

Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

VSK. 12 NRO 2 / VOL. 12 NR. 2

2009



Musiikkikasvatus
The Finnish Journal of Music Education (FJME)
Vsk. 12 nro 2 / Vol. 12 nr. 2
2009

JULKAISIJAT / PUBLISHERS

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

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

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

Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura

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

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

ULKOASU JA TAITTO / DESIGN AND LAYOUT
Lauri Toivio

TOIMITUKSEN OSOITE JA TILAUKSET /
ADDRESS AND SUBSCRIPTIONS

Sibelius-Akatemia
Musiikkikasvatuksen osasto
PL 86, 00251 HELSINKI

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

Sähköposti / E-mail: fjme@siba.fi

TILAUSHINNAT / SUBSCRIPTION RATES

Ulkomaille / Abroad: 30 Eur vsk. / Vol.

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

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

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

PAINOPAIKKA JA -AIKA / PRINTED BY
Hakapaino, Helsinki, 2010

ISSN 1239-3908



*Tavastia 22.4.2008: Sibeliuksen Akatemian musiikkikasvatuksen osaston bändimatinea.
Kuva: Jyrki Tenni*

Musiikkikasvatus
The Finnish Journal of Music Education
(FJME)

VSK. 12 NRO 2 / VOL. 12 NR. 2

2009

Sisällys / Contents

Lukijalle / Editorial 6

Heidi Westerlund

Artikkelit / Articles

Cecilia Björck

VOLUME, VOICE, VOLITION:

CLAIMING GENDERED SPACE IN POPULAR MUSIC SOUNDSCAPES 8–21

Peter Dyndahl

NEGOTIATING THE ‘ROOTS/ROUTES’ OF AUTHENTICITY AND

IDENTITY IN NORDIC HIP-HOP 22–38

Heidi Partti

MUSIIKIN VERKKOYHTEISÖSSÄ OPITAAN TEKEMÄLLÄ:

KOKEMISEN, JAKAMISEN, YHTEISÖN JA OMAN MUSIIKINTEON

MERKITYKSET OSALLISTUMISEN KULTTUURISSA 39–47

Lauri Väkevä

ESTEETTISEN KOKEMISEN TAITO MERKITYKSEN TAITEENA.

MERKINTÖJÄ JOHN DEWEYN ESTETIIKASTA JA SEN MERKITYKSESTÄ

MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIALLE 48–57

Kimmo Lehtonen & Antti Juvonen

MUSIIKKIKASVATUKSEN PITKÄ TIE TAIDEMUSIIKIN YLIVALLASTA

MONIARVOISUUTEEN 58–74

Tom’s Column

Thomas A. Regelski

MUSIC AS PRAXIS AND MUSIC’S EDUCATION 75–78

Symposium: Comparative perspectives

Alexis Robertson

BEYOND MUSIC:

COMPARING EXTRAMUSICAL RATIONALES FOR MUSIC EDUCATION IN

NEW SOUTH WALES, AUSTRALIA AND FINLAND 79–83

Guillermo Rosabal-Coto

INSTRUMENTAL MUSIC EDUCATION IN COSTA RICA AND FINLAND:

A DISCUSSION AND COMPARISON OF CONTEXTS AND GOALS 84–94

Analia Capponi-Savolainen

COMPARING FINNISH AND ARGENTINIAN EDUCATIONAL SYSTEMS.

DIFFERENCES AND SIMILARITIES AS EXPRESSED THROUGH THE LAW

AND THE EFFECTS OF THE CULTURAL, HISTORICAL AND ECONOMICAL

CONTEXT. A MUSIC EDUCATION APPROACH 95–101

Ajankohtaista / Actual

Tapani Heikinheimo

INTENSITY OF INTERACTION IN INSTRUMENTAL MUSIC LESSONS
(LECTIO/VÄITÖSLEKTIO)..... 102–109

Alexis Robertson

THE CHANGING FACE OF MUSIC EDUCATION:
CONFERENCE REPORT 110–111

Andries Odendaal & Alexis Robertson

REVIEW: THE SECOND SYMPOSIUM OF RESEARCH ON INSTRUMENTAL
AND VOCAL PEDAGOGY: CHALLENGES OF MULTICULTURALISM ... 112–113

MUSIIKKI KUULUU KAIKILLE! KANNANOTTO PERUSOPETUKSESSA
ANNETTAVAN MUSIIKINOPETUKSEN PUOLESTA 114–115

VISIO TULEVAISUUDEN TAIDEKASVATUKSESTA PERUSKOULUSSA 116

SIBELIUS-AKATEMIAN KANNANOTTO
KOULUJEN MUSIIKINOPETUKSEN PUOLESTA 117

Marja Heimonen

TAIDEKASVATUKSEN TUTKIMUSSEURAN UUSI JOHTOKUNTA 118

Ohjeita kirjoittajille / Instruction to Contributors 120

Kirjoittajat / Contributors 121

Toimitus / Editorial Office 122

**Toimituskunnan lausunnonantajat /
Review Readers for the Editorial Board** 122

Lukijalle / Editorial

Suomalainen musiikkikasvatus ja erityisesti koulujen “rokki-bändit” ovat kasvavan kansainvälisen kiinnostuksen kohteena. Amerikkalaiset tutkijat ovat kuluneen vuoden aikana kiertäneet useissa pääkaupunkiseudun kouluissa observoimassa vuorovaikutusta, oppilaiden soiton ja laulun musiikillista tasoa ja sitoutumista. Yhtä lailla kiinnostuneita tutkijat ovat musiikin aineenopettajien bändikoulutuksesta. “We could do this too” oli Sibelius-Akatemiassa vierailevan Fulbright-professorin, Randall Allsupin kommentti hänen seurattessaan syksyllä 2009 Sibelius-Akatemian toisen vuoden opiskelijoiden bändiopetusta. Populaarimusiikki ei ole löytänyt samanlaista asemaa amerikkalaisissa yliopistoissa kuin Suomessa ja joissain muissa pohjoismaisissa opettajankoulutuslaitoksissa. Kaiken kaikkiaan pienen maamme onnistuminen jälleen kerran, aiemman musiikkioppilaitoksen menestystarinan jälkeen, on ihmettelyn kohde.

Suomalainen populaarimusiikin pedagogiikka on kuitenkin siirtynyt 1970–80-lukujen lanseerausvaiheesta sekä 1990- ja 2000-luvuilla tapahtuneesta musiikin opettajien populaarimusiikkiin liittyvien taitojen vakiinnuttamisen vaiheesta uuteen, kriittisempään vaiheeseen. Tätä voisi kutsua populaarimusiikin pedagogiikan kolmanneksi vaiheeksi eli kriittisen populaarimusiikin pedagogiikaksi. Tutkimuksen kriittisten näkökulmien vakiintuminen osaksi opetuksen käytäntöjä kestää kuitenkin joitain vuosia, mutta tulee olemaan seuraava suuri haaste koulujen musiikinopettajille.

Tämän Musiikkikasvatus-lehden artikkeleista kolme ensimmäistä muodostavat kokonaisuuden, jossa pohjoismaiset kirjoittajat pyrkivät syventämään populaarimusiikin opetukseen liittyvään problematiikka-

kaa. Ruotsalainen Cecilia Björck tarkastelee populaarimusiikin äänimaailmaa sukupuolittuneen vallan näkökulmasta. Norjalainen Peter Dyndahl puolestaan väittää, että musiikkikasvatuksen tulisi ottaa huomioon pohjoismaisessa hiphopissa nähtävä neuvottelu globaalien ja paikallisten merkitysten välillä. Dyndahl tarjoaa pedagogeille myös pohjoisamerikkalaisista kollegoistaan poikkeavia näkökulmia kysymykseen musiikillisen kokemuksen autenttisuudesta. Heidi Partin artikkeli tarkastelee suomalaista musiikin verkkoyhteisöä, Mikseriä, jonka jäsenet tuottavat verkkoon omaa musiikkia, keskustelevat musiikin kriteereistä tai auttavat toisiaan. Suomalaisilla musiikkikasvattajilla lienee syytä pohtia, kuinka koulun musiikinopetus voisi olla asenteeltaan mediakriittisempää, kuten Sara Sintonen peräänkuulutti väitöskirjassaan jo viime vuosikymmenen alkutaipaleilla^[1]; kuinka yhdistää lokaalit ja globaalit merkitykset musiikissa, tai kuinka huomioida entistä paremmin oppimisyhteisön merkitys nuorten identiteetityössä. Artikkelissaan Kimmo Lehtonen ja Antti Juvonen tarttuvat jo paljon keskusteltuun aiheeseen musiikkikoulutuksen ideologisista rasitteista, taidemusiikin ylivallasta moniarvoisessa yhteiskunnassa. Koulujen musiikinopetuksen näkökulmasta taidemusiikki lienee kuitenkin marginaalissa, mikä saattaa nousta myös tulevaisuudessa alamme ideologisia juonteita koskevan keskustelun piiriin.

Lehden neljäs artikkeli on kunnianosoitus filosofi John Deweylle, jonka syntymästä tuli vuonna 2009 kuluneeksi 150 vuotta. Lauri Väkevä tarkastelee artikkelissaan Deweyn filosofian antia musiikkikasvatukselle pyrkien osoittamaan Deweyn esteettisen teorian yhteydet arkikokemukseen ja –elämään. Lehden numero sisältää myös joukon Suomessa musiikkikasvatusta opiskelevien ulkomaalaisten jatko-opiskelijoi-

den tekstejä: australialainen Alexis Robertson, costaricalainen Guillermo Rosabal-Coto sekä argentiinalainen Analia Capponi-Savolainen vertailevat suomalaista musiikkikasvatusta kukin omista kulttuurisista lähtökohdistaan. Lisäksi lehti julkaisee joukon ajankohtaisia julkilausumia, jotka liittyvät koulujen musiikinopetukseen ja tulevaan peruskoulun uuteen tuntijakoon.

Sekä pääkaupunkiseudun taideyliopistot, Koulujen Musiikinopettajat ry yhdessä lukuisten organisaatioiden kanssa sekä Sibelius-Akatemian johto ovat virallisesti ottaneet kantaa musiikinopetuksen puolesta. ■

[1] Sintonen, S. 2001. Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet. *Studia Musica* 11. Sibelius-Akatemia.

Cecilia Björck

Volume, Voice, Volition: Claiming Gendered Space in Popular Music Soundscapes

INTRODUCTION

Popular music^[i] is increasingly being used in school music programs in part because of its accessibility and currency among young people. Previous research—primarily within musicology, sociology, and cultural studies—describes popular music practices outside school as male-dominated and masculinized (see e.g. Bayton, 1998; Clawson, 1993, 1999a, 1999b; Cohen, 1991; Gaar, 1992; Jarman-Ivens, 2007; Leonard, 2007; Reynolds & Press, 1995; Schippers, 2002; Walser, 1993; Whiteley, 1997).^[ii] Studies of the use of popular music in schools show that although formal education certainly provides a learning context different from that of a garage, a club, or a bedroom, the classroom does by no means escape the gendered meanings of popular music (Abramo, 2009; Green, 1997, 2002). As Lucy Green (1997, p. 192) observes, “[g]ender enters the delineations of the music with which girls and boys are associated, and from there gets inside the very listening experiences, and indeed the very performance experiences, of pupils and of teachers.” Apart from these studies, not many questions have been raised in music education research about the gendered conditions for learning popular music, in and out of classrooms.

In response to this, I decided to look for initiatives intended to facilitate women’s participation in popular music. I wanted to examine how the problems of such work were conceptualized, and carried out a study which included round-table discussions with staff and participants from four different music initiatives in Sweden.

In the analysis of these discussions, I found *spatial* concepts and metaphors to be central articulations, specifically revolving around the notion of “claiming space,” and *sound* appeared as one of the central themes. The purpose of the present article is to examine the ways in which *spatiality* and *sound* are constructed in my empirical research.

Over the last two decades, the concept of spatiality has had a significant impact in various disciplines within the humanities and the social sciences. This theoretical movement, exploring the social production of space, has even been labeled as a “spatial turn” (Warf & Arias, 2009). In the mid-1990s, this turn was experienced by the discipline of popular music studies (Saldanha, 2009), where researchers saw “possibilities of a cartography of sound as a territory of power” (Herman, Swiss, & Sloop, 1998, p. 3), in other words a mapping of power relations. Such spatialized analyses often make use of the term *soundscape*^[iii] “to conceive how sound gives meaning to spaces and places” (Saldanha, 2009, p. 1). Philip Tagg (2006, p. 45) suggests that “music plays an essential part in socialising us as subjects in whatever culture we belong to (...) [through] our changing relationship as subjects to the soundscape.” He observes that soundscapes function as spaces for power struggle, where factors such as class provide different degrees of possibility to take active part in the production of sounds. This will result in different readings of the very same sounds, and, thus, different relations to that soundscape. Consequently, according to Tagg, soundscapes have impact on the social construc-

tion of subjectivity. What, then, are the implications of popular music soundscapes for gendered subjectivity? And conversely, what are the implications of gender relations for popular music soundscapes?

In the following, I will briefly outline some theoretical starting points and applied methods for collecting and analyzing data. Thereafter, the results of the data analysis are presented. Finally, I will discuss some central problems suggested by the results.

THEORETICAL FRAMEWORK

There are various social and psychological approaches available to choose from for studying talk. The engagement in analysis of discourse arguing for social change calls for a theoretical perspective acknowledging power relations. I will here mention a few basic assumptions of the theoretical framework I have adopted; for a developed account, see Björck (accepted pending revisions).

The present article is based on a theoretical framework, where knowledge is seen as socially constructed, continuously negotiated, and permeated by discourse. I draw on Michel Foucault's notions of *discourse*, *power*, and *subjectivity*. Accordingly, a discourse is seen as a way of speaking, constituting a network of rules establishing what is meaningful (Foucault, 1972/1989). Language is not seen to reflect an objective reality, but rather to construct reality; language is thereby seen as *performative*, a habitual process central to human epistemology. Further, Foucault's (1977) take on power is quite different from a traditional one. He points out that power is still generally conceived of as the *sovereign power* of previous societies, where it functioned as an oppressive force from above. In contrast, he argues that the *disciplinary power* of today is present in all human relations, a sort of productive energy in constant flow in different directions in which we are all to some extent taking part, even in relation to ourselves (Foucault, 1988). I also draw on Foucault's

notion of subjectivity as a continuous, dialectical process of *subjectification*, where the subject is created through discourse, but also subjected to discourse. From this perspective, discourse not only produces reality and truths, but also *subject-positions*—places from which a subject may speak (Foucault, 1982). Foucault's thoughts on performative discourse and subjectivity have been developed by Judith Butler. In particular, her concept of *performative gender* (Butler, 1990/2006) has provided me with tools for understanding the data.

METHOD FOR COLLECTING DATA

As mentioned, the collection of data took place by arranging round-table discussions with people from four different music initiatives. At the time I designed the study (2006), I searched the Internet and found approximately fifteen current initiatives in Sweden with an explicit objective to increase the number of women involved in popular music practices.^[iv] None of these were run by a public school, but typically in collaboration between NGOs,^[v] community youth projects, and private individuals. What I here call "initiatives" have similarities to what elsewhere has been referred to as "women's music projects" (Bayton, 1998). I selected four initiatives differing in regard to promoter, organization, and location: a time-limited project by a youth organization, a grass-root network for young musicians, an adult education course, and a rock music camp for girls. These four initiatives involved a variety of activities, including courses, workshops, and networks. Despite their differences, I sensed a spirit of community or shared identity when staff in one initiative referred to other initiatives with similar goals.

Seven discussions were recorded in 2006–07 with a total time of approximately eight hours. Groups included 2–7 interlocutors, who were all women except for a male instructor at a rock music camp.^[vi] Five of the groups consisted of staff (instructors and project leaders), one of the

groups consisted of participants (students), and in one group the interlocutors were involved in a musicians' network where no staff/participant distinction had been made. The staff groups included interlocutors ranging in age between approximately 17 to 50 years, and a majority were active popular musicians. The group with participants consisted of people in their twenties, although it should be noted that some of the initiatives included much younger participants, from 12 years of age. Some of the staff I met were accordingly younger than some of the participants, and I find the distinction between staff/instructors on the one hand and participants/students on the other less relevant to this study in terms of authority compared to more formal education contexts. In all cases but one, the discussions took place at the same location as the music activities. I started out by asking the groups to describe the initiatives they were involved in—what they did and why—and then tried to interfere as little as possible.

METHOD FOR ANALYSIS

After transcription, I used a Foucauldian-inspired discourse analysis method in six stages (Willig, 2008) to examine the data in terms of discursive constructions, discourses, action orientation, positionings, practice, and subjectivity. I have chosen this particular method because it enables an analysis that (1) examines how discourse both opens up to and limits possible positions and actions; (2) focuses on discourse at a micro level, but also looks at connections to larger discursive formations on a macro level of society; and (3) is relatively openly displayed in the presentation of results, so that each reader may judge the plausibility of the analysis. The choice to examine spatiality was based on readings of the data—where spatial concepts and metaphors turned out to be central articulations—rather than on theoretical points of departure. I grouped these concepts and metaphors into four themes: *Sound*, *Body Space*, *Territory*, and *Room*. The

first of these is in focus for the present article.^[vii]

This text gives centrality to language and how it is used to form discourse. It should be noted that the research object is discourse—not individual subjects. A poststructural view of the subject entails letting go of individual interlocutors as origins of discourse. Following this perspective, I do not report on who said what. I also want to note that the original data in Swedish was first transcribed and then partly translated into English. This process of translation, from one language to another, may be seen as problematic. However, analyzing discourse is never unproblematic, even if performed and presented in the author's original language. First, any translation from spoken language to written text can be problematic. Second, meanings shift between different dialects or sociolects and between different local contexts—or even within the same discourse and/or context. The translation of the quotes presented in this article has been carried out in collaboration with a professional translator, and I have regarded it as a most important task and a challenge.

One central and recurring expression in the present article provides an example of this challenge. The expression, in Swedish *att ta plats*, may be translated into English in different ways. Translated word by word, it means *to take (up) space*. In English, however, this expression might in some cases be associated with passivity (as in “just taking up space” without being very useful), whereas in current Swedish usage, I argue it has a rather active ring. Therefore, in this study, it generally seems to be better translated as *claiming space*.^[viii]

RESULTS

The examination of the total amount of data shows that the discussions revolve specifically around the seemingly consensual argument that girls and women must “claim space” in order to take part in popular music practices, and that the participating initiatives should facilitate this

space-claiming. However, the specific meanings of claiming space are subject to negotiation.

Sound is repeatedly brought up as one of the most specific gendered features of popular music practices. To claim and to occupy space in the sounding universe is presented as a prerequisite for playing. Three quotes from the data will be presented.^[ix] I will examine how spatiality is related to sound in these quotes and what the consequences are, for example what kinds of actions and subject-positions are offered by different discursive constructions.

Sounding Space as Threatening Volume

In the following quote, the space to be claimed is constructed in terms of *volume*, something that must be conquered despite initial fears and reluctance.

it's about taking up a lot of space, you know, in the real meaning of the word, like, on stage, with the sound and everything, it's like—you can't play stuff like rock quietly you know... not sounding very much... and that is what that's how almost all girls act in the beginning, you know with the drums [gasps for air, opens her eyes wide]: "oh!" like, or with the electric guitar [gasps for air]: "oh god is it really supposed to be this loud, can't we turn it down a bit?" you know like... that's the thing... you sort of have to-

Here, girls^[x] appear as the obstacle for their own access to popular musicianship through their portrayal as frightened, even terrified, of encounters with loudness. Beginners are described as trying to negotiate a feminine, not so loud, version of rock. Such negotiations for maintaining a subdued femininity are however presented as futile. There is only one possibility for action here: if you want to play rock, you must sooner or later learn to overcome your fears of occupying sounding space through loud volume. Otherwise you will appear silly, girly, weak, and inauthentic.

Girls' reluctance and boys' attraction to high volume have been discussed in previous studies about learning popular music in schools. Green (1997, p. 176) found that in the discourse of teachers and students, girls were "seen to avoid performance on electric or very loud instruments, especially those associated with popular music, most notably electric guitars and drums," while boys were "depicted as flocking to these instruments." Joseph Abramo (2009) found distinct differences between the popular music practices of boys and girls, as the boys in his study used loud volumes while the girls rehearsed at a softer volume.

The issue of conquering loudness is also described by Mavis Bayton (1990), whose women instrumentalist interviewees talked of "initial fear of feedback," a fear Bayton says guitarists have to overcome in order to see feedback "as one of the distinctive resources of the electric guitar, to be tamed and exploited for effect" (p. 242).^[xi] Bayton's remark constructs sound as an object to be manipulated by the musician, who acts as subject. But, as Iris Marion Young (1989) argues, feminine spatiality entails viewing oneself as an object rather than a subject.^[xii] Young exemplifies with sports like softball or volleyball: "We [women] frequently respond to the motion of a ball coming toward us as though it was coming at us, and our immediate bodily impulse is to flee, duck, or otherwise protect ourselves from its flight" (p. 57). I suggest that *loudness* may, in feminine spatiality, be similarly perceived as an attacking object that "comes at you," rather than an object to be mastered and controlled, and that this is one way to make sense of the fear of loud volume that beginners are here said to display.^[xiii]

Sounding Space as Struggle Over Power and Participation

However, having courage to speak up by claiming space in terms of volume is not the only challenge: if others are speaking

at the same time, you still might not be heard. In the following quote, a speaker argues that it is very different, and more difficult, to achieve gender equity in a music class compared to other school subjects.

I think it has to do with this thing about the instrument, that you find yourself in a situation where you may... on the one hand you have a sort of like... how can I put it... you can produce sounds... you can sound, you can ignore by sounding or by, you know, being quiet and listen or you have so many more other things available... (...) I think it has to do with the sound level maybe, just that simple, that you are able to, you can sort of sit down and play, just play for yourself a bit, like, and then: "oops was she talking"

Here, instrumental sound is constructed as a powerful multi-tool and potential weapon for disregard and domination, by making a person *able* to call on people's attention. The quote challenges the notion of jamming as harmless spontaneity by claiming that when a person chooses to play, that act also entails an occupation of the sounding space at the expense of others. In the moral order evoked by this discourse, responsibility is assigned to musicians and music teachers to act ethically through an equitable distribution of sounding space and through *listening*. In contrast to the previous quote, this one does not construct girls or women as their own obstacles for access to musical practices. Instead, it depicts such practices as spaces for struggle over power and participation, and it locates the obstacle in the interaction of those spaces. The quote opens up for potential action where awareness of sound as a powerful tool might help musicians to avoid dominating others.

Abramo (2009) recounts a situation with strong relevance to the quote above. In his study on popular music and gender in the high school classroom, he describes how one of the girls, who appeared to

have a great deal of musical and educational power upon entering her gender-mixed group, was gradually marginalized and silenced. Abramo partially ascribes this to a "battle of rehearsal processes" where the girls preferred to separate talk and performance, while the boys preferred musical gestures as a mode of rehearsal. The boys in this girl's group continually played over her talking, and her comments were often ignored. Accordingly, there was a two-way silence; on the one hand, the silence that met many of her comments, and on the other hand, her own silence when the electronic instruments drowned her unamplified voice. "Engrossed in their own playing, and listening for musical material that would work with their musical 'doodling,' it is possible they simply did not hear [her], both metaphorically and literally" (p. 174).

This gestural process with little talking has been described in music education research as the "popular music process," serving as a suggestion for how popular music might positively affect formal instruction. Abramo finds it to be a male-dominated process, as the girls in his study exhibited other processes. One of his conclusions is that "[i]n some ways, the girls' processes challenge the idea in instrumental music education that talk inhibits 'music making'" (p. 283). But he also cautions that "educators should be aware that these gendered actions are cultural, and avenues to different discourses will allow them to access different practices and interpret common pedagogies and research in new and freeing ways" (p. 343). In addition to this caution, the construction of sound-as-space-for-struggle in my data calls attention to how such "cultural gender preferences" are enmeshed in gendered power relations, which is also supported by Abramo's own analysis of the silencing process.

Sounding Space as Gendered Voices

In some parts of my data, the desired sounding space to be claimed is described

in terms of *expression*—at least when it comes to more aggressive forms of music.

girls in the music business are often very much like this [sings in a sweet voice]: “la-di-doo”, or you know: “mo-ni-mo” and it’s [the other interlocutors burst out laughing]... very sweet and shy, like, and, like, cute, sort of, and it’s those... maybe that’s where the unbroken grounds are, music with aggressions and-

Here, sounds are described as performatives of certain femininities. While the quote in the previous section constructs sound in terms of a struggle to *maintain a voice*, this quote constructs a struggle to *avoid containment to one single feminine voice*. The quote presents a parody of a normative feminine performance: soft and sweet musical expression at moderate volume. The popular music soundscape is here portrayed as a highly gendered terrain, where girls only occupy certain places and produce certain sounds, while other, aggressive, sounds are still unexplored or out of reach.

John Shepherd (1987) in his discussion of music and male hegemony points out how certain styles of popular music seem to have “archetypal timbres” associated with them. He describes the two oppositional stereotypes of typical macho or “cock rock” vocal sound (hard and rasping, produced overwhelmingly in the throat and mouth) and the typical sound of “woman-as-nurturer” (relaxed use of the vocal chords, using the formants of the chest). He further points out two other styles which are more ambiguous in terms of gender: the sound of the “boy next door” (softer and warmer than the “cock rock” sound, but maintaining masculinity as rational “head music” through use of head tones) and the typical sound of “woman-as-sex-object” (also based on head tones, and thus different from the all-mouth “cock rock” timbre).^[xiv] Shepherd finds that singers sometimes move between voices types in performing a song, but he concludes that “[t]he qualities of

sound which speak so strongly in various ‘popular’ music genres to a sense of individual identity (...) achieve little but a re-inforcement of the traditional gender types that both result from and serve to reproduce an essentially masculine view of the world” (p. 171).

While Shepherd concentrates on styles associated with certain gender stereotypes, more recent musicological studies have explored voices transgressing such stereotypes (Goldin-Perschbacher, 2007; Halberstam, 2007; Whiteley, 2000). In my data, parodies of narrowly stereotyped feminine sounds—such as the one above—are frequently articulated, while transgressive performances are described as lying beyond existing positions.

DISCUSSION

In summary, the quotes account for three challenges of women claiming space in popular music soundscapes. In all three, volume and voice—here not only referring to vocals but also to sound/timbre and musical “expression” more broadly—are entangled with each other and with issues of power. The challenges are, first, to summon the courage to face and tame high volume; second, to avoid being ignored or silenced in the competition for sounding space; and third, to transgress boundaries pertaining to normative feminine performance. Sound is thus constructed as something that has to be conquered despite feminine fear; as a powerful tool for domination; and as performances of normative feminine and masculine “voices.” The quote on feminine-fear-of-loudness relates more strongly to volume, while the one on sound-as-gendered-voices relates more to the concept of voice. The quote on sound-as-space-for-struggle is where aspects of volume and voice, displayed as engagements in power relations, converge most clearly.

As mentioned in the introduction, the concepts of spatiality and soundscape have been used in popular music studies to map territories of power. The constructions

found in my data can from this viewpoint be seen as sketching a map of particularly gendered zones of the popular music soundscape, providing particularly difficult terrain for women's entrance into popular music and sustained existence therein. By locating these most difficult terrains, the map could be seen as a *strategic* map for claiming space. It should be noted that I do not deploy the word "map" as mapping of a specific soundscape. Within the broad label of popular music, various genres form different soundscapes that are more or less interrelated. Nevertheless, generalizations like *popular music* or *pop and rock* are used in my data, suggesting that these soundscapes or practices are seen as connected parts of a shared territory.

Volume and Power: Issues of Hierarchy and Mastery

Seen as broad categories, volume and voice are presumably relevant for participation in any soundscape, but to different degrees and with different specific meanings. For example, one could expect volume to be particularly relevant in certain genres. The compact middle register in heavy metal music has for example been described as an impenetrable "wall of sound" (Tagg, 2006, p. 47) which may be compared to the urban soundscape of a busy city street. The use of the metaphor *wall* also evokes a spatiality, where sound itself might form part of the perceived boundaries blocking women's entrance into male and masculine soundscapes, for example in heavy metal and other aggressive musics which in one of the quotes from my data is described as *unbroken ground*.

The use of high volume can be seen as exercising power in order to assert a position. Murray Schafer (as cited in Tagg, 2006) describes how in pre-industrial urban soundscapes, the church was allowed to make the loudest noises through ringing bells. Those at the bottom of the social ladder (beggars, street musicians, for instance) could be prosecuted for making

far less noise. Tagg observes that similarly, in our society, when people with less economic, social, or political power (for example rowdy teenagers) make noise, they disrupt the dominant socio-acoustic order, thus creating greater disturbance than do even stronger sounds produced by people with such powers, for example the sound of a jet plane. Feminist analyses of power hierarchies examine how women as a group, and the femininities with which they are associated, are positioned as subordinate. Based on this perspective, feminine-fear-of-loudness can be regarded as a fear of disrupting the dominant gendered socio-acoustic order in Western society in general and in popular music soundscapes in particular.

Conversely, loud volume strengthens certain forms of masculinity. Abramo (2009) reflects on the loud rehearsal volume used by some of the boys in his study, noting that "[e]lectronic instruments (...) have the luxury of increasing the volume simply by a turning a knob and the drums are easily played at a full volume. This allowed the boys to overpower any extraneous sounds that were not part of the rehearsals" (p. 280). Abramo suggests that loudness could be a consequence of the fact that the boys' main form of communication was through their instruments rather than verbal communication. On the other hand, he adds, the loud soundscapes could be used for a commanding presence to establish a male identity through popular music: "Perhaps, their need to create volume was a way to show power, to call attention to themselves, and to carve out their own physical space through sound" (p. 165). Loudness can thus be said to construct stereotyped masculinity through the rejection, exclusion, and drowning of foreign elements, in particular feminine sounds and verbal communication.

Arun Saldanha (2009, p. 3) points out that

"[v]olume" is not only a linear measure of amplitude, but a three-dimensional quality

of sound. It is precisely the “scape” of the sound-scape. The “higher” the volume, the greater its extension, the more impact it has on present bodies. The location of a body within the volume, say the distance from the speakers or the stage, affects the way that body inhabits the soundscape.

Discussions about sound volume thus cannot disregard embodiment. Considering Young’s (1989) description of feminine spatiality as bodily objectified existence, entailing a feminine tendency to take oneself as an object for attack, I argue that the notion of feminine-fear-of-loudness must be seen in relation to such bodily objectified existence. But, does that mean that popular musicians must view music, instrument, and sound as objects to be manipulated in order to claim musical space? Is mastery the only alternative to objectification? The linking of creative processes to “activity,” “mastery,” and “ownership” in aesthetic education discourse is criticized by Julia Koza (1994), who argues that such imagery functions to exclude women, who are generally socialized into cooperation rather than competition. Koza notes that the implication of such discourse, emphasizing stereotypically masculine characteristics, is that women must appropriate masculine characteristics in order to be artists. Instead, she suggests other ways of looking at the creative process, such as working *with* the material instead of mastering it.

Voice and Power: Subject-Positions in Popular Music Soundscapes

Thinking of musical sounds as *voices*, the claim for loud volume and aggressive expression may be seen not only as ways to make one’s voice heard, but also as ways of accessing a wider variety of subject-positions.^[xv] However, there are some “voice problems” in the process of making oneself heard.

Tagg (2006) recounts how he met two psychotherapists in a noisy street outside a conference which all three had attended.

The psychotherapists, Tagg says, “could no longer speak to each other in the wonted pacificatory and confidential tone of their trade” (p. 46), but had to shout above the din of the traffic in order to make themselves understood. Tagg continues:

In this context, the word ‘above’ has four senses: (1) louder than the ambient noise; (2) higher in fundamental pitch; (3) sharper in timbre and (4) closer to the ears of their interlocutor. I suggested that there was a struggle between them and the ambient noise as to who or which would gain the sonic upper hand (by being ‘above’). (p. 46)

The map provided by my data connects to at least two of these four aspects of making oneself heard, in conveying the notions that women need to be *louder* and *sharper* (more aggressive) in timbre than normative femininity permits in order to be heard in popular music. The aspect to be *closer* might be connected to the very aim of the participating initiatives of my study, namely to increase women’s *presence* in popular music practices. The aspect of going *higher* in pitch in order to be heard seems however to be a more complex question in terms of gender and authority:

Men use the higher regions of their pitch range to assert themselves and to dominate—only the very highest regions (for example counter-tenor) can become ambiguous in gender terms. (...) Women, on the other hand, use the lower end of their pitch range to be assertive. It is difficult however to do so while at the same time being loud (...) and so women are faced with a dilemma. Either they speak low (which is assertive) and soft (which is intimate), which can invoke the ‘dangerous woman’ stereotype, or they speak high (thus ‘belittling’ themselves) and loud (thus being assertive) which can invoke the ‘shrill and strident fishwife’ stereotype. In either case the dominant norms of the public, assertive (and ‘masculine’) voice will be at odds

with the dominant norms of the private, intimate (and 'feminine') voice. (van Leeuwen, 1999, p. 134)

The references to men and women here construct these groups as unitary and with essential voice qualities, obscuring the fact that individual voices vary within these two groups as well as between the groups. When comparing two individuals, a particular woman may for example have a voice stronger and darker than that of a particular man. It is difficult to disentangle biology from socialization in Theo van Leeuwen's discussion. However, the quote serves as an example of Butler's (1990/2006) argument that the distinction between nature and culture through a sex/gender division is impossible to make. In Butler's view, femininity is not a reflection of an inner essence of a woman or a female identity, but a set of gestures and enactments which constitute such an identity. Gender is thus seen as performative.^[xvi]

Feminine-fear-of-loudness and sound-as-gendered-voices both present feminine sound as parodic performance, invoking negative stereotypes of a girly femininity in terms of voice/sound/volume. Butler sees parody (specifically in cultural practices of drag) as disturbing the division into and relation between imitation and original by revealing the imitative structure of gender itself. While the imitation of girls as cautious and cute presents itself as derogatory, it may also, using Butler's perspective, be seen as pointing to such feminine comportment as fabricated rather than authentic, consequently challenging the perceived limitations of feminine enactment.

The parodies in the quotes are performative of girlishness rather than of a mature feminine style; this deserves some further notice. As Sheila Whiteley (2005, p. 92) notes, in Western popular music discourse "[t]he human voice is often interpreted as a metaphor for the internal, subjective world of the individual." Whiteley argues that singers like Kate Bush, Tori Amos, and Björk are stereo-

typed by the media as the "little girl," "girl child," or "child woman." She observes that "[d]espite the evidence that all three women employ their full vocal registers, it is their 'little girl' voices that are most commonly drawn into association and interpreted as demonstrating their girlish femininity" (p. 117). Whiteley believes that this media characterization draws on romantic stereotypes with roots in the late eighteenth century, constructing femininity as childlike, immature, naïve, and whimsical, thereby presenting women as less capable than men. Framing my data with Whiteley's discussion, the parody can be seen as producing distance to the "little girl" stigma, since the sonic position within a soundscape is not only gendered but age-marked as well, deciding to which degree you will be taken seriously.^[xvii]

Potential Action: Any Chance of Being Heard?

In terms of prospects for change, the presented quotes call for different measures in claiming space. Feminine-fear-of-loudness calls for a self-discipline^[xviii] where the feminine subject must acquire courage and remove fear in order to obtain rock authenticity. Sound-as-space-for-struggle reveals masculine practices of over-playing feminine voices as means for exclusion, and calls for more ethical practices, in which everyone has the right to a voice. Finally, sound-as-gendered-voices calls for transgression beyond normative feminine sonic performance by revealing these as fabricated and narrow. One might say that the three identified targets for operations are feminine subjectivity, musical practices, and normative performativity. These constructions display a tension between liberalist/humanist definitions of claiming space as a volitional act—the notion that it just takes courage and determination—and other definitions of the act as a matter of structures and norms.

However, what happens when a girl or woman *does* claim sounding space? Will she automatically be applauded? Research

demonstrates that this is not necessarily the case. In a gender-equity project in a Swedish school including children aged 7–12, teachers were reported to express strong resistance towards children who acted crosswise to accepted gender stereotypes (Berge, 1997). Boys were expected to be rowdy, competitive, demanding, and dominating. Girls, on the other hand, were expected not to claim too much space or attention. When children did not act according to these expectations, their behaviour was treated as a problem. Similarly, in a context of music education, Abramo (2009) notes that a girl in his study was alienated because her “attempts to reach outside the bounds of traditional feminine musical role of singing (...) were thwarted. When she tried to play rhythm guitar, keyboard, and bass, instruments that are seemingly disruptive to traditional feminine roles (...) she was met with resistance” (p. 287–8) by other group members.

Apart from the risks of exclusion and disciplinarity, there is also the risk of being dismissed as a function of reductionism. Anna Feigenbaum (2005) finds that music critics tend to shelve all women who express anger in their music under a single heading, such as “angry women” or “pissed-off female,” and that it is assumed that the reader understands these pre-existing categories. This, Feigenbaum says, disregards their individuality and capacity for expressing a plurality of emotions, with the effect that the majority of listeners/fans—men as well as women—simply *do not hear* the various components of these women’s expressions or articulations.

What, then, are the possibilities for resistance to normative sonic performance and for transgression? Butler (1990/2006) contends that resistance and subversion can only take place within existing norms. Similarly, when Nicola Dibben (2002) examines the musical material in a track by the 1990s all-girl group All Saints^[xix] she finds that from a feminist perspective, the representation of adolescent femininity found in the musical material

both enables mobilization of women as assertive and independent (...) and retains other aspects of female subordination in which women are aligned with nature rather than technology, and in which female aspirations are channelled towards the attainment of a heterosexual relationship. (...) [B]y working within the forms of the dominant ideology, compromised materials may allow listeners to situate themselves amid competing ideological forces in a way that reflects the tensions of lived experience. (p. 172)

This idea of resistance, as not being able to take place outside of norms but only inside them, provides an alternative to the liberalist, humanist, and structuralist accounts of resistance. But this alternative notion also demands a shift in the view of power and an acknowledgement of the performative character of norms.

The mapping of how volume and voice form crucial gendered problems for claiming space in popular music soundscapes, as described by this article, does not provide a single solution. Instead, my hope is that by addressing the complexity of these issues, music educators might avoid assumptions of women’s participation in popular music as simply a matter of access to musical instruments, or as a matter of courage and self-confidence; it is also a matter of subjectification, objectification, and normative gender performativity. When teachers and instructors working with popular music recognize these complexities, multiple possibilities for conceptualizing gender and music are opened.

REFERENCES

- Abramo, J. M. (2009). Popular music and gender in the classroom (unpublished Ph.D. dissertation). Retrieved August 12, 2009, from <http://josephabramo.musiced.net/dissertation/>
- Bayton, M. (1990). How women become musicians. In S. Frith & A. Goodwin (Eds.), *On record: Rock, pop, and the written word* (pp. 238–257). New York: Pantheon Books.

- Bayton, M. (1998). *Frock rock: Women performing popular music*. Oxford: Oxford University Press.
- Berge, B.-M. (1997). *Styra eller styras: Att skapa kön i klassrummet*. [To control or be controlled: Creating gender in the classroom]. In G. Nordborg (Ed.), *Makt & kön [Power & gender]* (pp. 15–32). Eslöv: Symposion.
- Björck, C. (accepted pending revisions). *Freedom or constraint? Readings on popular music and gender*. *Philosophy of Music Education Review*.
- Butler, J. (1990/2006). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity [with an introduction by the author]*. New York: Routledge.
- Clawson, M. A. (1993). "Not just the girl singer": Women and voice in rock bands. In S. Fisher & K. Davis (Eds.), *Negotiating at the margins: The gendered discourse of power and resistance*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Clawson, M. A. (1999a). Masculinity and skill acquisition in the adolescent rock band. *Popular Music*, 18(1), 99–114.
- Clawson, M. A. (1999b). When women play the bass: Instrument specialization and gender interpretation in alternative rock music [Electronic version]. *Gender & Society*, 13(2), 193–210.
- Cohen, S. (1991). *Rock culture in Liverpool: Popular music in the making*. Oxford: Clarendon Press.
- Dibben, N. (2002). *Constructions of femininity in 1990s girl-group music [Electronic version]*. *Feminism & Psychology*, 12(2), 168–175.
- Feigenbaum, A. (2005). 'Some guy designed this room I'm standing in': Marking gender in press coverage of Ani DiFranco [Electronic version]. *Popular Music*, 24(1), 37–56.
- Foucault, M. (1972/1989). *The archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. London: Allen Lane.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics*. Brighton: Harvester.
- Foucault, M. (1984/1990). *The history of sexuality*. Vol. 3: *The care of the self*. Harmondsworth: Penguin.
- Foucault, M. (1988). Technologies of the self. In L. H. Martin, H. Gutman & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). Amherst: University of Massachusetts Press.
- Gaar, G. G. (1992). *She's a rebel: The history of women in rock & roll*. Seattle: Seal Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Goldin-Perschbacher, S. (2007). "Not with you but of you": "Unbearable intimacy" and Jeff Buckley's transgendered vocality. In F. Jarman-Ivens (Ed.), *Oh boy! Masculinities and popular music* (pp. 213–234). New York: Routledge.
- Green, L. (1997). *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, L. (2002). Exposing the gendered discourse of music education [Electronic version]. *Feminism & Psychology*, 12(2), 137–144.
- Halberstam, J. (2007). *Queer voices and musical genders*. In F. Jarman-Ivens (Ed.), *Oh boy! Masculinities and popular music* (pp. 183–196). New York: Routledge.
- Herman, A., Swiss, T., & Sloop, J. M. (1998). *Mapping the beat: Spaces of noise and places of music*. In T. Swiss, A. Herman & J. M. Sloop (Eds.), *Mapping the beat: Popular music and contemporary theory* (pp. 3–29). Oxford: Blackwell.
- Jarman-Ivens, F. (Ed.). (2007). *Oh boy! Masculinities and popular music*. New York: Routledge.

- Kassabian, A. (1999). Popular. In B. Horner & T. Swiss (Eds.), *Key terms in popular music and culture* (pp. 113–123). Malden, Mass.: Blackwell.
- Koza, J. E. (1994). Aesthetic music education revisited: Discourses of exclusion and oppression. *Philosophy of Music Education Review*, 2(2), 75–91.
- Leonard, M. (2007). *Gender in the music industry: Rock, discourse and girl power*. Aldershot: Ashgate.
- Reynolds, S., & Press, J. (1995). *The sex revolts: Gender, rebellion, and rock 'n' roll*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Saldanha, A. (2009). Soundscapes [entry for the International encyclopedia of human geography, Eds. Rob Kitchin and Nigel Thrift]. Retrieved Oct 17, 2009, from summerstudio.pbworks.com/ff/Saldanha+-+Soundscapes.pdf
- Schippers, M. (2002). *Rockin' out of the box: Gender maneuvering in alternative hard rock*. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Shepherd, J. (1987). Music and male hegemony. In R. Leppert & S. McClary (Eds.), *Music and society: The politics of composition, performance and reception* (pp. 151–172). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shuker, R. (1998). *Key concepts in popular music*. London: Routledge.
- Tagg, P. (2006). Subjectivity and soundscape, motorbikes and music. In A. Bennett, B. Shank & J. Toynbee (Eds.), *The popular music studies reader* (pp. 44–52). Abingdon: Routledge.
- Walser, R. (1993). *Running with the devil: Power, gender, and madness in heavy metal music*. Hanover, N.H.: Wesleyan University Press.
- van Leeuwen, T. (1999). *Speech, music, sound*. Basingstoke: Macmillan.
- Warf, B., & Arias, S. (2009). Introduction: The reinsertion of space in the humanities and social sciences. In B. Warf & S. Arias (Eds.), *The spatial turn: Interdisciplinary perspectives* (pp. 1–10). London: Routledge.
- Whiteley, S. (2000). *Women and popular music: Sexuality, identity and subjectivity*. London: Routledge.
- Whiteley, S. (2005). *Too much too young: Popular music, age, and gender*. Abingdon: Routledge.
- Whiteley, S. (Ed.). (1997). *Sexing the groove: Popular music and gender*. London: Routledge.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method* (2 ed.). Buckingham: Open University Press.
- Young, I. M. (1989). Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment, motility, and spatiality. In J. Allen & I. M. Young (Eds.), *The thinking muse: Feminism and modern French philosophy* (pp. 51–70). Bloomington: Indiana University Press.

NOTES

[i] The term popular music “defies precise, straightforward definition” (Shuker, 1998, p. 203). While the term “popular” connotes such diverse ideas as “of the folk,” “contemporary,” “mass-produced,” and “oppositional” (as in counter-culture), particular genres or songs often—if not always—blur these categories (Kassabian, 1999). In this article, I examine questions relevant to popular music in a broad sense. The shifting relevance to different genres will be addressed in the Discussion section.

[ii] Most of these studies focus mainly on practices of “white” Western rock and pop music.

[iii] The concept of *soundscape* was developed in the late 1960s by the Canadian composer and pedagogue R. Murray Schafer, who insisted that musical composition includes an aesthetic appreciation of everyday sounds as music (Saldanha, 2009).

[iv] There are projects with similar objectives and activities based in other countries, which you can find on the Internet, for example girlsrockcamp.org (Girls Rock Camp Alliance, which includes a number of participating organizations); GoGirlsMusic.com; Indiegrrrl.com; GuitarGirls.com; and Ladyfest, a culture festival with local organi-

zations worldwide with individual websites such as ladyfestottawa.com and www.ladyfestoxford.org.uk.

[v] NGO is an abbreviation for Non-Governmental Organization, a term in general use for organizations with no participation or representation of any government.

[vi] Some of the initiatives consistently used the strategy of all-women environments, even if the staff sometimes included one or two men, usually because of difficulties with finding women instructors on certain instruments. Other initiatives allowed bands where at least half of the members were women.

[vii] The present article forms part of a doctoral dissertation, in which the other themes of Body Space, Territory, and Room also will be analyzed.

[viii] Moreover, the same expression in Swedish may also, in some contexts, be translated into English as to *take a seat*, *be seated*, or *take a place*. Thus, the couplet in English of *space* and *place*, which is often deployed in spatialized studies, are collapsed in Swedish in this particular expression which may refer to occupation of space as well as a certain position *in* space. In my data the expression is used referring to space, but there is a possibility that the second connection to place/position is relevant although it gets lost in translation.

[ix] In these quotes, words pronounced with greater emphasis are underlined. Some actions relevant to the analysis are put in square brackets.

[x] Although the original term in Swedish, *tjejer*, is connoted to youth, it is less age-marked than the English term *girls*. I interpret this quote to refer principally to teenagers. For a critical discussion on the term girl in relation to popular music, see Whiteley (2005).

[xi] Bayton also comments on amplified sounds being associated with technology as a reason to why girls "tend to stay 'unplugged'" (p. 41), since technology is strongly defined as masculine and thereby disruptive to femininity.

