

TYÖLKI ELLÄÄ MUT KAUPAL RIKASTUU
Näkökulmia mediakasvatukseen musiikinopetuksessa

Seminaarityö

Kevät 2010

Instrumenttiopettajan pedagogiset opinnot

Helsingin yliopisto / SOKLA

Olli Kari

Sibelius-Akatemia / Kirjallinen työ / Kansanmusiikin osasto

HELSINGIN YLIOPISTO *f* HELSINGFORS UNIVERSITET *f* UNIVERSITY OF HELSINKI

Tiedekunta - Fakultet - Faculty		Laitos - Institution - Department	
Käyttäytymistieteellinen		Soveltavan kasvatustieteen laitos	
Tekijä - Författare - Author			
Olli Kari			
Työn nimi - Arbetets titel			
Työlki ellää mut kaupal rikastuu. Näkökulmia mediakasvatukseen musiikinopetuksessa.			
Title			
Oppiaine - Läroämne - Subject			
Instrumenttiopettajan pedagogiset opinnot			
Työn laji - Arbetets art - Level		Aika - Datum - Month and year	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages
seminaarityö		2.3.2010	40
Tiivistelmä - Referat - Abstract			
<p>Tässä essee-tyyppisessä työssä selvitetään kirjallisuuteen nojautuen mediatekstien virallisen kouluopetuksen ulkopuolista kasvattavaa vaikutusta. Mediatekstit muodostavat entistä suuremman osan vertais- ja mallioppimisen sekä yhteiskunnallisen eetoksen syntymisestä. Erityisesti musiikkikasvatuksellinen näkökulma pyrittiin tuomaan näkyviin vertauksilla kirjallisuuteen musiikin alalta. Tärkeäksi yksittäiseksi lähteeksi nousee italialaisen kulttuurintutkijan Gino Stefanin musiikillisen kompetenssin teoria.</p> <p>Musiikkikasvatus ja koulutusinstituutiot ovat vähintään viihteen ja joukkotiedotuksen veroisia kulttuuria uusintavia ja luovia toimintaympäristöjä. Kasvatuksen tehtävä on mediatekstien poissulkemisen sijaan auttaa oivaltamaan niiden rakentuneisuutta ja kasvamisen itseisarvoisuutta suhteessa niihin.</p>			
Avainsanat - Nyckelord			
mediakasvatus, mediatutkimus, Gino Stefani			
Keywords			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited			
Sibelius-Akatemia			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

Johdanto

Kasvatuksesta

Vuorovaikutuksen luokittelua

Vastaanoton konteksti esittävässä säveltaiteissa

Yhteiskuntaan kasvaminen

Yleissivistyksestä

Mediaailmiöitä

Lopuksi

- Uunin muuraaminen on kuule semmoista, että antaa sen siitä rauhassa kehittyä. Tuohon laastia ja tiili tuohon, ja tuosta leikataan ja pannaan tuohon.
- Vai semmoista, Riku sanoi.
- Täytyy näin suostutteleamalla saada uuni syntymään, niin se nousee itsestään. Sinä olet ollut opetuslalla, ei ne oppilaatkaan pakolla opi, mutta kun niillä on mahdollisuus, ne omia aikojaan rupeavat. Antaa niitten rauhassa olla, pistää jonkun tiilen kokeeksi, niin siitä ne.

(Hyry, 2009, 120)

Mutta on myös niitä, jotka ovat vetäytyneet syrjään nähdessään poliittisen vallan joutuvan epäpäteviin käsiin, ja se, joka kysyi Krateelta, miten kauan on syytä harjoittaa filosofiaa, sai tämän vastauksen: "Siihen asti, kunnes aasikuskit eivät enää johda meidän sotajoukkojamme."

(Montaigne 2003, 185)

Rakastin musiikkia ja koin kokonaisvaltaisesti sen humanin sanoman paremmasta maailmasta siitä hetkestä lähtien, jolloin tajusin ensi kertaa jotakin riittämätöntä jokapäiväisissä askareissamme ja jotain mätää koko arkirealismissamme. [– – –]

Jo lapsena tajusin, että värähtelyille oli ominaista kiihtyvä suunta, ja että suunta kuljetti ihmistä jonnekin. Suuntaa voisi kutsua vaikkapa kutsumukseksi. Lapsuudessa tämän kaltaisten asioiden kanssa jäädään yksin. Ei ole ketään, jolta voisi kysyä, ei ketään, joka kysymättä ottaisi ydinasiat puheeksi.

(Gothi 1998, 215)

Johdanto

Ylläoleva sitaatti kuvastaa mainosti paitsi Antti Hyryn palkitun kirjan henkeä myös koko yhteiskuntamme hämmennyksen tilaa, joka arvaukseni mukaan on saattanut olla keskeinen motivaatiotekijä kirjailijan työssä. Lainaus yhdistää tämän tutkimuksen kannalta erinomaisella tavalla sekä luovuuden ja kasvatustieteen konstruktivistiset tuulet että uunin muurauksessa tarvittavan insinööriosaamisen, jotka eivät mielestäni ole millään muotoa toisiaan poissulkevia. Kyse on tekemisen hengestä ja asenteesta kaikessa ihmisen toiminnassa: tulevaa ei ole syytä pelätä etukäteen, eikä kiire saisi olla.

Uunin muuraamisen prosessi Hyryn kuvauksen mukaan sisältää yllättävällä tavalla samankaltaisia työvaiheita kuin vaikkapa Marja-Sisko Vuorelan (2010) koreografin maisterintyö Teatterikorkeakoulun Tanssitaiteen laitoksella. Teos on eräänlainen metateos, taideteoksen eli itsensä syntyprosessin kuvaus. En vähättelisi aiheen valinnan kriteerejä humoristisesti taiteilijan sanottavan keveytenä, sillä sanomahan on mitä ajankohtaisin ja kantaaottavin. Olipa prosessia dokumentoitukin videopäiväkirjamaisesti, ja kuvamateriaali esitettiin yleisölle ennen esityksen alkua. Koreografi kertoo teosta työstäessään pohtineensa nimenomaan taiteellista prosessia, luovuutta, läsnäoloa, liikkeellistä prosessia, ryhmätyöskentelyä, toisen ja itsen kohtaamista avoimessa vuorovaikutuksessa ja epävarmuuden ilmenemistä luovassa prosessissa. "Teos kuvaa matkaa taiteellisen prosessin ympärillä. [– – –] Prosessi on mielenkiintoinen ja läpi elämän jatkuva 'tila'. Siinä mielenkiintoista on sen arvaamattomuus, uuden oppiminen, siihen suhtautuminen ja oman prosessin yhteys ihmisiin, yleisesti elämään ja itseen" (Vuorela 2010). Teoksen paikan päällä tanssittu osuus sisälsi luovasta prosessista eristettyjen vaiheiden kuvaamisen lisäksi runsaasti intertekstuaalisia viittauksia niin musiikkiin kuin kuvataiteisiinkin huipentuen lopulta tanssijoiden värjättyjen jalkojen lattialle synnyttämään maalaukseen.

Musiikillisesti kulttuuriperinnön ja sääntöjen soveltuva noudattamattomuus mahdollistaa paljon taiteellisessa mielessä. Henkisesti

tuhoisa vaatimus siitä, että taiteen tulisi olla joidenkin ideologisten vaatimusten mukaista edellyttäen anarkistista asennetta ja hengen voimaa. Toisaalta täydellinen vapaus voi myös ahdistaa: ilman ulkoa tuotuja määritelmiä tarvitaan taiteentekoon kohtuullisen syvällistä itsetuntemusta. Taiteessa ei silti tulisi olla pakkoja vaikka taiteen opiskelussa niitä olisikin.

Aikanaan radion, nykyään vertaisverkkojen ja viimeistään vuonna 2008 avatun Spotifyn – tuon soivan Wikipedian – kaltaisten verkkopalveluiden myötä maailman musiikki on läppärinkantaman päässä mistä tahansa maantieteellisestä sijainnista. Ilmiö saattaa ihmiset kohtaamaan uuden neuvottomuuden; mikä tässä kaikessa on itselleni tärkeää, mitä arvostan kuulemassani riippumatta ympäröivistä mielipiteistä? On helppo vetää yhtäkuin-merkki tietoverkon tarjoaman epäluotettavan loputtomuuden välille sekä tiedoissa että taidoissa.

Todellisen tarkoituksensa kätkevät populaarikulttuuriset tekstit kilpailevat virallisen koulukasvatuksen kanssa iältään nuoren yleisön huomiosta. Yksilön kulttuurisiin valintoihin vaikuttamisen keinot ovat joukkotiedotuksen mekanismien avulla mitä moninaisimmat, ja musiikilla on merkittävä joskin usein kätkeyty rooli monissa mediaesityksissä. Väistä valintoihin vaikuttamisen keinoista tässä tutkimuksessa on tarkoitus ottaa selvää. Keskeinen kysymys on, esiintyykö musiikkia maailmassa itsenäisenä ja irrallisena kaikista muista kulttuurisista tehtävistä paitsi itsestään? Tasa-arvon nimissä on kysyttävä kuinka tunnistaa tavanomaisuus ja kaupalliset tarkoitukset säveltaiteessa, kun genrestä tai tyylistä käytettävä nimitys ei kerro tekijöidensä motiiveista tai kunnianhimosta puolesta eikä vastaan.

Luontevien jatkokysymysten sarja on pitkä ja laeva: miksi nykypäivänä musiikillista instrumenttia A pidetään alemman yhteiskuntaluokan ilmaisun välineenä, ja soitinta B herrasväelle sopivampana (ks. Sjöblom, 2010)? Ketkä tällöin kuuluvat edellämainittuihin yhteiskuntaluokkiin, ja kuinka moni heistä katsoo itse kuuluvansa ennemminkin johonkin toiseen luokkaan? Kuka tällaiset kiistanalaiset totuudet määrittelee ja opettaa uusille sukupolville? Kaikkea ei voida tässä kirjoitelmassa selvittää, joten lähden kriittisen pedagogiikan oletuksesta, että pedagoginen toiminta on sidoksissa ulkopuoliseen maailmaan, ja että ihmisten valinnanmahdollisuuksista muodostuva yhteiskunnallinen

eriarvoisuus ei ole synnynnäistä vaan kulttuurisessa sosialisatiossa opittua ja osittain eriarvoisuudesta hyötyvien ryhmien indoktrinaation meille opettamaa.

Kasvatuksesta

Juha Varton (2009) mukaan monet nykyajan ilmiöt ovat suoraa perua 1800-luvun alun henkisestä ilmapiiristä. Tätä aiemmat vuosisadat olivat tarkoittaneet ajatuspiirin tiukan sääntelyä yhteiskunnassa kirkon sanellessa rahvaalle sopivat puheenaiheet ja tabut. Nykyään emme mieti voiko jotain mieltä askarruttavaa asiaa selvittää, vaan kysymme ja teemme kokeita jos tarve saada tietää kasvaa suureksi. Näin ei aina ollut; kirkko suorastaan melko pitkään kielsi esimerkiksi vainajalle tehtävät ruumiinavaukset ja monen muun perustavanlaatuisen tutkimuksen. Uuden valistuksena tunnetun aikakauden myötä epätietoisuuden perinne ja kokeilemattomuus rikottiin, ja antiikin kreikkalaisten tapaan alettiin jälleen kiinnostua luonnontieteistä ja ottaa omin päin selvää vailla sokeaa uskoa oppineen antamaan vastaukseen. (Varto 2009.)

Raamatullisen näkemyksen mukaan ihmiskunta on nyt lopullisesti syönyt hyvän ja pahan tiedon puusta eikä enää tiedä mikä sille itselleen on eduksi. Meillä nykyihmisillä on silti käytössämme monia elämää helpottavia tietoja ja asioita. Valistuksen aloittamaa ja teollista vallankumousta seurannutta modernia aikaa ei katsota loppupisteenä kehitykselle, vaan alkuna eksponentiaalisille mahdollisuuksille tutkia uusia tai viedä pidemmälle jo aloitettuja tieteen ja ajatustyön linjoja. (Varto 2009.)

Valistusajan varhaisten eksperimenttien taustana oli luonnontiede ja välineenä matematiikka. Insinööriopin korostuminen nykyään katsotaan olevan ko. aikakauden perintöä, eikä työelämässä nykyäänkään henkiselle ja kulttuuriselle osaamiselle anneta kovin paljon arvoa. Koulu- ja kasvatuserinne on murtumassa, mutta muutos on hidas jopa sukupolvien kierron mittakaavassa. (Varto 2009.)

