 343). Sosiaalisena käytäntönä musiikillisen käytännön tulisi ilmetä toimintana yhteisön

¹⁴² Tästä on esimerkkinä jokapaikkaisen musiikinkuuntelun yleistyminen (ks. Kassabian 2013).

hyväksi (ks. Bowman 2000, 100). Siksi pedagogisesti ohjattuun musiikilliseen kasvuun sisältyy enemmän kuin musiikkikulttuurissa vallitsevien ajattelu- ja toimintatapojen oppimista (Väkevä 2004, 343). Eettisen harjaantumisen lisäksi kriittiseen kuunteluun liittyy myös mahdollisuus tai pyrkimys toisella tavalla näkemiseen.¹⁴³ Koska musiikilliseen kasvuun kuuluu kriittisyys, opittujen toimintatapojen kyseenalaistaminen ja toiminnan eettisyyden arviointi, musiikkikasvatuksessa on syytä pohtia paitsi äänen kulttuurisia merkityksiä, myös äänellä vaikuttamisen ehtoja yhteisössä.

Koska musiikin kuuntelu kiinnittyy yhteiseen ja yhteisölliseen äänelliseen toimintaan, musiikin kuuntelijat tarvitsevat yhteisöllistä ja eettistä kuuntelukompetenssia (luku 5.4). Näin ollen musisoijien välisen vuorovaikutuksen näkökulmasta musiikin kuuntelukasvatuksen tavoiteasettelun lähtökohtana on musiikin kuuntelukompetenssi (luku 5.5).

Äänimaiseman kuuntelukasvatuksen lähtökohdat

Perusopetuksen pääosin oppiainejakoisessa opetuksessa äänimaiseman kuuntelukasvatus voidaan liittää osaksi joidenkin oppiaineiden tavoitteistoa. Ääniympäristöä koskevat oppisisällöt kytkeytyvät luontevasti esimerkiksi ympäristötietoon, biologiaan ja maantietoon, terveystietoon sekä musiikkiin. Koska perusopetuksen ”musiikinopetuksen vastuualueena on oppilaan auditiivinen ympäristö” (POPS 1994, 100), erityisesti musiikkikasvatus voi tukea ympäristöään kuunteluun liittyvää kansalaiskasvatusta.

Tämän lisäksi ääniympäristön kuuntelua ja äänimaiseman kuuntelukasvatusta voidaan niveltää peruskoulun opetusohjelmaan ainakin neljästä laajemmasta, oppiainerajat ylittävästä näkökulmasta. Äänimaiseman kuuntelukasvatus voi olla 1) eettistä ympäristökasvatusta, 2) schäferilaista kuuntelukasvatusta (tai laajemmin akustisen ekologian kasvatusta), 3) musiikkikasvatusta tai 4) äänimaiseman äänellisen toimijan kasvatusta. Tutkimuksessani painotan viimeksi mainittua.

¹⁴³ Tästä syystä musiikin kuuntelukasvatus voi haastaa esimerkiksi musiikin tekemisessä ja siihen liittyvässä kuuntelussa Elliottin (1995, 161–163) praksiialisen musiikkikasvatuksen säveltämiskäsityksen. Sen sijaan, että oppilas ainoastaan omaksuu ja sisäistää musiikin kulttuurisidonnaiset kuuntelutavat, sävellysmuodot tai esittämiskäytännöt, hän voi ääntä tuottaessaan, muokatessaan ja taltioidessaan itse kuunnella, pohtia ja päättää, koska ääni muuttuu musiikilliseksi.

Äänimaiseman kuuntelukasvatus eettisenä ympäristökasvatuksena

Kun äänimaiseman kuuntelukasvatus nähdään ympäristökasvatuksen osana, korostetaan ympäristökasvatuksen tapaan (esim. Aho 1999; Cantell 2004; Aineslahti 2009) kasvatuksen ja henkilökohtaisen oppimisen ja osallisuuden merkitystä ympäristösuhteessa.¹⁴⁴ Tällöin voidaan painottaa yhtäältä yksilöllisten havainnoinnin ja ajattelun taitojen monipuolista kehittämistä sekä tietojen konstruointia ja toisaalta kontekstuaalista ja yhteisöllistä oppimista. Perusopetuksen ympäristökasvatuksen perustana on ympäristöfilosofia, joka puolestaan nojaa ympäristöetiikan perusteisiin (esim. Vilka 1993; Oksanen & Rauhala-Hayes 1999).

Tutkimuksessani äänimaiseman kuuntelukasvatuksen opettamis- ja oppimisstrategian jäsentämisen lähtökohtana on ympäristökasvatuksen kolmikantateoria (Hungerford & Volk 1990), jota on yleisesti käytetty Suomessa ympäristökasvatuksen tutkimuksessa tiedon- ja oppimiskäsityksen perustana (esim. Aho 1999; Cantell 2004; Aineslahti 2009). Kolmikantajäsentelyn varaan rakentuu myös ympäristökasvatuksentutkija Joy Palmerin (1997; 1998) malli, jota käytän äänimaiseman kuuntelukasvatuksen yleisenä suunnittelukehyksenä. Palmerin (1998, 270, 272–273; myös Palmer & Neal 1994, 29, 39) mukaan ympäristökasvatus on vaikuttavaa (*educationally effective*), jos opetus ja oppiminen tapahtuvat yhtä aikaa kolmella tasolla: tietopainotteisesti, kokemuksellisesti ja toimimalla ympäristön puolesta.

Äänimaiseman kuuntelukasvatuksessa tapahtuva tiedonhankinta ja oppiminen voidaan Palmerin mallia soveltaen jakaa empiirisen tiedon hankintaan, esteettisiin kokemuksiin ja äänellistä toimintaa ohjaavan eettisen ajattelun oppimiseen. Oppilaan ympäristösuhteen holistinen kehitys perustuu hänen aiempaan ymmärrykseensä akustisesta ympäristöstä. Ympäristötaitojen, -asenteiden ja ympäristössä toimimisen ymmärryksen dimensiot kietoutuvat äänimaiseman kuuntelukasvatuksessa kolmeen rakenteelliseen elementtiin:

- 1) Kasvatuksessa ympäristöstä (*education about environment*) eli ympäristöstä oppimisella kartutetaan ääniympäristöön liittyviä tietoja ja taitoja sekä edistetään oppilaiden ympäristöarvojen ja -asenteiden tietoutta ja ymmärrystä.

¹⁴⁴ Ympäristökasvatus ei esiinny suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmatermiminä, mutta on tutkimuksessa laajasti perusteltu kasvatusalue (esim. Cantell 2004; Aineslahti 2009). Luonnonsuojelusta alkanut ympäristökysymysten tarkastelu on saanut myös opetussuunnitelmissa kerta kerralta enemmän huomiota (ks. KM 1970: A4, 67–68; POPS 1985, 12; 1994, 12–14, 34, 38; 2004, 41, 170–173, 176–185; 2014, 41, 130–134, 239–245, 379–388).

- 2) Kasvatuksessa ympäristössä (*education in, from or through environment*) käytetään äänimaisemia toiminnallisen ja kokemuksellisen oppimisen sekä tutkimus- ja kommunikaatiotaitojen kehittymisen resurssina.
- 3) Kasvatus ympäristön puolesta (*education for the environment*) on arvokasvatusta, joka rohkaisee oppilaita tutkimaan henkilökohtaista suhdettaan ääniympäristöönsä ja akustiseen yhteisöönsä. (Ks. Palmer 1998; myös Palmer & Neal 1994.)

Edellä esitetyn perusteella äänimaiseman kuuntelukasvatus perustuu ympäristökasvatuksen tiedolliseen, kokemukselliseen ja luonnonsuojelulliseen lähtökohtaan (Aineslahti 2009, 58). Niistä jokaista voidaan tarkastella sekä yksilöllisen että yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta. Palmerin mallin mukaisesti äänimaiseman kuuntelukasvatuksen empiiristä, esteettistä ja eettistä osa-aluetta on kehitettävä samanaikaisesti ja tasapainoisesti. Silti harjaantuminen ympäristön kuuntelussa voidaan nähdä myös spiraalimaisesti etenevänä, aina uusien kytköksiin oppimisen edellisiin vaiheisiin linkittyvänä oppimisena (esim. Paloniemi & Koskinen 2005).

Äänimaiseman kuuntelukasvatuksen ensimmäisenä tehtävänä on kasvattaa oppilaita kuuntelemaan ja arvioimaan lähiympäristöä. Ympäristökasvatuksen tutkijat (esim. Cantell 2004, 123–130; Houtsonen 2005; Raittila 2008; Aineslahti 2009, 60–61) korostavat vastuullisen ympäristösuhteen muodostumisessa rikkaiden ympäristökokemusten merkitystä. Paloniemen ja Koskisen (2005) mukaan yksilölle kehittyä osallistavassa ympäristökasvatuksessa ympäristöosaamista eli valmiuksia toimia ympäristövastuullisesti.

Ääniympäristötietoisuuden ja kestäväen elämäntavan omaksumista edistää parhaiten oman ympäristösuhteen ja vaikutusmahdollisuuksien tarkastelu kokemuksellisessa oppimisessa. Kun ympäristöosaamiseen sisältyy tietojen ja taitojen lisäksi usko pystyvyyteen, rakentuu pätevyys toimia ympäristössä. Koska toimijuus ja kompetenssit kehittyvät toiminnassa, pätevä toiminta ympäristössä edellyttää sekä konkreettisia toimintamahdollisuuksia että tilaisuuksia ympäristön muokkaamiseen. Kuitenkin halu toimia muutoksen aikaansaamiseksi voi muuttua toiminnaksi vasta, kun toimintaedellytykset ovat olemassa eli yksilöllä on kyky ja valta toimia.

Ympäristövastuu edellyttää yksilöiden ja yhteisön tietoisuutta äänellisen toiminnan yhteisöllisistä vaikutuksista – ääripäissään joko positiivisista tai negatiivisista seurauksista yhteisessä äänimaisemassa. Siten esimerkiksi äänimaiseman kuuntelukompetenssiin liittyvä ympäristövastuu on yhteisöllinen: se viittaa yhteisön jäsenten tahtoon ja kykyyn toimia yhteisen äänimaiseman puolesta. Opetuksen käytännössä on kuitenkin havaittu, etteivät ympäristötieto ja positiiviset ympäristöasenteet sinänsä takaa toimintaan ryhtymistä (vrt. Hungerford & Volk 1990, 258). Näin ollen voidaan ainoastaan sanoa, että kansalaisten usko omiin kykyihinsä

ja heidän todelliset osallistumis- ja vaikutusmahdollisuutensa voivat johtaa haluun toimia ympäristövastuullisesti (esim. Cantell 2004, 61–63). Nykyisen monitieteisen ympäristökasvatuksen tavoitteena on, että ihminen tiedostaa monipuolisesti ja syvällisesti asemansa ympäristössä ja samalla riippuvuutensa muista ihmisistä (Tani et al. 2007, 207–208).

Äänimaiseman kuuntelukasvatus schafferilaisena kuuntelukasvatuksena

Äänimaiseman kuuntelukasvatus schafferilaisena kuuntelukasvatuksena voidaan ymmärtää ääniympäristön havainnointiin, kuunteluun, tulkintaan ja tuottamiseen erikoistuneena harjoitusmetodina tai laajemmin yhteisöllistä äänellistä toimijuutta edistävänä kasvatushankkeena (ks. Schafer (1992a; 1994b 12; myös Järviluoma 1994, 115–116). Ympäristökasvatuksessa schafferilaista kuuntelukasvatusta voidaan integroida lähes kaikkiin peruskoulun oppiaineisiin. Schafferilaisen kuuntelukasvatuksen avulla kuunneltavan kenttää voidaan laajentaa herättämällä oppilaiden mielenkiinto ympäristöään kuunteluun. Erityisasemassa on kuitenkin musiikki, jonka tärkeänä tavoitteena, välineenä ja sisältönä on äänen kuuntelu.

Akustisen kommunikaation äänimaisemamalliin (KUVIO 6) pohjautuva ääniympäristön kuuntelun lähestymistapa avartaa kuuntelukasvatuksen näkökulmaa edelleen. Mallin avulla voidaan kiinnittää huomio yksilön ja yhteisön äänimaisemasuhteeseen ja äänimaiseman vaikuttavuuteen siinä eläville. Perusopetuksen kuuntelukasvatuksessa voidaan hyödyntää myös akustisen ekologian perusajatusta yhteisön, kuuntelijoiden, äänten ja paikan välisten suhteiden tutkimisesta. Harjoittelemalla kuuntelua erilaisissa ympäristöissä oppilas tekee tarkkaavaisen kuuntelun avulla äänen eksplisiittiseksi, kehittää kuuntelun herkkyyttä, antaa äänelle merkityksen ja mahdollistaa äänen ja ympäristön yhdistämisen kokemuksessa uudella tavalla.

Kun perusopetuksen kuuntelukasvatuksen rakentamisen lähtökohdaksi otetaan akustisen kommunikaation kommunikatiiviset mallit, äänimaiseman kuuntelukasvatuksessa on käytävissä useita äänimaisematutkimuksen pedagogisia sovelluksia. Kuunteluun ja äänentuottamiseen liittyvät opetus- ja oppimismenetelmät voidaan koota akustisen ekologian ja Schaferin (1992a; 2005; 2015) kuuntelukasvatuksen käsitteiden alle. Schaferin (1967, 1) pedagogisena tavoitteena on kuunteluharjoitusten (*ear cleaning, ear training*) avulla ”puhdistaa” ja ”aukaista korvat” kuulemaan ”ennen kuulemattomia ääniä”. Tärkeintä on ensiksi oppia arvostamaan hiljaisuutta (Schafer 1977, 208). Niin kuin musiikkia opitaan musisoimalla, myös puheen ja ympäristöään kuuntelua opitaan tutkimalla, tekemällä ja kuuntelemalla ääniä (Schafer 1967; 1977, 108–210; myös 1994b, 14). Schaferin (1965) alkuperäisen vision mukaan kuuntelukasvatuksen tulisi liittyä musiikinopetukseen ja sisältää tietoa esimerkiksi akustiikasta, psykoakustiikasta, elektroniikasta ja informaatioteoriasta.

Schaferille (1977, 274; myös Järviluoma 1994, 118) jokainen kuuntelija on potentiaalisti pätevä äänellinen toimija, jonka toimintakykyä rajoittaa vain kulttuuriin sopeutuminen. Olosuhteisiin sopeutumista on esimerkiksi se, että olemme oppineet olemaan kuuntelematta ääniä, jotka määrittelemme meluksi (Schafer 1977, 4). Huomion kiinnittäminen kuuntelussa sekä kuunneltavaan että kuuntelutapaan on askel kohti parempaa akustista ja ekologista tietoisuutta. Tähän Schafer (emt., 10–11, 272; myös Reyes 2012) viittaa käsitteellä *claireaudience*, joka tarkoittaa tarkkaa, puhdasta ja selkeää kuuntelukykä (*clean hearing*), erityisesti luonnon äänien kuuntelussa. Selkeän kuuntelun kykyä voidaan edistää kuunteluharjoituksilla, joissa kuunneltavana ovat paitsi odotusarvoisesti merkitsevät äänet, myös meluksi luokiteltu ääni.

Tiivistäen schaferilainen kuuntelukasvatus tarkoittaa äänen tutkimista kuuntelun ja äänentuottamisen avulla. Schafer (1992a, 12; myös 2015, XVI) jakaa kuuntelukasvatusmetodinsa kolmeen osaan. Ensiksi keskitytään äänen kuunteluun (*aural perception and imagination*), toiseksi äänentuottamiseen (*making of sounds*) ja kolmanneksi ääniharjoituksiin yhteisössä (*sound in society*). Kuuntelukasvatuksen tarkoituksena on auttaa ja rohkaista koulujen oppilaita ja lopulta koko väestöä kuuntelemaan tarkemmin ja kriittisemmin akustisen ympäristön ja yhteisön ääniä (Schafer 1994b, 17–18; myös Järviluoma 1994, 115–116). Tavoitteena on yksilöiden ja yhteisöjen kuuntelutaidon sekä ympäristötietoisuuden ja vastuullisen toiminnan, toisin sanoen äänimaisemakompetenssin edistäminen. Tämän Schafer (1994b, 18) uskoo johtavan, paitsi yksilöiden ja yhteisöjen kykyyn vaikuttaa ympäristöönsä, myös haluun toimia vastuullisesti ääniympäristön puolesta. Tutkimuksessani nämä kuuntelukasvatuksen pedagogiset lähtökohdat ovat, paitsi äänimaiseman kuuntelukasvatuksen, myös yleisemmin kuuntelukasvatuksen johtavia periaatteita.

Schaferilaisen kuuntelukasvatuksen työtapoja ovat kuunteluharjoitusten lisäksi esimerkiksi äänikävely (*sound walk, SoundWalk, soundwalking*) ja kuuntelukävely (*listening walk*). Ääni- ja kuuntelukävely perustuvat siihen perusoivallukseen, että *kuulokulmamme* (Vikman 2010, 194) ympäröiviin ääniin muuttuvat omasta paikastamme riippuen. Koska ympäristöä lähestytään ”kirjaimellisesti askel askeleelta”, ääni- ja kuuntelukävely ovat sanan alkuperäisessä merkityksessä metodeja eli konkreettisesti edistyviä toimintaketjuja kuuntelutavoitteen saavuttamiseksi (Vikman 2010, 192).

Schaferin (1967, 1–3; 1974, 17; 1977, 212, 272; 1992a, 11–12) käsitteenä *äänikävely* tarkoittaa annetun alueen tutkimista ohjaajan johdolla tai karttaa, ”partituuria” (*score*) apuna käyttäen. Westerkampille (2006) äänikävely tarkoittaa menetelmää, jonka avulla voi tulla täysin tietoiseksi äänimaisemasta olemassaolon paikkana. *Kuuntelukävelyssä*, jossa äänellinen toimija voi itse valita kävelyreitinsä ja ajankohdan, tempon ja toistot, korostuu oman

kuunteluperspektiivin valitsemisen tärkeys (Vikman 2010). Ääni- ja kuuntelukävely-käsitteiden sisällöllinen ero näyttäisi muodostuvan siis sen välille, kuinka ohjattua kävely on (Westerkamp 1974/2001, 18–19; Vikman 2010, 191).

Kun ääni- ja kuuntelukävelyä tarkastellaan pedagogisina instrumentteina, ne voidaan ymmärtää oppijan tutkimusretkenä omaan ääniympäristöönsä.¹⁴⁵ Didaktisesti ajatellen ohjattu äänikävely vastaa luokkatilanteen opettaja–oppilas-asetelmaa. Sen sijaan kuuntelukävelijä on keksivä oppija, joka itsenäisesti tutkii ympäristöään. Molemmat henkilökohtaiseen ympäristökokemukseen perustuvat äänimaiseman tutkimusmenetelmät ovat samalla toimimista akustisena yhteisönä, sillä oppiminen tapahtuu yhtä aikaa yhteisessä ympäristössä ja yhteisestä ympäristöstä. Tämä korostuu, kun ääni- tai kuuntelukävelyn osallistujat kävelyn jälkeen jakavat havaintojaan ja kokemuksiaan ja siten muodostavat ja muokkaavat yhteisesti jaettua käsitystä akustisesta ympäristöstä.

Äänimaiseman kuuntelukasvatus musiikkikasvatuksessa

Jos musiikkikasvatus lähtee schäferiläisen kuuntelukasvatuksen tavoin äänen ja äänimaiseman kuuntelusta, myös musiikkikasvatuksessa voidaan puhua äänimaiseman kuuntelukasvatuksesta. Aikaisemmin on todettu, että akustisen ekologian ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (1994; 2014) näkökulmasta musiikkikasvatuksen vastuualueena on oppilaan auditiivinen ympäristö. Vaikka suomalaisen perusopetuksen musiikinopetuksen käytännöissä ja sen teoreettisissa tarkasteluissa musiikkikasvatus on yleensä nähty ääniympäristön kuuntelusta erillään, musiikkikasvatuksessa on hyödynnetty ympäristöäänä musiikin tekemisessä. Musiikkikasvatuksen merkittäviä avauksia ääniympäristön kuunteluun ovat olleet esimerkiksi metodiset kokeilut, joita tarkastelin työni johdannossa (luku 1.3).

Tällöinkin äänimaisema on käsitetty musiikkikasvatuksessa musiikkina tai kokonaisuutena eikä ymmärrettyä ympäristönä (esim. Tenkku 1967; Tenkku & Urho 1973; 2008a; 2008b). Ympäristön äänet on näin ollen ymmärretty lähtökohtaisesti ei-musiikillisina,

¹⁴⁵ Monet äänimaisematutkijoiden raportit sekä äänitaiteilijoiden ja äänimaisemasäveltäjien työt sisältävät ohjeita ääni- ja kuuntelukävelyn järjestämiseen ja dokumentointiin (esim. Westerkamp 1974/2001; Feld 1994c; Tixier 2002; Paquette 2006; Vikman 2007; Uimonen 2011a; 2011b; Kankkunen 2012b; Reyes 2012; McCartney 2014).

vaikkakin musiikin mahdollisena materiaalina.¹⁴⁶ Ajatuksena on, että millä tahansa äänellä on potentiaali tulla musiikilliseksi, jos se järjestetään osaksi musiikillista tapahtumaa. Musiikkikasvatuksessa onkin syytä pohtia tarkemmin akustisen kommunikaation näkökulmasta puheen, musiikin ja ympäristöään suhdetta, kuten sitä, milloin puhe on musiikkia tai musiikki ympäristöään.

Musiikkikasvatuksen näkökulmasta kysymys ääniympäristön ja äänimaiseman äänistä palautuu tavallisesti musiikillisen äänen ja ei-musiikillisen äänen dilemmaan, toisin sanoen siihen, mitkä äänet ovat tai saavat olla musiikkia. Äänen määrittely tai mieltäminen ei-musiikilliseksi saattaa äärimmillään johtaa jopa musiikin kieltämiseen.¹⁴⁷ Musiikillisen äänen määrittely on vahvojen henkilökohtaisten käsitysten lisäksi kulttuurisidonnaista: mikä (ääni) yhdessä kulttuurissa tulkitaan hälyksi, voi toisessa olla musiikkia. Äänen jakaminen absoluuttisesti musiikillisiin tai ei-musiikillisiin ääniin on siten mieletön, kyseenalainen tai tarpeeton hanke. Myös kulttuurissa yleisesti musiikiksi ymmärretty ääni voi tilanteesta riippuen olla eri kuuntelijoiden mielestä paitsi musiikkia, myös esimerkiksi tarpeelliseksi, miellyttäväksi, hälyksi tai meluksi koettu ympäristötekijä. Äänen arviointi ei-musiikilliseksi voi puolestaan johtaa yleisemmin äänen määrittelyyn häiritseväksi, samantekeväksi tai esteettisesti arvottomaksi. Jyrkkä kahtiajako musiikillisiin (”musikaalisiin”) ja ei-musiikillisiin (”epämusikaalisiin”) ääniin saattaa vaikuttaa myös passiivisen ääniympäristöasenteen muodostumiseen (Riikonen 1996). Musiikkikasvatuksessa kannattaisikin tutkia, onko mahdollista häivyttää tai purkaa selvärajainen musiikillisten ja ei-musiikillisten äänen dikotomia.

Edellä sanottu ei mitätöi musiikkikasvatuksen ja äänimaiseman kuuntelukasvatuksen liittymäkohtien hyödyntämistä.¹⁴⁸ Päinvastoin, kuten Schafer jo vuonna 1965 visioi, perusopetuksen oppiaineista nimenomaan musiikki voi huolehtia äänimaiseman kuuntelukasvatuksesta. Nyt ajatus on toteutumassa: vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukaan myös elämyksellinen ääniympäristön kuuntelu

¹⁴⁶ Auditiiivista ympäristöä on käytetty esimerkiksi improvisoinnin, äänisommitelmien, äänimaisemien ja äänipartituurien, laulamisen, soittamisen, musiikkidraaman, -liikunnan tai kuvallisen ilmaisun lähtökohdana ja oleellisena osana (ks. Linnankivi et al. 1981, 297–307; 1994, 222).

¹⁴⁷ Esimerkkinä tästä on opettajaurani ajalta tilanne, jossa kolme kuorolaista kieltäytyi esittämästä koulun juhlassa Hermann Rechbergerin teosta Vanha linna (1975), koska puhekuoroon ja ääni-improvisaatioon perustuva sävellys ei ollut heidän mielestään musiikkia.

¹⁴⁸ Musiikkikäsitteen laajentumisen myötä mikä tahansa ääni on musiikkikasvatuksessa voitu ottaa musiikillisen ilmaisun käyttöön (Kouluhallitus 1974, 31; 1976, 12). Myös soittimena voi olla mikä tahansa, mikä soi.

kuuluu musiikinopetuksen piiriin. Kuten Hyvönen (2002, 14) ehdottaa, myös ääniympäristön analyttisen ja kriittisen kuuntelun harjoittelu kannattaisi aloittaa jo alkuopetuksen aikana.

Ympäristön äänien kuuntelu voi olla musiikinopetuksessa väline, joka virittää oppilaat luovaan ajatteluun ja musiikilliseen toimintaan. Ympäristöäänien tutkiminen ja hyödyntäminen musiikin materiaalina voi jo sinänsä ohjata ympäristön kokemukselliseen kuunteluun. Musiikin oppiaineessa on mahdollista tutkia myös äänen ominaisuuksia, oppia ääniympäristön havainnointia, analyttistä kuuntelua sekä harjaantua kokemuksellisessa äänimaiseman kuuntelussa.

Musiikkikasvatuksessa voidaan hyödyntää ympäristökasvatuksen ja äänimaisemakasvatuksen metodeja. Erityisesti äänikävely ja sen erilaiset ympäristötaiteelliset ja yhteisölliset toteuttamistavat linkittävät toisiinsa äänimaiseman ja musiikin kuuntelun opettamisen (ks. Kankkunen 2012a; 2012b). Ympäristöäänien muokkaaminen ja koostaminen musiikilliseksi äänimaisemaksi sisältää äänellisen toimijan reflektointia ääniympäristön kanssa. Mainitut seikat ovat merkittäviä, sillä oppilaan äänellinen toimijuus ja oma ääni vahvistuvat omakohtaisessa tekemisessä. Edellä esitetyn perusteella ehdotan tutkimuksessani musiikin kuuntelukasvatuksen tehtäväksi paitsi musiikillisen äänen, myös entistä selvemmin ympäristöäänien kuuntelun opettamista.

Äänimaiseman kuuntelukasvatus ja äänellinen toimijuus

Edellä on todettu, että äänimaiseman kuuntelukasvatus on äänellisen toimijan kasvatusta, joka voi olla esimerkiksi osa ympäristökasvatusta tai musiikkikasvatusta. Koska ääniympäristön kuuntelu tapahtuu yhteisessä ympäristössä ja myös usein liittyy yhteiseen tai yhteisölliseen äänelliseen toimintaan, kuuntelukasvatuksessa äänimaiseman kuuntelijaa tulee tarkastella äänimaiseman eettisenä äänellisenä toimijana. Esimerkiksi musiikkikasvatuksessa tapahtuvassa äänimaiseman kuuntelukasvatuksessa tämä tarkoittaa, että enää ei vain puhuta musiikin tai äänimaiseman säveltämisestä ja luomisesta, vaan toiminnasta, joka vaikuttaa ympäristöömme. Näin oppilaista voi kasvaa oman ääniympäristönsä aktiivisia ja vastuullisia vaikuttajia, schafferilaisen kuuntelukasvatuksen käsittein ilmaistuna *akustisia suunnittelijoita* (esim. Schafer 1974, 10–12).

Ympäristövastuullisen äänimaiseman kuuntelukasvatuksen lähtökohtana on yhteisöllinen kuuntelukompetenssi (luku 5.4). Äänimaiseman kuuntelussa se ilmenee, paitsi kyvykkyytenä tulkita tiettyyn aikaan ja paikkaan liittyviä ääniä, myös kyynä kommunikoida yhteisöä rakentavasti ympäristön toisten toimijoiden kanssa. Ääniympäristön kuuntelua voidaan pitää äänellisten toimijoiden vastuullisena yhteisöllisenä yhteistoimintana, jos he

havaitsevat ja ottavat empaattisesti huomioon toistensa tilanteet ja aseman sosiaalisessa kentässä (ks. Nurmi et al. 2014, 61).

Truax'in akustisen kommunikaation mallin (KUVIO 7) ja äänimaiseman kuuntelun vuorovaikutusmallin (KUVIO 11) pohjalta äänimaiseman kuuntelukasvatus tarkoittaa yksilön ja yhteisön eettisen äänellisen toimijuuden harjoittelua äänimaisemassa ja akustisessa yhteisössä. Edellä esitetyn ympäristökasvatuksen opettamis- ja oppimisstrategian, schafferilaisen kuuntelukasvatuksen sekä musiikkikasvatuksen ympäristönkuuntelun näkökulmasta painotan äänimaiseman kuuntelukasvatuksessa äänellisen vuorovaikutuksen eettisyyttä.

6.3 Kuuntelukasvatuksen arvopohja ja etiikka

Kuuntelukasvatuksen arvopohja

Koska kasvatus suuntautuu aina johonkin päämäärään, ei myöskään kuuntelukasvatuksesta voida puhua asettamatta arvoihin perustuvia kasvatustavoitteita (ks. Launonen & Pulkkinen 2004, 13–14). Kuten on huomautettu, kasvatustavoitteita ei tulisi asettaa irrallaan kasvatustodellisuudesta (esim. Hollo 1952, 64–65; Hansen 2007). Myöskään praksikseksi ymmärretyyn kuuntelukasvatuksen päämäärää ei voida määritellä kasvatuksen ulkopuolelta, vaan kasvatuksen tavoitteet toteutuvat kasvatuskäytännössä ja -teoissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) kirjattu arvopohja on kuuntelukasvatuksen opetussuunnitelman perusta, joka asettaa myös tehtäviä uudistuvalla kuuntelukasvatukselle.¹⁴⁹ Tutkimuksessani nostan etusijalle ne kuunteluun liittyvät arvot, jotka ottavat akustisessa kommunikaatiossa tasapuolisesti huomioon yksilön ja yhteisön hyvän. Kasvattajana uskon, että perusopetuksessa voidaan harjoitella ja kehittää sekä yksilöllistä että yhteisöllistä eettistä kuuntelukompetenssia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) kirjattu arvoperusta kannustaa eettisen ajattelun ja myötätunnon vahvistamiseen. Kasvatus eettiseen harkintaan ja myötätuntoisuuteen on perusopetuksen tärkeimpiä periaatteita (ks. Halinen et al. 2016, 26–27). Perusopetuksen eettisen kuuntelukasvatuksen ohjenuorana on arvopohja, jonka kulmakivenä ovat Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus ja niin sanotut

¹⁴⁹ Perusopetuksen arvopohjaan kuuluu oppilaan ainutlaatuisuus ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä, ihmisyyden, sivistyksen, tasa-arvon ja demokratian, kulttuurin moninaisuus sekä kestävä elämäntavan välttämättömyys (POPS 2014, 12–14). Perusopetuslain (628/1998) mukaan opetus- ja kasvatustyön perusarvojen tulee tasapainoisesti edistää sekä yksilön vahvistumista että yhteiskunnan säilymistä ja kehittymistä.

klassiset perusarvot eli pyrkimys ”totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan” (POPS 2014, 14–16; myös KM 1970: A4, 38–39; POPS 1985, 13; 1994, 13; 2004, 14).

Kommunikaation etiikkaan tukeutuva kuuntelukasvatus perustuu kansalaisoikeuksien, kuten sananvapauden varaan siinä merkityksessä kuin se on ilmaistu edellä mainitussa julistuksessa¹⁵⁰ ja Kansalaisoikeuksia ja poliittisia oikeuksia koskevassa kansainvälisessä yleissopimuksessa¹⁵¹ (ks. Spooft 2007, 11). Etiikan perusta nojaa ihmisarvoon, jokaisen ihmisen olemassaolon loukkaamattomuuteen perusarvona. Tietoisuus kansalais- ja ihmisoikeuksista ohjaa huomioimaan kaikkien osapuolten näkökulman ja siten edistää eettistä herkkyyttä ja harkintaa, jota tarvitaan eettisessä päätöksenteossa. Kiteyttäen sekä akustisen kommunikaation etiikan että eettisen kuuntelukasvatuksen johtavana periaatteena on yksilöiden välisten perusoikeuksien kunnioittaminen.

Kouluyhteisön tosiasialliset arvot, jotka ohjaavat koulun toimintaa, muodostuvat ja realisoituvat koulun toimintakulttuurissa, kun arvot asetetaan toiminnassa tärkeysjärjestykseen. Käytännössä kouluyhteisön toiminta ja sen jäsenten yhteistyö lepäävät sen varassa, mitkä eettiset arvot ohjaavat yhteisön jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta. Kuuntelu-käsitteen laajan merkityksen tai yhteisöllisyyden periaatteiden hyväksyminen ei siis vielä riitä, vaan on neuvoteltava ja päätettävä, kuinka niihin liittyvistä arvoista johdetaan konkreettisia, käytännön toimintaa ja vuorovaikutusta ohjaavia normeja. Näin ollen, jotta opetussuunnitelman arvope- rustan kirjaukset eivät jää abstrakteiksi ja tyhjiksi korulauseiksi, kuuntelukasvatuksen opetuksessa on huolehdittava arvojen sitomisesta oppilaiden elämäntilanteeseen. Vain siten eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat oppilaat oppivat tarkas-telemaan empaattisesti toistensa elämäntilanteita, olosuhteita, kulttuurisia tapoja, katsomuksia ja yhteisöllisiä käytäntöjä.

