

M

01 2011

Vol.14

usiikkikasvatus

The Finnish
Journal of
Music
Education
FJME



OULUN
YLIOPISTO



Musiikkikasvatus
The Finnish Journal of Music Education (FJME)
Vsk. 14 nro 1 / Vol. 14 nr. 1
2011

JULKAISIJAT / PUBLISHERS

Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen osasto / Sibelius Academy, Department of Music Education

Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, musiikkikasvatuksen koulutus- ja tutkimusyksikkö /
University of Oulu, Faculty of Education, Center for Music Education and Research

Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos / University of Jyväskylä, Department of Musicology

Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura

PÄÄTOIMITTAJA / MANAGING EDITOR
Heidi Westerlund, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

TOIMITUSSIIHTEERI / EDITORIAL ASSISTANT
Marja Heimonen, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

ULKOASU JA TAITTO / DESIGN AND LAYOUT
Lauri Toivio

KANNET / COVERS
Hans Andersson

TOIMITUKSEN OSOITE JA TILAUKSET /
ADDRESS AND SUBSCRIPTIONS

Sibelius-Akatemia
Musiikkikasvatuksen osasto
PL 86, 00251 HELSINKI

Sibelius Academy
Department of Music Education
P.O. Box 86, FIN-00251 Helsinki

Sähköposti / E-mail: fjme@siba.fi

TILAUSHINNAT / SUBSCRIPTION RATES

Ulkomailla / Abroad: 30 Eur vsk. / Vol.

Kotimaahan / in Finland: 25 Eur vsk. / Vol.

Opiskelijatilaus / Student subscription: 13 Eur vsk. / Vol.

Irtonumero / Single copy: 13 Eur (+ postituskulut / shipping)
(sis. alv / inc. vat)

PAINOPAIKKA JA -AIKA / PRINTED BY
Hakapaino, Helsinki, 2011

ISSN 1239-3908 (painettu / Printed)
ISSN 2342-1150 (verkkojulkaisu / online media)

Kiitokset Koneen Säätiölle tämän julkaisun tukemisesta.

— KONEEN SÄÄTIÖ —

Musiikkikasvatus
The Finnish Journal of Music Education
(FJME)

VSK. 14 NRO 1 / VOL. 14 NR. 1

2011

Sisällys / Contents

Toimittajan palsta / Editorial 6

Heidi Westerlund

Artikkelit / Articles

Henna Suomi

OVATKO MUSIIKIN PERUSKÄSITTEET KATOAMASSA
MUSIIKIN OPETUKSESTA? 8

Kaija Huhtanen

KOHTI LUOVAA YRITTÄJYYTTÄ 24

Kimmo Lehtonen, Antti Juvonen ja Heikki Ruismäki

NÄKÖKULMIA MUSIIKKIIN LIITTYVÄÄN KATEUTEEN 34

Ketil Thorgersen

A WORKING CLASS HERO IS SOMETHING TO BE...:
HAGSTRÖM'S MUSIC EDUCATION AND CLASS STRUGGLES,
CULTURAL CAPITAL AND DEMOCRACY IN SWEDISH MUSIC
EDUCATION FROM THE 1940S TO THE 1970S 51

Symposium

Eva Sæther

ABSTRACT 62

Suvarnalata Rao

CAN MY MUSIC BE YOUR MUSIC TOO? A CASE-STUDY OF TEACHING
NORTH-INDIAN ART MUSIC IN THE NETHERLANDS 63

Huib Schippers

“WHITE GUYS CAN'T PLAY SITAR”: BRIEF REFLECTIONS ON
INTERCULTURAL MUSIC EDUCATION IN THE 21ST CENTURY 75

Jan Sverre Knudsen

THE CULTURAL AUTONOMY OF MUSIC—AN ADVANTAGE IN
CROSS-CULTURAL MUSIC EDUCATION? 77

Dan Lundberg

IT GOES WITHOUT SAYING 80

Minette Mans

HOW WELL DOES MUSIC TRAVEL 83

Eva Sæther

PRESCRIPT: TRAVEL SICKNESS, CULTURAL AUTONOMY AND
THE INSIDER/OUTSIDER DILEMMA 87

Suvarnalata Rao

POSTSCRIPT—BASED ON COMMENTS GIVEN BY THE PANELISTS 90

Katsauksia / Reviews

Lauri Väkevä

RICHARD SHUSTERMANIN HAASTATTELU,
OSA 3: JÄLLEENNÄKEMINEN HELKASSA 93

Päivi-Sisko Eerola

MUSIIKKI VALTAKUNNALLISESSA PERUSKOULUN
OPETUSSUUNNITELMATYÖSSÄ 105

Ajankohtaista / Actual

Sami Alanne	
LECTIO PRECURSORIUM: "TIETO ON KYYNELISTÄ" – TIETÄMISEN LUONNE TULKINNALLISENA PROSESSINA MUSIIKKIPSYKOTERAPIAN TUTKIMUKSESSA KIDUTETTUJEN KUNTOUTUKSESSA	110
Even Ruud	
STATEMENT CONCERNING SAMI ALANNE	114
Jan-Erik Mansikka	
KIRJA-ARVIO: RECENSION AV SERNHED, O. & SÖDERMAN, J. (2011) PLANET HIPHOP. OM HIPHOP SOM FOLKBILDNING OCH SOCIAL MOBILISERING	116
Alexis Robertson	
BOOK REVIEW: SCHIPPERS, H. (2010), FACING THE MUSIC: SHAPING MUSIC EDUCATION FROM A GLOBAL PERSPECTIVE	120
Tuulikki Laes	
HOLLO TARJOAA TAIDEKORKEAKOULUILLE YHTEISEN VERKOSTON – TERVEISET HOLLO-SYMPOSIUMISTA 7.–8.10.2010	122
Alexis Robertson	
REVIEW: THE THIRD SYMPOSIUM ON RESEARCH ON INSTRUMENTAL AND VOCAL PEDAGOGY: GROUP TEACHING AND LEARNING— WHY, WHAT, AND HOW?	125
Heidi Partti & Alexis Robertson	
WORKING THROUGH A PLAYGROUND: A REVIEW OF THE THIRD INTERNATIONAL CONFERENCE ON NARRATIVE INQUIRY IN MUSIC EDUCATION: NARRATIVE SOUNDINGS	127
Anna Kuoppamäki	
MUSIIKKIKASVATUKSEN AJANKOHTAISTA TUTKIMUSTA RIME 2011 -KONFERENSSISSA EXETERISSÄ	132
Heidi Partti	
SIBELIUS-AKATEMIAN TUTKIMUSHANKE SELVITTÄÄ, KUINKA OOPERA SYNTYY VERKKOYHTEISÖSSÄ – VAI SYNTYYKÖ?	134
Ohjeita kirjoittajille / Instruction to Contributors	135
Kirjoittajat / Contributors	136
Toimitus / Editorial Office	137
Toimituskunnan lausunnonantajat / Review Readers for the Editorial Board	137

Heidi Westerlund

Toimittajan palsta

Musiikkikasvatus-lehti on viisi-toistavuotisen taipaleensa aikana vakiinnuttanut asemansa alan tutkijoiden julkaisuforumina. Suomalaisten lisäksi monet ulkomaiset kollegat ovat julkaisseet tutkimuksiaan lehdessä, ja Musiikkikasvatus-lehti noteerataankin nyt kansallisissa julkaisuluokituksissa. Lehtemme on ainoa alan kansallinen tutkimuksellinen lehti pohjoismaissa ja tästä syystä merkittävä foorumi erityisesti pohjoismaisille musiikkikasvatuksen tutkijoille.

Myös tässä vuoden 2011 ensimmäisessä numerossa suomalaisten tutkijoiden äänet ovat osa kansainvälistä kuoroa. Norjalais-ruotsalaisen Ketil Thorgersenin väitöskirjaan pohjautuva artikkeli tarkastelee Suomessakin tunnetun Hagströmin soitin-tehtaan historiaa osana ruotsalaista musiikkikasvatusta ja musiikkikulttuuria. Suvarnalata Rao puolestaan tarkastelee omiin kokemuksiinsa perustaan intialaisen musiikin opetusta länsimaisessa kontekstissa. Ruotsalaisen Eva Saetherin kokoama joukko musiikkitieteilijöitä eri maista rakentaa Raon lähtökohdista mielenkiintoisen näkökulmien kudelman kulttuurien kohtaamisessa tapahtuvasta säilyttämisestä ja muutoksen välisestä jännitteestä. Tämä kokonaisuutena julkaistava Symposium perustuu paneeliin, joka esitettiin Sibelius-Akatemiassa järjestetyssä kahdeksannessa musiikkikasvatuksen filosofian kansainvälisessä symposiumissa (ISPME) kesäkuussa 2010. ISPME-symposium pyrki Tieteellisten seurain valtuuskunnan tuella ensimmäistä kertaa toimintansa aikana aktivoimaan tutkijoita kehityksistä ja rikastamaan näin alan akateemista keskustelua. Lehtemme on halunnut osallistua tämän toiminnan näkyväksi tekemiseen Suomessa.

Voidaan kuitenkin kysyä, miksi suomalaisessa lehdessä julkaistaan näinkin

huomattava määrä englanninkielisiä, ulkomaisten tutkijoiden kirjoittamia artikkeleita. On selvää, että pienen maan ja pienen alan tutkijakunnan haasteena on tuottaa riittävä määrä tutkimusta säännöllisesti ilmestyvään lehteen, joka pyrkii vertaisarvioinnin kautta tutkimusjulkaisujen tasokkuuteen. Syy Musiikkikasvatus-lehden kansainvälisyyteen on kuitenkin erityisesti se, että suomalaisille tutkijoille oma kotimainen julkaisufoorumi on vasta toissijainen julkaisufoorumi, oletetaanhan tutkijoiden ensisijaisesti julkaisevan kansainvälisissä vertaisarvioituissa lehdissä. Sen sijaan esimerkiksi pohjoismaisille kollegoille Musiikkikasvatus-lehti tarjoaa kansainvälisen julkaisufoorumin. Opetusministeriön uudet käytännöt yliopistojen tuloksellisuuden mittaamiseksi tullevat entisestään vahvistamaan tätä trendiä, ja myös musiikkikasvatuksen tutkijat joutuvat yhä tarkemmin miettimään, missä julkaisevat työtään.

Vuoden 2011 ensimmäisessä numerossa suomalaiset tutkijat tuovat esiin kriittisiä näkökulmia musiikinopetuksen sisällön jäsentämiseen, instrumenttiopettajien koulutukseen ja musiikkiin liittyviin psyykoanalyttisiin ja historiallisiin ulottuvuuksiin. Henna Suomi kysyy, jäsenyvätkö musiikinopetuksen sisällöt nykyisessä opetussuunnitelmassa riittävän selkeästi erityisesti, mikäli ainetta opettaa luokanopettaja, jonka taidot eivät riitä mielekkään musisoinnin organisointiin. Kaija Huhtanen näkee perinteisen konservatorio-opetuksen uusien haasteiden edessä: taide ja talous tulevat väistämättä kietoutumaan toisiinsa ja oppilaitosten tulee antaa ammattiin valmistuville muusikoille valmiudet selviytyä yhteiskunnassa, jossa työpaikka tulee itse luoda. Huhtanen näkee yrittäjyysopinnot yhtenä koulutuksellisena ratkaisuna. Kimmo Lehtonen, Antti Juvenen ja Heikki Ruismäki ovat puolestaan

tutkineet musiikkiin liittyvän kateuden ilmenemistä Itä-Suomen Yliopiston sekä Turun Yliopiston ja Turun ammattikorkeakoulun opiskelijoilta kerätyssä aineistossa.

Musiikkikasvatus-lehti on sen perustamisesta lähtien julkaissut tutkimusartikkeleiden lisäksi erilaisia ajankohtaisia katsauksia ja tiedotteita, jotka mahdollisesti hyödyttävät suomalaisia musiikinpettajiä ja opettajankoulutusta. Lehti on näin pyrkinyt kattamaan paitsi tutkijoiden tarpeita, myös toimimaan yleisenä alan tutkimusta koskevana tiedotuskanavana ja kriittisen ajattelun innoittajana. Tämän numeron Katsauksia-osastossa julkaistaan Lauri Väkevän keskustelu vuodelta 2009 useita kertoja Suomessa vierailleen filosofi Richard Shustermanin kanssa. Shustermanin pragmatistisella taidefilosofialla on ollut merkittävä vaikutus suomalaisten musiikkikasvattajien ajatteluun, muun muassa Väkevän omaan tutkimukseen. Katsauksissa saamme myös lukea Päivi-Sisko Eerolan

raportin opetusministerin asettaman peruskoulun tuntijakotyöryhmän viimeisimmästä opetussuunnitelmatyöstä musiikinopetuksen osalta. Numerossa julkaistaan lisäksi Sami Alanteen lektio kidutettujen musiikkiterapiaa käsittelevän väitöskirjan tarkastustilaisuudesta ja professori Even Ruudin vastaväittäjän lausunto sekä useita kirjarvioita ja musiikkikasvatuksen jatko-opiskelijoiden raportteja alan kansallisista ja kansainvälisistä tutkimustapahtumista.

Lopuksi todettakoon, että vuosi 2011 on ollut merkittävä Musiikkikasvatus-lehden historiassa, sillä Koneen Säätiö myönsi vuonna 2010 taloudellista tukea lehden kehittämiseen. Olemme näin voineet kehittää edelleen lehden profiilia, ulkonäköä ja toimituksellista panosta. Toimituskunnan puolesta esitän lämpimät kiitokset Koneen Säätiölle merkittävästä panoksesta suomalaisen musiikkikasvatuksen tutkimuksen julkaisemisen ja jalkauttamisen edistämiseksi. ■

Henna Suomi

Ovatko musiikin peruskäsitteet katoamassa musiikin opetuksesta?

Opetussuunnitelmat ovat aina heijastaneet oman aikakautensa yhteiskunnan arvomaailmaa, joka edelleen nähdään keskeisenä lähtökohtana eri oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen asettamiselle. Peruskoulun aikakausi on tuottanut tähän mennessä neljä opetussuunnitelmaa, joissa oppiaineet ja niiden opetus – myös musiikinopetus – ovat kokeneet vuosikymmenien aikana suuria muutoksia.

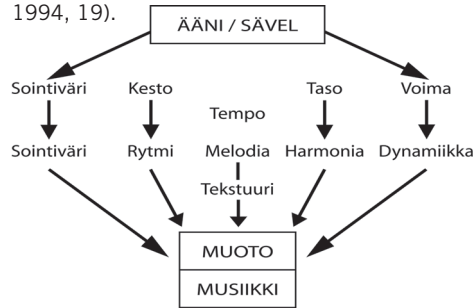
Artikkelissa tarkastellaan, miten eräs musiikinopetuksen sisältöalue, *musiikin peruskäsitteet*, on huomioitu peruskouluajan opetussuunnitelmissa. Tämän jälkeen esitellään tutkimus, jossa selvitettiin, kuinka hyvin peruskoulun kuudesluokkalainen on omaksunut musiikin peruskäsitteitä. Tutkimuksessa verrattiin oppilaiden (N = 142) saavutuksia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2004) esiintyvien musiikinopetuksen tavoitteisiin. Lopuksi artikkelissa pohditaan musiikin peruskäsitteiden merkitystä musiikinopetuksessa.

MITÄ OVAT MUSIIKIN PERUSKÄSITTEET?

Musiikin peruskäsitteillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa äänen (säveln) ominaisuuksista edelleen johdettuja käsitteitä. Lähtökohtana on Mary Val Marshin vuonna 1970 julkaistu teos “Explore and Discover Music”, jossa tekijä esittää laatimansa käsitejärjestelmän seuraavan kuvion avulla (kuvio 1).

Kuviossa äänen/säveln perusominaisuuksia ovat sointiväri, kesto, taso ja voima. Näistä voidaan edelleen johtaa musiikin

Kuvio 1. Äänen/säveln perusominaisuuksista johdetut musiikin peruskäsitteet (Linnankivi ym. 1994, 19).



kin peruskäsitteet, joita ovat melodia, harmonia, tekstuuri, rytmi, tempo ja dynamiikka. Tempo esitetään kuviossa irrallisena, vaikka se on eräs rytmien osa-alue. Tekstuuriin vaikuttavat rytmien, melodioiden ja harmonioiden erilaiset yhdistelmät, kuten homofonia tai polyfonia. Kaikki musiikkirakenteet voivat yhdessä tai yksin luoda erilaisia musiikillisia muotoja, joka mallissa esiintyy yläkäsitteenä. (Linnankivi ym. 1994, 19.)

Marshin käsitejärjestelmä omaksuttiin vuonna 1981 ilmestyneessä *Musiikin didaktiikka* -kirjassa, jossa tekijät päätyvät lopulta esittämään kuusi musiikin peruskäsitettä: *dynamiikka*, *sointiväri*, *rytmi*, *melodia*, *harmonia* ja *muoto*. Nämä käsitteet luovat teoksessa edelleen perustan musiikinopetuksen sisällölle. (Linnankivi ym. 1981, 89; 1994, 42). Tässä artikkelissa musiikin peruskäsitteillä tarkoitetaan nimenomaan edellä mainittuja käsitteitä. Myös peruskoulun musiikinopetuksen oppikirjoissa kyseinen käytäntö on vakiintunut.

Leonard B. Meyer jakaa musiikin peruskäsitteet (parametrit) kahteen luokkaan, primaarisiin ja sekundaarisiin, niiden rakennetta luovan vaikutuksen perusteella. Musiikissa primaarisia käsitteitä ovat me-

lodia, rytmi sekä harmonia ja sekundaarisia puolestaan dynamiikka, tempo, sointiväri sekä tekstuuri. Kaikessa musiikissa, myös yksinkertaisissa lastenlauluissa, etenkin melodian ja rytmien osuus on keskeinen, kun taas sekundaaristen parametrien osuus saattaa jäädä toissijaiseksi. (Ahonen 2004, 80–81.) Kuitenkin esimerkiksi dynamiikka on musiikissa tekijä, jonka lapset omaksuvat musiikkikäsitteistä ensimmäisenä, joten sen vaihtelujen havaitseminen musiikissa on perusteltua jo ensimmäiseltä luokalta lähtien (Linnankivi ym. 1994, 43). On todettava, että tämä käsitteiden kaksijakoisuus primaarisiin ja sekundaarisiin liittyy nimenomaan länsimaiseen taidemusiikkiin. Erilaiset musiikilliset genret tai kulttuurisidonnaiset arvotukset saattavat vaikuttaa siihen, mitkä musiikin peruskäsitteet nousevat näissä yhteyksissä keskeisiksi.

MUSIIKIN PERUSKÄSITTEET OPETUSSUUNNITELMISSA

Ennen siirtymistä peruskoulujärjestelmään musiikinopetuksessa oli tapahtunut huomattavia kansainvälisiä uudistuksia, joilla oli epäilemättä vaikutuksensa myös suomalaisen musiikkikasvatukseen. Aiemmin laulupainotteinen opetussuunnitelma alkoi laajentua 1960-luvulla monipuolisten työtapojen suuntaan, ja kouluhallituksen päätöksellä vuonna 1963 musiikki syrjäytti laulun oppiaineen nimenä pysyvästi (Tenku 1996, 46.)

Peruskouluajan opetussuunnitelmissa musiikinopetukselle asetetut tavoitteet ja oppisisällöt ovat ajan mittaan saaneet hyvinkin erilaisia painotuksia. *Musiikin peruskäsitteiden* selkeää jäsentelyä ei esiinny vielä ensimmäisessä, vuoden 1970 opetussuunnitelmassa, kun taas seuraavalla vuosikymmenellä (1985) ne nähtiin musiikinopetuksen keskeisenä lähtökohtana. 1990-luvulla suuntaus oli päinvastainen, sillä peruskäsitteistä löytyy ainoastaan marginaalinen maininta. Nykyinen musiikin opetussuunnitelma (2004) liittyy peruskäsitteet musiikin ymmärrykseen. Tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään

niiden tehtävää musiikin rakentumisessa sekä käyttämään niitä ilmaisevia käsitteitä ja merkintöjä.

1970-LUVUN MUSIIKIN “AINEKSET”

Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma (1970) oli laaja kaksiosainen komiteanmietintö. Myöhemmin se sai tuekseen oppiainekohtaiset POPS-oppaat, joiden kirjoittajina toimivat eri oppiainejastojen asiantuntijajäsenet. Kouluhallituksen julkaisema 89-sivuinen Musiikin opas ilmestyi vuonna 1971. Sen tarkoituksena ei ollut vahvistaa normeja peruskoulun musiikinopetusta varten, vaan pyrkimyksenä oli antaa herätteitä niille luokanopettajille, jotka työskentelivät seminaarien ja opettajakorkeakoulujen musiikkikoulutuksen pohjalta. Vaikka musiikinopetuksen tavoitteena oli saavuttaa virallisessa opetussuunnitelmassa esitetty päämäärä, haluttiin opetuksessa kuitenkin säilyttää tietynlainen metodinen vapaus. (Kouluhallitus 1972, 1–3.)

Opetussuunnitelmassa musiikin oppiaineeseen sisältyi viisi alaotsikkoa, joita olivat a) tavoitteet, b) oppiaines, c) työtavat, d) musiikkikerhot ja e) arviointi. Opetukselle oli asetettu kahdeksan yhteistä yleis-tavoitetta vuosiluokille 1–6. Näissä tavoitteissa ei mainita terminä musiikin peruskäsitettä, mutta sen korvasi *musiikin aines*, joka esiintyi seuraavassa yleistavoitteessa: “Opetus perehdyttää oppilaat musiikin aineksiin sekä nuottimerkintään siinä määrin kuin sitä tarvitaan laulu- ja soittoharjoituksissa”. (Komiteanmietintö 1970, 274.)

Musiikin oppisisältöjen vuosiluokittaisessa jaottelussa oli paljon yhteisiä aiheita kaikilla luokilla (I–II, III–IV ja V–VI), mutta spiraaliperiaatteen mukaan sisältöalueet laajenivat siirryttäessä luokka-asteelta toiselle. Yhteisiä musiikin aineksiin (peruskäsitteisiin) liittyviä sisältöjä olivat muun muassa tutustuminen laulujen rakenteisiin, rytmisten ja melodisten aiheiden keksintä sekä tutustuminen äänen väreihin lähinnä eri soittimien avulla. (Komiteanmietintö 1970, 274–275.) Dynamiikkaa tai harmoniaa ei sinänsä mainita käsitteinä oppisisällöissä tai opetuksen työtavoissa, vaikka

epäilemättä esimerkiksi harmoniaa koettiin erilaisissa säestystehtävissä tai lauletaessa kaanoneita ja kaksiaäänisiä lauluja.

Opetussuunnitelma painotti erityisesti oppilaan sävelkorvan koulutusta, jonka tarkoituksena oli kehittää lasten kykyä käsitellä *rytmiä* ja *melodiaa* sekä sisäistä kuulemiskykyä, murrosiässä myös *sointutajua*. Rytmitajun kehittäminen pohjautui rytmikuvioiden toistamiseen (rytmitavut). Tavoitteeksi asetettiin muun muassa oppilaan kyky erottaa sävelmän rytmi perusrytmistä, tahtilajit, tempokäsitteet sekä kyky merkitä muistiin soivia rytmejä. Melodiakyvyn kehittäminen lähti säveltaisoista, joista varsinaiseen nuottimerkintään siirryttiin siinä vaiheessa, kun oppilaat ryhtyivät soittamaan melodiasoittimia. 1970-luvun musiikinopetuksessa oppilaan nuotinlukutaitoa pidettiin keskeisenä tavoitteena ja tällä viitattiin paitsi luokassa tapahtuvan yhteissoiton onnistumiseen, myös mahdollisuuteen osallistua kouluorkesteritoimintaan. (Komiteanmietintö 1970, 280–282, 286.)

Peruskoulun ensimmäistä opetussuunnitelmaa kritisoitiin aikanaan maksimaalisuudesta eli tavoitteet voitiin saavuttaa vain edullisissa olosuhteissa. Lisäksi opetuksen ydinkohtien ja perustavoitteiden määrittely ei ollut riittävän selkeää. (Lahdes 1982, 29.) Kritiikki kohdistui myös musiikin oppiaineeseen, sillä opetussuunnitelman oltua voimassa ainoastaan kolme vuotta opetusministeriö asetti toimikunnan, joka sai tehtäväkseen laatia ehdotuksen musiikinopetuksen uudeksi kokonaisjärjestelyksi maassamme. Tämä Viljo Määttälän johtama Musiikkikomitea oli jo aikaisemmin todennut, että musiikin opetustavoitteet vastasivat kyllä pohjoismaista ja eurooppalaista tasoa, mutta jäivät osittain toteutumatta valtaosassa Suomen kouluja. Syntyneeseen tilanteeseen vaikuttivat musiikin opetustuntimäärien pienentyminen sekä luokanopettajakoulutukseen liittyneet epäkohdat. (Komiteanmietintö 1975, 33–36.) Musiikinopetuksen osuutta kritisoitiin lisäksi epäselvästä käsitejärjestelmästä etenkin musiikinopetuksen työtapojen osalta (Hyvönen 1995, 22).

1980-LUVUN YHTENÄINEN KÄSITEJÄRJESTELMÄ

Seuraavalle vuosikymmenelle siirryttäessä musiikinopetus oli kokenut huomattavia muutoksia kansainvälisellä tasolla. ISME:n konferenssissa 1976 yhdysvaltalaisen professorin Robert Wernerin esitelmällä “The Development of Music Curricula for International Education in Schools and Colleges” oli suuri vaikutus musiikinopetuksen ja etenkin oppiaineen sisällöllisen rakenteen muotoutumiseen myös Suomessa. Werner oli sitä mieltä, että jos halutaan kehittää tehokas, kaikkialla maailmassa ja eri kulttuuripiireissä toimiva musiikinopetuksen suunnitelma, tulisi opetuksen lähtökohdaksi ottaa äänen ominaisuudet, joita ovat *kesto*, *taso*, *voima* ja *sointiväri*. (Tenkku 1996, 47.)

Nämä käsitteet sekä aikaisemmin mainittu Musiikin didaktiikka -kirja olivat myöhemmin perustana vuoden 1985 musiikin opetussuunnitelmaa laadittaessa. Musiikinopetus oli jäsenelty nyt neljään osa-alueeseen, joita olivat a) tavoitteet, b) sisällön valinnan perusteet, c) oppiaine ja d) opetusjärjestelyt. Ala-asteen oppiaineen pohjautui täysin *musiikkikäsitteiden* sisältämään kokonaisuuteen (taulukko 1), johon perustuen opetuksen tärkeänä tehtävänä oli antaa oppilaille sekä musiikin perustiedot että -taidot. Tämä tehtävä voitiin edelleen kytkeä musiikinopetuksen yleis- tavoitteeseen, jossa oppilaiden musiikillisen ajattelukyvyn kehittämistä pyrittiin edistämään *musiikkikäsitteiden* omaksumisen avulla. (Kouluhallitus 1985, 191.)

Opetusjärjestelyissä korostettiin keskeisenä työtapana laulamista, jonka nähtiin tukevan myös soiton opiskelua. Opetussuunnitelman lähtökohdana oli se, että laulamalla ja soittamalla oppilas oppii luonnollisella tavalla musiikin lukemis- ja kirjoittamistaidon. (Kouluhallitus 1985, 199.) Kuten 1970-luvulla, nähtiin nuotinlukutaito yhä edelleen keskeisenä musiikinopetuksen tavoitteena.

Vaikka vuoden 1985 opetussuunnitelma määritteli valtakunnalliset perusteet musiikin osalta hyvinkin konkreettisesti,

Taulukko 1. Musiikinopetuksen tiivistetty sisältö vuoden 1985 opetussuunnitelmassa (Kouluhallitus 1985, 192–194).

Ik	DYNAMIIKKA	SOINTIVÄRI	RYTMI JA TEMPO
I–II	käsitteet hiljainen ja voimakas, piano (<i>p</i>) ja forte (<i>f</i>)	ympäristön äänet, tavallisimpien soitinten tunnistaminen	sana- ja perusrytmi, 2- ja 3-jakoinen rytmi, tempon muutos
III–IV	voiman vaihtelu, <i>pp–ff</i> , crescendo–diminuendo	orkesterin tärkeimmät soittimet, äänityypit	iskusävel ja tahti, nuottiarvot ja tauot, tempomerkintöjä
V–VI	<i>ppp–fff</i> , sforzato (<i>sfz</i>), äänen sähköinen vahvistaminen	sinfoniaorkesterin soitinluokitus, sointiväri, uuden musiikin periaatteita	tanssirytmijä, rytmisommitelmat, rytmisanelua
	MELODIA	HARMONIA	MUOTO
I–II	melodian linja, korkea ja matala ääni	duurin ja mollin ero, erilaisten soinnutustapojen kuuntelu	samanlainen - erilainen säe, äänisommitelmat
III–IV	lyhyiden sävelmien soitto, lyhyiden sävelaiheiden merkintä nuotein	duuri- ja mollikolmisointu, pieni ja suuri tertiisi, pääsointujen tehot, kaksiäänisyys laulaen ja soittaen	parillinen (AB) ja kahdenpuoleinen rakenne (ABA), rondomuoto
V–VI	duuri- ja molliasteikon rakenne, sävelalat C–a, G–e, F–d, D–h ja B–g, ei-tonaalinen musiikki	sointutehot I–IV–V, intervallit priimistä oktaaviin, säestyssointuja soitto- ja laulutehtäviin	laajemmat musiikilliset kokonaisuudet, musiikin erilaiset muotoamisperiaatteet

kyseessä ei ollut varsinainen opetussuunnitelma, vaan ohjeisto opetussuunnitelmien laatimiseksi kuntatasolla. Opetuksen kuntakohtaiseen toteuttamiseen kunnille annettiin päätävältä muun muassa opetukseen käytettävistä tuntimääristä, tavoitteista ja sisällöistä. (Kouluhallitus 1985, 191–192.) Siten on mahdotonta selvittää, kuinka hyvin musiikin peruskäsitteet siirtyivät valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta koulujen musiikin tunneille. 1980-luvun musiikin oppikirjoissa musiikin peruskäsitteiden rooli oli keskeinen, mutta viime kädessä tavoitteiden ja sisällön valinnan teki – ja tekee yhä – musiikin opettaja.

Kaksi vuotta valtakunnallisen opetussuunnitelman ilmestymisen jälkeen Kou-

luhallitus julkaisi vielä 69-sivuisen oppaan musiikista, joka oli tarkoitettu opettajan ja koulun käyttöön musiikin opetuksen avuksi. Oppaan sisältö pohjautui edelleen musiikin peruskäsitteisiin ja opetuksen työtavoiksi olivat vakiintuneet laulaminen, soittaminen, kuuntelu sekä musiikkiliikunta. (Kouluhallitus, 1987.)

EPÄYHTENÄINEN 1990-LUKU

Seuraavalla vuosikymmenellä päätösvaltaa delegoitiin yhä enemmän kouluille, mikä merkitsi sitä, että Peruskoulun opetussuunnitelman (Opetushallitus, 1994) pohjalta opettajayhteisöille annettiin mahdollisuus prosessoida opetussuunnitelma itse (Kosunen & Huusko 2002, 211). Musiikin

opetuksen valtakunnallinen ohjeisto käsitteli ala- ja yläasteen osalta ainoastaan kaksi sivua, joiden teksti oli sisällytetty otsikoiden a) "tavoitteet ja keskeiset sisällöt" sekä b) "opiskelun luonne ja opetuksen lähtökohtia" alle. Luokka-asteita ei käsitelty erikseen. Peruskoulun musiikkikasvatuksen yleiseksi tehtäväksi nähtiin oppilaan *musiikillisen ilmaisun perustietojen ja -taitojen* saavuttaminen ja musiikin merkityksen ymmärtäminen yksilölle, yhteisölle, sekä kansalliselle että kansainväliselle kulttuurille. (Opetushallitus 1994, 97.)

Musiikin opiskelun keskiöön opetussuunnitelma asetti oppilaan tietojen ja taitojen harjaannuttamisen monipuolisilla työtavoilla. Itse oppisisältö esitettiin vain yhdessä lauseessa: "Oppisisällöksi valittavan musiikillisen aineksen tulee kattaa mahdollisimman monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueita". Musiikkikasvatuksen lähtökohtana oli kuuntelu, jonka lisäksi työtapoina olivat laulaminen, soitto ja musiikkiliikunta. Musiikin peruskäsitteistä mainittiin aikaisemman kuuden sijasta enää neljä: *rytmi, melodia, harmonia ja muoto*. Niiden opettamisen yhteydessä pyrittiin kehittämään oppilaan valmiuksia antaa omille musiikillisille ajatuksille muoto esimerkiksi sävelseppelyn yhteydessä. (Opetushallitus 1994, 97.)

1990-luvun desentralisoituneeseen opetussuunnitelma-ajatteluun kohdistui aikanaan huomattavaa kritiikkiä, koska se oli epätasallinen ja korosti liikaa koulujen omakohtaista toimintavapautta (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002, 7). Muun muassa Ahonen kritisoi tapaa, jolla musiikin-opetuksen tavoitteet oli opetussuunnitelmassa muotoiltu. Ahosen mukaan perusteista oli vaikea löytää selkeitä, konkreettisia, musiikista itsestään nousevia tavoitteita. Liian väljästi ilmaistut tavoitteet eivät tukeneet riittävästi opettajia, jotka kuitenkin joutuivat määrittelemään oman toimintansa päämäärät koulun opetussuunnitelman puitteissa. (Ahonen 1996, 239.) Myös Vesioja (2006, 37) osoitti väitöskirjassaan musiikin opetuksen työtapojen ja sisältöjen esittelyn nuikaksi ja osittain epäjohtomukaiseksi.

1990-luvun loppupuolella oppimistuloksia koskevien havaintojen pohjalta kasvoi huoli koulutuksen tasa-arvon toteutumisesta maassamme (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002, 7). Opetushallitus joutuikin käynnistämään laajan arviointiprojektin koko opetussuunnitelman osalta. Musiikinopetuksessa tehtiin seuraava johtopäätös: vaikka paikallisella opetussuunnitelmatyöllä oli ollut myönteistä vaikutusta musiikinopetuksen suunnitteluun, valtakunnalliset perusteet eivät olleet riittävästi tukeneet ainekohtaisten opetussuunnitelmien laatimista. Synä esitettiin muun muassa tavoitteiden ilmaiseminen liian yleisellä tasolla tai erilaisiin tulkintoihin tarjoavalla tavalla. (Korkeakoski 1998, 285.)

Vuonna 1999 Opetushallitus julkaisi erillisen ohjeistuksen, jossa oppiaineille esitettiin yhteiset arviointikriteerit arvosanalle hyvä (8). Ohjeiden tarkoituksena oli täsmentää varsinaisessa opetussuunnitelmassa esitettyjä tavoitteita ja oppisisältöjä. Ohjeistuksessa musiikinopetus oli jaettu nyt kolmeen alueeseen: a) musisointiin, b) kuunteluun ja c) musiikin tunteemukseen. Näistä viimeisessä esiintyivät sisältöinä *musiikin peruskäsitteet*, keskeiset musiikin ilmaisumuodot ja traditiot. Saavuttaakseen musiikin tuntemuksessa arvosanan hyvä (8) oppilaan tuli osata käyttää musiikin käsitteitä musisoinnissa ja musiikin kuuntelussa. Esimerkkinä mainittiin oppilaan kyky seurata kirjoitettua musiikkia (teksti, sointukulku, nuottikuva tms.) Musisoinnin arvioinnin yhteydessä hyvän arvosanan edellytyksenä oli oppilaan kyky käyttää *musiikin eri elementtejä* (rytmi, melodia, harmonia, muoto, sointiväri ja dynamiikka). (Opetushallitus 1999, 5, 100–102.) Tapaa, jolla tämän kyvyn tuli ilmetä oppilaan suorituksissa, ei kuitenkaan konkretisoitu ohjeistuksessa selkeästi. Vaikka varsinaiseen opetussuunnitelmaan (1994) ei sisällynyt sointiväriä ja dynamiikan käsitteitä, nyt niistä löytyi maininta arviointikriteereissä musiikin elementteihin liitettyinä. Kenen ansiota lienee ollut tämän oikaisun tekeminen?

Siirryttäessä seuraavalle vuosituhannele uutta opetussuunnitelmaa laadittiin tilanteessa, jossa yhteiskunnassa käytiin vilkasta keskustelua taito- ja taideaineiden – siten myös musiikin – asemasta. Tämä huoli musiikin arvostuksesta ei ollut pelkästään kansallinen. Heinäkuussa 2004 ISMEN konferenssissa korostettiin musiikin keskeistä merkitystä osana kaikkien ihmisten koulutusta ja elämää. Muun muassa Bennett Reimer esitti vaatimuksensa musiikin tasavertaistamisesta muiden oppiaineiden rinnalla. “It deserves to be studied as all other subcets are”. (Lindeman 2005, 91; Reimer 2005, 139.) Saman vuoden syksynä maassamme otettiin käyttöön Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004).

Nykyinen opetussuunnitelma toimii edelleen kansallisena kehyksenä, jonka pohjalta on laadittu paikallistasolla kunta- ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Nykyiset tuntijaot takaavat musiikinopetusta seitsemän vuosiviikkotuntia 1–7-luokilla, minkä lisäksi musiikki on valinnaisaineena 8–9-luokilla. Käytännössä tämä siis tarkoittaa minimissään oppilaiden lukujärjestyksessä musiikkia 1h/kouluviikko. Peruskoulun musiikinopetukselle opetussuunnitelma asettaa lukuisia tehtäviä, jotka voidaan katsoa yleisiksi, osittain myös kasvatukselliseksi tavoitteiksi. Tehtävissä korostuu toisaalta oppilaan omat musiikilliset mielenkiinnon kohteet ja merkitykselliset musiikkikokemukset, mutta myös yhdessä musisointi, jossa painottuu sosiaalinen ulottuvuus. (Opetushallitus 2004, 8, 232, 302.)

Yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisen myötä sekä musiikinopetuksen tavoitteet että oppisisällöt on jäsennelty erikseen 1–4-luokille sekä 5–9-luokille. Työtapa ei mainita erikseen, mutta ne voidaan löytää oppiaineen sisällöistä. 1–4-luokille opetussuunnitelma määrittää erääksi yleistavoitteeksi oppilaiden musiikillisen ilmaisun kehittämisen leikinomaisesti. Spesifimpi tavoite, joka liittyy musiikin pe-

ruskäsitteisiin, on seuraava: “Oppilas oppii käyttämään *musiikin eri elementtejä* musiikillisen keksinnän aineksina.” Kyseinen tavoite konkretisoituu oppisisällössä, jossa oppilas tutustuu *musiikin elementteihin* (rytmi, melodia, harmonia, dynamiikka, sointiväri ja muoto) liittyvään peruskäsitteistöön musisoinnin, kuuntelun, liikunnan ja musiikillisen keksinnän avulla. (Opetushallitus 2004, 233.) Verrattaessa käsitteiden ilmaisumuotoja 1985 ja 1994 opetussuunnitelmiin aikaisemmin käytössä ollut musiikin *peruskäsite* muuttui 2000-luvulla siis musiikin *elementiksi*. Sisältö on kuitenkin säilynyt samana.

Vuosiluokkien 5–9 musiikinopetuksen yleistavoitteena on musiikillisen maailman ja musiikillisten kokemusten jäsentäminen sekä musiikin käsitteiden ja merkintöjen käyttäminen musiikin kuuntelun ja musisoinnin yhteydessä. Spesifi tavoite edellyttää oppilaan ymmärtävän *musiikin elementtien* (*rytmin, melodian, harmonian, dynamiikan, sointivärin ja muodon*) tehtävää musiikin rakentumisessa sekä kykenevän käyttämään niitä ilmaisevia käsitteitä ja merkintöjä. Saavuttaakseen tässä taidossa arvosanan hyvä (8) arviointikriteereissä esiintyy seuraava määritelmä: “Oppilas osaa käyttää *musiikin käsitteitä* musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä sekä oppilas osaa käyttää *musiikin elementtejä* rakennusaineina omien musiikillisten ideoidensa ja ajatustensa kehittämisessä ja toteutuksessa. (Opetushallitus 2004, 233–234.)

Vuoden 2004 valtakunnallista opetussuunnitelmaa tutkinut Anttila toteaa musiikinopetukselle asetettujen tehtävien olevan realistisia ja täsmällisesti ilmaistuja. Opetuksen tehtävä ei Anttilan mukaan ole se, että opettaja käy läpi tietyt oppisisällöt, vaan että oppilas oppii näkemään musiikin itselleen merkityksellisenä ja oppii ilmaisemaan itseään musiikin kautta. Opetuksen järjestämisen oppilaslähtöiseksi, jokaiselle mielekkääksi, on opettajalle kuitenkin vaativa tehtävä. (Anttila 2006, 25.) Edeltäjänsä (1994) verrattuna nykyinen opetussuunnitelma on konkreettisempi esitys, mistä on osoituksena selkeämpi tavoitteiden ja oppisisältöjen jäsentely. Mutta

edelleen voidaan kysyä, ovatko tavoitteet ja oppisisällöt kyllin selkeitä luokanopettajalle, jonka musiikillinen osaaminen pohjautuu ainoastaan peruskoulun musiikin oppimäärään sekä opettajankoulutuksen pakollisiin, vähimmillään kolmen opintopisteen (3 op) musiikkiopintoihin?

**TUTKIMUS: MUSIIKIN
PERUSKÄSITTEIDEN TUNTEMUS**

Oppimistulosten järjestelmällistä arviointia alettiin toteuttaa maassamme vuodesta 1998 lähtien, ja lakisääteiseksi arviointityö tuli seuraavan vuoden alusta. Opetushallituksessa kehitetyn arviointijärjestelmän tehtävänä on ollut arvioida, miten hyvin opetukselle opetussuunnitelman perusteissa asetetut tavoitteet toteutuvat. Tämä arviointitieto on tarkoitettu palvelumaan sekä opetuksen kehittämistarpeita että koulutuspolitiikan seuraamuksi- en arviointia, jossa keskeisenä nähdään oppilasryhmien, koulujen ja alueiden välisten erojen suuruuden arviointi. (Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004, 7.) Opetushallituksen toteuttamaa koulutuksen tuloksellisuuden arviointijärjestel-

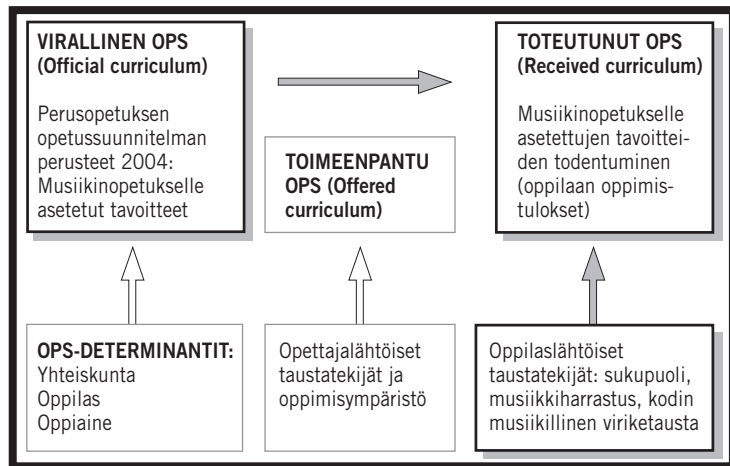
mää on kuitenkin kritisoitu muun muassa keskittymisestä muutamaa oppiaineeseen, kuten äidinkielen ja matematiikkaan. Perusopetuksen tavoitekuvaus (sivistystehtävä) on kuitenkin paljon laajempi. (Korkeakoski 2002, 238.)

Musiikin opetussuunnitelmatutkimusta on toteutettu maassamme hyvin vähän. On jopa hämmästyttävää, että ensimmäinen taideaineiden arviointitutkimus tehtiin vasta vuonna 1998. Arvioinnin säännöspohjana käytettiin tuolloin peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteita 1994. Ala-asteen osalta tutkimus kohdistui pelkästään opettajien näkemyksiin eikä

kyseessä siten ollut tavoitetutkimus. (Heino 1998; Korkeakoski 1998.) Seuraavaksi esiteltävän tutkimuksen eräänä pyrkimyksenä onkin ollut täydentää sitä vajetta, joka on kohdistunut nimenomaan taide- ja taitoaineisiin.

TUTKIMUSASETELMA

Nyt esiteltävä tutkimus on osa laajempaa kokonaisuutta, jossa selvitettiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) musiikinopetukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista kuudennen luokan päättövaiheessa. Tutkimuksessa verrattiin siis virallisen opetussuunnitelman (*official curriculum*) ja oppilaiden saavutuksi- en (*received curriculum*) välistä vastaavuutta (Goodson 2001, 21; Stavrou 2006). Seuraavassa kuviossa esitetään tutkimuksen malli (kuvio 2).



Kuvio 2. Tutkimusasetelman kuvaus: virallisessa opetussuunnitelmassa asetettujen tavoitteiden todentuminen toteutuneessa opetussuunnitelmassa (Suomi 2009, 116).

Tutkimusasetelma rakentuu opetussuunnitelman tasoista, joita ovat virallinen, toimeenpantu ja toteutunut opetussuunnitelma. Ensimmäistä tasoa (*official curriculum*) edustaa nykyinen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2004) ja siinä musiikinopetukselle asetetut tavoitteet. Virallisen opetussuunnitelman taustalla vaikuttavat määräävät tekijät eli determinantit. Näitä tekijöitä ovat a) yhteiskunta, jonka kulttuu-

rissa vallitsevia arvoja, normeja ja asenteita opetussuunnitelma heijastaa. Toisaalta opetussuunnitelman on huomioitava myös b) oppilas ja etenkin oppimisen taustalla vaikuttavat kehityspsykologiset tekijät. Kolmas opetussuunnitelmaan vaikuttava tekijä on c) oppiaine, musiikki. (Lahdes 1997, 68; Porter 2006, 141; Stavrou 2006, 187–188). Vaikka tämän tutkimuksen kohteena ei sinänsä nähdä opetussuunnitelman determinanteja, on niillä kuitenkin ollut kiistaton merkityksensä opetussuunnitelmaa laadittaessa. Toinen opetussuunnitelman tasoista on toimeenpantu opetussuunnitelma (*offered curriculum*), jossa korostuu opettajan rooli. Tämä tekijä karsiutui, sillä tarkoituksena oli keskittyä nimenomaan kolmanteen tasoon, toteutuneeseen opetussuunnitelmaan (*received curriculum*). Kyseistä tasoa voidaan tiettyssä mielessä pitää kaikkein tärkeimpänä, sillä se kuvastaa niitä todellisia ja saavutettuja oppimistuloksia, jotka oppilaat ovat omaksuneet virallisesta opetussuunnitelmasta (Stavrou 2006). Toteutuneen opetussuunnitelman taustatekijöitä tässä tutkimuksessa ovat sukupuoli, musiikkiharrastus ja kodin musiikillinen viriketausta.

Tutkimus oli luonteeltaan kvantitatiivinen survey, jossa aineisto kerättiin ohjatun ryhmäkyselyn (*the group administered questionnaire*) perusteella (McKernan 2000, 126; Stavrou 2006). Tutkimusjoukon muodosti 142 kuudennen luokan oppilasta Jyväskylässä ja kaikista sen ympäristökunnista, ja se toteutettiin toukuussa 2007.

TUTKIMUSTULOKSET

Musiikin perustekijöiden tuntemusta selvitettiin kyselylomakkeella, joka pohjautui osittain Stavroun (2006) tekemään tutkimukseen. Koska kyseessä oli nimenomaan opetussuunnitelmaan liittyvä tavoitetutkimus, perustivat lomakkeen kysymykset suoraan Perusopetuksen opetussuunnitelman perus-

teissa (Opetushallitus, 2004) esitettyihin musiikinopetuksen tavoitteisiin. Mittaria laadittaessa pyrittiin tekemään mahdollisimman huolellista analyysia musiikin peruskäsitteistä käyttäen opetussuunnitelman lisäksi musiikin oppikirjoja, joissa opetuksen tavoitteet ja sisällöt on konkretisoitu opetussuunnitelmaa selkeämmin.

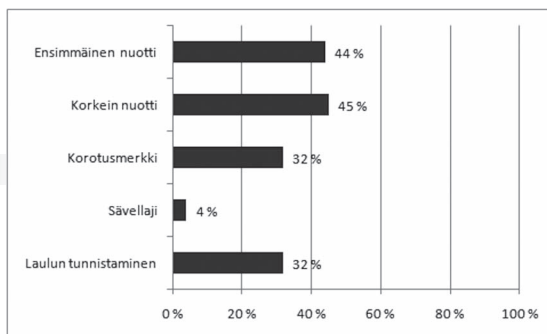
MELODIA

Melodia- ja rytmitehtävät oli liitetty Maamme-lauluun (kuvio 3), johon perustuen oppilaille esitettiin yhteensä kymmenen kysymystä. Tehtävänanto oli seuraava: “Näet nuottiesimerkin eräästä sinulle tutusta laulusta. Vastaa alla oleviin kysymyksiin.”



Kuvio 3. Nuottikuva Maamme-laulusta.

Melodiotehtävässä oppilaiden tuli nimetä Maamme-laulusta 1) ensimmäinen ja 2) korkein nuotti. Lisäksi kysyttiin 3) #-merkin nimeä, 4) sävellajia sekä 5) laulun tunnistamista nuottikuvan perusteella. Jokaisesta oikeasta vastauksesta sai yhden pisteen. Seuraavassa kuviossa esitetään tulokset melodian tuntemuksen osalta. Oikeiden vastausten lukumäärä on ilmaistu prosentteina koko aineistosta (N = 142).



Kuvio 4. Musiikin peruskäsitteiden tunnistaminen: melodia. Oikeiden vastausten määrä (%) tutkimusaineistossa (N = 142).

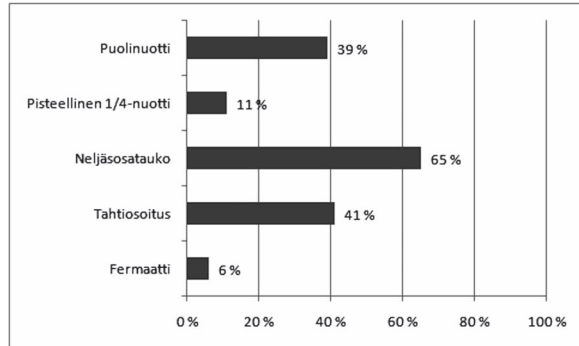
Melodiotehtävässä 44 % oppilaista tunnisti Maamme-laulun ensimmäisen nuotin (d¹) ja 45 % korkeimman (h¹) nuotin. Korotusmerkin (#) nimesi oikein noin kolmasosa (32 %) ja sävellajin (G-duuri) tunnisti 4 % oppilaista. Opetussuunnitelmassa ei ole mainintaa sävellajeista, vaikka niiden esittely alkaa jo 3–4 -luokkien oppikirjoissa. Tätä taustaa vasten onkin melko hämmästyttävää, että vain kolmasosa oppilaista osasi nimetä korotusmerkin ja G-duurin tunnistivat ainoastaan musiikin harrastajat. Nuottikuvan perusteella 32 % nimesi Maamme-laulun aivan oikein, mutta tässä yhteydessä on todettava, että oikeiden vastausten määrään saattoi vaikuttaa ohjeessa maininta “sinulle tutusta laulusta” sekä hieman myöhemmin testissä esiintynyt tehtävä, jossa pyydettiin kirjoittamaan Maamme-laulun ensimmäinen säkeistö. Tämän osan yhteydessä tulosta ei siten voida pitää täysin luotettavana.

Aikaisemmin oppilaan nuotinlukutaito oli musiikinopetuksen eräs keskeisimmistä tavoitteista, mutta nykyisen opetussuunnitelman perusteissa tätä tavoitetta ei enää mainita. Kuitenkin tavoitteissa oppilaan oletetaan hallitsevan jonkin melodia-soittimen perustekniikan niin, että hän kykenee osallistumaan yhteissoittoon. Eikö se edellyttäisi nuotinlukutaitoa edes jossain määrin? Tutkimuksen oppilaista (N = 142) vajaa puolet tunnisti d¹- ja h¹-nuotit. Onko tulos huono, kohtalainen tai jopa hyvä? Notation oppiminen on oppilaalle usein hankalaa ja nuottien tilalla/lisäksi käytetäänkin monesti sävelten nimiä. Soitto voi toki perustua myös esimerkiksi korvakuulolta oppimiseen, mutta toisaalta sujuva nuotinlukutaito olisi oivallinen väline yhteissoitossa.

RYTMI

Maamme-laulun nuottikuvan perusteella oppilaiden tuli määrittää rytmin osalta 1) puolinuottien sekä 2) pisteellisen neljäsosanuottien lukumäärä, 3) nimetä neljäs-

osatauko, 4) määrittää laulun tahtiosoitukset sekä 5) sekä nimetä laulun lopussa esiintyvän fermaatin nimi. Kuviossa (5) esitetään oikeiden vastausten määrä (%)



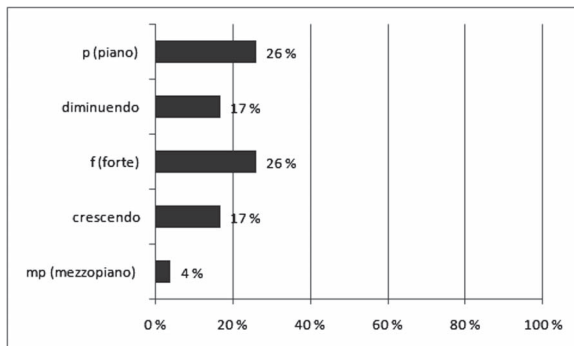
Kuvio 5. Musiikin peruskäsitteiden tunnistaminen: rytmi. Oikeiden vastausten määrä (%) tutkimusaineistossa (N = 142).

Yli puolet oppilaista (65 %) osasi nimetä tauon. Tosin vain muutamalla oppilaalla vastaus oli ilmaistu täsmällisesti “neljäsosataukona”, mutta myös pelkkä ”tauko” päätettiin hyväksyä tässä tapauksessa. Puolinuotteja Maamme-laulussa on kaksi ja oikeaan vastaukseen päätyi 39 % oppilaista. Huomattavasti vaikeampi tunnistettava oli pisteellinen neljäsosanuotti, joita esiintyi laulussa vain yksi. Moni oppilas saattoi sekoittaa kyseisen nuotin pisteelliseen kahdeksasosanuottiin, ja ehkä osaksi tämän vuoksi vain 11 % päätyi oikeaan tulokseen. Kuitenkin tahtiosoituksen tunnisti 41 %, mutta fermaatti-merkin nimesi oikein vain 6 % oppilaista.

Miten näitä tuloksia tulisi tulkita? Onko tulos hyväksyttävä, jos kuudennen luokan oppilaista 39 % tunnistaa puolinuotin, 11 % pisteellisen neljäsosanuotin tai 41 % tahtiosoituksen? Tarvitseeko oppilas näitä taitoja esimerkiksi siirtyessään yläkoulun musiikinopetukseen? Vastaus on mielestäni: kyllä. Vaikka musiikin rytmejä opitaan myös rytmitavujen ja sanahokemien avulla, on täsmällisten aika-arvojen tuntemisella merkitys esimerkiksi tilanteessa, jossa yläkoulun musiikinopettaja joutuu asettamaan tavoitteet heterogeenisille ja useista eri kouluista saapuneille seitsemännän luokan oppilaille.

DYNAMIIKKA

Dynamiikkaan liittyviä käsitteitä ei selvitetty nuottikuvan avulla, vaan oppilaan piti tunnistaa viisi dynamiikkamerkintää. Tehtävänanto oli seuraava. ”Nuoteissa esiintyy paljon erilaisia merkintöjä, jotka kertovat, miten musiikkia tulisi laulaa tai soittaa. Miten esittäisit musiikkia, jos siinä olisi seuraavia merkintöjä: 1) *p* (*piano*), 2) *diminuendo*, 3) *f* (*forte*), 4) *crescendo* sekä 5) *mp* (*mezzopiano*)?” Oikeiden vastausten prosentuaalinen määrä esitetään seuraavassa kuviossa (6).



Kuvio 6. Musiikin peruskäsitteiden tunnistaminen: dynamiikka. Oikeiden vastausten määrä (%) tutkimusaineistossa (N = 142).

Dynamiikkaan eli äänen voimakkuuteen liittyvä sanasto osoittautui oppilaille vaikeaksi. Jopa sellaiset voimakkuutta ilmaisevat sanat kuin *piano* (hiljaa) ja *forte* (voimakkaasti) tiesi vain noin neljäsosa (26 %) oppilaista. *Diminuendon* (hiljentyen) ja *crescendon* (voimistuen) tunnisti oppilaista 17 %. Kuvaavaa vastauksissa oli se, että yleensä samat oppilaat osasivat nimetä edellä mainitut vastakkaiset merkinnät. Tämä näkyikin yhtenäisissä prosenttiluvuissa (kuvio 6). Vaikeimmaksi dynamiikkaa ilmaisevaksi sanaksi osoittautui *mezzopiano* (melko hiljaa), jonka nimesi oikein vain 4 % oppilaista.

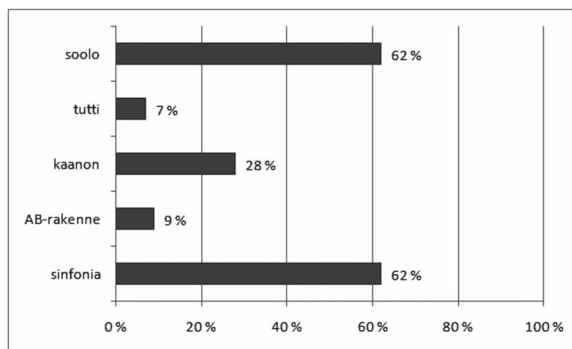
Dynamiikkaan liittyvissä tuloksissa oli selkeästi havaittavissa yhteinen tekijä, sillä hyvin usein oppilaat liittivät dynamiikka-

merkinnät äänen korkeuteen eli kuinka korkealta tai matalalta musiikkia tulisi esittää. Muutamat oppilaat mainitsivat myös esitysnopeuden (hitaasti, nopeasti). Valtaosalle oppilaista äänen voimakkuutta ilmaisevat merkinnät olivat tuntemattomia ja tuloksissa ilmeni sellaisia mainintoja kuin ”en ymmärrä näistä mitään” tai ”emme ole opiskelleet näitä koskaan”.