Veli-Matti Värri (Värri 2002, 21) pohtii väitöskirjassaan kasvatukselle vieraiden päämäärien yhteyttä kasvatustodellisuuteen. Kasvatus ei olisi mahdollista ilman kasvattajan näkemystä päämääristä ja toiminnan tarkoituksesta. Oikeutetussa kasvatuksessa päämäärät eivät kuitenkaan saa riidellä hyvän elämän ja itseksi tulemisen ihanteen kanssa. On vältettävä ennalta asetettuja kasvatettavan tulevaisuutta sitovia ideaaleja, jotka liittyvät mahdollisesti oletettuihin kansalais- ja ammattirooleihin tai ideologian sisältöjen toteuttajaksi tulemiseen. (Värri 2002, 21.)

Radikaalia (l. juurille menevää) kasvatusta tutkineen Juha Suorannan (2005, 215) ihanteissa vastustetaan niin minkä tahansa puolueen kuin talousjärjestelmänkin asettamaa ajattelua kaventavaa totalitarismia. Niiden sijaan keskusteluun aktivoimisessa korostetaan vuorovaikutusta ja osallistavuutta, huolenpitoa toisista ja asioihin tarvittaessa puuttumista. (Suoranta 2005, 215.) Suoranta etsintäkuuluttaa "niitä lukeneita ihmisiä, jotka pystyvät tarvittaessa asettumaan sivuun arkipäivän bittivilinästä, suhtautumaan kriittisesti ja tarvittaessa olemaan eri mieltä", eli vallassa olevien uskomusten purkamista osiin ja niiden perusolettamusten osoittamista, joista ne on kokoonpantu ja joilla niitä päivästä toiseen uusinnetaan (Suoranta 2003, 17).

Kasvatusta tulee arvioida sosiaalisen vastuuntunnon, itsestä ja toisista välittämisen ja yhteisöllisyyden rakentumisen mukaan. Taloudellisesti epävakaina aikoina yhteisöllisyys korostuu yhteiskunnassa luonnostaan, kun taas nousukauden lapset kasvatetaan ensi sijassa "kilpailutalouden yksilölliseen asevarusteluun." (Suoranta 2003, 15.)

Koko ajatus musiikkikasvatuksen yhteydestä edellämainittuun saattaa meistä vaikuttaa salaliittoteoretisoinnilta kunnes oivallamme mekanismit kaikessa laajuudessaan. Juha Varton (2002, 42) mukaan nuori ottaa tärkeissä kehitysvaiheissa vastaan suuren määrän tarkoin kohdennettua kasvatusta, jonka perimmäisistä tarkoituksista hänellä ei voi olla käsitystä. Yhteiskunnallinen eetos, virallinen koulupedagogiikka ja mallioppiminen vertaistovereilta työntävät meitä ajan hengen ja maan tapojen mukaisiin toimintamalleihin lähinnä kodin ideaalimalleihin ja peruskoulun todellisuuteen perustuen. Tällöin teollisesti tuotettu viihde voi Varton mukaan olla "ainut paikka, jossa kaikki osaset jollakin helvetillisellä tavalla saadaan yhteen kuvaan" l. onnistutaan käsittelemään monia elämän tasoja ja koskettaviakin

kysymyksiä säilyttäen silti turvallinen tuttuus. (Varto 2002, 42.)

Tärkeissä asioissa on totuttu antamaan kaikki valta oman edun tavoittelijoille, jotka eivät petaa sijaa tarkastella menoa objektiivisesti ulkopuolelta. Tulevat sukupolvet tulisi siksi kasvattaa ensi sijassa valppaiksi ennemmin kuin helpottamaan toisten elämää. On aktiivisesti pyrittävä kyseenalaistamaan niitä muotoja, joita opetetaan, sekä koko kasvatustilannetta: miksi koulu, miksi sisällöt? Miksi tietynlainen kotikasvatus tai vanhat traditiot olisivat tärkeitä? (Varto 2009.)

Varton (2002, 82) mukaan kasvatuksella voidaan toimia kulutuksellisuutta vastaan, vaikka vaarana olisikin, että kasvatus päättyy toimimaan "kulutuksellisuuden harjalla, ikäänkuin osoittamassa, että kasvatus (-tädit ja -sedät) pysyvät mukana ajassa". Tällainen tilanne ei siis poikkeaisi nuorten elämästä, jotka "hekin vain toistavat papukaijan lailla oletettuja tekoja ja sanoja ymmärtämättä, miksi." (Varto 2002, 82.)

Suorannan (2003, 62) mukaan yhteydenpito on mullistunut viime vuosikymmeninä niin, että voidaan puhua kulttuurivallankumouksesta. Erityisesti sähköisten palvelujen myötä nuorille ihmisille on mahdollistunut uudentyypinen yhteydenpito, "nuorten omaehtoinen ja itseluoma chat-pedagogiikka, verkkosivustot ja netin mahdollistamat kommunikaation vapaat vyöhykkeet, joissa tapahtuu radikaalia oppimista ilman asiantuntijoiden -toimittajien ja opettajien, poliitikkojen ja pappien kaltaisten portinvartijoiden -kontrollia ja ohjailua." Koululaitoksen ulkopuolelle jäävät uudet oppimisympäristöt, joissa kasvetaan ja kohdataan maailma. Koulu puolestaan on jäämässä epäluonnolliseksi ja vieraaksi paikaksi, ja yhteys näiden tahojen välillä on katoamassa. Olisi tunnistettava opettajan työn pelkistyminen opetuspakettien välittämiseksi vakioitujen opetusmenetelmien kautta, ja luotava uusi joustava kulttuuris-pedagoginen tila. (Suoranta 2003, 62.)

Kulttuurin medioitumisen ja mediakulttuurin tavarastumisen myötä todellisuutemme poliittinen, taloudellinen, sosiaalinen ja kasvatuksellinen kenttä ottaavat vaikutteita toisistaan sekä median ja mainonnan välittämistä ja luomista merkityksistä. Merkitykset eivät kuitenkaan ole kenenkään -tekijöidensä, syntykontekstinsa tai minkään muunkaan -hallinnassa, vaan tulevat väistämättä tulkituksi täysin sattumanvaraisesti. "Merkitykset huojuvat, ovat epäselviä, vaihtuvat seuraavassa hetkessä, yhdistyvät kuvittelun tuolla

puolen olevilla tavoilla, katoavat, huokoistuvat, palaavat takaisin kuviteltuun paikkaansa, ovat koko ajan olleet silmiemme edessä, jos olisimme vain osanneet katsoa.” (Suoranta 2003, 49.)

Amerikkalaisten kulttuurintutkijain Henry Girouxin ja Peter McLarenin (2001, 230) sanoin “postmodernina aikana opitaan muualla – populaareissa elämänpiireissä, jotka organisoituvat rap–musiikin, television päivälähetysten, fanilehtien, Hollywood-elokuvien, suurten ostoskekusten ja tietokonemaailman hakkerikulttuurin ympärille, ja muovaavat nuorten identiteettejä kouluopetuksesta puuttuvien tiedon ja halun muotojen kautta.” Nykyajan lukutaito perustuu ääniin ja kuviin, ja näillä tapahtuvaa politikointia opetuskäytäntöjen tulee avata: kritisoida ja analysoida valtaa ja sen haltijoita ja tähdätä demokraattisen yhteiskunnan rakentamiseen. Kasvattajien, taiteilijoiden ja muiden julkisten hahmojen tulee kehittää uusia tiloja eettisille, poliittisille ja pedagogisille käytännöille, sekä varustaa oppilaat tiedoilla ja taidoilla tulkita kriittisesti tällaista medioitunutta elämänpiiriä. (Giroux, McLaren, 2001, 230.)

Vuorovaikutuksen luokittelua

Juan Antonio Muro ja Eeva Tervala (2009) ovat eritelleet näkemystään taiteen kokemisen eri olomuodoista. Taiteen kolme ominaisuutta jakautuvat heidän mukaansa seuraavasti: aisteihin vetoava taide koostuu ulkoa sisälle tulevista ärsykkeistä, ja esimerkkinä tästä mainitaan impressionismi. Tunteisiin vetoava taide kääntää ärsykkeet ihmisestä ulospäin, kuten tapahtuu romantiikan ajan ihmislähtöisessä estetiikassa. Kolmantena olomuotona luokittelussa on älyyn vetoava taide eli konstruktivismi, jossa keskeisiä ovat rakenteelliset elementit ja niiden vuorovaikutus; tärkeämpää kuin idean toteutus onkin idea itse. (Muro & Tervala 2009.) Näitä määrittelyjä voitaneen väljästi soveltaa toki mihin tahansa taiteenlajiin.

Kasvatustieteellinen lukutaidon määritelmä radikaaleja kasvattajia mukaillen sisältää edelliseen nähden osittain toisenlaisia painotuksia. Lukutaidot voidaan ryhmitellä niiden tavoitteiden mukaan akateemiseen, toiminnalliseen, kognitiivis-romanttiseen sekä kriittiseen lukutaitokäsitykseen. Akateeminen ja toiminnallinen lukutaito painottaa länsimaisen maailmankirjallisuuden tai muun kirjallisen kaanonin tuntemuksen hyödyllisyyttä käytännön tehtävissä. Kognitiivisessa ja romanttisessa käsityksessä korostuvat merkityksen muodostumisen prosessit sekä lukemisen tuottama mielihyvä. Kolmas eli kriittinen lukutaitokäsitys rakentuu ensinmainitulle toiminnalliselle lukutaidolle ottaen kuitenkin huomioon oppijoiden yksilöllinen kokemusmaailma merkitysten syntymisessä; keskeistä eivät niinkään ole mitkään kulttuurisessa arvossa pidetyt tekstit. (Suoranta 2005, 129.)

Mediatutkijoiden tapaa luokitella vuorovaikutusta taas kuvaa mediadiversiteetin kolmiosainen käsite, johon kuuluvat lähteiden monimuotoisuus, sisältöjen monimuotoisuus sekä vastaanoton monimuotoisuus. Median omistus pohja ja työvoima määrittävät lähteiden monimuotoisuuden. Sisältöjen monimuotoisuudella viitataan esimerkiksi formaattien, lajityyppien tai miksei esille nostettujen kysymysten ja mielipiteiden rikkauteen. Viimeisenä nähdään vastaanoton diversiteetti, eli median tavoittamien yleisöjen monipuolisuus sekä tämän tutkimuksen kannalta tärkeimpänä yleisöryhmien todellisuudessa saatavilla olevien sisältöjen monipuolisuus. (Nieminen & Pantti 2004, 43.)

Viestinnän tutkijat Hannu Nieminen ja Mervi Pantti (2004, 113) totevat mediatekstien olevan kulttuuriteollisuuden tuotteita. Kulttuuriteollisuus on jotakin kaupalliseen menestykseen tähtäävää symbolituotantoa, joka soveltaa liiketoiminnallisia periaatteita. Kulttuuriteollisuus siis lainaa teollisuusyritysten tuotanto- ja organisointimalleja kulttuuristen merkitysten jakeluun, ja siihen voidaan katsoa kuuluviksi ainakin mainonta, radio- ja televisioteollisuus, elokuvateollisuus, musiikkiteollisuus, internet-teollisuus, kustannusteollisuus sekä video- ja tietokonepelit. Kilpailu kohdistuu kuluttajien mielenkiinnon vangitsemisen ohella myös alan sisäisiin luonnovaroihin, kuten rajalliseen määrään koulutettua työvoimaa ja luomiskapasiteettia. (Nieminen & Pantti

2004, 112-113.)

Mediatekstien vastaanottoa tarkasteltaessa ehkäpä keskeisimmäksi termiksi muodostuu *polysemia* eli monimerkityksisyys. Tekstin tuottaja ottaa aina huomioon lukijan mahdollisuuden tuottaa merkitys haluamallaan ja kykenemällään tavalla. "Voidaan sanoa, että teksti ja vastaanotto determinoivat toinen toisiaan: toisaalta tekstit asettavat vastaanottajalle rajat mahdollisten merkitysten tuottamisen suhteen ja toisaalta vastaanottajan kyky tulkita tekstiä rajoittaa tekstuaalisten intentioiden lukemista" (Nieminen & Pantti 2004, 115).

Kontekstin alalajeina on otettava huomioon tekemisen ja tuottamisen konteksti, tekstuaalinen konteksti ja vastaanoton konteksti sekä kaikkea ohjaava yhteiskunnallinen, kulttuurinen ja historiallinen konteksti. Vastaanoton konteksti muodostuu lukijan tulkinnallisesta valmiudesta ja kyvystä ja rakentuu elämänhistoriasta: kontekstia luovat mm. ikä, sosiaalinen tausta, sukupuoli, elämäntilanne, makutottumukset sekä varsinkin kasvatus ja koulutustausta. Huomionarvoista on, että mediatekstien tuottajille vastaanoton konteksti ei suinkaan ole merkityksetön eikä liioin tiedostamaton tekijä. (Nieminen & Pantti 2004, 116.)

