

Muuttuva musiikkikasvatus

Sosiokulttuurinen kritiikki musiikkikasvatuksen oppijakäsityksiin

Pro gradu -tutkielma

Kevät 2006

Tuulikki Laes

Musiikkikasvatuksen

koulutusohjelma

Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Muuttuva musiikkikasvatus. Sosiokulttuurinen kritiikki musiikkikasvatuksen oppijakäsityksiin.	80
Tekijän nimi	Lukukausi
Tuulikki Laes	Kevät 2006
Koulutusohjelman nimi	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
Tiivistelmä Tutkimus käsittelee musiikkikasvatuksen teoriaa ja sen sosiokulttuurista kritiikkiä oppijakäsitysten näkökulmasta. Tarkastelun kohteeksi on valittu Reimerin, Swanwickin ja Elliottin edustamat musiikkikasvatuksen keskeisimmät teoreettis-filosofiset suuntaukset. Sosiokulttuurisen kritiikin perustan muodostavat Deweyn pragmatistinen kasvatusfilosofia ja Vygotskyn sosiokulttuurinen oppimisteoria. Tutkimustehtävänä on osoittaa, että sosiokulttuurinen kritiikki on keskeisessä asemassa musiikkikasvatuksen paradigmaattista tilaa arvioitaessa. Tutkimuksessa kritiikki kohdistuu oppijakäsityksiin, jotka implikoivat tarvetta paradigman muutokseen. Tutkimustehtävää tarkentavat tutkimuskysymykset ovat: 1. Millaisia ovat keskeisten musiikkikasvatusteorioiden oppijakäsitykset? 2. Millaisia ovat musiikkikasvatuksen sosiokulttuurisen näkökulman mukaiset oppijakäsitykset? Tutkimus on luonteeltaan teoreettinen. Tutkimustehtävään pyritään vastaamaan systemaattisella analyysillä, johon liittyy analyttinen ja synteettinen tehtävä. Tutkimuksessa identifioidaan musiikkikasvatuksen oppijakäsityksiä ja luodaan synteesi sosiokulttuurisen näkökulman mukaisista oppijakäsityksistä. Filosofiset ihmiskäsitykset ja oppijakeskeinen kasvatusnäkökulma toimivat oppijakäsitysten tarkastelun taustana. Oppijakäsitysten valossa analysoidaan musiikkikasvatuksen paradigmaattista tilaa. Musiikkikasvatuksen teorioista tunnistetaan seuraavat oppijakäsitykset: vastaanottava, ajatteleva ja toimiva oppija. Sosiokulttuurisen näkökulman synteesejä ovat: yhteisöllinen, kokeva, keskusteleva ja vuorovaikutuksellinen oppija. Tutkimuksessa todennetaan, että sosiokulttuurinen näkökulma on keskeisessä asemassa musiikkikasvatuksen uuden paradigman muotoutumisessa. Musiikkikasvatuksen keskeiset teoriat ovat yksilökeskeisiä, teorian ja käytännön välisen dialogin kannalta rajoittuneita. Sosiokulttuurisen näkökulman perustana on kokonaisvaltainen oppijakäsitys, joka soveltuu musiikkikasvatuksen tarkasteluun laajemmassa kontekstissa. Tärkeäksi käsitteeksi nousee vuorovaikutus, joka liittää yhteen yksilöllisen ja yhteisöllisen kokemuksen. Tutkimuksen tärkein johtopäätös on, että musiikkikasvatuksen uuden paradigman muodostumisen ehtona ei ole yksilön ja sosiaalisen välinen vastakkainasettelu, vaan kokemuksen ja vuorovaikutuksen käsitteiden ymmärtäminen.	
Hakusanat	
musiikkikasvatus, pragmatismi, sosiokulttuurinen oppimisteoria, oppijakäsitys, paradigma	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	4
1.1 Musiikkikasvatuksen teoreettiset lähtökohdat.....	7
1.2 Musiikkikasvatuksen määritelmä ja tavoitteet	9
1.3 Ihmiskäsitykset kasvatusajattelussa	12
1.3.1 Musiikkikasvatus ja ihmiskäsitykset	16
1.3.2 Ihmiskäsityksestä oppijakäsitykseen	17
1.4 Oppimisteoreettiset suuntaukset.....	18
1.5 Oppijakeskeinen kasvatusnäkökulma.....	20
1.6 Paradigman määrittely	22
1.7 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen rakenne.....	24
2 Musiikkikasvatuksen keskeiset teoriat ja oppijakäsitykset	26
2.1 Reimerin esteettinen musiikkikasvatus	27
2.2 Swanwickin kognitiivinen musiikkikasvatus	29
2.3 Elliottin praksiaallinen musiikkikasvatus.....	33
2.4 Reimerin, Swanwickin ja Elliottin musiikkikäsitykset	36
2.5 Reimerin, Swanwickin ja Elliottin oppijakäsitykset	41
2.5.1 Vastaanottava oppija.....	41
2.5.2 Ajatteleva oppija.....	43
2.5.3 Toimiva oppija.....	44
3 Musiikkikasvatuksen sosiokulttuurinen kritiikki ja oppijakäsitykset	46
3.1 Deweyn pragmatistinen filosofia.....	46
3.2 Vygotskyn sosiokulttuurinen oppimisteoria.....	49
3.3 Deweyn ja Vygotskyn sosiokulttuurinen synteesi.....	52
3.4 Deweyn oppijakäsitys musiikkikasvatuksessa	52
3.4.1 Kokeva oppija.....	53
3.4.2 Yhteisöllinen oppija.....	54
3.5 Vygotskyn oppijakäsitys musiikkikasvatuksessa.....	56
3.5.1 Keskustelevala oppija	56
3.5.2 Vuorovaikutuksellinen oppija.....	57
4 Musiikkikasvatuksen uusi paradigma?	60
4.1 Paradigman käsite musiikkikasvatuksessa	61
4.2 Praksialismi ja pragmatismi	62
4.3 Paradigman muutos oppimisteoreettisesta näkökulmasta	64
4.4 Kohti uutta paradigmaa	66
5 Pohdinta	70
Lähteet.....	73

1 Johdanto

Musiikki on aina kuulunut ihmisen elämään. Musiikin parantava vaikutus ihmiseen on ollut tiedossa tuhansia vuosia, ja musiikin sosiaalinen merkitys on ollut mittava eri kulttuureissa ja historiallisina aikakausina (Ahonen 1993, 28). Se on palvellut ihmistä monissa tarkoituksissa: hengellisen sanoman levittämisessä, kansallisidentiteetin vahvistamisessa sekä erilaisten juhlamenojen ja rituaalien toteuttamisessa. Musiikki ja kasvatus on yhdistetty toisiinsa koululaitoksen alkuajoista lähtien. Laulun välttämättömyys oppiaineena suomalaisessa koulujärjestelmässä on pantu merkille jo viime vuosisadan alkupuolella (Soininen 1901, 171–173). *Musiikkikasvatus* nykyisen laajuksena, muutakin kuin laulunopetusta tarkoittavana käsitteenä, on kuitenkin Suomessa verrattain uusi – vielä muutama vuosikymmen sitten musiikkikasvatusta opiskeltiin maamme musiikkiyliopistossa koulumusiikin osastolla.

Musiikkikasvatuksessa puhaltavat uudet tuulet. Median, teknologian ja kulttuuri-ihanteiden aiheuttamat muutokset musiikkikulttuurissa muokkaavat koulun piirissä tapahtuvaa formaalia musiikkikasvatusta sekä synnyttävät myös uusia, perinteisen kouluopetuksen ulkopuolelle ulottuvia musiikkikasvatuksen muotoja. Eräs mielenkiintoisimmista musiikkikasvatuksen uusista sovelluksista on musiikin erityispedagogiikka, jossa musiikin tavoitteellinen oppiminen yhdistyy musiikkiterapian kuntoutuksellisiin vaikutuksiin (Kaikkonen 2005). Tämänkaltaiset muutokset yhtäältä nostavat musiikin yhteiskunnallista statusta, toisaalta vaativat musiikkikasvatuksen teoreettis-filosofisen perustan uudelleenarviointia.

Tämän tutkimuksen kantavana ajatuksena on tuoda esiin teorian implisiittinen asema musiikkikasvatuksessa. Tieteellisistä kytkennöistään huolimatta musiikkikasvatus nähdään edelleen hyvin praktisena alana. Käytännön musiikkikasvattajat arvostavat taitoja enemmän kuin alaa koskevaa filosofista teorianmuodostusta, minkä seurauksena teoreettinen diskurssi ja tutkimukselliset avaukset jäävät helposti taka-alalle. Koska musiikkikasvatuksen, kuten minkä tahansa kasvatustoiminnan, käytännöillä on aina olemassa teoreettiset perustansa, niiden tunnistaminen ja tiedostaminen edistää käytänteiden kehittämistä entistä paremmin tarkoitustaan

palveleviksi. Teoria voitaisiin mieltää helpommin lähestyttäväksi, mikäli puututtaisiin käytössä oleviin käsitteisiin. Esimerkiksi Perttula (1999, 20) kutsuu teoreettista ajattelua mieluummin *kokemusperäiseksi ajattelun taidoksi*. Teoria assosioidaan helposti vaikeaselkoisuuteen, suorastaan kielteiseen mielikuvaan asioiden käsitteellistämisestä ja ”vaikeuttamisesta”. Kokemusperäisen ajattelun taidossa on aineksia siltakäsitteeksi musiikkikasvatuksen praksiksen ja teorian välille – käsite sitoo ajattelun kokemuksiin. Kukapa musiikkikasvattaja ei hyödyntäisi kokemuksiaan työssään?

Kokemusperäisen ajattelun taito on tarpeen, kun tarkastellaan musiikkikasvatuksen oppijakäsitystä. Millaisena musiikkikasvatus näyttäytyy oppijan näkökulmasta? Miten musiikkikasvattajan tulisi suhtautua oppijaan, hänen kykyihinsä ja mahdollisuuksiinsa? Mikä on mielekästä musiikkikasvattamista oppijan kannalta? Entä mitkä mahdollisuudet sisältyvätään sosiaalisen vuorovaikutuksen hyödyntämiseen musiikkikasvatuksessa? Nämä ovat kysymyksiä, jotka mietityttävät musiikkikasvattajaa työelämän kynnyksellä. Musiikkikasvatuksen teorioiden valtavirrasta vastauksia etsiessä voi havaita ristiriitaisuutta teorian ja käytännön välisessä dialogissa. Tämä havainto on toiminut lähtökohtana tutkimukselle, jossa pohditaan musiikkikasvatuksen tilaa ja tulevaisuutta oppijakäsitysten näkökulmasta.

On havaittavissa, ja loogistakin, että nuorena tutkimusalana musiikkikasvatus hakee vielä paikkaansa soveltavien tieteiden kentällä. Sen tutkimuskenttä on kuitenkin laajentunut ja tieteellinen kiinnostus musiikkikasvattajien piirissä vahvistunut merkittävästi. Musiikkikasvatuksen tutkimus tukeutuu useiden lähitieteiden saavutuksiin, minkä seurauksena musiikkikasvatuskeskusteluun virtaa uutta ainesta ja siihen syntyy tuoreita näkökulmia. Kulttuurisilla ja sosiaalisilla muutoksilla sekä vallitsevalla yhteiskunnallisella tilanteella on omia heijastumiaan kasvatukseen, filosofiaan ja psykologiaan. Näiden tieteenalojen kehittyminen vaikuttaa myös musiikkikasvatukseen. Tässä tutkimuksessa musiikkikasvatuksen teoreettisia lähtökohtia tarkastellaan sekä historiallisessa kehyksessä että käsitteitä eksplikoimalla.

Musiikkikasvatuksen teoreettinen tarkastelu tarvitsee pohjakseen määrittelyn siitä, mitä musiikkikasvatus on. Sitä selvitetään tutkimuksen alkuosassa määrittelemällä musiikkikasvatuksen tavoitteita. Opetussuunnitelmien perusteella

musiikkikasvatuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi voidaan mieltää luonnollisesti musiikin oppiminen. Musiikkikasvatuksen koulutuksessa didaktiikalla on suuri painoarvo, ja kentällä arvostetaan musiikkikasvattajan praktisia taitoja. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on musiikin oppimisen liittäminen osaksi laajempaa kokonaisuutta, jossa otetaan huomioon kasvatuksellinen näkökulma. Kasvatusnäkökulman esiin nostaminen vie musiikkikasvatuksen tavoitteenasettelun astetta syvemmälle tasolle – musiikin oppijaa tarkastellaan kokonaisuutena, eikä vain musiikillisena suoriutujana. Tämä näkökulma nousee jo esiin musiikkikasvatuksen opetustavoitteissa, mutta ei vielä laajemmalla opetussuunnitelmallisella tasolla. Siksi musiikkikasvatus tuntuu kaipaavan uudistavaa filosofista analyysia, jossa käsitteitä, arvokysymyksiä ja tavoitteita arvioidaan uudelleen.

Hirsjärvi (1987, 13–14) määrittelee kasvatustieteellisen kasvatustodellisuuden tarkastelua – millainen se on ja miten sitä voidaan muuttaa. Kasvatustieteessä vaikuttavat vahvasti toisaalta Platonin ja Aristoteleen kaltaiset historialliset filosofit, mutta myös uudemmat kasvatustieteelliseen tutkimukseen perustuvat käsitykset. Kasvatustieteologiaa voidaan tarkastella ihmiskäsitysten avulla. Ihmiskäsityksillä on aina ollut kasvatustieteessä tärkeä asema, koska ne peilaavat sen hetkistä kulttuuria ja maailmantilaa, ja ovat normatiivinen osa laajempaa ihmiskuvaa. Ihmiskäsityksen avulla opettaja voi peilata omaa suhdettaan oppilaisiin. Tutkimuksen alkuosassa valotetaan sitä, miten ihmiskäsitykset ymmärretään kasvatustieteessä. Näkökulma tukee musiikkikasvatuksen oppijäkäsitysten identifiointia.

Oppimisteorioiden ymmärtäminen liittyy oppijäkäsitysten tarkastelun laajempaan kontekstiin. Ajankohtaisissa oppimisteorioissa korostuu oppijakeskeinen näkökulma. Oppijakeskeisyys on ajankohtainen lähtökohta kaikelle kasvatustoiminnalle, ja sitä korostetaan myös musiikkikasvatuksessa. Filosofisten ihmiskäsitysten ja oppijakeskeisen kasvatustieteellisen näkökulman synteesiä kuvaa parhaiten termi oppijäkäsitys. Oppijäkäsitys on valittu musiikkikasvatuksen teoreettisen tarkastelun lähtökohdaksi, koska oppijakeskeinen näkökulma on merkittävässä asemassa niin suomalaisessa musiikkikasvatuksessa kuin yleisessäkin kasvatustoiminnassa, ja oppijäkäsitysten taustana olevat filosofiset ihmiskäsitykset tarjoavat välineitä kasvatustieteelliseen syvällisempään pohdintaan. Tässä tutkimuksessa oppijäkäsitys toimii peilinä, joka heijastelee musiikkikasvatuksen muutoksia.

Musiikkikasvatuksen muutostila voidaan rinnastaa tieteessä tapahtuviin paradigman muutoksiin. Tutkimus sisältääkin ennakko-olettamuksen musiikkikasvatuksen uudesta paradigmasta, jossa perinteinen yksilönäkökulma korvautuu sosiokulttuurisella kasvatusnäkökulmalla.

1.1 Musiikkikasvatuksen teoreettiset lähtökohdat

Musiikkikasvatus ammentaa ja yhdistelee näkökulmia eri tieteenaloilta. Tämänkin tutkimuksen lähtökohtana käytetyt teoriat liikkuvat vaihtelevasti psykologian, filosofian ja kasvatustieteen alueilla.

Hargreavesin, Marshallin ja Northin (2003) mukaan psykologian tutkimus musiikin alalla oli 1980-luvulle saakka keskittynyt pitkälti akustiseen ja psykometriseen tutkimukseen, ja musiikin tutkimus oli luonteeltaan empiiristä ja analyttistä. Akustisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oli ääni, psykometrinen tutkimus taas oli keskittynyt psykologisiin mittauksiin ja testeihin. Testauksella etsittiin vastauksia musiikillisen lahjakkuuden ja musikaalisuuden määritelmiin samaan tapaan kuin älykkyyttä pyrittiin määrittelemään älykkyyssosamäärätesteillä (Hargreaves 1986, 24). Vasta pari vuosikymmentä sitten tutkimusalue laajeni ottaen mukaan kognitiivisen ja sosiaalipsykologisen näkökulman. Musiikin tutkimuksessa otettiin huomioon humanistinen ulottuvuus ja musiikkia alettiin tutkia ihmisen näkökulmasta kokonaisvaltaisena elämyksenä. Tämän kehityksen myötä psykologia ja musiikkikasvatus ovat tutkimusmielessä lähentyneet toisiaan. (Hargreaves, Marshall & North 2003, 149.)

Musiikkikasvatuksen filosofian juuret ovat 1950-luvun Yhdysvalloissa. Silloin musiikkikasvatuksen alalla koettiin tarvetta löytää lujempi teoreettinen perusta, jolla pystyttäisiin perustelemaan musiikin merkitys koulujen opetussuunnitelmissa. John Deweyn kasvatustilosophia oli eräs tärkeimmistä kulmakivistä ajan kehitykselle, toisaalta myös psykologi Jerome Bruner (1960) vaikutti vahvasti ajan kasvatustilosophiaan oppilaskeskeisellä kasvatusajattelullaan. Musiikkikasvatuksen filosofian ensiaskeleita leimasikin aikakaudelle tyypillinen psykologian ja filosofian välinen synergia. (McCarthy & Goble 2002, 2; Colwell & Richardson 2002, 572.)

Väkevä (1999) määrittelee musiikkikasvatusfilosofian olevan ”pitkäjänteistä, systemaattista ja perusteltua musiikkikasvatuksen ja musiikin oppimisen perusideoiden ja ideaalien tarkastelua, [jonka] tehtävänä on määritellä musiikkikasvatuksen ja sen tutkimuksen lähtökohtia, tavoitteita, periaatteita, näkökulmia, edellytyksiä, uskomuksia, rajoja, arvoja, merkitystä ja olemusta”. Tiivistetysti voitaisiin todeta musiikkikasvatusfilosofian olevan musiikkikasvatuksen syvällistä pohdintaa filosofisin keinoin. Viime aikoina musiikkikasvatuksen tutkimuksen painopiste on siirtynyt psykologisista kytkennoistä lähemmäs filosofista tutkimusotetta.

Filosofian ja psykologian rinnalla musiikkikasvatuksen kolmas kulmakivi on luonnollisesti kasvatustiede. Kasvatustieteessä musiikki kuitenkin ohitettiin pitkään tutkimuskohteena jo historiallisistakin syistä – musiikinopetus kouluissa oli sisällöltään suppeaa, puhtaaseen suoritukseen keskittyvää laulunopetusta. Toinen syy vähäiseen tutkimukselliseen kiinnostukseen musiikin oppimista kohtaan on myös se, että aiemmin musikaalisia taitoja pidettiin harvinaisena, perittynä lahjakkuutena (Ahonen 2004, 9). Myöhemmin taideopetuksen merkitys ja asema on noussut koulun opetussuunnitelmissa, ja musiikkikasvatus on kehittynyt oppiaineena laulunopetuksesta kohti monimuotoisempaa taidekasvatusta. Samalla musiikkikasvatus on muodostunut kiinteäksi osaksi kasvatustieteellistä tutkimusta (Anttila & Juvonen 2002).

Musiikkikasvatuksen teoreettista ajattelua leimaavat siis pääosin psykologiasta, filosofiasta ja kasvatustieteestä saadut opit ja vaikutteet. Eri tieteenaloja edustavien teorioiden erottelu toisistaan luo haasteen musiikkikasvatuksen tutkimukseen. Vaikka useat tämän tutkimuksen keskeisimmistä lähdeoteoksista määritellään musiikkikasvatuksen filosofiaksi, pelkästään siihen vetoaminen ja vain filosofiasta puhuminen on ongelmallista. Tutkimuksessa rinnastetaan keskenään useita teorioita, joiden empiria lepää muissa tieteissä kuten psykologiassa ja kasvatustieteessä. Siksi tässä tutkimuksessa on katsottu välttämättömäksi valita termi *musiikkikasvatuksen teoria* yleiskäsitteeksi kaikelle tutkimuksessa käytettävälle musiikkikasvatuksen teoreettista pohjaa tukevalle kirjallisuudelle.

1.2 Musiikkikasvatuksen määritelmä ja tavoitteet

Musiikkikasvatuksen teoreettisen tarkastelun tueksi tarvitaan ymmärrys siitä, miten musiikkikasvatus tässä kontekstissa määritellään. Väkevän (1999) mukaan musiikkikasvatuksella voidaan tarkoittaa kolmea asiaa: musiikkipedagogista tutkimusta, musiikin opetusta ja musiikin avulla kasvatusta, joista viimeksi mainittu kuvaa parhaiten sitä lähestymistapaa, mitä musiikkikasvatuksella tässä tutkimuksessa tarkoitetaan. Musiikkipedagogiikalla voidaan viitata tutkimuksen lisäksi myös yleisemmin musiikkikasvatustoimintaan (vrt. Kaikkonen 2005). Musiikin opetus puolestaan määritellään musiikillisen valmiuden kehittämiseksi pedagogisin menetelmin (Väkevä 1999). Tämän tutkimuksen kontekstissa musiikkikasvatus toimii molempien termien, musiikkipedagogiikan ja musiikin opetuksen, yläkäsitteenä, sillä se sisältää laajemmin sekä musiikin opetuksen että musiikin oppimisen käsitteet.

Musiikkikasvatuksen olennainen elementti on oppiminen, sillä kasvatusta ei voi yleensäkään tarkastella irrallaan oppimisesta. Ahonen (2004, 14) määrittelee musiikin oppimisen olevan pysyvien muutosten muodostumista oppijan musiikkikäyttäytymisessä erilaisten kokemusten vaikutuksesta. Musiikkikasvattajat eivät ainoastaan tarjoa oppilailleen musiikillisia kokemuksia, vaan toiminnan tavoitteena on myös kokemusten johtaminen oppimiseen. Musiikilliset kokemukset ja musiikin oppiminen eivät kuitenkaan kata musiikkikasvatuksen tavoitteiden koko alaa. Ajankuvaan kuuluu sosiaalisen ulottuvuuden liittäminen osaksi musiikkikasvatuksen tavoitteita, ja musiikillinen kanssakäyminen tunnistetaan oleelliseksi osaksi musiikkikasvatusta. Musiikin oppimisen lisäksi musiikkikasvatuksen ensisijaisena tavoitteena on *musiikillinen kasvu*. Myös Westerlund (2005) esittää musiikkikasvatuksen tarkasteluun holistista lähestymistapaa, jossa musiikkikasvatusta tarkastellaan laajemmasta näkökulmasta sekä otetaan huomioon kasvatuksen koko konteksti ja oppijan elämäntilanne.

Musiikkikasvatuksen tavoitteenasettelu on sidoksissa siihen ympäristöön, jossa musiikkikasvatusta tapahtuu. Oppimisympäristönäkökulman tarkastelu osoittaa, että muodollisen musiikkikasvatuksen rajoja ollaan rikkomassa. Muodollisella (*formal*) oppimisympäristöllä tarkoitetaan koulun kaltaisia instituutioita joissa oppimista tapahtuu, epämuodollisiin (*informal*) oppimisympäristöihin kuuluvat taas koti ja

muut sosiaaliset ympäristöt. Muodollisen ja epämuodollisen ympäristön ero on oppimisvirikkeiden säädeltävyydessä. (Folkestad & Söderman 2004.) Musiikin sosiaalipsykologiaa tutkinut Hargreaves (2003) nimeää näiden ympäristöjen rinnalle myös niin kutsutun kolmannen ympäristön (*third environment*), joka tarkoittaa sitä sosiaalista kontekstia, jossa oppimista tapahtuu ilman auktoriteettien – kuten opettajien tai vanhempien – läsnäoloa. Oppimista ei tapahdu ainoastaan koulun kaltaisessa muodollisessa ympäristössä vaan myös sen ulkopuolella. Siksi tavoitteenasettelussa on syytä voimakkaammin kiinnittää huomiota myös koulun ulkopuoliseen musiikkitoimintaan. Myös erityisryhmille, kuten vanhuksille ja kehitysvammaisille, suunnatussa musiikkikasvatustoiminnassa muodollisen ja epämuodollisen oppimisympäristön raja on häilyvä, vaikka itse toiminta saattaa olla tavoitteiltaan ja työtavoiltaan perusteellisesti strukturoitua.

Aikamme kasvatustutkimukselle on tunnusomaista kokonaisvaltainen ajattelu ja monimuotoisen kasvatuksen korostaminen. Tämä ulottuu myös musiikkikasvatukseen, jonka tavoitteenasettelussa on alkanut esiintyä enenevässä määrin muitakin kuin yksin musiikillisia tavoitteita. Anttilan ja Juvosen (2003) laajassa kyselytutkimuksessa suomalaisia ja virolaisia musiikkikasvatuksen opiskelijoita pyydettiin kertomaan, miksi koulussa on (tai ei ole) tärkeää opettaa musiikkia. Tutkijat jakoivat saadut vastaukset kahteen ryhmään: merkitykset yksilölle ja merkitykset kulttuurille. Yksilöön liittyviksi merkityksiksi opiskelijat mainitsivat muiden muassa tunteet, luovuuden ja mielikuvituksen sekä henkisen hyvinvoinnin ja sosiaalisten taitojen kasvun. Kulttuuriin liittyviä merkityksiä olivat yleissivistys, maailmankuvan avartuminen sekä kansalliseen kulttuuriin liittyvät merkitykset. (Anttila & Juvonen 2003, 193.)