Musiikin kuuntelukasvatusta, esimerkiksi sävelteosten kuvailua tai vertailua, on vaikea kuvitella toteutettavaksi ilman dynamiikkaan liittyviä käsitteitä. Opetussuunnitelman (2004) tavoite oppilaan merkityksellisistä musiikillisista kokemuksista liittyy epäilemättä myös musiikin kuunteluun. Erilaisten sävelteosten kautta oppilaalle saattaa avautua ennen kokematon tunneskaala, jonka ilmenemisessä dynamiikalla on keskeinen rooli. Onkin valitettavaa, jos oppilaille ei anneta edes mahdollisuutta kokea ja keskustella musiikin roolista tunteiden tulkitsijana.

MUOTO

Musiikin muotorakenteen käsitteitä (soolo, tutti, kaanon, AB-rakenne ja sinfonia) esiintyi musiikkisanaston tuntemuksen yhteydessä. Oppilaille esitettiin tehtävässä seuraava lyhyt instruktio: ”Kirjoita sanojen selitykset viivoille.”



Kuvio 7. Musiikin peruskäsitteiden tunnistaminen: muoto. Oikeiden vastausten määrä (%) tutkimusaineistossa (N = 142).

Muotorakenteista käsite *soolo* osoittautui tutuimmaksi, sillä sen tiesi yli puolet (62 %) oppilaista. Käsite oli määritelty monella tavalla, mutta hyväksytystä vastauksesta tuli ilmetä oikea funktio, kuten “yksin esiintyminen”, “vain yksi soitin soittaa”, “vain kitara soittaa”, “yksin soitto/laulu” ja “soittaa tai laulaa yksin osan laulusta”. Toisaalta soolon vastakohtana *tutti* (kaikki) tiesi vain 7 % oppilaista. Musiikin muotorakenteiden opettamisessa käsittepari *soolo-tutti* rinnastetaan kuitenkin usein toisiinsa, mikä tulee esille jo 1–2-luokkien musiikin oppikirjoissa.

Lähes kolmasosa (28 %) oppilaista oli ymmärtänyt *kaanonin* idean. Se ilmeni muun muassa seuraavissa vastauksissa: “laulajat laulavat eri aikaan samaa kappaletta”, “laulu, jossa toinen laulaja aloittaa toisen jälkeen”, “ryhmä aloittaa laulun ja toinen ryhmä myöhemmin” sekä “lauletaan niin, että joku aloittaa ja toinen tulee myöhemmin mukaan, mutta aloittaa alusta”. Saattaa olla, että *kaanonin* idea oli selvä useammalle kuin kolmasosalle oppilaista, mutta käsitteen verbalisointi on kenties tuottanut vaikeuksia heikoimmille oppilaille.

Ehkä kaikkein selkeimmin musiikin muotoa kuvastavana käsitteenä tehtävässä esiintyi *AB-rakenne*. Musiikin oppikirjoissa kyseinen rakenne sisältyy kaikille luokkasteille opeteltaessa uutta ohjelmistoa joko laulaen tai soittaen. Kuitenkin vain 9 % oppilaista selitti käsitteen hyväksyttävästi, kuten “säkeistö ja kertosäkeistö”, “kaksi osaa laulussa”, “laulu, jossa on osa-A ja osa-B” sekä “kaksi eri osaa yhdessä säkeistössä”. Oppilaista noin kolmasosalla (32 %) oli jonkinlainen käsitys *sinfoniasta*, mikä ilmeni vastauksissa “orkesteri”, “eräs orkesterimuoto” tai “klassista musiikkia ja orkesteri, jossa soittaa monta soitinta yhtä aikaa”. Koko aineistosta (N = 142) ainoastaan kuusi oppilasta (4 %) määritteli tämän käsitteen hyväksyttävästi, kuten “moniosainen teos” tai “neliosainen sävellys suurelle orkesterille”.

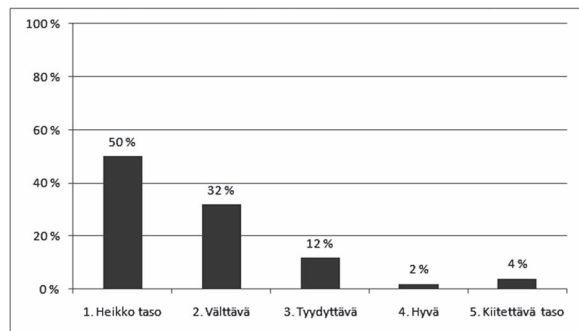
Musiikin peruskäsitteissä *muoto* on kaiken kokoava yläkäsite, josta musiikki lopulta muodostuu.

Yksittäinen laulu tai moniosainen teos rakentuu aina tietyistä osista. Jos oppilaalle ei synny käsitystä näistä rakenneosista, saattaa hän kokea musiikin (laulun) epämääräisenä “sävelmöykkynä”, jossa ei nähdä esimerkiksi alkua, keskiosaa tai loppua. Musiikin hahmottaminen ja rakenteiden selkeä ymmärtäminen on kuitenkin esitetty tavoitteena opetussuunnitelmassa, ja tämä on eräs keskeinen seikka, johon opetuksessa tulisi kiinnittää huomiota.

YHTEENVETO

Musiikin perustekijöiden tuntemusta mittaava kysely oli pisteytetty siten, että oppilas sai jokaisesta oikeasta vastauksesta yhden pisteen. Tietyn kokonaisuuden (Musiikin tietotaito 1) tutkimuksessa muodostivat melodia, rytmi ja dynamiikka. Koska jokaisesta käsitteestä esitettiin viisi kysymystä, yhteispistemäärän teoreettinen vaihteluväli oli 0–15 pistettä. Koska musiikin muotorakenteiden tuntemista mittaavat kysymykset eivät liittyneet tähän kokonaisuuteen, analyysi tehtiin ainoastaan kolmen edellä mainitun käsitteen perusteella. Oppilaiden saavuttamien yhteispistemäärien mukaan aineisto jaettiin viiteen tasoryhmään seuraavasti: heikko (0–3 pistettä), välttävä (4–6 p.), tyydyttävä (7–9 p.), hyvä (10–12 p.) sekä kiitettävä taso (13–15 p.). Seuraava pylväsdiagrammi kuvastaa oppilaiden (N = 142) prosentuaalista jakautumista kyseisiin tasoryhmiin.

Kuvio 8. Musiikin peruskäsitteiden (melodia, rytmi ja dynamiikka) tuntemus. Oppilaiden (N = 142) jakautuminen tasoryhmiin 1 heikko – 5 kiitettävä (Suomi 2009, 172).



Tasoryhmiin jaottelu antaa selkeän kuvan musiikin perustekijöiden tuntemuksesta kuudennen luokan päättövaiheessa. Kahteen alimpaan tasoon sijoittui peräti 82 % oppilaista. Tyydyttävän tason saavutti 12 % ja kahteen korkeimpaan tasoon ylsi ainoastaan 6 % oppilaista. Aineiston keskiarvo oli 4.00 ja keskihajonta 3.4, minkä perusteella oppilaat sijoittuivat musiikin perustekijöiden tuntemuksessa tasoon välttävä (4–6 pistettä). Tutkimuksen arviointiasteikko poikkeaa hieman Opetushallituksen valtakunnallisissa tutkimuksissa käyttämästä kuusiportaisesta asteikosta, mutta tulosten kannalta ero ei ole erityisen merkittävä (ks. Lappalainen 2006).

ITSEARVIOINTI TUTKIMUSTULOSTEN TUKENA

2000-luvulla jatkuvan arvioinnin kautta saatava tieto on erittäin tärkeää koulutuksen kehittämiseksi. Erityisesti tarve kohdistuu sisäiseen, koulun itsearviointiin perustuvaan palautetietoon, opettajan itsearviointiin ja oppilaan oppimistulosten, oppimisympäristön toimivuuden sekä oppimismenetelmien mielekkyyden arviointiin. (Kosunen & Huusko 2002, 238.) Myös tässä tutkimuksessa painottui itsearvioinnin osuus ja se kohdistui nimenomaan oppilaan henkilökohtaiseen käsitykseen hänen omista oppimistuloksistaan.

Itsearvioinnissa oppilaille esitettiin 20 tavoitetta, joiden toteutumista opetuksessa arvioitiin asteikolla 1–5 (ei yhtään–hyvin paljon). Nämä musiikinopetukselle asetetut tavoitteet oli muotoiltu suoraan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2004). Itsearvioinnin viimeisessä kategoriassa oppilaat arvioivat osaamistaan kahdessa musiikin perustekijöihin liittyvässä tavoitteessa: a) “Ymmärrän, miten musiikin perustekijät (esim. dynamiikka, melodia, rytmi) vaikuttavat musiikin rakentumisessa” sekä b) “Osaan käyttää musiikin perustekijöitä ilmaisevia käsitteitä ja merkintöjä (esim. nuottiarvot ja tauot, esitysmerkinnät *p.f*, *largo*...)”. Ensimmäinen tavoite oli toteutunut oppilasarvioin-

nin perusteella tasolla “vähän” ($x = 2.3, s = 1.1$) kuten jälkimmäinenkin ($x = 2.1, s = 1.1$).

Itsearvioinnin lisäksi oppilaat saivat valita edellä mainituista 20 tavoitteesta kolme, joita he olisivat halunneet oppia musiikin tunneilla enemmän. Eniten valintoja saivat seuraavat kolme tavoitetta/sisältöaluetta: sointujen soittaminen kitarralla (31 %), bändisoittimien soitto (29 %) sekä omien sävellysten tekeminen (29 %). Oppilaat arvostivat myös taitoa käyttää *musiikin perustekijöitä* ilmaisevia käsitteitä ja merkintöjä, sillä neljäsosa (25 %) oli valinnut tämän vaihtoehdon. Tulos on tämän tutkimuksen kannalta keskeinen ja osoittaa muun muassa sen, että sekä oppilaiden tieto musiikin perustekijöistä että kyky käyttää niitä erilaisissa musiikillisissa konteksteissa ei ole kyllin riittävä.

Tämä oppilaiden itsearviointi vahvisti kauttaaltaan edellä esitettyjä tuloksia, mikä osoittaa tutkimuksen olevan myös suhteellisen validi, koska sekä tutkijan saamat tulokset että oppilaan käsitys omasta osaamisestaan osoittautuivat näinkin yhtenäisiksi. Varsinaisena kriteerivaliditeettina käytettiin oppilaiden musiikin todistusarvosanaa, joka korreloi tutkimuksen mittariin tilastollisesti erittäin merkittävästi ($r = .500, p < .001$).

ENTÄ MUSIIKKIHARRASTUKSEN VAIKUTUS?

Lasten taidot musiikissa vaihtelevat enemmän kuin esimerkiksi äidinkieliessä. Yksilöllisten erojen taustalla nähdään pääosin ympäristötekijät, joista erityisesti vanhempien rooli korostuu varhaislapsuudessa. Kouluiässä myös opettajat ja ikätoverit vaikuttavat musiikkiin suuntautumiseen ja harrastuneisuuteen. Tutkimusten mukaan kaikkein tehokkain oppimiseen vaikuttava tekijä on kuitenkin harjoittelu. (Ahonen 2004, 142.) Myös tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, olisiko oppilaan musiikkiharrastuksella tai kodin viriketaustalla yhteyttä oppimistuloksiin, siis musiikin perustekijöiden tuntemukseen. Taustatekijöitä kartoitettiin kyselylomakkeella, jossa

oppilailta tiedusteltiin 1) soittoharrastusta, 2) säännöllisen soitonopetuksen määrää, 3) osallistumista kuoro-, bändi- tai orkesteritoimintaan, 4) kurssitutkinnon suorittamista jossakin soittimessa tai 5) musiikin teoriassa, 6) konserttikäynnit/vuosi, 7) kodin soittimien määrää sekä 8) vanhempien musiikkiharrastusta.

Tutkimusjoukossa (N = 142) 44 oppilasta (31 %) ilmoitti harrastavansa musiikkia ja heistä 27 oli saanut säännöllistä soitonopetusta. Oppilaiden vanhemmista noin kolmasosa harrasti musiikkia ”jonkin verran tai paljon” ja useimmiten näissä kodeissa myös soitinten lukumäärä oli kolme tai enemmän. Tutkimuksessa merkittävimmiten taustamuuttujiksi nousi oppilaan soittoharrastus ($r = .475, p < .001$), mutta etenkin oppilaan säännöllinen soittoharrastus, jonka yhteys musiikin perustekijöiden tuntemukseen oli vieläkin selkeämpi ($r = .636, p < .001$). Edellä mainittuja tuloksia tukivat niin ikään soitintutkinnon ($r = .494, p < .001$) sekä musiikin teorialatutkinnon ($r = .513, p < .001$) suorittaminen. Myös kodin soitinten lukumäärällä ($r = .344, p < .001$) sekä vanhempien musiikkiharrastuksella ($r = .321, p < .01$) oli selkeä yhteys musiikin peruskäsitteiden tuntemisessa. Tulosten korrelaatiokertoimet ovat tilastollisesti joko merkitseviä ($p < .01$) tai erittäin merkitseviä ($p < .001$).

Tutkimustulosten perusteella kodin viiriketaustalla ja oppilaan soittoharrastuksella on selkeä yhteys musiikin peruskäsitteiden tuntemukseen. Myös Sloboda näkee vanhempien korostuneen roolin varhaislapsuuden musiikillisten kokemusten jakamisessa, millä on edelleen tärkeä merkitys lapsen myöhemmälle musiikilliselle kehitymiselle. Niin ikään hän toteaa harjoittelun – siis oppilaan musiikkiharrastuksen – merkityksen musiikkikykyjen kehitymiselle ilmeiseksi. (Sloboda 2005, 276–279.)

Koska tässä tutkimuksessa musiikkiharrastuksella esiintyi niin voimakas yhteys musiikin peruskäsitteiden tuntemukseen, herää kysymys, mitä koulun musiikinopetuksella lopulta saavutetaan? Tutkimustulokset viittaisivat siihen, että tavoitteet ovat

yhä ylimitoitettuja ja saavutettavissa ainoastaan tietyissä olosuhteissa.

Lopuksi on todettava, että edellä esitettyjä tuloksia on tarkasteltava lähinnä tämän tutkimuksen kontekstissa. Opetussuunnitelman perusteella laadittu mittari asetti tiettyjä haasteita, jotka liittyvät tutkimuksen validiteettiin eli kohdepätevyyteen. Tutkimustulosten yleistettävyyden olisi niin ikään vaatinut edustavamman otoksen. Keskeisenä tavoitteena on kuitenkin herättää keskustelua musiikinopetukseen sisältyvistä peruskäsitteistä ja niiden merkityksestä myös laajemmassa kontekstissa.

MUSIIKIN PERUSKÄSITTEIDEN MERKITYKSESTÄ

Reimerin mukaan musiikinopetuksen tulisi perustua musiikin itsensä tarjoamille syvimille arvoille, mikä merkitsee oppilaan esteettisen sensitiivisyyden kehittämistä. Jokaisella oppilaalla on luontainen kyky reagoida musiikin sisäisiin, ekspressiivisiin kvaliteetteihin, kuten *melodiaan, rytmiin sekä harmoniaan*, ja jokaisella on myös kyky luoda niitä. Musiikinopetuksen tehtävänä on edelleen kehittää tätä ihmisen luontaista taipumusta. (Reimer, 1989, 148–151.)

Mutta miten opettaja itse määrittelee musiikin? Jokaisen opettajan henkilökohtainen näkemys musiikista vaikuttaa välittömästi hänen työskentelynsä: minkälainen musiikki valitaan opetukseen ja miten lähestymme musiikkia yhdessä oppilaiden kanssa? Swanwick näkee opettajan tärkeimmäksi tehtäväksi vahvistaa oppilaiden suhdetta musiikkiin paneutumalla siihen harkitusti ja tietoisesti. Sen lisäksi, että opettajan tulisi kasvattaa oppilaiden suvaitsevaisuutta musiikin eri lajeja kohtaan, hänen tulisi myös kehittää oppilaiden kykyä kohdata musiikkia erilaisista kulttuureista. (Swanwick 1987, 7, 42.)

Tämän kohtaamisen ja samalla eri kulttuurien välisen vertailun helpottamiseksi musiikille on luotu kansainvälinen käsitejärjestelmä, jonka osittaisen tuntemisen myös nykyinen opetussuunnitelma (2004) on asettanut toteutettavaksi. Opetussuunnitelma ei kuitenkaan täsmennä,

mitkä näistä käsitteistä ovat keskeisiä. Onkin syytä pohtia, miten tilanteen kokee vähäisen musiikillisen koulutuksen saanut luokanopettaja; onko hän ylipäättään tietoinen äänen perusominaisuuksista tai osaako hän edes ajatella musiikin koostuvan erilaisista tekijöistä ja jos, niin minkälaisista? Hyvönen (2006, 57) toteaa, että riittävä aineenhallinta ja sitä kautta syntyvän innostuksen tulisi kuitenkin olla opettajan tärkein ase opetuksessa.

Millaiseksi koulu muuttuu ilman pätevää taide- ja taitoaineiden opettajakuntaa? Millaiseksi kehittyy estetiikan taju, kulttuurin ja ympäristön arvostus ja tuntemus? Vuonna 2006 ilmestyneessä teoksessa "Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä" asiantuntijat perustelevat kyseisten oppiaineiden aseman parantamisen tärkeyttä perusopetuksessa ja opettajan koulutuksessa. Uhkana nähdään tulevaisuudenkuva, jossa luokanopettajakoulutus tarjoaa muutaman opintopisteen pintasivalluksen musiikista, kuvataiteesta ja käsityöstä. Opetustuntimäärien vähäisyys nykyisessä yleissivistävässä koulutuksessa saattaa lapset eriarvoiseen asemaan, sillä läheskään kaikki lapset eivät saa ammattitaitoista opetusta taide- ja taitoaineissa. (Jakku-Sihvonen 2006, 4, 7–8.)

Tietyt yleissivistyksen perusasiat ovat sidoksissa suomalaiseen kulttuuriin, minä lisäksi ne saattavat olla yhteisiä samankäisille lapsille paitsi kansallisesti, myös kansainvälisesti (Aho 2002, 25). *Musiikin peruskäsitteet* ja niiden tuntemus ovat oiva esimerkki siitä, miten musiikin yhteinen kieli toimii lähes kaikkialla länsimaissa. On tavattoman valitettavaa, jos tätä mahdollisuutta ei kyetä tarkoituksenmukaisesti hyödyntämään koulujen musiikinopetuksessa. Haasteita siis riittää paitsi tuleville opetussuunnitelmien laatijoille, myös opettajankoulutukselle! ■

LÄHTEET

Aho, L. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. (2., uusittu painos) Porvoo: WSOY, 19–38.

Ahonen, K. 1996. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsittelijöinä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 32. Akateeminen väitöskirja.

Ahonen, 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Tampere: Tammer-Paino.

Anttila, M. 2006. Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa Anttila, M. & Juvenen, A. Musiikki koulussa ja nuorten elämässä. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu University Press, 17–163.

Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Joensuu University Press.

Heino, T. 1998. Musiikinopetus peruskoulussa ja lukiossa. Teoksessa Korkeakoski, E. (toim.) Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallituksen arviointiraportti 9/1998. Helsinki: Yliopistopaino, 75–132.

Hyvönen, L. 1995. Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. *Studia Musica* 5, Sibelius-Akatemia. Oulu: Oulun yliopiston monistus- ja kuvakeskus.

Hyvönen, L. 2006. Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus? Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä, 46–59.

Jakku-Sihvonen, R. & Komulainen, E. 2004. Perusopetuksen oppimistuloksien meta-arviointi. Opetushallituksen arviointitutkimuksia 1/2004. Helsinki: Yliopistopaino.

Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2002. Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Opetushallituksen arviointitutkimuksia 7/2002. Helsinki: Yliopistopaino.

Jakku-Sihvonen, 2006. Taito- ja taideaineiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 39. Helsinki: Yliopistopaino.

Komiteamietintö. 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Komiteanmietintö 139. 1975. Musiikinopetustoit-
mikunnan mietintö. Helsinki: Valtion painatuskes-
kus.
- Korkeakoski, E. 1998. (toim.) Lasten ja nuorten
taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Opetus-
hallituksen arviointiraportti 9/1998. Helsinki: Yli-
opistopaino.
- Korkeakoski, E. 2002. Opetuksen laatu ja oppi-
mistulokset perusopetuksen tavoitteiden kannalta.
Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Luo-
vuutta, motivaatiota, tunteita. Opetus 2000. Jy-
väskylä: Gummerus, 211–243.
- Kosunen, T. & Huusko, J. 2002. Opetussuunnitel-
ma opettajan työn ja koulu yhteisön kehittämisen
välineenä. Teoksessa: Julkunen, M. (toim.) Ope-
tus, oppiminen ja vuorovaikutus. Vantaa: WSOY,
202–226.
- Kouluhallitus. 1972. POPS-70 musiikki. Vuoden
1971 uusittu painos. Helsinki: Valtion painatus-
keskus.
- Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunni-
telman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus. 1987. Peruskoulun opetuksen opas:
Musiikki. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lahdes, E. 1982. Peruskoulun uusi opetusoppi.
Keuruu: Otava.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka.
Keuruu: Otava.
- Lappalainen, H.-P. 2006. Ei taito taakkana ole.
Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden arvi-
ointi 9. vuosiluokalla. Opetushallitus. Oppimistu-
lostien arviointi 1/2006. Helsinki: Yliopistopaino.
- Lindeman, C. A. 2005. Editor's comments. Interna-
tional Journal of Music Education 23 (2), 91–92.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981, 1994
toinen uudistettu painos. Musiikin didaktiikka.
Juva: WSOY.
- Louhivuori, J. 2005. Musiikkikasvatuksen vuosi-
kirja 2002–2004. Saarijärvi: Gummerus.
- McKernan, J. 2000. Curriculum action research.
A handbook of methods and resources for the re-
flective practitioner. Second edition. London: Kogan
Page.
- Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunni-
telman perusteet 1994. Helsinki: Valtion paina-
tuskeskus.
- Opetushallitus. 1999. Perusopetuksen päättöarvi-
oinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8)
kriteerit yhteisissä oppiaineissa. Helsinki: Yliopis-
topaino.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuun-
nitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan
kirjapaino.
- Pitts, S. 2000. A Century of Change in Music Ed-
ucation. Historical Perspectives on Contemporary
Practice in British Secondary School Music. Al-
dershot: Ashgate.
- Porter, A. C. 2006. Curriculum Assessment. In
Green, J. L., Camili, G. & Elmore, P. (eds.) Hand-
book of Complementary Methods in Education Re-
search. American Educational Research Associa-
tion. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum As-
sociates, 141–159.
- Regelski, T. A. 1998. Schooling for Musical Prax-
is. Finnish Journal of Research in Music Educa-
tion 3, 1, 7–37.
- Reimer, B. 1989. A Philosophy of Music Educa-
tion. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Second
Edition.
- Reimer, B. 2005. The danger of music education
advocacy. International Journal of Music Educa-
tion 23, 2, 139–142.
- Sloboda, J. 2005. Exploring the Musical Mind.
Cognition, emotion, ability, function. Oxford: Uni-
versity Press.
- Suomi, H. 2009. Kuula, Merikanto ja Sibelius
Maamme-laulun säveltäjinä. Opetussuunnitelman
tavoitteiden toteutuminen musiikin perusopetuk-
sessa kuudennen luokan päättövaiheessa. Lisensi-
aattitutkimus. Jyväskylän yliopisto.

Stavrou, N. E. 2006. The music curriculum as received by children: Evidence from Cyprus Primary Schools. *British Journal of Music Education* 23, 2, 187–204.

Swanwick, K. 1987. *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER-NELSON.

Tenkku, 1996. Luova ote musiikinopetukseen. *Musiikkikasvatus* 1, 2, 46–51.

Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvatustajana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 113. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopistopaino.

Abstract

The first part of this article investigates how one of the core areas of music education, namely the basic elements of music, is addressed in the curricula of comprehensive schools (since 1970's) in Finland. The latter part of the article presents a study on how well a sample of 6th graders (N=142) knew the basic elements of music. According to the results, the basic elements (dynamics, tone, rhythm, melody, harmony, and form) were learned barely passably, compared to the aims of the Comprehensive School Curriculum of 2004. Also, the self-evaluation conducted by the pupils (their understanding of their own learning on this topic) gave similar results. Music related hobbies (playing an instrument, singing etc.), as well as a musically active home environment bear a significant, positive correlation to knowing the basic elements. Based on the results, the significance of the basic elements of music in music education requires further discussion. It seems as if these elements, central to Western (classical) music, are gradually vanishing from Finnish music education. ■

Kaija Huhtanen

Kohti luovaa yrittäjyyttä

JOHDANTO

Kun valmistun, toivon pärjääväni orkesteripruuvissa ja saavani paikan hyvässä orkesterissa”. Näin ajatellaan tyypillisesti musiikin ammattiopiskelijoiden keskuudessa. Toinen – usein se toiseksi paras – vaihtoehto on saada työpaikka opettajana. Sitä ei kuitenkaan pidetä samalla tapaa nelman täyttymyksenä vaan pikemminkin kakkosvaihtoehtona, johon on tyytyminen (Huhtanen 2005). Perinteinen konservatoriomuotoinen koulutus on pyrkinyt valmentamaan soittajataitureita, jotta nämä pääsisivät soittamaan huippuorkestereihin. Tämä urapolku ei kuitenkaan toteudu kuin muutaman yksilön kohdalla. Samaan aikaan musiikin ammattiopiskelijoiden määrä ympäri maailman on kasvanut merkittävästi, ja pitkälle koulutetut muusikot suuntaavat kohti globaaleja työmarkkinoita.

Musiikkialan koulutus taiteilee tradition vaalimisen ja kehittämisen välimaastossa. Selvää joka tapauksessa on, että koulutusta toteuttavilta pedagogeilta vaaditaan tahtoa, taitoja sekä ennakkoluulotonta asennetta varustamaan uusi muusikkosukupolvi sellaisella osaamisella, jonka he itse kokevat vieraana, jopa tarpeettomana. Koulutusorganisaatioiden vastuulla on kuitenkin varustaa tulevat ammatillaiset myös kaupalliseen ja kilpailevaan maailmaan. Tilannetta ei koeta inspiroivana ja haasteellisena vaan pikemminkin painostavana. “Mitä varten tällaista pitäisi osata? Sehän vie aikaa pois harjoittelusta!” Erityisesti ammattikorkeakouluissa ollaan kuitenkin jo selvillä siitä, että taiteen kaupallistuminen sekä talouden ja taiteen arvojen sekoittuminen ovat erittäin merkittävissä tulevaisuudessa (Pohjannoro & Pesonen 2009, 22).

Ammattikorkeakoulututkinnon yhteisiin ja yleisiin opintoihin sisältyy pakollinen, laajuudeltaan pieni yrittäjyysopintopakso. Kyseisen jakson hyödyllisyydestä on keskusteltu paljon. Kyseenalaistaminen ei kohdistu yrittäjyyden taitojen merkityksellisyyteen (ks. KTM 2007), vaan yrittäjyysopintojen pedagogiikkaan ja toteutukseen. Onkin kysytty, onko ”yrittäjyys” ylipäänsä substanssiala, jota opiskellaan luokkahuoneissa, tietoa omaksuen, informatiivisten powerpoint-esitysten saattelemana – vai voitaisiinko se tarjoilla opiskelijoille käytännöllisemmässä muodossa. Olisiko myös tarpeen valistaa tulevia musiikin ammattilaisia kulttuuriteollisuuden koko kentästä, jolla vallitsevat omat lainalaisuutensa, periaatteensa ja sopimuskäytäntönsä?

Tämä johtaa väistämättä konservatoriomaisen opiskelun sisältöjen uudistamiseen. Haasteena on luoda yhdistelmä, jossa ovat mukana korkea taiteellinen taso sekä liiketoiminta- ja markkinointiosaaminen. Perinteinen musiikin koulutus ei hevin omaksu markkinoivaa asennetta, brändäämistä, markkina-arvon määrittämistä, sosiaalista mediaa, Second Life -ympäristöjä, jne. Eikä tämä ole kompastuskivi vain muusikin alalla – sama pätee myös muihin taideoihin. Syvä yhteinen huoli koskee sitä, mitä tapahtuu ydinosaamiselle. Näivettyykö, syrjäytyykö se? Onko kohta jäljellä enää mitään, mitä markkinoida?

Towards Creative Entrepreneurship (TCE) on käynnissä oleva Intensive Program, Erasmus-rahoitteinen intensiivijakso, jonka hallinnoinnista vastaa Lahden ammattikorkeakoulu. Sen tarkoituksena on harjoitella käytännössä uudenlaisia kokemuksellisen oppimisen (Kolb 1984) sekä tekemällä oppimisen (Dewey 1999/1929) tapoja toisten taitealojen toimijoiden kanssa. Kiteytetysti Kolbin (1984) kokemukselliseen oppimiseen sisältyy neljä toisiaan seuraavaa vaihetta – kokemus, reflektio,

käsitteellistäminen sekä toiminta. Reflektioprosessi tarkoittaa kokemuksen tarkastelua, analysoimisen sekä keskustelun kautta (Baker, Jensen & Kolb 2002). Tämän sykleittäin tapahtuvan toiminnan kautta tapahtuu uuden tiedon luomista. TCE:n avulla halutaan kehittää uudenlaista pedagogiikkaa, jossa käytännöllisten ja aktiivisten elementtien avulla tieto viedään välittömästi käytännön toteutukseen.

KONSERVATORIOMAISEN KOULUTUKSEN UUDISTUSTARVE

David Hesmondhalgh (2002, 49-50) kuvaa historiallista muutosta, joka tapahtui kulttuurin kentällä siirryttäessä keskiajan lopulta 1900-luvun lopulle. Taiteen tekeminen kukoisti alun perin aristokraattien suosiollisen tuen varassa. 1800-luvun alkupuolella lähtien taidetta alettiin myydä, sitä voitiin hankkia omaisuudeksi. Ensimmäiset välittäjät astuivat näyttämölle. 1950-luvulta lähtien alettiin järjestäytyä ammatillisiksi kulttuurialan työntekijöiksi, jotka toimivat työsopimuksen puitteissa. Hesmondhalghin (2002, 51) ilmaisu ”kompleksinen ammatilainen” (complex professional) kuvaa kulttuuriteollisuuden nykyistä aikakautta, jolle on leimallista omistajuus, monitasoiset rakenteet, kulttuuripolitiikka ja sääntely, globalisaatio sekä kommunikaatioteknologioiden rakettimainen kehitys. Kuitenkin myös aiemmat vaiheet – taiteen suosijat, jotka tukevat taiteilijoita, sekä erilaiset taiteellisten tuotosten myyjät – ovat osittain jatkaneet eloaan, rinnan uudempien kanssa. (Hesmondhalgh 2002, 51.)

Työllistymisen kannalta virtuoosimaiset soittoaidot tuovat elannon vain harvalle. Orkesterien koesoitot ovat edelleen todellisuutta – niiden kautta testataan soittajien henkilökohtaiset taidot. Tällä hetkellä ei enää yksinomaan huikea soittoaitokaan riitä: musiikillisen, teos- ja genrekohtaisen mukautumisen lisäksi on kyettävä sopeutumaan omaan soitinryhmään niin sosiaalisesti kuin oman ammatti-identiteetin osalta (Pohjannoro 2011, 6). Aika ajoin käy yhä niin, että joku osuu ole-

maan oikeassa paikassa oikeaan aikaan ja tulee ”löydettyksi” sen kautta, että onnistuu paikkaamaan esimerkiksi sairastuneen solistin tai kapellimestarin. Tulevaisuutta ei kuitenkaan voi laskea tämänkaltaisten onnenkantamoisten varaan, vaan on hyväksyttävä taidemaailman ja kaupallisuuden välinen vuorovaikutus sekä hankittava tähän liittyvää osaamista. On realistista ottaa selkoa tulevaisuuden työelämän tarpeista (ks. esim. Beeching 2010). Sibelius-Akatemian toteuttamassa Toive-hankkeessa (Pohjannoro & Pesonen 2009; Halonen 2010a; Pohjannoro & Pesonen 2010; Tolvanen & Pesonen 2010) on tutkittu musiikkialan toimintaympäristöjen ja osaamistarpeiden muutoksia. Tarkastelussa ovat olleet konserttitoimistot, orkesteritoiminta, musiikkioppilaitokset ja rytmimusiikin kenttä. Tiivistetysti voidaan todeta, että laaja-alaisuutta ja monipuolisuutta – hyvin monessa eri mielessä – tarvitaan, ja pikaisesti. ”Moniosajat” voittavat kapeaa substanssia hallitsevat kilpakumppaninsa työnhakutilanteissa. Kulttuuriset muutokset ovat vääjäämättömiä ja luovien toimialojen kasvu on jo tiedossa, erityisesti ammattikorkeakouluissa (Pohjannoro & Pesonen 2009, 25). Innovatiiviset kokeilut, esimerkiksi hyvinvoinnin ja musiikin yhdistäminen, tuovat uusia työskentely- ja liiketoimintamahdollisuuksia (Halonen 2010b).

Myös toisenlaisia näkemyksiä on tuotu esille: esimerkiksi orkesterimusiikoiden koesoittoissa aasialaiset, tekniset taiturimaiset soittajat ovat päässeet orkesterivakansseihin suomalaisten jäädessä heistä kauas jälkeen. Tämä kertoo myös siitä, että työmarkkinat ovat globalisoituneet. Keskeinen haaste on siinä, miten vastata monipuolisuuden kysyntään siten, ettei kadoteta ydintä, itse musiikkia. Aiheen ympärillä on käyty toisinaan hyvinkin myrskyävää keskustelua: miten saavutetaan syvä asiantuntemus ja samalla edetään laajalla rintamalla (esim. Burt-Perkins & Lebler 2008)? Jokainen oikea muusikko tietää, ettei oikopolkuja ole: harjoittelua on tapahduttava tuhansia tunteja. Mistä saadaan ylimääräisiä tunteja koulutukseen, joka jo

nyt vaikuttaa liian täyteen ahdetulta? Miten aika – tai motivaatio – riittää kokonaan uusien lähestymistapojen, kuten yrittäjyys, pohtimiseen ja omaksumiseen?

Taidemaailman kontekstissa vallitsee käsitys siitä, että taide etenee ongelmien välisen dialogin kautta. Taiteilija, dialogissa mukana, saa tyydytystä prosessin edetessä. Luovan talouden vyöryessä mahdollisesti kaikkialle on syytä ymmärtää, että taide ei ole käsitteitä eikä koristelua. (Caves 2003, 73.) Taiteilijoiden koulutus on kautta aikojen tukenut tämänkaltaista ajattelua sekä arvioinut opiskelijaa luovuuden tai originaalisuuden kautta – ei niinkään taidon tai voiton tuottamisen suhteen (Getzels & Csikszentmihalyi, 1976). Musiikin ammattiopintoihin hakeudutaan, koska se tarjoutuu luontevana jatkona lapsena aloitetulle harrastukselle (Hirvonen 2003, 129, 133–135). Harrastamisen muuttuessa ammattiin valmistavaksi koulutukseksi tarvitaan ymmärrystä todellisesta työelämästä ja sen edellyttämistä valmiuksista. Romanttisesta, sankarimaisesta taiteilijuudesta haaveileminen on epärealistinen, suorastaan vastuuton lähtökohta koulutukselle. Enää tuskin mistään löytyy taidetta rahoittavia mesenaatteja, eikä valtion tarjoama tuki kata kovin suuren taiteilijajoukon toimeentuloa. Sponsoreiden hankkiminen sen sijaan on tätä päivää. Jo nyt, ja erityisesti tulevaisuudessa, taidealojen ammattilaisten on aktivoituttava ja haettava uusia yleisöjä, kuulijoita – toisin sanoen maksavia asiakkaita. Tällaisista uudenaikaisista urapoluista epätyypillisissä ympäristöissä on jo olemassa joitakin innovatiivisia esimerkkejä (ks. esim. Mitchell 2008).

Koulutusreformin suunnittelussa olisi syytä arvioida ja määritellä uudelleen koko musiikkialan ammattilaisuuden käsite sekä hakea laajempaa ymmärrystä siitä, mitä tarkoittaa “menestys” (ks. Bennett 2008). Huipputehtävän – sekä huikkeiden palkkioiden – saavuttaminen yksinomaan soittajana ei voi enää olla ainoa menestyksen mitta. Henkilökohtaisen, sisäisen palkitsevuuden – mikä joka tapauksessa on erittäin merkityksellistä – lisäksi on oltava muita standardeja määrittää menestyksel-

lisyyttä. Erityisesti tämän on syytä toteutua institutionaalisella tasolla. (Huhtanen 2004, 138, 139.)

Koulutuksen vaikuttavuutta mitataan muun muassa alalle työllistyneiden määrällä. Suomessa, monien muiden maiden avoin, käytetään kansallista mittaristoa korkeakoulujen tuloksellisuuden mittaamiseen. Ammattiin johtava konservatoriomainen koulutus toteutuu, yliopistojen lisäksi, kymmenessä ammattikorkeakoulussa, ja sitä arvioidaan samoilla mittareilla kuin muitakin koulutusaloja. Eräs mitattava seikka on tietyn ajanjakson kuluessa työllistyneiden valmistuneiden opiskelijoiden määrä. Suomalaiset musiikkipedagogit ovat työllistyneet muusikoista parhaiten, joskin pysyviä työsuhteita ei juuri ole enää tarjolla. Omanlaisensa työn luominen, yrittäjänä, joko muusikkona tai pedagogina tai kumpanakin, näyttää olevan kasvava trendi äskettäin valmistuneiden joukossa. (Karhunen & Rensujeff 2006.) Tämä suuntaus edellyttää koulutusta, joka tukee yrittäjyyden oppimista ja tarjoaa siihen tietoa ja taitoja. On tunnettava ja osattava liiketoiminnan ja markkinoinnin periaatteet, on oltava selvillä markkinoista ja niiden toimintaperiaatteista sekä sopimuskäytännöistä (Caves 2003, 73–79).

KONTRAPUNKTIA TAIDEMAAILMAN JA LIIKETOIMINNAN KESKEN

Tätä nykyä vallitsee jo tietoisuus monista uusista ja voimakkaasti kasvavista liiketoiminnan alueista, jotka ovat syntyneet kulttuurin ja taidealojen yhdistelminä. Tästä johtuen on ilmeinen tarve määritellä ne liiketoiminnan osaamisalueet, jotka poikkeavat merkittävästi perinteisestä yrittäjyydestä. Vasta vuonna 1999 Suomessa otettiin käyttöön käsite “kulttuuriteollisuus”. Sillä tarkoitetaan taiteellisen luovuuden ja taloudellisen tuotannon yhdistelmää. Aiemmin näiden toimintamuotojen ajateltiin olevan toistensa vastakohtia. Tätä nykyä käsite “luovien alojen teollisuus” on kansainvälisesti tunnustettu. (Wilenius, 2004.) Globaalin talouden mittakaavassa eräs huikkeasti kasvava ala on elämysteollisuus (Pine

& Gilmore, 1999). Kulttuuriteollisuuden volyymit ovat kasvaneet siinä määrin, ettei enää puhuta sekundaarisesta toiminnasta suhteessa ”oikeaan” teollisuuteen. Tyypillistä kulttuuriteollisuuden nousussa on ollut uusien yleisöjen tunnistaminen ja markkinoiden haltuun ottaminen, minkä vuoksi tehdään jatkuvaa yleisötutkimusta sekä kohdennetaan markkinointia. (Hesmondhalgh 2002, 2.)

Merkittävää on se muutos, jonka myötä taiteen substanssin tekemisen ympärille on kertynyt huomattava toimijoiden joukko, jotka saavat elantonsa luovasta taloudesta. (Hesmondhalgh 2002, 52–53.) Ryanin (1992) mukaan toimijoita on neljällä eri tasolla. Ensinnäkin ovat primäärit luovat toimijat, esimerkiksi muusikot, säveltäjät ja käsikirjoittajat, jotka toimivat symbolien luojina (symbol creators). Toisena ovat tekniset osaajat, kuten ääni-insinöörit, filmaajat ja editoijat, joiden tehtävissä tarvitaan jossain määrin tietynlaista luovuutta. Kolmas ryhmä ovat luovat managerit, taiteelliset johtajat, jotka toimivat eräänlaisina välittäjinä. He valitsevat henkilökunnan, päättävät ohjelmistoista ja tekevät taiteelliset päätökset. Neljäntenä tulevat omistajat ja toimitusjohtajat, joilla on viime kädessä valta palkata ja erottaa henkilökuntaa. (Ryan 1992, 124–134.) Kokonaisuutena siis varsinaista substanssia tuottaa vain pieni, joskin hyvin oleellinen joukko toimijoita. Tämän kokonaisuuden hahmottaminen on kuitenkin oleellista, kun pyritään valmistamaan osaajia tulevaan työelämään.

Taidemaailman käytänteiden muotoutuminen nykyisen kaltaiseksi on pitkälti seurausta historian myötä toteutuneista tavoista toimia taidemaailmassa. Richard Caves (2000; 2003, 73–83) on tarkastellut tätä ilmiötä erityisesti sopimusteorian läpi, ja hän myös vertaa toisiinsa ”luovia” toimijoita ja ”arkisia” liiketoimijoita. Merkittävoin ero on siinä, että ns. muussa teollisuudessa lopputuote on se, jolla on merkitystä – itse tuotantoprosessilla ei muutoin ole väliä kunhan se tuottaa myyviä tuotteita. Taiteen puolella taas tekoprosessi on itsessään merkittävä ja palkitseva, eikä

sitä edes voi yksiselitteisesti muuntaa rahaksi. Kaiken lisäksi luovan tuotannon toteuttaminen nielee runsaasti varoja, eikä silti ole varmuutta siitä, myykö lopputuotos vai ei. Riskit ovat siis erityisen korkeat. Tästä syystä on syntynyt tarve muutoilla sopimuksia, jotka usein ovat hyvin pitkäkestoisia. Taiteilija tarvitsee työnsä myymisen ja markkinoinniseen osaamista, joka hänen on hankittava jollain tavoin. (Caves 2003, 75–80.)

Tuottavaan liiketoimintaan ja markkinointiin suuntautuminen sekä yrittäjämäisen asenteen omaksuminen on todellinen haaste tulevaisuuden taidealan toimijoille. Aiemmin tarjotun koulutuksen menetelmät eivät kuitenkaan sovellu yrittäjysajattelun kehittymiseen. Tämä on nähtävissä muun muassa EU:n loppuraportissa (Expert Group Entrepreneurship in higher education, 2008), joka käsitteli nimenomaan muuta kuin liiketalouden koulutusta. Yrittäjyydestä tulisi puhua kielellä, joka ei tunnu vieraalta taidealojen toimijoiden keskuudessa. Yrittäjyystaidot ja -asenne tulisi ”kääntää” sellaiseen muotoon ja toteuttaa sellaisella tavalla, joka ottaa huomioon taidealojen erityislaadun. Suurta markkinaosaa tavoittelevan yrityksen luomisen sijaan on mielekkäämpää aloittaa kohtuullisemmasta toimintatavasta. Toimiminen esimerkiksi freelance-periaatteella on huomattavasti realistisempi lähtökohta.

Kaikkien taidealojen yrittäjyydessä on ensinnäkin se yhteinen piirre, ettei liiketoimintaa ja yrittäjää voi erottaa toisistaan. Muusikon ”tuote” on hänen oma musiointinsa – soittamisensa, laulamisensa, säveltämisensä. Hän myy omia taitojaan, omaa osaamistaan – tietystä mielessä persoonallisuuttaan. Luovan liiketoiminnan avainelementti on siis yksilöön kiinnittyvä luovuus. Siksi liiketoimintaa ei voi kehittää ilman kyseisen toimijan, luovan yksilön ja tämän henkilökohtaisen osaamisen kehittämistä. Toiseksi taiteen tekijälle omat ”tuotteet” ovat arvokkaita itsensä, taideteoksina, niiden itsensä vuoksi – ei vain myytyinä objekteina. Toisin sanoen taiteen tekeminen itsessään palkitsee te-

kijäänsä. Tästä syystä taiteilijat ovat tyytyneet alhaisiin palkkioihin ja suostuneet olemaan halpatyövoimaa (Caves 2003, 73.) “Nälkätaiteilija” antaa romantisoitun kuvan tinkimättömästä taiteilijasta, joka ei tee kompromisseja vaan seuraa taiteellista intuitiotaan.

Tie musiikin alalla toimivaksi taiteilija-yrittäjäksi kulkee usean erilaisen vaiheen kautta. Ensisijaisena on yksilön instrumenttiin keskittyvä peruskoulutus: tämä on ehdoton ydinosaaminen, jota ilman ei ole olemassa mitään mitä voisi tuottaa. Toiseksi, muusikon identiteetin on saatava kasvaa ja kypsyä, ja tämä vaatii aikaa. Näiden kahden peruselementin olemassaolo on edellytyksenä sille, että yrittäjyyden tai liiketoiminnan lainalaisuudet ja periaatteet voidaan ottaa agendalle. Seuraavaksi on kyettävä omaksumaan yrittäjyyden edellyttämiä tietoja, taitoja sekä asennetta. Vasta näiden jälkeen voidaan odottaa yrittäjäidentiteetin lähtevän kasvuun. Kiinnostava ja toistaiseksi vastausta vaille jäänyt kysymys on, olisiko kuvattujen vaiheiden järjestys edes joltakin osin muutettavissa.

YRITTÄJYYDEN OPPIMINEN TAITEEN KONTEKSTISSA

Mitä ilmeisimmin kulttuurimarkkinoilla menestyminen ei ole “solistinen” aktiiviteetti. Ennemminkin on kyse verkostojen rakentamisesta, niissä toimimisesta sekä kokemusten, käytäntöjen ja osaamisen jakamisesta ja vaihtamisesta. Tätä kautta niin ammattitaiteilijoiden kuin muiden luovassa taloudessa toimivien asiantuntemus tulee kootuksi yhteen. Lisäksi on varsin suotavaa, että partnerit tämän kaltaisessa oppimisprosessissa tulevat erilaisista kulttuureista, eri maista.

Seuraavassa esiteltävä esimerkki on lähtöisin Lahden ammattikorkeakoulusta, joka koordinoi EU-rahoitteista intensiivijaksoa, Towards Creative Entrepreneurship (TCE). Ensimmäinen intensiivijakso toteutettiin Lahden ammattikorkeakoulussa tammi-helmikuussa 2010, toinen vastaava jakso toteutettiin Corkissa, Irlannissa, vas-

taavana ajankohtana 2011. Mukana on opiskelijoita sekä opettajia Eestin musiikkiakatemiasta, Tallinnasta, Norjan musiikkiakatemiasta, Oslosta, Solent Universitystä, Southamptonista sekä Cork Institue of Technologysta, Corkista.

TCE:n tavoitteena on koota yhteen opiskelijoita eri taidealoilta sekä liiketaloudesta jakamaan kokemuksia ja näkökulmia sekä oppia yrittäjyyttä yhdessä ja käytännössä. Opiskelijoista ja opettajista koostuvan ryhmän tehtävänä on tunnistaa omien alojensa tulevaisuuden työllistymishaasteita sekä kehittää käytännöllistä pedagogiikkaa yrittäjyyden opiskeluun. Kyse ei siis ole luokkahuoneesta tapahtuvasta teoriaan painottuvasta opiskelusta, vaan konkreettisen liikeidean työstämisestä ja myymisen harjoittelemisesta uudennlaisissa ympäristöissä.

TCE:n keskeisiä tavoitteita ovat seuraavat:

- rohkaista opiskelijoita laajentamaan omaa ammatti-identiteettiään ja toimijuuttaan yrittäjyyden suuntaan
- rohkaista opiskelijoita kehittämään omia, uusia liiketoiminnallisia ideoita sekä innovatiivisia tuotteita, palveluja ja konsepteja
- vertailla yrittäjyyden opetuksen opintosuunnitelmia eri oppilaitoksissa taidealojen koulutuksessa
- luoda oppimisympäristö, jossa opettajat ja ohjaajat voivat testata uusia pedagogisia lähestymistapoja
- rakentaa virtuaalinen markkinointilaboratorio (mahdollisesti Second Life -ympäristöä käyttäen)
- oppia ja toteuttaa verkostoitumista

10 päivän kestoinen Intensive Program -opintojakso sisältää seuraavia teemoja, joiden toteutuksesta vastaavat eri oppilaitosten opettajat:

- luovat markkinat: nyt – tulevaisuudessa
- luova yrittäminen
- liiketoimintaidea
- brändit, trendit

- ammatillinen identiteetti
- asiakasidentiteetti (arvot, tarpeet, kulttuuri)
- markkinointi, myyminen maksaville asiakkaille
- freelance-osaaminen
- kannattavuus
- oman tuotteen testaaminen maksavien asiakkaiden kanssa

JAKSON TOTEUTUS VUOSINA 2010 JA 2011

Teemoihin perustuva opetus on tarjoiltu intensiivijakson alussa, samalla kun osallistujat ovat pohtineet ja kehitelleet omaa liikeideaansa. Mukana olevat oppilaitokset ovat tarjonneet kukin omiin vahvoihin osaamisalueisiinsa perustuvaa opetusta. Norjan musiikkiakatemian luentoja ja workshopien aiheina ovat olleet kulttuurialan ja liike-elämän toimijoiden kanssa toteutettujen projektien esittelemineen sekä näihin liittyvien mahdollisuuksien avaaminen yrittäjyyden kannalta. Cork Institute of Technologyssa toimivien opettajien teemoja ovat olleet yritysmahdollisuuksien tunnistaminen kaupallisessa viitekehyksessä, liikeidean testaaminen reaali maailmassa, esitystaidot, sekä oman tuotteen suunnitteleminen. Corkissa toteutetulla jaksolla on myös tavattu kulttuurialoilla toimivia yrittäjiä sekä saatu heiltä käytännön ohjausta opiskelijoiden liikeidean sekä toteutuksen suunnitteluun. Southampton Solent University on esitellyt lukuisia esimerkkejä ammatillisista käytännöistä sekä itsensä työllistämistä, jotka ovat tyypillisiä nimenomaan kuvataiteelle. Solent University on keskittynyt erityisesti teemaan "Visual Entrepreneur".

Projektia hallinnoiva Lahden ammattikorkeakoulu on tarjonnut ensimmäisen jakson puitteet sekä vastannut sen käytännön toteutuksesta. Myös projektin ulkoisen ohjausryhmän muodostaminen on tehty Lahdesta käsin. Varsinainen EU:lle tehtävästä raportoinnista Lahti ja Tallinna ovat vastanneet yhdessä. Corkin intensiivijaksolla Lahden ammattikorkeakoulun tarjoaman opetuksen ja workshopien tee-

moina ovat olleet ammatillinen identiteetti, freelance-taidot sekä ammatillisen unelman toteuttaminen. Viron musiikkiakatemia on vastannut projektin sisäisestä arvioinnista opiskelijapalautteen kautta. Lisäksi Lahti on kantanut päävastuun CIMO:lle tehtävästä jatkohakemuksesta.

Käytännössä intensiivijakson opetuksen painottuneiden aloituspäivien jälkeen on paneuduttu oman tuotteen, palvelun tai tapahtuman suunnitteluun, opettajien ohjatessa prosessia. Jakson aikana on kohdattu yrittäjiä, jotka toimivat kulttuuri- tai taidealoilla, ja saatu heiltä vihjeitä ja ohjausta oman tuotteen tai tapahtuman suunnitteluprosessin aikana esiin nousseisiin kysymyksiin. Keskeisin aktiviteetti on toteutunut iltpäivisin, kun opiskelijat ovat saaneet paneutua oman tuotteensa yksityiskohtaiseen kehittämiseen. Päivittäiseen ohjelmaan on sisällynyt myös "art corner", jolloin opiskelijoilla on ollut mahdollisuus esitellä omaa taiteellista osaamistaan koko osallistujajoukolle.

Varsinainen oppimislaboratorio on realisoitunut jakson viimeisinä päivinä, jolloin opiskelijat ovat jalkautuneet kaupungille, niin Lahdessa kuin Corkissa, myymään tuotettaan tai palveluaan. Mainostamiseen on käytetty paikallisia radio-kanavia, itse suunniteltuja myyntiesitteitä sekä erilaisia huomiota herättäviä "mini-performansseja". Tämän toteuttamiseksi on ollut merkittävää, että joka ryhmässä on ollut yksi paikallinen jäsen omine verkostoineen. Lisäksi on ollut tarjolla muuta paikallista tietoa, esimerkiksi kaupungin väestörakenteesta, alueellisista arvoista, taloudellisesta tilanteesta sekä siitä, missä ja milloin mahdollisen kohderyhmän ihmiset liikkuvat ja ovat saavutettavissa. Joidenkin tuotteiden myyminen on aloitettu näyttävän esityksen välityksellä. Tämän kaiken edellytyksenä on ollut se, että ryhmä on alkanut löytää oman yhdessä toimimisen tavan, luottaa jäseniinsä, ja ennen kaikkea yhdistää jo olemassa olevia vahvuuksiaan uudella ja ennen kokemattomalla tavalla. Näin on syntynyt yllätyksellisiä ja poikkitaiteellisia tuotteita, esityksiä sekä palveluita.

MITÄ ON OPITTU?

Toteutuneiden jaksojen aikana on jo kahdesti nähty hedelmällistä yhteistyötä, täysin uusien konseptien syntymistä ja kehittämistä. Opiskelijoiden innostuneisuus, ennakkoluulottomuus ja vilpitön halua oppia, itsensä likoon laittaen, ovat olleet kullannarvoisia lähtökohtia. On tosiasia, että opiskelijat ovat opettajiaan paremmin ajan hermolla, eikä heitä rasita instituution perinne samassa määrin. Projektia suunniteltaessa verbalisoitui koko intensiivijaksoa kuvaava ilmaus, “learning by earning in creative business”, joka ikään kuin tiivistää koko toimintaidean. Oma osaaminen on opittava myymään, muutoin on kyse enemmältikin naiivista harrastamisesta ja muusta puuhastelusta.

Nämä kaksi toteutuskertaa ovat jo mahdollistaneet lukuisten innovatiivisten sovellutusten kehittämisen. Lisäksi opiskelijat ovat opetelleet arvioimaan oman osaamisensa hintaa. Sen sijaan ennen jaksoa tarkoitettu verkostoituminen ei ole toteutunut niin hyvin kuin olisi ollut tarpeen. Samoin ajatus siitä, että jakson aikana syntyvät kontaktit voisivat jäädä elämään ja kehittyä pitemmällä aikavälillä toteutettavaksi liiketoiminnaksi on vielä arvailujen varassa. Seconf Life –ympäristöä ei jakson aikana ole vielä hyödynnetty – sen myötä olisi mahdollista toimia virtuaalisesti, ilman fyysisiä rajoituksia. Nämä elementit ovat edelleen mukana suunniteltaessa kolmatta jaksoa Southamptonissa vuonna 2012.

Kokonaisuutena jakson todellista vaikutusta on mahdotonta mitata välittömästi. Toiminnan perustana Kolbin (1984) kokemuskellisen oppimisen malli toteutui kolmen vaiheen osalta: toiminnan suunnittelusta edettiin itse toteutukseen, sitä refleктоitiin yhdessä, ja lopulta toiminnan logiikka käsitteellistettiin arvioinnin yhteydessä. Uusi toimintasykli jää opiskelijoiden itsensä varaan. On kuitenkin ilmeistä, että toimijoiden verkostomaisen ja tiimeihin perustuvan työtavan oppiminen on eräs keskeisistä saavutuksista. Oman tiimin merkitys osaamispankkina on valjennut kaikille osallistujille. Uudenlaisten työryh-

mien taitojen ja ideoiden yhteen saattaminen on tuottanut täysin uudenlaisia tuotekonsepteja, performansseja, toimintaympäristöjä, palveluja. Kaikille niille ei voi luovata pitkää elinkaarta, mutta tärkeämpää onkin yhteinen suunnittelu ja ideointi, aiemmin hyvin epätodennäköisten kumppaneiden kanssa. Nämä yhdessä ovat avanneet opiskelijoiden ymmärrystä sen suhteen, miten monenlaisia toimijoita tarvitaan, jotta yhdessä synnytetty idea rakentuu konkreettiseksi tuotteeksi ja löytää ostajansa. Tavanomaisella yrittäjyyskursilla ei tapahdu sitä, että samaa projektia työstävät ja toteuttavat norjalainen sopraano, irlantilainen liiketalouden opiskelija, suomalainen valokuvaaja, virolainen huilisti ja englantilainen kuvataiteilija. Luovuus, innovatiivisuus ja kokeilevuus ovat päässeet lentoon yllättävien yhdistelemisten seurauksena, eikä ajatus tuottavasta liiketoiminnasta enää ole tuntematon ja vaikea.

Tavoitteena on, että intensiivijaksolla opitut toimintamallit olisi mahdollista istuttaa opetus- ja toteutussuunnitelmiin. Useimmissa jaksolla mukana olevissa oppilaitoksissa yrittäjyysopintoja ei ole tarjolla muutoin kuin vapaasti valittavissa opinnoissa. Suomalainen ammattikorkeakoulutus on tässä edelläkävijän asemassa, koska yrittäjyys on kuulunut opetusohjelmaan jo useita vuosia. Sen sijaan opintojen toteuttamistapa on syytä arvioida perusteellisesti: millaiset pedagogiset ratkaisut voisivat tuottaa käytännönläheisempää yrittäjyysosaamista? Mitä ilmeisimmin yrittäjyyttä opitaan parhaiten todellisten tapausten äärellä, toimimalle, ei luennoimalla ja suorittamalla tenttejä (ks. Dewey 1999).

POHDINTA

Missä määrin on vaarana, että taiteellisen osaamisen merkitys ohenee opinto-ohjelmien täyttyessä uusilla osaamistavoitteilla? Olemme suomalaisina tottuneet vuosikausia siihen, että maastamme ponnahtaa tasaisin väliajoin maailmalle huippumuusikoita. Mitä tapahtuu tälle kehitykselle? Miten käy maamme musiikillisen

maineen? Samaan aikaan kuitenkin kevyen tai rytmimusiikin puolella markkinaajattelun mukaan tuleminen on otettu luontevammin vastaan kuin klassisen musiikin osalta. Kompastuuko kehitys musiikin eri lajeja koskevaan loputtomaan arvokeskusteluun? (Ks. Pohjannoro & Pesonen 2009, 22.)

TCE-intensiivijakson aikana vastaavanlaisia kysymyksiä pohtivat norjalaiset, virolaiset, englantilaiset sekä irlantilaiset kollegat. Samaan aikaan kuitenkin kaikissa osallistujamaissa ihmetellään, miten ja mistä oppilaitoksistamme valmistuneet opiskelijat mahtavat löytää oman alan töitä. Esimerkiksi Manchesterissa sijaitseva Royal Northern College of Music ja erityisesti siellä toimiva Centre of Excellence in Teaching and Learning on ottanut ensisijaiseksi tavoitteekseen valmistuvien opiskelijoiden työllistymisen. Myös katselamus amerikkalaisten konservatorioiden opetussuunnitelmiin ja niissä tapahtuneisiin muutoksiin osoittaa urasuunnittelun ja yrittäjyyden mairin nousun. Ongelmalliseksi kuitenkin koetaan se, että kyseiset opinnot ovat eräänlainen ylimääräinen, muusta opetussuunnitelmasta irrallinen lisuke, johon kaikki eivät ymmärrä tai halua tarttua. (Beeching 2010.)