[xii] Young views this spatiality as a consequence of a "feminine existence" which does not have its

source in any biological condition but should be seen as "a set of structures and conditions which delimit the typical *situation* of being a woman in a particular society" (p. 54, italics in original).

[xiii] I want to stress that the discussion here does not evaluate the legitimacy of fear of loudness in terms of health hazard. I might add that anecdotes narrated elsewhere in my data portray male musicians and sound technicians as marginalizing women who question loud volumes as harmful, positioning them as silly or difficult.

[xiv] Shepherd argues that the transition from "woman the nurturer" to "woman the sex object" could be seen to represent "a shift, physiologically coded, from the 'feminine heart' to the 'masculine head'" (p. 167).

[xv] The concept of *voice* is central to feminist discussions on empowerment. In feminist scholarship, the concept has been developed by Carol Gilligan (1982).

[xvi] It should be noted that Butler does not depict gender as a *performance* by an actor who can remove a mask and costume when offstage; the notion of *performativity* instead disputes the very notion of an independent subject: "My argument is that there need not be a 'doer behind the deed,' but that the 'doer' is invariably constructed in and through the deed" (Butler, 1990/2006, p. 195).

[xvii] The notion of the "little girl voice" as a cliché which can be adopted in flirtatious conversation (van Leeuwen, 1999) further denotes such voice as produced in response to the demands of normative heterosexuality, calling for women to be smaller and cuter than men and thereby invitingly open up a space for stereotyped masculinity.

[xviii] In Foucauldian terms, a *self-technology* (Foucault, 1984/1990, 1988).

[xix] The song is called "I know where it's at." Dibben examines the musical techniques, such as particular vocal timbres and placement of the voice in the mix, and cultural references to other, notably black, male identities.

Abstrakti

Vaikka populaarimusiikkia käytetään kouluissa yhä enenevässä määrin, kysymykset sukupuolen merkityksestä sen oppimisessa ovat jääneet musiikkikasvatuksen tutkimuksen ulkopuolelle. Käsillä oleva artikkeli pohjautuu aineistoon, joka syntyi henkilökunnan ja osallistujien pyöreän pöydän keskusteluissa yrityksissä edistää naisten osallistumista populaarimusiikkiin Ruotsissa. Artikkelitarkastelee kriittisen konstruktionismin viitekehyksessä sitä, kuinka spatiaalisuus ja ääni konstruoidaan näissä keskusteluissa. Kolme aineistositaat-

tia analysoidaan Foucault-vaikutteista diskurssinanalyttistä menetelmää käyttäen. Sitaatit konstruoivat äänen voimakkuuden sekä äänen toisiinsa kietoituneita ja valtanäkökulmiin liittyneinä, jolloin ne muodostavat olennaisia sukupuolittuneita ongelmia sen suhteen, kuinka oma ääni tulee kuulluksi populaarimusiikin äänimaisemissa. Konstruktioissa yhtäältä liberaali/humanistinen määritelmä, jossa äänellinen tila nähdään kysymyksenä tahdonvoimasta, sekä toisaalta muut määritelmät, joissa toiminta nähdään rakenteina ja normeina, muodostavat keskinäiden jännitteen. ■

Petter Dyndahl

Negotiating the 'roots/routes' of authenticity and identity in Nordic hip-hop

INTRODUCTION

The purpose of this article is to present and discuss some aspects of the negotiation and renegotiation of authenticity and identity in Nordic hip-hop, particularly emphasizing several encounters and exchanges between local and global dimensions and perspectives. The starting point is that the kinds of authenticity and identity negotiations that take place in hip-hop culture and rap music represent some important cultural practices of contemporary youth culture, involving crucial issues and key concepts of cultural significance.

However, for the most part these cultural practices are situated in the contexts of popular culture and the media, and may in that way appear to be external to the conventional situations and institutions of music education. On the other hand, this is one of many topics and fields from whence one might put forward the claim that music education should expand its research interests and interpretative repertoires in order to cope with challenges concerning the functions and meanings of music in today's cultural upbringing. Accordingly, the article itself aims to address cross-disciplinary encounters and exchanges between popular music studies, cultural studies, and music education research.

The objective, then, is to explore how perspectives from cultural theory may enlighten music education research. An ex-

ample of a culturally informed understanding of music education—which will be highly relevant to the theme of this article as well—is the notion of learning as negotiations of meaning, which has been developed by Etienne Wenger (1998), among others. Here, learning is grasped as cultural, signifying practices, which also appear to be central to the construction, or, rather, continuous negotiation, of identity. The learning subject is now regarded as an active participant in practices of communal activity and social communication, in so doing experiencing and continuously re-creating her/his cultural identity through engaging in and contributing to the practices of the community.

Furthermore, a certain shift of interest and focus in music education research from formal institutional towards informal everyday learning situations, contexts, and communities has arisen during the last decade:

This perspective on music education research presents the notion that the great majority of musical learning takes place outside schools, in situations where there is no teacher, and in which the intention of the activity is not to learn about music, but to play music, listen to music, dance to music, or to be together with music (Folkestad 2006, p. 136).

Given this background, one can make the case that learning for one thing is regarded as negotiations of meaning in so-

ciocultural situations and contexts, a conception that will work as an implicit framework throughout the article. Consequently, it might be of interest to question what cultural meanings are negotiated, in which ways and by whom; in this case within the cultural practices and communities of hip-hop in the Nordic countries, especially in Norway. In addition to the theoretical perspectives and approaches from socio-cultural learning theories, popular music studies, and cultural studies, these questions will be investigated with the methodological approach of textual analysis. The study therefore consists of several text samples, derived from different, but interconnected, textual levels.

Julia Kristeva (1980) first coined the term *intertextuality*, whereby the text is perceived as a productive combination and transformation of semiotic codes, discursive genres, materials, and significance. She is thereby opposing an understanding of the text as a stable and homogeneous entity. Moreover, she claims that a text possesses latent tensions between the urge to come across as cohesive, as “phenotext,” and the tendency to disperse or go beyond its boundaries, as “genotext.” Thus, according to Kristeva, all texts are contextualized and situated in relation with, as well as composed and constituted of, historical, sociocultural, stylistic, generic, and other discursive matters. Furthermore, she puts forward the term *intertextuality* to assume that this notion always carries interrelational connections, i.e. a horizontal dimension, where: “the word in the text belongs to both writing subject and addressee” (1980, p. 66), simultaneously communicating along a vertical axis, whereby: “the word in the text is oriented towards an anterior or synchronic literary corpus” (*ibid.*).

John Fiske (1987) does, on his side, apply Kristeva’s terminology to media and popular culture. According to Fiske, one can operate on three intertextual levels. In relation with hip-hop, primary texts are constituted by sound recordings, concerts, or music videos, but may also consist of

paratexts^[1] like CD booklets, album design etc. In media studies horizontal intertextuality frequently denotes communication and relations between primary texts, such as episodes of soap operas or other TV series, a kind of referential connections which are quite common within hip-hop productions as well, like when artists make explicit quotations and references to their own or other artist’s songs, for instance by sampling excerpts from existing recordings.^[2] In addition, primary texts might be described, assessed, and promoted in vertical ways. By vertical intertextuality Fiske describes how primary texts are regarded in the light of secondary and/or tertiary texts, which may well be displayed in other media modes than the primary text. Secondary texts stand in this context for public, mediated comments and utterances relating to the primary text, by means of reviews, interviews, radio and TV presentations, as well as commercials. A tertiary text might concern both primary and secondary texts. It occurs when text consumers—i.e. active participants in communities of practice—talk about and exchange subjective opinions and judgments on the primary text as well as upon its secondary comments, and do typically appear in the guise of synchronous and asynchronous conversations on hip-hop and rap music among audiences, as fan productions, or as reproductions of primary and secondary texts. Of particular interest from an intertextual point of view are, of course, connections and tensions between texts, or between horizontal and vertical layers of text.

In the following presentation and discussion of negotiations of meaning concerning authenticity and identity, I will take as my point of departure several primary, secondary, as well as tertiary, text occurrences, respectively.

AUTHENTICITY

Sociocultural interpretations and definitions of what is real or false often reflect

notions and claims of authenticity, which seems to be a decisive issue in discourses on hip-hop:

liker ikke norsk rap...er ikke samme følelsen og miljøet. Når jeg hører norsk rap tenker jeg på noen gutter som liker å gå rundt å gjøre hærverk og råne rundt i volvo og jeg vettafaen hvis dere skjønner meg. Er ikke den ekte tingen

(Den store Hip Hop-tråden [The grand Hip-Hop thread]: Post #1015, Monday 26 September 2005, 7:25 PM) [don't like Norwegian rap...it's not the same feeling and setting. When listening to Norwegian rap, I imagine a couple of boys enjoying vandalism and driving recklessly around in a volvo and I don't give a damn if you see what I mean. It's not the real thing]

This comment was originally posted in September 2005 by a regular user of a discussion thread on hip-hop, lasting several years at the Norwegian web forum www.diskusjon.no.^[3] Occasionally, opinions on whether or not Norwegian rap might be considered as real and authentic as American, are blogged here. The quotation shows limited appreciation of Norwegian rap, though.

Still, the argument received an immediate response from another participant, trying to express more subtle nuances by, on the one hand, contextualizing cultural practices in relation to local conditions. On the other hand, this comment addresses an idealistic—or even romantic—notion of authenticity, seeking criteria based on gained—or perhaps missing—continuity between life and art:

Det at det ikke er gangsta som i USA er en ting, men at det ikke er ekte er ikke helt riktig da. Det er jo noen falske som finner på ting for at musikken skal virke interessant. Men ekte betyr jo ikke gangster eller noe. Ekte betyr bare sant, at folk skal være ekte betyr bare at folk ikke skal være falske. Om en kar er en liten datanerd, og rapper om å være datanerd og ting rundt

det, da er han ekte. Men hvis en liten datanerd rapper om å drepe folk og knulle bitches når han ikke gjør det, da er det ikke ekte. da er det falskt.

(Den store Hip Hop-tråden [The grand Hip-Hop thread]: Post #1016, Monday 26 September 2005, 7:35 PM) [That it's not gangsta like in the USA is one matter, that it's not real entirely another. There are some false people making up things to make their music look more interesting. But real doesn't mean gangster or something. Real only means true, people being real only means that people shouldn't be false. If a guy is a little computer nerd, rapping about being a computer nerd and things like that, then he is real. But if a little computer nerd is rapping about killing people and fucking bitches when he doesn't, then it's not real. then it's false.]

On an immediate level, authenticity seemingly refers to a series of real, original or “natural” properties ascribed to material objects or social phenomena. However, since the notion of authenticity as an essential idea—a lasting core of something genuine and deeply rooted—already and systematically has been argued against in cultural studies as well as in popular music studies, what seems to be authentic musical and cultural occasions may instead be related to several—including contradictory—ways of experiencing something as real and true. Folklorist Regina Bendix (1997) argues that within what she regards as a transcultural world, it is futile to try to distinguish between the real and pure and the false and hybrid—between folklore and “fakelore”—since both can be claimed to form necessary parts of a dichotomy contributing to the maintenance of authenticity discourses. This corresponds with the way Jacques Derrida (1967) was preoccupied with deconstruction of significant binary oppositions through which we tend to perceive the world. There is an ongoing, Western tradition for understanding existence in

dualistic, contradictory pairs, as exemplified by nature/culture, subject/object, content/form, or original/copy. These opposites come across as logical and valid ways in which to conceive the world. The perspective offered by deconstruction, however, helps to undermine our perception of such opposing structures as proof of commonly accepted truths, or—akin to structuralism—as representations of some undergirding stable structure. Instead they are based on socially constructed value hierarchies. One end of the dichotomy appears truer or carries more authentic qualities than the other, which is then interpreted culturally as inferior to the first. Instead of accepting a hierarchical either/or logic, which systematically favors one attribute over the other, Derrida offers the possibility that what appears like binary oppositions should be regarded as arbitrary relations between components in a sociocultural system. Therefore, phenomena that are displayed as fixed binary pairs may be linked in discursive formations for the very reason that they draw meaning from each other in that which puts them apart. The approach to a dichotomous dilemma—such as real/false—should, in other words, take place in the light of a logic which recognizes both/and.

From his point of view, Martin Stokes comprehends authenticity as a discursive trope in which music is convincingly tied to the notion of identity: “It focuses a way of talking about music, a way of saying to outsiders and insiders alike ‘this is what is really significant about this music’, ‘this is the music that makes us different from other people’” (1994, p. 7). According to postcolonial perspectives on hip-hop as a prominent cultural power of resistance, opposing the dominating, white industrial exploitation of black culture, rap has often been situated within a “pure” musical tradition and cultural context, requiring particular ownership and distinctive intentionality with regard to African-American linguistic and stylistic repertoires.^[4] In that respect, the representation and significance of place and space

have been formed discursively in relation to ideological articulations of ethnicity and social class. Russell A. Potter (1995) once argued that rap basically is about “where I’m from.” However, in doing so, he did in a way tend to exclude other demographic connections than to black communities in urban USA as valid locations, especially when he proposed that the globalization of African-American hip-hop might lead to a lack of some of its black identity and authenticity. Seen in coherence with the localization of rap and other expressions of black youth culture, hip-hop’s ideal hotbed and sociocultural center has been repeatedly defined as the inner city ghetto (or more precisely, “The ‘Hood’”), while authenticity at the same time is being associated with several afro- and ghetto-centric representations and discourses: “to be a ‘real Nigga’ is to have been a product of the ghetto” (Kelley 1996, p. 137).^[5]

Nevertheless, over time hip-hop has gone through an immense process of dispersal, in many ways becoming the “Global Noise” (Mitchell 2001) of contemporary culture. That said, new authenticity discourses have also been carried into effect—and into culture as well—concerning, for instance, the binary opposite local/global. According to certain points of view, globalization carries strong tendencies toward homogenization of culture, or a notion of dominant media cultures and forms of expression which locals try to copy or adapt themselves to. Marshall McLuhan’s (1967) maxim that in modern media society the world is developing into a “global village” might in that respect become even more intensified, so that globalization simply is regarded as “Americanization,” assuming that it is possible to inject the dominant globalizing culture into an exposed local culture and in so doing replicate a version of the dominant culture.^[6] In that sense, the world increasingly would seem to become an “Americanized village” where most local culture and distinctive authentic stamp will be lost for the benefit of a compulsive hegemon-

ic power, in this case, American hip-hop as manufactured and mediated by the global music industry.

On the other hand, one might also acknowledge a distinct process of heterogeneity, where local hip-hop and rap artists are making efforts to situate or signify upon global meaning in local context, as will be illustrated by several examples throughout the article. All in all, cultural globalization seems to be a lot more complex and contradictory than to allow a superior force to wipe out the full spectrum of local nuance and variation. Hence, the dual state of homogeneity/heterogeneity means the simultaneity—the co-presence—of both universalizing and particularizing energy. When the local and global encounter and mix into new, hybrid forms, a double logic arises, which Roland Robertson (1995) associates with the term “glocalization.” This is assumed to mean that the global is penetrating the local at the same time as the local is transforming and incorporating the global within actual, situated contexts. In other words, conforming and differentiating tendencies work simultaneously, not least when regarding the globalization of hip-hop.

In the following section, I will address some perspectives on glocalization and authenticity discourses in Nordic and Norwegian hip-hop, including certain phases of development, like the apparent copy-cattling origins of the mid 1980s and early 1990s, the late nineties’ emergence of native rapping, as well as the vernacular authenticity of the new millennium.

A NEW CULTURAL, AND DISCURSIVE, TERRITORY

The global spread of hip-hop and rap music is extensively described by Bennett (2000), Krims (2001), Mitchell (2001), among others. Although there are not many scholarly attempts to discuss the emergence of Nordic hip-hop,^[7] one might regard the appropriation of rap music and other hip-hop elements in the Nordic

countries as the emergence of a new cultural territory. According to a theoretical framework proposed by James Lull (1995) the formation of a cultural territory is a complex process involving several stages. Its starting point is de-territorialization or the extraction of cultural patterns from an original sociocultural context. Its ending point is re-territorialization, which refers to the integration of those cultural patterns into a new community. The crucial middle phase consists of three distinct cultural interactions; transculturation, hybridization, and indigenization. It is important to underscore that all levels or stages include some kind of cultural encounters and mixed forms, so in that respect there is always a certain hybridity involved.

In Lull’s writing, these stages primarily denote analytic categories. They are, however, constituted on the basis of signifying practices, sociocultural notions, as well as material objects, and might, in that respect, be interpreted as the outcome of discursive history. Michel Foucault (1969) argues that discourses offer—at the very same time they force us into—various historically and socioculturally constructed subject positions which provide ways for people to experience themselves and appear to others as “normal.” Hence, subject positions are prior existing, available spaces in discourse, from which existence potentially appears to make sense for subjectivity and society. In that respect, discourses produce and define the ways we catch sight of, and give meaning to, material objects and social habits, while the particular discourse simultaneously tends to block other, competing perspectives and significances in relation with the same phenomenon and practice. In the following, I will concentrate on some discursive findings which primarily concern ethnicity and race, globalization and the significance of place, as well as altered conceptions of time-space, all related to the categories provided by James Lull in order to give meaning to cultural reterritorialization.

Transculturation

Transculturation represents points of contact as well as processes of change where elements from an “alien” culture are adopted in a new one, leading to mutual cultural influence. As Lull further points out: “many cultural crossings are made possible by the mass media and cultural industries” (1995, p. 153), as this was experienced in the emergence of hip-hop in the Nordic countries as well, concerning both film and record importation. When the first local recording rap acts occurred, like the Norwegian A-Team, they seemingly appeared to be copies of African-American models; rapping in English or, rather, in Black American:

*Dudes like me get stopped by the cops
And do you know why,
'cause I'm down with hip-hop
Lookin' in my pockets, lookin' for drugs
Lookin' for stuff that belongs with the thugs
Callin' me nigger, callin' me shit
Callin' me things that my mouth will forbid
Me to say 'cause I'm Jay
Preacher from the north, Norway
(A-Team 1991. Times Are Hard)*

Quoted rap artist Jayski (alias The Pastor) of A-Team, had the advantage—at least in respect of hip-hop credibility and authenticity—of being black; born to a Norwegian mother and South African father. In Norway, as almost anywhere else, the early 1990s discourses on authenticity seem to be concerned with the local hip-hop's connection to the African-American sources—being part of the “Hip-Hop (or Zulu) Nation,” so to speak—and its original, inherent elements.

Correspondingly, one can suggest that authenticity constitutes a significant aspect of what is likely to be regarded as yet another substantial element of hip-hop culture, namely “attitude.” Marie-Agnès Beau points out that—even European—hip-hop communities invoke a: “provocating attitude, a teenager and social reaction against the others. As such, it defends

the social group and the identity and it becomes a tool of cohesion and solidarity. The ‘posse’ becomes tighter and stronger than an ordinary—often divided—family” (1999, p. 3). She argues that an aggressive attitude is inscribed in hip-hop culture as a whole, for instance in the shape of battling between rappers or b-boys, where competitors test out skills and show off in front of others. At one level, hip-hop is about performing and making visible experiences and attitudes of a certain age and social group in and for society. Graffiti and tagging thus might serve as an arena for demonstration of gangsta-like attitudes, which is also the case in Norway. Seen against the background of an ongoing “state of war” between the transportation company of Oslo, *Oslo Sporveier*, and the local hip-hoppers, this “global noise” seemed—at least in the 1990s—to make an important element of hip-hop's authenticity negotiations; in the following case transmitted from an early 1990s recording made by the sequel to the before-mentioned A-Team; B.O.L.T. Warhead:

*When I walk the block I can see the art of
the heap
And the police will never catch them, 'cause
they're never the ones with speed
Enough respect graffiti, I say enough re-
spect to cans
And I say 'nuff respect to the one that's
bombing subway cars and trams
(B.O.L.T. Warhead 1993. Flags On Fire
[Northside Theme])*

Hybridization

After the initial phase of transculturation, the second process in the melding and mediation—what Lull describes as hybridization—refers to the contact and mixture of new and familiar cultural forms that lead to the formation of cultural hybrids. The hybrid character of rap music in Norway did, according to my understanding, become manifest primarily with the emergence of native-language-based

rap, which started in earnest in the late 1990s. This was, in all respect, a controversial stand. As experienced rapper Diaz put it in an interview in 2000:

Jeg har holdt på lenge i bransjen, og før var det aldri noen som rappet på norsk. Vi har ingen tradisjon for det, det eneste er sånn pølse-og-Vidar Theisen-rapping, som er en latterliggjøring av vår kultur. Jeg føler ikke behov for å switche. Engelsk er universelt, og for meg er det viktigere å nå en hip-hop kid i New York enn at tanta mi skal forstå meg.

(Hansen 2000, p. 53)

[I've been in the business for a long while; earlier nobody was rapping in Norwegian. We have no tradition for it, the only thing being childish nonsense rap, making our culture look ridiculous. I feel no need to switch. English is universal, for me it's more important to reach a hip-hop kid in New York than it is to make my aunt understand what I'm saying.]

However, three years later, he has adopted another point of view:

Det er lettere og morsommere å skrive på norsk. Man har muligheten til å være veldig lokal, og mange poenger får man bedre fram når man prater på norsk. Vi sier suppe om bensin på jessheimsk, og det er ikke like enkelt å formidle det på engelsk.

(Gulbrandsen 2003, p. 14)

[It's easier and more fun to write in Norwegian. One has the possibility to act very locally; points are easier to communicate when talking Norwegian. We call petrol *suppe* ['soup'] where I'm from,^[8] which isn't easy to pass on into English.]

It is nevertheless evident that Norwegian hip-hop did, for a significantly longer time than neighboring Sweden, resist using its native language. This might have been due to some incidents where rap in Norwegian was corrupted by nonsense rap and advertising "hip-hop" jingles made

by artists external to the "real" hip-hop community, as Diaz also presupposes. Among the first serious attempts to develop native rap, the group *Pen Jakke* [Blazer] came up with quite a humorous vocabulary, in which they literally translated and used African-American expressions in ways that basically formed an ironic, intertextual distance to a somewhat wannabe gangsta attitude in a small, relatively stable and secure country like Norway. In the following lyrics Pen Jakke also claims that certain linguistic skills are required in order to create credible and authentic works of art:

Mang en MC. I Norge. Går over etter bekken etter vann Rimer på et språk de ikke kan. På åpen mikrofon har de pugget sitt besøk [...] Morsmålskonger. Vi vil ride. Hvem prater best på skive?

(Pen Jakke 2000. Fra øst til vest [From east to west])

[Many an emcee. Of Norway. Misses the obvious Rhyming in foreign language. Memorizing open mic performances (...) Kings of Mother Tongue. We will ride. Who's the best rap act ever recorded?]

Complex interconnections between the lyrics of popular music and what might be defined as authentic language within different local communities are subject to negotiations,^[9] which have also had an impact on debates among hip-hoppers on how to talk and about what, for example like this matter was submitted in the above discussion thread on hip-hop. Norwegian linguist Endre Brunstad (2005) has investigated a corresponding web discussion among hip-hoppers in Bergen, the second largest city in the country. He learned that judgments on what count as real are important in these assessments, especially for those who are "recruits" to the hip-hop culture, striving for legitimate participation and positions. Arguments for and against the use of English and Anglicism in Norwegian occur frequently in negotiations like this. According to Brunstad, the

competition in order to develop individual styles and gain distinction within a shared cultural and aesthetic framework. Hence a great amount of variation—not only between different national and regional areas in which a language is spoken, but also within such areas—can be recognized.^[11] Dialect or vernacular rap music has become a distinctive feature of Norwegian hip-hop during the last decade, starting off with the duo *Tungtvann* [Heavy Water] from the northern part of the country. Later on, indigenous rap has developed and asserted itself from a number of Norwegian towns and district communities. As a general feature, local connection is expressed through the use of dialect rap.

Not only does *Tungtvann* rap in vernacular language, the group is also exploring local connections and dimensions in forms of musical, literary, and cinematic references and samples, much in the same vein as how prominent performers of American, old school reality rap—most notably Public Enemy—included documentary sonic and mediated material as well as urban soundscapes in their recordings, in order to obtain what would appear to be a direct link to the social and cultural realities the music seemingly represented.^[12] The subsequent *Tungtvann* songs “Intro” and “Batonga” [Batons] from the debut album *Nord og ned*^[13] (2000), for instance start off with a sampled dialogue derived from the Norwegian movie *Piratene* [The Pirates] (1983), where representatives from the local police and establishment in a coastal town up north are discussing how to get rid of a group of young radio pirates, who are interfering with society’s social order and power structures. Then *Tungtvann* abruptly cuts in, striking up almost any regional stereotype of northern Norwegians as half-barbarian Vikings; simultaneously activating maps of subcultural meaning, including resistance and opposition to the dominant, mainstream society and its values, language, and manners of speaking. Musical processes take place within a particular spatial

location, where these processes are shaped by sociocultural, political, and economic dynamics, and by specific aesthetic practices. On a musical level, the dark, funky beats of producer Poppa Lars and the intense flow of MC Jørg-1 constitute—within the repeating flux of the song—a bodily narrative of connection and disconnection, locally as well as globally. So even if the customary *Tungtvann* beats are deeply rooted in a “black,” old school oriented rhythmic universe, they are in a compound manner providing a glocal soundtrack for identity projects as well, as the pair of songs “Intro” and “Batonga” strikingly demonstrate. However, in the case of *Tungtvann*, the “reality” of the rap might end up representing an ambiguous, conceivably ironic, or at least humorous, comprehension of what is at stake. In that respect, the group manage, both in a literary and linguistic sense, to establish a palpable connection to an exuberant northern Norwegian narrative tradition, characterized by innovative—still hilarious, though—utilization of abusive language and burlesque swearing, celebrating a hedonistic lifestyle with heavy partying, drinking, weed-smoking, and casual sex, at the same time expressing anti-authoritarian attitudes. In keeping with tradition these are directed towards central—i.e. southern—Norwegian culture and power, as they can also be seen as representations of classical areas of conflict, like center/periphery, high/low culture, external/internal control of local resources, and so on, often attacking central regulations, authorities, conventional morality, etc.

Local power of resistance might appear to display a more genuine and “organic” way of life. From time to time, debates on globalization seem to be preoccupied with an inclination to regard the local as authentic and the global as inauthentic per se. However, these relations are far more complex, as I have tried to expose; the local will always be part of the global, and consequently vice versa. Globalization entails nonetheless increasing possibilities for cultural meeting and

blending, which in turn might lead to an amalgamation of quite diverse cultures as well as to new, unexpected hybrids. In that respect, Tungtvann's local connections and vernacular ways of expression also does exhibit more, perhaps even surprising, nuances.

Tungtvann's third album, *III: Folket Bak Nordavind* [III: The People Behind The Northern Wind] (2004), reveals yet another musical—and glocal—impulse. Within the group, Jørg-1 and associated back-up rapper Jan Steigen have had a long-standing fascination with reggae music. On the track “Vampyra” [Vampires], instead of using programmed and sampled beats, Tungtvann co-operates with the reggae band Manna to provide the instrumental tracks, based on traditional reggae rhythms, and supplied with vocals by singer Rakel. This band, settled in the northern Norwegian town of Bodø, is in turn based on the remainders of the group Irie Darlings, who for a longer period stayed in Jamaica at the beginning of the 1990s; in fact they had a single in the Jamaican charts. The distinctive northern Norwegian-Caribbean connection outlines an important glocal element, simultaneously revealing a narrative about local and transnational ramifications. Jørg-1 has, from this point of departure, recaptured the particular significance of reggae to his musical upbringing and stylistic approach at several occasions, including interviews, DJ events, and concerts. Furthermore, his side projects *Busta Ofte*^[14] and *Raggabalder Riddim Rebels*^[15] have allowed him to harbor a passion for reggae sub-genres like dancehall and ragga, which is also reflected in the group's third album. For that reason, Tungtvann have brought Swedish dancehall DJ Jogi on as guest artist in the song “Flamma” [Flames]. Thus, a captivating, hybrid style comes into recorded being—linguistically as well as rhythmically multi-layered—constructed out of Jørg-1's northern Norwegian rapping and Jogi's Gothenburgian toasting on top of Poppa Lars' gloomy, distorted beats, completed with played, not sampled, electric

guitar and synth. By doing so, Tungtvann is in fact establishing a connection with a continuous musical tradition of southern Sweden, where—since the 1970s—reggae music also forms a significant element of the music in which renowned group Peps Blodsband combined this music style with lyrics in southern Swedish dialect, quite analogous to the manner in which today's most successful Swedish rap artist, Timbuktu, brings together toast-like rap with reggae-influenced beats. Tungtvann refers, in this way, both to “the ‘roots’ and ‘routes’ of cultural identities,” to make a citation to a homonym construction utilized by numerous scholars and writers.^[16]

I have already mentioned that globalization produces two contradictory effects. On the one hand we get the feeling that the world is becoming increasingly homogenous as a result of what David Harvey (1990) has described as time-space compression. The world seems to shrink due to, among other things, new electronic media which enable us expand our social relations in time and space. Being near or distant in a physical or historical sense plays a minor role when it comes to who we are or with what we can establish connections. We can communicate just as well with somebody on the other side of the globe—with the help of asynchronous media which are independent of time differences—as we can with our next-door neighbor. In this way, the global may appear nearer than the local, just as television and the Internet bring pictures and information which constitute phenomena and incidents that take place thousands of miles away. If we do not read local newspapers or actively seek out local news channels, we most likely know as much about global conditions as local ones. The time-space compression, then, leads to close encounters between utterances, opinions, ways of life, and cultural practices from which we would otherwise be separated in time and space.

On the other hand, globalization is also characterized by a growing awareness of, and preparedness for, differences.

What at first glance may appear to be an export of uniformity, more often than not ends up with the global having to relate to and compromise with local cultures and traditions. What is more, this tendency towards homogenization may encourage the articulation of differences. Mediated globalization possibly makes the world a smaller place and leads to new forms of cultural hybridity but it can also bring about critical conflicts and confrontations between different values and outlooks on life.^[17]

In this way, many will gladly explore new global routes, whereas others are more likely to resist globalization by going back to local roots. Within a glocal cultural view of identity it should nevertheless be possible to maintain and cultivate a connection with both the local and the global—and hold more than one thought in one's head at the same time—as Tungtvann and the reterritorialized hip-hop apparently manage to accomplish.

THE CONSTRUCTION OF CULTURAL IDENTITY

In order to address what seems to be significant discursive formations concerning glocalization and authenticity in the negotiations of glocal 'roots/routes' within these examples of Nordic hip-hop, I will briefly return to the terminology provided by James Lull. Obviously, these ideas represent blurred, gradual transitions between stages in reality, and to some extent also the notion that different phenomena—and cultural values—might exist side by side:

In the phase of transculturation, authenticity primarily refers to a certain state of being pure and staying true to the global idioms and norms of the newly imported hip-hop culture; "keepin' it Real," as it is often expressed within the hip-hop community itself.^[18]

Hybridization, on the other hand, represents creative, often quite surprising mixtures of the local and the global, where authenticity means some kind of local,

reflective action toward the global models, especially by rapping in native language, using samples of local music, and so forth.

Thirdly, indigenization results in a situation where the reterritorialized or glocalized elements do not feel alien any more. The authenticity discourses reflect how local hip-hoppers are utilizing a global musico-poetic matrix—consisting of rhythmic, metric, and poetic structures, styles, and sound ideals, as well as standardized recording and production technologies—to articulate how they are situated in the history, as well as in the place of local culture and language; yet still within the time-space of global heritage. From this position, meaning and identity are negotiated in the shape of stories about the surfacing of local hip-hop construed in interaction with its global emergence; all within a compressed experience of time-space, obviously taking advantage of increased mobility in "a shrinking world," with a certain contribution of electronic mediation to help eliminating physical presence in some cases of exchange, however.

Nodal points of cultural meaning, like ethnicity, race, national or regional belonging and situatedness, as well as global connections and justifications, are all embedded in the authenticity discourses I have tried to present a glimpse of in this article, and as such, they offer possible sites for hip-hoppers (and others) to negotiate as subject positions in their construction of cultural identity. The article has dwelt on the manifold question of how rap music is put together, perceived, and employed, and how it thus might contribute to the formation of cultural identities for artists as well as audiences. From that, I associate myself largely with Adam Krims' (2001) conception of how historical, geographic, ethnic, gendered, and other ideological and discursive matters are inscribed in the concepts of genre, style, sound, and flow in hip-hop, as well as in its linguistic and semantic themes and references. As such, these issues might play a significant role

in the cultural—as well as pedagogical—impact of rap music. However, I find it appropriate to make a distinction between this notion and essentialist interpretations of how music itself might make meaning available. This may appear to be Krims' stance as well, when he on the one hand claims that musical genres primarily are constructed by means of discourse, and, on the other hand, construes style as: "*everyday music theory structuring social interaction*" (ibid., p. 90). In doing so, he also redefines "music theory" to mean varied, wide-ranging articulations of music—or "musical poetics"—emphasizing the comprehensive cultural significance of its sonic presence.^[19]

By combining these insights with Christopher Small's (1998) term "musicking" and the proposal that music should be viewed as a variety of acts—including making music, performing music, listening to music, dancing to music, as well as everyday usage of popular music and media culture—instead of merely a transcendental, aesthetic object, one might, eventually, begin to appreciate diverse connections between glocalization, authenticity, and cultural identity. Chris Barker characterizes cultural identity as: "a snapshot of unfolding meanings relating to self-nomination or ascription by others" (2001, p. 382). Cultural studies might, in that perspective, deconstruct habitual conceptions of identity, by referring to it not as a fixed entity, but rather as a temporary stabilization of meaning; the stitching together of a discursive external with the internal processes of subjectivity. Human beings produce, maintain, and develop culture through signifying practices, such as symbols, rituals, narratives, texts, and thus discourses, in which varying cultural meaning, sense, and importance are generated. At the same time, culture constructs and constitutes human subjects and identities. Carrying a double sense, then, the term identity represents the indeterminacy of the opposing pair interiority/externality.^[20]

By recognizing identity as signifying practices—or acts of performance—rather

er than reflections and expressions of human inner nature, music becomes more than a way of defining either sociocultural interdependence or difference. Music—or musicking—constitutes a performative arena: "Making music isn't a way of expressing ideas; it is a way of living them," as Simon Frith (1996, p. 111) has expressed it in his well-known article "Music and Identity," which in turn corresponds to Judith Butler's description of (gender) identity: "Identity is performatively constituted by the very 'expressions' that are said to be its result" (1999, p. 33). Frith goes on to discuss the function of music and how it offers people different subject positions or identities, an example of which is the interesting fact that Bollywood songs play a distinct role in the negotiation of cultural identity and authenticity within the Hindu minority in Trinidad.^[21] Originally, these were Indians who had immigrated as contract laborers on the cocoa and sugar plantations at the beginning of the 20th century. For some of their ancestors of today, the music of the contemporary film industry of India is apparently perceived as more authentic than (g)local Trinidadian music: "Authenticity in this context is a quality not of the music as such (how it is actually made), but of the story it's heard to tell, the narrative of musical interaction in which the listeners place themselves" (Frith 1996, p. 124).

Authenticity, then, can be linked to characteristics of the narratives attributed to music—the stories of cultural significance within which the participants construe themselves—rather than innate qualities of its inner being. The connection between music and meaning create arbitrary liaisons, whether they be cultural, historical, or geopolitical "chances," like when West Indians of "East Indian" origin identify their ethnic ancestry in urban culture of one of the film capitals of the world, or when hip-hoppers in Scandinavia explore varied forms of Jamaican music both in order to establish roots of local lineage and to investigate routes of global significance and signification.

CONCLUSION

In this discursive reconstruction of Nordic hip-hop, I have unfolded a series of stories which at a general level may be said to address the differences between e.g. real/false, authentic/wannabe, pure/hybrid, or local/global. In more specific terms, we are dealing with the identification of and breaking away from African-American ideals, the negotiations between local and global language, music, and cultural belonging, as well as the construction of complex, paradoxical—glocal—identities, where the participants strive to navigate global routes while at the same time they hold on to local roots. They engage themselves in subject positions offered by the narratives and construct cultural identities by musicking, understood as the performative actions of producing, practicing, perceiving, and debating hip-hop. In principle, this is valid for all participants of the community—artists, media, the audience—no matter which intertextual level and forms of representation they primarily operate from:

In this way, the performance of identity is the accumulation of what is outside (in culture) as if it were inside (in nature). In other words, our identities are made from a contradictory series of identifications, subject positions, and forms of representation which we have made, occupied, and been located in when we constitute and are constituted by performances that produce the narrative of our lives. Popular culture is a fundamental part of this process (Storey 2003, p. 91).

As such, Norwegian and Nordic hip-hop can also represent a significant addition to the continuous negotiation and renegotiation between internal and external elements of authenticity, identity, and culture; within and across its discursive subject positions and glocal, sociocultural dimensions. Consequently, the glocal hip-hop communities also constitute significant fields for musical phenomena to be

perceived, experienced, and expressed, in terms of learning as cultural practice: “This involves that by *participating* in a practice, one also *learns* the practice” (Folkestad 2006, p. 138).

In my opinion—and within an inter- or postdisciplinary comprehension of music education and pedagogical matters—the kinds of authenticity and identity negotiations exposed in this article represent some of the most important cultural practices of today, taking place, however, in the everyday musicking, related to subject positions mainly offered by popular culture and media, and thereby outside of the traditional sites and institutions of music education. Nevertheless, if music educational research has ambitions to deal with the stories people hear music to tell—the narratives and discourses of musical community interaction in which the learning participants place themselves—it might therefore, in all respect, benefit from closer connections with popular music studies, cultural and media studies, as well as (inter)textual theory. Accordingly, music education as an academic discipline should be willing to open itself up to some of the renewal ideas and influences through which New Musicology^[22] has also shown itself able to reconfigure the interface of its research fields and strategies.

REFERENCES

- Androutsopoulos, J. (ed.) 2003. HipHop: Globale Kultur – lokale Praktiken [Hip-Hop: Global Culture – Local Practices]. Bielefeld: transcript.
- Androutsopoulos, J. 2005. Hip-hop and Language. Vertical intertextuality and the three spheres of pop culture. P. Dyndahl & L. A. Kulbrandstad (eds) High fidelity eller rein jalla? Purisme som problem i kultur, språk og estetikk [High fidelity or pure yalla? Problems of purism in culture, language and aesthetics]. Vallset: Oplandske Bokforlag, 161–188.
- Androutsopoulos, J. & Scholz, A. 2003. Spaghetti Funk: Appropriations of Hip-Hop Culture and Rap Music in Europe. *Popular Music and Society* 26 (4), 463–479.

- Barker, C. 2001. *Cultural Studies. Theory and practice*. London: Sage.
- Beau, M-A. 1999. Hip Hop and Rap in Europe. The culture of the urban ghetto's. *Soundscapes. Journal on Media Culture* 2. URL: http://www.icce.rug.nl/~soundscapes/DATABASES/MIE/Part2_chapter08.shtml, accessed 15 September 2006.
- Bendix, R. 1997. *In Search of Authenticity. The formation of folklore studies*. Madison: University of Wisconsin Press
- Bennett, A. 2000. *Popular Music and Youth Culture. Music, identity and place*. Basingstoke: Macmillan.
- Berger, H. M. & Carroll, M. T. (eds) 2003. *Global Pop, Local Language*. Jackson: The University Press of Mississippi.
- Brunstad, E. 2005. Identitet og purisme i ein hipp-hop-diskusjon [Identity and purism in a hip-hop discussion]. P. Dyndahl & L. A. Kulbrandstad (eds) *High fidelity eller rein jalla? Purisme som problem i kultur, språk og estetikk* [High fidelity or pure yalla? Problems of purism in culture, language and aesthetics]. Vallset: Oplandske Bokforlag, 147–160.
- Butler, J. 1999. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Cook, N. & Everist, M. (eds) 1999. *Rethinking Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Den store Hip Hop-tråden [The grand Hip-hop thread]. URL: <http://www.diskusjon.no/index.php?showtopic=310302>, accessed 1 April 2006.
- Derrida, J. 1967. *De la grammatologie* [Of Grammatology]. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Dyndahl, P. 2003. 'Truly yours, your biggest fan, this is Stan' – Dramaturgi, remediering og iscenesettelse hos Eminem [Truly yours, your biggest fan, this is Stan' – Eminem's dramaturgy, remediation, and staging]. *Hamar: Høgskolen i Hedmark* 1.
- Dyndahl, P. 2005. *Kulturens Xerox-grad eller remixet autentisitet? Gjenbruk og originalitet i hiphop og samplingkultur* [The Xerox-degree of Culture, or, Authenticity Remixed? Re-use and Originality in Hip-hop and Sampling Culture]. P. Dyndahl & L. A. Kulbrandstad (eds) *High fidelity eller rein jalla? Purisme som problem i kultur, språk og estetikk* [High fidelity or pure yalla? Problems of purism in culture, language and aesthetics]. Vallset: Oplandske Bokforlag, 201–228.
- Fiske, J. 1987. *Television Culture*. London: Methuen.
- Folkestad, G. 2006. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education* 23 (2), 135–145.
- Forman, M. 2000. Represent: Race, Space, and Place in Rap Music. *Popular Music* 19 (1), 65–90.
- Forman, M. 2002. *The 'Hood Comes First. Race, Space, and Place in Rap and Hip-Hop*. Middletown: Wesleyan University Press
- Foucault, M. 1969. *L'archéologie du savoir* [The Archaeology of Knowledge]. Paris: Gallimard.
- Frith, S. 1996. Music and Identity. S. Hall & P. du Gay (eds) *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 108–127.
- Gates, H. L. Jr. 1988. *The Signifying Monkey. A theory of Afro-American literature criticism*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Genette, G. 1982: *Palimpsestes. La littérature au second degré* [Palimpsestes. Literature of the second degree]. Paris: Seuil.
- Gulbrandsen, E. 2003. *Jessheims store sønn* [The great son of Jessheim]. *Aftenposten Aften*, 9 May.
- Hansen, C. K. 2000. *Alt for hip-hop kidsa* [It's all for the hip-hop kids]. *Bergens Tidende Morgen*, 1 July.
- Harvey, D. 1990. *The Condition of Postmodernity*. London: Blackwell.

- Judy, R. A. T. 2004. On the Question of Nigga Authenticity. M. Forman & M. A. Neal (eds) *That's the Joint! The Hip-Hop Studies Reader*. New York: Routledge, 105–117.
- Kelley, R. D. G. 1996. Kickin' Reality, Kickin' Ballistics. *Gangsta Rap and Postindustrial Los Angeles*. W. E. Perkins (ed.) *Droppin' Science. Critical Essays on Rap Music and Hip Hop Culture*. Philadelphia: Temple University Press, 117–158.
- Kelley, R. D. G. 2004. Looking for the 'Real' Nigga: Social Scientists Construct the Ghetto. M. Forman & M. A. Neal (eds) *That's the Joint! The Hip-Hop Studies Reader*. New York: Routledge, 119–136.
- Keyes, C. L. 2002. *Rap Music and Street Consciousness*. Urbana/Chicago: University of Illinois Press.
- Klein, G. & Friedrich, M. 2003. Is this real? Die Kultur des HipHop [Is this real? The culture of hip-hop]. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krims, A. 2001. *Rap music and the poetics of identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krogh, M. & Pedersen, B. S. (eds) 2008. *Hiphop i Skandinavien [Hip-hop in Scandinavia]*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kristeva, J. 1980: *Desire in Language. A semiotic approach to literature and art*. Oxford: Blackwell.
- Lull, J. 1995. *Media, Communication, Culture. A global approach*. Cambridge: Polity Press.
- McLuhan, M. 1967. *Understanding Media*. London: Sphere.
- Mitchell, T. (ed.) 2001. *Global Noise. Rap and hip-hop outside the USA*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Myers, H. 1991. Indian, East Indian, and West Indian Music in Felicity, Trinidad. S. Blum, P. V. Bohlman & D. M. Neuman (eds) *Ethnomusicology and Modern Music History*. Urbana: University of Illinois Press.
- Neal, M. A. 2004. No Time for Fake Niggas. *Hip-Hop Culture and the Authenticity Debates*. M. Forman & M. A. Neal (eds) *That's the Joint! The Hip-Hop Studies Reader*. New York: Routledge, 57–60.
- Potter, R. A. 1995. *Spectacular Vernaculars. Hip-hop and the politics of postmodernism*. Albany: State University of New York Press.
- Richardson, E. 2006. *Hiphop Literacies*. London/New York: Routledge.
- Robertson, R. 1995. Glocalization—Time-space and Homogeneity-Heterogeneity. M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (eds) *Global Modernities*. London: Sage, 25–44.
- Rose, T. 1994. *Black Noise. Rap music and black culture in contemporary America*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Small, C. 1998. *Musicking. The meanings of performing and listening*. Hanover: The University Press of New England.
- Stokes, M. (ed.) 1994. *Ethnicity, Identity and Music. The Musical Construction of Place*. Oxford/Providence: Berg.
- Storey, J. 2003. *Inventing Popular Culture. From Folklore to Globalization*. Oxford: Blackwell.
- Trudgill, P. 2002. *Sociolinguistic Variation and Change*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Walser, R. 1995. Rhythm, Rhyme, and Rhetoric in the Music of Public Enemy. *Ethnomusicology* 39 (2), 193–217.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

DISCOGRAPHY

A-Team 1991. *Times Are Hard*. Rage. PolyGram, 849 340-2.

B.O.L.T. Warhead 1993. *Flags On Fire (Northside Theme)*. The Re-Enforcement. PolyGram, 517 973-2.

Pen Jakke 2000. *Fra øst til vest. Østen*. Oslove, OSLCD004.

Tungtvann 2000. *Intro*. Nord og ned. EMI, 7243 5 29976 2.

Tungtvann 2000. *Batonga*. Nord og ned. EMI, 7243 5 29976 2.

Tungtvann 2004. *Vampyra. III: Folket Bak Nordavind*. C+C Records, CCD018.

Tungtvann 2004. *Flamma. III: Folket Bak Nordavind*. C+C Records, CCD018.

FILMOGRAPHY

Kolstad, M. (director) 1983. *Piratene*. Norsk Film.

NOTES

[1] Cf. Genette 1982.

[2] Cf. the amount of Eminem's intertextual cross-references between his own albums and songs (Dyn-dahl 2003, 2005).

[3] The discussion thread started from a message posted on Saturday 9 October 2004, 9:24 PM, and was monitored by this author until April 2008, up till then it was still active.

[4] Cf. Rose 1994.

[5] Cf. also hip-hop studies like Krims 2001, Forman 2002, Keyes 2002, Judy 2004, Kelley 2004, and Neal 2004.

[6] Cf. Storey 2003, p. 110.

[7] Cf. Krogh & Pedersen 2008.

[8] Diaz grew up in Jessheim, rural Norway.

[9] Cf. Berger & Carroll 2003, Richardson 2006.

[10] Cf. Trudgill 2002.

[11] Cf. Androutsopoulos 2003, 2005.