Voidaanko musiikkikasvatusta edelleen pitää sisällöltään vain musiikin tavoitteelliseen oppimiseen tähtäävänä toimintana, jossa musiikki itsessään on päämääränä, vai voidaanko musiikkikasvatus ymmärtää laajempänä kasvatuksellisenä kokemuksena, jossa musiikki toimii välineenä yksilön ja maailman välisten suhteiden eheyttämisessä? Tämä on eräs musiikkikasvatusfilosofian ajankohtaisista dilemmoista (Väkevä 2004; Westerlund 2002).

Musiikki on ilmiönä monimuotoinen ja sillä voidaan tunnistaa olevan erilaisia funktioita. Musiikkikasvatuksessa kosketellaan musiikin ja ihmisen – ihmisen ja

maailmankin välistä suhdetta. Sama tapahtuu vielä syvemmin musiikkiterapiassa, joka on viime aikoina tullut lähemmäksi musiikkikasvatusta. Esimerkiksi Hargreaves ja North (1997, 12) asettavat musiikkiterapian musiikkikasvatuksen rinnalle osaksi musiikin sosiaalipsykologista kenttää. Musiikkikasvatuksen uudistuvaa tavoitteenmäärittelyä voidaan lähestyä musiikkiterapian lähtökohdista käsin. National Association for Music Therapy määrittelee musiikkiterapian ”musiikin käytöksi terapeuttien päämäärien mukaisesti” (Ahonen 1993, 32). Musiikkikasvatusta ja musiikkiterapiaa yhdistävänä piirteenä on ihmiseen kohdistuva intentionaalinen interventio, jota musiikkikasvatuksessa tavoitellaan tänä päivänä yhä tietoisemmin. Yhteiset piirteet konkretisoituvat tarkasteltaessa musiikkiterapialle määriteltyjä tavoitteita ja verrattaessa niitä musiikkikasvatuksen ajankohtaisiin opetustavoitteisiin. Esimerkiksi Lehikoinen (1973, 48) määritteli musiikkiterapian kokonaisvaltaisiksi tavoitteiksi persoonallisuuden eheyttämisen, tunne-elämän kehittämisen ja tasapainottamisen, luovan ilmaisun kehittämisen sekä sosiaalisuuden parantamisen. Tavoitteet muistuttavat läheisesti musiikkikasvatukselle nykypäivänä asetettuja päämääriä.

Perinteisen musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian näkyvin ero on musiikin asemassa. Musiikkiterapiassa musiikki ei ole itsetarkoitus kuten perinteisessä musiikkikasvatuksessa vaan se on väline, jonka avulla pyritään tiettyyn päämäärään (Ahonen 1993, 33). Musiikkiterapian oletukset ja toimintatavat on hahmoteltu musiikin ehdoin, mutta päämäärä ei välttämättä ole vain ja ainoastaan musiikillinen. Musiikkiterapiassa musiikillinen ympäristö ymmärretään laajemmin, eikä toiminta sisällä odotusarvoa oppimisesta. Musiikkiterapian päämäärä on ensisijaisesti kuntoutuksellinen, musiikkikasvatuksen päämäärä on pedagoginen.

Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian suhde on kehitysprosessissa. Perinteisen näkemyksen mukaan ne edustavat eri aloja ja niiden ympärille on muodostunut omia professionaalisia suuntauksia. Musiikkiterapian suosio on kuitenkin tuonut mukanaan ajatuksen, että sillä voisi olla jotakin annettavaa myös perinteiselle musiikkikasvatukselle. Näiden alojen välimaasto tarjoaa kasvupohjaa uusille musiikkikasvatuksen lähestymistavoille. Esimerkiksi Kaikkosen (2005) musiikin erityispedagogiikassa ensisijaisesti musiikkiterapian piiriin kuuluneet erityisryhmät tuodaan musiikkikasvatuksen pariin. Musiikin erityispedagogiikka muokkaa

musiikkikasvatuksen identiteettiä, ja uudet sovellukset ulottuvat toistaiseksi klassisten musiikkikasvatuksellisten tavoitteiden ulkopuolelle. Muuttuva musiikkikasvatus asettaa vaatimuksia sen filosofiseen tarkasteluun: sekä toiminnan tavoitteet että niiden pohjalla oleva oppijäkäsitys kaipaavat uutta reflektointia. Musiikin erityispedagogiset sovellukset musiikkikasvatuksessa on esimerkki juuri niistä tuoreista käytännön ilmiöistä, jotka tekevät musiikkikasvatuksen teoreettis-filosofisen arvioinnin oppijan ja ihmiskäsitysten näkökulmasta erityisen kiinnostavaksi.

1.3 Ihmiskäsitykset kasvatustajatteluissa

Tässä tutkimuksessa musiikkikasvatuksen teoreettisen tarkastelun lähtökohtana ovat ihmiskäsitykset. Ihmiskäsitys on määritelty perinteisesti ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi. Yksityisellä ihmiskäsityksellä on aina yhteyksiä yhteiskunnan yleiseen ihmiskäsitykseen ja laajempaan kulttuurispesifiin ihmiskäsitykseen tai ihmiskuvaan (Hirsjärvi 1982, 1, 5). Empiirisessä tutkimuksessa ihmiskäsityksen rajausta on tiukempi kuin yleiskielessä, jossa ihmiskäsityksellä tarkoitetaan sitä perusasennoitumista ihmiseen, joka vaikuttaa yksilöllisiin ihmissuhteisiimme (Rauhala 2005, 18).

Historiassa ihmiskäsityksiä on jaoteltu eri tavoin. Niistä tyypillisin on jako monistiseen, dualistiseen ja pluralistiseen ihmiskäsitykseen. Monistiset ihmiskäsitykset näkevät riittäväksi selittää ihmisen olemassaolon vain yhden olemisen muodon, materian, pohjalta (kreik. *monos* = yksinäinen, ainoa). Dualistisissa ihmiskäsityksissä (lat. *duo* = kaksi) ihmisen olemassaolo ymmärretään kahden muodon – sielun ja ruumiin tai tajunnan ja kehon – muodostamana kokonaisuutena poikkeuksena kartesiolainen dikotomia, joka erottelee sielun ja ruumiin täysin erillisiksi olemisen muodoiksi. Pluralistiset ihmiskäsitykset (lat. *pluralis* = monta koskeva) ottavat huomioon ihmisen monet osajärjestelmät, kuten yksilölliset, orgaaniset järjestelmät (solu, aistit, ruuansulatus) ja yli-yksilölliset järjestelmät (yhteiskunta, luonto, kulttuuri). Pluralistisissa ihmiskäsityksissä ihmistä ei edes yritetä ymmärtää kokonaisuutena, vaan ihmistutkimus on eriytynyt omiksi spesifeiksi osahaaroikseen. Nykyaikaisinta mallia ihmistutkimuksessa edustaa monopluralistinen ihmiskäsitys, jolla halutaan osoittaa, kuinka moniulotteinen

ihminen voidaan kuitenkin nähdä kokonaisuutena, ilman että ihmisen olemassaoloa tarvitsisi redusoida yhdestä olemismuodosta toiseen. Monopluralistisessa ihmiskäsityksessä ohitetaan historialliselle ihmiskäsitysjäottelulle tyypillinen jyrkkärajaus. Siitä käytetään myös nimitystä holistinen ihmiskäsitys. (Rauhala 2005, 26–28.)

Filosofiassa tunnustetaan useita erilaisia ihmiskäsitystypologioita, ja ihmiskäsityksiä luokitellaankin usein filosofisten epistemologioiden mukaisesti. Esimerkiksi Kannisto (1994) on luokitellut filosofisessa antropologiassaan yleiset ihmiskäsitykset neljään typologiaan: essentialistinen, naturalistinen, kulturalistinen ja eksistentiaalinen ihmiskäsitys.

Essentialistisessa ihmiskäsityksessä oletuksena on kosminen ihmisen mallikuva, jota toteutetaan eriasteisesti. Naturalistinen ihmiskäsitys asettuu essentialismia vastaan. Se on luonteeltaan biologinen, ja ottaa huomioon ihmisluonnon vakioiset piirteet. Naturalistiset teoriat hylkäävät essentialismin arvo- ja norminäkökulmat ja pyrkivät selittämään ihmistä luonnontieteen tasolla. Kulturalistinen ihmiskäsitys näkee ihmisen itsensä luoja: ihminen tulee ihmiseksi vaellettuaan läpi kulttuurisesti määräytyneen kasvu- ja kasvatusprosessin, jossa yhteisön keskuudessaan konstruoimat normit ovat merkityksellisessä asemassa. Kulturalistisessa ihmiskäsityksessä kieli on olennainen osa ihmisen normatiivista sosiaalisuutta. Eksistentiaalisen ihmiskäsityksen mukaan ei ole olemassa ihmisen mallia, jonka kaltaiseksi pitäisi tulla. Ihminen ei sellaisenaan ole mitään, vaan vasta tulossa joksikin omien valintojensa kautta. Eksistentiaalisuus korostaa ihmisen vapautta valita ja aloittaa aina elämässään uudelleen. (Kannisto 1994.)

Piileviä ihmiskäsityksiä on tunnistettavissa myös yhteisö- ja kulttuurispesifeissä filosofioissa. Esimerkiksi Ornstein ja Hunkins (1998) luettelevat neljä suurta filosofiaa, jotka ovat vaikuttaneet länsimaisen yhteiskunnan kasvatus- ja koulutustoimintaan: idealismi, realismi, pragmatismi ja eksistentiaalisuus. Näistä idealismia ja realismia pidetään perinteisinä, kun taas pragmatismi ja eksistentiaalisuus edustavat uudempaa suuntausta.

Idealismi pohjautuu Platonin ajatteluun ja siinä korostuvat elämän moraalinen ja spirituaalinen todellisuus. Totuus ja arvot nähdään ajattomina, universaaleina ja

ihmisellä on mahdollisuus niihin jo syntymästään. Opettajan tehtävä on vain saada ne tietoisiksi. Hirsjärvi (1982, 37) toteaa platonilaisen ihmiskäsityksen heijastuvan kasvatustajatteluun uskona ihmisen rajattomiin kehitysmahdollisuuksiin. Idealistisen kasvatustilafilosofian kritiikki kohdistuukin usein sen utopistisuuteen ja vähäisiin mahdollisuuksiin todellisessa elämässä.

Realismi pohjautuu Aristoteleen ihmiskäsitykseen ja hylkää platonilaisen ideoiden maailman. Realisti nojaa aistien välittämään tietoon ja todellisuus muodostetaan tieteen kautta. Keskeisessä asemassa ovat esineet, materia ja luonnonlait. Asiantuntijat korostuvat auktoriteetteina, ja opettajan tehtävänä on saattaa kasvatustajattelu päätökseen se minkä luontoon jättänyt keskeneräiseksi (Hirsjärvi 1982, 48). Aristoteelista ihmiskäsitystä käytetään joskus synonyymisesti realistisen ihmiskäsityksen kanssa. Realismi ei kuitenkaan ole yksinomaan materiaan luottava filosofia, sillä sen ontologisen perustan mukaan todellisuus on olemassa riippumatta siitä, tiedämmekö sen olemassaolosta vai emme (Kalli 2005, 10).

Pragmatismi hylkää perinteisen klassisen filosofian ja korostaa toiminnan ja käytäntöjen merkitystä. Pragmatismia voi kutsua synonyymisesti toiminnan filosofiaksi. Pragmatismien uranuurtajina pidetään yhdysvaltalaisia Charles Peircea ja William Jamesia, joiden luoma oppisuunta hylkäsi esiymmärretyt totuudet ja ikuiset arvot, ja panosti ideoiden testaamiseen ja niiden oikeaksi todistamiseen. Pragmatismia oppimisen kannalta tarkastellessa tärkeässä asemassa on ongelmanratkaisutaitojen oppiminen, ei oppiaineiden substanssi. Yhden pragmatismien tulkinnan mukaan opettaminen on prosessi, jossa tietoa rekonstruoidaan, ja opettajan rooli on fasilitoida oppimisympäristö suopeaksi ongelmanratkaisulle. (Ornstein & Hunkins 1998.) John Dewey toi oman panoksensa pragmatistiseen koulukuntaan korostamalla erityisesti laajennettua kokemuksen käsitettä kasvatustilaproessin keskeisenä tekijänä. Pragmatistisessa filosofiassa yhdistetään naturalismin ja kulturalismin filosofiat, minkä johdosta pragmatismien perustana voidaan nähdä olevan holistinen ihmiskäsitys.

Toisen maailmansodan jälkeisestä Euroopasta lähtöisin olevassa eksistentialismissa on Ornsteinin ja Hunkinsin (1998) mukaan kasvatustilafilosofisesta näkökulmasta katsoen kyse oppijan vapaudesta. Ihminen on vapaa tekemään valintoja, joiden seurauksena hän muovautuu – normit, auktoriteetit ja säännöt jäävät toisarvoiseen

asemaan yksilön elämän kannalta (ibid.). Eksistentialismi antaa kasvatukselle tehtäväksi saattaa oppilas tietoiseksi kolmesta elementistä: valinnasta, vapaudesta ja vastuusta (Hirsjärvi 1982, 78). Eksistentialismin katsotaan sysäyksen liikkeelle vapaan kasvatuksen aallon ja sen soveltuvuudesta kasvatuksen filosofiaksi on kiistelty pitkään.

Ihmiskäsitystä pidetään kasvatustoiminnan tärkeänä perustana ja se on kasvatustoiminnassa aina läsnä. Kasvatustieteessä ihmiskäsityksellä on tärkeä asema opettajan toiminnan pohjana, ja ihmiskäsitys ymmärretään alati kehittyväksi prosessiksi (Perttula 1999, 23). Kasvattaja harvoin nojaa vain yhteen ihmiskäsitykseen, vaan ottaa vaikutteita useista ihmiskäsityksistä – sitä pidetään jopa suotavana. Oppijan nostaminen keskiöön opetustapahtumassa asettaa vaatimuksia filosofisten ihmiskäsitysten tunnistamiseen. Niiden avulla opettaja tai kasvattaja voi selkiyttää syvempää ymmärrystään oppijasta. Oman ihmiskäsityksensä tunnistaminen lisää myös opettajan omaa itsetuntemusta ja kykyä reflektointiin eli oman toimintansa pohtimiseen ja arviointiin (Ibid.). Ihmiskäsitys on aina mukana kaikessa ihmisten hyväksi tarkoitettussa toiminnassa (Rauhala 2005, 127).

Rauhala (2005) mukaillen voidaan erottaa kolme lähestymistapaa kasvattajan ihmiskäsitysten tarkasteluun: kehollinen, tajunnallinen ja situationaalinen lähestymistapa. Kasvatusvaikutusten tarkastelu vaatii pohjaksi holistista ihmiskäsitystä, jossa vaikuttamiskanavien käyttö etenee kokonaisvaltaisesta kohti eriytyntä. Kehon kautta vaikuttaminen tarkoittaa inhimilliseen toimintaan sisältyvää kehollista läheisyyttä, joka on keskeistä enemmänkin kotikasvatuksessa kuin koulukasvatuksessa.

Tajunnallinen lähestymistapa on yleisin ja tärkein kasvatustyössä tapahtuva ihmisen kokonaisuuteen vaikuttava muoto (Rauhala 2005, 186). Opetuksen maailmankuvaa rakentavat merkityssuhteet eivät saisi jäädä liian yksipuolisiksi, esimerkiksi vain älyllis-tiedollisiksi, vaan oppijan kokonaisvaltaista kehitystä tulisi tukea siten, että opettaja-kasvattaja voi operoida psyykkis-henkisen tason vastavuoroisuudella (Ibid. 188). Erityisesti taidekasvatus edistää oppijan psyykkis-henkistä kokemista (Ibid. 193). Myös kokemuksellinen vastavuoroisuus, dialogi, on merkityksellinen tajunnan kanavan kautta vaikuttamisen muoto. Ihmisen aistit vastaanottavat ulkomaailmasta

enemmän vaikutteita kuin vain sen keskeisen informaation, joka järjestyy tietoisiksi merkityssuhteiksi (Ibid. 164).

Kasvattaja pystyy operoimaan myös situationaalisen kanavan kautta. Hyvän kasvattajan tunnusmerkki on se, kuinka hyvin hän onnistuu luomaan stimuloivia ja vastaanottavia ymmärtämysyhteyksiä (Rauhala 2005, 189). Tärkein oppijan tilanteen komponentti formaalissa oppimisympäristössä on kasvattaja itse. Kasvattajan persoona tulkitsee muita tilanteen rakennetekijöitä tehokkaasti, toisin sanoen hänen läsnäolonsa sävyttää oppimistapahtumaa ja -ympäristöä (Ibid. 186). Myös toiset oppilaat ovat lapselle merkittäviä tilanteen rakennetekijöitä, koska tasavertaisuus antaa inhimilliset puitteet välittömälle kommunikaatiolle. Tilanteen kasvattavuuteen voidaan panostaa eri tavoin, kuten opetusmateriaalin, työmuotojen, opetusympäristön sekä rooli- ja tehtäväjaon varioinnilla (Ibid. 190.)

1.3.1 Musiikkikasvatus ja ihmiskäsitykset

Musiikkikasvatuksen kaltaisella käytännöllä kasvatusalalla halutaan vastauksia normatiivisiin kysymyksiin. Normatiivisuus kuvaa sitä, miten asioiden tulisi olla. Ihmisen olemukseen liittyviä kysymyksiä esittäessä on usein jo ennakolta tiedossa jonkinlainen käsitys tai aavistus siitä, miten kysymykseen tulee vastata, ja siksi ihmiskäsitys on nähtävä pikemminkin normina kuin empiirisesti havaittavana ominaisuutena (Kannisto 1994, 11). Ennen kuin kuitenkaan voidaan määrittellä, miten asioiden tulisi olla, on tiedettävä, miten asiat ovat (Hirsjärvi 1987, 48). Sen vuoksi kasvatuksen tutkimuksessa käytännön ja teorian välinen vuorovaikutus on tärkeää. Erilaisten ihmiskäsitysten tuntemus auttaa niiden erojen ja yhtäläisyyksien havaitsemisessa ja sitä kautta ihmiskäsitysajattelua on helpompi yhdistää käytännön tilanteisiin.

Kasvatuksen ihmiskäsityksiä esitellessään Hirsjärvi (1987, 95) luettelee aihepiirin tärkeimmiksi teemoiksi ihanteet ja päämäärät, oikeutuskysymykset sekä välttämättömyys- ja mahdollisuuskäsitykset. Aikakauden ihmisihanne vaikuttaa kasvatuksen päämääriin, ja kasvatuspäämäärät taas määräävät opetustavoitteiden sisällön. Aikakausi ja yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat myös kysymykseen kasvatusoikeudesta. Välttämättömyys- ja mahdollisuuskäsitykset määräävät kasvatusoptimismin tai -pessimismin – ne vastaavat kysymyksiin, onko kasvatus

välttämätöntä lapsen kasvun kannalta ja onko mahdollista, että kasvatuksella ylipäättään voidaan vaikuttaa hänen kasvuunsa (Ibid.). Nämä kaikki elementit ovat vaikuttavia taustatekijöitä musiikkikasvatuksen tavoitteenasettelussa. Musiikkikasvattajat joutuvat usein sen tehtävän eteen, että musiikin opetuksen merkitystä kouluissa pitää perustella, ja kulttuuria ihannoivassa yhteiskunnassa perusteleminen on vaivattomampaa. Kysymys on myös kasvatusoikeudesta: kenellä on edellytykset musiikin oppimiseen, ja toisaalta katsotaanko musiikin oppiminen välttämättömäksi osaksi kasvua vai joutuuko musiikki antamaan tilaa niille oppiaineille, joiden katsotaan palvelevan parhaiten yhteiskunnan kasvatusihanteita.

Musiikkikasvatuksessa ihmiskäsitykset nousevat erityisesti esille usein toistuvaan pohdintaan siitä, kenelle musiikkikasvatus ”kuuluu” – toisin sanoen kenelle ja miten musiikkia opetetaan, ja kuka sitä voi oppia. Yhteiskunnan saneleman ihmiskuvan muuttuminen velvoittaa modifioimaan ihmiskäsityksiä (Rauhala 2005, 23). Muuttuvasta yhteiskunnasta kumpuavat uudet musiikkikasvatuksen virtaukset, kuten musiikin erityispedagogiikka, vaativat pohjaksi myös uusien ihmiskäsityksien huomioonottamista musiikkikasvatuksen arvojen, tavoitteiden ja päämäärien asettelussa.

1.3.2 Ihmiskäsityksestä oppijäkäsitykseen

Musiikkikasvatus seuraa kasvatustieteen jalanjalkia – niinpä musiikkikasvatuksen kirjallisuudessa korostetaan oppijakeskeisyyttä opettajakeskeisyyden sijaan (mm. Aittakumpu 2005; Anttila & Juvonen 2002). Tässä tutkimuksessa otetaan huomioon musiikkikasvatuksen oppijakeskeinen näkökulma ja tarkastellaan sen pohjalta oppijaa musiikkikasvatuksen eri teoriasuuntauksissa. Tarkastelun tukena ovat ihmiskäsitys ja oppijakeskeiset oppimisteoriat, joiden pohjalta on syntetisoitavissa termi *oppijäkäsitys*. Oppijäkäsitys on yleisessä käytössä oleva kasvatustieteellinen termi, joka liitetään usein oppimisteorioihin (vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005).

Kasvatustieteessä puhutaan myös *oppimiskäsityksistä* (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005). Sillä on kuitenkin selkeä merkitysero oppijäkäsitykseen verrattuna. Oppimiskäsitys viittaa oppimisen teoriaan. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tarkastella oppimistapahtumaa, vaan kokonaisvaltaisesti oppijaa

musiikkikasvatuksen viitekehyksessä. Lähtökohtana on holistinen musiikkikasvatuskäsitys, jossa oppimisen katsotaan olevan yksi osa musiikkikasvatusta.

Oppijäkäsityksiä määrittelemällä voidaan selvittää musiikkikasvatuksen teoreettista perustaa vertailemalla mitä eri näkökulmien oppijäkäsityksissä on yhteistä ja mitä erilaista sekä pohtimalla millä tavoin ne vaikuttavat opetustavoitteisiin. Jäsentelyn pohjalta syntyy väistämättä meta-ajatuksia siitä, millä oppijäkäsityksellä olisi suurin vaikutus musiikkikasvatukseen ja miksi, sekä mihin oppijäkäsitykseen kenties suhtauduttaisiin kriittisimmin ja miksi.

1.4 Oppimisteoreettiset suuntaukset

Länsimaaisessa käyttäytymistieteessä vallitsee kognitivistinen näkökulma, jossa kiinnostus kohdistuu yksilön tiedonrakentamisprosessien kuvaamiseen ja ymmärtämiseen. Kognitivismi käsittää useita kognitiivisesta perinteestä haarautuneita oppijakeskeisiä suuntauksia. Merkittävin kognitivismin variaatio on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa korostetaan, että yksilö ei ota passiivisesti tietoa vastaan vaan muotoilee itse omalla toiminnallaan käsityksensä ulkomaailmasta. (Säljö 2001, 53–54.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiakseen jotain oppijan on toisin sanoen rakennettava itse oma ymmärryksensä sitomalla uutta informaatiota aiempiin kokemuksiin. Konstruktivismin taustalla vaikuttaa positivistinen suuntaus, jonka mukaan kaikki tieto on väliaikaista, ja käsitteitä pidetään tosina kunnes ne määritellään uudelleen uusien kokemusten pohjalta (Henson 2003).

Ei ole kuitenkaan olemassa yhtä konstruktivistista oppimisteoriaa, vaan konstruktivismi tulee ymmärtää yhtenä epistemologisena paradigmana, joka jakaantuu moniin eri suuntauksiin. Tynjälä, Heikkinen ja Huttunen (2005) jakavat konstruktivistiseen epistemologiaan perustuvat oppimissuuntaukset kognitiivisiin, sosiokulttuurisiin ja pragmatistisiin suuntauksiin. Kognitiivisessa suuntauksessa kiinnitetään huomiota oppijan ymmärryksen tukemiseen ja metakognitioon – opettajan tulee saattaa oppija tietoiseksi käsityksistään. Kognitiivisen suuntauksen heikkous on sen dualistisessa fokuksessa, jossa keho ja äly erotetaan toisistaan (Säljö

2001, 53). Sosiokulttuurisessa suuntauksessa painotetaan oppimisen sosiaalista prosessia ja korostetaan vuorovaikutusta pedagogisissa ratkaisuissa. Pragmatistisessa suuntauksessa huomio kohdistuu tiedon käyttökelpoisuuteen ja toiminnassa saavutettavaan hyötyarvoon. Sosiokulttuurinen ja pragmatistinen suuntaus tuovat yksilön kognitiivisten prosessien tarkastelun kokonaisvaltaisempaan kontekstiin, ja kirjoittajat toteavatkin, että käytännössä pedagogiset ratkaisut tehdään usein sekä kognitiivisen, sosiokulttuurisen että pragmatistisen ajattelun synteisinä. (Tynjälä et al. 2005.)

Järvelä ja Niemivirta (1997) esittävät oman näkemyksensä konstruktivistisen oppimiskäsityksen kolmesta dimensiosta: radikaali konstruktivistinen suuntaus, sosiokonstruktivistinen suuntaus ja sosiokulttuurinen suuntaus. Puhtaasti yksilön konstruointiprosessia tarkastelevaa näkökulmaa kutsutaan radikaaliksi tai triviaaliksi konstruktivismiksi. Yksilön ja sosiaalisen kontekstin huomioon ottava näkökulma, jossa keskeisessä asemassa ovat merkityssidonnaisuus ja jaetun ymmärryksen rakentaminen, on sosiokonstruktivistinen. Näkökulmaa, jossa tarkastelun lähtökohtana on sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti, yhteisöllisyys, yhteiskuntaan osallistuminen ja kulttuuriperinteen jatkaminen, kutsutaan sosiokulttuuriseksi suuntaukseksi.