Kahden toteutetun jakson myötä on ilmassa väreillyt kiinnostava kysymys koko jakson varsinaisesta fokuksesta. Onko oleellisempaa, että TCE-jakson aikana opiskelijat saavat loistaa omilla osaamisalueillaan ja oppivat sijoittamaan niitä uudensuunniteltuihin yhteyksiin? Vai onko kyse enemmänkin siitä, että yhteen tullessaan luovat nuoret ihmiset päästävät luovuutensa irti ja tuottavat innovaatioita, jotakin täysin ennen olemassa olematonta? Onko produktiivisuus tärkeämpi kuin siihen johtanut luova prosessi? Viimemainittuun kysymykseen opiskelijat jo tarttuivat sekä vuoden 2010 että 2011 palautteissaan. Oikeaa, lopullista vastausta ei voida edelleenkään antaa. Se kuitenkin jo tiedetään, että vuonna 2012 TCE toteutuu Solent Universityssa, Southamptonissa. Sen yhteydessä ratkotaan epäilemättä samaa kysymystä. ■

LÄHTEET

Baker, A., Jensen, P. & Kolb, D. 2002. *Conversational learning: an experiential approach to knowledge creation*. Westport: Quorum Books.

Beeching, A. M. 2010. Music career development and entrepreneurship across the curriculum: best practices in undergraduate professional development programs. Esitys ISME/CEPROM -komission seminaarisissa "The Musician in the Creative and Educational Spaces of the 21st century", Shanghai, 28.–31.7.2010

Bennett, D. 2008. Identity as a catalyst for success. Proceedings of the 17th international Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician (CEPROM), International Society for Music Education (ISME). *Educating Musicians for a Lifetime of Learning*, 9–12. <http://members.isme.org/ceprom/ceprom-proceedings-2008.html> Luettu 30.1.2011.

Burt-Perkins, R. & Lebler, D. 2008. 'Music Isn't One Island': The Balance Between Depth and Breadth for Music Students in Higher Education. Proceedings of the 17th international Seminar of the Commission for the Education of the Professional Musician (CEPROM), International Society for Music Education (ISME). *Educating Musicians for a Lifetime of Learning*, 18–22. <http://members.isme.org/ceprom/ceprom-proceedings-2008.html> Luettu 30.1.2011.

Caves, R. 2000. *Creative industries. Contracts between art and commerce*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Caves, R. 2003. Contracts between art and commerce. *Journal of Economic Perspectives* 17, 2, 73–83.

European Commission's final report of the Expert Group Entrepreneurship in higher education especially within non-business studies. 2008. http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/entr_highed_en.pdf Luettu 30.1.2011.

Dewey, J. 1999. *Pyrkimys varmuuteen: Tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta*. Alunperin 1929, *The quest for certainty*, käänös Pentti Määttänen. Helsinki: Gaudeamus.

- Getzels, J. W. & Csikszentmihalyi, M. 1976. *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in Art*. New York: Wiley.
- Halonen, K. 2010a. *Konserttitoimistojen tulevaisuus*. Sibelius-Akatemia, Toive-hanke. Osaraportti 3. Osoitteessa http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Konserttitoimistojen_tulevaisuus_KH.pdf Luettu 16.4.2011.
- Halonen, K. 2010b. *Musiikki hyvinvoinnin edistäjänä*. Kolme tapausesimerkkiä musiikin innovatiivisesta käytöstä. Sibelius-Akatemia, Toive-hanke. Osaraportti 2. Osoitteessa http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Musiikki_hyvinvoinnin_edistajana_KH.pdf Luettu 16.4. 2011.
- Hesmondhalgh, D. 2002. *The cultural industries*. London: Sage.
- Hirvonen, A. 2003. *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi*. Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina. Kasvatustieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuksen osasto. Oulu: Oulun yliopisto.
- Huhtanen, K. 2004. *Pianistista soitonopettajaksi*. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. *Studia Musica* 22. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Huhtanen, K. 2005. *Once I had a promising future*. *Music Forum* 10, 3, 21–26.
- Karhunen, P. & Rensujeff, K. 2006. *Taidealan koulutus ja työmarkkinat*. Ammatillisen koulutuksen määrä ja valmistuneiden sijoittuminen. Tutkimusyksikön julkaisuja nro 31. Helsinki: Taiteen keskuustoimikunta.
- Kauppa- ja teollisuusministeriö (KTM). 2007. *Luovien alojen yrittäjyyden kehittämisstrategia 2015*. Helsinki: Edita.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Mitchell, A. 2008. *Soundwaves: Navigating the challenges of musical direction and music training for the cruise ship industry*. Teoksessa D. Bennett & M. Hannan (toim.), *Inside, outside, upside down: conservatoire training and musician's work*. Perth, W.A.: Black Swan Press, 86–100.
- Pine II, B. J. & Gilmore, J. H. 1999. *The experience economies: work is theatre and every business a stage*. Boston (MASS): Harvard Business School Press.
- Pohjannoro, U. 2011. *"Rima nousee koko ajan"*. Kappellimestareiden näkemyksiä orkestereiden tulevaisuudesta ja muusikoiden osaamistarpeista. Sibelius-Akatemia, Toive-hanke. Osaraportti 10. Osoitteessa http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Rima_nousee_koko_ajan.pdf Luettu 16.4.2011.
- Pohjannoro, U. & Pesonen, M. 2010. *Orkesterimusiikot ja orkestereiden toimintaympäristöt 2008*. Selvitys orkestereiden toimintaympäristöjen ja muusikojen osaamisen tulevaisuusnäköistä. Sibelius-Akatemia, Toive-hanke. Osaraportti 4. Osoitteessa http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Orkesterit_kyselyraportti_290410.pdf Luettu 16.4.2011.
- Pohjannoro, U. & Pesonen, M. 2009. *Musiikkialan ammattilaisten ja harrastajien kouluttajat 2008*. Selvitys musiikkioppilaitosten toimintaympäristöjen ja opettajien osaamisen tulevaisuusnäköistä. Sibelius-Akatemia, Toive-hanke. Osaraportti 1. Osoitteessa <http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Musiikkioppilaitokset.pdf> Luettu 16.4.2011.
- Royal Northern College of Music <http://www.ac.uk/component/content/article/135/231.html> Luettu 28.1.2011.
- Ryan, B. 1992. *Making Capital from Culture*. Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- Tolvanen, H. & Pesonen, M. 2010. *"Monipuolisuus on valttia"*. Rytmimusiikin kentän muutos ja osaamistarpeet. Sibelius-Akatemia, Toive-hanke. Osaraportti 8. Osoitteessa http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Monipuolisuus_on_valttia.pdf Luettu 16.4.2011.
- Wilenius, M. 2004. *Luovaan talouteen*. Kulttuuriosaaminen tulevaisuuden voimavarana. *Sitran julkaisuja* 266. Helsinki: Sitra.

Abstract

TOWARDS CREATIVE ENTREPRENEURSHIP

Tertiary education of professional musicians is facing new challenges and demands. Supporting students so that they may reach their highest potential, even when accompanied by pedagogical skills, is no longer enough. In addition to a traditional expertise in music, young musicians will need the knowledge and skills necessary to help them find employment. Employment is indisputably dependent on musical skills, but also on chance and luck, as well as an individual's personal network. Until now, however, education has focused almost solely on musical training. There has not been interest in subjects like "marketing oneself" or "branding".

In the curriculum of the universities of applied sciences in Finland, there has been the obligatory element of entrepreneurship studies. However, it has been one

of the most neglected subjects among students. The concept of a culture industry is still something that is more or less overlooked among classical musicians. In the wide field of popular music, that kind of attitude does not exist. However, all activity in the musical field is characterized by a huge striving for artistic autonomy.

This article will first outline the emerging need to attune music education according to future labour market challenges. Next, it will discuss the field of culture industries and its principles and, after that, the ideas of business and entrepreneurship within the creative field. Finally, the article will present an intensive programme named Towards Creative Entrepreneurship (TCE) which aims at installing a practical entrepreneurial element into education in the arts sector. The very first cycle took place in the winter of 2010 in Lahti, Finland, and the second in 2011 in Cork, Ireland. The participants of TCE come from Lahti, Tallinn, Oslo, Southampton and Cork. ■

Kimmo Lehtonen, Antti Juvonen ja Heikki Ruismäki

Näkökulmia musiikkiin liittyvään kateuteen

ALUKSI

Kateus on luultavasti yksi voimakkaimmista ja tärkeimmistä epäsuotuisista musiikkikokemuksistamme, johon liittyy samoja narsistiseen tasapainoomme vaikuttavia tekijöitä kuin musiikkiinkin (ks. Brodsky 1990, 183–188). Tästä syystä musiikki ja kateus kietoutuvat tavalla tai toisella yhteen. Kateus on tutkimusaiheena myös vaikeasti lähestyttävä, koska siihen liittyviä tuntemuksia hävetään ja paheksutaan. Ovathan monet jo lapsena opineet, että kadehtiminen tai toisen epäonnesta iloitseminen on kielletty (Schalin 1986, 13–16). Tässä artikkelissa tarkastellaan kateutta psykoanalyttisen viitekehyksen pohjalta, joka valittiin tutkimuksen lähtökohdaksi erityisesti psykoanalyysin tiedostamattomaan ulottuvan näkökulman vuoksi, jonka kautta on mahdollista tulkita sekä kateuden todellisuutta vääristäviä merkityskokemuksia että niiden muistin hämärään unohtuneita syntyprosesseja, jotka oman mukavuutemme vuoksi tulevat usein torjutuiksi

Kateutta on tutkittu paljon erityisesti 1980-luvun jälkeen (esim. Parrot et al. 1993; Yondem 2007), mutta kateutta ja musiikkia koskevaa erittäin vähän. Muuttamat tutkijat ovat sivunneet aihepiiriämme, mutta melko etäältä. Esimerkiksi Blair julkaisi (2009) *British Journal of Music Education* -lehdessä artikkelin, jossa hän tarkasteli oppijan näkökulmasta musiikin-opiskelijan tarvetta tulla ymmärretyksi. Hieman samasta lähtökohdasta asiaa tarkastelivat Creech ja Hallam (2011), jotka painottivat persoonallisuuksien kohtaamisen näkökulmaa kouluikäisten instrumenttiopetuksessa.

Kateuden taustalla saattaa olla torjuva, negatiivinen musiikkisuhde, joka syntyy tavallisesti jonkin traumaattisen kokemuksen (negatiivisen opettaja–oppilas-suhteen, nolatuksi tulemisen tai mitätöivän arvostelun) seurauksena. Monilla meistä on kokemuksia koulun laulukokeista, jotka edelleenkin ovat tehokkaimpia negatiivisten kokemusten tuottajia musiikin tunneilla koulussa (esim. Anttila & Juvonen 2006). Myös musiikin teorian opetus on osoittautunut negatiivisia kokemuksia tuottavaksi. Negatiiviset musiikkikokemukset saavat toisinaan musiikin tuntumaan vastenmieliseltä ja voivat johtaa pysyvästi kielteisen musiikkisuhteen syntymiseen, jotka pidemmälle kehittyessään voidaan pitää musiikkirajoitteisuutena. (Vrt. Kurkela 1995; ks. Syrjäkoski 2004; Juvonen 2007; Juvonen 2008).

MUSIIKKI KERTOO SISÄISESTÄ TODELLISUUDESTA

Filosofi Susanne K. Langerin (1967/1982) mukaan, *”musiikki kuulostaa siltä, miltä elämä tuntuu”*, sillä musiikin todellinen voima on siinä, että sen ei-kertovat muodot ovat tunteiden maailmassa ”totta” tavalla, jota kieli ei voi ilmaista. Siinä missä puhujan on pantava sanat oikeaan järjestykseen, ”puhuvat” musiikin päällekkäiset ilmaisut samaan aikaan useista asioista (Noy 1967, 117–125). Musiikin soiva merkitysavaruus kattaa laajan alueen, joka ulottuu aina ruumiillisista kokemuksista tietoiseen ajatteluuun (Erkkilä 1997, 55–60). Musiikin ymmärtäminen ei kuitenkaan edellytä älykkyyttä, sillä se koskettaa yhtälailla kultivoitunutta kuulijaa kuin syvästi kehitysvammaista. Musiikin tekeminen, esittäminen ja kokeminen ovat psyykkisen työskentelyn muotoja (Lehtonen 1986), joita

tutkimalla voidaan saada monipuolista tietoa psyyken muustakin toiminnasta. Aivan kuten Adorno (2005, 27–35) sanoo, “musiikin takaa kuultaa toinen todellisuus”.

Langerin (1967/1982) mukaan musiikki on tunne-elämän soiva analogia, jonka dynaamiset muodot ovat samanrakenteisia (isomorfia) tunne-elämämme prosessien kanssa. Musiikki sisältää tunnekokemuksiamme muistuttavia kiihtymys- ja purkautumisprofieileja, mistä syystä musiikkiteknot nostavat mieleemme muistoja elämäkokemuksista, joista musiikki meitä tunnetasolla muistuttaa. Musiikki sisältää erilaisten elämäntilanteiden, -rytmien sekä niihin kytkeytyneiden emotionaalisten kokemusten yleisiä muotoja (Lehtonen 2007a, 43–51), joita käyttämällä myös eri aistien kokemuksia voidaan palauttaa mieleen ja käsitellä kuuloaistimuksina.

Musiikin taiteellinen erikoislaatu perustuu siihen, että sen synnyttämät kokemukset ulottuvat syvälle ruumiillisuuteen. Rechartt korostaa musiikin “sisäistä tehtävää”, jossa ihminen toistoa ja muuntelemaan käyttäen muokkaa tiedostamattomia kokemuksiaan. Musiikin “kieli” koostuu avoimista muodoista, joihin kuulijat sijoittavat elämästään nousevia merkityksiä ja käyttävät niitä elämänsä emotionaaliseen hahmottamiseen (Rechartt 1984, 83–94; Rechartt 1988, 134–150).

Psykoanalyysi kutsuu edellä kuvattua ilmiötä kateksiksi, mikä tarkoittaa sitä, että johonkin tärkeään elämäntilanteeseen liittyvä musiikki palauttaa myöhemminkin mieleemme alkuperäiseen tilanteeseen kuuluneita tunteita ja mielikuvia. Kateksia voi verrata magneettiin, jossa voimakkailla tunteilla latautuneessa elämäntilanteessa kuunneltu tai esitetty musiikki varautuu pysyvästi tilanteeseen kuuluneella psyykkisellä energialla, minkä vuoksi musiikki tuo kokemuksen mieleemme myöhemminkin (Lehtonen 2010, 237–258). Musiikkiterapiassa on tavallista, että musiikkia käytetään erilaisten elämäntilanteiden mieleenpalauttamiseen. Näin on erityisesti muistisairaiden kohdalla, joita musiikki auttaa muistamaan tärkeitä elämäkokemuksia, joita ei enää voi tavoittaa puheen avulla.

Muusikot ja säveltäjät muuntavat musiikillisia mielikuviaan sointikuviksi (Immonen 2008, 14–22), jotka herättävät kuulijassa mielikuvia. Musiikin esittämistä on vanhastaan pidetty aktiivisena ja vastaanottamista passiivisena toimintana. Näin ei kuitenkaan ole, sillä myös musiikin vastaanottaminen on aktiivinen prosessi. Musiikki synnyttää tunnepitoisia mielikuvia, jotka kuulija heijastaa musiikkiin, joka hetken kuluttua palauttaa ne muuntuneina takaisin. Tällainen merkitysten virtaileminen edustaa psyykkistä työtä, joka jää usein huomaamatta, koska se on luonnollinen osa musiikkikokemustamme.

Musiikki ei ole vain fyysisinä ääniaaltoina kuultavaa musiikkia, sillä sen virtaus työntää psyyken liikkeelle, nostattaa tunteita, kiihdyttää mielikuvitusta sekä herättää muistoja elämämme tärkeistä vuorovaikutussuhteista, henkilöistä ja tapahtumista. Usein ihmiset, joiden musiikkikokemukset ovat toistuvasti olleen negatiivisvävyisiä, jäävät paljolti paitsi musiikin luomasta mielihyvästä. Negatiiviseksi muodostuvan musiikkisuhteen juuret saattavat toisinaan juontua jo lapsuuden tai nuoruuden negatiivisista musiikkikokemuksista, jotka voivat aiheuttaa musiikkia koskevan osattomuutta sekä musiikkisuhteen traumatisoitumista.

Kun kansankielellä puhutaan epämusikaalisuudesta, sillä ei tarkoiteta vain laulu- tai soittotaidottomuutta, vaan myös musiikkia koskevaa emotionaalista osattomuutta. Numminen (2005) puhuu väitöskirjassaan laulamiseen liittyvistä psyykkisistä tai fyysisistä “lukoista”. Negatiivinen musiikkisuhte (tai käsitys omasta epämusikaalisuudesta) toimii negatiivisena itesuggestiona ja itseään toteuttavana ennusteena, jota ihminen ylläpitää esimerkiksi vakuuttamalla kaikilla omia musiikkikykyjään. Itsensä epämusikaaliseksi kokeminen lyö (tietyllä tavalla) leimansa myös ihmisarvoon, sillä epämusikaalisena itseään pitävä tai sellaiseksi itsensä kuvitteleva ihminen ei empiirisen aineistomme viitteiden mukaan pidä itseään yhtä arvokkaana kuin musikaaliset tai musiikkia

ymmärtävät kanssaihmiset. (Ks. myös Anttila & Juvonen 2008.)

MUSIIKKI JA PSYKOANALYYSI

Analyttisen psykologian perustajaa, Carl Gustav Jungia, ärsytti se, että *“muusikot käsittelevät musiikissa hyvin varhaista alkuperää olevaa arkaaista materiaalia olematta tästä lainkaan tietoisia”*. (Bunt 1994, 37–38). Jung oli oikeassa, sillä musiikin *“lumo”* liittyy vahvasti alkukantaiseen kommunikaatioon, joka *“manaa”* kuulijat kosmis-maagisiin tunnelmiin, jotka puhuttelevat paremminkin ruumista kuin sielua. Musiikki ilmentää primitiivisen psyyken vaistonvaraisia toimintoja, joiden alkuperä ulottuu syväle minuuden kollektiivisiin juuriin. (Lehtonen 2007b, 71–75.) Vastaavasti negatiivinen musiikkisuhde liikuttaa ja koskettaa minuumme tiedostamattomia syvärakenteita.

Vaikka musiikkia on tutkittu psykoanalyttisesti kohta sata vuotta, on tutkimus kuitenkin jäänyt sekä psykoanalyysin että musiikintutkimuksen valtavirtojen ulkopuolella. Recharardin (1978) mukaan psykoanalyttiset käsitykset vääjäämättä häiritsevät niiden rauhaa, jotka haluavat torjua mielestään omat tiedostamattomat ongelmansa (ks. myös Lehtonen 1986, 82). Psykoanalyysiin liittyy myös runsaasti ennakkoluuloja, ja juuri siksi lienee tarpeen tarkastella hieman tarkemmin sen lähtökohtia.

Psykoanalyysi tutkii sitä, miten ihmis mieli kehityksensä kuluessa muodostaa kuvan itsestä ja ympäristöstä. Psykkisiä ilmiöitä tarkastellessaan psykoanalyysi tutkii intentionaalisuutta: ihmisen haluja, vastahaluja sekä niiden ristiriitoja. Yksi teorian peruspilareista on rakennemalli, joka jakaa psyyken kolmeen piiriin: egoon, idiin ja superegoon. Ego on psyykkisten toimintojemme yhtenäinen järjestelmä, johon itesesäätelyn ja tietoisien ajattelun lisäksi kuuluvat myös puolustusmekanismit (defenssit). Piilotajunta (id) edustaa torjuttuja, tiedostamattomia ja viettimäisiä olemuspuoliaamme kun taas yliminä (superego) on omantunnon ääni, joka asettaa moraalisia

vaatimuksia ja valvoo, että niitä noudatetaan. Kasvun kuluessa psyykkiset piirit kehittyvät lähiympäristömme ihmissuhteiden mukaisiksi. (Ks. Lehtonen 2010, 237–258; Recharadt 1973, 45–55.)

Piilotajunnan sisällöt muodostuvat *“aktiivisen dissosiaation”* kautta, mikä tarkoittaa, että ihmisellä on vaistomainen taipumus välttää pelkoa, ahdistusta ja itsetunnon loukkauksia, mistä syystä hän yrittää säilyttää psyykkisen tasapainonsa torjumalla traumaattiset kokemuksensa. Näin tietoisuuden sisältö muodostuu riittävän miellyttävistä tai neutraaleista kokemuksista, jotka tukevat minäkuva ja elämäntähtäystä. Torjutut kokemukset eivät kuitenkaan häviä, vaan *“jäävät”* piilotajuntaan aktivoituaikseen uudelleen niitä muistuttavissa tilanteissa. (Lehtonen 2010, 237–258.)

Freudin ihanteena oli tieto, lähimmäisenrakkkaus, kärsimyksen vähentäminen sekä vapaus ja vastuu, jotka ovat vasta-kohta piilotajunnalle, joka ei nautintoa tavoitellessaan piittaa realiteeteista (Lehtonen 2010, 237–258). Psykoanalyysi tutkii piilotajunnan sisältöjen mahdollisuutta integroitua tietoisuuteen ja sen päämääränä on tietoisuus ja eheys, jotka tarkoittavat lisääntyneen itsen ja ympäristön ymmärryksen luomaa valinnanvapautta.

Musiikki aktivoi kaikkia psyykkisiä piirejämme, mutta erityisesti sen kytkentä tiedostamattomaan inspiroi runsaasti mielikuvia. Musiikki puhuu egon ohi suoraan idille, mistä se nostaa toisinaan mieleemme myös epämieluisia ja kiusallisia asioita. Recharardin (1984) mukaan ihmisen musiikkisuhteessa voi havaita tekijöitä, joihin psykoanalyttikko törmää analysissa olevan ihmisen käsitellessä mieluisia ja epämieluisia kokemuksiaan. Tässä kohtaa myös puolustusmekanismit eli defenssit tulevat mukaan musiikkikokemusten tarkasteluun.

Defenssit toimivat kuin havaintoja valikoiva *“suodatin”*, joka vähentää egon kohdistuvaa painetta todellisuutta vääristämällä. Tästä syystä ongelmien keskellä painiskeleva ihminen kiinnittää useimmin huomiota etupäässä omalta kannaltaan

edullisiin asioihin eikä näe omaa osuut-
taan ongelmien synnyssä. Suojamekanis-
mit ylläpitävät tasapainoamme, mutta ovat
luovuuden vastakohta, koska defensiivisen
ihmisen energian kuluu uusien ideoiden
oivaltamisen sijasta niiden torjumiseen.

Artikkelissa pureudutaan siis kateuden
metapsykologiaan, mistä näkökulmasta
kateus ja siihen liittyvät suojamekanismit
voidaan epäsuorasti nähdä monien musiikki-
in liittyvien traumaattisten kokemusten
taustalla. Defenssien läpäisemät kokemuk-
set ovat usein voimakkaasti vääristyneitä,
mikä vaikeuttaa niiden havaitsemista ja
tulkintaa.

VERTAILU SYNNYTTÄÄ KATEUTTA

Kateutta on kautta aikojen esiintynyt yksilöiden, ryhmien, yhteisöjen, rotujen ja jopa kansojen välillä. Kateus syntyy tilanteissa, jossa joku nauttii sellaisesta hyvästä, jota ilman kadehtija on jäänyt, tai jossa joku on menestynyt itseä paremmin (Foster 1972, 165–184). Kateus on egon heikkouden aiheuttama tuskallinen tunne, jonka alkuperä palautuu usein primaariperheen ihmissuhteisiin. Kateuden taustalta löytyy joskus sisarusten välinen kilpailu sekä lapsen kiihkeä halu saada itselleen vanhempiensa rakkautta ja kunnioitusta. Kateudelta suojautuminen perustuu samoihin tekijöihin kuin kateuskin, sillä sekä kateus että suojautuminen pohjautuvat yritykseen ylläpitää narsistista tasapainoa. (Ks. Schalin 1986, 13–16.)

Varhaiskristillisyydessä kateus kuului ns. seitsemää kuolemansyntiin ja buddhalaisuudessa sitä pidetään esteenä pääsulle Nirvanaan. Kateus on mielentila, joka tar-koittaa kanssaihmissen osaamisen, paremmuuden ja menestyksen aiheuttamaa alemmuuden, kykenemättömyyden, syyllisyyden tai pahansuopaisuuden tunnetta. Kateellinen kadehtii, vaikka toisen onni ei olekaan itseltä pois. (Schalin 1993.)

Kateus ilmenee monilla tavoilla: inhona, panetteluna, ilon pilaamisena sekä toisten vastoinkäymisistä ja epäonnistumisesta iloitsemisena. Kateellinen tekee jatkuvaa vertailua ja kun hän havaitsee jää-

vänsä tappiolle, astuvat defenssit näyttämölle. Ne eivät kuitenkaan aina onnistu palauttamaan tasapainoa, jolloin kadehtija masentuu ja vaipuu itsesääliin. Toisinaan kateus synnyttää myös voimakasta vihaa ja häpeäraivoa.

Kateus ja sitä naamioivat defenssit sekoittuvat toisiinsa. Häpeään ja vihamielisyteen kietoutunut kateus johtaa siihen, että ihminen koettaa parantaa asemaansa toisten saavutuksia väheksymällä. Kadehtija ei useinkaan huomaa kadehtivansa, vaan pitää tunnettaan oikeutettuna. Kateus voidaan piilottaa myös pysyvämpien elämänasenteiden (ylpeys, kriittisyys, perfektionismi ja kyynisyys) taakse. Kateuteen kuuluva mitätöinti saa myös kateuden kohteen tuntemaan mitättömyyttä, huonommuutta ja epävarmuutta. (Ks. Malinen 2003.)

KATEUS MUSIIKKIOPINNOISSA

Kateus on voimakasta yhteisöissä, joissa arvostetaan suorituksia ja menestystä. Länsimaisessa musiikissa musiikkitaitoja ja musikaalisuutta pidetään tärkeinä, joten taitavia muusikoita ihaillaan ja idealisoidaan. Myös media ylistää huippuartistien menestystä ja saavutuksia, mikä korostaa musiikinharjoittamiseen jo luonnostaan kuuluvaa narsismia. Kilpailu- ja suorituskeskeinen musiikkikoulutus on otollista maaperää kateudelle, sillä progressiivisesti tasolta toiselle etenevän koulutuksen portailla ponnistelevan nuoren muusikon tie huipulle on usein täynnä kilpailua ja kateutta.

Lapsianalyttikko Melanie Kleinin (1994) mukaan lapsi kirjaimellisesti imee itseensä vanhempinsa vaatimukset, jotka varsinkin kilpailua suosiessaan synnyttävät kateutta. Lapset oppivat pian, että vain parhaat tuottavat vanhemmilleen iloa, ja että heikommista on lähinnä harmia. Tämä on julmaa, sillä kaikki lapset haluavat kiihkeästi tuottaa vanhemmilleen iloa ja tyydytystä. Kilpailu korostaa lapsen avuttomuutta vanhempien vaatimusten edessä ja aiheuttaa näin syyllisyyttä ja häpeää, jotka vielä aikuisenakin ovat kiipeä muisto men-

neisyydestä, joka saa meidät toistuvasti kokemaan riittämättömyytemme ja suojautumaan sitä vastaan. Vaikka kilpailua ei korostettaisikaan, synnyttää jo pelkkä vertaileminen kateutta, mikä valitettavasti jää monilta huomaamatta.

Huippuesiintyjiin kohdistuvaa kateutta on helppo ymmärtää, sillä nauttivathan nämä monien ihmisten mielestä sellaisesta, jota monet koko elämänsä turhaan tavoittelevat. He ovat eräällä tavalla poikkeusihmisiä, joita rakastetaan, palvotaan ja idealisoidaan. Huippuartistit ovat toteuttaneet oidipaalisen unelmansa ja "valloittaneet" kaikki erinomaisuudellaan. Todellisuudessa huippuesiintymisen takana on tuhansia tunteja harjoittelua ja opiskelua. Voidaan kuitenkin katsoa, että heidän kohdallaan lapsuuden unelmat ovat toteutuneet.

Freudin (1923; 1924) mukaan myös kateuden synty ajoittuu oidipaalivaiheeseen, jossa lapsi korvaa vanhempiensa auktoriteetin yliminäperiaatteella, johon kuuluvat minäihanteen ylläpito, omantunnon tehtävät, itsetarkkailu ja moraaliarvojen vakiinnuttaminen. Yliminä syntyy samastumisen tietä, mutta ei kuitenkaan ole vain jäljennös vanhempien vaatimuksista, vaan sen rakentuminen on monisyisempää. Vähitellen yliminästä tulee myös kulttuuriarvojen ja -vaatimusten sisäistymä, jonka vaatimukset muovautuvat kasvuympäristömme mukaisiksi.

Yliminä on ego etäämmällä tietoisuudesta, vaikka sen vaikutukset ulottuvat syvälle piilotajuntaan, minkä vuoksi erilaiset tiedostamattomat pyrkimykset ja lapsenomaiset ajatukset voivat toimia kohdallaisen vapaasti yliminän alueella. Tällaiset pyrkimykset aktivoituvat erityisesti lapsuuden kokemuksia muistuttavissa tilanteissa, joissa jokin nykyisyyteen sijoittuva tilanne aktivoi torjumamme lapsuudenkokemukset.

Siitä huolimatta, että kateuden kokeminen kuuluu musiikkiin ja sen opetteluun sekä opiskeluun yhtä luonnollisesti kuin muuhunkin elämään, on se edelleen jonkinlainen tabu, josta puhutaan vähän. Kateus on vähän tutkittu aihe, emmekä artikkelia kirjoittaessamme löytäneet yh-

tään tutkimusta, joka olisi käsitellyt kateutta ja musiikkia. Musiikkikoulutuksessa-kin kateutta lähestytään vain kaikkien tuntemassa kertomuksessa Mozartista ja Salierista, joka on musiikkimaailman variantti Kainin ja Abelin tarinasta.

Aleksandr Pushkinin käsitteli teemaa ensikerran novellissaan, jonka pohjalta Nikolai Rimsky-Korsakov sävelsi oopperan, *Mozart ja Salieri*. Myöhemmin tarina inspiroi Peter Schafferin *Amadeus*-näytelmän, jonka pohjalta Milos Forman ohjasi samannimisen elokuvansa, jonka lopussa Salieri myrkyttää kadehtimansa Mozartin. Filmissä Forman leikittelee syvyydspsykologisilla teemoilla tekemällä Mozartista piilotajunnan edustajan, jonka hillitön nauru ja vallaton seksuaalisuus muodostavat jyrkän vastakohdan yliminän ruumiillistumaksi kuvatulle ilottomalle Salierille. Elokuvan voi nähdä myös kuvauksena ihmispsykyssä vaikuttavien vastakkaisten voimien kamppailusta. Vaikka toisten mielestä elokuva pohjautuu tositapahtumiin, on se muiden myyttien tavoin ymmärrettävä vertauskuvallisesti: kateus myrkyttää kadehtijan elämän ja sitoo tämän luovuuden tuskalliseen ja riuduttavaan kateuteen, joka vie ilon ja tyydytyksen myös muusta elämästä.

NARRATIIVISEN TUTKIMUSAINEISTON TARKASTELUA

Käsillä oleva artikkeli käsittelee musiikkia ja kateutta sellaisena kuin se ilmenee 35 yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijan tarinoissa. Aineisto kerättiin paperille kirjoitettuna tai sähköpostin välityksellä Itä-Suomen Yliopiston sekä Turun Yliopiston ja Turun ammattikorkeakoulun opiskelijoilta. Lehtonen ja Juvonen esittivät luennoillaan opiskelijoille pyynnön kirjoittaa vapaa-muotoisesti kokemuksistaan kateudesta musiikin tai musiikinopiskelun yhteydessä. Sama pyyntö lähetettiin myös sähköpostin välityksellä opiskelijoille. Vastauksista poistettiin kaikki kirjoittajatiedot vastaajien intimitteettisuojan turvaamiseksi.

Kateuden syiden, kohteiden ja ilmenemismuotojen lisäksi paneuduimme ka-

teuden metapsykologiaan, sillä kateutta tarkasteltiin myös siihen liittyvien defensioiden kannalta. Tutkimus alkoi seuraavalla ohjeella:

Arvoisa osanottaja! Teemme tutkimusta musiikkiin liittyvästä kateudesta. Toivomme, että kirjoitat aiheesta vapaamuotoisen tarinan, joko kertomalla siitä, kun olit itse kateellinen tai kun huomasit jonkun kadehtivan sinua. Tyyli on vapaa, mutta pyydämme sinun kiinnostävän huomiota seuraaviin seikkoihin: 1) Milloin ja minkä ikäisenä kokemus syntyi ja oletko kokenut sitä toistuvasti? 2) Missä tilanteessa ja miksi kateus heräsi? 3) Mitä kadehdit tai miksi sinua kadehdittiin? 4) Miten suhtauduit kateuteen ja mitä muita tunteita siihen liittyi? 5) Miten kateus vaikutti suhtautumiseesi kateuden kohteeseen, tai miten kateuden kohteena oleminen vaikutti itseesi? 6) Kerrotko kateudesta jollekin toiselle, kenelle? Kirjoittamalla oman tarinasi autat valottamaan musiikkikasvatuksen piirissä pitkään vaiettua ongelmaa. Kiitokset jo etukäteen!

Aineiston tarkastelussa käytettiin narratiivista menetelmää, jota on viimeaikoina enenevässä määrin sovellettu monilla tieteenalioilla (ks. esim. Hyvärinen 2004; Bruner 1987, 1991; Czarniawska 1998; Burr 1995). Narratiivin käsite tulee kertomusta tarkoittavasta latinan sanasta ”narratio” sekä verbistä, ”narrare”. Vastaavat englanninkieliset sanat ovat ”narrative” ja ”narrate”. Narratiivisessa tutkimuksessa ihminen nähdään aktiivisena ja merkityshakuisena toimijana, joka rakentaa käsityksensä itsestä ja ympäristöstä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tutkimusote perustuu sosiaaliseen konstruktivismiin, jonka mukaan ihminen rakentaa identiteettiään kehittelemällä tarinoita itsestä ja ympäristöstä (Riesman 1993).

Narratiivisuus on väljä kehikko, joka sallii useiden tutkimusmenetelmien sekä aineiston hankinta- ja lukutapojen käytämisen. Tutkimus ei tuota yleistettäviä tuloksia, vaan paikallista ja henkilökohtaista tietoa, joka antaa lukijoille ajatusmalleja, joita käyttäen he voivat ymmärtää erilaisten elämäkokemusten ja -tapahutumisen vaikutuksia ja suhteita. Tarinoiden, elämäkertojen, juttujen ja muistelmi-

en tutkimus on parin vuosikymmenen aikana yleistynyt etenkin sosiaalitieteissä, minkä lisäksi menetelmää on sovellettu myös taiteen ja taidepedagogiikan tutkimukseen. (Huhtanen 2004.) Valtaosa narratiivisesta tutkimuksesta keskittyy ihmisten elämäkertoihin tai kuten heidän kokemuksiaan käsittelevien tarinoiden tutkimukseen.

Tarinoiden kirjoittaminen tämän tutkimuksen yhteydessä oli vapaaehtoista ja kirjoittajille annettiin mahdollisuus pysyä tuntemattomana. Tästä huolimatta lähes kaikki lähettivät tarinansa sähköpostissa omalla nimellään. Aloitimme aineistoon perehtymisen lukemalla tarinat useaan kertaan samalla etsien tärkeitä juonenkäänteitä, toistuvia kokemuksia sekä poikkeuksellisia teemoja ja elementtejä jotka merkitsimme tekstiin ja kokosimme teemoiksi. Alustavien tulosten valmistuttua annoimme osalle vastaajista mahdollisuuden kommentoida niitä.

TUTKIMUSTULOKSET

Seuraavaksi tarkastelemme kateuden ilmenemistä ja syitä esittelemällä kirjoittajien esiin nostamia keskeisiä teemoja, jotka kytkeytyvät mm. musiikkikoulutukseen, kilpailuun, vertailemiseen, vanhempiin ja sisaruksiin ja muihinkin tekijöihin, joiden suhteen kateellinen koki olevansa muita heikommassa asemassa.

Kateuden syyt ovat moninaisia

Kateudelle on monia syitä, joista osa yllätti tutkijat. Kirjoittajat toivat esille seuraavia tekijöitä:

1) Vertaileminen synnytti kateutta, jonka monet vastaajat olivat ensikerran huomanneet jo alakoulussa, jossa omaa persoonaa, kykyjä ja mahdollisuuksia ryhdyttiin vertaamaan muihin. Tytöt tiedostivat kateuden poikia aiemmin, sillä useimmat pojat kertoivat tiedostaneensa olevansa kateellisia vasta murrosiässä.

2) Kateuden kohteena olivat toisen musikaalisuus, soitto- ja laulutaito, erityisasema, huomion keskipesteenä oleminen,

palkitseminen ja kehuminen sekä esiintymisrohkeus. Myös vanhempien kannustus ja harrastuksen taloudellinen tukeminen aiheuttivat kateutta. Asiasta vaiettiin, koska monet häpesivät tunnettaan, jota yritettiin sietää tai peitellä esimerkiksi kateuden kohdetta ihailamalla.

3) Kateus ja kilpailu oli voimakkainta läheisten ystäväysten ja sisarusten välillä, jolloin se synnytti kilpailua. Varsinkin sisarusten kilpailusuhte oli ristiriitainen, sillä se piti sisällään sekä mitätöintiä että auttamista. Vanhempien epätasapuolisuus ja sisarusten eri-ikäisyys sai kilpailun tuntuun epäoikeudenmukaiselta. Varsinkin sisarkateudessa kilpailtiin "voitosta", joka saavutettiin kilpailijan lopettaessa musiikkiharrastuksensa.

4) Myös kouluun ja musiikkiopintoihin liittyi runsaasti kilpailua ja kateutta. Mieleen olivat jääneet opettajat, jotka suosikkioppilaita kannustaessaan jättivät muut huomiotta. Monia raivostutti myös se, että samat oppilaat toistuvasti valittiin koulun musiikkiesityksiin. Erityisen katkeralta tuntui, kun oppilas koki, ettei opettaja arvostanut tai edes huomannut hänen taitojaan. Tällaiset kokemukset johtivat usein musiikkitoiminnasta vetäytymiseen. Toisaalta myös suosikkiasema ja musiikkitaidot saattoivat johtaa joukosta eristämiseen tai jopa koulukiusaamiseen.

5) Kilpailuhenkiset vanhemmat lisäsivät kateutta lasten suorituksia vertailemalla sekä huomauttelemalla jatkuvasti suorittamisen ja harjoittelemisen tärkeydestä. Mielipahaa aiheuttivat myös vanhemmat, jotka koettivat väheksymällä lannistaa lapsensa kilpakumppanin. Tämä oli erityisen epäreilua, koska tällaiset vanhemmat unohtivat tilanteessa roolinsa aikuisina.

6) Paremmat soittimet, henkilökohtainen suhde soittimeen, harjoitteluun käytetty aika, nopeampi edistyminen, vaativampi ohjelmisto, parempi opiskelupaikka, opettaja sekä musiikkitieto ja musiikintuntemus aiheuttivat kateutta. Myös taitoa soittaa nuoteista sekä toisaalta myös korvakuulolta kadehdittiin. Syiksi kelpasivat myös pelkät tulevaisuudensuunnitelmat ja uratoiveet. Aineistosta nousi seu-

raavia teemoja, joita seuraavaksi analysoimme tarkemmin.

Kateus toimintamotiivina

Kateus on yksi tehokasvatuksen tärkeimmistä motivaatiotekijöistä. Suoritusyhteiskunnassa puhutaan usein "hyvästä ja pahasta" kateudesta, joista ensiksi mainitun uskotaan motivoivan kateellisen huippusuorituksiin. Paha kateuskin on paha vain siksi, ettei se kohota suoritustasoa, sillä siihen kuuluvan pahansuopaisuuden uskotaan päinvastoin haittaavan sekä kadehtijan että kohteen suorituksia. Kateutta yritettiin oikeuttaa järkiperusteita etsimällä:

Kateus voi olla hyvä asia, silloin kun se motivoi kilpailumieliala. Et kun sä kuulet, että kaveri soittaa tuollatavalla ja ajattelet, että pystyt treenaamaan saman vielä paremmin. Kyllä näytesoitot ovat katselmuksia, joiden kautta jokainen voi miettiä omaa asemaansa ja mahdollisuuksiaan.

Kateudentunne on jalostunut kannustimeksi ahkeruuteen. Olen tosin välillä todennut, että en jaksa panostaa tuohon soittimeen tai tyyliin niin paljon, että tulisin noin taitavaksi. Toisaalta itsetunnolle tekee hyvää soittaa itseä epävarmempien muusikoiden kanssa, vaikka taitavampien kanssa pystyykin kehittämään omia taitoja paremmin.

Kateutta pidettiin tärkeänä ulkoisena motivaatiotekijänä, joka auttoi asettamaan tavoitteita ja lisäsi intoa harjoitella sekä tavoitella kilpakumppanin "voittamista". Toisaalta kateus on selkeästi ulkoinen motivaatiotekijä, jonka vaikutus tuskin kestää kovin pitkään.

Mitätöinti kateuden muotona

Musiikkiesitysten arviointi keskittyy tavalisesti niiden puutteisiin. Jostakin syystä musiikkia on helpompi arvioida negatiivisesti kuin positiivisesti. Myös tätä perustellaan järkisyillä, sillä virheisiin puuttumista pidetään positiivisia seikkoja tärkeämpänä, koska muusikon on koko ajan

parannettava suoritustaan sekä opittava kestämään kritiikkiä. Perustelu ei kuitenkaan tee tyhjäksi sitä tosiseikkaa, että musiikkiarvostelujen näennäinen objektiivisuus kätkee sisäänsä myös kateutta ja pahansuopaisuutta, joista iva ja ironia olivat pahimmat.

Lauluhallit loppuivat jo 60-luvulla, kun isovelji ironisoi lauluani... Samalla hän huolehti siitä, ettei perheeseen tullut toista laulajaa, sillä aina kun lauleskelin, hän aloitti pas-kamaisen ivailunsa, joka melkein tuhosi suhteeni musiikkiin.

Opiskeluaikana innostuin kuorolaulusta ja päätin liittyä kuoroon. Elätelin kai turhia toiveita, koska koelaulussa se itseään täynnä oleva kuoronjohtaja sanoi, että tulihan noiden väärin äänien joukossa muutama oikeakin. Vaikka itsekseni ajattelin, että haista sinä pas-ka, niin siihen loppui kuoroharrastus.

Soitin näytteissä ja onnistuin mielestäni hyvin. Tilanteen jälkeen opettajani tuli luokse- ni, katsoi minua ivallisesti ja sanoi, että esitys oli kuin kupillinen kermavaahtoa, johon oli sekoitettu lusikallinen paskaa.

Ensimmäisen sitaatin isovelji muutti kateuteen liittyvän epävarmuuden hyökkääväksi ivaksi, jolloin hän nousi hetkessä tilanteen herraksi ja välttyi näin kateuteen liittyviltä kiusallisilta tuntemuksilta. Kyseessä on reaktionmuodostus-defenssi, jossa kadehtija tiedostamattaan korvaa kateudentunteen jollakin vastakkaisella tunteella. Tarinan isovelji tuli itse asiassa kateelliseksi kuullessaan veljensä lauleskelevan, mikä synnytti tarpeen turmätä tämän pyrkimykset ivaamalla. Tavallisesti tarve mitätöidä on sitä suurempi, mitä parempi kateutta aiheuttava esitys on. Tällaiset kokemukset johtavat helposti negatiivisen musiikkisuhteen, jopa musiikkirajoittuneisuuden syntymiseen. Ivallisuus ja ironia ovat kaikkein tehokkaimpia tapoja pilata toisen tyydytys, sillä iva muuttaa aikaansaamisen ilon häpeäksi.

Esimerkkien kuoronjohtaja ja opettaja ilmentävät taantumisen (regressio) ja

hyökkääjään samastumisen yhdistelmää. Molemmissa regressiolla on keskeinen rooli, sillä tarinoiden aikuiset käyttäytyvät lapsellisen ajattelemattomasti tilanteissa, jotka edellyttäisivät ehdotonta asiallisuutta. Huomio kiinnittyy myös siihen, että kertoja mainitsee opettajansa ivallisen katseen. Monissa kulttuureissa kateuteen liitetäänkin epäonnea aiheuttava ”paha silmä”, erityinen tapa, jolla kateuden kohdetta katsotaan. Molemmat esimerkit ovat niin kärkeän aggressiivisia, ettei kuoronjohtajan ja opettajan toimintaa voi selittää pelkästään heidän ajattelemattomuudellaan. Pahalta silmältä on kautta aikojen suojauduttu pitämällä kateutta aiheuttavat kohteet pois toisten silmistä. Musiikissa kateudenpelko aiheuttaa menestyksen pelkoa, alisuoriutumista, esiintymishaluttomuutta ja kilpailutilanteista kieltäytymistä. (Lehtonen & Shaughnessy 2008, 65–74.)

Reaktionmuodostuksessa kateus muuttuu mitätöinniksi ja ivaksi, joissa pahansuopa itsevarmuus välittömästi korvaa kateuteen liittyvän riittämättömydentunteen. Vastaavasti hyökkääjään samastuminen syntyy silloin, kun epäoikeudenmukaisen kohtelun kohteeksi joutunut lapsi ei alakaan vihata epäoikeudenmukaisuutta, vaan ihailta loukkaavasti käyttäytyvää auktoriteettia. Melkein kaikki musiikinopiskelijat muistavat ainakin yhden opettajan, joka itketti oppilaitaan. Tätäkin on tapana selitellä sanomalla, että öykkärimäisen käytöksen syynä on opettajan vaatavuus. Näin siitä huolimatta, että vaatavuus on eri asia kuin epäkunnioittava käytös. Valitettavasti tällainen opettajuus periytyy joidenkin oppilaiden kohdalla sukupolvelta toiselle.

Loukkaavinta oli omien vanhempien vähättelevä suhtautuminen lapsensa musikaalisuuteen ja musiikkimahdollisuuksiin. Bourdieun (1985) mukaan pelkästään musiikkimakuun kohdistuva arvostelu vaikuttaa tuhoisasti yksilön minäkuvaan ja itsetuntoon. Kyse on sosiaalisesta perimästä, sillä musiikkirajoitteiset vanhemmat pitävät usein lapsiaanakin epämusikaalisina. Monet kommentit viittasivat siihen, että musiikillisesti lahjattomiksi tai epämusikaal-

lisiksi leimatut kertojat kokivat olevansa ihmisinäkin rajoittuneita. (Ks. Anttila & Juvonen 2008.)

Kotona laulutaitoani halveksittiin. Tämä vaikutti siihen, että laulaminen hävetti, sillä pelkäsin olevani aivan surkea. Minua suututtaa, kun lauluani haukutaan. Myönnän, että laulan yksin huonommin kuin kuorossa tai säestettynä. Laulutaitoni asetettiin kyseenalaiseksi myös lukion kuorossa. Niinpä en enää uskaltanut lähteä yliopiston kuoroon. Ehkä tämä on vaikuttanut siihen, että kadehdin muita, koska en pidä itseäni juuri minään.

Tunsin vain, että haluaisin itse olla yhtä taitava kuin muut ja että se jotenkin lisäisi ihmisarvoani jos soittaisin tai laulaisin paremmin.

Lauloin kansakoulun laulukokeessa Metsämiehen laulun, jonka vedin kotona yhdellä henkäyksellä. Koulussa ilma kuitenkin loppui ja laulu meni mönkään. Muut nauroivat ja opettaja koetti keventää tunnelmaa sanomalla, että äänelläänhän se variskin laulaa. Tämä raivostutti ja hävetti aivan kauheasti ja kesti pitkään ennen kuin uskalsin taas laulaa.

Käsitykset lahjakkuudesta ja lahjattomuudesta muodostuvat omalta osaltaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, sillä joku on lahjakas tai lahjaton siitä syystä, että toiset pitävät häntä sellaisena. Lehtonen on musiikkiterapian yhteydessä tavannut monia musiikillisesti erityislahjakkaita nuoria, joiden lahjakkuutta kukaan ei ole havainnut. Vastaavasti käsitys omasta epämusikaalisuudesta voi syntyä vaikka satunnaisen epäonnistumisen seurauksena, joka traumatsoi suhteen musiikkiin. Trauma puolestaan vähentää omanarvontunnetta, joka vaikeuttaa itseilmaisua aiheuttamalla jännitystä ja epäonnistumisen pelkoa. Parhaat musiikkiesitykset syntyvät silloin kun ihminen tuntee olevansa mahdollisimman vapaa sisäisestä ja ulkoisesta kontollista.

Jako lahjakkaisiin ja lahjattomiin

Koulussa oppilaat on vanhastaan jaettu musikaalisiin ja epämusikaalisiin ja moni-

en mielestä on edelleen luonnollista, että musiikinopettaja poimii ryhmästä lahjakkaat, joita kohdellaan eritavalla kuin muita. Musikaalisuutta pidetään yleisesti perinnöllisenä ominaisuutena, joka samastetaan laulutaitoon tai -taidottomuuteen. Näin vaikka Numminen (2005) osoitti väitöskirjassaan, että “laulutaidottomana” itseään pitäneet oppivat laulamaan.

Edellä mainittu kahtiajako voi edustaa splitting-defensiä, jossa ihmiset kevyin perustein jaetaan hyviin ja huonoihin. Splittigiä harrastava opettaja toimii epätasapuolisesti, sillä “lahjakkaita” kannustessaan hän samalla laiminlyö muita. Tällekin esitetään järkiperusteita, korostamalla musiikillisesti lahjakkaiden erityisasemaa tai sanomalla, että lahjattomat oppilaat tulisi ohjata jonkin muun harrastuksen pariin. Lahjattomaksi leimatut oppilaat pitivät kohteluaan loukkaavana, joka teki musiikinopiskelusta vastenmielistä.

Seitsemännellä luokalla musiikinopettajaksemme tuli sijainen, jolla oli suosikkeja, joita hän piti muita parempina. Olin toisille kateellinen heidän saamastaan eriarvoisesta kohtelusta. Tilanne synnytti myös katkeruutta epäoikeudenmukaista opettajaa kohtaan... Luulen, että syyt kohteluuni liittyivät enemmänkin persoonaani, sillä olin hiljainen oppilas, enkä tuonut itseäni esille.

Suosiminen aiheutti kateutta. Miksi jotkut aina pääsivät mukaan kaikkiin esityksiin. Aina samat naamat ja muut saivat katsella sivusta, vaikka monilla muillakin olisi ollut paljon ideoita ja annettavaa.

Olin alakoulussa kiltti ja hiljainen pianotyttö, jonka opettajamme nosti kaikkien esikuvaksi. Katsokaa, kuinka Tuula soittaa ja Tuula osaa... Jouduin pian kaikkien silmätikuksi, enkä osannut kertoa opettajalle, miten paljon hänen epätasapuolisuutensa minua satutti.

Myös tutkimusten mukaan musiikinopettajat valitsevat usein samoja avainoppilaita musiikkiesityksiin. Musiikkitunneilla toimii näkymätön valikointijärjestelmä, joka antaa toisille hallinnan kokemuksi-

ja saa toiset tuntemaan itsensä lahjattomiksi ja turhautuneiksi. (Anttila & Juvenen 2006.)

Vanhemmat kateuden aiheuttajana ja kohteena

Kodin kannustavan ilmapiirin ja rohkaisun lisäksi myös laadukkaat soittimet, soitto-tunnit ja kuljetukset aiheuttivat kateutta.

Perheemme ei ollut musikaalinen, eikä meitä lapsia koskaan opastettu musiikin pariin... Minua ärsytti suunnattomasti, että ihmiset kehuivat ystävänä laulutaitoa, vaikkei hänellä edes ollut hyvä laulunääni eikä hän ollut hyvä laulamaan.

Syytän surutta soittamattomia ja laulamattomia vanhempiani. Olen luultavasti perinyt niiltä kurjilta myös kateuden geenin...

Jotkut luokkatovereistani kävivät pianotunneilla, joten katselin ihaillen kun he soittivat kaksikäitesti pianokoulun kappaleita. Olisin itsekin halunnut pianotunneille ja oppia soittamaan. Kateus herätti kiukkua, joka suuntautui sekä kavereihin että vanhempiin, joilla ei ollut aikaa eikä varoja laittaa minua pianotunneille.

Kateus aiheutti kilpailua, jossa vanhemmat kannustivat lastaan vähättelemällä tämän kilpailijan kykyjä ja saavutuksia. Vanhempien kilpailusuuntautuneisuus ei liittynyt vain musiikkiin, vaan kyse oli ilmiöstä, jossa lapsen suoritukset olivat osa laajempaa kilpailuasetelmaa:

Isä osti mulle lasten rumpusetin ja pääsin jo kuuden vanhana musiikkiopiston rumputunneille. Seuraavana syksynä vanhempi serkkuni aloitti rumputunnit. Vuoden kuluttua serkun äiti alkoi kuitenkin isoon ääneen toittotaa, miten minä olin matkinut hänen poikaansa, joka oli ensin ruvennut soittamaan.

Olen joutunut pienestä pitäen joutunut tekemään kouluhommia kuin hullu, koska omien ja tiettyjen sukulaisvanhempien välillä oli vahva kateus lasten menestymisestä. Tuo

kateus sai niin hulluja muotoja, että tajusin jo aika pieninä niiden järjettömyyden. Vanhempien itsetunnolle tuo vääntö kuitenkin kävi, mikä varmaan johtui myös niistä isommista kuvi-oista, joita suvussa oli ennen minun ja sukulaistytön syntymää.

Kaverini äiti oli ilmeisesti pakottanut hänet pianotunneille, koska minäkin kävin. Heillä käydessäni äiti kehuu aina, miten hyvä kaverini on. Suoritin pianon 1/3-tutkinnon samana vuonna kun aloitin klassisen soittamisen, mistä syystä kaverini äiti suuttui ja vähätteli suoritusani... Kaverini ja hänen äitinsä ovat minulle kateellisia, mikä on johtanut siihen, että he vertailevat kaikkea mahdollista. Nykyisin kaverini äiti ei oikeastaan enää puhu minulle.

Monet kokivat myös saaneensa lopettaa soitto-tunnit liian helposti, mikä synnytti myöhemmin kateutta ja katkeruutta. Myös varattomuus antoi syyntä kateuteen. Monia kertomuksia leimasi käsitys koko suvun ja perheen epämusikaalisuudesta sekä musikaalisuudesta luonnonlahjana.

Kadehdin sitä, miten joitakin oppilaita kannustettiin musiikin harrastukseen. Heille hankittiin hienoja soittimia ja heitä kuljetettiin harrastuksiin. Itse tulen köyhästä perheestä, jossa ei koskaan puhuttu siitä, että lapset olisi lähdetty kalliille soitto-tunneille.

Olen kadehtinut toisten hyvää soitto- ja laulutaitoa, sekä sitä, että heidän vanhempiensa saivat heidät jatkamaan musiikkiharrastusta. Soittotaitoni olisivat paljon paremmat, jos olisin viitsinyt harjoitella, eivätkä vanhempani olisi antaneet minun lopettaa soitto-tunteja niin helposti.

Laulunääni, sävelessä pysyminen ja oppimisen helppous kateuden syinä ja kohteina

Myös laulunääntä ja "sävelessä" pysymistä pidettiin syntymälahjoina, joita sekä ihailtiin että kadehdittiin. Tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet nämäkin käsitykset vääriksi, sillä esimerkiksi "väärin laulaminen" on usein seurauksena vuosien varrella

syntyneistä psyykkisistä tai fyysisistä “luokoista” (ks. Numminen 2005). Musiikki-rajoittuneisuudesta kärsivien mielestä muut oppivat helposti, kun taas omaa oppimista pidettiin työläänä, jopa mahdottomana. Tässä yhteydessä voidaan puhua minäkäsityksestä ja “minäpystyvyydestä” (Bandura 1977, 191–211), joiden kehittymättömyys näkyy omien kykyjen ja mahdollisuuksien aliarviointina, alisuoriutumisenä sekä musiikkisuorituksiin liittyvänä opittuna avuttomuutena, joka näkyy epäonnistumisen pelkona. Minäkuva rakentuu kehityksemme kuluessa niistä asioista, joiden suorittamisesta saamme positiivisia kokemuksia sekä niistä, joiden kokemukset muovautuvat negatiivisiksi. Minäpystyvyys puolestaan käsitteenä on hieman suppeampi minäkuvaan verrattuna. Se kohdistuu lyhyemmällä aikavälillä yksittäisiin suorituksiin, joista koemme hyvin selviytyvämme sekä niistä, jotka ovat kykyjemme tavoittamattomissa. Esimerkiksi Eccles et al. (1983; 2003) ovat tältä pohjalta rakentaneet odotusarvo-motivaatioteoriaansa, jonka mukaan tehtävät, joista uskomme selviytyvämme ja joita arvostamme, luovat motivaatiota, joka auttaa suoriutumaan tehtävistä.

On ärsyttävää, kun toiset oppii kaiken tuosta vaan, ja minun on raadettava järjettömästi, enkä kuitenkaan saavuta haluamaani tasoa. Esimerkiksi korvakuulosoittaminen tekee minut myrkynvihreäksi, sillä siihen en edes harjoittelemalla yllä.

Kokemus syntyi jo alakoulussa, kun lopeitin pianonsoiton ja kaverini jatkoi sitä. Hän soitti aina isokoulutuksessa pianoa ja itse tyydyin laulamaan taustalla. Kadun lopettamista, vaikka se olikin oma päätökseni, joka syntyi, koska en oppinut soittamaan enkä lukemaan nuotteja. Ystävänä on erinomainen pianisti ja soittaa isojen joukkojen edessä pianoa, se on hieno!

Olin alakoulussa hyvin kateellinen pianotunneilla käyvälle naapurin tyttölle. Kuuntelin korvat vihreänä hänen soittamaansa Myrskyluodon Maijaa, mutta en tohtinut kotona

kysyä, pääsisinkö minäkin pianotunneille. Vanhempieni tavoin ajattelin, että musikaalisuus on lahja, jota vaille olen jäänyt. Tämä aiheutti syyllisyyttä ja alemmuudentunteita. Olen kouluikäisestä alkaen ollut kateellinen laulutaitoisille ihmisille. Erityisesti muistan kadehtineeni seurakunnan kuorossa käyvää oman luokkani tyttöä, ja joka muisti aina elvistellä, että kuoroon pääsee vain, jos on vähintään yhdeksikkö laulussa!