Jaen seuraavassa kuuntelukasvatuksen eettiset kysymykset kahteen ryhmään, kommunikaation ja kasvatuksen etiikkaan. Kommunikaation etiikan piiriin kuuluvat esimerkiksi kysymykset siitä, kuinka äänellisissä tilanteissa tulisi toimia. Kasvatuksen etiikkaan liittyä esimerkiksi se, millaiset kasvatettavaan kohdistuvat toimet ovat kuuntelukasvatuksessa oikeutettuja. Myös tavoite kasvatettavasta aktiivisesti ympäristöönsä vaikuttavana eettisenä toimijana tai akustisena suunnittelijana tuo omat haasteensa kuuntelukasvatukseen.

¹⁵⁰ Ks. esim. <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=fin>.

¹⁵¹ Ks. esim. <http://www.globalis.fi/Kv-sopimukset/Kansalais-ja-poliittisia-oikeuksia-koskeva-yleissopimus>.

Akustisen kommunikaation etiikka: yksilön ja yhteisön näkökulma

Kuten aiemmin on todettu, äänellisen toiminnan etiikkaa voidaan lähestyä kahdesta suunnasta, yksilön vertikaalisen ja yhteisen horisontaalisen perspektiiveistä (ks. Westerlund 2002, 18; myös Väkevä & Westerlund 2007, 101). Molemmat näkökulmat tulevat esille eettisessä harkinnassa, kun äänelliset toimijat arvioivat, mikä toimintavaihtoehto olisi sopivin tietyssä tilanteessa. Koska toimintamme yksilöinä on suhteessa yhteisesti jaettuihin käytäntöihin, joudumme ottamaan huomioon yhteiset säännöt, periaatteet ja perinteet. Vaikka saatamme tulkita yhteisöllisiä käytäntöjä jonkin verran eri tavoin, voimme silti puhua ”jaetuista” kokemuksista (Westerlund 2002, 46 [lainausmerkit alkuperäiset]). Oikeudenmukainen ja sopiva eli ”oikea toiminta” hyödyttää sekä yksilöä että yhteisöä (Bowman 2000, 100 [lainausmerkit alkuperäiset]), mutta yksilön ja yhteisön asetelmaan sisältyy tavallisesti myös jännitteitä. Kun hyväksytään ristiriitojen ja jännitteiden olemassaolo, voidaan myös avoimesti ja tasa-arvoisesti neuvotella yhteisestä ymmärryksestä, jännitteiden purkamisesta ja yksityisen ja yleisen edun yhteensovittamisesta.

Toiminta yhteisessä ympäristössä edellyttää eettistä harkintaa, joka käy ilmi toiminnassa tehtävien ratkaisujen laadussa. Eettisen päätöksenteon lähestymistavat voidaan akustisessa kommunikaatiossa jakaa kolmeen ryhmään: eettisesti oikea ratkaisu perustuu joko lopputulokseen, eettisiin periaatteisiin tai päätöksen perustelut ovat sidoksissa itse päätöksentekijään (Clarkeburn 2006, 19–20, 20, 22). Ensimmäisessä, hyötyeettisessä tapauksessa ratkaisu on eettisesti perusteltu, kun sen tuloksena toiminnan lopputulos on eettisesti hyväksyttävä (emt., 19–20). Toisessa tapauksessa ratkaisu on hyvä, kun se on tehty eettisten perusteiden ja periaatteiden mukaisesti. Myös kolmannessa ryhmässä päätökset perustuvat periaatteisiin, mutta päätöksen perustelut ovat sidoksissa eettiseen toimijaan eli hyveelliseen ihmiseen päätöksentekijänä (emt., 20).

Yksilön ja yksilöiden etiikka

Akustisen kommunikaation eri tilanteissa joudutaan arvioimaan äänellisen toiminnan sopivuutta tai vaikuttavuutta. Kuuntelijan on esimerkiksi kasvokkaisessa kommunikaatiossa harkittava, millainen toiminta on tarkoituksenmukaista ja riittävää juuri tässä tilanteessa. Ääniympäristössä äänellisen toiminnan laadun ja seurausten arviointi on ongelmallista, sillä ihmiset kokevat äänimaiseman muutokset eri tavoin. Äänellinen toiminta voi aiheuttaa myös pysyviä tai väliaikaisia terveydellisiä vaikutuksia, jotka ilmenevät heti tai vasta pidemmän ajan kuluessa. Näin ollen akustisen kommunikaation etiikan perustana hyötyeettinen lähestymistapa, joka tähtää yleisen onnellisuuden maksimoimiseen, on haasteellinen. On

vaikeaa arvioida ja päättää esimerkiksi, miten, millä aikavälillä ja ennen kaikkea kenen hyötyjä ja haittoja mitataan.

Eettisen ratkaisun tekotapaan liittyvä, universaalien periaatteiden tai ennalta määriteltyjen sääntöjen olemassaoloon ja tuntemiseen perustuva eettinen päätöksenteko puolestaan edellyttää, että päätös on tehty sitä varten annettuja ohjeita noudattaen (Clarkeburn 2006, 36). Inhimillisen äänellisen toiminnan tilanteet ovat kuitenkin usein niin monimutkaisia, ettei yksiselitteisesti noudatettavia moraalisia sääntöjä tai toimintaohjeita ole helppo muotoilla. Kuten aikaisemmin on todettu, myös hyve-eettinen lähestymistapa tarjoaa vain yleisiä ohjeita siitä, mitkä ratkaisut ovat eettisessä ongelmanratkaisussa perusteltuja. Avuksi tulee kuitenkin fronesis, käytännöllinen järki.

Kuten kuuntelun eettisen harkinnan oppimisen tarkastelun yhteydessä (5.3) on todettu, hyve-etiikassa oletetaan, että toimija oppii ja pystyy ratkaisemaan eettisiä ongelmia käytännöllisen järjen avulla. Käytännöllisen järjen avulla toimien voidaan löytää tilanteeseen sopiva toimintatapa eli ”oikea teko, oikeaan aikaan, oikeille henkilöille tai ihmisjoukolle, oikealla tavalla, oikeassa tarkoituksessa ja laajuudessa” (ks. Bowman 2000, 100). Tähän nojaten korostan tutkimuksessani äänellisen toimijan vastuuta eettisessä harkinnassa. Yksilön ja yhteisön tai yksityisen ja yleisen välistä ristiriitaa ei aristoteelisen hyve-etiikan teleologisesta näkökulmasta ole, sillä jokaisella ihmisellä on luontainen lajityypillinen päämäärä, joka voi toteutua ainoastaan yhteisön jäsenenä (Nikomakhoksen etiikka VIII; Repo 2014, 58–59). Näin ollen, kuten musiikkikasvatustutkija Wayne Bowman (2000, 104) huomauttaa, eettinen toimijuus ei ole mahdollista ilman yhteisöllistä kommunikatiivista suhdetta. Myös akustisen kommunikaation praksiksen oletuksena on omien ja toisten intressien myös yhteensovittaminen. Kuten edellä on todettu, kuuntelun etiikka koetellaan käytännössä aina uudelleen: jokaisessa aktuaalisessa tilanteessa on päätettävä, mikä olisi oikea toimintatapa juuri nyt.

On huomattava, että puhe moraalisesti oikeasta teosta ei sinänsä edellytä teoriaa tekojen oikeudesta tai vääryydestä (Repo 2014, 55). Voidaan sen sijaan muodostaa käsitys ominaisuuksista, joita toimijalla pitäisi olla, jotta hän toimisi järkevästi ja eettisesti. Aristoteelisen hyve-etiikkaan nojaten tarkoitan äänellisessä toiminnassa moraalisesti oikealla sellaisien tekojen tekemistä, jotka tuottavat sekä yksilöllistä että yhteisöllistä hyvää ja joita hyveellinen ihminen on siksi taipuvainen tekemään. Näin ollen hyveellisen ihmisen tärkein ominaisuus on fronesis (ks. käytännöllisestä järjestä luku 5.3).

Koska ”on mahdotonta olla hyvä ihminen varsinaisessa mielessä olematta käytännöllisesti järkevä ja käytännöllisesti järkevä ilman luonteenhyveitä”, fronesis on kaikkien muiden hyveiden edellytys (Nikomakhoksen etiikka VI 13, 1144b30–35; myös Repo

2014, 58). Tämän mukaan inhimillinen hyvä akustisessa kommunikaatiossa tarkoittaa hyvin toimimista järjen mukaan ja järkevästi käyttäytyen (ks. Nikomakhoksen etiikka I 7, 1098a5–20). Eettisen harkinnan näkökulmasta onnistunut vuorovaikutus tarkoittaa dialogista tai, kuten Bowman (2000, 100 [lainausmerkit alkuperäiset]) tähdentää, eettisesti ”oikeaa toimintaa” aktuaalisessa tilanteessa.

On esitetty, että meillä on moraalinen velvollisuus kuunnella toisiamme (esim. Noddings 2003, 21). Tutkimuksessani tuen Hanhivaaran (2006, 29–32) väitettä, että nähdyn ja kuulluksi tuleminen on tavoite sinänsä eikä ”pelkästään askel kohti aktiivista kansalaisuutta”. Näin ollen dialogisen akustisen kommunikaation ideaalina on yksilön ja yhteisön oikeus tulla kuulluksi äänentuottajana ja kuuntelijana. Toisaalta on tuotu esille oikeus olla kuuntelematta (esim. Purdy 1997, 14–15). Inhimillisenä toimintana kuuntelu (tai ei-kuuntelu) voi monella tapaa vaikuttaa toisiin ihmisiin; joskus on vaikeaa tai jopa mahdotonta myöhemmin korjata sitä, että olemme jättäneet kuuntelematta.

Yhteisöetiikka

Yhteisöetiikan perusajatuksen mukaan voimme määritellä yhteisön hyvän viittaamalla suoraan sen tämänhetkisiin jäseniin (Clarkeburn 2006, 31). Esimerkiksi terveydelle turvallisen ääniympäristön tai kulttuurisesti arvokkaan äänimaiseman vaaliminen voivat olla akustisen yhteisön tavoiteltava hyvä riippumatta siitä, ketkä juuri tällä hetkellä asuvat tuolla alueella. Voidaan siis ajatella, että esimerkiksi akustisella yhteisöllä itsellään on eettinen tehtävä yhteisöllisten arvojen puolustajana. Yhteisönä toimivalla ryhmällä täytyy olla kuitenkin joko epävirallinen tai virallinen asema vuorovaikutuksen osapuolena yhteisön hyvää koskevissa neuvotteluissa. Tämä tarkoittaa, kuten yhteisön määrittelyn (luku 3.2) yhteydessä kävi ilmi, että yhteisölliseksi toimijaksi tunnistetaan ryhmä ihmisiä, jonka kanssa muut ryhmät ja ryhmän ulkopuoliset yksilöt voivat olla vuorovaikutuksessa (Lehtonen 1990, 24).

Kun eettistä päätöksentekoa lähestytään yhteisön edun näkökulmasta, Clarkeburnin (2006, 31–32) mukaan tehtävä voidaan jakaa osiin seuraavasti: on ensiksi määriteltävä yhteisö, toiseksi määriteltävä sen hyvä, kolmanneksi arvioitava, miten erilaiset ratkaisuvaihtoehdot palvelevat yhteisön hyvää ja neljänneksi tehtävä eettisesti oikeutettu päätös eli on valittava vaihtoehto, joka maksimoi yhteisön hyvän. Eettiseen harkintaan ja päätöksentekoon liittyvä eettinen herkkyyks edellyttää, että on tunnistettava ja otettava huomioon kaikki ne osalliset ja osapuolet, joihin tilanne saattaa vaikuttaa (Rest 1986, 3, 5). Tällä perusteella myös yhteisöt voivat oikeutetusti olettaa, että niiden tavoitteet huomioidaan eettisiä päätöksiä tehtäessä (Clarkeburn 2006, 31). Tutkimuksessani yhteisöetiikka palvelee yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen lähtökohtien ja tavoitteiden jäsentämistä.

Äänimaiseman kuuntelukasvatuksen lähtökohtien tarkastelun yhteydessä on kuvattu, kuinka kasvatuksessa pyritään edistämään ääniympäristöön liittyvää sosiaalisen vastuullisuuden kehitystä yksilön lähipiiristä kohti globaalia vastuunottoa. Myös eettisen toiminnan kehittymisen tutkijat Rest, Narvaez, Bebeau ja Thoma (1999) painottavat, että moraalijattelussa on tärkeää erottaa mikro- ja makromoraalin alueet.¹⁵² Molemmissa tapauksissa yksilön eettisen argumentoinnin perusteet määräytyvät sosiomoraalisesta perspektiivistä käsin (Juujärvi & Pessa 2009, 94). Globaalivastuun näkökulman integroiminen eettiseen toimintaan edellyttää eettisen ongelmien käsitteellistämistä makromoraalin kysymyksiä eli kehittyntä moraalijattelua (emt., 94–95).

Ihmisten yhteiselämään linkittyvät toiminnan normit mahdollistavat yhdessä toimimisen.¹⁵³ Moraaliset normit tekevät yhteisöllisyyden mahdolliseksi; ihmisten on voitava luottaa siihen, että toiset pyrkivät toimimaan moraalisesti oikein. Toimintamme erilaisissa ja monimuotoisissa kulttuurisissa, kielellisissä ja katsomuksellisissa ympäristöissä edellyttää paitsi laajaa kulttuurista osaamista, myös arvojen ja asenteiden kriittistä reflektointia sekä omien ja toisten oikeuksien ja vastuiden tuntemista (ks. POPS 2014, 21–22). Äänellisessä toiminnassa on moraalienormien ja sosiaalisten normien lisäksi otettava huomioon äänellistä toimintaa säätelevät oikeudelliset normit (ks. Repo 2014, 40).

Sosiaalisesta näkökulmasta yksilöiden ja yhteisöjen toimintaa voidaan pitää kommunikatiivisena, kun toimintaa ohjaa ymmärrys, joka sietää myös erimielisyyttä (vrt. Habermas 1994, 68–72).¹⁵⁴ Äänellisen toiminnan etiikka pohjautuu siten jatkuvaan neuvotteluun, jonka kantavana ajatuksena on sekä omien että toisten toimijoiden päämäärien huomioiminen. Jos taas kommunikoijan tavoitteena on ainoastaan saavuttaa omat tavoitteensa ja menestyä viestinnän avulla, kyse on kommunikatiivisesta strategisesta toiminnasta (emts.).

Tavallisesti strateginen viestijä on puhuja. Kuuntelijan näkökulmasta yhteisymmärrys, joka on saatu aikaan pakolla tai ulkoisella vaikuttamisella (lahjonta, pelottelu, johdattelu, harhauttaminen), ei ole todellista yhteisymmärrystä (ks. Habermas 1994, 71). Myös kuuntelija

¹⁵² Mikromoraali koskee lähiympäristöä ja kohdistuu läheisten ja tuttuun ihmisten vuorovaikutukseen, kun taas makromoraali viittaa toisilleen tuntemattomien ihmisten väliseen yhteistoimintaan ja globaaliin kysymyksiin (ks. Juujärvi & Pessa 2009, 94).

¹⁵³ Normit ajatellaan tässä käyttäytymisen standardeiksi. Ne asettavat ehtoja, joita käyttäytymisen tulee noudattaa, jotta se olisi hyväksyttävää (Repo 2014, 40).

¹⁵⁴ Habermas (1994, 68–72) jaottelee ihmisen toiminnan sosiaaliseen ja ei-sosiaaliseen toimintaan. Jälkimmäisen tarkastelun rajana tutkimukseni ulkopuolelle.

voi toimia strategisesti, esimerkiksi valitsemalla toimintatavakseen ”mykkäkoulun” eli verbaalisesta kommunikaatiosta kieltäytymisen (ks. Labelle 2010, 72–74). Vaikka strateginen viestintä on sosiaalista toimintaa, tutkimukseni näkökulmasta se ei täytä inhimilliseen kommunikaatioon kuuluvaa dialogisen vuorovaikutuksen ehtoa.¹⁵⁵

Kasvatuksen etiikka ja kuuntelukasvatus

Käytäntöön sovellettuna kaikilla kasvatusidealeilla on eettisiä seurauksia (Hansen 2007). Tutkimuksessani jaan Deweyn (esim. MW 12, 187, 198) kasvatusnäkemysten, jonka mukaan kaikki kasvatusprosessiin kuuluva voidaan nähdä eettisestä perspektiivistä. Koska akustinen kommunikaatio inhimillisenä käytäntönä on normatiivisesti jäsentynyt, myös kuuntelukasvatuksen perimmäinen kysymys on eettinen (ks. Lindström 2009, 109; 2011, 30–31). Koska kuuntelukasvatuksessa tarkastellaan rajattua inhimillisen toiminnan aluetta, kuuntelukasvatuksen etiikka on soveltavaa eli praktista etiikkaa (ks. Repo 2014, 36). Eettisen kuuntelukasvatuksen tehtävä on moraalifilosofian keinoin pohtia, miten äänelliseen toimintaan ja erityisesti kuunteluun liittyviä moraalisia ongelmia voidaan kuuntelukasvatuksessa ratkaista.

Tutkimuksessani äänellisen toiminnan etiikan ja sen opettamisen tarkastelun kehyksenä on Westerlundin (2002, 16–18) deweylaisen pragmatismien näkökulmaan nojaava yksilön ja yhteisen suhteen käsitteellinen jäsenyys (KUVIO 1). Kiinnitän huomion Westerlundin (2002, 18) mallissa sen perusoivallukseen, yksilöllisen ja yhteisöllisen ulottuvuuden yhdistämiseen. Yksityisen ja yhteisen risteymän tarkastelun avulla voidaan yhdistää ja jäsentää järkevällä tavalla perusopetuksen kuuntelukasvatuksen kaksijakoinen opetus- ja kasvatus tehtävä, yhtäältä yksilöllisen kasvun ja toisaalta yhteisöllisyyden tukeminen. Vastaavasti mallin horisontaalis-vertikaalisen jäsenyyksen avulla voidaan tuoda esiin yksilöllisen ja yhteisöllisen eettisen toiminnan yhteenkietoutuminen. Siten mallin lähtökohdasta on mahdollista tarkastella esimerkiksi, millä edellytyksillä eettisesti vastuullinen äänellinen toiminta voi toteutua yhteisössä tai kuinka yksilö voi yhteisön jäsenenä oppia tähän liittyvää eettistä harkintaa yksilönä ja osana omaa elämäänsä.

Eettistä päätöksentekoa, joka tapahtuu aina suhteessa yhteisön toisiin jäseniin, voidaan kuuntelukasvatuksessa tarkastella Restin moraalisen toiminnan mallin avulla (luku 5.3).

¹⁵⁵ Habermasin sosiaalisen toiminnan jaottelu strategiseen ja kommunikatiiviseen toimintaan voidaan nähdä viestinnän (vaikuttaminen viestin avulla) ja kommunikaation (vuorovaikutus, jakaminen, keskinäinen yhteys) käsitteiden erona. Akustisen kommunikaation teorian näkökulmasta Habermasin jaottelu palautuu akustisen kommunikaation objektiivisten ja kommunikatiivisten viestintämallien väliseen eroon.

Lisäksi eettisen äänellisen toiminnan teorian jäsennyksessä voidaan hyödyntää aristoteelista hyve-etiikkaa. Kuuntelukasvatukseen sovellettuna hyve-etiikka ohjaa ja auttaa keskittymään kasvatettavan kasvuun ihmisenä eli pikemminkin siihen, mitä oppilaat ovat ihmisinä kuin siihen, mitä tekoja he osaavat jo tehdä. Toisaalta hyve-etiikka valaa uskoa yhteisöllisen kasvatuksen merkitykseen, sillä aristoteelisen hyve-etiikan mukaan ”hyvä käytös nousee hyvistä tavoista, jotka muodostuvat toistamisen ja korjaamisen tuloksena” (Clarkeburn 2006, 44).

Työssäni eettisen kasvatuksen johtojatukseksi on, että eettisesti kestävä elämäntapa vaatii tahtoa ja kykyä kohdata toiset arvostavasti ja kuunnellen. Tämä tarkoittaa ensinnä sitä, että oppilaita kasvatetaan kohtaamaan arvostavasti muut ihmiset (POPS 2014, 21). Arvostavassa kohtaamisessa on kysymys siitä, että vuorovaikutuksessa asetutaan sekä vaikuttajaksi että vaikutettavaksi sekä luodaan luottamuksellinen ja arvostava ilmapiiri. Toiseksi, koska keskinäinen luottamus on kommunikaation perusta, kasvatuksen etiikka on luottamuksen etiikkaa. Sen perusta on dialogissa, luottamukseen perustuvassa toisen ihmisen kohtaamisessa (ks. Värrä 2004, 77). Luottamus perustuu yhteisiin sääntöihin; puhuja odottaa, että häntä kuunnellaan, kuuntelija puolestaan olettaa, että hänelle puhutaan totta. Sääntöihin luottaen uskalletaan toimia totutusti, kuten päivittäin tervehdittäessä. Koska kuuntelukasvatuksessa opetellaan tällaisia yhteisiä ”pelisääntöjä”, eettinen kuuntelukasvatus on kasvatusta sosiaalisuuteen.

Kuuntelijan käytännöllisen järjen (5.2) tarkastelun perusteella kuuntelukasvatus ei voi olla normatiivista arvojen ja moraalien opettamista. Akustisen kommunikaation etiikan tarkastelussa edellä kävi ilmi, että eettisiin kysymyksiin on vain vähän tai ei lainkaan yksiselitteisiä tai ehdottoman oikeita vastauksia. Koska eettisen päätöksenteon pohjana ovat arvoihin perustuvat perustelut ja kysymykset, jokainen vastausyritys perustuu johonkin taustaoletukseen.

Eettinen päätös on myös kontekstuaalinen: se voi olla sopiva tietyssä tilanteessa, mutta ei välttämättä jossain toisessa (esim. Värrä 2004, 77; Spoof 2007, 9–10). Samoin äänellisen vuorovaikutuksen normit ovat kontekstuaalisia ja jatkuvan neuvottelun alaisia. Akustisessa kommunikaatiossa voi olla epäselvää tai kiistanalaista esimerkiksi, kenen päämääriä äänentuottaminen tai kuuntelu kulloinkin palvelee. Tästä syystä äänellisen toiminnan arvojen oikeutusta voidaan punnita vain kulttuuriseen toimintaympäristöön, yhteisön tai yhteisöjen väliseen toimintaan liittyvinä. Onkin erittäin haasteellista perustella, miksi opettamamme arvot ovat juuri niitä, joita tulisi omaksua.

Se, että kuuntelukasvatuksen tehtävänä ei ole etsiä absoluuttisia tai yksiselitteisiä äänellisen toiminnan normeja, ei tarkoita, etteikö eettisesti kestäväään ratkaisuun kannattaisi pyrkiä. Koska akustiseen kommunikaatioon osallistuvilla voi olla erilaisia päämääriä, kuuntelukasvatuksessa on pohdittava kommunikaatioon osallistuvien vapauksien ja velvollisuuksien suhdetta. Siten kuuntelukasvatuksen etiikka koskee sitä, miksi, mitä ja miten

pitäisi missäkin tilanteessa kuunnella tai kuka lopulta päättää siitä, ketä ja kenen on kuunneltava. Kommunikaation etiikan perusta niin puheen, musiikin kuin äänimaiseman kuuntelussa on kestäväällä pohjalla, jos päämäärien asettamisessa ja tavoittelussa ei unohdeta moraalin ydintä, ihmisen kunnioittamista.

Vastuullisen yhteisöllisen kommunikaation oppiminen tarkoittaa, että koulu yhteisössä opimme, kuinka yhteiskunnan jäsenenä tulisi elää ja toimia yhdessä. Parhaiten tämä onnistuu äänellisenä käytäntöyhteisönä, kun koulu yhteisö pienisyhteiskuntana tietoisesti rakentaa kuuntelevaa, neuvottelevaa ja oppivaa yhteisöä (ks. Dewey LW 11, 193–194; myös Wenger 1998). Kun eettisistä arvoista keskustellaan yhdessä, myös yhteisön arvot selventyvät toinen toiseltaan oppimisessa (Törmänen 2011, 16). Koulu yhteisön vuorovaikutus on kulttuurisesti ja sosiaalisesti kestävä, kun se on avointa ja tasa-arvoista. Demokratia puolestaan edellyttää erilaisuuden hyväksymistä ja erilaisten mielipiteiden sietämistä (Westerlund 2002, 215).

Etiikan ymmärtäminen toimintataitoina sisältää ajatuksen, että eettistä harkintaa voidaan asumukaisen kasvatuksen ja harjoituksen avulla oppia (ks. Clarkeburn 2006, 10–11; Repo 2014, 57–58). Koska akustinen kommunikaatio on inhimillistä toimintaa, myös eettistä äänellistä toimintaa voidaan harjoitella. Perusopetuksen näkökulmasta eettinen kuuntelukasvatus tarkoittaa kasvatusta, jonka tarkoituksena on tukea, kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa lausutaan, kuuntelevan yksilön ”kasvu ihmisyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen” (POPS 2014, 19). Haasteena on kehittää oppilaiden eettistä päätöksentekokykyä niin, että he kykenevät tekemään äänelliseen toimintaan liittyviä eettisiä arvioiteja paremmin kuin ennen opetuksen alkua.

Viestintään ja monikulttuuriseen vuorovaikutukseen liittyvän arvojen pohdinnan ja arvokasvatuksen merkityksen odotetaan kasvavan maailmassa, jossa tiedonvälitys, globaalit tietoverkot, sosiaalinen media ja vertaissuhteet muokkaavat lasten ja nuorten arvomaailmaa (Cantell 2004, 140; POPS 2014, 15). Koska toiminta erilaisissa ja monimuotoisissa kulttuurisissa ympäristöissä edellyttää kulttuurista kompetenssia (ks. luku 5.4), myös eettinen harkinta perustuu moninaisuuden tunnustamiseen. Äänellisen toimijan eettinen kulttuurinen kompetenssi viittaa kulttuuriseen osaamiseen ja osallistumiseen, joka perustuu ihmisoikeuksien kunnioittamiseen ja arvostavan vuorovaikutuksen taitoihin (ks. POPS 2014, 21). Osallistuvaa, vastuullista ja kriittistä äänellistä toimijuutta tarvitaan esimerkiksi sosiaalisessa mediassa, josta on muodostunut jatkuvasti uusiutuva ja monimuotoistuva mediavälitteinen yhteisyyden toimintaympäristö (ks. Kangaspunta 2011, 31).

Tarkastelin alaluvussa 5.3 Restin (1994) eettisen toiminnan mallia, joka punnitsee moniulotteisesti moraalijattelun ja toiminnan välistä yhteyttä. Kuuntelukasvatuksen kannalta

mallin vahvuutena on, että se identifioi ne eettisen harkinnan osa-alueet, joita akustisessa kommunikaatiossa on harjoiteltava, kun pyritään huomioimaan äänellisen toiminnan eettisyys toisen kohtaamisessa. Malli soveltuu myös inhimilliseen akustiseen kommunikaatioon liittyvien monimutkaisten moraalisten kysymysten tarkasteluun. Kuuntelukasvatuksen kannalta erityisen tärkeä on Restin mallin huomio eettisen toiminnan herkästä haavoittuvuudesta tai estymisestä. Mallin mukaan epäonnistuminen millä tahansa eettisen harkinnan neljästä osa-alueesta johtaa epäonnistumiseen koko toiminnassa (Rest 1994, 9, 22). Siten, vaikka eettisten ongelmien havaitsemista, analyysia ja päätöksentekoa voidaan harjaannuttaa, on optimistista olettaa, että lyhykestoisen kouluopetuksen avulla voitaisiin vaikuttaa kaikkien oppilaiden moraalisiin pysyvästi (Clarkeburn 2006, 10–11).

Koska kaikkia neljää osatekijää tarvitaan eettisen toiminnan aikaansaamisessa, on olennaista, että kasvatettavan tulisi olla tietoinen jokaisen komponentin tärkeästä merkityksestä eettisessä harkinnassa. Samalla on hyväksyttävä, että kasvatettavista kasvaa itsenäisiä äänellisiä toimijoita, joiden eettinen toimijuus myös tulevaisuudessa kietoutuu tiukasti siihen, mitä he ovat ja keitä haluavat olla. Tämän eettisen tietoisuuden edistäminen on eettisen kuuntelukasvatuksen tehtävä.

6.4 Kuuntelukasvatuksen tavoitteet

Kuuntelukasvatuksen laaja-alaisen osaamisen tavoitteet

Koska kuuntelutaidot ovat onnistuneen kommunikaation edellytys, kuuntelukasvatuksen tavoitteet on toisaalta asetettava kuuntelussa tarvittavien yhteistyötaitojen ja viestintävalmiuksien mukaisesti. Toisaalta kuuntelukasvatus, joka liittyy kiinteästi perusopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tukemiseen sekä erityisesti opetus- ja kasvatustehtävän hoitamiseen, tähtää oppilaan äänellisen toimijuuden ja koulun yhteisöllisyyden edistämiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin nivotut kuuntelukasvatuksen tavoitteet voidaan jäsentää yhtenä kokonaisuutena perusopetuksen laaja-alaisen osaamisen avulla (POPS 2014, 20–24).¹⁵⁶ Seitsemästä osakokonaisuudesta muodostuvan laaja-alaisen osaamisen tehtävä on tukea oppilaiden ”ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää

¹⁵⁶ Laaja-alaisen osaamisen osa-alueet ovat 1) Ajattelu ja oppimaan oppiminen, 2) Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, 3) Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, 4) Monilukutaito, 5) Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, 6) Työelämätaidot ja yrittäjyys ja 7) Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (POPS 2014, 20–24).

osaamista” (emt., 20). Laaja-alaisen osaamisen kaikilla osa-alueilla kuuntelulla on omat erityiset tehtävänsä. Kutsun näitä opetussuunnitelman perusteisiin nivottuja tavoitteita *kuuntelukasvatuksen laaja-alaisiksi tavoitteiksi* erotuksena akustisen kommunikaation järjestelmiin perustuvista puheen, musiikin ja äänimaiseman erityisistä tavoitealueista.

Kuuntelukasvatuksen kolmen ensimmäisen laaja-alaisen osatavoitteen perusajatuksena on, että oppilaat oppivat kohtaamaan arvostavasti muut ihmiset (POPS 2014, 19–22). Koska kaikissa akustisen kommunikaation järjestelmissä kuuntelun dialogisuus on varmin tie kommunikaation onnistumiseen (esim. Valkonen 2003, 87), voidaan toisen huomioonottamisen oppimista pitää kuuntelukasvatuksen tärkeimpänä, vaikkakin haasteellisena tavoitteena.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 19–20, 23) ennustetaan, että eettinen kuuntelutaito tulee tulevaisuudessa edelleen korostumaan laaja-alaisen taito- ja tietokokonaisuuksien hallinnassa ja käytössä. Oppilaita on siis ohjattava paitsi etsimään uutta tietoa, myös ”kuuntelemaan toisten näkemyksiä” ja tarkastelemaan kriittisesti omia ajattelu- ja toimintatapojaan (emt., 20–21). Edellä olevan perusteella kuuntelukasvatuksen ensimmäisenä, ajattelun ja oppimaan oppimisen (L1) tavoitteena esitän, että kasvatettava äänellisenä toimijana 1) motivoituu toimimaan eettisesti ja vuorovaikutteisesti, 2) tuntee ja sisäistää vuorovaikutuksen ja kontekstissa toimimisen säännöt, ymmärtää siihen liittyvät tiedolliset sisällöt sekä 3) osaa toimia taitavasti motivaationsa, tietojensa ja eettisen harkintansa pohjalta.

Edelliseen kiinteästi liittyen kuuntelukasvatuksen toisena, kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun (L2) laaja-alaisena osatavoitteena on, että oppilaat oppivat tunnistamaan ja näkemään ympäristön kulttuuriset kielelliset, uskonnolliset ja katsomukselliset merkitykset perustaltaan myönteisenä voimavarana (POPS 2014, 21). Näin kuuntelukasvatus voi tukea myös oman kulttuuri-identiteetin syntymistä sekä toisten kulttuurien hyväksymistä ja kunnioittamista, jotka ovat yhteisöllisyyden edistämiseen sekä tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen perustuvan kommunikaation edellytyksiä.

Kuuntelukasvatuksen kolmantena, itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen (L3) laaja-alaisena tavoitteena on kasvattaa oppilaat huomaamaan ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon merkitys (POPS 2014, 22). Esimerkiksi empaattisessa kuuntelussa oppilas voi konkreettisesti huomata riippuvuutensa muista ihmisistä ja sen, kuinka hän voi vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin. Tästä syystä opetuksen tehtävänä on kehittää oppilaiden elämänhallinnan perustaitoja ja valmiuksia, jotka liittyvät terveyteen, hyvinvointiin, turvallisuuteen ja arjenhallintaan.