Radikaalia konstruktivistista käsitystä, jonka mukaan yksilö rakentaa todellisuuttaan konstruoimalla uutta tietoa aiemman tiedon aineksista, kutsutaan kasvatustieteessä myös oppimisteoreettiseksi yksilökonstruktivismiksi, kun taas enemmän yhteiskuntatieteessä esiintyvää sosiokonstruktivistista käsitystä pidetään maltillisempänä konstruktivismin muotona (Kalli 2005).

Konstruktivismin alle voidaan myös erotella kaksi ryhmää, joista toinen keskittyy yksilöllisen oppilaan havaintoihin ja toinen oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen. Yksilöllisen oppijan tarkastelu oli olennainen lähtökohta Piaget'n psykologiassa, mutta kaikki eivät kuitenkaan pidä häntä konstruktivistina vaan ”puhtaan” kognitiivisen psykologian edustajana. Tutkimuksissaan hän kuitenkin seurasi tapaa, jolla lapset etenivät ongelmanratkaisussa, miten he manipuloivat objekteja ja mitä oletamuksia he näyttivät tekevän. Hensonin (2003) mukaan Piaget oli ”konstruktivisti sanan varsinaisessa merkityksessä”. Toista alaryhmää, jossa keskitytään oppilaiden vuorovaikutuksen tarkasteluun, edustaa

Vygotsky. Hänenkin huomionsa kohdistui lasten ongelmanratkaisuun, jonka hän havaitsi olevan tehokkaampaa ryhmissä kuin yksinään. Tämän havainnon pohjalta Vygotsky esitteli menetelmän yhteistoiminnallinen oppiminen (*co-operative learning*), jonka periaatteena on kannustaa oppilaita auttamaan ryhmänsä jäseniä ymmärtämään ja suoriutumaan tehtävästä. Menetelmä soveltuu oppijakeskeisyytensä ansioista konstruktivistisen oppimiskäsityksen malliin: se tekee passiivisesta oppilaasta aktiivisen, mutta ei kuitenkaan perustu kilpailuun vaan yhdessä toimimiseen. (Henson 2003.)

Kognitivistiset ja konstruktivistiset oppimisteoriat luovat perustan musiikkikasvatuksen oppijakäsitysten syvempään ymmärtämiseen. Oppimisteoriat vaikuttavat opetuksen tavoitteisiin, ja oppijakäsityksiä voidaan hahmottaa asetettujen opetustavoitteiden pohjalta.

1.5 Oppijakeskeinen kasvatustavot

Suomalaisen kasvatustoiminnan valtavirtauksena on 1980-luvulta lähtien ollut pedagogiikka, jossa toimintaa suunnitellaan oppilaasta käsin. Varhaiskasvatuksessa suuntausta kutsutaan lapsikeskeisyydeksi ja viime vuosina myös lapsilähtöisyydeksi – käsitteiden filosofisesta oikeutuksesta ja soveltuvuudesta kasvatustoimintaan on käyty kiivasta keskustelua (Hytönen 2001). Samaan aikaan kun monissa muissa länsimaisissa yhteiskunnissa lapsikeskeisyydestä on luovuttu, Suomessa opettajakunnan kiinnostus lapsikeskeisiä teorioita ja työskentelymalleja kohtaan on vain lisääntynyt. Syyn tälle ilmiölle on arveltu olevan ainakin Suomen poliittisesti tasapainoisessa ilmastossa, joka sallii opettajille rauhan kehittää itsenäisesti opetustapojaan, modernissa suomalaisessa koulujärjestelmässä siihen on jopa kannustettu. (Hytönen 1997, 132–133.)

Lapsikeskeisyyttä voi synonyymisesti kutsua oppijakeskeisyydeksi silloin, kun oppijaryhmät eivät muodostu iän perusteella. Englannin kielessä ilmiötä kuvataan useilla eri termeillä: *child-centered*, *pupil-centered*, *student-centered* tai *learner-centered learning*.

Asennoitumistavan kehittymiseen vaikutti vahvasti Carl Rogers, joka 1960-luvulla loi psykiatrisen hoidon piirissä asiakaskeskeisen terapian (*client-centered*

psychotherapy). Hän siirsi mallin kouluun nimellä oppilaskeskeinen oppiminen (*student-centered learning*) ja sen suosio näkyi vahvasti yhdysvaltalaisessa kasvatustieteen ajattelussa vielä 1980-luvulla (Rogers 1983). Psykologiassa ja kasvatustieteessä oppilaskeskeisestä tai lapsikeskeisestä kasvatuksesta on useita teorioita. Esimerkiksi Bruner kollegoineen loi termin oppijakeskeinen opetussuunnitelma (*learner-centered curriculum*), jonka keskeisenä lähtökohtana oli yksilöllistetty oppiminen (*individualized learning*). Brunerin mukaan lapsen oppimismahdollisuudet ovat lähes rajattomat, kunhan kiinnitetään huomiota opetettavan aineksen struktuuriin. (Bruner 1960.)

Huolimatta siitä, että nykyisenkaltainen oppilaskeskeisyys on saanut jopa radikaalin leiman kasvatustieteen keskuudessa johtuen ehkä enimmäkseen sen samankaltaisuuksista niin kutsutun vapaan kasvatuksen kanssa, lapsikeskeisen kasvatustieteen ensimmäisenä edustajana voidaan pitää Ranskan valistusajan kirjailijaa Jean Jacques Rousseaut. Hytönen (1997) lainaa Eugidiusta, jonka mukaan suuri osa nykyaikaisista lapsikeskeisistä kasvatuskäsityksistä on luokiteltavissa kahden kokoavan nimikkeen alle. Ensimmäinen niistä on juuri Rousseau'n luoma näkemys ”lapsen itsesäätelyyn perustuva kuva kasvatuksesta”, toinen on ”yksilön ja yhteisön vuorovaikutusta korostava käsitys kasvatuksesta”. Jälkimmäisen käsityksen edustajaksi Eugidius mainitsee John Dewey'n pragmatistiseen filosofiaan perustuvan progressiivisen pedagogiikan. Pedagogisissa kirjoituksissaan Rousseau korosti erityisesti lapsen ainutkertaisuutta ja yksilöllisyyttä, jotka ohjaavat itsenäisesti lapsen kasvua oikeaan suuntaan. Lapsi nostettiin kasvatustapahtuman keskiöön. Rousseau'n näkemykset olivat aikaansa edellä mutta toisaalta niiden todellinen pedagoginen relevanssi on vähäinen – kirjoitusten tavoitteena oli enemmänkin vallankumouksellisen ajattelun tuominen kasvatuksen piiriin. Dewey'n teoreettisesti jäsentyneiden kirjoitusten historiallinen merkitys lapsikeskeiselle pedagogiikalle on suurempi, ja Dewey'n kokemusta ja vuorovaikutusta korostava kasvatustieteen filosofia on ollut tärkeä vaikuttaja koko 1900-luvun oppilaskeskeisen koulukulttuurin synnylle. (Hytönen 1997, 15–28.)

Lapsikeskeisyyttä, oppilaskeskeisyyttä ja oppijakeskeisyyttä yhdistää niiden historiallinen perusta, mutta vivahde-erot määrittävät muun muassa oppimisympäristön ja kohderyhmän mukaisesti. Tämän tutkimuksen lähtökohta on

oppijakeskeisyydessä. McCombs ja Whistler (1997, 9) määrittelevät oppijakeskeisyyden näkökulmaksi, jossa yhdistetään yksilöllisen oppijan näkökulma oppimisen fokukseen oppijan perimä, kokemukset, näkökulma, tausta, lahjakkuus, kiinnostuksen kohteet, kyvyt ja tarpeet huomioon ottaen. Tämä dualistinen fokus määrittää kasvatuksellista päätöksentekoa.

Oppijakeskeisyyden historiaa tutkinut Henson (2003) näkee oppijakeskeisyyden alkuvaiheita Sokrateen yksilöä korostavassa kasvatusfilosofiassa. Viitteitä kokemuksen kautta oppimisesta löytyy John Locken kirjoituksista. Kasvatusfilosofit Pestalozzi, Hegel, Herbart ja Fröbel toivat kokemukselliseen oppimiseen pohjautuvan oppilaskeskeisen opetussuunnitelman Eurooppaan. Deweyn filosofiassa on havaittavissa vahvoja hegelistisiä vaikutteita (esim. Dewey 1916/1944, 58–59). 1900-luvulla venäläinen psykologi Vygotsky, sveitsiläinen psykologi Jean Piaget ja amerikkalainen kasvatusfilosofi John Dewey vaikuttivat tahoillaan oppijakeskeisen kasvatuksen ohjelman syntyyn, jota kutsutaan yleisesti konstruktivismiksi (Henson 2003).

Oppijakeskeisellä kasvatuksella on perinteisesti nähty olevan vahva psykologinen perusta (vrt. Bruner 1960). Konstruktivismin murroksen myötä oppijakeskeisyys on löytänyt uusia merkityksiä muun muassa Piaget'n yksityisen oppijan näkökulman ja toisaalta Vygotskyn sosiaalista vuorovaikutusta korostavan näkökulman sisällä (Henson 2003). Konstruktivismista on kehittynyt useita kasvatussuuntauksia, joille näyttää olevan yhteistä oppijakeskeinen ajattelu. Suomalaisessa ja pohjoismaisessa kasvatuksessa oppijakeskeisyyden korostaminen on selkeästi havaittavissa. Oppijakeskeinen ja konstruktivistinen kasvatusnäkökulma on yhteydessä laajempaan yhteiskunnalliseen suuntaukseen, jossa halutaan erottautua kaikista yksilön arvostusta vähentävistä ajattelu- ja toimintamalleista.

1.6 Paradigman määrittely

Paradigman yleisen käsitteen ensimmäisinä määrittelijöinä pidetään Collinsin ja O'Brienin (2003) mukaan Gagea (1963), mutta erityisesti Kuhnin (1962). Kuhnin määritelmän mukaan paradigmalla tarkoitetaan uskomusten joukkoa, joka on tutkijayhteisössä hyväksytty käyttöön kehyksenä, josta maailmaa tarkastellaan.

Siihen sisältyvät tutkijayhteisön periaatteet, uskomukset ja arvostukset (Collins & O'Brien 2003).

Paradigmalle läheisiä käsitteitä ovat myös tieteellinen koulukunta ja tutkimustraditio. Niiniluoto (1999) toteaa, että koulukunnan käsite on yhtäältä sosiologinen, toisaalta organisatorinen. Koulukunnat syntyvät henkilöiden ja instituutioiden ympärille. Koulukunniksi voidaan luonnehtia tutkijoiden ryhmiä, joilla on yhteisiä teorianmuodostusta koskevia ennakko-oletuksia. Nämä ryhmät muodostavat keskenään tutkimustraditioita. (Niiniluoto 1999.)

Paradigman käsitettä käytetään käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteissä viitekehysten tapaisesti. Viitekehys on tutkimusongelmien ja hypoteesien täsmentämiseksi ja perustelemiseksi koottu looginen esitys, jossa käsitteet on etukäteen määritelty. Parhaimmillaan tällainen esitys on jo verifioitu. Silloin voidaan puhua teoriasta, joka on tutkijan itsensä useammasta teoriasta kokoama synteesi. Vaikka teoria saatetaan nähdä vastakohtana käytännölle tai empirialle, syvällisemmin ymmärrettynä teoria on se osa tieteellistä työskentelyä, joka käsittää jo koottujen tietojen analysointia ja organisointia. (Hirsjärvi 1982, 28, 30–38.)

Lindholm (1979, 56–57) viittaa paradigmalla tiettyssä tutkijayhteisössä koottuihin normeihin tai käsityksiin, jotka vaikuttavat tutkijoiden käsityksiin sekä siihen, mitä pitäisi tutkia ja kuinka se pitäisi tehdä. Määrittelyn taustalla on Kuhnin luoma merkitys paradigmalle. Paradigmaan liittyy kolme näkökulmaa:

1. Mikä ymmärretään ongelmaksi – mikä on siis itsestään selvää ja merkittävää ja mikä selvittämätöntä.
2. Mikä ymmärretään tutkittavaksi ongelmaksi – mitä voidaan lähestyä tieteellisellä analyysillä eikä metafysisesti, uskonnollisesti tai epätieteellisesti.
3. Mikä kuuluu oman tieteen piiriin ja mikä jää sen ulkopuolelle.

Paradigman muutoksessa on usein kyse ”tieteen kriisistä”, kärjistymisestä joka johtaa murrokseen ja uuteen käänteeseen. Kriisissä on aina kaksi puolta: toinen on vapautuminen vanhasta ja toinen on uuden alku (Lindholm 1979, 214). Kuitenkaan tieteen kehittymisen ei tarvitse nähdä olevan riippuvainen jyrkistä käänteistä ja ”tieteellisistä vallankumouksista”. Toisen näkemyksen mukaan tieteessä ja

kulttuurissa tapahtuu pikemminkin vähittäinen paradigmasiirtymä, johon kuuluu ajatus todellisuuden pirstoutumisesta yhteismitattomiksi tiedon vyöhykkeiksi (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005). Tässä tutkimuksessa ennakko-oletus musiikkikasvatuksen paradigman muutoksen laadusta on lähempänä jälkimmäistä esitystä. Musiikkikasvatus ei lukeudu koviin tieteisiin, joissa muutokset saattavat tapahtua yhtäkkiä uuden empiirisen löydöksen myötä, vaan musiikkikasvatuksen sosiokulttuurisessa kritiikissä voidaan ennemminkin nähdä olevan kyse tutkijoiden fokuksen uudesta suunnasta ja sitä kautta uuden tutkimustradition muodostumisesta.

1.7 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen rakenne

Tutkimuksessa tarkastellaan musiikkikasvatuksen teorioita ja alan viimeaikaista keskustelua suhteessa musiikkikasvatuksen sosiokulttuuriseen kritiikkiin. Tutkimustehtävänä on identifioida Bennett Reimerin, Keith Swanwickin ja David J. Elliottin edustamien musiikkikasvatuksen keskeisten teoreettis-filosofisten suuntauksien oppijakäsityksiä sekä luoda synteesi sosiokulttuurisista oppijakäsityksistä klassisten teoreetikkojen John Deweyn ja Lev Vygotskyn oppien pohjalta. Oppijakäsityksiä analysoidaan kasvatusteorioiden ihmiskäsitysten, oppijakeskeisen kasvatusteorian ja oppimisteorioiden pohjalta. Tutkimustehtävänä on osoittaa, että sosiokulttuurinen kritiikki on keskeisessä asemassa musiikkikasvatuksen paradigmaattista tilaa arvioitaessa. Tutkimustehtävän taustalla on lähtökohtainen oletus musiikkikasvatuksen paradigman muutoksesta. Tutkimuksessa kritiikki kohdistetaan musiikkikasvatuksen oppijakäsityksiin, jotka oppijakeskeisen kasvatusteorian mukaisesti implikoivat tarvetta paradigman muutokseen.

Tutkimustehtävää tarkentavat tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia ovat keskeisten musiikkikasvatusteorioiden oppijakäsitykset?
2. Millaisia ovat musiikkikasvatuksen sosiokulttuurisen näkökulman mukaiset oppijakäsitykset?

Työn rakenne etenee keskeisten käsitteiden määrittelystä syvenevään pohdintaan. Aluksi tarkasteluun otetaan musiikkikasvatuksen määritelmä, tavoitteet ja teoreettiset

lähtökohdat. Oppijäkäsityksiä rakennetaan filosofisten ihmiskäsitysten, oppimisteorioiden ja oppijakeskeisen kasvatuskäsitteiden pohjalta. Myös paradigman käsite ja sen lähikäsitteet määritellään tässä yhteydessä. Toinen luku vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Siinä syvennyttään musiikkikasvatuksen keskeisiin teoreettisiin suuntauksiin ja identifioidaan niiden sisältämiä oppijäkäsityksiä. Kolmannessa luvussa pyritään vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen. Se sisältää John Deweyn ja Lev Vygotskyn teoksiin perustuvan sosiokulttuurisen näkökulman ja synteetin sosiokulttuurisista oppijäkäsityksistä musiikkikasvatuksessa. Neljännessä luvussa määritellään vastausta tutkimustehtävään ja pyritään luomaan kokonaiskuva musiikkikasvatuksen paradigmaattisesta tilasta ja oppijäkäsitysten implikoimista muutospaineista. Tutkimus päättyy viidennen luvun pohdintaan.

Tutkimus on luonteeltaan teoreettinen. Siinä analysoidaan yleisimpiä musiikkikasvatuksen teoriasuuntauksia sekä musiikkikasvatukseen kohdistuneen sosiokulttuurisen kritiikin teoreettis-filosofista pohjaa. Tutkimuksen aineistona on käytetty alan keskeistä kirjallisuutta ja ajankohtaisia artikkeleita, ja tekstejä tarkastellaan analyysin ja vertailun menetelmin. Tutkimusmenetelmä voidaan käsittää systemaattiseksi analyysiksi, joka sisältää kaksi tehtävää: 1. analyttisen tehtävän, jossa eritellään teorioiden ajatuskokonaisuuksia ja 2. synteettisen tehtävän, jolla tarkoitetaan uuden käsitteen, ajatuksen tai ajatusrakennelman luomista (Nurmi 1992).

Teoreettiseen tutkimukseen ei sovellu perinteinen laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelu, vaan luotettavuus punnitaan tutkimuksen loogisuuden ja johdonmukaisuuden perusteella. Tutkimusote sijoittuu post-positivistiseen tieteen traditioon, jossa tunnustetaan tutkijan subjektiivinen oikeus valintoihin ja omiin tulkintoihin, kuitenkin tieteen periaatteita noudattaen ja mahdollisimman suureen huolellisuuteen ja tarkkuuteen pyrkien. Keskeistä tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tutkijan onnistunut tehtävänasettelu ja johtopäätösten tekeminen lähdekirjallisuuden tulkinnan pohjalta.

2 Musiikkikasvatuksen keskeiset teoriat ja oppijakäsitykset

Bennett Reimer, Keith Swanwick ja David J. Elliott ovat tunnettuja musiikkikasvatusteoreetikkoja, joiden kirjallisten tuotantojen huippukausi ajoittuu 1970–1990-luvuille. Reimerilta on lähtöisin länsimaiseen musiikkikasvatukseen vahvasti vaikuttanut esteettinen musiikkikasvatusfilosofia. Swanwick lähestyi esteettistä musiikkikasvatusta kognitiivis-psykologisesta perspektiivistä. Elliott esitti kritiikkinä esteettiselle musiikkikasvatukselle oman toimintaa korostavan näkemyksensä, jonka hän nimesi praksiaaliseksi musiikkikasvatukseksi. Kaikkia kolmea teoriaa yhdistää sama pyrkimys selittää musiikkikasvatusta kattavasti kokonaisvaltaisena ilmiönä, kun musiikkikasvatukseen liittyvät teokset keskittyvät usein analysoimaan vain musiikkikasvatuksen yhtä osa-aluetta, kuten musikaalisuutta tai pedagogiikkaa. Siksi ne ansaitsevat perustellusti asemansa musiikkikasvatuksen tärkeimpinä teorianäkökulmina. Toiseksi Reimerin, Swanwickin ja Elliottin teoriat ovat tutkimuksen tarkastelun kohteena myös siitä syystä, että niiden voidaan todeta vaikuttaneen merkittävästi suomalaiseen musiikkikasvatuksen tutkimukseen ja yleisempään keskusteluun (esim. Väkevä 2004; Westerlund 2002; Anttila & Juvonen 2002; Kauppinen 1997). Kolmas syy näiden kolmen teorian valintaan on se, että niille katsotaan olevan yhteistä yksilökeskeinen kasvatusajattelu.

Reimerin ja Swanwickin esteettisen käsitteestä lähtevä musiikkikasvatus edustaa länsimaista, yksilökeskeistä näkökulmaa, jonka asemasta universaalina musiikkikasvatuskäsityksenä ei olla yhtä mieltä musiikkikasvattajien keskuudessa (Westerlund 1997). Elliottin teorian rajaaminen yksilökeskeiseksi voidaan kokea osittain ongelmalliseksi siitä syystä, että hänen teoriansa edustaa muutosrintamaa pois yksilökeskeisyydestä kohti sosiaalista musiikkikasvatusnäkökulmaa. Elliottin kohtaama kritiikki viimeaikaisissa suomalaisissa musiikkikasvatusfilosofisissa kirjoituksissa toimii kuitenkin perusteluna sille ratkaisulle (Aittakumpu 2005; Westerlund 2003b; Westerlund 2002; Westerlund 1997). Elliottin teoria implikoi radikaalin konstruktivismin mukaista yksilökeskeistä oppimisajattelua, eikä

irrottautuminen esteettisen musiikkikasvatuksen tradition piiristä ole osoittautunut yksiselitteiseksi.

Seuraavissa luvuissa analysoidaan Reimerin, Swanwickin ja Elliottin teoreettis-filosofisia näkökulmia musiikkikasvatukseen sekä identifioidaan niiden sisältämiä oppijakäsityksiä.

2.1 Reimerin esteettinen musiikkikasvatus

Historiallinen tarkastelu osoittaa, että näkökulma musiikkikasvatuksessa oli pitkään käytännöllinen. 1960-luvun angloamerikkalaisen yhteiskunnan musiikkikasvattajien keskuudessa alettiin ilmaista tarvetta musiikkikasvatuksen teoreettisen pohjan formuloimiselle. Puhtaan toiminnallisuuden rinnalle kaivattiin filosofista perustaa, jonka avulla musiikkikasvatuksen merkityksen perusteleminen esimerkiksi koulujen opetussuunnitelmissa saisi tukea. (McCarthy & Goble 2002; Reimer 1989.)

Bennett Reimerin esteettinen musiikkikasvatusfilosofia vastasi aikakauden tarpeisiin. Musiikin esteettisen kokemuksen saavuttaminen on Reimerin mukaan musiikkikasvatuksen päätavoite (Reimer 1989; Reimer & Smith 1992). Reimer loi Meyerin taiteen estetiikan teorian pohjalta mallin, jossa musiikin estetiikkaa kuvataan kolmella dimensiolla referentialismin, absoluuttisen formalismin ja absoluuttisen ekspressionismin käsitteillä. Reimer perustaa filosofiansa absoluuttisen ekspressionismin käsitteelle. Teorian mukaan referentialismi ja absolutismi edustavat vastakkaisia näkökulmia taiteen kokemista selitettäessä. Referentialismi tulkitsee taideteosta sen perusteella, millaisia ideoita, emotioita ja tapahtumia se heijastaa ympäristöönsä, kun taas absolutismissa taideteosta tarkastellaan sellaisenaan, sisältäpäin. Referentialistinen musiikkikasvattaja tulkitsee ja opettaa taideteosta merkitysten kautta, esimerkiksi tarinan tai muun itse taideteokseen kuulumattoman elementin avulla. Absoluuttinen formalisti väittää, että taiteella on aivan oma erityinen merkityksensä eikä se vaadi erillisiä perusteluja. Kolmannessa estetiikan käsitteessä, absoluuttisessa ekspressionismissa, esiintyy Reimerin mukaan kahden edellisen näkemyksen pääkohtia mutta se kuitenkin erottuu omaksi näkökulmakseen ja soveltuu parhaiten kasvatuksen pohjaksi demokraattisessa yhteiskunnassa. Absoluuttisen ekspressionismin mukaan taiteen merkitys on yksilön sisäisessä kokemuksessa mutta sitä ympäröivät kulttuuriset vaikutteet tulevat myös osaksi

kokemusta. (Ibid. 1989, 16–29.) Reimer perusti oman käsityksensä ideaalista musiikkikasvatuksen mallista absoluuttisen ekspressionismin käsitteelle.

Reimer painottaa kuuntelukasvatuksen merkitystä musiikin opetussuunnitelmassa. Musiikin kuuntelussa esteettinen päämäärä on saavutettavissa, mutta itse musisoiminen musiikkikasvatuksen opetuskeinona on ongelmallinen (Reimer 1989, 185). Kokemus ohjaa opetustilannetta kohti musiikkikasvatuksen päämäärää, toiminta vie päämäärästä pois päin. Esteettisellä musiikkikasvatuksella pyritään ikään kuin varjelemaan oppijaa huonoilta musiikkikokemuksilta, jotka rikkovat oppijan sisäistä herkkyyttä taidekokemuksille. Oppijan asemaa esteettisessä musiikkikasvatusfilosofiassa voisi kuvailla passiiviseksi, selvästi erottuvana toiminnallisesta oppijan roolista.

Reimerin esteettisessä musiikkikasvatusfilosofiassa on kyse *musiikkikasvatuksesta* – musiikin esteettisten arvojen tunnistaminen ja musiikin ymmärtäminen taiteenlajina ovat musiikkikasvatuksen keskeisemmät päämäärät (Reimer 1989, 122). Reimer kutsuu musiikin utilitaarisiksi tarkoituksiksi niitä käyttötapoja, joissa musiikki palvelee muussa kuin musiikillisessa mielessä. Esimerkiksi terapia ja hengellinen messu ovat musiikin hyväksyttävää utilitaarista käyttöä. Hän korosti musiikin itseisarvollista asemaa ainoastaan päämääränä, ei keinona joidenkin ulkomusiikillisten asioiden saavuttamiseen. (Reimer 1989, 121–122.) Tämän pohjalta on tulkittavissa, että Reimer sivuuttaa musiikin avulla saavutetut kasvatukselliset hyödyt (Westerlund 2005). Reimer uskoo musiikillisen kokemuksen vaikuttavan positiivisesti yksilön itsetuntemukseen ja itsevarmuuteen mutta jättää musiikin kokemuksen sosiaalisena tapahtumana tarkastelun ulkopuolelle. Reimerin teoriassa musiikkia tarkastellaan puhtaasti yksilökokemuksena.