[12] As Robert Walser points out in his discussion

on rhythm, rhyme, and rhetoric in the music of Public Enemy, the group's recordings often are dominated by a noisy, almost chaotic, assaultive texture, constituting a quasi-documentary soundtrack: "in search of the rawness that is essential to Public Enemy's conflicted urban soundscape, where sirens and drills punctuate the polytextured layers of modernity" (1995, p. 197). By this means, it might seem as if music represents its sociocultural origin directly. Cf. also Murray Forman's (2000) discussion on how the terms "represent" and "representing" may involve a broader profile for the home territory and its habitants while demonstrating respect for the nurture it provides.

[13] Untranslatable expression, denoting both the group's northern origin, as well as sayings resembling "down-and-out."

[14] The name of the project, consisting of Jørgen Nordeng (Jørg-1 from Tungtvann) and Bjørn Jervås (from Irie Darlings), denotes more than one significance. In pidgin "Norwenglish," for example, it would mean "often busted," while its most obvious reference might be to the outstanding rapper of Jamaican heritage, Trevor Tahiem Smith, Jr., who was given the name "Busta Rhymes," by "signifyin(g)" (Gates 1988) upon the American football player George "Buster" Rhymes. In addition, the word-form and allusion "Busta" draws on several Caribbean connotations; from the West Indies Busta Cup in cricket, via the Busta Fighters combined martial arts team of Jamaica, ending up with Alexander Bustamante, first chief minister and national hero of Jamaica.

[15] The compound word "Raggabalder" draws on the music style "ragga" and the Norwegian word "rabalder," meaning noise or uproar. The Jamaican Creole Patois term "riddim" means "rhythm," as well as referring more specifically to an instrumental version of a reggae song, usually consisting of drum pattern and a prominent bass line. The two "rebels" are of course Jørg-1 and back-up rapper Jan Steigen of Tungtvann.

[16] Cf. for instance Storey 2003, pp. 78–91.

[17] Cf. how the publication of the so-called "Muhammad caricatures" in Danish and Norwegian media caused considerable discursive, cultural, and

global polarisation in 2005/06, as well as in 2008.

[18] Cf. Klein & Friedrich 2003, Neal 2004.

[19] In that way, Krims aims to handle long-established oppositions between music (i.e. aesthetic) analytical and cultural perspectives on music in a manner that legitimates both/and, even if he does not rely on, perhaps more sophisticated, Derridean deconstructive approaches to culturally embedded antagonisms and socially constructed value hierarchies.

[20] Cf. once again Derrida 1967.

[21] Here, Frith refers to Helen Myers' (1991) intensive ethnography of the predominantly Hindu village of Felicity, Trinidad.

[22] Cf. for example Cook & Everist 1999.

Abstrakti

Tämän artikkelin tarkoituksena on keskustella joistain autenttisuuden ja identiteetin neuvottelun ja uudelleenneuvottelun aspekteista pohjoismaisessa hiphopissa – erityisesti korostaen sitä teorioiden ja narratiivien sarjaa, jossa erittelevät käsitukset todellisesta tai väärästä, autenttisesta ja epäautenttisesta, puhtaasta ja hybridistä sekä paikallisesta ja globaalista liitetään toisiinsa ja jossa niistä keskustellaan – pääasiassa dekonstruktiiivisesta ja diskursiivisesta näkökulmasta. Lähtökohtana on, että sellaiset autenttisuuden ja identiteetin neuvottelut, joita käydään hiphop-kulttuuris-

sa ja rap-musiikissa edustavat joitain tärkeitä nykyisen nuorisokulttuurin kulttuurisia käytäntöjä ja käsittävät olennaisia kulttuuriseen signifikaatioon liittyviä asioita ja avainkäsitteitä. Näitä ovat pohjoismaisen hiphopin yhteydet ja sen eroaminen mustasta, amerikkalaisesta hiphopista – pääasiallisesti globaalina ymmärrettynä – koettuna yhtäältä kielen, musiikin ja kulttuuriin kuulumisen välisissä neuvotteluissa kuin myös toisaalta kompleksisten, epäselvien – “lokaalien” – identiteettien muodostamisessa, jossa pohjoismaiset hiphopparit pyrkivät seuraamaan globaaleja jälkiä samanaikaisesti kuin he yhä enenevässä määrin luottavat ja hyödyntävät paikallisia resursseja ja paikallisten juurten tuomaa varmuutta.

Pääosin nämä merkitsevät käytännöt sijaitsevat populaarikulttuurin ja median konteksteissa, ja ne saattavat siten näyttäytyä konventionaalisiin tilanteisiin ja musiikkikasvatuksen instituutioihin nähden epäolennaisilta. Hiphop liittyy kuitenkin moniin sellaisiin aiheisiin ja alueisiin, joiden perusteella voidaan väittää, että musiikkikasvatuksen tulisi laajentaa tutkimusintressejään ja tulkinnallisia varantojaan selviytyäkseen tämän päivän kulttuurisen kasvatuksen funktioiden ja merkitysten haasteista. Tätä silmällä pitäen artikkeli tähtää artikuloimaan tieteenalat ylittäviä näkökulmia ja yhteisiä kiinnostuksen kohteita populaarimusiikin tutkimuksen, kulttuurintutkimuksen ja musiikkikasvatuksen tutkimuksen alueilla. ■

Heidi Partti

Musiikin verkkoyhteisössä opitaan tekemällä

Kokemisen, jakamisen, yhteisön ja oman musiikinteon merkitykset osallistumisen kulttuurissa

Musiikin myötä [olen saanut] muutaman tosi mukavan ystävän, joiden kanssa olen tekemisissä melkeimpä päivittäin. Yhtä odottelen Uudeksi Vuodeksi kyläilemään. [...] Täällä [mikseri.netissä] on kaikki, mitä oikeastaan netistä tarvitsee. Monipuolista musiikkia, mukavia ihmisiä, juttelua, omat sivut ja täältä olen saanut oppia joihinkin asioihin sekä arvokasta tietoa foorumeita lukiessa. (Mikseri.net-verkkoyhteisön jäsen)

Kohtuuhintaisten musiikinteko-ohjelmistojen ja äänityslaitteiden kirjo sekä nopeat Internet-yhteydet tarjoavat yhä useammalle mahdollisuuden luoda omaa musiikkiaan sekä jakaa sitä verkkoyhteisöjen kautta muille kuunneltavaksi, muokattavaksi ja kritisoitavaksi. Tämän tutkimuksen kohde, mikseri.net^[1] (jatkossa Mikseri), on yksi esimerkki teknologian avaamista musiikin uusista oppimisympäristöistä, joka mahdollistaa musiikin monipuolisen tekemisen, harrastamisen ja tiedonjakamisen peruskoulun musiikintuntien ja muiden musiikkikasvatuksen instituutioiden ulkopuolella. Yli 140.000 rekisteröityneen jäsenensä ansiosta Mikseri on suurin suomenkielinen musiikin avoin verkkoyhteisö. Koska Internetissä tapahtuva toiminta ei ole aikaan tai paikkaan sidottua, verkkoyhteisön jäsenillä on mahdollisuus musiikin harrastamiseen ja oppimiseen milloin ja missä tahansa. Lisäksi verkkoyhteisöihin osallistumiseen on huo-

mattavasti matalampi kynnys kuin esimerkiksi paikallisen musiikkioppilaitoksen tarjoamaan musiikin opetukseen tai edes kaiveriporukoiden muodostamiin kellaribändeihin.

Suomessa käydään jälleen vilkasta julkista keskustelua musiikin opetuksen painotuksista ja arvoista (esim. HS 10.10.2009; YLE.fi 19.10.2009). Yhtäältä keskustelusta heijastuu musiikkikentän yhteinen huoli taidekasvatuksen tilasta varsinkin maamme peruskouluissa. Toisaalta keskustelu sisältää piirteitä vastakkainasettelusta klassisen ja populaarimusiikin välillä sekä suoranaisia syytöksiä musiikkikasvattajien linjavalintoja kohtaan. Keskustelu ei ole uusi, eikä juuri sisällä ennen kuulemattomia argumentteja kummankaan osapuolen taholta (ks. mm. Väkevä & Westerlund 2007). Mielenkiintoisen tästä keskustelusta tekee kuitenkin viitekehys, jossa sitä käydään. Samaan aikaan kun maamme musiikkielämän näkyvintä kärkeä edustavat taiteilijat ja pedagogit harmittelevat klassisen musiikin koulutuksen lähteneen “syvään alamäkeen” (HS 14.10.2009) ja esittävät huolensa nuoren sukupolven musiikkikasvatuksesta, lehtikirjoittelun ja luentosalien tuolla puolen kukoistaa rajusti kasvava musiikin oppimisen kenttä, joka vetää puoleensa jo yksinomaan Suomessa tuhansia nuoria tekemään, jakamaan, kokemaan ja oppimaan musiikkia yhdessä muiden innokkaiden harrastajien kanssa.

Nopeasti muuttuvan musiikkilisen oppimisen kentällä työtään tekevä musiikinopettaja saattaa löytää itsensä kysymästä,

kuinka musiikkikasvatusta tulisi harjoittaa muuttuvassa ajassa, sekä kuinka ja mihin suuntaan oppimisen kenttä on muuttumassa. Kuinka musiikkikasvattajien tulisi suhtautua muodollisen musiikkikasvatuksen instituutioiden ulkopuolella tapahtuvaan musiikin oppimiseen? Edustavatko musiikin verkkoyhteisöt uhkaa muodolliselle, systemaattiselle ja institutionaaliselle musiikkikasvatukselle, vai voisimmeko kenties oppia jotain verkkoyhteisöjen kulttuurista? Vuonna 2008 suorittamassani tutkimuksessa tarkastelin verkkoyhteisön edustamaa uutta kulttuurillista ilmiötä ja kysyin kuinka muusikkous ja siihen liittyvät merkitykset rakentuvat verkkoyhteisön jäsenten keskuudessa.

TUTKIMUSKOHTENA MUSIIKIN AVOIN VERKKOYHTEISÖ

Tutkin työssäni musiikin amatööriyhteisöissä tapahtuvan asiantuntijuuden kasvun ja musiikillisen identiteetin rakentumisen ilmenemistä. Ilmiön käsitteellistämiseen käytin Etienne Wengerin (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998, 2006) teoriaa käytäntöyhteisöistä, jotka määrittelen pienen tai suuren ihmisjoukon vuorovaikutteiseksi sosiaaliseksi muodostelmaksi, joka merkityksistä neuvottelun ja yhteisen toiminnan kautta pyrkii tiettyihin tavoitteisiin. Tutkimuksessani kysyin siis, millaista neuvottelua muusikkouteen liittyvistä merkityksistä tutkimassani verkkoyhteisössä käydään.

Valitsin Mikseriä koskevan tutkimukseni lähestymistavaksi etnografian, joka yhteisön kulttuurisen järjestelmän tutkimiseen hyvin soveltuvana metodologiana mahdollisti tutkimuskohteen tarkastelun näkökulmasta, joka ei ollut tullut esiin verkkoyhteisöä koskevissa aiemmissa (Salavuo & Häkkinen 2005; Salavuo 2006) tutkimuksissa. Etnografiassa tutkija pyrkii ymmärtämään tutkimuskohteensa kulttuuria ajattelu- ja toimintatapoineen niin sanotusti sisältäpäin. Etnografisessa tutkimuksessa havainnointi tapahtuu näin ollen aina sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa (Eskola & Suoranta 1998). Koska tutkimuskohteeni ”luonnol-

liset olosuhteet” ovat olemassa ainoastaan verkossa, oli mielekästä tutkia Mikseriverkkoyhteisöä täysin sen omin ehdoin ja sille luonteivimmassa muodossa, toisin sanoen virtuaalisesti, tapaamatta ketään tutkimuskohteeni jäsentä kasvokkain.

Havainnoin verkkoyhteisöä marraskuusta 2006 toukokuuhun 2007, ensin piilossa, sittemmin paljastaen tutkimusaikeeni ja ottaen itse osaa foorumin keskusteluun. Uskoin näkymättömän tarkkailun tarjoavan minulle pääsyn yhteisön jokapäiväiseen elämään ja jäsenten välisiin neuvotteluihin. Toisaalta, kuten Hine (2000) korostaa, yhteisön verkkoelämään ja vuorovaikutukseen mukaan meneminen mahdollistaa syvemmän ymmärryksen merkitysten muodostumisesta jaluomisesta, ja on lisäksi tärkeää tutkimuksen etiikan kannalta.

Tutkimusaineistoni koostuu sekä seitsemän kuukautta kestäneen kenttäjakson aikana kertyneistä omista muistiinpanoistani että Mikserin keskustelufoorumilta valituista kymmenestä viestiketjusta (yhteensä 1,329 viestiä). Tutkimusaineistoni analyysiin käytin laadullisen aineiston analyysin työtapoja, hyödyntäen erityisesti Alasuutarin (2001) kuvausta kaksivaiheisesta laadullisesta analyysistä, jossa analyysi etenee ”havaintojen pelkistämisen” ja ”arvoituksen ratkaisemisen” vaiheiden kautta. Tutkija toimii tarinankertojan tai salapoliiin tavoin tarkastellen aineistoan johtolankoina, jotka johdattavat hänet tutkimuksen tuloksina esitettäviin johtopäätöksiin. Näin ollen pyrin luomaan keskustelun alueen viesteistä sekä tutkimuspäiväkirjamerkinnöistä koostuvasta hajanaisesta aineistosta mielekkään kokonaisuuden ja aineiston osia uudelleen operationalisoimalla sekä käsitteiden abstraktitasoa nostamalla pääsemään lopulta ”arvoituksen” ratkaisun ytimeen, tutkimuskohteeni kulttuurin tulkintaan.

VIRTUAALINEN OPPIMISYMPÄRISTÖ OSALLISTUMISEN KULTTUURISSA

Vuonna 2001 perustettu Mikseri on Internetissä toimiva musiikin harrastajien ja

ammattilaisten muodostama yhteisö, jossa kuka tahansa voi rekisteröitymättä kuunnella ja lukea sivustolla olevaa materiaalia. Rekisteröityneillä jäsenillä on mahdollisuus luoda sivustolle oma profiilinsa, jolle ladata itse tekemiään musiikkikappaleita, kuvia, bloginsa ja/tai muuta valitsemaansa tietoa itsestään ja musiikkihankkeistaan. Jäsenet voivat myös kommentoida muiden jäsenten musiikkia ja profileja sekä osallistua yhteisön keskustelufoorumilla käytäviin, lähinnä musiikkia koskeviin keskusteluihin. On yllättävää, kuinka aktiivista Mikserissä käytävä verkkokeskustelu on: keskustelualueella oli tutkimusaineistoni keruuhetkellä (keväät 2007) noin 640,000 viestiä. Yhteisön toiminnan ydin ja jäsenten mielenkiinnon kohde keskittyy kuitenkin mikseriläisten itse tekemien ja sivustolle lataamien yli 80,000 musiikkitiedoston ympärille. Näitä musiikkikappaleita kuunnellaan Mikserin oman ilmoituksen mukaan useita miljoonia kertoja kuukaudessa.

Mikseri edustaa epämuodollista oppimisympäristöä, jossa oppiminen tapahtuu yhteisön tarpeista ja tavoitteista käsin (Salavuo & Häkkinen 2005). Sen toimintaa ei ohjaa opetussuunnitelma eikä sitä valvo mikään niin sanottu ylempään tahon auktoriteetti. Siinä missä muodollisen musiikkikoulutuksen ongelma on usein nähty vieraantuminen oppijoiden todellisista tarpeista (esim. Green 2002; Hargreaves et al. 2003), Mikserin kaltaiselle oppimisympäristölle on tyypillistä tarvelähtöisyys ja mielekkyys, kuten myös alun sitaattista heijastui.

Mikseri edustaa ”osallistumisen kulttuuria” (Jenkins et al. 2006) ja Internetin yhteisöllistä toimintamallia, jossa yhteisön jäsenet tuottavat itse kulttuurinsa sisällön. Toisin kuin esimerkiksi televisio, verkkoyhteisöt eivät liity teknologian passiiviseen kuluttamiseen kulttuuriin, vaan niiden toiminta perustuu jäsentensä aktiiviseen sisällöntuottoon ja -jakamiseen sekä toistensa tuotoksien arviointiin ja niistä keskusteluun. Jäsenlähtöinen sisällöntuotto myös luo yhteisön jäsenille vahvan omistajuuden tunteen ja tarpeen sitoutua yhteisöön.

Verkkoyhteisö tyydyttää musiikin harrastajien tarpeen tulla yhteen vertaistensa kanssa jakamaan kokemuksiaan, tietojaan ja taitojaan. Mikseri ei välttämättä ole jäsenistölleen ainoa musiikkiin liittyvä käytäntöyhteisö. Muita mainittuja käytäntöyhteisöjä olivat mm. bändit ja erilaiset musiikilliset ryhmät koulussa, musiikkioppilaitoksissa ja vapaa-ajalla sekä muut musiikin verkkoyhteisöt. Mikseri-yhteisöön liittyvä vahva sitoutuminen ilmeni kuitenkin niin jäsenten kertomuksista ja mittavista panostuksista omiin artistiprofiileihinsa kuin maksullisista Goldmember-jäsenyyksistä.

Mikserin keskustelualue tarjoaa yhteisölle toimivan välineen sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä syvällistenkin keskustelujen käymiseen. Keskusteluilla on paitsi jäsenten keskinäisiä suhteita rakentava ja lujittava vaikutus, myös tärkeäksi koettu merkitys tiedon jakamisen ja leviämisen kannalta. Osallistumisen kulttuurille tunnusomaista on hajautettu asiantuntijuus, jossa kokeneempien jäsenten omaama tieto siirtyy uudemmille tai kokemattommille jäsenille kulttuurin sisällä (Jenkins et al. 2006). Tieto leviää käytäntöyhteisössä nopeasti ja on verkkoyhteisön luonteen vuoksi saatavilla silloin, kun sitä tarvitaan.

MUSIIKINTEKO ITSEILMAISUN JA KOMMUNIKOINNIN VÄLINEENÄ

Mikserin toiminta nojautuu musiikillisiin artefakteihin, jäsenistönsä musiikillisiin tuotoksiin. Yhteinen tavoite – musiikkitiedostojen luominen, jakaminen, kuunteleminen ja arvosteleminen – muodostaa yhteisön toiminnan ytimen ja on sen elinvoiman ja kiinnostavuuden kannalta ratkaisevin tekijä. Mikserin kulttuurissa oman musiikin luominen ja jakaminen ovatkin itsestään selviä käytäntöjä – jopa siinä määrin, että muiden säveltämiä kappaleita soittaviin musikoihin saatettiin suhtautua avoimen halveksivasti. Oman musiikin luominen näyttäytyi mikseriläisten keskuudessa erottamattomana osana muusikkoihannetta. Itsensä ilmaisu joko oman musiikinteon ja/tai toisen tekemään mu-

siikkiin samastumisen kautta nousi aineistossani musiikin merkityksen hallitsevaksi ulottuvuudeksi. Usein musiikin luominen liitettiin yleiseen hyvinvointiin, jopa mielenterveyteen ja rakentaviin valintoihin elämän ratkaisevissa käännekohtissa, kuten eräät mikseriläiset kirjoittavat:

Tärkeintä [musiikinteossa] on kuitenkin se, että saa ilmaista itseään ja purkaa painotomia.

[Musiikinteko on minulle] yksilöllistä mielenterveystyötä nykyään. Ainoa asia, missä koen onnistuvani. Kun innostuin musiikista, se oli lähinnä värkkäämistä kavereiden kesken---tosin hyvin mukavaa sellaista.

Kuten Mikseriä koskevat aiemmat tutkimukset (Salavuo & Häkkinen 2005; Salavuo 2006) ovat osoittaneet, suurin osa yhteisön jäsenistöstä tuottaa aktiivisesti omaa musiikkia, vaikka vain vähemmistö ilmoittaa saaneensa musiikinteorian tai instrumentin soiton muodollista koulutusta. Tulkintani mukaan oman musiikin tekemisen tärkeys liittyy populaarimusiikin omistajuuteen, eräänlaiseen ”jokamiehen oikeuteen” luoda omaa musiikkia – ovathan populaarimusiikin ihanteet aina liittyneet ennemmin uutta luoviin kuin vanhaa säilyttäviin käytänteisiin (ks. esim. Frith 1983). Musiikin jakaminen yhteisön sisällä on puolestaan olennainen osa osallistumisen kulttuuria. Mikseriläisten kertomuksissa musiikintekoon liittyvät epämiellyttävät tunteet kytkeytyivät usein itsekriittisyyteen ja turhautumiseen omien taitojen rajallisuudesta. Sen sijaan musiikin tekemisen mielekkyyden kyseenalaistamista ei aineistossa esiintynyt.

Vapaaehtoisuuteen ja maksuttomuuteen perustuvassa verkkoyhteisössä kaikki musiikki on ilmaiseksi saatavilla, eikä sen leviämistä kontrolloji musiikkiteollisuuden portinvartijajärjestelmä. Lysloff (2003) huomauttaa, että verkkoyhteisön toiminnan perustuksessa musiikin vapaaseen (maksuttomaan) jakeluun, musiikin tekijöille paras ”korvaus” musiikista on hyvien ar-

vioiden runsaus. Oman tuotannon herättämä mielenkiinto voi merkitä artistille arvonnousua yhteisössä. Toisaalta kuulelijoiden palaute voi toimia tekijöille yksinkertaisesti tärkeänä kannustimena musiikin tuottamiseen. Tämä korostuu varsinkin marginaalisten musiikinlajien säveltäjien kohdalla, jotka eivät edes odota saavuttavansa suuremman yleisön suosiota.

Mikserissä musiikin arviointia ja siihen liittyvää arvostusjärjestelmän infrastruktuuria, kuten ”Top-40-lista”, ”Viikon Biisivalinnat” ja ”Uudet soittolistat” -osioita, voidaankin pitää yhteisön eräänlaisena talousjärjestelmänä, jossa valuuttana toimivat jäsenten antamat arvioinnit toistensa sävellyksistä. Monissa mikseriläisten kommentteissa muiden kappaleiden arvostelu näyttäytyi asiaan kuuluvana velvollisuutena, johon suhtauduttiin vakavasti, omaa asiantuntijuutta hyödyntäen. Jäsenet myös lähettivät toisilleen säännöllisesti arvostelupyynnöitä omista kappaleistaan. Mikseriläisten innostunut suhtautuminen palautteen antamiseen ja saamiseen kertoo ”verkkoyhteisön valuutan” kovasta kurssista. Mod-musiikin verkkoyhteisöjä koskeva luonnehdinta (Lysloff 2003, 57) kuvaa osuvasti myös Mikserin lähes utopistista asetelmaa, jossa musiikki toimii kulutushyödykkeenä ilman massatuotantoa ja rahanvaihtoa. Tässä asetelmassa musiikin verkkoyhteisön talousjärjestelmä perustuu musiikin tekijöiden, jakelijoiden ja kuluttajien työtehtävien uudelleenjaakoon, sosiaalisten suhteiden uusiin kytkentöihin sekä valuutan uusiin käsitteisiin, kuten arvostus, asema ja nimen tunnetuus yhteisössä.

MERKITYSNEUVOTTELUT IDENTITEETTITYÖN MAHDOLLISTAJANA

Tutkimukseni mukaan musiikin verkko-yhteisöllä on jäsenilleen erittäin suuri merkitys paitsi oppimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen, myös musiikillisen identiteetin rakentumisen kannalta. Luodessaan kulttuurinsa sisältöä, jäsenet samalla hyödyntävät teknologiaa joustavasti itsensä ilmaisuun, sosiaalisten siteiden luomiseen

ja vahvistamiseen sekä identiteettiensä rakentamiseen ja vastavuoroiseen määrittelyyn. Luomalla, käsittelemällä ja muokkaamalla profiliaan he leikittelevät identiteeteillään ja hakeutuvat kaltaistensa seuraan (Gallant et al. 2007). Yhteenkuuluvuuden tunne voi olla voimakas, vaikka jäsenet eivät olisi edes keskustelleet toistensa kanssa ja esiintyvät verkkoyhteisökuulttuurille tyyppillisesti salanimin.

Mieluisinta puuhaa [Mikserissä] on kuitenkin profiilisivuilla surffailu, päiväkirjojen lukeminen ja kuvagallerioiden selaus. Moni mikseriläinen voi tuntua profiilisivujensa perusteella jo tutulta, vaikken ole viestin viestiä kanssaan keskustellut, saati livenä tavannut.

Käytäntöyhteisölle ominaisesti mikseriläisten välille on muodostunut pitkäaikaisia ja vastavuoroisia suhteita, jotka ilmenevät vuoroin harmonisina, vuoroin ristiriitaisina. Pääsääntöisesti yhteisön toiminta ja vuorovaikutus vaikutti sujuvan kitkattomasti, mutta yhteisten toimintatapojen, arvojen ja käyttäytymissääntöjen sisällöistä jouduttiin käymään joskus neuvottelua. Merkityksistä neuvottelun kautta yhteisö määrittelee jäsentensä yritykset tavoittelemisen arvoiksi (Wenger 1998). Merkitysneuvottelut ovat siis tärkeitä sekä yksilöiden että yhteisön kannalta. Mikäli musiikillinen identiteetti ymmärretään monikerroksisena ja tilannesidonnaisena jatkumona, joka sisältää niin persoonallisia, sosiaalisia kuin kulttuurillisia ulottuvuuksia (ks. esim. Hall 1999), myös identiteettityön voidaan ymmärtää rakentuvan suurelta osin vuorovaikutuksessa. Sosiaaliin yhteisöihin kuulumisen tuottaa kokemuksia, joiden merkityksistä käymme neuvottelua muiden kanssa. Wengerin mukaan (1998) juuri nämä merkitysneuvottelut ovat identiteetin rakentumisen ytimessä. Osallistuessaan verkkoyhteisön toimintaan ja siten siellä käytäviin merkitysneuvotteluihin, mikseriläisillä on mahdollisuus neuvotella yksityisesti ja yhteisesti tärkeinä pitämistään kokemuksistaan, normeistaan ja uskomuksistaan ja täten

rakentaa, vastavuoroisesti määritellä sekä vahvistaa itsensä ja toistensa musiikillisia identiteettejä (Williams 2006).

Mikserissä merkitysneuvotteluja käydään erityisesti musiikkia ja muusikkoutta koskevien keskustelujen yhteydessä – sisältäen niin musiikkikappaleiden arvioinnit, blogit kommentteineen kuin keskustelualueen viestiketjut. Neuvottelujen avaamat merkitysnäkökentät toimivat taustana toiminnan mielekkyydelle yhteisössä, jonka toiminta ei perustu ylhäältä annettuihin malleihin, tavoitteisiin tai auktoriteetin arvostuksiin. Toisaalta musiikin arvostelun mielekkyydestä ja palautteen saamisen tärkeydestä käytiin myös jatkuvaa neuvottelua yhteisössä. Tämä ilmeni esimerkiksi keskustelualueen laajoissa, “tosi muusikkouden” ideaalia koskevissa keskusteluissa, joissa korostuivat autenttisuuden ja ulkopuolelta tulevan kontrollin sekä itsensä ja yleisön miellyttämisen välinen jännitteisyys. Yhtäältä mikseriläisten omien sävellysten lataaminen yhteisön kuultaviksi on osoitus kiinnostuksesta saada omalle taiteelleen kuulijakuntaa. Toisaalta monissa keskusteluissa korostui, kuinka toisten antamaan palautteeseen on itselleen rehellisenä pysymisen nimissä suhtauduttava varauksellisesti.

Lähtökohtaisesti [teen musiikkia] itseäni varten. Olen oppinut vuosien varrella että jokin piirre psyykeessäni vain pakottaa minut muodostamaan tietystä ajatuksellisista kokonaisuuksista biisejä. Jos yrittäisin väittää että minua ei pätkääkään kiinnostaa mitä muut ajattelevat teoksistani, puhuisin puhdasta paskaa. Toki muiden suhtautuminen kiinnostaa, mutta tärkeimpänä aspektina on itseni miellyttäminen.

Musiikin tekeminen näyttäytyi mikseriläisten keskuudessa selkeästi itsensä ilmaisun välineenä. Säveltämiseen yhdistettiin usein itsensä toteuttamisen ainutlaatuisuuteen liittyviä arvoja, kuten uskollisuus itseään kohtaan sekä omaperäisyys. Nämä puolestaan ovat osa eettistä ihanetta, jota Charles Taylor (1991) kutsuu autenttisuudeksi. Mikserin kulttuurissa

hallitsevan aseman saavan autenttisuuden eettisen ihanteen mukaisesti taiteen luominen kietoutuu oman, yksilöllisen olemisen tavan löytämiseen ja toteuttamiseen, joka on mahdollista vain olemalla täysin rehellinen itselleen.

[M]usiikin tekeminen muille on sinäänsä aika heikkoa. jos teet musiikkisi vastaanmaan muiden ihmisten mieltymyksiä, joudut karsimaan aika paljon omista ratkaisustasi ja taiteellisista näkemyksistäsi. eli, musiikkisi jota tässä tapauksessa tekisit olisi persoonatonta ja siitä puuttuisi lähes kokonaan taiteilijan oma tulkinta. toki muille suunnattu musiikki voisi olla sielukasta, mutta se sielukkuus joka kappaleesta tulisi esille ei olisi artistin omaa luomusta, vaan se olisi imitaatio kuuntelijoiden näkemyksestä mikä on sielukasta.

Vaikka oman musiikin luominen joko tietokoneteknologiaa hyödyntäen tai perinteisemmin menetelmin liitettiin mikseriläisten kertomuksissa vahvasti itseilmaisuuksiin, säveltäjän rehellisyys ja uskollisuus itseään kohtaan aiheutti paljon keskustelua. Omaperäisyyden käsite esiintyi paitsi synonyymina tietoisille irtautumisyrityksille ympäröivän musiikkikulttuurin vaihtokutsista, myös väljemmin määriteltynä: rehellisyyden tunteena itseään kohtaan. Rajanvetoa suhtautumisesta ympäröivään musiikkikulttuuriin ja sen kaupallisiin muotoihin käytiin usein rinnakkain yleisön miellyttämiseen liittyvistä kysymyksistä neuvottelun kanssa. Vaikka muilta saadun tunnustuksen tarve osittain myönnettiin, kysymys itselleen rehellisenä pysymisen ensi- ja toissijaisuudesta aiheutti vilkasta keskustelua yhteisössä, eikä suhde taiteelliseen rehellisyyteen, lahjomattomuuteen, tähteyteen ja idoleihin esiintynyt mikseriläisten keskuudessa suoraviivaisen yksiselitteisenä.

Jatkuva merkitysneuvottelu suhteesta ympäröivään musiikkikulttuuriin, yhteisöön sekä muiden ihmisten antamaan palautteeseen kertoo dialogisuuden merkityksestä identiteetin rakentumiselle. Taylor (1991) korostaa ihmiselämän syvästi

dialogista olemusta: tarvitsemme ihmissuhteita paitsi itsemme toteuttamiseen, myös itsemme määrittelemiseen. Ilmaisumenetelmämme omaksuminen voi tapahtua vain vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin ja asiat ovat merkityksellisiä vain suhteessa ilmiöt käsitettäväksi tekevään taustaan, merkitysnäkökenttään. Ilman merkitysneuvotteluja ja niiden synnyttämiä ja muokkaamia näkökenttiä Mikseri luisuisi relativismiin, jonka myötä kaikki musiikilliset ratkaisut menettäisivät merkityksensä. Mikäli mikä tahansa itsensä ilmaisun muoto olisi automaattisesti hyväksyttävä vain sen takia, että mikä tahansa valinta on mahdollinen, oman musiikin julkaisemisesta tulisi täysin triviaali harrastus. Näin siis mielekkyyden kokeminen tarvitsee parikseen merkittävien kysymysten näkökentän eikä autenttisuus "ole minän ulkopuolelta tulevien vaatimusten vihollinen vaan nimenomaan edellyttää sellaisia vaatimuksia" (mts. 68–69).

POHDINTA

Olen edellä kuvannut erästä musiikin avointa verkkoyhteisöä esimerkkinä teknologian mahdollistamista oppimisympäristöistä, joissa korostuvat vahvat omistajuuden ja osallistumisen näkökulmat. Pyrkimykseni oli ymmärtää verkossa tapahtuvan, tarvelähtöisen musiikin oppimisen käytänteitä sekä verkkoyhteisöjen suosiota, sekä pohtia niiden tarjoamia mahdollisuuksia muodollisen musiikkikasvatuksen käytänteisiin asettamatta vastakkain musiikin muodollista/epämuodollista tai institutionaalista/ei-institutionaalista oppimista. Mikseri-verkkoyhteisön kulttuurin tarkastelun pohjalta nostan lopuksi esiin kolme piirrettä, joiden merkitys korostuu pohtiessamme tämän ja muiden alan tutkimusten avaamien näkökulmien sovellusmahdollisuuksia luokkahuoneissa tapahtuvan musiikkikasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen.

Ensinnäkin osallistumisen kulttuurin ytimessä on yksilön ja yhteisön välinen vuorovaikutus. Yhteisön tärkeys korostuu teknologian mahdollistamassa kuuntelu-,

luomis- ja jakelukulttuurissa, jossa painopiste ei ole informaation kulutuksessa, vaan aktiivisessa tiedon luomisessa ja itsensä ilmaisussa. Musiikin tekemisen ja oppimisen tarvelähtöisyys, yhteisöllisyys ja mielekkyys motivoivat verkkoyhteisön jäseniä aktiiviseen ja korkeatasoiseen sisällöntuottoon, mikä puolestaan tekee yhteisöstä entistä houkuttelevamman ja lisää jäsentensä omistajuuden tunnetta. Yhteisön jäsenille vertaisilta saatu palaute ja keskustelu musiikista toimivat paitsi oppimisvälineinä, myös työkaluina oman musiikillisen identiteetin rakentamisessa. Toiminnalla on näin merkitystä sekä yksilöille että yhteisölle. Erilaiset keskustelut ja merkitysneuvottelut rakentavat ja lujittavat yhteisön jäsenten keskinäisiä suhteita. Voidaankin kysyä, millainen rooli musiikinopettajalla voisi olla erilaisten yhteisöjen ja verkostojen synnyttämisessä tai yhdistämisessä. Kuinka voisimme olla rakentamassa oppimisympäristöjä, joissa opettaja ei olisi ainoa asiantuntija, vaan oppilaat kykenisivät hyödyntämään myös toistensa asiantuntijuutta omassa kasvussaan?

Toiseksi yhteisön merkityksen lisäksi verkkoyhteisön kulttuurissa korostuu oman musiikin tekemisen tärkeys. Teknologia on osaltaan demokratisoinut musiikinluomisen kulttuuria tuomalla säveltämisen mahdollisuuden yhä useampien ulottuville. Mikserin kaltaisten yhteisöjen puitteissa rajat säveltämisen ja esittämisen välillä näyttävät olevan hyvinkin liukuvia. Oman musiikin tekeminen ja jakaminen liittyy kiinteästi muusikkoihanteeseen ja itseilmaisuun. Salavuo ja Häkkinen (2005) vertaavat verkkoyhteisöjen yhteisöllistä musiikillista toimintaa autotallibändikulttuuriin. Musiikin tuottamista leimaa vahvasti sosiaalinen toiminta, joka verkon luomien mahdollisuuksien vuoksi vahvistuu ja saa uusia piirteitä, koska yhteisöllä on esimerkiksi mahdollisuus uudelleen sovittamalla tai sämpläämällä käsitellä sen sisällä tuotettua musiikkia. Kuinka voisimme hyödyntää teknologian avaamia mahdollisuuksia luokahuoneopetuksessa? Millaisia keinoja voisimme kehittää sävellyksen tuomiseksi muodolliseen musiik-

kikasvatukseen – tai itse asiassa, onko ”säveltäminen” edes sopiva sana kuvaamaan musiikin luomiseen liittyviä käytänteitä vai johtaako se meidät jo terminä harhaan, ajattelemaan musiikin tekemistä yksityisenä, yksilön päänsisäisenä toimintana, ja unohtamaan yhteisöllisyyden avaamat mahdollisuudet luoda yhdessä, kierrättää ja jakaa toisille tai uudelleen muokata, jatkkaa ja sämplätä toisten jo tekemää?

Kolmanneksi on merkillepantavaa, ettei tutkimani verkkoyhteisön jäsenten keskuudessa musiikin tekemisen tärkeimmäksi ulottuvuudeksi välttämättä koettu valmiin tuotoksen syntymistä, vaan itse prosessi musiikillisine kokeiluineen ja saundileikitelyineen. Arvioimmeko me oppijan osaamista ja koko prosessin merkitystä vain valmiin produktin perusteella, vai onko meillä kasvattajina rohkeutta kannustaa oppilaitamme kokemaan itse matka – vaikka emme heti näkisi sen tuloksena syntyvää taideteosta – ja keskittymään valmiin teoksen tai esityksen sijaan oppimisympäristön ja siinä tapahtuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen laadun tarkkailuun – siihen, kuinka mikäkin musiikkikasvatuksellinen valinta parantaa oppilaan kokemuksen ja kokonaisuuden laatua hänen omista lähtökohdistaan käsin (Westerlund 2005)? Teknologia mahdollistaa paitsi prosessin yhteisöllisen luonteen, myös sen taltioinnin sekä pitkäaikaisen jatkuvuuden.

Kaiken kaikkiaan tapaus Mikseri muistuttaa kokemisen, jakamisen, yhteisön ja oman musiikinteon merkityksestä muuttuvan maailman ja usein ainoastaan kasvatuksen oppiainesisältöihin keskittyvien kiistojen keskellä. Kasvattajien kiinnostus tutustua osallistumisen kulttuuriin ja näin saavutetun ymmärryksen soveltaminen omaan kasvatusvastuuseen saattaa nousta ratkaisevaan rooliin muodollisen ja institutionaalisen musiikkikasvatuksen oppimisympäristöjen muokkauksissa yhä eettisemmiksi ja oppijoiden tarpeet entistä paremmin huomioonottaviksi.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Frith, S. 1983. Sound effects. Youth, leisure, and the politics of rock'n'roll. London: Constable.

Gallant, L., Boone, G. & Heap, A. 2007. Five heuristics for designing and evaluating web-based communities. *First Monday* 12 (3), http://firstmonday.org/issues/12_3/gallant/index.html.

Green, L. 2002. How popular musicians learn. A way ahead for music education. Hampshire: Ashgate.

Hall, S. 1999. Identiteetti. Tampere: Vastapaino.

Hargreaves, D., Marshall, N. & North, A. 2003. Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education* 20 (2), 147–163.

Hine, C. 2000. Virtual ethnography. London: SAGE Publications.

HS 10.10.2009 = (2009, lokakuu 10). Palkittu Saariaho pelkää taidekoulutuksen romahtavan. Helsingin Sanomat: Kulttuuri.

HS 14.10.2009 = (2009, lokakuu 14). Sibelius-Akatemian muutokset ahdistavat. Helsingin Sanomat: Kulttuuri.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A.J. & Weigel, M. 2006. Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. www.digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF.

Lave, J., & E. Wenger. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lysloff, R. 2003. Musical life in softcity: an Internet ethnography. Teoksessa R. Lysloff & L. Gay (toim.) *Music and technoculture*. Middletown: Wesleyan University Press, 23–63.

Salavuo, M. & Häkkinen, P. 2005. Epämuodolliset verkkoyhteisöt musiikin oppimisympäristöinä. *Tapaus mikseri.net*. *Musiikki* 1–2, 112–138.

Salavuo, M. 2006. Open and informal online communities as forums of collaborative musical activities and learning. *British Journal of Music Education* 23 (3), 253–271.

Taylor, C. 1991. Autenttisuuden etiikka. Helsinki: Gaudeamus.

Väkevä, L. & Westerlund, H. 2007. The 'method' of democracy in music education. *Action, criticism, and theory for music education* 6 (4), 96–108. http://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva_Westerlund6_4.pdf.

Wenger, E. 1998. *Communities of practise. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. 2006. Learning for a small planet – a research agenda. <http://www.ewenger.com>.

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

Williams, J. P. 2006. Authentic identities. Straight-edge subculture, music, and the Internet. *Journal of Contemporary Ethnography* 35 (2), 173–200.

YLE.fi 19.10.2009 = (2009, lokakuu 19). Klassinen musiikki ei kuihdu Sibelius-Akatemiassa. http://www.yle.fi/uutiset/kulttuuri/2009/10/klassinen_musiikki_ei_kuihdu_sibelius-akatemiassa_1092530.html.

VIITTEET

[1] <http://www.mikseri.net>

Abstract

LEARNING BY DOING IN AN ONLINE MUSIC COMMUNITY. THE MEANINGS OF EXPERIENCING, SHARING, MUSIC MAKING AND COMMUNITY IN PARTICIPATORY CULTURE.

Today, technology has drastically increased the possibilities for music-related learning, information sharing and other activities outside schools and other institutional settings of music education. In the article, I describe the results of an ethnographic case study on mikseri.net, an open Finnish online music community, and contemplate what the field of formal and institutional music education could learn from need-based learning environments, such as online communities.

According to the study, mikseri.net has a significant meaning for its members, not only in terms of creating social interactions and learning, but also in the proc-

esses of identity construction. The online community responds to the need of musicians to come together with their peers in order to share experiences, knowledge and skills. By offering an open forum for publishing, listening and rating the members' own music, the online community facilitates a culture, in which the strong aspects of ownership and participation are emphasized.

The case of mikseri.net shows clearly that the motivation for membership in an online music community is more holistic than merely a need to acquire knowledge or to learn skills. The importance of self-expression along with getting together with peers to share experiences, information and skills are some of the dominant meanings that the members give to their participation. The democratic benefits of the culture of online communities, in addition to the tools that it contributes to the process of identity construction, are certainly worth considering by music educators. ■

Lauri Väkevä

Esteettisen kokemisen taito merkityksen taiteena

Merkintöjä John Deweyn estetiikasta ja sen merkityksestä musiikkikasvatuksen filosofialle.

TAITO JA TAIDE

Vaikka "taide" palaa etymologisesti "taitoon", edellinen vakiintui suomenkielen uudissanaksi vasta 1800-luvun puolivälissä (Vuorinen 1996, 18–19). Termin filosofinen tulkinta on heijastanut erottelua kaunotaiteiden ja käsityötaiteiden välillä. Erottelun taustana on modernin esteettinen teoria, jossa kaunotaiteiden oletettiin ilmaisevan erityislaatuista, vain niiden kautta avautuvia merkityksiä. Näiden merkitysten avautumisen edellytyksenä pidettiin kultivoitunutta makua, jonka kehittymistä pyrittiin tukemaan esteettisen kasvatuksen avulla.

Englanninkielen sana *art* palaa latinan kielen *ars*-termiin, joka puolestaan on käänös kreikankielen termille *tekhnē*. *Tekhnē* kattoi antiikin Kreikan filosofiassa monia taitavan valmistamisen lajeja ja tietämisen käytännöllisiä sovelluksia kitharansoitosta veneenrakennukseen. Vastaavasti termillä *art* on ollut länsimaissa monia käyttötapoja – esimerkiksi keskiajan yliopistojen opetusohjelman seitsemän vapaita taitoa kääntyvät englanniksi termillä *liberal arts*. (OED 2009; Shiner 2003, 19.)

Sanan *art* laaja käyttö selittää myös osaltaan Deweyn sanavalintoja teoksessa *Art as Experience* ([1934], LW 10) ja hänen muissa estetiikkaan liittyvissä teksteissään. Olen aiemmin (Väkevä 2004) esittänyt että termi *art* olisi hyödyllistä tulkita Deweyn filosofiassa nimenomaan tällaisen

kattavan hahmotuksen kautta (ks. myös Alexander 1987; Väkevä 2007; Westerlund & Väkevä 2009). Deweyn estetiikka kattaa paljon enemmän kuin kaunotaiteiden yhteydessä ilmenevän esteettisen kokemuksen tarkastelun tai kauniiden ja ylevien kohteiden havaintokokemukseen liittyvien tekijöiden erittelyyn. Toisaalta vaikka Dewey viittasi yleisesti termillä taitoon, hän myös yhdisti sen esteettiseen kokemukseen argumentoiden että jälkimmäinen voi syntyä millä tahansa elämän taitoalueella. Dewey käyttikin sanaa *art* yleisellä tasolla muistuttamaan taitojen mahdollisuudesta kanavoida esteettistä kokemusta.

KOKEMISEN TAIDE

Estetiikassaan Dewey ei ensisijaisesti ollut kiinnostunut erillistaiteiden kysymyksistä vaan kaikkea esteettistä kokemista rajavista tekijöistä: hän käytti erityistaiteisiin viittaavaa aineistoa lähinnä esimerkkeinä yleisemmän filosofisen näkökulmansa perustelulle. Deweyllä ei myöskään ollut paljoa sanottavaa musiikkikasvatuksesta, mikä ei ole estänyt kehittälemästä hänen ajatuksiaan musiikkikasvatustilanteissa keskustelussa (ks. esim. Westerlund 2002; Väkevä 2004; Woodford 2005). Deweyn filosofian keskeisin osa-alue on hänen kokemuksen teorian. Tämä käy ilmi paitsi hänen kasvatustilanteistaan ja estetiikastaan, myös metafysiikasta, joka ei Deweylle

ole olemisen ehtojen spekulatiivista hahmottamista, vaan inhimillisen kokemuspörrin yleisten piirteiden kartoittamista (ks. Dewey [1929] LW 1).

Deweylle kokemus tarkoitti ihmisen (viime kädessä minkä tahansa kokevan eliön) ja elinympäristön välisten vuorovaikutussuhteiden kokonaisuutta. Dynaamisena vuorovaikutusten kenttänä elämä luo jännitteitä, joita purkaakseen eliöt pyrkivät sopeutumaan muutoksiin. Tässä sopeutumisessa piilee kokemuksen naturalistinen perusta. (Dewey 1934 [LW 10], luku 1.)

Vaikka sopeutumispyrkimys on yhteinen kaikille lajeille, ihmiset ovat erityislaatuisia kyetessään ohjaamaan sopeutumistaan tietoisesti kohti toivomiaan asiantiloja. Tätä pyrkimystä Dewey kutsui tutkimukseksi (inquiry). Teknisesti ilmaistuna tutkimus on *”kontrolloitua tai ohjattua epämääräisen tilanteen transformaatiota sellaiseksi, joka on niin määrätty konstituivissa erotteluissaan ja suhteissaan, että se muuntaa alkuperäisen tilanteen elementit yhdistetyksi kokonaisuudeksi”* (Dewey [1938] LW 12, 108; kursivointi alkup.).

Situaatio on tutkimusprosessin lähtökohta, joka rajaa elämän jännitteistä esiin nousevan ratkaisua vaativan ongelman. Situaatio nousee esiin kokemuksen ”taustalta” (*background*), tilasta, jossa koemme, mutta emme tarkkaan ottaen tiedä *mitä* koemme (Dewey [1934] LW 10, 197; Holder 1993). Asiat suodattuvat elämänvirrasta tietoisesti tarkastelun kohteeksi tilanteen rajaamana. Jännitteisenä olotilana situaatio herättää kokijassaan tarpeen tutkia. Kaikki abstrahoiminen, käsitteellistäminen ja ymmärtäminen herää tilannekohtaisista tarpeista palvelen tilanteen määrittämistä yhdistetyksi kokonaisuudeksi, ts. sen ongelmallisten piirteiden yhteysien selvittämistä tulevaa toimintaa silmälläpitäen.