Kateuden ylevöittäminen

Kateus voidaan myös ylevöittää, mikä on tyypillistä musiikkikritiikille. Oiva esimerkki tästä on tunnettu kriitikko, Seppo Heikinheimo (1997), joka perusteli säälimättömät arvostelunsa sanomalla, että hänen tehtävänsä on paljastaa ne huijarit, jotka perusteetta esiintyvät suurina taiteilijoina.

Heikinheimon arvostelut olivat mustavalkoisia, sillä hän ei tunnistanut muita kuin loistavia ja äärimmäisen huonoja taiteilijoita. Musiikissa on paljon ns. kiikkulautasuhteita: siinä, missä yksi nostetaan korokkeelle, joutuu toinen mitätöinnin kohteeksi. Tällaiset suhteet edustavat regressiivistä ajattelua, joka erottaa hyvän ja pahan toisistaan. Toisin sanoen jonkun on oltava huono, jotta toinen voisi olla hyvä. Lohkomiseen liittyy usein projektiota, jossa jonkun ylivertaisuuden korostaminen saa toiset tuntemaan riittämättömyyttä.

Muita kritisoinnalla voi saada sellaisia hallinnankokemuksia, joihin omat suoritukset eivät koskaan yltäisi. Television suosikki, Idols-ohjelma, rikkoo katsoajennäytyksiä, koska siinä kateudesta tehdään loukkaavilla kommentteilla ja häpeämättömällä haukkumisella mässäilevä karnevaali. Kansainvälisen ohjelmaformaatin viehäytys perustuu kilpailijoiden epäonnistumisen aiheuttamalle vahingonilolle ja myötähäpeälle, jotka ohjelman loppua kohti muuttuvat huippujen ihailuksi.

Mä tunnen muusikon, joka ei ole mikään virtuoosi, vaan takarivin taavi, joka otetaan messiin silloin, kun parempia ei ole saatavissa. Tämä kaveri on kuitenkin mestari mitätöimään toisten tekemisiä. Kupletin juoni on siinä, et

vaikka joku olisi menestynyt miten hyvin tahansa, niin aina tuon tyypin tuttavapiiristä löytyy joku, joka on pärjännyt vielä paremmin...

Olen ajatellut, että suhtautumisessani kitaransoittoon on selkeä defenssi kateutta kohtaan, sillä vähättelin aina (ja vähättelen vieläkin) soittotekniikan ja -nopeuden merkitystä hyvässä kitaroinnissa. Toisaalta, olen yrittänyt päästä noista asenteista, sillä opetan sivutoimenani lapsia soittamaan kitaraa.

Mulla on ollut tapana korostaa, että olen muusikkona itseoppinut kansanmies, jonka soitossa on sellaista rouheutta, jota ei koulutuksessa opeteta. Toisaalta tuo on totta, mutta on kaipa tuon asenteen taustalla myös ripaus koulutettuihin kohdistuvaa kateutta.

Kateudesta on vaikea puhua

Monet kertoivat yrittäneensä salata kateutensa. Myös kateuden kohteena oleminen koettiin hankalaksi, mutta siitä puhuminen oli kuitenkin omaa kateudenkokemusta helpompaa. Kateutta myös kompensoitiin menestyksellä jossakin toisessa harrastuksessa.

Olen kertonut kateudesta rehellisesti niille, keiden taitoja olen kadehtinut, jos he ovat olleet minulle läheisiä. Vieraammille en ole kertonut kateudestani.

En ole kertonut kateudestani kellekään, koska se hävettää minua.

Lapsena en kertonut kateudestani kenellekään, vaan kärvistelin vain itsekseni, mutta nyt aikuisena kerron yleensä avoimesti suoraan kateuden kohteelle. Tosin kateus ei enää ole kovin myrkyllistä vaan lähinnä ihailua ja harmitusta siitä, etten itse osaa.

En ole tuonut kateuttani ilmi millään tavalla, koska en ole halunnut aiheuttaa riitaa ja kireyttä välillemme. Ystävyysremme on pysynyt tasapainossa, kun minä kadehdin ystäväni rohkeutta laulaa yleisölle ja hän puolestaan kadehtii voimistelutaitojani.

Joskus menestyvät myös opiskelijat pelkäävät joutuvansa kateuden kohteeksi, mikä näkyy "menestyksen pelkona". Näin oli myös Lehtosen ja Shaughnessyn (2008) tutkimuksen mukaan, jossa menestyksen jälkeen asioiden pelättiin kehittyvän negatiiviseen suuntaan.

LOPUKSI

Kateus vaikuttaa ainakin epäsuorasti monien musiikkikulttuurin ja musiikkikasvatuksen epäsuotuisten ilmiöiden taustalla. Kateus ja musiikki kytkeytyvät usein samoihin minäkuvaan liittyviin narstisiin tekijöihin, jotka ylläpitävät itsetuntoamme ja identiteettiämme. Kateus voi esiintyä joko epäsuorasti tai siihen voi liittyä suoraa aggressiota, jolla kadehtija loukkaa kateuden kohdetta pilkkaamalla, ivaamalla, vähättelemällä tai pilaamalla tämän ilon jollakin muulla tavalla.

Kateuden aiheet alkavat hahmottua, kun lapsi huomaa olevansa toisia huonompi, tai joskus jo toisinaan pelkkä erilaisuus riittää aiheuttamaan kateutta. Vertaileminen synnyttää kateuteen johtavan riittämättömyyden tunteen. Ensimmäiset kateuden tuntemukset syntyvät, kun lapsi huomaa, vanhempien ja muiden tärkeiden aikuisten suhtautuvan lapsiin eritavalla. Riittämättömyyteen ei välttämättä tarvita verbalisia ilmaisuja, vaan lapset lukevat oman arvonsa suoraan vanhempien ja opettajan silmistä. (Ks. Klein 1994.)

Institutionaalisiin musiikkiopintoihin kuuluva jatkuva progression vaatimus aiheuttaa riittämättömyyttä, koska onnistuminen johtaa entistä yhä haastavampiin tehtäviin. Tilanteessa opiskelija joutuu koko ajan ponnistelemaan kykyjensä ääri rajoilla. Myös kaikkien harjoittelemat luetteloiden mukaiset standardiohjelmistot aiheuttivat jatkuvaa vertailua, jota ei samassa määrin esiintynyt vapaammassa musisoinnissa.

Tytöt tiedostivat kateutensa poikia aiemmin, mikä lienee seuraus tyttöjen poikia nopeammasta kehityksestä. On ilmeistä, että tytöt oppivat poikia aiemmin erittelemään ja kertomaan omista mielentiloistaan. Heti kun vertailu on käynnistynyt

(esikouluvaiheessa tai alakoulussa) yksilö alkaa verrata itseään muihin pohtien samalla, miksi toiset oppivat asioita helpommin ja vähemmällä vaivalla. Näin päädytään ajatuksiin toisten lahjakkuudesta, joka takaa ihailun erityisaseman, sekä huomion, kehuja ja palkintojen saamisen. Musiikillinen osaaminen on tärkeää kulttuuripääomaa siksi, että lapset haluavat tuottaa usein iloa vanhemmilleen.

Jos musikaalisuutta ja musiikillista osaamista pidetään luojalta saaduksi lahjaksi tai perityksi kyvyksi, merkitsee niiden puuttuminen lapselle katkeraa kieltämisen kokemusta, jonka kautta lapsi kokee jääneensä ilman jotakin sellaista, josta monet muut saavat nauttia. Näin negatiivinen musiikkisuhde alkaa näyttäytyä korjaamattomana vammana, jonka kanssa on vain elettävä. Tilanne on paljolti samanlainen kuin joskus aikaisemmin lukihäiriön kohdalla, johon liittyvä tyhmyysleima vaikutti voimakkaasti yksilön identiteetin ja itsetunnon rakentumiseen.

Musiikin läheinen suhde ihmisen syvimpiin tunteisiin tekee vaurioituneesta tai negatiivisesta musiikkisuhteesta erityisen traumaattisen, koska se saa ihmisen kokemaan arvottomuutta myös ihmisenä. Tähän johtaneet musiikkikokemukset ovat usein olleet erityisen traumaattisia, sillä monet vastaajat muistelivat jopa kymmenien vuosien takaisia tapahtumia aivan kuin ne olisivat tapahtuneet vasta eilen. Myös kertojan loukatut tunteet oli helppo tavoittaa tarinoista.

Mikään musiikin opiskelun osa-alueista ei jäänyt kadehtimatta. Tämä on ymmärrettävää, sillä esimerkiksi musiikkioppilaitoksissa opskelu synnyttää väkisinkin vertailua ja kilpailuasetelmia. Myös teoreettisten aineiden kohdalla usein toiset opiskelijat huomaavat toisten tekemiä virheitä, jolloin sosiaalinen paine kohdistuu heikoimpiin oppilaisiin. Tällainen filosofia ja opetustapa ovat mallioppimisen kautta siirtyneet myös kouluopetukseen, jossa opettajat toistavat helposti omaan opiskeluunsa liittyneitä menettelytapoja. Vaatimus jatkuvaan kehittymiseen luo helposti avuttomuuden kokemuksiä niillekin, jotka menesty-

vät muita paremmin. Joskus myös tavoitteet voivat olla niin korkealla, ettei opiskelijalla voi missään vaiheessa olla tyytyväinen. Kateus vaikuttaa musiikkikasvatuksen koko kentällä suoritustasosta riippumatta.

Tärkeintä kuitenkin oli, että tutkimus johti tutkijat negatiivisten musiikkisuhteiden ja kokemusten laajan ilmiökentän äärelle. Kyse on kokonaisuudesta, joka kaipaa lisätutkimusta, sillä sen pintaa on vasta päästy raapaisemaan. Se, mitä olemme toisen meneillään olevan projektin puitteissa saaneet selville, tuntuu osoittavan, että epämusikaalisuuskokemuksissa tai negatiivisessa musiikkisuhteesta ei välttämättä ole kyse musiikillisen lahjakkuuden puutteesta (ks. Syrjäkoski 2004), vaan lapsuus- ja nuoruusaikana koettujen musiikkiin liittyvien frustraatio- tai häpeäkokemusten aiheuttamista musiikkisuhdetta traumatisoivista suojautumisreaktioista, joista on kehittynyt pysyvä defensiivisen asenne musiikkia kohtaan. Saattaa jopa olla, että negatiivisesta musiikkisuhteesta kärsivien joukkoon kuuluu poikkeuksellisen lahjakkaita ja musiikillisesti herkkiä yksilöitä, joiden kokema kateus liittyy käsitykseen omista kadotetuista mahdollisuuksista tai musiikillisista mahdollisuuksista jotka eivät defenssien vuoksi voi realisoidua. Kateus voi liittyä myös musiikin aiheuttamiin voimakkaisiin tunteisiin, joita ei omalla kohdalla koeta pidetä hyväksyttävänä, mutta josta toiset näyttävät rajoituksesta nauttivan. Tätä tutkimusta voidaankin pitää välivaiheena, joka johtaa musiikkirajoittuneisuutta koskevaan systemaattiseen tutkimusprojektiin. ■

LÄHTEET

Abma, T. I. 2002. Emerging Narrative Forms of Knowledge Representations in the Health Sciences: Two Texts in a Postmodern Context. *Qualitative Health Research* 12, 5–27.

Adorno, T. W. 2005. Esteettinen teoria. Tampere: Vastapaino.

Ala-Korpela, A. 2005. Musiikkirajoitteiset. *Helsingin Sanomien Nyt -viikkoliite* 7.2. 2005, 14–15.

- Anttila, M. & Juvonen, A. 2006. Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhanneen musiikkikasvatusta osa 3. Joensuu University Press.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2008 Luokanopettaja-opiskelijat ja musiikki (Kohti kolmannen vuosituhanneen musiikkikasvatusta osa 4). *Bulletins of the Faculty of Education*. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-135-9/urn_isbn_978-952-219-135-9.pdf
- Arvilommi, P. 1998. Narratiivinen terapia. Perheterapia 2.
- Bandura, A. 1977. *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Baron, R. A., & Henry, R. A. 2010. How entrepreneurs acquire the capacity to excel: Insights from research on expert performance. *Strategic Entrepreneurship Journal* 4, 1, 49–65.
- Blair, D. V. 2009. Learner agency: To understand and to be understood. *British Journal of Music Education* 26, 2, 173–187.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Brodsky, W. 1990. Dissociative Ego Functions of the Creative Musician. *The Creative Child and Adult Quarterly* Xv, 4, 183–188.
- Bruner, J. S. 1987. Life as Narrative. *Social Research* 54, 1 (Spring 1987), 11–32.
- Bruner, J. S. 1991. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry* 18 (Autumn 1991), 1–21.
- Bunt, L. 1994. *Music Therapy. An Art beyond Words*. London: Brunner-Routledge.
- Burr, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Creech, A., & Hallam, S. 2011. Learning a musical instrument: The influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music* 39, 1, 102–122.
- Czarniawska, B. 1998. *A Narrative Approach to Organization Studies*. *Qualitative Research Methods Series 43*. A Sage University Paper. Sage Publications: Thousand Oaks.
- Davison, P. D. 2010. The role of self-efficacy and modeling in improvisation among intermediate instrumental music students. *Journal of Band Research* 45, 2, 42–58.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. 1983. Expectancies, values, and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.) *Achievement and achievement motives*. San Francisco: Freeman, 75–146.
- Eccles, J. S., O'Neil, S. A. & Wigfield, A. 2003. *Ability Self-Perceptions and Subjective Task Values in Adolescents and Children*. University of Michigan.
- Erkkilä, J. 1997. Musiikin merkitystasot musiikki-terapian teorian ja kliinisen käytännön näkökulmista. (Väitöskirja). Jyväskylä Studies in The Arts 57.
- Faulkner, R., Davidson, J. W., & McPherson, G. E. 2010. The value of data mining in music education research and some findings from its application to a study of instrumental learning during childhood. *International Journal of Music Education* 28, 3, 212–230.
- Freud, S. 1923/1961. The Ego and the Id. Standard Edition 19. London: Hogarth Press.
- Freud, S. 1924/1961. Dissolution of the Oedipus Complex. Standard Edition 19. London: Hogarth Press.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 1997. *The New Language of Qualitative Method*. Oxford University Press, Inc.
- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. 1995. Life History and Narrative: Questions, Issues, and Exemplary works. In: Hatch JA, Wisniewski R (toim.) *Life History and narrative*. Falmer: London, 113–133.
- Foster, G. M. 1972. The Anatomy of Envy. <http://www.escholarship.org/uc/item/60h425cx?display=full#page-1> (Luettu 2.9.2010)

- Heikinheimo, S. 1997. Mätämunan muistelmat. Helsinki: Otava.
- Heikkinen, L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto.
- Huhtanen, K. 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä. (Väitöskirja). Sibelius-Akatemia: Studia Musica 22.
- Hyvärinen, M. 1998. Thick and Thin Narratives: Thickness of Description, Expectation, and causality. *Cultural Studies: A Research Volume* 3, 149–174.
- Hyvärinen, M. 2004. Eletty ja kerrottu kertomus. *Sosiologia* 4, 297–309.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. *Acta Universitatis Tamperensis* 696, Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Immonen, O. 2008. Muusikon mentaaliharjoittelu. Haastattelututkimus konsertoivan ja opettavan pianistin mentaaliharjoittelu. (Väitöskirja). Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Juvonen, A. 2000. "...Johnnyllakin oli univormu, heimovaatteet ja -kampaus..." Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikinmaan heijastamina. (Väitöskirja). Jyväskylä *Studies in the Arts* 70.
- Juvonen, A. 2007. Musiikkirajoitteiset -ilmiön syntyy yhteydessä olevia tekijöitä, suhtautuminen musiikkiin ja musiikkikasvatukseen. Ainedidaktisen symposiumin julkaisu 2007. Helsinki, 429–434.
- Juvonen, A. 2008. Music Orientation and Musically Restricted. *Signum Temporis* 1, 28–36.
- Jäncke, L. 2011. Negative emotional impact on professional musicians and the consequences: A neuropsychological explanation. [Emotionale belastungen bei berufsmusikern und ihre folgen: Eine neuropsychologische erklärung] *Zeitschrift Fur Psychiatrie, Psychologie Und Psychotherapie* 59, 1, 57–64.
- Klein, M. 1994. *Kateus ja kiitollisuus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Labov, W. 1972. *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press: Philadelphia.
- Langer, S. K. 1967/1982. *Mind. An Essay on Human Feeling*. Baltimore: John Hopkins Press.
- Lehtonen, K. 1983. Musiikin harrastus eri tekijäryhmien yhteistuloksena. Julkaisematon lisensiaatintutkimus. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Lehtonen, K. 1986. Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä. (Väitöskirja). Turun yliopiston julkaisu – *Annales Universitatis Turkuensis C*: 56.
- Lehtonen, K. 2007a. Onko musiikin ja psyyken rakenteilla vastaavuutta? Kognitiivinen näkökulma musiikkikokemukseen. Teoksessa K. Lehtonen, K. (toim.) *Musiikin symboliset ulottuvuudet*. Jyväskylä: Suomen Musiikkiterapiayhdistys ry., 43–51.
- Lehtonen, K. 2007b. Onko musiikkiterapiassa uskonnollisia aineksia. Teoksessa K. Lehtonen, (toim.) *Musiikin symboliset ulottuvuudet*. Jyväskylä: Suomen Musiikkiterapiayhdistys ry., 70–84.
- Lehtonen, K. 2010. Musiikki ja psykoanalyysi. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Arena, 237–258.
- Lehtonen, K. & Shaughnessy, M. F. 2008. Is Studying Music a Sad Thing? An Analysis of Stories about Music Training. *Problems of Music Pedagogy*, 65–74.
- MacIntyre, A. C. 1981. *After Virtue: a Study in Moral Theory*. University of Notre Dame Press.
- Malinen, B. 2003. *Häpeän monet kasvot*. Helsinki: Kirjapaja.
- Mishler, E. G. 1986. *Research Interviewing. Context and narrative*. London: Harvard University Press.
- Mol, J. M., Wijnberg, N. M., & Carroll, C. (2005). Value chain envy: Explaining new entry and vertical integration in popular music. *Journal of Management Studies* 42, 2, 251–276.

- Noy, P. 1967. The Psychodynamic Meaning of Music V: *Journal of Music Therapy* 4, 117–125.
- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi: tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. (Väitöskirja). Siibelius-Akatemia: *Studia Musica* 25.
- Papageorgi, I., Haddon, E., Creech, A., Morton, F., De Bezenac, C., Himonides, E., Welch, G. 2010. Institutional culture and learning I: Perceptions of the learning environment and musicians' attitudes to learning. *Music Education Research* 12, 2, 151–178.
- Parrott, W. G., & Smith, R. H. 1993. Distinguishing the experiences of envy and jealousy. *Journal of Personality and Social Psychology* 64, 6, 906–920.
- Poirier, S. & Ayres, L. 1997. Focus on Qualitative Methods. *Endings, Secrets and Silences: Overreading in Narrative Inquiry. Research in Nursing and Health* 20, 551–557.
- Rechardt, E. 1978. Psykoanalyttisen tiedon luonne. Teoksessa J. Laitinen, J. Lehtonen & K. Achté (toim.) *Psykiatrian ja filosofian rajamailla*. Helsinki: *Psichiatria Fennica*, 45–55.
- Rechardt, E. 1984. Musiikillinen ajattelu, ruumiilliset merkitysskeemat ja symbolinen prosessi. *Synteesi* 3, 83–94.
- Rechardt, E. 1988. Musiikin kokemisen ruumiilliset ja symboliset ulottuvuudet. Teoksessa Häggglund, V. & Rätty, V. (Toim.) *Psykoanalyysin monta tasoa. Nuorisopsykoterapiasäätiö*, 134–150.
- Riessman, C. K. 1993. *Narrative Analysis. Qualitative Research Methods Volume 30*. Newbury Park: Sage Publications
- Schalin, L.-J. 1986. Narsismin kohtaloita. Psykoanalyttisia tutkimuksia kateudesta, isättömyydestä ja vanhenemisesta. Helsinki: *Psykiatrian tutkimussäätiö*.
- Shuter-Dyson, R. (2006). Personality characteristics and the attitude to religion of church musicians. *Psychology of Music* 34, 3, 391–398.
- Syrjäkoski, M. 2004. Rockhenkilö... vastoin parempaa tietoa. Tapaustutkimus musiikkirajoittuneisuudesta, ilmiön luonteesta, synnystä ja vaikutuksista yksilön elämään. *Julkaisematon pro gradu -tutkielma Joensuun yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos*.
- Yondem, Z. D. 2007. Performance anxiety, dysfunctional attitudes and gender in university music students. *Social Behavior and Personality* 35, 10, 1415–1426.

Abstract

In this article we focus the feeling of envy which goes hand in hand with music and music learning. The feeling of envy is an emotion, which occurs especially in the communities where success and competition are strongly highlighted and where the success of associates cause feelings of inferiority for those who feel themselves not to be good enough. The feeling of envy is a kind of a taboo, which is not talked about because it is concerned as disgraceful. This is also the way things are in music education. We protect ourselves from the embarrassing feeling of envy through using our psychic defence-mechanisms. The feeling of envy seems to be in the close connection with the musical restrictedness which means that there are a lot of people who have developed a negative or defensive relationship with music due to negative or offensive musical experiences. In this article we explore the envy in music as it occurs in narrative written by 35 education and music education students of different ages (Turku University and University of Eastern Finland; Turku Polytechnics). ■

Key words: Music, envy, psychic defences, negative musical relationship.

Ketil Thorgersen

A working class hero is something to be...

Hagström's music education and class struggles, cultural capital and democracy in Swedish music education from the 1940s to the 1970s.^[2]

The most horrid and idiotic thing that has been invented in the world history's span of millions of year, the lowest the human brain has been able to figure out – is the accordion. [...] When I hear the sound, I get associations to a drunken farmhand spitting tobacco. [...] Do not lure young people into the accordion trap. [...] The accordion should be exterminated.^[2]

Accordions were the instruments to hate or love throughout large parts of the 20th century: Indifference was impossible if you lived in Scandinavia. Debate raged in the Swedish public media in the 1960s about the value of accordion music. At that time, accordions and accordion based dance music had been the most popular genre in Sweden for several decades (SOU 1967). As accordion based popular music became more and more visible in the media, irritation grew among the cultural establishment. The increasing popularity of accordion based music was perceived as threatening to the musical taste of the Swedish people, and combined with the decreasing popularity of contemporary classical music, this set off alarm bells within the cultural establishment.

In this article, I aim to investigate how the status struggles besetting the music company Hagström's^[3] music education can be understood through the use of the French sociologist Pierre Bourdieu's theory of symbolic capital. Through investigating the status struggles surrounding Hagström, the symbolic capital of other music educational enterprises will necessarily be understood in relation to how society re-

gards Hagström's music education. The status of Hagström will, as such, be analyzed in the music educational field and therefore also affect the view of the field as a whole. The results will also be discussed in relation to democracy as understood by the pragmatist philosopher John Dewey.

The method was designed to gain access to the relevance that Hagström's music education had had to the lives of individuals. I chose to find and interview people who had somehow been involved in Hagström's music education. Their stories about Hagström's music education were important in order to understand the impact that Hagström had on people's lives: stories of people in social contexts; tales about people struggling to play music in certain social settings with particular frames and preconditions. One such story is presented in this article through the theoretical lens of Bourdieu: A story of symbolic fights over music educational values. The data consisted of interviews with 11 people who had been involved as teachers, shop-keepers, pupils, administrators, or a combination of these. In Hagström's offices in Älvdalen I gained access to large quantities of press clippings and I was also given approved access to press clippings in Magnusson's possession in

Växjö. These, along with sources from Hagström's archive in Ludvika, and the relevant volumes of periodicals regarding folkbildning and education, were analysed through mapping them into a huge electronic mind map^[4].

THE ESTABLISHING OF HAGSTRÖM

The time span described in this article, the 1940s to the 1970s, was a period of huge change in Nordic music education. At the dawn of the forties, someone with the desire to learn to play an instrument in Sweden was not spoilt for choice. You could be content with singing lessons held in compulsory schools, you could find a private teacher, or you could teach yourself until you were good enough to be allowed into the Royal Academy of Music or a private higher institute of music education. The forties changed this by the introduction of three new players onto the music educational scene: The *folkbildning*^[5] study associations that allowed practical study circles^[6], some prequels to what would eventually become municipal music schools (Gustafsson 2000; Persson 2001) and, from the year 1946, Hagström's music schools.

Albin Hagström started his own company in 1921, when he was only 16 years old. Two years later he began selling imported accordions by mail order before starting up his own company, Hagström, building a factory for their own accordion production in 1932. This was the start of a company that was to develop into the biggest Nordic chain of retail music shops, from the time when they opened their first shop in Oslo in 1928 to the end of their days in 1983. They also controlled most of the musical instrument import business from the mid forties. During the fifties and sixties, they had shops in all the Nordic countries as well as in Germany, factories in Sweden, Denmark, Norway, England and the USA, and they sold accordions to large parts of the world. Albin Hagström had a nose for business, and when the development of the Swedish

accordion market slowed down he decided it was time for a change. The shops, as well as the main office in the small county of Älvdalen, had received several requests for beginner's courses on playing the accordion. As an aspiring accordionist, there were no organised choices for learning, something which had led to a great number of accordions being sold, tried and never used because it was so difficult. Hagström sold books for self study, but self study only appealed to a certain kind of capable and motivated citizen. There were three central persons in the initial phase: Albin Hagström as chief executive, Roland Beronius as director of import and the shops, and a young shop keeper in Växjö, Sven Magnusson.

Sven Magnusson explains in an interview how he, Roland Beronius and Albin Hagström discussed the need for an accordion school. Roland Beronius had had experience of running typewriting education for Remington, and suggested that they started a music school in connection with the shops, organized as group education. They agreed that they had to have a course book and organized a tender in order to get a good course book for accordion group education. Three people attended, Göste Sehsam, Andrew Walter and Sven Magnusson. Sven Magnusson won with his "Lucid accordion school" [Lättfattad dragspelskola för gruppundervisning]. The school launched in Växjö in 1945, spreading all over Sweden in 1946 and then on to the Oslo and Copenhagen regions within a few years.

The music schools were organized in a decentralized manner. The Swedish market was divided into districts with a Hagström shop as the central organizer. The shopkeeper ran the music education in the district by starting up local groups in villages and communities surrounding the Hagström shop. Being a shopkeeper and a headmaster for a decentralized music school meant lots of travelling, lots of logistics and having no fear of long and late working hours. The schools attracted pupils of all ages and most social groups, even

if young adults and youngsters were over-represented, the exception being groups who controlled the cultural capital.

SYMBOLIC CAPITAL AS AN ANALYTICAL LENS

This study of Hagström's music school can be considered a historical research project since Hagström chose to end all business in 1983. History is, however, not only what has been: The past becomes history when the past gains meaning from a present interpretation as a recreation of history. History gets its meaning in the same way that we create meaning from all experiences; through the constant social recreation of reality, values and ourselves (Jenkins 2003; Oakeshott & O'Sullivan 2004). Past societies and practices are therefore always understood from the position of the present and local, which in turn is changed by the recreation of the past.

One of Bourdieu's central tools for understanding society was the term capital, (e.g. Bourdieu 1984; 1988; Bourdieu & Wacquant 1992) a term borrowed from economics and Karl Marx. What Bourdieu did was to take an understanding of capital as desirable possessions that change hands according to certain rules, and which gives the possessor a particular kind of status (Turner 1988), and transfer that to other more symbolic values such as social memberships, education and taste. He developed a system of what he called symbolic capital. Bourdieu talked about three different kinds of symbolic capital: Educational capital, social capital and the best known, cultural capital (Bourdieu 1987). What capital is considered valuable is defined by society as a whole. According to Bourdieu however, this system functions in a way that is self reproductive because those in control of the capital also have the power to control the development of its value. However, if you have little or no capital, you are not completely without possibilities to acquire capital since the rules of the system are continually being renegotiated in social settings.

Social settings can be seen as fields of interest or discursive fields. A field refers to relations within a group of people, or agents as Bourdieu calls them, who share interests in something (Bourdieu & Wacquant 1992). In this case, Hagström's music education can be understood as belonging to several fields such as the music educational field in Sweden and the accordion based dance music field which in turn was part of the Swedish popular music field.

In Bourdieu's (1984) most well known study, he laid out big social divisions between those in possession of cultural capital who defined what was the culturally admired taste and those who did not possess this kind of cultural capital. Cultural capital was to a large extent inherited because any agent is born into a certain social group, and consequently it was difficult for anyone to break with social heritage and "habitus" in order to be able to acquire cultural capital. The reasons for this is that even if those who do not control the capital struggle to acquire the same tastes as the connoisseurs, the preferred preferences for music, art, food and so forth will continually change in a way that makes it hard for anyone outside the defining groups to keep up. In this case, Hagström represented particular social groups, and can as such be analysed in relation to cultural capital and other kinds of symbolic capital, such as educational capital^[7].

This article will make use of this way of understanding taste and education in order to contribute to the understanding of the status of Hagström's music education and the popular music being taught by the company. In order to analyse Hagström's music educational and cultural capital, I have extended a term launched by Thornton to understand hip youth cultures: *Subcultural capital* (Thornton 1996). Subcultural capital builds on Bourdieu's notion of cultural capital, but partly breaks with the modernity of Bourdieu's theory which refers to larger fields with one hegemonic capital at any given time. What Thornton does is to acknowledge that, at

any given time, there will be multiple cultural capitals within a larger field, and that a beholder of capital within a sub-group within that group possesses more symbolic capital than if the agent had possessed the hegemonic capital in the larger field. The term subcultural capital has been embraced because of this addition to the Bourdieuan toolbox, and has been used to understand youth cultures, feminist cultures, drug cultures, and other edgy social groups. The theory as proposed by Thornton has two major flaws as I see it: For one, it dismisses the idea of class (Jensen 2006), and secondly it does not take into account the possibility that a sub group might be a majority group or a group with less distinctly rebellious features (Cova et al. 2007). I suggest, in other words, chaffing the mono hegemonic approach to capital seen in both Bourdieu and Thornton by regarding the fields as temporal, fluent, simultaneously hierarchical and parallel through notions of multiple group identities defined through collective action (Meyer 2008). This means that the modularity of the term capital is not something which is acquired for all eternity and has a value out of context, but rather a continually changing hunt to keep up with, reach or compete within and between fields. In this case I choose to regard Swedish music educational and cultural fields as split into sub-fields, with Hagström acting on several, but foremost on different, pop-cultural fields.

In the following analyses, hierarchies and symbolic capital of different kinds will be scrutinized. The materials analysed are Swedish periodicals from the nineteen thirties to the nineteen seventies from the 'bildning' associations (*Tidsspegel* [1957–1965])—Periodical for *medborgarskolan*. *ABF: tidning för arbetarnas bildningsförbund* (1940–1953), *Fönstret* (1954–1970)), Hagström's own internal journals (*Hagströmsnytt: Dur och moll* (1941–1946) and *Stämman* [1946–1957]) and the accordion periodical *Ackordionjournalen* (1949–1961). Additionally other media has been consulted on a need-to-know basis. The peri-

od around 1960 is of particular interest as this was when there was a heated debate in the media about accordion education and group education in the folkbildning associations and Hagström. These sources combined with the earlier mentioned interviews constitute the empirical base of this article.

HIERARCHIES OF MUSICAL INSTRUMENTS

Albin Hagström's primary desire, when venturing into the music business, was to be able to play a good accordion. In the 1920s, the accordion was the pop-music instrument of its time because of its portability and amplitude—two features that made it close to perfect for dances in the pre-amplification era. But, alas, as a young instrument, it also had flaws such as not being in tune, having irregular and crude tone qualities and limited options when it came to harmonic variation because of the stradella system which locked the bass notes to only a few chords. The accordion was less than a hundred years old when Albin Hagström was born in 1905, and still had a long way to go before it reached the maturity of today's instruments. This, in combination with the view that accordions were instruments used for dancing to simple music that was orally traded rather than composed, led to a contempt for the accordion amongst the cultural establishment. As Bohman (1985) noted, instruments will be assigned certain statuses according to their position in society, and the accordion was firmly established at the bottom end of the early twentieth century instrument hierarchy.

Bourdieu's theoretical framework can be useful in order to understand the dynamics of how musical instruments are assigned particular values in particular groups within society. Art is considered to have no immanent value as it is defined socially by those in possession of cultural capital. The instruments that had symbolic capital amongst the cultural establishment during the first half of the twenti-

eth century were first and foremost the piano, which every household with cultural ambitions needed to acquire, but also orchestral instruments, in particular the violin, which had overcome its previous status from the 18th century when the fiddle was regarded as the devil's instrument (Isaksson 1979; Bohman 1985). The organ was, of course, also regarded highly since the church was a beholder of cultural definitions and thereby capital.

Hagström sold and produced accordions and guitars which were fairly modestly priced. These were also the first instruments they started to provide an education for in 1946. While the guitar was slightly better off than the accordion when it came to instrumental status, it was only because of its baroque and renaissance history. In the media debate of the sixties, one of the prime critics of accordion education in the folkbildning associations, Mats Olsson, exemplified this in an interview in Medborgarskolans^[8] journal *Tidsspegel*:

We know that there exists a rich repertoire for the guitar, primarily from the late renaissance and baroque, but it is extremely difficult to play that music. It would be rewarding if some of the younger composers would devote themselves to write music especially for the guitar study circles. (Tidsspegel nr. 21 1969 p. 23)^[9]

This is just one example which shows the commonly held primary argument in the debate against specific instruments that lack quality notated music written for the instrument. The accordion was therefore considered as being particularly unsuitable since the only known original music written for it was by a few composers, such as *Frosini*, who only wrote for accordion and whose compositions were considered more as pastiches than compositions. Guitar, consequently, came out with more cultural capital, even if the music played in the guitar circles both in Hagström and in the folkbildning associations were of a kind fairly similar to the music

played in accordion education.

Another argument for why certain instruments were regarded as having less inherent value than others was their sonic qualities. One of the factors that initiated the public debate was a declaration from the Central committee for musical folkbildning stating the following:

Regarding government grants to music circles that make use of accordions, the study unions should be very restrictive, since the accordion among other factors has limited harmonic capacities (referenced in Tidsspegel number 6 1960 p. 4)

According to the critics, the accordion lacked overtones, which supposedly was a requirement for an instrument to be able to mediate good music. Sten Broman, a Swedish composer, debater and TV-personality expressed this about the accordion:

Tones without, or with only a few, overtones, abuse the music and destroys a music ear. The accordion's poor tones lead their executors to a dead end, and it is extraordinarily rare that accordionists and their fanatic admirers are being stimulated by any music with artistic content. (Tidsspegel number 6 1960 p. 9)

The view that the accordion was damaged as a musical instrument because it was supposed to lack overtones was fairly common, but also fairly easy to disprove on the basis of physical measurements. Consequently, when the Accordion journal arranged for a meeting to take place the same year where the fighting parties could meet, one of the issues on the agenda was the presentation of physical evidence that the accordion had far more overtones than the French horn—an instrument which was assumed to be accepted by the establishment because of its place in symphony orchestras. Even though the debate continued after this meeting, this previously frequently stated argument against accordions promptly disappeared from the debate.

Instead, other arguments grew stronger. Another feature of the instrument that made it worthless according to the critics was its way of attaching the bass keys to specific chords in the so called stradella system. According to the critics, this system made it impossible for any serious composer to write music for the instrument because of its limited harmonic capacity. Counter arguments that newer accordions could play several different chords connected to the same bass note, and even disconnect this connectivity altogether, seemed to have no effect on the critics.

The reason why the critics could not agree with the pro-accordion debaters seems to be that both the sonic and the composition arguments were vicarious. The accordion was seen as "...the most horrid and idiotic that has been invented in the world history's span of millions of year, the lowest the human brain has been able to figure out" (Broman in Tidsspejel nr 6 1960), because the accordion did not represent the cultural interests of the ones possessing cultural capital; it was a struggle for symbolic power (Bourdieu & Thompson 1991). Despite the fact that the well renowned composers *Paul Hindemith* and *Alban Berg*^[10] wrote for the accordion already back in the early twenties, the idea that it was useless as a musical instrument because of a lack of interest from serious composers, was strong in the sixties debate. The accordion clearly embodied a musical genre that was affiliated with low cultural capital at the same time as it was massively popular.

MUSICAL GENRE-HIERARCHIES

Hagström were focusing their entire enterprise towards popular music. Albin Hagström started his career in a desire to play the pop-music of his time, accordion based dance music, and the company kept serving popular musicians until the end. This choice had several consequences. For one, it meant that it appealed to a broad customer base, but it also meant that it repelled possible customers who did not

like popular music. Broman, as referred to above, was a typical representative of those who did not like Hagström and popular music, and so was the folkbildning association Medborgarskolan, affiliated with the right wing party, which published *Tidsspejel*. Broman was a composer and TV-personality, and as such had interests in and was a part of defining what was considered good art. Good musical art could mean several things according to Broman, but stupefying music such as dance music or rock music based on only a few chords with a simple melody on top was definitely not on his list.

Medborgarskolan was the folkbildning association representing the right wing's interests. The right wing was conservative and served a high degree of cultural precedence against the tastes of the working classes and the peasants. The aim was to cultivate the taste of the commoners in order for them to be able to enjoy the qualities of high standard music from the great masters. What is more surprising is that such arguments were common even in ABF—the worker's bildning association. It could perhaps be expected that an organisation for and by workers would also promote the workers own culture, but that was not the case. From when the bildning associations began their courses in the early twenties, the music courses were only courses in music listening or theory. Practical courses were being camouflaged as theory circles until the mid forties when the rules changed, and even practical music education was allowed. Music education was about educating one to have good taste, not about performances by amateurs. When people were given the opportunity to learn to play, music related activities within ABF virtually exploded. The subject area "Song and Music" developed from having been the 14th largest in 1923/24 to obtaining second place in 1948/49. From the year 1951 throughout the 1950s and 1960s music courses constituted the majority of courses within ABF. In the top years in the 1960s, music circles had a huge number of participants that reached a peak

in 1968/69 when the ABF music courses had 66 957 participants (Bohman 1985, 61–62). However, it was still considered important that people should learn to play what was regarded as being quality music.

Popular music is often referred to in the periodicals by its potential to arise interest in higher quality music such as easy classical music or even operettas and, later on, jazz, which in turn could make the working class and peasants understand what real art was: The great classical composers and contemporary classical music. Folk music was in a strange position. Few persons seem to have been listening to it, but it was respected as being genuine, perhaps a reminiscence of the national romantic interest in folk music as indicative of national unity and history—as opposed to the “folk”-music played on accordions. A major criticism of the accordion in the debate from the sixties was directed towards the genres it represented, but it did not stop there. Hagström kept serving the genres with the lowest status even after accordion based dance music went out of fashion. In the forties and fifties they primarily served dance music, in the sixties they gradually turned more towards rock and pop, and during the seventies, when rock gradually acquired status to the extent of being invited into compulsory school classrooms and even the conservatories, Hagström turned their focus towards popular dance orchestras [dansband].

The Swedish dance orchestra represents a particular style of pop music with certain country elements, often traditional rock instrumentation combined with one or two wind instruments or a keyboard. The sound is smooth with large amounts of reverb. It is music made for the dance floor, and Hagström made an orchestra terminal in Solna outside of Stockholm to serve these orchestras. Of course, Hagström served all other kinds of musicianship also, but these genre lines represent their primary focus – a consequent facilitation of the music with the lowest status. However—even their educational methods had low status.

MUSIC EDUCATIONAL HIERARCHIES

Hagström’s music education represents a mixture of tradition and a few practical innovations. They introduced group education and a very beneficial hire-buy system whereby pupils could hire new instruments very cheaply and the money paid in rent was included in the total payment if they later decided to buy the instrument. According to Karl-Erik Hagström, the managing director, they lost money on this business during the sixties. The music education served the rest of Hagström with customers and as such was considered an investment. Another new idea was that the course book was uniform all over Sweden, that the book was included in the course fee and finally that the pupil should be able to produce musically functional sounds quickly.

While Hagström introduced these fairly new pedagogical ideas, they kept most of the pedagogical ideals from the hegemonic music education of the music conservatories. Despite the group education, the lessons were still teacher oriented in a traditional way. The pupils had close to no interaction between them. They learned to play alone in a group so to speak, where the teacher showed, and they imitated. The course books followed up on this by focusing on correct technique, exact fingerings and body position. There is almost no mention of enjoyment of music, music interpretation or musical communication in the books.

The books are particularly interesting in Hagström’s music schools because of the lack of any curriculum or verbalised pedagogical idea. Unlike ABF (Ström 1949) and the compulsory school, Hagström had no curriculum or centralised governing documents. The course books, however, could be said to represent a centralised idea of what Hagström wanted to present as the image of Hagström’s music school. With one exception, the bass book, the course books were all written by one man, Sven Magnusson in Växjö, and as such they represent a fairly coherent image of what music

education was supposed to be within Hagström. The books show a view of a music education built on written notation. Music theory was for the most part included in connection with musical pieces. Sven Magnusson himself said in an interview that it was important to keep it simple at the beginning. Magnusson expressed two seemingly incompatible views regarding notes in music education. On the one hand, he repeated that notes are essential on several occasions. He even stated that reading notes is the most essential skill in order to learn to play. On the other hand, he also warned that notes are limiting—that it is important to free yourself from the notation in order to be able to make music musically. A related ideal was that pupils should be able to play a melody as quickly as possible in order to keep their interest. This led to a beginning education where the pupils were immediately introduced to printed notation, but where they also learned by imitating the teacher.

Hagström received criticism not only for the instruments and the repertoire but also for what was perceived as a sloppy way of treating music theory. In the 1960 debate, Olsson comes out with the following tirade:

Hagström's accordion school [Dragspelsskola] does not only limit this [general music] orientation to a minimum (there is no orientation whatsoever), but mediate contact with a number of really ignorant musical horror-products.

Seen in retrospect, it is hard to understand the decisiveness in the dismissal of any pedagogical value in the course books. The books were following a quite common approach—building from smaller easier pieces to more complex ones. The pedagogical methods as observed both through the interviews and the course books were in many ways traditional: They played by notes, imitated the teacher in a master-apprentice like way as was common in the conservatories, and the group education was in many ways a one to one

education in group with educational interaction going on only between the teacher and pupil.

Olsson, amongst all his rather unsubstantial rants about Hagström, actually expressed an interesting point when he demanded that group education could be replaced with more ensemble education. Fingal Ström (1949), in his curriculum for ABF points to a similar educational ideal that it is hard to find traces of in Hagström's music education: Ström requires that aesthetic experiences should be the main concern of music education. He even lists traditional instrumental training in the music academy as a non-desirable praxis because of its focus on technical skills before musicianship. In Hagström's defence, the aspects of aesthetic experiences are just as absent in ABF's periodicals from the same period, so Ström's ideal of what music education should be was probably not followed up on. The cultural symbolic capital of a discourse that regarded music as valuable because of the perceived communicative and emotive qualities were in other words suppressed by the cultural and educational discourses that continued and enforced the heritage of the 19th century of the technically brilliant musician representing and interpreting compositions by others—a heritage where technique had to come before the artists own musical pretensions in order to do the composer's intentions justice.

HAGSTRÖM, SUBCULTURAL CAPITAL AND DEMOCRACY

Hagström can be understood as representing the majority of Nordic people through sheer numbers during the 40s, 50s and 60s. However, since the working class, such as farmers, and the lower middle classes which were into popular (dance accordion) music had close to no symbolic power through cultural capital outside the groups, education for these genres, instruments or through these methods was not encouraged by society. What Hagström had was economical capital which they used in a subtle fight for cultural capital

through encouraging the subcultural field of popular dance music. I will here sum up the study by looking at how the symbolic capital of different parts of Hagström can be seen in the light of democracy and I will briefly connect theories from John Dewey (1916, 158) to the arguments posed in this article.

As shown in the previous paragraphs, Hagström's music education on a micro level was not particularly democratic. In fact, the education was fairly authoritative like most education seems to have been at the time. Magnusson states that he promoted the idea that teachers should come up with their own arrangements of popular songs, and the empirical material shows that some did, but there is little to suggest that the pupils had anything to say when it came to choosing either the repertoire, the educational methods or how the course should progress. But on the other hand, they had the choice to start the course, and this is where Hagström have contributed to a democratisation of Swedish music education. According to Dewey (1916), democracy is desirable at all levels of education and society. Education is more than institutionalised schooling, according to Dewey: Education is a part of living. Democracy and education are therefore about having influence over how your life develops. This can be on a macro societal or a political level, as well as on a micro—face to face—level of education.

Availability seems to be the most important factor in order for people to attend music lessons. What both Hagström and the folkbildning associations did was to bring music education close to almost everyone in Sweden. The Swedish people, at least in the years Hagström was active, thirsted for practical music education. Even if the pedagogical content was of varying quality, the people sought it out in huge amounts. The numbers speak for themselves: Music was the most popular course activity within ABF from 1951 throughout the 1950s and 1960s. While the municipal music schools were developed in parallel, Hagström and the folkbildning

associations were one step ahead, and the lack of other alternatives might explain partly why at its height ABF's music courses had almost 70 000 participants studying music in a year at most (Bohman 1985), and Hagström had perhaps 100 000 pupils in total. What the actual total number of pupils in these years might have been is impossible to estimate, but in a country with less than eight million inhabitants, the percentage of people actively seeking music education was high. The courses were very affordable so that even families with very modest incomes could afford to attend. Music education was in other words available geographically as well as financially—and met a need. Towards the seventies, the municipal music schools took over large parts of youngsters' voluntary music education, while the bildning associations and Hagström continued to serve the adult population. Hagström can be seen as an important agent for the democratization of Swedish music education through the creation of available music courses and through their controversial education which eventually forced other agents to come up with and define alternatives.

Hagström could be seen as a kind of working class hero in the sense that they made it possible for people to learn to play the music they appreciated affordably and without any underlying agenda on Hagström's behalf aimed at influencing the pupils' musical preferences.

Hagström's music school still exists in the memory and heritage of people and society. Interestingly, classroom music education today seems to have adopted similar attitudes by letting pupils play rock band and compose their own kinds of music (Georgii-Hemming & Westvall 2010). This article has highlighted some of the controversies that have shaped present day music education. The hierarchies described still exist, even if they are different and perhaps more complex today. In the musical educational landscape, the borders of the cultural and educational fields are getting increasingly difficult to identify and it is therefore harder to un-

derstand who beholds the symbolic capital when the local becomes global, and visa versa, through modern media and travel.

REFERENCES

ABF. 1922–1953. A.B.F: Tidning för Arbetarnes Bildningsförbund, Stockholm: ABF.

Ackordionjournalen. 1949–1961. Ackordionjournalen: Aktuell och Populär Musiktidsskrift, Stockholm: Ackordionjournalen.

Bohman, S. 1985. Arbetarkultur och kultiverade arbetare: en studie av arbetarrörelsens musik. Stockholm: Nordiska museet.

Bourdieu, P. 1984. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.

Bourdieu, P. 1988. *Homo academicus*, Cambridge: Polity.

Bourdieu, P. 1987. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32,1, 1–17.

Bourdieu, P. & Thompson, B. 1991. *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.

Bourdieu, P. & Wacquant L. 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

Brändström, S., Söderman, J. & Thorgersen K, The double feature of musical folkbildning: Three Swedish examples. Accepted for publication in *British Journal of Music Education*.

Cova, B., Kozinets, R.V. & Shankar, A. (red.) 2007. *Consumer tribes*. (1st ed.) Amsterdam: Butterworth-Heinemann.

Dewey, J. 1916. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.

Dewey, J. 1958. *Experience and Nature*. New York: Courier Dover.

Fönstret. 1954–1970. Fönstret: ABF:s tidning. Stockholm: ABF.

Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. 2010. Music Education—a Personal Matter? Examining the Current Discourses of Music Education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27, 21–33.

Gustafsson, J. 2000. Så ska det låta: Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Hagström-nytt. 1941–1946. Hagström-nytt: dur och moll. Älvdalen: AB Albin Hagström.

Isaksson, Bo. 1979. *Folkmusiken i Sverige*. Västerås: Ica Bokförlag.

Jensen, S.Q. 2006. Rethinking subcultural capital. *Young*, 14, 3, 257–276.

Jenkins, K. 2003. *Re-thinking history*. London: Routledge.

Meyer, R.E. 2008. *Perpetual Struggle: Sources of Working-Class Identity and Activism in Collective Action*. Michigan: The University of Michigan.

Oakeshott, M. & O'Sullivan, L. 2004. *What is History? and Other Essays: And Other Essays*. Exeter: Imprint Academic.

Persson, T. 2001. *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal: en studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*, Göteborg: Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet.

SOU, 1967:9. 1967. *Rikskonserter: Konsertbyråutredningens slutbetänkande*. Statens offentliga utredningar, 0375-250X; 1967:9. Stockholm: Esselte.

Ström, F. 1949. *Studieplan i musik*. Stockholm: ABF.

Stämman, 1944–1957. *Stämman: organ för AB Albin Hagström, Älvdalen*.

Thornton, S. 1996. *Club cultures: music, media, and subcultural capital*. Hanover: University Press of New England.

Tidsspegel. 1957–1966. Tidsspegel. Uppsala: Studieförbundet Medborgarskolan.

Turner, B. S. 1988. Status. Milton Keynes: Open University Press.

NOTES

[1] The presented study builds on a larger PhD project, defended on the 5th of June 2009 (Thorgersen 2009) on Hagström's music education which was performed on a pragmatist foundation, influenced by the philosophy of John Dewey. This article shares the same empirical data but is analysed through a Bourdieuan theoretical framework with a different aim than in the thesis.

[2] Sten Broman in *Voices in Radio TV* [Röster i radio TV] number 48 1961.

[3] Hagström is the name of the founder *Albin Hagström*, his son *Karl Erik Hagström*, as well as the name of the company. To avoid confusion I consequently use full names when I refer to the persons and just *Hagström* when referring to the company.

[4] The mind map software can be found at <http://cmap.ihmc.us>

[5] The Swedish word *folkbildning* is used as a term throughout the article. It refers to a tradition common in Scandinavia of giving the people opportunities to educate themselves during their spare time. There were study associations, folk libraries and folk high schools, which were the primary agents in this field. The word is a combination of the words *folk*—meaning people, and *bildning*—meaning *education* or more precisely the German word *bildung* (*Brändström, Söderman, Thorgersen in press*).

[6] According to ABF's journal: A.B.F. tidning för Arbetarnes bildningsförbund number 6 1948 p. 117.

[7] Another kind of symbolic capital relevant to this article is prominent in Bourdieu's analysis of French academia (Bourdieu 1988). Bourdieu analysed what kind of symbolic capital was at stake in different institutions. A degree is not regarded

independently of where it has been awarded: An academic work is valued because of what institution the degree is acquired at more than any other assessment of the academic quality of the degree.

[8] Medborgarskolan was a folkbildning association representing the right wing in the political landscape.

[9] All citations are translated by me unless otherwise indicated.

[10] Alban Berg in *Wozzeck*, Op. 7 (1922) and Paul Hindemith in *Kammermusik No. 1*, (1921)

Abstrakti

Artikkelissa tarkastellaan Hagströmin musiikkikasvatusta Ruotsissa 50- ja 60-luvuilla suhteessa tuona aikana käytyihin keskusteluihin musiikillisista ja kasvatuksellisista arvoista.

Hagström oli ruotsalainen yhtiö, joka 30-luvun alusta lähtien valmisti harmonikkoja. Se laajensi pian yritystoimintansa piiriin kitarat sekä myöhemmin myös urut ja syntetisaattorit, samoin laajan musiikkikauppaketjun, nuottien julkaisutoiminnan ja 1940-luvulta lähtien musiikinopetuksen.

Tutkimus perustuu yhdentoista opeutukseen osallistuneen ihmisen haastatteluihin sekä arkisto- ja lehtimateriaaliin. Artikkelin tavoitteena on tutkia, miten Hagerströmin musiikkikasvatusta koskevat statuskiistat voidaan ymmärtää Bourdieun teorian ja siihen liittyvien käsitteiden (kenttä, symbolinen pääoma) näkökulmasta.

Tutkimustulokset osoittavat, miten Hagströmin musiikkikasvatusta voidaan josain määrin ymmärtää työläisluokan sankarin näkökulmasta. Sen kautta edesautettiin populaarimusiikin oppimista populaarimusiikille ominaisilla instrumenteilla sekä demokratisoitiin musiikkikasvatusta Ruotsissa lisäämällä mahdollisuuksia masojen musiikkikasvatukseen. ■

Symposium

Abstract

The following collection of seven texts are the result of a panel held at the 8th ISPME Symposium at the Sibelius Academy, June 2010. The panel “Intercultural perspectives on music education: Can my music be your music too?” circled around a case-study of teaching North-Indian art music in the Netherlands. Doctor Suvarnalata Rao’s experiences of teaching “other” (Indian classical music) to the “other” (Western music students), poses challenging questions to our increasingly multicultural and transcultural world of music. Her presentation is here presented with the accompaniment of the responses from the panelists. After the lively discussion at the Symposium, the panelists all decided to circulate the texts one more time, in order to reach a full circle of reflections. Thus the ideas presented in Helsinki (texts 1–5) have been embedded in a prescript (text 6), commenting on the divergent ideas and a postscript (text 7), where Dr. Rao reflects on the comments given to her article.

1. **Can my music be your music too?**

A case-study of teaching North-Indian art music in the Netherlands. (Dr. Suvarnalata Rao)

2. **“White guys can’t play sitar”:**

Brief reflections on intercultural music education in the 21st century. (Prof. Huib Schippers)

3. **The cultural autonomy of music—**

an advantage in cross-cultural music education? (Prof. Jan Sverre Knudsen)

4. It goes without saying. (Prof. Dan Lundberg)

5. How well does music travel? (Prof. Minette Mans)

6. Prescript: Travel sickness, cultural autonomy and the insider/outsider dilemma. (Dr. Eva Sæther)

7. Postscript—based on comments given by the four panelists. (Dr. Suvarnalata Rao)

Suvarnalata Rao

Can My Music be Your Music Too?

A case-study of teaching North-Indian art music in the Netherlands

INTRODUCTION

As rightly observed by James Clifford (1988, 13–14), “This century has seen a drastic expansion of mobility, including tourism, migrant labour, immigration and urban sprawl”. Translocation of people is inevitably linked to the translocation of arts and cultures. Consequently, traditions that were once constrained to a single locale are now available across the globe. The globally available musical palette is thus far richer and colourful.

Interestingly, within India itself during the post Independence period (after 1947), the performing arts were embraced by exponents from regions and communities beyond the original parameters of location, language, religion and caste. Also, the last quarter of the century especially, has seen the classical art-forms draw increasing numbers of exponents from beyond India’s borders and widely diverse communities within and outside India. The migration of Indian music to hitherto unknown territories all over the world, has affected the art in many ways. Further, forces such as explosive growth of business, communication, media, technology, as well as drastic socio-economic and cultural changes etc. have influenced the way music is taught, learnt, perceived and appreciated in multiple contexts. Fortunately, unlike many other music traditions, Indian music seems to have adopted well and risen to these challenges, emerging stronger than before.

In an article about Asian Theatre stud-

ies in American academia, Carol Fischer Sorgenfrei, comments: “Asian theatre, whatever and wherever it is, remains the ultimate other, unknowable, unlearnable, unfathomable. The languages are imagined to be indecipherable; [...] cultural values and historical context are totally alien; performers are trained from birth, so why bother to teach an impossible discipline?” (Sorgenfrei 2006, 220).

This is perhaps a typical view about the “other” which may be shared by many. But I intend to counter this view. I strongly believe that essentially the artistic pursuits are about knowledge acquisition and ultimate emancipation of the soul. Their goals transcend beyond the mundane yardsticks of accomplishments and success. In other words, no art can remain unknowable, unlearnable or unfathomable. As they say, it is the journey that is significant and not the destination, although the path is definitely shaped by the awareness about the ultimate destination. I accept that to adopt the “other” tradition and make it your own is a mission which is quite challenging but not impossible, overwhelming but not unachievable. The challenge lies in devising training methods that can help transform the “other” in to “familiar”. In this paper, based on my experience I propose to expound on this aspect.

At the outset I would like to contemplate on some fundamental questions: what motivates study of the “other”?

In today’s multi-cultural socio-economic set-up, adopting a global eclectic approach is quite logical, and has a certain prestige. In some cases it is the “contrast” involved in the “other” as compared

to one's own tradition that might be appealing, or in other cases it may well be the opposite factor of overwhelming "familiarity" with one's own tradition that may be compelling. In general, music in oral tradition and living musical systems are the realms that have most appealed to scholars like ethnomusicologists. In case of Asian art forms, element of antiquity and exoticism that is often associated with the Orient, may also add to the glamour of the "other". Sometimes the "other" may even be used just as a mirror to reflect upon one's own tradition and to put it in proper perspective.

At this point it would be pertinent to clearly understand what constitutes the "identity" of any artistic tradition. Is it the geographical location of the region with which the tradition is associated with? Is it the religious or political belief system or the cultural milieu of the land? Is it the set of specific musical tenets that govern the music? Well, this is indeed a difficult question.

In order to attempt and answer this question with respect to Indian music, let us examine various socio-cultural fundamentals that are associated with it, which in many ways are radically different from the other major musical systems in the world today.

INDIA & INDIAN MUSIC: SALIENT FEATURES

1. The word 'India' in certain contexts covers regions beyond India's present-day frontiers. Any reference to Indian music would imply the music of Indian subcontinent (including seven nations—India, Pakistan, Bangla Desh, Afghanistan, Tibet, Nepal & Bhutan) as a whole.

2. The classical or art music of India as we know today, traces its origin to Samveda, comprising the lyrical hymns of Rigveda, the oldest text preserved in any Indo-European language, composed between 1500–900 BC. Unlike the music traditions of ancient Greece, Egypt, Sum-
eria, Israel and rest of the Middle eastern

world; which survive only in handful of notated fragments and partially documented theoretical systems, elements of ancient and medieval Indian music are alive in the contemporary practice and are adequately documented in the treatises dating back to pre-Christian era.

3. Notwithstanding the antiquity associated with Indian music, the contemporary art music should be understood as a confluence resulting from cultural exchanges operative over centuries within the cultural zone consisting of Greek, Arabic, Iranian and Indian people. Musical traditions in all these civilizations had or have the following common features to varying proportion: oral tradition, primacy of vocal music and microtonality. Nonetheless, it is interesting that today each of these cultures have distinct identity and are the "other" *vis a vis* each other.