Tekstien lukemiseen liittyy lisäksi *intertekstuaalisuuden* käsite. Mediatekstit sisältävät aina viittauksia toisiin mediateksteihin, ja niitä luetaan aina suhteessa muihin teksteihin. Vastaanottajien tulkintaan siis vaikuttaa heidän altistumisensa muille sitä käsitteleville teksteille. (Nieminen & Pantti 2004, 119).

Semioottiset koodit taas ovat sopimuksia siitä, mitä mikäkin voi tarkoittaa. Koodit opitaan sosialisoinnin prosessissa, ja ne ovat oleellinen osa yhteiskunnan ja kulttuurin jäsenenä toimimista. Tästä muodostuva yksilön kulttuurinen pääoma mahdollistaa tekstien automaattisen koodaamisen. Merkitys täytyy kuitenkin päätellä laajemmasta asia- tai teksityhteydestä, sillä sama merkki voi tarkoittaa eri yhteisöissä ja eri aikoina eri asioita. Koodeja voidaan erotella jaolla, jossa yleisesti tunnustettua merkitystä nimitetään denotaatioksi ja kontekstin värittämää toisen tason assosiativista ja kokemuksellista seurannaismerkitystä konnotaatioksi. Viestinnän väärinkäsitykset tapahtuvat ennen muuta konnotatiivisella tasolla, ja niitä voidaan myös ruokkia piilotettuina merkityksinä jonkin ideologian edistämiseksi. Konnotaatioiden tasolla myös käydään merkittävää yhteiskunnallista peliä, jossa ryhmät ajavat omia etujaan erityisesti kielen avulla. (Nieminen & Pantti 2004, 122.)

Representaatioiden politiikalla tarkoitetaan oletusta mediaesitysten kulttuurisesta ja/tai poliittisesta rakentuneisuudesta, tai toisaalta esitysten taipumusta ruokkia yhteiskunnallisuutta ja/tai poliittisuutta kansalaisten keskuudessa. Nivottaessa valta ja merkitykset esityksiin, on kysyttävä mitä esitykset ihmisille tarkoittavat, eli kuka määrittelee miten esityksiä tulkitaan. Näin voidaan tutkia esitysten vaikutusta tasa-arvoon ja oikeuksiin sekä ihmisten välisten suhteiden muodostumiseen. (Nieminen & Pantti 2004, 124).

Keskeisenä työkaluna mediaesitysten teossa ja tulkinassa ovat *stereotypiat* l. luokittelut, jotka eivät tunnista yksilöiden välistä eroa tai ota huomioon kontekstia. On pohdittava kenen tarkoitusperiä ne palvelevat, ja miten jäykkiä tai ehdottomia ne ovat. Toisaalta on erottettava normaali yleistäminen haitallisesta tyypittelystä: kielellinen kommunikaatio ei olisi edes mahdollista ilman yleiskäsitteistä muodostuvaa semioottista koodistoa. Yleisesti ottaen vähemmän haitallisia ovat poikkeuksen mahdollisuuden tunnustavat luokittelut verrattuna joustamattomiin stereotypioihin, joissa köyhdytetään yksilön tai ryhmän ominaisuudet yhteen ominaisuuteen kuten ihonväriin tai seksuaaliseen suuntautuneisuuteen. (Nieminen & Pantti 2004, 127.)

Media-alalla brändien rakentamiseen liittyvät keskeisesti *piilomainonnan* eri muodot, eli toimituksellisen aineiston ja mainoksen sekoittuminen. Näiden rajankäynnistä vastuunsa tuntevilla journalisteilla on noudatettavanaan selvä ohjeisto. Osa ilmiötä on niinkutsuttu *tuotesijoittelu* eli tuotemerkkien näkyminen osana mediatekstien kerrontaa. Lisäksi esitykset muodostavat yhä laajempia ja monimutkaisempia intertekstuaalisia verkostoja oheistuotteineen, fanipaitoineen, dvd-bokseineen jne. Nykyisin monet uudet mediatekstit lanseerataan *mediatapahtumana*. Sitä markkinoidaan samanaikaisesti useissa medioissa ja usein huomattavasti ennen varsinaista esitystä. (Nieminen, Pantti 2004, 135.)

Tuotesijoittelun mielestäni huolestuttavin kehityssuunta tapahtuu koululaitoksissa, jolloin puhutaan *koulubrändäyksestä*. Yhdysvalloissa yritysten on Suorannan (2005, 175) mukaan tavallista sponsoroida kouluja saaden mainostilaa esimerkiksi koulun edustusasuista tai jopa oppimateriaaleista. "Opettajat ovat joutuneet hyväksymään yhtiöiden tarjoukset "ilmaisista" oppimateriaaleista... [- - -] Kouluissa esimerkiksi vietetään tietyn yrityksen järjestämiä virvoitusjuomapäiviä, opitaan matematiikkaa mainoksista ja

taloustietoa hampurilaisketjun suunnittelemissa oppitunnilla, sekä katsellaan sen yhtiön mainoskanavaa, jonka omistajat sponsoroivat koulua” (Suoranta 2005, 175). Kasvatuksessa on tärkeää tulkita kriittisesti brändejä ja näyttää toteen niiden yhteydet niin omaan terveyteen ja elämäntapoihin kuin globaaleihin ihmisoikeus- ja ympäristönsuojelukysymyksiinkin.

Talossjärjestelmämme perustuu menestyksen aikaansaamiseen ennenkaikkea mainonnalla, ja siksi tarvitaan tietoisuutta siitä miten joukkoviestimet ja mainonta vaikuttavat arvoihin ja kulttuuriin. Pohdintojen lähtökohdaksi Suoranta esittää sarjan kysymyksiä:

Mikä tekee merkkifarkuista monin verroin muita farkkuja kalliimmat?

Mihin perustuu oletus, että jatkuvasti kasvava kulutus parantaa maailman hyväosaisen kuluttajaluokan elämänlaatua?

Onko nykyinen kulutuksemme taloudellisesti, sosiaalisesti ja ympäristön kannalta tasapainoista? Annetaanko meille aitoja vaihtoehtoja, joista voisimme todellisesti valita?

Mikäli kahteen viimeiseen vastataan kieltävästi, on kysyttävä,

millaisia keinoja meidän on keksittävä ja käytettävä, jotta voisimme todellisesti valita, jotta voimme saavuttaa toisenlaisen maailman.

Millainen on sellainen elämäntapa ja kulutusetiikka, jossa ensi sijalla on kaikkien ihmisten perustarpeiden täyttäminen?

(Suoranta 2005, 175)

Suorannan (2005, 147) mukaan on olemassa erityinen symbolien, kulutustavaroiden, kulttuuristen käytäntöjen ja tekniikoiden varasto, johon sisältyvien yleisesti hyväksytyjen kulttuuristen koodien lävitse yksilö rakentaa identiteettiään ja sosiaalisuuttaan. Paradoksaalisesti aidon valinnanvapauden sijaan tämä sinänsä rajattomalta tuntuva varasto on lähinnä yhdenmukaistanut kulttuuria. Musiikissa tämä näkyy erityisesti globalisaatioksi nimettyssä prosessissa, jossa kansainväliset levyjätit sovittavat konseptinsa paikallisiin perinteisiin karsiakseen kuluja ja toisaalta taatakseen menekin uudessa

toimintaympäristössä. (Suoranta 2005, 147.) Ei ole vaikeaa nähdä mihin sinänsä harmiton liiketoiminnallinen malli äärimmilleen vietyä johtaa.

Paikallisvärin hahmottamiseksi: Euroopan talousalue ja siitä kehittynyt unioni sai alkunsa tarpeesta luoda yhtenäiset Euroopan laajuiset markkinat maanosan kilpailukyvyn takaamiseksi erityisesti Yhdysvaltoja ja Japania vastaan (Nieminen & Pantti 2004, 54). Kulttuuripoliittista valtaa siirrettiin jäsenvaltioilta Euroopan unionille Maastrichtin sopimuksella 1992 (Erkkilä & Tiilikainen 2008, 64). Lainsäädäntö valmisteltiin silmälläpitäen kansallisten viestintä- ja media-alan rajojen murtumista, mutta samalla unohdettiin maanosan monimuotoisuus niin kielellisesti, kulttuurisesti kuin kansallisestikin. Yhtenä Unionin tavoitteena on ajatus yleisestä eurooppalaisesta kulttuuri-identiteetistä, i. kansallisten kulttuurien muodostamasta kokonaisuudesta. Käytännössä lopputulos heijastelee niin kielen, uskonnon, moraalien kuin historiakäsityksenkin kannalta maanosan suurimpien maiden ja kulttuuristen ryhmien piirteitä. (Nieminen & Pantti 2004, 54.)

Euroopan unionin tuomat odotukset kilpailun poistamiseksi on vienyt mediapoliittista näkökulmaa yritystalouden ja markkinoiden mukaiseksi. (Nieminen & Pantti 2004, 28.) Tarkistetussa Euroopan Unionin kulttuuripoliitikassa (2008) tavoitteiksi on asetettu jäsenvaltioiden kulttuuristen erityispiirteiden tukeminen sekä yhteisen eurooppalaisen kulttuuriperinnön vaaliminen. Euroopan komission asettamalla Kulttuuri 2007 -ohjelmalla ”pyritään edistämään rajatylittävää kulttuuriyhteistyötä ja vahvistamaan kulttuurin sosiaalista ja taloudellista merkitystä.” (Erkkilä & Tiilikainen 2008, 64.)

Vastaanoton konteksti esittävässä säveltaiteissa

Keskusteltaessa musiikin erityispiirteistä mediakasvatuksen kentällä tulevat luonnostaan esille italialaisen Gino Stefanin ajatukset. Stefanin mukaan antropologiset pohdinnat yleensä saavat kipinänsä vasta turhauttavasta

kosketuksesta toisiin kulttuureihin. Kulttuurishokki pakottaa kriittiseen pohdiskeluun ja etäisyyden hakemiseen – tai sitten takertumaan omaan perinteeseen, jolla ei välttämättä enää ole tulevaisuutta. Stefani ajattelee kompetenssia (eli “pätevyyttä, kyvykkyyttä”) yleisessä merkityksessä käsittäen tiedon ja taidon tehdä ja välittää jotain, i. kykyä tuottaa merkitystä musiikin avulla. Musiikki taas merkitsee Stefanille koko heterogeenistä yleisten käytäntöjen ja yksilöllisten kokemusten joukkoa, joka liittyy säveliin ja jota länsimaissa on totuttu erotuksesta nimittämään musiikiksi. (Stefani. 1985, 9.)

Oletuksen mukaan äärimmäisessä vaihtelevuudessaankin edelliseen musiikin määritelmään liittyy yhteisiä piirteitä. Näihin piirteisiin liittyy yhteinen ymmärryksen ja merkitysten välittämisen taito, joka koskee kaikkia tietyn kulttuurin jäseniä. Taito perustuu koodeihin, jotka ovat tosiasiallisesti korrelaatorakenteita liittäen toisiinsa kaksi luokkaa, joita voidaan nimittää joko ilmaukseksi ja sisällöksi, tai vaikkapa merkitseväksi ja merkityksi (vrt. Nieminen & Pantti 2004, 122 (semioottinen koodi)). Koodi voi toisinaan olla suoraviivainen korrelaatio soivan musiikillisen ilmauksen ja sisällön välillä (kuten auton äänimerkki maantieliikenteessä tai gregoriaaninen laulu osana keskiaikaisen katedraalin “kuvastoa”), toisaalta koodi voi olla jäsentävä korrelaatio jo hahmottuneen kentän ja toisen, vielä hahmottoman kentän välillä, jolloin jälkimmäinen mukautuu edelliseen. Lisäksi koodi voi olla kahta toistaiseksi hahmotonta kenttää samanaikaisesti korreloiva rakenne. Esimerkiksi tanssin koodit hahmottavat ja korreloivat yhtä aikaa sekä tanssikuviota että musiikkia (Stefani. 1985, 10). Tässä kehyksessä musiikillinen kompetenssi merkitsee siis kykyä tuottaa ja tunnistaa semioottista koodistoa soivan musiikin ja ympäröivän kulttuurin välillä.