Kokemus voi kanavoitua jännitteisestä tilanteesta eri tavoin. Dewey kirjoitti kokemuksen ”moodeista”, korostaen sitä että tietoon tähtäävä tutkimus on yksi mahdollinen tapa vastata tilanteen haasteeseen – kaikki tilanteet eivät ole tie-

dollista tutkimusta vaativia, emmekä aina pyrki rationaaliseen ymmärtämiseen (Dewey [1929], LW 1, 27–28, 75; Biesta & Burbules 2003, 29–31). Toisaalta tiedollinen tutkimus on kaikkein tehokkain tapa ratkaista tilanteen herättämä ongelma, koska se tekee mahdolliseksi samankaltaisten tilanteiden yleistämisen ja tähän perustuvan suunnitelmallisen toiminnan.

Silloin kun tutkimukseen liittyy käsitteellistämistä ja jälkimmäiseen kytkeytyviä tiedollisia ajatteluprosesseja, se voidaan ymmärtää ”älyllisyydeksi toiminnassa” (*intelligence in action*) (Dewey [1929] LW 1, 304). Älyllisyys ei ole tässä yksilöitä erotteleva mielellinen kyky, vaan yleisinhimillinen pyrkimys hallita asioita käsitevälitteisesti. Käsitevälitteisyys tarkoittaa tässä että kokija hyödyntää käsitteiden tarjoamaa mahdollisuutta irrottaa asiat välittömästä asiayhteydestään voidakseen tarkastella niiden ehtoja ja seuraamuksia yleisellä tasolla ajattelun ja kommunikaation keinoin.

Tutkivana eliönä ihminen on erityisellä tavalla taitava, koska hän kykenee käsitteellistämään asioita tavalla, joka mahdollistaa yhteistoiminnan. Symbolisen viestinnän välittämä yhteistoiminta on ihmiselle kaikkein tärkein kokemuksen taito. Symbolit eivät Deweyn mukaan peilaa todellisuutta, vaan välittävät kokemuksen vaiheita yhteistoiminnan tehostamiseksi. Symboleihin pohjautuva viestintä, kieli, on ”työkalujen työkalu” ([1929] LW 1, 134). Älyllisyys toiminnassa tekee mahdolliseksi kokemuksen jakamisen, ja kieli toimii tämän jakamisen perustavana muotona. Kielellisissä käytännöissä – jotka Deweylla kattavat kaiken symbolivälitteisen yhteistoiminnan – ihmiset harjoittavat kokemuksen taitoa kehittyneimmillään.

Kokemisen taidon ohella voidaan puhua myös kokemuksen taiteesta, sillä ihminen ei vain pyri tutkimuksen avulla sopeutumaan ympäristönsä halliten sen muutoksia, vaan pyrkii tähän varta vasten kokeakseen sopeutumisen tuottaman tasapainotilan, ts. viedäkseen tutkimuksen täyttymykselliseen (*consummatory*) päämäärään. Juuri tämän täyttymyksellisen tilan

saavuttamiseen liittyvän tunteen (*emotion*) Dewey liitti "esteettiseen" (*esthetic [sic]*) tai "aitoon" kokemukseen (*an experience*) (LW 10, luku 3).

Vaikka Dewey hahmotti tutkimuksen teoriansa kokeellisen tutkimuksen mallin mukaan, hän myös korosti, että tutkimuksen tärkeimpänä tehtävänä ei ole tiedon lisääminen, vaan kokemuksen syventäminen tavalla, joka täyttää esteettisen kokemuksen ehdot.

MERKITYKSEN TAIDE

Deweylle tutkimus on väylä esteettiseen kokemukseen. Tästä näkökulmasta esimerkiksi musiikkiteoksen kuunteleminen ei vielä riitä esteettisen kokemuksen saamiseksi, ellei siihen liity aktiivista pyrkimystä tutkimuksen välittämään merkityksen tuottoon. Toisaalta vain huipentumalla esteettiseksi kokemukseksi tutkimus voi täyttää taiteen ehdot. Tällaisen kokemuksen aikaan saaminen ei ole ammattimaisten taiteentekijöiden yksinoikeus.

Taide, kaikkein laajimmassa mielessä, viittaa Deweylla toimintaan tai hankkeeseen, jonka kautta ihminen pyrkii paitsi purkamaan kokemukseen sisältyviä dynaamisia jännitteitä savuttaakseen sopeutumisen tuottaman tasapainotilan, myös ilmaisemaan ja tutkimaan tähän tasapainotilan saavuttamiseen sisältyviä merkitysmahdollisuuksia. Taiteen laajaan määritelmään liittyy Deweyn tapa hahmottaa esteettinen kokemus välittömänä kokemuksena. Vaikka Dewey muiden pragmatistien tavoin yhdisti merkityksen ensisijaisesti pyrkimykseen hallita elinympäristön muutoksia tulevaisuuden toimintaa varten, hänen mukaansa myös välitön kokemus voi olla merkityksellinen. Dewey ei rajoittanut merkitystä pelkästään pragmatistiseen, tulevaisuuteen suuntautuvaan tulkintaan. Tietoon liittyvä merkitys on aina tutkimuksen välittämää: sen sijaan esteettinen merkitys on välittömästi, sellaisenaan "omattua" (*had*) (Dewey [1929], LW 1, 232). Situaatio on Deweylle jo lähtökohdissaan emotionaalisesti sävyttynyt, ja kokemus säilyttää tämän emotionaalisen la-

tauksen tutkimuksen välittäessä sitä kohti tasapainotilaa, jossa se voi saada erityisen kokonaisvaltaisen, eheän ja tunnepitoisen luonteen. Tällöin voidaan puhua esteettisestä kokemuksesta (*esthetic [sic] experience, an experience*).

Kaikki välitön kokemus ei kuitenkaan ole merkityksellistä esteettisessä mielessä. Tutkimuksen lähtökohtana toimiva välittömyys voi muotoutua esteettisesti merkitykselliseksi jos tutkimusprosessi kanavoi sen tietyllä tavalla. Esteettisen kokemuksen kriteereiksi voidaan Deweylla erottaa täydellisyys, ainutlaatuisuus ja emotionaalisuus (Jackson 1998, 7–12; Dewey 1934 [LW 10], luku 3).

Täydellisyyteen liittyvä kokemuksen jatkuvuus: sen jokainen vaihe virtaa seuraavasta, muodostaen yhtenäisen kokonaisuuden. Ainutlaatuisuus viittaa tällaisen kokemuksen yksilölliseen luonteeseen. Esteettinen kokemus muotoutuu nimenomaan yksilölliseksi, itsessään tunnistettavaksi laadulliseksi kokonaisuudeksi – tällaisella kokemuksella on oma identiteettinsä siinä mielessä, ettei sitä voi koskaan kokea samanlaisena uudelleen. Lisäksi kokemuksen ainutlaatuisuus tunnetaan emotionaalisesti. Emootio toimii ikään kuin suodattimena, joka valikoi kokemukseen sisältyviä piirteitä toisten kustannuksella (Jackson 1998, 11). Esteettinen kokemus muotoutuu näin omana tunnettuna painotuksenaan.

Tutkimuksen välittämään uuteen tasapainotilaan liittyy välitöntä merkitystä siinä mielessä, että tutkimus on siinä välittänyt aiemman, jännitteisen situaation uudenlaiseksi "omatuksi" kokemukseksi, joka on ennen kokemattomalla tavalla välittömästi merkityksellinen täyttäessään edellä esitetyt ehdot. Tällaisessa tutkimuksen tuloksena saavutetussa tasapainotilassa kokijalla ei ole välitöntä tarvetta tutkimukseen, vaan hän voi keskittyä, vaikka vain hetkellisesti, tasapainotilan ilmentämiin välittömiin merkityksiin ja nauttia niistä sellaisenaan. Esteettinen kokemus koskee näitä välittömiä merkityksiä.

Dewey ei kuitenkaan pitänyt esteettisiä tasapainotiloja kokemuksen lopullisina

päämäärinä: hänen ihanteensa esteettisestä kokijasta ei perustu modernin aikakauden estetiikan idealisoimaan pyyteettömään tarkkailijaan, vaan käytännölliseen sosiaaliseen toimijaan, jonka toimintaa esteettinen nautinto elävöittää. Ympäristön jatkuvasti muuttuessa uudet tasapainotilat herättävät uusia tutkimustarpeita, ohjaten kokijan huomion uusiin välillisiin (tai välittäviin) merkityksiin, joihin liittyy vastaavasti uusia välittömän merkityksen mahdollisuuksia. Tutkivalle olennolle elämä näyttäytyy sarjana ”historioita”, joissa tutkimusprosessit tuovat esiin aiemmin kokemattomia merkityksiä välittömässä kokemuspäivissämme (Dewey [1929] LW 1, 243, [1934] LW 10, 42). Historioina eletty elämä on jatkuvaa välittämien ja välittyneiden kokemustilojen vaihtelua joka saa erilaisia emotionaalisia sävytyksiä.

Taitona kokemus hyödyntää myös älyllisyyden tarjoamaa kykyä hahmottaa välittäviä merkityksiä, joiden avulla kokija voi ennakoida tulevia muutoksia ympäristössään. Tehokkaimmillaan merkitykset välittyvät kommunikaatiossa, joka hyödyntää symboleita kokemuksen jakamiseen. Kommunikaatio tulee tässä ymmärtää käytäntönä, jonka avulla ihmiset pyrkivät jaettuun päämääriin yhteistoiminnassa. Ihmiset ovat oleellisesti kokemusta jakavia käytännön toimijoita, yhteistoiminnassaan jäsenyviä subjekteja. Deweyn filosofiassa ei ole tilaa eristyneelle subjektille: ihminen on sosiaalinen olento, jonka toiminnalla on aina eettiset sitoumuksensa (ks. esim. Dewey [1932] LW 7; Pappas 2008).

Esteettisessä kokemuksessa tutkimuksen tuottaman tasapainotilan välittömät piirteet – sen ”sisäiset” (*intrinsic*) merkitykset – nousevat esiin ”havainnon kynnoksen yli ja [tulevat] manifestoidu[i]ksi oman itsensä takia” (Dewey [1934], LW 10, 63). Uuteen tasapainotilaan liittyvä esteettinen kokemus on merkityksiltään aiempaa välitöntä kokemusta rikkaampi, sillä tutkimusprosessi on tuonut siinä esiin uusia sisäisiä merkityksiä, mikä tarkoittaa että tällainen kokemus voidaan kokea emotionaalisesti yksilöllisesti sävytynee-

nä. Esteettiseltä kannalta kyseessä ei ole määrällinen vaan laadullinen muutos: esteettinen kokemus eroaa muusta kokemuksesta nimenomaan koetun ominaislaatunsa perusteella. Esteettinen kokemus on emotionaalinen nimenomaan tässä mielessä: yksittäiset emotiot eivät ole sen rakennusainetta, vaan kokemus itsessään, sellaisena kuin se tasapainotilaan pyrkinessään muotoutuu, omaa yksilöllisen emotionaalisen sävyn. Dewey kutsui tällaista läpituokevaa sävyä ”tertiääriseksi kvaliteetiksi” tehden eron sen sekä fyysikaalisten ja havaintokvaliteettien välille. Tertiäärinen kvaliteetti on Deweyn mukaan koko tilaation läpituokeva ominaisuus, joka voidaan tuntea emotionaalisesti kokemuksen muotoutuessa esteettiseksi kokonaisuudeksi (Dewey [1938], LW 12, 75–76).

ESTEETTISEN KOKEMISEN TAIDE ILMAISUNA

Ajatus emotionaalisen sävyn läpäisemästä välittömästä kokemuksesta saattaa vaikuttaa oudolta, kun otetaan huomioon Deweyn kokemuksen teorian naturalistiset lähtökohdat, ts. kokemuksen perustuminen esitietoiisiin luonnollisiin vuorovaikutuksiin. Miten on esimerkiksi ajateltavissa musiikin herättämä tunnekokemus samaan aikaan välittömänä ja kokemusta edeltävistä käytännöllisistä vuorovaikutuksista kumpuavana? Deweyn esteettisen kokemuksen teorian ymmärtämiseksi on välttämätöntä ottaa huomioon tapa, jolla hän ymmärtää kokemuksen dynaamisena ja ajallisesti jäsenyvänä prosessina ennemmin kuin havaintomaailman subjektin mielen painamana vaikutelmien sarjana. Kokemus ei ole maailman subjektissa herättämien aistivaikutelmien kokonaisuus, vaan kokijan ja ympäristön välistä kouriintuntuvaa vuorovaikutusta, joka jäsenyy ajassa tulevaisuuteen suuntautuen. Tämä suuntautuneisuus tuo esiin ihmiselämän tutkimusten seuraantona, historioina, ”joista jokaisella on oma juonensa” (Dewey [1934] LW 10, 42). Vaikka ihmiselämä perustuu tutkimusprosesseihin, joissa merkitystä tuotetaan välineenä sopeutua elin-

ympäristön muutoksiin, näiden tutkimusprosessien tehtävänä on saattaa meidät väliaikaiseen tasapainoon, joissa voimme nauttia kokemukseen sisään kutoutuvista välittömistä merkityksistä. Tässä mielessä elämä on myös esteettisen kokemisen taidede: taito nauttia elämästä taiteena, esteettisesti.

Vaikka esteettiseen kokemukseen liittyvät tasapainotilat tulevat meille usein yllätyksinä – koska olemme ensisijaisesti kiinnostuneet tutkimusprosessien läpiviemisestä –, niihin voi myös pyrkiä tietoisesti. Taide, termin rajatussa mielessä, on tällainen pyrkimys.

Deweyn mukaan taiteilija työstää kokemuksen sisäisiä (*intrinsic*) merkityksiä, tavoitellen niiden emotionaalisen virityksen artikulaatiota materiaalin kautta (Dewey [1934], LW 10, 45, 68). Tämä artikulaatio on ilmaisua. Ilmaisua on siis taiteen edellytys. Ilmaisua ei ole taiteilijan mielentilojen välittämistä, vaan kokemuksen vuorovaikutuspiiriin sisältyvien sisäisten merkitysten julkituomista. Tämä julkituominen tapahtuu ilmaisullisen välineen avulla. Ilmaisullinen väline välittää taiteessa ensisijaisesti sisäisiä merkityksiä. Mikäli taide viestii muunlaisia merkityksiä, niiden taiteellinen – ja esteettinen – arvo määräytyy sen kautta, miten ne ottavat osaa tähän sisäisten merkitysten artikulaatioon. Esimerkiksi kieli voi sekä välittää tutkimusprosesseja että ilmaista kokemuksen välittömiä piirteitä; nämä funktiot eivät ole välttämättä erillisiä, vaan voivat olla yhtä aikaa läsnä taiteessa. Romaanin lukukokemus voi olla sekä informoiva että esteettinen.

Vaikka taiteellinen ilmaisu artikuloi välitöntä merkitystä, taiteen materiaali on ammennettu julkisesta, kulttuurisesta ja välittyneestä elinpiiristä. Taide on aina kommunikatiivista. Tähän ei liity paradoksia, kun muistetaan ettei Deweylle välitön merkitys ole yksilön aistimiseen liittyvää “tuntoisuutta” tai subjektiivisuutta intuition viittaavassa mielessä. Pikemminkin välittömyys liittyy Deweylla objektiiviseen, aktuaaliseen kokemukseen, jossa elämä pyrkii eri tasoillaan – fysiologiselta kult-

tuuriselle tasolle – tasapainoon. Tasapainotilan vallitessa tämä kokemuksen välitön merkityksellisyys avautuu esteettisesti nautittavaksi. Deweyn katsannossa taiteilija, taiteen harjoittajana, tutkii, työstää ja tuo julki tällaista välitöntä merkityksellisyttä. Taiteen ilmaisullisena materiaalina on emotionaalinen kokemus, sellaisena kuin se artikuloituu ilmaisussa. Kaunotai-teilla ei ole yksinoikeutta taiteelliseen ilmaismuun, mutta Deweyn mukaan niissä ilmaisuus on hioutunut tavalla, joka koetaan erityisen intensiivisenä sen läpituokevan emotionaalisen sävyn johdosta. Kaunotai-teet ovat kuin vuorenhuippuja, jotka tarjoavat erityisiä näköaloja kokemuksen maastoon.

Miten taiteen materiaali voi olla julkista jos se on emotionaalista? Tässä on syytä muistaa että emootio ei viittaa Deweyn estetiikassa yksittäisiin tuntemuksiin tai subjektiivisiin mielentiloihin. Emootio on tässä kokemuksen ajallisen jatkumon aikaan saama laadullinen viritys, joka erottaa tutkimusprosessit ja niiden tuloksena olevat tasapainotilat toisistaan. Koska situaatioiden keskeinen piirre on, että ne voidaan jakaa, ihmiset voivat myös jakaa kokemuksen laadullisen puolen. Tämä ei tarkoita että tunnemme asiat samalla tavalla. Yksilölliset tunnekokemukset perustuvat niitä edeltäviin emotionaalisesti virittyneisiin tilanteisiin, joissa ei vielä ole läsnä eriytyneitä yksilön kokemia tunteita (kuten tiettyyn kohteeseen suuntautuvaa rakkautta, vihaa, pelkoa ym.).

Ilmaisun kommunikoiavuuden vaatimus tarkoittaa, että yksittäisen taide-esineen tai taiteellisen esityksen luominen ei ole vielä taidetta sanan varsinaisessa mielessä: taiteen pitää tulla tulkituksi taiteena, ja tulkinta edellyttää kokemuksen jakamista. Esim. pöytälaatikkoon sävelletty musiikkikappale on taidetta vasta kun se jaetaan kokemuksessa. Osa tätä jakamista on emootion emotionaalisen yleissävyn julkituomista välineessä (*medium*), joka operoi useamman kuin yhden ihmisen esteettisen kokemuksen keskiössä. Vaikka taiteilija ei olisi tarkoittanut työtään julkisuuteen, sen esteettinen arvo on silti riip-

puvaista sen mahdollisuuksista tulla tulkituksi taiteena. Tämä edellyttää yhteisöä, joka jakaa keskenään merkityksiä ja arvoja. (Dewey [1934], LW 10, 110.)

Koska jokainen esteettinen kokemus on kuitenkin yksilöllinen sikäli että se rakentuu laadullisesti tietyllä tavalla omana historianaan, tällaista kokemusta ei voi sellaisenaan välittää kielen tai muun sopimuksenvaraisen symbolijärjestelmän avulla. Taide, erityismieleessään ”sisäisen” merkityksen artikulaationa, on Deweyllä tapa ilmaista tällaista sanomatonta merkitystä. Kyse ei kuitenkaan ole radikaalisti erilaisesta symbolijärjestelmästä diskursiiviseen käytäntöön verrattuna. Päinvastoin kuin esimerkiksi Langer (1951), Dewey ei ole ta että taide symbolisoisi tunnekokemuksen yleispiirteitä tai muotoja (vrt. Reimer 1989, 2003). Taiteessa ei ole kyse symboleista, vaan välittömistä, läsnä olevista merkityksistä. Jälkimmäisiä ei pidetä yksilön tunnetiloina tai aistimuksina, vaan ne viittaavat elämän vuorovaikutusten emotionaalisesti sävyttyvään ulottuvuuteen. Voimme jakaa taiteen kautta artikuloitun emotionaalisen kokemuksen siinä missä voimme jakaa tutkimuksen lähtökohtana toimivan tilaation.

Deweyn kokemuksen teoria voi vaikeuttaa ongelmalliselta, jos emootio mielletään pelkästään psykologiseksi tilaksi. Dewey olettaa, että kokemus itsessään voi olla emotionaalisesti sävyttynyt jo ennen kuin kokeva yksilö tuntee tietyn tunnetilan, ja että tämä yleinen emotionaalinen sävyttyneisyys on mahdollista jakaa taiteen kautta. Tässä heijastuu Deweyn naturalismi: emootio ei synny ensisijaisesti yksilön mielen sisäisenä tilana ympäristön ärsykkeen kerrannaisena. Yksilö löytää itsensä tuntevana tilanteesta, joka on jo edeltä käsin emotionaalisesti väritynyt. Emootion lähtökohtana on tietyllä tavalla viritetty tilaatio, joka välittyessään tutkimuksen kautta tasapainotilaan säilyttää omaileimaisen laadullisen painotuksensa. Vaikka emootio tällaisena läpitunkevana kokemuksen yleissävyinä on yksilöllinen, sitä ei ole suljettu yksilön mielen sisään: kyseessä on läpitunkeva ominaislaatu, joka

kvalifioi koko vuorovaikutusten kokonaisuuden, sellaisena kuin se muotoutuu tutkimusprosessissa. Koska esteettinen kokemus perustuu tällaisen omatun emotionaalisuuden ilmaisuun, se on potentiaalisesti julkinen.

MUSIIKKIKASVATUS JA ESTEETTISEN KOKEMISEN TAIDE

Deweyn esteettisen kokemuksen teoria välittää mielenkiintoisella tavalla kahta näkökulmaa, jotka on totuttu näkemään toisilleen vastakkaisina musiikkikasvatuksen filosofiassa. Esteettisessä musiikkikasvatustilafilosofiassa korostetaan esteettisen kokemuksen musiikillisessa toiminnassa saamaa omaleimaisuutta sen pedagogisen merkityksen lähteenä: musiikkikasvatuksessa tulisi pyrkiä eri tavoin tällaisen musiikille ominaisen esteettisen kokemuksen saavuttamiseen. Musiikille ominaisen esteettisen kokemuksen kasvattavuutta voidaan perustella vaikkapa musiikin tunneilun kautta. Tästä näkökulmasta musiikkikasvatus kasvattaa hahmottamaan musiikin symbolisoimia tunteen yleisiä muotoja siinä missä lukuaineet johdattavat kielellisesti jäsenettyjen merkitysten äärelle (Reimer 1989, 2003). Musiikki esittää jotain mitä ei voi sanoin kuvata: musiikillinen kokemus, millä musiikillisen käytännön alueella sitten toimitaankin, auttaa meitä kokemaan kokemuksia joita emme muuten voisi kokea. Musiikkikasvatuksen tehtävänä on avata tätä kokemusmaailmaa kaikille oppilaille.

Musiikin omaleimaisuutta voidaan myös perustella ilman oletusta sen esteettisestä erityislaadusta. Praktislaadussa musiikkikasvatustilafilosofiassa esteettisen näkökulman kritiikki on palvellut näkemystä, joka hahmottaa musiikin erityisellä tavalla merkityksellisenä käytäntönä. Vaikka käytäntönä musiikki tuo julki merkityksiä ja toteuttaa arvoja, jotka voidaan saavuttaa myös muiden käytäntöjen kautta, siihen liittyy myös omia, tilannekohtaisia merkityksiä ja arvoja, joiden toteuttaminen edellyttää musiikillisen käytännön hallintaa, muusikkoutta. Etenkin Elliottin

(1995) filosofiassa muusikkous on ehto musiikin merkitysten avaamiselle ja ylipäättään sille, että musiikki voi olla kasvattavaa: ilman perehtymistä musiikilliseen käytäntöön oppilas ei voi saavuttaa sen kautta kanavoituvia “elämänarvoja”: minän kasvua, itsetuntemusta ja flow-tilassa kanavoituvaa nautintoa (emt. luku 5).

Praksiaalista näkökulmaa voidaan myös tulkita niin, että se hahmottaa musiikin käytäntöluonteeseen liittyvää tilannekohtaista merkitystä, jonka tulkinta ei ole suoraan riippuvaista musiikillisen kokijan muusikkoudesta. Tällöin voidaan ajatella, että musiikilliseen kokemukseen liittyy erilaisia ulottuvuuksia, joilla kaikilla on mahdollista kokea musiikin merkityksellisyys osana inhimillistä elämäntähtä (Bowman 2002; Westerlund 2002). Esteettinen kokemus voi olla yksi tällainen ulottuvuus, mutta se tulee hyväksyä osaksi arkielämää, sillä sen erottaminen omaksi, varta vasten kaunotaiteissa kultivoitavaksi kokemuksen muodokseen katkaisee siteen sen ja muun kokemuksen välillä – tämä oli myös Deweyn keskeinen kritiikki modernin esteettisen teorian innoittamaa esteettistä kasvatusta kohtaan. Toisin sanoen esteettiseen kokemukseen liittyvää välitöntä merkitystä tulisi käsitellä osana elämän moninaisia merkityksen tuoton prosesseja: pyyteettömän esteettisen havainnoijan malli ei sovi tähän asiayhteyteen, koska se sulkee pois kokemuksen käytännöllisen puolen (Westerlund 2002; Väkevä 2004). Deweyn termein ilmaistuna esteettinen kokeminen on osa sosiokulttuurista käytäntöä ja musiikissa välittömästi koetut merkitykset kanavoituvat sen välittyneiden merkitysten myötä, tutkimusprosessien kautta.

Miten sitten voidaan erottaa musiikille ominainen merkitys ja arvo musiikkikasvatuksen tavoitteena? Deweyn kokonaisvaltaisen kokemusteorian heikkona kohtana on analyttisten erottelujen hälvettäminen. Jos musiikkikasvatuksen filosofia otetaan analyttisenä hankkeena, jossa pyritään mahdollisimman vedenpitävästi määrittelemään mitä musiikki, kasvatusta ja musiikkikasvatusta ovat, musiikin pedago-

gisen merkityksen sulauttaminen arkielämän tutkimusprosessien välittyneisiin ja välittömiin merkityksiin ei ehkä vakuuta. Deweyn näkökulmasta filosofia ei kuitenkaan ole analyttinen hanke, vaan kulttuurikritiikkiä: filosofia hahmottaa niitä tapoja, jotka auttavat meitä muokkaamaan käytäntöjämme mielekkäämpään suuntaan, rikastamalla niiden yhteydessä esiintyvien arvojen merkitystä (Dewey [1929] LW 1, 298). Filosofian tehtävänä ei ole pohtia ikuisongelmia eikä pitäytyä filosofisen kielien analyysiin, vaan hyödyntää käytössämme olevia reflektiivisen ajattelun välineitä jokapäiväisessä elämässä eteen tulevien “ihmisten ongelmien” ratkaisussa näin kanavoimalla kokemusta taiteen “onnellisen asiointilan” suuntaan (Dewey [1917], MW 10, [1920], MW 12, [1946] LW 15, 155). Deweyn filosofian arvoa taidekasvatuksessa tulisikin lähestyä sen kriittisen merkityksen näkökulmasta, ottaen lähtökohdaksi Deweyn esittämä kriteeri: filosofian tulisi tehdä välittömästä kokemuksestamme merkityksiltään rikkaampaa, nautittavampaa ja syvempää.

Mitä ongelmia naturalistiseen lähtökohtaan perustuva esteettisen kokemuksen teoria voi sitten auttaa ratkaisemaan? Dewey itse piti länsimaisen modernin yhteiskunnan suurimpana ongelmana edellä kuvattujen välillisten ja välittömien merkitysten erottamista, jolle filosofia on antanut siunauksensa. Kasvatuksessa kyseinen ongelma heijastuu erillisiin oppiaineisiin perustuvissa opetus suunnitelmissa, joissa katkaistaan yhteys käytännöllisten, esteettisten ja tiedollisten oppialojen välillä. Deweyn kasvatustajattelu oli leimallisesti käytännöllistä: oppimisen tulee noudattaa samaa älyllisen toiminnan loogiikkaa, jolla tutkimusprosessit etenevät koulun ulkopuolella. Tähän liittyy kokemuksen esiin tuomien tilausten hyväksyminen opetuksen lähtökohdaksi: jokainen oppimiseen johtava kokemus järjestyy oppimistilanteeksi, jota ei voi ohjata ylhäältä päin niin että opettaja määritteli etukäteen kattavasti oppimisen tarpeen ja ne väylät joita pitkin oppiminen kanavoituu. Situaatiot nousevat ajankohtaisista tarpeista, “impul-

sioista” (Dewey [1934] LW 10, 64). Opettaja voi olla aiemman kokemuksensa perusteella oleellinen osa oppimissituaatiota, mutta hän toimii kuten hyvä tutkimusprojektin johtaja: tukee oppimista luomalla sille olosuhteet. Opettaminen onkin Deweyn näkökulmasta ensisijaisesti oppimisympäristöjen muokkaamista oppimista tukeviksi (Dewey 1916 [MW 9]). Oppimistilanteen osallistujana opettaja on samalla myös itse oppija – oppiminen on kommunikaatiota, johon osallistujat jakavat kokemustaan. Myös musiikkikasvattajan keskeinen taito on mahdollisuuksien luominen tällaiselle kokemuksen jakamiselle musiikillisen käytännön kautta.

Dewey kutsui eräässä varhaisessa pedagogisessa tekstissään kasvatusta “korkeimmaksi taiteeksi” (*supreme art*) (Dewey [1897], EW 5, 93). Taiteeksi tulkittuna kasvatuksen tulisi tukea esteettisen kokemuksen muotoutumista. Mikäli otetaan vakavasti Deweyn ajatus tiedon tuoton taiteellisesta päämäärästä (Dewey [1929], LW 1, 269), voidaan myös ajatella että tiedollisen kasvatuksen tulee johtaa esteettiseen kokemukseen. Tämä edellyttää tietoa tuottavien tutkimusprosessien naturalistisen juurtuneisuuden tunnistamista: koemme tutkimuksen aina myös emotionaalisesti “omattuna”, sen ominaislaadun tunteen. Deweyn tapa ajatella taide-teos enemminkin kokemuksena kuin kokemuksen erikseen olemassa olevana kohteena voidaan tulkita kasvatuksellisesta näkökulmasta myös niin, että oppimista tuottava oppimiskokemus on parhaimmillaan taide-teos, jossa välitetään tiedonmuodostuksen kautta kokemus uudeksi elämykselliseksi suhteeksi maailmaan (Väkevä 2004). Tällainen taide-teoksen kokemukseen sulauttava näkökulma voi olla hyvinkin vieras perinteiselle musiikkipedagogiikalle, jossa musiikillinen teos on oppimisen lähtökohta ja päätepiste. Toisaalta mikään ei pakota musiikkikasvatusta kiinnittymään teoskeskeiseen ajatteluun: on monia musiikillisiä käytäntöjä joissa musiikki hahmotetaan enemmän prosessina kuin produktina (ks. esim. Väkevä 2009, 2010). Deweyn esteettinen teoria ohjaa musiikkikasvattajaa tun-

nistamaan ja tunnustamaan musiikin moninaisen kietoutumisen ihmiselämään ja varomaan näkökulmia, joissa sen esteettinen arvo selitetään jonkin erikseen rajatun teoksien joukon tai kaanonin perusteella, ainakin siinä määrin kuin tämä selittäminen ehkäisee uusien esteettisten kokemusten syntymistä kokemuksen taiteessa.

LÄHTEET

- Alexander, Thomas (1987) John Dewey's theory of art, experience and nature. Albany: State University of New York Press.
- Biesta, Gert & Burbules, Nicholas (2003) Pragmatism and educational research. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Bowman, Wayne (2002) Why Do Humans Value Music? *Philosophy of Music Education Review* 10 (1) (Spring 2002), 55–63.
- Dewey, John [1897] My Pedagogic Creed. In *The Early Works* [EW 5], 84–95.
- Dewey, John [1916] *Democracy and Education*. The *Middle Works* 9 [MW 9].
- Dewey, John [1917] The Need for a Recovery of Philosophy. In *The Middle Works* 11 [MW 10], 3–48.
- Dewey, John. [1920] Reconstruction in Philosophy. In *The Middle Works* 12 [MW 12], 77–202.
- Dewey, John. [1929] *Experience and Nature*. The *Later Works* 1 [LW 1].
- Dewey, John. [1932] *Ethics: revised edition*. The *Later Works* 7 [LW 7].
- Dewey, John. [1934] *Art as Experience*. The *Later Works* 10 [LW 10].
- Dewey, John [1938] *Logic: The Theory of Inquiry*. The *Later Works* 12 [LW 12].
- Dewey, John [1946] Introduction to Problems of Men: The Problems of Men and the Present State of Philosophy. In *The Later Works* 15 [LW 15], 154–169.

Dewey, John (1996) *The Collected works of John Dewey, 1882–1953. The Electronic Edition*, ed. Larry Hickman. Charlottesville: IntelLex Past Masters.

Elliott, John (1995) *Music matters. A New philosophy of music education*. New York: Oxford.

EW = The Early Works. In Dewey (1996).

Holder, John J. (1993) *En epistemological foundation for thinking: a Deweyan approach*. In *The New scholarship on Dewey*, ed. James W. Garrison, 7–24. London: Kluwer Academic Publishers

Jackson, Philip W. (1998) *John Dewey and the lessons of art*. New Haven: Yale University Press.

Langer, Susanne K. (1951) *Philosophy in a new key. A study in symbolism of reason, rite, and art*. New York: New American Library.

LW = The Later Works. In Dewey (1996).

MW = The Middle Works. In Dewey (1996).

OED 2009 = *Oxford English dictionary 2009. Online edition*. Oxford: Oxford University Press.

Pappas, Gregory (2008) *John Dewey's ethics: democracy as experience*. Bloomington: Indiana University Press.

Reimer, Bennett (1989) *A Philosophy of music education*. Second edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Reimer, Bennett (2003) *A Philosophy of music education: advancing the vision*. Third edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Shiner, Larry (2003) *The Invention of Art: A Cultural History*. Chicago University Press.

Vuorinen, Jyri (1996) *Estetiikan klassikoita. Toinen painos*. Juva: WSOY.

Väkevä, Lauri (2004) *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus. Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium, 68.

Väkevä, Lauri (2007) *Art education, the art of education and the art of life. Considering the implications of Dewey's later philosophy to art and music education*. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6 (1), 2–15. Available: http://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva6_1.pdf

Väkevä, Lauri (2009) *The world well lost, found. Reality and authenticity in Green's 'new classroom pedagogy'*. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 8 (2), 8–34. Available: http://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva8_2.pdf

Väkevä, Lauri (2010) *Garageband or Garage Band@? Remixing musical futures*. *British Journal of Music Education. Special Issue* 27 (1), 59–70.

Westerlund, Heidi (2002) *Bridging experience, action, and culture in music education*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Westerlund, Heidi & Väkevä, Lauri (2009) *Dewey ja kasvatuksen taide*. *Synteesi* 28 (3), 28–36.

Woodford, Paul (2005) *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and The Politics of Practice*. Bloomington: Indiana University Press.

Abstract

THE ART OF EXPERIENCING AS THE ART OF MEANING. SOME REMARKS OF JOHN DEWEY'S AESTHETIC AND ITS IMPLICATIONS TO THE PHILOSOPHY OF MUSIC EDUCATION

Lauri Väkevä / Sibelius Academy

In this article, I examine John Dewey's philosophy of experience from the standpoint of aesthetics and philosophy of music education. According to Dewey, aesthetic experience can take place in any domain, because it emerges from the multiple transactions of everyday life, mediated by art. The innermost art in human life is inquiry that can fulfill the conditions of aesthetic experience.

In art, generally speaking, aesthetic experience amounts to an intimate relationship to the world. This relationship marks an immediate sense of the meaning of the mediated processes through which we expand our understanding. Fine arts articulate this sense, but they are not restricted to their own realm of meaning: accordingly, aesthetic experience is not

restricted to fine arts or to one's subjective grasp of the latter.

Dewey's philosophy guides us to understand aesthetic experience as anchored to shared life. In this sense, the bedrock of aesthetic experience is social practice that, when it fulfills the conditions of aesthetic experience, can culminate to 'the art of experience'. At its best, the art of experience is also the art of meaning formation: through it, human life is opened in its full richness.

From the standpoint of philosophy of music education, it is interesting to consider the manner in which Dewey links immediate experience to the socially mediated experience through his extensive concept of art. From this standpoint, music is at the same time an emotional-aesthetic experience and a social-cultural practice. Both dimensions of experience, immediate and mediated, can be included in a philosophical rationale of the meaning and value of music education. This encourages music educators to consider perspectives that do not separate music to its own realm of meaning formation and experience but locate its pedagogical value in everyday life. ■

Kimmo Lehtonen & Antti Juvonen

Musiikkikoulutuksen pitkä tie taidemusiikin ylivallasta moniarvoisuuteen

ALUKSI

Länsimaista taidemusiikkia leimaava rationaalisuus kiteytyy hegemonisessa väitteessä, ettei musiikkia voi ymmärtää ilman musiikkianalyttisiä erityistietoja ja -taitoja. Taidemusiikin edustajille^[1] on aina ollut tärkeätä erottaa arvokas musiikki vähemmän arvokkaasta (ks. Cantell 1992, 110; Kurkela 2006, 70–73). Musiikki ei kuitenkaan sisällä itsessään arvonnäkökulmaa, vaan kyse on ulkomusiikkilisten kriteerien soveltamisesta musiikkiin. Taidemusiikin perinteisesti etuoikeutettu asema on johtanut siihen, että sen ei ole tarvinnut pohdiskella omaa olemustaan, koska se päinvastoin on toiminut referenssinä kaiken muunkin musiikin arvioinnissa. Taidemusiikin itsestään selvä ylivalta on johtanut yksipuoliseen musiikintutkimukseen, joka lähinnä musiikkitieteen alueella keskittyi vuosikymmenien ajan länsimaisen taidemusiikin suurteoksiin ja säveltäjäneroihin.

Tutkimus on vasta parilla viime vuosikymmenellä laajentunut musiikin ja yhteiskunnan suhteen, sekä musiikin arvottamisen ja luokittelun analyysiin, jotka Hernndonin ja Macleodin (1981) mukaan olivat (ja edelleen ovat) harvoin tutkittuja alueita. Hegemoniset periaatteet (ks. Karttunen 1992; Lehtonen 2005, 38–40) ja musiikin kommunikaatioluonteen tutkimisen laiminlyöminen vaikeuttavat yhä musiikkikoulutuksen ajanmukaistamista. Tässä artikkelissa luodaan näkökulma järjestelmäkehityk-

sen historiaan sekä sen aina nykykäytäntöihin asti ulottuviin seurauksiin.

AUTONOMIAESTETIIKKA
MUSIIKKIKOULUTUKSEN
SUUNNANNÄYTTÄJÄNÄ

Euroopassa elettiin 1700–1800-lukujen taitteessa filosofista murrosta, joka synnytti uusia kysymyksiä siitä, miten absoluuttista musiikkia tulisi ymmärtää. Keskusteluun osallistui myös aikansa vaikutusvaltaisin filosofi, Immanuel Kant (1724–1804), jonka ajatukset loivat pohjaa valistusfilosofialle ja ennakoivat myöhemmin kehittyneitä positivismia. Kantin filosofia kiteytyi näkemykseen, jonka mukaan kaikki ongelmat voidaan viimekädessä ratkaista järjellä. Kant esitti esteettiset ajatuksensa teoksessa *Kritik der Urteilskraft* (1790/2008; 2009) (Arvostelukyvyyn kritiikki), jonka mukaan kauneus on ”pyyteettömän tarkastelun” tulosta, mihin vastaanottaja ei tuo mitään siihen kuulumatonta. Näkemys ennakoi formalismia, joka puolestaan vaikutti vahvasti eurooppalaisen konservatoriojärjestelmän kehitykseen.

Formalistinen paradigma kiteytyi Eduard Hanslickin (1825–1904) teoksessa *Vom Musikalischen Schönen* (1854) (Musiikin kauneudesta), jossa hän vastusti tunne- ja sisältöestetiikkaa väittäen, että musiikin ydin on sen ”soiden liikkuvissa muodoissa”. Hanslickin mukaan musiikki kuuluu ”ymmärryksen piiriin”, mistä syystä kuulijan on sivuutettava tunteensa ja tarkas-

teltava musiikkia “mielensä avulla” (Hanslick 1990, 30; Iitti 2003, 64–65). Hanslickin mukaan taide oli viihdettä arvokkaampaa, koska ihmisen tuli palvella “itseään varten” olemassa olevaa taidemusiikkia eikä viihteen tavoin vain kuluttaa sitä. Nämä 150 vuotta vanhat teesit muistuttavat yllättävän paljon taidemusiikkikoulutuksen nykydiskursssia.

Vaikka Hanslickin teos oli aikanaan kiistanalainen, se siirsi musiikin tarkastelun painopisteen musiikkielämyksistä “puhtaaseen musiikkiin”, johon ei liity mitään ulkopuolista: tunteita, narratiivia eikä muitakaan yksilön kokemuksia (Mantere 2005, 183–188). Tuntemuksiinsa keskittyvän kuulijan katsottiin päinvastoin hullaantuvan tunteistaan, jotka näin vaikeuttivat musiikkiin keskittymistä^[2]. Hanslick korosti älyllistä tarkastelua ja loi yhtenä ensimmäisten joukossa mielikuvan analyttisen kuuntelun paremmuudesta. (Iitti 2003, 62–63.) Hän myös ratkaisi musiikin body-mind -probleeman mielellisyyden eduksi, vaikka itsekin totesi sen tekevän “kukoistavasta ruumiista pelkkää luuta ja nahkaa”. (Hanslick 1990, 9–10; Iitti 2003, 59–63.)

Formalismiin vaatimus “analyttisesta musiikintutkimuksesta” on läheistä sukua yhteiskuntatieteissä 1800 -luvulla levinneelle positivismille^[3]. Suuntaukset veivät tiedettä eteenpäin aimo harppauksin tekemällä pesäeron metafyyseen spekulatioon ja kiinnittämällä tutkijoiden huomion kokemuseräisen tarkastelun tärkeyteen. Hanslickin ajattelu vaikutti voimakkaasti länsimaisen taidemusiikin kaanoniin sekä musiikintutkimuksen ja -koulutuksen kehitykseen

Formalismi vaikuttaa edelleen musiikkikoulutusjärjestelmässämme, vaikka Hanslickin ja suomalaisen taidemusiikkikoulutuksen välille ei löydykään suoraa yhteyttä. Taidemusiikkikoulutuksen ihanteet muistuttavat pikemminkin Leipzigin konservatorion ammatillisia käytäntöjä, jotka tulivat Suomeen siellä opiskelleiden suomalaisten (muun muassa Martin Wegelius ja Robert Kajanus) mukana.

MUSIIKKIKOULUTUKSEN ENSIVAIKUTTEET LEIPZIGISTÄ

Suomalaisen musiikkikoulutuksen isä, Martin Wegelius (1846–1906) oli jo Saksaan lähtiessään kiinnittänyt huomiota musiikkikoulutuksen heikotasoisuuteen, mistä syystä hän alkoi Suomeen palattuaan kehittää musiikkikoulutusta saksalaisesikuvan mukaisesti. Wegelius perusti Helsingin musiikkiopiston vuonna 1882 (vuodesta 1924 Helsingin konservatorio ja 1939 lähtien Sibelius-Akatemia). Monipuolinen Wegelius oli ennen muuta pedagogi, joka kehitti musiikkikoulutukselle aina yliopistotasolle saakka yltävät käytännöt, jotka antoivat mallin muunkin musiikkikasvatuksen kehittämiseksi. (Huttunen 2002, 357–358.)

Maisterintutkinnon Helsingin yliopistossa suorittanut Wegelius korosti kaikessa sivistyksen ja oppineisuuden merkitystä ja vaati tästä syystä kaikkia opiskelijoita osallistumaan “yleisiin opintoihin”, jotka antoivat musiikinopiskelulle uuden “objektiivisen vivahteen”. Vaativana opettajana tunnettu Wegelius painotti ahkeruuden ja itsekurin merkitystä, minkä vuoksi edes sairaus ei ollut riittävä syy olla poissa tunteilta. Wegeliuksen mielestä sairasteluun taipuvainen opiskelija ei ollut musiikillisesti lahjakas. (Huttunen 2002, 356.)

Myös venäläissyntyisen Boris Sirpon^[4] (Sirob) (1893–1967) perustama Viipurin musiikkiopisto^[5] toimi mallina muille musiikkioppilaitoksille. Lisäksi Sirpo oli Wegeliuksen tapaan vaativa opettaja, ja kehitti opiston orkesterista iskukykyisen yksikön, joka jo 1930-luvulla konsertoit useissa Euroopan maissa. Sibelius-Akatemia ja Viipurin musiikkiopisto viitoittivat tietä 1950- ja 60-luvuilla luodulle musiikkiopistoverkostolle. Musiikkioppilaitokset perustivat (vuonna 1957) yhteistyöelimekseen Suomen Musiikkioppilaitosten Liiton, jonka tärkeimmäksi tehtäväksi muodostui oppilaitosyhteistyön organisoiminen sekä opetuksen valtakunnallinen kehittäminen ja yhtenäistäminen, jotka liiton verkkosivujen mukaan edelleen kuuluvat sen perustehtäviin. (ks. www.musiikkioppilaitokset.org/?mid=42.)

Yksi tärkeimmistä SML:n pyrkimyksistä oli päätöksentekijöiden vakuuttaminen siitä, että musiikkioppilaitokset tarvitsevat oman erityislainsäädäntönsä, mistä liiton edustajat neuvottelivat kansanedustajien kanssa kymmenisen vuotta. Vuonna 1968 neuvottelut johtivat siihen, että musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta^[6] säädettiin laki (147/68) ja asetus (206/68), jotka kerralla turvasivat oppilaitosten talouden. Laki oli poikkeuksellinen, sillä mitään siihen verrattavaa ei ole nähty muissa taiteenlajeissa, sillä laki nosti taide-musiikkikoulutuksen erityisasemaan kaiken muun taidekasvatuksen yläpuolella.

Vahvojen vaikuttajien ja yhteiskuntasuhteiden lisäksi erityiskohteluun vaikutti myös se, että taidemusiikin tukemista pidettiin hyödyllisenä, sillä olihan taidemusiikkiharrastus aina kulkenut rintarinnan sosiaalisen ja taloudellisen hyvinvoinnin kanssa, jonka perustana ovat koti, uskonto ja isänmaa.

Suomalaisesta kulttuurista käydyssä keskustelussa tuotetaan paitsi näkemystä ”oikean” ja ”todellisen suomalaisen” kulttuurin sisällöstä ja rajoista, myös näkemyksiä siitä, mikä on kulttuurisesti sopimattontaa, marginaalista tai arvotonta. Tästä syystä kulttuurikeskustelu sisältää vahvoja moraalisia käsityksiä oikeasta ja väärästä, aidosta ja keinotekoisesta sekä sopivasta ja sopimattomasta. Lainlaatijat vakuutuivat siitä, että ”taidemusiikki on nerojen säveltämää musiikkia, jota sivistyneet ymmärtävät”. Taidemusiikin nähtiin myös totuttavan opiskelijat korkeaan moraaliin, sääntöihin, itsekuriin, kilpailemiseen, pitkäjänteisyyteen sekä epäonnistumisten sietämiseen.