4. Music in the Indian subcontinent is a reflection of the diverse elements; racial, linguistic and cultural, that make up the heterogeneous population of the area. The extraordinary variety of musical types is probably unparalleled in any other equivalent part of the world^[1]. Music has a vital role in the religious, social and artistic lives of the people. A great deal of it could be termed functional, as it is an indispensable part of the activities of everyday life ranging from work and agrarian songs, festivities, to the music which accompanies life cycle events, such as birth, initiation, marriage and death.

5. Six categories of music have flourished side by side for many centuries—primitive, folk, religious, art, popular and confluence. Even though the present brief is for Hindustani (north Indian) art music, generally known as Indian classical music, awareness of the larger perspectives offered by the categorical sextet cannot be ignored.

6. The Sanskrit word *Sangit*, an exact cognate of the Latin *concertus*—sung together, conveys the core of the ancient Indian conception of music. The larger implications of *Sangit* include—melody and then the organized sound in general. The

English word 'music' fails to capture the exact sense of *Sangit* just like that of Greek *mousike*. Music covered a somewhat different and wider range of topics than it does today. Its three technical divisions were: melody (*gita*), instrumental music (*vadya*) and movement (*nrtta*), the last of which included abstract dance, mime, and acting.

7. As a performing art deeply rooted in the socio-cultural milieu a sound understanding of certain aspects of religion, philosophy, aesthetics, history and culture becomes a necessary prerequisite for the study Indian music. Furthermore, the Indian philosophy firmly believes in inter-relationship of various arts in general and that of graphic art and the art of music in particular. Ancient scriptures dwell on a strong connection between the art of image-making, painting, dancing, instrumental music and vocal music, thus expanding further the domain of background necessary to undertake a serious study of music.

8. There is also a strong sense of spirituality attached to Indian music, the realization of which is essential for its study and practice. The immediate goal of music is sensory pleasure but its ultimate goal is regarded as the spiritual release.

9. Indian music, like the other great traditions of the South Asian classical music, is regarded as pre-eminently vocal; instrumental music of whatever degree of virtuosity is looked upon as tangential, whether regarded as accompaniment to the voice, or as an imitation / extension of the voice, or as a secondary tradition parallel to the vocal tradition.

10. Indian music is based on melody and rhythm; harmony and polyphony, as known in the West, have no part in the music. Much of the music is modal in character and is often accompanied by a drone, which establishes a fixed frame of reference and precludes key changes, which are so characteristic of Western music.^[2]

11. *Raga* and *tala* are the two main elements of Indian art music. Whilst *raga* is a tonal matrix, *tala* is a rhythmic frame-

work, which is, unlike in many other traditions, cyclic, and not linear in nature.

12. Since the ancient time, in the domain of art music two streams have evolved- performing and scholastic. The latter follows the former and the knowledge of the fundamental theoretical precepts are considered essential to a practicing musician.

TRADITIONAL MODEL FOR MUSIC EDUCATION

1. Unlike Western music, Indian music was and still is, primarily an oral-aural tradition. Many features concerning education, performance, appreciation and propagation of music are directly and deeply rooted in the oral and aural tradition.

2. Although systems of music notations have existed in India at least since the early centuries AD, the relationship of notation to performance in the Indian tradition is very different from that in the West. Unlike the Western music, notation in either verbal or written form has no place in the performance. Often a notation system (called *sargam*) is used to talk about, think, discuss as well as to transmit both melodic and rhythmic music. It uses mnemonic syllables, which basically means that sounds are given names by which they are referred, essentially to help memorize and transmit pieces or fragments of music. The mnemonics, which can include note names and strokes of stringed instruments or drums, can also be recited and remembered with specific inflections that symbolize ornamentation and/or dynamics.

Indian 'oral notations' may be written down, in whatever syllabic script is locally prevalent. Both in intention and actuality, notation is expected to be skeletal. It is neither graphical in the way the Western system is, nor is intended to precede or replace oral instruction, only to reinforce it.

3. Since ancient times, one on one teaching has been the basic model adopted for teaching Indian music. Until the mid-20th century, disciples were expected

to be resident with the preceptor or the Guru and receive intensive training. Proximity with the mentor helped receive not only the musical knowledge but also to acquire skills necessary for a performer to become a complete musician. The Guru closely monitored even the practice sessions.

Today, although it is not practical to reside with the Guru, one on one sessions of training continues to be the most preferred mode of music training.

The other mode of musical training came in vogue during the later half of the 19th century with the establishments of various societies and music schools that conducted courses, often at an amateur level. Ironically, although established to mobilize a pan-Indian movement for the revitalization of indigenous music, this was clearly influenced by the Western model of “classroom” instructions. Later in the early decade of the 20th century, music education was further formalized within the framework of Universities, bringing in facets like syllabi, notated melodies, books, award of diplomas, degrees etc.; that were hitherto unknown to the traditional pedagogy of music.

This system has been effective in attracting practitioners beyond the traditional fold of professional communities and gender bias. In terms of its reach also, it covered wider ground and was able to reach art music to the masses. Moreover, it was instrumental in promoting academic aspects of the art. However, unfortunately, it has had limited success in adopting the group instruction model to groom high quality performers. Even today, one notices a lack of confidence in such formal system of music education among those who intend to achieve a high level of musicianship.

4. Indian music is based on Just intonation and attaches great importance to “correct” enunciation of notes, often characterized in terms of microtones. Tunefulness is one of the most important aesthetic requirements in Indian tradition. An important part of training and practice

therefore is aimed at developing a correct sense of *raga*-specific intonations, essentially based on microtones and governed by the aesthetics of the *raga*.

5. Although Indian music often uses long drawn steady notes with a great sense of accuracy of intonation, space between the notes and the manner in which the notes are linked, often with one or more ornamentations, are equally important.

6. Besides compositions handed down by the tradition, improvisation within the bounds of the *raga* is an essential feature of art music performance. Though the idea of improvisation is conceptually contrasting to ‘pre-composed’ presentation, it does not imply random arrangement of notes or melodic phrases either. Thus, improvisation in Indian music is a golden mean between extreme order and absolute chaos.

The concepts of composition and improvisation have distinctly different connotations in Indian music. Most compositions (songs) are “given” and the composer is often anonymous. A large part of the recital consists of improvisations based on the given “composition”. At this point the performer also assumes the role of a composer. In short, the composition is improvised upon and the improvisation can be composed!

Hence, contrary to the literal meaning of the term, it is possible to teach and learn the art of improvising, and therefore forms an integral aspect of music education. It is no doubt a complex and long process involving knowledge of the *raga* grammar, imitation of the given phrases, understanding the logic for building the “story” of the *raga*, and a constant monitoring by the mentor to develop propriety of phrasing in accordance with the aesthetic norms of the *raga*, genre, school etc.

ART MUSIC: WHY AND HOW?

Of the various categories of music that exist in the Indian soundscape, art music is regarded as the most elite tradition, revered and respected for its complexity and

sophistication. It is also the art music that has well-defined and formalized methods for training. More significantly, as we traverse from folk and popular genres of music towards the art music, we observe progressive weakening of the socio-cultural associations and connotations. In other words, among the broad spectrum of Indian music traditions, the art music has an almost autonomous existence as compared to the other categories of music, like say folk music, which is inseparably linked to specific language, region, season, festival etc. It is this near-autonomous character of the Indian art music that has enabled it to migrate and be adopted as the “other” across cultures that are considerably dissimilar to the Indian culture. Furthermore, within the realm of the “other”, preference shown for the instrumental music, (which by its very nature is independent of linguistic associations) over its vocal counterpart (with its heavy dependence on language), strengthens this argument.

Nevertheless, the socio-cultural influences, in however small measure, associated with the art music call for some additions /modification in the traditional pedagogic model so as to ensure its efficacy in the alien environment, albeit without compromising the core values.

This process is guided by the primary objectives laid by the Conservatory: high level of musicianship / performance skills and training skills. However, I do come across students who choose to study the “other” to enhance the quality of “own” tradition. These varied motivations and aspirations naturally bring in deviations in the prescribed model. To add to the complexity of the required approach, there is another dimension that needs consideration; in any given class there are students from different socio-cultural, ethnic and musical backgrounds.

Having taught North Indian art music (also known as Hindustani music) at the Rotterdam Conservatory of Music (CODARTS)^[3] in the Netherlands for the past 14 years and more, I outline my ex-

perience at evolving training methods and strategies for students coming from various parts of Europe, North America, Australia and even middle-eastern countries like Israel. These students major either in vocal music or instrumental music with *sitar, sarod, bansuri, sarangi, tabla*, violin or cello.

Before we begin to enumerate the strategies that have been adopted in the existing model, I would like to dwell on the following points.

What does it mean to teach / learn music in an environment away from its origin? Teaching the “traditional music” in new environment: is it still the “same music”?

In my opinion it is a bit like learning a foreign language without leaving your own country, where one has facilities to get fair amount of instructions to acquire knowledge of the theory/grammar, and also the practice, but does not have the benefit of the “native” environment to assimilate finer points like the colloquial expression, regional variations and accents. Nonetheless, the language remains unchanged-the “same”. In fact, it should remain the same, as it is the ultimate destination that students are expected to reach. However, the modalities and strategies that need to be adopted to reach the destination might change.

Applying the same logic to music; although we are fully aware that art traditions grow constantly assimilating changes effected by the environment, I do not believe that mere transplantation to alien environment can shake its core identity, especially when there is clear intent to adopt the art in its “authentic” form. Of course, if and when the artistic tradition is moved with intent to experiment as in Fusion music, it’s a clear and purposeful movement towards “change”. Also, in cases where the artistic traditions have migrated with people moving for other reasons, the results may be quite different, leading to either changes beyond recognition or totally freezing its growth as is shown in many studies.^[4]

In a way, we encounter similar challenge within India as well, on account of tremendous amount of diversity that exists with respect to region, language, culture etc. Of course, what might be different is the magnitude of adjustments that need to be made.

Personally when I am teaching at Rotterdam, although I am aware of my physical distance from India, emotionally I always feel connected because of the “created” environment of Indian milieu including the music.

From a student’s point of view too, I do think music remains the “same” whether they learn it in India (which many do, during visits to India) or in Rotterdam. Of course, as mentioned before the strategies are bound to differ depending upon the extent of deviations made in the traditional model.

NEW APPROACH

Now I address the issue of adaptation of old teaching methods to new environments.

In India itself, as stated earlier, one on one session continues to be the most preferred mode of music training. However, it has been adapted to suit the changing socio-economic and cultural environment, wherein the disciple has no more the privilege of residing at the premises of his/her Guru.

This current Indian model is further adapted to suit the environment wherein Indian music is the “other”. For example, the knowledge of *raga*, *tala*, improvisation, and other fundamentals is imparted by the Guru during one on one training sessions, whereas the other exercises to master each of these aspects may be prescribed for private practice. The traditional Indian lessons begin with instructions for proper posture, which often requires squatting appropriately on the ground and holding the position for a considerable length of time! In the beginning this may be challenging for many “other” students but over a period with sufficient practice they over-

come this hurdle. Some students even undertake Yogic practices to achieve this. But there is no compromise made in this respect.

However, departing from the traditional method, group lessons are also encouraged along with individual sessions for teaching fixed compositions, counting rhythm, vocal recitations and some theoretical aspects. In some group lessons students take turns and present individual ideas: for example during the class on improvisation. In this process students also benefit from creative ideas of the fellow students and learn the basics of aesthetics with the comments/suggestion from the mentor that follow each presentation. This also helps in evolving a healthy spirit of competition.

Yet another type of model works well, where the focus is on a single individual but other fellow students can watch, question, comment and sometimes even actively participate in analysis and discussions to derive benefit from “indirect” instructions. This strategy is particularly useful for students who feel intimidated in the presence of others.

Students are also encouraged to accompany each other (vocal /melody instrument & percussion) to create understanding about the art of accompaniment, which besides the solo performance, is an important aspect of Indian music practice.

Periodically, students are asked to give independent recitals to have first hand experience of being on stage and learning also the details of craft including understanding of the PA system, recording etc. This also helps those with a fear of stage performance.

DEVELOPMENT OF NEW TECHNIQUES, METHODS AND SPECIFIC AIDS FOR TEACHING

1. Special features of Indian music; viz. pure melodic progression, microtonality, presence of drone as well as other accompanying instruments along with the main melody (voice /instrument), and melody

bound by the cyclic rhythmic framework provided by the *tabla*, makes for a sonic scenario that is quite complex, especially for a person desiring to understand the intricacies.

For this purpose ‘ear-training’ course is devised. Students are trained to “listen” to various simultaneous layers in the music, from obvious to subtle, so that they gradually learn to identify the notes, *ragas*, *tala*, and genres etc. and finally work their way to grasp how the system works. The ear training enables them to acquire skills necessary to listen to music, both at micro as well as macro levels.

Further, students are expected to transcribe the melody using traditional Indian syllabic notation. This proves to be a wonderful exercise for attracting attention to the subtleties of the *raga*-presentation. The traditional notation system that uses Devnagri or any local Indian script is adapted to Roman script together with a set of symbols for ornamentation. It has good balance between descriptive and prescriptive transcription, and is able to communicate information that is not included in the traditional system used in India. In other words, a lot of information that is assumed to be tacit knowledge in the traditional model is spelled out in this notation system, albeit based on the traditional syllabic system. As stated earlier, in Indian music, notation plays a different role and is extremely useful to talk about, think, discuss and compose, as well as to transmit both melodic and rhythmic music. The exercise of transcribing also improves “listening” and provides hands on experience in orally communicating music using syllabic notation.

2. *Tala*; especially its cyclic aspect, various other temporal elements as well as its relation to melody, especially during the improvisation, is another aspect that deserves special attention. A special method is devised involving hand-clapping exercises that are to be practiced individually as well as in a group. Even the students majoring in vocal music and melodic instrumental music are given hands-

on training in playing *tabla* and vice versa, to ensure holistic knowledge of both melody and rhythm irrespective of the main subject.

3. Theory includes subjects at two levels. The first level includes subjects like basics of Indian music grammar, terminology, concepts, analysis of *ragas* etc., which have direct bearing on the practice of music.

The second level includes subjects like history of India & Indian music, orientation to Indian culture and language skills-Hindi (spoken and written). These subjects are taught to offer a broader perspective to students. In a way this makes up for what students would have had as tacit knowledge (to some extent), had they been native to Indian music. In my opinion, this is the most valuable adaptation for the training of “other”.

4. As far as practical training is concerned, attention is focused only on a few selected *ragas*. In addition, a special course is arranged to give in-depth knowledge of 75 commonly performed *ragas*. Apart from providing wider perspective, the comparative knowledge of several *ragas* helps students in improving understanding of the chosen few.

5. The above course runs concurrently with a course in compositions, where students are taught several traditional compositions. Students are made to sing them with hand-claps / *tabla* and later encouraged to reproduce them on their respective instruments. This course too helps improve the repertoire and proves helpful in furthering understanding about different *ragas*, which ultimately has reflection on the quality of their performance.

6. In the traditional model, although a great deal of thought has been given to the quality / type of voice, body -posture, remedial measures for voice etc, it is not approached separately. The philosophy has been to treat and train the voice integrated within the specific requirement of music. Capabilities of voice and the musical expression / style are inter-dependent in case of Indian music and hence they

are addressed simultaneously by the same mentor.

However, in the Conservatory model a teacher is specially assigned the task of training the voice while the main teacher gives lessons in music. Though this practice is common in Western classical music it has been applied to Indian vocal music only after understanding its specific requirements related to voice production and projection. Here the cumulative wisdom of both traditions seems to have worked well.

7. As per the standard curriculum in European conservatories, students learn about training methods and education psychology. They are expected to write a short dissertation on a subject related to teaching methods. This encourages them to think about fresh ideas and methods for training in the “other”. Since students experience first hand the difficulties of learning the “other”, with such exercise they often come up with strategies that are beneficial to the existing model.

8. Students are encouraged to visit India, not merely as tourists but to learn from masters, attend recitals and be part of the “other” music world. In some cases, even partial funding is made available for this purpose. For this, the course in Indian culture & language becomes useful, as it prepares the necessary ground for students to feel at home in the Indian environment with aspects such as food, customs, dress, etiquettes etc., both in the context of performance and outside.

9. Students at the Rotterdam Conservatory are privileged to have access and exposure to other systems of music like Western classical music, Indonesian Gamelan, Latin American music, Jazz etc. The array of musics helps not only in broadening their vision but also to adopt concepts and ideas from the multiple “other” to absorb the chosen “other”. It also stimulates them to come up with projects where two or more systems work alongside.

For instance, students of both Indian music and Jazz find common ground in the area of improvisation, or, the students of *tabla* find fascinating parallels in the

percussions of Latin American and Pop music. Likewise, the students of Turkish and Indian music may find a common ground with concepts like *raga* and *maqam*. Such interaction leads to great exploration in the world of sound, beyond the boundaries of the chosen “other”.

10. Until recently, in the traditional way of training, the use of written notation or any electronic recording device was not permitted. Even now there are Gurus who disapprove of these devices. Partly perhaps this is a remnant of the esoteric, secretive attitude of musicians in the past. But there are also very strong didactic reasons against written notation, as it tends to oversimplify music. It distracts from the concentration on the musical event itself and blunts the ability to grasp and remember quickly.

Although there is some merit in this argument, we feel there is more to gain by resorting to these aids. Hence in our model we allow the use of notation and electronic recordings as learning aids supplementing the oral instructions. However, use of these devices is strictly avoided during the actual performance.

11. Students are also encouraged to listen to all varieties of Indian music, live and recorded, to create a broad database of “Indian” sounds. This includes genres like folk and even film music. Guided audio & video listening sessions of great masters’ music are arranged to provide background of different styles, genres etc. Normally in India students develop this knowledge by attending live concerts. Also, the visiting Indian musicians are requested to present recital/lecture/workshop so that students are aware of the diversity existing within Indian art music. This helps them to place their own area of specialization (vocal /instrumental with particular style & genre) within larger canvas of the Indian music, which is vibrant with at least five other categories of music other than the art music. Assignments based on these sessions also carry credits.

12. Although there is plenty of literature on Indian music, we had to develop

source material to address the specific needs of our students, keeping in mind their level and the focus on actual practice (and not on the academic studies). The audio-literary production, *Raga Guide* (2000, in collaboration with Nimbus Records in UK) was specially brought out to cater to our students but to our utter delight it sold worldwide 10,000 copies and more. This publication deals with basic theory and description along with recordings of 74 well-known *ragas*.

13. Some interesting projects are created as a part of the course on Indian culture in order to facilitate understanding about India and its cultural milieu. This includes cooking with students to familiarize them with Indian food with its typical condiments resulting in specific taste and aroma.

Projects may also include certain places that are relevant to musicians. For example, last year we did a project on Lucknow, a city in north India, which is not only of historical relevance but also significant with respect to a particular musical style and genre. Apart from reading together an interesting book depicting the grandeur of this place, we also watched a commercial film based on the life of a dancing poetess, and shot in the location of this city. The film especially, on account of its audio-visual appeal, elicited a lot of meaningful discussions relating to not only the place but the specific musical genre and its association with the courtesan culture that was prevalent in this part of India during the colonial period. These projects are also linked to credited assignments.

14. Musicians generally agree that no system of notation can adequately represent 'real' music. We believe that music as a process that unfolds in time, with all its subtle shades of shifts in timbre, with its indescribable differentiation of time values, with its infinite variety of pitch movements 'between the notes' and with its endless range of dynamics, is, and will always remain resistant to writing or drawing.

The interaction of the past centuries between India and Europe on the level of notation systems has given rise to a whole new line of thinking about the interaction between written and oral traditions. Over the past decades, the collaboration of NCPA (my Institution in Mumbai) with various institutions in the Netherlands, has led to the development of an automated graphic representation system for Indian music. In this system, ingeniously (but brilliantly) baptized "Music in Motion", we work no longer with static and silent images of music, but add sound and movement. Thereby we can hear and "see" music at the same time. The objective of this product is certainly not transmission or reproduction; rather, it is an independent visualization of music that can eventually play a role in teaching and research.

15. Now I wish to dwell upon certain aspects that students bring to the study of the "other" on account of their training in "own" systems, which is mostly the Western music.

First of all, they work very well in a group situation. This is something one could not expect from the Indian system, where not only the training but also the performance is mainly focused around a given individual, rather than a group.

Secondly, as students are well-versed in "reading notation" (although staff), they have the sense necessary to relate the written material to the actual sound. They work well when written material is provided along with oral instructions. This again is a rarity in Indian system.

The environment of Conservatory also proves conducive with courses in applied electronics for composing and performing, sound engineering etc., which help improve not only their skills but also qualifies them to undertake related jobs.

Finally, I wish to talk about influence of the national education policy and economy on the teaching and learning of the "other", with a case of Indian music in the Netherlands.

Even though the Netherlands is a small country, interest in the Orient has been

overwhelming with several Universities at one time (post world war II) undertaking serious Indological studies. There are relatively younger institutions like International Institute for Asian Studies (IIAS) with outstanding library facilities, providing platform for Asia based research programmes. Of course, these initiatives are of purely academic nature, and not necessarily restricted to the field of performing arts alone.

Over the years, there have been some changes, as the Dutch are increasingly becoming a multicultural society. A recent survey shows that more than 50 % of the school children in Amsterdam are of non-Dutch origin. Various educational institutions have taken cognizance of the new social fabric and attempted to address to the needs of the immigrants from multiple ethnic groups. This has resulted in a rich tapestry of plurality of musical cultures in the Netherlands.

With specific reference to Indian migrants, there is a community of Surinamese Hindustani people in the Netherlands^[5], who regard Indian music^[6] as the connection to their roots in India.^[7]

The program offered in the Rotterdam Conservatory within the department of world music and allied courses in places like Amsterdam Conservatory caters to students from this community and also attracts those from various other cultures within the Netherlands and also from outside.

Apart from factors like the flourishing economy and willingness of the Government and educationists to consider presence of various “other” music cultures, one of the major reasons for the success of the programme is its integration within the local education system. Of course, it is not always easy to appropriate the “other” cultures within the norms set for Western music, considering the fundamental differences that set these cultures apart.^[8]

Furthermore, the award of teacher’s diploma at the end of the course indeed proves to be a motivating factor for many, espe-

cially because it is a mandatory qualification for any teaching job in the country.

COLLISION OF CULTURES

All rich and durable artistic traditions thrive because of their presence in multiple contexts. Indian music is no exception. After being shaped by the ever-changing cultural milieu over the two millennia, today, the totality of its inherited and practiced musical knowledge has a global presence, because of which it is also the “other” for many “others”.

When two or more cultures come together, the relationship that emerges points to how participating cultures perceive themselves as well as the “other”. Ranade argues that even when coming together of cultures is deliberate, conscious or planned, the intercultural exchanges can hardly be made to order as the exchanges are complex and indeterminate (2006, 173).

Our experience with Indian music in the European environment shows that it is possible to borrow, imitate and assimilate the “other” without compromising on its identity.

It is possible nevertheless, to also adopt the “other” and assimilate it in to “own” tradition such that it is a “new other” with identity of its own.^[9] These two situations are quite distinct and here we have dealt with the first scenario where the “other” is deliberately borrowed and not imposed in any way. The relocation of the artistic tradition in this case has no effect on its “identity” including the aesthetics, as the intent is clearly to know the “other” in its “authentic” form.

Here the “other” relates to Indian art music, which, although emerges from a specific geo-socio-political and cultural context, operates mainly on the basis of strong musical precepts of *raga* and *tala*, and hence, is relatively more amenable to be adopted as the “other” as compared to other varieties of Indian music that are heavily reliant on the factors external to the practice of music.

Actually, it is the rigid grammar of *raga* and *tala* that has been the preserving brine, protecting the art music from the ravages of history, time and more recently, cultural relocation. Although the grammar is, actually, if anything, only a recipe and not the whole meal. It is the hard core, a certain orthodox component which seems to have survived for centuries by now and can be presumed as its “essence”, ready to be “exported” as the “other” to “others”.

The “new” approach adopted in our endeavour seeks to preserve this “essence” with its entire ethos, and hence there is no “compromise” in the negative sense of the term. It needs to be remembered that the primary inspiration for the study of the “other” is its musical appeal and therefore there is no room for changes that could have negative reflection on the ultimate quality of the “other”.

Today, in most countries the study of the “other” falls under the purview of ethnomusicology. Taking a cue from ethnomusicologist Mantle Hood’s concept of ‘bi-musicality’ (Hood 1960), ethnomusicologists are expected to have a fair amount of competency for performing art of the “other”, so that the approach enables the researcher in some manner, learn about music ‘from the inside’ and experience its technical, conceptual and aesthetical challenges. As explained by Cohen, even though the primary goal is not to become a professional performer, bi-musicality has become a dominant concept in ethnomusicology and it is expected that along with academic writing and teaching of the “other”, ethnomusicologists will also run ethnic ensembles in the Universities and community settings (2009, 6).

On the other hand, the primary aim in the conservatory education is to groom professional teachers and performers. Here, the study of the “other” comes under the purview of World Music. The main thrust is on developing a high-level musicianship with an aim to perform the “other” as if it is one’s own. The training methods therefore veer towards actual performing

skills, and academic subjects in the syllabus remain at the periphery with an objective to provide the deeper structure to contextualize the “other”.

Recently, a programme is introduced at the master’s level (in the Dutch system) with a specific thrust on ‘practice based research’. Here the aim of undertaking research is to develop practical performing skills and not the other way, as the aim is for the ethnomusicologists.

CONCLUSION

The “new” model adopted for the study of Indian music seems to work well within the context of Dutch Conservatory system. This is based on the traditional model, which has, within India itself undergone significant changes to suit the changing socio-economic and cultural scenario, especially during the last six decades.

The “new” approach has been evolved with a decade of experimentation. There is definitely room for more experimentation that will hopefully continue even under the present economic constraints.

Finally, reverting to Sorgenfrei’s comment about the “...unknowable, unlearnable, unfathomable other”, I maintain that no art can be unknowable, unlearnable or unfathomable. This negative and defeatist view can be challenged by citing number of examples of non-Indians including Westerners who have achieved proficiency in Indian music. We are also aware of Asians, especially musicians of Chinese and Japanese origin who have successfully adopted the Western classical music.

Although the history is abundant with examples of intercultural exchanges of tangible objects and intangible concepts, ideas etc.; adoption of the “other” as we understand today, especially in the domain of art music, requires serious thought and warrants innovative models with strategies that are aimed at bridging the gulf between the self and the “other”. Each individual case and the consequent approach is unique as has been shown in this paper. ■

BIBLIOGRAPHY

Clifford, J. 1988. *The Predicament of Culture: Twentieth -Century Ethnography, Literature and Art*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Cohen, M. 2009. Asian Performing Arts in the Academy. *The Newsletter of International Institution for Asian Studies* 51, Summer, 6.

Hood, M. 1960. The Challenge of "Bi-musicality". *Ethnomusicology* iv, 55.

Myers, H. 1993. The West Indies. In H. Myers (ed.) *Ethnomusicology: Historical and Regional Studies*. USA: The Macmillan Press, 461–471.

Ranade, A. 2006. Performing Exchanges-A Conceptual Inquiry with Reference to Indo-Iranian Experience. *Journal of the Indian Musicological Society* 36-37, 173–192.

Sorgenfrei, C. 2006. The State of Asian Theatre Studies in American Academy. *Theatre Survey* 47, 2, November, 217–223.

NOTES

[1] Ranade suggests that the overall religious tolerance of the Indian subcontinent during the successive centuries proved major force in considerable expansion of the Indian performing spectrum (2006, 192).

[2] Indian film music is exception to this norm as it freely uses Western instruments and techniques including harmonization, chords etc.

[3] Rotterdam Conservatory is one of the major Dutch academies. It offers a four-year course with specialization in teaching and performing. For more talented and keen students there is also a possibility of extending their studies further by a period of one or two years. It is one of the first conservatories in Europe to establish a Jazz department. The other four areas of specialization are: Latin-American (Caribbean and Brazilian) music, Argentinean Tango, Flamenco guitar and North Indian music. Recently one more department is added to offer instructions in Turkish music. The Indian classical music programme offers intensive training in voice

and instruments like *tabla, sitar, sarod, sarangi* and flute.

[4] Like Myers who reports, " In addition to cultural revitalization, I have found marginal survival in the East Indian community of Felicity, Trinidad, where cultural practices no longer maintained in India are preserved" (Myers 1993, 466).

[5] The number of Surinamese Hindustani is about 160,000 in the total population of over 17 million.

[6] Here the term Indian music refers the broad spectrum of the music traditions of the land including folk music and Bollywood or the film music.

[7] These are among the Indian diasporas of 'twice-migrants. The first ship with 452 labourers from the eastern region of India (mostly from the states of Uttar Pradesh & Bihar) arrived in Suriname on June 5, 1873. Prior to the independence of Suriname from the Netherlands in 1975, and driven by the threat of the same kind of ethnic violence characterized by the independence of other Caribbean nations, many of the Surinamese Hindustanis migrated to the Netherlands.

[8] The course on Western music theory and practice is mandatory for all students irrespective of their specialization. Although I realize the utility of this practice I have often questioned the extent and intensity of this course in terms of time and credit allotted.

[9] Like the West Indian calypso; which while retaining its African elements, is a highly eclectic form: Hispanic, British, French and African influences blend in a uniquely Creole expression that has spread from its original source in Trinidad to the entire circum-Caribbean area (Myers 1993, 464).

Huib Schippers

“White guys can’t play sitar”:

Brief reflections on intercultural music education in the 21st century

I greatly enjoyed Suva’s analysis of approaches to music education between cultures, and welcome the perspective from a scholar whose primary frame of reference is not Western art music. For all our professed openness to multiple viewpoints, we too rarely actively invite perspectives from the ‘Other’ into our academic discourses. Having studied, taught and performed Indian classical music for over thirty-five years myself, and having been involved off and on with the Rotterdam Conservatory from the late 1980s until the early 2000s in a variety of roles, Suva’s words resonate strongly and closely. I also wholeheartedly agree with the implicit answer she gives to the question in the title of her paper. “Can my music be your music too?” Yes.

In fact, I think it is a little disappointing that we still have to have this discussion in 2010. I can go well beyond my personal passion and evidence that the Times of India wrote of my performances in the 1980s and 1990s that the recital by the [then!] “young sitar player from the land of the windmills” was “marked by ... vital elements of perceptive musicianship” with “many sequences, phrases and patterns subtly conceived and cleverly projected.” As Suva reminds us, many of the world’s top orchestras are well stocked with Asian musicians nowadays, as are the chamber music and solo recital circuits. This is a presence that goes well beyond sheer technical brilliance. Similarly, the idea that “white guys can’t play jazz” has been a little difficult to maintain. Add to that

very credible Latin music ensembles from Asia and samba groups in Europe, and it is clear that preconceptions from fifty years on rigid links between ethnicity and specific musical aptitudes ago simply do not hold.

That does not mean that cultural context and profound immersion in a culture are unimportant, but many musics, as I have argued elsewhere (e.g. Schippers, 2010) travel remarkable well. For Indian music, there is an important additional factor that has played out in its favour. The tradition itself had already ‘recontextualised’ itself radically several times before it travelled to the West: from Hindu temples to Muslim courts to the houses of wealthy landowners and courtesans, and finally to a well-educated, essentially middle-class audience: a very similar context to the one where it is now enjoyed in the West, and one based on strikingly similar prestige.

In terms of transmitting this supposedly “unknowable, unlearnable, unfathomable art” away from its ‘original context’ (whatever that means in the light of the changes I described above), I agree with Suva’s approach to demystify the process as much as possible. That does not mean I deny the high level of abstraction of the knowledge to be transmitted in Indian music. Ragas are at once clearly defined and highly elusive, the model but not the product that features in musical performance. This has served as a fabulous mechanism to keep the music strongly linked to both past and present as it spontaneously unfolds on the stage, traditional and new every time.

Related to this, there is the extraordinary (and highly vulnerable) relationship between teacher and student, master and disciple, *guru* and *shishya*, *ustad* and *shah-gird*. Recontextualising this into modern times, and specifically into institutional settings, is an operation that needs to be approached with the delicacy of a heart transplant (to return to the theme of metaphors). Not only the musical product is

to be moved from one context to another, but all the connections must be put in place to ensure the heart remains alive and vibrant, and pulses with ever renewing life.

For Indian music and all other traditions moving into the essentially 19th century European environment of the conservatoire, this is one of the great challenges of the opening decades of the 21st century. ■

Jan Sverre Knudsen

The cultural autonomy of music — an advantage in cross-cultural music education?

S
Y
M
P
O
S
I
U
M

Dr. Rao's paper touches upon some of the key issues of multicultural music education from a well-informed perspective based on extensive practical teaching experience at the Rotterdam Conservatory of Music over many years.

I would like to address this paper by taking as my point of departure what Dr. Rao refers to as "the near-autonomous character" of Indian art music, characterized by "weaker socio-cultural ties" than Indian folk music and popular music genres. Most significantly, Dr. Rao argues that it is precisely this position that enables it to travel so well, to migrate and be adopted as the "other" across cultures that are considerably dissimilar to the Indian culture.

Now to my mind, this argument opens for reflection and discussion. One could understand it as presuming that detachment from socio-cultural connotations could be regarded as an advantage in the promotion and teaching of any kind of music across cultures. The historical diffusion of western classical music and its position in most of the world today could no doubt support this view. There is precious little emphasis on German or Austrian culture in the extremely successful global dissemination of western classical music. You don't have to like *sauerkraut* or know anything about making *sachertorten* in order to play or enjoy music composed by Beethoven or Mozart.

However, it may seem that on this point Dr. Rao does not completely agree

with herself. The "near-autonomous existence" of Indian classical music is regarded as an advantage, but still she strongly encourages her music students, for example from the Netherlands to get acquainted with Indian society and culture, travel to India and make themselves at home in an Indian environment "with aspects such as food, customs, dress, and etiquettes etc., both in the context of performance and outside." Here, it is precisely the connections to the socio-cultural that are promoted.

Dr. Rao's arguments could perhaps be examined in view of the discussion on authenticity drawn up by Huib Schippers in his new book "Facing the music" (Schippers 2010), a book which certainly will become a primary resource in the field of multicultural music education. Schippers examines various understandings of authenticity, some overlapping, some contradicting each other. Apparently Dr. Rao's understanding of authenticity in Indian classical music is based on relatively tangible musical structures and characteristics. In her own words, we are dealing with a cultivation of music that refers to, "a musical grammar", "a hard core", "an orthodox component", "an essence". Dr. Rao's view might be seen as referring to the kind of authenticity that Schippers calls "the historically correct" or "as in the original social context" (Schippers 2010, 47).

But what if we challenge Dr. Rao's argument regarding sociocultural detachment by thinking ahead? Is it possible to imagine what happens when Indian clas-

sical music is picked up by performers and teachers outside of India in ways that detach it even further from sociocultural connotations, even to the extent that we can no longer regard it as an “other”? In other words, what happens when the “other” music becomes your own?

An interesting comparison could be made with the development of bhangra music outside its historical core area in the Punjab. As Laura Leante (2009) points out, this music style has undergone important changes outside of India, in the UK, particularly in cities like London and Birmingham. This development not only includes stylistic elements, but also the development of a new kind of hybrid *dhol* drum, attributed to Johnny Kalsi, a British Indian drum performer residing in London. Leante points out that the key to studying this vibrant music style is “to look beyond its reference to India and to consider it also as a phenomenon establishing a sort of parallel, new tradition” (Leante 2009, 198).

In view of Dr. Rao’s paper it could be tempting to ask whether we can imagine a similar development in Indian classical music performed and taught outside of India. Will we over time increasingly see detachment from references to place and cultural connotations, so that what might appear is a “parallel new tradition”? And are there perhaps already tendencies that point in this direction.

In his speculations concerning the future of Swedish traditional music, Dan Lundberg imagines that the *Nyckelharpa* World Championship in some more or less distant future is won by a fictitious Indian musician called Ranjit Singh. He imagines the Swedish judges highlighting his “Innovative performance style with drone variations on a reconstructed moraharpa” (Lundberg, Malm, and Ronström 2003, 373). Now why can’t we also imagine the opposite? That the Indian music competition at the famous Harballabh festival in Jalandar is won by some Scandinavian called Hansen or Knudsen. Actually, this imagined future is already here,

something not too far from this actually happened in 1995.

I am referring to the case of a Norwegian musician who grew up in the city of Drammen, just outside of Oslo. He is an outstanding tabla-player who has received widespread acclaim and recognition both in Europe and in India. His accomplishments include winning the Norwegian talent competition in 1997, but more remarkably, winning the Harballabh Sangeet Pratiyogita in the senior class in 1995.

This Norwegian musician’s name is, of course, Jai Shankar who just happens to be of Indian heritage. He attributes his success in India partly to the fact that his tabla playing was understood by the Harballabh judges as expressing an “innovative performance style”. This positively perceived “difference” can partly be attributed to the characteristics of his own musical training, which mainly took place in Oslo with his father, Shri Lal Sahajpal, and in London with Shri Davinder Singh.

Jai Shankar points to two important factors that have influenced his tabla style. On the one hand, he learnt from gurus outside of India who have had limited contact with stylistic changes and fashions within the country, and on the other hand, he has had substantial collaboration with Norwegian musicians playing improvised jazz music.

I am not suggesting that Jai Shankar at the Harballabh festival in 1995 violated the “musical grammar” of Indian classical music, although he most certainly has transgressed these rules in various other contexts. However, in the context of multicultural music education what intrigues me about this case are the following observations:

- Indian music education far removed from its core cultural area can develop and promote certain new qualities, different from those prevailing in India.
- These qualities may be understood as positive within the original Indian context.

And consequently, in the long run:

- Indian classical music may be influenced by performers from outside of India.
- Parallel traditions may appear.
- Authenticity becomes detached from geographical place.

These final points are of course speculations, but such speculations may raise challenging issues. Indian classical music has been performed and taught for a relatively short time outside of India, at least in view of the many centuries which lie behind this tradition. But like any music tradition it is subject to change. Consequently, conceptions of authenticity, the genre's belonging to a specific geographical area, and perhaps even its "hard core"—its very "essence"—may be challenged.

Dr. Rao's paper challenges us to think ahead. Can we predict a development of Indian classical music which implies a further detachment from sociocultural connotations, from history, space and place?

And will this be a development that fosters "parallel traditions" (Leante 2009) growing new roots outside of India, in countries like the UK, or even Norway or Finland? Whatever scenarios we imagine for the future, music education needs to stay abreast with new developments in music culture and stimulate discussions within the field. ■

REFERENCES

- Leante, Laura 2009. "Urban myth": Bhangra and the dhol craze in the UK. In B. Clausen, U. Heme-tek and E. Sæther (eds.) *Music in motion—diversity and dialogue in Europe*. Bielefeld: Transcript, 191–207.
- Lundberg, Dan, Krister Malm, and Owe Ronström 2003. *Music media multicultural—changing musicscapes*. Stockholm: Svenskt Visarkiv.
- Schippers, Huib 2010. *Facing the music—Shaping music education from a global perspective*. Oxford: Oxford University Press.

It goes without saying

The drastic increase of production and use of music that Dr. Suvarnalata Rao talks about is easy to agree on. Music has moved beyond its previously limited and well-defined context and is now to be found everywhere: in the car, the lift, when shopping, when jogging, when cycling, on the beach. The quantity of music and the time we spend on it has grown at a great pace. There are now more media, the newest of which are Internet based distributors like Spotify, Last FM and many others that are competing with CDs, video, private radio and other quite modern channels for music consumption and distribution. But the globalized music habits are connected to other changes. Today, we frequently refer to “the multicultural society”. These changes are clearly linked and are interdependent. Music and media have been central for the origins as well as the understanding and shaping of multiculturalism as a phenomenon. At the same time, music combined with media is one of the most common ways for various groups to define their individuality in multicultural societies. But the availability also allows for cross-cultural use of music and new possibilities to learn different musics of almost any kind.

What does it mean to learn / teach music in an environment away from its original context, Dr. Suvarnalata Rao asks.

To be able to teach music we need some degree of formalisation and descriptive language. This will lead to an *institutionalization* of the music and will generate changes on different levels of the music structure.

When I studied modal practices among Turkish immigrants in Sweden often struggled with interesting structural problems that originated in the lack of

names and descriptions of specific musical phenomena. Similar problems occurred when I tried to learn instruments and took lessons of musicians from other cultures.

For a period I took clarinet lessons from Goce Dzukov, a Macedonian musician who lived in Gothenburg. Pretty soon I discovered that I needed a language to talk to Goce about musical “grammar”—scales, tune categories modalities etc. After each lesson I sat on the train back home and tried to summarize what I had learnt. I transcribed tunes and organized them according to modes and scales. But Goce did not have a language for this—to him, the music was a language he had learnt from childhood. His learning came from practice—from listening to and playing with other experienced musicians. The method was simply to play as the others did. At one point I remember that I wanted to ask Goce what a certain scale was called in Macedonian.

—It is called “major”, said Goce.

I was not satisfied with the answer. It was certainly not a regular western “major scale” and I insisted that it had to have a name. I was of course referring to Turkish and Arabic maqam names.

—What about this then, I asked, playing a different scale with major third.

—Other major, was the abrupt answer.

—But, I continued, if you play with your band and you are trying to teach them a new tune and you can’t tell them what scale it is. How would they know?

—They hear, don’t they!?

Of course they do! I felt a bit stupid but I understood very well the different ways of approaching the music we had, and that this led to different needs for musical vocabulary. There is no reason for a native speaker to learn grammatical rules of his own language if he only intends to communicate with it. And this I indeed valid

for music too. (Cf. Lundberg 1994, 14)

When we create a meta-language to describe music this action is also changing the music itself. Not least because the music and the concepts are always affected by the involved parties' own experiences. We cannot go into a new tradition without bringing our selves into it.

In the introduction to Elizabeth May's anthology *Music of Many Cultures* (1983), Bruno Nettle states that one of the most basic agreements that we have to make to allow the study of music is that it is possible to describe music in words. Without a language to describe music ethnomusicology is hardly possible—and nor is musicology, for that matter. In music educational activities this is even more obvious.

I think it would be possible to use Dr. Rao's observations to sketch out a theoretical model of the process that all forms of music are going through when they pass through an educational process.

When music is taught or communicated in a pedagogical situation a descriptive language is required. The question then is how the descriptions, and the language itself affect the music. The process can be called an institutionalization.

THE INSTITUTIONALIZATION PROCESS

Identification

The first step is to identify the music form. This may sound simple, but music forms are constantly changing and in many cases more "blurred at the edges" than they might appear at first glance. Important questions about origin, instrumentation, playing technique are relevant in the identification of a music form. This leads to discrimination and reduction. Related or "impure" forms are removed.

Key issues:

- What is the music form? And what is not?
- In what ways does it differ from other genres/musics?

Classification

The next step is to organize various musical expressions within the identified music form. This may involve identifying sub styles and hierarchies. Here authenticity, even though this is a highly debated concept, is often used as a criterion. The history and origin of a musical form can be the basis for this step in the process.

Key issues:

- Are there different forms?
- Is there a hierarchy (values)

Standardisation

A consequence of the institutionalization is that the music form is becoming more homogenised. The creation of educational resources as books, theoretical tools and standardized repertoire together with the designation of "rights and wrongs" in the performing style leads to standardized musical behaviour. Certain playing techniques and styles will dominate at the expense of others. Diverse and ambiguous styles of music can become simplified and more transparent.

Keywords:

- Purification; to remove the "wrong" interpretations, expressions

Homogenisation

Homogenization is an unavoidable result of any institutionalization. A homogenization can lead to new forms and re-diversification "on the other side", i.e. when students take their skills and use them in new contexts.

Keywords:

- Creation of a musical "grammar". In some cases this could be called "canonisation".

The identification and homogenisation of significant details through the institu-

tionalisation process will influence the musical structure.

It is tempting to draw a comparison with what happened with Swedish folk music in higher education in recent decades. During the last 30 years, folk music has gained more ground within music education and training programmes at universities and academies of music in the Europe. One result of this is the development of “new” folk music theory. To be able to discuss and teach rhythm, interval structure and modal principles of folk music, it has also been necessary to develop a terminology for theoretical aspects of the music. Another influence can be seen in the fact that the use of quarter-tones in Nordic folk music appears to have increased in the last 30 years. This, together with more popular use of drone parts, results in many young musicians sounding more stylistically archaic than their older predecessors. Whether such musical features have to do with an increase in knowledge regarding folk music theory, or whether they “just” form a part of a “blend of new and old” folk music fashion, is, of course, impossible to determine.

A key question is, of course, whether teaching is a part of the tradition or not. If the answer is yes—of course there is no problem. Music in a living tradition is constantly changing. If the teaching is part of the tradition then, it is no wonder that, like other performances, the pedagogical situations affect the music styles that they are part of. But we often see the music educational processes as separate from the music they operate it will become more problematic. It would mean that the educational transfer of knowledge from one individual to another is seen as an objective act. The teacher is not regarded as a performing musician in the teaching process. This is how we often regard teaching. An exception might be the relationship between guru and student that could be seen as a kind of performance.

To mitigate the effect and impact of the institutionalization process, it is common practice to try to create a more “au-

thentic” situation. The strategies are often of two kinds:

Completeness

- Bring the context into the classroom

Participation

- Bring the classroom into the context

What is the position of a music teacher in a tradition? The process of teaching is often invisible or back-grounded as a part of a musical tradition. At the same time we know that all music forms are affected by context and media. ■

LITERATURE

Lundberg, Dan 1994. *Persikoträdgårdarnas musik*. (Diss) Stockholms universitet.

Nettl, Bruno 1983. *Ethnomusicology: Definitions, Directions and Problems*. In Elizabeth May (ed.) *Musics of many cultures: an introduction*. Berkeley, Calif.: University of California Press.

Minette Mans

How well does music travel?

When people travel, they take their customs, including music, with them. This is the music they have heard and practiced all their lives, and it might include their religious music, as well as party, concert, 'school', and sports music. These sounds and practices are part of their internalized heritage and identity and will influence how people experience music elsewhere. Given this basic statement, let us go on to look at what Rao says about the 'travelling ability' and nature of Indian classical music study.

Music is a fundamental identity-shaper. Yet, the global work and travel trend works against this identity formation, appearing to encourage being a world inhabitant, where one knows and understands something about everyone's culture, without *deep knowledge* of any, including one's own. By deep knowledge, I mean the internalised understanding and appreciation of the cultural values that inform the music—its practice as well as its structure. Deep knowledge involves the internalization of the musical templates of a culture, and having a workable (functioning) repertoire of its music. For most people, living in one's own unique musical culture is the only way to gain deep knowledge about it. This deep learning occurs mainly informally through being part of a culture, coming to understand its expectancies and values and being surrounded by its music. It involves 'knowing' how a melody is likely to end. Knowing what is a dissonance in that specific music. Understanding and feeling when a rhythm is right.

One is then faced with the question: how feasible is "my music being your music too", and can this really foster in-

depth learning?

Essentially, Dr. Rao is suggesting that music travels and stores well. This is true when one considers only the music 'work' or 'piece' as an object with its peculiar sound patterns. But herein lies my concern. How well do other aspects of musical practice—particularly musical meaning—travel, considering all the diverse forms and textures of meaning? I suggest (tongue-in-cheek) that it suffers severely from travel sickness. The final musical sounds that emerge from a performance are merely the culmination of an entire *cultural world* combined with the personal experiences and world(s) of the performer(s). This might be compared with viewing the dreaming art of Australian Aborigine people without an understanding of the wealth of knowledge, symbolism and meaning that underlies it. The colours, shapes and composition remain only that, until the dreaming world of the people is understood. Therefore, Rao's statement only makes sense when she adds the importance of students at least visiting the country and place of origin, using all their senses to ingest, inhale, and visualize something of the musical origins of the musical world they are trying to understand. By this I do not want to imply that the students would not be able learn to perform the music admirably. I return to the idea of art music further on. But first let me explain the working of a musical world.^[1]

We know that all societies have over time developed sets of norms, values and beliefs, which, accordingly, also provide the aesthetic standards by which all artistic forms produced by the society are evaluated. A musical world is thus *framed by its own conventions* and values which provide

rules for performance, in terms of behaviour, time, place, context, symbols, and exclusions. Contrary to popular belief, there are deep cultural differences regarding aesthetic values—what is good quality and what isn't. Music is, in the first place, the result of societal or personal needs and the resultant organization into *basic categories* such as music for religion, for recreation, for social rituals, music as art, etc. Therefore all music has purpose of some kind, even if it is only entertainment.

selection, patterning, memorization, symbolization, variation, composition, performance, and listening, in relation to the immense potential of possible sound combinations. This is structured sonically in ways that a culture sees as fitting for the different categories and types—faster/slower; louder/quieter; specific tonal-spatial qualities (melodic), and so on. The example of consonance/dissonance (both obviously Western concepts) serves well here. There are large tracts of central and

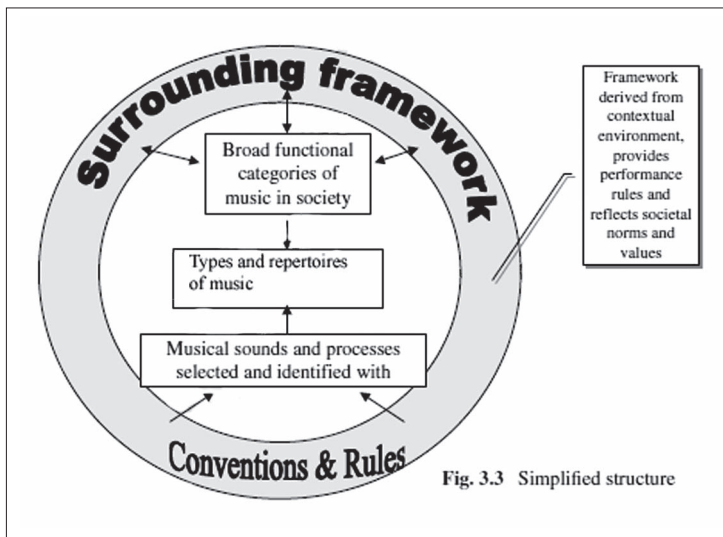


Fig. 3.3 Simplified structure

Photo: From Mans 2010, 80.

In practice and over time, these basic purposive categories have resulted in the formation of *secondary categories*—organization into repertoires of musical types for different kinds of art music, social music (weddings, football songs, love songs), or a national anthem, for example. Because they are informed by social purposes, repertoire contents (types of music) usually share certain qualities that *intertwine the basic purpose and the sonic structure*.

The *sonic structure* then (rhythm, preferred tempo, tonal-spatial structure, form, danceability, performance style, etc.), is a micro-format or outcome of all the above, and its specific qualities become most meaningful when all the rest is understood. The micro-level of a musical world includes all the cultural peculiarities of

southern African musical regions where interval structures in adjacent regions are either based on thirds, or on fourths. Conceptualise, if you will, the differences that brings about in terms of melody, plurivocality, and hence—the notion of what is dissonant. When people take this tonal framework with them into a different sound world,

they are confronted by having to adapt or avoid. Again it is important to emphasise that this entire practice is framed by the values and attitudes of a specific society.

Yet, we are an adaptable species and always involved in processes of change. If we consider knowledge building as a community of musicians engaged in collectively creating and recording knowledge, the creation of new musical worlds over time is neither impossible nor unlikely. Having been formed by situated collective thinking and musical decision-making, the combined forces of musical worlds help each new generation form

- musical identities (“my” music in contrast to “foreign” music),
- aesthetic responses and judgments,

- musical tastes or preferences,
- musical patterns of cognition (including memory, recognition, and creativity).

Coming back to the original question, I suggest that the sonic qualities of the musical outcomes travel and preserve well. For centuries they have been recorded aurally, on paper, and by technological means. But the rest of a musical world—being inside of a person—which also travels, begins to deteriorate or change in contact with other worlds. People need to reaffirm their initial needs for certain musical practices to keep them alive, otherwise they fall into disuse. Hence, when music is cut from its meaning and purpose, it begins the slow process of becoming de-valued and relinquished. Think of the many beautiful phrases and rhythmic-melodic patterns that are borrowed from well-loved music and used in advertisements. How soon those same snippets become firmly associated with a product and lose meaning in the original context of the musical work.

Noticing this weakening of social-human bonds, Dr. Rao refers to the “progressive weakening of the socio-cultural associations and connotations as we traverse from folk and popular genres of music towards the art music”. This implies correctly, that art music is rather removed from socio-cultural associations and values. It has become objectified and in so doing, gained new (different) meanings.

We are therefore faced with the question—are we focusing on music as an artistic pursuit, or music as a common human endeavour? Do we mean Music as Art, or music as culture and life; music as a ‘high’ form of entertainment, or music that helps us perform various social functions in our everyday lives? Can it ever be enough to only develop the skill to play the music, largely divested of original meaning? Naturally, Art music is only one small category of a vast Indian musical world, in terms of different categories, social purposes, interrelationships and

structures. The values framework that informs other musical practices will also inform Art music. We all know that for full appreciation, interpretation is required from within the performer and the audience. Hence, it only when Rao relates Indian music to this broader purposeful and meaningful context, that the value for students becomes evident. Even when a type of music has developed into an art form, as it has in India, it still serves a certain purpose which pre-determines aspects of its structure (Rao has referred to this as “the rigid grammar of *raga* and *tala* that has been the preserving brine”) as well as the way it is listened to and interpreted. This is similar to European art music. It is a form of preservation—like that of a museum—that nevertheless manages to bring pleasure to many, and to flourish as an industry. However, for many it is an acquired aesthetic with little real underlying cultural and aesthetic values, or social instruction.

A discussion of ‘art music’ is different to that of ‘living music’, in that art music has become frozen in time, more rigid in its sonic qualities, and prone to being objectified and studied as a form of art. We concentrate on its sound properties, structure and the technique of playing and performing it. In teaching it, we often carry along the values of the musician as artiste, along with competitiveness, music as work, and individuality.^[2]

Still, it must be said that there is a wide need to learn about the music of the ‘other’, and for expatriates to learn about their own in the ‘other’ context—as Dr. Rao has pointed out. Using a search for commonalities is an effective way of learning about the music. As she also points out, whether we are aiming at preserving, practising or understanding a music, or whether we are training professional musicians in the conservatoire environment influences the way we think about the educational processes. Hence, our goals or learning outcomes are of crucial importance. In short, it becomes crucial to determine whether we have set humanistic

socialising goals for musical learning, or 'art for art's sake' as goal (including entertainment and commercial goals).

I conclude these brief remarks with the suggestion that while we can all learn from and enjoy each other's musical worlds, my music will probably never fully become yours, unless our value and aesthetic systems are the same. There is also the rather depressing thought that because music loses much of its value and meaning as it travels, this might in time happen to all music. Everyone will be familiar with music from everywhere. Music's only purpose will become entertainment. A great pleasure, but containing and transmitting only superficial value in life.

REFERENCES

Bereiter, C., & Scardamalia, M. 2003. Learning to work creatively with knowledge, Unravelling basic components and dimensions of powerful learning environments. EARLI Advances in Learning and Instruction Series, edited by E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. van Merriënboer. Oxford: Elsevier Science.

Mans, M. 2010. *Living in Worlds of Music: A View of Education and Values*. Dordrecht: Springer.

Lev Vygotsky at (<http://www.ced.apstate.edu/vybio.html>) accessed on 17 March 2009.

NOTES

[1] The discussion of musical world that follows is more fully explained in Mans, 2010.

[2] This is in contrast with the musical practices of much of the world, where typical values might include a more collective frame for musical performances, music as play, and a sense of supportiveness.

Eva Sæther

Travel sickness, cultural autonomy and the insider/outsider dilemma

Who can play who's music on who's terms? What are the conditions for music education in a globalised world? And what kind of research and researchers can provide answers to these kind of questions?

At the the 8th ISPME Symposium hosted by the Sibelius Academy, June 9-13, I was asked to chair a session on intercultural perspectives on music education. The starting point was given: professor Heidi Westerlund had already thought of the possibility to invite Dr. Suvarnalata Rao from India to talk about her experiences from teaching "other" (Indian classical music) to the "other" (Western music students). Fortunately she accepted the invitation. Her thoughts on how to help transforming the "other" into "familiar" and how to teach and learn music in an environment far away from its origins are of highest relevance to music educators, students, researchers and musicians worldwide.

When I was given the confidence to find panellists to respond to Dr. Rao's ideas, I had to tackle the challenge of finding researchers with expertise in both music education, intercultural issues, music and the most important aspect—with enough theoretical sensitivity combined with reflexivity to energize and inform the discussion. My choice fell on people that I have met in many different settings during many years, and whose experiences I hoped would feed well into the discussion, bringing in both critical thinking and insights from research, policy work and musicianship. Thus, on June 10, the panel consisted of:

Suvarnalata Rao: Head at National Centre for the Performing Arts in Mumbai, India, programming Indian Music & Research Scientist,

Dan Lundberg: Director of Centre for Swedish Folk Music and Jazz Research and professor in music and cultural diversity,

Jan Sverre Knudsen: Professor, author and music educator, based at the Faculty of Education and International Studies, Oslo University College,

Huib Schippers: Director at the Queensland Conservatorium, Griffith University and Queensland Conservatorium Research Centre, and

Minette Mans: Former head of Performing Arts Department, University of Namibia.

INFLUENCES FROM THE OTHER

There is something that connects me with the panellists, and also served as an introduction to the topic of the symposium "intercultural perspectives on music education: Can my music be your music too?" This something is, I think, our strong musical experiences of meeting "the other", and how this "otherness" has influenced, invaded and nurtured our professional lives.

Doctor Rao's sitar playing brought her to Rotterdam where she is teaching other (Indian) music to other (Western) students. Dan Lundberg's clarinet lead him to provoking lessons in Macedonian music. Huib

Schipper's early career as a sitar player, gave him the courage to start World Music Schools in Amsterdam. Minette Mans danced herself into the understanding of music and dance as a basis for reforming arts education. My fiddle took me to Norway where I started to play African drums, an experience that taught me the value of knowing about value systems. So there we were, connected by our relationships to the other, an other that sometimes has become our own.

To me, one of the most exiting aspects of the panel was the mixture of perspectives, and the constant presence of the emic/etic dilemma, so elegantly expressed by Geertz (1973) in his famous statement that the researcher is "an animal suspended in webs of significance he himself has spun". (p.5)

NEAR OR DISTANT

With my own point of departure from the intersection of music education research and ethnomusicology, I have noticed that the space for the intersection has expanded and that the different research fields are overlapping more than just touching each other. Ethnomusicologists have become increasingly interested in aesthetics and music education researchers have found an interest in what music can teach, more than pure aesthetics, for example the relations between cultures and societies that music helps to build and communicate. Some of this overlapping research emphasises the importance of understanding *differences* between systems of communication, while some point out the *similarities*.