Musiikillisen kompetenssin yleisessä mallissa ensimmäisenä ovat *yleiset koodit* eli loogiset skeemat, antropologiset toiminnot ja peruskaavat, joiden mukaan havaitsemme ja tulkitsemme kaiken (Stefani. 1985, 12). “Ennen kaikkea aistihavaintoskeemojen [– – –] perusteella sanomme, että ääni on korkea tai matala, lähellä tai kaukana, terävä tai pehmeä, kirkas tai samea, kova tai hiljainen, jne. Samanaikaisesti sovellamme loogisten kaavojen eli suhteellisen yksinkertaisten mielentoimintojen avulla kaikkeen todellisuuteen ja siis myös ääniin samuuden ja samanlaisuuden, samanarvoisuuden, vastakohtaisuuden välityksen, asteittaisuuden, muuntumisen ja muuttumisen, sisältyviiden, jne.

kategorioita” (Stefani. 1985, 15).

Toisena nimetään määräytyt *sosiaaliset käytännöt*, eli erityiset aineelliset tai merkkien tuottamistavat. Näihin voidaan katsoa kuuluviksi paitsi kulttuuri-instituutiot (kieli, pukeutuminen, maanviljelys, teollinen työ, urheilu, näytökset, jne.), myös niiden joukossa musiikilliset instituutiot (konsertti, kritiikki, jne). “Merkityksen muodostaminen sävelin tapahtuu siis määräytyistä sosiaalisista käytännöistä lainattujen koodien välityksellä. Näin jonkun klassisen musiikkikappaleen alku hahmotetaan ja havaitaan seremoniallisena sisääntulona tai puheen alkuna; melodian jäsennystä pidetään puheenomaisena ‘fraseerausena’ kielellisen mallin mukaan; laulun melodiset ja dynaamiset kaaret ja modulaatiot muistuttavat puhutun ilmauksellista intonaatiota (persoonaton resitaatio, huudahdukset, kysymykset, huudot, valitukset, tuskan, raivon, hellyyden ilmaukset, jne.); useat musiikilliset rytmit ja mitat muistuttavat välittömästi vastaavia runouden ja tanssin metrisiä yksiköjä; ja niin edelleen” (Stefani. 1985, 16). Kielen, teatterin ja leikin käytännöt ovat aina olleet näitä koodeja, samoin kuin tieteen käytännöt varsinkin 1950-luvulta alkaen. Tässä yhteydessä Stefani ihmettelee sitä, kuinka monien nykysäveltäjien ja esimerkiksi elektroninen musiikki kadottavat merkityksensä musiikkina toisissa ja säilyttävät musiikkiutensa toisissa yhteyksissä. (Stefani 1985, 17.)

Kolmantena tarkastelussa ovat *musiikilliset tekniikat* eli musiikillisten käytäntöjen menetelmät – soittimet, asteikot, sävellysmuodot. Koodien monimuotoisuus muodostuu musiikin eri ominaisuuksista, kuten korkeudesta, kestosta, dynamiikasta, sointiväristä, hahmotuksesta tai soittotavasta, jotka järjestyvät yleisten ja sosiaalisten koodien mukaan. Vahvimmaltakin näyttävä koodi eli sävelkoodi on niin ikään vain koodi, joka perustuu merkki- ja merkitysjärjestelmän tasojen kilpailuun: esimerkiksi oktaaviliike ilmaisee joillekin mahtipontisuutta; diatonisuus lineaarisen tai rauhallisen ja kromaattisuus kiemurtelevan tai levottoman tunnetta; sekä länsimaissa ehkäpä ilmeisimpänä duuri- ja mollisävellajit selkeine kaksitahoisuuksineen. Lisäksi musiikkia voidaan ajatella ja konstruoida monella eri järjestelmällä: esimerkiksi dodekafonia, sarjallisuus, stokastisuus. Ne kaikki ovat tonaalisuuden kanssa tasaveroisia musiikillisia ‘kieliä’. (Stefani 1985, 19.)

Seuraava taso teoriassa muodostuu aikakauden, lajin, koulukunnan tai tekijän *tyylistä toteuttaa* musiikillisia tai yleisiä koodeja. “Tyyli koostuu

aikakaudelle, ympäristölle tai tekijälle tyypillisistä musiikin muodostamistavoista, niiden muodollisista ja 'teknisistä' piirteistä sekä itse tuottamisen välineiden, prosessien ja kontekstien jäljestä musiikissa" (Stefani. 1985, 20). Tyyllilliset koodit voivat viitata toisaalta musiikillisten tekniikoiden, toisaalta sosiaalisten käytäntöjen tasolle. "Tyylin kompetenssi lisää musiikillisiin järjestelmiin jäännöksen eli ottaa keksinnön käyttöön; sosiaalisia käytäntöjä puolestaan rikastuttavat määrättyihin henkilöihin ja konteksteihin liittyvät kokemukset" (Stefani. 1985, 20).

"Autonominen taiteellis-esteetinen sävellys toteutuu ennemmin tyylien kuin järjestelmien (jotka palvelevat aina useita sävellyksiä) tasolla, mutta vielä suuremmassa määrin – ja joillekin pelkästään – yksittäisten teosten, yksittäisten taiteellisten objektien ja tapahtumien tasolla" (Stefani. 1985, 20). Viimeisenä järjestyksessä tulevatkin *yksittäiset musiikkiteokset*, joihin liittyvä kompetenssi tarkoittaa rekisteröivää teoksen tunnistamista. Teoksen identifioiminen on alin taso, ja se edellyttää erityisiä keksimis- tai merkityksenluomisen kykyjä ainoastaan silloin, kun teos on vaikeasti tulkittava tai kuulijalle tuntematon.

Stefanin (1985, 20) mukaan yksittäisteoksen tason ehdoton etusija kyseenalaistuu luontevasti esimerkiksi jazzissa tai avantgarden poetiikoissa, muistuttaen niistä funktioiden moninaisuudesta, joita musiikki on alkanut eri aloilla saada. Luovuuden eri vaiheet (vrt. Vuorela 2010: tanssiteos tanssiteoksen synnystä) elävät omaa elämäänsä, jossa luonnos, malli tai idea voivat itsessään saada taiteellisia tehtäviä tai arvoja. Monet niistä toteutuvat riipumatta siitä ainutkertaisesta ja arvovaltaisesta toteutuksesta joka teos itsessään on. "Rajallisen tuotteen rinnalla on kiinnostus kasvanut myös tuottamisprosesseihin; ja jos on mieltä pohtia levitettävien musiikkituotteiden laatua, on yhtä aiheellista pohtia sitä, miten voidaan levittää sävelillä tapahtuvaa merkityksen tuottamiskykyä" (Stefani. 1985, 20).

Stefanin nähdäkseni hiukan vanhahtavat pääteesit *taiteellinen ja kansanomainen kompetenssi* viittaavat siis valmiuteen tunnistaa edellisiä määritelmiä. Taiteellinen kompetenssi pyrkii ensi sijassa taiteellis-esteettiseen säveltyöskentelyyn, ja teoksen tasoa pidetään tällöin relevanteimpana ja muita tasoja aina asteittain vähemmän tärkeinä. Kansanomainen kompetenssi pyrkii säveltyöskentelyn yleiseen ja funktionaaliseen omaksumiseen korostaen yleisiä

ja sosiaalisia tasoja ja asteittain vähemmän muita tasoja (Stefani. 1985, 23).

Jaottelu on järkeenkäypä mutta reaalityodellisuutta kuvatakseen aivan liian kärjistetty: "Erilaiset sosiaaliset musiikkikäsitteet asettavat etusijalle milloin yhden, milloin toisen tason ja vetävät sen päälle kaikki muut. Jos haluamme muodostaa (vaikkakaan se ei ole välttämätöntä) kaavion, joka voi toimia yhteisenä viitekehystenä useille yksittäisiä musiikkikäsitteitä vastaaville eri malleille, eri tasojen tulee olla käytettävissä kaikissa lähetysmistavoissa ja hierarkioissa..." (Stefani. 1985, 26). Stefani päätyy kuvallisesti ilmaisemaan teoriansa viisisaraisen tähden muotoon, jonka sakaroita – siis yleisten koodien, sosiaalisten käytäntöjen, musiikillisten tekniikkain, tyylien ja yksittäisten teosten tasoja – yhdistelemällä tai peittämällä saadaan likimainen kuva loputtomista mahdollisista tavoista nauttia ja käyttää musiikkia: taiteena tai tieteenä, teoksina tai tajunnanvirtana, yhteiskunnallisena tai täysin epäpoliittisena.

Yhteiskuntaan kasvaminen

Vaikka vanhemmat eivät mieltäisi itseään ollenkaan kasvattajiksi saati jonkin tietyn filosofian tai suuntauksen edustajiksi, ovat vanhemmuus ja perhe silti kyllästetyt kulloisenkin aikakauden ja yhteisön kasvatusideologioilla (Värri 2002, 105). Lapset ovat sekä tunteen että järjen tasolla riippuvaisia vanhempiensa todellisuuskäsityksestä – yhteiskunnan institutionaalisesta todellisuudesta tapoineen, sääntöineen, normeineen ja ajankäsitteellinen – jonka he primaarisosialisaatiossa väistämättä perivät. Tätä sosiaalista maailmaa lapset tuskin aluksi kykenevät ymmärtämään, jolloin kohdataan peruskysymys: "mikä estää primaarisosialisaatiota olemasta välinpitämätöntä, alistavaa tai nöyryyttävää – siis vaikutukseltaan yhtä paha kuin tarkoituksellinen indoktrinaatio ja manipulaatio?" Tällainen kasvattajien suhde kasvatettaviin edellyttää ajoittaista kriittistä kasvatuskäsitysten ja -periaatteiden arviointia. "Dialogisen kasvatuksen perusehto on, että vanhemmat kykenevät

itsetutkiskelunsa ja lapseltaan saamansa palautteen avulla mukauttamaan ja korjaamaan omia kasvatuskäsityksiään, jotta ne olisivat lapsen arvoa kunnioittavia nykyhetkissä kasvatussuhteessa.” (Värri 2002, 118.)

Koska pienellä lapsella ei ole jäsentynyttä ja moniulotteista käsitteellistä horisonttia, hänen ihmettelynsä on vilpitöntä, saivartelematonta, vakavaa ja termeillä viisastelusta tietämätöntä (Värri 2002, 139). Vilpitön tiedonjano yhdistyy perusturvallisuuden hakuun, olemassaolon ihmettely vakuutukseen siitä, että kaikki on hyvin. Isompi lapsi taas on altis ikävillekin totuuksille. Niitä ei häneltä tule peittääkään, muttei myöskään riistää tämän elämänuskoa liiallisilla kauhutarinoilla; lapsi ja nuori tarvitsee toivoa, luottamusta omiin kykyihin ja olemisen mielekkyyteen. Toivo ja luottamus on kuitenkin helpposammuttaa kyynisyydellä, nihilistisyydellä ja autoritaarisuudella, tai vähättelemällä lapsen kokemuksia ja osoittamalla olevansa kaikessa häntä parempi. Lasta olisi autettava ymmärtämään maailmasuhdettaan, ottamaan vastuuta olemassaolostaan sekä suhtautumaan luottavaisesti tulevaan. (Värri 2002, 139.)

Juha Varton (2009) mukaan merkittävä este minätietoisuuden kehittymiselle voi olla kasvattajan tarve pakonomaisesti hallita pienen lapsen aiheuttama luonnollinen tilanne, joka kasvattajalta edellyttäisi ”vastaamista välittömiin älyttömyyksiin.” Kasvatuksessa ehdoton lasten maailmaan mukaan meneminen on parasta vastuun kantamista; lasta tulee auttaa pysymään omassa leikin maailmassa, jotta ehkäistään hänen myöhempää ”linnoittautumista omaan totaliteettiinsa.” (Varto 2009.)

Varton (2002, 56) edellistäkin runollisemmin sanoin: ”tutkija ei voi paeta omia kokemuksiaan kasvatettuna, kasvattajana ja kasvatuksen maailmassa toimijana, vaan on hänen voimansa juuri näiden piirteiden tunnistamisessa.” Kasvattajan velvollisuus on vastata kysymyksiin, jotka koskevat yhteisön uskomusten, myyttien, kieltojen ja kaiken vielä erittelemättömän toteutumista ja edistymistä omassa toimissa, ja pyrkiä kohti vastausta myös niissä aiheissa, joita ei aiemmin ole ymmärtänyt kysyä. Vastauksista muodostuu kasvattajan konkreettinen ihmiskäsitys, joka määrittelee hänen asemoitumistaan ja oletuksiaan, kysymyksenasettelujaan ja kysymättä jättämisensä. On täten tärkeää astua alas jalustalta, ja otettava vastaan oma kriittinen paikkansa yhteiskunnassa; näin kasvatuksen tutkija ei ole ”vallan väline vaan este vallan

tasaiselle toteutumiselle.” (Varto 2002, 56.)