Lisäksi oppilaitokset jalostivat vuosittain aloittavasta laajasta ”oppilasmateriaalista” lahjakkuuksia, jotka näyttivät maailmalle^[7], että Suomessa asuu lahjakas kansa, josta nousee jatkuvasti huipputasoa edustavia säveltäjiä, kapellimestareita, laulajia ja muusikoita.

Poliittisesti neutraalina pidetyn taide-musiikin ympärille on aikojen saatossa rakentunut laaja ja erinomaisesti verkottunut kulttuurisen, taloudellisen ja sosiaa-

lisen vallan keskittymä, joka ylläpitää ja rahoittaa legitiimiksi katsomaansa kulttuuria. Hyvät taloudelliset ja poliittiset suhteet ovat yhteiskunnallisen murroksen keskelläkin turvanneet taidemusiikille vakaan aseman eurooppalaisen korkeakulttuurin parhaiden arvojen ja ihanteiden säilyttäjänä.

Musiikkioppilaitokset omaksuivat opetussuunnitelmakoodikseen saksalaisen *Lehrplanin*, joka teki opetussuunnitelmista preussilaisella täsmällisyydellä laadittuja suoritusluetteloita^[8]. Keskusjohtoinen opetussuunnitelma leikkasi koulutuksesta rönsyt määräämällä kaikille samat vaatimukset. Järjestelmän sisäinen järjestys turvattiin myös sillä, että lain ja asetuksen myötä tutkintotodistuksesta tuli ainoa oikea lupakirja opettajan toimen harjoittamiseen.

Myöhemmin oppilaitosten pedagoginen ajattelu täydentyi angloamerikkalaisella behaviorismilla, jolla tuskin oli kovin paljon käytännön vaikutusta, sillä myös behaviorismi pilkkoi sisällöt hierarkkisesti vaikeutuviksi osasuorituksiksi, jotka vanhaan tapaan opetettiin opettajajohtoisesti ”ulkolukua” korostaen. Samankaltaisuudesta kertoo myös se, että brittisynteemissä noudatetaan vastaavanlaisia behavioristisia tasoluokituksia. Positivismin ihanteita noudattavana ”eksaktina käyttäytymistieteenä” behaviorismi ei ollut kiinnostunut yhteiskunnasta, kulttuurista tai oppilaan kokemuksista, vaan sen päämääränä oli ”musiikkikäyttäytymisen muokkaaminen” sekä oppimistulosten mittaaminen, mitä varten eritasoisille suorituksille laadittiin tarkat kuvaukset. Behavioristiset suorituslaksonomat näkyvät edelleen (nykyisin tasosuorituksiksi kutsutuissa) kursitutkintokriteereissä.

Taidemusiikkikoulutus otti lähtökohdakseen hierarkkisen musiikkikäsitteen^[9], jonka mukaan länsimainen taidemusiikki on autonominen taiteellis-esteettinen kokonaisuus, jonka ”ikuiset arvot” määrittävät sen ylyhteiskunnallisista ja ylihistoriallisista arvoperusteista ja muodostavat näin mittapuun kaiken muunkin musiikin arvioinnille^[10]. (Karttunen 1992, 113–116; Lehtonen 2005, 118–119; ks. myös Juvo-

nen 2000.) Hierarkkisen musiikkikäsitteiden mukaan länsimaisen taidemusiikin katsottiin olevan sekä yhteiskunnan ja kulttuurin että yleisön ja opiskelijoiden käsitysten yläpuolella. Hierarkkisen musiikkikäsitteiden onnistunut propagointi yleiseen tietoisuuteen antoi oivalliset välineet musiikkikulttuurin hallinnalle, vaikka järjestelmän itseriittoinen arvoidealismi vahingoittikin instituutiota itseään, jonka olisi omien ”mukavuusalueidensa” vaalimisen sijasta pitänyt keskittyä oman olemuksensa itsekriittiseen tarkasteluun^[11]. Näin ei kuitenkaan käynyt, vaan tilanne pysyi pitkään muuttumattomana. Taidemusiikkikoulutusta voi tarkastella myös osana muuta yhteiskuntakehitystä. (ks. Karttunen 1992, 113–116 ja Cantell 1993, 107.)

TEOLLINEN TUOTANTO

MUSIIKKIKASVATUKSEN ESIKUVANA

Musiikkisosiologia selittää musiikin ja musiikkikulttuurin suhdetta yhteiskunnallisten olosuhteiden ja niissä tapahtuvien muutosten kautta. Musiikin katsotaan ilmentävän, ennakoivan ja toisinaan myös muuttavan yhteiskuntaa, jonka taloudellinen ja poliittinen järjestelmä, valtapyrkimykset, arvot ja ideologiat, sekä epätasa-arvo, ristiriitaisuus ja neuroottisuus heijastuvat musiikissa. Tästä syystä musiikin historia tulisi nähdä olennaiseksi osaksi yhteiskunnan taloudellis-poliittista kehitystä. (ks. Cantell 1992; Fornäs 1982, 4–14.)

Sosiologian klassikko Max Weberin (1958) mukaan 1800-luvulla alkanut länsimaisen musiikin rationalisoituminen liittyi kapitalismiin. Weberin mukaan juuri kapitalismi synnytti kolmisointuihin perustuvan harmonian ja muokkasi musiikkikoulutuksen liukuhihnamaiset ”tuotantolinjat”. Myös Reich (1995, 75) vertaa modernia oppilaitosta tehtaaseen, jossa koulutettavat siirtyvät liukuhihnalla kulkevien tuotteiden tavoin tasolta toiselle tietyn vakio-ohjelman mukaisesti. Tuotteet tarkastetaan tarkastuspisteissä, joissa vialliset poistetaan tai palautetaan uudelleen työstettäväksi. Vastaavasti oppilaat, joilla on paras omaksumiskyky ja sopivin luonteen-

laatu siirretään nopeammille hihnoille. Massatuotannon tavoin myös koulutus nojaa tehokkuuteen ja järjestelmällisyyteen. (Rinne & Salmi 1998, 24–25.)

Taidemusiikki-instituutioilla on ollut kiinteä yhteys myös kapitalistisen tuotantomuodon suosimaan byrokraatiaan, sillä Suomen lisäksi monissa muissakin länsimaissa juuri musiikki on taiteenlajeista byrokraatisoitunein (Cantell 1992, 117). Weberiläinen näkemys yksilöllisen käsityön muuttumisesta massatuotannoksi pitää paikkaansa myös Suomessa, jossa – tosin vasta sodan jälkeen – tapahtui nopea rakennemuutos, jossa maatalousyhteiskuntamme muuttui moderniksi kaupunkiyhteiskunnaksi.

Moderni koulutusajattelu perustuu uskomukseen, jonka mukaan kaikki tietämisen arvoinen voidaan selvittää ja siirtää opiskelijoille rationaaliseen opetus suunnitelman avulla. Koulutuksen ydin on nopeus, virka-asemaan perustuva työnjako, ohjaus ja valvonta. Edistyksen nimeen vannovien modernien yhteiskuntateorioiden mukaan maailma on helposti ennustettava paikka, jossa ihmiset tekevät rationaalisia valintoja. (ks. Rinne & Salmi 1998, 24–25.)

Suomessa musiikkikoulutuksen rationalisointi tapahtui samalla tavalla kuin muussakin koulutuksessa. Yhtenäistämisen tarkoituksena oli sosiaalinen ja alueellinen tasa-arvo, sillä sen jälkeen kaikkialla voitiin opiskella samoja sisältöjä, joiden hallinta varmistettiin vuosittain järjestetyissä näyttökokeissa. Järjestelmä määritteli myös sen, minkä ikäisenä tutkinnot tulisi suorittaa. Kurssitutkintojärjestelmää voikin pitää modernin koulutusbyrokraatian kliimaksina, joka vei tuotantolinja-ajattelun huippuunsa^[12]. Tuloksellisuus varmistettiin ulkopuolisia sensoreita käyttämällä, joiden tehtävä oli valvoa, ettei vaatimuksista^[13] liiaksi poikettu missään maankolkassa tai tilanteessa.

Instrumenttiopetuksen sisällöt määriteltiin SML:n ohjelmistovihkosessa, joka esitteli kuhunkin vaiheeseen kuuluvan ”legitiimin repertoarin”. Ohjelmiston vaikeusaste määritteli kurssitason mukaisesti

alkaen 1/3 -tutkinnosta ja jatkuen aina Sibelius-Akatemiassa suoritettavaan diplomitutkintoon. Tutkintojärjestelmä huolehti sopivasta etenemisjärjestyksestä sekä antoi opiskelijalle ”oikean kuvan” merkittävästä musiikista, säveltäjistä, sointi-ideaalista, tekniikasta ja harjoittelemisesta. Myös teorianopetus organisoitiin sarjaksi määrättyssä järjestyksessä opetettavia tietopaketteja, joiden sisältö koostui länsimaisen taidemusiikin musiikinteoriasta, harmoniasta ja analyysistä. Tuotantolinjaperiaatteita noudattava teoria-opetus toteutettiin omalla soitinopetuksesta irrotetulla ”linjallaan”.

TAIDEMUSIIKKI 60-LUVUN YHTEISKUNNALLISEN MYLLERRYKSEN VASTAVOIMANA

Taidemusiikkikoulutuksen läpimurto sijoitui 1960-luvulle, jolloin perinteiset arvot Suomessakin joutuivat uusien vaatimusten eteen. Muutos merkitsi muun muassa sitä, että aikaisemmin marginaalissa olleille ihmisille ja asioille alettiin vaatia tilaa ja oikeuksia. Myös musiikkikulttuuri koki perinpohjaisen muutoksen, sillä radion yleistyminen ja kohonnut elintaso lisäsivät räjähdysmäisesti musiikinkuuntelua. Myös rockmusiikin merkitys yhteiskunnallisena muutosvoimana^[14] korostui, sillä kaikkialla läntisessä maailmassa populaarimusiikilla oli ennennäkemätön vaikutus yhteiskunnan liberalisoitumiseen.

Myös rock- ja popmusiikki elivät äärimmäisen luovaa vaihetta, minkä seurauksena ennen kuulematonta musiikkia jatkuvasti virtasi harrastajien ulottuville. Nuorisomusiikin mukana Suomeen tuli muodin lisäksi myös optimistinen maailmankuva, jonka keskiössä olivat vapaus, yhteiskuntakriittisyys, poliittinen aktiivisuus, identiteetin etsiminen ja uudenlaisen yhteisöllisyyden korostaminen.

On merkillepantavaa, että aikana, jolloin suomalainen yhteiskunta oli lopullisesti vapautumassa agraariyhteiskunnan ahtaista ajatusmalleista, taidemusiikki suhtautui muutoksiin kielteisesti. On todennäköistä, että myös median rockmusiikkiin 50–60-luvuilla projisoima ”nuoriso-

ongelma”^[15] oli yksi syy siihen, että taidemusiikkikoulutus sai yhteiskunnan tuen suunnitelmalle kasvattaa taidemusiikkia harrastavia kunnollisia nuoria, jotka levottoman liikehännän ja protestoinnin sijasta keskittyivät ikuisia (so. oikeistokonservatiivisia) arvoja edustavaan (epäpoliittisena pidettyyn) taidemusiikkiin. Bourdieun (1984; 1985) mukaan mikään ei ole sen luokittelevampaa kuin taidemusiikkikonserteissa käyminen tai jonkin ”jalon” instrumentin soittaminen, joita taidemusiikki tarjosi vastapainoksi nuorisoliikeddinnälle ja poliittiselle radikalismille, joiden kuuluvimpana symbolina oli nuorisomusiikki^[16].

Myös opettajat suhtautuivat vihamielisesti nuorisomusiikkia kohtaan, sillä monien perinteisen musiikinopettajan koulutuksen saaneiden opettajien mielestä nuoriso oli irrotettava tympeästä ”rämpytyksestä” ja ohjattava sivistävän taidemusiikin pariin^[17]. Ennakkoluuloihin vaikutti opettajien uutta musiikkia koskevan ole mattoman kompetenssin lisäksi myös toive paluusta vanhaan ”maakuntalaulukulttuuriin”. Kulttuurien vastakohtaisuus oli seuraus maailmankuvien yhteentörmäyksestä, jossa nuorten kriittinen tietoisuus haastoi taidemusiikin konservatiivisen maailmankuvan. Konfliktin osapuolina oli kapinallinen rock- ja popmusiikki sekä yhteiskunnan tukema taidemusiikki, joka oli kuitenkin vain etuoikeutetun vähemmistön musiikkia. Vallankäyttäjien argumentit olivat kuin Platonin (2005) Valtiosta kopioituja, sillä yhteiskunnallinen musiikki koski ”vain hyveeseen kasvattavaa musiikkia, sen sijaan tunteita liiaksi kiihottavat ja veltostuttavat soittimet^[18], sävellajit ja rytmit olivat kiellettyjä”. (ks. Heimonen 2005, 27.)

Sopimattomiksi arvioidut kulttuuri-ilmiöt herättävät usein pyrkimyksiä kontrolloida, säädellä ja muokata ”vääränlaisia” toimintaa ja ”haitallisia” ilmiöitä. Olisi ollut ennen kuulumatonta, jos yhteiskunta olisi tukenut rockin edustamaa moraalisesti arveluttavaa ja yhteiskuntarauhaa horjuttavaa kulttuuria, jota pidettiin vain murrosikään liittyvänä ohimenevänä hul-

lutuksena. Rock on historiansa aikana kaikkialla maailmassa herättänyt huolestuneita reaktioita ja pyrkimyksiä sensuroida musiikkia ja kontrolloida konsertteja, sillä rockin on pelätty horjuttavan vallitsevaa yhteiskunnallista järjestystä ja arvoa maailmaa. Kulttuuripolitiikalla ei näin ollen ymmärretä vain kulttuurituotteiden, -tuotannon ja kulutuksen kontrolointia, vaan myös ”kunnon kansalaisille” sopivien kulttuuristen identiteettien tuottamista ja muokkaamista. (ks. Andersson 2009, 4–5.)

Rock-musiikista käytiin koko 60-luvun ajan moralisoivaa keskustelua, sillä musiikin pelättiin houkuttelevan nuorisoa vahingollisten aktiviteettien (elämystuotuksen, poliittisen radikalismien, undergroundin, väkivallan, seksin, viinan ja huumeiden) pariin, joista osa oli kieltämättä näkyvästi esillä nuorisokulttuurin haastessa valtakulttuurin edustajia voimainmittelöön. Valtakulttuurin kenties tunnetuin torjuntavoitto oli, kun poliittiset lastensuojelujärjestöt ja Lastensuojelun Keskusliitto onnistuivat mm. SAK:n tukemana estämään brittipunkkyhtye *Sex Pistolsin* maahantulon. Tämä tapahtui niinkin myöhään kuin vuonna 1978. Argumenteissa punk samastettiin väkivaltaavihteeseen, joka tarjoaa ”lapsille ja nuorille anarkiaa ja väkivaltaa muotiasiana ja viihteen keinoin”. Kohun seurauksena kommunistinen työministeri Arvo Aalto eväsi yhtyeen jäseniltä työluvut. (ks. Lindfors 1978.)

Taidemusiikki ja sen instituutiot olivat kolmekymmentä vuotta sitten vahvassa poliittisen eliitin erityissuojeluksessa. Presidentti Kekkonen aikana ei olisi tullut kuuloonkaan, että joku viihdemusiikin artisti tai karvapäinen poppari olisi kutsuttu Linnan juhliin. Taidemusiikin määrittelyn vaikeus näkyy myös Otavan ison tietosanakirja määritelmässä (Ling & Salmenhaara 1979, 416), jonka mukaan ”taidemusiikin arvon” katsotaan muodostuvan siitä, että se toimii kulttuurin identiteetin muodostajana päinvastoin kuin kaupallinen musiikki, joka on luonteeltaan ylikansallista. Kirjoittajien mukaan ”taidemusiikin toinen tehtävä on välittää kan-

sainvälisiä aatevirtauksia. Taidemusiikin virallisesti arvostettu luonne näkyy selvästi myös siinä, että musiikkikoulutus ja musiikki-instituutiot kuten ooppera, sinfoniaorkesterit ja konserttitalot ovat pääasiassa keskittyneet taidemusiikin viljelyyn”. On todettava, että olemme harvoin nähneet huonompaa määritelmää, joka ei kestä miltään osin kestä kriittistä tarkastelua.

1960-luvun murroksen keskellä taidemusiikista näyttää tulleen porvarillinen turvamaailma, jonka ikuisten arvojen katsottiin olevan yhteiskunnallisen kuohunnan yläpuolella. Tästä huolimatta leirien välillä käytiin tiukkaa kädenvääntöä, joka konkretisoitui muun muassa siinä, että Sibelius-Akatemian opiskelijoita kiellettiin soittamasta rockyhtyeissä. Myöskään luokanopettajaksi opiskeleville ei kevyen musiikin bändeissä soittaminen ollut suositeltavaa. Nuorten radikaalien ydinjoukko onnistui kuitenkin haastamaan taidemusiikin edustajat keskusteluun, sillä heidän näiit heittonsa, kuten ”hyvä iskelmä on parempi kuin huono sinfonia”, pakottivat kannanottoihin.

Yksi tärkeimmistä keskustelijoista oli säveltäjä Joonas Kokkonen, joka sai akateemikon arvonimen vuonna 1963, minkä jälkeen hänen musiikkipoliittikon roolistaan tuli entistä tärkeämpi. Kokkonen kuului suomalaisen yhteiskunnan valtaeliittiin, sillä hänellä oli tärkeä asema monissa musiikki- ja kulttuurialan rahastoissa ja muissakin organisaatioissa^[19], joiden kautta hän pystyi konkreettisesti vaikuttamaan visioidensa toteutumiseen.

Konservatiivinen Kokkonen otti kirjoituksissaan kantaa moniin musiikkipoliittisiin kysymyksiin, joista tärkeimpiä olivat muiden muassa koulun musiikinopetuksen uudistaminen, musiikkioppilaitosverkoston rakentaminen, Sibelius-Akatemian valtiollistaminen sekä musiikin aluepolitiikka. Kokkonen kärkevät mielipiteet aiheuttivat voimakasta vastapolemia, joka nosti esille monia tärkeitä^[20] kipupisteitä ja avasi näin kulttuuripoliittiselle keskustelulle uusia näkökulmia.

Taidemusiikin äänitorvena toiminut Kokkonen polemisoி sävelradiosta valu-

vaa "hanamusiikkia", otti kantaa ohime-nevänä pitämäänsä Beatles-hysteriaan, leimasi maamme ensimmäisen musiikkisosiologian väitöskirjan^[21] nollatutkimukseksi sekä kauhisteli vaatimuksia, joiden mukaan koulumusiikin tulisi sisältää iskelmiä^[22] (Aho 1992, 8–13). Vallan verkostoissa hyvin viihtyvällä Kokkosella oli arvaamattoman paljon valtaa^[23] siihen, mihin suuntaan musiikkipolitiikkaa ja -koulutusta Suomessa kehitettiin. Kokkoson mukaan taidekasvatuksen tehtävänä oli tarjota älyllinen vaihtoehto elämysvetoiselle popkultille, joka ei hänen mukaansa kehittänyt kenenkään älyllistä pääoma.

KUKA HYVÄN MUSIIKIN MÄÄRITTELEE?

Musiikin arvon määrittäminen on osa kulttuuripääomasta käytävää kamppailua, johon kuuluu sekä hallitsevan luokan sisäinen valtataistelu että ylhäältä alas suuntautuva "rahvaan sivistäminen"^[24]. Taidemusiikin valttina on pidetty sen korkeaa laatua, mutta kuka laadun määrittää ja kenen näkökulmasta se määritellään?

Viimeaikoina on usein kysytty, pitäisikö myös taidemusiikkikoulutuksen muuttua musiikkikulttuurin mukana, vai voiko se edelleen nojata länsimaisen korkeakulttuurin perinteisiin. Muutoksia on toki tapahtunut, sillä monet opettajat ja oppilaitokset ovat uudistaneet toimintatapojaan, mutta järjestelmässä on silti paljon historiallista painolastia, jonka muuttaminen on vaikeata.

Autonomiaestetiikka ja hierarkkinen musiikkikäsite ovat yhteiskunnan johtavan kerrostuman tuella tehneet taidemusiikkikoulutuksesta "suljetun kentän", jolla on oma sisäinen järjestyksensä, tehokkaat tuotantotapansa sekä tunnustettu asemansa. Ongelma on siinä, että järjestelmä perustuu kapitalistisella massatuotannolla "tuunnattuun" 1800-luvun sivistysporvariston perintöön: autonomiaestetiikkaan ja arvoidealismiin, joiden hermeettiseen maailmankuvaan se edelleen sosiaalistaa opiskelijansa. (ks. Karttunen 1992, 120.)

Taidemusiikin edustajat onnistuivat

vakiinnuttamaan käsityksensä suuren yleisön tietoisuuteen niin tehokkaasti, että monet uskovat edelleen, ettei "oudolta kuulostavassa musiikissa^[25]" voi olla mitään vikaa, vaan että vika on omassa ymmärryksessä. Taidemusiikin valta-asema muodostui niin lujaksi, että 60-luvun kulttuuriradikaalit joutuivat turvautumaan karnevalismiin hegemoniaa horjuttaakseen.

Vaikka hegemoniset periaatteet vaikuttavat nykyisin naurettavilta, ne olivat pitkään ainoita oikeita totuuksia, joista myös seurasi, että musiikintutkimus ja musiikkikoulutus laiminlöivät musiikin yhteiskunnallisten ja kulttuuristen kytkentöjen sekä musiikkikokemusten ja tunteiden tutkimuksen. Opiskelijat sosiaalistettiin hegemonisten ajatusten ylivertauuteen esittämällä sen keskeiset ajatukset itsestäänselvyyksinä.

Periaatteet vaikuttavat nykyäänkin, sillä esimerkiksi musiikkipsykologia kuuluu kognitiiviseen musiikkitieteeseen, joka on osa laajempaa kognitiotieteen paradigmaa, joka yhdistää useiden tieteiden edustajia. (Louhivuori 1992; Kaipainen 1992, 149–168.) 1960-luvulla alkanut kognitiivisen paradigman leviäminen korostaa musiikkilisten tiedonkäsittelyprosessien tutkimusta, joten tässä suhteessa myös kognitiivisen tutkimussuunta pitää musiikkia enemmän "ymmärryksen kuin tuntemisen" asiana^[26].

Korkeakulttuurin ylivoimaisuutta koskevat "totuudet" muokkasivat asenteita ja antoivat psykologiset välineet myös ohjelmaan sopimattomien kulttuurimuotojen alistamiselle, jossa kieltämisen ja torjunnan lisäksi käytettiin arvottamista, valikointia ja vaientamista (Knuutila 1992). Hegemoniset ajatukset iskostettiin yleiseen tietoisuuteen vastakohtia korostavia iskusanoja käyttämällä polariteeteissa: musiikki/melu, taide/viihde, laatu/määrä, arvokas/arvoton, vakava/kevyt, ikuinen/lyhytaikainen, taiteellinen/kaupallinen ja niin edelleen. Kulttuuriantropologi Claude Lévi-Straussin mukaan (1963, 206–216) ihmisillä on kaikissa kulttuureissa taipumus hahmottaa todellisuutta vastakohtien, polariteettien kautta.

Myös koulutus lohkoii tiedon ja tunteen (rationaalisen ja irrationaalisen) vastakohtapariksi. Siinä missä musiikinteoria oli geometriaa muistuttava looginen järjestelmä ja soittaminen rationaalista toimintaa, katsottiin kokemusten syntyvän säveltäjänrojen mystisestä suhteesta luontoon, isänmaahan tai metafyyssiseen itse-tutkiskeluun^[27], jotka sävellyksen kautta välittyivät kuulijoille. Autonomiaestetiikan ihannoima romanttinen säveltäjänro on näkijä ja kokija, jonka pyhä tehtävä on välittää kuulijoille sointikuvia omasta transsendentaalisesta maailmastaan.

Lohkominen on tehokas tapa vaikuttaa ihmisiin. Hyvän ja pahan erottaminen vastakohtiksi antaa vahvan tunteen siitä, että ihminen on oikeassa, mikä vähentää itsetutkiskelun tarvetta. Taidemusiikin ympärille rakentuu kokonainen maailmankuva, joka antaa vastaukset piirissään elävien ihmisten perimmäisiin kysymyksiin.

Maailmankuvalla tarkoitetaan kehityksemme aikana rakentuvaa minuutta ja ulkomaailmaa koskevaa sisäistä representatiota – käsitejärjestelmää – jossa kiteytyy kaikki, mitä olemme oppineet, ajatelleet ja tunteneet. Maailmankuva antaa elämälle merkityksen ja ohjaa sitä mitä pidämme tärkeänä, yhdentekevänä tai vastustettavana. Myös informaation valikointi ja tulkinta perustuvat tietoon ja emotionaaliin vihjeisiin, joiden kautta tunne-elämykset värittävät kognitiivisiamme toimintojamme. (Karttunen 1992, 19.) Maailmankuva voi olla avoin tai suljettu. Avoin maailmankuva hyväksyy ja suorastaan kaipaa täydennystä, mikä tarkoittaa uusien merkitysten jatkuvaa etsimistä ja omaksuamista. Suljettu maailmankuva on pysyvä ja itseriittäinen, mihin liittyvä resistenssi torjuu siihen sopimattomat ainekset ja hyväksyy vain maailmankuvan mukaiset musiikit, ideat ja ajatukset. Viihteen ja taitteen ero muodostikin pitkään pysyvän demarkaatiolinjan eri kulttuurimuotojen välille^[28].

Musiikillisen maailmankuvan perusta luodaan lapsuudessa, jolloin kodin antama ”kulttuurikyly” huolehtii arvojen jatkuvuudesta. Myös musiikkikoulutuksen

väitetään olevan sitä tuloksellisempaa, mitä nuorempana se aloitetaan.^[29] On tavallista, että ideologiset järjestelmät pyrkivät rekrytoimaan jäsenensä jo lapsuusiässä, jolloin maailmankuvan perusta rakennetaan. Tärkeä vaihe on nuoruusikä, jolloin enkulturaatioprosessi on kiihkeimmillään ja jonka pohjalta aikuisiän maailmankuva saa muotonsa. Ei siis ole ihme, että yhteiskunnan tukema taidemusiikkikoulutus alkoi 60–70-luvuilla kilpailla herkässä iässä olevaa nuorisoa viettelevän popkultin kanssa.

Taidemusiikin valta-asemaan liittyy edelleen voimakas resistanssi, jonka tarpeellisuus oli huolehtia siitä, että kaikki muistavat, etteivät: 1) diletantit ole päteviä taidemusiikkia ymmärtääkseen ja 2) etteivät nämä edes tunne arviointikriteereitä. Kriittikki kimmahdettiin pitkään tästä kilpikonnapuolustuksesta, joten 60-luvun radikaalien ainoaksi keinoksi jäi muuttaa keskustelun sääntöjä, niin että taidemusiikin ehdotonta paremmuutta koskeviin kategorisiin kannanottoihin vastattiin absurdeilla väitteillä, vaikkapa sanomalla, että ”Iitin Tiltu” on suurin piirtein yhtä hyvä kuin ”Wellingtonin voitto”^[30].

Aika ajoin taidemusiikin edustajat myös demonstroivat asemaansa vähättelelemällä ”alapuolelleen” sijoittuvan populaarikulttuurin arvoa, jota ”kansanvalistuksen”^[31] suureneen aatteeseen viittaamalla pidettiin ”tarpeettomana” kulttuurimuotona. Ei siis ihme, että Toiviaisen (1970, 82–92) hegemoniaa avoimesti pilkannut^[32] väitöskirja synnytti raivokkaan valtakamppailun, jonka tiimellyksessä kirjan julkaiseminen yritettiin estää. Kampppailu alkoi painatuslupaa koskeneella kädenväännöllä ja jatkui väitöstilaisuuden mellakkaa muistuttavassa kiistelyssä.

70-luvun alun ääriivasemmistolaiseksi leimatun Tampereen yliopiston julkaisema väitöskirja oli hyvin provosoiva, sillä luokkayhteiskunnasta^[33] puhuminen oli jo 1970-luvulla vanhanaikaista, sillä Suomesakin oli jo siirrytty yleiskulttuuriin, jossa sosiaaliluokkien vastakohtaisuudet eivät enää olleet niin jyrkkiä kuin aikaisemmin. 1960-luvulta lähtien kyse oli pikemmin-

kin sukupolvien välisestä ristiriidasta, joka virittyi sodan ja pula-ajan sukupolven sekä heidän lastensa välille. Vaikka Toiviaisen analyysi on tarkoitushakuista ja kómpe-löä, hän osuu naulankantaan arvostellessaan yhteiskunnallista ja musiikillista valtaa käyttävän hegemonian suhdetta kulttuurisesti heikompiin. Kyse oli "luokkataistelusta", jonka patoutunut raivo purkautui väitöstilaisuudessa.

TAIDEMUSIIKKI PARADIGMANA

Yhdysvaltalainen filosofi, Thomas S. Kuhn (1922–1996) käynnisti laajan tieteenfilosofisen keskustelun tieteenhistoriaa ja tieteellisen tiedon kasvua käsittelevällä teoksellaan "Tieteellisen vallankumouksen rakenne" (Kuhn 1962; 1994), jossa hän otti käyttöön paradigmakäsitteen, jolla hän tarkoittaa tiedettä itsestään selvästi hallitsevaa perusnäkemystä, joka vaihtuu vallankumouksen seurauksena. Tieteellinen tieto ei siis kasva tasaisen kumulatiivisesti, vaan sen kehityksessä tapahtuu äkillisiä murroksia.

Kuhnin mukaan hallitseva paradigma puolustaa asemaansa torjumalla kritiikin ja jättämällä siihen perustuvasta normaalitieteestä poikkeavat tutkimusongelmat, -menetelmät, ja -tulokset vaille huomiota. Normaalitiede hallitsee tutkimuksen tutkimusongelmien ja tutkimusmetodologian lisäksi myös rahoitusta, koulutusta, henkilövalintoja ja huomionosoituksia. Kun normaalitiede ei enää pysty puolustautumaan, tapahtuu tieteellinen vallankumous, jonka jälkeen uusi normaalitiede alkaa kehittyä samalla tavalla kuin aikaisempikin.

Kuhnin (1962; 1994) mukaan vallankumouksiin vaikuttavat myös ulkopuoliset tekijät, jotka voivat edistää tieteen kriisiytymistä. Tiedepoliittisten pyrkimysten ohella tällaisia ovat myös yhteiskunnalliset, kulttuuriset ja poliittiset muutostekijät, jotka asettavat normaalitieteelle uusia vaatimuksia.

Toiviaisen väitöskirja oli merkki musiikintutkimuksen paradigmanmuutoksesta. Kirja haastoi pitkään vallinneen normaalitieteen ja aiheutti kiihkeän keskustelun

siitä, miten ja mistä lähtökohdista musiikkia voi, saa ja pitäisi tutkia. Akateemikko Joonas Kokkonen esiintyi kriisin keskellä taidemusiikkiparadigman puolestapuhujana, yrittäen torjua uuden näkökulman arvovalloillaan sekä käyttämälläan hegemonisilla argumenteilla, jotka kriisin jatkueksa alkoivat tuntua entistä heikommilta.^[34] Elettiin poliittisen aktivoitumisen ja emansipaation huippuaikaa, jolloin Suomeen levinneet uudet aatteet, teoriat ja käsittejärjestelmät lisäsivät tietoisuutta, jotka yhdessä maailmanlaajuisten ja kotimaisten (Vietnamin sota, Pariisin opiskelijamielenosoitukset, Tsekkoslovakian miehitys, Martin Luther Kingin murha ja Vanhan ylioppilastalon valtaus) kriisien ja ongelmien kanssa vaativat opiskelijoita osallistumaan yhteiskunnalliseen toimintaan. (Kurlansky 1968, 13–41.)

On ilmeistä, että positivismin tavoin myös autonomiaestetiikka ja hierarkkinen musiikkikäsite tulivat tiensä päähän jo 1960-luvulla, jolloin taiteessa ja musiikissa tapahtui samanlainen kriisi kuin ihmistieteissä, joissa positivististen ihanteiden mukainen tiedekäsitys alkoi vaihtua "ymmärtäväksi tiedekäsitykseksi". Paradigman muutosta voisi kutsua vaikka "kokemisen vallankumoukseksi", jossa ihminen historiallisena, kokevana ja tuntevana kokonaisuutena alkoi nousta ihmistutkimuksen valokeilaan. Ihmistieteissä levisi konstruktivistinen ihmiskuva, jossa ihmisen katsottiin rakentavan minuttaan sekä tiedon että emotionaalisesti virittyneiden kokemustensa kautta.

Varmojen totuuksien^[35] sijaan uuden sukupolven todellisuuskäsitys perustui keskusteluun, jota käymällä etsittiin erilaisia tapoja hahmottaa elämää ja ympäristöä sekä tehdä sille jotakin. Totuuksien sijasta kysyttiinkin sitä, onko jokin näkemys mielenkiintoinen tai hedelmällinen. Keskustelun tarkoituksena oli nostaa esille tuoreita näkökulmia, joista ei ole aiemmin keskusteltu. Valitettavasti keskustelun kulta-aika kuivui nopeasti kokoon ja asetelmat jähmettyivät asemiinsa niin kulttuurisesti kuin poliittisesti.

Autonomiaestetiikan ja positivismin

yhtäläisyys viittaa siihen, että Hanslick ammensi positivismista rakennusaineita esteettisen teorian sa kehittämiseen. Yhtäläisyydet ovat liian ilmeisiä ollakseen pelkkää sattumaa. Positivistiseen tutkimukseen kuuluu muun muassa etäisyys tutkimuskohteesta, jonka tutkija analysoi kaikkine rakenteineen ja tunnusmerkkeineen. Ehdoton sääntö on myös se, ettei tutkija tuo kohteeseen mitään siihen kuulumatonta, sillä hänen on päinvastoin karsittava kohteesta kaikki omaakohtaiseen kokemukseen viittaavat ainekset^[36]. Tutkimus ei myöskään saa muuttaa objektia, jonka tulee tutkimuksen jälkeen jäädä samaksi kuin ennenkin.

Periaatteisiin kuului myös, ettei positivistista tutkimusta tai -tuloksia voi arvioida kukaan muu kuin positivismin säännöt ja menetelmät tunteva asiantuntija. Tämä tarkoitti sitä, ettei positivistista tutkimusta saanut arvioida sille vieraita – epätieteellisiä – kriteerejä käyttämällä. Tästä huolimatta positivistit itse sovelsivat surutta periaatteitaan kaiken tutkimuksen arviointiin. Positivismin pyrkimyksenä oli luoda yleiset ja yhtenäiset säännöt kaikelle tieteelliselle toiminnalle, joiden noudattaminen takasi tutkimuksen objektiivisuuden. Samat periaatteet hallitsivat myös autonomiaestetiikkaa, jota Hanslick kehittäli positivismiin inspiroimana^[37].

KOKEMISEN VALLANKUMOUS

Musiikinopiskelua ovat hallinneet kovat arvot: protestanttisen työn etiikka, tehokkuusajattelu ja lahjakkuuksien etsiminen. Musiikin harrastusmahdollisuuksien monipuolistuessa ja levitessä kaikkien ulottuville kovat arvot ovat vähitellen muuttuneet moniarvoisuudeksi, jossa taiteen tehtävänä pidetään iloa, luovuutta ja vapautta. Myös tutkimus on irtautunut hierarkkisen musiikkikäsitteilyn ylivallasta ja laajentunut taidemusiikista muidenkin kulttuurien^[38] ja musiikkien tarkasteluun, joita tutkitaan autonomisen musiikkitutkimuksen hengessä niiden tasavertaisuutta korostaen.

Musiikkikulttuurin kehitys seuraa ta-

loudellis-yhteiskunnallista kehitystä, jolloin muutoksia tapahtuu yhteiskunnallisten ehtojen täytyessä. Tästä huolimatta asemansa vakiinnuttaneet järjestelmät pitävät kiinni asemastaan muutoksia vastustamalla. Postmodernissa maailmassa musiikista on tullut entistä enemmän kulutusta, jossa myös taidemusiikkia kulutetaan muun musiikin tapaan. Tilanne on radikaalisti muuttunut, sillä kaupallinen ja massatuotanto levitys merkitsevät kaupallisten intressien korostumista myös taidemusiikin kohdalla sekä sitä, että levyjä ja soittimia voi ostaa nykyisin melkein mistä tahansa.^[39]

Musiikin raja-aidat ovat häviämässä, sillä uusi ajattelu korostaa rajojen rikkomista. On mielenkiintoista nähdä, pystyvätkö vanhat instituutiot uudistumaan, vai menettävätkö ne otteensa nuoremasta yleisöstä, jolloin niistä tulee “museoita ilman yleisöä”. Erilaisten musiikkien tekeminen ei enää ole kenenkään yksinoikeus^[40], sillä innovatiivista musiikkia syntyy jatkuvasti eri rintamalla ja erilaisille yleisöille. Musiikin kulutuksen keskiössä on musiikin harrastus, joka korostaa musiikin yhteisöllisiä, elämyksellisiä, viihdyttäviä ja terapeuttisia funktioita, joita ei enää pidetä vakavan taideharrastuksen vastakohtana (Juvonen 2000). Myös taiteenlajit integroituvat, sillä esimerkiksi musiikin, kuvan ja liikkeen yhdistäminen tulee vauhdilla perinteisten konserttien rinnalle.

Tulevaisuudessa mikään musiikki ei ole erityisasemassa, vaan asema on ansaittava. Musiikkikulttuurista on tullut supermarket, jossa elämä on kulutusta ja valintaa, jossa myös erilaiset kaupalliset tahot kilpailevat ihmisten sieluista. Perinteisten musiikkioppilaitosten ja konservatorioiden rinnalle on tullut internetissä “digitaalisen etäisyyden”^[41] päässä toimivia musiikkikouluja, jotka tarjoavat harrastajille palveluita ja materiaalia, joita he voivat käyttää silloin, kun se itselle parhaiten sopii. Musiikkitarjonnan räjähdysmäinen lisääntyminen on huomaamatta synnyttänyt tilanteen, jossa lähes kaikki harrastavat musiikkia jollakin tavalla. Harvinaisiakin äänitteitä voi kuunnella ja ladata internetistä, josta soittimien tilaaminen syrjäseu-

dulle käy käden käänteessä. Elämme tilanteessa, jossa hierarkkinen musiikkikäsitys on kääntynyt pääläelleen, sillä nykytilanteessa taidemusiikki on jäänyt marginaaliin, jossa sen asema ilman yhteiskunnan tukea olisi todella tukala.

Lopuksi esitämme tuoreen esimerkin ikivanhojen hegemonisten argumenttien kierrätyksestä. Tällä kertaa mielipiteensä ilmaisivat Sibelius-Akatemian rehtorinvaa- lin tulokseen pettyneet vaikuttajat, jotka Helsingin Sanomien kirjoituksessaan "ilmaisevat syvän huolensa musiikin koulutuksen nykysuuntauksesta". Heidän mukaansa Sibelius-Akatemian taidemusiikkikoulutus on lähtenyt pahaan alamäkeen ja että myös lasten musiikkikasvatuksessa klassisella musiikilla on täysin marginaalinen asema. Tukilistan ainoa Sibelius-Akatemian virassa toimiva allekirjoittaja on professori Arto Noras, jonka mukaan Sibelius-Akatemiasta on tullut "sekatavara-talo", jonka 1882 perustetun ytimen eli orkesterisoitinten, laulun ja sävellyksen opetus on kärsinyt, koska resurssija on jouduttu jakamaan sekä yleissivistävien aineiden että muun kuin taidemusiikin (jazzin, kansanmusiikin ja musiikkikasvatuksen) kesken. (ks. Siren 2009.)

Kirjelmän argumentaatio pohjaa hierarkkisen musiikkikäsitelmän itsestään sel- vyyksille, joita Joonas Kokkonen mallia noudattavat nimekkäät allekirjoittajat pyrkivät auktoriteetillaan korostamaan. Rehtori Djupsjöbackan vastine puolestaan palaa Martin Wegeliuksen perustaman Helsingin musiikkiopiston ja Robert Kajanuksen orkesterikoulun väliseen vanhaan kiis- taan yleissivistyksen merkityksestä. Wege- lius korosti oppineisuuden ja yleissivistyk- sen merkitystä, kun taas Kajanus halusi koulua orkesterimuusikoita. On selvää, et- tei maamme ainoa musiikkiyliopisto voi toimia kirjelmän tavoitteiden mukaisena taidemuusikkokouluna, vaan nykyinen musiikkilämä vaatii muusikoilta huomattavasti laaja-alaisempaa kompetenssia. Vaik- ka maailma on muuttunut, on hälyttävää, että musiikkikulttuuria ja -koulutusta kos- kevassa keskustelussa aina palataan samoi- hin, vanhoihin, argumentteihin.

LÄHTEET

Aho, K. 1992. Joonas Kokkonen musiikkikirjoitta- jana. Teoksessa J. Kokkonen. Ihminen ja musiikki. (toim.) K. Aho. Helsinki: Gaudeamus. 8–13.

Andersson, M. 2009. Kulttuuripolitiikka identiteet- tipolitiikkana: millainen on uus-liberalistisen kult- tuuripolitiikan tarjoama malli identiteettien konst- ruoimiseen. Esitelmä sosiologipäivillä 2009. Tii- vistelmä internetosoitteessa: [www.valt.helsinki.fi/ sosio/sosiologipivat09/sosio/tyoryhmat/ kulutus.html](http://www.valt.helsinki.fi/sosio/sosiologipivat09/sosio/tyoryhmat/kulutus.html).

Asetus musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta (206/68).

Bourdieu, P. 1984. *Distinction. A Social Critique of the Judgment of Taste*. Cambridge: Harward University Press.

Bourdieu, P. 1985. *Sosiologian kysymyksiä*. Tam- pere: Vastapaino.

Cantell, T. 1992. Konserttimusiikki – mennyttä historiaa nykypäivässä. *Etnomusi- kologian vuosik- irja* 4, 110–121.

Filosofian sanakirja. 1999. I. Hetemäki (toim.). Juva: WSOY.

Fornäs, J. 1982. Musiikki porvarillisessa julkisuu- dessa. *Tiede ja edistys* 1, 4–14.

Föribeat 1. 2006. Vuoden 1956 rock and roll -konsertti ja mellakka. Internet-julkaisu osoittees- sa: www.foribeat.fi/080306.php.

Hanslick, E. 1854. *Vom Musikalischen Schönen* (1854/1976) Leipzig. (Faksimile-painos). Darm- stadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Heimonen, M. 2005. Soivatko lait? Näkökulmia musiikkikasvatuksen filosofiaan. Sibelius-Akatemia EST -julkaisusarja 13.

Herndon, M. & McLeod N. 1981. *Music as Cultu- re*. Darby: Norwood Editions.

- Huttunen, M. 2002. Helsingin musiikkiopisto ja sen opettajat Teoksessa M. Haapakoski, A. Heino, M. Huttunen, H.-I. Lampila & K. Maasalo (toim.) Suomen musiikin historia. Esittävä säveltaide. Helsinki: WSOY. 355–358.
- Iitti, S. 2002. Ruumis mielen vihollisena. Kriittinen näkökulma Hanslickin musiikin estetiikkaan. *Musiikki* 4, 52–64.
- Iitti, S. 2003. Autonomiaestetiikka, formalismi ja Hanslickin Musiikin kauneudesta. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.) Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarimusiikin merkityksistä. Helsinki: Yliopistopaino. 83–107.
- Juvonen A. 2000. ...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampa... : musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina *Jyväskylän Studies in the Arts*; 70.
- Kant, I. 1790/ 2008. *Kritik der Urteilskraft*. Berlin: Akademie Verlag GmbH.
- Kant, I. 2009. Arvostelukyvyyn kritiikki. Teoksessa I. Reiners, A. Seppä & J. Vuorinen (toim.) *Estetiikan klassikot*. Helsinki: Gaudeamus. 333–348.
- Kaipainen, M. 1992. Kognitiotieteen paradigman vaihdos ja musiikin tutkimus. Teoksessa J. Louhivuori & A. Sormunen (toim.) *Kognitiivinen musiikkitiede*. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: 8. 149–168.
- Karnes, K. C. 2008. *Music, Criticism, and the Challenge of History: Shaping Modern Musical Thought in Late Nineteenth-Century Vienna*. Oxford: Oxford University Press.
- Karttunen, S. 1992. Musiikki kulttuurisessa tietoisuudessa. Jyväskylän yliopiston nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisu 35.
- Kokkonen, J. 1965. Radio ja ääniterrori. *Suomalainen Suomi* 9/1965. Teoksessa J. Kokkonen. 1992. *Ihminen ja musiikki* (toim.) K. Aho. Helsinki: Gaudeamus. 263–267.
- Kokkonen, J. 1985. Byrokraatti – byromaani. Avaus sanat Suomen kulttuurirahaston vuosijuhlissa 27.2.1985. Teoksessa J. Kokkonen. 1992. *Ihminen ja musiikki*. K. Aho. (toim.) Helsinki: Gaudeamus. 297–299.
- Kokkonen, J. 1992. *Ihminen ja musiikki*. K. Aho (toim.) Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Kuhn, T. 1962. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuhn, T. 1994. *Tieteellisten vallankumousten rakenne*. Helsinki: Art House.
- Kurkela, V. 2006. *Taidemusiikki – hegemoninen käsite*. *Musiikkikasvatus (FJME)* 1–2, 70–73.
- Kurlansky, M. 2004. *1968 – Vuosi joka vavahdutti maailmaa*. Helsinki: LIKE.
- Laki musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta (147/68)
- Lehtiranta, E. & Saalonen, K. 1993. Musiikkijournalismi, musiikin ja median kohtauksia. *Sibelius-Akatemian koulutusjulkaisu* 9.
- Lehtonen, K. 2005. *Maan korvessa kulkevi...Johdatus postmoderniin musiikkikasvatukseen*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B: 73.
- Lindfors, J. 1978. Lapsijärjestöt vastustavat Sex Pistolsia. Internetlähde osoitteessa : <http://yle.fi/elavaarkisto/?s=s&g=4ag=27&t=183&a=187>.
- Lévi-Strauss, C. 1964. *Le cru et le cuit*. Monologues I. Paris: Plon.
- Ling, J. & Salmenhaara, E. 1979. *Taidemusiikki*. Teoksessa Otavan iso musiikkitietosanakirja 5, 416.
- Louhivuori, J. 1992. Kognitiivinen musiikkitiede – Musiikkitieteen uusi tutkimus-paradigma? Teoksessa J. Louhivuori & A. Sormunen (toim.) *Kognitiivinen musiikkitiede*. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: 8. 25–45.
- Mantere, M. 1997. Musiikki kurssitutkinnossa. *Etnomusikologian vuosikirja* 8, 117– 141.

Mantere, M. 2005. Kohti musiikkikokemuksen esteettistä teoriaa. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.) Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä. Helsinki: Yliopistopaino. 183–204.