At the heart of this kind of research is the relationship between nearness and distance, the tension between insider- and outsider perspectives, and the theoretical contribution from anthropology that is expressed in the concepts emic-etic, (Headland 1990). In its original version the terms emic-etic define each other, by their complementary reference systems. Emic knowledge gives new life to etic

questions, and the other way round. It is the questions from the "outside" that transform individual and group values. Whether this leads to positive or negative, depends on etical questions, like "how was the dialogue between the researcher and the researched?" and "what was the power relationship between the involved?"

There is a relationship of mutual dependence between the emic-etic perspectives, and as Pike (1990) states "...just as the outsider can learn to act like an insider, so the insider can learn to analyze like an outsider". (p.34)

From this relationship, it is possible to describe reflexivity as a kind of enhanced level of consciousness about our limits: When we know that our knowing is limited, and we have a feeling of in what way, then we know our limits, and can suspect the real extent of our limitations (Herndon 1993).

At the ISPME panel on intercultural issues, there was a constant flow of different perspectives, and in the discussion, the topics were scrutinized from insiders and outsiders, sometimes changing roles. The center of the discussion was Dr. Rao's (in a Western context) unusual perspective from teaching Dutch students how to play sitar, and her proposition that no art form can remain impossible to understand, to learn, to fully comprise: music travels well (the full article explains how and why).

VARIATIONS OF UNDERSTANDINGS

In short the comments from the panel covered questions about musical and cultural autonomy, travel sickness, authenticity and educational consequences of global music dissemination. Dr. Mans claims that music actually suffers severely from travel sickness, at least if we include musical meaning when defining music. Prof. Lundberg highlighted that when teaching music, it is impossible for the educator not to rely in his or her own experiences when the meta-language is created, which affects the music in the process of institutionalisation. Dr. Schippers, himself being

a “white guy playing the sitar”, thinks it is time for demystification of music transmission, with respect for different traditions of learning. Prof. Knudsen, finally, discusses possible implications of cultural autonomy of music—maybe an advantage in cross-cultural music education? There are of course different approaches to the problems, but also different understandings of core concepts, such as “cultural autonomy” and “art music”.

The postscript from Dr. Rao sums up, by answering some of the questions from the panel, leaving new room for continued reflections on music education in a global perspective—from reflexive insiders and outsiders. ■

REFERENCES

Pike, K. L. 1990. On the emics and etics of Pike and Harris. In T. N. Headland & K. L. Pike & M. Harris (Eds.) *The insider/outsider debate*. *Frontiers of anthropology volume 7*. *Frontier of anthropology*. Series editor H. Russel Bernard. University of Florida. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications, 28–47.

Geertz, C. 1973. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.

Herndon, M. 1993. *Insiders, outsiders: Knowing our limits, limiting our knowing*. *World of Music* 1993, 1, 63–80.

Headland, T. N., Pike, K. L. Harris, M. (Eds.) 1990. *Emics and Etics. The insider/outsider debate*. *Frontiers of anthropology volume 7*. *Frontier of anthropology*. Series editor H. Russel Bernard. University of Florida. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.

Postscript

This post script is based on comments given by the four panelists subsequent to the presentation of my paper, *Can my music be your music too? A case study of teaching North Indian art music in the Netherlands*.

At the outset it is to be noted that my presentation mainly deals with Indian art music, one of the six categories of music that constitute the reality of the broad spectrum of music in India today, which is far from a unified and homogeneous entity. All categories have distinct characteristics, as a result of which it is impossible and rather incorrect to make sweeping statements about “Indian music”.

For example, Dr. Dan Lundberg observes, “There is no reason for a native speaker to learn grammatical rules of his own language if he only intends to communicate with it. And this is indeed valid for music too”. Dr. Mans also seems to suggest something similar, “...This deep learning occurs mainly informally through being part of a culture, coming to understand its expectancies and values and being surrounded by its music”.

These views are perhaps valid to some genres of Indian music, like folk or popular music, but not to art music. On the contrary, this particular form has a complex idiom, demanding ‘one on one’ learning, often requiring a long period of apprenticeship with an expert/experts, whether the individual is an “insider” or an “outsider”. Of course, for obvious reasons, the process may be a bit easier for the “insider”. Even to become a “good” listener of art music, one needs a considerable amount of initiation and guided exposure. It is not at all something that one can gather informally by virtue of being in the environment. The performer

and audience share a special symbiotic relationship, influencing mutual growth. By being on the world music scene (outside India) for over a century and more, the Indian art music is now ready to make its foray in to the music education scene worldwide.

Prof. Mans also links “deep knowledge” with having a “workable repertoire”. However, the subjects in this study are driven by a “deeper” objective set by the Conservatory system of education in the Netherlands: to acquire professional level musicianship and training skills beyond mere working knowledge of the tradition.

Responding to Prof. Kundsens’s point about apparent self contradiction in my statement pertaining to socio-cultural links shared by the musical tradition; I would like to clarify that I neither deny nor refute the presence and influence of such forces. It is the extent and intensity of the influence felt in the art music as compared to the other categories of music in India, that seems to be the crux of the discussion here. I am pointing to the “near autonomous character” of the art music but not suggesting its genesis, existence and survival in a socio-cultural vacuum. I fully endorse the view that sounds and expressions have special meaning in every culture and to deny their existence, in whatever measure, is denying the “deeper” roots.

Although I have taken recourse to terms like “an orthodox component, core or essence” to define the nature of art music, I desist from making value judgements on the basis of controversial tenets like “authenticity” that Prof. Knudsen seems to dwell on. Prof. Mans also suggests that, “...A discussion on ‘art music’ is different from ‘living music’...”. However, the Indian art music is indeed far from “frozen in time”, with an essential aesthetic component based on the proc-

ess of extempore improvisation, which cannot be committed to writing, and which lends newness to every recital. As observed by Prof. Schippers, “This has served as a fabulous mechanism to keep the music strongly linked to both past and present as it spontaneously unfolds on the stage, traditional and new every time.”

On the other hand, we have a possibility of “parallel traditions”. In today’s free world, one is free to “pick up” any thing that one sees, hears, smells, feels, and senses around, and “do” whatever one wishes with it. Prof. Knudsen takes example of *bhangra*, essentially a folk (and not art) tradition from Punjab (north-western state in India), and describes its adoption in the UK. It is to be noted that this transformation is an exercise purely meant to be “entertainment” without much thought to the “deep structure”. Anyone who has witnessed this vigorous form in its native milieu within the “original” socio-cultural context can immediately detect the vast difference in the two expressions.

Whilst the new experiment is valid, its connection with the native version is only superficial and perhaps namesake. It’s no doubt a parallel tradition. Whereas the study of Indian music at the Conservatory in the Netherlands is intended to be neither a fun experiment nor a parallel tradition. It is a genuine attempt to make the “other” as “own” without effecting changes in the tradition.

Granted that one doesn’t need to eat sauerkraut in order to play Beethoven or Mozart, nor does one need to relish hot chillis to practice Indian music. Here we need to understand the “essential” as against the “superficial” dimension of a given culture. Aspects that are perhaps not necessarily part of the essential “deep” structure can also however add to one’s overall understanding of the tradition.

The depth to which one needs to dive in to the “deep” structure will depend upon the level of musical proficiency one expects to acquire. Just as one cannot perhaps be a good opera singer without having insight in to the operatic language and

other details that go with it, one can surely express better the poignant feeling associated with, for example, the evening *ragas*, if one develops understanding of the connotations associated with different parts of the day, night and seasons in the Indian culture.

I agree with Prof. Schippers that “Preconceptions from fifty years ago on rigid links between ethnicity and specific musical aptitudes simply do not hold. However, in my view Prof. Knudsen’s hypothesis about increasing detachment from references to place and cultural connotations is surreal. The example of Jai Shankar, an artiste of Indian origin (living in Norway) trained both by his father and another teacher, also of Indian origin, hardly proves the point that he wishes to make. In fact it proves to the contrary: that Indian art music travels well.

It is to be noted that the artiste in question practices *tabla*, which is a percussion instrument with a least bit of cultural baggage (unlike its melodic counterpart) and hence adopted in many world music ensembles today as an “Indian drum”. Even if Prof. Knudsen’s judgement about the artiste’s merit as “outstanding” is accepted, one has to bear in mind that unlike in European tradition, “winning” or “losing” a music competition has hardly any significance in the Indian art music world. Like Jai Shankar, today we have hosts of *tabla* players (in India) who are globe trotting and shunting between several world music traditions. Indulgence and exposure to myriad musical traditions is distinct from how adept one is in maintaining the identities of those traditions. The perceived “innovativeness” in Jai Shankar’s *tabla* performance cannot be attributed to “transgressing” rules, for this would amount to violating the first principle of Indian art music, where the “innovativeness” is judged by how imaginatively the artiste can traverse within the given set of rules.

Prof. Knudsen constantly seem to challenge the concept of “identity” and indulge in fantasy, “if Indian music educa-

tion far removed from its core cultural area can develop and promote certain new qualities different from those prevailing in India” it will be a new “other” tradition. This is in my opinion, treading on slippery grounds, not knowing where one is heading to or may land on!

If indeed we are forcefully envisaging a situation where “we predict a development of Indian art music which implies a further detachment from socio-cultural connotation, from history, space and place, why then implore as Prof. Knudsen seems to do, “to stay abreast with new developments in music culture and stimulate discussions within the field?”

As rightly observed by Prof. Schippers, “The tradition (Indian) had ‘recontextualised’ itself radically several times before it travelled to the West.” In this sense it has already proved its resilience and ability to adopt to new environment. While I maintain that “my music can be your music too”, I uphold the significance of the relevant “deeper” structure to travel along. Prof. Schippers sums this well: “Not only the musical product is to be moved from one context to another, but all the connections must be put in place to ensure the heart remains alive, vibrant, and pulses with ever renewing life.” ■

Lauri Väkevä

Richard Shustermanin haastattelu

Osa 3: Jälleennäkeminen Helkassa.

Tämä haastattelu tehtiin Helsingissä kesäkuun alussa 2009 Richard Shustermanin vieraillessa Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla. Keskustelussa sivutaan myös teemoja jotka olivat esillä Shustermanin aiemmissa haastatteluissa.^[1]

Sen jälkeen kun tapasimme yhdeksän vuotta sitten on tapahtunut paljon. Olet julkaissut kolme kirjaa sekä lukuisia muita tekstejä, joissa olet kehittänyt somaestetiikkaa ja suhteuttanut sitä muihin filosofisiin näkökulmiin. Somaestetiikka on kasvanut monimuotoiseksi ohjelmaksi, jolla on yhteyksiä eri tahoille. Miten filosofiasi on muuttunut näinä vuosina ja mitkä teemat sinua erityisesti kiinnostavat tänä päivänä?

Yksi huomionarvoinen kehityskulku on lisääntynyt kiinnostukseni aasialaista filosofiaa kohtaan. Vuosina 2002–03 työskentelin vierailevana professorina Japanissa Hiroshiman yliopistossa. Tuolloin matkustin myös ensimmäistä kertaa Kiinaan. Vuonna 2002 kaksi teostani, *Pragmatist Aesthetics* ja *Practicing Philosophy*, julkaistiin kiinankielisinä käännöksinä.^[2] Teosten käännöksistä vastasi Peng Feng, joka työskentelee estetiikan professorina Pekingin yliopistossa. Sen perusteella miten kirjat on otettu vastaan Kiinassa hän teki erinomaista työtä.

Kirjoitan aina uuden esipuheen teosteni käännöksiin, sillä ajattelen että kirja on kuin työkalu ja työkalut tulee sovittaa käyttötarkoituksiin. Jokaisessa esipuheessa pyrin suhteuttamaan teoksen asiayhteyksiinsä sen mukaan, mitä tiedän kyseisestä kulttuurista. Kirjoittaessani esipuhetta *Pragmatist Aesthetics* -teokseen aloin lukea kii-

nalaista filosofiaa. Löysin etenkin konfutselaisuudesta kiehtovia puolia, jotka vastasivat pragmatistisia näkemyksiäni. Niinpä korostin kyseisiä vastaavuuksia. Sitten professori Peng Feng ilmoitti, että hän oli saanut taivutettua toisen kustantajan julkaisemaan *Practicing Philosophy* -teoksen. Minun piti kirjoittaa toinen esipuhe ja tämä tarkoitti paluuta kiinalaisen filosofian pariin. Tuolloin olin jo lukenut riittävästi kehittääkseni aidon tiedonjonon aiheeseen.

Saavuttuani Japaniin v. 2002 jatkoin aasialaisen filosofian tutkimusta. Kiinnostuin myös aasialaisista kehon hallinnan tekniikoista. Tutustuin perinteiseen japanilaiseen teeseremoniaan, jousiammuntaan ja miekkailuun. Sain jopa salaa järjestettyä vierailun Zen-luostariin oppiakseni meditaatiota autenttisessa ympäristössä. Tokiolainen kollegani saattoi minut yhteyteen erinomaisen Zen-mestarin kanssa, jonka luostari oli lähellä Hiroshimaa. Vietin luostarissa kahdeksan päivää. Myöhemmin palasin sinne useita kertoja. En ollut niinkään kiinnostunut Zenin metafysisistä kysymyksistä kuin meditaation somaestetiisistä käytännöistä.

Kokemukseni Zenistä vahvisti kiinnostustani somaestetiikan henkiseen puoleen. Se myös rohkaisi jatkamaan aasialaisen filosofian ja kulttuurin opintoja. Kun viimeksi tapasimme v. 2000, minulla oli vain vähän kokemusta klassisista aasialaisista traditioista. Tuon jälkeen olen vierailut Kiinassa ja Japanissa useaan otteeseen.

Mikä on pragmatistisen estetiikan ja kiinalaisen filosofian välinen yhteys?

Pragmatistinen estetiikka sopii hyvin konfutselaiseen käytäntöön suuntautumiseen. Klassinen konfutselaisuus ei ole kiinnostunut metafysisistä tai ontologisista

kysymyksistä, vaan sen mielenkiinto kohdistuu pohjimmiltaan toimintaan. Olen tarkastellut tätä teemaa suhteessa musiikin teoriaan kirjoituksessani ”Pragmatism and East Asian Thought”.^[3] Kiinnostavaa kyllä, musiikki muodostaa yhden konfutselaisen etiikan tukipilareista – musiikki ymmärrettynä laajassa mielessä, tanssi ja runous mukaan lukien. Konfutselaisessa perinteessä musiikki edustaa harmoniaa. Rituaalin tavoin se saattaa ihmiset yhteen ja toimii tunnekasvatuksen välineenä.

Toinen yhdistävä tekijä, joka ehkä myös auttoi pragmatistisen estetiikan vastaanottamisessa Kiinassa, on kommunistiseen ideologiaan juontuva populaarikulttuurin arvostus. Kolmas merkittävä yhteys liittyi somaestetiikkaan, koska kehollisuus on erittäin tärkeä teema kiinalaisessa filosofiassa. Kehon harjoittaminen on tärkeää: ei pelkästään konfutselaisuudessa, jossa persoonallisuus muodostuu rituaalin, taiteen ja musiikin kautta, vaan myös taolaisuudessa, jossa oikean hengittämisen ja meditaation harjoittamista painotetaan tienä rauhaan ja pitkäikäisyyteen.

Niinpä ainakin yksi tärkeä kehitysaskel ajattelussani on ollut avautuminen Aasiaa kohti. En tietenkään ajattele tuntevani aasialaista kulttuuria niin hyvin kuin pitäisi – en esimerkiksi osaa lukea kunolla aasialaisia kieliä, vaikka olenkin opiskellut niitä Floridaan saapuneiden kiinalaisten opiskelijoiden avustamana.

Onko pragmatismilla edelleen tärkeä rooli filosofiassasi?

Somaestetiikka on suora kehitysmuoto pragmatistisesta estetiikasta, kuten olen huomauttanut artikkelissani ”Somaesthetics at the Limits”.^[4] Jos pragmatismi on toiminnan ja kehollisuuden filosofiaa, seuraava looginen askel on opiskella kehollisuutta lähemmin. Somaestetiikka juontuu tästä näkemyksestä: se kehittää pragmatismia eri suuntiin ottaen huomioon myös kasvatuksellisen ulottuvuuden, joka on keskeinen teema pragmatismissa.

Tällainen monialainen tutkimus, johon yhdistyy teoriaa ja käytäntöä, oli itse asiassa klassisen pragmatismien ydinainesta. John Dewey oli sekä filosofi että kasvat-

taja. Hän vaikutti myös poliittisessa elämässä ja oli kiinnostunut aivotutkimuksesta ja käyttäytymistieteistä. William James oli lääkäri. Hän ei opiskellut filosofiaa yliopistossa vaan työskenteli aluksi Harvardista anatomian opettajana. Peirce oli matemaatikko ja meteorologi. Hän julkaisi ensimmäisen kokeellisen psykologian artikkelin Yhdysvalloissa. Näin ollen ajattelen, että somaestetiikan monialaisuus on hyvin yhdistettävissä pragmatismiin. En näe somaestetiikkaa irtautumisena pragmatismista vaan pikemminkin sen avainideoiden kehitysmuotona.

Palatakseni ensimmäiseen kysymykseesi, toinen tekijä ajatteluni kehityksessä monialaiseen suuntaan oli se, että jätin Temple Universityn filosofian osaston johtajan paikan ja otin vastaan *Eminent Scholar in Humanities* -oppituolin Florida State Universityssa. Oleellista uuden oppituolin vastaanottamisessa ei niinkään ollut kohonnut status tai opetusvelvollisuuden pieneminen, vaan se että pääsin nyt työskentelemään laaja-alaisesti humanistisissa tieteissä ja koin tätä kautta olevani aiempaa vähemmän altis filosofiselle lokeroitumiselle. Perustin myös monitieteisen *Center for Body, Mind and Culture* -tutkimuskeskuksen oppituoliini kuuluvista säätiörahoista.

Yhtä tärkeä, ellei tärkeämpikin, viime tapaamisemme jälkeen tapahtunut kehityskulku liittyy siihen, että sain v. 2002 loppuun Feldenkrais-opintoni ja niihin liittyvän ammatillisen harjoittelun. Feldenkrais-menetelmä on innoittanut somaestetiikkaa koskevia filosofisia kirjoituksiani. Sen vaikutteita on myös nähtävillä *Body Consciousness* -teoksessa, jossa ammennan ideoita asiakkaitteni hoitoon liittyvistä kokemuksistani. Feldenkrais-opintoni ovat myös auttaneet minua kehittämään opetustani käytännöllisemmäksi.

Miten päädyit Feldenkraisiin etkä esimerkiksi Alexander-tekniikkaan?

Teoreettisessa katsannossa Feldenkraisin kirjoitukset ovat enemmän ajan tasalla ja linjassa nykytieteen kanssa. Feldenkrais opiskeli insinööriksi ja fyysikoksi ja oli myös ekspertti itsepuolustuksessa ja judos-

sa. Hänen metodinsa liittyy läheisesti fysiologiaan, kehon mekaniikkaan.

Arvostan myös Alexander-tekniikkaa. Molemmat ovat hyvin rationaalisia, kaukana joidenkin New Ageen liittyvien somaattisten metodien pop-mystiikasta ja sumeudesta.

Feldenkreis vaikutti siis tieteellisessä mielessä vakaammalta ja ajanmukaisemmalta. Pidän myös Feldenkrais-metodin holistisuudesta verrattuna siihen, miten Alexander-tekniikka työstää enemmän pään ja kaulan aluetta kuin koko kehoa. Feldenkraisin kokonaisvaltaisuus oli kiehtovampaa sekä teoreettisesti että molempia metodeja koskevien kokemusteni perusteella. Mikäli minulla olisi ollut enemmän aikaa, olisin kouluttautunut molempiin menetelmiin. Kokoaikaisena filosofian professorina oli kuitenkin riittävän työlästä käydä läpi neljän vuoden Feldenkrais-koulutus.

Tähän liittyy tarina. En koskaanertonut johtamallani filosofian osastolla että osallistuin Feldenkrais-koulutukseen. Koulutus järjestettiin New Yorkissa, 160 km päässä Philadelphiasta, jossa Temple University sijaitsee. Osa kahden kuukauden vuosittaisesta harjoitteluperiodista sijoittui lukukaudelle, ja tuolloin minun piti olla poissa Templesta tiukan harjoitteluaiakataulun vuoksi. Pelkäsin kertoa kollegoilleni ja hallintoväelle, että harjoittelin New Yorkissa vaihtoehtoterapiaa: olisi ollut vaikea selittää, miksi sen sijaan että istuin työhuoneessani, vietin aikaa tekemällä somaattisia harjoituksia, kierimällä lattialla jumppatrikoissa. Niinpä minun piti suunnitella aikatauluni tarkasti minimoidakseeni poissaoloni vaikutukset. Oli melkoinen haaste pitää salaisuus neljän vuoden ajan. Toisen harjoitteluohjelman läpikäyminen olisi ollut mahdotonta.

Kiinnostukseni Feldenkraisia kohtaan liittyy myös toinen, henkilökohtainen syy: Feldenkrais on kotoisin Israelista. Hän piti ryhmäopetusta paikassa, joka ei ollut kaukana omasta kodistani Tel Avivissa. Ohitin aikaan säännöllisesti kävellessäni Tel Avivin uimarannalle – mikä tapahtui usein. Useimmat Feldenkrais-tunnit pidettiin alun

perin heprean kielellä. Feldenkrais kutsuttiin Yhdysvaltoihin 1970-luvulla: kutsuja, Thomas Hannah, oli filosofi, josta tuli sittemmin kehollisuuden teoreetikko ja opettaja. Tämä oli aikaa, jolloin Yhdysvalloissa esiintyi paljon kiinnostusta tajuntaa ja tietoisuutta kohtaan: 1960-luvun jälkeistä New Age -aikaa ennen reaganilaista 1980-lukua. Feldenkraisin kehotietaoisuutta koskevat ideat sopivat hyvin tähän ilmapiiriin, joten hän alkoi työskennellä Yhdysvalloissa vaikka elikin pääasiassa Israelissa.

Kuten sanoin, arvostan myös Alexander-tekniikkaa. Teoksessa *Body Consciousness* selitän ja puolustan myös sen peruslähtökohtia, mutta syistä joita käsittelem tarkemmin *Performing Live* -kirjassa, pidän enemmän Feldenkraisista: se on holistisempi eikä niin peittelemättömän teoreettinen kuin Alexander-tekniikka. Feldenkrais-metodi ei ole myöskään ylitseikäyvän emotionaalinen, vaan tämän suhteen tasapainossa. Alexanderin teoria jättää niin ikään huomiotta kehollisuuden seksuaalisen ulottuvuuden. Vaikka seksuaalisuus ei ehkä ole kaikkein tärkein kehollisuuden osa-alue, se on varmasti yksi merkityksellisimmistä, ja Feldenkraisin teoria tunnistaa tämän.

Seksuaalisuuden ja somaestetiikan suhteeseen liittyy toinen tarina, jolla on yhteyksiä Suomeen. Kun ensimmäisen keran luennoin somaestetiikasta Ottawassa 1990-luvun lopulla, yleisön joukossa oli suomalaisia naisopiskelijoita. Tilaisuuteen osallistui myös miespuolisia brittiprofessoreita. Luennon jälkeen menimme drinkille. Jotkut brittiprofessorit flirttailivat suomalaisten opiskelijoiden kanssa kysyen heiltä vihjailevaan sävyyn, miten he soveltaisivat somaestetiikkaa ollessaan alasti saunassa. Tuon illan keskustelu sai minut ajattelemaan että useimmat ihmiset, akateemiset ihmiset mukaan lukien, yhdistävät somaestetiikan lähtökohtaisesti kahteen asiaan: ruokaan ja seksiin. Tämä on ymmärrettävää, ovathan nämä kaikkein stereotyypisimpiä kehollisia nautintoja. Tilanne oli kuitenkin nolo, koska brittiprofessorit käyttäytyivät karkeasti ja seksistisesti. Kun näin, miten helppo somaeste-

tiikkaa on ymmärtää väärin, päätin välttää syömiseen ja seksiin tai edes ulkonäköön liittyvien asioiden käsittelyä ja keskittyä somaestetiikan meditatiivisempiin ulottuvuuksiin.

Kun somaestetiikkaa alettiin tuntea yleisemmin ja sen kognitiiviset ulottuvuudet tunnistettiin, ajattelin, että voin alkaa käsitellä myös seksuaalisuutta. Kirjoitin artikkelin aasialaisista erotiikan taidoista.^[5] Artikkelin ei kuitenkaan kyennyt tekemään täyttä oikeutta aiheen rikkaalle monimuotoisuudelle, joten aion tutkia tarkemmin somaestetiikan ja seksuaalisuuden välistä suhdetta.

Ajattelen, että somaestetiikan kautta on mahdollista kehittää seksuaalista kokemusta, tukea aistillista kasvatusta, sen sijaan, että seksuaalisuus koettaisiin vain raakana ja primitiivisenä yllykkeenä – pelkkänä vaistojen ja hormonien asiana. Rakastamisen käytäntö, somaesteettisesti ohjattuna, voi olla osa yleistä kasvatusta, joka auttaa ihmisiä kasvamaan sensitiivisemmiksi ja kommunikatiivisemmiksi ja tekemään heidät herkemiksi jokapäiväisille kokemuksille.

Aihe on mielenkiintoinen. Ajatellaanpa vaikka taiteen tuotantoa: etenkin populaaritaitteissa mukana on usein eroottinen ulottuvuus. Tämä on luonnollisesti yksi tapa saada ihmiset kiinnostumaan kulttuurituotteista.

Eroottisuus on osa elämää. Se on olennaista elämänhalulle, kuten taide ja musiikkikin. Mainonnan lailla musiikkiviideot ja muut taiteen muodot käyttävät hyväksi luontaista viehtymystämme eroottisuuteen. Itselleni kysymys ei kuitenkaan ole eroottisten taitojen rajaamisesta omaksi alueekseen, vaan pyrkimyksestä valita millaista eroottisuutta haluamme. Voimme hyödyntää somaesteettistä tutkimusta kehittääksemme eroksen muotoja, jotka ylittävät tavanomaisia stereotyyppisiä ja laajentavat käsitystämme hyvästä seksielämästä.

Näin voitaisiin myös välttää menemästä äärimmäisyyksiin kuten Foucaultin tapauksessa?

Foucault oli tärkeällä tavalla oikeassa esittäessään, että voimme käyttää kehoam-

me itsemme tyylittelyyn ja tällä tavoin yrittää murtautua niiden sovinnaiten tapojen kahleista, joilla yhteiskunta konstruoi meidät subjekteina muotoilemalla kehollista kokemustamme. Väitän kuitenkin myös, että Foucault oli väärässä rajoittaessaan luovia ja innovatiivisia kehoollisia käytäntöjä äärimmäisyyssajattelulla, joka kannattaa sadomasokismin kaltaisia väkivaltaisia rajakokemuksia. Monotoninen äärimmäisyyksiin menevä ruokavalio turruttaa aistit, jolloin vaarana on että sadomasokismin tarkkaan harkittu koreografia luo turruttavia konventioita.

Sama voidaan todeta tavanomaisen pornografian kohdalla. Matkustaessasi Saksassa tai monessa muussa Euroopan maassa, kun tiettyyn aikaan illasta avaat hotellihuoneesi TV:n ja selaat kanavia, tarjolla tuntuu aina olevan jonkinlainen pornokanava. Huomaat pian, että niiden tarjonta on uskomattoman tylsää. Innovatiivisten eroottisuuden muotojen kehittämiseksi on varmasti tilaa, mutta olemme juutuneet stereotyyppioihin, koska ne on helppoin tunnistaa, niitä on helpoin jäljitellä ja niihin on helpoin suhtautua. Stereotyyppiat muotoilevat eroottisia mielikuviamme ja halujamme ja rajoittavat nautintojamme. Uskon että esteettinen kasvatusta voi tuoda esiin sellaisen eroottisuuden lupauksen jota ei esiinny kulttuurissamme. Kuten Foucault huomautti, meillä länsimaissa ei ole lainkaan huomionarvoista erotiikan taidon traditiota. Vain jotain yksittäisiä esimerkkejä on säilynyt, kuten Ovidiuksen *Rakastamisen taito*.^[6] Ovidius käsitteli kuitenkin enemmän seksuaalista valloitusta kuin rakastelemisen kommunikatiivisempaa aktia. Se sijaan perinteisessä kiinalaisessa ja intialaisessa eroottisesta kirjallisuudesta on esillä kokonainen rakastamisen taiteenalä.

Mikä on suhteesi Schopenhauerin tulkintaan Idän filosofiasta?

Hänen ajatukseensa luopumisesta ja Tahdon tukahduttamisesta oli enemmän Intian kuin Itä-Aasian filosofian innoittama. Oma filosofinen intressini, ja henkilökohtainen kokemukseni, liittyy Itä-Aasian ajatteluun – konfutselaiseen ja taois-

tiseen traditioon sekä japanilaiseen Zen-kulttuuriin (jonka juuret tietysti palautuvat sekä kiinalaiseen että intialaiseen buddhalaisuuteen). Intian filosofiassa on nähdäkseen enemmän yhteistä länsimaisen filosofian päävirtausten kanssa. Se jakaa jälkimmäisen kiinnostuksen metafysiikkaan, ehkäpä sen takia, että Intia ja Länsimaat jakavat saman kielellisen pohjarakenteen: ne kuuluvat samaan indoeurooppalaiseen kieliryhmään. Intialaisen filosofian metafysiikka on hyvin jalostunut. Toisaalta intialainen näkemys mielestä ja kehosta on erilainen ja monimutkaisempi kuin länsimaisen dualismin. Kaikenlaiset mielenliikutukset, tunteet ja havainnot, joiden me ajatlemme kuuluvan mieleen, intialaiset sisällyttävät kehoon. Se mitä he kutsuvat todelliseksi mieleksi, ylittää sen mitä länsimaissa pidetään mielenä. Pragmatismi kohtaa Aasian filosofian läheisemmin kiinalaisissa ja japanilaisissa ajatteluperinteissä, kuten argumentoin edellä mainitussa kirjoituksessani ja artikkelissa "Art and Religion".^[7]

Myös Dewey tunsikin kiinalaista ja japanilaista kulttuuria.

Totta. Hän kuitenkin piti enemmän Kiinasta kuin Japanista. Hän ei arvostanut keisarillisen Japanin kulttuurin jäykkää hierarkkista muodollisuutta, vaikka olikin innoissaan joistakin Japanin kulttuurin esteettisistä ulottuvuuksista, mukaan luettuna tanssin ja itsepuolustuslajien hienostuneet keholliset dissipliinit. Vaikka Dewey rakasti Kiinaa, ja monet kiinalaiset opiskelijat ja oppineet ihailivat häntä, näyttää siltä että hän tiesi melko vähän kiinalaisesta filosofiasta, mikä näkyy myös siinä, että hän puhui siitä tuskin lainkaan luennoissaan. Ehkä hänen kiinalaiset opiskelijansa kannustavat häntä olemaan tutkimatta kiinalaista filosofiaa, koska he katsoivat, että hän tarjoaa vaihtoehdon konfutselaisuudelle, jonka he näkivät degeneroituneen vanhakantaiseksi skolastiikaksi, joka ei enää kyennyt tyydyttämään Kiinan moderneja tarpeita. Dewey esiteltiin kiinalaisille länsimaisen kokeellisen tieteen edustajana, ja hän näytteli sen mukaista osaa: kiinalaisille hän oli Mr. Science. Dewey rakasti kii-

nalaisten energiaa, avoimuutta ja ystävällisyyttä, ja hän oppi epäilemättä monia asioita kiinalaisesta kulttuurista, mutta hänen kirjoituksillaan on hyvin vähän tekemistä kiinalaisen filosofian kanssa. Ne käsittelevät enemmän Kiinan yleistä kulttuurista, poliittista ja sosiaalista ilmastoa sellaisena kuin Dewey sen koki kaksivuotisella vierailullaan.

Body Consciousness -teoksessa esität mielenkiintoisen ajatuksen somaestetiikan kolmesta haarasta: analyttisestä, pragmaattisesta ja praktisesta. Itse luen teosta pragmaattisena. Onko seuraava praktisempi?

Kirjoitin noista kolmesta jossain määrin päällekkäisestä haarasta jo artikkelisani "Somaesthetics: A Disciplinary Proposal".^[8] Olet kuitenkin oikeassa siinä että *Body Consciousness* tarjoaa kattavan esityksen somaestetiikasta. Sanoisin, että kirja sisältää enemmän pohdintaa analyttisestä somaestetiikasta, ts. teorioista, jotka käsittelevät kehon roolia havainnossa, toiminnassa, sosiaalisia, eettisiä ja esteettisiä kysymyksiä, kuin pragmaattisesta somaestetiikasta, ts. somaattisen käytännön parantamisen dissipliinien tai metodien esityksestä, kritiikistä ja vertailusta. Praktinen somaestetiikka on tällaisten metodien käytäntöön soveltamista. Yleisesti ottaen kirjan näkökulma on toki pragmaattinen siinä mielessä, että sen analyttinen teoretisointi on juurtunut elämän kokemuksiin ja tarpeisiin, mikä tarkoittaa, että sen teoria on mitä keskeisimmässä mielessä käytäntösuuntautunutta.

En ole aivan varma siitä, mitä seuraava kirjani pitää sisällään, mutta tiedän, että se käsittelee joitakin somaestetiikan ulottuvuuksia. Tekeillä on myös eräitä artikkeliprojekteja, kuten lyhyitä tutkimuksia sellaisista filosofeista, jotka ovat esittäneet mielenkiintoisia kehollista tietoisuutta ja havaintoa koskevia ideoita, mutta joita en ole käsitellyt aiemmissa somaestetiikkaa koskevissa kirjoituksissani. Yksi näistä koskee C. S. Peircea, pragmatismien isää, jonka muotoili mielenfilosofiassaan kiehtovia somaestetiikkaa koskevia ajatuksia.^[9] Olen niin ikään kiinnostunut somaestetiikan soveltamisesta arkkitehtuuriin ja muo-

toiluun ja sen yhdistämisestä neurotietei-
siin. Kuten *Body Consciousness* -teoksen
kahdesta viimeisestä luvusta näkyy, työ-
säni käsitellään lisääntyvässä määrin tämän
päivän aivotutkimusta, oli se sitten fysio-
logista tai psykologista. Tätä ei kuitenkaan
ole syytä pitää reduktionistisena tendens-
sinä. Somaestetiikan ei tule olla luonnon-
tieteen palvelija. Meidän ei tule yrittää
palauttaa kehollista kokemusta molekulaa-
riselle tasolle, koska myös sosiaaliset fak-
torit voivat muuttaa aivoja. Aivot ovat plas-
tinen, holistinen ja dynaaminen järjestel-
mä. Vaikka toimintamme on hermorato-
jen generoimaa, sosiaalinen ja kasvatuks-
ellinen kokemuksemme determinoi noi-
ta ratoja merkittävässä määrin. Olisi vää-
rin yrittää redusoida keho-mielen toimin-
taa fysiologiaan ja neurotieteiisiin, sillä her-
mostollisen ja fysiologisen järjestelemäm-
me tila ei ole vain reaktiota ruumiinsisäi-
siin vaikutuksiin, vaan myös ulkoisiin, so-
siaalisiin, kulttuurisiin ja kasvatuksellisiin
syötteisiin.

Olen myös ajatellut kirjoittaa kirjan
somaestetiikasta ja erotiikasta. Lisäksi mi-
nulta on kysytty voisinko kirjoittaa kirjan,
joka esittäisi *Body Consciousness* -teoksen
ajatukset ilman filosofista eksegeesiä. Tuon
teoksen läpitunkevana teemana – jota tut-
kin analysoimalla 20. vuosisadan tärkeitä
kehollisuuden filosofoja – oli se, miksi
elämme tänä päivänä informaation ylikuu-
menemisen, sensationalismin ja onnetto-
muuden kulttuurissa: kulttuurissa, joka etsii
yhä enemmän aistiärsykykeitä ja tietoa löy-
tämättä aistista tyydytystä tai viisautta. Sen
ohella, että teos esittää, että kehollista tie-
toisuutta koskevat filosofiset asenteemme
ovat tärkeä osa tätä ongelmaa, se myös
selventää erilaisia kehollisen tietoisuuden
tasoja ja sitä, miten kohotettu kehon tie-
toisuuden hallinta voi parantaa havainto-
kykyämme, toimintaamme ja kokemustam-
me. Kirja on strukturoitu kuuden suuren
filosofin ajatusten vartun: William Jame-
sin, John Deweyn, Ludwig Wittgensteinin,
Maurice Merleau-Pontyn, Simone de
Beauvoirin ja Michel Foucault'n. Päätin
kirjoittaa teoksen tällä tavalla antaakseni
lukijoille selkeän kuvan 20. vuosisadan fi-

losofisesta kehoa koskevasta filosofiasta ja
omista somaesteettisistä teorioistani. Niinpä
jos lukija ei pidä omista kehoon liittyvistä
ajatuksistani, kirja voi olla joka tapaukses-
sa hyödyllinen tarjotessaan analyysin kuun-
den tärkeän ajattelijan filosofioista.

Jos seuraavaa teostani koskeva kysy-
myksesi liittyy siihen, aionko kirjoittaa
käytännöllisen käsikirjan somaestetiikasta,
suhtaudun ajatukseen varauksella. Filoso-
fina halua säilyttää työssäni tasapainon teo-
rian ja käytännön välillä.

*Kysyin tätä koska olen kiinnostunut useissa
teoksissasi esiin tulevasta teemasta: filosofiasta
elämätapana. Voisiko ajatella filosofiaa, joka ei
olisi diskursiivista vaan enemmänkin elämän-
tapa, joidenkin antiikin filosofisten koulujen
viitoittamalla tiellä?*

Minulla on syyni suhtautua varauk-
sella ajatukseen käsikirjan kirjoittamisesta.
Yksi näistä syistä on, etten halua usko-
tella olevani kaikkien opettaja. Ihmiset
elävät eri tavoin, ja tuntisin itseni epämu-
kavaksi yrittäessäni kertoa, miten heidän
tulisi elää ja mitä kehon käytäntöjä hei-
dän tulisi noudattaa. Osa varauksellisuut-
tani liittyy muiden kunnioittamiseen: en
halua esiintyä pappina tai profeettana. Li-
säksi tunnen yhä olevani oppijan roolissa,
kiinnostuneempi tutkimuksen tekemisestä
kun tutkimustulosteni koodaamisesta
määrätynlaiseksi elämänohjeeksi.

Kolmas syy on hiipivä epäilykseni sitä koh-
taan, pystyykö kirjoitettu sana välittämään
riittävässä määrin somaattisen käytännön
menetelmiä. Voidaan kysyä, miten hyvin
lukijat ymmärtävät kehollisia dissipliinejä,
joihin liittyy määrättyjä asentoja ja liik-
keitä tai määrätynlaisia hengitystapoja,
pelkästään lukemalla ohjeita, ilman päte-
vää opettajaa, joka auttaisi heitä ja antaisi
palautetta siitä tekevätkö he asiat oikein.
Somaattisen harjoituksen arvo riippuu ni-
menomaan oikein tekemisestä. Kehonliik-
keiden sanalliset kuvaukset ovat liian epä-
tarkkoja. Musiikkiakaan ei voi opettaa
pelkästään sanoin: pianonsoiton opettajan
täytyy olla läsnä, ei vain kuunnellakseen,
vaan nähdäkseen, miten oppilas käyttää kä-
siään ja kehoaan. Tietysti on mahdollista
kirjoittaa käsikirja pianon opiskelusta,

mutta se ei palvele tarkoitustaan kovin hyvin ilman opettajan asiantuntemusta. Ihmiset huomaavat helpommin sen, että melodia menee raiteiltaan, kuin sen, ettei somaattisia harjoituksia tehdä oikein, joten väärinymmärryksen riski on suurempi: en halua alistaa lukijoitani vaaraan. Mieluummin ohjaan heidät erilaisten somaattisten disipliinien opettajien luo.

Koska en halua palauttaa somaesteetiikkaa diskurssiin, somaesteettisen käytännön kehittämisen positiivisena, ja jossain määrin vaativampana, puolena on järjestää somaesteettisiä työpajoja, joissa teoreettinen ulottuvuus ruumiillistuu käytännössä. Luulen että jossain mielessä tämä muistuttaa antiikin konseptiota filosofian opettamisesta jossa filosofiaa ei niinkään koodattu luetteloksi ohjeita, vaan opiskeltiin opettajien ja oppilaiden harjoittaessa sitä yhdessä. Muinaisissa Aasian traditioissa monet somaattiset disipliinit olivat esoteerisia siinä mielessä, että niiden opettajat eivät halunneet kirjata niitä ylös, sillä kun jotain kirjataan ylös, se on helppo erottaa asiayhteydestään, ymmärtää väärin ja sitä on helppo käyttää epäasianmukaisella tavalla. Henkilökohtainen ja kokonaisvaltainen tiedon välittäminen asianmukaisessa kontekstissa katsottiin näissä traditioissa oleelliseksi. Platon ilmaisee saman näkökulman esittäessään, että on vaarallista pelkästään kirjoittaa filosofiaa harjoittamatta sitä dialogissa.

Niinpä olen opettanut praktisia somaesteettistä työpajoja esimerkiksi täällä Suomessa ja Ranskassa. En kuitenkaan väitä, että käyttämäni metodit olisivat ainoita oikeita tai edes kaikkein parhaita. Kannustan ihmisiä tutkimaan erilaisia somaattisia käytäntöjä ja ottamaan selvää, mitkä toimivat heidän kannaltaan parhaiten. Filosofinen asenteeni on pluralistinen ja kokeellinen.

Haluaisin vielä kysyä sinulta metaforasta, joka koskee filosofiaa elämisen taiteena. Ajatellaan vaikka kahden ääripään välistä jatkumoa: toisessa päässä on Nietzschen kaltainen filosofi, joka ei ole kiinnostunut tavallisten ihmisistä vaan korostaa filosofiansa taiteen ainutlaatuisuutta ja yksinäisyyttä; toisessa on

Deweyn kaltainen ajattelija, jolle filosofia on yhteiskunnallis-poliittisen taiteen harjoittamista. Katsoisitko, että filosofian harjoittaja voi vapaasti valita mihin kohtaan asettua tällä jatkumolla?

Luulen että olet oikeassa: siinä miten elää filosofisesti, on olemassa mahdollisuuksien ulottuvuus. En kuitenkaan vahvistaisi sitä mitä sanot Nietzschesta, joka oli pluralisti siinä mielessä, että hän piti monia elämäntapoja mielenkiintoisina. Nietzsche vastusti sokeaa konformismia – ajatus, jonka hän todennäköisesti lainasi suuresti ihailmaltaan Emersonilta – ja kannatti tyyliä, yksilöllisyyttä ja itsen toteuttamista. Hän huomasi miten erilaiset ihmiset todellistavat itsensä eri tavoin: yksi marttyyrinä, toinen epikurolaisena; yksi kenraalina, toinen runoilijana, kolmas filosofina. Kaikki nämä ovat päteviä elämäntapoja, ja ihmisten tulisi yrittää tehdä todelliseksi oma erityinen geniuksensa. Kuitenkaan tämä moniarvoisuus ei tarkoita, että olemme täysin vapaita valitsemaan elämäntapamme tai itsemme toteuttamisen tyylin. Ihmiset syntyvät tiettyihin olosuhteisiin, varustettuina tietyillä kyvyillä, luonteenpiirteillä, eduilla ja haitoilla. Nämä ehdot muokkaavat heille mahdollisia elämänvalintoja ja itsen toteuttamisen tapoja. Kaikki ei ole mahdollista kaikille. Filosofiseen elämään kuuluu itsensä tunteminen siinä mielessä, että tulee ymmärtää omat kykynsä ja aavistaa, miten elää parhaiten. Vaikka Nietzsche varoitti introspektion ja liiallisen itsetutkimuksen vaaroista, hän myös tunnisti itsen tiedostamisen ja tyylyttelyn tarpeen.

Samalla tavalla ajattelen, että on olemassa erilaisia väyliä somaesteettiseen täytymykseen, ja yksilö on usein pakotettu tekemään valintoja erilaisten kehollisen elämän mahdollisuuksien välillä. Haluatko elää riskialtista ja ekstaattisen intensiivistä elämää, joka voi vaarantaa terveytesi ja lyhentää elämäsi, vai haluatko keskittyä somaesteettiseen toimintaan, joka pyrkii tyyneyteen ja terveyteen vaikkei takaisikaan pitkäikäisyyttä?

Somaesteetiikkaa voisi luonnehtia tiettyssä mielessä kasvatusfilosofiaksi, sillä se tekee mahdolliseksi oppia, miten tulla tie-

toisemmaksi siitä mitä tekee ja tuntee, niin että tätä tietoa voi käyttää muiden asioiden oppimiseen opetteluun ja huonojen tapojen poisoppimiseen. Jotta voisi oppia tekemään jotain paremmin, on tärkeää olla tietoinen siitä miten tekee, tunteakseen, miten muuttaa tekemisensä tapaa ja mihin muutoksen tulisi kohdistua. Tilanne on analoginen kartan käyttämiselle: tietääksesi, mihin olet menossa, sinun pitää tietää missä olet. Jos kasvu on uusien käyttäytymisen muotojen oppimista, pikemmin kuin uusien tosiasioiden oppimista, kohonnut tietoisuus siitä, miten toimimme, voi auttaa meitä havainnoimaan ja muuttamaan käyttäytymistämme, jotta voisimme oppia tekemään uusia asioita tai aiemmin oppimiamme asioita entistä paremmin. Minkä tahansa taidon tai asian opimmekin, opimme sen käyttämällä itseämme: somaestetiikka tähtää kohonneen itsetietoisuuden kautta parempaan itsemme käyttöön.

Tämä ei tietenkään tarkoita, että kaikkien ponnistuksiemme, tai edes valtaosan ponnistuksistamme, pitäisi kohdistua itse-tietoisuuteen. Suurin osa tietoisuudestamme kohdistuu, ja sen tulee kohdistua, ulkomaailmaan. Emme voi koskaan olla itsellemme täysin läpinäkyviä. Kuitenkin parantaaksemme käyttäytymistämme tarkoituksellisesti ja huolellisesti, meidän tulee suoda itsellemme aikaa tarkastellaksemme, mitä todella teemme kurinalaisella, huolellisella – mutta emme pakkomielleisellä tavalla. Zen-meditaatio voi auttaa tämän kurinalaisuuden oppimisessa: miten keskittää tietoisuutensa ja hallita huomiokykyään ja ajatuksiaan.

Kuten olen selittänyt artikkelissani somaestetiikasta ja itsetietoisuudesta, yksi itsetutkiskelun ongelma on, että toisinaan ihmiset harjoittavat sitä pakkomielleisesti.^[10] Neurootikot, melankoliasta tai hypokondriasta kärsivät ajattelevat jatkuvasti itseään ja omia vikojaan ja oireitaan: kuinka huonoja tai epäpäteviä tai avuttomia he ovat, kuinka heidän elämänsä on merkityksetöntä, kuinka heillä on outoja kipuja tai tuntemuksia siellä täällä. Ongelmana ei ole itsetutkiskelu sinänsä, vaan ettei itsetutkiskelu ole hallinnassa ja sitä ohjaa pak-

komielleisen synkkä asenne. Zen-meditaatio on opettanut minulle, miten vaikeaa on pitää mieli fokusoituna ja estää ajatuksiin vaeltamasta. Mielellä on tapana vaeltaa. Evoluution näkökulmasta tässä on se etu että huomio voi kohdistua vapaasti asiasta toiseen selvittääkseen mitä organismi tarvitsee sopeutuakseen. Aika ajoin on kuitenkin tärkeää kiinnittää ajatuksensa johonkin ja estää mieltä seuraamasta omia miellelyhtymiään ja liikkeitään. Somaestetiisten disipliinien etu on siinä, että ne opettavat, miten keskittää mielensä johonkin ja sulkea häiriöt pois. Hengityksen kaltaisten kehon toimintojen huomioiminen on hyödyllistä, koska vaikka ne ovat aina huomiomme ulottuvilla, niihin on hankala keskittyä pitemmällä aikavälillä.

Mielen keskittäminen ja itsetietoisuus ovat siis keskeisiä tekijöitä somaestetiikassa. Miten on laita edellä kuvatun jatkumon toisen pään, joka keskittyy sosiaalisiin ja eettisiin sitoumuksiin? Missä kulkevat somaestetiisten disipliinien eettiset rajat?

Somaestetiikalla on tärkeitä implikaatioita eettisyydelle ja sosiaalisuudelle, osin koska minä ja toinen ovat olennaisella tavalla komplementaarisia. Käsittelen joitakin näistä implikaatioista *Body Consciousness* -teoksessa. Tämä somestetiikan eettinen ja sosiaalinen horisontti on pysyvä teema tutkimustyössäni.

Ensimmäinen huomionarvoinen asia on, että somaattiseen itsetietoisuuteen, silloin kun se on selkeää ja täsmällistä, liittyy aina tietoisuus enemmän kuin omasta itsestä, koska olemme aina ympäristöömme situoituja. Emme voi tuntea itseämme sellaisenaan, vaan tunneemme itsemme aina – sikäli kun huomiokykymme toimii – yhteydessä maailmaan. Niinpä jos yritän kiinnittää huomiota yksin kehooni, sulkemalla silmäni ja jättämällä huomiotta sinun läsnäolosi, tunnen joka tapauksessa tuolin, jolla istun. Sosiaalisessa tilanteessa oma somaattinen tietoisuutesi sisältää myös siihen kuuluvat ihmiset. Kun olet tietoinen kehosi orientaatioista, olet tietoinen ihmisistä, joita kohti kehosi orientoituu. Kohtaamiseni muiden kanssa, eleet ja äänensävyt – kaikki vaikuttavat somaatti-

seen orientaatiooni ja kokemukseeni. Kehoni on aina situoitu, ei vain fyysiseen tilaan, vaan myös eettiseen ja sosiaaliseen tilaan, ja nämä tilat muokkaavat kehoa ja itsetietoisuutta.

Ottaaksemme konkreettisemmän esimerkin, jota pohdin yksityiskohtaisemmin *Body Consciousness* -teoksessa, rasismi ja etninen viha liittyvät usein kehollisiin epä-mukavuuden tuntemuksiin, joita saamme ihmisistä, joiden kehot koemme erilaisina: ne näyttävät erilaisilta esim. ihonvärin tai muiden fyysikaalisten ominaisuuksien suhteen tai heidän erilaisen käyttäytymisensä takia – he kävelevät, elehtivät, tuoksuvat tai puhuvat vieraalla tavalla. Nämä epä-mukavuuden tunteet, kuten monet muutkin kokemamme tunteet, ovat usein niin vahvoja ja erottuvia, että ne saavat meidät eksplisiittisen ja selkeän tietoisiksi itsestään ja vaikuttavat käyttäytymiseemme. Tällaiset tunteet saattavat johtaa meidät syrjinnän, vihamielisyyden tai ennakkoluulon ilmaisuihin: joko vältämme tällaisia tunteita aiheuttavia ihmisiä tai kohtelemme heitä epäasiallisesti. Vihamielisyyttä saatetaan siis ilmaista tietämättään, eikä negatiivisia rodullisia tai etnisiä tuntemuksia ole mahdollista hallita tulematta niistä tietoisiksi. Ihmiset eivät useinkaan ole näistä tuntemuksista tietoisia, koska he eivät ole harjaantuneet huomioimaan hienovaraista kehollisia epä-mukavuuden tuntemuksia. Kun tiedät, että jokin saa olosi epä-mukavaksi, sinulla on paremmat mahdollisuudet hallita tämän epä-mukavuuden tunteen vaikutuksia käyttäytymiseesi ja oppia muuttamaan tai välttämään epä-mukavuuden tuntemuksia. Tämä on yksi tapa, jolla kohotettu itsetietoisuus voi tehdä ihmisistä herkempiä toisia kohtaan ja elämään parempaa eettistä elämää.

Mainitsen toisen esimerkin omasta kokemuksestani. Somaattinen harjoitus on tehnyt minut valppaaksi sille, jos joku kantaa raskasta käsilaukkua tarpeettoman epä-mukavalla tavalla. Kun kohtaan tällaista, tunnen empaattisesti laukkuja kantavan henkilön epä-mukavuuden, vaikka hän itse ei sitä huomaisikaan, ja pyydän häntä laskemaan laukunsa pöydälle tai lattialle.

Tähän liittyy neurologinen selitys, joka juontuu niin kutsutuista peilineuroneista, ts. neuroneista, jotka aktivoituvat nähdesämme toimintaa tai toimiessamme itse samalla tavalla. Peilineuronien olemassa-olo on yksi syy siihen, että voimme nähdä jonkun tekevän jotain ja tietää, miltä sen tekeminen tuntuu, vaikka meillä ei olisi-kaan siitä omia kokemuksia. Tutkimukset ovat osoittaneet, että vauvat kykenevät matkimaan kasvonilmeitä jo yhden päivän ikäisinä. Selitys on, että kasvonilmeen näkeminen ei vain stimuloi visuaalista kortekstia vaan myös motorista kortekstia, jolloin vauvoille muodostuu motorinen kuva siitä mitä he näkevät.

Tämä nykyaikaisen neurotieteen ajatus ilmaisee paljon vanhemman psykologisen empatian teorian, jota on sovellettu myös estetiikassa. Osana tanssia tai liikuntaa koskevaa arvostustamme on tunne siitä, mitä tanssija tai urheilija tuntee esiintyessään tai tehdessään suoritusta. Jos olet somaattisesti herkkä ja näet tietyn kehollisen asennon, joka on epä-mukava toiselle henkilölle, voit empaattisesti kuvitella, melkein pä tuntea, epä-mukavuuden itse ja näin sinussa herää halu helpottaa toisen henkilön oloa. Tulemalla tietoiseksi omasta somaattisesti mukavuudestasi tai epä-mukavuudestasi voit tulla tietoisemmaksi toisten tarpeista.

Katsoisitko että somaestetiikka on myös tapa tulla tietoisemmaksi ero tasojen vuorovaikutuksista? Mainitsit aiemmin, että ollessamme tietoisia itsestämme kehona, olemme itse asiassa tietoisia itsestämme suhteessa muihin. Deweyn lailla voisi argumentoida että itse asiassa rakennamme noista vuorovaikutuksista.

Tässä kohtaa deweylainen pragmatismi kohtaa buddhismiin siinä mielessä, että minää ei kummassakaan nähdä autonomisena substanssina. Sen sijaan kyseessä on ajallinen ja dynaaminen elinympäristöstä juontuvien energioiden, sanastojen, ideoiden ja tapojen konstruktio. Puhun kieltä, jonka sanoja en ole itse keksinyt. Ideani riippuvat pitkälti vuorovaikutuksestani muihin ihmisiin ja heidän ajatuksiinsa, sekä niistä historiallisista ja sosiaalisista instituutioista jotka ovat muovanneet mi-

nut. Kuitenkin ajatteluani muokkaa myös luonnonympäristö, jossa elän. Metaforani, inspiraationi ja energiani ammentavat luonnosta. Tässä mielessä ideani ovat enemmän kuin minun ideoitani: ne riippuvat aina paljon enemmän kuin itsestäni.

Ottaen huomioon että minä on kaikkien näiden asioiden konstruoima, itsetietoisuuden projektista tulee sen maailman tietämisen projekti, joka muovaa minän. Tähän projektiin sisältyy erilaisten tiedonmuotojen tutkimus suhteessa kehon rooliin havaitsemisessa, sekä niiden erilaisten käytäntöjen ja teorioiden tarkastelu, jotka vaikuttavat kehon käyttöön ja tukevat sitä. Somaestetiikka on myös yhteiskunnan somaattisten normien, stereotyyppien ja arvojen kritiikkiä: se ei ole vain omaan itseen kohdistuvaa mietiskelyä.

Filosofiseen ajatteluuni sisältyy paljon enemmän kuin somaestetiikka. Pidän sitä kuitenkin hyvin tärkeänä filosofisena orientaationa, jolla on yhteys moniin tärkeisiin kysymyksiin. Perustava filosofinen positioni on joka tapauksessa pragmatistinen ja pluralistinen. Ajattelu ja eläminen ovat hyvin kompleksisia ja monikasvoisia ilmiöitä, joten tarvitsemme niiden tutkimukseen erilaisia työkaluja, joita voidaan yhdistää tai käyttää yhdessä. Somaestetiikka tarjoaa yhden tällaisen työkalun. Se ei kata kaikkia arvokkaina pitämiäni filosofian muotoja. Kuitenkin se sopii yhteen niiden traditioiden ja lähestymistapojen kanssa, joita käytän filosofiaa harjoittaessani.

Olen kiinnostunut tavasta, jolla sovellat Alain Locken the mix -ideaa tämän päivän kulttuuriin teoksessa Surface and Depth.^[11] Millaisena näet miksausksen idean merkityksen omana ajanamme?

Fuusio ja miksaus ovat yhä enemmän läsnä kaikilla kulttuurin ulottuvuuksilla. Olin tullut tietoiseksi miksausksen estetiikasta jo ennen kun tutustuin Alain Lockeen. Sain idean kulttuurien miksausesta omista kokemuksistani nomadina. 16-vuotiaana amerikkalaisena löysin yhtäkkiä itseni kasvokkain Israelin kulttuurin kanssa. Kulttuurinen miksauseni jatkui kun opiskelin Oxfordissa ja myöhemmin vietin aikaa Ranskassa. Tuolloin kirjoitin

suurimman osan teostani *Pragmatist Aesthetics*. Minua kiehtoi myös miksausksen taiteellinen tematisoituminen rap-musiikissa, ääniraitojen ja kulttuuristen mielikuvien sekoitus.

Kuulin Alain Lockesta vasta kun *Pragmatist Aesthetics* -teosta lukeneet afroamerikkalaiset filosofit ja kirjallisuuskriitikot kehottivat minua tutustumaan hänen tuotantonsa. Amerikkalaiset filosofit eivät tunteneet Lockeä kovin hyvin tuohon aikaan, eivät edes pragmatistit. Kun viimein luin hänen tekstejään, minua liikutti syvästi tapa jolla hän kirjoitti. Olin häpeissäni, etten ollut lukenut häntä aiemmin, etenkin kun kuulin että olimme käyneet Philadelphiassa samaa koulua.