Neljäntenä kuuntelukasvatuksen tavoitteena on tukea monilukutaidon (L4) opetusta osana koulun laaja-alaisen osaamisen opetusta (ks. POPS 2014, 17, 22). Kuuntelukasvatuksen tavoitteena monilukutaidon hallinta tarkoittaa, että äänellinen toimija pystyy ottamaan vastaan ja välittämään viestejä esimerkiksi puhutussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa. Tähän liittyen kuuntelukasvatuksen viidennessä laaja-alaisessa tavoitealueessa, tieto- ja viestintäteknologisessa osaamisessa (L5) keskitytään monilukutaidon välineisiin (emt., 23).¹⁵⁷ Kuuntelukasvatuksen tavoitteena on opastaa oppilaita hahmottamaan digitaalisen median merkitys ihmisten arjessa vuorovaikutuksen ja vaikuttamisen välineenä. Se merkitsee, että kasvatettavat oppivat hahmottamaan paitsi viestintäteknologian mahdollisuuksia, myös riskejä globaalien maailman kansainvälisessä vuorovaikutuksessa.

Kuuntelukasvatuksen kuudes laaja-alainen osa-alue, työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) asettaa tavoitteet työelämässä tarvittavalle kuuntelulle. Toin työni alussa (luku 1.2) esille kuuntelun merkityksen korostumisen, kun teknologisen kehityksen ja talouden globalisoitumisen myötä myös työn luonne ja ammattivaatimukset ovat alttiina muutoksille (Wolvin 2012, 123; Merilampi 2014, 15, 64). Kuuntelukasvatuksen tavoitteena on vastata muuttuvassa maailmassa ammatillisen osaamisen vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen perusvaatimuksiin, kuten keskustelu- ja neuvottelutaitojen oppimiseen (ks. POPS 2014, 23; myös Jääskeläinen & Repo 2011).

Viimeinen kuuntelukasvatuksen laaja-alainen tavoite, osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuus (T7) kiinnittää kuuntelukasvatuksessa huomion kuuntelun merkitykseen yhteiskunnallisessa osallistumisessa ja vaikuttamisessa sekä ympäristön kestäväen tulevaisuuden rakentamisessa. Tavoitteen saavuttamisesta oletetaan, että osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja sekä vastuullista suhtautumista tulevaisuuteen voidaan koulussa oppia yhteisössä harjoittelemalla (POPS 2014, 23). Pyrittäessä reflektiivisen moraalisen harkintakyvyn edistämiseen, kuuntelukasvatuksen tavoitteena on, että oppilaat oppivat tekemään äänelliseen toimintaan liittyvät eettiset päätökset vapaaehtoisesti, motivoituneesti ja tilannekohtaisen tiedon kriittiseen arviointiin perustuen.

¹⁵⁷ Tavoite on ilmaistu eri aikoina eri käsittein ja liitetty esimerkiksi *informaatiolukutaidon* (esim. Sormunen & Poikela 2008), *medialukutaidon* tai *mediakompetenssin* (esim. Varis 1998, 375–376; Sintonen 2001, 129–132; 2009) kehittämiseen.

Puheen kuuntelukasvatuksen tavoitteet

Puheen kuuntelukasvatuksen lähtökohtien tarkastelun perusteella (luku 6.2) puheen kuuntelukasvatuksen tavoitteena on puheen kuuntelukompetenssi eli äänellisen toimijan pätevä toiminta puheen kuuntelijana. Kasvatuksen näkökulmasta puhetilanteessa tavoiteltava kuuntelu on aktiivista ja vuorovaikutteista. Näin ollen myös puheen kuuntelukompetenssin perusoletuksena on toisen ihmisen aktiivinen kuuntelu. Kuuntelun laajan määritelmän mukaan (luku 3.2) pätevä puheen kuuntelu tarkoittaa onnistunutta ja toiset huomioonottavaa äänellistä vuorovaikutusta kuuntelijana. Taitava äänellinen toimija pystyy sekä puhujana että kuuntelijana joustavasti ja vastuullisesti ottamaan huomioon vuorovaikutustilanteen viestintään ja kontekstiin liittyvät vaatimukset, toisten toimijoiden taustan ja aseman ja sen perusteella mukauttamaan viestintäkäyttäytymisensä.

Äänellisen toimijan taidot voidaan jakaa puheen kuuntelukasvatuksessa kahteen ryhmään, kuunteluun liittyviin viestintäteknisiin taitoihin sekä vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoihin (esim. Kosonen & Lehti 2009). Viestintäteknisiä taitoja ovat esimerkiksi keskustelutaidot, vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoja puolestaan tunteiden arvioiminen ja hyväksyminen, havainnointikyky ja empaattisuus (esim. Seppälä 1999, 75). Perusopetuksessa opettavien viestintäteknisten taitojen ryhmään kuuluvat myös niin sanotut yhteisölliset tekstitaidot, joiden oppimista pidetään yhteiskunnassa toimimisen kannalta ensiarvoisen tärkeinä (Kosonen & Lehti 2009, 45–46).

Taitavan puheviestintäkäyttäytymisen ja puhetilanteen onnistumisen näkökulmasta oppilaan ensimmäisenä oppimistavoitteena on vuorovaikutuksen sujumiseen liittyvien toimintatapojen ja -periaatteiden omaksuminen. Siksi opettajan tulee ensiksi auttaa oppilasta hallitsemaan puheen kuuntelun kolme perustaitoa: 1) sanoman sanallista ja sanatonta vastaanottoa, 2) sanomaan osallistumista eli halua sitoutua kuunteluun sekä 3) sanoman merkityksen muodostamista.

Kuuntelukompetenssi edellyttää sekä havainnointi- että kommunikointitaitojen kehittämistä. Kun oppilas ymmärtää kuulemansa, hänen on mahdollista toimia asianmukaisesti ja pätevästi viestintätilanteessa. Tavoitteena on, että oppilas oppii tarkaksi, asiantuntevaksi, johdonmukaiseksi, kriittiseksi ja tarkkaavaiseksi kuuntelijaksi. Erityisen taitavana voidaan pitää vuorovaikutteista kuuntelua, jossa äänelliset toimijat keskittyvät kokonaisvaltaisesti toistensa sanoman empaattiseen ymmärtämiseen, elämäntilanteen ja olosuhteiden huomioimiseen, mutta samalla saavuttavat omat viestinnälliset tavoitteensa. Parhaiten tämä onnistuu dialogisessa suhteessa (ks. Burbules 1993). Näin ollen kuuntelukasvatuksen

tavoitteeksi ei riitä yksilön viestintäteknisesti taidokas toiminta, vaan päätavoitteeksi tulee asettaa sujuva ja kaikkia viestijöitä hyödyttävä vuorovaikutus.

Kuuntelukasvatuksessa voidaan pitää puheen kommunikaatiotaitojen oppimisen perusehtona oppijoiden välille syntyvää vuorovaikutusta, jolloin kommunikointitaitojen harjoittelu tapahtuu turvallisesti akustisessa yhteisössä. Tutkimuksessani näen Habermasin (1984, 177–180) mallissa kuvatun pyrkimyksen kohti vapaata vuorovaikutusta äänellisen toimijan ja kasvatusyhteisön haasteellisena, mutta arvokkaana tavoitteena. Kuten aikaisemmin on todettu, täydessä merkityksessä vuorovaikutuksen vapaus tarkoittaa myös oikeutta kysyä, kyseenalaistaa ja olla eri mieltä. Tällöin kommunikaatiolla on mahdollisuus jatkaa ja onnistua myös konfliktitilanteessa. Tutkimuksessani tällä Deweyn (LW 7, 166) esille tuomalla ajatuksella kommunikatiivisesta konfliktista demokratian edellytyksenä on tärkeä merkitys puheen kuuntelukasvatuksen tavoiteasettelussa.

Kuuntelun tehtävien perusteella puheen kuuntelukasvatuksessa tavoiteltavat puheen kuuntelutavat voidaan tarkemmin jakaa neljään ryhmään: erottelevaan, ymmärtävään, kriittiseen ja empaattiseen kuunteluun (esim. Wolvin & Coakley 1996, 158, 211–212, 265, 316; Wolvin 2010b, 19–23). Kuuntelija tarvitsee erottelevaa kuuntelua (*discriminative listening*), jonka avulla hän pystyy käsittelemään auditiivisia ärsykeitä sensomotorisella tasolla (Wolvin 2010b, 20). Ymmärtävä kuuntelu (*comprehensive listening*) on tarpeen, koska sen avulla kuuntelija tulkitsee viestin sanomaksi (ks. Wolvin & Coakley 1996, 211–262). Ymmärtävä kuuntelu, jota yleensä pidetään kuuntelun päätavoitteena, on myös yhteisöllisen kommunikaation perusedellytys. Työssäni viitataan ymmärtävällä kuuntelulla yleisesti kuullun ymmärtämiseen (esimerkiksi ohjeiden käsittämiseen), kun taas kriittisellä (*critical listening*) kuuntelulla puhujan argumentoinnin arviointiin tai manipulointi- tai vaikuttamispyrkimysten tarkkailuun. Kuullun ymmärtäminen on välttämätöntä myös kriittisessä ja empaattisessa kuuntelussa.

Siinä missä erotteleva, ymmärtävä ja kriittinen kuuntelutapa painottuvat reflektiiviseen, mutta kuitenkin perustaltaan vastaanottavan kuuntelun näkökulmaan, empaattinen kuuntelu (*empathic listening*) vaatii kahdenvälisistä ja kaksisuuntaista vuorovaikutusta (ks. Wolvin & Coakley 1996, 266–269). Empaattisen kuuntelun perusehtona on, että äänellisellä toimijalla on tahtoa ja kykyä ymmärtää sanoma. Lisäksi on tärkeää, että hän kuuntelijana osaa tulkita puhutun kielen rinnalla kulkevaa tai sitä korvaavaa sanatonta viestintää. Toisaalta empaattinen kuuntelija käyttää itsekin sanattoman viestinnän keinoja. Tällaisia positiiviseksi ymmärrettyjä viestintätapoja ovat esimerkiksi ajan antaminen kuunneltavalle, kulttuurisesti tilanteeseen sopivat eleet, ilmeet ja katsekontakti sekä läheisyyden tai käsien asennon säätely. Kuuntelukasvatuksen tavoitteena empaattinen kuuntelu sopii erityisesti kahdenvälisen

inhimillisen vuorovaikutuksen eli kasvokkaisuviestinnän tavoitteeksi. Koska akustinen yhteisö koostuu kuuntelevista yksilöistä, kaksisuuntainen ja usein myös kahdenvälinen kuuntelu luovat perustan yhteisön toiminnalle.

Musiikin kuuntelukasvatuksen tavoitteet

Musiikin kuuntelukasvatuksen lähtökohtien tarkastelun perusteella (luku 6.2) musiikin kuuntelukasvatuksen yleiseksi päämääränä on äänellisen toimijan yhteisöllinen ja eettinen kuuntelukompetenssi. Näin ollen perustehtävään sisältyy kuuntelijuuden yleinen edistäminen, mikä puolestaan edellyttää kuuntelukyvyn yleistä harjaannuttamista (ks. Hyvönen 2006, 54–55). Erityisenä tehtävänä on tukea kasvatettavien musiikillisen toimijuuden, kuuntelijuuden ja musiikin kuuntelukompetenssin kehittymistä. Perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävän mukaisesti musiikin kuuntelukasvatuksen tavoitteena on, että oppilas yksilönä ja yhteisön jäsenenä toimii musiikillisessa kommunikaatiossa musiikinkuuntelijana asianmukaisesti ja eettisesti (ks. POPS 2014, 263–264, 422–423). Musiikilliseen tapahtumaan ja musisointiin keskeisesti kuuluvan musisoijien välisen vuorovaikutuksen perusteella musiikillinen kompetenssi on yhteisöllinen kompetenssi.

Musiikin kuuntelukasvatuksen tehtävä osoittautuu työssäni laajemmaksi kuin esimerkiksi praksiaalisessa tai esteettisessä musiikkikasvatuksessa, joissa kuuntelutaito on yksilönäkökulmasta ymmärretty lähinnä musiikillisen äänen vastaanottamisen kykyä musiikkiteoksen kuuntelussa tai muussa musisoititilanteessa. Yhteisöllisenä kompetenssina musiikin kuuntelukompetenssi (luku 5.5) edellyttää empaattisen ja dialogisen kuuntelun harjoittamista. Yhdessä musisoiminen ja musisoijien keskinäinen kuuntelu voi kehittää yhteisön jäsenten sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista (ks. kulttuurisesta osaamisesta, vuorovaikutuksesta ja ilmaisusta POPS 2014, 21). Musiikin kuuntelukasvatuksen tehtävänä on ohjata oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta niin, että he oppivat toimimaan musiikin tekemisessä, esittämisessä ja vastaanottamisessa eettisesti kestäväällä tavalla. Näin toimien musisoinnissa ja musisoinnin avulla voidaan edetä kohti eettistä äänellistä toimijuutta ja kuuntelijuutta, joka ilmenee muussakin äänellisessä toiminnassa empaattisena kommunikaationa, kykyä tehdä yhteistyötä ja tulla toimeen toisten ihmisten kanssa.

Musiikin kuuntelutaitoa voidaan pitää yhtenä musiikillisen yleissivistyksen tavoitteista (Hyvönen 2011, 13). Kuuntelukasvatuksen tavoitteena se tarkoittaa kriittisen ja reflektiivisen musiikin vastaanottamisen kyvyn kehittämistä sekä musiikin tuntemuksen ja historiatietoisuuden laajentamista (emts.; Unkari-Virtanen 2009; 2011; myös POPS 2014,

423). Musiikin kuuntelua on harjoitettava, koska opimme ”kuuntelun ja vain kuuntelun avulla ymmärtämään musiikkia” (Hyvönen 2002, 211). Siten musiikinopetuksen tehtävänä on kuulon, kehon ja mielen herkistäminen aktiivisen kuuntelun avulla (Hyvönen 2006, 54–55). Tehtävämäärittely on sopusoinnussa tutkimukseni kuuntelu-käsitteen kanssa, jonka mukaan kuuntelu on aktiivista toimintaa ja kokonaisvaltainen kehollinen tapahtuma.

Koko suomalaisen peruskoulun olemassaolon ajan sen musiikinopetuksen itsestään selvänä tavoitteena on ollut aktiivisen, joko analyttisen tai eläytyvän musiikinkuuntelun edistäminen (ks. Hyvönen 1995, 17). On oletettu, että oppilaat voivat saavuttaa musiikin kuuntelukompetenssin, jos he omaksuvat aktiivisen kuuntelutavan. Tästä näkökulmasta musiikinopetuksen tavoitteena on siirtää oppilaiden (musiikin) kuuntelutottumukset kuuleminen–kuuntelu-jatkumolla mahdollisimman lähelle aktiivista kuuntelua (emt., 15). Aktiivista kuuntelua musiikinopetuksen tavoitteena on tulkittu myös niin, että opetuksessa tulisi keskittyä tukemaan lasten kuuntelutaitojen kehittymistä kompetentin ja ekspertin kuuntelijan suuntaan (Ahonen 2000, 306). Tällainen tulkinta aktiivisen kuuntelun roolista opetuksen tavoitteena saattaa kuitenkin ohjata analyttisen kuuntelutavan yksipuoliseen korostamiseen. Tämä puolestaan voi johtaa kuuntelutapojen arvottavaan luokitteluun (esim. Kolehmainen 2004, 61) hyväksi tai huonoiksi sen mukaan, onko kuuntelu aktiivista vai passiivista. Moralistiseksi arviointi muuttuu, kun kuuntelijoita aletaan luokitella sen mukaan, kuinka he kuuntelevat.

Kuuntelutapojen tarkastelun perusteella (luku 5.1) näyttää siltä, että yhtäkään kuuntelutapaa ei voida asettaa etusijalle. Myös musiikintutkija Ola Stockfelt (2004, 91) haastaa paitsi aktiivisen ja keskittyneen, myös asiantuntijuuteen perustuvan kuunteluideaalin (vrt. edellä Ahonen 2000). Hänen mukaansa länsimainen musiikkikulttuuri ja elämäntapa vaativat, että musiikinkuuntelija valikoi ja muokkaa arjen eri tilanteisiin riittävän kirjon sopivia kuuntelutapoja (Stockfelt 2004, 89). Jos Stockfeltin tavoin hyväksytään, että kuuntelijan ja musiikin rooli vaihtelevat tilanteesta riippuen, huomataan, että myös kuuntelutarpeet ja -tavat muodostuvat erilaisiksi. Tästä seuraa, että musiikinkuuntelun aktiivisuutta ei voida pitää pakottavana ihanteena, jonka tulisi soveltua kaikkiin kuunteluolosuhteisiin tai sosiaalisiin käytäntöihin. Oppilaiden kanssa kannattaakin tutkia erilaisia vaihtoehtoisia tapoja kuunnella musiikkia, mutta myös pohtia laajemmin eri kuuntelutapojen valinnan merkitystä. Esimerkiksi tarkastelemalla jokapaikkaista musiikkia on mahdollista tunnistaa tämän päivän erilaisia kuunteluympäristöjä ja tutkia niihin liittyviä kuuntelutapoja. Kuuntelukasvatuksessa on myös syytä lähemmin tutkia, millaisia vaikutuksia musiikillisen äänen jokapaikkaistumisella ja yleistymisellä on jokapäiväiseen elämäämme.

Kritiikistä huolimatta aktiivista musiikinkuuntelua musiikkikasvatuksen tavoitteena ei tule hylätä. Kuten Hyvönen (2002; 2006) suosittelee, oppilaita on päinvastoin syytä rohkaista ja harjaannuttaa aktiiviseen, keholliseen, reflektiiviseen ja kriittiseen kuunteluun. Äänellisinä toimijoina musisoijat eli kuuntelijat ja esiintyjät, paitsi uusintavat myös muokkaavat ja uudistavat toiminnallaan yhteistä äänimaisemaa. Musiikin kuuntelukasvatuksen erityisenä tehtävänä on vahvistaa oppilaiden kokemusta siitä, että he voivat schafferilaisittain akustisina suunnittelijoina ja kuuntelijoina vaikuttaa akustiseen ympäristöönsä. Näin musiikin kuuntelukasvatuksella voidaan vahvistaa myös kasvatettavien yhteisöllistä kuuntelukompetenssia ja äänellistä toimijuutta.

Äänimaiseman kuuntelukasvatuksen tavoitteet

Äänimaiseman kuuntelukasvatuksen lähtökohtien tarkastelun perusteella (luku 6.2) äänimaiseman kuuntelukasvatuksen päätavoite on tukea kasvatettavien äänimaiseman kuuntelukompetenssin kehittymistä. Äänimaiseman kuuntelukompetenssi edellyttää kuuntelijalta yhteistyökykyä, vuoropuhelua ja dialogista suhdetta äänimaiseman ja sen toisten toimijoiden kanssa. Koska kuuntelijan ympäristösuhde on ennen kaikkea toimintasuhde, äänimaiseman kuuntelukasvatuksen tavoitteissa korostuu oppilaan taito oppia yksin ja yhdessä muiden kanssa havainnoimaan, ymmärtämään ja muokkaamaan vastuullisesti yhteistä ääniympäristöä (ks. McCartney 2010). Tavoitteena siis on, että oppilas toimii yksilönä ja yhteisön jäsenenä asianmukaisesti ja eettisesti yhteisessä ympäristössä. Vastuullista yhdessä toimimista ja aktiivista yhteisöllistä osallistumista voidaan pitää myös yhteisön keskeisimpänä tavoitteena. Näin ollen äänimaiseman kuuntelukompetenssi on määritelmällisesti yhteisöllinen ja eettinen.

Äänimaiseman kuuntelukasvatuksen ensimmäisenä tavoitteena on oppilaan ympäristötietoisuuden ja -herkkyyden herättäminen (esim. Palmer 1998; Cantell 2004, 60–78; Aineslahti 2009; myös POPS 2014, 240, 243). Ympäristötietoisuuden vahvistaminen edellyttää ääniympäristön merkityksellisten tarjoutumien eli äänellisten affordanssien havainto- ja arviointikyvyn tehostamista. Toimintaa suuntaavan kokemuksen lisäksi kuuntelukasvatuksen tehtävänä on tarjota oppilaille oppimiskokemuksia, joissa he oppivat entistä paremmin havaitsemaan ääniympäristön affordansseja.

Tavoitteena on, kuten Schafer (1976, ix) muistuttaa, että alamme kuunnella ”huolellisemmin ja kriittisemmin” ympäristöämme. Ääniympäristön kriittisen kuuntelun oppimistavoitteena on, että oppilas osaa tehdä eron kuulemisen ja kuuntelun välillä, ymmärtää kuuntelukulman vaikutuksen kuunteluun sekä tunnistaa ja arvioi erilaisia äänilähteitä ja niiden akustista kontekstia (ks. Reyes 2012). Tämä mahdollistaa itse kuuntelutapahtuman ottamisen

tarkkailun kohteeksi, jonka jälkeen on mahdollista tulla tietoisiksi myös kuuntelun kulttuurisista ehdoista (emt.). Tällä perusteella perusopetuksen opetusohjelmaan tulisi kuulua jokapäiväisen ääniympäristön tarkkaavaista havainnointia, analyysiä ja kriittistä tulkintaa.

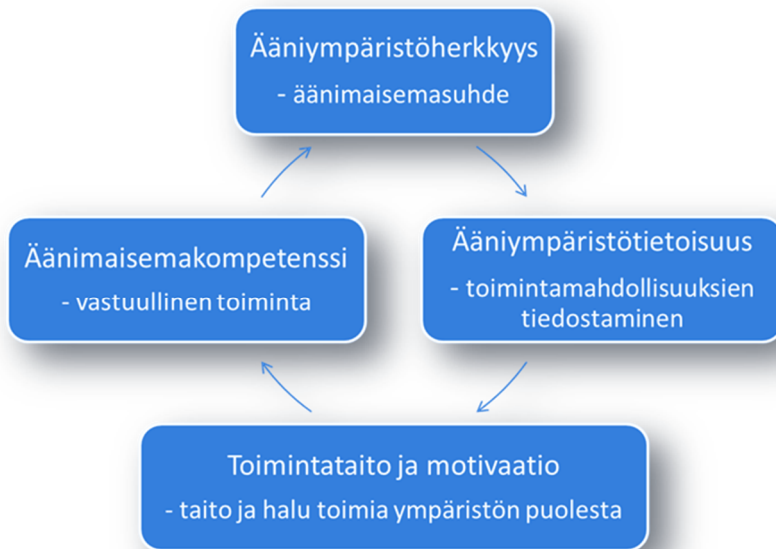
Esillä olleiden ympäristökasvatustallien (luku 6.2) tapaan tutkimuksessani äänimaiseman kuuntelukasvatuksen toisena päämääränä on yhteisöllisen ympäristövastuullisuuden kehittäminen. Perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävän (POPS 2004, 41; 2014, 18) perusteella äänimaiseman kuuntelukasvatuksen tavoitteena on kasvattaa ympäristötietoisia ja kestäväään elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia. Tästä syystä peruskoulun tulee opettaa osallistumistaitoja paitsi paikallista, myös kansallista, eurooppalaista ja edelleen globaalia tasoa varten (Houtsonen 2005, 16–20). Eettisenä periaatteena huolenpito ihmisistä ja ympäristöstä yli sukupolvi- ja kulttuurirajojen sisältyy keskeisesti globaalin vastuun edistämiseen. Näin ymmärretty yhteisöllinen äänimaiseman kuuntelukompetenssi on ääniympäristön sosiokulttuurisen ymmärtämisen operationaalinen, kulttuurinen ja kriittinen väline.

Äänimaiseman kuuntelukasvatuksen erityisenä tavoitteena on paitsi globaalin ympäristövastuun periaatteiden sisäistäminen, myös motivoituminen toimimaan paikallisesti yhteisen äänimaiseman eduksi. Jotta lapset ja nuoret voivat kehittyä akustisen yhteisön vastuullisiksi jäseniksi, heidän on tärkeää saada osallistua yhteisen akustisen lähiympäristön kehittämiseen esimerkiksi ääniympäristön suojelussa, meluntorjunnassa tai akustisessa suunnittelussa (ks. Cantell 2004, 138–139; Tani et al. 2007, 205). Äänimaiseman kuuntelukasvatuksessa on huolehdittava, että oppilailla on yhteisissä vaikuttamisprojekteissa mahdollisuuksia oppia käytännössä erilaisia keinoja akustisen ympäristön ja akustisten yhteisöjen vaalimiseen ja kehittämiseen. Yhteistyötaitojen ja vastuullisuuden kehittymistä tukee se, että oppilaat saavat olla mukana päätöksenteossa (esimerkiksi sovittaessa koulun musiikin käytöstä tai hiljaisista tiloista) tai konkreettisesti muokkaamassa yhteistä äänimaisemaa, vaikkapa rakentamalla ääni-installaatioita.

Edellä on todettu, että äänimaiseman kuuntelukasvatuksen tärkeimpiä kysymyksiä on ihmisen ympäristövastuun ja siihen liittyvän yhteisön toiminnallisen ympäristösuhteen tarkastelu. Edellä mainitut äänimaiseman kuuntelukasvatuksen tavoitteet merkitsevät ääniympäristöä koskevan hiljaisen tiedon saamista yhteisöllisesti näkyväksi eli sellaisten mielipiteiden ja kokemusten jakamista, jotka tuottavat kollektiivisesti jaettua ymmärrystä ääniympäristöstä. Parhaiten tällainen äänimaiseman yhteisöllinen kuuntelukompetenssi kasvaa, kun koulun oppilaat ja opettajat toimivat oppivan akustisen yhteisön tapaan.

Tiivistän seuraavassa ympäristökokemuksiin ja oppimiseen perustuvan ympäristövastuullisuuden kehittymisen toisiaan edellyttäviksi ja toisiinsa kietoutuviksi komponenteiksi (KUVIO 16). Ympäristökasvatuksen tutkimuksessa esitetyn ympäristövastuun kehittymisen

analyysiin (ks. luku 6.2) perustuva käsitteellinen jäsennys on linjassa Restin eettisen toiminnan mallin (luku 5.3) eettisen harkinnan ja toimeenpanotaidon kehittymisen kanssa. Jäsennystä, joka on pikemminkin looginen kuin lineaarinen, voidaan tarkastella sekä yksilöllisen että yhteisöllisen toimijuuden näkökulmasta.



KUVIO 16. Vastuullisen äänellisen toimijuuden kehittyminen äänimaisemassa.

7 PERUSOPETUKSEN YHTEISÖLLISEN KUUNTELUKASVATUKSEN KÄSITTEELLINEN JÄSENNYS

Tässä tulosluvussa esitän tutkimustehtävän kokonaisratkaisun. Rakennan ensiksi käsitteellisteoreettisen perustan suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatukselle (7.1). Toiseksi jäsenän suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen ja määrittelen sen osa-alueet (7.2). Kokonaisjäsenys muodostaa tutkimustehtävän ensimmäisen ja toisen osatehtävän ratkaisun. Sitten tarkennan puheen, musiikin ja äänimaiseman vuorovaikutusmallien avulla kuuntelukasvatuksen kasvatusalueet (7.3) ja lopuksi jäsenän yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen lähtökohdat, tavoitteet ja arviointiperusteet (7.4). Nämä kaksi alalukua muodostavat yhdessä tutkimustehtävän kolmannen osatehtävän ratkaisun.

7.1 Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen sosiokonstruktivistinen ja eettinen perusta

Tutkimukseni aiempien lukujen tarkastelun perusteella perusopetuksen kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsennyksen kolme keskeistä oletusta ovat 1) *viestinnän merkityskoulukunnan viestintäkäsitys* (mm. Carey 2009, 2) *sosiokonstruktivistinen käsitys yhteisöstä, yhteisössä toimimisesta ja oppimisesta* (esim. Dewey MW 9; Westerlund 2002; myös Wenger 1998), *yhteisöllisestä oppimisesta* (mm. Hakkarainen & Paavola 2008) ja *kasvatettavasta* (esim. Kauppila 2007; De Corte 2012; Dumont & Istance 2010) sekä 3) *eettisen toiminnan teoria* (Rest 1986; 1994) akustisen kommunikaation ja sen opettamisen etiikan jäsentäjänä. Tässä työssä näitä toisiinsa kietoutuvia lähtökohtia yhdistää ajatus *akustisesta kommunikaatiosta* (Truax 2001) yhteisyyttä ja yhteisöllisyyttä palvelevana toimintana.

Tutkimukseni sosiokonstruktivistisen lähtökohdan mukaan oppiminen perustuu yhteistyöhön ja kommunikaatioon toisten oppijoiden kanssa. Kommunikaatio puolestaan on yhteisön rakentamisen, olemassaolon ja jatkuvuuden edellytys (ks. Dewey MW 9, 7). Näin ollen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen tulee nojata yhteisölliseen viestintäkäsitykseen. Viestintäkäsitysten tarkastelun (luku 4.1) perusteella kommunikaation yhteisöllisyys korostuu viestinnän yhteisöllisyysmallissa, jossa viestintä ymmärretään ihmisten välistä yhteisyyttä tuottavana ja ylläpitävänä vuorovaikutuksena.

Kommunikaatiokäsityksen toisiinsa kytkeytyviä keskeisiä käsitteitä myös koulukontekstissa ovat demokraattinen ja inklusiivinen yhteisö, osallistuminen ja osallisuus (esim. Ikäheimo 2009; Ouakrim-Soivio et al. 2015). Yhteisöllinen osallistuminen ja osallisuus toteutuvat, kun kommunikaatio on dialogista. Demokratiakäsite puolestaan viittaa äänellisen toimijan osallisuuteen, tutkimuksessani kuuntelukasvatuksen kasvatettavan yhteisöllisiin rooleihin ja osallistujana olemiseen. Kommunikaation tavoitteena on intersubjektiiivinen ymmärrys, mutta ei samanmielisyyden merkityksessä (Dewey LW 5, 83; myös Westerlund 2002, 215). Kuuntelukasvatuksen keskeisin tavoite on pyrkimys tasa-arvoiseen dialogiin (Burbules 1993). Tällöin neuvottelu tai konflikti, jossa on lupa esittää eriäviä mielipiteitä ja käytäntöjä, avaa mahdollisuuden yhteisöllisen toiminnan uudistumiseen (Dewey LW 7, 166; LW 13, 135, 321).

Koska viestintä tarkoittaa vuorovaikutukseen perustuvaa sanomien vaihdantaa, vuorovaikutus on inhimillisen äänellisen viestinnän perustapahtuma. Truax'n akustisen kommunikaation mallin (KUVIO 7) perusteella äänellisen vuorovaikutuksen minimivaatimus on äänen ja kuuntelijan kohtaaminen. Näin ollen kuuntelukasvatuksen käsitteenä *äänellinen viestintätapahtuma* tarkoittaa äänellisten toimijoiden vuorovaikutusprosessia puheessa,

musiikissa tai äänimaisemassa (luku 4.1). Viestinnän yhteisöllisyysmallin mukaisesti *puheen viestintätapahtuma* (luku 4.2) voidaan määritellä dialogisena yhteisyyttä ja yhteisöllisyyttä tuottavana vuorovaikutuksena. Vastaavasti *musiikin viestintätapahtuma* (luku 4.2) kuuntelukasvatuksen käsitteenä viittaa musisointiin yhteisöllisenä ja vuorovaikutteisena äänellisenä toimintana. Musiikillinen vuorovaikutus tarkoittaa musiikin avulla tapahtuvaa vuorovaikutusta musisoijien kesken. Myös sanallisella tai sanattomalla viestinnällä on tärkeä merkitys musisoinnissa. Musisointiin voidaan osallistua paitsi esittämällä, myös kuuntelemalla (Small 1998, 9). Tämän mukaan sekä musiikin esittäjät että kuuntelijat ovat musisoijia. Musiikin viestintätapahtuman yhteisöllisessä jäsentämisessä voidaan hyödyntää musisointi-käsitteen (Small 1998; 2010) lisäksi musiikkiesityksen (Nikkanen 2014) sekä musiikillisen tapahtuman (Heikkinen 2010) käsitteitä.

Kuuntelukasvatuksessa otetaan *äänimaiseman viestintätapahtuman* (luku 4.2) määrittelyssä huomioon viestinnän yhteisöllisyysmallin lisäksi äänimaisematutkimuksen äänimaisemakäsitys (luku 3.2). Sen mukaan yksilöt ja yhteisöt ovat äänen välityksellä jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Ääniympäristössä toimiminen ei kuitenkaan sinänsä edellytä ympäristön äänellisten toimijoiden keskinäistä vuorovaikutusta. Myös akustisen kommunikaation malli (tarkemmin jäljempänä) kohdistaa päähuomion kuuntelijan vuorovaikutukseen äänen kanssa, eikä niinkään ota kantaa äänellisten toimijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Näin ollen äänimaiseman viestintätapahtuma viittaa tässä yksilön tai yhteisön vuorovaikutukseen ympäristöään kanssa. Tutkimuksessani ymmärrän äänimaiseman viestintätapahtuman tätä akustisen kommunikaation mallin käsitystä laajemmin. Yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen käsitteenä käsite jäsentää viestinnän yhteisöllisyysmallin lähtökohdasta paitsi vuorovaikutusta äänen kanssa, myös äänellisten toimijoiden yhteisyyttä luovaa ja ylläpitävää vuorovaikutusta yhteisessä ympäristössä.

Akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumon tarkastelu (luku 4.3) tukee ajatusta kuuntelukasvatuksen järjestämisestä laaja-alaisena kokonaisuutena. Puhe, musiikki ja äänimaisema ovat kommunikaatiojärjestelmiä, joissa on havaittavissa yhteisten piirteiden lisäksi kullekin järjestelmälle ominaisia tapoja viestiä. Tällä perusteella ne ovat kolme erillistä, mutta toisiinsa jatkumosuhteessa olevaa kommunikaatiojärjestelmää. Näin ollen kaikkea akustista kommunikaatiota kattava Truax'n (2001) kolmikentäinen akustisen kommunikaation jäsentely on luonteva lähtökohta laaja-alaisia kuuntelutaitoja painottavalle kaikille yhteiselle kuuntelukasvatukselle. Akustisen kommunikaation järjestelmät muodostavat yhdessä sen akustisen todellisuuden, jossa kaikki inhimillinen akustinen kommunikaatio tapahtuu.

Kuuntelukasvatukseen sovellettuna akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumo yhdistää kuuntelukasvatuksen kolme kasvatusaluetta yhdeksi kokonaisuudeksi. Kun kuuntelukasvatuksen osa-alueiden jaotteluperusteena sovelletaan akustisen kommunikaation järjestelmiä, kuuntelukasvatuksen osa-alueet ovat *puheen, musiikin ja äänimaiseman*¹⁵⁸ kuuntelukasvatus. Kunkin akustisen kommunikaation järjestelmän alue muodostaa samalla lähtökohdan oman osa-alueensa kuuntelukasvatuksen teorialle. Lisäksi kuuntelukasvatuksessa on yhtäältä huomioitava, että luonnonäänten ja ihmisen muun toiminnan äänten rinnalla puhe ja musiikki saavat inhimillisinä kommunikaatiojärjestelminä erityishuomion äänimaisemassa. Toisaalta puheen ja musiikin jatkumosuhteen korostaminen on tärkeää, jotta vältettäisiin musiikin merkitykseen liittyvä mystifiointi (ks. Määttänen 2003; 2005, 233–234).

Akustisen kommunikaation mallien tarkastelu (luku 4.3) osoitti, että Truax'n akustisen kommunikaation malli (1998; 2001; 2013a) soveltuu kuuntelukasvatuksessa kuuntelijan ja ääniympäristön välisen suhteen käsitteellisen jäsennyksen yleiseksi lähtökohdaksi. Lähestyttäessä ääntä kommunikaation näkökulmasta huomataan, että ääni kaikissa muodoissaan ja tehtävissään määrittelee yksilön ja yhteisön suhdetta ympäristöönsä (Truax 2001, 49–56). Tästä näkökulmasta akustisen kommunikaation malli kuvaa yksinkertaisesti mutta kattavasti äänellisen vuorovaikutuksen keskeiset osatekijät, kuuntelijan, ympäristön ja äänen, sekä osatekijöiden väliset vuorovaikutussuhteet. Mallia soveltaen äänen välityksellä tapahtuva vuorovaikutus voidaan ymmärtää kuuntelukasvatuksen jokaisen osa-alueen peruslähtökohtana.

Truax'n akustisen kommunikaation malli ammentaa näkökulmansa yhtäältä subjektiivisesta äänimaisemamallista, jonka keskiössä on ääniympäristön kuuntelija. Kuuntelukasvatuksessa tästä seuraa, että äänen sosiokulttuurisen tulkinnan tulee olla keskeinen tarkastelukulma niin puheen, musiikin kuin ympäristöäänänen kuuntelun opetuksessa. Tämä puolestaan ohjaa akustisen suunnittelun opettamiseen, jossa keskeistä on äänimaisemansa keskellä elävien ihmisten vastuu yhteisestä ympäristöstä. Toisaalta akustisen kommunikaation makro- ja mikromallit (luku 4.3) ulottavat äänen tarkastelun yksittäisen äänen rakenteesta ja merkityksestä aina yksilön ja yhteisön äänimaisemaan. Molemmat viestintätapahtuman jäsennykset ovat tarpeellisia paitsi kuuntelukasvatuksen teoreettisessa jäsentämisessä, myös opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden asettamisessa.

¹⁵⁸ Jos kasvatuksessa on kyse ympäristöäänistä koostuvan ääniympäristön (ulkopuolisesta) tarkastelusta, kasvatuksesta voitaisiin käyttää nimitystä *ääniympäristökasvatus*. Käytän kuitenkin käsitettä äänimaiseman kuuntelukasvatus, koska ääniympäristön kuuntelu on tulkintaa, joka tapahtuu aina (sisällä) äänimaisemassa.

Akustisen kommunikaation mallin etuna on, että se suuntaa huomion kolmeen merkittävään inhimillisen kuuntelun kohteeseen, puheeseen, musiikkiin ja äänimaisemaan. Truax (2001) kuvaa yksilönäkökulmasta varsin perusteellisesti äänen välityksellä tapahtuvaa ihmisen vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa. Hän jättää sen sijaan vähälle huomiolle akustisen kommunikaation järjestelmissä toimivien ihmisten keskinäisten suhteiden tarkastelun. Akustisen kommunikaation teoriassa kiinnittyy erityisesti huomio puheen kuuntelun yhteisöllisen tarkastelun vähäiseen osuuteen. Akustisen kommunikaation kommunikatiivisten mallien kritiikki (luku 4.3) osoitti, että akustisen kommunikaation yksilökeskeinen malli tuo vain välillisesti esille äänellisen toiminnan yhteisöllisen ja eettisen luonteen. Mainitut näkökohdat ovat kuitenkin keskeisiä perusopetuksen kuuntelukasvatuksessa, jossa kuuntelu liittyy kiinteästi yhteisyyden tuottamiseen ja ylläpitoon kuuntelijoiden välisissä vuorovaikutussuhteissa ja suhdverkostoissa.

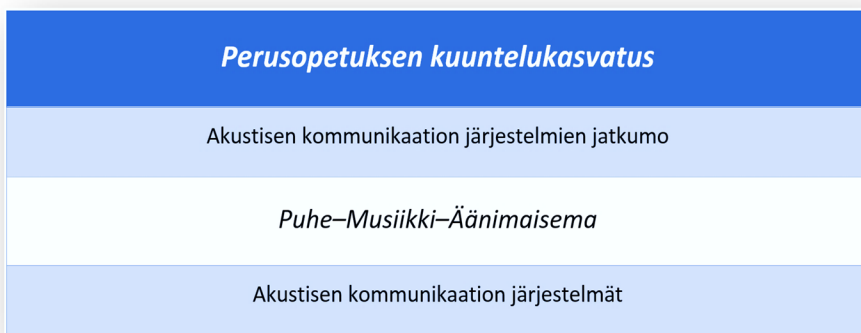
Pragmatismien näkökulmasta kuuntelukasvatus jäsentyy sosiokulttuurisena käytäntönä ja toimintana, jossa syntyvien merkitysten tulee liittyä kasvatettavan elämäkäytäntöön. Sosio-konstruktivistisen lähtökohdan mukaan puheeseen, musiikkiin ja äänimaisemaan liittyvä tieto tuotetaan yhteisöllisesti. Näistä näkökulmista inhimillinen akustinen kommunikaatio voidaan nähdä osallistavana dialogina, joka on kulttuurista, yhteisöllistä ja eettistä toimintaa. Tällä perusteella kuuntelukasvatuksen käsitteellisessä jäsennyksessä on Truax'in teoriaa laajemmin otettava huomioon akustisen kommunikaation yhteisöllisyys ja eettiset ehdot. Tutkimuksessani kuuntelukasvatuksen etiikan ja eettisen akustisen kommunikaation tarkastelun lähtökohtana on Restin (1986; Rest & Narvaez 1994; Rest et al. 1999) moraalisen toiminnan malli. Sen avulla kuuntelukasvatuksessa voidaan käsitteellistää, jäsentää ja analysoida eettistä harkintaprosessia sekä moraalisen harkinnan kehittymistä äänellisessä toiminnassa. Näillä varauksilla esitän Truax'in akustisen kommunikaation laajennettua mallia yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen lähtökohdaksi.

7.2 Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen käsitteellinen jäsennyys

Suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen käsitteellinen jäsennyys, joka muodostaa tutkimustehtävän kahden ensimmäisen osatehtävän ratkaisun, perustuu edellä esitetyn perusteella seuraaviin lähtökohtiin ja johtopäätöksiin:

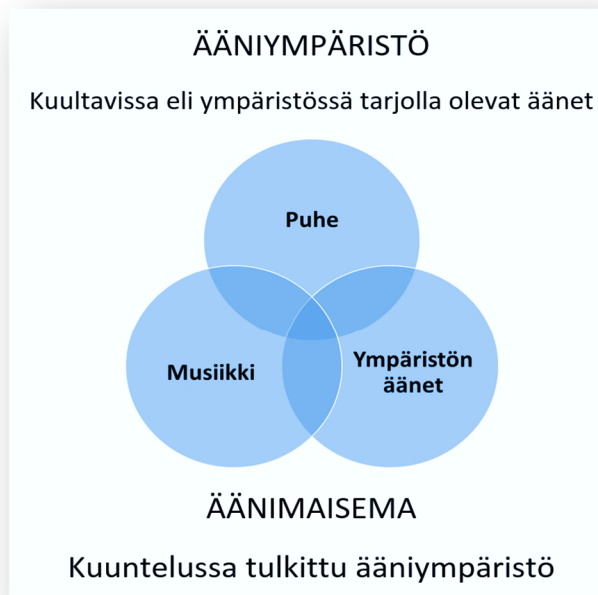
- 1) *Kuuntelukasvatuksen viestintäkäsityksen perustana on viestinnän yhteisöllisyyksmallin viestintäkäsitys. Näin ollen kuuntelukasvatus, joka tähtää toiminnallisen yhteisyyden edistämiseen, on määritelmällisesti yhteisöllistä.*
- 2) *Akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumon Truax´n (1984; 2001) perusteella kuuntelukasvatus jäsenyy yhtenäisenä kokonaisuutena. Kääntäen tästä seuraa, että yhteen akustisen kommunikaation järjestelmään, sen kuuntelutapoihin tai koodiston hallintaan keskittyvä kuuntelualue on yksinään riittämätön koko kuuntelukasvatuksen alaksi.*
- 3) *Kuuntelukasvatuksen kokonaisala muodostuu kolmesta akustisen kommunikaation järjestelmästä, puheesta, musiikista ja äänimaisemasta. Näin ollen erilliset kuuntelukasvatuksen osa-alueet ovat puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatus.*

Truax´n (1984; 2001) akustisen kommunikaation järjestelmät lähtökohtana kuuntelukasvatus jäsenyy kolmikenttäisenä jatkumona (KUVIO 17). Kuunneltavien äänten organisoitumistavan perusteella akustinen kommunikaatio jakaantuu vuorovaikutustilanteisiin, joissa on kyse joko sanallisesta viestinnästä, musiikista tai ääniympäristön kuuntelusta. Tällä perusteella kuuntelukasvatuksen osa-alueet ovat puhe, musiikki ja äänimaisema.



KUVIO 17. Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen perusta, osa-alueet ja jatkumo.

Ääniympäristössä tarjolla olevat kuuntelukohteet eli kuunneltavissa olevat ääniympäristön äänet voidaan akustisen kommunikaation järjestelmien jatkumon tarkastelun (luku 4.3) perusteella jakaa puheeseen, musiikkiin ja muihin ympäristöääniin. Äänimaisema on akustisen kommunikaation järjestelmistä tietyllä tapaa ensisijainen: puhe ja musiikki kuuluvat ja tulevat tulkituiksi aina jossakin äänimaisemassa. Inhimillisen kuuntelun näkökulmasta kaikki ympäristössä kuultavat äänet, myös puhe ja musiikki, määrittyvät suhteessa ympäristöön. Tätä Truax'n (2001, 50) jatkumo puhe–musiikki–äänimaisema (KUVIO 8) ei tuo suoraan esille. Koska puhe ja musiikki voivat olla myös ympäristöksi tulkittua ääntä, ne ovat kuuntelussa tulkittun ympäristön eli äänimaiseman osajärjestelmiä. Vaikka akustisen kommunikaation järjestelmät muodostavat semanttisen jatkumon, ne ovat myös osittain päällekkäisiä ja sisäkkäisiä. Sellaisia ne ovat myös kuuntelukasvatuksen osa-alueina (KUVIO 18).



KUVIO 18. Kuuntelukasvatuksen osa-alueiden suhteet.

Samalla kun akustisen kommunikaation järjestelmät ovat jatkumomallin mukaisessa järjestyksessä suhteessa toisiinsa, ne ovat myös erillisiä. Tämä tarkennus avaa perusopetuksen kuuntelukasvatukselle uuden tarkastelukulman akustisen kommunikaation järjestelmiin: opetuksessa voidaan tutkia puheen, musiikin ja äänimaiseman tarkastelupaikoista järjestelmän käytössä ilmeneviä pyrkimyksiä edetä tai liudentua toisen järjestelmän suuntaan. Puhe ja musiikki ovat osa ääniympäristöä, musiikissa taas voidaan käyttää puhetta ja ympäristön ääniä musiikillisena äänenä (Truax 2001, 54). Musiikin ja kielen, esimerkiksi vokaalimusiikin ja

runouden suhteen tarkastelu voidaan aloittaa joko puheesta tai musiikista (emt., 53–54; ks. myös Feld 1994a; 2012; Feld & Fox 1994). Edellä olevan perusteella kuuntelukasvatuksessa tarkasteltavia akustisen kommunikaation järjestelmien suhteita ovat puhe–musiikki, puhe–äänimaisema, musiikki–äänimaisema sekä äänimaiseman sisäiset suhteet.

Kasvatusalueitten perusteella perusopetuksen kuuntelukasvatuksen tehtävät ja tavoitteet kiinnittyvät inhimilliseen äänelliseen toimintaan puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelussa (tarkemmin jäljempänä alaluvussa 7.3). Akustisen kommunikaation järjestelmien mukaisesti kolme äänellisen toiminnan taitoaluetta ovat

- 1) puheviestintä ja vuorovaikutustaidot,
- 2) musisointitaidot sekä
- 3) äänellinen toiminta ympäristössä.

Kunkin kasvatusalueen tavoitteena on kyseisen akustisen kommunikaation järjestelmän äänellisen toiminnan kompetenssi, joko puheviestintäkompetenssi, musiikillinen kompetenssi tai äänimaisemakompetenssi. Vastaavat opetuksen sisältöalueet ovat puhuttu kieli, musiikki ja ympäristöääni. Näistä kuuntelukasvatuksen tavoitteet koskevat kuuntelukompetenssia, jonka osa-alueet ovat puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukompetenssi.

Kuuntelukasvatuksen tarpeen (luku 1.2) sekä eettisen harkinnan kehittymisen tarkastelun (luku 5.3) yhteydessä korostui kuuntelutaidon oppimisen merkitys. Perusopetuksen yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen jäsenyyksen perustana on kokonaisvaltainen näkemys inhimillisestä akustisesta kommunikaatiosta kaikille tarpeellisena elämäntaitona, osallistavana dialogina, joka on yhteisöllistä, kehollista ja eettistä toimintaa (ks. luku 7.4). Sosiokonstruktivismin perusajatuksen mukaisesti kuuntelukasvatuksen oletuksena on, että puheeseen, musiikkiin ja äänimaisemaan liittyvä tieto on yksilöiden ja yhteisön yhdessä rakentamaa. Näin ollen kuuntelutaitoa voidaan myös perusopetuksessa yhteisöllisesti oppia ja opettaa.

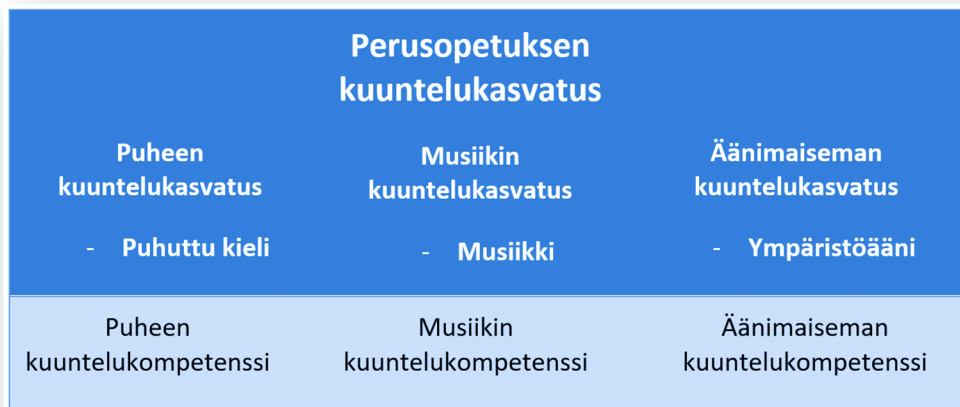
Suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen ydintehtävänä on auttaa kasvatettavia sellaisten kuuntelutaitojen hankkimisessa ja kehittämisessä, joita he nyt ja tulevaisuudessa tarvitsevat vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristönsä kanssa. Siten kuuntelukasvatuksen tehtävänä on kasvattaa tasavertaisia äänellisiä toimijoita, joilla on akustisen kommunikaation eri järjestelmissä tarvittavat vuorovaikutuksen taidot ja jotka ottavat vastuun äänellisen toimintansa vaikutuksista. Tavoiteasettelun lähtökohtana on inhimillisen akustisen kommunikaation perusta, yhteisössä tapahtuva dialoginen vuorovaikutus. Näin ollen kuuntelukasvatuksen tavoitteena on perusopetuksen oppilaiden kuuntelijuuden ja yhteisöllisen kuuntelukompetenssin kehittäminen. Koska äänellinen

toiminta on eettisten kriteerien alaista, kuuntelukasvatuksessa tavoiteltava kompetenssi on eettinen kuuntelukompetenssi.

Kaikille yhteisen kuuntelukasvatuksen tarpeellisuuden perustelun (luku 1.2) ja edellä esitetyn kuuntelukasvatuksen käsitteellisen jäsennyksen perusteella esitän tutkimustehtävän osatehtävien 1 ja 2 ratkaisun.

Suomalaisen perusopetuksen yhteinen, kaikille tarpeellinen ja laaja-alainen kuuntelukasvatus jäsenyyty yhtenäisenä kokonaisuutena, joka koostuu puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatuksesta.

Käytän jäsennyksestä nimitystä *suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen käsitteellinen jäsennyys* (KUVIO 19). Jäsennyys koostuu kuuntelukasvatuksen käsitteistä, niitä yhdistävistä teoreettisista määritelmistä sekä kuuntelukasvatuksen opetusta koskevista suosituksista. Koska argumentoin kuuntelukasvatusta akustisen kommunikaation teorian pohjalta, käsitteellistä jäsennyystä voidaan kutsua myös *kuuntelukasvatuksen akustisen kommunikaation malliksi*.

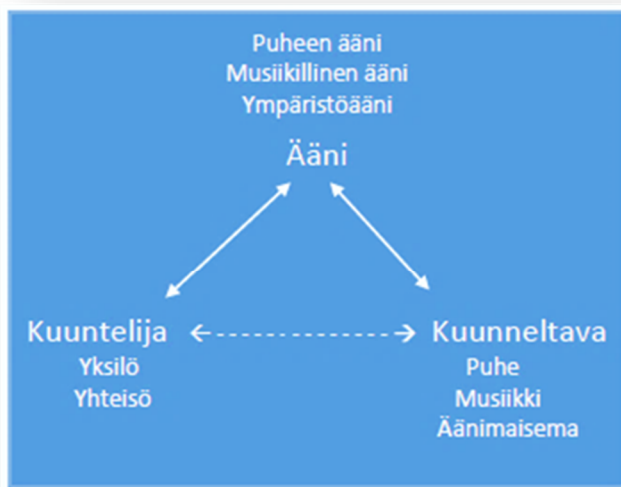


KUVIO 19. Suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen käsitteellinen jäsennyys.

7.3 Kuuntelun vuorovaikutusmallit kasvatus- ja sisältöalueiden jäsentäjänä

Kuuntelukasvatuksen kasvatusalueet

Muodostin edellä (luku 4.4) Truax´n akustisen kommunikaation mallin pohjalta kolme kuuntelun vuorovaikutustapahtuman käsitteellistä jäsenystä, *puheen*, *musiikin* ja *äänimaiseman kuuntelun vuorovaikutusmallit* (KUVIOT 9–11). Käytän niitä seuraavassa perusopetuksen kuuntelukasvatuksen osa-alueiden eli puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatuksen kasvatusalueiden jäsentämiseen. Yhdessä kuuntelun vuorovaikutusmallit muodostavat perusrungon perusopetuksen kuuntelukasvatuksen kasvatusalueiden kokonaisuuden (KUVIO 20). Sen lisäksi ne ovat myös opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja arviointikriteerien asettamisen lähtökohta.



KUVIO 20. Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen kasvatus- ja sisältöalueet.

Oppimisen kohteena puheen kuuntelukasvatuksessa on puheen, musiikin kuuntelukasvatuksessa musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatuksessa ympäristöään kuuntelu. Kuuntelukasvatuksessa tarkasteltavat sisältö- ja aihealueet ovat

- 1) *kuuntelija* (yksilö tai yhteisö),
- 2) *kuunneltava* (puhe, musiikki tai äänimaisema) ja
- 3) *ääni* (puheen ääni, musiikillinen ääni tai ympäristöääni).

Koska kuunneltava voidaan kuuntelun laajan merkityksen mukaisesti ymmärtää äänellisen toimijan kuunteluna, kuuntelukasvatus koskee puhujan, musisoijan tai ääniympäristön äänentuottajan kuuntelua. Kaikissa tapauksissa kuuntelukasvatus koskee paitsi oman äänen, myös itsen dialogista ja reflektiivistä kuuntelua (esim. Hanhivaara 2006, 35–36; Oliveros 2007; 2016).

Kuuntelukasvatuksen sisältöalueet

Puheen kuuntelun vuorovaikutusmallin (KUVIO 9) perusteella puheen kuuntelukasvatuksen sisältöalueita ovat kuunneltava puhe, puheen ääni sekä kuuntelija(t). Jotta opetuksessa vältetään keskittyminen puheviestintätaitojen tekniseen ja tiedolliseen osaamiseen, kuuntelukasvatuksessa on tärkeää kiinnittää huomio puhujiin ja kuuntelijoihin äänellisinä toimijoina. Paneutumalla yksilön tai yhteisön näkökulmasta äänelliseen vuorovaikutukseen voidaan kohdistaa huomio kuuntelijoiden rooliin ja arvioida kuuntelun merkitystä yhteisöllisen vuorovaikutuksen onnistumisessa.

Puheen kuuntelun vuorovaikutusmallin mukaan kuuntelukasvatuksessa tarkasteltavia vuorovaikutussuhteita ovat kuuntelijan suhde puheeseen (puhujaa, puheen sisältö ja merkitys) tai ääneen (sanomisen tapa), jotka puhujaa tuottaa. Tällä perusteella puheen kuuntelukasvatuksen tehtävänä on tarkastella kokonaisvaltaisesti, yhteisöllisen toimijuuden näkökulmasta kuuntelijan ja puhujan välistä vuorovaikutusta sekä kuuntelijoiden välille muodostuvia vuorovaikutusverkostoja. Koska puheviestintä on keskeistä inhimillisessä kommunikaatiossa, puheen kuuntelukasvatuksessa tulee tarkastella puheen kuuntelua paitsi kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa, myös yhteisössä ja yhteiskunnallisen vaikuttamisen välineenä.

Musiikin kuuntelun vuorovaikutusmallin (KUVIO 10) mukaisesti musiikin kuuntelukasvatuksen lähtökohtana on ajatus, että yksilö tai yhteisö on musiikin viestintätapahtumassa vuorovaikutuksessa musiikillisen äänen välityksellä musiikin ja toisten musisoijien kanssa. Mallin perusteella musiikin kuuntelukasvatuksen sisältöalueita ovat musiikki (esimerkiksi kulttuurisena ilmiönä, teoksena tai ympäristönä), musiikillinen ääni sekä musiikinkuuntelija(t). Koska musiikki liittyy monella tapaa ihmisten jokapäiväiseen elämään ja myös konkreettisesti kuuluu yhteisessä äänimaisemassa, musiikin kuuntelukasvatuksen tehtäviin sisältyy musiikillisesta äänestä käytävän neuvottelun tarkastelu. Koska kulttuurin arvoista riippuu, mitä musiikkia pidetään milloinkin sopivana mihinkin yhteyteen ja tarkoitukseen, musiikin kuuntelukasvatuksessa on syytä tarkastella kriittisesti musiikin

kulttuurisia käyttötapoja ja pohtia esimerkiksi musiikin käytön poliittisia ja uskonnollisia merkityksiä.¹⁵⁹

Äänimaiseman kuuntelun vuorovaikutusmallin (KUVIO 11) perusteella äänimaiseman kuuntelukasvatuksen sisältöalueita ovat kuuntelija (yksilö tai yhteisö), äänimaisema ja ympäristöääni. Lisäksi on huomattava, että äänelliset toimijat, olivatpa he puhujia, musiikin esittäjiä tai kuuntelijoita, toimivat ja tulkitsevat ääntä äänimaisemassa (ks. KUVIOT 16 ja 18). Tällä seikalla on kuuntelukasvatuksen kannalta erittäin suuri merkitys. Äänimaisema voi perusopetuksen kuuntelukasvatuksessa toimia viitekehyksenä niin puheen, musiikin kuin ympäristöäänänen tai näiden eri yhdistelmien tarkastelulle. Näin ollen myös äänimaiseman kuuntelukasvatuksen tavoitteiden ja sisältöjen valintaan on useita vaihtoehtoja. Erilaisista opetussuunnitelmallisista ja pedagogisista lähestymistavoista tutkimuksessani ovat esillä eettinen ympäristökasvatus, schafferilainen kuuntelukasvatus ja musiikkikasvatus (luku 6.2).

Kuten perusopetuksen ympäristöopissa, äänimaiseman kuuntelukasvatuksessa voi olla ääni-ilmiöihin liittyviä tiedollisia oppisisältöjä (POPS 2014, 242). Tärkeintä on kuitenkin osallistaa oppilaita eli kannustaa osallistumaan ja sitoutumaan ympäristövastuulliseen ajatteluun ja toimintaan (Paloniemi & Koskinen 2005, 17–18, 22–23). Siksi myös oppisisältöjen tulee olla toiminnallisia. Kun opetuksessa kiinnitetään huomiota äänen yhteisölliseen merkitykseen, yhteisöllisiin arvoihin ja asenteisiin, voidaan edistää oppilaan myönteisen ympäristösuhteen kehittymistä ja motivoida häntä toimimaan vastuullisesti ääniympäristössä (ks. POPS 2014, 240).

Eettisen harkinnan kehittymisen tarkastelu (luku 5.3) osoitti, että vaikka yhteisölliset äänellisen toiminnan tavat ja normit olisivat vakiintuneita, normien soveltaminen aktuaalisessa tilanteessa edellyttää aina uudelleen toiminnan vaikuttavuuden arviointia. Tästä syystä äänimaiseman kuuntelukasvatuksessa tulee kiinnittää erityistä huomiota tilannesidonnaiseen eettisen harkinnan oppimiseen. Kokemuksellisena oppimisena se tarkoittaa tiedon ja taidon konstruointia äänimaisemassa mahdollisimman aidoissa sosiaalisissa tilanteissa. Näin ollen äänimaiseman kuuntelukasvatus toteutuu parhaiten toiminnallisena ja yhteisöllisenä kasvatuksena ympäristöstä, ympäristössä ja ympäristön eduksi (luku 6.2).

Tiivistäen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen kaikilla kasvatusalueilla korostuvat ihmillisen akustisen kommunikaation yhteisyyttä ja yhteisöllisyyttä luovat merkitykset. Tästä

¹⁵⁹ Suomalaisessa kulttuurissa on tästä mielenkiintoisena esimerkkinä keskustelu, jota on käyty Suomen koulujen kevätjuhlaperinteeseen kuuluvan Suvivirren asemasta (ks. Eduskunnan apulaisoikeusasiamies Dnro 2488/4/13).

syystä määrittelen seuraavassa yhteisöllisyyden näkökulmasta kuuntelukasvatuksen kasvatus- ja sisältöalueiden lähtökohdat, tavoitteet ja arviointiperusteet. Yhdessä kasvatusalueiden jäsenyyksien kanssa ne muodostavat tutkimustehtävän kolmannen osatehtävän ratkaisun.

7.4 Yhteisöllinen kuuntelukasvatus

Yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen lähtökohdat ja tavoitteet

Kuten Westerlund (2002) yksilön yhteiseen kiinnittävässä mallissaan (KUVIO 1) osoittaa, yksilöllinen ja kollektiivinen toimijuus nivoutuvat yhteisössä toisiinsa. Yksilö kehittyy, oppii ja rakentaa identiteettiään suhteessa ympäristöönsä ja yhteisöönsä (Dewey MW 9, 8–9; Westerlund 2002, 33–34). Tämän mukaan yksilön käsitys itsestään yksilönä, sosiaalisena ja moraalisen toimijana kehittyy sekä yhteisössä että yhteisön avulla (Westerlund 2002, 76, 210). Edellinen viittaa yhteisöllisesti jaetun elämän tilanteisiin kasvupaikkana, jossa yksilö saa kasvaa yhteisön jäseneksi, jälkimmäinen puolestaan yhteisössä muodostuviin intersubjektiivisiin suhteisiin, jotka muovaavat yksilön kasvua.

Yhteisön intersubjektiivinen vuorovaikutus paitsi tukee yksilön yhteisöllistä kasvua, myös vaikuttaa hänen käsityksiinsä itsestä ja asemasta yhteisössä. Yhteisöllinen toiminta on kehittävää ja kasvattavaa, sillä kasvatus, oppiminen ja kasvu kytkeytyvät yksilön, yhteisön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen (Dewey MW 9, 8, 282–283). Oppilaiden käsitykset muovautuvat ja muuttuvat oppimisprosessin aikana, sillä ”kukaan, joka kommunikoi toisten kanssa, ei jää ennalleen” (Dewey MW 9, 8). Kuuntelukasvatuksessa on siis kyse käytännöllisestä ja sosiaalisesta toiminnasta, joka muovautuu jatkuvasti kasvatuksen praksiksessa (ks. Dewey MW 9, 14–15).

Samoin kuin Westerlundin (2002) mallin implisiittisenä oletuksena on elämän käytännössä positiivisesti kehittyvä yksilön ja yhteisön suhde, myös kuuntelukasvatuksessa yksilöitten väliset vuorovaikutussuhteet nähdään positiivista vastavuoroisuutta ilmentävinä horisontaalisina suhteina. Samalla on hyväksyttävä, että demokraattiseen neuvotteluun kuuluvat myös mielipide-erot ja niistä johtuvat törmäykset. Lisäksi on huomattava, että yhteisön piirissä tapahtuva toiminta ei määritelmällisesti ole aina positiivista. Vastavuoroista vuorovaikutusta voi esiintyä myös eriarvoisten osapuolten kesken (Lehtonen 1990, 32). Yhteisöideaaliiin eivät kuitenkaan kuulu epätasapainoiset vertikaaliset valtasuhteet, joissa toiminnan vapaaehtoisuus tai päätöksenteon demokraattisuus eivät toteudu (emt., 33). Nämä huomiot on otettava vakavasti kuuntelukasvatuksessa, jota ohjaavat demokraattisen yhteiskunnan arvot (ks. POPS 2014, 19–20).

Eettisen äänellisen toiminnan perusehtona voidaan pitää sitä, että jokainen voi osallistua tasaveroisesti ja esteettömästi akustiseen kommunikaatioon. Tästä seuraa, että jäsenyytensä perusteella äänellisen oppimisyhteisön jäsenenä, esimerkiksi luokan oppilaalla on oltava oikeus osallistua yhteisönsä kommunikaatioon ja päätöksentekoon. On siis pidettävä huoli siitä, että luokan kaikilla oppilaille on myös yhtäläinen mahdollisuus osallistua täysivaltaisena jäsenenä yhteisönsä sosiaaliseen elämään ja yhteisölliseen oppimiseen (ks. Ikäheimo 2009, 85; myös Ikonen & Virtanen 2007; Ouakrim-Soivio et al. 2015, 83).¹⁶⁰ Yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen tavoitteena on, että luokasta muodostuu yhteisvastaullinen ja inklusiivinen akustinen oppimisyhteisö. Yhteisöllisyyttä voidaan edistää osallistamalla oppilaita: heitä kannustetaan osallistumaan ja sitoutumaan luokan toimintaan ja yhteisiin hankkeisiin (ks. Wenger 1998, 72–73).

Yhteisön jäsenen kasvu eettiseksi ihmiseksi voi parhaimmillaan toteutua dialogisessa yhteistoiminnassa, jossa arvojen ja normien muodostaminen ja kyseenalaistaminen sisältyvät yhteisön arkitoiintaan (Törmä 1997, 218). Myös yhteisöllinen kuuntelukasvatus edellyttää, että kouluyhteisö rakentaa eettisesti perusteltuja käytäntöjä ja dialogista arjen kulttuuria. Tavoitteena on keskusteleva ja kuunteleva kasvuympäristö, joka sallii yhteisön jokaiselle oppilaalle oman äänen. Näin yhteisö voi tukea oppilaan sekä yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon että tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen perustuvan yhteisöllisyyden kehittymistä.

Yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen tavoitteena on herättää oppilaiden halu yhteistyön tekemiseen ja tukea oppilaiden vapaaehtoiseen vuorovaikutukseen perustuvan yhteisyyden syntymistä (ks. Westerlund 2002, 213; myös luku 3.2). Yhtä aikaa tai yhdessä tekemisen sijaan yhteisön, kuten koululuokan yhteisyys perustuu aina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvään symboliseen yhteisyyteen, tunteeseen tai tietoisuuteen yhteenkuulumisesta (ks. Lehtonen 1990, 23–24, 27). Yhteisöllinen oppimiseen sitoutuminen edellyttää, että oppimisyhteisön jäsenet kuuntelevat toisiaan, ottavat vastuuta omasta ja yhteisön oppimisesta ja jakavat tavoitteiden asetteluun ja tiedonhankintaan liittyviä tehtäviä (esim. Hakkarainen et al. 2004a, 17, 392). Näin kuunteleva oppimisyhteisö voi tukea yksittäisen oppilaan kuuntelukompetenssin kehittymistä. Kuuntelutaidossaan edistyvät yksilöt puolestaan vahvistavat yhteisöllistä kuuntelukompetenssia, joka rohkaisee oppilaita sitoutumaan ja osallistumaan rakentavasti yhteisön toimintaan.

¹⁶⁰ Osallistumista voidaan tukea poistamalla pedagogisia tai asenteellisia rajoituksia, kuten ryhmään kuulumisen, mukaan menemisen, ottamisen tai pääsemisen esteitä (Ikäheimo 2009, 85–86).

Aikaisemmin on todettu, että arvoihin sitoutuva kuuntelukasvatus on määritelmällisesti eettistä kasvatusta. Näin ollen yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen tehtävä on tukea eettisen harkinnan oppimista. Tämä edellyttää käytännöllisen järjen harjaannuttamista käytännön tilanteissa, esimerkiksi kun pohditaan, miten äänenkäytön tai kuuntelun ristiriitailanteet tulisi yhteisössä ratkaista. Yhteisöllisessä kuuntelukasvatuksessa tavoiteltavan eettisen toimijuuden lähtökohtana on yhteisön jäsenten edistynyt eettinen herkkyyks (ks. Rest 1994). Eettisen asenteen ytimessä on kuuntelijan epäitsekkyys, joka ilmenee vastuullisuutena, muiden ihmisten ja luonnon kunnioittamisena, huomioonottamisena ja eettisenä huolenpitoa. Yksilö joutuu myös jatkuvasti pohtimaan oman ja yhteisön edun suhdetta. Kasvatettavalta tämä edellyttää omien asenteiden ja ennakkoluulojen tiedostamista ja kriittistä reflektointia. Yhteisössä kriittinen reflektio vaatii yhteisön asenteiden alkuperän, todenperäisyyden sekä yhteiskunnallisten ja kulttuuristen kytkentöjen arviointia. Myös ympäristöä koskeva tieto, taito, tunteet ja arvot kehittyvät yhdessä toimimalla ja kokemuksilla reflektoiden toisten kanssa.

Yhteisöllinen kuuntelukompetenssi eettisenä toiminta- ja arviointitaitona

Äänellisen toimijan kompetenssien tarkastelun (luvut 5.4 ja 5.5) ja kuuntelukasvatuksen laaja-alainen osaamisen tarkastelun (luku 6.4) perusteella kuuntelukasvatuksen tavoitteissa painottuvat äänellisen toimijan keskeisinä taitoina niin sanotut tulevaisuuden taidot. Näitä joustavan osaamisen taitoja ovat vuorovaikutustaidot, eettinen harkinta ja ymmärrys, kriittisen ajattelun taito sekä valmius nivoa teknologiaa luontevaksi osaksi oppimista (ks. Ouakrim-Soivio et al. 2015, 80; myös Dumont & Istance 2010, 23–24).

Tulevaisuuden taidot edellyttävät joustavaa ja luovaa toimintaa, kykyä soveltaa tietoja ja taitoja eri tilanteissa ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa (De Corte 2010; 2012). Tällä perusteella kuuntelukasvatuksessa tavoiteltava kompetentti kuuntelu voidaan nähdä laaja-alaisena yhteisöllisenä osaamisena, kykyä toimia ja soveltaa kuuntelutaitoja järkevästi ja joustavasti erilaisissa äänellisissä tilanteissa sekä arvioida äänellisen toiminnan eettisiä seurauksia. Näin ollen yhteisöä rakentavan kuuntelukasvatuksen kasvatustavoitteena on laaja-alainen yhteisöllinen kuuntelukompetenssi, joka yhtäältä edellyttää yhteisön jäsenen elämänhallintaan liittyviä kuuntelutaitoja ja toisaalta osaamista yhteisön jäsenenä.

Kuuntelukasvatuksen sosiaaliset ja eettiset tavoitteet kietoutuvat erottamattomasti toisiinsa. Kuuntelukompetenssi yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen päätavoitteena tarkoittaa, että oppilaat oppivat 1) havaitsemaan ja ottamaan empaattisesti huomioon toisten tilanteen ja aseman sosiaalisessa kentässä ja 2) tulemaan toimeen toistensa kanssa ja tekemään yhteistyötä (ks. kuuntelijan dialoginen praxis luku 5.2).

Lisäksi yhteisöllisen kuuntelukompetenssin ehtona on, että yhteisön jäsenillä on sanoman tulkintaan liittyvät taidot, kuten kriittinen ajattelu, tiedon tuottaminen, hallinta ja soveltaminen. Yhteisöllisessä kuuntelukasvatuksessa tapahtuva tiedonhankinta ja oppiminen voidaan jakaa empirisen tiedon hankintaan, yhteisöllisiin kokemuksiin ja äänellistä toimintaa ohjaavan eettisen ajattelun oppimiseen. Laaja-alaisena arviointitaitona kuuntelukompetenssi luo mahdollisuuden kurottaa kriittisesti akustisen kommunikaation eri järjestelmien tuottamien ilmiselvien merkitysten taakse. Parhaimmillaan kriittinen yhteisöllinen kuuntelukompetenssi johtaa reflektiiviseen informaation tulkintaan ja edelleen ajattelu- ja toimintamallien pohdintaan ja uudelleenarviointiin.

Tiivistäen yhteisöllinen kuuntelukasvatus tukee parhaiten oppilaan kasvua eettisenä äänellisenä toimijana, jos opetus ja oppiminen tapahtuvat yhtä aikaa kolmella tasolla: kasvamalla yhteisössä, oppimalla yhteisöstä ja toimimalla yhteisön eduksi.

- 1) Kasvatuksessa *yhteisössä* yhteisö on kasvupaikka, kommunikaatiotaitojen sekä toiminnallisen ja kokemuksellisen oppimisen kehittymisen resurssi.
- 2) Kasvatuksessa *yhteisöstä* eli yhteisön avulla oppimisella oppilaat oppivat yhteisöllisiä tietoja, taitoja sekä ymmärrystä yhteisistä arvoista.
- 3) Kasvatus *yhteisön eduksi* on arvokasvatusta, joka rohkaisee oppilaita toimimaan aktiivisesti ja vastuullisesti akustisessa yhteisössä.

Kuuntelukompetenssi perusopetuksessa arvioitavana taitona

Kuuntelussa tarvittava kompetenssi on määritelmällisesti yhteisöllinen, interpersonaalinen ja viestijöiden vuorovaikutuksessa toteutuva taito. Se rakentuu sosiaalisissa suhteissa viestijöiden neuvotteluna ja yhteistyönä: kukaan ei voi olla sosiaalisesti kompetentti yksinään. Tämän mukaan kuuntelukompetenssin yksikkö ei ole viestivä yksilö, vaan pikemminkin kuuntelun viestintäsuhde. Tämän vuoksi vuorovaikutuksen onnistumista ei tule arvioida vain yksilötasolla, vaan myös interpersonaalisen kompetenssin näkökulmasta yhteisön ja sen jäsenten henkilökohtaisena kasvuna kuuntelutaidossa. Voidaan esimerkiksi ajatella, että kun koululuokan oppilaat ja opettaja neuvottelevat ja sopivat yhdessä äänenkäyttöä ja kuuntelua koskevista säännöistä, heidän akustisen yhteisönsä kommunikatiivinen kompetenssi kasvaa.

Edellä olevan lisäksi on huomattava, että viestintä ei sinänsä ole pätevää tai pätemätöntä, taitavaa tai taitamatonta. Sellaiseksi sen tekevät vasta viestijäosapuolten tilannekohtaiset tulkinnat ja arvomääritykset. Tässä mielessä kommunikaatioon osallistujat, koulussa esimerkiksi opettajat ja oppilaat, arvioivat itse parhaiten kommunikaation onnistumista.

Kuuntelijoita ei myöskään voida ennakolta leimata päteviksi tai epäpäteviksi, sillä kuuntelukompetenssi ilmenee vasta siinä tavassa, kuinka he kuuntelutilanteessa toimivat. Koska kuuntelukompetenssi on toimintakompetenssi, osa kuuntelutaidon osaamisalueista on observoitavissa (Valkonen 2003, 38; myös Weinert 2001, 61).

Kuuntelukompetenssin arviointikriteerit kytkeytyvät oppilaan kykyyn sekä yksin että yhdessä toisten kanssa käsitellä eli eritellä, vertailla, yhdistää, tiivistää, ennakoita, punnita, tulkita ja arvioida äänellistä informaatiota. Näin ollen pätevää kontekstuaalista viestintäkäytännöistä voidaan kuvata, paitsi yhteistyötaidoksi, myös ”päämäärätietoiseksi, tavoitteelliseksi ja kontrolloiduksi toiminnaksi, joka on kiinteästi yhteydessä kunkin viestintätilanteen erityispiirteisiin sekä ala- ja tilannesidonnaisiin vaatimuksiin” (Seppälä 1999, 69). Viestintätekniisessä mielessä yksilöiden ja yhteisöjen akustinen kommunikaatio on pätevää, tehokasta ja tarkoituksenmukaista, jos viestijöiden toiminta on täsmällistä, selkeää ja ymmärrettävää (ks. Spitzberg 1983, 323–326). Käytännössä kuuntelijan toiminnan ulkopuolinen arviointi taitamattomasta taitavaan on kuitenkin varsin haasteellinen tehtävä.

Akustisen kommunikaation eri järjestelmät asettavat pätevälle kuuntelulle omat ehtonsa. Tästä syystä kuuntelutaidon arvioinnin tulee perustua akustisen kommunikaation järjestelmien kuuntelukompetenssien kriteereihin. Tällöin arvioinnin kohteena on oppilaan saavuttamat äänellisen viestinnän valmiudet puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelussa. Arviointia vaikeuttaa kuitenkin tarvittavien kommunikatiivisten taitojen moninaisuus, päällekkäisyys ja laaja-alaisuus. Eri järjestelmissä äänen ominaisuudet, organisoitumisen aste sekä kuuntelu- ja viestintäkontekstit edellyttävät erilaisia kuuntelutapoja.

On myös todettu, että äänen rakenteiden havaitsemisen eli auditiivisen strukturoinnin kyky ei sinänsä johda tehokkaaseen äänen havaitsemiseen tai tulkintaan, vaan lisäksi tarvitaan yhteisöllistä tietoa, kehollista ja kokemukseen perustuvaa kulttuurista oppimista (Karma 1994; 2010). Esimerkiksi puheen kuuntelussa kulttuurinen ymmärrys non-verbaalisista ja muista tilanteeseen liittyvistä seikoista saattaa olla ratkaiseva sanoman tulkinnassa. Oppiakseen toimimaan akustisen kommunikaation eri järjestelmissä yksilön ja yhteisön jäsenen on tunnettava kunkin järjestelmän koodisto sekä opittava sen kulttuurinen käyttö. Esimerkiksi musiikin havaitsemisessa ja tulkinnassa on harjaannuttava musiikkiyhteisön merkkijärjestelmän käyttöön.

Koska kuuntelukasvatuksen tehtävänä on kehittää äänellisessä toiminnassa tarvittavaa reflektiivistä harkintaa, kuuntelukompetenssin arviointiperusteena korostuvat myös moraalisen arvioinnin kyky eli oppilaan kyky reflektoida oman äänellisen toimintansa vaikutuksia toisten hyvään (ks. Turunen 1992, 45). Eettisenä arviointina kuuntelun reflektiivisyys (Törmä 1996, 34) on lähellä kuuntelussa tarvittavan käytännöllisen järjen (ks. luku 5.2) ja

eettisen harkinnan (ks. luku 5.3) käsitteiden merkitystä. Harjaantumista käytännöllisen järjen käytössä ja eettisessä harkinnassa voidaan kuuntelukasvatuksessa arvioida.

Tiivistäen puheen, musiikin ja äänimaiseman pätevä kuuntelu edellyttää, että äänellinen toimija on sekä motivoitunut viestimään, tuntee viestinnän periaatteet, hallitsee niistä kussakin viestitilanteessa tarvittavat toimintatavat että ennen kaikkea toimii eettisesti kestäväällä tavalla. Kuuntelukasvatuksen arvioitavana taitona on yksilöllinen ja yhteisöllinen kuuntelukompetenssi, jota voidaan arvioida kolmen toisiinsa kiinteästi limittyvän osatekijän perusteella. Kun kompetenssia koetellaan käytännössä, tarvitaan tietoa, taitoa ja asennetta (ks. Valkonen 2003, 25; myös Niinistö-Sivuranta 2013, 70). Yhteisössä, esimerkiksi koululuokassa se ilmenee jäsenten välillä kannustavana ja myötäelävänä sanattomana ja sanallisena viestintänä. Näin ollen yhteisön jäsenten (oppilaiden) kuuntelua voidaan pitää pätevänä kolmessa sanoman välittymiseen liittyvässä merkityksessä, kun he muodostavat tarkan käsityksen sanomasta

- 1) ottamalla vastaan äänellisen toimijan viestin,
- 2) tulkitsemalla ja arvioimalla sen sekä
- 3) ottamalla huomioon kuunneltavan yksilön ja yhteisön sanattoman viestinnän.

Lisäksi Wolvinin ja Coakleyn (1996) empaattisen, Burbulesin (1993) dialogisen kuuntelun ja Restin eettisen toiminnan mallia sekä Habermasin (1984, 177–178) ideaalisen puhetilanteen ehtoja soveltaen kuuntelua voidaan pitää pätevänä viestinnän motivaation, onnistumisen, jatkamisen ja etiikan merkityksissä, kun kuuntelijat

- 4) osoittavat toisilleen kiinnostuksensa ja tarkkaavaisuutensa viestintätilanteessa,
- 5) osoittavat valmiutensa avoimeen ja vastavuoroiseen vuorovaikutukseen sekä
- 6) toimivat empaattisesti ja kommunikaation eettisten periaatteiden mukaisesti.

8 DISKUSSIO

Viimeisessä luvussa arvioin tutkimukseni teoreettista ja käytännöllistä merkitystä. Tarkastelen ensiksi tutkimustuloksia suhteessa tutkimuksen tarkoitukseen, viitekehukseen ja oletuksiin (8.1). Erityisesti punnitsen tutkimustehtävän ratkaisun onnistumista. Arvioin myös tutkimuksen tekemisen haasteita ja esitän jatkotutkimusehdotuksia. Viimeksi mainittuun liittyen suuntaan työn lopuksi katseen suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen tulevaisuuteen (8.2).

8.1 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksen teoreettinen ja käytännöllinen merkitys

Lähtökohtana yhtäällä pragmatistinen musiikkikasvatustilfilosofia sekä sen sosiokonstruktivistiset lähtökohdat ja toisaalla Truax´n (1984; 2001) akustisen kommunikaation teoria tässä tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen tarvetta, edellytyksiä ja toteuttamisen ehtoja. Tutkimuksen oletuksena on, että perusopetuksessa tarvitaan sosiokonstruktivistiseen lähtökohtaan perustuvaa kuuntelukasvatusta, joka korostaa vuorovaikutuksellisia ja yhteistoiminnallisia prosesseja. Tutkimuksessa jäsennetään ja perustellaan suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatus kokonaisuutena, joka ottaa huomioon äänen tehtävän vuorovaikutuksessa ja merkityksen muodostamisessa sekä kuuntelijan roolin eettisenä äänellisenä toimijana ja yhteisön jäsenenä.

Tutkimuksen päätulos on suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004; 2014), akustisen kommunikaation teoriaan (Truax 1984; 2001) sekä yhteisöllisen äänellisen toiminnan etiikkaan nojaava kuuntelukasvatuksen kokonaisvaltainen käsitteellinen jäsenitys. *Suomalaisen perusopetuksen kuuntelukasvatuksen käsitteellinen jäsenitys* muodostuu kolmesta kasvatusalueesta, puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatuksesta. Jäsenitys rajaa toisiinsa jatkumusuhhteessa olevat kuuntelukasvatuksen osa-alueet täsmällisesti.

Truax´n akustisen kommunikaation teoria osoittautuu tässä tutkimuksessa hyödylliseksi ja relevantiksi, joskin riittämättömäksi laaja-alaisen kuuntelukasvatuksen lähtökohdaksi. Työssä osoitetaan, että kuuntelukasvatuksen laaja-alainen aihepiiri on akustisen kommunikaation teorian avulla yhdistettävissä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Toisin kuin musiikkikasvatuksen teoreettisissa jäsenityksissä yleensä, tässä työssä kuuntelukasvatuksen osa-alueiden jäsenityksen lähtökohtana on äänellisten kommunikaatiojärjestelmien jatkumo puhe–musiikki–äänimaisema.

Truax´n teorian tärkeimpänä antina kuuntelukasvatukselle voidaan pitää paitsi kuunneltavien äänten jäsentämistä puheena, musiikkina tai äänimaisemana, myös kaikkien äänien ottamista kuuntelun piiriin sekä äänen välityksellä tapahtuvan vuorovaikutuksen, kuuntelukontekstin ja yksilön ympäristösuhteen merkityksen korostamista. Näin ollen myös perusopetuksen kuuntelukasvatuksen tutkimus on mahdollista sijoittaa akustisen kommunikaation teorian avulla kontekstiin, joka ylittää tavanomaisesti lähinnä musiikin oppiaineeseen liitetyn kuuntelukasvatuksen rajat. Perusopetuksessa voidaan akustisen kommunikaation järjestelmien lähtökohdasta purkaa äänen kuunteluun liittyviä dikotomioita, luoda jatkumoa oppiaineiden välille ja vahvistaa opetuksen integraatiota.

Tämän tutkimuksen keskeisin kritiikki aiempaa puheen, musiikin ja äänimaiseman tutkimuskirjallisuutta kohtaan on kuuntelun tarkastelu myös yhteisön näkökulmasta. Tämän mukaan kuuntelukasvatuksen käsitteellisessä jäsennyksessä on Truax'in teoriaa laajemmin otettava huomioon kysymys akustisen kommunikaation yhteisöllisyydestä ja eettisistä ehdoista. Tässä työssä yhteisöllisyyttä tarkastellaan paitsi akustisen yhteisön, myös yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen sekä äänellisten käytäntöyhteisöjen, kuten kouluyhteisön ja -luokan akustisen oppimisyhteisön näkökulmasta. Äänellistä toimijuutta ja eettisen harkinnan kehittymistä pohditaan aristoteelisen hyve-teorian ja Restin (1994) eettisen toiminnan mallin avulla. Akustisen kommunikaation teoriaa kehitetään edelleen täydentämällä sitä kolmella, kuuntelukasvatuksen teoreettiseen jäsennykseen soveltuvalla kuuntelun vuorovaikutusmallilla. Tässä työssä muodostetut mallit, jotka kuvaavat kuuntelijan (yksilö tai yhteisö) toimintaa puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelussa, sisältävät Truax'in teoriaa selvemmin äänellisen toiminnan yhteisöllisen ja eettisen näkökulman.

Työn keskeisenä tieteellisenä merkityksenä voidaan pitää laaja-alaisen kuuntelukasvatuksen, puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelun kokonaisuuden integroimista kasvatuksen ja erityisesti musiikkikasvatusfilosofian tutkimukseen. Tutkimus lisää kuuntelukasvatuksen sosiokonstruktivistisesta näkökulmasta ymmärrystä kuuntelun yhteiskuntaa muokkaavasta perustavanlaatuisesta merkityksestä.

Erityisesti äänimaiseman kuuntelukasvatuksen tuominen tutkimuksen piiriin voidaan olettaa olevan yhteiskunnallisesti kiinnostavaa, sillä ääniympäristö ja sen muutokset koskettavat kaikkia. Poikkitieteinen tutkimushanke yhdistää ja synkronisoi kulttuurisen äänimaisematutkimuksen pragmatistiseen musiikkikasvatuksen tutkimukseen. Näin tämä työ avaa uusia yhteyksiä eri tieteenalojen välille ja mahdollistaa jatkossa innovatiivisten kysymysten esittämisen. Teoreettis-filosofinen tutkimus rakentaa myös pohjaa kuuntelukasvatuksen empiiriselle tutkimukselle.

Pragmatistisessa musiikkikasvatusfilosofiassa kuuntelukasvatuksen teoreettinen jäsenyys, jossa kuunneltava tarkoittaa puheen, musiikin tai ääniympäristön ääntä tai laajassa merkityksessä toista ihmistä, tarjoaa lähtökohdan äänellisen toimijuuden laaja-alaiseen tarkasteluun esimerkiksi eettisen toimijuuden tai akustisen oppimisyhteisön näkökulmasta. Sosiokonstruktivismi lähtökohtana tässä tutkimuksessa korostetaan akustisen kommunikaation yhteisyyttä ja yhteisöllisyyttä luovaa merkitystä.

Kuuntelukasvatuksen yhteiskunnallisena hyötynä voidaan pitää sitä, että kuuntelukasvatus vahvistaa kansalaisten kriittistä, aktiivista ja vastuullista äänellistä toimijuutta. Tässä tutkimuksessa painotetaan yksilön ja yhteisön äänimaisemakompetenssiin sisältyvää eettisesti

kestävää äänellisen toimijan vastuuta. Tästä lähtökohdasta kuuntelukasvatus edistää yksilöiden ja yhteisöjen kykyä kuunnella tarkemmin toisiaan ja ympäristöään.

Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että puheen, musiikin ja äänimaiseman kuuntelukasvatus palvelee kuuntelun yhteisöllisen ja eettisen merkityksen tiedostamista koulun ja oppilaiden arjessa, kasvatuksessa ja oppimisessa. Koska kuuntelukasvatuksen tavoitteena on kouluttaa äänellistä kulttuurista, ääniympäristöä ja sen toisia toimijoita ymmärtäviä äänellisiä toimijoita, maailman muuttajia, kuuntelukasvatus voi tukea perusopetuksen kulttuurisen tehtävän hoitamista ja siten olla uudistamassa yhteiskunnan sivistysperustaa. Näin ollen kuuntelukasvatus voidaan nähdä perusopetuksen yhteiskunnallisen ydintehtävän argumentaationa.

Tämän tutkimuksen yksi tärkeimmistä arviointikriteereistä on se, mitä implikaatioita tuloksilla voi tulevaisuudessa olla perusopetuksen kuuntelukasvatuksen järjestämisessä. Antamalla teoreettisia välineitä perusopetuksen kuuntelukasvatuksen paremman käytännön kehittämiseksi tutkimus tukee kuuntelukasvatuksen teorian uudelleenarviointia sekä opetuksen suunnittelua ja järjestämistä Suomessa. Tutkimus auttaa kasvattajia tiedostamaan kuuntelukasvatuksen merkityksen, tehtävät sekä kasvatusalueiden erityispiirteet ja haasteet. Voidaan myös olettaa, että tätä tutkimusta voidaan käyttää koulutuspoliittisessa keskustelussa yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen liittämiseksi tiedostavaan, kriittiseen ja osallistavaan kansalaisyhteiskuntaan.

Tärkeimmät tässä työssä esitetyt uudet eettistä äänellistä toimijuutta ja praksista koskevat kuuntelukasvatuksen käsitteet ovat äänellinen toimija sekä kuuntelutaidon arviointiin liittyvä kuuntelukompetenssi ala- ja lähikäsitteineen. Tutkimuksen mukaan yhteisöllisessä kuuntelukasvatuksessa tavoiteltava kuuntelukompetenssi on yhteisön kommunikatiivista osaamista, joka kehittyy rinnan yhteisön jäsenten kuuntelukompetenssien kanssa: samalla kun kuunteleva yhteisö edesauttaa jäsentensä kompetenssien kehittymistä, yhteisön oma kuuntelukompetenssi kasvaa.

Työssä esitetään, että perusopetuksen kuuntelukasvatus koskee lähtökohtaisesti koko kouluyhteisöä ja peruskoulun kaikkia oppiaineita. Analyysi tuo esille kuuntelun merkityksen perusopetuksen laaja-alaisen osaamisen kaikilla osa-alueilla. Se nostaa oppiaineista erityisasemaan musiikin, jonka ominta alaa äänen ja erityisesti musiikillisen äänen kuuntelu on. Äänimaiseman kuuntelukasvatuksen sijoittaminen opetussuunnitelman perusteissa (2014) pääosin musiikin oppiaineeseen avaa keskustelun perusopetuksen musiikin tehtävästä.

Tutkimuksessa ehdotetaan ääniympäristön kokemuksellisen, kriittisen ja eettisen kuuntelun nostamista musiikillisen äänen kuuntelun rinnalle. Samalla tutkimus haastaa sekä esteettisen että praksiaalisena musiikkikasvatuksen kaksijakoisen käsityksen äänestä joko musiikkina tai muina ääнинä. Työssä kyseenalaistetaan kapea-alaisena musisointiin ja siinä tapahtuvaan kuunteluun keskittyvä musiikkikasvatusparadigma (esim. Elliott 1995). Näin ollen tutkimus tuo kuuntelusta musiikkikasvatuksen teoreettiseen keskusteluun musiikin esittämistä ja kuuntelua laajemman näkökulman.

Kaiken kaikkiaan tässä tutkimuksessa suositetaan, että perusopetuksen musiikinopetuksessa tulisi reagoida nopeasti ja reflektiivisesti auditiivisen kulttuurin, teknologian sekä sosiaalisen ja fyysikaalisen ääniympäristön muutoksiin. Tältä osin tämä pragmatistinen tutkimus on sidoksissa kriittiseen teoriaan, jossa ei tyydytä vain kuvaamaan maailmaa, vaan pyritään myös muuttamaan sitä. Tutkimuksessa korostetaan, että esimerkiksi kanonisoituneen musiikkikulttuurin tukemisen tai traditionsiirron sijaan musiikkikasvatuksen tärkein tehtävä on kasvattaa oppilaista yhteisöllisiä maailman muuttajia ja akustisia suunnittelijoita. Näin tutkimus osallistuu laaja-alaisen kuuntelukasvatuksen näkökulmasta musiikkikasvatusfilosofien (mm. Regelski 1996; 2009) aloittamaan ja etenkin 1990-luvulta alkaen voimistuneeseen kriittiseen keskusteluun perusopetuksen ja erityisesti musiikkikasvatuksen tehtävästä suomalaisessa yhteiskunnassa (esim. Väkevä 1997; Westerlund 2002; 2008).

Tutkimuksen haasteet

Puhetta, musiikkia ja äänimaisemaa on tässä työssä tarkasteltu akustisen kommunikaation järjestelmiin perustuvina kuuntelukasvatuksen osa-alueina. Tästä syystä kuuntelukasvatukselle relevanttia tietoa on etsitty akustisen kommunikaation teorian yksilökeskeistä lähestymistapaa laajemmin kulttuurisesta äänimaisematutkimuksesta, musiikintutkimuksesta sekä kommunikaatio- ja puheviestinnän tutkimuksesta. Lisäksi monitieteisesti on käytetty apuna musiikkikasvatuksen ja -filosofian, ympäristökasvatuksen ja -filosofian tutkimusta sekä pragmatistista semiotiikkaa. Toiminnan eettisyyttä ja eettisen harkinnan kehittymistä on jäsennetty Restin (1994) eettisen toiminnan mallin avulla. Kehollisen ja yhteisöllisen kuuntelun määrittelyä on tarkennettu kognitiivisesta ja semioottisesta sekä erityisesti toiminnan etiikan näkökulmasta. Vaikka työssä on voitu soveltaa edellä mainittujen tutkimusalojen tuloksia, keskeisenä haasteena on ollut eri tieteenalojen sekä erilaisten teoreettisten ja paradigmaattisten lähtökohtien ja näkökulmien yhdistäminen.

Moni- ja poikkitieteisen tutkimusotteen ja tutkimusasetelman myötä vaarana on ollut yhtäältä tutkimuskirjallisuuden hallitsematon kasvu ja toisaalta tutkimustulosten

pintapuolisuus. Siksi työssä on etsitty tasapainoa tutkimuskohteen yksityiskohtaisen ja yleisempään tyytyvän tarkastelun välillä. Tutkimuksenteon karikot on pyritty välttämään paitsi tutkimuskohdetta rajaamalla, keskittymällä sellaisen teoreettisen jäsenyyksen aikaansaamiseen, joka yksinkertaisesti ja yleisellä tasolla kuvaa kuuntelukasvatuksen olennaiset piirteet. Tutkimustehtävään onkin vastattu rakentamalla nimenomaan kuuntelukasvatuksen käsitteellinen jäsenyys, ei mallia tai teoriaa (ks. luku 2.4). Teoreettisena tutkimustuloksena se kuvaa kuuntelukasvatuksen kenttää yleisellä tasolla ja jättää kuuntelukasvatuksen käytäntöjen tarkastelun jatkotutkimuksen tehtäväksi.

Jatkotutkimusehdotukset

Jotta kuuntelukasvatus vastaisi tulevaisuudessa entistä paremmin perusopetuksen haasteisiin ja tarpeisiin, jatkotutkimusta tulisi suunnata erityisesti perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014) esitettyihin kuuntelukasvatuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja arviointiin. Kuuntelukasvatus ei ole perusopetuksessa erillinen saareke, vaan liittyy kiinteästi kaikkeen vuorovaikutuksen opettamiseen. Kuuntelukasvatusta tulisikin tarkastella osana äänellisen toimijuuden ja yhteisön äänellisen vuorovaikutuksen kasvatusta.

Käsitykseni mukaan Truax'in näkemys akustisesta kommunikaatiosta vuorovaikutteisena informaation välittämisenä, vaihtona ja jakamisena ei inhimillisessä akustisessa kommunikaatiossa riitä, vaan lisäksi tarvitaan empaattista ja dialogista kuuntelua. Lisätutkimusta tarvitaan, jotta saadaan paremmin esille akustisen yhteisön rakentamisen, ylläpidon ja eettisen äänellisen toiminnan näkökulmat. Kuuntelukasvatuksen tutkimusta tulisi kohdistaa myös pedagogisen akustisen yhteisön toiminnan tutkimiseen, perusopetuksen kontekstissa esimerkiksi koululuokkaan.

Myös akustisen kommunikaation järjestelmiä kannattaa tutkia tarkemmin kasvatuksen näkökulmasta. Puheen, musiikin ja äänimaiseman yhteisten alueiden kasvatuksellisten sovellusmahdollisuuksien tutkiminen parantaa sekä kuuntelukasvatuksen jäsenyyksen yleistettävyyttä että soveltuvuutta perusopetukseen. Samoin kuin kuuntelututkimuksessa, kasvatuksen tutkimuksessa voidaan puheen, musiikin ja äänimaiseman tarkastelupisteistä tutkia liudentumia ja suhdetta kuuntelukasvatuksen toisiin osa-alueisiin (esimerkiksi puhetta musiikissa tai puhetta ja musiikkia äänimaisemassa).

Jatkotutkimuksessa olisi perusteltua ottaa erityistarkastelun kohteeksi ihminen kehollisena ja aistivana olentona, toisin sanoen se, kuinka äänellinen toimija kehollisena subjektina vaikuttaa toiminnallaan ympäristöönsä ja muihin ihmisiin. Kuuntelukasvatuksen tutkimuksessa kehollisuuden huomiointi voi tuoda uusia näkökulmia esimerkiksi äänimaiseman intersubjektiiivisen ymmärryksen ja yhteisön äänellisen toiminnan tarkasteluun.

Ympäristövastuullisuus on erityisesti äänimaiseman kuuntelukasvatuksen keskeinen tavoite. Jotta lasten ja nuorten ääni voisi paremmin kuulua ääniympäristön suunnittelussa, tarvitaan lisää tietoa heidän toiminnastaan ympäristössä. Mielenkiintoisia näköaloja kuuntelukasvatuksen tutkimukseen avautuu esimerkiksi tutkittaessa lasten yhdessä toimimisen kokemuksia äänellisessä toimintaympäristössä. Vaikka monissa ympäristökasvatuksen malleissa painotetaan osallistumista ja toimimista ympäristön puolesta, käytännön kasvatustyössä yhteiskunnallisen toimijuuden tukeminen jää helposti vähälle huomiolle. Tutkimuksessa olisi tulevaisuudessa syytä kiinnittää nykyistä enemmän huomiota siihen, miten toiminnallisiin tavoitteisiin päästään. Myös koulun kehittäminen lasten ja nuorten yhteiskunnallisen osallisuuden ja osallistumisen oppimisen areenaksi kaipaa jatkotutkimusta.