Palaan vielä viihteen olemukseen kasvattajanamme. Niemisen ja Pantin (2004, 32) näkemyksen mukaan viihde ei ole poliittisen keskustelun ja tiedonvälityksen vastakohta, vaan kiistaton osa demokratian tukipilaria niiden rinnalla. Fiktiivisetkin mediatekstit tuottavat arkiymmärrystä ja kehystävät todellisuutta; viihteessä kysymyksellistetään luontevasti (vaikkakin kuvitteellisin hahmoin) sukupuoli-, rotu-, vanhemmuus- tai seksuaalisen suuntauksen ajatuksia, joten ei voida ajatella etteikö tällä olisi poliittisiakin seuraamuksia. (Nieminen & Pantti 2004, 32.)

Medioitumisen myötä perinteinen jako korkeakulttuuriin ja matalaan, vakavaan ja kevyeen on hämärtynyt, ja korkeakulttuurista onkin monin paikoin tullut populaarikulttuuria. Ajatusta korkeaan ja matalaan jaottelun hämärtymisestä on kritisoitu väitteillä ja tutkimuksilla, joiden mukaan korkeammin koulutetut ihmiset kuluttavat sekä populaarikulttuuria sekä perinteistä korkeakulttuuria, mutta vähemmän koulutetut eivät kiinnostu korkeakulttuurin saavutuksista. Toisaalta yhteiskuntaluokkien välistä taistelua elämän eri alueilla kiistatta jäsentävät makutottumusten ja elämäntyylin kaltaiset seikat. Koulutuksessa, työelämässä ja harrastuksissa on mahdollista tehdä valintoja joilla korostaa identiteettiä ja erottuu muista sosiaalisista ryhmistä. Feodaaliyhteiskunnassa säädyt jakoivat ihmiset selkeisiin luokkiin. Nykyään pesäeroa johonkin viiteryhmään, johon ei haluta katsottavan kuuluvaksi, voidaan tehdä lähinnä kulutustottumuksilla. (Nieminen & Pantti 2004, 121.)

Kysymystä mediatekstien laadusta ei muutenkaan voida ohittaa vetoamalla yksilölliseen makuun tai tekstien monimerkityksisyyteen. Monesti kaupallistumisen nähdään liittyvän laadun huononemiseen, vaikka laadun hyvyttä tai huonoutta on äärimmäisen vaikeaa arvottaa. Arvohierarkiat ovat pitkälti historiallisia ja lisäksi sidottuja arvotettavaan asiaan ja diskursiiviseen kontekstiin; arviointiperusteet vaihtelevat suuresti tilanteen ja arvosteluvien ihmisten mukaan. Vastuu tekstien laadusta pysyy yleisön medialukutaidon kasvunkin jälkeen tekstien tuottajilla, sillä yleisö voi todellisuudessa valita vain heidän reaalisesti saatavilla olevista esityksistä (Nieminen & Pantti 2004, 137), medioitumisen rajattoman kasvun tunteesta huolimatta.

Juha Suorannan (2005, 143) mukaan olisi ideologista väittää

kulttuuriteollisuuden tuottavan vain sitä, mitä ihmiset ostavat. Tarpeita tuotetaan mainonnalla, ja kulttuuriteollisuuden kohdistaessa mainontaansa ovat lapset entistäkin tärkeämpi kohderyhmä. Aineellinen kulutustarpeiden tyydytys on laajentunut koskemaan myös emotionaalisia ja esteettisiä tarpeita, joten esimerkiksi nykyinen musiikkiteollisuus perustuu suurelta osin keinotekoisien tarpeiden tuottamiseen ja myymiseen monenlaisten hybridituotteiden avulla. Käytännössä esiintyjään liitetään mainoksia, joissa saattaa olla harkitsemattomia haitallisia sivuvaikutuksia (kuten korostunut aggressivisuus tai pornografisuus) ja joilla luodaan lasten ja nuorten kulutusilmapiiriä. Musiikkiteollisuus tuottaa tavaroituneita tarpeita, joita vauhditetaan ihmisyyksilön käsityskyvyn rajat ylittävillä jättimäisillä mainoskampanjoilla. (Suoranta 2005, 143.)

Kasvatus ei ole ensisijaisesti tiedollisen eikä taidollisen, vaan pikemminkin etiikan ja moraalien tasolla tapahtuvaa ajattelun ja käytäntöjen hiomista ja edelleenlähettämistä. Median moninaisista vaikutuksista tietoisiksi tulemista voidaan pitää tietokoneen käytön veroisena kansalaisen perustaitona, jota tulee opiskella ja opettaa kouluissa ja kansanopistoissa. (Suoranta 2003, 69.) Opettajuuteen ja opettajankoulutukseen tulisikin liittää monitieteisiä tutkimuskohteita, kuten kulttuurintutkimuksellista, filosofista tai sosiologista aineistoa. Tällöin voitaisiin pohtia esimerkiksi luokkahuonekäytänteiden sosiaalista rakentumista tai kunkin oppiaineen tieteellistä perustaa. (Suoranta 2003, 58.)

Pohdinta musiikin erityisominaisuuksista viihteen yhtenä politiikkaa luovana osana johdattaa musiikkiteollisuuden kulttuurisen ja taloudellisen vallan alkulähteille. Musiikki luo ja vahvistaa poliittisia kokemuksia, ja sen katsotaan voivan kantaa ainakin kolmenlaisia käyttöyhteyksiä (Suoranta 2005, 163). Ensinnäkin musiikki voi olla yhteiskunnallisen tai poliittisen liikkeen protesti tai itsessään protestin muoto; näin tulkitaan esimerkiksi 1970-luvun suomalainen laululiike tai tietyt osat Suomi-hiphopista. Toisaalta musiikki voi olla iso osa kulttuurisen identiteetin etsintää, kuten mustille nuorille Yhdysvaltain ghettoissa tai kolmanneksi musiikilla voi olla vieläkin käytännöllisempi tehtävä poliittisen päämäärän edistämiseksi. (Suoranta 2005, 163.) Voi olla vaikeaa keksiä käytännönläheisempää esimerkkiä kuin kuuluisa venäläispommin laukaisun ehkäiseminen Säkijärven polkkaa soittamalla.

Tosin tässäkin tilanteessa vaikutus perustui muille kuin musiikillis-esteettisille seikoille, nimittäin signaalin häirinnälle tietyillä radiotaajuuksilla; Shostakovichin musiikki olisi luullakseni toiminut aivan yhtä hyvin.

Tästä herää luonnollisesti kysymys, mihin poliittinen vaikutus musiikissa voisi perustua. Suorannan (2005, 163) mukaan tärkeitä ovat ominaisuudet kuten rytmi, sävelkorkeus, tempo tai instrumenttien erityispiirteet – usein kantaaottavan lyriikan ohella. Yhdistyessään yhteiskunnalliseen ja yksilön kokemusmaailmaan nämä ominaisuudet voivat tarkoituksella tai tahattomasti herättää kuulijoissa esimerkiksi taistelumieltä, toivoa tai solidaarisuutta ja siten vaikuttaa jollain poliittisia seuraamuksia tuottavalla tavalla. (Suoranta 2005, 163.) Ei ole mielekasta erottaa musiikillisiä ominaisuuksia kulttuurisosiaalisesta yhteydestä, mutta musiikin oletettuja tai odotettavissa olevia poliittisia vaikutuksia voi kuitenkin yrittää selvittää itselleen seuraavien kysymysten avulla:

Millaisesta musiikista ja millaisista musiikillisista kokemuksista tai elämyksistä elämäni täyttyy?

Miksi?

Miten musiikkimakuni on kehittynyt? Voiko se kehittyä edelleen?

Kuka ja mikä siihen vaikuttaa?

Onko olemassa muunlaista musiikkia kuin se, jota kuuntelen?

Millaista musiikkia tehdään Norjassa, Afrikassa tai Etelä-Amerikassa?

Voidaanko niiden yhteydessä puhua yhdestä perinteestä vai perinteiden kirjosta?

Millaisia musiikin välittämiä kulttuurimuotoja jää rahan ja median välittämän kulttuurin varjoon?

Onko olemassa vaihtoehtoja?

(Suoranta 2005, 163)

Opettajien työ kouluissa on opetussuunnitelmien ja määräysten värittämää (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003, 84). Opetussuunnitelmat, jotka ovat asiantuntija- ja virkamiestyön kompromissien tulos, kadottavat helposti

sisäisen yhtenäisyytensä päämääriä ja arviointiperusteita koskevan yleisen ymmärrettävyyden. Perinteiset käytännöt ja koulun tai maan tavat elävät sitkeästi silloin, kun huolella valmisteltu uusi opetussuunnitelma arkistoidaan hyllyyn suoraan ymmärtämättä sen sisältöä. Tällaisessa pedagogisen valtatyhjien tilanteessa esimerkiksi oppikirjojen sisältö ja rakenne voivat määrittää opetusta enemmän kuin kirjatut tavoitteet. (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003, 84.) Toisaalta opettajan persoonallisuuden näkyminen saatetaan kokea kouluyhteisössä uhkana tasa-arvolle tai ammatilliselle sosiaalistumiselle, joka muodostaa opettajan autonomian toisen, kollegoihin ja oppijoihin kohdistuvan kysymyksenasettelun tason (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003, 87). Tilannehan on mitä oivallisinkin esimerkiksi koulubrändäyksen näkymien kannalta.

Juha Suorannan (2003, 64) mielestä juridiset esteet pedagogiselle itsemääräämiselle koululaitoksessa ovat vähentyneet. Opettajainkoulutuksen sisäiset käytännöt sen sijaan pitävät huolta, ettei opiskelijoita nähdä uteliaina ja täysivaltaisina medioituneen todellisuuden tulkitsijoina, ja ettei heitä kannusteta "kuvittelu- ja osallistumiskyvyn kehittämiseen pakottamatta opiskelijoiden mediatäyteistä elämäkokemusta koulun antamaan tulkintakehykseen." (Suoranta 2003, 64.)

Ratkaisuksi Suoranta (2005, 163) tarjoaa osallistavan kasvatuksen ideaa, eli keskustelua tavoiteltaviksi katsottavista asioista, yhteisen kulttuurin rikastuttamisesta, sekä kulttuurisen luovuuden lisäämisestä. Media- ja populaarikulttuurinen identiteettityö nousee tällöin osallistavan kasvatuksen keskeiseksi muodoksi, kun lähtökohtana ovat oppijoiden omat mediakokemukset ja niiden työstäminen toiminnallisilla tavoin. Kulttuurin kentät kuuluvat kaikille erityisesti puhuttaessa sosiaalisesta elämästä, jossa yksityiset ja yleiset oppimiskokemukset syntyvät. Opetuksen sisällöt määrittyvät osittain myös sen pohjalta, mitä osallistujat itse pitävät tärkeinä; ts. opettajan tulee tuntea oppilaiden kokemusmaailma perinpohjin työn ohjausta suunnitellessaan. Osallistava kasvatusta on siis "vapauden saareke, jossa osallistujat voivat perehtyä omiin kiinnostuksen kohteisiinsa." (Suoranta 2005, 163.)

Suoranta (2003, 83) pelkää, että mediaväkivallan vastustajien populistisella esiintymisellä yksilöidään pieniä asioita suurempien

yhteiskunnallisten ongelmien kustannuksella. Yksilöiden mielettömyyden sijaan olisi syytä miettiä syitä yhteiskunnan mielettömyyteen. Huomiota keräävillä asiantuntijapuheilla tullaan myös leimanneeksi vanhemmat ja muut kasvattajat kasvatuksesta tietämättömiksi itsekin suorastaan holhousta tarvitseviksi. (Suoranta 2003, 83.) Kasvattajan työn painopiste olisi muutettava tiedon jakamisen sijaan avoimeen oivaltamiseen kannustavaksi ja huolen sijaan huolehtimiseen. Tarvitaan elämäntapoihin ja ajankäyttöön liittyviä taitoja ja valintoja, sekä esimerkiksi pohdintaa siitä mitä viestivälineitä todellisuudessa tarvitaan – vai tarvitaanko mitään. Ajatus sisältää vaatimuksen jonkinasteisesta kaikkiruokaisuudesta median suhteen; iltapäivälehdet, televisio, uutuukselokuvat, kaikkien seuraamisesta saatava tietämys auttaa muodostamaan kuvaa kulttuurin aikakaudesta ja nykyhetken (piilo)vaikuttamisen monista menetelmistä. (Suoranta 2003, 85.)