Luin myöhemmin Locken elämänkerasta, ettei hänellä ollut suinkaan köyhyysden ja orjuuden läpäisemää sukutausta.^[12] Hänen vanhempansa ja isovanhempansa olivat vapaasyntyisiä ja heillä oli korkea-koulusivistys. Locken *the mix* -ajatus ei näytä juontuneen yksinomaan afroamerikkalaisesta kulttuurien sekoituksesta, vaan juonsi juurensa hänen oman elämänsä kattavaan kulttuuriseen miksausseen. Locke opiskeli Oxfordissa Rhodes-stipendiaattina ja myöhemmin Berliinissä ja Pariisissa. Hän rakasti syvästi eurooppalaista kulttuuria, mikä sai monet mustat intellektuellit kritisoimaan häntä siitä, että hänen taidemakunsa suuntautui liikaa eurooppalaiseen taiteeseen.

Lockeen liittyi myös toisenlainen miksaus. Yhtäältä hän oli hyvin kiinnostunut kirjallisuudesta ja musiikista. Hän oli saanut klassisen kasvatuksen ja kävi innokkaasti konserteissa läpi elämänsä. Lockeä kritisoitiin siitä ettei hän arvostanut jazzia yhtä paljon kuin klassista musiikkia ja spirituaaleja. Toisaalta Lockella oli myös vahva kiinnostus filosofiaa kohtaan. Hänen nuoruutensa suuri jännite liittyi siihen, alkaisiko hän filosofiksi vai kirjallisuusihmiksi. Hänestä tuli filosofian professori, mutta suurin osa hänen työtään sijoittui kirjallisuuden sekä taide- ja musiikkikritiikin alueelle. Urallaan Locke yritti toteuttaa miksausksen ihanteen yhdistämällä erilaisia oppiaineita koskevat intressinsä filosofiaa ja taidetta koskevaan kiinnostukseensa. Tämä

oli olennaista hänen persoonallisuutensa yhtenäisyydelle ja hänen luovuutensa kukkimiselle. Locke projisoi miksausken mallin yksilöllisen persoonansa ulkopuolelle yhteiskuntaan tai kulttuuriin. Vaikka hän oli ylpeä afrikkalaisesta taiteellisesta perinnöstä, hän vastusti ajatusta sen erillisyydestä, aivan kuten hän vastusti ajatusta kompromisseihin tyytymisestä afroamerikkalaisen taiteen esteettisissä kriteereissä jotta se olisi taipunut paremmin poliittisen propagandan välineeksi. Locke olisi luultavasti kritisoinut rap-musiikin avoimesti politisoitua kantoja ja ghettoutumista.

On selvää, että rodullisen miksausken käsite on saanut suosiota omana aikanaan. Yhdysvaltojen presidentti on esimerkki tästä, vaikka mielenkiintoista kyllä, hänen afroamerikkalaisuutensa on jossain määrin epäselvää. Kirjaimellisesti ottaen hän on afroamerikkalainen, koska hänen isänsä oli afrikkalainen ja äitinsä amerikkalainen. Kuitenkin yleensä termillä ”afroamerikkalainen” viitataan ihmisiin, jotka liittyvät tietyllä tavalla amerikkalaisen orjuuden historiaan, henkilöihin, joilla on orjuudesta kärsineitä esi-isiä, vaikka kaukasiakin, ja jotka sosiaalistuvat afroamerikkalaiseen kulttuuriin jakaen sen historian keskenään. Obaman tausta ei ole lainkaan tällainen. Jo alussa heräsikin kysymys, voivatko afroamerikkalaiset samaistua tavanomaisessa mielessä häneen samalla tavalla kuin he ovat samaistuneet Jesse Jacksonin kaltaisiin poliitikkoihin. Tämä kompleksisuus liittyy seikkaan, jonka Locke ymmärsi hyvin: rotu on sosiaalinen konstruktio ja ”afroamerikkalaisuus” on enemmän sosiaalinen kuin fysiognomisesti tai biologisesti määräytyvä kategoria.

Remix-artisti DJ Spooky on äskettäin viitannut Obaman valintaan symbolina kulttuuriselle remiksaukselle, josta on tullut globaalista poliittista.^[13]

Myös kulttuurinen miksaus on yhä tavanomaisempaa. Tämä koskee myös omaa perhettäni. Tyttäreni, jonka äiti on etnisesti ja merkittävässä määrin kulttuurisesti japanilainen (hänen vanhempansa ovat muuttaneet Japanista Yhdysvaltoihin), on rodullinen ja kulttuurinen ”miksaus”. Kuiten-

kaan en ole varma, missä määrin hän tuntee itsensä tällaiseksi. Jos kaivamme syvälle historiaan, voimme huomata, että monet meistä ovat etnisten, rodullisen, ja kulttuurisen miksausken tuotetta. Rodut jo itsessään syntyvät sekoituksista ja variaatioista vaikka identifioisimmekin ne erillisinä. Jos lähdemme siitä, että aasialaiset muodostavat yhden rodullisen ryhmän – ajatellaanpa vaikkapa kiinalaisten, korealaisten, japanilaisten, indonesialaisten ja intialaisten keskuudessa esiintyviä eroja. Lisäksi rodulliset luokitukset voivat muuttua. Yhdysvalloissa oli aika, jolloin intiaanit luokiteltiin valkoisten rinnalla enemminkin ”kaukasialaisiksi” kuin ”aasialaisiksi”. Alkuperäisamerikkalaisten yhteisö vaati sittemmin uudelleenluokitusta ”aasianintialaisena” vähemmistöryhmänä.^[14]

Toisaalta siitä tosiasia, että rodulliset luokittelut eivät ole biologisesti syvään juurtuneita, vaan ne tulee tunnistaa pitkälti historiallisina ja sosiaalisina konstruktioina, ei pidä johtaa sitä, ettei rodulla olisi ilmiönä omaa koettua sosiaalista todellisuutta ja vaikutustaan. On myös syytä huomauttaa, että tietyt rodulliset miksausket saavat enemmän yhteiskunnallista huomiota kuin toiset. Joka tapauksessa on selvää, että kulttuurinen miksaus on lisääntymään päin johtuen globalisoituvasta mediasta, kaupankäynnistä ja matkustamisesta. Tietyllä tapaa tällainen miksaus on aina ollut olemassa, mutta puhtauden ideologialla on usein ajettu sitä vastustavia poliittisia tai kulttuurisia päämääriä. Maailmaa vaivaava etnisten yhteenottojen vaara osoittaa, että kulttuurisen miksausken ajatusta kohtaan esiintyy edelleen vastustusta.

Näetkö postmodernin remix-kulttuurin ilmaisuna siitä, että kulttuurien miksausesta on tullut tietoisempaa?

Lännessä olemme jo varmasti ylittämässä moderniin liittyvät puhtauden ajatukset. Termi *remix* ei sinänsä viittaa vain miksausken, vaan myös uudelleen käyttöön otettujen materiaalien sekoittamiseen. Appropriatiohan on yksi postmodernin tunnusmerkeistä. Kuitenkin löydämme miksausken liittyviä variaatioita myös modernista. Esimerkiksi käyvät erilaiset median

sekoitukset ja yhdistelyt. Miksausta ei tulisi sikaan identifioida pelkäksi postmodernin appropriatation ideaksi tai ennalta määriteltyjen elimellisten yhteyksien pirstaloitumiseksi. Moninaisuuden yhteyden idea oli myös keskeinen klassisessa ajatuksessa kauneudesta, moninaisuuden implikoidessa erilaisten elementtien miksausta.

KIRJALLISUUS

Harris, Leonard & Molesworth, Charles 2008. Alain L. Locke: The Biography of a Philosopher. Chicago: University of Chicago Press.

Ovidius. Rakastamisen taito. Rakkauden parannuskeinot. (Ars amandi. Remedia amoris.) Suomentanut ja selityksin varustanut Seppo Heikinheimo. 4. painos. Gummerus, 2006.

Shusterman, Richard 1992. *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*. Oxford: Blackwell.

Shusterman, Richard 1997. *Practicing Philosophy: Pragmatism and the Philosophical Life*. Routledge, New York.

Shusterman, Richard 1999. Somaesthetics: A Disciplinary Proposal. *Journal of Aesthetics and Art Criticism* 57, 3, 299–313.

Shusterman, Richard 2000. *Performing Live: Aesthetic Alternatives for the Ends of Art*. Ithaca: Cornell University Press.

Shusterman, Richard 2002. *Surface and Depth: Dialectics of Criticism and Culture*. Ithaca: Cornell University Press.

Shusterman, Richard 2004. *Pragmatism and East-Asian Thought*. Teoksessa R. Shusterman (toim.) *The Range of Pragmatism and the Limits of Philosophy*. Oxford: Blackwell, 1–43.

Shusterman, Richard 2007a. Asian Ars Erotica and the Question of Sexual Aesthetics. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 65, 1.

Shusterman, Richard 2007b. Self-Knowledge and its Discontents (the Kneller Lecture 2007). *Philosophy and Education Yearbook*, 25–37.

Shusterman, Richard 2008a. Art and Religion. *Journal of Aesthetic Education* 42, 3 (Fall 2008), 1–18.

Shusterman, Richard 2008b. *Body Consciousness: A Philosophy of Mindfulness and Somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shusterman, Richard 2008c. Somaesthetics at the Limits. *The Nordic Journal of Aesthetics* 35, 7–23.

Shusterman, Richard 2009. Somaesthetics and C.S. Peirce. *Journal of Speculative Philosophy* 23, 1, 8–27

Uusitorppa, Harri 2009. ”DJ Spooky remiksaa menneisyyttä. Musica novaan saapuva Paul Miller purkaa rasistista historiankirjoitusta Rebirth of a Nation -teoksellaan.” *Helsingin Sanomat* 6.2.2009.

Väkevä, Lauri 2000. Interviewing Richard Shusterman. *Finnish Journal of Music Education* 5, 1–2, 187–195. Reprinted in *Action, Criticism & Theory for Music Education* 1 (1). Saatavissa: http://act.maydaygroup.org/articles/ShustermanPt1v1_1.pdf

Väkevä, Lauri 2001. Interviewing Richard Shusterman. Part 2: The Helka Interview. In P. Määttänen (ed.) *Pragmatist Viewpoints on Art: Proceedings of the AWE Symposium in Helsinki, June 2000*. Working Papers F 19. University of Art and Design Helsinki, 4–7. Reprinted in *Action, Criticism & Theory for Music Education* 1 (1). Saatavissa: http://act.maydaygroup.org/articles/ShustermanPt2v1_1.pdf

VIITTEET

- [1] Ks. Väkevä 2000; 2001.
- [2] Shusterman 1992; 1997.
- [3] Shusterman 2004.
- [4] Shusterman 2008c.
- [5] Shusterman 2007a.
- [6] Ks. Ovidius 2006.
- [7] Shusterman 2004; 2008a
- [8] Shusterman 1999.
- [9] Ks. Shusterman 2009.
- [10] Shusterman 2007b.
- [11] Shusterman 2002.
- [12] Harris & Moleworth 2008.
- [13] Ks. Uusitorppa 2009.
- [14] Ks. myös Shusterman 2000.

Päivi-Sisko Eerola

Musiikki valtakunnallisessa peruskoulun opetus-suunnitelmatyössä

Raportoin seuraavassa opetusministerin asettaman peruskoulun tuntijakotyöryhmän viimeisintä opetussuunnitelmatyötä musiikinopetuksen osalta.

PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMA-
JA TUNTIJAKOUUDISTUS

Opetusministeriö asetti 3.4.2009 työryhmän pohtimaan vuonna 2003 tehtyjen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uusimista. Uudistustarpeet konkretisoituvat oppiaineiden tärkeyttä peilaavassa tuntikehyksessä, jossa määritellään valtakunnalliset minimituntimäärät kullekin oppiaineelle. Ainoa uudistussuunta, jonka työryhmä ohjeekseen sai, oli hallitusohjelmaankin kirjattu tavoite vahvistaa taito- ja taideaineiden asemaa. Opetusministeriön maaliskuussa 2010 julkaistun kulttuuripoliittisen selonteon (OPM 2010a) mukaan taide- ja taitoaineiden osuus tulisi yleissivistävässä koulussa opettavista aineista olla kolmannes, minkä lisäksi harrastusmahdollisuuksia tulisi järjestää nk. eheytetyn koulupäivän sisälle. Työryhmä kuuli monen asian-tuntijan selvityksiä ja useat koulutuksesta kiinnostuneet etujärjestöt antoivat työryhmälle neuvoja ja opastusta työhön.

Tuntijakoa uudistaneella työryhmällä oli työnsä pohjaksi saatavilla muun muassa Opetushallituksen keräämiä kommentteja koulujen rehtoreilta edellisestä, vuoden 2003 perusopetuksen opetussuunnitelmaudistuksesta (Kartovaara 2009). Tuntijakoa arvioidessaan yli puolet rehtoreista (56 %) oli sitä mieltä, että taito- ja taideaineita oli vuoden 2001 tuntijaossa liian vähän. Rehtorit moittivat sitä, että valinnaisuuden vähentäminen oli laskenut

erityisesti oppilaiden taito- ja taideaineiden kokonaistuntimäärää. Rehtoreiden mielestä tämä on lisännyt perusopetuksen tietopainotteisuutta ja tehnyt 7.–9.-luokkalaisten koulunkäynnistä aiempaa raskeampaa, mikä rehtoreiden mielestä voi puolestaan heijastua opiskelu- ja koulunkäyntimotivaatioon. Taito- ja taideaineista eniten valiteltiin liikuntatuntien vähyyttä (53 %), toiseksi eniten musiikintuntien vähyyttä (30 %). Toisaalta rehtoreiden mielestä koulupäivät ovat Suomessa alaluokilla kovin lyhyitä, joten taito- ja taideaineiden tunteja saataisiin lisää kasvattamalla 1.–6.-luokkien kokonaistuntimäärää tai lisäämällä kerhotoimintaa. (Kartovaara 2009, 7–8.)

Työryhmä antoi raporttinsa opetusministeriölle 1.6.2010 (OPM 2010c). Uudistuksessa esitettiin lisää valinnaistunteja sekä kahta uutta oppiainetta: etiikka ja draama. Liikunnanopetus sai huikeasti lisäystä (4 vvh) tuntimääräänsä, mitä mm. rehtorit olivat toivoneet. Lisäksi työryhmä ehdotti vieraiden kielten aloittamisen aikaistamista: A1-kieli aloitettaisiin jo 2.-luokalla, A2-kieli viimeistään 5.-luokalla ja B-kieli viimeistään 6.-luokalla.

Keskityn seuraavaksi siihen, miten musiikin oppiainetta käsiteltiin tuntijakoa uudistaneessa työryhmässä.

MUSIIKINOPETUS PERUSKOULUN
TUNTIJAOSSA

Musiikki on perusopetuksen kaikille yhteinen oppiaine, joka on tähän asti koolun taito- ja taideaineiden kokonaisuu-

teen. Työryhmän ehdotuksessa oppiaineryhmien jakoa ehdotettiin uudistettavaksi siten, että syntyisi ”Taide ja käsityö” -oppiainekokonaisuus, johon kuuluisivat kuvataide, musiikki, käsityö ja draama. Liikunta putoaisi tästä ryhmästä pois ja muodostaisi ”Terveys ja toimintakyky” -oppiainekokonaisuuden yhdessä terveystiedon ja kotitalouden kanssa.

Peruskoulun olemassaolon aikana yhteisesti opetetun musiikin minimituntimäärä on vuoden 1970 tuntijakoa lukuunottamatta aina määritelty 7 vuosiviikkotunniksi (vvh). Taito- ja taideaineiden valinnastuntien määrä sen sijaan on vaihdellut ollen vuonna 1985 jopa 23 tuntia. Uusimmassa ehdotuksessa taide- ja käsityöaineiden valinnaisia tunteja ehdotetaan kasvatettavaksi 16 tuntiin. Kaikille yhteisten tuntien osalta musiikki säilyttäisi peruskoulun aikana 7 vvh:n valtakunnallisen minimimäärän.

Taulukkoon 1 on merkitty musiikin pakollisten tuntien sekä valinnaisten tuntien jakautuminen eri luokka-asteille vuosien 1970, 1985, 1994 ja 2001 tuntijaoissa sekä uudessa tuntijakoehdotuksessa. Valinnaisten tuntien maksimimäärän pudotus vuonna 2001 vähensi taito- ja taideaineiden tunteja käytännössä 3–5 vuosiviikkotunnilla, sillä vuoden 1993 tuntijaon mahdollistama maksimimäärä, 20 tuntia, ei Kartovaaran (2009) mukaan todellisuudessa täyttynyt.

Taulukko 1. Peruskoulun vuosien 1970–2001 sekä vuoden 2010 ehdotetussa tuntijaoissa musiikille jaetut pakolliset tunnit (Kauppinen 2009 ja OPM 2010c).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	
1970	1,5	1,5	2	2	2	2	0,5	0,5	-	Yhteisiä 12, valinnaisia yläluokilla
1985	1-2	1-2	1-4	1-4	1-4	1-4	1	0-1	0-1	Yhteisiä 7-23, valinnaisia 8.-9. luokilla
1994	6						1			Yhteisiä vähintään 7, valinnaisia yläluokilla enintään 20
2001	4				3					Yhteisiä vähintään 7, valinnaisia taito-/taideaineita vähintään 12
2010 ehdotus	2		4			1		-		Yhteisiä 7. Valinnaisia taide- ja käsityöaineita 3.-6. luokille 8 h, 7.-9. luokille 8h.

Taideaineiden ja käsityön opetus on alakoulussa opettajien yhteisten tuntien jälkeen suurimmalta osin ollut valinnaisten tuntien varassa 7. luokan jälkeen. Uutta vuoden 2010 ehdotuksessa on se, että valinnaisuus ulotettaisiin jo alakouluun (8vvh). Ehdotuksessa yläkoulun valinnaisista tunteista 6 h on oppilaan valittavia, 2 h opetuksen järjestäjän valittavissa.

Valinnaisuuden jakautumista musiikin, kuvataiteen, käsityöiden ja liikunnan kesken voi tarkastella lukuvuotta 2007–08 koskevasta tilastosta (taulukko 2). Kauppinen (2009) mukaan saadun musiikinopetuksen vuosiviikkotuntimäärä oli 1.–6. luokilla 8,6 vvh ja 7.–9. luokilla 1,2 vvh. Valinnaisia tunteja annettiin musiikissa keskimäärin 2,8 vvh. Musiikki jäi siten tuntimäärässä jälkeen kuvataiteista ja käsityöistä valinnaisten tuntien lisäämisen jälkeenkin. (Kauppinen 2009.)

Taulukosta 2. näkee, että taide- ja taitoaineille ehdotettuja lisätunteja ollaan suuntaamassa liikuntaan ja uuteen kiistanalaiseen oppiaineeseen, draamaan, kuvataiteen kustannuksella.

VALINNAISAINEIDEN VALINNAT

Koska suuri osa taito- ja taideaineiden opetuksesta – erityisesti yläkoulussa, mutta jatkossa mahdollisesti jopa alakoulussakin – on valinnaisuuden varassa, kiinnostaa selvittää, mitä valinnaisaineita oppilaat

Taulukko 2. Taide- ja taitoaineiden lukuvuonna 2007–2008 toteutuneet tuntimäärät valinnaisten tuntien lisäämisen jälkeen (Kauppinen 2009). Vertailuna esitetty tuntijakouudistuksessa ehdotetut yhteiset tunnit (OPM2010c).

	Musiikki	Kuvataide	Käsityö	Draama	Liikunta
Ehdotus 2010: yhteiset tunnit	7	7	11	3	22
Yhteiset tunnit 2007-2008	7	8	11		18
Valinnaiset tunnit 2007-2008	2,8	4,2	3,5		0,7
Yhteensä tunnit 2007-2008	9,8	12,2	14,5		18,7

valitsevat. Se tarkoittaa käytännössä: kuinka oppilaat päättävät eri aineopettajien työvelvollisuudesta? Jorma Kuusela (2009) on tutkinut taito- ja taideaineiden valintoja perusopetuksessa 2000-luvulla. Selvityksen mukaan vuonna 2004 kouluissa käyttöön otettu uusi opetussuunnitelma aiheutti notkahduksen taideaineiden valinnoissa, mutta valintojen määrä nousi sittemmin uudistusta edeltäneelle tasolle. Vuonna 2009 peruskoulun päättäneestä ikäluokasta (9. lk.) noin 17 % ei valinnut lainkaan valinnaista taito- tai taideainetta. Samaisena vuonna 9. luokan tytöistä 27 % ja pojista 16 % opiskeli valinnaista musiikkia. Kuvataiteen valinnaisia kursseja valitsi 9. luokalla 42 % tytöistä ja 18 % pojista; käsityötä 37 % tytöistä ja 56 % pojista; sekä liikuntaa 23 % tytöistä ja 42 % pojista. (Kuusela 2009, 7–11, 24.) Huomattavaa on, että pojat eivät valitse juurikaan taideaineita (16% musiikkia, 18 % kuvataidetta), vaan mieluummin liikuntaa (42 %) ja käsityötä (56 %). Koulumenestys – tai sen puute – on Kuuselan (2009) mukaan yhteydessä valinnaisten aineiden valintoihin. Oppilaat, joilla on heikko kaikkien aineiden keskiarvo, ovat valinneet taito- ja taideaineita runsaasti lukuaineiden vastapainoksi. Menestyvillä oppilailta taito- ja taideaineet kilpailevat valinnaisuudessa kielten opintojen kanssa (Kuusela 2009, 12–14, 16–22).

Musiikkia valitaan siis Kuuselan (2009) mukaan taito- ja taideaineista kaikkein vähiten, mikä on tuttu ongelma muuallakin: Englannissa musiikkia valitaan pakollisten tuntien päättyessä vielä vähemmän (Lamont 2001). Maantieteellisesti tarkasteltuna musiikkia valitaan vähiten Oulun läänissä ja maaseutumaisissa kunnissa, enem-

män kaupungeissa sekä Itä- ja Etelä-Suomen läänissä, joista jälkimmäisessä taito- ja taideaineita valitaan kuitenkin yleisesti vähiten koko maassa (Kuusela 2009). Musiikin valinnaisuuden suosimisella ja suosimattomuudella voi epäillä olevan yhteys opettajien saatavuuteen ja kelpoisuuksiin, mutta Kuuselan selvitys ei pyri maantieteellisyyttä selittämään.

Kuuselan (2009) raporttoimien valinnaisaineiden valintojen perustella näyttää siltä, että musiikki sijoittuu taito- ja taideaineiden parissa lähemmäksi liikuntaa kuin toista taideainetta, kuvataidetta, joka näyttäisi olevan käsityön pari. Musiikki oli poikkeuksellinen valinnaisaine, koska se kasvatti suosiotaan tyttöjen valitsemana oppiaineena koko 2000-luvun (Kuusela 2009). Tytöt valitsevat useammin musiikin ja pojat liikunnan, mutta samankaltaisia piirteitäkin on. Sekä liikunnan- että musiikintunneille hakeutuvilla on useimmiten hyvä arvosana oppiaineen kaikille yhteisestä opetuksesta. Tyttöjen suosiman kuvataiteen ja poikien suosiman käsityön osalta vastaavaa suhdetta ei ole. (Kuusela 2009.) Miksi musiikkia valitaan taito- ja taideaineista kaikkein vähiten? Voiko selitys olla siinä, että musiikki asettaa oppilaille monenlaisia vaatimuksia, joissa toisaalta synnynnäisillä kyvyillä mutta myös harjoittelun myötä hankituilla, kumuloiduilla taidoilla selvitään tunnilla vaadittavista suorituksista. Musiikki on nuorille tärkeä elämänsisältö, mutta he eivät välttämättä koe tarvitsevansa musiikinopetusta tai koulun musiikintunteja tyydyttääkseen musiikillista nälkäänsä (ks. Campbell ym. 2007).

TUNTIJAKOEHDOTUKSEN VAIKUTUKSET

Uusi tuntijakoehdotus (OPM 2010c) lisäsi taideaineita luokille 3.–6. Tämä on hyvä asia lasten kannalta. Aineenopettajien työllisyyden kannalta olisivat yläkouluun sijoitetut pakolliset tunnit tuoneet varmempaa leipää, mikä on aktivoinut taideaineiden opettajien painostusryhmiä kommentoimaan ehdotusta. Monessa yhteydessä on myös kiinnitetty huomiota taideaineiden heikkoon tilanteeseen luokanopettajien (ja lastentarhanopettajien) koulutuksessa (mm. OPM 2010a). Tämä nähtävissä oleva muutos kannustaisi koulutuksen järjestäjiä lisäämään taideaineita luokanopettajakoulutuksessa tai muokkaamaan aineenopettajien koulutusta enemmän alakoulun opetukseen valmentavaksi. Opetusmateriaalin ja menetelmien suhteen tämä olisi suuri muutos.

Toinen muutos, jonka tuntijakoehdotus toteutuessaan toisi, olisi se, että poikien tulisi yläkoulussa valita nykyistä enemmän taideaineita. Liikunnan siirtyminen pois taito- ja taideaineiden ryhmästä vaikuttaa siihen, että taide ja käsityö -ryhmässä on kolme taideainetta ja käsityö. Näistä on vuosiluokilla 8–9 valittava kaksi oppiainetta, joita opiskellaan vähintään 6 vuosiviikkotuntia. Pojat, jotka ennen ovat valinneet liikunnan ja käsityön, joutuvat nyt valitsemaan ainakin yhden taideaineen käsityön rinnalle. Muutos kuulostaa tervetulleelta ajatellen poikien maailmankuvan kehittymistä.

Kritiikkiä esittäneiden (OPM 2010b) näkökulmista voidaan löytää kaksi puolta: sisällöllinen ja opettajien työllisyyttä koskeva. Suomen rehtorit ry, Luokanopettajaliitto, Suomen erityiskasvatuksen liitto ja Taiteen perusopetusliitto kiinnittivät huomiota ajan puutteeseen (eli ei ole aikaa kaksoistuntien pitämiseen), jolloin välineistöä ei ehdi korjata pois, eikä aika riitä opetus suunnitelman toteuttamiseen. Ne epäilivät valinnaisuuden tuovan alueellista epätasa-arvoa ja kritisoivat draaman tuomista uutena oppiaineena, joka vain syö muiden taideaineiden tunteja. Koulujen musiikin-

opettajat ry, OAJ ja Sibelius-Akatemia puolestaan moittivat opettajan aseman heikentämistä ja taito- ja taideaineiden lisätuntien valumista liikunnalle ja draamalle. Myös musiikkiluokkatoiminnan toteuttamisedellytyksiä tulevaisuudessa epäiltiin.

Lausuntokierros päättyi 3.9.2010, mutta mielipiteitä on kuultu sen jälkeenkin. Opetusministeriölle 22.10.2010 adressin jättäneiden taidekasvatukseen n. 30 professorin mukaan opetuksen painottuminen alakouluun vaarantaa taideaineiden opetuksen kokonaisuutena, sillä koulutetut ja pätevät opettajat toimivat pääsääntöisesti yläkouluissa (uutisoimintu Helsingin Sanomat ja YLE 22.10.2010, alkuperäistä lähdeä ei tiedossa).

Draama-oppiaineen päätyminen pakollisten oppituntien joukkoon herättää kysymyksen, kuinka mielekäästä ja aikaavievää uuden oppiaineen opettajakunnan kouluttaminen muutamaa draamatuntia varten on. Kuten musiikinopettajien kelpoisuustilanteesta voidaan ennustaa – kelpoisuutta vailla on 20,9 % musiikinopettajista (Kumpulainen 2009), ei pienillä tuntimäärillä synny oppiaineeseen virkoja, mikä johtaa osa-aikaisten ja epäkelvoisten opettajien palkkaamiseen erityisesti, mitä kauemmas koulutusasteesta siirrytään.

Mikäli taideaineissa säilytetään valinnaisuuden periaate kaikille yhteisen opetukseen painostamisen sijaan, taideaineet käsitetään vain osaville tarkoitettuina tunteina, jolloin vain jo vapaa-ajallaankin harrastavat valitsevat niitä. Lamont (2001) on Englannissa tutkinut, että kun tällaista jalkoa ei koulussa synny, myös aloittelevat musiikintekijät luovat itselleen musiikillista identiteettiä.

LOPUKSI

Hallitus jätti iltakoulussaan 27.10.2010 peruskoulun tuntikehyssuunnitelman pöydälle. Usiksi oppiaineiksi ehdotettujen draaman ja etiikan (joista jälkimmäisestä opetusministeri oli jo valmis luopumaan) saama vastustus ja se, että taideaineiden aseman ei oltu nähty uudistuksessa riittävästi paranevan ovat olleet yhteiskunnal-

lisen keskustelun aiheena ehdotuksen julkaisemisesta lähtien. Myöskin kielten opetuksen valinnaisuuden järjestämisestä aiheutuvat kustannukset ovat herättäneet kuntapäätäjien huomion.

Lopulta 16.12.2010 hallitus luopui koko tuntijakouudistuksesta. Hylkäysilmoituksessa kokoomuslainen opetusministeri syytti Keskustapuoluetta uudistuksen kaatamisesta, eikä ilmaissut, että riidan olisi aiheuttanut jokin sisällöllinen yksityiskohta, kuten taideaineet tai kieliohjelma. Ministeriön sivulla lukee lakonisesti: ”Uudistusta ei viedä eteenpäin tällä hallituskaudella.” Jää nähtäväksi, kuinka peruskoulu-uudistus etenee uuden hallituksen työskentelyssä. ■

LÄHTEET

Campbell, Patricia S., Connell, C. & Beegle, A. 2007. Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of research in music education* 55, 3, 220–236.

Helsingin Sanomat. 2010. <http://www.hs.fi/kulttuuri/artikkeli/Taideprofessorit+haukkuvat+peruskoulun+uudistusaikheet/1135261094460>.

Kartovaara, E. 2009. Opetuksen järjestäjien ja rehtorien näkemyksiä ja kokemuksia perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistuksesta. Opetushallitus.

Kauppinen, E. 2009. Musiikki perusopetuksen oppiaineena. Esitelmä OPH:lle 18.11.2009.

Kumpulainen, T. 2009. Opettajat Suomessa 2008. OPH. Tampere: Esa Print Oy.

Kuusela, J. 2009. Selvitys taide- ja taitoaineiden opiskelutuntimääristä perusopetuksessa. OPH.

Lamont, A. 2001. The effects of participating in musical activities. November 2001. [http://www.keele.ac.uk/research/lcs/membership/docs/Music activities report.pdf](http://www.keele.ac.uk/research/lcs/membership/docs/Music%20activities%20report.pdf) (Luettu 30.9.2008).

OPM. 2010a. Kulttuuri - tulevaisuuden voima. Toimikunnan ehdotus selonteoksi kulttuurin tulevaisuudesta. Opetusministeriön julkaisuja 2010:10. Helsinki: Yliopistopaino.

OPM. 2010b. Tuntijako-ehdotukseen pyydetty viralliset lausunnot. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/tuntijako/liitteet/Tuntijako_yhteenvedo_2409.pdf. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/tuntijako/liitteet/Tuntijako_yhteenvedo_2409.pdf.

OPM. 2010c. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf?lang=fi>

Sami Alanne

”Tieto on tehty kyynelistä” –

Tietämisen luonne tulkinnallisena prosessina musiikkipsykoterapian tutkimuksessa kidutettujen kuntoutuksessa

LECTIO PRAECURSORIA 23.10.2010

Sami Alanne. 2010. *Music Psychotherapy with Refugee Survivors of Torture. Interpretations of Three Clinical Case Studies*. Sibelius-Akatemia, *Studia Musica* 44. Musiikkikasvatuksen osasto. Väitöskirja, 245 sivua.

SILLEEN JÄTTÄMINEN JA KÄSITTEIDEN
MÄÄRITTELEMÄTTÖMYYS

A
j
a
n
k
o
h
t
a
i
s
t
a

A
c
t
u
a
i

Tutkimukseni ohjaavana asenteena ja eräänä peruslähtökohtana on ollut filosofi Martin Heideggerin (1959/2002) myöhäistuotannossa esittelemä käsite *silleen jättäminen* (Gelassenheit). Heidegger ei määrittele tarkasti, siten kuin tieteessä käsitteen määrittelystä opetetaan, mitä hän silleen jättämisellä tarkoittaa. Hän kuvaa, miten kärsivällisesti odottamalla ilmiöt näyttävät tutkijalle sellaisena kuin ne ovat itsessään. Aiemmassa hermeneuttisen fenomenologian monumentaalisissa teoksessa *Oleminen ja aika* hän kehotti tutkijaa menemään ”asioihin itseensä”, opettajansa Edmund Husserlin mukaisesti (Heidegger, 1927/2000, §7, 58). Heideggerin fenomenologian tavoitteena oli ”saattaa nähtäväksi itsestään lähtien se, mikä näyttyy niin kuin se itsessään näyttyy” (s. 58). Silleen jättämisessä Heidegger tarkastelee fenomenologista sulkeistamista uudesta näkökulmasta, jota hän kuvaa kirjoituksessaan *Peltoatiekeskustelu* (Heidegger 1959/2002). Siinä kolme henkilöä kävelee keskustellen tietä pitkin pois sivilisaatiosta, valmiiden konstruktioiden ja mallien maailmasta luontoon. Matkan kestäessä, illan hämärtyessä, keskustelun myötä

heidän ympärillään oleva tienoo (Gegend) alkaa näkyä toisessa valossa ja puhutella heitä toisella tavoin. Heidegger puhuu ”avoimuudesta salaisuudelle”, mysteerille, silleen jättämisen ohella, jota tutkija tarvitsee, koska se, mikä avautuu meille olemisessa samanaikaisesti piiloutuu meiltä. (Ibid., 26–27.)

Tutkimuksessani silleen jättäminen ei ole ollut ainoastaan tutkijan menetelmä, vaan myös perustavanlaatuinen asenne koko tutkimusprosessin ajan. Käytännössä se on tarkoittanut, että jotkin käsittelemäni asiat ja tutkimusmateriaali jäävät avoimeksi niin minulle kuin lukijalle. Niitä ei voi määrittellä täysin etukäteen tai päättää myöskään jälkikäteen. Silleen jättäminen merkitsee Heideggerin (1959/2002) mukaan mietiskelevää pohdintaa ilman laskelmoivaa, analysoivaa ja etukäteen tulkitsevaa asennetta ilmiöiden ja olevaisen luonteesta. Hermeneuttinen fenomenologia kysyy myös, miten maailma puhuttelee meitä itsessään, jos tutkija antaa sille tilan, ajan ja paikan koskettaa itseään, jolloin ilmiön on mahdollista näyttäytyä itsestään käsin, omassa maaperässään, ilman että se määritellään tai diagnosoidaan etukäteen. Maailma ei myöskään avaudu loputtomalla määrittelyllä, jossa tutkijaketun vaarana on päätyä jahaamaan omaa häntäänsä määrittelemällä määritteen määrite tai määrittelemällä merkityksen merkitys käsitteensä.

Musiikkia ei esimerkiksi tarvitse sitä ymmärtääkseen määritellä, sitä soitetaan tai kuunnellaan. Sanoin ilmaistua asiaa ja sen merkitystä ei tarvitse määritellä, asiat puhutaan, kerrotaan ja kirjoitetaan. Luonnon maisemaa katsellaan, kuunnellaan, aistitaan, ei määritellä. Laskelmoiva ajattelu ei välttämättä tavoita luonnon kauneutta, hiljaisuuden tuomaa rauhaa, vaan erottaakseen puron kauniin solinan kuuntelemiseen täytyy virittäytyä. Laskelmoiva analysointi pohtii, miten tätä tilaa voisi hyödyntää ja rakentaa uutta, siten että siitä saisi esimerkiksi paljon rahaa. Tutkija elää sisällä tällaisessa hyödyntävässä maailmassa, joka on täynnä tieteen käsitteitä ja ohjauvia sääntöjä tai vaikkapa uskonnon ja politiikan määrittelemiä lakeja ja opetussuunnitelmia. Ne voivat olla statistiikkaa ja yleistettyä tietoa, joita hallitukset ja muut instituutiot käyttävät työkaluinaan tai oikeutuksinaan vallankäytölleen. Toisaalta monenlainen säätely, kontrollointi, hallinnointi, hyväksikäyttäminen, pakottaminen ovat tapa jolla maailma avautuu tutkijalle ristiriitaisuudessaan. Laskelmoiva ajattelu tutkimuksessa voi siis tarkoittaa myös niin sanottua laadullista tutkimusta, jota on pidetty määrällisen tutkimuksen vastakohdaksi, kun sen paremminkin pitäisi olla tämän tutkimuksen valossa sen eräänlainen ”vastakappale”: Ilmiöt näyttävät saavan samankaltaisia ja samansuuntaisia tulkinnoita riippumatta siitä tarkastellaanko ilmiöitä laadullisesta tai määrällisestä näkökulmasta. Ne näyttävät myös voivan täydentää syntyynyttä tietoa.

ITSEKOETTELEUVUUS JA HERMENEUTTINEN KEHÄ TUTKIMUSOTTEINA

Täytyy kuitenkin muistaa hermeneuttisen fenomenologian *käytännöllistämässä*, jota sanaa olen käyttänyt operationalisoimisen tai käsitteellistämisen sijaan tämän tutkimuksen kliinisten tutkimusmenetelmien valinnassa, koskien myös laadullista tutkimusta, kuten mitä tahansa tutkimusta, että tiede itse asiassa manipuloi ilmiöitä ja elämää itsessään tietämisen avulla. Tällä tar-

koitan sitä tapaa, jolla tiede tulkitsee, käsitteellistää, havainnollistaa, mallintaa, kategorisoi määritelmien avulla ja laittaa maailman siisteihin laatikoihin. Nämä laatikot, tai voisiko puhua myös rakennuspaikoista, voidaan taas kuljettaa toisiin paikkoihin, joissa ne voidaan uudelleen pysyttää ja koota. Luonto itsessään harvoin on säännöllisen suorakulmainen tai pyöreä, vaan pikemminkin pyrkii rönsyilemään monimuotoisesti, kuten myös asiat ja ilmiöt itsessään.

Olen omassa tutkimuksessani ajatellut, että tutkimukseni sisällä oleva hermeneuttinen kehä on sisältänyt monta ymmärryksen ja tietämisen tulkinnallista kerrosta. Tässä hermeneuttisessa kehässä ajatelen olevan kolme muotoa tai vaikkapa kiertävää kehää ytimen ympärillä, joka on elämä itsessään, tutkijan lihassa ja veressä oleva kokemus- ja elämysmaailma, jota työhöni vaikuttaneet fenomenologit Husserl (1970/2002), Gadamer (2004), Merleau-Ponty (1945/1994), Henry (1990/2008; 1999) ja Rauhala (2009) painottavat. Nämä kolme muotoa tutkijan tutkimuksessa ovat

- 1) silleen jättäminen, mikä merkitsee kärsivällisesti odottamista;
- 2) pidättäytymistä ”jo ennakolta tiedetystä”;
- 3) itsekoettelevuus, mikä tarkoittaa tutkijan sisäisen kokemusmaailman tarkastelua (Klemola, 2004, 69–70).

Ne ovat olleet myös osa tutkimusilmiöiden jatkuvaa ja samanaikaista fenomenologista sulkeistamista tutkimuksessani, jossa olen antanut itseni olla tilassa, jossa en tiedä tai tiedä vielä, ja olen pidättäytynyt tietoisesti ennakkokäsityksistä tutkittavista ilmiöistä ja niiden laaduista (ks. Gadamer, 2004, 38–39). Tämä on voinut olla joskus tietoista, joskus melko tiedostamatonta, mutta samanaikaisesti sisältänyt intuitiivisen tunteen tiedosta, että olen menossa oikeaan suuntaan. Nämä tasot edustavat tutkijan ”elävää mieltä” tutkimusprosessissa, jossa olen jatkuvasti työskentänyt ajatuksiani ja kokemuksiani kahden

kokemusmaailman, tutkijaterapeutin ja potilaan, välillä. Olen hermeneuttisesti lukenut kidutettujen musiikkipsykoterapiaan liittyviä tilanteita ja näihin monesta näkökulmasta kytkeytyviä merkityksiä. Tutkijan, terapeutin, tutkittavan ja potilaan kokemukset ovat yksilöllisiä, tutkittaessa niitä hermeneuttisen fenomenologian tai psykoanalyttisen kliinisen teorian avulla, syntynyt tieto on tulkinnallista. Myös terapeutina olen joutunut tarkastelemaan omaa kokemusmaailmaani suhteessa minun ja potilaiden väliseen tunteidensiirtoon, transferenssiin, ja tutkinut omia vastatunteitani liittyen hoitosuhteisiin.

MERKITYKSEN LUONTEESTA

Heideggerin (1927/2000) mukaan subjekti ja objekti eivät ole erotettavissa kokemuksessa tietämisestä, vaan molemmat vaikuttavat toisiinsa. Näin syntynyt tieto on aina intersubjektiiivista, välillistä, suhteessa toisen yksilön kokemusmaailmaan. Silleen jättämisessä, kuten myös käsillä olevan empirisen tutkimuksen osalta, tietämisen rajat tulevat väistämättäkin vastaan oman aineistoni valossa ja jotain jää avoimeksi tai hämärän peittoon. Tutkijan on kuunneltava ja virittäydyttävä itse aineistoon ja hyväksyttävä myös se, että kaikkea ei voi sen avulla tavoittaa, tietää tai määrittellä ja joka salaisuutta ei voi avata, vaikka haluaisi. Toiseudessa, liittyen luontoon tai vaikkapa musiikkiin yksilön kokemus- ja elämysmaailmassa, jää paljon arvoitukseksi, ulottumattomiin. Siinä ihminen omassa kokemusmaailmassaan ja ikuisessa erillisyydessään, kuten myös tiede, joutuu usein tyytymään yrityksiin ymmärtää ja tietää olettamuksien ja uskomusten avulla.

Toisaalta, merkitys, kuten musiikillinen elämys, kidutetun kärsimys, tuska, kipu, voivat olla aivan edessämme, jos olemme valmiita ottamaan sen vastaan. Michel Henryn (1999) mukaan elämä paljastaa itsensä “tavalla, jolla se puhuu” (s. 353). Hän viittaa *elämän puheeseen* filosofiansaan, millä hän tarkoittaa esimerkiksi sitä, miten tiedämme, miltä kipu tuntuu, koska

olemme itse kokeneet kipua. Maailma puhuttelee meitä salaa elämyksien myötä musiikin soivissa äänissä, harmonioissa, rytmeissä, kuten myös maalauksen viivat, värit, puhdas ilmaisuus saavat voimansa elävästä kokemuksesta. Näin ollen katsoessamme kärsivää silmiin tiedämme asian merkityksen, ilman että kidutuksen uhri sanoo, “koen tuskaa”, mikä vain kielen tasolla merkitsee sen. Samoin voimme itsekoettelevuuden (pathos) avulla tavoittaa samasta katseesta ehkä myös merkityksen “minulle on tehty paha” tai “minulle on tehty väärin”. Nähdessämme pomppivan, hymyillen leikkivän lapsen, joka kuuntelee musiikkia, tiedämme sanomattakin, mitä merkitsee “olla onnellinen”. Suhteessa omaan abstraktiin kokemusmaailmaan tieto on tehty kyynelistä, ei niinkään kielen ilmauksista, sillä kieli manifestoi merkityksen ja pyrkii jopa etäännyttämään kokemuksen. Kielen avulla ilmiöt, asiat, inhimillinen kokemusmaailma, voidaan objektivoida neutraaleiksi “kohteiksi”, “operaatioiksi”, “interventioiksi”, joissa voidaan esimerkiksi “prosesoida”, “ulkoistaa”, “poistaa”, “tuottaa”, “analysoida” tai “käyttää hyödyksi”. Toisaalta myös puhe ja kieli, niiden vivah-teikkuus, äänenpainot, rauhallisuus, voimakkuus, lämpö voivat kertoa enemmän kuin itse sanat vaikkapa rakkaudesta, joiden avulla tutkija voi päätellä ja tulkita potilaan kokemuksen sisällön.

MUSIIKIN MERKITYS KIDUTETULLE OSANA KUNTOUTUSTA

Minulle itselleni tämä tutkimus on ollut pitkä matka ja tuulinen tie, jonka aikana olen joutunut kärsivällisesti odottamaan hakemalla lisää tietoa ja virittäytymällä empaattisesti tutkimusaiheeseeni ja ennen kaikkea potilaisiini. Elämä on näyttäytynyt minulle sen aikana ristiriitaisessa valossa, miten yleensä positiiviseksi koettua musiikkia on voitu käyttää väkivallan, kidutuksen ja pettämisen välineenä systemaattisesti. Valitettavasti en puhu nyt ainoastaan ihmiskunnan historiasta tai sen lähimenneisyydestä tässä yhteydessä, en

myöskään kidutuksen osalta. Musiikkia ja ääniä käytetään yhä edelleen modernissa sodankäynnissä vihollisen pelottamiseksi ja lamauttamiseksi. Korvia pauhaavaa musiikki ja äänet ovat osa kuulustelijoiden moderneja painostusmenetelmiä, joissa fyysiset väkivallan jäljet, kuten arvet todisteina, pyritään välttämään. Kidutus kuitenkin pyrkii tuhoamaan persoonallisuuden ja identiteetin kokonaisvaltaisesti sekä ulottamaan vaikutuksensa pelon, häpeän, vainon tunteen ja lamautumisen muodossa yksilön ulkopuolelle. Tämä kidutuksen perheet ja suvut rikkova vaikutus tulee esiin kolmen tapaustutkimuksen valossa tutkimuksessani, kun perheen isä joutuu vaikkapa pakenemaan kotimaastaan. Pakolaisuus-ilmionä ja siihen liittyvät uhkat ja paineet heijastuvat väistämättä myös perheiden lapsiin ja heidän kokemusmaailmaansa. Siten kidutuksen tarkoitus ei usein varsinaisesti ole tiedon saanti, millä sen käytön oikeuksia saatetaan kuitenkin perustella poliittisesti.

Musiikki osana väkivaltaa, kidutusta ja manipulaatiota ei ole pelkästään kovaäänistä rockia, heavyä tai rappia. Se voi olla psykologisesti paljon ovelampaa, kuten vaikkapa viaton lastenlaulu I Love You Barney the Purple Dinosaur laulamana. Toisaalta eräissä islamistisissa maissa heavy rock tai punk on kiellettyä musiikkia edustaen sorretuille ja vainotuille toisina ajattelijoina vapautta ja toivoa paremmasta. Diktaattorien hyväksymä musiikki voi olla isänmaallisia kansanlauluja tai marsseja, joita saatetaan soittaa vankiloissa ja leireillä, jotta vangit eivät voisi esimerkiksi keskustella keskenään. Kaunista klassista musiikkia soitettiin pettämistarkoituksessa rauhoittaakseen keskitysleirille saapuvia vankeja, muutamia esimerkkejä mainitakseni musiikin manipulatiivisesta käytöstä. Tämä asettaa haasteita musiikkiterapeutin työlle lähestyvä traumatisoitunutta potilasta musiikin keinoin, koska ei voi etukäteen tietää, millainen musiikki herättää traumaattisia muistoja tai kokemuksia mieleen. Musiikkiterapeutin yksi tavoite työssä kidutetun, traumatisoituneen pakolaisen kanssa voi olla nimenomaan palaut-

taa kyky nauttia tutusta musiikista inhimillisenä kokemuksena.

Kolmen tapaustutkimukseni valossa kidutettujen musiikkipsykoterapia lisäsi potilaiden tietoisuutta traumaistaan. Musiikki vaikutti liittyvän pääasiallisesti positiivisiin mielikuviiin ja mielihyvän kokemuksiin terapiassa. Terapiassa työstiin musiikin kuuntelun, keskustelun ja mielikuvatyöskentelyn avulla potilaiden traumatisoitumiseen liittyviä oireita, kuten epäluuloisuutta, ahdistuneisuutta, masennusta, pelkoja, psykoottisia oireita ja vaikeutta keskittyä. Myös kulttuurillisia eroja sekä turvapaikan hakemiseen ja pakolaisuuteen liittyvät asioita käsiteltiin musiikkiterapiassa. Näihin asioihin liittyvät ongelmat näyttivät vaikeuttavan kuntoutusta ja jopa altistavan lisätraumatisoitumisen vaaralle. Musiikista oli potilaille apua rauhoittumisessa ja rentoutumisessa, jota he käyttivät myös itsehoitona kotona. Lisäksi musiikkipsykoterapialla vaikutti erityisesti olevan positiivista vaikutusta sanallistamisen sekä tunteiden ilmaisemisen ja säätelyn kannalta. Yksilöllisen kliinisen arvion perusteella ja seuranta-kyselyjen mukaan, joita sekä musiikkiterapiaa saaneet kolme henkilöä että kaksi vertailtavaa henkilöä täyttivät ennen terapian aloittamista, puolivuotta terapian aloittamisesta, terapian jälkeen ja puolivuotta terapian päättymisestä, musiikkipsykoterapiaa saaneet hyötyivät hoidoistaan ja he ilmaisivat tyytyväisyytensä siihen. Tämän tutkimuksen kahden vuoden kuntoutusseurannan mukaan kaikki tutkimukseen osallistuneet kidutuksen uhrin (N=5), kolme musiikkiterapiassa ollutta miestä, jotka olivat Keski-Afrikasta, Etelä-Aasiasta ja Keski-Idästä sekä kaksi muuta parasta mahdollista hoitoa saanutta miestä Keski-Afrikasta ja Itä-Euroopasta, jotka saivat esimerkiksi sanallista psykoterapiaa ja fysioterapiaa, hyötyivät pitkäaikaisesta ja kokonaisvaltaisesta kuntoutuksestaan. ■

LÄHTEET

Gadamer, H.-G. 2004. Hermeneutiikka. Tampere: Vastapaino.

Heidegger, M. 1927/2000. Oleminen ja aika. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.

Heidegger, M. 1959/2002. Silleen jättäminen. niin & näin -lehden filosofinen julkaisusarja. Tampere: 23°45.

Henry, M. 1990/2008. Material Phenomenology. New York: Fordham University Press.

Henry, M. 1999. Material Phenomenology and Language (Or, Pathos and Language). Käänt. Lawlor, L. Continental Philosophy Review 32, 343–365.

Husserl, E. 1970/2002. The Way into Phenomenological Transcendental Philosophy by Inquiring Back from the Pregiven Life-world. Teoksessa Moran, D. & Mooney, T. (toim.), The Phenomenology Reader. London-New York: Routledge, 151–174.

Klemola, T. 2004. Taidon filosofia – filosofian taito. Tampere: Tampere University Press.

Rauhala, L. 2009. Henkinen ihminen. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Even Ruud

To The Sibelius Academy

Statement concerning Sami Alanne: Music Psychotherapy with Refugee Survivors of Torture. Interpretations of Three Clinical Case Studies

DELIVERED BY THE OPPONENT PROFESSOR EVEN RUUD UPON THE PUBLIC DEBATE AND EXAMINATION OF THE DISSERTATION ON SATURDAY OCTOBER 23, 2010.

The introduction broadly lays out the theoretical and methodological grounds for the dissertation. I find this introduction to have many perspectives, to be balanced and a proof of a scholarly informed researcher. He presents himself at a doctorate level. I also find this overview of music therapy approaches very convincing—Alanne seems to know the field, its history and many models.

After some basic and necessary information about torture and torture methods, Sami Alanne gives a detailed literature overview of the use of music as torture, in violence and manipulation. This excursion into recent musicological research is excellently contextualized within this study, and there are throughout the dissertation many examples of how this knowledge is highly

relevant for his study and for music therapy in general. This part also makes up for other possible musicological discourses, which would have been relevant to his work. I find especially interesting his discussions about the danger of using music from the cultural background of the refugees since it may be infused with bad memories and traumas. His un-dogmatic and pragmatic approach to the choice of music in therapy makes sense.

Alanne also seems to be well read into the recent development of psychoanalytic theory and its application in the field of musical communication and therapy.

The chapter on hermeneutic phenomenology is a well-founded basis for Alanne's qualitative approach. His ontological position concerning "man" is clearly outlined. His hermeneutic position also has consequences for his understanding of meaning aspects of music, i.e. how in-

terpretation/situation must be considered when meaning aspects of music are discussed. Here we could have seen a more fully discussion of universalism or cross-cultural decoding of emotions. Alanne seems to have few sources for this discussion, although this is a rather important topic in the anthropology of music.

The research questions seem to be in accordance with his study. Alanne also has good insight into the nature of qualitative research, and with the full scale of his research, ranging from pilot studies, field work, tests, audio recordings, transcriptions and factor analysis he surely has made the most out of his cases. I have no objections to his use of statistics to his qualitative study. I see this merely as a way of ordering his data, to get a clearer picture. It also seems to give some credits in relation to the EBT discussion.

The three case studies are condensed and give the necessary evidence to experience clients as real persons. It also gives us a picture of the actual music therapy practice. Alanne has chosen not to comment much upon the music examples. It could perhaps been an idea to at least a few times comment upon the music, and give a brief description of the music. There is often a long list of musical pieces fol-

lowing a brief transcript, and there is no attempt to see or analyze any correspondence between the music and the transcripts—except of course for the lyrics. Alanne has not stated this as one of his research questions—in this sense he has avoided some of the difficult musicological questions connected to music psychotherapy—to study possible correspondences between music and image. I would also have liked to see more reflection about the way he is verbally intervening – which is a rather important topic in the literature on GIM.

The level of reflexivity is quite good all through the dissertation and there are a lot of discussions and binding together of theory, research method and practice.

The opponent, Even Ruud, find this dissertation and the following defence sufficient to meet the requirements for a doctoral dissertation in music therapy. I regard this particular research as a valuable addition to the field of music therapy and a very important contribution to our knowledge about how to use music for refugee survivors of torture. ■

Even Ruud, professor dr. philos. Department of musicology, University of Oslo, Norwegian Academy of Music

Recension

Sernhede, O. & Söderman, J. (2011)

Planet Hiphop. Om hiphop som folkbildning och social mobilisering.

Malmö: Liber AB

VAD KAN VI LÄRA OSS AV HIPHOP?

Mitt första intryck av denna bok hade ett stänk av misstänksamhet. Jag undrade om boken lyckas förmedla fenomenet hiphop till den oinvigde – till en som, i likhet med mig, har lite kontaktytor med denna genre. Dessutom funderade jag om det går att binda ihop hiphop med pedagogikbegreppet utan att detta bröllop känns arrangerat. Men mina tvivel visade sig obefogade.

Redan i bokens inledande betraktelse anges tonen för boken. Adam Tensta, en svensk hiphopartist, skriver att på "precis samma sätt som punken blev vingarna för föregående generations utanförskap och frustration", så blev hiphop hans vingar (s. 6). Vid samma tider råkar jag också läsa om Adam Tensta i en dagstidning. Hans karriär kan lika mycket betraktas i ljuset av ett "socialprojekt" som ett musikaliskt projekt där förorten och dess sociala förhållanden är drivkraften i hans musik.^[1] Då världens största skivbolag för hiphop (*Interscope*) för några år sedan erbjöd honom kontrakt tackade han nej, han ville behålla sin musik i egna händer. Detta är en signifikant gest. När hiphop kommersialiseras och berövas sitt sociala ursprung förtunnas budskapet. Möjligheterna till social transformation kringskärs och avväpnas.

HIPHOP SOM SOCIAL MOBILISERING

Att se hiphop i ljuset av en social mobilisering fortsätter egentligen på den väg den brittiska sociologen Paul Willis utstakade när han forskade i hur engelska arbetarungdomar reproducerar arbetarklassvärde-

ringar.^[2] Willis fann att ungdomarnas strategier att motarbeta skolan och skolkulturen stängde in dem i ett snävt kulturellt fält som, i sin tur, gjorde det omöjligt att orientera sig mot andra framtidsyrken än traditionella arbetarklassysslor.

Det finns kontaktytor mellan bokens approach till hiphop och Willis' klassiska studie. Till bokens argumentation hör visserligen att arbetarklassen idag, i motsats till de brittiska ungdomarna på 70-talet, inte längre framträder som en enhetlig rörelse med gemensamma värderingar. Den 'moderna arbetarklassen' består allt som oftast av invandrare som, av en eller annan orsak, jobbar med sådant medelklassen inte längre vill ägna sig åt. De är förpassade till samhällets mera perifera och lågavlönade sysslor. Rent fysiskt är de koncentrerade till förorter i utkanten av större städer, något som kan liknas vid "moderna reservat där tredje världen gör sig påmind mitt i den första världen" (s. 103). Den moderna hiphopkulturen kan därför ses som ett uttryck som emanerar från förstadskulturen. Texterna i hiphopmusiken präglas ofta av upplevelsen av diskriminerande förhållanden och stigmatisering, av att man betraktas som en andra klassens medborgare.

Inte heller skolan utgör en fristad från denna segregering. Författarna skriver att den stämpling av förorten som drabbar dess människor också kommer "att kontaminera skolan" (s. 110). Det syns i de markanta skillnaderna i skolprestationer mellan skolor i innerstaden och skolor i förstaden. Skolan kanske trots allt inte alltid jämnar ut existerande skillnader. Den kan också förstärka upplevelsen av "utanförskap".

Detta konstanta underläge, som förorten alltså befinner sig i, tenderar att skapa

motkulturer. Men man kan skilja mellan två olika typers motkulturer. Den ena handlar om ett aggressivt avståndstagande gentemot majoritetssamhället med dess värderingar och normer. Problemet med detta förhållningssätt är att det snarare 'stänger in' än befriar. Man stänger in sig, liksom Paul Willis brittiska arbetarklassungdomar, i förorten och motståndet förvandlas till slut till en tvångströja. Men som ett alternativ till detta lyfter Sernhede och Söderman fram en mera konstruktiv motkultur, som i boken exemplifieras av hiphopkollektivet *Filthy Dozen*. Här handlar det om "att de unga med utgångspunkt i sina kreativa förmågor – som kollektiv – måste knyta an till kanaler som kan föra dem närmare stadens och kulturens centrum" (s. 110), dvs. befria sig från förstadens stigmatisering.

HIPHOPPENS UTTRYCKSFORM

Vad står då hiphop för, rent konkret? Det visar sig att hiphop är ett slags övergripande begrepp, som innefattar flera olika verksamhetsformer: Rapmusikens ramar in berättelsen, bildkonsten målar i graffiti, dansens rörelser är breakdance och DJ:n håller musiken levande. Ett utmärkande drag är dessutom förmågan att ständigt assimilera nya impulser, beroende på plats, tid och rum: "Det är det som är hiphop, just blandningen av allt som finns, hiphop är flytande vatten ... den tränger in i allt och blandar sig med allt" (s. 89). Ett uttryck av detta *panta rei* ("allting flyter") kan skönjas i hiphopmusikens estetik, som bygger på sampling av redan inspelad, men väldigt olika stilar, musik.