Tutkimuksessani äänimaiseman kuuntelukasvatuksen teorian yhtenä lähtökohtana on ympäristökasvatuksen kolmikantamalli. Sen ongelmana kuitenkin on, ettei siinä riittävästi reflektoida vallitsevien kulttuuristen ajattelu- ja toimintatapojen eikä eettisten periaatteiden rajallista luonnetta (ks. Louhimaa 2002, 41, 85–86). Tästä syystä kuuntelukasvatuksen tutkimuksessa on syytä pohtia eettisestä näkökulmasta kuuntelukasvatuksen taustalla olevan tiedon- ja oppimiskäsityksen sidonnaisuutta yhteiskunnassa vallitseviin ympäristökäsityksiin, ympäristön määrittelyyn ja tulkintaan.

Kuuntelukasvatuksessa joudutaan ottamaan kantaa siihen, kuinka ääntä käytetään välineenä jonkin päämäärän saavuttamiseksi (esim. DeNora 2000). Kuuntelukasvatuksen toimintatietoon liittyy laajempi eettinen ajatus toiminnan ja toimintatavan valinnasta eli toisin tekemisen mahdollisuudesta. Siksi kuuntelukasvatuksen tutkimuksessa tulisi tulevaisuusnäkökulmasta pohtia, miten yhteisöllisyyden, sosiaalisen todellisuuden ja akustisen viestinnän eettisten näkökulmien, kuten äänessä olemisen vastuun ja oikeuden, tulisi heijastua kuuntelukasvatuksen ja erityisesti musiikin kuuntelukasvatuksen yhteiskunnalliseen ja demokratiaa edistävään tehtävään.

Perusopetuksen kuuntelukasvatuksen tehtävä, joka edellyttää peruskoulun opetus- ja kasvatustehtävän sekä koulun sisäisen vuorovaikutuksen edistämistä, merkitsee koulun opetussuunnitelman ja toimintakulttuurin sekä kuuntelukasvatusvastuun jakamisen jatkuvaa kriittistä arviointia. Koulujen teknologisoituessa on tärkeää arvioida akustisen kommunikaation ja erityisesti koulujen sisäisen vuorovaikutuksen näkökulmasta teknologian vaikutusta

ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Etenkin tulisi tutkia, miten kuuntelukasvatuksen avulla voitaisiin konkreettisesti edistää erityisiä ja yleisempiä yhteisöllisiä taitoja.

Peruskoulunopettajan tulevaisuuden haasteita on opettajan työn muuttuminen entistä enemmän ihmissuhdetyöksi. Pedagogisen vapauden lisääntymisen myötä opettajan eettinen vastuu oppilaan oppimisen ja kasvamisen ohjaajana on laajentunut ja syventynyt. Kuuntelukasvattajan eettisen kasvun tueksi olisi hyvä saada entistä tarkempaa tietoa eettisesti kestäväen vuorovaikutuksen ehdoista esimerkiksi yhteisöllisessä oppimisessa. Kuuntelukasvatuksen didaktiikan tutkimuksella voidaan puolestaan etsiä pedagogisia keinoja siihen, miten kasvattaja voisi vaikuttaa oppilaan eettisyyden kehittymiseen niin, ettei hän negatiivisessa merkityksessä indoktrinoisi tai suorastaan manipuloisi oppilasta. Tästä syystä tarvitaan lisää kuuntelukasvattajan, opettajan ammatin ja opettaja–oppilas-suhteen etiikan tutkimusta.

Kuulemista ja kuuntelua on tässä työssä tarkasteltu pääosin niin sanotun normaalin kuulon näkökulmasta. Kaikilla ei kuitenkaan ole yhtä hyviä edellytyksiä osallistua, kuulla ja kuunnella. Kuuntelukasvatuksen tutkimuksellisia erityishaasteita ovat esimerkiksi kuulovammaisten, kuuloastin yliherkkyydestä kärsivien tai erityisen tuen tarpeessa olevien lasten opetus. Kuuntelukasvatuksen tutkimuksessa tulisi pohtia, kuinka opetus voitaisiin järjestää niin, että kuunteluun liittyviä ongelmia voidaan vähentää tai poistaa. Jatkotutkimusta voidaan kohdistaa esimerkiksi esteettömien kuuntelu- ja oppimisympäristöjen ja siihen liittyvien teknisten apuvälineiden kehittämiseen.

8.2 Kohti tulevaisuuden kuuntelukasvatusta

Tutkimukseni valmistuminen osuu suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden uudistamisen nivelkohtaan. Kuten vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan, tulevaisuuden kuuntelukasvatuksessa korostuu toisen ihmisen huomioonottaminen ja yhteisöllisyyden merkitys. Globaalin vuorovaikutuksen ja monikulttuurisuuden lisääntymisen myötä suomalaisessa yhteiskunnassa kasvaa erilaisten ihmisten ja ihmisryhmien keskinäisen kuuntelun tarve.

Kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninaisessa maailmassa yksi perusopetuksen tärkeimmistä tavoitteista onkin kannustaa oppilaita kulttuuriseen osaamiseen, yhteisöllisen kulttuurin ja yhteistoiminnan edistämiseen (POPS 2014, 21). Vuoropuhelua ja kuuntelua korostavan kuuntelukasvatuksen avulla voidaan edistää suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä. Kun oppilaille tähdennetään osallisuuden, yhteisöön kuulumisen ja yhteisöjen vuoropuhelun merkitystä, he oppivat

käsittelemään ongelmia niin, että myös yksilölliset ratkaisut ovat eettisesti kestäviä ihmisoikeuksien ja tasavertaisen vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Koska osallisuuden kokemus syntyy vuorovaikutuksessa toisiin, vuorovaikutuksen ja osallisuuden tutkijat (esim. Hanhivaara 2006, 36–37) ovat korostaneet koulun ja muiden luontaisten kasvuympäristöjen merkitystä lasten osallistumisen ja osallisuuden edistämiseksi. Tulevaisuuden peruskoulun oppimista, hyvinvointia ja kestävä elämäntapaa edistävän toimintakulttuurin ytimenä on yhteisöllisyys, vuorovaikutus ja yhdessä oppiminen. Kuten tähänkin saakka, opettajalla on oppimisyhteisön luomisen päävastuu. Nimenomaan opettajan tehtävänä on auttaa oppilaita tiedostamaan, miten luokkahuoneen yhteisöllinen kompetenssi rakentuu.

Tulevaisuuden kasvatuksessa näin ollen korostuu oppivan yhteisön merkitys (ks. POPS 2014, 27; myös Westerlund 2002, 212–214, 218). Tulevaisuuden akustiset oppivat yhteisöt syntyvät ja kehittyvät äänellisten toimijoiden dialogissa, yhdessä tekemisessä, osallistumisessa ja toinen toisiltaan oppimisessa. Tämän kokonaisuuden toimivuuden varmistamisessa opettajalla on kasvatusvastuu. Samanaikaisesti opettajan olisi kohdattava jokainen oppilas ainutkertaisena yksilönä, pyrkiä hänen näkemystensä ymmärtämiseen ja erityisesti huolehtia erityistä tukea ja huolenpitoa vaativista oppilaista (Kauppinen 2010, 193). Tulevaisuuden yhteisöllisen kuuntelukasvatuksen tehtävänä on turvata jokaiselle oppilaalle mahdollisuus osallistua dialogiseen vuorovaikutukseen. Se merkitsee yhtäältä oikeutta osallistua ja toisaalta vastuun ottamista yhteistyön ja vuorovaikutuksen onnistumisesta. Myös opettaja kuuluu samaan demokraattiseen dialogin praksikseen (Westerlund 2002, 215).

Perusopetuksen tehtävään liittyen kuuntelukasvatuksen perusajatuksena on, että kaikki yhteisön jäsenet voisivat kasvaa yhteiskunnan aktiivisiksi ja kriittisiksi jäseniksi. Äänellisten toimijoiden, akustisten suunnittelijoiden ja eettisesti vastuullisten kommunikoiden kasvattajana kuuntelukasvatus voidaan siten nähdä mahdollisuutena maailman muuttamiseen. Samalla on muistettava, että kuuntelukasvatus maailman muuttajien eettisenä kasvatuksena ei voi koskaan olla moralismia, yksioikoista oikean tai väärän osoittamista, vaan dialogista yksityisen ja yhteisen edun suhteen pohdintaa. Kulttuurisen uusintamisen välineenä kuuntelukasvatus voi toimia vain, jos oppilaille annetaan mahdollisuuksia uusintamisen ehtojen keksimiseen eikä sanella niitä etukäteen.

Tulevaisuuden kuuntelukasvatuksen ydintehtävänä on auttaa kasvatettavaa toimimaan entistä paremmin akustisessa kommunikaatiossa. Kasvatettavan kasvu itsenäiseksi, vastuulliseksi äänelliseksi toimijaksi sisältää ajatuksen kasvusta tasaveroiseksi ja päteväksi kommunikoidjaksi (ks. POPS 2014, 20–22). Dialogiset kuuntelijat menestyvät, koska he pystyvät tekemään joustavasti yhteistyötä. Kuuntelukasvatus on siten kasvatusta aktiivisen osallisuuden

kulttuuriin, innostamista toimimaan yhteisön jäsenenä yhteisön hyväksi. Tästä syystä peruskoulun opetusta uudistettaessa on ensiarvoista, että tavoitteena on keskustelevalta kouluyhteisö, jonka toimintakulttuurissa painotetaan kaikkien jäsenten mahdollisuutta osallistua yhteisön toimintaan.

Demokraattisen kouluyhteisön edellytyksenä on, että kaikilla on yhtäläinen oikeus osallistua äänelliseen vuorovaikutukseen kuuntelun edellytyksistä ja pätevydestä riippumatta. Kommunikatiivisena opetuksena kuuntelukasvatukseen kuuluu erilaisuuden hyväksyminen. Tämä tarkoittaa ihmisoikeuksien edistämistä, sosiaalista oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoa riippumatta ihmisten erilaisista kulttuurisista taustoista tai henkilökohtaisista oppimisen tai osallistumisen esteistä. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden (2014) mukaan koulutuksellisesta tasa-arvosta, opetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä on pidettävä erityistä huolta (POPS 2014, 18; myös Kurki & Takala 2005, 44–50; Ikäheimo 2009). Näin ollen myös kuuntelukasvatusta tulee kehittää inklusiivisen kasvatuksen periaatteiden mukaisesti. Näin toimimalla voidaan konkreettisesti vahvistaa sekä yhteisöllisyyttä että yhteisön jokaisen jäsenen henkistä hyvinvointia.

On luultavaa, että tulevaisuudessa kehitetään uusia kommunikointivälineitä, jotka puolestaan vaikuttavat ihmisten kommunikointitapoihin ja kuuntelutottumuksiin. Myös käsitykset musiikista ja muusikkouudesta saattavat muuttua. Muun muassa näistä syistä kuuntelukasvatuksella tulee olla reflektiivinen suhde akustis-sosiaalisen ympäristön muutoksiin. On kuitenkin syytä uskoa, että kommunikaatiivälineiden teknisestä kehityksestä riippumatta kuuntelu säilyttää inhimillisessä viestinnässä keskeisen roolinsa. Inhimillinen kommunikaatio tarkoittaa edelleen toisen ihmisen kohtaamista, joka tapahtuu kehollisena tapahtumana puhumisen ja kuuntelun avulla. Tältä osin kuuntelukasvatuksen perustehtävä ei muutu.

Kuuntelukasvatuksen opettamisen ja sen tuloksellisuuden arvioinnin perustavin kriteeri on se, kuinka kuuntelukasvatus tukee oppilasta kuuntelukompetenssien kehittämisessä. Kuuntelukasvatuksella voidaan tukea nuorta identiteetin, ihmiskäsityksen ja maailmankuvan rakentamisessa ja siten auttaa häntä hahmottamaan paikkaansa maailmassa. Digitaalisen median aikakauden erityisenä haasteena on kehittää oppimista niin, että se tukee lasten ja nuorten kasvua eettisiksi äänellisiksi toimijoiksi.

Teknistyvässä maailmassa myös korostuu viestinnän inhimillinen ulottuvuus: ihmisellä on tarve ymmärtää ja tulla ymmärretyksi. Siksi eettisen kuuntelukasvatuksen ytimenä on kokonaisvaltainen, kaikkien aistien käyttöön perustuva empaattinen kuuntelu. Paras tapa ymmärtää ihmisiä on kuunnella heitä.

Peruskoulun ensimmäisen opetussuunnitelman (1970) äidinkielen puheilmaisun ja kuuntelun yksinkertaiset ja käytännölliset ohjeet kuuntelusta yhteisönä ja yleisönä olemisesta pätevät edelleen perusopetuksen kaikkien oppiaineiden opetuksessa:

Oppilaan annetaan alusta pitäen huomata, että häntä esittäjänä kuunnellaan. Kouluelämän tilanteissa kuuntelijoina ovat opettaja ja oppilastoverit. Opettajan tärkeä tehtävä on osoittaa olevansa kiinnostunut oppilaan sanottavasta: hän voi esim. kiittää omintakeisesta havainnosta ja oivalluksesta. Kuuntelijoiden on annettava esittäjälle se rauhoittava tietoisuus, että tällä on aikaa. Toisaalta kuuntelijoita on kiitettävä keskittyneestä seuraamisesta. (KM 1970: A5, 48.)

LÄHTEET

- Aaltonen, Olli (2009). Puhekyvyn olemus, merkitys ja kehitys. Teoksessa Olli Aaltonen, Reijo Aulanko, Antti Iivonen, Anu Klippi & Martti Vainio (toim.) *Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet*. Helsinki: Otava, 10–18.
- Ahlsved, Kaj (2014a). Kävitkö ottelussa, miltä kuulosti? *Liikunta ja tiede* 51 (1), 26–30.
- Ahlsved, Kaj (2014b). Let's play hockey. Ishockeymusikens funktioner. *Musiikki* 1–2, 76–106.
- Ahlsved, Kaj (2016). The cultural practice of localising mediated sports music. *Etnomusikologian vuosikirja* 28, 1–33.
- Ahlsved, Kaj (2017). *Musik och sport: En analys av musikanvändning, ljudlandskap, identitet och dramaturgi i samband med lagsportevenemang*. Åbo Akademi. Viitattu 24.11.2017 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-12-3610>
- Aho, Leena (1999). Ympäristö lasten opetuksessa. *Didacta varia* 4 (1), 4–20.
- Aho, Leena, Havu-Nuutinen, Sari & Järvinen, Helena (2002). Teoksessa Outi Saloranta (toim.) *Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus*. Helsinki: Opetushallitus, 142–165.
- Ahonen, Kari (1996). *Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsittelijöinä*. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 32.
- Ahonen, Kari (2000). Tonaaliset odotukset musiikin oppimisessa. Teoksessa Jorma Enkenberg, Pertti Väisänen & Erkki Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogikasta*. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajakoulutuslaitos, 292–307. Tulostettu 3.10.2014 <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/kipinat/PDFt/KariA2.pdf>
- Ahonen, Kari (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Tampere: Finn Lectura.
- Ahonen, Kari (2005). Musiikin harjoittelu ja sen vaikutukset. Teoksessa Jorma Enkenberg, Erkki Savolainen & Pertti Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajakoulutus – taitava opettaja*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajakoulutuslaitos. Tulostettu 3.10.2014 <http://sokl.uef.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/kehys.htm>
- Aineslahti, Mervi (2009). *Matka koulun kestävän kehittämisen maisemassa*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 295.
- Airaksinen, Timo (1987). *Moraalifilosofia*. Helsinki: WSOY.
- Allen, Aaron S. (2013). Ekomusikologia (ekokriittinen musiikintutkimus). *Musiikin suunta* 35 (1), 8–10.

- Ampuja, Outi (2007). *Melun sieto kaupunkielämän välttämättömyytenä. Melu ympäristöongelmana ja sen synnyttämien reaktioiden kulttuurinen käsittely Helsingissä*. Bibliotheca Historica 110. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ampuja, Outi & Kilpiö, Kaarina (toim.) (2005). *Kuultava menneisyys. Suomalaista äänimaiseman historiaa*. Historia mirabilis 3. Turku: Turun historiallinen yhdistys.
- Andersson, Marja (2004). Yhdistävä ja erottava kulttuuri. Teoksessa Ismo Kantola, Keijo Koskinen & Pekka Räsänen (toim.) *Sosiologia karttalehtiä*. Tampere: Vastapaino, 181–200.
- Andersson, Sari & Kylänpää, Esa (2002). *Käytännön puheviestintä*. Tampere: Mac Laser.
- Aristoteles. *Metafysiikka*. Suom. Tuija Jatakari, Kari Näätäsaari & Petri Pohjanlehto. Selitykset Simo Knuutila. Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles. *Nikomakhoksen etiikka*. Suom. ja selitykset Simo Knuutila. Helsinki: Gaudeamus.
- Arlinger, Stig (2008). Psykoakustiikka. Teoksessa Tapani Jauhiainen (toim.) *Audiologia*. Helsinki: Duodecim, 33–44.
- Arlinger, Stig, Jauhiainen, Tapani, Hartwig Jensen, Janne, Kotimäki, Jouko, Magnusson, Bengt, Sorri, Martti & Tranebjærg, Lisbeth (2008). Kuulovauriot. Teoksessa Tapani Jauhiainen (toim.) *Audiologia*. Helsinki: Duodecim, 164–212.
- Barker, Larry, Gladney, Karen, Edwards, Renee, Holley, Frances & Gaines, Connie (1980). An Investigation of Proportional Time Spent in Various Communication Activities by College Students. *Journal of Applied Communication Research* 8 (2), 101–109. Viitattu 6.6.2012. <http://dx.doi.org/10.1080/00909888009360275>
- Barns, Sarah (2014). Sounds Different: Listening to the Proliferating Spaces of Technological Modernity in the City. *Space and Culture* 17 (1) 4–15.
- Beall, Melissa L., Gill-Rosier, Jennifer, Tate, Jeanine & Matten, Amy (2008). State of the Context: Listening in Education. *International Journal of Listening* 22 (2), 123–132.
- Bengtsson, Ingmar (1973). *Musikvetenskap. En översikt*. Stockholm: Esselte studium.
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1966). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suom. Vesa Raiskila. 4. painos 2005. Helsinki: Gaudeamus.
- Bergman, Åsa (2009). *Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. Institutionen för kulturvetenskaper & Musikvetenskap. Skrifter från musikvetenskap 93. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bhaskar, Roy (2011). *Reclaiming Reality. A Critical Introduction to Contemporary Philosophy*. London: Routledge.
- Bommelje, Rick, Houston, John M. & Smither, Robert (2003). Personality Characteristics of Effective Listeners: A Five Factor Perspective. *International Journal of Listening* 17, 32–46.

- Bosacki, Sandra, Francis-Murray, Nancy, Pollon, Dawn E. & Elliott, Anne (2006). 'Sounds good to me': Canadian Children's Perceptions of Popular Music. *Music Education Research* 8 (3), 369–385.
- Bowman, Wayne (2000). Discernment, Respons /ability, and the Goods of Philosophical Praxis. *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education* 5 (1–2), 96–119.
- Bregman, Albert S. (2008). Auditory Scene Analysis. Teoksessa Larry R. Squire (toim.) *Encyclopedia of Neuroscience*. Oxford, UK: Academic Press. Viitattu 14.8.2013 <http://webpages.mcgill.ca/staff/Group2/abregm1/web/pdf/2008-New-Encyclopedia-Neuroscience.pdf>
- Burbules, Nicholas C. (1993). *Dialogue in Teaching. Theory and Practice*. New York & London: Teachers College Press.
- Cage, John (1969). *A Year from Monday. New Lectures and Writings*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Cage, John (1973). *Silence. Lectures and Writings*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Canale, Michael (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. Teoksessa Jack C. Richards & Richard W. Schmidt (toim.) *Language and Communication*. London & New York: Longman, 2–27.
- Canale, Michael & Swain, Merrill (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Cantell, Hannele (toim.) (2004). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Juva: PS-kustannus.
- Carey, James W. (2009). *Communication as Culture. Essays on Media and Society*. New York: Routledge.
- Carlisle, Katie (2011). Conceptualising Secondary Aurality and Its Impact on Possibility for Engagement of Children and Adolescents within School Music Settings. *Music Education Research* 13 (2), 241–253.
- Carpenter, Edmund & McLuhan, Marshall (1966). Acoustic Space. Teoksessa Edmund Carpenter & Marshall McLuhan (toim.) *Explorations in Communication. An Anthology*. Boston: Beacon Press, 65–70.
- Chion, Michel (1990). *Audio-Vision. Sound on Screen*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Clarà, Marc (2015). What Is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education* 66 (3), 261–271.

- Clarkeburn, Henriikka (2006). *Etiikanopetuksen teoriaa ja kokemuksia*. Helsingin yliopisto, Viikin opetuksen kehittämispalvelut (VOK), Julkaisuja 2/2006.
- Cox, Christoph & Warner, Daniel (toim.) (2004). *Audio Culture. Readings in Modern Culture*. New York & London: Continuum.
- De Corte, Erik (2010). Historical developments in the understanding of learning. Teoksessa Hanna Dumont, David Istance & Francisco Benavides (toim.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI), 35–67. Viitattu 19.10.2017 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- De Corte, Erik (2012). Constructive, Self-Regulated, Situated, and Collaborative Learning: An Approach for the Acquisition of Adaptive Competence. *Journal of Education* 192 (2/3), 33–47.
- Delors, Jacques et al. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Viitattu 16.1.2014 <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>
- DeNora, Tia (2000). *Music in Everyday Life*. 7. painos 2008. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, Tia (2003). *After Adorno. Rethinking Music Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeNora, Tia (2007). Health and Music in Every Day Life – a Theory of Practice. *Psyke & Logos* 28 (1), 271–287.
- Dewey, John (EW 5). The Reflex Arc Concept in Psychology. Teoksessa Jo Ann Boydston [Elektroninen aineisto Larry Hickman (toim.) 2003] *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. The Early Works of John Dewey, 1882–1898*. Volume 5: 1895–1898. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 96–110.
- Dewey, John (MW 6). How We Think. Teoksessa Jo Ann Boydston [Elektroninen aineisto Larry Hickman (toim.) 2003] *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. The Middle Works of John Dewey, 1899–1924*. Volume 6: 1910–1911. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 178–357.
- Dewey, John (MW 9). Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. Teoksessa Jo Ann Boydston [Elektroninen aineisto Larry Hickman (toim.) 2003] *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. The Middle Works of John Dewey, 1899–1924*. Volume 9: 1916. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 3–375.
- Dewey, John (MW 12). Reconstruction in Philosophy. Teoksessa Jo Ann Boydston [Elektroninen aineisto Larry Hickman (toim.) 2003] *The Collected Works of John Dewey,*

- 1882–1953. *The Middle Works of John Dewey, 1899–1924. Volume 12: 1920.* Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 79–203.
- Dewey, John (LW 1). *Experience and Nature.* Teoksessa Jo Ann Boydston [Elektroninen aineisto Larry Hickman (toim.) 2003] *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. The Later Works of John Dewey 1925–1953. Volume 1: 1925.* Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 3–329.
- Dewey, John (LW 2). *The Public and Its Problems.* Teoksessa Jo Ann Boydston [Elektroninen aineisto Larry Hickman (toim.) 2003] *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. The Later Works of John Dewey, 1925–1953. Volume 2: 1925–1927.* Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 236–373.
- Dewey, John (LW 5). *Individualism, Old and New.* Teoksessa Jo Ann Boydston [Elektroninen aineisto Larry Hickman (toim.) 2003] *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. The Later Works of John Dewey 1925–1953. Volume 5: 1929–1930.* Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 77–90.
- Dewey, John (LW 7). *Ethics (Revised edition).* Teoksessa Jo Ann Boydston [Elektroninen aineisto Larry Hickman (toim.) 2003] *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. The Later Works of John Dewey, 1925–1953. Volume 7: 1932.* Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 3–467.
- Dewey, John (LW 8). *How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process.* Teoksessa Jo Ann Boydston [Elektroninen aineisto Larry Hickman (toim.) 2003] *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. The Later Works of John Dewey, 1925–1953. Volume 8: 1933.* Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 107–353.
- Dewey, John (LW 10). *Art as Experience.* Teoksessa Jo Ann Boydston [Elektroninen aineisto Larry Hickman (toim.) 2003] *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. The Later Works of John Dewey, 1925–1953. Volume 10: 1934.* Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 4–353.
- Dewey, John (LW 11). *Liberalism and Social Action.* Teoksessa Jo Ann Boydston [Elektroninen aineisto Larry Hickman (toim.) 2003] *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. The Later Works of John Dewey, 1925–1953. Volume 11: 1935–1937.* Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 2–69.
- Dewey, John (LW 12). *Logic: The Theory of Inquiry.* Teoksessa Jo Ann Boydston [Elektroninen aineisto Larry Hickman (toim.) 2003] *The Collected Works of John Dewey,*

- 1882–1953. The Later Works of John Dewey, 1925–1953. Volume 12: 1938. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 3–529.
- Dewey, John (LW 13). Freedom and Culture; Theory of Valuation. Teoksessa Jo Ann Boydston [Elektroninen aineisto Larry Hickman (toim.) 2003] *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. The Later Works of John Dewey, 1925–1953. Volume 13: 1938–1939.* Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 65–188; 191–255.
- Duffy, Michelle (2013). The Requirement of Having a Body. *Geographical Research* 51 (2), 130–136.
- Duffy, Michelle & Waitt, Gordon (2011). Sound Diaries: A Method for Listening to Place. *Aether. The Journal of Media Geography* 7, 119–136.
- Dumont, Hanna & Istance, David (2010). Analysing and designing learning environments for the 21st century. Teoksessa Hanna Dumont, David Istance & Francisco Benavides (toim.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice.* OECD, Centre for Educational Research and Innovation (CERI), 19–34. Viitattu 18.10.2017 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Eduskunnan apulaisoikeusasiamies Dnro 2488/4/13. *Suuvirsi koulujen kevätjuhlassa/Sommarpsalm på skolornas sommarfest.* Eduskunnan apulaisoikeusasiamiehen ratkaisu 5.8.2013.
- Eerola, Tuomas (2010). Musiikki ja kuluttajakäyttäytyminen. Teoksessa Jukka Louhivuori & Suvi Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia.* Jyväskylä: Atena, 343–339.
- Elliott, David J. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education.* New York: Oxford University Press.
- Elliott, David J. (2005). Introduction. Teoksessa David J. Elliott (toim.) *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues.* New York: Oxford University Press, 3–18.
- Elliott, David J. & Silverman, Marissa (2015). *Music Matters. A Philosophy of Music Education.* 2. painos. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Enbuska, Jukka (2014). ”Ko mie tuon ensimmäisen tiijän, niin mie tiijän kaikki” *Nuotinlukemisen rakentuminen dialogina eräällä kolmannella luokalla.* Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 58.
- Euroopan parlamentti ja Neuvosto (2006/962/EY). Euroopan parlamentin ja Neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista. *Euroopan unionin virallinen lehti* 30.12.2006, L 394/10–L 394/18. Viitattu 23.2.2013 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fi:PDF>

- Euroopan yhteisöjen komissio (2009). *Komission tiedonanto Euroopan Parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Avaintaidot muuttuvassa maailmassa*. Luonnos Koulutus 2010 -työohjelman täytäntöönpanon edistymistä koskevaksi neuvoston ja komission yhteiseksi raportiksi vuonna 2010. Viitattu 23.2.2013 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:FI:PDF>
- Feld, Steven (1994a). Communication, Music, and Speech about Music. Teoksessa Charles Keil & Steven Feld (toim.) *Music Grooves. Essays and Dialogues*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 77–95.
- Feld, Steven (1994b). From Ethnomusicology to Echo-Muse-Ecology: Reading R. Murray Schafer in the Papua New Guinea Rainforest. *The Soundscape Newsletter* 8, 9–13.
- Feld, Steven (1994c). From Schizophonia to Schismogenesis. Teoksessa Charles Keil & Steven Feld (toim.) *Music Grooves. Essays and Dialogues*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 257–289.
- Feld, Steven (2012). Introduction to the Third Edition. Teoksessa Steven Feld *Sound and Sentiment. Birds, Weeping, Poetics, and Song in Kaluli Expression*. Durham & London: Duke University Press, xiii– xxxvii.
- Feld, Steven & Fox, Aaron A. (1994). Music and Language. *Annual Review of Anthropology* 23 (1), 25–53.
- Fiske, John (1992). *Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen*. Suom. Veikko Pietilä, Risto Suikkanen & Timo Uusitupa. 8. painos 2005. Tampere: Vastapaino.
- Folland, Tarja (2012). Osallistu, opiskele ja opi. Kokemuksia yhteistoiminnallisesta pienryhmätyöskentelystä englannin opetuksessa. Teoksessa Kaarina Ahonen & Tiina Juutilainen (toim.) *Järjen ja arjen ääniä. Tampereen normaalikoulu tutkii, kokeilee ja kehittää*. Tampere: Tampere University Press, 28–57.
- Fornäs, Johan (1998). *Kulttuuriteoria. Myöhäismodernin ulottuvuuksia*. Suom. Mikko Lehtonen (toim.) Kaarina Hazard, Virpi Blom & Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Fornäs, Johan, Klein, Kajsa, Ladendorf, Martina, Sundén, Jenny & Sveningsson, Malin (toim.) (2002). *Digital Borderlands. Cultural Studies of Identity and Interactivity on the Internet*. New York: Peter Lang.
- Fuller, Buckminster (1966). The Music of the New Life. Thoughts on Creativity, Sensorial Reality, and Comprehensiveness. *Music Educators Journal* 52 (6), 52–60, 62, 64, 66–68. Tulostettu 27.7.2013 <http://www.jstor.org/stable/3390717>
- Gadamer, Hans-Georg (2004). *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.

- Gerlander, Maija & Poutiainen, Salla (2009). Puhe sosiaalisena toimintana. Teoksessa Olli Aaltonen, Reijo Aulanko, Antti Iivonen, Anu Klippi & Martti Vainio (toim.) *Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet*. Helsinki: Otava, 82–89.
- Gibson, James J. (1966/1983). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gibson, James J. (1977). The Theory of Affordances. Teoksessa Robert Shaw & John Bransford (toim.) *Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 67–82.
- Gibson, James J. (1979/1986). *The Ecological Approach in Visual Perception*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Giddens, Anthony (1984). *Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä*. Suom. Pasi Andersson & Ilkka Heiskanen. Helsinki: Otava.
- Giddens, Anthony (2006). *Sociology*. 5. painos. Cambridge: Polity Press.
- Glenn, Ethel C. (1989). A Content Analysis of Fifty Definitions of Listening. *International Journal of Listening* 3 (1), 21–31.
- Glennie, Evelyn (2013). Kuulemisesta. Suom. Kaisa Sivenius. *Issue. Taideyliopiston lehti*. Joulukuu 2013, 24–25.
- Gordon, Tuula (2005). Toimijuuden käsitteen dilemmaa. Teoksessa Anneli Meurman-Solin & Ilkka Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudemus, 114–130.
- Gordon, Tuula (2006). Girls in education. Citizenship, agency and emotions. *Gender & Education* 18 (1), 1–15. Viitattu 25.8.2016 [doi:10.1080/09540250500194880](https://doi.org/10.1080/09540250500194880)
- Habermas, Jürgen (1976). Tieto ja intressi. Suom. Paavo Löppönen. Teoksessa Raimo Tuomela ja Ilkka Patoluoto (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet 1*. Helsinki: Gaudeamus, 118–141.
- Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1984). Wahrheitstheorien. Teoksessa Jürgen Habermas *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 127–183.
- Habermas, Jürgen (1994). *Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981–1989*. Valinnut ja suomentanut Jussi Kotkavirta. 2. uudistettu painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakkaraainen, Kai (2013). Mapping the Research Ground: Expertise, Collective Creativity and Shared Knowledge Practices. Teoksessa Helena Gaunt & Heidi Westerlund (toim.)

- Collaborative Learning in Higher Music Education*. SEMPRES Studies in The Psychology of Music. Farnham: Ashgate, 13–26.
- Hakkarainen, Kai, Lallimo, Jiri & Toikka, Seppo (2012). Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. *Aikuiskasvatus* 32 (4), 246–256.
- Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti & Lipponen Lasse (2004a). *Tutkiva oppiminen. Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. 6. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, Kai & Paavola, Sami (2008). Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.). *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatusseuran 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 59–82.
- Hakkarainen, Kai, Palonen, Tuire, Paavola, Sami & Lehtinen, Erno (2004b). *Communities of Networked Expertise. Professional and Educational Perspectives*. Advances in Learning and Instruction Series. Amsterdam: Elsevier.
- Halinen, Irmeli (2011). Kompetenssijattelu ja sen vaikutukset pedagogiikkaan. Teoksessa Liisa Jääskeläinen & Tarja Repo (toim.) *Koulu kohtaa maailman. Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Oppaat ja käsikirjat 2011:16. Helsinki: Opetushallitus, 76–81.
- Halinen, Irmeli, Hotulainen, Risto, Kauppinen, Eija, Nilivaara, Päivi, Raami, Asta, Vainikainen, Mari-Paoliina (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hall, Stuart (2003a). Kulttuuri, paikka, identiteetti. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 85–128.
- Hall, Stuart (2003b). Monikulttuurisuus. Teoksessa Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino, 233–281.
- Hanhivaara, Pirjo (2006). Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun. *Nuorisotutkimus* 24 (3), 29–38.
- Hansen, David T. (2007). Introduction: Ideas, Action, and Ethical Vision in Education. Teoksessa David T. Hansen (toim.) *Ethical Visions of Education. Philosophies in Practice*. New York: Teachers College Press, 1–18.
- Hargreaves, David J. (1996). The Development of Artistic and Musical Competence. Teoksessa Irene Deliège & John A. Sloboda (toim.) *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Uusintapainos 2003. Oxford & New York: Oxford University Press, 145–170.
- Harjanne, Pirjo (2006). ”Mut ei tää oo hei midsommarista!” – ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 273.