Platon (2005) Valtio. Helsinki: Otava.

Reich, R. 1995. Rajaton maailma: yritysten ja kansallisvaltioiden uudet pelisäännöt. Helsinki: Suomen itsenäisyyden juhlarahasto.

Rinne, R. & Salmi E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.

Ritaluoto, A. J. 1996. Soikoon musiikki laadukkaasti. Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto 40 vuotta. Helsinki: Suomen Musiikkioppilaitosten Liitto.

Siren, V. 2009. Sibelius-Akatemian uudet käytännöt ahdistavat. Saariahon puheen-vuoro saa tukea kuudentoista vaikuttajan kirjelmästä. Helsingin Sanomat 14.10.2009.

Toiviainen, S. 1970. Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ristiriidat – musikologisten osakulttuurien sosiologista tarkastelua. Acta Tamperensis ser. A vol. 39.

Toivonen, T. 2003. Kyllä salissa huutaa saa. Suomen ensimmäinen rock and roll -konsertti. Teoksessa K. Saaristo (toim.) Hyvää pahaa rock ´n´ roll. Helsinki: SKS. 19–39.

Weber, M. 1921/1958. The Rational and Social Foundations of Music. New York: Southern Illinois University.

VIITTEET

[1] Taidemusiikin edustajilla tarkoitamme säveltäjiä, taidemusiikin opettajia ja hallinnon edustajia musiikkioppilaitoksissa ja korkeakouluissa sekä yliopistoissa. Ylipäätään voidaan puhua bourdieulaisittain "portinvartijoista" taidemusiikin kentälle päin.

[2] Ajatus kuvastaa aikansa idealistista ajattelua, sillä nykyisen käsityksen mukaan on selvää, ettei musiikkia ole massaa ilman kokijaa, jokaisella mu-

siikinlajilla ja tyylillä on oma kuulijakuntansa. Musiikin sisältö muodostuu väistämättä sen herättämien tunteiden, assosiaatioiden sekä mieli- ja muistikuvien kautta. On hyvä huomata, että myös tunteiden "sivuuttaminen" aiheuttaa niiden "torjuntaan" liittyvän intensiivisen tunnekokemuksen. Tilanne on toinen, mikäli rakenteita tarkastellaan pelkän nuottikuvan perusteella. Platonilta ja Plotinokselta peräisin olevan kontemplaatioidean mukaan "taidekokemus on mietiskelyä ja että kauneus kuuluu järjen, ei aistien piiriin".

[3] Kevin Karnes (2008) on analysoinut positivismin merkitystä musiikkitieteen (Musikwissenschaft) kehitykseen ja toteaa, että Wienin yliopistossa 1800-luvun jälkipuoliskolla omaksutun vahvan positivistisen hengen pohjalta pidettiin tärkeänä, että myös musiikkitieteen metodit olisivat luonnontieteiden eksaktien ihanteiden mukaisia.

[4] Sirpo tunnetaan etenkin oppilaansa, Heimo Haiton (1925–1999) kautta, joka voitti Lontoon viulukilpailun vuonna 1939 ja esiintyi samana vuonna valmistuneessa omaelämäkerrallisessa elokuvassa *Pikku pelimanni*. Haitto muutti USA:n vuonna 1940, jossa hän loi uraa muusikkona ja elokuvatahtena. Myöhemmin boheemi Haitto vietti vuosikautia kulkurinelämää ja palasi Suomeen 1980-luvulla, jossa hän jatkoi muusikonuraansa.

[5] Sirpo johti musiikkiopistoa talvisodan syttymiseen saakka. Sodan jälkeen Viipurin musiikkiopisto siirtyi Lahteen, jonka musiikkielämälle se antoi merkittävän piristysruiskeen.

[6] Lakia arvosteltiin tuoreeltaan mm. varhaiskasvatuksen ja alkeisopetuksen laiminlyömisestä sekä siitä, että musiikkioppilaitoksissa opettajien palkkataso oli Sibelius-Akatemiaa huonompi (Heimonen 2005, 10).

[7] Korkeakulttuuri näkee taidemusiikin ennen kaikkea individualistisena luomisena, jolle on ominaista innovatiivisuus sekä jatkuva uudistuminen, joka jalostaa ihmistä monilla muillakin elämän alueilla. Keskustelu musiikin itseisarvosta on kuitenkin näennäistä, koska itseisarvon ympärille on koottu suuri määrä välinearvoja, joilla ei ole mitään tekemistä musiikin kanssa.

[8] Siitä huolimatta, että "lehrplan -ajattelu" pois-

tui muusta koulutuksesta 1980-luvulla, antaa Musiikkioppilaitosten liitto edelleen oppilaitoksille tarkat kuvaukset eritasoisista suorituksista sekä niihin kuuluvista repertoaareista.

[9] Tämä oli itsestäänselvyys, joka jokaisen oppilaan oli omaksuttava.

[10] Taidemusiikin ylemmyyden uskotaan perustuvan sen korkeaan laatuun, jota perustellaan epämääräisellä kulttuurievoluutioajattelulla, jonka mukaan vain parhaat kulttuurituotteet säilyvät tai ovat säilyttämisen (konservoinnin) arvoisia. Taidemusiikin korkea laatu on kategorinen käsite, jota on surutta sovellettu kaikenlaisiin tarkoituksiin.

[11] Ongelma on siinä, että musiikkioppilaitoksissa ja konservatorioissa kyllä opetetaan, mutta ei tutkita, mikä väistämättä pysyttää vanhaa. Myös ammattikorkeakouluissa tutkimuksen liittämiseen musiikkikoulutukseen suhtauduttiin ristiriitaisesti. Tutkimusta tarvitaan itsereflektion lisäämiseen sekä tarpeettomista toiminnoista, ideologioista ja käytännöistä vapautumiseen. Valitettavasti hierarkkisen musiikki-käsityksen itseriittoisuus haittaa toimintaympäristön kriittistä tutkimista.

[12] Samanlainen tehokkaaseen opiskeluun ja aikarajoituksiin nojaava opintopistejärjestelmä on vasta viimeaikoina otettu käyttöön yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa.

[13] 1960-luvulle asti kurssisuorituksia saattoi tehdä vain Sibelius-Akatemiassa, mikä aiheutti suuria ongelmia. SML ryhtyikin ensitöikseen valmistelemaan järjestelmää, jossa tutkintojen suorittaminen aloitettiin musiikkiopistossa ja vasta tärkeimmät päättötutkinnot tehtiin Sibelius-Akatemiassa. Yhteistutkintojärjestelmässä tutkintoja varten tuli tilata sensori Sibelius-Akatemiasta. Tästä kuitenkin myöhemmin luovuttiin, koska se hajotti liikaa Sibelius-Akatemian resurssien käyttöä. Järjestelmä perustui Sibelius-Akatemian monopoliin, jossa sensorien tehtävänä oli valvoa myös oppilaitosten ja opettajien tasoa. (Ritaluoto 1996, 52–56.)

[14] Tässä suhteessa tärkeitä olivat myös paljon huomiota saaneet rockfestivaalit, esimerkiksi Woodstock (1969) tai kotoinen Ruisrock (1970 alkaen), jotka toivat rockmusiikkiin liittyvän maailman kuvan laajaan tietoisuuteen.

[15] Sodan käyneelle sukupolvelle oli yleensäkin vaikeaa ymmärtää ns. suurten ikäluokkien vaatimuksia, koska he olivat itse viettäneet parhaat nuoruusvuotensa sotarintamalla. Yksimielisyys vallitsi yli puoluerajojen, sillä siinä missä oikeistolaiset näkivät nuorisoliikhehdinnässä varoituksen vasemistoradikalismista, suhtautuivat vasemmistolaiset epäluuloisesti kapitalismia edustavaan rock -kulttuuriin, jota ei monien ihaillemassa Neuvostoliitossa ollut edes virallisesti olemassa. Turussa järjestetty Suomen ensimmäinen rock and roll -konsertti (22.10.1956) herätti paheksuntaa, koska nuoret häpäisivät konserttialin tanssimalla penkkirivien välissä. Lehdistössä asiaa kommentoitiin mm. seuraavasti: "Rock'n roll -konsertti viritti konserttialin täyden katsomon sellaiseen älyttömään hulluuteen, ettei vastaavanlaista löydy kuin alkukan- taisten neekeriheimojen keskuudesta". Kokoomuksen äänenkannattaja Uuden Auran kirjoituksen oli laatinut ryhmä tunnettuja raittiusmiehiä sekä kirkon ja partioaatteen edustajia. Kritiikin kärki osoitti nuorison sijasta konsertin järjestäneen työväenurheiluseura, Turun Pyrkivän, aikuisia edustajia. Asiaa kommentoitiin seuraavan päivän Turun Sanomissa: "Olemme ehdoin tahdoin avanneet vallattomuuden portit ja meille kuuluu sanoma: Älä johda nuorisoa kiusaukseen." Myös Turun opettajajyhdistys otti asiaan kantaa, sillä sen puheenjohtaja, tuleva eduskunnan varapuhemies, Olavi Lähteenmäki syytti tapahtumista vapaata kasvatusta ja ulotti syyllisten etsinnän aina filosofi Rousseau'hon asti (Toivonen 2003, 19-39; ks. Föribeat 2010, 1–6). Konserttitalon "rockmellakan" ja siihen liittyneen polemiikin vuoksi rocktilaisuuden kiellettiin joksikin aikaa kokonaan. Näin Turku pääsi historiaan kaupunkina, jossa rock oli kielletty.

[16] Nuorten omaehtoinen musiikin harrastus liisääntyi räjähdysmäisesti. Tuolloin esimerkiksi sähkökitaroita oli vaikea saada ja ne olivat kalliita, joten monet innokkaat muusikonat rakensivat niitä itse. Vahvistimina toimivat putkiradiot ja rummut tehtiin kurkkupurkeista. Tärkeintä oli, että ääntä lähti, vaikka taiteellinen vaikutelma ei kaikkia miellyttänytkään.

[17] Vielä 1980-luvulla rockmusiikkia syrjittiin luo- kanopettajankoulutuksessa, koska sanottiin sen aiheuttavan tupakanpolttoa, huumeiden käyttöä ja viinan juontia.

[18] Tästä syystä rock-musiikkia ei tuettu, eikä sitä opetettu musiikkiopistoissa. Yleinen mielikuva sähkökitarasta oli, että se pystyi itsestäänkin tuottamaan kauheata melua, jos joku vain laittoi töpse- lin pistokkeeseen.

[19] On ironista, että Kokkonen kritisoi musiikki- byrokratiaa (“byromaniaa”), vaikka hänellä itsel- lään oli ennätysmäärä puheenjohtajuuksia taide- elämän tärkeimmissä organisaatioissa (Suomen säveltäjät, Suomen Musiikkineuvosto, Teosto, Si- belius-seura, Wihurin säätiö, Suomen Kulttuurira- haston hallintoneuvosto, Suomen Sinfoniaorkeste- rit, jne.) (Aho 1992, 297–299).

[20] Kokkonen (Aho 1992, 263) oli aktiivinen kes- kustelussa, jossa hän olisi myös voinut vaieta. Kok- kosen perusdilemma on se, että taiteen ja popu- laarikulttuurin “rauhanomainen rinnakkaiselo” oli mahdollinen, kunhan niiden erilaiset päämäärät tehdään selviksi, (ts. kunhan kukaan ei väitä, että populaarikulttuuri on taidetta, kirjoittajien huomau- tus). Tämä oli omiaan ärsyttämään varsinkin nuo- ria jazz- ja rockmusikoita, joiden musiikki oli tai- teellisesti korkeatasoista ja kestävää.

[21] Vaikkei Kokkonen mainitse kritiikkinsä koh- detta, hän tarkoittaa Seppo Toiviaisen (1970) väi- töskirjaa *Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ristiriidat*, jossa tämä tarkastelee musiikillisia osakulttuureja marxilaista sosiologiaa soveltamalla. 26-vuotiaan Toiviaisen väitöskirja oli äärimmäisen provosoiva, sillä hän toteaa esipuheessaan mm. olevansa luj- tahtoinen marxilainen, joka viimeisteli lisensiaat- tityön väitöskirjaksi vain muutamassa viikossa, ja kuin pisteeksi iin päälle kertoo huomanneensa, että sivistyneistön piirissä on alkanut kiihtyvä luokka- taistelu. Hegemoniaa avoimesti pilkkaava kirja var- masti huvitti vasemmistoradikaaleja, mutta se myös herätti raivokasta vastarintaa. Lehtonen muistaa, miten (Toiviaisen väitöstilaisuudessa suorastaan ylimääräisenä vastaväittäjänä toiminut) professori Jouko Tolonen menetti malttinsa aina, kun puhe vähänkin sivusi aihetta. Kirjassa on paljon puut- teita, mutta se edusti uutta tapaa tutkia musiik- kia, jonka esimerkin innoittamana Lehtonen teki gradunsa.

[22] Arvostelu liittyi iskelmien irrationaliseen maailmankuvaan, jota yhteiskunnan ei ole syytä suosia.

[23] Kokkosen asema oli niin kiistaton, minkä vuok- si häntä kutsuttiin muun muassa “musiikin Kek- koseksi” ja “varasibeliuksiksi”. Nimitykset eivät ole kovinkaan kaukana Pohjois-Korean johtajien kunnianimistä.

[24] On vaikea uskoa, että ihmiset, joiden omaa kulttuuria ja tietoisuutta väheksytään, ryhtyisivät heille ylhäältä tarjotun vieraan kulttuurin kannat- tajiksi.

[25] Esimerkiksi modernin nykymusiikin teoksissa.

[26] Nykyisen käsityksen mukaan tunne ja tieto eivät ole toistensa vastakohtia, kuten ennen aja- teltiin, vaan ne kytkeytyvät esimerkiksi havainto- toiminnassamme yhtä hyvin kuin oppimisessa olen- naisesti yhteen.

[27] Tähän tapaan Kokkonen kuvaa Sibelius- ta muistokirjoituksessaan 21.9.1957.

[28] Todellisuudessa tilanne ei koskaan ollut näin mustavalkoinen, sillä esimerkiksi professori Jouko Tolonen kertoi soittaneensa kevyttä musiikkia hel- sinkiläisissä ravintoloissa, joissa esiintymällä mo- net muutkin Sibelius-Akatemian opettajat ja opis- kelijat hankkivat sivutuloloja. Virallisesti raja-aitoja kuitenkin ylläpidettiin, sillä esimerkiksi viihdesä- veltäjä Toivo Kärki kertoi televisiohaastattelussaan, ettei viihdemusiikille 50 -luvullakaan annettu min- käänlaista arvostusta.

[29] Emme ole löytäneet ainuttakaan asiaa koske- vaa tutkimusta, vaikka monien artistien ansioluete- loita muistuttavat konserttiesittelyt korostavat usein sitä, miten nuorena musiikkiopinnot aloitet- tiin.

[30] “Wellingtonin voittoa” pidetään yleisesti Beet- hovenin huonoimpana sävellyksenä.

[31] Kansanvalistukseen kuulunut “holhoaminen” näkyi muun muassa siinä, että musiikkikirjastois- sa vielä 70 -luvun alussa noudatettiin Joonas Kok- kosen luottomiehenä tunnetun, Seppo Nummen, laatimaa Musiikki-kirjastotoimintaopasta, jonka suosituksen mukaan 90 % kirjastoon hankittavista äänilevyistä tulisi olla konserttimusiikkia ja loput 10 % jazzia ja ajanvietemusiikkia. Tarkoituksena oli kuulijakasvatus, jossa taidemusiikki tuotiin kaik-

kien ulottuville (Karttunen 1992, 118–121).

[32] Näin voidaan sanoa, sillä monien sanavalintojen tarkoitus oli “luokkataistelun” hengessä ilmeisen tahallisesti uhmata hegemonian edustajia, sekä synnyttää ristiriitoihin pohjautuvaa keskustelua.

[33] Toiviainen käyttää jopa käsitettä, “maatalousproletariaatti” (Toiviainen 1970, 91), jota ei 70-luvun Suomessa enää ollut. Toisaalta Toiviaisen monimerkityksinen “luokkataistelu” voi viitata juuri musiikin kentällä käytävään symboliseen taisteluun.

[34] Kokkosen kenties pahin virhearvio oli se, ettei hän huomannut nuorisomusiikin taiteellisia ulottuvuuksia, vaan niputti kaiken, mitä ei ymmärtänyt “popkultiksi” kutsumakseen antitaiteeksi. Tämä puolestaan oli omiaan loukkaamaan vahvoilla taiteellisilla pyrkimyksillä varustettuja nuoria jazz-, rock- tai popsäveltäjiä, jotka oitis ryhtyivät vastarintaan.

[35] Toki varsinkin poliittiset ääriiliikkeet tukeutuivat ehdottomiin totuuksiin ja sokeaan uskoon ja, mutta toisaalta tällaiset ryhmät jäivät kuitenkin suuren muutoksen kokonaisuuden marginaaliin.

[36] Kyse on yksiolotteisen ihmiskuvan soveltamisesta, koska minkään kohteen tutkiminen ei ole mahdollista ilman omakohtaista kokemusta. On huomattava, että myös omien kokemusten karsiminen on kokemuksellinen suhde tutkimuskohteeseen. Positivismia edustava behaviorismi pelkisti ihmisen tahdottomaksi ja tunteettomaksi objektiksi.

[37] Asiasta vallitsee tutkijoiden keskuudessa laaja yksimielisyys. Karnes (2008) analysoi mainiossa kirjassaan Hanslickin, Adlerin ja Schenkerin suhdetta positivismiin ja toteaa suhteen olleen huomattavasti komplisoidumpi kuin aikaisemmin on luultu. Karnesin mukaan kyse oli dilemmasta, jonka toisessa vaakakupissa oli Wienin yliopiston omaksuma positivistinen tiedeihanne ja toisessa Wagnerin ja Nietzschen edustama epäily ja skeptisyys musiikin tieteellistä tarkastelua kohtaan. (Karnes 2008, 1–5.)

[38] Karttunen esittelee hierarkkisen musiikkikäsitteen ohella myös kulttuurisen ja autonomisen musiikkikäsitteen (Karttunen 1992).

[39] Lehtonen osti taannoin Uuno Klamin Merikuvia -levyn paikalliselta huoltoasemalta, jonka hyllyssä se oli sulassa sovussa sukkahousujen, suklaalevyjen ja pakkasnesteen kanssa. Myös paikallinen supermarket myy klassista ja sähkökitarapakkettia sulassa sovussa pakastinten ja pölynimurien kanssa.

[40] Aikaisemmin taidemusiikin paremmuutta todisteltiin myös sillä, että taidemusiikki oli kehittynyt “formellit”, jotka sitten myöhemmin otettiin käyttöön kevyen musiikin piirissä.

[41] Kanadalainen pianisti Glen Gould oli yksi postmodernin musiikkikulttuurin suurin visionääri, joka puhui ja kokeili elektronisen etäisyyden päästä tapahtuvaa musiikin tekemistä jo kauan ennen kuin nykymuodossaan oli mahdollista.

Abstract

In this article we focus on music education of western (art) music in Finnish national context connecting its development into autonomy aesthetics, formalism, positivism and behaviorism and their reflections in education, curricula, in national discussions and debates and on the general level of values and attitudes. We also aim our critical examination in relations between different musical genres and styles, but also in paradigms of research in music education and musicology. The rapid development in society as well as in mu-

sic itself requires changes furthermore in music policy and in the entire fields of financial arrangements in music education and music research. The old power and administration structures are staggering on their basements as new values and attitudes grow bigger and bigger in significance with experiences and internal mental and psychic meanings gaining more significance inside the field of music research.

Key words: Music education, art music, formalism, positivism, behaviorism, research paradigm, power structures. ■

Thomas A. Regelski

Music as Praxis and Music Education

Traditional aesthetic accounts of art and music are increasingly challenged as being thoroughly ideological, even political (e.g., Rancière 2009, 19–60). Of this trend, two leading cultural theorists write:

Critical theory, of whatever variety, presented a fundamental challenge to the image of the old-style academic aesthete sitting in his (and it was always his) ivory tower and handing down judgements about the good and the bad in art and culture with a blissful disregard for the politics of his pronouncements. Notions such as aesthetic independence, artistic genius, the cultural and historical universality of a text or work, and the humanist assumption of art's intrinsic spiritual value have been successfully challenged by successive investigations into the historical and political bases of art's material production and transmission. Theories of textuality, subjectivity, ideology, class, race and gender have shown such notions of universal human value to be without foundation, and even to act as repressive means of safeguarding the beliefs and values of an elitist culture from challenge or transformation. The upshot of this series of interventions has been the rapid expansion of the canon, as well as a profound questioning of the very idea of canonicity. Art's relations to dominant ideologies have been exposed from a number of perspectives, as well as its potential to challenge these ideologies. (Joughin & Malpas 2003, 1)

As concerns music, in 1991 Philip Alperson, then editor of the *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, argued that a philosophy of music—and thus of music education—should properly account for all

music, not just the canon of ‘art music’ that had been created by aesthetic theories. Drawing from Aristotle, he proposed the term “praxial” to describe a philosophy that properly includes all musics and their respective values and functions.

Philosopher Noël Carroll (2001) demonstrates that art and music cannot be satisfactorily accounted for in terms of aesthetic *essentialism*. Peter Kivy, formerly an arch aesthetic formalist, approvingly describes Carroll’s argument as “a healthy kind of commonsensical pluralism: the tendency to avoid those overarching theories that tell us art is *all* one thing, or *never* another, and to say, rather, perhaps it is more things than one. In its favoring of practice over theory it is Aristotelian rather than Spinozistic” (Kivy, Foreword to Carroll 2001, xiv; italics original).

Carroll’s pluralism expands Alperson’s 1991 critique of the totalizing discourse of aesthetic theories. It is a pluralism that undermines the repressive safeguarding of the aesthetic ideology advanced by the elitist culture critiqued above by Joughin and Malpas, and one that thus avoids the “confusion of kind with quality” (Dixon 1995, 39; for details, see 37–56) that mistakenly favors ‘classical music’ as the highest *quality* music rather than as one *kind* of music among many musics, each of which has qualities and values relative to the unique social needs and circumstances that occasion it in the first place. And Carroll’s Aristotelian favoring of practice over theory returns full circle to Alperson’s proposal for a philosophy of music rooted in the idea of music as praxis—praxis having been a central idea in Aristotle’s writing (see, e.g., Alperson 1987).

Accordingly, praxial philosophies of music education have arisen in recent years.

Elliott (1995), for example, criticized the aesthetic premises of music and music education. His praxial account, in contrast, is rooted in the 'doing' of music that is governed by the conditions of various kinds of musicing, each being a distinct praxis with its own musicianship, listenership (etc.) requirements. I have stressed^[1] that music in its many forms is a major building block of any society. And I have argued that discounting the diverse social aspects and influences involved in music and musicing, as traditional aesthetics does, misrepresents and actually *devalues* the vital role of music in people's everyday lives. Music, conceived praxially, is in fact basic to the life well-lived—everyday, not just as contemplated in rare moments of leisure—and music education conceived praxially is thus restored to its rightful place as basic to general education.

Unfortunately, praxial accounts of music and music education have been widely misunderstood, at least in the *field* of music education.^[2] Among the reasons for this is that "practice theory"^[3] is not yet well understood, and the term "praxis" itself has somewhat different meanings and connotations in different disciplines.^[4] Another reason is that a "field"—for example, a professional field—according to Pierre Bourdieu's theory of practice (1990), is a "social arena within which struggles or manoeuvres take place over specific resources or stakes and access to them" (Jenkins 1992, 84). A field thus operates somewhat like a magnetic field, according to certain polar—or polarizing—forces. It is, thus, a *social space* "of conflict and competition" on the analogy of a battlefield where agents compete to establish 'positions' of authority and power (Bourdieu & Wacquant 1992, 17) or "for control of the interests or resources which are specific to the field in question" (Bourdieu 1993, 6). In other words, it is "a field of struggles' in which agents' strategies are concerned with the preservation or improvement of their positions" with regard to the defining values of the field (Jenkins 1992, 85).^[5]

However, in such struggles the exist-

ing 'positions' of power typically favor the 'establishment', and this hegemony impedes innovation or deters discourse about change. Moreover, any such discourse typically takes place in the terminology of traditional distinctions, qualities, values, or ideas that are usually the sources of contention to begin with. This is not, however, simply a 'turf-battle' over terms but, rather, that different terms define the 'turf'—the field and its concerns, values (etc.)—differently.

For many in the field of music education, traditional aesthetic theories define music and musical value abstractly in terms of intra-/extra-musical, intrinsic/extrinsic, and mind/body dualisms (etc.) that are contradicted by praxial accounts which stress musical value and meaning as being inescapably social and pragmatic. This disparity makes discourse or dialogue unproductive. Thus, the philosophically unsophisticated musician and music teacher—viz., the typical musician and music teacher—either takes the aesthetic *essence* of music for granted, or as a self-evident and sacrosanct 'given'. And even though praxial accounts are more descriptive of their own musicing than aesthetic accounts are, they may worry that praxial accounts seem to leave out that noble-sounding profundity in which they prefer to believe. However, it is precisely music's profound importance to life and society that praxial accounts of music stress.

They do this by starting with the empirical fact of the diversity of music praxis throughout history and in the world. There, as is the case with any praxis, music's "relation (always social)" to life "determines its terms (de Certeau, 1988, xi) rather than the noble-sounding abstractions hypothesized by traditional aesthetics. The idea of music as praxis, then, is predicated on the empirically observable social values that music—in its infinite variety—has for humans and for life, and these are indeed profound. Conceived praxially, music education is properly inclusive of many musical practices and advances the central pragmatic 'goods' that musics of all kinds provide for society.

REFERENCES

- Alperson, Philip. 1987. "Aristotle on Jazz." Council for Research in Music Education Bulletin, No. 85: 39–47.
- . 1991. "What should one expect from a philosophy of music education?" *Journal of Aesthetic Education*, 25/3; 215–229.
- Bauman, Zygmunt. 1999. *Culture as Praxis*. London: Sage Publications
- Bourdieu, Pierre. 1993. *The Field of Cultural Production*. New York: Columbia University Press.
- . 1990. *The Logic of Practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, Pierre and L. J. D. Wacquant. 1992. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Carroll, Noël. 2001. *Beyond Aesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- de Certeau, Michel. 1988. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- Dixon, Robert. 1995. *The Baumgarten Corruption*. London: Pluto Press.
- Elliott, David. 1995. *Music Matters*. New York: Oxford University Press.
- Jenkins, Richard. 1992. *Pierre Bourdieu*. London: Routledge.
- Joughin, John H. and Simon Malpas, eds. 2003. *The New Aestheticism*. Manchester: Manchester University Press.
- Rancière, Jacques. 2009. *Aesthetics and its Discontents*. Cambridge: Polity Press.
- Regelski, Thomas A. 2009. "Curriculum Reform: Reclaiming 'Music' as Social Praxis," *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8/1; 66–84; on line at http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski8_1.pdf.
- . 2005. "Social Theory, Praxis, and Musical Schooling." *Musiikkikasvatus*, 8/1; 7–25.
- . 2004. "Social Theory, Music, and Music Education as Praxis." *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3/3; 2–52: on line at http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski3_3.pdf.
- . 1996. "A prolegomenon to a praxial theory of music and music education." *Musiikkikasvatus*, 1/1; 23–38.
- Tuomela, Raimo. 2002. *The Philosophy of Social Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

NOTES

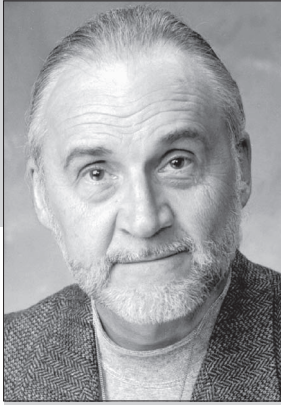
[1] See, e.g., Regelski 2009, 2005, 2004, 1996.

[2] However, praxial accounts of music are central to other fields: e.g. sociology, ethnomusicology, anthropology, and cultural theory—all fields that empirically study music's key sociocultural values.

[3] See, for example, Bourdieu 1990; Bauman 1999; Tuomela 2002.

[4] Technical distinctions can be made between "praxis" and "practice" but they often depend on the theoretical context. Briefly, a *practice* can be individual or collective, and routinized or mindful. And because other people are involved, *praxis* (following Aristotle) has both pragmatic and ethical criteria, while in the neo-Marxian sense it involves purposeful action taken in transforming one's life-world. Here, however, the terms are used interchangeably, with the plural "practices" being preferred to "praxes."

[5] Such struggles for 'position' and resources can also take place within sub-fields of a field—e.g., between music education specialties at all levels. Music education must also compete for the preservation or improvement of its 'position' in schools regarding resources. Judging from the abundance of rhetoric of advocacy for music education, it's 'position' in the field of education is clearly declining and this can be directly connected with the kind of aesthetic assumptions critiqued above by Joughin and Malpas.



Thomas A. Regelski is “Distinguished Professor of Music” (Emeritus), State University of New York at Fredonia NY. A graduate of SUNY Fredonia, and a former public school music teacher, he took his Masters degree in

choral music education at Teachers College, Columbia University, and his PhD in Comparative Aesthetics at Ohio University.

He has taught choral conducting, secondary school music education methods, and foundations courses to undergraduate and graduate students. He has

taught at Aichi University in Nagoya, Japan, the Sibelius Academy in Helsinki, Finland (where he had a Fulbright Award in 2000), Helsinki University, and was a research fellow at the Philosophy of Education Research Center at Harvard University.

He is the co-founder of the MayDay Group, an international/interdisciplinary society of scholars interested in music, music education, and cultural studies and, from its inception until 2007, editor of its e-journal, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*.

In addition to over 70 published journal articles, he is author of *Principles and Problems of Music Education* (1975), *Arts Education and Brain Research* (1978), *Teaching General Music* (1981), *Teaching General Music in Grades 4–8* (2004), and co-editor (with J.T. Gates) of *Music Education for Changing Times* (2009). Thomas A. Regelski is currently living in Finland. ■

Alexis Robertson

Beyond Music:

Comparing extramusical rationales for music education in New South Wales, Australia and Finland

In 2008 the Australian Prime Minister, Kevin Rudd, suggested that Australia should look to the Finnish model of education when considering the proposed AUD\$20 billion education investment program aimed at 'saving our failing students' (Rudd, 2008). He praised Finland as 'one of the best examples of quality schooling' (Rudd, 2008) and referred to the literacy, numeracy and scientific literacy results of both countries, the Finn's democratic approach to education and teacher training. The importance of literacy, numeracy and equality in education cannot be undermined, though as many have done before him, Rudd neglects the wider curriculum.

Music Education has long occupied a lowly status in many school curriculums, and music educators have emerged as passionate defenders of their subject. Many academics, researchers and teachers have adopted the Platonic tradition of justifying music education according to extramusical benefits. They have become passionate advocates for their subject in educational curriculums that are dominated by utilitarian goals (Swansick, 1992). In addition to the numerous philosophical problems generated by justifying music education on extramusical grounds, we run the risk of judging art on similar criteria to science and scholarship, accountable to foreign criteria and open to refutation. Although it is generally accepted that science and art cannot be evaluated in the same way, the adoption of extramusical justifications places educators on the edge of a slippery slope (Jorgensen, 1996). This article looks at the extramusical justifica-

tions for music education in New South Wales (NSW), Australia grades 7–10, and Finland grades 5–9 through comparisons of the rationales as outlined in the lower secondary school syllabi.

Through music education, both the Finnish and NSW syllabi offer students the opportunities to develop their musical abilities and potential, though both focus on benefits beyond musical skill and knowledge. The Finnish syllabus is the first to justify music instruction in a non-musical way, suggesting that one of the primary tasks of music instruction is to support a students' 'overall growth', an idea in-keeping with the Finnish objectives for lifelong learning. Finland's life long learning programs focus on the relationship between an individual and a subject (in this case music) and inspiring an interest that exceeds the years of formal schooling, nurturing the 'joy of learning' (Elinikäisen oppimisen komitea, Ministry of Education, 1997). These values extend to Finnish music education, with the availability of pre-school music classes, extra-curricular music schools and an abundance of musical opportunities for adults. In the classroom, a main objective of the teacher is to inspire and interest and a love of music. In contrast to academic and scientific subjects, rather than achieve particular performance or academic goals, the focus is on the overall response to the subject matter. Although it is suggested that through a positive response to music, adopting a passion for musical material and an interest in the musical world, the students' overall growth and life is enhanced, the exact nature of this enhancement is not defined. Whilst the intrinsic value of Finnish music education is allud-

ed to, the justifications are anchored in a simple response to musical material, rather than the complex, valuable and rich experiences of the music student (West-erlund, 2008).

Both syllabi allude to the development of social skills and prosocial behaviours, through music education. The Finnish syllabus refers to the acquisition of social and cultural understanding through music education. Green (2003) suggests that through reference to the social functions of music, educators suggest that the music is a 'servant of its social context', without universality or autonomy, thus, drawing attention away from the music's complexity and potential for original developments. However, others have argued for music education to embrace the goals of sociocultural understanding, as a means to encourage multicultural values (Campbell, 2002) and provide students with the necessary tools for life in an increasingly pluralistic society.

The Finnish syllabus also claims that 'making music together develops social skills such as responsibility, constructive criticism, and the acceptance and appreciation of a diversity of cultures and skills', a similar claim to that outlined in the NSW syllabus, that music education enhances students' 'capacity to manage their own learning, engage in problem-solving, and work collaboratively'. Responsibility for one's own learning is necessary to succeed in instrumental playing, as students must spend time on individual practice in order to achieve results. Students are also required to criticize their own playing, the playing of others, and to accept constructive criticism to improve their own performances. Through the teaching of a variety of music, students are also encouraged to exercise tolerance and appreciation of different sounds and cultures. Whether or not these skills translate to students' behaviours outside the classroom has been the matter of intense debate, with many researchers advocating and refuting the social and behavioural benefits (or indeed, dangers) of listening to particular

types of music and music lessons (Hargreaves & North, 2008).

The NSW syllabus focuses somewhat less on the interpersonal and social benefits of music education, and emphasizes benefits for the individual student, in the 'affective, cognitive and psychomotor domains'. Affective education focuses on the practice of schooling as a communicative process, though not in the traditional sense of communicating knowledge and information, but rather in fostering interpersonal relations and behaviour. Can the process of learning music enhance interpersonal understanding more than learning other skills? One requirement of the NSW music syllabus is ensemble playing, which indeed requires cooperation, tolerance, listening and awareness of others. Whilst affective outcomes are identified in many subject syllabi, the music syllabus is the only NSW syllabus of years 7–10 subjects that identifies the development of the overall 'affective' domain in the rationale for the subject. Surely musical instruction is not the exclusive or even primary site for affective education, and affective development is indeed a whole school matter, to be approached in every subject. This also raises questions regarding assessment. Reporting on affective outcomes is difficult in any subject area, yet the creative arts are largely seen as the domain where these outcomes can be most readily achieved. Considering the already subjective nature of assessment in creative arts, perhaps seeking outcomes in affective education from these subjects further distinguishes them from the more academic, outcome-based subjects such as literacy and numeracy, and excludes them from enjoying a similar status.

A keen interest in the cognitive benefits of music listening was ignited following the publication of an article that made claims regarding the effect of listening to music composed by Mozart on spatial abilities (Rauscher, Shaw & Ky, 1993). The 'Mozart Effect' captured the interest of popular culture and policy makers, with the belief that these results,

finding a short term increase in the spatial abilities of undergraduate students, could be applied to infants, improving neural connections and having long term intellectual benefits. Subsequent research have largely discredited the findings (Chabris et al. 1999; Nantais & Schellenberg, 1999) and benefits have been attributed to arousal and mood (Thompson, Schellenberg & Husain, 2001; Isen, 2000; Smith, Osborne, Mann, Jones & White, 2004) rather than the properties of the music. But what about music lessons and music making, as the NSW syllabus suggests? Does formal musical training make you smarter? A number of studies support the notion that students who participate in formal music education have higher overall academic achievement than students who do not (Babo, 2001; Cardarelli, 2003; Huang, 2004; Miranda, 2001; Schneider & Klotz, 2000; Underwood, 2000). However, there are also researchers who refute these claims and have found little correlation, (Haanstra, 2000; Holmes, 1997; Sprouse, 1971) or alternative explanations for the apparent relationship (Cox, 2001; Rossini, 2000; Schneider & Klotz, 2000; Shadd, 2002). These contradictory claims warrant further research, and perhaps allude to a more complicated relationship between music and academic development than has been suggested. As a justification for music in educational syllabi, this argument may be seen as somewhat naïve and unsubstantiated given the uncertainty surrounding these claims.

It has been suggested that the format of music lessons reflects that of general scholastic instruction, and thus, result in the student becoming more skilled at succeeding within this format (Schellenberg, 2005). However, methods of musical instruction are incorporating more informal learning processes (Green, 2007). As teachers adopt new practices inkeeping with popular and world music styles and traditions, perhaps this claim that music lessons reflect the general format of scholastic instruction is being made redundant. As teachers strive for authentic learning

experiences, popular and world music practices displace the antiquated image of the music teacher and the blackboard speckled with Western notation.

The claim has also been made that music lessons train and improve particular skills, such as focused attention, concentration, reading, fine motor skills and emotional expression (Schellenberg, 2005). This surely depends on the nature of musical instruction, application to music learning processes and personal connection to, and understanding of, the music being learnt. There are musical traditions, particularly popular styles and electronic musics that do not require memorization, notation literacy or fine motor skills. It has been found that keyboard lessons were more effective than vocal training in improving children's ability to decode emotions (Thompson, Schellenberg, & Husain, 2004). It has also been shown that teachers frequently focus on technical rather than aesthetic or emotive qualities of music, which are often explored outside of formal schooling, or later in musical careers (Parncutt & McPherson 2002). There are also suggestions that learning music is similar to learning a language, and the cognitive benefits gained are similar to the skills evident in bilingual children (Schellenberg, 2005). An overlap between the linguistic and musical syntax are far from established, and although similarities and connections have been made, the relationship is far from understood (Patel, 2003). It seems more likely that skills similar to linguistic ability may be gained through learning music with written notation, the music of the white, middle-class West, which has, until recently, dominated school curriculums. But what of non-Western music, popular music and improvisation? Does learning these genres also require similar cognitive skills to those required by languages that require both spoken and written faculties? The arguments for cognitive enhancement and overall intellectual development through music education are numerous and conflicting. Similarly to the Mozart effect,

longitudinal outcomes have not been sufficiently researched. Intellectual development is largely dependent on the method of musical instruction, and the exact aspects of instruction that contribute to an increase in cognitive skills are as yet, unknown (Rauscher, 2003).

Both the NSW and Finnish music syllabi illustrate the fact that music educators of both countries feel the need to justify their subject in terms of benefits beyond the acquisition of musical skill and knowledge. Justifying music education has been notoriously problematic for centuries, yet music continues to feature in school curricula. Whether seen as intrinsically valuable, or a means to cognitive, social or physiological ends, the value of music education can be viewed from a number of perspectives. However, by incorporating extramusical reasoning in advocating music education raises a number of questions and presents potential problems that are worth consideration and caution.

REFERENCES

- Babo, G. D. 2001. The impact of a formal public school instrumental music instruction program on an eighth grade middle school student's reading and mathematics achievement. (Doctoral Dissertation, Seton Hall University). *Dissertation Abstracts International* 62 (4) 1277A.
- Board of Studies. 2003. Music 7–10 Syllabus, Board of Studies NSW, Sydney, Australia.
- Campbell, P.S. 2002. Music education at a time of cultural transformation. *Music Educators Journal* 89 (1) 27–32.
- Cardarelli, D. M. 2003. The effects of music instrumental training on performance on the reading and mathematics portions of the Florida Comprehensive Achievement Test for third-grade students. (Doctoral dissertation, University of Central Florida). *Dissertation Abstracts International* 64 (10) 3624A.
- Chabris, C.F., Steele, K.M., Dalla Bella, S., Peretz, I., Dunlop, T., Dawe, L.A., Humphrey, G.K., Shannon, R.A., Kirby, J.L. Jr., Olmstead, C.G., & Rauscher, F.H. 1999. Prelude or requiem for the 'Mozart Effect'? *Nature* 400, 826–828.
- Cox, R. W. 2001. Effects on academic achievement for fifth-grade students in a band pull-out program. (Masters thesis, California State University, Fresno). *Masters Abstracts International*, 40 (1) 26.
- The Education System of Finland.
www.oph.fi/english
- Elinikäisen oppimisen komitea, 1997. The joy of learning: A national strategy for lifelong learning. Ministry of Education.
- Green, L. 2003. Music education, cultural capital and social group identity. In M. Clayton, T. Herbert & R. Middleton (eds) *The cultural study of music: a critical introduction*. New York: Routledge.
- Green, L. 2007. Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy. Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Huang, H.C. J. 2004. A study of the relationship between music learning and school achievement of sixth-grade students. (Doctoral dissertation, University of Idaho). *Dissertation Abstracts International*, 65 (2) 0338.
- Isen, A.M. 2000. Positive affect and decision making. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2nd ed). New York: Guilford, 417–435.
- Jorgensen, E. 'Justifying music in general education: Belief in search of reason'. *Philosophy of Education Yearbook* 1996. www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/96_docs/jorgensen.html. Accessed: 21 September 2009.
- Lifelong Learning Committee. 1997. The joy of learning: a national strategy for lifelong learning. Helsinki: Ministry of Education.

- Nantais, K.M., & Schellenberg, E.G. 1999. The Mozart effect: An artifact of preference. *Psychological Science*, 10, 370–373.
- North, A.C. & Hargreaves, D.J. 2008. *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Patel, A.D. 2003. Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*. 6 (7), 674–681.
- Parncutt, R. & McPherson, G. (eds). 2002. *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Rauscher, F. 2003. Can Music Instruction Affect Children's Cognitive Development? ERIC Digest. www.katherinemichielsschool.org/pdfs/music_and_cog_develop.pdf. Accessed: 1 October 2009.
- Rauscher, F., Shaw, G., & Ky, K. 1995. Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. *Neuroscience Letters*, 185, 44–47.
- Rossini, J. W. Jr. 2000. A study of the relationship of music instruction and academic achievement among elementary school students. (Doctoral dissertation, Boston College). *Dissertation Abstracts International*, 61 (5) 1778A.
- Rudd, K. 2008. www.investinfinland.fi/news/2008/en_GB/australia/ Accessed: 17 September 2008.
- Schneider, T. W., & Klotz, J. 2000. The Impact of music education and athletic participation on academic achievement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED448186)
- Shadd, T. L. 2002. The inclusion of arts in the general curriculum. (Doctoral dissertation, The University of Southern Mississippi). *Dissertation Abstracts International*, 63 (11) 3845A.
- Shellenberg, E.G. 2005. Music and Cognitive Abilities. *Current Directions in Psychological Science*. 14 (6) 317–320.
- Smith, W.F. 1984. Utilizing the arts in general education process to integrate the performing arts into the junior high school (7-9) humanities curriculum plan at the East Harlem performing arts school (New York). (Doctoral dissertation, Columbia University Teachers College). *Dissertation Abstracts International*, 45 (8) 2435A.
- Sprouse, W. W. 1971. A Study of the Relations of Education in the Arts to General Academic Achievement by Secondary and College Students. Final Report. (ERIC Document Reproduction Service No. ED061614)
- Swansick, K. 1992. Musical Knowledge: The Saga of Music in the National Curriculum, *Psychology of Music*, 20, 162–179.
- Thompson, W.F., Schellenberg, E.G., & Husain, G. 2001. Arousal, mood and the Mozart effect. *Psychological Science*, 12, 248–251.
- Trent, D. E. 1996. The impact of instrumental music education on academic achievement. (Doctoral dissertation, East Texas State University). *Dissertation Abstracts International*, 57 (7) 2933A.
- Westerlund, H. 2008. Justifying Music Education: A View from Here-and-Now Value Experience. *Philosophy of Music Education Review*. 16 (1) 79–95.

Guillermo Rosabal-Coto

Instrumental music education in Costa Rica and Finland:

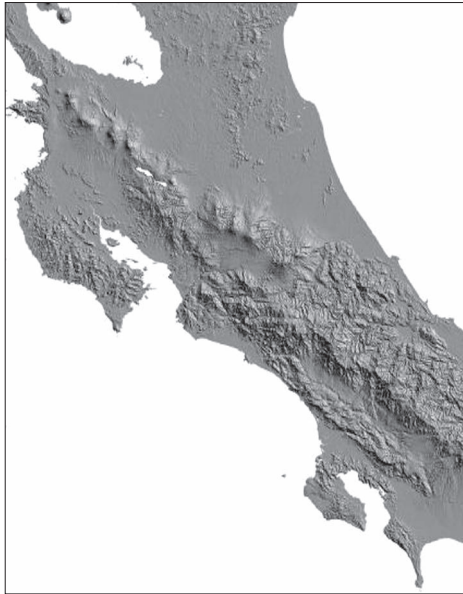
A discussion and comparison of contexts and goals

I. INTRODUCTION: WHY COMPARING?

Symposium:
Compare Perspectives

Just as the geography and landscape^[1] of Costa Rica and Finland are contrasting, so were the context and history of these two nations that influenced and shaped the emergence and goals of their first instrumental music schools, until the second half of the twentieth century.^[2] However, since the latter part of the twentieth century, both countries have undergone similar challenges in regard to the goals of music school education, due to societal demands.

The author considers that the aforementioned differences and similarities are worthy of discussion and comparison for two main reasons: Firstly, there is the influence of Finnish education on the researcher's scholarly endeavours^[3] and professional interest to contribute to music education and education at large in Costa Rica.^[4] Secondly, the author considers the



Picture 1. Topographical representation of the Costa Rican territory (Source: NASA)

TABLE 1. Geography and landscape of Costa Rica and Finland: some comparative data

	COSTA RICA	FINLAND
Location	Central America, bordering both the Caribbean Sea and the North Pacific Ocean, between Nicaragua and Panama	Northern Europe, bordering the Baltic Sea, Gulf of Bothnia, and Gulf of Finland, between Sweden and Russia
Total territorial extension	51,100 sq km	338,145 sq km
Climate	Tropical and subtropical	Cold temperate, potentially subarctic
Terrain	Coastal plains separated by rugged mountains, including over 100 volcanic cones, of which several are major volcanoes	Mostly low, flat to rolling plains interspersed with lakes and low hills
Source: CIA Factbook (2009)		

potential contribution of scholarly work to cooperative research in music education between Finland and Costa Rica. As Cykler (1969) has posited, cooperative research acquires more significance “when placed in the framework of a comparative study” (p. 4).

For the sake of specificity, this work focuses on the context and aims of instrumental music education, the latter defined broadly as what is known in Finland as instrumental (and vocal) tuition, out-of school music education for children and the young, or extra-curricular music education. In the Costa Rican context, this is simply known as “music schools.”