Detta kan också ses i en bredare dimension än i ljuset av estetik. Ur ett vidare perspektiv kan man, som författarna påpekar, se hiphop som en slags motpol till den rigida identitetskultur där man gör en skarp avgränsning mellan ett "vi" och "de andra". Hiphopkulturen är både expansiv och multietnisk i den meningen att den "överskrider, omdefinierar och dekonstruerar de givna gränserna för ras och etnicitet" (s. 161). Hiphop är med andra

ord ett konkret uttryck för en modern identitetskultur där hybrida och sammansatta identiteter skapas och omformuleras.

Hiphop har också en egen utvecklingsberättelse. Den tar sin början i 1970-talets södra Bronx, New York, i en arbetar- och en invandrarkultur med rötterna i Afrika och Västindien och som levde rätt så isolerat från resten av New York. Ursprungligen var begreppet "hiphop" ett pejorativt laddat begrepp för att beteckna omvärldens ogillande av fenomenet, men småningom kom utövarna själva att anamma detta epitet. Expansionen av hiphop är oskiljaktig med framväxten av ett nytt sätt att spela upp musik på jättelika gatufester, med DJ:s, MC:s och rappare. Som författarna påpekar, har hiphop under åren kommit att betyda mycket för "marginaliserade människor världen över, vilket inte är så konstigt med tanke på att den uppstod just i 1970-talets socialt sargade Bronx" (s. 11).

Men i takt med att hiphoppen vuxit sig större så har den också kommit att assimileras till den gigantiska musikindustrin. Detta har förändrat den i grunden. Idag kan man skönja en spänning mellan underground (autentisk) och mainstream (kommersiell) hiphop. I den mera autentiska formen finns ett tydligt socialt patos i form av ett återkommande tema: att man "om och om igen återkommer ... till känslan av att inte vara önskvärd, att inte passa in" (s. 66). I den mera kommersiella approachen har man övergett ursprunget till förmån för en lättillgängligare variant. Detta har fört med sig att hiphop blivit en del av musikindustrins produkturval vilket innebär att ungdomarna idag blir "för lätt serverade själva hiphop-produkten vilket skymmer alternativen" (s. 135).

HIPHOP OCH PEDAGOGIK

I boken utgörs kittet mellan hiphop och pedagogik på ett smidigt sätt av den kritiska pedagogikens tradition. Det är en tradition som fokuserar på rättvisa och frihet. Inom denna tradition betonas man ofta individens möjligheter att handla, re-

flektera över och förändra sina livsvillkor. Först i andra hand kommer de tekniska och kunskapsmässiga färdigheter som (ofta) är kopplade till marknadsekonomins logik. Den kritiska pedagogikens tradition består idag av en polyfoni av röster: Paolo Freires emancipatoriska pedagogik motiveras av att försöka befria den undertryckta klassen från det strukturella våld som han såg genomsyra det latinamerikanska samhället, Peter McLarens kritiska pedagogik är som ett svar på det amerikanska (och kapitalistiska) samhällets klasskillnader eller bell hooks som talar om en frihetens pedagogik där lärarens viktigaste uppgift är att försöka bryta sönder våra styva och rigida kategoriserar av ras-, köns- och klassaspekter.

Jag vet att det finns många som tycker att den kritiska pedagogiken är alltför normativ. Själv ser jag den som en viktig rörelse i vår samtida demokrati. Pedagogik är nämligen ingen ingenjörskonst. Att se skolan endast i ljuset av en distributör av kunskaper som kräver organiserat ledarskap tenderar att bortse både från den sociala kontext som formulerar dessa "väsentliga kunskaper" liksom elevernas olika förutsättningar att tillägna sig dessa kunskaper. Den kritiska pedagogiken riktar blicken mot skolans skuggsidor – där skillnader kanske skapas och upprätthålls, där fördomar och orättvisor kanske legitimeras. Det kanske finns fanatiska falanger i denna rörelse, men om vi anser att perspektivet är överflödigt så kastar vi ohjälpligen ut barnet med badvattnet.

När det gäller hiphop så är bokens budskap att det inom rörelsen finns en potential för bemyndigande, i betydelsen *empowerment*. Vi skall ta hiphop på allvar, både som lärare och forskare. Ungdomskulturer utgör en slags seismograf för samhället i stort och vi kan lära oss av att kunna avläsa utvecklingstendenser i vår samtid, genom de kulturella uttryck eller koder ungdomarna skapar och använder sig av (s. 71). Hiphopkulturen är lokal och global på en och samma gång. Den ger delaktighet i en slags global gemenskap, som tenderar att sätta nationen och den

egna staden inom parentes (s. 67). Detta rimmar väl med den transkulturella migrationen och dess sätt att kommunicera över givna fysiska gränser. Mot denna bakgrund är hiphopkulturen, även för den oinvigde, en slags ingång till ungdomskulturens livsvärld. Och hur kan läraren utnyttja hiphoppens potential? Med intresse och respekt, att se de möjligheter som hiphop innehar ("som en inkörsport till en livslång bildningsresa"), framför allt, för barn och ungdomar med utländsk bakgrund (s. 144).

Författarna stöder sig i slutet av boken på ett framväxande forskningsområde där hiphop betraktas i pedagogisk belysning. Det verkar finnas "värdefulla pedagogiska verktyg inom hiphoppen som kan användas för att nå skolungdomar" framför allt invandrarungdomar som av olika orsaker "saknar studietradition hemifrån" (s. 146). Hiphop erbjuder ungdomarna ett socialt sammanhang, en kulturell tillhörighet samt möjligheter att uttrycka sig på egna villkor – i förhållande till skolans formaliserade verksamheter. I boken talas bl.a. om praktiska färdigheter, intersubjektivt lärande samt reflexiv självkänedom som olika former av kompetenser som kan utvecklas inom ramen för ett hiphopkollektiv. En ytterligare intressant aspekt är, som i fallet *Filthy Dozen*, att hiphopkulturen kan organisera sig på sätt som påminner om traditionella bildningsförbund. I denna mening kan den ses som en modern version av folkbildning.

OM KOMPOSITION OCH STRUKTUR

Trots att boken erbjuder en översikt och sammanfattning av forskning kring hiphopkulturen så består den av olika texter som kanske inte organiskt följer på varandra. Detta bidrar också till att det i boken finns en del upprepningar. En annan aspekt jag reagerade på är att det inte lyftas fram några som helst skuggsidor av hiphopkulturen. Jag ser det som symptomatiskt att man, i ett avsnitt om hur man kan använda hiphoppen i pedagogiska syften, endast i förbifarten nämner att "[d]et

finns som bekant mycket kritik mot hiphop som sexistisk och pengadyrkande” (s. 154). Övriga är att man inte alls går in på denna ”sexistiska och pengadyrkande” aspekt med exempel, hänvisningar eller referenser. Här finns därför en fara att berättelsen om hiphop, för läsaren, framstår som tendentiös.

På det stora hela kan man ändå säga att boken håller vad den lovar. Den har ett kreativt upplägg och bokens komposition känns lyckad med sina polyfona röster. Avsnitten med hiphopartisternas intervjuer skapar en balanserad motvikt till de mera teoretiska utvecklingarna. Och boken navigerar föredömligt fruktbart mellan teori och empiri. Den kan därför läsas på olika nivåer och med olika intressen för ögonen. På detta vis blir det något mycket mera än en studie i hiphop. Det är också en bok om ungdomskultur, om segregation och om informellt lärande – med referenser till vårt senmoderna samhälle. ■

REFERENSER

[1] Hufvudstadsbladet (27.1.2011), Adam Tensta: ”Jag vet varför de kastar sten” (Janne Strang).

[2] Willis, P. 1977. Learning to labour: how working class kids get working class jobs. Westmead: Saxon House.

Review

Schippers, H. (2010), *Facing the Music: Shaping music education from a global perspective*. New York: Oxford University Press, ISBN: 978-0-19-537975-4; 978-0-19-537976-1 (pbk.)

Facing the Music heeds the call to foster “an open reception to the breadth of music’s multiple manifestations” (Shehan-Campbell 2004, 27) by embarking on an ambitious exploration of the processes involved in teaching and learning world music, not only to understand the musical interactions between those involved, but as a means to suggest new opportunities to “nurture a creative, vibrant, diverse musical life on this planet, now and well into the future” (Schippers 2010, xix). *Facing the Music*, being at once philosophical, empirical and didactic, offers insightful and well-considered perspectives on the complex discussions and debates regarding the teaching and learning of world musics. Huib Schippers covers historical and ongoing debates in ethnomusicology and world music education, whilst maintaining a distinctly contemporary outlook, looking towards the future whilst being ever mindful of the past.

The many voices that Schippers incorporates into each chapter of *Facing the Music*, make for a personable and engaging read. He not only writes with clear and well chosen reference to key writers in the fields of ethnomusicology, philosophy, didactics, sociology and others, but also includes the voices of music education practitioners from many parts of the world. Through detailed reflections and careful illustration, these voices, in collaboration with Schippers’ own, render the many perspectives on world music education not only comprehensible, but accessible and applicable to teachers, researchers, academics and students, offering a valuable resource for the music education community.

Defining world music as “the pheno-

menon of musical concepts, repertoires, genres, styles and instruments travelling, establishing themselves, or mixing in new cultural environments” (p. 27), Schippers conceptualizes world music not as of particular ethnicities, origins or genres, but as music that travels. In this sense, the tools provided through this book may be equally as suitable for teaching and learning Khmer pinpeat ensembles in Finland, as it would be for 17th Century German Baroque scores in Ghana. The reader may also assume that this definition may extend to freestyling in Gangsta Rap in the conservatoire, and the digital domains of music production, teaching and learning, although Schippers does not address these environments in detail, focusing his discussion on ethnomusicological, face-to-face encounters.

Divided into seven chapters, Schippers begins with autoethnographic reflections on his own experiences, offering insight into the development of his perspectives and placing them in a very real, “lived” context. From this launching pad, Schippers guides the reader through a succinct conceptual history of world music before addressing authenticity, formal/informal teaching and learning. Whilst acknowledging the complexity involved when claiming or disputing “authenticity” in musical performance and education environments, Schippers summarizes various perspectives in a clear and concise manner. Deconstructing what he refers to as the “myth” of authentic traditions in context, Schippers challenges the equation of authenticity with historical accuracy, creativity, aesthetics, spirituality or emotional effect, not only in classical or world musics, but also in popular genres where authenticity frequently refers to the “sincerity or fidelity to a true self”. Despite offering little clarification as to what

authenticity is, Schippers offers a set of continua for teachers to use when planning lessons involving music from various cultures. Rather than providing teachers with a prescriptive set of directions, Schippers invites the teacher to make careful considerations regarding traditions, authenticity and contexts, encouraging them to look beyond dominant pedagogies, and create “new, meaningful musical experiences” on a case-by-case basis.

Schippers furthers this approach to analyzing and describing world music educational experiences through the provision of a framework of twelve continua designed to assist in understanding the transmission of music in culturally diverse environments. This framework addresses issues of context, modes of transmission and dimensions of interaction, encouraging the consideration of individual instances between two binary oppositions, for example, when considering issues of context, Schippers offers three continua, one to locate the situation between a static tradition and one in constant flux, another between “reconstructed” authenticity and “new identity” authenticity and a third between the “original” context and a recontextualization. This framework presents a comprehensive lens through which to understand the processes of music transmission. However, many (if not all) of the continua on this framework require some degree of interpretation, which in turn, is subject to prejudice or misunderstandings. In adopting this framework, there is a responsibility on the individual’s behalf, to follow Schippers’ example of asking questions and exploring the musical lives of others, which may pose challenges, for those who may have difficulties accessing such firsthand information. Despite being a remarkably comprehensive framework, if applied without some degree of consideration for the reliability of interpretation, unquestioningly compartmentalizing musical transmission and experience according to these twelve continua, there is a risk of losing the “bigger picture”, overlooking the subtleties involved in teaching and learning music, or indeed, furthering misunder-

standings. However, if applied critically, with sensitivity, curiosity and listening to the voices of the wider community in the search for understanding, the framework is a useful analytical tool for music educators, ethnomusicologists and students.

As a work that is neither solely philosophical, empirical nor didactic, Schippers’ holistic approach in *Facing the Music* both strengthens this work, in its multifaceted approach and consideration of many instances of musical transmission in culturally diverse environments, but has its limitations. Covering so much ground, Schippers is unable to focus on specifics nor offer concrete guidance. Whilst Schippers is clearly informed from a variety of sources, he does not outline any philosophical or theoretical frameworks on which he is reliant, leaving it to the reader to locate this work in the writings of the wider academic community. Whilst the book is clearly written, a more explicit and secure foundation would have further assisted readers, particularly those who are perhaps most interested in this work such as teaching practitioners and musicology or music education students, who may not possess Schippers’ familiarity with theories, philosophies and literature in music education and ethnomusicology.

This being said, this book is a valuable contribution to the body of literature already in our field, and will no doubt be a point of reference for many. This book may be of particular interest to music educators looking for guidance in designing or reflecting upon their world music lessons, ethnomusicologists wanting to further their understanding of music transmission, and students looking for a clear, informative and engaging insight into world music education. Schippers should be commended on a book that will no doubt begin to clarify what has been a complex discussion for many. ■

REFERENCES

- Campbell, P. S. 2004. Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture. Global Music Series. New York: Oxford University Press.

Hollo tarjoaa taidekorkeakouluille yhteisen verkoston

TERVEISET HOLLO-SYMPOSIUMISTA 7.–8.10.2010

Lokakuussa 2010 Aalto-yliopisto kutsui koolle Hollo-tutkimussymposiumin teemanaan ”taide, yhteiskunta ja muutos”. Symposiumin tehtävänä oli tarkastella taidetta ja taidekasvatusta yhteiskunnallisesta näkökulmasta ja pohtia sitä muutosvoimaa, jonka taide tuo kasvuun, oppimiseen ja yhteiseloomme.

Tänä päivänä taide kääntyy yhä enemmän kohti sosiaalisia ja yhteisöllisiä käytäntöjä ja tulee samalla haastaneeksi perinteisen kuvan taiteilijasta ja taiteesta. Ammattikäsitys on muuttunut etenkin visuaalisen taiteen alalla, mutta kuvataiteilijoiden lisäksi niin muusikot kuin teatterityöläisetkin ovat yhä useammin moniosaajia, jotka työskentelevät yhteiskunnan eri sektoreilla. Näitä moniosaajia, tutkijoita ja opettajia oli kokoontunut Arabian tiloihin kuulemaan esityksiä ja puheenvuoroja musiikki-, teatteri-, käsityö- ja kuvataidekasvatuksen tutkimusaloilta.

Hollo-instituutin tavoitteena on edistää taiteiden pedagogista tutkimusta ja taidekasvatuksen yhteiskunnallista vaikuttavuutta. Instituutin pääasiallinen tehtävä on rakentaa tutkimus- ja yhteistyöverkostoa taidekorkeakoulujen (Kuvataideakatemia, Sibelius-Akatemia, Taideteollinen korkeakoulu/Aalto-yliopisto, Teatterikorkeakoulu) välille. Tutkimuksellista yhteistyötä toteutetaan myös Oulun, Jyväskylän ja Lapin yliopistojen kanssa.

Institutionaaliset raamit Hollo-instituutille tarjoaa jo vuonna 1983 perustettu Suomen Taidekasvatuksen tutkimusseura, joka on instituutin perustamisen myötä saanut uutta henkeä toimintaansa pitkän hiljaiselon jälkeen. Suomen Taidekasvatuksen tutkimusseuran voi liittyä kuka tahansa taidekasvattaja, opiskelija tai tutkija. Hollo-instituutin tapahtumiin osallistuminen ei edellytä seuran jäsenyyttä.

Instituutti on saanut nimensä suomalaisen kasvatustutkijan Juho August

Hollon (1885–1967) mukaan. Hollo oli monelle alalle suuntautunut filosofi, kääntäjä, kriitikko ja opettaja, joka puhui ja kirjoitti taiteen tärkeydestä osana kasvatusta. Hän kuvasi kasvatuksen olemusta ”kasvamaan saattamisena” ja halusi ohjata kasvattajia ”kasvatuksellisesti näkeviksi”.

Hollon jalanjälkiä seuraten voisi taidekasvatukseen löytää uuden ytimensä ja kääntää muutospaineen muutosvoimaksi – tämä tuntuu olevan Hollo-instituutin viesti taidekasvattajille. Symposiumin avauspuheen pitäneen professori Juha Varton sanoin taiteella on sekä itseisarvo että välineellinen merkitys, ja yhdessä ne luovat kasvatukseen kulttuurisen merkityksen. Ei siis ole syytä nähdä musiikin ja taiteen traditioiden ja toisaalta uusien toiminta- ja käyttömahdollisuuksien yhteensovittamista uhkana vaan mahdollisuutena. Taideaineiden välisellä yhteistyöllä voisi olla kauaskantoisia vaikutuksia koulujärjestelmäämme, joka tällä hetkellä veloo tuntijakouudistuksen, laman ja menestyspaineiden ristiaallokossa.

TIETO- JA TAITOAINEEET – EIKÖ TAIDE OLE MYÖS TIETOA?

Marjo Räsänen kutsuttu puheenvuoro haastoi pohtimaan, mitkä asiat yhdistävät taide- ja taitoaineita pikemminkin kuin erottavat niitä. Kouluinstituutiosta musiikki, kuvataide, käsityö ja liikunta erotetaan niin sanotuista tietoaineista, ja tämä puolestaan heijastuu tuntijakoon, opetusarvonnitelmiin sekä kouluaineiden arvohierarkiaan. Tarkemmin ajateltuna tämä on paradoksaalista, sillä taidekasvatusta on lähtö-

kohtaisesti monitieteistä ja näin ollen sisältää aineksia myös yleissivistävien, laajempien asiakokonaisuuksien oppimiseen ja ymmärtämiseen. Räsänen ehdottikin, että taitoaineiden sijaan voitaisiin puhua “elämäntaitoaineista”, joissa filosofia on kaiken oppimisen pohjana. Taidekasvatus ammentaa luontevasti myös psykologian, sosiologian, historian ja kulttuurintutkimuksen aloilta, vaikka opetus painottuu teorian sijasta käytäntöön kaikissa oppiaineissa. Taideaineiden sulattaminen yhdeksi elämäntaitoaineeksi ei kuitenkaan ole tavoiteltava päämäärä. Räsänen mukaan taidekasvattajien tulee säilyttää tietoisuus siitä, miten aineet eroavat toisistaan, mutta myös ohjata kasvatukselliset tavoitteet kohti yhteistä päämäärää: kohti oppilaan kokonaispersoonallisuuden ja monikulttuurisuuden tukemista.

Symposiumin toinen kutsuttu puhuja, professori ja taiteilija Teemu Mäki valaisi puhellaan ja esimerkeillään taiteen yhteiskunnallista kasvatustehtävää. Taiteen kokeminen on jo itsessään pedagoginen ilmiö, joka kasvattaa ihmistä monikulttuuriseen ja suvaitsevaan ajatteluun. Taideteoksen kokeminen vie ihmisen Mäen mukaan “vaarallisen lähelle” sitä mitä joku toinen kokee. Tämä toiseuden tunne on haaste omille totumuksille ja vakaumuksille. Taide herättää keskustelua sekä tarjoaa tunne-elämän kokemuksia ja nautintoakin, mutta se myös pakottaa ihmiset päivittämään arvojaan ja etsimään uusia ratkaisuja. Taiteella siis on yhteiskunnallinen tehtävä, ja samalla myös piilevää muutostoimintaa – sen rohkeampi hyödyntäminen voisi Mäen mukaan olla taidekasvatuksen tämän vuosikymmenen haaste.

Kansainvälisen tuulahduksen muutoin kotimaapainotteiseen symposiumiin toi Anne Bamfield (London University of Arts), joka toi esiin taidekasvatuksen yksilöllisiä, sosiaalisia ja poliittisia vaikutuksia hyvin käytännönläheisellä ja viihdyttävällä tavalla. Hän listasi keinoja, joilla opettaja tai kasvattaja voi rakentaa lapselle luovan, monimuotoisen ja innovaatioille avoimen oppimisympäristön. Kun olemme jo tietoisia taiteen eduista ja vaikutuk-

sista ihmiseen jopa aivotutkimuksen tasolla, voi tuntua resurssien tuhlaukselta perustella yhteiskunnalle, miksi taide on tärkeää. Bamfieldin mukaan miksi-kysymyksiä olennaisempaa onkin kysyä, miten teemme taidetta ja musiikkia tärkeäksi yhteiskunnalle. Tämä lähestymistapa on vahvasti läsnä myös suomalaisessa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa.

TAIDEKASVATUS TARJOAA OIVALLUKSIA

Jokaisella taidealalla on omat diskurssinsa ja käsitteensä, “oma totuutensa”, joka voi perustua yhtäläillä vanhoihin totumuksiin kuin tarkoin mietittyihin valintoihin. Tämä aiheutti symposiumissa kysymyksiä ja keskustelunavauksia, jotka kertoivat tarpeesta löytää taidekasvatukselle yhteinen kieli yli taiderajojen. Nyt trendinä tuntuu olevan taidekasvatus-käsitteen painottaminen, mutta puhutaan myös taidepedagogiikasta tai vain opetuksesta. Mitä eroa on taidekasvattajalla ja taidepedagogilla? Tai musiikinopettajalla ja musiikkikasvattajalla? Opettaminen tuntuu olevan situationaalinen termi, joka kytetään usein luokkaympäristöön. Pedagogiikalla taas voidaan viitata käytettyihin opetusmenetelmiin. Taidekasvatus lienee käsitteistä syvällisin ja samalla kuitenkin vapaamuotoisin, sillä kasvatus on missä ja milloin vain tapahtuvaa toimintaa, ympäristön muokkaamista kasvatukselle suotuisaksi – kasvamaan saattamista. Vastaus taidekasvatuksen olemukseen saattaakin löytyä osuvasti Juho Holloilta: “Sama todellinen kasvatustilanne ei milloinkaan toistu. Siksi kasvattajat, mikäli he tehtävänsä oikein oivaltavat, sitenkin hyvin ymmärtävät, ettei heille tuo suurinta hyötyä se, joka tyytyy vain selostamaan lukemattomia eri tapauksia, vaan se, joka tekee heidän kasvatuksellisesti näkeviksi, osoittaa heille mahdollisuuksia sen taidon saavuttamiseen, jonka avulla jokainen erikoistapaus on kasvatuksellisesti vallittavissa.” (Hollo 1927)

Hollo-instituutti toteutti innostavan symposiumin, jossa kulttiin puhujia eri taiteenaloilta ja vaihtelevista tutkimustaus-

toista – aloittelevista jatko-opiskelijoista post doc –tutkijoihin. Puheenvuorot katsoivat sekä teoreettisen että soveltavan tutkimuksen inspiroiden yleisöä keskusteluun ja visiointiin. Musiikkikasvattajalle jäi tunne, että muut taidealat ovat pidemmällä taide, muutos ja yhteiskunta -keskustelussa, ja tuovat kenties dynaamisemmin ja selkeämmin viestiään esiin myös korkeakoulujen ulkopuolella. Kun Sibelius-Akatemian, Teatterikorkeakoulun ja Kuvataideakatemian yhdistymistä kaavaillaan toteutettavaksi vuoteen 2013 mennessä, on meillä edessämme uusi tilanne, jossa voimme kääntää kenties jopa uhkaksi koetun taidekorkeakoulujen välisen yhteistyön voimavaraksi ja löytää uusia tapoja, joilla musiikin ja musiikkikasvatuksen asemaa sekä arvostusta voidaan yhteiskunnassamme vahvistaa. Taidekorkeakoulujen välinen tutkimuksellinen yhteistyö on kiinnostava ja mahdollisuuksia avaava, joskin monille meistä vielä tuntematon polku, johon voi tutustua tulevissa Hollo-instituutin tilaisuuksissa. ■

TULEVAT HOLLO-INSTITUUTIN

TAPAHTUMAT

Hollo-tutkimussymposium 6.–7. lokakuuta 2011
Sibelius-Akatemiassa.

LÄHTEET

Hollo, J. 1927/1949. Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatukseen. Porvoo: WSOY.

http://arted.uiah.fi/hollo_instituutti/

Alexis Robertson

Review

The Third Symposium on Research on Instrumental and Vocal Pedagogy: Group Teaching and Learning—Why, What, and How?

The Third Symposium on Instrumental and Vocal Pedagogy: Group Teaching and Learning—Why, What, and How?, took place on the 12 and 13 November, 2010, at the Sibelius Academy, involving the Innovative Conservatoire (ICON) Group (Sibelius Academy, Norwegian Academy of Music, Metropolia in Helsinki, Royal Academy of Music in Stockholm, Royal Conservatoire of the Hague, Guildhall School of Music and Drama, Institute of Education in London), and organized by the Sibelius Academy Music Education Department. The opportunities, benefits, challenges and ideas for group teaching and learning were shared and discussed among practitioners, researchers and students from Finland, Norway, UK, Australia, Canada and the Netherlands.

The Symposium began with a presentation by Dinah Stabb and Armin Zaner, from the Guildhall School of Music & Drama. The presentation was a practical insight into co-teaching—with one teacher from Drama, and the other from music, offering opera students an integrated and holistic learning experience. This presentation highlighted the opportunities co-teaching, and group learning provide students, challenging them to not only conceptualise opera as a multifaceted and multimodal performance from very early on in their studies, but to look to multiple sources, both teachers and their peers, in their learning.

These themes of creating supportive, positive, dynamic and challenging environments for students (and teachers) continued with a workshop: Hanna Aho, Jarmo Eerikäinen, Otto Romanovski, Henriette Rantalaiho and Aija Puurtinen spoke

to small groups about their own projects, and their development at the Sibelius Academy, generating many questions, suggestions and discussions. The workshop was a valuable learning experience for not only the participants of each group, but also the presenters, through answering questions, considering alternatives and incorporating different perspectives and voices on their projects—illustrating the benefits of group learning first-hand.

Two keynote addresses were given on the second day of the Symposium, the first on collective creativity, from Kai Hakkarainen, University of Turku/University of Helsinki; and the second on learning and assessment as collaboration, from Don Lebler, Griffith University, Australia. Kai Hakkarainen examined collective creativity through the perspective of the psychological theory of expertise. He challenged the group to think of expertise not as the result of genetic predisposition or natural talent, but as a result of collective creativity through shared knowledge and collaborative research practices. Through networking with others, we may make available “epistemic gifts”, which provide our students with a progressively advanced starting point, increasing the likelihood of achieving excellence in their own, collective practices. Don Lebler offered an example of one such collective practice: assessment as a collaborative process. Through assessing themselves and their peers, Don Lebler described how students enrolled in the Bachelor of Popular Music program at Griffith University have achieved greater control over their own learning, have enhanced their skills in reflecting on their own, and their peers’ music, and their ability to give constructive feedback. Through assessment as a collaborative process, Don Lebler noted

an increase in the inclination and ability to self assess, the ability to identify strengths and weaknesses, the ability to identify 'good work' and the development of professional judgement—valuable skills for not only music students, but any member of the music and/or education communities.

Other presentations by Heidi Partti (Sibelius Academy), Ingrid Hanken (Norwegian Academy of Music), Gerda van Zelm (Royal Conservatoire in The Hague) during the symposium, and the concluding panel discussion, included differing perspectives, encouraged comment and resulted in much discussion, not only raising the awareness and providing illustrations of group teaching and learning in music institutions, but, as a group of practitioners, researchers and students, achieving greater understanding, knowledge, new ideas, new questions and confronting and considering these challenges as a collective.

As many institutions face financial pressures, group teaching is often touted as a financial alleviation. Perhaps it is time to regard these pedagogies as more than a financially efficient means to an end, and acknowledge the benefits and challenges, not only for institutions, but teachers and students. From the presentations, workshops, discussions and lectures given at the symposium, it is clear that teaching in groups may offer our students particular social, musical, cognitive and learning skills that they may not have opportunities to exercise in traditional one-to-one lessons. By shifting the focus from monetary to educational value, we may consider how teachers may use such opportunities to enhance our students' experiences and skills, and see them as potentially effective, complex, complementary and worthwhile ventures—regardless of how much, or how little, they cost. ■

Heidi Partti & Alexis Robertson

Working through a playground:

A review of the Third International Conference on Narrative Inquiry in Music Education: Narrative Soundings^[1]

ARRIVING TO WORK

Whether due to jetlag or enthusiasm, I wake up on the morning of the 24th of November, 2010 at 5am. 14,700km from the Sibelius Academy, the morning is accompanied by an atonal parrot-choir, a far cry (literally) from the modest chirps of Finnish finches and sparrows. I board the ferry on the Brisbane River to the University of Queensland for the 3rd International Conference on Narrative Inquiry in Music and Education. Coordinated by Professor Margaret S. Barrett from the University of Queensland and Professor Sandra L. Stauffer from Arizona State University, the programme promises an eventful and diverse conference. With over one hundred delegates, from fourteen countries, there is a broad array of topics, with keynote addresses given by Professor Tom Barone (Arizona State University), Affiliate Professor Ellen Dissanayake (University of Washington), Lecturer Robert Davidson (University of Queensland), Professor Cheryl Craig (University of Houston), Senior Lecturer Bronwyn Lea (University of Queensland), Professor Graham Welch (University of London) and Professor Sandra Stauffer. Highlighting the sessions I plan to attend is no easy task, and I turn to the abstracts for guidance.

BEGINNING JOURNEYS AS EARLY CAREER MUSICIANS, EDUCATORS (AND RESEARCHERS)

Professor Graham Welch promises to cover a lot of ground in his abstract for the keynote address: *Being taught: Being a teacher: Early career experiences of professional musicians and music teachers*. His concepts of

professional musician, teacher, educational outcomes and research, all seem very relevant to my own life, connecting the different roles I occupy and move between. I feel confused: am I to listen and respond to this as a teacher, learner, musician or researcher? I find it troublesome enough to decide on the order that I should list my job descriptions as teacher, student, researcher or musician on Facebook, let alone how to reconcile four very different worlds with their distinct challenges and conceptual frameworks in my everyday practices of teaching, learning, performing, researching, or any combination of the four.

Welch examines questions of context, actions and interpretations in music education from the point of view of a symbiotic relationship between educational practices and research. He focuses on the questions on what is being taught and learned, and how various issues, such as those of the students' backgrounds, aspirations, abilities and approaches to learning are taken into account while creating learning environments. As Welch calls for "more varied musical narratives [to] enrich the curricula and foster higher levels of musical engagement", I consider my roles as a teacher, learner, musician and researcher. Could it be, that what so often seems to me a confusing Jack-of-all-trades existence should, in fact, be considered as my strongest asset? Instead of segregating my narratives, and identities, what could I achieve by pursuing for an open and dynamic interaction between them by letting the discourse of the field of research to influence the practical choices I make as an educator or musician, and vice versa?

These ideas are no less relevant for the institution as they are for the individual, with recent writings emphasizing "the

dialogic or relational character of academic practice” (Light et al. 2009 p. 43), and suggesting, that by establishing an intellectually robust and ethically informed dialogue between research and teaching (one might also add music making) in our institutions, we can reconceptualise the university institution as one of collaboration, and dialogue rather than a collective of fractured and competing faculties, activities or individuals. This raises the question how such an environment may be achieved and encouraged, not only in graduate studies, but from the earliest stages of university, or indeed, school education? Surely, in institutions of teaching and learning, an open, exploratory, critical, reflective and creative dialogue between not only professionals, administrators or faculties, but involving every member of the community, should lie in the very core of our values, and practices, in the pursuit of academic vigour, social integrity and democratic education.

A METHODOLOGICAL JOURNEY

If I am to write this honestly and openly, I must admit that I usually regard discussions of methodologies, their reliability, their validity, the steps involved and justifications, as necessary evils in my funding applications and research proposals, usually relegated to a small paragraph that ticks all of the boxes as efficiently as possible. With this in mind, I sit (inconspicuously to one side, close to the rear of the auditorium) flicking through notes from previous sessions as Cheryl Craig is welcomed to present her keynote entitled ‘*Variations on a Methodological Theme*’. She begins: *We, as narrative inquirers, do not deal with facts. My eyes lift from my notebook pages. We deal with interpretations of facts.* I shuffle upright in my seat. *Science only tells the most likely story until the next discovery is made.* Within the opening sentences of Craig’s keynote, I am paying attention, flicking to a blank page of my notebook—pen at the ready. Through outlining four of her own projects involving narrative inquiry, titled: *Telling Stories* (1997), *Parallel Stories*

(1999), *Story Constellations* (2005) and *The Story before the Story, The Story, The Coda* (2009), Cheryl Craig gives a voice to, and offers behind-the-scenes stories on researching American school reform.

Introducing us to institutions with ivied walls, gleaming gates and prestigious reputations, struggling urban schools with bars on windows and idealistic (young) teachers, Craig contrasts the stories of teachers, with school stories, with parent stories, and the researcher’s stories of teachers, schools and parents. Changes over time, between storytellers, between sociohistorical accounts and lived experience abound, yet Craig succeeds in clarifying what is clearly a complex way of doing research. What perhaps strikes me the most in Craig’s presentation is that her research is about people. This may seem like a given, no matter the methodology used in the field of music education, but the people in her research are ever present, and very real. She recalls narratives of frustration, of happiness, of lust (yes lust), anger and determination. The people of Craig’s research are not merely contributions towards figures, trends, conclusions or recommendations, they are a core part of her work, which not only includes the ‘human’ but renders those involved, their lives and their words, indispensable.

I reconsider the paragraph on methodology in my research proposal and funding applications. I realize that despite ticking all the boxes, efficiently and neatly, I have muffled the voices that are central to my research: those of my participants, those of the theorists I am so indebted to, those of the research community, and my own. I spend that evening furiously scribbling new ideas on how to breathe life into my paragraph, no longer a necessary evil, I hope to give space to the voices, who are all, quite simply, necessary.

LEAVING THE INSTITUTION: A JOURNEY TO THE FAVELAS OF BRAZIL

Marcia Mikulak, Associate Professor in Anthropology from the University of

North Dakota, invites us to travel far away from the University of Queensland, with the purple sprays of Jacaranda flowers reflected in the serene lake, to the hustle and bustle of a Brazilian favela. Her presentation: *Music, Anthropology and the senses: Cognition for social change*, explores the positive contributions of street and working children, through their own perspectives, reconsidering their roles and identities. Through ethnographic research of a traditional folk choral ensemble and an experimental music group, Mikulak challenges stereotypes of street and working children, stereotypes that are perhaps easy to make. I have caught myself reacting with anger, pity or dismay to scenes where I have seen children as dirty, poor, ill, manipulated and oppressed. As both researchers and those reading research, Mikulak challenges us to consider such reactions, and be aware of our own prejudices or presumptions that act as barriers to understanding and social change.

Social discourse and the majority of social research of such children have focused on deviant behaviours. Through the narratives in Mikulak's research, working children offer an insight into the positive contributions they make to their families and their communities. As workers, children are recast as viable contributors in Brazil's informal labour market, and offering financial support to their families. Working is seen as an empowering, dignified activity, and childhood independence is necessary to navigate the very adult realities of their daily lives. A far away ideal indeed from the Post-Industrial European conceptualizations of childhood as "a time of innocence, where children are coddled and protected from the dangers of an adult world" (Mikulak 2007).

Through the two musical groups presented in Mikulak's presentation, the children of the favelas are not deviants, 'workers' nor coddled innocents. Scenes of play, innovation, creativity and exploration portray a childhood that is somewhat familiar, multifaceted and complex, making me question my own view of childhood: what

it is, what it should be, and the implications of such perceptions for teaching and learning. Such questions are not limited to conceptualizations of childhood, but music therapy clients, those with special educational needs, adult students and yes, even early career researchers. If children, music therapy clients, those with special educational needs, adult and doctoral students are "viable, cogent social agents" (Mikulak 2007, 2), to what extent does music education empower them? To what extent does it limit their potential, catering to concerns of ability or protection? Whilst the favelas of Brazil are a distant world away, the questions are just as relevant.

STEPPING OUTSIDE MUSIC EDUCATION

Low and lilting, the voice of poet Simon Armitage fills the auditorium,

*...Ugly like he is,
Beautiful like hers,
Beautiful like Venus,
Ugly like his,
Beautiful like she is,
Ugly like Mars...^[2]*

We all sit still, embraced by the flow of words. For a moment I forget where I am. I feel my heart pounding, this familiar rush of joy and pain that always take hold of me when I am encountered by something beautiful. Wait—*Beautiful?! I don't have time for beautiful - beautiful has nothing to do with narrative inquiry!* I am at once intrigued and completely baffled, Bronwyn Lea's approach to scientific inquiry—and to giving a keynote presentation—is unorthodox, to say the least. I am almost certain that I saw tears in some of my colleagues' eyes and feel a lump in my own throat when Lea begins to explore the narrative of Armitage's poem. Whilst I'm not quite sure how I'm supposed to take notes on this presentation, its power is certainly not lost on me.

Lea, an award winning poet, a founder and series editor of *The Best Australian*

Poetry anthology and a Senior Lecturer in Poetics and Contemporary Literature, seems like a tourist in the context of a music education conference. She speaks the language that sounds vaguely familiar and refers to people and places I remember hearing about, but her world of florid stanzas, and “moments of rapture, moments when the narrative temporarily ruptures, and the lyric rushes in” seem distant from my world of funding applications, journal articles, structural and ethical demands, word limits and a sort of efficient coherence that always seems to get in the way of creativity. I don’t want to write boring research. I don’t want to read it either for that matter. Through Lea’s presentation and Armitage’s poetry, I start considering the idea that research, and its communication, could be—*beautiful*. As researchers, we carry a number of responsibilities: to our participants, our topics, our academic community, ourselves, and also *to our readers*. As mainstream academia increasingly encourages the efficient production of article-length research reports with specific structural and methodological requirements, how much is lost by forfeiting scholarly independence and creativity to standardized assembly-line productivity (Ferrell, Hayward & Young, 2008 p. 163)? This may be the bravado or idealism of an early career researcher, but I can’t help but think that Lea has suggested an alternative, an invitation to conduct research that is not only scholarly, responsible and rigorous, but also *beautiful*.

RETURNING HOME TO ‘PLAY’

Preparing for the long journey back to Helsinki, I can still hear Armitage’s voice in my head. The rhythm of his voice is joined in chorus with the twenty-seven presenters I have listened to over the past four days, and the countless discussions that have followed. I cannot silence them. They remind me of my love for stories and words, and reignite a form of expression and communication that, although at home in musical performance, has been

tentative and timid in my academic writings. But how to use these words? Where do I go from here? Like Richardson (1997), I feel at a loss: “I don’t know *what* I want to write about, *how* I want to write it, or *who* I want to write it for” (p.12).

Though I do not really have the answers, I begin to see new worlds of possibilities and landscapes to explore. Richardson (1997) refers to the work of a researcher as a field of play. Over the past four days, I have been given new ideas to play with, new concepts, new approaches and new perspectives. Congratulations and thanks go to Margaret Barrett and Sandra Stauffer, alongside the staff and students of the University of Queensland. The conference was well organized, varied and thoroughly enjoyable, and has succeeded in both challenging and inspiring me. Arriving with (what I thought was) a clear idea of what narrative inquiry, scientific research and academic writing were, I am leaving with broader idea of what constitutes narrative inquiry, what scientific research is, and the possibilities in academic writing.

The Fourth International Conference on Narrative Inquiry in Music Education will be hosted by the Sibelius Academy in Helsinki, from the 29th August to the 1st September 2012. Whilst the physical journey may be a lot shorter (by about 14,695km), I resolve to make time for meeting new teammates, returning to old ones, changing the game, changing the rules and together, taking all of the side-tracks, detours and leaps of faith, that we encounter in this playground. Working towards 2012, I hope to once again have the opportunity to spend time in new fields. I look forward to being inspired and unsettled, assuming new perspectives, and exploring new worlds I haven’t yet thought of. Perhaps there is some wisdom in Richardson’s (1997) comment; research may well be a field of play. At the very least, it is often just as messy.

But just as for play, messy is *far* more fun. ■

REFERENCES

Ferrell, J., Hayward, K. & Young, J. 2008. *Cultural Criminology*. London: SAGE

Light, G., Cox, R. & Calkins, S. 2009. *Learning and teaching in higher education. The reflective professional*. London: SAGE.

Mikulak, M. 2007. The political economy of everyday life: Working children in Curvelo, Minas Gerais, Brazil. *Journal of Humanities and Social Sciences* 1, 2, 1–21.

Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds), *Life history and narrative*. London: The Falmer Press, 5–24.

Richardson, L. 1997. *Fields of Play. Constructing an Academic Life*. New Jersey: Rutgers University Press.

NOTES

[1] In writing this review, we, the two authors: Heidi Partti and Alexis Robertson, have collaboratively written this review using a technique similar to first-person plural narration, combining our experiences, reflections and opinions, and communicating them through the voice of one narrator. Whilst at times this narrator is predominantly Heidi Partti, and at others, predominantly Alexis Robertson, she is at all times, both of us. Similarly to the process of “narrative configuration” (Polkinghorne, 1995 p. 5), rather than presenting this review as a linear recollection of events, we have collated not only common themes or happenings, but also our individual voices, in integrating our reflections, interpretations and understandings into a “temporally organized whole” (ibid.). Through this approach, we have experimented with the boundaries of co-authorship, *played* with words and with the more traditional approach to review writing, that we feel may benefit from some of the ideas shared over the course of the conference.

[2] An extract from Simon Armitage's poem “You're Beautiful”.

Anna Kuoppamäki

Musiikkikasvatuksen ajankohtaista tutkimusta RIME 2011 -konferenssissa Exeterissä

Mikä on musiikkikasvatuksen eetos? Vastaako se nopeasti muuttuvassa maailmassa toisaalta yhteisöllisiin ja toisaalta yksilöllisiin, elämänikäisen oppimisen ja musiikillisen identiteetin ja toimijuuden rakentumisen tarpeisiin? Täytyykö musiikin opetusta perustella esimerkiksi sillä, että se tukee luovuutta tai emotionaalista ja kognitiivista kehitystä vai onko sillä yksinkertaisesti itseisarvo kulttuurin, identiteetin ja sosiaalisen koheesion ylläpitäjänä? Voiko hip-hop olla akateemista ja kuinka legopalikoita voi käyttää pedagogisena välineenä säveltämisen opettamisessa? Tässä muutamia esimerkkejä diskursseista seitsemännen kerran järjestetyssä Research in Music Education -konferenssissa, joka kokosi musiikkikasvatuksen tutkijoita 27 maasta 12.–16. huhtikuuta 2011 Exeterin yliopistoon Englantiin.

Konferenssiohjelma oli monipuolinen rakentuen keynote-puheenvuoroista, symposiumeista, presentaatioista, työpajoista, posteriesityksistä ja konserteista. Suomen ja Sibelius-Akatemian edustus konferenssissa oli jälleen monipuolinen. Esityksissä tarkasteltiin mm. luovaa säveltämisen verkoyhteisöä operabyyou.comia, avoimia (open source) musiikkintekemis- ja oppimisalustoja, taiteellisen arvioinnin problematiikkaa, ikääntyvien musiikkikasvatusta bändipedagogiikan näkökulmasta ja sukupuoleen liittyviä teemoja lasten musiikkikasvatuksessa.

Konferenssin tutkimuksellisen osuuden avasi Jackie Wiggins (Oakland University, Michigan, USA) tarkastelemalla keynote-puheessaan musiksiksi kasvamisen erityispiirteitä. Oppiminen edellyttää hänen mukaansa riskinottoa, halua sitoutua johonkin ennalta tuntemattomaan

tai vain vähän tunnettuun. Musiikillisen oppimisen erottaa monista muista taiteellisen oppimisen prosesseista sen julkisuus, mikä asettaa oppijan helposti haavoittuvasen asemaan. Tämä luo erityisiä vaatimuksia myös pedagogille, jonka tehtävänä on auttaa opiskelijaa rakentamaan vahva musiikillinen identiteetti ja luottamus omaan toimijuuteen. Näyttämällä myös oman haavoittuvaisuutensa taitava pedagogi voi ohjata opiskelijaa löytämään hallinnantunteen riskinoton ja taiteellisille prosesseille sinänsä ominaisen haavoittuvaisuuden tunteen välillä.

Toisessa keynote-puheenvuorossa Alexandra Lamont (Keele University, UK) pohti, millaisia valmiuksia koulun antama musiikinopetus antaa elämänikäiselle musiikin oppimiselle. Millaisena kodin, koulun ja ympäröivän musiikillisen maailman välinen dialogi näyttäytyy ja kuinka toisaalta yksilölliset mahdollisuudet ja toisaalta valinnat ohjaavat musiikillista käyttäytymistä läpi elämän.

Huib Shippers (Griffith University, Australia) aloitti oman keynote-osuutensa maalaamalla kasvatusta ja musiikkifilosofiaa aikajanaa Pestalozzista 1900-luvun alun modernisteihin ja esitti, että loppujen lopuksi juuri omat uskomuksemme musiikista ohjaavat merkittävästi sitä, mitä henkilökohtaisesti kuulemme, opimme ja opetamme musiikista. Hän tarkasteli maailmanlaajuisesta perspektiivistä katsoen musiikin oppimisen ja opettamisen käytäntöjä sekä niiden monimuotoisuutta, traditioita, autenttisuutta ja konteksteja. Musiikkikasvatuksen tärkeä tehtävä on reflektoida ja arvioida näitä vallitsevia käytäntöjä ja rakenteita. Siten musiikkikasvatusta on Schippersin mukaan avainasemassa musiikillisten ekosysteemien elinvoimaisuuden ja moniarvoisuuden säilyttämiseksi myös tuleville sukupolville.

Adam Ockelford (Roehampton University, UK) esitteli omassa puheenvuorossaan “Extreme Early Cognitive Environments” (EECE) -ohjelman tutkimustuloksia koskien musikaalisuuden kehittymistä varhaisiän erityisoppijoiden, kuten sokeiden ja autististen lasten oppimisryhmissä. Konferenssin viimeisestä keynote-luennosta vastasi Peter Webster (Northwestern University, Illinois, USA) tarkastelemalla Deweyn, Vygotskyn, Piaget’n ja Brunerin jalanjäljissä suomalaisessa kasvatustajatte-

lussa jo varsin vakiintunutta konstruktivistista oppimiskäsitystä ja oppimisen sosiaalisia ulottuvuuksia.

RIME 2011 -konferenssi sisälsi yli 140 esitystä musiikkikasvatuksen ajankohtaisesta tutkimuksesta. Konferenssi esitteli myös paikallisia nuoria lahjakkuuksia aina Taiko-rummutuksesta lauluntekijöihin ja muusikoihin. Konferenssiin osallistujat pääsivät viimeisenä iltana tutustumaan myös paikalliseen kansanmusiikki- ja tanssiperinteeseen elävän musiikin säestyksellä. ■

Heidi Partti

Sibelius-Akatemian tutkimushanke selvittää, kuinka ooppera syntyy verkkoyhteisössä – vai syntyykö?

Musiikkikasvatuksen osastolla on meneillään tutkimushanke, jossa mielenkiinto kohdistuu Savonlinnan Oopperajuhlien toukokuussa 2010 käynnistämään maailman ensimmäiseen yhteisölliseen, Internetissä tapahtuvaan oopperaprojektiin ja sitä tuottavaan operabyou.com -nimiseen musiikin avoimeen verkkoyhteisöön. Verkkoyhteisön jäsenet eri puolilta maailmaa pyrkivät yhteistyössä luomaan kokonaisen oopperateoksen lähtien juonen käsikirjoituksesta musiikin sävellykseen ja visuaaliseen toteutukseen saakka. Valmiin oopperaproduktion on suunniteltu saavan ensiesityksensä Savonlinnan Oopperajuhlilla heinäkuussa 2012, jolloin sen toteutuksesta vastaavat Oopperajuhlien tarjoamat solistit, oopperakuoro, sinfoniaorkesteri sekä tarvittava tuotantokoneisto.

Opera by You -tutkimushanke sijoittuu monin tavoin ennen kartoittamattomalle alueelle. Vaikka musiikin verkkoyhteisöt muodostavat nopeasti kasvavan kentän, jolla uusia sisällöllisesti, musiikillisesti ja jäsenistöltään laajasti vaihtelevia yhteisöjä syntyy päivittäin, verkkoyhteisöjen tutkimus on maailmanlaajuisestikin vasta alullaan. Verkkoyhteisöt on tähän saakka mielletty lähinnä harrastelijamuusikoiden taiteellisen ilmaisun foorumina ja oman musiikin jakelukanavana. Avoimeen yhteistyöhön kutsuva operabyou.com horjuttaa monin tavoin rajanvetoa harrastuspohjaisen ja pitkälle erikoistuneen musiikin

asiantuntijuuden kesken sekä yhdistää kollektiivisen ja yksilöllisen musiikin tekemisen. Lisäksi uusien teknologioiden soveltaminen vakiintuneen ja verrattain vanhan taidemuodon, oopperan, viitekehyyksessä tarjoaa poikkeuksellisen mielenkiintoisen tutkimuskohteen.

Tutkimushankkeen kiinnostus kohdistuu musiikin tekemiseen liittyvään, verkkoyhteisössä tapahtuvaan sosiaaliseen neuvotteluun sekä nykyteknologioiden hyödyntämisen avaamiin mahdollisuuksiin ja haasteisiin. Tutkimustulosten oletetaan myös tarjoavan merkittäviä sovellusmahdollisuuksia muodollisen musiikkikasvatuksen kentälle, erityisesti yhteisöllisen säveltämisen tutkimukseen. *Opera by You* -tutkimushankkeen vastaavana tutkijana toimii Musiikkikasvatuksen osaston jatko-opiskelija MuM **Heidi Partti**, joka valmistelee digitaali- ja virtuaalimedioiden mahdollistaman musiikin tekemistä, oppimista ja identiteetin rakentumista tarkastelevaa väitöskirjaa. Tutkimushankkeen työryhmässä toimivat myös professori **Heidi Westerlund** ja oopperatutkija FT **Liisamaija Hautsalo** Sibelius-Akatemiasta.

- Lisätietoa tutkimushankkeesta löytyy Musiikkikasvatuksen osaston verkkosivuilta osoitteesta: <http://muka.siba.fi/fi/tutkimus/projektit/>
- Lisätietoa sekä osallistuminen *Opera by You* -oopperaprojektiin osoitteessa: <http://www.operabyou.com>

Instructions to Contributors

The Finnish Journal of Music Education publishes articles and reviews on the research and practice of music education. The Editorial Board will consider manuscripts written in the following languages: Finnish, English or Swedish. Articles written in a language other than English must include an English summary of maximum length 200 words. The journal uses in-text references. The ethical code of FJME does not allow consideration of any articles already published or submitted for publication in other journals or books. Publishing decisions on manuscripts are made by the Editorial Board of FJME. The articles are blind-reviewed by researchers with relevant topical or methodological expertise.

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

CONTACT INFORMATION

Postal addresses, e-mail addresses and telephone numbers of the contributors should be enclosed.

OTHER REMARKS

The author of an article or review published in FJME will receive two copies of the issue. ■

Ohjeita kirjoittajille

KÄSIKIRJOITUKSET

Musiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytännön liittyviä artikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja, ajankohtaisiin tapahtumiin ja asioihin liittyviä kirjoituksia, kirjallisuusarvioita ja väitöselälyitä. Lehden toimitukselle voi lähettää kirjoituksia joko suomeksi, ruotsiksi tai englanniksi. Kirjoit-

tusten tulee olla sellaisia, joita ei ole lähetetty muualla julkaistavaksi. Käsikirjoitukset arvioidaan lehden toimituskunnassa, joka käyttää vertaisarviointimenetelmää.

Suomenkielisiin teksteihin tulee liittää enintään 200 sanan englanninkielinen tiivistelmä (Summary tai Abstract), muunkielisiin vastaavan mittainen suomenkielinen tiivistelmä. Käsikirjoitukset lähetetään toimitukselle sähköpostin liitetiedostona (rtf-muoto). Lähdeviitteissä käytetään kasvatusalalla vakiintunutta merkintätapaa. Suositeltava lähdejulkaisujen maksimimäärä on n. 20 kpl.

Esimerkkejä lähdeviitteiden merkitsemisestä / Examples of quotes:

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

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

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

Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A. Tutkielmia ja raportteja 17.

KIRJOITTAJAN YHTEYSTIEDOT

Kirjoittajaa pyydetään kertomaan yhteystietonsa (nimi, oppiarvo / virka-asema, osoite ja sähköposti) toimitukselle.

MUUTA

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

Kirjoittajat / Contributors

Sami Alanne / MuT, FM, musiikkiterapeutti
Apollo Terapiapalvelut
sami.alanne@kotiportti.fi

Päivi-Sisko Eerola / FL, tutkijakoulutettava
Jyväskylän yliopiston musiikin laitos
paivi-sisko.eerola@jyu.fi

Kaija Huhtanen / MuT, diplomipianisti, yliopettaja
Lahden ammattikorkeakoulu /
Musiikki- ja draamainstituutti
kaija.huhtanen@lamk.fi, kaijahuhtanen@gmail.com

Antti Juvonen / FT, dosentti
Itä-Suomen yliopisto / Soveltava kasvatustiede
Luokanopettajankoulutus
antti.juvonen@uef.fi

Jan Sverre Knudsen / Professor, PhD
Oslo University College, Department of Education
and International Studies
JanSverre.Knudsen@lui.hio.no

Anna Kuoppamäki / MuM, jatko-opiskelija
Sibelius-Akatemia
anna.kuoppamaki@pp.inet.fi

Tuulikki Laes / MuM, jatko-opiskelija
Sibelius-Akatemia
tuulikki.laes@siba.fi

Kimmo Lehtonen / Professori, KT
Turun yliopisto / Kasvatustieteiden laitos
kimleh@utu.fi

Dan Lundberg / Professor,
Director of Svenskt visarkiv
(Centre for Swedish Folk Music and Jazz Research)
dan.lundberg@visarkiv.se

Minette Mans / Professor, International Arts
Education Consultant (British Council)
mmans149@gmail.com
mans@iafrica.com.na

Jan-Erik Mansikka / KT, yliopistonlehtori
Helsingin yliopisto / Käyttätymistieteiden laitos
jan-erik.mansikka@helsinki.fi

Heidi Partti / MuM, MA
(Applied Music Psychology), jatko-opiskelija
Roehampton University, Sibelius-Akatemia
hpartti@siba.fi

Suvarnalata Rao / Dr., Programming Head-Indian
Music & Research Scientist
National Centre for the Performing Arts, Mumbai
suvarnarao@hotmail.com

Alexis Robertson / Assistant, doctoral student
Sibelius Academy
aroberts@siba.fi

Heikki Ruismäki / Professori, FT
Helsingin yliopisto / Käyttätymistieteiden laitos
Taito- ja taideaineet
heikki.ruismaki@helsinki.fi

Even Ruud / Professor, Dr. philos.
Department of musicology, University of Oslo
Norwegian Academy of Music
even.ruud@imv.uio.no

Eva Sæther / Senior Lecturer of Music Education
Malmö Academy of Music, Lund University
eva.saether@mhm.lu.se

Huib Schippers / Professor and Director
Queensland Conservatorium Research Centre,
Griffith University
h.schippers@griffith.edu.au

Henna Suomi / KM, FL, lehtori
Jyväskylän normaalikoulu
henna-marinka.suomi@norssi.jyu.fi

Ketil Thorgersen / PhD, assistant professor
Stockholm University
ketil.thorgersen@utep.su.se

Lauri Väkevä / Professori
Sibelius-Akatemia
lauri.vakeva@siba.fi

Toimitus / Editorial Office

PÄÄTOIMITTAJA / MANAGING EDITOR
Heidi Westerlund,
Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

TOIMITUSSIIHTEERI /
EDITORIAL ASSISTANT
Marja Heimonen,
Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

OSOITE
Sibelius-Akatemia
Musiikkikasvatuksen osasto
PL 86, 00251 Helsinki

ADDRESS

Sibelius Academy
Department of Music Education
P.O. Box 86, FIN-00251 Helsinki

Sähköposti / E-mail: fjme@siba.fi

TOIMITUSKUNTA / EDITORIAL BOARD
Maija Fredrikson, Oulun yliopisto /
University of Oulu
Jukka Louhivuori, Jyväskylän
yliopisto / University of Jyväskylä
Heikki Ruismäki, Helsingin
yliopisto / University of Helsinki
Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Toimituskunnan lausunnonantajat / Review Readers for the Editorial Board

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

Cathy Benedict, New York University,
U.S.A.

Ulla-Britta Broman-Kananen,
Suomen Akatemia, Sibelius-Akatemia /
Academy of Finland, Sibelius Academy

Ulla Hairo-Lax, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

David Hebert, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Marja Heimonen, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Airi Hirvonen, Oulun yliopisto /
University of Oulu

Matti Huttunen, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Eeva Kaisa Hyry, Oulun yliopisto /
University of Oulu

Marja-Leena Juntunen,
Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Sidsel Karlsen, Hedmark University
College, Norway & Sibelius Academy

Alexandra Kertz-Welzel,
Institut für Musikpädagogik an der
Ludwig-Maximilians-Universität,
München/Munich, Germany

Vesa Kurkela, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Roberta Lamb, Queen's University
School of Music, Canada

Markus Mantere, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Marie McCarthy,
University of Michigan, U.S.A.

Minna Muukkonen, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Ava Numminen, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Pirkko Paananen, Jyväskylän
yliopisto / University of Jyväskylä

Thomas A. Regelski, Helsingin
yliopisto / University of Helsinki

Heikki Ruismäki, Helsingin
yliopisto / University of Helsinki

Marja-Liisa Saarilampi,
Korkeakoulujen arviointineuvosto /
Higher Education Evaluation Council

Miikka Salavuo, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Patrick Schmidt,
Westminster Choir College, U.S.A.

Sara Sintonen, Helsingin yliopisto /
University of Helsinki

Tanja Vilén, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Musiikkikasvatus

01 2011 vol. 14

The Finnish Journal of Music Education FJME

Artikkelit | Articles

Henna Suomi

Ovatko musiikin peruskäsitteet katoamassa musiikin opetuksesta?

Kaija Huhtanen

Kohti luovaa yrittäjyyttä

Kimmo Lehtonen, Antti Juvonen ja Heikki Ruismäki

Näkökulmia musiikkiin liittyvään kateuteen

Ketil Thorgersen

A working class hero is something to be...: Hagström's music education and class struggles, cultural capital and democracy in Swedish music education from the 1940s to the 1970s

Symposium

Eva Sæther

Abstract

Suvarnalata Rao

Can my music be your music too? A case-study of teaching North-Indian art music in the Netherlands

Huib Schippers

"White guys can't play sitar": Brief reflections on intercultural music education in the 21st century

Jan Sverre Knudsen

The cultural autonomy of music—an advantage in cross-cultural music education?

Dan Lundberg

It goes without saying

Minette Mans

How well does music travel

Eva Sæther

Prescript: Travel sickness, cultural autonomy and the insider/outsider dilemma

Suvarnalata Rao

Postscript—based on comments given by the panelists