Osittain samoilla linjoilla on kirjassaan Helsingin yliopiston elokuvatuotkimuksen professori Jukka Sihvonen (Sihvonen 2004, 65). Mediatekstit voivat yhtäältä tarjota audiovisuaalisten elämysten ja tunnekokemusten muodossa kanavan sosiaalisen eristäytyneistyden aiheuttaman psyykkisen stressin purkamiseksi; media siis kasvattaa ilmaisemaan tunteita. Toisaalta pitkäaikainen yhtäjaksoinen sosiaalinen eristäytyminen sekä jatkuva psyykkinen paine saattavat johtaa hallusinatoriseen reaalityodellisuuden uhkaavaksi kokemiseen; tässä tapauksessa median (erityisesti tietokonepelit ja televisio) katsotaan yleensä aiheuttaneen tuon sosiaalisen eristämisen sekä psyykkisen paineen. Väitteiden päämäärä on selkeästi erilainen, mutta niitä yhdistää median kasvatusta vaikutusten tunnustaminen. Tämän jälkeen onkin Sihvosen (2004, 65) mukaan helppoa leikillisesti leimata kaikki medialle altistuneet kasvatusta tarvitseviksi ja keskenkasvuiksi olennoiksi, ja hahmotella turvakseen monia mediakasvatuksen hankkeita. (Sihvonen 2004, 65.)

Sihvosen mukaan (2004, 72) tiedotusvälineiden oma huolestuneisuus median vaikutuksista ja taipumus pitää yllä keskustelua on osoitus mediakasvatuksen tarpeellisuudesta. Tarvitaan laajaa ja perusteellista eri medioiden tunnuspiirteiden, toimintatapojen, käytön ja kokemusten tutkimusta ja opiskelua. Tällaisen opiskelun tavoitteena tulisi olla korkea itsetunto, jolle "tuntematon tulevaisuus on positiivinen ja aktiivinen haaste, eikä pelonsekaista

alistumista jo ennalta pilaantuneeksi mielletyn kohtalon edessä”, sekä sellainen tietoisuus em. asioista, josta voitaisiin käyttää termiä mediataju. (Sihvonen 2004, 72.)

Kriittisen pedagogiikan keskeisten hahmojen Henry A. Giroux’n ja Peter McLarenin (2001, 229) sanoin, taiteilijoiden ja muiden kasvattajien tulee etsiä opetuskäytäntöjä, joissa “valtaan, politiikkaan ja etiikkaan liittyvät pohdinnat välittävät teini-ikäisen, toiseen suhteessa olevan ruumiin diskurssit ja representaatiot.” Nuoria on kasvatettava kriittisiksi ja tunnistamaan tavat, joilla valta vaikuttaa heihin ja ennen kaikkea heidän kauttaan. Opetuskäytäntöjen ei tule sotkea yleisiä ja henkilökohtaisia ongelmia, tai laajemmin hyväksyä järjestelmällistä sortoa, vaan tarjoavat “perustan improvisoinnille ja vastuulliselle vastarinnalle.” (Giroux & McLaren 2001, 229.)

Yleissivistyksestä

Juha Varton (2002, 96) yleissivistävyyden määritelmässä sivistys auttaa yksikköä ja kulttuuria selviämään silloinkin, kun nykyinen rakenne ei enää päde. Koululaitosta tarkasteltaessa sivistys on nähtävä ihmisten kasvattamisena, ei kansalaisten, kuluttajien, työntekijöiden tai taloudellisten yksiköiden. (Varto 2002, 96.)

Suoranta (2005, 150) esittää epäilynsä siitä, että koulutyön ja mediakulttuurin välinen yhteys – tai sen puuttuminen – on mahdollisesti syynä osaan sosiaalisista ja psyykkisistä vaikeuksista koulussa. Monille oppilaille populaarikulttuuriin liittyvä identiteettityö tuntuu houkuttelevammalta kuin koulun välittämä tieto, jolla ei tunnu olevan paljon väliä. Eron häivyttämiseen koulun ja mediamaailman väliltä ei myöskään ole tarvetta, mutta erilaisten näkemysten ja kokemusten välille tarvitaan ymmärrystä. Koulu olisi pysyvyydessään sovelias rakenne auttamaan identiteettien järjestämisessä, ja sukupolvierosta huolimatta oppilaiden ja opettajien dialogissa voisi syntyä

uudenlaista aikalaiskritiikkiä (Suoranta 2005, 150), joka Varton (2002, 96) idean mukaan sekä auttaisi sopeutumaan uuteen että luomaan uutta kulttuurisesti (Varto 2002, 96).

Heidi Westerlund (2005, 258) on tutkinut erityisesti musiikkikasvatuksen roolia kokonaisvaltaisessa ihmiseksi kasvamisessa. Päämäärien suhteen Westerlund (2005, 262) muistuttaa, että musiikilliset arvot niiden sosiaalisella ja kulttuurisella tasolla (vrt. Stefani 1985) eivät suoraan vaikuta oppilaan arvokokemukseen samasta asiasta. Turhan usein kasvatuksen tavoitteet nivotaan oppilasta yleisempään (ylevämpään) asiaan, vaikka todellisuudessa lapsi ei anna arvoa sille, mihin ei ole vielä tutustunut. Keinot oppilaan mielenkiinnon herättämiseksi eivät ole minkään erityisen metodin tai varman ohjelmistovalinnan takaamat. Itseisarvoisuus irrotettuna oppilaan kokemusmaailmasta ei takaa arvokokemusta tai henkistä kasvua, ja sikäli musiikkikasvatuksen nykyaikainen haaste ei olekaan arvojen parempi tiedostaminen tai musiikillisen ja ei-musiikillisen erotteleminen. (Westerlund 2005, 262.)

Kaikki musiikillis-kasvatuksellinen toiminta voidaan nähdä keinona tai välineenä oppilaan elämässä, sillä onnistumiskokemusten tärkeys tulee esiin ennemmin tai myöhemmin. Musiikin välineellinen arvo ei silti ole sama kuin esimerkiksi tietokoneen hyödyllisyys nuotintamisessa, eikä liioin pelkästään valmistautumisessa tulevaan elämään tai kulttuuristen ennalta annettujen päämäärien omaksumisessa. Musiikkikasvatus on sen sijaan ”laadun ja merkitysulottuvuuksien aktiivista rekonstruoimista siten, että se vaikuttaa oppilaan tulevaisuuteen” (Westerlund 2005, 258) ja sen tulee ”toteuttaa taiteen globaalia välineellistä päämäärää, kokemuksen ja elämän laadun parantamista, oppilaan omista lähtökohdista käsin”. (Westerlund 2005, 262.)

Lienee tarpeen muistuttaa, että nyt puhutaan jokaiselle koululaiselle jaettavasta henkisestä pääomasta ja elämäntaidosta erotettuna valmiuksista, jotka takaavat menetyksekkään muusikon kansainvälisen uran. Palaan tähän kirjoitukseni viimeisessä luvussa.

Erja Kosonen esittää väitöskirjansa loppulauseessa tutkimusaineiston ja kokemuksensa pohjalta varsin järkeenkäypiä yleistyksiä. Kososen mukaan (2001, 134) nykyoppilat sukuloivat vaihtoehtojen viidakossa valiten itseä kiinnostavimmat tyylit ja genret. Kuuliaisimmille vallitseva opetuskäytäntö

soveltuu sellaisenaan, mutta monia vetää puoleensa myös soittotuntien ulkopuolinen maailma; syntyy jako soittotuntien musiikkiin ja vapaa-ajan musiikkiin, joiden välinen yhteys on mahdollisesti katoamassa. Opetuksen pitäytyessä ainoastaan perinteisessä joillekin sopivassa tyyliässä menetetään helposti uusien musiikin harrastajien kiinnostus. "Aikamme musiikissa elävät rinnakkain niin klassinen kuin populaarimusiikki ja myös monet etniset musiikkikulttuurit. Pianolla soitetaan myös muuta kuin klassista musiikkia ja sitä tekevät niin nuoret kuin aikuisetkin" (Kosonen 2001, 134). Jyrkkä jako klassiseen ja populaariin, puolesta tai vastaan, ei enää ole relevantti tapa mieltää opetuksen laatukriteerejä. Lisäksi musiikin ammattilaisilta edellytettäneen jatkossa enenevää monipuolisuutta ja monialaisuutta sekä oman että muiden musiikkikulttuurien suhteen. Opettajan ei kuitenkaan tarvitse olla asiantuntija kaikilla aloilla enempää kuin aiemminkaan, vaan tärkeää on taito etsiä tietoa ja asiantuntemusta kulloisenkin oppilaan tilanteeseen sopivasti. (Kosonen 2001, 134.)

Kososen (2001, 135) käyttämä pedagogis-tieteellinen ilmaus "itäinen komponentti" viittaa nykytilanteen potevan jälkitauteja entisen itäblokin kulttuuripiirissä suositusta kurinpidollisesti tiukasta pedagogiikasta. Lapsi ei nykyäänkään harjoittele tavoitteenaan paikka tähtitaivaalla tai musiikin ammattilaisena. Valveutuneena kasvattajanakin motivaation soisi löytyvän lähempää lapsen kokemuspiiriä, esimerkiksi soittamisen ja opiskelun leikonomaisuudesta. Tämä ei sulkisi pois lapsen mahdollisuutta tulla arvostetuksi ammattilaiseksi tai kelvolliseksi harrastajaksi, mikäli aiheesta myöhemmin kiinnostuu. (Kosonen 2001, 135.)

Yhteiskunnan tuki painottuu ylivoimaisesti länsimaisen klassisen taidemusiikin opetukseen ja edistämiseen ja siitä omaksuttuihin opetuskäytäntöihin. Musiikkia tulisi voida harrastaa ja opiskella tasavertaisesti ilman taloudellisia esteitä. Viimeistään koulujen musiikinopetus on nähtävä mielekkään musiikillisen sivistyksen takaajana tilanteessa, jossa perheellä ei siihen syytä tai toisesta ole mahdollisuutta. Musiikin tärkeyttä kulttuurisen ja viestinnällisen kanssakäymisen oppimisessa ei päättävissä elimissä kuitenkaan vielä riittävästi tiedosteta. (Kosonen 2001, 135.)

Gino Stefani (1985, 17) kiinnittää huomiota eritoten joidenkin

muusikoiden taipumukseen kieltää musiikillisten tekniikoiden merkitysopillinen ulottuvuus: "...jos musiikki on heille olennaisesti asioiden tuottamista, yleiselle kompetenssille (eli yhteisölle) se on aina merkityksen, so. merkin tuottamista. Siksi tässä vaiheessa tulee erityisesti ottaa huomioon koko yhteisö eli yleisö" (Stefani 1985, 17). Toisin sanoen, kyky puhua ja ymmärtää puhuttua kieltä on eri asia kuin opiskella kirjoitusta ja kielioppia. Vasta tekniikan tasolla voidaan puhua taiteesta nimenomaisesti päämääränä ja siten autonomisena muihin sosiaalisiin käytäntöihin nähden. "Suppeimmassa merkityksessään – joka muuten on hyvin edustettuna omassa yhteiskunnassamme – tuo määritelmä voitaisiin saattaa muotoon 'nuottien taide'. [– – –] ...taiteellis-esteettinen sävelten työstäminen voi yhtäältä toteutua hyvin, kuten on nähty ja tullaan vielä näkemään, myös nuottikirjoituksen ulkopuolella; toisaalta eri notaatiotavat palvelevat myös sosiaalisia käytäntöjä (tietyt signaalit, tanssi, esitys. terapia, jne.), joissa 'autonominen' taiteellis-esteettinen tarkoitusperä ei ole ensisijainen tai relevantti" (Stefani. 1985, 19).

Musiikin kielenä käsitetään usein musiikki itse moninaisuudessaan ja keskusteluvuudessaan. Kenties keskustelua herättääkseen Stefani (1985, 31) palaa uudelleen muusikoihin, "joilla on taipumus samaistaa musiikillinen kieli järjestelmään, tekniikkaan, sävellyskäytäntöön. He puhuvat tonaalisesta, dodekafonisesta, tai sarjallisesta kielestä, jolloin he ottavat huomioon yksinomaan säveltäjän teknisen ja teoreettisen näkökulman; heitä ei kiinnosta kysyä, kuinka nämä järjestelmät ja tekniikat voivat kantaa merkitykset tai liittyä yksikköjen verkostoon" (Stefani. 1985, 31). Koska kieli on korrelaatio tietyn äänteen ja niiden eri todellisuuksien välillä, joihin äänne viittaa (l. suhde ilmaisujen ja sisältöjen välillä), olisi vahingollista tällä tavoin köyhdyttää musiikin kieli tarkoittamaan pelkkää valmistustekniikkaa. Erikoistuneen kieliteorian vaatimus kätkee kielen todellisen sosiaalisen luonteen ja suosii pelkästään asiantuntijoiden (tai sellaisiksi ilmoittautuvien) intressejä ja etuoikeuksia. Kielestä kommunikaatiovälineenä poiketen musiikki on merkitysten moniarvoista tuottamista, joka rinnastuu ennemminkin muihin moniselitteisiin sosiaalisiin käytäntöihin, kuten tanssiin, teatteriin, elokuvaan tai miksei myös pukeutumiseen, sisustukseen ja kaupunkisuunnitteluun. "...muiden kulttuuristen ilmausten tavoin musiikki on heterogeeninen kokonaisuus, kirjava maailma, jossa eri lajit elävät jokseenkin orgaanisessa ja

ristiriitaisessa yhteydessä...” (Stefani. 1985, 31).