Reimerin mukaan yleisen musiikkikasvatuksen perustavoitteet ovat (Reimer 1989, 171):

1. musiikillisen aistimiskyvyn parantaminen
2. musiikilliseen reagointiin rohkaiseminen
3. musiikillisen luovuuden syventäminen ammattimaisemman ja herkemmän esiintymisen, säveltämisen ja improvisoinnin kautta

4. musiikkia taidemuotona koskevien käsitteiden syventäminen ja laajentaminen sekä ymmärrys siitä, miten musiikki taidemuotona toimii
5. analyyttisten taitojen kehittäminen
6. musiikin arvostusten edistäminen kohti jalostuneempia muotoja.¹

Reimerin filosofian tavoitteenasettelussa heijastuu olennaisena musiikin estetiikan painotus. Reimerin mukaan musiikki on yhtä kuin musiikkiteokset, järjestetty musiikillinen materiaali. Musiikin merkitys syntyy taiteellisista kvaliteeteista. Musiikki ei symboloi tunteita vaan merkitys on ainoastaan musiikin subjektiivisessa kokemisessa. Musiikin käyttö tunteiden ilmaisun kanavana on musiikin utilitaarista käyttöä, jota Reimer ei hyväksy.

Reimerin teorian positiivisia puolia tasokkaan musiikkikasvatuksen kannalta on pyrkimys puhtaaseen musiikilliseen kokemukseen ja musiikillisen materiaalin laadukkuuden takaamiseen opetuksessa. Toisaalta teorian filosofisessa perustassa voi nähdä myös essentialistisia piirteitä, koska musiikkiin liittyy vahvoja ihanteita ja malleja joita on normatiivisesti tavoiteltava. Esteettinen musiikkikasvatus ei anna liikkumavaraa musiikilliselle toiminnalle ja muille pedagogisille sovelluksille, joissa oppija ja oppimisympäristö otetaan kokonaisvaltaisesti huomioon.

2.2 Swanwickin kognitiivinen musiikkikasvatus

Tunnettu musiikkikasvattaja-teoreetikko Keith Swanwick halusi myös tuoda teorian lähemmäksi musiikkikasvatuksen käytäntöä. Tätä pyrkimystään hän edisti teoksellaan *A Basis for Music Education* (1979), jota Swanwick vertasi myöhemmin metaforisesti filosofisen lautan rakentamiseen, jonka päällä koulujen

¹ Vapaa suomennos alkuperäistekstistä: "The objectives of general music education are to improve musical perception; to encourage musical reaction; to enhance musical creativity through more expert and sensitive performing, composing, and improvising; to increase the depth and breadth of concepts about the art of music and how it works; to develop analytical abilities; and to promote more refined evaluations of music." (Reimer 1989, 171.)

musiikkikasvatus voi kellua² (Swanwick 1988, 2). Lauttansa rakennusvälineeksi Swanwick valitsi Piaget'n kognitiivis-psykologisen kehitysteorian.

Jean Piaget'n (1896–1980) kognitiivisella kehitysteorialla on historiallista merkittävyyttä, sillä hän toi aikanaan uuden näkökulman vallalla olleen behavioristisen ajattelun rinnalle (Boden 1994, 135). Piaget ei uskonut behavioristisiin oppimisteorioihin vaan korosti yksilön kognitiota ajattelun kehityksen alkulähteenä. Piaget'n mukaan ympäristöllä tai aikuisten kasvatuksellisella interventiolla ei ole vaikutusta lapsen ajattelun kehittymiseen. Lapsi tarvitsee luonnollisestikin vuorovaikutusta ympäristön kanssa esimerkiksi kielen kehityksen vuoksi, mutta kognitiot rakentuvat ennen kaikkea yksilön pään sisällä eivätkä ulkoisen ympäristön vaikutuksesta. (Crain 1992, 103.)

Kehityopsykologiassa viitataan usein Piaget'n kuuluisaan ajattelun kehityksen vaiheteoriaan. Sen mukaan lapsen ajattelu kehittyy herkkyykskausien mukaan. Lapsi ottaa ensimmäisen itsenäisen kontaktin maailmaan sensomotorisen herkkyykskauden aikana, jolloin kokemukset maailmasta ovat ruumiillisia, kehon kautta aistittavia. Seuraavien herkkyykskausien – esioperationaalisen, konkreettis-operationaalisen ja formaalis-operationaalisen vaiheen – aikana lapsi kehittää itselleen kyvyn käsitteelliseen ajatteluun, joka kulkee rinta rinnan kielen kehittymisen kanssa. (Boden 1994; Crain 1992.)

Piaget korosti myös leikin ja mielikuvituksen merkitystä varhaisiän kehityksessä. Lapsi havainnoi jatkuvasti ympäristöään ja samalla aktiivisesti konstruoi kokemaansa mielen rakenteiksi, joiden avulla hän kykenee hallitsemaan ja tulkitsemaan ympäristöä. Havainnointi tapahtuu Piaget'n mukaan assimilaation (sulauttaminen) ja akkomodaation (mukauttaminen) kautta (Crain 1992, 103). Leikki ja mielikuvituksen käyttö ovat lapsen keinoja ympäristön tutkimiseen ja pyrkimykseen saada se hallintaansa.

Swanwick erittelee näkökulmaansa musiikkikasvatukseen Piaget'n käsitteistöä mukaillen määrittelemällä musiikin kolme elementtiä: taito (*mastery*), jäljittely (*imitation*) ja mielikuvitusleikki (*imaginative play*). Taitoa on esimerkiksi

²Alkup. ”(...) the main purpose behind A Basis for Music Education was to try to create a philosophical raft on which music education in schools and colleges might be floated.”

nuottijärjestelmien ja soitinten äänimateriaalin hallinta. Jäljittelyssä harjoitellaan ilmaisullisia karaktärejä, ja mielikuvitusleikkien kautta lapsella on mahdollisuus hallita ympäristöään ja assimiloida ympäristön havainnot rakenteellisiksi suhteiksi mielessään. Samalla tavalla musiikillinen kehitys kulkee ensimmäisistä äänen tuottamiskokeiluista, esimerkiksi kattilankansien paukuttelusta, kohti jäljittelevää sykkeen hakua ja lopulta musiikillisten rakenteiden ymmärtämistä ja niiden uudelleen tuottamista. (Swanwick 1988, 42–46.)

Swanwick rinnastaa myös Piaget'n herkkyysskaudet musiikin opetukseen vertaamalla lapsen ensimmäisiä musiikki-improvisaatiokokeiluja sensomotoriseen herkkyysskauteen ja toteamalla, että niin musiikillisessa kuin kielellisessä kehityksessä lapsi on riippuvainen vuorovaikutuksesta saavuttaakseen käsitteellisen tason. Sillä, kuten Piaget on lausunut kielen kehityksestä: mitä tulisi lasten kielen oppimisesta, jos he puhuisivat aina vain keskenään? (Swanwick 1988, 15.)

Koulun musiikinopetuksen on myös Swanwickin mukaan oltava ensisijaisesti esteettistä kasvatusta, ja opetuksen päämäärä on esteettinen vastaanottaminen (1979, 58). Swanwick esittää CLASP-mallin formaalille musiikkikasvatukselle, joka on lyhenne sanoista *composition, literature arts, audition, skill acquisition* ja *performance*. CLASP kuvaa niitä osa-alueita, joilla musiikinopetusta tapahtuu: säveltäminen, kirjallisuus, kuunteleminen, taitojen kerääminen, esittäminen. Musiikinopetuksen tulee aina olla aktiivista vähintään yhdellä CLASP-vyöhykkeellä, mutta parametrit ovat myös yhteydessä toisiinsa – esittämiseen ei päästä ilman riittävää taitoa ja niin edelleen (Swanwick 1979, 45). Swanwick pitää tärkeänä sitä, että oppijan kosketuspinta musiikin maailmaan on laaja ja saa mahdollisimman paljon eri muotoja.

Swanwickin (1979, 67) mukaan musiikkikasvatuksen tavoitteet ovat:

1. musiikin ilmaisullisten eleiden havaitseminen ja tuottaminen
2. rakenteellisten elementtien toiminnan tunnistaminen ja ilmaiseminen
3. kuulonvaraisen erottelukyvyn, teknisen sujuvuuden ja notaation käytön osoittaminen

4. musiikkia ja musiikintekijöitä koskevan tiedon kokoaminen ja kategorisoiminen.³

Tavoitteet kuvaavat kognitiivista prosessia, yksilön musiikillisten skeemojen rakentumista. Swanwick (2001) problematisoi vielä myöhemminkin musiikillisen kehityksen teoriaa – miten arvioida sitä, puhtaasti musiikillista kehittymistä? Swanwickin esittämä ratkaisu on sulkea oppimistapahtumassa mukana olevat ulkopuoliset vaikutteet tarkastelunsa ulkopuolelle ja pyrkiä määrittelemään vain sitä, millainen on kehitysketju musiikillisen havainnoinnin ja käsitteellisen musiikillisen ajattelun välillä.

Swanwick korostaa opettajan roolia omien sanojensa mukaan fasilitaattorina, ei auktoriteettina. Opettajan tehtävänä on luoda suotuisat puitteet musiikilliselle kehittymiselle, ei johtaa opetustilannetta tiedonsiirron keinoin. Erityisesti Swanwick korostaa opettajan vastuuta opetusmateriaalin valinnassa – opettajan tehtävä on arvioida, mikä on opettamisen arvoista musiikkia esteettisen musiikkikasvatusnäkökulman mukaisesti. Swanwick kokee näkevänsä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen keskeisessä asemassa oppimistapahtuman mahdollistajana. Swanwickin teoriassa kuvaillaan kuitenkin ensisijaisesti oppijan yksilöllisiä mielen prosesseja ja vuorovaikutus ympäristön kanssa on vasta toissijaista musiikillisessa kehityksen kannalta. Esimerkiksi soittaminen ei Swanwickin mukaan välttämättä ole paras mahdollinen keino musiikillisen tradition välittämiseksi, sillä se vaatisi opettajalta oikeanlaista muusikon herkkyyttä. (Swanwick 1988, 13.)

Swanwickin musiikkikasvatuksen lähtökohdat ovat Reimerin esteettisessä musiikkikasvatusfilosofiassa, vaikka hän myöhemmissä kirjoituksissaan totesikin, että esteettinen tietoisuus on välttämätön, muttei kuitenkaan riittävä keino taiteellisen ymmärtämyksen saavuttamiseen (Swanwick 1996, 44; 1994, 32). Hän piti kuitenkin formaalissa musiikinopetuksessa musisointia ja esimerkiksi säveltämistä toissijaisena

³ Alkup. "The student should be able to recognize and produce in music a range of expressive gesture; identify and display the operation of structural elements; demonstrate aural discriminations, technical fluency, use of notations; assemble and categorize information about music and musicians." (Swanwick 1979, 67.)

opetusmuotona. Tärkeämpänä menetelmänä hän korosti Reimerin tapaan kuuntelukasvatusta, jonka on tarkoitus johtaa oppilaita kriittisyyteen ja tietoisuuteen musiikissa.

Swanwick epäilee, voidaanko kouluissa edes toteuttaa tarpeeksi laadukasta musiikkikasvatusta, jotta siinä todella toteutuisivat musiikin vaatimukset. Hänen mukaansa musiikkikasvatus kohtaa ongelmia vasta institutionalisoinnin myötä – opetussuunnitelmien laatiminen, opettajan vastuu laadukkaasta musiikkimateriaalin esittämisessä ja ideologioiden yhteentörmäys ovat Swanwickin mainitsemia ongelmia mielekkään musiikkikasvatusympäristön rakentamisessa kouluihin. (Swanwick 1996, 41.)

Swanwickin mukaan musiikin merkitys on esteettisessä mielessä musiikkiteosten sisällä mutta hän lisää siihen vielä ihmisen, havaitsijan, aikomuksen, joka täydentää musiikin olemuksen maailmassa. Äänistä syntyy järjestämällä musiikkia, mutta merkityksellistä siitä tekee vasta se, kun ihminen kuulee ja havaitsee musiikkia. Musiikin havaitseminen tarkoittaa skeemojen muodostamista, ja uudet skeemat muuttavat ihmistä. Musiikki vaikuttaa näkemykseemme itsestämme ja maailmasta, musiikilla on muutosvoima.

2.3 Elliottin praksiainen musiikkikasvatus

David J. Elliott haastoi esteettisen musiikkikasvatuksen omalla manifestillaan 1990-luvun alussa. Siinä Elliott esittää musiikkikasvatuksen ydinkäsitteeksi toiminnallisuutta, jossa korostuu tekeminen, soittaminen, sävellys ja improvisointi musiikinopetuksen muotoina (Elliott 1995).

Elliottin pääteos *Music Matters* (1995) sai myönteisen vastaanoton musiikkikasvattajien keskuudessa, sillä siinä hän hylkää käytännön musiikkikasvatukselle sittenkin usein vieraaksi jäävät esteettiset arvot ja tuo tilalle toiminnan, joka on tuttu käytännönläheiselle musiikkikasvatukselle. Elliottin filosofia on herättänyt kiinnostusta myös suomalaisten musiikkikasvattajien keskuudessa (mm. Aittakumpu 2005; Anttila & Juvonen 2002; Westerlund 2002; Väkevä 1997; Määttänen 1996).

Väkevän (1999) mukaan Elliott jopa popularisoi esteettisen musiikkikasvatuskäsityksen kritiikin omalla praksiaalisella musiikkikasvatuksellaan. Elliott kuvailee esteettisen musiikkikasvatuksen heikkoutta kolmella argumentilla: esteettinen musiikkikasvatus perustuu perusteettomille dikotomioille ja erotteluille, sen sisältämä musiikkikäsitys on heikko ja pelkistetty ja koko filosofian pohjana oleva taideteoria on jo valmiiksi epälooginen (Ibid.).

Elliott kutsuu näkökulmaansa toimintakeskeiseksi (*action-centered*) praksialismiksi (Elliott 1995, 6). Praksialismin käsitteen taustalla on Aristoteleelta omaksuttu termi *praxis*. Praksiksella viitataan päämäärään (lat. *telos*) tähtäävään toimintaan, jossa keskeistä on itse toiminta. Ideaali musiikin tekeminen vaatii sitoutumista musiikkiin praksiksena (Ibid. 69). Toisin kuin esteettisessä musiikkikasvatusfilosofiassa, Elliott ei erotellut laadukasta musiikkia huonosta, opetukseen kelpaamattomasta musiikista, vaan hyväksyi kaikki musiikilliset käytännöt opetuksen välineiksi. Koulukäyttöön tehtyä musiikkia hän ei kuitenkaan pitänyt hyvänä vaihtoehtona, sikäli kun se ei tarjoa oppilaille mahdollisuuksia musiikin käyttöön koulun ulkopuolella (Elliott 1995, 266).

Elliott luettelee musiikkikasvatuksen päämääräksi minän ja itsetunnon kasvun sekä nautinnon kokemuksen, jota hän kuvailee Csikszentmihalyin *flow*-käsitteellä (Elliott 1995, 114). Musiikin tuottaminen on samalla minän tuottamista, jolloin musiikki sinänsä on itseisarvoista ja palkitsevaa. Musiikinopettajan tehtävänä on tukea näitä onnistumisen kokemuksia, jotka johtavat paitsi oppilaan muusikkouden kasvuun, myös oppilaan minän eheytymiseen. (Elliott 1996.) Juuri nämä tavoitteet sopivat yhteen kognitiivisen psykologian kanssa, jonka tavoitteena on yksilön rakentaminen eheäksi kokonaisuudeksi.

Elliottin filosofia edustaa konstruktivistista oppimiskäsitystä (ks. 1.4). Elliott korosti tiedon omaksumista tekemisen, ei sanojen avulla – hän viittasi Schönin termeihin *thinking-in-action* ja *knowing-in-action*. Musiikillinen ajattelu ja ymmärrys kasvavat kun musiikkia tehdään itse (Elliott 1995, 54–56). Elliott ei kannata esteettisen musiikkikasvatuksen korostamaa kuuntelukasvatusta vaan asettaa esiintymisen ja improvisoinnin oppimisen kannalta tärkeimmiksi työtavoiksi. Elliottin mukaan muusikkouden laatu ilmenee siinä, mitä henkilö saa aikaan musiikillisesti, laulamalla tai soittamalla (Elliott 1996).

Elliotin mukaan musiikin opetussuunnitelmien pohjana ei tule olla yleinen tavoitteenasettelu, vaan opettajan tulee suunnitella opetuksen sisällöt opetusolosuhteidensa mukaisesti (Elliot 1995, 254). Elliotin mukaan musiikkikasvatuksen yleismaailmallinen tavoite kuitenkin on se, että musiikista oppiaineena tehdään taiteellisesti luovempaa ja korkeatasoisempaa (Elliot 1996). Musiikkikasvatus on ensisijaisesti ongelmanratkaisutoimintaa, musiikillisen ongelman löytämistä, sen yksinkertaistamista ja ratkaisemista musiikin tekemisen keinoin (Elliot 1995, 72–75).

Elliot on ollut merkittävässä asemassa paitsi vaihtoehtoisen näkökulman luomisessa kritiikiksi esteettiselle musiikkikasvatukselle, koko musiikkikasvatusfilosofian kukoistuksen syntymisessä 1990-luvulla. Thomas Regelskin ja J. Terry Gatesin vuonna 1993 alullepanema ”MayDay Group” syntyi tarpeesta perustella musiikkikasvatuksen arvoa ja merkitystä sekä levittää kriittistä ajattelua musiikkikasvatuksen käytäntöjä kohtaan (McCarthy & Goble 2005). Agendan taustalla vaikutti ajan filosofiselle diskurssille ominainen ”älyllinen jännite”, jonka katsottiin johtuvan paradigman muutoksesta musiikkikasvatuksen ammatillisessa ajattelussa.⁴

Regelski (1996) muotoilee oman toiminnallista oppimista (*action-learning*) korostavan musiikkikasvatusnäkemyksensä Elliotin praksialismin pohjalta antaen samalla oman puheenvuoronsa esteettistä musiikkikasvatusta vastaan. Hän jakaa Elliotin kanssa ajatuksen osaavan tekemisen, praksiksen, lähtökohtaisuudesta musiikkikasvatuksen perustana sekä musiikin ja musisoinnin tilanne- ja kulttuurisidonnaisuudesta ja kuvailee praksista osaavan tekemisen käsitteellä, mikä sisältää myös lähtökohtaisesti praksiaalisen musiikkikasvatuksen ytimen, sen, että oppijalla tulee aina olla ymmärrys tekemästään (Regelski 1996). Regelski kuitenkin pureutuu Elliottia syvällisemmin musiikin kulttuurikontekstin historialliseen perustaan kritisoiden vallalla olevaa länsimaisen taidemusiikin autonomiaa korostavaa näkemystä, jonka mukaan musiikin populaarisuus tekee musiikista arvotonta.

⁴ Alkup. “Aspects of this agenda (...) were reflected in the philosophical discourse of the decade, a time of intellectual tension due to an evident ‘paradigm shift’ within professional thinking.” (McCarthy & Goble 2005)

Regelskin mukaan (ks. Väkevä 1999) musiikkikasvatuksessa on jo havaittavissa kolme suuntausta, jotka taistelevat taidemusiikin tradition omalakisuuutta vastaan. Ensimmäisessä suuntauksessa ajetaan populaarimusiikin hyväksyntää osaksi yleistä musiikkikasvatusta, toisessa suuntauksessa korostetaan monikulttuurisuutta musiikkikasvatuksessa ja kolmannessa suuntauksessa pyritään laajentamaan yleistä esteettistä merkityksellisyyttä osaksi arkipäivää ja kauemmas korkeakulttuurista. Nämä kaikki suuntaukset eivät kuitenkaan onnistu ohittamaan esteettiselle musiikkikasvatukselle ominaista teos- ja käsiteorientoituneisuutta. Regelskin havainto osoittaa, että esteettisellä musiikkikasvatuksella on pitkät perinteet musiikkikasvatuksessa ja yleisesti koko länsimaisessa musiikkikulttuurissa. Samalla tulee kuitenkin ottaa huomioon se, että esteettisen musiikkikasvatuksen hylkäämisen ei pidä tarkoittaa länsimaisen taidemusiikin hylkäämistä (Väkevä 1999). Myös Elliott (1995, 186) toteaa, että länsimaisella taidemusiikilla on pitkä traditio, jota ei voida ohittaa musiikkikasvatuksessa. Elliottin mukaan musiikin merkitys on kuitenkin sen käytännöissä, eli musiikki teoksina ei ole vielä mitään, vaan vasta harkittu, inhimillinen toiminta teoksen parissa tekee siitä musiikkia (Elliott 1996).

2.4 Reimerin, Swanwickin ja Elliottin musiikkikäsitykset

Reimer, Swanwick ja Elliott ovat kukin pohtineet sitä, mikä on oikeanlaista tai hyvää musiikkimateriaalia, jota musiikinopetuksessa tulisi käyttää. Teoriat tuntuvat sisältävän toisistaan poikkeavia musiikkikäsityksiä. Karttunen (1992) esittää musiikkikäsitysten jaon kolmeen tulkintamalliin: hierarkkiseen, autonomiseen ja kulttuuriseen musiikkikäsitykseen (ks. Anttila & Juvonen 2002, 34–40). Jokaisesta musiikkikäsityksestä löytyy piirteitä, joita on havaittavissa musiikkikasvatusteoreetikkojen näkökulmissa.

Hierarkkinen musiikkikäsitys sisältää arvojärjestykseen perustuvan käsityksen musiikkitraditioiden keskinäisestä asemasta. Tästä Anttila ja Juvonen (2002, 35) mainitsevat esimerkkeinä dikotomiat taide/viihde tai kevyt/vakava musiikki. Hierarkkisessa musiikkikäsityksessä musiikki ymmärretään taiteellis-esteettiseksi ilmiöksi, jolla on itseisarvoinen asema: musiikki on yleisön palautteen ja mielipiteiden yläpuolella. Musiikin autonomiaestetiikka vallitsee myös Reimerin esteettisessä musiikkikasvatusfilosofiassa. Tämä näkyy muun muassa siinä, kuinka

Reimer korostaa opetuskäyttöön ajatellun musiikin laatukriteerien täyttämisen tärkeyttä (Reimer 1989, 133). Toinen hierarkkista musiikkikäsitystä ilmentävä piirre on kuuntelukasvatuksen preferenssi musiikin opetuksessa. On itsestäänselvyys, ettei normaali koululuokka kykene itse tuottamaan korkeatasoisia länsimaisen taidemusiikin esityksiä. Sen sijaan kansanmusiikki, koululaulut ja populaarimusiikki ovat niitä traditioita, jotka tarjoavat tavallisille oppilaille mahdollisuuksia musisointiin. Reimer katsookin parhaaksi korostaa kuuntelukasvatusta ensisijaisena musiikinopetuksen keinona, sillä oppilaiden omat musiikilliset tuotokset voivat johtaa negatiivisiin kokemuksiin, jotka eivät edistä oppilaan esteettisen herkkyyden kehittymistä (Reimer 1989, 185).

Autonomisessa musiikkikäsityksessä pätee myös musiikin omalakisuus ja riippumattomuus taiteenlajina. Siinä musiikinlajit erotellaan kukin omiksi autonomisiksi järjestelmikseen, joiden ymmärtäminen vaatii asiantuntijuutta. Asiantuntijoiden muodostama eliitti määrittelee kriteerit siitä, mikä on sen edustaman musiikinlajin mukaista hyvää ja mikä huonoa musiikkia. Vaikka autonomisessa musiikkikäsityksessä esimerkiksi rock-musiikki tunnustetaan olennaiseksi osakulttuuriksi laajemmin vallitsevaa musiikkikulttuurikenttää, länsimaisen taidemusiikin korkeakulttuurin katsotaan edustavan sitä ”arvokkainta” musiikkitraditiota. Tämä piirre näkyy olevan myös musiikin opetussuunnitelmien takana: annetaan ikään kuin kaikille musiikinlajeille mahdollisuus olla osa opetuksen sisältöä, mutta kuitenkin peruslähtökohdaksi asetetaan taidemusiikin asema muita arvokkaampana. Toisaalta autonominen musiikkikäsitys antaa yksittäiselle opettajalle mahdollisuuden eri musiikinlajien vapaaseen käyttöön toisin kuin hierarkkisessa musiikkikäsityksessä. (Karttunen 1992, Anttilan ja Juvosen 2002, 40 mukaan.) Swanwickin musiikkikasvatusajattelussa on selkeitä autonomisen musiikkikäsityn piirteitä. Swanwick kehuu musiikin ”vaihtoehtoisten traditioiden” eli lähinnä afroamerikkalaisen musiikin sisällyttämistä osaksi musiikin formaalia opetusta. Tämän uudistuksen myötä musiikkikasvatuksella alkaa olla ajankohtaista relevanssia, koska oppilaat oppivat musiikkia myös koulun ulkopuolella juuri näiden vaihtoehtoisten musiikinlajien kautta. Samalla Swanwick kuitenkin pohtii, mitkä musiikin lajit todella ansaitsevat tulla huomioiduksi opetussuunnitelmassa ja kuinka opettaja voi selvitä tämän vaikean ja vastuullisen arvovalinnan edessä (Swanwick 1988, 15–16).