This essay adopts the nation/state comparison approach by Holmes (1981, discussed in Heimonen 2002, pp. 31–35) as conceptual framework for juxtaposition and comparison of context and aims of instrumental music education in both countries.^[5] Given the geographical distance between Finland and Costa Rica, the author considered realistic to approach this comparative essay in terms of educational context and aims, given that authoritative literature on Finnish music education and expert opinion of Finnish music education philosophers and practitioners were readily available within the work’s time frame. Also, focusing on micro-level practices^[6] or other topics that are worthwhile and relevant, might have called for more complex types of sources (e.g. statistics) or challenging research procedures (e.g. observations). An outstanding limitation associated with the choice of sources is the drastic difference between the nature and perspective of the available literature in both countries: Literature on Finnish music education and music schools is recent, rich, highly descriptive, and includes a considerable body of legislation. On the other hand, since there is no literature on Costa Rican music education at all, and legislation is minimal, the author explored and interpreted archival evidence, and recent literature on education and music practices in Costa

Rica drawn from historical musicology and social sciences.

2. THE FIRST INSTRUMENTAL MUSIC SCHOOLS: CONTEXTS AND AIMS

2.1. Finland: The first music schools

Finland was a province and later a grand duchy under Sweden from the twelfth to the nineteenth centuries, and an autonomous grand duchy of Russia after 1809 (CIA 2009; Oramo 2009). The cultural exchange between Finland and Russia since the late 18th century –due to geographical and cultural proximity–, and thus the influence of the flourishing musical activity from the latter country, shaped significantly the development of music education in Finland, especially in Helsinki.^[7] The first music schools in Finland^[8] were established in the late nineteenth and early twentieth century by private, enthusiastic amateurs, and were operated as “civil societies” (Bladh and Heimonen 2007, p. 28). The school personnel were mainly foreigners. The goal of these schools was clearly artistic apprenticeship, as reflected by their aims and contents of instruction. After gaining its independence in 1917, Finland began the establishment of several folk conservatories, as well as the orchestras of Turku and Tampere. This is how “an instituted and organized music culture spread outside the capital (of Finland) and the establishment of a nationwide network began” (pp. 90–91). In fact, during the process leading to political independence, “culture and the arts were regarded as basic prerequisites for an autonomous nation” (Klemettinen 2007). Moreover, when the basic framework of Finnish music education was being laid out, after World War II, and as a result of the severe shortage of professional musicians, the goal of music schools would be to produce competent musicians and teachers. (Klemettinen 2007)

2.2. Costa Rica^[9]

2.2.1. Military music instruction

The creation of the first music school in Costa Rica is associated with the State's concern for enhancing the image of its military body, in the country's early independent years.^[10] The liberal governments of the late nineteenth-century decided to use the military band as one of several means to foster the "creation" of a national identity.^[11] The role of the existing military ensemble then expanded from summoning the population to civic meetings, to performing military music, the national anthem, and national songs and at civic and state ceremonies,^[12] as well as providing live music at weekly community social gatherings in major cities^[13] and some religious feasts and celebrations.^[14] The military ensemble, "comprised by well-dressed musicians, with sonorous and brilliant instruments, was a visual and aural spectacle of great impact that reinforced the image of grandeur and power that the State needed to consolidate"^[15] (Vargas-Cullell 2004, p. 208).

A crucial action aimed at increasing the number of skilled musicians and the quality of performance of bands, was the establishment of the Military Music School, in San José,^[16] in 1909. The School's four-year study plan focused on reading and writing skills and performance of scales, intervals, and repertoire on several band instruments. Despite the government's apparent enthusiasm and support, music instruction would encounter significant problems, either associated with the governmental policy in force, or due to the absence of more reasonable and practical, or fairer policy: Apprentices held the lowest rank in the military headquarters and were thus in charge of the lowest duties, such as cleaning,^[17] which they had to perform aside from music learning. Other recurrent problems that affected instruction were not less significant: bad quality instruments, excessive workloads and schedules, significantly low salaries, and physical punishments as part of the military training protocol.^[18] The State's inability to suffice the salary and material needs of military bands due to World War I further magnified these problems.^[19]

Picture 2. Military Band of San José at one of its protocol performances, in the Central Park of San José, in 1820 (Source: Archivo Nacional de Costa Rica. Photography series, N° 235–7).



2.2.2. Private and public music schools: Towards a goal-oriented music education

Instrumental music education outside from the military tradition was an outcome of the emergence of private music consumption. The young nation positioned itself within the world economy at the second half of the nineteenth century, as an important producer and exporter of coffee beans, and this phenomenon allowed the rise of a new elite class, which adopted the modern European tastes and consumption patterns in regard to art and entertainment.^[20] Elite families became able to afford imported musical instruments—mainly pianos—and printed music from Europe.^[21] By the end of the nineteenth and beginning of the next century, the use of music for elite entertainment purposes expanded to homes, balls, hotels and clubs, drama and poetry performances at theatres, movie exhibitions, sports, picnics, and other elite socialization activities.^[22] Music was often provided by small salon ensembles,^[23] whose repertoire often in-

cluded opera, operetta and zarzuela arrangements, marches, waltzes, mazurkas and other European dance pieces.

Another status asset in great demand within the elite class was music instruction for their offspring. These instructional needs were fulfilled by private teachers, which included Central American musicians^[24] who were contracted by municipalities, religious groups, or a community to take over local or church music activities, as well as some Costa Ricans who returned from music studies in Europe (Flores-Zeller 1978), and foreign professionals employed by touring opera companies or ensembles, who decided to remain in Costa Rica (Vargas-Cullell 2004). Furthermore, the need by foreign performing companies to hire local musicians for their choirs or orchestras provided local amateurs with the opportunity for cultural exchange and for broadening knowledge of repertoire and professional performance standards. This was a significant stimulus to a gradual diversification and specialization of the office of music, which

Picture 3. Chamber ensemble in San Ramón (southern region), in 1911

(Source: María E. Estrada-Fernández).



now called for more competent local musicians, and therefore, a larger coverage of private music instruction, somehow associated with foreign cultural influences and trends. However, such instruction mainly served the interests and status needs of an elite and was not systematic.

With the specific purpose of educating instrumentalists to establish the first symphony orchestra in the country, the Costa Rican government subsidized the National School of Music, which opened in 1890. Two types of students were accepted: “effective” ones [sic], who wanted to become professionals in music, and the “assistants”, who desired to enrich their education with music instruction (Decree X, March 12, 1890, cited in Vargas Cullell 2004, p. 182). Music theory and voice, piano, strings and winds performance were the subjects offered, within a six-year curriculum. Despite the growing enthusiasm of the Costa Rican society,^[25] which gradually called for more study openings and teacher positions, the differing visions among teachers as to the School’s goals,^[26] and the not unusual lack of commitment of the government to provide the necessary funding, caused the School to close down four years later. A new, private school was immediately founded by the former director of the National School: “Saint Cecilia Music School”. Among its accomplishments throughout sixty-two years of existence, even though the never-ending financial limitations,^[27] the School presented regular concerts involving students and teachers, started the first working-class choral society, and expanded its instructional offer to another province besides the capital city. Surprisingly, two other private music institutions of a more ephemeral existence—the *Conservatorio de Música y Declamación* (“Music and Declamation Conservatoire”) (1915–17), and the *Conservatorio Euterpe* (“Euterpe” Conservatoire”) (1934), succeeded considerably in supporting small music ensembles.

Parallel to the efforts and activities of the above schools, professional musicians organized several philharmonic societies,

of ephemeral existence,^[28] whose choice of more complex classical repertoire and ensembles evidenced the rise of the first local professional instrumentalists. In fact, the first symphony concerts by a Costa Rican ensemble took place thanks to the “Musical Society of Costa Rica.”^[29]

3. INSTRUMENTAL MUSIC EDUCATION IN THE XX CENTURY

3.1. Costa Rica: Stable goal-oriented institutions

It was the vision and joint effort of professional local musicians gathered at the “Association of Musical Culture”—mostly Costa Rican graduates from European conservatories—that led to the foundation of the National Conservatoire, in 1942. Its curriculum would not differ considerably from that of previously founded institutions. It aimed at offering instruction in voice, piano, and each orchestral instrument. The Conservatoire was incorporated into the University of Costa Rica two years later, under the name of “School of Musical Arts.” Despite the new academic setting, the School’s curriculum remained basically a conservatory model until 1968,^[30] when it was organized as a university program^[31] leading to a Bachelor’s degree in music performance.^[32]

A new conservatoire-modelled music school was opened in 1971 by the newly created Ministry of Culture. Its goal was to train orchestra instrumentalists for a youth symphony orchestra. The School’s teaching staff was composed by a large number of foreign professional musicians, mostly from the United States, also contracted by the government to play in a newly-founded symphony orchestra. As a result of the sudden local currency devaluation in 1978 and rapid rise of inflation, most of these musicians decided to return to their native countries. Numerous Costa Ricans trained at the youth music school took over the vacant positions in the orchestra.^[33] At present, the National Symphony Orchestra and the Youth Sympho-

ny School staff are constituted largely by professional Costa Rican musicians. Both orchestra and school are now programs of the National Institute of Music,^[34] which also houses the National Opera Company and the National Symphony Choir. Since the 1990's, graduates from the school can obtain a bachelor and licentiate degrees granted through the *Universidad Estatal a Distancia* (State Distance University).

In the eighties, a joint program by the Ministry of Culture and the Ministry of Education, made provisions for the creation of several municipal music schools. The project involves the material and infrastructure contribution of citizen associations, and municipalities.^[35] Its curriculum is strongly modelled after the pre-college program of the University of Costa Rica.



Picture 4. Ensemble of the Municipal School of Music of Pérez Zeledón (Source: José F. Ponce).

In 2007, and as a strategic measure within the National Development Plan 2006–2010^[36] proposed by the Costa Rican Ministry of Planning and Financial Policy, the Ministry of Culture of Costa Rica^[37] founded the National Music Education System or *Sistema Nacional de Educación Musical* (SINEM), which consists in a network of municipal and community music schools that offer instrument and theory instruction to children and youth.^[38] It follows the curricular model of the Youth Symphony Program School and is heavily inspired on the ideals and practices of the Youth and Children Orchestras System of Venezuela (FESNOJIV),^[39] particularly in

the development of social and life skills through instrumental education and performance. Its goal is not to educate music professionals, but to educate future citizens in social values and towards artistic skills, through music engagement (Vargas-González 2007). The System gathers twelve already-existing municipal schools and has opened nine more in cities or towns with considerable population of youth at social risk after its foundation. Since it has expanded state-funded music education out of the capital city, and targets mainly socially vulnerable population, SINEM seems to fully embrace the idea of a democratic music education model, in contrast previous early music schools and the symphony school. In light of such ambitious goals in such a short time period, SINEM has established a network between the Ministry of Culture, municipalities, and private agencies, in order to warrant enough funding, teachers, and fluent operations.

3.2. Finland: From goal-oriented education to the Finnish 1999 Act

As described by Heimonen (2002), a new stage for music education in Finland began in the 1960's "when music festivals were first organised and the financial basis for a network of music schools was secured by the introduction of the first legislation covering them" (p. 191). As the basis of arguments for state subsidy, music schools stressed the need for proper goal-oriented studies from an early age, especially in the field of classical music.^[40] It is perceived that the general standard of music making steadily rose in Finland as a result of such measures (Oramo 2009).

Despite this major legal and financial breakthrough, the music school system underwent considerable questioning in regard to its goal, contents, and assessment mechanisms, in the next three decades. The aim of preparing "soloists and concert musicians as well as winners of international competitions" (Helasvuo 1977, cited in Heimonen 2002, p. 194) "serving

the needs of a very small minority”^[41] (p. 193)—those aiming at a profession in music—, and the “repertoire of (exclusively) classical music repertoire, graded examinations” (p. 195), obligatory music theory as a separate subject “without any connection to making music in practice” (Kuusisaari 2001 and Kuoppamäki 2000, cited in Heimonen 2002, p. 194), were highly criticized. In consequence, “more freedom was demanded for a wider range of musical styles to be offered ... as well a more flexible examination system” (p. 195).

It was in the 1990’s that the laws of governing music schools—the Music School Act (616/95) and the Basic Art Education Act (633/98)^[42]—allowed music schools more freedom to determine the content and the subjects taught, within the framework curriculum issued by the National Board of Education (Heimonen 2002), thus the open departments at music schools have not included obligatory courses ever since.^[43] The aim of the Act on Basic Art Education (633/98) is double-folded: to promote self-expression and to create a solid basis for future professional studies. While this Act did not deny the principles of the Music School Act (516/95), it emphasizes a more child-centred view by promoting students to express themselves creatively in an atmosphere of freedom and experimentation, so that the joy of music can be preserved and encouraged for life, without compromising the standard of education. The Act’s acknowledgment of the social and psychological functions of music and music education and connection of music to life is groundbreaking: it encourages instruction in a wide range of musical styles—including pop, jazz, and folk music—, group music-making, integration of music-making and theory instruction, positive spirit of togetherness instead of competition, collaboration between music school and other educational institutions, and stresses the importance of training amateurs (Heimonen 2002). It is not surprising that due to this major policy the Finnish sys-

tem of music schools now stands as a landmark to the international community: it aims at a more democratic education model, relevant to the students’ life and development.

4. CONCLUSIONS

Even though the context of early instrumental music education in both Finland and Costa Rica were shaped by colonial and foreign models and influences, educational goals after independence and through the nineteenth century, share notable differences. For example, while early instrumental music schools in Finland were oriented towards educating proficient performers and underwent steady development in spite of financial difficulties, the first instrumental music school in Costa Rica, embedded in the military institution, served an image need of liberal governments and was of ephemeral duration. Subsequent attempts to consolidate private music instruction were numerous but rampant and served exclusively status differentiation and aesthetic enjoyment needs of an elite class.

In spite of the aforementioned historical differences, both countries share similarities in the goals of instrumental music education in the twentieth century. For example, Costa Rica promulgates goal-oriented, systematic music education with a broader outreach, and in this aspect shares its democratic orientation and values with Finland. The most recent developments in this regard involve music schools for socially vulnerable young people.

It is the author’s perception that Costa Rican music education could learn from “the Finnish way.” In order to optimize its resources and channel an apparently renewed vision of more inclusive and democratic music education, the Costa Rican society would then need to embrace creativity as a crucial value for policy making: seeing things in a new way and engaging in experiences that are new, unique, or just different from insufficient historical actions, and make provisions for pro-

tecting education policy from the negative impact of state financial ups and downs. In consonance with this action, music education and education at large would benefit from comparative studies of music education in relation to other countries,^[44] including, of course, Finland.

Finally, as a researcher, the author considers that the present scholarly undertaking attests to the value of comparative research in music education. Moreover, it is perceived that the analysis of social sciences literature, especially sociology, that reflects or discusses musical or music education practices, proves quite insightful and valuable to comparative research in music education.

REFERENCES

- Álvarez, R. 2006. The Relationship between Processes of National State Consolidation and the Development and Expansion of Systems of Public Education during the Nineteenth Century in Central America: Nicaragua and Costa Rica in Comparison. New York, USA: University of Columbia. Doctoral degree dissertation.
- Archivo Nacional de Costa Rica. [National Archives of Costa Rica].
- Basic Arts Education Act (633/98).
- Bladh, S. & Heimonen, M. 2007. Music education and deliberative democracy. In *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6(1), 1–20. www.maydaygroup.org/ACT/v6n1/Bladh_Heimonen6_1.pdf
- Cajas, E. J. 2007. Music Education in Central America: A Comparative Study of Educational Policies and Practices in Guatemala, Honduras, and Costa Rica. Oklahoma, USA: University of Oklahoma. Doctoral degree dissertation.
- CIA. 2009. The World Factbook. www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html
- Cykler, E. A. 1969. Comparative music education. In *Journal of Research in Music Education* 17(1), 149–151.
- Flores-Zeller, B. 1978. *La Música en Costa Rica*. [Music in Costa Rica]. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Fumero, P. 1994. *Teatro, Público, y Estado en San José, 1880–1914*. [Theatre, Audience, and State in San José, 1880–1914]. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Heimonen, M. 2002. Music Education & Law. Regulation as an Instrument. *Studia Musica* 17. Helsinki: Sibelius Academy.
- Instituto Nacional de Música. [National Institute of Music]. www.osn.go.cr/content/view/61/108/
- Klemettinen, T. 2007. Overview of the Finnish Music Education System. Paper presented at the Learning Overtures Finland Symposium. New York University, January 31. www.artistshousemusic.org/videosoverview+of+music+education+in+finland (Retrieved 9 June 2009).
- La Gaceta Oficial de Costa Rica. [The Official Gazette of Costa Rica]. 1871.
- La República. [The Republic Daily]. 1894.
- Ministerio de Planificación y Política Económica. [Ministry of Planning and Financial Policy]. 2007. Plan Nacional de Desarrollo 2006–2010 “Jorge Manuel Dengo Obregón”. [“Jorge Manuel Dengo Obregón” National Development Plan 2006–2010]. www.mideplan.go.cr/content/view/69/371/
- Ministerio de Cultura y Juventud [Ministry of Culture and Youth] www.mcjdcrcr.go.cr/
- Molina-Jiménez, I. & Palmer, S. 2004. *Héroes al Gusto y Libros de Moda: Sociedad y Cambio Social en Costa Rica, 1750–1900*. [Pleasing Heroes and Books in Fashion: Society and Cultural Change in Costa Rica, 1750–1900]. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad Estatal a Distancia.
- Murillo-Torres, L. 1986. *La Orquesta Sinfónica Nacional de Costa Rica*. [The National Symphony Orchestra of Costa Rica]. San José, Costa Rica: University of Costa Rica. Licentiate degree thesis.

NASA: Topographical map of Costa Rica. www.zonu.com/mapas_costa_rica/Mapa_Topografico_Costa_Rica.htm

Oromo I. and Kolehmainen, I. Finland. In Grove Music Online. Oxford Music Online, <https://sibdi.ucr.ac.cr/>, www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/40050 (accessed June 9, 2009).

Sistema Nacional de Educación Musical. [National Music Education System]. www.mcjdcg.go.cr/sinaem/

Vargas-Cullell, M.C. 2004. De las Fanfarrias a las Salas de Concierto: Música en Costa Rica (1840–1940). [From Fanfares to Concert Halls: Music in Costa Rica (1840–1940)]. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Vargas-González, R. 2007. Proyecto Sistema Nacional de Educación Musical. [Project: National Music Education System]. Unpublished document.

NOTES

[1] See table 1 and picture 1.

[2] While geography and landscape are certainly not the focus of this essay, the author makes this comparison in order to enhance the writing.

[3] The author, a Costa Rican university music educator, was a doctoral student at Sibelius Academy (Helsinki) at the time this essay was written.

[4] As an arts education consultant to the Ministry of Public Education and other education-related agencies in Costa Rica, the author is often asked for scholarly contributions towards the improvement of arts education curriculum and policy in this country.

[5] Since this work is directed mainly to a Finnish audience of music education scholars and practitioners, the author—a native of Costa Rica—considers necessary to expand more on the Costa Rican component, than the Finnish.

[6] Micro-level practices and other aspects, such as policy, will however be addressed cursorily for supporting or exemplifying arguments within the essay.

[7] For instance, Finnish musicians studied and performed in Leningrad and Moscow, while Russian teachers (as well as Hungarian) worked in Finland (Heimonen 2002).

[8] Starting with the Helsinki Music Institute and the Helsinki Orchestra Society.

[9] During the colonial and early independent life, tainted with poverty and no significant cultural exchange, Costa Rica was unable to develop a strong enough music tradition that warranted the need for systematic music education and institutions. Empirical music instruction and aural transmission prevailed in connection with the modest musical modest practices in both religious and secular contexts, and thus music schools, as such, did not exist.

[10] Several policy and material efforts by the Costa Rican state to rule and improve its military wind ensembles began in 1845, that is, 24 years after Costa Rica became an independent nation. In this year, the Costa Rican government made the first significant purchase ever of a big lot of woodwind, brass and percussion instruments, and contracted a Spanish specialist to take over organization and musical instruction of military bands. It also provided the bands with uniforms suitable for playing at official ceremonies. By the 1860's, there was one military band in each of the main four provinces of Costa Rica.

[11] According to Rokkan (1975, discussed in Alvarez 2006, p. 149), defining nationality in developing countries has to be carried out concurrently with the processes of consolidation of the state apparatus. See Molina and Palmer (2004), pp. 257–323 for a discussion of several state policies in art and education to the aforementioned aim.

[12] For example: Independence Day celebrations, political speeches, and presentation of decorative arches and flower offerings at public places and monuments (La Gaceta Oficial de Costa Rica, August 26, 1871, p. 4).

[13] Mainly recreos (“recesses”) and retretas (“retreats”).

[14] For example, Sunday morning mass, and processions in Holy Week.

[15] See picture 2.

[16] Capital of Costa Rica.

[17] This work division in the military band entailed five ranks, from apprentice—the lowest—to “first class”. Mobility was subject to progress in performance. (See Flores-Zeller, 1978, p. 42).

[18] See Vargas-Cullell (2004), pp. 133–148 for detailed accounts on these matters.

[19] Moreover, when in 1948 the Costa Rican government declared the abolition of the army, the military bands became part of the Education and Culture Secretariat. In the 1970’s they became part of the Ministry of Culture, Youth and Sports. Since then they have continued to perform at religious celebrations and communal gatherings in the main cities, and State protocol activities.

[20] See Fumero-Vargas (1994), and Molina and Palmer (2004) for exhaustive analyses on these trends.

[21] According to M. Wagner and C. Scherzer, the first piano was brought to Costa Rica in 1835 (Flores-Zeller, 1978, p. 43).

[22] See Vargas-Cullell (2004), pp. 95-110.

[23] See picture 3.

[24] They came mainly from the neighbouring country of Nicaragua.

[25] An indirect motivation for consolidating a symphony orchestra was the fact that the construction of the National Theater, a performance house modeled after the European standards, was already in progress. It only seemed reasonable that a “refined and cultured” nation would be able to display its own orchestra at its national theatre.

[26] For instance, some teachers and civilians considered that the School had become an academy that provided accessory instruction to wealthy, amateur young ladies, and thus the original goal was not being accomplished (*La República* daily, May 29th, 1894, pp. 2–3).

[27] Despite being a private institution, the School received some funding from the government, but essentially, was granted the right to be exempted from rent of its premises.

[28] Sociedad Santa Cecilia (1902), Sociedad Musical de Costa Rica (1911), Sociedad Filarmónica Josefina (1914), Asociación Musical (1915), Asociación Musical de Costa Rica (1926–1927), and Asociación de Cultura Musical (1934–1946).

[29] The first National Music Orchestra was officially created in 1926.

[30] A detailed account is outlined in Flores-Zeller (1978), p. 113.

[31] Music theory was separated into courses in solfège, harmony, counterpoint, and analysis, and courses on music history were opened.

[32] The Music Education program opened in 1971, and later did Composition and Conducting. A Licentiate program in every major and a pre-college program were soon opened. Currently, the University graduate division offers a Master of Arts degree in performance in conjunction with the School of Musical Arts.

[33] See Murillo-Torres’ 1986 work on the creation and trajectory of the newly created symphony orchestra and its youth music school.

[34] For more information on the National Institute of Music, see www.osn.go.cr/instituto-nacional-de-la-musica.html

[35] See picture 4.

[36] The Plan is geared towards an efficient use of state funds in addressing a gamut of government priorities: a) eradication of corruption in the public sector, b) reduction of poverty and inequality, c) increasing economy growth and employment, d) increasing the quality and coverage of education, e) fighting rise in crime, drug traffic, drug addiction, and citizen insecurity, f) strengthening public institutions, g) improving national transportation network, h) strengthening foreign policy. The entire text of the Plan can be accessed at www.mideplan.go.cr/content/view/69/371/

[37] For information on the Ministry see its official website: www.mcjd.go.cr

[38] More information on SINEM is available at its official site: www.mcjdcr.go.cr/sinaem/

[39] FESNOJIV has actually provided training and strategic support to this program.

[40] According to Heimonen “folk high schools and worker’s institutes offering extra-curricular music education were granted state support before music schools” (p. 191).

[41] For instance, it was reported that only 1, 5% of students attending music schools became professionals (Heimonen 2002, p. 193). Also, it was estimated that only 13% of all music school students succeeded in taking the final basic examinations and getting their certificate (p. 202).

[42] This document “deals with arts education rather than arts schools” (Heimonen 2002, p. 207).

[43] According to Heimonen (2002), “the price of freedom is high, since it is much more expensive to study at these departments” (p. 202).

[44] This has already been proposed by Cajas (2007), in his comparative study of music education policies in three Central American countries, including Costa Rica. ■

Analiá Capponi-Savolainen

Comparing Finnish and Argentinian Educational Systems

Differences and similarities as expressed through the law and the effects of the cultural, historical and economical context

A music education approach

INTRODUCTION

The purpose of this essay is to compare the educational systems of Finland and Argentina through examining the importance of including music education and research as tools for education. This will be accomplished firstly by taking into consideration the educational laws of both countries and their historical context, and secondly by analyzing how the law is implemented in practice and instrumented by the curriculum.

THE EMERGENCE OF LAW FROM A CULTURAL AND HISTORICAL CONTEXT

In Argentina, an ex-Spanish colony, immigration has had a very significant role, especially during the 19th century and beginning of the 20th century. During this period of European immigration (1880–1914), modification of the national character was translated into an open immigration policy. The Argentinian government had plans to attract immigration and to offer unity, justice, peace, well-being and freedom to all who wanted to live in the Argentinian territory. As it is written in Article 20 of the National Constitution, foreign citizens have the same rights as Argentinians when they are living in Argentina.

As a consequence of the immigration

process, Argentina's social structure became more complex and so, at the same time, changed the political culture due to an increase in popular strata and the middle class sectors. Between 1902 and 1910, big changes took place in the social structure which led to deep cracks in the political system. The First World War in Europe encouraged an influx of immigrants seeking a better life (See www.argentina.gov.ar 2009). Nowadays, many Argentinians have Italian, Spanish, French, and other European roots within their families. Native American communities were also integrated into the educational system, but their cultures were not protected by the state. Consequently, they have tended to disappear.

The state politic at that time was to educate citizens by charging the educational system with the role of “building” nationalism and the national identity in a country populated by many foreign families, while trying to respect family roots and different cultures.

The Law 1420, approved in 1884, was the basic law underpinning the national educational system. It established the right to obligatory and non-religious education that was free of charge. The state assumed responsibility for education; it organized and distributed the educational contents for all the schools in the country. This law was very important for the democratiza-

tion of schools; students with different beliefs were included in the educational system and different cultures, habits, customs, idioms, foods etc. were taken into consideration at schools. As a result of this, illiteracy was expected to diminish. The “lunfardo”—an argot of the Spanish language - originates from this time. Many “lunfardo” expressions have entered into popular speech and have become an integral part of the Spanish spoken in Argentina and new idioms have been incorporated into popular culture, for example, in the theater and in tango lyrics.

Over the years, the educational level in Argentina has risen to a very high standard. Universities and higher education institutions have obtained international recognition for their scientific work and Argentinian professionals have started to be recognized worldwide. In spite of its many problems, Argentina’s education system managed to reach worldwide levels of excellence already in the sixties. For example, the country has three Nobel Prize winners; Leloir, Houssay and Milstein.

The most recent Argentinian National Education Law, number 26206, was approved in 2006. The objectives of education have been expressed as the right of all citizens to have quality and equality in education, to acquire educational tools to enable a smooth insertion into working life or to have access to higher education studies/education institutions. The law also mentions the importance of education in supporting the social and democratic environment, supporting national identity and the global integration of Argentina. Public and free education, as well as compulsory education for all citizens aged between 5 to 17 years, was established by law.

However, as I will analyse later, over the last decades the level of education in Argentina has decreased. Among other things, recurrent changes in basic school organization were made in order to “update” the educational system. The course of the years has shown that in general the implemented changes have not had a positive impact on the educational system. The

coordination of new ideas and their implementation in practice, while at the same time maintaining the continuity of the national project, may have failed.

Finland’s educational history is very different since immigration has not been significant until the last few decades. The Finnish population has lived through significant historical events that have affected the country’s reality. Even under Swedish and Russian rule, the Finnish identity persisted and has been strong throughout the years. A national project was strongly supported by Finnish citizens even during unstable political periods.

The Finnish National board of Education points out: “Education is a factor for competitiveness. The current priorities in educational development are to raise the level of education and upgrade competencies among the population” (<http://www.oph.fi/english/education>). Basic education in Finland seems to be based on the concept of education as a tool for life which is provided by law for all its citizens. It is based on the idea of providing every student with resources to develop individually in the society, promoting civilization and equal opportunities for development for students living in different regions of the country. Finnish educational policy is to educate citizens with quality, equality and ethics in order to build a better society through a long-term national and educational project.

The basic Education Act refers to the objectives of education in Finland as follows:

1. *The purpose of education (referred to in this Act) is to support pupils’ growth into humanity and into ethically responsible membership of society and to provide them with knowledge and skills needed in life. Furthermore, the aim of pre-primary education, as part of early childhood education, is to improve children’s capacity for learning.*
2. *Education shall promote civilization and equality in society and pupils’ prerequisites for participating in education and otherwise developing themselves dur-*

ing their lives. 3. The aim of education shall further be to secure adequate equity in education throughout the country. (The Basic Education Act 628/1998, 1.)

The Finnish educational system has been based on ethics and humanism and in education being a resource for individual and social development. Finnish educational policy seems to have been successfully implemented and the National Project shows continuity in its development.

THE IMPACT OF POLITICAL REALITY ON EDUCATION

The law is always emerging from a particular context given at a certain point in history. Worldwide situations, country politics and economic situations influence the modification or re-elaboration of laws. Changes in citizens' needs inserted into a social-fluctuating environment require being taken in consideration.

Argentinian educational policy has been very much affected during its history by the political reality of the country. Argentina has not had a stable political environment for many years and the country has also suffered from the effects of the anti-democratic governments of the 70's. Democratic governments belonging to different parties have supported different state policies and implemented their ideas, which sometimes have lacked a long term goal. The long-term effect of this situation influenced not only the quality of education, but also the social and economical reality. The law may have been correctly expressed but not interpreted nor implemented by the different governments as it was conceived. As Gvirtz (2008, 26) points out: "Educational laws in Argentina provide interesting proposals for change, but laws in themselves do not necessary change the real world, especially in Argentina, where we have a long history of regulations that are not always followed in practice."

Political and economical problems have influenced negatively the educational system and have driven the country to

live in a marked dichotomy; even though having a law that proclaims principles of equality and equity, the political class has not been able to implement successfully a long-term project in all the territory nor to support it through the years to guarantee all citizens' rights.

Argentina has had times of richness and development; however, at the moment standards of education, especially at basic and high schools levels are showing signs of decline while at the same time inequality is increasing in the country. This has caused an increase in the number of private schools in the country. National universities in Argentina work to maintain the highest standards even when working with limited resources.

In Finland, the educational policy seems to "preserve" the national project and support the National law of Education as it was conceived. Independent of the political and economical situations, the Finnish educational project has been developed through the years following the main principles declared by the law. Governments and politicians seem to fulfil their obligations by respecting the national project independently of their individual beliefs and interests.

EDUCATION, CURRICULUM AND MUSIC EDUCATION

Many studies have been made about the curriculum and broad and narrow interpretations have been made of it. For example in Scandinavia, the curriculum has been seen as a directive document of regulation, distribution, and quantification of educational contents but the concept of a hidden curriculum has also been recognized (Heimonen, 2008). In Argentina the curriculum has been also seen as a document of regulation, for example, for developing the national identity, for promoting equality in the country, and also for instilling values or ideas especially during special historical periods. But as Heimonen (2008) suggests, there are clear connections between the curriculum and the

aims of education. The curriculum is the instrument used to implement the aims of education and these aims are dependent on time and place.

As times and societies are changing, modifications in the curriculum are needed but they must be done “step by step” and with prudence. From this point of view, Heimonen (2008, 73) states: “Justifying music in this kind of curriculum is an ongoing process, a discourse in which the search for a balance between different aims and values is more important than achieving and standardizing them”. The Finnish national curriculum creates positive freedom and opportunities for all children to receive music education but also restricts this freedom by regulating the content of education (Heimonen 2008). “Music as a school subject is thus of great importance since it affects the rights as well as the life of every child” (Heimonen, 2003, 174).

The teachers’ participation is crucial for the implementation of the curriculum. Clandinin (1992) suggests that teachers should be viewed as curriculum makers rather than simple followers of a given curriculum. But this is only possible when teachers have acquired a high level of education, like in Finland. In this context, teachers have a very important role in their schools and they have a certain amount of “autonomy” and can participate in their schools’ decisions. Nowadays, school teachers in Argentina have less autonomy and are more dependent on educational policy. However, professional music educators have a more independent way of working than school teachers and educational standards are higher as music educators have in general a master’s degree diploma.

At this stage, an important aspect would be to analyse what role does music play in the schools’ curriculum. As Jørgensen (2004) described, in Scandinavia music is a compulsory primary-school subject and in some cases, it is also a compulsory part of secondary school education.

In Finland, there are no music specialists in charge at kindergartens. Music

is introduced to infants by regular teachers by including musical activities in their plans. In some cases music educators teach music lessons at the primary school but the most common situation is that music teachers start at the 7th grade when music lessons become obligatory. Students have the option to continue having music education lessons at the 8th and 9th grades, and also to continue music lessons in the secondary school. Unlike Finland, music education in Argentina has a long tradition at kindergartens and primary schools. “Music has been a curricular subject in schools since the beginning of the 20th century. Specialized music teachers are in charge of music classes from the kindergarten to the secondary school” (Martinez et. al. 2004, 359). At kindergartens, music educators teach between 2–3 lessons a week to children aged between 3–5 years, and this continues during primary and secondary schooling (schools offer the artistic modality as optional in the second period of secondary school).

ABOUT THE GENERAL UNIVERSITY SYSTEM

There are strong differences, but also similarities, between the Argentinian and the Finnish university system. In Argentina, there are some private universities, however public universities which are free of charge, offer, in general, higher standards of education. Both Finnish and Argentinian citizens have free access to university studies, but in Finland they are required to pass eliminatory entrance examinations. In Argentina, all citizens are entitled to study at universities without eliminatory tests, even when only some students continue to gain a degree. Problems in Argentina are therefore overpopulated universities, limited resources and very small grants (or an absence of grants) for university students. Finland’s university system would be a good model to follow and it would probably solve some of these problems.

Finnish supporting organizations for grants and scholarships are very impor-

tant at universities; government and private associations support knowledge and culture by their investment in education.

In Argentina, "Programs and financial support are currently in an embryonic developmental state, their vulnerability having been increased because of the current economic crisis" (Martinez et. al. 2004, 362). It is therefore a challenge for Argentinian scholars to keep projects and academic activities going in periods of crisis. Research and professional development programs are strongly supported by scholars and universities themselves, especially when state politics present deficits.

University students who belong to the middle class and study at Argentinian public universities learn to deal with the country's daily difficulties which are led by economic problems. Students are forced to make strong efforts to have a better future. They learn the knowledge of their fields but at the same time they learn, for example, how to reach their goals in spite of the system's deficits, how to give their best even under conditions which are not ideal, how to be perseverant and to build a strong personality. Many students have been able to learn from the experience, acquiring the "working hard" ability and using it for working intensively in their chosen profession. Finnish students may acquire these kinds of abilities in another way. For example, during the high school ages by obtaining good marks and preparing well in order to be accepted at universities in the future.

MUSIC EDUCATION RESEARCH AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Argentinian and Finnish educational policies differ from one another and the states' investment in education is a critical aspect of this matter. For example, the ideology behind the awards for the permanent development of researchers and teachers in Finland is based on long-term goals that consider updated research and the teachers' high education as effective methods for affecting the general educa-

tional system and the society. Economical resources for these areas are limited in Argentina.

In this respect, the Finnish government seems to have a policy that supports research in all fields. The Finnish National Board of Education states, "Special attention is also paid to quality enhancement and impact in education, training and research..." (<http://www.oph.fi/english/education>). The Finnish educational system is supported ideologically and economically by both the law and the public sectors working permanently for its implementation. The Finnish educational system has a strong structure and it is, at the same time, dynamic and "open" to the inclusion of, for example, updated findings obtained through research.

According to the research (Martinez et.al. 2004), the local music education environment in Argentina has been shaped by US advances in music education, together with the highlights from the general educational, developmental and experimental psychology of the 70's. In the late 80's, systematic music research began, continuing more intensively during the 90's. In 1994, changes carried out in the National Education System, triggered the promulgation of both Federal Education and Higher Education Laws, and incorporated postgraduate studies as a priority. This generated a rescheduling in higher education, and scientific research emerged in areas that had been historically overlooked. The first national higher education research program was designed, and thus music research was allocated for the first time at the university (Martinez, 2004, 260).

The Psychology of Music Research, focusing on music behavior, music analysis and music theory, has been developed in Argentina over the last few decades. Diverse research traditions have influenced Argentinian scholars' investigations. The influence of British researchers over the last decade has been significant (Martinez et.al.2004). Nowadays, universities offer undergraduate and postgraduate courses which correspond to international stand-

ards. Researchers are often part time teachers at universities, even when they are also members of international research teams. The first scientific society focused on music and science, SACCoM (Argentine Society for the Cognitive Sciences of Music) was created in 2001 “to encourage research into the psychology of music in the local environment, according to international research standards, incorporate local research activity within the international research community, and look for financial sources to support research in the field”. (Martinez, et.al.2004, 361)

In Scandinavia, the main research issue has been musicality or the nature of musical ability. As Jørgensen (2004) describes, the century-long debate began with Mjøen (1926), and “...since with “empirical contributions from Franklin (1956), Holmström (1963), Karma (1983, 1986), and Brändström (1997), and theoretical and historical contributions by Jørgensen (1982a) and Pio (2000, 2002)” (Jørgensen, 2004, 292).

One important line of research developed at the Sibelius Academy is the philosophy of music education. Authors like David Elliott and John Dewey have influenced much of the research in this field. Another important line of research, conducted by the Finnish Centre of Excellence in Interdisciplinary Music Research is oriented to cognitive and socio-cultural research with projects in music cognition, music motorics and music and emotions. There are also other important lines of research such as musicology and semiotics.

The Finnish research funding system has an important role in allowing Finnish researchers to work very actively by publishing and presenting their investigations at national and international conferences.

DISCUSSION

In this essay I have compared the Argentinian and Finnish educational systems from my Argentinian cultural and educational perspective. During my stay in Fin-

land, I have got to know many details of the Finnish educational system and its implementation in schools and universities. In this short time, I have realized that Finnish politicians and functionaries work seriously to support the Finnish national project. The general educational system is working well in guaranteeing all its citizens the right to education.

Even though changes are needed as times are moving forward and society is changing, the structure of the Finnish educational system seems to be strong enough to bring these matters to fruition successfully.

For example, the Finnish educational system aims at the integration and education of immigrants living in the country. It is not easy to find democratic tools to preserve all citizens' rights and to ensure a “balance” in this quest; however, the system is working towards this goal. Music education can be one important tool when working with multiculturalism; for example, through getting to know and better understand other cultures through music and the arts, through immersion in the language, cultural changes and multiple activities. As Heimonen (2008, 61) points out “A broad music curriculum supporting freedom and pluralist values and nurturing wisdom in pupils within the framework of moral and ethical principles may provide the justification for music education in our present society.”

Another significant matter that may be important to consider for the future is the inclusion of music education professionals at the preschool level and in primary schools. These professionals would be responsible for giving music education during the early stages. Early music education plays an important role for infants' cognitive and emotional development. Music and its role must be taken seriously into consideration in the design of the general education curriculum, especially at the beginning by providing infants with high standards of music education and resources. Research into the areas of music education and the psychology of mu-

sic have shown the importance of music education at this early stage.

On the other hand, Argentina is facing different kinds of problems based on the country's difficulty in implementing and developing a national project of education which can achieve continuity throughout the years. Argentinian reality seems to be complex since it is dependent of the country's economic prosperity. As Gvirtz (2008, 27) states, "the challenge for Argentine education is to recover a high-quality educational system that allows for social mobility and gives similar opportunities to all children to progress on the basis of their merits and not their place of birth... the world has changed and Argentina needs to develop creative solutions both at the macro and micro political levels in order to build the just, equitable and democratic educational system that its people deserve".

By comparing two different countries and their educational policies, it is interesting to think which kinds of concepts are printed implicitly on the citizen's minds by the educational system of their native country and by society in general. Also, which "tools for life" are offered to the citizens by the society in which they are born and educated? What role does art have in our societies?

The artistic experience can provide an approach to the restructuring of education and even perhaps of the society (Small, 1996). Music develops human expression, creativity, sensitivity, cognition and well being and helps us to understand other cultures and values. Musical diversity brings richness and also the possibility to understand another person's perspective. As music educators, we are aware of the importance of music as a tool for education as well as the role that music education has during schooling. "Art can reveal to us new modes of perception and feeling which jolt us out of our habitual ways; it can make us aware of possibilities of alternative societies whose existence is not yet." (Small, 1996, 2)

REFERENCES

- Basic Education Act of Finland 628/98. <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>
- Clandinin, D. & Connelly, F. 1992. Teacher as curriculum maker. Handbook of research on curriculum. New York: Macmillan, 363-401.
- Constitución de la Nación Argentina/ Argentinian National Constitution, article 20. http://www.argentina.gov.ar/argentina/portal/documentos/constitucion_nacional.pdf
- Gobierno Argentino/ Official web page of the Argentinian government 2009. www.argentina.gov.ar/argentina/portal/paginas.dhtml?pagina=1669
- Gvirtz, S. & Beech, J. 2008. Going to school in Latin America. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Heimonen, M. 2003. Music Education and Law: Regulation as an Instrument. *Philosophy of Music Education Review* 11, 2, 170-184.
- Heimonen, M. 2008. Nurturing Towards Wisdom: Justifying Music in the Curriculum. *Philosophy of Music Education Review* 16, 1, 61-78.
- Jørgensen, H. 2004. Mapping music education research in Scandinavia. *Psychology of Music* 32, 3, 291-309.
- Ley de educación común Argentina N 1420, 1884: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/museoinicial/bajar/ley1420.pdf>
- Ley de educación Nacional Argentina N° 26.206, 2006: http://debate-educacion.educ.ar/ley/ley_de_educ_nac.pdf
- Martinez, I. & Hentschke, L. 2004. Mapping music education research in Brazil and Argentina: the British impact. *Psychology of Music* 32, 3, 357-367.
- Official web page of the Finnish National Board of Education, 2009: www.oph.fi/english/education
- Small, C. 1996. Music, society, education. Hano-ver: Wesleyan University Press.

Intensity of Interaction in Instrumental Music Lessons (Lectio)

The educational system has recently started to pay more and more attention to the question of how to transfer existing knowledge and at the same time promote the personal creativity resources of the student. This aim also concerns the process of attaining the qualities of musicianship. According to previous studies, however, throughout the history of education it has been indicated that the relationship between the work of the teacher and the student has been asymmetrical (Rostvall & West, 2001; Tuovila, 2003). The authority of a renowned musician seems natural, and at its best a secure guarantee for successful learning in an instrumental music lesson. Authority may, however, be in contradiction with an aimed outcome such as student autonomy and creativity (Gaunt, 2006). In other words, how can autonomy be in balance with interdependence when connected to authority?

Characteristic of music pedagogy, the polarities easily become fouled up in dichotomies that may prevent the aimed for activity. In order to theoretically frame and conceptualize the instrumental music lesson as a teaching and learning activity, the present study draws on pragmatist music education philosophy (e.g. Alpers, 1991; Elliott, 1995; Westerlund, 2002; Regelski, 2005; Väkevää, 2006) and cultural-historical Activity Theory (Vygotsky, 1978; Leontiev, 1978; Y. Engeström, 1987). This study suggests, based on the principles of Activity Theory, that the above mentioned examples of pedagogical tensions should be transformed into developmental contradictions of a pedagogical activity rather

than considered as exclusively opposite ends. From a pragmatist perspective, such solutions are connected to intensity as an experience. As John Dewey puts it, the passing from disturbance to harmony provides man's most intense experience (Dewey, 1934). In music, this experience refers to a state in which musicians are extremely alert, sensitive, open and receptive to stimulus which is meaningful to them (see also e.g. Eisenberg, 1990; Custodero, 2002; Sacks, 2007). When we are captured by music, especially in a group, the loss of self-consciousness takes the form of united awareness (Sawyer, 2006). The musical involvement of both the student and the teacher, to which we open ourselves, is potentially an intensified experience; an experience, in which we are both fully present, sharing the aesthetic qualities of music and the situation as a whole as well. The interaction in an instrumental music lesson between persons with a passion for musical expression has the potential for being an intensified learning space.

As a cellist, cello teacher and instructor of new instrumental music teachers, I have encountered the notion of intensity regularly in musical and pedagogical talk. Literature in the field of music pedagogy shows how crucial the concept of intensity is to the majority of teachers. Authorities such as Neuhaus (1973), Galamian (1962), Casals (Blum 1980) and Auer (1921) refer to intensity directly or indirectly as a major factor of, for example, phrasing, dynamics, sound, expression, and performing. However, in the field of music education, only a few research reports have empirically focused on intensity. While focusing on intensity, this study connects intensity

with the management of tensions between, for example, authority and personal empowerment (Gaunt, 2006) and between learning musical expression and instrument specific skills (Hultberg, 2008) as well as pleasure and frustration (Schenck, 2000).

By intensity, this study refers to a relational phenomenon within music making and musical teaching and learning. The current study is in one part a search for and an elaboration of various means of identifying, analyzing, and unveiling the elements, the variety of tendencies and tensions within teacher-student work in instrumental lessons. At the same time, the focus is on the lesson dialogue in detail and as a whole. Therefore, this study speaks about the Intensity of Interaction. Firstly, Intensity of Interaction demonstrates the process of an instrumental or vocal music lesson. Secondly, Intensity of Interaction refers to communication in the instrumental lesson context. In order to fulfill such a description, this study will demonstrate the application of the construct Intensity of Interaction using instrumental music lessons. One of the methodological challenges of this study concerns the construction of meaning from a collaborative perspective.

In formulating the research questions I have considered the very basic and practical approaches teachers and students often bring to the fore. For example, what are the options concerning musical and pedagogical content and methods which trust in and facilitate the students' creativity? What kind of interaction does successful learning of musical instruments presume? Therefore, the twofold research question is as follows:

How does the Intensity of Interaction constitute the construction of musical and pedagogical meaning in instrumental or vocal teaching and learning, and to which features of verbal and musical communication is Intensity of Interaction connected?

The main research question incorporates specific sub-questions, which aim to

encapsulate and guide the investigation.

(a) How do the teachers and students produce and perceive intensity during the lessons?

(b) How can musical and pedagogical communication be analyzed?

(c) How do the teachers and students construct meanings in lesson communication?

(d) How are the perceived and analyzed features of communication in musical and pedagogical problem solving connected?

In addition to the "how" questions which concern the musical and pedagogical construction of meaning, the "why" questions are also of relevance. In other words, the motive as an object of an activity is central to the exploration of how to develop musical expression and instrumental techniques.