- Harjanne, Pirjo & Tella, Seppo (2010). Vieraiden kielten opetus Suomessa. Teoksessa Eero Ropo & Harry Silfverberg & Tiina Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktikat. Ainedidaktinen symposiumi 13.2.2009 Tampereella*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A31, 35–48.
- Harré, Rom (1983). *Personal being. A Theory for Individual Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Heikkinen, Olli (2010). *Äänitemoodi. Äänite musiikillisessa kommunikaatiossa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 133.
- Heiskala, Risto (2000). *Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteesiä yhteiskuntateoriassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hellström, Björn (2003). *Noise Design. Architectural Modelling and the Aesthetics of Urban Acoustic Space*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Herkman, Juha (2002). *Audiovisuaalinen mediakulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Hintsanen, Mirka (2014). Uhkaako melu lasten hyvinvointia ja oppimista? Teoksessa Outi Ampuja & Miikka Peltomaa (toim.) *Huutoja hiljaisuuteen. Ihminen ääniympäristössä*. Helsinki: Gaudeamus, 141–158.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2006). *Tutki ja kirjoita*. 12. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Hollo, Juho (1939). *Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatukseen*. 3. painos. Helsinki: WSOY.
- Hollo, Juho (1952). *Kasvatuksen maailma*. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Houtsonen, Lea (2005). Kestävä kehitys perusopetuksen ja lukion uusissa opetussuunnitelmissa. Teoksessa Lea Houtsonen & Mauri Åhlberg (toim.) *Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa*. Helsinki: Opetushallitus, 14–25.
- Hugill, Andrew (2008). *The Digital Musician*. New York, NY: Routledge.
- Hugill, Andrew (2012). Musicianship in the Digital Age. Teoksessa Andrew Brown (toim.) *Sound Musicianship. Understanding the Crafts of Music*. Newcastle: Cambridge Scholars, 52–61.
- Hungerford, Harold R. & Volk, Trudi L. (1990). Changing Learner Behavior through Environmental Education. *Journal of Environmental Education* 21 (3), 8–21.
- Huotilainen, Minna (2009). Musiikillinen vuorovaikutus ja oppiminen sikiö- ja vauva-aikana. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura (FiSME), 121–129.
- Huttunen, Rauno & Kakkori, Leena (2007). Aristoteles ja pedagoginen etiikka. *Niin & näin* 14 (1), 87–94.

- Hymes, Dell (1972). On Communicative Competence. Teoksessa John B. Pride & Janet Holmes (toim.) *Sociolinguistics. Selected readings*. Uusintapainos 1974. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- Hyvönen, Leena (1995). *Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana*. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 5.
- Hyvönen, Leena (1997). Onko kuuntelukasvatus musiikin historian opetusta? *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education* 2 (2), 19–33.
- Hyvönen, Leena (2002). Musiikin oppiminen taiteen kehyksessä. Teoksessa Outi Saloranta (toim.) *Ensimmäiset kouluvuodet. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2 opetus*. Helsinki: Opetushallitus, 205–214.
- Hyvönen, Leena (2004). Kokemisen ja tietämisen välissä. Teoksessa Raine Mäntysalo (toim.) *Paikan heijastuksia. Ihmisen ympäristösuhteen tutkimus ja representaation käsite*. Jyväskylä: Atena, 69–90.
- Hyvönen, Leena (2006). Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus. Teoksessa Ritva Jaku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39. Helsinki: Yliopistopaino, 46–59.
- Hyvönen, Leena (2011). Minkälaista osaamista musiikin kuuntelutehtävät paljastavat? Teoksessa Sirkka Laitinen & Antti Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Raportit ja selvitykset 2011: 11. Helsinki: Opetushallitus, 13–25.
- Häkkinen, Kaisa (2004). *Nyky-suomen etymologinen sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Ihde, Don (1971). A Philosopher Listens. *Journal of Aesthetic Education* 5 (3), 69–76.
- Ihde, Don (2007). *Listening and Voice. Phenomenologies of Sound*. 2. painos. Albany: State University of New York Press.
- Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko (2007). Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen (toim.) *Erlainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 241–256.
- Ikäheimo, Heikki (2009). Personhood and the Social Inclusion of People with Disabilities. A Recognition-theoretical Approach. Teoksessa Kristjana Kristiansen, Simo Vehmas & Tom Shakespeare (toim.) *Arguing about Disability. Philosophical Perspectives*. London & New York: Routledge, 77–92.
- Ilomäki, Lotta (2013). Sisäisestä kuulosta soivaan ajatteluun. Toimintaorientoituneen oppimiskäsityksen näkökulma soittajien hahmotustaitojen kehittämiseen. *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education* 16 (2), 62–78.

- Imhof, Margarete (2008). What Have You Listened to in School Today? *International Journal of Listening* 22 (1), 1–12.
- Ingold, Tim (2000). *The Perception of the Environment. Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge.
- Ingold, Tim (2003). Sfäärien soitosta pallojen pinnalle. Ympäristöajattelun topologiasta. Teoksessa Yrjö Haila & Ville Lähde (toim.) *Luonnon politiikka*. Tampere: Vastapaino, 149–169.
- Innola, Irja (1972). Kuunteleminen ja viestintä. Teoksessa Marja Paavolainen (toim.) *Äidinkielen opettajain vuosikirja XIX*. Kangasala: Äidinkielen Opettajain Liitto, 107–119.
- Ipsen, Detlev (2002). The Urban Nightingale – or Some Theoretical Considerations about Sound and Noise. Teoksessa Helmi Järviluoma & Gregg Wagstaff 2002 (toim.) *Soundscape Studies and Methods*. Finnish Society for Ethnomusicology Publications 9. University of Turku Department of Art, Literature and Music Series A 51, 185–197.
- ISO (International Organization for Standardization) (2014). *ISO 12913-1: 2014. Part 1: Definition and conceptual framework*. Viitattu 23.10.2016 http://www.iso.org/iso/catalogue_detail.htm?csnumber=52161
- Jaakkola, Maarit (2010). Uuden julkisuuden sääntöjä luomassa – keskustelevat vuorovaikutussuhteet keinona sukupolvien välisen digitaalisen kuilun kaventamiseen. Teoksessa Marjo Meriranta (toim.) *Mediakasvatuksen käsikirja*. Kuopio: Unipress, 37–62.
- Jackendoff, Ray & Lerdahl, Fred (2006). The Capacity for Music. What is it, and what's special about it? *Cognition* 100 (1), 33–72.
- Jakobson, Roman (1960). Language in Literature. Teoksessa Thomas A. Sebeok (toim.) *Style in Language*. New York & London: The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology & John Wiley & Sons, 350–377.
- Jakobson, Roman (1987). *Language in Literature*. Toim. Krystyna Pomorska & Stephen Rudy. Cambridge, Massachusetts & London: Belknap Press of Harvard University.
- Jalongo, Mary Renck (2010). Listening in Early Childhood. An Interdisciplinary Review of the Literature. *International Journal of Listening* 24 (1), 1–18.
- Janusik, Laura A. (2004). *Researching Listening from the inside out. The Relationship between Conversational Listening Span and Perceived Communicative Competence*. University of Maryland. UMI ProQuest: Digital dissertations. Viitattu 2.7.2012 <http://wwwlib.umi.com/dissertations>
- Janusik, Laura A. (2007). Building Listening Theory: The Validation of the Conversational Listening Span. *Communication Studies* 58 (2), 139–156.

- Janusik, Laura A. (2010). Listening Pedagogy: Where Do We Go from Here? Teoksessa Andrew D. Wolvin (toim.) *Listening and Human Communication in the 21st Century*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 192–224.
- Janusik, Laura A. (2013). *Facts about Listening*. International Listening Association. Tulostettu 7.10.2013 <http://d1025403.site.myhosting.com/files.listen.org/Facts.htm>
- Janusik, Laura A. & Wolvin, Andrew D. (2009). 24 Hours in a Day: A Listening Update to the Time Studies. *International Journal of Listening*, 23 (2), 104–120.
- Jauhiainen, Tapani (2007). *Huonokuuloisuus. Opas huonokuuloisuudesta ja sen ongelmista*. Helsinki: WSOY.
- Jauhiainen, Tapani (toim.) (2008). *Audiologia*. Helsinki: Duodecim.
- Jauhiainen, Tapani, Vuorinen, Heikki S. & Heinonen-Guzejev, Marja (2007). *Ympäristömelun vaikutukset*. Suomen ympäristö 3/2007. Helsinki: Ympäristöministeriö.
- Jauhiainen, Tapani & Yli-Pohja, Päivi (2009). *Tinnitus – Tuhat ja yksi ääntä*. Helsinki: Duodecim.
- Jorgensen, Estelle Ruth (1992). On Philosophical Method. Teoksessa Richard J. Colwell (toim.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer, 91–101.
- Jorgensen, Estelle Ruth (2005). Four Philosophical Models of the Relation Between Theory and Practice. *Philosophy of Music Education Review* 13 (1), 21–36.
- Juholin, Elisa (2009). *Communicare! Viestintä strategiasta käytäntöön*. Helsinki: Infor.
- Juntunen, Marja-Leena (2015). Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännen luokan musiikinopetuksessa. Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta. *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education* 18 (1), 56–76.
- Juntunen, Marja-Leena & Hyvönen, Leena (2004). Embodiment in Musical Knowing: How Body Movement Facilitates Learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education* 21 (2), 199–214.
- Juujärvi, Soile & Pessa, Kaija (2009). Globaalivastuu opiskelijan eettisenä osaamisena. Teoksessa Anne Virtanen & Taina Kaivola (toim.) *Gloaalivastuu ja kestävä kehitys koulutuksessa*. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 56, 91–99.
- Järveläinen, Hanna (2010a). Psykoakustiikka. Teoksessa Jukka Louhivuori & Suvi Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena, 33–45.
- Järveläinen, Hanna (2010b). Musiikin ryhmittäminen ja kuulema-analyysi. Teoksessa Jukka Louhivuori & Suvi Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena, 67–82.

- Järvillehto, Timo (1994). *Ihminen ja ihmisen ympäristö. Systemisen psykologian perusteet*. Oulu: Pohjoinen.
- Järviluoma, Helmi (1994). Soundscape – Art and Science. R. Murray Schafer Interview. Teoksessa Helmi Järviluoma (toim.) *Soundscapes: Essays on Vroom and Moo*. Tampere University, Department of Folk Tradition 19 & Institute of Rhythm Music A2, 107–120.
- Järviluoma, Helmi (1996). Nuoret äänimaisemoina. Paikan ja tilan äänellisestä rakentamisesta. Teoksessa Leena Suurpää & Pia Aaltojärvi (toim.) *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttuureihin*. Tietolipas 143. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 204–229.
- Järviluoma, Helmi (2003). Äänimaisematutkimus. Teoksessa Tuomas Eerola, Jukka Louhivuori & Pirkko Moisala (toim.) *Johdatus musiikintutkimukseen*. Acta Musicologica Fennica 24. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura, 347–355.
- Järviluoma, Helmi (2005). Äänimaisema ja sosiaalinen muisti. Teoksessa Outi Ampuja & Kaarina Kilpiö (toim.) *Kuultava menneisyys. Suomalaista äänimaiseman historiaa*. Historia mirabilis 3. Turku: Turun historiallinen yhdistys.
- Järviluoma, Helmi, Koivumäki, Ari, Kytö, Meri & Uimonen, Heikki (2006). *Sata suomalaista äänimaisemaa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Järviluoma, Helmi, Kytö, Meri, Truax, Barry, Uimonen, Heikki & Vikman, Noora (toim.) (2009). *Acoustic Environments in Change & Five Village Soundscapes* (toim. R. Murray Schafer). Tampereen ammattikorkeakoulu (TAMK), University of Applied Sciences, Series A Research papers 13 & University of Joensuu, Faculty of Humanities, Studies in Literature and Culture 14.
- Jääskeläinen, Liisa & Repo, Tarja (toim.) (2011). *Koulu kohtaa maailman – Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Oppaat ja käsikirjat 2011:16. Helsinki: Opetushallitus.
- Jääskeläinen, Pirkko (2008). Kommunikatiivinen kompetenssi tietoyhteiskunnan kansalaisuuden resurssina. *Informaatiotutkimus*, 57–65.
- Kabalevsky, Dmitri Borisovich (1988). *Music and Education: A Composer Writes about Musical Education*. London: Jessica Kingsley Publishers & UNESCO.
- Kakkuri-Knuuttila, Marja-Liisa (toim.) (2011). *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. 8. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kangaspunta, Seppo (2011). Traditionaalista yhteisöstä verkkoyhteisyyteen. Teoksessa Seppo Kangaspunta (toim.) *Yksilöllinen yhteisöllisyys. Avaimia yhteisöllisyyden muutoksen ymmärtämiseen*. Tampere University Press, 15–34.

- Kankkunen, Olli-Taavetti (1997). Ääniympäristö ja äänimaisema. Teoksessa Markku Käpylä & Riitta Wahlström (toim.) *Vihreä ihminen. Ympäristökasvatuksen menetelmäopas 2*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 25, 25–40.
- Kankkunen, Olli-Taavetti (2008). The Pioneers of Soundscape in Finnish Music Education: Listening to Liisa Tenkku and Ellen Urho. *Soundscape. The Journal of Acoustic Ecology* 8 (1), 20–23.
- Kankkunen, Olli-Taavetti (2009). Vihreä Viserryskone – uusi ääni 1970-luvun suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education* 12 (1), 36–59.
- Kankkunen, Olli-Taavetti (2010). Listening to Sounds in Sonic Praxis – Implications for Music Education. Teoksessa Inga Rikandi (toim.) *Mapping the Common Ground. Philosophical Perspectives on Finnish Music Education*. Helsinki: BTJ Kustannus & Sibelius-Akatemia, 114–145.
- Kankkunen, Olli-Taavetti (2012a). Ääni kuuluu kaikille – ääniympäristön kuuntelu musiikkikasvatuksessa. *Kasvatus* 43 (2), 146–159.
- Kankkunen, Olli-Taavetti (2012b). Käy kuuntelemaan! Äänikävely ja ääniympäristön havainnointi. Teoksessa Kaarina Ahonen & Tiina Juutilainen (toim.) *Järjen ja arjen ääniä. Tampereen normaalikoulu tutkii, kokeilee ja kehittää*. Tampere: Tampere University Press, 119–153.
- Kankkunen, Olli-Taavetti (2012c). The Acoustic Communication and Listening Education. Teoksessa Sabine Breitsamer & Claudia Söller-Eckert (toim.) *the global composition. proceedings*. Dieburg: Hochschule Darmstadt, 221–232.
- Kansanen, Anneli (2000). *Puheviestinnän perusteet*. 20. painos. Markkinointi-instituutin kirjasarja 52. Helsinki: WSOY.
- Karlsen, Sidsel (2011). Using Musical Agency as a Lens: Researching Music Education from the Angle of Experience. *Research Studies in Music Education* 33 (2), 107–121.
- Karlsen, Sidsel (2012). Multiple Repertoires of Ways of Being and Acting in Music: Immigrant Students' Musical Agency as an Impetus for Democracy. *Music Education Research* 14 (2), 131–148.
- Karlsen, Sidsel & Westerlund, Heidi (2010). Immigrant Students' Development of Musical Agency – Exploring Democracy in Music Education. *British Journal of Music Education* 27 (3), 225–239.
- Karma, Kai (1994). Auditory and Visual Temporal Structuring: How Important is Sound to Musical Thinking? *Psychology of Music* 22 (1), 20–30.

- Karma, Kai (2010). Musikaalisuus. Teoksessa Jukka Louhivuori & Suvi Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena, 355–368.
- Kassabian, Anahid (2013). *Ubiquitous listening. Affect, attention, and distributed subjectivity*. Berkeley: University of California Press.
- Kauppila, Reijo A. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. 3. painos 2011. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, Reijo A. (2007). *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppinen, Eija (2010). *Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi. Musiikin ja matematiikan aineenopettajien opettajuus ja elämäntilanne*. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 961. Viitattu 23.3.2013 <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8087-4>
- Kauppinen, Sirpa (1986). *Äidinkielen didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Kilpiö, Kaarina & Uimonen, Heikki (2010). Kulkee mukana eikä maksa paljon – kuinka c-kasetti muutti äänimaisemaa. *Historiallinen aikakauskirja* 108 (3), 329–341.
- KM 1970: A4. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet*. Komiteamietintö 1970: A4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- KM 1970: A5. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat*. Komiteamietintö 1970: A5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kolehmainen, Anneli (2004). *Aktivoivan opetuksen vaikutus musiikkikuunteluasenteisiin. Klassisen musiikin kuuntelun opintokokonaisuuden kokeilu luokanopettajankoulutuksessa ja peruskoulussa*. Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis C 217.
- Korpilahti, Pirjo (2005). Puhuen tai viittoen – kaksi väylää kieltä kohti. Teoksessa Marjatta Takala & Elina Lehtomäki (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. 2. korjattu painos. Helsinki: Finn Lectura, 10–24.
- Kosonen, Kirsti & Lehti, Päivi (2009). Tekstitaidot peruskoulussa. Teoksessa Minna Harnanen & Tuija Takala *Tekstien pyörityksessä. Tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2009. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 45–58.
- Kouluhallitus (1974). *Musiikki. POPS-70, opas 11*. Vuoden 1971 uusittu painos. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus (1976). *Musiikki. POPS-70, täydennysosa, opas 11b*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus (1987). *Peruskoulun opetuksen opas: Musiikki*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Krokstad, Asbjørn & Laukli, Einar (2008). Akustiikka. Teoksessa Tapani Jauhiainen (toim.) *Audiologia*. Helsinki: Duodecim, 11–32.
- Kuljuntausta, Petri (2006). *Äänen Extreme*. Helsinki: Otava.
- Kunelius, Risto (2003). *Viestinnän vallassa. Johdatus joukkoviestinnän kysymyksiin*. 5.–6. painos 2004. Helsinki: WSOY.
- Kurki, Arja & Takala, Marjatta (2005). Tekniset apuvälineet kommunikoinnin tukena. Teoksessa Marjatta Takala & Elina Lehtomäki (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. 2. korjattu painos. Helsinki: Finn Lectura, 43–52.
- Kyttä, Marketta (2003). *Children in Outdoor Context. Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness*. Helsinki University of Technology, Centre for Urban and Regional Studies A 28.
- Kytö, Meri (2010). Kerrostalokodin akustemologiaa – yksityisen äänitilan rakentuminen. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. *Elore* 17 (1), 41–59.
- Kytö, Meri (2013). *Kotiin kuuluvaa. Yksityisen ja yhteisen kaupunkiäänitilan risteymät*. Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Education, Humanities, and Theology 45.
- LaBelle, Brandon (2010). *Acoustic Territories. Sound Culture and Everyday Life*. New York & London: Continuum.
- Laske, Otto Ernst (1973). In Search of a Generative Grammar for Music. *Perspectives of New Music* 12 (1/2) (Autumn, 1973 – Summer, 1974), 351–378. Tulostettu 11.2.2013 <http://www.jstor.org/stable/832285>
- Laske, Otto Ernst (1992). Johdatus kognitiiviseen musiikkitieteeseen. Teoksessa Jukka Louhivuori & Anu Sormunen (toim.) *Kognitiivinen musiikkitiede*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 8, 1–24.
- Laske, Otto Ernst (2009). *From Cognitive to Critical Musicology: Shifting Notions of the Structure of the Musical Mind*. Julkaisematon käsikirjoitus. Tulostettu 26.2.2013 http://www.ottolaske.com/documents/5laske_from_cognitive_to_critical_musicology.pdf
- Lasswell, Harold D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. Teoksessa Lyman Bryson (toim.) *The Communication of Ideas*. Uusintapainos 1964. New York: Cooper Square, 37–51.
- Laukkanen, Anne-Maria (2009). Äänilähteen ja -väylän vuorovaikutus. Teoksessa Olli Aaltonen, Reijo Aulanko, Antti Iivonen, Anu Klippi & Martti Vainio (toim.) *Puhuva ihminen. Puhetieteiden perusteet*. Helsinki: Otava, 183–190.

- Laulainen, Sanna (2010). ”*Jos mittää et anna niin mittää et saa*” *Strateginen toimijuus ja organisaatiokansalaisuus vanhustyössä*. Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Social Sciences and Business Studies 9. Viitattu 25.8.2016 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-0234-4>
- Launonen, Leevi (2007). Koulun arvotietoisuus. Teoksessa Oiva Ikonen & Pirkko Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–140.
- Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea (2004). Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa Leevi Launonen & Lea Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–75.
- Layder, Derek (2006). *Understanding Social Theory*. London: SAGE.
- Lehtinen, Erno & Kuusinen, Jorma (2001). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Lehtonen, Heikki (1990). *Yhteisö*. Tampere: Vastapaino.
- Leppänen, Taru (2002). Hiljaiset kohteet ja korvaton tutkija. Kuunteleminen musiikkitee-
lisesti orientoituneen musiikintutkijan metodina. Teoksessa Antti-Ville Kärjä (toim.) *Etnomusiikologian vuosikirja 14*. Helsinki: Suomen Etnomusiikologinen Seura, 7–20.
- Leppänen, Taru & Moisala, Pirkko (2003). Kulttuurinen musiikintutkimus. Teoksessa Tuomas Eerola, Jukka Louhivuori & Pirkko Moisala (toim.) *Johdatus musiikintutkimukseen*. Acta Musicologica Fennica 24. Helsinki: Suomen musiikkiteeellinen seura, 71–86.
- Lerdahl, Fred (1992). Cognitive Constraints on Compositional Systems. *Contemporary Music Review* 6 (2), 97–121.
- Lerdahl, Fred & Jackendoff, Ray (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Lindström, Tuija Elina (2009). Ihmiskäsitys musiikkikasvatuksen filosofian kehyksenä. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura (FiSME), 107–117.
- Lindström, Tuija Elina (2011). *Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 158.
- Linnankivi, Marja, Tenkku, Liisa & Urho, Ellen (1981). *Musiikin didaktikka*. Jyväskylä: Gummerus.
- Linnankivi, Marja, Tenkku, Liisa & Urho, Ellen (1994). *Musiikin didaktikka*. 2. painos. Helsinki: WSOY.

- Lotman, Yuri M. (2001). *Universe of the Mind. A Semiotic Theory of Culture*. London & New York: I.B. Tauris Publishers.
- Louhela, Virpi (2012). *Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa*. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Socialium 130.
- Louhimaa, Eila (2002). *Luonnon sosiaalinen konstruointi, ympäristödiskurssit ja ympäristöön orientoiva kasvatustieteellinen tutkimus institutionaalisen ympäristökasvatuksen yhteiskunnallisista rakenteista ja kulttuuristen mahdollisuuksien kentistä*. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium 56.
- Louhivuori, Jukka & Saarikallio, Suvi (toim.) (2010). *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena.
- Lyytimäki, Jari (2006). *Unohdetut ympäristöongelmat*. Helsinki: Gaudeamus.
- Marjanen, Kaarina (2011). Early Musical Experiences as Inspiration for Early Interaction. Teoksessa Heikki Ruismäki & Inkeri Ruokonen (toim.) *Arts and Skills – Source of Well-being*. Helsingin yliopisto. Third International Journal of Intercultural Arts Education. Research Report 330, 57–70.
- Martikainen, Timo (2005). *Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 102.
- Maslow, Abraham H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Mattila, Paula & Hartikainen, Mikko (2011). Interkulttuurinen kompetenssi. Teoksessa Liisa Jääskeläinen & Tarja Repo (toim.) *Koulu kohtaa maailman – Mitä osaamista maailmankansalainen tarvitsee?* Oppaat ja käsikirjat 2011:16. Helsinki: Opetushallitus, 85–89.
- McCartney, Andra (2010). *Ethical Questions about Working with Soundscapes*. Keynote, International Conference of the World Forum for Acoustic Ecology (WFAE) at Koli, Finland, 19.6.2010.
- McCartney, Andra (2014). *Soundwalking: Creating Moving Environmental Sound Narratives*. Teoksessa Sumanth Gopinath & Jason Stanyek (toim.) *The Oxford Handbook of Mobile Music Studies*. Volume 2. Oxford & New York: Oxford University Press, 212–237.
- McLuhan, Marshall (1964). *Understanding Media. The Extensions of Man*. New York: The New American Library.
- McLuhan, Marshall (1966). Classroom without Walls. Teoksessa Edmund Carpenter & Marshall McLuhan (toim.) *Explorations in Communication. An anthology*. Boston: Beacon Press, 1–3.
- Merilampi, Ritva-Sini (2014). *Mediakasvatuksen perusteet*. Helsinki: BTJ Kustannus.
- Meriranta, Marjo (2010). Aikamme mediaterminologia. Teoksessa Marjo Meriranta (toim.) *Mediakasvatuksen käsikirja*. Kuopio: Unipress, 231–239.

- Meyer, Leonard B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Meyer-Denkman, Gertrud (1970). *Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter. Neue Wege einer musikalischen Grundausbildung*. Wien: Universal Edition.
- Mustonen, Anu (2001). *Mediapsykologia*. Helsinki: WSOY.
- Myry, Liisa (2003). *A Professional Ethics Perspective on Moral Motivation, Moral Sensitivity, Moral Reasoning and Related Constructs Among University Students*. Helsingin yliopisto. Social Psychological Studies 9. Viitattu 23.8.2016 <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1458-X>
- Mäkitalo, Sanna-Riia (2008). *Toimi tarkkaavaisesti tasoristeyksessä. Rautatieturvallisuuskasvatuksen rooli lapsen ympäristösuhteen muodostumisessa*. Rautatieviraston julkaisuja 1/2008.
- Määttä, Pentti (1995). *Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin*. Helsinki: Gaudeamus.
- Määttä, Pentti (2003). Reimer on Musical Meaning. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 2 (1). Tulostettu 30.10.2013 http://act.maydaygroup.org/articles/Maattanen2_1.pdf
- Määttä, Pentti (2005). Merkitykset musiikissa. Pragmatismien näkökulma. Teoksessa Juha Torvinen & Alfonso Padilla (toim.) *Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*. Helsinki: Yliopistopaino, 233–248.
- Määttä, Pentti (2009). *Toiminta ja kokemus. Pragmatistista terveen järjen filosofiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Määttä, Pentti (2012). *Taide maailmassa. Pragmatistisen estetiikan lähtökohtia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Määttä, Pentti (2015). *Mind in Action. Experience and Embodied Cognition in Pragmatism*. Studies in Applied Philosophy, Epistemology and Rational Ethics 18. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht & London: Springer. Tulostettu 4.7.2015 DOI: [10.1007/978-3-319-17623-9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-17623-9)
- Nichols, Ralph G. (1948). Factors in Listening Comprehension. *Speech Monographs* 15 (2), 154–163.
- Niinistö-Sivuranta, Susanna (2013). *Sanoista syntyy yhteinen merkitys? Kommunikointitaidot luovassa oppimisympäristössä ja ammatillisessa kasvussa ammattikorkeakoulun visuaalisilla suunnittelualoilla*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1827.
- Nikkanen, Hanna M. (2014). *Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina*. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Studia Musica 60.
- Noddings, Nel (2003). Why Should We Listen? *Philosophy of Education Yearbook*, 19–21.

- Nurmi, Jari-Erik, Ahonen, Timo, Lyytinen, Heikki, Lyytinen, Paula, Pulkkinen, Lea & Ruoppila, Isto (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, Timo, Rekiaro, Ilkka & Rekiaro, Päivi (1994). *Suomea suomeksi. Suomenkielen sanakirja*. Helsinki: Gummerus.
- Odendaal, Albi, Kankkunen, Olli-Taavetti, Nikkanen, Hanna M. & Väkevä, Lauri (2014). What's with the K? Exploring the Implications of Christopher Small's 'Musicking' for General Music Education *Music Education Research* 16 (2), 162–175.
- OECD (2003). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society." Viitattu 17.11.2016
http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseeco_finalreport_summary.pdf
- OECD (2005). *Definition and Selection of Key Competencies – Executive Summary*. Viitattu 16.1.2014
<http://deseco.ch/bfs/deseeco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>
- Ojala, Juha (2009). *Space in Musical Semiosis. An Abductive Theory of the Musical Composition Process*. Acta Semiotica Fennica XXXIII. Approaches to Musical Semiotics 12. The International Semiotics Institute (ISI). Helsinki: Hakapaino.
- Oksanen, Markku & Rauhala-Hayes, Marjo (toim.) (1999). *Ympäristöfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Oliveros, Pauline (2007). My "American Music": Soundscape, Politics, Technology, Community. *American Music* 25 (4), 389–404. Viitattu 27.11.2015 DOI: [10.2307/40071676](https://doi.org/10.2307/40071676)
- Oliveros, Pauline (2016). Kotisivu. Viitattu 17.11.2016 <http://www.paulineoliveros.us>
- Opetushallitus (2016). *Elinikäisen oppimisen avaintaidot*. [Verkkosivu.] Viitattu 17.11.2016
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/ammattikoulutus/ammattilliset_perustutkinnot/elinikaaisen_oppimisen_avaintaidot
- Opetushallitus (2017). *Kuuntelu. Tietokone musiikin kuuntelun apuna*. Edu.fi, Opetushallituksen ylläpitämä verkkopalvelu. Yleissivistävä koulutus, esi- ja perusopetus. Viitattu 10.6.2017 <http://www.edu.fi/perusopetus/musiikki/verkkotyokaluja/kuuntelu>
- Ouakrim-Soivio, Najat, Rinkinen, Aija & Karjalainen, Tommi (toim.) (2015). *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 8: 2015.

- Palmer, Joy A. (1997). Beyond Science: Global Imperatives for Environmental Education in the 21st Century. Teoksessa Patricia J. Thompson (toim.) *Environmental Education for the 21st Century. International and Interdisciplinary Perspectives*. New York: Peter Lang, 3–11.
- Palmer, Joy A. (1998). *Environmental Education in the 21st Century. Theory, Practice, Progress and Promise*. London & New York: Routledge.
- Palmer, Joy A. & Neal, Philip (1994). *The handbook of environmental education*. London & New York: Routledge.
- Paloniemi, Riikka & Koskinen, Sanna (2005). Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina. *Terra* 117 (1), 17–32.
- Papoušek, Hanuš (1996). Musicality in Infancy Research: Biological and Cultural Origins of Early Musicality. Teoksessa Irene Deliège & John A. Sloboda (toim.) *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*. Uusintapainos 2003. Oxford & New York: Oxford University Press, 37–55.
- Partti, Heidi (2012). *Learning from cosmopolitan digital musicians. Identity, musicianship and changing values in (in)formal music communities*. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 50.
- Partti, Heidi (2014). Cosmopolitan Musicianship under Construction: Digital Musicians Illuminating Emerging Values in Music Education. *International Journal of Music Education* 32 (1), 3–18. Viitattu 20.1.2016 DOI: [10.1177/0255761411433727](https://doi.org/10.1177/0255761411433727)
- Partti, Heidi & Karlsen, Sidsel (2010). Reconceptualising Musical Learning: New Media, Identity and Community in Music Education. *Music Education Research* 12 (4), 369–382.
- Partti, Heidi & Westerlund, Heidi (2012). Democratic Musical Learning: How the Participatory Revolution in New Media Challenges the Culture of Music Education. Teoksessa Andrew R. Brown (toim.) *Sound Musicianship: Understanding the Crafts of Music*. Newcastle: Cambridge Scholars, 300–312.
- Paynter, John & Aston, Peter (1970). *Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Pesonen, Kari (2004). *Hiljaiset alueet. Hiljaisuuteen vaikuttavat tekijät ja hiljaisuuden kriteerit*. Suomen ympäristö 738. Helsinki: Ympäristöministeriö.
- Pihlström, Sami (2001). *Filosofin käytännöt. Pragmatismen perinteen vaikutus suomalaisessa filosofiassa 1900-luvulla*. Helsinki: UNIpress.
- Pihlström, Sami (2002). *Kokemuksen käytännölliset ehdot. Kantilaisen filosofian uudelleenarviointia*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Pihlström, Sami (2007). Pragmatismmin näkökulmia taitoon. Teoksessa Hannu Kotila, Arto Mutanen & Matti Vesa Volanen (toim). *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 149–163.
- POPS (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Kouluhallitus.
- POPS (1994). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. 3., korjattu painos 1996. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Helsinki: Opetushallitus.
- Purdy, Michael (1997). Introduction. Why Listening? Teoksessa Michael Purdy & Deborah Borisoff (toim.) *Listening in Everyday Life. A Personal and Professional Approach*. 2. painos. Lanham, New York & London: University Press of America, xiii–xiv.
- Purdy, Michael & Borisoff, Deborah (toim.) (1997). *Listening in Everyday Life. A Personal and Professional Approach*. Lanham, New York & London: University Press of America.
- Rankin, Paul T. (1928). The Importance of Listening Ability. *The English Journal* 17 (8), 623–630. Tulostettu 6.6.2012 <http://www.jstor.org/stable/803100>
- Rasku-Puttonen, Helena (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Kirsti Karila, Maarit Alasuutari, Maritta Hännikäinen, Anna Raija Nummenmaa & Helena Rasku-Puttonen (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 111–125.
- Rauhala, Lauri (2005). *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rautiainen, Tarja (2005). Aspekteja musiikillisesta kommunikaatiosta ja nonkommunikaatiosta. Teoksessa Juha Torvinen & Alfonso Padilla (toim.) *Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*. Helsinki: Yliopistopaino, 205–220.
- Regelski, Thomas. (1996). A Prolegomenon To a Praxial Philosophy of Music Education. *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education* 1 (1), 23–40.
- Regelski, Thomas (2006). ‘Music Appreciation’ as Praxis. *Music Education Research* 8 (2), 281–310.
- Regelski, Thomas (2009). Curriculum Reform: Reclaiming ‘Music’ as Social Praxis. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 8 (1), 66–84. Viitattu 24.4.2013 http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski8_1.pdf
- Regelski, Thomas (2016a). *A Brief Introduction to A Philosophy of Music and Music Education as Social Praxis*. New York: Routledge.