Kulttuurinen musiikkikäsitys on kolmas tulkintamalli, joka nimensä mukaisesti korostaa kulttuurin merkitystä ja ainutkertaisuutta mutta jättää pois hierarkkisen musiikkikäsitksen mukaisen arvottavan ja autonomisen musiikkikäsitksen mukaisen erottelevan lähestymistavan musiikkiin. Kulttuurisen musiikkikäsitksen taustalla vaikuttaa etnomusikologia, jossa musiikkia tutkitaan aina kulttuurin kontekstissa, ei koskaan itsenäisenä taidemuotona. Musiikkia koskevat kriteerit ja arvostukset ovat sidoksissa yhteisön hyväksymiin normeihin, jotka taas vaihtelevat eri kulttuuripiireissä. (Karttunen 1992, Anttilan ja Juvosen 2002, 37–38 mukaan.) Pohjimmiltaan musiikinlajit poikkeavat toisistaan lähinnä kulttuurikontekstista riippuen, ei laadullisten kriteerien kautta. Kaikki musiikki, joka on hyväksyttyä ja normit täyttävää omassa kulttuurikontekstissaan on siis näin ollen arvokasta. Elliottin havainnot musiikin kulttuurisidonnaisuudesta vastaavat täysin kulttuurisen musiikkikäsitksen mukaista ajattelua. Elliott kutsuu musiikinlajeja omiksi sosiaalisiksi järjestelmiksi, ”minimaailmoiksi”. Näin ollen musiikki (MUSIC)⁵ on hänen mukaansa useiden minimaailmojen universumi. (Elliott 1995, 197–198.) Elliott toteaaakin kaiken musiikin olevan sinänsä arvokasta ja musiikin opetuskäyttöön sopivaa (Ibid. 266). Myös säveltäminen, joka on kelvollinen työtapamuusikkouteen tähtäävässä praksiaalisessa musiikkikasvatuksessa, on Elliottin mukaan aina situationaalinen ja kulttuuriin sidottu tapahtuma (Ibid. 162).

Reimerin, Swanwickin ja Elliottin näkemykset formaalin musiikinopetuksen työtapoista ovat myös toisistaan erottautuvia. Swanwick korostaa Reimerin tapaan kuuntelukasvatusta, kriittistä ja tiedostavaa kykyä käsitellä musiikkia. Toissijaista on oma musiikin luominen. Elliottin tärkein työtapamuusiikinopetuksessa on tekeminen – soittaminen, säveltäminen ja improvisointi – kuitenkin niin, että oppijalla on ymmärrys toiminnan sisällöstä. Kaikkia näkökulmia kuitenkin yhdistää musiikin korostaminen erottuvana diskurssin muotona, jossa korostuu myös musiikin itseisarvollinen asema musiikkikasvatuksen tavoitteenasettelussa.

⁵ Elliott erottaa musiikin yleiskäsitteen (MUSIC), joka käsittää useita musiikillisia käytänteitä (Musics). Vrt. ”MUSIC is a diverse human practice. Worldwide, there are many musical practices, or ’Musics’.” (Elliott 1995, 43.)

Musiikin oppimiseen liitetään usein kysymys musikaalisuuden ja musiikillisen lahjakkuuden merkityksestä. Se miten kolmessa musiikkikasvatusteoriassa ymmärretään musikaalisuus, heijastuu myös oppijakäsitykseen.

Reimerin musikaalisuus merkitsee esteettistä herkkyyttä, jonka avulla voi saavuttaa puhtaan musiikillisen kokemuksen. Reimer ilmeisesti on sitä mieltä, että kuka tahansa pystyy saavuttamaan tarvittavan musiikin esteettisen ymmärryksen oikeanlaisella musiikkikasvatuksella, vaikka pitääkin koulun musiikinopetusta suurimpana haasteena musiikkikasvatusfilosofiansa toteuttamisessa (Reimer 1989, 177). Reimer myös toteaa, että on eri asia omata musiikillinen lukutaito kuin aito musiikillisen kokemisen kyky. Musiikillisella lukutaidolla voidaan viitata nuotinlukutaidon lisäksi musiikin historian, tekniikan, tyylien tai keskeisten musiikin tekijöiden tuntemukseen. Musiikillinen kokemus saavutetaan kuitenkin niillä taidoilla, joiden avulla yksilö järjestelee mielessään äänimaailman ekspressiiviseksi kokonaisuudeksi eikä siihen välttämättä tarvita musiikillista lukutaitoa (Reimer 1989, 176). Kokemus on siis musikaalisuuden tärkein edellytys – musikaalinen ihminen on musiikillinen kokija.

Swanwickin (1988, 33) mukaan musikaalisuus, jonka hän määrittelee kyvyksi tuottaa ja vastaanottaa musiikkia, voi kasvaa vain merkityksellisten musiikillisten kokemusten myötä. Osa kokemuksista voidaan saavuttaa epämuodollisesti yhteiskunnassa enkulturaatioprosessin kautta, mutta harkittu ja muodollinen kasvatustoiminta on se keino, jolla pystytään vahvistamaan musiikin psykologiseen ymmärrykseen johtavaa kehitystä.

Praksiaalisessa musiikkikasvatuskäytännössä musikaalisuus on korvattu muusikkouden käsitteellä. Elliottin mukaan muusikkouden ydin on toimenpiteellisyydessä⁶, joka määrittää muusikkouden olevan toimintojen ketjuna saavutettava ominaisuus. Muusikkouden rakentumisen osana on vielä neljä musiikillisen tietämyksen alalajia: muodollinen (*formal*), epämuodollinen (*informal*), impressionistinen (*impressionistic*) ja tarkkaileva (*supervisory*)⁷. (Elliott 1995, 53–54.) Elliott uskoo, että muusikkous on ainoa oppimisen arvoinen asia

⁶ Alkup. *procedural*.

⁷ Väkevä (1999) käyttää *supervisory*-käsitteestä nimitystä *metakognitiivinen*.

musiikkikasvatuksen kannalta, ja että kaikilla on mahdollisuus tulla muusikoksi praksiaalisen musiikkikasvatuksen puitteissa (Elliott 1996).

Anttila ja Juvonen (2002, 73) erittelevät kognitiivisen ja praksiaalisen musikaalisuuskäsityksen eroja. Kognitiivisen psykologian mukainen musikaalisuuden ymmärtäminen keskittyy pitkälti yksilön tapaan käsitellä musiikki-informaatiota ja näin ollen musiikkiin liittyvät tunneaspektit jäävät toissijaisiksi. Musiikin esteettinen ymmärtäminen edellyttää juuri näitä kognitiivisia taitoja. Kognitiivista musikaalisuuskäsitystä voidaan hahmottaa myös yksilön skeemojen kautta, jolloin musikaalisuus voidaan ymmärtää yksilön kontrollivalmiutena ympäristön äänellisiä ärsykeitä kohtaan (Ibid.). Skeema-ajattelu periytyy Piaget’lta, jonka opit Swanwick on ottanut lähtökohdaksi musiikillisen kehityksen teoriassa. Swanwick ei pidä perinteistä musikaalisuuden testaamista tarpeellisenä vaan näkee enemmän mahdollisuuksia lasten spontaanin musiikkikäyttämisen tutkimuksessa (Swanwick 1988, 54). Tämän pohjalta voidaan päätellä, että Swanwickin mukaan musikaalisuus ei ole periytyvä ominaisuus vaan rakennettavissa oleva kehityskaari joka johtaa yksilön musiikillisten kykyjen jalostumiseen.

Praksiaalisen musiikkikasvatuksen kontekstissa musikaalisuudesta puhuminen on toissijaista ja se korvautuu muusikkouden ja kuuntelijuuden käsitteillä. Muusikkous, johon liittyy myös kuunteluus musiikin ymmärtämisen muotona, on avain musiikkikasvatuksen arvojen ja tavoitteiden maailmaan. (Anttila & Juvonen 2002, 73.)

Kaikkia kolmea musiikkikasvatusteoreetikkoa näyttää yhdistävän samankaltainen suhtautuminen musikaalisuuteen: sitä, onko musikaalisuus periytyvä vai saavutettava ominaisuus tai onko musiikillinen lahjakkuus edellytys musiikin oppimiseen, pidetään irrelevanttina ja sen sijaan korostetaan, että kaikilla on mahdollisuus oppia musiikkia. Toisaalta suhtautumisen taustalla voidaan epäillä olevan enemmänkin poliittinen musiikinopetuksen aseman perusteleminen kuin filosofinen kasvatusoptimismi. Sekä esteettinen että praksiaalinen musiikkikasvatus sisältävät sellaisia vaatimuksia ja odotusarvoja oppimiselle, ettei niiden toteutumismahdollisuuksia voida kaikissa oppimistilanteissa pitää realistisina.

2.5 Reimerin, Swanwickin ja Elliottin oppijäkäsitykset

Reimerin, Swanwickin ja Elliottin teorioita yhdistää kognitivistiseen oppimiskäsitykseen perustuva yksilökeskeinen ajattelu, jossa kehitystä tarkastellaan ennen kaikkea yksilön kokemuksen, ajattelun kehityksen ja toiminnan näkökulmasta. Kognitivismi on yleiskäsite ajatussuuntaukselle, joka käsittää muun muassa kognitiivisen psykologian ja konstruktivismin (mm. Boden 1994, 16; Crain 1992, 328; Säljö 2000, 54). Musiikkikasvatuksen teorioissa on havaittavissa oppimiseen kohdistuvan teorianmuodostuksen kehitys kognitiivisesta fokuksesta kohti konstruktivistista lähestymistapaa.

Oppijäkäsitysten identifioiminen vaatii teorianäkökulmien implikaatioiden tunnistamista. Käsitykset musiikista, musikaalisuudesta sekä musiikkikasvatuksen tavoitteista ja päämääristä määrittävät teorioiden oppijäkäsitystä. Oman panoksensa tuo filosofinen ihmiskäsitys ja oppimisteoreettinen näkökulma, joiden taustaa vasten oppijäkäsityksiä määritellään.

2.5.1 Vastaanottava oppija

Music education exists first and foremost to develop every person's natural responsiveness to the power of the art of music (Reimer 1989).

Yllä oleva sitaatti musiikin ja musiikkikasvatuksen merkityksestä sisältää ajatuksen juuri musiikin erityisyydestä taidemuotona. Reimerin esteettisen musiikkikasvatuksen oppijäkäsityksessä oppijalla on vastaanottajan rooli. Musiikin asema koulun oppiaineena liittyy musiikkiin itseensä, ei edes sen tuomiin yksilöön kohdistuviin ulkomusiikillisiin hyötyihin kuten aivotoiminnan vilkastumiseen, saatikka sosiaalisen ympäristön positiivisiin vaikutuksiin musiikkitunnilla. Musiikinopetuksen tavoitteena on saada oppija ymmärtämään musiikin esteettisiä merkityksiä ja erottamaan ”hyvän” musiikin ”huonosta” musiikista.

Reimerin teoriassa korostetaan yksilökokemusta musiikissa syväluotaavin termein, mutta käsitys oppijasta jää lopulta suppeaksi. Siinä kokemus ymmärretään ainoastaan yksilön ja musiikkiteoksen välisenä tapahtumana, joka sulkee pois kaikki ulkopuolelta tulevat vaikutteet. Musiikillinen kokemus on yhdensuuntainen virtaus subjektista objektiin, jossa yksilö toimii subjektina ja musiikkiteos objektina.

Kokemuksen käsite voidaan kuitenkin ymmärtää myös paljon laajempaan, useampien muuttujien prosessina, kuten Deweyn laajennettu kokemuksen käsite (ks. 3.1). On vaikea hyväksyä ajatusta, että kokemuksen saavuttamiseen eivät vaikuttaisi muutkin tekijät: yksilölliset tekijät, kuten yksilön tausta, senhetkinen mielentila ja aiemmat kokemukset sekä ympäristötekijät, jotka Reimer jättää kokonaan tarkastelunsa ulkopuolelle. Vastaanottava oppija muodostaa suhteen musiikkiin esteettisten kokemusten kautta, toiminnallisuus jää toissijaiseksi musiikinopetuksen muodoksi.

(Reimer 1989, 102) kuvailee esteettistä kokemusta elämänvoiman kokemiseksi, jossa yhdistyy elämänvoimaa ilmentävien kvaliteettien havaitseminen ja niihin vastaaminen.⁸ Tässä kontekstissa *experience* suomentuu paremminkin elämykseksi kuin kokemukseksi, ja elämyksen käsite kuvaa kauttaaltaan läheisemmin esteettisen musiikkikasvatusfilosofian mukaista yksilön kokemussuhdetta musiikkiin.

Reimer korostaa opettajan vastuuta laadukkaan musiikkimateriaalin valinnassa opetuskäyttöön (Reimer 1985, 133). Näkökulmassa paljastuu Reimerin teorian taustalla oleva essentialistinen kasvatusfilosofia, jossa korostetaan normien mukaiseen järjestelmällisyyteen pyrkimistä. Essentialistisessa kasvatusfilosofiassa opettajan tehtävänä on välittää oppilailleen oma arvojärjestelmänsä, ja tämä pyrkimys on suoraan Reimerin näkökulman mukainen.

Esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa ei ole helppo noudattaa sellaisenaan käytännön musiikkikasvatuksessa, sillä filosofian puristisuus on problemaattinen toiminnallisen musiikkikasvatuksen rinnalla, jonka perinne elää voimakkaana. Reimerin oppien mukaiset esteettiset päämäärät vaativat oppijalta filosofisia ponnistuksia ja omaehtoista halua musiikin esteettisen herkkyyden saavuttamiseen. Toisaalta Reimerin oppijakäsitys on passiivinen, ja kouluympäristön totutunkaltainen toiminnallisuus vaatii musiikkikasvatuksen perustaksi aktiivisempaa oppijakäsitystä.

Esteettisen musiikkikasvatuksen ongelmallisuus tulee myös esille kritiikissä, jonka mukaan Reimerin teoria tarjoaa ainoastaan kaksi vaihtoehtoa musiikkikasvatuksen perusteluun: joko on uskottava siihen, että kaikki muusikot toimisivat Reimerin

⁸ “This experience of the vitality of life, through perceiving and reacting to qualities which are expressive of the vitality of life, is called aesthetic experience” (Reimer 1989, 102).

oppien mukaisesti tai ainoastaan niillä teoksilla on arvoa, jotka siinä onnistuvat (McCarthy & Goble 2005). Kritiikki osuu ongelman ytimeen – Reimerin esteettinen musiikkikasvatus ei voi toteutua yleisen musiikkikasvatuksen puitteissa. Vastaanottavan oppijan käsite, jossa musiikki nähdään objektina, ei sovellu aikamme kokonaisvaltaiseen musiikkikasvatusajatteluun.

2.5.2 Ajatteleva oppija

Mind experiencing the world with music (Swanwick 1988, 4).

Swanwickin näkökulma musiikkikasvatukseen nojaa Piaget'n ajattelun kehityksen teoriaan. Musiikki on ennen kaikkea kognitiivinen prosessi, jossa yksilö rakentaa musiikkikokemustaan aktiivisesti mielensä kautta. Swanwickin oppijäkäsitys on samankaltainen kuin Reimerin, mutta jossain määrin vähemmän passiivinen. Sekä Swanwickin että Reimerin lähtökohtana on musiikin tuottama ainutlaatuinen kognitiivinen kokemus ja musiikkikasvatuksen tehtävänä on kehittää niitä taitoja, joilla musiikin vastaanottaminen on mahdollista. Siinä missä Reimer viittaa musiikin havaitsemiseen englannin kielen sanalla *perceiving*, Swanwick käyttää sanaa *recognizing*.⁹ Ilmaisun on astetta syvempi ja luo aktiivisemmän kuvan oppijäkäsitykseen.

Reimer toteaa musiikin oppimisen olevan kognitiivinen kokemus, mutta Swanwick vie ajatuksen astetta pidemmälle kuvailemalla musiikin oppimista kognitiiviseksi prosessiksi. Swanwick ei ole niinkään kiinnostunut yksittäisestä musiikkikokemuksesta vaan musiikillisen ajattelun kehittymisestä. Oppijäkäsitystä voidaan kuvailla ajattelevan oppijan käsitteellä. Tärkeää musiikissa on aktiivinen havaitseminen, ei vain ”pelkkä” kokemus. Aito oppimiskokemus syntyy, kun mukana on yksilön intentio. Intentionaalinen musiikin kokeminen saa aikaan skeemoja, jotka muuttavat näkemystä maailmasta.

Ajatteleva oppija toimii kokevaan oppijaan verrattuna aktiivisemmin ympäristössään, mutta ei kuitenkaan vuorovaikutteisesti ympäristön kanssa. Swanwick ottaa vaikutteita Karl Popperin maailmankuvasta, jossa maailma on ideoiden maailma ja

⁹ Tästä on esimerkkinä lainaus: “The student should be able to recognize and produce in music a range of expressive gesture” (Swanwick 1979, 67).

musiikki on osa ”kolmatta maailmaa”. Popperin mukaan todellisuus jakaantuu kolmeen maailmaan. Ensimmäinen on fyysinen objektien maailma, se mitä koemme koko ajan. Toinen on subjektiivinen henkien maailma, jossa omat kokemuksemme tapahtuvat. Kolmas maailma on teorioiden ja loogisten suhteiden maailma, johon Popper asettaa tieteelliset teorit, filosofiset päätelmät ja taideteokset. Kukin maailma on itsenäinen ja toimii autonomisesti. (Swanwick 1988, 7, 107.) Popperin maailmankuvan taustalla vaikuttaa Platonin filosofia, ja myös Swanwickin oppijakäsityksessä voidaan havaita platonilaisia piirteitä. Swanwick keskittyy ajattelun ja mielen prosesseihin, yksilön sisäisen maailman rakentumiseen musiikillisessa kontekstissa, joka jossain määrin sisältää platonilaisen ihmiskäsityksen ja käsityksen ikuisten totuuksien maailmasta, jossa hylätään ihmisen vaikutusmahdollisuudet todellisuuteen tekojen kautta.

2.5.3 Toimiva oppija

Performing music is something worth doing for the doing itself, meaning “for the sake of the self” (Elliott 1996, 14).

Elliottin edustaman praksiaalisen musiikkikasvatuksen mukaista oppijakäsitystä voidaan kuvailla toimivan oppijan käsitteellä. Elliott korostaa toiminnan merkitystä – oppija on muusikko, joka oppii vain tekemällä, ja tekeminen on sekä musiikin keino että sen päämäärä. Muusikkous on ainoa oppimisen arvoinen asia (Elliott 1996, 18).

Väkevä (1999) kokoaa huomioita Elliottin mukaisesta toiminnallisesta¹⁰ muusikkoudesta. Toiminnallisessa muusikkoudessa korostuu musiikillisen toiminnan kulttuuri- ja tilannesidonnaisuus. Muusikon on myös tiedostettava riskit, jotka aina liittyvät musiikilliseen toimintaan, ja siksi hänellä on oltava kyky oman toimintansa reflektointiin, arviointiin ja säätelyyn. Muusikkouteen liittyy aina performatiivinen piirre, esiintyminen on olennainen osa musiikillista toimintaa. Siksi muusikolla on oltava myös tietoa esiintymiseen ja esittämiseen liittyvistä asioista. Praksiaalisen musiikkikasvatuksen vaatimuksiin kuuluu, että kaikkia musiikin oppijoita tulee

¹⁰ Elliottin käyttämä alkuperäisilmaisu on *procedural* (Elliott 1995, 53), Väkevän käännöksessä *proseduraalinen* (Väkevä 1999). Toiminnallisen käsite ei ole eksplisiittinen Elliottin tarkoittaman käsitteen kanssa, mutta epäsuoran ilmaisun katsotaan tässä yhteydessä selvittävän riittävästi muusikkouden käsitettä.

käsitellä musiikillisina oppipoikina, jotka oppivat musisoimaan ja kuuntelemaan musiikkia aidoissa oppimisympäristöissä. (Väkevä 1999.)

Kun punnitaan Elliottin muusikkouden käsitettä oppijakäsityksenä, sen voidaan todeta olevan näkyviltä osin vastakkainen esteettiseen käsitteeseen perustuvan musiikkikasvatuksen oppijakäsityksen kanssa. Toimivalta oppijalta vaaditaan aktiivisuutta, itsenäisyyttä ja kokonaisvaltaista mukanaoloa oppimistapahtumassa.

Praksiaalinen musiikkikasvatus nojaa aristoteliseen ihmiskäsitykseen. Aristoteleen mukaan elämän tarkoitus on onnen saavuttaminen, ja kasvatuksessakin on kyse hyveiden saavuttamisesta. Musiikin merkityksellisyys on Elliottin mukaan siinä, kun intentionaalinen musiikillinen toiminta johtaa musiikilliseen tuotokseen. Se on myös konkreettinen edellytys oppimiselle. Muusikkouden kehittyminen johtaa lopulta todellisten musiikkikasvatusten päämäärien saavuttamiseen, joita ovat henkisen minän kasvu ja nautinnon kokeminen.

Elliottin oppijakäsityksen ulkoinen tarkastelu antaa vaikutelman aktiivisesta oppijan roolista, mutta syvemmissä tarkastelussa nousee sittenkin esiin oppijan passiivisuus. Musiikin oppimistapahtuma on rajoittunut musisointiin ja tuotokseen, ikään kuin yksittäinen musiikkiesitys toisi oppimisprosessin päätökseen. Elliottin oppijakäsityksen taustalla piilevä ihmiskäsitys on kaukana siitä holistisesta ihmiskäsityksestä, jonka Elliott väittää olevan teoriansa taustalla. Oppijakäsitystä ei voida soveltaa musiikkikasvatuksen laajempaan, yhteisön ja vuorovaikutuksen huomioon ottavaan kontekstiin.

3 Musiikkikasvatuksen sosiokulttuurinen kritiikki ja oppijäkäsitykset

Elliott aloitti praksialaisella musiikkikasvatusteoriallaan esteettisen musiikkikasvatusfilosofian valta-asemaa horjuttavan liikkeen, joka omaksuttiin laajasti musiikkikasvatuksen kentällä. Kaikki esteettistä musiikkikasvatusta kritisoivat filosofit eivät kuitenkaan lue itseään praksialaisen filosofian edustajiksi (Westerlund 1997; McCarthy & Goble 2005). Ajankohtaisinta musiikkikasvatuksen filosofiaa edustaa sosiokulttuurinen näkökulma, jossa sekä esteettinen että praksiainen musiikkikasvatus ovat kriittisen tarkastelun kohteena.

Musiikkikasvatuksen sosiokulttuurinen kritiikki ilmenee filosofisessa diskurssissa, jossa tarkastellaan pragmatisti John Deweyn filosofiaa musiikkikasvatuksen filosofisena suunnannäyttäjänä (Väkevä 2004; Westerlund 2002). Tässä tutkimuksessa sosiokulttuurista näkökulmaa täydennetään lisäksi venäläisen psykologin Lev Vygotskyn sosiokulttuurisella kasvatusteorialla. Vygotsky täydentää pragmatistisen filosofian näkökulmaa psykologiallaan, joka tarjoaa malleja musiikkikasvatuksessa sovellettuihin opetuskäytäntöihin ja pedagogisiin ratkaisuihin. Dewey ja Vygotsky ovat sosiokulttuurisen kasvatussuuntauksen klassisia edustajia, ja kasvatuskäsityksillä nähdään olevan samankaltaisuuksia sekä käsitetasolla että laajemmassa filosofisessa kontekstissa (Miettinen 2006).

3.1 Deweyn pragmatistinen filosofia

Amerikkalaisen John Deweyn (1859–1952) katsotaan vaikuttaneen merkittävästi viime vuosisadan länsimaiseen kasvatustajatteluun. Deweyn kasvatusoppi edustaa pragmatistista filosofiaa, jota kutsutaan myös toiminnan filosofiaksi. Pragmatistista epistemologiaa ilmentää hänen kenties kuuluisin kasvatuseriaatteensa, tekemällä oppiminen (*learning by doing*), jonka virheellisesti on ajateltu tarkoittavan ajattelun korvaamista toiminnalla. Dewey oli kuitenkin kiinnostunut teorian ja käytännön synergiasta ja näki oppimisen olevan tietoiseksi tulemistä käytännön kautta (Dewey

MW 7, xxiii).¹¹ Deweyn mukaan kasvatuksessa on kyse ihmisen olosuhteiden parantamisesta, aristoteelisen periaatteen mukaisesta hyvän elämän tavoittelusta. Deweyn filosofian mukaisesti musiikkikasvatusta voidaan siis perustella sillä, että musiikki konstituoii hyvää elämää (Westerlund 2003, 13).

Puolimatka (1995, 40–43) on valinnut Deweyn pragmatismia kuvaaviksi keskeisimmiksi käsitteiksi kokemuksen, kasvun ja sosiaalisuuden käsitteet. Pragmatistisen epistemologian mukaisesti käytännön kokemukset auttavat ihmistä todellisuuden luonteen selvittämisessä. Dewey käyttää kasvatuksen sijasta kasvun käsitettä ja näkee oppimisen lapsen kasvun tukemisena. Sosiaalisuus puolestaan edistää älyllistä ja moraalista kehitystä ihmisen joutuessa suhteuttamaan toisten näkökulmat omiinsa.