THE PROCESS OF DATA COLLECTION

In order to answer these questions, I gathered empirical data over a timescale ranging from the year 2004 to 2007. The primary data source of the current research comprised 22 videotaped and transcribed instrumental music lessons together with the teachers and students involved: fourteen (14) violin, two (2) vocal, one (1) flute, and five (5) cello lessons. Participants included seven (7) teachers and eighteen (18) students: six (6) female teachers and one (1) male teacher, seven (7) female and eleven (11) male students.

The age of the students in this study ranged from four to 24 years old. Based on the age of the students, the lessons naturally fell into three distinct categories characterized by different levels of musical and instrumental development: the students were at the beginning, intermediate, and higher music education levels. This categorization offered varied perspectives for lesson interaction. The cellists (L18–L22) were aged four and five and one violinist was six years old (L13). The violinists in the lessons L1 to L11 were aged between 13 and 17, studying the basic elements of

Table 1: Description of the lessons

Description of the lessons										
Lessons					Participants					
Lesson	Recordings	Dur (min)	Instr	Format	Student(s)			Teacher		
					Age	Years of learning	Sex	Education/ Level	Sex	Institution
L1	16.9.2004	22	vl	one-to-one	13	7	F	Music school/ basic	F	Music school
L2	30.9.2004	21			13	7				
L3	9.12.2004	23			13	7				
L4	5.5.2005	24			14	8				
L5	19.11.2004	30	vl	one-to-one	16	9	M	Music school/ basic	F	Music school
L6	16.4.2005	56			16	9				
L7	1.2.2006	35			17	10				
L8	13.4.2006	51			17	10				
L9	12.12.2006	30	vl	one-to-one	14	7	M	Music school/ basic	M	Music school
L10	19.12.2006	26			14	7				
L11	23.1.2007	40			14	7				
L12	28.9.2006	37	vl	one-to-one	22	16	F	Higher education / professional	F	University of applied sciences
L13	2.10.2006	7			6	0.5	M	Preparatory/ beginner		
L14	12.10.2006	41			21	15	M	Higher education / professional		
L15	4.12..2006	55	voc	one-to-one	24	6	F	Higher education	F	University of applied sciences
L16	4.12.2006	37		one-to-one	23	5	F	Higher education / professional		
L17	6.2.2007	62	fl	pair	21/20	11 to 12	F / M	Higher education / professional	F	University of applied sciences
L18	28.1.2006	16	vcl	group (6)	4-5	0,5	M	Preparatory/ beginner	F	Music school
L19	4.2.2006	32		group (4)						
L20	18.3.2006	26		group (5)						
L21	1.4.2006	24		group (7)						
L22	22.4.2006	24		group (6)						

instrumental technique and music. Students over 20 years old studied professionally: two violinists (L12 and L14), two singers (L15 and L16) and two flutists (L17).

LAYERS OF ANALYSIS

I conducted the analysis of the 22 lessons in five layers. The following describes briefly each of these layers.

The first layer of the analysis in this study—as an answer to the first sub-question—consists of gathering, illustrating and understanding the perceptions of the par-

ticipants. To unveil their conceptions and interpretations on intensity, the study provided information through intensity ratings. During the interview sessions, the participants watched the video of the lesson and reflected verbally on their work and the process of interaction. For this reflection, the researcher provided a written transcript for every teacher and student. The teachers and students filled in intensity ratings on the transcripts. Using percentages, they marked scores onto the transcript indicating how intensive the interaction in the lesson was. The making

Table 2: Layers of analysis

1. Layer	Intensity ratings with comments and discussions	Structuring the transcript into episodes	Perceptions of the participants and observers of the interaction	Graphic illustrations of the ratings
		Stimulating the recall of the participants	Teacher-student interpretations of their attendance and energy in relation to each other	Charts of the illustrative numbers and their comparison (DAI and Amplitude)
2. Layer	Voice analysis	Defining the objects and means of communicative activity	Interpretation of teacher, student, and observer perceptions with the voice analysis	Preliminary sketch maps of the lesson interactions Illustration of the social languages by numbers
3. Layer	Combinations of intensity ratings and social languages	Structuring the transcript into episodes, sections, and segments	Identification and analysis of the teaching and learning strategies in relation to Intensity of Interaction	Combined sketch maps of the lesson interactions
		Providing transcriptions with intensity ratings, modes of action, objects of lesson activity, and musical and pedagogical contents		
4. Layer	Segmental overview of the lesson communication	Defining Intensity of Interaction	Features and character of the dynamic changes within teacher-student work in relation to Intensity of Interaction	Tables with examples extracted from the data
5. Layer	Transitory activities as interpretative framework	Connecting musical and pedagogical sense making and Intensity of Interaction	Sense making and meaning making during the lessons within episodes	Completed sketch maps of the lesson interactions

of the intensity ratings offered the participants a concrete tool to aid in accounting and reflecting upon their observations and interpretations while watching videos during stimulated interviews. Furthermore, their comments and discussions provided additional information not only on the conceptions, beliefs, expectations, and background knowledge of the participants, but also on their mutual relationships and the lesson activities as well.

The second layer of the analysis—as an answer to the second sub-question—focused on the substance and means of communication during the lessons. The point is that a musically and pedagogically meaningful activity, in terms of activity theory, has a historically and culturally

constructed object that is transformed into the pedagogical and musical goals set by the performing actors within the lessons. A suitable transferring mechanism—social language—is then invoked by the type or form of information, personal experiences of music, and knowledge of the performing tradition within each situation and from person to person.

Social languages are approached empirically in the Method of Voices (R. Engeström, 1999) with the help of a matrix based on two different data gathering procedures. One deals with the object through generalized “previous utterances”, which apply, in this study, to music and are produced within musical activities. The other is related to accomplishing

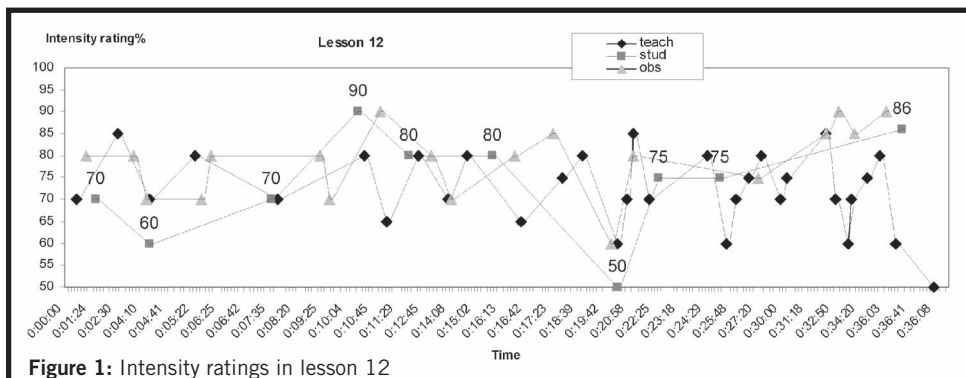


Figure 1: Intensity ratings in lesson 12

the ongoing communicative event through the means of interaction. More precisely, when focusing on instrumental teaching and learning what types of mediating tools do teachers and students use in order to accomplish the communicative aspect of the lesson? The variety of these tools in music is complex because music has its own aural symbol system.

The third layer of the analysis combines the two previous analytical approaches. This analytical phase required structuring the lesson transcripts into three kinds of units of analysis: episodes, sections, and segments. This variety of units resonated more strongly with the construction of meaning between the teacher and the student than merely using one unit would have done. As a result, this combination defined and demonstrated the Intensity of Interaction within the activity of each lesson. Moreover, this analytical process provided the study with an overview of the teaching and learning strategies adopted in the lessons.

In the fourth layer, I analyzed three different characterizations of interactional dynamics describing the Intensity of Interaction. These characterizations were used for describing lesson activities in segments. As a result, the table 9.2 depicts my lesson data according to this variety of Intensity of Interaction. I named the segments as sustained, strengthened, and diminished.

Generally speaking, these qualities, relating to the construction of musical and pedagogical meaning, were unique combinations: Each lesson seemed to have its own dynamic structure.

In the fifth layer, the purpose was to make a holistic interpretation based on the results of my study within the framework of developmental pedagogy. I used an analytical frame, which Pentti Hakkarainen (2002) has elaborated through his studies in the developmental field. He has presented three developmental contradictions as objects of three different activity systems. These systems and their objects

Table 3: Division of segments according to descriptions of interactional dynamics

Lesson	Duration	Epis	sg 1	sg 2	sg 3	sg 4	sg 5	sg 6	sg 7	all	sus	str	dim
L1	0:22:04	21	sus	str	sus					3	2	1	0
L2	0:20:38	26	sus	sus	dim					3	2	0	1
L3	0:20:42	20	sus	sus						2	2	0	0
L4	0:27:17	21	sus	dim						2	1	0	1
L5	0:27:31	26	sus	sus						2	2	0	0
L6	0:53:30	56	sus	dim	str	dim	str			5	1	2	2
L7	0:32:42	33	sus	sus	str					3	2	1	0
L8	0:50:25	44	dec	sus	dim	str				4	1	1	2
L9	0:29:36	27	str	sus	str	dim				4	1	2	1
L10	0:26:49	29	str	dim	str	sus				4	1	2	1
L11	0:39:29	48	sus	sus	sus	sus				4	4	0	0
L12	0:39:29	27	dim	str	sus	sus	dim			5	2	1	2
L13	0:06:29	12	str	sus	dim	str				4	1	2	1
L14	0:42:06	41	str	dim	str	str	sus	dim		6	1	3	2
L15	0:54:30	53	sus	dim	dim	sus	str			5	3	0	2
L16	0:37:41	54	str	sus	str	dim				4	1	2	1
L17	1:01:06	60	str	str	dim	sus	str	str	sus	7	2	3	2
L18	0:16:56	38	sus	sus	str	str	sus	str		6	3	3	0
L19	0:32:42	49	sus	str	sus	dim	sus			5	3	1	1
L20	0:25:28	38	sus	dim	sus	str				4	2	1	1
L21	0:23:09	42	str	sus	sus	str				4	2	2	0
L22	0:22:58	40	dim	str	str	str	dim	sus		6	1	3	2
total	11:53:17	805	22	22	19	16	8	4	1	92	40	30	22

are: role play with a tension between sense making and an awareness of reality, narrative with a tension between sense making and meaning making, and knowledge searching with a tension between concepts and reality.

I have used this frame in order to grasp the connection between musical and pedagogical sense making and the Intensity of Interaction. In the examined lessons, the teachers and students mainly seemed to transit between activities of musical play, narrative play, and knowledge searching.

In Figure 2, the arrows point to the outcomes of each activity system. The outcomes become tools of another activity system. In other words, in terms of the activity theory, the developmental activities are tool producing activities for each other.

Finally, this study provided sketch maps illustrating the analysis of the interaction within all 22 lessons. The illustrations in Table 4 form an example of a complete sketch map of the interaction within an instrumental lesson. The activi-

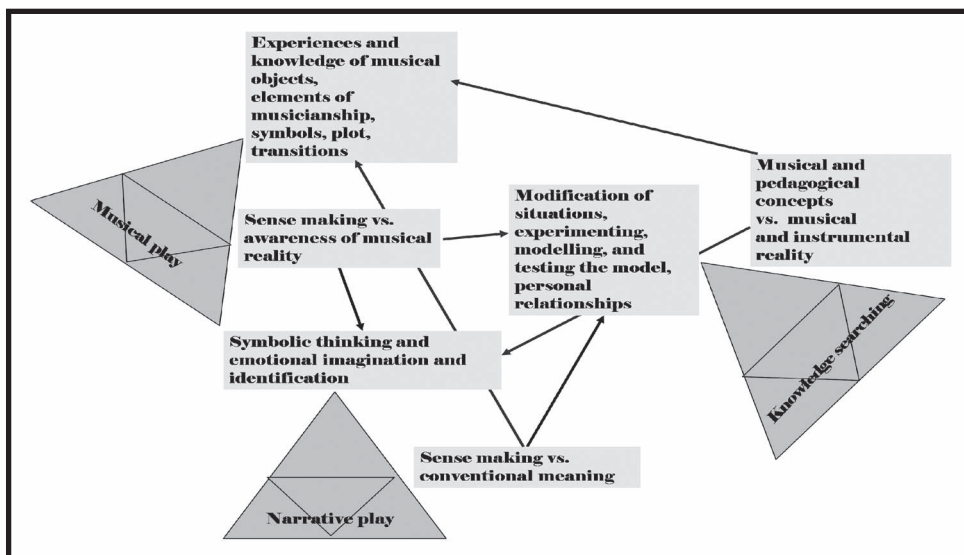


Figure 2: Transitions within the lesson's developmental activities

Table 4: Completed map of flute lesson activity, L17

L17	sg2 Brahms			Strengthened, extended Apollo Dionysus					Orchestra energy by vibrato				
	xpl/ org/ prf/ ms	xpl/ rtp/ ima/ ens/ mc+ ms	ctrl/ ens/ prf/ ms	xpl/ ima/ ens/ org/ mc+ ms	Ctrl/ prf/ ens/ org/ ms	ctrl/ prf/ ima/ har/ int/ mc+ ms	xpl/ dyn/ prf/ org/ mc+ ms	xpl/ prf/ dyn/ mc+ ms	nar/ prf/ dyn/ mrc	ctrl/ prf/ ima/ dyn/ ms	ctrl/ prf/ ens/ mc+ ms	ctrl, prf, dyn, rtp/ ms+ mc	xpl/ snd, rtp/ ms
t													
act	kn	kn	mp	np	np	kn	mp	mp	np	mp	mp	mp	mp
	xpl/ org/ ms	xpl/ rtp/ ima/ ens/ mc+ ms	ctrl/ ens/ prf/ ms	ctrl/ ima/ ens/ org/ mc+ ms	Ctrl/ prf/ ens/ org/ ms	ctrl/ prf/ ima/ har/ int/ mc+ ms	ctrl/ dyn/ prf/ org/ mc+ ms	ctrl/ prf/ dyn/ mc+ ms	nar/ prf/ dyn/ mrc	ctrl/ prf/ ima/ dyn/ ms	ctrl/ prf/ ens/ mc+ ms	ctrl, prf, dyn, rtp/ ms+ mc	ctrl/ snd, rtp/ ms
epis	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
dur	24	44	81	135	99	125	170	82	99	59	44	56	6
StJ		75		80		90						90	
StN		80		95			90	100		95	80	80	

ties of musical play (mp), knowledge searching (kn), and narrative play (np) mark the corresponding episodes. Social languages, the activity of constructing musical and pedagogical meaning, function within the transitional activities.

CONCLUSIONS

The methods and findings of this study have illuminated and articulated rich and complex processes, which aim to produce musical and instrumental competences. In the context of musical studies, to highlight the value of musical and instrumental competence may create tensions with the application of music in society. At the same time, the application of music in society and the learning of how to play a musical instrument may also be of benefit to one another. However, to accomplish excellence in either emphasis is a time consuming process requiring special interests, which may not be simultaneously achievable without a conflict. The qualities of instrumental technique and musical expression are often regarded as indispensable goals towards which instrumental teachers devote themselves, and toward which the students are often expected to aim. Therefore, the inclusion of studies on general knowledge other than instrument specific musical competence as an aimed for quality may create tensions, particularly in vocational studies.

While the analysis articulated the inherent tensions and contradictions related to activities in an instrumental lesson, the results facilitate the possible Zone of Proximal Development^[1] of the socio-cultural activity of instrumental teaching and learning. This refers to change that is viewed as a historically and socially new form of the organization of a collective activity. It seems, however, that instrumental lessons as an activity seldom enter the expansive cycle. The tradition of one-to-one teaching and learning is strong and often considered essentially valuable. Even if the teachers and students feel uncomfortable within instrumental lessons re-

garding their current activity, development often seems to be impossible. One of the reasons for not really entering the ZPD of instrumental teaching and the expansive learning cycle (Y. Engeström, 1987)^[2] is the lack of means for understanding the contrasting elements of their work.

Therefore, this research has introduced and examined Intensity of Interaction as a constituent means of understanding the dynamic character of instrumental work between the teacher and the student. This has been done not only in order to demonstrate its advantages and disadvantages, but also as a tool for examining, elaborating, and expanding upon the interactive processes of instrumental music lessons: a tool for disclosing these pedagogical situations in cultural and musical contexts. Moreover, the findings of this research suggest that Intensity of Interaction offers a focus—a holistic perspective with detailed insights into instrumental lessons—which can help in creating and bridging relevant ideas and elaborations within the diverse communities of instrumental teaching and learning and research in music education.

REFERENCES

- Alperson, P. 1991. What should one expect from a philosophy of music education? *Journal of Aesthetic Education*, 25 (3), 215–242.
- Auer, L. 1921. *Violin Playing as I see it*. New York: Fredric A. Stokes Company.
- Blum, D. 1980. *Casals and the art of interpretation*. Berkeley: University of California Press.
- Custodero, L. 2002. Seeking challenge, finding skill: Flow experience in music education. *Arts Education and Policy Review*, 103 (3), 3–9.
- Dewey, J. 1934. *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Eisenberg, E. 1990. Jamming. April 1990 139–144 C. Sage Publications, Inc. *Communication Research*, vol. 17 No. 2.

- Elliott D. J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Engeström, R. 1999. *Toiminnan moniäänisyys. Tutkimus lääkäriin vastaanottojen keskusteluista. [Multivoice Activity. A research on discourse during medical receptions]*. Helsinki: University Press.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Galamian, I. 1962. *Principles of Violin Playing and Teaching*. London: Englewood Cliffs.
- Gaunt, H. 2006. *Student and Teacher Perceptions of one-to-one instrumental and vocal tuition in a conservatoire*. Dissertation. Institute of Education. London University.
- Hakkarainen, P. 2002. *Kehittävä esiopetus ja oppiminen. [Developmental preschool learning.] Jyväskylä: PS-kustannus*.
- Hultberg, C. 2008. *Instrumental students' strategies for finding interpretations: complexity and individual variety*. *Psychology of music*, vol 36:1; 7–23.
- Karlsson, J. & Juslin, P. 2008. *Musical expression: an observational study of instrumental Teaching*. *Psychology of music*, vol 36:2; 309–334.
- Nerland, M. and Hanken, I.M. 2002. *Academies of music as arenas for education: Some reflections on the institutional construction of teacher-student relationships*, in: I.M. Hanken, S.G. Nielsen and M. Nerland (Eds.) *Research in and for higher music education Oslo: NMH-publications 2002:2*.
- Neuhaus, H. 1973. *Pianonsoiton taide. (Die Kunst des Klavierspiels)*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Regelski, T.A. 2005. *Curriculum: Implications of Aesthetic versus Praxial Philosophies*. In *Praxial Music Education, Reflections and Dialogues*. D. Elliott (ed.) New York: Oxford University Press.
- Rostvall, A-L & West, T. 2001. *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan.
- Sacks, O. 2007. *Musicophilia: Tales of Music and the Brain*. Toronto: Random House. A. Knopf.
- Schenck, R. 2000. *Spelrum – en metodibok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Tuovila, A. 2003. *“Mä soitan ihan omasta ilosta!” [“I play entirely for My Own Pleasure!” A Longitudinal study on music making and music school studies of 7 to 13-year-old children.] Helsinki: Sibelius Academy. Studia Musica 18*.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Väkevä, L. 2004. *Kasvatuksen taide ja taidekasvatus : estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa*. Oulu: Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium*; 68.
- Westerlund, H. 2002. *Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education*. Helsinki: Sibelius Academy, *Studia Musica 16*.

NOTES

[1] Zone of Proximal Development (ZPD): The distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or collaboration with more capable peers (Vygotsky 1978, 86).

[2] As a comparison, while development in ZPD by Vygotsky is determined by adult guidance or by collaboration with more capable peers, Y. Engeström's historically new form of the societal activity in ZPD can be collectively generated. In Vygotsky's model, development concerns independent problem solving, whereas in Y. Engeström's formulation of the ZPD, learning includes the development of the whole activity, the organization and context of the work; in music, for example, the context of instrumental teaching and learning. ■

Alexis Robertson

'The Changing Face of Music Education': Conference April 23–25, 2009

On April 23–25, 2009, participants from 17 countries gathered in Tallinn, Estonia, to discuss the 'Changing Face of Music Education'. The main focus of the conference was 'environment', referring to mental, cultural, social or the physical environment and how these environments can be created, reflected and integrated in music and musical activities. Topics varied from the impact of the internet and online environments on music education, transmission of singing cultures, varying approaches to composition pedagogy, vocal and instrumental pedagogy, and sociomusical identity research to preserving traditional folk cultures through music education and early childhood education.

Prior to the conference opening, participants had the opportunity to visit a number of different music classes including a kindergarten class, a grade 3 music class in a comprehensive school, a group recorder class in a comprehensive school, a piano, accordion or violin class in Tallinn Music School or a preparation solfège class for 5–6 year old children in Tallinn Music School. I attended the grade 3 music class in the comprehensive school. Approximately 20 children sang traditional folk songs, practiced solfège, played percussive ostinati and drew pictures to represent pieces of music played to them. The children played a track from a CD of choral music they had recently recorded and proudly pointed to each of the soloists as they were heard.

The conference had five keynote speakers who addressed a broad range of subjects and approached music education from varying perspectives. The first, John

Sloboda spoke about the environmental limits on music education. Sloboda drew environmental similarities between classical concerts and traditional church services, with both environments encouraging silence and reflection and the physical layout of these ritualized events minimizing interaction. In contrast, art galleries encourage interaction, allow viewers to wander freely at their own pace and in any direction. He suggested that modern art is rising in popularity whereas modern music is often performed to empty seats. The common response to this mismatch between inherently musical students and old fashioned and ineffective teaching methods is to provide in-service training for teachers, which Sloboda suggests is tokenistic and shortsighted. Rather, he suggests that schools need to recruit teachers from wider musical cultures, thus making school music relevant and addressing the needs of a diverse student population.

In contrast to Sloboda's suggestions of adapting teaching methods to become more relevant to a youth musical culture, the second keynote speaker, Mario Baroni dismissed the relativism of aesthetic judgments. The social legitimation arising from majority decision making, he argued, has led to a change in the role of the intellectual. Consequences of this relativism are seen in the popular music market (preferring quantity over quality), conflicts over what is legitimate music and the adoption of popular music as many people's 'mother tongue', conflicts between the musical tastes of teachers and students and new trends in education to incorporate youth music, such as those proposed by Lucy Green. Baroni points out that Green's pedagogy is one approach among

many, and argued for the preservation of intellectualism and academic tradition by prioritizing listening in the classroom over performance and composition. Baroni outlined the benefits to be gained from being taught how to listen, and suggested that this approach will maintain the school as an intellectual arena.

The third and fourth keynote speakers were Robert Cogan presenting his work on spectrograph analysis as described in he and Pozzi Escot's book, *Sonic Design* and Pozzi Escot presenting her geometric analyses of not only a number of musical works, but also visual artworks. Both presentations drew links between the mathematical world and the musical.

The final keynote speaker was Nigel Marshall who presented provisional results from part of a 4 year study discussing music as an examination subject in the UK. He identified a number of problems with UK music education, that students do not like the subject and few elect music as an elective subject that requires examinations. Marshall has developed a four factor scale measuring musical activities' formality or informality of situation, learning style, ownership of activity and intentionality, suggesting that formal and informal learning are on a continuum rather than either or. The research showed that students on either pole of formal or informal learning opted out of music as an examination subject, whereas students that situated their learning with an equilibrium between formal and informal tended to remain or cope with school music. Tools to achieve this equilibrium were suggested as self management, using students' own music, opportunities for student decision making,

opportunities for students to continue music making beyond and outside the lesson, bringing the classroom out to the wider community, and bringing the wider community into the classroom.

There were a number of performances throughout the conference, including a joint performance by the Ääsmäe school children's choir (Estonia), Norwegian violinists and Hindu and Tamil dancers from Sri Lanka. This performance brought together children from three countries. The children and their teachers had practiced in their own countries and met in Estonia for the final stages of rehearsal. Each group of children accompanied each other and participated in music of their own country and each others', producing a truly multicultural and enjoyable performance.

A number of vocal ensembles from the university also performed at various stages throughout the conference. There were also performances by the ETV Children's choir (Estonia) and the Vaasa Onkilahden school children's choir (Finland). Joan Heller (Soprano), Jon Sakata (piano) and Jung Mi Lee (piano) performed a program of American and Estonian contemporary music by Pozzi Escot, Robert Cogan, Helena Tulve and Mari Vihmand. Students from the university performed Estonian folk music at the conference banquet, which accompanied a meal of traditional Estonian cuisine and saw many of the conference participants take to the dance floor.

Acknowledgments must go to the organization team's efforts and commitment (particularly Dr. Tiina Selke and Gerhard Lock) for coordinating such a varied, relevant and interesting conference. ■

Review:

The Second Symposium on Research on Instrumental and Vocal Pedagogy: Challenges of Multiculturalism

The Second Symposium on Research on Instrumental and Vocal Pedagogy: Challenges of Multiculturalism took place on 14 and 15 November 2009 at the Sibelius Academy, organized by the Research Project on Instrumental and Vocal Pedagogy. The increasing cultural diversity in Nordic countries was discussed by Eva Saether, Laura Miettinen and Sidsel Karlsen: looking at intercultural music education in Sweden, the music of minority groups in Finland and immigrant students' musical agency, respectively. Taken together their presentations show that both within educational institutions, and outside of them, music education benefits from contact with the 'other', although this contact is often challenging, and there are considerable barriers to overcome. Huib Schippers provided a number of examples illustrating the effect that cultural and musical backgrounds have on approaches to teaching and learning music. He challenged us to consider our own approach to music teaching in comparison to other systems of musical education, and argued for a broader understanding of how different peoples learn. Providing a practical framework with which to analyze music transmission in culturally diverse environments, he illustrated how we can better approach teaching the music of the 'other' in what may

be criticized as an inauthentic context. Airi Hirvonen showed that even something as simple as a change in law can have a profound effect on the teaching of music.

Several presenters challenged notions of teaching within the current culture of western classical music. Tapani Heikinheimo's successful doctoral defence argued that the intensity of a musical lesson should be understood as a relational phenomenon, and not only as a product of teacher intensity. This was demonstrated in William Westney's Un-Masterclass, which challenges the conventional notions of music instruction as a master-apprentice relationship. He urges audience participation, focussing on the statement "what I got from your performance was..." rather than the more traditional "you should do...". Stating feedback in this form, free from expectations of action, seemed to bolster the performers, and validated their artistry. Cynthia Grund joined Westney for an interactive lecture-discussion in which they explored Westney's approach to musical communication. Grund offered perspectives on how Westney's pedagogy can be grounded in pragmatist philosophy. Together they challenged conventional wisdom that states that musical meaning and knowledge can and should be verbalised in some form, arguing rather for bodily-emotive experience to constitute musical meaning and knowledge.

Taken together, these diverse viewpoints lead us to reconsider how individuals learn, who we teach and how we teach them. Adapting to an increasingly diverse population will be one of the key challenges to face the music world in Finland in the near future. Will we, as the Sibelius Academy, respond by drawing clear boundaries around what is 'ours' and 'theirs', and

teach particular students accordingly? Will we introduce new music as the music of the 'other', imbued with notions of exoticism and critiques of authenticity, or will we embrace a more reflective and critical approach to improve on practices of all musics, regardless of origin, history and tradition, and move beyond multiculturalism to a truly pluralistic pedagogy? ■

Musiikki kuuluu kaikille!

Kannanotto perusopetuksessa annattavan musiikinopetuksen puolesta

Musiikin opiskelu kehittää lapsen luovuutta ja identiteettiä ainutlaatuisella tavalla. Musiikillinen yleissivistys ja kulttuurintuntemus ovat edellytyksiä yhteiskunnan moninaisuuden ymmärtämiselle ja tasapainoiselle kasvulle.

Musiikillinen yleissivistys on kulttuurin ymmärtämisen perusta

Maamme peruskouluissa annettava yleissivistävä musiikinopetus antaa ainutlaatuisia keinoja yhteiskuntamme moninaisuuden ymmärtämiseen ja kulttuurillisen perinnön jatkamiseen. Musiikillinen kulttuurikasvatus tulisi olla maamme jokaisen lapsen perusoikeus.

Musiikki tukee tasapainoista kasvua ja vähentää eriarvoisuutta

Musiikki on ainutlaatuinen oppiaine, joka tukee ja edesauttaa lapsen tasapainoista kehitystä. Musiikki kehittää lapsen luovuutta, yhteisöllisyyttä, suvaitsevaisuutta ja antaa välineitä itseilmaisuuksiin. Kaikille yhteinen, perusopetukseen sisältyvä musiikinopetus vähentää myös maamme lasten kasvavaa eriarvoisuutta; kouluissa annettava musiikillinen yleissivistys ei ole riippuvainen perheen asuinpaikasta tai taloudellisista edellytyksistä.

Musiikki vaikuttaa koulun arjessa ja juhlassa

Musiikki on toiminnallinen oppiaine. Musiikintunnilla oppilas on aktiivinen tekijä, ei vain passiivinen vastaanottaja. Musiikki tasapainottaa ja jaksottaa koulupäivän rakennetta tietopainotteisten tuntien keskellä. Musiikki lisää kouluviihtyvyyttä ja antaa kanavan tunneilmaisuuksiin ja -kasvatukseen. Koulun juhlissa musiikki on korvaamaton yhteisöllisyyden luoja ja perinteiden ylläpitäjä.

Musiikissa on tulevaisuus

Perusopetuksen puitteissa annettava musiikinopetus rakentaa ja tasoittaa tietä tulevaisuuden musiikin ammattilaisille. Musiikkikulttuurimme tämän päivän keulakuvat, niin taiteellisella kuin luovan talouden puolella, ovat suurelta osin saaneet ensikosketuksen musiikkiin koulun musiikkitunneilla.

Voimassa olevan perusopetuksen tuntijaon puitteissa musiikinopetukselle asetettuja tavoitteita ei pystytä toteuttamaan. Musiikin opetukseen peruskoulun aikana on varattu selvästi vähemmän tunteja kuin muille taide- ja taitoaineille. Yhä useammassa koulussa musiikinopetusta ei anneta enää perusopetuksen 7. luokan jälkeen.

Musiikillinen yleissivistys ja mahdollisuus tasapainoiseen henkiseen kasvuun tulee turvata jokaiselle lapselle. Musiikin tulee kuulua perusopetuksen pakollisten aineiden joukkoon riittävällä tuntimäärällä koko peruskoulun ajan.

Helsingissä 12.1.2010,

Johanna Nurmesniemi-Heino pj.
Koulujen Musiikinopettajat ry

Satu Ristolampi tmnj.
Koulujen Musiikinopettajat ry

Timo Klemettinen pj.
Suomen musiikkineuvosto (FMC)

Satu Angervo siht.
Suomen musiikkineuvosto (FMC)

Lisäksi kannanoton ovat allekirjoittaneet 29 Suomen musiikkielämän järjestöä ja toimijaa:

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto –
 Rådet för yrkeshögskolornas rektorer ARENE ry
 Finlands svenska sång- och musikförbund r.f. (FSSMF)
 Kansalais- ja työväenopistojen liitto KTOL –
 Medborgar- och arbetarinstitutens förbund MAIF ry
 Kansanmusiikin ja -tanssin edistämiskeskus
 Kirkkomusiikin säveltäjät ry
 Konserttikeskus ry
 Music Export Finland (Musex)
 Sibelius-Akatemia
 Suomen arvostelijain liitto ry
 Suomen Jazzliitto ry
 Suomen Kanttori-urkuriliitto –Finlands Kantor-organistförbund r.y.
 Suomen Kirkkomusiikkiliitto ry
 Suomen konservatorioliitto –
 Finlands konservatorieförbund r.y.
 Suomen Laulajain ja Soittajain Liitto r.y., Sulasol
 Suomen musiikinopettajien liitto ry (SMOL)
 Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME r.y.
 Suomen Musiikkikustantajat ry
 Suomen Musiikkilääketieteen Yhdistys ry
 Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry (SML)
 Suomen musiikkiterapiayhdistys – Musikterapiföreningen i Finland ry
 Suomen Muusikkojen Liitto ry
 Suomen Oopperaliitto ry
 Suomen Puhallinorkesteriliitto SPOL
 Suomen Sinfoniaorkesterit ry
 Suomen Säveltäjät ry
 Suomen Ääni- ja kuvatalennetuottajat ÄKT ry
 Säveltäjäin Tekijänoikeustoimisto Teosto ry/
 Finnish Music Information Centre (Fimic)
 Säveltäjät ja Sanoittajat ELVIS ry
 Varhaisiän musiikinopettajat ry, Småbarns musklärare rf

Lisätietoja:

Koulujen Musiikinopettajat ry : Satu Ristlakki 050 5611393 tai kmory@kolumbus.fi

Visio tulevaisuuden taidekasvatuksesta peruskoulussa

Tulevaisuuden suomalaisessa koulussa taideaineilla rakennetaan *koko koulun kulttuurin yleisilme*. Taide näkyy ja kuuluu muuallakin kuin luokahuoneissa, se yhdistää opiskelijat ja opettajat läpi koko yleissivistävän koulutuksen.

Tulevaisuuden kouluissa toimii *taideaineiden opettajien tiimi*, joka yhdessä kannavoi oppimista ja toimintaa eri tavoin kuin muut oppiaineet – taiteen tavoin. Taidekasvatuksen tiimi suunnittelee ja toteuttaa koulun kulttuuria rakentavaa taidekasvatusta, sen arjen ja juhlien tapahtumia.

Lukuvuoteen sisältyy *taideviikkoja*, jolloin kaikki koulun oppilaat yhdessä tuottavat produktioita, joissa eri taiteet ja koulun muut tiedonalat integroituvat ja joissa jokainen oppilas voi toteuttaa omia vahvuusalueitaan tai kokeilla uusia ilmaisumuotoja. Teatteri ja tanssi sisältyvät ilmaisukeinoihin musiikin, kuvataiteen ja sanataiteen lisäksi. Koululaisten taideproduk-

tioita esitetään julkisesti koulussa ja sen ulkopuolella. Taiteen toimintatavoilla ja keinoin oppiminen on kokonaisvaltaista.

Kunnilta edellytetään tulevaisuudessa *kunnan taidekasvatussuunnitelma*. Se hahmottelee, miten kunta järjestää koulujen sisäisen ja ulkopuolisen taidekasvatuksen, millaisia virkoja kunta tarvitsee järjestääkseen pätevää taideopetusta peruskouluissa, lukioissa, vapaassa sivistystyössä sekä kuinka kunnan taiteilijat osallistuvat koulujen toimintaan ja rikastuttavat koulun elämää. Kunnan taidekasvatussuunnitelma perustuu tasa-arvoon, jonka mukaan kaikilla lapsilla ja nuorilla on oikeus pätevään taidekasvatukseen ja sen tuomaan hyvinvointiin. ■

Eeva Anttila, *professori,*
Teatterikorkeakoulu
Pirkko Pohjakallio, *professori,*
Taideteollinen korkeakoulu
Heidi Westerlund, *professori,*
Sibelius-Akatemia

Sibelius-Akatemian kannanotto koulujen musiikinopetuksen puolesta

Sibelius-Akatemian mielestä musiikki on nyky-yhteiskunnassa entistä tärkeämpi kulttuurin alue ja oppimisen näkökulmasta erityisen mielenkiintoinen tulevaisuuden koululaine. Suomalaisen peruskoulun tulisi aiempaa paremmin hyödyntää mahdollisuudet, joita liittäyty musiikinopetus tarjoaa kansalaisille ja yhteiskunnalle.

MUSIIKKI JA SUOMALAINEN PERUSKOULU

Musiikinopetus on osa kulttuurikansalaiseksi kasvamista. Musiikinopetus antaa musiikillisen ilmaisuuden välineitä, tukee kokonaisvaltaista kasvua ja musiikin elinikäistä harrastamista. Kulttuurikansalaiseksi kasvamisen ja musiikillisen mediakasvatuksen tulisi olla jokaisen peruskoulun oppilaan oikeus riippumatta suuntautuneisuudesta.

Musiikinopetus tukee henkilökohtaisen musiikkisuhteen rakentamista. Musiikinopetus auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa. Musiikki tukee nuorten identiteetin rakentumista ja se on ainutlaatuinen väylä omien tunteiden käsitteelyyn. Musiikinopetus on erinomainen kanava peruskoulun tunnekasvatukseen.

Musiikinopetus rakentaa koko koulun kulttuuria ja on olennainen osa koulun juhliä. Osallistuminen musiikin opetukseen ja musiikin esittämiseen tulisi olla mahdollista myös niille oppilaille, jotka haluavat opiskella musiikin lisäksi esimerkiksi muita taideaineita.

Musiikinopetus tuo koulun arkeen tiimityöskentelyn. Musiikinopetus on yhdessä laulamista ja soittamista, se auttaa yhteiseen päämäärään sitoutumisessa ja kehittää vuorovaikutustaitoja. Yhdessä musisointi ohjaa erilaisuuden hyväksymiseen ja arvostamiseen. Aikana jolloin suomalainen liike-elämä yhä enenevässä määrin käyttää musiikkia tiimityöskentelyyn ohjaamisessa, jokaisen peruskoululaisen tulisi voida osallistua musiikinopetukseen.

Musiikinopetuksella vaikutetaan jokaisen suomalaisen ääneen riippumatta luontaisista lahjoista. Musiikinopetuksen tehtävänä on ohjata ei vain laulamiseen vaan terveeseen kehon ja äänen käyttöön. Mikään muu peruskoulun oppiaine kuin musiikinopetus ei systemaattisesti ohjaa äänenkäyttöä.

Voimassa oleva perusopetuksen tuntijako ei pysty toteuttamaan opetukselle asetettuja tavoitteita vähäisten tuntimäärien vuoksi.

Musiikkia opetetaan 1–9 luokalla yhteensä 7 tuntia, muita taito- ja taideaineita enemmän kuten kuvataidetta 8 tuntia, käsitöitä 11 tuntia ja liikunta 18 tuntia. Oppilaita ei tulisi laittaa valitsemaan musiikin ja kuvataiteen välillä peruskoulussa.

Sibelius-Akatemian mielestä perusopetuksen tuntijakoon tulee lisätä musiikin pakollisten tuntien määrää 8. ja 9. luokalle, missä opetukselta vastaa muodollisesti kelpoinen musiikin aineenopettaja. ■

Helsinki, 7.12.2009,

Gustav Djupsjöbacka, rehtori
Jari Perkiömäki, 1. vararehtori
Kari Kurkela, 2. vararehtori

Taidekasvatuksen Tutkimusseuran uusi johtokunta

Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura piti syyskokouksensa 29.10.2009 Sibelius-Akatemiassa. Seuran perustajan professori Eero Tarasti lisäsi kokoukseen osallistui Hollo-instituutin aktiivisia jäseniä (kuvassa). Seura on perustettu 1980-luvulla Jyväskylässä, ja sen toimintaan kuuluu muun muassa Synteesi-lehden julkaiseminen.

Kokouksessa valittiin seuralle puheenjohtaja ja johtokunta vuodeksi 2010. Taidekasvatuksen professori Pauline von Bonsdorff Jyväskylän yliopistosta valittiin puheenjohtajaksi ja johtokunnan jäseniksi Eeva Anttila, Marja Heimonen, Markus

Konttinen, Teija Löytönen, Pirkko Pohjakallio, Helena Sederholm ja Heidi Westerland. Johtokunnan jäsenet ovat alan professoreita ja tutkijoita taideyliopistoissa.

Seura järjestää Hollo-instituutin kanssa taidekasvatuksen symposiumeja ja avoimia keskustelutilaisuuksia. Seuraava yleisölle avoin tilaisuus järjestetään 4.3.2010 Kiasmassa, jonka yhteydessä pidetään seuran vuosikokous. Lisätietoja seuran toiminnasta saa kaikilta johtokunnan jäseniltä, Sibelius-Akatemiassa erityisesti Heidi Westerlandilta ja allekirjoittaneelta.

Marja Heimonen
mheimone@siba.fi
puh. 040 7104 309



Syyskokouksen osallistujat: vasemmalta Riitta Vira, Teija Löytönen, Marja Heimonen, Pirkko Pohjakallio, Eero Tarasti, Heidi Westerland, Pauline von Bonsdorff, Eeva Anttila ja Helena Sederholm. **Kuva:** Karoliina Pirkkanen.



Tavastia 22.4.2008: Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston bändimatinea. **Kuvat:** Jyrki Tenni

Ohjeita kirjoittajille

KÄSIKIRJOITUKSET

Musiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytännön liittyviä artikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja, ajankohtaisiin tapahtumiin ja asioihin liittyviä kirjoituksia, kirjallisuusarviointoja ja väitöselectioita. Lehden toimitukselle voi lähettää kirjoituksia joko suomeksi, ruotsiksi tai englanniksi. Kirjoitusten tulee olla sellaisia, joita ei ole lähetetty muualla julkaistavaksi. Käsikirjoitukset arvioidaan lehden toimituskunnassa, joka käyttää vertaisarviointimenetelmää.

Suomenkielisiin teksteihin tulee liittää enintään 200 sanan englanninkielinen tiivistelmä (Summary tai Abstract), muunkielisiin vastaavan mittainen suomenkielinen tiivistelmä. Käsikirjoitukset lähetetään toimitukselle sähköpostin liitetiedostona (rtf-muoto). Lähdeviitteissä käytetään kasvatusalalla vakiintunutta merkintätapaa. Suositeltava lähdejulkaisujen maksimimäärä on n. 20 kpl.

Esimerkkejä lähdeviitteiden merkitsemisestä / Examples of quotes:

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY.

Richardson, L. 1994. Writing as a method of inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of Qualitative Research. London: Sage, 516–529.

Soini, T. 2001. Aktiivinen transfer koulutuksen tavoitteena. *Psykologia* 36 (1–2), 9–17.

Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitiiteen laitoksen julkaisusarja A. Tutkielmia ja raportteja 17.

KIRJOITTAJAN YHTEYSTIEDOT

Kirjoittajaa pyydetään kertomaan yhteystietonsa (nimi, oppiarvo / virka-asema, osoite ja sähköposti) toimitukselle.

MUUTA

Lehti ei maksa kirjoituspalkkioita. Artikkeleiden ja katsausten kirjoittajat saavat kaksi kappaletta kyseisen lehden numeroa ja muut kirjoittajat yhden lehden.

Instructions to Contributors

The Finnish Journal of Music Education publishes articles and reviews on the research and practice of music education. The Editorial Board will consider manuscripts written in the following languages: Finnish, English or Swedish. Articles written in a language other than English must include an English summary of maximum length 200 words. The journal uses in-text references. The ethical code of FJME does not allow consideration of any articles already published or submitted for publication in other journals or books. Publishing decisions on manuscripts are made by the Editorial Board of FJME. The articles are blind-reviewed by researchers with relevant topical or methodological expertise.

Please submit your text to the editor(s) by e-mail as an attachment (rtf). Further information about submitting contributions is available from the Managing Editor.

CONTACT INFORMATION

Postal addresses, e-mail addresses and telephone numbers of the contributors should be enclosed.

OTHER REMARKS

The author of an article or review published in FJME will receive two copies of the issue.

Kirjoittajat / Contributors

Cecilia Björck
PhD student, Music Education Research
Academy of Music and Drama,
University of Gothenburg, Sweden
cecilia.bjorck@hsm.gu.se

Analia Capponi-Savolainen
Licenciata in Music, CAECE University
and Conservatory Gilardo Gilardi,
Argentina
Doctoral student, Sibelius Academy
acapponi@siba.fi

Petter Dyndahl
Professor, Dr.art.
Hedmark University College, Norway
petter.dyndahl@hihm.no

Tapani Heikinheimo
DMus, lecturer, cellist
Helsinki Metropolia University of
Applied Sciences
tapani.heikinheimo@metropolia.fi

Marja Heimonen
DMus, LL.M., teacher, researcher
Sibelius Academy
mheimone@siba.fi

Antti Juvonen
Dosentti, FT
Soveltava kasvatustiede,
luokanopettajankoulutus
Itä-Suomen yliopisto
antti.juvonen@uef.fi

Kimmo Lehtonen
Professori, KT
Kasvatustieteiden laitos
Turun yliopisto
kimleh@utu.fi

Albi Odendaal
MMus (UCT), UPLM
Doctoral student
Sibelius Academy
andries.odendaal@siba.fi

Heidi Partti
MuM, MA Applied Music Psychology,
jatko-opiskelija
Sibelius-Akatemia
hpartti@siba.fi

Alexis Robertson
Doctoral student
Sibelius Academy
aroberts@siba.fi

Guillermo Rosabal-Coto
Associate Professor of Music Educación,
Chair of Music Education
University of Costa Rica
Doctoral student, Sibelius Academy
grosabal@siba.fi,
guillermo.rosabal@ucr.ac.cr

Lauri Väkevä
Professor
Sibelius Academy
lauri.vakeva@siba.fi

Toimitus / Editorial Office

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

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

OSOITE
Sibelius-Akatemia
Musiikkikasvatuksen osasto
PL 86, 00251 Helsinki

ADDRESS

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

Sähköposti / E-mail: fjme@siba.fi

TOIMITUSKUNTA / EDITORIAL BOARD
Maija Fredrikson, Oulun yliopisto /
University of Oulu
Jukka Louhivuori, Jyväskylän
yliopisto / University of Jyväskylä
Heikki Ruismäki, Helsingin
yliopisto / University of Helsinki
Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Toimituskunnan lausunnonantajat / Review Readers for the Editorial Board

Randall Allsup, Columbia University,
New York, U.S.A.

Cathy Benedict, New York University,
U.S.A.

Ulla-Britta Broman-Kananen,
Suomen Akatemia, Sibelius-Akatemia /
Academy of Finland, Sibelius Academy

David Hebert, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Marja Heimonen, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Airi Hirvonen, Oulun yliopisto /
University of Oulu

Matti Huttunen, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Eeva Kaisa Hyry, Oulun yliopisto /
University of Oulu

Marja-Leena Juntunen, Oulun
yliopisto & Sibelius-Akatemia /
University of Oulu & Sibelius Academy

Sidsel Karlsen, Hedmark University
College, Norway

Roberta Lamb, Queen's University
School of Music, Canada

Markus Mantere, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Minna Muukkonen, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Ava Numminen, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Pirkko Paananen, Jyväskylän
yliopisto / University of Jyväskylä

Thomas A. Regelski, Helsingin
yliopisto / University of Helsinki

Marja-Liisa Saarilammi,
Korkeakoulujen arviointineuvosto /
Higher Education Evaluation Council

Miikka Salavuo, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Patrick Schmidt,
Westminster Choir College, U.S.A.

Sara Sintonen, Helsingin yliopisto /
University of Helsinki

Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy



Musiikkikasvatus

THE FINNISH JOURNAL OF MUSIC EDUCATION (FJME)

VSK. 12 NRO 2 / VOL. 12 NR. 2

2009

fjme@siba.fi

ISSN 1239-3908