- Regelski, Thomas A. 2016. Music, music education, and institutional ideology: A praxial philosophy of music sociality. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15 (2): 10–45. Viitattu 21.10.2017 http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski15_2.pdf
- Reimer, Bennett (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Reimer, Bennett (1997). Music Education in the Twenty-First Century. *Music Educators Journal* 84 (3), 33–38. Viitattu 15.2.2013 <http://www.jstor.org/stable/3399054>
- Reimer, Bennett (2003). *A Philosophy of Music Education. Advancing the Vision*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Repo, Arto (2014). Etiikan teoriaa. Teoksessa Helena Leino-Kilpi & Maritta Välimäki (toim.) *Etiikka hoitotyössä*. 8. uudistettu painos. Helsinki: Sanoma Pro, 36–60.
- Rest, James R. (1986). *Moral Development. Advances in Research and Theory*. New York: Praeger.
- Rest, James R. (1994). Background. Theory and Research. Teoksessa James R. Rest & Darcia Narvaez (toim.) *Moral Development in the Professions*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1–26.
- Rest, James R. & Narvaez, Darcia (toim.) (1994). *Moral development in the professions*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Rest, James R., Narvaez, Darcia, Bebeau, Muriel J. & Thoma, Stephen (1999). *Postconventional Moral Thinking. A neo-Kohlbergian Approach*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Reyes, Ian (2012). Mediating a Soundwalk: An Exercise in Claireaudience. *International Journal of Listening* 26 (2), 98–101.
- Riikonen, Hannu T. (1994). Äänipajakeilu turkulaisissa päiväkodeissa. Teoksessa Tarja Surakka (toim.) *Lapsi keksii maailman uudelleen. Taide varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 91–99.
- Riikonen, Hannu T. (1996). Kuuletko ruohon kasvavan? Näkökulmia kuunteluun ja auditiviiseen kasvatukseen. Teoksessa Ari Alamäki & Soili Keskinen (toim.) *Monialainen varhaiskasvatus*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B 52, 143–162.
- Riikonen, Hannu T. (2007). Virtuaalista äänimatkailemista – äänikasvatuksen digitaalisia ulottuvuuksia. *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education* 10 (1–2), 46–58.
- Rinne, Harri (2007). *Laulava vallankumous. Viron roksukupolven ihme*. Helsinki: Johnny Kniga.
- Russolo, Luigi (1913/2004). The Art of Noises: Futurist Manifesto. Teoksessa Christoph Cox & Daniel Warner (toim.) *Audio Culture. Readings in Modern Culture*. New York & London: Continuum, 10–14.

- Rychen, Dominique Simone & Salganik, Laura Hersh (toim.) (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, Dominique Simone & Salganik, Laura Hersh (toim.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Saarikallio, Suvi (2007). *Music as Mood Regulation in Adolescence*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 67.
- Saarikallio, Suvi (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatuksen seura (FiSME), 221–231.
- Saarikallio, Suvi (2010). Musiikin tunnemerkitykset arkielämässä. Teoksessa Jukka Louhivuori & Suvi Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Atena, 279–293.
- Saarikallio, Suvi (2011). Mitä musiikki nuorille merkitsee? Teoksessa Sirkka Laitinen & Antti Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2011: 11, 53–61.
- Sahavirta, Harri & Kytö, Meri (2017). Yleisten kirjastojen muuttuva äänimaisema. Teoksessa Heikki Uimonen, Meri Kytö & Kaisa Ruuhonen (toim.) *Muuttuvat suomalaiset äänimaisemat*. Tampere: Tampere University Press, 81–104.
- Sahlberg, Pasi & Sharan, Shlomo (toim.) (2002). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Salavuo, Miikka (2006). Open and Informal Online Communities as Forums of Collaborative Musical Activities and Learning. *British Journal of Music Education* 23 (3), 253–271.
- Sandström, Marita (2010). *Psyhyke ja aivotoiminta. Neurofyysiologinen näkökulma*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Sarmavuori, Katri (2011). *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetustieteen perusteet*. Helsinki: BTJ Kustannus.
- Schaeffer, Pierre (1966/2004). Acousmatics. Teoksessa Christoph Cox & Daniel Warner (toim.) *Audio Culture. Readings in Modern Culture*. New York & London: Continuum, 76–81.
- Schafer, R. Murray (1965). *The Composer in the Classroom*. Toronto: Berandol Music.
- Schafer, R. Murray (1967). *Ear Cleaning. Notes for an Experimental Music Course*. Toronto: Berandol Music.
- Schafer, R. Murray (1969). *The New Soundscape. A Handbook for the Modern Music Teacher*. Toronto: Berandol Music.

- Schafer, R. Murray 1970. *When Words Sing*. Toronto: Berandol Music.
- Schafer, R. Murray (1973/2004). The Music of the Environment. Teoksessa Christoph Cox & Daniel Warner (toim.) *Audio Culture. Readings in Modern Culture*. New York & London: Continuum, 29–39.
- Schafer, R. Murray (1974). Listening. *Sound Heritage* 3 (4), 10–17.
- Schafer, R. Murray (1976). Creative Music Education. A Handbook for the Modern Music Teacher. New York: Schirmer Books.
- Schafer, R. Murray (1977). *The Tuning of the World*. Toronto: McClelland & Stewart.
- Schafer, R. Murray (1992a). *A Sound Education. 100 Exercises in Listening and Soundmaking*. Indian River, Ontario: Arcana Editions.
- Schafer, R. Murray (1992b). Music, non-music and the soundscape. Teoksessa John Paynter, Tim Howell, Richard Orton & Peter Seymour (toim.) *Companion to Contemporary Musical Thought. Volume 1*. London & New York: Routledge, 34–45.
- Schafer, R. Murray (1994a). The Soundscape. *Our Sonic Environment and the Tuning of the World*. Rochester, Vermont: Destiny Books.
- Schafer, R. Murray (1994b). The Soundscape Designer. Teoksessa Helmi Järviluoma (toim.) *Soundscapes: Essays on Vroom and Moo*. Tampere University, Department of Folk Tradition 19 & Institute of Rhythm Music A2, 9–18.
- Schafer, R. Murray (2005). *HearSing*. Indian River, Ontario: Arcana Editions.
- Schafer, R. Murray (2012). Suullinen tiedonanto. Darmstadt 28.7.2012.
- Schafer, R. Murray (2013). Soundscape studies: The Early Days and the Future. *Soundscape. The Journal of Acoustic Ecology* 12 (1), 6–8.
- Schafer, R. Murray (2015). *Kuuntelukasvatus. 100 kuuntelu- ja ääniharjoitusta*. Toim. ja suom. Olli-Taavetti Kankkunen, Heikki Uimonen & Meri Kytö. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja C. Oppimateriaaleja 18.
- Schmidt, Patrick (2012). What We Hear is Meaning Too. Deconstruction, Dialogue, and Music. *Philosophy of Music Education Review* 20 (1), 3–24.
- Schneider, Michael & Stern, Elsbeth (2010). The cognitive perspective on learning: ten cornerstone findings. Teoksessa Hanna Dumont, David Istance & Francisco Benavides (toim.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. OECD, Centre for Educational Research and Innovation (CERI), 69–90. Viitattu 18.10.2017 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Schultz, Katherine (2003). *Listening. A Framework for Teaching Across Difference*. New York & London: Teachers College Press.
- Seppälä, Riitta (1999). Katse kohti vuorovaikutustaitoja. *Didacta varia* 4 (1), 67–77.

- Shannon, Claude E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal* 27, 379–423, 623–656 [korjattu uusintapainos s. 1–55]. Viitattu 14.3.2013 <http://cm.bell-labs.com/cm/ms/what/shannonday/shannon1948.pdf>
- Shannon, Claude E. & Weaver, Warren (1949). *The mathematical Theory of Communication*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press. Tulostettu 22.7.2013 <http://www.scribd.com/doc/143261904/The-Mathematical-Theory-of-Communication> pdf
- Showers, Paul (1961/1991). *The Listening Walk*. New York: HarperCollins.
- Sihvola, Juha (1992). Kreikkalainen filosofia ja käytännön taidot. Teoksessa Ilpo Halonen, Timo Airaksinen & Ilkka Niiniluoto (toim.) *Taito. Suomen Filosofisen Yhdistyksen Helsingissä 11.–12.1.1990 järjestämän kollokvion esitelmät*. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 11–34.
- Siljander, Pauli (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.
- Sintonen, Sara (2001). *Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet*. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 11.
- Sintonen, Sara (2009). Osallisuuden kulttuuri ja taidekasvatus. Teoksessa Taide- ja taitokasvatuksen asiantuntijatryöryhmä (toim.) *Taide ja taito – kiinni elämässä! TaiTai, taide- ja taitokasvatus*. Helsinki: Opetushallitus, 7–14.
- Sintonen, Sara, Fornaro, Salla, Kauppinen, Tuomas & Noroviita, Olli (2013). *Lapset mediatuottajina. 8–11-vuotiaiden suomalaislasten kännykkäkuvaaminen ja heijastumia mediakasvatukseen*. Pelastakaa Lapset ry & Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos & Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Förordning (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2011:19) om kunskapskrav för grundskolans ämnen. Viitattu 1.10.2015 <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser>
- Slavin, Robert E. (2010). Co-operative learning: what makes group-work work? Teoksessa Hanna Dumont, David Istance & Francisco Benavides (toim.) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI), 161–178. Viitattu 19.10.2017 <http://dx.doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- Small, Christopher (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.

- Small, Christopher (2010). Prologue. Misunderstanding and Reunderstanding. Teoksessa Felicity Laurence and Olivier Urbain (toim.) *Music and Solidarity. Questions of Universality, Consciousness, and Connection*. Peace & Policy 15. Piscataway: Transaction Publishers, vii–xviii.
- Smith, Christopher James (1993). *The Acoustic Experience of Place: An Exploration of the Soundscapes of Three Vancouver Area Residential Neighbourhoods*. Simon Fraser University. Viitattu 17.10.2013 <http://summit.sfu.ca/item/5580>
- Snyder, Bob (2000). *Music and Memory. An Introduction*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Sormunen, Eero & Poikela, Esa (2008). *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen*. Tampere: Tampere University Press.
- Southworth, Michael (1969). The sonic environment of cities. *Environment and Behavior* 1 (1), 49–70. Viitattu 20.11.2016 <http://dx.doi.org/10.1177/001391656900100104>
- Spitzberg, Brian H. (1983). Communication Competence as Knowledge, Skill, and Impression. *Communication Education* 32, 323–329.
- Spitzberg, Brian H. (1988). Communication Competence: Measures of Perceived Effectiveness. Teoksessa Charles H. Tardy (toim.) *A Handbook for the Study of Human Communication: Methods, Measuring, and Assessing Communication Processes*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 67–105.
- Spoof, Marja (2007). "Pintaa syvemmälle" – eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 277.
- Sterne, Jonathan (1997). Sounds like the Mall of America: Programmed Music and the Architectonics of Commercial Space. *Ethnomusicology* 41 (1), 22–50. Tulostettu 20.2.2015 DOI: [10.2307/852577](https://doi.org/10.2307/852577)
- Sterne, Jonathan (2003). *The Audible Past. Cultural Origins of Sound Reproduction*. 3. painos 2006. Durham & London: Duke University Press.
- Stockfelt, Ola (2004). Adequate Modes of Listening. Teoksessa Christoph Cox & Daniel Warner (toim.) *Audio Culture. Readings in Modern Culture*. New York & London: Continuum, 88–93.
- Streng, Adolf V. (toim.) (1933). *Latinalais-suomalainen sanakirja*. 6. painos 2006. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 196. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Stückelberger, Christoph (2009). Dialogue Ethics: Ethical Criteria and Conditions for a Successful Dialogue Between Companies and Societal Actors. *Journal of Business Ethics* 84, 329–339. Viitattu 26.8.2016 DOI [10.1007/s10551-009-0201-2](https://doi.org/10.1007/s10551-009-0201-2)

- Sundin, Bertil (1977). *Barnets musikaliska värld. Påverkan och utveckling i förskoleåldern*. Stockholm: Socialstyrelsen/LiberLäromedel Lund.
- SVT (2013). Suomen virallinen tilasto 2013. Väestön tieto- ja viestintätekniikan käyttö. Liitetaulukko 16. Helsinki: Tilastokeskus [verkkajulkaisu]. Viitattu 20.12.2013 http://www.stat.fi/til/sutivi/2013/sutivi_2013_2013-11-07_tau_016.fi.html
- Swanwick, Keith (1979). *A Basis for Music Education*. Uusintapainos 1996. London New York: Routledge.
- Swanwick, Keith (1994). *Musical Knowledge. Intuition, Analysis and Music Education*. London & New York: Routledge.
- Tani, Sirpa, Cantell, Hannele, Koskinen, Sanna, Nordström, Hanna & Wolff, Lili-Ann (2007). Kokonaisvaltaisuuden haaste – näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. *Kasvatus* 38 (3), 199–211.
- Tarvainen, Anne (2012). *Laulajan ääni ja ilmaisu. Kehollinen lähestymistapa laulajan kuuntelemiseen, esimerkinä Björk*. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1200. Suomen Etnomusikologisen Seuran julkaisuja 20.
- Tenkku, Liisa (1967). Koululaiset ja nykymusiikki. *Kasvatus ja koulu. Jyväskylän yliopiston ja Jyväskylän yliopistoyhdistyksen kasvatusopillinen aikakauskirja* 53 (2), 129–135.
- Tenkku, Liisa 1996. Luova ote musiikinopetukseen. *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education* 1 (2), 46–52.
- Tenkku, Liisa & Urho, Ellen (1973). *Vihreä Viserryskone. Opettajan opas*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tenkku, Liisa & Urho, Ellen (2008a). Haastattelu 4.6.2008. Tekijän hallussa.
- Tenkku, Liisa & Urho, Ellen (2008b). Haastattelu 18.6.2008. Tekijän hallussa.
- Tenkku, Liisa & Urho, Ellen (2008c). Haastattelu 2.7.2008. Tekijän hallussa.
- Tenkku, Liisa & Urho, Ellen (2009). Haastattelu 26.2.2009. Tekijän hallussa.
- Tiekso, Tanja (2013). *Todellista musiikkia. Kokeellisuuden idea musiikin avantgarde-manifesteissa*. Helsinki: Osuuskunta Poesia.
- Tiippana, Kaisa (2014). What is the McGurk effect? *Frontiers in Psychology* 5:725. Julkaistu verkossa 10.7.2014. Viitattu 23.6.2015 <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00725>
- Toiviainen, Petri, Eerola, Tuomas & Louhivuori, Jukka (2003). Kognitiivinen musiikkitiede. Teoksessa Tuomas Eerola, Jukka Louhivuori & Pirkko Moisala (toim.) *Johdatus musiikkintutkimukseen*. Acta Musicologica Fennica 24. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura, 87–110.

- Toom, Auli (2008). Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon tarkasteluun. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.). *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatusseuran 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 33–58.
- Toom, Auli & Onnismaa, Jussi (2008). Johdanto. Teoksessa Auli Toom, Jussi Onnismaa & Anneli Kajanto (toim.). *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatusseuran 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura & Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 9–30.
- Torigoe, Keiko (1982). *A study of the World Soundscape Project*. Väitöskirja. York University. Viitattu 7.3.2013
<http://search.proquest.com.ezproxy.siba.fi/pqdtthss/docview/303237478/fulltextPDF/13CAB5BD2853FB38F78/?accountid=150397>
- Torvinen, Juha (2012). Johdatus ekomusikologiaan: musiikintutkimuksen vastuu ympäristökriisien aikakaudella. Teoksessa Tarja Rautiainen-Keskustalo & Maija Kontukoski (toim.) *Etnomusikologian vuosikirja 24*. Helsinki: Suomen Etnomusikologinen Seura, 8–34.
- Truax, Barry (1974). Soundscape Studies: An Introduction to the World Soundscape Project. *Numus West* 5, 36–39. Tulostettu 2.8.2013
http://www.academia.edu/1355513/Soundscape_studies_An_introduction_to_the_World_Soundscape_Project
- Truax, Barry (toim.) (1978). *Handbook for Acoustic Ecology*. Simon Fraser University, Music of the Environment Series 5. Vancouver: ARC Publications.
- Truax, Barry (1984). *Acoustic Communication*. Wesport: Ablex Publications.
- Truax, Barry (1992). Electroacoustic Music and the Soundscape: The Inner and Outer World. Teoksessa John Paynter, Tim Howell, Richard Orton & Peter Seymour (toim.) *Companion to Contemporary Musical Thought. Volume 1*. London & New York: Routledge, 374–398.
- Truax, Barry (1996). Soundscape, Acoustic Communication and Environmental Sound Composition. *Contemporary Music Review* 15 (1–2), 49–65. Tulostettu 21.7.2013 DOI: [10.1080/07494469608629688](https://doi.org/10.1080/07494469608629688)
- Truax, Barry (1998). *Models and strategies for acoustic design*. Acoustic Ecology Conference Presentation. Conference on Acoustic Ecology, Stockholm, June 9–13. Tulostettu 21.7.2013 <http://www.sfu.ca/~truax/models.html>
- Truax, Barry (toim.) (1999). *Handbook for Acoustic Ecology*. CD-ROM Edition. Versio 1.1. Vancouver: Cambridge Street Publishing.
- Truax, Barry (2001). *Acoustic Communication*. Wesport: Ablex Publications.

- Truax, Barry (2002). Genres and Techniques of Soundscape Composition as Developed at Simon Fraser University. *Organised Sound* 7 (1), 5–13.
- Truax, Barry (2008). Soundscape Composition as Global Music: Electroacoustic Music as Soundscape. *Organised Sound* 13 (2), 103–109
- Truax, Barry (2012a). Sound, Listening and Place: The Aesthetic Dilemma. *Organised Sound* 17 (3), 193–201.
- Truax, Barry (2012b). Music, Soundscape and Acoustic Sustainability. *Möbius Journal* 1 (1). Tulostettu 21.7.2013 <http://moebiusjournal.org/pubs/15>
- Truax, Barry (2013a). *Soundscape*. Keynote, Sonorities Festival at Queen's University, Belfast, 27.4.2013. Tulostettu 15.7.2013 <http://www.sfu.ca/~truax/soundscape.html>
- Truax, Barry (2013b). From Epistemology to Creativity. A Personal View. *Journal of Sonic Studies* 4 (1). Viitattu 20.10.2016 <http://journal.sonicstudies.org/vol04/nr01/a02>
- Turunen, Kari E. (1992). *Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen*. Jyväskylä: Atena.
- Tuuri, Kai & Eerola, Tuomas (2012). Formulating a Revised Taxonomy for Modes of Listening. *Journal of New Music Research* 41 (2), 137–152.
- Tynjälä, Päivi (2004). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. 4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Törmä, Sirpa (1996). *Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn ajattelun avulla*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 496.
- Törmä, Sirpa (1997). Postmoderni maailma ja kasvu eettiseksi subjektiksi. *Kasvatus* 28 (3), 211–219.
- Törmänen, Outi (2011). *Malli kunnallisten terveystalveluiden arvokeskustelusta. Pehmeä systeemanalyysi kolmen kunnan yhteistoiminta-alueella*. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. D 1139. Viitattu 23.8.2016 <http://urn.fi/urn:isbn:9789514296734>
- Uimonen, Heikki (2005). *Ääntä kohti. Ääniympäristön kuuntelu, muutos ja merkitys*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1110.
- Uimonen, Heikki (2008). Kun kuulen tangon hiljaisen. Radiomusiikin muutos ja tutkimuksen metodologiset haasteet. Teoksessa Heidi Keinonen, Marko Ala-Fossi & Juha Herkman (toim.) *Radio- ja televisiotutkimuksen metodologiaa*. Tampere: Tampere University Press, 48–63.
- Uimonen, Heikki (2009). Soundscape Studies and Auditory Cognition. Teoksessa Helmi Järviluoma, Meri Kytö, Barry Truax, Heikki Uimonen & Noora Vikman (toim.) *Acoustic environments in change & Five village soundscapes*. TAMK University of Applied

- Sciences, Series A, Research papers 13. University of Joensuu, Faculty of Humanities, Studies in Literature and Culture 14, 34–54.
- Uimonen, Heikki (2011a). Tarkkaile ympäristöäsi! Kuuntelukävelyt ja äänittäminen äänimaiseman laadullisen arvioinnin välineinä. *Yhdyskuntasuunnittelu* 49 (1), 44–59.
- Uimonen, Heikki (2011b). Everyday Sounds Revealed: Acoustic Communication and Environmental Recordings. *Organised Sound* 16 (3), 256–263. Tulostettu 3.8.2013 DOI: [10.1017/S1355771811000264](https://doi.org/10.1017/S1355771811000264)
- Uimonen, Heikki (2011c). *Radiomusiikin rakennemuutos. Kaupallisten radioiden musiikki 1985–2005*. Tampere: Tampere University Press.
- Uimonen, Heikki (2014). Hiljaisuuden ja melun tekstit – äänimaiseman kulttuurinen rakentuminen. Teoksessa Outi Ampuja & Miikka Peltomaa (toim.) *Huutoja hiljaisuuteen. Ihminen ääniympäristössä*. Helsinki: Gaudeamus, 303–327.
- Unkari-Virtanen, Leena (2005). Musiikin kuunteleminen, kulttuuriperintö ja musiikinopetus. *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education* 8 (2), 82–90.
- Unkari-Virtanen, Leena (2009). *Moniääninen musiikinhistoria. Heuristinen tutkimus musiikin historian opiskelusta ja opettamisesta*. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 39.
- Unkari-Virtanen, Leena (2011). Historiatietoisuus ja musiikinhistoria. *Kasvatus & Aika* 5 (3), 39–53.
- Urho, Ellen (2000). Luovan musiikkikasvatuksen tulo Suomeen sekä siitä saadut kokemukset. *Aikakauslehti Arsis* 4, 13–17.
- Ursin, Klaus af (2007). *Moraali, hyveet ja eettiset normit liikkeenjohdon konsultoinnissa*. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tampereensis 637. Viitattu 28.8.2016 <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7020-2>
- Valkonen, Tarja (2003). *Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 7.
- Valo, Maarit (1994). *Käsitykset ja vaikutelmat äänestä. Kuuntelijoiden arviointia radiopuheen äänellisistä ominaisuuksista*. Jyväskylän yliopisto. Studia Philologica Jyväskyläläisiä 33.
- Valo, Maarit (1995). Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa Maarit Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14, 67–81.
- Valsiner, Jaan (2014). *An Invitation to Cultural Psychology*. London: SAGE.
- Valtioneuvoston asetus 422/2012. *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta*.
- Vandergrift, Laurens (1997). The Cinderella of Communication Strategies: Reception Strategies in Interactive Listening. *Modern Language Journal* 81 (4), 494–505.

- Vandergrift, Laurens (1999). Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring Successful Strategies. *ELT Journal (English Language Teaching Journal)* 53 (3), 168–176.
- Varèse, Edgard (1936/2004). The Liberation of Sound. Teoksessa Christoph Cox & Daniel Warner (toim.) *Audio Culture. Readings in Modern Culture*. New York & London: Continuum, 17–21.
- Varis, Tapio (1998). Viestintäkasvatuksen haasteet ajan kuvana. Johdatusta viestintäkompetenssin merkitykseen. Teoksessa Ullamaija Kivikuru & Risto Kunelius (toim.) *Viestinnän jäljillä. Näkökulmia uuden ajan ilmiöön*. Helsinki: WSOY, 375–391.
- Varto, Juha (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä. Viitattu 2.2.2013
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf
- Vehmas, Simo (2010). Special Needs: A Philosophical Analysis. *International Journal of Inclusive Education* 14 (1), 87–96. Tulostettu 3.8.2015 DOI: [10.1080/13603110802504143](https://doi.org/10.1080/13603110802504143)
- Viherä, Marja-Liisa (2000). *Digitaalisen arjen viestintä. Miksi, millä ja miten*. Helsinki: Edita.
- Vikman, Noora (1995). Säveliä äänimaisemassa. Kuuntelijan kuulokulma. Teoksessa Helmi Järviluoma (toim.) *Musiikkimaailmoja ja äänimaisemia: Virtain kuulokulma*. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitoksen julkaisuja 21 & Virtain tutkimuksia 13, 79–100.
- Vikman, Noora (2007). *Eletty ääniympäristö. Pohjoissitalialaisen Cembran kylän kuulokulmat muutoksessa*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1271.
- Vikman, Noora (2010). Alussa oli askel – katsaus kuuntelukävelyyn ympäristökulttuurin tutkimuksen metodina. Teoksessa Jyrki Pöysä, Helmi Järviluoma & Sinikka Vakimo (toim.) *Vaeltavat metodit*. Joensuu: Suomen kansantietouden tutkijain seura, 190–212.
- Vilka, Leena (1993). *Ympäristöetiikka. Vastuu luonnosta, eläimistä ja tulevista sukupolvista*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vilko, Arto (2010). *Soittolistan symbolinen valta ja vallankäytön mekanismit*. Tampereen yliopisto. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1023. Viitattu 26.8.2011
<http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8295-3>
- Vuorinen, Heikki S. & Heinonen-Guzejev, Marja (2007). Melu. Teoksessa Helena Mussalo-Rauhamaa, Wendla Paile, Jouko Tuomisto & Heikki S. Vuorinen (toim.) *Ympäristöterveys*. Duodecim, 124–132.
- Vygotsky, Lev Semēnovič (1962). *Thought and language*. Käännös Eugenia Hanfmann & Gertrude Vakar (toim.) 10. painos 1973. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.

- Väkevä, Lauri (1997). Oppiminen ja praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia – kohti systemistä orientaatiota? *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education* 2 (1), 19–26.
- Väkevä, Lauri (2003). Music Education as Critical Practice. A Naturalist View. *Philosophy of Music Education Review* 11 (2), 141–156.
- Väkevä, Lauri (2004). *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerum Socialium E 68.
- Väkevä, Lauri (2012). Digital Artistry and Mediation: (Re)mixing Music Education. *National Society for the Study of Education* 111 (1), 177–195.
- Väkevä, Lauri (2013). Digital Musicianship in the Late Modern Culture of Mediation: Theorizing a New Praxis for Music Education from a Pragmatist Viewpoint. *Signum Temporis*, 6 (1), 38–47. Viitattu 20.1.2016 DOI: 10.2478/sigtem-2013-0059
- Väkevä, Lauri & Westerlund, Heidi (2007). The “Method“ of Democracy in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6 (4), 96–108. Viitattu 20.10.2016 <http://act.maydaygroup.org/volume-6/>
- Välikoski, Tuula-Riitta, Ilomäki, Irma, Mäki, Elinita & Janusik, Laura A. (2005). Kuunteleminen keskustelussa. Yhdysvaltalaisen ja suomalaisen aineiston vertailu. Teoksessa Tuula-Riitta Välikoski, Emma Kostianen, Ella Kyllönen & Leena Mikkola (toim.) *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2005*. Jyväskylä: Prologos, 88–108.
- Värri, Veli-Matti (2004). *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. 5. painos. Tampere: Tampere University Press.
- Wagstaff, Gregg (1999). What is Acoustic Ecology’s ”Ecology”? *The New Soundscape Newsletter* 9, 4–7.
- Weaver, Warren 1949. Recent Contributions to The Mathematical Theory of Communication. Teoksessa Claude E. Shannon & Warren Weaver *The Mathematical Theory of Communication*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press, 1–28. Tulostettu 22.7.2013 <http://www.scribd.com/doc/143261904/The-Mathematical-Theory-of-Communication>
- Weinert, Franz E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. Teoksessa Dominique S. Rychen & Laura H. Salganik (toim.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, 45–65.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Westerkamp, Hildegard (1974/2001). Soundwalking. *Sound Heritage* 3 (4), 18–27. Tulostettu 24.2.2011
<http://www.sfu.ca/~westerka/writings%20page/articles%20pages/soundwalking.html>
- Westerkamp, Hildegard (1988). *Listening and Soundmaking: A Study of Music-as-Environment*. Väitöskirja. Simon Fraser University. Viitattu 16.8.2011
<http://ir.lib.sfu.ca/bitstream/1892/6830/1/b15022705.pdf>
- Westerkamp, Hildegard (1990). Listening and Soundmaking. Cool Drool. Teoksessa Dan Lander & Micah Lexier (toim.) *Sound by Artists*. Toronto: Art Metropole, 227–234.
- Westerkamp, Hildegard (1991). The World Soundscape Project. *The Soundscape Newsletter* 1, 3–4. Tulostettu 17.8.2011 http://wfae.net/library/articles/westerkamp_world.pdf
- Westerkamp, Hildegard (2002). Linking Soundscape Composition and Acoustic Ecology. *Organised Sound* 7 (1), 51–56.
- Westerkamp, Hildegard (2006). *Soundwalking as Ecological Practice. The West Meets the East in Acoustic Ecology*. Proceedings for the International Conference on Acoustic Ecology, Hirosaki University, Hirosaki, Japan. November 2–4, 2006. Viitattu 15.10.2016
<http://www.sfu.ca/~westerka/writings%20page/articles%20pages/soundasecology2.html>
- Westerkamp, Hildegard (2011). Exploring Balance & Focus in Acoustic Ecology. *Soundscape. The Journal of Acoustic Ecology* 11 (1), 7–13. Tulostettu 4.8.2013
http://wfae.proscenia.net/journal/scape_16.pdf
- Westerlund, Heidi (2002). *Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education*. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 16.
- Westerlund, Heidi (2003). Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education. *Philosophy of Music Education Review* 11 (1), 45–62.
- Westerlund, Heidi (2005). Musiikin arvo ja arvokokemus musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Juha Torvinen & Alfonso Padilla (toim.) *Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä*. Helsinki: Yliopistopaino, 249–266.
- Westerlund, Heidi (2006). Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice. *Philosophy of Music Education Review*, 14 (2), 235–240.
- Westerlund, Heidi (2008). Justifying Music Education. A View from Here-and-Now Value Experience *Philosophy of Music Education Review* 16 (1), 79–95.
- Westerlund, Heidi (2010). Seeking the Significance of Music Education: A Review Essay. *International Journal of Education & the Arts* 11, Review 6.
- Westerlund, Heidi & Väkevä, Lauri (2009). Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä

- (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatuksen seura (FiSME), 93–105.
- Westerlund, Heidi & Väkevä, Lauri (2011). Who needs theory anyway? Theory and practice in music education in a philosophical outlook. *British Journal of Music Education* 28 (1), 37–49.
- Wii, Osmo A. (1994). *Johdatus viestintään*. 6. uudistettu laitos. Espoo: Weilin + Göös.
- Wikan, Unni (2002). *Generous Betrayal. Politics of Culture in the New Europe*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Wolvin, Andrew D. (toim.) (2010a). *Listening and Human Communication in the 21st Century*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Wolvin, Andrew D. (2010b). Listening Engagement: Intersecting Theoretical Perspectives. Teoksessa Andrew D. Wolvin (toim.) *Listening and Human Communication in the 21st Century*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 7–30.
- Wolvin, Andrew D. (2012). Listening in the General Education Curriculum. *International Journal of Listening* 26 (2), 122–128.
- Wolvin, Andrew & Coakley, Carolyn Gwynn (1996). *Listening*. 5. painos. Boston: McGraw-Hill.
- Wolvin, Andrew D. & Coakley, Carolyn Gwynn (2000). Listening Education in the 21st Century. *International Journal of Listening* 14, 143–152.
- Wolvin, Andrew D. & Cohen, Steven D. (2012). An Inventory of Listening Competency Dimensions. *International Journal of Listening* 26 (2), 64–66.
- YSA (2014). YSA – Yleinen suomalainen asiasanasto. Viitattu 28.11.2014 <http://finto.fi/ysa/fi/>
- Överlund, Johanna (2011). Puhe ja kieli kehittyvät vuorovaikutuksessa. Teoksessa Kaisa Launonen & Anna-Maija Korpijaakko-Huuhka (toim.) *Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 19–38.



ISBN: 978-952-329-096-9 (PAINETTU)
ISBN: 978-952-329-097-6 (SÄHKÖINEN)
STUDIA MUSICA 75 (ISSN 0788-3757)

UNIGRAFIA
HELSINKI 2018

**SIBELIUS-
AKATEMIA**

X TAIDEYLIOPISTO

TUTKIJAKOULUTUS
MuTri-TOHTORIKOULU