Kokemus on Deweyn pedagogiikan pääkäsite. Oppiminen tapahtuu Deweyn mukaan kokemuksessa, jossa aistivaikutelma yhdistyy johonkin tekemiseen (Dewey LW 11, 238). Musiikin oppimiseen hyvin soveltuva esimerkki on Grue-Sorensenin (1961, 237–241) esittämä vertaus kokemuksen merkityksestä musiikissa: soittimen äänen kuuleminen antaa vain vaikutelman jostain ärsykkeestä – oikea oppimiseen johtava kokemus saavutetaan vasta, kun samaan aikaan äänen kuullessa puhalttaa putkeen tai näppäilee soittimen kieltä. Deweyn mukaan kaikki kokemukset eivät kuitenkaan ole kasvattavia, vain tietyt kokemukset saavuttavat erityisen, riippumattoman aseman (Dewey MW 2, 239)¹². Kasvattajan tärkeimpänä tehtävänä onkin toimia siten, että oppijan ympäristöstä ja toiminnasta saadut kokemukset ovat hedelmällisiä eivätkä kasvua rajoittavia. Oppimisen tavoitteissa kokemus menee tiedon edelle – oppilaan ei pidä sanoa tietävänsä asioita vaan kokeneensa ne. Tämä konkretisoituu teoksessa *The School and Society* (1915/1956), jossa Dewey kuvailee perustamansa pedagogisen kokeilukoulun toimintaa. Deweyn kokemuksen käsite on laaja. Se ei ole vain kognitiivinen ilmiö vaan yksilössä ja ympäristössä tapahtuva aktiivinen prosessi. Kokemuksen arvo määrittyy siitä johdettavien jatkumoiden ja tapahtumien

¹¹ Pääasiallisena Deweyn lähteenä käytetään Hicklerin toimittamaa teosta *The Collected Works of John Dewey* (1996), joka jakautuu seuraaviin osiin: *Early Works* (5 teosta), *Middle Works* (15 teosta) ja *Later Works* (17 teosta). Tekstissä osiin viitataan lyhenteillä EW, MW ja LW (esimerkiksi Dewey LW 3, 42 viittaa *Later Works* -osan kolmannen teoksen sivuun 42).

¹² Dewey erottaa kirjoitustavalla erityisen kokemuksen, *an experience* kokemuksista yleensä, *experience*.

perusteella. (Dewey MW 9, 147.) Kokemusta, joka johtaa seurauksiin yksilössä ja ympäristössä, voidaan kutsua kasvattavaksi tai arvokkaaksi kokemukseksi.

Dewey avaa sosiaalisen ympäristön ja yhteisön (*society*) merkitystä kasvatukselle teoksessaan *Democracy and Education* (1916/1944). Demokratian ja kasvatuksen yhteys voidaan Deweyn mukaan nähdä poliittisessa mielessä siinä, että tavoitteena on kasvattaa vastuullisia kansalaisia yhteisön jäseniksi. Toisaalta demokratian periaatteet ovat erinomaisia sovellettavaksi kasvatukseen myös siksi, että ne sisältävät yksilön vapautta arvostavan näkökulman. (Dewey MW 6, 417–418.) Sosiaalinen ympäristö on Deweyn toinen peruslähtökohta kasvatukseen, sillä ihmisen toiminta tapahtuu aina yhteydessä muihin. Ihmisen teot ja valinnat riippuvat toisten ihmisten odotuksista ja vaatimuksista, jolloin ihmisen kasvu on nähtävissä sosiaalisena prosessina. Sosiaalinen ympäristö on myös osa yksilön kokemusprosessia. Kokemus on yksilöiden, organismien ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen tulos ja ohjaa vuorovaikutusta kohti sen jalostuneempia muotoja, osallistumista ja kommunikaatiota (Dewey LW 10, 28).

Kasvu on Deweyn mukaan kaikkien pragmatististen arvojen ydin (Puolimatka 1995, 41). Kasvu on arvojen muokkaamista ja kehittymistä uusien kokemusten ja kulttuurin perinteiden välisessä jännitteessä. Kasvu on nähtävä prosessina, ei staattisena lopputuloksena. Deweyn mukaan elämän tarkoituksena ei ole täydellisyys lopullisena päämääränä vaan aina jatkuva ja kehittyvä kypsymisen ja täydellistymisen prosessi. Rehellisyys, ahkeruus, terveys ja muut tavoiteltavat hyveet eivät ole asioita, joita tulisi omistaa ikään kuin ne olisivat päämääriä, ne ovat pikemminkin muutossuuntia kokemuksen laadussa. Ainoana elämän moraalisenä ”päämääränä” voidaan pitää itse kasvua. (Dewey MW 12, 181.)

Deweyn kasvatustilfilosofiaa on kritisoitu individualismin hylkäämisestä, puutteellisesta ihmiskuvasta, jossa mitätöidään ihmisen ”pohdiskelevan uteliaisuuden, ihmettelyn ja kunnioituksen ulottuvuudet” (Hytönen 1997, 29). Dewey ei kuitenkaan vähättele yksilöllisyyden merkitystä, päinvastoin. Westerlund (2002) selventää väitöskirjassaan Deweyn suhtautumista individualismiin toteamalla, että yksilöllisyyden kehittyminen on riippuvainen yksilöllisistä kokemuksista. Deweyn mukaan yksilö ja sosiaalinen nähdään usein erillisinä kokonaisuuksina silloin, kun vuorovaikutussuhde ei toimi. Yksilön irrottaminen sosiaalisesta kontekstista ei

ratkaise asiaa, vaan on löydettävä parempia tapoja yksilön ja sosiaalisen ulottuvuuden väliseen toimintaan. (Westerlund 2002, 63–64; Dewey LW 1, 188.)

3.2 Vygotskyn sosiokulttuurinen oppimisteoria

Venäläinen psykologi ja sosiologi Lev Vygotsky (1896–1934) on tunnettu sosiokulttuurisen oppimisteorian isänä. Hän oli teoreetikko, joka ensimmäisenä psykologian piirissä kiinnostui tutkimaan kognitiivisen kehityksen ja ympäristön yhteyksiä (Crain 1992, 193). Aikansa yhteiskunnan poliittisen tilanteen pakottamana Vygotsky joutui kehittämään marxismin mukaista kasvatusoppia. Neuvostoliittolaisen reaalisosialismin on nähty olevan Vygotskyn taakka, jopa este todellisen tieteellisen läpimurron saavuttamiseksi (Miettinen 2006). Toisaalta nuorena kuolleen Vygotskyn hämmästyttävän laajassa kasvatusta ja kehitystä koskevassa kirjallisuudessa on kuitenkin katsottu olevan kytköksiä länsimaiseen yhteiskuntaan siinä määrin, että niiden ajatukset ovat sovellettavissa mannereurooppalaiseen kasvatustajatteluun, eikä Vygotskyn oppimisteoriaa voida pitää täysin yhdenmukaisena marxistisen filosofian kanssa (Valsiner 1988, 118; Veresov 1998, 130).

Vygotskyn kirjoitukset kumpusivat pitkälti kritiikistä Piaget’ta ja muita länsimaisen kognitiivisen psykologian edustajia kohtaan. Sekä Vygotskyn omissa kirjoituksissa että myöhemmissä hänen ajatuksiaan esittelevissä teoksissa lähtökohtana on usein Vygotskyn ja Piaget’n kehitysteorioiden vastakkainasettelu (Vygotsky 1931/1982; Crain 1992, 204–215). Piaget’n kognitiivinen kehitysteoria leimataan yksilökeskeiseksi, kun taas Vygotsky nähdään leimallisesti individualismin hylkääjän roolissa ja jopa behavioristina.

Vygotsky kuitenkin hylkäsi Piaget’n lailla behaviorismin periaatteet, koska siinä ei oteta huomioon ihmisen kehityksen historiallista perspektiiviä ja psykologisten prosessien monitasoisuutta (Vygotsky 1978, 122). Molempien psykologien tutkimusnäkökulma lapsen kehitykseen oli kognitiivinen, mutta Vygotskyn näkökulmaa leimasi sosiaalinen ja kulttuurihistoriallinen perspektiivi. Vygotsky oli aikaansa edellä, mikä saattoi johtaa myös väärinymmärryksiin. Piaget’n vaikutusta pidetään tänä päivänä pääsyynä psykologian kehittymiselle behaviorismista kohti

post-positivistista suuntausta (Boden 1994, 133). Viime aikoina myös Vygotskyn merkitys länsimaisen psykologian ja kasvatustieteen kehitykselle on noussut uudelleen pinnalle (Moran & John-Steiner 2003).

Vygotskyn oppimisteorian keskeisiä lähtökohtia ovat kieli, kulttuuri ja historia (Bråten 1996). Kieli oli Vygotskyn mukaan tärkeä kulttuurin väline ja määräävä osa lapsen kehityslinjaa. Vygotsky näki kielen merkityksen ensisijaisesti merkkijärjestelmänä, joka sitoo yksilöt osaksi sosiaalista ympäristöä. Vygotsky tutki kokeellisesti kielen ja ajattelun kehittymisen prosesseja ja asettui tutkimustulostensa perusteella vastustamaan Piaget'n varhaisia kielen ja ajattelun kehitysteorioita (Vygotsky 1931/1982). Vygotskyn mukaan kieli määritteli lapsen suhdetta todellisuuteen ja sitä kautta käytännön toimintaan, ja tämä aspekti puuttui hänen mukaansa kokonaan Piaget'n teoriasta (Vygotsky 1931/1982, 65).

Kieli oli sekä Piaget'n että Vygotskyn peruslähtökohtana ajattelun kehityksen tutkimisessa, mutta näkökulmat kielellisen ja ei-kielellisen ajattelun suhteista olivat täysin vastakkaiset. Piaget'n teoria kielellis-loogisen ajattelun syntymisestä kulki ei-kielellisen ajattelun kautta puheen sosiaalistumiseen ja sitä kautta loogisen, kielellisen ajattelun kehittymiseen. Vygotsky näki asian päinvastoin ja esitti teoriassaan ajattelun kehityksen etenemisen seuraavassa muodossa: sosiaalinen puhe (kielellinen) – egosentrinen puhe – sisäinen (ei-kielellinen) puhe. Vygotskyn käsityksen mukaan lapsen puheen ensimmäinen funktio on ympäristöön ja sosiaalisiin suhteisiin vaikuttaminen. Siksi hän ei hyväksynyt Piaget'n termiä puheen sosiaalistumisesta, sillä puheen merkitys oli Vygotskyn mukaan alusta alkaen sosiaalinen. Egosentrisellä puheella Vygotsky viittasi lapsen tapaan puhua ja selittää toimintojaan ikään kuin hän ajattelisi ääneen. Vygotskyn mukaan lapsen egosentrinen puhe muuttuu vähitellen sisäiseksi puheeksi, joka on lapsen loogisen ajattelun perusta. (Vygotsky 1982, 49–50.)

Kielen ja ajattelun kehityslinjoiden poikkeavuus toimivat esimerkkinä Piaget'n ja Vygotskyn kehityopsykologisten näkökulmien vastakkaisuudesta, jonka ytimen muodostaa sosiaalisuuden merkitys. Piaget'n mukaan ihmisen kehitys kulkee kohti sosiaalistumista, kun taas Vygotskyn mukaan kehitys on sidoksissa sosiaalisuuteen ja on ylipäätään sosiaalinen tapahtuma.

Kasvatuksen tutkimuksessa erityisen tunnettu on Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen käsite (*zone of proximal development*). Käsitteellä Vygotsky kuvaa lapsen todellisen kehitystason etäisyyttä suhteessa tasoon, johon lapsi kykenee toisen tukemana. Se mitä oppilas tällä hetkellä osaa kertoo hyvin vähän siitä mihin hän todellisuudessa kykenee. Vygotskyn sanoin ”sen, mistä lapsi tänään suoriutuu avustettuna hän osaa tehdä huomenna itsenäisesti” (Vygotsky 1987, 211). Vygotsky uskoi paitsi aikuisen kasvattajan, myös vertaistuen eli toisten oppilaiden merkitykseen oppimiseen johtavassa vuorovaikutuksessa (Vygotsky 1978, 68).

Kulttuurihistoriallinen ulottuvuus Vygotskyn psykologiassa syntyi hänen kiinnostuksestaan ihmisen historiallista kehityskaarta kohtaan. Vygotskyn mukaan kehityksellä on kaksi linjaa. Ensimmäistä voi kuvailla käsitteillä luonnollinen, psykologinen tai biologinen, toinen on kulttuurinen ja historiallinen. Kulttuurihistoriallinen kehityslinja sisäistyy psykologisten työkalujen kautta, joista tärkein on kieli. (Vygotsky 1993, 12.) Vygotskyn näkökulman mukaisesti korkeampien mentaalifunktioiden kehitys ei kumpua vain lapsen sisäisistä, luonnollisista lähteistä, vaan ensisijaisessa asemassa on vuorovaikutus sosiokulttuurisen maailman ja lapsen välillä (Vygotsky 1993, 13).

Syy Piaget’n ja Vygotskyn vastakkainasettelulle on paradoksaalisesti osittain niiden samankaltaisuudessa. Vygotskyn tutkimusten kohteena olivat ihmisen ajattelu, kieli ja älykkyys, jotka ovat tunnetusti kognitiivisen psykologian mielenkiinnon keskiössä (Boden 1994, 16). Piaget’n ja Vygotskyn tutkimuksissa lähtöasetelma oli erilainen, mutta lähestymistavoissa on havaittavissa myös paljon yhtäläisyyksiä. Myös Cole ja Wertsch (2002) asettivat Vygotskyn ja Piaget’n vastakkainasettelun kyseenalaiseksi. Piaget ei kieltänyt sosiaalisen ympäristön roolia tiedon rakentamisessa vaan toi myös esille yksilön ja sosiaalisen tärkeän yhteisvaikutuksen kognitiivisen kehityksen pohjana. Toisaalta Vygotskyn fokuksessa olevat käytännöt, kuten puhe ja ajattelu, vaativat yksilön aktiivista roolia. Kummassakin näkökulmassa tiedon rakentamisen perustana ovat sekä aktiivinen yksilö että aktiivinen ympäristö. Sen sijaan molemmissa näkökulmissa tarkastelun ulkopuolelle jää tiedon rakentamisen kolmas tekijä – se tila tai ”väliaine”, jossa kahden aktiivisen osapuolen vuorovaikutus tapahtuu (Cole & Wertsch 2002).

3.3 Deweyn ja Vygotskyn sosiokulttuurinen synteesi

Kasvatustieteessä käytännön ja toiminnan merkitys oppimisessa on sosiokonstruktivistisen oppimissuuntauksen mukana noussut uudelleen ajankohtaiseksi. Deweyn ja Vygotskyn kasvatustajattelu yhdistävät käytännön käsitteet, mikä myös selittää tieteen kentällä uudelleen nousseen kiinnostuksen kummankin teorioita kohtaan. Deweyn edustama pragmatismi pitää käytännön ja toiminnan käsitteitä olennaisina filosofisten ongelmien ratkaisussa. Vygotskyn kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian keskiössä on toiminnan käsite (Miettinen 2006).

Vygotskyn ja Deweyn vertailu osoittaa myös, että molemmille yhteistä on sosiaalisen ympäristön merkitys oppimisessa. Näkemykset kuitenkin eroavat toisistaan siinä, millaisena niissä koetaan prosessin tai keinojen ja päämäärän suhde (Glassman 2001). Deweyn kasvatustavoite on varustaa yksilö yhteiskuntaa vastaan, Vygotsky asetti yksilön yhteiskunnan edelle. Kumpikin yhdessä hylkäsivät nominalismin transaktionalismin tieltä – tarkoituksellinen tekeminen on jotakin, mikä tapahtuu ympäristössä, ei yksilön pään sisällä (Prawat 2001).

On huomioitava, että Dewey ja Vygotsky eivät ole musiikin tai edes taiteen edustajia eivätkä tässä mielessä voi antaa suoraa näkemystä musiikkikasvatukseen. Dewey tosin on pohtinut taiteen olemusta kokemuksen näkökulmasta (Dewey 1934), samoin Vygotsky kirjoitti taiteen psykologisesta olemuksesta mutta lähinnä kirjallisuustaiteen näkökulmasta (1971).

Dewey ja Vygotsky ovat klassisia sosiokulttuurisen kasvatussuuntauksen edustajia. Heidän kasvatustajattelunsa pohjalta voidaan luoda musiikkikasvatuksen sosiokulttuuristen oppijakäsitysten synteesi.

3.4 Deweyn oppijakäsitys musiikkikasvatuksessa

Art is a more universal mode of language than is speech that exists in a multitude of mutually unintelligible forms. The language of art has to be acquired. (Dewey 1934/1958, 335.)

Deweyn teoksen *Art as Experience* (1934) katsotaan vaikuttaneen yleiseen esteettiseen kasvatukseen enemmän kuin minkään muun yksittäisen teoksen (Lim 2004). Dewey halusi yleistää estetiikan ihmisen tavalliseen, arkipäiväiseen kokemusmaailmaan ja näki taiteen maailman laajempaan kuin pelkästään kaunotaiteisiin rajoittuvana (Dewey LW 2, 384). Lapsen mielen prosesseihin sisältyy neljä perusimpulssia: kommunikatiivisuus, konstruktivisuus, ekspressiivisyys ja tutkiminen. Niiden pohjalta lapsi on enemmän tekijä kuin tietäjä, ja lapsella on kyky tuottaa ja nauttia taiteesta luonnollisilla tavoilla (Lim 2004). Väkevä (2004) soveltaa samaa ajatusta musiikin oppimiseen todeten, että Deweyn estetiikan näkökulmasta musiikillisessa teoksessa on kyse ”työstämisestä” eikä ennalta tehdystä ”työstä” (Ibid., 352). Teos saa lopullisen muotonsa sen harjoittajan, esittäjän tai kuulijan kokemuksessa. Deweyn mukaisen oppijakäsityksen synteesi ei siis edellytä yksilöllisen kokemuksen merkityksen hylkäämistä.

Dewey määrittelee taiteen seuraavasti: ”Tuntea sen merkitys, mitä on tekemässä, ja iloita tästä merkityksestä; yhdistää yhteen (...) sisäisen elämän avartuminen ja aineellisten olosuhteiden järjestetty kehys (...) se on taidetta” (Dewey MW 3, 292)¹³. Taiteen ja estetiikan merkitys on läsnä Deweyn pedagogiikassa, jossa on pyritty ottamaan mahdollisimman monipuolisesti huomioon lapsen koko elämää kattavat aktiviteetit. Deweyn mukaan leikki ei ole huvittelua tai viihdettä vaan lapsen työtä, jonka päämääränä on täyttää mielikuvitus ja tunteet (Dewey MW 3, 292). Ajatuksen voi rinnastaa taiteen tekemiseen, jolle luonteenomaista on assosiatiivisuus ja emootioiden hyödyntäminen luovuuden voimavarana.

Seuraavat oppijakäsitykset ovat synteesejä Deweyn kasvatustoppien pohjalta, miten niitä on tulkittu ja miten niitä voidaan tulkita musiikkikasvatukseen soveltuviksi. Deweylaista oppijakäsitystä kuvataan kokevan ja yhteisöllisen oppijan käsitteillä.

3.4.1 Kokeva oppija

Sosiokulttuurisen näkökulman sovellus musiikkikasvatukseen pohjautuu pitkälti Deweyn kasvatustoppiin sen vuoksi, että juuri kokemuksen laaja käsite sopii kuvaamaan musiikin oppimista. Väkevä (2004, 337) muotoilee musiikin pedagogisen

¹³ Suom. L. Väkevä 2004, 335.

olemuksen Deweyn näkökulmasta olevan merkitysten muodostamista. Merkitykset syntyvät luonnollisesti ohjautuvassa ja kulttuurisesti ohjatussa prosessissa, jossa taiteelliset ja esteettiset kokemukset saavat muotonsa (Ibid).

Dewey erotti taiteen esteettisen kokemuksen ja taiteen tekemisen toisistaan¹⁴, mutta piti kuitenkin molempia tärkeinä, toisiaan täydentävinä elementteinä (Dewey 1934/1958, 46). Deweyn näkemyksen voi tulkita poikkeavan Reimerin musiikkikasvatuksesta, jossa musiikillinen tekeminen on vain välttämätön väylä musiikillisen tuotoksen aikaansaamiseksi. Toisaalta pelkkä musisointikaan ei Deweyn mukaan ole itseisarvollista ja sinänsä palkitsevaa, kuten Elliott esitti. Deweyn filosofia yhdistää edelliset näkemykset: hänen määritelmänsä mukaan taideteos pitää sisällään monta ulottuvuutta – paitsi tuotoksen ja sitä edeltävän toiminnan, myös sen mitä taideteos saa aikaan yleisössä, esimerkiksi millaisen kokemuksen musiikkiesitys herättää kuulijassa (Westerlund 2003a). Taiteen merkitys on yksilön kokemuksen lisäksi myös yhteisöllisessä kokemuksessa. Deweytä mukaillen Westerlund (2003a) toteaaakin, että yksilöllinen musiikillinen kokemus syntyy aina sosiaalisen ympäristön ja vuorovaikutuksen saattelemana.

Musiikkikasvatuksen ensisijainen tavoite on tarjota oppijalle kasvattavia kokemuksia, jotka johtavat musiikillisten merkityssuhteiden muodostumiseen. Deweylaisen oppijakäsityksen mukaisesti kokemus, sisältäen yksilöllisen ja yhteisöllisen ulottuvuuden, on musiikkikasvatuksen arvokkain päämäärä.

3.4.2 Yhteisöllinen oppija

Deweyn filosofian mukaista oppijakäsitystä musiikkikasvatuksessa voi avata myös yhteisöllisen oppijan käsitteellä. Musiikkiin liitetään usein mielikuva yhdistävästä ja yhteisöllisestä kokemuksesta. Yhteisöllisen oppijan käsitteellä ei kuitenkaan viitata ainoastaan ryhmässä musisoimiseen tai muuhun yhteistoiminnan kautta tapahtuvaan oppimiseen, vaan Deweyn käsitys kasvatustapahtuman yhteisöllisyydestä on laajempi. Oppiminen ja kasvu ovat aina yhteisöllisiä tapahtumia, ne ovat kytköksissä yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen silloinkin, kun oppimista

¹⁴ Deweyn mielestä on valitettavaa, että englannin kielestä puuttuu termi, joka yhdistäisi esteettisen ja taiteellisen käsitteet. Esteettinen (*aesthetic*) tarkoittaa taiteen havaitsemista ja siitä nauttimista, taiteellisella (*artistic*) Dewey viittaa produktiiviseen toimintaan. (Dewey 1934/1958, 46–47.)

tarkastellaan vain yksilön kognitiivisena prosessina. Yhteisön luomat puitteet syventävät ja laajentavat yksilöllistä kokemusta (Dewey MW 1, 266). Sosiaalinen ympäristö ja sen kulttuuriset vaikutteet muovaavat käyttäytymisen mentaalisia ja emotionaalisia ulottuvuuksia saamalla yksilöt toimimaan niin, että ”oikeanlaiset” impulssit vahvistuvat ja ”vääränlaiset” heikkenevät. (Dewey 1914/1955, 14, 19.) Esimerkiksi muusikkoperheeseen syntynyt lapsi on valmiiksi altis musiikillisille kokemuksille, jolloin lapsen musiikillinen kasvu on valmiiksi vahvoissa kantimissa.

Deweyn kasvun käsite liimaa yhteen musiikin ja kasvatuksen käsitteet. Deweyn mukaan kasvatus on nähtävä ennen kaikkea oppijan kasvuna, prosessina, jota oppiminen tukee (Dewey LW 13, 19–20). Deweyn mukaisen kasvun painottamisen musiikkikasvatuksen tavoitteenasettelussa voidaan jopa nähdä vievän painoarvoa musiikin itseisarvolliselta asemalta, vaikka seuraukset ovat itse asiassa päinvastaiset. Musiikillista ilmaisua ei tulisikaan nähdä erillisenä, esittäjään ja kuulijaan rajoittavana tapahtumana, vaan musiikilla on aina olemassa mahdollisuudet laajempien yhteisöllisten kokemusten synnyttämiseen. Musiikillisen oppimistilanteen synnyttämä tieto ei ole vain yksilöllistä tiedon rakentamisprosessia, vaan kommunikointia tiettyjen sosiaalisesti rakennettujen musiikillisten todellisuuksien puitteissa (Westerlund 2003). Deweyn filosofian pohjalta ponnistetaan uuteen näkökulmaan, jossa pyritään ottamaan huomioon musiikkikasvatuksen yksilölliset ja sosiaaliset mahdollisuudet sekä myös kasvun mahdollisuudet sen johtamatta kuitenkaan musiikin arvon heikkenemiseen. (Westerlund 2003.)

Deweyn näkökulma estetiikkaan sisältää pyrkimyksen taiteen ja estetiikan ”arkipäiväistämisestä” ja niiden osallisuudesta yhteisöön kasvamisessa (LW 2, 384). Tämä ajatus sisältyy olennaisesti yhteisöllisen oppijan käsitteeseen. Voidaan ajatella, että musiikin luonnollinen asema yhteisössä avaa musiikkikasvatuksen oppijakäsitystä kokonaisvaltaisemmaksi. Myös Väkevä (2004, 354) toteaa, että musiikkikasvatuksen yleissivistyksellinen asema on perusteltavissa Deweyn naturalistisen näkökulman mukaisesti, sillä ”hyvä elämä” edellyttää kokemusten ja siihen liittyvän älyllisen reflektion hyödyntämistä mahdollisimman monilla elämän eri osa-alueilla. Siksi musiikkikasvatus on tasavertaisessa asemassa muiden oppiaineiden rinnalla osana yleissivistävää pedagogiikkaa.

3.5 Vygotskyn oppijäkäsitys musiikkikasvatuksessa

Without new art there can be no man (Vygotsky 1971, 259).