Soile Närhi (2007, 24) toteaa kuinka tärkeää yleisessä musiikkikasvatustyössä on jokaisen mahdollisuus onnistua haasteissa omalla tasollaan. Mahdollisuus harrastamiseen ei saisi olla sidoksissa kykyihin tai lahjakkuuteen, vaan mahdollisuudet koostuvat jokaiselle harrastajalle yksilöllisistä luonnollisten kasvuprosessien laikuttamasta elämäkokemuksesta. (Närhi 2007, 24.)

Hanna Mansnerus (2007, 84) on bändikulttuuristen prosessien tutkimuksessa laajan tutkimusaineistonsa valossa samoilla linjoilla. Musiikinopettajakoulutuksessa tulisi peräänkuuluttaa oppimiskäytäntöjen näkemistä kulttuurisina ilmiöinä, jotta opettajat tiedostaisivat prosessit ylipäättään paremmin. Rock-kontekstissa bändin jäsenet synnyttävät erilaisista rooleista ja omasta tahdostaan koostuvan vuorovaikutuksen. ”Oppilaiden kasvattaminen lähtökohtaisesti eriarvoisiin rooleihin musiikkiluokassa ei sen sijaan ole perusteltavissa tasaveroisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Realismin edistämiseksi ja indoktrinaation välttämiseksi on todettava, ettei opettaja voi luoda demokraattisia yhteisöjä oppilaidensa puolesta tai saada kaikkien oppilaidensa tuotoksia kuulostamaan kaikkien mielestä tasaveroisen hyvältä.” Ennemminkin tulisi opettaa kyseenalaistamaan vallitsevia käytäntöjä, kunnioittamaan muiden työtä bändissä ja tukemaan yhteistä musiikin tekemisen kulttuuria. (Mansnerus 2007, 84.)

Mediaailmiöitä

Kirjoitelman aihe antaa houkuttelevia mahdollisuuksia etsiä vastineita nykypäivän ilmiöistä. Esimerkiksi mediaailmiöstä musiikin alalla sopii mielestäni mainiosti skottilainen vaikeasti kuulovammainen lyömäsoittaja Evelyn Glennie, joka on raivannut tiensä klassisen musiikin julkisuuden valokeilaan. Joidenkin piirien vastustuksesta huolimatta Glennien onnistui

vammastaan huolimatta päästä ammattiopintojen pariin, ja nykyisin hän olemuksellaan toimii kaltaistensa erityisryhmien äänenkannattajana.

Musiikin suhteen kysyisin kuitenkin, tekeeko kuurous Glennien musiikillisista tulkinnoista yliveraisen hyviä ja jäsenneltyjä, vai kiinnittämekö hänen musiikillista suoriutumistaan tarkastellessamme huomiota myös muihin seikkoihin. Hänen toiminnassaan oleellista lienee paitsi kokonaisuksiillisen tuntoaistin harjaantunut käyttö, myös kapellimestarin työskentely näkökentässä. Muuttuisiko suhtautumisemme jos muusikko olisi myös sokea? Toisaalta olisivatko tulkinnat ja musiikillis-tekninen suoriutuminen enemmän vai vähemmän arvokasta mikäli kyseessä olisi kuuleva muusikko mutta kuolemansairas yksilö? Entä parantumaton alkoholisti?

En millään muotoa halua kyseenalaistaa Glennien musiikillisen eikä liioin kulttuurisen työn laatua tai kulttuurista arvoa. Glennien peräänantamattomuus kulttuuristen välttämättömyyksien ja käsitysten edessä toimikoon innoittajana meille kaikille, sillä ihanneihmistä tai -muusikkoa ei ole olemassakaan. Asetelma koskettaa huumorintajuani, sillä umpikuuro Glennie (2007) korostaa tehtävänsä tässä maailmassa erityisesti olevan opettaa kuulevia kuuntelemaan. Toimija, joka aistii moitteetta muttei syystä tai toisesta ymmärrä mitä tekee, ei ole uskottava.

Tunnen tapauksen suomalaisesta suurehkosta musiikkiopistosta, jossa taannoin lyömäsoittimia soittamaan pyrkinyt oppilas ohjattiin pääsykokeiden perusteella vastoin tahtoaan soittamaan selloa. Myöhemmin oppilas hakeutui motivoituneisuudessaan yksityisoppilaaksi opiston rumpuopettajalle, jolloin kävi ilmi hänen saaneen liki parhaat musikaalisuuspisteet opiston pääsykokeiden historiassa. Pääsykoelautakunnan tai opiston muun vaikuttajatahon viesti oli tällöin, että oppilas on liian hyvä soittamaan rumpuja, ja tämä ansaitsee jotain parempaa.

Esimerkin kaltainen toiminta lienee musiikkiopistomaailmassa luultua yleisempää. Käytännöstä tekee kuitenkin ehdottoman tuomittavaa sen taipumus kannatella käsitystä ihmisten eriarvoisuudesta paitsi pääsykoepisteiden korostuneen merkityksen oppilaan myöhemmässä elämässä ja kohtelussa, myös elottomien soitinten konkreettisen arvojärjestyksen ylläpitämisen muodossa. Ihmisen perusolemuksen ja -oikeudet sivuuttava ja niiden sijaan materian kuviteltuja ominaisuuksia korostava käytäntö ei voi olla

kenenkään kannalta tasa-arvoinen, eikä johtaa kovinkaan hyviin kasvatustuloksiin ymmärryksen ja suvaitsevaisuuden lisäämisen muodossa.

Se, että joku median luomista "megatähdistä" vierailee pienessä maassa, laulaa muutaman aarian tai rallatuksen joskus puoli tai jopa kokosävelaskelta sävellettyä alempaa kehnossa äänellisessä kunnossa ollessaan ja vie mukanaan keskikokoisen musiikkijuhlan vuosibudjetin, on sairasta. Sairaus on yleisössä. Kuviteltu "megaelämys" syntyy mukanaolemisesta massassa, jossa jokainen voi kohottaa omanarvontuntoaan samastumalla hetkeksi "ihmiskunnan vaikuttajaan" ja suuren rahan liikuttajaan. Toki tavallisen yleisön joukossa on paljon niitä, joilla on tarpeeksi henkisiä voimavaroja suhtautua kriittisesti kuulemaansa..."

(Gothoni 1998, 37)

Liityn mielelläni Gothonin ja Suorannan (2003, 17) mielipiteeseen, joka peräänkuuluttaa kriittisiä henkisiä voimavaroja. Ei ole vaikeaa osoittaa yksinkertaistenkin arvoasetelmien perustuvan usein täysin epäoleellisille seikoille. Mielestäni kyseenalaiseksi asettamisen sekä sitä seuraavan epävarmuuden sietämisen raadolliset taidot ovat kansalaistaidoista tärkeimpiä. Tuttuus luo ihmiselle turvallisuuden petollisen tunteen, joka mitä mielikuvituksellisimmin tavoin voidaan valjastaa keiden tahansa saarnamiesten käyttöön.

Gino Stefani (1985, 9) ainoastaan varovaisesti vihjaa länsimaisen käsityksen musiikista olevan heterogeeninen. Mielestäni on suorastaan vastuutonta käyttää yhtä ainoaa sanaa kuvaamaan kaikkea sitä, mitä musiikilla yhteiskunnassamme tarkoitetaan. Liki päinvastaisista ideologisista lähtökohdista koostuvien esitysten pakottaminen saman leväperäisen yleiskäsitteen alle on omiaan lietsomaan kauhunsekaista epävarmuutta kuulijoissa.

Yrityksiä selventää tilannetta on toki nähty: härmärock, taide-rock, junttimusiikki, taidemusiikki, etno-jazz, nykykanteleyhtye. Muusikon on

helppo piiloutua määrittelyjen hämärään, kun mikään niistä ei täsmällisesti kuvaa sitä mitä hän taiteellaan haluaisi tuoda julki. Toisaalta oman taiteen analysointi ei mitenkään liity muusikon tehtäväkenttään, sillä yleisö koee kuulemansa todennäköisesti hyvin eri tavalla kuin esiintyjä on ajatellut.

Olisi kuitenkin epärehellistä verhoutua aina uusiin yhdyssanavaatteisiin vain siksi, että yleisöt kulttuurisen sekaannuksen tilassaan suorastaan edellyttävät luokitteluja ja tyypittelyä. Yksilöt tekevät niin ehkä suojellakseen itseään vahingossa kuulemasta mitään mistä eivät ehkä pitäisikään. Ja edelleen: mistä yksilö tällöin pitää tai ei pidä, ja minkälaisin perustein? Peräänkuulutan musiikkikasvatuksen vastuuta viimeiseen kysymykseen vastaamisessa.

Se on kummallinen älykkäänä olemisen pakkomielle, että meidän pitäisi ensisilmäyksellä tehdä selvä analyysi kaikesta. [– – –]

Mielestäni ymmärtäminen on väärä käsite taiteesta puhuttaessa. Kokeminen voisi olla parempi.

(Muro & Tervala 2009)

Edellinen sitaatti on peräisin taitelijapariskunnan haastattelusta, jossa esitetään taidekokemuksellisten pohdintojen tueksi analyttisyyden ja opitun tietämyksen muodostama nelikenttä seuraavaan tyyliin: analyttinen asenne yhdistettynä täydelliseen asiasta tietämättömyyteen johtaa yksilön taidekokemusta ajateltaessa katastrofiin; sen sijaan analyttisen ajattelun täydellinen puute yhdistettynä peittelemättömään uteliaisuuteen johtaa hyvään ja nautinnolliseen taidekokemukseen. Olisi epätarkoituksenmukaista tässä ottaa kantaa siihen, kumpi olisi oikeampi tapa nykyihmiselle käydä esimerkiksi taidenäyttelyssä. Vertailu antaa silti ajateltavaa mietittäessä elämäämme mediakylläisessä ympäristössä.

Tahtoisin kovasti uskoa ja aina heittäytyä taiteen mukaan, mutta sairaaloinen itsesuojeluni pakottaa kysymään, kuinka tällöin varmistutataan taiteilijan yhteiskunnallisesta vastuuntunnosta ja suljetaan pois taiteenystäväparan hyväksikäytön mahdollisuus? Miten voidaan aukottomasti varmistua siitä, että taiteilija jonka työskentelyä seuraan on oma itsensä eikä

tahattomastikaan palvelemassa kenenkään muun tarkoitusperiä? Tällaisella sulkeutuneella asenteella kaikenlainen taiteen ja maailman kokeminen tukahtuu analysoimisen alla mahdottomuuteensa, eikä taiteelle ja nautinnolle voi jäädä sijaa elämässä.

Jos ulkopuolisena kuuntelemme musiikkia materiaana, on mahdollista ilmaista tietoisia ja esineellistettyjä ajatuksia samoin kuin maalauksesta tai rakennuksesta. Mutta jos olemme sisäisesti tuntemuksinemme ja emootioinemme läsnä musiikin aikavirrassa on analysointi lähes mahdotonta. Miksi? Koska silloin meidän pitäisi kyetä analysoimaan omaa psyykeämme sanoilla, joita ei ole olemassa. [– – –] ...jokainen sanallinen tiedostus muodostaa vain uuden esineellistämistavan, joka ei mitenkään takaa tai synnytä luovan, ainutkertaisen sisällön energiaa.

(Gothoni 2001, 35)

Jo jonkin aikaa näkyvästi julkisen keskustelun aiheena ollut ITE-taide on antanut taustaani paljon virikkeitä. Selittämättömällä tavalla viehätyn kovasti näiden taiteilijain kumartelemattomasta asenteesta purkaa joutilas aikansa ja energiansa tehdäkseen omanlaistaan taidetta vailla ulkopuolelta selkeästi havaittavissa olevia vaikutteita tai viittauksia. Kunkin tekijän voimakkaan yksilöllinen kokemusmaailma ja tausta määrittelevät millaista jälkeä instrumentti tuottaa. Ilmaisun mahdollistajana on myös otettava huomioon taitelijan tiedostettu riippumattomuus taiteensa kaupallisesta menestyksestä.