Vygotskyn tuotannossa on vain vähän taidetta käsitteleviä kirjoituksia. Teoksessaan *Psychology of Art* (1971) hän esittelee lyhyesti ajatuksiaan taiteesta ja estetiikasta. Hän liittää taiteen lähinnä kirjallisuuteen, ei niinkään musiikkiin tai kuvataiteeseen. Ei ole kuitenkaan mahdotonta soveltaa Vygotskya taidekasvatuksen pohdintaan, sillä Vygotskyn esteettisyyttä ja kasvatusta koskevat ajatukset ilmenevät yleisistä kielen merkitystä koskevista kirjoituksista. (Lim 2004.) Vygotskyn alkuperäisteoksessa yllä olevaa sitaattia edeltää Vygotskyn kuvailu taiteesta ja sen merkityksestä. Sen mukaan taide on yhteisön biologisten, yksilöllisten ja sosiaalisten prosessien keskus, ja taiteen avulla ihminen voi saavuttaa tasapainon maailman kanssa elämänsä tärkeimpien ja kriittisimpienkin vaiheiden aikana (Vygotsky 1971, 259).

Vygotskyn sosiokulttuurinen oppimisen malli korostaa kielen, kulttuuriympäristön ja sosiaalisen interaktion merkitystä. Vygotskyn soveltaminen musiikkikasvatuksen oppijäkäsitykseen lähtee näiden teesien implikaatiosta musiikkiin ja musiikkikasvatukseen. Käsitteet kulkevat myös limittäin ja ovat osittain synonyymisiäkin. Seuraavissa luvuissa on kuitenkin eritelty vygotskylaista oppijäkäsitystä keskustelevan ja vuorovaikutuksellisen oppijan käsitteillä.

3.5.1 Keskusteleva oppija

Vygotskyn mukaan kielellä on jo varhaiskasvatuksessa merkittävä rooli. Vygotsky arvosti kieltä myös esteettisesti, hänen mielestään maailma nähdään ja koetaan ”silmillä ja puheella” (Vygotsky 1978, 32). Kielellä on siis kognitiivista kasvua edistävä merkitys, jolloin kielellä on sekä holistinen funktio – kieli on itsessään esteettinen - että välineellinen arvo. Kun esteettisyyttä ajatellaan intellektuaalisuuden eli älyllisen ajattelun muotona, sosiaalinen konteksti antaa symbolisia välineitä, jotka lapsi sisäistää ja käyttää toteuttamaan esteettistä potentiaaliaan. Symbolisilla välineillä Vygotsky viittaa puhuttuun ja kirjoitettuun puheeseen (Vygotsky 1987, 70).

Vygotskyn traditiosta kehittyneet oppimisen ja opettamisen muodot, kuten pienryhmäopetus, ryhmädynaaminen ja kokeellinen oppiminen sekä

yhteistoiminnallinen oppiminen, luetaan kuuluvaksi kasvatuksen keskustelemaan paradigmaan (*conversational paradigm*) erotuksena kasvatuksen opetuksellisesta paradigmasta (*instructional paradigm*) (Passi & Vahtivuori 1998). Formaaliin musiikin opetukseen keskustelemaan paradigman mukainen opetus- ja oppimismalli soveltuu hyvin, koska musiikki muutenkin poikkeaa muista kouluaineista. Siitä huolimatta musiikin opetuksessa käytetään usein opetuksellisen paradigman mukaista, oppikirjoihin sidottua opetusmallia.

Musiikin symbolisia välineitä ovat soittaminen ja laulaminen, joilla on holistinen funktio, sekä musiikilliset ”työkalut”, kuten notaatio ja tekniset välineet. Musiikillisen kehityksen kannalta on tärkeää, että oppijalla on hallussaan symboliset välineet, joilla voi toteuttaa ”musiikillista puhetta”, kommunikaatiota joka johtaa sosiaaliseen interaktioon. Vygotskylaisen oppijakäsityksen mukaisesti musiikin oppimistapahtuma sisältää parhaimmillaan musiikillista keskustelua.

3.5.2 Vuorovaikutuksellinen oppija

Sosiokulttuurisessa näkökulmassa vuorovaikutuksella ei tarkoiteta ainoastaan kielellistä kommunikaatiota vaan sillä on myös laajempi merkitys sosiaalisen toimintaympäristön ilmentäjänä. Vaikka lasten esteettinen potentiaali on synnynnäistä ja luonnollista, sitä on jalostettava verbaalisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla. Esteettinen kehitys ei siis ole luonteeltaan vain luonnollista kypsymistä vaan sosiaalinen ja kulttuurinen prosessi (Lim 2004).

Vygotskyn oppimisen mallissa oppilaat ovat ikään kuin toistensa kollegoja ja opettaja heidän valmentajansa, joka ohjaa oppimistilannetta oikeaan suuntaan mutta jättää tilaa myös oppilaiden väliselle vuorovaikutukselle. Oppijan rooli oppimistilanteessa on itseohjautuva ja aktiivinen juuri sosiaalisen ympäristön tuoman tuen ansiosta.

Vuorovaikutuksen merkitys korostuu Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen teoriassa. Lähikehityksen teoriaa on sovellettu monessa yhteydessä musiikin oppimiseen sekä ryhmä- että yksilöopetuksessa.

Ampartzaki (1999) määrittelee lasten musiikillista toimintaa¹⁵ Vygotskyn lähikehityksen teorian avulla. Vygotsky korosti lasten potentiaalisen kehittymisen piirteitä, ja samalla tavalla lasten musiikillinen oppiminen perustuu enemmän potentiaalisuuteen kuin todellisiin taitoihin. Lapsi kykenee käsittelemään musiikillisia ilmaisuja ja käsitteitä, joita ei vielä ymmärrä tai hallitse – esimerkkinä Ampartzaki mainitsee Loanen (1984) koulun musiikinopetusta käsittelevän tutkimuksen, jossa havaittiin, että oppilas kykeni muodostamaan soittaessaan musiikkityyliin sopivia rakenteita, vaikkei ymmärtänyt niiden muodostamisen teoreettisia perusteita tai teknisiä nimiä. Yhteistoiminta etevämpien oppilaiden kanssa sekä muut oppimista tukevat elementit, kuten sopiva ympäristö, takaavat sen, että oppilas voi manipuloida musiikillisia konsepteja joita ei vielä hallitse. Musiikilliseen toimintaan siis sisältyy musiikillisen lähikehityksen vyöhyke ja sen kehittyminen¹⁶ (Ampartzaki 1999).

Myös Vuori (1997) pohtii Vygotskyn lähikehityksen teoriaa musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Hän tiivistää vygotskylaisen ja länsimaisen kehitys- ja kasvatustieteen eron toteamalla, että länsimainen kehityspsykologia näkee kehityksen sarjana päätepisteitä, Vygotsky taas sarjana alkukohtia. Esimerkiksi lasten sävellyksissä saattaa ilmetä piirteitä, joita he osaavat ilmaista vaikka eivät hallitse tietoa musiikin muotorakenteista. Keskeistä musiikinopetuksessa onkin saada esiin oppilaan piilevä potentiaali. Ryhmäoppimistilanteessa hyvin samantasoiselta näyttävä toiminta voi kätkeä sisäänsä hyvin erilaista sisäistä potentiaalia – samanikäiset oppilaat voivat olla eri lähikehityksen vyöhykkeillä. Siksi oppimisen sosiaaliselle prosessille on annettava puitteet, joissa vuorovaikutus sosiaalisen ympäristön kanssa antaa mahdollisuuksia itsensä ja oman lähikehityksen vyöhykkeen ylittämiseen. Vuori toteaa yksilöopetuksen olevan vielä edullisempi oppijan piilevän potentiaalin havaitsemiseen, sillä instrumentti- ja laulunopetuksessa opettaja pystyy keskittymään yhden oppilaan tulkitsemiseen ja ymmärtämiseen kerrallaan. Toisaalta ryhmäopetuksessa saavutetaan vuorovaikutus samanikäisten kanssa, mitä Vygotsky pitää kehityksen kannalta merkittävämpänä kuin kahdenvälistä vuorovaikutustilannetta.

¹⁵ Ampartzaki käyttää käsitettä *Musical Play*, jonka voi suomentaa myös musiikilliseksi leikiksi tai soittamiseksi.

¹⁶ Ampartzaki lanseeraa termin *Zone of Proximal Musical Development*.

Vygotskyn sosiokulttuurisen oppimisteorian mukaisesti musiikkikasvatus on perusteltua ja merkityksellistä, kun sen toteutuksessa otetaan huomioon kielellisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen ja kulttuurihistoriallinen ulottuvuus, joka voidaan huomioida esimerkiksi musiikkimateriaalien valinnassa.

4 Musiikkikasvatuksen uusi paradigma?

Sosiokulttuurisen kritiikin taustalla on musiikkikasvatuksen filosofian perimmäinen tavoite luoda muutosta musiikkikasvatuksen perusteisiin, tavoitteenasetteluun ja yleisiin asenteisiin musiikkikasvatuksessa. Deweyta on lainattu aiemmissa musiikkikasvatuksen teorioissa (Elliott 1995; Reimer 1989; Swanwick 1988), mutta tulkinnat ovat monilta osin suppeita tai ne voidaan ymmärtää monin tavoin. Musiikkikasvatuksessa on nyt otettu esiin Deweyn uudet tulkintamahdollisuudet, minkä kautta aukeaa mahdollisuus yhdistää esteettisen ja praksiaalisien musiikkikasvatuksen näkökulmat toisiaan täydentäväksi synteetiksi, kun tähän asti ne ovat nähty vastakkaisina ja toisiaan vastustavina näkökulmina. Yksilöä ja sosiaalista ei välttämättä tarvitse nähdä toistensa vastakohtina, vaan toisiaan täydentävinä näkökulmina. Sosiokulttuurinen kritiikki tuo musiikkikasvatuksen oppijäkäsitysten tarkasteluun uuden näkökulman, joka vastaa sitä uutta musiikkikasvatuksen käytännön kulttuuria, jossa otetaan huomioon sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen toiminta.

On havaittavissa, että sosiokulttuurinen näkökulma on ajankohtaisessa asemassa yleisessä kasvatustoiminnassa ja kasvatuksen tutkimuksessa (esim. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 15; Anttila & Juvonen 2002, 94). Voidaanko siis musiikkikasvatuksessa puhua sosiokulttuurisesta paradigmasta erotuksena yksilökeskeiselle paradigmalle? Alustava tarkastelu osoittaa, että sosiokulttuurinen näkökulma on merkittävässä asemassa musiikkikasvatuksen paradigman muutoksessa tai *paradigmasiirtymässä*, mutta tutkimuksen lähtöolettamuksen mukainen oppijäkäsitysten jako yksilönäkökulmaan ja sosiaaliseen näkökulmaan ei uuden paradigman aineksien syvemmässä tarkastelussa osoittaudu relevantiksi. Tutkimusprosessissa käy ilmi, että paradigman muutoksen tarkastelussa on huomioitava kolme näkökulmaa: miten paradigman käsite on ollut esillä musiikkikasvatuksen filosofisessa teorianmuodostuksessa, miten uuden paradigman avainkäsitteet, praksialismi ja pragmatismi, eroavat toisistaan sekä millaisena paradigman muutos näyttäytyy oppimisteoreettisesta näkökulmasta.

4.1 Paradigman käsite musiikkikasvatuksessa

Musiikkikasvatuksessa paradigman käsitteellä on viitattu varsin yleisesti musiikkikasvatusfilosofian fokusten muutoksiin (Väkevä 1999). Esimerkiksi Westerlundin (1997) käsitteistössä musiikkikasvatuksen ”kahta filosofiaa” voi kutsua kahdeksi diskurssiksi, ideologiaksi, paradigmaksi – tai ideologiseksi filosofiaksi ja sen kritiikiksi. ”Kahdella filosofialla” Westerlund viittaa esteettiseen musiikkikasvatukseen, joka edustaa vallitsevaa paradigmaa sekä praksiaalisen musiikkikasvatuksen tarjoamaan vaihtoehtoiseen näkökulmaan (Ibid.).

Tieteessä paradigmat jäsentävät tieteenalan historiallista ja yhteiskunnallista aikajanaa. Esimerkiksi psykologiassa voidaan erottaa behavioristinen paradigma, jonka valtakausi sijoittui 1900-luvun alkupuolelle. 1950-luvun kognitiivinen vallankumous johti behavioristisen paradigman hylkäämiseen psykologiassa ja laajemmin koko kasvatusajattelussa. Musiikkikasvatuksen ajankohtaisen tilan syvällisemmän ymmärtämisen tueksi on hyvä olla käsitys siitä, millaisia suuntauksia musiikkikasvatuksessa on ollut vallalla. Teoreettinen tietämys terävöittää musiikkikasvattajan ammatillista ajattelua ja antaa välineitä ammatin toteuttamiseen.

Väkevä (1999) toteaa Reimerin esteettisen musiikkikasvatusfilosofian edustavan selkeästi omaa paradigmaa, mikä voidaan tutkimustraditiossa nähdä yleisesti hyväksyttynä käsityksenä. Elliottin praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia voidaan joko nähdä samaan paradigmaan kuuluvaksi tai sitten sen voidaan ajatella edustavan vastakkaista paradigmaa tulkintatavasta riippuen. Smyersin ja Marshallin (1995) tulkinnan mukaan kumpikin näkökulma edustaa fundamentaalis-pragmatistista kasvatusfilosofiaa, jonka tunnusmerkkejä ovat pyrkimys musiikkikasvatusta kuvaavien käsitteiden selventämiseen ja musiikkikasvatustoiminnan periaatteiden jäsentämiseen (ks. Väkevä 1999). Toisaalta Elliottin itsensä mukaan praksialismi on syntynyt vaihtoehdoksi esteettiselle musiikkikasvatusfilosofialle ja niiden vastakkainasettelusta syntynyt keskustelu muistuttaa paradigmojen välistä diskurssia. Väkevä (1999) kuitenkin toteaa, että kumpikin näkemys pyrkii eri reittejä samaan fundamentaalis-pragmatistiseen päämäärään, jolloin ne voidaan katsoa samaan paradigmaan kuuluviksi. Reimerin ja Elliottin kytkennöistä pragmatismiin voidaan olla montaa mieltä, mutta joka tapauksessa niiden katsotaan tässä kontekstissa lukeutuvan samaan paradigmaan.

Kouluopetuksessa tai kasvatuksessa yleensä voidaan ottaa huomioon yksilöllinen tai sosiaalinen ulottuvuus. Sitä taustaa vasten musiikkikasvatuksessakin voidaan teoreettisessa mielessä erottaa yksilökeskeinen ja sosiokulttuurinen paradigma. Edellä mainittujen musiikkikasvatusteoreetikkojen periaatteiden, arvostusten ja uskomusten ja niitä kuvaavien oppijakäsitysten katsotaan tässä yhteydessä luovan yhdessä musiikkikasvatuksen paradigman, jossa oppimista tarkastellaan ensisijaisesti yksilön näkökulmasta. Niiden muodostamaa käsitystä oppijasta voidaan kutsua yksilökeskeiseksi paradigmaksi. Tässä tutkimuksessa Deweyn ja Vygotskyn teorioiden pohjalta syntetisoidut musiikkikasvatuksen oppijakäsitykset eksplikoivat sosiokulttuurisen paradigman muodostumista mutta niissäkään yksilönäkökulmaa ei hylätä, vaan oppija nähdään aiempaa laajemmassa kontekstissa.

Kuhnin (1962) määritelmän mukaan tieteessä tapahtuu paradigman muutos, kun tapa katsoa maailmaa korvautuu toisella (ks. Collins & O'Brien 2003). Musiikkikasvatuksen paradigman muutoksessa on kyse musiikillisen maailmankuvan muuttumisesta. Muutosprosessia kuvaa se, kuinka musiikkikasvatuksessa oppiminen halutaan nykyään nähdä kokonaisvaltaisena psyykkis-sosiaalisen prosessina, jossa oppimisen taustatekijät otetaan aiempaa laajemmin huomioon (Anttila & Juvonen 2002, 8–9). Yksilökeskeisen oppimisnäkökulman tilalle haetaan uutta näkökulmaa pragmatistisen filosofian traditiosta.

4.2 Praksialismi ja pragmatismi

Elliottin praksialismin on nähty olevan sysäys paradigman murrokselle musiikkikasvatuksessa. Praksialismi on kuitenkin kohdannut kritiikkiä ajankohtaisessa musiikkikasvatusfilosofisessa keskustelussa kahdesta syystä: ensinnäkin sen ero esteettiseen musiikkikasvatukseen ei ole yksiselitteinen, ja toiseksi praksiaalisuuden kytkeminen osaksi Deweyn pragmatismia on osittain perusteeton.

Westerlund (2003b) toteaa praksialismin ja esteettisen musiikkikasvatuksen erottamisen toistensa vastakohdiksi olevan mahdotonta erityisesti siitä syystä, että kummassakin näkökulmassa esteettinen kokemus nähdään vain yksilöllisessä kontekstissa. Elliott epäonnistuu yrityksessään erottausta esteettisen musiikkikasvatuksen perinteestä painottamalla käytäntöä ja toiminnallisuutta

musiikkikasvatuksen lähtökohtina. Musiikin kohottaminen itseisarvoksi yhdistää praksialismin esteettiseen musiikkikasvatukseen. Vaikka Elliott vastusti Reimerin teorian mukaista musiikin esteettisen kokemuksen kiistatonta omalakisuuutta musiikkikasvatuksen päämääränä, hän päätyy kuitenkin samaan asetelmaan omassa teoriassaan. Musiikin oppiminen edellyttää täydellistä ymmärrystä siitä mitä tehdään, ilman tätä ymmärrystä oppimista ei Elliottin mukaan tapahdu (Elliott 1996, 14). Tämä näkemys on syy siihen, miksi Elliottin on näkökulmallaan mahdotonta sanoutua irti musiikin autonomisuudesta musiikkikasvatuksessa, vaikka tämä arvosteli esteettistä musiikkikasvatusta juuri samasta syystä. Huomionarvoista on, että ne musiikkikasvatusfilosofit, jotka vastustavat esteettistä filosofiaa musiikkikasvatuksen perustana eivät kuitenkaan kiellä musiikin esteettistä arvoa (McCarthy & Goble 2005).

Praksialismin käsite herättää paljon kysymyksiä. Miten praksialismi lopulta eroaa praktiikasta, joka tarkoittaa puhdasta käytäntöä? Aittakumpu (2005) kyseenalaistaa Elliottin praksialismin sillä perusteella, että siinä musiikin arvoa ei mitatakaan tiedostavalla toiminnalla vaan oikeanlaisilla käytänteillä. Juuri käsitteiden vaikeaselkoisuuden ja ristiriitaisuuden vuoksi Elliottin filosofian ei katsota olevan sellaisenaan siirrettävissä suomalaiseen musiikkikasvatuskäytäntöön, vaikka sen musiikkikasvatukselle asettamat tavoitteet ovatkin epäilemättä oikeansuuntaisia (Aittakumpu 2005). Pragmatistisen filosofian ottaminen uudelleen tarkastelun kohteeksi musiikkikasvatusfilosofisessa diskurssissa on lähtenyt juuri kritiikistä Elliottin praksialismia kohtaan.

Määttänen (1997) kuitenkin kiinnittää Elliottin musiikkikasvatusnäkemysten pragmatistisen filosofian epistemologiseen viitekehykseen. Elliott viittaa Deweyn kirjoituksiin taiteesta ja oppimisesta (Elliott 1995 174, 251–253, 307) mutta Deweyn ajatusten tulkinta jää niissä suppeaksi. Määttänen väittää Deweyn teesin *learning by doing* olevan lähtökohtana Elliottin teoriassa, mutta Elliottin *thinking-in-action* sisältää henkisen kasvun ja nautinnon saavuttamisen päämäärät, kun taas Deweyn oppimistapahtumana on nähtävä kasvuna, jolla on seurauksia laajemmassa yhteisöllisessä merkityksessä. Kenties Määttäsen näkökulma pragmatismiin on väljempi, koska hän on määritellyt pragmatismiin ”kokoelmaksi hyvin erilaisia ajattelutapoja, joille on yhteistä oikeastaan vain se, että niissä otetaan tavalla tai

toisella huomioon toiminnan ja sosiaalisten tapojen ja käytäntöjen merkitys filosofisten ongelmien tarkastelussa” (Määttänen 2006). Elliottin näkemyksen taustalla on havaittavissa selkeä kognitiivis-konstruktivistinen oppimiskäsitys, joka korostaa toiminnan ja käytännön merkitystä oppimistapahtumassa. Myös Määttänen (1997) toteaa, että Elliottin ajattelutapa on varsin lähellä kognitiivista psykologiaa.

Väitöskirjassaan Westerlund (2002) osoittaa, kuinka Deweyn filosofian kautta voi yhdistää esteettisen musiikkikasvatuksen ja praksialismin näkökulmat. Dewey ei hylkää individualismin merkitystä, vaan näkee esteettisen kokemisen merkityksellisenä yksilölle. Toisaalta toiminnan korostaminen ei sulje pois abstrakteja arvoja.

4.3 Paradigman muutos oppimisteoreettisesta näkökulmasta

Musiikkikasvatuksen paradigman murrosta oppijäkäsitysten näkökulmasta voi analysoida sen pohjalta, minkälaiset oppimisteoriat oppijäkäsitysten taustalla vaikuttavat. Oppijäkäsitykseen sisältyy käsitys oppimisesta – siitä *miten* oppija oppii.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olevat Piaget, Dewey ja Vygotsky ovat klassisia kasvatusteoreetikkoja, joiden oppijäkäsityksiä Kozulin (1999) vertailee metaforien avulla. Piaget’n oppijan prototyyppi on tieteilijä (*Scientist*), joka tutkii fyysistä ja sosiaalista universumia itsenäisesti kokeilemalla. Tällaisen oppimisen tuloksena syntyy joukko loogisia skeemoja, jotka ovat sovellettavissa mihin tahansa empiiriseen materiaaliin. Deweyn nuoret oppijat ovat työntekijöitä (*Workers*). He hankkivat sosiaalisesti merkityksellisiä käytännön taitoja ja tapoja, jotka avartavat myös heidän yksilöllistä kehitystään. Oppimisen avaimena on kokemus, ja kasvatuksellisten kokemusten hankkiminen auttaa heitä muodostamaan kuvaa nykypäivän yhteiskunnasta sekä kohentaa heidän oppimisen taitojaan täten valmistaen heitä tulevaisuutta ja yhteiskuntaa varten. Vygotskyn oppijat ovat runoilijoita (*Poets*), joiden tulisi hallita ja sisäistää yhteiskunnan tärkein sosiaalinen työkalu, kieli. Toisaalta heidän tulisi myös luoda omia tekstejään, jotka toimivat yhteiskunnan kulttuurisina säilyttäjinä ja uudistajina. (Kozulin 1999.)

Reimerin ja Swanwickin näkemykset oppimisesta ovat kognitiivinen, ja niissä voi havaita ”piaget’laisen tieteilijän” piirteitä. Reimerin esteettisen musiikkikasvatuksen

fokuksessa ovat yksilön mielen prosessit, mikä on kognitiivisen tai radikaalin konstruktivismin mukaisen oppimisteorian lähtökohta. Myös Swanwickin piaget’lainen musiikkikasvatustutkimus imee eniten vaikutteita kognitiivisesta konstruktivismista. Swanwick käyttää musiikillisen kehityksen teoriassaan metakognition käsitettä (1988, 73), joka kuuluu kognitiivisen psykologian keskeiseen käsitteistöön.

Elliotin näkökulman voidaan katsoa sijoittuvan jonnekin radikaalin konstruktivismin ja sosiokonstruktivismin välimaastoon, jossa yhtäältä huomioidaan yksilön oma henkinen konstruointiprosessi ja toisaalta musiikin merkitys- ja tilannesidonnaisuus. Elliotin praksialismissa otetaan askel kohti sosiokulttuurista oppimissuuntausta, mutta se ei yksinään riitä yksilökeskeisyydestä erottautumiseen, vaan tarvitsee tuekseen uudelleen jäsentelyä ja tarkentamista.

Kognitiivisen havainnon, ongelmanratkaisun ja päättelyn tutkimuksen pohjalta on kasvatuksessa saavutettu hyvä käsitys ihmisen älykkään toiminnan luonteesta. Perinteistä kognitiivista tutkimusta on kuitenkin alettu pitää rajoittuneena, ja yhä enemmän on kiinnostuttu siitä, miten yhteisöllinen osallistuminen tukee yksilön oppimista (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 114–16). Viimeaikaisissa oppimisteoreettisissa keskusteluissa onkin pyritty luomaan synteisiä eri lähestymistavoista tai ainakin näkemään ne osittain toisiaan täydentävinä (Anttila & Juvonen 2002, 94). Modernin konstruktivismin peruslähtökohta on, että tieto rakentuu sekä sosiaalisesti että kognitiivisesti (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 21). Sama ilmiö koskee musiikkikasvatusta.

Suomalaista kasvatusjärjestelmää hallinnut konstruktivistinen painotus on saanut haastajakseen realistisen näkemyksen, jonka mukaan opetuksen tarkoitus on saattaa oppija kosketuksiin todellisuuden kanssa (Puolimatka 2002). Toisin sanoen kasvatuksessa on alettu painottaa entistä enemmän sosiaalista ja kulttuurista kontekstia. Ihmistieteiden kollektiivisena haasteena on suunnata fokus abstraktin, yhteydestä irrotetun ihmisen sijasta sosiokulttuurisessa ympäristössä kehittyvään toimijaan ja niihin laajempiin konteksteihin ja verkostoihin, joissa yksilöt ja yhteisöt toimivat ja kehittyvät (Hakkarainen et al. 2005).

Kognitivismi on suhteellisen kirjava kokoelma teoreettisia näkökulmia, joilla on ollut suuri merkitys amerikkalaisessa käyttäytymistieteessä ja sille läheisillä aloilla (Säljö 2000, 53–55). Psykologian piirissä koettiin viime vuosisadan puolessavälissä kognitiivinen vallankumous, joka päätti behaviorismin valtakauden. Kognitiivisen psykologian ehtona oli yksilön arvostus ja fokus ihmisen sisäisiin prosesseihin. Myöhemmin kognitiivisen psykologian ongelmana on kuitenkin koettu olevan, että se keskittyy liiaksi ihmisen kykyyn käsitellä tietoa unohtaen siihen liittyvät inhimilliset prosessit, kuten fyysisten ja älyllisten välineiden käytön sekä ympäristön merkityksen tiedon luomisessa ja sen käsittelyssä (Bruner 1996, xii; Säljö 2000, 55). Sen seurauksena kognitivismiin alkoi syntyä uusia suuntauksia, joissa korostettiin merkityssidonnaisuutta ja sosiaalista kontekstia tiedon rakentamisessa.

Kognitivismin kehittyminen kohti sosiokulttuurista valta-ajattelua säteilee myös musiikkikasvatukseen, jossa yksilön kokemus halutaan liittää osaksi toimintaa ja sosiokulttuurista ympäristöä. Tämä näkökulma vahvistaa musiikkikasvatuksen kokonaisvaltaista kehitystä kohti monimuotoisuutta ja musiikkikasvatuksen uusia ilmenemismuotoja. Oppimisteoreettinen näkökulma musiikkikasvatukseen implikoi yleisessä kasvatusajattelussa tapahtunutta kehitystä ja suunnanmuutosta puhtaasta kognitiivisesta kohti sosiokulttuurista tendenssiä, ja myös musiikkikasvatuksen oppijakäsityksissä on havaittavissa konstruktivistisen oppimisteorian koko kirjo kognitiivis-konstruktivistisesta sosiokulttuuriseen dimensioon.

4.4 Kohti uutta paradigmaa

Tässä tutkimuksessa uutta jäsenystä musiikkikasvatuksen paradigmaattiseen tilaan on haettu sosiokulttuurisesta kritiikistä, jolla viitataan Deweyn pragmatistisen filosofian traditioon nojaavaan diskurssiin (Väkevä 2004; Westerlund 2002). Sosiokulttuurisen kritiikin teoreettista pohjaa on edelleen laajennettu Vygotskyn sosiokulttuurisella teorialla. Voidaan olla sitä mieltä, että on liian varhaista puhua musiikkikasvatuksen sosiokulttuurisesta teorianmuodostuksesta omana paradigmanaan. Viimeaikaisiin lähteisiin perehtyminen kuitenkin osoittaa, että keskustelu musiikkikasvatuksen uudesta paradigmasta on ajankohtainen ja perusteltu. Esimerkiksi McCarthy ja Goble (2005) toteavat paradigman muutoksen

jännitteiden¹⁷ tulleen esiin Elliottin praksiaalisen musiikkikasvatuksen myötä, jolloin musiikkikasvattajat kaipasivat filosofiaa, joka määritteli laajemmin musiikin kulttuurisia muotoja, arvoja ja käytäntöjä. Bowman (2005) peräänkuuluttaa musiikkikasvatuksen uudelleenarviointia, sillä se on hänen mukaansa ajautunut kauas niistä arvoista, joissa musiikin kasvatuksellinen arvo tulee parhaiten esiin. Musiikin oppimisen tulisi parhaimmillaan olla vapauttavaa, voimaannuttavaa ja kasvatuksellista, mutta vaikutukset saattavat usein olla juuri päinvastaiset. Bowman perustelee väitettään sillä, että musiikinopettajien opetussuunnitelmat ovat usein kauttaaltaan praktisia ja niissä vältellään teoriaa, monimutkaisuutta ja kiistanalaisuuksia, jotka kuitenkin ovat tärkeitä aineksia riippumattomaan kasvatukselliseen ajatteluun ja luovien käytäntöjen muodostamiseen. (Bowman 2005.) Sosiokulttuurinen virtaus on tunnistettavissa myös käytännön musiikkikasvatustyössä ja tavoitteenasettelussa. Opetustavoitteissa otetaan huomioon musiikin mahdollisuudet oppijan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemisessa. Musiikkikasvatuksen uudessa sovelluksessa, musiikin erityispedagogiikassa, on taustalla sosiokulttuurinen kasvatusnäkökulma, jolla perustellaan erilaisten oppijaryhmien ottaminen osaksi kokonaisvaltaisempaa musiikkikasvatusta. Musiikkikasvatus tarvitsee teoreettisen perustan uudelleenarviointia, ja sosiokulttuurisen kasvatusnäkökulman ottaminen musiikkikasvatuksen arvojen ja tavoitteiden pohjaksi on askel kohti uuden paradigman muotoutumista.

Tällä hetkellä erityisesti pragmatistisen filosofian nähdään tarjoavan välineitä musiikkikasvatuksen sosiokulttuurisen lähestymistavan eksplikointiin. Sosiokulttuurinen kritiikki on nostanut esille vuorovaikutuksen merkityksen musiikkikasvatuksessa. Kaikessa kasvatuksellisessa toiminnassa on kyse vuorovaikutuksesta, ja vuorovaikutuksen merkityksen voi nähdä vielä korostuvan musiikillisessa toiminnassa. Deweyn laajennetun kokemuksen käsitteen avulla voidaan ymmärtää sitä ympäristöä, jossa musiikillinen vuorovaikutus tapahtuu, mutta mahdollisuudet itse vuorovaikutuksen olemuksen selittämiseen ohitetaan. Vygotsky puolestaan käsittelee vuorovaikutusta oppimispsykologisena ilmiönä. Vygotskyn mukaan vuorovaikutus paitsi oppilaan ja opettajan välillä, myös oppilaiden kesken

¹⁷ Alkup. ”Tensions of paradigm change”.

on merkityksellistä oppimisen kannalta, ja vuorovaikutuksellinen oppiminen korostuu etenkin lähikehityksen vyöhykkeen teoriassa. Vygotskyn sosiokulttuurinen oppimisteoria tarjoaa työkaluja vuorovaikutusilmiön tutkimukseen musiikkikasvatuksen viitekehyksessä, mutta puute on siinä, että teoriassa keskitytään tarkastelemaan pikemminkin vuorovaikutuksen vaikutuksia yksilöön kuin vuorovaikutusta ilmiönä.

Mitä on se ”ihmisen lukutaito”, jota kasvattaja tarvitsee onnistuneen vuorovaikutussuhteen ja sitä kautta onnistuneen oppimiskokemuksen luomiseksi? Musiikilliseen vuorovaikutukseen sisältyy kielellistä ja ei-kielellistä kommunikaatiota, mutta pelkästä kommunikaatiosta tai viestinnästä vuorovaikutuksessa ei kuitenkaan ole kyse. Musiikkikasvatus tarvitsee tutkimusta vuorovaikutuksen ymmärtämiseen käsitteenä ja ilmiönä. Käyttäytymis- ja kasvatustieteessä oppimistapahtuman sosiaalista ja opetuksellista vuorovaikutusta on tutkittu sekä tunneilmapiirin että opettajan ja oppilaan välisen suhteen näkökulmasta (Anttila & Juvonen 2002, 124–125). Musiikkiterapian tutkimus antaa puolestaan jo välineitä musiikillisen vuorovaikutussuhteen tarkasteluun, mutta pedagoginen aspekti puuttuu.

Tämän tutkimuksen tärkeimpänä johtopäätöksenä voidaan pitää sitä, että musiikkikasvatuksen paradigman muutoksessa olennaista ei ole kahtiajako yksilöä ja sosiaalista korostaviin näkökulmiin. Musiikkikasvatuksen fokus on suunnattava näkökulmaan, jossa keskeistä ei ole individuaalisen ja sosiaalisen ulottuvuuden vastakkainasettelu vaan musiikkikasvatuksen kokonaiskuvan hahmottaminen kummankin ulottuvuuden synteisinä. Vuorovaikutuksen voidaan nähdä toimivan yksilöllisen ja sosiaalisen dimension väliaineena, sillä toimivassa vuorovaikutuksessa on kyse yksilöllisten ja yhteisöllisten kokemusten yhteisestä prosessista.

Tutkimuksessa esitetty sosiokulttuurinen kritiikki on jatkumoa viime vuosisadan alusta lähtien tapahtuneelle kehitykselle musiikkikasvatuksen filosofiassa. Paradigmasiirtymässä on kyse ajallisen ulottuvuuden uudelleen hahmottumisesta. Musiikkikasvattajat tarvitsevat edelleen argumentteja, joilla perustella musiikin arvoa ja merkitystä sekä peruskoulun opetussuunnitelmissa että laajemmin yhteiskunnallisesti, osana ihmisten jokapäiväistä elämää. Paradigman muutos on

osoitus alan kehittymisestä ja toteutuakseen se tarvitsee tuekseen sekä tieteellistä diskurssia että urauurtavaa käytännön musiikkikasvatustyötä.

5 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tekeminen on edellyttänyt tutustumista musiikkikasvatuksen tutkimuskenttään ja siinä vallitseviin erilaisiin teorianäkökulmiin. Tutkimusprosessi on avartanut näkemystä musiikkikasvatuksen teoriakentästä ja herättänyt ajatuksia siitä, mitä vielä puuttuu – mitkä ovat niitä tutkimusfokuksia, joiden parissa työskentely veisi musiikkikasvatusta parhaalla tavalla eteenpäin.

Tutkimuksen teoreettinen luonne nosti tutkimusprosessin vaikeusastetta. Lähdekirjallisuutta löytyi runsaasti, mutta se oli suurilta osin vieraskielistä, minkä johdosta tekstin monien tasojen ja merkitysten tulkinnasta ja ymmärtämisestä muodostui haastava tehtävä. Yhtäältä laajan aineiston saattoi kokea tutkimuksentekoa rikastuttavana, mutta toisaalta tekstin analyysi ja tulkinta saattoivat jäädä paikoin pinnalliseksi.

Laajaan lähdeaineistoon paneutuminen kuitenkin syvensi musiikkikasvatuksen käytännön ilmiöiden ymmärtämistä ja tulevaisuuden haasteiden tiedostamista – siitäkin huolimatta, että lukuisia jatkotutkimuksen arvoisia käsitteitä ja ilmiöitä täytyi sivuuttaa tutkimuksen rajaamisen vuoksi.

Tutkimusprosessi havainnollisti teorian merkittävät mahdollisuudet käytännön musiikkikasvatustyön tukena. Käytännön musiikkikasvattajalle teorian merkitys on esimerkiksi siinä, millaisia välineitä se tarjoaa oman työn arviointiin. Silloin tällöin musiikkikasvattaja saattaa työssään saavuttaa yhtäkkisen kokemuksen onnistuneesta opetustilanteesta. Teoreettinen tietämys antaa välineitä kokemuksen reflektointiin ja läpikäymiseen ja sitä kautta mahdollisuuksiin kehittää tietoisesti eteenpäin niitä ratkaisuja, jotka ovat johtaneet onnistuneeseen opetustapahtumaan. Ilman teoreettisia työkaluja onnistunut opetustilanne saattaa vain vilahtaa ohi ja jäädä vaille ansaitsemaansa huomiota. Tällä tutkimuksella halutaan olla mukana prosessissa, jossa musiikkikasvatuksen teorian ja käytännön näkökulmat tuodaan lähemmäksi toisiaan.

Musiikkikasvatus on kypsä paradigman muutokseen silloin, kun käytännön työ on riittävästi ”kylästetty” uusilla näkökulmilla, jotka eivät enää vastaa yleisessä valta-

asemassa olevaa paradigmaa. Siksi paradigman muutoksen kannalta ensisijaisessa asemassa on ennakoluulon ja uudistushaluinen käytännön musiikkikasvatustyö. Tutkimusprosessi vahvisti ymmärrystä siitä, että uuden paradigman havaitseminen edellyttää historiallisen perspektiivin tarkastelua, sillä tieteessä muutokset määrittyvät vasta jälkeenpäin, poikkeavina esiintyminä tieteen ajallisessa ulottuvuudessa. Relevantissa asemassa eivät ole näkyvät, vaan näkymättömät asiat eli ne tarpeelliset tieteen ja käytännön interventiot, jotka vievät musiikkikasvatusta eteenpäin. Tämän tutkimuksen perusteella vuorovaikutukseen kohdistuva tutkimus on seuraava tarvittava avaus musiikkikasvatuksen kehityksen kannalta – se on myös musiikkikasvatuksen uuden paradigman ehdoton edellytys.

Sysäys musiikkikasvatuksen oppijakäsitysten tutkimiseen tuli musiikin erityispedagogiikan kentästä, jossa perinteinen musiikkikasvatus kohtaa musiikkiterapian ja sen piirissä olevat erilaiset oppijat. Musiikin erityispedagogiikassa korostuu tarve ymmärtää vuorovaikutuksen olemusta ja sitä kautta etsiä niitä keinoja, joilla vuorovaikutuksen laatuun voidaan vaikuttaa positiivisesti. Toimiva vuorovaikutus nousee musiikin erityispedagogiikassa keskeiseen asemaan jo senkin vuoksi, että mahdollisuudet tavanomaiseen opetus- ja oppimistilanteiden kommunikaatioon ovat rajoitetut. Opetusmenetelmät ja työtavat on suunniteltava ja toteutettava oppijan ehdoilla, ja useinkaan perinteiset musiikkikasvatuksen työkalut eivät tähän riitä. Vaikka vuorovaikutussuhteen luominen erilaisen oppijan kanssa on musiikkikasvattajalle haastavaa, sen voi toisaalta nähdä olevan musiikkikasvatusta ”aidoimmillaan”: puhutun ja kirjoitetun kielen puuttuessa tärkeimmäksi kommunikaatiokanavaksi nousee musiikin kieli.

Musiikin erityispedagogiikka on nuori ja suhteellisen tutkimaton alue musiikkikasvatuksen sovellusten joukossa. Erityisryhmille kohdennettu musiikkikasvatus asettaa haasteita musiikkikasvatuksen oppijakäsityksille, tavoitteenasettelulle ja arvostuksille. Tämän tutkimuksen alkulähteenä oli kiinnostus erityispedagogiikan asemaa kohtaan musiikkikasvatuksen kentässä. Helsingissä toimivassa musiikin erityispalvelukeskus Resonaarissa toimii tiettävästi Suomen ainoa erityisryhmille suunnattu musiikkikoulu. Musiikkikoulun toiminnan ohella Resonaari toteuttaa aktiivista, kansainvälistä tutkimus- ja kehittämistoimintaa (Kaikkonen & Uusitalo 2005). Näin se tarjoaa ainutlaatuisen alustan paitsi musiikin

erityispedagogiikkaa myös koko musiikkikasvatuksen traditiota koskeville tutkimushankkeille. Muuttuva musiikkikasvatus edellyttää musiikkikasvattajilta avoimuutta ja avarakatseisuutta sekä uusia käytännön sovelluksia että toiminnan teoreettisia ulottuvuuksia kohtaan – ja ennen kaikkea halua löytää uusia ratkaisuja musiikkikasvatuksen toteuttamiseen.

Lähteet

- Ahonen, H. 1993. Musiikki. Sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. Helsinki: Finn Lectura.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Aittakumpu, R. 2006. Pyhä praktiikka maallisessa maailmassa. Elliottin praksialismi oppilaskeskeisen pedagogiikan näkökulmasta. Musiikkikasvatus 1, painossa.
- Ampartzaki, M. 1999. The Vygotskian Definition of Musical Play. A Collective and Comprehensive Interpretation of Young Children's Music Making. Musiikkikasvatus 4, 1, 59–73.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta. Joensuu: Joensuu University Press.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2003. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta 2. Näkökulmia musiikkikasvattajien koulutukseen Suomessa ja Virossa. Joensuu: Joensuu University Press.
- Boden, M. A. 1994. Piaget. 2. painos. London: Fontana.
- Bowman, W. 2005. Music Education in Nihilistic Times. Educational Philosophy and Theory 37, 1, 29–46.
- Bruner, J. 1960. The Process of Education. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1996. The Culture of Education. Cambridge: Harvard University Press.
- Bråten, I. 1996. Vygotskij och pedagogiken. Lund: Studentlitteratur.
- Cole, M. & Wertsch, J. V. 2002. Beyond the Individual-Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky. Prometheus Research Group. Editor@prometheus.org.uk. 12.3.2006.

- Collins, J. W. III & O'Brien, N. P. (toim.) 2003. The Greenwood Dictionary of Education. West Point, Connecticut: Greenwood.
- Colwell, R. & Richardson, C. (toim.) 2002. The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning. A Project of the Music Educators National Conference. New York: Oxford University Press.
- Crain, W. 1992. Theories of Development. Concepts and Applications. 3. painos. New York: Prentice Hall.
- Dewey, J. 1915/1956. The Child and the Curriculum & The School and Society. Chicago: University of Chicago.
- Dewey, J. 1916/1944. Democracy and Education. 28. painos. New York: Macmillan.
- Dewey, J. 1938/1958. Art as Experience. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. 1996. Early Works (EW). The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. L. Hickman (toim.) Elektroninen aineisto.
- Dewey, J. 1996. Later Works (LW). The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. L. Hickman (toim.) Elektroninen aineisto.
- Dewey, J. 1996. Middle Works (MW). The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. L. Hickman (toim.) Elektroninen aineisto.
- Elliott, D. J. 1995. Music Matters. A New Philosophy of Music Education. New York & Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. 1996. Music Education in Finland. A new philosophical view. *Musiikkikasvatus* 1, 1, 6–21.
- Folkestad, G. & Söderman, J. 2004. How Hip-hop Musicians learn. Strategies in Informal Creative Music Making. *Music Education Research* 6, 3, 313–326.
- Glassman, M. 2001. Dewey and Vygotsky. Society, Experience and Inquiry in Educational Practice. *Educational Researcher* 30, 4, 3–14.

- Grue-Sorensen, K. 1961. Kasvatuksen historia. Toinen osa. Pestalozzista nykyaikaan. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6.-7. painos. Porvoo: WSOY.
- Hargreaves, D. J. 1986. The Developmental Psychology of Music. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D. J. & North, A. 1997. The Social Psychology of Music. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. & North, A. C. 2003. Music Education in the Twenty-first Century. A Psychological Perspective. Cambridge University: Music Educator 20, 2, 147–163.
- Henson, D. 2003. Foundations for a Learner-centered Education. A Knowledge Base. Education 124, 1, 5–16.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B 1.
- Hirsjärvi, S. 1987. Johdatus kasvatustieteeseen. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hytönen, J. 1997. Lapsikeskeinen kasvatustiete. 4. painos. Helsinki: WSOY.
- Hytönen, J. 2001. Lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys. Teoksessa L. Talts & M. Vikat (toim.) Lapse kasvatuskeskkond Eestis ja Soomes I. Tallinn: TPÜ Kirjastus, 9–21.
- Järvelä, S. & Niemivirta M. 1997. Mikä ohjaa oppijaa? Oppimisteoreettiset muutokset ja motivaatiotutkimuksen ajankohtaisuus. Kasvatus 28, 3, 221–233.
- Kaikkonen, M. 2005. Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä. Teoksessa M. Kaikkonen & K. Uusitalo (toim.) Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa. Kehitysvammaliiton julkaisu. Jyväskylä: Gummerus, 75–114.
- Kalli, P. 2005. Johdanto. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Vantaa: Kansanvalistusseura.

- Kannisto, H. 1994. Ihminen ja normatiivinen järjestys. Ehdotus filosofisten ihmiskäsitysten typologiaksi. Teoksessa T. Laine (toim). Ihmisen mallit. Symposium filosofisesta antropologiasta. Jyväskylän yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 62, 10–29.
- Kauppinen, E. 1997. Ilo, elämys ja tieto? Musiikki ja musiikkikasvatuksen tavoitteet Reimerin, Swanwickin ja Elliottin filosofioissa. Sibelius-Akatemia. Tutkielma.
- Kozulin, A. 1999. Sociocultural Contexts of Cognitive Theory. Human Development 42, 2, 78–82.
- Lehikoinen, P. 1973. Parantava musiikki. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Lim, B. 2004. Aesthetic Discourses in Early Childhood Settings. Dewey, Steiner and Vygotsky. Early Childhood Development and Care 174, 5, 473–486.
- Lindholm, S. 1979. Vetenskap, verklighet och paradigm. 2. painos. Stockholm: AWE/Gebers.
- McCarthy, M. & Goble, J. 2002. Music Education Philosophy. Changing Times. Music Educators Journal 89, 1, 19–26.
- McCarthy, M. & Goble, J. 2005. The Praxial Philosophy in Historical Perspective. Teoksessa Elliott, D. J. (toim.) Praxial Music Education. Reflections and Dialogues. Oxford: Oxford University Press, 19–51.
- McCombs, B. L. & Whistler, J. S. 1997. The Learner-centered Classroom and School. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miettinen, R. 2006. Pragmatism ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian käytäntökäsitteet. Teoksessa S. Pihlström (toim.) Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteessä, painossa.
- Moran, S. & John-Steiner, V. 2003. Creativity in the Making. Vygotsky's Contemporary Contribution to the Dialectic of Creativity and Development. Saatavilla www-muodossa http://www.unm.edu/~vygotsky/c_make.pdf 23.4.2006.

- Määttänen, P. 1996. Pragmatistista musiikin filosofiaa. David J. Elliott musiikista ja musiikkikasvatuksesta. *Musiikkikasvatus* 1, 1, 47–50.
- Määttänen, P. 2006. Pragmatismien näkökulma taiteen tutkimiseen. Teoksessa S. Pihlström (toim.) *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteessä*, painossa.
- Niiniluoto, I. 1999. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Nurmi, K. 1992. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. 1998. *Curriculum Foundations. Principles and Issues*. 3. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Passi, A. & Vahtivuori, S. 1998. From Cooperative Learning Towards Communalism. *Media Education Publication* 8, 259–272.
- Perttula, J. 1999. Mitä opettajuus on? Ydinkysymyksiä ja vastausten alkuja. Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen & J. Perttula (toim.) *Opettajuuden psykologia*. 2. painos. Jyväskylä: Yliopistopaino, 12–61.
- Prawat, R. 2002. Dewey and Vygotsky Viewed Through the Rearview Mirror – and Dimly at That. *Educational Researcher* 31, 5, 16–20.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Rauhala, L. 2005. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Regelski, T. 1996. Prolegomenon to a Praxial Philosophy of Music and Music Education. *Finnish Journal of Music Education* 1, 1, 23–38.
- Reimer, B. 1989. *A Philosophy of Music Education*. 2. painos. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

- Reimer, B. & Smith, R. 1992. *The Arts, Education and Aesthetic Knowing*. National Society for the Study of Education. Chicago: Chicago University Press.
- Rogers, C. 1983. *Freedom to Learn*. With Special Attributions by Julie Ann Allender. Columbus: Merrill.
- Soininen, M. 1901. *Opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Swanwick, K. 1979. *A Basis for Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. 1988. *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. 1994. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London, New York: Routledge.
- Swanwick, K. 1996. *Music Education. Is There Life Beyond School? A Response to David Elliott*. *Musiikkikasvatus* 1, 1, 41–45.
- Swanwick, K. 2001. Conference Keynote. *Musical Development Theories Revisited*. *Music Education Research* 3, 2, 227–242.
- Säljö, R. 2001. *Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma*. Stockholm: Prisma.
- Tynjälä, P., Heikkinen, L. T. & Huttunen, R. 2005. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana*. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi*. Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Valsiner, J. 1988. *Developmental Psychology in the Soviet Union*. Brighton: Harvester Press Limited.
- Veresov, N. 1998. *Vygotsky Before Vygotsky. The Path to the Cultural-historical Theory of Human Consciousness (1917–1927)*. Historical and Methodological Analysis. Oulun yliopiston käyttäytymistieteen laitoksen julkaisuja E 30.
- Vuori, M. 1997. *Lähikehityksen vyöhyke musiikillisen kehittymisen avainkohtana*. *Musiikkikasvatus* 2, 2, 66–73.
- Vygotsky, L. S. 1925/1971. *Psychology of Art*. Cambridge: M. I. T.

- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. 1931/1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin & Göös.
- Vygotsky, L. S. 1987. *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 1. Problems of General Psychology*. R. Rieber & A. Carton (toim.) New York: Plenum Press.
- Vygotsky, L. S. 1993. *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Volume 2. The Fundamentals of Defectology*. R. Rieber & A. Carter (toim.) New York: Plenum Press.
- Väkevä, L. 1997. Oppiminen ja praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia. Kohti systeemistä orientaatiota? *Musiikkikasvatus* 2, 1, 19–25.
- Väkevä, L. 1999. Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Lisensiaattityö. Oulun yliopisto. Saatavilla www-muodossa <http://www.edu.oulu.fi/muko/lvakeva/Lisuri/tiivi.htm> 9.4.2006.
- Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö E 68.
- Westerlund, H. 1997. Musiikkikasvatuksen ”kaksi filosofiaa” diskursiivisina suunnannäyttäjinä? *Musiikkikasvatus* 2, 1, 28–40.
- Westerlund, H. 2002. *Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education*. Sibelius Academy, Studia Musica.
- Westerlund H. 2003a. Musiikki päämääränä ja välineenä. Deweyn kasvun ja kokemuksen käsitteet musiikkikasvatuksessa. *Musiikki* 4, 5–21.
- Westerlund, H. 2003b. Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education. *Philosophy of Music Education Review* 11, 1, 45–62.

Westerlund, H. 2005. Musiikin arvo ja arvokokemus musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.) Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä. Helsinki: Yliopistopaino, 249–266.