Omintakeisten tekijäin taide lienee parhaiten ymmärrettävissä ainostaan tunnustamalla tekijän ihmisarvo ja oikeus tekijyyteen sekä menemällä epäluuloitta mukaan tämän maailmaan. Ajatuksen lennokkuus ja laatu voi taiteilijan kouluttamattomuudesta (vaikkei välttämättä kouliintumattomuudesta) huolimatta hakea vertaistaan mistä tahansa modernin taiteen kentältä: älkäämme liikaa aliarvioiko näitä nykyajan korpifilosofejia.

Ralf Gothoni (2001, 205) – korpifilosofi tai ei – tislaa mielestäni olennaisen kamarimusiikin harjoittamisen filosofiaansa. Duotyöskentelystä aina isompiin kokoonpanoihin kaikissa on mahdollista vaikuttaa kanssaihmiin merkittäväällä tavalla. Tämä välitön reagoiminen on ensi sijassa lähimmäisen hyväksymistä ja hänen tuntemustensa kannustamista riippumatta siitä, onko samaa mieltä musiikillisesta toteutumisesta. Toisaalta kokemusten vastaanottoon kuuluu itsensä altistaminen epävarmuudelle sekä opettajana että oppilaana.

Pessimisminsä perusteena ja esteenä edelläkuvatun laajemmalle toteutumiselle yhteiskunnassa Gothoni (2001, 206) näkee normaalista kasvatuksesta ja yhteiselämästä opitun arvomaailman l. "vinnerin ja luuserin arvoerot." Nämä erot muodostuvat rahan, kuuluisuuden ja vallan hierarkiasta, johon sopeutuakseen on jätettävä oma henkinen maailma kartoittamatta ja hyväksyttävä tämän hierarkian kautta esimerkeiksi nousseet johtajat. (Gothoni 2001, 206.)

Gothonille (2001, 209) kamarimusiikki ei kuitenkaan ole riidaton yhteisymmärryksen valtakunta, vaan toisinaan kiivaankin ajatustenvaihdon tanner. Taistojen syynä on harvoin kuitenkaan oikeassa olemisen välttämättömyys tai väärässä olemisen pelko. Oman ymmärryksen korostamisen ja muiden ajattelutapojen kieltämisen pakkomielle on henkistä heikkoutta, jonka seurauksena ""tapahtukoon minun tahtoni" -tyypit löytävät nopeasti tien yksinäisyyteen. Ainoan totuuden palvelijat ajautuvat yhteistyössään ennen pitkää voimainkoetukseen, "joka on yhtä tyhmä ja kumpuakin osapuolta edelleen toinen toisistaan eristävä kuin mikä tahansa ihmisten tai kansojen välinen selkkaus." (Gothoni 2001, 209-210.)

Lopuksi

Kaiken edelläsanotun on tarkoitus osoittaa kaikenlaiset media- ja yleisökasvatuksen hankkeet tervetulleiksi musiikkimaailmaan. Jos muusikot

ovat sekaisin tyylien ja tekijöiden kirjon edetessä, niin kyllä ovat yleisötkin. Ihmistenvälisestä erottelusta ja ennakkoluuloista hatarin perustein voidaan osoittaa paljon enemmän variaatioita kuin mitä perinteisesti esitetään. Ihonvärin ohella kansallisuus tai synnyinmaakunta ovat erottelun perusteita ilmeisimmästä päästä. Musiikkikentällä voi toisinaan valitettavasti todistaa kollegan sukupuolista syrjintää tavanomaisessakin opetustilanteessa. Tuskastuttavan yleistä on kuitenkin jopa leppoisiksi tunnetuissa muusikkopiireissä tapahtuva koulutustaustan, soittimen tai pelkästään esitettävän ohjelmiston perusteella tapahtuva hyljeksintä, joka voi saada moniakin muotoja. Silmiä ei pidä ummistaa typeryydeltä, vaikka yleisilmapiiri olisi näennäisen hyvä. Korostan tätä, sillä esiintyvät taiteilijat ovat julkisina hahmoina etulyöntiasemassa näyttämään toisenlaista esimerkkiä.

Elina Stirkkisen ja Riitta Tikkasen Sibelius-Akatemian instrumenttipedagogiikan opiskelijoille keväällä 2010 pitämä vuorovaikuttamisen kurssi yhdisti improvisaatioteatterin keinoihin nojaten ihmiselämää ja itselleni musiikin tekemisessä kaikkein pyhimpiä asioita. Olin iloinen kuullessani Stirkkisen tekevän runsaasti vastaavia vuorovaikutuksen kursseja myös yritysmaailman puolella; että jossain ymmärretään hoitaa keskustelemattomuuden ja peitettyjen tunteiden likaamaa huonoa työilmapiiriä tarkoituksenmukaisemmin keinoin ennemmin kuin yt-neuvotteluilla.

Kulttuuri- ja mediakentän pirstaloituessa kilpailu yleisöjen huomiosta raaistuu, ja massoja puoleensavetäviä megatähtiä tehdään mistä enää pystytään. Toisaalta viestivälineiden käytön monipuolistumisen ja yleisen mediatajun kasvun myötä Robbie Williamsin ja Madonnan kaltaiset tähdet satunnaisine humanitaarisine sanomisineenkin ovat ehkäpä viimeisiä populaarimusiikin todellisia megailmiöitä. Pian ollaan musiikillisten marginaaliryhmien valtakauden suvannossa. Vertaisverkoissa aktiiviset samanmieliset löytävät nopeasti toisensa mistä tahansa maapallolta, ja toisen marginaalisen ryhmän mustamaalaaminen oman aseman parantelun toivossa saa ansaitsemansa hölmön sävyn. Kasvattajien on kiireesti pyrittävä pitämään huolta, ettei kenellekään jää epäselväksi oman ja toisen mielipiteen kunnioittamisen tärkeys.

Nykyaikainen musiikkikasvatus kaikeksi onneksi tunnustaa tyylien kirjon, eikä tähtääkään oletukseen yksilön kokonaisvaltaisesta paneutumisesta

musiikkielämään ja sen seuraamisesta kaikkine alaluokkineen. Mitkään musiikkiin liittyvät teoreettis-tekniset opinnot eivät nimittäin riitä hyvän elämän perustaksi, mikäli niiden yhteys nykynuoren elämään ja kokemuspiiriin jää epäselväksi. Vieläkin haitallisempana on pidettävä tilannetta, jossa nuoren oma päätäntävalta ilmaisunvapauden suhteen jää osittain tai kokonaan tiedostamatta tilanteessa, jossa identiteettin rakentamisen mahdollisuudet ovat muutenkin surkastuneet luovien harrastusten sijaan arkipäiväisiin kuten pukeutumisen ja puhetyylin valintoihin.

Pidän kirjoitelman aiheita sovellettavina monille elämän alueille. Musiikkia kokonaan erotettuina sosiaalisista ja yhteiskunnallisista käytännöistä ei edellä esitetyssä valossa tunnu olevan olemassakaan. Näen lähestulkoon synonyyminomaisina medialukutaidon, yleismusiikillisen osaamisen sekä sosiaalisen vuorovaikuttamisen, mikäli ne ovat oppilaan mielessä perusteellisesti jäsennellyt. Uskoakseni koulumaailmassa jo olemassaolevat monet mediakasvatuksen käytännöt – osallistaminen, vuorovaikutuksellisuus, luovuuden korostaminen, esitysten kriittinen arviointi, sisällöistä keskusteleminen (Olli, 2009) – ovat suuremmitta vaikeuksista siirrettävissä suoraan palvelemaan musiikkikasvatuksen tarkoitusperiä.

Yleisen musiikinopetuksen suhteen on mielestäni ensinnäkin erotettava hyvän elämän ainekset sekä ammattimuusikolle hyödylliset taidot toisistaan. Näistä jälkimmäiset ovat sikäli alisteiset edellisille, että ammattivalmiuksien sisältöön ja luonteeseen voidaan niiden täydellisestä kulttuurisidonnaisuudesta johtuen musiikki- ja muulla kasvatuksella vaikuttaa. Hyvän elämän ainekset ovat kuitenkin kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa mielestäni uskottavasti määritellyt (esim. Värri 2002). Hypotettisuudestaan huolimatta vastakkainasettelusta tulee viimeistään sukupolvenvaihdon mittakaavassa täysin järkeenkäypä.

Musiikkikasvatuksellisia käytännön ohjeita joudutaan kuitenkin odottelemaan. Olisi arveluttavaa tässä naulia kokoon uusi ja joustamaton sääntökokoelma, ja sitten edellyttää kaikkien musiikkiopistojen välitöntä ohjesäännön noudattamista. Tärkeämpää on tässä kirjoitelmassa esiintulleiden seikkojen ja teorioiden nykyistä laajempi tiedostaminen sekä niiden jalostuminen kunkin opettajan omassa työssä. Sovellutusten kehittelyn lähtökohdaksi voisin suositella esimerkiksi Ilpo Saastamoisen Keiteleen

oudompi nuottikirja -oppimateriaalia. Musiikkikasvatus ja koulutusinstituutiot ovat viihteen ja muun joukkotiedotuksen ohella kulttuuria uusintavia ja luovia toimintaympäristöjä itsekin, eikä suinkaan olemassa vain paikatakseen populaarikulttuurisen massapsykoosin aiheuttamia vinoutumia. Optimistisesti sanoisin kasvatuksen olevan askelen edellä, ja aidosti riippumattomalle toiminnalle on etumatkan turvaamiseksi taattava riittävät resurssit.

Lähteet

Arjas, P. 2001. Iloa esiintymiseen – muusikon psyykkinen valmennus. Jyväskylä: Atena.

Erkkilä, T & Tiilikainen, T. 2008. Avain EU-käsitteisiin. Helsinki: Eurooppatiedotus

Glennie, E. 2007. Evelyn Glennie shows how to listen. Videodemonstraatio
www-muodossa 1.3.2010:
http://www.ted.com/talks/lang/eng/evelyn_glennie_shows_how_to_listen.html

Gothoni, R. 1998. Luova hetki. Esseitä matkallaolosta musiikissa. Juva: WSOY.

Gothoni, R. 2001. Pyöriikö kuu. 12 yksinpuhelua musikaalisesta elämästä ja yhteyksien etsimisestä. Jyväskylä: Ajatus-kirjat

Giroux, H. A. & McLaren, P. 2001. Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

Hemánus, P. 1973. Joukkotiedotus piilovaikuttajana. Keuruu: Otava.

Hyry, A. 2009. Uuni. Keuruu: Otava.

Kosonen, E. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mansnerus, H. 2007. Perfect Balance eli miten bändi pysyy pystyssä. Pro Gradu. Sibelius-Akatemia.

Montaigne, M.. 2003. Esseitä osa 1. Suom. Renja Salminen. Juva: WSOY.

Muro, J. A. & Tervala, E. Pitääkö modernia taidetta ymmärtää? Rondo vsk. 47 (8)

Nieminen H. & Pantti M. 2004. Media markkinoilla; johdatus joukkoviestintään ja sen tutkimukseen. Helsinki: Loki-kirjat

Närhi, S. 2007. Musiikin harrastamisesta ja sen vaikutuksesta henkiseen kasvuun. Seminaarityö. Sibelius-Akatemia.

Olli, L. 2009. Kiitospuheenvuoro. Aikakauslehdistön Mediakasvattaja 2009 -palkinto.

Saastamoinen, I. 1990. Keiteleen oudompi nuottikirja. Johdatus luovaan musiikinopetukseen. Tampere: Tampereen yliopisto.

Sihvonen, J. 2004. Mediatajun paluu; pistokkeen päässä. Juva: Like.

Sjöblom, T. 2010. Samasta puusta veistetyt? Vertaileva tutkimus pianon- ja harmonikansoiton opetuksesta ja kehityksestä sekä Sibelius-Akatemian opiskelijoiden opintopoluista. Seminaarityö. Sibelius-Akatemia.

Stefani, G. 1985. Musiikillinen kompetenssi. Miten ymmärrämme ja tuotamme

musiikkia. Suom. Heikki Nylund. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Helsinki: Gaudeamus

Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajien tulee tietää. Jyväskylä: Vastapaino.

Varto, J. 2009. Kasvatuksen historialliset ja filosofiset perusteet –luentosarja. Luentomuistiinpanot.

Varto, J. 2002. Isien synnit; kasvatuksen kulttuurinen ja biologinen ongelma. Tampere University Press.

Vuorela M.-S. 2010. Luovu uus –nykytanssiesityksen käsiohjelma. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.

Vuorikoski, M., Törmä S., & Viskari S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

Värri, V-M. 2002. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere University Press

Westerlund, H. 2005. Musiikin arvo ja arvokokemus musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Torvinen, J. & Padilla, A. (toim.) Musiikin filosofia ja estetiikka. Helsinki: Yliopistopaino.